Pendidikan Bahasa di Pesantren: Kajian Literatur Kritis Atas Kebijakan, Lingkungan, Pedagogi, dan Teknologi

Ubaidillah
Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia
ubaidillah.tsabit@gmail.com

Ah. Syamli
Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia
ahsyamli@gmail.com

Abstrak

Pendidikan bahasa di pesantren berkembang dari fungsi instrumental untuk membaca literatur keislaman menuju kompetensi komunikasi, dakwah, studi lanjut, dan partisipasi global. Namun, kajian yang tersedia masih terfragmentasi menurut bahasa sasaran, tipe pesantren, dan teknik pengajaran, sehingga belum menjelaskan hubungan antara kebijakan bahasa, lingkungan berasrama, pedagogi, identitas santri, asesmen, dan teknologi. Artikel ini bertujuan memetakan perkembangan kajian pendidikan bahasa di pesantren serta merumuskan kerangka konseptual yang menjelaskan syarat keberlanjutan program bahasa. Kajian menggunakan literature review integratif-kritis terhadap publikasi tahun 2015–2025 yang ditelusuri melalui Google Scholar, Garuda, DOAJ, Crossref, dan laman resmi jurnal. Literatur diseleksi berdasarkan relevansi langsung dengan pendidikan bahasa Arab, Inggris, bilingual, atau multilingual di pesantren, kejelasan metode, serta metadata yang dapat diverifikasi. Data dianalisis melalui pengodean tematik, perbandingan lintas studi, dan sintesis interpretatif. Hasil kajian menunjukkan lima pola. Pertama, kebijakan bahasa sering menempatkan bahasa Arab sebagai modal religius dan bahasa Inggris sebagai modal global, tetapi keduanya tidak selalu didukung tujuan kompetensi yang terukur. Kedua, lingkungan bahasa efektif ketika menyediakan input bermutu, interaksi bermakna, keluaran berulang, dan umpan balik aman. Ketiga, pedagogi kontekstual lebih produktif daripada penegakan monolingual yang berbasis hukuman. Keempat, praktik translanguaging memperkuat pemahaman dan identitas, tetapi dapat pula mempertahankan hierarki bahasa. Kelima, transformasi digital masih bersifat selektif akibat pembatasan gawai, ketimpangan sumber daya, dan kapasitas guru. Artikel ini menawarkan Kerangka Ekologi Pendidikan Bahasa Pesantren yang mengintegrasikan ideologi-kebijakan, lingkungan, pedagogi, identitas-investasi, serta teknologi-asesmen. Kerangka tersebut menegaskan bahwa

mutu pendidikan bahasa ditentukan oleh koherensi sistem, bukan intensitas aturan semata.
Kata Kunci: asesmen bahasa; ekologi pendidikan; lingkungan bahasa; multilingualisme; pesantren

Pendahuluan

Pesantren merupakan ruang pendidikan yang secara historis dibentuk oleh praktik kebahasaan. Bahasa Arab berfungsi sebagai pintu masuk terhadap Al-Qur'an, hadis, fikih, tafsir, dan kitab-kitab klasik, sedangkan bahasa daerah dan bahasa Indonesia menjadi medium penjelasan, sosialisasi nilai, dan kehidupan komunal. Modernisasi kemudian memperluas repertoar tersebut melalui bahasa Inggris yang dikaitkan dengan pendidikan tinggi, mobilitas internasional, literasi sains, dakwah global, dan peluang kerja. Karena santri tinggal dalam komunitas yang relatif intensif, pendidikan bahasa di pesantren tidak hanya berlangsung dalam kelas, tetapi juga melalui pengumuman, organisasi santri, percakapan asrama, pidato, perlombaan, ibadah, disiplin, dan interaksi informal. Dengan demikian, pesantren dapat dipahami sebagai ekologi bahasa yang menghubungkan kurikulum formal dengan kehidupan sehari-hari (Bin Tahir, 2017; Isbah, 2020; Rahman et al., 2023).

Perkembangan tersebut menghasilkan beragam model. Pesantren salaf umumnya mempertahankan bahasa Arab sebagai bahasa teks dan perangkat memahami kitab, sering melalui bandongan, sorogan, penerjemahan berlapis, serta penguasaan nahwu-sharaf. Pesantren modern cenderung mengembangkan penggunaan komunikatif bahasa Arab dan Inggris melalui hari bahasa, pemberian kosakata, percakapan, pidato, organisasi penggerak bahasa, dan sanksi bagi pelanggaran. Pesantren yang menyelenggarakan sekolah formal

menggabungkan kurikulum nasional, kurikulum pesantren, serta program ko-kurikuler. Keragaman ini menunjukkan bahwa istilah "pendidikan bahasa di pesantren" tidak menunjuk satu sistem tunggal, melainkan konfigurasi tujuan, aktor, sumber daya, dan ideologi yang berbeda (Suardi et al., 2017; Mustakim, 2021; Al Fajar, 2025).

Literatur memperlihatkan optimisme terhadap keunggulan lingkungan berasrama. Paparan berulang, pengawasan sebaya, rutinitas komunikasi, dan ketersediaan komunitas praktik dipandang mampu mempercepat pemerolehan bahasa. Studi tentang lingkungan bahasa Arab menunjukkan bahwa kegiatan formal dan informal dapat menyediakan rangkaian input, interaksi, dan output yang saling menguatkan (Muttaqin et al., 2024; Yusuf et al., 2023). Penelitian tentang bahasa Inggris juga menekankan dukungan institusi, kesiapan program, desain kebutuhan, dan praktik penggunaan bahasa di luar kelas (Nur et al., 2021; Sundari & Lutfiansyah, 2021; Sholihah et al., 2024). Akan tetapi, kehadiran jadwal bahasa dan aturan penggunaan bahasa asing tidak otomatis menghasilkan kompetensi. Kualitas input, keterampilan pembina, akses materi, mekanisme umpan balik, dan rasa aman untuk melakukan kesalahan menentukan apakah lingkungan berbahasa menjadi ruang belajar atau sekadar ruang pengawasan.

Kesenjangan antara kebijakan dan pengalaman santri tampak pada sejumlah studi. Kebijakan wajib berbahasa dapat kehilangan legitimasi ketika tujuan tidak dipahami, model bahasa yang tersedia kurang memadai, pelanggaran ditangani secara memalukan, atau bahasa yang diwajibkan tidak relevan dengan kebutuhan akademik santri. Muhammad dan Purbani (2024) menemukan ketidakseimbangan praktik multilingual dari perspektif santri, sedangkan Mustofa dan

Romadhon (2025) menunjukkan adanya keyakinan bahwa bahasa Inggris kurang bernilai bagi kehidupan keagamaan. Pada sisi lain, penelitian tentang kesiapan pesantren dan kebutuhan program memperlihatkan bahwa santri tetap mengakui manfaat bahasa asing bagi studi lanjut, karier, komunikasi, dan dakwah (Latif, 2019; Nur et al., 2021). Kontradiksi ini mengisyaratkan bahwa motivasi tidak cukup dijelaskan sebagai karakter individual; motivasi dibentuk oleh nilai yang dilekatkan lembaga pada bahasa, kesempatan nyata untuk menggunakannya, dan identitas masa depan yang dapat dibayangkan santri.

Pendidikan bahasa di pesantren juga bersifat multilingual, meskipun kebijakan formal kerap menggunakan imajinasi monolingual. Dalam kelas bahasa Inggris, guru dan santri bergerak antara bahasa Inggris, bahasa Indonesia, bahasa Arab, dan bahasa daerah untuk menjelaskan konsep, membangun kedekatan, mengelola kelas, serta menghubungkan materi dengan pengetahuan agama. Aribah dan Pradita (2022) menunjukkan bahwa translanguaging dapat memfasilitasi pembelajaran bahasa Inggris di pesantren. Pada pembelajaran bahasa Arab, penerjemahan dan peralihan bahasa merupakan bagian lama dari tradisi pedagogis. Masalahnya bukan apakah bahasa bercampur, tetapi bagaimana perpindahan bahasa dirancang: apakah menjadi jembatan menuju produksi bahasa sasaran, atau justru menggantikan kesempatan berlatih. Perspektif translanguaging membantu membaca repertoar santri sebagai sumber daya, tetapi tetap memerlukan desain agar tujuan kompetensi tiap bahasa tidak kabur (Creese & Blackledge, 2015; Wei, 2018).

Kajian lain menyoroti pedagogi dan kapasitas guru. Guru bahasa di pesantren menghadapi beban ganda: memenuhi tuntutan kompetensi linguistik sekaligus menjaga kesesuaian materi dengan nilai, tata hubungan, dan waktu belajar pesantren. Penelitian Marzulina et al. (2021) mengidentifikasi tantangan pengajaran bahasa Inggris dari suara guru, sementara Madkur et al. (2024) menegaskan pentingnya pedagogi yang responsif terhadap kebutuhan santri serta nilai sosial-keagamaan. Identitas profesional guru juga dinegosiasikan di antara tuntutan kurikulum, kultur kepatuhan, keterbatasan fasilitas, dan peran sebagai pembina moral (Alim et al., 2024). Karena itu, persoalan pendidikan bahasa tidak dapat direduksi menjadi pemilihan metode. Metode yang sama dapat menghasilkan pengalaman berbeda bergantung pada relasi kuasa, kualitas interaksi, dan kapasitas reflektif guru.

Transformasi digital menambah kompleksitas. Teknologi menyediakan korpus, video, aplikasi kosakata, materi autentik, pembelajaran jarak jauh, dan peluang berinteraksi dengan penutur di luar pesantren. Agustina et al. (2024), misalnya, mengembangkan korpus bahasa Inggris berkonteks pesantren sebagai dasar materi yang lebih relevan. Namun, banyak pesantren membatasi kepemilikan gawai untuk menjaga disiplin, konsentrasi, dan keamanan. Putri et al. (2025) memperlihatkan bahwa guru tidak menolak teknologi, tetapi penggunaannya belum menjadi pendekatan utama karena regulasi, keterbatasan sumber, dan kompetensi. Ketegangan tersebut menunjukkan bahwa digitalisasi bukan pilihan biner antara menerima dan menolak gawai, melainkan persoalan tata kelola akses, kurasi konten, pendampingan, dan asesmen.

Meskipun penelitian meningkat, literatur masih terfragmentasi dalam empat cara. Pertama, kajian bahasa Arab dan bahasa Inggris sering berjalan terpisah, padahal keduanya berbagi ruang, waktu, aktor, dan sumber daya. Kedua, studi lebih banyak mendeskripsikan program pada satu pesantren daripada membandingkan bagaimana kebijakan menghasilkan praktik dan hasil berbeda. Ketiga, keberhasilan sering disimpulkan dari keberadaan kegiatan atau persepsi positif tanpa asesmen kompetensi yang konsisten. Keempat, hubungan antara pembelajaran bahasa, identitas religius, hierarki bahasa, kesehatan psikologis, dan teknologi belum disintesis dalam satu kerangka. Fragmentasi ini menghambat pemahaman tentang mengapa program yang tampak serupa berhasil di satu lembaga tetapi melemah di lembaga lain.

Artikel ini menggunakan perspektif ekologi pendidikan bahasa yang memandang pembelajaran sebagai hubungan dinamis antara individu, praktik, artefak, ruang, dan institusi. Perspektif tersebut dipadukan dengan teori kebijakan bahasa yang membedakan keyakinan atau ideologi bahasa, praktik aktual, dan pengelolaan bahasa (Spolsky, 2004); translanguaging yang mengakui penggunaan repertoar multilingual secara terpadu (García & Wei, 2014; Wei, 2018); konsep investasi yang menghubungkan motivasi dengan identitas, modal, dan kesempatan berpartisipasi (Darvin & Norton, 2015); serta kerangka input-interaksi-output dalam pemerolehan bahasa kedua (Gass & Mackey, 2020). Kombinasi ini memungkinkan analisis bergerak dari daftar metode menuju koherensi sistem.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan memetakan perkembangan kajian pendidikan bahasa di pesantren,

menjelaskan mekanisme yang mendukung atau menghambat keberlanjutan program, dan merumuskan Kerangka Ekologi Pendidikan Bahasa Pesantren (EPBP). Pertanyaan kajian yang diajukan adalah: (1) bagaimana ideologi dan kebijakan bahasa membentuk posisi bahasa Arab, Inggris, Indonesia, dan bahasa lokal di pesantren; (2) praktik lingkungan dan pedagogi apa yang mendukung pemerolehan serta penggunaan bahasa; (3) bagaimana identitas, motivasi, translanguaging, dan teknologi memengaruhi pengalaman santri; dan (4) kesenjangan apa yang perlu dijawab oleh penelitian dan kebijakan selanjutnya?

Metode Penelitian

Artikel ini menggunakan literature review integratif-kritis. Pendekatan integratif dipilih karena korpus mencakup penelitian kualitatif, etnografi, studi kasus, survei, pengembangan materi, analisis kebijakan, dan artikel tinjauan. Pendekatan kritis digunakan agar kajian tidak berhenti pada pengelompokan temuan, tetapi menilai asumsi tentang bahasa, hubungan antara aturan dan praktik, mutu bukti, serta konsekuensi pedagogis. Prosedur mengikuti prinsip transparansi tinjauan integratif dari Whittemore dan Knafl (2005) serta pedoman umum literature review sebagai metodologi penelitian dari Snyder (2019), tanpa mengklaim sebagai systematic literature review penuh.

Penelusuran dilakukan pada Februari–Juni 2026 melalui Google Scholar, Garuda, DOAJ, Crossref, dan laman resmi jurnal. Rentang publikasi utama ditetapkan 2015–2025. Sumber sebelum 2015 hanya dipertahankan apabila bersifat seminal untuk teori

kebijakan bahasa, ekologi, atau translanguaging. Kata kunci bahasa Indonesia mencakup "pendidikan bahasa pesantren", "pembelajaran bahasa Arab pesantren", "bahasa Inggris pesantren", "lingkungan bahasa", "kebijakan bahasa pesantren", "bilingual pesantren", dan "multilingualisme pesantren". Kata kunci bahasa Inggris mencakup "language education in pesantren", "Arabic learning Islamic boarding school", "English teaching pesantren", "pesantren language policy", "language environment", "bilingual education", "multilingual practices", "translanguaging", dan "digital language learning". Kombinasi AND dan OR digunakan untuk mempersempit fokus.

Kriteria inklusi meliputi artikel jurnal atau sumber akademik bereputasi yang: membahas pendidikan bahasa Arab, Inggris, bilingual, atau multilingual dalam konteks pesantren; menjelaskan tujuan, data, metode, atau argumentasi secara memadai; tersedia dalam bahasa Indonesia atau Inggris; serta memiliki metadata yang dapat diverifikasi. Sumber dikeluarkan apabila hanya menyebut pesantren secara sepintas, berupa berita atau opini nonakademik, menduplikasi publikasi lain, tidak menyediakan teks atau metadata yang memadai, atau berfokus pada lembaga nonpesantren tanpa relevansi konseptual langsung. Literatur teori dan metode dipakai untuk membangun kerangka analitis, bukan dihitung sebagai bukti empiris pesantren.

Seleksi dilakukan melalui pemeriksaan judul dan abstrak, pembacaan teks penuh, verifikasi metadata pada laman jurnal atau

DOI, dan penilaian relevansi terhadap pertanyaan kajian. Karena hasil pencarian lintas mesin bersifat dinamis dan sebagian pangkalan data tidak menyediakan ekspor rekam pencarian yang stabil, artikel ini tidak mengarang jumlah pada tahap identifikasi awal. Korpus akhir terdiri atas 47 sumber yang benar-benar digunakan dalam narasi, tabel, atau kerangka konseptual. Dari jumlah tersebut, 43 berupa artikel jurnal atau prosiding akademik terulas, sedangkan empat berupa buku atau bab buku seminal. Sebanyak 36 sumber terbit pada 2019–2025.

Ekstraksi data mencakup bahasa sasaran, tipe pesantren, tujuan penelitian, desain, partisipan, bentuk program, kebijakan, aktivitas lingkungan, praktik kelas, peran guru dan teman sebaya, teknologi, asesmen, temuan, keterbatasan, serta implikasi. Analisis dilakukan dalam tiga putaran. Putaran pertama menghasilkan kode deskriptif seperti kebijakan wajib bahasa, lingkungan formal-informal, sanksi, kosakata harian, translanguaging, motivasi, identitas religius, kompetensi guru, materi kontekstual, dan akses digital. Putaran kedua menghubungkan kode dalam lima tema lintas studi. Putaran ketiga melakukan sintesis interpretatif untuk merumuskan hubungan antartema dan Kerangka EPBP. Kredibilitas dijaga melalui triangulasi jenis sumber, pencocokan sitasi dengan daftar pustaka, pembandingan temuan yang konvergen dan kontradiktif, serta pembatasan klaim sesuai desain studi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Ideologi, Hierarki, dan Kebijakan Bahasa

Literatur menunjukkan bahwa kebijakan bahasa pesantren dibentuk oleh dua orientasi utama. Bahasa Arab memperoleh legitimasi dari kedekatannya dengan sumber agama, otoritas keilmuan, dan identitas kesantrian. Bahasa Inggris memperoleh legitimasi dari globalisasi, pendidikan tinggi, teknologi, karier, dan dakwah lintas negara. Pembagian tersebut tampak fungsional, tetapi juga membentuk hierarki nilai: bahasa Arab sering dianggap kebutuhan religius, sedangkan bahasa Inggris diposisikan sebagai tambahan modern. Rahman et al. (2023) menegaskan bahwa kebijakan bahasa Inggris di pesantren perlu selalu dikaitkan dengan pertanyaan tujuan, kondisi institusi, dan kesinambungan praktik. Mustofa dan Romadhon (2025) memperlihatkan akibat ketika nilai bahasa Inggris tidak terhubung dengan horizon religius santri: bahasa dapat dipersepsi tidak relevan bagi "kehidupan akhirat".

Hierarki tersebut tidak selalu menghasilkan penolakan. Sebaliknya, penelitian kebutuhan menunjukkan bahwa santri melihat bahasa Inggris berguna untuk studi, pekerjaan, komunikasi, dan akses pengetahuan (Latif, 2019; Sundari & Lutfiansyah, 2021). Bahasa Arab pun mengalami pergeseran dari orientasi reseptif untuk membaca teks menuju kemampuan komunikatif. Al Fajar (2025) menyebut transformasi budaya bahasa Arab dan Inggris di pesantren modern melalui fase tradisional, transisional, dan modernisasi. Sintesis ini menunjukkan bahwa masalah mendasarnya ialah ketidakjelasan hubungan antara misi lembaga dan profil kompetensi. Slogan "bahasa Arab untuk agama" atau "bahasa Inggris untuk dunia" terlalu umum

apabila tidak diturunkan menjadi capaian membaca, menyimak, berbicara, menulis, mediasi, dan literasi akademik.

Kebijakan yang efektif memerlukan koherensi antara tiga lapis: ideologi, pengelolaan, dan praktik. Ideologi menjelaskan mengapa bahasa bernilai; pengelolaan mengatur jadwal, sumber daya, aktor, dan asesmen; praktik menunjukkan bahasa yang benar-benar digunakan santri. Ketiganya kerap tidak sejalan. Pesantren dapat mewajibkan bahasa asing sepanjang hari, tetapi pengurus dan guru tetap dominan menggunakan bahasa Indonesia; atau menetapkan hari bahasa tanpa menyediakan ungkapan yang dibutuhkan untuk kehidupan asrama. Perspektif kebijakan bahasa Spolsky (2004) membantu membaca ketidaksesuaian ini sebagai masalah sistem, bukan semata ketidakdisiplinan santri.

Kebijakan monolingual juga menghadapi realitas repertoar pesantren yang multilingual. Bahasa daerah membangun keakraban dan identitas asal; bahasa Indonesia menjadi lingua franca antarsantri; bahasa Arab hadir dalam ibadah, kitab, dan komunikasi; bahasa Inggris hadir dalam pelajaran dan program tertentu. Penelitian Bin Tahir (2017) dan Bin-Tahir et al. (2017) menggambarkan pengajaran multilingual sebagai karakter penting pesantren. Namun, Muhammad dan Purbani (2024) menunjukkan bahwa distribusi kesempatan penggunaan bahasa dapat tidak seimbang. Karena itu, kebijakan tidak cukup menentukan bahasa mana yang “boleh”; kebijakan perlu menetapkan fungsi setiap bahasa, waktu penggunaan, jalur transisi, dan hak santri untuk memperoleh dukungan ketika kompetensinya belum memadai.

Dari temuan tersebut, kebijakan bahasa pesantren sebaiknya bergerak dari model simbolik-disipliner menuju model berbasis profil

lulusan. Pada model pertama, keberhasilan diukur dari kepatuhan menggunakan bahasa. Pada model kedua, kepatuhan hanya salah satu sarana; keberhasilan dinilai dari kemampuan melakukan tugas autentik seperti memahami pengajian Arab, menulis ringkasan kitab, berdiskusi, menyampaikan pidato, berkomunikasi dengan tamu, membaca artikel, dan menghasilkan konten dakwah. Pergeseran ini tidak meniadakan disiplin, tetapi mengubah disiplin menjadi dukungan belajar yang dapat dipertanggungjawabkan.

Bi'ah Lughawiyyah sebagai Arsitektur Kesempatan

Lingkungan bahasa atau bi'ah lughawiyyah merupakan kontribusi khas pesantren terhadap pendidikan bahasa. Kehidupan berasrama memungkinkan pembelajaran melampaui batas jam pelajaran. Studi Muttaqin et al. (2024) membedakan lingkungan formal, yang menyediakan input dan latihan terstruktur, dari lingkungan informal berupa pemberian kosakata, percakapan, pidato, tulisan Arab, dan interaksi sehari-hari. Yusuf et al. (2023) juga menekankan peran lingkungan dalam mendukung pembelajaran bahasa Arab di pesantren Sulawesi Selatan. Kesamaan temuan tersebut menunjukkan bahwa keunggulan pesantren terletak pada kesinambungan ruang belajar, bukan sekadar durasi kelas.

Namun, intensitas paparan tidak identik dengan mutu pemerolehan. Berdasarkan kerangka input-interaksi-output, lingkungan perlu menyediakan input yang dapat dipahami dan sedikit menantang, kesempatan menegosiasikan makna, kewajiban memproduksi bahasa, dan umpan balik yang membantu perbaikan (Gass & Mackey, 2020). Pemberian daftar kosakata tanpa konteks dapat menambah hafalan

tetapi tidak selalu meningkatkan kemampuan menggunakan kata. Percakapan yang hanya mengulang dialog buku menghasilkan kelancaran terbatas. Sebaliknya, kegiatan berbasis tugas—memecahkan masalah asrama, mewawancarai tamu, merangkum ceramah, atau membuat proyek media—mendorong santri menghubungkan bentuk bahasa dengan tujuan komunikasi.

Teman sebaya memiliki peran ganda sebagai mitra dan pengawas. Pengurus bahasa dapat memperluas kesempatan praktik karena jumlah guru terbatas. Mereka memberi contoh, mengorganisasi kegiatan, dan menegakkan rutinitas. Akan tetapi, ketika koreksi dilakukan dengan ejekan atau sanksi publik, lingkungan menghasilkan kecemasan. Nashihin et al. (2024) mengidentifikasi motivasi rendah, kurang percaya diri, dan kecemasan sebagai masalah psikologis dalam pembelajaran bahasa Inggris di pesantren. Temuan ini memperlihatkan bahwa lingkungan yang padat interaksi harus sekaligus aman secara afektif. Kesalahan perlu diperlakukan sebagai data belajar, bukan pelanggaran moral.

Penegakan bahasa melalui mahkamah bahasa atau hukuman sering dipandang sebagai ciri keberhasilan pesantren modern. Literatur memperlihatkan hasil ambivalen. Sanksi ringan dapat menjaga konsistensi ketika aturan dipahami, alternatif ungkapan tersedia, dan pengurus bertindak edukatif. Namun, sanksi menjadi kontraproduktif ketika target tidak realistis, pengawas memiliki kompetensi terbatas, atau bahasa digunakan untuk menandai status senioritas. Dalam situasi demikian, santri dapat mengembangkan strategi menghindar, berbicara sesedikit mungkin, atau menggunakan bahasa hanya saat diawasi.

Indikator penting bukan jumlah pelanggaran, melainkan peningkatan kompleksitas, ketepatan, kelancaran, dan keberanian berkomunikasi.

Lingkungan juga membutuhkan infrastruktur linguistik. Infrastruktur tersebut mencakup papan ekspresi yang diperbarui, perpustakaan bertingkat, audio yang dapat diakses, klub baca, ruang percakapan, tutor, kamus, dan materi yang merepresentasikan kehidupan pesantren. Agustina et al. (2024) menunjukkan potensi korpus bahasa Inggris berkonteks pesantren untuk menyediakan kosakata dan wacana yang relevan. Bahan berbasis korpus dapat mengurangi jarak antara buku umum dan kebutuhan santri. Dalam bahasa Arab, integrasi budaya lokal yang dikaji Idhan et al. (2024) menunjukkan bahwa konteks lokal tidak harus dipandang sebagai gangguan terhadap bahasa sasaran; konteks justru dapat menjadi sumber makna dan identitas.

Dengan demikian, bi'ah lughawiyyah sebaiknya dipahami sebagai arsitektur kesempatan. Ia berhasil ketika santri memperoleh banyak jalur partisipasi sesuai tingkat kemampuan, mulai dari paparan reseptif, latihan terbimbing, interaksi sebaya, hingga produksi publik. Arsitektur ini perlu membedakan ruang latihan dari ruang evaluasi. Tidak semua percakapan harus dinilai, dan tidak setiap kesalahan harus segera dikoreksi. Keseimbangan antara intensitas, dukungan, otonomi, dan akuntabilitas merupakan syarat agar kehidupan berasrama benar-benar menjadi ekologi pemerolehan bahasa.

Pedagogi Kontekstual, Guru, dan Asesmen

Pedagogi bahasa di pesantren bergerak pada kontinum antara tradisi tekstual dan pendekatan komunikatif. Pada bahasa Arab, sorogan,

bandongan, hafalan kaidah, dan penerjemahan tetap relevan untuk ketelitian membaca teks agama. Masalah muncul ketika keterampilan reseptif dianggap mewakili seluruh kompetensi. Pada bahasa Inggris, metode ceramah dan latihan struktur juga bertahan meskipun program menuntut komunikasi. Putri et al. (2025) menemukan dominasi pembelajaran berpusat pada guru dan suasana monoton dalam konteks pesantren yang menghadapi revolusi digital. Karena itu, pembaruan tidak harus menghapus tradisi, tetapi perlu membedakan tujuan: metode analisis teks digunakan untuk literasi kitab, sedangkan tugas komunikatif digunakan untuk interaksi dan produksi wacana.

Pedagogi responsif konteks menawarkan jembatan. Madkur et al. (2024) menekankan kebutuhan memahami santri, menggunakan materi autentik, menjaga sensitivitas budaya, dan memanfaatkan teknologi secara tepat. Dalam pesantren, responsif konteks berarti materi bahasa membahas kegiatan asrama, etika, sejarah Islam, isu sosial, sains, kewirausahaan, dan dakwah tanpa menjadikan bahasa hanya kendaraan indoktrinasi. Integrasi nilai yang ditinjau Djamdjuri et al. (2023) dapat meningkatkan relevansi apabila nilai menjadi bahan berpikir dan berkomunikasi, bukan sekadar sisipan ayat atau istilah agama. Santri perlu belajar menyatakan alasan, menilai sumber, membandingkan perspektif, dan berkomunikasi santun dalam bahasa sasaran.

Kapasitas guru merupakan pengungkit utama. Marzulina et al. (2021) menunjukkan bahwa tantangan guru mencakup kompetensi, motivasi siswa, materi, dan kondisi kelembagaan. Alim et al. (2024) memperlihatkan pembentukan identitas guru bahasa Inggris sebagai perjalanan dari pemula menuju profesional dalam lingkungan pesantren.

Guru tidak hanya membutuhkan kecakapan bahasa dan metode, tetapi juga kemampuan merancang program berasrama, membina pengurus bahasa, menggunakan asesmen formatif, dan bernegosiasi dengan pimpinan mengenai sumber daya. Pelatihan satu kali tidak memadai; pesantren memerlukan komunitas belajar guru yang mengamati kelas, menelaah tugas santri, dan memperbaiki program secara berkala.

Desain kurikulum harus berangkat dari analisis kebutuhan. Latif (2019) serta Sundari dan Lutfiansyah (2021) menunjukkan pentingnya mengidentifikasi tujuan spesifik santri. Kebutuhan santri penghafal Al-Qur'an, calon pengajar, siswa sekolah menengah, atau kader dakwah internasional tidak identik. Kurikulum dapat menggunakan jalur inti dan jalur pilihan: seluruh santri memperoleh literasi dasar, sementara kelompok tertentu mendalami bahasa akademik, penerjemahan, public speaking, penulisan, atau persiapan tes. Model ini lebih realistis daripada menuntut kompetensi seragam dalam waktu dan sumber daya terbatas.

Asesmen merupakan bagian literatur yang paling lemah. Banyak studi menyimpulkan program “efektif” berdasarkan persepsi, keberadaan kegiatan, atau peningkatan umum tanpa instrumen kompetensi yang jelas. Padahal, asesmen menentukan perilaku belajar. Bila ujian hanya mengukur tata bahasa dan hafalan, kegiatan komunikasi akan dianggap sekunder. Pesantren memerlukan kombinasi asesmen: tes diagnostik saat masuk, portofolio, observasi tugas autentik, rekaman berbicara, proyek menulis, dan tes capaian berkala. Rubrik perlu menilai keterpahaman, ketepatan, kelancaran, strategi komunikasi, dan kesesuaian konteks. Hasil asesmen kemudian digunakan untuk menyesuaikan tingkat materi, bukan sekadar memberi peringkat.

Pedagogi yang koheren juga menghubungkan kelas dengan lingkungan. Kosakata yang diajarkan pagi hari harus muncul dalam tugas kelas dan percakapan; teks yang dibaca perlu menjadi bahan pidato atau tulisan; umpan balik dari kegiatan asrama perlu dibawa ke pembelajaran formal. Tanpa sirkulasi tersebut, program menjadi kumpulan kegiatan terpisah. Kerangka ini menjelaskan mengapa pesantren dengan banyak acara bahasa belum tentu menghasilkan perkembangan berkelanjutan: kegiatan membutuhkan urutan belajar, kesinambungan, dan bukti kemajuan.

Translanguaging, Identitas, dan Investasi Santri

Bahasa di pesantren bukan hanya keterampilan, melainkan penanda identitas dan modal simbolik. Kemampuan membaca kitab dapat memberi pengakuan sebagai santri alim; kefasihan bahasa Arab dapat diasosiasikan dengan kedalaman agama; bahasa Inggris dapat menandai modernitas, pendidikan, atau orientasi global. Posisi ini membentuk investasi santri. Darvin dan Norton (2015) menjelaskan bahwa pembelajar berinvestasi ketika praktik bahasa membuka akses pada identitas dan sumber daya yang bernilai. Karena itu, motivasi santri berubah sesuai pengalaman: bahasa yang semula dipandang asing dapat menjadi bermakna ketika digunakan untuk bertemu tamu, mengikuti lomba, mengakses beasiswa, atau menyampaikan dakwah.

Sebaliknya, investasi menurun ketika bahasa bertentangan dengan identitas yang dihargai atau tidak menghasilkan kesempatan nyata. Temuan Mustofa dan Romadhon (2025) tentang persepsi rendah terhadap manfaat akhirat bahasa Inggris perlu dibaca sebagai produk wacana lembaga, bukan kekurangan santri. Integrasi nilai Islam dapat

menjembatani orientasi tersebut, tetapi harus menghindari instrumentalisasi dangkal. Bahasa Inggris dapat digunakan untuk membaca diskusi keislaman global, menjelaskan tradisi pesantren, berdialog lintas budaya, dan menyampaikan pengetahuan. Bahasa Arab dapat diajarkan sebagai bahasa hidup sekaligus bahasa teks. Dengan demikian, kedua bahasa tidak dipertentangkan, melainkan ditempatkan dalam proyek intelektual dan sosial pesantren.

Translanguaging muncul sebagai praktik yang realistis dalam konteks ini. Aribah dan Pradita (2022) menunjukkan fungsinya dalam memfasilitasi pemahaman bahasa Inggris, sedangkan tradisi pengajian telah lama menghubungkan bahasa Arab, Jawa, Madura, Sunda, atau Indonesia melalui terjemah dan penjelasan. Translanguaging memungkinkan santri menggunakan seluruh repertoar untuk memahami konsep, menguji makna, dan membangun wacana. Ia juga dapat mengurangi kecemasan pada tahap awal. Namun, penggunaan tanpa tujuan dapat mengurangi output bahasa sasaran. Prinsip yang lebih produktif ialah translanguaging terencana: bahasa pertama digunakan untuk aktivasi pengetahuan, analisis rumit, atau refleksi; bahasa sasaran digunakan untuk tugas akhir, praktik berulang, dan publikasi.

Praktik multilingual juga dapat mereproduksi hierarki. Bahasa tertentu mungkin dianggap prestisius, sedangkan aksen lokal menjadi bahan ejekan. Santri pemula dapat tersisih dari percakapan karena takut salah, sementara pengurus bahasa memperoleh kuasa melalui kemampuan linguistik. Muhammad dan Purbani (2024) mengingatkan adanya ketidakseimbangan praktik multilingual menurut suara santri. Kebijakan inklusif perlu memastikan bahwa kompetensi bukan dasar penghinaan, akses terhadap program tidak hanya diberikan kepada santri

unggul, dan variasi aksen tidak disamakan dengan ketidakmampuan. Tujuan komunikasi internasional juga tidak harus menjadikan penutur asli sebagai satu-satunya norma.

Budaya dan bahasa saling membentuk. Yoyo et al. (2023) menunjukkan bahwa santri memandang unsur budaya Arab membantu pembelajaran, tetapi mereka tetap hidup dalam masyarakat multikultural. Ariawan (2024) menekankan kompetensi antarbudaya dalam pembelajaran bahasa Inggris di sekolah berasrama Islam. Temuan tersebut mendukung orientasi pendidikan bahasa yang tidak hanya mengajarkan bentuk linguistik, tetapi juga kemampuan menafsirkan perbedaan, menghindari stereotip, dan berkomunikasi secara etis. Materi perlu membedakan nilai agama, kebiasaan budaya Arab atau Barat, dan budaya lokal agar santri tidak menganggap seluruh praktik penutur bahasa sasaran sebagai norma agama.

Pada titik ini, identitas guru dan santri bertemu. Guru yang mampu tampil sebagai Muslim sekaligus pengguna bahasa global memberi model identitas yang dapat dicapai. Alumni juga penting sebagai bukti bahwa kompetensi bahasa berguna dalam jalur kehidupan nyata. Program mentoring, percakapan dengan alumni, dan proyek komunikasi lintas pesantren dapat memperkuat imagined community santri. Pendidikan bahasa menjadi berkelanjutan ketika santri tidak hanya dipaksa menggunakan bahasa, tetapi melihat siapa mereka dapat menjadi melalui bahasa tersebut.

Transformasi Digital dan Tata Kelola Pembelajaran

Transformasi digital membuka peluang untuk memperluas input dan produksi bahasa. Video, podcast, kamus digital, aplikasi

pengulangan kosakata, kelas sinkron, korpus, dan kecerdasan buatan dapat menyediakan materi yang sebelumnya sulit diperoleh. Agustina et al. (2024) menunjukkan bahwa korpus berkonteks pesantren dapat digunakan untuk mengembangkan kosakata umum dan khusus. Teknologi juga memungkinkan santri membuat pidato, berita, cerita digital, terjemahan, atau konten dakwah yang memiliki audiens nyata. Dalam kerangka ekologi, nilai teknologi bukan terletak pada kebaruan perangkat, tetapi pada kesempatan interaksi dan refleksi yang diciptakannya.

Namun, pesantren memiliki alasan institusional untuk membatasi gawai: distraksi, pornografi, perundungan, ketimpangan kepemilikan, keamanan data, dan perubahan relasi pengasuhan. Putri et al. (2025) memperlihatkan kondisi ketika teknologi diakui tetapi belum menjadi media utama. Supriyono (2022) menempatkan transformasi digital pesantren dalam perspektif perkembangan yang lebih luas. Sintesis keduanya menunjukkan perlunya model akses terkelola. Pesantren dapat menyediakan laboratorium atau perangkat bersama, jaringan terbatas, akun institusi, waktu akses, daftar sumber terkurasi, serta pendampingan guru. Dengan demikian, literasi digital tidak diserahkan kepada kepemilikan pribadi.

Kesenjangan kapasitas guru menjadi hambatan lebih serius daripada ketersediaan perangkat. Guru perlu mampu memilih materi sesuai tingkat bahasa, memeriksa kredibilitas sumber, melindungi data, mengelola hak cipta, serta merancang aktivitas yang menuntut produksi. Pemutaran video tanpa tugas sebelum dan sesudah menonton hanya mengganti ceramah dengan layar. Penggunaan AI tanpa literasi dapat menghasilkan terjemahan keliru, plagiarisme, dan ketergantungan.

Karena itu, transformasi digital perlu dikaitkan dengan tujuan pedagogis, protokol etika, dan asesmen proses.

Teknologi juga dapat mendukung asesmen yang selama ini lemah. Rekaman berkala memungkinkan guru menilai perkembangan berbicara; portofolio digital menyimpan tulisan dan revisi; kuis adaptif memberi umpan balik; analisis korpus membantu melihat variasi kosakata; dan konferensi daring memperluas interaksi. Akan tetapi, data tersebut harus dikelola secara proporsional. Pengawasan digital yang berlebihan dapat mengubah pembelajaran menjadi kontrol. Santri perlu mengetahui data apa yang dikumpulkan, siapa yang mengakses, dan bagaimana data digunakan. Perlindungan anak dan persetujuan menjadi penting, terutama pada publikasi video atau suara.

Digitalisasi tidak menggantikan lingkungan fisik pesantren. Keunggulan utama tetap berada pada komunitas, ritme harian, teladan, dan kesempatan interaksi tatap muka. Teknologi seharusnya memperkaya kekurangan ekologi: menyediakan model pengucapan, memperluas teks, menghubungkan komunitas, dan menyimpan bukti perkembangan. Strategi hibrida yang selektif lebih sesuai daripada adopsi total atau pelarangan total. Kriteria keberhasilannya ialah peningkatan kualitas input, interaksi, output, otonomi, dan asesmen, bukan jumlah aplikasi yang digunakan.

Sintesis Kritis dan Kerangka Ekologi Pendidikan Bahasa Pesantren

Sintesis lintas tema menghasilkan Kerangka Ekologi Pendidikan Bahasa Pesantren (EPBP) yang terdiri atas lima lapis saling bergantung. Lapis pertama adalah ideologi dan kebijakan: alasan bahasa

dipelajari, profil lulusan, pembagian fungsi bahasa, serta aturan penggunaan. Lapis kedua adalah lingkungan: kualitas input, kepadatan interaksi, kesempatan output, dukungan sebaya, dan keamanan psikologis. Lapis ketiga adalah pedagogi: kurikulum, materi, kompetensi guru, diferensiasi, dan hubungan kelas-asrama. Lapis keempat adalah identitas dan investasi: nilai simbolik bahasa, imagined community, relevansi religius, motivasi, translanguaging, dan inklusi. Lapis kelima adalah teknologi dan asesmen: akses terkelola, sumber digital, literasi, perlindungan data, instrumen kompetensi, serta penggunaan bukti untuk perbaikan.

Kelima lapis tidak bekerja secara linear. Kebijakan dapat menciptakan lingkungan, tetapi lingkungan yang represif menurunkan investasi. Pedagogi yang baik dapat meningkatkan kompetensi, tetapi tanpa asesmen lembaga tidak mengetahui kemajuan. Teknologi dapat memperkaya input, tetapi tanpa kapasitas guru hanya menambah distraksi. Translanguaging dapat meningkatkan pemahaman, tetapi tanpa target output bahasa sasaran, perkembangan produktif melambat. Kerangka EPBP karena itu memandang mutu sebagai koherensi: tujuan, kesempatan, dukungan, dan evaluasi harus mengarah pada kompetensi yang sama.

Dari kerangka tersebut dirumuskan empat proposisi. Pertama, intensitas kebijakan wajib bahasa berpengaruh positif hanya ketika diimbangi input bermutu, dukungan bertingkat, dan umpan balik aman. Kedua, lingkungan berasrama mempercepat pemerolehan apabila interaksi bersifat bermakna dan tidak didominasi pengawasan. Ketiga, investasi santri meningkat ketika bahasa dikaitkan dengan identitas religius-profesional yang sah dan kesempatan nyata. Keempat,

transformasi digital meningkatkan mutu apabila teknologi memperluas input, output, dan asesmen dalam tata kelola yang etis.

Kebaruan artikel ini terletak pada integrasi kajian bahasa Arab dan Inggris serta penempatan bahasa Indonesia dan lokal sebagai bagian sistem, bukan gangguan. Artikel juga menggeser fokus dari daftar program menuju hubungan antarlapis, membedakan lingkungan bahasa sebagai ruang paparan dari ekologi sebagai sistem kelembagaan, serta memasukkan asesmen dan tata kelola digital sebagai unsur inti. Dengan kerangka ini, pesantren dapat mendiagnosis titik lemah: apakah masalah berasal dari tujuan yang kabur, paparan yang miskin, pedagogi, identitas, atau evaluasi.

Kesimpulan

Pendidikan bahasa di pesantren berkembang dalam ekologi multilingual yang mempertemukan tradisi keilmuan Islam, pendidikan formal, kehidupan berasrama, dan tuntutan global. Bahasa Arab memegang fungsi religius, tekstual, dan komunikatif; bahasa Inggris membawa orientasi global dan profesional; bahasa Indonesia serta bahasa lokal menopang mediasi, identitas, dan kohesi komunitas. Literatur menunjukkan bahwa kekuatan pesantren tidak semata-mata terletak pada kewajiban berbahasa, tetapi pada kemampuan mengubah seluruh kehidupan lembaga menjadi rangkaian kesempatan belajar.

Kajian menjawab pertanyaan pertama dengan menunjukkan bahwa ideologi bahasa membentuk hierarki dan alokasi sumber daya. Bahasa Arab dan Inggris sering diberi legitimasi berbeda, sementara bahasa lokal dan Indonesia kurang diakui meskipun menentukan praktik. Pertanyaan kedua dijawab melalui temuan bahwa lingkungan

efektif membutuhkan input bermutu, interaksi bermakna, output berulang, umpan balik, dan keamanan psikologis. Kegiatan yang banyak tidak cukup tanpa urutan kurikulum dan hubungan kelas-asrama. Pertanyaan ketiga memperlihatkan bahwa identitas dan investasi memediasi motivasi; translanguaging dapat menjadi jembatan pedagogis, tetapi perlu diarahkan pada produksi bahasa sasaran. Teknologi memberikan peluang besar, tetapi hanya produktif melalui akses terkelola, kapasitas guru, perlindungan data, dan asesmen.

Kontribusi utama artikel ialah Kerangka Ekologi Pendidikan Bahasa Pesantren yang terdiri atas ideologi-kebijakan, lingkungan, pedagogi, identitas-investasi, serta teknologi-asesmen. Kerangka ini menegaskan bahwa kegagalan program tidak layak dibebankan kepada disiplin santri semata. Ketika tujuan kabur, model bahasa miskin, guru tidak didukung, sanksi menimbulkan kecemasan, atau asesmen tidak selaras, aturan yang ketat justru dapat menghasilkan penggunaan semu. Sebaliknya, koherensi lima lapis memungkinkan tradisi dan inovasi saling memperkuat.

Secara praktis, pesantren perlu merumuskan profil kompetensi, melakukan diagnosis tingkat, menyediakan jalur belajar bertingkat, melatih guru dan pengurus, menggunakan materi berkonteks pesantren, menerapkan translanguaging secara terencana, serta menilai perkembangan melalui tugas autentik. Transformasi digital sebaiknya ditempuh secara selektif dan etis, bukan melalui adopsi atau pelarangan total. Keterbatasan kajian terletak pada dominasi studi kasus dan heterogenitas ukuran hasil. Penelitian berikutnya perlu menguji EPBP melalui studi longitudinal, multisitus, pengembangan asesmen, dan metode campuran. Dengan demikian, pendidikan bahasa di pesantren

dapat bergerak dari budaya program dan kepatuhan simbolik menuju ekologi pembelajaran yang terukur, inklusif, dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

Agustina, Y., Widodo, P., & Margana. (2024). Creating an Islamic boarding school English corpus: Corpus metadata, frequently used words, and unique words. Journal of Education and Learning (EduLearn), 18(3). https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21095

Al Fajar, A. H. (2025). The development of Arabic and English language culture in modern Islamic boarding schools. Jurnal Paradigma, 17(1), 80–96. https://doi.org/10.53961/paradigma.v17i1.309

Alim, S., Basthomi, Y., & Suharyadi. (2024). English teachers' identity in pesantren: A narrative inquiry study. Jurnal Pendidikan Progresif, 14(1), 307–321. https://doi.org/10.23960/jpp.v14.i1.202423

Ariawan, S. (2024). Intercultural competence-based cultural values in English language teaching at an Islamic boarding school in Indonesia. International Journal of English and Applied Linguistics, 4(2), 205–216. https://doi.org/10.47709/ijeal.v4i2.4368

Aribah, S. N., & Pradita, I. (2022). The use of translanguaging to facilitate students' English learning in an Indonesian pesantren. Communications in Humanities and Social Sciences, 2(1), 7–13. https://doi.org/10.21924/chss.2.1.2022.27

Bin Tahir, S. Z. (2017). Multilingual teaching and learning at pesantren schools in Indonesia. Asian EFL Journal, 98, 74–94. https://hdl.handle.net/10535/10267

Bin-Tahir, S. Z., Atmowardoyo, H., Dollah, S., & Rinantanti, Y. (2017). Multilingual instructional model of pesantren schools in Indonesia. Journal of Language Teaching and Research, 8(6), 1210–1216. https://doi.org/10.17507/jltr.0806.24

Bin-Tahir, S. Z., Suriaman, A., & Rinantanti, Y. (2019). Designing English syllabus for multilingual students at pesantren schools. Asian EFL Journal, 23(3.3), 5–27.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 20–35. https://doi.org/10.1017/S0267190514000233

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 36–56. https://doi.org/10.1017/S0267190514000191

Djamdjuri, D. S., Gatot, M., Yusiyaka, R. A., Sahril, M., Mufaridah, F., & Pratama, M. I. (2023). Systematic literature review: Integrating Islamic education in English language teaching. Journal of English Education and Teaching, 7(4), 881–900. https://doi.org/10.33369/jeet.7.4.881-900

Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition (2nd ed.). Oxford University Press.

Farid, A., Adara, R. A., & Ashar, S. (2023). The impacts of school on English learners' motivation in Indonesian Islamic schools. Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities, 10(2), 1–19. https://doi.org/10.22373/ej.v10i2.14656

Fitria, T. N. (2023). Integrating English language teaching into Islamic boarding schools: A review of strategy and challenges. Journal of English Language and Pedagogy, 1(2), 64–78. https://doi.org/10.51826/jelpa.v1i2.772

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gass, S. M., & Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), Theories in second language acquisition (3rd ed., pp. 192–222). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429503986-9

Habibi, A., Mukminin, A., Najwan, J., Sofwan, M., Haswindy, S., Marzulina, L., Sirozi, M., & Harto, K. (2018). Investigating EFL classroom management in pesantren: A case study. The

Qualitative Report, 23(9), 2105–2122. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3117

Hamdani, M., Mukarromah, A., Mahsur, & Kamariah. (2025). The influence of social environment on Arabic language acquisition of students at Nurul Haramain Islamic Boarding School. HuRuf Journal: International Journal of Arabic Applied Linguistic, 4(2), 167–180. https://doi.org/10.30983/huruf.v4i2.8807

Idhan, M., Hasnah, S., & Agustina, P. A. D. (2024). Arabic learning strategy in a pesantren: Local cultural integration perspective. Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 8(4), 1274–1287. https://doi.org/10.35723/ajie.v8i4.695

Isbah, M. F. (2020). Pesantren in the changing Indonesian context: History and current developments. QIJIS: Qudus International Journal of Islamic Studies, 8(1), 65–106. https://doi.org/10.21043/qijis.v8i1.5629

Latif, H. A. (2019). Needs analysis of English for specific purposes on Islamic boarding school students. VELES: Voices of English Language Education Society, 3(2), 136–144. https://doi.org/10.29408/veles.v3i2.1568

Madkur, A., As'ad, M. S., Prayogo, A., Sunarwan, A., Siregar, S., Harya, T. D., & Irwansyah, D. (2024). Context-responsive pedagogy in English language teaching in Indonesian Islamic boarding schools. Journal of Education and Learning, 18(3), 626–638. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21085

Marzulina, L., Harto, K., Erlina, D., Holandyah, M., Desvitasari, D., Arnilawati, Fridiyanto, & Mukminin, A. (2021). Challenges in teaching English for EFL learners at pesantren: Teachers' voices. Theory and Practice in Language Studies, 11(12), 1581–1589. https://doi.org/10.17507/tpls.1112.10

Muhammad, F. R., & Purbani, W. (2024). The imbalance case in multilingualism practices at pesantren: Students' voices. Indonesian Journal of Education and Pedagogy, 1(1), 16–28. https://doi.org/10.61251/ijoep.v1i1.42

Mustakim, M. (2021). The development of learning strategies in pesantren: Studies on the transformation of the teaching system in pesantren. IJORER: International Journal of Recent

Educational Research, 2(2), 224–236. https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i2.94

Mustofa, M., & Romadhon, M. G. E. (2025). "English is not useful for my afterlife": Teachers' and students' perspectives of English language teaching in pesantren. Studies in English Language and Education, 12(3), 1298–1312. https://doi.org/10.24815/siele.v12i3.38527

Muttaqin, I., Bakheit, B. M., & Hasanah, M. (2024). Arabic language environment for Islamic boarding school student language acquisition: Capturing language input, interaction, and output. Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 8(3). https://doi.org/10.35723/ajie.v8i3.624

Nur, M. M., Syarifuddin, & Hakim, A. (2021). Pesantren readiness for the English programs. English Education Journal, 11(3), 289–300.

Murtadho, N. (2023). An overview of bilingual education practices in pesantren. KnE Social Sciences, 194–206. https://doi.org/10.18502/kss.v8i7.13250

Putri, N. A., Anugerahwati, M., & Febrianti, Y. (2025). English language teaching in Islamic boarding school: Navigating the digital revolution. ELTALL: English Language Teaching, Applied Linguistic and Literature, 6(1). https://doi.org/10.21154/eltall.v6i1.10827

Rahman, F., Al-Nahdi, A., & Zurriyati. (2023). The (in)famous English language policy in pesantren: What we already know and what remains unknown. Idarah: Jurnal Pendidikan dan Kependidikan, 7(2), 165–182. https://doi.org/10.47766/idarah.v7i2.821

Ruslan, Ismatullah, Luthfiyah, Khairudin, & Ramadhan, S. (2024). Bilingual education to improve understanding of aqidah at Salafi Islamic boarding schools. Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 8(4), 1418–1432. https://doi.org/10.35723/ajie.v8i4.19

Sari, D. M. (2023). English language teaching in pesantren: Challenges and strategies. At Turots: Jurnal Pendidikan Islam, 5(1), 110–123. https://doi.org/10.51468/jpi.v5i2.174

Sholihah, N., Ritonga, A. W., & Desrani, A. (2024). Environmental and institutional support: A study of English language education in pesantren settings. JELITA, 6(1), 33–49. https://doi.org/10.56185/jelita.v6i1.878

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Spolsky, B. (2004). Language policy. Cambridge University Press.

Suardi, Emzir, & Rafli, Z. (2017). English learning in Islamic Boarding School Al-Junaidiyah Biru Bone: Ethnographic studies. Journal of Education, Teaching and Learning, 2(2), 224–227. https://doi.org/10.26737/jetl.v2i2.290

Sundari, H., & Lutfiansyah, L. (2021). Designing English language program at pesantren: A need analysis of course design. Faktor: Jurnal Ilmiah Kependidikan, 8(3), 305–317. https://doi.org/10.30998/fjik.v8i3.10268

Supriyono. (2022). Pesantren, the COVID-19 pandemic and digital transformation: A global development perspective. Muslim Education Review, 1(1), 37–58. https://doi.org/10.56529/mer.v1i1.10

Umar, U. (2022). English language teaching in pesantren in Indonesia: Development and challenges. JELL: Journal of English Language and Literature, 7(1), 55–64. https://doi.org/10.37110/jell.v7i1.143

Wafiroh, L., & Indah, R. N. (2022). English language acquisition at Islamic boarding school: A systematic review. Journal of English Language and Pedagogy, 5(2), 111–120. https://doi.org/10.36597/jelp.v5i2.13592

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. Applied Linguistics, 39(1), 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. Journal of Advanced Nursing, 52(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Yoyo, Y., Hussin, M., Rahman, A., Zaini, A. R., & Sutipyo. (2023). Cultural perceptions of santri on Arabic language learning. Jurnal

Pendidikan Islam, 9(2), 187–198. https://doi.org/10.15575/jpi.v9i2.24103

Yusuf, M., Rahmawati, S. M., & Zulaeha. (2023). The language environment in supporting Arabic language learning in pesantren South Sulawesi. Bulletin of Science Education, 3(2), 84–102. https://doi.org/10.51278/bse.v3i2.561

Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., & Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011–2019). Language Teaching, 53(4), 491–523. https://doi.org/10.1017/S0261444820000208

Zuhri, M. S., Nashihin, M., & Lidinillah, M. K. (2024). The psychological issues encountered by students in learning English within the pesantren environment. Journal of English Language and Pedagogy, 3(1), 12–23.