

## BAB II

### KAJIAN TEORI

#### A. Hakikat Kurikulum Cinta

##### a) Pengertian Kurikulum Cinta

Dalam kajian pendidikan, kurikulum merupakan konsep yang memiliki perkembangan makna yang cukup luas. Secara etimologis, istilah kurikulum berasal dari bahasa Latin *curriculum* yang berakar dari kata *currere*, yang berarti lintasan atau jalur yang harus ditempuh oleh seorang pelari hingga mencapai garis akhir. Dalam konteks pendidikan, istilah ini kemudian digunakan untuk menggambarkan rangkaian proses pembelajaran yang harus dilalui peserta didik dalam perjalanan pendidikan mereka. Dengan demikian, kurikulum pada dasarnya dipahami sebagai jalur atau proses pembelajaran yang dirancang secara sistematis untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu<sup>20</sup>.

Dalam perkembangan teori pendidikan moderen, kurikulum tidak lagi dipahami hanya sebagai daftar mata pelajaran yang harus diajarkan kepada peserta didik. Ralph Tyler memandang kurikulum sebagai keseluruhan pengalaman belajar yang secara sengaja dirancang oleh lembaga pendidikan

---

<sup>20</sup> Wina Sanjaya, *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan* (Jakarta: Kencana, 2013), 3.

untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Dalam pandangan ini, kurikulum mencakup berbagai komponen yang saling berkaitan, seperti tujuan pendidikan, pengalaman belajar yang dirancang, organisasi pembelajaran, serta evaluasi terhadap hasil belajar. Pandangan ini menunjukkan bahwa kurikulum bukan hanya perangkat administratif, tetapi merupakan kerangka konseptual yang mengarahkan keseluruhan proses pendidikan<sup>21</sup>.

Pemahaman tersebut kemudian diperluas oleh Hilda Taba yang menekankan bahwa kurikulum merupakan suatu rencana pembelajaran yang sistematis yang dirancang untuk mengarahkan proses pendidikan secara menyeluruh. Menurut Taba, kurikulum tidak hanya memuat isi atau materi pembelajaran, tetapi juga mencakup strategi pembelajaran serta pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik berkembang secara intelektual, emosional, dan sosial. Dengan demikian, kurikulum pada dasarnya mencerminkan pandangan tentang manusia seperti apa yang ingin dibentuk melalui proses pendidikan<sup>22</sup>.

Di sisi lain, pembahasan mengenai cinta sebagai nilai fundamental kehidupan manusia juga memiliki kedalaman konseptual dalam tradisi filsafat

---

<sup>21</sup> Nana Syaodih Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2017), 27.

<sup>22</sup> Hilda Taba, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik (Terjemahan)* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2009), 10.

dan agama. Dalam pemikiran humanistik, Erich Fromm menjelaskan bahwa cinta bukan sekadar perasaan emosional, melainkan suatu sikap aktif yang ditandai oleh perhatian, tanggung jawab, penghormatan, dan pemahaman terhadap orang lain<sup>23</sup>. Cinta dalam pengertian ini merupakan kekuatan moral yang memungkinkan manusia membangun relasi yang saling menghargai dan memelihara kehidupan bersama.

Pemahaman mengenai cinta sebagai nilai fundamental ini juga mendapat penekanan kuat dalam pemikiran Nasaruddin Umar melalui gagasannya tentang teologi cinta. Dalam pemikirannya, cinta dipandang sebagai inti dari ajaran agama yang meneguhkan penghargaan terhadap kehidupan dan martabat manusia. Nasaruddin Umar menekankan bahwa agama tidak seharusnya dipahami semata-mata sebagai kumpulan aturan normatif, tetapi sebagai jalan spiritual yang menuntun manusia untuk membangun relasi yang penuh kasih dengan Tuhan, sesama manusia, dan seluruh ciptaan<sup>24</sup>. Dengan demikian, cinta dipahami sebagai energi spiritual yang mendorong manusia untuk menghadirkan nilai-nilai kemanusiaan seperti empati, kepedulian, keadilan, dan penghormatan terhadap martabat manusia dalam kehidupan sosial.

---

<sup>23</sup> Erich Fromm, *Seni Mencintai* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2005), 31.

<sup>24</sup> Nasaruddin Umar, *Kurikulum Cinta: Membangun Pendidikan yang Humanis dan Spiritual* (Jakarta: Elex Media Komputindo, 2023), 15–18.

Dalam kerangka teologi cinta tersebut, relasi antara manusia dan Tuhan tidak hanya didasarkan pada kewajiban religius semata, tetapi juga pada hubungan cinta yang bersifat mendalam dan transformatif. Cinta kepada Tuhan melahirkan kesadaran spiritual yang kemudian tercermin dalam sikap manusia terhadap sesama<sup>25</sup>. Oleh karena itu, cinta tidak hanya memiliki dimensi spiritual yang bersifat personal, tetapi juga memiliki implikasi sosial yang kuat, yaitu mendorong manusia untuk membangun relasi yang saling menghargai dan memanusiakan.

Apabila prinsip teologi cinta tersebut dibawa ke dalam dunia pendidikan, maka pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses pembentukan manusia yang mampu menghidupi nilai-nilai cinta dalam kehidupan bersama. Pendidikan dalam perspektif ini memiliki tanggung jawab untuk menumbuhkan kesadaran moral dan spiritual peserta didik agar mereka mampu membangun relasi yang menghargai kehidupan dan martabat manusia. Proses pembelajaran tidak hanya diarahkan pada pengembangan kemampuan intelektual, tetapi juga pada

---

<sup>25</sup> Nasaruddin Umar, *Teologi Cinta: Jalan Menuju Perdamaian dan Kemanusiaan* (Jakarta: Elex Media Komputindo, 2019), 41–43.

pembentukan karakter yang berakar pada nilai kasih, empati, dan kepedulian terhadap sesama<sup>26</sup>.

Berdasarkan pemikiran tersebut, gagasan mengenai kurikulum cinta dapat dipahami sebagai elaborasi pendidikan dari konsep teologi cinta yang dikembangkan oleh Nasaruddin Umar. Kurikulum cinta menempatkan nilai cinta sebagai prinsip dasar dalam penyelenggaraan pendidikan, sehingga proses pembelajaran tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi akademik, tetapi juga pada pembentukan relasi pendidikan yang memanusiakan. Dalam kerangka ini, kurikulum tidak hanya mengatur isi pembelajaran, tetapi juga membentuk cara pendidikan berlangsung melalui hubungan yang dilandasi oleh kasih, empati, penghargaan terhadap martabat manusia, serta tanggung jawab terhadap kehidupan bersama<sup>27</sup>.

Dengan demikian, kurikulum cinta dipahami sebagai suatu kerangka penyelenggaraan pendidikan yang menempatkan nilai cinta yang diwujudkan melalui sikap empati, kepedulian, penghargaan terhadap martabat manusia, dan tanggung jawab sosial sebagai prinsip dasar dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi proses pembelajaran. Kurikulum cinta tidak hanya merujuk pada isi atau materi pembelajaran, tetapi juga pada pengalaman belajar dan relasi

---

<sup>26</sup> Thomas Lickona, *Pendidikan Karakter*., 35

<sup>27</sup> Doni Koesoema A., *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*, 25-26

pendidikan yang memanusiakan, sehingga pendidikan tidak hanya menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga pribadi yang memiliki kesadaran moral, spiritual, dan kemanusiaan yang mendalam.

b) Urgensi Kurikulum Cinta

Dalam perkembangan pendidikan modern, kurikulum sering kali dibangun di atas paradigma yang menempatkan pencapaian kognitif sebagai indikator utama keberhasilan pendidikan. Orientasi ini tampak dalam berbagai sistem evaluasi pendidikan yang lebih menekankan penguasaan pengetahuan, pencapaian standar kompetensi akademik, serta hasil belajar yang dapat diukur secara kuantitatif. Pendekatan tersebut tidak dapat dilepaskan dari pengaruh rasionalitas ilmiah dan kebutuhan masyarakat modern yang menuntut penguasaan ilmu pengetahuan serta keterampilan intelektual yang tinggi. Dalam konteks ini, pendidikan dipandang terutama sebagai sarana untuk membentuk sumber daya manusia yang mampu bersaing dalam perkembangan ilmu pengetahuan dan dunia kerja.<sup>28</sup>

Meskipun orientasi tersebut memiliki kontribusi penting terhadap perkembangan intelektual peserta didik, berbagai kajian dalam filsafat dan teori pendidikan menunjukkan bahwa dominasi pendekatan kognitif dalam

---

<sup>28</sup> H.A.R. Tilaar, Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia, 112.

kurikulum sering kali menimbulkan kritik karena dianggap belum sepenuhnya mampu mewujudkan tujuan pendidikan yang lebih luas, yaitu pembentukan manusia secara utuh. Kritik terhadap model pendidikan yang terlalu menekankan transfer pengetahuan dikemukakan oleh Paulo Freire melalui konsep banking model of education, yang menggambarkan proses pendidikan sebagai aktivitas “menyimpan pengetahuan” dalam diri peserta didik. Dalam pendekatan ini, peserta didik cenderung diposisikan sebagai penerima informasi, sementara relasi dialogis dan pembentukan kesadaran kritis kurang memperoleh perhatian dalam proses pembelajaran<sup>29</sup>.

Pandangan tersebut sejalan dengan pemikiran John Dewey yang menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat direduksi hanya sebagai proses penyampaian pengetahuan, melainkan merupakan proses pengalaman yang membentuk kemampuan intelektual sekaligus sikap sosial dan moral manusia dalam kehidupan masyarakat<sup>30</sup>. Dengan kata lain, pendidikan memiliki fungsi yang lebih luas daripada sekadar mentransmisikan pengetahuan, yaitu membentuk cara manusia memahami dirinya dan membangun relasi dengan orang lain dalam kehidupan bersama. Selain itu, kerangka tujuan pendidikan yang dikembangkan oleh Benjamin Bloom menunjukkan bahwa proses

---

<sup>29</sup> Paulo Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008), 54.

<sup>30</sup> John Dewey, *Demokrasi dan Pendidikan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004), 89.

pendidikan seharusnya mengembangkan tiga ranah utama secara seimbang, yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ketidakseimbangan dalam pengembangan ketiga ranah tersebut berpotensi menyebabkan pendidikan lebih menekankan aspek intelektual daripada pembentukan sikap dan nilai<sup>31</sup>.

Berbagai pandangan tersebut menunjukkan bahwa pendidikan membutuhkan pendekatan yang mampu mengintegrasikan pengembangan intelektual dengan pembentukan nilai-nilai kemanusiaan. Dalam kehidupan masyarakat yang semakin kompleks dan plural, kemampuan untuk memahami orang lain, menghargai perbedaan, serta membangun relasi sosial yang harmonis menjadi kompetensi yang tidak kalah penting dibandingkan dengan penguasaan pengetahuan akademik. Oleh karena itu, pendidikan tidak hanya dituntut untuk menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga pribadi yang memiliki empati, kepedulian sosial, serta tanggung jawab moral dalam kehidupan bersama<sup>32</sup>.

Dalam konteks inilah gagasan pendidikan yang berlandaskan nilai cinta memperoleh relevansi yang semakin kuat. Pemikiran mengenai cinta sebagai dasar relasi kemanusiaan dikembangkan secara mendalam dalam perspektif

---

<sup>31</sup> Benjamin S. Bloom, *Taksonomi Tujuan Pendidikan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 7.

<sup>32</sup> Sutarjo Adisusilo, *Pembelajaran Nilai Karakter* (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2013), 21.



teologi cinta oleh Nasaruddin Umar. Dalam pandangannya, cinta merupakan prinsip fundamental yang menuntun manusia untuk membangun relasi yang adil, damai, dan penuh penghargaan terhadap martabat sesama manusia. Cinta tidak hanya dipahami sebagai ekspresi emosional, tetapi sebagai nilai etis dan spiritual yang mengarahkan manusia untuk hidup dalam sikap empati, kepedulian, serta tanggung jawab terhadap kehidupan bersama.

Ketika nilai cinta ditempatkan sebagai dasar dalam proses pendidikan, maka pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai ruang pembentukan relasi kemanusiaan yang memanusiakan. Pendidikan menjadi sarana untuk menumbuhkan kesadaran moral dan sikap saling menghargai yang memungkinkan peserta didik berkembang tidak hanya secara intelektual, tetapi juga secara emosional dan sosial. Dalam kerangka inilah gagasan kurikulum cinta menjadi relevan sebagai upaya untuk memperkaya paradigma pendidikan dengan menempatkan nilai kemanusiaan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran.

Dengan demikian, urgensi kurikulum cinta dalam pendidikan dapat dipahami sebagai respons terhadap kebutuhan untuk menghadirkan paradigma pendidikan yang lebih humanis. Kurikulum yang berlandaskan nilai cinta diharapkan mampu menyeimbangkan pengembangan kemampuan intelektual

dengan pembentukan karakter dan kesadaran moral peserta didik. Melalui pendekatan ini, pendidikan tidak hanya bertujuan mencerdaskan kehidupan manusia, tetapi juga membentuk pribadi yang memiliki empati, kepedulian, dan tanggung jawab dalam membangun kehidupan bersama yang harmonis.

### c) Dasar-Dasar

#### 1. Dasar Teologis

Dalam diskursus teologi modern, muncul kecenderungan untuk meninjau kembali cara agama dipahami dalam kehidupan manusia. Pada periode sebelumnya, agama sering dipahami terutama sebagai sistem doktrin dan aturan normatif yang mengatur perilaku umat beriman. Penekanan yang kuat pada aspek hukum dan kepatuhan tersebut membuat pengalaman religius kerap direduksi menjadi praktik ritual dan ketaatan terhadap aturan moral<sup>33</sup>. Dalam kerangka seperti ini, agama cenderung dipahami sebagai struktur normatif yang mengatur kehidupan manusia dari luar.

Namun perkembangan refleksi teologis pada abad ke-20 menunjukkan arah yang berbeda. Sejumlah pemikir agama mulai menekankan bahwa pengalaman religius tidak dapat dipahami hanya melalui dimensi doktrinal dan legalistik. Wilfred Cantwell Smith, misalnya, menegaskan bahwa agama pada

---

<sup>33</sup> Samosir, A. (2020). Pemahaman iman dalam teologi modern dan implikasinya bagi kehidupan beragama. *Jurnal Teologi Cultivation*, 4(2), 145–160.

dasarnya merupakan pengalaman iman yang hidup dalam diri manusia, bukan sekadar sistem kepercayaan yang bersifat formal. Dalam pandangannya, keberagamaan lebih berkaitan dengan transformasi kesadaran manusia dalam hubungannya dengan Tuhan dan dunia di sekitarnya<sup>34</sup>.

Gagasan serupa juga dikembangkan oleh Paul Tillich melalui konsep *ultimate concern*. Tillich menjelaskan bahwa agama menyentuh dimensi terdalam dari eksistensi manusia, yakni sesuatu yang menjadi pusat orientasi hidup seseorang. Dalam perspektif ini, pengalaman religius tidak berhenti pada kepatuhan terhadap aturan, tetapi menyentuh perubahan orientasi batin manusia yang kemudian mempengaruhi cara manusia memandang dan memperlakukan sesamanya<sup>35</sup>.

Perkembangan pemikiran tersebut membuka ruang bagi pendekatan teologis yang menempatkan relasi kemanusiaan sebagai bagian penting dari pengalaman religius. Dalam kerangka inilah pemikiran Nasaruddin Umar memperoleh relevansinya melalui gagasan teologi cinta. Berangkat dari refleksi terhadap nilai-nilai universal dalam ajaran agama, ia menempatkan cinta sebagai inti dari pesan spiritual yang menjiwai hubungan manusia dengan Tuhan dan sesamanya. Cinta tidak dipahami hanya sebagai ekspresi emosional, tetapi

---

<sup>34</sup> Amin, M. (2019). Teologi agama-agama dalam perspektif dialog. *Jurnal Teologi*, 8(2), 115–130.

<sup>35</sup> Tillich, P. (2002). *Dinamika iman* (terj. B. S. Mardiatmadja). Yogyakarta: Kanisius, hlm. 1–2.

sebagai prinsip etis yang mengarahkan manusia untuk membangun relasi yang dilandasi oleh penghargaan terhadap martabat manusia<sup>36</sup>.

Dalam perspektif teologi cinta, keberagamaan tidak hanya diukur dari ketaatan terhadap praktik ritual, tetapi juga dari kemampuan seseorang menghidupi nilai-nilai kemanusiaan dalam kehidupan sosial. Nilai cinta menjadi orientasi moral yang memungkinkan manusia melihat orang lain sebagai pribadi yang memiliki martabat yang sama. Dengan demikian, spiritualitas tidak berhenti pada pengalaman religius yang bersifat personal, tetapi terwujud dalam relasi sosial yang mencerminkan empati, kepedulian, dan penghormatan terhadap kehidupan manusia<sup>37</sup>.

Ketika refleksi teologis tersebut dipertemukan dengan dunia pendidikan, muncul kebutuhan untuk menghadirkan paradigma pendidikan yang tidak hanya menekankan penguasaan pengetahuan, tetapi juga pembentukan kesadaran kemanusiaan. Dalam konteks inilah konsep kurikulum cinta memperoleh dasar teologisnya. Kurikulum cinta dipahami sebagai kerangka pendidikan yang menempatkan nilai cinta sebagai prinsip yang menjiwai proses pembelajaran, sehingga pendidikan tidak hanya menjadi ruang transfer

---

<sup>36</sup> Nasaruddin Umar. (2019). *Teologi cinta*.

<sup>37</sup> Ibid.

pengetahuan, tetapi juga ruang pembentukan relasi kemanusiaan yang lebih manusiawi antara pendidik dan peserta didik<sup>38</sup>.

Dengan demikian, kurikulum cinta dapat dipahami sebagai pengembangan pedagogis dari gagasan teologi cinta. Nilai cinta yang dalam refleksi teologis dipahami sebagai prinsip etis kehidupan manusia kemudian diterjemahkan dalam konteks pendidikan sebagai dasar dalam merancang proses pembelajaran yang menumbuhkan empati, kepedulian, dan penghargaan terhadap martabat sesama.

---

<sup>38</sup> Kholidin, & Sunhaji. (2024). Kurikulum berbasis cinta dalam pendidikan karakter. *Jurnal Tawadhu*, 9(2), 145-160.

## 2. Dasar Filosofis

Refleksi mengenai pendidikan tidak dapat dilepaskan dari cara manusia dipahami dalam kerangka filsafat. Setiap konsep pendidikan selalu berangkat dari asumsi tertentu mengenai hakikat manusia, baik secara eksplisit maupun implisit. Dalam beberapa pendekatan pendidikan modern, manusia sering ditempatkan terutama sebagai subjek kognitif yang memiliki kemampuan untuk menerima dan mengolah pengetahuan. Kerangka semacam ini menempatkan proses pendidikan terutama sebagai aktivitas intelektual yang berfokus pada pengembangan kemampuan berpikir, analisis, serta penguasaan berbagai bentuk pengetahuan yang dianggap penting bagi kehidupan sosial<sup>39</sup>.

Namun, pemahaman yang terlalu menekankan dimensi kognitif cenderung mereduksi kompleksitas keberadaan manusia. Manusia tidak hanya hidup sebagai subjek yang berpikir, tetapi juga sebagai makhluk yang mengalami dunia secara eksistensial. Keberadaan manusia selalu melibatkan kesadaran terhadap dirinya, pengalaman hidup yang membentuk cara ia memahami realitas, serta kemampuan untuk memberi makna terhadap pengalaman tersebut. Dalam perspektif ini, manusia tidak hanya berada di

---

<sup>39</sup>A nugrah, A., & Rahmat. (2024). Pendidikan karakter dalam perspektif kurikulum. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia*, 4(1), 1-12.

dalam dunia sebagai entitas yang merespons berbagai kondisi eksternal, tetapi sebagai subjek yang secara aktif menafsirkan realitas yang dihadapinya<sup>40</sup>.

Pemahaman mengenai manusia sebagai subjek eksistensial tidak berhenti pada dimensi kesadaran individual. Keberadaan manusia juga memiliki dimensi relasional yang mendalam. Manusia tidak pernah hadir dalam dunia secara sepenuhnya terisolasi, karena keberadaannya selalu terbentuk melalui relasi dengan yang lain. Kesadaran manusia berkembang dalam jaringan hubungan yang memungkinkan seseorang memahami dirinya melalui pengalaman perjumpaan dengan sesama<sup>41</sup>.

Dalam kerangka pendidikan, orientasi relasional semacam ini membuka kemungkinan untuk memahami proses belajar sebagai pengalaman dialogis yang melibatkan keberadaan manusia secara utuh. Pendidikan tidak hanya menjadi ruang bagi pertukaran pengetahuan, tetapi juga menjadi ruang di mana manusia belajar hidup dalam relasi yang menghargai martabat sesamanya. Dengan demikian, refleksi mengenai cinta dalam konteks pendidikan tidak berangkat dari sentimentalitas moral, tetapi dari pemahaman filosofis mengenai manusia sebagai makhluk relasional yang keberadaannya selalu terbentuk melalui perjumpaan dengan yang lain.

---

<sup>40</sup> Tilaar, H. A. R. (2012). *Pendidikan, kebudayaan, dan masyarakat madani*.

<sup>41</sup> Koesoema, D. (2010). *Pendidikan karakter*. Jakarta: Grasindo. 80-82

### 3. Dasar Pedagogis

Istilah pedagogi berasal dari bahasa Yunani *paidagōgia*, yang tersusun dari kata *pais* yang berarti anak, dan *agein* yang berarti menuntun atau mengarahkan. Dalam praktik sosial Yunani kuno, seorang *paidagōgos* bukanlah pengajar dalam pengertian modern, melainkan seseorang yang bertugas mendampingi anak dalam proses pertumbuhan menuju kedewasaan. Ia mengantar anak ke tempat belajar, tetapi juga mengawasi perilaku, membimbing kebiasaan hidup, serta menanamkan nilai-nilai yang memungkinkan anak memasuki kehidupan masyarakat secara bertanggung jawab <sup>42</sup>. Peran ini menunjukkan bahwa pendidikan sejak awal dipahami sebagai proses pembentukan manusia secara menyeluruh, bukan sekadar penguasaan pengetahuan tertentu.

Dalam konteks tersebut, fungsi seorang *paidagōgos* tidak hanya berkaitan dengan aktivitas intelektual, tetapi juga dengan pembentukan kebiasaan hidup yang baik. Anak tidak hanya diarahkan untuk mengetahui sesuatu, tetapi untuk belajar hidup dengan cara tertentu yang dianggap pantas dalam masyarakat. Dengan demikian, kegiatan mendidik mencakup dimensi etis dan sosial yang melekat pada proses pertumbuhan manusia. Dari makna awal ini terlihat bahwa kegiatan mendidik sejak semula tidak dipahami hanya sebagai

---

<sup>42</sup> H.A.R. Tilaar, *Pedagogik Teoretis untuk Indonesia* (Jakarta: Kompas, 2012), 45.



proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses menuntun manusia yang sedang bertumbuh agar mampu hidup secara bijaksana dalam komunitasnya. Pendidikan pada tahap ini sudah mengandung kesadaran bahwa manusia belajar bukan hanya melalui pengajaran formal, tetapi melalui pendampingan yang terus-menerus dalam kehidupan sehari-hari<sup>43</sup>.

Seiring perkembangan pemikiran pendidikan, konsep pedagogi berkembang menjadi bidang refleksi ilmiah yang mencoba memahami dinamika belajar manusia secara lebih sistematis. Pedagogi tidak lagi hanya merujuk pada praktik mendampingi anak, tetapi menjadi kerangka konseptual untuk menjelaskan bagaimana manusia belajar, bagaimana hubungan pendidikan terbentuk, serta bagaimana pengalaman belajar membentuk kesadaran moral dan karakter. Perkembangan ini terjadi ketika pendidikan mulai dipahami sebagai bidang ilmu yang memerlukan refleksi teoritis mengenai tujuan, metode, dan prosesnya<sup>44</sup>.

Dalam kajian pendidikan modern, pemahaman pedagogi sering dibahas melalui beberapa dimensi utama yang memperlihatkan kompleksitas proses pendidikan, yaitu hakikat belajar manusia, relasi pedagogis dalam pembelajaran, dan proses pembentukan karakter melalui pengalaman pendidikan. Ketiga

---

<sup>43</sup> Dwi Siswoyo, dkk., *Ilmu Pendidikan* (Yogyakarta: UNY Press, 2011), 12.

<sup>44</sup> H.A.R. Tilaar dan Riant Nugroho, *Kebijakan Pendidikan*. 67.

dimensi ini tidak berdiri secara terpisah, tetapi saling berkaitan dalam membentuk keseluruhan pengalaman belajar manusia. Pemahaman terhadap dimensi-dimensi ini memungkinkan pendidikan dipandang bukan hanya sebagai aktivitas mengajar, tetapi sebagai proses sosial dan moral yang memengaruhi perkembangan pribadi seseorang<sup>45</sup>. Adapun dimensi-dimensi yang mempengaruhi pengalaman belajar manusia yang dimaksudkan ialah sebagai berikut

#### 1. Dimensi Hakikat Belajar Manusia

Selama waktu yang cukup lama, pendidikan sering memandang belajar sebagai proses menerima pengetahuan yang disampaikan oleh guru. Pengetahuan dianggap sebagai sesuatu yang telah tersusun secara sistematis dan dapat dipindahkan kepada peserta didik melalui proses pengajaran<sup>46</sup>. Dalam model ini, guru diposisikan sebagai sumber utama pengetahuan, sementara peserta didik berperan sebagai penerima yang diharapkan mampu memahami dan mengingat materi yang disampaikan.

Pandangan ini menghasilkan praktik pendidikan yang sangat menekankan pada penyampaian materi, penguasaan konsep, dan kemampuan

---

<sup>45</sup> Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), 88.

<sup>46</sup> Dimiyati dan Mudjiono, *Belajar dan Pembelajaran* (Jakarta: Rineka Cipta, 2015), 7.

mengingat informasi. Struktur pembelajaran sering dirancang sedemikian rupa sehingga peserta didik diarahkan untuk mencapai standar kognitif tertentu melalui proses pengulangan dan evaluasi<sup>47</sup>. Meskipun pendekatan ini memiliki peran penting dalam pengembangan pengetahuan akademik, namun dalam banyak situasi pendekatan tersebut kurang memperhatikan pengalaman subjektif peserta didik dalam proses belajar. Pengetahuan yang diperoleh sering kali bersifat abstrak dan terpisah dari konteks kehidupan nyata yang mereka alami.

Namun perkembangan pemikiran pendidikan menunjukkan bahwa proses belajar manusia jauh lebih kompleks daripada sekadar menerima informasi. Belajar melibatkan keterlibatan aktif individu dalam memahami pengalaman yang dihadapi serta dalam menafsirkan makna dari pengalaman tersebut. Dalam proses ini, pengetahuan tidak hanya terbentuk melalui penyampaian materi, tetapi melalui interaksi antara individu dengan lingkungan sosial dan kulturalnya<sup>48</sup>.

Dalam pemikiran pendidikan progresif, John Dewey menunjukkan bahwa pengalaman merupakan unsur yang tidak terpisahkan dari proses belajar. Menurutnya, pemahaman manusia berkembang ketika individu berhadapan

---

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Sardiman A.M., *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar* (Jakarta: Rajawali Pers, 2016), 23.

dengan situasi nyata yang menuntut pemecahan masalah. Pengalaman semacam ini menciptakan kondisi yang mendorong manusia untuk berpikir secara reflektif. Melalui proses refleksi, individu mencoba memahami hubungan antara tindakan yang dilakukan dengan konsekuensi yang muncul dari tindakan tersebut<sup>49</sup>.

Melalui pengalaman tersebut, manusia mencoba memahami persoalan yang muncul, menafsirkan situasi yang dihadapi, dan kemudian membangun pengetahuan baru dari proses refleksi terhadap pengalaman itu sendiri. Pandangan ini menempatkan belajar sebagai aktivitas aktif yang melibatkan keterlibatan manusia dengan lingkungannya. Pengetahuan tidak muncul sebagai sesuatu yang dipindahkan dari guru kepada peserta didik, melainkan sebagai hasil dari interaksi antara pengalaman, pemikiran, dan refleksi. Dengan demikian, proses belajar menjadi proses konstruksi makna yang berlangsung secara dinamis<sup>50</sup>.

Pendekatan ini memperlihatkan bahwa pengetahuan tidak dapat dipisahkan dari kehidupan manusia. Konsep-konsep yang dipelajari di ruang kelas memperoleh maknanya ketika berhubungan dengan realitas yang dialami peserta didik. Tanpa keterhubungan semacam ini, pengetahuan mudah berubah

---

<sup>49</sup> John Dewey, *Pengalaman dan Pendidikan*, 34.

<sup>50</sup> Ibid. 36

menjadi sekadar informasi akademik yang tidak memengaruhi cara seseorang memahami dunia di sekitarnya<sup>51</sup>. Akibatnya, pendidikan berisiko menghasilkan individu yang memiliki pengetahuan konseptual tetapi tidak mampu menghubungkannya dengan persoalan nyata dalam kehidupan sosial.

Oleh karena itu, proses pendidikan yang memperhatikan hakikat belajar manusia tidak hanya menekankan pada penyampaian materi, tetapi juga pada penciptaan pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik menghubungkan pengetahuan dengan kehidupan mereka sendiri. Pengalaman belajar yang bermakna memungkinkan peserta didik melihat bahwa apa yang dipelajari di ruang kelas memiliki relevansi dengan kehidupan nyata. Melalui pengalaman semacam ini, proses belajar tidak hanya memperluas pengetahuan, tetapi juga memperdalam pemahaman seseorang terhadap realitas yang dihadapinya.

## 2. Dimensi Proses Pembelajaran

Pendidikan selalu berlangsung dalam hubungan antara manusia, sehingga kualitas interaksi antara pendidik dan peserta didik memengaruhi cara pengetahuan dipahami. Relasi pedagogis bukan hanya sarana penyampaian

---

<sup>51</sup> Ibid.

informasi, tetapi juga ruang di mana sikap, nilai, dan cara memandang dunia secara tidak langsung ditransmisikan<sup>52</sup>.

Dalam banyak praktik pendidikan tradisional, hubungan ini sering berkembang dalam pola yang sangat hierarkis. Guru dipandang sebagai pemilik pengetahuan yang memiliki otoritas untuk menentukan apa yang harus dipelajari, sementara peserta didik diposisikan sebagai penerima informasi. Struktur hubungan seperti ini sering membuat proses belajar berlangsung secara satu arah, di mana komunikasi terutama terjadi dari guru kepada peserta didik.

Kritik terhadap model hubungan semacam ini muncul secara kuat dalam pemikiran Paulo Freire. Ia menggambarkan praktik pendidikan yang hanya berfokus pada penyampaian informasi sebagai bentuk pendidikan yang memperlakukan peserta didik seperti wadah kosong yang harus diisi dengan pengetahuan<sup>53</sup>. Dalam situasi seperti ini, pengalaman hidup peserta didik sering tidak memperoleh tempat dalam proses pembelajaran. Pengetahuan menjadi sesuatu yang terpisah dari realitas kehidupan yang mereka alami.

---

<sup>52</sup> S. Nasution, *Berbagai Pendekatan dalam Proses Belajar Mengajar* (Jakarta: Bumi Aksara, 2011), 61.

<sup>53</sup> Paulo Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 51

Sebagai tanggapan terhadap kondisi tersebut, Freire mengembangkan pendekatan pedagogi dialogis yang menempatkan dialog sebagai inti dari proses pembelajaran. Dialog memungkinkan guru dan peserta didik saling bertukar pengalaman serta bersama-sama mencoba memahami realitas yang mereka hadapi. Dalam dialog, proses belajar tidak hanya melibatkan penyampaian pengetahuan, tetapi juga keterbukaan untuk mendengarkan perspektif yang berbeda<sup>54</sup>.

Pengetahuan tidak lagi dipandang sebagai sesuatu yang sepenuhnya dimiliki oleh satu pihak, tetapi sebagai sesuatu yang terus berkembang melalui interaksi yang terbuka. Dalam hubungan yang dialogis, peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi terlibat secara aktif dalam proses memahami dunia. Relasi pedagogis yang demikian membuka ruang bagi terbentuknya kesadaran kritis, di mana peserta didik belajar melihat realitas secara reflektif serta memahami posisi mereka dalam kehidupan sosial.

### 3. Dimensi Pembentukan Karakter Melalui Pengalaman Pendidikan

Dalam banyak sistem pendidikan pembentukan karakter sering dipahami sebagai kegiatan yang terpisah dari proses pembelajaran akademik. Nilai moral diajarkan melalui nasihat atau melalui mata pelajaran tertentu.

---

<sup>54</sup> Ibid. 53

Pendekatan semacam ini cenderung menempatkan nilai sebagai materi yang harus dipelajari, bukan sebagai pengalaman hidup yang harus dijalani<sup>55</sup>.

Namun pendekatan semacam ini sering tidak menghasilkan perubahan yang mendalam dalam kehidupan peserta didik, karena nilai dipahami hanya sebagai konsep yang harus diketahui. Peserta didik mungkin memahami definisi tentang kejujuran, tanggung jawab, atau kepedulian, tetapi pemahaman tersebut tidak selalu berkembang menjadi kebiasaan hidup<sup>56</sup>.

Pemikir pendidikan seperti Thomas Lickona menunjukkan bahwa perkembangan karakter melibatkan keterkaitan antara pemahaman nilai, kepekaan emosional terhadap nilai tersebut, serta kebiasaan bertindak sesuai dengan nilai yang diyakini. Ketiga unsur ini, moral knowing, moral feeling, dan moral action saling berkaitan dalam membentuk karakter seseorang. Tanpa keterpaduan antara ketiganya, nilai moral mudah tetap berada pada tingkat pengetahuan tanpa memengaruhi perilaku nyata<sup>57</sup>.

Nilai tidak berkembang hanya melalui penjelasan konseptual, tetapi melalui pengalaman hidup yang memungkinkan individu merasakan makna nilai tersebut dalam kehidupan nyata. Dalam lingkungan pendidikan,

---

<sup>55</sup> Doni Koesoema, *Pendidikan Karakter* (Jakarta: Grasindo, 2010), 112

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Thomas Lickona, *Pendidikan Karakter: Panduan Lengkap Mendidik Siswa Menjadi Pintar dan Baik*. 74



pengalaman sosial yang dialami peserta didik seperti interaksi dengan guru, hubungan dengan teman sebaya, serta dinamika kehidupan kelas secara perlahan membentuk cara mereka memahami sikap dan perilaku yang dianggap bermakna<sup>58</sup>.

Pengalaman semacam ini memperlihatkan bahwa pembentukan karakter tidak dapat dipisahkan dari keseluruhan proses pendidikan. Cara guru memperlakukan peserta didik, suasana kehidupan di dalam kelas, serta pola interaksi yang berkembang dalam komunitas belajar menjadi faktor penting yang memengaruhi perkembangan nilai<sup>59</sup>. Pendidikan yang memperhatikan dimensi ini tidak hanya berusaha mengembangkan kemampuan intelektual, tetapi juga memberi ruang bagi pengalaman sosial yang memungkinkan manusia bertumbuh dalam kesadaran moral.

Ketiga dimensi tersebut memperlihatkan bahwa pendidikan merupakan proses yang menyentuh manusia secara menyeluruh. Proses belajar, hubungan sosial dalam pembelajaran, serta pengalaman yang membentuk nilai saling berkaitan dalam membentuk perkembangan manusia. Dari kerangka pemikiran inilah dasar pedagogis kurikulum yang berorientasi pada cinta dapat dipahami.

---

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Zubaedi, *Desain Pendidikan Karakter* (Jakarta: Kencana, 2011), 56.

Dalam konteks pendidikan, cinta tidak dipahami sebagai konsep emosional yang bersifat sentimental, tetapi sebagai sikap pedagogis yang memandang manusia sebagai pribadi yang memiliki martabat dan potensi yang perlu dihargai. Cinta dalam pengertian pedagogis menunjuk pada sikap yang menghormati keberadaan orang lain serta berusaha menciptakan kondisi yang memungkinkan setiap individu berkembang secara maksimal<sup>60</sup>.

Orientasi ini mengubah cara pendidikan memandang peserta didik. Peserta didik tidak lagi dipahami sebagai objek penerima pengetahuan, tetapi sebagai subjek yang memiliki pengalaman hidup yang berharga dalam proses pembelajaran. Ketika pendidikan dibangun di atas penghargaan terhadap martabat manusia, proses belajar berkembang sebagai ruang dialog yang memungkinkan pertumbuhan pengetahuan sekaligus perkembangan kesadaran sosial.

Dengan demikian, dasar pedagogis kurikulum cinta berakar pada pemahaman bahwa pendidikan pada hakikatnya adalah proses memanusiakan manusia. Kurikulum tidak hanya mengatur penyampaian materi pelajaran, tetapi mengarahkan pengalaman belajar agar manusia dapat berkembang secara utuh baik dalam kemampuan berpikir, dalam relasi dengan sesama, maupun dalam kesadaran moral yang membimbing kehidupannya dalam masyarakat.

---

<sup>60</sup> Erich Fromm, *Seni Mencintai*, terj. (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2005), 34–40.

#### d) Aspek Kurikulum Cinta

Kurikulum Cinta, sebagaimana digagas oleh Nasaruddin Umar, menempatkan nilai cinta sebagai prinsip relasional yang menjiwai seluruh interaksi dalam pendidikan. Aspek-aspek yang dikembangkan tidak muncul secara arbitrer, melainkan sebagai jawaban atas ketegangan yang muncul dalam praktik pendidikan tradisional: pendidikan yang terlalu menekankan penguasaan kognitif dan disiplin formal sering gagal membentuk kesadaran etis dan kepekaan sosial peserta didik. Dari ketegangan inilah kelima aspek kurikulum cinta lahir sebagai kerangka nilai yang menyatukan dimensi spiritual, interpersonal, intrapersonal, ekologis, dan sosial<sup>61</sup>.

##### 1. Cinta kepada Tuhan

Aspek pertama dalam Kurikulum Cinta menempatkan hubungan peserta didik dengan Tuhan sebagai fondasi utama. Dalam kerangka ini, pemahaman religius tidak cukup hanya berupa pengajaran ritual atau dogma semata, melainkan harus membentuk kesadaran spiritual yang menjadi sumber motivasi moral dan etis. Nasaruddin Umar menekankan bahwa pengalaman spiritual yang hidup akan memandu peserta didik dalam membangun relasi dengan

---

<sup>61</sup> Nasaruddin Umar, *Kurikulum Cinta: Rekonstruksi Pendidikan Berbasis Kasih Sayang* (Jakarta: Gramedia, 2019), 42.

sesama dan lingkungan<sup>62</sup>. Pergolakan muncul ketika praktik pendidikan formal seringkali menekankan kepatuhan mekanis, sehingga nilai spiritual yang seharusnya dinamis dan transformatif menjadi statis. Kurikulum Cinta mencoba menjembatani ketegangan ini dengan menghadirkan pengalaman religius yang memungkinkan peserta didik menginternalisasi cinta sebagai prinsip relasional, yang membimbing seluruh interaksi mereka<sup>63</sup>.

## 2. Cinta Kepada Sesama

Kurikulum Cinta menekankan bahwa relasi antarindividu harus dibangun atas dasar penghormatan, empati, dan pengakuan terhadap perbedaan. Pendidikan yang mengabaikan dimensi ini cenderung menumbuhkan toleransi permukaan tanpa empati sejati. Nasaruddin Umar menegaskan pentingnya membentuk kesadaran sosial yang inklusif, di mana peserta didik mampu menghargai keberagaman agama, budaya, dan etnis<sup>64</sup>. Ketegangan teoritis muncul dari benturan antara standar akademik yang kaku dengan kebutuhan untuk membangun relasi sosial yang etis dan responsif. Dalam praktik pedagogis, aspek ini menuntut terciptanya ruang dialogis, kolaboratif, dan situasi belajar yang mendorong peserta didik mengalami

---

<sup>62</sup> Ibid. 51

<sup>63</sup> Nurhadi, "Pendidikan Berbasis Nilai Cinta dalam Pembentukan Karakter Peserta Didik," *Jurnal Pendidikan Islam* 5, no. 2 (2019): 115.

<sup>64</sup> Nasaruddin Umar, *Kurikulum Cinta*, 63.

empati, berbagi tanggung jawab sosial, serta menginternalisasi nilai-nilai kemanusiaan<sup>65</sup>.

### 3. Cinta kepada Diri Sendiri (Kesadaran Intrapersona)

Kesadaran intrapersonal merupakan aspek yang tak terpisahkan dari internalisasi nilai cinta lainnya. Pemahaman mendalam tentang diri memungkinkan peserta didik menghargai martabatnya, mengelola emosi, serta membangun integritas personal. Tanpa dimensi ini, cinta kepada Tuhan atau sesama dapat menjadi mekanis dan kosong makna. Pendidikan tradisional yang berfokus pada pencapaian akademik seringkali mengabaikan pengembangan kesadaran diri. Kurikulum Cinta mengantisipasi persoalan ini dengan menekankan praktik refleksi diri, pengembangan emosional, dan pembentukan tanggung jawab personal sebagai landasan agar peserta didik mampu mengekspresikan cinta secara autentik dan berkesinambungan<sup>66</sup>.

### 4. Cinta Terhadap Lingkungan Dan Alam (Eco-Pedagogi)

Aspek ini menempatkan tanggung jawab ekologis sebagai bagian integral dari pendidikan. Nasaruddin Umar menegaskan bahwa cinta tidak berhenti pada manusia dan Tuhan, tetapi meluas kepada ciptaan lain, termasuk hewan,

---

<sup>65</sup> M. Suyitno, "Pendidikan Humanistik dan Pembentukan Empati Sosial," *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan* 23, no. 1 (2017): 45

<sup>66</sup> Doni Koesoema, *Pendidikan Karakter* (Jakarta: Grasindo, 2010), 102.

tumbuhan, dan lingkungan hidup secara keseluruhan<sup>67</sup>. Pergolakan ide muncul ketika pembelajaran lingkungan bersifat teoritis dan abstrak, sehingga peserta didik gagal menginternalisasi kesadaran ekologis. Kurikulum Cinta mendorong pendekatan yang menggabungkan pengalaman nyata, tanggung jawab moral, dan refleksi etis, sehingga interaksi dengan alam menjadi bagian dari pembelajaran nilai yang hidup, bukan sekadar teori ekologi yang dipelajari secara mekanis<sup>68</sup>.

##### 5. Cinta kepada Bangsa dan Negara

Aspek terakhir menegaskan pentingnya pendidikan dalam membentuk kesadaran kolektif yang etis dan inklusif. Patriotisme dalam kerangka Kurikulum Cinta bukan nasionalisme eksklusif, tetapi pemahaman cinta tanah air yang menghargai keberagaman budaya, sejarah, dan tradisi lokal. Pendidikan diarahkan untuk membentuk peserta didik yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki tanggung jawab sosial terhadap komunitas dan bangsa. Pergolakan muncul ketika pendidikan berorientasi pada pencapaian individu tanpa memperhatikan relasi sosial yang lebih luas. Melalui Kurikulum Cinta, kecintaan pada bangsa diinternalisasi melalui pengalaman belajar yang

---

<sup>67</sup> Nasaruddin Umar, *Kurikulum Cinta*, 79.

<sup>68</sup> R. K. Harefa, "Ekopedagogi dalam Pendidikan Karakter," *Jurnal Ilmu Pendidikan* 26, no. 1 (2020): 59.

membangun kesadaran etis, keterlibatan kolektif, dan komitmen untuk merawat kehidupan bersama.

## **B. Filosofi Tallu Lolona**

### **a) Masyarakat Toraja dan Tradisi Kosmologisnya**

Masyarakat Toraja merupakan salah satu kelompok etnis di Sulawesi Selatan yang memiliki warisan budaya yang kaya dan kompleks. Identitas budaya Toraja dikenal luas melalui berbagai unsur kebudayaannya, seperti rumah adat Tongkonan, seni ukir Passura', serta berbagai ritus adat yang masih dipelihara hingga kini. Namun, kekayaan budaya tersebut tidak hanya tampak dalam bentuk-bentuk fisik dan upacara adat, melainkan juga dalam cara masyarakat Toraja memandang kehidupan. Di balik berbagai ekspresi budaya itu terdapat suatu sistem pemikiran yang menjadi landasan dalam membangun hubungan dengan sesama manusia, alam, dan Yang Mahakuasa.

Dalam perjalanan sejarahnya, masyarakat Toraja hidup dan berkembang di wilayah pegunungan yang memiliki keterkaitan erat dengan lingkungan alam. Kondisi geografis tersebut membentuk pola kehidupan yang bergantung pada keseimbangan antara manusia dan alam sekitarnya. Kehidupan agraris, pemanfaatan hasil hutan, serta pengelolaan sumber daya alam dilakukan dalam kerangka budaya yang menempatkan alam bukan sekadar sebagai objek

pemenuhan kebutuhan, tetapi sebagai bagian yang menyatu dengan kehidupan manusia. Oleh karena itu, hubungan antara manusia dan alam dipahami sebagai hubungan yang saling bergantung dan harus dipelihara secara berkelanjutan.

Pandangan hidup masyarakat Toraja pada masa lalu bertumpu pada sistem kepercayaan Aluk Todolo, yaitu tata kehidupan yang diwariskan oleh para leluhur. Dalam tradisi ini, alam semesta dipandang memiliki tatanan yang harus dihormati dan dijaga. Kehidupan manusia tidak dipahami sebagai sesuatu yang berdiri sendiri, melainkan berada dalam suatu keteraturan yang mencakup hubungan dengan sesama manusia, dengan alam, serta dengan kekuatan ilahi. Nilai-nilai yang mengatur kehidupan bersama lahir dari keyakinan bahwa setiap unsur kehidupan memiliki tempat dan fungsinya masing-masing dalam menjaga keseimbangan kosmos. Dengan demikian, tatanan kosmis tidak hanya dipahami sebagai gambaran mengenai asal-usul dunia, tetapi juga menjadi dasar etis yang mengarahkan perilaku masyarakat dalam kehidupan sehari-hari.

Dari kerangka kosmologis tersebut berkembang berbagai konsep budaya yang menjadi pedoman hidup masyarakat Toraja, salah satunya adalah falsafah Tallu Lolona. Falsafah ini lahir dari cara pandang yang melihat kehidupan sebagai suatu kesatuan yang dibangun oleh hubungan antara manusia, hewan, dan tumbuhan. Ketiga unsur tersebut tidak diposisikan sebagai entitas yang



berdiri sendiri ataupun berada dalam hubungan yang bersifat hierarkis, melainkan sebagai bagian dari keseluruhan kehidupan yang saling menopang. Oleh karena itu, Tallu Lolona tidak dapat dilepaskan dari tradisi kosmologis masyarakat Toraja karena keduanya berangkat dari pemahaman yang sama, yakni bahwa keberlangsungan kehidupan hanya dapat terwujud apabila keseimbangan relasi di antara seluruh unsur kehidupan tetap terpelihara.

Kerangka kosmologis inilah yang kemudian menjadi landasan bagi lahirnya berbagai nilai budaya dalam masyarakat Toraja. Nilai-nilai tersebut tidak hanya mengatur hubungan sosial antarmanusia, tetapi juga membentuk sikap terhadap alam dan kehidupan secara menyeluruh. Dalam konteks penelitian ini, pemahaman terhadap tradisi kosmologis masyarakat Toraja menjadi penting karena memberikan dasar untuk memahami falsafah Tallu Lolona sebagai sumber nilai yang kemudian dianalisis dalam kaitannya dengan pendidikan karakter.

#### b) Pengertian Filosofi *Tallu Lolona*

Dalam horizon kebudayaan Toraja, konsep Tallu Lolona tidak sekadar menunjuk pada klasifikasi biologis makhluk hidup, melainkan merupakan kerangka filosofis yang membentuk cara pandang manusia Toraja terhadap kehidupan, alam, dan relasi kosmis. Tallu Lolona secara harafiah berarti *tiga*

*pucuk kehidupan*, yang terdiri atas Lolo Tau (manusia), Lolo Patuan (hewan), dan Lolo Tananan (tanaman). Ketiga unsur tersebut dipahami sebagai satu kesatuan ekologis dan spiritual yang tidak dapat dipisahkan dalam struktur kehidupan masyarakat Toraja. Falsafah ini lahir dari pengalaman historis dan kosmologis masyarakat Toraja yang hidup dalam keterikatan erat dengan alam serta dengan sistem kepercayaan leluhur yang dikenal dalam tradisi *Aluk Todolo*<sup>69</sup>.

Dalam perspektif antropologis, Tallu Lolona menggambarkan pandangan dunia (worldview) masyarakat Toraja yang menempatkan kehidupan sebagai sistem relasi yang saling menopang. Manusia tidak dipahami sebagai pusat yang menguasai alam secara absolut, tetapi sebagai bagian dari jaringan kehidupan yang harus menjaga keseimbangan antara dirinya, hewan, dan tumbuhan<sup>70</sup>. Oleh sebab itu, kehidupan yang baik dalam masyarakat Toraja tidak diukur semata-mata oleh keberhasilan individu, melainkan oleh keseimbangan antara ketiga unsur kehidupan tersebut. Kehidupan manusia dianggap harmonis apabila manusia memiliki relasi yang baik dengan sesama, mampu memelihara ternak sebagai bagian dari kehidupan sosial dan ritual, serta menjaga keberlanjutan tanaman sebagai sumber kehidupan ekonomi dan pangan.

---

<sup>69</sup> Theodorus Kobong, *Injil dan Tongkonan* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2008), 87.

<sup>70</sup> Rannu Sanderan, "Tallu Lolona sebagai Dasar Etika Ekologis Masyarakat Toraja," *Jurnal Teologi Kontekstual Indonesia* 3, no. 2 (2019): 134.

Secara filosofis, Tallu Lolona juga mencerminkan konsep integratif antara kosmologi, ekologi, dan spiritualitas. Dalam sistem pemikiran ini, manusia tidak berdiri di atas ciptaan lain, melainkan hidup dalam relasi timbal balik dengan seluruh makhluk hidup. Tanaman menyediakan pangan dan menopang kehidupan ekonomi masyarakat agraris; hewan, khususnya kerbau dan babi, memiliki fungsi sosial dan ritual yang sangat penting dalam berbagai upacara adat; sementara manusia bertindak sebagai pengelola sekaligus penjaga keseimbangan kehidupan tersebut<sup>71</sup>. Oleh karena itu, kerusakan pada salah satu unsur Tallu Lolona diyakini akan berdampak pada ketidakseimbangan kehidupan secara keseluruhan. Perspektif ini menjadikan Tallu Lolona sebagai etika ekologis lokal yang menuntut tanggung jawab manusia terhadap alam.

Lebih jauh, Tallu Lolona tidak hanya berfungsi sebagai sistem pengetahuan tradisional, tetapi juga sebagai modal kultural dalam membangun karakter sosial masyarakat Toraja. Nilai-nilai yang terkandung di dalamnya mendorong terbentuknya relasi sosial yang didasarkan pada prinsip kebersamaan, saling menolong, dan saling menghormati. Dalam kehidupan komunal masyarakat Toraja, prinsip ini diwujudkan melalui relasi yang disebut sebagai kasiumpuran (relasi harmoni dan keterikatan), kasiangkaran (relasi

---

<sup>71</sup> Yunus Tangdilintin, *Toraja dan Kebudayaanannya* (Tana Toraja: Yayasan Lepongan Bulan, 1980), 54.

saling menolong), dan kasianggaran (relasi saling menghargai)<sup>72</sup>. Nilai-nilai tersebut tidak hanya mengatur hubungan manusia dengan manusia, tetapi juga dengan makhluk hidup lainnya sebagai bagian dari ciptaan Tuhan.

Dalam konteks religius, falsafah Tallu Lolona juga membuka ruang dialog antara kearifan lokal Toraja dan teologi Kristen. Beberapa kajian teologi kontekstual menunjukkan bahwa nilai-nilai yang terkandung dalam Tallu Lolona memiliki kesesuaian dengan konsep teologis tentang tanggung jawab manusia sebagai pengelola ciptaan (*stewardship of creation*). Keharmonisan antara manusia, hewan, dan tumbuhan dalam Tallu Lolona dapat dipahami sebagai refleksi dari mandat ilahi kepada manusia untuk memelihara dan menjaga bumi. Oleh karena itu, Tallu Lolona tidak hanya dipahami sebagai tradisi budaya, tetapi juga sebagai basis spiritual yang menegaskan panggilan manusia untuk hidup dalam relasi yang adil dan harmonis dengan seluruh ciptaan<sup>73</sup>.

Dengan demikian, Tallu Lolona dapat dipahami sebagai falsafah kehidupan yang holistik, yang memadukan dimensi ekologis, sosial, dan spiritual dalam satu kesatuan nilai. Falsafah ini menegaskan bahwa

---

<sup>72</sup> Rannu Sanderan, "Kearifan Lokal Tallu Lolona dalam Pendidikan Karakter," *Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristen* 5, no. 1 (2021): 27.

<sup>73</sup> Rannu Sanderan, "Tallu Lolona dalam Perspektif Teologi Kontekstual Toraja," *Jurnal Teologi* 7, no. 1 (2019): 33.

keberlangsungan hidup manusia tidak dapat dipisahkan dari keberadaan makhluk hidup lainnya. Oleh sebab itu, menjaga keseimbangan antara manusia, hewan, dan tumbuhan bukan sekadar kewajiban moral, melainkan juga merupakan syarat fundamental bagi keberlanjutan kehidupan itu sendiri. Dalam konteks modern yang diwarnai oleh krisis ekologis dan degradasi relasi sosial, nilai-nilai Tallu Lolona memiliki relevansi yang sangat penting sebagai sumber kearifan lokal yang mampu menawarkan paradigma hidup yang lebih harmonis, berkelanjutan, dan berorientasi pada keseimbangan ciptaan.

c) Tallu Lolona Dalam Prespektif Iman Kristen

Konsep Tallu Lolona dalam kebudayaan Toraja dipahami sebagai pandangan hidup yang menempatkan tiga unsur kehidupan manusia (*Lolo Tau*), hewan (*Lolo Patuan*), dan tumbuhan (*Lolo Tananan*) sebagai ciptaan Tuhan yang hidup dalam keterhubungan yang saling melengkapi. Dalam terang iman Kristen, pemahaman ini dapat dikaitkan dengan kisah penciptaan dalam Alkitab. Kitab Kejadian menjelaskan bahwa Allah terlebih dahulu menciptakan langit dan bumi serta menata alam semesta sebagai tempat kehidupan (Kej. 1:1–10). Setelah itu Allah menciptakan berbagai jenis tumbuhan yang berbiji dan pohon-pohon yang menghasilkan buah sebagai sumber kehidupan (Kej. 1:11–12). Dalam perspektif kebudayaan Toraja, ciptaan ini dapat dipahami sebagai

*Lolo Tananan*, yakni unsur tumbuhan yang menopang kehidupan makhluk lain di bumi. Kehadiran tumbuhan bukan hanya sebagai sumber pangan, tetapi juga sebagai bagian dari tatanan ciptaan yang mengajarkan manusia untuk memiliki sikap tanggung jawab dan kepedulian terhadap alam, yang pada akhirnya membentuk karakter manusia yang menghargai kehidupan<sup>74</sup>.

Selanjutnya, Alkitab juga mencatat bahwa Allah menciptakan berbagai jenis makhluk hidup di darat, baik ternak maupun binatang liar (Kej. 1:24–25). Dalam kerangka falsafah Tallu Lolona, makhluk hidup tersebut dipahami sebagai *Lolo Patuan*. Kehadiran hewan dalam kehidupan masyarakat Toraja memiliki makna yang tidak hanya bersifat ekologis, tetapi juga sosial dan spiritual. Hewan menjadi bagian dari kehidupan adat dan ritual yang menegaskan hubungan manusia dengan komunitas serta dengan alam sekitarnya. Dalam konteks pembentukan karakter, relasi ini mengajarkan manusia untuk hidup dengan sikap tanggung jawab, disiplin, dan penghargaan terhadap kehidupan<sup>75</sup>. Manusia belajar bahwa kehidupan tidak berdiri sendiri, melainkan berada dalam jaringan relasi yang menuntut sikap etis dalam memperlakukan ciptaan lainnya.

---

<sup>74</sup> Alvary Exan Rerung, "Membaca Falsafah Tallu Lolona sebagai Sarana Eko-Misional Kontekstual Gereja Toraja Berdasarkan Kejadian 1:27–28 dan 2:15

<sup>75</sup> Binsar Jonathan Pakpahan dan Hiskianta Septian Masseleng, "Falsafah Tallu Lolona dan Perspektif Teologi Penciptaan Norman Wirzba sebagai Landasan Ekoteologi Kontekstual," *KHARISMATA: Jurnal Teologi Pantekosta* 6, no. 1 (2023): 149–170

Manusia kemudian diciptakan setelah seluruh unsur kehidupan tersebut ada. Kitab Kejadian menegaskan bahwa manusia diciptakan menurut gambar dan rupa Allah (*imago Dei*) (Kej. 1:26–27). Dalam kebudayaan Toraja, manusia dipahami sebagai *Lolo Tau*, yaitu makhluk yang memiliki peran khusus dalam menjaga keseimbangan kehidupan antara manusia, hewan, dan tumbuhan. Walaupun manusia diberi kuasa atas ciptaan lainnya (Kej. 1:28), kuasa tersebut bukanlah bentuk dominasi yang eksploitatif, melainkan mandat untuk memelihara ciptaan Tuhan. Hal ini ditegaskan kembali ketika Allah menempatkan manusia di taman Eden untuk “mengusahakan dan memelihara taman itu” (Kej. 2:15). Dengan demikian, manusia tidak hanya dipanggil untuk hidup, tetapi juga untuk menjalankan tanggung jawab moral yang membentuk karakter sebagai penjaga ciptaan Tuhan<sup>76</sup>.

Kesadaran ini tercermin dalam kehidupan masyarakat Toraja yang menunjukkan perhatian besar terhadap lingkungan alam di sekitarnya. Tanaman dan hewan dipelihara bukan semata-mata karena nilai ekonominya, tetapi karena dipandang sebagai bagian dari kehidupan yang harus dijaga. Sikap ini memperlihatkan adanya karakter kepedulian, tanggung jawab, dan kerja keras

---

<sup>76</sup> Febriani Upa', "Pendidikan Ekoteologi dalam Perjumpaan Antara Falsafah Tallu Lolona Orang Toraja dan Nilai-Nilai Kristiani," *Jurnal Shanani* 7, no. 1 (2023): 57–76.

yang tumbuh dari pemahaman budaya tersebut<sup>77</sup>. Dalam Mazmur 8:7 ditegaskan bahwa manusia diberi kuasa atas ciptaan Tuhan, namun kuasa itu harus dijalankan dengan kesadaran bahwa manusia hanyalah pengelola dari karya penciptaan Allah. Oleh karena itu, relasi antara manusia, hewan, dan tumbuhan dalam falsafah Tallu Lolona mencerminkan pembentukan karakter ekologis yang menempatkan manusia sebagai penjaga kehidupan.

### C. Pendidikan Karakter

#### a) Hakikat Pendidikan Karakter

Pembahasan mengenai karakter dalam pendidikan tidak dapat dilepaskan dari cara manusia dipahami sebagai makhluk moral yang hidup dalam relasi dengan nilai-nilai kehidupan. Secara etimologis, istilah karakter berasal dari bahasa Yunani *charassein* yang berarti “mengukir” atau “menandai”. Pengertian ini menunjukkan bahwa karakter tidak sekadar menunjuk pada perilaku yang tampak di permukaan, melainkan pada kualitas batin yang terbentuk melalui proses panjang pembiasaan nilai dalam kehidupan manusia<sup>78</sup>. Dalam konteks pendidikan, karakter dengan demikian tidak dapat dipahami sebagai seperangkat aturan moral yang diajarkan secara langsung, tetapi sebagai

---

<sup>77</sup> Yenni Patrecia dan Prayuda, "Budaya Tallu Lolona Sebagai Dasar Beroikumene Semesta Bagi Masyarakat Toraja, 88-92

<sup>78</sup> Doni Koesoema A., *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. 86



struktur disposisi yang berkembang melalui pengalaman hidup, interaksi sosial, dan proses refleksi yang berlangsung secara berkelanjutan.

Dalam tradisi filsafat moral, karakter sering dipahami sebagai hasil dari pembentukan kebajikan (virtue). Pemikiran klasik yang berkembang sejak Aristoteles menempatkan karakter sebagai kebiasaan moral yang terbentuk melalui tindakan yang terus diulang hingga menjadi bagian dari diri seseorang. Kebajikan tidak lahir secara instan melalui pengetahuan tentang yang baik, tetapi melalui proses praksis di mana manusia belajar menyesuaikan tindakannya dengan nilai yang dianggap baik. Dari perspektif ini, karakter tidak hanya berkaitan dengan kemampuan mengetahui yang benar, tetapi juga dengan kecenderungan batin untuk melakukan yang benar dalam berbagai situasi kehidupan<sup>79</sup>.

Dalam kajian pendidikan modern, pemahaman mengenai karakter juga berkembang melalui pendekatan yang menekankan keterkaitan antara dimensi kognitif, afektif, dan perilaku. Thomas Lickona, misalnya, menjelaskan bahwa karakter mencakup tiga dimensi yang saling berkaitan, yaitu moral knowing, moral feeling, dan moral action<sup>80</sup>. Ketiga dimensi ini menunjukkan bahwa pembentukan karakter tidak hanya bergantung pada pengetahuan tentang nilai

---

<sup>79</sup> Zubaedi, *Desain Pendidikan Karakter*, hlm. 54–63.

<sup>80</sup> Thomas Lickona, *Pendidikan Karakter: Panduan Lengkap Mendidik Siswa Menjadi Pintar dan Baik*, terj. Lita S. (Bandung: Nusa Media, 2013), hlm. 69–91.

moral, tetapi juga pada keterlibatan emosi serta kemampuan untuk mewujudkan nilai tersebut dalam tindakan nyata. Dengan demikian, pendidikan karakter tidak dapat direduksi menjadi pengajaran norma atau nasihat moral semata, karena pembentukan karakter menuntut keterlibatan seluruh dimensi kepribadian manusia.

Lebih jauh, karakter juga berkaitan dengan cara manusia menempatkan dirinya dalam jaringan relasi kehidupan. Manusia tidak hidup sebagai individu yang terisolasi, melainkan sebagai makhluk yang selalu berinteraksi dengan orang lain, dengan lingkungan alam, dan dengan nilai-nilai yang membentuk kehidupan bersama. Dalam konteks ini, karakter dapat dipahami sebagai orientasi moral yang mempengaruhi cara seseorang berelasi dengan dunia di sekitarnya. Cara seseorang menghargai kehidupan, memperlakukan orang lain, serta bertanggung jawab terhadap lingkungan tidak hanya ditentukan oleh pengetahuan moral yang dimilikinya, tetapi oleh kualitas karakter yang telah terbentuk dalam dirinya.

Oleh karena itu, pembahasan mengenai karakter dalam pendidikan tidak hanya menyentuh persoalan perilaku individu, tetapi juga berkaitan dengan proses pembentukan manusia sebagai pribadi yang mampu hidup secara etis dalam kehidupan bersama. Pendidikan, dalam pengertian ini, berperan sebagai

ruang di mana nilai-nilai kehidupan tidak hanya dipelajari secara konseptual, tetapi diinternalisasi melalui pengalaman relasional yang membentuk cara manusia memahami dirinya dan dunia yang ia hidupi.

b) Karakter Sebagai Proses Pembentukan Dalam Pendidikan

Karakter dalam pendidikan tidak dapat dipahami sebagai kualitas moral yang muncul secara spontan dalam diri manusia, melainkan sebagai hasil dari proses pembentukan yang berlangsung secara bertahap melalui pengalaman hidup, interaksi sosial, serta internalisasi nilai yang berkembang dalam lingkungan pendidikan. Dalam pengertian ini, pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana penyampaian pengetahuan, tetapi juga sebagai ruang pembentukan manusia di mana nilai-nilai kehidupan dihadirkan, dialami, dan secara perlahan membentuk orientasi moral individu.

Proses pembentukan karakter berlangsung melalui dinamika yang kompleks antara nilai, pengalaman, dan relasi sosial. Nilai-nilai yang diperkenalkan dalam proses pendidikan tidak serta-merta menjadi bagian dari kepribadian seseorang, karena internalisasi nilai menuntut keterlibatan dimensi kognitif, afektif, dan praksis secara bersamaan. Pendidikan yang terlalu menekankan pada penguasaan pengetahuan moral sering kali menghasilkan pemahaman normatif mengenai nilai tanpa diikuti oleh keterlibatan batin yang

memungkinkan nilai tersebut membentuk disposisi moral individu. Oleh karena itu, pembentukan karakter tidak dapat direduksi menjadi pengajaran norma secara formal, tetapi memerlukan pengalaman pendidikan yang memungkinkan individu berhadapan secara nyata dengan nilai yang membentuk cara pandang serta tindakan mereka dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam kerangka pedagogis, proses tersebut berlangsung melalui interaksi yang terus-menerus antara peserta didik dan lingkungan pendidikan yang lebih luas. Relasi dengan guru, interaksi dengan sesama peserta didik, serta keterlibatan dalam berbagai aktivitas sosial di lingkungan pendidikan menciptakan ruang pengalaman di mana nilai-nilai kehidupan tidak hanya dipelajari, tetapi juga dihidupi. Melalui pengalaman semacam ini, peserta didik membangun pemahaman mengenai makna tanggung jawab, penghargaan terhadap orang lain, serta cara menempatkan dirinya dalam kehidupan bersama. Pembentukan karakter dengan demikian berkembang melalui proses pembiasaan yang berakar pada pengalaman relasional yang berlangsung secara berkelanjutan.

Pemahaman mengenai pembentukan karakter dalam pendidikan juga berkaitan erat dengan kerangka nilai yang menjadi dasar praktik pendidikan itu sendiri. Setiap pendekatan pendidikan berangkat dari pandangan tertentu

mengenai manusia dan relasinya dengan kehidupan. Nilai-nilai yang dijadikan landasan dalam proses pendidikan akan mempengaruhi cara pembelajaran dirancang serta bagaimana relasi antara manusia, lingkungan, dan kehidupan dipahami dalam praktik pedagogis.

Dalam perkembangan pemikiran pendidikan, berbagai kerangka nilai dikembangkan untuk menjelaskan bagaimana relasi manusia dengan kehidupan dapat menjadi dasar pembentukan karakter. Salah satu pendekatan yang menekankan dimensi relasional tersebut adalah Kurikulum Berbasis Cinta, yang menempatkan nilai cinta sebagai prinsip yang menuntun hubungan manusia dengan Tuhan, sesama manusia, dirinya sendiri, lingkungan, dan kehidupan kebangsaan. Sementara itu, dalam tradisi budaya Toraja dikenal falsafah Tallu Lolona yang memandang kehidupan sebagai relasi yang saling terkait antara manusia, hewan, dan tumbuhan dalam suatu tatanan kehidupan yang harmonis. Kedua kerangka pemikiran tersebut menunjukkan bahwa pembentukan karakter tidak hanya berkaitan dengan perilaku moral individu, tetapi juga dengan cara manusia memahami dan membangun relasi dengan seluruh kehidupan di sekitarnya.