

PEDAGOGI EROS: MENYEMAI LOVE BASED CURRICULUM DALAM EKOLOGI BELAJAR MENDALAMI DI MA AL- AMIRIYAH BANYUWANGI

Nadiatul Ngazijah

Universitas KH Mukhtar Syafaat Banyuwangi

nadiaazizah275@gmail.com

Nadila Shafa Khairunisa

Universitas KH Mukhtar Syafaat Banyuwangi

167nadila@gmail.com

Muhammaad Husain

Universitas KH Mukhtar Syafaat Banyuwangi

husain@iaida.ac.id

Abstract: Penelitian ini mengkaji implementasi Love-Based Curriculum sebagai wujud praktis Pedagogi Eros pada ekologi belajar MA Al-Amiriyah Banyuwangi sebagai objek penelitian. Tujuan penelitian ini adalah menganalisis bagaimana nilai kasih sayang, relasionalitas, dan spiritualitas diintegrasikan dalam proses pembelajaran serta dampaknya terhadap keterlibatan emosional dan motivasi intrinsik siswa. Metode yang digunakan adalah penelitian kualitatif dengan desain studi kasus, melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kurikulum berbasis kasih sayang mampu memadukan tradisi pesantren dengan kurikulum nasional melalui transformasi peran guru menjadi murabbi, integrasi refleksi spiritual dalam pembelajaran, serta penciptaan rasa aman emosional bagi siswa. Pembahasan menegaskan bahwa pendekatan ini mendorong pembelajaran mendalam dan pembentukan karakter holistik. Kesimpulannya, Love-Based Curriculum efektif meningkatkan kualitas proses belajar melalui penguatan aspek afektif, spiritual, dan relasional di lingkungan madrasah.

Keywords: Pedagogi Eros, Love-Based Curriculum, Ekologi Belajar.

PENDAHULUAN

Penelitian ini adalah kesenjangan yang semakin lebar antara hasil belajar yang bersifat hafalan dan kebutuhan dunia kerja akan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah yang kompleks (Fullan & Scott, 2020). Pendidikan saat ini, termasuk di jenjang Madrasah Aliyah, cenderung didominasi oleh

pendekatan instrumental yang berfokus pada penyelesaian kurikulum, bukan pada penemuan makna (hooks, 2021). Sebagai alasan mendasar, sistem evaluasi yang distandarisasi seringkali mengabaikan dimensi afektif dan gairah intelektual siswa (Biesta, 2017). Bukti dari berbagai literatur pendidikan menunjukkan bahwa keterlibatan emosional siswa yang rendah berkorelasi kuat dengan kegagalan mencapai pembelajaran mendalam (Hattie & Yates, 2014). Oleh karena itu, diperlukan pergeseran paradigma dari pedagogi yang didorong oleh kewajiban menjadi pedagogi yang didorong oleh keterlibatan hati dan pikiran.

Seiring dengan kritik terhadap pendidikan mekanistik, muncul gerakan akademik yang mengadvokasi peran sentral aspek afektif dan relasional dalam pendidikan (Noddings, 2013a). Maksud dari gerakan ini adalah bahwa pembelajaran sejati hanya terjadi ketika ada ikatan emosional dan gairah, sebuah konsep yang diistilahkan sebagai (hooks, 2021). Alasannya, sebagai gairah intelektual dan kerinduan untuk mengetahui dapat menjadi kekuatan motivasi intrinsik tertinggi yang melampaui imbalan eksternal (Deci & Ryan, 2019). Buktinya, penelitian kualitatif menunjukkan bahwa guru yang berhasil membangun relasi tulus dan menunjukkan gairah subjek dapat meningkatkan otonomi dan ketahanan belajar siswa secara signifikan (Zimmerman, 2020). Pedagogi Eros menawarkan kerangka teoritis untuk mengembalikan jiwa dan gairah dalam proses pembelajaran (Jackson, 2018).

Konsep Love-Based Curriculum yang diusulkan dalam penelitian ini merupakan kristalisasi praktis dari Pedagogi Eros ke dalam desain dan implementasi pembelajaran. Poinnya adalah bahwa kurikulum harus dirancang tidak hanya untuk transfer pengetahuan, tetapi juga untuk menanamkan nilai-nilai gairah dan kasih sayang terhadap subjek (Giroux, 2011). Alasan utama di balik ini adalah bahwa integrasi nilai-nilai afektif secara eksplisit dapat menanggulangi dehumanisasi proses pendidikan yang terjadi di tengah tekanan kompetisi (Pring, 2004). Bukti awal menunjukkan bahwa sekolah yang mengadopsi kurikulum berorientasi nilai menunjukkan peningkatan drastis dalam perilaku pro-sosial dan keterlibatan akademik siswa. Namun, literatur masih kurang dalam menguji implementasi kurikulum berbasis kasih sayang di institusi keagamaan (Tirtarahardja & Sulo, 2019) (Tirtarahardja & Sulo, 2019). pengujian *Love-Based Curriculum* dalam konteks spesifik seperti Madrasah Aliyah menjadi relevan untuk melihat keberhasilannya di lingkungan keagamaan.

MA Al-Amiriyah Banyuwangi dipilih sebagai lokasi penelitian karena institusi ini memiliki ekologi belajar yang unik, yang ditandai oleh perpaduan antara tradisi pesantren dan tuntutan kurikulum nasional. Bahwa konteks Madrasah yang kaya akan nilai spiritual dan kebersamaan berpotensi besar menjadi wadah ideal untuk implementasi (Yin, 2018). Alasan mendasar pemilihan lokasi ini adalah untuk menguji daya pindah konsep Pedagogi Eros ke lingkungan yang sudah memiliki fondasi nilai relasional yang kuat (Creswell

& Creswell, 2018). Buktinya, sistem pendidikan berbasis asrama seringkali melaporkan adanya koneksi guru-siswa yang lebih intensif dibandingkan sekolah konvensional (Goffman, 1961). Kesimpulannya, studi kasus di MA Al-Amiriyah akan memberikan wawasan mendalam mengenai bagaimana nilai-nilai religius dapat menjadi katalisator bagi Pedagogi Eros (Al-Attas, 1999).

Penelitian ini memiliki signifikansi ganda: teoretis dan praktis. Poinnya adalah penelitian ini akan menjadi salah satu yang pertama menguji secara empiris keterkaitan antara dan dalam konteks pendidikan di Asia Tenggara, mengisi kesenjangan geografis dan kultural. Alasannya, literatur yang ada sebagian besar bersifat filosofis atau berasal dari konteks Barat, sehingga studi ini memiliki nilai kebaruan tinggi (Merriam & Tisdell, 2016). Metodologi menunjukkan bahwa studi kasus kualitatif yang mendalam pada institusi unik sangat berharga untuk membangun teori substantif baru (Glaser & Strauss, 2017). Oleh karena itu, penelitian mengenai di MA Al-Amiriyah diharapkan dapat menghasilkan model pedagogi transformatif yang dapat diadopsi oleh madrasah dan sekolah lain di Indonesia.

Kajian yang mendalam dari psikologi pendidikan dan kurikulum menyepakati adanya defisit pembelajaran mendalam *deep learning deficit* yang substansial, terutama didorong oleh orientasi pedagogi yang instrumental dan kurangnya penekanan pada gairah afektif (Trowler, 2021). Untuk mengintervensi kesenjangan ini, literatur terus menguatkan peran Pedagogi Eros sebuah kerangka yang menekankan relasionalitas dan motivasi intrinsik sebagai antitesis filosofis yang diperlukan untuk mengaktifkan keterlibatan transformatif siswa (hooks, 2021). Namun, meskipun konsepnya diakui, masih terdapat kelangkaan studi empiris (khususnya studi kasus kualitatif yang mendalam) yang secara eksplisit menguji transferability praktis dari Kurikulum Berbasis Kasih Sayang *Love-Based Curriculum* di luar konteks pendidikan sekuler, terutama dalam ekologi belajar berbasis spiritualitas seperti Madrasah (Yin, 2018). Oleh karena itu, penelitian ini krusial untuk mengisi kekosongan geografis dan kultural tersebut, yang bertujuan untuk menghasilkan teori substantif yang valid dan relevan bagi praktik di institusi pendidikan keagamaan (Merriam & Tisdell, 2016).

Kebaruan penelitian ini terletak pada tiga dimensi utama yang secara komprehensif mengisi kesenjangan literatur. Pertama, integrasi teoretis: Penelitian ini adalah yang pertama secara eksplisit menguji persinggungan konseptual antara Pedagogi Eros (sebuah teori afektif-relasional) dengan desain kurikulum praktis (*Love-Based Curriculum*) dalam studi kasus tunggal. Kedua, keunikan kontekstual: Penelitian ini menguji transferability model pedagogi yang dominan dari konteks pendidikan Barat ke dalam ekologi belajar Madrasah yang berbasis spiritualitas, yang selama ini terisolasi dari wacana critical pedagogy global. Ketiga, kontribusi metodologis: Penelitian ini menawarkan model substantif berbasis studi kasus kualitatif yang mendalam, yang tidak hanya mengidentifikasi praktik-praktik, tetapi juga menjelaskan bagaimana

nilai-nilai spiritualitas (MA Al-Amiriyah) berfungsi sebagai katalisator untuk menanamkan gairah belajar mendalam (*deep learning*), sehingga melampaui deskripsi praktik yang bersifat permukaan.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bagaimana nilai kasih sayang, relasionalitas, dan spiritualitas diintegrasikan dalam proses pembelajaran serta dampaknya terhadap keterlibatan emosional dan motivasi intrinsik siswa.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian Ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, karena pendekatan ini dianggap paling tepat untuk menggali fenomena pedagogis yang kompleks dan kontekstual. Studi kasus tunggal dipilih agar peneliti dapat memahami secara mendalam bagaimana love-based curriculum sebagai kristalisasi dari pedagogi eros diterapkan dalam ekologi belajar yang memadukan tradisi pesantren dengan kurikulum modern (Yin, 2018). Pemilihan lokasi penelitian dilakukan di ma al-amiriyah banyuwangi dengan subjek guru, siswa, dan pengelola madrasah yang dipilih secara purposive. Pemilihan purposive sampling sesuai dengan prinsip penelitian kualitatif yang menekankan kedalaman data daripada keluasan (Merriam & Tisdell, 2016). Subjek dipilih karena keterlibatan mereka dalam perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulum berbasis kasih sayang. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk menangkap dinamika interaksi guru-siswa dalam kelas maupun kegiatan asrama, sementara wawancara mendalam dilakukan untuk menggali pengalaman afektif dan relasional dari para informan. Dokumentasi berupa kajian terhadap dokumen kurikulum, catatan kegiatan, dan arsip madrasah berfungsi sebagai penguat data lapangan. Teknik ini sejalan dengan panduan penelitian kualitatif yang menekankan triangulasi metode untuk meningkatkan validitas (Patton, 2015).

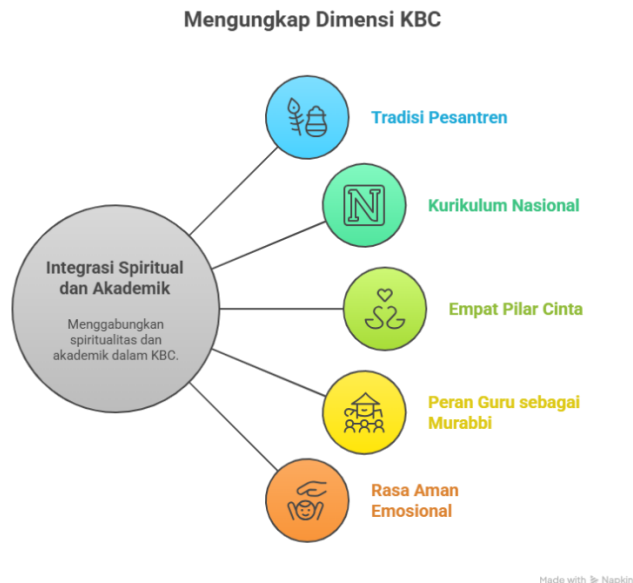
Analisis data dilakukan dengan teknik analisis tematik melalui tahapan reduksi data, kategorisasi, dan interpretasi. Kerangka Pedagogi Eros digunakan sebagai lensa analisis untuk memahami bagaimana nilai kasih sayang dan gairah intelektual ditanamkan dalam kurikulum. Validitas data dijaga melalui triangulasi sumber, member check kepada informan, serta audit trail yang mendokumentasikan seluruh proses penelitian. Dengan metode ini, penelitian diharapkan dapat menghasilkan model substantif Love-Based Curriculum yang relevan dengan konteks madrasah, sekaligus menjelaskan peran nilai spiritualitas sebagai katalisator dalam menumbuhkan keterlibatan emosional, motivasi intrinsik, dan pembelajaran mendalam siswa.

HASIL PEMBAHASAN

1. Integrasi Kurikulum Holistik dan Pilar Utama

Love-Based Curriculum (KBC) yang diimplementasikan di MA Al-Amiriyah Bolokagung merupakan sebuah strategi pendidikan transformatif yang holistik, bertujuan membentuk (*insan kamil*) lulusan yang utuh secara intelektual, emosional, dan spiritual melalui integrasi kurikulum yang cerdas. Kurikulum ini berhasil memadukan kedalaman tradisi spiritual pesantren (seperti *ngaji kitab* dan *riyadhah*) sebagai fondasi karakter, dengan kerangka akademik Kurikulum Nasional. Sinkronisasi ini memastikan bahwa setiap mata pelajaran, dari sains hingga ilmu agama, dijiwai oleh nilai-nilai cinta yang menjadi ruh pendidikan madrasah, sebagaimana diamanatkan dalam visi Kementerian Agama (Indonesia, 2025). Dengan demikian, ekologi belajar yang tercipta adalah ruang yang kaya spiritualitas, di mana ilmu pengetahuan tidak lagi sekadar transfer kognitif, tetapi dipandang sebagai wujud ibadah dan kasih sayang, sekaligus strategi efektif untuk melawan krisis dehumanisasi dan kekeringan spiritual dalam pendidikan modern (Indonesia, 2025).

Fondasi KBC berlandaskan pada Panca Cinta (atau empat pilar utama dalam teks), yaitu: *ḥablun minallāh* (cinta kepada Tuhan), *ḥablun minannās* (cinta kepada sesama), *ḥablun bi al-bī'ah* (cinta kepada lingkungan), dan *ḥubb al-waṭan* (cinta kepada bangsa) (Nadir et al., 2023). Pilar-pilar ini berfungsi sebagai kerangka moral dan etis yang diinsersikan secara kontekstual ke dalam seluruh proses pembelajaran. Misalnya, dalam Biologi, siswa diajak mengagumi sistem kehidupan sebagai bukti kasih sayang Allah, menumbuhkan rasa syukur dan tanggung jawab terhadap alam. Nilai-nilai ini juga dihidupkan melalui relasi afektif mendalam, di mana guru bertransformasi menjadi *murabbi* (pembimbing spiritual) yang menekankan dialog penuh kasih sayang, etika, dan keteladanan. Pendekatan humanistik ini menciptakan rasa aman emosional (*psychological safety*) bagi siswa, menumbuhkan empati, toleransi, dan persaudaraan, yang merupakan nilai fundamental untuk menghadapi degradasi moral dan intoleransi sosial.



Gambar 1. Peta Konsep Hubungan antar komponen Kurikulum Berbasis Cinta (KBC).

Gambar tersebut memperlihatkan bahwa Integrasi Spiritual dan Akademik menjadi pusat dari Kurikulum Berbasis Cinta (KBC), yang kemudian memancar ke lima komponen pendukung: *Tindak Pengetahuan*, *Kehalusan Nasional*, *Empat Pilar Cinta*, *Peran Guru sebagai Murabbi*, dan *Rasa Aman Emosional*. Hubungan ini menunjukkan bahwa spiritualitas tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi fondasi yang menghidupkan seluruh aspek pembelajaran. Integrasi tersebut membuat pengetahuan tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga dihayati secara afektif; membentuk karakter cinta, kedalaman rasa, dan kehalusan moral. Guru berperan sebagai teladan yang menanamkan nilai, sementara rasa aman emosional menjadi lingkungan yang memungkinkan siswa tumbuh secara optimal. Dengan demikian, semua komponen bekerja harmonis untuk menciptakan proses pendidikan yang utuh—menyentuh akal, hati, dan perilaku peserta didik.

Implementasi KBC pada akhirnya mendorong motivasi belajar intrinsik karena siswa memahami bahwa ilmu yang mereka pelajari memiliki makna hidup yang lebih tinggi dan berkontribusi pada pembentukan karakter utuh. Meskipun terdapat tantangan berupa kesenjangan antara kebijakan dan pemahaman praktis guru, studi kasus seperti MA Al-Amiriyah menunjukkan bagaimana tradisi lokal pesantren dapat menjembatani kesenjangan tersebut karena nilai-nilai cinta sudah terinternalisasi dalam kulturenya (Palmer, 2018). Melalui kurikulum terpadu ini, KBC berpotensi besar untuk melahirkan generasi yang

memiliki kompetensi interpersonal, empati, dan integritas, siap menghadapi tantangan global dengan fondasi spiritual dan sosial yang kuat, sekaligus menjadi individu yang humanis, nasionalis, naturalis, dan toleran.

Studi bukti yang kami dapatkan melalui wawancara dengan kordinator kurikulum, beliau mengungkapkan "*Inti KBC adalah integrasi spiritual dan akademik. Kami menyatukan tradisi pesantren (ngaji kitab) dengan Kurikulum Nasional, berlandaskan empat pilar cinta (ḥablun minallāh hingga ḥubb al-waṭan). Peran guru bergeser menjadi murabbi (pembimbing spiritual). Kami fokus menciptakan rasa aman emosional bagi siswa melalui dialog penuh kasih sayang dan keteladanan, sehingga nilai-nilai empati dan integritas terinternalisasi secara alami, bukan hanya sekadar diajarkan.*"

Wawancara singkat dengan Ustadz Hasan menunjukkan bahwa implementasi Love-Based Curriculum (KBC) di MA Al-Amiriyah Bolokagung adalah sebuah strategi pendidikan yang berpusat pada karakter dan spiritualitas. (ngaji kitab dan *riyadhah*) dengan kerangka akademik Kurikulum Nasional untuk membentuk insan kamil yang utuh. Ciri khas sentral KBC terletak pada relasi afektif yang mendalam, di mana guru bertransformasi menjadi *murabbi* (pembimbing spiritual) yang menekankan dialog penuh kasih sayang, etika, dan keteladanan, sehingga menciptakan rasa aman emosional (*psychological safety*) bagi siswa. Selain itu, refleksi spiritual (doa, dzikir) diintegrasikan ke dalam proses pembelajaran untuk mengaitkan materi akademik dengan kesadaran batin, menumbuhkan motivasi intrinsik, dan menjadikan ilmu sebagai wujud ibadah. KBC berlandaskan pada empat pilar utama *ḥablun minallāh* (cinta kepada Tuhan), *ḥablun minannās* (cinta kepada sesama), *ḥablun bi al-bī'ah* (cinta kepada lingkungan), dan *ḥubb al-waṭan* (cinta kepada bangsa) yang secara kolektif berupaya menghasilkan lulusan dengan kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual yang matang, meskipun menghadapi tantangan dalam hal pemahaman teknis di lapangan.

2. Transformasi Peran Guru dan Spiritualisasi Pembelajaran

Ciri sentral dari Kurikulum Berbasis Kasih Sayang (KBC) adalah penekanan fundamental pada relasi afektif yang mendalam antara guru dan siswa, yang menuntut adanya transformasi peran guru dari sekadar penyalur informasi (*mu'allim*) menjadi *murabbi* (pembimbing dan pendidik spiritual). Transformasi ini menjadikan pendidikan sebagai sebuah dialog penuh kasih sayang yang berlandaskan etika, keteladanan, dan pengakuan martabat manusia (Noddings, 2013a). Dalam konteks ini, guru tidak hanya mengajarkan konten, tetapi juga memodelkan nilai-nilai luhur, sehingga menciptakan lingkungan aman secara emosional (*psychological safety*) bagi siswa. Keamanan ini krusial untuk menumbuhkan nilai-nilai kekeluargaan, kejujuran, dan rasa saling

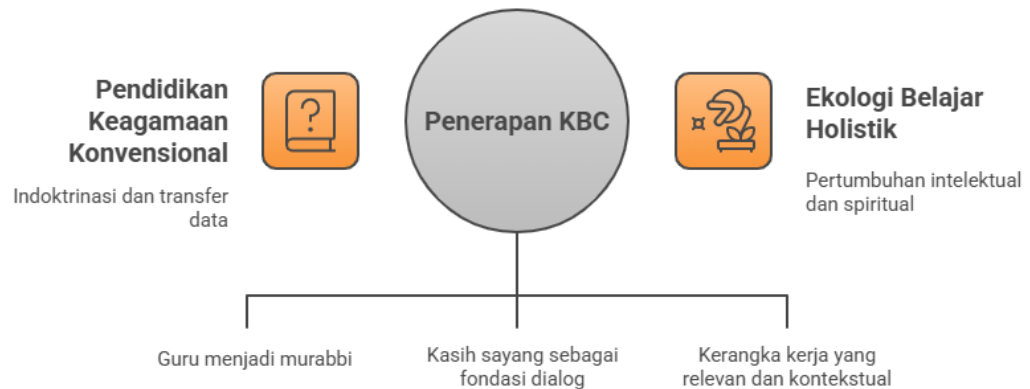
memiliki, yang secara implisit berfungsi sebagai *hidden curriculum* yang efektif dalam mengajarkan empati dan toleransi (hooks, 2021). Hal ini sejalan dengan temuan penelitian bahwa kualitas relasi guru-siswa yang suportif sangat menentukan keterlibatan kognitif dan sosial siswa dalam proses belajar (Darling-Hammond, 2022).

Lebih lanjut, KBC secara eksplisit mengintegrasikan refleksi spiritual seperti doa, dzikir, dan diskusi nilai-nilai etis sebagai komponen integral dari setiap proses pembelajaran, tidak terbatas pada mata pelajaran agama. Spiritualisasi pembelajaran ini bertujuan menghubungkan materi akademik dengan kedalaman batin dan nilai-nilai universal, yang diistilahkan dalam konteks Islam sebagai *ḥablun minallāh* (hubungan dengan Tuhan) dan *ḥablun bi al-bi'ah* (hubungan dengan lingkungan/alam). Penyatuan dimensi kognitif dan spiritual ini terbukti berfungsi sebagai katalisator kuat yang mendorong motivasi belajar intrinsik dan pemaknaan. Ketika siswa mampu melihat materi Pelajaran misalnya, Biologi atau Fisika sebagai tanda-tanda kebesaran Ilahi, tujuan belajar mereka bergeser dari sekadar mendapatkan nilai menjadi pencarian pemahaman yang holistik dan pengembangan diri (Palmer, 2018). Pendekatan ini selaras dengan teori Self-Determination Theory yang menekankan bahwa kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (*relatedness*) adalah pendorong utama motivasi intrinsik (Deci & Ryan, 2019).

Penerapan KBC dan spiritualisasi pembelajaran ini memiliki implikasi praktis yang signifikan bagi pendidikan keagamaan. Dengan mentransformasi peran guru menjadi *murabbi* dan menjadikan kasih sayang sebagai fondasi dialog pedagogis, KBC secara efektif mengatasi masalah pendidikan konvensional yang sering kali berfokus pada indoktrinasi atau transfer data semata. Model ini mendukung pembelajaran mendalam (*deep learning*) dan pengembangan karakter moral yang otentik. Selain itu, dengan menguji *transferabilitas Pedagogi Erosyng* berakar pada filsafat Barat, ke dalam bingkai keagamaan madrasah, penelitian ini memperkaya khazanah kurikulum pendidikan Islam dengan menawarkan kerangka kerja yang relevan dan kontekstual. Pada akhirnya, spiritualisasi pembelajaran ini berpotensi besar untuk menciptakan ekologi belajar yang holistik, di mana pertumbuhan intelektual berjalan selaras dengan kematangan spiritual dan moral siswa

(Zimmerman,2020)

Spiritualisasi Pembelajaran Melalui KBC



Made with Napkin

Gambar 2. Gambar hubungan antar komponen dalam penerapan KBC.

Pemetaan gambar tersebut menggambarkan bagaimana penerapan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) berfungsi sebagai titik transisi dari pendidikan keagamaan konvensional menuju ekologi belajar yang lebih holistik. Pada sisi kiri, pendidikan konvensional cenderung menekankan indoktrinasi dan transfer data, sehingga peran guru lebih sebagai penyampai materi. Melalui penerapan KBC, pendekatan ini bergeser: guru menjadi murabbi yang membimbing dengan kasih sayang sebagai fondasi dialog, sehingga proses belajar tidak hanya mengalir satu arah, tetapi bersifat humanis dan dialogis. Pergeseran ini kemudian membuka jalan menuju ekologi belajar holistik di sisi kanan diagram, yaitu lingkungan belajar yang mendorong pertumbuhan intelektual sekaligus spiritual dengan kerangka kerja yang relevan dan kontekstual. Dengan demikian, KBC menjadi jembatan yang menyeimbangkan tradisi, kasih, dan perkembangan utuh peserta didik.

Bapak Rahmat dan Bapak Muzzaki (Guru MA): "*Intinya bergeser dari sekadar mengajar menjadi membina jiwa. Saya memulai kelas dengan dialog personal dan kasih sayang sebagai fondasi, bukan langsung materi. Ini menciptakan rasa aman emosional (psychological safety) bagi siswa. Ketika mereka merasa dicintai, interaksi kami menumbuhkan nilai-nilai kekeluargaan yang otomatis berfungsi sebagai hidden curriculum untuk empati dan kejujuran. Kami harus membuat materi akademik hidup secara spiritual. Misalnya, saat belajar Biologi, kami melakukan dzikir singkat dan refleksi. Saya selalu menghubungkan desain ekosistem yang sempurna itu dengan hablun minallāh (hubungan dengan Tuhan) dan tanggung jawab kita terhadap lingkungan (hablun bi al-bī'ah).*"

Spiritualisasi ini bertindak sebagai katalisator kuat yang mengubah tujuan mereka. Siswa tidak lagi belajar untuk nilai, tetapi didorong oleh rasa ingin tahu dan kekaguman pada ciptaan, yang merupakan sumber dari motivasi belajar intrinsik mereka."

Dari wawancara diatas, bahwa Penerapan KBC di madrasah menunjukkan adanya integrasi holistik antara transformasi peran guru dan spiritualisasi konten akademik. Secara afektif, guru bertransformasi menjadi *murabbi* dengan menggeser fokus dari sekadar transfer pengetahuan ke pembinaan jiwa dan penggunaan dialog personal yang berlandaskan kasih sayang sebagai fondasi kelas. Pendekatan ini secara langsung menciptakan rasa aman emosional (*psychological safety*) dan secara implisit menanamkan nilai-nilai kekeluargaan, empati, dan kejujuran melalui *hidden curriculum*. Secara kognitif-spiritual, guru membuat materi akademik "hidup" dengan mengintegrasikan refleksi spiritual (seperti dzikir) saat membahas sains (Biologi), menghubungkan desain ekosistem dengan kesadaran *ḥablun minallāh* dan *ḥablun bi al-bī'ah*. Integrasi spiritual ini berfungsi sebagai katalisator kuat yang mentransformasi tujuan belajar siswa, mengalihkan fokus dari nilai eksternal ke motivasi belajar intrinsik yang didorong oleh rasa ingin tahu dan kekaguman terhadap ciptaan.

3. Dampak, Tantangan, dan Potensi

Dampak utama dari implementasi KBC adalah peningkatan signifikan dalam keterlibatan emosional siswa dan pembentukan lulusan yang memiliki kecerdasan yang holistik. KBC menghasilkan lulusan yang tidak hanya cerdas intelektual, tetapi juga memiliki kecerdasan emosional dan spiritual yang matang. Melalui pendekatan humanistik yang berakar pada nilai-nilai kebersamaan dan integritas, kurikulum ini secara efektif membentuk karakter yang unggul. Lulusan yang dicapai adalah individu yang humanis, nasionalis, naturalis, dan toleran, yang mampu menjalankan tanggung jawab sosial dan lingkungan (Palmer, 2018).

Kematangan karakter ini lahir dari suasana belajar yang suportif dan adanya relasi afektif guru-siswa yang intens. Meskipun dampaknya positif, implementasi KBC menghadapi tantangan nyata, terutama terkait kesenjangan antara wacana kebijakan kurikulum yang ideal dengan pemahaman praktis guru di lapangan. Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) merupakan proyek besar yang visioner dalam pendidikan karakter. Pendekatan ini selaras dengan gagasan Pedagogi Kasih Sayang (Noddings, 2013b) yang menyatakan bahwa relasi emosional positif antara guru dan murid adalah inti dari proses pendidikan yang bermakna. Melalui suasana belajar yang suportif dan relasi afektif yang intens, KBC diyakini mampu menumbuhkan kematangan karakter secara lebih natural dan mendalam. (Nelsen, 2006) Namun, sebagaimana dicatat

dalam teori Disiplin Positif (Hargreaves, 1998) pendekatan berbasis kasih sayang hanya efektif jika siswa memiliki kesiapan moral dan lingkungan yang mendukung. Ketika struktur sosial atau kedisiplinan tidak seimbang, kasih sayang dapat disalah pahami sebagai kelemahan. Hal inilah yang terjadi dalam beberapa praktik KBC di lapangan.

Di berbagai sekolah, guru yang berupaya menerapkan pendekatan humanis menemukan fenomena penyimpangan respons murid. Sebagian murid memanfaatkan pendekatan kasih sayang tersebut untuk bertindak nakal, membangkang, atau “mencari kemanfaatan dalam kesempitan”. Situasi ini ditegaskan oleh teori Moral Development (Kohlberg, 1981), bahwa individu pada tingkat moralitas rendah akan memanfaatkan kelonggaran demi keuntungan pribadi ketika kontrol eksternal melemah. Risiko menjadi semakin besar ketika guru yang menegaskan kedisiplinan—melalui teguran atau sanksi edukatif—justru dilaporkan oleh murid atau orang tua ke pihak hukum. Fenomena ini sesuai dengan temuan (Hargreaves, 1998) tentang *“emotional labor of teaching”*, yakni tekanan emosional yang dialami guru akibat tuntutan empati yang tidak diimbangi penghargaan sosial. Pada konteks KBC, kasih sayang guru justru menjadi bumerang ketika tidak diikuti batasan dan perlindungan hukum.

Tantangan implementasi KBC dengan demikian tidak hanya bersumber dari ketidak siapan sebagian guru dalam memahami konsep tersebut, tetapi juga dari:

- a. Ketidaksiapan moral dan emosional siswa (Kohlberg, 1981).
- b. Minimnya komunikasi dan kolaborasi orang tua-sekolah (Epstein, 2009 – Family-School Partnership Model).
- c. Kurangnya regulasi perlindungan profesi guru (Undang-Undang Guru dan Dosen No. 14/2005).
- d. Risiko sosial-hukum akibat hubungan afektif yang rentan disalahartikan (Hargreaves, 1998).

Kondisi ini menegaskan bahwa KBC, meskipun sangat potensial dalam meningkatkan kualitas karakter, tetap merupakan pendekatan berisiko tinggi apabila tidak disertai pedoman operasional, batasan kedisiplinan, serta payung perlindungan hukum bagi guru. Tanpa ekosistem yang kuat, idealisme KBC dapat melemah dan bahkan menjadi tekanan bagi guru, bukan kekuatan bagi pendidikan.

Dengan demikian, tantangan KBC tidak hanya berkisar pada pemahaman guru, tetapi juga kesiapan moral siswa, dukungan orang tua, struktur sekolah, dan perlindungan hukum bagi tenaga pendidik. Kompleksitas ini menegaskan bahwa KBC, meskipun sangat potensial dalam membangun pendidikan karakter yang humanis, tetap merupakan proyek besar yang berisiko tinggi apabila tidak didukung oleh sistem

yang solid. Oleh sebab itu, diperlukan dukungan sistematis dan terstruktur—meliputi pelatihan profesional, pedoman etika, batasan kedisiplinan yang jelas, supervisi institusional, dan perlindungan hukum berbasis Undang-Undang Guru dan Dosen (UU No.14/2005)—agar implementasi KBC dapat berjalan efektif, aman, dan selaras dengan etika profesi pendidikan.

Dalam konteks ini, kasus MA Al-Amiriyah menawarkan contoh konkret bagaimana kesenjangan implementasi tersebut dapat dijumpai. Tradisi lokal pesantren—seperti peran murabbi sebagai pembimbing spiritual dan praktik ngaji kitab yang telah mengakar—menyediakan modal budaya yang kuat dan selaras dengan fondasi afektif serta spiritual KBC. Modal ini memungkinkan proses adaptasi konsep baru berlangsung lebih organik dan tidak memutus identitas kelembagaan. Dengan demikian, potensi KBC sebagai inovasi kurikulum transformatif sangat besar, selama terdapat sinergi antara dukungan struktural dari kebijakan, pelatihan pedagogis berkelanjutan bagi guru, serta adaptasi kurikulum yang sensitif terhadap kearifan lokal madrasah (Yin, 2018).

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi Love-Based Curriculum (KBC) di MA Al-Amiriyah Banyuwangi, sebagai kristalisasi praktis dari Pedagogi Eros, telah berhasil menciptakan model pendidikan transformatif, holistik, dan berkarakter. Model ini mengatasi *deep learning deficit* dengan menggeser fokus dari pedagogi instrumental ke keterlibatan hati dan pikiran. KBC mencapai tujuannya, yaitu membentuk insan kamil (lulusan yang utuh intelektual dan spiritual), melalui dua mekanisme sentral.

Pertama, transformasi peran guru dari sekadar *mu'allim* (penyalur informasi) menjadi *murabbi* (pembimbing spiritual). Guru memelopori relasi afektif mendalam yang berlandaskan kasih sayang, dialog, dan keteladanan. Pendekatan humanistik ini krusial dalam menciptakan rasa aman emosional (*psychological safety*) di kelas. Lingkungan yang suportif ini berfungsi sebagai *hidden curriculum* yang efektif, menanamkan empati, toleransi, dan integritas tanpa perlu diajarkan secara eksplisit.

Kedua, spiritualisasi konten akademik. KBC secara eksplisit mengintegrasikan refleksi spiritual (seperti dzikir dan diskusi etis) ke dalam mata pelajaran non-agama (misalnya, Biologi). Praktik ini menghubungkan materi kognitif dengan kesadaran batin siswa, terutama melalui pilar *ḥablun minallāh* (cinta kepada Tuhan) dan *ḥablun bi al-bī'ah* (cinta kepada alam). Spiritualisasi ini bertindak sebagai katalisator kuat yang mentransformasi tujuan belajar, mengalihkan fokus dari nilai eksternal ke motivasi belajar intrinsik yang didorong oleh rasa ingin tahu dan kekaguman.

Meskipun KBC menghadapi tantangan KBC tidak hanya berkisar pada pemahaman guru, tetapi juga kesiapan moral siswa, dukungan orang tua, struktur sekolah, dan perlindungan hukum bagi tenaga pendidik. Kompleksitas ini menegaskan bahwa KBC, meskipun sangat potensial dalam membangun pendidikan karakter yang humanis, tetap merupakan proyek besar yang berisiko tinggi apabila tidak didukung oleh sistem yang solid, studi kasus MA Al-Amiriyah menunjukkan bahwa tradisi lokal pesantren (*kultur murabbi* dan *ngaji kitab*) dapat menjembatani kesenjangan tersebut. KBC terbukti berpotensi besar untuk melahirkan generasi yang memiliki kecerdasan holistik dan karakter unggul, sekaligus menjadi kerangka yang relevan dan kontekstual bagi praktik pendidikan di institusi keagamaan di Asia Tenggara.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. ISTAC.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112811>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2022). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2019). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Fullan, M., & Scott, G. (2020). *Deep learning: Engage the world change the world*. Pearson.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885029>
- hooks, b. (2021). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Indonesia, K. A. R. (2025). *Keputusan Dirjen Pendidikan Islam No. 6077 Tahun 2025 tentang Standar Kurikulum Madrasah*. Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.
- Jackson, M. (2018). *Lifeworlds: Essays in existential anthropology*. University of Chicago Press.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nadir, M., Bakhtiar, Y., Husain, M., Faizin, R. N., & Rohman, A. (2023). ANALISIS MODEL KEPEMIMPINAN KHARISMATIK DI PONDOK PESANTREN IBNU SINA SETAIL GENTENG. *Jurnal Tarbiyatuna: Jurnal Kajian Pendidikan, Pemikiran dan Pengembangan Pendidikan Islam*, 4(2), 123–133.
- Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline*. Ballantine Books.
- Noddings, N. (2013a). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013b). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2 ed.). University of California Press.
- Palmer, P. J. (2018). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of education: Aims, theory, common sense and research*. Bloomsbury.
- Tirtarahardja, U., & Sulo, L. (2019). *Pengantar pendidikan*. Rineka Cipta.
- Trowler, V. (2021). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zimmerman, B. J. (2020). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.