

PERTEMUAN LINGUISTIK LEMBAGA BAHASA ATMA JAYA

PELLBA 1

1 & 2 September, 1987

Pragmatik dan Perkembangan Mutakhirnya

Marmo Soemarmo
Departement of Linguistics
Ohio University

MILIK UPT PERPUSTAKAAN
RUP. PATANG

12-2-1988

Hediah

U

494/PB/88-P4⁽⁵⁾

410 Soe P4

DAFTAR ISI

1	Pendahuluan	1
2	Batas Penelitian Pragmatik	2
3	Pragmatik di Teori Linguistik	4
3.1	Pragmatik di dalam rangka teori sintaktis	5
3.1.1	Pragmatik dan Fonologi	8
3.2	Semantik dan Pragmatik	8
3.3	Pragmatik sebagai bidang tersendiri	9
3.3.1	Deiksis	10
3.3.2	Implikatur	10
3.3.3	Praanggapan	12
3.3.4	Pertuturan	14
3.4	Struktur Percakapan	17
4	Pragmatik dan Linguistik Terapan	18
4.1	Sociolinguistik	18
4.2	Pertumbuhan Bahasa Anak-Anak	19
4.3	Psikolinguistik	19
4.4	Pengajaran Bahasa	19
5	Pragmatik sebagai Teori Linguistik Adaptasi	20
6	Peranan Pragmatik di Pemahaman	21
6.1	Metode Dasar	22
6.1.1	Tata Bahasa ATN	23
6.1.2	Dasar Teks	29
6.2	Pertalian Lokal	30
6.2.1	Data	31
6.2.2	Analisa	32
7	Penutup	37

Pragmatik dan Perkembangan Mutakhirnya

Marmo Soemarmo
Department of Linguistics
Ohio University

Pragmatik adalah suatu bidang yang dianak-tirikan di linguistik, terutama oleh para linguis di Amerika. Dengan munculnya karya filsafat seperti John Austin (1962), John Searle (1980), dan H. Paul Grice (1967) beberapa linguis mulai berusaha mengintegrasikan pragmatik di dalam teori tata bahasa mereka. Perhatian terhadap bidang pragmatik juga dipercepat dengan perkembangan di bidang sosiolinguistik, psikolinguistik, inteligensi artifisial (*artificial intelligence*), dan ilmu kognitif pada umumnya. Apakah ini berarti bahwa ada bidang tersendiri, bidang pragmatik? Sampai sekarangpun masih sulit untuk menjawab pertanyaan ini. Yang terang karya penelitian yang disebut oleh karyawannya sebagai penelitian pragmatik menanjak jumlahnya.

Di dalam sumbangan saya ini akan saya sajikan beberapa aktivitas di dalam bidang penelitian pragmatik untuk mendapat gambaran perkembangan mutakhirnya.

Penelitian-penelitian ini kebanyakan adalah penelitian khusus yang membahas sebagian kecil dari sistem suatu bahasa. Salah satu bidang penelitian yang memerlukan analisa pragmatik dan metode yang ter-integrasi adalah penelitian tentang bagaimana kita mengerti apa yang kita baca atau dengar; bidang pemahaman. Sumbangan ini akan menyajikan cara penelitiannya dengan menganalisa wacana Indonesia untuk memberi gambarnya dengan bermacam-macam tingkat sistem bahasa (dari fonologi ke pragmatik) di pengolahan bahasa. Cara penelitian ini sesuai dengan rangka penelitian yang dianjurkan oleh Verschueren (1987).

1 Pendahuluan

Saya sangat berterima kasih kepada Dr. Soenjono Dardjowidjojo dan universitas Atma Jaya atas undangan mereka untuk membahas bidang pragmatik. Undangan ini sangat berharga karena undangan ini memberi saya kesempatan untuk mengadakan hubungan kembali dengan para ahli bahasa di Indonesia yang saya tinggalkan hampir dua puluh lima tahun yang lalu. Perlu saya sebutkan bahwa ini adalah untuk pertama kalinya saya menulis tentang linguistik dalam bahasa Indonesia. Kalau bahasa Indonesia saya agak janggal adalah karena saya mungkin masih memakai dialek tahun 1960 dengan campuran bahasa Jawa. Mudah-mudahan kejanggalan bahasa saya tidak terlalu mempengaruhi isi dari apa yang akan saya sajikan. Meskipun saya memakai istilah linguistik dari Kamus Linguistik oleh Harimurti Kridalaksana (1982), kadang-kadang ada beberapa istilah yang tidak ada di kamus itu atau yang saya kurang yakin akan

terjemahannya yang tepat. Untuk membatasi kesalah pahaman, istilah bahasa Inggrisnya juga saya ikutkan .

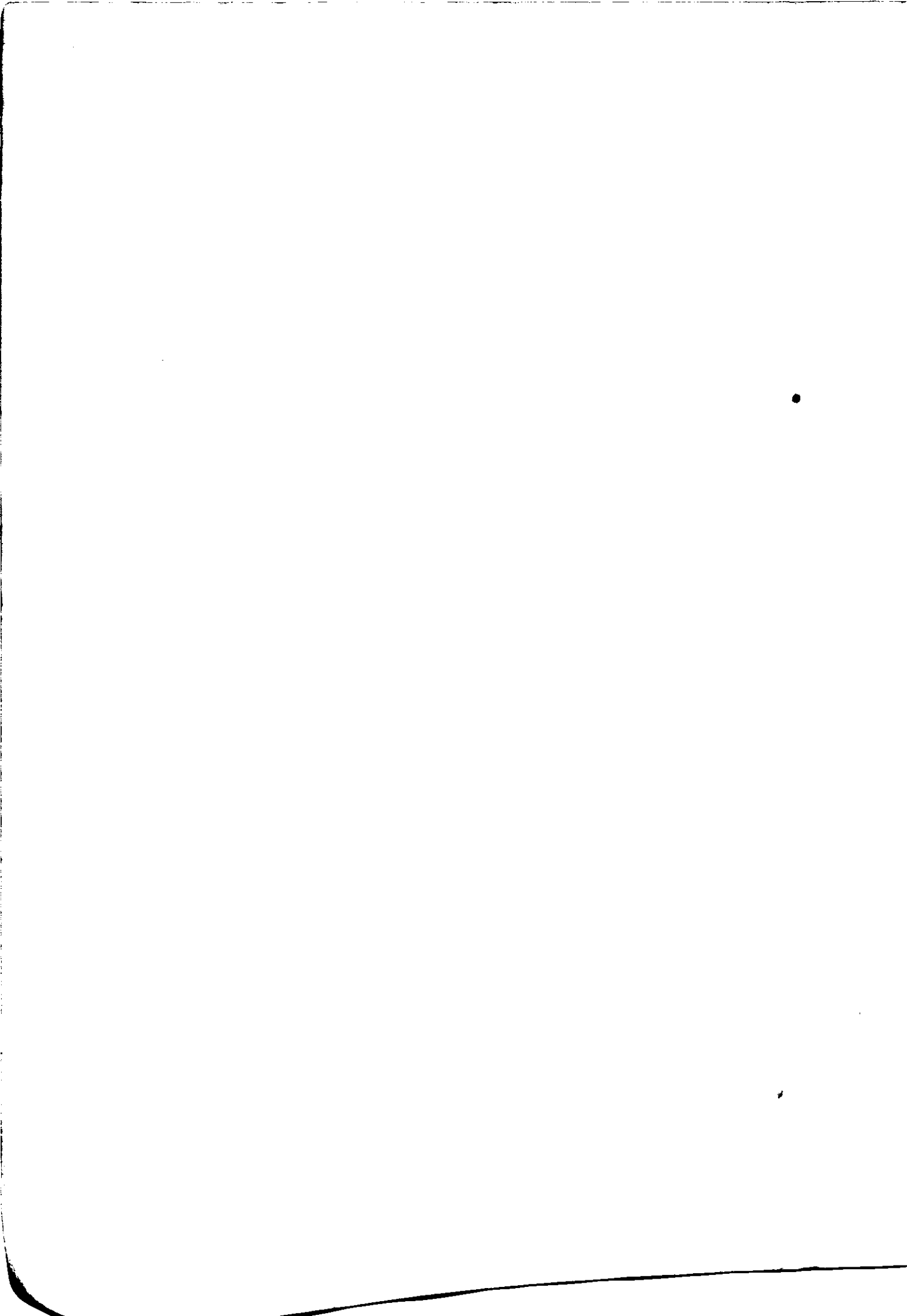
Perlu juga saya sebutkan bahwa penelitian di bidang pragmatik yang saya sajikan di konperensi ini kebanyakan melulu dari hasil karya para linguist di Amerika. Sedapat mungkin saya mencari contoh-contoh dari bahasa Indonesia atau bahasa Jawa untuk memperbincangkan masalah-masalah pragmatik khusus. Beberapa karya para linguist Indonesia yang dapat saya baca di Amerika saya sebutkan di sini, tetapi terang banyak karya-karya baru yang saya lampau. Kepada para linguist Indonesia yang karyanya di bidang pragmatik yang tidak saya sebutkan di sini saya minta maaf.

Untuk memberi gambaran perkembangan mutakhir pragmatik pertama-tama kita harus berusaha menjawab pertanyaan: "Apa pragmatik itu?" Ternyata jawaban dari pertanyaan ini tidak mudah dan ada beberapa macam jawaban yang dapat kita beri. Oleh karena itu, penelitian pragmatik termasuk dan tertuju kepada bagaimana kita menjawab pertanyaan ini. Bagian 2,3, dan 4 dari sumbangan ini membicarakan tentang apa tujuan penelitian pragmatik di beberapa aliran penelitian dan metodologi yang dipakainya. Bagian yang terakhir (5 dan 6) membicarakan tentang apa fungsi pragmatik di dalam bidang pemahaman. Bidang pemahaman adalah bidang yang diselidiki tidak hanya di linguistik, tetapi juga di psikologi dan inteligensi artifisial (*artificial intelligence*), atau apa yang disebut "ilmu kognitif" (*cognitive science*) yang mencakup linguistik, pilosofi, psikologi, dan teknis komputer. Di sini akan saya sajikan bagaimana kita dapat menganalisa wacana bahasa Indonesia untuk meneliti bagaimana kita dapat mengerti apa yang kita baca atau dengar. Mudah-mudahan para pembaca dapat mendapat gambaran yang secara integrasi bahwa pemahaman memerlukan pengetahuan syntaktis, semantis, dan pragmatik. Atau menurut anjuran Verschueren (1987:38), pragmatik adalah suatu perspektif fungsional dari sistem bahasa di semua tingkat.

2 Batas Penelitian Pragmatik

Dengan penerbitan buku Language oleh Leonard Bloomfield (1933) penelitian linguistik terbatas di dalam bidang yang struktural dan konkrit. Bagian yang paling konkrit adalah fonologi, jadi pada saat itu fonologi merupakan penyelingan yang utama. Sesuai dengan aliran behaviorisme di psikologi, hal-hal yang tidak struktural atau tidak dianggap konkrit - semantik dan pragmatik - dianggap diluar batas penelitian linguistik dan di bidang ilmiah pada umumnya. Meskipun perkembangan linguistik berikutnya menganut aliran kognitif di psikologi, batasan penelitian linguistik, dengan timbulnya teori tata bahasa Transformasi (Chomsky, 1956) masih dibatasi karena teori ini membedakan antara "kompetensi" dan "performansi". Linguistik membatasi penelitiannya di bidang "kompetensi". (Silahkan melihat Tarigan, 1984: 10-13 tentang perbedaan antara kompetensi dan performansi). Tetapi sebelum teori ini berumur sepuluh tahun, timbulah kesadaran bahwa "grammar" = tata bahasa harus termasuk semantik (Katz dan Postal, 1964 dan Chomsky, 1965) meskipun masih hanya mencakup "kompetensi". Semua teori tata bahasa yang baru (*Government and Binding*, *Generalized Phrase Structure Grammar*, *Lexical-Functional Grammar*, *Arc Pair Grammar*) selalu mengandung apa yang disebut *Logical Form* = bentuk logis, suatu segi sistim semantik, tetapi secara formil teori-teori ini tidak mencakup segi pragmatik.

Pembatasan penelitian kepada segi kompetensi dan semantik ini dirasa tidak wajar bagi para ahli bahasa yang ingin mempelajari pengaruh bahasa di masyarakat (Hymes, 1964). Beberapa linguist mulai terpengaruh oleh karya filosof-filosof Austin (1962), Searle (1971), dan Grice (1964), terutama di dalam



bidang *speech acts*) = pertuturan. Maka timbullah perkembangan di bidang semantik dan pragmatik di linguistik.

Perhatian terhadap bidang pragmatik ini diresmikan pada tahun 1977 dengan timbulnya sebuah majalah Journal of Pragmatics yang menerbitkan karya-karya pragmatik. Terbentuklah pula suatu organisasi IPRA (International Pragmatic Association) dan konperensi yang membahas soal pragmatik juga mulai timbul. Konperensi Pragmatik International yang diadakan tahun ini (Agustus 17-22, 1987) di Antwerp, Belgia dihadiri oleh tokoh-tokoh besar seperti Manfred Bierwisch, Bernard Comrie, Charles Fillmore, I.M. Schlesinger, John Gumperz, dan Elinor Ochs.

Tetapi majalah dan konperensi-konperensi itu tidak memberi gambaran tentang adanya suatu bidang penyelidikan yang khusus yang menyatakan penelitian apa yang termasuk penelitian pragmatik. IPRA menyatakan tujuan organisasi itu sebagai berikut: (Journal of Pragmatics 10, 1, 153-158, 1986)

"The search for a coherent general framework for the discussion and comparison of results of the fundamental research carried out by those dealing with aspects of language use or the functionality of language in fields such as linguistics, text linguistics, discourse analysis, sociologists, ethnomethodology, the ethnography of speaking, anthropological linguistics, procedural and developmental psycholinguistics, artificial intelligence, neurolinguistics, semiotics, the philosophy of language, speech act theory, communication theory, rhetoric, stylistics, etc. This search should be a continuous exercise in flexibility, rather than an attempt to impose some sort of monolithic and unchangeable ideological unity. It is not intended to create a new, artificial field of research, but to enhance understanding by promoting communication across the various disciplines which are, in part or in their totality, relevant to pragmatics."

Jadi menurut IPRA penelitian di bidang pragmatik adalah penelitian yang "... *dealing with aspects of language use or the functionality of language ..*" = " ... menyangkut seluk beluk penggunaan bahasa dan fungsinya." Dan penelitian ini dilaksanakan di bidang linguistik, teks linguistik, analisa wacana, sosiolinguistik, metode etnologi, etnografi pembicaraan, linguistik antropologi, prosedural dan perkembangan psikolinguistik, inteligensi artifisial, linguistik nurologi, semiotik, filsafat bahasa, teori pertuturan, teori komunikasi, retorika, stilistika, dsb.

Kalau kita pelajari apa yang di muat di *Journal of Pragmatics* sejak penerbitan pertamanya (1971) maka makin tidak terang apakah ada bidang pragmatik khusus. Misalnya beberapa terbitan dari majalah itu digunakan sebagai penerbitan khusus tentang:

1. *Discourse Analysis* = Analisa Wacana - Jilid 3, No. 3/4, 1979
2. *Speech Acts* = Pertuturan - Jilid 3, No. 5, 1979
3. *Therapeutic Communication* = Komunikasi Terapeutik - Jilid 5, No. 2/3, 1981
4. *Artificial Intelligence and the Humanities* = Inteligensi Artifisial dan Perikemanusiaan - Jilid 6, No. 3/4, 1982
5. *Stories* = Cerita - Jilid 6, No. 5/6, 1982
6. *Conditionals* = Kondisional - Jilid 7, No. 3, 1983
7. *Linguistic problems of literacy* = Persoalan linguistik di melek huruf - Jilid 7, No. 5, 1983
8. *Metapragmatics* = Metapragmatik - Jilid 8, No.4, 1984
9. *Speech Acts* = Pertuturan - Jilid 8, No. 1, 1984



10. *Shared Knowledge* = Pengetahuan Bersama - Jilid 9, No. 1, 1985
11. *Pragmatic aspects of lexical acquisition and development* = Segi pragmatik dalam perkembangan leksikon - Jilid 9, No. 4, 1985
12. *Particles* = Partikel - Jilid 10, No. 5, 1986
13. *Japanese Sociolinguistics* = Sociolinguistik bahasa Jepang - Jilid 10, No. 3, 1986

Dari daftar diatas sukar ditentukan dengan pasti apa yang dianggap pragmatik. Yang terang bidang linguistik tradisional seperti yang melulu menyelidiki struktur seperti fonetik, fonologi, dan sintaktis tidak dianggap pragmatik (meskipun fonologi yang bersangkutan dengan intonasi dapat juga mengandung pragmatik dan beberapa segi dari sintaktis juga mengandung pragmatik - ini akan disajikan dibawah). Juga yang terang diluar bidang pragmatik adalah linguistik historis.

Kalau ada satu nada atau ciri yang disetujui oleh para peneliti pragmatik, maka ciri itu adalah nada reaksi terhadap penelitian yang terbatas yang disadurkan oleh Chomsky dan dipraktekkan oleh para penganutnya.

"There are a number of convergent reasons for the growth of interest in pragmatics in recent years. Some of these are essentially historical: the interest developed in part as a reaction or antidote to Chomsky's treatment of language as an abstract device, or mental ability, dissociable from the uses, users and functions of language ..." (Levinson, 1983: 35)

"Ada beberapa alasan yang menyatukan perkembangan aliran penelitian pragmatik akhir-akhir ini. Kebanyakan alasan ini adalah alasan sejarah: aliran ini berkembang sebagai reaksi atau penangkal cara penelitian bahasa yang disadurkan oleh Chomsky yang menganggap bahasa sebagai sesuatu yang abstrak, atau kemampuan mental, terpisah dari pemakaian, pemakai dan fungsi bahasa ..." ¹

Reaksi ini terkembang di beberapa cabang penelitian bahasa. Di dalam sumbangan ini akan saya bahas satu demi satu.

Keadaan penelitian pragmatik pada masa ini dengan tepat digambarkan oleh Verschueren (1987:14) sebagai berikut:

"The jumble of scientific enterprises which deserve (or might be condemned to bear) the label 'pragmatic,' is marked by such a high degree of fragmentation that two linguists with slightly different methodological and terminological backgrounds might be unable to understand each other when talking about the same subject, even if the point they are trying to make are very similar."

"Kecampur adukan dari bermacam-macam penyelidikan ilmiah yang disebut 'pragmatik' begitu terpecah, sehingga dua linguis yang memakai metodi dan terminologi yang berlainan tidak dapat memperbincangkan suatu pokok persoalan yang sama, meskipun mereka berusaha mengajukan anjuran yang hampir sama."

3 Pragmatik di Teori Linguistik

Apa yang disebut Teori Linguistik di Amerika biasanya bersangkutan dengan penelitian di bidang sintaktis, jadi penelitiannya terbatas kepada kalimat-kalimat. Tetapi beberapa linguis menyadari bahwa meskipun di dalam penelitian yang terbatas kepada kalimat-kalimat ini kita harus melihat segi pragmatikanya.

Dengan timbulnya karangan Katz dan Postal (1964) dan kemudian Chomsky (1965) teori linguistik menyadari bahwa tata-bahasa harus menyangkup semantik. Dengan terbukanya bidang ini, tugas yang pertama ialah menentukan apa yang termasuk semantik. Penentuan ini dengan sendirinya termasuk perbatasan antara semantik dan pragmatik.

3.1 Pragmatik di dalam rangka teori sintaktis

Penelitian pragmatik dapat dianggap cabang atau sebagian dari teori sintaktis kalau pertanyaan "Apa pragmatik itu?" kita jawab sebagai berikut:

"Pragmatics is the study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of a language." - (Levinson, 1983: 9)

"Pragmatik adalah penelitian tentang perhubungan antara bahasa dan konteks yang ditata-bahasakan, atau yang dikodekan di struktur bahasa."

Dipandang dari jawaban di atas maka penelitian pragmatik dapat ditujukan kepada pengaruh pragmatik kepada struktur kalimat-kalimat. Atau sebaliknya, di dalam bidang pragmatik, kadang-kadang kaidah sintaktis juga masih harus diperhatikan.

Morgan (1975) misalnya mempelajari pengaruh beberapa kaidah sintaktis terhadap pragmatik. Marilah kita meninjau beberapa contoh kalimat di bahasa Indonesia untuk mendapat gambaran mengapa Morgan menganggap bahwa beberapa kaidah sintaktis diperlukan di penelitian pragmatik. Tetapi sebelum kita membahas soal ini, harap diingat bahwa teori linguistik yang dianut oleh Morgan adalah teori tata-bahasa transformasi, jadi hubungan antara beberapa kalimat-kalimat dianggap sebagai hubungan transformasi. Suatu kalimat berhubungan dengan kalimat yang lain kalau ada kaidah transformasi yang umum yang dapat menghubungkan kedua kalimat itu. Morgan mengusulkan bahwa kaidah transformasi ini kadang-kadang dipengaruhi oleh pragmatik dan hubungan pragmatiknya kadang-kadang dipengaruhi oleh kaidah sintaktis.

Misalnya, di dalam bercakapan, kita sering memakai kalimat-kalimat fragmentis (singkatan) yang kalau dipandang dari sudut tata-bahasa transformasi adalah dibuat atau didasarkan dari kalimat yang lengkap.

Misalnya:

1. A: Tuti makan apa tiap pagi?
B: Dia makan nasi goreng tiap pagi. ==> Nasi goreng.
2. A: Hamidah baru saja pergi dengan seorang janda.
B: Dia baru saja pergi dengan siapa? ==> Dengan siapa?

3. A: Anak yang pergi dengan pelaut itu akan kembali minggu depan
B: Anak itu pergi dengan pelaut yang mana? ==> *Yang mana?

Kalimat yang tidak lengkap (fragmentis) hanya dipakai di konteks percakapan, misalnya sebagai jawaban suatu pertanyaan atau pertanyaan tentang kalimat yang baru saja didengar. Karena kita memakai dasar konteks (bagaimana kalimat ini dipakai), maka kita berhubungan dengan segi pragmatik. Jadi ada kaidah pragmatik yang menyatakan bahwa di dalam percakapan beberapa kalimat dapat diperpendek (1B dan 2B diatas), atau dari sudut tata bahasa transformasi: ada kaidah transformasi yang harus dijalankan kalau konteksnya dipenuhi.

Tetapi ternyata kalimat-kalimat seperti 3B tidak dapat dipendekkan. Mengapa? Yang terang tidak ada perbedaan pragmatis yang dapat dipakai untuk menjawab pertanyaan ini. Morgan menjawab bahwa kaidah perpendekkan itu menganut hukum atau kaidah sintaktis yang disebut *The Complex NP Constraint* = Pembatasan Frase Nominal yang Kompleks (Ross, 1967). Menurut pembatasan ini kita tidak boleh memotong kata pokok PELAUT karena YANG MANA termasuk frase kata benda PELAUT YANG MANA. Menurut pembatasan yang dianjurkan oleh Ross, YANG MANA adalah konstituen dari phrase nominal yang kompleks. Tetapi kita dapat memotong ANAK ITU PERGI dari kalimat 3B karena DENGAN SIAPA bukan suatu konstituen dari frase nominal.

Sebaliknya, Gordon dan Lakoff (1975:83-84) menyatakan bahwa

"...conversational principles can begin to be formulized and incorporated into the theory of generative semantics, and ... there are rules of grammar ... that depend on such principles"

"...kita mulai dapat merumuskan kaidah percakapan dan membuat kaidah itu sebagai bagian dari teori semantik generativ, dan ... beberapa kaidah tata bahasa akan tergantung kepada kaidah semacam ini."

Gordon dan Lakoff memberi contoh sebagai berikut: Di dalam bahasa Inggris beberapa bagian dari kalimat yang mulai dengan kata tanya WHY hanya dapat dipendekkan kalau ada alasan pragmatiknya. Jadi, misalnya, kalimat WHY DID YOU PAINT YOUR HOUSE PURPLE? hanya dapat dipendekkan menjadi WHY PAINT YOUR HOUSE PURPLE? kalau kaidah pragmatiknya di setujui: *"Unless you have some good reason for doing X, you should not do X"* = "Kalau anda tidak punya alasan baik untuk mengerjakan sesuatu, maka jangan dikerjakan." Kalimat yang dipendekkan mempunyai tambahan arti bahwa apa yang dikerjakan tidak layak atau dianggap aneh. Di dalam bahasa Indonesia makna dari kalimat yang dipendekkan itu biasanya diungkapkan dengan penggantian intonasi karena kalimat di bawah ini ketiga-tiganya dapat bermakna pertanyaan yang biasa atau pertanyaan yang mengandung makna yang menyatakan bahwa pekerjaan itu tidak layak. Makna mana yang dimaksudkan tergantung kepada intonasinya:

1. Mengapa anda mengecat rumah itu dengan cat kelabu?
2. Mengapa rumah itu dicat dengan cat kelabu?
3. Mengapa dicat kelabu?

Di dalam Bahasa Jawa perbedaan maknanya diungkapkan dengan tambahan kata "kok": "Ngapa kok dicat klawu?", atau "lha kok": "Lha kok dicat klawu?". Pemakaian kata "(lha) kok" menunjukkan bahwa apa yang dibuat oleh pendengarnya adalah suatu perbuatan yang aneh, tidak layak, atau mengejutkan.

Kalau ketiga kalimat bahasa Indonesia diatas masing-masing mempunyai arti yang lain, terutama kalimat yang terakhir yang berarti bahwa pengecatan itu adalah suatu perbuatan yang tidak layak, maka kaidah (mungkin transformasi) yang

mengganti kalimat "Mengapa rumah itu dicat dengan cat kelabu? menjadi "Mengapa dicat kelabu?" harus memenuhi kaidah pragmatik.

Pengaruh dari kaidah percakapan ini dapat ditunjukkan dengan pemakaian kalimat-kalimat yang bermakna "minta pertolongan". Misalnya, di dalam bahasa Inggris kalimat yang mempunyai struktur yang sama kadang-kadang tidak mempunyai makna yang sejajar. Kalimat yang terakhir di bawah ini tidak berarti minta pertolongan. Mengapa?

1. Can you close the door?
2. Will you close the door?
3. Must you close the door?

Keadaannya agak sama di bahasa Indonesia dan bahasa Jawa: (sekali lagi, harap diingat pengaruh intonasinya)

1. Dapat(kah anda) membuka pintu itu? = (Apa) isa mbukak lawang kuwi?
2. Mau(kah anda) membuka pintu itu? = (Apa) gelem mbukak lawang kuwi?
3. Haruskah anda membuka pintu itu? = Apa kowe kudu mbukak lawang kuwi?

Kalimat-kalimat di atas menyatakan bahwa hanya kalimat 1 dan 2 dapat dipakai untuk minta pertolongan meskipun bentuk struktur ketiga-tiganya adalah kalimat tanya yang mengandung kata bantu (modal). Disini ternyata bahwa hubungan antara minat kalimat tidak sejajar dengan struktur kalimat tersebut, jadi perbedaan antara pertanyaan yang memakai DAPAT dan MAU dengan yang memakai kata HARUS tidak dapat kita pisahkan dengan memakai penjelasa sintaktis. Tetapi kalau kita lihat kaidah pragmatiknya dengan mudah kita dapat membedakannya. Kaidah pragmatiknya adalah sebagai berikut:

Kita dapat minta pertolongan kepada pendengar untuk mengerjakan sesuatu kalau kita bertanya tentang kemampuan dan kemauan pendengar untuk mengerjakan pekerjaan itu.

Kalimat yang terakhir "Haruskah anda membuka pintu itu?" = "Apa kowe kudu mbukak lawang kuwi?" merupakan suatu pengeluhan. Ini dapat dibuktikan dengan penambahan frase "Kalau tidak keberatan, " "Tolong, ", dsb. yang hanya dapat diikuti oleh suatu permintaan. Ini hanya dapat ditambahkan ke kalimat-kalimat pertama dan kedua.

Salah satu kaidah pragmatis yang dapat menjelaskan mengapa kalimat ini merupakan pengeluhan adalah sebagai berikut:

Kita dapat mengeluh tentang apa yang dikerjakan oleh pendengar kalau kita bertanya tentang kewajiban pendengar itu untuk mengerjakan sesuatu.

Rupanya kalimat dengan kata HARUS/KUDU diatas tidak dapat dipendekkan karena "Harus membuka pintu itu?" = "Kudu mbukak lawang kuwi?" menurut perasaan saya janggal atau tidak gramatikal. (Bandingkanlah dengan: "Dapat/Mau membuka pintu itu?" / "Isa/Gelem mbukak lawang kuwi?"). Kalau perasaan ini betul, maka pemendekan kalimat di atas juga dibatasi oleh segi pragmatik:

Kalimat pertanyaan yang memakai kata bantu dapat dipendekkan kalau daya ilokasinya adalah permintaan atau penyuruhan.

Kaidah pragmatik diatas lebih baik dari pada kaidah sintaktis yang menyatakan bahwa kalau kata bantunya kata HARUS kalimat itu tidak boleh dipendekkan.

Untuk beberapa contoh atau keadaan yang lain silahkan meninjau Ross, 1975; Gazdar dan Klein, 1977; Soemarmo, 1977; dan Lightfoot, 1979.

Penelitian tentang pengaruh pragmatik ke kaidah sintaktis bahasa-bahasa Indonesia dan sebaliknya menurut pengetahuan saya belum banyak dikerjakan.

3.1.1 Pragmatik dan Fonologi

Kebanyakan penelitian di bidang fonologi membahas soal fonologi segmental. Di bidang ini perbatasan antara fonologi dan pragmatis jelas. Tetapi kalau di bidang intonasi, misalnya, maka jelas bahwa pragmatik mempunyai tokoh yang penting. Hal ini dibahas oleh Amran Halim (1975). Kalau soal TOPIK, FOKUS dan PRAANGGAPAN (*presupposition*) termasuk pragmatik, maka disamping mencakup sintaktis (Soemarmo, 1970) hal ini juga mencakup fonologi, karena bentuk struktur sintaktis yang ada topik, fokus, atau praanggapannya mempengaruhi cara pengucapannya (= intonasinya).

Bidang ini adalah salah satu bidang yang masih perlu diselidiki secara mendalam. Meskipun kita menyadari betapa pentingnya bidang ini, tetapi ini adalah bidang yang tidak mudah diselidiki, lebih-lebih di bahasa Indonesia dimana intonasinya sangat dipengaruhi oleh bahasa-bahasa daerah. Sedangkan penelitian hubungan antara intonasi dan semantik atau pragmatik di bahasa Inggris baru saja dimulai. (Brazil, 1975; Brazil, Coulhard, dan Johns, 1980; Johns-Lewis, 1986). Mudah-mudahan dengan adanya alat-alat teknologi yang baru seperti VisiPitch, kita dapat mulai menyelidiki bidang ini dengan sistimatis. (Project yang saya pimpin di Ohio University untuk menyelidiki hubungan antara intonasi suatu kalimat atau wacana dan maknanya disajikan oleh Kay, 1985 dan Franklin, 1986).

3.2 Semantik dan Pragmatik

Ternyata bahwa meskipun di bidang sintaktis, kalau kita tinjau secara mendalam batas antara sintaktis dan pragmatis, batasannya menjadi tidak sejelas yang kita sangka. Batasan ini lebih kabur kalau kita berusaha menentukan batas antara semantik dan pragmatik. Dari sudut ini, pertanyaan "Apa pragmatik itu?" dapat dijawab sebagai berikut:

"Pragmatics is the study of all those aspects of meaning not captured in a semantic theory." - (Levinson, 1983:12)

"Pragmatik adalah penelitian bidang kemaknaan yang tidak dimasukkan di teori semantik."

Kalau semantik dianggap bidang yang khususnya menyelidiki *truth-value* = nilai kebenaran = kebenaran logis (Gazdar, 1979: 2) maka PRAGMATIK = SEMANTIK minus NILAI KEBENARAN. Nilai kebenaran suatu kalimat dapat merupakan kebenaran yang analitis atau yang sintetis. Kalau mengetahui makna suatu kalimat adalah mengetahui nilai kebenarannya, maka yang dimaksud adalah mengetahui nilai kebenaran sintetisnya. Misalnya, didalam kalimat "Ayah saya seorang lelaki" kita dapat menentukan nilai kebenaran kalimat ini kalau kita tahu bahwa makna kata AYAH termasuk makna LELAKI. Tetapi kalau kita membahas kalimat-kalimat seperti "Ayah saya kaya" nilai kebenaran kalimat ini hanya dapat ditentukan kalau kita meninjau keadaan yang sesungguhnya: apakah ayah dari pembicara itu kaya. Kalau keadaan itu cocok dengan makna kalimat itu, maka kalimat itu benar. Ini hanya dapat ditentukan kalau kita memakai pragmatik konteks. Semantik membahas kalimat-kalimat seperti "Ayah saya kaya" tetapi hanya sesudah diputuskan atau ditentukan apakah kalimat itu benar atau salah. Misalnya kalau "Ayah saya kaya" = BENAR, dan "Orang kaya punya uang banyak" = BENAR, maka dapat ditentukan bahwa "Ayah saya punya uang banyak" = BENAR. Menurut Katz (1972: 4-5) semantik harus menjawab 15 pertanyaan dibawah ini secara sistimatis:

1. Apa parafrase itu?
2. Apa persamaan dan perbedaan semantik itu?
3. Apa antonimi itu?
4. Apa superordinasi itu?
5. Apa ketakmaknaan dan anomali itu?
6. Apa ambiguitas itu?
7. Apa kelimpahan semantik itu?
8. Apa kebenaran semantik itu?
9. Apa kekeliruan semantik itu?
10. Apa kebenaran dan kekeliruan semantik yang tidak dapat ditentukan?
11. Apa ketidakmantapan (*inconsistency*) itu?
12. Apa pengartian (*entailment*) itu?
13. Apa praanggapan itu?
14. Apa kemungkinan jawaban dari suatu pertanyaan itu?
15. Apa pertanyaan yang dapat dijawab sendiri (*self-answered question*) itu?

Jadi menurut Katz apa saja yang ada hubungannya dengan arti atau pengetahuan tentang kata-kata atau kalimat yang tidak ada hubungannya dengan jawaban dari pertanyaan-pertanyaan diatas adalah pragmatik.

Biasanya semantik berhubungan dengan arti yang literal = harafiah tetapi pragmatik berhubungan dengan makna konotatif atau kiasan. Austin (1962) membedakan antara lokusi, ilokusi, dan perlokusi. Semantik mencakup makna lokusi. Pragmatik mencakup makna ilokusi dan perlokusi. (Perbedaan ini akan dibahas lebih lanjut dibawah.) Jadi misalnya kalimat "Apa anda dapat mengangkat batu itu?" mempunyai makna literal "Saya ingin bertanya apakah anda mempunyai kemampuan untuk mengangkat batu itu" atau makna konotasi: "Saya minta tolong agar anda mengangkat batu itu." Semantik berhubungan dengan arti yang pertama dan pragmatik berhubungan dengan arti yang kedua.

3.3 Pragmatik sebagai bidang tersendiri

Kalau kita menurut Katz (1972) maka semantik harus menjawab pertanyaan (1-15) diatas. Jadi salah satu cara membatasi penyelidikan semantik adalah dengan membuat daftar pertanyaan yang harus diselidiki. Demikian pula di bidang pragmatik, kita dapat juga membatasi apa yang harus diselidiki di pragmatik dengan membuat daftar apa yang harus diselidiki di pragmatik. Jadi pertanyaan "Apa pragmatik itu?" dapat dijawab sebagai berikut:

"Pragmatics is the study of deixis (at least in part), implicature, presupposition, speech acts, and aspects of discourse structure." - (Levinson, 1983: 27)

"Pragmatik adalah penelitian di dalam bidang deiktis, implikatur, praanggapan, pertuturan, dan struktur wacana."

Marilah kita meninjau sedikit di tiap bidang satu per satu dan membahas agak lanjut bidang-bidang yang menurut pengetahuan saya belum banyak dipelajari di dalam bahasa-bahasa Indonesia.

3.3.1 Deiksis

Kalau salah satu segi makna dari kata atau kalimat berganti karena penggantian konteks maka kata atau kalimat itu mempunyai makna deiksis. Pengaruh konteks itu yang menyebabkan mengapa penyelidikan deiksis dianggap penyelidikan di bidang pragmatik. Tergantung kepada macam konteks yang mempengaruhi makna kata atau kalimat itu maka kita dapat membedakan antara beberapa deiksis: deiksis tempat, deiksis waktu, deiksis persona, deiksis sosial, dan deiksis wacana.

Hal ini telah diteliti secara mendalam oleh Babmbang K. Purwa (1982). Dan Soemarmo (1977) membahas soal deiksis waktu dari sudut teori yang dianjurkan oleh Katz (1972).

3.3.2 Implikatur

Seperti yang telah disebutkan diatas, semantik berhubungan dengan makna denotatif dan pragmatik berhubungan dengan makna kononatif. Biasanya kalau kita mengatakan sesuatu, terutama dalam percakapan, apa yang kita katakan mempunyai makna lebih dari pada makna literal kalimat itu. Misalnya:

- A: Kamu masih disini.
B: Bis ke Muntilan baru saja lewat.

Kalau kita pelajari percakapan yang sederhana diatas, ternyata kalau dipandang dari sudut makna literalnya kalimat (A) agak aneh. Mengapa A menyatakan sesuatu yang kebenarannya sangat terang? Dan kalimat B menyebutkan tentang bis yang tidak disebutkan oleh A. Tentu ada kaidah yang memungkinkan kita menentukan makna apa yang ada dibalik apa yang diucapkan.

Percakapan2 seperti diatas dikuasai oleh suatu hukum atau kaidah pragmatik umum. Kaidah ini diusulkan oleh H. Paul Grice di dalam kuliah William James di universitas Harvard tahun 1967.

Kaidah Grice ini adalah kaidah mengenai penggunaan bahasa. Kaidah ini mencakup peraturan tentang bagaimana percakapan dapat dilakukan secara efektif and efisien. Kaidah ini terdiri dari dua pokok kaidah: (a) *Cooperative principle* = Prinsip Ko-operatif dan empat *maxims of conversation* = 'Maksim Percakapan.

The Cooperative Principle:

make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.

Prinsip Ko-operatif:

Di dalam percakapan, sumbangkanlah apa yang diperlukan, pada saat terjadinya percakapan itu, dengan memegang tujuan dari percakapan itu.

The Maxim of Quality:

try to make your contribution one that is true, specifically:

- *do not say what you believe to be false*
- *do not say that for which you lack adequate evidence*

Maksim Kualitas:

Di dalam percakapan, berusahalah menyatakan sesuatu yang benar:

- jangan menyatakan sesuatu yang anda percaya bahwa hal itu tidak benar
- jangan menyatakan sesuatu yang tidak ada buktinya atau yang buktinya kurang cukup

The Maxim of Quantity

- *make your contribution as informative as is required for the current purposes of the exchange*
- *do not make your contribution more informative than is required*

Maksim Kuantitas:

- berilah keterangan yang secukupnya.
- jangan mengatakan sesuatu yang tidak diperlukan.

The Maxim of Relevance:

make your contribution relevant

Maksim Relevan: katakanlah hanya apa yang berguna atau relevan.

The maxim of Manner:

be perspicuous, and specifically:

- *avoid obscurity*
- *avoid ambiguity*
- *be brief*
- *be orderly*

Maksim Cara Berbicara: berbicaralah dengan terang, khususnya:

- jangan mengatakan sesuatu yang tidak jelas
- jangan mengatakan sesuatu yang ambigu
- berbicaralah dengan singkat
- berbicaralah secara khusus

Salah satu pegangan atau kaidah percakapan ialah bahwa pendengarnya menganggap bahwa pembicaranya mengikuti dasar-dasar atau maksim diatas. Kalau ada tanda-tanda bahwa suatu dasar atau maksim tidak diikuti maka kita harus memutuskan bahwa ada sesuatu di balik apa yang dikatakan. Untuk menentukan apa yang dimaksudkan di belakang apa yang dikatakan, kita memerlukan pengetahuan kaidah pertuturan. (Kaidah ini dibahas di bagian 0.3.3.4 dibawah)

Kalau suatu ucapan mempunyai makna dibalik apa yang dikatakan, maka ucapan itu mempunyai implikatur. Misalnya: (simbol "/-->" menunjukkan implikaturnya)

1. Rumahmu bagus sekali. /--> *pujaan*
2. Nasinya sudah masak. /--> Silahkan dimakan.
3. Saya punya sepeda. /--> Sepeda saya boleh anda pakai.

Di dalam percakapan kebanyakan dari apa yang diucapkan mengandung implikatur. Kalimat-kalimat di atas mempunyai implikatur karena ketiga-tiganya tidak cocok dengan Maksim Kuantitas - suatu yang jelas masih dinyatakan - jadi pendengarnya harus memutuskan bahwa ada makna lain di balik ucapan itu. Dan karena di setiap percakapan kita harus menganggap bahwa Prinsip Ko-operatifnya selalu diikuti, maka tugas pendengarnya adalah mengolah ucapan itu untuk menentukan makna di baliknya dengan mempergunakan kaidah yang ada. Pengolahan ini memegang peranan penting di dalam proses pemahaman yang akan dibahas di bagian 0.6 dibawah.

3.3.3 Praanggapan

Menurut Kridalaksana (1982:137) praanggapan adalah "...syarat yang diperlukan bagi benar-tidaknya suatu kalimat; mis. 'Ia berdagang' adalah praanggapan bagi kebenaran kalimat *Barang dagangannya sangat laku.*" Karena benar-tidaknya suatu kalimat merupakan nilai kebenaran, maka praanggapan semacam ini bersangkutan dengan segi semantik.

Kadang-kadang pengetahuan tentang leksikon dapat dipakai untuk menentukan praanggapan (semantik) suatu kalimat. Levinson (1983:181) menyebut karya Karttunen yang memberi tiga puluh satu macam konstruksi yang mencerminkan macam praanggapannya. Dibawah ini adalah beberapa macam yang saya kira berlaku di bahasa Indonesia: (tanda "/-->" menunjukkan praanggapannya)

1. Gambaran yang tertentu:
 - a. Tono (tidak) melihat orang yang berkepala dua. /--> Ada orang berkepala dua.
 - b. Anak di belakang rumah itu anak manja. /--> Ada anak di belakang rumah.
2. Kata verbal yang mengandung kenyataan (Factivity):
 - a. (Tidak) aneh kalau orang Amerika itu suka durian /--> orang Amerika itu suka durian.

- b. Marta (tidak) menyesal membuang benda itu /-> Marta membuang benda itu.
3. Kata Verbal Implikatur:
- Saya (tidak) lupa membeli buku /-> Saya harus membeli buku.
 - Saya berhasil menipu anak itu /-> Saya menipu anak itu.
4. Kata-Verbal yang mengganti keadaan:
- Dia sudah/belum berhenti membaca surat itu. /--> Dia membaca surat itu.
 - Dia sudah/belum selesai membaca surat itu. /--> Dia membaca surat itu.
5. Pengulang:
- Dia kembali berkuasa /--> Dia pernah berkuasa.
 - Dia (tidak) akan mencuri lagi. /--> Dia pernah mencuri.
6. Kata Waktu:
- Abu (tidak) mencuci piring, ketika Ali tidur. /--> Ali tidur.
 - Sejak saya pindah ke Amerika, Amat (tidak) membenci ibunya. /--> Saya pindah ke Amerika.
7. Kalimat yang ada topik atau fokusnya:
- (Bukan) Ali yang mencuri uang itu. /--> Ali mencuri uang itu.
 - Yang menyanyi itu (bukan) Ali. /--> Ada orang yang menyanyi.
 - Yang dicuri anak itu (bukan) uang. /--> Anak itu mencuri sesuatu.
8. Kata Bandingan:
- Anak saya (tidak) bisa melompat lebih jauh dari Ali. /--> Ali bisa melompat.
 - Anak saya (tidak) bisa melompat sejauh Ali. /--> Ali bisa melompat.
9. Apposisi Renggang:
- Paijem, yang saya perkenalkan kepadamu kemarin, (tidak) akan pulang pagi ini. /--> Saya memperkenalkan Paijem kepadamu kemarin.
 - Pencuri itu, orang yang sedang ditangkap itu, masih muda. /--> Orang itu ditangkap.
10. Kondisional yang Berlawanan:
- Kalau/Andalkata anak itu bangun sebelum jam lima dia (tidak) akan terlambat. /--> Anak itu TIDAK bangun sebelum jam lima
 - Kalau/Andalkata anak itu TIDAK bangun sebelum jam lima dia (tidak) akan melihat pencurian itu. /--> Anak itu bangun sebelum jam lima
11. Praanggapan Pertanyaan:
- Kamu membeli apa di toko itu? /--> Kamu membeli sesuatu di toko itu.
 - Mengapa dia membecimu? /--> Dia membecimu.

Karena praanggapan-praanggapan di atas dihasilkan oleh pengetahuan leksikon atau makna semantiknya, maka praanggapan itu adalah praanggapan semantis.

Tetapi ada beberapa macam praanggapan yang ditentukan oleh konteksnya. Keenan (1971) membahas soal praanggapan pragmatik. Kalau suatu ucapan mempunyai praanggapan yang menyatakan siapa pembicaranya atau pendengarnya, seperti keadaannya dengan segi honorifik, maka praanggapan itu adalah praang-

gapan pragmatik. Misalnya pemakaian kata "beliau" di bahasa Indonesia mempunyai praanggapan pragmatis bahwa yang kita bicarakan adalah seorang yang terhormat, atau di dalam bahasa Jawa pemakaian kata "rawuh" kalau dibandingkan dengan kata "sowan" mempunyai praanggapan pragmatik yang menyatakan siapa pembicaranya dan siapa pendengarnya, atau siapa PELAKU dan TUJUAN-nya.

Perbedaan antara praanggapan semantik dan praanggapan pragmatik itu tidak jelas. Kadang-kadang kita curiga apakah praanggapan itu termasuk bidang semantik. Levinson (1983:177) menyatakan bahwa:

o "... from 1973 onwards it became increasingly clear that there were so many problems with the notion semantic presuppositions that a theory of language (and especially semantics) would do better without it."

"... sejak tahun 1973 makin kita sadari bahwa konsep praanggapan semantik itu tidak mudah pembahasannya sehingga kemungkinan besar lebih baik kalau hal ini sama sekali tidak dimasukkan di bidang semantik."

Soemarmo (1970) membahas soal praanggapan di bahasa Indonesia di dalam rangka teori sintaktis. Tetapi karya ini masih menganggap bahwa sistem bahasa harus dibahas dari teori yang membedakan antara struktur batin dan struktur lahirnya. Perbedaan ini tidak lagi digunakan di sumbangan ini.

3.3.4 Pertuturan

Penelitian di bidang pragmatik yang mendapat perhatian terbesar adalah penelitian di bidang pertuturan. Pengaruh hasil penelitian ini menjalar ke psikologi (Bruner, 1975; Bates, 1976; van Dijk, 1981; Clark dan Clark, 1977, dsb.), antropologi (Tambiah, 1968), literatur (Ohmann, 1971; Levin, 1976), dan beberapa bidang ilmiah lainnya.

Asal usul dari penelitian ini terdapat di karya Wittgenstein: *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) yang menyatakan bahwa konsep yang dianut pada masa itu (dan masih dianut masa ini oleh beberapa ahli semantik) bahwa suatu ucapan hanya mempunyai makna kalau kita dapat menentukan nilai kebenarannya, adalah suatu konsep yang tidak layak. Ia menyatakan bahwa makna suatu ucapan atau kalimat tergantung kepada pemakaiannya.

Tetapi karya Austin (1962) yang mempunyai pengaruh besar di linguistik dengan pernyataannya:

"Contrary to logical positivist assumptions, some declarative sentences do not have truth value."

"Berlawanan dengan kesimpulan para penganut aliran positivis logis, beberapa kalimat deklaratif tidak mempunyai nilai kebenaran."

Austin membedakan antara kalimat performatif dan kalimat konstantif. Misalnya, bandingkanlah kedua kalimat yang berikut:

1. "Dengan ini saya nyatakan bahwa organisasi ini terlarang."
2. "Pemerintah daerah menyatakan bahwa organisasi itu terlarang."

Dengan pengucapan kalimat pertama suatu kejadian terjadi pada saat itu, tetapi pengucapan kalimat kedua hanya menggambarkan kejadian yang sudah terjadi. Frase "dengan ini" hanya dapat dipakai kalau kalimatnya bermakna performatif. Perbedaan antara performatif dan konstatif di bahasa-bahasa Indonesia tidak sejajar dengan strukturnya seperti di bahasa-bahasa barat, misalnya bahasa Inggris. Di bahasa Inggris, kalimat performatif itu selalu memakai persona pertama sebagai subyeknya dan predikatnya adalah kata dasar verbal, obyeknya adalah persona kedua, dan kalimat ini diikuti oleh suatu kalimat komplemen:

```

I order you to abandon the ship.
^         ^         ^         ^-----
|         |         |         |
|         |         |         |--- komplemen
|         |         |---obyek, persona kedua
|         |---kata verbal performatif; kata dasar
|---subyek, persona pertama
  
```

Soemarmo (1977) membahas pemakaian pertuturan di bahasa Jawa dan menyatakan bahwa salah satu perbedaan antara bahasa Jawa dan bahasa Inggris adalah perbedaan di segi orientasinya. Bahasa Inggris condong ke orientasi pembicaraannya, sedangkan bahasa Jawa condong ke orientasi pendengarnya.

Makna kalimat-kalimat performatif ditentukan oleh kaidah pragmatik, karena kalimat-kalimat itu tidak berlaku (*happy = felicitous*) kalau pembicaraannya, pendengarnya, pelakunya, waktunya, atau tempatnya tidak wajar. Misalnya kalimat pertama di atas tidak menjadi pernyataan (atau pelarangan) kalau pembicaraannya tidak mempunyai kuasa untuk melarang sesuatu. Tegoran seperti "Selamat pagi!" tidak akan menjadi tegoran yang felisiti kalau diucapkan di malam hari, atau tegoran itu mempunyai makna lain.

Jadi menurut Austin, mengucapan sesuatu adalah melakukan sesuatu. Bahasa dapat dipakai untuk membuat kejadian. Ini karena kebanyakan ucapan mempunyai daya ilokasi. Austin' membedakan antara perbuatan lokusi, ilokusi, dan perlokasi sebagai berikut:

1. LOKUSI dari suatu ucapan adalah makna dasar dan referensi dari ucapan itu.
2. ILOKUSI dari suatu ucapan adalah daya yang ditimbulkan oleh pemakaiannya sebagai suatu perintah, ejekan, keluhan, pujian, dsb.
3. PERLOKUSI dari suatu ucapan adalah hasil dari apa yang diucapkan terhadap pendengarnya.

Misalnya ucapan

"Rumahmu bersih sekali."

Kalau dipandang dari sudut LOKUSInya kalimat ini menyatakan penggambaran keadaan rumah yang dimiliki oleh pendengarnya (ialah bersih sekali). Kalau

dipandang dari sudut ILOKUSInya, ucapan itu merupakan pujian kalau memang benar bahwa rumah itu bersih sekali, tetapi kalau kenyataannya berlawanan, ucapan itu dipakai sebagai ejekan atau pernyataan yang ironis. Tergantung kepada sudut ilokusinya, PERLOKUSI dari ucapan itu dapat membuat pendengarannya gembira (untuk pujian, mungkin diikuti oleh balasan "Terima kasih", "Ah, rumah tua ini!" dsb.) atau marah atau terhina kalau ucapan itu dipakai untuk ejekan.

Ucapan yang mengandung kata yang menggambarkan daya ilokusinya disebut ucapan atau pertuturan direk, misalnya "Saya ingin tahu apa anda akan membeli buah ini?", "Saya harap anda akan menang". Tetapi banyak ucapan-ucapan yang mempunyai pertuturan yang tidak direk. Ucapan "Rumahmu bersih sekali" di atas adalah ucapan yang pertuturannya tidak direk karena ucapan itu tidak mengandung kata "pujian atau memuji", atau "mengejek". Jadi pendengarannya harus mempunyai pengetahuan untuk mengolahnya sehingga maknanya dapat ditentukan. Pengetahuan ini adalah pengetahuan kaidah pertuturan. Soemarmo (1977) menyatakan bahwa di bahasa-bahasa Indonesia, pertuturan direk lebih jarang dipakai dari pada pertuturan indirek.

Kaidah pertuturan terdiri dari: (Searle, 1975 dan Fraser, 1975)

1. Penentuan makna dasar dari ucapan itu.
2. Penentuan implikaturinya, yang terdiri dari penentuan:
 - a. Penganutan prinsip ko-operatifnya.
 - b. Nilai evaluatifnya.
 - c. Kemungkinan kesimpulannya.

Misalnya untuk mengolah ucapan "Itu kursinya Pak Nyono" pertama-tama kita harus menentukan makna dasarnya: suatu benda dinyatakan sebagai kepunyaan seorang yang bernama Pak Nyono. Kalau tidak ada alasan untuk menganggap bahwa prinsip ko-operatifnya tidak dianut, maka kita harus memutuskan bahwa prinsip itu dianut, misalnya kita anggap bahwa apa yang dinyatakan itu benar. Seandainya kita tahu bahwa kursi yang dimaksud bukan milik Pak Nyono maka kesimpulannya adalah bahwa pembicaraanya tidak mengikuti prinsip ko-operatifnya. Hal ini akan mempengaruhi kesimpulan berikutnya. Marilah kita anggap bahwa prinsip ko-operatifnya diikuti.

Langkah berikutnya adalah menentukan nilai evaluatifnya. Pertama-tama kita mempergunakan pengetahuan kaidah pertuturan yang dapat dinyatakan sebagai berikut:

Kalau pembicara menyatakan sesuatu yang terang atau biasanya dianggap benar, maka ada kemungkinan bahwa pernyataan itu mempunyai makna di baliknya.

Berdasarkan atas kaidah pertuturan di atas, kita harus menentukan apa makna di baliknya. Apa nilai evaluatifnya? Di sini segi bahasa khusus, konteks, dan nilai kulturil memegang peranan. Misalnya kalau konteksnya adalah dimana pendengarannya sedang duduk di kursi itu dan Pak Nyono datang. Pertimbangan nilai evaluatifnya adalah bahwa perbuatan itu (bahwa pendengar sedang duduk di kursi Pak Nyono) adalah suatu perbuatan yang tidak layak. Dan perbuatan yang tidak layak harus diganti dengan perbuatan yang dapat merubah kejadian atau suasana itu. Jadi kita dapat mengambil kesimpulan bahwa pembicara itu ingin supaya suasana atau kejadian itu diubah. Tergantung kepada status sosial Pak Nyono di kultur khususnya maka ucapan itu dapat bermakna atau mempunyai daya ilokasi permintaan atau kemarahan. Kesimpulan ini menentukan bagaimana si pendengar

410
Soe
P4

harus menyahut sesuai dengan daya ilokusi ucapan itu. Bentuk sahutannya juga ditentukan oleh kaidah pertuturan yang dapat dinyatakan sebagai berikut:

Suatu permintaan dapat disahut dengan memperlakukan apa yang diminta dan kalau perlu diikuti oleh ucapan yang menyatakan kesanggupan perlakuan itu.

Suatu kemarahan dapat disahut dengan memperlakukan sesuatu yang dapat mengubah keadaan atau kejadian yang menyebabkan kemarahan itu dan kalau perlu diikuti oleh ucapan yang menyatakan penyesalan atas keadaan atau kejadian yang menyebabkan kemarahan itu.

Jadi kalau daya ilokusinya merupakan permintaan, maka sahutannya adalah pindah kekursi lain dan mengucapkan kesanggupan untuk mengerjakannya, misalnya: "Oh, baiklah saya pindah kekursi ini." Untuk kemarahan, perlakuan yang sama dengan ucapan yang menyatakan penyesalan, misalnya: "Maaf, saya tidak sadar kalau ini kursinya Pak Nyono." Kewajaran dan bilamana kita harus meminta maaf atas sesuatu kejadian atau keadaan itu berbeda dari kultur ke kultur. Hussein (1984), misalnya, menyelidiki penggunaan pertuturan yang menyatakan permintaan maaf di bahasa Inggris dan bahasa Arab. Perbedaan antara bahasa-bahasa di dalam penggunaan ucapan-ucapan kebanyakan disebabkan oleh perbedaan di nilai evaluatifnya. Misalnya di bahasa Inggris ucapan "You have a beautiful wife." = "Anda punya isteri cantik." merupakan suatu pujian, tetapi di bahasa Arab (dan kebanyakan bahasa-bahasa Indonesia) ucapan itu tidak layak. Di sini penelitian pragmatik dan sosiolinguistik sangat erat hubungannya.

Meskipun ada usaha untuk menghubungkan struktur kalimat dengan ilokusinya (Ross, 1970; Sadock, 1974), penelitian selanjutnya menunjukkan bahwa usaha ini tidak akan berhasil.

Daya ilokusi memegang peranan besar di dalam segi pemahaman dan penentuan sahatan kepada apa yang didengar. Oleh karena itu, tidak mengherankan bahwa hal ini juga memegang peranan penting di bidang psikologi, ilmu kognitif, sosiologi, dan pengajaran bahasa.

3.4 Struktur Percakapan

Pertuturan memegang peranan besar di dalam percakapan. Penelitiannya dengan sendirinya menimbulkan hasrat untuk meneliti beberapa segi percakapan lainnya. Salah satu segi percakapan yang mendapat perhatian adalah struktur percakapan yang mencakup soal *turn-taking* = ganti giliran, penggunaan kalimat yang tidak lengkap, kata penyela, dsb. (Tyler, 1978; Schenkein, 1978)

Levinson (1983: Bab 6) menganggap bahwa penelitian di bidang struktur percakapan dapat menyumbangkan penemuan di bidang pragmatik, karena:

"... conversation is clearly the prototypical kind of language usage, the form in which we are all first exposed to language - the matrix for language acquisition."

MILIK UPT PERPUSTAKAAN
MIPR PADJADJARAN

"... percakapan terang merupakan rangka atau bentuk dasar dari pemakaian bahasa, bentuk dasar yang pertama kali kita jumpai ketika kita belajar bahasa ibu kita."

Pandangan ini paling sesuai dengan aliran Teori Interaksi tentang pengembangan dan pertumbuhan bahasa anak-anak yang dibahas di bagian (0.4) di bawah ini.

Meskipun beberapa sistim percakapan merupakan sistim universal, banyak hal-hal yang berbeda dari bahasa ke bahasa. Penelitian di bidang ini sangat diperlukan di bahasa-bahasa Indonesia.

4 Pragmatik dan Linguistik Terapan

Karena kebanyakan teori linguistik di Amerika membatasi penelitiannya di bidang struktur kalimat dan kalau teori ini mengandung bidang semantik, semantiknya hanya terbatas kepada bentuk logisnya, maka bidang pragmatik jarang sekali disebutkan sebagai suatu cabang atau bagian tata bahasa. Kendati ini berlainan sekali kalau kita meninjau bidang linguistik terapan, di mana penelitian segi bahasa tidak dapat dipisahkan dengan pemakaiannya, pembicaraannya, pendengarnya, tempat dan waktunya ucapan itu dipakai. Penelitian di bidang linguistik terapan sangat luas, sehingga tidak mungkin dengan perbatasan waktu dan ruangan di sumbangan ini untuk membahasnya secara mendalam.

4.1 Sociolinguistik

Kalau dipandang dari penggunaan bahasa di konteksnya, maka salah satu konteks yang penting adalah konteks sosial, jadi pertanyaan "Apa pragmatik itu?" dapat dijawab sebagai berikut:

"Pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate." - (Levinson, 1983:24)

"Pragmatik adalah penelitian tentang kemampuan pemakai bahasa untuk menyesuaikan kalimat-kalimat yang dipakai dengan konteksnya."

Kalau fungsi bahasa juga ditentukan oleh faktor sosial atau status dari pembicara dan pendengarnya, maka penelitian pragmatik berkaitan dengan bidang sociolinguistik.

Segi sociolinguistik yang berhubungan erat dengan pragmatik termasuk penelitian tentang struktur percakapan yang disebut di atas, honorifik, dan kode alih.

Sociolinguistik adalah bidang penelitian linguistik yang menolak gagasan Chomsky yang menganjurkan bahwa penelitian linguistik adalah penelitian di bidang kompetensi dan yang di dalam prakteknya tidak meneliti satuan yang lebih besar dari kalimat. Jadi tidak mengherankan kalau sociolinguistik tidak berusaha menghubungkan pragmatik dengan struktur kalimat. Untuk perkembangan mutakhir dari bidang ini, silahkan meninjau karya dari Wardhaugh (1986).

4.2 Pertumbuhan Bahasa Anak-Anak

Penyelidikan di bidang pertumbuhan bahasa, bagaimana kita mempelajari bahasa ibu, terpengaruh oleh perkembangan di teori linguistik. Ketika linguistik memusatkan kepada segi struktur, maka bahasa anak-anak dianalisa secara struktural. Misalnya McNeill (1970) menyatakan bahwa kalimat yang dipakai anak-anak di suatu tingkat perkembangannya terdiri dari PIVOT dan KELAS TERBUKA. Tetapi kalau dilihat dari sudut pragmatik, bahasa anak-anak itu sesungguhnya lebih kaya dari yang digambarkan oleh teori struktural. Dore (1973 dan 1976) membahas bahasa anak-anak dari sudut pertuturannya. Penelitian perkembangan bahasa anak-anak dari segi struktur percakapanpun menjadi perhatian para peneliti karena sarjana-sarjana seperti Berko-Gleason mengusulkan Teori Interaksi di dalam penyelidikan bahasa-bahasa anak-anak. Teori ini pada dasarnya menyangsikan teorinya Chomsky yang menyatakan bahwa perkembangan bahasa anak akan terjadi kalau anak itu disingskapkan terhadap suatu bahasa. Teori interaksi menyatakan bahwa banyak interaksi terjadi antara anak dan ibunya mulai dari permulaan perkembangannya. Jadi menurut teori ini, yang dipelajari oleh seorang anak sebelum anak itu tahu sistim bahasa adalah sistim interaksinya. Komunikasi timbul sebelum sistim bahasanya disadari. Oleh sebab itu penelitian sistim atau struktur percakapan sangat berguna di dalam penelitian pertumbuhan bahasa anak-anak.

Oleh karena itu, penyelidikan perkembangan bahasa anak-anak pada saat ini selalu mengindahkan segi pragmatiknya. (Ervin-Tripp dan Mitchell-Kernan, 1977; Schiefelbusch dan Pickar, 1984; Rondal, 1985; dsb.)

4.3 Psikolinguistik

Pada permulaan perkembangannya, psikolinguistik masih menganut teori linguistik (terutama tata bahasa transformasional, Chomsky (1956)), sehingga segi penelitiannya terdiri dari penelitian tentang pengaruh kaidah transformasi ke proses psikologi. Misalnya karya Miller dan Mckean (1964). Tetapi dengan penerbitan Bever (1970) dan beberapa karya lainnya hubungan antara teori tata bahasa transformasional dan proses pemakaian bahasa makin diragukan. Hal ini juga mempengaruhi penelitian di bidang ilmu inteligensi artifisial. Winograd (1972), misalnya, menggunakan tata bahasa Sistemik yang dirumuskan oleh Halliday (1967 dan 1970).

Perkembangan teori linguistik selanjutnya juga meragukan peranan kaidah transformasi. Chomsky sendiripun membatasi kaidah transformasi di teorinya yang terakhir (Chomsky, 1980).

Segi psikolinguistik yang meneliti soal pemahaman dan produksi dari bahasa harus memperhatikan soal inferensi yang diperlukan untuk menentukan makna dan hubungan kalimat-kalimat. Jadi tentu saja harus menyangkut soal pragmatik. Salah satu segi pragmatik (inferensi) yang memegang peranan besar adalah segi pengetahuan skema. Hal ini di bahas lebih lanjut di bagian 0.6 di bawah.

4.4 Pengajaran Bahasa

Kesadaran bahwa penelitian pragmatik juga diperlukan di bidang pengajaran bahasa menimbulkan beberapa karya yang meneliti segi pragmatik bahasa dan pengaruhnya atau penggunaannya di bidang ini. Salah satu tanda bahwa peranan

pragmatik di bidang ini dianggap penting dapat dibuktikan dengan adanya konperensi-konperensi yang khusus untuk membicarakan peranan pragmatik di pengajaran bahasa.

Misalnya konperensi yang diadakan di University of Illinois, April 17-18, 1987 mempunyai seksi acara seperti *Pragmatics of Cross Culture Interaction = Segi pragmatik dari Interaksi Silang Kultur, Pragmatics and ELT: Goals, Methods, Models = Pragmatics di Pengajaran Bahasa Inggris: Tujuan, Metode, Model; Pragmatics and the Classroom - Pragmatik di Kelas.*

Dengan penerbitan buku-buku seperti Larsen-Freeman (1980) pragmatik dianggap bagian yang tidak dapat dipisahkan di dalam penelitian pengajaran bahasa, karena pengajaran bahasa tidak terbatas kepada pengajaran struktur kalimat, tetapi juga penggunaan kalimat di konteknya.

Pengajaran bahasa yang memakai metode Kommunikatif dengan sendirinya menyangkut segi pragmatik. Hal ini dibahas oleh Dr. Nuri Huda, di konperensi ini.

Peranan pragmatik di bidang pengajaran bahasa pada khususnya akan di bahas lebih lanjut oleh Dr. Bambang K. Purwo di konperensi ini.

5 Pragmatik sebagai Teori Linguistik Adaptasi

Apa yang disajikan diatas memberikan pesan bahwa linguistik biasanya masih menganut konsep yang diberikan oleh Morris (1938) bahwa analisa bahasa itu dapat dipecahkan menjadi tiga komponen: sintaktis, semantis, dan pragmatik. Levinson (1983) dan Leech (1983) pada dasarnya setuju akan pembagian tersebut. Namun akhir-akhir ini ada aliran yang menganggap bahwa pembagian atau kompartementalisasi itu tidak wajar. Aliran ini disajikan oleh Barwise dan Perry (1983), Sgall, Hajicov, dan Panevova (1986), dan Verschueren (1987).

The division of semiotics into syntax, semantics, and pragmatics, while it has its undoubted advantages for many stages of linguistic analysis, has been found not to have a direct correspondence with levels of the language system. In order to fully characterize the meanings of sentences in their purely semantic as well as their pragmatic aspects, a single level of representation is needed." - Sgall, Hajicov, dan Panevova (1986, 309)

"Pembagian simiotik menjadi sintaktis, semantis, dan pragmatik - meskipun ada gunanya di dalam beberapa segi analisa linguistik - ternyata tidak ada hubungannya atau tidak sesuai dengan tingkatan atau pembagian sistim bahasa. Untuk menggambarkan sesungguhnya makna kalimat dari sudut semantis atau pragmatik, kita hanya memerlukan satu sistim representasi."

Barwise dan Perry (1983) menganjurkan apa yang disebut *Situational Semantics* = Semantik Situasional. Di teori ini batas antara semantik dan pragmatik hampir tidak ada, karena *"The leading idea of situation semantics is that the meaning of a simple declarative sentence is a relation between utterances and described situations"* - h. 19 = "Dasar dari semantik situasional ialah bahwa makna dari kalimat deklaratif adalah perhubungan antara ujaran dan situasinya", meskipun Barwise dan Perry tidak pernah membahas soal pragmatik secara mendalam.

Teori yang dianjurkan oleh Barwise dan Perry (1983) dan Sgall, Hajicov, dan Panevova (1986) masih menganggap bahwa analisa satuan di bidang pragmatik adalah kalimat. Teori ini berbeda dengan teori yang dianjurkan oleh Verschueren (1987) yang menyatakan bahwa ... *for pragmatics there is no such thing as a 'basic unit of analysis.'* - (h.77) = "di pragmatik tidak ada apa yang disebut 'dasar satuan analisa'". Verschueren (1987) menyadurkan apa yang disebut *Theory of Linguistic Adaptation* = Teori Penyesuaian Linguistik = Teori Linguistik Adaptasi. Disamping apa yang telah disebutkan diatas, teori ini mempunyai ciri-ciri sebagai berikut: ?

1. "... pragmatics should be able to cope with negotiability, variability, and adaptability in language." = "... pragmatik harus dapat menanggulangi pengatasan, perbedaan, dan kepenyesuaian bahasa." - h. 36.
 2. "... pragmatics could be conceived as the study of the mechanisms and motivations behind any of the choices made when using language ... and the effects they have or are intended to have." = "... pragmatik dapat dipandang sebagai suatu penelitian tentang apa yang harus ditentukan ketika kita memakai bahasa dan pengaruhnya atau pengaruh yang ingin kita dapat dengan pemakaiannya." - h.36.
- Jadi dipandang dari sudut pembentukan kalimat-kalimat atau wacana, apa yang kita keluarkan (tertulis atau terkatakan) adalah hasil dari pemilihan bermacam-macam faktor pragmatik yang dapat menentukan bagaimana kalimat atau wacana itu akan ditafsir oleh pendengar atau pembacanya.
3. "*Pragmatics should be defined, ... as a perspective on whatever phonologists, morphologists, syntacticians, semanticists, psycholinguists, sociolinguists, etc. deal with.*" = "Pragmatik adalah merupakan perspektif dari apa yang diteliti oleh para ahli fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, psikolinguistik, sosiolinguistik, dsb." - h.36.

Kalau kita pandang penelitian linguistik khusus (fonologi, morfologi, sintaksis, dan semantik) sebagai penelitian horisontal dan kita pandang penelitian linguistik terapan (sosiolinguistik, dsb.) sebagai penelitian vertikal, maka pragmatik merupakan perspektif dari penelitian vertikal dan horizontal ini. Dengan kata lain, di setiap penelitian suatu sudut bahasa kita dapat atau harus meneliti sudut pragmatiknya.

Dibawah ini akan disajikan suatu penelitian yang tidak hanya menganggap bahwa pragmatik itu adalah suatu perspektif dari sistem bahasa tetapi dianjurkan bahwa metode penelitiannya sebaiknya dikerjakan secara integrasi.

6 Peranan Pragmatik di Pemahaman

Di samping bidang sosiolinguistik, penelitian pragmatik yang berjalan dengan cepat adalah penelitian tentang penggunaan pragmatik di bidang pemahaman. Ini disebabkan oleh perkembangan di bidang *Cognitive Science* = Ilmiah Kognitif. Saya mendapat kesan bahwa bidang ini belum banyak diselidiki oleh para linguis

di Indonesia dan kebetulan ini adalah bidang yang sedang saya selidiki. Oleh karena itu sajian ini akan saya akhiri dengan penguraian penelitian bidang pemahaman. Akan saya bahas metode penelitiannya yang menganggap pragmatik sebagai bidang yang mencakup segala tingkat sistem bahasa, seperti teori Linguistik Adaptasi yang diusulkan oleh Verschueren (1987). Dengan metode ini dapat disaksikan bagaimana sintak, semantik, dan pragmatik bersama-sama diperlukan untuk dapat memahami apa yang kita baca atau dengar. Mudah-mudahan apa yang dapat saya sajikan di bawah ini dapat menyelerakan gairah para linguist di Indonesia untuk menyelidiki bidang ini, karena hanya dengan analisa yang mencakup data yang luas barulah kita dapat membentuk gambaran yang sebetulnya.

Dipandang dari sudut pemahaman, pertanyaan "Apa pragmatik itu?" dapat dijawab sebagai berikut:

Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding. =
"Pragmatik adalah penelitian tentang hubungan antara bahasa dan konteksnya yang merupakan dasar dari penentuan pemahamannya."
- (Levinson, 1983: 21)

Yang terang ialah bahwa untuk memahami makna yang dimaksudkan oleh pembicara atau penulisnya, tidak cukup bagi pembaca atau pendengarnya untuk mengetahui makna literal dari kata-kata dan kalimat-kalimat yang dipakai, tetapi pembaca atau pendengar itu harus menarik kesimpulan atau inferensi (*inference*) dari apa yang ditulis atau dikatakan berdasarkan atas pemakaian, konteks yang ada, dan pengetahuan yang dipunyai oleh penulis atau pembicara dan pembaca atau pendengarnya (= *shared knowledge*). Kesimpulan (=inferensi) ini harus digunakan di bermacam-macam tingkat bahasa, mulai dari tingkat yang paling rendah (fonologi - intonasi) ke struktur wacana dan pengetahuan umum (= *knowledge of the world* atau pengetahuan skema (= *schema knowledge*)).

6.1 Metode Dasar

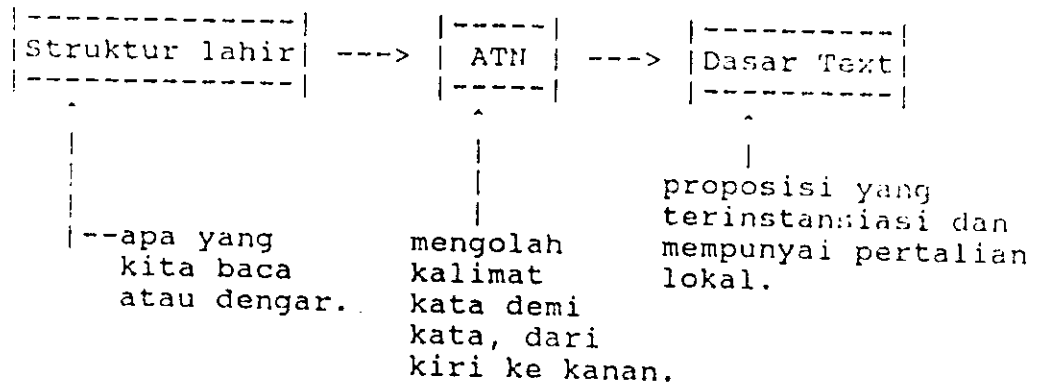
Metode penelitian yang akan saya sajikan di bagian ini merupakan integrasi antara metode kognitif ilmiah yang dipakai oleh Van Dijk dan Kintsch (1982), Graesser (1981), dan Bresnan dan Kaplan (1982). Orientasi penelitiannya seperti yang telah disajikan diatas adalah menganut anjuran Verschueren (1987). Karena terbatasnya waktu dan tempat untuk membahas semua tingkat pembahasan, saya akan memusatkan perhatian terhadap tingkat kalimat dan wacananya saja, meskipun dengan terang akan dilihat bahwa penelitian makna kata akan mempunyai peranan besar.

Marilah pertama-tama kita batasi penelitian kita sebagai berikut: ³

1. Sebagai yang lazim dijalankan di penelitian ilmu kognitif dan juga di penelitian tata bahasa moderen, pembahasan suatu kalimat dimulai dari apa yang kita baca atau dengar = struktur lahir dan cara pembahasannya adalah berurutan (= *sequential*). Tergantung dari dasar teori linguistik yang dipakai, ada beberapa format yang dapat dipakai. Di sini kita akan memakai format yang dianjurkan oleh Bresnan dan Kaplan (1982) dan Wanner dan Maratos (1982), dan yang banyak dipakai oleh para peneliti ilmiah kognitif. Format itu adalah salah satu versi dari apa yang disebut *Augmented Transitional Network Grammar*, atau singkatannya: ATN.

2. Salah satu langkah yang harus dijalani untuk memahami suatu wacana ialah pengolahan apa yang kita baca atau dengar menjadi apa yang disebut oleh Van Dijk dan Kinstch (1982) *text base* = dasar teks yang terdiri dari proposisi yang terinstansiasi (= *instantiated propositions*).
3. Disamping itu setiap proposisi di wacana itu harus mempunyai pertalian lokal (= *local coherence*).

Jadi kita ingin menentukan bagaimana kita menentukan yang kita perlukan untuk menginterpretasi struktur lahir wacana menjadi proposisi yang mempunyai pertalian lokal:

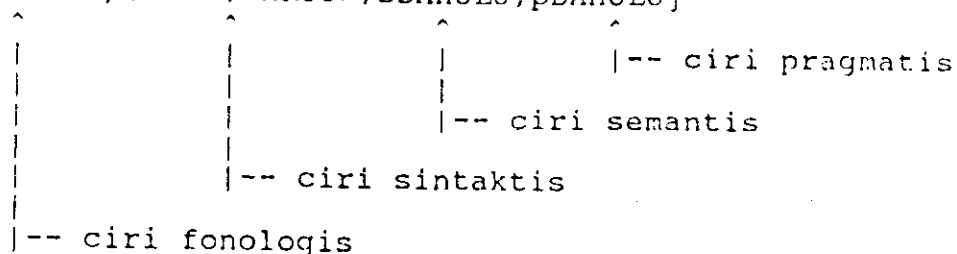


Marilah kita tinjau satu demi satu.

6.1.1 Tata Bahasa ATN

Bayangkan kalau kita membaca suatu wacana sepelan-pelannya. Pertama tama kita mengolah huruf yang pertama. Misalnya huruf itu adalah "D". Apa yang terjadi pada saat ini? Menurut teori psikologi seperti Teori Pandemonium yang diusulkan oleh Selfridge (1962), untuk mengenal huruf itu kita mengadakan analisa ciri (= *feature analysis*). Banyak bukti-bukti empirikal (misalnya McClelland dan Rumelhart, 1981) yang menunjukkan bahwa pengolahan selanjutnya adalah dijalankan secara aktif, jadi kita biasanya berpikir lebih jauh dan mengaktifkan beberapa kata yang mulai dengan huruf D sampai akhirnya kita menjumpai batas kata = ruangan kosong. Tetapi marilah kita meloncat ke tingkat kata. Misalnya kata yang pertama tama kita baca adalah: Dahulu. Apa yang terjadi pada saat ini? Bagi pembaca yang menguasai beberapa bahasa (misalnya bahasa Indonesia dan Jawa) pertama-tama ditentukan bahwa wacana ini adalah bahasa Indonesia. Lalu pengetahuan tentang bahasa Indonesia di aktipkan, diantaranya pengetahuan tentang kata dahulu, atau apa yang disebut pengetahuan leksikon. Pengetahuan leksikon itu terdiri dari empat macam: ciri fonologis, ciri sintaktis, ciri semantis, dan ciri pragmatis. Misalnya isi leksikon (*lexical entry*) dari kata dahulu termasuk: [/dahulu/; <ADV;WAKTU>;sDAHULU;pDAHULU].

[/dahulu/; <ADV; WAKTU>; sDAHULU; pDAHULU]



1. Ciri fonologis mencerminkan pengetahuan fonologis yang menyatakan kelafalan dari kata tersebut, jadi salah satu cara untuk menyatakannya ialah dengan menggunakan transkripsi fonemis.
2. Ciri sintaktis mencerminkan pengetahuan sintaktis, termasuk kategori sintaktis: kata benda, adverbial waktu, dsb. Disamping kategori sintaktis utama, beberapa teori, misalnya *Lexical-Functional-Grammar* (Bresnan dan Kaplan, 1982) juga menganggap bahwa pengetahuan tentang subkategorisasi adalah termasuk ciri sintaktis suatu kata.
3. Ciri semantis mencerminkan pengetahuan semantis, atau makna literal. Kecuali untuk kata kerja, makna literal itu dianggap kesatuan primitif (tetapi bandingkan dengan pandangan Katz, 1972) dan dinyatakan dengan huruf besar. Di sini saya tambahkan huruf kecil "s" dan "p" untuk memperbedakan antara ciri semantik dan ciri pragmatiknya. Contoh isi leksikon untuk kata kerja akan diberikan dibawah.
4. Ciri pragmatis mencerminkan pengetahuan pengetahuan pragmatis, ditandai dengan huruf "p", termasuk pengetahuan ensiklopedia dan pengetahuan skema. Misalnya isi leksikon dari kata benda RESTORAN termasuk pengetahuan skema tentang RESTORAN. Misalnya bahwa RESTORAN itu adalah tempat di mana orang harus membayar apa yang dimaknanya, dsb. (Minsky, 1975)

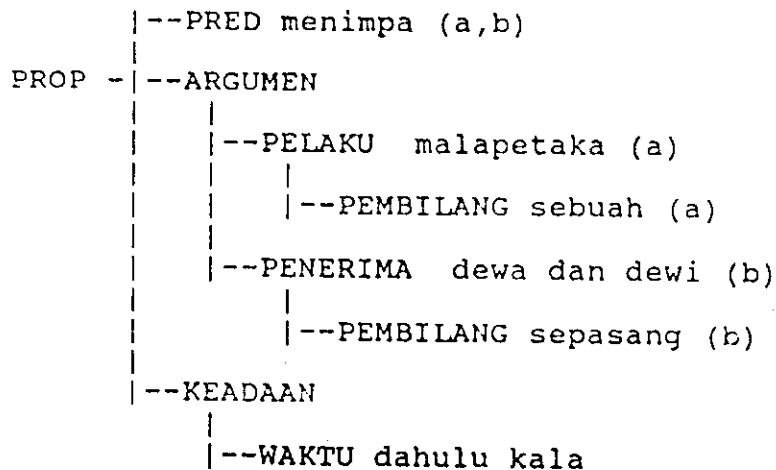
Marilah kita kembali ke kalimat yang akan kita bahas masalah pemahamannya. Kata yang pertama adalah dahulu. Disamping pengetahuan leksikon yang diaktifkan, apa lagi? Biasanya kita mempunyai pengharapan kata apa yang kemungkinan akan timbul berikutnya. Coba pembaca menerka apa kata yang berikutnya. Mungkin beberapa pembaca menerka bahwa kata yang berikutnya adalah kala, jadi kita mendapat Dahulu kala. Faktor apa yang menyebabkan beberapa pembaca dapat menebak kata berikutnya? Tentu pengetahuan leksikon tentang kata dahulu: bahwa dahulu kala biasanya merupakan suatu idiom atau frase yang sering dipakai bersama sama lebih lebih di wacana dongeng. Jadi isi leksikon kata dahulu termasuk [Idiom: DAHULU KALA]. Ternyata meskipun kita hanya berurusan dengan dua kata kita dengan aktif mempergunakan pengetahuan leksikon disemua tingkat. Dan karena pengetahuan pragmatiknya kita juga dapat menerka atau mengantisipasi (*anticipate* apa yang akan datang. Bagaimana proses yang selanjutnya? Marilah kita bahas kalimat pertama dari suatu wacana:

Dahulu kala, sebuah malapetaka menimpa sepasang dewa dan dewi. ⁴

Kalau kita tinjau apa saja yang kita ketahui tentang makna dari kalimat tersebut, ada beberapa tingkat pemahamannya. Makna dasarnya adalah bahwa ada suatu

kejadian (= pertimpaan) yang disebabkan oleh malapetaka, dikenakan kepada sepasang dewa dan dewi, dan kejadian itu terjadi di dahulu kala. Tetapi disamping makna dasar ini kita juga dapat mengetahui bahwa wacana ini adalah suatu dongeng fantasi atau fiksi karena salah satu ciri pragmatik dari kata dewa dan dewi adalah bahwa mereka tokoh fiksi. Kalimat itu juga membatasi pengetahuan yang akan kita affitkan mengenai kata malapetaka, misalnya banjir, kebakaran, dsb., tetapi tidak termasuk bom atom.

Kalau kita batasi tingkat pemahaman itu kepada makna dasarnya, atau apa yang disebut skema proposisi (*propositional schema* - Yan Dijk dan Kinsteh, 1983:114) maka kita ingin mengetahui bagaimana seorang pembaca dapat menentukan skema proposisi dari kalimat diatas. Skema proposisi dari kalimat diatas kurang lebih dapat dinyatakan sebagai berikut:



Tata bahasa ATN harus menyatakan bagaimana kita dapat menghasilkan skema proposisi dari setiap kalimat di dalam suatu wacana secara sekuensial (untuk membaca bahasa Indonesia, misalnya, dari kiri ke kanan). Penentuan fungsi semantiknya (PELAKU, PENERIMA, dsb.) harus ditentukan secepat mungkin. Tetapi kadang-kadang kita tidak dapat menentukan fungsi semantiknya suatu kata atau ujaran pada saat pembahasannya dan kita harus menunggu sampai kita membaca lebih lanjut. Proses ini disebut proses *HOLD HYPOYHESIS* = "hipotesis penahanan" oleh Wanner dan Maratos (1982:137). Penentuan fungsi semantiknya harus ditahan sampai kita membaca lebih lanjut.

Misalnya, untuk mengolah kalimat diatas, kita memerlukan tata bahasa ATN yang terdiri dari proses-proses untuk menentukan fungsi semantik suatu kalimat dengan membahas kata-katanya, satu demi satu, dari kiri ke kanan.⁵

1. PENGOLAHAN TINGKAT KALIMAT:

- a. Kalau [WAKTU], kerjakan PENGOLAH FRASE ADVERBIAL --> <WAKTU>
- b. Kalau [PEMBILANG] atau [NOMINAL], kerjakan PENGOLAH FRASE NOMINAL --> <tahan>
- c. Kalau [VERBAL] kerjakan PENGOLAH FRASE VERBAL.
- d. Selesai.

2. PENGOLAHAN TINGKAT FRASE:

a. PENGOLAH ADVERBIAL:

- i. Kalau [ADV], teruskan.
- ii. Kalau bukan [ADV] keluar, kalau [ADV] kembali ke 2.a i.

b. PENGOLAH FRASE NOMINAL:

- i. Kalau [PEMBILANG], teruskan.
- ii. Kalau [NOMINAL], teruskan.
- iii. Kalau [KONJUNGSI], kembali kerjakan PENGOLAH FRASE NOMINAL.
- iv. Keluar.

c. PENGOLAH FRASE VERBAL:

- i. Kalau [VERBAL;ACTIVE;+PENERIMA]
 1. [VERBAL] --> <KEJADIAN>
 2. [NOMINAL] yang ditahan --> <PELAKU>
- ii. Kalau [PEMBILANG] atau [NOMINAL], kerjakan PENGOLAH FRASE NOMINAL --> <PENERIMA>.
- iii. Keluar.

Kaidah ATN di atas hanya mencakup kalimat diatas dan kalimat-kalimat yang sepadan. Biasanya tata bahasa ATN mulai dengan PENENTUAN MACAM KALIMAT (tidak diikuti di ATN diatas) dengan melihat kata yang memulai kalimat tersebut. Misalnya kalau kata pertama di suatu kalimat adalah apa = [NOMINAL;INTEROGATIF] maka kemungkinan besar kalimat itu adalah suatu kalimat tanya, kalau kata pertamanya Ambilkan = [VERBAL;AKAR] maka kemungkinan besar kalimat itu adalah kalimat imperatif, dsb. Kemudian PENGOLAH TINGKAT KALIMAT menyatakan kemungkinan struktur dari bermacam-macam kalimat. Misalnya di ATN diatas dinyatakan bahwa kalimat itu dapat terdiri dari FRASE ADVERBIAL (1.a) + FRASE NOMINAL (1.b) + FRASE VERBAL (1.c). Harap diperhatikan bahwa disamping menyatakan frase-frase apa yang termasuk kalimat itu, ATN juga menyatakan apa fungsi semantik dari setiap frase.⁶ Jadi, di (1.a) kalau pengolahan frase adverbial sudah selesai dan adverbialnya mengandung 'ciri [WAKTU], maka fungsi semantiknya adalah <WAKTU>. Perlu juga diperhatikan bahwa berdasarkan hipotesis penahanan (*hold hypothesis*) kalau suatu frase nominal dijumpai untuk pertama kalinya kita tidak dapat menentukan fungsi semantiknya, jadi harus kita nyatakan bahwa penentuan semantiknya itu kita <tahan> - jadi di 1.b fungsi semantik frase nominal itu belum dapat ditentukan. Ini karena tergantung kepada bentuk kata verbalnya. Misalnya:

1. Pak Amat memberi buku anak itu.
2. Pak Amat memberi anak itu buku.
3. Pak Amat diberi buku anak itu.
4. Anak itu diberi buku Pak Amat.
5. Buku itu diberikan kepada anak itu oleh Pak Amat.

• Frase nominal yang pertama di kalimat-kalimat di atas mempunyai fungsi semantik <PELAKU>, <PENERIMA>, atau <PENDERITA>. Kita tidak dapat menentukan fungsi ini sebelum mengolah kalimat selanjutnya. Untuk kalimat-kalimat (1) dan (2), sehabis kita mengolah kata "memberi" kita dapat menentukan bahwa "Pak Amat" adalah <PELAKU> karena "memberi" mempunyai ciri [ACTIV]. Kita tidak perlu mengolah semua kata-kata di kalimat itu untuk menentukan apa fungsi semantiknya. Demikian pula keadaannya dengan frase nominal di kalimat (3), (4), dan (5). Pengetahuan leksikon dan struktur kalimat-kalimat dapat menolong penentuan fungsi semantiknya secepat mungkin (= sehabis pengolahan kata verbalnya). Tentu saja perumusan kaidah ini hanya dapat dicapai setelah kita membahas data yang luas.

Bagian selanjutnya adalah PENGOLAHAN TINGKAT FRASE. Di ATN diatas, dinyatakan pembahasan frase ADVERBIAL, NOMINAL, dan VERBAL. Proses ini kadang kadang berulang (*recursive*). Misalnya, proses 2.b.iii harus mengerjakan PENGOLAHAN NOMINAL sebagai salah satu proses dalam mengolah nominal. Di setiap pengolahan frase setiap kali petunjuk KELUAR dijalankan berarti bahwa kita berhasil menentukan bahwa kata-kata itu adalah termasuk frase itu. Jadi kalau keluar dari PENGOLAHAN NOMINAL kata-kata yang diolah adalah FRASE NOMINAL.

Setiap frase yang mempunyai tanda <tahan> harus diberi fungsi semantiknya secepat mungkin. Misalnya proses 2.c.1.2 menyatakan bahwa sebegitu selesai membahas kata verbalnya kita dapat menentukan apa fungsi semantik dari frase yang ditahan.

○
Marilah kita ikuti bagaimana tata bahasa ATN yang diberikan di atas membahas kalimat Dahulu kala, sebuah malapetaka menimpa sepasang dewa dan dewi.

Dahulu = [ADV]--(1.a)--(2.a.i)
 kala = [ADV]--(2.a.ii)--F. ADV--(2.a.i)--<WAKTU>
 sebuah = [PEMB]--(1.b)
 malapetaka = [NOM]--(2.b.ii)--(2.b.iv)--F.NOMINAL-- <tahan>
 menimpa = [VERBAL]
 [ACTIV]
 [+PENER]
 |
 |--(1.c)--(2.c.i.1)--<KEJADIAN>--(2.c.i.2)--

<PELAKU>

sepasang = [PEMB]--(2.c.ii)--(2.b.i)

dewa = [NOM]--(2.b.ii)

dan = [KONJ]--(2.b.iii)--(2.b.ii)

dewi = [NOM]--(2.b.ii)----- F.NOMINAL

(2.c.ii)

<PENERIMA>

(2.c.iii)-----F.VERBAL

Dengan memperhatikan kaidah ATN dan penerapan diatas, marilah kita membahas prosesnya satu demi satu.

Karena kata yang pertama dahulu adalah [ADVERBIAL;WAKTU] maka kita mengerjakan proses (2.a) PENGOLAH FRASE ADVERBIAL. Kata yang berikutnya adalah kala = [ADV;WAKTU]. Di sini proses 2.a.i dinyatakan bahwa kalau kata yang berikutnya adalah [ADV] kita harus menjalankan proses 2.a.ii. Kata yang berikutnya sebuah. Proses 2.a.ii menyatakan bahwa kalau kata yang berikutnya bukan [ADV] maka kita keluar. Karena sebuah bukan [ADV] maka kita keluar. Pada umumnya, kalau pengolahan suatu frase sudah selesai, kata-kata yang diproses oleh pengolah frase itu adalah frasenya. Jadi di sini, kedua kata dahulu kala yang di proses oleh PENGOLAH FRASE ADVERBIAL adalah FRASE ADVERBIAL. Proses 1.a menyatakan bahwa fungsi semantiknya adalah <WAKTU>.

Kata yang berikutnya adalah sebuah = [PEMBILANG]. Menurut proses (1.b), kita harus mengerjakan proses (2.b) = PENGOLAH FRASE NOMINAL. Menurut proses (2.b.i) karena sebuah = [PEMBILANG] kita melanjutkan ke proses (2.b.ii). Kata berikutnya adalah malapetaka = [NOMINAL], jadi kita menjalankan proses yang berikutnya. Proses (2.b.iii) menyatakan kalau kata yang berikutnya adalah [KONJUNGSI] kita harus mengerjakan (2.b) lagi. Tetapi karena kata yang berikutnya adalah menimpa, jadi kita menjalankan proses (2.b.iv) dan diharuskan keluar. Jadi sebuah malapetaka adalah FRASE NOMINAL. Tetapi proses (1.b) menyatakan bahwa pada saat ini penentuan fungsi semantiknya harus ditahan. Ini kita tunjukkan dengan <tahan>.

Menurut proses (1.c) karena kata yang kita bahas adalah menimpa = [VERBAL] maka kita mengolah frase verbal, proses (2.c).

Sebelum melanjutkan, perlu diterangkan dahulu bahwa isi leksikon dari kata verbal juga mengandung apa yang disebut oleh Fillmore (1968, 27) *case frame* = perangka kasus, suatu pernyataan fungsi semantik apa yang termasuk makna dari kata itu. Misalnya makna dari kata menangis termasuk {sMENANGIS; +PELAKU}, makna kata memukul termasuk {sMEMUKUL; +PELAKU; +PENERIMA}, makna kata memberi termasuk {sMEMBERI; +PELAKU; +PENERIMA; +PENDERITA}, dsb.

Isi leksikon dari kata menimpa termasuk {VERBAL; sMENIMPA, ACTIV, +PENERIMA}. Menurut proses 2.c.i.1 kata ini mempunyai fungsi semantik <KEJADIAN>, dan proses 2.c.i.2 menyatakan bahwa FRASE NOMINAL yang ditahan mempunyai fungsi semantik <PELAKU>, jadi sebuah malapetaka adalah <PELAKU>. Proses 2.c.ii menyatakan kalau kata yang berikutnya adalah [PEMBILANG] atau [NOMINAL] kita harus mengolah frase nominal (suatu proses yang mengulang atau *recursive*) dan kalau selesai pengolahannya, frase itu mempunyai fungsi semantik <PENERIMA>. Jadi setelah semua kata-kata di kalimat itu diolah, kita mendapat skema proposisinya, seperti yang diberikan di halaman 25

6.1.2 Dasar Teks

Tata bahasa ATN yang lengkap harus menentukan skema proposisi dari setiap kalimat di dalam suatu wacana. Kalau ini tercapai maka ditentukanlah dasar teks dari wacana itu. Tetapi apakah ini cukup untuk pemahaman wacana itu? Sebelum menjawab pertanyaan ini, kita harus bertanya apakah setiap kalimat di wacana itu dapat ditentukan skema proposisinya? Kalau skema proposisi harus terdiri dari proposisi yang terinstansiasi maka jawabannya ialah: tidak. Suatu proposisi merupakan proposisi yang terinstansiasi kalau:

1. Setiap fungsi semantik yang dinyatakan oleh isi leksikonnnya dipenuhi. Misalnya kalau isi dari kata memberi termasuk [+PELAKU, +PENERIMA, +PENDERITA] maka kalimat itu harus menyatakan apa PELAKUnya, PENERIMAnya, dan PENDERITAnya.
2. Setiap bentuk silih (*pro-form*) harus ditentukan antesedennya. (Bentuk silih tidak terbatas kepada kata nominal).

Misalnya kalau salah satu kalimat di suatu wacana adalah:

Orangnya baik hati, suka bergaul dengan anak-anak.

Kalimat ini mempunyai dua PREDIKAT: baik hati dan suka bergaul, dan orangnya adalah suatu bentuk silih. Setiap PREDIKAT harus punya PELAKU atau EKPIRINSER, tetapi di kalimat lahirnya hanya ada satu PELAKU = orangnya. Jadi tugas tata bahasa ATN ialah menentukan inferensi sintaktis karena penentuan PELAKU dari kedua PREDIKAT itu dapat ditentukan dengan membahas struktur sintaktis kalimat.

Tetapi untuk menentukan apa yang dimaksud dengan kata silih orangnya kita tidak dapat tergantung kepada inferensi sintaktis. Kita harus mencari atau menentukan inferensi wacanannya. Di dalam penyelidikan yang sedang dilangsungkan (Soemarmo, 1987) ternyata bahwa disamping ciri wacana seperti TOPIK penentuan anteseden dari suatu kata silih harus ditentukan secara pragmatis. Beberapa contoh akan diberikan dibawah.

Setelah jelas apa yang dimaksud dengan dasar teks, mari kita kembali ke pertanyaan diatas: Apakah kalau seorang pembaca atau pendengar dapat menentukan dasar teks dari suatu wacana dia paham makna dari wacana itu? Atau dengan kata lain: Apa dasar teks = pemahaman? Jawabnya terang bukan, karena suatu wacana tidak terdiri dari daftar skema proposisi yang tidak bersangkutan. Untuk memahami suatu wacana kita harus dapat menentukan pertalian antara kalimat-kalimat yang dipakai di wacana itu. Pertalian ini disebut pertalian lokal.

6.2 Pertalian Lokal

Pertalian lokal adalah pertalian antara kalimat-kalimat dan frase-frase di dalam suatu wacana. Kalau setiap fungsi semantik yang termasuk isi leksikon dari setiap kata dan setiap anteseden dari kata silih telah ditentukan, maka sebagian dari pertalian lokal ini telah dipenuhi. Seperti yang telah disebutkan di atas, kita harus membuat beberapa inferensi untuk menentukan pertalian lokal suatu wacana. Beberapa inferensi dapat ditentukan dengan mempergunakan pengetahuan sintaktis, seperti yang diberikan diatas. Beberapa inferensi memerlukan pengetahuan semantis (inferensi semantis), misalnya pengetahuan semantis tentang kata orangnya menunjukkan bahwa kalau ada dua kata nominal yang menjadi kemungkinan antesedennya, misalnya kucing dan pelaut, maka pengetahuan ciri semantis dari kata-kata tersebut dapat digunakan untuk memilih pelaut sebagai anteseden orangnya karena kedua-duanya mempunyai ciri semantis [INSAN], dan kucing bukan [INSAN] tetapi [BINATANG]. Tetapi kadang-kadang inferensi sintaktis dan inferensi semantis tidak cukup untuk menentukan pertalian lokal, kita harus memerlukan inferensi pragmatik. Inferensi pragmatik terdiri dari beberapa macam. Dua macam dasar yang akan dibahas ialah inferensi yang memerlukan pengetahuan struktur wacana (*discourse inference*) dan pengetahuan umum (*knowledge of the world*).

Umumnya disetujui oleh para peneliti pemahaman bahwa setiap kali kita membaca atau mendengar suatu wacana kita selalu membentuk inferensi. Inferensi ini dibentuk berdasarkan pengetahuan makna kata-kata, frase-frase, dan kalimat-kalimat yang dipakai di wacana itu. Setiap kata dapat menghasilkan inferensi (Charniak (1976). Misalnya kalau ada kata pilot di suatu kalimat, kita dapat menghasilkan pengetahuan skema tentang kata itu, yang termasuk:

- dapat menerbangkan kapal terbang
- kemungkinan besar seorang lelaki
- seorang tua (bukan anak-anak)
- tidak terlalu pendek
- dsb.

Terang kalau jumlah inferensi itu sangat besar (Rieger, 1974), dan beberapa (misalnya "kemungkinan besar seorang lelaki" di atas) tergantung kepada keadaan kulturalnya. Pertanyaan yang mengasyikkan adalah: dari sejumlah inferensi yang dapat dibuat, mana yang secara aktif dipakai? Ini harus dijawab secara empirikal. Graesser (1985) mempergunakan teknik pertanyaan untuk menentukan inferensi apa yang sungguh-sungguh diaktifkan dalam pengolahan wacana. Kalau semua kalimat-kalimat di suatu wacana telah diolah menjadi skema proposisi dan inferensinya telah ditentukan, maka kita menghasilkan apa yang disebut *Conceptual Graph Structure* = Graf dari Struktur Konsep. Konsep ini tidak akan di bahas di sajian ini. Graesser dan Goodman (1985) memberi petunjuk untuk membentuk Graf dari Struktur Konsep.

Di sini marilah kita batasi penentuan inferensi kepada inferensi yang diperlukan untuk menentukan pertalian lokal dari suatu wacana.

6.2.1 Data

Wacana di bawah ini adalah sebagian dari wacana MALIN KUNDANG, salah satu bacaan di Kumpulan Dongeng Kita oleh E. Siswojo, diterbitkan oleh Penerbit P.T. Gramedia, Jakarta, 1983. Kalimat-kalimatnya saya beri nomer untuk referensi, dan nomer paragraf menunjukkan dimana kalimat-kalimat itu dipakai di wacananya. (Dongeng ini keseluruhannya terdiri dari 100 paragraf). Analisanya yang lengkap disajikan di Soemarmo (dalam perkembangan).

Paragraf 1:

1. Ada seorang pelaut yang pernah menjelajah tujuh samudra.
2. Belasan kota telah didatanginya.
3. Orangnyanya baik hati, suka bergaul dengan anak-anak.

Paragraf 3:

4. Suatu hari ia sedang tidak berlayar.
5. Ia mendengar anak tetangga sebelah, Ucik, sedang ngambeg.
6. Ucik memang anak yang nakal.
7. Ia terlalu manja, sering kali melawan dan tidak menurut kata ibunya.
8. Ia bermaksud memberikan cerita yang mengandung nasihat bagi anak-anak agar tidak menyalah-nyalahkan kasih sayang ibunya.
9. Ia memang pandai bercerita.
10. Peristiwa yang dialaminya, buku yang pernah ia baca, dapat ia ceritakan kembali dengan bumbu-bumbu yang dikarangnya sendiri.

Paragraf 10:

11. Kegemaran baru anak-anak itu adalah bermain pukul degung.
12. Mereka bersenjatakan sebatang rotan yang ujungnya dibungkus kain berisi jerami.
13. Mereka bertanding seperti bermain pedang.
14. Tetapi barang siapa dapat memukul kepala dengan ujung rotan yang dibungkus kain itu, maka ialah yang dianggap menang.
15. Hampir semua anak telah dikalahkan oleh Malin Kundang, termasuk anak-anak yang lebih tua usianya.

Paragraf 11:

16. Suatu hari datanglah seorang anak dari desa lain yang sengaja ingin mencari lawan dalam bermain pukul degung.
17. Anak-anak teman Malin Kundang agak kecut melihat ulah sombong anak itu.
18. Memang ketika ada dua tiga orang mencoba melawannya, satu demi satu dapat dikalahkan dengan mudah.
19. Anak-anak menjadi gentar, sedangkan Malin Kundang kebetulan sedang sibuk membantu ibunya berdagang.
20. Anak yang selalu menang itu menjadi makin sombong.
21. Ia menantang, 'Siapa lagi yang berani melawanku? Tidak hanya satu lawan satu. Dikerubut tiga pun akan kukalahkan! Suatu hari nanti, aku akan menjadi panglima di negeri ini!'

Paragraf 13:

-
22. Lama-kelamaan nafsu ingin menang anak itu muncul, sedang Malin Kundang tetap tenang.
 23. Ia telah memperoleh kesempatan memukul kepala lawannya, tetapi tidak digunakannya.
 24. Ia biarkan terus lawannya mengadakan perlawanan.
 25. Tentu saja lawannya makin kecapaian.

Paragraf 16:

26. Walaupun tidak pernah digunakan, tetapi si Malin Kundang selalu menyangang sebuah golok peninggalan ayahnya almarhum.
27. Golok itu sangat indah.
28. Mata goloknya sangat tajam.
29. Sarungnya berukir berwarna.
30. Dililit dengan belulang kerbau.
31. Yang lebih istimewa lagi adalah hulu golok itu berhiaskan ukiran seperti kepala harimau, sehingga golok itu diberi nama "ramau".
32. Selain golok Malin Kundang juga mendapat sebuah kalung azimat dari mendiang ayahnya.

Paragraf 22:

33. "Hai, Malin" si Hidung-besar menegur Malin-Kundang. "Ambilkan aku air sumber.!"

Paragraf 23:

34. "Maaf, Pak. Saya sedang disuruh Ibu. Saya harus segera pulang."
35. Si Hidung-besar merasa tersinggung perintahnya tidak dituruti.
36. "Aku sanggup memberimu upah. Aku tahu, kau sengaja menolak perintahku karena kau tidak menyukaiku. Sudah dua kali aku minta pertolonganmu, tapi selalu kautolak. Padahal pelaut lain selalu kaubantu."

6.2.2 Analisa

Untuk menyingkatkan pembahasan ini, tidak semua inferensi akan dibicarakan.

Silahkan meninjau kalimat 1-3, paragraf 1:

Frase tujuh samudra terikat dengan belasan kota. Untuk mengikatnya, kita harus tahu bahwa makna dari tujuh samudra yang harus dipakai adalah makna figuratifnya (=banyak negara, misalnya). Kemudian pengetahuan umum kita harus diaktifkan bahwa "negara mempunyai kota". Jadi ikatannya adalah sebagai berikut: (dimana "p/-->" berarti "inferensi pragmatik" dan "s/-->" berarti "inferensi semantik")

tujuh samudra s/--> (1) NEGARA BANYAK p/--> (2) NEGARA PUNYA KOTA-KOTA s/--> (3) NEGARA BANYAK PUNYA KOTA BANYAK s/--> (4) BELASAN termasuk BANYAK s/--> belasan kota

Inferensi (1) adalah inferensi semantik kalau kita anggap bahwa semua idiom adalah termasuk isi leksikon dari suatu kata. Inferensi (2) adalah berdasarkan pengetahuan skema: negara punya kota. Inferensi (3) adalah inferensi logis: kalau negara punya kota, banyak negara punya banyak kota. Inferensi (4) adalah

inferensi makna dari kata "belasan", berdasarkan atas pengetahuan hubungan antar leksikon bahwa arti kata "banyak" termasuk kata "belasan".

Kata telah di kalimat-2 terikat dengan kata pernah di kalimat-1. Ikatan ini dapat dilihat kalau misalnya kata pernah diganti dengan belum pernah. Kalimat-2 menjadi aneh, karena belum pernah berlawanan dengan telah.

Kata didatangnya di kalimat-2 terikat dengan menjelajah di kalimat-1. Ini dapat dilihat kalau didatangnya diganti dengan dihancurkannya, dan kalimat-2 menjadi agak aneh (tidak terikat) karena makna semantik dan pragmatik dari kata menjelajah tidak termasuk menghancurkan. Kata datang, pergi, dsb. adalah suatu kata deiktis. Misalnya kalau kita ganti kalimat-2 dengan "Dia telah pergi ke belasan kota." kalimat itu agak janggal di wacana ini. (Dan "Belasan kota telah diperginya." tidak hanya janggal tetapi kemungkinan tidak gramatikal.)

Morfem nya di kalimat-2 terikat dengan pelaut di kalimat-1. Karena nya adalah suatu kata silih maka kata ini harus diinstansiasi. Nampaknya, antesedennya mudah ditentukan karena kalimat-1 hanya memakai dua kata nominal pelaut dan samudra, tetapi kalau kita bahas secara eksplisit, penentuan ini tidak otomatis. Dari pengetahuan sintaktis kita dapat menentukan bahwa di kalimat-2, <PELAKU> dari kata datang adalah nya, tetapi nya di bahasa Indonesia tidak ditandai jenisnya, apakah maskulin, feminin, binatang, atau nisan. Di Bahasa Indonesia "Buku saya sudah datang" dan "Ali sudah datang" dapat dipakai, jadi meskipun kita dapat menentukan bahwa <PELAKU> dari datang adalah nya kita tidak dapat menentukan bahwa nya adalah [INSAN]. Penentuan itu dapat berhasil hanya kalau kita mengingat bahwa mendatangi adalah suatu kejadian yang aktif, jadi PELAKUnya harus [INSAN] atau seridaktidaknya [BERNYAWA]. (Misalnya kita tidak dapat berkata "Buku saya sudah mendatangi kota itu".)

Dari pembahasan diatas ternyata bahwa kalimat-2 terikat (erat) dengan kalimat-1 karena semua kata-kata di kalimat-2 terikat dengan kata-kata di kalimat-1:

Kalimat-1	Kalimat-2
Ada	Belasan kota
seorang	telah
pelaut <-----	(-----
yang	didatangi
pernah <-----	-----nya
menjelajah <-----	-----
tujuh samudra <-----	-----

Kalimat-3 mempunyai predikat baik hati dan suka bergaul. Kalau dipandang dari segi semantisnya, kalimat ini mempunyai berapa predikat? Dua atau empat predikat? Harap diingat bahwa banyaknya PREDIKAT sejajar dengan banyaknya proposisi, jadi penentuan ini sangat penting. Oleh karenanya, Bovaier dan Kieras (1985) membentuk pegangan untuk menentukan proposisi suatu kalimat. Tetapi karya ini hanya dapat dipakai untuk menganalisa bahasa Inggris. Salah satu tugas yang kita hadapi ialah penceptaan suatu pegangan untuk menentukan proposisi di bahasa-bahasa Indonesia. Misalnya harus ditentukan apakah kalimat Orangnya baik hati bermakna "Orangnya punya hati" dan "Hatinya baik" atau "baik hati"

dianggap suatu idiom. Kemudian apakah "Orangnya suka bergaul" bermakna "Orangnya suka X" dan "X = Orangnya bergaul". Nampaknya "baik hati" dan "suka bergaul" tidak paralel, karena kita bisa bertanya "Orangnya suka apa?", tetapi tidak "Orangnya baik apa?", dsb. Di sini soal ini tidak akan dibicarakan lebih lanjut.

Kembali ke soal ikatan, pengetahuan sintaktis (tata bahasa ATN) akan menentukan bahwa orangnya adalah PELAKU atau EKSPIRIENSI⁷ dari baik hati dan suka bergaul. Bagaimana kita tahu bahwa orangnya terikat dengan pelaut? Karena morfem NYA dapat berfungsi sebagai definitif atau posesif, bagaimana kita dapat menentukan yang mana yang dimaksudkan di kalimat ini? Misalnya kalau orangnya diganti dengan penduduknya, morfem NYA tidak hanya berfungsi sebagai posesif, tetapi terikat dengan belasan kota. Biasanya usul yang diberikan untuk mengikat kata pronomina dengan antesedennya adalah penentuan TOPIKnya. Tetapi ini bukan soal yang mudah atau otomatis. Misalnya kalau kita perhatikan ketiga kalimat di atas. Meskipun kita dapat menentukan bahwa orangnya tidak terikat dengan belasan kota kita harus menentukan apakah kata ini terikat dengan nya di didatanginya di kalimat-2 atau pelaut di kalimat-1. Kalau kita menggunakan konsep TOPIK dan karena pelaut disebut dahulu di kalimat-1 marilah kita anggap bahwa TOPIK dari wacana ini adalah pelaut, dan TOPIK di kalimat-2 adalah belasan kota. Pertanyaan yang harus dijawab dari sudut pemahaman adalah: "Mana yang lebih kuat: TOPIK atau anteseden yang terdekat?" Tengoklah lebih lanjut di wacana itu. Ketika kita membaca kalimat-5 dan menjumpai kata ia, apakah kata ini terikat dengan kata ia di kalimat-4, nya di kalimat-3, nya di kalimat-2, dan akhirnya kata pelaut di kalimat-1, atau kalimat-4 sampai kalimat-1 tidak memegang peranan di dalam pemahaman kata ia karena di kalimat-5 hanya terikat dengan TOPIK (wacana) = pelaut?

Sampai sekarang, kita hanya membahas tiga kalimat dari suatu wacana yang terdiri dari ratusan kalimat, dan timbullah beberapa pertanyaan yang jawabannya tidak mudah diberi. Ini tidak akan terjadi kalau kita membatasi pembahasan bahasa yang melulu dengan fakta kompetensi. Dipandang dari sudut metodologi, pembatasan pembahasan bahasa yang melulu menyangkut kompetensi tidak mencerminkan kekayaan sistem bahasa dan kemungkinan besar memberi gambaran yang salah tentang sistem bahasa yang dibahasnya. Lebih-lebih kalau pembahasan itu dibatasi lebih lanjut dengan penyelidikan yang terbatas kepada penyelidikan kalimat-kalimat saja.

Tetapi disamping persoalan di atas, ada beberapa tanda bahwa untuk menginstansiasi suatu kata pronomina, kita masih harus mempergunakan pengetahuan pragmatik wacana. Silahkan memperhatikan kalimat 7, 8, dan 9 dimana kata ia dipakai di ketiga kalimat tersebut. Kalau kita menggunakan prinsip proksimiti dengan mengikatkan pronomina kepada anteseden yang terdekat, maka ia di kalimat-7 terikat kepada Ucik di kalimat-6. (Demikian pula kata nya di kalimat-7 terikat ke pada Ucik di kalimat-6. Tetapi bagaimana kita dapat mengikat ia di kalimat-9 dengan pelaut? Dan demikian pula bagaimana nya di kalimat-7 dapat diikat dengan Ucik di kalimat-6 atau ia di kalimat-8? Terang bahwa pengikatan ini tidak tergantung kepada struktur kalimat-kalimat. TOPIK dan anteseden terdekatpun tidak dapat digunakan dengan tepat. Yang digunakan adalah adanya ikatan lokal: bahwa ngambeg di kalimat-5 terikat dengan nakal di kalimat-6, dan manja, melawan, tidak menurut kata di kalimat-7. Jadi yang diperlukan adalah pembentukan model dunia dari wacana itu, kurang lebih demikian:

Peristiwa atau keadaan yang berhubungan dengan PELAUT:

1. menjelajah X
2. mendatangi X
3. baik hati
4. suka bergaul dengan X

5. tidak berlayar
6. mendengar X
7. memberikan cerita
8. pandai bercerita

Peristiwa atau keadaan yang berhubungan dengan UCIK:

1. anak tetangga
2. ngambeg
3. nakal
4. manja
5. melawan
6. tidak menurut

Karena bahasa-bahasa seperti bahasa Indonesia tidak menandai jenis, persona, dan jumlahnya, penggunaan model wacana dunia ini memegang peranan penting di dalam pengikatan pronomina dengan antesedennya. Jadi ia di kalimat-7 terikat dengan Ucik di kalimat-6 karena terikatnya kata manja dengan kata nakal. Hubungan ini saya kira hubungan pragmatik sebab makna semantik kata nakal tidak termasuk makna manja.

Marilah sekarang membahas ikatan macam lain. Silahkan memperhatikan kalimat-kalimat di paragraf 10. Kalimat-11 memperkenalkan kata pukul degung. Kalimat-kalimat 12, 13, 14, dan 15 sangat menarik. Kita tahu bahwa kalimat-kalimat 12, 13, dan 14 masih menjelaskan tentang cara bermain pukul degung, tetapi kalimat-15 tidak lagi. Bagaimana kita tahu? Apa tanda yang menunjukkan hal ini? Misalnya kita hilangkan kalimat 12 sampai 14. Kalimat-15, kalau mengikuti kalimat-11 tidak bermakna penggambaran cara bermain permainan itu. Salah satu kandidat ialah penggunaan kata nominal yang tidak generik, ialah Malin Kundang.

Apa manfaat pembahasan diatas? Dengan jelas kita mendapat gambaran bahwa makna kalimat tidak dapat dibahas tersendiri. Makna kalimat-12 (Mereka bersenjatakan sebatang rotan yang ujungnya dibungkus kain berisi jerami.) bukan suatu peristiwa tetapi suatu gambaran. Demikian pula makna kalimat-13: Mereka bertanding seperti bermain pedang. Misalnya kalimat ini berdiri sendiri dan pembaca ditanya apa arti kalimat ini, jawabnya adalah bahwa ada beberapa anak/orang yang bertanding. Sesungguhnya tidak terang apakah kalimat ini bisa berdiri sendiri. Bayangkan ada seseorang yang masuk ke ruangan dan mengatakan kalimat itu. Sukar dibayangkan apa makna dari kalimat itu. Di bidang semantik kalimat ini menjadi kalimat yang anomali!

Paragraf ini juga mengandung kalimat yang maknanya harus dibahas dengan menggunakan pengetahuan skema. Perhatikanlah kalimat-13 dan 14. Untuk kata tetapi, maknanya dapat berarti kalau kita mempergunakan pengetahuan kita tentang bermain pedang di kalimat-13. Pengetahuan ini mungkin berbeda dari beberapa pembaca. Misalnya kalau kita bertanya kepada beberapa pembaca pertanyaan 'Apa bedanya antara main pedang dan pukul degung?', kemungkinan besar bahwa jawabnya lain-lain tergantung kepada pengetahuan pembaca tentang main pedang.

Kesimpulan yang dapat diambil ialah bahwa penggunaan kata (seperti tetapi di kalimat-14) harus dihubungkan dengan pengetahuan skema. Makna suatu kata kadang-kadang tidak dapat ditentukan sebelum pengolahannya dilanjutkan sampai ke suatu bagian dari kalimatnya yang memungkinkan penentuan makna dari kata tersebut. Contoh yang mudah ialah frase yang terdiri beberapa kata. Misalnya ketika kita mengolah kalimat Orangnya baik hati. Ketika kita sampai ke kata baik kita harus menunggu sampai kita mengolah kata hati untuk

menentukan bahwa baik hati itu merupakan suatu satuan. Begitupun keadaanya dengan kehilangan ingatan, sedang akan, dsb.

Hartman (1971:66) membedakan tiga macam tingkat makna sebagai berikut dan dari sudut pemahaman, ketiga-tiganya harus dipakai.

"Philosophers approach the theory of meaning in three different ways. (1) Carnap, Ayer, Lewis, Firth, Hempel, Sellars, Quine, etc. take meaning to be connected with evidence and inference, a function of the place an expression has in one's 'conceptual scheme' or of its role in some inferential 'language game.' (2) Morris, Stevenson, Grice, Katz, etc. take meaning to be a matter of the idea, thought, feeling or motion that an expression can be used to communicate. (3) Wittgenstein (?), Austin, Hare, Nowell-Smith, Searle, Alston, etc. take meaning to have something to do with the speech acts the expression can be used to perform."

"Para filosof membahas teori makna dari tiga sudut (1) Carnap, Ayer, Lewis, Firth, Hempel, Sellars, Quine, dsb. menganggap bahwa makna itu ada hubungannya dengan bukti dan inferensinya, tergantung kepada fungsi dari ucapan itu di skema konseptualnya atau peranannya di dalam inferensi dari apa yang disebut 'permainan bahasa.' (2) Morris, Stevenson, Grice, Katz, dsb. menganggap makna suatu ucapan sebagai cermin dari gagasan atau ide, pikiran, perasaan atau gerakan yang dapat dinyatakan oleh ucapan itu. (3) Wittgenstein (?), Austin, Hare, Nowell-Smith, Searle, Alston, dsb. menganggap makna dari suatu ucapan ada hubungannya dengan pertuturan dari ucapan yang dipakai untuk mengerjakan sesuatu."

Makna (1) dan (3) dari suatu kata biasanya tidak dapat ditentukan sebelum pengolahan dari beberapa bagian selanjutnya dikerjakan.

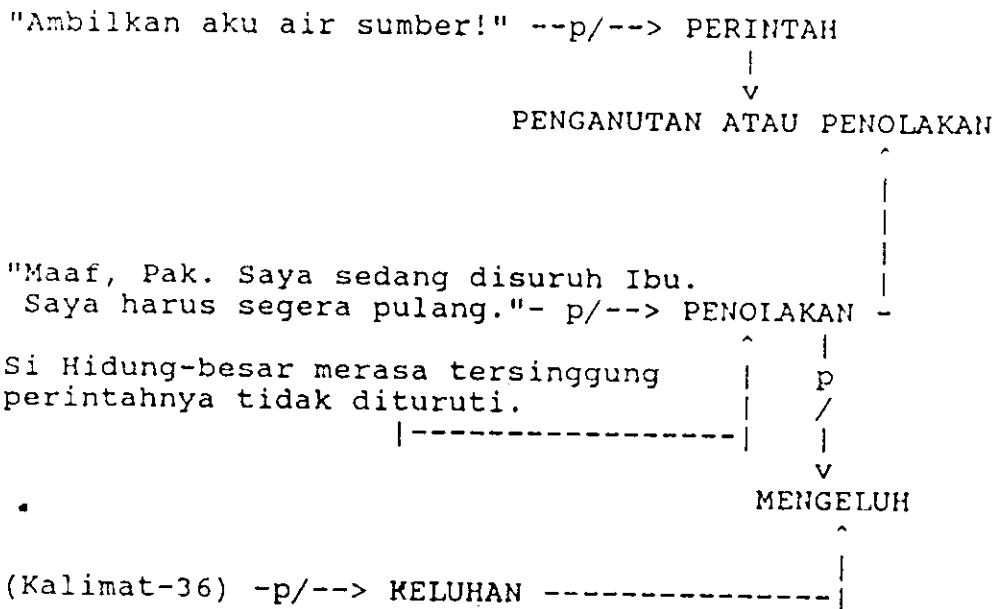
Kembali ke data kita di atas, perhatikanlah paragraf 11, kalimat-kalimat 16, 17, 18, 19, dan 20. Kalimat-20 mengandung frase nominal Anak yang selalu menang. Ini tidak terikat dengan kalimat-19. Tetapi perhatikanlah ikatannya dengan kalimat-18! Ketika mengolah kalimat-18 tata bahasa ATN harus menghasilkan poposisi yang predikatnya adalah mengalahkan dan pelakunya = nya yang terikat dengan anak itu di kalimat-17: MENGALAHKAN (ANAK ITU, X). Ini harus diikat dengan anak yang selalu menang itu di kalimat-20 dengan menghasilkan inferensi semantik: MENGALAHKAN (ANAK ITU, X) s/--> MENANG(ANAK ITU). Tetapi tidak begitu jelas apakah hubungan antara ulah sombong di kalimat-17 dan sengaja ingin mencari lawan dalam bermain pukul degung suatu hubungan semantik. Ini disebabkan karena kata-kata seperti sombong adalah kata evaluatif yang maknanya kadang-kadang ditentukan oleh harga kulturil atau sosial. Di kultur Indonesia, seorang yang sengaja ingin mencari lawan dalam bermain pukul degung dianggap "sombong. Di kultur lain mungkin inferensinya adalah bahwa orang itu mempunyai minat kompetitif, suatu ciri yang positif, tidak negatif seperti 'sombong.'

Sebelum meninggalkan paragraf ini perlu ditunjukkan bahwa tidak semua kata silih diungkapkan dengan kata pronomina, tetapi kadang-kadang frase nominal seperti anak yang selalu menang dan ulah sombong anak itu dipakai sebagai kata silih, dan perkaitannya dengan antesedennya merupakan perkaitan semantik atau perkaitan pragmatik.

Pengetahuan skema kadang-kadang memegang peranan dalam penentuan anteseden dari morfem nya dan penginstansiasi dari kata yang tidak disebutkan. Perhatikanlah paragraf 16. Di kalimat-30, kata dililit adalah suatu kata yang

mengandung makna [+PELAKU; +PENDERITA], tetapi bagaimana kita menentukan apa PELAKUnya dan apa PENDERITANYA? Morfem nya di kalimat-29 terikat dengan mata goloknya di kalimat-28 atau terikat dengan golok itu di kalimat-27?

Marilah kita tutup contoh pembahasan ini dengan membahas kalimat-kalimat yang mengandung speech acts = per tuturan. Kalimat di dalam petik "Hai, Malin!" di kalimat-33 mempunyai daya ilokasi teguran. Ucapan ini masih suatu teguran meskipun, andaikata, kata menegur diganti dengan berkata. Ucapan "Ambilkan aku air sumber!" dipakai sebagai suatu perintah. Ini merupakan per tuturan yang direct, karena makna lokusinya sama dengan daya ilokasinya. (Tetapi bukan kalimat performatif). Kalimat-34 dipakai untuk menolak suatu perintah. Dan kalimat-36 yang terdiri dari beberapa kalimat mempunyai daya ilokasi pengeluhan. Pertalian lokal dari kalimat-kalimat ini harus dinyatakan atau dihubungkan dengan daya ilokasi-nya, jadi hubungan pragmatik.



Diatas dapat dilihat bahwa penelitian pragmatis yang sesuai dengan rangka teori linguistik adaptasi (Verschueren, 1987) dengan jelas akan berguna sekali di dalam penelitian pemahaman. Juga dapat dilihat bahwa makna suatu kata atau kalimat kadang-kadang harus ditentukan berdasarkan atas pengolahan wacananya.

7 Penutup

Jadi sebagai linguis kalau kita akan meneliti seluk-beluk pragmatik, apa yang harus diselidiki? Atau sebagai guru linguistik apa yang harus diajarkan kalau kita mengajar pragmatik? Pertama-tama perlu diingat bahwa sumber atau daftar bacaan untuk bidang ini sudah banyak. Karya Nuyt dan Verschueren (1987) adalah daftar bacaan yang terdiri dari dua ribu halaman. Dari yang disajikan di sini dapat diambil kesimpulan bahwa ada dua macam atau tingkat penelitian: penelitian khusus dan penelitian integrasi. Karya Verschueren (1987) terutama Bab 4 mengandung daftar penelitian khusus. Apa yang dibahas di bagian 3 dan 4 di sajian ini merupakan penelitian khusus. Yang ingin saya anjurkan sebagai

tujuan dan metode penelitian adalah penelitian integrasi. Penelitian integrasi membahas suatu wacana yang komplit. Wacana ini dapat merupakan wacana ucapan atau tertulis. Penelitiannya dapat sedalam mungkin (seperti yang dianjurkan oleh van Dijk dan Kintsch, 1983), tetapi paling sedikit harus menyatakan hubungan antara struktur lahir dan skema proposisinya (atau apa yang disebut *Conceptual Graph Structure* = "struktur konsep graf" oleh Graesser dan Goodman, 1985). Penelitian ini dapat dipandang dari sudut produksi atau pemahaman. Penelitian dari sudut pemahaman lebih banyak sumbernya (daftar bacaannya) dari pada penelitian dari sudut produksi. Penelitian integrasi biasanya terdiri dari dua tingkat: penentuan tata bahasa atau *parser* yang menghubungkan atau mengolah struktur lahir dengan atau menjadi skema proposisi. Tata bahasa ini dapat didasarkan atas salah satu teori tata bahasa moderen yang eksplisit, misalnya *Government and Binding* - Chomsky (1982), Mey (1985), *Generalized Phrase Structure Grammar* - Gazdar, Klein, Pullum, dan Sag (1985), *Lexical-Functional Grammar* - Bresnan dan Kaplan (1982), *Arc Pair Grammar* - Johnson dan Postal (1980), atau tata bahasa moderen lainnya.

Telah dinyatakan di Soemarmo (1986) kalau sayang sekali bahwa psikolog, sarjana inteligensi artifisial, dan sarjana ilmu kognitif masih harus menceptakan tata bahasa yang dapat diterapkan di bidang mereka, karena mereka tidak dapat memakai apa yang ada di linguistik. Sudah waktunya bagi para linguis untuk menceptakan tata bahasa yang dapat dipakai oleh para sarjana di bidang lain yang memerlukan tata bahasa yang eksplisit, komplit, dan fungsional. Penelitian integrasi seperti yang disajikan di sini merupakan contoh penceptaan tata bahasa yang tidak hanya realistik (dalam arti yang dimaksudkan oleh Bresnan (1982, 1-59)) tetapi juga fungsional, dalam arti bahwa tata bahasa ini dapat dipakai oleh sarjana di lain bidang karena tata bahasa ini eksplisit dan komplit untuk suatu wacana. Mengapa tata bahasa yang eksplisit, realistik, dan fungsional itu perlu? Chomsky (1965) menyatakan bahwa linguistik adalah suatu cabang dari psikologi sosial. Tetapi apa yang terjadi selama dua puluh tahun sejak penerbitan Chomsky (1965) tidak menunjukkan bahwa linguistik dapat menyajikan sokongan secara langsung kepada bidang penelitian lain yang memerlukan tata bahasa.

"If linguistics is truly a branch of psychology (or even biology), as is often unilaterally asserted by linguists, it is so far the branch with the greatest pretensions and the fewest reliable results." - Gazdar, Klein, Pullum dan Sag (1985, 5)

"Kalau linguistik sungguh-sungguh merupakan cabang dari psikologi (atau biologi), seperti yang sering secara UNILATERAL dinyatakan oleh para linguis, sampai sekarang linguistik masih merupakan cabang yang belum bermakna dan belum banyak memberi hasil yang dapat diandalkan."

Mudah-mudahan jurusan penelitian yang digambarkan di sumbangan ini dapat menyumbangkan karya yang akan mengubah keadaan ini. Hasil karya sarjana-sarjana yang membahas bahasa-bahasa Indonesia akan berguna sekali tidak hanya dalam rangka pembedaan tata bahasa pada umumnya, tetapi khususnya di dalam rangka memberi gambaran keadaan sistem bahasa yang lain ciri-cirinya dengan bahasa-bahasa barat, seperti bahasa Inggris.

- Catatan -

1. Semua tukilan bahasa Inggris yang disertai bahasa Indonesia bukan merupakan terjemahan literal. Maknanya sama, tetapi kadang-kadang diudarkan untuk menjelaskan maknanya.
2. Apa yang dianjurkan oleh Verschueren ialah suatu garis pedoman untuk mengadakan reset pragmatik yang kemungkinan akan dipakai oleh IPRA
3. Metode ini diurai di Soemarmo, 1986. Metode untuk membahas wacana secara lengkap disajikan oleh Van Dijk dan Kinstch, 1982
4. Dari KEBURUKAN DAN KEBAIKAN (Timunmas) di buku Kumpulan Dongeng Kita oleh E. Siswojo, diterbitkan oleh Gramedia, Jakarta, 1983
5. Format yang saya pakai di sini adalah format yang saya pakai untuk mengajar, jadi tidak formil. Untuk format yang formil, silahkan menengok Woods (1970)
6. Di teori *Lexical-Functional-Grammar* = Tata bahasa Leksikal Fungsional (Bresnan dan Kaplan, 1983) proses ini tidak dianggap direk tetapi harus melalui tingkat fungsi tata bahasa (Subjek, predikat, dsb.)
7. Kridalaksana (1982) menterjemahkan EXPERIENCER sebagai PENDERITA, tetapi saya kira PENDERITA itu lebih tepat kalau dipakai untuk menyatakan PATIENT. Oleh karena itu, di sini istilah EKSPIRIENSI yang dipakai.

Daftar Bacaan

- AUSTIN, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- BARWISE, JON dan PERRY, J. 1983. *Situations and Attitudes*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- BATES, E. 1976. *Language and Context: the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- BEVER, T. 1970. The Cognitive Basis for Linguistic Structures. Di J.R. HAYES (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: John Wiley.
- BLOOMFIELD, LEONARD. 1933. *Language*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- BOVAIR, SUSAN dan DAVID EKIERAS. 1985. A Guide to Propositional Analysis for Research on Technical Prose. di BRITTON, BRUCE K. dan JOHN B. BLACK, ed., *Understanding Expository Text*. Hillsdale, J.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, 315-362)
- BOLKESTEIN, A.M., C. DE GROOT, dan J.L. MACKENZIE (ed.). 1985. *Syntax and Pragmatics in Functional Grammar*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- BRAZIL, D. 1975. *Discourse Intonation 2: English Language Research Monographs*, Birmingham: University of Birmingham.
- BRAZIL, D., COULHARD, M. dan JOHNS, C. 1980. *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longmans.
- BRESNAN, J. dan KAPLAN, RONALD M. 1982. Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. Di BRESNAN, J. (ed.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. (1982: 173-281).
- BRUNER, J. 1975. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*. 2.1-20.
- CHARNIAK, E. 1976. Inference and Knowledge. Di CHARNIAK, E. dan WILKS, Y. (ed.), *Computational Semantics*. Amsterdam: North-Holland. (1976: 1-22; 129-154).
- CHOMSKY, NOAM. 1956. *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton.
- CHOMSKY, NOAM. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CHOMSKY, NOAM. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: FORIS Publications.

- CLARK, H.H. dan CLARK, E.V. 1977. *Psychology of Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- COLE, PETER (ed.) 1978. *Syntax and Semantics - volume 9: Pragmatics*. New York: Academic Press.
- COLE, PETER dan MORGAN, JERRY (ed.). 1975. *Syntax and Semantics - volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- DORE, J. 1973. *The Development of Speech Acts*. Ph.D. Disertasi. New York: City University of New York.
- DORE, J. 1976. *Children's illocutionary acts*. Di R. FREEDLE (ed.). *Discourse Comprehension and Production*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- ERVIN-TRIPP, S. dan MITCHELL-KERNAN, C. 1977. *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- FILLMORE, C. 1977. *The case for Case Reopened*. Di COLE, P. & SADOCK, J. (ed.). *Syntax and Semantics - Vol. 8. Grammatical Relations*. New York: Academic Press. (1977: 59-82)
- FRANKLIN, KELLY. 1986. *Intonation and Interaction in Discourse: A Search for Keys*. MA Thesis - Ohio University.
- GAZDAR, GERALD. 1979. *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*. New York: Academic Press.
- GAZDAR, GERALD. 1980. *Pragmatic constraints on linguistic production*. *Language Production, Vol. 1: Speech and Talk*, ed. by B. Butterworth, 49-68. New York: Academic Press.
- GAZDAR, GERALD dan KLEIN, E. 1977. *Context-sensitive transderivational constraints and conventional implicatures*. *Papers from the Thirteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 137-146.
- GAZDAR, GERALD, KLEIN, EWAN, PULLUN, dan SAG, IVAN 1985. *Lexical-Functional Grammar*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- GORDON, D. dan LAKOFF, G. 1975. *Conversational Postulates*. Di Cole dan Morgan (1975: 83-106).
- GRAESSER, A.C. 1981. *Prose Comprehension Beyond Words*. New York: Springer-Verlag.
- GRAESSER, A.C. 1985. *An Introduction to the Study of Questioning*. Di GRAESSER, A.C. dan BLACK, J.B. (ed.). *The Psychology of Questions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- GRAESSER, ARTHUR C. dan GOODMAN, SHARON M. 1985. *How to Construct Conceptual Graph Structure*. Di BRITTON, BRUCE K. dan JOHN B. BLACK (ed.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985:363-384.
- GRICE, H. PAUL. 1967. *Logic and Conversation*. Di COLE dan MORGAN (1975: 41-58)
- GUENTHNER, F. and S.J.SCHMIDT (eds.) 1979. *Formal Semantics and Pragmatics for Natural Languages*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.

- HALIM, AMRAN. 1974. Intonation in Relation to Syntax in Bahasa Indonesia. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- HUSSEIN, LUTFI. 1984. Apology as a Speech Act. M.A. Thesis: Ohio University.
- HALLE, M., BRESNAN, J., dan MILLER, G.A. (ed.). 1982. Linguistic Theory and Psychological Reality. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- HALLIDAY, M. A. K. 1967. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 1967: 3.37-81.
- HALLIDAY, M. A. K. 1970. Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. *Foundations of Language*, 1970: 6.322-361.
- HARTMAN, GILBERT H. 1971. Three levels of meaning. di STEINBERG, DANNY D. dan LEON A. JAKOBOVITS (ed.). *SEMANTICS - An Interdisciplinary Reader in Philosophy Linguistics and Psychology*. London: Cambridge University Press. 1971:66-75.
- HUTTR, GEORGE and KENNETH GREGERSON. 1986. *Pragmatics in Non-Western Perspective*. Arlington, Texas: The Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington.
- HYMES, D. (ed.). 1964. *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- JOHNS-LEWIS, CATHERINE (ed.). 1986. *Intonation in Discourse*. San Diego, California: College-Hill Press.
- JOHNSON, DAVID E. dan POSTAL, PAUL M. 1980. *Arc Pair Grammar*. New Jersey: Princeton University Press.
- KAY, J. CHRISTINE. 1985. *Intonation in Standard American English: A Study of its Semantic Correlation*. MA Thesis - Ohio University.
- KATZ, J.J. 1972. *Semantic Theory*. New York: Harper & Row.
- KATZ, J.J. dan POSTAL PAUL M. 1964. *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- KRIDALAKSANA, Harimurti. 1982. *Kamus Linguistik*. Jakarta: Penerbit PT Gramedia.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1980. *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- LEECH, GEOFFREY N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
- LEVINSON, STEPHEN C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- LIGHTFOOT, G. 1979. *Principles in Diachronic Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCLELLAND, J.L. dan RUMELHART, D.E. 1981. An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception. *Psychological Review*, 1981: 88.375-407.

- MEY, JACOB L. 1979. *Pragmalinguistics. Theory and Practice*. The Hague: Mouton Publishers.
- ✓ MEY, JACOB L. 1985. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MEY, JACOB L. (Ed.) 1986. *The Meaning of the Sentences in Its Semantics and Pragmatic Aspects*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- MINSKY, M. A. 1975. *A framework for representing knowledge*. Di P. WINSTON (ed.). *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.
- MORRIS, C. 1938. *Foundations of the Theory of Signs*. Di O. NEURATH, R. CARNAP & C. MORRIS (ed.). *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1938:77-138.
- ✓ NUYT, JAN dan VERSCHUEREN, JEF. 1987. *A Comprehensive Bibliography of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PURWA, BAMBANG K. 1982. *Deiksis dalam Bahasa Indonesia*. Ph.D. Disertasi. Universitas Indonesia.
- RICKHEIT, G. and H. STROHNER (eds.) 1985. *Inferences in text Processing*. North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- RIEGER, C. 1974. *Conceptual Memory*. Ph.D. Disertasi: Stanford University.
- ROGERS, ANDY, BOB WALL, and JOHN P. MURPHY (ed.) 1977. *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- McNEILL, D. 1970. *The Acquisition of Language: the Study of developmental Psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- OHMANN, R. 1971. *Speech acts and the definition of literature*. *Phylosophy & Rhetoric*, 1971: 4.1-19.
- RONDAL, J.A. 1985. *Adult Child Interaction and the Process of Language Acquisition*. New York: Praeger.
- ROSS, J. R. 1967. *Constraints on Variables in Syntax*. Ph.D. Disertasi: MIT.
- ROSS, J.R. 1970. *On Declarative Sentences*. Di Jacobs dan Rosenbaum (1970: 222-272)
- ROSS, J.R. 1975. *Where to do things with words*. Di Cole dan Morgan (1975: 233-256)
- SADOCK, J.M. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.
- SCHENKEIN, J. 1978. *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press.
- SCHIEFELBUSCH, Richard L. dan Joanne PICKAR (ed.) 1984. *Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press
- SEARLE, J. 1975. *Indirect Speech Acts*. Di COLE dan MORGAN (1975:59-82)

- SEARLE, JOHN R., KIEFER, F. & BIERWISCH (ed.). 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Synthese Language Library, Vol. 10. Dordrecht: Reidel.
- SELFIDGE, O. 1959. *Pandemonium: A paradigm for learning*. Symposium on the mechanization of thought processes. London: HM Stationary Office.
- SISWOJO, E. 1983. *Kumpulan Dongeng Kita*. Jakarta: Gramedia.
- SOEMARMO, M. 1970. *Subject-Predicate, Topic-Comment, and Focus-Presupposition Constructions in Bahasa Indonesia*. Ph.D. Disertasi. U.C.L.A.
- SOEMARMO, M. 1977. *How Javanese Do Things With Words*. Mid-America Linguistics Conference.
- SOEMARMO, M. 1986. *Parsing Indonesian languages*. Chicago Linguistic Society Conference.
- SOEMARMO, M. (s.d.) *From Surface Structure to Locally Coherent Text Base*. Department of Linguistics, Ohio University.
- TAMBIAH, S.J. 1968. *The magical power of words*. *Man*, 1968:3.175-208.
- TARIGAN, HENRY GUNTUR. 1984. *Psikolinguistik*. Bandung: Penerbit Angkasa.
- TYLER, S. A. 1978. *The said and the Unsaid*. New York: Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. 1981. *Studies in the Pragmatic of Discourse*. The Hague: Mouton.
- VAN DIJK, T.A. dan KINSTCH, W. 1982. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- ✓ VERSCHUEREN, J. 1987. *Pragmatics as a Theory of Linguistic Adaptation*. Working Document, 1. Belgium: IPRA.
- WANNER, E. dan MARATOS, M. 1982. *An ATN Approach to Comprehension*. Di Halle, M., Bresnan, J., dan Miller, G.A. (1982: 119-161)
- WARDHAUGH, RONALD. 1986. *Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- WINOGRAD, TERRY. 1972. *Undertsanding Natural Language*. *Cognitive Psychology*, 3.1.
- WOODS, W. 1970. *Transition network grammars for natural language analysis*. *Communication of the ACM*, 1970:13.591-606.

PRAGMATIK DAN PENGAJARAN BAHASA

[makalah untuk Pertemuan Linguistik Lembaga Bahasa Atma Jaya (PELLBA)
1,1 dan 2 September 1987]

Bambang Kaswanti Purwo
Universitas Katolik Atma Jaya, Jakarta

0 Pengantar

1.0 Sejarah Metode Pengajaran Bahasa dan Latar Belakangnya

1.1 Grammar-Translation Method

1.2 Direct Method

1.3 Audiolingual Method

1.4 Cognitive Learning Theory

1.5 Communicative Approach; Functional/Notional Approach

2.0 Rancang Bangun Silabus (*syllabus design*)

2.1 Pendekatan Sintetis

2.2 Pendekatan Analitis

3.0 Ihwal Pengurutan Bahan Pelajaran Komunikatif

4.0 Ihwal Tata Bahasa di dalam Pengajaran Komunikatif

4.1 Model Brumfit

4.2 Model Maley

4.3 Model Valdman

4.4 Model Higgs dan Clifford

5.0 Pragmatik dan Pengajaran Bahasa di Indonesia

5.1 Pengajaran Bahasa Inggris di SMA

5.2 Pengajaran Bahasa Indonesia di SMA

6.0 Arah Perkembangan Penelitian Pragmatik dan Pengajaran Bahasa

0 Pengantar

Akhir-akhir ini nama-nama seperti "pragmatik", "pengajaran bahasa yang komunikatif", "pendekatan yang nosional/fungsional" bertebaran membayangi warna pengajaran bahasa, dan melanda pula sampai ke Indonesia. Berkembangnya aliran "baru" di dalam pengajaran bahasa pada tahun 1970-an ini merupakan reaksi terhadap aliran, yang (karena kini sudah tidak mutakhir lagi) lalu memperoleh julukan aliran "lama". Sekurang-kurangnya ada empat nama yang disangkut-pautkan dengan aliran "lama" itu: **Grammar Translation Method** (akhir abad ke-19), **Direct Method** (awal abad ke-20), **Audiolingual Method** (1940 sampai pertengahan 1950-an), **Cognitive Learning Method** (akhir 1950-an sampai awal 1970-an).

Yang manakah sebenarnya yang disebut "lama" dan "baru" ini di dalam tata cara pengajaran bahasa itu? Sulit kiranya untuk melacak yang manakah

yang "baru" karena pengajaran bahasa sudah berlangsung selama dua puluh lima abad (Kelly 1976). Dan selama itu warna pengajaran bahasa bersilih-ganti dan berulang perputarannya. Yang dikumandangkan sebagai hal yang baru dapat dipersoalkan "kebaruan"-nya; apakah itu bukan ihwal lama yang diselubungi dengan nama baru saja? Pertanyaan seperti ini dilontarkan, antara lain, oleh Paulston (1985). Warna pengajaran bahasa yang memberikan bobot utama pada komunikasi, yang mempertimbangkan konteks situasionalnya, yang kini ramai didengang-dengungkan orang itu, sudah dicanangkan oleh Santo Agustinus pada abad ke-4, sekalipun pada masa itu tidak disebut dengan nama "pragmatik" atau "komunikatif". Pandangan bahwa keterampilan lisan harus diajarkan lebih dahulu sebelum keterampilan tulis, sebenarnya sudah dijelaskan oleh para pengajar bahasa pada awal Abad Pertengahan (abad ke-14). Pemakaian metode deduktif dan induktif pun juga secara bersilih-ganti mewarnai kegiatan pengajaran bahasa. Metode deduktif yang populer pada akhir Abad Pertengahan menjadi tidak populer lagi dan berganti dengan metode induktif pada abad ke-15 dan ke-17. Pada abad ke-18 dan ke-19 para pengajar bahasa berpaling pada metode deduktif, tetapi pada awal abad ke-20 mereka kembali berpegang pada metode induktif. Grammar Translation Method memakai pandangan deduktif, tetapi Direct Method mengonot pandangan induktif.

Daripada mempertikaikan ihwal "lama" dan "baru" di dalam pengajaran bahasa, makalah ini lebih condong pada upaya menyoroti latar belakang yang mendesakkan munculnya suatu aliran tertentu pada suatu masa tertentu. Seperti yang dikemukakan oleh Lado (1981), pembahasan pendekatan baru yang dikuar-kuarkan pada tahun 1980-an ini tidak dapat dilakukan tanpa mempertimbangkan desakan-desakan yang membentuknya. Oleh karena itu, berikut ini akan ditinjau sejarah yang melatarbelakangi berbagai pendekatan di dalam pengajaran bahasa sampai pada yang kini dikenal dengan pendekatan pragmatik. Baru sesudah itu dipaparkan seluk-beluk di sekitar pragmatik dan pengajaran bahasa: rancang bangun silabus komunikatif, pengurutan bahan pelajaran komunikatif, tempat tata bahasa di dalam pengajaran komunikatif. Kupasan mengenai Kurikulum 1984, yang mengandung ciri pragmatik itu, menyangkut pengajaran bahasa Inggris dan bahasa Indonesia di SMA, disodorkan untuk dijadikan bahan pemikiran bersama. Dan makalah ini diakhiri dengan mengamati arah perkembangan penelitian pragmatik dan pengajaran bahasa pada tahun 1980-an ke atas. Bahasa seperti bahasa Indonesia dan bahasa Jawa, yang sebenarnya merupakan surge bagi penelitian di bidang pragmatik, belum dijelajahi. Fenomena pragmatik yang terdapat di dalam bahasa Jepang, seperti yang banyak menarik minat ahli pragmatik Amerika akhir-akhir ini, sebenarnya tidak jauh berbeda dengan yang terdapat di dalam bahasa seperti bahasa Indonesia dan bahasa Jawa.

1.0 Sejarah Metode Pengajaran Bahasa dan Latar Belakangnya

1.1 Grammar Translation Method

Terjemahan merupakan salah satu teknik tertua untuk menunjukkan makna dari suatu kata bahasa asing, dan tata cara ini telah digunakan di dalam pengajaran bahasa asing pada zaman Kekaisaran Romawi. (Teknik ini mulai ditinggalkan orang pada akhir Abad Pertengahan (abad ke-15), tetapi menjadi populer lagi pada Zaman Kebangunan Kembali (*Renaissance*) (abad ke-16)). Leksikografi dwibahasa sudah ada untuk pertama kalinya pada tahun 2500 SM di antara masyarakat Akkadia. Pada awal abad ke-8 tidak hanya daftar kosakata Yunani-Latin yang dikembangkan, melainkan juga daftar kosakata Latin dan bahasa-bahasa daerah. Kegiatan mempelajari banyak bahasa (sampai sebanyak tujuh bahasa), dengan bahasa Latin sebagai bahasa perantara, berkembang sekitar abad ke-17. Akan tetapi, baru pada abad ke-19 muncul kamus dengan dua arah (dari bahasa pertama ke bahasa kedua, dan sebaliknya). Para guru bahasa pada abad ke-19 pada umumnya berkeyakinan bahwa satu-satunya metode yang jitu untuk memancarkan makna dari bahasa asing adalah melalui terjemahan.

Dasar-dasar Grammar Translation Method sudah ada pada Zaman Kebangunan Kembali. Para guru bahasa pada zaman itu berpandangan bahwa dengan latihan menerjemahkan dua hal dapat direguk sekaligus, yakni pengenalan rasa bahasa dan penguasaan tata bahasa. Pandangan yang berkembang pada masa itu adalah bahwa hanya ada satu sistem dasar bagi semua bahasa. Masyarakat *Fort-Royal* bahkan mendesak pentingnya menguasai tata bahasa bahasanya sendiri demi memudahkan proses belajar bahasa asing.

Akan tetapi, bagaimanakah sebaiknya tata bahasa suatu bahasa asing harus disajikan: di dalam bahasa asing itu sendiri atau di dalam bahasa pertama? Persoalan ini menjadi polemik besar dari abad ke abad. Baru pada abad ke-9 penyajian tata bahasa suatu bahasa asing di dalam bahasa pertama muncul untuk pertama kalinya. Tata cara ini menjadi populer lagi pada abad ke-16, dan kemudian memperoleh dukungan kuat dari kelompok *Fort-Royal* pada abad berikutnya. Pada awal abad ke-19 penjelasan tata bahasa suatu bahasa asing ke dalam tata bahasa suatu bahasa daerah mulai diterima secara meluas.

1.2 Direct Method

Berkembangnya Direct Method pada awal abad ke-20 ditandai dengan penolakan mentah-mentah oleh para penganutnya terhadap metode terjemahan. Pada akhir abad ke-19 untuk pertama kalinya fonetik digunakan di dalam pengajaran bahasa Prancis, Inggris, dan Jerman; gerakan ini didukung kuat oleh aliran Direct Method. Dengan bantuan fonetik tertopanglah kegiatan peniruan bunyi-bunyi bahasa asing. Kalau pada abad ke-16 para ilmuwan berpandangan bahwa keterampilan pemahaman bunyi dan pengucapan bunyi merupakan dua hal yang tak terpisahkan, penganut

aliran Direct Method beranggapan bahwa peniruan bunyi harus dilakukan dengan dua tahap: pemahaman bunyi terlebih dahulu, baru pengucapannya.

Penganut aliran Direct Method berpendangan bahwa bahasa pada pertama-tama berwujud lisan, bukan tulis; oleh karena itu, yang pertama kali diajarkan adalah bahasa lisan, dan bahasa tulis ditunda pengajarannya pada tahap kemudian. Siswa dipajankan (*exposed*) langsung pada bunyi-bunyi bahasa, dan penjelasan mengenai kata-kata baru tidak melalui penerjemahan melainkan dengan keterangan/uraian dari bahasa aslinya atau peragaan atau alat visual. Kegiatan yang sebaliknya, yakni yang mendahulukan pengajaran bahasa tulis, sudah dilakukan sebelumnya oleh para guru bahasa pada Abad Pertengahan, dan kemudian menjadi mode lagi pada abad ke-19. Penekanan pada bahasa tulis atau pada bahasa lisan ini bersilih ganti dari abad ke abad. Pada abad sebelumnya (yakni, abad ke-13) sudah ada kegiatan mendahulukan pengajaran bahasa lisan; pandangan seperti ini menjadi populer lagi pada zaman Kebangunan Kembali. Kegiatan membaca secara oral (dengan tujuan menghafalkan dan menghargai estetika), yang sudah dilakukan pada zaman Kebangunan Kembali, digalakkan lagi pada awal abad ini. Namun, tujuan membaca oral menurut Direct Method adalah untuk latihan intonasi dan untuk perekaman sejumlah ungkapan bahasa ke dalam otak.

Direct Method juga menolak pengajaran tata bahasa (pendekatan deduktif), meskipun sesungguhnya bukan untuk pertama kalinya penolakan seperti ini terjadi; pendobrakan terhadap pengajaran tata bahasa itu sudah dilakukan oleh Grandisson pada Abad Pertengahan. Pandangan ini berpijak pada kenyataan bahwa banyak orang yang menguasai sekali tata bahasa suatu bahasa tertentu tidak dapat berbahasa yang bersangkutan. Persoalan mengenai bagaimanakah seyogyanya peranan tata bahasa di dalam pengajaran bahasa memang belum pernah mencapai titik pemecahan, dan hingga kini penolakan atau penggunaan tata bahasa di dalam kegiatan pengajaran bahasa saling bergantian menjadi mode dari waktu ke waktu.

Jika dibandingkan dengan kelas yang memakai Grammar Translation Method, kelas yang menggunakan Direct Method berlangsung lebih menarik, lebih aktif, dan lebih tidak membosankan. Pengajaran yang mendahulukan bahasa lisan ini sebenarnya berlandas pada cara yang ditempuh oleh seorang anak sewaktu belajar bahasa ibunya. Akan tetapi, demi keberhasilan kelas dengan Direct Method ini dari guru dituntut penguasaan bahasa lisan tingkat tinggi. Tuntutan seperti ini dirasakan terlalu berat oleh kebanyakan guru bahasa asing. Persyaratan lain lagi demi keberhasilan kelas dengan Direct Method adalah jumlah siswa yang sedikit pada setiap kelasnya. Untuk kelas dengan jumlah siswa yang besar guru lebih cenderung memilih Grammar Translation Method (daripada Direct Method) untuk mencapai keberhasilan kelas.

1.3 Audiolingual Method

Pada tahun 1940-an, di sekitar masa perang dunia kedua, motivasi mempelajari bahasa asing meluas dan meningkat pesat, dipacu oleh kebutuhan memahami bahasa musuh. Audiolingual Method berkembang pada masa ini, didesak oleh kebutuhan menguasai bahasa asing dalam waktu singkat dan cepat. Metode ini sebenarnya masih seirama dengan Direct Method, hanya saja tidak begitu ketat mengharamkan penggunaan bahasa pertama di dalam proses belajar bahasa asing.

Gerakan Audiolingual Method ini didukung oleh linguistik struktural yang dipelopori oleh Bloomfield (1933) dan diilhami oleh penemuan di bidang psikologi mengenai *stimulus-response theory* yang dikembangkan oleh Skinner. Maka bertebaranlah latihan mendengarkan dan mengucapkan pola-pola kalimat secara bertubi-tubi (yang dikenal dengan istilah seperti: *drills*, *pattern practice*). Dengan dijejali latihan-latihan seperti ini para siswa diharapkan akan menjadi terbiasa—secara bawah sadar—dengan pola-pola kalimat itu. Dengan demikian ketepatan pengucapannya (*accuracy*) dapat mendekati penutur asli; dan memang menurut metode ini ketepatan harus didahulukan sebelum memasuki tahap kelancaran (*fluency*). Kesalahan sungguh-sungguh diamati dan dijaga ketat agar jangan terlanjur menjadi kebiasaan (yang akan sulit diperbaiki di kemudian hari). Penanaman kebiasaan (bawah sadar) yang dilakukan secara mekanis ini didukung oleh penemuan baru di bidang elektronika, yakni laboratorium bahasa. Laboratorium bahasa lalu dianggap setara tingkatnya dengan guru bahasa di dalam kemampuannya melatih siswa untuk memiliki daya tanggap secara otomatis (*automatic response*).

Ada lima slogan yang dikumandangkan oleh para penganut Audiolingual Method: (i) bahasa adalah lisan, bukan tulis, (ii) bahasa adalah seperangkat kebiasaan, (iii) yang diajar adalah bahasa, bukan mengenai bahasa, (iv) bahasa adalah yang diucapkan oleh si penutur asli, bukan yang seharusnya diucapkan, (v) bahasa adalah berbeda-beda. Pandangan (i), (iii), (iv), dan (v) mencerminkan penolakan terhadap pandangan Grammar Translation Method, yang menekankan pengajaran bahasa tulis, pengajaran kaidah-kaidah tata bahasa, yang bersikap preskriptif, dan yang percaya akan semesta bahasa (percaya adanya seperangkat sistem di dalam tata bahasa yang sama pada setiap bahasa di dunia). Pandangan (ii) dipengaruhi oleh aliran behaviorisme di dalam psikologi. Pandangan (iii) dan (iv) seirama dengan pandangan aliran strukturalisme (Bloomfield), yang berpendakatan deskriptif, dan pandangan (v) diilhami oleh pandangan aliran strukturalisme yang menaruh perhatian pada kekhasan bahasa.

Ketidaksamaannya dengan Direct Method dapat dilihat pada buku teks pelajaran bahasa audiolingual; versi dialog pada buku teks yang audiolingual disertai padanan ungkapan idiomatis di dalam bahasa pertama (tetapi tidak ada glos kata per kata). Latihan menerjemahkan dihindari di dalam

Audiolingual Method, agar siswa tidak condong untuk beranggapan bahwa kata dari bahasa yang satu secara mutlak sama dengan kata dari bahasa yang lain. Kalimat stimulus dapat diungkapkan dengan bahasa pertama siswa, jika itu dirasa dapat membantu memancing keluarnya kalimat tanggapannya di dalam bahasa yang sedang dipelajari.

1.4 Cognitive Learning Theory

Pada akhir tahun 1950-an cara melatih pola kalimat secara bertubi-tubi untuk membentuk kebiasaan bawah sadar itu dipersoalkan oleh temuan baru di bidang psikologi. Akan terjadi kelelahan (*fatigue*) sebagai akibat dari latihan yang dijalankan berulang-ulang itu. Kejenuhan karena latihan mengulangi-ulangi yang intensif itu menyebabkan timbulnya mekanisme penolakan, dan ini sesungguhnya menghambat proses pembelajaran dan pengendapan.

Chomsky (1959) mencemoohkan Skinner yang menyatakan bahwa kalimat dapat dipandang sebagai tanggapan (yang diperoleh melalui proses belajar) terhadap stimulus. Manusia tidak mengatakan sesuatu pada lawan bicaranya karena telah memperoleh hadiah pada masa lalu. Temuan Skinner itu hanya berlaku di dalam laboratorium binatang, tetapi tidak ada manfaatnya jika diterapkan pada kerumitan bahasa (manusia). Karya awal Chomsky (1957) sebenarnya tidak mengukut-ukut ihwal perolehan bahasa (*language acquisition*), tetapi pada karyanya (1965) ia menentang teori perolehan bahasa menurut kaum behavioris. Belajar bahasa bukanlah soal pembentukan kebiasaan, melainkan merupakan proses kreatif; suatu kegiatan yang rasionalistis dan kognitif, dan bukannya suatu tanggapan terhadap rangsangan (stimulus) dari luar.

Chomsky juga mempertanyakan ihwal "pembentukan kebiasaan bawah sadar". Siswa justru harus dijejali kaidah-kaidah tata bahasa secara sadar. Teknik seperti *drill* dapat digunakan, tetapi tujuan utamanya adalah agar siswa lebih mengenali kaidah bahasa. Melalui pemahaman kaidah bahasa secara sadar itulah siswa akan dapat menghasilkan pola-pola kalimat, dan bukannya melalui penyerapan secara tidak sadar lewat latihan menirukan pola-pola kalimat secara bertubi-tubi.

Pandangan ini memesakinikan pandangan Grammar Translation Method, yang memilih pendekatan deduktif; siswa harus dipajankan pada kaidah-kaidah tata bahasa justru pada tahap-tahap awal. Pemahaman mental pertama-tama dilakukan, dan sesudah kaidah-kaidah itu diinternalkan maka siswa akan dapat menghasilkan pelbagai macam kalimat-kalimat, termasuk juga kalimat yang belum pernah didengarnya sebelumnya. Jadi, kemampuan membuat kalimat semacam ini melampaui kemampuan menghasilkan kalimat melalui "analogi", seperti yang diidam-idamkan oleh pencanang Audiolingual Method dengan teori mereka.

Selain linguistik transformasional, yang menjadi dasar bagi Cognitive Learning Theory adalah juga teori psikologi Gestalt, yang dikembangkan oleh Carroll (1966). Keempat hal berikut menjadi prinsip yang ditekankan oleh teori ini:

- (1) Frekuensi pengkontrasan butir yang satu dengan butir yang lain lebih penting daripada frekuensi pengulangan.
- (2) Semakin bahan pelajaran yang digumuli oleh siswa itu mengandung arti semakin siswa dapat merekam bahan itu dengan mudah.
- (3) Bahan yang disajikan secara visual lebih mudah dipelajari daripada bahan yang disajikan secara aural.
- (4) Perhatian dengan penuh kesadaran terhadap ciri-ciri yang penting dan pemahaman akan hal-hal itu akan memudahkan proses belajar.

Atas dasar prinsip-prinsip ini, maka hal-hal yang terpenting di dalam proses belajar adalah penguasaan secara sadar terhadap pola-pola melalui studi dan analisis, dan bukannya melalui analogi. Siswa diajar untuk menyerap hubungan struktural yang disebut "transposisi" (menurut istilah psikologi Gestalt) atau "transformasi" (menurut istilah Tata Bahasa Generatif Transformasional).

1.5 Communicative Approach; Functional/Notional Approach

Direct Method muncul sebagai reaksi Grammar Translation Method, yang berpijak pada bahasa tulis, dan mengajarkan kaidah tata bahasa (deduktif). Gerakan "baru" pada awal abad ke-20 ini sama sekali menolak penggunaan bahasa pertama di dalam pengajaran bahasa, berpandangan bahwa bahasa pada hakikatnya adalah bahasa lisan (hasil analogi dengan bagaimana seorang anak belajar bahasa ibunya), dan tata bahasa harus diperoleh secara induktif. Audiolingual Method masih sama pijakannya dengan Direct Method, tetapi tidak begitu fanatik menolak penggunaan bahasa pertama. Aliran "baru" pada masa perang dunia kedua ini mengagungkan cara pembentukan kebiasaan bawah sadar melalui latihan "membeo" (*drills*); kelancaran (*fluency*) baru dilatih sesudah ketepatan (*accuracy*) betul-betul dikuasai, dan urutan pelajaran dijaga ketat, tidak boleh melompat-lompat. Bukan pembentukan kebiasaan bawah sadar melainkan pemahaman secara sadar terhadap kaidah-kaidah tata bahasalah yang akan menghasilkan pola-pola kalimat. Pandangan ini merupakan ciri aliran "baru" menjelang tahun 1960-an. Lalu, bagaimana dengan gebrakan baru di dalam pengajaran bahasa pada tahun 1970-an?

Keempat aliran yang berkembang sebelum tahun 1970-an itu memiliki ciri yang sama dalam hal lahan utama yang digarap; kesemuanya menggumuli struktur bahasa. Dan kebanyakan bahan pelajaran yang dihasilkan atas dasar keempat pandangan itu berkiblat pada struktur bahasa. Jika ada perbedaan di antara keempat aliran itu maka perbedaan itu terletak pada prosedur penyajiannya. Entah tata bahasa diuraikan terlebih dahulu, baru struktur

bahasa ditampilkan (pendekatan deduktif), atau siswa langsung dipajankan pada struktur bahasa dan diharapkan dapat menyimpulkan kaidahnya sendiri (pendekatan induktif). Pendekatan yang pertama itu dianut oleh Grammar Translation Method dan Cognitive Learning Theory, dan pandangan yang kedua oleh Direct Method dan Audiolingual Method. Penekanan pada struktur bahasa ini yang ditentang oleh aliran "komunikatif". Latihan-latihan penguasaan struktur (dengan *drills*) itu bukan latihan menggunakan bahasa; itu hanya latihan mengucapkan bentuk-bentuk sitiran (*citation*) yang terlepas dari konteks komunikatifnya.

Belajar bahasa lebih daripada sekedar memperoleh "kompetensi" (*competence*) model Chomsky. Hymes (1971) menolak keterbatasan cakupan "kompetensi" menurut pandangan Chomsky, yang tidak menyediakan tempat bagi kemampuan menggunakan bahasa; kemampuan menggunakan bahasa itu pun juga tidak tercakup pada "performansi" (*performance*). Lebih lanjut Hymes menegaskan bahwa "ada kaidah-kaidah penggunaan bahasa yang tanpa itu kaidah-kaidah tata bahasa tidak akan ada gunanya." Bahasa adalah lebih daripada sekedar mempersoalkan kegrammatikalan (*grammaticality*). Yang justru lebih penting adalah pertimbangan cocok tidaknya (*appropriateness*) penggunaan suatu tuturan pada konteks sosiokulturalnya. Oleh karena itu, menurut Hymes, pengertian "kompetensi" itu perlu diperluas sehingga mencakup pula "kecocokan kontekstual" (*contextual appropriacy*). Halliday (1971, 1972), senada dengan pandangan Hymes, menolak dikotomi "kompetensi" dan "performansi" Chomsky karena, menurutnya, perbedaan itu sedikit sekali gunanya di dalam konteks sosial. Pengertian Chomsky mengenai "kompetensi" itu adalah "apa yang diketahui oleh si pembicara", dan bukannya "apa yang dapat ditindakan oleh si pembicara".

Aliran "baru" pada tahun 1970-an ini berpondangan bahwa bahasa lebih tepat dilihat sebagai sesuatu yang berkenaan dengan apa yang dapat dilakukan atau ditindakan dengan bahasa (fungsi) atau berkenaan dengan makna apa yang dapat diungkapkan melalui bahasa (nosi), tetapi bukannya berkenaan dengan butir-butir tata bahasa. Dengan perkataan lain, kita menggunakan bahasa untuk meminta maaf, menyapa, membujuk, menasehati, memuji, atau untuk mengungkapkan makna tertentu, tetapi tidak untuk membeberkan kategori-kategori gramatikal yang ditemukan oleh para ahli bahasa. Seirama dengan penekanan yang lebih berat pada fungsi daripada pada bentuk ini maka terdapat perbedaan sehubungan dengan apa yang dituntut pada siswa di dalam proses belajar bahasa. Kalau Audiolingual Method menuntut ketepatan pengucapan (yang mendekati penutur asli) dan menunda latihan kelancaran, maka pendekatan komunikatif lebih mengutamakan kelancaran berkomunikasi, dan ketepatan pengucapan dapat diperbaiki sambil berjalan. Tidak seperti halnya dengan Cognitive Learning Theory, pendekatan komunikatif lebih mementingkan penggunaan bahasa

daripada pemilikan pengetahuan mengenai bahasa sebagai sistem yang melekat pada otak manusia.

Akan tetapi, apakah gerakan yang tampil pada tahun 1970-an ini layak digolongkan sebagai "method"? Pertanyaan seperti ini dilontarkan, antara lain, oleh Roberts 1982, Finocchiaro dan Brumfit 1983, Salimbene 1983, Littlewood 1985. Mereka beranggapan bahwa gerakan "baru" ini lebih berurusan dengan penyusunan silabus dan bahan pengajaran daripada dengan metode pengajaran. Gerakan baru ini lebih sesuai disebut sebagai penggebrak rancang bangun silabus yang landasan teorinya semata-mata struktural, yang begitu mapan keberadannya pada tahun 1950-an sampai 1960-an. Salah satu pendorong kuat bagi lahirnya gerakan "baru" ini adalah hasil seminar Council of Europe di Swiss pada tahun 1971, yang mendesakkan pelaksanaan pelayanan pendidikan dengan penekanan pada kebutuhan individu siswa, dan menegaskan kemampuan berbahasa sebagai keterampilan dan bukannya sebagai pengetahuan.¹

1.6 Catatan mengenai Periodisasi Sejarah Pengajaran Bahasa

Periodisasi yang saya coba susun atas dasar bahan dari Kelly (1976), Rivers (1981), dan Finocchiaro dan Brumfit (1983) ini saya lakukan secara kasar dan global, dengan menyamaratakan seolah-olah yang seperti itulah yang terjadi di mono-mono; padahal, sebenarnya tidak ada kesejajaran yang tepat sama di antara tradisi Eropa dan tradisi Amerika. Pembuatan periodisasi seperti

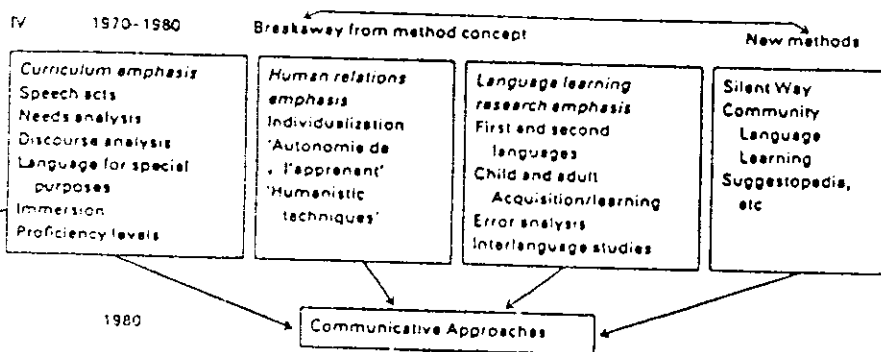
¹Badan antarpemerintah yang didirikan setelah perang dunia kedua dan bermarkas di Strasbourg (Prancis) ini pada seminarnya 1971 menghasilkan kesepakatan yang membuahkannya berbaliknya arah pendidikan dari "yang berpusat pada guru" ke "yang berpusat pada siswa". Guru lebih merupakan "pelayan" daripada "komandan", dan menjadi fasilitator bagi perkembangan individu siswa, sebagai anggota masyarakat sosial, untuk menjadi seorang komunikator, yang akan saling berinteraksi atas dasar saling memahami dan saling menerima. Usaha untuk memberikan warna "komunikatif" di dalam pengajaran bahasa ini beriringan dengan usaha untuk memecah-mecah sistem pendidikan global ke dalam satuan-satuan yang lebih kecil (yang disebut sistem kredit, yang mandiri, dan dapat digabung-gabungkan dan diurut-urutkan menurut cara yang berbeda-beda, sesuai dengan kebutuhan, motivasi, dan ciri siswa yang berlainan). Bahasa bukanlah sistem logika yang mengikuti garis lurus. Pandangan tradisional mengenai bahasa ini yang mewarnai minat peserta seminar Council of Europe 1971. Perkembangan belajar bahasa tidak dapat begitu saja diatur atas tahapan dari "dasar" ke "madya", sampai ke "lanjut". Perkembangan proses belajar bahasa bukanlah proses perkembangan lurus dan seragam setiap siswa dari "pemula nol" sampai ke tingkat "menyerupai penutur asli". Tahap perkembangan ini dapat ditempuh melalui banyak cara, tergantung dari individu siswa.

itu tidaklah semudah dan sesederhana, seperti kesan yang dapat tertimbulkan sewaktu mengikuti uraian dari 1.1 ke 1.5 di atas. Gambaran kasar itu sengaja dipaparkan di sini sekedar untuk menyajikan konteks bagi timbulnya peralihan pandangan orang mengenai pendekatan di dalam pengajaran bahasa, dengan sorotan utama pada perkembangan yang terjadi pada tahun 1970-an ke atas.

Periodisasi yang lebih rinci mengenai sejarah pengajaran bahasa dari 1880-1980 telah disusun oleh Stern (1986). Berikut ini ringkasan dari periodisasi versi Stern.

TABEL 1:
Perubahan dan pembaharuan di dalam pengajaran bahasa (Stern 1986:113)

Period	Decade	Main features
I	1880-1920	Reform/Direct Method Phonetics
II	1920-1940	Compromise Method Reading Method BASIC English
III	1940-1950	Linguistic approach to language teaching American Army Method, Intensive language teaching
	1950-1960	Audiolingual (U.S.A.) and audiovisual (France, Britain) methods FLES Language laboratory Psycholinguistics
	1960-1970	Audiolingual habit theory vs. cognitive code learning (Carroll 1966) Impact of Chomsky's theory, Sociolinguistics Method research (Scherer-Wertheimer, Pennsylvania Project, etc.) Method analysis (Mackey 1965)



2.0 Rancang Bangun Silabus (*syllabus design*)

Tahun 1960-an ditandai dengan keingintahuan banyak pihak mengenai metode manakah yang paling ampuh dan berdaya guna di dalam pengajaran bahasa. Hasil teleah Scherer dan Wertheimer (1964)² sewaktu membandingkan metode audiolingual dan metode tradisional sampai pada kesimpulan bahwa kelompok yang kena eksperimen (audiolingual) pada umumnya lebih tinggi di

²Saya kutip dari Politzer (1981).

dalam beberapa keterampilan, tetapi kelompok yang kena kendali (tradisional) lebih tinggi di dalam sejumlah keterampilan yang lain, dan setelah nilainya dihitung secara rata-rata maka hasilnya menunjukkan bahwa kedua kelompok itu tidak memperlihatkan perbedaan yang berarti. Upaya pembandingan yang lain dilakukan di Pennsylvania (Smith 1970). Di situ dibandingkan "pendekatan keterampilan fungsional" (audiolingual method) dan "pendekatan keterampilan fungsional dan gramatikal" dan "tradisional" (grammar translation). Hasil penelitian itu menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan yang berarti di antara kedua kelompok itu mengenai keterampilan mendengarkan, berbicara, dan menulis, tetapi kelompok yang kedua ternyata lebih unggul di dalam keterampilan membaca. Upaya membandingkan metode pengajaran ini semakin memudar karena tidanya kesimpulan yang meyakinkan sebagai hasil dari penelitian seperti itu.

Politzer (1981) mencoba mengamati jenis-jenis makalah yang diterbitkan antara tahun 1970 sampai 1979 di dalam empat majalah besar yang mengecipungi bidang pengajaran bahasa di Amerika Serikat. Jenis makalah itu dibaginya atas dua kelompok: bidang pengajaran bahasa (*language teaching*) dan bidang pembelajaran bahasa (*language learning*). Hasilnya memperlihatkan bahwa lebih banyak (dua kali lipat) makalah yang menggumuli bidang pembelajaran bahasa. Jika diamati perkembangannya dari tahun ke tahun, tersingkapkanlah bahwa penekanan pada pembelajaran bahasa pesat peningkatannya pada paruh kedua selama dekade 1970-an. Tahun 1970-an betul-betul merupakan masa dengan fokus pada siswa. Hasil riset pada masa itu menyampaikan pesan mengenai pentingnya curahan perhatian pada proses belajar.

Tidanya kesimpulan yang berarti mengenai "metode mana yang paling baik" membuat orang berpaling pada upaya bagaimana menyediakan bahan pelajaran yang paling sesuai dan paling berdaya guna untuk siswa. Maka berkembanglah berbagai pemikiran mengenai rancang bangun silabus, dan mulai tersadarilah bahwa metode apa pun yang dipilih ternyata silabus yang dihasilkan pada hakikatnya berelas pada model yang sama. Ihwal seleksi bahan pengurutan penyajian butir-butir gramatikal selama ini menjadi kaneh perhatian utama pada silabus. Adapun gerakan "baru" yang menghembus pada tahun 1970-an itu diwarnai dengan meningkatnya perhatian pada ihwal penggunaan bahasa (kompetensi komunikatif) daripada pada ihwal pengetahuan tata bahasa (kompetensi gramatikal). Wilkins (1976) mencoba menerangkan kedua perbedaan pendekatan ini dengan istilahnya "sintetis" dan "analitis", dan silabus dapat disusun pada titik mana pun di antara kutub sintetis dan kutub analitis, yang merupakan kontinum (bukan perbedaan hitam atas putih).

2.1 Pendekatan Sintetis

Di dalam perencanaan bahan pelajaran yang disusun dengan pendekatan ini, bahasa dijabarkan ke dalam daftar butir-butir gramatikal dan butir-butir leksikal. Siswa dipejankan setapak demi setapak pada satuan mata pelajaran, dan pengurutan penyajiannya ditata sedemikian rupa sehingga betul-betul ada tahap-tahapannya. Tugas siswa pada akhirnya nanti adalah menata kembali potongan-potongan kecil (yang dipisah-pisahkan oleh si perancang bahan pelajaran dan yang diajarkan kepada siswa sebagai keping-keping kecil itu) menjadi suatu keutuhan; upaya mensintesis ini terjadi pada tingkat akhir masa belajar, yang lazim disebut tingkat lanjut.

Pengurutan penyusunan bahan pelajaran pada mulanya dilakukan atas pertimbangan kosa kata, dan baru kemudian kosa kata dan butir gramatikal sama-sama dijadikan titik tolak bagi pengurutan. Akan tetapi, apa sebenarnya dasar yang dipegang di dalam upaya penataan bahan secara urut itu? Kriteria seperti frekuensi pemunculan kata pada suatu teks, jangkauan pemunculan kata pada pelbagai teks, menjadi bahan pertimbangan bagi kosa kata. Adapun kriteria seperti struktur yang sederhana, yang produktif, menjadi bahan pertimbangan bagi penentuan sulit tidaknya suatu butir gramatikal. Salah satu masalah yang dapat timbul sehubungan dengan pengurutan atas dasar dua macam pertimbangan itu adalah adanya konflik di antara kedua tolok ukur itu; urutan atas dasar kesulitan kosa kata tidak senantiasa sama dengan urutan atas dasar kesulitan tata bahasa. Dan dalam hal seperti ini kata putus terakhir menjadi subjektif.

Pendekatan sintetis ini menghasilkan silabus struktural (atau yang juga lazim disebut silabus gramatikal). Berikut ini adalah contoh daftar isi buku yang mengikuti silabus struktural. Pada Tabel 2 dapat dilihat bagaimana butir-butir gramatikal ditata dengan pertimbangan pengurutan mengenai sulit tidaknya butir itu. Pada Tabel 3 butir-butir gramatikal itu sedikit "dikontekstualkan", seperti tampak pada nama-nama judul setiap unitnya, tetapi dasar pengurutannya tetap semata-mata gramatikal.

Serangan yang dilontarkan terhadap silabus struktural, pada umumnya, bukanlah bahwa bahan pelajaran yang disusun atas dasar pendekatan seperti itu tidak ada manfaatnya bagi siswa. Kritikan yang dilancarkan pada umumnya menyorotkan pandangan bahwa bahan yang disusun dengan pijakan butir-butir gramatikal kurang berdaya guna karena kalimat-kalimat yang disajikan adalah kalimat-kalimat artifisial. Siswa akan mengalami kesulitan di dalam menggunakan kalimat-kalimat yang mereka pelajari itu di dalam situasi yang sesungguhnya.

Ada upaya untuk memperbaiki bahan pelajaran seperti itu dengan menjadikannya "situasional". Model-model situasional yang diambil, antara lain, "At the post office", "Buying an airline ticket", "Asking the way", dan pada umumnya menyangkut topik yang berkisar soal perjalanan wisata (periksa, misalnya, Tabel 4).

TABEL 2:
Daftar isi *Modern American English* (Dixson 1973; dikutip dari Yalden 1983:27)

<i>Table of Contents</i>	
<i>Lesson</i>	<i>Page</i>
1. Introductory (Verb <i>to be</i> , Negative and Question Form)	1
2. Verb <i>to be</i> ; Plural Form of Nouns	9
3. <i>This-That</i> ; Verb <i>to be</i> , Contractions.	19
4. <i>These-Those</i> ; A-An	31
5. <i>There is-There are</i> ; Plural Form of Nouns (Continued)	43
6. Present Tense of Verbs; Use of <i>It</i> and <i>They</i>	52
7. Review	64
8. Present Tense of Verbs (Continued); Possessive Form of Nouns	74
9. Question Form—Present Tense; Verb <i>to like</i>	86
10. Question Form—Present Tense (Continued)	94
11. Negative Form—Present Tense; Use of <i>Some</i> , <i>Several</i> , <i>A lot of</i>	103
12. Verb <i>to have</i> —Negative and Question Form	112
13. Review	121
14. Possessive Adjectives; Possessive Form of Nouns (Continued)	131
15. Present Continuous Tense	141
16. Present Continuous Tense—Negative and Question Form	154
17. Personal Pronouns—Object Form; Prepositions	167
18. Review	178
19. Future with <i>to be going to</i>	190
20. Past Tense of <i>to be</i> ; Negative and Question Form	199
21. Past Tense of Verbs; Regular Verbs; Irregular Verbs	209
22. Past Tense—Question Form	220
23. Past Tense—Negative Form	231
24. Review	239
Appendix	251

TABEL 3:
Daftar isi *Lado English Series Book 1* (Lado 1971; dikutip dari Yalden 1983:29–30)

<i>Table of Contents</i>		
UNIT 1	Introductions: <i>This is Phillip</i> .	1
	Affirmative Statements: <i>Phillip is a student</i> .	4
	Sound of [i]: <i>ship</i>	8
UNIT 2	Is Phillip in class?	10
	Yes/no questions with IS	12
	Sound of [iy]: <i>sheep</i>	17
UNIT 3	I'm a student.	19
	Forms of the verb BE: AM, ARE, IS	21
	Contrast <i>ship</i> [i] and <i>sheep</i> [iy]	26
UNIT 4	Are you and Francis brothers?	28
	Forms of the verb BE: YOU ARE, THEY ARE, WE ARE	30
	Personal pronouns with AM, ARE, IS	32
	Plural of nouns: <i>students</i> , <i>teachers</i> , <i>classes</i>	33
	Sound of [z]: <i>zip</i>	36
UNIT 5	Are you Paul Martin?	38
	Affirmative short answers with BE	39
	Sound of [s]: <i>slp</i>	43

UNIT 6	Are you Helen Newman?	45
	Negative statements and negative short answers with BE	47
	Contrast zip [z] and sip [s]	52
UNIT 7	Who is he?	54
	Information questions with BE: WHO, WHAT, WHERE, HOW	56
	Sound of [d]: day	62
UNIT 8	Is John a good student?	64
	The articles A and THE	66
	The articles A and AN	68
	Articles with singular and plural nouns	69
	Position of noun modifiers	70
	Sound of [ð]: they	74
UNIT 9	Please listen.	76
	Requests	78
	Polite requests: PLEASE	80
	Object pronouns: ME, HIM, HER, US, . . .	81
	Verbs with two objects: GIVE, WRITE, TELL, . . .	82
	Contrast day [d] and they [ð]	86
UNIT 10	Phillip speaks English.	89
	Third person singular -S of regular verbs	91
	Sound of third person singular -S [z, s, ɪz]	96
UNIT 11	Do you want milk?	98
	Yes/no questions with DO and DOES	100
	Sound of [ç]: chin	104
UNIT 12	Do you know Paul Jones?	106
	Short answers with DO, DOES, DON'T, DOESN'T	108
	Negative statements with DON'T, DOESN'T	111
	Sound of [ʃ]: shin	114
UNIT 13	What's this? Is this a cat?	116
	Demonstratives THIS, THAT, THESE, THOSE	118
	Numbers 1 to 20	120
	Irregular plurals: MEN, WOMEN, CHILDREN, . . .	122
	Contrast chin [ç] and shin [ʃ]	125
UNIT 14	Where's my book?	127
	Possessive adjectives: MY, YOUR, HIS	129
	Possessive form of nouns: JOHN'S brother	132
	Sound of the possessive -S [z, s, ɪz]	137
UNIT 15	Who reads the story today?	139
	Subject questions with WHO, WHAT	140
	Sound of [f]: face	146
UNIT 16	Where do you live?	147
	Information questions with WHERE, WHAT, WHO, HOW and DO	150
	Numbers 21 to 109	154
	Sound of [v]: vase	158
UNIT 17	When do you eat lunch?	160
	Information questions with WHEN and DO verbs	162
	Clock time	164
	Parts of the day	166
	Contrast face [f] and vase [v]	169
UNIT 18	Do you usually listen to my TV program?	171
	The regular past: LISTENED, OPENED, . . .	173
	Days of the week	175
	Sound of the regular past: {d, t, ɪd}	178
UNIT 19	Did you see the game last night?	181
	Irregular past: SPOKE, WROTE, . . .	183
	Yes/no questions with DID	185
	The past of BE	188
	Yes/no questions with BE in the past	189
	Sound of [b]: base	192
UNIT 20	I didn't get up early last Sunday.	194
	Negative statements with DIDN'T	196
	Short answers with DID, DIDN'T	198
	Negative statements with WASN'T, WEREN'T	199
	Short answers with WAS, WASN'T, WERE, WEREN'T	200
	Contrast vase [v] and base [b]	203

TABEL 4:
Daftar isi *English in Mind* (Tlofi dan Creed 1974)

Unit		
1	Arriving in Britain	Reported speech 1
2	Looking for a room	Phrasal verbs 11
3	Starting lessons	Gerunds 21
4	Finding work	Modal verbs 32
5	Raising money	Relative clauses 43
6	Making friends	To + infinitive 53
7	Going shopping	Articles 64
8	Being entertained	Present tenses 75
9	Going on holiday	Future tenses 86
10	Seeing London	Complex sentences 98
11	Keeping well	Infinitive without to 109
12	Eating in Britain	Past and perfect tenses 119
13	Driving in Britain	Past perfect tense 130
14	Conserving nature	Conditional sentences 140
15	Doing business	Passive 151
16	Taking time out	Clauses 162
17	Listening, reading and viewing	Comparison 173
18	Being a student	Adverb position 184

Wilkins (1976) mempersoalkan pengertian "situasi" seperti itu. Memang situasi semacam itu ada dan akan dijumpai oleh siswa di dalam kehidupan sehari-hari. Akan tetapi, ada sejumlah penggunaan bahasa yang tidak terikat pada situasi-situasi tertentu. Dapat terjadi bahwa orang pergi ke kantor pos tidak untuk membeli prangko, melainkan untuk menyampaikan keluhan mengenai belum sampainya sebuah kiriman paket. Dan tindak ujaran menyampaikan keluhan ini dapat terjadi pada pelbagai situasi, seperti halnya pula tindak ujaran mencari keterangan, menyatakan setuju tidak setuju, meminta maaf. Pun pula ada tindak ujaran yang sulit kiranya untuk ditampung di dalam "situasi" dengan tema tertentu, misalnya, menyatakan

kemungkinan, kepastian, keragu-raguan; padahal ini banyak dijumpai di dalam percaturan sehari-hari. Oleh karena itu, penekanannya bukan pada "situasi" itu sendiri melainkan pada sejumlah tindak ujaran yang mungkin di dalam bahasa, yang justru harus dilepaskan dari pengkotak-kotakan mengikuti tema tertentu.

2.2 Pendekatan Analitis

Analisis sistem bahasa secara keseluruhan ke dalam keping-keping, yang kemudian ditata dan diurutkan menjadi unit-unit di dalam suatu buku pelajaran, tidak dilakukan di dalam penyusunan silabus dengan pendekatan analitis. Kemampuan untuk menganalisis dipercayakan kepada siswa sendiri. Yang dipertimbangkan di dalam penyusunan bahan pelajaran ialah tujuan yang bagaimana yang ingin dicapai oleh siswa dan dari situ lalu dapat ditentukan tindak bahasa yang bagaimana yang diperlukan untuk mencapai tujuan itu. Bahan pelajaran disusun atas dasar fungsi komunikatif (seperti menyatakan keluhan, menyatakan maaf, janji, undangan) yang diperlukan oleh siswa, dan lekunan diberikan pada pelbagai cara bagaimana bentuk gramatikal tertentu digunakan untuk mengungkapkan fungsi-fungsi itu pada konteksnya yang sesuai.

Silabus gramatikal memusatkan perhatian pada pembelajaran inti tata bahasa, tetapi tidak pada bagaimana penyebaran inti itu ke dalam pelbagai penggunaan yang khusus. Siswa yang tidak dibekali dengan keterangan bagaimana penggunaan bahasa di dalam konteks yang sesungguhnya akan tidak menyadari bahwa ada pelbagai cara untuk menggunakan bentuk-bentuk bahasa di dalam konteks yang beraneka ragam. Salah satu contoh yang dapat menyesatkan siswa adalah keterangan yang semata-mata berpijak pada kategori gramatikal, dan yang mengesampingkan kemungkinan konteksnya yang beraneka ragam itu, seperti yang berikut ini.

Konstruksi imperatif adalah untuk menyatakan perintah.

Konstruksi interogatif adalah untuk menyampaikan pertanyaan.

Konstruksi deklaratif adalah untuk membuat pernyataan.

Keterangan seperti ini menghalangi peluang untuk melihat bahwa ada pelbagai kemungkinan untuk membuat pernyataan, ada berbagai cara untuk menyampaikan pertanyaan, dan menyatakan perintah tidak senantiasa harus diutarakan dengan konstruksi imperatif.

Berikut ini adalah contoh tindakan meminta korek api pada orang lain untuk menyulut rokok, yang dapat diungkapkan, sekurang-kurangnya, ke dalam enam cara. Untuk mengutarakan tindakan itu baik konstruksi deklaratif, konstruksi interogatif, maupun konstruksi Imperatif dapat dipakai semuanya, tergantung pada konteks pengujarannya, termasuk pula

pertimbangan mengenai siapa lawan bicara yang dihadapi. Contoh berikut dikutip dari Ervin-Tripp (1976:29).

- (a) Make a statement of need: "I need a match."
- (b) Use an imperative: "Give me a match."
- (c) Use an embedded imperative: "Could you give me a match?"
- (d) Use a permission directive: "May I have a match?"
- (e) Use a question directive: "Do you have a match?"
- (f) Give a hint: "The matches are all gone, I see."

Karena tindak bahasa itu pengungkapannya ke dalam wujud struktural ada beragam-ragam, dan bahan yang diajarkan menurut pendekatan analitis ditata atas dasar jenis-jenis tindak bahasa yang sesungguhnya, maka tak terelakkanlah adanya semacam "kecampuradukan" pelbagai butir gramatikal. Oleh karena itu, di dalam silabus komunikatif tidak akan ada pengurutan penyajian butir-butir tata bahasa atas dasar tingkat kesulitannya. Bahan pelajaran yang disusun untuk memenuhi kebutuhan siswa itu tidak dilandasi pertimbangan butir-butir gramatikal yang mana yang lebih sederhana, yang mana yang lebih lazim dan yang lebih mudah untuk dipelajari. Karena sifatnya yang demikian itu maka silabus seperti ini digolongkan ke dalam silabus dengan pendekatan analitis; menurut pendekatan ini siswalah yang melakukan analisis sendiri (bukan guru atau si penyusun bahan pelajaran, seperti yang terjadi pada pendekatan sintetis).

Untuk menentukan bahan mana yang akan diajarkan kepada siswa (di dalam penyusunan bahan pelajaran) yang menjadi titik tolak pertimbangan adalah kemampuan komunikatif yang bagaimana yang diperlukan oleh siswa. Yang dilakukan adalah menentukan tujuan akhir atau tujuan sementara yang ingin dicapai oleh siswa, dan bukannya menentukan bahan pelajaran ke dalam urutan: dasar-madya-lanjut. Dengan demikian yang disajikan kepada siswa adalah suatu keutuhan, bukan keping-kepingan bahan (yang terlupang kepada siswa nantinya untuk mengutuhkannya kembali). Jika ada pembatasan terhadap bahan yang akan disampaikan kepada siswa maka pembatasan itu tidak dilakukan terhadap jumlah struktur yang perlu dikuasai oleh siswa; batasannya terletak pada jenis-jenis komunikasi yang diperlukan oleh siswa. Namun, seperti yang dicatat oleh Wilkins (1976:14), belum banyak yang dapat diungkapkan dari kepustakaan mengenai seluk-beluk penyusunan bahan ini; bidang ini sebagian besar belum ditelusuri.

Yang banyak ditelusuri adalah penyederhanaan pelbagai fungsi komunikatif itu ke dalam kelompok-kelompok yang lebih padat. Wilkins menyusun delapan macam fungsi komunikasi, van Ek membedakan enam macam, Finocchiaro membuat lima macam, seperti yang disarikan oleh Finocchiaro dan Brumfit (1983).

Kategori fungsi komunikatif menurut **Wilkins** (1973, 1976):

- modality** (to express degrees of certainty, necessity, conviction, valuation, obligation, and tolerance)
- moral discipline and evaluation** (judgement, approval, disapproval)
- suasion** (persuasion, recommendations, predictions)
- argument** (relating to the exchange of information and views: information asserted or sought, agreement, disagreement, denial, concession)
- rational inquiry and exposition** (authors' note: similar in sub-categories to argument and evaluation)
- personal emotions** (positive and negative)
- emotional relations** (greetings, flattery, hostility, etc.)
- interpersonal relations** (politeness and status: degree of formality and informality)

Kategori fungsi komunikatif menurut **van Ek** (1980):

- Imparting and seeking factual information** (identifying, reporting, correcting, asking)
- expressing and finding out intellectual attitudes** (expressing and inquiring about agreement and disagreement, accepting or declining an offer or invitation, etc.)
- expressing and finding out emotional attitudes** (pleasure or displeasure, surprise, hope, intentions, etc.)
- expressing and finding out moral attitudes** (apologizing, expressing approval or disapproval, etc.)
- getting things done** (suasion) (suggesting a course of action, advising, warning)
- socializing** (greeting and leaving people, attracting attention, proposing a toast)

Kategori fungsi komunikatif menurut **Finocchiaro**:

- personal** (clarifying or arranging one's ideas; expressing one's thoughts or feelings): love, joy, pleasure, happiness, surprise, etc; and the everyday feelings of hunger, thirst, etc.
- interpersonal** (enabling us to establish and maintain desirable social and working relationship): greetings and leavetakings, introducing people to others, apologizing, etc.
- directive** (attempting to influence the actions of others; accepting or refusing direction): making requests, making suggestions, asking for help, warning someone, asking for directions, etc.
- referential** (talking or reporting about things, actions, events, or people; talking about language; metalinguistic function):

Silabus komunikatif mengikuti pendekatan siklis, sedangkan silabus struktural berpendekatan linear. Akan tetapi, lalu bagaimana penjabaran rancang bangun silabus komunikatif ke dalam bahan pelajaran; bahan harus dimulai dari mana dan berakhir di mana?

Pandangan global itu juga tersirat pada pengelompokan kategori fungsi komunikatif, seperti yang disusun oleh Wilkins, van Ek, dan Finocchiaro di atas; dan di situ tidak dikutik-kutik ihwal urutan. Pada taraf silabus memang tidak ada persoalan sehubungan dengan pijakan yang global itu, tetapi pada tahap penjabaran ke dalam bahan pelajaran—yang tidak dapat tidak memang harus linear (karena harus bermula pada titik tertentu dan berakhir pada titik tertentu pula)—lalu apa dasar pengurutannya? Pada dua buku teks berikut (periksa Tabel 5 dan Tabel 6) penyusunan butir-butir fungsi komunikatif dari bab yang satu ke bab yang berikutnya kelihatannya dasar pengurutannya arbitrer, dan juga tidak ada keterangan apakah penyajiannya harus mengikuti urutan dari bab yang satu ke yang berikutnya, atau dapat melompat-lompat.

TABEL 5:

Daftar isi *Functions of English* (Jones 1979)

1	Talking about yourself, starting a conversation, making a date	6
2	Asking for information: question techniques, answering techniques, getting further information	12
3	Getting people to do things: requesting, attracting attention, agreeing and refusing	17
4	Talking about past events: remembering, describing experiences, speculating	23
5	Conversation techniques: hesitating, holding the floor, bringing in another speaker	27
6	Talking about the future: stating intentions, discussing degrees of probability, speculating	31
7	Offering, asking permission, giving reasons	39
8	Giving opinions, agreeing, disagreeing	44
9	Describing things, instructing people how to do things, keeping going	48
10	Talking about similarities, talking about differences, stating preferences	54
11	Making suggestions and giving advice, expressing enthusiasm, persuading	61
12	Complaining, apologetic responses, apologizing	67
13	Describing places and describing people	72
14	Telling a story: narrative techniques, handling dialogue, controlling a narrative	77
15	Moods and feelings: being sarcastic, being angry, being sad	84

TABEL 6:
Daftar isi *Fitting In* (Coffey 1983)

Table of Contents		
Chapter 1.	INTRODUCTIONS	
	Introducing Others	2
	Forms of Address	2
	Introducing Yourself	11
	Nonverbal Introductions	18
	Making Small Talk After Introductions	22
Chapter 2.	GREETINGS GOODBYES	
	Greetings	30
	Making Small Talk After Greetings	35
	Goodbyes	38
	Nonverbal Greetings and Goodbyes	43
Chapter 3.	INVITATIONS	
	Making and Accepting Invitations	52
	Refusing Invitations	56
	Avoiding Invitations	62
Chapter 4.	APOLOGIES CONDOLENCES	
	Making and Accepting Apologies	70
	Offering and Accepting Condolences	74
Chapter 5.	GRATITUDE COMPLIMENTS CONGRATULATIONS	
	Gratitude	86
	Compliments and Congratulations	92
	Nonverbal Congratulations	97
Chapter 6.	REQUESTS COMMANDS WARNINGS DIRECTIONS	
	Requesting Others to Do Something	108
	Warnings, Commands, Directions	115
	Negative Request Forms	117
Chapter 7.	OFFERS SEEKING PERMISSION	
	Offering to Do Something	123
	Seeking Permission	134
Chapter 8.	ADVICE INTENTIONS	
	Advising Someone	148
	Stating Your Intention to Do Something	154
Chapter 9.	PLEASURE DISPLEASURE	
	Expressing Pleasure	166
	Expressing Displeasure	170
Chapter 10.	EXPRESSING YOUR OPINION ASKING PEOPLE TO REPEAT THEMSELVES INTERRUPTING SOMEONE CHANGING THE TOPIC OF CONVERSATION	
	Expressing Your Opinion	182
	Asking People to Repeat Themselves	188
	Interrupting Someone	189
	Changing the Topic of Conversation	189

Sehubungan dengan persoalan dasar pengurutan bahan menurut silabus komunikatif, Wilkins (1976:59 ss.) mengemukakan keterangan berikut. Ia menampilkan satu contoh fungsi komunikatif, yakni *ihwal* meminta izin, dengan pelbagai wujud tuturannya; tuturan-tuturan itu didaftar dengan diawali dari yang terpendek sampai ke yang terpanjang.

- (1) O.K.?
All right?
Any objections? } (All accompanied by an appropriate gesture,
e.g. lifting the telephone.)
- (2) Can }
May } I use your telephone, (please)?
Could }
Might }
Could } I { possibly } use your telephone?
Might } { perhaps }
- (3) Please let me use your telephone?
Will you let me use your telephone, if I pay for the call?
- (4) Is it all right to use your telephone?
If it's all right { with } you, I'll use your telephone?
{ by }
- (5) Am I allowed to use your telephone?
- (6) Do you mind if I use your telephone?
Do you mind me using your telephone?
Would you mind if I used your telephone?
Would you mind me using your telephone?
Would you mind awfully if I used your telephone?
If you don't mind, I'll use your telephone.
You don't mind if I use your telephone, (do you?)
I'd like } to use your telephone. { Would }
I want } { Do } you mind?
- (7) Do you { object } to me using your telephone?
{ have any objection }
If you have no objection, I'll use your telephone.
I wonder if you have any objection to me using your telephone.
- (8) Will } you { permit } me to use your telephone?
Would } { allow }
{ consent } to me using your telephone?
{ give } { your consent } { for me to use your }
{ your permission } { telephone? }
- (9) I (therefore) request that I be allowed to use your telephone.
- (10) Would you be so kind as to { let } me (to) use your
{ permit } telephone?
{ allow }
{ etc. }
- (11) I wonder if I { could } use your telephone.
{ might }
{ etc. }
- you { have you any objection to me using your }
{ telephone. }
{ would allow me to use your telephone. }
{ etc. }

- (12) Would it be possible } (for me) to use your telephone?
Is it possible }
- (13) Do you think { I could use your telephone?
you would have any objection if I used your
telephone?
you would allow me to use your telephone?
it would be possible for me to use your
telephone?
you could let me use your telephone?
etc.
- (14) Would it be too much to ask if I could use your telephone?
- (15) I don't suppose you'd be prepared to let me use your telephone,
(would you?)
- (16) I should be most grateful if you would permit me to use your
telephone.

Dari banyaknya ragam yang tersedia tidaklah mungkin kiranya tindak bahasa "meminta izin" itu disajikan ke dalam satu unit pelajaran; karena itu harus diuraikan ke dalam beberapa tahap. Yang termasuk penting untuk dipertimbangkan adalah dimensi relasi interpersonal dan media (ragam lisan atau tulis). Dimensi interpersonal itu berkenaan dengan keformalan dan kesopanan. Wilkins mencoba membuat tiga tingkatan: kasual (paling tidak formal), konsultatif (netral), dan formal (paling formal). Tuturan (1) termasuk kategori kasual, (8), (9), dan (16) merupakan tingkat formal, sedangkan sisanya termasuk konsultatif. Dari segi kesopanan, seluruh tuturan yang terdaftar itu dapat berterima pada konteksnya yang sesuai. Tuturan (1) tidak akan menimbulkan luka perasaan jika diucapkan kepada seorang teman di sebuah kantor, tetapi kurang berterima jika diucapkan kepada yang baru dijumpai untuk pertama kalinya.

Seluruh tuturan itu dapat muncul pada ragam lisan, tetapi sejumlah tuturan tertentu tidak mungkin di dalam ragam tulis. Tuturan (1), misalnya, tidak mungkin dipahami di dalam bahasa tulis. Tuturan formal lebih cenderung dijumpai pada bahasa tulis daripada pada bahasa lisan. Selanjutnya, tuturan (1) hanya dapat dipahami jika disertai dengan gerak-gerik dan penampilan raut muka yang tepat, dan jika pesawat telepon benar-benar ada di hadapan. Oleh karena itu, di dalam pelaksanaan yang sesungguhnya fungsi permintaan izin itu sangat tergantung pada konteks.

Ciri-ciri yang diuraikan di atas itu dapat dijadikan pertimbangan di dalam menata urutan penyajian bahan. Jadi, titik tolak pengurutannya memperhitungkan ciri semantis dan ciri keperilakuannya. Selain itu, ihwal

pengutamaan pada bahasa lisan atau bahasa tulis juga dapat menjadi bahan pertimbangan.

Kemungkinan lain yang dapat dipakai sebagai dasar pengurutan adalah tingkat kesulitan gramatikalnya. Konstruksi dengan modal (seperti *can/could I use your telephone*, misalnya) lebih dulu diajarkan daripada konstruksi dengan sematan yang rumit (seperti *I wonder whether you would be so kind as to allow me to use your telephone*). Akan tetapi, lalu timbul persoalan mengenai seberapa jauh kriteria gramatikal dapat dipakai untuk menentukan pengurutan bahan? Apakah pertama-tama si penyusun bahan harus mempertimbangkan segi-segi semantis dan keperilakuan seperti di atas, atau haruskah ia mencurahkan perhatian pada faktor gramatikal manakala pertimbangan stilistika dan sosiolinguual tidak dapat diambil?

Berkaitan dengan soal pengurutan itu, ihwal perpindahan dari tahap yang satu ke tahap yang berikutnya juga menimbulkan persoalan lain. Apakah yang dapat dijadikan penyambung pada rangkaian dari satu unit ke unit lain itu, sehingga rangkaian secara keseluruhan merupakan jalinan mata rantai yang berkoherensi? Suatu rentetan yang unit-unitnya tidak dijalin secara tata bahasa maupun secara tematis akan dirasakan oleh siswa sebagai sesuatu yang kekurangan koherensi. Wilkins menyarankan langkah berikut. Salah satu jalan keluar yang dapat ditempuh adalah dengan menyusun bahan keseluruhan itu ke dalam satu alur cerita.

Wilkins (1976) mengemukakan alternatif lain lagi, yang membuka peluang untuk mendekap sosok tata bahasa. Tanpa maksud untuk memalingkan perhatian pada pendekatan komunikatif, ia menyarankan kemungkinan membuat silabus dengan penataan secara gramatikal pada tahap-tahap awal, dan baru pada tahap-tahap kelanjutannya silabus itu dibuat fungsional (atau semantis).

4 Ihwal Tata Bahasa di dalam Pengajaran Komunikatif

Kesan negatif mengenai kehadiran tata bahasa di dalam pengajaran bahasa sudah jamak dikeluhkesahkan. Siswa telah menguasai tata bahasa dari bahasa yang sedang dipelajarinya, tetapi tidak dapat memiliki kemampuan untuk menggunakan bahasa tersebut (yakni, kemampuan berkomunikasi). Maka diadakanlah langkah pembenahan terhadap pengajaran bahasa. Tata bahasa yang dianggap dapat menghambat proses pencapaian kemampuan berkomunikasi pada diri siswa itu mulai dipersoalkan kehadirannya di dalam pengajaran bahasa. Lalu akan dikemanakan sosok tata bahasa, yang begitu mapan bercokol lebih dari 2000 tahun lamanya? Akan tergoyahkankah kedudukannya pada pengajaran bahasa tahun 1970-an ke atas, sampai ke kemungkinan pendepakan?

Di antara para pencanang aliran komunikatif ini terdapat tiga kelompok pendapat: yang mengembangkan (i) silabus yang murni komunikatif (fungsional-nosional), (ii) silabus yang merupakan perjalinan di antara tata

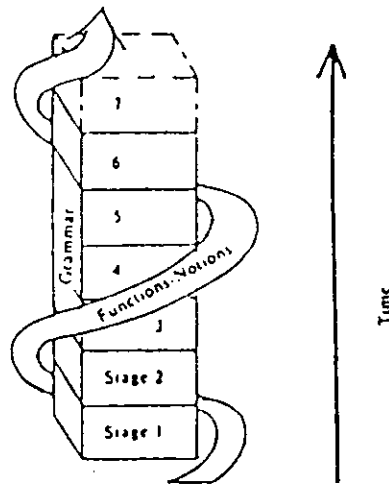
bahasa dan fungsi-nosi, (iii) silabus yang fleksibel mengenai kemungkinan pemilihan entah lebih condong ke struktur atau ke fungsi (tata bahasa dan fungsi disusun saling berkaitan dan saling bergantung). Yang termasuk pada kelompok (i), antara lain, Jupp dan Hodlin (1975), Alexander (1975), van Ek (1975, 1976), Mills (1978), Munby (1978); pada kelompok (ii), antara lain, Wilkins (1974), Valdman (1978, 1980), Brumfit (1980, 1981), Maley (1980), Paulston (1981), Higgs dan Clifford (1982); pada kelompok (iii), antara lain, Shaw (1979), Allen (1980), Yalden (1980).

Yang akan dipaparkan berikut adalah hasil pemikiran kelompok (ii), yakni alternatif yang bagaimana yang mereka kembangkan sehubungan dengan upaya menyusun model dengan melibatkan unsur-unsur tata bahasa. Kedua pertanyaan yang dilontarkan di atas tidak dicoba dijawab di sini, tetapi dengan menampilkan empat model berikut (yakni, model Brumfit, Maley, Valdman, dan Higgs dan Clifford) akan tersingkapkan di mana dan bagaimana kiranya letak tata bahasa di dalam kerangka pemikiran yang berpegang pada pendekatan komunikatif.

4.1 Model Brumfit

Brumfit mengembangkan jenis silabus yang menggambarkan pertahapan struktural di dalam kerangka yang komunikatif. Ada beberapa alasan yang diajukannya untuk tidak menolak tata bahasa sebagai dasar bagi rancang bangun silabus yang disarankannya. Menurut pengetahuan kita hingga kini, sulitlah kiranya dijumpai sistem pengajaran apa pun yang dapat dikaitkan dengan pembelajaran selain sistem tata bahasa. Sistem tata bahasa menyediakan diri sebagai kerangka yang dapat ditata secara sistematis untuk pengajaran, yang tidak dapat tidak memang linear. Sistem tata bahasa dapat dipotong-potong, dan keping-kepingnya dapat ditata dari yang sederhana ke yang rumit. Ada semacam keharusan yang tak terelakkan bahwa silabus dibangun berdasarkan pengalaman di masa lalu. Sebagian dari fungsi silabus adalah meramalkan kesulitan yang akan dialami siswa, dan kesulitan ini telah dikupas pada masa lalu dalam kaitannya dengan tata bahasa. Dan kita sekarang tahu banyak hal tentang itu tanpa harus mengulang kesalahan yang sudah dibuat oleh para pendahulu kita.

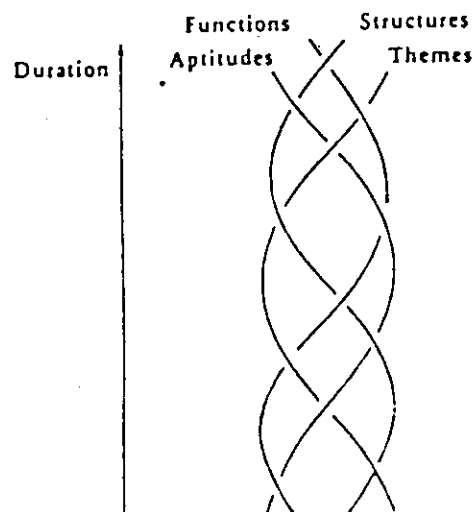
Atas pertimbangan itu maka Brumfit menggunakan tata bahasa sebagai inti dari silabus di dalam rentetan tahapan yang menyerupai tangga; bahan-bahan pokok yang lain harus dikaitkan dengan rentetan ini. Dengan demikian, jабaran nosional, fungsional, dan situasional dapat dipandang sebagai spiral yang melilit inti yang pada dasarnya berkenaan dengan tata bahasa.



4.2 Model Maley

Maley mengemukakan tiga perangkat utama yang merupakan hal yang tersirat sehubungan dengan pengajaran yang komunikatif. Yang pertama menyangkut ketidakmungkinan menyusun sebuah silabus yang segala sesuatunya berdasar pada fungsi/nosi. Yang kedua berkenaan dengan upaya menyeimbangkan faktor-faktor yang komplementer, yakni ketepatan (*accuracy*) dan kelancaran (*fluency*) dan menyeimbangkan keterampilan reseptif dan produktif. Yang ketiga bersangkut paut dengan kebutuhan untuk melibatkan siswa di dalam proses belajarnya sendiri: untuk menjadikannya sebagai pemeran serta, dan bukan pengamat. Ketiga hal ini dikaitkannya pada model yang disarankannya.

Kalau segala sesuatunya tidak dapat didasarkan pada fungsi, lalu langkah apa yang diambil? Maley menggambarkan model silabus sebagai berikut. Ada sejumlah untai, yang dapat berupa struktur dan lexis, fungsi, keterampilan, tema, dan seterusnya. Sejumlah untai itu saling menjalin atau menyelampit, menuju ke satu arah (periksa bagan berikut).



Suatu satuan bahan tertentu dapat mengandung salah satu di antara untai itu, sebagai fokus utamanya, tetapi keterkaitannya dengan untai-

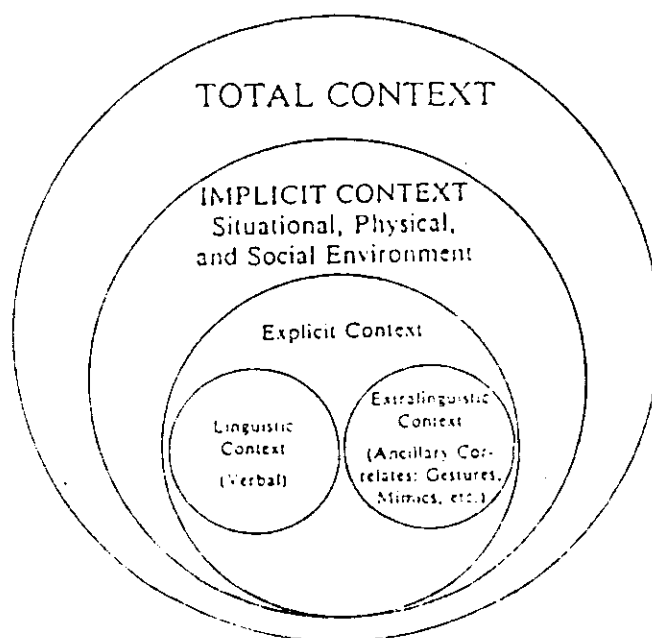
untaian yang lain dapat dibuat dari lajur mana pun. Guru tidak perlu memanfaatkan segala kemungkinan yang disediakan, tetapi yang penting semuanya itu tersedia untuk dimanfaatkan. Pengurutan dan penahapan butir-butir pelajaran tidak sepenuhnya ditentukan sebelumnya, sekalipun penggarapan yang menyerupai penahapan kesulitan lingual dan kognitif jelas-jelas tidak ditiadakan.

4.3 Model Valdman

Model yang disodorkan oleh Valdman memiliki latar belakang berikut. Ia beranggapan bahwa silabus struktural, bahkan silabus struktural yang situasional pun, telah salah langkah karena menonjolkan struktur lingual dan mengabaikan penggunaan bahasa di dalam konteks situasionalnya. Penyajian dan pengurutan butir-butir gramatikalnya pun mencerminkan penataan yang berdasar pada buku tata bahasa acuan untuk penutur aslinya, dan mengesampingkan kebutuhan komunikatif dan kesulitan belajar siswa. Ihwal "present tense" bahasa Inggris, misalnya, sebenarnya cukup rumit dari segi nosional dan fungsionalnya. Sekurang-kurangnya ada enam hal yang dapat berpautan secara nosional dan fungsional dengan "present tense", seperti yang dikutipnya dari Corder (1973:305 ss.):

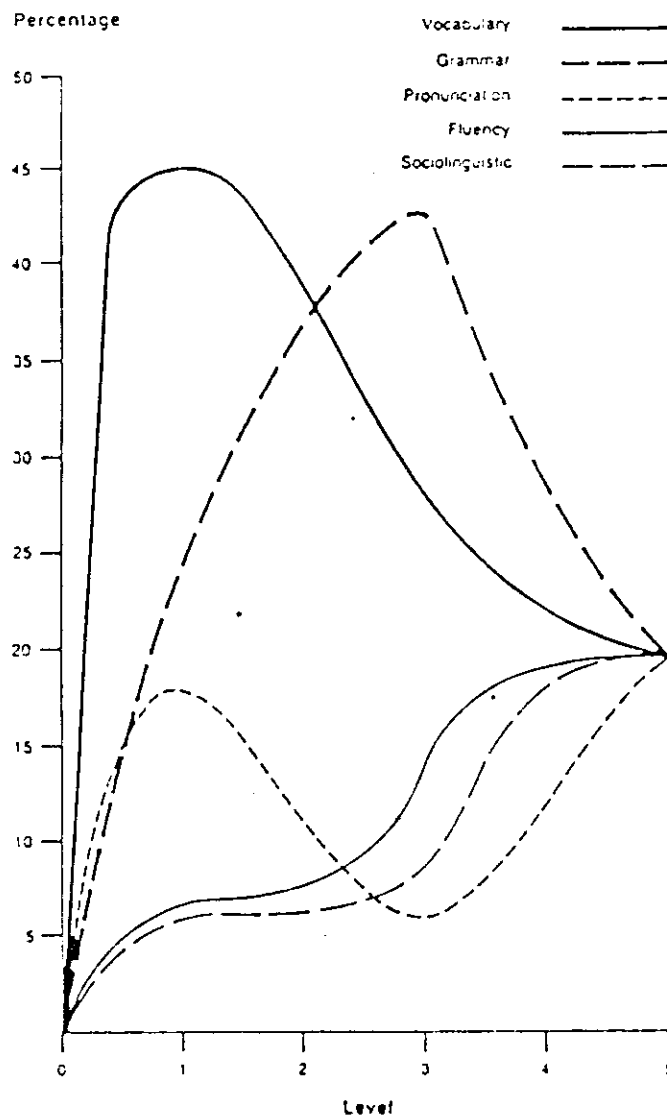
present state	This is John.
habitual	I shave every morning.
"timeless" truths	The earth rotates around its axis
verbs of perception	This pie looks good.
timeless conditional sentences	I eat if I'm hungry.
future reference	Tonight I bring my books.

Selain perbaikan cara penyajian butir-butir gramatikal, dengan penyertaan pertimbangan secara nosional dan fungsional itu, jangkauan penyajian butir-butir gramatikal itu perlu diperluas sehingga mencakup situasi komunikatifnya secara menyeluruh. Upaya perluasan itu ditampilkannya dengan bagan berikut.



4.4 Model Higgs dan Clifford

Sesungguhnya model Higgs dan Clifford ini tidak berkenaan dengan rancang bangun silabus. Model ini merupakan hipotesis mereka mengenai kompetensi komunikatif dari tingkat kecakapan berbahasa (*language proficiency*) yang satu ke tingkat yang berikutnya (mereka membaginya ke dalam lima tingkat). Mereka menyebutkan ada lima faktor (yang mereka istilahkan dengan "subketerampilan") yang mendukung kompetensi komunikatif itu, yaitu kosa kata, tata bahasa, pelafalan, kelancaran, dan sosiolinguistik. Model yang mereka susun (secara hipotetikal) itu memperlihatkan pada tingkat mana kosa kata, misalnya, harus merupakan porsi lebih besar dibandingkan dengan tata bahasa, dan pada tingkat mana hal yang sebaliknya terjadi.



Sekalipun model Higgs dan Clifford ini bukan pertama-tama menyangkut rancang bangun silabus, namun dari model ini dapat tergambarkan di mana dan bagaimana peranan tata bahasa di dalam kerangka pemikiran yang berlandaskan pendekatan komunikatif.

5.0 Pragmatik pada Pengajaran Bahasa di Indonesia

Yang menjadi bahan pembahasan sejauh ini adalah pengajaran bahasa sebagai bahasa asing, tidak termasuk pengajaran bahasa sebagai bahasa pertama. Akan tetapi, pada pasal ini pembicaraan akan menyangkut pengajaran bahasa asing (yakni, bahasa Inggris) dan pengajaran bahasa sendiri (yakni, bahasa Indonesia), yang terjadi di Sekolah Menengah Atas. Tahun 1984 ditandai dengan munculnya kurikulum baru, yang dengan nama menurut angka tahun itu. Salah satu hal yang baru, dan yang kini ramai dikumandangkan, sehubungan dengan Kurikulum 1984 untuk pengajaran bahasa Indonesia di SMA adalah adanya butir **pragmatik**, yang belum ada pada kurikulum sebelumnya, yaitu Kurikulum 1975. Adapun hal yang baru pada Kurikulum 1984 untuk pengajaran bahasa Inggris di SMA adalah adanya arahan perhatian pada "menggunakan bahasa untuk berkomunikasi", meskipun istilah "pragmatik" tidak disebut-sebut. Pemerlakuan struktur sebagai pusat perhatian dan inti kurikulum, seperti yang tertuang pada Kurikulum 1975, dicerca dan diperbaiki di dalam kurikulum baru; yang diajarkan seyogyanya bukan bentuk-bentuk bahasa melainkan penggunaan bentuk-bentuk itu untuk berkomunikasi.

Tinjauan berikut dibagi menjadi dua bagian: (i) pengajaran bahasa Inggris di SMA, dan (ii) pengajaran bahasa Indonesia di SMA.

5.1 Pengajaran Bahasa Inggris di SMA

Sebenarnya ihwal komunikasi sudah disebut-sebut di dalam Kurikulum 1975, seperti yang tercantum pada tujuan kurikulumnya, yang dikutip berikut ini dari Subyakto N. (1982). Akan tetapi, perhatian pada komunikasi baru pada pembentukan sikap "menghargai" dan "menyenangi", sebagaimana terungkap pada butir e, f, dan g. Adapun tujuan utamanya adalah agar siswa memiliki pengetahuan pola-pola kalimat dan mampu menggunakan pola-pola tersebut, dengan kemampuan membaca sebagai yang pertama-tama dituju. Menarik untuk dicatat di sini bahwa terdapat butir "bercakap-cakap" (pada b.4), tetapi butir itu tidak ada pada d (d.4 tidak ada pada daftar!); agaknya siswa diharapkan memiliki pengetahuan mengenai "bercakap-cakap", tetapi tidak dituntut terampil menggunakan kecakapan di dalam "bercakap-cakap".

TUJUAN KURIKULUM 1975

- a. Siswa memiliki pengetahuan pola lanjutan kalimat bahasa Inggris dengan kosa kata yang diperluas sampai kira-kira 4000 kata.
- b. Siswa memiliki *working knowledge of English* yang dapat dipergunakan untuk:
 - b.1 membaca yang efektif (*effective reading*)
 - b.2 memahami yang efektif (*understanding spoken English*)
 - b.3 menulis
 - b.4 bercakap-cakap
- c. Siswa dengan tepat menggunakan pola lanjutan kalimat bahasa Inggris dengan kata-kata yang sudah diperluas kira-kira sampai 4000 kata.
- d. Siswa terampil menggunakan:
 - d.1 kecakapan membaca (*reading ability*) untuk menyelami isi buku pelajaran dan bahan-bahan rujukan (*reference*) dalam bahasa Inggris
 - d.2 kecakapan memahami bahasa lisan (*listening ability*) untuk menangkap kuliah/percakapan dalam bahasa Inggris
 - d.3 kecakapan menulis (*writing ability*) untuk mencatat kuliah dan berkomunikasi secara tertulis dalam bahasa Inggris
- e. Siswa menghargai bahasa Inggris khususnya, dan bahasa umumnya, sebagai suatu sistem untuk berkomunikasi.
- f. Siswa menyenangi kebiasaan mempergunakan bahasa Inggris sebagai alat komunikasi di samping bahasa Indonesia.
- g. Siswa menghargai bahasa Inggris sebagai alat untuk memperdalam ilmu pengetahuan dan mengenal kebudayaan bangsa lain.

Jika kita longok buku pelajaran bahasa Inggris untuk SMA yang digunakan dari tahun ke tahun semenjak awal tahun 1970 (mulai tahun ini ke

atas pragmatik dan pendekatan komunikatif di dalam pengajaran bahasa didengang-dengungkan di dunia barat), dapat kita saksikan sekurang-kurangnya tiga buku berikut. Yang pertama terbitan (untuk pertama kalinya) tahun 1970-an, yang kedua terbitan tahun 1979, dan yang ketiga terbitan tahun 1986. Buku *English for SLTA: Students' Book* keluaran Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (sebanyak tiga jilid) dan terbitan Balai Pustaka merupakan buku yang lama masa peredarannya; dari awal tahun 1970 (barangkali sudah beredar beberapa tahun sebelumnya, versi awalnya) sampai munculnya buku lain pada tahun 1979 (meskipun buku lama itu mengalami cetak ulang (paling tidak) sampai tahun 1983). Buku ini disusun mengikuti Kurikulum 1975, hasil karya J.B. Alter, dan diterbitkan oleh Times Educational Co. Ltd. di Hongkong, dengan judul *Curriculum English SMA For Indonesia* (juga tiga jilid). Dari segi jumlah halamannya, buku yang lebih baru itu lebih tipis; buku sebelumnya tiga kali lebih tebal (jilid pertama dan keduanya), dan untuk setiap jilidnya ada buku suplemennya yang berupa bahan bacaan (*supplementary reader*). Adapun buku yang ketiga, yang disusun oleh Artono Wardiman berdasarkan Kurikulum 1984, diterbitkan oleh Ganeca Exact Bandung, dengan ketebalan buku yang kurang lebih sama dengan buku kedua di atas.

Apa perbedaan dan kesamaan di antara ketiga buku itu? Berikut ini disajikan hasil pengamatan terhadap kerangka masing-masing dari ketiga buku itu.³ Dari kerangka isinya itu dapat tersiratkan pada aspek manakah penekanan pengajaran bahasa Inggris itu dilimpahkan. Selain dari kerangka isinya, penjajagan dilakukan pula dengan mengamati bagaimana proporsi butir *structure, reading, conversation, dan composition* pada setiap unit dari masing-masing buku itu; konkretnya, setiap butir itu dilihat memakan berapa halaman pada setiap unit pelajaran, dan atas dasar ini dihitunglah persentasinya.

Hasil penyortiran dari dua segi itu menunjukkan bahwa ketiga buku yang diamati itu sama dalam hal memberikan bobot yang besar pada persoalan tata bahasa (*structure*); yang digunakan sebagai dasar pengurutan bahan pelajarannya memang tingkat kesulitan tata bahasa. Pada ketiga buku itu *structure* ditempatkan pada urutan pertama pada setiap unitnya.

³Hasil pengamatan ini tidak dilaksanakan secara mendalam. Yang dilakukan di sini barulah penelusuran secara menyeluruh dengan sorotan utamis pada kerangka, belum pada isi bahan pelajarannya. Tambahan pula, yang diamati adalah buku pelajaran, bukan pelaksanaan kegiatan pengajaran di kelas.

Sudah barang tentu di samping ketiga buku yang diamati ini ada buku-buku lain yang beredar di pasaran. Pemilihan ketiga buku ini bukan atas pertimbangan bahwa buku inilah yang paling banyak digunakan di sekolah-sekolah (sejauh pengetahuan saya belum ada penelitian mengenai ini), tetapi karena hanya ketiga buku ini yang dapat saya peroleh sejauh ini.

Dibandingkan dengan buku kedua dan buku ketiga, buku pertama lebih banyak dirinci. Pada rincian yang banyak itu *structure* memperoleh tiga tempat (A, B, dan F), sedangkan *reading* memperoleh empat tempat (C, D, G, dan I). Bahwa *reading* diberi bobot yang lebih tinggi daripada *structure* pada buku pertama juga tersingkap dari disediakannya buku suplemen yang khusus berisi bahan bacaan, mendampingi setiap jilid dari buku pertama itu.

DAFTAR ISI SETIAP UNIT PADA BUKU PERTAMA (Depdikbud, 1970).

- A. Structure Introduction [berupa dialog atau teks bacaan]
- B. Structure Exercises
- C. Reading Text
- D. Comprehension Questions
- E. Reading Drill
- F. Structure Review Exercises
- G. Vocabulary Exercises
- H. Spelling and Pronunciation Exercises
- I. Vocabulary Builder
- J. Composition Exercise
- K. Games [tidak terdapat pada setiap unit; ada pada 13 dari 21 unit jilid pertama, ada pada 5 dari 21 unit jilid kedua, dan tidak ada pada jilid ketiga]

DAFTAR ISI SETIAP UNIT PADA BUKU KEDUA (J.B. Alier, 1979):

- A. Teaching Item [nomor tertentu]
Oral (sentence-pattern) drill
- B. Practise and Write
- C. Revisionary Practice
- D. Reading and Comprehension
- E. Oral English [pronunciation atau conversation]
- F. Picture Composition

DAFTAR ISI SETIAP UNIT BUKU KETIGA (Artono Wardiman, 1986):

- A. Structure [oral sentence-pattern drill, practise and write]
- B. Reading Comprehension
- C. Vocabulary
- D. Conversation
- E. Composition

Bahwa—dibandingkan dengan buku pertama dan buku kedua—buku pertama memberikan bobot lebih banyak pada *reading* daripada pada *structure* dapat terkuak pula melalui penghitungan persentase mengenai berapa halaman yang dipenuhi oleh butir yang bersangkutan pada setiap unitnya. Perhatikanlah tabel berikut. Buku pertama (Depdikbud, 1970)

memberikan porsi yang lebih besar pada *reading*: sekitar 60% dari halaman setiap unit (buku pokoknya) diisi dengan bahan bacaan dan latihan atau pengembangan kosa kata, sedangkan butir tata bahasa hanya memakan sekitar 30%-nya. Pada kedua buku yang muncul sesudahnya proporsi perbandingan ini terbalik; sekitar separuh dari seluruh jumlah halaman per unit diisi dengan butir tata bahasa, dan antara seperempat sampai sepertiganya diisi dengan bahan bacaan. Bobot bahan bacaan yang sebesar 60% pada buku pertama itu sebenarnya masih dapat dikatakan lebih besar lagi (jauh melampaui kedua buku yang terbit berikutnya itu) karena di samping buku pokok tersedia pula buku suplemen yang khusus berisi bahan bacaan untuk setiap jilidnya.

TABEL 7:

Perbandingan porsi butir *structure, reading, conversation, dan composition* pada setiap unit dari tiga buku pegangan pelajaran bahasa Inggris di SMA

	STRUCTURE	READING	CONVERSATION	COMPOSITION
Depdikbud, English for SLTA Students' Book (1970)	28	63	3	6
J.B. Alter Curriculum English SMA (1979)	50	25	13	12
Artono Wardiman, Bahasa Inggris untuk SMA (1986)	53	31	8	8

Sudahkah ketiga buku itu mencerminkan tujuan kurikuler yang diberlakukan di Indonesia? Penelitian pada tahap ini masih belum cukup modalnya untuk dapat menyediakan jawaban terhadap pertanyaan seperti itu. Akan tetapi, tidak begitu sulit kiranya upaya perbandingan yang berikut ini. Yang manakah di antara ketiga buku itu yang lebih berpeluang mendekati tujuan kurikuler yang berlaku? Jika tolok ukurnya adalah Kurikulum 1975, dan yang diomati khususnya adalah tujuan seperti yang tercantum pada butir d, yang dikutip di atas itu, maka buku pertama berpeluang jauh lebih besar daripada buku pertama dan kedua untuk mencapai butir d.1, yakni keterampilan membaca. Untuk keterampilan bercakap-cakap dan menulis barangkali peluang ketiga buku itu kurang lebih sama (atas dasar pengamatan terhadap daftar isi dan penghitungan persentase seperti tertera pada Tabel 7); dan memang ketiga buku itu sudah menyediakan bahannya, sekalipun dalam porsi yang kecil. Namun, akan halnya butir d.2 (keterampilan

mendengarkan), ketiga buku itu sama sekali tidak menyediakan bahan apa-apa untuk *listening comprehension*. Barangkali hasil akhir yang diharapkan dari lulusan SMA terutama adalah kemampuan untuk membaca kepustakaan di dalam bahasa Inggris. Akan tetapi, Kurikulum 1975 jelas-jelas menyebutkan kecakapan memahami bahasa lisan sebagai salah satu tujuan yang hendak dicapai, di samping kecakapan membaca dan menulis. Karena secara teknis memang lebih sulit untuk menyediakan perangkat alat bantu untuk mendukung pengajaran untuk mencapai butir b.2 dan d.2 itu, bukankah lebih realistis jika kedua butir itu dihapuskan saja dari Kurikulum 1975? Namun, cukup kuatkah penghapusan butir b.2 dan d.2 itu dengan landasan kesulitan teknis itu?

Jika yang dijadikan tolok ukur adalah Kurikulum 1984, ketiga buku itu sama-sama belum memenuhi syarat, yakni dalam hal menyediakan bahan bagi kegiatan belajar menggunakan bahasa untuk berkomunikasi. Saat ini panitia khusus di bawah Departemen Pendidikan dan Kebudayaan sedang menyusun buku pelajaran bahasa Inggris untuk SMA yang sesuai dengan Kurikulum 1984 (Nababan 1984). Sambil menunggu selesainya pengerjaan buku itu, ada baiknya kiranya kita tanggap pertanyaan di atas, sehubungan dengan keterampilan memahami bahasa lisan yang digariskan oleh Kurikulum 1975 tetapi yang belum pernah dapat dipenuhi oleh buku pegangan yang telah terbit hingga kini. Terlepas dari persoalan teknis (penyediaan peralatan teknis, seperti kaset, video, di seluruh SMA di Indonesia), jika butir b.2 dan d.2 itu tetap akan dipertahankan, sejauh manakah kekuatannya di dalam menunjang keterampilan yang lain, terutama keterampilan yang produktif (sebagai lawan dari yang reseptif)?

Kemampuan reseptif atau komprehensif kita senantiasa lebih tinggi daripada kemampuan produktif, seperti yang dicatat, antara lain, oleh Nababan (1984), Wang (1986). Kita senantiasa dapat memahami apa yang kita katakan, tetapi belum tentu kita dapat mengungkapkan semua yang kita pahami. Banyak siswa yang belajar bahasa Inggris tingkat lanjut yang dapat memahami novel Dickens, tetapi sangat sedikit di antara mereka yang dapat menulis secara tak bercela, misalnya jika dibandingkan dengan tulisan yang sederhana saja, yang dibuat oleh si penutur asli. Demikian catatan Wang, dan ia mempertanyakan mengapa kesenjangan yang besar di antara komprehensi dan produksi belum secara memadai dipikirkan, baik oleh pendekatan komunikatif maupun oleh pendekatan yang mendasarkan pada komprehensi (seperti yang dikembangkan oleh Krashen (1982) dengan "natural approach"-nya).

Silabus semantis dari pendekatan komunikatif mendahulukan makna dan mengernudikan bentuk; dan ini sesuai dengan proses yang berlaku pada produksi: dari makna ke bentuk. Pada proses pemahaman, hal yang sebaliknyalah yang terjadi: dari bentuk ke makna. Dan yang terjadi pada proses pemahaman sebenarnya banyak sekali bentuk yang tak teramalkan

sebelumnya. Siswa yang sudah mempelajari bagaimana cara mengungkapkan fungsi komunikatif "berpamitan atau memohon diri" dapat terjadi tidak dapat memahami bentuk lingual tertentu yang berpamitan yang diucapkan oleh seorang penutur asli karena bentuk itu belum pernah didengarnya (diajarkan kepadanya) sebelumnya.

Pendekatan komprehensi yang dikembangkan oleh Krashen sebenarnya ditujukan pada kemampuan berproduksi, yang dalam proses kelanjutannya diharapkan akan timbul dengan sendirinya. Kegiatan mendengarkan dan membaca (yang reseptif itu) dipandang lebih berdaya guna daripada kegiatan yang produktif untuk menanamkan kemampuan memproduksi bentuk-bentuk lingual. Dengan perkataan lain Krashen lebih tertarik mengembangkan kegiatan komprehensi sebagai masukan (*input*) dengan keluaran (*output*) kemampuan produktif dan bukannya dengan keluaran kemampuan komprehensif. Ketimpangan seperti inilah yang disoroti oleh Wang, yakni penekanan sepihak pada kemampuan produktif saja. Akibatnya, perolehan bahasa lalu ditafsirkan semata-mata sebagai kemampuan produktif secara otomatis. Di dalam menguraikan silabus nasionalnya, Wilkins (1976-78) pun mengakui bahwa ia memusatkan perhatian semata-mata pada siswa sebagai yang akan memproduksi bentuk-bentuk lingual. Wang berkeyakinan bahwa bagi kebanyakan siswa yang belajar bahasa asing kebutuhan utamanya bukanlah produksi melainkan komprehensi yang baik.

Komprehensi adalah kegiatan "dari bentuk ke makna", dan dalam kegiatan itu akan cenderung lebih banyak perhatian tercurah ke makna daripada ke bentuk. Karena tujuannya adalah untuk memahami makna, maka secara bawah sadar perhatiannya lebih terarah pada makna. Sebaliknya, produksi adalah kegiatan "dari makna ke bentuk"; makna pertama-tama disajikan lebih dahulu, dan baru kemudian disusul dengan kegiatan mewujudkannya ke dalam bentuk. Kegiatan mewujudkan ke dalam bentuk pada kenyataannya lebih memakan tenaga daripada kegiatan menafsirkan bentuk lingual.

Untuk meningkatkan kemampuan komprehensi diperlukan kegiatan komprehensi, tetapi untuk memperoleh kemampuan produksi yang manakah yang selayaknya ditempuh: mencurahkan diri terutama pada kegiatan produksi atau pada kegiatan komprehensi? Biasanya proses mengembangkan kecakapan berbahasa terjadi baik melalui kegiatan komprehensi maupun kegiatan produksi, dan sulit untuk dipikirkan yang manakah di antara keduanya yang lebih fundamental. Akan tetapi, hasil penelitian Lenneberg (1962) mengenai masa "diam" pada anak yang sedang belajar baik bahasa pertama maupun bahasa kedua dan mengenai anak tak normal yang mampu memahami bahasa tetapi tidak mampu mengungkapkan diri dengan bentuk-bentuk lingual, dan juga beberapa eksperimen mengenai pengajaran secara kilat dengan kegiatan dasar latihan mendengarkan, dan yang semacamnya, nyata-nyata mendukung hipotesis Krashen, yaitu bahwa kegiatan produksi

dapat tumbuh melalui kegiatan komprehensi. Ditambah lagi dengan pengalamannya sendiri belajar bahasa Inggris dan kenyataan bahwa kegiatan produksi di dalam kelas lazimnya lebih banyak memakan waktu daripada kegiatan komprehensi—dan loh kegiatan komprehensi dapat menumbuhkan kemampuan produksi—maka Wang menyarankan supaya sebagian besar waktu belajar di kelas diisi dengan kegiatan komprehensi selama tenggang waktu yang cukup panjang. Dan baru pada tahap kemudian latihan produksi yang intensif diberikan untuk meningkatkan kelancaran (*fluency*).

Jika gagasan Wang itu benar dan dapat diterima, maka harus ditentanglah usaha untuk menyingkirkan butir b.2 dan d.2 (mengenai kemampuan mendengarkan) dari Kurikulum 1975, dan kedua butir itu harus diperjuangkan untuk dipertahankan pula pada Kurikulum 1984. Tidak hanya berhenti pada kurikulum saja keberadaan kedua butir itu, tetapi perlu dituangkan ke dalam bahan pelajaran, dan dilaksanakan di dalam kegiatan mengajar di kelas. Jika satu-satunya penghalang adalah kesulitan teknis (penyediaan *cassette recorder* di SMA di seluruh Indonesia), *cassette recorder* kini bukanlah barang yang mahal atau yang mewah lagi di Indonesia. Selain itu, tidaklah sulit kiranya siswa SMA di luar jam sekolahnya diberi pekerjaan rumah dalam bentuk kegiatan *listening comprehension*. Sekiranya tidak setiap siswa memiliki kemudahan untuk memutar kasetnya di rumahnya sendiri-sendiri, paling tidak hal itu dapat dilakukan di dalam beberapa kelompok kecil.

Dengan demikian, pengajaran bahasa Inggris di SMA tinggal ditambah dengan bahan untuk *listening comprehension* (disertai pertanyaan-pertanyaan yang dapat menantang dan memacu kegiatan mendengarkan berulang-ulang). Tersediakannya bahan itu bersama bahan *reading comprehension* (dan bila perlu bahan *reading* yang sudah tersedia hingga kini itu disempurnakan lagi) akan mendukung proses pencapaian keterampilan komunikatif. Kegiatan menanamkan kemampuan membaca sebagai tujuan utama pun tidak terganggu. Porsi penyajian *reading* seperti yang terdapat pada kedua buku pegangan terakhir itu dapat dipertahankan, tetapi porsi untuk tata bahasa (latihan lisan maupun tertulis mengerjakan soal-soal tata bahasa) perlu dikurangi secara drastis dan diganti dengan kegiatan komprehensi lewat telinga.

5.2 Pengajaran Bahasa Indonesia di SMA

Salah satu hal yang baru pada Kurikulum 1984 mengenai pengajaran bahasa Indonesia di SMA ialah ditambahkannya pokok bahasan baru yang bernama pragmatik. Tujuan kurikuler pengajaran pragmatik menurut Kurikulum 1984 ialah agar "siswa memiliki kemampuan berbahasa Indonesia sesuai dengan situasi dan tujuan berbahasa"; tujuan kurikuler itu disusul dengan tujuan instruksional umum yang berbunyi sebagai berikut: agar "siswa memahami dan dapat menggunakan bahasa Indonesia sesuai dengan tata

krama berbahasa secara tulisan atau lisan melalui berbagai media untuk berbagai fungsi bahasa" (Madyasusanta 1986)

Sehubungan dengan dimasukkannya pokok bahasan pragmatik ke dalam kurikulum 1984, dapat ditampilkan perbentahan berikut. Perlukah pragmatik bahasa Indonesia diajarkan kepada penutur asli bahasa Indonesia? Untuk apa mereka belajar menyatakan penyesalan, menyatakan sesuatu rasa tidak puas, mengungkapkan persetujuan, menyampaikan pendapat, dsb.? Yang seperti itu toh sudah dimiliki dan dipahami oleh penutur asli bahasa Indonesia, dan mereka sudah dapat menggunakannya utaraan-utaraan seperti itu secara otomatis. Yang perlu mempelajari pragmatik bahasa Indonesia adalah orang asing yang sedang belajar bahasa Indonesia, bukan orang Indonesia sendiri. Lantaran pertanyaan itu dapat dilanggapi dengan mengetengahkan jawaban sebagai berikut. Memang benar bahwa setiap penutur asli bahasa Indonesia dapat menyatakan pendapatnya kepada sesamanya yang juga berbahasa Indonesia tanpa harus berpikir-pikir panjang, tetapi sama-sama menyatakan pendapat tentunya ada perbedaan di antara menyatakannya kepada temannya sebaya dan kepada seorang atasannya atau kepada seseorang yang belum begitu dikenalnya. Sama-sama menyatakan pendapat tentunya ada perbedaan di antara menyatakannya pada situasi bersemuka (empat mata) dan menyatakannya pada situasi di muka banyak orang, di antara menyatakannya pada forum santai dan pada forum formal. Dan di antara sekian kemampuan mengungkapkan diri (di dalam tindak berkomunikasi) itu memang ada yang diperolehnya melalui jalur tak formal (misalnya, banyak dijumpai dan dilakukan di dalam kehidupan sehari-hari), tetapi toh ada pula yang perlu dilatih melalui jalur formal (karena banyak tindak bahasa yang jarang dijumpai di dalam kehidupan sehari-hari, tetapi jika sekali waktu harus dihadapi tidak akan timbul kecanggungan). Ya, akan tetapi, seberapa banyak tindak bahasa yang betul-betul perlu dipelajari di sekolah, dan yang mana saja? Bukankah sebagian besar sudah tidak perlu dipelajari lagi? Contoh-contoh utaraan "pragmatik" yang dicantumkan pada garis-garis besar program pengajaran bahasa Indonesia menurut Kurikulum 1984 kelihatannya seperti dibuat-buat, terasa kaku dan artifisial; tindak bahasa seperti itulah yang harus dipelajari oleh siswa yang sudah dapat berbahasa Indonesia dari sejak kecilnya?

Perbentahan seperti yang terurai di atas tidak akan ditanggapi atau dikupas di dalam makalah ini. Yang akan ditelusuri berikut ini adalah situasi kegiatan pengajaran bahasa Indonesia pada umumnya dan pada keseluruhannya, seperti yang terjadi selama ini. Titik penyorotan secara khusus dicurahkan pada bagaimana pengaruh pandangan "struktural" begitu dalam telah bercokol merasuki segala relung pengajaran bahasa Indonesia di sekolah menengah. Jadi, kajian ini lebih merupakan tinjauan kritis terhadap apa yang selama ini berlangsung pada pengajaran bahasa Indonesia, semampang hembusan angin "pragmatik" sedang hangat-hangatnya melanda

dunia pengajaran bahasa di Indonesia. Bahan dasar yang secara konkrit dijadikan sumber penguak seluk-beluk yang akan ditinjau kembali itu adalah buku tata bahasa Alisjahbana dan Keraf (yang dari tahun ke tahun dipakai secara meluas sebagai buku panduan, dan buku penuntun belajar menghadapi EBANAS, PMDK, dan SIPENHARU yang begitu merajalela di pasaran dan begitu laku (bak kacang goreng). Hasil pengamatan ini lalu dicoba dijalin-jalinkan dengan pengamatan terhadap dua macam buku pelajaran bahasa Indonesia yang belum lama ini terbit (lewat Ganeça Exact Bandung dan Gramedia), dengan panji-panji "berdasarkan Kurikulum 1984" (buku dengan panji-panji seperti itu begitu larisnya (sampai mengundang pembajak), dan sementara itu buku resmi keluaran Departemen Pendidikan dan Kebudayaan belum kunjung terbit).

Pengorotan terhadap gejala "keranjingan struktural" yang begitu meluas dan menyeluruh ini berawal dari pengamatan saya mengenai sebuah satuan lingual yang lazim disebut "kalimat tak sempurna" atau "kalimat elips". Kalimat yang bagaimana yang disebut kalimat tak sempurna atau kalimat elips itu? Pertanyaan yang berkisar dengan persoalan ini hampir selalu muncul di dalam buku-buku penuntun belajar menghadapi mata ujian bahasa Indonesia (misalnya, Sukirman 1986, Sudaryat dan Natasasmita 1987). Adapun penjelasannya begitu struktural sehingga terabaikanlah konteks pijakannya; pandangan mengenai kalimat jenis itu begitu bersifat umum dan melayang-layang jauh dari konteksnya yang sesungguhnya. Bukan hakikat kalimat itu sendiri (sebagaimana digunakan di dalam tindak berkomunikasi), tetapi justru pandangan **struktural** mengenai kalimat itu (sebagaimana dipetualhkan oleh sang ahli bahasa) yang dipersoalkan. Dan ini lalu menjadi semacam ajaran dogmatis yang harus dihafalkan semata-mata, dan tidak mungkin ditawar-tawar lagi, melekat erat-erat di benak setiap siswa sekolah menengah yang pernah mengenyam pelajaran bahasa Indonesia di bangku sekolah.

Sama-sama berpijak pada pandangan struktural, bukan penjelasan yang disajikan oleh Keraf (1984:143 ss.), melainkan penjelasan yang dikemukakan oleh Alisjahbanalah (1981:101 ss.) yang tersebar dan dipakai secara meluas, karena penjelasan Keraf mengenai kalimat tak sempurna itu lebih sulit dan berbelit-belit (periksa Kaswanti 1987). Mengenai kalimat elips itu Alisjahbana menyodorkan keterangan sebagai berikut. Kalimat tak sempurna dapat berupa (i) kalimat tak bersubjek, (ii) kalimat tak berpredikat, dan (iii) kalimat tak bersubjek dan tak berpredikat. Ketiga kalimat berikut memperjelas ketiga penjenisan tersebut.

- (1) Pergi?
- (2) Ah!
- (3) Dari pasar.

Ada yang mencoba mengulaskan keterangan Aitsjahlone itu dengan kata lain (periksa, misalnya, Sukirman 1987:95 ss), sehubungan dengan kalimat (1) dan (2) itu. Kalimat (1) adalah kalimat yang unsurnya berupa predikat saja, dan kalimat (2) adalah kalimat yang unsurnya berupa subjek saja.

Tepatkah keterangan (secara struktural) mengenai ketiga kalimat di atas? Benarkah bahwa dalam hal ada unsur suatu kalimat sempurna yang mengalami "pelesepahan" (*deletion*), maka unsur yang dilesepakan itu berupa Predikat, dan unsur yang tertinggal berupa Subjek? Atau, jika pertanyaan ini diterapkan pada kalimat tertentu, misalnya pada kalimat (2), seyogyanyakah konstituen *A//* pada (2) itu dianalisis sebagai Subjek?

Penjelasan mengenai ketiga kalimat di atas dilakukan atas dasar analisis kalimat dengan pertimbangan yang semata-mata struktural. Maksudnya, yang dikutik-kutik di dalam kalimat itu adalah unsur-unsurnya yang membentuk rangkaian struktural yang disebut kalimat itu saja, tanpa mempertimbangkan konteks penggunaan kalimat itu, tanpa memperhitungkan latar belakang (situasi) yang memunculkan penggunaan kalimat seperti itu; atau, singkatnya, tanpa melakukan pertimbangan "pragmatis".

Pertimbangkanlah pelbagai kemungkinan konteks yang dapat mendorong seseorang untuk menggunakan kalimat elips seperti (2) itu.

- (4) a. Ali!
 B. Ada apa?

- (5) a. A: Siapa dia?
 B. Ali! [(Dis) Ali. / Ali (dia).]

- b. A: Siapa namanya?
 B. Ali! [(Namanya) Ali. / Ali (namanya).]

- c. A: Siapa yang mengurus?
 B. Ali! [(Yang mengurus) Ali. / Ali (yang mengurus).]

- (6) a. A: Menunggu siapa?
 B. Ali! [(Menunggu) Ali.]

- b. A: Buku siapa ini?
 B. Ali! [(Buku) Ali (ini). / (Ini buku) Ali.]

Tak satu pun di antara konstituen *A//* pada pelbagai konteks itu yang menduduki fungsi Subjek. Pada (4) konstituen *A//* dipakai secara vokatif (digunakan sebagai kata panggilan), sedangkan pada (5) konstituen *A//* berupa Predikat. Adapun pada (6a) konstituen *A//* menduduki fungsi Objek,

1234567890



1234567890

1234567890

1234567890

dan *pa* (6b) konstituen *A//* merupakan atribut (hubungan posesif) terhadap nomina induknya (yakni, *buku*).

Jika penjelasan yang baru saja diketengahkan mengenai kalimat elips (2) itu sekarang ini diajarkan kepada siswa-siswa sekolah menengah, dengan tambahan keterangan bahwa inilah pandangan pragmatis, lalu kebetulan pada ujian SIPENIARU yang baru lalu keluar soal yang berkisar di sekitar kalimat seperti (2) itu, tentulah jawaban yang diberikan si siswa yang baru saja memperoleh pelajaran bahasa Indonesia secara pragmatis itu akan disalahkan. Sudah terlanjur dihafalkan secara mentah-mentah oleh siswa-siswa, sudah terlanjur melekat di benak si pembuat dan pemeriksa soal ujian, bahwa hanya ada satu jawaban yang benar mengenai status konstituen *A//* pada konstruksi seperti (2) itu.

Arah pembicaraan ini menuju ke pemikiran berikut. Perbedaan pandangan antara pendekatan struktural dan pendekatan pragmatis cukup jauh bertolak belakang. Padahal, pandangan secara struktural sudah jauh lebih lama bergema, dan akarnya pun sudah sangat legar bercokol. Oleh karena itu, langkah pengenalan pandangan baru yang bernama pragmatik ini perlu ditata secara rapi dan terencana jauh-jauh. Jangnlah sampai nantinya dikumandangkan bahwa pragmatik telah berhasil tersebar merata ke seluruh pelosok nusantara, tetapi yang terjadi sebenarnya hanyalah kulit luarnya semata-mata yang disandang, sedangkan apa yang ada di dalamnya tetap struktural.

Kekhawatiran seperti ini bukanlah mengada-ada saja, dan tanpa ada dasarnya. Berikut ini hasil pengamatan mengenai yang terjadi tidak lama sesudah Kurikulum 1964 dinyatakan telah mulai diberlakukan di seluruh Indonesia. Sementara itu, buku pelajaran resmi (dari pemerintah) yang disusun berdasarkan kurikulum baru itu pun belum siap beredar. Sementara itu pula, seluruh bahan yang tersedia di pasaran semuanya masih bertau struktural. Pun pula, Keterangan yang memadai mengenai apa itu pragmatik sulit dicari (atau bahkan tidak ada) di pasaran, sehingga guru-guru yang cekatan dan menggelora untuk segera tanggap terhadap perkembangan baru itu menghadapi jalan buntu. Dengan latar belakang keadaan seperti ini maka beberapa pertanyaan berikut tergerak untuk menyerusk keluar. Memadailah langkah penyodoran pandangan baru mengenai hakikat bahasa yang kontekstual itu kepada khalayak luas hanya dalam bentuk garis-garis besar? Realistiskah tuntutan bahwa dengan mempelajari garis-garis besar itu guru serta merta dapat memahami apa itu pragmatik dan dalam sekejap mata dapat mengubah warna pengajaran bahasa di Indonesia? Jika tidak memadai dan tidak realistis, langkah penyodoran garis-garis besar itu paling utama harus didampingi oleh yang manakah di antara kedua hal ini: bahan pelajaran atau soal-soal ujian yang telah disusun mengikuti garis-garis besar itu? Atau, dengan perkataan lain, dari mana kita harus mulai setelah garis-garis besar itu tersusun: bahan pelajarannya dulu atau soal-soal ujiannya dulu?

Atau, kedua-duanya secara serentak? Atau, masih perlu ditambah lagi dengan penataran para guru mengenai pendekatan baru itu? Dan tidak termasuk mutlaklah tambahan keterangan untuk para guru mengenai pragmatik dalam wujud bahan-bahan bacaan keustakaan yang mudah tersebar?

Kekosongan ini membuka peluang bagi pihak yang gesit untuk segera tanggap, mengayun langkah. Tahun 1986 terbitlah buku *Fenuntun Pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, Berdasarkan Kurikulum 1984*, lengkap untuk ketiga kelas SMA, disusun oleh Suparni, dan diterbitkan oleh Ganeça Exact Bandung; begitu larisnya buku ini sehingga mengundang pembajak untuk turutan "membantu" penyebaran. Tahun 1987 menyusul buku kedua yang disusun berdasarkan Kurikulum 1984 pula, tetapi baru keluar buku yang pertama; buku ini dikerjakan oleh A. Rumadi dan V. Sudiati, dan diterbitkan oleh Gramedia.⁴ Pada tahun ini menyeruak pulalah buku latihan mengerjakan soal-soal bidang studi bahasa dan sastra Indonesia, menghadapi EBANAS SMA 1987; latihan soal ujian yang disertai kunci serta pembahasan ini disusun oleh Atisah Wisaksono, dan diterbitkan oleh Ganeça Exact Bandung.

Menurut Kurikulum 1984, ada enam pokok bahasa yang disajikan pada setiap unit pelajaran, yakni (i) membaca, (ii) kosa kata, (iii) struktur, (iv) menulis, (v) pragmatik, dan (vi) apresiasi bahasa dan sastra Indonesia. Sehubungan dengan kehadiran pragmatik sebagai sosok baru di dalam kurikulum ini, perlu dipertanyakan apakah butir pragmatik itu kehadirannya mewarnai seluruh pengajaran bahasa Indonesia, atau, sekedar ditempelkan sebagai butir terpisah, yang mengisi seperenam dari porsi yang disediakan pada setiap unit pelajaran? Dari penjabaran pokok bahasan ke dalam enam butir ini, dan juga dari rincian garis-baris besar program pengajaran tidak dapat disembulkan kesan bahwa keenam butir itu berdiri sendiri-sendiri, tidak saling mengait satu sama lain. Akan tetapi, dari pencantuman pragmatik sebagai butir yang mengisi seperenam dari isi setiap unit, ada kecondongan terhadap perolehan kesan bahwa tujuan kurikuler dan tujuan instruksional umum (seperti yang digariskan oleh Kurikulum 1984 itu) dicapai oleh siswa hanya lewat pokok bahasa pragmatik itu saja, tidak lewat

⁴Buku ini agaknya disusun di dalam ketergesaan. Bahasa uraian atau bahasa pengantarnya tidak rapi (barangkali belum disunting?); bagaimana pemakai akan percaya akan isi bahasa Indonesiannya kalau bahasa Indonesia yang digunakan di dalam buku ini penataannya memperlihatkan kekacauan. Kelemahan buku ini dari segi bahasa penyajian dan isi bahan pelajarannya dikupas panjang lebar selama diskusi buku yang diselenggarakan oleh Jurusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FPBS IKIP Sanata Dharma Yogyakarta, bulan Mei 1987. Sebagian dari hasil bahan yang dibicarakan pada forum diskusi itu diterbitkan di dalam majalah *Galra*, Edisi 1, Mei 1987, keluaran IKIP Sanata Dharma.

bahan pelajaran bahasa Indonesia secara keseluruhan. Dengan perkataan lain, perlu dipersoalkan kehadiran sosok pragmatik di dalam Kurikulum 1984 itu sebagai pembaharu warna pengajaran bahasa (yang diharapkan dapat mengubah pola atau pandangan mengenai bahasa yang selama ini dipaparkan semata-mata secara struktural), atau sekedar sebagai salah satu butir di dalam suatu kerangka yang masih tetap memiliki pijakan struktural?

Bagaimana dengan langkah penerjemahan dari garis-garis besar program pengajaran menurut Kurikulum 1984 ke dalam unit-unit pelajaran, yang telah dirintis oleh pihak swasta (karena pemerintah belum menyediakannya), yang sungguh didambakan oleh para guru SMA? Tanggapan yang dipaparkan berikut ini diketengahkan tanpa maksud mengurangi lingginya nilai yang layak dilimpahkan kepada para pemrakorsa yang cekatan itu. Membaca kedua buah buku pelajaran baru itu (terbitan Geneza Exact Bandung dan Gramedia) dan sebuah buku latihan mengerjakan soal-soal EBANAS itu, kita dapat memperoleh kesan berikut. Warna struktural masih tetap mewarnai bahan baru itu, secara keseluruhan, dan pokok bahasa yang bernama pragmatik itu hanya merupakan butir tempelan atau embel-embel saja. Dan yang perlu mendapat perhatian khusus adalah sejauh mana kepragmatikan bahan yang ditampilkan dengan nama pragmatik itu.

Pengamatan mengenai sebuah topik pragmatik hasil penerjemahan dari Kurikulum 1984 itu dapat mengungkapkan bahwa ada dasarnya kekhawatiran di atas sehubungan dengan kokoh dan tegar bercokolnya pandangan struktural di dalam pengajaran bahasa Indonesia hingga kini. Salah satu topik mengenai pragmatik yang disebutkan pada salah satu unit yang digariskan oleh Kurikulum 1984 berbunyi "menyampaikan informasi melalui telegram". Yang tercetak dan terurai di dalam kedua buku baru yang disusun berdasarkan Kurikulum 1984 itu adalah informasi mengenai bagaimana cara mengirim telegram, yang (kesannya) ditujukan kepada mereka yang sama sekali belum tahu bagaimana cara mengirim telegram di Indonesia. Secara panjang lebar dan terinci dipaparkan hal-hal yang bermula dari apa arti kata *telegram* sampai pada jenis-jenis telegram, ongkos telegram, dan keterangan lain, yang sebenarnya dapat diperoleh jika seseorang mencari informasi itu di kantor telegram. Justru bukan bahasa telegram itu sendiri yang dipersoalkan sehubungan dengan topik pragmatik tersebut. Sama sekali tidak disinggung-singgung—apalagi dibuatkan latihan-latihan—bagaimana strategi merangkai kata yang sesedikit (seekonomis) mungkin, tetapi tanpa mengurangi kejelasan pesan yang disampaikan. Latihan yang dapat merupakan salah satu bentuk kegiatan belajar bahasa secara pragmatik, misalnya, latihan mengalihkan pesan yang tertulis sebagai surat menjadi pesan yang ditulis sebagai telegram, sama sekali tidak ditampilkan di bawah topik pragmatik di atas. Ketidakpragmatikan bahan yang tertera sebagai pragmatik itu juga tersingkap pada tes prestasi pragmatik, persiapan menghadapi EBANAS SMA 1987 (Wisaksono 1987:177

ss.). Bahan yang bernama pragmatik diperlakukan secara struktural. Ini mencerminkan betapa lekatnya pandangan struktural menyelubungi dunia pengajaran bahasa kita, dan betapa kokohnya tembok yang harus ditembus untuk langkah pembaharuan.

Lalu bagaimana langkah pemecahan menuju jalan keluar ke arah mempragmatikkan pengajaran bahasa Indonesia di sekolah menengah? Menyusun bahan pengajaran bahasa yang pragmatik tidaklah semudah melontarkan kritikan terhadap bahan yang tidak seharusnya pragmatik tetapi yang belum pragmatik itu. Sejalan dengan ayunan langkah pemecahan ini perlu dipertanyakan siapkah perlengkapan tempur kita menuju ke arah pembaharuan di dalam pengajaran bahasa itu? Melihat modal kita yang tersedia saat ini barangkali lebih realistis jika bukan ayunan langkah perubahan yang drastis yang seyogyanya ditempuh. Dapatkah dicoba langkah memanfaatkan bahan yang sudah terlanjur disusun dengan pandangan struktural (dan tersedia luas di pasaran itu) dengan menjadikannya pragmatik. Mosback (1984:178-186) menguraikan gagasannya bagaimana membuat latihan-latihan yang asalnya murni struktural menjadi bahan yang dapat disajikan sebagai kegiatan yang komunikatif, sehingga peralihan dari pendekatan struktural ke pendekatan pragmatis itu dapat dilakukan secara bertahap. Sayangnya, gagasan dan langkah konkret yang ditawarkan oleh Mosback ini menyangkut pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Hingga kini belum saya temukan pemikiran mengenai bahan pengajaran bahasa sebagai bahasa pertama secara pragmatik. Akan tetapi, kiranya pengalihan pandangan yang mentah-mentah struktural (misalnya, begitu saja menerima bahwa yang berupa nomina itu senantiasa menjadi subjek sedangkan yang verba itu predikat, tanpa memperhitungkan konteks yang sesungguhnya dari suatu kalimat tertentu) ke arah memperlakukan bahasa secara kontekstual, sebagaimana dipaparkan di atas dengan contoh dari (1) sampai dengan (6) itu, bukanlah langkah yang sulit untuk dilakukan.

6 Arah Perkembangan Penelitian Pragmatik dan Pengajaran Bahasa
 Hasil penelitian bidang pengajaran bahasa yang bermunculan pada tahun 1980-an ke atas kebanyakan mengecimpungi hal-hwal yang bersangkutan paut dengan perbedaan lintas budaya. Pada masa lampau sudah dilakukan banyak kegiatan penelitian membandingkan ciri-ciri bahasa pertama dengan ciri-ciri bahasa yang sedang dipelajari (analisis kontrastif), untuk meramalkan jenis-jenis kesalahan yang kemungkinan besar akan dibuat siswa. Akan tetapi, analisis kontrastif ini jangkauannya terbatas pada sistem bunyi dan struktur bahasa. Yang terjadi pada tahun 1980-an ke atas, dengan panji-panji yang bernama "pragmatik", orang mulai tertarik untuk menyelidiki perbedaan lintas bahasa yang menyangkut perilaku menggunakan bahasa di dalam kegiatan berkomunikasi. Salah satu topik yang merupakan tantangan bagi penelitian pragmatik saat ini mengarah ke pencarian kaidah universal

yang dapat menjangkau penjelasan mengenai penggunaan bahasa di dalam konteksnya (periksa, misalnya Blum-Kulka dan Olshtain 1984:196). Sehubungan dengan arah arus ini dapat dipertanyakan, misalnya, di antara fungsi-fungsi komunikasi seperti menyatakan perselujuan, menyampaikan keluhan, dsb. (yang telah didaftar oleh Wilkins, van Ek, dan Finocchiaro itu) yang manakah yang berlaku secara universal (dapat terjadi pada semua bahasa di dunia), dan yang manakah yang merupakan kekhasan bahasa.

Paulston (1981) menyingkapkan kasus berikut, menyangkut siswa Jepang dan siswa dari Amerika Latin yang berbahasa Spanyol yang sama-sama belajar bahasa Inggris di Amerika Serikat. Mereka sedang mempelajari salah satu butir fungsi komunikatif, yakni ihwal menyampaikan keluhan. Ternyata mengajarkan tindak bahasa "menyampaikan keluhan" kepada siswa yang berbahasa pertama bahasa Jepang tidak sama dengan kepada siswa yang berbahasa pertama bahasa Spanyol. Kalau siswa Spanyol itu cukup mempelajari bentuk-bentuk bahasa Inggris untuk mengungkapkan keluhan, siswa Jepang itu selain belajar bentuk-bentuk bahasa juga harus belajar tindak bahasa menyatakan keluhan. Di dalam bahasanya sendiri siswa Jepang itu tidak pernah melakukan tindak bahasa menyatakan keluhan, karena kegiatan seperti itu tidak tersedia di dalam bahasa Jepang.

Ihwal lain menyangkut perbedaan di antara bahasa Jepang dan bahasa Inggris (Amerika) dicatat oleh Richards dan Sukwiwat (1985). Di dalam bahasa Inggris ungkapan rasa terima kasih cukup dinyatakan dengan *thank you*. Akan tetapi, di dalam bahasa Jepang pernyataan seperti itu dirasa kurang tulus. Oleh karena itu, orang yang berbahasa pertama bahasa Jepang akan cenderung mengucapkan *I'm sorry* untuk menyatakan rasa terima kasih yang setulus-tulusnya. Sudah barang tentu pernyataan itu akan ditanggapi (dengan sejumlah tanda tanya) oleh orang Amerika (yang tidak memahami budaya Jepang) dengan utaraan *Why sorry?*

Masyarakat di Asia Tenggara menyatakan tindak bahasa yang berbeda dengan masyarakat yang berbahasa Inggris, misalnya, sewaktu menanggapi pernyataan pujian. Pujian akan ditanggapi dengan ucapan terima kasih di dalam bahasa Inggris, tetapi tidak demikian halnya di dalam bahasa Thai. Bandingkanlah (7) dan (8) berikut, yang dikutip dari Richards dan Sukwiwat (1985:132). Tanggapan yang disampaikan oleh orang Thai di dalam bahasa Inggris pada (8) itu secara gramatikal benar, tetapi tidak tepat secara pragmatik.

- (7) A: That was a lovely meal.
B: Thank you, I'm glad you liked it.

- (8) A: What a nice dress!
B: Oh, it's just an old thing I've had for years.

Persoalan pragmatik lintas bahasa lebih rumit lagi jika itu menyangkut kadar kesopanan; misalnya, di dalam pemilihan bentuk linguial (kalimat) yang mana yang lebih sopan untuk digunakan pada konteks tertentu. Di dalam bahasa Inggris, misalnya, untuk mengungkapkan pernyataan meminta sesuatu ada dua belas kemungkinan bentuk linguial. Kedua belas bentuk linguial itu dapat diurutkan kadar kesopanannya dari yang paling sopan sampai yang paling tidak sopan. Akan tetapi, penentuan skala ini tidak sama secara lintas bahasa; paling tidak jika itu dibandingkan dengan yang terjadi di dalam bahasa Jepang. Berikut ini hasil penelitian Tanaka dan Kawade (1982), yang membandingkan perbedaan persepsi orang Inggris dan orang Jepang mengenai kadar kesopanan "pernyataan meminta sesuatu". Seperti yang dikuatkan oleh tabel berikut, ada perbedaan pengurutan di antara bahasa Inggris dan bahasa Jepang menyangkut yang mana yang lebih sopan dan yang mana yang kurang sopan.

TABEL 8:
Pengurutan tingkat-tingkat kesopanan: perbandingan titik pandang Amerika dan Jepang

English Requests	Average Rank Order		Rank	
	AM. (N=10)	Jap. (N=10)	Am.	Jap.
1. I'd appreciate ...	1.2	1.0	1	1
2. Could you ... ?	3.2	2.6	2	2
3. Would you ... ?	3.3	2.6	3	2
4. Can you ... ?	5.3	5.7	4	5
5. I'd like you to ...	5.7	5.8	5	6
6. Will you ... ?	6.2	4.8	6	4
7. Turn down X, won't you!	6.3	8.3	7	8
8. Why don't you ... ?	7.0	8.4	8	9
9. Turn down X, will you?	8.2	8.6	9	10
10. I want you to ...	9.5	7.3	10	7
11. Turn down X.	10.4	10.9	11	11
12. X (The Radio)!	11.7	12.0	12	12

Tannen (1984) mencatat bahwa komunikasi di dalam budaya mana pun berkenaan dengan pengungkapan secara tidak langsung (*indirectness*). Hanya sebagian dari makna terungkap ke dalam wujud kata-kata; sebagian besar lainnya dikomunikasikan lewat isyarat, asumsi (yang samar-samar), dan terpulang pada si lawan bicara untuk mengisinya dari konteks dan pengalaman sebelumnya. Akan tetapi, bagaimana menyatakan secara tidak langsung itu di dalam bahasa yang satu berbeda dengan yang terjadi pada bahasa yang lain.

Orang Amerika (sebagai kelompok) cenderung untuk mengabaikan atau bahkan mencerca tindakan tidak langsung. Bagi mereka kata harus menyatakan apa yang mereka maksudkan dan orang harus bertanggung jawab akan apa yang mereka tuangkan ke dalam wujud kata-kata. Salah satu akibat

dari sikap seperti ini, banyak niagawan Amerika mengalami kesulitan di dalam membuka hubungan dagang dengan niagawan Jepang. Niagawan Amerika tidak suka melalui obrolan-obrolan kecil yang dianggap bertele-tele itu; mereka menghendaki langsung ke persoalan intinya. Di dalam masyarakat Jepang justru melalui obrolan-obrolan kecil itu dapat terungkap peristiwa-peristiwa besar yang bernada serius.

Banyak terjadi, bahkan juga di dalam masyarakat yang berlatar budaya sama pun, bahwa apa yang dimaksudkan untuk disampaikan oleh si pembicara tidak dapat sepenuhnya terungkap ke dalam kata-kata. Justru di sinilah letak peluang ketajaman keterampilan si lawan bicara untuk membaca konteks yang sedang dihadapi dan membuat tafsiran-tafsiran. Tannen mencatat pengalaman seorang gadis Yunani di dalam berwawancara dengan ayahnya. Gadis itu tahu betul kapan ucapan "ya" ayahnya itu betul-betul dimaksudkan sebagai "ya" dan kapan sebenarnya berarti "tidak"; tafsiran itu dapat diperolehnya melalui pengamatannya terhadap cara (termasuk nada dan gerak-gerik) sang ayah sewaktu mengucapkan kata-kata.

Hal-ihwal seperti ini oleh orang Amerika ditanggapi sebagai perbuatan hipokrit. Mengapa ia tidak mengatakan dengan sebenarnya apa yang ia maksudkan? Akan tetapi, dari pihak lain dapat dikatakan bahwa sang ayah itu menyatakan maksudnya melalui cara yang tidak akan menyulitkan atau mengacaukan pemahaman si anak gadisnya.

Banyak orang Amerika mengeluh bahkan sampai menjadi frustrasi menghadapi kenyataan bahwa orang Jepang yang "bersopan santun" tidak pernah mengatakan "tidak". Orang Amerika tidak dapat "membaca" atau melihat bagaimana orang Jepang itu sewaktu mengatakan "ya", sehingga mampu menafsirkan apakah "ya" dari mulut orang Jepang itu berarti "ya" atau "tidak". Karena tidak mengetahui sistemnya, maka orang Amerika itu tidak tahu tanda-tanda apa (yang paralingual) yang harus diamati agar dapat menafsirkan secara cocok (sesuai dengan konteksnya) bentuk lingual "ya" orang Jepang itu.

Meningkatnya kesadaran bahwa komunikasi tidak dapat dilepaskan dari konteks budaya dan perlunya perbedaan lintas budaya itu dipertimbangkan di dalam pengajaran bahasa mewarnai kegiatan penelitian di bidang pengajaran bahasa tahun 1980-an ke atas. Pada masa lalu, analisis kesalahan (*error analysis*) yang dilakukan dengan membandingkan ciri bahasa yang sedang dipelajari dan ciri bahasa pertama itu hanya terbatas pada persoalan sistem bunyi, morfologi, dan sintaksis. Kegiatan yang serupa untuk membantu proses belajar siswa di dalam menghadapi kasus "interferensi" itu kini menjangkau bidang pragmatik; Thomas (1983), misalnya, mengistilahkan jenis kesalahan yang menyangkut aspek pragmatik ini dengan julukan "kegagalan pragmatik lintas budaya" (*cross-cultural pragmatic failure*). Telaah di bidang ini sangat membantu siswa di dalam proses belajarnya mencapai kompetensi komunikatif.

Berikut ini contoh "kegagalan pragmatis" yang dicatat oleh Thomas. Pada contoh (9) pertanyaan si B adalah permintaan keterangan, tetapi sang pengemudi salah paham mengenai apa yang dimaksudkan oleh si B dengan kata *when*. Akan halnya contoh (10), si B menafsirkan pertanyaan si A sebagai permintaan keterangan, dan bukannya maksud tertentu si A untuk menyampaikan keluhan (secara tidak langsung). (Sebagaimana biasanya, si B selalu lupa memberikan gula pada kopi si A. Sewaktu mengucapkan konstruksi interogatif itu si A mengharapkan si B akan meminta maaf kepadanya dan segera akan mengambilkannya gula untuk kopinya.)

(9) A (to fellow passenger on a long-distance coach): Ask the driver what time we get to Birmingham.

B (to driver): Could you tell me when we get to Birmingham, please?

Driver: Don't worry, love, it's a big place—I don't think it's possible to miss it!

(10) A: Is this coffee sugared?

B: I don't think so. Does it taste as if it is?

Sebagai penutup bagi makalah ini saya ambikan kata-kata Miller (1974) yang dikutip oleh Thomas (1983):

"Kebanyakan dari kesalahpahaman kita mengenai orang lain bukanlah karena ketidakmampuan mendengar ucapannya atau ketidakmampuan menganalisis kalimatnya atau ketidakmampuan memahami kata-katanya Sumber yang lebih penting dari kesulitan di dalam komunikasi adalah bahwa kita begitu sering gagal untuk memahami maksud si pembicara."

Upaya untuk memahami penyebab kesalahpahaman di dalam komunikasi merupakan kegiatan yang banyak digumuli ilmuwan pada tahun 1980-an ke atas. Belajar bahasa lebih daripada sekedar menguasai bentuk-bentuk linguai. Membantu siswa belajar untuk mencapai kemampuan berkomunikasi dengan menekan kemungkinan kesalahpahaman sesedikit mungkin kini menjadi lahan utama yang menantang untuk digarap di dalam pengajaran bahasa.

BAHAN BACAAN

- Alatis, James E., Howard B. Altman dan Penelope M. Alatis (ed.) 1981 *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's; Essays in Honor of Mary Finocchiaro*. Oxford: Oxford University Press.
- Alexander, L.G. 1981 "Materials design: Issues for the 1980's; A European point of view", Alatis *et al.* (ed.) 1981, 247-265.
- Alisjahbana, Sutan Takdir 1981 *Tatabahasa Baru Bahasa Indonesia I*. Jakarta: Dian Rakyat. [Cetakan pertama 1949]
- Allen, Virginia F. 1981 "Learning for communication: Practical consideration", Alatis *et al.* (ed.) 1981, 151-157.
- Alter, J.B. 1979 *Curriculum English SMA for Indonesia. Book 1, 2 and 3*. Hong Kong: Times Educational.
- Bloomfield, L. 1933 *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Blum-Kulka, Shoshana dan Elite Olshtain 1984 "Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics* 5.3, 196-213.
- Bouchard, Donald L. dan Louis J. Spavento (ed.) 1980 *A TEFL Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum*. Washington D.C.: English Teaching Division, Educational and Cultural Affairs, International Communication Agency.
- Brumfit, Christopher J. 1980 "From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching", *Studies in Second Language Acquisition* 3.1, 1-9.
- Brumfit, Christopher J. (ed.) 1986 *The Practice of Communicative Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit, Christopher J. dan K.J. Johnson 1979 *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael dan Merrill Swain 1980 *Approaches to Communicative Competence*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Carroll, John B. 1966 "The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages", Valdman (ed.) 1966.
- Chomsky, Noam 1957 *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- 1959 "Review of Skinner 1957", *Language* 35, 26-58.
- 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Dos, Bikrom K. (ed.) 1985 *Communicative Language Teaching*. Singapore: Singapore University Press.
- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1983 *English for SLTA. Students' Book 1, 2 and 3*. Jakarta: Balai Pustaka. [Cetakan pertama 1976]
- 1983 *English for SLTA Supplementary Reader 1, 2, 3*. Jakarta: Balai Pustaka. [Cetakan pertama 1976]

- 1986 *Kurikulum Sekolah Menengah Umum Tingkat Atas (SMA): Garis-garis Besar Program Pengajaran Mata Pelajaran Bahasa Inggris, Program Ilmu-ilmu Sosial*.
- Dixson, R.J. 1973 *Modern American English. Book 1*. (revised edition) Montreal: Centre Educatif et Culturel, Inc.
- van Ek, J.A. 1979 *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman. [Cetakan pertama 1977]
- van Ek, J.A. dan J.L.M. Trim 1984 *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Faerch, Claus dan Gabriele Kasper 1984 "Pragmatic knowledge: Rules and procedures", *Applied Linguistics* 5.3, 214-225.
- Halliday, M.A.K. 1971 "Language in a social perspective", *Explorations in the Functions of Language*.
- 1972 "Towards a sociological semantics", *Explorations in the Functions of Language*.
- Higgs, Theodore V. (ed.) 1982 *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Skokie (Illinois): National Textbook Company.
- Higgs, Theodore V. dan Ray Clifford 1982 "The push toward communication", Higgs (ed.) 1982, 57-79.
- Hüllen, Werner 1980 "Invitations and negative questions: On some problems in the communicative approach to foreign language teaching", *Studies in Second Language Acquisition* 3.1, 17-25.
- Hymes, Dell 1972 "On communicative competence", Pride dan Holmes (ed.) 1972.
- Johnson, Keith 1982 *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K dan D. Porter (ed.) 1983 *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Jones, Leo 1979 *Functions of English: A Course for Upper-Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cetakan pertama 1977]
- Huebner, Theodore 1969 *How to Teach Foreign Languages Effectively*. (revised edition). New York: New York University Press. [Cetakan pertama 1959]
- 1984 *Opportunities in Foreign Language Careers*. Lincoln (Illinois): VGM Career Horizons.
- Kaswanti Purwo, Bambang 1987a "Kurikulum 1984: Pragmatik dan pengajaran bahasa", *Gatra* 1 (Mei 1987), 16-23 IKIP Sanata Dharma
- 1987b "Pragmatik dan linguistik", *Bahasa, Linguistik* 36 (April 1987). MLI Komisarlat UGM Yogyakarta
- 1987c "Pragmatik wacana" *Ceraman di Balai Penelitian Bahasa, Yogyakarta*, 27 April 1987.

- 1987d "Inwal kalimat tak sempurna: Pendekatan pragmatis", Bahan kuliah di IKIP Sanata Dharma, 1987.
- Kelly, L.G. 1976 *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): Newbury House Publishers.
- Keraf, Gorys 1984 *Tatabahasa Indonesia untuk Sekolah Lanjutan Atas*. Ende: Nusa Indah. [Cetakan pertama 1970]
- Kinsella, Valerie (ed.) 1982 *Surveys 2: Eight State-of-the-art Articles on Key Areas in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kismadi, Gloria C. 1987 "Considerations for language teaching: Bringing real communication into the classroom", Makalah Seminar STC, Jakarta, 26 Juni 1987.
- Krumm, Hans-Jürgen 1980 "Communicative processes in the foreign language classroom: Preconditions and Strategies", *Studies in Second Language Acquisition* 3.1, 71-80.
- Lado, Robert 1970 *Lado English Series. Book 1*. Montreal: Centre Educatif et Cultural, Inc.
- 1981 "Materials design: Issues for the 1980's; An American point of view", Alatis *et al.* (ed.) 1981, 229-243.
- Littlewood, William T. 1985 "Integrating the new and the old communicative approach", Das (ed.) 1985, 1-13.
- Madyasusanto, P.J. 1986 "Suatu gagasan tentang pragmatik". *Bakti Galra* 2, 1-13. Yogyakarta: IKIP Sanata Dharma.
- Maley, Alan 1980 "Teaching for communicative competence: Reality and Illusion", *Studies in Second Language Acquisition* 3.1, 10-16.
- McArthur, Tom 1984 *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cetakan pertama 1983]
- McDonough, Steven H. 1981 *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen & Unwin.
- Mosback, Gerald 1984 "Making a structure-based course more communicative", *ELT Journal* 38.3, 178-186.
- Mueller, Theodore H. 1978 "The effectiveness of two learning models: The audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory", Pimsleur dan Quinn (ed.) 1978, 113-122.
- Munby, John 1980 *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nababan, P.W.J. 1985 "The communicative approach. Questions arising from materials writing in a TEFL situation", Das (ed.) 1985, 158-170.
- 1985 "The threshold level for High School English in Indonesia", Read (ed.) 1983, 183-192.
- Newton, Anne C. 1980 "Current trends in language teaching", Bouchard dan Spavento (ed.) 1980, 18-24.

- Paulston, Christina B. 1981 "Notional syllabuses revisited: Some comments", *Applied Linguistics* 2.1, 93-95.
- 1985 "Communicative competence and language teaching: Second thoughts", Das (ed.) 1985, 14-31.
- Pilleux, Mauricio 1980 "Which one? Or both?", Bouchard dan Spaventa (ed.) 1980, 31-32.
- Pimsleur, Paul dan Terence Quinn (ed.) 1978 *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Politzer, Robert L. 1981 "Effective language teaching: Insights from research", Alatis *et al.* (ed.) 1981, 23-35.
- Prator, Clifford H. 1980 "In search of a method", Bouchard dan Spaventa (ed.), 33-38.
- Pride, J.B. dan Janet Holmes (ed.) 1972 *Sociolinguistics: Selected Readings*. London: Penguin Education.
- Read, John A.S. (ed.) 1983 *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press.
- Richards, Jack C. 1985 *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1985 "The status of grammar in the language curriculum", Das (ed.) 1985, 64-83.
- Richards, Jack C. dan Mayuri Sukwiyat 1985 "Cross-cultural aspects of conversational competence", Richards 1985, 129-143.
- Rivers, Wilga M. 1964 *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1985 *Teaching Foreign-Language Skills*. Second edition. Chicago: The University of Chicago Press. [Cetakan pertama 1968]
- Roberts, J.T. 1982 "Recent developments in ELT", Kinsella (ed.) 1982, 96-109.
- 1986 "The use of dialogues for teaching transactional competence in foreign languages", Brumfit (ed.) 1986, 51-85.
- Rumadi, A. dan V. Sudiati 1987 *Buku Pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia untuk Sekolah Menengah Atas. Jilid 1*. Jakarta: Gramedia.
- Salimbene, Suzanne 1983 "From structurally based to functionally based approaches to language teaching", *English Teaching Forum* 21.1, 2-7.
- Savignon, Sandra J. 1980 "Teaching for communication", Bouchard dan Spaventa (ed.) 1980, 39-43.
- 1983 *Communicative Competence: Theory and Practice: Texts and Contexts in Second Language Teaching*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company.
- Scherer, G. dan M. Wertheimer 1964 *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Show, A.M. 1982 "Foreign-language syllabus development: Some recent approaches", Kinsella (ed.) 1982, 78-95.

- Smith, P. 1970 *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Stern, H.H. 1986 *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [Cetakan pertama 1983]
- Subyakto N., Sri Utari 1982 "Pendekatan komunikatif dalam pengajaran bahasa asing di Indonesia", Makalah Seminar Pengajaran Bahasa, Jakarta, 12-17 April 1982.
- Sudaryat, Ndang dan Hanapi Natasasmita 1987 *Ringkasan Bahasa dan Sastra Indonesia Program Inti: Panduan Ujian Masuk Perguruan Tinggi Negeri 1987, Disertai Contoh Soal dan Pembahasan*. Bandung: Ganeqa Exact Bandung.
- Sukirman, Acep 1986 *Penuntun Belajar Bahasa Indonesia: Ringkasan Teori, Contoh Soal dan Pembahasan: Persiapan Menghadapi ERTANAS SMP 1986/1987*. Bandung: Epsilon Grup.
- Suparni 1986 *Penuntun Pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia Berdasarkan Kurikulum 1984: SMA Kelas 1, 2 dan 3*. Bandung: Ganeqa Exact Bandung.
- Tannen, Deborah 1984 "The pragmatics of cross-cultural communication", *Applied Linguistics* 5.3, 189-195.
- Thomas, Jenny 1983 "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics* 4.2, 91-112.
- Titone, Renzo 1968 *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- 1981 "The holistic approach to second language education", *Alatis et al.* (ed.) 1981, 69-77.
- Ttofi, C. dan T.S. Creed 1974 *English in Mind*. London: Macmillan
- Voldman, Albert 1980 "Communicative ability and syllabus design for global foreign language courses", *Studies in Second Language Acquisition* 3.1, 81-96.
- 1982 "Toward a modified structural syllabus", *Studies in Second Language Acquisition* 5.1, 34-51.
- Voldman, Albert (ed.) 1966 *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Valette, Rebecca M. 1981 "The evaluation of second language learning", *Alatis et al.* (ed.) 1981, 161-174.
- Wang, Dawei 1986 "Optimal language learning based on the comprehension-production distinction", Brumfit (ed.) 1986, 99-122.
- Wardiman, Artono 1987 *Penuntun Pelajaran Bahasa Inggris Berdasarkan Kurikulum 1984 SMA Kelas 1, 2 dan 3*. Bandung: Ganeqa Exact Bandung.
- Widdowson, Henry G. dan Christopher J. Brumfit 1981 "Issues in second language syllabus design", *Alatis et al.* (ed.) 1981, 199-210.

- Wilkins, D.A. 1976 *National Syllabus: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.
- Willmott, M.B. 1982 "Notions and functions: How content affects form in EFL/ESL", *English Teaching Forum* 20.2, 17-20.
- Wisaksono, Alisah 1987 *Ferisian Menghadapi EBANAS SMA A1, A2, A3 1987*. Bandung: Ganeqa Exact Bandung.
- Yalden, Janice 1983 *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.

METODE AUDIOLINGUAL VS. METODE KOMUNIKATIF:
SUATU PERBANDINGAN

P

Nuril Huda
FPS IKIP Malang

PERTEMUAN LINGUISTIK LEMBAGA BAHASA ATMA JAYA
UNIVERSITAS KATOLIK ATMA JAYA
Jakarta, September 1987

METODE AUDIOLINGUAL VS. METODE KOMUNIKATIF:

SUATU PERBANDINGAN

Nuril Huda
FPS IKIP Malang

Metode Audiolingual yang digunakan dalam pengajaran bahasa Inggris di SMTP dan SMTA di Indonesia sejak tahun 1960, kini kedudukannya telah digantikan oleh Metode Komunikatif. Namun begitu, konfigurasi Metode Komunikatif ini bagi guru-guru bahasa asing, terutama guru bahasa Inggris, pada umumnya masih kabur. Sejumlah guru mengaku mengajar dengan metode ini, tetapi bahan dan teknik yang digunakan tidak jauh berbeda dengan yang dipakai dalam Metode Audiolingual. Perbedaan antara kedua metode ini memang tidak jelas, bukan saja karena informasi yang lengkap belum sampai kepada guru-guru bahasa Inggris, tetapi juga karena prosedur dan teknik mengajar dalam Metode Komunikatif ini bervariasi.

Dalam makalah ini disajikan suatu perbandingan antara Metode Audiolingual dan Metode Komunikatif untuk melihat kesamaan dan perbedaannya, untuk bahan pertimbangan dalam memilih metode yang cocok dipakai di Indonesia. Bagian pertama dari makalah ini akan membahas kerangka acuan perbandingan, berupa analisis singkat tentang unsur-unsur metode. Di bagian kedua disajikan pembahasan tentang ciri-ciri Metode Audiolingual, dan di bagian ketiga ciri-ciri Metode Komunikatif. Pada bagian

keempat disajikan kesimpulan tentang perbedaan dan kesamaan antara kedua metode ini.

Kerangka Acuan

Untuk membandingkan dua metode perlu dilakukan analisis metode untuk menguraikan unsur-unsur suatu metode. Hasil analisis semacam itu bisa dipakai sebagai kerangka acuan dalam membandingkan dua metode. Dalam kepustakaan pengajaran bahasa kedua terdapat sejumlah analisis semacam itu, antara lain analisis yang dilakukan oleh Anthony (1963); Mackey (1965); Haliday, McIntosh, dan Strevens (1964); Bosco dan Di Pietro (1970); Krashen dan Seliger (1975); dan Richards dan Rodgers (1986). Di antara analisis-analisis itu, analisis yang dilakukan oleh Anthony (1963) dan Mackey (1965) banyak dijadikan acuan dalam pembahasan metode pengajaran. Menurut Anthony, unsur metode terdiri dari pendekatan (approach), metode (method), dan teknik mengajar (technique). Pendekatan berisikan seperangkat asumsi yang mendasari suatu metode, sedang metode menterjemahkan asumsi itu ke dalam kegiatan pengajaran antara lain meliputi penentuan tujuan, bahan, teknik, dan prosedur mengajar di kelas. Analisis metode menurut Mackey terbatas pada pengembangan materi, yang meliputi prinsip-prinsip pemilihan dan penyajian materi. Dalam analisis Mackey, metode diartikan silabus.

Dalam makalah ini digunakan kerangka acuan yang dikembangkan oleh Richards dan Rodgers (1985, 1986) dengan

beberapa perubahan dan penyederhanaan. Acuan Richards dan Rodgers ini hakekatnya adalah modifikasi dan penyempurnaan dari acuan yang dikembangkan oleh Anthony (1963). Adapun unsur-unsur metode yang dijadikan dasar perbandingan antara Metode Audiolingual dan Metode Komunikatif adalah (1) landasan teoritis, (2) rancangan pengajaran, dan (2) teknik mengajar. Komponen rancangan pengajaran dapat dirinci lagi menjadi (a) tujuan pengajaran; (b) materi pengajaran; dan (c) peran siswa, guru, serta materi pengajaran. Masing-masing unsur itu diuraikan secara singkat berikut ini.

Landasan Teoritis

Lazimnya metode pengajaran bahasa didasarkan pada teori linguistik dan teori belajar. Ada pula metode yang didasarkan hanya pada salah satu teori tersebut, atau memberikan tekanan pada salah satu teori itu.

Dari teori linguistik, metode pengajaran mengambil asumsi-asumsi yang berhubungan dengan konsep kemampuan berbahasa (language proficiency) dan unsur-unsur yang menyusun suatu bahasa. Sedangkan teori belajar yang mendasari metode pengajaran mencoba menerangkan dua segi, yaitu proses psikolinguistik dan kognitif yang berlangsung dalam belajar bahasa, dan kondisi fisik yang harus dipenuhi agar proses belajar itu bisa, berlangsung.

Rancangan Pengajaran

Agar supaya asumsi-asumsi teoritis itu bisa diwujudkan dalam metode, asumsi-asumsi itu perlu diterjemah ke dalam suatu rancangan pengajaran. Rancangan pengajaran meliputi uraian tentang tujuan pengajaran, pedoman penentuan materi pengajaran, serta peran murid, guru, dan materi. Tujuan pengajaran menetapkan aspek ketrampilan berbahasa yang akan dikembangkan: ketrampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Materi pengajaran membicarakan prinsip-prinsip dalam memilih dan menyajikan materi. Dalam suatu metode murid mungkin diharapkan berperan pasif dan pada metode lain diharapkan aktif dan bersikap mandiri. Demikian pula, pada suatu metode guru mungkin hanya berfungsi sebagai fasilitator, sedangkan dalam metode yang lain dia merupakan titik sentral kegiatan pengajaran. Seiring dengan peran guru dan siswa, materi pengajaran bisa pula berperan besar dalam proses pengajaran yang harus disusun dan dikembangkan jauh sebelum suatu pengajaran dilaksanakan. Dalam metode yang lain, materi bisa dikembangkan bersamaan dengan proses pengajaran.

Teknik Pengajaran

Teknik pengajaran merupakan terjemahan dari prinsip-prinsip yang terkandung dalam asumsi teoritis yang telah diterjemahkan dalam bentuk rancangan pengajaran, dan diterjemahkan lagi secara operasional dalam bentuk kegiatan nyata dalam kelas. Jadi teknik mengajar berbicara tentang langkah-langkah yang diikuti

oleh seorang guru dalam mengajar dengan menggunakan metode tertentu, serta bentuk kegiatan langkah-langkah itu.

Sebelum disajikan ciri-ciri suatu metode, terlebih dahulu akan disajikan latar belakang munculnya metode itu untuk memberikan lukisan yang jelas tentang peran dan sumbangan yang bisa diberikan oleh metode itu dalam mengembangkan kemampuan berbahasa.

Metode Audiolingual

Latar Belakang

Sebelum Perang Dunia Kedua, pengajaran bahasa kedua (dan asing) didominasi oleh metode terjemahan-tatabahasa (grammar-translation method) dan metode langsung (direct method) yang berasal dari tradisi pengajaran bahasa di daratan Eropa. Salah satu produk dari Perang Dunia II adalah lahirnya Metode Audiolingual yang dikembangkan di Amerika Serikat dan kemudian menjadi metode utama dimana-mana, termasuk di Inggris dan Jerman yang telah memiliki tradisi tua dalam pengajaran bahasa (cf. Stern 1983:462). Metode ini dikenal dengan berbagai nama, antara lain "aural-oral method", "New Key" (Brooks 1964:6), "audiolingual habit theory" (Carroll 1966), "functional skill strategy" (Smith 1970). Istilah "audiolingual method", yang kemudian menjadi nama baku, diperkenalkan dan dipopulerkan oleh Brooks (1964:263).

Didesak oleh kebutuhan Perang Dunia II di daratan Eropa dan kawasan Pasifik, Amerika Serikat memerlukan sejumlah karyawan dan anggota militer yang mampu berbahasa asing dalam waktu singkat, antara lain bahasa Jerman, Perancis, Italia, dan Jepang. Dengan bantuan ahli-ahli bahasa seperti Bloomfield dan Fries, didirikanlah pusat-pusat latihan bahasa asing di beberapa universitas tersebar di beberapa negara bagian Amerika Serikat. Metode yang dipakai di pusat latihan ini dikenal dengan nama "the army specialized method". Dalam pusat-pusat latihan ini, diasramakan tenaga-tenaga militer yang akan dikirim ke medan perang, untuk dididik berbahasa asing. Metode yang dipakai mirip metode langsung (Richards dan Rogers 1986:45). Para instruktur langsung berkomunikasi dengan siswa dalam bahasa sasaran dengan bantuan alat-alat peraga (benda nyata dan gambar-gambar). Dilengkapi dengan fasilitas yang cukup dan penutur asli sebagai model di asrama, para siswa tersebut diharuskan berkomunikasi dalam bahasa sasaran baik di dalam kelas maupun di luar kelas. Program pengajaran ini sangat berhasil, dan metode yang dipakai kemudian dikenal dengan nama "The Army Method".

Persaingan hegemoni teknologi antara Amerika Serikat dan Soviet Rusia apa akhir tahun limapuluhan mendorong Amerika Serikat mengembangkan pengajaran bahasa asing sebagai sarana untuk menyadap perkembangan teknologi di negeri lain. The Army Method yang pada mulanya memiliki landasan teoritis samar-samar, dibaptis dengan nama baru "audiolingual method" dan dicarikan ladsan teoritis dari bidang linguistik dan psikologi

yang sedang menjadi mode pada saat itu. Antara lain, Moulton (1961) memproklamasikan lima asumsi metode audiolingual yang menjadi terkenal sampai awal tahun tujuh puluhan, dan Lado (1957) mempopulerkan analisis kontrastif untuk memilih materi pengajaran.

Namun tidak lama kemudian, Metode Audiolingual mendapat kecaman yang hebat. Landasan teoritisnya diserang oleh Chomsky (1957) dengan lahirnya linguistik transformasi dan aliran psikologi kognitif. Hasil-hasil penelitian eksperimental juga menunjukkan bahwa kemampuan berbahasa yang diperoleh dengan metode ini tidak sehebat yang diakui (Scherer dan Wertheimer 1964, Smith 1970, dan Levin 1970). Di negara-negara berkembang, seperti Indonesia, hambatan utama dalam menerapkan metode ini adalah langkanya guru-guru bahasa asing yang memiliki kemampuan berbahasa lisan yang memadai. Akibatnya, metode yang pernah disanjung-sanjung kehebatannya itu, mulai kehilangan popularitasnya pada akhir tahun 1960-an. Dan selama beberapa tahun kemudian, bidang pengajaran bahasa asing dilanda krisis metode. Di satu pihak metode yang dianggap ampuh telah ditumbangkan, di pihak lain belum ditemukan metode pengganti yang mempunyai landasan teoritis kuat (Huda 1984:2).

Landasan Teoritis

Metode Audiolingual dilandasi oleh teori-teori yang diambil dari linguistik struktural dan psikologi behaviorisme. Kedua aliran ini pada saat itu sedang merajai bidang studi bahasa dan

psikologi.

Aliran linguistik struktural berkembang pesat mulai tahun 1930-an setelah perhatian para bahasawan terhadap linguistik tradisional menyusut. Aliran linguistik tradisional memandang studi bahasa sebagai bagian dari studi filsafat, karena itu tatabahasa dipandang pula sebagai bagian dari logika. Aturan-aturan tatabahasa banyak didasarkan pada logika. Sebaliknya linguistik struktural melihat studi bahasa sebagai disiplin yang terlepas dari filsafat dan logika. Studi bahasa harus didasarkan pada data-data empiris yang dikumpulkan dari para informan.

Aliran ini juga dikenal sebagai linguistik deskriptif-struktural, sebagai pengaruh dari tradisi metodologi antropologi yang sedang berkembang saat ini. Kebetulan banyak ahli-ahli bahasa yang berlatar belakang pendidikan antropologi seperti Franz Boaz and Hoijer. Aliran ini disebut tatabahasa deskriptif karena mencoba mendeskripsikan aturan-aturan tatabahasa berdasarkan data empiris yang dikumpulkan dari penutur asli. Deskripsi itu menggambarkan aturan kebahasaan apa adanya, tidak bersifat normatif. Disebut linguistik struktural karena dilandasi oleh pandangan bahwa (1) unsur-unsur suatu bahasa dapat dipecah-pecah secara linier dengan suatu cara tertentu, (2) sampel bahasa dapat dideskripsikan secara tuntas pada suatu tingkat tertentu (fonetik, fonemik, dsb.), dan (3) suatu sistem bahasa terletak dalam suatu sistem yang lebih besar yang dapat dipecah-pecah secara struktural.

Atas dasar itu disimpulkan bahwa belajar bahasa haruslah

dilakukan secara bertahap sesuai dengan tingkatan bahasa. Belajar bahasa harus dimulai dengan penguasaan unsur yang terkecil ke unsur yang paling besar. Mulai dari penguasaan fonem, morfem sampai dengan penguasaan kalimat.

Landasan teoritis Metode Audiolingual diformulasikan dengan jelas oleh William Moulton dalam International Congress of Linguists pada tahun 1961 dalam bentuk lima slogan yang terkenal itu. Pertama, bahasa adalah ujar, dan bukan tulisan. Prinsip ini mengandung makna bahwa bahasa lisan memiliki kedudukan sentral dalam kegiatan berbahasa, sedangkan tulisan hanyalah suatu cara untuk menggambarkan bahasa lisan. Alasannya, bahasa lisan memiliki sejarah yang jauh lebih lama daripada bahasa tulis. Manusia telah mengenal bahasa lisan sebelum mengenal tulisan. Demikian pula, secara alami anak-anak belajar bahasa ibu mereka melalui wacana lisan dengan jalan berinteraksi dengan orang di sekeliling mereka. Oleh karena itu, belajar bahasa kedua haruslah didasarkan pada bahasa lisan. Bahasa lisan harus dikuasai lebih dahulu agar bisa menguasai bahasa tulis. Tekanan pengajaran bahasa kedua haruslah pada penguasaan bahasa lisan. Menurut Moulton (1961), prinsip ini dikembangkan atas dasar penelitian para ahli antropologi tentang bahasa Indian di Amerika. Dalam penelitian-penelitian itu, sampel diambil dari bahasa lisan.

Kedua, bahasa adalah seperangkat kebiasaan. Para ahli bahasa dan antropologi berpendapat bahwa ketrampilan berbahasa itu dimiliki karena dipelajari; bukan ketrampilan bawaan yang

mesti ada pada setiap orang sejak lahir. Mereka sepakat bahwa pada dasarnya orang tidak sadar dan tidak tahu aturan berbahasa dalam bahasa ibu, tidak mengenal aturan-aturan fonologis, morfologis, atau sintaksis. Dengan kata lain, kita pada umumnya tidak mengenal aturan-aturan tata bahasa dalam bahasa ibu kita, walaupun kita bisa berbicara dengan lancar. Oleh karena itu, dalam belajar bahasa kedua kita harus belajar dengan menirukan ujaran penutur asli. Kita harus berlatih menggunakan bentuk-bentuk kalimat sedemikian rupa sehingga bentuk-bentuk itu kita kuasai dan kita ucapkan seperti kebiasaan.

Prinsip ketiga: "ajarkanlah bahasa itu, dan jangan mengajarkan tentang bahasa itu". Prinsip ini diajukan sebagai jawaban terhadap prinsip-prinsip pengajaran bahasa dengan metode tradisional. Pengajaran bahasa tradisional menitik-beratkan pada pengajaran tata bahasa. Kegiatan belajar bahasa di dalam kelas, kebanyakan berupa latihan pemahaman tata bahasa, bahkan acapkali menjurus kepada penghafalan aturan-aturan itu. Sebagai lawan dari prinsip pengajaran tradisional ini, pendukung Metode Audiolingual menyatakan bahwa tujuan pengajaran bahasa bukanlah pengembangan kemampuan untuk mengucapkan aturan tata bahasa, tetapi adalah pengembangan kemampuan berbahasa. Kemampuan berbahasa tidak identik dengan kemampuan mengingat aturan bahasa. Oleh karena itu, titik sentral pengajaran bahasa hendaklah pada kegiatan mengajarkan bahasa itu, dan bukan pada penguasaan aturan bahasa.

Keempat, bahasa adalah apa yang diucapkan oleh penutur

asli, dan bukan apa yang dianggap seharusnya dikatakan oleh orang-orang itu. Pengajaran bahasa secara tradisional didasarkan bahasa yang ditulis dalam buku-buku: antara lain buku tentang ucapan, tatabahasa, dan gaya bahasa. Sebaliknya para ahli linguistik deskriptif-struktural mendasarkan pengajaran bahasa pada pengalaman penelitian bahasa Indian. Para ahli tersebut mendeskripsikan bahasa-bahasa Indian berdasarkan wacana lisan para informan, karena pada waktu itu belum terdapat informasi yang ditulis dalam bahasa-bahasa itu. Apa yang dideskripsikan adalah bahasa yang benar-benar keluar dari mulut informan apa adanya, dan bukan aturan-aturan normatif suatu bahasa.

Prinsip kelima: bahasa berbeda satu dengan yang lain. Pengajaran bahasa tradisional banyak didasarkan pada tatabahasa Latin atau Yunani. Bahasa lain (Inggeris, misalnya) dianalisis dengan menggunakan kerangka tatabahasa Latin-Yunani. Demikian pula, pelajaran-pelajaran bahasa kedua banyak didasarkan pada kedua bahasa itu. Pendukung Metode Audiolingual berpendapat bahwa ini tidak cocok dengan prinsip-prinsip kebahasaan. Para pembelajar haruslah diajar aturan bahasa dengan berdasarkan pada kerangka acuan bahasa itu sendiri. Realisasi prinsip ini terletak pada penyikapan terhadap terjemahan dalam pengajaran bahasa kedua. Terjemahan hendaknya dihindari, karena tidak bisa menggambarkan bahasa itu sendiri.

Metode Audiolingual juga mengambil landasan teoritis dari teori belajar yang dikembangkan oleh ahli-ahli psikologi behaviorisme, terutama didasarkan pada "operant conditioning"

yang dikembangkan oleh Skinner (1957). Teori ini memandang manusia sebagai organisme yang bisa memberikan respon (operant) baik oleh karena adanya stimulus yang nampak atau yang tidak nampak. Respon tersebut diusahakan terus karena adanya penguat (reinforcement). Dalam proses belajar bahasa kedua, organisme itu adalah pembelajar, stimulus adalah pengajaran yang dimanifestasikan dalam bentuk suruhan atau contoh, respon atau operan adalah tingkah laku bahasa pembelajar sebagai reaksi dari pengajaran yang diberikan oleh guru, dan penguat adalah umpan balik dari guru yang dinyatakan dalam bentuk persetujuan, pengakuan, atau pujian. Dalam teori ini penguat merupakan unsur yang sangat berperan dalam proses belajar bahasa. Kegiatan belajar diusahakan mencerminkan kerangkaan berfikir stimulus-respon-penguat ini. Dengan memberikan stimulus berulang-ulang, diharapkan pembelajar berkali-kali memberikan respon. Dan dengan adanya penguat, pembelajar semakin bersemangat dalam memberikan respon sehingga ketrampilan berbahasa itu menjadi miliknya seolah-olah merupakan kemampuan otomatis untuk mengucapkan wacana. Realisasi prinsip ini dalam kelas adalah penggunaan latihan (drill) yang berlebih-lebihan yang diberikan oleh guru atau diberikan dengan bantuan alat-alat elektronik di laboratorium bahasa.

Dengan landasan dari kedua teori ini, yaitu linguistik deskriptif-struktural dan psikologi behaviorisme, Metode Audiolingual diterjemahkan ke dalam suatu rancangan pengajaran.

Rancangan Pengajaran

Para pendukung Metode Audiolingual pada umumnya beranggapan bahwa metode ini adalah metode pengajaran bahasa paling modern pada waktu itu, karena didukung penuh oleh teori-teori linguistik dan psikologi. Anggapan semacam itu muncul sebagai reaksi terhadap metode tradisional yang sudah melembaga dalam bidang pengajaran bahasa kedua. Oleh karena itu, mereka merasa perlu mengadakan orientasi baru yang menyangkut segala aspek pengajaran bahasa. Tidak saja landasan teori yang diperbaharui, tetapi juga tujuan pengajaran, pemilihan materi, dan peran yang diharapkan dari siswa, guru, serta materi pengajaran.

Tujuan pengajaran. Terdapat dua tingkat tujuan dalam pengajaran bahasa, tujuan jangka pendek dan tujuan jangka panjang (Brooks 1964:110-112). Tujuan jangka pendek terdiri dari empat tahap. Tahap pertama adalah mengembangkan kemampuan menyimak dimulai dari kemampuan untuk membedakan bunyi-bunyi bahasa tanpa disertai kemampuan membedakan makna (recognition), kemudian kemampuan untuk mengerti makna wacana (comprehension). Searah dengan asas struktural, maka baik pengajaran untuk pengenalan maupun pengertian inipun terdiri dari tahap-tahap kecil sesuai dengan tingkatan bahasa. Lazimnya dimulai dari pengembangan kemampuan mengenal dan membedakan fonem-fonem dengan menggunakan latihan pasangan minimal (minimal pair) tanpa konteks dan dengan konteks. Kemudian mengembangkan kemampuan mengerti makna kata dalam konteks dan tanpa konteks.

Dan terakhir meningkat kepada pengertian frasa, kalimat, dan satuan linguistik yang lebih tinggi.

Tahap kedua adalah pengembangan kemampuan mereproduksi wacana. Seperti halnya pengembangan kemampuan menyimak, pengembangan kemampuan berbicara ini juga dimulai dari pengembangan kemampuan mengucapkan satuan linguistik terkecil ke satuan yang paling tinggi (Leuschel 1969).

Walaupun secara teoritis tahap-tahap menyimak dan berbicara itu dikembangkan secara bertahap, namun ada variasi metode ini yang menyatukan kegiatan pengembangan kedua tahap ini, yang kenyataannya memang sukar untuk dipisahkan. Pada tahap pengembangan kemampuan mendengarkan dan berbicara, pembelajar tidak diberi kesempatan untuk membaca atau menulis bahan-bahan yang disajikan. Misalnya, dalam pengajaran bahasa Inggris di SMP kelas I pada akhir tahun 1960-an, selama beberapa minggu pertama para siswa diharuskan menghafal dialog tanpa diberi teks. Demikian pula, dalam mengajar unit-unit materi di dalam kelas, lazimnya guru mengajarkan bahan itu secara lisan terlebih dahulu. Setelah aspek lisan cukup dikuasai, barulah dia mengajarkan menulis. Setelah pembelajar memiliki kemampuan berwacana lisan yang cukup, barulah diajarkan membaca. Tahap pengembangan kemampuan membaca memakan waktu lama. Dan setelah itu barulah dimasuki tahap keempat, yaitu pengembangan kemampuan mengarang. Dengan demikian, urutan yang harus diikuti dalam mengembangkan ketrampilan berbahasa adalah sama apapun yang menjadi tujuan akhir, yaitu menyimak, berbicara, membaca dan

menulis.

Adapun tujuan jangka panjang Metode Audiolingual adalah mengembangkan kemampuan berbahasa mendekati kemampuan seorang penutur asli (near native competence). Menurut Brooks (1964:111), tujuan ini meliputi pengembangan apresiasi karya sastra dan budaya. Aspek budaya memiliki arti luas mencakup semua keyakinan dan pola tingkah-laku suatu masyarakat yang nampak dalam cerita, mitos, drama, dsb.

Materi pengajaran. Teori linguistik struktural dan psikologi behaviorisme yang melandasi metode ini benar-benar memberi dasar yang kokoh tidak saja dalam praktek mengajar di dalam kelas juga di dalam memilih dan menyusun bahan pengajaran. Analisis kontrastif yang dipakai untuk memilih dan menyusun bahan pengajaran didasarkan pada teori transfer--satu segi dari psikologi behaviorisme--dan pendekatan linguistik struktural. Searah dengan pandangan linguistik struktural, psikologi behaviorisme memandang tingkah laku manusia sebagai jumlah dari bagian-bagian tingkah laku yang lebih kecil. Proses belajar dipandang sebagai proses menguasai bagian-bagian kecil tersebut. Ketrampilan menggunakan suatu bahasa tertentu dapat "dipindahkan" kedalam bahasa lain, terutama bila unsur-unsur kedua bahasa itu sama. Bila unsur kedua bahasa itu berbeda, maka unsur atau ketrampilan yang dipindahkan itu bisa menjadi hambatan dalam proses belajar. Oleh karena itu, materi pengajaran bahasa haruslah didasarkan pada kesamaan dan

perbedaan antara kedua bahasa tersebut. Teknik yang dipakai untuk mengetahui kesamaan dan perbedaan kedua bahasa itu adalah teknik analisis kontrastif.

Teknik ini pada mulanya dikembangkan oleh Fries (1945) dan kemudian dipopulerkan oleh Lado (1957). Lado berkeyakinan bahwa hasil analisis kontrastif ini tidak saja bisa dipakai untuk menduga kesulitan pembelajar dalam belajar bahasa kedua, tetapi juga dipakai dalam menyusun kurikulum dan materi tes. Sejumlah karya-karya ilmiah (tesis dan disertasi) pada awal tahun 1960-an banyak membahas analisis kontrastif ini. Namun menjelang akhir tahun 60-an, kemampuan analisis kontrastif ini mulai diragukan. Wardhaugh (1969) menunjukkan bahwa landasan analisis kontrastif rapuh sehingga disarankan pandangan yang lebih moderat terhadap kegunaan hasilnya, dan tidak dipakai untuk memprediksi kesulitan belajar, akan tetapi untuk menerangkan kesulitan itu. Seiring dengan menyurutnya kepopuleran Metode Audiolingual, dewasa ini analisis kontrastif jarang dipakai di Amerika Serikat, walaupun masih juga dipakai di daratan Eropa terutama dalam analisis linguistik murni (James 1980).

Peranan siswa, guru, dan materi. Dalam model pengajaran stimulus-respon, peran siswa dalam rangkaian proses belajar-mengajar mendapat kedudukan rendah. Siswa dipandang sebagai organisme yang diberi stimulus oleh guru dan diharapkan memberi respon. Dalam model ini inisiatif sendiri oleh siswa untuk berlatih kurang mendapat perhatian, karena dikhawatirkan membuat

kesalahan berbahasa. Kesalahan berbahasa adalah suatu gejala yang harus dihindari, dan bila terjadi harus segera dikoreksi. Kesalahan yang tidak segera dikoreksi bisa berlantur-lantur menjadi kebiasaan yang tidak dapat dihilangkan. Siswa hanya memberi reaksi terhadap stimulus yang diberikan guru, dan tidak mempunyai peran dalam menentukan materi pengajaran (Richards dan Rogers 1986:56).

Sebaliknya, guru memiliki peran sentral dalam proses pengajaran. Gurulah yang harus berinisiatif untuk memulai interaksi sebagai sumber stimulus dan sekaligus sumber penguat bagi respon yang diberikan oleh siswa. Dalam tahap-tahap awal, kedudukan guru sangat menentukan, terutama karena interaksi siswa-guru hanya berlangsung secara lisan. Materi latihan tidak diberikan kepada siswa. Guru berkewajiban memberikan model bahasa yang harus diikuti oleh siswa. Dialah yang harus memantau performansi siswa dan segera melakukan koreksi bila ditemukan kekeliruan dalam berbahasa. Beralasan sekali bila metode ini disebut sebagai metode yang didominasi oleh guru.

Dalam Metode Audiolingual materi pengajaran bersifat membantu kedudukan guru dalam mengembangkan kemampuan berbahasa siswa. Dalam tahap awal bahkan buku teks sering tidak digunakan, seperti dalam pengajaran bahasa Inggris di kelas I SMP pada minggu-minggu permulaan. Aktivitas kelas dikonsentrasikan pada latihan mendengarkan dan menirukan guru. Sudah barang tentu, guru bisa membaca materi yang memang disediakan untuknya. Sebaliknya, alat-alat media, terutama alat

perekam dan gambar-gambar mendapat kedudukan yang penting dalam metode ini. Jika guru bahasa bukan seorang penutur asli, maka tugasnya untuk memberikan model bahasa dialihkan pada alat rekam yang lazimnya disimpan di laboratorium bahasa. Alat perekam itu juga berfungsi untuk memberikan stimulus dan sekaligus penguat yang tidak kenal capek. Kegiatan di laboratorium meliputi latihan mendengarkan dan berbicara dengan jalan menirukan wacana yang diberikan melalui alat perekam itu. Umpan balik diberikan dengan jalan menyajikan ucapan yang benar, atau melalui proses perekaman respon siswa dalam pita rekaman.

Teknik Mengajar

Walaupun tujuan akhir pengajaran dengan Metode Audiolingual adalah penguasaan empat ketrampilan bahasa (menyimak, berbicara, membaca, dan mengarang), namun pada dasarnya tekanan diberikan pada penguasaan bahasa lisan. Oleh karena itu, kegiatan-kegiatan pada tahap awal terutama ditekankan pada penguasaan bahasa lisan ini. Latihan dan menghafal dialog merupakan kegiatan utama. Lazimnya pada awal pelajaran disajikan dialog yang berisi struktur-struktur kalimat yang merupakan fokus unit pelajaran.

Prosedur mengajar yang khas sebagai berikut (Richards dan Rogers 1986:58). Pertama, dialog disajikan; siswa diberi contoh (model) oleh guru atau dengan alat perekam. Siswa harus menirukan baris-baris dalam dialog itu secara klasikal atau perorangan. Guru memberikan perhatian kepada ucapan, tekanan,

dan lagu kalimat. Siswa diharapkan bisa melafalkan dialog itu dengan benar. Koreksi atas kesalahan dilakukan langsung. Dialog itu dihafalkan; lazimnya para siswa tidak melihat teks. Semua bahan disajikan oleh guru secara lisan. Kedua, dialog itu disesuaikan isinya dengan situasi siswa dengan mengubah di sana-sini beberapa kosa-kata dan struktur kalimat. Siswa diminta mendramatisasikan dialog itu. Ketiga, beberapa struktur-struktur kalimat tertentu dalam dialog itu dilatih dengan teknik "pattern practice" atau "structure drills". Latihan ini pada umumnya mendominasi seluruh kegiatan pengajaran, dan merupakan ciri khas Metode Audiolingual ini. Oleh karena itu, metode ini juga dikenal dengan nama itu: "pattern practice", "structure drill", atau "mim-mem". Dan akhirnya, siswa diberi latihan membaca dan menulis atau latihan kosa kata.

Brooks (1964:142) memberikan sejumlah ciri-ciri khas prosedur pengajaran didalam kelas. Beberapa di antaranya sebagai berikut: model bahasa diberikan oleh guru; bahasa ibu tidak digunakan dalam pengajaran, interaksi kelas seluruhnya dilakukan dalam bahasa sasaran; pada tahap awal latihan mendengarkan dan mengucapkan tanpa bantuan teks tertulis; penguasaan struktur disajikan dengan urutan penguasaan bentuk kemudian diikuti penguasaan makna; kosa-kata disajikan setelah struktur dasar dikuasai; kosa-kata disajikan dalam konteks; dan terjemahan hanya diberikan sebagai latihan pada tahap akhir.

Di Indonesia, Metode Audiolingual diperkenalkan oleh Proyek

Bahasa Inggris sekitar pertengahan tahun 1960-an di SMTP dan SMTA melalui penataran keliling ke seluruh Indonesia. Metode ini menjadi terkenal sampai dengan pertengahan tahun 1970-an. Ketika metode ini mendapat kritik tajam, guru-guru bahasa tidak secara eksplisit menggunakan metode ini. Mereka merasa lebih cocok untuk menamakan metode yang dipakai sebagai "metode campuran" (eclectic method), walaupun sebenarnya tidak jelas identitasnya. Pada awal tahun 1980-an ini muncul pengakuan bahwa pengajaran bahasa Inggris di SMTP dan SMTA menggunakan Metode Komunikatif (Nababan 1985). Namun, sejumlah kendala telah mengakibatkan materi pelajaran bahasa Inggris di SMTP dan SMTA masih menunjukkan ciri Metode Audiolingual, yaitu fokus pada struktur bahasa. Di samping itu, bagi sebagian besar guru-guru bahasa di sekolah menengah, Metode Komunikatif merupakan hal baru yang belum jelas ciri-cirinya. Berikut ini diuraikan ciri-ciri pokok metode itu, dan kemudian dikontraskan dengan Metode Audiolingual.

Metode Komunikatif

Latar Belakang

Berbeda dengan Metode Audiolingual yang berakar pada aliran linguistik dan psikologi di Amerika Serikat, Metode Komunikatif lahir dari situasi pengajaran bahasa di Inggris. Perbedaannya lagi, apabila Metode Audiolingual secara teoritis dilandasi oleh perkembangan ilmu di Amerika Serikat saja, yaitu linguistik

struktural dan psikologi behaviorisme, maka Metode Audiolingual bermula berakar dari tradisi linguistik dan prinsip-prinsip pengajaran yang berkembang di Eropa, kemudian landasan-landasan teoritisnya diperkuat dengan teori belajar yang dikembangkan di Amerika Utara. Dua faktor utama berpengaruh terhadap lahir dan berkembangnya Metode Komunikatif ini, yaitu surutnya popularitas Metode Lisan dan Situasional di Inggris dan makin eratny kerjasama antara negara-negara di Eropa Barat dalam bidang kebudayaan dan pendidikan (Richards dan Rodgers 1986:64).

Sampai dengan awal tahun 1960-an di Inggris Metode Lisan dan Situasional merupakan metode pengajaran bahasa asing yang paling lazim dipakai di sekolah-sekolah. Metode ini mempunyai kemiripan dengan Metode Audiolingual; perbedaan utamanya, Metode Lisan dan Situasional ini menekankan aspek situasi dari pada penyajian struktur-struktur kalimat di luar konteks. Seperti halnya Metode Audiolingual yang landasan teoritisnya mulai diserang oleh aliran linguistik transformasi, pada awal tahun 1960 itu landasan teoritis Metode Lisan dan Situasional juga kena serang aliran linguistik yang dilangsir oleh Chomsky (1957). Metode Lisan dan Situasional ini dilandasi antara lain oleh aliran linguistik struktural versi Inggris. Chomsky membuktikan bahwa aliran linguistik struktural telah mengabaikan segi kreatifitas bahasa dan keunikan kalimat. Sementara itu, para ahli linguistik terapan seperti Christopher Candlin dan Henry Widdowson menunjukkan bahwa salah satu aspek bahasa yang terpenting adalah aspek fungsi dan aspek komunikasi. Kedua aspek

ini tidak terwadahi dalam pengajaran bahasa kedua dengan metode pengajaran yang sedang menjadi mode di saat itu.

Dorongan untuk mengganti metode pengajaran bahasa muncul sebagai hasil kerjasama yang makin erat antara negara-negara di Eropa Barat yang tergabung dalam European Common Market dan The Council of Europe. Semakin tingginya perpindahan orang-orang antar negara-negara itu, baik karena alasan imigrasi atau yang lain, diperlukan pengajaran bahasa yang efektif yang bisa memenuhi kebutuhan berkomunikasi antar negara dan bangsa. Pada tahun 1971 sekelompok ahli-ahli pengajaran bahasa mengembangkan program pengajaran bahasa atas dasar sistem satuan kredit (unit-credit system). Dalam program ini, materi pengajaran disusun dan dipecah-pecah menjadi satuan-satuan yang lebih kecil atas dasar kebutuhan siswa dalam berkomunikasi. Satuan-satuan itu mewadahi tujuan-tujuan pengajaran. Kemudian diidentifikasi dua tingkat penguasaan bahasa, penguasaan ketrampilan bahasa dasar dan penguasaan ketrampilan bahasa khusus (specific skill). Agar dapat menguasai bahasa khusus, seseorang harus mencapai tingkat ambang penguasaan (threshold level) (van Ek dan Alexander 1975). Salah satu ciri yang menonjol dari program ini adalah dikembangkannya silabus yang memberi tekanan pada aspek fungsional dan komunikatif bahasa. Hasil kerja Wilkins (1976) Notional Syllabus kemudian menjadi standar bagi metode ini.

Sementara itu di daratan Amerika Utara berkembang aliran baru dalam pengajaran bahasa, sebagai reaksi terhadap jatuhnya popularitas Metode Audiolingual. Di Kanada dilakukan eksperimen

pengajaran bahasa dengan sistem celup total (total immersion program). Sedangkan di Amerika Serikat, sejumlah penelitian dilakukan dan melahirkan teori-teori pemerolehan bahasa kedua yang kompatibel dengan program celup itu. Di Amerika lahir teori-teori yang memandang proses pemerolehan bahasa sebagai proses alamiah seperti teori pembentukan konstruksi kreatif (Dulay dan Burt 1974) dan teori monitor (Krashen 1981).

Baik perkembangan di Inggris maupun di Amerika telah melahirkan metode yang kini dikenal sebagai Metode Komunikatif, walaupun sebenarnya secara kasar dua versi yang berbeda dari metode ini telah dilahirkan. Stern (1980) menamakan versi yang kedua ini sebagai pendekatan psikologis-pedagogis (P approach) dan versi yang didukung oleh teori linguistik sebagai pendekatan linguistik (L approach). Namun, para pendukung metode ini telah memberikan penafsiran yang berbeda-beda terhadap metode ini. Sedikitnya ada 3 macam penafsiran: (1) sebagai metode yang menekankan percakapan (Savignon 1983), (2) sebagai metode yang berfokus pada faktor-faktor komunikatif dan konteks, dan (3) sebagai metode yang berlandaskan pengalaman dan pemusatan pada pembelajar (Richards dan Rodgers 1986:68-9).

Landasan Teoritis

Metode Komunikatif mendapat dukungan dari teori-teori linguistik. Setidak-tidaknya terdapat 2 kelompok ahli linguistik pendukung metode ini. Pertama adalah ahli-ahli linguistik yang muncul sebagai kelanjutan daripada aliran linguistik struktural

di Amerika Serikat. Setelah tahun 1960 studi linguistik mulai membebaskan diri dari ikatan-ikatan kaum struktural yang telah mendapat kecaman pedas dari linguistik transformasi. Studi linguistik tidak hanya ditekankan pada struktur lahir bahasa, akan tetapi tekanannya diperluas antara lain meliputi segi makna dan hubungan sosial. Pada masa ini studi tentang semantik, sociolinguistik, dan ethnometodologi memberikan angin baru bagi berkembangnya kelompok yang memandang bahasa dari sudut fungsi dan aspek sosial. Dell Hymes antara lain melahirkan konsep "kompetensi komunikatif" yang merupakan jawaban terhadap konsep "kompetensi linguistik" yang didukung oleh kelompok Chomsky (Hymes 1972). Menurut Chomsky titik sentral teori linguistik haruslah pada kemampuan abstrak penutur bahasa untuk membuat kalimat-kalimat yang gramatikal. Tujuan utama studi linguistik adalah memerikan kemampuan tersebut pada masyarakat bahasa yang homogen, yang masing-masing pembicaranya mengetahui bahasa itu dengan sempurna tanpa mempertimbangkan keterbatasan-keterbatasan yang ada, seperti pergantian pusat perhatian, kekeliruan berbicara, dan gangguan pihak ketiga (Chomsky 1965:3). Sebaliknya menurut Hymes, pandangan terhadap kemampuan berbahasa semacam itu kering, karena melepaskan keterikatan bahasa dengan fungsinya sebagai alat komunikasi dan dengan aspek budaya. Dalam kenyataan sehari-hari, pembicara tidak bisa lepas dari sejumlah variabel yang mempengaruhi penggunaan bahasa. Oleh karena itu, orang yang memiliki kompetensi komunikatif adalah mereka yang telah memiliki pengetahuan dan kemampuan untuk

menggunakan bahasa dalam konteks komunikasi seutuhnya (Hymes 1972).

Dukungan kedua datang dari ahli-ahli linguistik Inggris dan daratan Eropa yang telah melepaskan pandangan struktural mereka. Proses pergantian pandangan itu nampaknya berjalan lebih lancar daripada kolega mereka di daratan Amerika, karena sejak awal tradisi linguistik yang dikembangkan oleh tokoh-tokoh linguistik dari Inggris seperti Firth dan Halliday lebih memberi perhatian pada aspek semantik dan sosial. Halliday antara lain mengembangkan suatu teori tentang fungsi bahasa yang seirama dengan pandangan Hymes tentang kompetensi komunikatif. Antara lain dia menyebutkan tujuh fungsi bahasa, yaitu (1) fungsi instrumental untuk mendapatkan sesuatu, (2) fungsi aturan untuk mengendalikan tingkah laku individu lain, (3) fungsi interaksi untuk menciptakan hubungan antar individu, (4) fungsi pribadi untuk menyatakan perasaan dan makna, (5) fungsi penggalian pribadi untuk belajar, (6) fungsi imajinatif untuk menciptakan imajinasi, dan (7) fungsi penggambaran untuk menyampaikan informasi (Halliday 1975:11-7).

Teori belajar yang menjadi landasan metode ini adalah teori pemerolehan bahasa kedua secara alamiah yang berkembang di Amerika Utara setelah tahun 1970. Pendukung teori ini beranggapan bahwa proses belajar bahasa kedua berlangsung lebih efektif bila bahasa itu diajarkan secara informal melalui komunikasi langsung dalam bahasa sasaran. Pengajaran bahasa yang secara formal mengajarkan bahasa cenderung memberikan

kesempatan kepada pembelajar untuk mendapatkan pengetahuan atau ketrampilan bahasa (skill getting), tetapi tidak memberi kesempatan kepada siswa untuk menggunakan ketrampilan berbahasa itu (skill using) (Stern 1980). Stern lebih jauh mengemukakan bahwa pada waktu berbicara perhatian pembicara ditujukan kepada pesan yang disampaikan, dan bukan pada kode-kode formal bahasa. Oleh karena itu, pengajaran yang menekankan penguasaan kode-kode formal itu tidak berhasil membuat pembelajar menggunakan bahasa dalam situasi komunikasi yang sebenarnya. Pengajaran bahasa dengan metode komunikatif karena itu haruslah mengarahkan pembelajar untuk menguasai bahasa dalam konteks komunikasi.

Teori pemerolehan bahasa kedua yang senada dengan pandangan ini antara lain teori monitor (Krashen 1980) dan teori pembentukan konstruksi kreatif (Dulay dan Burt 1974). Sejumlah ahli berpendapat bahwa teori-teori ini tidak secara langsung mempunyai hubungan dengan Metode Komunikatif (misalnya, Richards dan Rodgers 1986:72); namun ada juga yang berpandangan bahwa teori ini memberi landasan bagi metode ini (lihat misalnya, Hughes 1983). Krashen membedakan dua cara pemerolehan bahasa kedua bagi orang dewasa. Cara pertama berlangsung secara informal seperti seorang anak kecil belajar bahasa ibunya. Cara ini dinamakan "pemerolehan" (acquisition). Cara kedua berlangsung melalui pengajaran formal tentang aturan-aturan tatabahasa dalam kelas. Cara kedua ini disebut "belajar" (learning). Lebih jauh lagi, Krashen mengajukan hipotesis, bahwa hasil pemerolehan menghasilkan wacana yang diproduksi, sedangkan

belajar hanya berfungsi untuk memonitor dan memperbaiki wacana yang telah diucapkan. Pentingnya kedudukan "pemerolehan" dalam proses belajar kedua memberikan landasan yang kuat bagi pengajaran komunikatif.

Seperti telah dikemukakan di atas, terdapat dua versi metode komunikatif. Pendekatan linguistik yang syarat dengan landasan linguistik cenderung bersifat analitis, fungsional, dan notional. Dilakukan analisis bahasa berdasarkan nosi, fungsi dan situasi dimana bahasa itu digunakan. Pendekatan psikologis-pedagogis syarat dengan asumsi-asumsi teori belajar. Pendekatan ini cenderung bersifat tak terstruktur. Metode Komunikatif yang dikembangkan di Indonesia nampaknya diambil dari pendekatan linguistik (lihat Nababan 1983).

Rancangan Pengajaran

Pengajaran bahasa dengan Metode Audiolingual nampak mekanistik dengan memberikan tekanan besar pada bentuk bahasa dan kurang memperhatikan aspek semantik dan sosial. Siswa dipandang sebagai bagian dari mekanisme sistem stimulus-respon ditempatkan pada posisi pasif sebagai penerima stimulus dari guru atau alat elektronik yang berfungsi sebagai sumber stimulus itu. Pengajaran dengan Metode Komunikatif sebaliknya nampak lebih humanistik. Siswa ditempatkan pada posisi aktif sebagai pusat kegiatan pengajaran, dan guru sebagai fasilitator dalam proses itu. Perbedaan itu akan nampak dalam tujuan; metode pemilihan bahan; peran siswa, guru, dan bahan; serta prosedur

pengajarannya. Lebih lanjut rancangan pengajaran dengan Metode Komunikatif diuraikan berikut ini.

Tujuan pengajaran. Tujuan umum pengajaran dengan Metode Audiolingual adalah menguasai empat ketrampilan bahasa yang disajikan secara berurutan: menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Menurut pendukung Metode Komunikatif perumusan tujuan semacam itu tidak cukup karena hanya terbatas kepada kompetensi linguistik. Dalam Metode Komunikatif, tujuan umum pengajaran mengembangkan kompetensi komunikatif, yang mencakup kemampuan untuk menafsirkan bentuk-bentuk linguistik baik yang dinyatakan secara eksplisit maupun yang terpendam dalam kegiatan-kegiatan psikhis. Analisis ketrampilan bahasa menggunakan empat tingkat ketrampilan seperti yang lazim dijumpai dalam Metode Audiolingual itu, menurut Widdowson tidak bisa menggambarkan kompetensi komunikatif dengan jelas; oleh karena itu, bisa menimbulkan salah pengertian (Widdowson 1978:57).

Lebih lanjut, Widdowson (1978:65-6) menggolongkan ketrampilan bahasa atas tiga kriteria. Pertama, berdasarkan medium yang dipakai, yaitu perangkat fisik untuk memanifestasikan sistem bahasa, dapat diidentifikasi berbicara dan mengarang sebagai ketrampilan produktif. Berbicara menggunakan medium dengar (aural) dan mengarang dengan medium visual. Pada ketrampilan reseptif dapat dibedakan antara mendengar (hearing) dan mengerti (comprehending). Kedua, berdasarkan modus-nya, yaitu cara-cara yang dipakai untuk

menyatakan sistem bahasa dalam kegiatan komunikasi, dapat dibedakan antara modus tulis dan modus bicara. Termasuk modus tulis adalah menulis dan membaca, dan termasuk modus bicara adalah mengatakan (saying) dan menyimak (listening). Ketiga, berdasarkan cara-nya, yaitu jenis kegiatan sosial yang termasuk dalam komunikasi, dibedakan antara ketrampilan resiprokal dan ketrampilan non-resiprokal. Termasuk ketrampilan resiprokal adalah membicarakan (talking) dan menghubungkan (corresponding), dan termasuk ketrampilan non-resiprokal adalah menafsirkan (interpreting). Ketrampilan bahasa yang bisa digolongkan berdasarkan mediumnya hanya termasuk dalam kompetensi linguistik. Kemampuan komunikasi mencakup ketrampilan bahasa yang tercakup dalam penggolongan menurut modus dan caranya. Dengan demikian kemampuan komunikatif itu mengandung sifat utuh, tidak terbatas pada salah satu dari keempat ketrampilan bahasa itu (cf. Brown 1987:213).

Piepho (1981) membahas lima tingkat tujuan dalam Metode Komunikatif: (1) bahasa sebagai alat untuk menyatakan ide (tingkat intergratif dan isi), (2) bahasa sebagai sistem simetrik dan obyek belajar (tingkat linguistik dan instrumental), (3) bahasa sebagai alat untuk menyatakan nilai dan penilaian atas diri orang (tingkat afektif), (4) belajar remedial atas dasar kesilapan (tingkat kebutuhan belajar individual), dan (5) belajar bahasa dalam kurikulum sekolah (tingkat pendidikan umum). Tingkat-tingkat itu menyatakan tujuan umum pengajaran bahasa; sedangkan tujuan khusus mengacu kepada kebutuhan

individual.

Materi pengajaran. Pembahasan tentang materi pengajaran merupakan topik pokok dalam Metode Komunikatif. Metode ini seringkali diasosiasikan dengan jenis-jenis silabus tertentu. Misalnya, silabus fungsional, nosi, dan situasional. Perbedaan antara Metode Audiolingual dan Metode Komunikatif terletak pada teknik yang dipakai untuk memilih bahan dan mengurutkan bahan-bahan tersebut. Seperti dikatakan di muka, dalam Metode Audiolingual bahan-bahan untuk silabus dipilih dan disusun dengan menggunakan analisis kontrastif antara bahasa sumber dan bahasa sasaran. Analisis ini menghasilkan unsur-unsur bahasa sasaran yang diduga sukar atau mudah bagi pembelajar. Berdasarkan kriteria tertentu dibedakan tingkat kesukaran unsur-unsur bahasa itu. Unsur yang paling mudah diletakkan pada silabus bagian awal, sedangkan unsur yang sukar diletakkan pada bagian akhir (Lado 1957). Jadi apapun latar belakang siswa, asalkan bahasa ibunya sama, diduga memiliki tingkat kesukaran yang sama, dan oleh karena itu haruslah diberi bahan pengajaran sama.

Dalam Metode Komunikatif, pemilihan materi silabus tidak didasarkan pada tingkat kesukaran bahan atas dasar hasil analisis kontrastif semacam itu, akan tetapi didasarkan pada hasil analisis kebutuhan (need analysis) siswa. Data untuk analisis kebutuhan ini dikumpulkan melalui suatu penelitian, survei misalnya, dengan menggunakan instrumen yang lazim dipakai dalam penelitian sosial seperti kuesioner, wawancara, dan

observasi. Analisis kebutuhan siswa didasarkan pada latar belakang mereka (antara lain pendidikan, status sosial, dsb.) dan lembaga pendidikan yang akan tempat belajar. (lihat Richterich dan Chancerel 1977).

Perbedaan yang lain terletak pada jenis silabusnya. Dalam Metode Audiolingual dipergunakan silabus struktur (structural syllabus). Struktur bahasa menjadi fokus silabus. Yang dimasukkan mencakup seluruh butir-butir struktur hasil analisis kontrastif. Materi dalam silabus struktur diurutkan atas dasar empat kriteria, yaitu kesederhanaan, keteraturan, frekuensi kemunculan, dan tingkat kesukaran struktur itu. Struktur yang sederhana, lebih teratur, tinggi frekuensi pemakaiannya, dan relatif mudah dikuasai oleh siswa ditempatkan pada urutan awal. Sedangkan struktur yang lebih kompleks, kurang begitu teratur, jarang dipakai dalam komunikasi, dan relatif sukar dikuasai, ditempatkan pada urutan akhir. Silabus jenis ini dikritik oleh pendukung Metode Komunikatif karena belum tentu struktur disajikan lebih awal berdasarkan kriteria berguna dan sering dipakai dalam komunikasi. Dalam aplikasi keempat kriteria itu saling bertentangan. Struktur yang mudah tidak selalu sering dipakai, misalnya.

Dalam Metode Komunikatif dikenal tiga macam silabus dasar. Pertama adalah silabus nosi (notional syllabus) yang dikembangkan antara lain oleh Wilkins (1976). Silabus ini berorientasi pada semantik-gramatika yang dikembangkan untuk mengatasi kelemahan-kelemahan silabus struktur. Pada tahun

tujuh-puluhan model silabus ini memberikan dampak yang kuat sekali pada perkembangan pengajaran bahasa asing di Eropa. Versi-versi dari model silabus ini kemudian dikembangkan juga di daratan Amerika Utara. Pikiran yang melandasi silabus ini adalah bahwa makna wacana didasarkan pada seluruh situasi tempat bahasa itu dipakai. Oleh karena itu, studi tentang makna haruslah dilakukan terhadap penggunaan sehari-hari sehari-hari dalam konteks sosial. Pendekatan semacam ini memerlukan penelitian tentang fungsi-fungsi komunikatif (Wilkins 1976 dan Yalden 1983:39).

Jenis kedua adalah silabus fungsi-nosi (functional notional syllabus). Dalam silabus struktural, ketrampilan berkomunikasi merupakan hasil sampingan daripada pengajaran, karena unsur-unsur materi didasarkan pada kategori gramatika, dan bukan pada kategori fungsi dalam komunikasi. Ketrampilan berkomunikasi bukan merupakan hasil langsung daripada pengajaran. Sebaliknya, pengajaran yang didasarkan pada silabus fungsi-nosi secara sengaja mengarah langsung pada pengembangan ketrampilan berkomunikasi. Struktur gramatika dan kosakata yang disajikan dalam silabus (walaupun dipilih dengan seksama) adalah hasil sampingan dari pada tujuan pengajaran. Dengan kata lain, pemilihan struktur dan kosakata didasarkan kepada fungsi-fungsi komunikasi, dan bukan sebaliknya. Adapun kategori fungsi dan nosi yang harus disertakan dalam silabus ini antara lain: nosi umum, nosi khusus, latar-belakang, peran sosial, peran seksual, dan gaya-bahasa (Alexander 1980).

Jenis ketiga adalah silabus situasional (situational syllabus). Materi dalam silabus ini dipilih berdasarkan prediksi tentang situasi yang mungkin dihadapi siswa. Pemilihan kategori gramatika dan kosakata didasarkan pada kategori situasi ini. Materi silabus jenis ini sangat relevan dengan kebutuhan siswa, terutama bila siswa dalam kelas itu homogen dalam tujuan belajar serta latar belakang sosial-budaya mereka. Silabus semacam ini kurang tepat untuk dipakai dalam kelas yang heterogen (McKay 1980).

Selain ketiga jenis silabus itu, kemudian muncul berbagai variasi silabus dalam Metode Komunikatif ini. Alexander (1980) berhasil mengidentifikasi empat silabus: fungsional murni, struktural/fungsional, fungsional/struktural, tematik. Sedangkan Yalden (1983) mengidentifikasi 4 silabus lagi, yaitu fungsional spiral di sekeliling struktural; struktural, fungsional, instrumental; interaksional; dasar-tugas; dan silabus yang diciptakan oleh siswa.

Peran siswa, guru, dan materi. Kegiatan utama dalam Metode Komunikatif adalah latihan-latihan yang langsung bisa mengembangkan kemampuan berkomunikasi, tidak hanya sekedar menguasai bentuk-bentuk, tetapi sekaligus menguasai bentuk, makna, serta kaitannya dengan konteks dimana bentuk dan makna itu dipakai. Peran yang dibawakan oleh siswa pun lain dengan peran siswa dalam Metode Audio-lingual, yang cenderung bersikap pasif dan berfungsi sebagai penerima stimulus. Dalam Metode

Komunikatif, siswa berperan sebagai "negotiator" antara dirinya sendiri, proses belajar, dan obyek yang dipelajari. Dengan kata lain, siswa sendiri yang harus aktif berinisiatif untuk melakukan kegiatan komunikasi. Dia diharapkan memperoleh manfaat dari latihan itu sebanyak yang dia sumbangkan kepada kelompok. Setidak-tidaknya pada versi psikologis-pedagogis dari metode ini, kegiatan-kegiatan dalam kelas cenderung diarahkan kepada penguasaan bahasa secara almah. Untuk maksud-maksud itu, acap-kali tidak disediakan teks, aturan-aturan gramatika tidak disajikan atau dibahas, pengaturan tempat duduk siswa cenderung inkonvensional, siswa diharapkan lebih banyak berinteraksi dengan sesama siswa daripada dengan guru, dan tidak jarang kesalahan siswa tidak dikoreksi. Oleh karena itu, acapkali siswa yang sudah terbiasa dengan metode konvensional, kurang mengerti terhadap maksud dan tujuan pengajaran (cf. Richards dan Rodgers 1986:77).

Pengajaran dengan Metode Komunikatif tidak berpusat pada guru, seperti dalam Metode Audiolingual, akan tetapi pada siswa. Proses pengembangan kemampuan berlangsung dari dan terletak didalam diri siswa. Untuk mengembangkan kemampuan komunikatif, guru bisa memberikan stimulus (dalam arti yang berbeda dengan Metode Audiolingual), tetapi tidak mempunyai kontrol langsung terhadap proses itu. Guru hanya bisa berperan sebagai "fasilitator" dalam proses itu. Sebagai individu yang tahu arah pengajaran, maka guru berperan sebagai pengarah dan pengkoordinir kegiatan siswa. Dengan demikian, kegiatan-kegiatan

itu betul-betul secara efisien mengarah kepada pengembangan kemampuan komunikatif secara utuh. Dalam keadaan tertentu, bisa pula guru berperan sebagai manajer kelas yang bertanggung jawab terhadap kegiatan siswa. Guru harus bisa menjamin bahwa kegiatan-kegiatan itu diorganisasikan dengan baik. Untuk mencapai tujuan pengajaran khusus, terutama dalam pengajaran membaca dan menulis, guru bisa juga berperan sebagai pengajar biasa: menyajikan materi, memberi latihan, melakukan evaluasi, dan memberikan umpan balik. Dalam kegiatan-kegiatan komunikatif, guru berperan sebagai individu yang diharapkan memberikan nasihat, memantau kegiatan siswa, menentukan latihan, dan memberikan bimbingan (Littlewood 1981:19 dan 91).

Metode Komunikatif dan Metode Audiolingual memiliki kesamaan pandangan terhadap peranan materi dalam proses pengajaran. Kedua-dua menempatkan materi sebagai bagian yang memiliki andil besar dalam mencapai tujuan pengajaran. Materi pengajaran disusun sebelum pengajaran berlangsung. Namun ada juga pengajaran dengan Metode Komunikatif yang tidak memerlukan materi tertulis; materi ditentukan dalam proses pengajaran itu sendiri (Savignon 1983:138). Jenis materi dalam Metode Komunikatif bervariasi. Ada materi yang berbentuk buku teks, seperti lazimnya dalam Metode Audiolingual (atau metode yang lain). Ciri-ciri bahan menyerupai silabus struktur dari segi pemilihan dan pengurutannya. Ada pula materi yang berorientasi pada tugas. Isi materi antara lain berupa petunjuk-petunjuk tentang permainan, drama pendek, simulasi, dan tugas-tugas

komunikatif (seperti menemukan informasi, menyelesaikan masalah, dsb.). Jenis ketiga adalah materi yang menggunakan barang sebenarnya sebagai alat peraga, seperti majalah, simbol-simbol, adpertensi, surat-kabar, dsb.

Teknik Pengajaran

Banyak variasi teknik-teknik pengajaran dengan Metode Komunikatif. Landasan teoritis metode ini berbeda dengan Metode Audiolingual. Akan tetapi pada tingkatan teknik mengajar, terdapat prosedur yang mirip, walaupun tekanan untuk tiap-tiap langkah pengajaran itu berbeda. Salah satu prosedur mengajar dilukiskan oleh Finocchiaro dan Brumfit (1983:107-8) sebagai berikut.

Pertama, dialog pendek disajikan dengan didahului penjelasan tentang fungsi-fungsi ungkapan dalam dialog itu serta situasi dimana dialog itu mungkin terjadi. Kedua, latihan mengucapkan kalimat-kalimat yang terdapat dalam dialog itu. Latihan bisa diberikan perorangan, secara kelompok, atau klasikal. Ketiga, pertanyaan diajukan tentang dialog itu, dan situasi dalam dialog itu. Ketiga, pertanyaan serupa tetapi langsung mengenai situasi masing-masing siswa diajukan. Keempat, kelas membahas ungkapan-ungkapan komunikatif dalam dialog itu. Ditambah lagi dengan ungkapan-ungkapan serupa yang mungkin muncul atau memiliki kesamaan makna. Bisa pula diskusi tentang struktur kalimat dilakukan. Kelima, diharapkan siswa menarik sendiri kesimpulan-kesimpulan tentang aturan tata bahasa yang termuat dalam diskusi itu. Keenam, siswa melakukan kegiatan untuk menafsirkan dan

menyatakan sesuatu maksud sebagai bagian dari latihan komunikasi yang lebih bebas, dan kurang terstruktur. Pada akhirnya, guru melakukan evaluasi dengan jalan mengambil sampel performansi siswa dari kegiatan komunikasi bebas.

Bentuk kegiatan siswa untuk mengembangkan kemampuan komunikatif bervariasi. Littlewood (1981) membedakan atas kegiatan komunikatif fungsional dan kegiatan komunikatif interaksi sosial. Kegiatan jenis pertama ditekankan pada segi fungsi komunikasi. Bisa berupa pemecahan masalah atau penemuan informasi yang dinyatakan dalam bentuk verbal (bukan tindakan fisik) misalnya. Termasuk dalam kegiatan jenis ini antara lain mengidentifikasi gambar, menemukan pasangan, menemukan urutan dan benda dalam gambar, mencari informasi yang tidak terdapat dalam teks, mencari ciri-ciri atau sifat-sifat benda yang tidak tercantum, dan mencari jawaban suatu "rahasia". Dalam kegiatan jenis kedua, yaitu interaksi sosial, tekanan diberikan pada pengembangan kemampuan siswa untuk mengerti makna sosial dan fungsional suatu bahasa. Seseorang yang sudah mahir dalam suatu bahasa, haruslah bisa memilih ungkapan yang tidak saja bisa menyatakan makna dengan efektif, tetapi juga cocok dalam suatu situasi tertentu. Kegiatan-kegiatan jenis ini antara lain percakapan atau diskusi, latihan dengan mengambil peran tertentu dalam suatu dialog, dan simulasi.

Kesimpulan

Dari uraian di atas dapat ditarik beberapa kesimpulan tentang kesamaan dan perbedaan antara kedua metode tersebut. Metode Audiolingual dilandasi oleh linguistik deskriptif-struktural. Aliran linguistik ini memandang bahasa sebagai fenomena linier yang dapat dipotong-potong menjadi bagian-bagian kecil. Penguasaan bahasa dapat dilakukan secara bertahap dengan menguasai potongan-potongan itu. Bahkan lebih jauh lagi, dengan membandingkan potongan-potongan kecil antara bahasa sumber dan bahasa sasaran dapat diidentifikasi unsur-unsur bahasa yang menimbulkan kesulitan belajar, dan unsur-unsur yang memudahkan belajar. Dan atas dasar itu dapat disusun silabus pengajaran. Metode Komunikatif didukung oleh ahli-ahli linguistik yang pandangan mereka menunjukkan sikap ketidak-setujuan terhadap pandangan linguistik transformasi. Pandangan linguistik transformasi terlalu kering karena mengabaikan kaitan bahasa dengan segi sosial, dan menekankan kompetensi bahasa murni yang ideal tetapi tidak realistis. Pendukung Metode Komunikatif memandang kemampuan berbahasa mencakup aspek linguistik dan juga aspek sosial, sedangkan konsep kemampuan berbahasa dalam Metode Audiolingual hanya terbatas pada kemampuan linguistik, dan belum mencakup kemampuan komunikatif secara utuh. Metode Audiolingual memandang ketampilan bahasa sebagai gabungan dari empat ketrampilan (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis) yang dapat dipisah-pisahkan secara diskrit. Dalam Metode

Komunikatif keempat ketrampilan bahasa itu saling berkaitan tidak dapat dipisahkan; kemampuan berbahasa adalah ketrampilan yang intergratif. Kesamaannya, kedua metode ini menekankan ketrampilan bahasa lisan. Namun perbedaannya, menurut Metode Audiolingual ketrampilan bahasa itu harus dikuasai secara linier, dengan urutan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Metode Komunikatif sebaliknya beranggapan bahwa ketrampilan bahasa itu dapat dikuasai secara simultan.

Metode Audiolingual didukung oleh psikologi behaviorisme. Proses belajar bahasa menurut aliran psikologi ini mengikuti mekanisme stimulus-respon-penguat. Guru diharapkan sebagai sumber stimulus, murid sebagai organisme pemberi respon terhadap stimulus itu. Respon itu diberi dorongan dengan penguat (reinforcement). Mekanisme stimulus-respon ini harus dilakukan berulang-ulang karena pada hakekatnya bahasa adalah kebiasaan. Latihan harus diberikan secara intensif sekali supaya kebiasaan bahasa itu tertanam. Manusia sebagai sumber stimulus dapat diganti dengan alat elektronik (laboratorium bahasa). Siswa tidak boleh membuat kesalahan; kesalahan yang muncul harus segera dibetulkan. Kesempurnaan dalam ucapan dan gramatika merupakan tujuan utama. Pendukung Metode Komunikatif memandang proses belajar bahasa sebagai proses yang alamiah. Guru berfungsi sebagai fasilitator, penasehat, dan pemberi stimulus (pada taraf tertentu), tetapi proses penguasaan bahasa itu berlangsung internal dalam diri pembelajar sendiri. Oleh karena itu bahasa harus diajarkan secara informal. Bahasa tidak

diajarkan lepas dari konteks seperti dalam latihan struktur, tetapi harus dalam konteks; sesuai dengan fungsi, nosi, dan situasi tempat bahasa itu dipakai. Siswa dalam Metode Komunikatif menduduki tempat sentral dalam proses pengajaran. Kesalahan bahasa dipandang sebagai fenomena alamiah; oleh karena itu tidak harus segera dibetulkan. Bahkan ada versi Metode Komunikatif yang memandang koreksi kesalahan tidak perlu dilakukan. Kedudukan materi pelajaran dalam kedua metode ini hampir sama. Dalam kedua metode ini, bahan pelajaran harus disiapkan jauh sebelum proses belajar-mengajar berlangsung. Dalam Metode Audiolingual, pada tahap permulaan siswa tidak diberi bahan tertulis. Dalam Metode Komunikatif juga terdapat variasi dimana pengajaran berlangsung tanpa buku teks.

Materi yang digunakan dalam Metode Audiolingual berpusat pada struktur bahasa. Materi silabus struktur ini dipilih dan diurutkan atas dasar hasil analisis kontrastif. Dalam Metode Komunikatif digunakan silabus yang berpusat pada nosi, fungsi, dan situasi. Materi silabus ini dipilih dan diurutkan berdasarkan kebutuhan siswa; oleh karena itu, sebelum disusun suatu silabus perlu dilakukan analisis kebutuhan siswa. Dalam analisis itu diidentifikasi kategori semantik, situasi dan fungsi bahasa yang perlu dikuasai oleh siswa. Pendukung Metode Komunikatif berkeyakinan bahwa silabus ini lebih efektif daripada silabus struktur, karena ungkapan-ungkapan yang diajarkan langsung berguna bagi siswa. Dalam silabus struktur, materi yang disajikan lebih awal belum tentu berguna bagi siswa.

Prosedur mengajar dalam kedua metode ini kelihatannya sama. Kedua-duanya dimulai dengan dialog, kemudian diberikan latihan-latihan untuk menguasai struktur dalam dialog itu. Bedanya, dalam Metode Audiolingual latihan-latihan itu lebih mekanis, lepas dari konteks. Teknik yang digunakan adalah "pattern-practice" atau "structure drill". Tekanan pengajaran diletakkan pada penguasaan struktur. Seluruh kegiatan mengajar dilakukan dalam bahasa sasaran; terjemahan tidak dibenarkan. Dalam Metode Komunikatif tidak terdapat "pattern practice". Latihan bersifat komunikatif, menggunakan bahasa dalam konteks. Bahasa ibu boleh dipergunakan untuk menjelaskan ungkapan-ungkapan yang sulit, bila diperlukan.

Sampailah kita pada pertanyaan: metode manakah yang paling efektif? Sejumlah eksperimen telah dilakukan untuk membandingkan keefektifan Metode Audiolingual dengan metode-metode tradisional. Hasilnya, walaupun pada tahap awal Metode Audiolingual lebih unggul dalam pengembangan ketrampilan lisan, pada akhirnya metode ini tidak lebih unggul daripada metode-metode lain (Scherer dan Wertheimer 1964). Namun sejauh ini belum ada eksperimen yang secara formal dilakukan untuk membandingkan Metode Komunikatif dengan metode lain. Oleh karena itu sejauh ini belum diketahui apakah Metode Komunikatif lebih unggul daripada Metode Audiolingual. Yang jelas, walaupun Metode Audiolingual tidak lagi menjadi mode, metode ini belum sama sekali ditinggalkan orang. Misalnya, Dr. James Alatis, Presiden Teachers of English as a Foreign Language, dalam percakapan

dengan penulis bulan Maret 1987 lalu, menyatakan masih menggunakan Metode Audiolingual dalam mengajar bahasa Yunani. Sementara itu, kritik-kritik sudah mulai dilancarkan terhadap Metode Komunikatif, antara lain, silabus yang digunakan tidak lebih daripada "shopping list" yang berisi nosi, fungsi, dan situasi. Di Amerika Serikat, misalnya, orang mulai mempertanyakan perlunya mencari alternatif metode, antara lain munculnya "proficiency movement" dewasa ini.

Pertanyaan kedua: metode manakah yang cocok dipakai di Indonesia? Pengajaran bahasa Inggris di Indonesia bertujuan untuk mengembangkan kemampuan membaca. Menurut Metode Audiolingual, untuk mengembangkan kemampuan membaca harus ditempuh jalan jauh: terlebih dahulu harus dikembangkan kemampuan menyimak dan mendengarkan. Jadi cukup banyak waktu yang terbuang. Menurut pendukung Metode Komunikatif, metode ini dipakai untuk mengembangkan keempat keterampilan berbahasa itu, dan pelajaran membaca bisa dimulai kapan saja. Tetapi kenyataan, kepustakaan tentang metode ini banyak membahas pengajaran bahasa lisan. Pembahasan tentang silabus dan teknik mengajar pada umumnya berkisar pada pengembangan ketrampilan bahasa lisan. Sedikit sekali ditemukan uraian tentang pengajaran membaca (lihat Nababan 1985). Jadi metode inipun memberi tekanan pada bahasa lisan; dan seperti telah dikatakan di muka, kemampuan komunikatif (yang menjadi tujuan metode ini) punya arti integratif, tidak terbatas pada salah dari empat ketrampilan bahasa. Haruskah mengajarkan ketrampilan membaca melalui

latihan-latihan yang dirancang untuk mengembangkan ketrampilan berbahasa lisan, atau kemampuan bahasa secara utuh? Tidakkah jalan yang harus ditempuh ini terlalu jauh? Pertanyaan ini sudah sering muncul (Sadtono 1984), tetapi sebenarnya ini bukan pertanyaan baru. Coleman Report tahun 1929 di Amerika Serikat juga mengajukan pertanyaan serupa (Moulton 1961). Bila demikian perlu dikembangkan metode yang cocok dengan tujuan pengajaran bahasa Inggris di Indonesia, yang bisa menemukan jalan pintas untuk mengembangkan kemampuan membaca (cf. Kismadi 1987).

Daftar Kepustakaan

- Alexander, L. G. 1980. Material design: issues for the 1980's. A European point of view. Dalam The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, disunting oleh James A. Alatis, H. B. Altman, dan P. M. Alatis, 245-267. Oxford: Oxford University Press.
- Anthony, E. M. 1963. Approach, method and technique. English Language Teaching 17.63-7.
- Bosco, F. J. dan R. J. Di Pietro. 1970. Instructional Strategies: psychological and linguistic bases. International Review of Applied Linguistics 8.1-19.
- Brooks, N. 1964. Language and Language Learning: Theory and Practice. Edisi kedua. New York: Harcourt Brace.
- Brown, H. D. 1987. Principles of Language Learning and Teaching. Edisi Kedua. New Jersey: Prentice-Hall.
- Carroll, J. B. 1966. The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. Trends in Language Teaching, disunting oleh A. Valdman, 93-106. New York: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. 1957. Syntactic Structures. The Hague: Moulton.
- . 1966. Linguistic theory. Dicitak ulang dalam Linguistic Selected Readings, disunting oleh J. F. B. Allen & P. Van Buren, 152-9. London: Oxford University Press.

- Dulay, Heidi C. dan M. K. Burt. 1974. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. Language Learning 24.253-78.
- Finnochiaro, M. dan C. Brumfit. 1983. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. New York: Oxford University Press.
- Fries, C. C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Halliday, M. A. K. 1975. Learning How to Mean: Exploration in the Development of Language. London: Edward Arnold.
- , A. McIntosh, dan P. Strevens. 1964. The Linguistics Sciences and Language Teaching. London: Longman.
- Huda, Nuril. 1984. Orders of Acquisition of Monitored and Unmonitored English Morphemes by Indonesian-Speaking Students. Disertasi tidak diterbitkan. Austin, Tx: The University of Texas at Austin.
- Hughes, Arthur. 1983. Second language learning and communicative language teaching. Dalam Perspectives in Communicative Language Teaching, disunting oleh K. Johnson dan D. Porter, 1-13. London: Academic Press.
- Hymes, D. 1972. On Communicative competence. Dalam Sociolinguistics, disunting oleh J. B. Pride dan J. Holmes, 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- James, C. 1980. Contrastive Analysis. London: Longman.
- Kismadi, Gloria C. 1987. "Considerations for language teaching: bringing real communication into the classroom". Seminar STC, 26 Juni 1987, di Jakarta.
- Krashen, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- , dan H. Selinker. 1975. The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. TESOL Quarterly 9.173-83.
- Lado, R. 1957. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: University Michigan Press.
- Leuschel, Donald. 1969. "The four language skills". Makalah tidak diterbitkan. Malang: FKSS, IKIP Malang.
- Levin, L. 1972. Comparative Studies in Foreign Language Teaching: The Gume Project. Stockholm: Almqvist Wiksell.

- Littlewood, W. 1981. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W. F. 1965. Language Teaching Analysis. London: Longman.
- McKay, Sandra. 1980. Towards an integrated syllabus. Dalam Readings on English as a Foreign Language, disunting oleh K. Croft, edisi kedua, 72-84. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.
- Moulton, W. G. 1961. Linguistics and language teaching in the United States: 1940-1960. Dalam Trends in European and American Linguistics, 1930-1960, disunting oleh C. Mohrman, A. Sommerfelt, dan J. Whatmough, 82-109. Utrecht: Spectrum.
- Nababan, P. W. J. 1983. "Tujuan pengajaran bahasa Inggris di sekolah menengah dengan tingkat ambang untuk ESP Perguruan Tinggi". Seminar Metodologi Pengajaran Bahasa Inggris. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Jakarta.
- . 1985. The communicative approach: questions arising from material writing in a TEFL situation. Dalam Communicative Language Teaching, disunting oleh Bikram K. Das, 158-170. Singapura: SEAMEO Regional Language Centre.
- Piepho, H. E. 1981. Establishing objectives in the teaching of English. Dalam Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology, disunting oleh C. Candlin. London: Longman.
- Richards, Jack C. dan T. S. Rodgers. 1985. Methods: approach, design, and procedure. Dalam The Context of Language Teaching, disunting oleh Jack C. Richards, 16-31. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. dan T. S. Rodgers. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. dan J. L. Chancerel. 1977. Identifying Needs of Adults Learning a Foreign Language. Oxford: Pergamon Press.
- Sadtono, E. 1984. "Kompetensi komunikatif: mau ke mana?" Malang: FFS IKIP Malang.
- Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Scherer, G. A. C. dan M. Wertheimer. 1964. A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. New York: McGraw-Hill.

- Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior. New York.: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, Phillip D. 1970. A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Stern, H. H. 1980. Communicative language teaching and learning: toward a synthesis. Dalam The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, disunting oleh James A. Alatis, H. B. Altman, dan P. M. Alatis, 131-48. Oxford: Oxford University Press.
- . 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- van Ek, J. A. dan L. G. Alexander. 1975. The Threshold Level. Strasbourg: The Council of Europe.
- Wardnaugh, K. 1970. The contrastive analysis hypothesis. TESOL Quarterly 12.417-37.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- . dan C. J. Brumfit. 1980. Issues in second language syllabus design. Dalam The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, disunting oleh James A. Alatis, H. B. Altman, dan P. M. Alatis, 197-211. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. 1976. Notional Syllabus: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. 1983. The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford: Pergamon.