



Pendekatan Antropologi dan Filsafat Bahasa dalam Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Budaya Lokal di Indonesia

Hayati Nufus¹, Shifany Maulida Hijjah², Kartini³

¹UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia

² UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia

³IAIN Ternate, Maluku Utara, Indonesia

hayatinufus@uinambon.ac.id

Abstrak

Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia seringkali terjebak dalam paradigma strukturalis-tekstualis yang mengakibatkan *linguistic alienation* (alienasi linguistik) pada peserta didik. Artikel ini bertujuan untuk merumuskan kerangka operasional model pembelajaran yang mengintegrasikan antropologi linguistik, filsafat bahasa, dan hermeneutika filosofis melalui model *Cultural Hermeneutic Cycle for Arabic Learning* (CHCAL). Melalui pendekatan kualitatif dengan analisis teoretis-deskriptif, model ini menawarkan empat fase utama: *contextual anchoring*, *pragmatic deconstruction*, *hermeneutic bridging*, dan *cultural production*. Hasil kajian menunjukkan bahwa implementasi CHCAL mampu menjembatani kesenjangan antara teks Arab yang sakral dengan realitas budaya lokal, sehingga bahasa Arab tidak lagi dipandang sebagai beban akademis melainkan sebagai sumber daya komunikatif yang bermakna dan transformatif dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia.

Kata Kunci: Pembelajaran Bahasa Arab, CHCAL, Budaya Lokal, Hermeneutika, Antropologi Linguistik.

Pendahuluan

Bahasa Arab menempati posisi yang sangat strategis dan multidimensional dalam ekosistem Pendidikan Islam di Indonesia. Posisi strategis ini dapat ditelusuri dari setidaknya empat dimensi utama, yaitu (1) dimensi teologis spiritual; (2) dimensi keilmuan intelektual; (3) dimensi komunikatif global; (4) dimensi kultural lokal.

Dalam konteks Pendidikan formal, Bahasa Arab diajarkan di berbagai jenjang institusi Pendidikan Islam, mulai dari madrasah ibtidaiyah, tsanawiyah, Aliyah sampai perguruan tinggi keagamaan Islam, serta pesantren salaf dan khalaf. Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab di Indonesia pun mengalami dinamika yang cukup kompleks, dipengaruhi oleh faktor internal seperti perkembangan pedagogi Bahasa, kebutuhan kompetensi lulusan. Dan faktor eksternal seperti kebijakan pemerintah, tuntutan globalisasi, dan perkembangan teknologi Pendidikan. Namun pada kenyataannya di lapangan pedagogis mengalami kesenjangan yang signifikan antara harapan normatif dan praktis empiris. Berdasarkan observasi awal dan studi literatur, pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia masih didominasi oleh paradigma strukturalis dan tekstualis yang menekankan hafalan kaidah nahwu dan Sharaf, terjemahan harfiah, dan drilling kosakata tanpa konteks pragmatis yang memadai. Pendekatan ini meskipun efektif dalam membangun kesadaran

gramatikal dan kemampuan decode teks, seringkali gagal dalam mengembangkan kompetensi komunikatif ang utuh, pemahaman keagamaan yang kontekstual serta apresiasi terhadap dimensi sosiokultural Bahasa.¹

Paradigma dominan tersebut menciptakan dikotomi epistemologis yang problematic anantara Bahasa arab murni dan budaya lokal. Pada institusipendidikan islam Bahasa Arab sering diposisikan sebagai sesuatu yang sacral dan harus dipertahankan kemurniannya dari Bahasa Indonesia atau lainnya yang sering dianggap pengganggu atau sekedar alat bantu yang harus ditinggalkan seiring dengan meningkatnya kompetensi bahasa Arab peserta didik.²

Sejatinya ketika ditelusuri secara historis, sejarah Islam nusantara menunjukkan bahwa akulturasi linguistic justru menjadi strategi dakwah dan trasmisi ilmu yang efektif dan berkelanjutan. Para ulama Nusantara, misalnya Syaikh Nawawi al-Bantani (w. 1897), Syaikh Muhammad Arsyad al-Banjari (w. 1812), K.H. Hasyim Asy'ari (w. 1947), dan banyak lainnya tidak hanya menguasai bahasa Arab secara mendalam, tetapi juga mampu mengintegrasikannya dengan kearifan lokal dalam karya-karya monumental mereka.³

Misalnya, Kitab *Sullam al-Taufiq* karya Syaikh Muhammad Arsyad al-Banjari, yang ditulis dalam Bahasa Arab namun sangat kontekstual dengan realitas social budaya masyarakat Banjar kala itu. Demikian pula *Fath al-Qarib* dan tafsir *al-Munir* karya Syaikh Nawawi al-Bantani yang menjadi rujukan internasional, namun tetap bernapas dengan semangat ke-indonesiaan.

Fenomena kontemporer pun menunjukkan hal serupa. Di pesantren-pesaantern modern seperti gontor, lirboyo atau tebuireng, praktik *translanguaging* penggunaan fleksibel berbagai sumber daya linguistic dalam satu akta komunikasi terjadi secara alami dan produktif. Santri tidak hanya berbahasa Arab formal di kelas, tetapi juga mengadopsi istilah Arab dalam percakapan sehari-hari dengan campuran Bahasa Indonesia atau Bahasa daerah, menciptakan variasi linguistik yang khas dan fungsional.⁴

Berdasarkan hal tersebut terdapat beberapa permasalahan yang memerlukan perhatian serius dari akademisi, praktisi Pendidikan dan pembuat kebijakan seperti, **pertama**, rendahnya kompetensi komunikatif religious peserta didik, hasil evaluasi pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia menunjukkan bahwa mayoritas peserta didik mengalami kesulitan dalam menggunakan Bahasa Arab untuk komunikasi fungsional. Kebanyakan Pembelajar mungkin mampu menganalisis struktur kalimat secara teknis (mengidentifikasi *fa'il*, *maf'ul*, *jar majrur* dan lain lain), menerjemahkan teks Arab ke Indonesia dengan bantuan kamus, atau menghafal ratusan mufradat. Namun, ketika dihadapkan pada situasi komunikatif autentik seperti berdiskusi tentang konsep keagamaan, menyampaikan pendapat dalam forum, atau memahami nuansa makna dala teks keagamaan mereka sering kali mengalami kebuntuan.

Fenomena ini dapat dipahami sebagai bentuk *linguistic alienation*, yaitu peserta didik merasa asing dengan bahasa yang dipelajari karena bahasa tersebut tidak terhubung dengan pengalaman

¹Diah Nurhayati, "The Myth of Linguistic Purity and Arabic Language Instruction: Implications for Indonesian Muslim Learners," *Language Culture and Curriculum* 33, No. 4 (2020), 392

² Ahmad Fauzi dan Rina Pratama, "Structural Bias In Arabic Language Teaching at Indonesian Madrasahs: A Critical Discourse Analysis," *Al-Bayan: Journal Of Qur'an and Hadith Studies* 11, No.1 (2023), 50

³ Azyumardi Azra, *Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII & XVIII* (Bandung: Mizan, 2004), 215

⁴ Ofelia Garcia dan Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education* (London: Palgrave MacMillan, 2014), 15.

hidup, identitas kultural, atau kebutuhan komunikatif mereka. Akibatnya bahasa Arab dipersepsikan sebagai beban akademis alih-alih sumber daya komunikatif yang memberdayakan.⁵

Kedua, dekontekstualisasi makna keagamaan, teks Arab dalam pendekatan strukturalis tekstualis sering diperlakukan sebagai objek otonom yang maknanya hanya diakses melalui analisis gramatikal dan leksikal. Hal ini sering tidak beriringan dengan memaknai teks arab secara konteks sosio historis misalnya *asbab al-Nuzul* atau *asbab al-wurud*, serta konteks sosio kultural penerima teks dan biasanya disentuh secara superfisial.

Pendekatan seperti ini berisiko menghasilkan pemahaman yang literalistik, ahistoris, dan dekontekstual. Konsep-konsep keagamaan seperti *rahmah*, *'adl*, *ta'awun* atau *ihsan* kehilangan dimensi praktis ketika tidak dikaitkan dengan realitas kehidupan komunitas Muslim Indonesia. Pembelajar mungkin hafal definisi istilah-istilah tersebut, namun tidak memahami bagaimana nilai-nilai itu dapat diaktualisasikan dalam konteks keluarga, sekolah, masyarakat atau negara.⁶

Permasalahan **ketiga** adalah marginalisasi *repertoar linguistic* peserta didik, masalah ini menyangkut sikap terhadap *repertoar linguistic* yang sudah dimiliki peserta didik. Misalnya dalam kelas Bahasa Arab, penggunaan Bahasa daerah atau bahasa Indonesia sering dianggap sebagai pelanggaran terhadap prinsip *imersi linguistic* atau pengotoran terhadap kemurnian Bahasa arab. Pengajar melarang peserta didik berbicara Bahasa daerah saat diskusi kelompok atau langsung mengoreksi setiap campur kode dalam produksi lisan atau tulisan peserta didik secara keras. Padahal, penelitian etnografis terkini menunjukkan bahwa praktik *translanguaging* dan *code mixing* bukan tanda kelemahan kompetensi, melainkan strategi kognitif dan kultural yang kompleks. Saat peserta didik menggunakan istilah *nrimo* untuk menjelaskan konsep tawakal atau menggunakan *siri* untuk memahami iffah, sebenarnya peserta didik sedang membangun jembatan hermeneutik antara cakrawala budaya dengan cakrawala teks Arab. Melarang praktek ini sama dengan menutup akses terhadap modal kognitif yang paling dekat dengan peserta didik.⁷

Yang keempat adalah keterbatasan kerangka pedagogis kontekstual, masalah ini bersifat struktural, seperti belum adanya model pembelajaran yang secara sistematis mengintegrasikan dimensi antropologis, filosofis dan hermeneutis dalam desain instruksional bahasa Arab. Kurikulum yang ada cenderung menekankan pencapaian kompetensi linguistik terukur (penguasaan kosakata, ketepatan gramatikal, kelancaran membaca) tanpa memberi ruang yang memadai untuk pengembangan kompetensi hermeneutik, kesadaran pragmatik, atau refleksi kultural.⁸

Berdasar pada keempat masalah itu pengajar sering terjebak dalam dilema pentingnya mengkontekstualisasikan pembelajaran Bahasa arab tapi terikat dengan kurikulum yang kaku, asesmen dan ekspektasi institusi yang masih berorientasi pada pendekatan konvensional.

Sejatinya berdasarkan ke-empat masalah itu, tulisan ini merumuskan kerangka konseptual yang mengintegrasikan antropologi Bahasa dan filsafat Bahasa sebagai landasan bagi pembelajaran Bahasa Arab berbasis budaya lokal. Secara lebih operasional, tulisan ini bertujuan untuk **pertama**, merumuskan kerangka teoritis integratif yang menghubungkan antropologi Bahasa, filsafat Bahasa

⁵ Mulyadi Huda dan Fajar Rahman, "Beyond Grammar Translation: Reimagining Arabic Language Pedagogy In Indonesian Islamic Higher Education", *International Journal of Islamic Education* 5, No. 1 (2022), 41

⁶ David M. Eberhard, "Hermeneutics and Islamic Education: Gadamer, Ricoeur, and The Qur'anic Tradition," *Journal of Islamic Studies* 31, No. 2 (2020), 198

⁷ Lilis Suryani, *Bahasa dan Identitas Keagamaan: Praktik Linguistik Santri Sunda dalam Tradisi Pengajian* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar 2022), 112

⁸ Alastair Pennycook, *Critical Applied Linguistics; A Critical Introduction*, 2nd Ed (New York: Routledge, 2018), 67

(teori tindak tutur) dan hermeneutika filosofis sebagai lensa analitis untuk memahami Bahasa Arab sebagai praktik sosial yang hidup. **Kedua**, menganalisis penerapan integratif tersebut dalam konteks Pendidikan Islam di Indonesia, dengan fokus pada praktik pembelajaran di pesantren, madrasah dan perguruan tinggi keagamaan. **Ketiga**, mengidentifikasi celah metodologis dan pedagogis dalam literatur serta praktik empiris, serta merumuskan prinsip-prinsip desain pembelajaran yang responsif terhadap konteks budaya lokal. **Keempat**, mengembangkan *Cultural Hermeneutic Cycle For Arabic Learning* (CHCAL) sebagai model operasional yang dapat diadaptasi oleh pendidik dalam merancang pembelajaran Bahasa Arab yang kontekstual, partisipatif dan transformatif.

Metode Penelitian

Penulisan ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode analisis konseptual, yaitu Penelitian kualitatif library research dengan mensintesis tiga pilar teoretis utama, yaitu Antropologi Linguistik (kompetensi komunikatif Dell Hymes), Filsafat Bahasa (teori tindak tutur Austin & Searle), dan Hermeneutika Filosofis (peleburan cakrawala Gadamer). Kerangka teoretis ini kemudian ditransformasikan menjadi satu tawaran model pembelajaran Bahasa Arab yang operasional yang diuji secara konseptual melalui skenario pembelajaran pada pesantren dan madrasah.

Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini membedah tiga pilar teoritis yang saling melengkapi, masing-masing pilar memberikan lensa spesifik untuk memahami Bahasa Arab bukan sebagai sistem tertutup, melainkan sebagai praktik sosial yang hidup, bermakna dan transformatif.

A. Tiga Pilar Teori Pendekatan

1. Antropologi Linguistik dalam pembelajaran Bahasa Arab

Antropologi Linguistik memposisikan bahasa bukan sekadar sistem tanda otonom, melainkan sebagai praktik sosial yang terintegrasi dalam ruang budaya, relasi kuasa, dan sejarah komunitas penutur (*speech community*). Dalam konteks ini, bahasa adalah sarana untuk memproduksi dan menegosiasikan identitas serta nilai-nilai sosial.⁹ Perspektif ini menggeser fokus dari Bahasa sebagai sistem menuju Bahasa sebagai tindakan dalam interaksi sosial. Konsep kunci dari antropologi Bahasa yang relevan bagi pembelajaran Bahasa Arab meliputi :

a. *Communicative competence* (kompetensi komunikatif)

Dell Hymes merombak dikotomi *competence-performance* milik Chomsky dengan menegaskan bahwa kemampuan berbahasa tidak hanya soal penguasaan tata bahasa (*grammaticality*), tetapi juga soal keberterimaan secara sosial (*appropriateness*). Empat dimensi Hymes menyediakan kerangka bagi PBA untuk bergerak melampaui aspek nahwu-sharaf, meliputi empat dimensi yaitu (1) possibility (2) feasibility (3) Appropriateness (4) attainment.¹⁰

Dalam pembelajaran Bahasa Arab, kompetensi ini menuntut integrasi aspek pragmatik. Misalnya, bagaimana seorang santri tidak hanya benar menyusun kalimat tanya,

⁹ Alessandro Duranti, *Linguistic Anthropology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 2-5

¹⁰ Dell Hymes, "On Communicative Competence", dalam *Sociolinguistic: Selected Reading*, Ed. JB Pride And J. Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972), 269-293

tetapi tahu kapan harus menggunakan dialek *jusha* atau *ammiyah* (atau varian lokal) dalam konteks penghormatan terhadap guru.¹¹

b. *Ethnography of communication* (Etnografi komunikasi)

Pendekatan etnografi komunikasi menekankan pentingnya memahami aturan, norma, dan pola komunikasi dalam komunitas tertentu. Sejalan dengan itu Etnografi komunikasi juga melihat komunikasi sebagai perilaku terstruktur dalam komunitas tutur. Konsep kunci di sini adalah SPEAKING (*Setting, Participants, Ends, Act sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres*). Dalam konteks pesantren, misalnya terdapat beberapa ragam khusus praktik kebahasaan, seperti, (1) diskusi kitab kuning yang menggunakan Bahasa Arab klasik dengan istilah fikih/tasawuf, (2) doa bersama menggunakan formula arab dengan intonasi yang khas kedaerahan, (3) pengajian umum, misalnya pengajian campuran antara Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia atau daerah dengan gaya retorik tertentu, (4) percakapan informal santri seperti adanya *translanguaging* Arab dengan Bahasa daerah dengan *code switching* yang dinamis.¹²

Pemahaman terhadap etnografi komunikasi memungkinkan pendidik merancang aktivitas pembelajaran yang autentik dan relevan dengan praktek keagamaan peserta didik.¹³

c. *Linguistic landscape* dan *ecological approach*

Konsep *linguistic landscape* mengacu pada visibilitas dan distribusi Bahasa dalam ruang publik.¹⁴ Selanjutnya lanskap linguistik mengkaji kehadiran bahasa di ruang publik sebagai penanda identitas dan kekuasaan. Secara ekologis, lingkungan sekolah atau pesantren adalah ekosistem semiotik, yang tertera pada papan nama, kaligrafi, dan motto institusi menjadi media pembelajaran implisit (*hidden curriculum*).

Oleh karena itu di lingkungan pesantren atau madrasah, *linguistic landscape* dapat mencakup (1) tulisan arab di papan pengumuman, nama ruangan, atau motto institusi, (2) kaligrafi ayat al-Quran atau hadis yang ditempel di dinding masjid atau kelas, (3) penggunaan istilah Arab dalam percakapan sehari-hari, nama organisasi, atau acara formal, (4) materi visual seperti poster, infografis, media sosial, yang mengintegrasikan teks arab dengan elemen kultural lokal.

Analisis *linguistic landscape* dapat menjadi alat pedagogis untuk meningkatkan kesadaran *metalinguistic* peserta didik terhadap fungsi social Bahasa Arab dalam komunitasnya sekaligus sebagai sumber belajar kontekstual.¹⁵

d. *Translanguaging* sebagai praktik kognitif dan kultural

Penelitian dalam bidang bilingualisme dan multilingualisme menunjukkan bahwa *translanguaging* adalah penggunaan secara fleksibel berbagai sumber daya linguistic dalam

¹¹ Muhammad Al-Kresheh, "The Concept of Communicative Competence In Arabic Context", *International Journal of Applied Linguistic and English Literature* 5, No 6 (2016), 155-160

¹² Muriel Saville Troike, *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Oxford Bleckwell Publishing, 2003), 11-15

¹³ Siti Mulyadi, *Etnografi Komunikasi di Pesantren Jawa: Bahasa, Kekuasaan, dan Reproduksi Pengetahuan Keagamaan* (Yogyakarta: UGM Press, 2021), 78

¹⁴ Jan Blommaert, *Ethnography, Superdiversity, and Linguistic Landscape: Chronicles of Complexity* (Bristol: Multilingual Matters, 2013), 45

¹⁵ Leo Van Lier, *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Socialcultural Perspective* (Boston: Kluwer Academic Publisher, 2004), 79

satu acte komunikasi bukanlah tanda kelemahan kompetensi melainkan startegi kognitif yang kompleks dan adaptif.¹⁶

Dalam pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia, *translanguaging* memungkinkan peserta didik untuk **pertama**, mengaktifkan pengetahuan latar belakang Bahasa Indonesia atau Bahasa daerah sebagai jembatan untuk memahami konsep arab yang kompleks. **Kedua**, membangun makna secara kolaboratif melalui negosiasi linguistic dalam kelompok diskusi. **Ketiga**, mengembangkan identitas linguistic yang hybrid dan kontekstual, tidak terjebak dalam dikotomi Arab dengan lokal.¹⁷

2. Filsafat Bahasa dan teori tindak tutur (*speech act Theory*)

Pendekatan ini memandang bahasa bukan sebagai cermin realitas statis, melainkan sebagai alat (*tools*) yang digunakan manusia untuk melakukan sesuatu dalam dunia sosial.

Ludwig Wittgenstein dalam fase pemikiran keduanya menolak pencarian makna esensial yang tersembunyi di balik kata. Ia mengajukan konsep *Language Games* (Permainan Bahasa), di mana makna sebuah kata sepenuhnya bergantung pada aturan penggunaan dalam konteks tertentu.¹⁸ Hal ini terlihat pada makna kata-kata Arab (seperti *barakah*, *istiqamah*, atau *ukhuwwah*) dalam masyarakat Indonesia tidak bisa hanya dicari dalam kamus *Lisan al-Arab*, melainkan harus diobservasi dalam bagaimana istilah tersebut digunakan dalam interaksi sosial sehari-hari.

Pernyataan ini menggeser makna dari esensi inharen dalam leksikon menuju fungsi pragmatis dalam penggunaan atau dengan kata lain ini menunjukkan bahwa arti suatu kata ditentukan oleh penggunaannya dalam berbahasa bukan defisi formal atau objek yang ditunjuk, dan bahwa makna kata itu lebih kontekstual tergantung siapa penggunanya.

John L. Austin dan John R. Searle mengembangkan teori tindak tutur (*speech act theory*) yang membedakan tiga dimensi ujaran, yaitu *lokusi* (isi proposisional atau makna denotatif ujaran) *ilokusi* (niat, fungsi komunikatif atau kekuatan pragmatic penutur), dan *perlokusi* (efek atau konsekwensi yang dihasilkan pendengar). Dan dalam konteks keagamaan, setiap ujaran arab mengandung *illocutionary force* yang hanya dapat dipahami melalui konteks dan habitus penutur. Misalnya frasa *Bismillahirrahmaanirrahiiim*, tidak hanya bermakna denotatif, tetapi juga berfungsi sebagai pernyataan komitmen, permohonan berkah, penanda identitas keislaman, dan strategi menciptakan atmosfer spiritual.¹⁹

Dalam konteks pembelajaran Bahasa arab keagamaan, teori tindak tutur memberikan beberapa implikasi pedagogis penting, **pertama**, peserta didik perlu diajak untuk tidak hanya memahami apa arti kata ini tetapi juga apa fungsi ujaran ini, siapa yang biasanya mengucapkannya dalam situasi apa ujaran ini tepat dan efek apa yang diharapkan dari ujaran ini. **Kedua**, analisis tindak tutur dapat diterapkan pada berbagai genre teks keagamaan, doa (fungsi ekspresif deklaratif), nasihat (fungsi direktif ekspresif), argumentasi fikih (fungsi argumentatif deklaratif) atau narasi sejarah (fungsi normative ekspresif), **ketiga**, produksi bahasa Arab oleh peserta didik tidak hanya dinilai dari ketepatan gramatikal, tetapi juga dari

¹⁶ Suresh Canagarajah, *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations* (New York: Routledge, 2013), 88

¹⁷ Muhammad Rahman dan Ahmad Firdaus, "Translanguaging and Gender Participant in Arabic Communicative Classes: An Ethnographic Study in Aceh Pesantren," *Asian EFL Journal* 31, No. 2 (2023), 95

¹⁸ Ludwig Wittgenstein, *Philosophical investigations*, terj. G.E.M. Anscombe (Oxford Blackwell, 1953), 43

¹⁹ J.L.Austin, *How To Do Things With Words* (Cambridge: Harvar University Press, 1962), 99. Lihat juga John R. Searle, *Speech Acts: an Essay in The Philosophy of Language* (Cambridge: Cambridge Univesity Press, 1969), 16

keseuaian pragmatik, apakah ujaran yang diproduksi memiliki fungsi komunikatif yang jelas, sesuai dengan konteks sosial, dan menghasilkan efek yang diharapkan.²⁰

3. Hermeneutika filosofis

Hermeneutika filosofis, yang dikembangkan oleh Hans Georg Gadamer dan Paul Ricoeur, menawarkan perspektif radikal tentang sifat pemahaman teks. Gadamer menegaskan bahwa pemahaman bukan proses produksi makna objektif teks, melainkan dialog dinamis antara cakrawala penafsir (*horizon of the interpreter*) dan cakrawala teks (*horizon of the text*).²¹

Konsep kunci hermeneutika Gadamerian yang relevan bagi pembelajaran Bahasa Arab, meliputi:

a. Historisitas dan efek sejarah

Setiap teks, termasuk teks keagamaan, lahir dalam konteks historis tertentu dan telah mengalami proses penerimaan, interpretasi, dan transformasi makna sepanjang sejarah. Pemahaman otentik memerlukan rekonstruksi konteks historis tersebut sekaligus refleksi kritis terhadap bagaimana teks tersebut telah bekerja dalam tradisi interpretatif.

Begitu juga dalam pembelajaran Bahasa Arab, sastra Arab tidak hadir di ruang hampa. Seperti halnya di Indonesia, teks tersebut telah mengalami efek sejarah melalui tafsir para ulama Nusantara terdahulu. Pemahaman otentik menuntut peserta didik menyadari posisi historis mereka sendiri sembari berdialog dengan latar sejarah teks asal.²²

b. *Fusion of horizons* (peleburan cakrawala)

Proses pemahaman sejati terjadi ketika cakrawala penafsir dan cakrawala teks berfusi bukan dalam arti peleburan yang menghilangkan perbedaan, melainkan dalam arti dialog kreatif yang menghasilkan makna baru. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia, *fusion of horizons* (peleburan cakrawala) terjadi ketika peserta didik mengintegrasikan pengalaman kultural, tradisi intelektual, dan nilai lokal ke dalam interpretasi teks Arab. Misalnya, konsep *ukhawah* dalam teks Arab berfusi dengan konsep *gotong royong* atau *masohi* di Indonesia. Proses ini tidak mendistorsi makna teks, melainkan memperkaya interpretasi melalui konteks yang hidup.²³

c. Aplikabilitas dan refleksivitas sebagai inti pemahaman berbahasa

Bagi Gadamer, memahami (*understanding*) dan menafsirkan (*interpretation*) tidak terpisahkan dari menerapkan (*application*). Pemahaman belum lengkap jika makna teks tidak memiliki signifikansi bagi situasi konkret penafsir saat ini. Karenanya Hermeneutika Gadamerian menekankan bahwa pemahaman sejati selalu melibatkan aplikasi yaitu bagaimana makna teks diaktualisasikan dalam situasi konkret penafsir. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, ini berarti peserta didik tidak hanya memahami makna teks, atau berhenti pada penerjemahan perkata, tetapi juga merefleksikan bagaimana nilai-nilai dalam teks tersebut dapat dihidupi dalam

²⁰ Paul Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and The Surplus of Meaning* (Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976), 28

²¹ Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Method*, (Jerman: Mohr, 1965), 305

²² Jean Grondin, *The Philosophy of Gadamer*, Terj. Kathryn Plant (Montreal: McGill Queen's University Press, 2003), 80-84

²³ Hidayat dan Maulana, "Cultural Metaphor as a hermeneutic Bridge," 118

realitas social dan budaya, sehingga Bahasa Arab menjadi Bahasa yang berbicara (*speaking language*) kepada realitas subjek, bukan sekedar Bahasa mati mati yang dihafal.²⁴

B. Penerapan teori dalam konteks Pendidikan Islam Indonesia

1. Dekonstruksi paradigma pembelajaran Bahasa arab konvensional

Pembelajaran Bahasa Arab (PBA) di Indonesia terjebak dalam ketegangan antara pelestarian tradisi (*turats*) dan tuntutan modernisasi (*tajdid*). Dekonstruksi terhadap kedua paradigma ini diperlukan untuk melihat di mana letak keretakan yang menyebabkan terjadinya alienasi linguistik pada peserta didik.

Dalam perjalanannya Pembelajaran Bahasa arab di Indonesia secara historis dipengaruhi oleh dua tradisi besar yang masing-masing memiliki kekuatan dan keterbatasan. **Pertama**, tradisi pesantren klasik, yang menjadi hegemoni gramatikal dan otoritas tekstual. Karakteristik tradisi pesantren adalah pemeliharaan *sanad* (transmisi keilmuan) melalui metode *sorogan* (pembacaan individual di hadapan guru) dan *bandongan* (pembacaan massal dengan penjelasan guru), focus pada penguasaan kitab kuning (*turats*) sebagai sumber otoritatif keilmuan islam, penekanan pada hafalan kaidah nahwu Sharaf, kosakata, dan pola kalimat, serta transmisi sanad keilmuan yang menekankan hubungan personal guru, murid dan keberkahan ilmu. Keterbatasannya mencakup focus berlebihan pada aspek gramatikal tanpa konteks komunikatif yang memadai, hirarki pengetahuan yang kaku antara guru dan murid, minimnya ruang untuk interpretasi kritis, serta kurangnya integrasi antara pembelajaran Bahasa Arab dengan realitas sosio kultural peserta didik.²⁵

Kedua, tradisi madrasah, mengadaptasi modernis dan tantangan kontekstualisasi. Madrasah mengadopsi struktur sekolah modern dan kurikulum Bahasa asing berbasis struktur dan tes standar, penggunaan pendekatan *Communicative language teaching* atau *task based language teaching*, penekanan pada kompetensi komunikatif, serta penggunaan materi autentik dan asesmen multidimensi. Kekuatan dari tradisi madrasah ini adalah berorientasi pada keterampilan aktif berbahasa Arab baik berbicara maupun menulis serta penggunaan media pembelajaran yang variative. Sedangkan keterbatasannya mencakup adaptasi pendekatan barat yang seringkali tidak memperhatikan konteks keagamaan dan kultural Indonesia, ketegangan antara standar internasional dan kebutuhan pemahaman teks keagamaan, keterbatasan kapasitas guru dalam mengintegrasikan dimensi antropologis, dan hermeneutis serta kurangnya bahan ajar yang relevan dengan praktik keagamaan lokal.²⁶

Ketiga, fenomena *linguistic alienation* (alienasi linguistik), fenomena ini adalah adanya kecenderungan untuk memisahkan bahasa dari konteks sosiokultural, pada akhirnya menyebabkan peserta didik merasa bahasa Arab adalah milik orang lain atau milik masa lalu, sehingga dalam prakteknya cenderung memisahkan Bahasa dari konteks sosio kultural. Guru sering menghindari penggunaan Bahasa daerah atau analogi budaya lokal karena dianggap mengotori kemurnian Bahasa Arab. Akibatnya peserta didik mengalami *linguistic alienation* yaitu mampu menganalisis struktur kalimat (menguasai *l'arab*) tetapi tidak memahami atau gagap saat menjelaskan bagaimana konsep keagamaan diaktualisasikan dalam praktek

²⁴ Richard E. Palmer, *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer* (Evanston: Northwestern University Press, 1969), 190-194

²⁵ Siti Mulyadi, *Etnografi Komunikasi di Pesantren Jawa*, 85

²⁶ Fauzi dan Pratama, "Structural Bias in Arabic Language Teaching," 58

komunikasi social masyarakatnya sendiri. Inilah yang disebut kegagalan dalam membangun *sociolinguistic competence* (kompetensi linguistic sosial).²⁷

2. Antropologi Bahasa dalam praktik

Studi etnografi di berbagai pesantren Nusantara menunjukkan bahwa interaksi antara Bahasa Arab dan bahasa daerah menciptakan sebuah ruang ketiga (*third space*) yang dinamis. Penggunaan bahasa yang hibrida ini merupakan manifestasi dari kecerdasan budaya penuturnya, sekaligus juga strategi kognitif yang kompleks.

a. Semantisasi lokal istilah Arab

Istilah Arab seperti barakah, ikhlas atau tawakkal mengalami proses semantisasi lokal, maknanya diperkaya oleh praktek gotong royong, siklus pertanian, dan tatakrama kekerabatan. Konsep barakah dalam komunitas petani jawa tidak hanya dipahami sebagai berkah ilahiah seara abstrak tetapi juga diaktualisasikan melalui ritual sedakah bumi atau praktik sambatan. Konsep ikhlas dalam budaya sunda dikaitkan dengan nilai leuwih hade capek awak tinimbang capek hati. Konsep tawakkal dalam komunitas nelayan bugis diintegrasikan dengan nilai reso dan pasang.²⁸

b. *Linguistic landscape* pesantren sebagai kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*)

Lanskap linguistik di pesantren berfungsi sebagai pengajar diam (*silent teacher*). Kehadiran teks Arab di ruang publik pesantren bukan sekadar dekorasi, melainkan penanda otoritas dan ruang sakral.

Hal itu terlihat pada visualisasi doa di pintu masuk, kaligrafi di pojok kelas, hingga nama-nama asrama menciptakan lingkungan imersif yang merangsang memori jangka panjang peserta didik terhadap kosakata Arab secara bawah sadar (*subconscious learning*) dan penggunaan font Arab-Pegon atau kaligrafi dengan motif batik/ukiran lokal menunjukkan bahwa secara visual pun, Bahasa Arab telah menyatu dengan budaya Indonesia.

Berdasarkan hal itu hasil analisis terhadap *linguistic landscape* di pesantren mengungkapkan bagaimana Bahasa arab diposisikan secara ekosistem semiotik dengan visualisasi dan integrasi visual dengan memfungsikan Bahasa Arab di ruang fisik.

c. Identitas religius nusantara melalui praktik *linguistic hybrid*

Penggunaan Bahasa arab dalam konteks lokal tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai penanda identitas religious yang khas nusantara. Santri yang mampu mengintegrasikan Bahasa Arab dengan Bahasa daerah dalam diskusi keagamaan menunjukkan kompetensi kultural yang komplek. Santri tidak hanya menguasai linguistik tetapi juga memahami norma, nilai, ekspektasi komunikatif dalam komunitas keagamaannya. Pendekatan antropologis mengajak pengajar untuk memetakan *linguistic landscape* kelas, mengidentifikasi *translanguaging* alami, dan merancang aktivitas pembelajaran yang memanfaatkan *repertoar linguistic* peserta didik sebagai modal kognitif.²⁹

²⁷ Muhaiban, "Problem Teoritis dan Praktis Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia, *Jurnal Arabiyat* 2, No. 1 (2015), 10-15

²⁸ Suryani, *Bahasa dan Identitas Keagamaan*, 125

²⁹ Rahman Dan Firdaus, "Translanguaging and Gender Participation," 101

3. Filsafat Bahasa dan Hermeneutika

Integrasi antara teori tindak tutur (*Speech Act*) dan hermeneutika filosofis dalam pembelajaran Bahasa Arab (PBA) memungkinkan transformasi dari sekadar belajar bahasa menjadi belajar bermakna. Proses ini dapat diilustrasikan melalui dekonstruksi dan rekonstruksi konsep *Rahmah* (kasih sayang), melalui beberapa tahap :

a. Analisis tekstual linguistik (menggunakan lensa filologis)

Tahap awal ini berfokus pada dimensi lokusi dan historisitas teks. Peserta didik diajak menganalisis ayat-ayat tentang rahmah dan kaitannya dengan konsep *Rahim* (kandungan), dengan menggunakan lensa gramatikal, leksikal dan kontekstual historis. Pendekatan historis (*asbab al-Nuzul ayat*) digunakan untuk memahami, bagaimana dan dalam situasi apa ayat-ayat rahmah diturunkan, agar terhindar dari pemahaman yang tercerabut dari akarnya.³⁰

b. Eksplorasi pragmatik dan fungsional (menggunakan kekuatan ilokusi)

Mengacu pada teori Austin dan Searle, peserta didik menganalisis bagaimana kata *rahmah* digunakan dalam genre yang berbeda fungsi, **pertama**, peserta didik diminta untuk menggunakan fungsi ekspresif petisioner dalam doa, kata rahmah digunakan dalam permohonan (doa) yang tulus. Misalnya : “irhamnaa ya Rabbi” (sayangilah kami ya Allah). **Kedua**, peserta didik diminta untuk menggunakan fungsi direktif dalam nasihat, kata rahmah merupakan suatu nilai yang mengandung perintah moral agar dapat diinternalisasikan dalam kehidupan social peserta didik, yang **ketiga**, peserta didik diminta menggunakan fungsi argumentatif dalam maqashid syari’ah, yaitu kata rahmah adalah prinsip dasar atau pondasi filosofis yang melandasi hukum-hukum Islam.³¹

c. Refleksi kontekstual hermeneutika

Pada tahap ini, terjadi dialog antara teks Arab dengan realitas sosial Indonesia. Peserta didik diminta melakukan aplikasi (Gadamerian *application*) dengan melihat bagaimana *rahmah* mewujudkan dalam budaya lokal dan bagaimana konsep rahmah diaktualisasikan dalam praktik keagamaan lokal, seperti tradisi sedekah jumat, pengasuhan anak, resolusi konflik adat, dan praktik toleransi antar umat beragama. Praktik ini memperlihatkan bagaimana cakrawala teks Arab berfusi dengan cakrawala budaya Nusantara tanpa menghilangkan esensi aslinya.³²

d. Produksi komunikatif kultural

Tahap akhir adalah produksi bahasa yang hibrida dan reflektif. Peserta didik tidak lagi sekadar meniru kalimat di buku paket, tetapi memproduksi teks yang hidup dan bermakna. Peserta didik diberi tugas untuk dapat memproduksi teks Arab yang mengintegrasikan pemahaman tekstual dengan refleksi kontekstual, seperti menulis doa pribadi, membuat puisi bilingual, atau menyusun naskah khutbah. Proses ini menunjukkan bahwa pemahaman otentik terjadi ketika cakrawala budaya pelajar Indonesia berdialog dengan cakrawala teks arab bukan untuk mendistorsi makna, melainkan untuk memperkaya interpretasi melalui konteks yang hidup.³³

³⁰ Muhammad M. Abdel Haleem, *The Qur'an: English Translation With Parallel Arabic Text* (Oxford: Oxford University Press, 2010), Xxi-Xxiv

³¹ Jibril Fuad Effendy, *Pragmatik dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Teori dan Aplikasi* (Malang: Misykat, 2012), 67-70

³² Hans georg Gadamer, *Truth and method*, edisi ke 2, (London: Continuum, 2004), 307

³³ Hidayat dan Maulana, “Cultural Methapor as a Hermeneutic Bridge,” 122

C. Cultural Hermeneutic Cycle for Arabic Learning (CHCAL): metode alternatif

Berdasar pada hasil telaah teori di atas, maka peneliti mencoba merancang alternatif metode pembelajaran bahasa Arab dengan model *Cultural Hermeneutic Cycle For Arabic Learning* (CHACL) yang terdiri dari empat fase perlakuan yang saling terkait.

Fase pertama adalah *contextual anchoring* (penjangkaran kontekstual)³⁴

Fase ini bertujuan menghubungkan tema pembelajaran Bahasa arab dengan praktik budaya lokal, nilai kearifan lokal atau tradisi lisan yang familiar bagi peserta didik.

Strategi pembelajaran yang dilakukan dengan menggunakan cerita rakyat, peribahasa atau lagu daerah sebagai titik masuk, kemudian mengidentifikasi konsep keagamaan dalam Bahasa daerah yang memiliki padanan dengan istilah arab, selanjutnya mengorganisir kunjungan lapangan ke situs keagamaan lokal.

Contohnya : dalam pembelajaran Bahasa arab dengan tema kebersihan dalam islam, guru memulai dengan diskusi tentang tradisi bersih desa atau ruwatan, setelah itu mengaitkannya dengan konsep thaharah dalam fikih. Proses pembelajaran seperti ini menandakan adanya pengembangan ide berdasar pad aide dasar atau kata awal dari bahasa itu sendiri.³⁵

Fase kedua adalah *pragmatic deconstruction* (dekonstruksi pragmatik)³⁶

Fase ini bertujuan menganalisis teks Arab melalui lensa fungsi komunikatif, niat penutur, register dan efek sosial. Dengan menggunakan strategi analisis wacana kritis, menerapkan teori tindak tutur untuk mengklasifikasikan fungsi komunikatif. Membandingkan register Bahasa Arab dalam konteks berbeda.

Contohnya : peserta didik menganalisis perbedaan register, pilihan leksikal, dan fungsi ilokusi antara doa pribadi dan khutbah jumat dengan tema serupa, selain itu peserta didik menganalisis mengapa pilihan kata dalam khutbah bersifat *directive* (memerintah/mengajak) sedangkan dalam doa bersifat *expressive petitionery* (permohonan emosional), ini menunjukkan adanya dekonstruksi teks dan kekuasaan.³⁷

Ketiga fase *hermeneutic bridging* (jembatan hermeneutik)³⁸

Fase ini bertujuan memfasilitasi dialog terstruktur antara makna teks dengan pengalaman kultural peserta didik melalui refleksi kritis dan diskusi intertekstual.

Fase ini menggunakan strategi *questioning circle* yaitu mengorganisir diskusi intertekstual yang menghubungkan ayat atau hadis dengan karya sastra lokal, atau dengan menerapkan teknik *fusion of horizons journal*.

Contohnya :dalam pembelajaran hadis menuntut ilmu peserta didik membaca teks Arab, mendiskusikan aktualisasi nilai menuntut ilmu dalam pesantren, merefleksikan perkembangan pemahaman tentang hadis tersebut.

Keempat fase *cultural production* (produksi kultural)³⁹

Fase ini bertujuan peserta didik menghasilkan produk komunikatif yang menunjukkan kompetensi linguistik dan kesadaran budaya. Strategi yang digunakan adalah merancang

³⁴ Hans georg Gadamer, *Truth and Method*, 245

³⁵ David Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View* (New York: Holt, Rinehart And Winston, 1968), 127

³⁶ J.L.Austin, *How To Do Things With Words*, 108

³⁷ Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (London: Longman, 1995), 54-

³⁸ Paul Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and The Surplus of Meaning*, 91-95

³⁹ Claire Kramsch, *Language and Culture* (Oxford: Oxford University Press, 1998), 65-70

tugas proyek yang memerlukan integrasi Bahasa Arab dengan ekspresi kultural lokal, mengorganisir pameran atau pertunjukkan dan menggunakan portofolio reflektif.

Contohnya peserta didik membuat video pendek dalam Bahasa Arab yang memperkenalkan tradisi keagamaan lokal kepada audiens internasional, ini menunjukkan adanya proses produksi budaya dalam kelas bahasa.

Prinsip CHCAL adalah

- a. Siklik dan literatif⁴⁰
- b. Adaptif kontekstual⁴¹
- c. Kolaboratif dan partisipatif⁴²
- d. Refleksi dan transformatif⁴³

1. Implementasi Model CHCAL dalam pembelajaran bahasa Arab⁴⁴

Penerapan model ini menuntut peran guru sebagai fasilitator hermeneutik yang tidak hanya mengoreksi gramatika, tetapi juga memandu dialog antarbudaya.

- a. Skenario pembelajaran dapat dilihat pada gambar dan bagan berikut ini dengan tema pembelajaran adalah : *al-birru wa al-shila* (kebajikan dan silaturahmi)



Fase	Aktivitas guru dan peserta didik	Instrument/media
1. Contextual Anchoring	Guru memutar video tradisi <i>Halal bi Halal</i> atau <i>Sungkeman</i> . Siswa diminta mengidentifikasi nilai lokal (hormat, maaf, kasih sayang) yang terkandung di dalamnya dalam bahasa daerah.	Video Dokumenter Budaya Lokal

⁴⁰ Pemahaman tidak berhenti disatu titik, tetapi berputar dan mendalam.

⁴¹ Fleksibel untuk latar belakang budaya, baik jawa, sunda, aceh, ambon dan lain lain.

⁴² Menekankan negosiasi makna dalam kelompok

⁴³ Bertujuan mengubah pola pikir (metanois) peserta didik terhadap bahasa dan budayanya sendiri.

⁴⁴ Analisa awal penulis terhadap model pembelajaran bahasa Arab secara CHACL

2. Pragmatic Deconstruction	Siswa membedah teks hadis tentang silaturahmi. Fokus pada analisis: Mengapa Nabi menggunakan <i>fi'il amr</i> (perintah)? Apa efek ilokusi dari ungkapan "mencintai saudaranya seperti mencintai diri sendiri"?	Matriks Analisis Tindak Tutur
3. Hermeneutic Bridging	Diskusi kelompok: Bagaimana konsep <i>Shilah</i> (menyambung) dalam bahasa Arab bertemu dengan konsep <i>Guyub</i> atau <i>Rukun</i> dalam masyarakat Indonesia? Siswa menulis jurnal refleksi tentang "Silaturahmi di Era Digital".	<i>Questioning Circle</i> & Jurnal Refleksi
4. Cultural Production	Siswa menyusun teks pidato pendek atau membuat infografis di media sosial (Instagram/TikTok) dalam bahasa Arab yang mengajak penonton menjaga kerukunan antarwarga (moderasi beragama).	Media Sosial & Desain Grafis

b. Peran strategi komunitas/madrasah

Penerapan CHACL tidak terbatas pada jam pelajaran formal, tetapi bagaimana model ini dapat memanfaatkan seluruh ekosistem institusi, misal pada optimalisasi *linguistic landscape*, seperti mengubah papan nama atau kutipan di lingkungan sekolah dari sekadar terjemahan harfiah menjadi ungkapan hibrida yang bermakna budaya. Misalnya, memadukan kaligrafi Arab dengan pepatah lokal yang senafas.⁴⁵ Contoh ungkapannya adalah *man jadda wajada*, ungkapan daerahnya adalah *sapa temen bakal tinemu*, contoh lainnya *salamah al-insan fii bidad' al-lisan* ungkapan senada adalah *mulutmu harimaumu* atau *sebab nila setitik, rusak susu sebelanga*. Dan masih banyak lagi contoh yang lainnya.

Strategi lainnya misalnya *translanguaging* sebagai strategi pedagogis, dalam hal ini guru secara sadar mengizinkan peserta didik menggunakan Bahasa ibu (Jawa, Sunda, Betawi dan lain-lain) dalam diskusi filosofis yang kompleks sebelum dirumuskan kembali dalam Bahasa Arab. Ini mencegah beban kognitif yang berlebihan (*cognitive overload*) dan memvalidasi identitas peserta didik.⁴⁶

c. Evaluasi dan Asesmen Multidimensi

Keberhasilan belajar dengan model CHACL tidak hanya diukur dari skor tes tarkib (struktur kalimat) tetapi melalui kompetensi pragmatik seperti kemampuan menggunakan ungkapan yang tepat sesuai situasi sosial,⁴⁷ contohnya ungkapan yang digunakan dalam forum akademik. Penggunaan fusha atau Bahasa Arab standar pada

⁴⁵ Elana Shohamy dan Shosi Waksman, "Linguistic Landscape as an Ecological Resource For Language Learning," dalam *Linguistic Landscape in The City* (Bristol: Multilingual matters, 2010), 313-330

⁴⁶ Ofelia Garcia dan Tatyana Kleifgen, *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs and Practices For English Learner* (New York: Teacher College Press, 2018), 55-60

⁴⁷ Kenneth R. Rose dan Gabriele Kasper, *Pragmatics in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 71-75

saat pembukaan acara diungkapkan *Ahlan wa sahlan bikum fi hadza al-mahfal al-mubarak*. Misalnya juga penggunaan Bahasa Arab yang disantunkan karena situasi dan kondisi seperti ungkapan *barakallah fii umrik*.

Pemahaman peserta didik tentang kapan harus menggunakan Bahasa fusha dan Bahasa rasa (ungkapan santun) adalah kunci agar komunikasi tidak dipahami secara literal tetapi juga dirasakan secara emosional.

Selain itu peserta didik akan dilihat kesadaran *metalinguistic*, yaitu kemampuan menjelaskan keterkaitan makna antara istilah Arab dengan nilai budaya sendiri. Contohnya penggunaan kata *rahmah* yang disamakan arti dengan kata *pela gandong* dalam Bahasa Ambon. Yang berikutnya adalah kemampuan peserta didik dalam merefleksikan perilaku social berdasarkan pemahaman teks-teks tersebut,⁴⁸ misalnya pada kata *ta'awun* (menolong), peserta didik melakukannya dengan kesadaran bahwa itu harus dilakukan.

2. Analisis kritis model CHACL

Model ini memiliki kelebihan dan kekurangan seperti model-model pembelajaran lainnya, sebagai berikut :

a. Kelebihan (*strengths*)

1) Mengatasi Alienasi Linguistik (*Overcoming Linguistic Alienation*)

Model ini berhasil menjembatani jurang antara bahasa Arab sebagai bahasa langit yang sakral/asing digunakan dengan realitas sosial (lokal). Peserta didik merasa memiliki bahasa tersebut karena dihubungkan dengan identitas kultural mereka sendiri.⁴⁹

2) Kedalaman Kognitif dan Eksistensial

Melalui fase *Hermeneutic Bridging*, pembelajaran tidak berhenti pada hafalan leksikal, tetapi mencapai tahap pemahaman mendalam (*deep understanding*). Peserta didik diajak berdialog secara eksistensial dengan teks.⁵⁰

3) Mendukung Moderasi Beragama

Secara transdisipliner, model ini mempromosikan Islam yang ramah budaya dan budaya dalam pendidikan. Dengan mengakui kearifan lokal sebagai jangkar pemahaman teks Arab, peserta didik dikembangkan menjadi pribadi yang menghargai keberagaman (*multicultural awareness*).⁵¹

4) Pengembangan Kompetensi Pragmatik

Fase *Pragmatic Deconstruction* memastikan peserta didik tidak hanya benar secara gramatika (*nahwu-sharaf*), tetapi juga tepat secara sosial dalam berkomunikasi.⁵²

b. Kekurangan dan Tantangan (*weakness dan challenges*)

1) Tuntutan Kompetensi Guru yang Tinggi

Guru tidak hanya dituntut mahir bahasa Arab, tetapi juga harus memiliki wawasan antropologi, filsafat hermeneutika, dan penguasaan budaya lokal yang mendalam. Tidak semua pengajar PBA memiliki latar belakang interdisipliner seperti ini.⁵³

⁴⁸ Jack Mezirow, *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress* (San Fransisco: Jose Bass, 2000), 22-24

⁴⁹ Claire Kramsch, *Context and Culture In Language Teaching*, (Oxford: Oxford University Press, 1993), 23-25

⁵⁰ Hans Georg Gadamer, *Truth And Method*, 301

⁵¹ James A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Washington: Wiley, 2013), 35-38

⁵² Kenneth R. Rose Dan Gabriele Kasper, *Pragmatics In Language Teaching*, 3

⁵³ Jack Mezirow, *Learning As Transformation: Critical Perspective On A Theory In Progress*, 28

- 2) Durasi Waktu yang Lebih Lama
Proses siklikal (muter) dari penjangkaran hingga produksi memerlukan alokasi waktu yang lebih banyak dibandingkan metode konvensional yang linear-struktural. Hal ini berpotensi berbenturan dengan target kurikulum nasional yang padat.⁵⁴
- 3) Risiko Sinkretisme Makna
Jika proses *Hermeneutic Bridging* tidak dikawal dengan ketat secara metodologis, ada risiko terjadi distorsi makna teks asli demi mencocokkan dengan budaya lokal (*over-interpretation*). Diperlukan filter otoritas teks yang tetap terjaga.⁵⁵
- 4) Keterbatasan Sumber Belajar
Belum tersedianya buku teks atau materi autentik yang secara spesifik mengintegrasikan antropologi-budaya lokal Indonesia dengan bahasa Arab secara sistematis. Guru harus kreatif memproduksi materi sendiri.

Simpulan

Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia membutuhkan transformasi paradigmatis yang mengakui bahwa Bahasa itu sebagai praktik sosial, medium makna, dan jendela budaya, bukan sekedar system gramatikal yang harus dikuasai secara teknis. Integrasi antara pendekatan antropologi Bahasa dan filsafat Bahasa menawarkan landasan teoritis yang kokoh untuk mereposisi pembelajaran dari pendekatan structural tekstualis menuju pendekatan hermeneutik budaya yang kontekstual, inklusif dan relevan dalam realitas Nusantara.

Kerangka *cultural hermeneutic cycle for Arabic learning* (CHACL) diusulkan sebagai alternatif model dalam pembelajaran Bahasa Arab yang terintegrasi dengan antropologi dan filsafat Bahasa. Walaupun setiap model itu ada kelebihan dan kekurangan, namun model ini diharapkan mampu menjadi solusi akademik pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia.

Dan transformasi ini diharapkan meningkatkan efektivitas pembelajaran Bahasa Arab dalam arti kompetensi linguistik, nilai-nilai spiritual, kritis secara intelektual dan responsif secara kultural.

Referensi

- Abdel Haleem, Muhammad M. *The Qur'an: English Translation With Parallel Arabic Text*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Al-Kresheh, Muhammad. "The Concept of Communicative Competence In Arabic Context." *International Journal of Applied Linguistic and English Literature* 5, no. 6, 2016.
- Austin, J.L. *How To Do Things With Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- Ausubel, David. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart And Winston, 1968.
- Azra, Azyumardi. *Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII & XVIII*. Bandung: Mizan, 2004.
- Banks, James A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Washington: Wiley, 2013.

⁵⁴ Sandra J. Savignon, *Interpreting Communicative Language Teaching*, (New Haven: Yale University Press, 2002),

⁵⁵ Umberto Eco, *Interpretation and Overinterpretation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), 45-50
Pendekatan Antropologi dan Filsafat Bahasa dalam Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Budaya Lokal di Indonesia 76

- Blommaert, Jan. *Ethnography, Superdiversity, and Linguistic Landscape: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- Canagarajah, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.
- Duranti, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Eberhard, David M. "Hermeneutics and Islamic Education: Gadamer, Ricoeur, and The Qur'anic Tradition." *Journal of Islamic Studies* 31, no. 2, 2020
- Eco, Umberto. *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Effendy, Jibril Fuad. *Pragmatik dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Teori dan Aplikasi*. Malang: Misykat, 2012.
- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman, 1995.
- Fauzi, Ahmad dan Rina Pratama. "Structural Bias In Arabic Language Teaching at Indonesian Madrasahs: A Critical Discourse Analysis." *Al-Bayan: Journal Of Qur'an and Hadith Studies* 11, no. 1 (2023): 50.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Edisi ke-2. London: Continuum, 2004.
- _____. *Wahrheit und Method*. Jerman: Mohr, 1965.
- Garcia, Ofelia dan Li Wei. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave MacMillan, 2014.
- Garcia, Ofelia dan Tatyana Kleifgen. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs and Practices For English Learner*. New York: Teacher College Press, 2018.
- Grondin, Jean. *The Philosophy of Gadamer*. Terjemahan Kathryn Plant. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2003.
- Huda, Mulyadi dan Fajar Rahman. "Beyond Grammar Translation: Reimagining Arabic Language Pedagogy In Indonesian Islamic Higher Education." *International Journal of Islamic Education* 5, no. 1, 2022.
- Hymes, Dell. "On Communicative Competence." Dalam *Sociolinguistics: Selected Reading*, diedit oleh J.B. Pride dan J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Mezirow, Jack. *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Muhaiban. "Problem Teoritis dan Praktis Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia." *Jurnal Arabiyat* 2, no. 1, 2015
- Mulyadi, Siti. *Etnografi Komunikasi di Pesantren Jawa: Bahasa, Kekuasaan, dan Reproduksi Pengetahuan Keagamaan*. Yogyakarta: UGM Press, 2021.
- Nurhayati, Diah. "The Myth of Linguistic Purity and Arabic Language Instruction: Implications for Indonesian Muslim Learners." *Language Culture and Curriculum* 33, no. 4, 2020.
- Palmer, Richard E. *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press, 1969.
- Pennycook, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Edisi ke-2. New York: Routledge, 2018.

- Rahman, Muhammad dan Ahmad Firdaus. "Translanguaging and Gender Participant in Arabic Communicative Classes: An Ethnographic Study in Aceh Pesantren." *Asian EFL Journal* 31, no. 2. 2023.
- Ricoeur, Paul. *Interpretation Theory: Discourse and The Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
- Rose, Kenneth R. dan Gabriele Kasper. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Savignon, Sandra J. *Interpreting Communicative Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2002.
- Searle, John R. *Speech Acts: An Essay in The Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Shohamy, Elana dan Shoshi Waksman. "Linguistic Landscape as an Ecological Resource For Language Learning." Dalam *Linguistic Landscape in The City*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- Suryani, Lilis. *Bahasa dan Identitas Keagamaan: Praktik Linguistik Santri Sunda dalam Tradisi Pengajian*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2022.
- Troike, Muriel Saville. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Van Lier, Leo. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Socialcultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publisher, 2004.
- Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Terjemahan G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 1953.