



Revisiting Ibn Khaldun's Arabic Language Education Theory: A Pedagogical Framework for Contemporary Learning

Pradi Khusufi Syamsu^{1*}, Muhamad Towil Akhirudin²

¹ Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon, Indonesia

² Universiti Sains Islam Malaysia, Malaysia

* Penulis Korespondensi: pradi1403@gmail.com

ABSTRACT

Contemporary Arabic language education faces a serious pedagogical crisis: the dominance of grammatical rote learning, the absence of immersive language environments, and the failure to integrate socio-cultural dimensions into curricula. Despite numerous studies on Ibn Khaldun's thought, no research has constructed a unified, operational pedagogical framework from his work. This study aims to construct a comprehensive pedagogical framework from Ibn Khaldun's Arabic language education theory in *Al-Muqaddimah* and elaborate its relevance for contemporary Arabic language learning. Employing a qualitative approach with a systematic literature review (SLR) design and thematic-comparative content analysis, this study examines the primary source *Al-Muqaddimah* alongside 76 secondary sources in Indonesian and English, collected via Google Scholar, SINTA, and Scopus. Source triangulation ensures data trustworthiness. The study identifies six pedagogical pillars in Ibn Khaldun: *malakah* (linguistic habitus), *tadarruj* (gradual staging), *tikrār* (structured repetition), *munāzarah* (scholarly dialogue), *rihlah* (authentic experience), and *asabiyyah* (socio-cultural ecology). These pillars correspond profoundly to Vygotsky's scaffolding, spaced repetition, CLT, Kolb's experiential learning, and Wenger's community of practice — establishing Ibn Khaldun as a pedagogical pioneer six centuries ahead of these theories. This study contributes an operational six-pillar pedagogical framework and identifies *asabiyyah* as a critically neglected pedagogical variable, with implications for Arabic language curriculum reform and the design of digital learning platforms.

Key words: *Asabiyyah, Al-Muqaddimah, Arabic Language Pedagogy, Ibn Khaldun, Malakah, Tadarruj*

ABSTRAK

Pembelajaran bahasa Arab kontemporer menghadapi krisis pedagogis yang serius: dominasi hafalan gramatikal, ketiadaan lingkungan bahasa imersif, dan kegagalan mengintegrasikan dimensi sosial-budaya dalam kurikulum. Meskipun pemikiran Ibn Khaldun tentang bahasa Arab telah banyak dikaji, belum ada penelitian yang mengkonstruksi kerangka pedagogis terpadu dan operasional darinya. Penelitian ini bertujuan mengkonstruksi kerangka pedagogis yang komprehensif dari teori pendidikan bahasa Arab Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* dan mengelaborasi relevansinya bagi pembelajaran bahasa Arab kontemporer. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *systematic literature review* (SLR) dan analisis konten tematik-komparatif, penelitian ini mengkaji sumber primer *Al-Muqaddimah* dan 76 sumber sekunder berbahasa Indonesia dan Inggris yang dikumpulkan melalui Google Scholar, SINTA, dan Scopus. Triangulasi sumber digunakan untuk menjamin keabsahan data. Hasil penelitian mengidentifikasi enam pilar pedagogis Ibn Khaldun: *malakah* (habitus linguistik), *tadarruj* (pentahapan gradual), *tikrār* (pengulangan terstruktur), *munāzarah* (dialog ilmiah), *rihlah* (pengalaman autentik), dan *asabiyyah* (ekologi sosiokultural). Keenam pilar berkorespondensi mendalam dengan *scaffolding* Vygotsky, *spaced repetition*, CLT, *experiential learning* Kolb, dan *community of practice* Wenger, membuktikan Ibn Khaldun sebagai pelopor pedagogis enam abad sebelum teori-teori tersebut dirumuskan. Penelitian ini berkontribusi melalui konstruksi kerangka pedagogis enam pilar yang operasional dan identifikasi *asabiyyah* sebagai variabel pedagogis kritis yang selama ini terabaikan, berimplikasi pada reformasi kurikulum dan desain platform pembelajaran bahasa Arab digital.

Kata kunci: *Asabiyyah, Al-Muqaddimah, Pedagogi Bahasa Arab, Ibn Khaldun, Malakah, Tadarruj*

Received: May 12, 2026
Date

Revised: May 17, 2026
date

Accepted: June 18, 2026
Date

Published: June 18, 2026
Date

Citation (APA Style): Syamsu, P.K & Akhirudin, M.T. (2026). Revisiting Ibn Khaldun's Arabic Language Education Theory: A Pedagogical Framework for Contemporary Learning. *EL-IBTIKAR: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, Vol. 15 No. 1, June 2026, pp.155-171.

PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa Arab di era kontemporer menghadapi tantangan multidimensional yang kompleks dan mendesak. Bahasa Arab bukan sekadar instrumen komunikasi keagamaan, melainkan juga bahasa peradaban, ilmu pengetahuan, dan diplomasi internasional yang memiliki lebih dari 422 juta penutur di seluruh dunia. Namun demikian, berbagai riset menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa Arab di kalangan pelajar non-Arab, termasuk di Asia Tenggara, Timur Tengah, dan Afrika, masih menghadapi permasalahan serius: lemahnya kemahiran berbicara, ketergantungan pada hafalan mekanis tanpa pemahaman mendalam, hingga ketidakmampuan menghubungkan teks klasik dengan konteks kekinian (Che Haron et al., 2025, h. 319; Syamsu et al., 2023, h. 107). Problema ini diperparah oleh ketiadaan lingkungan bahasa yang kondusif dan kurikulum yang tidak responsif terhadap kebutuhan aktual peserta didik (Beliardouh & Kalli, 2025, h. 702). Sebagian besar sistem pendidikan bahasa Arab masih terjebak dalam pendekatan tradisional yang memprioritaskan hafalan tata bahasa tanpa mengintegrasikan keempat keterampilan linguistik secara holistik (Syamsu et al., 2023, h. 108; Nur Fahmi & Sukandar, 2025, h. 606; Othman et al., 2023, h. 61). Kajian komparatif tentang filsafat pendidikan Islam menunjukkan bahwa akar persoalan ini tidak semata bersifat teknis-metodologis, melainkan bersumber dari krisis epistemologi dan paradigma pedagogis yang mengabaikan warisan intelektual Islam (Nugroho, 2023, h. 43; Yudiyanto et al., 2024, h. 881). Dalam konteks inilah, upaya merevitalisasi teori pendidikan bahasa Arab dari sumber Islam klasik, khususnya karya monumental Ibnu Khaldun, menjadi relevansi yang tidak dapat diabaikan (Sehlikoglu, 2024, h. 1; Firmansyah & Asmuki, 2023, h. 99; Anam et al., 2023, h. 926; Nata & Yusuf, 2025, h. 16).

Sejumlah penelitian mutakhir telah berupaya menelaah teori pendidikan bahasa Arab Ibnu Khaldun dan relevansinya dengan pedagogi kontemporer dari berbagai sudut pandang. Amir (2022, h. 42) menyimpulkan bahwa konstruksi filosofis *Al-Muqaddimah* mengandung prinsip-prinsip epistemologi yang melampaui zamannya dan tetap relevan bagi pengembangan pendidikan modern. Widyastuti et al. (2023, h. 132) menegaskan bahwa konsep pendidikan Ibnu Khaldun mencakup komponen kurikulum yang mengintegrasikan ilmu naqli dan aqli secara sistematis, sebuah model yang progresif bahkan untuk standar abad ke-21. Zainol (2025, h. 98) menemukan bahwa kerangka *malakah* lima dimensi Ibn Khaldun menjadi fondasi pengembangan kualitas guru pendidikan Islam secara holistik. Amaliyah et al. (2025, h. 319) mengkonfirmasi bahwa pendekatan *malakah* berkorespondensi kuat dengan filosofi *deep learning* kontemporer. Muhammed & Mahmood (2025, h. 28) mengeksplorasi kontribusi sarjana Arab terhadap teori pengetahuan dan metodologi pendidikan, menegaskan bahwa pemikiran mereka masih termarginalkan dalam diskursus akademik modern. Ferianto et al. (2024, h. 12) menemukan bahwa konstruktivisme Ibnu Khaldun implikatif bagi pengembangan model pembelajaran aktif dan kolaboratif. Bolatito (2025, h. 1) menelaah relevansi pemikiran pendidikan Ibn Khaldun dengan menekankan konsep *'ilm*, *'adab*, dan dinamika sosial sebagai komponen kunci kerangka pedagogis abad ke-21. Suandi & Herman (2024, h. 65) mengkonfirmasi bahwa pendekatan filosofis-empiris Ibnu Khaldun memiliki signifikansi yang belum sepenuhnya dieksplorasi dalam riset pedagogi kontemporer. Azizan et al. (2025, h. 1) memvalidasi adaptabilitas prinsip pedagogis Ibn Khaldun dalam konteks pendidikan nasional Malaysia. Ismail (2020, h. 57) dan Handayani et al. (2025, h. 242) memperkuat dasar linguistik dan sosiologis teori tersebut.

Penelitian lanjutan tentang aspek spesifik teori pendidikan bahasa Arab Ibnu Khaldun semakin memperkuat signifikansi kajian ini. Roji (2024, h. 45) menemukan bahwa metode Ibnu Khaldun lebih menekankan lingkungan bahasa dan praktik sosial sebagai motor perolehan kemahiran linguistik yang autentik dibandingkan sekadar tata bahasa formal. Sabarudin et al. (2024, h. 127) menunjukkan bahwa kerangka pedagogis Ibnu Khaldun berbasis *asabiyyah* dan *malakah* memberikan dimensi sosio-kultural yang tidak ditemukan dalam pendekatan pedagogi Barat modern. Rofiqoh & Abu Bakar (2025, h. 123) menegaskan bahwa metode *tadrij* dan *takrir* dapat diadaptasi ke dalam platform pembelajaran digital untuk meningkatkan pemahaman konsep yang kompleks. Amin et al. (2023, h. 4010) menemukan bahwa prinsip pedagogis Ibnu Khaldun

belum dieksplorasi secara optimal dalam reformasi kurikulum kontemporer. Rambe et al. (2024, h. 1) menyimpulkan bahwa metode *al-hiwar*, *tadrij*, dan *takrir* memiliki potensi besar namun implementasinya masih terbatas dan parsial. Handayani et al. (2024, h. 142) mengidentifikasi tantangan-tantangan implementasi yang belum terjawab dalam kajian kritis mereka. Subhan et al. (2026, h. 136) mengkaji pendekatan *student-centered learning* Ibn Khaldun dan menemukan keselarasannya dengan paradigma pedagogis modern. Nurarifah & Syaefudin (2024, h. 1) mengidentifikasi kendala struktural implementasi metodologi Ibn Khaldun dalam sistem pendidikan formal. Kahfi et al. (2022, h. 1) membuktikan landasan psikologis metode *tadrij-takrir* yang kokoh. Zikri et al. (2024, h. 139), Rohmah et al. (2024, h. 565), Putri & Sujarwo (2025, h. 132), dan Rahmatika et al. (2024, h. 2819) memperkuat pijakan epistemologis serta keterbatasan kajian pedagogi bahasa Arab berbasis tradisi Islam klasik.

Berdasarkan tinjauan kritis terhadap literatur pada paragraf kedua dan ketiga di atas, setidaknya terdapat tiga kesenjangan riset yang menonjol dan perlu segera dijawab. Pertama, meskipun kajian tentang pemikiran pendidikan Ibnu Khaldun secara umum telah berlimpah, penelitian yang secara khusus mengkonstruksi kerangka pedagogis komprehensif untuk pembelajaran bahasa Arab kontemporer berdasarkan *Al-Muqaddimah* masih sangat terbatas. Sebagian besar riset bersifat parsial: membahas satu atau dua konsep tanpa meringkaskannya dalam sistem pedagogis yang utuh dan operasional. Kedua, sebagian besar riset yang ada bersifat deskriptif-analitis terhadap pemikiran Ibnu Khaldun secara umum, tanpa melakukan sintesis sistematis yang menghubungkan prinsip-prinsip pedagogisnya — seperti *malakah*, *tadrij*, *takrir*, dan *asabiyyah* — secara eksplisit dengan tantangan spesifik pembelajaran bahasa Arab di era digital dan multikultural. Ketiga, belum ada kajian yang secara komprehensif memetakan relevansi teori pendidikan bahasa Arab Ibnu Khaldun sebagai kerangka pedagogis terpadu yang dapat dioperasionalkan dalam desain kurikulum, strategi pembelajaran, dan evaluasi pembelajaran bahasa Arab kontemporer. Ketiga kesenjangan inilah yang mendorong penelitian ini untuk mengisi ruang kosong yang signifikan dalam khazanah ilmu pendidikan bahasa Arab berbasis tradisi intelektual Islam klasik, sekaligus merespons kebutuhan mendesak reformasi pedagogis bahasa Arab yang berakar pada epistemologi Islam yang autentik dan progresif. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi orisinal berupa model pedagogis berbasis tradisi intelektual Islam klasik yang mampu menjawab tantangan pembelajaran bahasa Arab masa kini, sekaligus memperkaya khazanah teori pedagogi bahasa Arab dalam perspektif Islam yang komprehensif dan berkelanjutan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *systematic literature review* (SLR), yakni metode tinjauan pustaka yang terstruktur, sistematis, dan reproduisibel guna mengidentifikasi, mengevaluasi, serta mensintesis temuan-temuan penelitian relevan (Latifah & Ritonga, 2020, h. 3; Adlini et al., 2022, h. 45). Desain ini dipilih karena mampu menjangkau spektrum sumber yang luas dan menganalisis temuan dari berbagai perspektif secara kritis, sehingga ideal untuk mengkonstruksi kerangka pedagogis yang bersumber dari tradisi intelektual Islam klasik (Rusdiana et al., 2022, h. 210). Sumber data primer adalah Kitab *Al-Muqaddimah* karya Ibn Khaldun, sedangkan data sekunder meliputi artikel jurnal bereputasi dan buku berbahasa Arab, Indonesia, dan Inggris yang dikumpulkan melalui Google Scholar, SINTA, dan Scopus.

Pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran literatur berdomain luas dengan menetapkan kriteria inklusi yang ketat, mencakup relevansi topik, kebaruan riset, dan kredibilitas metodologi (Azizah, 2025, h. 760). Seleksi literatur dilaksanakan melalui tiga tahap: perencanaan (penyusunan protokol dan kriteria inklusi), pelaksanaan (pengumpulan, seleksi, dan ekstraksi data), serta pelaporan (sintesis dan penyajian temuan) (Asyiq & An Nur, 2026, h. 92). Referensi terseleksi dikelola menggunakan perangkat lunak manajemen sitasi untuk menjaga ketertelusuran dan konsistensi data. Sumber-sumber dipilah berdasarkan relevansinya dengan tiga dimensi kajian: teori pedagogis Ibn Khaldun, pedagogi bahasa Arab, dan kerangka pembelajaran kontemporer.

Analisis data menggunakan teknik content analysis dan analisis komparatif-tematik untuk membedah struktur makna teks, mengidentifikasi pola konseptual, serta mensintesis temuan lintas sumber secara sistematis (Rohmah et al., 2024, h. 567; Putri & Sujarwo, 2025, h. 133). Proses analisis mengikuti alur Miles dan Huberman, meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan (Rahmatika et al., 2024, h. 2822). Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber, yakni pengkroscekan informasi dari berbagai literatur primer dan sekunder untuk memastikan temuan tidak bertumpu pada satu perspektif semata, melainkan dikonfirmasi oleh sumber-sumber yang saling melengkapi (Mujahidah & Hascan, 2023, h. 177; Azizah, 2025, h. 761).

TEMUAN DAN DISKUSI

Fondasi Epistemologis Teori Bahasa Arab Ibn Khaldun

Ibn Khaldun memformulasikan teori bahasa Arab yang bertumpu pada konsep *malakah* — habitus linguistik yang terbentuk melalui praktik sosial yang intensif dan berkelanjutan. Ibn Khaldun secara eksplisit menyatakan dalam karyanya bahwa bahasa bukan sekadar seperangkat aturan gramatikal yang dihafal, melainkan sebuah kecakapan organik yang berkembang dalam diri pelajar melalui eksposur komunitas tutur yang autentik. Temuan ini mengungkap fondasi epistemologis yang khas: Ibn Khaldun mendekati bahasa dari perspektif sosiologis-empiris, bukan normatif-gramatikal. Ia menegaskan bahwa "*languages are habits similar to crafts. They are habits in the tongue and serve the purpose of expressing ideas*" (Ibn Khaldun, 2005, h. 637). Pendekatan ini menempatkan bahasa Arab sebagai *malakah* fi al-lisan — sebuah kecakapan yang bersemayam pada lisan dan hanya terbentuk melalui latihan yang berkesinambungan (Ismail, 2020, h. 62; Rasyid, 2018, h. 60).

Temuan lanjutan menunjukkan bahwa Ibn Khaldun memberikan penjelasan mekanistik tentang cara terbentuknya *malakah*. Ia menyatakan: "*Habits result only from repeated action. An action is done once. With repetition it becomes a condition, which is an attribute that is not firmly established. After more repetition it becomes a habit, that is, a firmly established attribute*" (Ibn Khaldun, 2005, h. 638). Penjelasan ini secara langsung menggambarkan proses gradasi dari tindakan tunggal menjadi kondisi sementara, lalu berkembang menjadi habitus yang kokoh. Mekanisme ini memiliki relevansi yang sangat tinggi dengan teori pemerolehan bahasa modern, khususnya input hypothesis Krashen yang menekankan eksposur berulang sebagai prasyarat kompetensi komunikatif. Haron et al. (2024, h. 471) mengkonfirmasi bahwa mekanisme *malakah* ini sejajar dengan teori habitus Bourdieu, di mana struktur kognitif terbentuk melalui praktik sosial yang diinternalisasi secara bertahap dan tidak disadari.

Analisis terhadap Al-Muqaddimah juga mengungkap bahwa Ibn Khaldun membedakan secara tajam antara ilmu naqliyyah (transmisional-religius) dan ilmu aqliyyah (rasional-empiris), dengan bahasa Arab sebagai instrumen akses bagi keduanya. Ia menegaskan bahwa ilmu-ilmu tradisional seperti hukum Al-Qur'an dan Sunnah tidak dapat dipahami tanpa penguasaan bahasa Arab yang mendalam (Ibn Khaldun, 2005, h. 509). Ini menunjukkan bahwa dalam pandangan Ibn Khaldun, penguasaan bahasa Arab bukan tujuan akhir, melainkan sarana epistemologis untuk mengakses keseluruhan khazanah keilmuan Islam. Widyastuti et al. (2023, h. 135) mengkonfirmasi bahwa dikotomi ini mencerminkan visi kurikuler Ibn Khaldun yang integratif, berbeda dari dikotomi ilmu yang dikritik sebagai penyebab fragmentasi pendidikan Islam kontemporer (Nugroho, 2023, h. 47).

Salah satu temuan paling signifikan dari Al-Muqaddimah adalah kritik tajam Ibn Khaldun terhadap metode pengajaran yang keliru. Ia menyatakan bahwa pendidik yang mengajarkan dua disiplin ilmu sekaligus, atau yang memulai pengajaran dengan hal-hal abstrak sebelum pelajar siap secara kognitif, hanya akan menciptakan kebuntuan intelektual (*tahayyur*). Lebih jauh, ia juga

mengecam penggunaan kekerasan dan hukuman keras dalam pengajaran: *harm to the student, especially to little children, because it belongs among (the things that make for a) bad habit* (Ibn Khaldun, 2005, h. 618). Kritik ini relevan dengan problematika pedagogi bahasa Arab kontemporer yang didokumentasikan oleh Che Haron et al. (2025, h. 320), di mana pendekatan yang memaksakan hafalan gramatikal tanpa konteks komunikatif nyata terbukti menghambat perkembangan kemahiran berbicara secara signifikan pada pelajar Melayu.

Interpretasi epistemologis terhadap teori *malakah* Ibn Khaldun mengungkap tiga dimensi kritis yang membedakannya dari pendekatan pedagogi bahasa konvensional. Pertama, Ibn Khaldun menempatkan praxis (praktik sosial) di atas theoria (teori gramatikal) sebagai basis pembentukan kemahiran berbahasa. Kedua, ia menegaskan bahwa lingkungan sosial bukan sekadar konteks, tetapi kondisi sine qua non bagi perolehan bahasa yang autentik. Ketiga, ia memosisikan guru sebagai fasilitator *malakah*, bukan transmitter pengetahuan. Dimensi-dimensi ini berkorespondensi langsung dengan tiga pilar teori konstruktivisme sosial Vygotsky: zona perkembangan proksimal (ZPD), mediasi sosial, dan scaffolding. Amir (2022, h. 48) menegaskan bahwa rasionalisme Ibn Khaldun sesungguhnya telah mengantisipasi epistemologi konstruktivis modern enam abad sebelum Vygotsky merumuskannya secara sistematis.

Perbandingan dengan literatur kontemporer memperkuat orisinalitas epistemologis Ibn Khaldun. Sehlíkoglu (2024, h. 3) berargumen bahwa Ibn Khaldun menawarkan genealogi kritis yang melampaui gap-filling approach dalam diskursus akademik, karena ia tidak sekadar menambahkan perspektif Islam ke dalam framework Barat, melainkan membangun sistem epistemologinya sendiri yang berakar pada pengamatan empiris tentang peradaban dan bahasa. Cahyani & Mirantika (2025, h. 210) mengkonfirmasi bahwa konsep bahasa sebagai *malakah* memiliki kesepadanan konseptual yang kuat dengan teori performance dalam linguistik modern Chomsky — di mana *malakah* setara dengan competence, dan aktivitas berbahasa nyata setara dengan performance. Ini membuktikan relevansi teori Ibn Khaldun yang melampaui batas temporal dan kultural.

Tabel 1. Kerangka Epistemologis Teori Bahasa Arab Ibn Khaldun dalam Al-Muqaddimah

Dimensi	Konsep Ibn Khaldun	Korespondensi Teori Modern
Hakikat bahasa	<i>Malakah</i> fi al-lisan (habitus lisan)	Habitus (Bourdieu); Competence (Chomsky)
Mekanisme perolehan	<i>Tikrār</i> hingga <i>malakah</i> kokoh	Spaced repetition; Input hypothesis (Krashen)
Peran lingkungan	Komunitas tutur sebagai syarat mutlak	Community of Practice (Wenger)
Metode pengajaran	<i>Tadarruj</i> (pentahapan gradual)	Scaffolding; ZPD (Vygotsky)
Integrasi keilmuan	<i>Naqliyyah-aqliyyah</i> terintegrasi	Integrated curriculum; STEAM
Psikologi pelajar	Kesiapan kognitif (readiness)	Developmental readiness (Piaget)

Kerangka Metodologis: Enam Pilar Pedagogis Ibn Khaldun

Terdapat enam pilar metodologis yang membentuk kerangka pedagogis Ibn Khaldun secara terpadu. Pilar pertama adalah *malakah* sebagai telos pembelajaran. Pilar kedua adalah *tadarruj*

(pentahapan gradual). Pilar ketiga adalah *tikrār* (pengulangan terstruktur). Pilar keempat adalah *munāẓarah* (dialog ilmiah). Pilar kelima adalah *riḥlah* (perjalanan ilmiah). Pilar keenam adalah *asabiyyah* (solidaritas komunal). Keenam pilar ini tidak berdiri sendiri melainkan membentuk ekosistem pedagogis yang holistik, di mana setiap pilar saling menopang. Nudin et al. (2022, h. 3) mengkonfirmasi bahwa sintesis keenam prinsip ini menghasilkan sistem pedagogis yang jauh melampaui sekadar teknik pengajaran, karena ia berakar pada filsafat peradaban Ibn Khaldun yang komprehensif tentang hakikat manusia, masyarakat, dan pengetahuan.

Pilar *tadarruj* merupakan metodologi paling elaboratif dalam Al-Muqaddimah. Ibn Khaldun menjelaskan tiga iterasi pengajaran: "At first, (the teacher) presents (the student) with the principal problems within each chapter of a given discipline. He acquaints him with them by commenting on them in a summary fashion" (Ibn Khaldun, 2005, h. 606). Iterasi kedua memberikan pendalaman dengan komentar dan perbedaan pendapat. Pada iterasi ketiga, guru "leaves nothing that is complicated, vague, or obscure, unexplained. He bares all the secrets of the discipline to him" (Ibn Khaldun, 2005, h. 607). Dengan demikian, proses ini "requires a threefold repetition" (Ibn Khaldun, 2005, h. 607). Kahfi et al. (2022, h. 5) menegaskan bahwa tiga tahap ini mencerminkan pemahaman mendalam Ibn Khaldun tentang psikologi belajar, jauh sebelum konsep scaffolding dirumuskan oleh Wood et al. pada 1976.

Pilar *munāẓarah* mencerminkan komitmen Ibn Khaldun pada pedagogi dialogis. Ia menegaskan bahwa pengajaran yang efektif mensyaratkan interaksi aktif antara guru dan pelajar melalui diskusi, pertanyaan, dan klarifikasi keraguan. Guru yang baik adalah yang mampu "understand the book he is engaged in studying, in accordance with his class (age group) and his receptivity to instruction" (Ibn Khaldun, 2005, h. 608). Ini menunjukkan bahwa Ibn Khaldun mensyaratkan diferensiasi pengajaran berdasarkan tingkat perkembangan kognitif pelajar. Subhan et al. (2026, h. 140) menemukan bahwa pendekatan dialogis Ibn Khaldun ini memiliki korespondensi langsung dengan student-centered learning modern, khususnya dalam aspek pemberian otonomi kepada pelajar untuk mengonstruksi pengetahuannya sendiri melalui interaksi sosial yang terstruktur dan bermakna.

Interpretasi kritis terhadap keenam pilar menunjukkan bahwa kerangka pedagogis Ibn Khaldun sesungguhnya mengantisipasi sejumlah teori pedagogi abad ke-20 secara mengejutkan. Korespondensi antara *tadarruj* dengan scaffolding theory Vygotsky (1978) bukan sekadar kemiripan superfisial, melainkan kesepadanan konseptual yang mendalam: keduanya menekankan pentahapan berdasarkan kesiapan kognitif, peran guru sebagai mediator, dan peningkatan kompleksitas secara bertahap. Abidin & Santosa (2024, h. 27) memvalidasi secara empiris bahwa implementasi *tadarruj* di boarding school SMPIT Yogyakarta terbukti meningkatkan penguasaan mufradat dan kemahiran berbicara bahasa Arab secara signifikan. Haryati et al. (2023, h. 77) menambahkan bahwa prinsip-prinsip Ibn Khaldun sangat relevan dengan konsep learning concept dalam pedagogi bahasa Arab era modern yang berbasis aktivitas.

Pilar *tikrār* menemukan konfirmasi kuat dari psikologi kognitif kontemporer, khususnya teori distribusi latihan Ebbinghaus tentang forgetting curve dan teori konsolidasi memori. Pernyataan Ibn Khaldun bahwa "Habits result only from repeated action" (2005, h. 638) selaras sempurna dengan prinsip spaced repetition yang terbukti meningkatkan retensi jangka panjang hingga 65% dibandingkan metode hafalan konvensional. Amaliyah et al. (2025, h. 326) mengkonfirmasi bahwa pendekatan *malakah-tikrār* berkorespondensi kuat dengan filsafat deep learning kontemporer yang berbasis mindful, meaningful, dan joyful learning. Sementara itu, Rahmani & Ismail (2025, h. 8) membuktikan bahwa eksposur audio berbahasa Arab melalui

platform digital — wujud modern dari *tikrār* — berkorelasi positif dan signifikan dengan peningkatan kemahiran berbicara pelajar.

Pilar *rihlah* (perjalanan ilmiah) dan *asabiyyah* (solidaritas komunal) merupakan dua pilar yang paling unik dan revolusioner dari kerangka pedagogis Ibn Khaldun. *Rihlah* menegaskan bahwa perolehan pengetahuan melalui interaksi langsung dengan penutur asli dan lingkungan otentik jauh lebih efektif daripada sekadar membaca teks. Ini berkorespondensi dengan teori experiential learning Kolb (1984). *Asabiyyah*, di sisi lain, mendefinisikan komunitas tutur sebagai "laboratorium pembelajaran" yang paling efektif — sebuah konsep yang mendahului teori community of practice Wenger enam abad sebelumnya. Rofiqoh & Abu Bakar (2025, h. 130) dan Rambe et al. (2024, h. 8) menegaskan bahwa integrasi keenam pilar ini menghasilkan kerangka pedagogis yang holistik, sistematis, dan dapat dioperasionalisasikan dalam berbagai konteks pendidikan Islam kontemporer.

Tabel 2. Enam Pilar Pedagogis Ibn Khaldun dan Korespondensinya dengan Teori Modern

Pilar	Fungsi dalam Kerangka	Teori Modern Paralel
<i>Malakah</i>	Tujuan (telos) capaian linguistik	Competence (Chomsky); Habitus (Bourdieu)
<i>Tadarruj</i>	Pentahapan tiga iterasi gradual	Scaffolding (Vygotsky); ZPD
<i>Tikrār</i>	Konsolidasi habitus melalui pengulangan	Spaced repetition; Deep learning
<i>Munāzarah</i>	Dialog dan diskusi ilmiah aktif	CLT; Student-centered learning
<i>Rihlah</i>	Pengalaman autentik dengan penutur asli	Experiential learning (Kolb)
<i>Asabiyyah</i>	Ekologi sosiokultural pembelajaran	Community of Practice (Wenger)

Relevansi bagi Rekonstruksi Kurikulum Bahasa Arab

Hasil kajian menunjukkan bahwa kerangka pedagogis Ibn Khaldun memiliki implikasi kurikuler yang fundamental bagi rekonstruksi pembelajaran bahasa Arab kontemporer. Temuan utama adalah bahwa sistem kurikulum bahasa Arab di sebagian besar lembaga pendidikan Islam masih bertumpu pada orientasi gramatikal-deklaratif, yang menempatkan penguasaan tata bahasa sebagai tujuan utama. Padahal, Ibn Khaldun secara eksplisit mengarahkan tujuan pendidikan bahasa Arab pada penguasaan *malakah* komunikatif yang autentik, bukan akumulasi pengetahuan gramatikal. Syamsu et al. (2023, h. 109) mendokumentasikan bahwa pendekatan integratif dalam pengajaran bahasa Arab — yang selaras dengan prinsip *malakah* Ibn Khaldun — terbukti lebih efektif daripada pendekatan berbasis tata bahasa murni. Rasyid (2018, h. 65) mengusulkan rekonstruksi kurikulum berbasis *malakah* yang menempatkan kemahiran berbicara sebagai capaian primer, didukung oleh keempat keterampilan bahasa Arab lainnya secara terintegrasi dan kontekstual.

Temuan penting kedua berkaitan dengan integrasi *naqliyyah-aqliyyah* dalam desain kurikulum. Ibn Khaldun menekankan bahwa bahasa Arab tidak boleh diajarkan secara terpisah dari konten keilmuan Islam yang menjadi konteks penggunaannya. Prinsip ini berimplikasi pada keharusan mendesain kurikulum bahasa Arab yang terintegrasi dengan materi-materi keislaman, sehingga pelajar mempelajari bahasa Arab bukan sebagai subjek tersendiri, tetapi sebagai medium

akses ke khazanah keilmuan Islam secara keseluruhan. Azizan et al. (2025, h. 4) memvalidasi penerapan prinsip ini di Malaysia, menunjukkan bahwa pendekatan terintegrasi meningkatkan motivasi intrinsik pelajar secara signifikan. Sa'adah & Sa'idah (2025, h. 180) menambahkan bahwa integrasi ini relevan dengan konsep *content and language integrated learning (CLIL)* yang berkembang dalam pedagogi bahasa internasional kontemporer.

Temuan ketiga menunjukkan adanya titik konvergensi yang signifikan antara kerangka pedagogis Ibn Khaldun dengan Kurikulum Merdeka di Indonesia. Prinsip *tadarruj* bersesuaian dengan pendekatan diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka, sedangkan *asabiyyah* berkorespondensi dengan penekanan pada proyek kolaboratif berbasis komunitas (P5 — Profil Pelajar Pancasila). Nurarifah & Syaefudin (2024, h. 6) mengidentifikasi bahwa implementasi metodologi Ibn Khaldun dalam Kurikulum Merdeka masih menghadapi kendala struktural, terutama dalam hal penyediaan lingkungan bahasa yang imersif dan rasio guru-murid yang mendukung penerapan *tadarruj* secara personal. Rofiqoh & Abu Bakar (2025, h. 128) menegaskan bahwa rekonstruksi kurikuler berbasis prinsip *malakah-tadarruj* membutuhkan komitmen institusional yang kuat dan tidak dapat sekadar diimplementasikan pada level ruang kelas tanpa dukungan kebijakan pendidikan yang sistemik.

Perbandingan antara kerangka kurikuler Ibn Khaldun dengan temuan riset kontemporer mengungkap sebuah paradoks yang menarik: semakin banyak riset yang mengkonfirmasi relevansi prinsip-prinsip Ibn Khaldun, semakin jelas pula kesenjangan antara relevansi konseptual dan implementasi aktual. Othman et al. (2023, h. 65) menemukan bahwa konsep *malakah* Ibn Khaldun dapat dioperasionalkan dalam pengajaran berbasis Higher Order Thinking Skills (HOTS), namun implementasinya membutuhkan pelatihan guru yang intensif dan sistematis. Bolatito (2025, h. 8) mengargumentasikan bahwa relevansi pemikiran Ibn Khaldun untuk abad ke-21 justru terletak pada kemampuannya untuk merespons krisis pendidikan Islam yang berakar dari dichotomizing ilmu agama dan ilmu umum — persoalan yang telah diantisipasi Ibn Khaldun dengan konsep integrasi *naqliyyah-aqliyyah* sejak abad ke-14. Firmansyah & Asmuki (2023, h. 105) menambahkan relevansi pragmatis kerangka ini bagi Merdeka Belajar.

Implikasi kurikuler yang paling signifikan dari kerangka Ibn Khaldun adalah keharusan untuk mendesain ulang *language environment* sebagai komponen kurikulum, bukan sekadar konteks pembelajaran. Beliardouh & Kalli (2025, h. 705) mengkonfirmasi bahwa imersi linguistik — yang merupakan wujud modern dari *asabiyyah* Ibn Khaldun — berperan kritis dalam pembentukan identitas kolektif pelajar bahasa Arab dan peningkatan kemahiran linguistik mereka. Analisis komparatif antara lembaga pesantren, madrasah, dan universitas Islam menunjukkan bahwa pesantren secara tradisional paling mendekati ideal ekologi pembelajaran Ibn Khaldun, karena menyediakan lingkungan imersif berbahasa Arab yang berkelanjutan. Handayani et al. (2025, h. 248) menegaskan bahwa reformasi kurikuler yang mengabaikan dimensi lingkungan sosial-budaya ini tidak akan mampu menghasilkan pelajar yang memiliki *malakah* bahasa Arab yang autentik dan berkelanjutan dalam jangka panjang.

Kontribusi orisinal kerangka Ibn Khaldun dalam dimensi kurikuler terletak pada tiga hal yang belum ditawarkan oleh framework kurikulum bahasa Arab manapun secara terintegrasi. Pertama, kerangka ini menempatkan *malakah* — bukan pengetahuan gramatikal — sebagai capaian akhir kurikulum. Kedua, ia mengintegrasikan bahasa dengan keilmuan secara organis, bukan artifisial. Ketiga, ia memasukkan ekologi sosial sebagai komponen kurikulum yang eksplisit, bukan sekadar faktor eksternal. Amin et al. (2023, h. 4015) menegaskan bahwa revitalisasi kerangka Ibn Khaldun untuk dunia modern harus dilakukan secara menyeluruh — tidak hanya meminjam satu

atau dua teknik, tetapi mengadopsi keseluruhan filosofi pendidikannya yang holistik, empiris, dan berakar pada peradaban Islam yang autentik dan dinamis.

Aplikabilitas Metodologis di Era Digital

Pilar-pilar metodologis Ibn Khaldun tidak hanya relevan secara konseptual, tetapi dapat dioperasionalkan secara konkret dalam ekosistem pembelajaran digital abad ke-21. *Tadarruj* — pentahapan tiga iterasi — menemukan implementasinya dalam adaptive learning platforms yang menggunakan algoritma kecerdasan buatan untuk mempersonalisasi jalur belajar sesuai kemampuan individual. Prinsip bahwa pengajaran efektif harus "*proceed gradually and little by little*" (Ibn Khaldun, 2005, h. 606) kini dapat diimplementasikan melalui sistem yang secara otomatis menyesuaikan tingkat kesulitan konten berdasarkan performa pelajar. Rahmani & Ismail (2025, h. 10) mengkonfirmasi bahwa eksposur audio bahasa Arab melalui platform digital menghasilkan peningkatan kemahiran berbicara yang signifikan, memvalidasi prinsip Ibn Khaldun tentang pentingnya input linguistik yang berulang dan terstruktur dalam pembentukan *malakah* komunikatif.

Operasionalisasi *tikrār* dalam konteks digital menghasilkan sinergi yang luar biasa antara prinsip Ibn Khaldun dan teknologi modern. Spaced repetition software (SRS) seperti Anki mengimplementasikan secara langsung mekanisme *tikrār* Ibn Khaldun melalui algoritma yang menentukan interval pengulangan optimal berdasarkan kurva melupakan Ebbinghaus. Amaliyah et al. (2025, h. 329) membuktikan bahwa integrasi pendekatan *malakah* dengan platform SRS meningkatkan retensi mufradat bahasa Arab secara dramatis. Abidin & Santosa (2024, h. 29) mengkonfirmasi secara empiris bahwa implementasi *tadarruj*, *tikrār*, dan *tadrib* secara terintegrasi di boarding school SMPIT Yogyakarta menghasilkan peningkatan kemahiran berbicara bahasa Arab yang terukur dan berkelanjutan, jauh melampaui hasil yang dicapai oleh metode konvensional berbasis hafalan gramatikal.

Operasionalisasi *munāzarah* di era digital mengambil bentuk *synchronous online discussion*, forum diskusi berbasis teks, hingga *language exchange* virtual antara pelajar dari berbagai negara. Ini merupakan wujud kontemporer dari prinsip dialogis Ibn Khaldun yang menekankan interaksi aktif dalam konstruksi pengetahuan. Cahyani & Mirantika (2025, h. 215) mengkonfirmasi bahwa pendekatan *munāzarah* digital tidak hanya mengembangkan kemahiran berbicara, tetapi juga membentuk kemampuan berpikir kritis dan argumentatif dalam bahasa Arab. Haryati et al. (2023, h. 79) menambahkan bahwa *riḥlah* virtual melalui program pertukaran pelajar daring dan komunitas digital berbahasa Arab merupakan adaptasi yang mempertahankan esensi pedagogis perjalanan ilmiah Ibn Khaldun, meskipun tanpa perpindahan fisik ke lingkungan penutur asli.

Interpretasi kritis terhadap aplikabilitas digital kerangka Ibn Khaldun mengungkap sebuah ketegangan fundamental antara substansi dan medium. Di satu sisi, teknologi digital mampu mengamplifikasi efektivitas *tadarruj* dan *tikrār* melalui personalisasi dan skalabilitas. Di sisi lain, dua pilar yang paling kritis justru tidak dapat sepenuhnya didigitalisasi: *riḥlah* autentik membutuhkan immersio fisik dalam komunitas penutur asli, sementara *asabiyyah* yang sejati mensyaratkan ikatan sosial yang tidak dapat terbentuk secara optimal melalui interaksi virtual. Fradana et al. (2024, h. 545) membuktikan secara kuantitatif bahwa pelajar yang terekspos lingkungan penutur asli secara fisik menunjukkan peningkatan kemahiran berbahasa Arab yang secara signifikan lebih tinggi daripada pelajar yang hanya mengandalkan eksposur digital. Temuan ini menegaskan bahwa digitalisasi kerangka Ibn Khaldun harus bersifat komplementer, bukan substitutif (pengganti).

Perbandingan dengan literatur kontemporer menunjukkan bahwa potensi terbesar digitalisasi kerangka Ibn Khaldun terletak pada pilar *tadarruj* dan *tikrār*, di mana teknologi AI mampu menciptakan pembelajaran yang lebih personal dan responsif dari yang pernah dimungkinkan oleh sistem pengajaran tradisional. Othman et al. (2023, h. 68) menemukan bahwa adaptive learning platforms yang mengintegrasikan prinsip *malakah* Ibn Khaldun dengan HOTS menghasilkan peningkatan kemampuan berpikir tingkat tinggi dalam bahasa Arab. Rambe et al. (2024, h. 10) menambahkan bahwa digitalisasi metode al-hiwar (dialog) melalui platform berbicara berbasis AI, seperti conversational agents berbahasa Arab, membuka peluang bagi pelajar yang tidak memiliki akses ke penutur asli untuk tetap mengembangkan *malakah* berbicara mereka, meskipun kualitas interaksi sosial yang dihasilkan tidak dapat menyamai keaslian *munāzarah* dalam komunitas tutur nyata.

Implikasi kritis bagi pengembangan platform pembelajaran bahasa Arab digital adalah keharusan untuk merancang ekosistem teknologi yang secara eksplisit mendukung pembentukan *malakah*, bukan sekadar transmisi pengetahuan gramatikal. Ini berarti platform yang baik harus: (1) memprioritaskan output komunikatif di atas pengetahuan deklaratif; (2) menciptakan komunitas virtual yang mampu menggantikan sebagian fungsi *asabiyyah*; dan (3) mengintegrasikan spaced repetition untuk mengoptimalkan konsolidasi *malakah*. Handayani et al. (2024, h. 152) mengkritisi bahwa sebagian besar platform pembelajaran bahasa Arab yang ada saat ini masih berorientasi pada pengetahuan gramatikal, bukan pembentukan *malakah*.

Ekologi Sosial Pembelajaran: *Asabiyyah* Kontemporer

Asabiyyah atau konsep solidaritas sosial berbasis kesatuan identitas komunal dalam Al-Muqaddimah merupakan pilar pedagogis yang paling orisinal dan paling absen dari diskursus pedagogi bahasa Arab modern. Ibn Khaldun mendefinisikan *asabiyyah* sebagai: "*Group feeling results only from blood relationship or something corresponding to it*" (Ibn Khaldun, 2005, h. 173), namun dalam konteks pedagogis, *asabiyyah* merujuk pada ikatan komunal yang terbentuk berdasarkan kesamaan identitas, tujuan, dan pengalaman pembelajaran bersama. Temuan ini menunjukkan bahwa Ibn Khaldun sejatinya telah mengonseptualisasikan community of practice (CoP) dalam arti yang paling mendalam — komunitas di mana bahasa dipraktikkan bukan sebagai latihan akademis, tetapi sebagai ekspresi identitas dan solidaritas kolektif. Sufia et al. (2025, h. 155) dan Prasetyo & Harahap (2025, h. 317) mengkonfirmasi bahwa dimensi *asabiyyah* ini merupakan variabel pedagogis yang paling terabaikan dalam riset dan praktik pendidikan bahasa Arab kontemporer.

Analisis terhadap Al-Muqaddimah mengungkap bahwa *asabiyyah* beroperasi pada dua level yang berbeda namun saling terkait dalam konteks pedagogis bahasa Arab. Pada level makro, *asabiyyah* merujuk pada lingkungan sosial-budaya yang berbahasa Arab sebagai ekosistem alami pembentukan *malakah* linguistik. Ibn Khaldun menegaskan bahwa: "Language is a habit of the tongue. The tongue which had at first the habit of speaking a language other than Arabic, becomes deficient in (its mastery of) Arabic" (Ibn Khaldun, 2005, h. 629). Pada level mikro, *asabiyyah* merujuk pada ikatan kohesif dalam kelompok belajar yang mendorong terjadinya *munāzarah* yang produktif. Beliardouh & Kalli (2025, h. 704) mengkonfirmasi bahwa immersio linguistik dalam komunitas berbahasa Arab tidak hanya meningkatkan kemahiran bahasa, tetapi juga membentuk identitas kolektif yang memperkuat motivasi belajar jangka panjang.

Temuan komparatif menunjukkan bahwa sistem pesantren di Indonesia secara tidak langsung mengimplementasikan prinsip *asabiyyah* Ibn Khaldun melalui penciptaan lingkungan imersif berbahasa Arab yang berkelanjutan. Dalam sistem pesantren, bahasa Arab bukan sekadar

mata pelajaran, melainkan medium kehidupan sehari-hari yang mencakup ibadah, pengajian, diskusi, dan aktivitas sosial. Ini merupakan wujud *asabiyyah* linguistik yang paling mendekati ideal Ibn Khaldun. Ferianto et al. (2024, h. 17) mengkonfirmasi bahwa konstruktivisme sosial Ibn Khaldun — yang mendasarkan pembelajaran pada interaksi sosial dalam komunitas yang kohesif — terwujud paling sempurna dalam sistem pesantren. Erika et al. (2026, h. 754) menambahkan bahwa relasi antara masyarakat dan lingkungan pendidikan dalam perspektif Ibn Khaldun mengharuskan lembaga pendidikan untuk menjadi mikrokosmos komunitas berbahasa Arab yang autentik dan berkesinambungan.

Interpretasi kritis terhadap relevansi *asabiyyah* di era kontemporer menghadapi tantangan fundamental: era digital ditandai oleh fragmentasi sosial, individualisme, dan melemahnya ikatan komunal tradisional — justru faktor-faktor yang melemahkan *asabiyyah* sebagai fondasi ekologi pembelajaran. Handayani et al. (2024, h. 150) mengidentifikasi bahwa melemahnya *asabiyyah* di kalangan pelajar bahasa Arab kontemporer merupakan salah satu hambatan terbesar implementasi kerangka pedagogis Ibn Khaldun. Zikri et al. (2024, h. 145) menambahkan bahwa ketegangan antara tradisi Islam klasik dan modernitas bukan sekadar persoalan metodologis, melainkan krisis identitas yang membutuhkan rekonstruksi *asabiyyah* baru yang mampu menjembatani tradisi dan modernitas. Namun demikian, media sosial berbahasa Arab dan komunitas daring Muslim global juga menawarkan bentuk-bentuk baru *asabiyyah* digital yang belum sepenuhnya dieksplorasi sebagai sumber daya pedagogis.

Hubungan antara *asabiyyah* dan teori *community of practice* (CoP) Wenger (1998) mengungkap bahwa Ibn Khaldun telah mengantisipasi secara konseptual gagasan bahwa pembelajaran adalah fenomena sosial yang inheren, bukan proses individual yang terjadi di kepala pelajar. CoP menekankan tiga elemen: *joint enterprise*, *mutual engagement*, dan *shared repertoire* — yang semuanya berkorespondensi dengan elemen-elemen *asabiyyah* Ibn Khaldun. Nur Fahmi & Sukandar (2025, h. 613) mengkonfirmasi bahwa program pendidikan holistik berbasis pesantren yang mengintegrasikan STEM dengan nilai-nilai keislaman merupakan wujud koeksistensi *asabiyyah* dan modernitas yang paling berhasil. Komarudin (2022, h. 30) menambahkan bahwa rekonstruksi *asabiyyah* kontemporer untuk kepentingan pedagogis bahasa Arab membutuhkan strategi yang memperhatikan konteks sosio-budaya lokal secara cermat dan holistik.

Implikasi terpenting dari pilar *asabiyyah* bagi praktik pendidikan bahasa Arab adalah keharusan untuk merancang *bi'ah lughawiyyah* (lingkungan bahasa) yang imersif sebagai komponen kurikulum yang eksplisit dan terstruktur. Ini bukan sekadar tentang membuat papan nama berbahasa Arab di sekolah, melainkan tentang menciptakan komunitas tutur yang nyata di mana bahasa Arab digunakan sebagai medium interaksi sosial yang autentik dan bermakna. Sirajudin et al. (2023, h. 162) mengkonfirmasi bahwa sistem pendidikan Islam yang berhasil mengembangkan *malakah* berbahasa Arab adalah yang berhasil menciptakan *asabiyyah* linguistik yang kuat di antara pelajarnya. Bolatito (2025, h. 11) menegaskan bahwa ini merupakan kontribusi terpenting Ibn Khaldun bagi pedagogi bahasa Arab: menegaskan bahwa bahasa adalah fenomena sosial yang hanya dapat berkembang dalam ekosistem sosial yang mendukung, bukan dalam isolasi individual di hadapan teks gramatikal.

Tantangan, Prospek, dan Kontribusi Orisinal

Diskusi kritis terhadap kerangka pedagogis Ibn Khaldun harus diawali dengan pengakuan jujur terhadap hambatan-hambatan yang secara realistis membatasi implementasinya. Hambatan pertama adalah rasio guru-murid yang tinggi di sebagian besar lembaga pendidikan Islam, yang membuat implementasi *tadarruj* secara personal menjadi tidak praktis. Prinsip Ibn Khaldun bahwa

guru harus memahami "*his class (age group) and his receptivity to instruction*" (2005, h. 608) mensyaratkan perhatian individual yang sulit diwujudkan dalam kelas besar. Hambatan kedua adalah dikotomi *naqliyyah-aqliyyah* yang disalahpahami sebagai justifikasi pemisahan ilmu agama dan ilmu umum, padahal Ibn Khaldun justru menekankan integrasinya. Handayani et al. (2024, h. 153) mengidentifikasi resistensi institusional terhadap integrasi kurikuler ini sebagai hambatan struktural yang berakar pada sejarah dikotomisasi pendidikan Islam yang panjang.

Hambatan ketiga — yang paling mendasar — adalah melemahnya *asabiyyah* sebagai ekologi pembelajaran di era digital. Fragmentasi sosial, individualisme, dan dominasi media sosial telah mengikis kemampuan lembaga pendidikan untuk menciptakan komunitas tutur berbahasa Arab yang kohesif. Nur Fahmi & Sukandar (2025, h. 614) mengidentifikasi bahwa ketegangan antara prinsip *asabiyyah* Ibn Khaldun dan realitas sosial kontemporer merupakan tantangan yang tidak dapat diselesaikan hanya melalui inovasi metodologis, melainkan membutuhkan rekonstruksi ekologi sosial pendidikan Islam secara menyeluruh. Hambatan keempat berkaitan dengan keterbatasan penelitian ini sendiri: sebagai kajian literatur, temuan-temuannya belum divalidasi secara empiris melalui studi eksperimental atau kuasi-eksperimental. Rohmah et al. (2024, h. 573) mengkritisi bahwa sebagian besar riset tentang Ibn Khaldun masih bersifat deskriptif-konseptual, dan validasi empiris melalui implementasi aktual di berbagai konteks pendidikan masih sangat terbatas.

Hambatan kelima yang perlu diakui adalah tantangan dalam mengoperasionalkan pilar rihlah dalam konteks pendidikan formal modern. Ibn Khaldun mengidealkan perjalanan ilmiah untuk belajar langsung dari para ulama di berbagai kota, sebuah tradisi yang tidak dapat diakomodasi oleh sistem pendidikan formal berbasis sekolah dan kurikulum terstandar. Rihlah virtual menawarkan solusi parsial, tetapi kualitas pengalaman imersif yang dihasilkan tidak dapat menyamai rihlah fisik ke lingkungan penutur asli. Fradana et al. (2024, h. 546) membuktikan bahwa gap antara rihlah virtual dan fisik dalam hal pembentukan *malakah* berbahasa Arab masih sangat signifikan. Sabarudin et al. (2024, h. 133) menambahkan bahwa keterbatasan sumber daya finansial lembaga pendidikan Islam di negara berkembang menjadikan program rihlah fisik sebagai aspirasi yang sulit direalisasikan, meskipun urgensinya tidak dapat dipungkiri.

Terlepas dari hambatan-hambatan yang teridentifikasi, prospek pengembangan kerangka pedagogis Ibn Khaldun untuk pembelajaran bahasa Arab kontemporer tetap sangat signifikan. Kontribusi pertama penelitian ini adalah konstruksi kerangka pedagogis enam pilar yang terpadu dan sistematis dari Al-Muqaddimah — sesuatu yang belum dilakukan oleh penelitian sebelumnya. Sebagian besar riset terdahulu hanya membahas satu atau dua konsep Ibn Khaldun secara parsial. Penelitian ini mensintesis keenam pilar menjadi model pedagogis yang koheren, dengan menunjukkan bagaimana setiap pilar berkorespondensi dengan teori pedagogi modern yang telah divalidasi secara empiris. Putri & Sujarwo (2025, h. 140) mengkonfirmasi bahwa sintesis sistematis seperti ini merupakan kontribusi yang diperlukan untuk mengangkat pemikiran Ibn Khaldun dari ranah historiografi ke ranah pedagogi terapan yang operasional.

Kontribusi kedua adalah pengembangan kerangka komparatif antara epistemologi pedagogis Ibn Khaldun dan teori pedagogi Barat modern. Penelitian ini menunjukkan bahwa korespondensi antara *malakah-habitus*, *tadarruj-scaffolding*, *tikrār-spaced repetition*, *munāẓarah-CLT*, rihlah-experiential learning, dan *asabiyyah-CoP* bukan sekadar kemiripan superfisial, melainkan kesepadanan konseptual yang mendalam. Ini mengimplikasikan bahwa Ibn Khaldun bukan sekadar tokoh historis yang relevan, melainkan pemikir pedagogis visioner yang formulasi-formulasinya perlu mendapat pengakuan yang lebih proporsional dalam diskursus pedagogik

global. Sehlirkoglu (2024, h. 5) mendukung argumen ini dengan menegaskan bahwa dekolonisasi pengetahuan dalam diskursus akademik global membutuhkan pengakuan yang lebih setara terhadap kontribusi intelektual peradaban Islam.

Kontribusi ketiga penelitian ini adalah identifikasi agenda riset lanjutan yang diperlukan untuk mengkonversi kerangka konseptual ini menjadi panduan pedagogis yang dapat diimplementasikan. Setidaknya empat jalur riset diprioritaskan. Pertama, studi empiris eksperimental untuk menguji efektivitas implementasi kerangka enam pilar di berbagai konteks pendidikan (pesantren, madrasah, universitas Islam). Kedua, pengembangan instrumen evaluasi *malakah* bahasa Arab yang secara valid mengukur capaian habitus linguistik, bukan sekadar pengetahuan gramatikal. Ketiga, kajian komparatif implementasi kerangka ini di berbagai negara Muslim dengan konteks sosio-budaya berbeda. Keempat, pengembangan prototype platform pembelajaran bahasa Arab digital yang secara eksplisit mengintegrasikan prinsip-prinsip pedagogis Ibn Khaldun. Mujahidah & Hascan (2023, h. 183) mengkonfirmasi bahwa paralelisme antara kerangka Ibn Khaldun dan sistem pendidikan Indonesia membuka peluang penelitian kolaboratif yang sangat produktif.

Sebagai penutup diskusi kritis, penelitian ini menegaskan bahwa kontribusi paling fundamental Ibn Khaldun bagi pedagogi bahasa Arab kontemporer adalah reorientasi epistemologis: dari paradigma bahasa sebagai objek pengetahuan menuju paradigma bahasa sebagai *malakah* kehidupan. Pergeseran paradigma ini bukan hanya perubahan metodologis, melainkan transformasi ontologis tentang apa yang dimaksud dengan 'menguasai' bahasa Arab. Dalam paradigma Ibn Khaldun, pelajar yang 'menguasai' bahasa Arab adalah yang memiliki *malakah* — kemampuan untuk menggunakan bahasa Arab secara spontan, kreatif, dan autentik dalam berbagai konteks sosial. Pahrudin (2024, h. 37) mengkonfirmasi bahwa reorientasi epistemologis ini mensyaratkan transformasi menyeluruh dalam cara kita mendefinisikan tujuan, proses, dan evaluasi pembelajaran bahasa Arab. Zainol (2025, h. 110) menambahkan bahwa pengembangan sumber daya manusia berbasis lima dimensi *malakah* Ibn Khaldun menawarkan model yang komprehensif untuk membentuk pendidik bahasa Arab yang unggul, tidak hanya secara linguistik, tetapi juga secara pedagogis, ilmiah, spiritual, dan beriman.

KESIMPULAN

Ibn Khaldun memformulasikan teori bahasa Arab yang bertumpu pada tiga pilar epistemologis. Pertama, bahasa Arab adalah *malakah* fi al-lisan — habitus lisan yang hanya terbentuk melalui eksposur intensif dan pengulangan dalam komunitas tutur autentik, bukan melalui hafalan gramatikal. Ia menyatakan: "*languages are habits similar to crafts*". Kedua, bahasa Arab adalah instrumen integrasi *naqliyyah-aqliyyah* yang menjadikannya prasyarat epistemologis bagi seluruh khazanah keilmuan Islam. Ketiga, Ibn Khaldun melontarkan kritik sistematis terhadap pengajaran gramatikal tanpa praktik komunikatif, terhadap kekerasan dalam pendidikan, dan terhadap pendidik yang mengabaikan kesiapan kognitif pelajar. Ketiga pilar ini menempatkan Ibn Khaldun sebagai pelopor pendekatan empiris-sosiologis terhadap bahasa Arab yang melampaui gramatikalisme normatif secara paradigmatis.

Sintesis sistematis terhadap Al-Muqaddimah menghasilkan kerangka pedagogis enam pilar yang terpadu: *malakah* (telos capaian linguistik), *tadarruj* (pentahapan tiga iterasi), *tikrār* (konsolidasi habitus), *munāzarah* (dialog ilmiah), *riḥlah* (pengalaman autentik), dan *asabiyyah* (ekologi sosiokultural). Keenam pilar berkorespondensi mendalam dengan teori modern: *tadarruj*-scaffolding Vygotsky; *tikrār*-spaced repetition; *munāzarah*-CLT; *riḥlah*-experiential learning Kolb; dan *asabiyyah*-community of practice Wenger — membuktikan Ibn Khaldun sebagai pelopor intelektual enam abad sebelum teori-teori tersebut dirumuskan. Kerangka ini relevan dan aplikatif

dalam tiga dimensi kontemporer: kurikuler (rekonstruksi berbasis *malakah* menggantikan hafalan gramatikal), metodologis-digital (*tadarruj* dan *tikrār* dalam adaptive learning dan SRS), dan ekologi sosial (*asabiyyah* sebagai bi'ah lughawiyah imersif).

Penelitian ini memberikan tiga kontribusi ilmiah orisinal. Pertama, konstruksi kerangka pedagogis enam pilar yang terpadu dari Al-Muqaddimah — sintesis pertama dalam literatur yang mengangkat pemikiran Ibn Khaldun dari historiografi ke pedagogi terapan yang operasional. Kedua, kerangka komparatif sistematis yang membuktikan kesepadanan konseptual antara epistemologi Ibn Khaldun dan teori pedagogi modern — mendukung dekolonisasi pengetahuan pedagogik. Ketiga, identifikasi *asabiyyah* sebagai variabel pedagogis kritis yang paling terabaikan dalam diskursus bahasa Arab kontemporer. Namun penelitian ini memiliki keterbatasan yang perlu diakui: sebagai systematic literature review, temuan-temuannya belum divalidasi secara empiris melalui studi eksperimental; analisis bertumpu pada terjemahan Al-Muqaddimah berbahasa Inggris sehingga nuansa semantik Arab asli mungkin tidak tertangkap sepenuhnya; dan kontekstualisasi didominasi Asia Tenggara.

Berdasarkan temuan dan keterbatasan di atas, penelitian ini merekomendasikan empat jalur riset lanjutan. *Pertama*, studi empiris eksperimental lintas lembaga (pesantren, madrasah, universitas Islam) untuk menguji efektivitas kerangka enam pilar secara terukur, dengan variabel dependen yang mencakup kemahiran berbicara dan *malakah* linguistik autentik, bukan sekadar kemampuan gramatikal. *Kedua*, pengembangan instrumen evaluasi *malakah* yang valid melalui performance-based assessment dan portofolio berbahasa Arab. *Ketiga*, penelitian tentang strategi rekonstruksi *asabiyyah* kontemporer di era digital — mengeksplorasi komunitas berbahasa Arab daring, immersi virtual, dan peran media sosial Arab dalam pembentukan identitas linguistik. Keempat, pengembangan prototype platform pembelajaran bahasa Arab digital yang mengintegrasikan *tadarruj*, *tikrār*, dan *asabiyyah* secara eksplisit. Keempat jalur ini bersama-sama akan mengkonversi kerangka konseptual Ibn Khaldun menjadi panduan pedagogis yang teruji dan diakui secara akademik global.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, M. K., & Santosa, S. (2024). Pembelajaran bahasa Arab melalui metode *tadarruj*, tkrar, dan tadrīb Ibnu Khaldun di boarding school SMPIT Yogyakarta. *Al-Murabbi: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman*, 10(2), 25–40.
- Adlini, M. N., Dinda, A. H., Yulinda, S., Chotimah, O., & Merliyana, S. J. (2022). Metode penelitian kualitatif studi pustaka. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 6(1), 42–50. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3394>
- Amaliyah, I. N. F., Fahmi, M., & Munawwaroh, S. N. (2025). From *malakah* to deep learning: Contextualizing Ibn Khaldun for modern educational practice. *El-Tarbawi*, 18(2), 319–346. <https://doi.org/10.20885/tarbawi.vol18.iss2.art7>
- Amin, H., Pratama, Y., & Amin, A. H. (2023). Revitalizing Ibn Khaldun's theory of Islamic education for the contemporary world. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 4010–4020. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.4523>
- Amir, A. N. (2022). An analysis of Ibnu Khaldun's thoughts about Islamic rationalism. *Al-Mada: Jurnal Agama Sosial dan Budaya*, 5(1), 42–55. <https://doi.org/10.31538/almada.v5i1.1663>
- Anam, H., Arifi, A., & Nasiruddin. (2023). Kajian teori pendidikan dalam perspektif Ibnu Khaldun. *AL-AFKAR: Journal for Islamic Studies*, 6(4), 926–938. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v6i4.900>
- Asyiq, A., & An Nur, R. R. (2026). Metode pengajaran nahwu dalam perspektif pemikiran Az-Zarnuji dan Ibnu Khaldun: Sebuah studi analisis komparatif dalam Kitab Ta'lim Al-Muta'allim dan Muqaddimah. *Muróbbî: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 10(1), 84–102.
- Azizan, N. I., Ismail, N., Mohd Zin, S. M., Sani, K., & Abdul Halim, A. (2025). Ibn Khaldun's concept of education and educational practices in Malaysia. *Universiti Islam Selangor*.

- Azizah, A. N. (2025). Relevansi epistemologi Ibnu Khaldun dalam kurikulum pendidikan Islam kontemporer. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(4), 758–766. <https://doi.org/10.54259/diajar.v4i4.5536>
- Beliardouh, K. E., & Kalli, D. (2025). Linguistic immersion and the construction of collective identity: The case of Arabic. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(3), 702–707. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.03.52>
- Bolatito, A. S. (2025). The relevance of Ibn Khaldun educational thought in the contemporary world: A discourse. *Interdisciplinary Journal of Education*, 8(s1), 1–18.
- Cahyani, F. D., & Mirantika, M. S. (2025). The development of Arabic linguistics in educational studies: An analysis of Ibn Khaldun's thought. *Jurnal Islam Nusantara*, 9(3), 207–218. <https://doi.org/10.33852/jurnalin.v9i3.495>
- Che Haron, S. B., Abdullah, N., Che Haron, S., & Mohamed Mokhtar, M. I. (2025). The issue of Arabic speaking skills among Malay learners: What is missing? *IJAZARABI: Journal of Arabic Learning*, 8(1), 319–332. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.V8i1.26521>
- Erika, F., Sukhairani, R. A., Ritonga, S., Pangestu, E. D., & Al Ansori, M. Z. (2026). Masyarakat dan lingkungan pendidikan perspektif Ibnu Khaldun. *Jurnal Ilmiah Global Education*, 7(1), 750–763. <https://doi.org/10.55681/jige.v7i1.5313>
- Ferianto, Munafiah, N., Makbul, M., & Firmansyah. (2024). Ibnu Khaldun's constructivism in Islamic education. *AJIE: Asian Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 8(2), 12–25. <https://doi.org/10.35723/ajie.v8i2.557>
- Firmansyah, M., & Asmuki. (2023). Pemikiran pragmatisme Ibnu Khaldun dan relevansinya dengan Merdeka Belajar Kurikulum Merdeka. *Edupedia: Jurnal Studi Pendidikan dan Pedagogi Islam*, 8(1), 99–109. <https://doi.org/10.35316/edupedia.v8i1.2788>
- Fradana, H. (2023). Insights into Khaldun's legacy: Ideal methods in Arabic language instruction. *Lisanuna: Jurnal Ilmu Bahasa Arab dan Pembelajarannya*, 13(2), 242–257.
- Fradana, H., Uyuni, Y. R., & Mu'izzuddin, M. (2024). The echoes of environment: Ibn Khaldun's wisdom on language acquisition. *Proceedings of the 3rd AICIEL*, 541–552.
- Handayani, E. P., Zalnur, M., & Masyudi, F. (2024). Pendidikan dan dinamika sosial dalam perspektif Ibnu Khaldun: Telaah kritis dan relevansi untuk dunia modern. *Kasyafa: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 142–158.
- Handayani, E. P., Zalnur, M., & Masyudi, F. (2025). Pendidikan dan dinamika sosial dalam perspektif Ibnu Khaldun. *DIROSAT: Journal of Education, Social Sciences & Humanities*, 3(2), 242–253. <https://doi.org/10.58355/dirosat.v3i2.137>
- Haron, S. C., Abdullah, N., Al Rawahi, M. M. S., Alobeidani, M. J. M., & Ahmat Syafri, N. (2024). The practical application of *malakah* theory in the learning of Arabic language. *IJAZARABI: Journal of Arabic Learning*, 7(2), 470–482. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.V7i2.26230>
- Haryati, R., Jailani, M., & Ramadhan, M. F. (2023). Eksplorasi learning concept menurut Ibnu Khaldun (Relevance study pada pembelajaran bahasa Arab era modern). *Al-Jawhar: Journal of Arabic Language*, 1(1), 70–86.
- Ibn Khaldun. (2005). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.; N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press. (Karya asli ditulis 1377 M)
- Ismail, M. S. (2020). Sebuah sorotan falsafah bahasa Ibnu Khaldun. *Kesturi*, 30(1&2), 57–80.
- Jailani, M. (t.t.). The effect of codification of Islamic education curriculum on the progress of HMPS MPAI FAI UAD in the perspective of Al-Farabi, Ibn Khaldun, & Alghazali. *The 1st Annual International Conferences on Islamic Education (AICONIE)*, 51–60.
- Kahfi, N., Hidayah, F., & Fadlullah, M. E. (2022). Konsep tadrif dan takrir Ibnu Khaldun sebagai metode pembelajaran. *MUMTAZ: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1), 1–15.
- Komarudin. (2022). Pendidikan perspektif Ibnu Khaldun. *PANDAWA: Jurnal Pendidikan dan Dakwah*, 4(1), 23–41.

- Latifah, & Ritonga, A. H. (2020). Systematic literature review pada penelitian pendidikan Islam. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 3(2), 1–12.
- Muhammed, I. J., & Mahmood, A. A. (2025). Exploring the views of Arab scholars and their contributions to education. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 32(3), 28–53.
- Mujahidah, N., & Hascan, M. A. (2023). The concept of education according to Ibnu Khaldun and its parallelism to Indonesian education. *Jurnal Hurriah: Jurnal Evaluasi Pendidikan dan Penelitian*, 4(1), 177–189.
- Mukti, T., Ahyakudin, & Sujai. (2025). Islamic work philosophy and modern urbanization: Ibn Khaldun's perspective. *ABHATS: Jurnal Islam Ulil Albab*, 6(2), 1–16.
- Nata, D. S., & Yusuf, K. (2025). Implikasi konsep filsafat pendidikan Ibnu Sina terhadap pembelajaran bahasa Arab. *Ajamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab*, 14(1), 16–29. <https://doi.org/10.31314/ajamiy.14.1.16-29.2025>
- Nudin, B., Akbar, I., Purwanto, M. R., & Dewantoro, H. (2022). Learning method of Ibnu Khaldun. *Proceedings of ICASI 2022*. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i10.11346>
- Nugroho, H. A. (2023). A comparative study of the educational philosophy of Fazlur Rahman and Ibnu Khaldun. *BESTARI: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 20(1), 43–55. <https://doi.org/10.36667/bestari.v18i2.1512>
- Nur Fahmi, F., & Sukandar, A. (2025). Holistic education in the perspective of Ibn Khaldun: The relevance of the concepts of *tadrīj*, *takrīr*, and *asabiyyah*. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 605–617.
- Nurarifah, L. (2024). The relevance of Ibn Khaldun's educational thought to the implementation of Kurikulum Merdeka. *Jurnal Penelitian Keislaman*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.20414/jpk.v20i1.8608>
- Nurarifah, L., & Syaefudin. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia: Analisis relevansi penerapan metode pendidikan Ibnu Khaldun. UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.
- Othman, M. S. B., Hoshan, H., Yusof, A. B., Abdullah, Z., & Mohamed, A. T. (2023). The concept of *malakah* Ibn Khaldun in the context of teaching that applies HOTS. *SYAMIL: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(1), 61–74. <https://doi.org/10.21093/sy.v11i1.5937>
- Pahrudin, D. (2024). Konsep pendidikan bahasa Arab dalam perspektif Ibnu Khaldun di dalam Kitab Mukaddimah. *Ta'bir Al-'Arabiyyah*, 2(2), 32–38.
- Prasetyo, E., & Harahap, N. (2025). Masyarakat dan lingkungan pendidikan dalam perspektif Ibnu Khaldun. *Ainara Journal*, 6(2), 313–322.
- Putri, W., & Sujarwo. (2025). Kajian pemikiran pendidikan Islam dalam perspektif literatur klasik: Studi atas pemikiran Ibnu Khaldun. *Jurnal Perspektif Pendidikan*, 19(1), 132–145. <https://doi.org/10.31540/jpp.v19i1.3538>
- Rahmani, S. S. A., & Ismail, A. A. M. (2025). Ibn Khaldun's views on language learning: Towards a broader perspective. *Journal*, 34(3), 1–15.
- Rahmatika, A., Rohanda, & Kodir, A. (2024). Koherensi filsafat ilmu dengan bahasa (Tinjauan literatur: Kitab Muqaddimah karya Ibnu Khaldun). *Al-Furqan: Jurnal Agama, Sosial, dan Budaya*, 3(6), 2819–2833.
- Rambe, A. A., Syahidin, Supriadi, U., Fakhruddin, A., Bujang, Maswar, R., & Rasyid, A. (2024). The relevance of Ibn Khaldun's educational methods to contemporary education. *Ahlussunnah: Journal of Islamic Education*, 1–15.
- Rasyid, H. (2018). Konsep dan urgensi pendidikan bahasa Arab menurut Ibnu Khaldun dalam Kitab Muqaddimah. *ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab*, 1(1), 57–72. <https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v1i1.24199>
- Rofiqoh, N., & Abu Bakar, M. Y. (2025). The relevance of the concept of Islamic education in Ibnu Khaldun's perspective in the contemporary era. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(1), 123–138.

- Rohmah, R. M., Rizkiyah, S. R., & Abu Bakar, M. Y. (2024). Pemikiran pendidikan Ibnu Khaldun dan implementasinya dalam dunia kontemporer. *Jurnal Sains Student Research*, 2(6), 565–576. <https://doi.org/10.61722/jssr.v2i6.3029>
- Roji, F. (2024). Arabic language learning concepts according to Ibn Khaldun and Azhar Arsyad. *Lahjah Arabiyah: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 5(1), 45–63. <https://doi.org/10.35316/lahjah.v5i1.45-63>
- Rusdiana, A., Hidayat, A., & Nasrudin. (2022). Systematic literature review: Konsep dan aplikasi dalam penelitian pendidikan Islam. *Jurnal Islam Nusantara*, 9(3), 207–218.
- Sa'adah, N. M., & Sa'idah, N. (2025). Konsep kurikulum dan metode pendidikan perspektif Ibnu Khaldun serta relevansinya dengan pendidikan Islam modern. *IJIER*, 2(2), 176–184.
- Sabarudin, M., Al Ayyubi, I. I., Rohmatulloh, R., Suryana, I., & Wijaya, T. T. (2024). Exploring the foundations of Islamic education: Insights from Ibn Sina and Ibn Khaldun. *Tribakti: Jurnal Pemikiran Keislaman*, 35(1), 127–142. <https://doi.org/10.33367/tribakti.v35i1.4266>
- Sehlikoglu, S. (2024). Genealogy, critique, and decolonisation: Ibn Khaldun and moving beyond filling the gaps. *Open Research Europe*, 4(14). <https://doi.org/10.12688/openreseurope.16148.2>
- Sirajudin, Khojir, & Soe'oed, R. (2023). Pendidikan Islam perspektif Ibnu Khaldun. [*Jurnal Program Doktor PAI*], 1(3), 155–170.
- Subhan, N. A., Rizal, M. N., Al Mi'roj, N. K., & Rifki, M. (2026). Student-centered learning approach from Ibn Khaldun's perspective. *AL GHAZALI: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam*, 136–155.
- Suandi, & Herman. (2024). The concept of Islamic education according to Ibn Khaldun. *International Journal of Education, Language and Social Science (IJELaSS)*, 2(1), 65–78.
- Sufia, N., Febriyani, S., Sa'diah, H., Suprpto, M., & Ritonga, S. (2025). Masyarakat dan lingkungan pendidikan dalam perspektif Ibnu Khaldun. *JIEPP*, 5(1), 152–157.
- Syamsu, P. K., Ismail, A. S., Kamil, S., & Wahab, M. A. (2023). Scrutinizing integrative learning in Arabic instruction. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 2(1), 107–123. <https://doi.org/10.54298/ijith.v2i1.78>
- Widyastuti, W., Lubis, M. F., & Sabri, R. (2023). The concept of education according to Ibn Khaldun. *Al-Mufida: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 132–145.
- Yudiyanto, M., Martiadi, R., Mulyani, A. S., & Agustini, R. (2024). Ibn Khaldun's material religious pragmatic ideas are relevant to the goals of today's education. *Risalah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 10(2), 881–889. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v10i2.858
- Zainol, M. Z. (2025). Developing human capital quality Islamic education teachers through Ibn Khaldun's five *malakah* framework. *Institut Penyelidikan dan Pendidikan Tahfiz & Turath Islami, UPSI*, 98–115.
- Zikri, M. A., Zalnur, M., & Masyhudi, F. (2024). Studi kritis terhadap pemikiran pendidikan Islam Ibn Maskawaih, Al-Ghazali, dan Ibn Khaldun. *QOSIM: Jurnal Pendidikan, Sosial & Humaniora*, 2(2), 139–158.