

BAB III

PERMASALAHAN PENGAJARAN BAHASA

1. Pengantar

Bahasa adalah fenomena pada manusia yang sangat rumit. Oleh karena itu hingga sekarang ini belum ada suatu teori yang utuh, lengkap dan komprehensif tentang bahasa. Pengetahuan tentang bahasa tidak sekedar hanya tahu tentang kaidah-kaidah fonologi, morfologi dan sintaksis dan penggunaannya. Telaah-telaah tentang kebahasaan secara ilmiah, yang sangat produktif sejak 1950-an, biasanya mendalami satu atau beberapa aspek tertentu, sehingga untuk kepentingan langsung pengajaran bahasa di sekolah mesti memetik manfaat dari teori-teori sepotong-sepotong itu, untuk dipadu dengan pengalaman-pengalaman di kelas. Sebelum tahun 1950-an para guru bahasa melaksanakan tugasnya lebih banyak dilaksanakan dengan cara "trial and error", sebagai seni ketimbang didasarkan atas proses teori-teori ilmiah (Pit Corder 1975).

Usaha untuk menuju pendalaman kebahasaan yang berhubungan dengan perkembangan kognitif dan perkembangan bahasa pada kanak-kanak sebenarnya telah dirintis oleh Dietrich Tiedemann satu setengah abad yang lalu, tetapi hanya sekedar pencatatan daftar kata-kata sehari-hari ketiga anak-anaknya dalam bentuk klasifi-

kasi kata (H.D. Brown 1980). Baru semenjak tahun 1950-an baik oleh para ahli psikologi maupun oleh para linguist sendiri dilakukan studi yang intensif, terutama mengenai perkembangan bahasa pada kanak-kanak, yang sedikit banyak merupakan usaha yang paralel dalam mencari dan memberikan kejelasan mengenai proses tersebut.

Jika aliran psikologi yang berkembang antara 1940 hingga 1950-an yang didominasi aliran-aliran behaviouristic dan neobehaviouristic, yang mendasarkan telaah bahasa berdasar fenomena tingkah laku yang dapat diamati, membuka jalan untuk psikologi kognitif pada tahun 1960 - 1970-an, maka linguistik 1940 - 1950 yang ditandai dengan aliran struktural dan deskriptif, mengantar kepada lahirnya telaah aliran generatif 1960 1970-an yang dipelopori oleh Noam Chomsky (H.D. Brown 1980).

Kedua jalur disiplin yang menekankan tentang perkembangan dan pemerolehan bahasa pada kanak-kanak untuk bahasa ibunya (L_1) ini merangsang para mahasiswa kebahasaan untuk mencoba menerapkan teori-teori tentang pemerolehan bahasa pertama (L_1) itu pada pengajaran bahasa kedua (L_2), maka bermunculan literatur tentang teori-teori Belajar - Mengajar bahasa kedua (second Language Teaching and Learning).

2. Sumbangan-sumbangan Dari Psikologi

2.1 Behaviourisme (Pandangan Mekanistik)

Berdasarkan pada temuan - temuan Parlor, J.B. Watson (1913) memperkenalkan istilah behaviourisme. Menurut aliran psikologi behaviourisme klasik, perilaku manusia itu semuanya merupakan rangkaian daripada perilaku yang dikondisikan, demikian juga bahasa. Oleh karena itu, menurut Watson, semua perilaku manusia hanya dapat dipelajari dengan cara obyektif, dari yang dapat diamati. Jadi tidak disangkutkan dengan masalah-masalah mentalistik seperti instinct dan aktivitas mental misalnya bakat, atau potensi-potensi yang dibawa sejak lahir. Teori behaviourisme klasik ini dikembangkan oleh Skinner (1938), yang oleh ahli-ahli psikologi lainnya dipandang sebagai pelopor neo-behaviourisme.

Skinner, meskipun mengikuti tradisi Watson memperluas dengan dimensi baru. Tradisi Parlor - Watson dengan memasukkan faktor "reinforcement" yang mempengaruhi proses internalisasi. Menurut Skinner, semua dapat diajarkan dengan efektif dan berhasil melalui program "reinforcement" secara setapak demi setapak (step by step). Pendirian Skinner ini sangat berpengaruh terhadap pengajaran bahasa, sekitar tahun 1950-an hingga awal 1970-an terutama di Amerika. Program ini menekankan pada latihan-latihan secara intensif. Menurut aliran ini semua tingkah laku manusia itu bisa diprediksi-

kan, dikendalikan. Dalam hal ini psikologi behaviourisme mengesampingkan keunikan manusia dengan segenap potensi kreativitas dan kemendiriannya sebagai individu.

2.2 Teori Kognitif (Pandangan Mentalistik)

Teori belajar secara kognitif yang diketengahkan oleh David Ausubel akan lebih mudah diikuti pembedaannya antara "rote" dan "meaning full". Belajar dengan menghafal secara mekanik dan ulangan-ulangan rutin, yang kadang-kadang tidak perlu mengerti artinya (rote learning), tidak memberikan makna yang saling kit berkait, melainkan seperti butir-butir yang berdiri sendiri-sendiri tanpa hubungan (1968). Jadi tidak dikaitkan dengan struktur pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya.

Sedang mengenai belajar bermakna dijelaskan sebagai suatu proses menghubungkan dan menalikan pengetahuan yang baru dengan yang sudah ada dalam struktur kognisi. Dengan begitu yang baru akan berinteraksi dengan yang lama dan merupakan kesatuan yang mantap, seperti batu bata yang lekat melekat membentuk bangunan, satu berfungsi terhadap yang lain dan terhadap seluruh struktur bangunan. Dalam hal "rote learning" hanya merupakan tumpukan batu-batu bata yang tak berfungsi.

Ausubel mengakui pentingnya situasi belajar bermakna, yaitu apabila tugas-tugas latihan, pekerjaan rumah dan sebagainya juga secara potensial bermakna bagi pelajar. Sebenarnya telah hampir seabad yang lalu pengertian belajar bermakna ini dipandang penting. William James (1890) dalam hal ini juga telah menyatakan :

"... the more other facts a fact associated with in the mind the better possession of it our memory retain. Each of its associates become a hook to which it hangs ... they form a network of attachments by which it is woven into the entire tissue of our thought ..."

Pengajaran secara bermakna, menurut Ausubel, efek interferensi yang menyebabkan faktor lupa relatif lebih kecil dibanding dengan cara "rote learning".

Teori belajar bermakna, yang menekankan pada keterkaitan pengetahuan baru dengan yang sudah ada, memberikan harapan yang besar bagi pengajaran bahasa. Hal ini disebabkan pelajaran bahasa dapat dikaitkan dengan bidang pelajaran apa pun, misalnya dengan cara terpadu (team teaching), dengan demikian tak perlu terjadi jarak antara kemajuan pelajaran bahasa dengan kenyataan bahasa yang dipakai di dalam bidang - bidang studi yang lain. Hal ini bisa disusun buku pelajaran bahasa yang memperhatikan kebutuhan bidang-bidang studi lainnya. Bahasa atau pelajaran bahasa seharusnya

memberikan kemudahan kepada bidang lainnya dan bukan sebaliknya menjadikendala.

2.3 Psikologi Humanisme

Bertolak belakang dengan Skinner, Carl Rogers (1951), dalam "Client - Centered Therapy" mengkaji manusia seutuhnya, sebagai kesatuan fisik dan kognitif, tetapi terutama sebagai makhluk emosional. Psikologi humanistik Rogers lebih tertuju kepada aspek afektif daripada aspek kognitif. Rogers menganalisis perilaku manusia pada umumnya, termasuk proses belajar dari segi pandangan fenomenologi. Prinsip-prinsip formalnya berpusat pada perkembangan konsep "self" individual, dan perkembangan kesadarannya terhadap realitas, dan dorongan - dorongan internal yang mendasari seseorang untuk melakukan sesuatu.

Rogers berpendirian, bahwa pada prinsipnya dasar perilaku manusia itu adalah kemampuannya beradaptasi dan tumbuh ke arah meningkatkan eksistensinya. Di dalam lingkungan yang aman damai, orang akan tumbuh belajar dan membangun gambaran realitas yang "pas" dengan realitas itu sendiri. Orang yang telah mencapai tataran fungsional secara penuh hidupnya damai dengan segala perasaan dan reaksinya. Orang demikian ada sebagai proses dari ada yang berkembang menjadi dirinya sendiri (becoming himself).

Pemikiran Carl Rogers ini sangat penting dan mengubah pandangan atau pendekatan dalam bidang pendidikan dari "teaching centered" ke "learning centered". Dalam hal ini yang diperlukan adalah fasilitator yang dapat menjalin hubungan interpersonal dengan pelajar atau anak didiknya secara terbuka, simpatik; saling percaya, mau menerima anak didik seperti adanya, yang murah pujian terhadap orang lain. Yang pokok: mengajar bagaimana caranya belajar, sebab ini lebih penting daripada mengajarkan fakta-fakta. Aplikasinya dalam pengajaran bahasa adalah guru perlu mempunyai pengertian bahwa muridnya itu adalah suatu organisme yang hendak mengenal dan mengembangkan dirinya dan ingin menyatakan dirinya kepada orang lain secara bebas. Karena itu bahan-bahan pelajaran hendaknya disusun secara bermakna dalam konteks komunikasi yang alami antara individu-individu yang sudah tumbuh.

2.4 Teori Perkembangan Piaget

Pemikiran Piaget (1963) memeberikan pemecahan pertentangan antara dua pandangan mengenai bayi manusia, yaitu antara pendapat yang menyatakan bahwa bayi itu lahir sebagai lembaran kertas yang masih putih, menunggu manipulasi oleh lingkungannya dengan pendapat yang percaya bahwa bayi itu lahir dengan segala potensi, pembawa "blue print" untuk masa depannya. Dalam

hal perkembangan kognitif, Piaget mengemukakan adanya hubungan yang erat antara bentuk dan fungsi bahasa kanak-kanak terhadap karakteristik berpikir mereka. Yang sangat menarik dari karya Piaget adalah tentang pentahapan perkembangan kognitif kanak-kanak yang dikaitkan dengan perkembangan bahasanya. Piaget membagi tahap-tahap tersebut menjadi :

- Tahap pra operasional
- Tahap operasional kongkrit
- Tahap pasca operasional kongkrit
- Tahap operasional formal.

Sesuai dengan sasaran studi yaitu bahan pelajaran tata kalimat pada kelas I SMP yang dalam pentahapan Piaget telah berada dalam tahap akhir masa kanak-kanak, yaitu tahap operasi formal, maka penulis hanya akan mengulas tinjauannya pada tahap operasional formal.

Tahap operasi formal disebut juga masa adolesen mencakup umur 11 hingga 14 tahun. Piaget menamakan tahap ini tahap operasi formal karena pada tahap ini manifestasi penalaran sudah sistematis dan mengikuti proses logika yang kompleks menuju kedewasaan. Operasi kognisi tidak lagi hanya terbatas pada obyek-obyek yang kongkrit saja. Perwujudan tahap operasi formal ini, ialah kemampuan memecahkan berbagai persoalan-persoalan yang telah memerlukan operasi logika yang lebih tinggi, misalnya menyangkut :

- (1) penalaran hipotetik - deduktif
- (2) berfikir refleksif
- (3) penalaran dengan proposisi dan ratio
- (4) mengendalikan variabel dalam percobaan
- (5) penalaran silogisme
- (6) probabilitas
- (7) logika menghubungkan-hubungkan
- (8) penalaran abstrak
- (9) memahami alegori
- (10) berpikir secara proposisional
- (11) penerimaan asumsi-asumsi berlawanan hingga fakta
- (12) penampilan operasi-operasi "second order" atau
berpikir tentang pikiran itu sendiri
- (13) memformulasikan teori-teori
- (14) merenungkan tentang masyarakat yang ideal

Penalaran dan pemikiran abstrak memerlukan kaidah-kaidah dan pola-pola logika yang harus diikuti. Dalam tahap ini mereka telah mengerti dan dapat memecahkan soal-soal paparan (verbal problem) yang relatif kompleks dan membentuk logika yang kompleks pula. Misalnya dengan soal: A (lebih besar, lebih kecil atau sama) dengan B. Dan A atau B dibandingkan dengan C dengan cara yang sama, mereka telah mampu memecahkan hubungan C dengan yang satu lagi. (Dengan lambang matematika: $A > B$; $B > C$; maka $C < A$, atau $A < C$) Dengan kata lain operasi formal pikiran berfungsi de-

ngan cara aljabar, dengan membuat atau menggunakan lambang untuk menyatakan pikiran dan kategori-kategori sambil sekaligus menerapkan operasi mental. Oleh karena itu stimulus lebih bersifat internal daripada eksternal.

Tahap operasi formal ini, karena telah mengoperasikan kemampuan kognitif yang lebih tinggi, maka lebih tergantung pada pikiran. Karena itu perilaku-perilakunya terencana, dan lebih terampil.

Proses operasi formal :

Penalaran abstrak. Proses pemikiran adolesen mulai menyerupai proses pemikiran orang dewasa, sebab telah dapat secara relatif menggunakan penalaran yang abstrak dan kompleks. Mereka telah mampu menyimpan sejumlah besar informasi dalam otaknya, dan dapat memanipulasinya.

Berpikir deduktif - hipotetik. Jika adolesen dihadapkan pada persoalan, mereka memformulasikan dugaan-dugaan atau hipotesis dan kemudian mendeduksikan jawaban dari padanya. Sebagai contoh: Seorang adolesen berpikir (stimulus): "Saya ingin mempunyai mobil. Cara untuk mempunyai mobil itu ialah dengan jalan meminta sokongan kepada masyarakat (hipotetis). Tidak. Masyarakat tak akan mau menyokong (penolakan hipotetis). Lebih baik saya bekerja dan menabung". (Proses operasi deduksi dalam mengambil kesimpulan sebagai jawaban).

Penalaran Silogismik. Operasi pemikiran hipotetik deduktif dilakukan juga dengan cara penyusunan silogisme. Contohnya sebagai berikut :

- (a) Karakteristik mamalia ialah menyusui anaknya.
- (b) Binatang ini menyusui anaknya.
- (c) Binatang ini tentu termasuk golongan mamalia.

Pemikiran formal dapat pula menilai, apakah suatu susunan silogisme itu salah atau benar. Sebagai contoh :

- (a) Anjing dapat menyalak
- (b) Binatang ini menyalak
- (c) Kalau demikian binatang ini anjing.

Pemikir formal mengerti, bahwa silogisme itu salah. Kesalahan itu dimulai dari pengajuan premis (a), ada jenis binatang lain yang juga dapat menyalak. Karena itu kesimpulan yang ditarik juga dapat salah. Dengan mengevaluasi kesimpulan yang ditariknya, maka pemikir formal selangkah lagi maju mengembangkan aktivitas mentalistiknya, dengan membangun operasi atas operasi, yaitu memeriksa kembali validitas premis yang diajukan. Dengan demikian nampak, bahwa pemikir formal juga mampu meninjau suatu persoalan dari berbagai segi untuk mendapatkan pemecahan yang lebih tepat.

Pemikiran proposisional. Adolesan telah dapat membedakan rangkaian hipotesis dalam bentuk proposisi dan penalaran, misalnya sebagai berikut :

- (a) A atau B

- (b) A dan B
- (c) A tetapi bukan B
- (d) Bukan A dan juga bukan B

Dalam operasinya, misalnya seorang adolesen melihat serbuk putih, dalam pikirannya beroperasi :

- (a) Ini gula atau garam
- (b) Atau mungkin campuran gula dan garam
- (c) Tetapi tidak ada rasa asin, tentu ini gula
- (d) (Setelah diperiksa betul): Ah ternyata bukan gula dan juga bukan garam, (melainkan pupuk urea).

Atau mungkin membentuk proposisi - proposisi logis seperti berikut :

- (a) Jika A maka B, misalnya :
Jika hujan deras, daerah itu tergenang air.
- (b) Jika B maka A, dalam :
Daerah itu tergenang air, tentu habis hujan deras.
- (c) Jika tidak A maka tidak B, contoh :
Hujan tidak deras, maka daerah itu tidak tergenang air.
- (d) Tidak B jadi tidak A, contoh :
Daerah ini tidak tergenang air, jadi hujan tentu tidak deras.

Adolesen telah mampu menghubungkan tiap jenis dari ke empat tipe tersebut di atas dengan penalarannya, kemudian berbuat/bertindak atas dasar itu.

Merenungkan konsep utopia (yang ideal) dan menerima asumsi-asumsi. Seorang adolesen juga telah mampu memikirkan suatu obyek tetapi juga bukan seperti keadaannya yang asli, dan dapat menerima asumsi-asumsi. Untuk mencari pemecahan masalah, Adolesen juga telah mampu berpikir secara abstrak. Misalnya membayangkan suatu eksperimen yang tidak dihadapi secara nyata.

Contohnya misalnya : Seorang adolesen menyusun pemikiran abstrak : "Kalau jembatan ini dibuat dari gelas, maka ... ". Seorang adiknya yang masih dalam tahap operasi kongkrit barangkali akan berkomentar : "Ah, mana mungkin, jembatan dibuat dari besi atau kayu" dan lain sebagainya. Ini disebabkan karena masih terikat pada yang kongkrit saja, maka dia tidak dapat menerima asumsi kakaknya; ia tidak dapat membuat pemikiran tanpa ada bukti yang pernah dialaminya (conjecture).

Memahami alegori. Pada akhir tahap formal, adolesen itu dapat menangkap dua macam makna yang terkandung dalam bacaan atau pesan, yang "tersurat" dan yang "tersirat". Mereka juga telah dapat mengerti hubungan bagian - bagian dalam keutuhan (part - whole relation - ship). Dalam membaca suatu cerpen atau novel, dia tidak lagi terikat pada bagian-bagian, melainkan menangkap keutuhan ceritera.

Berpikir refleksif. Berpikir refleksif merupakan ciri terpenting pada adolesen atau tahap opera-

sional. Pada tahap ini, adolesen telah mampu melakukan operasi tipe berpikir refleksif. Karena telah dapat menyimpan banyak informasi dalam ingatannya dan dapat beroperasi berdasarkan kasanah informasinya tersebut. Untuk memecahkan suatu soal, seseorang mesti merefleksikan pada sejumlah operasi dan mengidentifikasi fungsinya dalam proses berpikir. Cara atau proses ini pula yang digunakan untuk memecahkan soal-soal matematika, misalnya:

- (a) "Mencatat" tipe soal
- (b) Menentukan apa yang sudah diketahui dan apa yang belum diketahui.
- (c) Menentukan langkah-langkah yang diperlukan untuk mencari apa yang belum diketahui.
- (d) Melakukan operasi kognitif, kadang-kadang perlu alat-alat (tuliskan, mesin dan sebagainya).

Anak-anak yang cerdas masih akan melakukan operasi refleksif sekali lagi meskipun jawaban soal telah didapatkan. Ia akan meneliti kembali apakah langkah yang telah dilakukan sudah benar.

Logika penggabungan. Anak-anak pada tahap operasi formal ini dapat mencari berbagai kemungkinan penggabungan faktor-faktor yang berkaitan kepada masalah atau soal yang akan dicari pemecahannya. Misalnya menghadapi soal: Diberi 4 gelas, yang berisi cairan yang tak berwarna dan tak berbau. Guru mempertunjukkan

bahwa campuran beberapa tetes dari keempat gelas tersebut, ditambah dengan beberapa tetes dari cairan gelas ke-5 (g), menghasilkan campuran cairan yang berwarna hijau. Kemudian anak disuruh mengadakan percobaan ulang, dan disuruh menentukan peran cairan (g) pada masing-masing cairan keempat gelas. Operasinya adalah mencampur tiap cairan dari masing-masing gelas (1 - 4) dengan cairan dari (g), dan mencatat hasilnya.

Berpikir proporsional. Piaget menyatakan bahwa kemampuan memahami proporsi dan rasio pada umumnya terjadi pada akhir tahap ini. Misalnya soal seperti dalam gambar :



Piaget mengatakan, dalam tahap operasi formal ini meskipun tidak diajari anak mengetahui berapa gram anak timbang pada angka (2) di ruas kanan timbangan.

Mengendalikan variabel. Pada tahap operasi formal anak-anak telah menyadari bahwa dalam memecahkan soal dari suatu percobaan ("experiment") yang kompleks, mereka mesti mengendalikan berbagai variabel, dan hanya mengubah satu faktor tiap kali, untuk mengetahui pengaruh variabel tersebut terhadap reaksi. Misalnya percobaan bandulan, dengan berbagai ukuran panjang ta-

li, dengan mencatat pengaruh terhadap frekuensi lebar ayun per-waktu tertentu (menit). Demikian juga bila variabel itu berat bandul.

Membuat sistem klasifikasi tataran (hierarchy).

Kemampuan mengklasifikasikan sebenarnya telah mulai pada tahap pra operasional. Pada tahap ini kemampuan berlanjut dengan kemampuan membuat kriteria untuk klasifikasi tataran. Mereka mampu membuat kunci-kunci kesamaan pada ilmu tumbuhan, hewan dan sebagainya, untuk mengelompokkannya.

Mempermasalahkan kekuasaan dan menerima putusan atau mufakat. Pada tahap ini pengertian demokrasi tumbuh, mereka mulai dapat mengeritik peraturan-peraturan dan otoritas dalam keluarga. Mereka jadi argumentatis, ingin mengetahui landasan dari keputusan-keputusan. Orang tua atau pendidik tidak lagi dapat memaksakan otoritasnya : "You will do this because I say so". Sikap pemberontak para adolesen itu disebabkan oleh berkembangnya egosentri idealnya, Mereka terlalu menilai berlebihan terhadap proses rasional yang baru mereka "temukan". Karena telah mampu menggunakan pikirannya dengan penalaran yang lebih baik tentang sopan-santun, norma dan adat istiadat, maka mereka cenderung tidak realistik dalam perilakunya.

Dengan pencapaian tahap operasi formal, anak-anak telah dapat lolos dari gerbang menuju kedewasaan.

Mereka telah mampu mempergunakan pikiran dan penalaran dengan lebih baik untuk bergaul lebih efektif dengan orang dewasa dan lingkungannya, baik lingkungan fisik maupun lingkungan sosial. Sayangnya, menurut penelitian, banyak adolesen tidak dapat mencapai tahap ini sepenuhnya hingga "dewasa" pun. Menurut penelitian Kohlberg hanya 50 persen orang dapat mencapai tingkatan pemikiran formal sepenuhnya. Ini berarti yang 50 persen lainnya gagal, atau tidak pernah mencapai perkembangan potensinya secara penuh.

2.5 Aplikasi Teori Piaget Bagi Pendidikan

Teori Piaget tentang tahap-tahap perkembangan kognisi ini sangat penting bagi para orang tua lebih-lebih bagi para pendidik. Teori-teori tersebut dapat memberi bekal para orang dewasa untuk lebih dapat mengerti sikap para adolesen serta membantu memberikan bimbingan dan kemudahan bagi perkembangan tahap-tahap tersebut sejak dini. Penulis berpendapat perkembangan itu dapat dibantu sehingga mencapai taraf yang optimal.

Robert B Sund dalam bukunya "Piaget for Educator" memberikan saran-saran terutama untuk para guru dan penyusunan kurikulum serta buku-buku pelajaran. Saran-saran tersebut sebagai berikut :

- I. Jika anda berinteraksi dengan anak-anak, ingatlah konsep-konsep perkembangan kognitif.

- (1) Anak-anak tumbuh dan kognisinya berkembang melalui tahap-tahap menuju kedewasaan.
- (2) Anak - anak dalam tahap yang sama mungkin berbeda penampilan operasi mentalnya.
- (3) Anak yang dapat melakukan tugas-tugas yang tergolong formal, belum berarti anak itu termasuk ke dalam tahap operasi formal.
- (4) Ada dua tipe pengetahuan yang diberikan kepada anak (didik), yaitu: fisik berupa keterampilan dan latihan operasi mental.
- (5) Perkembangan penalaran dapat dibantu dengan memberikan pengalaman-pengalaman yang mendorong anak untuk berpikir.

II. Lingkungan pendidikan sangat mempengaruhi perkembangan etika.

Etik dan kognitif sebaiknya berkembang sejalan; ini dapat dibantu dengan pendidikan.

III. Rencanakan kegiatan-kegiatan yang mengikutsertakan anak (didik) dalam interaksi sosial. Hal ini penting untuk memperlemah egosentris dan mengembangkan rasa sosial. Ini mencakup pengembangan berargumentasi dan analisis yang kritis untuk meningkatkan kemampuan kognisi.

IV. Hindarkan "pseudo learning".

Belajar "palsu" terjadi bila anak - anak tidak dapat "menyimpan dan membaurkan informasi - informasi

Hal ini mungkin karena tugas-tugas menghafal tanpa pengertian atau pemahaman materi, atau tidak sesuai dengan tahap perkembangannya.

V. Susunan kurikulum operasional

- (1) Berikan tekanan pada pengembangan intelektual; dengan berkembangnya kecerdasan potensi-potensi lainnya juga mudah berkembang.
- (2) Sesuaikan kurikulum dengan tahap-tahap perkembangan.
- (3) Susunlah kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan anak-anak. Perkenankan siswa memilih tugas yang sesuai dengan problema yang mereka hadapi masing-masing.
- (4) Pentahapan perkembangan Piaget bersifat universal, karena itu dapat diterapkan oleh setiap budaya/bangsa dalam penyusunan kurikulum sesuai dengan budaya masing-masing.
- (5) Tekankan kegiatan belajar dengan cara berbuat dan mencari untuk menemukan, untuk membantu berkembangnya operasi mental. Doronglah mereka membaca atau membuat sesuatu, mendiskusikan dalam kelompok kecil apa pendapat mereka terhadap hal-hal yang ditemukan, tentang proyek-proyek penting, dan merencanakan kegiatan-kegiatan.
- (6) Ikut sertakan anak-anak secara fisik dan men-

tal dalam kegiatan belajar mengajar. Kurikulum disusun dengan orientasi "discovery - inquiry creativity", dan mengusahakan para siswa membuat keputusan - keputusan dengan menggunakan operasi pemikiran hipotesis, silogisme, merencanakan eksperimen dan menyusun model-model.

- (7) Usahakan lebih banyak terjadi interaksi, ijin-kan kerjasama dalam kelompok - kelompok untuk menyelesaikan persoalan. Campuran berbagai tingkat kemajuan kognitif, sebab anak yang lebih cerdas dapat membantu yang kurang cerdas.
- (8) Permainan peran, misalnya peran - peran sebagai ilmuwan, atau aparat pemerintah. Permainan ini dapat membantu anak - anak menghargai perbedaan pendapat dan keterbukaan (open minded).
- (9) Usahakan pelajaran mulai dari kongkrit ke abstrak.

VI. Meningkatkan kualitas guru yang baik

- (1) Guru hendaknya lebih banyak bertanya daripada memberi tahu untuk mengembangkan kreativitas dan berpikir kritis. Hindarkan jawaban hanya berbentuk : ya / tidak. Jika anak-anak membuat pernyataan yang kontradiktif bimbinglah kembali, misalnya dengan mengatakan : "Ya, tetapi tadi kami mengatakan ... ? yang mana yang benar ?

- (2) Guru sebaiknya sedikit bicara, tetapi banyak mendengarkan. Sesudah bertanya, beri waktu paling tidak 5 menit untuk memberi kesempatan anak-anak melakukan operasi mental, sehingga dapat menemukan response yang benar.
- (3) Kembangkan "freedom of choice" siswa dalam memilih cara belajar dan subyek yang dipelajari. Ini akan mengembangkan tanggung jawab.
- (4) Jangan secara langsung menyalahkan anak dalam membuat penalarannya. Lebih bijaksana dengan jalan menanyakan dan memberi informasi tambahan sehingga mereka dapat mengoreksi diri mereka sendiri.
- (5) Usahakan mengetahui tingkat formal masing-masing anak, sehingga tahu betul siapa dibantu bagaimana agar seluruh potensinya berkembang - kan.
- (6) Belajarlah menerima kenyataan, bahwa laju perkembangan berbeda-beda pada anak-anak yang sekarang tertinggal perkembangannya dari anak lain, mungkin suatu saat nanti akan mencapai tingkat kemajuan yang sama dengan anak yang tadinya lebih maju perkembangan operasi mentalnya.

3. Teori Generatif

Pendekatan baru kepada studi bahasa dan perila-

laku bahasa mulai berkembang pada tahun 1950-an, yang dirintis pertama-tama oleh minat baru para psikologis tentang proses berpikir. Istilah "psikolinguistik" mulai dipakai sekitar tahun 1953-an itu oleh Carrol dalam bukunya "The Study of Language". Sejak itu penelitian secara sistematis tentang perkembangan bahasa pada kanak-kanak banyak dilakukan, dari ucapan - ucapan permulaan bayi hingga umur sekolah (0 - 10) (Brown).

Sejak awal tahun 1960-an, telah timbul suatu dorongan yang sangat besar terhadap minat mempelajari bahasa kanak-kanak yang datang dari keberhasilan konsolidasi revolusi dalam linguistik sendiri yang dipepori oleh Noam Chomsky. Dengan pendekatan yang rasionalistik aliran generatif yang kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh para penerusnya, -generatif transformasi-, berusaha mencari jawaban yang lebih mendalam tentang misteri pemerolehan bahasa pada kanak-kanak. Teori-teori dari psikologi behaviourisme, menurut : Brown, yang mendasarkan teorinya pada observasi empirik dan metode ilmiah, baru dapat memulai mengungkap masalah bahasa kanak-kanak, belum menyentuh kawasan yang hanya dapat dieksplorasi melalui pendekatan yang lebih mendalam.

Ada dua tipe teori generatif yang memberi ciri dalam penelitian-penelitian aliran generatif ini. Tipe pertama adalah pendekatan nativis dan yang kedua meru-

pakan pengembangan teori pertama disebut pendekatan kognitif.

3.1 Pendekatan Nativis

Istilah nativis diambil berdasarkan pendirian, bahwa pemerolehan bahasa ibu pada kanak-kanak telah ditentukan oleh perangkat mentalistik yang dibawa sejak bayi lahir (innate). Mereka berpendirian bahwa bayi dilahirkan dalam keadaan "build-in", dengan peralatan dan potensi kebahasaan yang lengkap. Pendirian yang ekstrim ini berarti menganggap, bahwa bayi lahir tidak hanya telah memiliki konsep-konsep kebahasaan, dengan kecenderungan umum dan potensi-potensinya, melainkan sudah diperlengkapi dengan pengetahuan tentang hakekat alam, khususnya pengetahuan tentang hakikat kebahasaan, yaitu persepsi yang sistematis terhadap bahasa ibunya (Brown). Lennenberg (1967) menyarankan bahwa bahasa itu merupakan perilaku khas manusia ("species - specific"), yang telah ditentukan secara biologis oleh modus persepsinya, kemampuan kategorisasi dan mekanisme-mekanismenya.

Menurut Chomsky (1965), potensi bawaan itu berupa semacam "kotak hitam" (black - box) perlengkapan pemerolehan bahasa, "language acquisition device"(LAD) Mc. Neill (1966) menjelaskan tentang LAD ini terdiri dari empat macam kemampuan, yaitu :

(1) kemampuan membedakan bunyi bahasa dengan bunyi-bu-

nyi lain di sekitarnya.

- (2) kemampuan mengorganisasi peristiwa linguistik ke dalam berbagai kelas, yang kelak dapat dikembangkan.
- (3) pengetahuan itu hanya tentang satu sistem bahasa.
- (4) kemampuan untuk menyesuaikan dengan evaluasi dari lingkungan tentang perkembangan kemampuan itu.

Teori S(timulus) - R(esponse) dari argumentase filosofis menurut Mc. Neill terlalu terbatas, sedang masalah pemerolehan bahasa melewati wilayah S - R. Proposisi LAD mencakup berbagai aspek pemerolehan bahasa, seperti aspek makna, aspek keabstrakan, maupun aspek kreativitas (Brown). Dari sudut pandangan nativis yang ekstrim ini kemampuan bawaan ini bersifat universal. Meskipun pendekatan nativis itu tidak berapa jauh dari pendekatan behaviourisme, tetapi proposisi LAD Mc. Neill memberikan banyak kemungkinan untuk pengembangan lebih lanjut melalui penelitian-penelitian mengenai keabstrakan sistem bahasa, universalitas linguistik, teori makna maupun mengenai hakikat pengetahuan manusia (human knowledge). Sumbangan nativis yang lebih praktis ialah mengenai indikasi tentang bagaimana sistem bahasa pada kanak-kanak beroperasi.

Mc. Neill, Chomsky dan lain-lain telah memberikan sinar terang kepada kita, bahwa bahasa kanak-kanak itu tidak berkembang sedikit demi sedikit mengurangi

kesalahan-kesalahan, bukan bahasa yang pada awalnya penuh kesalahan-kesalahan. Tetapi sebaliknya, sejak awalnya bahasa kanak-kanak itu telah sistematis, dalam arti kanak-kanak secara berkesinambungan membuat hipotesis-hipotesis yang berdasarkan pada masukan atau perolehan yang diterimanya dan mengujinya dengan bahasa sendiri. Sejalan dengan pertumbuhan dan perkembangan bahasanya, hipotesis-hipotesis itu senantiasa diperbaikinya, disusun kembali dan diperkaya (continuum). Meskipun teori nativis ini banyak mendapat dukungan dari banyak transformasionalis dan psikologis, bagi para genetikawan sukar untuk menyaran suatu mekanisme pengetahuan kebahasaan itu diturunkan secara genetik (Kalmus 1966, juga Waterhouse dan Fisches 1972).

3.2 Pendekatan kognitif

Slobin (1971) menyarankan bahwa pada semua bahasa, pemerolehan dari segi semantik tergantung pada perkembangan kognitif, dan urutan perkembangan itu lebih ditentukan oleh kekompleksan sistem semantik daripada kekompleksan sistem bahasa itu sendiri. Bloom (1976) mengatakan, penjelasan tentang perkembangan bahasa tergantung pada penjelasan kognisi yang melandasi bahasa itu: apa yang diketahui oleh anak akan menentukan apa yang dipelajari tentang bahasanya, baik belajar bicara maupun dalam menangkap pesan. Sedang Piaget

menjelaskan perkembangan yang menyeluruh pada kanak-kanak adalah hasil dari interaksi dengan lingkungannya. ditambah dengan interaksi antara kapasitas persepsi kognitifnya dengan pengetahuan kebahasaannya.

Berkenaan dengan yang disebut di atas para peneliti telah memasuki wilayah fungsi bahasa. Sekarang ini telah diketahui dengan jelas, bahwa fungsi bahasa itu begitu luas, mengatasi pemikiran tentang kognisi dan struktur memori. Di pihak lain, para linguis teoretis menyadari, bahwa model-model transformatif generatif untuk tata bahasa (grammar) gaya Chomsky itu yang mengesampingkan unsur semantik. Oleh karena itu muncullah tata bahasa semantik dan tata bahasa khusus. Sementara itu, lebih revolusioner lagi, dan merupakan paradoks, bahwa penelitian-penelitian sekarang ini tertuju pada tingkatan performansi bahasa, yang kemudian juga dikembangkan dengan kompetensi kebahasaan bahasa ibu (L_1). Penelitian-penelitian dalam bidang pemerolehan bahasa kanak-kanak dengan segala aspeknya itu mendorong pihak linguis lain untuk menerapkan teori-teori yang diperoleh para peneliti bahasa kanak-kanak itu pada pemerolehan bahasa kedua (L_2).

4. Pengajaran Bahasa Kedua

Pada masa ini, dalam penyusunan kurikulum bahasa asing (L_2) yang paling standar pun, biasanya dima-

sukkan bahan pelajaran yang menyerupai urutan peristiwa pemerolehan bahasa ibu (L_1). Ini merupakan suatu analogi dengan kenyataan bahwa kanak-kanak mempelajari bahasa ibunya tampaknya begitu mudah. Orang melupakan, bahwa "setting" kedua peristiwa itu sama sekali berlainan. Kanak-kanak mempelajari bahasa ibunya dalam proses alamiah dalam "setting" budaya sendiri, sehingga setiap saat pelajar L_1 itu bergaulan dengan lingkungan, bahasa yang sedang dipelajarinya. Apalagi jika kita berpihak kepada teori nativisme.

Mempelajari L_2 sama sekali berbeda. Pemelajar L_2 lebih-lebih dalam "setting" sekolah formal, seringkali menghadapi kesulitan-kesulitan, bahkan seringkali gagal. Dengan kata lain mengambil analogi antara proses pemerolehan L_1 dengan pengajaran L_2 tidak tepat. Bagi para pendidik/pengajar L_2 , hasil penelitian tentang pemerolehan L_1 yang demikian banyak sekarang ini bukan merupakan resep siap pakai, melainkan mesti diinterpretasikan dan ditarik kesimpulan-kesimpulan dalam pengaplikasiannya ke dalam pengajaran L_2 (Brown). Agar dapat mengambil manfaat dari teori-teori pemerolehan L_1 , maka para pengajar L_2 paling sedikit mesti mengetahui, paling tidak perbedaan-perbedaan dasar antara proses pemerolehan L_1 dengan proses pemerolehan L_2 .

Analogi yang tidak benar, misalnya dikemukakan oleh H.H. Stern (1970). Dia tergolong tokoh behaviour-

isme memandang proses belajar sebagai : latihan menghafal pola-pola, menanamkan kebiasaan, belajar berlebihan, melalui dorongan dan hukuman, mengondisikan, menghubungkan - hubungkan, stimulus - response, menganggap belajar L_2 dapat dilakukan dengan cara yang sama. Setelah golongan generatif transformasi mengadakan banyak penelitian, demikian pula penelitian tentang pemerolehan L_2 , ternyata penarikan analogi secara mentah mentah merupakan langkah yang tidak betul. Peringatan pertama telah dicanangkan oleh ahli psikologi kognitif David Ausubel (1964), dalam kritiknya terhadap metode audiolingual yang didasarkan atas pemerolehan L_1 . Ia mengatakan bahwa "rote learning" kurang memperhatikan kebermanaknaan, bahwa pemelajar L_2 lebih mendapat kemanfaatan dari metode deduktif karena mereka telah mengoperasikan kemampuan kognitifnya secara penuh ... dan seterusnya.

Sejak akhir 1960 dan 1970 awal teori-teori linguistik generatif banyak diterima, dan kritik - kritik terhadap analogi langsung antara pemerolehan L_1 dan pengajaran L_2 makin tajam. (Lihat Jacobovits 1968, Cook 1969; 1973, Macnamara 1975).

Perbedaan-perbedaan yang penting yang perlu dimengerti oleh para guru L_2 antara lain dari segi :

- (1) Fisik : Para ahli masih bertanya-tanya apakah ada masa kritis yang berhubungan dengan faktor fisik

biologis yang menentukan kapan pemerolehan bahasa paling gampang dan kapan paling sulit. Yang jelas dalam mempelajari bahasa tidak terpengaruh oleh besar kecilnya tubuh, besar kecilnya volume otak dan sebagainya, tetapi tak dapat disangkal pentingnya fungsi kontrol alat-alat artikulasi begitu juga dalam membaca dan menulis. Mengenai literisasi, jika benar bahasa itu ditanamkan.

Lennenberg (1967) menyarankan, bahwa laterisasi merupakan proses yang perlahan-lahan, yang mulai pada sekitar umur 2 tahun dan lengkap pada masa puber. Sedangkan Tomas Scovel (1960) memperluas penemuan Lennenberg, dan mengusulkan hubungan antara laterisasi dengan pemerolehan L_2 . Ia menyarankan, bahwa ketentuan otak yang mendahului masa puber memungkinkan kanak-kanak mempelajari baik L_1 maupun L_2 . Dan mungkin karena pada masa itu laterisasi menguasai kelancaran L_2 setidaknya-tidaknya kesulitan itu dialami dalam pengucapan.

Stephen Krashen (1973) justru menunjuk usia 5 tahun masa laterisasi sudah tercapai ini tidak bertentangan dengan penelitian lain yang mengatakan bahwa pada usia 5 tahun kanak-kanak telah menguasai bahasa ibunya. Hanya yang berkenaan dengan L_2 Brown menyatakan bahwa pemelajar L_2 pada usia ini dapat memperoleh/menguasai pengucapan (pronunetia-

tion) yang autentik.

Dari segi kognitif.

Bagi pemelajar L_2 yang telah berada dalam tahap operasi formal Piaget (dalam hal ini dapat dimasukkan dalam usia kelas I SMP di Indonesia sebagai pemelajar bahasa Indonesia, mendapatkan kemudahan dengan telah beroperasinya berbagai potensi kognitif. Ausubel juga menguatkan adanya relevansi pemelajar L_2 dapat memanfaatkan kemampuan berpikir deduktif, sehingga memudahkan menerima penjelasan tentang tatabahasa.

Sebaliknya Rosansky (1975) menyatakan justru sebelum tahap formal kanak-kanak lebih dapat konsentrasi (highly centered) "He is not only egocentric at this time, but when faced with a problem he can focus (and then only fleetingly) on one dimension at a time " This lack of flexibility and lack of decentration may well be a necessity for language acquisition ". Sullivan (1967) berdasarkan konstruk equilibrium (kemampuan) dan disequilibrium (kebelum mantapan) menyatakan, bahwa pada masa disequilibrium (sebelum umur 14 tahun) itulah secara kognitif siap dan gampang mempelajari L_2 .

Di negara berkembang L_2 diajarkan di sekolah kepada anak-anak yang telah berumur 11-13 tahun, ada pula negara-negara yang mencoba pada usia 8 atau 9 tahun.

Pada umumnya (Allen dan Corder) bahasa L_2 diajarkan sebelum peralihan dari sekolah dasar ke sekolah lanjutan, yang baru dimulai di sekolah lanjutan malahan jarang. Pengajaran L_2 berbeda dengan pemerolehan bahasa L_1 dalam hal seting "pemelajar L_1 berlangsung secara alamiah, sedang pemelajar L_2 berada dalam situasi formal. Pemelajar L_2 telah mempunyai/menguasai L_1 baru mempelajari L_2 . Pemelajar L_2 yang pada umumnya mulai pada usian sekitar 12 tahun telah mempunyai kemampuan menyabotraksi, telah dapat menggunakan formulasi konsep-konsep dan kaidah-kaidah. Mereka telah dapat mengadaptasi dari yang umum kepada yang khusus atau sebaliknya (sintetik-analitik, sintetik). Pada pemelajar L_2 tidak lagi begitu memerlukan pujian-pujian seperti pemelajar L_1 . Akhirnya perlu juga disebut, bahwa pemelajar L_2 makin menyadari betapa pentingnya terus memperluas dan memperdalam L_2 . Corder menyarankan pada dasarnya pemelajar L_2 yang lebih muda lebih berbakat (talented) daripada yang lebih tua, mungkin hal ini dikaitkan dengan nosi kepekaan.

Hal-hal yang perlu mendapat perhatian dalam hubungan dengan pengajaran L_2 antara lain tentang : Kompetensi - performasi:

Pemelajar L_2 dewasa, termasuk tahap operasi formal lebih mudah diberi pelajaran pengetahuan (atau kompetensi) daripada performasi. Dalam cara pengajaran L_2 yang

lebih modern, penilaian benar salah baik struktur maupun pengucapan mesti dilakukan dengan hati-hati, sebab pada pentutur asli L_2 pun ada variasi-variasi.

Pemahaman - Produksi/keterampilan

Apakah pemahaman (comprehension) itu merupakan atau berkaitan dengan tingkat kompetensi yang secara universal dibedakan antara kompetensi dan performansi, meskipun target yang akan dicapai dalam pelajaran L_2 keduanya seimbang, namun ada pendapat yang menyatakan bahwa kompetensi mendahului performansi.

Struktur dalam (deep structure: Kernelstring)

Bersamaan dengan "Issue" pengetahuan bawaan (innateness) secara universal setiap anak telah "memiliki" konsep-konsep dasar struktur bahasa. Dengan pengajaran yang bijak siswa dibimbing untuk menghubungkan antara struktur dalam itu dengan berbagai transformasinya.

Asosiasi:

Pada umumnya diakui, lebih-lebih pembelajar L_2 yang berusia 10 tahun ke atas mempergunakan jembatan "terjemahan" ke dalam L_1 dalam mempelajari L_2 . Dengan bimbingan yang cermat guru harus sedikit demi sedikit meniadakan jembatan itu.

5. Pelajaran Tata Bahasa

Dari pengalaman dan berbagai pendapat, di dalam

pengajaran bahasa itu, tata bahasa merupakan aspek yang paling membosankan dan dianggap sulit, sehingga menimbulkan rasa enggan baik dari pihak guru maupun murid. Dari kutipan bait sanjak Tony Lumpkin yang termuat dalam *She Stoops to Conquer* di bawah ini jelas mencerminkan pandangan-pandangan dan sikap terhadap pelajaran tata bahasa, dan harapan adanya perbaikan :

"Let's school masters puzzle their brains with grammar and nonsense and learning good liquor, I stoutly maintain give genius a better discerning".

Sikap dan pandangan demikian timbul, karena sering cara dan perencanaan pengajaran tata bahasa itu sampai sekarang masih belum memenuhi harapan, sehingga tidak mustahil justru melemahkan minat terhadap pelajaran bahasa secara keseluruhan. Barangkali masih segar dalam ingatan kita, dalam pelajaran tata bahasa kita mesti menghafal istilah-istilah, menghafal definisi definisi, menghafal arti awalan dan atau akhiran, tanpa dikaitkan dalam konteks kalimat atau tataran yang lebih tinggi lagi, kita tahu kalimat itu bukan sekedar penjumlahan kata. Bahkan kalimat pun baru jelas maknanya dalam fungsi dan hubungannya dengan tataran wacana dan konteks situasi.

Sebenarnya telah sejak tahun 1950 dan 1960-an telah timbul minat dan kesadaran, untuk memperbaiki pengajaran tata bahasa dengan adanya kemajuan-kemajuan

ilmu bahasa hanya saja, sayangnya, kemajuan-kemajuan dalam analisis tata bahasa, khususnya tata kalimat bukannya makin memberi kemudahan pada pengajaran tata bahasa, melainkan justru membuat para pengajar bahasa semakin tidak mempunyai kepastian. Hal ini disebabkan adanya bermacam aliran dalam penyusunan tata bahasa, dan masing-masing aliran mempunyai pengikut-pengikut yang menyokongnya. Khususnya bagi guru-guru bahasa Indonesia, ketidak pastian itu disebabkan oleh berbagai hal, seperti:

- (1) Analisis-analisis tentang tata bahasa terlebih tataran kalimat, tidak mudah diterapkan dalam tata kalimat bahasa Indonesia.
- (2) Kalau toh ada yang dapat diterapkan dan dapat menjadikan pelajaran lebih menarik, mereka terikat oleh buku-buku tata bahasa yang diwajibkan dalam kurikulum. Ikatan atau pembatasan lain adalah sistem ujian/evaluasi nasional (EBTANAS).
- (3) Kemandirian guru untuk melakukan eksperimen-eksperimen di dalam pengajaran tata bahasa dengan cara yang lebih moderen terbentur pada pembatasan di atas.

Hal ini sebaiknya segera mendapat kan perhatian dan pemecahan oleh para perencana kurikulum pengajaran bahasa, para penyusun buku tata bahasa, dan penyusun buku pelajaran bahasa Indonesia.

6. Perlu Ada Tata Bahasa Fungsional Untuk Sekolah

Untuk mencapai tujuan terampil menggunakan bahasa, kecuali kaidah-kaidah dasar mengenai struktur sistem itu sendiri (bahasa), pemelajar harus paham bagaimana kalimat-kalimat dalam komunikasi yang sesungguhnya, dan bagaimana menghubungkan kalimat untuk membentuk kebulatan suatu bagian wacana. Dengan kata lain, ada dua tujuan mengajarkan tata bahasa : (1) memberikan pengetahuan tentang kaidah-kaidah bahasa itu sendiri dan (2) memberikan tuntunan bagaimana menggunakan pengetahuan itu di dalam praktek komunikasi.

Pada masa lampau para penyusun metode pengajaran bahasa cenderung untuk memberi tekanan hanya kepada pengajaran sistem atau struktur bahasa. Tetapi kini para tata bahasawan semakin menyadari tentang fungsi bahasa sebagai alat berkomunikasi. Oleh karena itu cakupan pengajaran tata bahasa tidak hanya menjelaskan kaidah-kaidah internal bahasa sebagai sistem, tetapi juga memperhatikan atau menyertakan cara bagaimana kaidah-kaidah itu diterapkan dalam komunikasi.

Oleh karena itu tata bahasa struktural tidak lagi memuaskan untuk mengajarkan keterampilan komunikasi (Allen dan Widdowson 1974, Allen 1973, Widdowson 1972) Berdasarkan hal ini, tujuan pengajaran tata bahasa tidak lain daripada bagaimana membuat, menggunakan dan memahami ujaran-ujaran dalam proses interaksional. Se-

bagai contoh yang disarankan oleh Wilkins (1972), dalam mengajarkan ragam aktif dan pasif, dapat dicakup dalam menjelaskan transformasi, yaitu berbagai bentuk dalam menyatakan satu konsep struktur dalam. Contoh Wilkins dalam bahasa Inggris, antara kalimat-kalimat : John broke the window - The window was broken by John - dan it was John who broke the window. Ketiganya adalah berbagai cara untuk menyatakan satu konsep pikiran tentang: John - broke - window. Begitu pula tentang dua kalimat yang sama tetapi mempunyai struktur yang berbeda.

Dalam hal mengajarkan kalimat-kalimat berita pertanyaan - perintah pun dapat dipakai cara yang sama. Jadi intinya selalu mengaitkan bentuk luar (surface structure) dan bentuk dalam (deep structure) dan bila jenis-jenis transformasi itu dipergunakan dalam konteks. Model, yang oleh Allen dan Corder, disebut pendekatan nosi ini memungkinkan pengelompokan-pengelompokan baru. Dengan kata lain, masalah kalimat aktif - pasif, kalimat berita, kalimat tanya, dan kalimat perintah tidak lain adalah masalah transformasi. Dengan demikian murid-murid tidak hanya dilatih dengan pola-pola yang terisolasi, melainkan dihubungkan dengan makna (incaning, semantic) dalam hubungan dengan penggunaannya dalam interaksi.

Aplikasi lainnya ialah dalam pelajaran membaca

untuk pemahaman. Dengan model nosional yang didasarkan atas semantik ini dalam pelajaran membaca, sekaligus murid-murid diperkenalkan dengan fungsi-fungsi: ideasional, proposisional, interaksional sekaligus modalitas yang mewarnai suatu wacana. Dengan demikian murid-murid dibimbing untuk mencapai kompetensi komunikasi atau keterampilan menggunakan bahasa dalam komunikasi.

7. Metode Mengajar

Kala guru telah mempunyai pengetahuan yang memadai apa bahasa itu (akibat bahasa), tentang pandangan pemerolehan bahasa pada kanak-kanak, tahapan perkembangan mentalistik guru menyesuaikan bahan pelajaran, berbagai hal tentang pemerolehan bahasa kedua (L_2), masih ada lagi satu hal yang perlu diketahui, yaitu tentang metode.

Metode yang dipakai di dalam pelajaran bahasa ikut menentukan berhasil tidaknya pengajaran bahasa, karena metode itu menentukan apa dan bagaimana bahan pelajaran mesti diberikan (W.F. Macky).

Adanya bermacam-macam metode pengajaran bahasa disebabkan oleh : (1) adanya bermacam-macam teori tentang bahasa, mungkin juga karena (2) adanya berbagai pandangan tentang pengajaran bahasa.

Di atas telah disinggung, bahwa perbedaan teori bahasa akan melahirkan metode pengajaran yang berbeda.

Metode yang didasarkan pada teori yang hanya mementingkan bentuk bahasa (form), akan berbeda dengan metode yang memusatkan analisisnya pada isi bahasa atau hubungan antara bahasa dan realitas. Kebanyakan metode mengajar berdasarkan atas pendirian: bagaimana bahasa itu dipelajari (language acquisition) dalam hal ini proses mempelajari L_1 atau bahasa ibu. Tetapi ada juga yang berpendapat bahwa hal itu tidak mungkin. Tidak mungkin pengajaran bahasa mengulang proses alamiah tersebut. Metode selamanya artifisial.

Namun demikian diakui atau tidak, guru bahasa itu selalu menggunakan metode, baik yang berdasarkan teori atau atas dasar pengalamannya sendiri setelah bertahun-tahun mengajarkan bahasa. Dewasa ini para pengajar seyogianya mengetahui berbagai metode yang berdasarkan teori dan mengadakan penyesuaian dalam penggunaannya.

7.1 Perkembangan Metode

(1) Zaman Romawi hingga abad pertengahan

Sejak sebelum tegak jaya Kekaisaran Roma, bangsa Romawi telah mulai mempelajari L_2 yaitu bahasa Latin dari tutor-tutor bangsa Yunani, atau belajar dari budak-budak yang berbahasa Latin. Setelah Kerajaan Roma berkembang, bahasa Latin merupakan bahasa internasional di Eropa, menjadi ba-

hasa negara, bahasa gereja dan bahasa pendidikan di sekolah. Pengajaran bahasa di Eropa adalah pengajaran bahasa Latin sebagai bahasa kedua (L_2). Metode yang dipergunakan adalah metode tata bahasa Latin.

(2) Pada Masa Renaissance

Pada masa ini penggunaan bahasa Latin klasik semakin mundur hingga akhirnya menjadi bahasa mati, diganti oleh bahasa-bahasa nasional di Eropa. Oposisi terhadap pengajaran dan metode pengajaran bahasa Latin dipelopori oleh Luther dan Melanchthon karena terlalu formal dengan begitu banyak kaidah-kaidah.

Pada tahun 1631 Comenius menerbitkan "Janua Linguarum reserata" (The Gate of Language Unlocked) tata bahasa yang didasarkan atas imitasi, ulangan-ulangan dan banyak latihan praktis. Inilah tata bahasa untuk pengajaran pertama yang berdasarkan prinsip baru. Bukunya "Linguarum Methodus Novissima" yang terbit kemudian merupakan percobaan pertama mengajarkan bahasa secara induktif. Buku tata bahasanya yang ketiga "Orbis Pictus" (1658) merupakan metode mengajar yang menggunakan alat bantu (teaching aid) gambar-gambar yang tertua.

(3) Metode abad ke-17 dan 18

Meskipun Comenius dan metode-metodenya di-

lupakan orang sesudah meninggalnya sampai lebih dari dua ratus tahun kemudian, namun ada ide-idenya selalu hidup kembali melalui orang-orang lain yang berminat pada pengajaran bahasa, antara lain oleh John Lock dalam bukunya "Some Thought Concerning Education" (1693) yang menyatakan, jika orang ingin dapat berbicara dengan suatu bahasa dengan baik, mesti menggunakannya, membiasakan berbicara dengan bahasa tersebut, belajar dengan mengingatnya, dengan menghafal, sebab bahasa itu tidak terdiri dari kaidah-kaidah buatan ... Besedow (1763) juga menyokong ide belajar bahasa secara langsung.

Hingga perempat terakhir abad ke-18 praktek yang dilakukan dalam pengajaran L_2 ialah metode terjemahan dari L_2 ke L_1 . Pada akhir abad ke-18 tata bahasa Latin kembali diajarkan hanya sekedar sebagai latihan kecerdasan. Akan tetapi metode mengajar bahasa Latin dipakai dalam pengajaran beberapa bahasa moderen yang mulai diajarkan di sekolah-sekolah.

(4) Abad ke-19

Pada awal abad ke-19 metode mengajar bahasa Latin mendapat tantangan yang dipelopori oleh James Hamilton (1764 - 1829), Jacotot dan Toussaint Langenscheidt memperkenalkan kembali metode tata

bahasa deduktif melalui studi teks L_2 . Tetapi karena teks yang dipakai itu teks sastra atau teks-teks kitab suci, maka dirasa sulit bagi para pemula. Maka pada tahun 1811 Seidenstucker menyusun teks mempergunakan kalimat-kalimat sederhana tetapi banyak mengandung butir-butir tata bahasa. Tata bahasa kalimat-kalimat lepas (disconnected, grammar, teaching sentence) ini diteruskan oleh Karl Plötz (1819 - 81) dan yang mendominasi pengajaran bahasa di Eropa hingga lama setelah meninggalnya. Metodenya dibagi dua bagian :

- (a) kaidah-kaidah dan paradifma-paradigma, dan
- (b) kalimat-kalimat untuk diterjemahkan ke dalam bahasa L_2 .

Selama abad ke-19 metode itulah yang dipakai di sekolah-sekolah. Yang perlu dicatat ialah bahwa ini merupakan pengajaran L_2 melalui L_1 , dengan banyak hafalan kaidah-kaidah, dan pelajaran menggunakan kaidah-kaidah tersebut dengan menerjemahkan kalimat-kalimat. Pada pertengahan abad itu timbul reaksi-reaksi perorangan yang kemudian meluas menjadi suatu gerakan yang dipelopori oleh Cloude Marcel (1867) dengan menghapuskan metode terjemahan, dan memperkenalkan metode : mengajar L_2 dengan pertama-tama memahami teks, dengan banyak mendengarkan, kemudian membaca bahan - bahan

(teks) yang sederhana dan akhirnya berbicara dan menulis.

Pada sekitar tahun 1880 ada tambahan unsur baru pada pengajaran L_2 , yaitu aktivitas fisik, Pada tahun itu Gouin menerbitkan "Art d'enseigner et d'etudier les langues". Yang banyak diterjemahkan berpengaruh di Inggris, Jerman dan bahkan di Amerika. Di Perancis sendiri buku ini tidak diminati. Ide-idenya merupakan sumber daripada pengembangan metode langsung. Gouin dan temannya Humboldt memakai prinsip-prinsip pengajaran dengan : hubungan ide-ide, visualisasi, belajar dengan indera, minat yang kuat, permainan dan aktivitas mengenai situasi sehari-hari.

Bahasa mula-mula diperkenalkan melalui telinga dan kemudian diperkuat dengan mata, dan tangan yaitu membaca dan menulis. Pada waktu itu masuk pula unsur baru yaitu deskripsi tentang fonem-fonem, yang oleh Victor diintegrasikan ke dalam metode pengajaran bahasa. Mula-mula dengan penerbitan Anonim (1882). Victor menganalisis dan mengkritik metode tata bahasa terjemahan dari aliran Plötz; tetapi dia juga mengajukan pendekatan baru untuk pengajaran bahasa. Dengan menggunakan pangkal tolak bahasa lisan, dia dan kawan-kawannya mengembangkan suatu metode : kata-kata selalu di-

rangkaikan dalam kalimat, bukan secara lepas, sebab menurut pendiriannya kalimat adalah unit dasar tiap bahasa. Juga kalimat-kalimat itu tidak lepas, tetapi dirangkaikan dengan kalimat-kalimat lain dalam konteks, dan disesuaikan dengan pokok (topik) yang diminati oleh pemelajar. Bahan baru diajarkan dengan gerak-gerik dan gambar-gambar dan dengan kata-kata yang telah diketahui murid. Kemudian dengan makin terampilnya membaca, diperkenalkan negara-negara dan kebudayaan bangsa lain. Semua pengetahuan tentang tata bahasa diperoleh secara induktif melalui teks bacaan.

Namun demikian metode langsung bukannya berjalan dengan mulus tanpa kritik. Metode yang dianggap menelusuri jejak pemerolehan L_1 ini dipandang tidak cocok untuk pengajar L_2 , terlalu banyak membuang waktu, dan banyak kesulitan. Pengkritik juga mengemukakan, metode ini memerlukan guru-guru yang fasih L_2 dan penuh gairah.

(5) Perkembangan pada abad kedua puluh

Pada peralihan ke abad 20 metode langsung (Direct Method) telah mencapai kemantapannya. Teks selalu dimulai dengan bahasa lisan kemudian membaca dan baru pelajaran menulis. Pelajaran tentang struktur bahasa dibaurkan melalui kesimpulan dan abstraksi teks, yang disusun dalam ragam kontem-

porer mengenai kehidupan dan kebudayaan. Masalah struktur dan makna selalu mendapat tempat yang penting. Dengan penggunaan metode ini, guru-guru yang terampil dalam teknik khusus sangat diperlukan. Maka penataran-penataran guru diadakan, di samping kursus-kursus yang diselenggarakan pada masa liburan.

Pada tahun 1901 metode dan istilah "direct method" semakin mantap, ketika Departemen Pengajaran Perancis mengeluarkan edaran tentang deskripsi metode ini. Pada tahun 1902 metode ini ditetapkan menjadi satu-satunya metode yang boleh dipergunakan dalam pengajaran bahasa di sekolah-sekolah pemerintah di Perancis. Ketika metode ini semakin tersebar ke negara-negara lain, standarisasi mulai dicoba, namun dalam praktek tiap negara praktis mengadakan penyesuaian-penyesuaian dengan metode yang telah berlaku sebelumnya.

Di German misalnya, setelah dipropagandakan oleh Walter, Wendt, Hartmann, Klinghardt, Kuhn dan Hausknecht, metode ini disesuaikan dengan metode yang lebih dahulu dipakai, yang kemudian terkenal dengan sebutan "metode eklektif". Penyesuaian demikian di Perancis disebut "metode aktif", di Swiss pada tahun 1887 bahkan telah memasukkan alat bantu gambar-gambar dinding dan alat bantu yang lain-la-

in. Alge yang mempelopori metode ini di Swiss sangat menekankan aspek intuisi. Tulisannya "Leitfaden fur den ersten Unterricht im Franzosischen" merupakan literatur metode langsung yang paling mendalam.

Di Belgia metode ini didukung oleh Melon dan secara tidak langsung oleh pemerintahnya, ketika tahun 1895 ditetapkan bahwa bahasa lisan dijadikan landasan pengajaran bahasa di semua sekolah dasar, dan diajarkan melalui teknik intuisi. Di Inggris dipelopori oleh Sweet, Ripman dan Findlay, metode ini dipergunakan dengan kegairahan yang besar dan berhasil. Metode ini amat populer antara 1899 hingga 1924. Ketika metode ini meluas pemakaiannya di sekolah-sekolah yang tingkatannya rata-rata saja, maka metode ini menjadi mundur, karena para gurunya tidak terampil menggunakannya, maka terjadi kecenderungan kembali kepada sejenis metode terjemahan.

Di Amerika Serikat, baru setelah ada penerbitan deskripsi tentang metode langsung oleh Modern Language Association of America, suatu badan yang diangkat pada tahun 1892 sebagai penasihat pemerintah dalam hal kurikulum dan metode pengajaran bahasa metode langsung dipergunakan. Dalam laporan MLA ini "Report of the Committee of Twelve" dinyatakan "keterampilan berbicara hendaknya tidak dipandang sebagai tujuan utama, tetapi sebagai langkah menuju tujuan yang lebih tinggi bagi

bidang linguistik dan kebudayaan yang maju. Lagi pula mempelajari L_2 bukan untuk tujuan berbicara dengan bahasa itu, tetapi hanya memberikan bekal agar para pembelajar dapat membaca buku dalam bahasa tersebut.

Dengan dasar itu maka pada masa MAL di bawah kepemimpinan Thomas, badan ini menyusun metode tata bahasa terjemahan (Grammar - Translation Method), yang berisi : pengajaran tata bahasa, penerjemahan prosa-prosa yang sederhana dan latihan mendengarkan pengucapan kata-kata asing. Tujuan badan itu agar pembelajar dapat menerjemahkan dengan sekali pandang agar dapat membaca dan memahami isi buku-buku yang dibacanya.

Ketika Amerika Serikat memasuki Perang Dunia II, yang menduduki seperempat muka bumi ini, dirasakan kebutuhan untuk membekali perajurit-perajuritnya dengan bahasa-bahasa asing, bahasa di negara-negara yang didudukinya. Untuk melatih agar para perajurit itu dalam waktu dekat fasih dalam bahasa target, didatangkan tutor/guru penutur asli. Angkatan bersenjata AS dengan bantuan perguruan-perguruan tinggi mendirikan sekolah-sekolah atau kursus-kursus yang dikelola oleh Army Specialized Training Programme" disingkat ASTP, yang merupakan tugas penuh (full time job). Maka dengan bantuan para linguis seperti Franz Boas, Sapir, Bloomfield dan para antropologis mencoba membuat metode yang dapat mencapai tujuan secara cepat dan efektif: kete-

rampilan berbicara dalam 46 minggu.

Metode itu menggunakan sebagian besar waktu untuk menirukan dengan tepat pembicaraan para penutur asli bahasa target, jadi sebanyak mungkin kontak dengan bahasa tersebut, sedikit membaca dan menulis, dan pengetahuan tata bahasa yang pokok-pokok disimpulkan dari bahan yang telah dipelajari. Hasilnya sangat memuaskan. Setelah Perang Dunia II berakhir, sekolah-sekolah semacam itu diorganisir lagi. Tetapi sistem Full time job tidak dapat dilaksanakan seperti pada masa perang, demikian juga motifnya telah berbeda. Di sekolah-sekolah menengah hanya dalam 5 jam seminggu di antara lebih dari tiga puluh jam untuk semua bidang studi. Yang dapat dilakukan hanyalah penggabungan dua tiga kelas untuk melipatkan jam pelajaran bahasa serta mengintensifkan pelajaran. Alat-alat bantu yang dipakai meliputi: gambar, chart, tape, film dan film-strip. Percobaan dilakukan di Universitas-Universitas dengan lima belas jam seminggu secara intensif. Metode ini kemudian populer dengan metode militer (Army Method). Seperti juga metode langsung, metode militer ini memerlukan guru-guru yang berketerampilan tinggi dalam kompetensi pengajaran bahasa. Oleh karena itu guru-guru cenderung kembali menggunakan metode-metode yang dikembangkan sebelumnya, seperti metode terjemahan dan metode membaca (Reading Method).

Jika dilihat kembali maka perkembangan metode pengajaran tampak sebagai berikut : Metode klasik bahasa Latin yang menekan penggunaan secara aktif sampai Abad Pertengahan, diganti dengan belajar kaidah tata bahasa pada masa Renaissance. Kembali keaktivitas lisan masa Comenius, kembali pada kaidah-kaidah tata bahasa masa Plotz, dan kembali lagi kepada pengutamaan keterampilan berbicara dengan Direct Method. Hingga zaman moderen ini, pengajaran bahasa dilakukan dengan variasi-variasi metode tersebut, yang berasal dari abad 19 dan awal abad ke-20.

7.2 Macam-Macam Metode

Dari pengembangan, penyesuaian, adaptasi berbagai metode tersebut, sekarang ini, yang dianggap moderen dan dipakai dalam dunia pengajaran bahasa L₂ adalah :

(1) Direct Method (metode langsung)

Metode ini paling terpakai secara luas, sekaligus mengandung banyak kontroversi. Ciri-cirinya ialah : (a) penggunaan kosakata dan struktur bahasa sehari-hari, (b) tata bahasa diajarkan secara terpisah-pisah, (c) penggunaan banyak butir-butir baru dalam pelajaran yang sama untuk membuat pelajaran bahasa seperti pemerolehan alamiah, (d) latihan penggunaan kosa kata dan tata bahasa secara

ra lisan, (e) pemberian makna kongkrit melalui bahan pelajaran, dan abstraksi melalui penggabungan idea-idea (pikiran), (f) tata bahasa diilustrasikan melalui persentase visual, (g) mendengarkan dan menirukan secara intensif, sampai penggunaan bentuk tata bahasa itu menjadi otomatis, (h) hampir semua kegiatan hanya dilakukan di kelas, sehingga diperlukan jam pelajaran yang banyak, (i) minggu-minggu pertama ditekankan pada ucapan pronunciation) (j) semua bahan bacaan mesti dibaca keras lebih dahulu.

(2) Natural Method (Metode alamiah)

Metode ini sama dengan DM apabila menggunakan obyek dan gambar-gambar dalam awal pelajaran. Kosakata baru diterangkan dengan/melalui kosakata yang telah diajarkan. Makna kata diajarkan dengan contoh-contoh dan kesimpulan. Tidak mengaitkan dengan L_1 , tak ada terjemahan, tak ada bahasa mengenai L_2 . Tata bahasa hanya dipergunakan untuk mengoreksi kesalahan-kesalahan. Pemakaian kamus. Urutan pelajaran: mendengarkan, berbicara, membaca, menulis baru kemudian tata bahasa.

(3) The Psychological Method (Metode psikologi)

Metode ini juga berkaitan dengan DM, didasarkan pada visualisasi mental dan hubungan-hubungan idea-idea. Ciri-ciri yang menonjol ialah : ob-

yek-obyek, diagram, gambar, dan chart atau lembar peragaan untuk menghubungkan konsep mentalistik dengan kata. Kosakata, ungkapan dan sebagainya dimasukkan dalam kalimat. Awal pelajaran L_2 bersifat lisan (oral). Dialek tidak dilarang sama sekali; kemudian pelajaran diberikan melalui buku pegangan. Mengarang diperkenalkan sesudah beberapa bab buku pelajaran; tata bahasa mendahului pelajaran membaca.

(4) The Phonetic Method (Metode fonetik)

Metode ini merupakan reformasi dari metode lisan (oral method); sangat erat dengan DM; pelajaran dimulai dengan latihan telinga (mendengar) disusun pengucapan; bunyi - kata - frasa - kalimat kemudian kalimat-kalimat disusun menjadi percakapan dan cerita. Dalam teks dipakai tanda-tanda fonetis. Pelajaran tata bahasa secara induktif, bahan karangan berupa reproduksi dari yang telah didengar atau dibaca.

(5) The Reading Method (Metode dengan membaca)

Metode ini hanya dipakai dalam pelajaran yang tujuannya memang hanya keterampilan membaca saja. Teks dibagi atas bagian-bagian yang merupakan kutipan pendek didahului dengan daftar kata yang akan dipelajari dalam teks pendek itu, dengan terjemahan atau gambar. Setelah jumlah kosakata

yang dipelajari dianggap cukup, teks pendek diganti dengan bentuk cerita atau novel yang disederhanakan, agar pemelajar dapat mengonsolidasikan kosakatanya.

(6) The Grammar Method (Metode tata bahasa)

Dalam metode ini lebih dahulu diajarkan tata bahasa bersama dengan itu dibicarakan sejumlah kosakata. Kemudian kata-kata itu disusun sesuai dengan kaidah untuk melatih menggunakan kaidah dan kosakata. Pengetahuan tata bahasa mendapat tekanan penting. Tidak ada latihan lisan atau pelajaran pengucapan. Metode ini dapat digolongkan sebagai bentuk latihan disiplin mental. Mudah dilaksanakan tanpa memerlukan guru yang berkualitas tinggi, gampang dikontrol dan dievaluasi.

(7) The Translation Method (Metode terjemahan)

Merupakan bentuk latihan menterjemahkan teks dari bahan yang sederhana dan terus meningkat kepada bahan yang makin sulit. Caranya dengan terjemah silang $L_2 - L_1 - L_2$. Variasi dari metode ini adalah interlinear translation method. Di sini terjemah mencakup juga kata L_2 ke L_1 , demikian juga ungkapan-ungkapan. Pada tingkat yang sudah jauh bahan terjemah terdiri dari kutipan cerita yang singkat-singkat, masing-masing dengan sejumlah pertanyaan dan jawabannya, kemudian latihan terjemahan

dengan cara silang.

(8) The Grammar - Translation Method

Jelas dari namanya, merupakan gabungan dua metode (6) dan (7). Bentuknya tata bahasa diberikan secara formal. Pelajaran dimulai dengan kaidah-kaidah, diberikan kosakata lepas, paradigma dan terjemahan. Diberikan daftar kata untuk dihafal; hanya saja tidak mementingkan keterhubungan antara daftar kosakata yang satu dengan daftar pada pelajaran berikutnya. Juga tidak diberi latihan ucapan. Kaidah-kaidah tata bahasa mesti dihafal.

(9) The Eclectic Method (Metode campuran)

Di Perancis metode ini disebut "methode active". Pada hakikatnya adalah Direct Method ditambah/disesuaikan dengan minat dan kreativitas guru untuk menyesuaikan dengan keadaan. Banyak tata bahasa, dan terjemahan. Keterampilan diusahakan dicapai melalui latihan: bercakap - menulis - pemahaman dan membaca. Tata bahasa diberikan secara deduktif, mempergunakan berbagai alat bantu.

(10) The Unit Method (Metode tahap demi tahap)

Metode ini merupakan aplikasi dari lima langkah, yaitu : pemelajar mempersiapkan diri, presentasi oleh siswa, bimbingan secara induktif, generalisasi, kemudian aplikasi. Langkah-langkah sistem Herbartian : (1) bahan pelajaran dipilih

oleh kelas sesuai dengan minat mereka, (2) dibentuk kelompok yang mempersiapkan percakapan dalam L_1 , (3) guru menterjemahkan ke dalam L_2 , dan memberi tekanan kepada butir tata bahasa yang akan dibicarakan, (4) dari teks L_2 para pelajar mempelajari kosakata, (5) dibuat daftar tentang struktur-struktur tata bahasa yang terdapat dalam teks, (6) kosakata dipelajari dalam kalimat, (7) frasa dan kalimat, terlebih struktur baru diulang-ulang dan dihafalkan, (8) guru memeriksa apakah para pelajar menemukan kaidah secara induktif, (9) seluruh skenario dikerjakan, (10) terakhir mempelajari daftar kosakata untuk membuat karangan bebas, terjemahan, pengisian bagian kosong dalam kalimat atau untuk kepentingan bacaan.

(11) The Language Control Method (Metode pengendalian)

Dasar metode ini ialah pembatasan-pembatasan dan tataran kosakata dan struktur tata bahasa. Pembatasan itu berupa frekuensi kata-kata atau kegunaan butir-butir yang dipelajari. Makna kosakata diberikan melalui gerak-gerik, gambar atau benda-benda. Hampir sama dengan DM tetapi lebih terpola dan terkendali.

(12) The Mimicry - Memorization Method

Sering juga disebut Informan-drill Method. Pelajaran diberikan melalui demonstrasi dan latihan.

- (3) Tetapi sejumlah perbedaan antara proses pemerolehan L_1 pada kanak-kanak dengan pemerolehan pemelajar L_2 mesti diperhatikan.
- (4) Pengajaran L_2 merupakan memanfaatkan prinsip-prinsip umum mengenai belajar.
- (5) Ada berbagai variasi kognitif, cara dan strategi belajar pada para pemelajar.
- (6) Kepribadian pemelajar mempengaruhi baik kuantitas maupun kualitas belajar.
- (7) Mempelajari budaya L_2 merupakan bagian dari pelajaran L_2 .
- (8) Perbedaan $L_1 - L_2$ penting diperhatikan terutama dalam pelajaran sistem bahasa.
- (9) Belajar bahasa, suatu proses kreatif dalam memperoleh L_2 , wajar ada kesalahan-kesalahan, bahkan diperlukan dalam proses, dapat memberi pengertian lebih baik.
- (10) Komunikasi dalam percakapan merupakan titik pusat pembelajaran L_2 secara fungsional, untuk mencapai kompetensi komunikasi.