DEKOLONISASI EPISTEMOLOGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB: MENINJAU KEMBALI DOMINASI TRADISI GRAMATIKAL DALAM PENDIDIKAN BAHASA ARAB

Irfan[1)]

[1)]Pendidikan Bahasa Arab, Fakultas Bahasa Dan Sastra, Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia
Email: irfan90@unm.ac.id

Abstract

Arabic language education in many Muslim-majority societies, including Indonesia, has long been shaped by the dominance of the grammatical tradition (*naḥw* and *ṣarf*), which is frequently treated as the only legitimate foundation of language mastery. At the same time, pedagogical frameworks, textbooks, and assessment standards in the field are increasingly informed by methodologies produced in the Global North. This article aims to re-examine that dominance through the lens of decolonial theory, to map the forms of epistemic hierarchy operating in Arabic language education, and to formulate directions for an epistemically plural pedagogy. This study employed a qualitative approach using a library research method with critical-conceptual analysis. Data were drawn from scholarly books, journal articles, and classical and contemporary works on decolonial theory, the history of Arabic grammar, and language pedagogy, and were analyzed through data reduction, categorization, interpretation, and synthesis. The results indicate that the dominance of the grammatical tradition is not a single phenomenon: it combines an endogenous scholarly heritage with the legacy of the grammar-translation method and orientalist framings, and it is reproduced through curricula, textbooks, assessment, and the authority of teachers and classical texts. Critiques from within the Arabic intellectual tradition itself, from Ibn Khaldūn to modern Arab grammarians, distinguish knowing about language from possessing linguistic competence. The article argues that decolonization does not mean abandoning grammar, but repositioning it within an ecology of knowledges that recognizes language as social practice, takes learners' local linguistic repertoires seriously, and treats diglossia as a pedagogical reality. The article concludes with implications for curriculum design, teacher education, and assessment in Arabic language education.

Keywords: decolonization, epistemology, Arabic language education, grammatical tradition, *naḥw*, pedagogy

Abstrak

Pendidikan Bahasa Arab di banyak masyarakat Muslim, termasuk Indonesia, telah lama dibentuk oleh dominasi tradisi gramatikal (*nahwu* dan *sharaf*) yang kerap diperlakukan sebagai satu-satunya fondasi yang sah bagi penguasaan bahasa. Pada saat yang sama, kerangka pedagogis, buku ajar, dan standar penilaian dalam bidang ini semakin dipengaruhi oleh metodologi yang lahir dari negara-negara Utara. Artikel ini bertujuan meninjau kembali dominasi tersebut melalui lensa teori dekolonial, memetakan bentuk-bentuk hierarki epistemik dalam pendidikan Bahasa Arab, serta merumuskan arah pedagogi yang plural secara epistemik. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka (*library research*) dan analisis kritis-konseptual. Data diperoleh dari buku ilmiah, artikel jurnal, serta karya klasik dan kontemporer tentang teori dekolonial, sejarah tata bahasa Arab, dan pedagogi bahasa, kemudian dianalisis melalui reduksi, kategorisasi, interpretasi, dan sintesis. Hasil kajian menunjukkan bahwa dominasi tradisi gramatikal bukan fenomena tunggal: ia memadukan warisan keilmuan endogen dengan jejak metode gramatika-terjemah dan pembingkaian orientalis, serta direproduksi melalui kurikulum, buku ajar, penilaian, dan otoritas guru maupun kitab klasik. Kritik dari dalam tradisi intelektual Arab sendiri, mulai dari Ibn Khaldūn hingga para ahli nahwu modern, membedakan antara mengetahui tentang bahasa dan memiliki kecakapan berbahasa. Artikel ini berargumen bahwa dekolonisasi tidak berarti meninggalkan gramatika, melainkan menempatkannya kembali dalam ekologi pengetahuan yang mengakui bahasa sebagai praktik sosial, memperhitungkan repertoar kebahasaan lokal peserta didik, dan memperlakukan diglosia sebagai realitas pedagogis. Artikel ini ditutup dengan implikasi bagi perancangan kurikulum, pendidikan guru, dan penilaian dalam pendidikan Bahasa Arab.

Kata Kunci: dekolonisasi, epistemologi, pendidikan Bahasa Arab, tradisi gramatikal, *nahwu*, pedagogi

PENDAHULUAN

Bahasa Arab menempati posisi yang istimewa dalam lanskap pendidikan di Indonesia. Ia dipelajari sebagai bahasa agama, bahasa ilmu, sekaligus bahasa komunikasi global. Di pesantren, madrasah, dan perguruan tinggi keagamaan Islam, pendidikan Bahasa Arab secara historis berporos pada penguasaan *nahwu* dan *sharaf* sebagai "ilmu alat" untuk membaca teks-teks klasik (Dhofier, 1982; Bruinessen, 1995). Orientasi ini melahirkan tradisi keilmuan yang kuat dan berkesinambungan, tetapi sekaligus memunculkan pertanyaan yang mendasar: apakah penguasaan kaidah dengan sendirinya identik dengan penguasaan bahasa?

Pertanyaan tersebut tidak berdiri sendiri. Kajian dekolonial menunjukkan bahwa relasi kuasa kolonial tidak berakhir bersamaan dengan berakhirnya penjajahan politik, melainkan bertahan dalam bentuk kolonialitas pengetahuan, yaitu hierarki tentang pengetahuan siapa yang dianggap universal dan pengetahuan siapa yang dianggap lokal (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2007). Santos (2014) menyebut penyingkiran sistematis terhadap cara-cara mengetahui yang berbeda sebagai *epistemicide*, sedangkan Mignolo (2009) menawarkan gagasan *epistemic disobedience* sebagai upaya melepaskan diri dari klaim universalitas satu rezim pengetahuan. Dalam pengajaran bahasa, Phillipson (1992) telah lama mengingatkan adanya dimensi imperialisme linguistik, dan Kumaravadivelu (2016) menegaskan bahwa guru di wilayah pinggiran sering diposisikan sebagai konsumen metodologi yang diproduksi di pusat-pusat akademik.

Dalam konteks Bahasa Arab, setidaknya dua lapis otoritas bekerja secara bersamaan. Lapis pertama adalah tradisi gramatikal yang bersumber dari mazhab-mazhab nahwu klasik, dikodifikasi sejak Sibawayh dan dikembangkan oleh generasi ahli bahasa sesudahnya (Owens, 1988; Versteegh, 2014). Lapis kedua adalah kerangka pedagogis, bahan ajar, dan standar kompetensi yang diproduksi di lembaga-lembaga akademik Eropa dan Amerika Utara. Columbu (2022), dengan merujuk pada kritik Said (1978) terhadap orientalisme, menunjukkan bahwa buku ajar populer Bahasa Arab sebagai bahasa asing berpotensi mereproduksi hegemoni budaya Eropa dan Amerika Utara. Dengan demikian, pembelajar Bahasa Arab di Indonesia berada di antara dua otoritas: otoritas kitab klasik dan otoritas metodologi impor.

Perdebatan yang berkembang selama ini kerap terjebak dalam dikotomi "tradisional" versus "modern" (Effendy, 2012). Dominasi tradisi gramatikal dibela atas nama otentisitas, sementara pendekatan komunikatif dipromosikan atas nama kemodernan. Dikotomi ini menyembunyikan pertanyaan epistemologis yang lebih mendasar: pengetahuan apa tentang Bahasa Arab yang dianggap sah, siapa yang berwenang menetapkannya, dan apa yang tersingkir olehnya. Kajian pustaka tentang metode pengajaran Bahasa Arab, misalnya tentang metode langsung (Perkasa, 2024) dan metode bagi pemula (Alhaq, 2024), umumnya berfokus pada pilihan dan efektivitas metode, sedangkan pertanyaan tentang kerangka epistemik yang melatarinya relatif jarang diangkat.

Berdasarkan kondisi tersebut, artikel ini bertujuan untuk (1) memetakan bentuk-bentuk hierarki epistemik dalam pendidikan Bahasa Arab, (2) menelusuri genealogi dominasi tradisi gramatikal, dan (3) merumuskan arah pedagogi Bahasa Arab yang plural secara epistemik. Istilah dekolonisasi dalam artikel ini tidak dimaknai sebagai penolakan terhadap gramatika Arab maupun terhadap pengetahuan yang berasal dari Barat, melainkan sebagai upaya menggeser klaim universalitas satu rezim pengetahuan agar berbagai cara mengetahui dapat saling berdialog (Mignolo & Walsh, 2018). Kajian ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan keilmuan Pendidikan Bahasa Arab sekaligus menjadi bahan refleksi bagi pendidik, perancang kurikulum, dan penyusun bahan ajar.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi pustaka (*library research*) (Sugiyono, 2022). Menurut Zed (2008), penelitian kepustakaan tidak sekadar mengumpulkan bahan bacaan, tetapi mencakup kegiatan membaca secara kritis, mencatat, mengolah, dan menganalisis sumber-sumber ilmiah untuk menghasilkan sintesis pengetahuan yang sistematis. Metode ini dipilih karena fokus penelitian berupa kajian kritis-konseptual terhadap kerangka epistemik pendidikan Bahasa Arab, sehingga data yang dibutuhkan bersumber dari teori, karya historis, dan hasil kajian ilmiah yang telah dipublikasikan.

Sumber data terdiri atas data sekunder berupa buku ilmiah, artikel jurnal nasional dan internasional, serta karya klasik yang relevan. Sumber tersebut dikelompokkan ke dalam empat rumpun, yaitu (1) teori dekolonial dan kritik terhadap kolonialitas pengetahuan, (2) sejarah dan teori tata bahasa Arab beserta kritik internalnya, (3) pedagogi bahasa dan kajian tentang pengajaran Bahasa Arab, termasuk persoalan diglosia, dan (4) kajian tentang pendidikan Islam dan pesantren di Indonesia. Karya-karya teoretis dan klasik digunakan sebagai landasan konseptual dan historis, sedangkan publikasi kontemporer digunakan untuk menangkap perkembangan mutakhir perdebatan tentang dekolonisasi pengajaran Bahasa Arab.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi literatur, yaitu menelusuri, mengidentifikasi, dan mengklasifikasikan sumber pustaka berdasarkan relevansi tema, kredibilitas penerbit atau jurnal, dan keterkaitannya dengan tujuan penelitian. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi (*content analysis*) melalui tahapan reduksi data, kategorisasi, interpretasi, dan penarikan kesimpulan. Kategori utama yang dihasilkan meliputi kolonialitas pengetahuan dalam pembelajaran Bahasa Arab, genealogi dominasi tradisi gramatikal, kritik internal terhadap pengajaran gramatika, konteks pendidikan Bahasa Arab di Indonesia, dan arah dekolonisasi.

Untuk menjaga keabsahan data, penelitian ini menggunakan triangulasi sumber dan triangulasi teori, yaitu membandingkan temuan dari tradisi intelektual Arab-Islam, tradisi teori dekolonial, dan linguistik terapan. Penulis juga menyadari posisinya sebagai bagian dari ekosistem

pendidikan Bahasa Arab di Indonesia. Karena itu, analisis diarahkan untuk tidak jatuh pada dua kecenderungan yang sama-sama problematis, yakni romantisasi tradisi dan idealisasi pendekatan impor.

HASIL DAN PEMBAHASAN

4.1. Kolonialitas Pengetahuan dan Lanskap Epistemik Pembelajaran Bahasa Arab

Hasil analisis literatur menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Arab berlangsung dalam lanskap epistemik yang tidak netral. Quijano (2000) menjelaskan bahwa kolonialitas bertahan sebagai pola kekuasaan yang mengatur pengetahuan, identitas, dan hierarki budaya, sedangkan Grosfoguel (2007) menekankan bahwa klaim pengetahuan yang tampak universal selalu berbicara dari lokasi tertentu yang disembunyikan. Dalam pengajaran bahasa, hal ini tampak pada cara "metode" diperlakukan sebagai pengetahuan universal. Richards dan Rodgers (2014) menunjukkan bahwa metode-metode utama dalam sejarah pengajaran bahasa, dari gramatika-terjemah hingga pendekatan komunikatif, lahir dari konteks pendidikan Eropa dan Amerika Utara dengan asumsi tentang pembelajar, tujuan, dan sumber daya yang spesifik. Ketika metode tersebut dipindahkan ke konteks lain, asumsi-asumsi itu ikut berpindah.

Pada Bahasa Arab, lapisan ini berpadu dengan sejarah orientalisme. Said (1978) menunjukkan bagaimana pengetahuan Barat tentang dunia Arab dan Islam dibangun dalam relasi kuasa yang menjadikan "Timur" sebagai objek kajian. Columbu (2022) menerapkan kerangka dekolonial dan pascakolonial untuk membaca seri buku ajar Al-Kitaab yang banyak dipakai di tingkat universitas dan menunjukkan bagaimana muatan buku ajar dapat melanggengkan pola hegemoni budaya Eropa dan Amerika Utara. Implikasinya, memilih buku ajar bukan sekadar keputusan teknis, melainkan keputusan epistemik tentang bahasa Arab macam apa, dan dunia Arab macam apa, yang ditampilkan kepada pembelajar.

Persoalan diglosia memperlihatkan dimensi yang sama. Kerangka diglosia yang dirumuskan Ferguson (1959) menjadi acuan luas dalam pengajaran Bahasa Arab di berbagai universitas, dan perdebatan tentang implikasi pedagogisnya terus berlangsung, termasuk tentang perlunya mengintegrasikan ragam dialek ke dalam kurikulum (Palmer, 2007; Al-Batal, 2018). Haeri (2003) menunjukkan bahwa ragam standar dipandang sebagai bahasa sakral yang berjarak dari penggunaan sehari-hari, sementara Suleiman (2003) menegaskan keterkaitan bahasa Arab dengan ideologi dan identitas. Bagi pembelajar di Indonesia, situasi ini melahirkan posisi yang khas: mereka bukan penutur asli, tetapi juga bukan orang luar bagi tradisi Islam yang menjadikan Bahasa Arab sebagai bahasa suci. Posisi ini jarang dijadikan titik berangkat perancangan pedagogi.

Dari pembacaan tersebut dapat dirumuskan bahwa pembelajar Bahasa Arab di Indonesia menghadapi tiga otoritas yang sering berjalan sendiri-sendiri: otoritas kitab klasik, otoritas metodologi impor, dan otoritas "penutur asli" sebagai standar kebenaran. Ketiganya sama-sama menempatkan pengalaman kebahasaan peserta didik Indonesia di posisi pinggiran.

4.2. Genealogi Dominasi Tradisi Gramatikal: Warisan Endogen dan Artikulasi Kolonial

Tradisi gramatikal Arab perlu dibaca secara adil. Ia merupakan hasil kerja intelektual yang panjang dan canggih, bermula dari upaya memelihara teks Al-Qur'an dan merespons gejala kekeliruan berbahasa (*lahn*), lalu dikodifikasi dan diperdebatkan oleh mazhab-mazhab klasik (Versteegh, 2014). Owens (1988) menunjukkan bahwa teori-teori seperti pengaruh gramatikal (*ʿāmil*), analogi (*qiyās*), dan penalaran sebab (*taʿlīl*) merupakan kerangka analisis yang koheren, bukan sekadar daftar aturan. Menolaknya secara gegabah berarti mengulangi pola epistemicide yang justru hendak dikritik. Bagatin (2025) bahkan berargumen bahwa rujukan pada tradisi gramatikal Arab dapat membantu pengajaran, selama penggunaannya dimotivasi, diarahkan, dan dibatasi secara wajar.

Persoalan muncul ketika kerangka analitis yang dirancang untuk kalangan ahli itu dijadikan jalur utama bagi pembelajar pemula. Dalam praktik pesantren dan lembaga pendidikan Islam, pembelajaran lazim bergerak melalui teks ringkas (*matan*) dan penjelasan berlapis (*syarah*), dengan penekanan pada analisis kedudukan kata (*iʿrāb*) dan perubahan bentuk kata (*taṣrīf*) (Bruinessen, 1995). Penguasaan atas perangkat ini menjadi penanda kapasitas keilmuan, sehingga ia berfungsi bukan hanya sebagai sarana belajar bahasa tetapi juga sebagai modal simbolik. Pada titik ini, tradisi gramatikal berubah dari salah satu sumber pengetahuan tentang bahasa menjadi ukuran tunggal bagi kecakapan berbahasa.

Hasil telaah juga menunjukkan bahwa dominasi tersebut tidak sepenuhnya bersifat endogen. Richards dan Rodgers (2014) mencatat bahwa metode gramatika-terjemah berakar pada pengajaran bahasa Latin dan Yunani klasik di Eropa, dengan penekanan pada kaidah, hafalan paradigma, dan penerjemahan teks. Dalam pembacaan penelitian ini, perjumpaan antara tradisi Arab yang menekankan penguasaan kaidah untuk membaca teks dan metode Eropa yang menekankan kaidah dan terjemah menghasilkan penguatan timbal balik. Keduanya sama-sama menempatkan bahasa terutama sebagai objek analisis, sementara dimensi penggunaan sosial berada di pinggir. Said (1978) mengingatkan bahwa kajian orientalis atas bahasa dan teks Arab turut membentuk cara bahasa itu diajarkan dan dipahami. Oleh karena itu, "tradisi" yang dialami pembelajar di ruang kelas hari ini patut dibaca sebagai konstruksi hibrida, bukan sebagai warisan yang murni.

Dominasi tersebut direproduksi melalui sedikitnya empat mekanisme. Pertama, kurikulum yang menempatkan gramatika sebagai prasyarat bagi keterampilan lain. Kedua, penilaian yang lebih mudah mengukur ketepatan analisis kaidah daripada kemampuan berkomunikasi. Ketiga, otoritas guru dan kitab yang jarang dipertanyakan. Keempat, modal simbolik yang melekat pada kemampuan membaca teks klasik. Mekanisme-mekanisme ini membuat dominasi tampak alami, sehingga alternatif sering dibaca sebagai penurunan standar.

4.3. Bahasa sebagai Ilmu dan Bahasa sebagai Keterampilan: Kritik Internal dari Tradisi Arab

Salah satu temuan penting kajian ini adalah bahwa kritik terhadap dominasi gramatika bukan datang semata dari luar. Ibn Khaldūn dalam *Muqaddimah* membedakan antara pengetahuan tentang kaidah bahasa sebagai sebuah ilmu dan kecakapan (*malakah*) menggunakan bahasa, yang menurutnya terbentuk melalui paparan dan pembiasaan terhadap tuturan orang Arab (Ibn Khaldūn, 2005). Dengan kata lain, mengetahui kaidah tidak otomatis berarti mampu berbahasa. Pembedaan ini menempatkan Ibn Khaldūn sebagai salah satu suara endogen yang paling awal menggugat anggapan bahwa gramatika identik dengan kompetensi.

Kritik serupa muncul dalam perdebatan internal ilmu nahwu. Ibn Maḍā' al-Qurṭubī pada abad ke-6 H/12 M menulis *al-Radd 'alā al-Nuḥāt* sebagai bantahan terhadap bagian-bagian teori nahwu yang dianggapnya berlebihan, termasuk teori pengaruh gramatikal dan penalaran takwil yang terlalu jauh (Ibn Maḍā', 1947). Pada abad ke-20, Muṣṭafā (1937) dalam *Iḥyā' al-Naḥw* menyerukan penyederhanaan dan pembaruan nahwu, dan Ḥassān (1973) menawarkan pembacaan nahwu berbasis linguistik deskriptif-struktural yang menekankan makna dan penanda gramatikal (*qarā'in*). Rangkaian kritik ini menunjukkan bahwa upaya meninjau kembali dominasi gramatikal merupakan bagian dari dinamika tradisi Arab sendiri, sehingga dekolonisasi dalam arti ini juga berarti menghidupkan kembali suara-suara endogen yang selama ini terpinggirkan dalam praktik kelas.

Pada sisi lain, linguistik terapan modern merumuskan kecakapan berbahasa secara lebih luas. Canale dan Swain (1980) menguraikan kompetensi komunikatif sebagai gabungan kompetensi gramatikal, sosiolinguistik, dan strategis. Dalam kerangka ini gramatika tetap penting, tetapi ia hanya satu komponen dari kecakapan berbahasa. Menariknya, pandangan Ibn Khaldūn tentang *malakah* dan kerangka Canale dan Swain dapat dipertemukan dalam satu percakapan: keduanya menolak penyempitan kemampuan berbahasa menjadi pengetahuan kaidah. Pertemuan semacam ini sejalan dengan gagasan ekologi pengetahuan Santos (2014), yaitu mempertemukan berbagai cara mengetahui tanpa menjadikan salah satunya sebagai ukuran tunggal.

Meskipun demikian, pendekatan komunikatif sendiri tidak steril dari persoalan epistemik. Jika diimpor tanpa kritik, ia dapat menjadi universalitas baru yang menggantikan universalitas lama. Karena itu, menggeser dominasi gramatikal tidak identik dengan menggantinya dengan pendekatan komunikatif secara utuh, melainkan menempatkan keduanya dalam relasi yang dinegosiasikan sesuai tujuan dan konteks pembelajar.

4.4. Dominasi Gramatikal dalam Konteks Pendidikan Bahasa Arab di Indonesia

Konteks Indonesia memperlihatkan kompleksitas yang tidak dapat disederhanakan. Di pesantren, *nahwu* dan *sharaf* ditempatkan sebagai ilmu alat untuk membaca *kitab kuning*, dan penguasaannya terkait erat dengan otoritas keilmuan (Dhofier, 1982; Bruinessen, 1995). Posisi ini memiliki logika pedagogis yang jelas karena tujuan utama pembelajarnya memang akses terhadap teks. Dengan demikian, kritik terhadap dominasi gramatikal tidak boleh mengabaikan tujuan belajar yang sah ini. Yang dipersoalkan adalah penjadian satu tujuan sebagai satu-satunya tujuan.

Menariknya, pesantren juga menyimpan kreativitas pedagogis lokal yang jarang diakui sebagai bentuk pengetahuan. Bruinessen (1995) mendeskripsikan praktik terjemah antarbaris (*makna gandul*) dalam bahasa daerah, yang menggunakan kata-kata penanda fungsi sintaksis berbahasa Jawa, seperti *utawi* dan *iku*, untuk memetakan kedudukan kata Arab. Praktik ini, bersama tradisi tulis Arab-Pegon, memperlihatkan bahwa komunitas pembelajar Nusantara telah lama membangun jembatan antara tata bahasa Arab dan repertoar bahasa lokalnya. Dalam kerangka dekolonial, praktik ini layak dibaca sebagai epistemologi pembelajaran yang hidup, bukan semata sebagai metode tradisional yang menunggu digantikan.

Di sisi lain, perdebatan metode di Indonesia sering bergerak dalam pola dikotomis. Effendy (2012) memetakan berbagai pendekatan pengajaran Bahasa Arab, dari metode gramatika-terjemah hingga metode langsung, dan perdebatan tentang efektivitas metode langsung (Perkasa, 2024) maupun metode untuk pemula (Alhaq, 2024) menunjukkan bahwa pencarian alternatif terus berlangsung. Namun pola yang sering muncul adalah pergantian metode tanpa pertanyaan tentang kerangka yang melatarinya. Pendekatan baru diadopsi karena dianggap lebih mutakhir, sedangkan pendekatan lama dipertahankan karena dianggap lebih otentik. Kedua sikap itu sama-sama belum bertumpu pada analisis tujuan belajar dan kebutuhan pembelajar setempat.

Persoalan diglosia juga perlu dibaca secara kontekstual. Gagasan mengintegrasikan dialek dalam kurikulum (Palmer, 2007; Al-Batal, 2018) lahir dari kebutuhan pembelajar yang akan berinteraksi langsung dengan masyarakat penutur Arab. Di Indonesia, kebutuhan tersebut bervariasi: sebagian pembelajar berorientasi pada teks keagamaan, sebagian pada studi di Timur Tengah, dan sebagian pada profesi yang membutuhkan komunikasi lintas bangsa. Karena itu, mengadopsi model integrasi dialek secara utuh tanpa menimbang konteks justru akan mengulangi pola impor metodologi. Dekolonisasi menuntut kurikulum dirancang dari tujuan belajar yang dirumuskan secara lokal.

4.5. Arah Dekolonisasi: Menuju Ekologi Pengetahuan dalam Pendidikan Bahasa Arab

Berdasarkan temuan di atas, dekolonisasi epistemologi pembelajaran Bahasa Arab dapat diarahkan pada lima agenda yang saling terkait. Pertama, mereposisi gramatika dari tujuan akhir menjadi sarana. Nahwu dan sharaf tetap dipelajari sebagai ilmu dan sebagai sumber daya untuk membangun *malakah*, dengan teori-teori yang rumit diajarkan ketika benar-benar membantu pemahaman, sejalan dengan pesan Bagatin (2025) agar rujukan pada tradisi dilakukan secara termotivasi, terarah, dan terbatas.

Kedua, merancang kurikulum berdasarkan tujuan belajar yang dibedakan secara jelas. Santri yang ditargetkan membaca turats, mahasiswa program studi bahasa, dan profesional yang membutuhkan komunikasi lintas bangsa memiliki kebutuhan yang berbeda. Kerangka kompetensi komunikatif (Canale & Swain, 1980) dapat dipakai sebagai alat bantu, tetapi bobot masing-masing komponen ditentukan oleh konteks, bukan oleh model impor. Ketiga, mengakui dan mengembangkan mediasi bahasa lokal, termasuk tradisi *makna gandul* dan Arab-Pegon, analisis kontrastif Arab-Indonesia, dan penyusunan bahan ajar oleh penulis Indonesia yang memahami lingkungan belajarnya. Pemilihan buku ajar juga perlu disertai literasi kritis atas ideologi yang dibawanya (Columbu, 2022).

Keempat, menerapkan kesadaran ideologis terhadap isu ragam bahasa. Pendidik perlu menjelaskan kepada peserta didik bahwa pilihan ragam standar atau dialek bukan keputusan netral, melainkan terkait dengan tujuan, identitas, dan ideologi (Suleiman, 2003; Haeri, 2003). Kelima, memperkuat otoritas guru sebagai produsen pengetahuan, bukan sekadar pelaksana kurikulum. Kumaravadivelu (2016) menekankan perlunya guru di wilayah pinggiran berpartisipasi dalam produksi teori pedagogis. Dalam konteks ini, pendidikan guru Bahasa Arab perlu membekali calon guru dengan pemahaman historis tentang asal-usul metode, kemampuan menimbang kecocokan metode dengan konteks, serta ruang untuk penelitian tindakan kelas. Penilaian pun perlu bergeser dari ketepatan analisis kaidah semata menuju kecakapan berbahasa yang lebih utuh.

Agenda-agenda tersebut menghadapi sejumlah tantangan. Resistensi dapat datang dari dua arah: dari pihak yang khawatir pembaruan akan melemahkan tradisi, dan dari pihak yang menganggap tradisi sebagai penghambat kemajuan. Selain itu, teknologi pembelajaran, termasuk kecerdasan buatan, juga perlu dibaca secara kritis karena dibangun di atas data dan kerangka tertentu yang dapat memperkuat hierarki epistemik yang sudah ada. Terakhir, artikel ini bersifat konseptual. Klaim-klaimnya perlu diuji melalui penelitian empiris tentang praktik kelas, pengalaman pembelajar, dan dampak perubahan kurikulum di berbagai jenis lembaga.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil kajian pustaka, dapat disimpulkan bahwa dominasi tradisi gramatikal dalam pendidikan Bahasa Arab merupakan fenomena berlapis. Ia memadukan warisan keilmuan endogen yang canggih dengan jejak metode gramatika-terjemah dan pembingkaian orientalis, serta direproduksi melalui kurikulum, penilaian, otoritas guru dan kitab, dan modal simbolik yang melekat pada penguasaan kaidah. Karena itu, persoalannya bukan terletak pada keberadaan tradisi gramatikal, melainkan pada penjadiannya sebagai ukuran tunggal bagi kecakapan berbahasa.

Kajian ini juga menunjukkan bahwa kritik terhadap dominasi gramatika memiliki akar dalam tradisi Arab sendiri, mulai dari pembedaan Ibn Khaldūn antara ilmu dan kecakapan hingga kritik Ibn Maḍā' dan pembaruan nahwu abad ke-20. Di Indonesia, kekayaan praktik lokal seperti *makna gandul* dan Arab-Pegon memperlihatkan bahwa pembelajar Nusantara telah lama mengembangkan jembatan epistemik yang kreatif antara Bahasa Arab dan bahasa daerah. Dekolonisasi dalam arti ini bukan gerakan menolak gramatika atau menolak Barat, melainkan upaya membangun ekologi pengetahuan yang menempatkan berbagai sumber pengetahuan dalam dialog yang setara.

Secara praktis, artikel ini merekomendasikan reposisi gramatika sebagai sarana, perancangan kurikulum berbasis tujuan belajar yang dirumuskan secara lokal, pengakuan terhadap mediasi bahasa lokal, kesadaran ideologis terhadap ragam bahasa dan bahan ajar, penguatan peran guru sebagai produsen pengetahuan, serta reformasi penilaian. Penelitian lanjutan diperlukan untuk menguji agenda ini melalui studi empiris di pesantren, madrasah, dan perguruan tinggi, serta untuk mengkaji bagaimana teknologi pembelajaran dapat dirancang agar tidak memperkuat hierarki epistemik yang telah ada.

DAFTAR PUSTAKA

Al-Batal, M. (Ed.). (2018). *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Georgetown University Press.

Alhaq, F. (2024). Metode pengajaran Bahasa Arab untuk pemula: Analisis studi kepustakaan. *SIYAQIY: Jurnal Pendidikan dan Bahasa Arab, 1*(2), 88–94. https://doi.org/10.61341/siyaqiy.v1i2.010

Bagatin, M. (2025). Le recours à la tradition grammaticale arabe dans l'enseignement de l'arabe : Quels risques et quels avantages ? *Romano-Arabica, 25*, 9–40.

Bruinessen, M. van. (1995). *Kitab kuning, pesantren, dan tarekat: Tradisi-tradisi Islam di Indonesia*. Mizan.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Columbu, A. (2022). Decolonising Arabic language teaching: A case study. *Language Cultures Mediation, 8*(2), 101–118. https://doi.org/10.7358/lcm-2021-002-colu

Dhofier, Z. (1982). *Tradisi pesantren: Studi tentang pandangan hidup kyai*. LP3ES.

Effendy, A. F. (2012). *Metodologi pengajaran bahasa Arab*. Misykat.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15*(2), 325–340. https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies, 21*(2–3), 211–223. https://doi.org/10.1080/09502380601162514

Haeri, N. (2003). *Sacred language, ordinary people: Dilemmas of culture and politics in Egypt*. Palgrave Macmillan.

Ḥassān, T. (1973). *Al-Lugha al-'arabiyya: Ma'nāhā wa mabnāhā*. al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li al-Kitāb.

Ibn Khaldūn. (2005). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.; N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Maḍā' al-Qurṭubī. (1947). *Al-Radd 'alā al-nuḥāt* (Sh.

Ḍayf, Ed.). Dār al-Ma‘ārif.
Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly, 50*(1), 66–85. https://doi.org/10.1002/tesq.202
Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society, 26*(7–8), 159–181. https://doi.org/10.1177/0263276409349275
Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
Muṣṭafā, I. (1937). *Iḥyā’ al-naḥw*. Lajnat al-Ta’līf wa al-Tarjama wa al-Nashr.
Owens, J. (1988). *The foundations of grammar: An introduction to medieval Arabic grammatical theory*. John Benjamins.
Palmer, J. (2007). Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 14*, 111–122.
Perkasa, M. R. (2024). Efektivitas metode langsung dalam pembelajaran Bahasa Arab: Studi literatur. *Learning: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran, 5*(3).
Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South, 1*(3), 533–580.
Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kualitatif* (Edisi ke-3). Alfabeta.
Suleiman, Y. (2003). *The Arabic language and national identity: A study in ideology*. Edinburgh University Press.
Versteegh, K. (2014). *The Arabic language* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
Zed, M. (2008). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.