

## **Teori Pembelajaran Bahasa Arab Integratif di Perguruan Tinggi Pradi Khusufi Syamsu**

Institut Agama Islam Negeri Syekh Nurjati Cirebon

Email: [pradi1403@gmail.com](mailto:pradi1403@gmail.com)

### **Darrotul Jannah**

Institut Agama Islam Negeri Syekh Nurjati Cirebon

Email: [darotulj@gmail.com](mailto:darotulj@gmail.com)

Diterima : 16 Maret 2023

Review : 16 April 2023

Publish : 16 Juni 2023

### **Abstrak**

Penelitian ini bertujuan untuk menemukan teori-teori terbaru dalam pembelajaran bahasa Arab integratif di perguruan tinggi. Penelitian yang dilakukan dalam artikel ini bersifat kualitatif. Penggalan sumber penelitian salah satunya berupa sumber data bibliografi berupa buku-buku otoritatif dan artikel jurnal yang berkaitan dengan pembelajaran bahasa Arab integratif. Dari segi pendekatan, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dan pendekatan filosofis. Pendekatan kualitatif berkaitan dengan kualitas, nilai, atau makna yang dijelaskan melalui bahasa atau kata-kata. Sedangkan pendekatan filosofis menjelaskan landasan ilmiah dan hakikat atau hikmah dari suatu objek formal. Kajian ini menegaskan bahwa pembelajaran bahasa Arab integratif adalah pembelajaran bahasa Arab yang memadukan empat keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis), unsur bahasa Arab, kompetensi kebahasaan (kompetensi linguistik, kompetensi komunikatif, dan kompetensi budaya) dan mengintegrasikan seluruh aspek pembelajaran baik akademik maupun non akademik sehingga semua program pembelajaran bahasa Arab dirancang dan dilaksanakan secara terpadu dan terprogram dalam kehidupan sehari-hari setiap siswa. Pembelajaran bahasa Arab integratif justru sesuai dengan karakter bahasa itu sendiri yang merupakan satu kesatuan yang tidak terpisahkan dimana keluasan bahasa harus diperlakukan secara utuh dan tidak sempit. Beberapa ulama yang mendukung pendapat di atas antara lain Ibnu Khaldun, Tamam Hassan, Ahmad Abduh Iwadh, Muhib Abdul Wahab, Munther Younes, Farid Khalfawi, dan Balqasim Malikiyah. Kesimpulan penelitian ini berbeda dengan pendapat Noam Chomsky yang menyimpulkan bahwa kemampuan berbahasa merupakan bakat alami, tidak ditentukan oleh lingkungan alam karena bahasa bukanlah kebiasaan.

**Kata kunci: Pembelajaran Integratif, Pembelajaran Bahasa Arab, CBI, CLIL, Nazariyyah al-wiḥdah**

**Abstract**

This study aims to find renewable theories in integrative Arabic learning in universities. The research conducted in this article is qualitative. Extracting research sources takes one form, sources of bibliographical data in the form of authoritative books and journal articles related to integrative Arabic learning. In terms of approach, this study uses a qualitative approach and a philosophical approach. The qualitative approach is related to the quality, value, or meaning that is explained through language or words. While the philosophical approach to explaining the scientific basis and nature or wisdom of a formal object. This study confirms that integrative Arabic learning is learning Arabic that combines the four language skills (listening, speaking, reading, and writing), elements of Arabic, language competence (competence linguistics, communicative competence, and cultural competence) and integrates all aspects of learning both academic and non-academic so that all Arabic learning programs are designed and implemented in an integrated and programmed manner in every student's daily life. Integrative Arabic learning is precisely in accordance with the character of the language itself which is an inseparable unit where the breadth of language must be treated as a whole and not narrowly. Several scholars who support the above opinion include Ibn Khaldun, Tamam Hassan, Ahmad Abduh Iwadh, Muhibb Abdul Wahab, Munther Younes, Farid Khalfawi, and Balqasim Malikiyah. The conclusion of this study is different from Noam Chomsky's opinion who concluded that language ability is a natural talent, not determined by the natural environment because language is not a habit.

**Keywords:** *Integrative Learning, Arabic Learning, CBI, CLIL, Nazariyyah al-wihdah*

**Pendahuluan**

Pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi Islam masih menuai kritik. Menurut Imam Suprayogo, problem yang dihadapi perguruan tinggi Islam dalam konteks pembelajaran bahasa Arab masih sama dari dulu hingga kini. Kelemahan para mahasiswa perguruan tinggi Islam adalah keterbatasannya dalam penguasaan bahasa Arab. Menurutnya, problem ini masih sama dengan apa yang telah dilontarkan oleh A. Mukti Ali saat masih menjabat Menteri Agama pada tahun 1970-an. Pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi masih pada taraf formalitas belaka sehingga lulusannya dibanding lulusan pesantren di tengah masyarakat masih kalah mutu dan kebermanfaatannya. Akhirnya pertumbuhan kepercayaan masyarakat terhadap perguruan tinggi Islam terhambat. Pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi masih belum menggembirakan menuntut solusi yang menyeluruh, terpadu, dan tidak parsial (Syamsu, 2022, p. 4).

Terlebih bahasa merupakan satu kesatuan utuh yang saling berhubungan, menguatkan, dan saling terkait (Tu'aimah, 1989, p. 21). Hal ini diperkuat bahwa bahasa sekumpulan sistem, yang terintegrasi satu sama lain, dan memiliki hubungan timbal balik, sehingga setiap sistem tidak sepenuhnya menjalankan tujuannya kecuali ada struktur lain yang menguatkan. Bahkan secara fungsinya bahasa mencerminkan integrasi, karena menggunakan bahasa berarti menggunakan bahasa secara keseluruhan dengan semua elemennya, dan masing-masing sistem menjalankan fungsinya bekerja sama dengan sistem lain (Iwad, 2000, p. 22).

Sejatinya pemikiran integratif dalam pembelajaran bahasa Arab bukan hal yang baru. Para ahli bahasa Arab masa lampau telah mengetahui dan memahami makna integratif dalam

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

pembelajaran bahasa Arab secara terang benderang. Mereka mengajarkan bahasa Arab secara integratif dengan melibatkan *naṣ-naṣ* adab (syair, *naṣr*, dan *naṣ* al-Qur'an) dengan mendialogkannya bersama beragam kajian kebahasaan seperti tafsir kosakata, syarah kalimat, balāḡah, nahwu, sharaf, dan fonologi. Pembelajaran bahasa Arab secara integratif telah dilakukan di halaqah-halaqah masjid dan kuttah pada masa Abbasiyah. Para ulama dari ahli bahasa mengajarkan murid-murid mereka ilm-ilmu bahasa Arab bersamaan dengan *naṣ-naṣ* al-Qur'an, puisi, syair, khutbah, dan tulis menulis. Adapun para ulama klasik yang telah melakukan integrasi dalam karya-karyanya antara lain al-Jāḥiẓ dalam karyanya *al-Bayān wa at-Tabyīn*, Abū al-Abbas al-Mubarrid dalam karyanya *al-Kāmil fi al-Luḡah wa al-Adab*, Abū 'Āli al-Qālī dalam karyanya *al-Amalī*, dan Syaikh Ḥusain al-Murṣafā dalam karyanya *Bagiyah al-Amal*. (Farīd Khalfāwī, 2016, p. 96).

Pada era kontemporer ada dua teori pembelajaran bahasa Arab yakni teori *nazariyyah al-wiḥdah* (*all in one system*) dan *nazariyyah al-furū'* (teori cabang). Teori yang pertama memandang bahwa bahasa adalah satu kesatuan yang tidak terpisahkan dan saling terkait antara bagian-bagiannya; bahasa bukan bagian dan cabang yang terpisah; pelajaran bahasa Arab yang bermacam-macam bukan sesuatu yang terpisah melainkan satu kesatuan dan berkelindan. Untuk mengaplikasikan teori ini dalam pembelajaran, diambil suatu tema atau naskah sebagai materi pokok yang mengandung semua aspek pembelajaran bahasa, yaitu aspek *qirā'ah*, *ta'bīr*, *taẓawwuq*, *ḥifẓ*, *imlā'*, dan latihan-latihan (Ibrāhīm, 1968, p. 5). Adapun *nazariyyah al-furū'* adalah pembelajaran bahasa Arab terbagi beberapa cabang di mana setiap cabang memiliki kurikulum tersendiri, buku-buku yang berbeda antara satu dengan lainnya, metode yang disesuaikan dengan tujuan pembelajaran di setiap cabangnya, dan alokasi waktu pembelajaran terbagi sesuai dengan porsinya.

Oleh karenanya pembelajaran bahasa Arab integratif sudah menjadi kebutuhan bagi kemajuan bahasa Arab mahasiswa dalam era kontemporer. Ajakan untuk mengajarkan bahasa Arab dengan pendekatan integratif datang dari banyak kelompok pendidik di beberapa negara Arab seperti Yordania, Aljazair, dan Kuwait sebagai akibat dari kegagalan kurikulum tradisional. Bahkan banyak negara di dunia maju, seperti Amerika Serikat, Inggris, Prancis dan beberapa negara Skandinavia, dan banyak negara Arab telah mengambil inisiatif untuk mengadopsi metode ini dan menjadikannya metode pengajaran (Farīd Khalfāwī, 2016, p. 97).

### Metode penelitian

Penelitian yang dilakukan dalam artikel ini bersifat kualitatif. Mengenai sumber data penelitian, sebenarnya sumber penelitian ini dapat dikelompokkan menjadi dua sumber, yaitu sumber primer dan sumber sekunder. Eksplorasi sumber penelitian mengambil salah satu bentuk, sumber data bibliografi. Sumber primer adalah data yang diperoleh dari sumber primer. Sedangkan sumber sekunder adalah penelitian terdahulu yang relevan dengan pembahasan penelitian ini yang dapat berupa buku dan artikel jurnal. Data yang terkumpul melalui dokumentasi atau studi dokumen dianalisis secara kualitatif dengan menyusun secara komprehensif dan sistematis berdasarkan triangulasi dengan melakukan dialog data studi dokumen untuk memperoleh informasi yang lengkap dan valid. Setelah data dan informasi terkumpul melalui instrumen pengumpulan data, analisis data dilakukan dengan menggunakan model interaktif yang menerapkan tiga langkah utama, yaitu reduksi data, penyajian data, dan verifikasi data (Matthew B. Miles, 2014, pp. 12-14) (Rosyada, 2020, p. 214).

## **Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah**

Penelitian ini bertujuan untuk menemukan ide-ide baru dalam pembelajaran bahasa Arab integratif. Oleh karena itu penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dan filosofis. Pendekatan penelitian ini adalah kualitatif yang bersifat naturalistik atau memiliki latar belakang yang sebenarnya sebagai sumber langsung dan peneliti adalah instrumen kunci, data deskriptif, fokus pada proses, analisis data secara induktif, dan pemaknaan (Emzir, 2010, pp. 2-4). Pendekatan kualitatif berkaitan dengan kualitas, nilai, atau makna yang ada di balik fakta dan ketiganya hanya dapat dijelaskan melalui bahasa atau kata-kata (Gunawan, 2015, p. 82). Sedangkan pendekatan filosofis digunakan dalam penelitian ini untuk menjelaskan landasan ilmiah dan hakikat atau kearifan suatu objek formal. Pendekatan ini juga digunakan untuk memahami makna, hikmah, dan hikmah dari sesuatu yang ditemukan atau yang ada pada objek penelitian (Nata, 1999, p. 45).

### **Model Pembelajaran Integratif**

Aziz Fahrurrozi (Fahrurrozi, 2014, pp. 165-174) dan Maḥmūd Kāmil an-Nāqah (an-Nāqah, 1985, p. 42) mencatat ada tiga kata kunci yang perlu dipahami dalam pembelajaran bahasa Arab. Ketiga kata kunci tersebut adalah pendekatan, metode, dan teknik. Pendekatan lebih bersifat teoritis sedangkan metode merupakan rencana dari pengajaran yang konsisten akan pendekatan yang dipilih dan kelanjutan dari pendekatan. Adapun teknik bersifat implementasional atau yang benar-benar diterapkan dalam kelas pembelajaran bahasa dan sebuah strategi khusus yang digunakan untuk mencapai sasaran.

Pendekatan, metode, dan teknik mempunyai hubungan hirarkis dan sistematis. Hubungan ketiganya menggambarkan bahwa teknik merupakan satu hasil implementatif dari metode yang selalu konsisten dengan pendekatan yang dipilih. Metode merupakan suatu rancangan menyeluruh untuk menyajikan secara sistematis bahan-bahan bahasa yang diturunkan dari pendekatan yang dipilih, sehingga tidak ada bagian-bagiannya yang saling bertentangan. Aḥmad 'Abduh 'Iwaḍ mencatat ada empat pendekatan dalam pembelajaran bahasa, pendekatan integratif, pendekatan *skills*, pendekatan komunikatif, pendekatan fungsional. Pendekatan integratif dalam pembelajaran bahasa Arab dinilai memiliki dampak positif lebih tinggi ketimbang pendekatan-pendekatan lainnya. Pembelajaran dengan pendekatan integratif memberikan hasil yang optimal dalam pencapaian keterampilan berbahasa (Iwaḍ, 2000, pp. 39-40).

Pendekatan integratif merupakan seperangkat asumsi-asumsi yang dilandasi oleh pemikiran bahwa dalam penggunaannya, bahasa tidak pernah dipisah-pisahkan atas aspek-aspeknya. Aspek-aspek bahasa itu di dalam praktik berbahasa selalu digunakan secara bersama dan terpadu, baik aspek-aspek kebahasaan maupun aspek-aspek keterampilan berbahasa. Bahkan dengan bidang-bidang yang lain, bahasa selalu menyatu di dalam penerapannya. Pendekatan integratif memadukan varian unsur dalam suatu kegiatan pembelajaran. Unsur pembelajaran yang dipadukan dapat berupa konsep dengan proses, konsep dari satu mata kuliah dengan konsep mata kuliah lainnya, atau dapat juga berupa penggabungan beragam metode, teknik dan pelibatan lingkungan pembelajaran secara luas. Integrasi dilakukan dengan menekankan pada prinsip keterkaitan antar satu unsur dengan unsur lain, sehingga diharapkan terjadi peningkatan pemahaman yang lebih bermakna dan peningkatan wawasan. Sebab, satu pembelajaran melibatkan beragam cara pandang dan semua ilmu pengetahuan yang telah berkembang dalam berbagai bidang sesungguhnya merupakan satu kesatuan yang saling berhubungan satu dengan lainnya (Iwaḍ, 2000, p. 23).

Pembelajaran integratif dalam pembelajaran bahasa asing telah meningkat pesat beberapa dekade terakhir (Vera Pakharukova, 2019, p. 1). Pembelajaran integratif dalam

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

pembelajaran bahasa Arab sering dipahami memadukan empat ketrampilan bahasa arab seperti menyimak (*istimāʿ*), berbicara (*kalām*), membaca (*qirāʾah*), dan menulis (*kitābah*). Pembelajaran integratif sendiri terbagi menjadi dua macam: Pertama, integratif internal, yakni keterkaitan yang terjadi antar bahan pelajaran itu sendiri, misalnya pada waktu pelajaran bahasa dengan fokus mendengar dapat mengaitkan dengan keterampilan lainnya seperti menyimak, berbicara, membaca, dan menulis sekaligus; dan *kedua*, integratif eksternal atau keterkaitan antara mata kuliah satu dengan mata kuliah lain, misalnya mata kuliah bahasa Arab dengan filsafat pendidikan, sejarah peradaban, perbankan syariah dengan tema-tema dalam mata kuliah tersebut mahasiswa diminta untuk mendengar, berbicara, membaca, atau menulis dengan menggunakan bahasa Arab dan dengan memanfaatkan buku-buku rujukan berbahasa Arab. Selain itu, mengintegrasikan lingkungan luar kelas dan beragam kegiatan mahasiswa dengan bahasa Arab seperti penerapan bahasa Arab dalam lingkungan dan kegiatan mahasiswa sehari-hari (Yoke Suryadarma, 2018, p. 360)

Pembelajaran integratif memiliki beberapa macam karakteristik, diantaranya: berpusat pada mahasiswa, memberi pengalaman langsung pada mahasiswa, pemisahan antara bidang studi tidak begitu jelas, menyajikan konsep dari berbagai bidang studi dalam suatu proses pembelajaran, bersifat luwes, hasil pembelajaran dapat berkembang sesuai dengan minat dan kebutuhan mahasiswa, holistik atau suatu peristiwa yang menjadi pusat perhatian dalam pembelajaran terpadu diamati dan dikaji dari beberapa mata kuliah sekaligus, bermakna atau memungkinkan terbentuknya semacam jalinan skema yang dimiliki mahasiswa, otentik atau informasi dan pengetahuan yang diperoleh sifatnya menjadi otentik, dan aktif dalam artian mahasiswa perlu terlibat langsung dalam proses pembelajaran mulai dari perencanaan, pelaksanaan hingga proses evaluasi (Sunhaji, 2014, pp. 341-342).

Istilah pembelajaran integratif berawal dari konsep *integrated teaching and learning* atau *integrated curriculum approach* yang dikemukakan oleh John Dewey (Mockler, 2018, pp. 2-3). Dengan pembelajaran integratif mahasiswa mengembangkan kemampuan nalar dalam pembentukan pengetahuan berdasarkan interaksi dengan lingkungan dan pengalaman dalam kehidupannya. Mahasiswa dapat belajar menghubungkan apa yang telah dipelajarinya dengan yang baru mereka pelajari. Pendekatan integratif merupakan pendekatan yang mengintegrasikan beberapa mata pelajaran yang terkait secara harmonis untuk memberikan pengalaman belajar yang bermakna pada mahasiswa (Susan M. Drake, Meeting Standards Through Integrated Curriculum, 2004, p. 8).

### Model Forgarty

Menurut Robin Forgarty ada 10 cara atau model dalam merencanakan pembelajaran integratif ditinjau dari cara memadukan konsep, keterampilan, topik, dan unit tematisnya. Kesepuluh cara atau model tersebut adalah *fragmented* (penggalan), *connected* (terhubung), *nested* (tersarang), *sequenced* (terurut), *shared* (terbagi), *webbed* (jaring laba-laba), *threaded* (pasang benang), *integrated* (integrasi), *immersed* (terbenam), dan *networked* (jaringan) (Forgarty, 1991, p. 55).

*Pertama*, *fragmented* ditandai oleh ciri pemaduan yang hanya terbatas pada satu mata pelajaran saja, seperti pembelajaran menyimak, berbicara, membaca, dan menulis dapat dipadukan dalam materi pembelajaran keterampilan berbahasa. Dalam proses pembelajarannya, butir-butir materi tersebut dilaksanakan secara terpisah-pisah pada jam yang berbeda-beda; *Kedua*, *connected* dilandasi oleh anggapan bahwa butir-butir pembelajaran dapat dipayungkan pada induk mata pelajaran tertentu. Butir-butir pembelajaran kosakata, struktur, membaca dan mengarang misalnya, dapat dipayungkan

## **Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah**

pada mata pelajaran bahasa dan sastra Arab. Penguasaan butir-butir pembelajaran tersebut merupakan keutuhan dalam membentuk kemampuan berbahasa dan bersastra;

*Ketiga, nested* merupakan pemaduan berbagai bentuk penguasaan konsep keterampilan melalui sebuah kegiatan pembelajaran. Misalnya, pada satuan jam tertentu seorang dosen memfokuskan kegiatan pembelajaran pada pemahaman tata bentuk kata, makna kata, dan ungkapan dengan saran penguasaan keterampilan dalam mengembangkan daya imajinasi, daya berpikir logis, menentukan ciri bentuk dan makna kata-kata dalam puisi, membuat ungkapan dan menulis puisi; *Keempat, sequenced* merupakan model pemaduan antarmata pelajaran topik-topik yang berbeda secara paralel. Isi dalam roman sejarah misalnya, topik cerita pembahasannya secara paralel atau dalam jam yang dipadukan dengan ikhwah sejarah perjuangan bangsa, karakteristik kehidupan sosial masyarakat pada periode tertentu maupun topik yang menyangkut perubahan makna kata;

*Kelima, shared* merupakan bentuk pemaduan pembelajaran akibat adanya tumpang tindih konsep pada dua mata pelajaran atau lebih. Model ini bertolak dari pendekatan tematis sebagai bahan dan pemadu kegiatan pembelajaran. Dalam hubungan dapat mengikat kegiatan pembelajaran baik dalam pelajaran tertentu maupun lintas mata pelajaran; *Keenam, webbed* bertolak dari pendekatan tematis sebagai pemadu bahan dan kegiatan pembelajaran. Dalam hubungan ini tema dapat mengikat kegiatan pembelajaran baik dalam mata pelajaran tertentu (intrabidang studi) maupun lintas mata pelajaran (antarbidang studi); *Ketujuh, threaded* merupakan model pemaduan bentuk keterampilan misalnya, melakukan prediksi dan estimasi dalam matematika, ramalan terhadap kejadian-kejadian, antisipasi terhadap cerita dalam novel, dan sebagainya;

*Kedelapan, integrated* merupakan pemaduan sejumlah topik dari mata pelajaran yang berbeda, tetapi esensinya sama dalam sebuah topik tertentu. Model ini diusahakan dengan cara menggabungkan mata pelajaran dengan cara menetapkan prioritas kurikuler dan menentukan keterampilan, konsep, dan sikap yang saling tumpang tindih di dalam beberapa mata pelajaran. Berbeda dengan model jaring laba-laba yang menuntut pemilihan tema dan pengembangannya sebagai langkah awal, maka dalam model keterpaduan tema yang terkait dan bertumpang tindih merupakan hal yang terakhir yang ingin dicari dan dipilih oleh dosen dalam tahap perencanaan program;

*Kesembilan, immersed* dirancang untuk membantu mahasiswa menyaring dan memadukan berbagai pengalaman dan pengetahuan dihubungkan dengan medan pemakaiannya. Dalam hal ini tukar pengalaman dan pemanfaatan pengalaman sangat diperlukan dalam kegiatan pembelajaran; *Kesepuluh, networked* merupakan model pembelajaran yang mengandaikan kemungkinan pengubahan konsepsi, pemaduan bentuk maupun pemecahan masalah, tuntutan bentuk keterampilan baru setelah mahasiswa mengadakan studi lapangan dalam situasi, kondisi, maupun konteks yang berbeda-beda. Belajar disikapi sebagai proses yang berlangsung secara terus-menerus karena adanya hubungan timbal balik antara pemahaman dan kenyataan yang dihadapi mahasiswa (Kysilka, 1998, pp. 199-200).

### **Model Drake dan Burns**

Drake dan Burns merinci ada tiga kategori dalam pembelajaran integratif yang diajukan para ahli pendidikan selama beberapa dekade. Pertama, integrasi multidisiplin (*multidisciplinary integration*), yaitu mempelajari tema mata kuliah bukan hanya berdasarkan satu disiplin ilmu saja melainkan melibatkan beberapa disiplin ilmu lain secara bersamaan; kedua, integrasi interdisipliner (*interdisciplinary integration*), yaitu memadukan beragam

## **Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah**

disiplin ilmu yang terlibat dalam mempelajari suatu tema mata kuliah; ketiga, integrasi transdisipliner (*transdisciplinary integration*), yaitu cara pandang yang lebih holistik, menghilangkan sekat-sekat disiplin ilmu, dan lebih menekankan pengembangan potensi mahasiswa (Susan M. Drake, *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*, 2004, pp. 8-13).

Dalam definisi lain, interdisipliner memiliki dua perspektif. *Pertama*, tinjauan berbagai sudut pandang ilmu serumpun yang relevan atau tepat guna secara terpadu dalam pemecahan suatu masalah; dan *kedua*, interdisipliner berarti kerjasama antar satu ilmu dengan ilmu lain sehingga merupakan satu kesatuan dengan metode tersendiri, sehingga membentuk satu ilmu baru, dengan metode baru. Perbedaan keduanya adalah pada penggunaan ilmu serumpun dan ilmu lain. Untuk ilmu serumpun misalnya rumpun ilmu agama, rumpun ilmu sosial dan humaniora dan rumpun ilmu pasti. Sedangkan ilmu lain ini seperti perpaduan ilmu psikologi dengan agama menjadi psikologi agama, perpaduan psikologi dengan linguistik menjadi psikolinguistik, perpaduan psikologi dengan pendidikan menjadi psikologi pendidikan dan seterusnya. Tujuannya, untuk melakukan integrasi konsep, metode, dan analisis (Nasution, 2017, pp. 19-20).

Konsep interdisipliner ini merupakan fenomena baru di abad kedua puluh dengan adanya pembaharuan dalam dunia pendidikan. Kajian interdisipliner dilakukan pendidik, peneliti, dan banyak praktisi karena kajian itu dapat menjawab situasi yang kompleks, permasalahan yang luas, meneliti hubungan antardisiplin, menjawab masalah yang ada di luar lingkup salah satu disiplin yang ada, dan mendapatkan keutuhan pengetahuan, baik dalam skala terbatas maupun luas (Sudikan, 2015, p. 9).

Sementara multidisipliner berarti kerjasama antara ilmu pengetahuan yang masing-masing tetap berdiri sendiri dan dengan metode sendiri-sendiri. Disebut juga bahwa multidisipliner adalah interkoneksi antar satu ilmu dengan ilmu lain namun masing-masing bekerja berdasarkan disiplin dan metode masing-masing. Artinya, multidisipliner dalam pemecahan suatu masalah dengan menggunakan berbagai sudut pandang banyak ilmu yang relevan dan penggabungan beberapa disiplin untuk bersama-sama mengatasi masalah tertentu (Nasution, 2017, p. 20).

Adapun transdisipliner merupakan perpaduan dan transformasi suatu bidang pengetahuan dari multi atau berbagai perspektif untuk meningkatkan pemahaman terhadap masalah yang sedang dipecahkan (Batmang, 2016, p. 47). Dalam ungkapan lain transdisipliner merupakan suatu proses yang dicirikan dengan adanya integrasi upaya dari berbagai disiplin untuk memahami suatu isu atau masalah (Mawardi, 2013, p. 255).

Jika interdisipliner mengintegrasikan tema dalam beberapa mata kuliah, multidisipliner meniscayakan adanya pembelajaran suatu tema melalui perspektif beragam bidang keilmuan yang relevan atau rumpun keilmuan yang sama melalui sudut pandang atas bidang studi masing-masing secara otonom. Transdisipliner memandang tema bukan hanya dari perspektif mata kuliah akan tetapi juga dari sudut pandang konteks dan kebutuhan mahasiswa berdasarkan bakat dan minatnya. Transdisipliner juga disebut mengkollektif lintas disiplin ilmu untuk menemukan pendekatan yang utuh dan menyeluruh (Agus Zaenul Fitri, 2020, p. 31).

### **Model CLIL dan CBI**

Selain kesepuluh model pembelajaran integratif dan tiga pendekatan pembelajaran integratif di atas, ada dua model pembelajaran bahasa yang bersifat integratif dan sangat populer digunakan dalam sepuluh tahun terakhir ini. Kedua model pembelajaran bahasa

tersebut adalah *Content Based Instruction* (CBI) atau pengajaran berbasis isi dan *Content and Language Integrative Learning* (CLIL) pembelajaran terintegrasi isi dan bahasa. CLIL merupakan salah satu pendekatan pembelajaran yang memadukan pendekatan bahasa dan isi, di mana bahasa kedua atau bahasa asing tidak hanya digunakan sebagai bahasa dalam instruksi pembelajaran namun juga sebagai alat yang sangat penting untuk membangun pengetahuan (Banegas, 2012, p. 111).

CLIL merupakan suatu pendekatan pembelajaran yang berpusat pada materi (*content*) sekaligus bahasa (*language*) pengantar yang digunakan dalam pembelajaran. CLIL menggabungkan konsep penguasaan bahasa, konten, keterampilan berpikir dan pengetahuan antar budaya dalam materi yang dipelajari. CLIL juga terkait dengan pengajaran berbasis konten yang didasarkan pada dua fokus, yaitu bahasa dan konten yang diajarkan dengan porsi yang sama dengan tujuan mendorong penguasaan materi dan bahasa menuju tingkatan-tingkatan tertentu. CLIL sangat tepat digunakan sebagai pendekatan pembelajaran di perguruan tinggi bilingual, yang menggunakan bahasa asing sebagai bahasa pengantar dalam pembelajarannya (Sarip, 2019, p. 55).

Ada lima indikator penanda kelas CLIL. *Pertama*, dosen memiliki keterampilan untuk memfasilitasi masukan tingkat menantang dengan memilih materi otentik; *kedua*, mengadaptasi teks untuk meningkatkan kemampuan siswa; *ketiga*, menyediakan sejumlah bantuan dengan konten; *keempat*, bahasa digunakan secara aktif melalui bahasa tubuh dan alat bantu visual; dan *kelima*, dosen dituntut untuk memilih dan mengadaptasi teks dan tuturan. Karakteristik program CLIL yang sukses antara lain: rasa hormat dan dukungan untuk peserta didik terhadap bahasa ibu, dosen multilingual dan bilingual, program pilihan dua bahasa terpadu, staf pengajaran jangka panjang yang stabil, upaya bersama dari semua pihak yang terlibat, pelatihan dan profil dosen, penilaian dan harapan yang tinggi, dan materi.

Proses belajar mengajar yang dibangun di atas kerangka teori CLIL setidaknya harus memperhatikan 4C yang meliputi *Content* (materi), *Cognition* (kognisi), *Communication* (komunikasi) dan *Culture* (kebudayaan). *Content* dalam hal ini adalah meningkatkan pengetahuan dan pemahaman materi. *Communication* dalam hal ini adalah meningkatkan keterampilan mahasiswa menggunakan bahasa untuk berkomunikasi. *Cognition* dalam hal ini adalah mengembangkan keterampilan berpikir mahasiswa. Keterampilan berpikir siswa dikembangkan melalui kegiatan praktikum, diskusi kelompok, dan *Running dictation*. Kegiatan praktikum meliputi *ordering* (menulis data) dan *dividing* (membagi kelas ke kelompok kecil). Diskusi kelompok meliputi *evaluating* (memberikan pendapat). *Running direction* meliputi *defining* (menerjemahkan) dan *remembering* (mengeja, menyampaikan dan mengingat kembali). *Culture* dalam hal ini adalah meningkatkan pemahaman siswa terhadap diri sendiri dan orang lain sehingga muncul sikap peduli dan tanggung jawab.

CLIL berasal dan dikembangkan di Eropa. CLIL dapat ditelusuri permulaannya dalam program Jerman-Franco dalam bilingualisme dan pendidikan supranasional. Pada tahun 1994 David Marsh memperkenalkan akronim CLIL. CLIL adalah pendekatan di mana berbagai metodologi digunakan untuk mencapai bentuk pengajaran yang berfokus ganda dalam bahasa dan konten. Lebih lanjut, peneliti CLIL menggunakan untuk merujuk pada variasi kurikulum yang ditentukan di Eropa. *Council of Europe* telah memasukkan proyek CLIL dalam program jangka menengahnya karena minat untuk mengembangkan kompetensi plurilingual warganya melalui intercomprehension, interculturalism, dan plurilingualism. Kompetensi plurilingual ini dapat dikembangkan melalui kerangka kerja yang memfasilitasi keterkaitan antara pengetahuan materi pelajaran dan pengetahuan bahasa melalui komunikasi, budaya dan

## **Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah**

kognisi atau melalui sikap filosofis yang telah memunculkan kerangka kerja 4C yang praktis dan menyeluruh yang diintegrasikan oleh konten, komunikasi, kognisi, dan budaya (Banegas, 2012, pp. 116-117).

CBI dibedakan oleh tujuan ganda untuk bahasa dan tujuan pembelajaran konten. Secara umum, akar dari tujuan ganda ini terhadap bahasa dan konten kurikuler mengingatkan pada program imersi Kanada di tahun 1960-an. Pada saat itu dan bahkan selama tahun 1970-an dan 1980-an, Kanada menerapkan proyek imersi bahasa Prancis selama masa sekolah sehingga pelajar yang berbahasa Inggris dapat belajar bahasa Prancis dengan mempelajari mata pelajaran kurikuler dalam bahasa Prancis. CBI didefinisikan sebagai pendekatan di mana kemahiran bahasa dicapai dengan berfokus pada pembelajaran mata pelajaran kurikuler melalui bahasa yang akan dipelajari. CBI juga dipandang sebagai studi bersamaan dari bahasa dan materi pelajaran, di mana materi konten akan menentukan bagaimana bahasa akan diurutkan dan karena itu disajikan (Butler, 2005, p. 229).

CBI cukup populer di negara-negara seperti Kanada dan Amerika Serikat. Demografi populasi peserta didik bahasa kedua berubah secara dramatis dengan kedatangan migran yang tidak dapat berbahasa Inggris ke dalam komunitas yang berbicara bahasa Inggris sehingga memberikan tekanan pada sistem pendidikan. Fenomena transnasionalisme ini dipengaruhi oleh keadaan sosial politik seperti pencarian kesempatan kerja, suka politik, atau standar hidup. Oleh karena itu, peserta didik baru ini ditempatkan di ruang kelas utama di mana materi pelajaran diajarkan dalam bahasa Inggris sehingga mereka belajar keduanya secara bersamaan. CBI telah diterapkan di seluruh sistem pendidikan Kanada karena pendatang baru masuk di setiap tingkat pendidikan baik dasar, menengah, hingga universitas (Banegas, 2012, p. 116).

Pengajaran berbasis konten (CBI) adalah pendekatan yang signifikan dalam pendidikan bahasa, dirancang untuk memberikan pengajaran bahasa kedua kepada mahasiswa dalam konten dan bahasa. CBI diakui sebagai model yang mendorong mahasiswa untuk belajar bahasa dengan menggunakannya sebagai alat komunikasi nyata sejak hari pertama di kelas. Tujuannya agar mereka menjadi pembelajar yang mandiri sehingga dapat melanjutkan proses pembelajaran bahkan di luar kelas. Model CBI dapat dikatakan sama dengan pembelajaran bahasa untuk tujuan khusus atau tertentu seperti untuk kebutuhan akademis dan pekerjaan. Tujuan CBI adalah mempersiapkan mahasiswa untuk menguasai bahasa sambil menggunakan konteks mata kuliah apa pun sehingga mahasiswa mempelajari bahasa dengan menggunakannya dalam konteks khusus atau akademis tersebut. Sehingga CBI didefinisikan sebagai pengajaran bersamaan dari materi pelajaran akademik dan keterampilan bahasa asing. Dengan memberikan siswa konteks akademik yang otentik dan bermakna, bahasa dan pengetahuan konten mahasiswa menjadi berkembang (Krulatz, 2019, p. 9).

Model pembelajaran CBI menempatkan bahasa bukan saja menjadi objek pembelajaran, namun juga sarana untuk menegosiasikan makna, mengatur informasi, dan memperoleh pengetahuan konten. Selain itu, mahasiswa memiliki kesempatan untuk dihadapkan pada masukan yang bermakna dan komprehensif dalam konteks, yang dianggap sebagai elemen penting untuk penguasaan bahasa. CBI juga memberi mahasiswa kesempatan untuk menegosiasikan makna dan untuk melatih keterampilan bahasa yang produktif di mana mereka juga dapat memperhatikan bentuk dan makna. Tugas-tugas yang menuntut secara kognitif di CBI membantu mahasiswa mengembangkan kemahiran bahasa akademik kognitif, yang merupakan kunci keberhasilan akademis mereka. Keberhasilan penerapan model CBI tidak lepas dari sejumlah faktor termasuk seperti: pengaturan program dan kurikulum,

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

karakteristik dosen, karakteristik mahasiswa, dan ketersediaan sumber daya (Butler, 2005, pp. 230-231).

Penerapan CBI dalam praktiknya dengan dua cara pembelajaran. Pertama, *content-driven* atau berdasarkan isi; dan kedua, *language-driven* atau berdasarkan bahasa. Ciri-ciri berdasarkan isi antara lain: isi diajarkan dengan bahasa Arab, pembelajaran isi menjadi hal yang utama, pembelajaran bahasa bersifat sekunder, tujuan pembelajaran isi ditentukan oleh kompetensi dalam mata pelajaran, dosen perlu memiliki tujuan pembelajaran bahasa, dan evaluasi mahasiswa berdasarkan pada penguasaan isi. Adapun ciri-ciri berdasarkan bahasa antara lain: isi digunakan untuk mempelajari bahasa Arab, pembelajaran bahasa menjadi hal yang utama, pembelajaran isi bersifat sekunder, tujuan pembelajaran bahasa ditentukan oleh kecakapan dalam kebahasaan, dosen perlu memilih isi yang akan dipadukan, dan evaluasi mahasiswa didasarkan pada keterampilan berbahasa (Banegas, 2012, p. 118).

Meski CBI dan CLIL memiliki kesamaan, menurut Howard Brown dan Annette Bradford keduanya memiliki sisi yang berbeda. Pendek kata, pada CBI mata kuliah sebagai kendaraan pembelajaran bahasa. Sementara CLIL adalah sebuah pendekatan integratif dengan berbagai tingkatan fokus pada pembelajaran bahasa dan mata kuliah tertentu. Berikut ini perbedaan keduanya yang dirangkum dalam sebuah tabel berikut (Howard Brown, 2016, p. 329):

**Tabel 1.** Perbedaan CLIL dan CBI

	<b>CLIL</b>	<b>CBI</b>
Tujuan	Pembelajaran yang berfokus pada isi (mata kuliah) dan Pembelajaran bahasa. Tujuan pembelajaran bahasanya eksplisit	Pembelajaran bahasa
Grup Target	Mahasiswa non pengguna bahasa Arab	Mahasiswa non pengguna bahasa Arab
Staf Pengajar	Dosen bahasa Arab, dosen mata kuliah, dan tim dosen yang terdiri dari dosen bahasa dan mata kuliah	Dosen bahasa Arab
Pendekatan Pedagogik dan format pengajaran	Pendekatan yang berfokus pada mahasiswa dan model pembelajaran interaktif yang mendukung pembelajaran bahasa dan mata kuliah tertentu; Tim dosen memungkinkan.	Tugas pembelajaran bahasa; metode tergantung pada selera dosennya.
Peran Bahasa	Bahasa sebagai alat, mata kuliah dan mediator untuk membangun pengetahuan dan berbagai keahlian.	Bahasa sebagai mata kuliah
Hasil Pembelajaran yang Diharapkan	Peningkatan kompetensi bahasa dan mata kuliah yang terintegrasi. Focus pada keterampilan interaksi dan produksi dari bahasa kedua.	Hasil pembelajaran bahasa. Mata kuliah incidental pada level pengetahuan umum.
Penilaian	Mahasiswa dinilai pada kemahiran/penampilan berbahasa dan pengetahuan isi mata kuliah	Mahasiswa dinilai pada kemahiran/penampilan berbahasa

**Nazariyyah al-Wiḥdah**

*Nazariyyah al-wiḥdah (all in one system)* yaitu teori yang memandang bahasa itu sebagai satu kesatuan yang saling terkait, tidak terbagi-bagi sebagai cabang-cabang yang berbeda. Untuk mengaplikasikan teori ini dalam pembelajaran, diambil suatu tema atau naskah sebagai materi pokok yang mengandung semua aspek pembelajaran bahasa, yaitu aspek *qirā'ah, ta'bīr, tazawwuq, hifz, imlā'*, dan latihan-latihan (Ibrāhīm, 1968, p. 379).

Mahmūd 'Ali al-Samān memberi pengertian *nazariyyah al-wiḥdah* sebagai teori yang menyatakan bahwa pembelajaran bahasa Arab adalah satu kesatuan yang saling terkait, tidak terbagi ke dalam beberapa cabang yang terpisah yang memiliki buku dan jam pelajaran khusus yang diajarkan pada jam pelajaran khusus, hanya diambil suatu tema atau naskah apa saja sebagai materi pokok yang mengandung semua cabang pembelajaran bahasa dalam satu waktu (as-Saman, 1983, p. 57).

*Nazariyyah al-wiḥdah* memiliki beberapa karakteristik yaitu: a. Semua unit bersumber pada satu silabus dan buku bahasa Arab. b. Semua unit diajarkan dalam alokasi waktu yang sama sebagai waktu pembelajaran bahasa Arab. c. Semua unit diajarkan oleh dosen yang sama sebagai guru bahasa Arab. d. Dosen dalam penilaian memberikan nilai akhir tidak untuk setiap unit, melainkan nilai bahasa Arab sesuai dengan tujuan pembelajaran bahasa Arab (Hermawan, 2011, p. 112).

Unit-unit yang tercakup dalam *nazariyyah al-wiḥdah* antara lain: *Pertama*, dialog (*al-ḥiwār* atau *al-muḥādaṣah*), yaitu aspek kegiatan yang mempraktekkan bunyi-bunyi artikulasi atau kata-kata yang dirangkai menjadi kalimat-kalimat untuk mengekspresikan pikiran berupa ide, pendapat, keinginan, atau perasaan kepada mitra bicara. Di mana tujuan pembelajaran ini agar para mahasiswa dapat berkomunikasi lisan secara baik dan wajar dalam bahasa Arab (Hermawan, 2011, p. 115); *kedua*, struktur (*at-tarkīb*). Struktur (*at-tarkīb*) adalah materi tata bahasa (*al-qawā'id*) yang diberikan untuk membantu para pelajar dalam menyusun kalimat dengan benar. Untuk menjalin keterkaitan antara segmen struktur (*at-tarkīb*) dengan segmen dialog, susunan kalimat yang mereka pelajari dalam segmen struktur adalah kosa kata yang mereka pelajari dalam segmen dialog; *ketiga*, membaca (*al-qirā'ah*). Membaca adalah materi memahami bacaan (*fahm al-maqrū*). Kegiatan membaca pada hakikatnya adalah mengenali dan memahami isi sesuatu yang tertulis dengan melafalkan atau mencernanya dalam jiwa. Pada sisi lain membaca adalah proses komunikasi antara pembaca dengan penulis melalui teks yang ditulisnya, maka secara langsung di dalamnya ada hubungan kognitif antara bahasa lisan dengan bahasa tulis. Sebagai aspek kebahasaan yang berkaitan erat dengan aspek kebahasaan yang lain, materi membaca juga didasarkan kepada tema yang telah diajarkan pada segmen dialog; dan *keempat*, menulis (*al-kitābah*) Menulis adalah materi ekspresi dalam bentuk dalam bentuk tulisan. Kegiatan latihan ini dimaksudkan untuk mendeskripsikan atau mengungkapkan isi pikiran, mulai dari aspek yang sederhana seperti menulis kata-kata sampai kepada aspek yang kompleks yakni mengarang (Hermawan, 2011, p. 116). Sebagaimana materi pada aspek yang lain, materi menulis juga bermuara pada tema yang disajikan pada materi dialog. Dengan kegiatan menulis diharapkan para mahasiswa mampu kemampuan membuat kalimat-kalimat Arab, sekaligus memantapkan mereka dalam menguasai tema yang bersangkutan. Materi pelajaran bahasa Arab dengan *nazariyyah al-wiḥdah (all in one system)* senantiasa merujuk pada tema sentral (tematik). Artinya, dalam penerapan teori ini, setiap unit mata kuliah membahas satu pokok bahasan yang dijabarkan dalam beberapa sub pokok bahasan (Kamil, Ensiklopedi Bahasa dan Sastra Arab, 2019, p. 309).

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

*Nazariyyah al-wiḥdah (all in one system)* memiliki kelebihan baik secara psikologis, pendidikan, dan kebahasaan (Kamil, Ensiklopedi Bahasa dan Sastra Arab, 2019, p. 310). Secara dasar psikologis (*al-asās an-nafsī*), teori ini memberikan keuntungan bagi para mahasiswa, antara lain: a. Selalu ada inovasi dan kreatifitas kegiatan, karena materi-materi yang disajikan tidak monoton, melainkan bergantian dan bervariasi. b. Selalu ada *flashback* pada satu tema yang memberikan penguatan pemahaman para pelajar. Meskipun kegiatan pembelajaran bermacam-macam, tetapi tetap semuanya kembali kepada satu tema. c. Pemahaman kebahasaan bersifat analitik, yakni pemahaman yang berangkat dari keseluruhan kepada bagian-bagian terkecil. Sehingga akan memudahkan para pelajar dalam memahami materi pelajaran. Terlebih pikiran manusia pada umumnya cenderung melihat gejala alam dari keseluruhan ke bagian-bagian.

Sedangkan secara dasar pedagogis (*al-asās at-tarbawī*), teori ini memberikan keuntungan, antara lain: a. Pembelajaran dilakukan secara teratur dan berkesinambungan sehingga menjadi efektif. b. Metode-metode pembelajaran yang diterapkan menuntun para dosen untuk menyampaikan pembelajaran secara teratur dan saling terkait antara satu sama lain. c. Pembelajaran secara integral memberikan perkembangan kemampuan mahasiswa secara seimbang. Adapun dasar linguistik (*al-asās al-lugawī*), berbahasa adalah kegiatan terpadu. Hal ini dikarenakan berbahasa melibatkan banyak aspek baik yang berkaitan dengan sistem bahasa seperti kosa kata, kalimat, tata bahasa, dan budaya. Pada saat melakukan pembelajaran dengan sistem kesatuan, maka dosen mengajarkan menggunakan bahasa secara terpadu baik lisan maupun tulis kepada mahasiswa.

Adapun kekurangan pembelajaran bahasa Arab dengan *nazariyyah al-wiḥdah (all in one system)* adalah: a. Tidak semua dosen memiliki kemampuan menyeluruh tentang kebahasaan yang benar-benar dapat membawa mahasiswa kepada kemampuan penggunaan bahasa Arab secara komprehensif. b. Dosen dituntut untuk serba bisa dalam menyampaikan semua unit bahasa yang begitu kaya (Hermawan, 2011, p. 115).

Jadi bisa disimpulkan bahwa teori *nazariyyah al-wiḥdah* atau *all in one system* ini mengajarkan bahasa Arab secara terpadu dalam satu mata pelajaran. Berbagai unsur bahasa dan keterampilan berbahasa disajikan secara terpadu. Unsur-unsur bahasa meliputi tata bunyi (*aṣwāt*), tata kalimat (*naḥwu*), dan kosa kata (*mufradāt*). Adapun keterampilan berbahasa adalah kemampuan menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi baik lisan maupun tulis yang mencakup keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis.

Namun, menurut Achmad Satori Ismail, *nazariyyah al-wiḥdah* dalam pembelajaran bahasa Arab belum dapat dikatakan pembelajaran bahasa Arab integratif. Pembelajaran bahasa Arab integratif tidak sekedar memadukan empat keterampilan berbahasa Arab. Serta tidak cukup dengan hanya memadukan unsur nahwu dan sharaf dalam pembelajarannya. Pembelajaran bahasa Arab integratif merupakan integrasi empat keterampilan berbahasa dan unsur-unsur bahasa seperti nahwu, sharaf, dan *balāghah*.

Senada dengan Dihyatun Masqon, ia menilai pembelajaran bahasa Arab dengan *nazariyyah al-wiḥdah (all in one system)* belum cukup dikatakan integratif. Pembelajaran bahasa Arab mesti menggabungkan teori *all in one system* maupun *polysynthetic approach* atau *nazariyyah al-furū'*. Sehingga tidak menganggap cabang bahasa Arab sebagai bagian yang terpisah dengan yang lain, melainkan klasifikasi dipahami untuk mempermudah proses pendidikan serta memberikan warna tersendiri pada waktu tertentu (Masqon, 2014, pp. 5-6). Penggabungan antara *nazariyyah al-furū'* dan *nazariyyah al-wiḥdah* dapat melengkapi kekurang-kekurangan yang ada pada masing-masing teori tersebut.

### Integratif Linguistik Arab

Kajian yang berkaitan dengan integrasi linguistik, sebelum mengamati studi modern yang sarat akan integrasi dalam pemikiran dan aplikasi, sejatinya ada fakta penting bahwa studi linguistik klasik telah berbasis integrasi. Hal ini ditegaskan dalam karya-karya 'Abdul Qāhir al-Jurjānī (400-471/474 H/ 1009-1078/1081 M), az-Zamakhsyarī (467-538 H/1075-1144 M), Abū al-Faṭḥ 'Usmān bin Jinnī yang dikenal dengan Ibnu Jinnī (321/322-392 H/933/934-1002 M), al-Mubarrad atau Abū al-'Abbās Muḥammad Ibn Yazīd (210-285 H/ 826-898 M), Ibnu Qutaibah (213-276 H/ 828-889 M), Ibnu Khaldūn (732-808 H/ 1332-1406 M), dan as-Sakākī (554-626 H/1160-1228/1229 M). Di mana interaksi mereka dengan bahasa berasal dari pemahaman integrasi dan saling ketergantungan antara bagian-bagian dari bentuk sastra, dan adanya hubungan di dalamnya (Iwaq, 2000, p. 24).

Al-Jurjānī dalam karyanya *Durj ad-Durar fī Tafsīr al-Qur'ān al-Aẓīm* dan *Kitāb Dalāil al-I'jāz* memadukan syi'r, sharaf, nahwu, dan *balāghah*, lalu ia memposisikan pentingnya keempat ilmu tersebut dalam memahami al-Qur'an dan meraih ilmu (al-Jurjānī, 2009, pp. 21-23) (al-Jurjani, 1375, pp. 5-9). Az-Zamakhsyarī dalam karyanya berjudul *Tafsīr al-Kasasyāf* tidak luput memadukan aspek *balāghah*, bahasa, sharaf, dan nahwu. Baginya kemampuan menyelami kedalaman tafsir dan memahami seluk-beluk ayat al-Qur'an hanya bagi mereka yang memiliki keahlian dalam dalam ilmu *ma'ānī* dan *bayān*. Karyanya pun banyak mengundang komentar positif seperti al-Harawi, Ibnu Khaldūn, as-Subkī, dan Ibnu al-Munīr al-Mālikī yang menilai karya az-Zamakhsyarī sebagai kitab tafsir yang utama dalam menerangkan makna dan kaya akan aspek *balāghah*, bahasa, *i'rāb*, *i'jāz*, dan *bayān* (al-Khawārizmī M. b.-Z., 2009, pp. 12-13).

Nahwu dan *balāghah* merupakan kedua disiplin ilmu ini memiliki asal yang sama sebagaimana tercermin dalam sumber dan tujuannya. Metode sintaksis, bagaimanapun, membedakan dirinya dalam mengatur makna dan pembentukan struktur kalimat. *Balāghah* memisahkan diri dari nahwu pada awal abad keempat H dan semakin meluas pemisahannya seiring berjalannya waktu. Namun, nahwu dan *balāghah* tidak dapat sepenuhnya memisahkan diri satu sama lain karena diskusi mereka terus saling menembus. Integratif antara nahwu dan *balāghah* kembali disatukan dalam karya al-Jurjānī dan az-Zamakhsyarī. Integrasi ini diperlukan agar kedua disiplin tersebut dapat menjalankan fungsinya yang sama, yakni menyampaikan makna dan mengungkapkan keindahan *balāghah* (Isyih, 2014, p. 49).

Karya Ibnu Jinnī yang paling populer adalah *al-Khaṣāiṣ*. *Al-Khaṣāiṣ* menyajikan dasar-dasar ilmu nahwu, kaidah *uṣūl fiqh* dan nahwu, analisis leksikologi terhadap makna-makna kosakata bahasa Arab, syi'r, dan *balāghah*. Sehingga, tidak diragukan lagi bahwa Ibnu Jinnī adalah salah satu tokoh linguistik Arab yang populer (Mabrurrosi, 2022, p. 1). Selain itu, lewat karyanya *Sirr Ṣinā'ah al-I'rāb* Ibnu Jinnī secara khusus mengkaji fonetik bahasa Arab sehingga karyanya merupakan karya pertama yang mengkaji fonologi. Al-Mubarrad dalam karyanya *al-Kāmil fī al-Lughah wa al-Adab* memuat kapita selekta tentang linguistik, kebudayaan Islam, sastra, sejarah, dan gramatika. Sastra Arab yang dimuat dalam buku ini tidak hanya berupa prosa dan puisi, melainkan juga pribahasa, kata-kata mutiara, syair-syair (puisi-puisi) dan khutbah-khutbah berbobot.

Ibnu Qutaibah melalui tidak kurang dari empat belas karyanya dinilai sebagai seorang ulama dan sastrawan yang menguasai beragam pengetahuan seperti bahasa, nahwu, sharaf, syi'r, *balāghah*, *imlā*, dan *'ilm ad-dalālah* sehingga ia dijuluki sebagai seorang sastrawan sekaligus linguist (Ahmad, 2019, pp. 233-234) As-Sakaki yang bernama lengkap Sirājuddīn bin Abū Ya'qūb Yūsuf bin Abū Bakar Muhammad bin 'Alī Ya'qūb as-Sakākī al-Khawārizmī al-

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

Hanafī dalam karyanya *Miftāh al-'Ulūm* (kunci ilmu-ilmu pengetahuan) telah berupaya mengintegrasikan ilmu sharaf, ilmu nahwu, 'ilm ma'ānī, 'ilm bayān, 'ilm badī', 'ilm istidlāl, dan 'ilm syi'r sebagai kunci untuk memahami ilmu pengetahuan. Ia pun memberikan jaminan bagi yang menguasai karyanya ini mampu menjawab persoalan-persoalan keilmuan (as-Sakaki, 1987, p. 7).

Pemikiran integratif dalam pembelajaran bahasa Arab bukan hal yang baru. Para ahli bahasa Arab masa lampau telah mengetahui dan memahami makna integratif dalam pembelajaran bahasa Arab secara terang benderang. Mereka mengajarkan bahasa Arab secara integratif dengan melibatkan *naṣ-naṣ* adab (syair, *naṣr*, dan *naṣ* al-Qur'an) dengan mendialogkannya bersama beragam kajian kebahasaan seperti tafsir kosakata, syarah kalimat, *balāghah*, nahwu, sharaf, dan fonologi. Pembelajaran bahasa Arab secara integratif telah dilakukan di halaqah-halaqah masjid dan *kuttāb* pada masa Abbasiyah. Para ulama dari ahli bahasa mengajarkan murid-murid mereka ilmu-ilmu bahasa Arab bersamaan dengan *naṣ-naṣ* al-Qur'an, puisi, syair, khutbah, dan tulis menulis. Adapun para ulama klasik yang telah melakukan integrasi dalam karya-karyanya antara lain al-Jahizh dalam karyanya *al-Bayān wa at-Tabayīn*, Abu al-Abbas al-Mubarrid dalam karyanya *al-Kāmil fī al-Lughah wa al-Adab*, Abū 'Alī al-Qālī dalam karyanya *al-Amalī*, dan Syaikh Husain al-Murshafa dalam karyanya *Bagiyah al-Amal* (Mālikiyah, p. 96).

Pandangan integratif di atas bukan berarti disiplin ilmu bahasa Arab masih pada tahap problematik (*problematic stage*) di mana bahasa Arab sebagai problem subjek kajian dipelajari secara acak dan berserakan tanpa pembatasan pada bidang-bidang kajian tertentu. Bukan pula pada tahap (*disciplinary stage*) di mana masyarakat yang telah memiliki tradisi ilmiah bersepakat untuk membicarakan materi dan metode pembahasa sesuai dengan bidang masing-masing, melainkan bahasa Arab sudah pada tahap penamaan (*naming stage*) di mana pada tahap ini bahasa Arab telah memiliki materi dan metode khusus dan diberi nama (Husaini, 2013, p. 25).

Pandangan bahasa Arab sebagai satu kesatuan yang terpadu juga datang dari Tammam Hassan. Ia menyebut bahwa hakikat bahasa terdiri dari sistem linguistik, yaitu sistem fonemik, sistem morfologis, dan sistem gramatikal bahasa. Ketika ide-ide kompleks disebut sistem, ada hubungan organik antara satu sama lain, sehingga masing-masing darinya melakukan struktur linguistik dan fungsi yang berbeda dari apa yang dilakukan yang lain. Sistem memiliki integrasi organik, dan kelengkapan fungsional menjadikannya sempurna, sehingga sulit untuk mengekstraksi apa pun darinya, atau menambahkan sesuatu ke dalamnya (Ḥassan, 1973, p. 312).

Dalam kata lain, ciri yang paling menonjol dari bahasa adalah bahwa ia merupakan satu kesatuan yang terpadu, dan keterpaduan ini disebabkan oleh kenyataan bahwa bahasa adalah seperangkat sistem, yang saling melengkapi, dan menetapnya hubungan timbal balik dan hubungan di antara sistem, sehingga setiap sistem tidak sepenuhnya menjalankan tujuannya kecuali jika ada struktur lain yang memberikan indikasi. Hal ini juga disebabkan oleh kenyataan bahwa kinerja fungsional bahasa mencerminkan integrasi ini, karena bahasa digunakan secara keseluruhan dan dengan semua elemennya, dan setiap sistem menjalankan fungsinya dalam kerja sama dengan sistem lain (Iwaḍ, 2000, p. 22).

Ilmu-ilmu bahasa Arab merupakan kajian yang digunakan bahasa Arab dalam bermacam-macam tingkatannya dan tujuannya terbebas dari kesalahan lisan dan tulisan. Ada 12 cabang ilmu bahasa Arab yang masyhur antara lain: nahwu, sharaf, 'arūḍ, *qawāfī*, *matn al-lughah*, *qarḍ asy-syi'r*, *insyā an-naṣr*, *qawānīn al-kitābah*, *bayān*, *ma'ānī*, *muhāḍarāt*, dan *isytiqāq*

(Alioui, p. 32). Sementara al-Gulāyainī merinci ada 13 cabang ilmu bahasa Arab di antaranya sharaf, i'rab (keduanya disebut nahwu), *rasm*, *ma'ānī*, *bayān*, *badī'*, *'aruḍ*, *qawāfī*, *qarḍ asy-syi'r*, *insyā*, *khiṭābah*, *tārīkh al-adab*, dan *matn al-lugah* (al-Ghulāyaini, 2019, p. 5). Adapun Muhammad bin Anbari mencatat terdapat 12 cabang ilmu bahasa Arab di mana *badī'* dianggap bagian dari *ma'ānī* dan *bayān*. 12 cabang ilmu sastra Arab tersebut antara lain sharaf, nahwu, *aruḍ*, *qawāfī*, *lugah* (*matn al-lugah*), *qarḍ*, *insyā*, *khaṭ*, *bayān*, *ma'ānī*, *muhāḍarāt*, dan *isytiqāq* (Anbarī, 1998, pp. 211-212).

صَرَفٌ وَنَحْوُ عُرُوضٍ ثُمَّ قَافِيَةٌ  
وَبَعْدَهَا لُغَةٌ قَرَضٌ وَإِنشَاءٌ  
حَطُّ بَيَانٍ مَعَانٍ مَعَ مُحَاضِرَةٍ  
وَالِإشْتِقَاقِ لَهَا الْآدَابُ أَسْمَاءُ

Namun Ibnu Khaldūn berpendapat pada empat, yakni bahwa rukun ilmu bahasa Arab ada empat: bahasa, nahwu, *bayān*, dan sastra (Khaldūn, 2011, p. 1016). Terkait sastra, Islam memiliki relasi yang erat dengannya. Penyebutan bahwa al-Qur'an bukan syair atau puisi dan Nabi Muhammad bukan penyair tidak dapat dipahami bahwa al-Qur'an menolak atau anti syair, melainkan penegasan bahwa al-Qur'an bukanlah syair. Ibnu Abbas menjelaskan bahwa Asy-Syu'ara: 224 (وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ) *mansūkh* dengan ayat Asy-Syu'ara: 227 (إِلَّا الَّذِينَ) (آمَدُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ). Imam Syafi'i mengatakan bahwa syair sejenis perkataan, maka baiknya syair sebagaimana baiknya perkataan dan buruknya syair seperti buruknya perkataan. Artinya, syair bukan dicela karena zatnya namun ia tercela karena buruknya isi syair (Mas'ud, 2005, pp. 7-8). Secara umum Islam memandang sastra sebagai karya kemanusiaan yang baik. Jika ada penolakan akan syair, puisi atau profesi penyairan dalam nash al-Qur'an dan hadits itu oleh karena mencampurkan kemusyrikan dan kesesatan dalam syair dan profesinya. Dengan kata lain, Islam menerima entitas sastra, dengan catatan sastra yang beradab, sastra yang bermoral dan berspiritual (Kamil, Najib Mahfuz: Sastra, Islam dan Politik Studi Semiotik terhadap Novel Aulad Haratina, 2013, pp. 52-57).

Sastra yang dibenarkan dalam Islam ialah sastra yang mengajarkan ajaran-ajaran Islam seperti tauhid, akhlak, dan tasawuf; mengkritik fenomena sosial yang tidak sesuai dengan norma-norma Islam; tidak bertentangan dengan ajaran-ajaran Islam; dan bersisi pujian-pujian kepada tokoh-tokoh Islam seperti kepada Nabi Muhammad saw dan para wali. Artinya, sastra Islam berdasarkan pandangan hidup Islam (*at-taṣawwur al-islāmī* atau *Islamic worldview*) yang mengajak kepada kebaikan, mencegah kepada kemungkaran, dan merefleksikan kesadaran akan keimanan kepada Allah swt yang melampaui batas-batas kemanusiaan (Rosalinda, 2020, pp. 45-50).

Penguasaan akan ilmu bahasa, nahwu, *bayān*, dan sastra sangat penting untuk memahami ilmu-ilmu keislaman dan hukum Islam. Sebab, keduanya bersumber dari al-Qur'an dan hadits. Keduanya itu menggunakan bahasa Arab. selain itu, para sahabat dan tabi'in sebagai pembawanya merupakan orang-orang Arab di mana penjelas segala masalah menggunakan bahasa mereka. Oleh karena itu, sebuah keharusan menguasai keempat ilmu bahasa Arab tersebut bagi orang yang ingin menguasai ilmu-ilmu keislaman, meskipun kadarnya berbeda-beda sesuai dengan disiplin ilmu yang dikuasai (Khaldūn, 2011, p. 1016). Terkait sastra, Sukron Kamil membuktikan bahwa sastra mengandung banyak gagasan tentang Islam dan sastra tidak saja diajarkan kepada mahasiswa yang memiliki minat dalam bahasa dan sastra, namun juga dapat menjadi alat dalam studi pada teks-teks dan ilmu-ilmu

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

keislaman (Kamil, Najib Mahfuz: Sastra, Islam dan Politik Studi Semiotik terhadap Novel Aulad Haratina, 2013, p. 456).

Sementara Muhammad Husain az-Ẓahabī merinci sedikitnya terdapat tujuan ilmu kebahasaaraban yang mesti dikuasai yang dibutuhkan oleh seseorang dalam memahami al-Qur'an agar pemahamannya dapat diterima oleh akal sehat, antara lain: ilmu al-lughah, nahwu, sharaf, *isytiqāq*, *ma'ānī*, *bayān*, dan *badī'* (az-Ẓahabī, 2000, p. 190). Bahkan, Zamakhsyari menegaskan bahwa tidak semua orang yang berilmu mampu menyelami kedalaman tafsir dan memahami seluk-beluk ayat. Kemampuan pada keduanya bergantung kepada mereka yang ahli dalam ilmu *ma'ānī* dan *bayān* (al-Khawārizmī M. b.-Z., 2009, p. 12).

'Abd ar-Raḥmān bin Ibrāhīm al-Fauzān merinci bahwa kompetensi berbahasa Arab terdiri dari tiga. Kompetensi linguistik (*al-kifāyah al-lugawīyyah*), kompetensi komunikatif (*al-kifāyah al-itṭisāliyyah*), dan kompetensi kultural (*al-kifāyah as-ṣaqāfiyyah*). Kompetensi linguistik meliputi penguasaan empat keterampilan berbahasa (*istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, *kitābah*) dan unsur-unsur bahasa Arab seperti *aṣwāt*, *mufradāt*, dan kaidah-kaidah nahwu, sharaf serta *imlā*. Sementara kompetensi komunikasi dibuktikan dengan cakap berkomunikasi dengan komunitas bahasa Arab dan dapat diterima berinteraksi dengan mereka secara lisan maupun tulis serta mampu mengekspresikannya secara tepat dalam situasi sosial yang beragam. Adapun kompetensi kultural meliputi budaya Arab dan Islam, termasuk pola pikir, gaya ekspresi dalam bahasa Arab, adat istiadat bangsa Arab, dan nilai-nilai Islam yang bersumber dari al-Qur'an dan as-Sunnah yang menjadi sumber nilai pembentuk kebudayaan Arab dan bentuk-bentuk budaya dunia yang tidak bertentangan dengan Islam (al-Fauzān, 1435, p. ٥).

Integrasi bahasa bersumber dari fakta bahwa manusia memproduksi bahasa secara terpadu. Integrasi ini memiliki landasan filosofis, sosial, dan psikologis, yang tujuannya adalah sinergi dan kerjasama yang terjalin antara unsur-unsur dan komponen-komponen bahasa sehingga bahasa dapat melakukan fungsi dan perannya dalam kehidupan. Pendekatan integratif sebagai pintu masuk ke studi bahasa telah menjadi salah satu fondasi terpenting yang membantu mahasiswa berintegrasi secara alami dan berkelanjutan, untuk memberikan manfaat dari materi ajar yang dipelajarinya, dan memperhatikan perkembangan mahasiswa secara integratif dalam berbagai aspek untuk mengintegrasikan pengalamannya sebelumnya dengan pengalamannya saat ini. Jika menoleh ke belakang, sejatinya tidak sedikit konferensi yang berusaha menyerukan pengembangan pembelajaran bahasa Arab integratif. Salah satunya konferensi Khartoum pada Februari 1976, di mana rekomendasi terpentingnya adalah memberikan beberapa teks untuk menjadi fokus topik bacaan sedapat mungkin mengajarkan ilmu bahasa Arab, sastra, *ta'bir*, dan nahwu. (Iwad, 2000, p. 22 and 24).

### Kesimpulan

Berdasarkan pembahasan di atas dapat disimpulkan bahwa pembelajaran bahasa Arab integratif adalah pembelajaran bahasa Arab yang menggabungkan empat keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis), unsur bahasa Arab (*'anāṣir al-lughah*), tiga kompetensi bahasa Arab baik kompetensi linguistik, kompetensi komunikatif, dan kompetensi budaya (*kafā'ah lugawīyyah*, *kafā'ah itṭisāliyyah*, *kafā'ah ṣaqāfiyyah*) serta mengintegrasikan seluruh aspek pembelajaran baik akademik maupun non akademik sehingga semua program pembelajaran bahasa Arab dirancang dan dilaksanakan secara terpadu dan terprogram dalam kehidupan sehari-hari setiap mahasiswa. Pembelajaran bahasa arab integratif sendiri sesuai dengan karakter bahasa itu sendiri, merupakan satu kesatuan yang tidak terpisahkan dimana keluasaan bahasa harus diperlakukan secara

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

menyeluruh dan tidak sempit. Beberapa ulama yang mendukung pendapat di atas antara lain Ibnu Khaldun, Tamam Hassan, Ahmad Abduh Iwadh, Muhibb Abdul Wahab, Munther Younes, Farid Khalfawi, dan Balqasim Malikiyah. Kesimpulan penelitian ini berbeda dengan pendapat Noam Chomsky yang menyimpulkan bahwa kemampuan berbahasa merupakan bakat alami, tidak ditentukan oleh lingkungan alam karena bahasa bukanlah kebiasaan.

### Daftar Pustaka

- Agus Zaenul Fitri, L. I. (2020). *Model Pendekatan Multi-Inter-Transdisipliner dalam Pembelajaran Berbasis Kurikulum KKNi*. Tulungagung: Akademia Pustaka.
- Ahmad, L. T. (2019). *al-Qaḍāyā al-Balāgiyyah wa al-Adabiyyah wa al-Lugawiyah 'ind Ibnu Qutaibah*. Kairo: Maktabah al-Ādāb.
- al-Fauzān, ' a.-R. (1435). *al-'Arabiyyah bain Yadaika: Kitāb at- Ṭālib al-Awwal* (Vols. 1-2). Riyadh: Maktabah al-Malik Fahd al-Wathaniyyah.
- al-Ghulāyaini, M. b. (2019). *Jami' ad-Durus al-'Arabiyyah: Masu'ah fi Tsalah Ajza*. Jakarta: Dar al-Kutub al-Islamiyyah.
- Alioui, B. (n.d.). At-Takāmul al-Ma'rifi bain 'Ulūm al-Lugah al-'Arabiyyah wa 'Ulūm asy-Syarī'ah al-Islāmiyyah. *Al-Turath Journal*, 11(2), 32.
- al-Jurjani, A. Q. (1375). *Kitāb Dalāil al-I'jāz*. Kairo: Maktabah al-Khanji.
- al-Jurjānī, A. Q. (2009). *Durj ad-Durar fi Tafsīr al-Qur'ān al-Aẓīm* (Vol. 1). Oman: Dar al-Fikr.
- al-Khawārizmī, M. b.-Z. (2009). *Tafsīr al-Kasasyāf*. Beirut: Dar al-Ma'rifah.
- al-Khawārizmī, M. b.-Z. (2009). *Tafsīr al-Kasasyāf*. Beirut: Dar al-Ma'rifah.
- Anbarī, M. b. (1998). 'Ulūm al-Lugah al-'Arabiyyah wa Ṣillatuhā bi 'Ulūm asy-Syarī'ah al-Islāmiyyah. *Al-Ihya*, 1(1), 211-212.
- an-Nāqah, M. K. (1985). *Ta'līm al-Lugah al-'Arabiyyah li an-Nāṭiqīn bi Lugah Ukhrā*. Mekkah: Jami'ah Ummul Qurra.
- as-Sakaki, A. Y. (1987). *Miftāh al-'Ulūm*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- as-Saman, M. ' . (1983). *At-Taujih fi Tadrīs al-Lugah al-'Arabiyyah*. Kairo: Dār al-Ma'arif.
- aẓ-Ẓahabi, M. Ḥ. (2000). *At-Tafsīr wa al-Mufassirūn* (Vol. 1). Kairo: Maktabah Wahbah.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating Content and language in English Language Teaching in Secondary Education: Models, Benefits, and Challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111.
- Batmang. (2016, Juli-Desember). Pendekatan Transdisipliner (Suatu Alternatif Pemecahan Masalah Pendidikan). *Jurnal Al-Ta'dib*, 9(2), 47.
- Butler, Y. G. (2005). Content-Base Instruction in EFL Contexts: Consideration for Effective Implementation. *JALT Journal*, 27(2), 229.
- Emzir. (2010). *Metodologi Penelitian Kualitatif: Analisis Data*. (Jakarta: Rajawali Press).
- Fahrurrozi, A. (2014). Pembelajaran Bahasa Arab: Problematika dan Solusinya. *Arabiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 1(2), 165-174.
- Farīd Khalfāwī, B. M. (2016, Juli). At-Ṭarīqah at-Takāmuliyyah fi Ta'līm al-Lugah al-'Arabiyyah. *Majallah 'Ulum al-Lughah al-'Arabiyyah wa Adabuha*, 9.
- Forgarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Palatine: Skylight Publishing Inc.
- Gunawan, I. (2015). *Metode Penelitian Kualitatif Teori dan Praktik*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Ḥassan, T. (1973). *Al-Lugah al-'Arabiyyah Ma'nāhā wa Mabnāhā*. Kairo : al-Haiyah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab.
- Hermawan, A. (2011). *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Howard Brown, A. B. (2016). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. *Jappan Assosiationon For Language Teaching (JALT)* , 329.
- Husaini, A. (2013). *Filsafat Ilmu Perspektif Barat dan Islam*. Jakarta: : Gema Insani Press.
- Ibrāhīm, A. a.-'. (1968). *Al-Muwajjih al-Fannī li Mudarris al-'Arabiyyah*. Makkah: Dar al-Ma'arif.

## Pradi Khusufi Syamsu; Darrotul Jannah

- Isytih, H. H. (2014, Maret). al-Manāhij an-Nahwiyyah wa al-Balāgiyyah bain al-Istiqlāliyyah wa at-Takāmuliyyah. *ad-Dirasat al-Islamiyyah*, 49(1), 161.
- Iwaḍ, A. ' . (2000). *Madākhil Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah: Dirāsah Mashīyyah Naqdiyyah*. Mekkah: ami'ah Ummul Qurra.
- Kamil, S. (2013). *Najib Mahfuz: Sastra, Islam dan Politik Studi Semiotik terhadap Novel Aulad Haratina*. Jakarta: Dian Rakyat.
- Kamil, S. (2019). *Ensiklopedi Bahasa dan Sastra Arab*. Depok: PT. Rajagrafindo Persada.
- Khaldūn, ' . b. (2011). *Mukaddimah Ibnu Khaldun*. Jakarta: Pustaka Al-Kautsar.
- Krulatz, A. (2019). Content Based Instruction in Teacher Education: Reshaping Pre-Service Teachers' Beliefs About Language Teaching. *ELTED*, 22, 9.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding Integrated Curriculum. *The Curriculum Journal*, 9(2), 199-200.
- Mabrurrosi, A. M. (2022, March). Reflections on Ibn Jinni's Thought : Analysis of words and meanings in Arabic Semantics. *Al-Irfan: Journal of Arabic Literature and Islamic Studies*, 5(1), 1.
- Mālikiyah, F. K. (n.d.). Aṭ-Ṭarīqah at-Takāmuliyyah fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah. *Majallah 'Ulum al-Lughah wa Adabuha*, 8(9).
- Mas'ud, F. ( 2005). *Rawai' min Asy'ar aṣ-Ṣahabah*. Kairo: Dar al-Hadis.
- Masqon, D. (2014, April). Nahwa Mustaqbal Afḍal Ta'ammulāt fi Taf'il 'Amaliyyah Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li Abnā' Indūnisiyyā. *Lisanu ad-Dhad*, 1(1), 5-6.
- Matthew B. Miles, A. M. (2014). *Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mawardi, I. (2013). Pendidikan Islam Transdisipliner dan Sumber Daya Manusia Indonesia. *Jurnal Pendidikan Islam*, 28(2), 255.
- Mockler, N. (2018). Curriculum Integration in the 21st Century: Some Reflections in the Light of the Australian Curriculum. *Springer Nature in Curriculum Perspectives*, 2-3.
- Nasution, K. (2017, Juni). Berpikir Rasional-Ilmiah dan Pendekatan Interdisipliner dan Multidisipliner dalam Studi Hukum Keluarga Islam. *Al-Ahwal*, 10(1), 19-20.
- Nata, A. ( 1999). *Metodologi Studi Islam*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Rosalinda. (2020). *Sastra Agama dan Kuasa Sosial: Analisis Wacana Kritis atas Nahj al-Burdah Karya 'Abd al-Hamid bin Ahmad al-Khatib al-Minangkabawi*. Yogyakarta: Zahir Publishing.
- Rosyada, D. (2020). *Penelitian Kualitatif untuk Ilmu Pendidikan*. Jakarta: Kencana.
- Sarip, M. (2019, Juni). Model of Content and Language Integrated Learning (CLIL) Strategy in Arabic Speaking Subject. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 6(1).
- Sudikan, S. Y. (2015, Maret). Pendekatan Interdisipliner, Multidisipliner, dan Transdisipliner dalam Studi Sastra. *Paramasastra: Jurnal Ilmiah Bahasa Sastra dan Pembelajarannya*, 2(1).
- Sunhaji. (2014, Juli). Model Pembelajaran Integratif Pendidikan Agama Islam dengan Sains", . *Jurnal Insania*, 19(2), 341-342.
- Susan M. Drake, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Virginia: ASCD.
- Susan M. Drake, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Virginia: ASCD.
- Syamsu, P. K. (2022). *Pembelajaran Bahasa Arab Integratif di Perguruan Tinggi*. Ciputat: Young Progressive Muslim.
- Ṭu'aimah, R. A. (1989). *Ta'lim al-'Arabiyyah li gair an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuh wa Asālibuh*. Ribath: ISESCO.
- Vera Pakharukova, O. T. (2019). Methodology of Integrated language Learning Projects for University Undergraduates. *Revista Espacios*, 40(5), 1.
- Yoke Suryadarma, I. F. (2018). Analisis Tingkat Kepuasan Peserta Program Pemantapan Bahasa Arab dan Shahsiah (KEMBARA) Ke 4 Pelajar Kolej Universiti Islam Antar Bangsa Selangor (KUIS) Tahun 2018. *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab V*, (p. 360). Malang.