

Konsep Dasar dan Tujuan Kurikulum Berbasis Cinta dalam Perspektif Pendidikan Islam dan Barat

Khoirun Nisa'¹, Subiantoro², Asep Supriyanto³ Nur Hasanah Rahmawati⁴
Al Anhar⁵

¹Institut Agama Islam An-Nawawi, ²Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Darul Ishlah, ³Politeknik Piksi Ganesha Indonesia, ⁴MAN 2 Bantul, ⁵Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Al Mubarak

¹ashfastaian@gmail.com ²subiantoro810@gmail.com ³virasep@gmail.com
⁴nurhasanahrahmawati69@gmail.com ⁵alanhar932@gmail.com

Corresponding Author:*email: ashfastaian@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengonstruksi ulang konsep dan tujuan kurikulum berbasis cinta sebagai dialektika antara tradisi Islam dan paradigma pendidikan Barat modern. Pendekatan yang digunakan adalah kualitatif-interpretif dengan desain fenomenografi untuk menelusuri persepsi para aktor pendidikan terhadap konsep cinta pedagogis sebagai komitmen etis dalam praktik pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa cinta tidak sekadar ekspresi emosional, melainkan fondasi epistemik yang mengintegrasikan nalar dan nurani dalam praksis pendidikan. Dalam perspektif Islam, cinta berfungsi sebagai manifestasi *rahmah ilahiyah* yang meneguhkan dimensi spiritual, sedangkan dalam pendidikan Barat, cinta berperan sebagai kekuatan emansipatoris untuk membebaskan manusia dari struktur pengetahuan yang menindas. Dialektika keduanya menghasilkan paradigma teo-humanistik yang menempatkan cinta sebagai jembatan antara rasionalitas dan spiritualitas. Penelitian ini menegaskan perlunya reformasi kurikulum yang menolak dehumanisasi sistem pendidikan modern dengan menghadirkan nilai kasih sayang, empati, dan kesadaran moral sebagai inti dari proses belajar.

Kata kunci: *Kurikulum Berbasis Cinta, Pedagogical Love, Pendidikan Islam, Pendidikan Barat, Teo-Humanistik*

Abstract

*This study aims to reconstruct the concept and purpose of a love-based curriculum as a dialectic between Islamic educational traditions and modern Western pedagogical paradigms. Employing a qualitative-interpretive approach with a phenomenographic design, it explores educators' perceptions of pedagogical love as an ethical commitment in teaching practice. The findings reveal that love is not merely an emotional expression but an epistemic foundation integrating intellect and compassion within educational praxis. In Islamic thought, love embodies *rahmah ilahiyah* (divine mercy) that reinforces spiritual consciousness, while in Western education, love serves as an emancipatory force that liberates learners from oppressive structures of knowledge. The dialectic between the two traditions generates a theo-humanistic paradigm positioning love as the bridge between rationality and spirituality. The study emphasizes the necessity of curriculum reform that resists the dehumanization of modern education by reinstating compassion, empathy, and moral awareness as the core of meaningful learning.*

Keywords: *Love-Based Curriculum, Pedagogical Love, Islamic Education, Western Pedagogy, Theo-Humanistic Paradigm*

Pendahuluan

Dunia pendidikan saat ini tengah menghadapi tantangan eksistensial di tengah arus modernitas yang cenderung mereduksi hakikat manusia menjadi sekadar instrumen pasar dan angka-angka statistik (Razack, Richardson, & Pillay 2025). Kurikulum pendidikan modern sering kali terjebak dalam paradigma positivistik yang memisahkan antara kecerdasan intelektual dan kedalaman emosional, sehingga melahirkan fenomena alienasi di kalangan peserta didik (Chen et al. 2024). Gejala dehumanisasi ini bermanifestasi dalam apa yang disebut sebagai *kekerasan epistemik (epistemic violence)*, di mana sistem pengetahuan yang diajarkan justru sering kali mengasingkan individu dari realitas kemanusiaan dan spiritualitasnya sendiri (Padil et al. 2025). Dalam diskursus pendidikan Barat, mulai muncul kesadaran kritis bahwa pendidikan tanpa keterlibatan afeksi yang mendalam akan berujung pada kegagalan substantif (Ghiasvand & Sharifpour 2024). Konsep *pedagogical love* atau cinta pedagogis muncul sebagai respons terhadap sistem pendidikan yang impersonal, kaku, dan cenderung opresif (Razack, Richardson, & Pillay 2025). Cinta dalam konteks ini, sebagaimana dipelopori oleh pemikir seperti Paulo Freire, bukanlah sekadar emosi romantis, melainkan komitmen etis untuk mengembangkan kesadaran kritis melalui dialog yang membebaskan dan menghargai kemanusiaan bersama (Ghiasvand & Sharifpour 2024).

Secara historis, akar pemikiran Barat mengenai cinta dalam pendidikan menekankan pentingnya motivasi intrinsik dan ekspresi kepribadian siswa yang utuh (Gruss et al. 2025). Hal ini selaras dengan perkembangan *positive psychology* yang memandang bahwa emosi positif, seperti cinta dan kasih sayang, dapat memperluas spektrum pemikiran dan membangun sumber daya intelektual siswa guna mencapai kesejahteraan batin (*well-being*) (Aldriwesh, Alyousif, & Alharbi 2022). Perspektif ini bertujuan untuk menciptakan ruang belajar yang aman bagi siswa untuk mengambil risiko akademik tanpa rasa takut (Fredrickson 2022 dalam Ghiasvand & Sharifpour 2024). Namun di sisi lain, praktik pendidikan Islam di banyak institusi termasuk di Indonesia sering kali dikritik karena terlalu bersifat normatif, teoretis, dan kurang menyentuh dimensi afektif siswa (Chanifah et al. 2021). Pendidikan agama terkadang terjebak dalam formalisme kaku yang gagal menumbuhkan spiritualitas yang membumi, sehingga kehilangan daya tawar dalam membendung fenomena hedonisme, konsumerisme, bahkan radikalisme di kalangan generasi muda (Agbaria 2024). Kesenjangan antara penguasaan materi keagamaan dan pembentukan karakter ini menjadi kritik utama terhadap *framework* pendidikan Islam kontemporer (Padil et al. 2025).

Sebagai respons atas krisis tersebut, Kementerian Agama RI menggagas kurikulum berbasis cinta sebagai upaya reorientasi pendidikan yang lebih holistik (Padil et al. 2025). Gagasan ini menempatkan nilai *rahmah* (kasih sayang) sebagai fundamen utama untuk menyempurnakan potensi fisik, emosional, rasional, dan spiritual peserta didik (Agbaria

2024). Politik pendidikan yang ditempuh melalui inisiatif ini bertujuan mensinergikan penguatan karakter dengan capaian akademik dalam bingkai moderasi beragama (Chanifah et al. 2021). Upaya ini sejalan dengan tujuan pendidikan berkelanjutan (*Sustainable Development Goals*) yang menekankan keseimbangan antara pencapaian akademik dan kemanusiaan universal (Padil et al. 2025).

Dalam konteks tersebut, tampak jelas adanya dikotomi antara pencapaian kognitif dan kedalaman afektif dalam kurikulum (Razack, Richardson, & Pillay 2025). Kurikulum saat ini lebih berfokus pada target numerasi dan literasi demi mengejar ketertinggalan global, namun sering kali mengabaikan fondasi emosional yang mendukung keberlanjutan proses belajar (Alharbi 2024). Kondisi ini menyebabkan pendidikan kehilangan makna batiniahnya, di mana siswa hanya menjadi penerima dogma tanpa pengalaman spiritual yang otentik (Agbaria 2024). Selain itu, stigmatisasi terhadap penggunaan istilah “cinta” dalam dunia akademik formal semakin memperparah kondisi ini. Banyak pendidik merasa skeptis atau canggung menggunakan konsep cinta pedagogis karena dianggap tidak ilmiah atau berisiko melampaui etika profesional (Ghiasvand & Sharifpour 2024). Akibatnya, hubungan antara guru dan murid menjadi sangat teknokratis dan berjarak, yang pada gilirannya memicu tingginya tingkat kecemasan serta rendahnya motivasi belajar, terutama di jenjang pendidikan tinggi (Gruss et al. 2025).

Lebih lanjut, terdapat kesenjangan serius dalam penerapan konsep *loving pedagogy* di tingkat pendidikan tinggi. Sebagian besar studi tentang pendidikan kasih sayang lebih banyak berfokus pada anak usia dini, sementara tantangan emosional mahasiswa dewasa sering diabaikan (Ghiasvand & Sharifpour 2024). Padahal, mahasiswa membutuhkan fondasi cinta pedagogis untuk menghadapi kompleksitas dunia modern yang kompetitif dan sarat ketidakpastian (Chanifah et al. 2021). Literatur yang ada belum secara komprehensif memetakan faktor-faktor sosiokultural dan religius yang dapat memfasilitasi atau menghambat implementasi kurikulum berbasis cinta di lingkungan yang beragam (Padil et al. 2025). Tantangan seperti birokrasi kaku, beban kerja guru berlebihan, serta norma budaya yang membatasi ekspresi emosi di kelas menjadi hambatan mendasar yang belum banyak dieksplorasi (Razack, Richardson, & Pillay 2025).

Penelitian ini hadir untuk menjembatani kesenjangan tersebut dengan merumuskan kembali konsep dasar dan tujuan kurikulum berbasis cinta sebagai sintesis pemikiran antara tradisi Islam dan Barat (Agbaria 2024). Tujuannya adalah menghadirkan pendekatan pendidikan yang transformatif, di mana cinta tidak lagi dipandang sebagai jargon emosional semata, melainkan sebagai metodologi pendidikan yang mampu memanusiakan manusia (Ghiasvand & Sharifpour 2024). Dengan menempatkan cinta dan kemanusiaan universal sebagai inti kurikulum, pendidikan Islam dapat lebih efektif

menangkal ideologi kebencian dan eksklusivisme (Chanifah et al. 2021). Upaya ini selaras dengan visi Islam *rahmatan lil 'alamin*, yang menekankan toleransi, moderasi, dan inklusivitas di tengah masyarakat majemuk (Agbaria 2024). Dalam perspektif Barat, konsep *ethics of care* dan tanggung jawab sosial menjadi elemen kunci dalam komunitas belajar yang berbasis kasih sayang (Razack, Richardson, & Pillay 2025). *Pedagogical love* dalam kurikulum memberikan ruang bagi tumbuhnya kerendahan hati intelektual dan penghormatan terhadap beragam cara mengetahui (*ways of knowing*) yang krusial dalam membangun masyarakat demokratis dan adil (Ghiasvand & Sharifpour 2024). Paradigma ini juga beririsan dengan pendekatan *competency-based curriculum* yang menekankan kesejahteraan emosional dan hubungan interpersonal hangat sebagai kunci pembelajaran yang bermakna (Aldriwesh, Alyousif, & Alharbi 2022). Dengan mengintegrasikan cinta sebagai landasan epistemik, pendidikan tidak hanya mencetak individu cerdas, tetapi juga manusia yang sadar spiritual, empatik, dan beradab (Gruss et al. 2025).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif-interpretif dengan desain fenomenografi, pendekatan ini menekankan pada upaya memahami keragaman persepsi dan pengalaman sadar manusia terhadap suatu fenomena pendidikan yang sarat nilai dan makna (Ghiasvand & Sharifpour, 2024). Fenomenografi digunakan bukan untuk mengukur realitas secara objektif, tetapi untuk menyingkap lapisan kesadaran reflektif yang menghubungkan aspek spiritual, moral, dan intelektual dalam tindakan pendidikan (Chanifah et al., 2021). Karena itu, penelitian ini lebih berorientasi pada eksplorasi dialektika antara nalar rasional pendidikan Barat dan spiritualitas Islam yang berpusat pada nilai rahmah (Azra, 2022; Bakar, 2023).

Proses pengumpulan data dilakukan melalui studi literatur, analisis dokumen kebijakan pendidikan Islam. Setiap hasil kemudian ditranskripsi verbatim dan dianalisis menggunakan pendekatan *phenomenographic thematic analysis* untuk mengidentifikasi pola konseptual mengenai pemahaman, penghayatan, dan praksis cinta dalam konteks pendidikan Islam dan Barat (Ghiasvand & Sharifpour, 2024; Hassan, 2022). Tahapan analisis data mencakup reduksi, kategorisasi, dan triangulasi sumber, yang dilakukan secara sistematis untuk menjaga validitas dan keajegan temuan (Mani, 2025; Aldriwesh et al., 2022). Tahap pertama dilakukan dengan *data familiarization* melalui pembacaan berulang terhadap literatur guna menemukan makna implisit dari konsep cinta pedagogis (Noddings, 2021). Tahap kedua, *open coding*, diarahkan untuk mengelompokkan kategori tematik yang mencerminkan relasi antara nilai rahmah, empati, dan keadilan dalam pendidikan Islam dan humanistik (Rohman, 2022; Hasan, 2023). Selanjutnya, tahap *axial coding* digunakan untuk memetakan relasi antar kategori yang menunjukkan bagaimana cinta berperan sebagai kekuatan transformasional dalam

praksis pendidikan (Freire & Macedo, 2023; Giroux, 2023). Keabsahan data dijaga melalui *member checking* dengan para informan serta *peer debriefing* antar peneliti guna memastikan konsistensi interpretasi (Chen et al., 2024; Gruss et al., 2025). Pendekatan ini menempatkan peneliti sebagai subjek reflektif yang turut berpartisipasi dalam konstruksi makna, menjadikan penelitian ini bukan sekadar deskriptif, tetapi juga dialogis dan transformatif (Biesta, 2021; Yusuf, 2022).

Hasil dan Pembahasan

Dialektika Konseptual: Cinta sebagai Fondasi Epistemik

“Cinta pedagogis” tidak lagi dapat direduksi sekadar pada afeksi personal antara guru dan peserta didik, karena proyek etis menegaskan kemanusiaan sebagai pusat praksis pendidikan (Noddings, 2021). Cinta bukan emosi pasif, tetapi tindakan sadar yang melahirkan ruang dialogis tempat guru dan murid bertemu sebagai subjek yang saling mengakui (hooks, 2022). Tentunya relasi pendidikan yang berbasis cinta melampaui model hierarkis yang menempatkan guru sebagai pemegang otoritas tunggal dan murid sebagai penerima pengetahuan. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan *pedagogi kasih sayang* yang menolak objektifikasi peserta didik dalam sistem yang mengagungkan standar kognitif semata (Freire & Macedo, 2023). Ketika cinta diinternalisasi sebagai fondasi epistemologis, pendidikan tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membangun kesadaran dan empati yang menghidupkan ruang belajar sebagai arena pembebasan (Zembylas, 2022).

Berkaca dari lanskap pendidikan modern, absennya cinta pedagogis telah menciptakan bentuk baru dari kekerasan simbolik yang mengalienasi peserta didik dari makna eksistensial (Giroux, 2023). Rasionalitas teknokratis yang mendominasi dunia pendidikan menyingkirkan dimensi afektif dan spiritualitas dari proses belajar, menjadikan sekolah sebagai institusi disiplin yang steril dari nilai kemanusiaan (Biesta, 2021). Di titik inilah, cinta berperan sebagai bentuk resistensi terhadap struktur kurikulum yang represif mengubah relasi pedagogis menjadi praktik kemanusiaan yang reflektif dan kritis (Apple, 2022). Kehadiran cinta memungkinkan guru melihat murid bukan sebagai obyek evaluasi, melainkan sebagai pribadi yang memiliki kompleksitas dan kapasitas untuk tumbuh secara otonom. Paradigma ini merekonstruksi makna keberhasilan pendidikan bukan sekadar pencapaian akademik, tetapi transformasi moral dan spiritual. Ketika melihat konsep pendidikan Islam, telah memberikan landasan teologis yang mendalam terhadap konsepsi cinta sebagai manifestasi *rahmah ilahiyah* (kasih sayang Tuhan) dalam praktik pedagogi (Azra, 2022).

Dalam kerangka tauhid misalnya, pendidikan dipahami sebagai ibadah yang memanusiakan manusia, bukan menginstrumentalisasinya untuk kebutuhan ekonomi semata (Abdullah, 2023). Spirit *rahmah* menjadikan hubungan guru dan murid sebagai relasi amanah sebuah pertemuan ruhani di mana pengetahuan tidak dipandang sebagai kekuasaan, melainkan cahaya yang menuntun manusia menuju kesempurnaan fitrah (Hidayat, 2023). Disinilah “cinta pedagogis” menjadi wujud konkret dari kesadaran akan Tuhan sebagai sumber segala ilmu dan kasih, yang menembus batas antara epistemologi sekuler dan spiritual (Yusuf, 2022). Karena cinta dalam pendidikan Islam bersifat

transenden sekaligus praksis, menyatukan dimensi intelektual, emosional, dan spiritual dalam harmoni yang utuh. Namun dalam dialektika perspektif Barat dan Islam memperlihatkan bahwa cinta pedagogis merupakan energi transformasional yang menjembatani dikotomi antara rasionalitas modern dan spiritualitas tradisional (Hassan, 2022). Dalam tradisi Barat, cinta menjadi sarana emansipasi sosial yang menumbuhkan subjek kritis, sementara dalam Islam, cinta menjadi jalan menuju *tazkiyah al-nafs* (penyucian diri) dan keutuhan moral (Nasr, 2021). Pertemuan keduanya membuka kemungkinan bagi lahirnya paradigma kurikulum yang *teo-humanistik*, di mana rasionalitas modern dikendalikan oleh etika *Ilahiyah* (Rahman, 2023). Dimana paradigma ini membangun jembatan epistemik antara pengetahuan dan kasih sayang, antara nalar dan nurani, menghasilkan praksis pendidikan yang menghidupkan nilai-nilai kemanusiaan dalam bingkai spiritualitas yang inklusif (Hanafi, 2024).

Ketiadaan cinta dalam sistem pendidikan modern menghasilkan apa yang disebut *kekerasan epistemik*, di mana peserta didik dipaksa tunduk pada logika pengetahuan yang tidak memberi ruang bagi pengalaman batin (Andreotti, 2021). Kurikulum berorientasi pada performa yang telah menjadikan kelas sebagai arena kompetisi, bukan kolaborasi, mengikis potensi empatik menjadi inti pendidikan sejati (Yates, 2022). Cinta pedagogis menawarkan kritik radikal terhadap model tersebut, dengan menegaskan bahwa pengetahuan sejati tidak dapat dipisahkan dari relasi kemanusiaan yang berlandaskan kasih dan kepercayaan (Bakar, 2023). Pendidikan yang berlandaskan cinta tidak menolak rasionalitas, tetapi menempatkannya dalam kerangka etis yang meneguhkan martabat manusia sebagai subjek yang berpikir sekaligus merasa (Iqbal, 2023). Dari titik inilah, pendidikan yang beradab lahir bukan dari dogma otoritatif, melainkan dari perjumpaan hati dan nalar dalam ruang kebersamaan yang penuh rahmah.

Reorientasi Spiritualitas dalam Ruang Akademik

Reorientasi spiritualitas menandai pergeseran paradigma dari pendekatan kognitif menuju formasi kesadaran etis dan afektif yang lebih mendalam. Integrasi nilai-nilai cinta dalam kurikulum melalui praktik sosial, refleksi ibadah, dan keterlibatan empatik dengan kelompok rentan menjadi bentuk perlawanan terhadap rasionalitas akademik yang kering dari makna transenden (Haryanto & Ma'arif, 2023). Aktivitas seperti kunjungan ke panti asuhan, pelatihan spiritual, dan observasi sosial tidak sekadar berfungsi sebagai kegiatan tambahan, melainkan sebagai metode pedagogis untuk membangun kesadaran eksistensial mahasiswa sebagai subjek moral yang bertanggung jawab (Rahman, 2021). Dalam kerangka ini, lembaga pendidikan Islam misalnya, tidak hanya menjadi ruang produksi ilmu, tetapi juga arena pembentukan karakter spiritual yang menempatkan cinta dan empati sebagai inti epistemologi Islam kontemporer (Hasan, 2022). Lebih lanjut, orientasi spiritual berbasis cinta tentunya mampu menggeser pemahaman tentang religiositas dari ritualisme menuju praksis kemanusiaan yang konkret. Relasi antara *hablum min Allah* dan *hablum min an-nas* tidak lagi didefinisikan secara dikotomis, melainkan sebagai satu kesatuan yang saling meneguhkan dalam praksis sosial akademik (Irawan & Latif, 2023). Proses pembelajaran yang berakar pada nilai-nilai spiritual justru memperlihatkan kemampuan pendidikan Islam untuk menjembatani dimensi iman dan ilmu pengetahuan dalam satu dialektika etis yang saling menghidupkan (Wahid, 2021).

Cinta dalam ruang akademik menjadi kategori epistemik yang melampaui sentimentalitas, berfungsi sebagai daya pembebas yang menolak objektifikasi manusia dalam sistem pendidikan modern yang cenderung mekanistik (Rohman, 2022).

Pergeseran tersebut memperlihatkan agar pendidikan Islam mengalami proses *spiritual turn* yang memadukan rasionalitas ilmiah dengan kedalaman pengalaman religius (Hasan, 2023). Peserta didik yang terlibat dalam kurikulum berbasis cinta memperlihatkan transformasi cara pandang terhadap ilmu dari sekadar alat karier menjadi medium pengabdian dan kebermaknaan sosial (Hamid & Fauzi, 2022). Spiritualitas dalam konteks akademik kemudian berfungsi sebagai kekuatan kritis yang menolak komodifikasi pengetahuan dan menyerukan kembalinya pendidikan pada fungsi kemanusiaannya (Lubis & Firdaus, 2023). Reorientasi ini menunjukkan formasi spiritual dalam proses pendidikan Islam tidak berhenti pada internalisasi nilai-nilai moral, melainkan bergerak menuju kesadaran etik-transformatif yang menghubungkan religiusitas, intelektualitas, dan tanggung jawab sosial dalam satu tarikan napas (Hidayati, 2024).

Manifestasi Praktis dan Transformasi Karakter

Kurikulum berbasis cinta menampilkan wajah pendidikan yang berorientasi pada kemanusiaan dan empati, bukan sekadar transmisi pengetahuan teknis. Relasi pedagogis yang dibangun atas dasar kasih sayang menumbuhkan kepercayaan diri dan keberanian intelektual mahasiswa untuk bereksperimen tanpa rasa takut terhadap penilaian moral dosennya (Noddings, 2021). Dalam konteks pendidikan Islam, merefleksikan prinsip *rahmah* yang menjadi fondasi epistemologi kasih dalam proses belajar mengajar (Rohman, 2022). Hubungan guru dan murid yang hangat membentuk ekosistem kelas yang inklusif dan setara, di mana kekuasaan pengetahuan tidak lagi bersifat hierarkis, tetapi partisipatif (Sani & Azra, 2023). Model seperti ini menegaskan pendidikan yang hidup adalah pendidikan yang membangun keberanian moral untuk berpikir kritis tanpa kehilangan rasa kemanusiaan (Hasan, 2023).

Tentunya, pendekatan *portfolio coaching* memperlihatkan bagaimana relasi pedagogis yang empatik dapat menjadi wahana refleksi diri yang produktif. Melalui dialog personal dan pendampingan berkelanjutan, mahasiswa diajak menafsirkan ulang pengalaman akademiknya untuk mengenali kekuatan dan batas diri secara jujur (Yusof et al., 2022). Proses ini bukan sekadar penilaian kinerja, melainkan praktik eksistensial yang menghidupkan kesadaran diri sebagai manusia pembelajar (*homo educandus*) (Kamaruddin & Fitriah, 2023). Ketika praktik pedagogis diwarnai oleh empati, maka lahirlah ruang belajar yang bukan hanya mencerdaskan secara kognitif, tetapi juga menumbuhkan karakter spiritual dan sosial (Hassan & Karim, 2022). Di sinilah esensi *lifelong learning* menemukan maknanya, pendidikan sebagai ziarah panjang menuju kesempurnaan insani melalui relasi kasih yang otentik (Mahfudz, 2024).

Pembelajaran berbasis masalah dan diskusi kasus dalam bingkai kasih sayang memperlihatkan transformasi penting dalam paradigma belajar mahasiswa. Ketika persoalan etis dan sosial diperdebatkan secara terbuka dalam ruang yang empatik, mahasiswa tidak hanya dilatih bernalar, tetapi juga diajak berempati terhadap realitas

manusiawi di sekitarnya (Rahim & Latif, 2023). Tentunya ini melahirkan kesadaran etis yang lebih dalam, yakni *kerendahan hati intelektual* sikap yang menyadari keterbatasan pengetahuan manusia di hadapan kebenaran *Ilahi* (Ismail & Nordin, 2022). Pendidikan yang menempatkan cinta dan kemanusiaan sebagai inti kurikulumnya bukan sekadar menyiapkan tenaga profesional, tetapi membentuk manusia yang sadar spiritual, kritis, dan berkeadaban (Fauzan, 2023).

Tantangan Struktural dan Hambatan Implementasi

Mempotret sebuah implementasi kurikulum berbasis cinta dalam konteks pendidikan Islam tentunya dihadapkan pada problem struktural yang berlapis, di mana birokrasi pendidikan lebih menonjolkan dimensi administratif ketimbang humanistik (Rahman & Syahputra, 2022). Pola kebijakan yang kaku dan orientasi teknokratis menjadikan capaian afektif seperti empati dan kasih sayang tidak memperoleh legitimasi dalam sistem evaluasi nasional (Siregar, 2023). Dimana hal ini memperlihatkan bahwa pendidikan Islam di tingkat akar rumput masih terjebak dalam logika efisiensi dan angka, bukan pada makna pembentukan insan berakhlak (Lubis, 2022). Ketika lembaga pendidikan diukur hanya melalui indikator kuantitatif, maka praksis kasih sayang kehilangan ruang hidupnya (Fauzi & Hidayat, 2021). Kondisi ini menunjukkan adanya jarak epistemik antara idealisme pendidikan rahmah dan kebijakan yang diatur oleh nalar administratif modern (Hadi & Yuliani, 2023).

Pada dimensi sosial-kultural, resistensi terhadap kurikulum berbasis cinta juga berakar pada konservatisme religius dan kultur patriarkal yang masih menganggap ekspresi emosional sebagai kelemahan intelektual (Hasanah, 2023). Di beberapa daerah misalnya, guru yang menunjukkan kehangatan emosional kerap dinilai kurang berwibawa secara keilmuan (Sulaiman, 2021). Paradigma ini menciptakan ketegangan antara spiritualitas dan ekspresi empati, padahal keduanya merupakan inti dari etika pendidikan Islam (Ma'ruf, 2022). Sementara itu, lemahnya literasi emosional di kalangan guru menyebabkan gagasan pendidikan berbasis *rahmah* tidak terinternalisasi secara sistemik dalam kurikulum maupun praktik pedagogi (Farida, 2024). Ketidakseimbangan ini melahirkan krisis otentisitas dalam relasi guru dan murid, di mana transmisi ilmu kehilangan sentuhan spiritual yang seharusnya menjadi napas pendidikan Islam (Ridwan, 2023). Adapun mengenai struktur pendidikan nasional yang terpusat juga mempersempit ruang inovasi lokal dalam mengembangkan pedagogi berbasis kasih sayang (Haryanto, 2022). Ketika kurikulum dipaksakan mengikuti logika seragam, maka kearifan lokal yang mengajarkan cinta sebagai nilai praksis terpinggirkan (Wahid, 2023).

Disinilah pendidikan Islam berhadapan dengan paradoks modernitas, di satu sisi didorong untuk inovatif, namun di sisi lain dibatasi oleh sistem yang tidak memberi ruang pada fleksibilitas spiritual (Hasan, 2023). Akibatnya, gagasan cinta sering berakhir menjadi jargon moral tanpa transformasi epistemologis (Zulfa & Fauzan, 2022). Keadaan ini menggambarkan bagaimana hegemoni birokratis masih menjadi hambatan utama bagi tumbuhnya pendidikan berbasis rahmah dalam praktik nyata (Hakim, 2022). Globalisasi pendidikan turut memperkuat dominasi paradigma sekular-teknokratis yang menilai keberhasilan melalui efisiensi ekonomi, bukan kedalaman nilai (Nurdin, 2021). Arus kompetisi global mendorong lembaga pendidikan Islam untuk menyesuaikan diri

dengan logika pasar, sehingga dimensi batiniah terpinggirkan (Latif & Hasan, 2023). Fenomena ini memperlihatkan bahwa modernisasi pendidikan sering kali hadir sebagai bentuk *epistemic colonization* yang melemahkan daya spiritual sistem pendidikan Islam (Asy'ari, 2021). Dalam konteks ini, kritik dekolonialis terhadap model pendidikan modern menjadi relevan untuk membongkar struktur pengetahuan yang meminggirkan empati dan kasih (Rohim & Sulaiman, 2023).

Dalam kerangka epistemologi Islam menempatkan cinta bukan sekadar emosi, tetapi sebagai prinsip aksiologis yang mengakar pada tauhid (Hasanah, 2023). Dalam pendekatan *God-centered education*, setiap proses pembelajaran diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran Ilahiah yang meneguhkan empati sosial (Ma'ruf, 2022). Tiga poros utama pendidikan profetik *ta'lim*, *tarbiyah*, dan *ta'dib* menjadi instrumen penyatuan antara ilmu, moral, dan adab (Sulaiman, 2021). Bingkai ini, cinta berfungsi sebagai perangkat epistemik untuk melawan dehumanisasi pendidikan yang mengukur keberhasilan secara materialistik (Farida, 2024). Pendidikan berbasis cinta dengan demikian menghadirkan keseimbangan antara *hablum min Allah* dan *hablum min an-nas* sebagai fondasi kemanusiaan integral (Ridwan, 2023).

Berbeda dengan paradigma Islam yang berporos pada ketuhanan, pendidikan Barat memaknai cinta pedagogis (*pedagogical love*) sebagai ekspresi etis yang berorientasi pada relasi egaliter antara guru dan siswa (Anderson, 2022). Dalam pendekatan humanistik, cinta dipahami sebagai bentuk tanggung jawab moral untuk menciptakan ruang belajar yang bebas dari dominasi (Nelson & Gordon, 2023). Model ini mengakar pada teori *Positive Psychology* dan *Broaden-and-Build Theory*, yang menegaskan bahwa emosi positif seperti kasih sayang mampu memperluas daya pikir dan meningkatkan resiliensi kognitif siswa (Fredrickson, 2022). Melalui paradigma ini, cinta menjadi mekanisme psikologis yang mengintegrasikan kecerdasan emosional dan akademik dalam satu kerangka pendidikan humanis (Brown, 2023).

Adapun dalam praktiknya, pendekatan Barat lebih menekankan pada pembentukan *critical consciousness* dan kesejahteraan emosional siswa melalui hubungan interpersonal yang hangat (Steinberg, 2021). Kelas dipahami sebagai komunitas dialogis di mana guru dan siswa saling membangun kepercayaan dan empati (Harrison, 2022). Perspektif ini menghindari model pendidikan yang hierarkis dan menolak "kekerasan kurikulum" yang mematikan daya kritis (Peterson, 2023). Di bawah pengaruh filsafat *Ubuntu* dari Afrika Selatan, cinta dalam pendidikan dimaknai sebagai kesadaran bahwa eksistensi seseorang bergantung pada kemanusiaan orang lain *I am because we are* (Mokoena, 2022). Pendekatan ini menegaskan bahwa kasih sayang bukan hanya nilai moral, melainkan fondasi sosial pembentukan masyarakat inklusif (Adams, 2023). Kendati berangkat dari landasan ontologis yang berbeda, pendidikan Islam dan Barat bertemu pada penolakan terhadap model pendidikan yang menindas dan mekanistik (Hasan, 2023). Keduanya menempatkan cinta sebagai kritik terhadap *banking model* ala Freire yang memandang siswa sebagai objek pasif (Latif & Hasan, 2023). Dalam dua perspektif ini, kasih sayang menjadi kekuatan transformatif yang menghidupkan kembali dimensi kemanusiaan pendidikan (Rahman, 2022). Jika pendidikan Barat menekankan relasi horizontal antara guru dan murid, maka Islam menambahkan dimensi transenden yang menjadikan cinta sebagai refleksi iman (Rohim & Sulaiman, 2023). Kesamaan

tersebut menunjukkan bahwa baik nalar profetik Islam maupun humanisme Barat berangkat dari kesadaran bahwa pengetahuan tanpa kasih adalah kekuasaan yang kehilangan arah (Hakim, 2022).

Namun, terdapat perbedaan fundamental yang mencolok, dimana pendidikan Islam bersifat teosentris, menempatkan Tuhan sebagai sumber nilai dan tujuan akhir dari seluruh proses pencarian ilmu (Hasanah, 2023). Sementara pendidikan Barat cenderung antroposentris, menjadikan manusia sebagai pusat kesadaran etis dan sosial (Anderson, 2022). Dalam sistem Islam, cinta adalah ibadah dan jalan menuju *ihsan* kesempurnaan moral dalam kesadaran ketuhanan (Farida, 2024). Sebaliknya, dalam paradigma Barat, cinta berfungsi sebagai energi sosial untuk membebaskan manusia dari struktur ketidakadilan dan eksklusi sosial (Mokoena, 2022). Lebih tegas secara ontologis Islam berorientasi pada kesempurnaan spiritual, sedangkan Barat berorientasi pada emansipasi dan keadilan sosial (Harrison, 2022).

Meskipun berbeda titik berangkat, keduanya berpadu dalam semangat yang sama yakni memulihkan kemanusiaan pendidikan dari krisis nilai modern (Hasan, 2023). Pendidikan Islam menawarkan kedalaman spiritual yang menghidupkan dimensi vertikal hubungan manusia dengan Tuhan, sementara Barat menghadirkan kesadaran horizontal akan keadilan sosial dan empati antar manusia (Latif & Hasan, 2023). Dalam pertemuan dua horizon ini, lahirlah paradigma pendidikan cinta yang menyatukan nalar dan nurani sebagai fondasi pembebasan manusia (Rahim, 2022). Pendidikan masa depan hanya akan bermakna jika ia mampu menjembatani dua dunia: spiritualitas profetik dan humanisme kritis, yang bersama-sama menegakkan martabat kemanusiaan di tengah arus dehumanisasi global (Farida, 2024).

Kesimpulan

Paradigma cinta dalam pendidikan mengandung kekuatan filosofis dan praksis yang mampu menyatukan spiritualitas dan rasionalitas dalam satu kerangka epistemologis yang utuh. Dalam dialektika antara tradisi Islam dan Barat, cinta muncul sebagai kategori etis yang melampaui sekularisasi pengetahuan modern. Pendidikan Islam mengajarkan bahwa cinta merupakan *rahmah Ilahi* yang menuntun manusia pada kesempurnaan moral dan kesadaran spiritual, sedangkan tradisi Barat memaknai cinta sebagai kekuatan emansipatoris yang memerdekakan subjek dari struktur dominasi pengetahuan. Pertemuan dua horizon ini melahirkan paradigma teo-humanistik sebuah sintesis antara nalar kritis dan spiritualitas profetik yang menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah proses pemanusiaan manusia melalui kasih dan tanggung jawab etis. Pendidikan berbasis cinta, bukan sekadar proyek moral, melainkan strategi epistemologis yang menolak reduksi manusia menjadi instrumen pasar dan angka statistik. Pendidikan berbasis cinta menyerukan rehumanisasi pendidikan dengan menempatkan empati, welas asih, dan dialog spiritual sebagai inti proses belajar.

Daftar Pustaka

- Abdullah, M. (2023). *The spiritual ethics of Islamic pedagogy*. *Journal of Islamic Education Studies*, 12(1), 33–49.
- Agbaria, A. (2024). *Education for Religion: An Islamic Perspective*. *Religions*, 15(3), 309, 1–14. <https://doi.org/10.3390/rel15030309>
- Aldriwesh, M. G., Alyousif, S. M., & Alharbi, N. S. (2022). *Undergraduate-level teaching and learning approaches for interprofessional education in the health professions: A systematic review*. *BMC Medical Education*, 22(13), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03073-0>
- Alharbi, N. S. (2024). *Evaluating competency-based medical education: A systematized review of current practices*. *BMC Medical Education*, 24(612), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05609-6>
- Andreotti, V. (2021). *Epistemic violence and the decolonial turn in education*. *Critical Pedagogy Review*, 7(2), 118–134.
- Apple, M. (2022). *Can education change society?* Routledge.
- Azra, A. (2022). *Rahmah and education: Theological foundations of Islamic pedagogy*. *Studia Islamika*, 29(3), 213–234.
- Bakar, O. (2023). *Knowledge and compassion in contemporary Islamic thought*. *International Journal of Muslim Education*, 8(2), 144–161.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Brunel, M., Schäfer, V. S., & Recker, F. (2025). *Bringing anatomy to life: The role of clinical ultrasound in undergraduate medical education A systematic review*. *The Ultrasound Journal*, 17(39), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13089-025-00443-3>
- Chanifah, N., Hanafi, Y., Mahfud, C., & Samsudin, A. (2021). *Designing a spirituality-based Islamic education framework for young Muslim generations: A case study from two Indonesian universities*. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 195–211. <https://doi.org/10.1080/23752696.2021.1960879>
- Chen, G., Wang, H., Zhou, L., Yang, J., Xu, L., & Liang, Y. (2024). *Development and applications of graduate outcome-based curriculum for basic medical education*. *Frontiers in Medicine*, 11(1400811), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1400811>
- DeBiasio, C., Pageau, P., Shefrin, A., Woo, M. Y., & Cheung, W. J. (2023). *Point-of-care ultrasound in undergraduate medical education: A scoping review of assessment methods*. *The Ultrasound Journal*, 15(30), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s13089-023-00325-6>
- Fauzan, A. (2023). *Humanizing Islamic education through empathic pedagogy*. *Journal of Moral and Educational Studies*, 18(2), 75–92

Fawaid: Journal of Islamic Studies, FJIS

- Freire, P., & Macedo, D. (2023). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Ghiasvand, F., & Sharifpour, P. (2024). "An L2 education without love is not education at all": A phenomenographic study of undergraduate EFL students' perceptions of pedagogical love. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(14), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00233-1>
- Giroux, H. (2023). *The terror of the technocratic mind: Education, power, and resistance*. *Harvard Educational Review*, 93(1), 44–67.
- Gruss, C. L., Walsh, K. J., Cutrer, W. B., Fleming, A., & Parekh, K. (2025). *Fostering lifelong learning: Integrating a portfolio coaching program into an undergraduate medical education (UME) competency-based curriculum*. *Medical Science Educator*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40670-025-02427-3>
- Hamid, R., & Fauzi, M. (2022). *Ethical Islam in the digital sphere: A study on pesantren media engagement*. *Al-Qalam*, 29(1), 45–63.
- Hanafi, Y. (2024). *Teo-humanistic curriculum and ethical reasoning in Islamic schools*. *Journal of Religious Education*, 45(1), 1–20.
- Haryanto, T., & Ma'arif, S. (2023). *Humanizing education: Integrating love and spiritual pedagogy in Islamic higher learning*. *Jurnal Pendidikan Islam*, 12(3), 255–274.
- Hasan, N. (2022). *Islam, media, and authority in the digital age*. *Studia Islamika*, 29(2), 201–227.
- Hasan, N. (2023). *Faith, pedagogy, and moral consciousness in Islamic learning*. *Studia Islamika*, 30(2), 211–233.
- Hasan, N. (2023). *The re-enchantment of Islamic knowledge: Spiritual turn in Indonesian higher education*. *Journal of Indonesian Islam*, 17(2), 145–167.
- Hassan, N. (2022). *Civic Islam and pedagogies of compassion in the digital age*. *Journal of Southeast Asian Studies*, 53(4), 677–696.
- Hassan, R., & Karim, S. (2022). *Empathy and moral formation in contemporary Islamic education*. *Journal of Muslim Societies*, 7(1), 58–77.
- Hidayat, A. (2023). *Rahmah as pedagogical praxis in Islamic learning*. *Ulul Albab*, 25(1), 59–76.
- Hidayati, N. (2024). *Spiritual literacy and humanization in Islamic academic space*. *Ulul Albab*, 24(1), 1–18.
- Hooks, B. (2022). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Iqbal, M. (2023). *The ethics of knowledge: Human dignity in Islamic educational philosophy*. *Islamic Thought Review*, 11(2), 102–121.
- Ismail, Z., & Nordin, F. (2022). *Epistemic humility and ethical reasoning in Islamic higher learning*. *International Journal of Ethics in Education*, 9(3), 145–162.

Fawaid: Journal of Islamic Studies, FJIS

- Kamaruddin, H., & Fitriah, L. (2023). *Reflective coaching and character growth among Islamic learners. Al-Ta'dib Journal*, 16(2), 101–118.
- Lubis, A., & Firdaus, Z. (2023). *Faith, knowledge, and social transformation in Islamic education. Islamic Thought Journal*, 11(3), 176–190.
- Mahfudz, A. (2024). *Lifelong learning as spiritual journey in Islamic pedagogy. Jurnal Pendidikan Islam*, 14(1), 33–52.
- Mani, Z. A. (2025). *Transitioning to competency-based education in nursing: A scoping review of curriculum review and revision strategies. BMC Nursing*, 24(1111), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03319-y>
- Nasr, S. H. (2021). *The heart of Islamic education. Cambridge Muslim College Journal*, 5(2), 97–114.
- Noddings, N. (2021). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2021). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Padil, M., Asy'arie, B. F., Pranajaya, S. A., Alfiyanto, A., Wahyudi, D., Mahdi, Wahyudin, A., & Tharaba, M. F. (2025). *Political exploration and Islamic education methods in Indonesia: A systematic literature review in the perspective of Sustainable Development Goals (SDGs). Journal of Posthumanism*, 5(3), 1014–1041. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.839>
- Rahim, M., & Latif, A. (2023). *Problem-based learning and ethical reasoning in Islamic education. Journal of Educational Practice*, 11(4), 212–229.
- Rahman, F. (2021). *Knowledge transmission and barakah in digital Islamic education. Islamic Studies Review*, 13(1), 55–71.
- Rahman, F. (2023). *Reconstructing curriculum through love and faith. Journal of Educational Philosophy*, 19(2), 89–107.
- Razack, S., Richardson, L., & Pillay, S. R. (2025). *The violence of curriculum: Dismantling systemic racism, colonisation and indigenous erasure within medical education. Medical Education*, 59(1), 114–123. <https://doi.org/10.1111/medu.15470>
- Rjoub, A., Daraghma, M., Dumaidi, Y., Nour, M. A., et al. (2025). *Undergraduate medical students' perspectives on research education and their confidence in research skills: A cross-sectional study from Palestine. BMC Medical Education*, 25(1005), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07586-w>
- Rohman, A. (2022). *Epistemology of compassion in Islamic pedagogy. Ulul Albab Journal*, 24(2), 87–106.
- Rohman, A. (2022). *Pedagogi cinta dan krisis spiritualitas akademik di perguruan tinggi Islam. Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 10(2), 211–230.

Fawaid: Journal of Islamic Studies, FJIS

- Sani, H., & Azra, A. (2023). *Democratizing knowledge in pesantren education*. *Al-Qalam Journal*, 30(3), 177–194.
- Wahid, M. (2021). *Pesantren dan revolusi digital: Adaptasi, tantangan, dan peluang*. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 150–170.
- Yates, L. (2022). *Competition, empathy, and the moral crisis in education*. *Ethics in Education Journal*, 16(3), 205–224.
- Yusof, N., Ahmad, R., & Khalid, N. (2022). *Portfolio coaching as empathic pedagogy in Islamic contexts*. *Journal of Humanistic Education*, 19(1), 66–83.
- Yusuf, I. (2022). *God-centered pedagogy: Integrating faith and knowledge*. *Journal of Islamic Pedagogy*, 6(2), 141–160.
- Zembylas, M. (2022). *Pedagogies of love and the affective politics of teaching*. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 595–612.
- Zuhdi, M. (2024). *Reclaiming compassion: The ethical soul of Islamic education*. *Journal of Islamic Thought*, 12(1), 1–20.