

Pendekatan Humanis Religius pada Pendidikan Madrasah: Analisis terhadap Kurikulum Berbasis Cinta Kementerian Agama Republik Indonesia

¹Akbar Aisya Billah

¹Sekolah Tinggi Agama Islam Ma'arif Kendal Ngawi, Indonesia

E-mail: akbarbillah15@gmail.com¹

Abstrak

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) Kementerian Agama Republik Indonesia muncul sebagai respons atas krisis kemanusiaan—meluasnya intoleransi, kekerasan simbolik, dan pembelajaran yang cenderung kognitif-eksam. Penelitian ini bertujuan menganalisis KBC melalui lensa pendekatan humanis religius pada pendidikan madrasah. Penelitian menggunakan studi kepustakaan dan analisis dokumen dengan sumber utama Panduan KBC dan literatur ilmiah terkait implementasi maupun konseptualisasi KBC pada madrasah. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi tematik dan model interaktif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa KBC dapat dipahami sebagai kerangka etis-pedagogis yang mengintegrasikan dimensi afektif (empati, kepedulian), dimensi spiritual (ketauhidan yang melahirkan rahmah), dan dimensi sosial-kebangsaan (moderasi, harmoni multikultural). KBC berpotensi memperkaya kurikulum madrasah melalui penguatan budaya sekolah, pembelajaran reflektif, dan manajemen kurikulum berbasis nilai. Tantangan utama terletak pada operasionalisasi nilai, kesiapan guru, pengukuran capaian afektif, serta konsistensi manajemen dan ekosistem pendukung.

Kata Kunci: *Humanis Religius, Pendidikan Madrasah, Kurikulum Berbasis Cinta*

Abstract

Indonesia's Love-Based Curriculum (KBC) introduced by the Ministry of Religious Affairs responds to a humanitarian crisis marked by intolerance, symbolic violence, and overly cognitive-exam-driven learning. This study aims to analyze KBC through the lens of a religious-humanistic approach in madrasah education. Employing library research and document analysis, the study uses the KBC Guideline as its primary source and triangulates it with recent scholarly publications on both implementation and conceptual debates surrounding KBC in madrasahs. Data were analyzed using thematic content analysis and an interactive qualitative model. Findings indicate that KBC functions as an ethical-pedagogical framework integrating affective dimensions (empathy and care), spiritual dimensions (faith that generates compassion), and socio-national dimensions (moderation and multicultural harmony). KBC can enrich madrasah curricula by strengthening school culture, reflective learning, and value-based curriculum management. Key challenges include translating values into measurable practices, teacher readiness, assessment of affective outcomes, and the consistency of institutional management and supporting ecosystems.

Keywords: *Religious Humanism, Madrasah Education, Love-Based Curriculum*

PENDAHULUAN

Dalam konteks pendidikan madrasah, penguatan dimensi kemanusiaan dan keberagamaan bukan sekadar wacana normatif, melainkan kebutuhan strategis. Gejala krisis empati, meningkatnya polarisasi sosial, dan praktik pembelajaran yang menekankan capaian kognitif semata sering kali melahirkan paradoks bahwa peserta didik mungkin meningkat dalam aspek pengetahuan, tetapi rapuh dalam aspek kepedulian, toleransi, dan kebijaksanaan sosial. Madrasah, sebagai institusi pendidikan Islam yang mengemban mandat pembinaan akhlak dan pembentukan karakter, menghadapi tekanan ganda, yaitu untuk memenuhi tuntutan standar akademik, menjaga misi moral-spiritual, dan merespons tantangan sosial-kebangsaan yang berubah cepat.

Kementerian Agama Republik Indonesia kemudian memperkenalkan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) sebagai pendekatan penguatan nilai dalam praksis pendidikan madrasah. Dalam berbagai kajian mutakhir, KBC kerap dimaknai sebagai orientasi pendidikan yang menempatkan kasih sayang, empati, moderasi, serta tanggung jawab sosial sebagai energi moral penggerak pembelajaran (Mukaromah et al., 2025; Lubis, 2025; Mukhsin et al., 2025). Namun, ketika gagasan “cinta” memasuki ranah kurikulum, pertanyaan akademik yang muncul menjadi lebih kompleks: apa definisi operasional “cinta” dalam pendidikan? Bagaimana cinta diartikulasikan dalam tujuan, materi, metode, budaya sekolah, dan asesmen? Bagaimana relasi cinta dengan tradisi pendidikan Islam yang menekankan adab, akhlak, dan rahmah serta dengan tradisi pendidikan humanis modern yang menekankan pemanusiaan peserta didik?

Di sinilah pendekatan humanis religius menjadi lensa analitis yang relevan. Dalam tradisi pemikiran pendidikan Islam Indonesia, humanisme religius menolak dikotomi antara ilmu dan nilai, antara pengetahuan dan kemanusiaan; pendidikan harus memanusiakan manusia sekaligus menuntun pada kedalaman spiritual (Mas’ud, 2007). Prinsip ini sejalan dengan gagasan pedagogi kritis yang menempatkan pendidikan sebagai praktik pembebasan, dialog, dan pemulihan martabat manusia (Freire, 2005). Pada saat yang sama, teori “caring” dalam pendidikan menegaskan bahwa relasi peduli bukan semata transmisi materi adalah jantung pembelajaran yang bermakna (Noddings, 2013). Pendidikan karakter pun menekankan bahwa pembentukan kebajikan memerlukan keteladanan, habituasi, dan ekosistem moral yang konsisten, bukan hanya ceramah normatif (Lickona, 2012).

Literatur terbaru terkait KBC menunjukkan ragam fokus. Studi implementasi di tingkat madrasah ibtidaiyah menyoroti peluang pembentukan budaya belajar yang menyenangkan, humanis, dan berkarakter, sekaligus mengungkap tantangan praktis seperti kesiapan guru, ketidakseragaman interpretasi nilai, dan keterbatasan perangkat pembelajaran (Mukaromah et al., 2025; Syah et al., 2025; Basori et al., 2025). Pada ranah mata pelajaran, KBC dikaji dalam

pembelajaran Akidah Akhlak dan menunjukkan bahwa pendekatan berbasis kasih sayang dapat memperkuat internalisasi nilai, namun membutuhkan strategi evaluasi yang lebih autentik (Nst & Al-Husna, 2025). Pada ranah pembelajaran bahasa, penelitian menunjukkan KBC dapat diintegrasikan dalam Bahasa Arab dan Bahasa Inggris untuk membangun komunikasi empatik, meningkatkan keberanian berbicara, serta menumbuhkan suasana kelas yang suportif (Laili, 2024; Kuswanto, 2025; Mujahidin et al., 2025). Sementara itu, studi konseptual memperluas cakrawala KBC sebagai paradigma pendidikan Islam inklusif-humanistik, yang menempatkan cinta sebagai basis etika sosial, moderasi, dan penolakan terhadap intoleransi (Mukhsin et al., 2025; Qamariah & Anwar, 2025; Sidik & Sari, 2025; Burhanudin, 2025).

Walau demikian, terdapat kesenjangan (gap analysis) dalam diskursus KBC. Pertama, sebagian studi cenderung deskriptif pada implementasi lokal tertentu, sementara keterkaitan KBC dengan kerangka teori humanisme religius sebagai paradigma analitis belum banyak dipaparkan secara sistematis (Mukaromah et al., 2025; Afryansyah & Sirozi, 2025). Kedua, aspek manajemen dan pelatihan guru sering disebut sebagai faktor kunci, tetapi model konseptual yang menghubungkan nilai KBC dengan kebijakan, budaya sekolah, pedagogi, dan asesmen masih memerlukan elaborasi yang lebih integratif (Napitupulu et al., 2025; Lubis, 2025). Ketiga, secara epistemologis, istilah “cinta” berisiko dipahami sekadar slogan afektif, padahal pendidikan memerlukan definisi operasional, indikator capaian, dan strategi evaluasi agar nilai tidak berhenti pada retorika (Nurvayanti et al., 2025; Kholidin & Sunhaji, 2025).

Dari sisi state of the art, penelitian tentang “humanis religius” dalam madrasah menunjukkan urgensi internalisasi nilai melalui keteladanan, kepemimpinan, serta kultur lembaga (Nashihin et al., 2023; Utami & Khoiriyah, 2024). Penelitian lain menegaskan bahwa internalisasi KBC pada dokumen pembelajaran dapat menjadi jalur konkret penguatan pendidikan humanis, terutama ketika nilai diterjemahkan menjadi tujuan pembelajaran, aktivitas kelas, dan refleksi moral (Afryansyah & Sirozi, 2025). Di ranah multikultural, KBC dipahami dapat menjadi strategi memperkuat harmoni sosial dan toleransi melalui desain pembelajaran PAI yang peka terhadap keragaman (Danil et al., 2025). Secara global, wacana pendidikan Islam kritis juga mengingatkan bahwa pendidikan agama berisiko jatuh pada paradigma non-kritis dan devosional semata; karena itu dibutuhkan orientasi pedagogi yang lebih reflektif, humanis, dan membuka dialog (Saada & Magadlah, 2021). Dalam konteks ini, KBC dapat dipahami sebagai upaya mengembalikan pendidikan agama pada misi etis: membentuk manusia yang beriman sekaligus berbelas kasih, berpengetahuan sekaligus beradab.

Berdasarkan latar tersebut, penelitian ini merumuskan masalah: bagaimana KBC Kementerian Agama dapat dianalisis melalui pendekatan humanis religius dalam pendidikan madrasah, serta apa implikasi pedagogis dan manajerialnya? Penelitian ini bertujuan: a. memetakan landasan konseptual KBC dalam perspektif humanis religius; b. menganalisis komponen kurikulum (tujuan, isi, proses, evaluasi, dan budaya sekolah) yang relevan dengan KBC; dan c. merumuskan implikasi serta rekomendasi implementasi KBC agar tidak berhenti sebagai slogan, melainkan menjadi ekosistem pembelajaran yang terukur dan berkelanjutan. Kebaruan (novelty) penelitian ini terletak pada penyusunan analisis integratif yang menghubungkan teori humanisme religius—caring pedagogy—pendidikan karakter dengan bukti empiris dan konseptual KBC di madrasah, sehingga menghasilkan kerangka pembacaan yang lebih sistematis terhadap KBC sebagai kebijakan dan praktik pendidikan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif berbasis studi kepustakaan (library research) dan analisis dokumen. Pilihan ini didasarkan pada tujuan penelitian yang berfokus pada pemaknaan konseptual serta analisis komponen kurikulum KBC, bukan pada pengukuran kuantitatif variabel. Dalam tradisi desain penelitian, studi kualitatif relevan untuk menafsirkan makna, nilai, dan praktik pendidikan melalui teks kebijakan dan literatur ilmiah (Creswell & Creswell, 2018/2022).

Sumber data penelitian mencakup: a. dokumen utama berupa *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta* (Direktorat KSKK Madrasah, Ditjen Pendidikan Islam, Kementerian Agama RI, 2025); b. artikel jurnal ilmiah 2021–2025/2026 yang membahas KBC, humanisme religius, pendidikan karakter, kepemimpinan madrasah, pembelajaran multikultural, dan pembelajaran reflektif; serta c. buku-buku teori relevan tentang humanisme religius (Mas’ud, 2007), pedagogi pembebasan (Freire, 2005), teori caring dalam pendidikan (Noddings, 2013), pendidikan karakter (Lickona, 2012), dan buku metodologi penelitian (Creswell & Creswell, 2018/2022; Miles et al., 2014; Sugiyono, 2019).

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumen, yaitu pengumpulan dan pembacaan kritis terhadap literatur serta dokumen kebijakan. Dokumen dianalisis untuk menemukan tema nilai, strategi implementasi, serta implikasi pedagogis dan manajerial.

Analisis data menggunakan analisis isi tematik (thematic content analysis) dengan model interaktif: a. kondensasi data, yaitu memilih bagian teks yang relevan dengan fokus KBC dan humanisme religius; b. penyajian data, yaitu mengorganisasi temuan menjadi tema-tema analitis; dan c. penarikan kesimpulan/verifikasi, yaitu membangun argumentasi berdasarkan triangulasi konsep dan bukti literatur (Miles et al., 2014). Prosedur analisis juga mengikuti langkah-langkah penelitian kepustakaan: identifikasi masalah, penentuan kata kunci, seleksi sumber, sintesis, dan penulisan kesimpulan (Sugiyono, 2019). Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, yakni membandingkan dokumen panduan kebijakan dengan temuan penelitian empiris di berbagai konteks madrasah dan mata pelajaran.

Humanisme religius dapat dipahami sebagai paradigma pendidikan yang menempatkan manusia sebagai subjek bermartabat sekaligus hamba Tuhan; pendidikan mengembangkan potensi intelektual, afektif, dan spiritual secara terpadu (Mas'ud, 2007). Dalam konteks madrasah, paradigma ini bertumpu pada keyakinan bahwa keberagamaan sejati akan melahirkan kasih sayang, keadilan, penghormatan pada martabat manusia, serta keterbukaan dialog. Dengan demikian, “religius” bukan sekadar identitas ritual, melainkan energi etis yang membentuk cara pandang dan perilaku sosial peserta didik.

Freire (2005) menekankan bahwa pendidikan yang memanusiakan adalah pendidikan yang menghindari praktik “banking education”—ketika peserta didik diperlakukan sebagai wadah pasif untuk diisi pengetahuan. Humanisme religius dalam madrasah menolak praktik pembelajaran yang sekadar menjejalkan hafalan tanpa pemaknaan moral. Pendidikan yang membebaskan menuntut dialog, problematisasi realitas, dan partisipasi aktif peserta didik. Pada titik ini, humanisme religius tidak bertentangan dengan spiritualitas; justru spiritualitas menjadi fondasi etis untuk menghadirkan dialog yang santun, empatik, dan adil.

Noddings (2013) memperkaya kerangka ini melalui teori “caring”, yakni relasi peduli sebagai inti pendidikan. Caring bukan emosi sentimental belaka, melainkan praktik etis: guru mendengar, memahami kebutuhan peserta didik, dan membangun hubungan yang menumbuhkan kepercayaan. Relasi peduli penting karena KBC mengandaikan pendidikan berbasis cinta sebagai suasana belajar. Tanpa caring pedagogy, nilai cinta berisiko menjadi slogan. Caring juga selaras dengan pendidikan Islam yang menekankan rahmah (kasih sayang) sebagai misi kenabian dan basis adab.

Pendidikan karakter mengingatkan bahwa kebajikan tidak dapat dibangun melalui ceramah sesaat, melainkan melalui keteladanan, habituasi, integrasi nilai ke dalam kurikulum, serta kultur sekolah yang konsisten (Lickona, 2012). Hal ini menegaskan bahwa KBC perlu dibaca sebagai kerja kurikulum sekaligus kerja budaya. Studi Kholidin dan Sunhaji (2025) menunjukkan bahwa fondasi pendidikan karakter di madrasah ibtidaiyah memerlukan integrasi nilai ke dalam desain pembelajaran dan lingkungan sekolah. Dengan pendekatan humanis religius, karakter bukan sekadar norma perilaku, melainkan proses pembentukan diri yang terhubung dengan makna spiritual, kepedulian sosial, dan tanggung jawab kebangsaan.

Kurikulum Berbasis Cinta sebagai Kebijakan dan Paradigma Etis-Pedagogis

Panduan KBC menempatkan cinta sebagai orientasi etis dalam pembelajaran, yaitu menumbuhkan empati, kepedulian, penghargaan terhadap perbedaan, dan tanggung jawab sosial melalui ekosistem pendidikan madrasah (Direktorat KSKK Madrasah, Ditjen Pendidikan Islam, Kementerian Agama RI, 2025). Dalam pembacaan humanis religius, KBC

dapat dipahami sebagai transformasi fokus pendidikan: dari “sekadar capaian akademik” menuju “pembentukan manusia utuh.”

Kajian konseptual Mukhsin et al. (2025) menegaskan bahwa KBC menawarkan kerangka pendidikan Islam inklusif-humanistik. Ini penting karena madrasah berada di tengah masyarakat majemuk; pendidikan Islam berpotensi memperkuat harmoni sosial apabila menekankan kasih sayang dan penghormatan martabat manusia. Qamariah dan Anwar (2025) juga menunjukkan bahwa kurikulum cinta dapat dipahami sebagai pendekatan humanistik dalam pendidikan Islam yang mengafirmasi dimensi afektif dan relasional. Secara lebih filosofis, Sidik dan Sari (2025) mengaitkan kurikulum cinta dengan perspektif Al-Qur'an dan psikologi, sehingga cinta dipahami bukan sekadar emosi, melainkan energi moral yang membentuk keseimbangan intelektual-emosional-spiritual peserta didik.

Dalam praksis kebijakan, KBC tidak berdiri sebagai kurikulum “pengganti” total, melainkan sebagai orientasi nilai yang diintegrasikan dalam kurikulum madrasah. Pada titik ini, peran manajemen pendidikan sangat menentukan. Napitupulu et al. (2025) menekankan pentingnya manajemen kurikulum berbasis cinta, mulai dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, hingga evaluasi; cinta harus muncul sebagai prinsip manajemen, bukan hanya muatan materi. Lubis (2025) menyoroti peran lembaga pelatihan dalam memperkuat kapasitas guru untuk menerjemahkan KBC ke dalam pembelajaran. Hal ini menggarisbawahi bahwa keberhasilan KBC menuntut kesiapan sistem: pelatihan, perangkat ajar, kepemimpinan, dan budaya organisasi.

Pemetaan Komponen Kurikulum KBC dalam Perspektif Humanis Religius

Analisis dokumen dan literatur menunjukkan bahwa KBC dapat dipetakan melalui lima komponen kurikulum: a. tujuan; b. isi/materi; c. proses pembelajaran; d. evaluasi; dan e. budaya sekolah (hidden curriculum).

Pertama, pada dimensi tujuan, KBC mengarahkan pendidikan madrasah pada pembentukan karakter peserta didik yang humanis, religius, dan berorientasi kemaslahatan. Abdullah (2025) menunjukkan bahwa implementasi KBC dapat diarahkan untuk membangun karakter siswa melalui pembiasaan nilai dan penguatan kultur sekolah. Dalam kerangka Lickona (2012), tujuan karakter perlu meliputi pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral; KBC relevan karena menekankan integrasi antara pemahaman nilai, empati, serta aksi nyata. Koto et al. (2025) juga menempatkan “kurikulum cinta” sebagai bagian dari penguatan pendidikan Islam agar tidak terjebak pada formalitas, tetapi menghasilkan kepekaan sosial.

Kedua, pada dimensi isi/materi, KBC bukan menambah mata pelajaran baru, melainkan mengubah cara memilih tema, contoh, dan pengayaan materi agar nilai cinta hadir secara kontekstual. Nst dan Al-Husna (2025) memperlihatkan bahwa pada pembelajaran Akidah

Akhlak, nilai cinta dapat diintegrasikan melalui tema adab, empati, dan tanggung jawab moral; namun guru memerlukan panduan agar integrasi tidak berhenti pada nasihat, melainkan menjadi strategi pembelajaran yang menyentuh pengalaman peserta didik. Dalam konteks Bahasa Arab, Laili (2024) menunjukkan bahwa tema cinta dapat diwujudkan melalui kegiatan menulis atau berbahasa yang mengangkat kasih sayang kepada orang tua, lingkungan, dan sesama; hal ini menegaskan bahwa materi bahasa pun dapat menjadi media pembentukan akhlak.

Ketiga, pada dimensi proses pembelajaran, KBC menuntut pedagogi humanis: dialogis, reflektif, partisipatif, dan memuliakan peserta didik. Studi Syah et al. (2025) di MI menampilkan bahwa penerapan KBC dapat membangun pembelajaran yang humanis dan berkarakter melalui pendekatan yang menyejukkan relasi guru-siswa. Mumtaza et al. (2025) menekankan integrasi KBC dengan pendekatan deep learning; pembelajaran tidak hanya mengejar kedalaman kognitif, tetapi juga kedalaman makna, refleksi, dan komitmen moral. Nurvayanti et al. (2025) menambahkan bahwa refleksi belajar siswa menjadi kunci dalam penerapan KBC; refleksi memungkinkan peserta didik menyadari emosi, makna, dan pelajaran moral dari pengalaman belajar. Kerangka Freire (2005) memperkuat hal ini: dialog dan refleksi adalah jalan pembebasan, sehingga pembelajaran menjadi ruang pertumbuhan kemanusiaan, bukan sekadar ruang penilaian.

Keempat, pada dimensi evaluasi, KBC mendorong asesmen yang tidak hanya mengukur hasil kognitif, tetapi juga perkembangan sikap, kebiasaan baik, dan kepedulian sosial. Ini menjadi tantangan karena pendidikan sering miskin instrumen untuk menilai aspek afektif. Mukaromah et al. (2025) menegaskan bahwa salah satu tantangan penerapan KBC adalah evaluasi nilai yang cenderung abstrak. Dalam kerangka Miles et al. (2014), penilaian kualitatif dapat mengandalkan catatan observasi, jurnal refleksi, portofolio, dan triangulasi; sedangkan dalam kerangka penelitian pendidikan, perangkat evaluasi perlu didukung oleh panduan operasional agar tidak menimbulkan penilaian subjektif semata (Creswell & Creswell, 2018/2022).

Kelima, pada dimensi budaya sekolah (hidden curriculum), KBC menuntut transformasi lingkungan madrasah menjadi “sekolah yang mencintai dan dicintai”: suasana aman, tidak merendahkan, menghargai perbedaan, dan menumbuhkan solidaritas. Kholidin dan Sunhaji (2025) menekankan bahwa fondasi karakter di madrasah ibtidaiyah akan kuat jika nilai menjadi budaya institusi. Utami dan Khoiriyah (2024) memperlihatkan peran kepala madrasah dalam menanamkan nilai humanis religius melalui strategi kepemimpinan, pembinaan, dan keteladanan. Hal ini menunjukkan bahwa KBC bukan hanya urusan kelas, melainkan urusan organisasi.

Literatur implementasi KBC memperlihatkan variasi strategi, sekaligus menampilkan pola umum bahwa KBC efektif ketika nilai cinta diintegrasikan ke dalam praktik harian madrasah, bukan sekadar program insidental. Basori et al. (2025) meneliti manajemen KBC di madrasah ibtidaiyah Palembang dan menegaskan bahwa aspek perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi harus berjalan sinkron. Penelitian ini memperlihatkan bahwa faktor pendukung meliputi komitmen pimpinan, kolaborasi guru, serta dukungan lingkungan; sedangkan faktor penghambat meliputi keterbatasan pemahaman konseptual guru dan beban administratif.

Syah et al. (2025) menggambarkan penerapan KBC yang mendorong pendidikan lebih humanis dan berkarakter. Temuan ini konsisten dengan gagasan Noddings (2013) bahwa relasi peduli menjadi fondasi pembelajaran; jika guru menampilkan empati dan penghargaan, peserta didik cenderung merespons dengan keterbukaan dan motivasi. Dalam konteks MI, Kholidin dan Sunhaji (2025) memperkuat bahwa KBC dapat menjadi fondasi pendidikan karakter karena memfasilitasi pembiasaan nilai pada usia dini, ketika pembentukan karakter paling plastis.

Pada tingkat madrasah aliyah, Afriansyah dan Sirozi (2025) menegaskan bahwa internalisasi KBC dapat menjadi jalur pendidikan humanis melalui dokumen pembelajaran dan penguatan praktik kelas. Nashihin et al. (2023) menunjukkan bahwa penanaman nilai humanis religius di madrasah aliyah dapat dilakukan melalui pembiasaan, keteladanan, dan penguatan aktivitas keagamaan yang bermakna. Di sisi kepemimpinan, Utami dan Khoiriyah (2024) menunjukkan bahwa strategi kepala madrasah menjadi determinan penting; kepemimpinan yang mengedepankan pembinaan, komunikasi, dan iklim psikologis yang positif akan memperkuat internalisasi nilai. Temuan-temuan ini menegaskan bahwa implementasi KBC memerlukan orkestrasi kebijakan sekolah, bukan sekadar kreativitas guru perorangan.

Di ranah pembelajaran PAI multikultural, Danil et al. (2025) menegaskan bahwa KBC dapat disisipkan dalam Pendidikan Agama Islam untuk memperkuat harmoni sosial, toleransi, dan penghargaan terhadap keragaman. Ini penting karena madrasah tidak berada dalam ruang homogen; peserta didik hidup dalam realitas sosial yang plural, sehingga pendidikan harus membangun kompetensi sosial-emosional agar siswa tidak mudah terjebak pada stereotip dan prasangka. Sejalan dengan itu, Saada dan Magadlah (2021) mengingatkan bahwa pendidikan Islam yang hanya devosional dan non-kritis berisiko gagal membentuk nalar etis yang matang; KBC dapat menjadi pintu masuk pedagogi yang lebih reflektif dan dialogis, karena cinta menuntut pengakuan atas martabat orang lain serta keberanian untuk memahami perbedaan.

Pada konteks pemulihan pembelajaran, Sari (2025) mengajukan bahwa pendekatan

kurikulum cinta dapat membantu mengatasi learning loss melalui penguatan iklim psikologis positif, relasi guru-siswa yang suportif, serta motivasi intrinsik. Dalam perspektif humanisme religius, learning loss bukan hanya penurunan capaian akademik, tetapi juga bisa menjadi krisis makna belajar; KBC menawarkan pendekatan pemulihan melalui pengalaman belajar yang menyenangkan dan bermakna.

KBC dalam Pembelajaran Bahasa: Relasi Empati, Komunikasi, dan Identitas

Pembelajaran bahasa merupakan ruang strategis implementasi KBC karena bahasa terkait langsung dengan ekspresi emosi, relasi sosial, dan identitas. Laili (2024) menunjukkan integrasi KBC dalam pembelajaran Bahasa Arab; kegiatan berbahasa dapat diarahkan untuk mengekspresikan kasih sayang, menyelesaikan konflik secara damai, dan menguatkan komunikasi yang beradab. Ini selaras dengan humanisme religius: bahasa bukan hanya alat kognitif, melainkan medium adab.

Dalam pembelajaran Bahasa Inggris, Kuswanto (2025) menunjukkan bahwa integrasi “curriculum of love” dapat meningkatkan suasana kelas yang aman dan suportif, sehingga siswa lebih berani berkomunikasi. Mujahidin et al. (2025) menemukan hubungan antara manajemen pembelajaran inovatif berbasis KBC dengan peningkatan kompetensi komunikasi Bahasa Inggris siswa madrasah aliyah. Temuan ini menegaskan bahwa KBC dapat memperkuat aspek psikologis belajar bahasa: mengurangi kecemasan berbicara, memperkuat rasa percaya diri, dan menumbuhkan keterhubungan sosial. Dalam perspektif Noddings (2013), relasi peduli dan rasa aman emosional adalah prasyarat pembelajaran efektif; KBC mengafirmasi prasyarat tersebut sebagai tujuan etis sekaligus strategi pedagogis.

Isu Operasionalisasi Nilai dan Tantangan Implementasi

Meski KBC menjanjikan transformasi, literatur menunjukkan tantangan yang perlu dijawab secara sistematis. Mukaromah et al. (2025) mengidentifikasi problem penerapan KBC di MI, seperti perbedaan pemahaman antar guru, keterbatasan perangkat ajar, dan kebutuhan pendampingan. Basori et al. (2025) menegaskan bahwa manajemen yang tidak konsisten dapat membuat KBC hanya menjadi proyek sementara. Napitupulu et al. (2025) menambahkan bahwa manajemen kurikulum berbasis cinta memerlukan SOP dan indikator; tanpa indikator, evaluasi mudah menjadi subjektif.

Di ranah pedagogi, Nurvayanti et al. (2025) menunjukkan bahwa refleksi belajar siswa penting, tetapi refleksi memerlukan budaya literasi dan kebiasaan; jika budaya reflektif belum terbentuk, strategi refleksi mudah menjadi formalitas. Pada ranah penguatan kapasitas, Lubis (2025) menegaskan pentingnya pelatihan dan peran lembaga diklat dalam implementasi KBC. Ini selaras dengan prinsip bahwa reformasi kurikulum selalu berhadapan dengan “aktor implementasi”: guru dan pimpinan sekolah. Kurikulum sebaik apa pun tidak akan berfungsi jika guru tidak memahami konsep, tidak memiliki perangkat, atau tidak didukung iklim

Tantangan lain adalah penilaian aspek afektif dan stigma sosial. Dalam konteks pendidikan humanis, tujuan KBC mencakup pengurangan prasangka, kekerasan simbolik, dan diskriminasi. Studi di bidang kesehatan menunjukkan bahwa intervensi yang menumbuhkan empati dapat menantang stigma dan meningkatkan sikap positif (Lien et al., 2021). Walaupun konteksnya berbeda, temuan ini memberi dukungan konseptual bahwa pendidikan yang menekankan empati dan relasi peduli berpotensi mengurangi stigma sosial di lingkungan sekolah; konsekuensinya, KBC perlu merancang aktivitas yang mendorong perspektif-taking, dialog, dan kerja kolaboratif lintas perbedaan.

Rekomendasi Kerangka Implementasi: Dari Nilai ke Sistem

Berdasarkan analisis, implementasi KBC yang selaras dengan pendekatan humanis religius memerlukan transformasi pada tiga level: level kelas, level budaya sekolah, dan level manajemen-pelatihan.

Pada level kelas, pembelajaran perlu mengintegrasikan nilai cinta melalui: a. desain aktivitas dialogis dan reflektif; b. proyek sosial yang melatih kepedulian; dan c. asesmen autentik berupa portofolio, jurnal refleksi, serta observasi perilaku (Mumtaza et al., 2025; Nurvayanti et al., 2025; Sari, 2025). Pada ranah mata pelajaran keagamaan, integrasi nilai perlu dilakukan melalui penghayatan, keteladanan, dan pemecahan masalah moral kontekstual, agar Akidah Akhlak tidak berhenti pada hafalan (Nst & Al-Husna, 2025).

Pada level budaya sekolah, kepala madrasah dan guru perlu membangun iklim yang aman secara psikologis, tidak merendahkan, dan menjadikan adab sebagai kebiasaan sosial; kepemimpinan memainkan peran kunci dalam konsistensi nilai (Utami & Khoiriyah, 2024). KBC perlu hadir dalam aturan sekolah, pola komunikasi, mekanisme penanganan konflik, dan kegiatan ko-kurikuler, sehingga “cinta” menjadi pengalaman nyata, bukan jargon (Kholidin & Sunhaji, 2025; Syah et al., 2025).

Pada level manajemen dan pelatihan, diperlukan penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan, komunitas belajar, serta pendampingan implementasi; lembaga diklat dapat menjadi penghubung antara kebijakan dan praktik kelas (Lubis, 2025). Manajemen kurikulum harus menetapkan indikator perilaku dan kultur, sehingga evaluasi menjadi lebih terarah (Napitupulu et al., 2025; Basori et al., 2025). Di sisi konseptual, kerangka KBC perlu tetap terbuka untuk pengayaan ilmiah agar tidak jatuh pada paradigma non-kritis; pendidikan cinta harus tetap mendorong nalar reflektif, dialog, dan keadilan sosial (Saada & Magadlah, 2021; Freire, 2005).

Dengan demikian, KBC dapat dibaca sebagai strategi pembaruan pendidikan Islam yang menautkan spiritualitas dan kemanusiaan: iman melahirkan rahmah; ilmu melahirkan adab; dan pembelajaran melahirkan kepedulian sosial (Mas’ud, 2007; Mukhsin et al., 2025;

SIMPULAN

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) Kementerian Agama Republik Indonesia, jika dianalisis melalui pendekatan humanis religius, dapat dipahami sebagai paradigma etis-pedagogis yang mengintegrasikan dimensi afektif (empati dan caring), dimensi spiritual (kesadaran ketuhanan yang melahirkan rahmah), dan dimensi sosial-kebangsaan (moderasi serta harmoni dalam keragaman). Literatur menunjukkan KBC berpotensi memperkuat pendidikan karakter dan budaya madrasah melalui pembelajaran dialogis-reflektif, penguatan relasi guru-siswa, serta manajemen kurikulum berbasis nilai. Namun, implementasi KBC menghadapi tantangan operasionalisasi nilai, kesiapan guru, instrumen evaluasi afektif, dan konsistensi kepemimpinan serta dukungan sistem pelatihan. Karena itu, KBC memerlukan strategi implementasi bertingkat kelas, budaya sekolah, dan manajemen agar nilai cinta tidak berhenti sebagai slogan, melainkan menjadi ekosistem pendidikan yang terukur, berkelanjutan, dan memanusiakan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, E. J. (2025). Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta dalam membangun karakter siswa di MTs Laboratorium UIN Bukittinggi. *Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan (JKIP)*, 6(4), 1802–1814. <https://doi.org/10.55583/jkip.v6i4.1774>
- Afriansyah, & Sirozi, M. (2025). Pendidikan humanis melalui internalisasi kurikulum berbasis cinta di Madrasah Aliyah Negeri. *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 15(2), 343–358. <https://doi.org/10.33367/ji.v15i2.7484>
- Basori, R., Zainuri, A., & Mahendra, A. (2025). Implementation and management of a love-based curriculum in Madrasah Ibtidaiyah of Palembang. *Journal of Educational Sciences*, 9(5), 3731–3743. <https://doi.org/10.31258/jes.9.5.p.3731-3743>
- Burhanudin. (2025). Implementation of love-based curriculum: An Islamic education perspective. *Jurnal Ilmiah Iqra'*, 19(2), 291–301. <http://dx.doi.org/10.30984/jii.v19i2.3836>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018/2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Danil, H., Syafaruddin, B., & Sarda, M. (2025). Insertion of a love-based curriculum in multicultural Islamic religious education. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 4(4), 1323–1335. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v4i4.3745>
- Direktorat KSKK Madrasah, Ditjen Pendidikan Islam, Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta*. Kementerian Agama RI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed (Pendidikan kaum tertindas)*. Continuum (edisi terjemahan Indonesia bervariasi).

- Kholidin, & Sunhaji. (2025). Eksplorasi nilai-nilai kurikulum berbasis cinta sebagai fondasi pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Tawadhu*, 9(2), 238–251. <https://doi.org/10.52802/twd.v9i2.1847>
- Koto, M. K., Hasibuan, E. K., Sandi, R. R., Siregar, A. S. B., & Darlis, A. (2025). Pendidikan Islam dan kurikulum cinta. *Nusantara: Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial*, 12(8), 3278–3287. <https://doi.org/10.31604/jips.v12i8.2025.3278-3287>
- Kuswanto, W. (2025). Integrating the “curriculum of love” into English language education. *Jurnal Inovatif Manajemen Pendidikan Islam*, 4(2), 99–110. <https://doi.org/10.38073/jimpi.v4i2.3250>
- Laili, M. I. (2024). Implementasi kurikulum cinta dalam pembelajaran bahasa Arab madrasah. *Al Yasini: Jurnal Keislaman, Sosial, Hukum dan Pendidikan*, 9(2), 327–327. <https://doi.org/10.55102/alyasini.v9i2.6835>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character / Pendidikan karakter* (edisi terjemahan bervariasi). Bantam (penerbit Indonesia menyesuaikan).
- Lien, Y.-Y., Lin, H.-S., Lien, Y.-J., Tsai, C.-H., Wu, T.-T., Li, H., & Tu, Y.-K. (2021). Challenging mental illness stigma in healthcare professionals and students: A systematic review and network meta-analysis. *Psychology & Health*, 36(6), 669–684. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1828413>
- Lubis, M. H. (2025). Optimizing the role of training institutions in implementing love-based curriculum in madrasahs. *JENTRE*, 6(2), 97–104. <https://doi.org/10.38075/jen.v6i2.553>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Mujahidin, I., Sulaeman, I., Qonitah, M., & Siskawati, I. (2025). The relationship between innovative learning management of a love-based curriculum and the improvement of English communication competence among Madrasah Aliyah students. *Al Irsyad: Jurnal Studi Islam*, 4(2), 85–94. <https://doi.org/10.54150/alirsyad.v4i2.778>
- Mukaromah, N., Abila, A. R., Nuranggraeni, R. D. R., Jahlia, E., Destita, S., & Abdurrahmansyah, A. (2025). Permasalahan dan tantangan penerapan kurikulum berbasis cinta di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Basicedu*, 9(5), 1633–1641. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v9i5.10765>
- Mukhsin, Sahudi, Hidayatulloh, Y., Nasir, M., & Alfani, I. H. D. (2025). Love-based curriculum in Indonesian madrasahs: A conceptual analysis toward inclusive-humanistic Islamic education. *SYAMIL: Journal of Islamic Education*, 13(3), 315–336. <https://doi.org/10.21093/sy.v13i3.11485>
- Mumtaza, Z., Aliyah, K., Zainuri, A., & Zahra, F. F. (2025). Deep learning kurikulum

- berbasis cinta Madrasah Ibtidaiyah. *QAZI: Journal of Islamic Studies*, 2(2), 536–544.
<https://doi.org/10.61104/qz.v2i2.439>
- Napitupulu, D. S., Aziz, M., & Panjaitan, R. N. S. (2025). The concept of love based curriculum management in Madrasah Ibtidaiyah (MI). *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 1239–1248. <https://doi.org/10.51468/jpi.v7i2.1135>
- Nashihin, I., Idi, A., & Abdurrahmansyah. (2023). Penanaman nilai humanis religius terhadap siswa Madrasah Aliyah di Kabupaten Ogan Ilir. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(04), 371–390. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i04.5927>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Nurvayanti, N., Bahrani, B., & Sukanto, A. (2025). Refleksi belajar siswa dalam penerapan kurikulum berbasis cinta. *Journal of Instructional and Development Researches*, 5(6), 816–828. <https://doi.org/10.53621/jider.v5i6.666>
- Nst, P. T., & Al-Husna, K. I. (2025). Implementasi kurikulum berbasis cinta pada pembelajaran akidah akhlak di Madrasah Aliyah Negeri 1 Mandailing Natal. *Al-Aulia: Jurnal Pendidikan dan Ilmu-Ilmu Keislaman*, 11(2), 202–211. <https://doi.org/10.46963/aulia.v11i2.3462>
- Qamariah, Z., & Anwar, K. (2025). Analisis konseptual kurikulum cinta: Pendekatan humanistik dan implikasinya terhadap pendidikan Islam. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 5(2), 426–442. <https://doi.org/10.62491/njpi.2025.v5i2-13>
- Saada, N., & Magadlah, H. (2021). The meanings and possible implications of critical Islamic religious education. *British Journal of Religious Education*, 43(2), 206–217. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1785844>
- Sari, W. D. (2025). The love curriculum approach in overcoming learning loss in primary and secondary schools: A review of the literature and implications of Islamic education. *At-tadzkir: Islamic Education Journal*, 4(1), 71–80. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v4i1.94>
- Sidik, A., & Sari, R. (2025). The curriculum of love in the perspective of the Qur'an and psychology: New trends in holistic Islamic education. *Halaqa: Journal of Islamic Education*, 1(2), 95–120. <https://doi.org/10.61630/hjie.v1i2.22>
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Syah, A., Meiwindah, M., Fatihah, M. R., Fariza, Z. A., & Dealova, J. (2025). Penerapan kurikulum berbasis cinta di MI Al-Islah Palembang: Membangun pendidikan yang humanis dan berkarakter. *SENTRI: Jurnal Riset Ilmiah*, 4(10), 2858–2867. <https://doi.org/10.55681/sentri.v4i10.4799>
- Utami, L. D., & Khoiriyah, I. S. (2024). Strategi kepala madrasah dalam menanamkan nilai

AL-FATIH: Jurnal Studi Islam

humanis religius kepada siswa Madrasah Aliyah. *Al-Liqo: Jurnal Pendidikan Islam*,
9(1), 88–104. <https://doi.org/10.46963/alliqo.v9i1.1095>