

BAB 5

PENUTUPAN: KONKLUSI, REKOMENDASI DAN DISKUSI

5.1 Konklusi

Dengan tetap mengingat keterbatasan sumber data penelitian yaitu bahwa penelitian ini dilakukan terhadap Kurikulum 1984 Garis-garis Besar Program Pengajaran Mata Pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, dua buku teks --buku Tim A3 Malang dan buku Suparni Bandung-- dan empat guru BI dari dua SMA Favorit di Kotamadya Surabaya --SMA Negeri 5 Surabaya dan SMA St. Maria Surabaya yang satu sekolah negeri dan yang lain sekolah swasta-- serta beberapa siswa kelas 2 di kedua SMA tersebut; dengan tetap mengingat pula sifat generalisasi penelitian kualitatif, beberapa butir gagasan sebagai konklusi perlu dikemukakan.

5.1.1 Kurikulum 1984 Dapat Berkontribusi pada Pembelajaran Kemampuan Pragmatik

Dari segi perumusan tujuan, baik TK (T.00) maupun TIU (T. 01 s.d. T. 10) sebagaimana telah dideskripsikan

pada 3.1.1 dan dianalisis pada 4.1.1, Kurikulum 1984 tidak secara eksplisit menyebut baik Kompetensi komunikatif, fungsi komunikatif maupun faktor komunikatif yang secara teoritis menjadi landasan pengajaran bahasa yang bertujuan membekali pembelajar bahasa dengan kemampuan menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi pada situasi nyata. Walaupun demikian ketiga hal tersebut sudah termuat dalam rumusan TK maupun TIU.

Anasir kemampuan berbahasa Indonesia pada rumusan TK berimplikasi pada kemampuan formal (Hymes) dan kompetensi gramatikal (Canale dan Swain). Anasir baik dan benar pada rumusan TK berimplikasi dengan kemampuan formal dan kontekstual (Hymes) dan kompetensi gramatikal dan sociolinguistik (Canale dan Swain). Anasir menghayati BSI berimplikasi dengan unsur aktual (Hymes). Anasir situasi dan tujuan berimplikasi pada unsur kontekstual (Hymes) dan kompetensi sociolinguistik, strategik dan wacana (Canale dan Swain). Sementara itu anasir tingkat pengalaman siswa berimplikasi dengan unsur aktual (Hymes).

Pada rumusan TIU (T.01 s.d. T.10) memuat anasir-anasir (1)menerapkan tindak perbuatan berbahasa yang terdiri atas aspek/sikap intelektual, aspek/sikap emosi, aspek/informasi faktual, menyarankan sesuatu, penyelesaian sesuatu, menyampaikan ucapan, (2)dapat mengomunikasikannya, (3)situasi dan tujuan serta (4)lisan atau tulisan. Anasir yang pertama identik dengan kategori fungsi komuni-

katif van Ek. Anasir kedua --dapat mengomunikasikannya-- berimplikasi pada kaidah kooperatif dan maksim percakapan Grice. Anasir ketiga berimplikasi pada unsur kontekstual (Hymes) dan kompetensi sociolinguistik, strategik dan wacana (Canale dan Swain). Anasir keempat berimplikasi pada kompetensi strategik (Canale dan Swain).

Sementara itu dari deskripsi pengembangan materi (3.1.2) tampak bahwa pokok bahasan pragmatik dalam Kurikulum 1984 dikembangkan ke dalam subpokok-subpokok bahasan (1) aspek/sikap intelektual, (2) aspek/sikap emosi, (3) aspek/informasi faktual, (4) sosialisasi, (5) menyarankan sesuatu dan (6) penyelesaian sesuatu. Subpokok-subpokok bahasan tersebut setelah dianalisis (4.1.2) berhimpitan dengan kategori fungsi komunikatif van Ek minus sikap moral plus penyelesaian sesuatu. Hal itu berarti bahwa kepada siswa pembelajar BI lewat pengajaran pokok bahasan pragmatik akan ditanamkan kemampuan menggunakan BI dalam fungsi-fungsi komunikatif BI sesuai teori van Ek. Kemudian secara eklektik berbagai teori kategori fungsi komunikatif Wilkins, van Ek, Halliday, Finocchiaro dan Brumfit ditemukan dalam uraian dan contoh materi subpokok-subpokok bahasan tersebut.

Oleh sebab itu Kurikulum 1984 dilihat dari segi perumusan tujuan dan pengembangan materi potensial menunjang dan menyumbang penanaman kemampuan menggunakan BI dalam fungsi-fungsi komunikatifnya kepada siswa selaku

pembelajar BI. Kurikulum 1984 memberi garis-garis besar program pengajaran BSI yang bertujuan mengembalikan PBI pada pembelajaran fungsi komunikatif BI. Kurikulum 1984 dapat berkontribusi pada pembelajaran kemampuan pragmatik, kemampuan menggunakan BI sesuai dengan situasi nyata.

5.1.2 Buku Teks: Dua Buku Satu Pola Berbeda Daya

Di dalam deskripsi penjabaran materi dalam buku teks (3.2.1) untuk pokok bahasan pragmatik, tampak bahwa baik pada buku Tim A3 Malang (3.2.1.1) maupun pada buku Suparni Bandung (3.2.1.2) digunakan pola (1) penyajian uraian dan (2) penyajian contoh. Dua buku tersebut menggunakan pola yang sama. Penyajian uraian pada buku Tim A3 berkisar pada hakikat atau makna tema subpokok bahasan, hal-hal yang harus diperhatikan berkaitan dengan bentuk tindak perbuatan bahasa yang disebut dalam tema serta cara melakukan tindak perbuatan bahasa. Adapun contoh yang disajikan berupa kalimat/ungkapan ada yang dengan deskripsi situasi ada yang tanpa deskripsi situasi, dialog dan teks. Penyajian uraian dan contoh seperti itu mirip dengan penjabaran materi pada ELS (4.2.1). Sementara itu penyajian uraian pada buku Suparni berkisar pada hakikat/makna tema subpokok bahasan dan cara-cara melakukan bentuk tindak perbuatan bahasa seperti disebut dalam tema. Contoh yang disajikan dalam buku Suparni terbatas

pada kalimat/ungkapan baik dengan ataupun tanpa deskripsi situasi. Penjabaran seperti itu juga bermiripan dengan yang terjadi pada ELS (4.2.1).

Yang membedakan kedua buku tersebut ialah penyusunan tugas/latihan. Pada deskripsi (3.2.2) terlihat bahwa buku Tim A3 (3.2.2.1) lebih beragam tugas/latihannya. Pada buku itu tugas/latihan terdiri atas kegiatan identifikasi dan kegiatan ekspresi. Kegiatan identifikasi meliputi tugas/latihan menemukan ungkapan/kalimat, pelaku dan peristiwa, situasi dan fakta. Sedangkan kegiatan ekspresi meliputi tugas/latihan membuat teks dialog, menyusun kalimat/ungkapan, dramatisasi/peragaan dan praktik berbahasa. Kegiatan identifikasi itu berimplikasi dengan presentasi, stimulus dan pertanyaan pada buku ELS dan kegiatan ekspresi seperti itu berhimpitan dengan kegiatan praktik pada buku ELS (4.2.2). Akan tetapi penyusunan tugas/latihan pada buku Suparni (3.2.2.2) hanya berupa kegiatan ekspresi untuk membuat kalimat/ungkapan dan menyusun teks. Penyusunan tugas/latihan seperti itu berdekatan dengan yang terjadi pada Communicate dari Morrow dan Johnson (4.2.2).

Di dalam konteks upaya pengembalian PBI ke dalam pengajaran fungsi komunikatif buku Tim A3 lebih potensial daripada buku Suparni. Buku Tim A3 lebih banyak menawarkan kemungkinan bagi pembelajar BI untuk mengadakan pelatihan penggunaan BI sesuai situasi nyata daripada buku Suparni Baadung. Buku yang pertama lebih memiliki daya untuk meng-

antar siswa sebagai pembelajar BI sampai kepada pemerolehan kemampuan pragmatik. Jadi kedua buku tersebut meskipun berpola penjabaran sama namun berbeda daya dalam mengantar pembelajar BI sampai ke pemerolehan kemampuan **pragmatik**. Bahkan tugas/latihan menyusun kalimat tanpa disertai deskripsi situasi tetapi senantiasa diikuti imperatif penggunaan BI baku pada buku Suparni berpotensi mengantar kembali PBI ke dalam pengajaran bahasa yang **gramatikalsentris**.

5.1.3 PBM: Antara yang Mengajarkan Berpragmatik dan yang Mengajarkan tentang Pragmatik

Meskipun belum sepenuhnya berhimpitan dengan tuntutan teoritis pengajaran bahasa berpendekatan komunikatif, PBM oleh G.2 dan G.4 dapat dikategorikan ke dalam PBM yang mengajarkan kemampuan berpragmatik, sedangkan PBM oleh G.1 di ambang antara yang mengajarkan berpragmatik dan yang mengajarkan tentang pragmatik, dan PBM oleh G.3 cenderung mengajarkan tentang pragmatik.

Pandangan G.2 terhadap pragmatik yakni bahwa pragmatik merupakan realisasi gramatika, acuan berbahasa yang baik, penggunaan BI secara baik dan benar (3.3.1.2) berimplikasi pada konsepsi teoritis Levinsof, Hymes serta Canale dan Swain (4.3.1). Rupa-rupa aktivitas G.2 baik dalam menerangkan, menugasi, menilai maupun menyimpulkan (3.3.1.2) bersesuaian dengan teori peranan pengajar seperti dikemukakan Breen dan Candlin serta Richards dan Rod-

gers: sebagai fasilitator, sumber belajar, pembimbing, penyuluh dan penganalisis (4.3.1).

Di dalam PBM oleh G.2 siswa pun menunjukkan perhatian dan penghargaan yang positif terhadap PBM pokok bahasan pragmatik. Aktivitas siswa G.2 dalam rupa-rupa kegiatan penulisan, pembacaan, dramatisasi, penyimakan dan diskusi (3.3.2.2) berimplikasi pada perasanan sebagai seorang negosiator antara didi pribadi, objek belajar dan proses belajar seperti dikemukakan Breen dan Candlin serta sebagai pengembang strategi yang menghubungkan struktur linguistik dengan situasi nyata seperti dikemukakan van Els (4.3.2).

Sementara itu prosedur PBM oleh G.2 yang terdiri atas langkah-langkah (1)pembahasan uraian dalam buku teks, (2)pembahasan contoh dialog, (3)dramatisasi atau pembacaan dialog, (4)penyajian contoh dialog, (5)penyusunan dialog/ilustrasi/kalimat, (6)dramatisasi/pembacaan dialog/ilustrasi/kalimat dan (7)penyimpulan; atau yang terdiri atas langkah-langkah (1)penyajian contoh dialog, (2)pembahasan contoh, (3)penyusunan dialog/ilustrasi / kalimat, (4)dramatisasi/pembacaan, (5)pembahasan uraian dalam buku teks, (6)pembahasan contoh dalam buku teks, (6)dramatisasi, dan (8)penyimpulan (3.3.3.2) setelah dianalisis berimplikasi pada prosedur Finocchiaro dan Brumfit serta langkah metodologis Littewood (4.3.3).

Ihwal teknik penyajian materi pragmatik dalam PBM oleh G.2 terdiri atas (1) tugas/pelatihan, (2) ceramah, (3) dramatisasi dan (4) tanya jawab (3.3.4.2). Teknik penyajian tersebut di samping bersesuaian dengan pandangannya ihwal pragmatik juga menawarkan kemungkinan ke arah PBI yang komunikatif-sentris (4.3.4).

Sistem evaluasi dalam PBM oleh G.2 implisit pada prosedur PBM, yaitu pada penyusunan dialog/ilustrasi/kalimat dan pembahasan dialog/ilustrasi/kalimat. Evaluasi dilakukan secara lisan atau tertulis (3.3.5). Di samping itu G.2 juga melakukan evaluasi tertulis pada tes formatif atau tes sumatif. Soal pada tes formatif atau tes sumatif tidak disertai deskripsi situasi yang dapat menentukan ekspresi bahasa. Sistem evaluasi yang implisit pada prosedur PBM itu sejalan dengan yang dikemukakan Finocchiaro dan Brumfit (4.3.5).

Bertolak dari deskripsi dan analisis berbagai komponen PBM oleh G.2, dapatlah ditarik konklusi bahwa PBM pokok bahasan pragmatik oleh G.2 mengajarkan kemampuan berpragmatik. Dengan kata lain PBM pokok bahasan pragmatik oleh G.2 dapat menyumbang dan menunjang pembelajaran kemampuan komunikatif dalam ber-BI.

Pandangan G.4 terhadap pragmatik yang menyebutkan bahwa pragmatik itu keterampilan menggunakan bahasa dengan baik dan benar secara lisan atau tulisan sesuai dengan situasi dan tujuan (3.3.1.4) berimplikasi dengan kom-

petensi pragmatik Chomsky dan kompetensi komunikatif Canale dan Swain serta Hymes. (4.3.1). Rupa-rupa aktivitas G.4 baik dalam menerangkan, bertanya, menugasi, menilai dan merangkum (3.3.1.4) sejalan dengan teori peranan pengajar yang dikemukakan Breen dan Candlin serta Richards dan Rodgers: sebagai fasilitator, sumber belajar, pembimbing dan penganalisis (4.3.1).

Siswa yang diajar oleh G.4 pun memberikan perhatian dan penghargaan yang besar dan positif pada pengajaran pokok bahasan pragmatik. Perhatian yang demikian dan aktivitas siswa G.2 dalam rupa-rupa kegiatan penyimakan, pelatihan dan pengimajinasian (3.3.2.4) berhimpitan dengan perwujudan peranan pembelajar seperti dikemukakan Breen dan Candlin maupun van Els: sebagai negosiator antara diri pribadi, objek pembelajaran dan proses pembelajaran serta sebagai pengembang strategi yang menghubungkan struktur linguistik dengan situasi nyata (4.3.2).

Begitu pula prosedur PBM oleh G.4 yang terdiri atas langkah-langkah (1) penemuan sinonim kata, (2) penyusunan ungkapan/kalimat, (3) pembahasan ungkapan/kalimat, (4) penjelasan dan (5) pembahasan uraian dan contoh dalam buku teks (3.3.3.4) setelah dianalisis berhimpitan juga prosedur Finocchiaro dan Brumfit serta langkah metodologis Littlewood (4.3.3).

G.4 menyajikan materi pokok bahasan pragmatik dengan teknik (1) pemberian tugas/pelatihan, (2) ceramah, (3)

simulasi dan (4)tanya jawab (3.3.4.4). Teknik penyajian seperti itu di samping bersesuaian atau mencerminkan pandangannya tentang pragmatik juga kontributif pada PBI yang mengutamakan kegiatan komunikasi atau komunikatifsentris (4.3.4).

Tidak berbeda dengan G.2, evaluasi dalam PBM oleh G.4 juga implisit pada prosedur PBM yaitu pada penyusunan ungkapan/kalimat dan pembahasan ungkapan/kalimat (3.3.5). Evaluasi semacam itu bersesuaian dengan yang dikemukakan oleh Finocchiaro dan Brunfit (4.3.5).

Oleh sebab itu dengan memperhatikan deskripsi dan analisis berbagai komponen PBM oleh G.4 --guru, siswa, prosedur, teknik penyajian, sistem evaluasi-- dapat ditarik konklusi bahwa PBM tersebut menunjang dan menyumbang pembelajaran kemampuan pragmatik dalam ber-BI. PBM oleh G.4 termasuk dalam kategori PBM yang mengajarkan kemampuan berpragmatik.

Sementara itu G.1 berpandangan bahwa pragmatik merupakan keterampilan berbahasa atau menggunakan bahasa sesuai dengan situasi dan kondisi (3.3.1.1). Pandangan G.1 tersebut meskipun berhimpitan dengan kompetensi pragmatik yang dikemukakan Chomsky dan kompetensi **sosiolinguistik** Canale dan Swain serta kontekstula Hymes namun juga **condong** kepada prinsip-prinsip pendekatan situasional yang jelas berbeda dengan pendekatan komunikatif (4.3.1). Ru-

pa-rupa aktivitas G.1 dalam menerangkan, menugasi, ~~meni-~~lai dan merangkum (3.3.1.1) sejalan dengan konsepsi teoritis dari Breen dan Candlin serta Richards dan ~~Rodgers~~ tentang peranan pengajar: sebagai fasilitator, sumber belajar, pembimbing, penganalisis dan penyuluh (4.3.1). Walaupun peranan G.1 itu bermiripan dengan G.2 dan G.4 tetapi berbeda dalam intensitas perwujudan perannya, G.1 kelihatan kurang bersungguh-sungguh dalam berbagai aktivitasnya.

Siswa yang diajar oleh G.1 pun tidak menunjukkan perhatian yang positif pada PBM pokok bahasan pragmatik. Seperti yang tampak di kelas dan diakui oleh S.1, ~~S.2,~~ S.3, S.4, S.5, S.6, S.7 dan S.8 siswa yang diajar G.2 meremehkan kehadiran pokok bahasan pragmatik (3.3.2.1). Aktivitas siswa G.1 dalam kegiatan-kegiatan penulisan, pembacaan, penyimakan dan penyalinan lebih banyak ~~menunggu~~ perintah G.1 (3.3.2.1). Perhatian dan aktivitas siswa G.1 seperti itu berlawanan dengan peran sebagai seorang negosiator antara diri pribadi, objek belajar dan proses pembelajaran seperti dikemukakan Breen dan Candlin (4.3.2).

Meskipun demikian prosedur PBM oleh G.1 yang terdiri atas langkah-langkah (1)pembahasan uraian dalam buku teks, (2)penyajian contoh dialog, (3)pembahasan contoh dialog, (4)dramatisasi/pembacaan dialog, (5)penyusunan dialog/ilustrasi, (6)dramatisasi/pembacaan dialog/ilustrasi, (7)pembahasan pekerjaan siswa dan (8)penyimpulan (3.3.3.1)

berimplikasi dengan prosedur Finocchiaro dan Brumfit serta langkah metodologis Littlewood (4.3.3).

Teknik penyajian materi pragmatik yang dominan digunakan dalam PBM oleh G.1 berturut-turut adalah (1)ceramah, (2)tugas dan latihan serta (3)dramatisasi (yang nota bene cenderung ke pembacaan karena tidak dipersiapkan) (3.3.4.1). Teknik penyajian tersebut, khususnya ceramah, menyebabkan PBM pokok bahasan pragmatik tidak mengajarkan kemampuan berpragmatik tetapi mengajarkan tentang pragmatik (4.3.4).

Evaluasi di dalam PBM oleh G.1 juga implisit pada prosedur PBM yaitu pada langkah penyusunan dialog/ilustrasi dan pembahasan pekerjaan siswa (3.3.3.1 dan 3.3.5). Yang demikian itu bersesuaian dengan yang terjadi di dalam prosedur Finocchiaro dan Brumfit (4.3.5). Akan tetapi pembahasan pekerjaan siswa yang hanya berfokus pada tertib tulis dan struktur kalimat membuka peluang kembalinya PBM pragmatik ke PBM struktural atau tentang pragmatik.

Oleh karena itu dilihat dari beberapa komponen PBM --guru, siswa, prosedur, teknik penyajian, sistem evaluasi-- dapat ditarik konklusi bahwa PBM oleh G.1 berada di ambang antara mengajarkan kemampuan berpragmatik dan mengajarkan tentang pragmatik. Pada segi tertentu PBM oleh G.1 bersesuaian dengan konsepsi teoritis pengajaran pragmatik tetapi di segi lain justru bertentangan dengan landasan teoritis pengajaran kemampuan pragmatik.

Pandangan G.3 terhadap pragmatik yang menyebutkan bahwa pragmatik merupakan keterampilan berbahasa dan kemahiran bahasa (3.3.1.3) berimplikasi pada aspek formal Hymes dan kompetensi gramatikal Canale dan Swain, bahkan cenderung berhimpitan dengan landasan teoritis pendekatan situasional (4.3.1). Rupa-rupa kegiatan G.3 dalam (1)menerangkan, (2)menugasi dan (3)menilai (3.3.1.3) kurang mewujudkan peranan pengajar sebagaimana dikemukakan Breen dan Candlin ataupun Richards dan Rodgers. Peran yang tampak hanyalah sebagai sumber belajar, penganalisis dan secara samar-samar peranan sebagai fasilitator (4.3.1).

Siswa yang diajar oleh G.3 juga tidak menunjukkan perhatian yang positif. Seperti S.14, S.15 dan S.17 misalnya, secara terus terang menyatakan tidak suka kepada pengajaran pokok bahasan pragmatik. Sebagaimana S.16 ketiga siswa itu lebih suka pada struktur (3.3.2.3). Rupa-rupa aktivitas siswa yang diajar G.3 dalam (1)pembacaan, (2)penceritaan, (3)penyusunan dan (4)penyimpulan (3.3.2.3) juga lebih banyak menunggu perintah guru. Perhatian dan aktivitas siswa G.1 seperti itu tidak sejalan dengan teori peranan pembelajar baik dari Breen dan Candlin maupun dari van Els (4.3.2).

Walaupun demikian prosedur PBM oleh G.3 yang terdiri atas langkah-langkah (1)pembahasan uraian dalam buku teks, (2)pembahasan contoh dalam buku teks, (3)penyusunan ungkapan/kalimat, (4)pembahasan ungkapan/kalimat, (5)pen-

jelasan dan (6) penilaian (3.3.3.3) berimplikasi pada prosedur Finocchiaro dan Brumfit serta langkah metodologis Littlewood (4.3.3).

Teknik penyajian materi pokok bahasan **pragmatik** yang digunakan oleh G.3 adalah (1)ceramah dan (2)pemberian tugas (3.3.4.3). Teknik penyajian tersebut bergayutan dengan pandangannya tentang pragmatik tetapi **penggunaan** ceramah yang mendominasi PBM pokok bahasan pragmatik kurang kontributif pada pengutamaan kegiatan komunikasi bahkan cenderung membawa PBM pokok bahasan pragmatik **pada pengajaran tentang pragmatik** (4.3.4).

Di dalam PBM oleh G.3, evaluasi dijalankan secara eksplisit pada langkah penilaian, dan juga implisit pada pembahasan ungkapan/kalimat. Evaluasi dilakukan secara lisan (3.3.3.3 dan 3.3.5). Yang demikian itu sejalan dengan yang dikemukakan Finocchiaro dan Brumfit (4.3.5). Akan tetapi pembahasan ungkapan/kalimat yang berfokus pada segi struktur potensial mengarahkan PBM pragmatik ke pengajaran tentang pragmatik atau bahkan kembali **ke pengajaran** gramatikalsentris.

Bertolak dari deskripsi dan analisis komponen PBM --guru, siswa, prosedur, teknik penyajian, evaluasi-- dapat ditarik konklusi bahwa PBM oleh G.3 tidak mengejawantahkan sebagai PBM yang mengajarkan kemampuan berpragmatik **tetapi** menunjukkan sebagai pengajaran tentang pragmatik. PBM oleh G.3 kurang kontributif pada **pembelajaran**

kemampuan komunikatif dalam ber-BI.

5.1.4 Temuan Lain: Buku Teks dan PBM yang **Berbicara** di Luar Lahan Bahasa atau Penggunaan Bahasa

Dari deskripsi pragmatik dalam buku teks (3.2) baik pada buku Tim A3 Malang maupun buku Suparni Bandung dijumpai uraian yang **berada di luar** lahan bahasa atau penggunaan bahasa. Uraian tentang persyaratan sesuatu itu masuk akal seperti pada buku Tim A3 jilid IIA unit 2 lebih berdekatan pada bidang logika. Uraian penyebab ketidakpuasan seperti pada buku Tim A3 jilid IIA unit 7 dan jilid IIB unit 1 (3.2.1.1) atau pada buku Suparni jilid II unit 10 (3.2.1.2) lebih berdekatan pada lahan psikologi. Demikian juga uraian ihwal penyebab rasa penyesalan pada buku Tim A3 jilid IIB unit 1 dan pada buku Suparni jilid II unit 11 lebih merupakan lahan kajian psikologi. Sedangkan uraian ihwal penting hidup bergotong royong pada buku Tim A3 jilid IIB unit 4 atau hidup ini merupakan kebersamaan pada buku Suparni jilid II unit 13 (3.2.1.1 dan 3.2.1.2) lebih merupakan kepedulian pendidikan etika dan budi pekerti.

Bergayutan dengan buku teks yang digunakan di dalam PEM baik oleh G.1, G.2, G.3 maupun G.4 kadang-kadang juga terjadi keterangan atau penjelasan guru di dalam PBM pokok bahasan pragmatik masuk dalam bidang-bidang kajian seperti di dalam buku teks: logika, psikologi ataupun budi pekerti. Akan tetapi yang sangat menonjol terjadi PBM

pokok bahasan pragmatik baik oleh G.1, G.2, G.3 maupun G.4 ialah pengimplisitan pendidikan nilai atau etika **tentang** sopan santun pergaulan, **dan** keugaharian hidup. Hal-hal di atas walaupun berkait dengan penggunaan bahasa karena memang bahasa meresap pada seluruh segi kehidupan namun sesungguhnya lebih merupakan lahan **kajian** disiplin ilmu lain. Manakala hal itu tetap di lihat dalam konteks **PBE**, maka di situlah kontribusi PBM pragmatik dalam **penanaman** aspek afektif pada siswa pembelajar BI. **Dengan** kata lain kehadiran pragmatik dalam PBI di samping mewujudkan pencapaian tujuan pada aspek kognitif dan psikomotorik juga mewujudkan pencapaian tujuan pada aspek afektif.

5.2 Rekomendasi

5.2.1 Di Bidang Kurikulum

Perumusan TIU dalam Kurikulum 1984 dari kelas ke kelas, terlebih pada subpokok bahasan yang sama, hendaklah membedakan gradasi kompetensi pragmatik yang akan dilatihkan. Misalnya di kelas 1 lebih ditekankan pada kompetensi gramatikal dan sociolinguistis; di kelas 2 lebih ditekankan pada kompetensi wacana; di kelas 3 lebih ditekankan pada kompetensi strategik. Untuk itu pengeksplisitan kompetensi komunikatif dalam TIU menjadi perlu **juga** diperhatikan.

Penataan penggunaan istilah yang berkaitan dengan fungsi komunikatif baik pada TIU maupun pada penjabaran

materi atas subpokok bahasan pada pokok bahasan pragmatik perlu mendapatkan perhatian kebertaatasannya. Istilah-istilah intelektual, emosional, faktual, moral, sosial, dan instrumental lebih bertaatasas daripada intelektual, emosi, faktual, sosialisasi, penyelesaian sesuatu, dan menyarankan sesuatu seperti yang terjadi pada Kurikulum 1984.

5.2.2 Di Bidang Buku Teks

Penjabaran materi pada buku teks perlu menyediakan porsi yang lebih banyak untuk penyajian contoh daripada untuk uraian. Contoh yang disajikan juga harus bervariasi dan diangkat dari situasi praktis sehingga dapat menghindarkan penggunaan BI pada situasi nyata ke depan kelas. Uraianpun hendaklah menekankan pada kaidah penggunaan BI sesuai dengan kompetensi, fungsi dan faktor komunikatifnya daripada uraian mengenai hal-hal di luar bahasa dan penggunaan bahasa.

Penyusunan tugas/latihan dalam buku teks hendaklah benar-benar menekankan pada pelatihan penggunaan BI sesuai dengan kompetensi, fungsi dan faktor komunikatif BI. Hendaklah dihindarkan penyusunan tugas/latihan yang akan mengantar PBI kembali ke pengajaran yang gramatikalsentris. Untuk itu deskripsi situasi yang berisi faktor-faktor komunikatif pada setiap tugas/latihan akan sangat membantu efektivitas tugas/latihan yang diberikan.

Di samping buku Tim A3 Malang dan buku Suparni Bandung beredar pula buku-buku lain yang dalam skala tertentu bersaing atau dipersaingkan penggunaannya. Buku-buku itu misalnya, Sudiati dan Rumadi Jakarta, Kasworo dan Sartini Yogyakarta, Mariskan Surabaya, Intan Pariwara Klaten (Semarang) yang semuanya eksplisit menyebut disusun berdasarkan Kurikulum 1984 atau Kurikulum 1987 (untuk menyebut Kurikulum 1984 yang diperbaharui). Persaingan tersebut perlu ditata dan diluruskan. Caranya ialah membagi wilayah pemakaian buku-buku tersebut. Misalnya untuk Jawa Barat buku A, Jawa Tengah buku B, Jakarta buku C, Sumatra Utara buku D, Sulawesi buku D dan seterusnya. Pembagian berdasarkan wilayah seperti itu didasari alasan penggunaan BI di daerah yang satu berbeda dengan di daerah yang lain. Jika pragmatik bertujuan membekali pembelajar BI dengan kemampuan menggunakan BI sesuai dengan situasi nyata hal semacam itu perlu diperhatikan dalam penulisan buku teks. Apalagi hembusan angin muatan lokal memungkinkan untuk itu. Tentu saja buku-buku yang sudah beredar atau yang akan diedarkan perlu menyesuaikan dengan wilayah pemakaiannya.

5.2.3 Di Bidang PBM

Pandangan guru BI terhadap pragmatik yang beraneka ragam di satu sisi menarik karena pandangan mereka bisa jadi merupakan embrio kelahiran teori pragmatik khas Indonesia. Akan tetapi di sisi lain dalam konteks guru

sebagai "ujung tombak" pelaksanaan kebijakan di bidang pengajaran, seperti masuknya pragmatik dalam PBI, kesamaan persepsi di antara mereka juga dibutuhkan asalkan tetap menghargai kreativitas mereka. Untuk itu penerbitan buku ihwal pragmatik segera setelah Kurikulum 1984 diberlakukan patut dihargai. Begitu juga buku-buku pragmatik yang akhir-akhir ini bermunculan patut mendapat penghargaan karena sesuai pengakuan G.1, G.2, G.3 dan G.4 lewat buku-buku tersebutlah jendela kegelapan guru BI terhadap pragmatik dibukakan.

Aktivitas guru BI dalam menerangkan pada konteks PBM pokok bahasan pragmatik perlu dikurangi. Kegiatan itu dapat dilakukan terbatas pada pembicaraan tentang BI sesuai dengan fungsi komunikatif yang sedang dilatihkan dan tentang kaidah-kaidah penggunaan BI dalam fungsi komunikatif tertentu. Demikian pula kegiatan menugasi perlu diperbanyak variasinya sehingga siswa tidak bosan dan apatis pada pengajaran pragmatik. Sementara itu dari sisi siswa juga harus siap dengan cara belajar yang menuntun keaktifan mereka sehingga mereka tidak memandang tugas-tugas sebagai sesuatu yang memberatkan tetapi sebagai stimulan untuk memperkembangkan kemampuan komunikatif mereka dalam ber-BI.

Agar siswa sebagai pembelajar BI, lebih khusus lagi sebagai pembelajar pragmatik, senantiasa bergairah dan tertarik dengan materi yang dipelajarinya hendaklah bahan

dalam buku teks atau yang disiapkan guru bersifat rekreatif, stimulatif dan graduatif. Materi yang rekreatif akan membuat siswa bergairah dan tertarik pada pengajaran pokok bahasan pragmatik. Materi yang stimulatif dan graduatif akan menantang siswa yang selama ini meremehkan dan apatis pada pengajaran pokok bahasan pragmatik dengan dalih bahwa pragmatik itu mudah dan tidak membutuhkan pemikiran.

Keterlibatan siswa dalam kegiatan belajar mengajar pokok bahasan pragmatik tidak saja berkait erat dengan aktivitas guru BI semata-mata tetapi juga berkait erat dengan intensitas atau kesungguhan guru dalam kegiatan belajar mengajar itu. Untuk itu guru BI hendaklah bersungguh-sungguh baik dalam penyiapan materi maupun penyajian materi pragmatik. Kehadiran guru BI di depan kelas yang sekedar memenuhi jadwal pelajaran, dalam konteks pengajaran pokok bahasan pragmatik tidak akan mendukung siswa dalam pembelajaran kemampuan komunikatif.

Keragaman prosedur PBM pokok bahasan pragmatik di satu sisi memperlihatkan kreativitas guru BI, tetapi di sisi lain justru memperlihatkan belum adanya prosedur yang mapan yang dapat dijadikan pegangan bagi para guru BI. Guru-guru BI yang menjadi sumber penelitian ini merasakan dan mengakui hal itu. Oleh sebab itu pengembangan prosedur PBM pokok bahasan pragmatik tampaknya mendesak untuk digarap. Akan tetapi hendaknya pengembangan prosedur itu

di samping disusun berdasarkan pertimbangan teoritis baik yang berkaitan dengan teori pembelajaran maupun teori kebahasaan khususnya teori pragmatik juga disusun berdasarkan temuan empiris di lapangan. Cara pengembangan prosedur PBM semacam itu akan mempermudah pelaksanaannya.

Berkaitan dengan teknik penyajian materi pokok bahasan pragmatik hendaklah para guru BI memperkaya diridengan berbagai teknik penyajian yang lain seperti simulasi, karya wisata, survey, resource person, seminar, diskusi dan sebagainya. Dengan teknik-teknik penyajian tersebut penggunaan BI pada situasi nyata dapat dihadirkan di depan kelas dihadapkan kepada siswa. Di samping itu juga dapat membawa siswa ke masyarakat tempat BI digunakan oleh penuturnya pada situasi nyata dalam berbagai fungsi komunikatif. Manakala diingat bahwa sifat bahan pokok bahasan pragmatik berkaitan dengan psikomotoris dan tingkat aplikatif maka teknik penyajian yang sesuai adalah demonstrasi, diskusi, pelatihan/tugas, simulasi (Sudjana, 1989:57) dan demonstrasi.

Alat evaluasi baik bentuk lisan maupun tulisan hendaklah disusun dengan benar-benar memperhatikan prinsip bahwa alat evaluasi itu dimaksudkan untuk mengukur kemampuan pragmatik siswa dalam ber-BI. Salah satu cara untuk itu ialah penyertaan deskripsi situasi yang memuat faktor komunikatif yang membatasi kompetensi komunikatif pada fungsi komunikatif tertentu di dalam alat evaluasi itu.

5.3 Diskusi

5.3.1 Pragmatik dan BI Baku

Pragmatik dalam arti sebagai penggunaan bahasa sesuai dengan fungsi komunikatif dan faktor komunikatif dapat berimplikasi pada keberterimaan ekspresi bahasa yang nongramatikal atau nonstruktural pada suatu bahasa. Dalam konteks BI hal itu berarti bahwa kehadiran pragmatik dalam PBI sejak tahun 1984 menjadi semacam pengabsahan penggunaan BI nonstruktural dalam BI. Dalam pemahaman bahwa BI nonstruktural atau nongramatikal identik dengan BI nonbaku maka kehadiran pragmatik dalam PBI secara sekilas pintas kelihatan melawan arus kampanye penggunaan BI secara baik dan benar.

BI baku identik dengan BI yang sesuai dengan kaidah yang berlaku atau yang diberlakukan dalam BI. Dengan demikian BI baku adalah BI struktural. BI struktural itulah yang dalam kampanye di atas disebut BI yang benar yaitu BI yang sesuai dengan kaidah-kaidah yang dibakukan atau yang dianggap baku.

BI yang baik itu BI yang bagaimana? Kondisi sosiolinguistik di Indonesia mencatat kenyataan adanya ragam-ragam BI. Ragam-ragam itu memiliki kekhususan dalam penggunaannya sesuai dengan situasi, tujuan, topik dan mitra tuturnya. Penggunaan ragam BI yang sesuai dengan situasi, tujuan, topik dan mitra tutur itulah yang disebut BI yang

baik atau tepat. Akan tetapi penggunaan BI seperti itu sering tetapi tidak selamanya berimplikasi pada BI nonstruktural. Tatkala BI yang baik berimplikasi pada BI nonstruktural, ketika itulah pragmatik berhimpitan dengan BI baik tersebut.

Oleh sebab itu pragmatik dan BI baku tidaklah perlu ditempatkan pada dua kutub yang saling berlawanan tetapi ditempatkan berdampingan sebagaimana selama ini dilakukan pada penempatan BI baik dan benar. Sikap seperti itu berarti telah memandang kehadiran pragmatik dalam BI lewat PBI bukan sebagai yang melawan arus kampanye penggunaan BI baik dan benar tetapi justru menunjang dan menyumbang kampanye tersebut. Alasannya karena di dalam PBI khususnya di dalam PBM pokok bahasan pragmatik kepada siswa dilatihkan ihwal penggunaan BI, ragam-ragam BI sesuai dengan situasi, tujuan, topik dan mitra tutur. Kepada siswa di dalam PBM pokok bahasan pragmatik ditanamkan kompetensi komunikatif sesuai dengan fungsi komunikatif dan faktor komunikatif.

5.3.2 Pragmatik dan Bahasa Daerah

Kondisi sociolinguistik di Indonesia mencatat juga kenyataan adanya beragam bahasa daerah (BD) yang hidup dan digunakan oleh penuturnya. Penutur BD itu sebagian besar juga penutur BI. Dengan kata lain penutur BI sebagian besar adalah dwibahasawan BI-BD.

Dalam konteks kehadiran pragmatik dalam PBI, ada dua pikiran yang dapat dikemukakan berkaitan dengan kondisi sociolinguistik seperti itu. Pikiran pertama ialah dengan tetap berpegang pada pengertian pragmatik sebagai penggunaan bahasa sesuai dengan fungsi komunikatif dan faktor komunikatif, pragmatik dengan demikian juga mempersoalkan ihwal kelayakan, kesopanan atau santun berbahasa sebagaimana hal itu melekat pada BD dengan tingkat tutur atau "unggah-ungguh" berbahasa. Kehadiran pragmatik dalam BI lewat PBI identik dengan masuknya tingkat tutur atau unggah-ungguh seperti pada BD ke dalam BI. Oleh karena itu di dalam PBM pokok bahasan pragmatik dalam PBI pengalaman siswa dalam penggunaan BD dapat ditransfer untuk memperoleh kemampuan komunikatif dalam BI. Dengan demikian meskipun pragmatik di hadapan siswa sebagai pembelajaran BI merupakan hal yang baru, namun kebaruannya itu tidak membuat pragmatik sulit dipelajari. Hasil penelitian mengungkapkan hal itu juga bahwa siswa senang pada PBM pokok bahasan pragmatik karena yang dipelajari dalam PBM itu lebih mudah daripada dalam PBM pokok bahasan yang lain.

Pikiran kedua ialah kehadiran pragmatik dalam BI lewat PBI dalam kondisi sociolinguistik seperti tersebut di atas dapat melegitimasi interferensi BD dalam berbagai aspeknya (fonologis, morfologis, sintaktis, leksikal) dalam BI. Apakah kondisi seperti itu tidak mencemari dan meru-

sak perkembangan BI sebagai BI modern? Tidakkah kondisi semacam itu menghambat perjalanan modernisasi atau pemodernan BI sebagai bahasa yang dapat memenuhi kebutuhan penuturnya?

Sama dengan yang telah disepakati pada modernisasi di bidang kehidupan yang lain, hendaklah modernisasi BI atau pemodernan BI tidak diartikan sebagai "westernisasi" atau pembaratan BI. Akan tetapi pemodernan hendaklah diartikan sebagai pengembangan BI menjadi bahasa umum dengan tetap berakar pada kerangka budaya Indonesia. Ini berarti bahwa pemodernan BI tidak hanya dilakukan dengan memungut unsur-unsur bahasa asing (BA) tetapi juga dilakukan dengan memungut unsur-unsur BD bahkan yang kedua ini harus diutamakan daripada yang kedua agar pemodernan BI mengantar BI ke dalam bahasa yang beridentitas nasional. Bukankah BI sebagai bahasa nasional juga berfungsi sebagai lambang identitas nasional? Oleh karena itu kehadiran pragmatik dalam BI pada kondisi sosiolinguistik seperti di atas yang mengakibatkan terbukanya pintu bagi masuknya unsur-unsur BD tidak perlu dipermasalahkan.

5.3.3 Pragmatik dan Pendidikan Nilai

Dalam kurikulum berbagai jenjang pendidikan di Indonesia, mata pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia (BSI) ditempatkan sekelompok dengan mata-mata pelajaran Pendi-

dikan Agama, Pendidikan Moral Pancasila, Olah Raga dan Kesehatan. Kelompok mata pelajaran tersebut dimaksudkan untuk menanamkan nilai-nilai serta membentuk pribadi dan jiwa yang sehat pada diri siswa. Ini berarti bahwa lewat mata pelajaran BSI kepada siswa akan ditanamkan nilai-nilai luhur bangsa Indonesia yang tersirat dan tersurat dalam BI dan sastra Indonesia. Secara lebih jelas seperti pernah dikatakan oleh Harsya W. Bachtiar PBI di sekolah dapat berkontribusi dalam pengindonesiaan anak-anak Indonesia. Dalam hubungan dengan ini, nilai-nilai apakah yang dapat disumbangkan oleh kehadiran pragmatik dalam PBI?

Dalam arti tertentu --seperti sudah disinggung dalam 5.3.2-- pragmatik berurusan dengan ihwal unggah-ungguh berbahasa, dengan santun berbahasa. Pragmatik berkepentingan dengan keugaharian penggunaan BI. Unggah-ungguh, kesopanan dan keugaharian adalah nilai-nilai yang dapat berkontribusi oleh pragmatik dalam pendidikan nilai lewat PBI. Dalam konteks seperti itu pragmatik identik dengan Modestia suatu mata pelajaran di seminari tempat pendidikan para padri dengan tujuan menanamkan keugaharian, kesopanan dan unggah-ungguh dalam pergaulan.

5.3.4 Pragmatik dan Pragmatisme

Tujuan PBM pokok bahasan pragmatik dalam PBI adalah membekali siswa dengan kompetensi komunikatif sesuai dengan fungsi komunikatif dan faktor komunikatif dalam

ber-BI. Dengan tujuan seperti itu PBM pokok bahasan pragmatik berkepentingan dengan upaya penanaman pengetahuan (kognitif), keterampilan (psikomotorik) dan sikap (afektif) pada diri siswa selaku pembelajar BI untuk senantiasa mengusahakan BI yang digunakannya dalam kehidupan sehari-hari lebih komunikatif. Bahasa yang selalu diusahakan nilai komunikatifnya tidak selamanya sama dengan bahasa yang nongramatikal. Justru bahasa yang sesuai dengan kaidah, yang berstruktur dapat membuat bahasa itu lebih komunikatif.

Demikianlah maka pragmatik berkepentingan dengan penggunaan BI agar lebih komunikatif dan bukan penggunaan BI asal komunikatif. Kehadiran pragmatik dalam PBI justru ingin mengikis pameo asal komunikatif yang barangkali sudah menghinggapi siswa pembelajar BI. Pameo itu perlu dikikis sebab pada pameo tersebut justru bahaya pragmatisme di bidang bahasa akan terjadi. BI asal komunikatif menekankan kegunaan praktis dengan mengabaikan nilai-nilai kaidah-kaidah yang berlaku. Dalam arti ini maka pameo asal komunikatif dalam ber-BI tidak berbeda dengan pragmatisme atau utilitarisme yang mengukur segalanya dari segi ke-manfaatannya. Pada segi ini pragmatisme itu lemah dan ditinggalkan orang. Tetapi berpameo agar lebih komunikatif sebagaimana menjadi kepentingan kehadiran pragmatik dalam PBI nilainya bertentangan dan jauh lebih tinggi dari pameo asal komunikatif. Oleh sebab itu kehadiran pragmatik

dalam PBI tidak beralasan untuk dicurigai sebagai penanaman ajaran pragmatisme ke dalam diri siswa. Alasannya di samping ajaran itu sendiri sudah ditinggalkan pengikutnya juga karena ajaran itu tidak bertemu dengan nilai-nilai Pancasila landasan ideologis bangsa Indonesia.

Di tengah pro dan kontra atas kehadiran pragmatik dalam PBI, bahkan di tengah gaung isu bakal dihapuskannya kembali pragmatik dari PBI tampaknya tidak ada alasan sedikitpun untuk menarik kebijaksanaan yang menghembuskan angin segar dan baru dalam PBI di Indonesia sekarang ini. Apalagi di tengah gema pendidikan berwawasan lingkungan, kehadiran pragmatik dalam PBI telah menjadikan PBI berekologi dengan lingkungannya. Kehadiran pragmatik dalam PBI telah menjadikan PBI peduli pada lingkungannya baik lingkungan geografis, sosial maupun kultural Indonesia. Yang perlu dipersoalkan sekarang ialah bagaimana meningkatkan efektivitas pengajarannya.

5.3.5 Pragmatik dan Pengajarannya: Prosedur Alternatif

5.3.5.1 Langkah-langkah

Seperti telah dikemukakan pada 5.1 konklusi kesembilan prosedur PBM pokok bahasan pragmatik oleh guru tertentu bersifat unik. Prosedur yang digunakan oleh G.1 lain dengan yang digunakan oleh G.2, berbeda dengan yang digunakan oleh G.3 dan tidak sama dengan yang digunakan oleh G.4 begitu juga sebaliknya. Meskipun demikian ada po-

la umum yang dilakukan oleh G.1, G.2, G.3 dan G.4. Pola umum dengan sentuhan teori ihwal pragmatik, kompetensi komunikatif, fungsi komunikatif, faktor komunikatif dan pendekatan komunikatif ditampilkan sebagai model alternatif dalam pengajaran pokok bahasan pragmatik dalam PBI.

Prosedur alternatif tersebut terdiri atas 5 langkah:

(1) penyajian atau presentasi teks, (2) pembahasan atau diskusi teks, (3) perumusan atau formulasi kaidah, (4) ekspresi dan (5) evaluasi. Teks yang disajikan pada langkah pertama dan dibahas pada langkah kedua, sebagaimana yang dikemukakan Stubbs (Stubbs, 1983: 9-10) mencakup baik wacana lisan (*spoken discourse*) maupun teks tertulis (*written text*). Dengan menggunakan istilah teks atau wacana maka yang disajikan atau dibahas pada model alternatif ini adalah contoh penggunaan BI dalam kehidupan sehari-hari yang menunjukkan keutuhan dan kesatuan. Meminjam istilah Widdowson di dalam teks yang disajikan dan dibahas ada kohesi (kepaduan) dan koherensi (keruntutan).

Oleh sebab itu pada langkah pertama model alternatif ini dapat disajikan dalam bentuk rekaman misalnya pidato, dialog antar anggota keluarga, kegiatan diskusi, debat dan sebagainya atau disajikan guntingan berita, iklan, pengumuman, surat pembaca dan sebagainya dari koran atau majalah. Tujuan presentasi teks ini ialah menghadirkan penggunaan BI dalam situasi nyata ke dalam kelas sehingga

ga siswa beroleh gambaran ihwal penggunaan BI pada situasi nyata yang berkaitan dengan kompetensi dan fungsi komunikatif yang diajarkan. Oleh sebab itu bila teks itu berupa rekaman, dalam presentasi teks ini rekaman itu dapat diulang-ulang sampai guru yakin bahwa siswanya telah beroleh gambaran penggunaan BI pada kompetensi dan fungsi komunikatif sebagaimana yang ada dalam rekaman itu. Setelah itu baru masuk langkah kedua: diskusi teks.

Langkah diskusi teks dimaksudkan untuk membedah teks baik dari segi struktur, isi dan lebih-lebih penggunaan bahasanya serta bermaksud menemukan faktor komunikatif yang membatasi penggunaan BI di dalam teks tersebut. Pembahasan dapat dilakukan secara klasikal dan dapat pula secara berkelompok. Teknik penyajian diskusi dan pemberian tugas serta tanya jawab dapat digunakan silih berganti pada langkah ini.

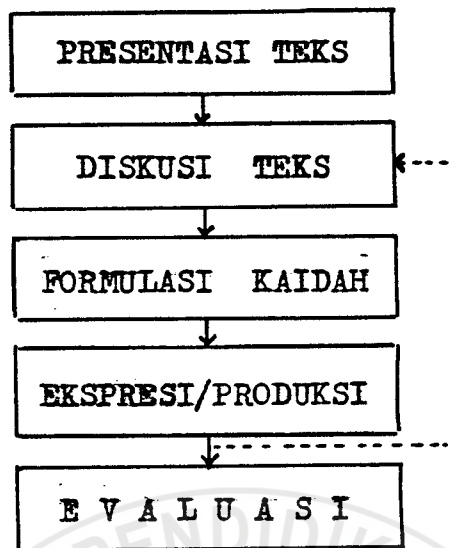
Jika pembahasan teks tersebut dilakukan dalam diskusi kelompok dan setiap kelompok telah melaporkan hasilnya yang berkaitan dengan empat hal tersebut --struktur, isi, bahasa, faktor komunikatif-- demikian juga bila keempat hal itu telah ditemukan lewat tanya jawab secara klasikal, sebelum masuk ke langkah ketiga dapat dilakukan tanya jawab kepada siswa ihwal pengalaman pribadi siswa berkaitan dengan kompetensi dan fungsi komunikatif yang mirip atau sesuai dengan teks yang disajikan. Yang terakhir ini bertujuan untuk mempertemukan pengalaman siswa

dengan yang terjadi dalam teks. Dari segi teori evaluasi itu dapat diartikan sebagai uji mula (pre-test). Bisa juga sebelum masuk langkah ketiga diadakan pelatihan mengucapkan ungkapan/kalimat tertentu dalam teks tersebut.

Langkah ketiga adalah formulasi kaidah. Langkah ketiga ini bertujuan untuk merumuskan perolehan pada langkah kedua yang masih terumbai-umbai. Kaidah-kaidah yang dirumuskan menyangkut baik kaidah gramatikal maupun kaidah komunikatif atau pragmatikal. Guru BI pada langkah ini dapat berperan lebih aktif tetapi dengan tetap mengutamakan pelibatan siswa.

Langkah ekspresi sebagai langkah keempat merupakan langkah yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk berlatih menggunakan BI sesuai dengan kompetensi dan fungsi komunikatif yang diajarkan. Dengan memperhatikan kaidah-kaidah yang telah diformulasikan pada langkah ketiga siswa diberi kesempatan untuk menciptakan, menyusun ekspresi bahasa sesuai dengan contoh. Langkah ini dapat juga disebut sebagai langkah produksi.

Pelatihan dapat dimulai dari pelatihan terpimpin ke pelatihan bebas. Pelatihan terpimpin misalnya guru mendeskripsikan faktor komunikatif dalam deskripsi situasi, kemudian siswa menyusun ekspresi bahasa sesuai dengan deskripsi situasi itu. Deskripsi situasi dapat disajikan secara verbal dengan cerita dapat pula secara nonverbal de-



Bagan 21: Prosedur Alternatif PBM Pokok Bahasan Pragmatik.

ngan penyajian gambar. Adapun pelatihan bebas dilakukan dengan memberi kesempatan kepada siswa untuk menentukan faktor komunikatif sesuai keinginannya dan berdasarkan faktor komunikatif yang telah ditentukannya sendiri siswa menyusun ekspresi bahasa yang dikehendaki. Hasil ekspresi siswa dapat dipresentasikan dengan dramatisasi, pembacaan atau pemaparan di depan kelas.

Sebelum ke evaluasi, setelah presentasi hasil ekspresi siswa PBM dapat kembali ke langkah kedua dan ketiga. Artinya hasil ekspresi siswa tersebut dibahas dengan cara mempertemukannya dengan kaidah-kaidah gramatikal dan kaidah-kaidah komunikatif yang telah diformulasikan pada langkah sebelumnya. Cara itu dilakukan untuk melihat kesesuaian hasil ekspresi siswa dengan kaidah gramatikal

dan kaidah komunikatif yang berkaitan dengan kompetensi dan fungsi komunikatif yang dilatihkan. Mengakhiri langkah keempat dapat dilakukan kegiatan penyalinan teks hasil ekspresi siswa ataupun teks yang disajikan pada langkah pertama jika memang dianggap perlu untuk itu.

Langkah berikutnya, langkah kelima, ialah evaluasi. Sebagaimana sebuah evaluasi, langkah ini bertujuan pertama-tama untuk memperoleh gambaran pencapaian tujuan PBM pokok bahasan pragmatik yang baru saja dilakukan. Apabila evaluasi itu harus dikerjakan di rumah pada langkah ini dapat disajikan contoh pekerjaan rumah. Apabila evaluasi itu dapat dikerjakan pada saat itu: guru dapat memberikan soal/tugas dalam bentuk lisan atau tertulis sesuai dengan kompetensi komunikatif yang akan diukur. Jadi evaluasi tidak harus secara lisan.

5.3.5.2 Landasan Teoritis

Karena prosedur alternatif tersebut disusun sebagai konkretisasi dan aplikasi dari pendekatan komunikatif dalam konteks PBI, tentu saja landasan teori pendekatan komunikatif mendasari juga model alternatif tersebut. Hal itu berarti model alternatif tersebut diciptakan sebagai penyiasatan PBI yang bertujuan menanamkan kompetensi komunikatif (Hymes) dalam fungsi-fungsi komunikatif baik ala Halliday, Wilkins, Finocchiaro maupun van Eks. Keseluruhan langkah pada prosedur alternatif itu —presentasi

teks, diskusi teks, formulasi kaidah, ekspresi, evaluasi--
disusun sebagai langkah-langkah menuju pemerolehan kompe-
tensi komunikatif baik ala Hymes maupun ala Canale dan
Swain dalam fungsi-fungsi komunikatif Hallyday, Wilkins,
Finocchiaro dan van Eks. Selama belum ada penemuan tentang
fungsi komunikatif khas BI, secara eklektis teori-teori
itu dapat digunakan sebagai landasan teori yang berkaitan
dengan tujuan dan materi pengajaran pokok bahasan pragma-
tik dengan prosedur alternatif di atas.

Ditinjau dari teori pembelajaran (dan pemerolehan)
bahasa, 3 prinsip teori pembelajaran seperti dikemukakan
Richards dan Rodgers tercakup dalam model alternatif itu.
Prinsip komunikasi yang mengatakan kegiatan yang melibat-
kan komunikasi nyata akan meningkatkan pembelajaran im-
plisit pada langkah pertama dan keempat, presentasi dan
ekspresi. Prinsip tugas yang mengatakan kegiatan tempat
digunakannya bahasa untuk melaksanakan tugas-tugas yang
bermanfaat implisit pada langkah kedua, ketiga dan keempat
dari model alternatif itu. Prinsip kebermaknaan yang me-
ngatakan bahwa bahasa yang bermakna dapat menunjang pro-
ses pembelajaran tercakup pada langkah kesatu dan keempat
bahkan juga kelima --evaluasi-- manakala guru BI menugasi
siswa untuk mempraktikkan yang dipelajari di kelas dalam
kehidupan nyata dan siswa mesti melaporkan tugas praktik
tersebut pada pertemuan berikutnya.

Jika prosedur alternatif tersebut ditinjau dari teori peranan pengajar menurut Breen dan Candlin yaitu bahwa pengajar harus berperan sebagai fasilitator atau pemberi kemudahan proses komunikasi antarsemua yang terlibat, peran itu dapat diwujudkan pada langkah kedua, ketiga dan terutama langkah keempat (ekspresi). Sementara itu peran sebagai subjek yang terlibat dalam proses kelompok dengan menjadi pengorganisasi sumber belajar ada pada langkah pertama, sebagai sumber belajar juga pada langkah yang pertama, sebagai pembimbing diwujudkan pada langkah ketiga dan keempat.

Demikian juga jika model alternatif itu diperhatikan dengan teori peranan pembelajar menurut Breen dan Candlin, peranan pembelajar sebagai negosiator antara diri pribadi, proses pembelajaran dan objek belajar implisit pada keseluruhan langkah-langkah model alternatif di atas. Adapun peranan pembelajar sebagai pengembang strategi untuk menghubungkan struktur linguistik dengan fungsi komunikatif dalam situasi sebenarnya seperti dikemukakan van Els dapat diwujudkan pada langkah evaluasi.

Teori belajar pada umumnya seperti dikemukakan I.P. Pavlov, Herman Ebbinghaus, Wolfgang Kohler, Skinner, atau Robert M. Gagne melandasi juga model alternatif tersebut.

I.P. Pavlov dengan teori Conditioned Response atau tanggapan terkondisi terwujud secara konkret pada model ini dengan menempatkan deskripsi situasi pada langkah eks-

presi sebelum siswa melahirkan ekspresi bahasa seperti dikehendaki sebagai pengkondisian yang merangsang tanggapan siswa. Selanjutnya tanpa deskripsi situasi, pada kehidupan nyata siswa mentransfer yang dilakukannya pada langkah ekspresi itu ke dalam penggunaan bahasa dalam situasi nyata. Menjadikan bahasa yang dipelajari itu bermakna karena dapat digunakan dalam kehidupan nyata sejalan dengan teori Ebbinghaus.

Max Wertheimer dan Wolfgang Kohler sebagai tokoh teori belajar "insight" yang didasarkan pada ilmu jiwa Gestalt mendasari juga model alternatif ini. Teori Wertheimer yang mengatakan bahwa "insight" terjadi bila siswa melihat struktur yang esensial dalam situasi yang problematis menadasi kegiatan model alternatif pada langkah yang pertama serta keempat. Sementara itu teori Kohler yang mengatakan bahwa pemahaman (insight) timbul bila seseorang melihat hubungan unsur-unsur dalam situasi yang mengandung problem menjiwai langkah kedua, ketiga dan keempat dalam model alternatif itu. Sedangkan keterkaitan kegiatan-kegiatan intralangkah dan antarlangkah yang mewujudkan hubungan rangsang-tanggap yang terkait secara sistematis sejalan dengan teori "reinforcement" Skinner.

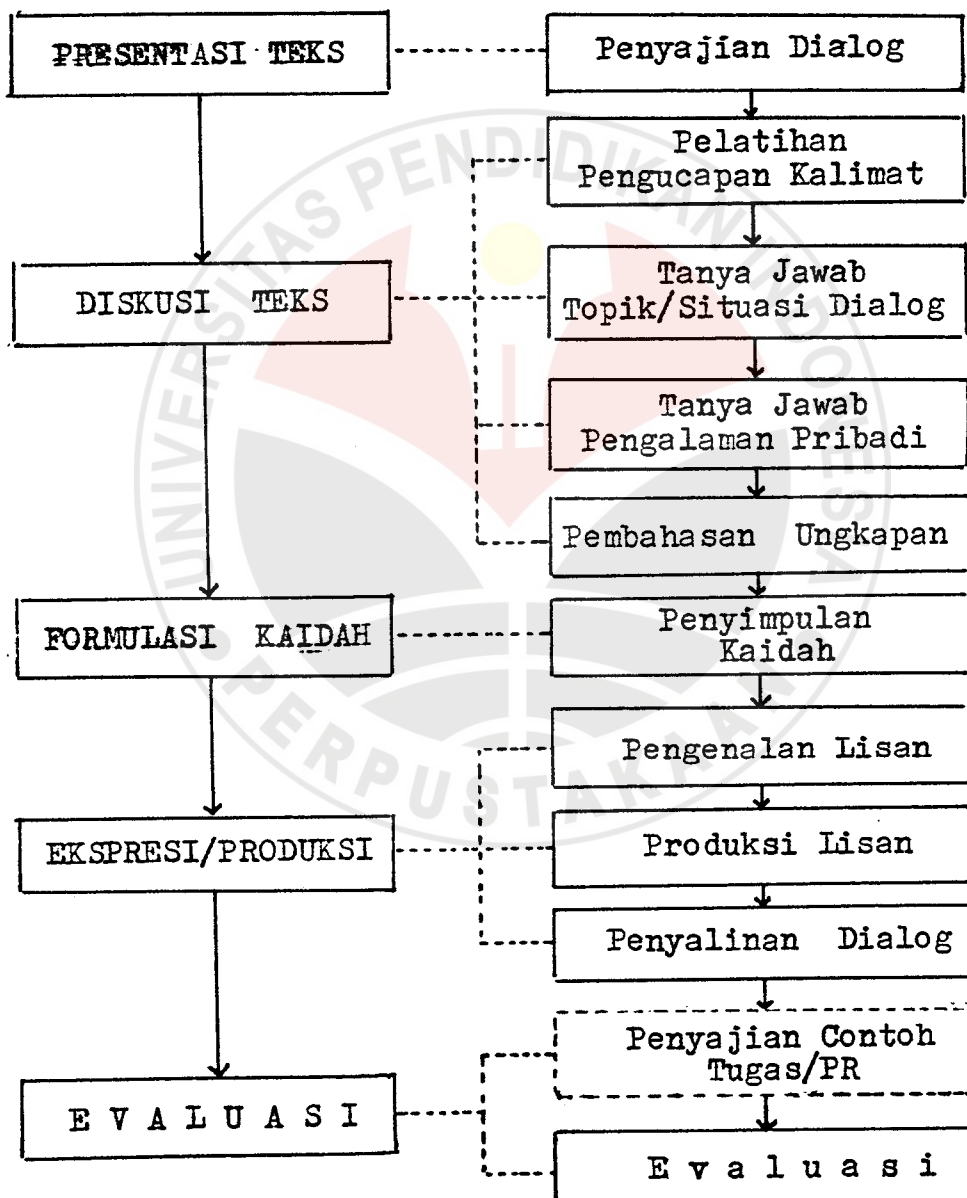
Pemikiran Gagne yang membedakan 8 tipe belajar juga melandasi model alternatif di atas. Penyajian teks pa-langkah pertama merupakan isyarat bagi siswa akan kemana-

puan komunikatif yang harus diaktualisasi. Hal ini sama dengan tipe pertama, signal learning, teori Gagne. Tipe kedua, stimulus-response learning, belajar rangsang-tanggap yang tertata mendasari pentingnya pemilihan teks yang disajikan pada langkah yang pertama. Sementara rangkaian kegiatan yang bersinggungan dan bertautan sebagai ciri tipe ketiga, chaining, diwujudkan pada pertautan kegiatan dari langkah ke langkah pada model ini: presentasi dan diskusi, diskusi dan formulasi, formulasi dan ekspresi, ekspresi dan evaluasi. Tipe keempat, verbal association, akan dilakukan pada langkah keempat dengan menempatkan deskripsi situasi sebagai deskripsi verbal yang berperan sebagai rangsang dan ungkapan siswa atas deskripsi situasi itu sebagai tanggapannya. Tipe discrimination learning, tipe kelima, termanifestasi pada siswa mampu membedakan penggunaan BI berdasarkan fungsi dan faktor komunikatif yang terformulasikan pada langkah ketiga dan dilatihkan pada langkah keempat. Tipe keenam, concept learning, yang berarti siswa belajar konsep dan tipe ketujuh, rule learning, siswa belajar aturan-aturan atau kaidah-kaidah terjadi pada langkah ketiga, formulasi kaidah. Tipe kedelapan, problem solving, secara nyata terjadi pada langkah keempat dan kelima. Pada langkah itu siswa belajar memecahkan masalah untuk melahirkan ekspresi bahasa berdasarkan deskripsi-situasi atau bahkan ber-

dasarkan situasi nyata. Demikianlah delapan tipe belajar Gagne juga menjadi landasan teoritis penyusunan prosedur alternatif di atas.

5.3.5.3 Perbandingan dengan Model Lain

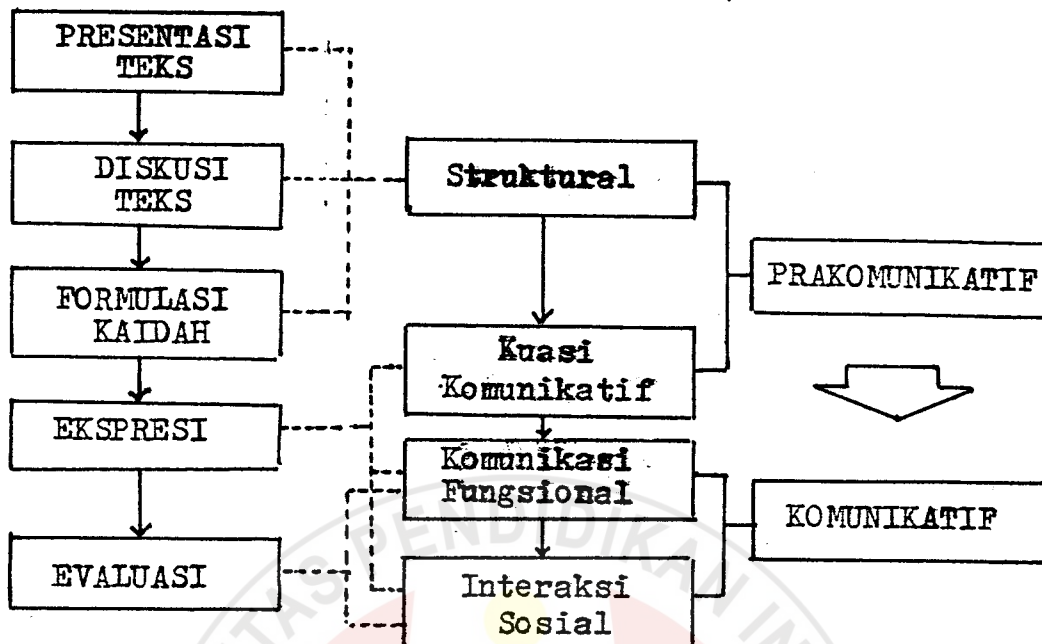
Apabila langkah-langkah prosedur alternatif di-



Bagan 22: Perbandingan Prosedur Alternatif dengan Prosedur Finocchero dan Brumfit.

perbandingkan dengan prosedur Finocchiaro dan Brumfit (1983) maka langkah presentasi teks sejajar dengan langkah penyajian dialog. Langkah diskusi teks sejajar dengan langkah kedua sampai dengan langkah kelima Finocchiaro dan Brumfit: pelatihan pengucapan kalimat, tanya jawab topik/situasi dialog, tanya jawab pengalaman pribadi siswa, pembahasan ungkapan. Sementara itu langkah formulasi kaidah sejajar dengan penyimpulan kaidah pada Finocchiaro dan Brumfit. Langkah ekspresi/produksi sejajar dengan langkah-langkah pengenalan lisan, produksi lisan dan penyalinan dialog. Langkah evaluasi sejajar dengan penyajian contoh tugas atau pekerjaan rumah dan evaluasi pada Finocchiaro dan Brumfit. Bagan 22 di atas menggambarkan perbandingan antara model alternatif dengan prosedur Finocchiaro dan Brumfit.

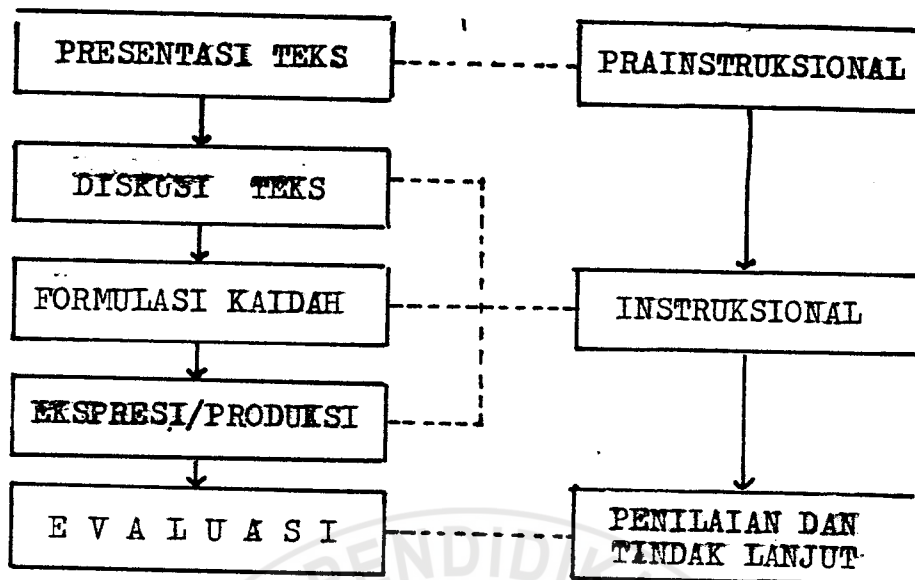
Di hadapan langkah-langkah metodologis Littlewood (1981) yang menyusun langkah-langkah atas (1)kegiatan prakomunikatif yang meliputi kegiatan struktural dan kegiatan kuasi komunikatif atau komunikasi berpura-pura serta (2)kegiatan komunikatif yang meliputi komunikasi fungsional dan interaksi sosial, langkah-langkah model alternatif tersebut tergambar seperti pada bagan 23. Pada bagan tersebut tampak bahwa langkah presentasi teks, diskusi teks dan formulasi sejajar dengan kegiatan prakomunikatif struktural Littlewood. Sedangkan langkah ekspresi-



Bagan 23: Perbandingan Prosedur Alternatif dengan Langkah Metodologis Littlewood.

si mencakup kegiatan prakomunikatif kuasi komunikatif dan komunikatif komunikasi fungsional, serta komunikatif interaksi sosial. Sementara itu langkah evaluasi sejajar dengan kegiatan komunikatif komunikasi fungsional dan kegiatan komunikatif interaksi sosial dalam langkah metodologis Littlewood.

Manakala prosedur alternatif tersebut dihadapkan dengan tahapan umum kegiatan belajar mengajar yang terdiri atas tahapan-tahapan (1)prainstruksional, (2)instruksional dan (3)penilaian dan tindak lanjut (Sudjana, 1989: 67-72) akan tampak seperti pada bagan 24 di bawah ini. Langkah presentasi teks pada prosedur alternatif sejajar dengan tahap prainstruksional. Pada hakikatnya tahap pra-



Bagan 24: Perbandingan Prosedur Alternatif dengan Tahapan Umum Kegiatan Belajar Mengajar.

instruksional bertujuan untuk mengantarkan siswa masuk ke dalam inti kegiatan pada tahap selanjutnya. Demikianlah jika tahap prainstruksional itu disebut sebagai kegiatan pemanasan, sesungguhnya langkah presentasi teks pada prosedur alternatif juga merupakan langkah pemanasan sebelum siswa berlatih kemampuan komunikatif pada langkah selanjutnya.

Sementara itu langkah diskusi teks, formulasi kaidah dan ekspresi atau produksi merupakan tahap instruksional dalam tahapan umum kegiatan belajar mengajar. Sebagaimana tahap instruksional merupakan kegiatan ini dalam kegiatan belajar mengajar demikianpun ketiga langkah prosedur alternatif tersebut. Adapun langkah evaluasi sejajar dengan tahap penilaian dan tindak lanjut dari tahapan umum kegiatan belajar mengajar.