


PENERJEMAHAN

**BEBERAPA PENDEKATAN TERHADAP RANCANGAN
SILABUS UNTUK PENGAJARAN BAHASA ASING
(APPROACHES TO SYLLABUS DESIGN FOR FOREIGN
LANGUAGE TEACHING, BY: KARL KRAHNKE)**

MILIK PERPUSTAKAAN IKIP PADANG	
DITERIMA TGL	8-11-96
SUMBER/HARGA	PKD
LEKSI	KI
ENTABIS	985/HD/96-62/21
FKASI	420.719 KRA 6:2



Oleh:
Jufrizal

**JURUSAN PENDIDIKAN BAHASA INGGRIS
FAKULTAS PENDIDIKAN BAHASA DAN SENI
INSTITUT KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN PADANG
1995**

MILIK UPT PERPUSTAKAAN
IKIP PADANG

Judul asli:

Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching

By: Karl Krahnke

A Publication of Center for Applied Linguistics

Prepared by ERIC Clearinghouse of Languages and Linguistics

Published 1987 by Prentice-Hall, Inc.

Sekapur Sirih

Tidak dapat disangkal bahwa untuk mengejar dan mengikuti perkembangan ilmu pengetahuan dalam era sekarang dan masa datang memerlukan kerja keras. Bangsa Indonesia mesti siap dan rela membaca dan belajar terus agar bangsa yang besar ini tidak hanya unggul dalam jumlah penduduk tapi juga unggul dalam bidang mental dan ilmu pengetahuan. Salah satu usaha untuk mensejajarkan bangsa kita dengan perkembangan ilmu pengetahuan yaitu dengan pengajaran bahasa asing terutama bahasa Inggris. Sementara itu tidak pula kalah pentingnya mempelajari buku-buku berbahasa asing (Inggris) dengan maksud menyerap informasi, ilmu dan pengetahuan sebanyak mungkin untuk diterapkan dalam pengajaran bahasa Indonesia dan pelajaran lainnya.

Karena kebanyakan buku-buku yang diacu dalam dunia pendidikan ditulis dalam bahasa asing (Inggris) maka “penerjemahan” adalah satu usaha yang besar manfaatnya bagi perkembangan ilmu pengetahuan dan pendidikan. Untuk itu penerjemah telah berusaha menerjemahkan buku yang berjudul “Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching” yang ditulis oleh Karl Krahnke. Buku ini amat besar manfaatnya bagi perancang silabus pengajaran bahasa asing dan juga dapat berguna bagi perancang silabus pengajaran bahasa kedua atau bahasa Indonesia sendiri dengan modifikasi seperlunya.

Dalam menerjemahkan buku ini, banyak kendala dan kesulitan yang ditemui terutama dalam menerjemahkan istilah-istilah tertentu yang padanannya sulit ditemukan dalam bahasa Indonesia. Namun penerjemah telah berusaha semampunya agar terjemahan ini dapat bermanfaat. Untuk itu segala tegur sapa, kritikan, dan saran dari pembaca diterima dengan senang hati.

Padang, Januari 1995
Penerjemah

DAFTAR ISI

SEKAPUR SIRIH	i
DAFTAR ISI	ii
BAB 1 : KEDUDUKAN SILABUS DALAM PENGAJARAN BAHASA	1
BAB 2: ENAM MACAM SILABUS PENGAJARAN BAHASA	9
BAB 3: SILABUS STRUKTURAL	16
Contoh Silabus Struktural	21
Ciri-ciri Positif Silabus Struktural	23
Ciri-ciri Negatif Silabus Struktural	27
Aplikasi	29
BAB 4: SILABUS NOSIONAL/FUNGSIONAL	31
Contoh-contoh Silabus Nosional/Fungsional	36
Ciri-ciri Positif Silabus Nosional/Fungsional	37
Ciri-ciri Negatif Silabus Nosional/Fungsional	39
Aplikasi	41
BAB 5: SILABUS SITUASIONAL	43
Contoh-contoh Silabus Situasional	46
Ciri-ciri Positif Silabus Situasional	47
Ciri-ciri Negatif Silabus Situasional	47
Aplikasi	49
BAB 6: SILABUS YANG DIDASARKAN PADA KETRAMPILAN	50
Contoh-contoh Silabus yang Didasarkan pada Keterampilan	54
Ciri-ciri Positif Silabus Silabus yang Didasarkan pada Keterampilan	55
Ciri-ciri Negatif Silabus yang Didasarkan pada Keterampilan	56
Aplikasi	57
BAB 7: SILABUS YANG DIDASARKAN PADA TUGAS	58
Contoh-contoh Silabus yang Didasarkan pada Tugas	61
Ciri-ciri Positif Silabus Silabus yang Didasarkan pada Tugas	62
Ciri-ciri Negatif Silabus yang Didasarkan pada Tugas	63
Aplikasi	64

BAB 8:	SILABUS YANG DIDASARKAN PADA MUATAN	66
	Contoh-contoh Silabus yang Didasarkan pada Muatan	70
	Ciri-ciri Positif Silabus Silabus yang Didasarkan pada Muatan	71
	Ciri-ciri Negatif Silabus yang Didasarkan pada Muatan	72
	Aplikasi	72
BAB 9:	MEMILIH DAN MENGINTEGRASIKAN SILABUS	75
	Faktor-faktor Program yang Mempengaruhi Pemilihan dan Pengintegrasian Silabus	76
	Faktor-faktor Guru yang Mempengaruhi Pemilihan dan Pengintegrasian silabus	80
	Faktor-faktor Siswa yang Mempengaruhi Pemilihan dan Pengintegrasian Silabus	82
	Isu-Isu Lain	84
	Menggabungkan dan Mengintegrasikan jenis-jenis Silabus	90
	Panduan Praktis untuk Memilih dan Merancang Silabus	96

BAB 1

KEDUDUKAN SILABUS DALAM PENGAJARAN BAHASA

Dalam segala hal, guru-guru bahasa Inggris sebagai bahasa kedua pada umumnya lebih terbiasa memikirkan metodologi daripada rancangan silabus. (Yalden, 1983, hal.17)

Di antara berbagai aspek pengajaran bahasa kedua atau bahasa asing yang paling terabaikan adalah muatan pengajaran, yang biasa disebut kurikulum atau rancangan silabus. Walaupun para guru dan administrator sering berbicara tentang perbedaan dalam *metode*, perbedaan dalam muatan pengajaran jarang sekali dikaji. Dan walaupun muatan pengajaran bahasa telah dibahas dalam tiga jenis silabus - struktural, nosional, dan yang terbaru nosional/fungsional - dalam buku ini akan dibahas enam cara untuk membedakan silabus pengajaran bahasa. Setiap jenis akan dibedakan seolah-olah ia terpisah dari yang lainnya, walaupun dalam prakteknya jenis-jenis silabus ini sering digabungkan. Kemungkinan penerapannya diberikan untuk setiap jenis silabus dan masing-masingnya dievaluasi. Dasar untuk pemilihan silabus juga dibahas seiring dengan berbagai cara penerapannya dalam program pengajaran bahasa kedua atau bahasa asing.

Pembahasan tentang silabus pengajaran bahasa ini akan difokuskan pada pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa kedua atau bahasa asing. Fokus ini tidak membahas sebagian besar karya dalam pengajaran bahasa-bahasa lain. Namun begitu, banyaknya literatur yang tersedia untuk pengajaran bahasa Inggris dan semua masalah yang muncul darinya dapat dengan mudah digeneralisasikan kepada pengajaran bahasa-bahasa lain. Lagipula, pendekatan ini tidak membutuhkan contoh-contoh dalam berbagai bahasa asing. Guru-guru bahasa lain harus mampu menyuplai contoh-contoh yang perlu dari bidang mereka sendiri.

Perbedaan antara kurikulum dengan silabus tidak menjadi perhatian utama dalam buku ini. Meskipun sering dimuat dalam berbagai literatur, perbedaan tersebut tidaklah jelas. Biasanya diasumsikan bahwa kurikulum mencakup silabus, tapi tidak sebaliknya (lihat Dubin & Olshtain, 1986, hal.3). Silabus lebih spesifik dan lebih kongkrit daripada kurikulum dan kurikulum bisa berisi sejumlah silabus. Misalnya, sebuah kurikulum bisa mencakup satu tahun ajaran penuh, sedangkan silabus pengajaran hanya merupakan satu bagian dari kurikulum. Dengan kata lain, keseluruhan kurikulum program pengajaran bahasa yang intensif bisa mencakup tiga atau lebih silabus bidang keahlian yang lebih spesifik. Suatu kurikulum hanya mengkhususkan tujuan (apa yang akan dapat dilakukan siswa pada akhir pelajaran), sedangkan silabus menentukan muatan pelajaran yang digunakan untuk membawa siswa ke arah tujuan.

Muatan, atau apa yang diajarkan, adalah satu-satunya aspek rancangan silabus yang akan diperhatikan di sini. Muatan hanyalah salah satu elemen dari silabus pengajaran yang aktual yang mencakup tujuan pengajaran atau perubahan tingkah laku siswa, spesifikasi cara mengajarkan muatan, dan bagaimana mengevaluasinya. Semua ini sah dan merupakan hal yang perlu diperhatikan, tapi sekali lagi, kesemuanya merupakan masalah yang lebih luas dari masalah definisi bahasa yang diasumsikan oleh pengajaran dan pilihan muatan linguistik sebagai sesuatu yang membentuk dasar dan organisasi pengajaran.

Keenam pendekatan terhadap rancangan silabus yang disajikan di sini dapat ditandai dengan meningkatnya perhatian terhadap penggunaan bahasa dan menurunnya perhatian terhadap bentuk bahasa. Rentangan kegunaan/bentuk dapat dianggap sebagai skala untuk mengukur keputusan tentang berbagai silabus yang aktual.

Keenan jenis tersebut akan disimpulkan dalam Bab 2, dan dibahas secara rinci dalam setiap bab berikutnya. Tapi, pertama sekali akan bermanfaat bila rancangan silabus dikaitkan dengan konteks pengajaran bahasa yang lebih luas.

Ketidakpastian tentang apa yang menjadi komponen-komponen atau bahan-bahan pengajaran bahasa telah menghasilkan diskusi yang membingungkan tentang *metoda vs. pendekatan vs. silabus*, dsb. Sebuah taksonomi elemen-elemen utama atau komponen-komponen pengajaran bahasa dibutuhkan sehingga hal-hal yang sama dapat dibandingkan. Taksonomi pengajaran bahasa yang terbaik yang ada saat ini ditulis oleh Richards dan Rodgers (1982. 1986).

Berdasarkan analisa pengajaran bahasa yang diusulkan Richards dan Rodgers, "metoda" adalah istilah yang mencakup semua pengajaran bahasa, dari teori sampai praktek. *Metoda* dibagi atas tiga level: (a) pendekatan, (b) rancangan, dan (c) prosedur. *Pendekatan* lebih jauh lagi dibagi atas teori bahasa dan teori belajar. *Rancangan* dibagi atas rancangan silabus dan muatan; peranan materi; peranan siswa; dan peranan guru. *Prosedur* mengkhususkan pada kegiatan yang betul-betul digunakan dalam kelas.

Richards dan Rodgers menyatakan bahwa semua "metoda" muncul dalam semua level, walaupun tidak didokumentasikan secara eksplisit pada setiap level. Asumsi implisit tentang pembelajaran bahasa seperti yang dibuat oleh Gategno (1972), 'Silent Way', sama riilnya dengan asumsi eksplisit pada 'cognitive code learning'. Karena pengajaran bahasa dapat dianalisa menjadi komponen-komponen yang relatif berlainan, maka di sini disediakan perbandingan antara metoda-metoda tersebut.

Elemen metoda yang paling relevan di sini adalah elemen silabus pada level rancangan. Dalam hal ini perlu dikutip batasan silabus yang dibuat Richards dan Rodgers:

Semua metoda pengajaran bahasa melibatkan penggunaan bahasa target. Semua metoda melibatkan keputusan tentang pemilihan muatan yang akan digunakan dalam program pengajaran. Juga harus ada keputusan tentang apa yang akan dibicarakan (subject matter) dan bagaimana membicarakannya (linguistic matter). ESP (English for Special Purpose) atau Bahasa Inggris untuk Tujuan Khusus dan mata pelajaran inersi, misalnya, difokuskan pada subject matter. Mata pelajaran yang didasarkan pada struktur difokuskan pada linguistik. Secara khas banyak metode berbeda dalam memandang apa yang mereka anggap sebagai bahasa yang relevan dan subject matter serta prinsip-prinsip yang digunakan dalam menstrukturisasi dan mengatur urutan unit-unit muatan di dalam suatu mata pelajaran. (1982, hal. 157)

Jadi, silabus pengajaran bahasa adalah bidang studi dan ilmu bahasa yang memunculkan pengajaran. Pilihan terentang dari silabus yang lebih atau yang kurang berorientasi pada linguistik, dimana muatan pelajaran adalah bentuk leksikal dan gramatikal bahasa sampai semantik murni di mana isi pelajaran berupa keterampilan atau informasi dan hanya sekali-sekali yang berupa bentuk bahasa. Metoda berbeda satu dari yang lainnya dalam berbagai hal - prosedur di kelas, peranan guru dan siswa, dan teori bahasa dan belajar - tapi satu hal yang membedakannya secara paling eksplisit adalah definisi (batasan) tentang muatan pengajaran, atau rancangan silabus.

Aspek metoda pengajaran bahasa yang terkait sangat erat dengan silabus adalah teori bahasa yang diasumsikan oleh metoda tersebut. Merancang silabus berarti memutuskan apa yang akan diajarkan dan bagaimana urutannya. Karena itu, teori bahasa yang mendasari metoda secara eksplisit ataupun implisit akan memainkan peranan utama dalam menentukan silabus apa yang akan diterapkan.

Walaupun tidak ada taksonomi yang jelas tentang teori bahasa, definisi kompetensi komunikatif yang diberikan oleh Canale (1983) adalah yang paling bermanfaat bagi guru-guru bahasa. Walaupun banyak penulis keliru menganggap kompetensi komunikatif berbeda dari kompetensi linguistik (seperti Paulston, 1974), dalam taksonomi Canale kompetensi linguistik atau tata bahasa adalah satu komponen dari keseluruhan kemampuan untuk mengetahui bahasa dan fungsi di dalamnya. Menurut Canale, kompetensi komunikatif (profisiensi bahasa) dapat dibedakan atas kompetensi gramatikal, *sosiolinguistik*, *wacana*, dan *strategi*.

Taksonomi bahasa Canale dan komponen-komponen kompetensi komunikatif memberikan satu cara untuk menjelaskan berbagai teori bahasa yang mendasari metoda pengajaran bahasa dan mempengaruhi rancangan silabus. Teori struktural atau gramatikal mengasumsikan bahwa kompetensi gramatikal merupakan hal yang utama. Teori fungsional atau semantik mengasumsikan bahwa kompetensi sosiolinguistik yang utama. Teori bahasa komunikatif mengasumsikan bahwa kompetensi wacana dan strategi yang utama. Tentu saja konstruk bahasa yang luas dapat dianalisis dengan cara yang berbeda dari cara Canale menganalisisnya, tapi, untuk saat ini, komponen kompetensi komunikatif Canale sangat berguna untuk menentukan perbedaan dalam teori bahasa yang mendasari berbagai metoda. Namun, teori bahasa bukanlah satu-satunya dasar untuk memilih silabus; teori belajar juga memegang peranan yang penting. Misalnya, seorang guru mungkin menerima teori bahasa struktural, tapi tidak setuju bahwa siswa-siswa dapat memperoleh materi bahasa menurut urutan penyajian gramatikal yang ketat. Walaupun pandangan utama terhadap bahasa bersifat struktural, silabusnya boleh saja lebih situasional atau malah didasarkan pada muatan. Hanya dengan metoda 'audio-

lingual' pada tahun 1960-an pengajaran bahasa berlangsung menurut teori yang dinyatakan secara jelas - behaviorisme. Walaupun tidak pernah diformulasikan dan dinyatakan sejelas behaviorisme, metoda 'cognitive-code' didasarkan pada teori belajar yang menghendaki pengakuan penuh atas struktur dan pola bentuk bahasa. Yang lebih baru, Krashen (1982) mengusulkan teori belajar yang ditandai dengan pemerolehan bahasa yang tidak sengaja melalui pembukaan terhadap masukan bahasa dalam situasi yang bermakna, yang memberikan peranan minor terhadap belajar yang disengaja dan praktek formal.

Jelaslah, suatu silabus yang didasarkan pada teori belajar yang didukung oleh pengajaran 'cognitive-code' harus menekankan bentuk bahasa dan pengetahuan deskriptif yang eksplisit dalam bentuk apapun mengenai bentuk-bentuk itu sudah tersedia pada saat ini.

Tipe siswa merupakan variabel lain dalam memilih silabus. Banyak yang telah dikatakan dan ditulis tentang tipe siswa dalam beberapa dekade terakhir ini (Birckbichler & Onaggio, 1978; Brown, 1980). Suatu kepercayaan yang umum dalam pengajaran bahasa adalah bahwa ada sejumlah tipe siswa dan tipe belajar yang berbeda-beda dan bahwa pengalaman yang berbeda harus disediakan sehingga para siswa dapat mencapai kemampuan komunikasi yang sama dengan cara mereka sendiri (Krahnke & Knowles, 1984). Untunglah hanya sedikit sekali bukti empiris yang mendukung dugaan bahwa tipe-tipe siswa bahasa yang berbeda-beda tersebut ada (lihat Corbett & Smith, 1984) walaupun pengalaman menunjukkan bahwa perbedaan itu memang ada. Bahkan, lebih sedikit lagi bukti yang ada yang menunjukkan bahwa semua gaya belajar sama efektifnya dan mengacu pada tujuan yang sama. Pada saat ini, mungkin sekali terdapat tipe siswa yang berbeda dan perbedaan di antara mereka lebih banyak mengarah kepada perbedaan dalam kecakapan keseluruhan bukan kepada

kecakapan yang sama melalui jalur yang berbeda.

Jadi, tipe siswa dapat dianggap sebagai faktor kausal dalam memilih silabus, walaupun tidak ada dasar yang prinsipil untuk itu. Tipe siswa dapat dilihat secara praktis dan diobservasi seperti tipe kegiatan kognitif, gaya hidup, aspirasi, pekerjaan, latar belakang pendidikan dan sosial, dsb. Ini merupakan kategori yang lebih menonjol daripada ketergantungan / ketidaktergantungan bidang toleransi terhadap ambiguitas, atau ego permeabilitas. Karakteristik yang lebih terobservasi memungkinkan pemilihan silabus yang lebih mudah daripada bentuk yang lebih abstrak dan hipotesis. Jelaslah, siswa-siswa yang ingin membatasi penggunaan bahasa baru mereka ke penerapan yang sempit dan spesifik, seperti mengambil pesanan di restoran, memiliki kebutuhan pengajaran yang berbeda dari imigran yang memiliki aspirasi karir dan sosial. Dan siswa yang tidak mempunyai pengalaman kan formal dan pekerjaan serta tempat tinggal membutuhkan pengajaran yang berbeda dari siswa yang mempelajari bahasa baru sebagai mata pelajaran di sekolah.

Penilihan silabus merupakan keputusan pokok dalam pengajaran bahasa, dan ini harus dibuat sesengaja mungkin dengan menggunakan informasi yang banyak. Telah banyak keraguan selama bertahun-tahun tentang jenis-jenis muatan yang mungkin dimasukkan ke dalam silabus atau metoda. Beberapa jenis silabus pengajaran bahasa yang berbeda disajikan dalam bab-bab berikut, dari yang paling formal ke yang paling semantik atau yang didasarkan pada kegunaan, dan dibahas juga cara-cara bagaimana tipe yang berbeda-beda tersebut dapat dan harus dilaksanakan dalam situasi pengajaran yang beragam.

Namun, ini bukanlah suatu cara untuk merancang silabus yang menjelaskan proses yang harus ditempuh guru atau program untuk menghasilkan dokumen atau definisi

muatan yang bermanfaat. Tetapi ia menjelaskan tipe-tipe produk, jenis muatan yang berbeda yang dapat dicakupkan ke dalam pengajaran bahasa, dan beberapa prinsip yang akan digunakan dalam menentukan tipe apa yang akan digunakan. Proses membentuk, menerapkan, atau memodifikasi silabus yang ada adalah masalah lain yang patut mendapatkan kajian tersendiri.

BAB 2

ENAM MACAM SILABUS PENGAJARAN BAHASA

Masing-masing dari keenam macam silabus pengajaran bahasa diperlakukan di sini seolah-olah ia muncul "secara murni", atau terpisah dari yang lain. Dalam praktek, tentu saja jenis-jenis yang berbeda ini jarang sekali muncul secara terpisah dari yang lain. Hampir semua silabus pengajaran bahasa yang aktual merupakan kombinasi dari dua atau lebih silabus yang diterangkan di sini. Sebaliknya, untuk mata pelajaran, teks, atau kurikulum yang diberikan, satu jenis silabus biasanya mendominasi; artinya walaupun jenis-jenis muatan yang lain digabungkan dengan jenis yang dominan, mayoritas muatan mencerminkan satu jenis silabus. Lagipula, keenam jenis silabus ini tidak sepenuhnya berbeda satu sama lain. Perbedaan antara silabus yang disebut 'skill-based' (didasarkan pada ketrampilan) dengan yang disebut task-based (didasarkan pada tugas), misalnya, hanya sedikit. Dalam hal itu, faktor pembeda biasanya adalah cara bagaimana muatan pelajaran digunakan dalam prosedur pengajaran yang aktual. Keenam jenis ini disajikan terpisah sehingga karakteristik, perbedaan, kekuatan dan kelemahannya dapat diterangkan dengan jelas. Tidak ada rekomendasi bahwa pengajaran bahasa mengadopsi yang lain dalam bentuk murni untuk tujuan apapun.

Masalah pemilihan, pelaksanaan dan barangkali penggabungan silabus dibahas dalam Bab 9. Definisi singkat dari keenam jenis silabus ini akan dikaji sebagai berikut:

1. Silabus *struktural* (bentuk) adalah suatu silabus dimana muatan pengajaran bahasa merupakan kumpulan

dari bentuk dan struktur, (gramatika) dari bahasa yang diajarkan. Contoh-contoh struktur meliputi: kata benda, kata kerja, kata sifat, pernyataan, pertanyaan, kalimat majemuk, anak kalimat, kala lampau, dan sebagainya, walaupun silabus formal mencakup aspek-aspek bentuk bahasa yang lain seperti pengucapan atau morfologi.

2. Silabus *nosional/fungsional* adalah silabus di mana muatan pengajaran bahasa merupakan kumpulan dari fungsi-fungsi yang ditampilkan ketika bahasa digunakan, atau kumpulan dari nosi yang diekspresikan dengan menggunakan bahasa. Contoh-contoh fungsi mencakup: memberi tahu, menyetujui, meminta maaf, menyuruh, berjanji, dsb. Contoh-contoh nosi meliputi ukuran, usia, warna, perbandingan, waktu, dsb.
3. Silabus *situasional* adalah silabus dimana muatan pengajaran bahasa merupakan kumpulan dari situasi nyata atau khayal dimana bahasa muncul atau digunakan. Suatu situasi biasanya melibatkan sejumlah partisipan yang ikut aktif dalam suatu kegiatan di dalam suasana tertentu. Bahasa yang muncul dalam situasi tersebut memiliki sejumlah fungsi yang tergabung ke dalam segmen wacana yang masuk akal. Tujuan utama silabus pengajaran bahasa situasional ini adalah untuk mengajarkan bahasa yang muncul dalam berbagai situasi. Kadang-kadang situasi tersebut dibuat relevan dengan kebutuhan siswa pada saat sekarang atau pada masa datang, mempersiapkan mereka untuk menggunakan bahasa dalam bermacam-macam situasi yang membentuk silabus. Contoh-contoh situasi ini meliputi: pergi ke dokter gigi, mengeluh kepada ibu kost, membeli buku, bertemu siswa baru, menanyakan arah di kota yang baru, dsb.
4. Silabus yang didasarkan pada ketrampilan adalah

silabus dimana muatan pengajaran bahasa merupakan kumpulan dari kemampuan khusus yang mungkin berperan dalam menggunakan bahasa. Ketrampilan adalah hal-hal yang harus bisa dilakukan oleh seseorang untuk menjadi kompeten dalam suatu bahasa, yang secara relatif terpisah dari situasi atau suasana dimana bahasa digunakan. Berbeda dari silabus situasional yang menggabungkan fungsi-fungsi ke dalam suasana (setting) penggunaan bahasa, silabus yang didasarkan pada ketrampilan menggabungkan kompetensi linguistik (pengucapan, kosakata, tata bahasa, sosiolinguistik, dan wacana) ke dalam jenis-jenis tingkah laku yang umum, seperti menyimak untuk mencari ide pokok, menulis paragraf yang baik, memberikan ceramah yang efektif, mengikuti ujian bahasa, membaca teks untuk mencari ide utama dan ide penunjang, dsb. Tujuan utama pengajaran yang didasarkan pada ketrampilan ini adalah mempelajari ketrampilan bahasa tertentu. Tujuan kedua adalah mengembangkan kompetesni yang lebih luas dalam bahasa tersebut, mempelajari secara tidak sengaja setiap informasi yang mungkin ada ketika menerapkan ketrampilan bahasa.

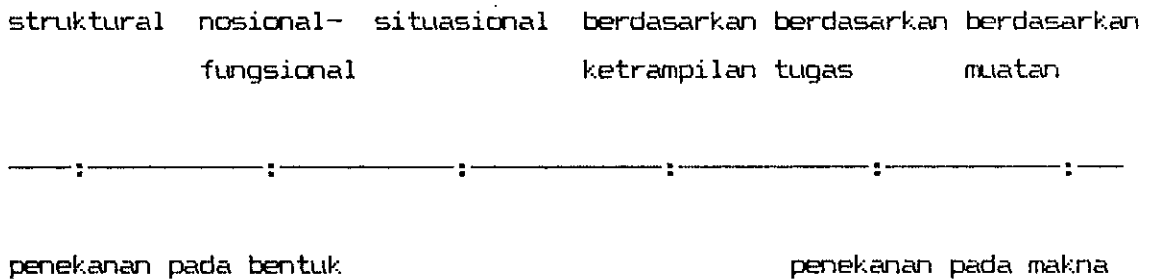
5. Silabus yang didasarkan pada tugas dan silabus yang didasarkan pada muatan bersifat sama karena pada keduanya pengajaran tidak diorganisir sekitar bentuk linguistik yang sedang dipelajari tapi menurut suatu prinsip pengorganisiran yang lain. Dalam pengajaran yang didasarkan pada tugas muatan pengajaran adalah satu seri tugas yang kompleks dan memiliki tujuan yang perlu dicapai oleh siswa dengan menggunakan bahasa yang sedang mereka pelajari. Tugas didefinisikan sebagai kegiatan yang tujuannya lain daripada belajar bahasa, tapi, seperti dalam silabus yang berdasarkan muatan, pelaksanaan tugas dilakukan dalam satu cara yang dimaksudkan untuk meningkatkan kemampuan bahasa kedua. Belajar bahasa

disubordinasikan kepada pelaksanaan tugas, dan pengajaran bahasa hanya muncul bila ada kebutuhan selama pelaksanaan tugas tersebut. Tugaslah yang mengintegrasikan ketrampilan bahasa (dan lainnya) dalam suasana penggunaan bahasa yang khas. Tugas-tugas tersebut berbeda dari pengajaran situasional yang bertujuan mengajarkan muatan bahasa yang muncul dalam situasi itu - produknya direncanakan dari awal - sedangkan pengajaran yang didasarkan pada tugas bertujuan mengajar siswa menggunakan sumber daya untuk menyelesaikan tugas. Siswa-siswa bahasa tersebut menggunakan berbagai bentuk bahasa, fungsi, dan ketrampilan, biasanya secara individual dan tak terduga, dalam menyelesaikan tugas. Biasanya tugas-tugas yang dapat digunakan untuk pelajaran bahasa adalah tugas-tugas yang benar-benar harus dilakukan oleh siswa, seperti: melamar pekerjaan, berbicara dengan pekerja sosial, meminta informasi perumahan melalui telepon, mengisi formulir birokrasi, mengumpulkan informasi tentang sekolah TK yang akan dimasuki seorang anak, menyiapkan paper untuk mata kuliah lain, membaca buku teks mata kuliah lain, dsb.

6. Silabus yang didasarkan pada muatan sebenarnya bukanlah silabus pengajaran bahasa. Dalam pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan, tujuan utama pengajaran adalah mengajarkan suatu makna atau informasi dengan menggunakan bahasa yang juga sedang dipelajari oleh siswa. Siswa-siswa tidak hanya sebagai siswa bahasa tapi sekaligus siswa dari setiap pelajaran yang sedang diajarkan. Mata pelajaran tersebut bersifat primer dan pelajaran bahasa hanya muncul secara insidental dalam pelajaran yang diajarkan tersebut. Pengajaran muatan tidak diorganisir sekitar pengajaran bahasa, tapi sebaliknya. Pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan berkaitan dengan informasi, sementara

pengajaran bahasa yang didasarkan pada tugas menyangkut proses komunikasi dan kognitif. Contoh pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan ialah sebuah kelas ilmu pasti yang diajar dengan bahasa yang perlu dipelajari siswa, mungkin dengan penyesuaian linguistik untuk membuat ilmu pasti tersebut lebih dapat dipahami.

Pada umumnya, keenam jenis silabus atau muatan pengajaran disajikan mulai dari yang paling didasarkan pada struktur bahasa dan berakhir dengan yang paling didasarkan pada penggunaan bahasa. Jika bahasa dapat dipandang sebagai suatu hubungan antara bentuk dan makna, dan pengajaran sebagai suatu yang memberikan penekanan kepada salah satu sisi hubungan ini, maka keenam jenis silabus tersebut dapat digambarkan sebagai suatu kontinum (rentangan), yang bermula dari yang paling didasarkan pada bentuk sampai pada yang paling didasarkan pada makna. Hubungan tersebut dapat digambarkan dalam bentuk grafik seperti dalam bagan 2.1.



Gambar 2.1 Kontinum Silabus

Cara lain membedakannya adalah sejauh mana silabus tersebut menghendaki analisis bahasa sebelum ia disajikan kepada siswa. Dalam silabus struktural, analisis bahasa dan tingkah laku bahasa dilakukan sebelum pengajaran, dan pengajaran terdiri dari penyajian hasil analisis kepada

siswa. Kemudian siswa boleh saja menggabungkan pengetahuan ke dalam tingkah laku bahasanya. Dalam silabus yang didasarkan pada muatan, siswa memperoleh pengalaman bahasa tanpa pra analisis oleh guru atau perancang silabus (walaupun penyesuaian dalam bahasa yang sedang digunakan boleh dibuat untuk memudahkan pemahaman dan proses belajar), dan harus melaksanakan proses psikolinguistik apapun yang perlu untuk meningkatkan tingkah laku bahasa barunya sendiri. Yalden (1983) telah membuat daftar empat paradigma yang merefleksikan spektrum silabus seperti yang telah disebutkan di sini. Keempat paradigma itu adalah sintesis-analisis, formal-fungsional, struktural-kontekstual, dan gramatikal-komunikatif. Semuanya terletak di antara kedua ujung spektrum. Jelasnya, sebagian muatan pengajaran secara relatif dipindahkan dari konteks penggunaan yang nyata ataupun yang khayal, dan sebagian lagi identik dengan bahasa yang sedang dipelajari.

Keenam pola dasar yang disajikan di sini berbeda pada caranya menghubungkan bentuk linguistik dengan makna dan penggunaan. Silabus struktural dalam bentuk idealnya menyajikan bentuk bahasa yang terpisah dari penggunaan yang aktual. Silabus nosional/fungsional berusaha menghubungkan bentuk bahasa dengan kesempatan penggunaannya dengan menyajikan hubungan yang wajar antara bentuk dengan kategori penggunaan (fungsi). Silabus situasional dan silabus yang didasarkan pada ketrampilan, tugas, dan muatan kesemuanya menyajikan bentuk bahasa dalam berbagai jenis konteks penggunaan. Silabus situasional menyediakan setting yang ideal, menyajikan bentuk bahasa kepada siswa berdasarkan intuisi atau investigasi penulis bahan pelajaran. Silabus yang didasarkan pada ketrampilan melakukannya dengan membedakan jenis-jenis penggunaan atas level wacana dan menghendaki siswa untuk mengaplikasikan ketrampilan kepada bentuk bahasa yang riil atau khayal. Silabus yang

didasarkan pada tugas melakukannya dengan menentukan proses atau tujuan yang harus dicapai siswa dan menghendaki siswa melakukan proses tersebut atau mencapai tujuan dengan menggunakan bentuk bahasa dan informasi riil yang ada. Silabus yang didasarkan pada muatan melakukannya dengan meminta siswa memperoleh suatu pengetahuan melalui penggunaan secara langsung, dimana pemerolehan bentuk bahasa merupakan subordinat dari pemerolehan pengetahuan.

Kesemua pendekatan terhadap muatan ini telah sukses membawa siswa-siswa bahasa untuk mempelajari bahasa baru, walaupun silabus yang didasarkan pada tugas masih bersifat baru dan tidak teruji. Memilih jenis-jenis silabus dan menggabungkannya secara efektif dan berhasil guna menghendaki kesiagaan akan kekuatan dan kelemahan masing-masing silabus tersebut.

Dalam bab-bab berikut, masing-masing jenis muatan dalam pengajaran bahasa ini akan dibahas lebih rinci.

BAB 3

SILABUS STRUKTURAL

Silabus struktural atau gramatikal adalah jenis silabus yang paling terkenal. Ia mempunyai sejarah yang panjang dan sebagian besar pengajaran bahasa telah dilaksanakan dengan menggunakan bentuk silabus ini. Silabus struktural didasarkan pada teori bahasa yang mengasumsikan bahwa aspek-aspek struktural atau gramatikal dari bentuk bahasa sangat mendasar sifatnya dan sangat bermanfaat. Bila kemampuan fungsional, atau kemampuan menggunakan bahasa atau berkomunikasi dalam bahasa baru merupakan tujuan pengajaran, maka silabus struktural dapat dikatakan telah menelusuri teori pengetahuan atau ketrampilan struktural.

Muatan silabus struktural adalah bentuk bahasa, terutama bentuk gramatikal, dan pengajaran dibatasi pada bentuk. Walaupun definisi bentuk bahasa dan "tata bahasa" yang paling tepat yang akan digunakan dalam pendidikan telah lama diperdebatkan, kebanyakan silabus struktural menggunakan sebagian bentuk tradisional, yang didasarkan pada bahasa Latin, klasifikasi tata bahasa deskriptif/preskriptif serta terminologi. Kategori ketatabahasaan yang biasa adalah kata benda, kata kerja, kata ganti orang, kata sifat, penunjuk tunggal dan jamak, kala kini, kala lampau, dsb. Wewenang/kajian silabus struktural cenderung dibatasi pada kalimat. Artinya, kalimat merupakan unit wacana terbesar yang dikaji. Klasifikasi jenis-jenis kalimat biasanya meliputi jenis yang dibatasi secara semantik seperti kalimat-kalimat pernyataan atau deklarasi, pertanyaan atau interogasi, seruan, dan pengandaian; dan jenis-jenis yang ditentukan secara gramatikal seperti kalimat sederhana, kalimat majemuk setara, dan kalimat majemuk bertingkat.

Morfologi juga dapat ditemukan dalam silabus struktural, seperti penanda tunggal dan jamak, bentuk-bentuk yang menandai 'tense' bahasa, dan morfologi khusus seperti 'determiner', dan 'article', 'prepositions' dan 'postpositions', 'gender marking', dsb. Morfologi juga berkaitan dengan kosa kata, khususnya aspek-aspek formal seperti awalan dan akhiran.

Gambaran pokok silabus struktural ialah bahwa ia bersifat 'sintesis' (Wilkins, 1976; Yalden, 1983). Silabus sintesis menghendaki analisis bahasa (muatan), seperti jumlah frekuensi kata, analisis gramatikal, dan analisis wacana. Perancang silabus menggunakan elemen-elemen yang terpisah sebagai hasil analisis untuk membuat muatan silabus. Dalam banyak hal, ini meliputi aturan, pola, dan elemen gramatikal, biasanya dengan panduan penggabungan dan penggunaannya. Karena sifat sintesisnya, silabus struktural mengasumsikan teori umum belajar yang percaya bahwa siswa dapat membuat sintesis materi yang sedang diajarkan dengan salah satu dari paling sedikit dua cara. Pertama, informasi yang dianalisis - aturan dan pola - tersedia ketika siswa berusaha menggunakannya dalam komunikasi linguistik. Siswa menggunakan informasi tersebut untuk menghasilkan ucapan atau wacana, atau untuk mengecek ketepatan produksi. Kedua, informasi yang dianalisis ditransformasikan dari pengetahuan yang dianalisis secara sadar ke dalam tingkah laku tak sadar yang menimbulkan penggunaan bahasa.

Ada beberapa cara untuk menyajikan struktur bahasa. Misalnya, silabus mungkin menghendaki kemampuan deskriptif siswa. Artinya siswa diharapkan mampu mendeskripsikan aturan atau menjelaskan mengapa suatu ucapan salah atau benar. Inilah yang merupakan pengetahuan struktural eksplisit. Jenis kedua dari pengetahuan struktural direfleksikan dalam kemampuan

pengenalan atau pertimbangan. Inilah jenis pengetahuan atau kemampuan struktural yang dimiliki penutur asli untuk menimbang apakah bentuk tertentu dapat diterima atau tidak, dan biasanya untuk memperbaiki bentuk-bentuk yang tidak dapat diterima. Kemungkinan tujuan ketiga dari pengajaran struktural ialah tingkah laku produktif yang akurat - siswa-siswa harus mampu menggunakan struktur yang sedang diajarkan tanpa harus mampu menjelaskan atau membuat penilaian tentang struktur tersebut. Ini merupakan tiga penggunaan struktur yang agak berbeda di dalam kelas, dan pengajaran sering tidak membedakannya dengan jelas. Setidak-tidaknya, yang pertama membutuhkan jenis muatan pengajaran yang berbeda dari yang dua lainnya. Pengajaran untuk kemampuan deskriptif atau eksplanatoris menghendaki agar pengajaran mencakup aturan dan penjelasan yang dinyatakan secara eksplisit, yang mungkin tidak disinggung oleh pendekatan-pendekatan lain.

Silabus struktural paling sering diasosiasikan dengan metoda pengajaran kognitif, audiolinguisme, metoda tata bahasa terjemahan, dan beberapa metoda inovatif seperti 'Silent Way.' Beberapa versi teori kognitif telah menegaskan bahwa bahasa paling baik dipelajari melalui pengetahuan sadar tentang bentuk-bentuk bahasa dan aturan penggabungannya. Metoda 'audio-lingual' menggunakan model belajar behavioris untuk menanamkan pengetahuan dan tingkah laku struktural kepada siswa. Metoda tata bahasa-terjemahan menyajikan bentuk-bentuk gramatikal dan pola-pola bahasa secara eksplisit, dan kemudian menghendaki siswa untuk mempraktekkan dan menerapkan pengetahuan dalam menerjemah dari bahasa asal ke bahasa yang dipelajarinya, dan sebaliknya. Metoda kognitif yang lebih baru tidak membahas terjemahan, tapi masih menghendaki identifikasi eksplisit dari bentuk-bentuk dan struktur-struktur bahasa yang digabungkan dengan aplikasi dan praktek yang berfokus pada bentuk (Caroll, 1966; Rivers, 1981).

Dengan silabus struktural, pemilihan muatan pengajaran bukanlah masalah besar. Selain dalam kasus pengajaran bahasa yang baru, struktur gramatikal bahasa yang diajarkan biasanya sudah dikenal. Tentu saja, pada tahun-tahun dimana fakta sintesis telah berakumulasi melalui karya dalam teori sintesis, banyak aspek-aspek tata bahasa yang telah didokumentasikan.

Satu masalah kecil dalam pemilihan muatan adalah tingkat rincian pengajaran. Masalah ketatabahasaan dapat disajikan dengan cara yang umum, dengan sedikit sekali rincian dan pengecualian, atau dengan segala seluk beluk dan intrik-intriknya. Misalnya, dalam mengajarkan 'Present Perfect Tense' tidak langsung nyata berapa banyak perbedaannya dengan 'Past Tense'.

Berbeda dengan pemilihan muatan, pengaturan urutan atau level muatan merupakan masalah pokok pada silabus ini. Beberapa kriteria telah diusulkan untuk menentukan urutan penyajian berbagai struktur dan pola bahasa. Kelly (1969) memberikan suatu perspektif historis dan mengidentifikasi kompleksitas (fasilitas), keteraturan (analisa gramatikal), dan produktifitas, atau kegunaan struktur sebagai tiga kriteria yang paling sering dijadikan acuan. Suatu kajian terbaru telah dilakukan oleh Canale dan Swain (1980). Kriteria kompleksitas gramatikal tentu saja bersifat utama walaupun tidak ada ukuran objektif yang dibuat, dan penulis silabus dan materi harus merujuk kepada kriteria intuisi atau "pengalaman kumulatif guru-guru bahasa" (Alexander, 1976, hal.91) untuk menentukan kompleksitas dan urutan penyajian. Kriteria-kriteria lainnya adalah fasilitas komunikatif, derajat fasilitasi pemerolehan struktur-struktur lain, aksesibilitas perseptual, dan penanda dialek. Urutan penyajian struktur yang ketat dalam silabus pengajaran bahasa dihindari karena mengarah pada

kesulitan dalam menerapkan konsep pada kasus yang khusus.

Kriteria lain dalam membuat keputusan tentang urutan penyajian adalah derajat perbedaan antara struktur dan ekuivalennya dalam bahasa pertama siswa, kebutuhan komunikatif siswa akan struktur, dan urutan dimana struktur muncul dalam urutan pemerolehan yang alamiah.

Namun, pada akhirnya, masalah urutan penyajian ini tidak terpecahkan. Tidak ada satu pun kriteria yang digunakan dan bukti-bukti empiris sangat kurang. Dalam prakteknya, keputusan tentang urutan penyajian ini pada umumnya didasarkan pada simplisitas, frekuensi, dan kebutuhan. Dalam bahasa Inggris, misalnya, 'Simple Present Tense' biasanya disajikan sebelum 'Present Continuous' yang lebih rumit, dan 'Past' sebelum 'Present Perfect'. Pengurutan 'Present Continuous' dan 'Past' tetap beragam dan prinsip untuk mengurutkan keduanya relatif sedikit. Yalden (1983) telah menyimpulkan urutan struktur yang digunakan dalam sejumlah buku teks. Walaupun dia menyimpulkan bahwa ada kesamaan yang besar dalam urutan penyajian, pada kenyataannya struktur-struktur seperti yang disebutkan disajikan dalam urutan yang sedikit beragam dalam teks yang berbeda. Dalam keempat cara pengurutan yang diteliti Yalden, 'Future Tense' disajikan sebelum 'Present Perfect' dalam dua teks dan sesudahnya dalam dua teks yang lain. 'Present Continuous' disajikan lebih awal dari pada 'Past' dalam satu teks dan sesudahnya dalam dua teks.

Masalah pengurutan atau penentuan level ini cukup rumit dipandang dari teori belajar, apakah struktur akan dikuasai pada penyajian awal atau secara bertahap diperbaiki dan dikembangkan selama penyajian yang berulang-ulang (spiral) dan dipandang dari kaitannya dan integrasinya dengan jenis-jenis silabus yang lain. Masalah-masalah ini akan dikaji kembali dalam Bab 9.

Contoh Silabus Struktural

Buku-buku teks bukanlah silabus, tapi sering menjadi silabus dan tentu saja merefleksikan apa yang dipercayai penulis sebagai suatu yang terdiri dari muatan dan urutan pengajaran. Muatan dan urutan beberapa buku teks bahasa Inggris sebagai bahasa kedua disediakan sebagai contoh silabus struktural.

Daftar isi parsial berikut ini diambil dari satu seri buku teks untuk siswa penula bahasa Inggris sebagai bahasa kedua yang disusun secara struktural, walaupun mengandung muatan situasional. Buku tersebut adalah 'New English 900' yang diterbitkan tahun 1978 oleh Collier Macmillan.

This and That	Third singular present tense
My, your	Simple past
Be, present tense	Negative questions
Subject pronouns	<i>Going to</i> future
Predicate adjectives	<i>Could</i> as possibility
Subject pronouns - plural	Adjectives of comparison-
Possessive adjectives	-er, -est
Demonstrative pronouns	Two-word verbs
Imperatives	<i>Could</i> - past of <i>can</i>
Negative of <i>be</i>	Infinitives
Tag questions	Indirect object position
Count, noncount	<i>Will</i> future
Present continuous	<i>Would like, would rather</i>
Possessive pronouns	<i>Must, must not</i>
Past of <i>be</i>	Past continuous
Simple present	Embedded <i>wh</i> clauses -
<i>May, may not</i>	relative clauses
<i>Can, can't</i>	Reflexives
Simple present, negative	-ly adverbs
Count and mass nouns	<i>Should</i>
Frequency adverbs	<i>If</i> + real condition

Perhatikanlah bahwa pengelompokan dan pengurutan tersebut cenderung mengikuti urutan kesulitan dan frekuensi penggunaan, dan tidak semua materi yang terkait secara formal disajikan sekaligus. Misalnya, 'modals' disajikan terpisah satu sama lain, tapi dalam urutan yang didasarkan pada frekuensi atau kebutuhan komunikatif.

Contoh kedua diambil dari *Understanding and Using English Grammar* (Azar, 1981), salah satu teks struktural ESL yang terbaru dan terluas digunakan. Isi buku tersebut adalah sebagai berikut:

Questions

- yes/no
- Wh-questions
- negative questions
- tag questions

Singular and plural

- subject-verb agreement
- pronoun agreement
- some singular, plural usages of nouns - irregular noun plurals, count and noncount nouns, etc.

Verb tenses

- irregular verbs and spelling
- an overview of English verb tenses - simple, progressive, perfect, etc.
- using verb tenses - simple present, present progressive, etc.

The passive

Modal auxiliaries

Gerunds and infinitives

Adjective clauses

Noun clauses

Conjunctions

Adverb clauses and related structures

- time, cause, and effect
- opposition and condition

Comparison

Conditional sentences

Gerunds and infinitives (advanced)

Perhatikanlah bahwa materi struktur dikelompokkan dalam buku ini berdasarkan jenisnya. Jelasnya, buku ini tidak dimaksudkan sebagai satu-satunya sumber belajar untuk siswa; jika tidak, yang bisa mereka lakukan untuk unit pertama hanyalah membuat pertanyaan. Bisa saja, ini merupakan remedial atau review tata bahasa, yang dimaksudkan untuk meningkatkan pengetahuan siswa yang eksis.

Ciri-ciri Positif Silabus Struktural

Pendekatan pengajaran bahasa struktural telah sering mendapatkan kritikan dalam sejarah (Kelly, 1969) karena alasan-alasan yang nyata. Walaupun begitu, silabus struktural, baik dalam bentuk murni ataupun dikombinasikan dengan jenis silabi yang lain, tetap merupakan silabus struktural yang populer yang juga merupakan alasan mengapa muatan struktural perlu dipertimbangkan dalam pengajaran bahasa.

Salah satu alasan yang sering diabaikan dalam diskusi akhir-akhir ini ialah bahwa struktur atau tata bahasa merupakan komponen yang paling umum dari kompetensi komunikatif. Setiap ucapan, jika dibentuk dengan baik, melibatkan struktur yang dapat digunakan untuk berbagai fungsi, situasi, dan makna. Karena bentuk merupakan aspek bahasa yang paling mudah digeneralisasikan, dapat dikatakan bahwa ia harus menjadi dasar untuk muatan mata pelajaran bahasa. Hakikat struktur yang fundamental telah dinyatakan ulang dalam banyak tulisan mengenai pembelajaran bahasa kedua, hampir semuanya (lihat Dulay, Burt, & Krashen, 1982) berfokus pada pengembangan struktur. Dulay dan Burt (1976) menyarankan sekali penggunaan struktur sebagai indeks pengembangan linguistik yang menyeluruh. Jadi, walaupun ada keraguan tentang manfaat pengetahuan struktur, pentingnya

kemampuan struktur dalam penggunaan bahasa tetap diakui. Namun, masalah berapa mudah pengetahuan formal beralih menjadi kemampuan fungsional tetap tidak terjawab.

Alasan kedua kepopuleran silabus struktural adalah keterbiasaan. "Tata bahasa" sering diharapkan muncul dalam kelas bahasa dan biasanya merupakan muatan yang sudah dikenal. Tata bahasa suatu bahasa mungkin bersifat kompleks, tetapi kerangka dasarnya biasanya terkenal dan menghasilkan badan ilmu yang cukup jelas. Jika suatu mata pelajaran bahasa menjanjikan untuk mengajarkan tata bahasa dasar suatu bahasa, calon-calon pelajar cukup yakin akan apa yang diharapkan.

Alasan ketiga ialah muatannya cukup mudah untuk dijelaskan. 'Noun', 'verb', 'imperative', 'plural', 'gerund', adalah istilah-istilah yang sering digunakan bersama-sama dalam profesi bahasa, dan ada kesepakatan umum tentang maksudnya. Ini tentu lebih cocok untuk struktur bahasa daripada fungsi bahasa. Yang lebih penting, konsep gramatika sebaiknya didefinisikan lebih baik daripada konsep fungsional. 'Past Tense' adalah konsep yang lebih jelas dari suatu undangan atau pemberian arah.

Alasan keempat kenapa silabus struktur sering digunakan ialah bahwa pengetahuan struktur adalah komponen kompetensi komunikatif yang paling terukur. Karena pengetahuan struktur dan definisinya itu cukup jelas, tugas-tugas pengukuran dapat dengan mudah disiapkan untuk menentukan berapa banyak yang telah dipelajari siswa. Tes tata bahasa merupakan tugas yang sudah lumrah dan kemunculannya dalam hampir semua jenis evaluasi bahasa merupakan bukti bahwa ia mudah digunakan. Lagipula, akan lebih mudah membuat keputusan betul-atau-salah tentang aspek struktur bahasa siswa daripada aspek lainnya. Karena kebanyakan pengajaran bahasa terjadi dalam konteks

dimana pengetahuan siswa diukur, apakah untuk membuat peringkat ataupun untuk mengukur kemajuan mereka, pemilihan dasar pengajaran dan evaluasi struktur adalah hal yang wajar.

Kelima, walaupun pengetahuan struktur tampaknya tidak digunakan secara langsung oleh siswa-siswa (lihat Ellis, 1986 untuk pembahasan yang mendalam), beberapa bukti (Higgs & Clifford, 1982) menunjukkan bahwa pengetahuan struktur ini dapat mencegah fosilisasi atau penghentian proses belajar. Dengan mendasarkan kesimpulan mereka pada observasi longitudinal eksperimental dan analisa pengalaman siswa yang sukses dan yang gagal melampaui tahap intermediate belajar bahasa, Higgs dan Clifford menyatakan bahwa satu-satunya faktor yang dengan jelas membedakan siswa yang sukses dari yang tidak sukses adalah pelajaran struktur bahasa sebelumnya. Umumnya, siswa-siswa yang akhirnya mencapai keahlian tinggi dalam suatu bahasa yang baru adalah siswa-siswa yang sebelumnya telah mendapatkan pelajaran tentang bentuk bahasa. Siswa yang terhenti proses belajarnya atau tidak mampu berkembang di atas tahap intermediate adalah siswa-siswa yang memperoleh bahasa tanpa mendapatkan pengajaran formal yang cukup banyak. Namun, penelitian yang lebih banyak perlu dilakukan untuk menyelidiki dan mensyahihkan pernyataan Higgs dan Clifford ini.

Keenam, menurut teori pemerolehan bahasa, teori pemerolehan Krashen atau "teori monitor" (Krashen, 1982, 1985) pengetahuan struktur mempunyai peran yang terbatas tapi jelas dalam penggunaan bahasa karena berfungsi sebagai dasar untuk memonitor atau mengecek ketepatan produksi bahasa dan dalam mengoreksi sendiri berdasarkan aturan-aturan yang diketahui bila waktu dan perhatian pemakai bahasa memungkinkan hal tersebut. Kondisi atau syarat ini hanya ditemukan pada tes bahasa yang terdiri dari point-point yang berdiri sendiri dan kadang-kadang

pada waktu mengedit tulisan. Monitoring juga terbatas pada penggunaan aturan-aturan yang cukup mudah, dan ada banyak bukti (Tarone, 1986) bahwa usaha memonitor yang menggunakan produksi bahasa. Namun, menurut teori Krashen, monitoring memang mempunyai peranan yang berguna dalam ketrampilan berbahasa kedua, dan Krashen merekomendasikan pengajaran pengetahuan struktur ini sehingga siswa-siswa yang mempelajari bahasa kedua dapat menggunakan pengetahuan tersebut pada kondisi-kondisi yang memungkinkannya.

Ketujuh, pengajaran struktur bahasa menawarkan suatu dasar bagi guru-guru untuk membekali siswa-siswanya dengan umpan balik atas ketepatan produksi mereka. Kesalahan siswa dikoreksi dengan acuan khusus kepada pengajaran bentuk yang tepat sebelumnya atau penjelasan atau aturan. Faktor ini diragukan kebenarannya karena banyak bukti memperlihatkan bahwa koreksi kesalahan yang terang-terangan tidak memiliki efek terhadap ketepatan. Namun, koreksi kesalahan merupakan teknik yang diterima dan dipraktekkan secara luas untuk mengatasi kesalahan-kesalahan siswa, dan banyak kurikulum pengajaran menghendakinya.

Kedelapan, silabus struktural bebas nilai dan budaya. ia dapat diajarkan secara terpisah dari nilai nilai budaya dalam lingkungan pengajaran dimana bahasa itu sendiri mungkin dibutuhkan. Ini semakin nyata di negara-negara berkembang, dimana bahasa-bahasa dunia seperti bahasa Inggris dibutuhkan, tapi karena alasan politik, sosial, atau agama, para pemimpin tidak ingin nilai-nilai sosial dan budaya Inggris, Amerika atau negara-negara berbahasa Inggris lainnya diimpor bersama bahasa.

Ciri-ciri Negatif Silabus Struktural

Banyak kelemahan yang mencolok yang terkait dengan silabus struktural. Yang terpenting di antaranya adalah kebergunaan, keberterapan, atau daya transfer pengetahuan struktural. Pengetahuan struktural dapat diajarkan dan banyak bukti menunjukkan bahwa ia juga dapat dipelajari. Tapi hampir tidak ada bukti bahwa ia mempengaruhi tingkah laku dalam pemakaian bahasa pada tingkat yang lebih tinggi. Kajian hubungan antara pengajaran bentuk bahasa dengan kemampuan menulis dalam bahasa pertama siswa, misalnya, menunjukkan bahwa ia tidak mempunyai pengaruh yang terukur pada setiap aspek kemampuan menulis mereka (Hartwell, 1985). Kajian tentang susunan/urutan pemerolehan struktur bahasa yang mendasar, yang diukur dengan penggunaan bahasa aktual menunjukkan hubungan yang sedikit atau tidak ada sama sekali dengan urutan pengajarannya. Karena itu, pengajaran struktur tampaknya tidak berubah menjadi tingkah laku dengan baik atau mudah (lihat Ellis, 1986 untuk kajian yang rinci tentang hal ini.)

Walaupun kesuksesan pengajaran yang didasarkan pada struktur tidak dapat dijelaskan di sini, beberapa hal dapat diungkapkan. Pertama, banyak siswa benar-benar "mempelajari" masalah struktur, dan mereka dapat memperlihatkan pengetahuan mereka pada jenis tes tertentu, tapi pengetahuan ini tampaknya tidak memanifestasikan dirinya selama penggunaan bahasa yang tidak dimonitor. Jadi pengetahuannya dapat dipelajari, tapi sejauh mana dapat digunakan masih dipertanyakan. Kedua, walaupun pengajaran bentuk mungkin memiliki sedikit keuntungan langsung, ternyata ia juga memiliki kelebihan tidak langsung dimana ia dapat memberikan nasukan bahasa yang dapat digunakan sebagai dasar bagi siswa untuk mengembangkan versi bahasanya sendiri. Siswa mungkin

menjadi kompeten dalam suatu bahasa yang baru sebagai konsekuensi dari pengajaran tapi bukan sebagai hasil langsung pengajaran bentuk. Kompetensi mereka mungkin berkembang baik dari berbagai bentuk pengajaran. Kurangnya keuntungan langsung pengajaran bentuk bahasa ini bersifat kontra intuitif bagi banyak guru dan siswa bahasa, khususnya yang mengetahui bahwa sejumlah besar program pengajaran bahasa yang didasarkan pada tata bahasa telah menghasilkan penakai bahasa kedua yang mempunyai sejumlah kompetensi. Namun hampir semua kajian terbaru tentang hubungan pengalaman dengan keluaran gagal memperlihatkan hubungan langsung antara pengajaran dan kemampuan.

Kelemahan utama yang kedua dari pengajaran yang didasarkan pada struktur ialah bahwa ia dapat menyesatkan siswa ke arah pikiran bahwa mereka belajar bahasa bila , pada kenyataannya, mereka mempelajari fakta atau informasi tentang suatu bahasa. Beberapa guru berpendapat bahwa kenyataan dimana siswa meminta pengajaran struktur bahasa adalah alasan untuk tetap menawarkannya. Alasan ini bersifat memaksakan tapi tuntutan tersebut perlu diteliti dan dikelola secara hati-hati. Dalam banyak hal, mereka mungkin menuntut pengajaran yang demikian karena ini sudah dikenal dan membuat mereka merasa aman, dan karena dengan mempelajari bentuk bahasa siswa mengira mereka sedang mempelajari bahasa.

Kelemahan ketiga silabus struktural ialah hasil pembuatan urutan atau tingkat masalah yang mengacu pada yang lebih dulu. Silabus struktural yang ketat menghalangi siswa untuk menghasilkan struktur yang belum diajarkan kepada mereka. Siswa-siswa dibatasi atau dikontrol dalam menggunakan bahasa baru mereka sampai struktur yang telah diajarkan. Kesalahan harus diabaikan atau ditoleransi sampai pengajaran yang tepat muncul dalam urutan. Dilema ini telah mengarah pada perkembangan

"kegiatan komunikatif terkontrol" yang dimaksudkan untuk memberikan praktek dalam penggunaan bentuk yang telah diajarkan.

Aplikasi

Rendahnya daya transfer pengetahuan struktur terhadap tingkah laku bahasa aktual sangat membatasi aplikasinya dalam lingkungan pengajaran bahasa, sekurangnya terhadap pengajaran bahasa yang tujuannya adalah kemampuan untuk memfungsikan bahasa. Bila pengetahuan struktur pasif yang menjadi tujuan akhir (seperti pengetahuan metalinguistik eksplisit, sebagaimana dibutuhkan dalam kuliah linguistik deskriptif), maka pengajaran struktur bahasa yang ekstensif dapat bermanfaat. Juga dipercaya secara luas bahwa dengan memfokuskan pada struktur atau tata bahasa, ketepatan bahasa kedua dapat ditingkatkan. Tapi seperti dijelaskan terdahulu, sedikit sekali bukti yang mendukung pendapat ini. Lagi pula, nosi ini mengabaikan fakta bahwa kesalahan siswa mencakup berbagai aspek bahasa di samping tata bahasa. Tentu saja kebanyakan kesalahan tata bahasa lokal tidak mengacaukan pemahaman, tapi hanya kesalahan pada kosa kata atau pengucapan. Peranan monitoring yang tetap diharapkan dalam penggunaan bahasa dapat juga membenarkan terbatasnya pengajaran bentuk bahasa ini.

Namun, dalam banyak situasi, definisi/batasan struktur bahasa yang diajarkan mungkin satu-satunya cara yang mungkin dilakukan. Ini sering terjadi bila bahasa tersebut diajarkan di tempat yang terpisah dari komunitas di mana bahasa itu dituturkan. Dengan terbatasnya tujuan dan sumber daya pengajaran tersebut, mungkin hanya sejumlah kecil pengetahuan struktur bahasa yang dapat diharapkan oleh siswa. Bahkan mungkin ada kasus dimana untuk alasan politik dan budaya, sponsor pengajaran tidak menginginkan nilai-nilai kebudayaan

bahasa menyertai pengajaran bahasa. Dalam hal demikian, hanya pengajaran yang terbatas pada struktur bahasa yang mungkin dilakukan.

Tempat tidak memungkinkan diskusi lebih jauh tentang perdebatan apakah tata bahasa atau struktur harus diajarkan untuk menimbulkan tingkah laku bahasa kedua. Para pendukung pengajaran struktur masih berpendapat bahwa struktur dapat diajarkan dan dipelajari, dan akhirnya akan muncul sebagai tingkah laku bahasa yang alami. Sebelum ada bukti objektif yang mendukung hal ini sebagai arah umum dan langsung terhadap kemampuan bahasa kedua, membatasi muatan pengajaran bahasa pada hal-hal yang berkaitan dengan informasi struktur hanya merupakan penurunan dari muatan pengajaran yang lebih bermanfaat. Peranan utama silabus struktural tampaknya adalah untuk mengajar siswa tentang aspek-aspek bahasa baru yang secara kognitif dapat disalurkan dan berguna bagi mereka dalam kondisi yang terbatas yang dimungkinkan oleh waktu dan kondisi berbicara atau menulis.

Peranan muatan struktur yang lebih kompleks dan lebih umum berfungsi sebagai kerangka pengorganisir untuk jenis muatan pengajaran bahasa lainnya, seperti situasi (dialog), nosi dan fungsi, dan ketrampilan berbahasa yang lebih tinggi. Fungsi pengorganisir tersebut mungkin mengaburkan atau mempertipis ciri-ciri silabus struktural yang ditinjau di sini, tapi fungsi dasar dari muatan tersebut tetap sama. Masalah penggabungan jenis-jenis muatan ke dalam silabus pengajaran yang aktual akan dibahas dalam Bab 9.

BAB 4

SILABUS NOSIONAL / FUNGSIONAL

Silabus nosional/fungsional adalah jenis silabus pengajaran bahasa kontemporer yang paling terkenal. Namun, ia juga merupakan objek kesalahpahaman. Pada satu sisi, walaupun aliran nosional/fungsional telah dianggap sebagai suatu "pendekatan" (Brumfit & Johnson, 1979; Widdowson, 1979), ia tidak pernah dijelaskan sebagai sesuatu yang lain dari muatan pelajaran bahasa yang dapat diajarkan melalui berbagai teknik pengajaran di kelas. Pada sisi lain, aliran nosional/fungsional telah diasosiasikan secara dekat dengan apa yang disebut "pengajaran bahasa komunikatif" (Brumfit & Johnson, 1979; Richards & Rodgers, 1986; Widdowson, 1979), suatu pandangan tentang pengajaran bahasa yang telah dianggap sebagai suatu metoda tapi sebenarnya adalah kumpulan berbagai pendekatan dan prosedur yang betebaran di sekitar pengajaran nosional/fungsional.

Karena ruang lingkungannya yang luas, ketidakjelasan bedanya dengan metoda pengajaran, dan kurangnya definisi silabus ini sendiri, aliran nosional/fungsional sukar diterangkan dengan jelas. Suatu perspektif sempit diambil di sini, dengan memandang gerakan nosional/fungsional hanya sebagai suatu alat untuk menjelaskan muatan pengajaran. Dalam pengertian ini, silabus nosional/fungsional memiliki banyak kesamaan dengan silabus struktural dimana keduanya merupakan subjek dari berbagai interpretasi dan dapat diasosiasikan dengan berbagai metodologi.

Aliran nosional/fungsional tumbuh di luar tradisi linguistik yang berorientasi pada fungsi yang sudah lama ada di Inggris. Daripada menyelidiki bahasa secara terpisah antara kegunaan dan konteks sosialnya, para ahli

bahasa Inggris seperti Firth (1957) dan Halliday (1973) telah menegaskan bahwa deskripsi bahasa yang memadai harus meliputi informasi tentang bagaimana dan untuk tujuan apa dan dengan cara apa bahasa digunakan. Karya filosofis Austin (1965) memberikan dasar untuk analisis akhir-akhir ini. Di USA, karya sociolinguistik Hymes (1972) dan lainnya tentang kompetensi komunikatif memberikan banyak dasar teoritis untuk aliran nosional/fungsional dalam pengajaran bahasa.

Pada tingkat paling sederhana, aliran nosional/fungsional menurut istilah Richards & Rodgers (1986) adalah sebuah teori bahasa. Aliran ini percaya bahwa yang paling mendasar pada bahasa adalah penggunaan bahasa itu sendiri. Jika bahasa dipandang sebagai suatu hubungan antara bentuk dan fungsi, aliran nosional/fungsional mengambil sisi fungsi sebagai yang utama dan bentuk sebagai yang kedua. Misalnya, daripada menganggap bentuk "future tense" (dengan "will") sebagai hal yang utama dan kegunaannya sebagai hal yang kedua, aliran nosional/fungsional menganggap bahwa nosi "future" dan fungsi "berjanji" yang menjadi hal utama dan bentuk "future" hanya dibahas sebagai salah satu cara merealisasikan nosi dan fungsi ini. Gambar 4.1 menyajikan dua jenis hubungan yang berbeda ini.

Dari struktur ke fungsi

Bentuk (misalnya: Will) _____ fungsi (future)
 _____ fungsi (berjanji)
 _____ fungsi (meramalkan)

Dari fungsi ke struktur

Fungsi (misal: future) _____ bentuk (be going to)
 _____ bentuk (will)
 _____ bentuk (be + ing)

Gambar 4.1 Hubungan yang berbeda antara bentuk dan fungsi

Interpretasi dan aplikasi lain telah menguraikan aliran nosional/fungsional, tapi hal yang paling mendasar dari gerakan pengajaran bahasa ini ialah bahwa kategori penggunaan bahasa digunakan sebagai prinsip pengorganisasian pengajaran.

Kategori yang digunakan untuk membicarakan bentuk bahasa sudah banyak dikenal seperti: kata benda, kata kerja, pernyataan, pertanyaan, present tense, subordinate clause, dsb. sedangkan kategori penggunaan bahasa sedikit sekali diketahui. Aliran nosional/fungsional memiliki dua arti. Pertama, *nosi*, atau kategori makna, adalah apa yang disebut Wilkins (1976) kategori semantikogramatikal, yang biasanya ditandai dengan interaksi antara kategori makna dan bentuk gramatikal dalam kebanyakan bahasa. Contoh-contoh *nosi* adalah *waktu, periode, kuantitas, pelaku, alat, tempat*, dsb.

Kategori bahasa yang kedua adalah *fungsi*, atau penggunaan bahasa, yang disebut Finocchiaro dan Brumfit "tujuan komunikatif" bahasa (1983 hal. 13). Contohnya adalah: *persetujuan, memberi salam, pengesahan, perkiraan, meminta petunjuk arah, memohon maaf*, dsb. Suatu daftar kategori fungsi yang bagus sekali untuk mengajarkan bahasa kedua atau bahasa asing dapat ditemukan dalam karya van Ek (1976) dan Finocchiaro & Brumfit (1983).

Tentu saja setiap *nosi/fungsi* dapat diasosiasikan dengan berbagai bentuk. Alat bantu dapat diungkapkan dengan kata depan (misalnya: dengan *bis*, dengan *kampak*), kata kerja (seperti: *menggunakan kampak, memotong*), dan dengan frase kata depan (seperti: *dengan memotongnya*). Masa datang dapat diungkapkan dengan bentuk 'future tense' (misalnya: "I'll go tomorrow", "I'm going to go tomorrow"), bentuk 'present tense' (seperti: I leave tomorrow), atau bentuk 'present continuous tense'

(seperti: "I'm leaving tomorrow"). Dalam pengertian ini, aliran nosional/fungsional sebenarnya tidaklah baru. Dalam pengajaran struktur, bentuk merupakan hal pokok, dan indikasi sering dibuat tentang bagaimana bentuk tersebut digunakan. Dalam aliran nosional/fungsional, kegunaan merupakan hal pokok dan bentuk diberikan seperlunya.

Penentuan tentang nosi/fungsi, dan bentuk apa yang akan dimasukkan ke dalam silabus pengajaran sering dianggap sebagai bagian dari aliran nosional/fungsional. Sebenarnya, aliran nosional/fungsional merupakan suatu prosedur untuk merancang silabus atau memilih muatan silabus tertentu tapi bukan merupakan bagian dari muatan silabus itu sendiri. Penentuan muatan silabus tertentu meliputi pemeriksaan jenis wacana yang akan digeluti siswa dengan memperhatikan nosi dan fungsi serta bentuk yang digunakan untuk mengungkapkannya dalam berbagai jenis wacana dan menempatkannya bersama-sama ke dalam silabus pengajaran bahasa (lihat Munby, 1928). Pengajaran ke arah jenis wacana yang khusus ini, yang didasarkan pada analisa wacana, adalah salah satu alasan mengapa aliran nosional/fungsional ini sering disebut "komunikatif". Alasan kedua ialah bahwa dengan mengajarkan akaitan antara bentuk dan makna, kemampuan komunikatif tampaknya akan lebih berhasil dari pada bila hanya bentuk saja yang diajarkan. Alasan ketiga ialah bahwa para ahli bahasa terapan yang aktif dalam gerakan nosional/fungsional menyadari bahwa muatan dan prosedur pengajaran bahasa harus dikembangkan dan dimodifikasi untuk meningkatkan kemampuan fungsional yang tepat dalam diri siswa. Bagaimanapun, perlu diingat bahwa alasan nosional/fungsional pada mulanya diasosiasikan dengan jenis teori belajar kognitif yang menghendaki penyajian materi bahasa yang eksplisit, pengenalan sadar, dan praktek. Kemudian ia mulai digabung dengan teori belajar eksperiensial, mirip dengan teori pemerolehan Krashen

(Krashen, 1982) dan menggunakan teknik-teknik seperti penciptaan celah informasi dan tugas pemecahan masalah sebagai kegiatan belajar di kelas (Richards & Rodgers, 1986).

Pengaturan urutan materi bahasa tampaknya bukan menjadi perhatian utama bagi para perancang silabus nosional/fungsional. Sedikit sekali tulisan yang membahas prinsip-prinsip pengaturan urutan materi ini, dan masalah ini jarang sekali dikemukakan. Littlewood (1981) hanya membahas kriteria simplisitas bentuk untuk mengurutkan fungsi-fungsi tertentu. Finocchiaro dan Brumfit (1983) menyatakan bahwa "pemilihan dan gradasi lebih fleksibel daripada masa lalu" (hal.40), dan menghendaki adanya kriteria kebutuhan siswa akan fungsi, pengetahuan bahasa yang sudah ada, kompleksitas tata bahasa dari struktur yang diperlukan dan panjangnya pengucapan/kalimat yang dibutuhkan untuk melakukan suatu fungsi.

Pemilihan materi dibahas lebih dulu. Bila fungsi yang dikaitkan dengan bentuk yang beragam yang digunakan sebagai dasar pengajaran, jelas bahwa pemilihan harus dibuat. Dalam kebanyakan pendekatan umum terhadap rancangan silabus nosional/fungsional, seperti sistem kredit/unit di Eropa (van Ek, 1976), penentuan dibuat sebagai hasil kerja individual dan komite dengan menggunakan setiap alat yang tersedia untuk menentukan kebutuhan linguistik apa yang diperlukan oleh siswa dewasa terdidik dalam masyarakat Eropa. Silabus umum Eropa dirancang atas dasar tersebut, suatu silabus yang akan memberikan dasar untuk pengajaran bahasa asing terhadap orang dewasa di seluruh Eropa. Munby (1978) menyajikan suatu proses yang rinci untuk melakukan analisa dan merubahnya ke dalam suatu silabus. Timbulnya lapangan analisa wacana memberikan banyak dasar untuk pemilihan muatan pelajaran.

Silabus nosional/fungsional berusia lebih pendek dari silabus struktural walaupun aspeknya memiliki sejarah yang lebih panjang. banyaknya kesalahpahaman dan kurangnya definisi masih mengelilinginya, belum lagi kerancuan yang berasal dari berbagai konotasi tentang istilah "komunikatif". Masalah penggunaannya serupa dengan masalah yang muncul pada silabus struktural - daya transfernya yang rendah dan kesulitan pembuatan urutan. Bila digabungkan dengan teori belajar kognitif dan dipisahkan dari kegiatan kelas yang interaksional dan eksperiensial, maka silabus nosional/fungsional sedikit sekali bedanya dari silabus struktural, seperti apa yang dikatakan oleh Widdowson (1979):

Dikatakan bahwa silabus nosional meningkatkan kemampuan siswa untuk melakukan ini (menjadi kompeten secara komunikatif) dengan menerangkan kompetensi komunikatif di dalam rancangan aktual silabus itu sendiri. Ini merupakan suatu angan-angan karena silabus nosional menyajikan bahasa sebagai suatu inventaris dari unit-unit persoalan untuk dikumpulkan dan disimpan. Unit-unit tersebut terpisah secara nosional bukan struktural, tapi semuanya sama saja yaitu sama-sama terpisah (hal. 248).

Contoh-contoh Silabus Nosional/Fungsional

Sumber informasi utama tentang muatan silabus nosional/fungsional adalah van Ek (1976) yang menyajikan silabus umum untuk sistem kredit/unit Eropa, ditambah inventaris tentang nosi dan fungsi dan contoh-contoh formalnya. Sejumlah buku teks, telah ditulis dengan menggunakan nosi dan fungsi sebagai muatannya. Dua buah serial yang digunakan secara luas adalah *In Touch* dan *Life Styles*,; yang pertama (serial untuk pemula) ditulis oleh Castro dan Kimbrough (1980) dan yang kedua (serial tingkat intermediate) ditulis oleh Lozano dan Sturtevant (1981). Keduanya menggunakan organisasi situasional dengan muatan fungsional. Unit contoh dari masing-masingnya adalah sebagai berikut:

What's the matter ?

Talking about sickness

Making a suggestion

Accepting or rejecting a suggestion

Making a request

Agreeing to a request

(Castro & Kimbrough, 1980)

Do you want to come with me ?

Invite someone to do something

Refuse an invitation

Ask for and give information about people

Offer to do something

Accept an offer

Ask someone to give a message to another person

Mention a condition for doing something

(Lozano & Sturtevant, 1981)

Finocchiaro dan Brumfit memberikan contoh "kurikulum" (silabus) yang menggambarkan peranan pengatur dari fungsi dan hubungan fungsi dengan situasi, struktur, dan kegiatan (lihat Bagan 4.2).

Ciri-ciri Positif Silabus Nosional/Fungsional

Tidak diragukan lagi, pemasukan informasi tentang bagaimana bahasa digunakan ke dalam silabus pengajaran secara potensial meningkatkan manfaat/kebermaknaan pengajaran bahasa (Finocchiaro & Brumfit, 1983). Para pakar reduksi yang mengajar berdasarkan definisi bahasa yang sempit (seperti sistem gramatikal, kosakata yang banyak) sering dapat memperlihatkan hasil yang dramatis

dalam jangka waktu pendek tapi masih gagal mengembangkan kemampuan keseluruhan siswa untuk berfungsi dalam suatu bahasa yang baru. Keunggulan utama silabus nosional/fungsional ialah bahwa ia mencakup informasi tentang kegunaan bahasa yang tidak ditemukan dalam silabus struktural. Bila muatan silabus nosional/fungsional yang tepat dapat dipelajari, maka siswa akan lebih mampu berfungsi dalam interaksi lisan ataupun tulisan. Mereka akan punya lebih banyak pengalaman dan pengetahuan tentang bentuk linguistik mana yang melakukan apa dalam bahasa baru tersebut, dan mereka telah akan mendapatkan pengalaman dalam interaksi bahasa yang riil ataupun simulasi. mereka mungkin menganggap bahasa tidak lagi merupakan suatu sistem elemen dan aturan yang abstrak tapi lebih merupakan sistem komunikatif.

Pada saat yang sama, pendapat umum mengatakan bahwa semakin spesifik suatu pengajaran akan semakin bermanfaat. Bila silabus nosional/fungsional didasarkan pada analisa yang akurat dan cukup tentang jenis-jenis wacana, para siswa perlu melibatkan diri; dan bila siswa-siswa melanjutkan sesuai rencana mereka, maka silabus nosional/fungsional memiliki kemungkinan yang lebih besar untuk membina pemakai bahasa baru yang efektif, di dalam bidang yang terbatas, dalam waktu yang cukup singkat. Kesuksesan demikian merupakan hasil hubungan intrinsik antara bentuk dan fungsi dimana silabus nosional/fungsional didasarkan.

A MINI-CURRICULUM

<i>Title and Function</i>	Apologizing	Requesting directions	Expressing frustration
<i>Situation</i>	Department store (returning something)	At the bus stop	Home (dinner guests late)
<i>Communicative Expressions or Formulas</i>	<i>I'm sorry. Would it be possible ...?</i>	<i>I beg your pardon. Could you tell me ...?</i>	<i>How inconsiderate! Why couldn't they have telephoned?</i>
<i>Structures</i>	Simple past, present perfect	Interrogatives (simple present) Modal- <i>must</i>	<i>be + Ved</i> <i>It's (time)</i>
<i>Nouns</i>	<i>shirt</i>	names of places	<i>food, dessert, rest</i>
<i>Verbs</i>	<i>buy, wear</i>	<i>must get to, get off, take</i>	<i>ruin, spoil, serve</i>
<i>Adjectives</i>	<i>small</i>		<i>late</i>
<i>Adverbs</i>	<i>too</i>	<i>how, where</i>	<i>so</i>
<i>Structure Words</i>	<i>you</i>	<i>us</i>	
<i>Miscellaneous</i>	dates	numbers	time, numbers
<i>Activities</i>	Aural comprehension; indirect speech; changing register	Reading questions and answers; cloze procedures; dictation	Role play; aural comprehension; dicto-comp

Fig. 4.2. Syllabus with functions as organizing principle

Note. From *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* by Mary Finocchiaro and Christopher Brumfit. Copyright © 1983 by Oxford University Press, Inc. Adapted by permission.

Ciri-ciri Negatif Silabus Nosional/Fungsional

Sebagaimana dikatakan lebih awal, silabus nosional/fungsional yang hanya merupakan serial dari pasangan bentuk - fungsi yang terpisah akan sedikit sekali mengembangkan kemampuan interaksi dan komunikasi karena fungsi-fungsi yang terpisah ini tidak digabungkan ke dalam wacana. Bila nosi dan fungsi diajarkan berdasarkan

teori belajar kognitif, maka tidak ada alasan untuk percaya bahwa pengajaran seperti itu akan lebih efektif dari pengajaran yang didasarkan pada struktur.

Salah satu kelemahan pengajaran nosional/fungsional ialah karena muatannya terkait pada kekhasan kegunaan, pengajarannya kurang dapat digeneralisasikan dibanding dengan muatan struktural. Misalnya, 'future tense' tetap 'future tense' apakah digunakan untuk menyatakan kegiatan di masa datang, berjanji, ataupun memberi perintah. Jadi, beberapa struktur dapat digunakan untuk melakukan berbagai fungsi. Namun, siswa hanya dapat mempelajari serangkaian fungsi yang terbatas yang diajarkan dalam silabus nosional/fungsional dan masih memiliki kekosongan struktur yang mendasar.

Masalah ketiga muncul bila silabus nosional/fungsional dibatasi pada pengucapan atau pembicaraan singkat yang melibatkan fungsi tertentu. Seperti silabus struktural, muatan fungsional dapat disajikan secara total dalam ucapan-ucapan singkat dan unit-unit wacana. Bila kesalahan ini dibuat dan struktur wacana yang lebih luas diabaikan, siswa-siswa tidak akan mampu mempergunakan bahasa baru dalam wacana yang lebih panjang.

Kelemahan keempat terletak pada kemudahan dimana silabus nosional/fungsional bisa menjadi alat untuk mengajarkan apa yang disebut "rutin" dan "pola" dalam studi pemerolehan bahasa kedua. "Rutin" adalah ucapan-ucapan singkat yang terpola yang biasanya digunakan untuk melakukan suatu fungsi khusus, seperti 'No, thank you' untuk suatu penolakan yang sopan. "Pola" adalah ucapan-ucapan dengan celah terbuka yang kedalannya dapat dimasukkan berbagai bentuk kata (misal: Would you like to ... ?). sebagian pengajaran nosional/fungsional cenderung memberi tekanan pada rutin tersebut dan mengajarkannya

sebagai bongkahan yang tidak dapat dianalisis, bukan sebagai suatu produk dari sistem gramatikal. Walaupun rutin dan pola dalam pemerolehan bahasa terbuka untuk diperdebatkan (Dulay, Burt, & Krashen, 1982), salah satu pendapat menyatakan bahwa jika fungsi diajarkan sebagai suatu frase yang cukup beku, maka ia akan dipelajari sebagaimana adanya, dan rutin yang tidak teranalisis itu akan digunakan sebagai pengganti struktur bahasa yang produktif. Sekali lagi, kelemahan ini dapat diatasi dengan teknik pengajaran yang tepat.

Aplikasi

Para pendukung silabus nosional/fungsional percaya bahwa silabus ini dapat diterapkan pada hampir setiap situasi pengajaran bahasa dan sebenarnya silabus ini hanyalah perbaikan /peningkatan dari silabus struktural dan sebagian dari silabus situasional (lihat Finocchiaro & Brumfit, 1983). Pada tahap dimana silabus ini disesuaikan untuk penerapan yang umum atau disesuaikan atas dasar wacana khusus dan analisa kebutuhan, silabus ini sebenarnya memiliki aplikasi yang luas.

Dalam perkembangan program pengajaran untuk tujuan khusus, pendekatan terhadap silabus nosional/fungsional mungkin dapat digunakan secara tepat untuk menjelaskan muatan pelajaran. Dengan membiarkan suatu penelitian tentang fungsi-fungsi khusus yang muncul dalam berbagai jenis wacana, pendekatan nosional/fungsional menyebabkan pembuatan silabus dengan penekanan yang tepat lebih mudah daripada dengan silabus struktural.

Tapi, seperti dengan silabus struktural, silabus nosional/fungsional memiliki masalah peralihan. Klaim telah sering dibuat bahwa silabus tersebut akan lebih mengarah pada "kemampuan komunikatif" (Littlewood, 1981

hal. 1). Namun, seperti dinyatakan lebih awal, klaim ini tidak pernah divalidasikan secara empiris, dan analisa muatan pengajaran nosional/fungsional memberikan alasan yang sedikit sekali untuk menerima klaim tersebut. Karena liran nosional/fungsional yang didefinisikan secara sempit tidak menawarkan pengalaman interaksi yang sebenarnya, dan tidak ada panduan untuk mengembangkan wacana ataupun kompetensi strategis, para siswanya tidak dipersiapkan secara lebih baik untuk berkomunikasi dibanding siswa yang diajar dengan menggunakan silabus struktural. Sepertinya perbedaan antara pengajaran dari bentuk ke fungsi dan pengajaran dari fungsi ke bentuk akan sedikit bila yang diajarkan hanyalah satu set informasi yang tidak teranalisis tentang bahasa baru yang harus disintesis siswa sendirian. Siswa-siswa mungkin masih membutuhkan pengalaman interaksi dan komunikatif yang riil untuk memperoleh kemampuan ini. Pengalaman yang lebih banyak dan studi yang terkontrol tentang pengajaran nosional/fungsional akan diperlukan untuk mengevaluasi potensinya dalam mencapai tujuan pengajaran bahasa yang komunikatif.

Bila digabungkan dengan metodologi yang lebih interaksional dan teori bahasa yang didasarkan pada pemerolehan, muatan pengajaran nosional/fungsional mungkin dapat mengarah pada kemampuan yang lebih fungsional. Bila ini merupakan tujuan program pengajaran, silabus nosional/fungsional mungkin merupakan pilihan yang tepat. Untuk program pengajaran yang tujuan utamanya adalah pengetahuan struktur, silabus nosional/fungsional masih dapat dipilih. Karena ia mengaitkan bentuk ke fungsi, silabus nosional/fungsional mungkin dapat menjadi jalan yang bagus sekali untuk menanamkan pengetahuan struktur yang disadari dan fungsi bahasa.

BAB 5

SILABUS SITUASIONAL

Silabus situasional memiliki sejarah yang panjang dalam pengajaran bahasa, tapi muatan situasional sebagian besar telah digunakan sebagai suatu tambahan untuk pengajaran yang difokuskan pada bentuk bahasa dan struktur. Banyak "metoda" mulai dari tata bahasa-terjemahan sampai Berlitz sampai buku teks moderen yang terintegrasi, telah menggunakan contoh-contoh bahasa yang sedang dipelajari dalam situasi dan suasana. Ini terentang dari dialog singkat sampai tema-tema panjang yang mempunyai pemeran yang bertindak dan berbuat dengan cara yang rumit. Banyak kumpulan percakapan atau kegiatan komunikasi diorganisir berdasarkan situasi.

Perlu disadari bahwa tidak hanya ada satu silabus situasional, tapi banyak, yang dibedakan oleh jenis muatan informasi dan jenis muatan linguistik. Alexander (1976) telah membedakan tiga jenis silabus situasional yang dibedakan berdasarkan jenis informasi: "limbo", konkrit, dan dongengan. Situasi "limbo" adalah situasi dimana suasana khususnya tidak berarti atau berarti sedikit sekali. Alexander mencontohkannya dengan perkenalan di sebuah pesta, dimana suasana pesta itu tidak relevan dan yang penting hanyalah fokus bahasa yang dilibatkan. Situasi konkrit ialah situasi dimana "situasi" itu dibuat berlawanan dengan suasana khusus (hal. 98), dan yang penting adalah suasana dan bahasa yang dikaitkan dengannya. Memesan makanan di restoran dan melewati pabean adalah contoh-contoh situasi yang konkrit. Situasi dongengan adalah situasi yang tergantung pada suatu jenis kisah dongengan, sering dengan sejumlah pemeran fiktif di tempat yang fiktif pula.

Di antara fokus-fokus linguistik yang dapat ditemukan dalam berbagai situasi adalah fokus gramatikal dimana situasi ditampilkan sedemikian rupa sehingga struktur tertentu diberi penekanan. Boleh juga mengambil fokus pengucapan yang menekankan pada masalah pengucapan tertentu. Yang lainnya adalah fokus leksikal yang penekanannya pada sejumlah kosa kata. Situasi dapat menekankan fungsi, seperti perkenalan atau permohonan maaf, atau nosi seperti waktu atau warna atau perbandingan. Situasi juga dapat dibentuk untuk menampilkan berbagai jenis wacana atau fenomena interaksi.

Cara yang paling dikenal untuk menyajikan suatu situasi adalah dialog, biasanya di awal pelajaran, walaupun dialog dapat muncul kapan saja dalam suatu pertemuan. Berbagai cara untuk melakukan dialog di kelas tidak dibahas di sini; cara-cara tersebut meliputi menyimak pasif, menyimak aktif, dan menghafal; semua ini dapat berfungsi sebagai model untuk improvisasi siswa, dsb.

Topik, suasana, dan peserta dalam situasi dapat beragam. Untuk setiap penggunaan bahasa, dialog atau situasi dapat diciptakan atau dipilih untuk mewakilinya. Muatan situasi dapat diciptakan sepenuhnya oleh penulis materi atau guru atau diambil dari kehidupan nyata.

Salah satu versi situasi adalah permainan peran dimana siswa memainkan peranan dalam situasi yang ditentukan. Versi situasi yang lebih canggih adalah skenario DiPietro (DiPietro, 1982). skenario menghendaki siswa untuk memainkan peran dalam situasi dramatis tertentu, biasanya suasana pemecahan masalah yang rumit dengan elemen-elemen yang tidak diantisipasi siswa. Situasi diberikan kepada siswa tanpa dialog atau bahasa dan siswa-siswa, biasanya dalam kelompok, menulis atau

menyiapkan bahasa dan membuat skenario. Alexander (1976) menyarankan agar situasi tersebut disesuaikan dengan keadaan siswa dengan memasukkan nama dan kepribadian siswa ke dalam situasi tersebut.

Untuk setiap muatan pengajaran bahasa yang berusaha menggabungkan sejumlah jenis penggunaan bahasa, perbedaan yang penting antara "riil" dan "realistis" (Taylor, 1982) harus tetap diingat. Bahasa yang diciptakan di kelas tapi dimaksudkan untuk digunakan pada kesempatan penggunaan bahasa yang aktual hanya bersifat "realistis" semata. Bahasa yang benar-benar muncul di luar kelas dengan sedikit hambatan artifisial, bersifat "riil". Kebanyakan dialog di kelas bersifat semirealistis

Jarang sekali situasi membuat keseluruhan muatan pelajaran bahasa. Biasanya situasi digunakan untuk *menyajikan* materi baru, memberi contoh fenomena yang sedang diajarkan, dan diikuti dengan yang lain yang lebih difokuskan pada latihan. Situasi dalam bentuk dialog atau permainan peran dapat juga digunakan untuk *mempraktekkan* materi yang telah disajikan dalam bentuk yang lebih terpisah. materi situasional dalam berbagai bentuk adapat juga digunakan sekedar untuk *memberikan masukan yang dapat dipahami* (Krashen, 1982) kepada siswa. Beberapa pelajaran percakapan dapat bergantung pada materi situasional secara eksklusif.

Karena beragamnya jenis dan aplikasi muatan situasional, ia tidak diasosiasikan dengan teori belajar khusus manapun. Muatan situasional telah digunakan dengan pengajaran 'audio-lingual' (behaviorist), kognitif, dan (yang didasarkan pada pemerolehan) pengalaman. Silabus situasional juga diasosiasikan dengan berbagai teori bahasa. Namun, silabus yang banyak bergantung pada situasi realistis akan terkait erat dengan pandangan bahasa komunikatif dan teori belajar eksperiensial.

Contoh-contoh Silabus Situasional

Sebagaimana telah disebutkan, situasi jarang sekali membuat keseluruhan muatan pelajaran bahasa. namun, situasi dapat membentuk tulang punggung pelajaran. salah satu contohnya adalah rangkaian cerita yang menyatukan teks pelajaran, *Intercom*. Contoh daftar situasi dalam cerita bersambung tersebut adalah sebagai berikut:

1. What's in the news ?
2. More news
3. Fun and games
4. TV news: Fire at the Ritz
5. Newspaper headlines
6. At the dentist's office
7. A weight problem
8. On a diet
9. A visit to the doctor
10. the wedding
11. Vacation places
12. Travel plans
13. On the way
14. Away from home

(Yonkey, Barrutia, Chamot, Rainey, de Diaz, Gonzalez, Ney & Wolf, 1984, Buku 3, hal. iii - iv)

Contoh daftar situasi yang lain diambil dari teks percakapan penunjang.

The pet shop

The service station

Advertising

Downtown

Fire !

The working woman

The universe

Housework (Dobson & Sedwick, 1975, hal. vii)

Ciri-ciri positif silabus situasional

Silabus situasional lebih mengarah pada kemampuan siswa untuk berkomunikasi dalam situasi khusus. Aspek ini mungkin bukan merupakan kelebihan. Bila situasi dimana bahasa akan digunakan diwakili oleh bahasa dalam situasi pendidikan, maka transfer baru dapat terjadi. Bila ada ketidaksesuaian atau ketidakcocokan dengan situasi kehidupan nyata, maka frustrasi dan rendahnya transfer akan jadi kenyataan. Bila siswa dilatih untuk menghadapi situasi yang sangat khusus dan dapat diduga, maka situasi tersebut sangat bermanfaat.

Situasi memberikan konteks wacana dimana bentuk dan makna selaras. Siswa tidak disuruh mempelajari bentuk dengan makna dan kegunaan ganda, tapi mendengar dan menggunakan bentuk dalam konteks yang menggambarkan dan menekankan hubungan bentuk dan makna. Dengan cara ini, situasi dapat memecahkan rintangan pada tingkat kalimat dan memperlihatkan kepada siswa bagaimana bahasa beroperasi dalam unit wacana yang lebih luas.

Penggunaan situasi dalam pengajaran bahasa dapat membantu memberikan informasi sosial dan budaya tentang bahasa dan pemakainya dengan cara yang non didaktik. Situasi yang dipersiapkan dengan baik dapat memperlihatkan bagaimana penutur asli bertindak dan apa yang mereka perbincangkan dan perhatikan.

Ciri-ciri Negatif Silabus Situasional

Walaupun silabus situasional secara potensial dapat meningkatkan transfer ke pemakaian bahasa dalam situasi yang terkait erat dengan situasi pengajaran, penggunaan situasi buatan yang terlalu banyak malah mengarah pada kurangnya transfer karena siswa diarahkan untuk

bergantung pada rutinitas dan pola-pola penggunaan bahasa bukan pada penggunaan bahasa yang kreatif. Rutin dan pola adalah bongkahan bahasa yang tidak dianalisa (misalnya, How have you been ?) yang diperoleh siswa tanpa mempelajari elemen struktur pemerolehan bahasa masih bersifat kontroversial (Dulay, Burt, & Krashen, 1982), tapi tampaknya ketergantungan yang berlebihan terhadapnya dapat mengganggu pembelajaran bahasa yang produktif. Namun, untuk tujuan percakapan yang terbatas, rutin dan pola mungkin bermanfaat.

Menciptakan bahasa yang otentik untuk tujuan pengajaran sangatlah sukar. Pertama, pola penggunaan yang dipakai penutur asli dalam banyak situasi masih belum diketahui dan intuisi bukanlah panduan yang dapat dipercaya. Banyak studi yang dikumpulkan oleh Wolfson dan Judd (1983) menunjukkan hal ini. Percaya pada intuisis menghasilkan ketidaktepatan dan hal yang dibuat-buat. Lagipula, walaupun ada norma-norma penutur asli yang akurat, suatu bakat khusus diperlukan untuk menulis dialog yang wajar dan terfokus, yang jarang ditemukan dalam teks-teks yang diterbitkan. Masalah keotentikan ketiga dalam muatan situasional adalah kecenderungannya untuk menjadi ketinggalan. Semakin khusus dan akurat bahasa yang dikaitkan dengan situasi, semakin cepat ia menjadi tidak tepat. Ketergantungan pada muatan situasional dapat menyebabkan masalah dimana siswa atau situasi pengajaran tidak menghendaki nilai-nilai budaya bergabung dengan bahasa. Misalnya, bila tujuan pengajaran bahasa Inggris atau bahasa lain bersifat akademis, terkait dengan bisnis, birokratis, atau semata-mata berfungsi instrumental, budaya dimana bahasa diajarkan mungkin memiliki tingkat toleransi atau penerimaan yang rendah terhadap budaya yang terkait dengan bahasa yang diajarkan tersebut. Bila situasi ditulis untuk merefleksikan nilai-nilai lokal atau kegiatan khusus yang diperoleh melalui pelajaran bahasa,

maka situasi itu mungkin merefleksikan nilai-nilai bahasa asing yang tidak diinginkan. Seperti jenis-jenis muatan pengajaran yang lain, silabus situasional juga menyajikan masalah yang berurutan. Sedikit sekali kriteria yang dapat digunakan untuk menentukan kesulitan situasi dan mengurutkannya dalam silabus pengajaran. pengurutan dapat merefleksikan sebagian rangkaian peristiwa yang wajar (membeli tiket, naik kereta api, mencari tempat duduk, minta izin kepada teman sebangku, dsb.), tapi mengontrol bahasa yang mungkin muncul dalam rangkaian tersebut akan sukar tanpa mengambil cara yang dibuat-buat.

Aplikasi

Seperti dinyatakan pada bagian awal bab ini, silabus situasional nyaris tidak memiliki bobot muatan sebuah program pengajaran. satu pengecualian terdapat pada pelajaran percakapan yang tujuannya terbatas pada kemampuan percakapan tentang topik-topik tertentu. Pengecualian lain ialah pengajaran yang direncanakan untuk siswa-siswa dengan situasi khusus dimana bahasa yang dipelajari digunakan, dimana bahasa yang akan muncul dapat diduga (misalnya dengan pelayan restoran). Hal yang ketiga ialah sebagai alat korektif bagi siswa yang sudah banyak menerima pengajaran tentang bentuk tapi memiliki kemampuan fungsional bahasa yang lemah.

Namun, secara umum, muatan situasional paling bermanfaat bila digabung dengan jenis-jenis muatan pengajaran yang lain memperkenalkan materi baru, untuk mempraktekkan materi dalam cara-cara yang realistis, untuk memberikan kesempatan kepada siswa-siswa untuk menciptakan wacana sendiri dalam situasi yang jelas. Muatan situasional dapat digunakan untuk pelajar dari semua usia, tapi lebih bermanfaat untuk anak-anak yang tidak mau atau tidak siap untuk mengikuti analisa bentuk.

BAB 6

SILABUS YANG DIDASARKAN KETRAMPILAN

Lebih sedikit yang diketahui tentang silabus yang didasarkan pada ketrampilan, tugas, dan muatan dibanding dengan jenis-jenis yang sudah dibahas. Pernyataan ini benar sekali untuk silabus yang didasarkan pada ketrampilan, suatu jenis yang sebelumnya tidak dianggap sebagai suatu jenis muatan pengajaran dalam tulisan tentang pengajaran bahasa. Istilah "ketrampilan" dalam pengajaran bahasa telah digunakan untuk menandai salah satu dari keempat ketrampilan bahasa: berbicara, menyimak, membaca, dan menulis (Chastain, 1976). Namun, di sini istilah ini digunakan untuk menunjukkan cara khusus untuk menunjukkan cara khusus menjelaskan muatan pengajaran bahasa.

Definisi "ketrampilan" untuk volume ini adalah suatu cara khusus penggunaan bahasa yang menggabungkan kemampuan struktur dan fungsi tapi muncul terpisah dari situasi yang khusus. Contoh-contohnya adalah ketrampilan membaca seperti 'skimming' dan 'scanning'; ketrampilan menulis seperti menulis kalimat topik dan jenis-jenis wacana tertentu (seperti: memo, laporan penelitian, laporan kerja); ketrampilan berbicara seperti memberi petunjuk, berpidato, memberikan informasi pribadi untuk tujuan birokrasi, minta bantuan darurat melalui telepon; dan ketrampilan menyimak seperti menerima informasi melalui telepon, mendengarkan siaran radio asing mengenai berita dan informasi militer, membuat pesanan ke restoran, dsb. Cara lain, yang lebih tradisional, memandang pengajaran yang didasarkan pada ketrampilan sebagai pengajaran yang didasarkan pada kompetensi. Kompetensi sama dengan tujuan dalam bentuk tingkah laku yang menjelaskan apa yang dapat *dilakukan*" siswa sebagai

hasil pengajaran. Daftar kompetensi yang ekstensif telah dibuat untuk program ESL orang dewasa (imigran dan pengungsi) di US.

Tidak semua penutur asli suatu bahasa merupakan pemakai bahasa yang sama kompetensinya. Dan setiap individu memilih kompetensi yang berbeda dalam bidang keahlian yang berbeda. Misalnya, walaupun setiap orang yang membaca buku ini mungkin dianggap pemakai bahasa Inggris, termasuk penutur asli, tidak semuanya membaca dengan derajat efisiensi yang sama. Sebagian mungkin lebih "terampil" dari yang lain. Begitu pula, seseorang mungkin pembaca yang terampil tapi mengalami kesulitan bila disuruh bercakap-cakap tentang radio mobil. Atau seorang yang bukan pembaca efisien mungkin mampu membujuk orang untuk membeli kasur air.

Kemampuan menggunakan bahasa dengan cara khusus sebagian tergantung pada kemampuan bahasa umum dan sebagian lagi didasarkan pada pengalaman dan kebutuhan akan ketrampilan khusus. Kenyataannya, ketrampilan bahasa mungkin terbatas pada situasi-situasi yang khusus. banyak pelayan di restoran, dan pekerja-pekerja yang serupa, hanya mempelajari ketrampilan bahasa Inggris yang dibutuhkan untuk melaksanakan tugas mereka di restoran. Mereka mempelajari ketrampilan bahasa kedua yang khusus. Menyiapkan siswa untuk mengikuti pendidikan yang lebih tinggi dalam bahasa kedua sering mencakup mengajar mereka ketrampilan-ketrampilan khusus seperti membuat catatan, menulis paper resmi, dan 'skimming' dan 'scanning' ketika membaca.

Ketrampilan-ketrampilan seperti itu sedikit terpisah dari kemampuan bahasa yang lebih umum. Pengalaman telah menunjukkan bahwa siswa-siswa yang memiliki kemampuan keseluruhan yang terbatas dalam bahasa kedua belajar untuk melakukan tugas khusus yang terbatas tapi tidak

selalu bisa menggeneralisasikannya kepada aplikasi ketrampilan bahasa yang lain. Jadi, walaupun mengajar dengan penggunaan khusus dapat dilakukan, seberapa jauh itu mungkin dilakukan tergantung pada kompleksitas dan daya prediksi tugas. Mencatat pesanan di restoran merupakan tugas yang dapat diprediksi. Begitu juga menyusun elemen-elemen komputer. Pada tingkat tertentu, kemungkinan yang sama dapat terjadi untuk aspek-aspek penggunaan bahasa dalam situasi akademis, dimana bentuk yang jelas dan rutin diharapkan muncul. Namun, makin banyak bukti menunjukkan bahwa daya prediksi sering dianggap sebagai hal yang turun-temurun, dan penggunaan bahasa akademis mungkin beragam dan tidak dapat diduga seperti yang lain.

Pada tingkat dimana situasi penggunaan bahasa dan kebutuhan siswa dapat dijelaskan dan disesuaikan, pengajaran atau penekanan pada jenis-jenis penggunaan bahasa khusus mungkin dapat dilakukan. Pada tingkat tertentu, silabus yang didasarkan pada ketrampilan telah digunakan dalam program pengajaran bahasa dengan tujuan khusus, untuk siswa-siswa yang memiliki kegiatan yang harus dilaksanakan dalam bahasa kedua. Sebenarnya program tersebut menggunakan gabungan muatan struktural, fungsional, situasional, dan muatan yang didasarkan pada ketrampilan.

Silabus yang didasarkan pada ketrampilan - atau kompetensi - semakin luas digunakan dalam program pendidikan bahasa kedua orang dewasa. The Mainstream English language Training Project (MELT) (departemen Kesehatan dan Pelayanan masyarakat USA, 1985) merupakan contoh bagus dari jenis silabus ini. Motivasi pengungsannya sepertinya datang dari tujuan perancang program untuk membuat siswa-siswa kompeten secara fungsional di dalam masyarakat di tempat kerja dalam waktu yang sesingkat mungkin. Volume *From the Classroom*

no the Workplace: Teaching ESL to Adults, yang diterbitkan oleh Pusat Linguistik Terapan (1983) merupakan survey yang bagus sekali tentang ketrampilan dan pengajaran bahasa kedua serta peranan pengajaran yang didasarkan pada ketrampilan - dan kompetensi.

Muatan pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan sering merefleksikan teori bahasa reduksionis, yang memandang keseluruhan sistem bahasa dapat direduksi, setidaknya untuk tujuan pengajaran, menjadi ketrampilan atau penggunaan yang khusus. Pada tingkat terburuk, aliran reduksi ini menganut nosi bahwa ketrampilan khusus dapat dipindahlan ke kemampuan umum yang terbatas. Secara lebih umum, pandangan para reduksionis menganggap bahwa bahasa pada saat digunakan dalam cara yang khusus merupakan suatu yang memiliki formula dan dapat diprediksi.

Pendekatan lain terhadap pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan membahas kemampuan bahasa umum *melaui* pelajaran ketrampilan tertentu. Dalam pendekatan ini, pelajaran ketrampilan khusus diberikan selain pelajaran yang dirancang untuk mengembangkan kemampuan bahasa global. Ketrampilan disajikan secara luas dengan penerapan yang beragam (misal: membaca intensif berbagai jenis teks) sehingga kemampuan global dan ketrampilan khusus dikembangkan sejalan.

Pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan tidak dikaitkan dengan teori belajar tertentu. Teori umumnya ialah bahwa mempelajari tingkah laku yang kompleks seperti bahasa akan baik sekali dibantu dengan pemecahannya ke dalam bagian (ketrampilan) yang lebih kecil, mengajarkan bagian-bagian yang kecil tersebut, dan mengharapkan agar siswa mampu menggabungkannya saat menggunakannya. Nosi ini dianut bersama oleh banyak pendekatan terhadap muatan pelajaran dalam pengajaran bahasa.

Contoh-Contoh Silabus yang Didasarkan pada Ketrampilan

Salah satu contoh silabus yang didasarkan pada ketrampilan digunakan dalam pelajaran membaca tingkat lanjutan untuk siswa-siswa yang menyiapkan diri untuk pendidikan yang lebih tinggi:

- Menerka kosa kata dari konteks
- Membaca materi non-prosa
- Membaca untuk mencari ide utama
- Menggunakan imbuhan sebagai kunci makna
- Inferensi
- Membaca materi non-prosa lanjutan
- Meringkaskan bacaan
- Imbuhan
- Analisa kamus
- Menyatakan kembali isi informasi
- Inferensi lanjutan
- Imbuhan lanjutan
- Menyatakan kembali lanjutan
- Inferensi lanjutan
- Analisa struktur paragraf
- Imbuhan lanjutan
- Ketrampilan membaca kritis
- Menggunakan kunci konteks
- Menggunakan ungkapan penanda harapan

(1983, hal:477-478)

Contoh-contoh kompetensi dalam pendidikan bahasa kedua orang dewasa adalah sebagai berikut:

- Siswa mampu mengidentifikasi makanan pokok dari setiap kelompok makanan
- Siswa mampu membaca nama & label harga
- Siswa mampu mengidentifikasi uang recehan menurut namanya (seperti nickel, dime) dan jumlahnya
- Siswa mampu memberikan uang kembalian yang benar
- Siswa mampu mengidentifikasi anggota keluarga menurut namanya dan hubungannya
- Siswa mampu menulis nama, alamat, nomor telepon, dan usia pada tempat yang tepat pada format.

(Pusat Linguistik Terapan, 1983 hal.17)

Ciri-Ciri Positif Silabus Yang Didasarkan pada Ketrampilan

Muatan yang didasarkan pada ketrampilan paling bermanfaat bila siswa perlu menguasai jenis-jenis penggunaan bahasa yang khusus, baik secara eksklusif maupun sebagai bagian dari kompetensi yang lebih luas. Misalnya, siswa yang berencana bekerja dalam bahasa kedua pasti membutuhkan ketrampilan berbahasa yang luas. Tidak akan mungkin menduga semua jenis bahasa dan informasi yang akan mereka hadapi atau butuhkan. Sebaliknya, yang mungkin dilakukan adalah memperkirakan bahwa siswa tersebut memerlukan ketrampilan membaca khusus dan membuat catatan, ketrampilan memahami kuliah, dan kemampuan membuat jenis-jenis tulisan akademik tertentu. Mahasiswa tingkat sarjana yang perlu membaca jenis materi yang terbatas dalam bahasa kedua tentang bidang-bidang yang khusus hanya memerlukan ketrampilan memahami bacaan yang khusus tersebut. Imigran dan pengungsi yang baru sampai memerlukan kemampuan segera mengenai praktikalitas kehidupan sehari-hari (perumahan, makanan, kesehatan, pelayanan sosial hukum) dan yang dilatih untuk bekerja memerlukan ketrampilan khusus dalam memahami instruksi pekerjaan. Kebutuhan yang mendesak ini mungkin hanya sebagian kecil dari ketrampilan menggunakan bahasa yang baru yang lebih luas. Staf intelijen militer yang dilatih untuk memonitor siaran radio musuh mungkin tidak membutuhkan ketrampilan berbicara atau produktif, tapi hanya terbatas pada ketrampilan menyimak dengan menggunakan media radio dan tape recorder dan menangani isi informasi intelijen militer. Jadi efisiensi dan relevansi pelajaran merupakan kelebihan utama silabus yang didasarkan pada ketrampilan ini.

Relevansi dengan kebutuhan siswa merupakan keuntungan silabus yang didasarkan pada ketrampilan karena siswa yang mengetahui apa yang perlu mereka lakukan dengan bahasa biasanya memperlihatkan penerimaan yang besar terhadap pelajaran yang diarahkan secara jelas kepada tujuan mereka.

Ciri-Ciri Negatif Silabus Yang Didasarkan Pada Ketrampilan

Sebagaimana dengan jenis muatan pelajaran yang lain, kelemahan silabus yang didasarkan pada ketrampilan bersifat potensial bukan absolut. dalam situasi yang tepat, silabus ini tidak memiliki banyak kelemahan. masalah teoritis yang timbul adalah seberapa jauh kemampuan untuk melakukan tugas dalam bahasa tersebut tergantung atau terlepas dari keseluruhan ketrampilan berbahasa. Bila ketrampilan dibatasi dan dapat diduga, dan dapat dilakukan dengan kompetensi yang sudah dimiliki siswa, maka pelajaran ketrampilan pasti efektif. Bila banyak hal yang tidak dapat diduga dalam bahasa yang harus diproses siswa, diperlukan ketrampilan umum yang lebih banyak. Masalah jumlah ketrampilan umum yang diperlukan memunculkan masalah hubungan antara pelajaran ketrampilan dan ketrampilan umum. Dapat dikatakan bahwa pengajaran ketrampilan khusus juga menyinggung ketrampilan berbahasa umum. jadi, setiap kegiatan bahasa kedua yang bermakna mungkin meningkatkan keseluruhan ketrampilan berbahasa tapi semakin khusus dan semakin kecil ruang lingkup pelajaran, semakin sedikit kemungkinan meraih ketrampilan keseluruhan. Pelajaran ketrampilan bahasa khusus akan tetap begitu saja, menjadi suatu cara untuk mencapai kemampuan penggunaan bahasa yang terbatas

Masalah sosial dan filosofis yang serius telah diangkat mengenai nilai-nilai sosial yang terkandung dalam program pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan -atau kompetensi (Anerbach, 1986). Mungkin saja pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan-atau kompetensi- yang terlalu dibatasi ruang lingkungannya dapat memprogram siswa untuk memiliki sikap khusus (misalnya: kepatuhan dalam situasi kerja) atau memisahkan mereka dari prestasi dan cita-cita karena kompetensi tidak mempersiapkan mereka untuk itu.

Aplikasi

Tentu saja pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan sangat cocok bila siswa memerlukan ketrampilan khusus dan khususnya bila ketrampilan itu didefinisikan dengan baik dan siswa-siswa memiliki kebutuhan yang sangat sedikit akan kemampuan bahasa global. Pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan -atau kompetensi- memiliki aplikasi yang bermanfaat dalam ketrampilan kehidupan dan program bahasa yang berorientasi pekerjaan untuk imigran dan pengungsi dewasa. Kebutuhan praktis dan mendesak dari siswa-siswa ini merupakan aplikasi yang wajar untuk pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan. Program bahasa yang mempersiapkan siswa untuk kegiatan akademis tentu memiliki kebutuhan akan pelajaran ketrampilan, sebagaimana halnya program bahasa untuk pekerjaan dan khususnya pelajaran untuk persiapan pra pekerjaan yang muatannya direncanakan untuk dapat diterapkan pada berbagai situasi kerja yang serupa (misalnya: menerima petunjuk, mengukur, menghitung). Semua ini merupakan program bahasa untuk tujuan khusus.

Pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan lebih cocok untuk orang dewasa daripada untuk anak-anak karena menekankan pada muatan kongkrit. Namun anak-anak mungkin memerlukan gabungan ketrampilan dan muatan untuk membantu mengembangkan kemampuan bahasa akademis dan kognitif mereka serta bahasa yang baru, khususnya bila mereka adalah siswa yang memiliki ketrampilan bahasa Inggris yang terbatas dalam sistem sekolah di mana bahasa Inggris merupakan bahasa pelajaran. Pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan tidak cocok untuk program yang memiliki tujuan umum atau program bahasa tingkat pemula dimana kebutuhan siswa bersifat luas atau perlu didefinisikan. Dalam hal demikian, penekanan pada penerapan yang didasarkan pada ketrampilan yang sempit akan menjauhkan waktu pelajaran dari muatan yang lebih mungkin memenuhi kebutuhan mereka akan ketrampilan bahasa yang menyeluruh.

BAB 7

SILABUS YANG DIDASARKAN PADA TUGAS

Silabus yang didasarkan pada tugas tidak begitu banyak dikenal. Silabus ini banyak didasarkan pada karya Krahnke (1981, 1982), Candlin dan Murphy (1986), dan Johnson (1982). Ciri pewartas muatan yang didasarkan pada tugas ialah bahwa muatan ini menggunakan kegiatan-kegiatan yang harus dilakukan siswa untuk tujuan non instruksional di luar kelas sebagai kesempatan untuk belajar bahasa. Tugas tersebut berbeda dari kegiatan lain dimana tugas tersebut memiliki tujuan non instruksional dan hasil yang dapat diukur. Tugas merupakan cara untuk membawa dunia nyata ke dalam kelas.

Belajar yang didasarkan pada tugas kadang-kadang sama dengan belajar situasional, tapi muatan situasi dipersiapkan oleh siswa sendiri. Tugas juga tidak bersifat statis; harus meliputi proses manipulasi dan pengembangan informasi. Tugas juga harus meliputi muatan informasi yang tidak dimiliki siswa pada awal tugas. Ciri lainnya adalah tugas memerlukan siswa untuk mengaplikasikan proses evaluasi, seleksi, kombinasi, modifikasi, atau suplementasi kognitif (disebut "ketrampilan berfikir tingkat tinggi") sampai kombinasi informasi lama dan informasi baru. Dalam pengajaran yang didasarkan pada tugas, bahasa tidak hanya diajarkan untuk keperluan bahasa semata tapi diberikan karena diperlukan untuk menyelesaikan tugas.

Contoh tugas adalah menyuruh siswa membuat buku panduan sekolah mereka atau program pengajaran untuk digunakan siswa lain. Siswa-siswa imigran mungkin menyelidiki ketersediaan perawatan kesehatan di dalam komunitas mereka dan membuat panduan penggunaannya. Dalam situasi akademis, siswa mungkin membuat laporan atau makalah yang benar-benar diperlukan untuk mata pelajaran tertentu. Siswa pemula bisa

mengerjakan proses melamar pekerjaan, mendapatkan formulir dan informasi yang perlu untuk menyelesaikan proses tersebut.

Maksud belajar yang didasarkan pada tugas ini adalah menggunakan kebutuhan hidup riil siswa dan kegiatan mereka sebagai pengalaman belajar, memberikan motivasi melalui kesiapan dan relevansi. Pemusatan pada pengolahan informasi lama dan baru dengan cara yang interaksional mendorong timbulnya transfer bahasa. struktur/ bentuk bahasa dipelajari melalui penggunaan bahasa.

Belajar yang didasarkan pada tugas secara struktur diarahkan pada pemerolehan atau pembelajaran bahasa karena tugas merupakan bagian dari lingkungan atau program belajar bahasa, dipilih atas dasar sumbangannya terhadap perkembangan bahasa, dan dilakukan dengan cara yang memberikan pengalaman dan umpan balik sebanyak mungkin. Bahasa yang digunakan untuk melaksanakan tugas tidak diajarkan sebelumnya, tapi ditemukan oleh siswa dan diberikan oleh guru atau sumber lain saat tugas dilakukan.

Secara ideal, pelajaran yang didasarkan pada tugas dapat berisikan keseluruhan kurikulum program pengajaran bahasa. Karena ia membantu pemerolehan bahasa dalam pengertian yang paling luas dengan memberikan jumlah masukan yang dapat dipahami secara maksimum, (Krashen, 1982, 1985) siswa tentu memperoleh ketrampilan berbahasa yang menyeluruh karena mereka diajar melalui pendekatan pengajaran yang difokuskan pada kebahasaan. Namun, satu aspek pengetahuan bahasa yang tidak dipenuhi oleh pengajaran yang didasarkan pada tugas ialah pengetahuan metalinguistik eksplisit, atau kemampuan untuk membuat pernyataan deskriptif atau preskriptif tentang bahasa dan memanipulasi bahasa sebagai tujuan satu-satunya. Jika pengetahuan seperti itu merupakan hasil pelajaran yang diharapkan, belajar yang didasarkan

pada tugas dapat digabungkan dengan jenis-jenis kegiatan pengajaran yang lebih tradisional. Unit atau kegiatan yang aberfokus pada muatan struktur dapat dengan mudah digabungkan ke dalam silabus ini sesuai dengan apa yang dikehendaki kebutuhan atau tujuan program keseluruhan.

Teori belajar utama yang mendasari pengajaran yang didasarkan pada tugas adalah teori pemerolehan Krashen (Krashen, 1982). Teori ini berpendapat bahwa kemampuan menggunakan bahasa diperoleh melalui eksposur untuk menggunakannya, bahwa pengalaman diperlukan. Teori bahasa yang terkait paling erat dengan belajar yang didasarkan pada tugas adalah teori komunikatif yang meliputi keseluruhan spektrum kompetensi komunikatif, termasuk kompetensi linguistik, sosiolinguistik, wacana dan strategis (Canale, 1983). Kompetensi linguistik dan sosiolinguistik diperoleh melalui masukan yang bermakna ketika siswa memproses informasi yang perlu untuk melakukan tugas (serta instruksi apapun dalam bentuk bahasa yang menyertainya); kompetensi wacana diperoleh melalui kegiatan mengalami berbagai jenis wacana yang dikehendaki tugas, dan kompetensi strategis, atau kemampuan untuk menggunakan strategi komunikatif, diperoleh melalui kebutuhan akan pemahaman selama interaksi yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas.

Tugas dapat dipilih menurut kesiapan kognitif dan linguistik siswa terhadap tugas tertentu, kebutuhan mereka akan wacana atau jenis interaksi tertentu, dan ketersediaan sumber daya untuk melakukan tugas. Pengurutan tugasharus mengikuti sebagian dari kriteria yang sama untuk seleksi, serta yang berikut: tugas yang lebih singkat dan lebih sederhana harus dilakukan sebelum tugas yang lebih lama dan kompleks; tugas yang menghendaki informasi yang sudah diketahui harus lebih dahulu dari tugas yang menghendaki informasi baru; dan tugas yang menghendaki kemampuan yang ada untuk memproses informasi harus lebih dahulu dari tugas

yang menghendaki proses kognitif yang baru (lihat taksonomi Bloom, 1976). Siswa pemula membutuhkan tugas yang singkat yang menghendaki informasi yang telah mereka miliki dan menghendaki lebih banyak pemahaman daripada produksi. Misalnya, pemula tidak harus melakukan tugas evaluatif dan kritical jika mereka belum siap untuk itu. Mengingat kembali hal-hal yang sederhana atau kombinasinya mungkin lebih cocok. Siswa yang lebih berpengalaman mungkin siap untuk melakukan tugas yang berlangsung beberapa hari atau minggu, menghendaki banyak informasi baru atau yang belum diketahui, dan menghendaki proses rumit seperti evaluasi, perbandingan, integrasi, dan penyajian.

Contoh-Contoh Silabus yang Didasarkan pada Tugas

Contoh-contoh silabus yang didasarkan pada tugas yang dikembangkan sepenuhnya dan dipublikasikan tidak dapat diberikan di sini karena silabus harus dikembangkan untuk setiap kelompok siswa menurut keadaan dimana pengajaran itu terjadi. Berikut ini adalah beberapa contoh tugas yang mungkin digunakan pada berbagai tingkat pengajaran untuk jenis-jenis siswa yang berbeda.

Tingkat Pemula

- menyiapkan profil anggota kelas untuk kelas lain atau administrator atau guru
- merencanakan dan melaksanakan kegiatan di luar kelas atau piknik atau makan malam
- membuat buku memasak yang berisikan berbagai resep dari kebudayaan sendiri
- mengisi formulir pendaftaran untuk mendapatkan SIM, kartu jaminan sosial, dsb.

Tingkat Menengah

- menyiapkan buku pegangan yang akan digunakan siswa lain
- membuat panduan prosedur mendapatkan pekerjaan
- kemana pergi, apa yang dilakukan, kepada siapa harus bicara
- membuat surat berita untuk siswa lain di sekolah

Tingkat Lanjut

- membuat makalah
- melakukan survey perbandingan harga di kedai makanan
- membuat koleksi cerita rakyat (seperti serial Foxfire yang diterbitkan Arrow Books)

Ciri-Ciri Positif Silabus yang Didasarkan pada Tugas

Pengajaran yang didasarkan pada tugas secara potensial sangat berpengaruh dan adapat diterapkan secara luas, cocok untuk siswa dari semua usia dan latar belakang. Ia menyentuh masalah penting dalam pengajaran bahasa - masalah transfer- secara langsung, dengan menggunakan tugas yang riil dan aktif sebagai kegiatan belajar. Kemampuan untuk melaksanakan tugas pelajaran seimbang dengan kemampuan menggunakan bahasa, sehingga kemampuan fungsional menjadi keluaran pengalaman belajar yang alami. Lagipula, pelajaran bahasa yang didasarkan pada tugas dapat menjadi pengantar suatu pelajaran sekaligus menjadi materi pelajaran bahasa.

Pelajaran yang didasarkan pada tugas bisa sangat efektif bila siswa dilibatkan dalam kegiatan yang serupa di luar kelas (sosial atau akademik). Ia juga dapat bermanfaat bagi siswa yang memiliki kebutuhan segera dan jelas untuk menggunakan bahasa untuk tujuan yang didefinisikan dengan jelas. Pelajaran yang didasarkan pada tugas akan bermanfaat khususnya bagi siswa yang tidak terbiasa dengan jenis

be;lajar di kelas yang lebih tradisional atau perlu belajar ketrampilan /keahlian kognitif, kultural, dan kehidupan sejalan dengan bahasa.

Ciri-Ciri Negatif Silabus yang Didasarkan pada Tugas

Kelemahan silabus yang didasarkan pada tugas tidak terletak pada keefektifan potensial jenis muatan ini tapi pada masalah implementasi pelajaran. Masalah dapat dengan mudah muncul dengan guru, situasi belajar, atau siswa. Pelajaran yang didasarkan pada tugas membutuhkan tingkat kreatifitas dan inisiatif tinggi pada pihak guru. Jika guru terbatas pada peranan yang lebih tradisional atau tidak memiliki waktu atau sumber daya untuk melakukan pengajaran yang didasarkan pada tugas, jenis pengajaran ini mungkin tidak dapat dilakukan.

Yang kedua, pelajaran yang didasarkan pada tugas membutuhkan sumber daya yang tidak hanya berupa buku teks dan materi yang biasanya ditemukan di ruang kelas. Bila sumber daya terbatas untuk mendapatkan akses terhadap informasi melalui bahasa target, seperti bila bahasa diajarkan di luar budaya dimana ia digunakan, pelajaran yang didasarkan pada tugas sukar dilakukan.

Yang terakhir, karena pelajaran yang didasarkan pada tugas bukanlah yang diharapkan dan diinginkan banyak siswa dari kelas bahasa mereka mungkin menolak atau keberatan dengan jenis pelajaran ini. Lagipula, pelajaran yang didasarkan pada tugas tidak terpusat pada guru, tapi menghen-daki tanggung jawab dan komitmen kelompok atau individu siswa. Jika siswa terbatas dalam kualitas ini, pelajaran yang didasarkan pada tugas barangkali sukar dilaksanakan.

Evaluasi pelajaran yang didasarkan pada tugas mungkin sulit. Ujian tradisional bukanlah alat ukur yang baik untuk bahasa yang diperoleh dalam pelajaran yang didasarkan pada tugas. Namun, ketrampilan bahasa keseluruhan tentu dapat diukur semudah yang lainnya. Walaupun siswa membuat kemajuan dalam keahlian berbahasa mereka, sifat global pelajaran yang didasarkan pada tugas tidak memungkinkan pengukuran dengan tes yang lebih terbatas. Bila sistem pendidikan menghendaki siswa untuk mendemonstrasikan kemajuan melalui prestasi pada tes-tes seperti itu, pelajaran yang didasarkan pada tugas mungkin harus dibatasi atau ia tidak akan cocok sama sekali.

Aplikasi

Pelajaran yang didasarkan pada tugas dapat diaplikasikan pada sejumlah situasi belajar, khususnya dimana saja tugas kehidupan nyata dapat ditemukan untuk siswa. Tugas-tugas lebih mudah diberikan bila bahasa diajarkan dalam situasi dimana ia digunakan, tapi tugas tugas yang cocok dapat juga ditemukan dalam situasi bahasa asing dengan bergantung pada sumber daya tertulis dan orang yang diundang untuk memberikan informasi dalam bahasa target. Pelajaran yang didasarkan pada tugas dapat digunakan dengan siswa dari segala usia dan latar belakang, bahkan ketidakteragaman minat dalam sebuah kelas dapat menjadi asset. Karena pelajaran yang didasarkan pada tugas sangat tergantung pada masukan bermakna yang diterima siswa, maka ia dapat diterapkan khususnya dalam situasi pengajaran bahasa di mana siswa dikelilingi oleh sumber daya dalam bahasa target.

Sangat sedikit tulisan mengenai pengalaman atau laporan tentang pengajaran bahasa yang didasarkan pada tugas. Jenis pengajaran ini cukup bagus untuk pengajaran bahasa kedua untuk orang dewasa dan anak-anak. Dibutuhkan karya

lanjutan yang akan membantu menjelaskan potensi kontribusinya terhadap lapangan pengajaran bahasa.

BAB 8

SILABUS YANG DIDASARKAN PADA MUATAN

Pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan sudah ada sejak lama, tapi baru saja dikenal sebagai cara pengajaran bahasa yang aktif. menurut konsepnya, pengajaran yang didasarkan pada muatan bersifat sederhana. Ia merupakan pengajaran muatan atau informasi dalam bahasa yang sedang dipelajari tanpa usaha langsung atau eksplisit untuk mengajarkannya secara terpisah dari muatan yang sedang diajarkan. Dalam prakteknya, banyak program yang menggunakan pendekatan yang didasarkan pada muatan juga mencakup komponen pengajaran khususnya yang berfokus pada bahasa target, tapi pengajaran bahasa yang khusus tersebut tidak dianggap sebagai kontributor utama pemerolehan bahasa target.

Perkembangan terakhir pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan terkait erat dengan isu umum tentang usaha-usaha untuk memberikan pengajaran yang efektif terhadap anak-anak yang rendah kemampuan bahasa Inggrisnya (LEP) di sekolah-sekolah negeri di Amerika Serikat dan Kanada. Satu pemecahan terhadap masalah LEP ini ini ialah imersi terkontrol dalam bahasa di sekolah dan di masyarakat. "Imersi" pada dasarnya berarti bahwa siswa-siswa diberi pelajaran muatan dalam bahasa yang mungkin tidak mereka kuasai dengan baik. Bila dilaksanakan dengan penuh tanggung jawab, imersi dapat memaksimalkan pemahaman siswa baik terhadap bahasa target maupun materi muatan.

Potensi kesuksesan imersi ditemukan melalui penelitian terkontrol yang dilaksanakan di Kanada (Lambert & Tucker, 1972). Dalam program penelitian ini, siswa diikutkan mengikuti mata pelajaran yang diajarkan dengan bahasa yang bukan bahasa pertama mereka. Hasil penelitian memperlihatkan

bahwa siswa mempelajari muatan yang diajarkan dan bahasa yang digunakan untuk mengajarkannya, dan perkembangan kognitif tidak terhalang oleh pengalaman yang demikian.

Bukti ini, dan kebutuhan untuk mendidik sejumlah besar anak-anak yang tidak berbahasa Inggris di Amerika Serikat dan Kanada, mendukung program penjaran bilingual di kedua negara tersebut sebagai pemecahan terhadap masalah mengajar anak-anak yang tidak memakai bahasa sistem pendidikan. Tujuan program pengajaran bilingual adalah menjaga pemakai bahasa yang tidak dominan di sekolah, menjamin bahwa perkembangan kognitif mereka terus berlanjut pada tingkat yang dapat diterima, dan memberi mereka kemampuan dalam masyarakat bahasa yang mereka tidak memiliki keahlian di dalamnya yang secara ideal mengarah pada bilingualism.

Masalah yang muncul dengan konsep ini telah mengarah pada perbaikan konsep tersebut, tapi bukan penghilangannya. Salah satu masalah berkaitan dengan konsep imersi itu sendiri. Bila imersi diinterpretasi sebagai penempatan siswa yang terbatas ketrampilan bahasa targetnya di dalam kelas yang didominasi penutur asli tanpa memberikan ketentuan untuk membantu pemahaman mereka terhadap muatan dan pemerolehan bahasa target, sedikit sekali pelajaran muatan atau pemerolehan bahasa yang terjadi. Tapi, bila teknik pengajaran disesuaikan sehingga siswa memahami materi muatan ketika disajikan dalam bahasa baru, pemerolehan muatan dan bahasa terjadi bersamaan. imersi tanpa penyesuaian atau bantuan disebut "submersi" (Krashen, 1985 hal. 81). Masalah kedua dengan pemahaman pendidikan imersi berkaitan dengan usia siswa. Dipercaya secara luas bahwa anak-anak kecil dapat memperoleh bahasa secara alamiah tapi anak-anak yang lebih dewasa dan orang dewasa kehilangan kapasitas ini dan membutuhkan sejumlah besar latihan formal. Walaupun ini ada benarnya, penelitian terbaru dalam pemerolehan bahasa menunjukkan bahwa orang dewasa dapat

memperoleh bahasa dengan cara yang sama dengan anak-anak dan, lagipula, mereka dapat mengambil keuntungan yang lebih baik pada pengajaran bentuk dibanding anak-anak.

Studi tentang apa yang disebut "imersi terlambat" atau imersi yang bermula sesudah usia 11 atau 12, memperlihatkan bahwa siswa yang lebih tua dapat mengambil keuntungan dari pelajaran yang didasarkan pada muatan (California State Board of Education, 1984; Genesee, Polich & Stanley, 1977). Siswa yang lebih tua bisa lebih beruntung dalam imersi atau pelajaran yang didasarkan pada muatan bila imersi itu didahului oleh periode pengajaran bentuk bahasa (Lapkin & Cummins, 1984; Swain, 1984).

Sejumlah kecil karya tulis mengenai pengajaran bahasa yang didasarkan pada muatan sudah ada (Chamot, 1983, 1984; Mohan, 1979). Widdowson (1978) menyarankan suatu jenis pengajaran yang didasarkan pada muatan (digabungkan dengan aspek-aspek pengajaran yang didasarkan pada tugas) sebagai alat untuk membawa lebih banyak penggunaan bahasa ke dalam kelas:

Maka saya menyatakan bahwa bahasa asing dapat diasosiasikan dengan bidang-bidang penggunaan yang diwakili oleh mata pelajaran lain dalam kurikulum sekolah dan bahwa ini tidak hanya membantu menjamin hubungan dengan realita dan pengalaman siswa sendiri tapi juga melengkapi kita dengan alat yang paling jelas dalam pengajaran bahasa sebagai alat komunikasi, tidak hanya aturan penggunaan. Jenis pelajaran bahasa yang saya bayangkan adalah yang berkaitan dengan pemilihan topik yang diambil dari mata-mata pelajaran lain seperti percobaan sederhana dalam fisika dan kimia, proses biologis pada tumbuhan dan hewan, melukis peta, menjelaskan peristiwa sejarah, dll.... Mudah dilihat

bahwa bila prosedur tersebut digunakan, kesulitan yang terkait dengan penyajian penggunaan bahasa di kelas akan hilang. Penyajian akan sama dengan teknik-teknik metodologis yang digunakan untuk memperkenalkan topik dalam mata pelajaran darimana topik itu diambil (halaman 16).

Teori belajar yang diasosiasikan dengan pelajaran yang didasarkan pada muatan ialah teori pemerolehan yang memperhitungkan belajar tanpa pelajaran eksplisit (Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983). Pelajaran yang didasarkan pada muatan tampaknya paling efektif untuk anak-anak yang lebih muda, tapi ia juga sudah divalidasi untuk anak-anak yang lebih tua dan orang dewasa (California state Board of Education, 1984). Beberapa bukti (Mason, 1971) menyatakan bahwa orang dewasa pada program pendidikan pada program pendidikan yang lebih tinggi pun memperoleh keuntungan dari pengajaran muatan yang banyak. Beberapa kurikulum akademik intensif berusaha mencakup komponen pengajaran yang didasarkan pada muatan dengan menyuruh siswa mengambil mata pelajaran muatan dengan dukungan pelajaran bahasa. Bukti kesuksesan program itu pada umumnya bersifat anekdot, dan masalah praktis dan administratif sering menghalanginya.

Di USA, pendekatan imersi bilingual sedang digantikan di beberapa tempat oleh pendekatan yang lebih baik yang dikenal dengan "kelas terlindung". Ini merupakan kelas yang berfokus pada muatan untuk siswa yang kemahirannya dalam bahasa sekolah terbatas. Siswa-siswa di kelas terlindung tidak diberi pengajaran bahasa langsung tapi diberi pelajaran muatan sedangkan perhatian khusus diberikan kepada kebutuhan belajar bahasa mereka: pemahaman yang lebih banyak tentang penjelasan guru, waktu yang lebih banyak untuk menyelesaikan tugas, pengalaman bahasa yang banyak pada keseluruhan kurikulum, dsb. Imersi terkontrol seperti itu sering dilengkapi dengan pelajaran bentuk bahasa target

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

yang eksplisit.

Teori bahasa yang dianut pelajaran yang didasarkan pada muatan mencakup keseluruhan kompetensi komunikatif termasuk kompetensi struktur (kompetensi gramatikal), kompetensi sociolinguistik dan wacana (khususnya di dalam lingkungan sekolah dan wacana sekolah), serta kompetensi strategis karena ia berkaitan dengan kegiatan akademik. Ini merupakan teori bahasa yang didasarkan pada penggunaan yang melihat bahasa ketika muncul dari situasi/lingkungan di mana ia digunakan. Belajar yang didasarkan pada muatan tidak secara jelas membedakan bentuk dengan fungsi dalam pengajaran bahasa tapi membuat bahasa baru tersedia dalam konteks fungsi dan maknanya.

Pelajaran yang didasarkan pada muatan telah diselidiki dalam konteks sekolah, dengan menggunakan mata pelajaran sekolah sebagai alat untuk belajar bahasa sekaligus sebagai tujuan utama pelajaran. Ini akan dapat diterapkan setara di luar situasi sekolah, khususnya untuk anak-anak, dan untuk orang dewasa bila dukungan dan mekanisme monitor yang cukup bisa diberikan. Banyak pelajaran bahasa yang berkaitan dengan pekerjaan mendapat keuntungan dari pendekatan yang didasarkan pada muatan. Pelajaran yang didasarkan pada muatan memiliki sejarah yang panjang sebagai metoda informal karena banyak siswa mengekspos diri mereka ke pengalaman imersi dalam proses menggunakan bahasa untuk tujuan khusus, dengan meningkatkan kompetensi mereka secara serentak.

Contoh-Contoh Silabus yang Didasarkan pada Muatan

Setiap silabus yang didasarkan pada muatan menurut definisinya identik dengan silabus mata pelajaran ilmu pengetahuan, kajian sosial, atau mata pelajaran lain pada tingkat apa saja. Membaca literatur ekstensif atau materi

muatan lainnya dapat juga dianggap sebagai jenis belajar yang didasarkan pada muatan. Silabus muatan dapat diperkaya dengan karya intensif bahasa tradisional yang difokuskan pada bentuk, misalnya tentang perkembangan kosakata, ejaan, kegiatan menulis intensif dan spesifik, dsb.

Ciri-Ciri Positif Silabus yang Didasarkan pada Muatan

Hal terkuat yang mendukung pengajaran yang didasarkan pada muatan adalah bahwa ia memungkinkan siswa mempelajari mata pelajaran dan bahasa secara simultan, menghindari masalah keharusan mempelajari bahasa pelajaran sebelum mengikuti pelajaran tersebut, dan mengalami perkembangan kognitif yang tertunda.

Hal kedua yang mendukung pengajaran yang didasarkan pada muatan adalah bahwa bahasa dipelajari dalam konteks penggunaannya, menghilangkan masalah transfer dari pelajaran ke penggunaan. Yang dipelajari ialah penggunaan bahasa, bukan inventarisasi aturan yang harus dipelajari siswa untuk digunakan.

Keuntungan ketiga pelajaran yang didasarkan pada muatan ialah bahwa ada kesesuaian yang hampir sempurna antara apa yang seharusnya dipelajari dengan apa yang diberikan. Analisa kebutuhan, formal atau informal, tentang apa yang perlu dilakukan siswa dengan bahasa dapat dihindari, dan masalah yang disebabkan oleh ketidaktepatan yang tidak dapat dibuktikan dapat diatasi.

Kemungkinan keuntungan yang keempat adalah aspek motivasi pelajaran yang didasarkan pada muatan. Siswa-siswa yang tidak termotivasi untuk belajar di kelas yang difokuskan pada bahasa itu sendiri mungkin lebih bersedia memperoleh bahasa bila digunakan untuk menyajikan materi muatan yang mereka rasa menarik.

Ciri-Ciri Negatif Silabus yang Didasarkan pada Muatan

Pelajaran yang didasarkan pada muatan secara potensial dapat mengarah pada fosilisasi prematur atau ketergantungan yang berlebihan pada strategi komunikasi kompensatoris bila siswa tidak dimonitor secara hati-hati dan diberi umpan balik tentang kemahiran bahasa mereka. Walaupun penyebab fosilisasi dan ketidaktepatan bentuk tidak dipahami secara jelas, ketiadaan umpan balik mungkin salah satu penyebabnya. Ketidaktepatan bentuk dapat dipecahkan dengan umpan balik yang cocok dan tepat dan pelajaran tentang bentuk bahasa (lihat Higgs & Clifford, 1982 untuk pembahasan masalah yang terkait dalam perkembangan kemahiran bahasa kedua).

Pelajaran yang didasarkan pada muatan sering menjadi masalah bagi siswa dewasa pemula, karena itu cara-cara yang lebih efektif untuk menggunakannya akan dikembangkan. Anak-anak tampaknya mampu menggunakan berbagai kunci linguistik dan lingkungan untuk memperoleh akses terhadap sistem bahasa baru, sedangkan orang dewasa sering memblokir informasi yang penting. Orang dewasa mungkin memerlukan sejumlah pelajaran bentuk dan analisis, baik sebagai persiapan untuk pelajaran yang didasarkan pada muatan ataupun sejalan dengannya, untuk memecahkan penolakan mereka dan untuk memberikan ketrampilan bentuk dan metalingistik yang mungkin mereka butuhkan untuk memperbaiki kemampuan bahasa kedua mereka.

Aplikasi

Silabus yang didasarkan pada muatan paling dapat diterapkan dalam lingkungan sekolah dasar dan sekolah menengah dengan sejumlah siswa yang bahasanya bukan bahasa yang digunakan dalam sistem pendidikan. Ia dapat digunakan dalam lingkungan bahasa asing jika sekolah menentukan bahwa siswa-siswanya harus memiliki kompetensi akademik dalam

bahasa kedua. Sekolah boleh memilih mengajarkan satu atau lebih mata pelajaran muatan dalam bahasa kedua, mulai dari siswa-siswa berusia muda. Pelajaran muatan juga dapat diterapkan kepada siswa LEP yang sedang dijalankan dalam sistem sekolah Amerika. Daripada menarik siswa ke luar dari kelas mata pelajaran muatan untuk mengikuti pelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa kedua, atau menunda pelajaran muatan sampai tercapainya kemampuan bahasa Inggris pada tingkat yang mencukupi, administrator dapat mengelompokkan siswa-siswa tersebut bersama-sama di dalam kelas yang didasarkan pada muatan dan memberikan pelajaran yang penting untuk mengembangkan kedua jenis kemampuan tersebut secara bersamaan (Cummins, 1981; Krashen, 1985). Bahkan individu atau kelompok kecil siswa LEP dapat diajar bersamaan dengan siswa yang mahir berbahasa Inggris, asal ada usaha untuk menjamin bahwa mata pelajaran yang sedang diajarkan kepada mereka disajikan melalui bahasa Inggris dengan cara yang dapat dipahami siswa. Tentu saja pelajaran yang didasarkan pada muatan yang terlindung tersebut dapat, dan mungkin harus selalu, disertai dengan pelajaran bahasa tertentu (ESL).

Pelajaran yang didasarkan pada muatan mungkin juga dapat bermanfaat untuk orang dewasa yang mempelajari mata pelajaran dan bahasa lain. Imigran, pengungsi, dan pekerja tamu dapat diajar ketrampilan dan informasi sosial dengan bahasa yang digunakan oleh masyarakat dimana mereka akan tinggal, dengan mendapatkan pelajaran muatan dan bahasa pada saat yang sama. Pelajaran bahasa yang dikaitkan dengan pekerjaan dapat mengikuti model yang sama, dengan ketrampilan pekerjaan dan kemampuan bahasa yang mendukungnya diajarkan pada saat yang sama.

Karena keterbatasan waktu dan sumber daya pengajaran, pelajaran yang didasarkan pada muatan mungkin tidak cocok di tempat dimana bahasa asing atau bahasa kedua dianggap

sebagai mata pelajaran semata, atau di mana pengetahuan tentang muatan pelajaran bahasa tertentu diharapkan. Satu harapan muncul bila membaca ekstensif dalam bahasa baru ditugaskan, barangkali sebagai kegiatan di luar kelas. Membaca literatur atau materi pelajaran dalam bahasa target dapat dianggap sebagai pelajaran yang didasarkan pada muatan. Kebanyakan kajian literatur dalam bahasa baru dapat dianggap sebagai jenis pelajaran yang didasarkan pada muatan. Namun, dalam situasi ini, ilmu sosial SMP tidak akan diajarkan dalam bahasa Perancis kepada siswa yang mempelajari bahasa tersebut sebagai bahasa asing. Namun, di sekolah-sekolah yang memiliki program bilingual, di mana anak-anak yang berbahasa Inggris mengambil mata pelajaran bahasa Spanyol, misalnya, bersamaan dengan anak-anak yang berbahasa Spanyol, pengajaran bahasa asing yang didasarkan pada muatan dapat terjadi.

Penilaian dapat mempengaruhi pengajaran yang didasarkan pada muatan bila prestasi atau kemajuan siswa dalam sistem pendidikan diukur dengan tes yang berfokus pada bentuk bahasa target (seperti ejaan, pengucapan, ketepatan gramatikal). Umumnya, siswa-siswa dengan kemampuan bahasa global akan mampu pada tes pengetahuan spesifik tersebut walaupun spesifikasinya tidak merupakan fokus pelajaran. Namun, pengetahuan bentuk yang spesifik mungkin membutuhkan waktu lebih lama untuk berkembang. Bila tes yang demikian memiliki peranan penting dalam sistem pendidikan, maka pelajaran yang didasarkan pada muatan harus dilengkapi dengan sejenis pelajaran bentuk.

Pelajaran yang didasarkan pada muatan tidak menjamin kemampuan komunikasi yang sukses, khususnya kemampuan produktif (Mohan, 1979), kecuali kalau kegiatan produktif yang ekstensif dijadikan sebagai bagian pengalaman belajar keseluruhan.

BAB 9

MEMILIH DAN MENGINTEGRASIKAN SILABUS

Istilah silabus, seperti digunakan di sini, tidak mengacu pada dokumen yang memandu pengajaran bahasa tertentu, tapi kepada nosi teoritis jenis-jenis muatan yang tercakup dalam pengajaran bahasa dalam azas organisasai pelajaran bahasa.

Bab ini berkaitan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi pemilihan muatan yang akan dimasukkan ke dalam silabus pengajaran bahasa kedua, termasuk program, guru, dan siswa. sesudah itu, beberapa masalah rancangan yang berkaitan dengan pemilihan silabus juga dibahas. Terakhir, prosedur pembuatan silabus mata pelajaran akan dirangkumkan. Rangkuman ini singkat karena masalahnya sudah dibahas pada bagian lain secara rinci (Dubin & Olschtain, 1986; Steiner, 1975; Yalden, 1983).

Pada bab-bab sebelumnya, enam jenis muatan silabus telah dijelaskan sebagai jenis yang terpisah atau ideal. Tentu saja dalam situasi pengajaran yang aktual, jarang sekali satu silabus atau muatan digunakan terpisah dari jenis lainnya. Jenis muatan atau silabus biasanya digabungkan secara integrasi, dengan satu jenis dijadikan sebagai dasar pengorganisir dan jenis lainnya dikaitkan dengannya. Misalnya, beberapa mata pelajaran bahasa asing diorganisir di sekitar silabus struktural dengan masing-masing unit atau bab berfokus pada tata bahasa. Namun, bersamaan dengan fokus ini, ada juga jenis-jenis muatan lain, biasanya situasional (dialog) dan fungsional (bagaimana memperkenalkan diri).

Rancangan silabus dasar meliputi beberapa hal. Hal pertama menyangkut jenis muatan yang akan dimasukkan atau

dikeluarkan. Yang kedua adalah apakah akan menggabungkan berbagai jenis muatan silabus atau hanya bergantung pada satu jenis. Yang ketiga, andaikan lebih dari satu muatan silabus yang dimasukkan, apakah akan menggunakan satu ajenis sebagai dasar dan yang lainnya sebagai pelengkap, atau mengatur setiap jenis terpisah dari yang lain. Dalam membahas pemilihan dan rancangan silabus harus diingat bahwa masalahnya bukanlah jenis mana yang akan dipilih tapi jenis-jenis mana dan bagaimana mengaitkannya satu sama lain. Sebelum masalah ini dibahas, akan diteliti tiga faktor yang mempengaruhi pemilihan silabus atau muatan dalam program pengajaran bahasa.

Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Pemilihan dan Rancangan Silabus

Tujuan dan Sasaran

Penentu utama dalam pemilihan jenis silabus untuk pengajaran bahasa kedua adalah tujuan dan sasaran program pengajaran keseluruhan; yaitu jenis pengetahuan atau tingkah laku yang diinginkan sebagai hasil pengajaran. Kebenaran ini belum dikenal secara konsisten. Misalnya, selama bertahun-tahun telah diterima secara luas bahwa kemampuan memfungsikan bahasa kedua merupakan hasil yang diinginkan dari pengajaran bahasa asing di sekolah-sekolah menengah dan perguruan tinggi. Namun, penekanan dalam pengajaran ini tetap pada aspek-aspek struktur dan bentuk bahasa, dengan anggapan bahwa satu jenis pengetahuan (struktur) akan mengarah kepada kemampuan lain (kemampuan memfungsikan). Namun, banyak bukti menunjukkan bahwa rute langsung ke kemampuan fungsional bisa dilakukan, dengan menggunakan berbagai jenis muatan pelajaran, seperti muatan situasional, ketrampilan dan nosi/fungsi. Jadi, hubungan antara tujuan pelajaran dengan muatan pelajaran tidak selalu bersifat langsung.

Walaupun kelihatannya terlalu menyederhanakan, prinsip pemandu yang bermanfaat dalam belajar bahasa kedua ialah bahwa siswa-siswa belajar melakukan apa yang mereka lakukan ketika mereka disuruh. Siswa-siswa yang menghabiskan waktunya mendengar, mengulangi, dan memerankan bahasa dalam berbagai situasi akan mempelajari bagaimana berbicara dalam situasi tersebut. Siswa-siswa yang menghabiskan waktunya mempelajari ilmu-ilmu sosial melalui bahasa kedua (pelajaran yang didasarkan pada muatan) akan mempelajari bagaimana menggunakan bahasa kedua dalam cara yang diperlukan untuk mempelajari mata pelajaran akademik yang sama.

Dengan panduan umum ini, masalah hubungan antara tujuan program dan muatan pelajaran adalah masalah memilih jenis atau jenis-jenis muatan pelajaran yang paling cocok dengan tujuan program. Untuk hampir semua program pelajaran, jelas bahwa suatu kombinasi jenis-jenis muatan pelajaran akan diperlukan untuk mencapai tujuan program yang kompleks. Bab-bab sebelumnya telah mengidentifikasi bagaimana masing-masing jenis silabus berkaitan dengan berbagai tujuan dan sasaran. Di sini cukup diingat bahwa untuk aplikasi pengajaran bahasa asing yang paling umum yang tujuannya adalah kemampuan fungsional dalam lingkungan yang luas dan pengetahuan struktur dan kemampuan komunikatif dalam situasi spesifik, kombinasi pelajaran fungsi, struktur, situasi dan yang didasarkan pada ketrampilan merupakan pilihan yang mungkin dilakukan. Pada sisi lain, di dalam sebagian situasi pengajaran bahasa kedua, ketrampilan dan tugas dapat dispesifikasi lebih sempit, sumber daya pengajaran diperkaya, atau pengetahuan struktur tidak dibutuhkan program untuk kesuksesan siswa, dan kombinasi pengajaran yang didasarkan pada tugas, ketrampilan, situasi, fungsi, dan muatan dapat dipilih. Proporsi spesifik tiap-tiap jenis ini harus ditentukan atas dasar spesifikasi kebutuhan siswa yang lebih sempit dan atas dasar argumen teoritis dan empiris untuk kebutuhan dan kegunaan tiap

jenis pelajaran. Hasil masing-masing jenis muatan pelajaran telah diidentifikasi dalam bab-bab terdahulu.

Sumber Daya Pengajaran

Satu faktor yang mempengaruhi jenis silabus yang dapat dipilih adalah sumber daya pengajaran yang tersedia. Sumber daya dapat meliputi elemen-elemen seperti waktu, buku teks dan materi lain, visual (film, slide, gambar), realia, dan sumber daya di luar kelas seperti pemakai bahasa yang lain, program radio dan TV, film, kunjungan lapangan, dsb.

Dari sumber-sumber daya ini, buku teks tentu memegang peranan terbesar dalam penentuan silabus. Untuk banyak program, buku teks merupakan penentu. Program sering menggunakan buku teks sebagai sumber dan mengharapkan guru untuk menggunakannya sebagai sumber satu-satunya atau sumber utama pelajaran di kelas. Bila sudah ada teks untuk suatu pelajaran, ia biasanya digunakan sebagai dasar untuk silabus pelajaran. Bila teks itu diadopsi, teks yang akan dipakai diteliti untuk melihat ketepatannya sebagai dasar silabus. Tempat tidak memungkinkan adanya taksonomi buku-buku teks yang tersedia, tapi kebanyakan penerbit kependidikan yang besar menawarkan serial buku teks untuk bahasa yang banyak diajarkan. Pada umumnya serial ini cenderung terfokus dan terorganisir secara struktural tapi meliputi muatan situasional dan ketrampilan. Banyak teks-teks baru, khususnya untuk pengajaran bahasa Inggris, menekankan muatan dan organisasi fungsi. Teks yang didasarkan pada tugas belum tersedia, dan pengajaran yang didasarkan pada muatan biasanya akan menggunakan materi teks yang direncanakan untuk penutur asli.

Ketersediaan sumber daya non teks atau teks pendukung jelas mempengaruhi kemudahan memasukkan materi pelajaran di luar buku teks ke dalam pelajaran bahasa. Misalnya, pela-

ajaran yang didasarkan pada ketrampilan yang berfokus pada pemahaman percakapan seperti penutur asli, baik dalam percakapan ataupun dalam situasi kuliah, sukar dilaksanakan bila sedikit sekali pemakai bahasa target yang bisa dimanfaatkan untuk percakapan atau untuk kuliah atau bila materi rekaman atau alat untuk menggunakannya terbatas. Begitu juga, pelajaran situasional yang menghendaki siswa untuk menanyakan arah di sekitar kota akan sukar dilaksanakan tanpa peta, denah, atau gambar kota tersebut. Tugas juga menghendaki sumber daya seperti jadwal, formulir, buku referensi atau materi lain, orang, sumber informasi, dll.

Namun, pada umumnya, instruktur atau perencana yang jeli dapat merencanakan dan memodifikasi kegiatan sehingga sumber daya yang tersedia dapat digunakan. Misalnya, buku teks ESL (Plaister, 1976) menciptakan kuliah seperti penutur asli dan membuat materi bacaan yang tersedia untuk pelajaran ketrampilan dapat berfungsi baik hanya dengan buku teks itu saja pada tangan instruktur yang kompeten. Tugas dapat direncanakan dengan menggunakan sumber daya di kelas, seperti formulir yang diperbanyak untuk diisi atau bermacam-macam kisah surat kabar mengenai topik-topik tertentu untuk digabungkan menjadi satu bundel oleh siswa. Pengajaran bahasa kedua yang didasarkan pada muatan membutuhkan sumber daya yang biasanya diperlukan untuk mengajar muatan tersebut di kelas penutur asli, ditambah alat bantu pelajaran apa pun yang dapat membantu membuat muatan itu lebih mudah dipahami siswa yang memiliki kemampuan bahasa terbatas (kelas terlinung).

Pertanggungjawaban dan Pengukuran

Faktor program terakhir yang mempengaruhi pemilihan muatan pengajaran adalah kebutuhan membuat pelajaran itu dapat dipertanggungjawabkan kepada penguasa atau dapat

diukur dengan alat ukur eksternal - biasanya tes. Pengaruh tes pada muatan materi merupakan fenomena yang populer. Guru-guru dan program pengajaran sering mengajar ke arah jenis pengetahuan khusus bila akan diuji, walaupun pengetahuan tersebut mungkin tidak benar-benar dibutuhkan siswa. satu contoh jelas ialah penekanan pada pengajaran yang mengarah pada kemampuan bahasa yang akan diuji oleh TOEFL dalam program ESL sebagai persiapan akademis di USA. Karena sampai saat ini TOEFL tidak menguji ketrampilan menulis secara langsung, tapi memasukkan banyak soal yang seperti-nya menghendaki penilaian gramatikal, program ESL sebagai persiapan akademik cenderung menekankan pelajaran tata bahasa dan mengabaikan pelajaran menulis. Contoh yang lebih baru adalah dampak yang dimiliki oleh Acuan Kemahiran ACTFL atas kurikulum dan silabus program pengajaran bahasa asing di Amerika Serikat. Dengan memasukkan kriteria evaluasi, misalnya: untuk memahami bahasa lisan ketika digunakan melalui telepon atau media elektronik lain, panduan akan mengarahkan program pengajaran untuk memasukkan pelajaran yang lebih didasarkan pada ketrampilan yang dimaksudkan.

Faktor-Faktor Guru yang Mempengaruhi Pemilihan dan Rancangan Silabus

Seiring dengan faktor-faktor program yang lebih umum, guru juga berperan dalam menentukan apa yang akan menjadi muatan pelajaran bahasa. Kenyataan pengajaran ialah bahwa guru-guru cenderung mengajarkan apa yang mereka ketahui. Guru yang tidak biasa dengan aspek bentuk bahasa tidak akan mencoba mengajarkan tata bahasa tapi mungkin, misalnya, memfokuskan pada penggunaan bahasa sosial (fungsi) atau bagaimana bahasa digunakan dalam berbagai situasi. Pada sisi lain, seorang guru ilmu eksakta yang memiliki seorang siswa yang tidak menggunakan bahasa sekolah mungkin akan terus melanjutkan pelajaran eksakta tersebut (pelajaran muatan) sebaik mungkin daripada mencoba memberikan pelaja-

ran bahasa kepada siswa tersebut.

Suatu penelitian dalam praktek guru menyatakan bahwa guru bahasa tidak menjelaskan praktek mereka secara akurat (Long & Sato, 1983), memiliki keyakinan yang bertentangan dan tidak konsisten tentang pelajaran bahasa (Krahnke & Knowles, 1984) dan cenderung mengulangi pengalaman mereka sebagai siswa ketika mereka menjadi guru. Hasilnya, guru-guru dapat memiliki pengaruh kuat atas silabus yang aktual walaupun silabus program yang resmi sangat berbeda dari yang dia pakai. Sistem keyakinan guru atau orientasi juga merupakan penentu utama silabus atau muatan. Seorang guru mungkin sangat tahu tentang struktur linguistik bahasa yang sedang diajarkan tapi percaya bahwa bahasa paling baik dipelajari melalui pengalaman bukan melalui analisis atau sintesis. Maka guru ini mungkin memasukkan pelajaran yang didasarkan pada muatan dan tugas sebanyak mungkin, walaupun silabus yang sebenarnya adalah silabus struktural. Kemampuan guru adalah penentu potensial lainnya dalam memilih muatan pelajaran yang sebenarnya. Guru yang tidak tahu aspek-aspek bentuk bahasa tidak akan dapat mengajarkannya walaupun silabus menghendakinya. Begitu juga, guru dengan kemampuan terbatas untuk menggunakan bahasa secara fungsional tidak akan dapat membantu dan mendorong siswa untuk melaksanakan pelajaran yang didasarkan pada tugas. Dan guru yang tidak cukup tahu tentang topik ilmiah yang akan dibahas dalam bahasa target tidak akan mampu memberikan pelajaran yang didasarkan pada materi.

Tentu saja, guru-guru dapat dilatih, tapi latihan memerlukan dana dan waktu, dan sebagian penelitian yang dikutip sebelumnya menyatakan bahwa latihan seperti itu terbatas manfaatnya. Posisi konservatif tentang hubungan antara keyakinan dan kemampuan guru dengan pemilihan muatan adalah mengharap agar guru-guru cukup mau dan mampu menggunakan jenis pengajaran yang telah dipilih sebelum mereka

menggunakannya; jika tidak mereka akan menggunakan muatan dengan jenis yang lebih mereka suka.

Faktor-Faktor Siswa yang Mempengaruhi Pemilihan dan Rancangan Silabus

Fakta-fakta tentang siswa juga mempengaruhi muatan pelajaran apa yang akan digunakan dalam program pengajaran. Pertimbangan utama di sini adalah tujuan siswa, pengalaman, harapan, dan pengetahuan mereka sebelumnya, jenis kepribadian dan sosial mereka, dan jumlah siswa di dalam kelas.

Secara ideal, tujuan yang dimiliki siswa sesuai dengan tujuan program. Bial ini jadi kenyataan, masalah tujuan mudah ditentukan. Namun, kadang-kadang program dan siswa memiliki tujuan yang berbeda . Misalnya, suatu program pengajaran dirancang untuk mengajarkan bahasa Inggris untuk profesi siaran di sekolah kejuruan. Administrator program menganggap bahwa tujuan terikat pada latihan profesional yang mereka terima. Namun, banyak siswa lebih tertarik mendapatkan ketrampilan bahasa Inggris umum untuk mempersiapkan mereka untuk posisi yang lebih baik daripada yang dilatihkan pada mereka. Salah satu cara untuk memenuhi kedua set kebutuhan itu adalah menambah jumlah muatan fungsi umum, situasi dan ketrampilan seiring dengan ketrampilan khusus dan muatan struktur yang sedang diajarkan.

Pengalaman, harapan, dan pengetahuan yang dibawa siswa ke dalam kelas dapat juga mempengaruhi pemilihan silabus, walaupun literatur tidak membicarakan faktor ini. Banyak silabus dan rekomendasi metodologis dibuat seolah-olah siswa dapat dan mau dengan mudah menerima muatan pelajaran. Dengan anak-anak, kebijaksanaan demikian mungkin lebih aman daripada dengan orang dewasa. Orang dewasa sering memiliki ide yang berbeda tentang apa yang seharusnya yang menjadi pelajaran bahasa walaupun ideide tersebut bertentangan

dengan tujuan belajar bahasa mereka.

Pada umumnya, perbedaan antara harapan siswa dengan pelajaran yang mereka terima adalah antara pelajaran yang berfokus pada bentuk (muatan struktur) dan pelajaran yang berfokus pada fungsi (muatan fungsi, situasi, yang didasarkan pada ketrampilan, atau muatan lain). Siswa yang mengharapkan sesuatu tapi memperoleh yang lain tentu akan menolak. Jika begitu, instruktur memiliki tiga pilihan: melanjutkan dan mungkin "kehilangan" siswa; mengalah pada siswa secara total atau melalui kompromi; atau melanjutkan rencana pelajaran semula sambil mencoba meyakinkan siswa bahwa pemilihan program tersebut tepat. Sering sekali, dua pilihan pertama yang dipilih, tanpa usaha yang cukup untuk meyakinkan siswa. Misalnya, sekelompok siswa pada mulanya menolak bergabung dalam pengalaman belajar yang didasarkan pada tugas dan lebih suka dengan pengajaran yang lebih tradisional. Namun, banyak para penolak yang kuat itu "dikalahkan" oleh guru-guru yang percaya akan pendekatan mereka dan bertahan dengan itu.

Namun, ada ujung-ujung yang ekstrim, dan idealnya, dipercaya bahwa semua siswa dapat dengan mudah dibuat menerima jenis pengajaran yang belum mereka kenal. Sebagian pemilihan silabus mungkin harus dibuat hanya karena siswa memiliki kesetiaan atau penolakan terhadap salah satu jenis pengajaran. Ada dua kemungkinan pemecahan yang perlu diingat. Pertama, siswa dapat diyakinkan untuk menerima satu jenis pelajaran yang pada awalnya tidak mereka terima.

Teknik lain yang mungkin digunakan jika siswa menolak suatu jenis muatan pelajaran yang sebenarnya mereka butuhkan ialah silabus yang samar. Suatu silabus yang samar memberikan sejumlah besar jenis pelajaran yang dianggap tepat untuk siswa dan pelajaran itu tidak menghendaki perhatian khusus dalam deskripsi pelajaran atau materi.

Silabus yang sebenarnya mungkin saja silabus struktural dan pokok-pokok pengajaran dinyatakan dalam bentuk struktural. Namun, pelajaran mungkin saja difokuskan pada muatan fungsional, mulai dari fungsi-fungsi spesifik struktur yang beragam (nosional/fungsional) sampai pelajaran yang didasarkan pada ketrampilan, tugas, atau muatan. Jenis-jenis yang terakhir ini dapat disajikan kepada siswa sebagai "praktek".

Pelajaran bahasa gagal bila ditolak oleh siswa. Kesiapan siswa untuk satu jenis pelajaran lain merupakan faktor penting dalam menentukan jenis silabus yang akan digunakan pada situasi pengajaran. Namun, guru dan perancang pelajaran harus ingat bahwa mereka bisa mengontrol pelajaran dan dapat menentukan kebutuhan pengajaran.

Isu-Isu Lain

Banyak sekali isu lain yang mempengaruhi pemilihan silabus pengajaran bahasa, tapi hanya sebagian kecil yang disinggung di sini.

Analisis Kebutuhan

Banyak pembahasan telah muncul dalam tulisan tentang rancangan silabus pada tahun-tahun terakhir ini mengenai pengadaaan analisis kebutuhan sebelum merancang silabus (Munby, 1978; Yalden, 1983). Pada konsepnya, analisis kebutuhan tersebut sederhana saja: materi linguistik dan komunikatif yang dibutuhkan siswa ditetapkan, dan silabus pengajaran dikembangkan sesuai kebutuhan tersebut. Sayangnya, analisis kebutuhan itu sukar dilakukan karena berbagai alasan.

Alasan pertama berkaitan dengan ekonomi. banyak program pengajaran tidak mempunyai waktu, sumber daya keuang-

an, dan keahlian yang diperlukan untuk melaksanakan analisa kebutuhan yang benar-benar bermanfaat. Suatu analisa kebutuhan yang baik membutuhkan ketrampilan ahli bahasa yang terlatih serta profesional lainnya.

Kedua, analisa kebutuhan secara praktek sering tidak layak. Analisa demikian membutuhkan waktu yang banyak sekali. pelaksanaan analisa kebutuhan mengenai kegiatan yang sederhana saja seperti kegiatan akademik dalam bahasa kedua membutuhkan waktu berbulan-bulan untuk mengobservasi perkuliahan, mewawancarai guru dan siswa, mengumpulkan contoh karya tulis, menganalisa teks, dsb. Melaksanakan analisa kebutuhan yang sistematis tentang silabus juga akan membutuhkan waktu dan usaha yang sama.

Terakhir, analisa kebutuhan mungkin mengungkapkan kebutuhan siswa yang begitu luas sehingga pemilihan muatan yang berguna sukar dilakukan. Kebutuhan bahasa asing pelajar sekolah menengah dan mahasiswa di Amerika Serikat merupakan salah satu contoh hal ini.

Karena alasan ini dan alasan-alasan lainnya, sedikit sekali analisa kebutuhan yang pernah dilakukan. Kebanyakan proses analisa kebutuhan dan rancangan silabus terjadi bersamaan, tanpa analisa kebutuhan yang formal. Juga sedikit sekali kajian lanjutan dilakukan untuk menentukan apakah yang diajarkan benar-benar yang sangat dibutuhkan siswa (lihat Christian & Krahnke, 1986, untuk contoh kajian tersebut).

Ketidakpastian analisa kebutuhan dalam kaitan dengan rancangan silabus merupakan kenyataan yang paling baik ditangani dengan menambahkan perhatian atau peringatan terhadap masalah pemilihan dan rancangan silabus. Mengetahui bahwa muatan pelajaran bisa berubah menjadi tidak efisien dan tidak tepat, para perancang pelajaran dapat memilih jenis muatan yang paling umum untuk menjamin agar

kebutuhan bahasa kedua siswa di masa datang dapat dipenuhi.

Reduksionisme

Salah satu jawaban terhadap masalah rancangan dan keterbelajaran silabus, serta pertanggungjawaban dan pengukuran, adalah mengambil pendekatan muatan pelajaran reduksionis. Pendekatan reduksionis berusaha menjelaskan yang terkecil yang harus diajarkan untuk memenuhi kebutuhan nyata atau yang diinginkan. Dalam pengajaran bahasa audio-lingual, misalnya, jumlah kosa kata yang perlu dipelajari siswa dijaga sekecil mungkin untuk memaksimalkan pelajaran struktur bahasa target. Pandangan tentang bahasa yang direduksi ini mengarah pada peningkatan dalam mempelajari struktur yang spesifik, tapi tampaknya sedikit sekali memberikan kontribusi terhadap pemerolehan bahasa keseluruhan.

Dalam pengajaran menulis bahasa Inggris sebagai bahasa kedua dalam lingkungan akademik, salah satu pendekatannya adalah memfokuskan pada mengajar siswa tentang pola-pola pengaturan yang dianggap mendominasi dalam tulisan akademis. Kadang-kadang, pengajaran ini menawarkan prosedur yang ideal untuk menghasilkan produk (pendekatan produk). Pendekatan reduksionis terhadap menulis dalam bahasa kedua mengarah pada pandangan yang terbatas dan sempit tentang apa menulis itu yang sebenarnya dan bagaimana mencapainya, dan mungkin membiarkan siswa tidak siap untuk tugas-tugas menulis kreatif dan tidak terduga yang harus mereka temui dalam kerja akademik.

Reduksionisme dalam rancangan silabus merupakan suatu godaan. Suatu proses yang rumit, lambat dan kadang-kadang membuat putus asa dibuat lebih sederhana dengan menghilangkan banyak aspek yang sulit. Namun, dengan memperhatikan apa yang benar-benar dibutuhkan siswa untuk sukses engan bahasa kedua, pendekatan reduksionis terhadap rancangan

silabus lebih banyak membawa masalah daripada manfaat. Sekali lagi, alternatif yang paling praktis terhadap silabus reduksionis ialah muatan pelajaran yang memberikan sejumlah besar kemampuan dan pengetahuan kepada siswa.

Fleksibelitas Rancangan Silabus

Sedikit sekali pembahasan tertulis mengenai berapa luas dan berapa sempitnya silabus pengajaran dapat ditetapkan. Seperti aspek-aspek rancangan silabus yang lain, tidak ada jawaban sederhana yang dapat diberikan. Silabus yang ditetapkan secara sempit memberi ruang yang kecil untuk dimodifikasi oleh guru atau siswa: mereka melakukan apa yang telah ditentukan silabus untuk kelas. Silabus yang ditetapkan secara sempit kadang-kadang disebut "teacher-proof". Sebaliknya, silabus yang ditetapkan secara luas memungkinkan lebih banyak fleksibilitas, modifikasi, dan inovasi pada pihak guru dan siswa. Kemampuan dan kejelian guru berinteraksi dengan jenis silabus untuk menghasilkan berbagai tingkat penetapan silabus.

Dalam situasi pengajaran di mana guru-guru memiliki waktu, kompetensi bahasa, kemampuan mengajar, atau kreatifitas yang terbatas untuk bertindak lebih dari yang ditetapkan dalam silabus, silabus yang ditetapkan secara sempit lebih dipilih. Silabus seperti itu mungkin juga dibutuhkan bila guru-guru tidak terlatih baik dalam jenis pengajaran yang ditetapkan silabus, atau tidak menyetujui jenis tersebut. sebaliknya, guru-guru yang terlatih baik, kompeten, cerdas dan mendukung jenis pengajaran yang ditetapkan mungkin membutuhkan silabus yang tidak didefinisikan secara sempit, dan merasa terhalang secara profesional oleh silabus yang ditentukan secara sempit.

Jenis silabus juga mempengaruhi tingkat penentuan silabus. Setiap jenis silabus dapat secara potensial diten-

tukan secara sempit, tapi jenis struktural, fungsional, dan situasional jelas lebih mudah ditentukan secara sempit daripada silabus yang didasarkan pada ketrampilan, tugas, dan muatan. Jenis-jenis yang kedua ini sering ditentukan secara umum, dan banyak hal-hal yang spesifik seperti bentuk bahasa tidak dapat diprediksi dan harus ditangani secara spontan. Misalnya, ketika mengajar ketrampilan menulis surat bisnis, guru menemukan bahwa siswa-siswa lemah dalam ejaan dan tanda baca. Ketrampilan yang lebih spesifik ini perlu diajarkan lebih dahulu sebelum tujuan keseluruhan dapat dicapai. Umumnya, silabus struktural, fungsional, dan situasional dapat ditetapkan dengan teliti sehingga sedikit sekali kebutuhan belajar tidak terduga yang muncul.

Silabus Berbentuk Lingkaran dan Silabus Linear

Banyak yang telah dibuat pada tahun-tahun terakhir (Dubin & Olhstain, 1986; Yalden, 1983) mengenai pendekatan terhadap bentuk silabus yang berbentuk lingkaran atau spiral daripada yang berbentuk linear. Dalam silabus linear, materi dipelajari sekali, dianggap dimengerti oleh siswa, dan tak pernah diulang secara langsung. Ini merupakan konsep belajar penguasaan (*mastery learning*) yang menyajikan satu seri langkah-langkah yang mempunyai ciri-ciri tersendiri dan menambahkannya kepada tingkah laku keseluruhan yang diharapkan. Walaupun banyak silabus pengajaran bahasa mengikuti format linear, konsep ini sudah dipertanyakan selama beberapa waktu berselang. Corder (1973) mencatat bahwa "Belajar bahasa tidak hanya merupakan proses kumulatif, tapi merupakan proses integratif" (hal. 297) dan mendukung pola lingkaran yang memungkinkan materi bahasa diulangi ketika silabus berlanjut, biasanya dengan tingkat kerumitan yang lebih tinggi setiap kali ia muncul. Rancangan berbentuk lingkaran juga serasi dengan pengetahuan terbaru tentang perkembangan kompetensi linguistik, seperti yang ditandai oleh karya terbaru dalam pemerolehan bahasa pertama (Dulay & Burt, & Krashen, 1982; Ellis, 1986). Keteraturan bahasa tidak muncul sepenuhnya, tercipta secara sempurna sebagai hasil pengalaman belajar atau pengalaman lainnya, tapi terbentuk secara bertahap dan dengan tingkat perbaikan yang lebih meningkat. Silabus yang berbentuk lingkaran, se-tidak-tidaknya dalam bentuknya yang paling umum, mirip dengan proses ini.

Literatur memperlihatkan preferensi umum terhadap rancangan silabus yang berbentuk lingkaran, tapi masalah praktek tetap ada. Merancang silabus yang ditetapkan secara sempit dan berbentuk lingkaran mungkin merupakan tantangan yang berat. Penyusunan materi merupakan isu teoritis yang

mendasar bahkan untuk silabus linear sekalipun. Menciptakan silabus yang berbentuk lingkaran dimana materi tidak hanya tersusun baik dan berkaitan satu sama lain, tapi juga disusun ulang secara tepat dalam bentuk yang makin rumit akan membutuhkan jumlah intuisi, tebakan, dan penjabaran yang sangat banyak. Meskipun begitu, silabus spiral yang dibuat secara longgar pun menjadi rancangan pengajaran bahasa modern yang lebih disukai.

Linearitas dan jenis silabus juga berinteraksi secara alami. Semakin sempit materi bahasa dispesifikasikan, semakin banyak masalah penyusunannya. Tapi bila materi bahasa dicangkokkan ke dalam jenis pengajaran lain (seperti situasi, muatan, tugas), ia terulang secara alami dan dapat digunakan ketika kebutuhan terhadapnya muncul dalam konteks yang lebih besar. Misalnya, dalam silabus struktural yang linear, suatu tempat harus ditentukan untuk suatu bentuk kata kerja tertentu, dan kebanyakan dari apa yang relevan dengan pengetahuan itu dan penggunaan bentuk itu harus disajikan pada bagian-bagian tertentu dalam silabus. Dalam silabus yang berbentuk lingkaran, informasi yang sama muncul lagi pada beberapa tempat. Dalam silabus situasional atau silabus lain yang ditetapkan secara longgar, bentuk kata kerja akan berulang secara alami (mungkin dengan beberapa intervensi yang diberikan oleh materi atau disediakan oleh guru), dan akan berulang kembali dalam berbagai kolokasi dan konteks.

Menggabungkan dan Mengintegrasikan Jenis-Jenis Silabus

Di keseluruhan karangan ini, jenis-jenis silabus sudah dibahas lebih kurang secara ideal dan independen, dengan membahas masing-masingnya seolah-olah merupakan jenis tunggal yang digunakan dalam pengajaran. Namun, dalam prakteknya, sedikit sekali program pengajaran yang hanya bergan-

tung pada satu jenis saja tapi menggabungkan beberapa jenis dengan berbagai cara.

Suatu perbedaan muncul antara kombinasi dan integrasi walaupun tidak absolut. Kombinasi merupakan penggabungan lebih dari satu jenis silabus dengan usaha yang tidak terlalu banyak untuk mengaitkan jenis-jenis muatan satu sama lain. Misalnya, pelajaran mengenai fungsi menyatakan ketidaksetujuan (fungsional) dapat diikuti oleh pelajaran menyimak topik lain (ketrampilan) di mana fungsi menyatakan ketidaksetujuan tidak muncul secara berarti. Kombinasi seperti itu sering muncul dalam pengajaran bahasa ketika berbagai kegiatan komunikasi atau "kefasihan" (seperti ketrampilan, tugas) ditambahkan kepada silabus struktural, fungsional, atau situasional. Tidak ada atau sedikit sekali usaha yang dibuat untuk mengaitkan muatan dua jenis pengajaran tersebut.

Integrasi terjadi bila usaha dilakukan untuk saling mengaitkan pokok-pokok muatan. Misalnya, jika sesudah pelajaran struktur mengenai 'subjunctive' siswa disuruh menyiapkan cerita tentang tema "Apa yang akan saya lakukan seandainya saya kaya", kedua jenis pengajaran ini akan terintegrasi.

Integrasi jelas lebih sukar dan rumit untuk dilakukan dibanding kombinasi. Integrasi mungkin menjadi cara yang lebih disukai untuk menggunakan silabus atau jenis-jenis muatan yang berbeda, dan dalam banyak hal persepsi ini tepat. Pengajaran yang memperkuat dan mengaitkan berbagai silabus dan jenis muatan mungkin lebih efektif dari pengajaran yang terbagi-bagi atas kompartemen yang memiliki ciri-ciri sendiri. Sekali lagi, bila pengetahuan dan tingkah laku spesifik yang dibutuhkan, kombinasi lebih dapat dipilih daripada silabus yang terintegrasi secara penuh. Misalnya,

bila benar bahwa pengajaran bentuk dapat digunakan langsung oleh siswa paling banyak untuk memonitor (Krashen, 1982), maka mungkin saja silabus struktural atau bentuk dibuat, sebagaimana dikatakan Krashen, suatu bagian yang terpisah tapi terbatas dari kurikulum keseluruhan, dengan tujuan membuat siswa mampu menggunakan pengetahuan struktur dalam mengikuti tes dan mengedit, dan tidak membuat mereka mampu mendapatkan kontrol aktif atas penggunaan struktur dalam wacana.

Argumentasi lain yang mendukung kombinasi berasal dari penemuan bahwa banyak tingkah laku awal bahasa kedua merupakan kombinasi penggunaan bahasa yang berformula (penggunaan bentuk-bentuk bahasa yang dihafal untuk fungsi tertentu) dan penerapan aturan yang lebih kreatif (Ellis, 1986). Mungkin muatan situasi atau fungsi dapat dimasukkan dengan tujuan membekali siswa dengan formula dan rutin yang mereka perlukan untuk komunikasi khusus dan segera, dan jenis-jenis pengajaran lain dapat digunakan untuk membantu pemerolehan bahasa keseluruhan mereka.

Sekali lagi, jawaban praktis terhadap masalah integrasi dan kombinasi terletak pada pemilihan silabus itu sendiri. Jika jenis silabus yang berskala rendah menonjol dalam program (seperti struktural, fungsional, situasional), maka masalah integrasi jadi lebih akut. Jenis-jenis silabus yang berskala tinggi mengintegrasikan materi bahasa secara alami, atau setidaknya memberikan konteks alami untuk integrasi, karena jenis-jenis tersebut mengandung wacana yang lebih kompleks, dan materi bahasa atau ketrampilan, atau muatan informasi muncul secara bermakna dan dalam konteks yang lebih luas. Coba bayangkan, sebagai contoh, pengajaran berdasarkan tugas yang menghendaki siswa untuk mencari informasi tentang atraksi turis dari bacaan dan wawancara untuk menganalisa, mengevaluasi, dan mensintesisnya

menjadi panduan atraksi tersebut. Mereka akan menemukan sejumlah bentuk dan fungsi bahasa, dan setiap kesulitan akan diatasi dengan pengajaran. Tentu saja pengajaran yang tidak terintegrasi dalam berbagai masalah struktur atau keterampilan boleh saja dimasukkan.

Untuk alasan praktis dan teoritis, pengintegrasian jenis-jenis silabus tidak selalu lebih disukai daripada kombinasi sederhana. Jika kriteria lain menghendaki ketergantungan pada muatan struktur, situasi, atau fungsi, maka integrasi lebih diprioritaskan. Namun, bila jenis-jenis silabus yang bersifat analisis yang digunakan, masalah integrasi mungkin tidak kompleks dan mungkin dapat ditangani lebih baik melalui integrasi muatan yang alami.

Sebelum meninggalkan masalah kombinasi dan integrasi jenis-jenis silabus, akan bermanfaat bila diteliti dua rekomendasi terbaru untuk pendekatan rancangan silabus kombinasi. Yalden (1983) mengusulkan pendekatan Proporsional. Setelah membedakan muatan struktur dengan jenis-jenis muatan lainnya, ia merekomendasikan pendekatan yang agak tidak terintegrasi di mana muatan struktur diberikan dalam proporsi yang makin sedikit sesuai dengan semakin banyaknya unit-unit wacana seiring dengan meningkatnya keahlian bahasa keseluruhan. Diasumsikan bahwa materi struktur memberikan sumber bentuk untuk siswa dalam pemerolehan fungsi dan ketrampilan bahasa yang lebih kompleks dan dalam melaksanakan tugas-tugas komunikatif yang lebih rumit.

I. Pengajaran Bahasa Umum			
A.	Pendekatan alami:	fokus pada topik-topik	tentang kesukaan.
B.	Kajian tata bahasa	untuk kegunaan	monitor
II. Pengajaran Mata Pelajaran Terlindung			
A.	Kursus singkat tentang geografi,	peristiwa-peristiwa terakhir,	sejarah pemakai bahasa target
B.	Membaca pilihan	untuk kesenangan	
C.	Kajian tata bahasa		
	1.	lanjutan untuk kegunaan	monitor
	2.	sebagai mata pelajaran (Linguistik)	
III. Mengenal Karya Pengarang Tunggal Atau Kelompok tentang Hal Yang Dikenal Baik			
IV.	Pelacakan	Total:	Survey

Gambar 9.2 Kurikulum Bahasa Asing SMA dan Universitas

Kedua contoh tersebut membantu menggambarkan prinsip kombinasi dan integrasi jenis-jenis silabus yang terwujud dalam rekomendasi terbaru rancangan silabus. Kedua contoh di atas mengenal hasil dan tujuan yang berbeda dari jenis muatan yang berbeda-beda tersebut dan memberikan tempat untuk suatu rentangan jenis pelajaran dalam kurikulum keseluruhan.

Ringkasnya, prinsip sederhana muncul dari masalah pemilihan dan integrasi silabus: Pilihlah selalu jenis silabus yang memuat wakil-wakil fungsi bahasa yang paling komprehensif dan paling luas dan jenis-jenis wacana dan pela-

ajaran yang didasarkan pada ketrampilan, tugas, atau muatan. dengan cara ini perancang silabus menjamin bahwa dua tujuan umum pengajaran bahasa akan tercapai. Pertama, jembatan kemampuan komunikatif akan lebih mudah diseberangi karena masalah sintesa pengetahuan dan transfer latihan diminimalkan. Kedua, tujuan yang akan dicapai siswa tidak akan cukup sempit untuk menghalangi mereka bila mereka dihadapkan pada kesempatan penggunaan bahasa yang sebenarnya. Dalam menerapkan prinsip ini, jelas bahwa pengajaran bahasa kedua yang berfokus pada ketrampilan, tugas, atau muatan mungkin harus ditunjang dengan pengajaran aspek-aspek bahasa yang lebih spesifik.

Panduan Praktis untuk Memilih dan Merancang Silabus

Sumber-sumber yang tersedia untuk silabus pengajaran bahasa telah dijelaskan dalam karangan ini, seiring dengan beberapa rintangan untuk memilih dan mengkombinasikannya. Sampai saat ini jelas bahwa tidak ada satupun jenis muatan yang cocok untuk semua setting pengajaran, dan kebutuhan serta kondisi masing-masing setting cukup aneh sehingga rekomendasi khusus untuk kombinasi tidaklah mungkin ada. Lagi pula, proses merancang dan melaksanakan silabus yang aktual memerlukan volume tersendiri. Banyak buku yang tersedia yang membahas proses merancang dan melaksanakan silabus baik secara praktek maupun secara teoritis. Steiner (1975) tidak benar-benar membahas masalah jenis-jenis silabus yang berbeda tapi lebih banyak membahas proses penentuan tujuan pelajaran bahasa. Walaupun demikian, ia ada membahas masalah praktek mengaitkan konstruksi silabus dengan buku teks, kemampuan dan orientasi guru, tujuan dan sasaran pelajaran, dan berbagai hasil dalam bentuk tingkah laku. Dengan memfokuskan pengajaran bahasa asing di sekolah-sekolah negeri di Amerika Serikat, bukunya merupakan sumber panduan praktek yang berguna dalam memilih silabus.

Dubin dan Olshtain (1986) telah meninjau ulang masalah perancangan mata pelajaran, termasuk masalah kurikulum dan silabus spesifik untuk ESL dan EFL. Sekali lagi, tanpa membuat rekomendasi yang spesifik mereka menjelaskan proses merancang silabus, dari penentuan tujuan dan sasaran, melalui analisa kebutuhan dan evaluasi sumber, sampai penyiapan silabus dan penyiapan materi. Para pengarang tersebut membahas hambatan-hambatan praktis dan teoritis tentang perancangan silabus yang telah dikaji di sini secara singkat.

Buku-buku ini, di antara buku-buku lainnya, dapat membantu perancang pelajaran bahasa untuk membuat keputusan khusus untuk program-program mereka sendiri. Namun, satu set panduan untuk proses tersebut akan diberikan berikut ini.

Sepuluh langkah dalam menyiapkan silabus pengajaran bahasa:

1. Tentukan, sejauh mungkin, hasil apa yang diinginkan untuk siswa dalam program pengajaran. Artinya, setepat dan serealistis mungkin, tentukan apa yang harus bisa dilakukan siswa sebagai hasil pengajaran.
2. Urutkan jenis-jenis silabus yang disajikan di sini, berdasarkan kesanggupannya untuk mencapai hasil yang diinginkan tersebut. Beberapa peringkat atau urutan mungkin perlu dibuat, bila hasil yang diinginkan bersifat kompleks.
3. Evaluasi sumber-sumber yang ada berkaitan dengan keahlian (untuk mengajar, analisa kebutuhan, pemilihan materi dan produksi, dll.), berkaitan dengan materi, dan berkaitan dengan latihan untuk guru-guru.
4. Urutkan silabus berdasarkan sumber-sumber yang ada. artinya, tentukan jenis-jenis silabus yang paling mudah

dilaksanakan dengan sumber-sumber yang ada.

5. Bandingkan daftar hasil No. 2 dengan yang No. 4. Buat penyesuaian terhadap daftar No. 2 sekecil mungkin, buat urutan yang baru berdasarkan hambatan sumber.
6. Ulangi proses tersebut, dengan memperhatikan halangan yang disebabkan oleh faktor guru dan siswa yang dijelaskan sebelumnya.
7. Tentukan urutan yang terakhir, dengan memperhatikan semua informasi yang dihasilkan oleh tahap-tahap sebelumnya.
8. Calonkan satu atau dua jenis silbus yang dominan dan satu atau dua yang sekunder.
9. Tinjau kembali masalah kombinasi atau integrasi jenis silabus dan tentukan bagaimana kombinasi itu dicapai dan dalam proporsi yang mana.
10. Pindahkan keputusan ke dalam unit-unit pengajaran yang aktual.

Panduan ini dimaksudkan sebagai prosedur umum untuk diikuti dalam membuat keputusan tentang silabus untuk program pengajaran spesifik. Diharapkan agar rancangan-rancangan yang cukup berbeda akan muncul untuk setiap aplikasi, dan inilah yang seharusnya. Yang penting dalam membuat keputusan praktis tentang rancangan silabus ialah bahwa semua faktor yang mungkin mempengaruhi keterbelajaran silabus harus diperhatikan. Ini hanya dapat dilakukan pada tingkat program. Dengan memulai dengan penentuan jenis silabus yang dijelaskan dalam karangan ini dan menyesuaikan pemilihan dan pengintegrasian jenis-jenis silabus menurut kebutuhan lokal, pemecahan yang praktis dan prinsipil terhadap masalah ketepatan dan keefektifan rancangan silabus dapat dicapai.

Annotated Bibliography of Basic Works on Syllabus Design

1. Alexander, L.G. (1976). Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design. *English Language Teaching*, 30(2), 89-103.

Makes some excellent suggestions for implementing functional syllabi, but is primarily a thorough review of situational syllabi with a typology of situational syllabi and recommendations for using them.

2. Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*: (Chap. 12). Harmondsworth: Penguin.

Older, predating notional/functional syllabi. Clear and useful review of structural content of syllabi and sequencing of structural content. Also touches on situational syllabi.

3. Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Not specifically on syllabus design, but reviews the process of developing course goals and objectives and relating them to syllabus content and instructional materials. Communicatively oriented, but not in a narrowly notional/functional sense. Useful and practical.

4. Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.

A collection of papers discussing the role of various types of "semantic" or notional/functional syllabi from a theoretical and "exploratory" perspective. The relationship between notional/functional syllabi, task-based instruction, and communicative teaching methodologies is also considered. The author recommends a "multidimensional" approach to syllabus design, integrating notional/functional material with other types. He also suggests methodological solutions to some problems of syllabus design.

5. McKay, S. (1980). Towards an integrated syllabus. In K. Croft (Ed.), *Readings in English as a second language* (pp. 72-84). Boston: Little-Brown.

Reviews structural, functional, and situational syllabi. Recommends combination, with functional predominating. Thorough review of issues.

6. Mohan, B. (1979). Relating language teaching and content teaching. *TESOL Quarterly*, 13 (2), 171-182.

Discussion of the relation between language and content teaching. Presents various models of the relationship and recommends a closer connection.

7. Mohan, B. (1977). Toward a situational curriculum. *On TESOL '77*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Breaks situations into four types so situational syllabi can be more easily organized and related to other aspects of language and teaching.

8. Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Major theoretical work in specific-purpose syllabi. Rigorous and exhaustive. Difficult to apply.

9. Shaw, A.M. (1977). Foreign language syllabus development: Some recent approaches. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10(4), 217-233.

Basic review of syllabus design, including grammatical, situational, topical, notional, and "operational." Focuses on communicative syllabi. Useful discussion of the process of syllabus design.

10. Steiner, F. (1975). *Performing with objectives*. Rowley, MA: Newbury House.

An older work more concerned with setting behavioral objectives for high school foreign language study than with syllabus design *per se*. It is, however, valuable in its discussion of the process of developing curricula and syllabi and relating them to the realistic and practical concerns of teachers, administrators, and existing texts.

11. Stratton, F. (1977). Putting the communicative syllabus in its place. *TESOL Quarterly*, 11(2), 131-141.

Discusses limitations on and recommendations for notional/functional syllabus design. Recommends a combination of structural and functional syllabi.

12. van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.

Basic reference work on notional/functional syllabi. Contains definition of basic concepts and extensive lists of notions, functions, and exponents.

13. Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Discusses structural, situational, and notional approaches to syllabus design. Provides historical and theoretical perspectives. Good section on design and implementation of communicative syllabi.

References

- Alexander, L.G. (1976). (1976). Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design. *English Language Teaching*, 30(2), 89-103.
- Allwright, R. (1979). Language learning through communicative practice. In C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Auerbach, E.R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-429.
- Austin, J.L. (1965). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Azar, B. (1981). *Understanding and using English grammar*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birckbichler, D., & Omaggio, A. (1978). Diagnosing and responding to individual learner needs. *Modern Language Journal*, 52(7), 336-345.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *A taxonomy of educational objectives* (Handbook 1). *Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brumfit, C.J., & Johnson, K. (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- California State Board of Education. (1984). *Studies in immersion education*. Sacramento, CA: Office of Bilingual Bicultural Education, California State Board of Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C., & Murphy, D. (Eds.) (1986). *Language learning tasks* (Vol. 7, Lancaster Practical Papers). London: Pergamon.

- Carroll, J.B. (1966). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Castro, O., & Kimbrough, V. (1980). *In touch*. New York: Longman.
- Chamot, A. (1983). Toward a functional ESL curriculum in the elementary school. *TESOL Quarterly*, 17(3), 459-472.
- Chamot, A. (1984). A transfer curriculum for teaching content-based ESL in the elementary school. In J. Handscome, R. Orem, & B. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The question of control*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Christison, M., & Krahnke, K. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-82.
- Corbett, S., & Flint Smith, W. (1984). Identifying student learning styles: Proceed with caution. *Modern Language Journal*, 68(3), 212-221.
- Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting success for language minority students. In Office of Bilingual Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- DiPietro, R.J. (1982). The open-ended scenario: A new approach to conversation. *TESOL Quarterly*, 16(1), 15-20.
- Dobson, J.M., & Sedwick, F. (1975). *Conversation in English: Points of departure*. New York: American Book Co.
- Dubin, F., & E. Olshtain. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1976). *The bilingual syntax measure: Technical handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way* (2nd ed.). New York: Educational Solutions.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Genesee, F., Polich, E., & Stanley, M. (1977). An experimental French immersion program at the secondary school level: 1969-1974. *Canadian Modern Language Review*, 33, 318-332.
- Hartwell, P. (1985). Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English*, 47(2), 105-127.
- Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Skokie, IL: National Textbook.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Kelly, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krahnke, K.J. (1981). *Incorporating communicative instruction into academic preparation ESL curricula*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 210 915)
- Krahnke, K.J., & Knowles, M. (1984). *The basis for belief: What ESL teachers believe about language teaching and why*. Paper presented at the 18th annual meeting of Teacher of English to Speakers of Other Languages, Houston, March, 1984.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- New English 900*. New York: Collier Macmillan.
- Paulston, C.B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8(4), 347-362.

- Plaister, T. (1976). *Developing listening comprehension for ESL students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2), 153-168.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steiner, R. (1975). *Performing with objectives*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1984). A review of immersion education in Canada research and evaluation studies. In California State Board of Education, *Studies in immersion education*. Sacramento, CA: Office of Bilingual Bicultural Education, California State Board of Education.
- Tarone, E. (1986). Variability in interlanguage use: A study of style shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35(3), 373-404.
- U.S. Dept. of Health & Human Services. (1985). *Competency-Based Mainstream English Language Training Project (MELT) (Resource Package)*. Washington, DC: Social Security Administration, Office of Refugee Resettlement.
- van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfson, N., & Judd, E. (1983). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design, and implementation*. Oxford: Pergamon.
- Yorkey, R., Barrutia, R., Chamot, A., Rainey de Diaz, I., Gonzalez, J.B., Ney, J.B., & Woolf, W.L. (1984). *New intercom*. Boston: Heinle and Heinle.