

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya



Diterbitkan oleh

Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa
Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan
Kementerian Pendidikan Nasional

Lingua Humaniora

Vol. 3

Hlm. 193—280

Desember 2009

ISSN 1978-7219

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Vol. 3 Desember 2009

ISSN 1978-7219

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Diterbitkan oleh

Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa
Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan
Kementerian Pendidikan Nasional

Lingua Humaniora	Vol. 3	Hlm. 193—280	Desember 2009	ISSN 1978-7219
------------------	--------	--------------	---------------	----------------

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

LINGUA HUMANIORA: Jurnal Bahasa dan Budaya merupakan media informasi dan komunikasi ilmiah bagi para praktisi, peneliti, dan akademisi yang berkecimpung dan menaruh minat serta perhatian pada pengembangan pendidikan bahasa dan budaya di Indonesia yang meliputi bidang pengajaran bahasa, lingustik, sastra, dan budaya. *Lingua Humaniora*: Jurnal Bahasa dan Budaya diterbitkan oleh Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa,

Kementerian Pendidikan Nasional satu kali setahun pada bulan Desember.

Redaksi menerima tulisan dari pembaca yang belum pernah dimuat di media lain. Naskah dapat berupa hasil penelitian atau kajian pustaka yang sesuai dengan visi dan misi *Lingua Humaniora*. Setiap naskah yang masuk akan diseleksi dan disunting oleh dewan penyunting. Penyunting berhak melakukan perbaikan naskah tanpa mengubah maksud dan isi tulisan.

Pembina

Dr. Muhammad Hatta, M.Ed.

Penanggung Jawab

Drs. Abdul Rozak, M.Pd.

Drs. Azokhigo Daeli

Dra. Nurlaila Salim, M.Pd.

Mitra Bestari

Dr. Felicia N. Utorodewo (UI)

Dr. Gunadi H. Sulistyو (UNM)

Ketua Dewan Penyunting

Dr. Widiatmoko

Wakil Ketua Dewan Penyunting

Ririk Ratnasari, M.Pd.

Anggota

Ahmad Khozi, M.Pd.

Elvira Ratna Sari, S.Pd.

Widiyatmoko, M.Pd.

Dwi Puspitasari, S.Pd.

Mulawarni, S.S.

Sekretariat dan Sirkulasi

Yusup Nurhidayat, S.Sos.

Rahma Ingriasari, S.Pd.

Fatma Indriasari, S.Pi.

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Daftar Isi

Daftar Isi	v
Ancangan Fokus pada Bentuk: Petunjuk Negatif untuk Meningkatkan Keakuratan Berbahasa Pemelajar Bahasa Asing/Kedua Ketika Berkomunikasi [Cynthia Vientiani]	193—212
English Curriculum and Syllabus Designs in a Nationally-Leading-to-Internationally Standard School in Lampung Province [Ujang Suparman]	213—229
Penyiapan Kompetensi dan Profesionalisasi Calon Sarjana BIPA Melalui Program Studi (Prodi) BIPA (Pengembangan Model Kurikulum) [Gatut Susanto]	230—243
Diglossia, Code Switching, and Code Mixing of a Javanese Native Speaker in Central Java [Indriyati Rodjan]	244—257
Bahasa Lampung dalam Perkembangan Bahasa Indonesia Lokal: Kawan atau Lawan! [Maryanto]	258—271
Mengurai Landasan Filosofis Tes Pemahaman Bacaan [Widiatmoko]	272—279

Ancangan Fokus pada Bentuk: Petunjuk Negatif untuk Meningkatkan Keakuratan Berbahasa Pemelajar Bahasa Asing/Kedua Ketika Berkomunikasi

Cynthia Vientiani
FIB, Universitas Indonesia

ABSTRAK

Pembelajaran bahasa Indonesia sebagai bahasa asing sangat menekankan pada kemampuan komunikasi pemelajarnya. Namun, di sisi lain penekanan pada kemampuan ini membuat pemelajar mengabaikan kompetensi gramatikal. Di dalam kelas dengan ancangan komunikatif, kesalahan lafal pemelajar, kesalahan pemakaian imbuhan, atau kesalahan konstruksi kalimat tidak dihiraukan.

Pemelajar asing yang sedang belajar bahasa Indonesia memiliki kecenderungan memproduksi bahasa yang tidak berterima dan tidak gramatikal. Walaupun pemelajar mampu berkomunikasi atau menyampaikan pesan ketika berbicara, pemelajar sering mengalami kesulitan menghadirkan bentuk-bentuk bahasa yang akurat di dalam ujarannya.

Ancangan Fokus pada Bentuk merupakan salah satu cara untuk meningkatkan keakuratan berbahasa pemelajar bahasa asing/kedua ketika berkomunikasi. Melalui ancangan ini, pemelajar diberikan petunjuk-petunjuk negatif berupa pemberian pola-pola balikan dari pengajar mereka ketika berkomunikasi.

Kata Kunci: *ancangan pembelajaran komunikatif, pemelajar bahasa asing/kedua, keakuratan berbahasa, Ancangan Fokus pada Bentuk.*

LATAR BELAKANG DAN MASALAH

Kini, bahasa Indonesia sudah banyak diajarkan di negara-negara lain selain Indonesia. Program pengajaran bahasa Indonesia yang ditawarkan pun beragam bergantung pada kebutuhan pemelajar. Saat ini, program pengajaran bahasa Indonesia yang ditawarkan berpegang pada ancangan komunika-

tif. Program pengajaran yang berancangan ini menitikberatkan pengajarannya dengan tujuan agar para pemelajar asing mampu berkomunikasi dalam bahasa Indonesia.

Berdasarkan anjakan komunikatif ini, belajar bahasa Indonesia sebagai bahasa asing berarti memandang bahasa Indonesia sebagai alat untuk berkomunikasi. Menurut Brown (2007) ada empat ciri-ciri umum pengajaran bahasa komunikatif. Berikut adalah penjelasannya.

1. Sasaran kelas difokuskan pada semua komponen kemampuan komunikatif dan tidak terbatas pada kompetensi gramatikal atau linguistik.
2. Teknik-teknik bahasa dirancang untuk melibatkan para pemelajar dalam penggunaan pragmatik, otentik, dan fungsional bahasa untuk tujuan bermakna. Bentuk-bentuk bahasa yang tertata rapi bukan merupakan fokus sentral.
3. Kefasihan dan keakuratan dipandang sebagai prinsip-prinsip pelengkap yang mendasari teknik-teknik komunikatif.
4. Dalam kelas komunikatif, pemelajar akhirnya harus menggunakan bahasa secara produktif dan berterima dalam konteks spontan.

Berdasarkan tujuan-tujuan di dalam anjakan komunikatif yang telah dijelaskan, tujuan akhir pembelajaran adalah memastikan bahwa pemelajar bahasa asing/kedua mampu berkomunikasi dan mencapai kemampuan sebagai penutur yang kompeten. Akan tetapi, tujuan akhir pembelajaran ini tidak dapat dipenuhi seutuhnya oleh pemelajar. Hal ini disebabkan oleh adanya kelemahan dalam anjakan komunikatif.

Kelemahan anjakan komunikatif yang utama adalah pengabaian kompetensi gramatikal. Hal ini senada dengan yang dikemukakan oleh Brown (2007) bahwa bentuk-bentuk bahasa yang tertata rapi bukan merupakan fokus sentral dan keakuratan dipandang hanya sebagai prinsip-prinsip pelengkap saja. Di samping itu, Tarigan (2009) juga menegaskan bahwa di dalam anjakan komunikatif, kesalahan-kesalahan bentuk bahasa para pemelajar diterima secara wajar oleh para pengajar selama apa yang disampaikan pemelajar tidak menimbulkan kesalahpahaman. Senada dengan hal ini, Hammerly (1991 dikutip oleh Hughes 2002, 68) mengatakan bahwa di dalam kelas anjakan komunikatif, kesalahan lafal pemelajar, kesalahan pemakaian imbuhan, atau kesalahan konstruksi kalimat tidak dihiraukan.

Oleh karena kelemahan tersebut, Long dan Robinson (1998) menyarankan bahwa meskipun pengembangan kemampuan komunikatif memegang peranan penting, tidak ada salahnya memperhatikan kompetensi gramatikal. Dengan kata lain, sebaiknya perhatian yang kurang memadai terhadap kompetensi gramatikal dalam ancangan komunikatif ini perlu dipertimbangkan. Sebab, pengabaian terhadap bentuk-bentuk bahasa ini dapat menimbulkan berbagai masalah dalam bahasa pemelajar.

Masalah utama dari pengabaian kompetensi gramatikal ini adalah ketidakakuratan berbahasa para pemelajar asing/kedua ketika berkomunikasi. Menurut Van Patten (1996), pemelajar mengalami kesulitan untuk menghadirkan dan memproduksi bentuk-bentuk bahasa karena mereka memiliki keterbatasan kapasitas memproses informasi. Akibatnya, ketika memproduksi ujaran di dalam bahasa asing, kebanyakan dari pemelajar hanya dapat memproses makna ujaran atau pesan yang ingin disampaikan supaya dapat dipahami oleh kawan berbicara daripada memproses keakuratan atau sistem/bentuk bahasa. Pemelajar pun meninggalkan strategi pemakaian bentuk bahasa sehingga keluaran bentuk bahasa yang dihasilkan tidak sesuai atau tidak berterima dalam bahasa target yang ingin dikuasai pemelajar.

Pemelajar asing yang sedang belajar bahasa Indonesia memiliki kecenderungan memproduksi bahasa yang tidak berterima dan tidak gramatikal. Walaupun pemelajar mampu berkomunikasi atau menyampaikan pesan ketika berbicara, pemelajar sering mengalami kesulitan menghadirkan bentuk-bentuk bahasa yang akurat di dalam ujarannya. Hal tersebut tampak di dalam ujaran pemelajar yang mengandung kesalahan (error) bentuk-bentuk bahasa.

Melalui penulisan ini, saya tertarik untuk menjelaskan solusi agar pemelajar asing yang sedang belajar bahasa Indonesia dapat memproduksi bentuk-bentuk bahasa yang tepat dan akurat ketika sedang berkomunikasi. Dengan kata lain, bagaimanakah agar pemelajar asing yang sedang mempelajari bahasa Indonesia sebagai bahasa asing dapat memproduksi bahasa Indonesia dengan akurat ketika berkomunikasi.

ANCANGAN FOKUS PADA BENTUK (*FOCUS ON FORM*) DALAM PENGAJARAN BAHASA ASING/KEDUA

Long dan Robinson (1998) mengatakan bahwa aktivitas yang secara spesifik sangat dibutuhkan untuk menarik perhatian pemelajar pada bentuk-bentuk bahasa ketika berkomunikasi. Jika aktivitas yang spesifik ini bertujuan untuk menarik perhatian pemelajar pada bentuk-bentuk bahasa, Schmidt's (1990, 1994 dikutip oleh Ellis 2008, 873) dalam Noticing Hypothesis mengemukakan bahwa perhatian (*noticing*) terhadap bentuk-bentuk bahasa tersebut harus dilakukan ketika pemelajar dalam keadaan sadar. Oleh karena itu, kebutuhan untuk berfokus pada bentuk-bentuk bahasa dalam suatu kegiatan sangat diperlukan untuk membantu perkembangan kompetensi gramatikal pemelajar di dalam pengajaran komunikatif.

Bagaimana cara menciptakan keakuratan bahasa pemelajar asing ketika berkomunikasi ini didefinisikan oleh Long (1991) sebagai ancangan fokus pada bentuk (*Focus on Form*), "*Focus on form ... overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lesson whose overriding focus is on meaning or communication*" (hlm.45-46). Kegiatan seperti ini mendorong pemelajar berhenti sejenak dari menyampaikan pesan, lalu beralih ke bentuk-bentuk bahasa. Berdasarkan hal ini diharapkan pemelajar mempunyai kesempatan untuk menghubungkan makna dan bentuk-bentuk bahasa di dalam satu peristiwa tunggal (Doughty, 2001 dikutip oleh Luciana 2009, 53). Diharapkan dengan adanya ancangan fokus pada bentuk di dalam pengajaran bahasa komunikatif, berbagai keuntungan dapat dihasilkan.

Michael H. Long (1991) menyatakan bahwa fokus pada bentuk merujuk pada bagaimana sumber perhatian pemelajar dialokasikan dan dilibatkan secara singkat terhadap bentuk-bentuk bahasa (kata, kolokasi, struktur tata bahasa, pola-pola pragmatik, dan lain-lain) dalam sebuah konteks komunikatif. Bentuk-bentuk bahasa tersebut muncul secara tidak sengaja di dalam pembelajaran yang berfokus pada komunikasi. Di samping itu, perpindahan perhatian pada bentuk-bentuk bahasa mengemuka karena dipicu oleh kurangnya pemahaman pemelajar atau terjadi masalah dalam produksi pemelajar. Menurut Long (1991) secara psikolinguistik, Fokus pada Bentuk ini berpusat pada pemelajar karena memperhatikan silabus yang ada di dalam diri pemelajar. Maksudnya,

Fokus pada Bentuk ini berada di dalam kontrol pemelajar karena terjadi atas dasar masalah komunikasi yang dihadapi oleh pemelajar.

Senada dengan pernyataan dari Long (1991) tersebut, Ellis, Basturkmen, dan Loewen (2001&2001a) menyimpulkan bahwa Fokus pada Bentuk:

1. terjadi di dalam wacana yang berfokus pada makna,
2. dapat diobservasi (terjadi dalam interaksi),
3. munculnya tidak direncanakan,
4. bersifat sementara,
5. dapat memunculkan beberapa bentuk bahasa di dalam satu kegiatan pembelajaran bahasa.

Berdasarkan ciri-ciri ini, pengetahuan bentuk-bentuk bahasa dapat dilakukan ketika pemelajar sedang mengekspresikan makna bukan karena mereka ingin mempelajari bentuk-bentuk bahasa secara terpisah (*Focus on Form*). Bentuk-bentuk bahasa ini terjadi di dalam interaksi dan tidak direncanakan. Kemunculan bentuk-bentuk bahasa dalam Fokus pada Bentuk ini juga bervariasi bergantung pada kekurangtahuan pemelajar terhadap bentuk-bentuk bahasa ketika mereka ingin menyampaikan pesan ketika berkomunikasi.

Menurut Ellis (2001), Fokus pada Bentuk yang tidak direncanakan (*incidental focus on form*) dirasakan sebagai cara yang potensial untuk mencapai kepaduan antara bentuk-bentuk bahasa dan makna di dalam kelas bahasa asing/ kedua. Di sisi lain, Doughty dan Williams (1998) mengatakan bahwa untuk mencapai kepaduan tersebut, kemunculan bentuk-bentuk ini direncanakan (*planned*). Karena menurut mereka, bentuk-bentuk bahasa yang tidak direncanakan tidak dapat diteliti dengan metode eksperimental. Penelitian dengan metode eksperimental memerlukan pemilihan awal terhadap bentuk-bentuk bahasa yang akan disasar.

Kedua jenis Fokus pada Bentuk ini dapat memberi keuntungan untuk pemelajar, tetapi Doughty & Williams (1998) menyatakan bahwa hasil keuntungannya berbeda. Ellis (2001) mengatakan bahwa Fokus pada Bentuk yang direncanakan mempunyai keuntungan secara keseluruhan terhadap satu item bahasa yang spesifik (*intensive coverage*). Sementara itu, Fokus pada Bentuk yang tidak direncanakan menargetkan berbagai item bahasa (*extensive coverage*).

Loewen (2005) mengemukakan bahwa Fokus pada Bentuk yang tidak direncanakan memiliki berbagai keuntungan antara lain adalah pemelajar dapat

menghadirkan bentuk dan makna di dalam satu peristiwa tunggal. Selain itu, dapat memberikan kesempatan pada pemelajar agar dapat membagi perhatian antara memproses makna dan bentuk bahasa. Hal ini menjawab pernyataan dari Van Patten (1996) yang telah dijelaskan sebelumnya. Fokus pada Bentuk yang tidak direncanakan dapat membantu pemelajar dalam memperhatikan bentuk-bentuk bahasa secara singkat di dalam pengajaran bahasa yang berfokus pada komunikasi (Ellis, Basturkmen, dan Loewen, 2001).

ANCANGAN FOKUS PADA BENTUK : PROAKTIF ATAU REAKTIF

Menurut Doughty dan Williams (1998) Fokus pada bentuk dapat dibedakan menjadi dua jenis, yaitu proaktif (*proactive*) dan reaktif (*reactive*). Proaktif ini berkaitan dengan pendekatan Fokus pada Bentuk yang direncanakan. Artinya, kegiatan proaktif ini melakukan pemilihan awal pada bentuk-bentuk bahasa yang diprediksi bermasalah dalam pembelajaran.

Sementara itu, Fokus pada Bentuk reaktif berkaitan dengan ancangan Fokus pada Bentuk yang tidak direncanakan. Fokus pada bentuk yang tidak direncanakan ini kemudian dibagi kembali menjadi dua bagian, yaitu reaktif dan preemptif (Ellis, Basturkmen, dan Loewen, 2001). Fokus pada Bentuk preemptif terjadi karena di dalam wacana percakapan ada motivasi untuk memperhatikan bentuk bahasa. Dengan kata lain, situasi preemptif ini terjadi ketika pengajar atau pemelajar bertanya secara eksplisit tentang bentuk bahasa. Berikut adalah contoh yang diberikan oleh Ellis, Basturkmen, Loewen (2001a).

1. T: *what's the opposite of landing?*

S: *take off*

T: *take off*

S: *take off*

2. S: *what's sacked?*

T: *sacked is, when you lose your job, you do something wrong maybe, you steal something, and your boss says, right, leave the job.*

Contoh (1) menggambarkan keingintahuan pengajar (T) terhadap pengetahuan pemelajar (S) tentang kosakata landing. Sementara itu, contoh (2) merupakan bentuk contoh ketidaktahuan pemelajar terhadap arti kosakata

sacked. Kedua kosakata tersebut adalah bentuk bahasa kosakata dengan makna leksikal.

Sementara itu, Fokus pada Bentuk reaktif muncul di dalam episode-episode yang melibatkan negosiasi. Loewen (2005) menyatakan bahwa negosiasi adalah interaksi antara pemelajar dan kawan berbicara dan melibatkan penyesuaian ujaran mereka secara fonologi, leksikal, dan morfosintaksis untuk memahami dan memecahkan kesulitan dalam komunikasi. Dengan kata lain, negosiasi muncul ketika merespon masalah di dalam komunikasi.

Loewen (2005) mengatakan bahwa negosiasi ini dibedakan menjadi dua, yaitu negosiasi makna dan negosiasi bentuk bahasa. Negosiasi makna (*negotiation of meaning*) berorientasi pada makna dengan tujuan membuat partisipan mencapai pemahaman dalam berkomunikasi. Sementara itu, Lyster dan Ranta (1997) mendefinisikan negosiasi bentuk-bentuk bahasa (*negotiation of form*) berorientasi pada ketepatan dan keakuratan bentuk-bentuk bahasa yang tidak memunculkan masalah pemahaman. Menurut Lyster dan Ranta (1997) kedua negosiasi ini muncul di dalam pengajaran bahasa yang berfokus pada makna dan keduanya melibatkan balikan.

Seperti yang telah dikemukakan sebelumnya, fokus pada bentuk reaktif terjadi ketika bernegosiasi dan dipicu oleh sesuatu yang menjadi masalah. Masalah-masalah tersebut berasal dari ujaran partisipan. Dengan kata lain, pemelajar memproduksi ujaran yang mengandung kesalahan-kesalahan, kemudian diperbaiki oleh pengajar dan terkadang oleh pemelajar lain. Oleh sebab itu, fokus pada bentuk reaktif ini memberikan petunjuk negatif ketika menciptakan keakuratan bahasa pemelajar.

Menurut Ellis, Basturkmen, dan Loewen (2001a) petunjuk negatif ini dibutuhkan oleh pemelajar bahasa asing dewasa karena mereka tidak memiliki akses mekanisme pemerolehan seperti anak-anak memperoleh bahasa pertama mereka. Oleh karena itu, pemelajar bahasa asing dewasa memerlukan suatu mekanisme yang dapat menginduksi pembelajaran ini. Mekanisme ini berupa penggunaan petunjuk negatif. Kehadiran petunjuk negatif ini sangat membantu bahkan diperlukan untuk pemerolehan bahasa kedua pemelajar bahasa asing dewasa.

Berikut adalah Tabel pemilihan kegiatan fokus pada bentuk yang dapat diberikan kepada pemelajar agar mereka dapat menciptakan bentuk-bentuk

B. Fokus pada bentuk preemptif	Pengajar atau pelajar menjadikan bentuk-bentuk bahasa sebagai topik wacana meskipun tidak ada kesalahan yang akan terjadi.
1. Inisiatif dari Pelajar	Pelajar bertanya tentang bentuk-bentuk bahasa.
2. Inisiatif dari Pengajar	Pengajar memberikan petunjuk tentang bentuk-bentuk bahasa yang mereka pikir akan menjadi masalah atau pengajar bertanya kepada pelajar tentang bentuk-bentuk bahasa.

HIPOTESIS INTERAKSI DAN PANDANGAN SOSIOKULTURAL

Long dan Robinson (1998) menyatakan bahwa Fokus pada Bentuk berusaha untuk memadukan antara bentuk-bentuk bahasa dan makna. Mereka juga mengatakan bahwa Fokus pada Bentuk dimotivasi oleh Hipotesis Interaksi Long (1996) yang berpegang pada kepercayaan bahwa pemerolehan bahasa kedua adalah *“a process explicable by neither a purely linguistic nativist nor a purely environmentalist theory”* (hlm. 22).

Hipotesis Interaksi yang dikemukakan Long (1996) menyatakan bahwa negosiasi makna dalam komunikasi memberi keuntungan kepada para pelajar. Selain itu, juga dikatakan bahwa melalui negosiasi, bentuk-bentuk bahasa dapat dicapai dalam kelas pengajaran bahasa yang berfokus pada komunikasi. Dalam Hipotesis Interaksinya, Long (1996) mengatakan bahwa negosiasi merupakan dasar untuk perkembangan bentuk-bentuk bahasa. Hal ini dikemukakannya sebagai berikut.

“It is proposed that environmental contribution to acquisition are mediated by selective attention and the learner’s developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation of meaning. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabula-

ry, morphology, and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrast.” (hlm.414)

Hal ini menunjukkan bahwa balikan negatif (negative feedback) yang muncul ketika bernegosiasi berperan dalam memfasilitasi perhatian pemelajar pada bentuk-bentuk bahasa. Long (1996) dalam hipotesis interaksinya juga mengatakan:

“Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustment by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.” (hlm. 452)

Negosiasi yang dapat memfasilitasi bentuk-bentuk bahasa untuk pemelajar ini tercipta ketika pemelajar bahasa asing/kedua berinteraksi dengan penutur jati atau penutur yang kompeten.

Pandangan ini senada dengan pandangan sosiokultural atau konstruktivisme sosial yang mengatakan bahwa pemerolehan bahasa seorang pemelajar berasal dari interaksi sosial atau hubungan saling memengaruhi antara pemelajar, pengajar, dan sesama pemelajar. Oleh karena itu, interaksi di antara pemelajar dan pengajar menjadi alat untuk membantu para pemelajar dalam mengembangkan bahasa mereka. Di dalam pandangan ini, Vygotsky (1978 dikutip oleh Ellis 2008, 523-533) mengemukakan bahwa *Zone of Proximal Development* adalah penjelasan tentang hal-hal yang belum bisa dikuasai atau dikerjakan sendiri oleh pemelajar. Akan tetapi, pemelajar dapat menguasainya dengan bantuan rekan sebaya atau orang dewasa yang lebih kompeten (*scaffolding*).

Dengan demikian, Hipotesis Interaksi yang dikemukakan oleh Long (1996) merupakan salah satu perwujudan dari pandangan sosiokultural dalam mengkaji perkembangan bahasa seseorang. Perkembangan bahasa seseorang diperoleh berdasarkan interaksi mereka di dalam masyarakat, baik ketika berinteraksi dengan penutur yang kompeten maupun dengan kawan bicarannya. Dari interaksi inilah dapat tercipta negosiasi makna dan negosiasi bentuk yang dapat membuat pemelajar nantinya beralih ke tahap pemerolehan bahasa.

BALIKAN NEGATIF (*NEGATIVE EVIDENCE*) DI DALAM INTERAKSI

Long (1996) mengatakan bahwa petunjuk negatif (*negative evidence*) dapat mengembangkan keakuratan bentuk-bentuk bahasa. Ia mendefinisikan petunjuk negatif sebagai informasi tentang bentuk yang tidak berterima dan tidak mungkin digunakan di dalam suatu bahasa tertentu. Dengan kata lain, petunjuk negatif ini merupakan pernyataan-pernyataan yang membuat pelajar menyadari bahwa mereka telah membuat kesalahan bentuk-bentuk bahasa sehingga mereka menerima koreksi dari kesalahan tersebut.

Petunjuk negatif ini berupa balikan negatif (*negative feedback*). Menurut Long (1996) pelajar dapat memperoleh balikan negatif ini ketika pelajar berinteraksi, baik dengan kawan berbicara yang kompeten maupun dengan sesama pelajar. Balikan negatif ini dapat membantu perkembangan bahasa kedua pelajar dan pemerolehan bahasa kedua pelajar.

Seperti yang telah dikemukakan oleh Long (1996), pelajar dapat memperoleh balikan negatif dari kawan berbicara yang kompeten ketika berinteraksi. Berdasarkan hal tersebut, di dalam kelas kemahiran berbicara, pelajar bahasa asing dapat memperoleh balikan negatif ini dari pengajar mereka. Oleh karena itu, dengan adanya balikan negatif inilah, keseimbangan antara makna dan bentuk-bentuk bahasa dapat tercipta ketika berkomunikasi. Pelajar pun dapat mengekspresikan makna yang ingin disampaikan tanpa melupakan bentuk-bentuk bahasa yang akurat.

Swain (1993 dikutip oleh Nassaji 2007,515) mengatakan bahwa balikan yang muncul dalam interaksi bermanfaat untuk perkembangan bahasa kedua karena memberikan kesempatan untuk pelajar melakukan keluaran, yaitu suatu cara yang dapat memfasilitasi pembelajaran bahasa kedua. Swain juga mengatakan bahwa pelajar perlu didorong untuk memakai sumber-sumber bahasa mereka.

Di samping itu, para peneliti pemerolehan bahasa kedua menyatakan bahwa pelajar bahasa kedua tidak dapat mengembangkan keakuratan menjadi seperti bahasa penutur jati jika hanya dipajankan dengan petunjuk positif atau model-model masukan gramatikal (*models of grammatical input*) (Doughty, 2001; Doughty & Williams, 1998; Harley & Swain, 1984; Lightbown, 1998, 2000; Long; Long & Robinson, 1998; Swain, 1993, dikutip oleh Nassaji

2007,513). Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa balikan negatif sangat diperlukan untuk membantu pemelajar ketika ingin berkomunikasi dengan bahasa yang akurat.

Menurut Mackey (2007), balikan ini mempunyai tiga fungsi yang berperan di dalam perkembangan bahasa kedua. Pertama, balikan ini dapat menggambarkan aspek problematik dari interlanguage pemelajar. Kedua, dengan adanya balikan ini, pemelajar diberi kesempatan untuk berfokus kepada pemahaman dan produksi bahasa mereka. Ketiga, balikan ini juga dapat memfasilitasi pemerolehan bahasa kedua karena membantu pemelajar agar dapat menampilkan produksi bahasa yang lebih baik daripada yang sebelumnya.

Meskipun pemelajar tidak memproduksi keluaran yang dimodifikasi setelah menerima balikan, balikan ini tetap berperan sebagai informasi tentang kegramatikaln bentuk-bentuk bahasa bahkan masih dapat dihubungkan dengan perubahan interlanguage. Gass (2003 dikutip oleh Mackey 2007, 24) mengatakan bahwa meskipun pemelajar tidak memproduksi keluaran yang dimodifikasi ketika merespon balikan dengan segera, balikan ini tetap saja berfungsi sebagai alat yang utama atau langkah awal untuk memulai tahap pembelajaran.

Mackey (2007) juga mengatakan bahwa salah satu fenomena dalam studi interaksi adalah pemelajar meminta sendiri untuk diberikan balikan. Pemelajar dan kawan berbicara berfokus pada aspek bahasa ketika berinteraksi. Episode ini disebut sebagai LRE (*language-related episode*). LRE terjadi ketika perhatian pemelajar ditujukan pada bentuk-bentuk bahasa di dalam konteks komunikatif. McDonough dan Mackey (2006 dikutip oleh Mackey 2007) mengindikasikan bahwa pemelajar mampu menggunakan bahasa yang diberikan dalam balikan secara produktif di interaksi berikutnya, bahkan dalam giliran berikutnya setelah pertukaran balikan yang lain. Oleh karena itu, balikan ini di dalam interaksi diprediksikan berperan dalam pembelajaran bahasa kedua/asing.

POLA-POLA BALIKAN INTERAKSI

Balikan negatif ini dapat dibagi atas pola-pola balikan interaksi yang eksplisit dan implisit. Pola balikan implisit ini adalah pengubahan (*recasts*). Sementara itu, pola balikan interaksi eksplisit adalah metalinguistik (*metalinguistic*), pemancingan (*elicitation*), koreksi eksplisit (*explicit correction*). Selain itu, Lyster dan Ranta (1997) mengategorikan pola balikan interaksi ini menjadi dua. Per-

tama, pengajar memberikan pola balikan dengan memberikan jawaban yang benar, yaitu pengubahan dan koreksi eksplisit. Kedua, pengajar memberikan pola balikan, tetapi tidak memberikan jawaban yang benar kepada pemelajar bahkan mendorong pemelajar untuk memberikan jawaban tersebut. Contoh pola balikan interaksi ini adalah pemancingan, metalinguistik, pengulangan (*repetition*), dan permintaan klarifikasi (*clarification request*). Berikut adalah uraiannya.

PENGUBAHAN

Kategori pertama, pola balikan pengubahan, yaitu balikan yang memparafrasakan atau mengubah ujaran pemelajar yang tidak berterima dalam bahasa target menjadi ujaran yang berterima. Ketika memberikan pola balikan pengubahan, pengajar tidak mengulang kesalahan yang diciptakan pemelajar. Pengajar cukup memberikan seluruh ujaran yang benar untuk pemelajar. Akan tetapi, pola balikan ini juga tidak harus mengulang keseluruhan ujaran pemelajar. Dengan kata lain, pola balikan ini dapat mengulang hanya dalam versi yang tersegmen atau berfokus pada satu area.

Pola balikan pengubahan biasanya ditandai dengan parafrasa, repetisi dengan perubahan, atau repetisi dengan perubahan dan penekanan. Senada dengan hal tersebut, Doughty dan Varella (1998) menyatakan bahwa pola balikan pengubahan dapat ditandai dengan intonasi yang tinggi dan diikuti oleh bentuk-bentuk yang benar. Berikut adalah contoh pola balikan pengubahan dari Ellis, Loewen, dan Erlam (2006).

Contoh: (1) *Learner* : ... *they saw and they follow follow follow him.*
Researcher : *Followed (recasts)*
Learner : *Followed him and attacked him.*

Seperti yang dikutip oleh Mackey (2007) pola balikan pengubahan merupakan pola balikan yang berasal dari pengajaran bahasa pertama. Pola balikan pengubahan adalah versi yang mendekati bentuk target dan tidak mengubah makna ujaran pemelajar yang salah. Menurut Long (2007 dikutip oleh Nassaji 2009, 413), pola balikan pengubahan memiliki beberapa keuntungan dari sudut psikolinguistik. Menurut Long, pola balikan pengubahan mempunyai informasi tentang bahasa target yang sesuai dengan kebutuhan pemelajar kare-

na pemelajar dan kawan bicaranya telah memiliki fokus perhatian yang sama. Dengan kata lain, pola balikan pengubahan dapat memberikan keleluasaan pada pemelajar untuk berfokus pada bentuk-bentuk bahasa karena antara pemelajar dan kawan berbicara telah mengerti pesan komunikasi.

Menurut Kim dan Han (2007), keuntungan lain dari pola balikan pengubahan ini adalah pemelajar diberi kesempatan untuk mendengarkan bentuk bahasa yang tepat dan benar. Hal ini menurut Leeman (2003 dikutip oleh Nasaji 2007, 419) dapat memfasilitasi perkembangan bahasa kedua pemelajar. Selain itu, menurut mereka pola balikan ini memberi banyak informasi kepada pemelajar tentang bentuk-bentuk bahasa yang benar tanpa perlu meminta respon dari pemelajar sehingga tidak mengganggu jalannya komunikasi.

Sementara itu, pola balikan pengubahan ini juga mempunyai beberapa kelemahan. Menurut Egi (2007), ketika dikaitkan antara pola balikan pengubahan dan interpretasi pemelajar terhadap pola balikan ini, pemelajar tidak menganggap balikan ini sebagai koreksi. Para pemelajar menganggap balikan pengubahan adalah cara untuk mengonfirmasi atau mengoreksi secara umum (tidak spesifik) sehingga pemelajar tidak tahu di mana letak kesalahannya. Hal ini karena pemelajar berpikir bahwa pengajar sedang mengonfirmasi makna ujaran. Dengan kata lain, pola balikan ini menjadi ambigu.

PEMANCINGAN

Lyster dan Ranta (1997) mendefinisikan pola balikan pemancingan adalah pola balikan yang tidak langsung mengoreksi atau mengubah ujaran yang mengandung kesalahan dari pemelajar, tetapi balikan ini mendorong pemelajar untuk mengubahnya sendiri. Pola balikan pemancingan ini mencakup tiga teknik yang diberikan oleh pengajar untuk mengoreksi pemelajar. Pertama, pengajar memancing pemelajar dengan cara memberhentikan ujarannya dan membiarkan pemelajar melengkapi ujaran tersebut. Kedua, pengajar menggunakan pertanyaan terbuka kepada pemelajar. Ketiga, pengajar umumnya menyuruh pemelajar untuk mengubah ujarannya. Berikut adalah contoh balikan pemancingan teknik yang ketiga dari Panova dan Lyster (2002).

Contoh: (2) *Teacher: In a fast food restaurant, how much do you tip?*

Student: No money. (lexical error)

Teacher: What's the word? (elicitation)

SmS1 : *Five . . . four . . .*

Teacher : *What's the word ... in a fast food restaurant? (elicitation)*

DifS : *Nothing (repair)*

Teacher : *Nothing, yeah. Okay, what tip should you leave for the following....(topic continuation)*

Menurut Lyster dan Ranta (1997), pola balikan pemancingan mempunyai keuntungan antara lain memberikan kesempatan kepada pemelajar untuk memperbaiki kesalahannya sendiri, membuat pemelajar berlatih memproduksi ujaran dengan bahasa yang telah dipelajari, dan memberikan kesempatan untuk menguji dan memperbaiki hipotesis mereka tentang bahasa target. Pola balikan pemancingan juga memberikan kesempatan untuk melakukan keluaran sehingga meningkatkan keakuratan tata bahasa pemelajar. Selain itu, menurut Lyster dan Ranta (1997), pola balikan pemancingan ini lebih efektif untuk pemelajar daripada balikan perubahan karena tidak ambigu dan lebih eksplisit.

Namun, Long (2007 dikutip oleh Nassaji 2009, 415) mengatakan bahwa pola balikan pemancingan tidak memberikan bentuk target bahasa yang benar kepada pemelajar sehingga hanya pemelajar yang telah mengetahui bentuk yang benar yang mendapat keuntungan dari balikan ini. Lebih jauh lagi, Long mengatakan jika dihubungkan dengan perkembangan pengetahuan yang baru, pola balikan pemancingan ini hanya mengingatkan kembali kepada pengetahuan tentang bentuk-bentuk bahasa yang telah dipelajari pemelajar, bukan menambah pengetahuan yang baru. Selain itu, dia mengatakan bahwa terkadang pola balikan pemancingan dapat mempermalukan pemelajar jika mereka tidak mampu memperbaiki kesalahan bentuk bahasa yang diminta oleh pengajar.

METALINGUISTIK

Menurut Lyster dan Ranta (1997), pola balikan metalinguistik adalah pola balikan yang mencakup komentar, informasi, atau pertanyaan dari pengajar yang berhubungan dengan aturan-aturan bentuk-bentuk bahasa yang benar. Pola balikan ini juga tidak memberikan bentuk ujaran yang benar secara eksplisit. Komentar metalinguistik biasanya merujuk pada komentar pengajar yang

1 Sms merujuk pada same student yang merespon balikan dari pengajar. Sementara DifS merujuk pada different student atau pemelajar lain yang tidak melakukan kesalahan berbahasa, tetapi merespon balikan dari pengajar.

mengindikasikan ada kesalahan di dalam ujaran pengajar. Metalinguistik informasi, yaitu pengajar memberikan grammatical metalanguage yang merujuk pada kealamian kesalahan bentuk-bentuk bahasa itu sendiri atau memberikan definisi kata jika kesalahannya leksikal. Metalinguistik pertanyaan berusaha untuk menjelaskan kesalahan tentang kealamian kesalahan bentuk-bentuk bahasa, tetapi dipancing dari pemelajar. Berikut adalah contoh yang diberikan oleh Ellis (2007).

Contoh: (3) *Student* : *He kiss her.*

Researcher : *Kiss—you need past tense (metalinguistik informasi)*

Student : *He kissed*

Menurut Lyster (2004 dikutip oleh Sheen 2007, 304) balikan metalinguistik ini lebih baik daripada balikan pengubahan karena tidak memancing keluaran dari pemelajar, tetapi memberikan informasi yang eksplisit tentang struktur bahasa target kepada pemelajar. Ellis (2007) mengatakan bahwa balikan metalinguistik berpengaruh lebih baik dalam pemerolehan bahasa karena berfokus pada dua hal. Pertama, pemelajar mampu menghadirkan pengetahuan eksplisit dari sebuah struktur. Ketika pemelajar terpajan secara berkelanjutan dengan suatu struktur, mereka akan terbiasa menggunakan struktur tersebut. Kedua, dengan adanya balikan ini, Ellis (2007) mengatakan bahwa pengajar dapat mengingatkan pengetahuan eksplisit pemelajar terhadap struktur ini. Akan tetapi, ia mengatakan bahwa penelitian balikan metalinguistik yang ia teliti ini hanya terbatas pada struktur bahasa *past tense ed-* dan *comparative* dalam bahasa Inggris. Oleh karena itu, penggeneralisasian terhadap keuntungan balikan ini belum dapat dilakukan sepenuhnya. Dengan kata lain, perlu ada penelitian selanjutnya.

PERMINTAAN KLARIFIKASI

Panova dan Lyster (2002) mengatakan bahwa pola balikan permintaan klarifikasi bertujuan untuk memancing reformulasi atau pengulangan dari pemelajar karena bentuk bahasa dalam ujaran pemelajar tidak berterima atau mengandung kesalahan. Ungkapan-ungkapan seperti *I'm sorry, I don't understand, Pardon?, What?* adalah jenis-jenis ungkapan dari balikan ini. Berikut adalah contoh yang diberikan oleh Panova dan Lyster (2002).

Contoh: (4) *Student* : *I want practice today, today. (grammatical error)*
Teacher : *I'm sorry? (clarification request)*

Seperti yang dikemukakan oleh Sheen (2007), balikan permintaan klarifikasi lebih banyak menghasilkan respon yang sukses dari pemelajar pada jenis bentuk bahasa tertentu (*simple past dan progressive activity verbs*) dibandingkan dengan balikan pengubahan. Selain itu, menurut Lyster dan Ranta (1997), pola balikan ini juga dikatakan sebagai balikan yang paling banyak memancing perbaikan sendiri dari pemelajar.

KOREKSI EKSPLISIT

Koreksi eksplisit adalah pola balikan yang memberikan tanda kepada pemelajar bahwa ada kesalahan dalam ujaran pemelajar sebelumnya. Pengajar juga memberikan bentuk bahasa yang benar kepada pemelajar. Berbeda dengan balikan pengubahan, pola balikan koreksi eksplisit menandakan secara jelas bahwa ujaran pemelajar salah. Contoh ungkapan yang digunakan pengajar dalam balikan ini adalah *oh, you mean...*, *You should say* Berikut adalah contoh dari Panova dan Lyster (2002).

Contoh: (5) *Student*: *The day ... tomorrow. (lexical error)*
Teacher : *Yes. No, the day before yesterday. (explicit correction)*

Menurut Panova dan Lyster (2002) di kelas ESL, pola balikan koreksi eksplisit ini jarang digunakan oleh pengajar dan ketika digunakan sedikit sekali menghasilkan tanggap. Dari tanggap tersebut tidak ada yang menghasilkan perbaikan yang sukses dari pemelajar.

PENGULANGAN

Menurut Lyster dan Ranta (1997), pola balikan pengulangan adalah pola yang mengulang ujaran pemelajar yang mengandung kesalahan. Pola balikan pengulangan yang dilakukan oleh pengajar ini berupa kesalahan yang dipisahkan dari keseluruhan ujaran pemelajar. Berikut adalah contoh dari Panova dan Lyster (2002).

Contoh: (6) *Teacher* : *...Here, when you do a paragraph, you start here, well let's see, anyway, you write.... write, write, write (pretends to be writing on the board), remember this is... What is this called?*

Student : *Comma. (lexical error)*

Teacher : *Comma? (repetition)*

DifS : *Period (repair)*

Lyster dan Ranta (1997) dan Panova dan Lyster (2002) mengatakan bahwa pola balikan pengulangan dengan penekanan selalu menghasilkan perbaikan sukses dari pemelajar walaupun pola ini jarang digunakan oleh pengajar.

Dengan adanya, pola-pola balikan ini diharapkan pemelajar dapat mengembangkan keakuratan bentuk-bentuk bahasa di dalam ujaran mereka ketika berkomunikasi.

SIMPULAN

Ancangan Fokus pada Bentuk merupakan salah satu cara untuk meningkatkan keakuratan berbahasa pemelajar bahasa asing/kedua ketika berkomunikasi. Melalui ancangan ini, pemelajar bahasa asing/kedua diberikan petunjuk-petunjuk negatif berupa pemberian pola-pola balikan dari pengajar mereka ketika berkomunikasi. Diharapkan dengan adanya ancangan ini, para pengajar, perancang kurikulum dan silabus, pembuat materi ajar menyadari pentingnya pemberian petunjuk negatif ketika berkomunikasi bagi pemelajar bahasa asing/kedua, khususnya bagi pemelajar dewasa. Dengan ancangan ini pula, para pemelajar bahasa asing/kedua dapat merasa lebih percaya diri untuk berkomunikasi karena mereka bukan hanya dapat menyampaikan pesan, melainkan juga dapat menyampaikannya dengan bahasa yang akurat dan tepat. []

PUSTAKA RUJUKAN

- Brown, H. Douglas. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. (Terj. Noor Choliz & Yusi Avianto Pareanom). (Edisi Ke-5). Jakarta: Kedu-taan Besar Amerika Serikat.
- Doughty, C. dan J. Williams (ed.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- _____, (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. Dalam Catherine Doughty dan Jessica Williams (ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (hlm. 197-261). New York: Cambridge University Press.

- Doughty, C. dan Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. Dalam Catherine Doughty dan Jessica Williams (ed.). *Focus on Form in Classroom second Language Acquisition* (hlm. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2007). Recast, Learners' Interpretation, and L2 Development. Dalam A. Mackey (ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (hlm. 249-267). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning* (Supplement1), 1-46.
- _____. (2008). *The Study Of Second Language Acquisition*. (Edisi Ke-2). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51:2, 281-318.
- _____. (2001a). Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35 : 3, 407-432.
- Ellis, R., Shawn Loewen, Rosemary Erlam. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and The Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-369.
- Gass, S. M dan Lewis, K. (2007). Perceptions of Interactional Feedback : Differences Between Heritage Language Learners and non-Heritage Language Learners. Dalam A.Mackey (ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (hlm.79-99). Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, Rebecca. (2002). *Teaching and Researching Speaking*. Great Britain: Pearson Education.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. Dalam K. de Bot R. Ginsberg dan C. Kramersch (ed.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (hlm. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- _____. (1996). "The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition". Dalam W. Ritchie dan T. Bathia (ed.). *Handbook of Second Language Acquisition* (hlm. 413-468). San Diego: Academic Press.

- Long, M.H. dan P. Robinson. (1998). "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". Dalam C. Doughty dan J. Williams (ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (hlm. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and Second Language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 361-386.
- Luciana. (2009). *Focus on Form and Self Repair Task Type Perspectives*. Disertasi, Universitas Katolik Atma Jaya, Jakarta.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form In communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A. (2007). The Role of Conversational Interaction in Second Language Acquisition. Dalam A. Mackey (ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (hlm.1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2007). "Elicitation and Reformulation and Their Relationship with Learner Repair in Dyadic Interaction". *Language Learning*, 57, 511-548
- _____. (2009). "Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness". *Language Learning*, 59:2, 411-452.
- Panova, I. & Lyster, R. (2002). "Patterns Of Corrective Feedback and Uptake in An Adult ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Tarigan, Henry Guntur. (2009). *Strategi Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa*. (Edisi Ke-2). Bandung: Percetakan Angkasa.
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.

English Curriculum and Syllabus Designs in a Nationally-Leading-to-Internationally Standard School in Lampung Province

Ujang Suparman
Lampung University

ABSTRACT

Indonesian government has tried to develop the quality of education in every level including in elementary, junior high, and senior high schools. One of the government efforts is the implementation of Nationally-Leading-to-Internationally Standard School or as it is known in Indonesian Rintisan Sekolah Nasional Bertaraf Internasional (RSNBI). To a great extent, the RSNBI has different aspects from the conventional or regular schools. However, little research on the differences of such aspects that have ever been published especially in Lampung Province. Therefore, this study tries to explore one of the key components of the RSNBI which might represent the implementation of the government program. This research is focused on the English curriculum and its syllabus design at the junior high school level in Lampung.

The research is qualitative by nature, because it is intended to explore what is going in the field. The data are collected by means of interview and observation. The interview was conducted with the English teachers and the headmaster. By contrast, the observation was conducted inside the classroom when the teacher and students were involved in the teaching and learning process. Therefore, the research participants comprised the headmaster, English teachers, and students of RSNBI.

Based on the observation and interview with the headmaster and the English teachers, it was found that the curriculum which is applied in the RSNBI in Lampung still needs developing to meet the needs of the objectives of the RSNBI. In general, the curriculum is still hard to be implemented because the human resources are not ready yet. For example, majority of the teachers are very weak in using English and a medium of instruction. Only one out four teachers who has high score on TOEC.

Based on the findings, it is suggested that the government should improve the quality of all teachers especially on teaching English. However good the objectives are, it will never result in expected product.

Key words: *Curriculum development, RSNBI concept, functions of language, and second language acquisition.*

INTRODUCTION

Indonesian government has tried to develop the quality of education in every level including in elementary, junior high, and senior high schools. One of the government efforts is the implementation of Nationally-Leading-to-Internationally Standard School or as it is known in Indonesian Rintisan Sekolah Nasional Bertaraf Internasional (RSNBI). As it should be, to a great extent the RSNBI English curriculum and syllabus have different aspects from that in the conventional or regular schools. However, little research on the differences of such aspects that have ever been published especially in Lampung Province. Therefore, this study tries to explore one of the key components of the RSNBI which might represent the implementation of the government program. This research is focused on the English curriculum and its syllabus design at the junior high school level in Lampung.

RESEARCH QUESTIONS

The major research questions are: a. How is English curriculum designed for an RSNBI? b. How is English syllabus designed for an RSNBI? c. What are the principles of English curriculum and syllabus at an RSNBI? d. Who is responsible to design English curriculum and syllabus at an RSNBI? f. How are the RSNBI English curriculum and syllabus implemented? g. What is the biggest handicap in implementing the English curriculum and syllabus in the RSNBI Lampung Province? And h. What is the solution to the problem?

OBJECTIVES OF THE RESEARCH

English curriculum and syllabus at an RSNBI; d. who is responsible for designing English curriculum and syllabus at an RSNBI; f. how the RSNBI English curriculum and syllabus are implemented; g. the biggest handicap in implementing the English curriculum and syllabus in the RSNBI Lampung Province; and h. the solution to the problem found.

CONCEPT OF CURRICULUM DEVELOPMENT

In SMP-SBI and/or RSNBI, the development of the curriculum should be based not only on the Competence Standards but also on Basic Competences. These two types of competences should be made the bases and directions to develop primary materials, learning activities and indicators for competence achievement and evaluation. Besides, in planning teaching and learning activities and evaluation, the SMP-SBI and/or RSNBI English teachers should take into account both the process and evaluation standards.

THE PRINCIPLES OF RSNBI ENGLISH CURRICULUM

Based on the guideline of teaching and learning English at the SMP-RSBI and/or RSNBI (Depdiknas, 2007), there are seven principles of learning English that all participants should keep in mind in order that the program can be successful as it is expected. Each principle has its own application and implication. The seven principles are as follows:

PRINCIPLE 1: THE TEACHING AND LEARNING SHOULD BE INTEGRATED

The teaching and learning English should involve more than one language skill (listening, speaking, reading, and writing). For example, in developing listening competences, the teacher may integrate listening activities with speaking and writing activities. Likewise, when developing reading competence, the English teacher may integrate it with speaking and writing activities. Logically, if these activities are carried out, the function of speaking or writing activities represent indicators of the learners' mastery of listening or reading competence.

Besides integrated speaking and writing activities as mentioned above, the learners may also be required to carry out speaking and writing activities autonomously using their own information and ideas. For example, they may talk or write about themselves (such as their educational background, family background, social background, experiences. So what they talk about or write about is not based on what they listen from their teacher or from the cassettes but originate from themselves.

When the researcher interviewed the English teacher, he reported that every time he taught the students, he always tried to integrate all language skills and

always assigned them to do simple autonomous activities. He found that the students did such activities enthusiastically. And when the researcher rechecked it by observing what was going in the classroom, it was found that every class was very active and enthusiastic in taking part in English activities.

PRINCIPLE 2: THE TEACHING AND LEARNING SHOULD BE RECIPROCAL

The principle means that the process of learning should involve all related parties by means of strategies that enable a reciprocal learning process continuously so the school can be a learning organization. The development of teachers' professionalism can be carried out by means of classroom action research (CAR).

The unique potential that each learner has should be made use of effectively to overcome the problems encountered in the classroom to enhance the learning effectiveness. Depdiknas (2007) provide an illustration: A student with good pronunciation may be asked to give example or become a tutor for his or her friends, and the students who are good at writing may be required to become tutors for those who need it. And those who are good at drawing may be asked to make illustrations for the stories composed by their friends.

By such activities, the RSBI students are facilitated to know strong points and weak points of themselves and to know other people's strong points which may be used to help decrease their weaknesses by means of reflective discussion based on evaluation data.

The RSBI students are trained to listen to other students who are answering questions or addressing their ideas and to respond to their answers or ideas. In his own turn, the RSNBI teacher is expected to be kindly ready to accept any criticisms from the students in relation to his way of teaching, treating his students, his English, his social attitude and physical performance.

Unfortunately, based on the results of the interviews with the senior English teacher, head master and vice headmaster, it was known that out of eight appointed teachers of the RSNBI program at the school, only one teacher who has high qualification of English based on his TOEIC scores, i.e., >600. However, although they are weak in English (majority of them are senior teachers who were graduated from PGSLP), they are reluctant to improve

their English. They cannot be forced to improve their English to meet the need of RSNBI program. Consequently, many students complain about their teachers' way of teaching because they still teach in Bahasa Indonesia whereas the mid semester and final semester examinations, which are from Jakarta, are in English. This is the biggest problem faced by the school where this study is carried out. Other standards of an RSBI have been met such as facilities, computers, and internet.

PRINCIPLE 3: THE TEACHING AND LEARNING SHOULD BE EFFECTIVE, NO THREATENING

It means that learning process should be organized interactively, inspiringly, pleasingly, challengingly, motivatingly for the students to take part in the programs, and should give rooms for improving students' initiatives, creativities, and autonomy based on their own talents, motivation, and physical as well as psychological developments.

Teaching materials are linked to the learners' environment, motivation, hobbies, and value system (applying CTL approach) by considering the level of their development and abilities. Besides, various interesting teaching media are used accurately, from the very simple ones through the most advanced and highest technology. Furthermore, the students are also encouraged to propose topics or activities relevant to the teaching materials. More importantly, the students are involved in interesting and pleasing communicative activities (information gap activities) so that they have opportunities to use English to communicate in a conducive situation.

PRINCIPLE 4: THE TEACHING AND LEARNING SHOULD DEVELOP AUTONOMOUS LEARNERS

The teaching and learning process should encourage students' autonomy which is reflected in their expertise in making the learning plan, using appropriate learning strategies, and achieving the learning targets that have been predetermined by them, especially the expertise in using English.

To achieve this principle, the teacher may help the learners to know their learning styles and personalities; they are encouraged to determine the target of level of expertise that is expected to be achieved; and are motivated to plan and

implement learning activities autonomously on their own responsibilities.

The implication of the principle is that the teacher should prepare an instrument to identify the students' learning style and personalities; a form of learning contract, which should be filled out by the learners containing the target of learning to be achieved and how to achieve it; approved by the teacher to be compared with the results of evaluation at the end of the semester. The teacher may also be required to prepare individual students' worksheet containing task description (scope, procedure, and evaluation criteria).

PRINCIPLE 5: THE TEACHING AND LEARNING SHOULD INVOLVE CULTURAL TRANSFORMATION

This principle suggests that learning process should implant high cultural values of the nation and at the same time it should remain encouraging the students to absorb foreign values supporting the development of their potentials comprehensively.

In applying this principle, the teacher guide the students to identify basic values of life conveyed in the texts learned. Besides, the teacher may guide the students to identify cultural values contained in the English texts and judge whether the values are universal or specific to a certain nation and may ask them to determine whether the values can support the development of their personality potentials as Indonesian students. In addition, the students are involved in making classroom regulations so the behaviour of the members of the class agrees with Indonesian personalities expected. The implication of this principle is that reading materials (general or literary works) and audio and/or audio visual aids such as plays and films containing cultural values should be provided. In addition, various activities which enable the students to experience certain selected foreign values are held.

PRINCIPLE 6: EDUCATORS SHOULD GIVE MODELS FOR THE LEARNERS

During the teaching and learning process, teachers and educative staff should give models of behaving, and interacting with other people ethically, aesthetically, and intellectually, so that the students are expected to imitate what they see in their school environment.

This principle can be applied by the teacher showing his or her respect, fair, honesty, accepting criticisms, to the students; keeping their saying and behaviour in order not to hurt their feelings; like reading and browsing from the internet; putting on neat and appropriate clothing; showing love the local language and culture; differentiating personal matters from the business matters; and very critical on any coming information.

PRINCIPLE 7: LEARNING PROCESS SHOULD ENCOURAGE THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY

The principle suggests that learning process should be based on the valid curriculum but at the same time should give opportunity for the teacher to use their creativity to achieve better quality.

Depdiknas (2007) provides an illustration of the application of the principle as follows: Moving class program should be carried out if the situation and condition at the school make it possible. Besides, the teaching and learning processes should be optimally supported by the use of information and communication technology (ICT). Furthermore, the improvement of the teaching and learning should be based not only on the results of internal evaluations (self-assessment, peer-assessment, school review) but also on that of external evaluations (accreditation and examination). More importantly, both teachers and students are encouraged to create works which digs up their creativity, such as composing plays, poems, short stories, quizzes, and articles containing innovative ideas.

RSNBI ENGLISH CURRICULUM

Unlike the previous English curriculum for SMP which covered only three language skills, (i.e. speaking, reading and writing minus listening comprehension), English curriculum for SMP-RSNBI covers four language skills that the students have to acquire: Listening, speaking, reading and writing. Based on the Depdiknas (2007), the graduates of SMP-SBI and/or RSNBI have to acquire the four language skills as follows:

LISTENING

Understanding ideas in a simple transactional and interpersonal spoken discourse, which is interactive and noninteractive in nature, in formal and informal situations, in the form of recount, narrative, procedure, descriptive, report, exposition, explanation, news items, poems, songs, and specific functional texts (advertisements, notices, announcements, etc.) in daily life contexts and which are related to mathematics, science, and technology.

SPEAKING

Expressing ideas in a simple transactional and interpersonal spoken discourse, which is interactive and non-interactive in nature, in formal and informal situations, in the forms of recount, narrative, procedure, descriptive, report, exposition, explanation, news items, poems, songs, and specific functional texts (advertisements, notices, announcements, etc.) in daily life contexts and which are related to Mathematics, science, and technology.

READING

Understanding ideas in a simple transactional and interpersonal written discourse, which is interactive and non-interactive in nature,, in formal and informal situations, in the forms of recount, narrative, procedure, descriptive, report, exposition, explanation, news items, poems, songs, and specific functional texts (advertisements, notices, announcements, etc.) in daily life contexts and which are related to Mathematics, science, and technology.

WRITING

Expressing ideas in a simple transactional and interpersonal written discourse, which is interactive and non-interactive in nature, in formal and informal situations, in the forms of recount, narrative, procedure, descriptive, report, exposition, explanation, news items, poems, songs, and specific functional texts (advertisements, notices, announcements, etc.) in daily life contexts and which are related to Mathematics, science, and technology.

Basically, the Structure of SMP-SBI or RSNBI English curriculum consists of National Standard of Education (Indonesian: SNP) + X1, X2, X3, X4, and X5 (Depdiknas 2007: 1) where

1. X1: English which is used for a medium of instruction to teach English, Mathematics, Science and technology and to communicate outside the classroom.
2. X2: English subject which covers topics studied in Mathematics, science and technology classes.
3. X3: English teaching and learning are implemented by making use of information and communication technology (ICT).
4. X4: English teaching and learning are accomplished with cross cultural understanding.
5. X5: English teaching and learning support the development of various students' skills.

The English curriculum which is based on the graduates' standard of competence is developed by the team of the RSNBI teachers. In short, the English curriculum of the RSNBI in Lampung Province consists of top down and bottom up concepts. The top down concepts comprise the graduates' standard of competence (Indonesian: SKL) which has been prepared by the Central Government (i.e. the Department of National Education) and the development of SKL by the team of teachers in the school. There are eight teachers who are responsible for the development of the curriculum in the school chaired directly by the headmaster. The team organizes meetings regularly to develop and implement the curriculum.

RSNBI ENGLISH SYLLABUS

As mentioned in Point B above, the development of the curriculum, which is put into syllabus, should be based not only on the Competence Standards but also on Basic Competences. These two types of competences should be made the bases and directions to develop primary materials, learning activities and indicators for competence achievement and evaluation.

In this section, the development and implementation of the RSNBI syllabus can be seen from the following tables:

Table 1. Semester 1 Program of SMP-RSNBI

SEMESTER 1 PROGRAM
 NATIONALLY STANDARD LEADING TO INTERNATIONALLY
 STANDARD SCHOOL (INDONESIAN: RSNBI)
 SMP NEGERI I BANDAR LAMPUNG
 ACADEMIC YEAR 2010/2010

I. Number of weeks in the semester

No	Months	Number of weeks	Note
1	July	4	
2	August	4	
3	September	5	
4	October	4	
5	November	4	
6	December	5	
	Total	26	

II. Number of ineffective weeks

No.	Months	Kinds of activities	Number of weeks	Note
1	July	Matriculation *) and initiation period	2	*1 weeks
2	August	Fasting month holiday	1	
3	September	Lebaran Holiday	2	
4	October	Mid smt test	1	
5	November	Remedial reservoir	1	
6	December	End of semester test, report preparation and end of semester holiday	4	
	Total		11	

III. Number of effective weeks

26 – 10 weeks = 16 weeks

Teaching hour = 16 weeks X 6 hours = 96 hours

Approved by

Headmaster of Preparing international
 standard school SMP Negeri I Bandar
 Lampung,

Bandar Lampung, July 2010
 Subject teacher,

Drs. Hi. HARYANTO, M.Si
 NIP 19580612 198111 1 001

A.B.HARIANTO, S.P.d
 NIP 19670813 200003 1 002

(Source: Interview with the English teacher)

Table 1 shows the number of effective and ineffective weeks in semester 1, 2010. Based on Table 1, the effective weeks during Semester 1, 2010 are 15, that is, 26 - 11. The table also shows the activities during the ineffective weeks.

Table 2. Time Allocation For Standard Competences And Basic Competences

Standard of Competences	Basic Competences	Text types	Time allocation
1. LISTENING Understanding meaning of simple conversation for interpersonal and transactional communications, both interactive and noninteractive, in formal and informal situations to communicate with the closest society and in academic context.	1. To understand correctly and efficiently explicitly stated ideas in simple interpersonal and transactional conversations about greeting from known and unknown people, Introduction, order or prohibition, asking for and giving information, thanking, apologizing, and expression of politeness.	Interpersonal Transactional	
	2. To understand correctly and efficiently implied meaning of simple interpersonal and transactional conversation about greeting from known and unknown people, Introduction, order or prohibition, asking for and giving information, thanking, apologizing, and expression of politeness.	Interpersonal Transactional	

Table 2 shows Standard Competences, Basic Competences, Text types and Time allocation. As the Table 2 shows, Standard Competences cover all language skills – Listening, speaking, reading and writing. More importantly, the syllabus of SMP-SBI and/or RSNBI includes the understanding of not only stated but also implied or unstated ideas and information, something which never happens in the previous syllabus and curriculum. I believe this is one of the strong points of the RSNBI curriculum and syllabus – the inclusion of understanding of both stated and unstated information. If the curriculum and syllabus of the RSNBI are implemented as they are, the participants, i.e., the Indonesian in the future, will have a more comprehensive understanding or comprehension. Suparman's (2001) study found that majority of Indonesian students at the university level was weak in making sense of the ideas especially the unstated or implied ones. This was due to lack of exposure on making sense of the unstated ideas conveyed in a text. This happened because the students at that period were not required to understand the implied ideas. And what makes things worse is what Suparman's (2009) study found that majority of English teachers at SMP and SMA levels (>75%) were not able to comprehend the implied ideas in the texts. When the researcher asked them why they found difficult to understand the unstated ideas in the texts, they replied that they had never practiced trying to make sense of such exercises. What they got from their study and what they taught to their students only trying to answer questions about explicitly stated information.

The SMP-RSBI syllabus especially in SMPN1 Bandar Lampung is developed by the team of teachers based on the Competence Standards and Basic Competences (Indonesian: SK and KD). The team of the teachers is creative enough to design the syllabus in such a way that it can be easily implemented by any teacher who is assigned to do. It is very detail and comprehensive covering seven components: Basic Competences, Teaching Learning Materials, Teaching and Learning Activities, Indicators, Evaluation which include three sub-components – Technique, Types of Instrument, and Example of Instrument, Time Allocation and Learning Sources.

Basic Competences are directly adapted from the Content Standard (Competence Standard and basic Competences) prepared by the Central Government (Depdiknas). Then the team of the teachers selects teaching

materials from various sources (books, internet and journals). After that, they design teaching and learning activities comprising pre-activities, whilst activities and post activities. Then, they identify indicators for the achievement of the target of the teaching and learning activities. This is followed by evaluation reflecting what technique of evaluation they use, which type of evaluation they employ, and ended with the example of evaluation instrument they use. In addition, they provide time allocation for each activity and learning sources from which materials or activities are adapted. The following table, Table 3, show an example of an RSNBI syllabus developed in such procedure.

CONCLUSIONS

Based on the discussion above, the following conclusions can be drawn:

1. The English curriculum at the SMP-SBI and/or RSNBI in Lampung Province is designed by the Central Government, that is, by the Department of National Education, The Directorate General of Elementary and Secondary Education management, The Directorate of SMP Guidance. This is top down in nature.
2. By contrast, the English syllabus for the SMP-SBI and/or RSNBI in Lampung Province is designed based on the Competence Standards and Basic Competences in accordance with the local conditions, students' environment and background.
3. There are seven principles of the implementation of English curriculum and syllabus in SMP-SMI and/or RSBI:
 - a. Principle 1: The teaching and learning should be integrated.
 - b. Principle 2: The teaching and learning should be reciprocal.
 - c. Principle 3: The teaching and learning should be effective, no threatening.
 - d. Principle 4: The teaching and learning should develop autonomous learners.
 - e. Principle 5: The teaching and learning should involve cultural transformation.
 - f. Principle 6: Educators should give models for the learners.
 - g. Principle 7: Learning process should encourage the development of students' creativity

4. The English curriculum and syllabus at the SMP-RSBI are implemented based on the principles as mentioned in point3 above.
5. The biggest handicap for the implementation of English curriculum and syllabus in Lampung Province is human resources where English teachers feel that they have been senior and hard to improve their English. Therefore, they are reluctant to learn and adjust their pace to keep up with the new program.
6. The solution to the problem is by cooperating with Lampung University inviting some lecturers as technical assistants (TA) to guide them in implanting the program.

RECOMMENDATIONS

Based the conclusions above, the following recommendations are addressed:

1. The teachers should be ready to improve their expertise in order that they can implement the new curriculum specially designed by the Central Government for an RSNBI.
2. All teachers involved in RSBI should be highly creative in designing English syllabus based on Competence Standards and Basic Competences.
3. The teachers and educative staff at the RSBI should cognitively understand the principles of the implementation of English curriculum and syllabus at the RSBI and psychomotorically carry out each of the principles so that the target can be achieved successfully.
4. The teachers should improve their English qualification by taking part in English courses and by having group discussion so that their English fluency develops. Besides, they have to make use of any opportunity provided by the school to develop their English quality such as by having consultation with the TA from Lampung University. []

REFERENCES

Depdiknas. 2007. Standar Kompetensi Lulusan Mata Pelajaran Bahasa Inggris SMP-SBI. Jakarta: Direktorat Pembinaan SMP.

- Depdiknas. 2007. Standar isi (Standar kompetensi dan kompetensi dasar) SMP-SBI. Jakarta: Direktorat Pembinaan SMP.
- Depdiknas. 2007. Panduan pembelajaran SMP-SBI. Jakarta: Direktorat Pembinaan SMP.
- Depdiknas. 2007. Panduan penilaian SMP-SBI. Jakarta: Direktorat Pembinaan SMP.
- Suparman, U. 2009. The main idea: English Teachers' Judgment. (An extensive study on English teachers' comprehension competences in Lampung Province). Bandar Lampung: Lampung University.
- Suparman, U. 2001. Factors influencing reading comprehension of English as a foreign language in Indonesia: A protocol analysis. (Ph.D. dissertation). Melbourne, Australia: La Trobe University.

Penyiapan Kompetensi dan Profesionalisasi Calon Sarjana BIPA Melalui Program Studi (Prodi) BIPA (Pengembangan Model Kurikulum)

Gatut Susanto
Universitas Negeri Malang

ABSTRAK

BIPA sebagai ilmu telah banyak dibicarakan orang. Secara faktual, sekarang ini ada sebuah profesi pengajar bahasa Indonesia sebagai bahasa asing. Profesi yang telah ada dan akan terus ada ini tidak didukung secara linier oleh latar belakang keilmuan para pelakunya. Mereka tidak ada yang berasal dari jurusan BIPA. Memang sampai saat belum ada satu universitas pun di Indonesia yang mempunyai program studi BIPA. Dalam rangka mendudukan eksistensi BIPA sebagai ilmu, sudah saatnya universitas atau Perguruan Tinggi di Indonesia memulai mendirikan prodi BIPA. Pendirian prodi BIPA adalah upaya konkrit mencetak sarjana BIPA. Tumbuhnya sarjana-sarjana BIPA akan mengokohkan BIPA sebagai ilmu dan memberikan pengakuan terhadap eksistensi profesi guru BIPA.

Apa isi kurikulum prodi BIPA yang dimaksudkan? Makalah ini mencoba membahas isi kurikulum prodi BIPA untuk jenjang S1 atau sarjana. Kurikulum ini berisi visi dan misi, serta sebaran materi kuliah untuk mencapai berbagai kompetensi yang harus dimiliki oleh sarjana BIPA. Secara umum, materi kuliah BIPA dalam kurikulum ini dikelompokkan menjadi lima, yaitu: 1) MK pengembangan kepribadian; 2) MK wawasan keilmuan; 3) MK keahlian berkarya; 4) MK perilaku berkarya dan; 5) MK kehidupan bermasyarakat. Mata kuliah yang diusulkan dalam kurikulum ini hanya berupa nama-nama mata kuliah dan bobot SKS, belum disertai dengan deskripsi tiap-tiap MK dan urutan semester penyajiannya.

Kata Kunci: *kompetensi, profesionalisasi, BIPA, prodi, kurikulum*

PENDAHULUAN

Wacana BIPA sebagai disiplin ilmu (BIPA as a science) telah beredar beberapa waktu yang lalu. Akan tetapi, sampai saat ini upaya untuk mewu-

judkan BIPA sebagai ilmu dirasakan masih minim. Akibatnya, BIPA sebagai disiplin ilmu sampai detik ini masih belum kokoh. Walaupun para penggiat dan peminat BIPA bertebaran di mana-mana, tetapi secara formal, latar belakang keilmuan mereka masih banyak dipertanyakan. Oleh karena itu, untuk mendukung semangat para penggiat dan peminat BIPA, diperlukan tindakan konkret untuk menjadikan BIPA sebagai ilmu. Salah satu tindakan untuk menjawab tantangan ini adalah menyiapkan sarjana BIPA melalui jalur resmi, yaitu menyiapkan sarjana BIPA melalui pembukaan program studi BIPA jenjang S1 atau tingkat sarjana.

Menurut saya, sampai saat ini belum ada seorang pun yang bergelar sarjana BIPA. Berdasarkan fenomena ini, dirasakan mendesak untuk menyalurkan dan memberikan peluang kepada mereka yang tertarik BIPA untuk membidangi BIPA secara sungguh-sungguh. Melalui prodi BIPA akan dihasilkan sarjana-sarjana BIPA. Pembukaan prodi BIPA sama sekali bukan dimaksudkan latah ikut-ikutan TEFLIN atau TESOL dalam bahasa Inggris, tetapi semata-mata untuk tujuan mendudukan eksistensi BIPA sebagai ilmu. Pembukaan prodi BIPA akan membawa pencerahan ke arah tumbuhnya para pendidik atau tenaga pengajar BIPA yang berkompeten dan profesional.

Pembukaan prodi ini memberikan peluang dan kesempatan kepada para peminat BIPA untuk meniti karir secara profesional. Pembukaan prodi BIPA akan membawa pada pengakuan profesi pendidik/pengajar BIPA. Profesi pendidik BIPA disiapkan secara akademik dan akan linier antara bidang yang dipelajari dengan bidang profesi yang ditekuni dikemudian hari. Sampai saat ini para pendidik BIPA semuanya bukan berasal dari bidang keilmuan BIPA. Mereka berasal dari jurusan atau prodi bahasa Indonesia, bahasa Inggris, dan prodi bahasa asing lainnya. Bahkan tidak sedikit yang berasal dari luar bidang bahasa, misalnya dari Jurusan Hubungan Internasional, Jurusan Ekonomi Pembangunan, dll.

Pembukaan prodi atau jurusan BIPA di Perguruan Tinggi, juga diamatkan oleh Keputusan Konggres Bahasa Indonesia VIII di Jakarta. Dalam hal peningkatan mutu penggunaan bahasa Indonesia, terutama pada butir BIPA, direkomendasikan empat hal. Menurut rekaman Musclich dalam buku Bahasa Indonesia pada Era Globalisasi (2010: 375-376) keempat rekomendasi tersebut sebagai berikut. Pertama, Pengajaran dan pemasyarakatan BIPA perlu di-

tingkatkan secara terencana dan terarah, baik di dalam maupun di luar negeri. Di dalam negeri perlu dilakukan penataan bentuk program, pengembangan bahan ajar, tukar-menukar informasi tentang penyelenggaraan, dan pengembangan metodologi pengajaran, serta penciptaan daya tarik layanan, baik dari sisi fasilitas maupun akademik. Kedua, Perguruan Tinggi yang memiliki jurusan bahasa Indonesia perlu membuka jurusan BIPA dalam bentuk program gelar untuk mencetak guru BIPA. Ketiga, Pusat Bahasa, Perguruan Tinggi (PT), lembaga penyelenggara pengajaran BIPA, APBIPA, dan lembaga terkait lainnya perlu mengembangkan program metodologi dan bahan ajar BIPA untuk berbagai keperluan sesuai dengan perkembangan pengajaran bahasa asing. Keempat, kantor perwakilan RI di luar negeri perlu lebih berperan dalam mendukung program pemasyarakatan BIPA termasuk UKBI.

Setelah 12 tahun berlaku, ternyata sampai saat ini belum ada satu Perguruan Tinggi pun di Indonesia yang membuka program gelar untuk BIPA. Beberapa PT telah merintis membuka program BIPA sebagai mata kuliah minor atau pilihan. Beberapa PT yang telah memberikan mata kuliah BIPA sebagai mata kuliah pilihan adalah Universitas Negeri Malang (UM), Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), Universitas Negeri Yogyakarta (UNY), dan Universitas Negeri Jakarta (UNJ).

Untuk Perguruan Tinggi yang telah memiliki program BIPA, baik itu sebagai mata kuliah pilihan atau mata kuliah minor dan telah berpengalaman melaksanakan program BIPA, dimotivasi untuk meningkatkan derajat pengelolaan BIPA yang telah ada menjadi sebuah prodi BIPA. Program BIPA yang telah ada dapat dijadikan embrio untuk mengembangkannya menjadi prodi atau jurusan BIPA. Wiedarti (2010) mendata, terdapat 45 Perguruan Tinggi di Indonesia, baik swasta maupun negeri, yang telah melaksanakan program BIPA dari PKLN, baik itu mahasiswa darmasiswa maupun mahasiswa KNB.

Pembukaan prodi BIPA di Perguruan Tinggi di Indonesia, juga dipandang memiliki nilai strategis dan ekonomis. Strategis, karena dapat meningkatkan citra dan reputasi internasional bagi universitas yang membuka prodi BIPA. Prodi BIPA bisa dijadikan alternatif pilihan bagi mahasiswa asing yang ingin berkarir menjadi guru bahasa Indonesia. Mahasiswa asing yang mengambil program ini akan memiliki kewenangan mengajarkan bahasa Indonesia ketika mereka pulang ke negara asalnya. Menurut data asal negara mahasiswa

program darmasiswa, sedikitnya terdapat 75 negara yang mengirimkan mahasiswanya ke Indonesia untuk belajar bahasa dan budaya Indonesia. Untuk kawasan ASEAN, pembukaan prodi BIPA dapat disikapi sebagai langkah awal Indonesia untuk memasuki satu masyarakat ASEAN. Secara ekonomis jelas, karena pembukaan prodi BIPA memungkinkan pemelajar asing tinggal dan belajar di Indonesia, maka potensi devisa masuk ke Indonesia semakin besar.

KOMPETENSI PENGAJAR BIPA

Menurut UU no 14 tahun 2005, tentang guru dan dosen, bab IV pasal 10, disebutkan bahwa guru dan dosen harus memiliki empat kompetensi, yaitu kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan profesional. Menurut jabaran kompetensi ini, calon guru BIPA perlu disiapkan untuk memenuhi kompetensi mereka sebagai pengajar BIPA. Kompetensi pedagogik berkaitan dengan penguasaan latar keilmuan untuk mencapai kompetensi profesi guru BIPA. Oleh karenanya, pendidikan ilmu BIPA menjadi suatu keharusan bagi para pengajar BIPA. Kalau dikaitkan dengan sertifikasi guru BIPA, pembukaan prodi BIPA merupakan langkah konkrit untuk membentuk guru BIPA yang berkompentensi dan bersertifikasi.

Richards (2001:129) menyebutkan bahwa istilah kompetensi mengacu kepada perilaku yang dapat diamati yang diperlukan untuk menuntaskan kegiatan sehari-hari dengan berhasil. Jika dilihat dari sudut pandang ini, maka hasil pembelajaran BIPA seharusnya juga dirumuskan sesuai dengan harapan pihak yang menjadi pelaku proses pembelajaran, yaitu pengajar atau guru BIPA yang memiliki ilmu BIPA. Ilmu BIPA secara komprehensif dapat diperoleh melalui pendidikan BIPA. Guru BIPA yang memperoleh pendidikan BIPA akan mampu menuntaskan kegiatan pembelajaran BIPA yang dilakukan sehari-hari secara berhasil.

Zuchdi (2005) mengusulkan kompetensi pengajar BIPA yang secara operasional dirinci sebagai berikut.

1. Pemilikan wawasan, keterampilan dan kebiasaan yang sesuai dengan untuk profesi guru BIPA. Diantara yang esensial adalah dipahaminya persamaan dan perbedaan antarbudaya berbagai bangsa, khususnya bangsa-bangsa yang memiliki perhatian dan minat untuk mempelajari bahasa dan budaya Indonesia.

2. Penguasaan bidang studi dan bahan ajar, yang dimaksud dengan penguasaan bidang studi adalah penguasaan bidang kosakata dan struktur bahasa Indonesia, serta keterampilan berbahasa Indonesia yang memadai. Yang dimaksud dengan penguasaan bahan ajar adalah penguasaan tentang tujuan dan tingkatan siswa BIPA.
3. Pemahaman mendalam tentang peserta didik.
4. Penguasaan teori dan praktik pendidikan, yang dimaksudkan adalah penguasaan ilmu yang menjadi pondasi pendidikan, antara ilmu jiwa, kemampuan mengelola pembelajaran, meliputi merancang, melaksanakan dan mengevaluasi pembelajaran.
5. Kepemilikan sikap, nilai, dan kepribadian yang menunjang pelaksanaan tugas sebagai guru BIPA.

Kelima kompetensi tersebut, agak susah dipenuhi oleh pengajar BIPA, apabila mereka tidak mengambil spesialisasi BIPA. Bagaimana pengajar BIPA bisa menguasai kelima kompetensi tersebut, apabila yang bersangkutan tidak mengambil jurusan BIPA. Oleh karena itu, pembukaan prodi BIPA sangat relevan untuk mencapai kompetensi pengajar BIPA.

Sementara itu, Depdiknas memerinci standar kompetensi guru menjadi sepuluh kompetensi guru, yaitu:

1. Menguasai bahan ajar sebagaimana dikemukakan dalam kurikulum.
2. Mampu mengelola kegiatan pembelajaran, menyusun perencanaan pembelajaran, melaksanakan pembelajaran, dan mengevaluasi proses dan hasil pembelajaran
3. Mampu mengelola kelas, membangun situasi dan kondisi kelas yang kondusif sehingga terbangun kelas yang hidup.
4. Mampu menggunakan media pembelajaran.
5. Mengetahui, menguasai dan menginternalisasi landasan-landasan pembelajaran.
6. Mampu mengelola interaksi proses belajar-mengajar.
7. Mampu melaksanakan evaluasi proses dan hasil belajar siswa serta menggunakannya sebagai balikan untuk meningkatkan proses pembelajaran.
8. Mampu melaksanakan fungsi-fungsi bimbingan dan penyuluhan terhadap siswanya.
9. Mengetahui dan menguasai tata penyelenggaraan administrasi sekolah.

10. Mampu melaksanakan penelitian dan menggunakan hasilnya bagi peningkatan proses belajar mengajar.

Ketegasan mengenai kompetensi apa yang harus dimiliki oleh pengajar BIPA pernah saya tulis sebelumnya (2008) lewat “ungkapan puas” pemelajar BIPA. Berdasarkan hasil analisis ungkapan pemelajar BIPA, dapat diketahui bahwa kompetensi pengajar BIPA adalah sebagai berikut.

1. Menguasai ilmu KeBIPaan.
2. Menguasai Ilmu Pengelolaan kelas BIPA.
3. Menjadi duta budaya dan masyarakat dunia.
4. Berkemampuan mengombinasikan profesi pengajar, teman dan guide.
5. Berkepribadian baik dan menarik.
6. Memiliki energi tinggi serta sehat jasmani dan rohani.

Berdasarkan paparan tentang kompetensi guru, utamanya guru BIPA, prodi BIPA tampaknya menjadi keharusan mendesak untuk segera dilaksanakan di PT di Indonesia. Melalui prodi BIPA kita bisa berharap tumbuhnya pengajar BIPA yang berkompeten. Melalui prodi BIPA kita bisa berharap munculnya sarjana-sarjana BIPA. Prodi atau jurusan BIPA, merupakan jalur resmi untuk mencetak para guru BIPA dan pekerja profesional BIPA lainnya. Prodi BIPA bukan sebagai prodi bahasa Indonesia atau prodi pendidikan bahasa Indonesia plus. Prodi BIPA adalah prodi yang secara khusus menyiapkan calon guru BIPA dan calon pekerja profesional selain guru di bidang BIPA. Prodi BIPA merupakan jalan keluar dari lingkaran setan tentang pengembangan kompetensi guru BIPA. Pembekalan kompetensi calon guru BIPA melalui prodi BIPA merupakan langkah awal untuk memimpikan tumbuh dan berkembangnya guru BIPA yang profesional.

PROFESIONALISASI PENGAJAR BIPA

Hamied (2001) menyatakan ada empat hal yang perlu dicermati dalam upaya melaksanakan profesionalisasi pengajaran BIPA, yaitu:

1. Fungsi dan signifikansi sosial. Pengajaran BIPA mempunyai fungsi dan kedudukan yang cukup strategis dalam kancah masyarakat internasional. Program BIPA diselenggarakan di sebagian besar negara asing. Bahkan kalau dilihat dari jumlah penuturnya, bahasa Indonesia adalah bahasa keempat terbesar di dunia.

2. Pendidikan yang akuntabel, lembaga penyedia calon pengajar BIPA.
3. Disiplin ilmu yang kokoh.
4. Kode etik profesi APBIPA.

Profesi adalah pekerjaan atau jabatan yang menuntut keahlian, tanggung jawab, dan kesetiaan terhadap suatu pekerjaan atau jabatan itu. Orang yang berkelompok dalam suatu organisasi menurut jenis pekerjaan atau keahlian pada bidang yang sama, dengan tujuan untuk melakukan pengabdian pekerjaan, maka organisasi itu dinamakan organisasi profesi. Dalam organisasi profesi ini biasanya diatur rambu-rambu guna mengendalikan kelayakan dan kepatutan seseorang dalam melaksanakan profesinya. Aturan-aturan itu disebut kode etik profesi. Dapat disebutkan contoh organisasi profesi, misalnya PGRI, IDI, dll. Orang-orang yang memiliki karakteristik atau sifat-sifat seperti disebutkan di atas disebut profesional, sedangkan proses yang dilakukan atau dikembangkan untuk menjadikan seseorang menjadi profesional disebut profesionalisasi. Derajat penampilan profesional seseorang inilah yang disebut profesionalisme. Istilah profesionalisme itu juga menunjuk pada sikap dan komitmen anggota profesi untuk bekerja berdasarkan standar yang tinggi dan kode etik profesinya. Ditambahkan oleh Hamied bahwa profesionalisme pengajar BIPA harus memiliki karakteristik lain, yaitu sikap, pemahaman, ketrampilan dan kebiasaan.

Sikap guru BIPA harus optimis, tersebarinya BIPA secara menjangat dapat diupayakan untuk melahirkan komunikasi lintas budaya antaranggota kelompok masyarakat dunia dan akan berkontribusi pada terciptanya dunia yang lebih adil dan beradab, yang pada gilirannya akan menciptakan perdamaian dunia. Selain itu, guru BIPA hendaknya juga mampu menumbuhkan minat siswanya untuk mempelajari bahasa dan budaya Indonesia.

Pemahaman guru BIPA hendaknya paham betul akan keberadaan bahasa Indonesia sebagai bahasa asing. Pemahaman ini akan berkontribusi pada pelayanan dan penanganan kepada pemelajar BIPA, yaitu menempatkan mereka sebagai penutur asing bahasa Indonesia, bukan sebagai penutur asli.

Keterampilan yang harus dimiliki oleh pengajar BIPA meliputi keterampilan linguistik dan keterampilan pedagogis. Guru BIPA harus memiliki keterampilan linguistik (pengetahuan tentang aspek kebahasaan dan praktik berbahasa). Guru BIPA juga harus terampil mengajarkan bahasa Indonesia kepada siswa

BIPA. Dalam kaitannya dengan penguasaan aspek kebahasaan, guru BIPA harus memiliki dasar pengetahuan yang memadai tentang teori-teori bahasa Indonesia. Selain itu, guru BIPA harus terampil berbahasa Indonesia sehingga dia layak dijadikan model oleh para siswanya. Dalam kaitannya dengan pedagogis, guru BIPA harus terampil mengajarkan bahasa Indonesia kepada siswa asing. Guru BIPA harus memiliki dasar pengetahuan yang cukup dan terampil mengajarkan bahasa Indonesia sebagai bahasa asing.

Kebiasaan pengajar BIPA harus mencerminkan bahwa ia selalu menggunakan setiap kesempatan untuk berinteraksi dengan siswa dalam bahasa Indonesia menurut konteks budaya Indonesia yang sesungguhnya.

Ciri-ciri profesi itu meliputi: (1) fungsi dan signifikansi sosial dari profesi tersebut; (2) keterampilan para anggota profesi yang diperoleh lewat suatu pendidikan atau pelatihan yang akuntabel; (3) adanya disiplin ilmu yang kokoh; (4) kode etik dan; (5) imbalan finansial atau material terhadap layanan yang diberikan oleh para anggota profesi ini.

Syafi'ie (2006) menyatakan bahwa ciri-ciri pekerjaan yang profesional dan syarat-syarat pekerjaan sebagai profesi. Ciri pekerjaan yang profesional adalah:

1. Memerlukan pendidikan khusus bagi calon pelakunya.
2. Ada standarisasi kompetensi profesi yang ditetapkan oleh organisasi profesi atau institusi lain yang berwenang.
3. Mendapatkan pengakuan dari masyarakat dan negara dengan segala *civil effect*-nya.

Adapun syarat-syarat pekerjaan sebagai profesi adalah:

1. Melayani publik sepanjang masa.
2. Memiliki disiplin ilmu dan keterampilan khusus.
3. Berbasis penelitian.
4. Memerlukan pendidikan/pelatihan khusus dalam waktu yang relatif lama.
5. Mempunyai standarisasi untuk memberikan lisensi/sertifikasi kepada yang berhak.
6. Mempunyai otonomi dalam menentukan ruang lingkup pekerjaannya.
7. Bertanggung jawab terhadap keputusan dan kinerja yang dicapai dalam ruang lingkup pekerjaannya.

8. Memiliki komitmen yang tinggi terhadap pekerjaan dan klien.
9. Mempunyai dan memaknai administrasi yang baik dalam penyelenggaraan berbagai kegiatan dalam ruang lingkup kerjanya.
10. Ada organisasi dan asosiasi profesi yang didirikan dan diatur secara otonom oleh anggota profesi.
11. Mempunyai kode etik profesi yang ditaati oleh anggota profesi.
12. Dipercaya oleh publik.
13. Memiliki kewibawaan dan status sosial yang tinggi.

Berdasarkan pendapat beberapa tokoh di atas dapat disimpulkan bahwa untuk menjadikan pengajar BIPA yang profesional diperlukan pendidikan BIPA. Prodi BIPA yang didesain khusus untuk membekali calon pengajar BIPA merupakan jawaban nyata untuk mewujudkan profesionalisme para pengajar BIPA. Tidak mungkin ada pengajar BIPA profesional tanpa dididik secara khusus tentang ilmu keBIPAan. Prodi BIPA merupakan tindakan konkret untuk mendukung munculnya guru-guru BIPA yang profesional.

ISI KURIKULUM PRODI BIPA

Visi

Mendudukan BIPA sebagai disiplin ilmu dan menjadikan prodi BIPA sebagai institusi legal formal yang mendapat pengakuan secara nasional dan internasional.

Misi

1. Menyelenggarakan pendidikan tinggi bagi tenaga profesional BIPA utamanya guru BIPA.
2. Menyiapkan tenaga pengembang dan penyebarluasan bahasa Indonesia melalui pendidikan BIPA.
3. Menyiapkan tenaga profesional BIPA yang memiliki kompetensi keilmuan BIPA secara kokoh.
4. Menyiapkan tenaga profesional BIPA yang memiliki keterampilan tinggi untuk membelajarkan BIPA.
5. Menyiapkan tenaga profesional BIPA yang memiliki jati diri sebagai insan BIPA.

6. Menyiapkan tenaga profesional BIPA yang memiliki wawasan keindonesiaan dan internasional secara memadai.
7. Menyiapkan tenaga profesional BIPA yang berdaya saing melalui kegiatan Tri Darma Perguruan Tinggi.

Tujuan

Tujuan pendirian prodi BIPA adalah mencetak sarjana BIPA sebagai tenaga profesional di bidang BIPA, utamanya mencetak calon guru BIPA yang berkompeten untuk berkarir di bidang BIPA .

Mata Kuliah Prodi BIPA

Untuk mencapai gelar sarjana BIPA, calon tenaga profesional BIPA utamanya calon guru BIPA wajib menempuh sejumlah mata kuliah (MK) dengan jumlah SKS 150. MK yang diajarkan di prodi BIPA, dikelompokkan menjadi lima.

1. Mata kuliah umum (MKU)

MK yang diajarkan dalam kelompok ini adalah sejumlah MK yang diwajibkan oleh pemerintah untuk dilaksanakan PT penyelenggara pendidikan tingkat sarjana di Indonesia. MK kelompok ini sebagai berikut.

NO	NAMA MATA KULIAH	BOBOT SKS
1	Pendidikan Agama	2
2	Pendidikan Pancasila	2
3	Pendidikan Kewarganegaraan	2

2. Mata kuliah Keilmuan dan Keterampilan (MKK)

MK yang diajarkan dalam kelompok ini adalah sejumlah MK untuk membekali ilmu dan keterampilan mahasiswa BIPA. MK yang relevan keilmuan dan keterampilan BIPA sebagai berikut.

NO	NAMA MATA KULIAH	BOBOT SKS
A	Keilmuan Dasar	2
	1. Filsafat Ilmu	2
B	Kependidikan	8
	1. Pengantar pendidikan	2
	2. Perkembangan peserta didik	2

	3. Psikologi dalam pembelajaran	2
	4. Belajar dan Pembelajaran	2
C	Kebahasaan	28
	1. Linguistik Umum	2
	2. Fonologi bahasa Indonesia	3
	3. Morfologi bahasa Indonesia	3
	4. Sintaksis bahasa Indonesia	3
	5. Analisis wacana bahasa Indonesia	3
	6. Psikolinguistik	2
	7. Sociolinguistik	2
	8. Antropolinguistik	2
	9. Perencanaan bahasa Indonesia	2
	10. Logika bahasa Indonesia	3
	11. Teori belajar bahasa kedua/asing	3
D	Sastra	10
	1. Teori Sastra	2
	2. Sejarah Sastra Indonesia	2
	3. Kritik Sastra	2
	4. Apresiasi Sastra	2
	5. Kajian Sastra Lisan	2
E	Keindonesiaan	10
	1. Ekonomi Masyarakat Indonesia	2
	2. Kehidupan Politik Indonesia	2
	3. Kehidupan Sosial masyarakat Indonesia	2
	4. Kebudayaan dan adat istiadat Indonesia	2
	5. Indonesia tempo dulu dan masa kini	2

3. Mata kuliah Keahlian Berkarya (MKB)

MK yang diajarkan dalam kelompok ini adalah sejumlah MK yang diarahkan untuk membekali mahasiswa ahli dalam bidang BIPA. MK yang relevan untuk mendukung kompetensi keahlian berkarya di bidang BIPA sebagai berikut.

NO.	MATA KULIAH	BOBOT SKS
F	Kemahiran berbahasa Indonesia	18
	1. Menyimak bahasa Indonesia	3
	2. Berbicara bahasa Indonesia	3
	3. Membaca bahasa Indonesia	3
	4. Menulis bahasa Indonesia	3
	5. Tata bahasa bahasa Indonesia	3

	6. Menulis Karya Ilmiah	3
G	Kemahiran bahasa bantu	18
	1. Bahasa Inggris	10
	2. Bahasa asing dalam ASEAN	4
	3. Bahasa asing penting Asia (Jepang/Cina)	4
H	Keahlian pembelajaran BIPA	26
	1. BI sebagai bahasa asing	2
	2. Analisis Kebutuhan belajar Siswa BIPA	2
	3. Telaah Kurikulum dan Pengembangan Materi BIPA	3
	4. Metode dan Teknik Pembelajaran BIPA	3
	5. Pengembangan dan pelaksanaan rencana pembelajaran BIPA	3
	6. Pemahaman lintas budaya	3
	7. Pengembangan Media BIPA	3
	8. Pengembangan Evaluasi BIPA	3
	9. <i>Micro Teaching</i>	4
I	Penelitian	6
	1. Dasar-dasar penelitian	3
	2. Penelitian bahasa dan BIPA	3

4. Mata kuliah Perilaku Berkarya (MPB)

Isi MK ini adalah penulisan skripsi.

NO.	MATA KULIAH	BOBOT SKS
I	MK Perilaku Berkarya	6
	1. Skripsi	6

5. Mata kuliah Kehidupan Bermasyarakat (MBB)

MK yang diajarkan dalam kelompok ini adalah sejumlah MK yang diarahkan untuk membekali mahasiswa tentang keberadaan BIPA dalam kehidupan masyarakat sesungguhnya. Isi MK ini adalah sebagai berikut.

NO.	MATA KULIAH	BOBOT SKS
J	MK Kehidupan Bermasyarakat	12
	1. PPL	4
	2. KKN	4
	3. PKL	4

PENUTUP

Penyiapan kompetensi pengajar BIPA untuk menuju pengajar BIPA profesional perlu dilakukan melewati jalur resmi, yakni pendirian program studi BIPA. Pendirian prodi BIPA adalah upaya konkret mencetak sarjana BIPA. Tumbuhnya sarjana-sarjana BIPA akan mengokohkan BIPA sebagai ilmu dan memberikan pengakuan terhadap eksistensi profesi guru BIPA. Perguruan Tinggi di Indonesia, yang memiliki jurusan bahasa Indonesia atau jurusan pendidikan bahasa Indonesia diimbau memberanikan diri melakukan inisiatif mendirikan prodi S1 BIPA. Jabaran kurikulum BIPA dalam tulisan ini hanyalah merupakan usulan. Setidaknya ada lima kelompok mata kuliah yang penting disajikan untuk mencetak tenaga profesional BIPA. Kelima MK tersebut adalah kelompok MK: (1) pengembangan kepribadian; (2) pembekalan keilmuan dan keterampilan bidang studi; (3) pembekalan keahlian berkarya bidang BIPA; (4) tugas perilaku berkarya; dan (5) pembekalan kemampuan kehidupan bermasyarakat. Dengan ditempuhnya sejumlah MK tersebut diyakini mahasiswa akan memiliki kompetensi yang memadai untuk menjadi guru BIPA ataupun menjadi pekerja profesional lain di bidang BIPA. []

PUSTAKA RUJUKAN

- Ansari, Khairil. 2006. *Profesionalisasi Pembelajaran BIPA untuk Meningkatkan Citra dan Reputasi Indonesia*. UNTIRTA Banten: Makalah KIPBIPA VI.
- Hamid, Fuad Abdul. 2004. *Profesionalisasi dalam Pengajaran BIPA*. Makasar: Makalah KIPBIPA V.
- Maister, D.H. 1997. *True Professionalisme*. New York: The Free Press.
- Muslich, Masnur. 2010. *Bahasa Indonesia Pada Era Globalisasi*. Jakarta: Bumi Aksara.

- Syafi'ie, Imam. 2005. *Problematik Pengajaran Bahasa Indonesia*. Malang: Handout Kuliah di PPS UM.
- Susanto, Gatut. 2007. *Kompetensi dan Profesionalisme Pengajar BIPA Ditinjau dari sudut Pandang Pebelajar BIPA*. Pusat Bahasa: Makalah Semiloka Internasional BIPA.
- Zuchdi, Darmiyati. 2006. *Program Penyiapan Guru BIPA yang Memenuhi Standar Kompetensi*. UNTIRTA Banten: Makalah KIPBIPA VI.

Diglossia, Code Switching, and Code Mixing of a Javanese Native Speaker in Central Java

Indriyati Rodjan
PPPPTK Bahasa

ABSTRACT

Sebagai bangsa yang memiliki keanekaragaman bahasa daerah, kasus diglossia, code switching dan code mixing merupakan gejala sosiolinguistik yang tak terelakan dalam praktek penggunaan bahasa di Indonesia. Meskipun Bahasa Indonesia telah disahkan sebagai bahasa nasional, bahasa daerah ternyata masih dianggap mempunyai peranan yang sangat penting sebagai alat komunikasi di dalam suatu kelompok suku tertentu. Hal ini tampak dalam pengaruh bahasa daerah dalam penggunaan bahasa Indonesia, khususnya Bahasa Indonesia sebagai bahasa sehari-hari (Low variety). Selain itu, seiring dengan berubahnya pandangan masyarakat terhadap kedudukan bahasa daerah dan bahasa Indonesia, muncul pula kekhawatiran akan punahnya bahasa daerah justru karena menganggap menggunakan Bahasa Indonesia lebih mendongkrak status seseorang. Makalah ini membahas salah satu kasus diglossia, code switching dan code mixing pada seorang penutur asli bahasa Jawa dalam menggunakan bahasa Indonesia dan bahasa Jawa sebagai alat komunikasi sehari – hari. Pembahasan kasus tersebut selanjutnya juga mengarah pada implikasi terhadap pendidikan bahasa di Indonesia, khususnya yang menyangkut upaya pelestarian bahasa daerah sebagai bagian dari budaya daerah.

Key words: *diglossia, code switching, code.*

INTRODUCTION

As a country with multi ethnic groups, Indonesia is rich in variety of culture as well as regional languages. In spite of using Bahasa Indonesia, the ethnic groups still maintain the use of regional languages for their group's daily communication. The Javanese are the largest ethnic group in Indonesia whose mother tongue also has had significant influence on the development of Bahasa Indonesia as a national language. The Javanese attitudes towards their using

of both Bahasa Indonesia and Javanese in their daily life can be interesting phenomena of sociolinguistics. This paper will discuss a sociolinguistic case study about the emergence of diglossia, code switching and code mixing in a Javanese speaker. In doing so, an investigation towards a particular Javanese speaker has been conducted.

The participant involved in this case study is a 59-year-old woman called “Bu Maskinah”. She works as a head nurse in a public hospital in Pekalongan, Central Java. Originally she is not from Pekalongan, which is in the northern coast of Central Java, but from Kebumen, a city in the southern part of Central Java. Her parents, who were farmers in a small village in the southern coast of Kebumen, only speak Javanese which made her obviously have Javanese as her mother tongue.

After finishing her study in Junior High School, she moved to Semarang, the capital city of Central Java, and studied in a nursing school there. She then worked in Karyadi Public Hospital Semarang for five years. In 1970, she moved to Pekalongan because her husband worked as a police officer in that city. In this city both of them have achieved such good positions in their career which have given them a respectable social status.

Bu Maskinah speaks Javanese at home to the members of her family and her Javanese friends. To her friends from other ethnics, she normally uses Bahasa Indonesia. In hospital she speaks both Bahasa Indonesia and Javanese to the doctors, colleagues or patients with some different considerations of the circumstances or setting in using those two languages. Those considerations also become the background on why her Bahasa Indonesia and Javanese influence one another.

By presenting and analyzing some samples of her speech acts as well as findings of the interview, this paper will discuss Javanese language, people and culture; diglossia and its condition in Indonesia especially from the point of view of the participant; and how and why the participant does code switching and code mixing. Finally, this paper will also discuss the educational implication in regards to the teaching of standard Bahasa Indonesia as well as the preservation of regional language in Indonesia.

JAVANESE: THE LANGUAGE, PEOPLE AND CULTURE

The Javanese are an ethnic group occupying the central and eastern parts of the island of Java, as the western part belongs to another ethnic group called the Sudanese. The Javanese language belongs to Hesperonesian subfamily of the Malayo – Polynesian subfamily (Nababan, 1979:275; Koentjaraningrat, 1985:12), or Austronesian family (Wolff & Poedjosoedarmo, 1985:2) which means that it is in the same group with other languages of western Indonesia. Therefore, it has a very similar structure to Bahasa Indonesia and other languages of the area.

Javanese has a number of different dialects which are distinguished according to the geophysical situation of Java (Koentjaraningrat, 1985:19). The people in the Serayu region, the Dieng-Sundoro-Sumbing mountain complex speak the distinctive Banyumas dialect. In the Merapi-Merbabu-Lawu complex which is also along the Solo river, the people speak Central Javanese Solo-Yogya dialect. This dialect is considered as standard Javanese. There is also the dialect of Pesisir Javanese which is spoken by people living along the north coast and does not differ very much from the Central Javanese Solo-Yogya dialect.

In regards to the different Javanese dialects, Bu Maskinah has experienced using Banyumas and Central Javanese Solo – Yogya dialect. As she is from Kebumen in which the people usually speak Banyumas dialect, so she can speak this dialect. She said that she normally uses it when she is speaking with her mother, brothers and sisters. However, at home to her husband and children, she speaks Central Javanese Solo – Yogya, which she learnt when she studied in Semarang and because her husband is from Yogyakarta. Her children only know Solo – Yogya dialect, but interestingly she provides a new term in the way her children addressing her mother. Her children address their grandmother from Kebumen as “Mbah Biyung” and the other one from Yogya as “Mbah Simbok”. For their grandfather, the term is the same “Mbah Kakung”. This practice relates to the fact that various kinds of kinship terms are one part of how culture interestingly influences on the way people use language in their daily life (Wardhaugh, 2002, p. 227). In Banyumas dialect, the term use for mother is “biyung”, while in Yogya, some people use the term “simbok”. The term “mbah” is a common term used to address grandparents.

Furthermore, as having described by Trudgil (2000:23) that the internal differentiation of human societies is reflected in their language, as a result, different social groups might use different linguistic varieties. The reality of such point of view can be found in the way Javanese people use their vernacular. Javanese language is divided into three speech levels, namely, Ngoko, Madyo and Kromo. Ngoko is the “basic” Javanese speech (Errington, 1998: 38). It is used between friends or to people that are really familiar with each other. It is also used by one who is, or feels, superior, for example the elders to the younger people or a boss to the subordinates. Madyo is the “middle” speech between ngoko and kromo (Errington, 1988: 204). It is used to persons of high status with whom the speakers feel at ease, or to person of low status whom they do not know and with whom the speakers must be careful. Kromo is used to person who is older, familiar, or high status, to whom the speakers put their respects, for example children to their parents or teachers. The ability in choosing appropriate style to appropriate situation will determine the level of Javanese politeness in managing a conversation. This will refer to some condition in Javanese etiquette.

Javanese etiquette in speaking, which is called “*unggah unguhing boso*”, requires the correct use of proper style of speech in relation to particular types of interaction, making it imperative for a person first to determine accurately the exact status of the person he is interacting with. Wolff and Poedjosoedarmo (1982: 14) reveal that by analyzing the meaning of each speech level of the underlying values of Javanese society and the feelings of the members of the speech community towards these values, we can come to an understanding to the function of the speech level in implementing them.

The Javanese notion of *aji* (respect) or *ngajeni* (to respect) concerns the feeling that the other person is superior and should be honoured appropriately. *Isin* refers to a feeling in which an individual ego considers himself/herself extremely inferior towards another person because s/he thinks that the other person despises him/her very much, and thinks that s/he is very inferior and worthless person. In the lower part of the continuum, there is *lingsem*, which is in fact a kromo synonym of *isin*. A Javanese person who feels *lingsem* towards another person thinks that the other feels badly about him for some specific reason and he constantly tries to avoid the other person, so as not to give

him any opportunity to have that bad feeling. Further, below the part of aji, there is sungkan. This is not a feeling of genuine respect, but one of distance owing to a feeling of superiority of the other person (Koentjaraningrat, 1985: 248). Such feeling will make the person act timidly and try not to disturb the other person. Even if this person has to contact the other person, s/he will communicate through an intermediary. This feeling is also called by some Javanese as pekewoh or rikuh (Wolff & Poedjosoedarmo, 1982: 15).

In the centre of the continuum, the feeling of ajrih is triggered by the state of unfamiliarity because the person does not know what to do towards someone who may harm, hurt, or cause one to feel isin. Then, in the centre part for the positive side, there are remen and tresna. A Javanese feels remen towards another person if s/he becomes familiar with the qualities of the other person, and knows that s/he is not superior person who might put forth authority over him. Another person in this way is considered to be equal. Next to remen is tresna which fits to the English concept of “to love” and refers to the feeling of unconditional love toward another person whom one know very well and to whom s/he will always be good (Koentjaraningrat, 1985: 250). Further as the opposite feeling of remen and tresna, there are geting and sengit in the negative part. When a Javanese finds out that someone has bad intentions to him/her and make him/her isin or lingsem, he/she will feel geting towards the person. The feeling may develop into a negative feeling of hate which Javanese call as sengit.

In regards to those attitudes, Bu Maskinah emphasizes that young Javanese should have the feeling of ngajeni or “respect” to the elders. This also should be actualized through using appropriate kromo style in speaking to the elders. In addition, she also states that it is necessary for a Javanese to know how to use different type of Javanese speech level appropriately as because it is part of Javanese identity. Her view seems similar to Saville-Troike’s opinion (1989: 19) that language often serves to maintain the separate identity of speech communities within larger communities, of which their speakers may also be a member. Similarly, Renandya (2004: 120) also describes the condition of different vernaculars in Indonesia that some people in Indonesia still regard regional language as the expression of ethnic identities. Therefore, the people sometimes feel that some proficiency of speaking their ethnic’s language is very important.

DIGLOSSIA IN JAVANESE SPEAKERS IN INDONESIA

The term “diglossia”, modeled on French “diglossie “ was introduced by Ferguson in 1959 to describe the situation in a society in which there are two or more varieties of the same language used by some speakers under different conditions. He defined the varieties of diglossia in language as the H (High) variety and L (Low) variety. The characteristics features of diglossia were described as follows (Wardhaugh, 2002: 88):

Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purpose but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

From that explanation, it is obvious that the different of H and L variety is in the function and degree of formal and informal setting when the speakers use the language. In addition, Holmes (2001: 30) mentions that diglossia is a characteristic of speech communities. The community in which diglossia is operated do not regard it as a problem, until certain trends happen in the community. These trends include the trends towards the growth of literacy, a desire of managing broader communication among different regional and social segments of the community and a need of a full-fledged standard ‘national’ language as an attribute of sovereignty (Ferguson, 2003, p. 355).

In regards to Ferguson’s definition and description of diglossia, there exists a state of diglossia in Indonesia (Sneddon, 2003: 121). In the position of Bahasa Indonesia as a national language, there is its H variety which refers to bahasa resmi (official language), bahasa formal (formal language) and bahasa Baku (standard language). This variety is learnt at school and used in formal situation and mass media. While the L variety refers to bahasa sehari-hari (daily language), bahasa percakapan (conversational language), and bahasa nonbaku (non-standard language).

Furthermore, Sneddon (2003: 121) also describes that Indonesian children usually have contact with formal Bahasa Indonesia when they begin their

education. Bu Maskinah also had experienced the same situation. Like most children in her childhood, she started to learn and speak Bahasa Indonesia when she was studying in Sekolah Rakyat in Kebumen (it was at the same level as Primary School in Indonesia today). Even she learnt both formal and informal Bahasa Indonesia in school, because her parents did not know this language and only use Javanese for their whole daily activity. She usually uses formal Bahasa Indonesia for her report writing, or any administrative matters, related to her position as a government employee. Further, since she is also a teacher in nursing school, she also uses formal Bahasa Indonesia as the medium of instruction in the classroom. In contrast, she uses the L variety of Bahasa Indonesia to communicate with people from other ethnic groups. This variety is often influenced by her Javanese through her code switching and code mixing. However, to Javanese people in her society, her L variety, or daily language, is Javanese. This situation will be discussed deeper in the sub-topic of code switching and code mixing in this paper.

Further, as having mentioned by Nababan (1979: 279) that if the family lives in a place where another vernacular is the area (or neighbourhood) language, the tendency of using Bahasa Indonesia as language at home become stronger, Bu Maskinah herself finds the changing situation of her frequency in speaking Bahasa Indonesia to her family. Because her grandchildren live in Jakarta which is dominated by the use of Bahasa Indonesia, she speaks Bahasa Indonesia to them. In fact, she also wants them to learn at least Madyo style of Javanese as part of their identity as Javanese people. However, she can understand the changing condition of society as well as the priority of using it as national language especially in the capital city. Her point of view is similar to Chalmers' (2006: 161) as he claims that many Javanese families consciously choose to use Bahasa Indonesia at home, considering that it is more democratic and modern than Javanese. In addition, as many other Javanese people might feel today, she knows the prestige of speaking Indonesia as giving the aura of being educated and modern.

From two different language practices in Bu Maskinah's daily life, Javanese and Bahasa Indonesia, it does not conform to the definition of diglossia stated by Charles Ferguson. Wolff and Poedjosoedarmo (1982: 124) argue that in one respect, Ferguson's definition of diglossia cannot describe the situation

in Central Java because Javanese and Indonesia actually are two different languages. In this case, they claim that Fishman's opinion in expanding the notion of diglossia will be more suitable for the situation. Fishman (2003, p. 360; Saviile-Troike, 1989: 55) expands the notion of diglossia to include all situation in any communities which employ two codes for specific functions.

CODE SWITCHING, CODE MIXING AND THE PRACTICE IN A JAVANESE SPEAKER IN INDONESIA

As having argued by Coulmas (2005: 109) and Hudson (1996: 42) that in bilingual individuals living in bilingual communities tend to select the portions of one language and the other, alternating back and fourth, and due to sociolinguistic situations in Indonesia, the practice of code switching and code mixing seem to be avoidable. Nababan (1979: 280) describes code switching and code mixing in Indonesia may involve Bahasa Indonesia and a vernacular. In addition, Renandya (2004: 121) also states that code switching between Bahasa Indonesia and the regional language is prevalent even among the most literate. For example, code switching and code mixing occurred in Bu Maskinah utterances involve Bahasa Indonesia (L variety) and Javanese.

For the purpose of code switching and code mixing, there are four examples of Bu Maskinah's speech acts to be analyzed in order to know how and why she switches:

Situation 1: Bu Maskinah accompanied a doctor to visit a patient. The doctor is not Javanese. She was reporting the condition of the patient.

To doctor:

"Dokter, ini pasien pasca operasi usus buntu hari ke tiga. Lha, tadi malam suhu badannya naik 39,5C. Perawat jaga sudah memberikan parasetamol dan kompres dingin. Sekarang suhunya sudah normal"

(Doctor, this patient is in his third days of post surgery for vermiform appendix. Last night his temperature was 39.5C. The nurse on duty has given him paracetamol and cold compress. Now his temperature is normal)

To the patient:

"Pak, kados pundi raosipun saniki? Cobi matur kalih doktere"

(Please tell the doctor how you feel now)

Situation 2: Bu Maskinah was reporting a condition of a ward to Javanese doctor.

Dokter, tadi ruang Anggrek lapor, pasien kamar tiga yang pasca operasi hernia kejang. Badhe tindhak mirsani mboten, Dok?
(Doctor, this morning “Anggrek” ward reported that patient in room three who’s been in post surgery of Hernia was stiff. Could you please come and have a look?)

Situation 3: Bu Maskinah was talking to a Chinese Indonesian in a grocery store.

Cik, beras Es tiga sekilo bener delapan ribu sekarang? Kok mahal tho!
(Cik, this SSS rice is 8000 rupiah per kilo? How expensive it is!)

Situation 4: Bu Maskinah was talking to her four-year-old granddaughter

Bu Maskinah : *Nia, sini sebentar Mbah.* (Nia, come here.)
Nia : *Apa Mbah?* (what’s up, Grandma)
Bu Maskinah : *Lho, Anak manis kalau ditimbali Mbah, Ibu, atau Bapak jawabnya jangan “apa” ya...tapi “dalem” ya. Dalem Mbah, begitu ya.* (Sweetheart, if Grandma, Mom or Dad calls you, don’t give response with the word “YA” (yes), but you should say “DALEM”)

From those four situations, four issues of how and why code switching and code mixing occur in the participant can be explored. The first issue is that in code switching, the participant tends to consider the language background of the person addressed. In situation 1, Bu Maskinah uses Bahasa Indonesia to the doctor in order to avoid misinterpretation of her report because she knows that he is not a Javanese. In contrast, she uses Javanese (the underlined sentences) to the patient when she finds out that the patient is the local people from remote area (or villagers) and has limited ability in speaking Bahasa Indonesia. According to her, such situation commonly happens in her daily work. She also usually becomes a translator both for the doctor and the patient. This type of code switching involves a personal intention of the speaker (Trudgill, 2000: 105). In addition, it also refers to what Wardhaugh (2002: 103) calls as “situational code-switching”, in which one language is used in one situation and another language is used for another situation.

The second issue is that code mixing occurs due to some lexical needs. Hudson (1996: 44) states that code mixing occurs when a fluent bilingual

talking to another fluent bilingual changes language without any change at all in the situation. In situation 1, 3 and 4, four Javanese particles are used. *Kok* and *lho* are used to mark speaker's surprise or doubt at some state of affair (Errington, 1998: 101). In doing so, when they are pronounced, a brief pause follows. Similarly, *tho* is usually used to emphasize a particular condition. Next, particle *lha* can indicate a connection between topics or a cause of action described. In situation 1, Bu Maskinah might assume that the high temperature of the patient happened as an effect of post-surgery. Those particles are considered as important means for molding interactional dynamic in both Javanese and Bahasa Indonesia talk (Errington, 1998: 102). The use of those particles refers to Bell's (1976, p. 140), Appel and Muysken's (1987: 118) and Saville-Troike's (1989, p. 69) opinion that in switching and code mixing there is a process of "matching" meaning as one language may lack a lexical item to express a particular meaning which the speaker wishes to convey.

The third issue involves the consideration of politeness. Holmes (2001: 267) claims that being polite is a complicated business in any language because it involves understanding not just the language, but also the social and cultural value of the community. Furthermore, politeness involves taking account of the feeling of others. According to Wolff and Poedjosoedarmo (1982: 14), the Javanese people usually consider the feeling of *sreg*. It is the feeling engendered by the knowledge that the speaker and interlocutor have been properly placed *vis-à-vis* one another and in the community. Similarly, Sneddon (2003:157) argues that when Javanese use Javanese words while speaking Indonesian, it is not a case of borrowing but simply of using words that are acceptable and comfortable. In situation 2, Bu Maskinah changes her language from Bahasa Indonesia to Javanese (the bold sentence) because she feels that Javanese will be more polite and acceptable for her to ask the doctor to visit the patient, especially if the doctor is a Javanese. Mills (2003: 70) states that in considering social politeness, it is important to consider the notion of appropriateness. Males and females have different perceptions of politeness. Women tend to see it as a value. That happens to how Bu Maskinah manages her utterances to the doctor. In Hudson's term (1996: 114) which derived from the theory of politeness by Brown and Levinson, situation 2 describes the type of "power-face" in which relates to how one respect other's right over him/her. The doctor

in situation 2 is considered to have higher status by Bu Maskinah and she shows her attitude of *ngajeni* towards the doctor.

Still related to politeness, the fourth issue is the intention of teaching politeness to children. In Javanese, it is called as “*mbasakake bocah*” (Errington, 1988, p. 160). Bonvillain (1998, p. 281) describes that in Javanese, children must learn how to use respectful speech to their elders and superior, including father and older siblings. Mothers, or women in a broad sense (Holmes, 2001, 158), are the primary teachers of this style. In situation 4, Bu Maskinah uses the Javanese word *ditimbali* rather than Indonesian word *dipanggil* for “being called”. The word *ditimbali* is in *kromo* type and concerns about the action doing by the persons that the child should respect. Similarly, the use of word *dalem* which means “yes” is considered more polite than Indonesian word *ya* for Javanese children give a response when their parents or elder members of their family call them. The teaching of politeness here is embedded in the practice of code mixing.

EDUCATIONAL IMPLICATION OF DIGLOSSIA, CODE SWITCHING AND CODE MIXING IN LANGUAGE EDUCATION IN INDONESIA

Understanding the phenomena of diglossia, code switching and code mixing is important for the Indonesian government especially in planning and making policies in language education. The planning and the policies should regard both the position of Bahasa Indonesia as well as the existence of regional language. According to Nababan (1979: 284), there are two important categories of language education in Indonesia, namely, “medium of instruction” (MI) and “language taught as a subject” (LS). Bahasa Indonesia is used as a medium of interaction from kindergarten to university. It is also as a subject in primary and secondary school. One of the goals of its teaching is to make the students learn the standard form of Bahasa Indonesia as well as to encourage students’ pride of using it as national language. Holmes (2001: 356) suggests that the language teachers should guide the students to see some point in being able to use standard form of a target language, for example Bahasa Indonesia, consistently in certain context, such as job interview. Thus, the students will

find that to master the standard form of their national language will give benefit for their future employment.

The efforts of encouraging the use of Bahasa Indonesia sometimes are regarded to be at the opposite point of maintaining the regional language as part of the culture as well as the history of the nation. In this case, Chalmers (2006: 164) reveals that the increased use of Bahasa Indonesia can be a relative decline in the use of local language. For example, there is a tendency of Javanese families to speak Bahasa Indonesia to their children at home (as mother tongue). It is a fact that today many of Javanese children even do not know how to speak Javanese. Such condition has made some elder generation of Javanese, including Bu Maskinah, become worried about the existence of Javanese language.

However, the implementation of School Based Curriculum Development as a new approach of 2006 Curriculum in Indonesia is considered to give more space to the existence of regional language. Schools are encouraged to design their own language syllabus based on the characteristics of their region and traditional culture, including considering the role of vernacular. In primary school, the local vernacular may be used as the medium of instruction, for example the use of Javanese in some primary schools in Central Java. This is similar to Spolsky's opinion (1986: 7) which claims that a mother tongue is the expression of the primary identity of a human being through which a person perceives the surrounding world and initial concepts formation takes place. In addition, schools may also develop such programs related to the maintenance of regional language, for example establishing the local language as a local content in their curriculum. This policy shows that the government still takes into account the important role of regional language.

CONCLUSION

In conclusion, this paper has highlighted the practice of diglossia, code switching and code mixing in a particular Javanese native speaker in Indonesia. It has described that diglossia; code switching and code mixing in Indonesia actually involve two different languages, Bahasa Indonesia and the vernacular. It also has discussed four issue of how and why code switching and code mixing

occur in the participant's utterances. The four issues have shown that culture and norms in Javanese community, for example about politeness, involve in shaping the emergence of such sociolinguistic phenomena. For the educational implication, those phenomena should make the Indonesian government to be wise in establishing language planning and education so that the policy does not lead to the decline of both national and regional languages. Nevertheless, in spite of improving proficiency in using standard form of national language, it is also important to maintain the existence of regional language as part of one's identity. []

REFERENCES

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Bell, R. T. (1976). *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: BT. Batsford Ltd
- Bonvillain, N. (1998). *Women and Men: Cultural Construct of Gender*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chalmers, I. (2006). *Indonesia: An Introduction to Contemporary Tradition*. Victoria, Australia: Oxford University Press.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics: The study of speakers' choice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Errington, J.J. (1988). *Structure and Style in Javanese: A semiotic view of linguistic etiquette*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Errington, J.J. (1998). *Shifting Languages: Interaction and identity in Javanese Indonesia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. (2003). Diglossia. In C.B Paulston & G. Tucker, *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Victoria: Blackwell.
- Fishman, J.A. (2003). Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. In C.B Paulston & G. Tucker, *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Victoria: Blackwell
- Holmes, J. (2001). *An Introduction to Sociolinguistics*. 2nd edition. Essex, England: Longman.
- Hudson, RA. (1996). *Sociolinguistics*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nababan, P.W.J. (1979). "Languages of Indonesia". In T.A Llamzon (Ed), *Papers on Southeast Asian Languages*. Singapore: Singapore University Press for SEAMEO RELC.
- Renandya, W. A. (2004). "Functions and Status of Languages in Indonesia". In Ho wah Kam & Ruth Y L Wong (Eds.), *Language Policies and Language Education: The Impact in East Asian Countries in the Next Decade*. Singapore: Eastern University Press.
- Sneddon, J. (2003). *The Indonesian Language: Its history and role in modern society*. Sydney: UNSW Press Book.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography Communication: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spolsky, B (Ed.). (1986). *Language and Education in Multilingual Settings*. Avon, England: Multilingual Matters. Ltd.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. 4th edition. London: Penguin Books.
- Wardhaugh, R. (2002). *An Introduction to Sociolinguistics*. 4th edition. Oxford: Blackwell.
- Wolff, J.U & Poedjosoedarmo, S. (1982). *Communicative Codes in Central Java*. New York: Cornell University Southeast Asia Program.

Bahasa Lampung dalam Perkembangan Bahasa Indonesia Lokal: Kawan atau Lawan!

Maryanto
Pusat Bahasa

ABSTRAK

Makalah ini hendak mendukung keinginan agar identitas kelokalan bahasa diangkat ke tataran global. Namun, keinginan seperti ini hendaknya diikuti sikap politik bahasa untuk menempatkan bahasa lokal (bahasa daerah) tidak terpisah dari wadah bahasa Indonesia. Dalam konstelasi global, perbedaan antara bahasa daerah dan bahasa nasional tidak perlu dianggap sebuah dikotomi. Dikotomi bahasa tidak akan membawa dua bahasa ke dalam bentuk perkawanan, melainkan perlawanan. Perbedaan antarbahasa perlu dipandang sebagai sebuah kontinum (bukan dikotomi) sehingga bahasa daerah Lampung akan serangkai dengan bahasa daerah lain dalam wadah bahasa Indonesia. Dalam konstelasi global, sikap bahasa ini akan memperkuat jati diri lokal keindonesiaan. Fakta juga menunjukkan di masyarakat bahasa Indonesia telah berkawan dengan bahasa daerah untuk menumbuhkan bahasa Indonesia lokal. Makalah ini akan membahas pentingnya harmonisasi hubungan antara bahasa lokal dan bahasa nasional, terutama dari tinjauan kebudayaan. Harmonisasi hubungan ini dimulai dari dunia pendidikan dengan isu bahasa ibu yang secara nyata telah memasuki konstelasi global.

Kata kunci: bahasa lokal; bahasa ibu; bahasa nasional; hibriditas bahasa

PENGANTAR

Pada hari-hari pertama anak masuk sekolah, seperti sekarang ini, tidak jarang ibu-ibu terlihat repot mengantarkan anaknya pergi ke sekolah. Bahkan, pada tahap awal pendidikan anak, sang ibu rela hadir di dalam arena pembelajaran sekolah. Fenomena kehadiran sosok ibu di lingkungan pendidikan formal mengisyaratkan pentingnya bahasa ibu sebagai bahasa pengantar pendidikan. Isyarat ini telah lama digulirkan oleh badan PBB, yaitu UNESCO, sebagai gerakan pendidikan berbasis bahasa ibu di seluruh dunia dan masalah bahasa

ibu ini telah dimasukkan ke dalam isu global. Indonesia—mau tidak mau—masuk dalam rancangan konstelasi global tersebut.

Konstelasi global sedang berlangsung, terutama di dunia pendidikan dengan isu bahasa ibu. Sementara itu, belum ada definisi yang tepat tentang apa itu bahasa ibu di Indonesia. Bahasa ibu bukanlah bahasa nasional atau bahasa yang dirujuk secara nasional sebagai bahasa (Indonesia) yang baik dan benar. Bahasa ibu dapat dipastikan berupa bahasa lokal, seperti bahasa Lampung, Jawa, Sunda, Bali, Ambon, dan sebagainya. Bahasa lokal yang sangat beragam dan bahasa nasional yang seragam telah dibuat sebagai dua bahasa yang berlawanan. Bahasa lokal dan bahasa nasional bukanlah sebuah perkawanan yang memungkinkan terjadinya perkawinan. Bahasa lokal dan bahasa nasional secara politis tidak boleh bersatu, apalagi terikat kawin seperti yang terjadi dalam hibriditas bahasa.

Makalah ini bermaksud menyoroti situasi politik kebahasaan di Indonesia. Tujuannya ialah agar ke depan bahasa lokal dan bahasa nasional dipandang sebagai sebuah kontinum, bukan dikotomi. Perbedaan keduanya diharapkan akan membentuk garis yang tidak terputus-putus. Pada waktu mendatang, bahasa nasional dan bahasa lokal perlu dibuatkan satu keranjang bahasa saja: bahasa Indonesia. Dalam wadah bahasa ini apa yang disebut bahasa Indonesia dan bahasa daerah boleh berbaur, berkawan dan—bahkan—terikat kawin. Dengan sikap politik ini, konstelasi global, di antaranya dunia pendidikan, akan berisi jati diri lokal yang tetap bernama Indonesia.

KONSEP BAHASA INDONESIA DALAM KERANGKA NASIONAL

Konsep bahasa yang dalam hal ini bernama Indonesia akan menarik dan mudah dipahami jika dikaitkan dengan teori bahasa dari Ferdinand de Saussure, yang menganalogikan sebuah bahasa dengan sebuah permainan catur. Dengan ilustrasi de Saussure, wilayah Indonesia secara nasional memang terlihat terkotak-kotak (tersekat-sekat secara kesukuan), bak papan catur yang di atasnya terdapat bermacam bentuk dan ukuran catur: pion, benteng, kuda, dan lain-lain yang secara bersama-sama membentuk keutuhan permainan. Catur-catur tersebut merupakan wujud konkret dari sebuah konsep abstrak *langue*. Bapak linguistik modern, Ferdinand de Saussure, menyebut catur-catur yang dimainkan di atas papan tersebut sebagai *parole*.

Dengan gambaran de Saussure, dapat dikatakan bahwa parole bahasa Indonesia adalah apa yang nyata-nyata dituturkan oleh masyarakat Indonesia di setiap kotak lokasi wilayah Indonesia: Jawa, Sunda, Minangkabau, Betawi, Banjar, Papua, Lampung, dan sebagainya. Bahasa Indonesia (sebagai konsep abstrak langue) tidak akan utuh jika tidak mengakui atau mencakupi setiap parole (tuturan) yang hidup atau dihidupkan di tingkat lokal. Sejalan dengan itu, Wuriyanto (2001) berkata, "Para penutur bahasa Indonesia adalah suku-suku bangsa Indonesia yang dipersatukan oleh semangat 'nation state', sebuah gambaran imajinatif, yang senyatanya adalah orang Jawa, Sunda, Minangkabau atau suku lain yang berbicara dalam bahasa Indonesia."

Sangatlah tepat bahwa bahasa Indonesia diangkat dengan Sumpah Pemuda 1928 sebagai "bahasa persatuan". Istilah bahasa persatuan itu selama ini hanya dapat dirujuk pada kenyataan bahwa bahasa Indonesia berguna sebagai alat komunikasi sehingga penggunanya bersatu. Mengingat Sumpah Pemuda lahir atas dasar semangat bineka tunggal ika, istilah bahasa persatuan dari Sumpah Pemuda dengan jelas menyiratkan keinginan pendiri negara dan bangsa Indonesia agar terbentuk wadah keberagaman budaya yang terungkap dengan bahasa. Dalam kaitan itu, lebih lanjut, Wuriyanto mengatakan, "[...] bahasa Indonesia merupakan suatu pengertian tanda budaya yang di dalamnya penuh dengan perbedaan (hibriditas)."

Setelah bahasa Indonesia dikumandangkan melalui Sumpah Pemuda 1928, nama Indonesia yang melekat pada bahasa ini merujuk pada semangat membangun Indonesia sebagai sebuah nation state yang menurut Benedict Anderson merupakan sebuah imajinasi. Kenyataan menunjukkan bahwa di dalam apa yang disebut negara bangsa (*nation state*) terdapat komunitas dalam kemajemukan (*heterogeneity*) dan keberagaman (*diversity*). Karena komunitas penutur bahasa Indonesia dalam arti sesungguhnya, seperti dikatakan Arif Budi Wuriyanto, adalah orang Jawa, Sunda, Minangkabau, dan suku lain yang berbicara dalam bahasa Indonesia, penggunaan istilah bahasa Indonesia lokal ini akan mempertegas adanya kemajemukan dan perbedaan komunitas penutur bahasa Indonesia serta terpeliharanya kondisi multikulturalisme dalam bahasa nasional ini.

PEMBAHASAN

Pertumbuhan bahasa Indonesia lokal merupakan fakta perkembangan budaya Indonesia. Fakta kebudayaan ini sekarang mengalami rekonstruksi dalam konstelasi global. Rekonstruksi kebudayaan sedang berlangsung dengan digulirkannya isu bahasa ibu, sedikitnya melalui dunia pendidikan. Pembahasan bahasa lokal sebagai isu bahasa ibu ini bermaksud menggambarkan kegiatan rekonstruksi kebudayaan tersebut. Pada bagian akhir pembahasannya, akan digambarkan pula situasi sekarang bahasa lokal di Indonesia. Pembahasan dua hal ini bertujuan untuk memperlihatkan pentingnya harmonisasi hubungan antara bahasa nasional dan bahasa lokal dalam rangka konstelasi global.

BAHASA LOKAL SEBAGAI ISU BAHASA IBU

Isu pendidikan berbasis bahasa ibu telah ramai dibicarakan di Indonesia. Pada Hari Pendidikan Nasional (Hardiknas) tahun 2009, isu pendidikan ini pernah dibawa ke puncak acara perayaan Hardiknas. Ketika itu, acara seminar internasional digelar di Bandung, Jawa Barat. Namun, hasil seminar ini belum terlihat jelas akan ada rencana tindakan nyata untuk melaksanakan gerakan pendidikan berbasis bahasa ibu. Padahal, UNESCO (PBB) telah gencar mengulirkan program Pendidikan untuk Semua (*Education for All*) dalam rangka menyukseskan gerakan pendidikan berbasis bahasa ibu ini.

Menurut sebuah laporan UNESCO, pendidikan belum dapat dinikmati oleh semua anak. Buktinya, sejumlah anak (di seluruh dunia) mengalami putus sekolah, ulang kelas, atau ulang pelajaran. Padahal, mereka belum tentu anak yang bodoh. Kegagalan pendidikan anak itu akibat salah urus. Ini adalah urusan bahasa pendidikan (bukan pendidikan bahasa). UNESCO melihat anak-anak sekolah sering merasa asing di sekolah karena bahasa ibu mereka tidak pernah hadir sebagai bahasa pembelajaran lintas-kurikulum. Sejak dini, anak-anak Indonesia sering disuguhi materi ajar berbasis bahasa nasional, misalnya dalam kurikulum membaca dan menulis (keberaksaraan) serta pembelajaran berhitung di tingkat sekolah dasar. Di sinilah kurangnya pemberdayaan bahasa ibu di Indonesia.

Persoalan pemberdayaan bahasa ibu berkaitan erat dengan bagaimana meningkatkan daya guna bahasa yang telah diperoleh anak sebagai bahasa perolehan pertama yang juga disebut bahasa ibu untuk kemudahan pencapaian

tujuan pendidikan anak sekolah. Sayangnya, di Indonesia urusan pemberdayaan bahasa ibu tersebut telah beralih atau berbelok ke masalah pemertahanan bahasa daerah. Isu bahasa ibu yang sekarang bergulir di Indonesia menjadi kabur: keluar dari inti persoalan yang sesungguhnya menunggu solusi segera. Pembelokan masalah bahasa ibu dari isu sentral pendidikan sekolah terjadi pada seminar (internasional) "Bahasa dan Pendidikan Anak Bangsa" yang digelar pada puncak acara perayaan Hardiknas 2009.

Kertas kerja yang dibentangkan Chaedar Alwasilah tidak berisi fatwa strategi pemberdayaan bahasa ibu sebagai sarana pembelajaran. Dalam kertas kerja itu, belum diperlihatkan potensi kelokalan bahasa ibu, misalnya untuk pembelajaran calistung (baca, tulis, dan hitung), untuk perbaikan kualitas pendidikan nasional. Sebaliknya, dalam makalahnya yang bertajuk "Pemertahanan Bahasa Ibu dan Pendidikan Nasional", Alwasilah meramalkan kematian bahasa ibu dalam persaingan globalisasi di Indonesia, dengan menunjukkan "pesaing terdekat [bahasa daerah] adalah musuh dalam selimut, yakni bahasa Indonesia".

Ungkapan permusuhan yang diarahkan pada bahasa daerah (bahasa lokal) dan bahasa Indonesia (bahasa nasional) akan menciptakan keresahan hati masyarakat (*social unrest*). Ketika permusuhan itu diciptakan di dunia pendidikan anak bangsa, pendidikan tidak akan berhasil guna. Pendidikan Indonesia tidak akan berguna menguatkan bentuk semangat kebangsaan, melainkan bentuk sikap primordial: suatu sikap kedaerahan sebagai kecenderungan untuk bertahan memenangkan setiap konflik bahasa di Indonesia. Semangat primordial juga makin bergairah apabila perjuangan demi bahasa ibu ditempuh lewat upaya standarisasi/pembakuan bahasa di setiap daerah.

Dapat dibayangkan apa yang akan terjadi apabila 442 wilayah Indonesia yang dilaporkan sebagai daerah penuturan bahasa ibu yang berbeda itu masing-masing berlomba-lomba membentuk dialek baku/standar. Misalnya, di Provinsi Lampung, telah berlangsung diskusi mengenai pembentukan dialek baku. Sebagaimana diberitakan Lampung Post (edisi Sabtu 13 Juni 2009), Unila telah menggelar seminar Standardisasi Bahasa Lampung. Dalam harian itu, Imelda (seorang peneliti di LIPI) mengatakan, "Debat tentang keinginan melakukan standarisasi bahasa Lampung itu terasa ada yang tak rasional." "Membuat bahasa Lampung yang standar tak begitu bermanfaat ketika ma-

syarakat Lampung sendiri tidak menerima dialek yang dikembangkan,” kata Imelda yang dikutip harian Lampung Post.

Jika gagasan standardisasi bahasa lokal, seperti yang direncanakan di Provinsi Lampung, dikembangkan di seluruh Indonesia, wilayah Indonesia akan berwajah terbelah-belah. Wajah Indonesia tidak akan utuh sebagaimana cita-cita terbentuknya sebuah negara kesatuan Republik Indonesia. Sebagai contoh bandingan, pada puncak acara perayaan Hardiknas 2009 dalam makalahnya yang bertajuk “Literacy Education through Mother Language”, Mrityujay K. Singh melukiskan wajah negara India yang sulit dipersatukan dengan satu bahasa nasional. Warga negara India sangat rentan akan perpecahan karena faktor bahasa.

India bukanlah negara yang patut dijadikan model bagi Indonesia. Para pendiri negara bangsa Indonesia jelas-jelas menyatakan Indonesia harus berdiri kukuh dengan tiga pilar persatuan: salah satunya pilar persatuan bahasa yang disebut bahasa Indonesia. Oleh karena itu, bahasa Indonesia harus selalu dioalah dan dikelola agar senantiasa dapat memenuhi berbagai kepentingan anak bangsa, termasuk kepentingan pendidikan untuk membuat anak Indonesia bebas dari buta aksara. Untuk itu, guru dan pamong belajar serta praktisi pendidikan lainnya di Indonesia telah lama menunggu para ahli bahasa Indonesia yang memberikan pencerahan mengenai pemberdayaan bahasa ibu bagi anak Indonesia. Bahasa ibu ini telah ada sebagai bahasa lokal; bahasa ini tidak menghilang, tetapi masih lemah pemberdayaannya. Hal inilah yang sesungguhnya menjadi isu sentral pendidikan berbasis bahasa ibu.

Pada puncak acara perayaan Hardiknas 2009, Mahsun juga membawa isu bahasa ibu ke alam gagasan yang sulit dan rumit dimengerti oleh para praktisi pendidikan anak Indonesia. Sebagai pembentang makalah “Beberapa Persoalan dalam Upaya Menjadikan Bahasa Ibu sebagai Bahasa Pengantar Pendidikan di Indonesia”, Mahsun telah membelokkan masalah bahasa ibu ke dalam isu pembakuan bahasa dan pendidikan bahasa baku dalam kurikulum muatan lokal. Sebagaimana yang sekarang rancu terjadi di berbagai daerah, kurikulum bermuatan lokal wajib diisi bahasa lokal dengan tujuan agar di sekolah anak belajar bahasa daerah (lokal) yang dibakukan. Bahasa daerah wajib dipelajari di sekolah untuk menghindari kepunahan bahasa ibu akibat bahasa nasional. Ke-

bijakan bahasa ini telanjur salah kaprah sehingga sangat mendesak diperlukan harmonisasi hubungan antara bahasa nasional dan bahasa lokal.

SITUASI SEKARANG BAHASA LOKAL

Konstelasi global yang sekrang berlangsung tidak akan terlepas dari keberadaan bahasa Inggris sekarang sebagai bahasa global. Tidak ada yang dapat menyangkal bahwa bahasa Inggris digunakan sebagai sebuah bahasa internasional terbesar di dunia. Selain sebagai bahasa internasional, bahasa Inggris juga hidup sebagai bahasa nasional di banyak negara, termasuk di negara Inggris (Joseph 2001). Situasi bahasa lokal di negara yang menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa nasional akan sangat menarik untuk dibahas sebagai sebuah bandingan atas situasi bahasa lokal di negara Indonesia sekarang.

Sekarang, bahasa Inggris dipercaya sebagai bahasa ibu atau bahasa perolehan pertama bagi masyarakat penutur aslinya di Inggris. Ternyata keberadaan bahasa Inggris di negara itu tidak menghapus keberadaan bahasa lokal bagi suku-suku bangsa Inggris. Situasi kebahasaan bangsa Inggris pernah di-berberkan Peter Trudgill (1975 dalam Maryanto, 2010). Trudgill sangat tegas menampik anggapan wilayah Inggris ”*linguistically homogeneous or uniform*”. Keanekaragaman bahasa (*linguistic diversity*) masih bisa terjaga dalam konteks bahasa Inggris hingga kini dan dengan bahasa Inggris perbedaan suku-suku bangsa Inggris dibuat tidak absolut.

Untuk kepentingan pendidikan berbasis bahasa ibu, telah lama tersedia program ITA (*Initial Teaching Alphabet*). Pada generasi anak, sebagai contoh kecil, kata hammer (‘palu’) dituturkan ammer, tanpa fonem/h/. Trudgill menceritakan bahasa anak seperti itulah yang tertulis dalam buku pendidikan berbasis bahasa ibu di Inggris. Inggris dapat dikatkan berhasil membuat mutu pendidikan anak sekolah sangat bagus karena bahasa ibu--dalam pengertian bahasa generasi anak, bukan bahasa generasi nenek moyang--tidak pernah dikucilkan. Pendidikan berbasis bahasa ibu, menurut laporan Max de Lotbinière (dalam *The Guardian Weekly*, 11 Desember 2009), merupakan program revitalisasi bahasa ibu dengan maksud untuk menghapus marginalisasi bahasa perolehan pertama.

Di Inggris, mutu pendidikan anak sekolah boleh dikatakan sangat bagus karena bahasa ibu tidak pernah dikucilkan. Indonesia belum dapat melaksanakan

program pendidikan berbasis bahasa ibu secara efisien dan efektif karena kebijakan bahasa yang berlaku selama ini belum mengakomodasi keberadaan bahasa informal sebagai bahasa pendidikan di sekolah formal. Bahasa pengantar pendidikan selalu didefinisikan sebagai bahasa formal. Kata tujuh, misalnya, dipaksakan tertulis utuh sebagai bentuk formal dalam buku ajar berhitung, sedangkan kata itu umumnya dituturkan tuju oleh anak Indonesia. Tak seperti Inggris, Indonesia masih mengabaikan potensi bahasa ibu. Potensi bahasa ibu yang di negara Barat didefinisikan sebagai bahasa yang tingkat formalitasnya sangat rendah, tetapi tingkat lokalitasnya sangat tinggi, masih diabaikan di dunia pendidikan Indonesia.

Sebagai bahasa ibu, bahasa Inggris adalah bahasa yang sangat rendah formalitasnya dengan ciri lokalitas tertentu. Sebagai bahasa ibu, bahasa Inggris bukanlah bahasa yang diujikan dalam tes baku, seperti TOEFL atau IELTS. Demikian pula halnya dengan bahasa Indonesia bagi masyarakat Indonesia. Sebagai bahasa ibu, bahasa Indonesia bukanlah bahasa baku yang diujikan dalam tes UKBI (Uji Kemahiran Berbahasa Indonesia). Sama halnya dengan perkembangan bahasa Inggris, bahasa Indonesia tidak hanya hidup dalam alam pembakuan bahasa. Akan tetapi, bahasa Indonesia juga hidup subur di luar arena pembakuan bahasa dan pendidikan bahasa baku.

Di luar arena pembakuan bahasa dan pendidikan bahasa baku, bahasa Indonesia tumbuh bersama secara harmonis dengan setiap bahasa lokal. Untuk melihat situasi bahasa lokal di Indonesia, agaknya, sangat menarik untuk membandingkan contoh (A) yang dituturkan Anggodo dengan gaya lokalis (Jawa Timur) dengan contoh (B) dan (C) yang ditulis dengan ragam bahasa formal (nasional).

A. *Halo. [...] Krungu, nggak? [...] Suaramu jelas kok aku. [...] Kalo kita pasti nggak salah dong? [...] Wis ngerti; engko tak kirim kronologis sore iki; wo-coen terus sesuk istirahat sek yo? [...] He-eh. Wis sinkron saiki? Opo masih Senen lagi? Wis....* (Maryanto, 2010)

B. *Halo. [...] Mendengarkah? Suaramu jelas (bagi) aku. Kalau kita pasti tidak salah, kan? [...] Sudah ngerti; nanti saya kirim [data] kronologis, sore ini. Bacalah; lalu, besok istirahat saja, ya? [he-eh]. Sudah sinkron sekarang? Apa masih Senin kembali. Sudah*

C. *Halo. [...] Apakah Anda mendengar? Suara Anda jelas bagi saya. Kita pasti tidak salah, bukan? [...] Saya sudah mengerti; nanti saya kirimkan [data] kronologis, sore ini; bacalah; lalu, besok beristirahat saja, ya? [he-eh]. Sudah sinkron sekarang? Apakah masih Senin kembali. Sudah*

Contoh (A) diambil dari tuturan Anggodo Widjojo dalam sebuah percakapan lewat telepon yang direkam oleh Komisi Pemberantasan Korupsi dan diperdengarkan kepada publik oleh Mahkamah Konstitusi. Terlepas dari aspek hukumnya, bahasa Anggodo tersebut dari segi kebahasaan merupakan peristiwa bahasa lokal (bahasa Jawa) dan—sekaligus—bahasa nasional (bahasa Indonesia). Peristiwa bahasa Anggodo ini adalah peristiwa bahasa Indonesia sebagai bahasa persatuan. Bahasa Indonesia bukanlah sekadar bahasa persatuan dalam pengertian bahwa Anggodo bersatu dengan kawan-kawan bicaranya dalam sebuah peristiwa komunikasi. Akan tetapi, bahasa tuturan Anggodo dan kawan-kawan juga merupakan peristiwa bersatunya atau berhimpunya tanda budaya (daerah Jawa) dalam wadah bahasa persatuan, bahasa Indonesia, sebagai bahasa nasional.

Dari contoh (A) terlihat kata *krungu* yang belum tercantum dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia. Kata ini tidak sekadar diartikan sama dengan pengertian semantik pada kata *dengar* pada contoh (B) dan (C). Ternyata, misalnya, kata *krungu* menandakan budaya Jawa untuk memfasilitasi—dan tidak mengganggu—proses komunikasi dalam peristiwa komunikasi Anggodo dengan kawan bicara yang sangat akrab. Peristiwa bahasa Anggodo ini mempertegas keberadaan bahasa Indonesia yang mendekati dan membentuk wujud satu rupa dengan bahasa daerah. Inilah sebuah contoh situasi sekarang pada bahasa daerah (lokal) dan bahasa nasional yang terus berevolusi membentuk satu kesatuan. Bahasa ibu pun terbentuk dari persatuan dua bahasa tersebut.

Dengan konotasi sebagai bahasa lokal, bahasa ibu telah tumbuh subur; berkembang biak pada bahasa Indonesia yang selama ini bergerak melokal secara natural: mendekati dan menyerupai bahasa daerah. Wujud bahasa Indonesia lokal ini tidak hanya ditemukan di Jawa (Jawa Timur), tetapi di daerah lain seperti Lampung. Contoh (D) berikut memperlihatkan fakta keberadaan bahasa Indonesia Lampung.

- D. [...] *Mungkin bagi sebagian masyarakat ino mak masalah agar bahaso lappung dapek terus eksis di dunia seni, tapi menurut ikam, pencampuradukan dialek2 lappung dillem sai lagu dapek mengakibatkan keaslian dialek si beragem di lappung jadi naghat [...]*
- E. [...] *Mungkin bagi sebagian masyarakat itu tidak menjadi masalah agar bahasa lampung dapat terus eksis dalam dunia seni, tapi menurut saya, pencampuradukan dialek2 lampung dalam satu lagu dapat mengakibatkan keaslian dialek yang bermacam-macam di lampung menjadi hilang [...]*

Contoh (D) dan (E) merupakan petikan dari tulisan elektronik yang muncul dalam jejaring sosial *facebook* (diunduh pada tanggal 23 Maret 2009 dari sumber penulis: M. Sandri Merizanta). Oleh penulis sendiri, kalimat pada (D) disebut berbahasa Lampung, sedangkan kalimat pada (E) berbahasa Indonesia. Perbedaan antara bahasa Lampung dan bahasa Indonesia tersebut bukanlah sebuah dikotomi. Ini karena apa yang disebut bahasa Lampung oleh penulis tersebut merupakan satu rangkaian dengan bahasa Indonesia. Seperti halnya kalimat pada (A), (B), dan (C), perbedaan antara bahasa Lampung dan bahasa Indonesia perlu dianggap sebagai sebuah kontinum sehingga tercipta harmonisasi hubungan antara bahasa lokal dan bahasa nasional. Keberadaan bahasa Indonesia di tingkat lokal tidak perlu dianggap sebagai permusuhan, melainkan perkawanan yang telah terikat perkawinan atau dalam linguistik disebut hibriditas bahasa: bahasa Indonesia Lampung.

Dalam konstelasi global sering muncul kekhawatiran akan punahnya bahasa lokal. Kekhawatiran ini juga muncul pada penulis dalam jejaring *facebook*, M. Sandri Merizanta, yang mengatakan bahwa keaslian dialek yang bermacam-macam di Lampung hilang akibat percampuran bahasa. Dalam kaitan itu, perlu dijelaskan bahwa percampuran bahasa tidak mungkin terhindarkan dalam situasi masyarakat Indonesia yang sangat multilingual seperti sekarang. Seperti M. Sandri Merizanta, setiap warga masyarakat Indonesia umumnya menuturkan lebih dari satu bahasa. Situasi multilingualisme ini adalah situasi bahasa Indonesia yang sekarang dituturkan masyarakat Indonesia. Bahasa nasional dan bahasa daerah (lokal) dapat terjadi dalam satu peristiwa bahasa dengan parole bahasa Indonesia lokal.

Dalam kehidupan keseharian di masyarakat Indonesia, menurut Mudji Sutrisno (2008 dalam komunikasi pribadi), masyarakat Indonesia biasanya mewujudkan parole dalam bentuk bahasa daerah. Bahasa daerah atau bahasa Indonesia lokal ada dalam pendidikan nilai budaya masyarakat. Sebagai contoh, di sebuah sekolah (di Kalimantan Selatan), untuk menanamkan nilai budaya bersih, anak diminta membaca petunjuk tertulis di halaman sekolah: Pilihi ratik, buang kawadahnya. Petunjuk tertulis itu berupa bahasa Indonesia Banjar. Untuk pendidikan keberaksaraan (baca dan tulis), bentuk bahasa lokal seperti ini akan lebih efektif bagi anak sekolah.

Agaknya, belum terlambat bagi Indonesia untuk menerapkan pendidikan berbasis bahasa ibu guna menyukseskan program UNESCO Pendidikan untuk Semua. Masih ada waktu hingga 2015 untuk mengikuti konstelasi global di dunia pendidikan sekolah dasar. Untuk itu, pemberdayaan parole bahasa ibu menjadi amat penting dan yang paling penting ialah kemauan politik, terutama politik bahasa. Perlu ada kemauan politik untuk mengurus bahasa ibu dengan menghadirkan parole bahasa Indonesia lokal bagi anak Indonesia sekarang di lingkungan pendidikan sekolah. Kegagalan Indonesia selama ini disebabkan oleh sikap politik yang cenderung membuat bahasa Indonesia sebagai lawan bahasa daerah. Bahasa Indonesia belum dianggap sebagai kawan bahasa daerah. Situasi politik ini, selain bertolak belakang dengan situasi sekarang pemakaian bahasa Indonesia dan bahasa daerah, juga mudah menimbulkan disharmoni kedua bahasa ini.

PENUTUP

Untuk melakukan harmonisasi hubungan antara bahasa nasional dan bahasa lokal, diperlukan langkah politik dalam perencanaan bahasa Indonesia ke depan. Pada kesempatan Kongres Bahasa Indonesia VIII, tahun 2003, Susilo Bambang Yudoyono (SBY) pernah mengusulkan agar bahasa Indonesia dijadikan "Taman Sari". SBY belum melihat bahasa Indonesia sebagai sebuah taman yang di dalamnya tumbuh aneka warna bahasa. Bahasa Indonesia telah dibuat menjadi satu warna (monokromatis) bahasa formal atau bahasa baku nasional. Sebagai bahasa nasional dalam pengertian bahasa rujukan baku itu, bahasa Indonesia telah diberi banyak perhatian. Perhatian dan—bahkan—energi (logis-

tik) selama ini dikucurkan atau dicurahkan hanya untuk membangun bahasa nasional seperti itu.

Sebaliknya, sebagai bahasa lokal, bahasa Indonesia belum memperoleh banyak perhatian. Belum banyak linguist Indonesia yang menganggap bahasa Indonesia ada di tingkat lokal. Di tingkat lokal, keberadaan bahasa Indonesia telah dianggap sebagai “musuh dalam selimut” bagi bahasa daerah. Permusuhan antara bahasa Indonesia dan bahasa daerah terjadi karena kebijakan politik bahasa yang sekarang berlaku mendikotomikan dua bahasa itu. Belum ada visi kebijakan bahasa nasional untuk membangun bahasa persatuan dengan menghimpun bahasa daerah dalam satu wadah bahasa Indonesia. Terpisahnya wadah bahasa Indonesia (bahasa nasional) dari bahasa daerah (bahasa lokal) telah membawa dampak negatif. Bahasa daerah, seperti yang terjadi sekarang ini, akan terus tercerai-berai.

Makalah ini hendak menyampaikan saran kepada para pemangku kepentingan bahasa daerah, terutama para akademisi, aparat birokrasi, dan pemangku adat di daerah, agar dalam perlombaan mengangkat bahasa daerah masing-masing sebagai jati diri lokal ke tingkat global tetap dengan membawa wadah bahasa Indonesia. Tanpa wadah bahasa Indonesia, gerakan membangkitkan jati diri lokal dalam konstelasi global akan sama halnya dengan gerakan membangkitkan primordialisme. Gerakan primordialisme ini telah merebak di berbagai wilayah Indonesia. Indikasi kuat primordialisme ini jelas terlihat dari gerakan membentuk dialek baku di setiap daerah, termasuk di daerah Provinsi Lampung.

Gerakan primordialisme tersebut diharapkan dapat mereda apabila bahasa Indonesia diakui hidup di tingkat lokal. Seperti hanya contoh tuturan masyarakat Lampung yang ditampilkan dalam makalah ini, bahasa Indonesia Lampung telah tumbuh dalam bentuk hibriditas sebagai hasil perkawanan bahasa nasional dan bahasa lokal. Pertumbuhan bahasa Indonesia lokal seperti ini memang belum memperoleh perhatian untuk menumbuhkan jiwa nasionalisme di Indonesia. Saatnya menumbuhkan kesadaran akan pentingnya harmonisasi bahasa daerah dan bahasa Indonesia sehingga keduanya tidak dianggap lawan, melainkan kawan. []

PUSTAKA ACUAN

- Alwasilah, A. Chaedar. 2009. "Pemertahanan Bahasa Ibu dan Pendidikan Nasional". Makalah Seminar Internasional Bahasa dan Pendidikan Anak Bangsa yang berlangsung di Bandung, pada tanggal 26 Mei 2009.
- Alwi, Hasan dan Dendy Sugono, 2000. Politik Bahasa. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Arcana, Putu Fajar. "Naturalisasi' Bahasa Indonesia". Makalah Seminar Nasional Bahasa dan Sastra Indonesia XVI HPBI yang berlangsung di Yogyakarta, pada tanggal 16—18 Mei 2008.
- Bhatt, Rakesh M. 2005. "Expert Discourses, Local Practices, and Hybridity: The Case of Indian Englishes". artikel dalam *Reclaiming The Local in Language Policy and Practice* (ed. A Suresh Canagarajah). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joseph, John E. 2001. "Globalization and the Spread of English: The Long Perspective". Artikel *Journal of Southeast Asian Education* Volume 2 Nomor 2.
- Pattanayak, D.P. 1981. *Multilingualism and Mother-Tongue Education*. Delhi: Oxford University Press.
- Mahsun. 2009. "Beberapa Persoalan dalam Upaya Menjadikan Bahasa Ibu sebagai Bahasa Pengantar Pendidikan di Indonesia". Makalah Seminar Internasional Bahasa dan Pendidikan Anak Bangsa yang berlangsung di Bandung, pada tanggal 26 Mei 2009.
- Maryanto. 2009a. "Bahasa Indonesia Melokal". Artikel dalam *Koran Tempo*, edisi 25 Mei 2009.
- , 2009b. "Bahasa Daerah Bukan Musuh Bahasa Indonesia". Artikel dalam *Koran Tempo*, Edisi 6 Agustus 2009.
- , 2009c. "Bahasa Indonesia Lokal Tumbuh sebagai Parole: Implikasi untuk Bahasa Pendidikan Anak". Makalah Kongres Internasional Masyarakat Linguistik Indonesia yang berlangsung di Malang, Jawa Timur pada September 2009.
- , 2009d. "Kapan Bahasa Indonesia Dicaplok Malaysia?". Artikel dalam *Koran Tempo* edisi 19 Oktober 2009.
- , 2009e. "Hikmah Kegagalan Konsep Melindo". Artikel dalam *Koran Tempo* edisi 14 Desember 2009.

- , 2010. "Bahasa Ibu Mau Ke Mana?". Artikel dalam Koran Tempo edisi 21 Februari 2010.
- Singh, Mrityujay K. 2009. "Literacy Education through Mother Language", Makalah Seminar Internasional Bahasa dan Pendidikan Anak Bangsa yang berlangsung di Bandung, pada tanggal 26 Mei 2009.
- Wurianto, Arif Budi. 2001. "Pendekatan Silang Budaya sebagai Pencitraan Budaya Indonesia melalui Pengajaran BIPA". Makalah Konferensi Internasional Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing IV yang berlangsung di Denpasar, Bali, 2001.

Mengurai Landasan Filosofis Tes Pemahaman Bacaan

Widiatmoko
PPPPTK Bahasa

ABSTRAK

Pembelajaran bahasa Inggris di sekolah berfokus pada keterampilan mendengar, berbicara, membaca, dan menulis. Keterampilan satu dengan lainnya saling berkaitan. Salah satu keterampilan yang memperoleh perhatian kalangan guru di sekolah adalah membaca. Manakala keterampilan membaca diajarkan kepada siswa, tentu ia akan juga diujikan. Filosofi tes pemahaman bacaan menjadi landasan mengapa cakupan aspek yang dicakupi di dalam pengujian merupakan aspek yang terdapat di dalam materi ajar membaca.

Kata Kunci: *tes pemahaman bacaan, genre*

PENGANTAR

Pembelajaran bahasa Inggris, sebagai salah satu mata pelajaran yang diberikan di sekolah maupun salah satu mata kuliah yang diberikan di jurusan non-bahasa Inggris di perguruan tinggi, terdapat empat aspek keterampilan bahasa yang umum untuk diujikan. Mereka adalah aspek keterampilan berbicara, aspek keterampilan menulis, aspek keterampilan mendengar, dan aspek keterampilan membaca. Berbicara dan menulis merupakan keterampilan produktif. Mendengar dan membaca merupakan keterampilan reseptif.

Di antara empat keterampilan bahasa itu, keterampilan membaca mendapat perhatian yang besar. Hal ini dibuktikan dengan pengajaran bahasa Inggris yang diterapkan di sekolah dasar hingga perguruan tinggi yang memprioritaskan keterampilan membaca. Bahkan, secara umum mata kuliah bahasa Inggris di perguruan tinggi untuk jurusan nonbahasa Inggris, difokuskan pada keterampilan memahami isi bacaan. Keterampilan memahami isi bacaan, secara teoretik, mencakup pengetahuan gramatika yang memengaruhi keterampilan membacanya dan juga dapat digunakan untuk membantu memperbaiki kekeliruan membaca (Oakhill dan Cain, 1997: 179). Demikian pula, keterampilan

pilan mendengar sebagaimana pernah diteliti oleh Gough dan Walsh (1991), pengetahuan kosakata sebagaimana pernah diteliti oleh Carroll (1993), dan pengetahuan sintaktik sebagaimana pernah diteliti oleh Tunmer (1989) yang dikutip oleh Oakhill dan Cain memiliki kaitan dengan keterampilan membaca. Penelitian yang dilakukan Jordan dan Nettles (1999) dan Ludwig (1999) dan dirangkum di *The National Assessment of Education Progress* (2005) yang dikutip oleh Kellie Sue Birmingham menyatakan bahwa siswa yang dikategorisasikan sebagai pembaca yang kompeten sebagaimana diukur dengan tes membaca cenderung memiliki performansi yang baik (kompeten) juga di bidang studi lainnya, seperti matematika dan sains (Birmingham, 2006: 4-5).

Berdasarkan pandangan di atas, dapat diasumsikan bahwa keterampilan pemahaman bacaan melibatkan banyak pengetahuan lain dan berpotensi untuk berkontribusi mengembangkan keilmuan lainnya sehingga keterampilan membaca penting untuk diprioritaskan.

TUJUAN PEMAHAMAN BACAAN

Arti penting keterampilan pemahaman bacaan itu disadari sepenuhnya pada upaya penyusunan alat ukur tesnya. Alat ukur tes bahasa umumnya merupakan alat ukur untuk mengukur seberapa banyak elemen bahasa telah dikuasai oleh para peserta tes (Oller, 1979: 1-2). Penyusunan elemen bahasa direfleksikan ke dalam bentuk tes yang lazim disusun, yakni tes tulisan. Tes tulisan untuk mengukur abilitas memahami isi bacaan pada keterampilan membaca menggunakan tes bentuk objektif.

Melalui berbagai literatur, diketahui terdapat beragam pandangan yang berkenaan dengan tes bahasa. Salah satunya adalah pandangan yang menyatakan bahwa tes bahasa dapat diuji melalui alat ukur tes saja. Manakala yang menjadi fokus adalah alat ukur tes itu sendiri, ia tentu akan mempertimbangkan berbagai hal, seperti reliabilitas, validitas, praktikalitas, dan nilai pengajaran. Validitas berkenaan dengan seberapa baik suatu butir tes mampu mengukur dimensi abilitas tertentu dari peserta tes. Reliabilitas berkenaan dengan konsistensi hasil ukur melalui butir-butir tesnya dari satu masa ke masa lainnya, atau dari satu bentuk ke bentuk lainnya, atau dari satu butir tes ke butir tes lainnya yang setara di dalam satu perangkat alat ukur tes. Praktikalitas berkenaan dengan

persiapan, administrasi, penyekoran, dan interpretasi hasil ukur tes. Dan, nilai pengajaran berkenaan dengan kesesuaian tes dengan program pembelajaran.

Di dalam tes keterampilan membaca atau mudahnya disebut sebagai tes pemahaman bacaan, terdapat beragam cara pandang tentang apa yang hendak diujikan, bagaimana mengujikan, dan bagaimana menyekor hasil ukurnya. Sebelum menentukan apa yang hendak diujikan, bagaimana mengujikan, dan bagaimana menyekor, seringkali perspektif tentang tujuan pemahaman bacaan dijadikan pedoman. Tujuan pemahaman bacaan sudah lumrah ditemukan di berbagai literatur. Bahkan, di dalamnya itu telah ditilik secara mendalam tentang konsep pemahaman bacaan, pengajarannya, dan pengukurannya.

Membaca bacaan memiliki tujuan untuk memahami isinya. Pemahaman isi bacaan berkaitan dengan bentuk bacaan. Ada bacaan yang berbentuk komik atau fiksi. Ada bacaan yang berbentuk informasi di program televisi. Ada bacaan yang berbentuk iklan di koran. Ada bacaan yang berbentuk karya ilmiah. Ada bacaan yang berbentuk deskripsi tentang suatu objek atau orang, dan sebagainya. Mereka semua biasa dijumpai di dalam realita kehidupan.

Secara umum, membaca suatu bacaan dipahami sebagai konstruksi makna dari pesan suatu bacaan yang tertulis. Konstruksi makna itu melibatkan pembacanya untuk mengaitkan antara informasi yang terdapat di dalam bacaan itu dan informasi yang diperoleh sebelumnya oleh pembacanya. Keterkaitan antarkedua informasi itu digunakan untuk menghadirkan makna. Kehadiran makna itu dikenal sebagai pemahaman isi bacaan (Day dan Bamford, 1998: 12). Weir menyatakan bahwa pemahaman isi bacaan merupakan proses pertukaran ide antara pembaca dan bacaannya yang diwujudkan melalui interaksi antara pengetahuan pembaca dan informasi yang terdapat di dalam bacaan (Weir, 1993: 64).

Agar suatu makna atau isi bacaan dapat dipahami dengan baik, diperlukan suatu proses membaca bacaan itu. Proses membaca bacaan untuk memperoleh pemahaman isi bacaan mencakupi beberapa langkah, yakni, pengenalan kosakata yang bebas dari konteks bacaan, pengenalan kata pada makna leksikal, representasi kata secara fonologis di dalam kalimat, dan pemahaman isi bacaan itu sendiri yang berkenaan dengan pengetahuan awal dan jenis bacaannya (Day dan Bamford, 1998: 12-14).

GENRE, TEORI LITERASI, DAN KURIKULUM BAHASA

Jenis bacaan yang sedemikian luas yang dijumpai di berbagai konteks membaca itu tidak lepas dari pengertian istilah genre. Istilah genre dimunculkan oleh Dennis R. Preston pada 1986 di dalam makalahnya yang berjudul *The Fifty Some-odd Categories of Language Variation* yang dimuat di *International Journal of the Sociology of Language* nomor 57 halaman 9-47. Genre menurutnya dimaknai sebagai suatu istilah yang menunjuk pada jenis gambar yang berukuran kecil yang merepresentasikan gambaran kehidupan sehari-hari dan berbagai aktivitasnya sebagai cara yang menarik untuk menunjuk pada sekumpulan entitas kehidupan nyata (Swales, 1990: 33). Dalam perkembangannya, istilah genre dimasukkan ke dalam *Webster's Third New International Dictionary* yang bermakna jenis atau kategori susunan karya sastra (*literary composition*) yang khas. Selanjutnya, genre dipahami sebagai istilah yang menunjuk pada kategori wacana (*discourse*) yang khas yang berbentuk lisan dan tulisan.

Dari sisi linguistik, beberapa linguis memberikan makna yang berlainan tentang istilah genre itu. Hymes (1974) memaknai genre sebagai hal yang melekat pada peristiwa wicara (*speech events*) yang berbeda. Peristiwa itu dibatasi pada aktivitas dan aspek-aspeknya yang dikendalikan oleh aturan atau norma untuk menggunakan wicara itu. Levinson (1979) memaknai genre sebagai hal yang berkaitan dengan aspek-aspek kebahasaan dari suatu bacaan. Saviile-Troike (1982) memaknainya sebagai jenis peristiwa komunikatif (*communicative events*) yang padanya terdapat beberapa contoh, seperti *jokes*, *stories*, *lectures*, *greetings*, dan *conversation* (Swales, 1990: 39).

Memang, genre pernah menjadi topik yang diperdebatkan oleh para linguis yang beraliran Halliday (Hallidayean) pada 1978. Menurut pandangan mereka, genre disandingkan dengan register (variasi bahasa fungsional). Register merupakan kategori kontekstual yang berkaitan dengan pengelompokan fitur-fitur linguistik pada fitur-fitur situasional. Kategori itu diklasifikasikan ke dalam field (jenis aktivitas yang dengannya wacana berfungsi), tenor (status atau hubungan peran partisipan), dan mode (saluran komunikasi lisan dan tulisan). Klasifikasi kategori itu adalah determinan suatu bacaan melalui spesifikasinya dari register dan pada saat yang bersamaan secara sistematis mereka

bertali-temali dengan sistem linguistik melalui komponen-komponen fungsional semantik (Halliday, 1978: 122). Dengan demikian, field berkenaan dengan pengaturan gagasan, tenor berkenaan dengan pengaturan relasi personal, dan mode berkenaan dengan pengaturan wacana.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris di kelas, genre disangkutpautkan dengan kompleksitas tujuan retorik. Tujuan retorik itu berkenaan dengan jenis bacaan tertentu, seperti makalah ilmiah, surat rujukan personal, puisi, resep, laporan berita, dan sebagainya. Jenis-jenis bacaan itu umumnya disajikan secara lisan dan tulisan. Dengan demikian, landasan filosofis teoretik itu kemudian menginspirasi kemunculan kurikulum bahasa yang dikembangkan di sekolah.

Sejatinya, manakala membicarakan pembelajaran bahasa, ia akan berkenaan juga dengan teori literasi. Elemen dalam teori itu berkait-rapat dengan hakikat bahasa dan hakikat suatu bacaan. Keduanya dapat disandingkan yang kemudian akan melahirkan konsep bagaimana literasi diperoleh, bagaimana peranan pembelajar dalam proses pemerolehan, bagaimana peranan guru untuk mendorong pemerolehan, dan apa hakikat bahasa dan bacaannya (Johns, 1997: 5). Ahli lain menyatakan bahwa objek kajian dalam teori itu berkenaan dengan penyebab gangguan literasi, yang boleh jadi berupa faktor yang berasal dari dalam diri seseorang atau faktor eksternal. Faktor dari dalam diri seseorang bisa berupa gangguan sistem otak (disleksia). Faktor eksternal bisa berupa pembelajaran yang kurang tepat (Beech dan Singleton, 1997: 1).

Selanjutnya, di dalam teori literasi, terdapat pandangan yang beragam tentang bacaan. Salah satunya adalah pandangan psikolinguistik-kognitif sebagai bagian dari pandangan yang berbasis pembelajar. Pandangan itu meletakkan perkembangan kognitif individu pembelajar dan pemrosesan bacaan (*text processing*) sebagai inti.

Di dalam tilikan psikolinguistik-kognitif, terdapat beberapa istilah yang saling berkontribusi, yakni skemata dan interaktivitas (*schemata and interactivity*), pemrosesan bacaan (*text processing*), strategi (*strategies*), dan kesadaran metakognitif (*metacognitive awareness*).

Skemata merupakan istilah literasi yang digunakan di dalam membaca yang menunjuk pada pengetahuan awal seseorang berkaitan dengan situasi bacaan. Manakala pembaca terlibat di dalam aktivitas membaca, ia akan menggunakan skemata itu yang berupa pengetahuan sebelumnya yang berkenaan dengan isi bacaan yang digunakan untuk membantu memahami isi bacaan itu (Johns, 1997: 11). Dengan mengoptimasikan skemata, seorang pembaca akan mampu berdialog dengan penulis bacaan itu. Dialog antara pembaca dan penulis melalui bacaannya disebut sebagai interaktivitas. Selanjutnya, skemata dan interaktivitas pembaca-penulis bacaan menggiring pada pemrosesan bacaan (Johns, 1997: 12). Pemrosesan bacaan merupakan elemen inti di dalam membaca yang di dalamnya mencakupi perencanaan membaca, membaca permulaan (*initial reading*), membaca ekstensif, dan membaca ulang (*rereading*).

Agar isi bacaan dapat dengan mudah dipahami oleh pembacanya, diperlukan strategi membaca. Ada beragam strategi untuk membaca bacaan. Ada yang dengan menghafal. Ada yang dengan membaca ulang. Ada yang dengan mencatat catatan kecil. Ada yang dengan membuat rangkuman, dan sebagainya. Di dalam situasi pembelajaran bahasa, upaya guru untuk mendorong para siswanya mengembangkan strategi pemahaman isi bacaan adalah hal yang esensial. Pengembangan strategi pemahaman isi bacaan disebut sebagai kesadaran metakognitif (Johns, 1997: 13). Manakala kesadaran metakognitif itu berkembang, abilitas untuk memahami beragam jenis bacaan tentu dapat dengan mudah diperoleh. Dengan demikian, tujuan membaca bacaan dapat tercapai.

RAGAM BACAAN KURIKULUM DI SEKOLAH

Di sekolah, kini, kurikulum bahasa telah diarahkan kepada pendekatan membaca suatu ragam bacaan (*genre*). Ragam bacaan itu mencakupi: *descriptive*, *procedure*, *recounts*, *narratives*, dan *report*.

Descriptive adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menceritakan bagaimana sesuatu itu dapat dirasakan, diperdengarkan, atau dilihat (Rajan, et al., 2002: 61). Semua jenis bacaan dapat saja berbentuk deskriptif. Namun demikian, bentuk deskriptif dapat juga diterapkan pada bentuk bacaan lainnya. Bacaan yang berbentuk deskriptif dapat ditemukan

di dalam realita kehidupan sehari-hari. Misalnya, manakala seseorang hendak melukiskan karakteristik fisik orang, binatang, tumbuhan, proses, gagasan, perasaan, dan sebagainya, di sini digunakan bacaan yang berbentuk deskriptif. Demikian pula halnya dengan petunjuk perjalanan (*travel guides*), brosur, iklan, dan karakter di dalam novel, bentuk deskriptif tentu digunakan.

Procedure adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menceritakan sesuatu kepada seseorang tentang bagaimana membuat atau menyusun sesuatu (Rajan, et al., 2002: 79). Jenis bacaan itu biasanya dijumpai di dalam kehidupan sehari-hari juga, misalnya, petunjuk untuk memasak, petunjuk untuk memasang gambar, petunjuk mengunggah dan mengunduh informasi di internet, petunjuk untuk menyekor hasil ukur tes bahasa Inggris, dan sebagainya.

Recounts terdiri atas dua macam, yakni *personal recounts* dan *factual recounts*. *Personal recounts* adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menceritakan apa yang telah terjadi di masa yang lalu (Rajan, et al., 2002: 21). Jenis bacaan itu sangat umum ditemukan di dalam percakapan, surat, surat elektronik (email), dan karangan di dalam pembelajaran menulis. *Factual recounts* adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menceritakan sesuatu yang telah terjadi dan peristiwa itu merupakan faktual yang diketahui oleh publik (Rajan, et al., 2002: 43). Jenis bacaan itu juga biasanya dijumpai di dalam kehidupan sehari-hari, misalnya, berita di surat kabar, berita di televisi, berita di internet, dan sebagainya.

Narrative adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menghibur atau memberi perintah (Rajan, et al., 2002: 1). Jenis bacaan itu biasanya ditemukan di dalam realita kehidupan sosial, misalnya, kehidupan sepasang pengantin baru, kehidupan mamalia di hutan, dan sebagainya.

Dan, *reports* adalah jenis bacaan yang digunakan manakala seseorang hendak menawarkan atau menyajikan informasi faktual tentang suatu topik (Rajan, et al., 2002: 95). Jenis bacaan itu biasanya ditemukan di dalam laporan berita, laporan ilmiah, artikel ilmiah di ensiklopedi, dan sebagainya.

SIMPULAN

Berdasarkan atas keragaman jenis bacaan yang lazim dijumpai di dalam realita kehidupan masyarakat, pembelajaran bahasa Inggris, khususnya yang menekankan pada keterampilan pemahaman isi bacaan, menjadi menarik untuk dikaji. Manakala memperbincangkan jenis bacaan di dalam pembelajaran bahasa Inggris, ia tidak akan lepas dari sumber atau bahan bacaan yang umum ditemukan di tengah kehidupan masyarakat. Dengan demikian, menyusun alat ukur tes pemahaman bacaan dalam bahasa Inggris sebagai bagian dari evaluasi hasil pembelajaran merupakan hal yang penting untuk dicermati. Tes pemahaman bacaan itu bertujuan untuk mengukur abilitas peserta tes untuk memahami isi bacaan yang topik-topiknya dikaitkan dengan ragam bacaan (genre) yang telah diklasifikasi. Tujuan itu tentu berkenaan dengan kualitas alat ukur tes yang digunakan dengan memerhatikan metode penyekorannya. []

PUSTAKA RUJUKAN

- Beech, John R. dan Chris Singleton. "The Psychological Assessment of Reading: Theoretical Issues and Professional Solutions," *The Psychological Assessment of Reading*, ed. John R. Beech dan Chris Singleton. London: Routledge, 1997.
- Birmingham, Kellie Sue. "The Effect of Sustained Silent Reading on High School Students' Lexile Scores and Attitudes toward Reading," Thesis. Wichita, Kansas: Wichita State University, 2006.
- Day, Richard R. dan Julian Bamford. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Halliday, M.A.K. *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- Johns, Ann M. *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Oakhill, Jane V. dan Kate Cain. "Assessment of Comprehension in Reading," *The Psychological Assessment of Reading*, ed. John R. Beech dan Chris Singleton. London: Routledge, 1997.
- Oller, John W. *Language Tests at School*. London: Longman Group Ltd., 1979.

- Rajan, B.R. Sundara, et al. *English in Focus: A Lower Secondary Guide*. Singapura: Pearson Education Asia Pte., 2002.
- Swales, John M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Weir, Cyril J. *Understanding and Developing Language Tests*. Hertfordshire, London: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1993.

Petunjuk bagi (Calon) Penulis

Lingua Humaniora

1. Artikel yang ditulis untuk LINGUA HUMANIORA meliputi hasil penelitian di bidang kependidikan bahasa. Naskah diketik dengan huruf Trebuchet MS, ukuran 12 pts, dengan spasi At least 12 pts, dicetak pada kertas A4 sepanjang lebih kurang 20 halaman, dan diserahkan dalam bentuk *print-out* sebanyak 3 eksemplar beserta disketnya. Berkas (file) dibuat dengan Microsoft Word. Pengiriman file juga dapat dilakukan sebagai attachment e-mail ke alamat *jurnal_linguahumaniora@yahoo.com*.
2. Nama penulis artikel dicantumkan tanpa gelar akademik dan ditempatkan di bawah judul artikel. Jika penulis terdiri dari 4 orang atau lebih, yang dicantumkan di bawah judul artikel adalah nama penulis utama; nama penulis-penulis lainnya dicantumkan pada catatan kaki halaman pertama naskah. Dalam hal naskah ditulis oleh tim, penyunting hanya berhubungan dengan penulis utama atau penulis yang namanya tercantum pada urutan pertama. Penulis dianjurkan mencantumkan alamat e-mail untuk memudahkan komunikasi.
3. Artikel ditulis dalam bahasa Indonesia atau Inggris dengan format esai, disertai dengan judul pada masing-masing bagian artikel, kecuali pendahuluan yang disajikan tanpa judul bagian. Judul artikel dicetak dengan huruf besar di tengah-tengah, dengan huruf sebesar 14 poin. Peringkat judul bagian dinyatakan dengan jenis huruf yang berbeda (semua judul bagian dan sub-bagian dicetak tebal atau tebal dan miring), dan tidak menggunakan angka/nomor pada judul bagian.
PERINGKAT 1 (HURUF BESAR SEMUA, TEBAL, RATA TEPI KIRI)
Peringkat 2 (Huruf Besar Kecil, Tebal, Rata Tepi Kiri)
Peringkat 3 (Huruf Besar Kecil, Tebal-Miring, Rata Tepi Kiri)
4. Sistematika artikel hasil pemikiran adalah: judul, nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (maksimum 100 kata); kata kunci; pendahuluan (tanpa judul) yang berisi latar belakang dan tujuan atau ruang lingkup tujuan; bahasan utama (dapat dibagi ke dalam beberapa sub-bagian); penutup atau kesimpulan; daftar rujukan (hanya memuat sumber-sumber yang dirujuk).
5. Sistematika artikel hasil penelitian adalah: judul, nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (maksimum 100 kata) yang berisi tujuan, metode, dan hasil penelitian; kata kunci; pendahuluan (tanpa judul) yang berisi latar belakang, sedikit tinjauan pustaka, dan tujuan penelitian; metode; hasil; pembahasan; kesimpulan dan saran; daftar rujukan (hanya memuat sumber-sumber yang dirujuk).
6. Sumber rujukan sedapat mungkin merupakan pustaka-pustaka terbitan 10 tahun terakhir. Rujukan yang diutamakan adalah sumber-sumber primer berupa laporan penelitian (termasuk skripsi, tesis, disertasi) atau artikel-artikel penelitian dalam jurnal dan/atau majalah ilmiah.
7. Perujukan dan pengutipan menggunakan teknik rujukan berkurung (nama, tahun). Pencantuman sumber pada kutipan langsung hendaknya disertai keterangan tentang nomor halaman tempat asal kutipan. Contoh (Davis, 2003:47).
8. Daftar rujukan disusun dengan tata cara seperti contoh berikut ini dan diurutkan secara alfabetis dan kronologis.

Buku:
Anderson, D.W., Vault, V.D. & Dickson, C.E. 1999. *Problems and Prospects for the Decades Ahead: Competency Based Teacher Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Co.

Buku kumpulan artikel:
Saukah, A. & Waseso, M.G. (Eds.). 2002. "Menulis Artikel untuk Jurnal Ilmiah" (Edisi ke-4, cetakan ke-1). Malang: UM Press.

Artikel dalam buku kumpulan artikel:
Russel, T. 1998. "An Alternative Conception: Representing Representation". Dalam P.J.

Black & A. Lucas (Eds.), *Children's Informal Ideas in Science* (hlm. 62-84). London: Routledge.

Artikel dalam jurnal atau majalah:

Kansil, C.L. 2002. "Orientasi Baru Penyelenggaraan Pendidikan Program Profesional dalam Memenuhi Kebutuhan Dunia Industri". *Transpor*, XX(4):57-61.

Artikel dalam koran:

Pitunov, B. 13 Desember, 2002. "Sekolah Unggulan atukah Sekolah Pengunggulan?". *Majapahit Pos*, hlm.4&11.

Tulisan/berita dalam koran (tanpa nama pengarang):

Jawa Pos. 22 April 1995. "Wanita Kelas Bawah Lebih Mandiri". hlm. 3.

Dokumen resmi:

Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. 1978. *Pedoman Penulisan Laporan Penelitian*. Jakarta: Depdikbud.

Undang-undang Republik Indonesia Nomor 2 tentang Sistem Pendidikan Nasional. 190. Jakarta: PT Armas Duta Jaya.

Buku terjemahan:

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 1976. *Pengantar Penelitian Pendidikan*. Terjemahan oleh Arief Furchan. 1982. Surabaya: Usaha Nasional.

Skripsi, Tesis, Disertasi, Laporan Penelitian:

Kuncoro, T. 1996. *Pengembangan Kurikulum Pelatihan Magang di STM Nasional Malang Jurusan Bangunan, Program Studi Bangunan Gedung: Suatu Studi Berdasarkan Kebutuhan Dunia Usaha dan Jasa Konstruksi*. Tesis tidak diterbitkan. Malang: PPS IKIP MALANG.

Makalah seminar, lokakarya, penataran:

Waseso, M.G. 2001. "Isi dan Format Jurnal Ilmiah. Makalah disajikan dalam Seminar Lokakarya Penulisan Artikel dan Pengelolaan Jurnal Ilmiah, Universitas Lambung-mangkurat". Banjarmasin, 9-11 Agustus.

Internet (karya individual):

Hitchcock, S., Carr, L. & Hall, W. 1996. *A Survey of STM Journals, 1990-1995: The Calm before the Storm*. (online), (<http://journal.ecs.soton.ac.uk/survey/survey.html>, diakses 12 Juni 1996).

Internet (artikel dalam jurnal online):

Kumaidi. 1998. "Pengukuran Bekal Awal Belajar dan Pengembangan Tesnya. *Jurnal Ilmu Pendidikan*". (online), jilid 5, No.4, (<http://www.malang.ac.id>, diakses 20 Januari 2000).

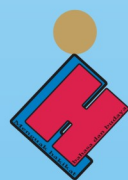
Internet (bahan diskusi):

Wilson, D. 20 November 1995. "Summary of Citing Internet Sites". NETTRAIN Discussion List. (online), (NETTRAIN@ubvm.cc.buffalo.edu, diakses 22 November 1995).

Internet (e-mail pribadi):

Naga, D.S. (ikip-jkt@indo.net.id). 1 Oktober 1997. Artikel untuk JIP. E-mail kepada Ali Saukah (jippsi@mlg.ywcn.or.id).

9. Tata cara penyajian kutipan, rujukan, tabel, dan gambar mengikuti tata cara yang digunakan dalam artikel yang telah dimuat. Artikel berbahasa Indonesia menggunakan Pedoman Umum Ejaan Bahasa Indonesia yang Disempurnakan (Depdikbud, 1987). Artikel berbahasa Inggris menggunakan ragam baku.
10. Semua naskah ditelaah secara anonim oleh mitra bestari (*reviewers*) yang ditunjuk oleh penyunting menurut bidang kepakarannya. Penulis artikel diberikan kesempatan untuk melakukan revisi naskah atas dasar rekomendasi/saran dari mitra bestari atau penyunting. Kepastian pemuatan atau penolakan naskah akan diberitahukan secara tertulis.
11. Pemeriksaan dan penyuntingan cetak-coba dikerjakan oleh penyunting dan/atau dengan melibatkan penulis. Artikel yang sudah dalam bentuk cetak-coba dapat dibatalkan pemuatannya oleh penyunting jika diketahui bermasalah.
12. Segala sesuatu yang menyangkut perizinan pengutipan atau penggunaan software komputer untuk pembuatan naskah atau ihwal lain yang terkait dengan HAKI yang dilakukan oleh penulis artikel, berikut konsekuensi hukum yang mungkin timbul karenanya, menjadi tanggung jawab penuh penulis artikel tersebut.



Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

