

Ekologi Adab-Cinta di Madrasah Ibtidaiyah: Telaah Filosofis Pendidikan al-Ghazali atas Kurikulum Berbasis Cinta

Nurlailyanna Bisri

Institut Agama Islam Al Khoziny Sidoarjo, Indonesia
laily.nur85@gmail.com

Submit : **31/03/2026** | Review : **14/04/2026** s.d **04/05/2026** | Publish : **07/06/2026**

Abstract

The Love-Based Curriculum (*Kurikulum Berbasis Cinta*, KBC) is a recent madrasah education policy that positions love as a foundational principle for character formation, social harmony, and the strengthening of humanistic values. However, KBC may be understood reductively if it is treated merely as a character education program or an administrative curriculum document. This article aims to examine KBC as an ecology of Islamic education in Madrasah Ibtidaiyah through al-Ghazali's philosophy of education. Employing an integrative literature review with a philosophical inquiry and document analysis approach, this study analyses the official *Guideline for the Love-Based Curriculum in Madrasah* and al-Ghazali's works related to *mahabbah*, knowledge, *adab*, *tazkiyat al-nafs*, and action. The findings show that KBC has an ecological structure because it connects spiritual values, knowledge, the self, others, the environment, national identity, madrasah actors, pedagogical practices, leadership, care, evaluation, and socio-emotional outcomes. From al-Ghazali's perspective, love in KBC is not merely an affective value but a spiritual orientation that generates knowledge, cultivates *adab*, purifies the soul, and is embodied in ethical action. This article proposes a model of the ecology of *adab-love* in Madrasah Ibtidaiyah, consisting of six dimensions: theocentric, epistemic, personal, social, ecological, and national. The model contributes to strengthening the philosophical foundation of KBC and to developing a more systemic, relational, and sustainable framework for Islamic primary education.

Keywords : Love-Based Curriculum, Ecology of Adab-Love, Madrasah Ibtidaiyah, Islamic Education

Pendahuluan

Pendidikan abad ke-21 menghadapi tantangan yang tidak lagi terbatas pada peningkatan capaian akademik, literasi, numerasi, dan penguasaan teknologi. Lebih dari itu, pendidikan dituntut membentuk manusia yang mampu hidup secara etis, berempati, menghargai keberagaman, menjaga lingkungan, serta membangun relasi sosial yang damai. Dalam konteks global, UNESCO menegaskan perlunya kontrak sosial baru pendidikan yang diarahkan pada masa depan yang damai, adil, dan berkelanjutan (International Commission on the Futures of Education, 2021). Orientasi ini menunjukkan bahwa pendidikan perlu dibaca secara ekologis, yakni sebagai proses perkembangan manusia yang dipengaruhi oleh interaksi antara individu, nilai, relasi sosial, budaya, institusi, dan lingkungan (Bronfenbrenner, 1981).

Dalam kerangka pendidikan Islam, orientasi ekologis tersebut memiliki kedekatan dengan gagasan pendidikan sebagai proses pembentukan manusia secara utuh. Pendidikan tidak hanya berfungsi mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga membentuk orientasi spiritual, akhlak, adab, pengendalian diri, tanggung jawab sosial, dan amal kebaikan (Halstead, 2004). Madrasah Ibtidaiyah memiliki posisi strategis karena pada fase pendidikan dasar inilah anak mulai membangun pola relasi dengan Allah, ilmu, diri sendiri, teman sebaya, guru, orang tua, lingkungan, dan kehidupan kebangsaan (Memon, 2011; Sahin, 2015).

Kebutuhan terhadap pendidikan yang lebih humanis dan relasional semakin mendesak ketika lembaga pendidikan berhadapan dengan berbagai bentuk krisis kemanusiaan. Dokumen Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah menempatkan Kurikulum Berbasis Cinta sebagai respons terhadap dehumanisasi, intoleransi, diskriminasi, konflik sosial, kekerasan, perundungan, rendahnya empati, dan melemahnya penghargaan terhadap keberagaman (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Dokumen tersebut juga menegaskan bahwa pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana transfer ilmu, tetapi juga sebagai

ruang pembentukan karakter, moralitas, integritas, dan kesiapan peserta didik dalam menghadapi masa depan.

Namun, Kurikulum Berbasis Cinta berisiko dipahami secara reduktif apabila hanya ditempatkan sebagai program pendidikan karakter, slogan moral, atau perangkat administratif madrasah. Pembacaan semacam itu kurang memadai karena KBC memiliki struktur yang lebih luas. Panduan KBC ditujukan kepada seluruh madrasah serta melibatkan guru, pengelola, pengawas, komite, orang tua, dan masyarakat dalam proses pendidikan (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025).

Secara konseptual, watak ekologis KBC tampak dalam struktur Panca Cinta, yaitu cinta kepada Allah dan Rasul, cinta ilmu, cinta lingkungan, cinta diri dan sesama, serta cinta bangsa dan negara (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Kelima nilai tersebut membentuk sistem relasi pendidikan yang saling terhubung. Cinta kepada Allah dan Rasul menjadi sumber orientasi spiritual; cinta ilmu membangun relasi epistemik dengan pengetahuan; cinta lingkungan membentuk tanggung jawab ekologis; cinta diri dan sesama menata relasi personal-sosial; sedangkan cinta bangsa dan negara mengarahkan peserta didik pada tanggung jawab kebangsaan. Dokumen KBC juga menyusun lima topik tersebut ke dalam struktur sumber cinta, tanda cinta, dan tali cinta.

Selain Panca Cinta, KBC menggunakan alur *Appreciative Inquiry* 4D, yaitu *Discovery*, *Dream*, *Design*, dan *Destiny* (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Alur ini menunjukkan bahwa KBC tidak hanya menyusun daftar nilai, tetapi juga membangun proses perubahan. *Discovery* diarahkan untuk memahami makna cinta, *Dream* untuk merumuskan visi perubahan, *Design* untuk menyusun desain implementasi, sedangkan *Destiny* untuk mengukur dampak, diseminasi, dan keberlanjutan. Bahkan dalam aspek evaluasi, KBC menekankan penggunaan analisis dokumen, observasi, wawancara, dan penilaian berkelanjutan untuk melihat internalisasi nilai cinta dalam kehidupan sehari-hari peserta didik (Fullan, 2016).

Pembacaan KBC sebagai ekologi pendidikan sejalan dengan kajian internasional mengenai iklim sekolah. Thapa, Cohen, Guffey, dan Higgins-D'Alessandro menunjukkan bahwa iklim sekolah mencakup dimensi keamanan, relasi, pembelajaran, lingkungan institusional, dan proses perbaikan sekolah (Thapa et al., 2013). Dengan demikian, pembentukan karakter peserta didik tidak dapat dilepaskan dari kualitas relasi, budaya sekolah, kepemimpinan, lingkungan belajar, dan sistem pendukung yang mengitarinya. Dalam konteks KBC, cinta tidak cukup diajarkan sebagai konsep, tetapi perlu dihidupkan melalui budaya madrasah, praktik pembelajaran, kepemimpinan, pengasuhan, disiplin positif, dan evaluasi dampak.

Diskursus pendidikan moral modern juga menekankan pentingnya relasi kepedulian dalam pendidikan. Noddings menempatkan kepedulian sebagai dasar etika pendidikan yang bertumpu pada kualitas relasi antara pendidik dan peserta didik (Noddings, 2013). Meskipun berasal dari tradisi filsafat pendidikan Barat, gagasan ini memperkuat pandangan bahwa pendidikan moral tidak cukup dibangun melalui instruksi normatif, tetapi perlu diwujudkan melalui relasi, perhatian, responsivitas, dan pengalaman afektif (Berkowitz & Bier, 2005; Lickona, 2012). Dalam pendidikan Islam, dimensi relasional tersebut dapat dibaca lebih mendalam melalui konsep adab, mahabbah, *tazkiyat al-nafs*, dan amal.

Dalam konteks inilah pemikiran pendidikan al-Ghazali menjadi penting. Al-Ghazali merupakan salah satu tokoh utama pendidikan Islam yang menghubungkan ilmu, akhlak, penyucian jiwa, adab, cinta kepada Allah, dan amal sebagai inti pembentukan manusia (Nofal, 1993). Dalam *Ihya' 'Ulum al-Din*, al-Ghazali menjelaskan ilmu sebagai jalan menuju kebenaran dan pembentukan amal (Al-Ghazālī, 2015). Dalam *Ayyuha al-Walad*, ia menegaskan bahwa ilmu tanpa amal tidak memadai bagi pembentukan diri (Al-Ghazālī, 2005). Dalam *Bidayat al-Hidayah*, al-Ghazali memberi perhatian besar pada adab harian sebagai latihan moral-spiritual (Al-Ghazālī, 2010). Sementara itu, dalam pembahasan mahabbah, cinta

dipahami sebagai orientasi spiritual yang menggerakkan manusia menuju kedekatan kepada Allah (Al-Ghazālī, 2011).

Pemikiran al-Ghazali relevan digunakan sebagai lensa tunggal karena struktur KBC memiliki kedekatan konseptual dengan filsafat pendidikannya. Cinta kepada Allah dan Rasul dapat dibaca melalui mahabbah; cinta ilmu melalui konsep ilmu yang membentuk amal; cinta diri dan sesama melalui *tazkiyat al-nafs* dan adab; sedangkan cinta lingkungan serta cinta bangsa dapat dipahami melalui amanah, tanggung jawab, dan amal sosial (Al-Ghazālī, 2005, 2010, 2011, 2015; Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Dengan demikian, al-Ghazali tidak ditempatkan sekadar sebagai tokoh yang “direlevansikan” dengan KBC, tetapi sebagai kerangka filosofis untuk membaca KBC sebagai proses pembentukan ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah. KBC sendiri menargetkan dampak berupa peningkatan *social emotional skills*, peningkatan empati di lingkungan madrasah, serta penurunan kekerasan dan perundungan (Durlak et al., 2011).

Sejauh ini, pembahasan tentang KBC berpotensi bergerak dalam tiga arah, yaitu sebagai kebijakan pendidikan madrasah, sebagai pendidikan karakter, atau sebagai strategi implementasi nilai cinta dalam pembelajaran. Ketiga arah tersebut penting, tetapi belum cukup untuk menjelaskan struktur filosofis KBC sebagai ekologi pendidikan Islam dasar (Halstead, 2004; Memon, 2011). Celah akademik yang ingin diisi artikel ini adalah kebutuhan untuk membaca KBC sebagai sistem relasi adab-cinta yang menghubungkan dimensi teosentris, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah (Fullan, 2016; Priestley et al., 2015).

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini bertujuan menelaah Kurikulum Berbasis Cinta melalui filsafat pendidikan al-Ghazali dan merumuskan model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah. Secara khusus, artikel ini menjawab tiga pertanyaan penelitian: pertama, bagaimana struktur konseptual Kurikulum Berbasis Cinta membangun

gagasan ekologi pendidikan madrasah; kedua, bagaimana filsafat pendidikan al-Ghazali tentang mahabbah, ilmu, adab, *tazkiyat al-nafs*, dan amal dapat digunakan untuk menelaah Kurikulum Berbasis Cinta; ketiga, bagaimana model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah dapat dirumuskan dari sintesis Kurikulum Berbasis Cinta dan filsafat pendidikan al-Ghazali.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan kajian pustaka dengan pendekatan telaah filosofis pendidikan Islam dan analisis dokumen. Kajian pustaka integratif dipilih karena penelitian ini tidak diarahkan untuk menguji efektivitas empiris Kurikulum Berbasis Cinta, melainkan untuk menyintesis dokumen kebijakan, pemikiran tokoh, dan literatur akademik guna merumuskan model konseptual baru. Whittemore dan Knafl menjelaskan bahwa kajian integratif memungkinkan peneliti memadukan beragam jenis literatur untuk memperoleh pemahaman yang lebih menyeluruh terhadap suatu fenomena (Whittemore & Knafl, 2005). Sementara itu, Torraco menegaskan bahwa kajian integratif dapat digunakan untuk mengembangkan pengetahuan baru serta membangun kerangka konseptual berdasarkan literatur yang telah tersedia (Torraco, 2005).

Pendekatan telaah filosofis digunakan karena penelitian ini menempatkan Kurikulum Berbasis Cinta tidak semata-mata sebagai dokumen teknis-implementatif, tetapi juga sebagai gagasan pendidikan Islam yang memuat dimensi ontologis, epistemologis, aksiologis, dan etis. Dalam penelitian ini, pemikiran pendidikan al-Ghazali digunakan sebagai lensa teoritis tunggal untuk membaca struktur nilai dalam Kurikulum Berbasis Cinta. Analisis dibatasi pada lima konsep utama, yaitu mahabbah, ilmu, adab, *tazkiyat al-nafs*, dan amal. Pembatasan ini dilakukan agar pembahasan tidak melebar pada keseluruhan pemikiran al-Ghazali, tetapi

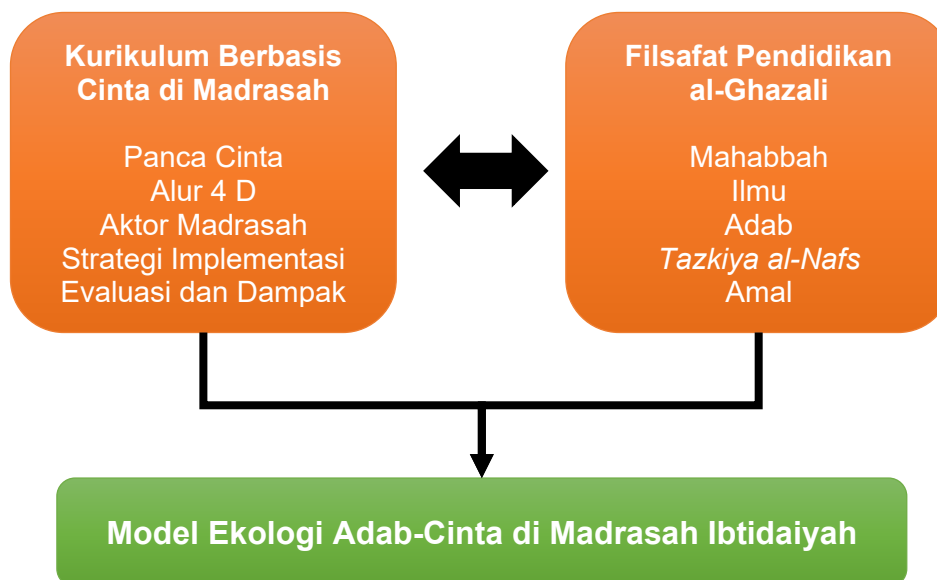
tetap terarah pada aspek yang paling relevan dengan konstruksi ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah.

Sumber data primer dalam penelitian ini terdiri atas dua kelompok. Pertama, dokumen Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah yang diterbitkan oleh Direktorat KSKK Madrasah, Direktorat Jenderal Pendidikan Islam (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Dokumen ini dianalisis sebagai data primer kebijakan karena memuat latar belakang, tujuan, struktur Panca Cinta, alur 4D, aktor ekologi madrasah, strategi implementasi, evaluasi, serta arah dampak KBC. Dokumen KBC sendiri menunjukkan bahwa implementasi KBC melibatkan kerja sama berbagai pihak, mulai dari Kementerian Agama, Kanwil, Kemenag Kabupaten/ Kota, madrasah, pengawas, komite, hingga masyarakat. Kedua, karya-karya al-Ghazali yang relevan dengan pendidikan Islam, terutama *Ihya' 'Ulum al-Din*, *Ayyuha al-Walad*, dan *Bidayat al-Hidayah* (Al-Ghazālī, 2005, 2010, 2011, 2015). Karya-karya tersebut digunakan untuk menelusuri konsep mahabbah, ilmu, adab, penyucian jiwa, serta hubungan antara ilmu dan amal.

Selain data primer, penelitian ini menggunakan data sekunder berupa artikel jurnal, buku akademik, dan kajian ilmiah yang membahas pendidikan Islam, pemikiran al-Ghazali, pendidikan adab, pendidikan karakter, ekologi pendidikan, iklim sekolah, dan pendidikan moral. Literatur sekunder digunakan untuk memperkuat konteks akademik, memperjelas posisi penelitian, serta membangun dialog antara Kurikulum Berbasis Cinta, filsafat pendidikan Islam, dan diskursus pendidikan kontemporer. Snyder menegaskan bahwa kajian pustaka sebagai metodologi penelitian perlu dilakukan secara transparan dan sistematis agar tidak berubah menjadi ulasan yang bersifat *ad hoc* (Snyder, 2019).

Desain analisis penelitian ini disusun dalam bentuk dialog konseptual antara struktur Kurikulum Berbasis Cinta dan filsafat pendidikan al-Ghazali. Kurikulum Berbasis Cinta dibaca melalui unsur Panca Cinta, alur 4D, aktor madrasah, strategi implementasi, evaluasi, dan dampak. Sementara itu,

filosafat pendidikan al-Ghazali dibaca melalui konsep mahabbah, ilmu, adab, tazkiyat al-nafs, dan amal. Dialog antara dua korpus tersebut menjadi dasar untuk merumuskan model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah.



Gambar 1. Desain Dialog Konseptual antara KBC dan Filsafat Pendidikan al-Ghazali

Tabel 1. Korpus Data dan Fungsi Analisis

Korpus Data	Jenis Data	Fokus Analisis	Fungsi dalam Penelitian
<i>Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah</i>	Dokumen primer kebijakan	Latar belakang, tujuan, Panca Cinta, alur 4D, aktor, implementasi, evaluasi, dan dampak KBC	Menjadi objek utama untuk membaca KBC sebagai ekologi pendidikan madrasah
<i>Ihya' 'Ulum al-Din</i>	Teks primer al-Ghazali	Mahabbah, ilmu, tazkiyat al-nafs, amal, dan pembentukan batin	Menjadi dasar filosofis untuk menelaah relasi cinta, ilmu, jiwa, dan amal
<i>Ayyuha al-Walad</i>	Teks primer al-Ghazali	Hubungan ilmu dan amal, nasihat pendidikan, pembentukan diri	Menguatkan argumentasi bahwa pendidikan tidak cukup berhenti pada pengetahuan
<i>Bidayat al-Hidayah</i>	Teks primer al-Ghazali	Adab harian, disiplin moral-spiritual, dan pembiasaan diri	Menguatkan konsep adab sebagai praktik hidup sehari-hari

Literatur sekunder tentang pendidikan Islam, ekologi pendidikan, iklim sekolah, dan pendidikan moral	Data sekunder	Posisi teoritik, gap riset, dan diskursus kontemporer	Memperkuat argumentasi dan menunjukkan relevansi akademik internasional
--	---------------	---	---

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran dokumen primer dan literatur akademik yang relevan dengan fokus penelitian. Literatur dipilih berdasarkan empat kriteria. Pertama, literatur membahas secara langsung Kurikulum Berbasis Cinta atau kebijakan pendidikan madrasah. Kedua, literatur memuat pemikiran al-Ghazali tentang pendidikan, ilmu, adab, mahabbah, tazkiyah, atau amal. Ketiga, literatur membahas ekologi pendidikan, iklim sekolah, pendidikan karakter, atau pendidikan moral. Keempat, literatur memiliki relevansi dengan konteks pendidikan dasar Islam atau Madrasah Ibtidaiyah.

Analisis data dilakukan melalui analisis dokumen dan analisis konseptual. Bowen menjelaskan bahwa analisis dokumen merupakan metode kualitatif yang memungkinkan peneliti menafsirkan dokumen untuk memperoleh makna, pemahaman, dan pengetahuan kontekstual (Bowen, 2009). Dalam penelitian ini, analisis dokumen diarahkan untuk mengidentifikasi struktur konseptual KBC, khususnya Panca Cinta, alur 4D, aktor ekologi, strategi implementasi, evaluasi, dan indikator dampak. KBC sendiri menempatkan evaluasi sebagai proses penting untuk memastikan internalisasi nilai cinta dalam kehidupan sehari-hari murid melalui metode seperti analisis dokumen, observasi, dan wawancara.

Tabel 2. Tahap Analisis Data

Tahap Analisis	Aktivitas Analisis	Output Analisis
Identifikasi konseptual	Membaca dokumen KBC untuk menemukan konsep utama: Panca Cinta, alur 4D, aktor, implementasi, evaluasi, dan dampak	Peta struktur konseptual KBC
Reduksi dan kategorisasi	Mengelompokkan unsur KBC ke dalam dimensi teosentris, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan	Kategori ekologi pendidikan madrasah
Pemetaan filosofis	Menghubungkan kategori KBC dengan konsep mahabbah, ilmu, adab, tazkiyat al-nafs, dan amal	Kerangka telaah al-Ghazali atas KBC
Dialog konseptual	Membaca hubungan antara KBC dan filsafat pendidikan al-Ghazali	Sintesis filosofis adab-cinta
Sintesis model	Merumuskan model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah	Model konseptual final penelitian

Keabsahan analisis dijaga melalui konsistensi antara rumusan masalah, sumber data, kategori teori, dan hasil sintesis. Konsistensi tersebut dilakukan dengan memastikan bahwa seluruh proses analisis tetap bertumpu pada fokus penelitian, yaitu pembacaan Kurikulum Berbasis Cinta melalui filsafat pendidikan al-Ghazali untuk merumuskan model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah. Penelitian ini tidak mengklaim mengukur keberhasilan empiris implementasi KBC di madrasah, tetapi menawarkan telaah filosofis-konseptual atas KBC sebagai ekologi adab-cinta. Dengan demikian, hasil penelitian diharapkan memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan kajian Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, pendidikan Islam dasar, dan implementasi Kurikulum Berbasis Cinta secara lebih filosofis, sistemik, dan terarah.

Hasil dan Diskusi

Struktur Konseptual Kurikulum Berbasis Cinta sebagai Ekologi Pendidikan Madrasah

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) merupakan dokumen kebijakan pendidikan madrasah yang ditetapkan melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025. Secara formal, panduan ini menjadi acuan pelaksanaan pembelajaran bagi madrasah yang diselenggarakan oleh pemerintah maupun masyarakat. Posisi kelembagaan tersebut menunjukkan bahwa KBC tidak dapat dipahami semata-mata sebagai gagasan moral atau slogan pendidikan, melainkan sebagai kerangka kebijakan yang memberikan arah normatif, pedagogis, dan kelembagaan bagi penyelenggaraan pendidikan madrasah.

Hasil analisis terhadap dokumen KBC menunjukkan bahwa kurikulum ini dibangun atas kesadaran bahwa pendidikan tidak cukup dipahami sebagai proses transfer ilmu. Pendidikan ditempatkan sebagai ruang pembentukan manusia yang cerdas secara akademik, berintegritas, bermoral, dan siap menghadapi tantangan masa depan. Dalam kerangka ini, KBC hadir sebagai strategi pendidikan untuk menanamkan kasih sayang, harmoni, dan peradaban yang berlandaskan sikap saling mencintai. Dengan demikian, sejak awal KBC memiliki orientasi yang lebih luas daripada perangkat pembelajaran, karena ia menghubungkan pengetahuan, moralitas, relasi sosial, dan pembentukan manusia.

Kelahiran KBC juga tidak dapat dilepaskan dari problem kemanusiaan yang muncul dalam kehidupan pendidikan dan masyarakat. Dokumen KBC menempatkan dehumanisasi, intoleransi, diskriminasi, konflik sosial, perundungan, kekerasan, serta rendahnya penghargaan terhadap keberagaman sebagai konteks yang melatarbelakangi kebutuhan kurikulum berbasis cinta. Temuan ini memperlihatkan bahwa KBC lahir sebagai respons terhadap krisis relasional. Artinya, persoalan utama yang hendak dijawab KBC bukan hanya lemahnya penguasaan pengetahuan, melainkan

rusaknya kualitas relasi manusia dengan Tuhan, diri sendiri, sesama, lingkungan, dan kehidupan sosial-kebangsaan.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, temuan tersebut memiliki signifikansi khusus. Peserta didik pada jenjang MI berada pada fase dasar pembentukan pola relasi: relasi dengan Allah, guru, teman sebaya, ilmu, lingkungan, keluarga, dan masyarakat. Oleh karena itu, nilai cinta dalam KBC tidak memadai apabila hanya dipahami sebagai afeksi personal atau pesan moral individual. Nilai cinta perlu dibaca sebagai prinsip ekologis yang membentuk keseluruhan sistem pendidikan. Ekologi pendidikan dalam konteks ini merujuk pada keterhubungan antara aktor, nilai, budaya madrasah, ruang belajar, praktik pedagogis, kepemimpinan, pengasuhan, dan evaluasi. Pembacaan ini sejalan dengan gagasan ekologi perkembangan manusia yang menempatkan pertumbuhan individu dalam jaringan relasi antara diri, lingkungan sosial, institusi, dan budaya (Bronfenbrenner, 1981).

Watak ekologis KBC tampak pada tujuan penyusunan panduan. Dokumen KBC memuat tiga tujuan utama, yaitu memberikan pemahaman tentang pentingnya nilai cinta dalam pendidikan madrasah, menyediakan strategi dan langkah konkret implementasi KBC, serta membantu guru dan seluruh pemangku kepentingan madrasah dalam mengintegrasikan nilai cinta ke dalam pembelajaran dan interaksi di madrasah. Tujuan tersebut menunjukkan bahwa KBC tidak berhenti pada level gagasan normatif, tetapi bergerak menuju praktik, relasi, dan budaya kelembagaan. Dengan demikian, KBC memiliki orientasi transformasional: nilai cinta tidak hanya diajarkan, tetapi juga diinternalisasikan melalui pengalaman pendidikan yang berlangsung dalam ekosistem madrasah.

Dimensi ekologis tersebut semakin terlihat dari cakupan pengguna panduan KBC. Dokumen ini tidak hanya ditujukan kepada guru atau peserta didik, tetapi juga kepada seluruh satuan madrasah, mulai dari RA, MI, MTs, hingga MA, serta kepada pengelola, pengawas madrasah, komite, masyarakat, dan kantor Kementerian Agama pada berbagai level. Temuan

ini menunjukkan bahwa KBC sejak awal dirancang sebagai proyek pendidikan multi-aktor. Guru memang menjadi aktor utama dalam proses pembelajaran, tetapi keberhasilan implementasi KBC tetap bergantung pada keterlibatan kepala madrasah, pengawas, orang tua, komite, masyarakat, dan struktur kebijakan. Dengan kata lain, KBC tidak dapat direduksi menjadi urusan pedagogis di ruang kelas, karena ia membutuhkan dukungan kelembagaan dan sosial yang lebih luas.

Struktur ekologis KBC juga tampak melalui penggunaan alur Appreciative Inquiry 4D, yaitu *Discovery*, *Dream*, *Design*, dan *Destiny*. Tahap *Discovery* diarahkan untuk memahami konsep dan makna cinta sebagai fondasi KBC. Tahap *Dream* digunakan untuk merumuskan visi jangka panjang dan pergeseran paradigma menuju pendidikan yang berpusat pada koneksi, kolaborasi, empati, dan belas kasih. Tahap *Design* berfungsi merancang definisi, komponen, prinsip metode, topik, contoh implementasi, pelatihan, modul, dan media. Adapun tahap *Destiny* diarahkan pada pengukuran dampak, diseminasi, alur program, dan keberlanjutan.

Alur 4D tersebut menunjukkan bahwa KBC bukan sekadar kumpulan nilai, melainkan desain perubahan pendidikan. Ia dimulai dari pembentukan kesadaran, dilanjutkan dengan perumusan visi, diterjemahkan ke dalam desain praktik, kemudian diarahkan pada pengukuran dampak dan keberlanjutan. Dalam perspektif ekologi pendidikan, pola ini menunjukkan bahwa KBC berupaya mengubah bukan hanya perilaku individu, tetapi juga sistem relasi, budaya, dan praktik kelembagaan madrasah. Pembacaan ini sejalan dengan kajian iklim sekolah yang menegaskan bahwa kualitas pendidikan karakter dan perilaku peserta didik sangat dipengaruhi oleh keamanan, relasi, pembelajaran, lingkungan institusional, dan proses perbaikan sekolah (Thapa et al., 2013).

Temuan berikutnya berkaitan dengan struktur nilai utama KBC yang dirumuskan dalam Panca Cinta. Dokumen KBC menjelaskan bahwa cakupan cinta sangat luas sehingga perlu dipetakan ke dalam lima topik

utama. Kelima topik tersebut meliputi cinta kepada Allah dan Rasul, cinta ilmu, cinta lingkungan, cinta diri dan sesama, serta cinta bangsa dan negara. Struktur ini memperlihatkan bahwa cinta dalam KBC tidak dipahami secara sempit sebagai emosi personal, tetapi sebagai sistem nilai yang mengatur relasi manusia dengan sumber spiritual, pengetahuan, diri, sesama, alam, dan kehidupan kebangsaan.

Pemetaan Panca Cinta memperlihatkan adanya struktur relasional yang utuh. Cinta kepada Allah dan Rasul menjadi pusat orientasi spiritual; cinta ilmu membangun hubungan manusia dengan pengetahuan; cinta lingkungan menghubungkan manusia dengan alam sebagai ciptaan Allah; cinta diri dan sesama membentuk relasi personal-sosial; sedangkan cinta bangsa dan negara menempatkan peserta didik dalam tanggung jawab kebangsaan. Dengan demikian, Panca Cinta bukan sekadar daftar tema pembelajaran, melainkan struktur ekologi adab yang mengatur orientasi manusia dalam berelasi. Pada titik ini, KBC dapat dibaca sebagai kurikulum yang berupaya membentuk peserta didik melalui jaringan relasi teosentris, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan.

Pada tataran implementasi, KBC juga tidak berhenti pada penyediaan materi ajar. Dokumen KBC memuat desain pelatihan bagi guru, kepala madrasah, dan orang tua. Pelatihan guru diarahkan untuk membekali mindset, skillset, dan toolset agar guru mampu menciptakan pengalaman belajar yang tidak hanya bermakna secara akademik, tetapi juga kaya nilai kasih sayang, empati, dan kepedulian. Strategi yang disebutkan mencakup *project/problem-based learning*, *experiential learning*, *deep learning*, penggunaan AI untuk perencanaan pembelajaran, *boardgame* untuk pengalaman belajar, serta *assessment tool* untuk pengukuran dampak.

Lebih lanjut, KBC juga memasukkan pelatihan *servant leadership* bagi kepala madrasah dan pengawas. Pelatihan ini diarahkan untuk membangun pemimpin yang penuh cinta dan mampu menjadi teladan dalam penerapan nilai KBC. Di dalamnya terdapat strategi membangun sistem, budaya, sumber daya manusia, dan komunitas belajar yang

berorientasi pada cinta. Selain itu, KBC memuat disiplin positif sebagai bentuk pengasuhan berbasis cinta, yaitu pendekatan mendidik anak melalui bimbingan, bukan hukuman, dengan tujuan mengembangkan disiplin diri, tanggung jawab, kemampuan memecahkan masalah, harga diri, dan hubungan positif.

Komponen implementatif tersebut memperkuat argumentasi bahwa KBC merupakan ekologi pendidikan. KBC tidak hanya mengatur apa yang diajarkan, tetapi juga bagaimana guru mengajar, bagaimana kepala madrasah memimpin, bagaimana orang tua mengasuh, bagaimana pengawas mendampingi, bagaimana peserta didik mengalami nilai cinta, dan bagaimana madrasah membangun budaya. Dalam kerangka ini, cinta tidak lagi diposisikan sebagai konsep normatif, melainkan sebagai prinsip pengorganisasian kehidupan madrasah.

Dimensi ekologis KBC juga tampak pada pembagian tugas dan tanggung jawab kelembagaan. Dokumen KBC menyatakan bahwa implementasi KBC merupakan upaya berkelanjutan yang membutuhkan kerja sama berbagai pihak. Kementerian Agama bertugas membuat, menetapkan, dan menyosialisasikan regulasi; Kanwil Kemenag dan Kemenag Kabupaten/Kota memfasilitasi serta memberikan dukungan sistem; madrasah membentuk tim pelaksana teknis penanaman dan penguatan nilai cinta; sedangkan monitoring dan evaluasi dapat melibatkan Ditjen Pendis, Kanwil, Kemenag Kabupaten/Kota, pengawas, komite, dan masyarakat. Temuan ini menegaskan bahwa KBC membutuhkan orkestrasi kelembagaan, bukan sekadar pelaksanaan administratif di tingkat satuan pendidikan.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, orkestrasi kelembagaan tersebut memiliki implikasi penting. Nilai adab-cinta perlu hadir secara konsisten dalam pembelajaran, tata tertib, budaya kelas, kepemimpinan kepala madrasah, komunikasi guru-orang tua, pengawasan, kegiatan proyek, dan kehidupan sehari-hari peserta didik. Apabila hanya diajarkan sebagai materi, KBC berisiko berhenti sebagai wacana moral. Namun, apabila

ditanamkan melalui budaya madrasah, pembiasaan, keteladanan, dan evaluasi berkelanjutan, KBC dapat menjadi kerangka pembentukan karakter yang hidup dalam pengalaman peserta didik.

Aspek terakhir yang menunjukkan struktur ekologis KBC adalah orientasi dampaknya. Dokumen KBC menempatkan dampak implementasi pada perubahan yang lebih luas, seperti peningkatan *social emotional skills* murid, peningkatan empati di lingkungan madrasah, serta penurunan kekerasan dan perundungan. Sebelum mencapai dampak tersebut, dokumen KBC juga memuat *outcome* berupa proyek berbasis KBC, praktik baik, dan *story of change* yang muncul dari madrasah. Orientasi ini menunjukkan bahwa keberhasilan KBC tidak hanya diukur dari kelengkapan administrasi pembelajaran atau keterlaksanaan program, tetapi dari perubahan relasi, perilaku, budaya, dan iklim madrasah.

Dengan demikian, logika perubahan KBC bergerak dari nilai menuju praktik, dari praktik menuju budaya, dan dari budaya menuju dampak sosial-emosional. Pola ini memperlihatkan bahwa KBC memiliki struktur konseptual yang sistemik. Ia menghubungkan dasar kebijakan, latar krisis, tujuan pendidikan, Panca Cinta, alur 4D, aktor pendidikan, strategi implementasi, evaluasi, dan dampak dalam satu ekosistem pendidikan madrasah.

Tabel 3. Struktur Konseptual KBC sebagai Ekologi Pendidikan Madrasah

Unsur KBC	Isi Pokok dalam Dokumen	Makna Ekologis	Implikasi untuk MI
Basis kebijakan	KBC ditetapkan melalui Keputusan Dirjen Pendis Nomor 6077 Tahun 2025 dan menjadi acuan pembelajaran madrasah	KBC memiliki legitimasi kelembagaan	MI memiliki dasar formal untuk mengintegrasikan nilai cinta dalam pembelajaran dan budaya madrasah
Latar krisis	Dehumanisasi, intoleransi, diskriminasi, kekerasan, perundungan, dan krisis empati	KBC lahir sebagai respons terhadap kerusakan relasi manusiawi	MI menjadi ruang awal pencegahan krisis relasi melalui pembentukan adab sejak dini

Tujuan pendidikan	Pendidikan tidak hanya transfer ilmu, tetapi pembentukan karakter, moral, integritas, dan kesiapan masa depan	Pendidikan dipahami sebagai pembentukan manusia utuh	Pembelajaran MI perlu menghubungkan ilmu, akhlak, adab, dan pengalaman hidup
Panca Cinta	Cinta Allah dan Rasul, ilmu, lingkungan, diri dan sesama, bangsa dan negara	Membentuk sistem relasi antara Tuhan, ilmu, diri, sesama, alam, dan bangsa	Anak MI dibimbing membangun relasi religius, epistemik, sosial, ekologis, dan kebangsaan
Alur 4D	<i>Discovery, Dream, Design, dan Destiny</i>	KBC memiliki desain perubahan dari pemahaman sampai dampak	Implementasi MI perlu dimulai dari pemahaman nilai, desain praktik, dan evaluasi perilaku
Aktor pendidikan	Guru, kepala madrasah, orang tua, pengawas, komite, masyarakat, dan pemerintah	KBC bersifat multi-aktor dan sistemik	Guru MI tidak bekerja sendiri, tetapi dalam ekologi madrasah dan keluarga
Implementasi	Training guru, servant leadership, disiplin positif, proyek, media, teknologi, dan asesmen	Nilai cinta diterjemahkan ke dalam praktik pedagogis dan budaya kelembagaan	MI dapat mengembangkan pembelajaran berbasis pengalaman, keteladanan, dan pembiasaan adab
Evaluasi dan dampak	<i>Social emotional skills</i> , empati, penurunan kekerasan/perundungan, praktik baik, <i>story of change</i>	Keberhasilan KBC diukur dari perubahan perilaku dan iklim madrasah	MI perlu menilai perubahan adab, relasi, empati, dan kepedulian anak

Berdasarkan keseluruhan temuan tersebut, KBC dapat dipahami sebagai ekologi pendidikan madrasah karena memiliki enam karakter utama. Pertama, KBC memiliki dasar kebijakan formal yang memberi legitimasi kelembagaan. Kedua, KBC lahir dari problem relasi manusiawi dalam pendidikan dan masyarakat. Ketiga, KBC memiliki struktur nilai Panca Cinta yang bersifat relasional. Keempat, KBC menggunakan alur 4D sebagai desain perubahan pendidikan. Kelima, KBC melibatkan banyak aktor pendidikan, mulai dari guru, kepala madrasah, pengawas, orang tua, komite, masyarakat, hingga pemerintah. Keenam, KBC mengarahkan

keberhasilan pada perubahan perilaku, empati, budaya madrasah, dan penurunan kekerasan.

Temuan konseptual ini memperlihatkan bahwa KBC memiliki potensi untuk dibaca sebagai ekologi adab-cinta. Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, ekologi ini tidak hanya mengajarkan anak untuk mengetahui nilai cinta, tetapi membentuk cara anak berelasi dengan Allah, ilmu, diri, sesama, lingkungan, dan bangsa melalui pembelajaran, pembiasaan, keteladanan, pengasuhan, kepemimpinan, serta evaluasi berkelanjutan. Oleh karena itu, KBC dapat dipahami sebagai kerangka pendidikan yang mengintegrasikan nilai spiritual, moral, sosial, ekologis, dan kebangsaan dalam sistem kehidupan madrasah.

Secara diskursif, hasil ini juga menunjukkan bahwa pembacaan KBC sebagai pendidikan karakter saja belum memadai. Pendidikan karakter cenderung dipahami sebagai penanaman nilai kepada individu, sedangkan KBC memiliki cakupan yang lebih luas karena menata relasi antar aktor, struktur kelembagaan, budaya madrasah, strategi pembelajaran, kepemimpinan, pengasuhan, dan evaluasi dampak. Dengan demikian, KBC lebih tepat dipahami sebagai ekologi pendidikan Islam dasar yang menjadikan cinta sebagai prinsip pembentukan adab dalam keseluruhan kehidupan madrasah.

Telaah Filosofis Pendidikan al-Ghazali atas Kurikulum Berbasis Cinta

Dalam kerangka pendidikan Islam, Kurikulum Berbasis Cinta tidak cukup dibaca sebagai perangkat nilai yang mengajarkan kasih sayang dalam hubungan sosial. Struktur Panca Cinta menunjukkan bahwa cinta dalam KBC memiliki arah yang bertingkat dan saling terhubung: berawal dari cinta kepada Allah dan Rasul, kemudian bergerak menuju cinta ilmu, cinta lingkungan, cinta diri dan sesama, serta cinta bangsa dan negara. Pola ini memperlihatkan bahwa cinta tidak berdiri sebagai emosi individual, tetapi menjadi dasar orientasi manusia dalam membangun relasi dengan

Tuhan, pengetahuan, diri, sesama, alam, dan kehidupan sosial-kebangsaan.

Untuk membaca kedalaman struktur tersebut, pemikiran pendidikan al-Ghazali menjadi relevan karena menempatkan pendidikan sebagai proses pembentukan manusia secara utuh melalui mahabbah, ilmu, adab, tazkiyat al-nafs, dan amal. Kelima konsep ini memungkinkan KBC dipahami bukan hanya sebagai kurikulum karakter, tetapi sebagai kerangka pendidikan adab-cinta yang menghubungkan dimensi spiritual, epistemik, moral, relasional, dan praksis. Pembacaan ini dimulai dari konsep mahabbah karena cinta kepada Allah merupakan pusat orientasi pendidikan Islam dan menjadi fondasi bagi seluruh bentuk cinta lainnya.

Konsep pertama yang menjadi fondasi telaah ini adalah mahabbah. Dalam filsafat pendidikan al-Ghazali, cinta tidak dipahami semata-mata sebagai perasaan psikologis, tetapi sebagai orientasi spiritual manusia kepada Allah. Cinta kepada Allah menjadi pusat yang menggerakkan pengetahuan, ibadah, akhlak, dan amal. Dalam Kitab *al-Mahabbah wa al-Shawq wa al-Uns wa al-Riḍā*, al-Ghazali menempatkan cinta sebagai maqām spiritual yang mengarahkan manusia menuju kedekatan dengan Allah dan kesadaran atas tujuan hidupnya (Al-Ghazālī, 2011).

Perspektif mahabbah penting digunakan untuk membaca KBC karena dokumen KBC menempatkan cinta kepada Allah dan Rasul sebagai sumber cinta. Dengan demikian, cinta dalam KBC tidak berawal dari relasi sosial semata, tetapi bersumber dari fondasi teologis. Cinta kepada Allah dan Rasul menjadi pusat orientasi nilai yang kemudian memancar ke dalam cinta ilmu, cinta lingkungan, cinta diri, cinta sesama, serta cinta bangsa. Struktur ini membedakan KBC dari pendidikan karakter sekuler yang pada umumnya menempatkan nilai moral terutama pada konsensus sosial.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, mahabbah memberikan dasar bahwa pendidikan cinta perlu dimulai dari pengenalan anak terhadap Allah sebagai sumber kasih sayang dan Rasulullah sebagai teladan cinta. Anak tidak hanya diarahkan untuk menjadi baik dalam hubungan sosial, tetapi

juga dibimbing untuk memahami bahwa kebaikan, kepedulian, empati, dan kasih sayang memiliki akar spiritual. Oleh karena itu, dimensi teosentris menjadi pusat dalam pembentukan ekologi adab-cinta di MI.

Konsep kedua adalah ilmu. Dalam pemikiran al-Ghazali, ilmu bukan sekadar akumulasi informasi atau kemampuan kognitif. Ilmu memiliki fungsi transformatif karena membimbing manusia untuk mengenal kebenaran, memperbaiki diri, dan melahirkan amal. Dalam Kitab *al-'Ilm pada Ihya' 'Ulum al-Din*, al-Ghazali menempatkan ilmu sebagai jalan pembentukan manusia, bukan semata-mata instrumen intelektual (Al-Ghazālī, 2015). Karena itu, ilmu yang tidak membentuk adab dan amal belum mencapai tujuan pendidikan yang sesungguhnya.

Pembacaan ini relevan dengan struktur KBC, terutama pada topik cinta ilmu. Dokumen KBC menjelaskan bahwa cinta ilmu ditempatkan sebagai bagian dari tanda cinta karena Allah menghadirkan tanda-tanda-Nya melalui ayat-ayat tertulis atau *qauliyah* dan ayat-ayat semesta atau *kauniyah*. Dalam kerangka KBC, cinta ilmu tidak hanya mengarahkan peserta didik pada pengetahuan tekstual, tetapi juga pada kemampuan membaca alam, diri, dan kehidupan sebagai tanda kebesaran Allah.

Dokumen KBC juga menegaskan bahwa sains tidak hanya dipandang sebagai kumpulan fakta dan rumus, tetapi sebagai jalan menuju kebijaksanaan dan kasih sayang terhadap ciptaan Allah. Dengan demikian, ilmu dalam KBC diarahkan agar peserta didik tidak hanya mengetahui sesuatu, tetapi juga memahami maknanya, merawat kehidupan, dan mengembangkan kebermanfaatan.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, gagasan tersebut menjadi sangat penting karena anak berada pada fase awal dalam membangun relasi dengan ilmu. Apabila ilmu hanya diajarkan sebagai hafalan, pendidikan mudah terjebak dalam pola kognitif-formal. Namun, apabila ilmu dibaca melalui perspektif al-Ghazali dan KBC, ilmu menjadi sarana untuk menumbuhkan rasa ingin tahu, kesadaran spiritual, tanggung jawab moral, serta kepedulian terhadap alam dan sesama. Cinta ilmu tidak hanya berarti

rajin belajar, tetapi juga belajar dengan niat yang benar, adab yang baik, dan orientasi amal.

Konsep ketiga adalah adab. Dalam pendidikan Islam, adab tidak hanya berarti sopan santun lahiriah, tetapi tata relasi yang benar antara manusia dengan Allah, ilmu, guru, diri sendiri, sesama, lingkungan, dan masyarakat. Adab menunjukkan kemampuan manusia menempatkan diri secara tepat dalam jaringan relasi kehidupan. Dalam konteks pemikiran al-Ghazali, adab berkaitan erat dengan ilmu, pembiasaan moral, disiplin diri, dan pembentukan jiwa.

Konsep adab menjadi kunci untuk membaca KBC sebagai ekologi pendidikan. KBC tidak hanya mengajarkan nilai cinta secara abstrak, tetapi juga mengatur berbagai relasi: relasi dengan Allah dan Rasul, relasi dengan ilmu, relasi dengan alam, relasi dengan diri sendiri, relasi dengan sesama, serta relasi dengan bangsa. Panca Cinta dalam KBC menunjukkan bahwa cinta selalu bersifat relasional. Ia tidak berdiri sebagai emosi individual, tetapi menjadi cara manusia menata hubungannya dengan seluruh ekosistem kehidupan.

Dimensi adab juga tampak dalam contoh integrasi KBC pada pembelajaran MI. Dalam lampiran dokumen KBC, tema adab mencakup adab belajar, mandi, berpakaian, bersin, menguap, makan, dan minum dalam kehidupan sehari-hari. Pada fase MI, adab tidak ditempatkan sebagai konsep filosofis yang abstrak, melainkan sebagai pembiasaan konkret dalam tindakan harian peserta didik.

Pada titik ini, pemikiran al-Ghazali menjadi sangat relevan. Dalam *Bidayat al-Hidayah*, al-Ghazali memberi perhatian besar pada adab keseharian sebagai jalan pembentukan diri. Adab bukan sekadar etiket, tetapi latihan moral-spiritual agar manusia terbiasa hidup dalam keteraturan, kesadaran, dan penghormatan terhadap nilai ilahiah (Al-Ghazālī, 2010). Oleh karena itu, ketika KBC mengintegrasikan cinta ke dalam adab belajar, adab makan, adab berpakaian, relasi dengan teman,

dan kepedulian lingkungan, proses tersebut dapat dibaca sebagai pembentukan adab dalam pengertian al-Ghazali.

Dalam konteks MI, adab merupakan bentuk operasional dari cinta. Anak yang mencintai ilmu akan menjaga adab belajar. Anak yang mencintai sesama akan menjaga lisan, menghormati guru, menyayangi teman, dan menghindari perundungan. Anak yang mencintai lingkungan akan menjaga kebersihan kelas, tanaman, air, dan ruang madrasah. Anak yang mencintai bangsa akan belajar menghargai perbedaan dan hidup bersama. Dengan demikian, adab menjadi jembatan antara nilai cinta dan perilaku nyata.

Konsep keempat adalah *tazkiyat al-nafs*, yaitu penyucian dan pembentukan jiwa. Dalam pemikiran al-Ghazali, pendidikan tidak cukup menyentuh aspek lahiriah. Pendidikan harus menjangkau batin manusia, termasuk niat, keinginan, emosi, kebiasaan, dan orientasi hidup. Tazkiyah menjadi proses penting agar ilmu tidak berubah menjadi kesombongan, ibadah tidak menjadi formalitas, dan perilaku baik tidak hanya tampak pada permukaan.

KBC memiliki kedekatan yang kuat dengan konsep *tazkiyat al-nafs* karena salah satu orientasinya adalah membentuk peserta didik yang humanis, toleran, berempati, mampu mengelola diri, dan hidup dalam relasi yang harmonis. Dokumen KBC menempatkan disiplin positif sebagai bagian dari pengasuhan berbasis cinta. Disiplin positif dipahami sebagai pendekatan mendidik anak yang menekankan pengajaran dan bimbingan, bukan hukuman. Tujuannya adalah mengembangkan disiplin diri, tanggung jawab, kemampuan memecahkan masalah, harga diri, dan hubungan positif.

Dalam perspektif al-Ghazali, disiplin positif dapat dibaca sebagai bentuk pendidikan tazkiyah. Anak tidak dibentuk melalui ketakutan, kemarahan, atau kontrol paksa, tetapi melalui bimbingan, penghormatan, empati, dan pembiasaan yang membantu anak mengendalikan diri. Pola ini sejalan dengan tujuan tazkiyah, yaitu membentuk jiwa yang lebih sadar, bersih, seimbang, dan terarah pada kebaikan.

Bagi Madrasah Ibtidaiyah, tazkiyat al-nafs perlu diterjemahkan ke dalam praktik yang sesuai dengan tahap perkembangan anak. Bentuknya dapat berupa pembiasaan refleksi sederhana, pengelolaan emosi, meminta maaf, bersyukur, bersabar, jujur, menjaga lisan, berbagi dengan teman, dan bertanggung jawab terhadap tugas. Dokumen KBC juga menunjukkan integrasi nilai seperti niat, tekun, tawakal, wara', yakin, syukur, sabar, produktif, kreatif, dan saling menghargai dalam kegiatan pembelajaran dan ekstrakurikuler.

Konsep kelima adalah amal. Dalam filsafat pendidikan al-Ghazali, ilmu dan cinta harus berujung pada amal. Dalam *Ayyuha al-Walad*, al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tanpa amal tidak cukup bagi pembentukan diri (Al-Ghazālī, 2005). Prinsip ini penting untuk membaca KBC karena keberhasilan KBC tidak dapat diukur hanya dari pemahaman peserta didik terhadap konsep cinta, tetapi dari perubahan perilaku, kebiasaan, relasi, dan budaya madrasah.

Dokumen KBC memperlihatkan arah tersebut secara jelas. Pada bagian *outcome*, KBC menekankan munculnya proyek dari *Project Based Learning*, praktik baik, dan *story of change* dari madrasah. Hasil proyek diharapkan tidak hanya mengasah kemampuan akademis, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial dan karakter. Pada level dampak, KBC diarahkan pada peningkatan social emotional skills, peningkatan empati di lingkungan madrasah, serta penurunan kekerasan dan perundungan.

Melalui perspektif al-Ghazali, orientasi tersebut dapat dibaca sebagai pergeseran dari pengetahuan nilai menuju amal nilai. Cinta tidak boleh berhenti sebagai tema, poster, slogan, atau materi pembelajaran. Cinta harus tampak dalam amal, seperti membantu teman, menjaga lisan, merawat lingkungan, menghormati guru, menghindari kekerasan, belajar dengan sungguh-sungguh, menghargai perbedaan, dan berkontribusi pada kehidupan madrasah.

Dalam konteks MI, amal menjadi indikator penting karena anak usia dasar belajar melalui pengalaman konkret. Mereka tidak cukup memahami

cinta melalui definisi, tetapi melalui tindakan yang berulang dan bermakna. Oleh sebab itu, proyek, praktik baik, pembiasaan, keteladanan, dan cerita perubahan menjadi ruang penting untuk melihat apakah KBC benar-benar hidup sebagai ekologi adab-cinta.

Tabel 4. Telaah Filosofis al-Ghazali atas Kurikulum Berbasis Cinta

Konsep al-Ghazali	Makna Filosofis	Padanan dalam KBC	Bentuk dalam Ekologi MI	Implikasi Analitis
Mahabbah	Cinta sebagai orientasi spiritual manusia kepada Allah	Cinta Allah dan Rasul sebagai sumber cinta	Keteladanan Rasul, syukur, doa, pengenalan kasih sayang Allah	KBC memiliki fondasi teosentris, bukan sekadar afeksi sosial
Ilmu	Ilmu membimbing manusia menuju kebenaran, adab, dan amal	Cinta ilmu; ayat qauliyah dan kauniyah sebagai tanda Allah	Rasa ingin tahu, membaca, bertanya, memahami alam sebagai tanda kebesaran Allah	KBC mengarahkan ilmu pada kesadaran dan kebermanfaatan
Adab	Tata relasi yang benar antara manusia dengan Allah, ilmu, diri, sesama, dan alam	Cinta diri, sesama, lingkungan, bangsa	Adab belajar, adab makan, menghormati guru, menyayangi teman, menjaga lingkungan	Cinta dioperasionalkan menjadi perilaku relasional
Tazkiyat al-nafs	Penyucian jiwa dan pembentukan batin	Disiplin positif, empati, kontrol diri, tanggung jawab	Sabar, jujur, syukur, meminta maaf, mengelola emosi, tanggung jawab	KBC membentuk batin peserta didik, bukan hanya perilaku luar
Amal	Ilmu dan cinta harus tampak dalam tindakan nyata	Proyek KBC, praktik baik, <i>story of change</i> , dampak sosial-emosional	Membantu teman, anti-bullying, merawat kelas, proyek lingkungan, hidup rukun	Keberhasilan KBC diukur melalui perubahan perilaku dan budaya madrasah

Telaah filosofis al-Ghazali menunjukkan bahwa KBC memiliki kedalaman yang melampaui pendidikan karakter dalam pengertian yang sempit. Melalui konsep mahabbah, KBC dapat dipahami sebagai pendidikan yang berpusat pada cinta kepada Allah dan Rasul. Melalui konsep ilmu, KBC mengarahkan pembelajaran agar tidak berhenti pada penguasaan informasi, tetapi bergerak menuju kesadaran dan amal. Melalui konsep adab, KBC membentuk tata relasi antara peserta didik dengan Allah, ilmu, diri, sesama, lingkungan, dan bangsa. Melalui konsep *tazkiyat al-nafs*, KBC diarahkan pada pembentukan batin, pengendalian diri, dan kehalusan moral. Melalui konsep amal, KBC menegaskan bahwa cinta harus hadir dalam tindakan nyata dan perubahan budaya madrasah.

Filsafat pendidikan al-Ghazali memberikan kerangka yang kokoh untuk membaca KBC sebagai pendidikan adab-cinta. KBC tidak hanya mengajarkan peserta didik untuk mengenal cinta, tetapi juga membentuk ekologi pendidikan yang memungkinkan cinta menjadi orientasi, pengetahuan, relasi, pembiasaan, dan tindakan. Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, pembacaan ini penting karena anak usia dasar membutuhkan pendidikan yang tidak hanya informatif, tetapi juga afektif, spiritual, relasional, dan praksis.

Model Ekologi Adab-Cinta di Madrasah Ibtidaiyah

Uraian pada dua subbab sebelumnya menunjukkan bahwa Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) memiliki struktur nilai yang bersifat relasional, sedangkan filsafat pendidikan al-Ghazali menyediakan dasar filosofis untuk memahami nilai tersebut sebagai proses pembentukan manusia beradab. KBC tidak hanya memuat seperangkat tema cinta dalam pendidikan madrasah, tetapi juga membangun arah pendidikan yang menghubungkan dimensi spiritual, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan. Sementara itu, pemikiran al-Ghazali membantu memperdalam struktur tersebut melalui konsep mahabbah, ilmu, adab, *tazkiyat al-nafs*, dan amal.

Sintesis antara KBC dan filsafat pendidikan al-Ghazali menghasilkan model konseptual yang dalam artikel ini disebut sebagai ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah. Model ini menempatkan cinta bukan sebagai tema pembelajaran yang berdiri sendiri, melainkan sebagai prinsip pembentuk relasi pendidikan. Cinta dipahami sebagai dasar yang mengatur hubungan peserta didik dengan Allah dan Rasul, ilmu, diri sendiri, sesama, lingkungan, serta bangsa dan negara. Dengan cara pandang ini, KBC tidak hanya menjelaskan nilai apa yang perlu ditanamkan, tetapi juga bagaimana nilai tersebut bekerja dalam keseluruhan kehidupan pendidikan di MI.

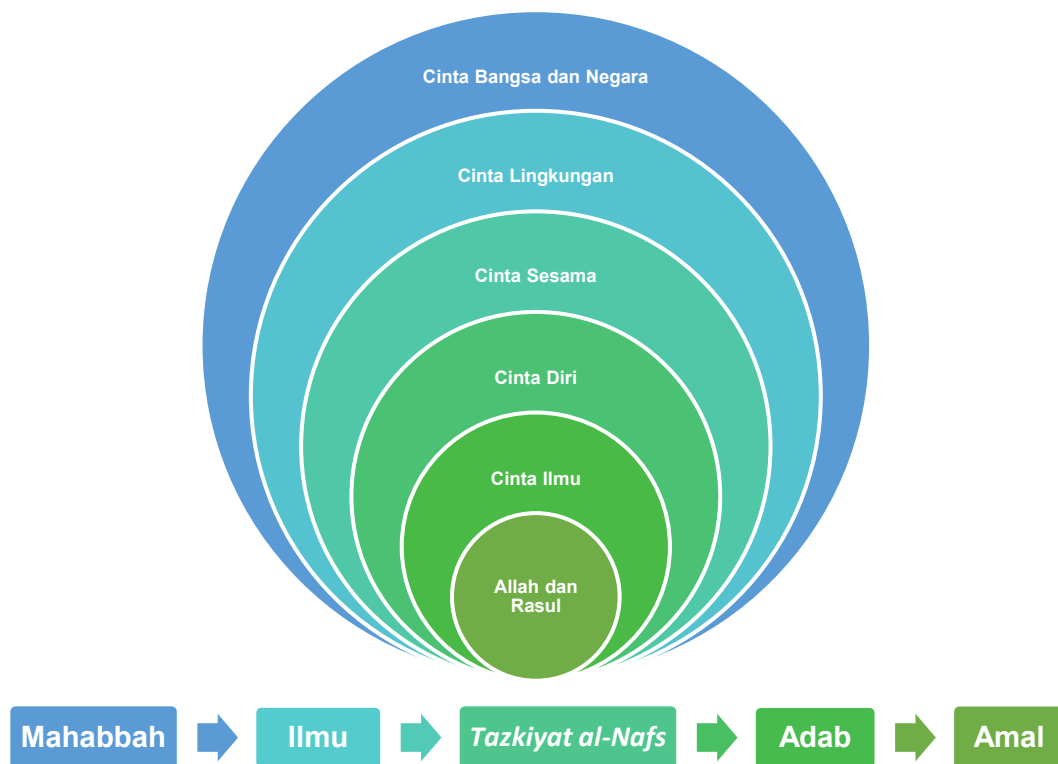
Model ekologi adab-cinta berangkat dari Panca Cinta dalam dokumen KBC, yaitu cinta kepada Allah dan Rasul sebagai sumber cinta, cinta ilmu dan lingkungan sebagai tanda cinta, serta cinta diri, sesama, bangsa, dan negara sebagai tali cinta. Dalam perspektif al-Ghazali, struktur tersebut dapat dibaca melalui lima fondasi pendidikan: mahabbah sebagai pusat orientasi spiritual, ilmu sebagai jalan pembentukan kesadaran, adab sebagai tata relasi, *tazkiyat al-nafs* sebagai proses pembentukan batin, dan amal sebagai ukuran keberhasilan pendidikan. Berdasarkan sintesis tersebut, model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah dapat dijelaskan melalui sejumlah prinsip dasar berikut.

Model ekologi adab-cinta dibangun di atas tiga prinsip utama. Prinsip pertama adalah bahwa cinta bersifat teosentris. Dalam KBC, cinta tidak dimulai dari relasi sosial semata, tetapi bersumber dari cinta kepada Allah dan Rasul. Dalam kerangka al-Ghazali, prinsip ini sejalan dengan mahabbah, yaitu cinta kepada Allah sebagai orientasi tertinggi kehidupan manusia. Oleh sebab itu, pendidikan cinta di MI perlu memiliki pusat spiritual yang jelas. Anak tidak hanya diajarkan berbuat baik karena tuntutan sosial, tetapi dibimbing memahami bahwa kebaikan merupakan ekspresi cinta kepada Allah dan bentuk peneladanan terhadap Rasul.

Prinsip kedua adalah bahwa cinta bersifat relasional. Panca Cinta memperlihatkan bahwa cinta selalu bergerak dalam jaringan hubungan: hubungan dengan Allah, ilmu, alam, diri sendiri, sesama manusia, serta

bangsa dan negara. Dalam perspektif al-Ghazali, seluruh relasi tersebut perlu ditata melalui adab. Adab tidak hanya berarti sopan santun, tetapi kemampuan menempatkan diri secara tepat dalam setiap hubungan. Karena itu, ekologi adab-cinta menuntut agar pembelajaran, budaya kelas, kepemimpinan madrasah, pengasuhan, dan interaksi sosial dibangun di atas tata relasi yang beradab.

Prinsip ketiga adalah bahwa cinta harus bermuara pada amal. Dalam KBC, keberhasilan implementasi tidak cukup dilihat dari pemahaman peserta didik terhadap konsep cinta, tetapi juga dari proyek, praktik baik, story of change, peningkatan social emotional skills, peningkatan empati, serta penurunan kekerasan dan perundungan. Dalam perspektif al-Ghazali, prinsip ini sejalan dengan pandangan bahwa ilmu dan cinta harus tampak dalam tindakan nyata. Nilai cinta yang tidak mengubah perilaku belum dapat disebut sebagai pendidikan yang utuh.



Gambar 2. Model Konsentris Ekologi Adab-Cinta di Madrasah Ibtidaiyah

Gambar tersebut memperlihatkan bahwa ekologi adab-cinta bergerak dari pusat spiritual menuju relasi yang semakin luas. Cinta kepada Allah dan Rasul menjadi pusat orientasi. Dari pusat tersebut, terbentuk cinta ilmu, cinta diri, cinta sesama, cinta lingkungan, serta cinta bangsa dan negara. Urutan ini tidak dimaksudkan sebagai tahapan yang kaku, tetapi sebagai struktur relasi yang saling memengaruhi. Setiap lapisan membentuk dan memperkuat lapisan lainnya dalam ekosistem pendidikan MI.

Dimensi pertama dalam model ini adalah dimensi teosentris. Dalam KBC, cinta kepada Allah dan Rasul ditempatkan sebagai sumber cinta. Artinya, seluruh nilai cinta dalam pendidikan madrasah harus berakar pada kesadaran ketuhanan dan keteladanan kenabian. Dalam perspektif al-Ghazali, dimensi ini berkaitan dengan mahabbah, yaitu cinta kepada Allah sebagai pusat orientasi batin manusia.

Pada konteks MI, dimensi teosentris dapat diwujudkan melalui pembelajaran yang memperkenalkan Allah sebagai sumber kasih sayang, Rasulullah sebagai teladan akhlak, dan ibadah sebagai ekspresi cinta, bukan sekadar kewajiban formal. Hal ini penting karena anak usia MI umumnya memahami agama melalui pengalaman konkret, keteladanan, cerita, pembiasaan, dan suasana emosional yang mereka rasakan di lingkungan belajar.

Model ini juga sejalan dengan paradigma KBC yang berupaya menggeser pendidikan agama dari orientasi ketakutan dan kepatuhan formal menuju orientasi cinta, kasih sayang, dan kesadaran internal. Dokumen KBC menyebut adanya pergeseran dari teologi yang kaku menuju teologi cinta, serta dari orientasi hukum formal menuju orientasi kasih dan pemaknaan yang lebih mendalam.

Dimensi kedua adalah dimensi epistemik, yaitu relasi peserta didik dengan ilmu. Dalam KBC, cinta ilmu ditempatkan sebagai tanda cinta karena ilmu mengantarkan manusia membaca ayat-ayat Allah, baik qauliyah maupun kauniyah. Ilmu tidak hanya berkaitan dengan teks, tetapi juga dengan alam, diri, dan kehidupan sebagai tanda kebesaran Allah.

Dalam filsafat pendidikan al-Ghazali, ilmu memiliki fungsi transformatif. Ilmu tidak hanya untuk diketahui, tetapi juga untuk membentuk kesadaran, adab, dan amal. Oleh karena itu, cinta ilmu di MI tidak boleh direduksi menjadi semangat akademik atau pencapaian kognitif semata. Cinta ilmu harus tampak dalam adab belajar, rasa ingin tahu, kesungguhan, kerendahan hati, dan kemampuan menghubungkan pengetahuan dengan kebaikan.

Pada tingkat MI, dimensi epistemik dapat diterapkan melalui pembelajaran yang mengaitkan mata pelajaran dengan nilai keislaman dan pengalaman hidup anak. Pembelajaran sains, misalnya, dapat diarahkan untuk menumbuhkan rasa kagum terhadap ciptaan Allah. Matematika dapat digunakan untuk membangun ketelitian dan kejujuran. Bahasa dapat menjadi sarana pembentukan komunikasi yang santun. Sementara itu, pembelajaran sosial dapat diarahkan untuk menumbuhkan empati dan tanggung jawab. KBC sendiri menekankan bahwa sains tidak hanya dipandang sebagai kumpulan fakta dan rumus, tetapi sebagai jalan menuju kebijaksanaan dan kasih sayang terhadap ciptaan Allah.

Dimensi ketiga adalah dimensi personal, yaitu relasi peserta didik dengan dirinya sendiri. Dalam KBC, cinta diri tidak dimaknai sebagai egoisme, tetapi sebagai kemampuan mengenal, menghargai, menjaga, dan mengembangkan diri secara sehat. Dalam perspektif al-Ghazali, dimensi ini berkaitan dengan tazkiyat al-nafs, yaitu proses pembentukan dan penyucian jiwa.

Pada konteks MI, cinta diri perlu diterjemahkan ke dalam pembiasaan yang sesuai dengan perkembangan anak. Bentuknya dapat berupa menjaga kebersihan diri, mengelola emosi, berani meminta maaf, jujur, sabar, disiplin, bertanggung jawab, dan memiliki rasa percaya diri yang sehat. Anak perlu belajar bahwa mencintai diri bukan berarti mengikuti semua keinginan, melainkan membimbing diri menuju kebaikan.

Dokumen KBC memperkuat dimensi ini melalui konsep disiplin positif. Disiplin positif dipahami sebagai pendekatan mendidik anak yang berfokus

pada pengajaran dan bimbingan, bukan hukuman. Tujuannya adalah mengembangkan disiplin diri, tanggung jawab, kemampuan memecahkan masalah, harga diri, dan hubungan positif.

Dalam model ekologi adab-cinta, tazkiyat al-nafs menjadi proses penting karena anak tidak akan mampu membangun relasi yang sehat dengan sesama dan lingkungan jika belum dibimbing untuk mengenal serta mengelola dirinya. Pendidikan cinta harus menyentuh batin anak, bukan hanya membentuk kepatuhan lahiriah.

Dimensi keempat adalah dimensi sosial, yaitu relasi peserta didik dengan orang lain. Dalam KBC, cinta sesama menjadi bagian dari tali cinta. Nilai ini mencakup empati, kasih sayang, penghormatan, toleransi, kepedulian, dan kemampuan hidup bersama. Dalam perspektif al-Ghazali, dimensi ini berkaitan dengan adab, yaitu tata relasi yang benar antara manusia dan sesamanya.

Pada Madrasah Ibtidaiyah, dimensi sosial memiliki peran penting karena anak sedang belajar membangun hubungan dengan guru, teman sebaya, orang tua, dan masyarakat sekitar. Pendidikan cinta perlu tampak dalam perilaku harian, seperti menyapa dengan baik, menghormati guru, mendengarkan teman, tidak mengejek, tidak merundung, berbagi, bekerja sama, dan meminta maaf ketika melakukan kesalahan.

Dalam KBC, orientasi sosial ini juga tampak pada target dampak berupa peningkatan empati di lingkungan madrasah serta penurunan kekerasan dan perundungan. Hal ini menunjukkan bahwa cinta sesama tidak cukup menjadi materi ajar, tetapi harus menjadi ukuran perubahan budaya madrasah.

Dalam perspektif al-Ghazali, adab sosial bukan hanya perilaku sopan, tetapi ekspresi dari jiwa yang terdidik. Anak yang beradab tidak sekadar mengetahui aturan, tetapi memiliki kesadaran untuk menjaga kehormatan orang lain. Karena itu, ekologi adab-cinta menuntut seluruh ruang madrasah, kelas, halaman, kegiatan ibadah, kegiatan bermain, dan komunikasi guru-murid menjadi ruang pembiasaan adab sosial.

Dimensi kelima adalah dimensi ekologis, yaitu relasi peserta didik dengan alam dan lingkungan. Dalam KBC, cinta lingkungan ditempatkan sebagai tanda cinta karena alam dipahami sebagai bagian dari tanda-tanda Allah. Dokumen KBC menjelaskan bahwa alam semesta merupakan bentuk tajalli cinta Allah dan menjadi tanda hadirnya Allah.

Dalam perspektif al-Ghazali, relasi dengan lingkungan dapat dibaca melalui konsep amanah dan amal. Manusia tidak semestinya memperlakukan alam secara sewenang-wenang karena alam adalah ciptaan Allah dan ruang tempat manusia menjalankan tanggung jawab moralnya. Dengan demikian, cinta lingkungan dalam MI perlu dibangun melalui praktik konkret, bukan hanya melalui nasihat normatif.

Pada konteks MI, dimensi ekologis dapat diterapkan melalui kegiatan menjaga kebersihan kelas, merawat tanaman, menghemat air, membuang sampah pada tempatnya, menjaga fasilitas madrasah, dan mengembangkan proyek sederhana berbasis lingkungan. Praktik semacam ini membuat cinta lingkungan menjadi pengalaman langsung yang dapat dipahami anak.

KBC juga mendorong penggunaan pembelajaran berbasis proyek, experiential learning, dan media kreatif untuk memperkaya pengalaman belajar. Pendekatan ini relevan bagi MI karena anak usia dasar lebih mudah memahami nilai melalui praktik, proyek, permainan, observasi, dan pengalaman konkret.

Dimensi keenam adalah dimensi kebangsaan, yaitu relasi peserta didik dengan masyarakat, bangsa, dan negara. Dalam KBC, cinta bangsa dan negara menjadi bagian dari tali cinta, yaitu relasi manusia dengan kehidupan sosial-kebangsaan. Nilai ini penting karena madrasah tidak hanya membentuk individu yang saleh secara personal, tetapi juga warga yang bertanggung jawab, toleran, dan mampu hidup dalam keberagaman.

Dalam perspektif al-Ghazali, dimensi kebangsaan dapat dibaca sebagai perluasan dari amal sosial. Cinta kepada Allah, ilmu, diri, sesama, dan lingkungan harus melahirkan tindakan sosial yang membawa

kemaslahatan. Pada konteks MI, cinta bangsa tidak perlu diwujudkan melalui konsep politik yang kompleks, tetapi melalui pembiasaan menghargai perbedaan, menaati aturan bersama, menjaga fasilitas umum, mencintai budaya baik, bekerja sama, dan memiliki tanggung jawab terhadap kehidupan bersama. Dimensi kebangsaan ini juga sejalan dengan latar KBC yang ingin memperkuat kebinekaan dan menciptakan lingkungan harmonis di madrasah.

Tabel 5. Model Ekologi Adab-Cinta di Madrasah Ibtidaiyah

Dimensi Model	Basis KBC	Lensa al-Ghazali	Praktik Konseptual di MI	Indikator Konseptual
Teosentris	Cinta Allah dan Rasul	Mahabbah	Keteladanan Rasul, doa, syukur, pengenalan kasih sayang Allah	Anak memahami cinta sebagai nilai spiritual
Epistemik	Cinta ilmu	Ilmu	Membaca, bertanya, eksplorasi, mengaitkan ilmu dengan ciptaan Allah	Anak mencintai ilmu dan belajar dengan adab
Personal	Cinta diri	Tazkiyat al-nafs	Kontrol emosi, disiplin diri, menjaga kebersihan, tanggung jawab	Anak mampu mengenal dan mengelola diri
Sosial	Cinta sesama	Adab	Menghormati guru, menyayangi teman, anti-perundungan, empati	Relasi kelas menjadi lebih humanis
Ekologis	Cinta lingkungan	Amanah dan amal	Merawat kelas, tanaman, air, kebersihan, fasilitas madrasah	Anak peduli terhadap lingkungan
Kebangsaan	Cinta bangsa dan negara	Amal sosial	Menghargai perbedaan, hidup tertib, bekerja sama, cinta tanah air	Anak memiliki kesadaran hidup bersama

Model ekologi adab-cinta memiliki beberapa implikasi konseptual bagi Madrasah Ibtidaiyah. Pertama, pembelajaran MI perlu bergerak dari transfer materi menuju pembentukan relasi. Guru tidak hanya menyampaikan mata pelajaran, tetapi membantu peserta didik membangun relasi yang benar dengan Allah, ilmu, diri, sesama, lingkungan, dan bangsa.

Kedua, budaya madrasah menjadi faktor penting dalam implementasi KBC. Nilai cinta tidak akan kuat apabila hanya hadir dalam RPP, modul ajar, atau kegiatan seremonial. Nilai tersebut perlu tampak dalam cara guru berbicara, cara kepala madrasah memimpin, cara siswa berinteraksi, cara orang tua dilibatkan, serta cara madrasah menangani konflik, kesalahan, dan disiplin.

Ketiga, evaluasi KBC perlu mencakup perubahan perilaku dan iklim madrasah. Karena KBC menargetkan peningkatan empati, social emotional skills, serta penurunan kekerasan dan perundungan, evaluasi tidak cukup dilakukan melalui tes kognitif. Evaluasi perlu memperhatikan observasi perilaku, praktik baik, proyek siswa, refleksi, cerita perubahan, dan keterlibatan komunitas madrasah.

Keempat, PGMI memiliki posisi strategis dalam mempersiapkan calon guru MI yang mampu memahami KBC secara filosofis dan praktis. Calon guru MI tidak cukup dibekali kemampuan pedagogis-teknis, tetapi juga perlu memahami mahabbah, ilmu, adab, tazkiyat al-nafs, dan amal sebagai fondasi pendidikan Islam dasar. Dengan begitu, PGMI dapat berkontribusi pada implementasi KBC yang lebih mendalam, bukan sekadar administratif.

Berdasarkan sintesis antara KBC dan pemikiran al-Ghazali, ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah dapat dirumuskan sebagai sistem pendidikan Islam dasar yang menjadikan mahabbah kepada Allah dan Rasul sebagai pusat orientasi, ilmu sebagai jalan pembentukan kesadaran, tazkiyat al-nafs sebagai pembentukan diri, adab sebagai tata relasi, serta amal sebagai wujud nyata dalam kehidupan personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan peserta didik.

Model ini menunjukkan bahwa KBC tidak cukup dipahami sebagai kurikulum nilai. KBC dapat dikembangkan sebagai kerangka pendidikan Islam yang menyatukan dimensi spiritual, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan dalam satu ekosistem madrasah.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, model ini memberi arah bahwa pendidikan cinta harus dimulai dari pusat spiritual, diterjemahkan ke dalam

kecintaan terhadap ilmu, diwujudkan dalam pembentukan diri, diperluas ke relasi sosial, dipraktikkan dalam kepedulian lingkungan, dan dimatangkan dalam tanggung jawab kebangsaan.

Kesimpulan

Artikel ini menegaskan bahwa Kurikulum Berbasis Cinta tidak cukup dipahami sebagai kebijakan pendidikan karakter atau program implementatif madrasah, tetapi dapat dibaca sebagai ekologi pendidikan **Islam** yang menghubungkan nilai, aktor, relasi, budaya, pembelajaran, kepemimpinan, pengasuhan, evaluasi, dan dampak sosial-emosional. Struktur Panca Cinta dalam KBC menunjukkan bahwa cinta tidak berdiri sebagai konsep afektif semata, melainkan sebagai sistem relasi yang mencakup hubungan peserta didik dengan Allah dan Rasul, ilmu, diri, sesama, lingkungan, serta bangsa dan negara.

Melalui telaah filosofis pendidikan al-Ghazali, artikel ini menunjukkan bahwa KBC memperoleh kedalaman teoritis ketika dibaca melalui lima konsep utama: mahabbah, ilmu, adab, tazkiyat al-nafs, dan amal. Mahabbah memberi orientasi spiritual; ilmu menjadi jalan pembentukan kesadaran; adab mengatur tata relasi; tazkiyat al-nafs membentuk batin dan pengendalian diri; sedangkan amal menjadi bukti nyata keberhasilan pendidikan cinta. Dengan demikian, cinta dalam KBC tidak berhenti sebagai nilai normatif, tetapi bergerak menjadi prinsip pembentukan manusia beradab.

Kontribusi utama artikel ini adalah rumusan model ekologi adab-cinta di Madrasah Ibtidaiyah yang terdiri atas enam dimensi: teosentris, epistemik, personal, sosial, ekologis, dan kebangsaan. Model ini menempatkan Madrasah Ibtidaiyah sebagai ruang dasar pembentukan anak yang mencintai Allah dan Rasul, mencintai ilmu, mampu mengelola diri, menghormati sesama, peduli terhadap lingkungan, dan bertanggung jawab dalam kehidupan kebangsaan.

Secara konseptual, artikel ini memberi dasar bahwa implementasi KBC di MI tidak cukup dilakukan melalui perangkat ajar atau kegiatan seremonial, tetapi perlu diwujudkan dalam budaya madrasah, relasi edukatif, kepemimpinan yang penuh keteladanan, disiplin positif, pembiasaan adab, proyek bermakna, serta evaluasi perubahan perilaku. Namun, karena artikel ini bersifat kajian pustaka integratif dan telaah filosofis, penelitian lanjutan diperlukan untuk menguji model ekologi adab-cinta secara empiris di madrasah, baik melalui studi kasus, etnografi sekolah, maupun penelitian pengembangan perangkat implementasi KBC berbasis al-Ghazali.

Referensi

- Al-Ghazālī, A. Ḥāmid. (2005). *Letter to a Disciple: Ayyuhā'l-Walad*. Islamic Texts Society.
- Al-Ghazālī, A. Ḥāmid. (2010). *The Beginning of Guidance: The Imam and Proof of Islam* (M. Al-Allaf (ed.)). White Thread Press.
- Al-Ghazālī, A. Ḥāmid. (2011). *Love, Longing, Intimacy and Contentment: Kitāb al-Maḥabba wa'l-shawq wa'l-uns wa'l-riḍā*. Islamic Texts Society.
- Al-Ghazālī, A. Ḥāmid. (2015). *Al-Ghazali: The Book of Knowledge (Kitāb al-ilm) Book 1 – Revival of the Religious Sciences* (K. Honerkamp (ed.)). Fons Vitae.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators. In *Character Education Partnership*. <https://wicharacter.org/wp-content/uploads/2023/10/what-works-in-CE-1.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers

College Press.

Halstead, M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*. Direktorat KSKK Madrasah, Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.

Lickona, T. (2012). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. PT Bumi Aksara.

Memon, N. (2011). What Islamic School Teachers Want: Towards Developing an Islamic Teacher Education Programme. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595912>

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.

Nofal, N. (1993). Al-Ghazālī. *Prospects*, 23(3–4), 519–538. <https://doi.org/10.1007/BF02195133>

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>

Sahin, A. (2015). *New Directions in Islamic Education: pedagogy and identity formation*. Kube Publishing Ltd.

Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The Integrative Review: Updated Methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>