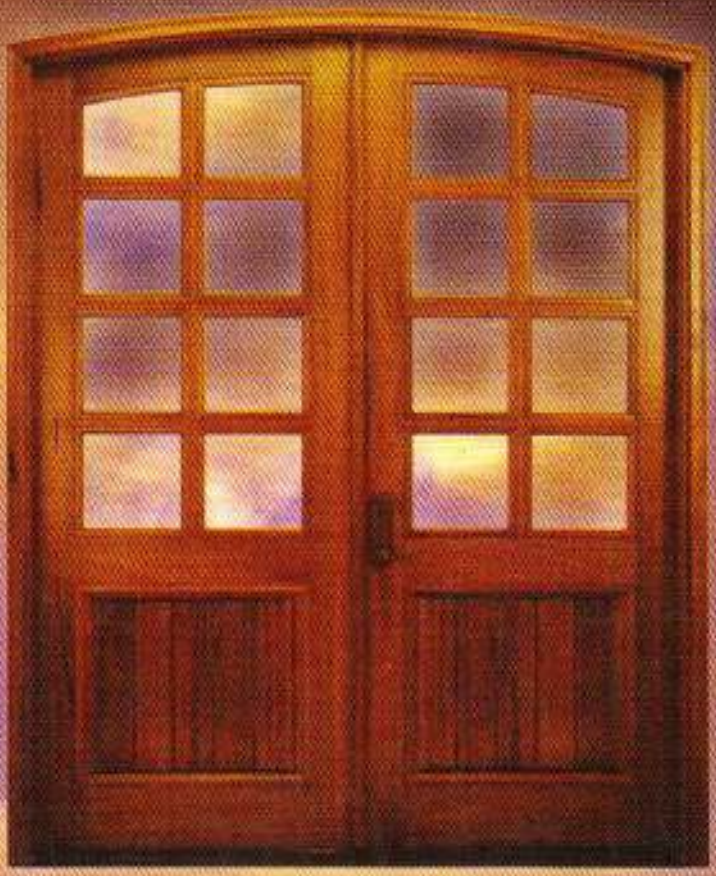
EDISI KELIMA

PRINSIP PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN BAHASA



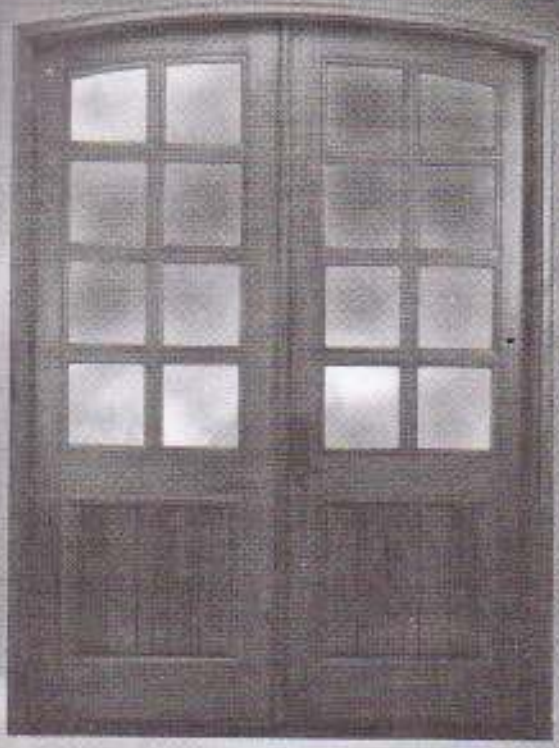
H. DOUGLAS BROWN

17

22/10-2009

EDISI KELIMA

PRINSIP PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN BAHASA



H. DOUGLAS BROWN

Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa, Edisi Kelima
H.Douglas Brown

Penerjemah: Noor Cholis dan Yusi Avianto Pareanom
Penyunting: Yusi Avianto Pareanom
Desain isi: Risdianto

ISBN: 978-979-1079-18-1

DAFTAR ISI

PENGANTAR

KETIKA *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa* edisi pertama muncul pada 1980, bidang pemerolehan bahasa kedua atau SLA (*second language acquisition*) relatif bisa dikelola. Kami punya sejumlah jurnal profesional yang mengkhususkan diri pada SLA, koleksi antologi dan lanjuran konferensi dalam jumlah cukup banyak, beberapa buku bermutu tentang SLA dan pengajaran, serta komunitas peneliti yang membaktikan diri untuk bidang ini.

Kini bidang SLA mempunyai banyak sekali cabang, subbidang, serta spesialisasi—sedemikian banyak hingga hampir mustahil satu orang "menangani" semuanya. Dalam edisi terbaru *Language Teaching*, sebuah jurnal teoretis yang membahas SLA berikut implikasi dan aplikasi pedagogisnya, 162 terbitan berkala sudah ditetapkan sebagai sumber-sumber potensial untuk penelitian SLA. Dalam dua Buku Pegangan yang meninjau penelitian tentang pemerolehan bahasa kedua (Doughty & Long, 2003; Hinkel, 2005), para pembaca disuguhi lebih dari 2.000 halaman dan 70 bab tinjauan tentang penelitian mutakhir! Seluruh terbitan ini, berikut ribuan presentasi dalam konferensi-konferensi tahunan SLA di seluruh dunia dan begitu banyak buku, kini mencakupi berlusin-lusin lingkup kajian utama. Dari "A sampai Z"—Aksen hingga Zona perkembangan proksimal—SLA adalah bidang penelitian yang kaya dan beraneka ragam.

Saat ini kita bisa melihat bahwa penelitian yang jumlahnya tidak seberapa dalam beberapa dasawarsa silam sudah tergusur oleh gudang informasi yang begitu kompleks dan saling berkait. Berbagai subbidang dirumuskan dan dieksplorasi. Para peneliti di seluruh dunia bertemu, berbincang-bincang, bertukar temuan, membandingkan data, dan membuat beberapa kesimpulan yang bisa diterima semua pihak. Banyak jurnal bergengsi dan dipandang objektif yang memuat hal terbaik dan paling menarik dari penelitian ini. Kekeliruan penelitian menjadi berkurang ketika secara kolektif kita tahu bagaimana merumuskan persoalan secara tepat.

Di samping itu, misteri dan keajaiban kecakapan bahasa manusia masih terus mengusik rasa ingin tahu kita. Jarang ada laporan penelitian yang *tidak* diakhiri dengan keterangan seperti "diperlukan penelitian lebih lanjut". Dalam ikhtisar setebal 888 halaman yang disunting oleh Doughty dan Long (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, sebelum kalimat penutup ada pernyataan yang berbunyi: "Nyaris

tidak mengejutkan bahwa problem teoretis dan metodologisnya masih banyak; SLA baru saja memasuki wilayah kajian ilmiah, dan SLA datang bersama masalah-masalahnya." (Gregg, 2003, h. 856)

MANFAAT DAN AUDIENS

Sejak terbit pertama pada 1980, dan sekarang edisi kelima, *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa* sudah memberikan berbagai manfaat bagi banyak audiens di seluruh dunia. Bagi sarjana atau mahasiswa tingkat akhir program pendidikan guru bahasa, inilah buku teks tentang dasar teoretis pengajaran bahasa, sebuah kajian tentang hasil penelitian yang mengungkap bagaimana manusia menguasai bahasa kedua. Bagi banyak orang, buku ini menjadi bacaan bagi calon-calon peraih gelar Master dalam menghadapi ujian akhir di bidang SLA atau referensi untuk penelitian tesis mereka. Bagi guru-guru berpengalaman, buku ini adalah pegangan yang berisi tinjauan tentang isu-isu mutakhir bidang ini; ia dilengkapi dengan indeks dan entri-entri bibliografis untuk menopang tinjauan tersebut.

Bagi pembaca lain, Anda tidak harus memiliki pengetahuan teknis linguistik atau psikologi terlebih dulu untuk memahami buku ini. Sejak awal, buku ini disusun dengan bertolak dari pemahaman umum kaum terpelajar tentang dunia, kehidupan, manusia, dan komunikasi. Dan buku ini bisa dipakai dalam program-program pendidikan guru bahasa asing *apa saja*, sekalipun contoh-contoh ilustratif di sini (dalam buku aslinya, peny.) disampaikan dalam bahasa Inggris karena inilah bahasa yang lazim dimengerti semua pembaca.

PERUBAHAN DALAM EDISI KELIMA

Pertanyaan pertama yang diajukan orang ketika mendengar bahwa sebuah edisi baru akan terbit adalah, "Perubahan apa yang Anda buat?" Atau, dari beberapa mahasiswa saya mendengar, "Apakah edisi terakhir ini benar-benar berbeda dari yang sebelumnya?" Menanggapi pertanyaan-pertanyaan ini, berikut beberapa garis besar:

1. **Isu dan topik baru.** Dalam bidang yang berkembang pesat seperti SLA ini, kurun waktu enam atau tujuh tahun sudah akan memunculkan banyak kemajuan. Menimbang perkembangannya, edisi ini menampilkan sejumlah topik baru yang disajikan secara ringkas di bawah ini.
   - Teori-teori Vygotsky dan Bakhtin; tinjauan historis pengajaran bahasa
   - Koneksionisme, emergentisme, sejumlah prinsip dan parameter
   - Bukti terkait umur—temuan-temuan baru; tertib penguasaan—penelitian baru
   - Hukum efek Thorndike, bakat berbahasa—penelitian baru, kecerdasan ganda—pemutakhiran
   - Gaya kinestetik, otonomi, kepahaman, instruksi berbasis strategi—penelitian baru
   - Teori atribusi, kepercayaan pada kemampuan mengubah diri, kesediaan berkomunikasi, Hipotesis Pengkodean Kekurangan Linguistik atau LCDH—

Linguistic Deficit Coding Hypothesis–(dalam penelitian kecemasan), teori Aliran, orientasi–perspektif-perspektif baru
- Definisi-definisi kebudayaan–pemutakhiran, guru penutur asli berbahasa Inggris atau NEST (*native-English-speaking teacher*)–dan bukan NEST, imperialisme linguistik–perspektif-perspektif baru
- Linguistik korpus, retorika kontrastif
- Model kompetisi, kritik fosilisasi (stabilisasi), mengamati, perhatian, tipe-tipe umpan balik, mengubah bentuk, frekuensi masukan
- "Topik-topik hangat" dalam penelitian SLA, hipotesis keluaran–penelitian baru, kepahaman

2. **Pemutakhiran dan referensi-referensi baru.** Topik-topik lain dari edisi sebelumnya dimutakhirkan dengan temuan-temuan baru dan perspektif baru. Sebagian dari pemutakhiran ini tecermin dalam penataan ulang materi dalam berbagai bab. Dan dari ribuan artikel, buku, dan bab baru yang muncul sejak edisi terakhir, saya menambahkan di sini lebih dari 300 referensi bibliografi baru yang melaporkan karya terakhir dalam SLA.
3. **Perubahan urutan Bab 8 dan 9.** Dengan penekanan-penekanan baru pada percampuran antara faktor-faktor linguistik dan teori-teori makro terkait SLA, urut-urutannya menjadi lebih logis dengan (1) menghubungkan faktor-faktor sosiokultural (Bab 7) dengan persoalan-persoalan tentang kompetensi komunikatif, pragmatika, dan analisis percakapan (semula Bab 9, sekarang Bab 8); dan (2) menghubungkan bahasa pembelajar, analisis kesalahan, dan instruksi yang berfokus pada bentuk (semula Bab 8, sekarang menjadi Bab 9) dengan seluruh perspektif teoretis (Bab 10).
4. **Amalgamasi implikasi-implikasi pedagogis (metodologis).** Para pengguna edisi terdahulu menyarankan agar ikhtisar-ikhtisar akhir bab tentang metodologi digabungkan ke dalam teks. Saya mengikuti saran ini dengan memasukkan pembahasan dan persoalan metodologis ke dalam bab-bab yang tepat. Maka, Bab 4, misalnya, yang mencakupi teori-teori pembelajaran, kini memiliki satu subbab baru tentang dua metode pembelajaran terinspirasi teori yang sangat bertolak belakang: Metode Audiolingual dan Pembelajaran Bahasa Komunitas.
5. **"Koneksi Kelas" baru.** Cara lain menjembatani jurang yang masih lebar antara temuan penelitian dan praksis di kelas kini disajikan dalam rangkuman-rangkuman yang dinamai "Koneksi Kelas". Di sini, pembaca diingatkan kepada permasalahan penelitian yang sedang dibicarakan, dan pada halaman yang sama dirujuk kepada beberapa pemikiran mengenai bagaimana penelitian semacam itu bisa mempunyai implikasi atau aplikasi untuk pedagogi kelas bahasa.
6. **Glosarium terminologi teknis.** Di sepanjang buku, terminologi baru yang sangat penting bagi kajian pemerolehan bahasa kedua dicetak tebal ketika muncul pertama kali. Demi memberi pembaca rujukan mudah bagi istilah-istilah semacam ini, Edisi Kelima menyajikan sebuah glosarium terminologi teknis pada akhir buku. Saya berharap leksikon semacam ini lebih merupakan

alat mengingat dan meninjau ulang ketimbang metode internalisasi konsep jangka panjang. Penanaman pengertian lebih baik dilakukan dengan penyertaan terminologi ke dalam bacaan yang sedang dilakukan dan melalui asosiasi dengan pengalaman seseorang, bukan lewat hafalan daftar jargon tiada akhir.

SAJIAN TAMBAHAN

7. **Latihan berorientasi kelas di akhir bab.** Dalam edisi-edisi terdahulu, latihan-latihan akhir bab dirancang bagi perenungan perorangan dan boleh jadi bagi guru untuk mengadaptasi diskusi kelas. Dalam edisi ini, latihan-latihan baru dan mutakhir yang diujikan di kelas secara eksplisit dirancang untuk kerja kelompok di kelas, berpasangan, diskusi kelas, dan kerja perorangan.
8. **Saran yang bisa diakses untuk bacaan lebih lanjut.** Dalam edisi ini saran-saran untuk bacaan lebih lanjut ditujukan kepada mahasiswa pemula dalam bidang SLA. Beberapa artikel esoteris teknis dicantumkan, dan siswa didorong ke arah bahan yang lebih bersahabat kepada pembaca.
9. **Panduan jurnal bagi pengalaman belajar bahasa.** Saya selalu merekomendasikan bahwa informasi dalam sebuah buku seperti ini akan tertanam dengan baik jika pembaca sedang mengikuti pelajaran sebuah bahasa asing. Pada akhir tiap-tiap bab dalam edisi ini terdapat subbab baru yang menawarkan panduan menulis catatan harian yang diujicobakan di kelas pembaca untuk merenungkan pengalaman saat ini ketika mempelajari bahasa asing maupun menengok balik pengalaman belajar bahasa asing sebelumnya. Dalam kedua kasus, pembaca diminta menerapkan konsep, tatanan, dan model bagi pengalaman pribadi mempelajari sebuah bahasa asing.

UCAPAN TERIMA KASIH

Buku ini tumbuh dari kuliah-kuliah tingkat pascasarjana dalam pemerolehan bahasa kedua yang saya berikan di San Fransisco State University, Universitas Illinois, dan Universitas Michigan. Oleh sebab itu saya sungguh berutang kepada para mahasiswa saya—untuk wawasan, antusiasme, dan dukungan mereka. Mereka memberi komentar-komentar tak ternilai untuk empat edisi terdahulu, dan saya berusaha memasukkan pemikiran mereka ke dalam edisi kelima ini. Saya selalu belajar sangat banyak dari mahasiwa-mahasiswa saya!

Saya juga berterima kasih kepada sejawat fakultas di San Francisco State University, di American Language Institute, dan di seluruh dunia atas pemberian komentar verbal, opini tertulis informal, dan ulasan-ulasan yang diterbitkan formal, yang semuanya bermanfaat dalam penggarapan edisi kelima ini. Tak lupa saya ingin mengucapkan terima kasih kepada peresensi anonim penerbit untuk umpan balik dan dorongannya yang membangun.

Akhirnya, catatan pribadi, istri saya, Mary, dan saya tahun lalu baru saja menjadi kakek-nenek untuk pertama kalinya—bagi Carson William Brown, putra Jeff dan Christina Brown yang lahir pada 2004. Maka, pembaca sekalian bisa menunggu

edisi *keenam* di mana keterampilan pemerolehan bahasa pertama Carson yang menjanjikan akan terdokumentasi dengan baik! Dan sudah barang tentu saya ingin menyampaikan lagi banyak terima kasih kepada Mary karena sudah begitu sabar mendukung seorang penulis eksentrik obsesif ketika saya mengerjakan edisi kelima ini.

H. Douglas Brown
San Francisco, California

BAB 1

BAHASA, PEMBELAJARAN, DAN PENGAJARAN

MEMPELAJARI bahasa kedua adalah pekerjaan panjang dan kompleks. Seluruh diri Anda terpengaruh ketika Anda berjuang melampaui batasan-batasan bahasa pertama dan berusaha menggapai sebuah bahasa baru, budaya baru, dan cara baru dalam berpikir, merasakan, dan bertindak. Komitmen total, keterlibatan total, respons fisik, intelektual, dan emosional total dibutuhkan demi keberhasilan mengirim dan menerima pesan dalam bahasa kedua. Banyak variabel terlibat dalam proses pemerolehan ini. Mempelajari bahasa bukanlah serangkaian langkah mudah yang bisa diprogram dalam sebuah panduan ringkas. Begitu banyak permasalahan yang ada sehingga kursus-kursus bahasa asing sering menjadi medan latihan yang tidak memadai bagi keberhasilan mempelajari bahasa kedua. Hanya sedikit orang, kalau ada, yang berhasil mencapai kefasihan berbahasa asing melulu dalam batas-batas ruang kelas.

Tampak kontradiktif, tentunya, bahwa buku ini berbicara tentang pembelajaran dan pengajaran. Akan tetapi, kontradiksi demikian akan lenyap kalau Anda memandang proses pengajaran sebagai upaya mempermudah pembelajaran. Anda bisa sukses mengajar bahasa asing jika, antara lain, Anda memahami kompleksitas variabel-variabel yang berpengaruh pada bagaimana dan mengapa orang belajar dan gagal mempelajari bahasa kedua. Dari mana seorang guru bisa memulai pemahamannya akan prinsip-prinsip pembelajaran dan pengajaran bahasa? Pertama-tama, dengan menimbang beberapa pertanyaan yang bisa diajukan.

PERTANYAAN TENTANG PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

Hampir setiap keterampilan yang rumit membawa serta segudang pertanyaan. Meskipun pertanyaan-pertanyaan ini bisa cepat berubah menjadi "permasalahan", karena tidak ada jawaban sederhana untuk mereka, tak urung kita terbiasa mengawali proses pembelajaran dengan seperangkat pertanyaan inti untuk memandunya. Persoalan-persoalan mutakhir dalam pemerolehan bahasa kedua (SLA) mula-mula bisa dipandang sebagai segudang pertanyaan yang muncul mengenai proses kompleks ini. Mari kita tengok sebagian pertanyaan-pertanyaan tersebut, yang di buku ini dikelompokkan ke dalam kategori-kategori yang lazim dipakai.

Karakteristik Pembelajar

Siapa saja pembelajar yang Anda ajar? Apa latar belakang etnis, linguistik, dan keagamaan mereka? Apa bahasa asli, tingkat pendidikan, dan karakteristik sosioekonomi mereka? Pengalaman hidup apa yang mungkin mempengaruhi pembelajaran mereka? Bagaimana kapasitas intelektual mereka, apa kemampuan, kekuatan dan kelemahan mereka? Bagaimana Anda melukiskan kepribadian pembelajar tertentu? Pertanyaan-pertanyaan semacam ini dipusatkan pada beberapa variabel penting yang mempengaruhi keberhasilan pembelajar dalam menguasai bahasa asing dan kapasitas guru untuk membantu pembelajar dalam mencapai pemerolehan tersebut.

Faktor Linguistik

Pertanyaan yang tidak lebih sederhana adalah pertanyaan yang dipusatkan pada watak materi yang dibahas. Apa yang harus dipelajari pembelajar? Apakah bahasa itu? Apakah komunikasi itu? Apa maksudnya ketika kita mengatakan bahwa seseorang tahu bagaimana *menggunakan* sebuah bahasa? Bagaimanakah cara terbaik mendeskripsikan atau mensistematisasi bahasa sasaran (kedua)? Apakah perbedaan (dan kesamaan) yang relevan antara bahasa pertama dan kedua si pembelajar? Apa saja sisik melik bahasa sasaran yang barangkali sulit dikuasai seorang pembelajar? Pertanyaan-pertanyaan mendasar ini tentu sangat penting bagi disiplin ilmu linguistik. Guru bahasa perlu memahami sistem dan fungsi bahasa kedua dan perbedaan-perbedaan antara bahasa pertama dan bahasa kedua pembelajar. Bagi seorang guru, bertutur dan memahami sebuah bahasa adalah satu hal, dan hal lainnya adalah bagaimana mencapai pengetahuan teknis yang diperlukan untuk memahami dan menjelaskan sistem bahasa itu—fonem, morfem, kata, kalimat, dan struktur wacananya.

Proses Pembelajaran

Bagaimana pembelajaran berlangsung? Bagaimana kita memastikan keberhasilan dalam mempelajari bahasa? Proses kognitif apa yang digunakan dalam pembelajaran bahasa kedua? Strategi-strategi apa saja yang tersedia bagi seorang pembelajar, dan mana yang optimal? Seberapa penting faktor-faktor seperti frekuensi masukan, perhatian pada bentuk dan makna, memori dan proses penyimpanan, dan penggunaannya ketika dibutuhkan? Hubungan timbal balik macam apa dalam wilayah kognitif, afektif, dan fisik yang optimal bagi keberhasilan pembelajaran bahasa?

Usia dan Pemerolehan

Kapan pembelajaran bahasa kedua mulai berlangsung? Salah satu isu kunci dalam penelitian dan pengajaran bahasa kedua adalah perbedaan antara anak-anak dan orang dewasa dalam mempelajari bahasa kedua. Anggapan umum menyebut bahwa anak-anak adalah pembelajar bahasa yang "lebih baik" ketimbang orang dewasa. Penelitian menunjukkan bahwa anggapan ini merupakan generalisasi yang berlebihan, kalau bukan sepenuhnya meragukan. Jika demikian, bagaimanakah usia menentukan hasil

pembelajaran? Bagaimana perubahan-perubahan dalam perkembangan kognitif dan emosional pada anak-anak dan orang dewasa muda mempengaruhi pemerolehan bahasa?

Variabel Instruksional

Sejumlah keberhasilan dalam pemerolehan bahasa kedua berlangsung di luar semua konteks pendidikan atau ruang kelas atau guru. Dalam lingkungan "alami", apakah semua orang akan sama suksesnya dalam mempelajari suatu bahasa? Kalau tidak, apa resep keberhasilan? Dalam apa yang disebut "pendidikan" SLA, banyak pertanyaan mengemuka. Apa pengaruh pendekatan metodologis, buku teks, materi, cara guru mengajar, dan faktor-faktor kelembagaan? Pertimbangkan juga jumlah waktu yang dihabiskan di kelas untuk mempelajari bahasa kedua: adakah rentang waktu optimal yang dibutuhkan untuk berhasil dalam pemerolehan? Apakah pembelajar harus hadir di kelas selama tiga, lima, atau sepuluh jam sepekan? Ataukah lima hingga tujuh jam sehari dalam sebuah program intensif? Dan harus seberapa "aktif" seorang pembelajar di luar kelas?

Konteks

Apakah para pembelajar berusaha menguasai bahasa kedua dalam lingkungan budaya dan linguistik bahasa tersebut, yaitu dalam sebuah situasi bahasa "kedua" menurut pengertian teknis istilah itu? Atau mereka terpaku pada konteks bahasa "asing" di mana bahasa kedua didengar dan diucapkan hanya dalam lingkungan artifisial, seperti kelas bahasa modern di sebuah universitas atau sekolah menengah Amerika? Bagaimana kondisi sosiopolitik suatu negara atau kebijakan bahasanya mempengaruhi hasil pemerolehan pembelajar atas bahasa itu? Bagaimana perbedaan dan kemiripan antarbudaya mempengaruhi proses pembelajaran?

Tujuan

Akhirnya, yang terpenting dari semuanya: Mengapa para pembelajar berusaha menguasai bahasa kedua? Apa tujuan mereka? Apakah mereka digerakkan oleh keinginan mencapai karier yang sukses, atau agar memenuhi persyaratan menguasai bahasa asing, atau karena ingin mengidentifikasi diri sedekat mungkin dengan budaya dan bangsa dari bahasa sasaran? Di luar itu semua, apa alasan-alasan lain yang secara emosional, personal, atau intelektual mendasari pembelajar untuk bekerja keras mempelajari bahasa lain?

BERSUKACITA DALAM KEKALAHAN KITA

Pertanyaan-pertanyaan di atas dikemukakan, secara umum, untuk memberi Anda gambaran mengenai keanekaragaman isu yang terdapat dalam upaya memahami prinsip-prinsip pembelajaran dan pengajaran bahasa. Dengan menanggapi pertanyaan-pertanyaan tersebut secara cermat dan kritis, Anda bisa mulai memperoleh jawaban

yang bukan main banyaknya pada waktu Anda menelusuri bab-bab dalam buku ini. Dan Anda bisa mengkaji pertanyaan-pertanyaan umum itu menjadi pertanyaan-pertanyaan yang lebih tajam dan rinci. Ini saja sudah pekerjaan yang sangat penting, sebab mampu mengajukan pertanyaan yang tepat seringkali lebih berharga daripada mempunyai ilmu segudang.

Pada saat yang sama, Anda tidak perlu ngotot mendapatkan jawaban akhir yang memuaskan untuk semua pertanyaan tersebut. Menurut beberapa evaluasi, bidang SLA masih dalam tahap kanak-kanak, dengan semua problem metodologis dan teoretis yang biasa menyertai sebuah disiplin yang sedang berkembang (lihat Gregg, 2003, misalnya). Maka, banyak dari pertanyaan-pertanyaan itu akan mendapat jawaban agak tentatif, atau paling banter, jawaban yang harus dimulai dengan frase, "itu tergantung". Jawaban-jawaban hampir selalu harus dibingkai dalam konteks yang bisa bervariasi antara satu pembelajar dan pembelajar lainnya, antara satu momen dan momen lainnya. Keruwetan luar biasa pada aspek-aspek kompleks perilaku manusia akan sangat mengusik kita untuk beberapa waktu. Pandangan ironis Roger Brown (1966, h. 326) lebih dari empat dasawarsa silam masih berlaku:

> Para psikolog merasa kegirangan ketika sebuah fenomena mental yang kompleks—sesuatu yang cerdas dan susah dirumuskan—tampaknya bakal bisa ditangkap oleh sebuah model mekanis. Kita sangat berharap model itu berhasil. Tetapi ketika, pada menit-menit terakhir, fenomena tersebut terbukti terlalu besar bagi model itu dan melesat tak tertangani, ada sesuatu dalam diri kita yang bersukacita dengan kekalahan itu.

Kita bisa bersukacita dalam kekalahan karena kita tahu bahwa fenomena SLA yang amat sulit dipahami itulah yang membuat upaya mencari jawaban menjadi begitu menggairahkan. Bidang penyelidikan kita sama sekali bukan realitas yang sederhana. Setiap jalannya "licin".

Bab-bab dalam buku ini dirancang untuk memberi Anda gambaran tentang dua hal, yakni licinnya SLA dan semakin tersedianya gudang pengetahuan yang sistematis dan terpercaya. Ketika Anda merenungkan berbagai permasalahan, bab demi bab, Anda digiring untuk menemukan pemahaman utuh tentang bagaimana orang belajar—dan kadang kala gagal mempelajari—sebuah bahasa kedua. Upaya ini bersifat *eklektik*: tidak ada satu pun teori atau hipotesis yang akan menyodorkan formula ajaib bagi semua pembelajar dalam segala konteks. Dan usaha ini harus dilakukan dengan *hati-hati*: Anda akan didesak untuk bersikap sekritis mungkin dalam menimbang kelayakan aneka model dan teori serta temuan-temuan penelitian. Namun, pada penghujung bab terakhir Anda pasti akan tercengang sendiri mendapati betapa banyak kepingan teka-teki raksasa yang bisa Anda satukan!

Thomas Kuhn (1970) menyebut "sains normal" sebagai sebuah proses menyusun *puzzle* di mana tugas ilmuwan, dalam hal ini guru, adalah menemukan kepingan-kepingan dan mencocokkan semuanya. Beberapa kepingan *puzzle* pembelajaran bahasa

itu sudah terkumpul dan terpasang pada tempatnya. Kepingan-kepingan lain belum ditemukan, dan rumusan pertanyaan yang tajam akan membawa kita pada penemuan kepingan-kepingan itu. Lalu kita bisa melakukan pekerjaan mencocokkan kepingan-kepingan itu dan menyatukannya menjadi sebuah **paradigma**—sebuah desain yang saling bertautan, sebuah teori tentang pemerolehan bahasa kedua.

> KONEKSI KELAS
>
> **Temuan penelitian:** *Structure of Scientific Revolutions* karya Thomas Kuhn terjual lebih dari satu juta kopi dan sudah diterjemahkan ke dalam enam belas bahasa. Menerapkan teori populer Kuhn ke dalam praktek pengajaran bahasa kita saat ini, kita bisa mengatakan bahwa Pengajaran Bahasa Komunikatif (dan, barangkali, Pengajaran Berbasis Tugas—lihat Bab 8) adalah sesuatu yang "lumrah" dan merupakan "paradigma" kita saat ini.
>
> **Implikasi Pengajaran:** Ketika Anda melihat kelas-kelas bahasa yang Anda ikuti (dan mungkin yang Anda asuh), apakah menurut Anda akan ada sebuah perubahan yang "drastis secara intelektual" (menyitir Kuhn) di mana pedagogi kita akan berubah secara mencolok? Kalau benar demikian, menurut Anda akan seperti apa "revolusi" berikutnya dalam pengajaran bahasa?

Teori itu, seperti *jigsaw puzzle*, harus saling bertaut dan terpadu. Jika hanya satu sudut pandang yang diambil—jika Anda hanya memperhatikan satu aspek pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua—Anda akan mendapatkan sebuah teori yang tidak lengkap dan compang-camping. Guru bahasa kedua, yang mengharapkan gambaran menyeluruh, perlu membentuk pemahaman utuh tentang berbagai aspek yang berkaitan dengan proses pembelajaran bahasa kedua.

Guna memulai pengajuan pertanyaan-pertanyaan lebih lanjut dan mencari jawaban untuk sebagian pertanyaan-pertanyaan itu, mari terlebih dahulu kita bicarakan hal mendasar dalam mendudukkan persoalan: ialah mendefinisikan atau membatasi fokus penyelidikan kita. Karena buku ini membicarakan bahasa, pembelajaran, dan pengajaran, kita lihat saja apa yang terjadi ketika kita berusaha "mendefinisikan" ketiga istilah itu.

BAHASA

Definisi adalah pernyataan yang menunjukkan ciri-ciri kunci sebuah konsep. Ciri-ciri itu bisa bervariasi, bergantung pada pemahaman Anda (atau si leksikograf) tentang rancang-bangun konsep. Dan, yang paling penting, pemahaman itu pada dasarnya adalah sebuah "teori" yang menjelaskan rancang-bangun konsep tersebut. Dengan demikian definisi bisa dipandang sebagai versi padat sebuah teori. Oleh karenanya

pendefinisian adalah urusan serius: ia mengharuskan kita memilih aspek-aspek mana saja yang layak disertakan.

Andaikan Anda dicegat seorang reporter di jalan dan, dalam wawancara tentang bidang studi, Anda ditanyai: "Karena Anda berminat pada pemerolehan bahasa kedua, mohon Anda definisikan *bahasa* dalam satu atau dua kalimat." Tak diragukan lagi, Anda akan memeras ingatan untuk mendapatkan definisi bergaya kamus tentang bahasa. Definisi-definisi semacam itu, jika dirunut secara serius, bisa berujung pada upaya sia-sia seorang leksikograf, tetapi juga bisa mencerminkan ringkasan pemahaman kita tentang apa yang coba dipelajari oleh para ahli bahasa.

Jika Anda sempat merujuk pada *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (2003, h. 699), barangkali Anda akan menjawab sang penanya dengan pernyataan relatif standar seperti "sebuah sarana sistematis untuk mengomunikasikan gagasan atau perasaan dengan menggunakan isyarat, suara, gerak-gerik, atau tanda-tanda yang disepakati maknanya." Atau, kalau Anda sudah membaca karya Pinker *The Language Instinct* (1994), boleh jadi Anda akan menyampaikan pernyataan canggih seperti:

> Bahasa adalah keterampilan khusus yang kompleks, berkembang dalam diri anak-anak secara spontan, tanpa usaha sadar atau instruksi formal, dipakai tanpa memahami logika yang mendasarinya, secara kualitatif sama dalam diri setiap orang, dan berbeda dari kecakapan-kecakapan lain yang sifatnya lebih umum dalam hal memproses informasi atau berperilaku secara cerdas (h. 18).

Di sisi lain, barangkali Anda, mengikuti Ron Scollon (2004, h. 272), ingin menekankan bahwa, pertama sekali, bahasa *bukanlah* sesuatu yang datang dalam "unit-unit yang dikemas rapi" dan bahwa ia *adalah* "sebuah fenomena yang melibatkan banyak faktor, kompleks, dan senantiasa berubah". Lebih dari itu, tergantung pada seberapa repot Anda mengupayakan jawaban, Anda bisa juga menyebut-nyebut (1) kreativitas bahasa, (2) pengandaian bahwa wicara lebih unggul dari tulisan, dan (3) universalitas bahasa di kalangan umat manusia.

Konsolidasi dari sejumlah kemungkinan definisi **bahasa** itu menghasilkan definisi gabungan berikut ini.

1. Bahasa itu sistematis.
2. Bahasa adalah seperangkat simbol manasuka.
3. Simbol-simbol itu utamanya adalah vokal, tetapi bisa juga visual.
4. Simbol mengonvensionalkan makna yang dirujuk.
5. Bahasa dipakai untuk berkomunikasi.
6. Bahasa beroperasi dalam sebuah komunitas atau budaya wicara.
7. Bahasa pada dasarnya untuk manusia, walaupun bisa jadi tak hanya terbatas untuk manusia.
8. Bahasa dikuasai oleh semua orang dalam cara yang sama; bahasa dan pembelajaran bahasa sama-sama mempunyai karakteristik universal.

Kedelapan pernyataan di atas menampilkan definisi "kurang dari 25 kata" yang cukup ringkas tentang bahasa. Tetapi keringkasan definisi delapan lapis itu hendaknya tidak menutupi kepelikan penelitian linguistik yang melandasi masing-masing konsep. Banyak sekali bidang, subbidang, serta perkuliahan di universitas yang mengacu pada kedelapan kategori itu. Pertimbangkan kemungkinan wilayah-wilayah berikut ini:

1. Uraian eksplisit dan formal tentang sistem bahasa dalam beberapa kemungkinan tingkatan (misalnya, analisis fonologis, sintaksis, leksikal, dan semantik)
2. Sifat simbolis bahasa; hubungan antara bahasa dan realitas; filsafat bahasa; sejarah bahasa
3. Fonetik; fonologi; sistem tulisan; peran gerak tubuh, jarak, kontak mata, dan ciri-ciri "paralinguistik" lainnya dari bahasa
4. Semantik; bahasa dan kognisi; psikolinguistik
5. Sistem komunikasi; interaksi pembicara-pendengar; pemrosesan kalimat
6. Dialektologi; sosiolinguistik; bahasa dan kebudayaan; pragmatika; bilingualisme dan pemerolehan bahasa kedua
7. Bahasa manusia dan komunikasi nonmanusia; neurolinguistik; faktor-faktor bawaan; transmisi genetik; alam versus pengaruh lingkungan
8. Ciri umum bahasa; pemerolehan bahasa pertama

Pemikiran yang serius dan ekstensif tentang delapan topik ini melibatkan sebuah perjalanan rumit menyusuri labirin ilmu linguistik—sebuah kesimpangsiuran yang harus dirembuk terus-menerus. Guru bahasa jelas harus mengetahui sistem komunikasi yang kita sebut bahasa ini. Bisakah guru-guru bahasa asing mengajar sebuah bahasa dengan efektif kalau mereka tidak tahu, bahkan secara umum, hubungan antara bahasa dan kognisi, sistem tulisan, komunikasi nonverbal, sosiolinguistik, dan pemerolehan bahasa pertama? Dan sekiranya pembelajar bahasa kedua diharapkan berhasil menguasai sistem komunikasi dengan kompleksitas sebesar itu, bukankah cukup masuk akal kalau guru semestinya memahami apa sesungguhnya komponen-komponen sistem itu?

Pemahaman Anda tentang komponen-komponen bahasa sangat menentukan cara Anda mengajarkan sebuah bahasa. Jika, misalnya, Anda percaya bahwa komunikasi nonverbal adalah kunci kesuksesan pembelajaran bahasa kedua, Anda akan memberikan perhatian khusus pada sistem isyarat nonverbal dalam kurikulum Anda. Jika Anda memandang bahasa sebagai sebuah fenomena yang bisa dipecah-pecah menjadi ribuan bagian terpisah dan bagian-bagian itu secara terencana bisa diajarkan satu per satu, Anda akan dengan cermat memahami bagian-bagian terpisah dari bahasa itu. Jika Anda menganggap bahasa pada hakikatnya bersifat kultural dan interaktif, metodologi kelas Anda akan diwarnai oleh strategi-strategi sosiolinguistik dan tugas-tugas komunikatif.

Buku ini menyentuh sebagian dari aspek-aspek umum bahasa seperti yang didefinisikan di atas. Aspek-aspek yang lebih spesifik harus dipahami dalam konteks

program akademis dalam suatu bahasa tertentu. Dalam hal ini, studi khusus linguistik jelas dianjurkan bersama analisis cermat atas bahasa asing itu sendiri.

PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN

Kita juga bisa mengajukan pertanyaan tentang konsep-konsep seperti pembelajaran dan pengajaran. Pikirkan kembali beberapa definisi tradisional. Penelusuran dalam kamus-kamus kontemporer menunjukkan bahwa **pembelajaran** adalah "penguasaan atau pemerolehan pengetahuan tentang suatu subjek atau sebuah keterampilan dengan belajar, pengalaman, atau instruksi". Anehnya, seorang psikolog pendidikan mendefinisikan pembelajaran lebih padat lagi sebagai "sebuah perubahan dalam diri seseorang yang disebabkan oleh pengalaman" (Slevin, 2003, h. 138). Begitu pula, **pengajaran**, yang tersirat dalam definisi pertama pembelajaran, bisa didefinisikan sebagai "menunjukkan atau membantu seseorang mempelajari cara melakukan sesuatu, memberi instruksi, memandu dalam pengkajian sesuatu, menyiapkan pengetahuan, menjadikan tahu atau paham". Bukankah aneh bahwa para leksikograf profesional tampaknya begitu kesulitan dalam mendefinisikan sesuatu yang seuniversal pengajaran? Definisi-definisi demikian itu mungkin mencerminkan betapa sulitnya mendefinisikan konsep-konsep yang memang rumit.

Memilah-milah komponen definisi tentang pembelajaran, kita bisa mendapatkan, seperti yang kita dapati dalam bahasa, berbagai domain penelitian dan penyelidikan.

1. Belajar adalah menguasai atau "memperoleh".
2. Belajar adalah mengingat-ingat informasi atau keterampilan.
3. Mengingat-ingat itu melibatkan sistem penyimpanan, memori, organisasi kognitif.
4. Belajar melibatkan perhatian aktif-sadar pada dan bertindak menurut peristiwa-peristiwa di luar serta di dalam organisme.
5. Belajar itu relatif permanen tetapi tunduk pada lupa.
6. Belajar melibatkan pelbagai bentuk latihan, mungkin latihan yang ditopang dengan imbalan dan hukuman.
7. Belajar adalah sebuah perubahan dalam perilaku.

Konsep-konsep tersebut juga membawa kita ke sejumlah subbidang dalam disiplin psikologi: proses pemerolehan, persepsi, sistem memori (penyimpanan), memori jangka pendek dan panjang, pengingatan kembali, gaya dan strategi belajar sadar dan bawah sadar, teori lupa, dorongan dengan imbalan dan hukuman, pentingnya latihan. Segera tampak bahwa konsep belajar pun sama kompleksnya dengan konsep bahasa. Dan pembelajar bahasa kedua harus mengoperasikan semua variabel tersebut (dan yang lainnya) dalam mempelajari bahasa kedua.

Pengajaran tidak bisa didefinisikan terpisah dari pembelajaran. Pengajaran adalah memandu dan memfasilitasi pembelajaran, memungkinkan pembelajar untuk belajar, menetapkan kondisi-kondisi pembelajaran. Pemahaman Anda tentang bagaimana

pembelajar belajar akan menentukan filosofi pendidikan Anda, gaya mengajar Anda, pendekatan, metode, dan teknik mengajar Anda di kelas. Jika Anda, seperti B. F. Skinner, melihat pembelajaran sebagai proses pengondisian ke arah perilaku spontan, yang dicapai melalui program pelatihan dengan imbalan dan hukuman, maka akan seperti itulah Anda mengajar. Jika Anda memandang pembelajaran bahasa kedua lebih sebagai proses deduktif ketimbang induktif, barangkali Anda lebih suka menyodorkan berlimpah-limpah kaidah dan paradigma kepada murid Anda ketimbang membiarkan mereka "menemukan" kaidah-kaidah itu secara induktif.

Sebuah definisi yang diperluas—atau teori—tentang pengajaran akan menerangkan prinsip-prinsip kunci dalam memilih metode dan teknik tertentu. Sebuah teori pengajaran, sejalan dengan pemahaman utuh Anda tentang pembelajar dan materi pokok yang harus dipelajari, akan memandu kita untuk menemukan prosedur-prosedur efektif pembelajaran pada waktu tertentu, bagi pembelajar tertentu, dan dalam konteks tertentu.

Dengan kata lain, teori mengajar adalah teori Anda tentang pembelajaran yang "dibalik".

MAZHAB PEMIKIRAN DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

Sekalipun definisi umum mengenai bahasa, pembelajaran, dan pengajaran yang ditawarkan di atas boleh jadi disepakati oleh sebagian besar linguis, psikolog, dan pendidik, namun perbedaan pendapat akan terlihat setelah mengamati sekilas komponen-komponen tiap definisi. Misalnya, apakah bahasa lebih merupakan "sistem unit formal" atau "sarana untuk interaksi sosial"? Atau, demi penanaman pengertian yang lebih baik, haruskah seorang guru aktif memberi dorongan atau membiarkan murid memperoleh sendiri sebuah makna? Berbagai sudut pandang yang berbeda muncul dari sarjana-sarjana yang sama pintarnya, biasanya mengenai sampai sejauh mana sebuah pandangan memiliki keunggulan.

Dengan segala perbedaan yang mungkin ada di antara para linguis terapan dan peneliti SLA, sejumlah pola lama muncul menandai kecenderungan dan mode dalam studi pemerolehan bahasa kedua. Kecenderungan-kecenderungan tersebut akan dijabarkan di sini dalam bentuk tiga mazhab pemikiran—terutama di bidang linguistik dan psikologi—yang disusun historis sampai derajat tertentu, sekalipun komponen-komponen tiap mazhab itu kadang bertumpang tindih secara kronologis. Ingatlah bahwa uraian semacam ini bisa menyulut dikotomi secara filosofis, dan pertentangannya jarang bersifat sederhana dalam studi SLA.

Linguistik Struktural dan Psikologi Behavioristik

Pada 1940-an dan 1950-an, mazhab linguistik **struktural**, atau **deskriptif**, dengan pengusungnya—Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries, dan yang lainnya—menonjolkan diri dalam pengamatan ilmiah yang ketat terhadap bahasa-bahasa manusia. Hanya "tanggapan yang bisa diamati secara umum" yang

bisa menjadi subjek penelitian. Menurut kaum **strukturalis**, tugas linguis adalah menjabarkan bahasa manusia dan mengenali karakteristik struktural bahasa-bahasa itu. Aksioma penting mereka adalah bahwa bahasa-bahasa bisa saling berbeda tanpa batas, dan tak ada praduga yang bisa diterapkan terhadap bahasa-bahasa itu. Freeman Twaddell (1935, h. 57) menyatakan prinsip ini dalam pengertiannya yang barangkali paling ekstrem:

> Apa pun sikap kita terhadap pikiran, roh, jiwa, dll., sebagai kenyataan, kita harus sepakat bahwa seorang ilmuwan menganggap seolah-olah itu semua tidak ada, seolah-olah segala informasi ia peroleh melalui proses sistem syaraf fisiologisnya. Jika ia menyibukkan dirinya dengan kekuatan-kekuatan psikis dan nonmateri, ilmuwan itu bukanlah seorang ilmuwan. Metode ilmiah betul-betul konvensi bahwa pikiran tidak ada...

Twaddel menekankan bahwa tugas linguis struktural adalah hanya memeriksa data yang nyata-nyata bisa diamati, dan mengabaikan "pikiran" jika yang disebut belakangan ini mewakili pendekatan **mentalistik** yang memercayai tebakan, firasat, dan intuisi yang tak bisa diamati. Sikap semacam ini terlihat jelas dalam pemikiran B.F. Skinner, terutama dalam *Verbal Behavior* (1957), di mana ia menyebut bahwa konsep apa pun mengenai "gagasan" atau "makna" adalah fiksi ilustratif, dan bahwa si pembicara hanyalah tempat kejadian bagi perilaku verbal, bukan penyebab. Charles Osgood (1957) mengenalkan kembali makna dalam perilaku verbal, menjelaskannya sebagai "proses mediasi representasional", tetapi masih tak beranjak dari pandangan nonmentalistik yang lazim mengenai bahasa.

Hal penting lain bagi linguis struktural atau deskriptif adalah gagasan bahwa bahasa bisa dibongkar menjadi kepingan-kepingan atau unit-unit kecil, dan unit-unit ini bisa dijabarkan secara ilmiah, dikontraskan, dan disusun lagi menjadi bentuk yang utuh. Dari prinsip ini muncullah arus besar para linguis, pada 1940-an dan 1950-an, menuju penjuru-penjuru terpencil dunia untuk melakukan penelitian terhadap hal-hal rinci dalam bahasa-bahasa "eksotis".

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Paradigma utama dalam penelitian linguistik pada 1940-an dan 1950-an memandang bahasa sebagai sistem linier terstruktur. Paradigma ini menjabarkan pelbagai rangkaian gramatikal sebagai komponen-komponen terpisah yang bisa membentuk sebuah kalimat. Analisis-analisis inilah yang kemudian disebut oleh Noam Chomsky sebagai hubungan "struktur permukaan".

Implikasi Pengajaran: Mungkin tak ada yang lebih baik dalam menghadirkan linguistik struktural di kelas selain Charles Fries, yang membahas "dril struktural (*structural drills*)" dan "latihan pola (*pattern practices*)" dalam bukunya *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) dan *The Structure of English* (1952). Metode Audiolingual (lihat Bab 4) yang sangat populer banyak mengambil visi dari karya Fries yang sangat berpengaruh. Apa pendapat Anda tentang keuntungan dan kerugian dril-dril pola di kelas bahasa?

Di kalangan psikolog, paradigma **behavioristik** juga berfokus pada tanggapan-tanggapan yang bisa diamati secara nyata—tangapan yang bisa secara objektif dilihat, direkam, dan diukur. **Metode ilmiah** dianut secara sangat ketat sehingga konsep-konsep seperti kesadaran dan intuisi dianggap sebagai wilayah mentalistik yang haram bagi keabsahan penelitian. Karena pengamatan terhadap kondisi kesadaran, pemikiran, pembentukan konsep, atau pemerolehan pengetahuan sungguh tak bisa diandalkan, maka topik-topik semacam ini mustahil untuk dikaji dalam kerangka kerja behavioristik. Model-model behavioristik yang lazim adalah pengondisian klasik ke arah perilaku spontan, hafalan verbal, pembelajaran instrumental (pemberian imbalan langsung), pembelajaran diskriminasi, dan pendekatan-pendekatan **empiris** lainnya dalam mempelajari perilaku manusia. Anda mungkin akrab dengan eksperimen klasik dengan anjing Pavlov dan kotak-kotak Skinner; eksperimen-eksperimen ini memperlihatkan bahwa makhluk hidup bisa dikondisikan agar bereaksi sebagaimana yang diinginkan, dengan diberi imbalan dan hukuman dalam tingkat dan penjadwalan yang tepat. (Behaviorisme akan dibahas lebih rinci pada Bab 4)

Linguistik Generatif dan Psikologi Kognitif

Pada dekade 1960-an, linguistik generatif-transformasional muncul melalui pengaruh Noam Chomsky dan sejumlah pengikutnya. Chomsky berusaha memperlihatkan bahwa bahasa manusia tidak bisa diteliti semata-mata dalam lingkup stimulus dan respons yang tampak atau hanya berdasarkan volume data mentah yang dikumpulkan oleh peneliti lapangan. Linguis generatif tertarik tak hanya pada urusan mendeskripsikan bahasa (mencapai tingkat **kecukupan deskriptif**) tetapi juga berupaya mencapai tingkat kecukupan **eksplanatoris** dalam studi bahasa; inilah "basis utama, yang bersifat independen pada bahasa apa pun, untuk memilih tata bahasa yang memadai secara deskriptif" (Chomsky, 1964, h. 63).

Benih awal revolusi generatif-transformasional ditanam pada awal abad ke-20. Ferdinand de Saussure (1916), menyatakan bahwa ada perbedaan antara *parole*, bahasa dalam praktek keseharian (sesuatu yang "diamati" oleh Skinner, dan yang disebut **perfoma** oleh Chomsky), dan *langue* (serupa dengan konsep **kompetensi**, atau kecakapan bahasa kita yang mendasar dan tak bisa diamati). Beberapa dekade selanjutnya, begitulah, para linguis deskriptif cenderung mengabaikan *langue* dan lebih suka mempelajari *parole*. Revolusi yang dibawa oleh linguistik generatif berhasil menjauhkan obsesi kelompok deskriptif terhadap performa—manifestasi luar dari bahasa—dan memanfaatkan perbedaan penting antara aspek-aspek yang bisa diamati dan makna serta pemikiran tersembunyi yang melahirkan dan membangkitkan performa linguistik.

Serupa dengan itu, para psikolog **kognitif** menyatakan bahwa makna, pemahaman, dan pengetahuan adalah data penting bagi studi psikologis. Alih-alih berfokus secara agak mekanistis pada koneksi-koneksi stimulus-respons, kelompok kognitivis mencoba menemukan prinsip-prinsip psikologis organisasi dan fungsi. David Ausubel (1965, h. 4) mengatakan:

> Dari sudut pandang teoretisi kognitif, upaya mengabaikan kondisi sadar atau mereduksi kognisi menjadi proses mediasional mencerminkan perilaku implisit yang tidak hanya menyingkirkan dari bidang psikologi apa yang paling berharga untuk dikaji tetapi juga dengan gegabah telah melakukan penyederhanaan secara berlebihan terhadap fenomena psikologis yang sangat kompleks.

Para psikolog kognitif, seperti para linguis generatif, berupaya menemukan motivasi dasar dan struktur mendalam pada perilaku manusia dengan menggunakan pendekatan **rasional**. Tegasnya, mereka membebaskan diri dari keketatan studi empiris milik kaum behavioris dan menggunakan perangkat logika, nalar, ekstrapolasi, dan kesimpulan untuk memperoleh penjelasan bagi perilaku manusia. Bergerak melampaui sekadar kecukupan deskriptif menuju kekuatan eksplanatoris merupakan sesuatu yang luar biasa penting.

Linguis struktural dan psikolog behavioristik sama-sama berminat pada deskripsi, pada jawaban atas pertanyaan-pertanyaan *apa* tentang perilaku manusia: pengukuran objektif atas perilaku dalam keadaan terkontrol. Linguis generatif dan psikolog kognitif tentu berminat pada pertanyaan *apa*; tetapi mereka jauh lebih meminati pertanyaan yang lebih mendasar, *mengapa*: faktor-faktor dasar apa—bawaan, psikologis, sosial, atau lingkungan—yang menyebabkan perilaku tertentu pada seorang manusia?

Jika Anda memperhatikan seseorang yang berjalan memasuki rumah Anda, mengangkat kursi dan melemparkannya lewat jendela Anda, lalu melangkah keluar, beragam pertanyaan bisa diajukan. Serangkaian pertanyaan akan terkait dengan *apa* yang terjadi: deskripsi fisik orang itu, jam berapa, ukuran kursi, dampak dari kursi itu, dan seterusnya. Serangkaian pertanyaan lain akan menyoal *mengapa* ia melakukan hal ia: apa motif dan kondisi psikologis orang itu, apa kira-kira penyebab perilaku

itu, dan lain sebagainya. Rangkaian pertanyaan pertama sangat rinci dan pasti: ia tidak mengizinkan ketidaksempurnaan, tidak memungkinkan adanya kekeliruan dalam penilaian; tetapi apakah itu memberi Anda jawaban tuntas? Rangkaian pertanyaan kedua lebih kaya, tetapi jelas lebih berisiko. Dengan keberanian untuk mengajukan beberapa pertanyaan sulit tentang yang tak teramati, kita mungkin agak rugi waktu tetapi meraih wawasan lebih mendalam tentang perilaku manusia.

Konstruktivisme: Sebuah Pendekatan Multidisipliner

Konstruktivisme hampir bisa dikatakan bukan suatu mazhab pemikiran baru. Jean Piaget dan Lev Vygotsky, nama-nama yang kerap dihubungkan dengan konstruktivisme, sama sekali bukan orang baru dalam panggung studi bahasa. Kendati demikian, dalam berbagai posisi teoretis **pascastrukturalis**, konstruktivisme muncul sebagai paradigma besar hanya pada paruh akhir abad kedua puluh, dan kini nyaris merupakan sebuah ortodoksi. Satu karakteristik menyegarkan dari konstruktivisme adalah bahwa ia menyatukan paradigma-paradigma linguistik, psikologis, dan sosiologis, langkah yang bertolak belakang dengan sekat-sekat profesional yang sering membagi disiplin-disiplin itu pada abad sebelumnya. Kini, dengan penekanannya pada interaksi sosial dan penemuan, atau konstruksi, makna, ketiga disiplin tersebut mempunyai lebih banyak titik temu.

Apa itu konstruktivisme, dan bagaimana ia berbeda dari dua sudut pandang lain yang dipaparkan di atas? Mula-mula, akan bermanfaat memikirkan dua cabang konstruktivisme: kognitif dan sosial. Dalam versi kognitif, tekanan ditempatkan pada pentingnya pembelajar membangun representasi realitas mereka sendiri. "Secara perorangan para pembelajar harus menemukan dan mengubah informasi kompleks jika mereka ingin menguasai informasi tersebut, [mengarahkan] agar para siswa lebih aktif dalam pembelajaran mereka sendiri ketimbang yang lazim dijumpai di kebanyakan kelas" (Slavin, 2003, h. 257-258). Pernyataan-pernyataan semacam itu berakar pada karya Piaget (1954, 1955, 1970; Piaget & Inhelder, 1969) pada pertengahan abad kedua puluh, tetapi baru menjadi pandangan yang diterima luas setelah lewat setengah abad. Bagi Piaget, "pembelajaran adalah proses perkembangan yang melibatkan perubahan, pemunculan diri, dan konstruksi, yang masing-masing dibangun di atas pengalaman-pengalaman pembelajaran sebelumnya." (Kaufman, 2004, h. 304).

Konstruktivisme sosial menekankan pentingnya interaksi sosial dan pembelajaran kooperatif dalam membangun gambaran-gambaran kognitif dan emosional atas realitas. Spivey (1997, h. 24) mengatakan bahwa penelitian konstruktivis cenderung berfokus pada "individu-individu yang terlibat dalam berbagai praktek sosial, ... pada kelompok yang bekerja bersama-sama, [atau] komunitas global". Kampiun konstruktivisme sosial adalah Vygotsky (1978), yang mengusung pandangan bahwa "pemikiran dan pembentukan makna pada diri anak-anak dibentuk secara sosial dan muncul dari interaksi sosial mereka dengan lingkungan mereka" (Kaufman, 2004, h. 304).

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Konstruktivisme menekankan peran pembelajar dalam mengonstruksi makna melalui masukan linguistik yang ada dan pentingnya interaksi sosial dalam menciptakan sebuah sistem linguistik baru. Para konstruktivis awal seperti Vygotsky dan Piaget giat menekankan pandangan-pandangan mereka beberapa dasawarsa silam. Apa yang membuat profesi *pengajaran* bahasa membutuhkan waktu begitu lama untuk menerapkan pemikiran semacam itu di kelas?

Implikasi Pengajaran: Barangkali pandangan-pandangan dalam psikologi behavioristik mengekang mencuatnya pengajaran bahasa interaktif. Meski begitu, pada awal 1970 sudah ada beberapa metode yang mendukung peran sentral pembelajar dalam mengonstruksi bahasa (*the Silent Way and Community Language Learning*) dan pentingnya interaksi bermakna (bentuk awal *Notional - Functional Syllabus*, yang bermula di Inggris Raya). Apa jejak konstruktivisme yang Anda lihat dalam kelas-kelas pelajaran bahasa asing saat ini?

Salah satu konsep paling populer yang dikemukakan oleh Vygotsky adalah **zona perkembangan proksimal** atau ZPD (*zone of proximal development*), yakni jarak antara kondisi perkembangan aktual pembelajar dan potensi perkembangannya. Dalam ungkapan berbeda, ZPD menjelaskan hal-hal yang belum dikuasai oleh seorang pembelajar tetapi ia mampu mempelajarinya dengan stimulus yang sesuai. ZPD adalah segi penting konstruktivisme sosial karena ia mendeskripsikan tugas-tugas "yang seorang anak tidak bisa mengerjakannya sendiri tetapi bisa mengerjakannya dengan bantuan rekan sebaya atau orang dewasa yang lebih kompeten" (Slavin, 2003, h. 44; lihat juga Karpov & Haywood, 1998). Sejumlah penerapan ZPD Vygotsky dilakukan dalam pengajaran bahasa asing (Lantolf, 200; Nassaji & Cumming, 2000; Marchenkova, 2005) dalam konteks pembelajaran bahasa kedua untuk orang dewasa maupun anak-anak.

Konsep Vygotsky tentang ZPD bertolak belakang cukup tajam dengan teori Piaget tentang pembelajaran. Vygotsky memandang sebuah *kesatuan* dalam pembelajaran dan perkembangan sedangkan Piaget memandang tahap-tahap perkembangan yang menentukan suatu prakondisi, atau kesiapan, untuk pembelajaran (Dunn & Lantolf, 1998). Piaget menekankan pentingnya perkembangan kognitif perorangan sebagai tindakan yang relatif soliter. Jadwal biologis dan tahapan-tahapan perkembangan adalah urusan mendasar; interaksi sosial hanyalah memicu perkembangan pada saat yang tepat. Di lain pihak, Vygostky berkeyakinan bahwa interaksi sosial adalah sendi dalam perkembangan kognitif dan ia menolak gagasan tentang tahapan-tahapan yang ditetapkan terlebih dahulu.

Bersekutu erat dengan perspektif konstruktivis sosial Vygotskian adalah pandangan Mikhail Bakhtin (1986, 1990), seorang teoritikus sastra Rusia yang kini mencuri perhatian para peneliti dan praktisi SLA (Hall, Vitanova, & Marchenkova, 2005). Bakhtin berpendirian bahwa bahasa "terbenam dalam konteks sosial dan kultural, dan fungsi sentralnya adalah sebagai medium komunikasi". Dalam semangat ini, pada tahun-tahun awal milenium baru kita melihat meningkatnya penekanan pada dimensi-dimensi sosiokultural SLA. Watson-Gegeo (2004) mendeskripsikannya sebagai paradigma sosialisasi bahasa untuk SLA: sebuah sintesis baru yang meminta kita "menimbang ulang pikiran, bahasa, dan epistemologi, dan mengakui bahwa kognisi muncul dalam interaksi sosial dan dibentuk oleh proses kultural dan sosiopolitik" (Watson-Gegeo, 2004, h. 331).

Para peneliti yang mengkaji pemerolehan bahasa pertama dan kedua memperlihatkan perspektif-perspektif konstruktivis melalui kajian-kajian mengenai wacana percakapan, faktor-faktor sosiokultural dalam pembelajaran, dan teori interaksionis. Dalam banyak hal, perspektif konstruktivis adalah penerus alami kajian-kajian berbasis kognitif tentang tata bahasa universal, pemrosesan informasi, memori, kecerdasan buatan, dan sistematisitas antarbahasa. (Catatan: Istilah-istilah ini akan didefinisikan dan dijelaskan dalam bab-bab selanjutnya buku ini).

Ketiga pandangan yang dipaparkan dalam subbab ini—struktural/behavioristik, kognitif, dan konstruktivis—harus dipandang penting dalam menciptakan deskripsi berimbang tentang pemerolehan bahasa kedua. Renungkan sejenak kiasan tentang gunung yang sangat tinggi, yang dilihat dari kejauhan. Dari satu arah gunung itu barangkali mempunyai puncak runcing, gletser yang tampak jelas, dan formasi karang yang khas. Namun, dari arah lain gunung yang sama itu bisa saja tampak punya dua puncak (yang kedua tadinya terhalang dari pandangan) dan konfigurasi berbeda di lerengnya. Dari arah yang lain lagi, muncul karakteristik lebih jauh, yang tak teramati sampai saat itu. Studi SLA sangat mirip dengan cara orang memandang gunung: kita perlu banyak peralatan dan sudut pandang untuk memastikan gambaran utuh.

Tabel 1.1 merangkum berbagai konsep dan pendekatan yang dipaparkan dalam ketiga perspektif di atas. Tabel ini bisa membantu menunjuk dengan tepat gagasan-gagasan umum yang terkait dengan masing-masing pendirian. Yang digambarkan di sini adalah pola-pola tipikal yang dipaparkan oleh Kuhn (1970) sebagai struktur revolusi ilmiah. Sebuah paradigma yang berhasil disusul kemudian oleh sebuah periode anomali (keraguan, ketidakpastian, gugatan terhadap teori yang berlaku), lalu krisis (runtuhnya paradigma yang ada) dengan segala kegelisahan intelektual yang menyertainya; dan akhirnya sebuah paradigma baru, sebuah teori baru, disusun. Siklus ini tampak jelas dalam linguistik maupun psikologi, walaupun batasan-batasannya tidak selalu mudah dimengerti—barangkali lebih tidak mudah dalam psikologi, di mana ketiga paradigma itu saat ini bisa dikatakan beroperasi serempak. Watak siklis teori-teori itu menggarisbawahi fakta bahwa tidak ada satu pun teori atau paradigma yang benar atau salah. Mustahil menyangkal secara mutlak satu perspektif dengan mengedepankan yang lainnya. Sebagian kebenaran bisa kita dijumpai dalam hampir setiap pendekatan kritis terhadap studi realitas.

Tabel 1.1 Mazhab-mazhab pemikiran dalam pemerolehan bahasa kedua

Kerangka Waktu	Mazhab Pemikiran	Tema Tipikal
Awal 1900-an, 1940-an dan 1950-an	Linguistik Struktural dan Psikologi Behavioristik	Performa yang bisa diamati Metode ilmiah Empirisisme Struktur permukaan Pengondisian Imbalan dan hukuman
1960-an, 1970-an, dan 1980-an	Linguistik Generatif Psikologi Kognitif	Linguistik generatif Penguasaan, bawaan Antarbahasa Sistematisitas Tata bahasa universal Kompetensi Struktur mendalam
1980-an, 1990-an, dan 2000-an	Konstruktivisme	Wacana interaktif Variabel sosiokultural Pembelajaran kooperatif Pembelajaran penemuan Konstruksi makna Variabilitas antarbahasa

SEMBILAN BELAS ABAD PENGAJARAN BAHASA

Sebuah tinjauan tentang penelitian dan kecenderungan teoretis dalam SLA akan tetap abstrak dan tidak terfokus tanpa penerapan praktis di kelas. Selain itu, kebanyakan pembaca buku ini terutama tertarik pada pendidikan bahasa dalam berbagai bentuknya. Karena itu dalam upaya membantu membangun jembatan antara teori dan praktek saya akan memberikan ulasan historis yang relevan tentang pengajaran bahasa, dan mengaitkannya dengan topik dan permasalahan yang sedang dibicarakan. Dengan cara demikian saya berharap bisa secara progresif memperkenalkan Anda kepada beberapa kecenderungan dan isu metodologis utama tentang sisi pedagogis profesi ini.

Sejauh ini, fokus bab ini adalah penelitian selama sekitar abad silam atas linguistik dan psikologi, dan dalam subbab terakhir ini saya akan membawa Anda pada kecenderungan dan permasalahan pedagogis dalam abad kedua puluh. Apa yang kita ketahui tentang pengajaran bahasa dalam dua atau tiga milenium sebelumnya? Jawabannya: tidak begitu banyak.

Survei informatif Kelly tentang pengajaran bahasa sepanjang "dua puluh lima abad" mengungkapkan penjelasan yang dipenuhi anekdot menarik namun tidak banyak menyebut soal metode pengajaran bahasa berbasis penelitian. Di dunia Barat, pembelajaran bahasa "asing" di sekolah selalu bersinonim dengan pembelajaran bahasa Latin atau Yunani. Bahasa Latin, yang dianggap meningkatkan kecerdasan melalui "senam mental", baru relatif belakangan ini dianggap satu paket dengan pendidikan tinggi yang bagus. Bahasa Latin diajarkan dengan apa yang disebut **Metode Klasik** (***Classical Method***): berfokus pada kaidah-kaidah gramatikal, hafalan kosakata serta berbagai deklinasi dan konjugasi, penerjemahan teks, pengerjaan latihan-latihan tertulis. Ketika bahasa-bahasa lain mulai diajarkan di lembaga-lembaga pendidikan pada abad kedelapan belas dan kesembilan belas, Metode Klasik diadopsi sebagai sarana utama pengajaran bahasa asing. Namun, pada masa itu tidak banyak dipikirkan pengajaran bahasa lisan; bahasa tidak diajarkan terutama untuk menguasai komunikasi oral/aural, melainkan agar menjadi "terpelajar" atau, dalam beberapa kasus, untuk mendapatkan kecakapan membaca dalam bahasa asing. Karena hanya sedikit penelitian teoretis tentang pemerolehan bahasa kedua, atau tentang pemerolehan kecakapan membaca, bahasa-bahasa asing diajarkan tak beda dengan keterampilan lain diajarkan.

Maka, pengajaran bahasa sebelum abad kedua puluh lebih pas digambarkan sebagai sebuah "tradisi" yang dipraktekkan hingga hari ini, dalam berbagai manifestasi dan adaptasinya, di kelas-kelas bahasa di seluruh dunia. Pada akhir abad kesembilan belas, Metode Klasik dikenal sebagai **Metode Penerjemahan Tata Bahasa** (***Grammar Translation Method***). Tidak banyak perbedaan antara Penerjemahan Tata Bahasa dan apa yang sudah berlangsung di kelas-kelas bahasa selama berabad-abad, di luar fokusnya pada kaidah-kaidah gramatikal yang menjadi dasar penerjemahan dari bahasa kedua ke bahasa asli. Tetapi Metode Penerjemahan Tata Bahasa menolak tegas upaya-upaya yang muncul pada permulaan abad kedua puluh untuk "memperbarui" metodologi pengajaran bahasa, dan hingga hari ini ia tetap merupakan sebuah metodologi standar bagi pengajaran bahasa di lembaga-lembaga pendidikan. Prator dan Celce-Murcia (1979, h. 3) menyampaikan karakter-karakter utama Penerjemahan Tata Bahasa:

1. Kelas-kelas diajar dalam bahasa ibu; sedikit penggunaan B2
2. Kebanyakan kosakata diajarkan dalam bentuk daftar kata-kata terpisah
3. Menjelaskan secara rinci kepelikan tata bahasa
4. Membaca teks-teks klasik sulit sudah dimulai sejak dini
5. Teks-teks dipakai sebagai latihan dalam analisis tata bahasa
6. Latihan berkala dalam penerjemahan kalimat dari B1 ke B2
7. Sedikit atau tidak ada perhatian terhadap pengucapan

Jelas sekali, di satu sisi, bahwa metode ini begitu menonjol di antara banyak model yang bersaing. Ia nyaris tidak berperan apa-apa dalam peningkatan kemampuan komunikatif siswa dalam bahasa. Ia "diingat dengan kejengkelan oleh ribuan

pembelajar di sekolah, yang bagi mereka belajar bahasa asing berarti pengalaman menjemukan menghafalkan daftar panjang kosakata dan kaidah-kaidah tata bahasa yang tanpa guna dan upaya membuat terjemahan sempurna prosa formal atau sastra" (Richards & Rodgers, 2001, h. 4).

Di sisi lain, orang tetap bisa memahami mengapa Penerjemahan Tata Bahasa begitu populer. Ia hanya memerlukan sedikit keterampilan khusus para guru. Ujian kaidah-kaidah tata bahasa dan penerjemahan mudah dibuat dan dinilai secara objektif. Banyak ujian standar bahasa asing yang tetap tidak berusaha menyentuh kemampuan komunikatif sehingga para siswa tidak cukup termotivasi untuk melangkah melampaui analogi tata bahasa, penerjemahan, dan latihan pengulangan. Dan ini kadang-kadang berhasil membuat seorang siswa memiliki kecakapan membaca dalam bahasa kedua. Tetapi, seperti ditunjukkan oleh Richards dan Rodgers (2001, h. 7), "ia tidak punya pendukung. Inilah sebuah metode yang tidak punya landasan teori. Tidak ada literatur yang menawarkan penjelasan dasar atau pembenaran untuk itu atau yang berusaha mengaitkannya dengan berbagai permasalahan dalam linguistik, psikologi, atau teori pendidikan." Karena kita terus menelaah prinsip-prinsip teoretis dalam buku ini, saya rasa kita akan memahami lebih utuh perihal "ketiadaan teori" dalam Metode Penerjemahan Tata Bahasa.

PENGAJARAN BAHASA PADA ABAD KEDUA PULUH

Dengan latar belakang abad-abad sebelum abad ke-19, pandangan sekilas pada masa seabad silam memberi kita gambaran yang cukup menyegarkan tentang beragam penafsiran cara "terbaik" untuk mengajarkan sebuah bahasa asing. Barangkali bermula dengan Metode Serial François Gouin (1880), pengajaran bahasa asing mengalami beberapa kecenderungan revolusioner, yang semuanya menjadi bahan kajian bagi penelitian ilmiah (atau observasional).

Seperti mazahab-mazhab pemikiran yang datang dan pergi, kecenderungan-kecenderungan pengajaran bahasa pun timbul dan tenggelam popularitasnya. Secara historis, inovasi dalam ilmu pendidikan diuntungkan oleh penelitian teoretis; hal itu ditunjukkan oleh pengaruh penelitian terhadap kecenderungan-kecenderungan dalam pengajaran bahasa. Pada saat yang sama, kelas-kelas bahasa dengan guru dan siswanya yang inovatif menjadi laboratorium penelitian yang, pada gilirannya, menopang terbentuknya pandangan-pandangan teoretis ketika mereka mengalami perubahan seiring waktu.

Albert Marckwardt (1972, h. 5) melihat "perubahan angin dan pergeseran pasir" ini sebagai sebuah pola siklis di mana sebuah paradigma baru (menggunakan istilah Kuhn) metodologi pengajaran muncul setiap seperempat abad; tiap-tiap metode baru akan memisahkan diri dari yang lama namun pada saat yang sama mengambil beberapa aspek positif paradigma sebelumnya. Lebih belakangan, Mitchell dan Vidal (2001) memaparkan kecenderungan kita yang mungkin keliru untuk menggambarkan pengajaran bahasa abad silam sebagai pendulum yang berayun-ayun di antara sejumlah

opsi yang saling bertentangan: fokus pada akurasi versus fokus pada kefasihan, pemisahan keterampilan versus penyatuan keterampilan, pendekatan dengan guru sebagai pusat versus pembelajar sebagai pusat, sekadar menyebut beberapa. Mitchell dan Vidal mengusulkan sebuah metafora baru yang barangkali bisa melukiskan dengan lebih baik perjalanan kita melintasi waktu: "metafora tentang sungai besar, yang terus-menerus mengalir, memiliki banyak sumber air—batang air, sungai-sungai kecil, mata air nun jauh di sana, semuanya dipasok oleh hujan di bentangan tanah luas" (h. 27).

Salah satu contoh terbaik tentang sifat siklis dan mengalir dari berbagai metode tersebut tampak dalam **Metode Audiolingual** atau ALM (*Audiolingual Method*) yang revolusioner pada akhir 1940-an dan 1950-an. Metode ini, dengan penekanannya yang berlebihan pada latihan lisan, meminjam prinsip-prinsip dari **Metode Langsung** (*Direct Method*) yang muncul hampir setengah abad sebelumnya, tetapi pada dasarnya ia tumbuh dari teori-teori behavioristik pada masa itu. ALM adalah penolakan terhadap pendahulu klasiknya, Metode Penerjemahan Tata Bahasa, dengan mengurangi kalau bukan menyingkirkan sama sekali minat metakognitif yang terlalu memikirkan bentuk-bentuk bahasa. Namun, dalam waktu singkat, dengan meningkatnya popularitas psikologi kognitif, para pengkritik ALM mencurahkan lebih banyak perhatian kepada kaidah dan "kode kognitif" bahasa, yang, bagi sebagian kalangan, merupakan ajakan untuk kembali ke Penerjemahan Tata Bahasa! Pasir bergeser memang, dan berbagai paradigma mengalami pasang surut.

Sejak awal 1970-an, disiplin-disiplin teoretis dan metodologi pengajaran terus mewujudkan hubungan simbiotis mereka. Di bidang psikologi, seperti yang tampak dalam garis besar ajaran-ajaran konstruktivisme, kita menyaksikan tumbuhnya minat pada hubungan-hubungan antarpersonal, nilai kelompok kerja, dan pemanfaatan banyak sekali strategi kooperatif untuk mencapai tujuan-tujuan yang diinginkan. Pada era itu para linguis menggali lebih dalam lagi jawaban-jawaban terhadap sifat komunikasi dan kompetensi komunikatif demi menjelaskan proses interaktif dan sosiokultural pemerolehan bahasa.

Profesi pengajaran bahasa memperlihatkan kecenderungan-kecenderungan teoretis ini, dengan berbagai pendekatan dan teknik yang menekankan pentingnya harga diri, motivasi intrinsik, para siswa yang belajar secara kooperatif, pengembangan strategi-strategi perorangan untuk mengonstruksi makna, dan terutama penempatan fokus pada proses komunikatif dalam pembelajaran bahasa. Sebagian dari inovasi-inovasi metodologis ini akan dipaparkan dalam bab-bab selanjutnya buku ini, mengingat mereka bersangkut-paut dengan topik-topik yang dibicarakan.

Kini, banyak mata air dan sungai pedagogis dari kurun beberapa dasawarsa terakhir yang tercakupi dengan pas dalam pengertian **Pengajaran Bahasa Komunikatif** atau CLT (*Communicative Language Teaching*), yang kini populer bagi para guru bahasa. CLT, yang akan dibahas lebih jauh dalam Bab 8, adalah pencampuran eklektik dari apa yang disumbangkan oleh metode-metode sebelumnya menjadi hal terbaik yang bisa diberikan oleh seorang guru dalam cara mengajar yang otentik di ruang kelas.

Bahkan, satu-satunya tantangan terbesar dalam profesi ini adalah keberanian untuk tidak sekadar memperkenalkan kaidah, pola, definisi, dan pengetahuan lain "tentang" bahasa, tetapi juga mengajar para siswa untuk berkomunikasi secara lugas, spontan, dan bermakna dalam bahasa kedua.

Satu perbedaan mendasar antara praktek-praktek pengajaran bahasa masa kini dengan, katakanlah, setengah abad lalu, adalah lenyapnya klaim tentang metode yang "mapan" dan "terbaik". Kita mafhum bahwa **metode**, yang dirumuskan sekitar 40 atau 50 tahun lalu, tentunya menjadi terlalu sempit dan terlalu mengungkung untuk diterapkan kepada semua pelajar dalam skala luas dan dalam banyak konteks situasional. Tidak ada resep instan. Tidak ada metode jaminan mutu yang bisa dengan cepat dan mudah mendatangkan keberhasilan. Sebagaimana dikemukakan dengan tepat oleh Bell (2003), Brown (2001), Kumaravadivelu (2001), dan lain-lain, kecenderungan pedagogis dalam pengajaran bahasa kini mendesak kita untuk mengembangkan sebuah basis prinsip—kadang disebut **pendekatan** (Richards & Rodgers, 2001)—di mana guru bisa memilih desain dan teknik tertentu untuk mengajarkan bahasa asing dalam konteks spesifik. Setiap murid adalah unik. Setiap guru adalah unik. Setiap hubungan guru-murid adalah unik, dan setiap konteks adalah unik. Tugas Anda sebagai guru adalah memahami ciri-ciri unik seluruh hubungan dan konteks tersebut. Lalu, dengan menggunakan pendekatan yang cermat, rasional, dan dari berbagai sumber, Anda bisa membangun landasan—sebuah teori, kalau Anda suka—berdasarkan prinsip-prinsip pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua.

Bab-bab sesudah ini dirancang untuk membantu Anda memahami konsep-konsep dan isu-isu relevan dalam SLA dan merumuskan pendekatan semacam itu.

BEBERAPA TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: Item-item berikut ini ditandai untuk kerja individual (I), kerja grup/pasangan (G), atau diskusi kelas (K), sebagai arahan bagi instruktur tentang bagaimana menggunakan topik dan pertanyaan tersebut di kelas.

1. (G) Pada permulaan bab ini, telah dipaparkan sejumlah kategori pertanyaan tentang pemerolehan bahasa kedua, dengan berbagai pertanyaan spesifik dalam setiap kategori. Dalam sebuah kelompok kecil, di mana masing-masing kelompok diserahi satu kategori saja, coba munculkan beberapa kemungkinan jawaban untuk pertanyaan yang dipilih, khususnya yang memuat kompleksitas. Untuk menegaskan kekhasan jawaban Anda, sertakan juga contoh-contoh dari pengalaman belajar anggota kelompok Anda.
2. (K) Ambil dua definisi bahasa, pertama dari sebuah kamus dan yang lainnya dari buku Pinker (h. 6). Mengapa ada perbedaan pada kedua definisi itu? Pada sisi leksikograf, asumsi atau bias apa yang tecermin dalam definisi-definisi tersebut? Bagaimana definisi-definisi itu mewakili "teori-teori yang dipadatkan"?

3. (I/G) Tuliskan definisi "25 kata atau kurang" versi Anda tentang bahasa, pembelajaran, dan pengajaran. Apa yang akan Anda tambahkan atau hapus dari definisi-definisi yang disajikan dalam bab ini? Sampaikan definisi-definisi Anda kepada rekan-rekan sekelas atau anggota-anggota kelompok kecil. Bandingkan perbedaan dan kesamaan.
4. (G) Pertimbangkan delapan subbidang linguistik yang ditampilkan pada halaman 6-7, dan serahkan satu subbidang kepada satu pasangan atau kelompok kecil. Diskusikan secara singkat tipe pendekatan pengajaran yang mungkin muncul dengan berpegang pada subbidang tersebut. Sampaikan pemikiran-pemikian Anda kepada seisi kelas.
5. (K) Apa yang dimaksud oleh Twaddell (1935, h. 57) ketika dia mengatakan, "Metode ilmiah tak lain adalah konvensi bahwa pikiran itu tidak ada"? Apa keuntungan dan kerugiannya jika kita melulu memperhatikan "respons yang bisa diamati secara nyata" dalam mengkaji perilaku manusia? Jangan membatasi diri Anda hanya pada pengajaran bahasa dalam membicarakan percabangan prinsip-prinsip behavioristik.
6. (I) Dalam pembahasan tentang konstruktivisme sebagai sebuah mazhab pemikiran, Vygotsky disebut sebagai tokoh utama yang mempengaruhi pemahaman kita tentang konstruktivisme. Nyatakan kembali filosofi Vygotsky dalam kata-kata Anda sendiri dan tawarkan ke kelas contoh penerapan teori Vygotsky dalam praktek.
7. (G) Lihat kembali ketiga mazhab pemikiran yang dipaparkan dalam bab ini. Dalam sebuah kelompok kecil, berikan beberapa contoh aktivitas di kelas bahasa yang berasal dari salah satu perspektif, yang ditugaskan untuk kelompok Anda. Dari contoh-contoh itu, cobalah ambil beberapa kata kunci sederhana dari ketiga mazhab pemikiran itu.
8. (K) Pertimbangkan hubungan produktif antara teori dan praktek dan pikirkan beberapa contoh (dari sembarang bidang studi) yang menunjukkan bahwa teori dan praktek saling berinteraksi. Selanjutnya, pikirkan beberapa aktivitas tipikal di kelas bahasa asing yang Anda hadiri (latihan pengucapan bersama-sama, penerjemahan, membaca lantang, menggunakan sebuah kosakata dalam kalimat, dan lain-lain). Asumsi-asumsi teoretis macam apa yang melandasi berbagai aktivitas tersebut? Bagaimana keberhasilan (atau kegagalan) aktivitas itu memiliki kemungkinan untuk mengubah teori penopangnya?
9. (G) Richards dan Rodgers (2001, h. 7) mengatakan bahwa Metode Penerjemahan Tata Bahasa adalah "metode yang tidak ada teorinya". Mengapa mereka menyampaikan pernyataan demikian? Setujukah Anda dengan mereka? Sampaikan di depan kelompok semua pengalaman Anda dengan metode tersebut, dan nilailah efektivitasnya.
10. (I) Di akhir bab ini, metodologi pengajaran bahasa abad kedua puluh digambarkan sebagai sesuatu yang berkembang menjadi *pendekatan* dan bukannya menjadi *metode* baku. Metode Langsung dan Metode Audiolingual

adalah contoh untuk yang disebutkan terakhir. Apa perbedaan antara pendekatan dan metode? Deskripsikan contoh masing-masing.

SARAN BACAAN

Doughty, C., & Long, M. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing

Hinkel, E. (ed). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kedua buku ini menyediakan ringkasan ensiklopedis atas penelitian mutakhir dalam setiap subbidang pemerolehan bahasa kedua. Keseluruhan bab (24 dalam Doughty dan Long; 57 dalam Hinkel) dalam kedua buku itu masing-masing ditulis oleh peneliti yang mencurahkan seluruh hidup mereka untuk mengkaji topik bab mereka. Audiens yang dibidik mencakupi audiens tingkat tinggi, yaitu para peneliti SLA dan "ahli-ahli" lainnya sehingga sebagian besar bacaan sulit dimengerti oleh pemula di bidang ini. Kendati demikian kedua buku itu menawarkan kekayaan informasi, untuk tidak menyebutnya sebagai daftar buku rujukan dalam setiap topik

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (edisi ke-2). London: Hodder Arnold

Dalam edisi kedua ini, kedua penulis memutakhirkan terbitan awal mereka (1998), sebuah sinopsis atas perspektif-perspektif terkini tentang pemerolehan bahasa kedua. Di antara teori-teori yang diikhtisarkan itu adalah Tata Bahasa Universal, pendekatan kognitif, pendekatan fungsional/pragmatis, perspektif sosiolinguistik dan sosiokultural, dan penelitian tentang masukan dan interaksi.

Kaufman, D. (2004) Constructivist issues in language learning dan teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.

Dari ketiga mazhab pemikiran yang disajikan dalam bab ini, barangkali konstruktivisme adalah yang paling sulit diidentifikasi dan dihubungkan dengan pemerolehan bahasa kedua. Beberapa literatur terbaru tentang konstruktivisme sulit dicerna, tetapi dalam artikel ini, Dorit Kaufman mendefinisikan dan membuat sinopsis konstruktivisme dalam bahasa yang bisa dipahami seorang pemula di bidang ini.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (edisi ke-2). White Plains, NY: Pearson Education.

Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching* (edisi ke-3). White Plains, NY: Pearson Education.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and method in language teaching* (edisi ke-2). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ketiga buku ini menawarkan tinjauan historis dan analisis kritis atas metode-metode pengajaran bahasa dalam konteks landasan teoretis yang mendasari praktek-praktek pedagogis. Cakupan Brown dan Richard-Amato bersifat umum, sedangkan Richards dan Rodgers memfokuskan diri pada metode-metode yang muncul dalam sejarah pengajaran bahasa.

Modern Language Journal, Fall 2000 (jilid 84, no. 4) dan Spring 2001 (jilid 85, no. 1).

Untuk mendapatkan gambaran informatif tentang pengajaran bahasa abad lalu barangkali Anda perlu menyimak dua edisi Modern Language Journal. *Dalam setiap edisi, ada pengantar umum yang disusul oleh sejumlah artikel yang menelaah sejarah pengajaran bahasa pada abad kedua puluh. Perhatian istimewa diberikan kepada karya-karya yang dimuat dalam* Modern Language Journal, *dan kepada pengajaran berbagai bahasa asing.*

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 1

Dalam tiap-tiap bab buku ini, disertakan juga seperangkat panduan singkat penulisan catatan harian. Di sini, Anda sangat didorong untuk berkomitmen menuliskan entri jurnal mingguan yang mencatat pengalaman pembelajaran bahasa asing yang sudah lalu atau yang sedang berlangsung. Dalam melakukan hal ini, akan lebih baik jika Anda mengaitkan isu-isu yang Anda baca dalam buku ini dengan pengalaman pribadi Anda.

Ingat, catatan harian adalah sarana untuk ditulisi dengan "bebas", tanpa banyak pertimbangan tentang keindahan prosa, kefasihan retoris, bahkan urusan tata bahasa. Ibarat buku harian di mana Anda secara spontan bisa merekam perasaan, pemikiran, reaksi, dan pertanyaan Anda.

Saran-saran yang ditawarkan di sini sengaja disajikan ringkas, jadi silakan mengembangkannya. Satu aturan yang harus diikuti dalam menulis catatan harian adalah: kaitkan pengalaman Anda mempelajari bahasa asing dengan berbagai isu, model, dan kajian yang dibahas dalam bab ini. Pengalaman Anda akan menjadi contoh gamblang yang menghidupkan teori-teori abstrak.

Jika Anda memutuskan untuk memfokuskan tulisan Anda pada pengalaman terdahulu mempelajari bahasa asing, Anda harus "memundurkan umur" ke masa ketika Anda mempelajari bahasa itu. Jika memungkinkan, pilih sebuah bahasa yang pernah Anda pelajari (atau coba dipelajari!) saat dewasa, yakni selepas usia sekitar 12 tahun. Lalu, gambarkan apa yang Anda rasakan, Anda pikirkan, dan Anda lakukan saat itu.

Jika catatan harian Anda terpusat pada pengalaman yang sedang berlangsung, itu jauh lebih baik, sebab ingatan Anda tentang peristiwa yang sedang terjadi akan lebih tajam. Proses penulisan catatan harian bisa jadi akan mendorong Anda mengadopsi strategi-strategi tertentu bagi pembelajaran yang lebih sukses.

Panduan untuk Entri 1

- Ketika Anda mulai mengikuti kelas bahasa asing, bagaimana perasaan emosional Anda? Apakah Anda larut? Takut? Tertantang? Termotivasi? Apakah pelajaran itu terlalu mudah? Terlalu sukar?
- Apa perasaan yang muncul terhadap teman-teman sekelas? Semangat atau suasana hati kelas? Apakah "semangat" kelas menyemangati dan memotivasi ataukah membosankan dan menjemukan? Apa akar yang menyebabkan suasana umum seperti itu? Apakah itu sikap Anda, atau gaya guru, atau komposisi kelas?
- Deskripsikan aktivitas-aktivitas yang Anda lakukan pada hari-hari pertama di kelas yang melukiskan (1) perspektif behavioristik tentang pemerolehan bahasa kedua, (2) perspektif kognitif, dan (3) perspektif konstruktivis.
- Deskripsikan gaya mengajar guru Anda. Efektifkah? Mengapa begitu dan mengapa tidak? Apakah guru Anda kelihatannya menggunakan pendekatan yang sejalan dengan yang Anda baca sejauh ini?

BAGIAN I

FAKTOR USIA

BAB 2

PEMEROLEHAN BAHASA PERTAMA

KAPASITAS menakjubkan pada seseorang untuk menguasai kecakapan bahasa asli dalam tahun-tahun pertama kehidupan sudah menjadi bahasan selama berabad-abad. Sekitar satu setengah milenium silam, dalam *Confessions* Santo Agustinus mengungkapkan pemerolehan bahasa pertamanya sendiri. "... Dan dengan terus-menerus mendengar kata-kata, yang muncul dalam beragam kalimat, secara bertahap aku memahami untuk apa mereka diucapkan; dan dengan mulai membiasakan mulutku pada tanda-tanda itu, aku pun mengucapkan kehendakku."

Penelitian "modern" tentang pemerolehan bahasa anak bermula pada paruh akhir abad kedelapan belas, ketika filsuf Jerman Dietrich Tiedemann mencatat pengamatannya atas perkembangan psikologis dan linguistik anak beliannya. Pada akhir abad kesembilan belas, François Gouin mengamati keponakannya dan dari sana ia menyusun apa yang kemudian dikenal sebagai Metode Serial pengajaran bahasa asing. Baru pada paruh kedua abad kedua puluh para peneliti mulai menganalisis bahasa anak-anak secara sistematis dan berusaha menguak watak proses sosiolinguistik yang memungkinkan setiap manusia mencapai kontrol mudah atas sistem komunikasi yang biasa luar kompleks. Beberapa dasawarsa kemudian, langkah-langkah penting diambil, khususnya dalam model-model generatif dan kognitif, untuk menjelaskan pemerolehan bahasa-bahasa tertentu, dan untuk menyelidiki aspek-aspek universal pemerolehan.

Gelombang penelitian dalam pemerolehan bahasa anak-anak ini mendorong para guru bahasa dan pendidik guru untuk mempelajari beberapa temuan umum demi membuat perbandingan antara pemerolehan bahasa pertama dan kedua, atau bahkan menjustifikasi metode dan teknik pengajaran bahasa tertentu yang didasarkan pada prinsip-prinsip pembelajaran bahasa pertama. Di permukaan, sepenuhnya masuk akal membuat analogi itu. Apalagi setiap anak, dalam lingkungan pertumbuhan normal, memperoleh bahasa asli mereka dengan lancar dan efisien. Lebih jauh, mereka menguasainya "secara alami", tanpa pendidikan khusus, sekalipun bukannya tanpa upaya dan perhatian yang memadai pada bahasa. Namun, perbandingan-perbandingan langsung harus diperlakukan secara hati-hati. Ada banyak perbedaan penting antara pembelajaran bahasa pertama dan kedua; perbedaan paling jelas, dalam kasus pembelajaran bahasa kedua orang dewasa, adalah kontras kognitif dan afektif antara

orang dewasa dan anak-anak. Telaah rinci tentang perbedaan-perbedaan tersebut disajikan dalam Bab 3.

Bab ini dirancang untuk menguraikan garis besar permasalahan-permasalahan dalam pembelajaran bahasa pertama sebagai fondasi untuk membangun pemahaman kita tentang prinsip-prinsip pembelajaran bahasa kedua. Pemahaman yang baik tentang sifat pembelajaran bahasa pertama akan merupakan bantuan tak ternilai, kalau bukan komponen utama, bagi pembentukan teori pemerolehan bahasa kedua. Bab ini membahas beberapa pandangan teoretis—yang bisa dikaitkan dengan paradigma-paradigma yang kita bicarakan di Bab 1—dalam pemerolehan bahasa pertama, dan mendiskusikan beberapa permasalahan pokok dalam pemerolehan bahasa pertama yang sangat berarti bagi pemahaman kita tentang pemerolehan bahasa kedua.

TEORI PEMEROLEHAN BAHASA PERTAMA

Setiap orang pernah menyaksikan kemampuan menonjol anak-anak dalam berkomunikasi. Saat bayi, mereka berceloteh, mendekut, menangis, dan dengan atau tanpa suara mengirim begitu banyak pesan dan menerima lebih banyak lagi pesan. Ketika berumur satu tahun, mereka berusaha menirukan kata-kata dan mengucapkan suara-suara yang mereka dengar di sekitar mereka, dan kira-kira pada saat itulah mereka mengucapkan "kata-kata" pertama mereka. Kurang lebih pada usia 18 bulan, kata-kata itu berlipat ganda dan mulai muncul dalam "kalimat" dua atau tiga kata—umumnya disebut ujaran-ujaran "telegrafis (bergaya telegram)"—seperti berikut (Clark, 2003):

all gone milk	*shoe off*	*baby go boom*
bye-bye Daddy	*Mommy sock*	*put down floor*
gimme toy	*there cow*	*this one go bye*

Tempo produksi pun mulai meningkat dengan makin banyaknya kata yang diucapkan setiap hari dan semakin banyak kombinasi kalimat yang dituturkan. Pada usia dua tahun, anak-anak memahami bahasa yang lebih canggih dan kecakapan bertutur mereka pun mengembang, bahkan untuk membentuk pertanyaan dan pernyataan negatif (Clark, 2003):

where my mitten?	*that not rabbits house*
what Jeff doing?	*I don't need pants off*
why not me sleeping	*that not red, that blue*

Pada usia sekitar 3 tahun, anak-anak bisa mencerna kuantitas masukan linguistik yang luar biasa. Kemampuan wicara dan pemahaman mereka meningkat pesat ketika mereka menjadi produsen ocehan nonstop dan percakapan tiada henti, bahasa pun menjadi berkah sekaligus petaka bagi orang-orang di sekitar mereka! Kreativitas mereka

saja sudah mendatangkan senyum orang tua dan saudara-saudara kandung mereka (O'Grady, 2005, h. 17):

> *Erase the window, Daddy.* [ketika melihat jendela berlapis es di musim dingin]
> *Headlights ... are lights that go on in the head.*
> *Is this where you get safe? 'Cause this is Safeway and you get safe from the cold.*
> [bocah 3 tahun di sebuah supermarket Safeway]

Kelancaran dan kreativitas ini berlanjut hingga usia sekolah ketika anak-anak mencerap stuktur yang semakin kompleks, memperluas kosakata mereka, dan mengasah keterampilan komunikatif mereka. Pada usia sekolah, ketika mereka mempelajari fungsi-fungsi sosial bahasa mereka, anak-anak tidak hanya belajar apa yang harus mereka katakan tetapi juga apa yang *jangan* mereka katakan.

Bagaimana kita bisa menjelaskan perjalanan fantastis dari tangis pertama saat kelahiran menuju kecakapan berbahasa saat dewasa? Dari kata pertama sampai puluhan ribu kata? Dari kalimat terpenggal-penggal seperti telegram pada usia 18 bulan hingga kalimat majemuk-kompleks, yang saksama secara kognitif dan tepat secara sosiokultural, hanya dalam beberapa tahun kemudian? Jenis-jenis pertanyaan inilah yang coba dijawab oleh berbagai teori pemerolehan bahasa.

Pada pokoknya, orang bisa memakai satu dari dua pandangan yang berseberangan dalam studi tentang pemerolehan bahasa pertama. Seorang behavioris ektrem bisa menyatakan pandangannya bahwa anak-anak lahir dengan ***tabula rasa***, sebidang papan tulis bersih tanpa pemahaman tertentu tentang dunia dan bahasa; anak-anak itu kemudian dibentuk oleh lingkungan mereka dan pelahan-lahan dikondisikan melalui berbagai dorongan terprogram. Sebaliknya, seorang konstruktivis esktrem akan berpandangan tidak saja bahwa anak-anak, sebagaimana yang disampaikan oleh kaum kognitivis, datang ke dunia ini dengan pengetahuan bawaan yang sangat spesifik, bakat tertentu, dan jadwal biologis mereka sendiri, tetapi bahwa mereka pun belajar berfungsi dalam sebuah bahasa terutama melalui interaksi dan wacana.

Pandangan-pandangan itu mencerminkan pertentangan tanpa ujung, dengan banyak kemungkinan pendirian di antaranya. Tiga poin itulah yang akan dijelaskan dalam bab ini. Pandangan pertama (behavioris) berhadap-hadapan dengan pandangan kedua (nativis) dan ketiga (fungsional).

Pendekatan Behavioristik

Bahasa adalah bagian fundamental dari keseluruhan perilaku manusia, dan para psikolog behavioristik menelitinya dalam kerangka itu dan berusaha merumuskan teori-teori konsisten tentang pemerolehan bahasa pertama. Pendekatan behavioristik berfokus pada aspek-apsek yang bisa ditangkap langsung dari perilaku linguistik—repsons yang bisa diamati secara nyata—dan berbagai hubungan atau kaitan antara respons-respons itu dan peristiwa-peristiwa di dunia sekeliling mereka. Seorang behavioris mungkin memandang perilaku bahasa yang efektif sebagai wujud tanggapan

yang tepat terhadap stimuli. Jika sebuah respons tertentu dirangsang berulang-ulang, ia lantas menjadi kebiasaan, atau terkondisikan. Maka, anak-anak menghasilkan respons linguistik yang memang dikondisikan. Ini berlaku menyangkut pemahaman maupun respons-respons mereka, sekalipun membicarakan pemahaman sama artinya dengan berputar-putar sedikit di luar wilayah yang bisa diamati. Orang belajar memahami suatu ujaran dengan memberikan repsons tepat terhadapnya dan dengan dirangsang untuk mengeluarkan respons seperti itu.

Salah satu upaya paling masyhur untuk membangun model behavioristik atas perilaku linguistik tertuang dalam karya klasik B. F. Skinner, *Verbal Behavior* (1957). Skinner umumnya dikenal karena percobaannya dengan perilaku binatang, namun ia juga diakui karena sumbangannya bagi pendidikan melalui mesin pengajaran dan pembelajaran terprogram (Skinner, 1968). Teori Skinner tentang perilaku verbal adalah perluasan dari teori umumnya tentang pembelajaran dengan ***operant conditioning***. *Operant conditioning* adalah pengondisian untuk membuat organisme (dalam hal ini manusia) memberikan tanggapan, atau ***operant*** (berupa kalimat atau ujaran), secara spontan; *operant* itu dipertahankan (atau dilatih) dengan perangsang tertentu (misalnya, respons positif dari orang lain, baik verbal maupun nonverbal). Jika seorang anak mengatakan, "mau susu" dan orang tuanya memberi susu, *operant* itu didukung dan, secara berulang-ulang, dikondisikan. Menurut Skinner perilaku verbal, seperti perilaku lain, dikendalikan oleh konsekuensi-konsekuensinya. Ketika konsekuensinya berupa imbalan, perilaku itu dipertahankan dan ditingkatkan kekuatannya, dan mungkin juga frekuensinya. Ketika konsekuensinya berupa hukuman, atau tidak ada dukungan sama sekali, perilaku itu dilemahkan dan pada akhirnya dimatikan.

Gugatan terhadap Pendekatan Behavioristik

Teori-teori Skinner mengundang sejumlah kritik, tak kurang di antaranya dari Noam Chomsky (1959) yang menulis ulasan sangat kritis atas *Verbal Behavior*. Namun, beberapa tahun kemudian, Kenneth MacCorquodale (1970) menerbitkan jawaban atas ulasan Chomsky dengan membela secara meyakinkan sudut pandang Skinner. Dan kontroversi pun terus berkobar. Kini hampir tak seorang pun menyepakati bahwa muxdel perilaku verbal Skinner mampu memberikan penjelasan yang memadai tentang kapasitas untuk mempelajari bahasa, karena perkembangan bahasa itu sendiri, karena watak abstrak bahasa, atau karena teori makna. Sebuah teori berbasis pengondisian dan pemberian dukungan akan sulit untuk menjelaskan kenyataan bahwa setiap kalimat yang Anda katakan atau tuliskan adalah hal baru, sesuatu yang sebelumnya tidak pernah diucapkan oleh Anda atau siapa pun! Ujaran-ujaran baru itu pun diciptakan oleh anak-anak kecil sewaktu mereka benar-benar "bermain" dengan bahasa, dan kreativitas yang sama terus berlanjut hingga masa dewasa dan di sepanjang hidup seseorang.

Dalam upaya memperluas dasar teori behavioristik, beberapa psikolog menawarkan pandangan-pandangan teoretis yang sudah mengalami perubahan. Salah satunya adalah

teori mediasi. Di sini makna dijelaskan dengan pernyataan bahwa stimulus linguistik (sebuah kata atau kalimat) mendatangkan respons "perantara" yang menstimulasi-diri. Charles Osgood (1953, 1957) menyebut stimulasi-diri ini "proses mediasi representasional", sebuah proses yang benar-benar tertutup dan tak kasatmata, yang bergerak dalam diri pembelajar. Menarik bahwa teori mediasi ini berusaha menjelaskan dirinya melalui sebuah gagasan yang beraroma "mentalisme"—dosa besar bagi behavioris garis keras! Bahkan, dalam beberapa hal teori mediasi sebenarnya adalah teori rasional/kognitif yang didandani sebagai behavioristik. Ia masih meninggalkan pertanyaan-pertanyaan tak terjawab tentang bahasa. Sifat abstrak bahasa dan hubungan antara makna dan ujaran tetap tak teruraikan. Semua kalimat memiliki struktur dalam—makna di lapis dasar yang hanya akan muncul berkat struktur permukaan. Struktur dalam tersebut berjalin rumit dalam seluruh pengalaman afektif dan kognitif seseorang. Kedalaman bahasa semacam itu sama sekali tak terukur oleh teori mediasi.

Usaha lain untuk menerangkan pemerolehan bahasa pertama dalam kerangka behavioristik dilakukan juga oleh Jenkins dan Palermo (1964). Walaupun mengakui bahwa perkiraan-perkiraan mereka bersifat "spekulatif" dan "prematur" (h. 143), kedua penulis itu berupaya memadukan gagasan linguistik generatif dan pendekatan-pendekatan mediasional pada bahasa anak-anak. Mereka menyatakan bahwa anak-anak mampu memahami kerangka linier sebuah kalimat dan mempelajari logika stimulus-respons dalam setiap kerangka; peniruan adalah aspek penting, kalau bukan esensial, untuk membangun asosiasi stimulus-respons. Tetapi teori ini juga gagal menjelaskan sifat abstrak bahasa, kreativitas anak-anak, dan watak interaktif pemerolehan bahasa.

Terlihat bahwa kekakuan psikologi behavioristik, dengan penekanannya pada observasi empiris dan metodologi ilmiah, baru pada tahap permulaan untuk menjelaskan keajaiban pemerolehan bahasa. Namun ia membuka pintu bagi pendekatan-pendekatan baru yang, dengan psikologi kognitif sebagai alatnya, menekankan anggapan tentang ciri-ciri bawaan bahasa, dan selanjutnya arti penting interaksi sosial dalam pemerolehan bahasa pertama anak-anak.

Pendekatan Nativis

Istilah **nativis** diambil dari pernyataan dasar mereka bahwa pemerolehan bahasa sudah ditentukan dari sananya, bahwa kita lahir dengan kapasitas genetik yang mempengaruhi kemampuan kita memahami bahasa di sekitar kita, yang hasilnya adalah sebuah konstruksi sistem bahasa yang tertanam dalam diri kita.

Hipotesis sifat bawaan ini memperoleh dukungan dari beberapa kubu. Eric Lenneberg (1967) menyatakan bahwa bahasa adalah perilaku "spesifik-spesies" dan bahwa beberapa mode persepsi, kategorisasi kemampuan, dan mekanisme-mekanisme lain yang berhubungan dengan bahasa ditentukan secara biologis. Chomsky (1965) juga mengemukakan adanya ciri-ciri bawaan bahasa untuk menjelaskan pemerolehan bahasa asli pada anak-anak dalam tempo begitu singkat sekalipun ada sifat amat abstrak dalam kaidah-kaidah bahasa tersebut. Pengetahuan bawaan ini, menurut

Chomsky, diumpamakan dengan "kotak hitam kecil" di otak, sebuah **perangkat pemerolehan bahasa** atau *language acquisition device* (LAD). McNeill (1966) memaparkan LAD meliputi empat perlengkapan linguistik bawaan:

1. Kemampuan membedakan bunyi wicara dari bunyi-bunyi lain di lingkungan sekitar
2. Kemampuan menata data linguistik ke dalam berbagai kelas yang bisa disempurnakan kemudian
3. Pengetahuan bahwa hanya jenis sistem linguistik tertentu yang mungkin sedangkan yang lainnya tidak
4. Kemampuan untuk terus mengevaluasi sistem linguistik yang berkembang untuk membangun kemungkinan sistem paling sederhana berdasarkan masukan linguistik yang tersedia.

McNeill dan para peneliti lain dalam tradisi Chomskyan secara meyakinkan berpendapat mengenai gagasan LAD, yang sangat bertolak belakang dengan teori stimulus-respons (S-R) aliran behavioristik yang begitu terbatas dalam menjelaskan kreativitas yang terdapat dalam bahasa anak-anak. Gagasan tentang bakat linguistik bawaan sepenuhnya cocok dengan teori generatif: anak-anak diyakini memanfaatkan kemampuan bawaan untuk menghasilkan jumlah ujaran yang kemungkinannya tak terhingga. Aspek-aspek makna, keabstrakan, dan kreativitas dijelaskan secara lebih memadai. Walaupun diakui bahwa LAD secara harfiah bukanlah segugus sel otak yang bisa ditunjuk dan ditentukan letaknya, penyelidikan sisi kognitif dan keterhubungan linguistik-psikologis semacam itu mendorong banyak penelitian berfaedah.

Belakangan ini, para peneliti dalam tradisi nativis melanjutkan alur penyelidikan ini melalui sebuah genre penelitian pemerolehan bahasa anak yang berfokus pada apa yang kemudian dikenal sebagai **Tata Bahasa Universal** (White, 2003; lihat juga Gass & Selinker, 2001, h. 168-191; Mitchell & Myles, 1998, h. 42-71; Cook, 1993, h. 200-245, untuk garis besar). Berpegang pada asumsi bahwa manusia secara genetik dilengkapi kemampuan yang memungkinkan mereka menguasai bahasa, para peneliti memperluas gagasan LAD dengan mengajukan suatu sistem kaidah bahasa universal, sebuah gagasan yang lantas melampaui usulan semula mereka untuk LAD. Penelitian Tata Bahasa Universal atau *Universal Grammar* (UG) berusaha mencari tahu apa yang dibawa oleh setiap anak, terlepas dari stimuli lingkungan mereka (yakni bahasa[-bahasa] yang mereka dengar di sekitar mereka), dalam proses pemerolehan bahasa. Kajian-kajian semacam itu menelaah pembentukan pertanyaan, penyangkalan, susun kata, diskontinuitas klausa melekat (*"The ball that's on the table is blue"*), pelenyapan subjek (*"Es mi hermano"*), dan berbagai fenomena gramatikal lainnya. (Uraian lebih rinci tentang UG disajikan dalam subbab berikutnya).

Salah satu kontribusi praktis dari teori-teori nativis tampak jelas ketika Anda membaca berbagai temuan yang dihasilkan tentang sistem bahasa anak-anak bekerja.

Penelitian menunjukkan bahwa bahasa anak-anak, pada tingkatan mana pun, adalah sebuah sistem yang diakui. Perkembangan linguistik anak-anak bukanlah proses semakin berkurangnya struktur-struktur yang "tidak tepat"—bukan sebuah bahasa di mana tahap sebelumnya mengandung lebih banyak "kekeliruan" ketimbang tahap selanjutnya. Justru, bahasa anak-anak di setiap tahap adalah **sistematis** dalam arti anak-anak secara ajek membentuk hipotesis-hipotesis berdasarkan masukan yang diterima dan kemudian menguji hipotesis-hipotesis itu dalam percakapan (dan kemampuan memahami). Ketika bahasa anak-anak berkembang, hipotesis-hipotesis itu direvisi terus-menerus, dibentuk ulang, atau ada kalanya ditinggalkan.

Sebelum linguistik generatif menjadi populer, Jean Berko (1958) sudah menunjukkan bahwa anak-anak mempelajari bahasa bukan sebagai rangkaian komponen yang terpisah-pisah melainkan sebagai sebuah sistem terpadu. Menggunakan pendekatan dengan kata-kata tanpa makna, Berko mendapati bahwa anak-anak berbahasa Inggris yang umurnya empat tahun pun sudah menerapkan kaidah-kaidah dalam pembentukan kata jamak, waktu sekarang progresif, waktu lampau, orang ketiga tunggal, dan posesif. Dia mendapati, misalnya, bahwa jika anak-anak melihat gambar sebuah benda yang diberi nama "*wug*" dengan mudah mereka berbicara tentang dua buah "*wugs*", atau jika mereka diperkenalkan pada seseorang yang bisa melakukan "*gling*", anak-anak bisa berbicara tentang seseorang yang kemarin melakukan "*glinged*", atau kadang-kadang "*glang*".

Kajian nativis mengenai pemerolehan bahasa anak-anak menghasilkan sebuah hipotesis tentang **tata bahasa** bebas-susun (*that is, description of linguistic systems*) pada bahasa anak-anak, walaupun tata bahasa semacam itu masih sangat didasarkan pada data empiris. Tata bahasa ini pada umumnya adalah representasi struktur dalam—seperangkat kaidah abstrak yang mendasari ujaran di permukaan, struktur yang tidak muncul dalam pembicaraan. Para ahli bahasa mulai mengkaji bahasa anak-anak dari bentuk-bentuk ringkas "mirip telegram" (seperti "*allgone milk*" dan "*baby go boom*" yang disebutkan di atas) hingga bahasa kompleks pada anak-anak usia lima sampai sepuluh tahun. Meminjam salah satu dogma dari paradigma struktural dan behavioristik, mereka mengolah data dengan prasangka minimal tentang bagaimana mestinya bahasa anak, dan mengamati data untuk melihat sistem yang konsisten dalam diri seseorang, sebagaimana linguis menjelaskan bahasa di "lapangan".

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Fakta bahwa anak-anak memproduksi ujaran dua-tiga kata "bergaya telegram" tampaknya bersifat universal. Bahasa anak-anak pada usia 3, 4, 5, atau lebih tua lagi (seperti kalimat "*Erase the window*") mengundang senyum di wajah orang dewasa. Semua itu adalah hasil "konstruksi kreatif" anak-anak dalam berbahasa.

Implikasi Pengajaran: Orang dewasa yang mempelajari bahasa kedua tentu juga kreatif, tetapi tidak dalam cara yang persis sama. Ujaran bergaya telegram tampaknya adalah produk pematangan intelektual pada anak-anak, dan bentuk kanak-kanak semacam itu tidak sering muncul dalam bahasa orang dewasa. Namun kreativitas fonologis, gramatikal, leksikal, dan semantik terlihat jelas. Pikirkanlah para pembelajar bahasa Inggris yang mengatakan: "*I'm happy to get this burden out of my chest.*" "*I like the [language learning] strategy of reproduction with a partner.*" "*My lack of English is very frustrating to me.*" Yang manakah dari contoh-contoh kreatif semacam itu yang akan diajarkan Anda dalam pembelajaran siswa Anda. Bagaimana respons Anda?

Sebuah kerangka generatif ternyata ideal untuk menjelaskan proses-proses semacam itu. Tata bahasa awal pada bahasa anak-anak disebut **tata bahasa poros** (***pivot grammars***). Umumnya diakui bahwa ujaran dua kata pertama oleh anak-anak menampakkan adanya dua kelompok kata yang terpisah, jadi bukan sekadar dua kata dilontarkan bersama-sama secara acak. Perhatikan ujaran-ujaran berikut: "*my cap*"; "*that horsie*"; "*bye-bye Jeff*"; "*Mommy sock*". Para ahli bahasa mengatakan bahwa kata-kata di sisi kiri tampaknya masuk dalam kelompok tersendiri yang berbeda dengan kata-kata di sisi kanan. Jelasnya, *my* bisa muncul bersama *cap*, *horsie*, *Jeff*, atau *sock*, tetapi tidak bersama *that* atau *bye-bye*. *Mommy* dalam hal ini merupakan sebuah kata yang bisa masuk ke dalam dua kelompok itu. Kata-kata di kelompok pertama kita sebut "poros", sebab mereka bisa berputar di antara sejumlah kata dalam kelompok kedua yang "terbuka". Dengan demikian kaidah pertama tata bahasa generatif anak-anak dideskripsikan sebagai berikut:

Kalimat → kata poros + kata terbuka

Data yang dihimpun dalam penelitian generatif menghasilkan banyak sekali kaidah semacam itu. Sebagian dari kaidah-kaidah itu tampaknya didasarkan pada Tata Bahasa Universal anak-anak. Ketika bahasa anak-anak menjadi matang dan akhirnya mirip bahasa orang dewasa, kompleksitas dan banyaknya kaidah-kaidah generatif yang mewujudkan kompetensi berbahasa yang sangat mengagumkan.

Gugatan terhadap Pendekatan Nativis

Pada tahun-tahun berikutnya model "ditentukan oleh kaidah (*rule-governed*)" milik aliran generatif Chomskyan ini digugat. Asumsi yang mendasari tradisi ini adalah bahwa kaidah-kaidah generatif, atau "item-item" dalam suatu pengertian linguistik, tersambungkan **berseri**, dengan satu sambungan pada tiap-tiap pasangan neuron di otak. Suatu "gambaran yang lebih semrawut tetapi lebih bermanfaat" (Spolsky, 1989, h. 149) ditawarkan oleh model lain yang kelak dikenal sebagai model **pemrosesan yang terdistribusi serempak** atau *parallel distributed processing* (PDP). Model ini didasarkan pada gagasan bahwa informasi diproses serempak pada beberapa tingkatan. Ketika Anda membaca halaman ini, otak Anda memperhatikan kata-kata, makna dan persambungan kata, hubungan sintaksis, wacana tekstual, maupun pengalaman latar belakang (kerangka berpikir) yang Anda bawa kepada teks. Performa linguistik anak-anak (atau orang dewasa) mungkin lebih merupakan konsekuensi dari interkoneksi syaraf yang berlangsung simultan pada banyak tingkatan ketimbang proses penerapan satu kaidah, lalu kaidah lainnya, lalu yang lainnya, dan seterusnya.

Sebuah kiasan sederhana dengan musik bisa menjelaskan gagasan rumit ini. Komposisi untuk simfoni mungkin mempunyai, katakanlah, 12 bagian terpisah yang dimainkan serempak. "Simfoni" otak manusia memungkinkan kita memproses banyak segmen dan tingkatan bahasa, kognisi, afeksi, dan persepsi secara bersamaan—secara paralel. Dan oleh sebab itu, menurut model PDP, sebuah kalimat—yang mempunyai perlengkapan fonologis, morfologis, sintaksis, leksikal, semantik, wacana, sosiolinguistik, dan strategis—tidaklah "dibangkitkan" oleh serangkaian kaidah (Ney & Pearson, 1990; Sokolik, 1990). Kalimat, justru, adalah hasil dari interkoneksi simultan banyak sekali sel otak.

Terkait erat dengan konsep PDP adalah cabang penelitian psikolinguistik yang disebut **koneksionisme** (Rumelhart & McClelland, 1986), di mana neuron dalam otak katanya membentuk koneksi ganda: masing-masing dari 100 miliar sel syaraf dalam otak mungkin terkait dengan 10.000 pasangannya. Dalam pendekatan ini, pengalaman mempermudah pembelajaran dengan jalan memperkuat koneksi-koneksi tertentu—kadang-kadang dengan melemahkan yang lain. Misalnya, pemerolehan bentuk-bentuk lampau reguler dalam bahasa Inggris, sebagai bahasa pertama, oleh anak-anak mungkin berlangsung sebagai serangkaian koneksi. Mula-mula, seorang anak bisa dengan yakin menghubungkan bentuk *went* dengan kata kerja *go*. Lalu, ia akan sering mengenali hubungan lain, yakni akhiran tetap *-ed* yang ditambahkan pada sebuah kata kerja, dan mulai menggunakan kata *goed*. Akhirnya, anak-anak akan menganggap *goed* tidak tepat, dan ia akan menyimpulkan bahwa, bentuk *-ed* terhubung dengan sebagian besar kata kerja, dan bentuk *went* sebagai peraturan khusus. "Menurut penjelasan semacam itu, tidak ada yang disebut "kaidah" tata bahasa. Justru, keberaturan sintaksis muncul dari asosiasi-yang-dipelajari antara fungsi bahasa dan bentuk dasar dan lampau, dengan kaidah baru yang dihasilkan dengan melakukan generalisasi "terus-menerus" terhadap contoh-contoh yang tertanam" (N. Ellis, 2003, h. 88).

Belakangan, model-model koneksionis menunjukkan perkembangan aneh dengan mengamini semangat pendekatan kaum behavioris. **Emergentisme**, sebuah perspektif yang dianut oleh O'Grady (1999, 2003), MacWhinney (1999), dan lain-lain, meyakini bahwa "kompleksitas bahasa muncul dari proses perkembangan relatif sederhana yang dihadapkan pada lingkungan yang masif dan kompleks. Interaksi-interaksi yang membentuk bahasa adalah asosiasi, miliaran koneksi, yang hidup berdampingan dalam sistem syaraf, serupa dengan organisme-organisme yang hidup bersama-sama dalam sebuah ekosistem. Dan keberaturan muncul sebagai hasil dari interaksi dan pembatasan timbal balik di antara mereka" (N. Ellis, 2003, h. 81). Perspektif ini sangat bertentangan dengan pandangan-pandangan nativis terdahulu dengan menyatakan bahwa "tidak ada Tata Bahasa Universal bawaan (atau, tidak ada sistem gramatikal bawaan)" (O'Grady, 1999, h. 623).

Emergentisme mungkin mewakili suatu pendekatan yang lebih berhati-hati terhadap teori pemerolehan bahasa ketimbang yang kita temukan dalam klaim-klaim nativis sebelumnya, sekalipun masih mengundang sejumlah perdebatan (Schwartz, 1999). Dengan mengamati secara seksama pada performa linguistik yang bisa diamati dan identifikasi komponen neurolinguistik (Schumann et al., 2004), para peneliti dapat lebih hati-hati pada menyampaikan klaim yang terlalu "mentalistik" tentang realitas psikologis pembentukan kaidah dalam pemerolehan bahasa.

Pendekatan-pendekatan yang berangkat dari kerangka nativis—juga gugatan-gugatan yang baru saja disinggung di atas—memberikan beberapa sumbangan penting bagi pemahaman kita tentang proses pemerolehan bahasa pertama:

1. Eksplorasi struktur linguistik yang tak terlihat, tak teramati, dan tersembunyi yang berkembang dalam diri anak-anak
2. Rancang-bangun sejumlah perlengkapan Tata Bahasa Universal, di mana kita bisa memahami lebih baik cara pemerolehan bahasa dan karakter bahasa-bahasa manusia pada umumnya
3. Deskripsi sistematis tentang kemampuan linguistik anak ditentukan oleh kaidah, atau proses yang didistribusikan serempak, atau pembentukan berbagai koneksi yang didasarkan pada pengalaman.

Pendekatan Fungsional

Lebih lanjut, dengan meningkatnya perspektif konstruktivis tentang kajian bahasa, kita melihat adanya pergeseran dalam pola-pola penelitian. Pergeseran ini tidak jauh dari matarantai generatif/kognitif, dan mungkin lebih tepat dilihat sebagai gerak menukik menuju esensi bahasa. Dua penekanan muncul: (1) Para peneliti mulai melihat bahwa bahasa hanyalah salah satu manifestasi kemampuan kognitif dan afektif manusia dalam kaitannya dengan dunia, dengan orang lain, dan dengan diri sendiri. (2) Lebih jauh, kaidah-kaidah generatif yang ditawarkan oleh kaum nativis adalah abstrak, formal, eksplisit, dan sangat logis, tetapi mereka hanya bersentuhan dengan **bentuk-bentuk** bahasa dan tidak dengan makna, sesuatu yang terletak pada tataran

fungsional yang lebih mendalam, yang terbangun dari interaksi sosial. Contoh bentuk-bentuk bahasa adalah morfem, kata, kalimat, dan kaidah yang mengatur semua itu. Fungsi adalah tujuan interaktif dan bermakna di dalam suatu konteks sosial (pragmatis) yang penuh dengan bentuk-bentuk.

Perkembangan Kognisi dan Bahasa

Lois Bloom (1971) secara meyakinkan melontarkan kritik pertamanya terhadap tata bahasa poros dengan menunjukkan bahwa hubungan antarkata dalam ujaran-ujaran bergaya telegram banyalah sama di tingkat permukaan. Misalnya, pada ujaran "*Mommy sock*", yang oleh kaum nativis dijelaskan sebagai kalimat yang terdiri atas kata poros dan kata terbuka, Bloom menemukan seridak-tidaknya tiga relasi dasar: agen-perbuatan (Ibu sedang mengenakan kaus kaki), agen-objek (Ibu melihat kaus kaki), dan milik-pemilik (kaus kaki Ibu). Dengan menelaah data dalam konteks, Bloom menyimpulkan bahwa anak-anak mempelajari struktur dasar, dan bukan tata kata superfisial. Maka, mengikuti konsteks sosialnya, "*Mommy sock*" bisa berarti bermacam-macam bagi seorang anak. Variasi makna itu tidak cukup tertangkap dalam pendekatan tata bahasa poros.

Lewis Caroll dengan piawai menangkap karakteristik bahasa ini dalam karya fiksinya *Through the Looking Glass* (1871), di mana Alice berbantahan dengan Humpty Dumpty tentang makna kata:

> "Kerika aku menggunakan sebuah kata," kata Humpty Dumpty, dengan nada agak mencemooh, "itu berarti aku sendiri yang memilih artinya—tidak lebih tidak kurang."
> "Pertanyaannya adalah," kata Alice, "apakah kamu bisa membuat kata yang menunjuk banyak hal yang berbeda."
> "Pertanyaannya adalah," tukas Humpty Dumpty, "mana yang akan berlaku—itu saja."

Penelitian Bloom, bersama dengan penelitian Jean Piaget, Dan Slobin, dan lain-lain, memberikan angin baru bagi studi bahasa anak, kali ini berpusat pada hubungan perkembangan kognitif dengan pemerolehan bahasa pertama. Piaget (1955; Piaget & Inhelder, 1969) menjelaskan keseluruhan proses interaksi anak-anak dengan lingkungan mereka, dan antara kapasitas kognitif mereka yang tengah berkembang serta pengalaman linguistik mereka. Menurut Piaget, apa yang anak-anak pelajari tentang bahasa ditentukan oleh apa yang mereka ketahui tentang dunia, sebuah sudut pandang yang oleh orang lain (Vygotsky, 1978, misalnya) dianggap terlalu satu arah. Gleitman dan Wanner (1982, h. 13) mengatakan dalam tinjauannya atas kemajuan terbaru penelitian bahasa anak-anak, "cara anak-anak belajar bahasa dilengkapi dengan kemampuan interpretatif konseptual untuk mengategorikan dunia ... Para pembelajar digiring untuk memetakan tiap-tiap ide semantik atas unit linguistik kata."

Slobin (1971, 1986, 1997), antara lain, memperlihatkan bahwa, dalam semua bahasa, pembelajaran semantik bergantung kepada perkembangan kognitif dan rangkaian perkembangan lebih ditentukan oleh kompleksitas semantik ketimbang oleh kompleksitas struktural. "Ada dua perintis utama dalam pengembangan bahasa, yang melibatkan urusan fungsi dan bentuk: (1) pada tataran fungsional, perkembangan didorong oleh pertumbuhan kapasitas konseptual dan komunikatif, bersama skema-skema bawaan kognisi; dan (2) pada tataran formal, perkembangan didorong oleh pertumbuhan kapasitas perseptual dan kapasitas pemrosesan informasi, beroperasi bersama skema bawaan tata bahasa" (Slobin, 1986, h. 2). Bloom (1976) mengemukakan bahwa "penjelasan tentang perkembangan bahasa tergantung pada penjelasan kognitif yang melandasi bahasa: apa yang diketahui anak-anak akan menentukan kode yang mereka pelajari untuk berbicara maupun memahami pesan." Maka, para peneliti bahasa anak-anak mulai meneliti fungsi bahasa yang diperoleh anak-anak, dan hubungan bentuk-bentuk bahasa dengan fungsi tersebut.

Interaksi Sosial dan Perkembangan Bahasa

Dalam tahun-tahun terakhir, menjadi sangat jelas bahwa fungsi bahasa melebar melampoui pemikiran kognitif dan struktur memori. Di sini kita melihat penekanan kedua dari kaum konstruktivis sosial pada perspektif fungsional. Holzman (1984, h. 119), dalam "model resiprokal" perkembangan bahasa, mengemukakan bahwa "sistem respons timbal-balik (resiprokal) berlangsung antara anak-bayi yang sedang mengembangkan bahasa dan pengguna bahasa mahir [dewasa] dalam sosialisasi-pengajaran-pemeliharaan." Ada penelitian (Berko-Gleason, 1988; Lock, 1991) yang mengamati hubungan antara pemerolehan bahasa oleh anak-anak dan pembelajaran tentang bagaimana sistem sosial bekerja dalam perilaku manusia. Penyelidikan lain tentang bahasa anak-anak (misalnya, Budwig, 1995; Kuczaj, 1984) memusatkan perhatian pada salah satu wilayah paling sulit dalam penelitian lingusitik: fungsi bahasa dalam **wacana**. Mengingat bahasa digunakan untuk komunikasi interaktif, tepat kiranya bahwa seseorang mempelajari fungsi-fungsi komunikatif bahasa: Apa yang anak-anak ketahui dan pelajari tentang percakapan dengan orang lain? Tentang bagian-bagian terangkai sebuah wacana (hubungan-hubungan antara berbagai kalimat)? Tentang interaksi antara pendengar dan pembicara? Tentang isyarat-isyarat percakapan? Dalam perspektif semacam itu, inti sari bahasa—fungsi komunikatif dan pragmatisnya—ditangani dalam segala kemungkinannya (Clark, 2003; O'Grady, 2005).

Yang penting dalam genre penelitian ini adalah minat terhadap tingkat performa bahasa. Semua respons diamati secara cermat oleh para strukturalis, yang dikesampingkan sebagai "variabel-variabel performa" oleh para ahli linguistik generatif untuk menjelaskan "kompetensi", kini kembali menjadi penting. Keragu-raguan, jeda, gerak mundur dan sejenisnya sesungguhnya merupakan isyarat-isyarat penting dalam percakapan. Bahkan beberapa kategori kontekstual yang dipaparkan oleh—monisnya—Skinner, dalam *Verbal Behavior*, ternyata relevan! Ahli linguistik tidak bisa lagi mengkaji kaidah-kaidah formal abstrak tanpa mempertimbangkan semua tetek-

bengek performa sehari-hari yang sebelumnya dikesampingkan dalam upaya pencarian sistematika bahasa.

Dibahas beberapa pandangan teoretis di sini. (Lihat Bagan 2.1 untuk rangkumannya). Sebuah teori yang terpadu, konsisten, dan lengkap tentang diungkapkan pemerolehan bahasa pertama memang belum bisa; namun, penelitian bahasa anak-anak melahirkan langkah-langkah besar. Bahkan kalaupun semua jawaban sama sekali tidak jelas, mungkin kita membutuhkan lebih banyak pertanyaan yang lebih akurat.

Sekarang mari beralih ke sejumlah permasalahan dalam pemerolehan bahasa pertama—pertanyaan dan problem kunci yang sudah dan sedang digarap oleh para peneliti dalam bidang ini. Kajian tentang permasalahan-permasalahan ini akan membantu Anda menyempurnakan pemahaman tentang karaktet pemerolehan bahasa anak-anak.

Bagan 2. 1. Teori pemerolehan bahasa pertama

PERMASALAHAN DALAM PEMEROLEHAN BAHASA PERTAMA

Kompetensi dan Performa

Selama berabad-abad para ilmuwan dan filsuf membuat pembedaan mendasar antara kompetensi dan performa. **Kompetensi** menunjuk pada pengetahuan dasar seseorang tentang sistem, kejadian, atau fakta. Ini adalah *kemampuan* yang tak teramati dalam melakukan sesuatu, dalam menampilkan sesuatu. **Performa** adalah manifestasi yang konkret dan bisa diamati, atau realisasi atas kompetensi. Ini adalah tindakan nyata seperti: berjalan, menyanyi, menari, berbicara. Dalam masyarakat maju kita menggunakan kompetensi-performa dalam segala bidang. Di sekolah, misalnya, kita mengasumsikan bahwa anak-anak memiliki wilayah-wilayah kompetensi tertentu dan bahwa kompetensi ini bisa diukur dan dinilai melalui alat pengamatan untuk mendapatkan sampel performa yang disebut "ujian" dan "evaluasi belajar".

Dalam bahasa, kompetensi merupakan pengetahuan mendasar tentang sistem bahasa—kaidah-kaidah tata bahasanya, kosakatanya, seluruh pernak-pernik bahasa dan bagaimana menggunakannya secara padu. Performa adalah produksi aktual (berbicara, menulis) atau pemahaman (menyimak, membaca) terhadap peristiwa-peristiwa linguistik. Chomsky (1965) mencontohkan kompetensi dengan pembicara-pendengar "ideal" yang tidak memperlihatkan variabel-variabel performa seperti keterbatasan memori, kekacauan, pergeseran perhatian dan minat, kesalahan, dan fenomena-fenomena keraguan seperti pengulangan, ketersendatan, jeda, penghilangan, dan penambahan. Inti gagasan Chomsky adalah bahwa sebuah teori bahasa merupakan teori kompetensi tidak perlu memilah-milah sedemikian banyak variabel performa yang tidak mencerminkan kemampuan linguistik dasar pembicara-pendengar.

Perbedaannya ada pada satu hal yang dipegang selama beberapa saat oleh para linguis dan psikolog generatif/kognitif, yaitu sebuah konsepsi mentalistik yang tidak disentuh oleh kaum strukturalis dan behavioris: Bagaimana bisa orang menilai secara ilmiah wilayah yang tak teramati ini? Brown dan Bellugi (1964) memberi kita contoh bagus tentang sulitnya upaya mendapatkan pengetahuan gramatikal dasar dari anak-anak. Tidak seperti orang dewasa, yang bisa ditanyai, misalnya, apakah lebih baik mengatakan "*two foots*" atau "*two feet*", anak-anak memperlihatkan apa yang disebut efek "pop-go-weasel", sebagaimana tampak dalam dialog berikut antara seorang dewasa dan bocah dua tahun:

Orang dewasa: Nah, Adam, dengarkan apa yang kukatakan. Katakan padaku mana yang lebih baik: *some water* atau *a water*?
Adam: *Pop go weasel*[1]

Anak-anak jelas tidak tertarik pada—atau mengerti—pertanyaan gramatikal orang dewasa dan karena itu mengatakan apa yang dia mau! Maka, peneliti dipaksa merancang metode-metode tak langsung untuk menilai kompetensi. Di antaranya adalah rekaman dan transkripsi pembicaraan yang diikuti dengan analisis ketat, dan/atau pengujian langsung melalui tes peniruan, penyampaian, atau pemahaman tertentu. Tentunya metode ini masih banyak sekali kekurangannya. Bagaimana cara menyimpulkan kompetensi umum sistem linguistik seorang gadis lima tahun, yang hanya berbahasa Inggris, ketika ia menuturkan sebuah kecelakaan di televisi dengan hasil transkripsi seperti di bawah ini:

they heared 'em underground ca-cause they went through a hoyle—a hole—and they pulled a rock from underground and then they saw a wave going in—that the hole—and they brought a table and the wave brought 'em out the k—tunnel and then the—they went

---

[1] *Pop go weasel*: dari bait lagu dolanan anak-anak, untuk konteks di atas, jawaban itu dipakai si anak untuk [illegible] atau menghindar (penerjemah). Lirik asli: *Half a pound of tuppenny rice, Half a pound of treacle. That's the way the money goes, Pop! goes the weasel.*

away and then–uh–m–ah–back on top and it was–uh–going under a bridge and they went–then the braves hit the–the bridge–they–all of it–th-then they looked there–then they–then they were safe.

Di permukaan mungkin terlihat betapa buruknya anak itu berkomunikasi. Saya berkesempatan menampilkan transkripsi yang sama, tanpa menyebut siapa penuturnya, kepada sekelompok ahli terapi wicara dan meminta mereka menganalisis berbagai kemungkinan "gangguan" yang bisa dibaca dari transkripsi itu. Setelah mereka menyampaikan banyak hal berkaitan dengan gejala afasia (merosotnya kemampuan bertutur atau memahami wicara karena kerusakan pada otak, peny.), dengan senang hati saya memberi tahu mereka sumber yang sebenarnya! Intinya, dalam pemrosesan data linguistik sehari-hari, kita menjumpai rangkaian wicara semacam itu dan memahaminya cukup baik sebab kita tahu tentang penuturan cerita, tentang fenomena keraguan, dan tentang konteks narasi.

Jika kita merekam lebih banyak lagi sampel wicara gadis lima tahun itu, kita tetap akan menghadapi problem dalam menyimpulkan kompetensinya. Bagaimana pengetahuannya tentang sistem kata kerja? Tentang konsep "kalimat"? Bahkan jika kita merancang pengujian yang sedikit lebih cermat tentang pemahaman atau penuturan wicara pada seorang anak, kita akan tetap sulit membuat kesimpulan mengenai kompetensi dasar anak itu. Penelitian lebih jauh akan menguatkan kesimpulan-kesimpulan kita melalui beragam pengamatan.

Pembicaraan orang dewasa pun sering mengandung kesalahan yang tak kalah banyaknya, sebagaimana bisa kita lihat dalam transkripsi verbatim sebuah acara bincang-bincang dengan pemain golf profesional yang membahas kiat-kiat meningkatkan permainan golf.

Concentration is important. But uh–I also–to go with this of course if you're playing well–if you're playing well the you get uptight about your game. You get keyed up and it's easy to concentrate. You know you're playing well and you know ... in with a chance than it's easier, much easier to–to you know get in there and–and start to ... you don't have to think about it. I mean it's got to be automatic.

Barangkali akan lebih baik kalau sang tamu hanya mengucapkan kalimat terakhir dan memangkas semua kata-kata yang tidak perlu sebelumnya!

Model kompetensi-performa tidak mendapat sambutan universal. Kritik utama terhadap model ini terpusat pada gagasan bahwa kompetensi, sebagaimana didefinisikan oleh Chomsky, terdiri atas kecakapan pendengar-pembicara "ideal" yang bersih dari apa yang disebut variabel performa. Tentang hal ini, Stubbs (1996) mengingatkan kita akan pandangan ahli bahasa Inggris Firth dan Halliday: dualisme tidaklah diperlukan, dan satu-satunya pilihan bagi linguis adalah mengkaji penggunaan bahasa. Tarone (1988) menunjukkan bahwa idealisasi pengguna bahasa menolak penghakiman atas sejumlah kekeliruan linguistik dan silap lidah yang sangat mungkin

muncul dalam komunikasi seseorang. Dengan kata lain, semua kesilapan, keraguraguan dan koreksi diri seorang anak (atau orang dewasa) kemungkinan besar berhubungan dengan konsep Tarone tentang **kompetensi heterogen**—kemampuan yang sedang dalam proses pembentukan. Jadi, sekalipun kita tergoda untuk menyatakan bahwa gadis lima tahun yang dikutip di atas mengetahui perbedaan, taruhlah, antara "*a hole*" dan "*a hoyle*", kita tidak boleh terburu-buru menerima yang terakhir itu sebagai selip lidah.

Apa yang bisa kita simpulkan tentang teori pemerolehan bahasa berdasarkan model kompetensi-performa? Sebuah pendekatan cermat untuk mengukur kompetensi seseorang akan memungkinkan Anda menarik kesimpulan tentang kemampuan menyeluruh seseorang, dan tetap memberi perhatian pada faktor lingustik yang mulanya ingin Anda kesampingkan.

Pemahaman dan Produksi

Tanpa mencampuradukkannya dengan perbedaan kompetensi-performa, pemahaman dan produksi bisa merupakan aspek-aspek baik performa *maupun* kompetensi. Salah satu mitos yang merasuki beberapa materi pengajaran bahasa asing adalah bahwa **pemahaman** (menyimak, membaca) bisa disetarakan dengan kompetensi, sedangkan **produksi** (berbicara, menulis) adalah performa. Perlu diketahui bahwa tidak demikian halnya: produksi tentu lebih mudah diamati, tetapi pemahaman pun, sama seperti produksi, adalah performa—sebuah "tindakan sengaja" dalam istilah Saussure.

Dalam bahasa anak-anak, pengamatan dan penelitian membuktikan keunggulan umum pemahaman atas produksi: anak-anak tampaknya memahami "lebih banyak" ketimbang yang mereka produksi. Misalnya, seorang anak mungkin memahami kalimat yang mengandung kata penunjuk melekat di dalamnya (misalnya, "*The ball that's in the sandbox is red*") tetapi tidak mampu membuat kalimat demikian. W. R. Miller (1963, h. 863) memberi contoh bagus tentang fenomena perkembangan fonologis ini: "Baru-baru ini seorang bocah tiga tahun mengatakan kepada saya bahwa namanya Litha. Saya menanggapi "Litha?" "Bukan, Litha." "Oh, Lisa." "Ya, Litha." Anak itu jelas mengerti perbedaan besar antara *s* dan *th*, sekalipun dia sendiri tidak bisa menghasilkan perbedaan itu.

Bagaimana kita menjelaskan ini, sebuah "kesenjangan" antara pemahaman dan produksi? Kita tahu, bahkan orang-orang dewasa pun memahami lebih banyak kosakata ketimbang yang mereka gunakan dalam pembicaraan; mereka juga memahami lebih banyak variasi sintaksis ketimbang yang sejauh ini mereka produksi. Bisakah kompetensi yang sama menjelaskan semua bentuk performa itu? Atau dapatkan kita berbicara tentang kompetensi pemahaman sebagai sesuatu yang terpisah dari kompetensi produksi? Karena pemahaman kita mengungguli produksi, apakah itu menunjukkan kompetensi menyeluruh kita? Apakah produksi mewakili porsi lebih kecil kompetensi kita? Tentu tidak. Karena itulah perlu dibuat suatu pembedaan antara kompetensi produksi dan kompetensi pemahaman. Sebuah teori bahasa harus mencakup penjelasan tentang pemisahan kedua tipe kompetensi ini. Bahkan,

kompetensi linguistik tentulah mempunyai beberapa ketrampilan atau tingkatan, sekurang-kurangnya empat, karena berbicara, mendengarkan, membaca, dan menulis adalah ketrampilan performa yang terpisah.

Mungkin argumen yang paling mendesak bagi pemisahan kompetensi datang dari penelitian yang tampaknya mendukung keunggulan produksi atas pemahaman. Gathercole (1988) melaporkan sejumlah studi di mana anak-anak mampu memproduksi aspek-aspek tertentu bahasa yang tidak bisa mereka pahami. Misalnya, Rice (1980) mendapati bahwa anak-anak yang sebelumnya tidak mengerti istilah-istilah warna mampu menanggapi pertanyaan-pertanyaan seperti "Warna apa ini?" Tetapi mereka tidak mampu merespons dengan tepat (dengan memberikan objek yang tepat warnanya) pada permintaan, "Berikan padaku yang [warna] itu." Walaupun tampaknya masih sedikit contoh leksikal dan gramatikal yang menunjukkan bahwa produksi mengungguli pemahaman, kita tetap harus berhati-hati dalam menyimpulkan bahwa *semua* aspek pemahaman linguistik berada di depan, atau memfasilitasi, produksi linguistik.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Ada banyak bukti bahwa anak-anak mampu memahami bahasa lebih banyak daripada yang bisa mereka produksi. Hal yang sama berlaku untuk orang dewasa, dalam bahasa asing maupun asli. Kita bisa mengerti kata, frase, tata bahasa, gaya, dan wacana yang sama sekali tidak pernah kita keluarkan.

Implikasi Pengajaran: "Pendekatan pemahaman (*comprehension approach*)" James Asher (1977) untuk mempelajari bahasa asing pada masanya digambarkan sebagai revolusi dalam pengajaran bahasa. Pendekatan ini populer melalui model Stephen Krashen yang menekankan betapa pentingnya masukan yang bisa dipahami bagi keberhasilan mempelajari sebuah bahasa (lihat Bab 10). Menurut Anda berapa banyak waktu yang harus dicurahkan untuk mematangkan pemahaman (mendengarkan, membaca) dalam sebuah kelas bahasa asing? Sejauh mana tingkat kemahiran siswa menentukan banyaknya waktu yang diperlukan untuk mematangkan pemahaman dan produksi?

Bawaan atau Pengasuhan?

Kaum nativis berpandangan bahwa seorang anak dilahirkan dengan pengetahuan bawaan kebahasaan yang sering disebut (LAD atau UG) bersifat universal pada setiap manusia. Hipotesis tentang perlengkapan bawaan ini mungkin bisa mengakhiri pertentangan antara gagasan behavioristik dan nativistik. Behavioristik berpendapat bahwa bahasa adalah seperangkat kebiasaan yang bisa diperoleh melalui pengondisian.

Pengondisian semacam itu adalah proses yang lambat dan tidak efisien untuk menjelaskan pemerolehan bahasa yang merupakan sebuah fenomena kompleks.

Namun, hipotesis tentang perlengkapan bawaan ini menyodorkan sejumlah persoalan sendiri. Salah satu kesulitannya sudah dibicarakan dalam bab ini: gagasan LAD akan berhadapan dengan isu sentral yaitu sifat kapasitas manusia dalam pemerolehan bahasa. Maka, demi "menjelaskan" pemerolehan bahasa, harus dijelaskan secara ilmiah pewarisan genetik kemampuan linguistik—yang belum bisa dilakukan secara meyakinkan. Dan, sudah barang tentu, para penganut emergentisme akan terus menggugat gagasan tentang perlengkapan gramatikal atau linguistik bawaan itu. Di lain pihak, walaupun LAD masih merupakan hipotesis yang terus memerlukan penyempurnaan, saya rasa kita bisa termotivasi untuk pelahan-lahan mengumpulkan bukti genetik (ilmiah) tentang pewarisan kemampuan tertentu, dan menarik asumsi bahwa di antara kemampuan-kemampuan itu pada suatu saat kita akan mendapatkan bukti nyata "gen bahasa".

Jangan kita taruh semua telur di keranjang sifat bawaan. Faktor-faktor lingkungan sama sekali tidak bisa diabaikan, sebagaimana diperlihatkan oleh kaum koneksionis dan emergentis. Bertahun-tahun para linguis, psikolog, dan pendidik disibukkan dalam kontroversi "bawaan versus pengasuhan": Perilaku-perilaku apa saja yang bersifat "bawaan", yang secara biologis memang sudah begitu dari sananya, dan perilaku-perilaku apa saja yang dipelajari dan ditanamkan dalam sebuah lingkungan—melalui "pengasuhan", melalui pengajaran? Kita tentu melihat bahwa pemerolehan bahasa bersifat universal, bahwa setiap anak menguasai bahasa. Tetapi bagaimana efisiensi dan keberhasilan pembelajaran itu ditentukan oleh lingkungan tempat si anak berada? Atau oleh konstruksi individual si anak atas realitas linguistik dalam interaksinya dengan pihak-pihak lain? Kolam hipotesis sifat bawaan dikeruhkan oleh pertanyaan-pertanyaan seperti itu.

Serangkaian penelitian menarik tentang sifat bawaan ditekuni oleh Derek Bickerton (1981), yang mendapatkan bukti, dalam sejumlah bahasa, tentang pola umum perkembangan linguistik dan kognitif. Dia mengemukakan bahwa manusia "terprogram secara biologis" untuk berproses dari tahap ke tahap. Seperti tanaman yang mengeluarkan bunga, secara bawaan orang diprogram untuk "mengeluarkan" perlengkapan bahasa tertentu yang ia miliki di usia-usia perkembangan. Persis seperti kita tidak bisa membuat geranium berbunga sebelum "waktunya", maka manusia pun hanya akan "berbunga" dalam tahap-tahap yang sudah terprogram sebelumnya.

Universal

Terkait erat dengan kontroversi sifat bawaan adalah pernyataan bahwa bahasa diperoleh secara universal dengan cara yang sama, dan bahwa struktur-dalam bahasa, di tataran terdalamnya, boleh jadi sama untuk semua bahasa. Beberapa dasawarsa silam Werner Leopold (1949), yang jauh melampaui zamannya, membuat peneguhan meyakinkan mengenai karakteristik-karakteristik fonologis dan gramatikal tertentu yang bersifat umum dalam bahasa. Leopold di kemudian hari mengilhami, antara

lain, karya Greenberg (1963, 1966), Bickerton (1981), Slobin (1986, 1992, 1997), dan White (1989, 2003).

Belakangan, penelitian tentang Tata Bahasa Universal meneruskan pencarian ini. Salah satu kunci bagi pencarian semacam ini terletak pada penelitian tentang pemerolehan bahasa oleh anak-anak dalam berbagai bahasa guna menetapkan kesamaannya. Slobin (1986, 1992, 1997) dan para sejawatnya menghimpun data tentang pemerolehan bahasa, antara lain, pada bahasa Jepang, Prancis, Spanyol, Jerman, Polandia, Ibrani, dan Turki. Karakter umum menyangkut tata bahasa poros dan ujaran yang mirip-mirip telegram bermunculan. Marastos (1988) menyebutkan beberapa kategori linguistik universal yang diteliti oleh sejumlah peneliti:

Susunan kata
Nada penanda morfologis
Persesuaian gramatikal (misalnya, menyangkut subjek dan kata kerja)
Referensi tereduksi (misalnya, pronomina, elipsis) nomina dan kelas-kelas nomina
Verba dan kelas-kelas verba
Predikatif
Negatif
Pembentukan pertanyaan

Kebanyakan penelitian mutakhir tentang Tata Bahasa Universal dipusatkan pada apa yang kemudian dikenal sebagai prinsip dan parameter. **Prinsip** adalah karakteristik tetap bahasa manusia yang tampaknya berlaku umum untuk semua bahasa, sebagaimana tertera dalam daftar di atas. Cook (1997, h. 250-251) menawarkan sebuah analogi sederhana: Peraturan lalu lintas untuk kendaraan secara umum menghendaki pengendara tetap berada di satu sisi jalan; ini sebuah prinsip. Namun di beberapa negara Anda harus selalu berada di sebelah kiri (misalnya, Inggris, Jepang) dan di beberapa negara lain di sebelah kanan (misalnya, Amerika Serikat, Taiwan); yang ini adalah parameter. Walhasil, parameter bervariasi dalam berbagai bahasa. White (2003, h. 9) mengatakan bahwa "Tata Bahasa Universal meliputi prinsip-prinsip dengan sejumlah kebebasan dalam batas tertentu (*setting* atau *nilai*), yang memungkinkan terjadinya variasi lintas-linguistik. Prinsip-prinsip demikian dikenal sebagai *parameter*." Jika, misalnya, semua bahasa menganut prinsip memberi makna pada susunan kata, maka variasi-variasi dalam susunan kata (misalnya, subjek-predikat-objek; subjek-objek-predikat, dan sebagainya) akan berlaku tergantung pada masing-masing bahasa.

Beberapa peneliti mengatakan bahwa keadaan awal anak-anak adalah "terdiri atas seperangkat prinsip universal yang menunjukkan keterbatasan variasi; ini bisa dinyatakan sebagai parameter yang harus diperbaiki melalui salah satu dari sedikit cara yang memungkinkan" (Saleemi, 1992, h. 58). Dalam pengertian yang lebih sederhana, tugas anak-anak dalam pembelajaran bahasa relatif mudah sebab ada faktor-faktor pembatas tertentu yang muncul secara alami. Sebagai contoh, prinsip **dependensi struktur** "menyatakan bahwa bahasa diatur sedemikian rupa dalam cara

yang membuatnya sangat tergantung pada hubungan struktural antar-elemen dalam sebuah kalimat (seperti kata, morfem, dan lain sebagainya)" (Holzman, 1998, h. 49). Perhatikan, misalnya, contoh-contoh di bawah:

1. *The boy kicked the ball.*
2. *The boy that's wearing a red shirt and standing next to my brother kicked the ball.*
3. *She's a great teacher.*
4. *Is she a great teacher?*

Dua kalimat pertama bertumpu pada suatu pengelompokan struktural yang disebut "frase" atau, lebih spesifik lagi, "frase nomina". Tanpa kepahaman tentang prinsip semacam ini, orang akan menjadi kusut menghadapi kalimat (2). Begitu pula, prinsip pengubahan susunan kata memungkinkan orang menangkap perbedaan antara kalimat (3) dan (4). Anak-anak tentu saja tidak dilahirkan dengan persepsi bahasa secanggih itu; bahkan kalimat seperti (2) tak terpahami bagi sebagian besar anak-anak penutur asli bahasa Inggris hingga usia 4 atau 5 tahun. Meskipun demikian, prinsip dependensi struktural pada akhirnya muncul baik dalam pemahaman maupun produksi bahasa anak-anak.

Menurut UG, bahasa tidak mungkin bervariasi dalam cara tak berhingga. Parameter menentukan cara-cara di mana bahasa-bahasa bisa bervariasi. Satu contoh saja akan menjadi ilustrasi yang memadai. Salah satu parameter, yang dikenal sebagai "parameter kepala", menetapkan posisi "kepala" sebuah frase sehubungan dengan pelengkap-pelengkapnya dalam frase. Sekalipun posisi-posisi tersebut berlainan dalam berbagai bahasa, arti pentingnya menduduki tempat teratas dalam semua bahasa. Bahasa adalah soal "kepala lebih dahulu" atau "kepala belakangan". Bahasa Inggris adalah tipikal bahasa kepala lebih dahulu dengan frase-frase seperti "*the boy that's wearing a red shirt*" dan "*kicked the ball*". Bahasa Jepang adalah bahasa kepala belakangan, dengan kalimat-kalimat seperti "*ua kabe ni kakkatte imasu*" (menggantung di dinding gambar) (dari Cook & Newson, 1996, h 14).

Sistematisitas dan Variabilitas

Salah satu asumsi dari banyak penelitian mutakhir tentang bahasa anak-anak adalah **sistematisitas** proses pemerolehan. Dari tata bahasa poros hingga ujaran tiga-empat kata, hingga kalimat lengkap yang panjangnya nyaris tak tertentu, anak-anak memperlihatkan kemampuan luar biasa untuk menerka sistem fonologis, struktural, leksikal, dan semantik bahasa. Sejak studi inovatif Berko dengan "wug" (1958) kita menguak semakin banyak sistematisitas proses pemerolehan.

Namun, di tengah-tengah sistematisitas ini, ada banyak **variabilitas** dalam proses pembelajaran! Para peneliti tidak mencapai kesepakatan mengenai bagaimana cara mendefinisikan berbagai "tahapan" pemerolehan bahasa. Pola-pola "tipikal" tertentu muncul dalam bahasa anak-anak. Contoh tentang pembelajaran bentuk waktu lampau untuk kata kerja *go* memberikan ilustrasi tentang sulitnya mendefinisikan tahapan.

Anak-anak kecil yang belum menguasai morfem bentuk lampau mula-mula cenderung memahami bentuk lampau sebagai item-item tersendiri ("*walked*", "*broke*", "*drank*") tanpa mengetahui perbedaan antara verba teratur dan tak teratur. Lalu, pada usia sekitar 4 atau 5 tahun, mereka mulai mengerti sistem pengimbuhan morfem *-ed* pada sebuah kata kerja, dan pada titik ini semua kata kerja diteraturkan ("*breaked*", "*drinked*", "*goed*"). Akhirnya, pada usia sekolah awal, anak-anak mengerti bahwa ada dua kelompok kata kerja, teratur dan tak teratur, dan mereka mulai memilah-milah kata kerja ke dalam dua kelompok tersebut. Proses ini berlangsung bertahun-tahun dan dalam beberapa kasus berlanjut hingga masa awal kedewasaan.

Dalam pemerolehan bahasa pertama maupun kedua, problem variabilitas ditangani dengan cermat oleh para peneliti (Gass & Selinker, 2001; Bayley & Preston, 1996; Tarone, 1988). Salah satu problem utama penelitian mutakhir adalah menjelaskan secara cermat semua variabilitas ini: untuk memutuskan apakah sesuatu yang dalam sudut pandang sekarang merupakan variabel suatu hari nanti bisa dipandang sistematis melalui penjelasan tersebut.

Bahasa dan Pemikiran

Bertahun-tahun para peneliti menyelidiki hubungan antara bahasa dan kognisi. Pandangan behavioristik yang menyatakan bahwa kognisi terlalu mentalistik untuk dikaji dengan metode ilmiah sangat berlawanan dengan pandangan-pandangan seperti yang dianut Piaget (1972), yang menyatakan bahwa perkembangan kognitif berada tepat di pusat organisme manusia dan bahwa bahasa bergantung kepada dan muncul dari perkembangan kognitif.

Yang lainnya menekankan pengaruh bahasa atas perkembangan kognitif. Jerome Bruner (Bruner, Olver, & Greenfield, 1966), misalnya, menetapkan sumber-sumber perkembangan intelektual yang dipengaruhi oleh bahasa: kata-kata membentuk konsep, dialog antara orang tua dan anak atau antara guru dan anak yang berfungsi mengarahkan dan mendidik, dan lain-lain. Vygotsky (1962, 1978) juga berbeda dari Piaget dalam pernyataannya bahwa interaksi sosial, melalui bahasa, adalah prasyarat bagi perkembangan kognitif. Pemikiran dan bahasa dipandang sebagai dua operasi kognitif terpisah yang tumbuh bersama-sama (Schinke-Llano, 1993). Lebih jauh, setiap anak mencapai perkembangan potensialnya, untuk sebagian, melalui interaksi sosial dengan orang dewasa dan teman sebaya, sebagaimana diperlihatkan sebelumnya dalam zona perkembangan *proksimal* (ZDP) yang ditawarkan oleh Vygotsky.

Salah satu kampiun dalam gagasan bahwa bahasa mempengaruhi pemikiran adalah Benjamin Whorf yang, bersama Edward Sapir, membentuk hipotesis masyhur Sapir-Whorf tentang relativitas linguistik—yakni, bahwa setiap bahasa mendesakkan pada penuturnya suatu "pandangan dunia" tertentu. (Lihat Bab 7 untuk diskusi lebih jauh tentang hipotesis Sapir-Whorf.)

Permasalahan yang diperdebatkan dalam pemerolehan bahasa anak-anak adalah menentukan bagaimana pemikiran mempengaruhi bahasa, bagaimana bahasa mempengaruhi pemikiran, dan bagaimana para linguis mendeskripsikan sebaik

mungkin dan menjelaskan interaksi keduanya. Walaupun kita tidak punya jawaban tuntas, jelas bahwa para peneliti cenderung pada fakta bahwa perkembangan kognitif dan linguistik berjalinan erat dalam situasi saling bergantung satu sama lain. Dan kita tahu bahwa bahasa adalah cara hidup, fondasi keberadaan kita, dan berinteraksi sekaligus dengan pemikiran dan perasaan.

Peniruan

Dalam pengamatan umum, anak-anak adalah peniru yang baik. Kita menganggap anak-anak lazimnya sebagai peniru, lalu menyimpulkan bahwa peniruan adalah salah satu strategi penting yang dipakai anak dalam pemerolehan bahasa. Kesimpulan ini secara umum dipercaya. Bahkan, penelitian membuktikan bahwa **menirukan berulang-ulang** adalah strategi sangat penting dalam pembelajaran bahasa dan merupakan aspek penting penguasaan fonologis usia dini. Peniruan sejalan dengan prinsip-prinsip pemerolehan bahasa menurut kaum behavioris—prinsip-prinsip yang relevan, paling tidak untuk tahap-tahap awal.

Namun, sebenarnya dipertanyakan perlu tipe peniruan apa yang dimaksud. Kaum behavioris mengasumsikan satu jenis peniruan, tetapi peniruan di tingkat yang lebih mendalam adalah jauh lebih penting dalam proses pemerolehan bahasa. Tipe pertama adalah peniruan struktur-permukaan, di mana orang mengulang-ulang atau menirukan struktur permukaan, lebih memperhatikan kode fonologis ketimbang kode semantik. Taraf peniruan inilah yang memungkinkan orang dewasa menuturkan ulang angka-angka acak atau ujaran kata tanpa makna, atau bahkan mengkopi ujaran tanpa makna. Data semantik, jika ada, yang mendasari keluaran struktur permukaan tersebut barangkali hanya diperhatikan sambil lalu. Dalam kelas-kelas pembelajaran bahasa asing, latihan-latihan pengulangan digunakan untuk merangsang peniruan: sebuah pengulangan suara oleh siswa tanpa pemahaman sedikit pun tentang makna suara itu.

Tahap-tahap paling dini pemerolehan bahasa anak-anak memunculkan banyak sekali peniruan karena bayi mungkin tidak menguasai kategori-kategori semantik untuk "memaknai" ujaran. Tetapi ketika anak-anak merasakan pentingnya semantik, mereka akan memberi banyak perhatian pada tataran semantik yang penuh makna itu—struktur-dalam bahasa. Mereka masuk ke dalam peniruan struktur-dalam. Bahkan, peniruan struktur-dalam ini bisa benar-benar menghalangi perhatian mereka pada struktur permukaan sehingga mereka akan tampak sebagai peniru yang buruk. Tengoklah percakapan berikut yang direkam oleh McNeill (1966, h. 69):

Anak:	*Nobody don't like me.*
Ibu:	*No, say "nobody likes me."*
Anak:	*Nobody don't like me.* [saling debat ini berulang delapan kali]
Ibu:	*No, now listen carefully; say "nobody likes me."*
Anak:	*Oh! Nobody don't likes me.*

Bisa Anda bayangkan betapa frustrasinya si ibu maupun anak, karena si ibu terpaku pada urusan gramatikal permukaan yang agak teknis, sedangkan anaknya berusaha mendapatkan semacam nilai makna. Anak itu sedang mengungkapkan sebuah perasaan yang mendalam, sementara ibunya memikirkan tata bahasa!

Atau, perhatikan percakapan orang dewasa-anak di bawah ini (Cazden, 1972, h. 92):

Anak-anak:	*My teacher holded the baby rabbits and we patted them.*
Orang dewasa:	*Did you say your teacher held the baby rabbits?*
Anak-anak:	*Yes*
Orang dewasa:	*What did you say she did?*
Anak-anak:	*She holded the baby rabbits and we patted them.*
Orang dewasa:	*Did you say she held them tightly?*
Anak-anak:	*No, she holded them loosely.*

Banyak sekali model bimbingan tak langsung semacam itu yang gagal mengoreksi penggunaan bentuk lampau tak teratur yang diproduksi oleh anak-anak. Tentu saja si anak sangat paham tentang bentuk lampau.

Contoh relevan lainnya terjadi pada suatu hari ketika guru sekolah dasar meminta murid-muridnya menulis beberapa kalimat pada selembar kertas, dan seorang murid yang agak pemalu mengatakan, "*Ain't got no pencil.*" Terganggu oleh respons tidak baku ini, guru itu menyampaikan serentetan koreksi kepada anak itu: "*I don't have any pencils, you don't have a pencil, they don't have pencils ...*" Ketika guru itu akhirnya mengakhiri monolognya, bocah yang ketakutan dan kebingungan itu bertanya, "*Ain't nobody got no pencils?*" Maksud sang guru tidak tertangkap oleh murid itu karena anak ini juga memusatkan perhatian pada bahasa sebagai alat komunikasi yang bermakna, dan bukan pada persoalan bahwa bentuk-bentuk tertentu "tepat" dan yang lainnya tidak. Anak itu, seperti anak-anak dalam contoh-contoh lain, terpaku pada **nilai kebenaran** sebuah ujaran.

Penelitian juga menunjukkan bahwa anak-anak, ketika secara eksplisit diminta mengulang sebuah kalimat dalam situasi ujian, akan sering mengulang struktur-dalam secara tepat namun dengan perubahan pada ujaran permukaan. Misalnya, kalimat seperti "*The ball that is rolling down the hill is black*" dan "*The boy who's in the sandbox is wearing a red shirt*" cenderung diulang oleh anak-anak prasekolah menjadi "*The black ball is rolling down the hill*" dan "*The red boy is in the sandbox*" (Brown, 1970). Anak-anak adalah peniru cemerlang. Ini hanya soal memahami secara tepat apa yang mereka tirukan.

Latihan dan Frekuensi

Persoalan lebih luas yang berkaitan dengan gagasan tentang peniruan adalah bagaimana karakteristik **latihan** dalam bahasa anak-anak. Apakah anak-anak melatih bahasa mereka? Jika ya, bagaimana? Apakah **frekuensi** mendengar dan memproduksi item-item mempengaruhi pemerolehan item-item tersebut? Adalah lazim dalam setiap

penelitian untuk menyimpulkan bahwa anak-anak "berlatih" bahasa terus-menerus, terutama dalam tahap awal ketika mereka mengeluarkan ujaran satu-dua kata. Sebuah model behavioristik pemerolehan bahasa pertama akan menyatakan bahwa latihan—dengan pengulangan dan asosiasi—adalah kunci bagi pembentukan kebiasaan melalui pengondisian.

Salah satu latihan unik yang dilakukan seorang anak direkam oleh Ruth Weir (1962). Ruth mendapati bahwa anak-anaknya memproduksi monolog lumayan panjang di tempat tidur pada malam hari menjelang tidur. Berikut adalah salah satu contohnya: "*What color ... What color blanket ... What color mop ... What color glass ... Mommy's home sick ... Mommy's home sick ... Where's mommy home sick ... Where's Mikey sick ... Mikey sick.*" Monolog-monolog semacam itu bukan hal yang aneh di kalangan anak-anak. Mereka memiliki kecenderungan "bermain-main" dengan bahasa sebagaimana mereka bermain-main dengan semua objek dan peristiwa di sekitar mereka. Data Weir menunjukkan pola yang jauh lebih struktural ketimbang yang kita jumpai dalam data lain. Bagaimanapun, latihan yang dilakukan oleh anak-anak tampaknya merupakan kunci bagi pemerolehan bahasa.

Latihan biasanya dipandang hanya berkaitan dengan wicara. Tetapi kita juga bisa memikirkan latihan pemahaman, yang sering dihubungkan dengan frekuensi masukan linguistik pada anak-anak. Apakah pemerolehan kata atau struktur tertentu berkaitan langsung dengan frekuensi kemunculannya dalam lingkungan kebahasaan anak-anak? Ada bukti bahwa anak-anak menguasai lebih awal bentuk-bentuk tertentu yang sering mereka jumpai: yakni pertanyaan *apa*, bentuk-bentuk lampau tak teratur, barang-barang dan orang-orang yang ada di rumah. Brown dan Hanlon (1970), menyatakan bahwa dengan memperhatikan frekuensi munculnya item-item linguistik tertentu dalam pembicaraan para ibu kita akan bisa memperkirakan urutan munculnya item-item tersebut dalam wicara anak-anak mereka.

Meski begitu, ada beberapa data yang saling berbenturan. Wicara bergaya telegram adalah salah satu contoh relevan. Beberapa kata yang paling sering muncul justru hilang dalam ujaran-ujaran dua-tiga kata. McNeill (1968, h. 416) mendapati bahwa anak Jepang memproduksi kata keterangan *ga* jauh lebih sering dan lebih tepat ketimbang kata keterangan *wa*, walaupun ibunya terekam menggunakan *wa* dua kali lebih sering ketimbang *ga*. McNeill menghubungkan temuan ini dengan fakta bahwa *ga* sebagai sebuah penanda subjek ternyata lebih penting, secara gramatikal, bagi anak itu, dan itulah sebabnya dia menguasai penggunaan item tersebut karena memang lebih bermakna pada taraf struktur-dalam. Penjelasan lain yang masuk akal, mungkin *ga* lebih mudah diucapkan.

Permasalahan frekuensi bisa diringkas dengan usulan para nativis, yang menyatakan bahwa "frekuensi stimuli kurang penting kedudukannya dalam pemerolehan bahasa" (Wardaugh, 1971, h. 12), bendaknya, mengingat bukti yang sekarang ada (Ellis, 2002), menjadi lebih berhati-hati dalam menyampaikan klaim. Akan terlihat nanti bahwa frekuensi peristiwa *bermakna* mungkin bisa lebih menyempurnakan gagasan tentang frekuensi.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Walaupun penelitian yang cukup mutakhir (Nick Ellis, 2002) menyarankan untuk melihat kembali keutamaan frekuensi masukan bagi pemerolehan bahasa, selama beberapa dasawarsa orang terpaku pada norma yang memandang kebermaknaan sebagai kunci pembelajaran, dengan penekanan sekunder pada frekuensi.

Implikasi Pengajaran: Metode Audiolingual, yang populer pada pertengahan abad kedua puluh, sangat meyakini prinsip frekuensi masukan dan *keluaran* terhadap keberhasilan mempelajari bahasa. ALM, tentu saja, sangat dipengaruhi oleh paradigma bevariotistik, di mana pengondisian adalah kunci utamanya. Metode-metode pengajaran bahasa saat ini—dengan fokus pada makna, interaksi, dan komunikasi—berjalan di atas asumsi bahwa frekuensi berada di belakang kebermaknaan. Apakah menurut Anda kita harus kembali ke model ALM? Dengan cara-cara apa pembelajaran dan pengajaran Anda menyajikan frekuensi dan kebermaknaan dalam aktivitas di kelas?

Masukan

Peran masukan dalam pemerolehan bahasa anak jelas sangat penting. Apa pun pandangan orang tentang sifat bawaan bahasa, pembicaraan yang didengar oleh anak-anak kecil adalah pembicaraan yang mereka dengar di rumah, dan sebagian besar adalah pembicaraan orang tua atau saudara-saudara kandung. Para linguis pernah menyatakan bahwa sebagian besar pembicaraan orang dewasa pada dasarnya adalah semigramatikal (penuh variabel performa). Anak-anak dihadapkan pada sampel bahasa yang kacau-balau dan hanya kapasitas bawaan merekalah yang mampu menjelaskan keberhasilan mereka menguasai bahasa. McNeill, misalnya, mengatakan: "Pembicaraan orang dewasa, yang dimana seorang anak mendapatkan contoh universalitas linguistik yang cocok di tingkat lokal, adalah sampel acak dan sekenanya, dan sama sekali tidak dirancang untuk mengajari anak dalam tata bahasa" (1966, h. 73). Namun, studi Labov (1970) menunjukkan bahwa pembicaraan sehari-hari yang dianggap tidak gramatikal tampaknya hanya mitos. Bellugi dan Brown (1964) dan Drach (1969) mendapati bahwa ujaran yang ditujukan kepada anak-anak sesungguhnya cermat secara gramatikal dan nyaris bersih dari keragu-raguan maupun ketersendatan yang biasanya dijumpai dalam pembicaraan sesama orang dewasa. Ikhtisar Landes (1975) atas berbagai penelitian tentang masukan orang tua mendukung kesimpulan-kesimpulan mereka. Kajian lebih mutakhir tentang pembicaraan orang tua di rumah (Hladik & Edwards, 1984; Moerk, 1985) memperkuat bukti sebelumnya yang memperlihatkan kecermatan masukan orang tua kepada anak-anak mereka.

Pada saat bersamaan, harus diingat bahwa anak-anak bereaksi sangat konsisten terhadap struktur-dalam dan fungsi komunikatif bahasa, dan mereka tidak menunjukkan reaksi terbuka terhadap berbagai campur-tangan dan koreksi gramatikal seperti dalam dialog "*nobody likes me*" yang dikutip di atas. Masukan semacam itu umumnya diabaikan kecuali ada kebenaran atau kekeliruan yang bisa dicerna oleh si anak. Karenanya, jika seorang anak mengatakan "*Dat Harry*" dan orang tua mengatakan "*No, that's* John," anak itu bisa dengan mudah mengoreksi diri dan mengatakan, "*Oh, dat* John." Tetapi Landes dan kawan-kawan menunjukkan bahwa dalam jangka panjang, dengan mengikuti model-model konsisten yang diulang-ulang, anak-anak akhirnya akan menerapkan bentuk-bentuk yang tepat ke dalam pembicaraan mereka sendiri dan mengoreksi "*dat*" menjadi "*that's*".

Arti penting permasalahan ini terletak pada fakta dari penelitian mutakhir yang memperjelas bahwa masukan orang dewasa dan teman sebaya bagi anak-anak jauh lebih penting ketimbang yang sebelumnya diyakini oleh kaum nativis. Masukan orang dewasa tampaknya membentuk pemerolehan anak-anak, dan pola-pola interaksi antara anak dan orang tua berubah mengikuti peningkatan keterampilan berbahasa si anak. Pengasuhan dan lingkungan jelas sangat penting dalam hal ini, walaupun tetap harus dilihat seberapa penting masukan orang tua sebagai bagian dari keseluruhan masukan.

Wacana

Subbidang penelitian yang memperoleh perhatian dari semakin banyak peneliti bahasa anak, khususnya dalam era penelitian konstruktivis sosial, adalah wilayah analisis **percakapan** atau **wacana**. Walaupun masukan orang tua merupakan bagian penting dari perkembangan kaidah percakapan anak, ini cuma satu aspek, karena anak juga berinteraksi dengan teman-temana sebayanya dan, sudah barang tentu, dengan orang-orang dewasa lainnya. Berko-Gleason (1982, h. 20) memaparkan perspektif ini:

> Meski secara umum pernah diyakini bahwa *pajanan (exposure)* saja sudah cukup untuk menggerakkan mesin pembangkit bahasa dalam diri anak-anak, kini menjadi jelas bahwa interaksi, dan bukan pajanan, yang diperlukan agar pemerolehan bahasa pertama berhasil. Anak-anak tidak mempelajari bahasa dengan cara mendengarkan sambil lalu percakapan orang lain atau mendengarkan radio; ia pasti memperolehnya dalam konteks pembicaraan.

Sementara percakapan merupakan aktivitas sehari-hari manusia, sarana belajar bagi anak-anak untuk turut serta dalam percakapan tampaknya amatlah kompleks. Sinclair dan Coulthard (1975) mengusulkan agar percakapan ditelaah dengan **prakarsa** dan **repsons**. Kalimat, klausa, kata, dan morfem dalam tata bahasa untuk rujuan ini dipandang sebagai transaksi, pertukaran, perpindahan, dan tindakan. Anak tidak hanya belajar bagaimana memulai sebuah percakapan tetapi juga bagaimana merespons ujaran orang lain. Pertanyaan bukan sekadar pertanyaan, tetapi dimengerti fungsinya sebagai permintaan akan informasi, tindakan, dan pertolongan. Pada usia relatif

muda, anak-anak mempelajari perbedaan-perbedaan terkecil antara, katakanlah, pernyataan dan penentangan. Mereka mempelajari bahwa ujaran mempunyai makna baik harfiah maupun tersirat atau fungsional. Oleh sebab itu berkenaan dengan pertanyaan, "Bisakah kau pergi ke bioskop malam ini?" tanggapan "Aku sibuk" dipahami secara tepat sebagai respons negatif ("Aku tidak bisa pergi ke bioskop."). Bagaimana anak-anak mempelajari kaidah-kaidah wacana? Apa saja ciri-ciri utama yang dicermati oleh anak-anak? Bagaimana mereka mengenali makna fungsional atau tersirat? Bagaimana peran gender (atau pengelompokan nomina dan pronomina maskulin, feminin, dan netral)? Pertanyaan-pertanyaan ini dan yang lain-lain tentang penguasaan kecakapan wacana pelahan-lahan terjawab dalam penelitian (lihat Holmes, 1995, dan Tannen, 1996).

Banyak yang masih harus dikaji dalam wilayah perkembangan percakapan anak-anak (lihat Shatz & McCloskey, 1984, dan McTear, 1984, untuk mendapatkan ikhtisar yang bagus). Namun, bagaimanapun, pengetahuan tentang perkembangan semacam ini haruslah dikuasai dalam usaha mencari jawaban atas misteri pemerolehan bahasa. Sudah barang tentu ada implikasi-implikasi penting di sini, sebagaimana akan kita temui dalam Bab 3, bagi pembelajar bahasa kedua. Hambatan wacana adalah salah satu yang paling sulit ditembus oleh pembelajar bahasa kedua.

WAWASAN PEMEROLEHAN BAHASA PERTAMA DITERAPKAN DALAM PENGAJARAN BAHASA

Dalam bab sebelumnya, dikemukakan bahwa ilmu pengajaran bahasa tidak banyak mendapat perhatian dari penelitian sistematis sebelum sekitar permulaan abad kedua puluh. Menariknya, contoh-contoh awal dalam era "modern" penelitian pengajaran bahasa ini memperoleh wawasan dari *anak-anak* yang mempelajari bahasa pertama dan kedua! Jika Anda putar mundur jam Anda sekitar seratus tahun, Anda akan menjumpai dua orang revolusioner dalam ilmu pengajaran bahasa, François Gouin dan Maximilian Berlitz. Pengamatan cerdas mereka tentang pengajaran bahasa melandasi perkembangan metodologi-metodologi pengajaran bahasa sepanjang abad berikutnya.

Dalam karyanya *The Art of Learning and Studying Foreign Languages*, François Gouin (1880) memaparkan serentetan pengalaman pahit yang akhirnya mengantar dia pada wawasan-wawasannya tentang pengajaran bahasa. Setelah memutuskan di pertengahan umurnya untuk mempelajari bahasa Jerman, dia menetap di Hamburg selama setahun. Tetapi bukannya berupaya bercakap-cakap dengan penduduk asli, dia malah melakukan upaya agak ganjil untuk "menguasai" bahasa itu. Setibanya di Hamburg dia merasa harus menghafal sebuah buku tata bahasa Jerman dan sebuah tabel 248 kata kerja tak teratur! Pekerjaan itu dia rampungkan hanya dalam 10 hari dan sesudahnya dia bergegas ke "akademi" (universitas) untuk menguji pengetahuan barunya. "Tetapi sayang!," tulisnya, "aku tidak bisa memahami sepatah kata pun, tidak sepatah kata pun!" Gouin tak menyerah. Dia kembali mengurung diri di

kamarnya, kali ini untuk menghafal akar kata Jerman dan menghafal ulang buku tata bahasa dan daftar kata kerja tak teratur itu. Kembali dia muncul dengan harapan akan keberhasilan. "Tetapi sayang!"—hasilnya sama dengan sebelumnya. Selama setahun di Jerman, Gouin menghafalkan buku-buku, menerjemahkan Goethe dan Schiller, bahkan menghafal 30.000 kata dalam sebuah kamus bahasa Jerman, semuanya dilakukan dalam pertapaan di kamarnya, dan kemudian dihantam oleh kegagalannya memahami bahasa Jerman. Hanya sekali dia benar-benar mencoba "bercakap-cakap" sebagai sebuah metode, tetapi karena ini menyebabkan orang menertawakannya, dia sangat malu untuk meneruskan. Pada akhir tahun itu, sembari mencemooh Metode Klasik sebagai hal yang absurd, Gouin terpaksa pulang membawa kegagalan.

Namun, ada akhir bahagia. Sepulang dari Jerman Gouin menjumpai keponakan lelakinya yang berumur tiga tahun melewati tahapan menakjubkan dalam pemerolehan bahasa *pertama*; anak itu tumbuh dari tidak bisa mengatakan apa pun menjadi orang Prancis yang sangat cerewet. Bagaimana anak kecil ini mampu menyelesaikan dengan begitu mudah sebuah pekerjaan, menguasai bahasa pertama, sedangkan bagi Gouin, dalam bahasa kedua, mustahil? Anak itu pasti menyimpan rahasia mempelajari sebuah bahasa! Gouin memutuskan untuk meluangkan banyak waktu guna mengamati keponakannya dan anak-anak lain dan sampailah ia pada kesimpulan ini: Hal yang penting dalam pembelajaran bahasa adalah persoalan mengubah persepsi menjadi konsepsi. Anak-anak memakai bahasa untuk menampilkan konsepsi mereka. Bahasa adalah sarana berpikir, sarana untuk menghadirkan dunia kepada diri sendiri. (Wawasan ini, ingat baik-baik, dibentuk oleh seorang guru bahasa lebih seabad silam!)

Gouin pun mulai merancang metode pengajaran mengikuti wawasan-wawasan itu. Dan **Metode Serial** pun diciptakan, sebuah metode yang mengajar secara langsung (tanpa penerjemahan) dan secara konseptual (tanpa kaidah dan penjelasan gramatikal) sebuah "rangkaian" dari kalimat-kalimat saling berkait yang mudah dimengerti. Pelajaran pertama suatu bahasa asing adalah mengajarkan 15 rangkaian kalimat berikut:

> *I walk toward the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.*
>
> *I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.*
>
> *The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.*

Lima belas kalimat di atas mempunyai luar biasa banyak perlengkapan gramatikal, item-item kosakata, susunan kata, dan kompleksitas. Ini tidak sesederhana pelajaran *Voici la table*! Meski begitu Gouin berhasil dengan pelajaran semacam itu karena bahasa begitu mudah dipahami, disimpan, diingat, dan dihubungkan dengan realitas.

Pendekatan-pendekatan "naturalistik"—menirukan cara "alami" di mana anak-anak mempelajari bahasa pertama—yang ditawarkan oleh Gouin dan beberapa rekan

sezamannya serta-merta diterima. Satu generasi kemudian, berkat upaya-upaya para visioner seperti Maximilian Berlitz, para linguis terapan akhirnya memantapkan kredibilitas pendekatan ini dalam suatu metode yang dikenal sebagai Metode Langsung (*Direct Method*).

Premis dasar metode Berlitz menyatakan bahwa pembelajaran bahasa kedua haruslah lebih menyerupai pembelajaran bahasa pertama: banyak interaksi lisan aktif, penggunaan spontan bahasa, tanpa penerjemahan antara bahasa pertama dan kedua, dan sedikit atau sama sekali tanpa analisis kaidah gramatikal. Richards dan Rodgers (2001, h. 12) meringkas prinsip-prinsip Metode Langsung:

1. Instruksi di kelas diberikan hanya dalam bahasa yang diajarkan.
2. Hanya kosakata dan kalimat sehari-hari yang diajarkan.
3. Keterampilan komunikasi lisan dibangun bertahap melalui tanya jawab antara guru dan siswa dalam kelas kecil dan intensif.
4. Tata bahasa diajarkan sambil jalan.
5. Poin-poin pengajaran baru diperkenalkan secara lisan.
6. Kosakata konkret diajarkan melalui peragaan, objek, dan gambar; kosakata abstrak diajarkan melalui asosiasi gagasan.
7. Pemahaman wicara dan menyimak diajarkan.
8. Pengucapan dan tata bahasa yang tepat ditekankan.

Metode Langsung (*Direct Method*) menikmati popularitas sepanjang akhir abad kesembilan belas hingga abad kedua puluh. Metode ini diterima sangat luas di sekolah-sekolah bahasa swasta di mana para siswa mempunyai motivasi yang tinggi dan guru penutur asli bisa dipekerjakan. Sampai hari ini "Berlitz" adalah nama terkenal; sekolah-sekolah bahasa Berlitz berkembang pesat di setiap negara di dunia. Tetapi "metode" apapun bisa berhasil asalkan para siswa bersedia membayar mahal untuk kelas kecil, perhatian individual, dan studi intensif. Metode Langsung tidak berjalan mulus di sekolah publik, di mana hambatan anggaran, ukuran ruang kelas, waktu, dan latar belakang guru menjadikan metode ini sulit diterapkan. Lebih dari itu, Metode Langsung dikritik karena kelemahan fondasi teoretisnya. Akibatnya, jika berhasil, yang ditunjuk berperan adalah keterampilan umum dan kepribadian guru, bukan metodologinya.

Pada akhir perempat pertama abad kedua puluh, penggunaan Metode Langsung menurun di Eropa maupun Amerika Serikat. Kebanyakan kurikulum bahasa kembali ke Metode Penerjemahan Tata Bahasa atau ke "pendekatan membaca" yang menekankan keterampilan membaca dalam bahasa asing. Akan tetapi menarik bahwa pada pertengahan abad kedua puluh, Metode Langsung dihidupkan kembali dan diarahkan menjadi metode yang tampaknya paling "revolusioner" dibandingkan semua metode pengajaran bahasa pada era modern, Metode Audiolingual (diringkas dalam Bab 4). Maka, gerakan yang boleh disebut pendek umur dalam pengajaran bahasa ini pun muncul lagi seiring dengan perubahan angin dan pergeseran pasir dalam sejarah.

* * * * *

Sejumlah teori dan pemasalahan dalam bahasa anak telah dijelajahi dalam bab ini dengan maksud menjelaskan secara ringkas kondisi mutakhir penelitian bahasa anak dan menyoroti beberapa konsep kunci tentang bagaimana bayi belajar bicara dan akhirnya menjadi penutur bahasa yang mahir. Banyak yang harus dipelajari dalam pemahaman semacam itu. Setiap manusia yang berusaha mempelajari bahasa kedua sudah mempelajari bahasa pertamanya. Konon yang kedua selalu lebih mudah. Menyangkut bahasa, urusannya tidak demikian. Untuk memahami mengapa tidak demikian, dan menerapkan di ruang kelas bahasa kedua, Anda harus memahami karakteristik proses pemerolehan awal tersebut, sebab beberapa kunci untuk menguasai mungkin terdapat di dalamnya. Pencarian tersebut berlanjut di Bab 3 saat kita mengkaji bagaimana anak-anak menguasai bahasa kedua dan membandingkan proses itu dengan yang dialami orang dewasa.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) kerja individual; (G) kerja grup/ pasangan; (K) diskusi seisi kelas.

1. (G) Dalam kelompok kecil, diskusikan mengapa teori-teori behavioristik bisa menjelaskan cukup bagus ujaran-ujaran paling dini seorang anak, tetapi tidak untuk ujaran-ujaran pada tataran kalimat dan wacana. Apakah pendekatan-pendekatan nativis dan fungsional menyediakan sarana yang diperlukan untuk menjelaskan ujaran-ujaran selanjutnya yang lebih kompleks?
2. (G/K) Jika memungkinkan, rekamlah bersama seorang teman beberapa contoh pembicaraan seorang anak kecil. Anak berusia sekitar 3 tahun adalah subjek yang ideal untuk diamati dalam kajian tentang pertumbuhan kompetensi dalam sebuah bahasa. Transkripsikan satu segmen rakaman Anda dan lihat apakah dari sana Anda bisa menentukan secara induktif beberapa kaidah yang dipakai oleh anak itu. Sampaikan temuan-temuan Anda kepada seisi kelas untuk didiskusikan.
3. (I) Ulaslah sub-sub yang membahas Tata Bahasa Universal. Apakah itu sesuatu yang berbeda dari konsep LAD kubu nativis? Dalam kalimat Anda sendiri, apa pandangan mereka yang meyakini koneksionisme dan emergentisme sebagai alternatif bagi UG? Pandangan mana yang paling masuk akal buat Anda? Mengapa?
4. (G) Dalam sebuah kelompok, lihatlah dua sampel pembicaraan pada halaman 39 dan 40 (satu oleh gadis lima tahun, dan satunya lagi oleh pegolf profesional). Tunjukkan apa yang Anda anggap sebagai "variabel-variabel performa" dalam kedua transkripsi tersebut. Kemudian, cobalah merekonstruksi bentuk "ideal" dari kedua monolog itu, dan sampaikan kepada kelompok-kelompok lain.
5. (K) Kompetensi dan performa sulit dirumuskan. Dalam hal apa keduanya saling bergantung? Bagaimana kompetensi meningkat? Dapatkah ia menurun? Cobalah lukiskan dengan contoh-contoh nonbahasa pembelajaran keterampilan tertentu, seperti keterampilan musik atau atletik.

6. (G) Dalam sebuah kelompok, ingat-ingatlah pengalaman mempelajari sebuah bahasa asing pada masa lalu Anda. Sampaikan kepada yang lain contoh apa saja mengenai pemahaman Anda yang melebihi kemampuan produksi Anda. Bagaimana dengan yang sebaliknya? Sampaikan temuan-temuan Anda kepada seisi kelas.
7. (I) Sebutkan beberapa bentuk bahasa dan beberapa fungsi bahasa. Dalam pengalaman Anda mempelajari bahasa asing sebelum ini, apakah Anda mengalami kesulitan dengan fungsi bahasa?
8. (K) Dalam cara apa menurut Anda Gouin merefleksikan beberapa ide tentang bahasa dan tentang pemerolehan bahasa yang kini berlaku setelah lebih dari seratus tahun kemudian? Apakah Metode Serial atau Metode Langsung akan bermanfaat bagi Anda selaku guru? Diskusikan pro dan kontranya?

SARAN BACAAN

Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. New York: Cambridge University Press.

Buku-buku teks tentang pemerolehan bahasa pertama yang banyak dipakai ini merangkum topik tersebut dengan banyak contoh pembicaran yang direkam dan ditranskripsikan. Kedua buku membicarakan karakteristik-karakteristik pemerolehan terkait usia. Buku Eve Clark lebih panjang dan merujuk banyak penelitian, sedangkan buku William O'Grady menawarkan sinopsis padat yang sangat mudah dibaca tentang bagaimana anak-anak mempelajari bahasa pertama mereka.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow.

Buku Steven Pinker menempati daftar buku terlaris sepanjang dasawarsa silam. Ia menawarkan informasi bagi pembaca awam mengenai topik-topik seperti pemerolehan bahasa anak, sifat bawaan, pemikiran dan bahasa, serta linguistik pada umumnya.

Ellis, N. (2003). Construction, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Dalam C. Doughty & M. Longs (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 63-103). Malden, MA: Blackwell Publishing.

O'Grady, W. (2003). The radical middle: Nativism without universal grammar. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 43-62). Malden, MA: Blackwell Publishing.

MacWhinney, B. (Ed.). (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dua artikel pertama, oleh Nick Ellis dan William O'Grady, berasal dari Buku Pegangan Doughty dan Long, menawarkan sinopsis ringkas tentang anasir kontroversial Tata Bahasa Universal, nativisme, koneksionisme, dan emergentisme dalam riset tentang pemerolehan bahasa pertama, juga implikasi-implikasi untuk mengkaji pemerolehan bahasa kedua. Antologi yang disunting oleh Brian MacWhinney memfokuskan diri secara khusus pada emergentisme sebagai alternatif dari nativisme.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 2

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 Bab 1 untuk panduan umum penulisan jurnal dalam pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang sedang dilakukan.

- Sewaktu Anda mempelajari (atau ketika dahulu mempelajari) sebuah bahasa asing, apakah yang Anda rasakan tentang pembelajaran itu adalah akibat dari "kemampuan" yang Anda miliki? Pikirkanlah beberapa contoh untuk melukiskan ada atau tidaknya kemampuan untuk mempelajari bahasa itu.
- Apakah kelas Anda lebih berfokus pada bentuk ketimbang fungsi bahasa? Gambarkan dengan contoh.
- Sampaikan beberapa pemikiran Anda mengenai hubungan antara pendekatan-pendekatan behavioristik, nativis, dan fungsional untuk mengkaji pemerolehan bahasa *pertama* dan pengalaman Anda sendiri dalam belajar atau mengajar sebuah bahasa *kedua*. Hubungan-hubungan ini akan dibahas lebih menyeluruh dalam Bab 3, dan naluri Anda saat ini layak dibandingkan dengan pemikiran-pemikiran
- Anda setelah merampungkan Bab 3.
  Perhatikan baik-baik permasalahan yang dibahas dalam bab ini dan tanyalah diri Anda sendiri apakah, dalam kelas bahasa asing Anda, Anda punya peluang untuk memahami dan berbicara, untuk menirukan guru, untuk melatih bahasa Anda, khususnya dalam wacana dan percakapan?
- Renungkan bagaimana anak-anak mempelajari bahasa pertama mereka dan simpulkan secara induktif (sebelum Anda beralih ke Bab 3) apa "rahasia" anak-anak yang memungkinkan mereka begitu efisien dalam menguasasi suatu bahasa.

BAB 3

USIA DAN PEMEROLEHAN

LAJU yang semakin cepat dari penelitian pemerolehan bahasa pertama dalam paruh akhir abad ke-20 telah menarik perhatian tidak hanya para linguis tetapi juga para pendidik di bidang-bidang yang terkait dengan bahasa. Saat ini aplikasi dari temuan penelitian dalam pemerolehan bahasa pertama telah menyebar luas. Selama mempelajari pendidikan ilmu bahasa, calon-calon guru diwajibkan mendalami pemerolehan bahasa pertama, terutama pemerolehan setelah usia 5 tahun, demi meningkatkan pemahaman mereka dalam mengajarkan keterampilan berbahasa. Dalam pendidikan bahasa asing, sebagian besar teks wajib dan kurikulum saat ini menyertakan semacam bahan pendahuluan tentang pemerolehan bahasa pertama. Alasan untuk ini jelas. Kita semua sudah mengamati bagaimana anak-anak menguasai bahasa pertama mereka dengan baik dan mudah, sementara orang-orang yang mempelajari bahasa kedua, terutama di lingkungan pendidikan, menemui banyak kesulitan dan kadang-kadang gagal. Oleh karenanya kita semestinya bisa menarik pelajaran dari studi sistematis atas pengalaman pembelajaran bahasa pertama tersebut.

Namun, yang mungkin tidak jelas adalah bagaimana guru bahasa kedua harus menafsirkan berbagai segi dan kadang temuan yang saling bertentangan pada penelitian bahasa pertama. Pemerolehan bahasa pertama dimulai pada masa yang sangat belia, tetapi pemerolehan bahasa kedua bisa terjadi pada masa kanak-kanak dan juga pada masa dewasa. Apakah masa kanak-kanak dan dewasa, dan perbedaan-perbedaan antara keduanya, berperan penting bagi model dan teori pemerolehan bahasa kedua (SLA)? Bab ini akan membahas pertanyaan-pertanyaan tersebut dan menyajikan sejumlah parameter secara eksplisit untuk mengetahui pengaruh usia dan pemerolehan.

MEMBUANG MITOS

Langkah pertama dalam meneliti usia dan pemerolehan barangkali adalah dengan membuang sejumlah mitos mengenai hubungan antara pemerolehan bahasa pertama dan kedua. H. H. Stern (1970, h. 57-58) meringkas sejumlah penjelasan umum yang merekomendasikan metode atau prosedur pengajaran bahasa kedua berdasarkan pada pemerolehan bahasa pertama.

1. Dalam pengajaran bahasa, kita harus terus-menerus berlatih. Lihat saja bagaimana seorang anak kecil belajar bahasa ibunya. Ia terus mengulang-ulang. Selama masih dalam tahap belajar bahasa ia berlatih sepanjang waktu. Inilah yang mesti kita lakukan ketika belajar sebuah bahasa asing.
2. Pembelajaran bahasa adalah masalah peniruan. Anda harus menjadi peniru. Seperti seorang anak kecil. Ia menirukan segalanya.
3. Pertama, kita latih berbagai bunyi, lalu kata-kata, kemudian kalimat. Inilah cara alami dan dengan demikian cocok untuk pembelajaran bahasa asing.
4. Saksikan perkembangan wicara seorang anak. Pertama ia mendengar, kemudian ia berkata-kata. Pemahaman selalu mendahului pembicaraan. Jadi, inilah cara yang tepat untuk menghadirkan kecakapan dalam bahasa asing.
5. Seorang anak kecil mendengar dan bicara dan tak seorang pun ingin membuatnya membaca atau menulis. Membaca dan menulis adalah tahapan lanjut dari perkembangan bahasa. Urutan alami untuk pembelajaran bahasa pertama dan kedua adalah mendengar, bicara, membaca, menulis.
6. Anda tak perlu menerjemahkan pada waktu Anda kecil. Jika Anda bisa belajar bahasa Anda sendiri tanpa penerjemahan, Anda mestinya bisa belajar bahasa asing dengan cara yang sama.
7. Seorang anak kecil menggunakan bahasa begitu saja. Ia tak belajar tata bahasa baku. Anda tidak memberitahunya soal kata kerja dan kata benda. Tetapi ia belajar bahasa secara sempurna. Menggunakan konseptualisasi gramatikal dalam pengajaran sebuah bahasa asing, sama tidak pentingnya tata bahasa baku bagi anak.

Pernyataan-pernyataan di atas mewakili pandangan orang-orang yang menganggap bahwa "cara belajar bahasa pertama adalah impian bagi guru bahasa asing: seorang murid yang secara misterius menguasai kosakata, yang pelafalannya sempurna dengan hanya satu dua kesalahan, sementara morfologi dan sintaksis datang kepadanya seperti sebuah mimpi dan bukan seperti rasa pening terus-menerus" (Stern, 1970, h. 58).

Ada kekeliruan pada masing-masing ketujuh pernyataan di atas. Terkadang kekeliruannya terletak pada asumsi mengenai pembelajaran bahasa pertama; terkadang dalam analogi atau implikasi; terkadang keduanya. Kekeliruan-kekeliruan ini mewakili kesalahpahaman yang perlu dibongkar mitosnya bagi guru bahasa kedua, mempelajari dengan saksama terhadap kekeliruan-kekeliruan tersebut di bab ini, Anda mestinya bisa menghindari jebakan, dan juga membuat analogi-analogi cerdas kapan saja, sehingga memperkaya pemahaman Anda mengenai proses pembelajaran bahasa kedua itu sendiri.

Tatkala penelitian kognitif dan kontruktivis mengenai pemerolehan bahasa pertama maupun kedua mendapat momentum, para peneliti bahasa kedua dan guru bahasa asing mulai mengakui sejumlah kekeliruan dalam membuat perbandingan antara pemerolehan bahasa pertama dan kedua. Pada 1970-an dan 1980-an, kritik terhadap perbandingan semacam itu sedang gencar-gencarnya. Stern (1970), Cook

(1973, 1995), dan Schachter (1988), misalnya, membahas inkonsistensi analogi-analogi semacam itu, tetapi pada saat yang sama mengakui adanya kemiripan yang, jika diperlakukan secara hati-hati, memungkinkan seseorang membuat kesimpulan-kesimpulan konstruktif tentang pembelajaran bahasa kedua.

JENIS PERBANDINGAN DAN KONTRAS

Perbandingan terhadap pemerolehan bahasa pertama dan kedua bisa dengan mudah mengalami penyederhanaan yang berlebihan. Setidaknya, kita perlu mengamati perbandingan itu dengan pertama-tama mempertimbangkan perbedaan antara anak-anak dan orang dewasa. Tidaklah logis membandingkan pemerolehan bahasa pertama seorang anak dengan pemerolehan bahasa kedua orang dewasa (Foster-Cohen, 2001; Scovel, 1999; Schachter, 1988; Cook, 1973). Ini upaya menarik analogi tak hanya antara situasi pembelajaran bahasa pertama dan kedua tetapi juga antara anak-anak dan orang dewasa. Jauh lebih logis membandingkan pembelajaran bahasa pertama dan kedua pada anak-anak *atau* membandingkan pembelajaran bahasa kedua pada anak-anak dan dewasa. Namun demikian, pemerolehan bahasa pertama pada anak-anak dan pemerolehan bahasa kedua pada orang dewasa merupakan kategori pemerolehan yang umum dan menarik untuk dibandingkan. Karena itu, masuk akal kiranya untuk meninjau jenis perbandingan yang disebut terakhir ini di dalam sebuah matriks perbandingan yang memungkinkan. Bagan 3.1 mewakili empat kategori yang mungkin untuk dipertimbangkan, yang dirumuskan dengan usia dan jenis pemerolehan. Catat bahwa area berarsir antara anak-anak dan dewasa sengaja dibuat lebar untuk mewakili berbagai definisi usia dewasa. Namun, secara umum, orang dianggap dewasa bila sudah mencapai usia akil balik. Sel D1 jelas merupakan gambaran situasi yang abnormal. Ada beberapa contoh tentang orang dewasa yang berupaya menguasai bahasa pertama. Dalam sebuah contoh yang dipopulerkan, Curtiss (1977) menulis tentang Genie, gadis berusia 13 tahun yang terasing secara sosial dan dianiaya sepanjang hidupnya sampai dia ditemukan, dan gadis inilah yang dihadapkan pada tugas untuk menguasai bahasa pertama. Cerita tentang "anak-anak srigala" dan contoh-contoh penderita cacat berat masuk ke dalam kategori ini.

	ANAK-ANAK	DEWASA
B1	A1	D1
B2	A2	D2

B1 = Bahasa pertama
B2 = Bahasa kedua
A = Anak-anak
D = Dewasa

Bagan 3.1. Pemerolehan bahasa pertama dan kedua pada dewasa dan anak-anak

Mengingat kita tak berurusan dengan kasus abnormal atau patologis pemerolehan bahasa, kita bisa mengabaikan kategori D1. Yang tersisa adalah tiga perbandingan yang mungkin:

1. Pemerolehan bahasa pertama dan kedua pada anak-anak (A1-A2), faktor usia konstan
2. Pemerolehan bahasa kedua pada anak-anak dan orang dewasa (A2-D2), faktor bahasa kedua konstan
3. Pemerolehan bahasa pertama pada anak-anak dan pemerolehan bahasa kedua pada orang dewasa (A1-D2)

Dalam perbandingan A1-A2 (faktor usia konstan), orang mengolah variabel bahasa. Namun demikian, penting diingat bahwa anak usia 2 tahun dan 11 tahun memperlihatkan perbedaan kognitif, afektif, dan fisik yang sangat besar, dan ketiga hal itu harus ditangani dengan hati-hati ketika berbagai usia anak masuk dalam pertimbangan. Dalam perbandingan A2-D2, di mana bahasa adalah faktor konstan, orang menggarap perbedaan antara anak-anak dan orang dewasa. Perbandingan-perbandingan semacam inilah yang paling produktif untuk diberlakukan dalam pengajaran bahasa kedua orang dewasa, dan akan menjadi fokus utama bab ini. Perbandingan ketiga, A1-D2, sayangnya menggarap kedua variabel. Banyak perbandingan lama yang merupakan perbandingan jenis ini; namun, perbandingan semacam ini harus dibuat secara ekstra hati-hati karena adanya perbedaan yang luar biasa antara kognitif, afektif, dan fisik anak-anak dan orang dewasa.

Sebagian besar fokus di sisa bab ini akan ditujukan pada perbandingan A2-D2 dan A1-A2. Dalam kedua kasus itu, kita akan melihat sejumlah permasalahan, kontroversi, dan topik lain yang menarik perhatian para peneliti yang berminat pada hubungan antara usia dan pemerolehan.

HIPOTESIS PERIODE KRITIS

Sebagian besar pembicaraan tentang usia dan pemerolehan berkisar pada pertanyaan apakah ada sebuah **periode kritis** bagi pemerolehan bahasa: periode kehidupan yang dipengaruhi faktor biologis ketika bahasa bisa dikuasai secara lebih mudah dan selepas periode ini bahasa menjadi kian sulit dikuasai. **Hipotesis Periode Kritis** atau CPH (*The Critical Period Hypothesis*) menyatakan adanya semacam jadwal biologis. Awalnya gagasan tentang periode kritis hanya terkait dengan pemerolehan bahasa pertama. (Lihat Singleton & Ryan, 2004, untuk sinopsis yang lebih rinci.) Studi patologis terhadap anak-anak yang gagal menguasai bahasa pertama, atau aspek-aspeknya, mendorong munculnya gagasan tentang kecenderungan yang dipengaruhi oleh faktor biologis, yang dipatok waktunya untuk berbunga, yang akan layu sekiranya pada tahapan yang krusial itu tidak muncul stimulus lingkungan tepat. Kita sudah melihat, dalam bab lalu, bahwa para peneliti seperti Lenneberg (1967) dan Bickerton (1981)

membuat pernyataan tegas yang mendukung periode kritis, yang meyakini bahwa kemampuan-kemampuan tertentu tidak mungkin berkembang sebelum dan sesudah rentang waktu tersebut.

Pada tahun-tahun terakhir, banyak penelitian muncul tentang kemungkinan menerapkan gagasan CPH untuk konteks bahasa kedua. (Lihat antara lain Ioup, 2005; Singleton & Ryan, 2004; Moyer, 2004; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Scovel, 2000; Birdsong, 1999, untuk rangkuman yang bagus). Argumen "klasiknya" adalah bahwa titik kritis untuk pemerolehan bahasa kedua terjadi sekitar usia akil balik; lepas dari waktu ini orang sepertinya relatif tak mampu menguasai bahasa kedua. Argumen ini telah menggiring sejumlah orang untuk beranggapan, secara tidak tepat, bahwa setelah usia 12 atau 13 tahun orang sudah "kehabisan bensin" untuk mencapai keberhasilan dalam pembelajaran bahasa kedua. Anggapan semacam ini mesti dipertanyakan dari sudut mana "keberhasilan" itu dilihat, dan utamanya peran *logat* sebagai komponen keberhasilan. Untuk memeriksa permasalahan-permasalahan ini, kita pertama-tama akan melihat pertimbangan neurologis dan fonologis, dan kemudian pertimbangan kognitif, afektif, dan linguistik.

PERTIMBANGAN NEUROBIOLOGIS

Salah satu bidang penyelidikan paling menjanjikan dalam penelitian tentang usia dan pemerolehan adalah studi mengenai fungsi otak dalam proses pemerolehan. (Lihat Schumann dkk., 2004; Singleton & Ryan, 2004; dan Ohler & Gjerlow, 1999; untuk sinopsis.) Bagaimana perkembangan neurologis bisa mempengaruhi keberhasilan bahasa kedua? Apakah kematangan otak pada suatu tahap akan membawa petaka pada kemampuan pemerolehan bahasa?

Lateralisasi Hemisferik

Beberapa akademisi telah memilih **lateralisasi** otak sebagai kunci jawaban atas pertanyaan semacam itu. Ada bukti dalam penelitian neurologis bahwa ketika otak manusia makin dewasa, fungsi-fungsi tertentu ditempatkan, atau "dilateralkan", ke **belahan** (*hemisphere*) kiri otak, dan fungsi-fungsi tertentu lainnya ke belahan kanan. Fungsi intelektual, logika, dan analitis sebagian besar tampaknya ditangani otak kiri, sementara belahan kanan mengontrol fungsi yang terkait dengan kebutuhan emosional dan sosial. (Lihat Bab 5 untuk diskusi lebih lanjut tentang fungsi otak kiri dan kanan.) Fungsi-fungsi bahasa tampaknya dikendalikan terutama oleh otak kiri, sekalipun ada banyak bukti sebaliknya. Misalnya, para pasien yang menjalani hemisferektomi (pengangkatan otak) kiri mampu memahami dan memproduksi bahasa dalam jumlah yang mengesankan (lihat Zangwill, 1971, h. 220). Biasanya, penderita stroke atau korban kecelakaan yang menderita cedera di belahan kiri akan memperlihatkan kemunduran bahasa, hal ini jarang terjadi jika cedera terjadi di belahan kanan. Namun, sebelum menarik kesimpulan apa pun di sini, kita perlu berhati-hati. Kesimpulan Millar dan Whitaker (1983, h. 110) yang sudah berumur

20 tahun lebih masih berlaku: "Telah terkumpul cukup data untuk menggugat pandangan simpel bahwa belahan kiri adalah belahan bahasa dan belahan kanan mengerjakan sesuatu yang lain."

Sementara pertanyaan-pertanyaan tentang seberapa persis bahasa dilateralkan di otak sungguh memikat, pertanyaan yang lebih penting bagi para peniliti bahasa kedua berpusat pada masalah kapan lateralisasi berlangsung, dan apakah proses lateralisasi mempengaruhi pemerolehan bahasa atau tidak. Eric Lenneberg (1967) dan yang lain menunjukkan bahwa lateralisasi adalah sebuah proses pelan yang dimulai pada sekitar usia 2 tahun dan menjadi lengkap sekitar akil balik. Selama rentang waktu ini seorang anak dianggap secara neurologis membagi fungsi sedikit demi sedikit ke salah satu sisi otak; tentu, termasuk di dalamnya adalah bahasa. Sudah ada temuan bahwa anak-anak hingga usia akil balik yang menderita cedera di belahan otak kiri mampu menemukan kembali fungsi linguistik di otak kanan, dan "belajar ulang" bahasa pertama mereka dengan kekurangan yang relatif kecil. Adams (1977), misalnya, mengerjakan studi menyeluruh tentang seorang anak laki-laki yang pada usia 8 tahun tak bisa bicara setelah menjalani pengangkatan otak kiri, lalu pada usia 9 tahun tiba-tiba mengucapkan kata-kata.

Thomas Scovel (1969) menjelaskan hubungan antara lateralisasi dan pemerolehan bahasa kedua. Ia menunjukkan bahwa plastisitas otak sebelum akil balik memungkinkan anak-anak menguasai tak hanya bahasa pertama mereka tetapi juga sebuah bahasa kedua, dan hal itu mungkin merupakan pencapaian tertinggi lateralisasi sehingga sulit bagi orang dewasa untuk mendapatkan kendali kefasihan bahasa kedua, atau setidaknya memperolehnya dengan apa yang disebut Alexander Guiora dkk. (1972a) sebagai pengucapan "otentik" (seperti penutur asli).

Sekalipun pendapat Scovel (1969) hanya memiliki basis eksperimental yang sumir, namun hal ini mendorongnya (Scovel, 1988, 2000) dan para peneliti lain (misalnya Birdsong, 1999; Singleton & Ryan, 2004) untuk mencermati faktor-faktor neurologis dalam pemerolehan bahasa pertama dan kedua. Penelitian ini menimbang kemungkinan bahwa ada periode kritis tak hanya bagi pemerolehan bahasa pertama tetapi juga kedua. Banyak argumen neurologis berpusat pada waktu lateralisasi. Sementara Lenneberg (1967) puas dengan kesimpulan tentang lateralisasi lengkap di sekitar usia akil balik, Norman Gerschwind (1970), misalnya, menunjuk usia yang jauh lebih muda. Stephen Krashen (1973) mengadakan penelitian untuk mendukung lengkapnya lateralisasi pada usia sekitar 5 tahun. Namun, Scovel (1984, h. 1) menentang keras spekulasi Krashen bahwa lateralisasi *lengkap* terjadi pada usia 5 tahun. "Orang mesti hati-hati membedakan antara 'munculnya' lateralisasi (sewaktu lahir, tetapi baru nyata pada usia lima tahun) dan 'lengkapnya' lateralisasi (hanya terlihat jelas sekitar akil balik)."

Jadwal Biologis

Salah satu argumen paling meyakinkan tentang periode kritis berkaitan dengan logat datang dari kajian mulitidispliner Thomal Scovel (1988) terhadap fakta-fakta yang berhasil dikumpulkannya. Scovel menyodorkan fakta tentang **periode kritis**

sosiobiologis pada berbagai spesies mamalia dan burung. (Para peneliti lain, seperti Neapolitan dkk., 1988, telah membuat analogi antara pemerolehan kicau burung dan pemerolehan bahasa manusia.) Fakta Scovel menunjuk pada perkembangan logat yang melekat secara sosial pada usia akil balik, yang memungkinkan spesies untuk (1) menyatukan diri dengan komunitas mereka saat mereka mempersiapkan peran sebagai orang tua dan pembimbing, dan (2) menarik pasangan "dari jenisnya sendiri" dalam dorongan naluriah untuk menjaga kelangsungan spesies mereka.

Jika stabilisasi atas logat yang berlaku dan otentik sudah terprogram secara biologis pada babun dan burung, mengapa tidak pada manusia? Bukti sosiobiologis yang diajukan Scovel membujuk kita untuk menyimpulkan bahwa logat asli, dan juga logat-logat "asing" setelah akil balik, barangkali adalah sisa genetis yang, dalam praktek pergaulan manusia yang tersebar luas melintasi kendala dialek, kebahasaan, dan kesukuan, tak lagi diperhitungkan bagi pelestarian spesies manusia. "Dengan kata lain," papar Scovel (1988, h. 80), "sebuah logat yang muncul setelah akil balik adalah risiko bagi takdir kita untuk menjadi kera-kera yang fasih."

Menempuh jalur lain penelitian, Walsh dan Diller (1981, h. 18) mengutarakan bahwa aspek-aspek yang berbeda dari bahasa kedua dipelajari secara optimal pada usia yang berbeda-beda.

> Proses-proses tingkat rendah seperti pelafalan tergantung pada sirkuit-sirkuit makroneural yang cepat matang dan kurang adaptif, sehingga logat-logat asing sulit dikuasai setelah masa kanak-kanak. Fungsi bahasa tingkat tinggi, seperti hubungan semantik, lebih tergantung pada sirkuit-sirkuit neural yang lambat matang, sehingga ini mungkin bisa menjelaskan mengapa mahasiswa mampu belajar tata bahasa dan kosakata dalam jumlah jauh lebih banyak ketimbang murid sekolah dasar dalam rentang waktu tertentu.

Kesimpulan Walsh dan Diller mendapatkan dukungan dalam temuan-temuan yang lebih anyar, demikian menurut Singleton dan Ryan (2004) serta Hylstentam dan Abrahamsson (2003). Dengan demikian, kita sekarang memiliki dukungan bagi periode kritis berdasarkan neurologis, terutama dalam bidang pemerolehan logat otentik (seperti penutur asli), tetapi tak begitu kuat untuk pemerolehan kefasihan komunikatif dan proses-proses "tingkat tinggi" lain. Kita akan kembali ke permasalahan ini pada bagian selanjutnya.

Partisipasi Hemisferik Kanan

Satu lagi cabang penelitian neurolinguistik yang berfokus pada peran belahan otak kanan dalam pemerolehan bahasa kedua. Obler (1981, h. 58) mencatat bahwa dalam pembelajaran bahasa kedua, ada partisipasi penting belahan kanan dan bahwa "partisipasi ini terutama aktif selama tahap-tahap awal pembelajaran bahasa kedua". Tetapi, "partisipasi" ini sampai derajat tertentu terdiri atas apa yang nanti kita definisikan (pada Bab 5) sebagai "strategi-strategi" pemerolehan. Obler merujuk

strategi penebakan makna, dan penggunaan ujaran klise, sebagai contoh-contoh aktivitas otak kanan. Para peneliti lain (Genesee, 1982; Seliger, 1982) juga menemukan keterlibatan otak kanan dalam bentuk pemrosesan bahasa yang kompleks dan tidak demikian pada pemerolehan bahasa awal.

Genesee (1982, h. 321) menyimpulkan bahwa "mungkin ada keterlibatan lebih besar dari otak kanan dalam pemrosesan bahasa pada orang-orang bilingual yang memperoleh bahasa kedua mereka relatif lebih akhir dari bahasa pertama dan pada orang-orang bilingual yang mempelajarinya secara informal". Sekalipun kesimpulan ini tampak berlawanan dengan pernyataan Obler di atas, sesungguhnya tidaklah demikian. Obler beroleh dukungan bagi gagasannya tentang aktivitas lebih belahan otak kanan selama tahap-tahap awal pemerolehan bahasa kedua, tetapi kesimpulannya ditarik dari sebuah studi terhadap murid-muris kelas 1 SMP, 3 SMP, dan 2 SMA—semuanya sudah lewat akil balik. Studi-studi semacam ini tampaknya menunjukkan bahwa para pembelajar bahasa kedua, utamanya pembelajar dewasa, bisa menarik manfaat dari kegiatan-kegiatan di kelas yang mendorong aktivitas otak kanan. Tetapi, seperti ditulis Scovel (1982, h. 324-325), kesimpulan semacam itu perlu diperlakukan secara hati-hati, mengingat penelitian tersebut menghadirkan banyak bukti yang saling bertentangan. Beberapa di antaranya benar-benar disalahtafsirkan dalam "sebuah perkawinan tak bahagia antara para neuropsikolog obsesif dan para pendidik yang banyak maunya... Penelitian otak ... tak akan menghadirkan pemecahan kilat bagi problem-problem pengajaran kita."

Singleton dan Ryan (2004, h. 143) mengulangi kesimpulan Scovel setelah dua dasawarsa tambahan berkutat dengan penelitian tentang lateralisasi: "Jelas, debat mengenai sumbangan otak kanan bagi pemrosesan bahasa akan berlanjut selama beberapa waktu. Mengingat belum ada kesepakatan mengenai apa yang dianggap bukti bagus dalam masalah ini, maka kesimpulannya adalah bahwa resolusi atas permasalahan substantif ini masih cukup jauh."

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Sekalipun penelitian masih belum konklusif mengenai partisipasi otak kiri dan kanan dalam pemerolehan bahasa, sejumlah studi empiris dan observasional mengindikasikan bahwa orang dewasa bisa memanfaatkan aktivitas yang berorientasi otak kanan dalam dosis yang tepat di kelas bahasa asing.

Implikasi Pengajaran: Beberapa pendekatan dalam pengajaran bahasa (misalnya, Respons Fisik Total (TPR), dan Pendekatan Alami [*Natural Approach*]) menganjurkan pendekatan yang tak begitu analitis dan lebih psikomotor, dan menyatu dengan atmosfer sosial di kelas. Apa aktivitas-aktivitas berorientasi otak kanan yang sudah Anda saksikan—atau akan Anda pakai—di kelas bahasa?

Bukti Antropologis

Beberapa orang dewasa diketahui berhasil menguasai logat otentik dalam bahasa kedua setelah usia akil balik, tetapi orang-orang semacam ini sangat sedikit jumlahnya. Antropolog Jane Hill (1970) memberikan tanggapan menggelitik bagi studi Scovel (1969) dengan mengajukan penelitian antropologis terhadap masyarakat-masyarakat non-Barat. Penelitiannya menghasilkan bukti bahwa orang dewasa bisa, dalam perjalanan hidup normal mereka, menguasai bahasa-bahasa kedua secara sempurna. Sebuah contoh unik mengenai pemerolehan bahasa kedua pada masa dewasa diajukan oleh Sorenson (1967), yang meneliti budaya Tukano di Amerika Selatan. Setidaknya ada dua lusin bahasa dituturkan di antara komunitas-komunitas ini, dan tiap kelompok suku, yang dikenali dari bahasa tutur mereka, merupakan sebuah unit eksogamus; artinya, orang harus menikah dengan orang di luar kelompok mereka, dan karenanya seseorang hampir selalu menikahi orang yang berbicara bahasa lain. Sorenson melaporkan bahwa selama masa remaja, orang-orang secara akrif dan secara mendadak mulai bicara dua atau tiga bahasa lain yang sudah terpapar pada suatu waktu. Lebih lanjut, "pada masa dewasa [seseorang] mungkin memperoleh lebih banyak lagi bahasa; tatkala ia mendekati usia lanjut, pengamatan lapangan mengindikasikan, ia terus menyempurnakan pengetahuannya tentang semua bahasa dalam masa tuanya." (Sorenson, 1967, h. 678). Dalam kesimpulannya, Hill (1970, h. 247-248) membuat pernyataan tegas berikut:

> Situasi pemerolehan bahasa yang terlihat pada pembelajar dewasa di kalangan kelas menengah berbahasa Inggris Amerika yang sebagian besar monolingual... mungkin sudah tidak tepat dianggap sebagai situasi universal menurut para pendukung sifat bawaan yang memberikan penjelasan alami untuk logat asing orang dewasa. Komunitas-komunitas multilingual dari berbagai tipe layak mendapatkan penelitian saksama.... Kita mesti mengeskplorasi pengaruh peran sosial dan budaya yang dimainkan oleh bahasa dan fonasi (*phonation*), dan peran yang dimainkan oleh sikap mengenai bahasa, sebagai sebuah alternatif atau pelengkap bagi teori otak dalam menjelaskan logat asing orang dewasa.

Tantangan Hill disambut pada dasawarsa-dasawarsa berikutnya. Flege (1987) serta Morrris dan Gertsman (1986), misalnya, menyebut motivasi, variabel-variabel afektif, faktor-faktor sosial, dan kualitas masukan sebagai hal-hal yang penting dalam menjelaskan kelebihan nyata seorang bocah. Yang lebih baru lagi, Moyer (2004) telah mengingatkan kita tentang banyaknya variabel kognitif, sosial, psikologis, dan strategi yang mempengaruhi pencapaian tertinggi berupa kemahiran dalam bahasa kedua.

SIGNIFIKANSI LOGAT

Ada asumsi yang tersirat dalam komentar-komentar di bagian sebelum ini, yakni bahwa munculnya apa yang lazim kita sebut "logat asing" mempunyai makna cukup

penting dalam penjelasan-penjelasan kita tentang usia dan pemerolehan. Kita bisa menghargai fakta bahwa mengingat keberadaan ratusan otot (tenggorokan, pita suara, mulut, bibir, lidah, dan lain-lain) yang digunakan dalam pengucapan kata-kata, pengendalian otot tingkat tinggi diperlukan untuk meraih kefasihan pada penutur asli sebuah bahasa. Saat bayi lahir otot-otot wicara berkembang sampai taraf pita suara bisa menghasilkan tangis tertahan. Otot-otot wicara ini secara bertahap berkembang, dan kontrol terhadap sejumlah bunyi kompleks dalam beberapa bahasa tertentu (dalam bahasa Inggris biasanya bunyi r dan l) terkadang tak dikuasai sampai umur 5 tahun, sekalipun kontrol fonemik semacam ini praktis akan menjadi lengkap pada semua anak sebelum akil balik.

Penelitian mengenai pemerolehan kontrol otentik atas fonologi (sistem ujaran) bahasa asing ini mendukung gagasan tentang periode kritis. Sebagian besar bukti mengindikasikan bahwa orang-orang yang sudah melewati masa akil baliknya tak akan memperoleh apa yang disebut pelafalan **otentik** (penutur asli) bahasa kedua. Kemungkinan-kemungkinan yang menyebabkannya sudah dibahas: kelenturan neuromuscular, perkembangan otak, program-program sosiobiologis, dan pengaruh-pengaruh sosiokultural.

Amatlah menggoda untuk segera menyampaikan perkecualian-perkecualian bagi aturan tersebut ("Tanteku Mary belajar bahasa Prancis pada usia 25 tahun, dan setiap orang di Prancis mengatakan bahwa ia benar-benar terdengar seperti seorang penutur asli.") Namun demikian, perkecualian-perkecualian ini tampaknya hanyalah (1) contoh-contoh yang jarang terjadi atau (2) anekdotis. Benar, ada orang-orang istimewa yang memiliki kompetensi antara lain mampu mengendalikan efek periode kritis mereka dan meraih pelafalan sebuah bahasa asing sesempurna penutur asli. Namun secara statistik (lihat Scovel, 1988), tampak jelas bahwa peluang bagi seseorang yang memulai belajar bahasa kedua setelah akil balik untuk meraih logat otentik, yang bisa diuji secara ilmiah, adalah nyaris nol.

Jadi ke mana arah kita ? Pertama, sejumlah penelitian sampel, yang berjalan selama beberapa dasawarsa, akan mewakili jenis-jenis penelitian mengenai pemerolehan fonologis orang dewasa yang dimaksudkan untuk mengoreksi apa yang disebut sebagai versi **ekstrem** CPH, yaitu, versi yang memegang teguh pengaruh usia.

Gerarld Neufeld (1977, 1979, 1980, 2001) melakukan serangkaian studi untuk menentukan sampai sejauh mana orang dewasa bisa mendekati logat penutur asli dalam bahasa kedua. Dalam eksperimennya yang paling awal, 20 orang dewasa penutur asli bahasa Inggris diajari menirukan 10 ujaran, yang terdiri atas 1 sampai 3 suku kata, dalam bahasa Jepang dan China. Para juri penutur asli Jepang dan China mendengarkan rekaman peniruan tersebut. Hasilnya, 11 dari peniruan bahasa Jepang dan 9 dari peniruan bahasa Cina dinilai disuarakan oleh "penutur asli". Dalam studi terbarunya (2001), hasil serupa didapatkan dengan para pembelajar berbahasa Inggris terhadap bahasa Prancis. Sembari mengakui keterbatasan studinya sendiri, Neufeld menunjukkan bahwa "murid yang lebih berumur tidaklah kehilangan kepekaan mereka terhadap perbedaan halus dalam bunyi, irama, dan riti nada maupun

kemampuan untuk mereproduksi bunyi dan cengkoknya" (1979, h. 234). Namun demikian, Scovel (1988, h. 154-159) dan Long (1990b, h. 266-268) menunjukkan kelemahan eksperimental dalam eksperimen Neufeld, berawal dari metodologi yang dipakai untuk menentukan standar "penutur asli" dan dari informasi awal yang diberikan kepada juri.

Pada tahun-tahun yang lebih belakangan, Moyer (1999) serta Bongaerts, Planken, dan Schill (1995) juga berpusat pada versi ekstrem CPH. Studi Moyer dengan mahasiswa-mahasiswa pascasarjana penutur asli bahasa Inggris jurusan bahasa Jerman mendukung CPH ekstrem: performa para subjek tidaklah sebanding dengan penutur asli bahasa Jerman. Studi Bongaerts dkk. melaporkan tentang sekelompok penutur bahasa Belanda yang mempelajari bahasa Inggris, semuanya pembelajar dewasa, yang merekam monolog, pembacaan teks pendek, dan pembacaan kalimat-kalimat terpisah dan kata-kata terpisah. Beberapa dari performa bukan penutur asli, selama beberapa kali uji coba, dinilai datang dari penutur asli. Namun, dalam tinjauan lebih akhir atas studi ini, Scovel (1997, h. 118) dengan teliti melihat bahwa banyak kejadian juga dalam studi mereka di mana penutur asli bahasa Inggris dinilai bukan penutur asli! Eksperimen-eksperimen Neufeld yang lebih awal dan studi-studinya yang lebih baru pada dasarnya mendukung CPH ekstrem. Namun, dalam studi-studi terbaru mengenai usia dan logat, kita mendapati semacam kekaburan sikap dari para peneliti yang memilih mengecilkan isu tentang logat dan mengarahkan perhatian kepada faktor-faktor kemahiran lain, sebab "bukti yang tersedia tak secara konsisten mendukung hipotesis bahwa para pembelajar B2 yang lebih muda *secara global* (cetak miring dari saya) lebih efisien dan berhasil ketimbang para pembelajar dewasa." (Singleton & Ryan, 2004, h. 115)

Setelah mengkaji penelitian tentang usia dan pemerolehan logat, sebagaimana dilakukan oleh Scovel (1999) dan peneliti lainnya, kita memiliki bukti persuasif dari sebuah periode kritis untuk logat, tapi hanya untuk logat! Penting untuk diingat bahwa pelafalan bukanlah satu-satunya kriteria pemerolehan bahasa ataupun kriteria yang paling penting. Kita semua mengenal orang-orang yang pelafalannya tak sempurna tetapi mempunyai kontrol yang luar biasa dan kefasihan dalam bahasa kedua, kontrol yang bahkan bisa melebihi banyak penutur asli. Versi modern dari fenomena ini bisa disebut "Efek Arnold Schwarzenegger" (mengikuti nama aktor yang kemudian menjadi Gubernur California), yang logatnya jelas kentara tetapi bisa dibilang secara linguistik cakap seperti halnya penutur asli bahasa Inggris Amerika. Pemerolehan manfaat komunikatif dan fungsional dari bahasa, dalam sebagian besar situasi, jauh lebih penting ketimbang logat asli yang sempurna. Hyltenstam dan Abrahamsson (2003, h. 578-580) mengingatkan kita akan sisi positif keajaiban pemerolehan bahasa kedua:

> Yang lebih mengejutkan lagi, dan inilah yang ingin kami katakan, adalah tingkat kecakapan ajaib yang secara nyata *bisa* diraih oleh para pembelajar bahasa kedua (pada semua usia), sekalipun ada keterbatasan yang disebabkan oleh

penjadwalan biologis kita. Efek pematangan (pada sirkuit-sirkuit neural) tersebut, bisa dikompensasi dengan pemberian semangat. Perbedaan-perbedaan halus yang kita anggap ada antara kecakapan mendekati-asli dan kecakapan asli barangkali sangat tidak penting bagi penutur bahasa kedua, sekalipun *sangat* penting bagi teori kapasitas manusia untuk pembelajaran bahasa. Para penutur B2 yang berhasil, yang kita golongkan telah mencapai kecakapan "hanya" mendekati asli, pada kenyataannya *benar-benar* seperti penutur asli dalam semua konteks, kecuali, mungkin, di laboratorium para linguis dengan minat spesifik pada mekanisme pembelajaran bahasa kedua.

Barangkali, dalam pergaulan sehari-hari kita dengan para pengguna bahasa kedua, kita terlalu cepat mengecam "kegagalan" para pembelajar dewasa bahasa kedua dengan menunjuk kesalahan kecil pada pengucapan atau kekeliruan tata bahasa yang tak mengganggu. Cook (1995, h. 55) menentang keras "penggunaan logat asli sebagai ukuran keberhasilan" dalam kecenderungan kita untuk mempertahankan monolingualisme sebagai standar. Maka, mungkin kita bisa membalik perspektif-perspektif itu menjadi sebuah fokus yang lebih positif tentang "multikompetensi" para pembelajar bahasa kedua (Cook, 1995, h. 52). Atau, dalam kata-kata Marinova-Todd, Marshall, dan Snow (2000, h. 9), kita akan berhasil jika bisa membatasi diri dari terlalu banyak "nyinyir kepada pembelajar dewasa yang payah dan memandang rendah orang dewasa yang menguasai B2 sampai tingkatan seperti penutur asli". Alih-alih pening dan gelisah mengenai betapa parahnya orang saat mempelajari bahasa kedua, kita semestinya terkagum-kagum pada betapa banyak yang sudah diraih oleh para pembelajar tersebut.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Beberapa peneliti seperti Hyltenstam dan Abrahamsson (2003), ingin melihat lebih banyak pandangan positif pada pemerolehan bahasa kedua, yang lebih menekankan pada apa yang bisa dan benar-benar diraih oleh orang dewasa ketimbang pandangan yang mengusung "logat asli sebagai ukuran keberhasilan".

Implikasi Pengajaran: Apa saja unsur-unsur positif dan mendorong dalam pemerolehan bahasa kedua orang dewasa? Dalam pengalaman Anda, apa yang telah Anda capai sebagai orang dewasa yang belajar bahasa kedua, yang mungkin tak bisa Anda lakukan sebaik atau seefisien ketika masih anak-anak?

Para peneliti hari ini terus mencari tahu perbedaan-perbedaan dewasa-anak dengan mengamati hal-hal selain faktor fonologis semata. Bongaerts dkk. (1995) menyiratkan bahwa karakteristik dan konteks tertentu si pembelajar mungkin bekerja bersama-sama untuk mengatasi ketertinggalan karena awal yang telat. Slavoff dan Johnson

(1955) mendapati bahwa anak-anak yang lebih muda (usia 7 sampai 9 tahun) tak memiliki kelebihan khusus dalam peringkat pembelajaran dibandingkan anak-anak yang lebih tua (10-12 tahun). Studi-studi menyeluruh seperti studi Ioup dkk (1994) tentang pembelajar dewasa bahasa Arab Mesir, yang sangat mirip penutur asli, memberi sumbangan dalam fokus mereka pada faktor-faktor di luar fonologi yang mungkin relevan untuk membantu keberhasilan kita dalam pengajaran bahasa kedua kepada orang dewasa. Studi-studi mengenai efek Tata Bahasa Universal (White, 2003), efek faktor-faktor instruksional (Singleton & Ryan, 2004), serta efek faktor-faktor kontekstual dan sosiopsikologis (Moyer, 2004) semuanya adalah ranah penelitian yang sangat menjanjikan tentang usia dan pemerolehan.

PERTIMBANGAN KOGNITIF

Kognisi manusia berkembang pesat selama 16 tahun pertama dan tidak secepat itu lagi setelahnya. Beberapa perubahan kognitif berlangsung pada waktu yang sangat menentukan; yang lain lebih bertahap dan sulit dideteksi. Jean Piaget (1972; 1955; Piaget & Inhelder, 1969) merangkum jalannya perkembangan intelektual pada seorang anak melalui beberapa tahap:

- Tahap sensorimotor (kelahiran sampai usia 2 tahun)
- Tahap praoperasional (usia 2 sampai 7 tahun)
- Tahap operasional (usia 7 sampai 16 tahun)
  - o Tahap operasional konkret (usia 7 sampai 11 tahun)
  - o Tahap operasional formal (usia 11 sampai 16 tahun)

Dalam rangkuman Piaget, tahap sangat menentukan bagi pemerolehan bahasa kedua, menyangkut pembicaraan kita tentang pengaruh usia, tampaknya terjadi pada akil balik (usia 11 dalam model yang digagasnya). Pada saat inilah seseorang menjadi paham akan abstraksi dan pemikiran formal yang melampaui pengalaman konkret dan persepsi langsung. Maka, secara kognitif, argumen tentang periode kritis pemerolehan bahasa bisa diajukan dengan menghubungkan antara pemerolehan bahasa dan transisi tahap konkret/formal. Sekalipun gagasan ini terdengar masuk akal, kita tetap harus berhati-hati di sini. Singleton dan Ryan (2004, h. 156-159) berkeberatan untuk menghubungkan tahap-tahap perkembangan yang dibuat oleh Piaget dengan argumen periode kritis, terlebih dengan "kekaburan" dan kurangnya data empiris dalam teori Piaget.

Ausubel (1964) menunjukkan relevansi hubungan itu dengan menyebut bahwa orang-orang dewasa yang belajar bahasa kedua bisa mengambil manfaat dari penjelasan gramatikal dan pemikiran deduktif tertentu, yang jelas tak ada gunanya bagi seorang anak. Apakah orang dewasa benar-benar bisa memanfaatkan penjelasan semacam itu, tentu tergantung pada ketepatan dan efisiensi penjelasan tersebut, si pengajar, konteks, dan variabel-variabel pedagogis lainnya. Namun, kita sudah melihat bahwa

anak-anak membelajari bahasa kedua dengan baik tanpa memanfaatkan—atau terkendala oleh—pemikiran operasional formal. Apakah kemampuan berpikir abstrak formal ini memudahkan atau menghambat pemerolehan bahasa orang dewasa? Ellen Rosansky (1975, h. 96) menduga bahwa pemerolehan bahasa awalnya berlangsung ketika si anak sedang sangat "fokus": "Ia tak hanya sedang egois pada saat ini, tetapi juga bisa sangat fokus (dan kemudian cepat lupa) pada satu urusan saja di satu waktu. Kurangnya keluwesan dan ketidakmampuan mengurangi fokus ini mungkin sangat dibutuhkan untuk pemerolehan bahasa."

Anak-anak belia secara umum tak "menyadari" bahwa mereka sedang memperoleh sebuah bahasa, juga tak memahami nilai-nilai dan pandangan sosial yang dilekatkan pada sebuah bahasa atau lainnya. Ada pepatah mengatakan, "belanga yang ditunggui tak pernah mendidih"; mungkinkah bahwa seorang pembelajar bahasa yang terlalu sadar akan apa yang ia lakukan bakal menemui kesulitan saat mempelajari bahasa kedua?

Anda mungkin tergoda untuk menjawab pertanyaan tersebut secara tegas, tetapi ada bukti tandingan yang logis dan anekdotis. Logikanya, orang yang sangat intelek pastilah mampu menyederhanakan aktivitas intelektual yang sangat kompleks. Bukti anekdotis memperlihatkan bahwa beberapa pembelajar dewasa yang sukses sangatlah menyadari proses yang mereka lakoni, bahkan sampai menggunakan paradigma-paradigma buatan sendiri dan alat linguistik buatan lainnya demi memudahkan proses pembelajaran. Maka, jika matangnya kognisi menjadi penghambat bagi pemerolehan bahasa kedua, diperlukan sejumlah variabel yang memungkinkan seseorang menjadi pembelajar bahasa kedua yang berhasil setelah akil balik. Variabel-variabel ini, dalam banyak kasus, mungkin sepenuhnya berada di luar wilayah kognitif, mungkin lebih berpusat di wilayah afektif—atau emosional.

Contoh kuat yang menunjukkan keunggulan anak-anak dalam **pembelajaran implisit** (penguasaan pola linguistik tanpa perhatian atau instruksi **ekspilit**) dimajukan oleh Robert DeKeyser (2000). Dalam studi tentang penutur asli Hungaria yang mempelajari bahasa Inggris, ia menjumpai bahwa beberapa orang dewasa tertentu, yang mampu memahami instruksi, bisa "menggunakan mekanisme pembelajaran eksplisit untuk menghindari mekanisme implisit yang kian tak efisien" (h. 518). Ia lalu menyimpulkan:

> Jika Hipotesis Periode Kritis hanya terbatas pada mekanisme pembelajaran implisit, maka yang muncul bukanlah sekadar korelasi besar: Usia muda memberi kelebihan mutlak, bukan semata statistik—artinya, mungkin tak ada perkecualian dalam pembahasan tentang pengaruh usia. Kira-kira di antara usia 6-7 dan 16-17, setiap orang kehilangan peranti mental yang dibutuhkan bagi penanaman implisit pola-pola abstrak yang mendasari bahasa manusia; dengan demikian periode kritis betul-betul sesuai dengan namanya (h. 518).

Menanggapi DeKeyser, Bialystok (2002, h. 482) menyanggah "logika yang digunakan untuk menarik kesimpulan." Dengan pernyataan bahwa contoh kuat mengenai periode kritis harusnya memperlihatkan suatu "keterputusan dalam hasil pembelajaran" (yaitu, titik matang dalam suatu perkembangan), Bialystok menyebut bahwa data DeKeyser tak memperlihatkan efek semacam itu. Malah, lanjut Bialystok, perubahan-perubahan yang DeKeyser amati bisa jadi merupakan produk perubahan bertahap seiring usia.

Hipotesis lateralisasi mungkin menyediakan kunci lain untuk menjelaskan perbedaan kognitif antara pemerolehan bahasa anak-anak dan dewasa. Ketika seorang anak beranjak dewasa, beberapa orang berpendapat, otak kiri (yang mengontrol fungsi analitis) menjadi lebih dominan ketimbang otak kanan (yang mengontrol fungsi emosional). Mungkin saja bahwa dominasi otak kiri menyumbang pada kecondongan orang untuk menganalisis secara berlebihan dan bertindak terlalu intelektual terhadap tugas pembelajaran bahasa kedua.

Pemikiran lain yang perlu dipertimbangkan dalam memeriksa wilayah kognitif adalah gagasan ekuilibrasi Piagetian. **Ekuilibrasi** didefinisikan sebagai "pengorganisasian pengetahuan internal dalam cara bertahap" (Sullivan, 1967, h. 12), dan terkait dengan konsep ekuilibrium. Yakni, kognisi berkembang sebagai sebuah proses yang bergerak dari keadaan ragu dan tak pasti (disekuilibrium) menuju keadaan mantap dan pasti (ekuilibrium) dan kemudian kembali ke keraguan lebih lanjut yang, pada waktunya, juga terselesaikan. Dan begitulah siklus berlanjut. Piaget (1970) menyatakan bahwa perkembangan konseptual adalah proses pergerakan progesif dari keadaan disekuilibrium menuju ekuilibrium dan bahwa periode-periode disekuilibrium menandai praktis semua perkembangan kognitif sampai usia 14 atau 15, ketika operasi formal akhirnya tertata mantap dan ekuilibrium tercapai.

Diyakini bahwa disekuilibrium mungkin menghadirkan motivasi signifikan bagi pemerolehan bahasa: bahasa berinteraksi dengan kognisi untuk mencapai ekuilibrium. Barangkali sebelum ekuilibrium final tercapai, seorang anak secara kognitif siap dan antusias memperoleh bahasa yang dibutuhkan demi mendapatkan ekuilibrium kognitif usia dewasa. Anak tersebut, dalam proses menuju ekuilibrium, pelan-pelan mengurangi toleransinya terhadap ambiguitas kognitif. Anak-anak tidak peduli sama sekali pada kontradiksi, tetapi pertumbuhan intelektual menghasilkan kepahaman mengenai apa-apa yang tidak logis dan meninggikan kebutuhan akan resolusi. Barangkali ketidaktoleranan terhadap kontradiksi memunculkan kesadaran yang berlebihan tentang betapa rumitnya pemerolehan bahasa tambahan. Karena itulah, mungkin pada usia 14 atau 15, prospek belajar bahasa kedua menjadi terlalu menakutkan, sehingga meruntuhkan semangat seorang pembelajar untuk melangkah setapak demi setapak sebagaimana yang dilakukan oleh seorang anak yang lebih muda.

Pembahasan terakhir dalam wilayah kognitif adalah pembedaan Ausubel mengenai **pembelajaran hafalan** dan **pembelajaran bermakna.** Ausubel mencatat bahwa orang-orang dari semua usia hanya mempunyai sedikit kebutuhan akan pembelajaran hafalan yang mekanistik, yang tak berhubungan dengan pengetahuan dan pengalaman. Justru, kebanyakan item diperoleh melalui pembelajaran bermakna, dengan menambatkan

dan menghubungkan item-item dan pengalaman baru ke pengetahuan yang tersimpan di benak pembelajar. Adalah mitos belaka bahwa anak-anak merupakan penghafal yang baik, bahwa mereka banyak melakukan pengulangan dan peniruan tanpa arti. Kita sudah melihat di Bab 2 bahwa praktek dan peniruan anak-anak adalah kegiatan yang sangat bermakna dan punya tujuan. Orang dewasa telah mengembangkan konsentrasi yang bahkan lebih besar sehingga lebih mampu mengikuti pembelajaran hafalan, tetapi mereka biasanya menggunakan pembelajaran hafalan untuk memori jangka pendek atau tujuan artifisial. Dengan demikian, kita bisa menyimpulkan bahwa kelas bahasa asing seharusnya tidak menjadi tempat kegiatan hafalan yang berlebihan: drill hafalan, latihan rutin tanpa konteks, penghafalan aturan, dan kegiatan lain yang tidak berada dalam konteks komunikasi bermakna.

Menarik dicatat bahwa perbandingan A2-D2 hampir selalu mencontohkan, di pihak anak-anak, pembelajaran alami tanpa pengajar dan, di pihak orang dewasa, pembelajaran bahasa kedua di kelas. Namun demikian, kelas-kelas bahasa asing di seluruh dunia masih sangat banyak yang memakai prosedur pembelajaran hafalan. Maka, jika orang dewasa yang belajar bahasa asing dengan metode hafalan diperbandingkan dengan anak-anak yang belajar bahasa kedua dalam konteks alami dan bermakna, pembelajaran si anak akan terlihat unggul. Penyebab keunggulannya mungkin tidak terletak pada usia si pembelajar, tetapi pada konteks pembelajaran. Anak-anak kebetulan belajar bahasa disertai makna, sementara orang dewasa tidak.

Wilayah kognitif juga menampung area kepentingan lain, yakni untuk membandingkan pemerolehan bahasa pertama dan kedua. Area-area ini akan dibahas lebih lengkap di Bab 4 dan 5. Kita sekarang beranjak ke perspektif yang mungkin paling kompleks, tetapi juga paling informatif untuk menjelaskan usia dan pemerolehan: wilayah afektif.

PERTIMBANGAN AFEKTIF

Manusia adalah makhluk emosional. Jantung semua pemikiran, perasaan, dan tindakan adalah emosi. Se-"intelektual" apa pun kita menginginkan diri kita, kita tetaplah dipengaruhi oleh emosi. Maka, logis kiranya jika kita melihat wilayah afektif (emosional) untuk menemukan jawaban yang memadai atas masalah perbedaan mendasar antara pemerolehan bahasa pertama dan kedua.

Penelitian tentang wilayah afektif dalam pemerolehan bahasa kedua terus bertambah selama beberapa dasawarsa. Penelitian ini terilhami oleh beberapa faktor. Salah satunya adalah fakta bahwa teori linguistik sekarang ini mengajukan kemungkinan terdalam yang bisa ditanyakan tentang bahasa manusia. Dalam kerangka ini, beberapa linguis terapan mengkaji situasi batin untuk menemukan apakah ada penjelasan terhadap misteri pemerolehan bahasa dari sisi afektif perilaku manusia. Pembahasan utuh terhadap variabel-variabel afektif dalam pemerolehan bahasa kedua disampaikan di Bab 6 dan 7; dalam bab ini kita akan melihat sekilas faktor-faktor afektif yang berkaitan dengan usia dan pemerolehan.

Wilayah afektif meliputi banyak faktor: empati, kepercayaan diri, ekstroversi, hambatan, peniruan, kecemasan, sikap—daftarnya bisa lebih panjang lagi. Beberapa dari faktor ini awalnya terlihat agak jauh dari pembelajaran bahasa, tetapi ketika kita menimbang sifat menyebar dari bahasa, faktor afektif apa pun bisa diyakini relevan untuk pembelajaran bahasa kedua.

Contoh tipikal adalah peran **egosentrisitas** dalam perkembangan manusia. Anak-anak yang teramat belia sangatlah egosentris. Dunia berputar mengelilingi mereka, dan mereka melihat diri mereka sebagai pusat semua peristiwa. Bayi-bayi mungil pada awalnya bahkan tak membedakan pemisahan antara mereka dan dunia sekitar mereka. Kelintingan di tangan bayi, misalnya, tak lain adalah perpanjangan tak terpisahkan dari si bayi selama mainan itu terpegang; ketika si bayi menjatuhkan atau tak lagi melihatnya, kelintingan itu tak lagi ada. Saat anak-anak bertambah usia, mereka menjadi kian sadar akan diri mereka, kian risau dalam pencarian mereka untuk merumuskan dan memahami identitas diri. Menjelang remaja, anak-anak menggembangkan kesadaran berlebih akan diri mereka sebagai pribadi yang unik dan berdiri sendiri, namun, dihantui rasa tak aman yang menggoyahkan, mereka tetap butuh perlindungan. Mereka kemudian mengembangkan **pengekangan-pengekangan** menyangkut identitas diri ini, karena takut dianggap terlalu tidak percaya diri. Pada masa akil balik pengekangan ini meningkat menjadi trauma saat menjalani perubahan besar dalam fisik, kognitif, dan emosi. Remaja harus memahami identitas fisik, kognitif, dan emosional yang sepenuhnya baru. Ego mereka terpengaruh tak hanya dalam soal bagaimana mereka memahami diri mereka sendiri tetapi juga bagaimana mereka menggapai sesuatu di luar diri mereka, bagaimana mereka menjalani hubungan sosial dengan yang lain, dan bagaimana mereka menggunakan proses komunikatif untuk mendatangkan ekulibrium afektif.

Beberapa dasawarsa silam, Alexander Guiora, seorang peneliti yang mengkaji variabel kepribadian dalam pembelajaran bahasa kedua, mengajukan apa yang disebutnya **ego bahasa** (Guiora dkk.,1972b; lihat juga Dörnyei, 2005; Ehrman, 1933) untuk menjelaskan perihal identitas yang dikembangkan oleh seseorang berkaitan dengan bahasa yang dituturkannya. Bagi orang monolingual mana pun, ego bahasa melibatkan interaksi antara bahasa asli dan perkembangan ego. Identitas diri orang tak terpisahkan dari bahasanya, karena dalam proses komunikatif—proses mengirim dan menerima pesan—identitas semacam itu ditegaskan, dibentuk, dan dibentuk ulang. Guiora menunjukkan bahwa ego bahasa itulah mungkin yang menyebabkan kesulitan-kesulitan pada orang dewasa saat belajar bahasa kedua.

Ego anak bersifat dinamis, tumbuh, dan luwes sampai usia akil balik. Karenanya bahasa baru di tahap ini tak menghadirkan "ancaman" besar atau keengganan kepada ego, dan adaptasi berlangsung relatif mudah selama tak ada faktor-faktor sosiokultural yang terlalu mengganggu, seperti misalnya sikap merusak terhadap sebuah bahasa atau kelompok bahasa pada usia muda. Kemudian perubahan fisik, emosional, dan kognitif yang terjadi berbarengan pada masa akil balik memunculkan mekanisme pertahanan yang di dalamnya ego bahasa menjadi protektif dan defensif. Ego bahasa

melekatkan diri ke rasa aman bahasa asli guna melindungi ego anak muda yang mudah koyak. Ego bahasa, yang kini satu paket dengan identitas diri, menjadi terancam. Maka, dalam konteks ini Anda harus bersedia kelihatan bodoh dalam perjuangan *trial and error* untuk berbicara dan memahami sebuah bahasa asing. Anak-anak kecil tidak setakut itu karena mereka kurang paham akan *bentuk-bentuk* bahasa, dan kemungkinan membuat kekeliruan dalam bentuk-bentuk itu—kekeliruan yang umumnya dilakukan dalam upaya berkomunikasi secara spontan—tak terlalu merisaukan mereka.

Maka, tak mengherankan jika pemerolehan ego bahasa baru adalah pekerjaan sangat besar tak hanya bagi remaja tetapi juga bagi orang dewasa yang sudah tumbuh matang dan aman dalam identitas dirinya dan memiliki pengekangan diri yang berfungsi layaknya dinding perlindungan defensif yang mengelilingi ego. Melompat ke identitas baru atau kedua bukanlah persoalan sederhana; hal ini hanya bisa berhasil ketika seseorang mengumpulkan kekuatan ego yang dibutuhkan untuk mengatasi rasa enggan. Sangat mungkin bahwa pembelajar bahasa usia dewasa yang berhasil adalah ia yang bisa menjembatani kesenjangan afektif ini. Bibit-bibit keberhasilan barangkali sudah disemai sejak dini dalam hidup. Dalam lingkungan bilingual, misalnya, jika seorang anak sudah belajar bahasa kedua pada masa kecilnya, maka, secara afektif, belajar bahasa ketiga kala dewasa tidaklah terlalu mengancam. Atau bibit semacam itu mungkin tak berurusan dengan lingkungan bilingual; ia muncul begitu saja dari perpaduan antara bakat alam dan pengasuhan lingkungan yang dibutuhkan bagi berkembangnya sebuah ego yang kuat.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Lazim kita temui penelitian yang membandingkan bagaimana anak-anak dan orang dewasa memperoleh bahasa kedua, dengan anggapan bahwa kedua kategori ini gampang didefinisikan. Tapi tak banyak penelitian yang memeriksa perbedaan antara anak-anak yang lebih muda (6-7 tahun) dan yang lebih tua (10-11 tahun)

Implikasi Pengajaran: Jika Anda mengajar dua kelompok anak-anak—6-7 tahun dan 10-11 tahun—sejauh mana pendekatan dan kegiatan kelas Anda akan berbeda?

Saat melihat SLA pada anak-anak, penting untuk membedakan anak-anak yang lebih muda dan lebih tua. Anak-anak praremaja berumur 9 atau 10 tahun, mulai berkembang rasa enggannya, dan dipercayai bahwa anak-anak pada usia ini memiliki banyak konflik afektif yang harus diatasi ketika berupaya mempelajari bahasa kedua. Ini bisa menjelaskan pelbagai kesulitan yang dijumpai anak-anak praremaja yang lebih tua dalam menguasai bahasa kedua. Tentu saja perbandingan dewasa vs. anak-anak sangatlah relevan. Kita tahu baik dari bukti pengamatan maupun penelitian bahwa

orang dewasa memperlihatkan sejumah keterhambatan. Keterhambatan ini muncul di kelas bahasa modern ketika pembelajar yang berupaya bicara dalam bahasa asing seringkali takut dan malu. Kita juga telah mengamati keterhambatan yang sama dalam lingkungan "alami" (lingkungan bukan kelas, seperti seorang pembelajar yang tinggal di negara asing), sekalipun dalam contoh-contoh semacam ini ada kemungkinan bahwa kebutuhan untuk berkomunikasi mengatasi rasa sungkan.

Faktor-faktor afektif lain terlihat mengitari gagasan dasar identifikasi ego. Akan segera tampak bahwa studi tentang pembelajaran bahasa kedua sebagai pemerolehan **identitas kedua** mungkin menghadirkan isu-isu yang produktif dan penting untuk memahami tak hanya perbedaan antara pembelajaran bahasa pertama anak-anak dan bahasa kedua orang dewasa tetapi juga pembelajaran bahasa kedua secara umum (lihat Bab 7)

Variabel afektif lain layak disebut di sini sekalipun akan dibahas lebih lengkap di Bab 6: peran **sikap** dalam pembelajaran bahasa. Dari buku-buku yang kian banyak tentang sikap, terlihat jelas bahwa sikap negatif bisa mempengaruhi keberhasilan dalam pembelajaran sebuah bahasa. Anak-anak yang masih belia, yang belum cukup berkembang secara kognitif untuk mempunyai "sikap" terhadap ras, budaya, kelompok etnik, kelas masyarakat, dan bahasa, mungkin kurang terpengaruh dibandingkan orang dewasa. Macnamara (1975, h. 79) mencatat bahwa "seorang anak yang tiba-tiba dipindahkan dari Montreal ke Berlin akan dengan cepat belajar bahasa Jerman tak peduli yang ia pikir tentang orang Jerman". Tetapi ketika anak-anak memasuki usia sekolah, mereka juga mulai mempunyai sikap terhadap tipe dan stereotipe orang. Sebagian besar dari sikap ini "diajarkan", secara sadar maupun tidak, oleh orang tua, orang dewasa lainnya, dan rekan sebaya. Pembelajaran terhadap sikap negatif terhadap orang-orang yang bicara bahasa kedua atau terhadap bahasa kedua itu sendiri sudah kelihatan akan mempengaruhi keberhasilan pembelajaran bahasa pada orang-orang dari usia sekolah ke atas.

Akhirnya, **tekanan rekan sebaya** merupakan variabel yang sangat penting dalam membicarakan perbandingan anak-dewasa. Tekanan rekan sebaya yang dijumpai oleh anak-anak dalam pembelajaran bahasa cukup berbeda dengan pengalaman orang dewasa. Anak-anak biasanya memiliki desakan kuat untuk menyesuaikan diri. Mereka diberi tahu melalui kata-kata, pemikiran, dan tindakan bahwa mereka sebaiknya "seperti anak-anak yang lain". Tekanan rekan sebaya semacam ini melebar sampai ke bahasa. Orang dewasa mengalami tekanan rekan sebaya, tetapi berbeda jenisnya. Orang dewasa cenderung lebih bisa menerima perbedaan-perbedaan linguistik ketimbang anak-anak, dan dengan demikian kesalahan dalam berbicara lebih mudah dimaafkan. Jika orang dewasa bisa memahami bahasa kedua seorang penutur, misalnya, mereka biasanya memberikan umpan balik kognitif dan afektif yang menguatkan. Ini merupakan tingkat toleransi yang mungkin mendorong sejumlah pembelajar dewasa "lolos". Anak-anak adalah kritikus yang lebih keras bagi tindakan dan ucapan anak lain sehingga mungkin bisa saling memberikan tekanan yang diperlukan dan memadai guna mempelajari bahasa kedua.

PERTIMBANGAN LINGUISTIK

Sejauh ini kita sudah mengamati para pembelajar itu sendiri dan mempertimbangkan sejumlah isu mengenai usia dan pemerolehan. Kini kita beralih ke isu-isu mengenai topik masalah itu sendiri: bahasa. Apa saja pertimbangan-pertimbangan linguistik dalam SLA yang berkaitan dengan usia? Makin banyak kajian riset yang kini tersedia untuk memperjelas proses lingustik pada pembelajaran bahasa kedua dan bagaimana proses-proses ini berbeda antara anak-anak dan orang dewasa. Penelitian-penelitian ini akan dibahas di Bab 8 sampai 10, tetapi di sini kita akan melihat sekilas beberapa isu spesifik yang muncul saat memeriksa pemerolehan anak atas bahasa kedua.

Bilingualisme

Sudah jelas bahwa anak-anak yang mempelajari dua bahasa secara bersamaan berhasil menguasai keduanya dengan menggunakan strategi yang sesrupa. Pada dasarnya, mereka belajar dua bahasa pertama, dan kunci keberhasilan terletak dalam kemampuan membedakan konteks masing-masing bahasa. Orang yang belajar bahasa kedua dalam cara semacam itu sering digambarkan sebagai bilingual setara (*coordinate bilingual*); mereka memiliki dua sistem makna, lawan dari bilingual kompleks (*compound bilingual*) yang memiliki satu sistem makna untuk mengoperasikan dua bahasa. Anak-anak biasanya tak punya masalah dengan "mencampuradukkan bahasa", tak memedulikan konteks dalam penggunaan bahasa-bahasa itu. Lebih lanjut, "bilingual bukanlah dua monolingual dalam satu kepala" (Cook, 1995, h. 58). Namun, kebanyakan bilingual melakukan tindakan **alih-kode** (tindakan memasukkan kata, frase, atau yang lebih panjang lagi dari sebuah bahasa ke bahasa lain), terutama ketika berkomunikasi dengan sesama bilingual.

Dalam beberapa kasus, pemerolehan kedua bahasa pada anak-anak bilingual sedikit lebih lambat ketimbang jadwal normal untuk pemerolehan bahasa pertama. Namun, setumpuk penelitian (lihat Reynolds, 1991; Schinke-Llano, 1989) memperlihatkan manfaat kognitif yang besar dari bilingualisme masa kanak-kanak. Ini mendukung pendapat Lambert (1972) bahwa anak-anak bilingual lebih mudah menangkap pembentukan konsep dan memiliki keluwesan mental yang lebih besar.

Interferensi antara Bahasa Pertama dan Kedua

Banyak penelitian mengenai pemerolehan bahasa kedua, baik pada anak-anak maupun dewasa, memusatkan perhatian pada efek mengganggu dari bahasa pertama dan kedua. Secara umum, penelitian membenarkan bahwa proses kognitif dan linguistik dalam pembelajaran bahasa kedua di kalangan anak belia berlangsung serupa dengan proses bahasa pertama. Hansen-Bede (1975), Milon (1974), Ervin-Tripp (1974), Dulay dan Burt (1974a), Natalicio dan Natalicio (1971), serta Ravem (1968), misalnya, menyimpulkan bahwa strategi dan ciri-ciri linguistik yang sama hadir baik dalam pembelajaran bahasa pertama maupun kedua anak-anak. Dulay dan Burt (1974a) mendapati, misalnya, bahwa 86 persen dari 500 kesalahan yang dibuat oleh anak-anak berbahasa Spanyol yang belajar bahasa Inggris mencerminkan karakteristik

perkembangan yang normal—yaitu, sebuah strategi intralingual yang memang pasti terjadi, bukan kesalahan interferensi dari bahasa pertama. Hansen-Bede (1975) memeriksa struktur linguistik tertentu seperti kepemilikan, gender, urutan kata, bentuk kata kerja, pertanyaan, dan negasi pada anak usia 3 tahun berbahasa Inggris yang belajar bahasa Urdu saat pindah ke Pakistan. Sekalipun ada sejumlah kontras linguistik antara bahasa Inggris dan Urdu, proses pemerolehan si anak tampaknya tidak memperlihatkan interferensi bahasa pertama. Proses tersebut, kecuali untuk negasi, memperlihatkan strategi dan aturan serupa baik pada bahasa pertama maupun kedua.

Pada orang dewasa, proses linguistik bahasa kedua lebih rawan terhadap pengaruh bahasa pertama, terutama ketika jarak antara kedua pemerolehan bahasa itu cukup jauh. Apakah mempelajarinya di kelas atau di "arena" luar, orang dewasa mendekati bahasa kedua secara sistematis dan mereka mencoba merumuskan kaidah-kaidah linguistik berdasarkan informasi apa pun yang tersedia untuk mereka: informasi dari bahasa asli, bahasa kedua, guru, teman sekelas, dan kawan bermain. Sifat dan urutan sistem-sistem ini sudah menjadi bahan bagi banyak penelitian bahasa kedua dalam separuh terakhir abad kedua puluh. Bagian terpenting yang kita pelajari dari penelitian ini adalah bahwa sekalipun interferensi bahasa pertama menonjol, hal ini tak menjadikannya faktor paling relevan atau paling menentukan dalam pemerolehan bahasa kedua orang dewasa. Orang dewasa yang mempelajari bahasa kedua menunjukkan jenis kesalahan yang sama yang ditemui pada anak-anak yang belajar bahasa pertama (lihat Bab 8).

Orang dewasa, yang lebih mantap secara kognitif, tampaknya melangkah di atas fondasi kokoh bahasa pertama dan dengan demikian memperlihatkan lebih banyak interferensi. Tetapi sudah ditunjukkan sebelumnya bahwa orang dewasa juga memperlihatkan kesalahan yang tak berbeda dari kesalahan yang dibuat oleh anak-anak, sebagai hasil dari persepsi kreatifnya terhadap bahasa kedua dan upayanya untuk menemukan aturan-aturan yang terpisah dari bahasa pertama. Tetapi, bahasa pertama mungkin lebih siap untuk dijadikan jembatan bagi celah yang tak mungkin ditutup melalui generalisasi bahasa pertama ke dalam bahasa kedua. Dalam kasus ini kita mesti mengingat bahwa bahasa pertama bisa menjadi faktor yang memudahkan, tidak hanya yang menginterferensi.

Urutan Pemerolehan

Langkah pertama untuk menunjukkan pentingnya faktor-faktor di luar interferensi bahasa pertama dilakukan dalam rangkaian studi penelitian oleh Heidi Dulay dan Marina Burt (1972, 1974a, 1974b, 1976). Dengan menekankan absennya interferensi B1, mereka menyatakan bahwa "pemindahan pola sintaksis B1 jarang terjadi" dalam pemerolehan bahasa kedua anak (1976, h. 72). Mereka menyatakan bahwa anak-anak yang belajar bahasa kedua menggunakan sebuah proses **konstruksi kreatif**, seperti yang mereka lakukan dalam bahasa pertama mereka.

Kesimpulan ini didukung oleh data penelitian mengenai urutan pemerolehan sebelas morfem pada anak-anak yang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua. Dulay dan Burt menjumpai urutan pemerolehan yang umum di antara anak-anak dari beberapa latar belakang bahasa asli, sebuah urutan yang sangat mirip dengan yang ditemukan oleh Roger Brown (1973) dengan menggunakan morfem-morfem yang sama tetapi untuk anak-anak yang memperoleh bahasa Inggris sebagai bahasa pertama mereka:

1. waktu sekarang progresif (*-ing*)
2. [dan 3] *in, on*
3. *in, on*
4. jamak (*-s*)
5. lampau tak beraturan
6. menandai kepemilikan (*'s*)
7. kopula (kata sambung) yang tak dapat disingkat (*is, am, are*)
8. kata sandang (*a, the*)
9. lampau beraturan
10. orang ketiga beraturan (*-s*)
11. orang ketiga tak beraturan

Ada perbedaan pendapat yang logis dan metodologis tentang validitas temuan urutan-morfem. Rosansky (1976) berpendapat bahwa prosedur statistik yang dipakai mencurigakan, sementara yang lain (Roger Andersen, 1978; Larsen-Freeman, 1976) mencatat bahwa 11 morfem tersebut hanya membentuk porsi kecil dari sintaksis bahasa Inggris, sehingga tidak memungkinkan untuk digeneralisasi. Sebaliknya, Zobl dan Liceras (1994, h. 161), dalam sebuah "upaya menemukan penjelasan teoretis terpadu tentang urutan morfem B1 dan B2", memeriksa ulang studi-studi urutan-morfem dan menyimpulkan bahwa urutan pemerolehan morfem itu bisa digeneralisasi.

Dalam maraknya kembali penelitian tentang urutan pemerolehan, topik ini muncul sebagai pertimbangan penting baik dalam studi soal usia dan pemerolehan maupun dalam upaya menemukan karakteristik universal dalam pemerolehan bahasa. Satu pertanyaan mengusik, yang tidak dibahas dalam sebagian besar studi, adalah mengangkut *sebab-sebab* bagi pola pemerolehan yang seakan-akan universal itu. Bardovi-Harlig (1999) berpendapat bahwa studi-studi morfem terdahulu terlalu berfokus pada morfologi dan pendekatan berorientasi bentuk, dan menunjukkan bahwa perhatian kepada pendekatan berorientasi semantik lebih bisa menjelaskan. Maka, misalnya, peran penanda waktu (*tense*) dan aspek (kategori gramatikal pada verba yang menunjukkan kualitas tindakan) lintas bahasa akan menawarkan penjelasan lebih baik mengapa baik anak, dalam pemerolehan bahasa pertamanya, maupun orang dewasa, dalam pemerolehan bahasa keduanya, memperlihatkan urutan pemerolehan yang serupa.

Yang lebih baru lagi, Goldschneider & DeKeyser (2005, 2001) menulis kajian-kajian yang menyempurnakan klaim awal tentang urutan pemerolehan dengan mengajukan lima faktor menentukan:

1. Menonjolnya perseptual (seberapa mudah melihat atau mendengar struktur tertentu)
2. Kompleksitas semantik (seberapa banyak makna yang diungkapkan oleh suatu bentuk tertentu)
3. Keteraturan morfo-fonologis (sampai di tingkat mana bentuk-bentuk bahasa dipengaruhi oleh lingkungan fonologis mereka)
4. Kategori sintaksis (karakteristik gramatikal pada bentuk-bentuk)
5. Frekuensi dalam masukan (berapa kali sebuah struktur muncul dalam tuturan seorang pembelajar)

Sekalipun mereka tak membuat pernyataan kuat bagi validitas kelima determinan itu, mereka tetap optimistis bahwa determinan-determinan tersebut bakal bermanfaat sebagai meta-analisis untuk data yang sampai sekarang masih misterius. Lebih lanjut, Goldschneider & DeKeyser menyarankan bahwa "para guru bisa memanfaatkan perkiraan-perkiraan ini dan meningkatkan angka pemerolehan dengan menghadirkan materi yang berkaitan dengan perkiraan-perkiraan ini" (2005, h. 63).

MENINJAU ULANG PERMASALAHAN DALAM PEMEROLEHAN BAHASA PERTAMA

Setelah mencermati perbandingan pemerolehan bahasa pertama dan kedua dari berbagai sisi perilaku manusia, kita beralih ke uraian singkat mengenai delapan permasalahan dalam pemerolehan bahasa pertama yang dibahas di Bab 2. Dalam kebanyakan kasus, implikasi permasalahan-permasalahan tersebut sudah jelas, baik dari komentar-komentar di bab lalu, dari pemikiran logis pembaca, maupun dari komentar-komentar di bab ini. Apa yang disajikan berikut ini upaya menggarisbawahi implikasi permasalahan-permasalahan tersebut untuk pembelajaran bahasa kedua.

Kompetensi dan Performa

"Mendapatkan" kompetensi linguistik dalam bahasa kedua maupun pertama adalah sama sulitnya. Bagi anak-anak, penjelasan gramatikal mungkin memicu efek "*pop go weasel*" bahasa kedua. Anda bisa sedikit lebih langsung dalam menyimpulkan kompetensi orang dewasa; orang dewasa bisa memilih di antara dua bentuk alternatif, dan kadang kala mereka memperlihatkan kepahaman gramatikal dalam bahasa kedua. Tetapi Anda harus ingat bahwa orang dewasa umumnya tidak mampu secara sadar menyebutkan "aturan-aturan" dan paradigma-paradigma bahkan dalam bahasa asli mereka. Lebih lanjut, dalam menilai ujaran di kelas bahasa modern dan respons dalam berbagai tes, guru perlu memperhatikan secara saksama ketidaksesuaian antara

performa pada suatu hari atau konteks tertentu dan kompetensi dalam bahasa kedua secara umum. Ingatlah bahwa satu sampel ujaran bahasa kedua mungkin kelihatannya agak salah, sampai Anda menemukan perbandingan sampel tersebut dengan kekeliruan dan kesalahan sehari-hari yang dilakukan oleh penutur asli.

Pemahaman dan Produksi

Sekalipun pemahaman muncul dari tingkat kompetensi tertentu, bagaimanapun ada perbedaan universal antara pemahaman dan produksi. Belajar bahasa kedua biasanya berarti belajar mengucapkan *bahasa* itu dan memahaminya! Ketika kita mengatakan, "*Do you speak English?*" atau "*Parlez-vous français?*" biasanya kita bermaksud, "dan apakah Anda *memahaminya* juga?" Pembelajaran melibatkan keduanya (kecuali Anda hanya tertarik, katakanlah, belajar membaca dalam bahasa kedua). Maka, pengajaran mesti memperhatikan baik pemahaman maupun produksi dan mempertimbangkan sepenuhnya kesenjangan dan perbedaan antara kedua hal tersebut. Pembelajar dewasa, sebagaimana anak-anak, akan sering *mendengar* perbedaan tetapi tak mampu memproduksinya. Maka, ketidakmampuan untuk menghasilkan suatu kalimat semestinya tidak diartikan bahwa si pembelajar tak bisa memahami kalimat tersebut.

Bakat Alam atau Pengaruh Lingkungan?

Apa yang terjadi setelah akil balik atas "kotak hitam kecil" ajaib bernama LAD (*language acquisition device*–perangkat pemerolehan bahasa)? Apakah orang dewasa menderita "penyumbatan arteri" linguistik? Apakah LAD terus "tumbuh"? Apakah lateralisasi adalah sinyal kematian LAD? Kita tak memiliki jawaban lengkap untuk pertanyaan-pertanyaan ini, tetapi ada beberapa petunjuk dalam membahas faktor fisik, kognitif, dan afektif. Yang kita tahu adalah bahwa orang dewasa dan anak-anak tampaknya sama-sama punya kapasitas untuk memperoleh bahasa kedua pada usia kapan pun. Praktis, satu-satunya trik agar bakat alam tetap berperan dalam diri orang dewasa adalah dengan mengesampingkan pemerolehan logat otentik. Hal ini akan tetap memberi ruang bagi properti-properti bahasa yang sesungguhnya mungkin lebih efisien diperoleh dalam usia dewasa. Jika seorang dewasa tak berhasil memperoleh bahasa kedua, mungkin penyebabnya adalah campur tangan variabel kognitif dan afektif dan bukan tidak adanya kapasitas bawaan. Merumuskan variabel-variabel yang mencampuri tampaknya lebih relevan ketimbang memeriksa perlengkapan bawaan.

Karakteristik Universal

Dalam tahun-tahun terakhir, Tata Bahasa Universal (UG) menjadi perhatian semakin banyak peneliti. Kesimpulan-kesimpulan dari penelitian ini tidak padu (Van Buren, 1996). Penelitian pada SLA anak menunjukkan bahwa pengembangan gramatika bahasa kedua oleh anak-anak sungguh dibatasi oleh UG (Lakshmanan, 1995). Tetapi tidak seketika jelas apakah ini terjadi secara benar-benar alami, atau melalui perantaraan bahasa pertama. Yang jelas, bahkan dalam bahasa pertama, UG tampaknya

memperkirakan wilayah-wilayah sintaksis tertentu namun tidak yang lainnya. Hal ini menggiring beberapa peneliti untuk menyimpulkan bahwa pembelajar bahasa kedua hanya memiliki "akses parsial" kepada UG (O'Grady, 1996). Namun Ney-Vroman (1988) melangkah lebih jauh dengan menyatakan posisi "tanpa akses" untuk orang dewasa yang belajar bahasa kedua: orang dewasa memperoleh sistem bahasa kedua tanpa rujukan apa pun pada UG.

Para peneliti lain sangat tak setuju dengan klaim akses parsial dan tanpa akses. Cook (1993, h. 224) secara provokatif bertanya, "Mengapa pengguna bahasa kedua mesti diperlakukan seperti monolingual yang gagal? ... Penjelasan yang tepat mengenai pembelajaran bahasa kedua akan mendudukkan multikompetensi di tempat semestinya, tidak dalam pengertian yang terkait B1." Kata lainnya, mengapa melihat monolingualisme sebagai standar dan menjadikan UG atau alat-alat kajian lainnya sebagai model? Jika model-model UG tak cocok dengan proses pembelajaran bahasa kedua, mungkin "yang keliru adalah deskripsi UG-nya, bukan pembelajar B2" (Cook, 1993, h. 225). Lantas ke mana kita dibawa oleh semua ini? Barangkali di posisi untuk terus berpikiran terbuka seperti para guru dan bersemangat mencari tahu layaknya peneliti.

Sistematisitas dan Variabilitas

Jelas bahwa pemerolehan bahasa kedua, baik pada anak maupun dewasa, dicirikan oleh sistematisitas dan variabilitas. Perkembangan linguistik bahasa kedua dalam banyak contoh meniru proses pemerolehan bahasa pertama: pembelajar membuat aturan, melakukan generalisasi melalui sebuah kategori, menggeneralisasi secara berlebihan, dan menjalani tahap-tahap perkembangan (akan dibahas lebih jauh di Bab 9). Penelitian baru menunjukkan bahwa urutan pemerolehan pun mungkin secara umum mengikuti determinan-determinan yang bisa dikenali (Goldschneider & DeKeyser, 2005). Ketidak-ajekan data bahasa kedua menghadirkan problem-problem pelik yang sudah dibahas oleh orang-orang seperti Gass dan Selinker (2001), Preston (1996), Ellis (1987, 1989), dan Tarone (1988). Variabel pemerolehan bahasa kedua diperberat oleh himpunan variabel kognitif, afektif, budaya, dan kontekstual yang terkadang tidak bisa ditetapkan pada situasi pembelajaran bahasa pertama.

Bahasa dan Pemikiran

Permasalahan kompleks lain dalam pemerolehan bahasa pertama dan kedua adalah hubungan sesungguhnya antara bahasa dan pemikiran. Kita bisa melihat bahwa bahasa membantu membentuk pemikiran dan pemikiran membantu membentuk bahasa. Apa yang terjadi pada saling ketergantungan ini ketika bahasa kedua diperoleh? Apakah memori orang bilingual terdiri atas satu sistem penyimpanan (bilingualisme kompleks) atau dua (bilingualisme setara)? Pembelajar bahasa kedua jelas dibebani tugas sangat berat untuk menemukan makna baru dalam bahasa kedua, sesuatu yang mirip dengan konsep dan pemikiran lama dalam bahasa pertama tetapi tak cukup sejajar, dan mungkin benar-benar tugas untuk memperoleh sistem konseptualisasi

yang sepenuhnya baru. Guru bahasa kedua perlu benar-benar awas pada pola pikir kultural yang mungkin sama merepotkannya dengan pola linguistik itu sendiri.

Peniruan

Sementara anak-anak adalah peniru struktur-dalam yang hebat (berpusat pada makna, bukan ciri permukaan), orang-orang dewasa lebih berhasil menirukan struktur permukaan (dengan mekanisme hafalan) jika mereka diberi perintah eksplisit untuk melakukannya. Sesekali kemampuan mereka untuk berfokus pada perbedaan permukaan adalah faktor pengganggu, kali lain menjadi faktor pembantu. Pembelajar dewasa mungkin lebih baik mengarahkan kesadaran pada nilai sebenarnya dan tak terlalu mempedulikan struktur permukaan ketika mereka berkomunikasi dalam bahasa kedua. Karena itu, yang diperlukan dalam pembelajaran bahasa adalah konteks bermakna; pembelajar bahasa kedua semestinya tak perlu disibukkan oleh bentuk yang membuat mereka tak bisa melihat fungsi dan tujuan bahasa.

Latihan dan Frekuensi

Terlalu banyak kelas bahasa yang diisi dengan latihan hafalan yang berpusat pada bentuk-bentuk permukaan. Sebagian besar psikolog kognitif setuju bahwa frekuensi stimulus dan jumlah waktu yang dihabiskan untuk berlatih bentuk tidaklah sangat penting dalam mempelajari sebuah item. Yang penting adalah kebermaknaan. Sementara beberapa peneliti berselisih pendapat tentang frekuensi (Ellis, 2002), dalam kasus pembelajaran bahasa kedua, terlihat bahwa komunikasi yang sesuai konteks, tepat, dan bermakna sepertinya adalah latihan terbaik yang mungkin bisa digeluti pembelajar bahasa kedua.

Masukan

Dalam kasus pembelajaran bahasa kedua di kelas, masukan guru menggantikan masukan orang tua. Para guru mungkin akan lebih berhasil jika saksama, sekaligus bermakna, dalam komunikasi mereka dengan para murid, seperti halnya orang tua kepada anak-anak, sebab masukan sama pentingnya bagi pembelajar bahasa kedua sebagaimana untuk pembelajar bahasa pertama. Dan masukan harus menumbuhkan penggunaan komunikatif bahasa yang bermakna dalam konteks yang tepat.

Wacana

Kita baru di tahap sangat awal dalam kemungkinan-kemungkinan analisis wacana bahasa kedua. Kala kita mencari cara-cara mengajarkan kompetensi komunikatif untuk bahasa kedua, penelitian terhadap pemerolehan wacana menjadi kian penting. Barangkali studi mengenai kecakapan luar biasa anak-anak dalam mengembangkan aturan percakapan dan memahami makna tersirat akan membantu kita mendapatkan cara-cara mengajarkan kapasitas semacam itu kepada pembelajar bahasa kedua. Kita akan melihat permasalahan tersebut lebih jauh di Bab 9.

BEBERAPA METODE PENGAJARAN BAHASA YANG "TERINSPIRASI USIA DAN PEMEROLEHAN"

Dalam Bab 2, kita melihat bahwa penelitian tentang pengajaran bahasa pada era "modern" mungkin saja dipantik oleh pengamatan François Gouin terhadap pemerolehan bahasa pertama keponakan laki-lakinya yang masih kecil. Peninjauan ulang secara historis pada metodologi pengajaran bahasa mengungkapkan contoh-contoh metode yang terinspirasi oleh pengamatan dan penelitian atas pemerolehan bahasa *kedua* anak. Dua dari metode-metode tersebut dijabarkan di sini, sebagai contoh bagaimana pemahamanan atas pemerolehan bahasa kedua seorang anak diteruskan ke kelas bahasa kedua orang dewasa.

Respons Fisik Total

Penyusun metode **Respons Fisik Total** atau TPR (*Total Physical Respons*), James Asher (1977), mencatat bahwa anak-anak, saat belajar bahasa pertama mereka, terlihat banyak mendengar sebelum mereka bicara, dan bahwa kegiatan mendengar itu disertai oleh respons-respons fisik (meraih, meraba, bergerak, melihat, dan seterusnya). Ia juga memberikan perhatian kepada pembelajaran otak kanan. Menurut Asher, aktivitas motor adalah fungsi otak kanan yang pastilah mendahului pemrosesan bahasa oleh otak kiri. Asher juga yakin bahwa kelas-kelas bahasa sering merupakan tempat yang luar biasa mencemaskan dan ia berharap menemukan sebuah metode yang sebisa mungkin bebas stres, di mana para pembelajar tak akan merasa canggung dan defensif. Maka, kelas TPR adalah sebuah kelas di mana para murid banyak mendengar dan bertindak. Sang guru sangat mengarahkan dalam mengorkestrasi sebuah performa: "Instruktur adalah sutradara sebuah lakon sandiwara di mana para murid adalah aktornya" (Asher, 1977, h. 43).

Sebuah kelas khas TPR memanfaatkan mood pengarahan, bahkan pada tingkat kecakapan yang lebih tinggi. Perintah adalah cara mudah membuat para pembelajar bergerak dan santai: "Buka jendela," "Tutup Pintu," "Berdiri," "Duduk," "Ambil buku," "Berikan kepada John," dan seterusnya. Tak diperlukan respons verbal. Sintaksis yang lebih kompleks dimasukkan ke dalam kalimat perintah: "Gambar empat persegi panjang di papan tulis." "Jalan cepat ke pintu dan pukullah pintunya." Humor mudah dihadirkan: "Jalan pelan ke jendela dan lompat." "Taruh sikat gigimu di bukumu" (Asher, 1977, h. 55). Interogatif juga mudah ditangani: "Di mana bukunya?" "Siapa John?" (murid-murid menunjuk buku atau John). Akhirnya, para murid, seorang demi seorang, barangkali merasa cukup nyaman untuk menjajal respons verbal atas pertanyan-pertanyaan, kemudian mengajukan pertanyaan sendiri, dan prosesnya berlanjut.

Seperti metode-metode lain abad kedua puluh, TPR—sebagai sebuah metode—memiliki keterbatasan. Ia sangat efektif pada tingkat awal kecakapan bahasa, tetapi kehilangan sifat pembedanya begitu pembelajar meningkat kompetensinya. Namun saat ini TPR banyak dipakai sebagai jenis *aktivitas* kelas, sebuah langkah yang lebih bermanfaat tampaknya. Banyak kelas komunikatif dan interaktif yang berhasil

memanfaatkan aktivitas-aktivitas TPR untuk menghadirkan masukan auditoris maupun aktivitas fisik.

Pendekatan Alami

Teori-teori Stephen Krashen (1982) mengenai pemerolehan bahasa kedua telah banyak didiskusikan dan diperdebatkan seru sejak 1970-an (Bab 10 akan menawarkan rincian lebih lanjut mengenai pengaruh Krashen pada teori pemerolehan bahasa kedua). Salah satu yang menonjol dari teori Krashen adalah bahwa orang dewasa seharusnya memperoleh bahasa kedua seperti halnya yang dilakukan anak-anak: mereka harus diberi kesempatan untuk "mendapatkan begitu saja" sebuah bahasa, dan tidak harus dipaksa "mempelajari" tata bahasa di kelas.

Turunan metodologis utama dari karya Krashen terlihat dalam **Pendekatan Alami**, yang dikembangkan oleh salah seorang rekan Krashen, Tracy Terrel (Krashen & Terrel, 1983). Dipengaruhi oleh klaim-klaim Asher untuk TPR, Krashen dan Terrel merasa bahwa pembelajar akan memetik manfaat dari penundaan produksi sampai ucapan "muncul", bahwa mereka seharusnya sangat santai di kelas, dan bahwa yang seharusnya berlangsung adalah sebanyak mungkin komunikasi dan "pemerolehan", bukan analisis. Begitulah, Pendekatan Alami menganjurkan penggunaan aktivitas TPR pada tingkat awal pembelajaran bahasa, ketika "masukan yang bisa dimengerti" penting untuk memicu pemerolehan bahasa.

Pendekatan Alami menyasar keterampilan komunikasi antarpribadi dasar, yaitu, situasi bahasa harian—percakapan, belanja, mendengarkan radio, dan sejenisnya. Tugas awal guru adalah menyediakan masukan yang bisa dipahami—bahasa tutur yang dimengerti oleh pembelajar—atau sedikit di atas tingkat pemahaman pembelajar itu. Para pembelajar tak perlu mengucapkan apa pun selama "periode membisu" ini sampai mereka merasa siap melakukannya. Guru adalah sumber masukan pembelajar dan kreator berbagai aktivitas kelas yang memikat dan menggelitik—perintah, permainan, peragaan, dan kerja kelompok kecil.

Aspek paling kontroversial dari Pendekatan Alami adalah "periode membisu" dan ketergantungannya pada gagasan "masukan yang bisa dimengerti". Orang bisa berpendapat, seperti halnya Richards & Rodgers (2001) serta Gibson (1985), bahwa penundaan produksi oral bisa disingkirkan jauh-jauh dan bahwa pada tahap awal itu penting bagi guru untuk mendorong para murid bicara. Dan menentukan apa yang dimaksud dengan "bisa dipahami" saja sudah sangat sulit (lihat Bab 10 untuk komentar lebih lanjut). Pembelajaran bahasa adalah sebuah proses interaktif, maka ketergantungan berlebih pada peran masukan dengan mengorbankan stimulasi keluaran bisa merusak proses pemerolehan bahasa kedua. Pendekatan Alami, seperti halnya TPR, juga condong kehilangan identitas pembedanya begitu sebuah kursus berjalan baik.

Tetapi, tentu saja, kita bisa melihat juga pada Pendekatan Alami dan diingatkan bahwa kadang kita terlalu menuntut para murid agar cepat berbicara, sehingga menaikkan kecemasan dan membuat si pembelajar takut keliru dalam upayanya untuk

maju. Maka, sekali lagi, tanggung jawab Anda sebagai guru adalah memilih yang terbaik dari pengalaman orang lain, dan mengadaptasi pemikiran-pemikiran tersebut untuk situasi Anda sendiri. Banyak wawasan bisa diambil, dan intuisi untuk dikembangkan, dengan memeriksa kebaikan metode-metode seperti TPR dan Pendekatan Alami. Wawasan dan intuisi ini bisa menjadi bagian dari metode cerdas dan saksama yang anda kembangkan sendiri dari berbagai sumber.

* * * * *

Dalam bab ini kita telah menyentuh sejumlah perspektif penting seputar usia dan pemerolehan. Dalam semua pembahasan ini, penting untuk selalu mengingat perbedaan di antara tiga tipe perbandingan usia dan bahasa (A1-A2; A2-D2; A1-D2) yang sudah disebut pada awal bab ini. Dengan mempertimbangkan tiga perbandingan yang secara logis memungkinkan, jebakan penalaran yang tak perlu bisa diminimalkan. Sekalipun beberapa jawaban atas pertanyan kita masih belum memuaskan, dalam banyak kasus penelitian demi penelitian sudah mengungkap banyak. Dengan berpegang pada pemahaman kolektif terhadap pengaruh usia pada pemerolehan, Anda bisa lebih percaya diri untuk membentuk pemahaman utuh Anda sendiri terhadap hubungan itu, dan bagaimana hubungan itu mungkin memiliki implikasi produktif untuk pengajaran bahasa kedua.

Di atas semuanya, saya ingin meminta perhatian kepada persepektif berimbang yang ditawarkan oleh Scovel (1999, h. 1):

> "Makin muda, makin baik" adalah mitos yang dihidupkan terus oleh propaganda media, dan kadang "sains sampah". Kita tergiring memercayai bahwa anak-anak lebih baik dalam belajar bahasa asing tanpa mempertimbangkan semua bukti dan tanpa melihat semua aspek pemerolehan. Pada beberapa tataran—literasi, kosakata, pragmatika, pengetahuan skematis, dan bahkan sintaksis—orang dewasa setidaknya telah menunjukkan diri sebagai pembelajar yang lebih baik. Mengekalkan mitos makin muda makin baik dalam silang pendapat tentang pendidikan bilingual dan bentuk-bentuk lain intervensi bahasa awal sungguh mencederai anak-anak kita dan upaya pendidikan kita.

Kita sudah melihat di bab ini bahwa sudah pasti ada kelebihan potensial usia dini untuk SLA, tetapi tak ada bukti sama sekali bahwa orang dewasa tak dapat mengatasi segala kekurangan tersebut kecuali satu, logat, dan yang ini pun nyaris bukan merupakan kriteria terpenting bagi efektivitas komunikasi antarpersonal.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) kerja individual; (G) kerja grup/pasangan; (K) diskusi kelas.

1. (G/K) Setiap grup atau pasangan ditugasi salah satu dari tujuh argumen umum (halaman 55) yang disebut Stern (1970) yang dipakai untuk membenarkan analogi-analogi antara pembelajaran bahasa pertama dan pengajaran bahasa kedua. Dalam grup, tentukan apa yang diasumsikan atau diperkirakan dalam pernyataan tersebut. Kemudian sebut ulang kesalahan dalam setiap analogi. Laporkan kesimpulan ke seluruh kelas untuk diskusi lebih lanjut.
2. (K) Apakah ada murid di kelas yang telah terpapar, atau belajar, bahasa kedua sebelum akil balik? Seperti apa situasinya, dan apa kesulitan yang mereka jumpai jika ada? Apakah pengucapan otentik dalam bahasa itu masih ada sampai sekarang?
3. (K) Apakah ada seseorang di kelas, atau siapa pun, yang mulai belajar bahasa kedua setelah akil balik dan sekalipun demikian memiliki "logat" yang nyaris sempurna? Bagaimana Anda menilai logatnya sempurna? Menurut Anda, mengapa orang itu bisa begitu berhasil?
4. (I) Dengan kalimat Anda sendiri, tuliskan intisari klaim Scovel bahwa pemerolehan sebuah logat asli di seputar usia akil balik adalah sisa evolusioner dari periode kritis sosiobiologis yang tampak pada banyak spesies mamalia dan burung. Mengingat perkawinan lintas budaya, lintas linguistik, dan antarras yang kini diterima luas, seberapa relevan klaim biologis bagi percampuran antargen ini?
5. (G/K) Dalam grup, coba tentukan kriteria untuk menetapkan apakah seseorang adalah penutur otentik bahasa asli Anda atau bukan. Dalam prosesnya, pertimbangkan beragam "bahasa Inggris yang digunakan di seluruh dunia (World English)" yang biasa dipercakapkan saat ini. Seberapa definitif kriteria Anda? Bicarakan tentang wilayah jajahan, jika ada, di mana sebuah logat asli tak bisa hilang. Bahas dengan seisi kelas, dan coba ambil kesimpulan.
6. (G) Dalam grup, bicarakan tentang halangan kognitif atau afektif yang Anda alami dalam upaya Anda sendiri untuk belajar bahasa kedua. Apa yang bisa Anda lakukan (atau semestinya Anda lakukan) untuk mengatasi rintangan-rintangan itu?
7. (I) Ringkaslah 10 permasalahan yang "ditinjau ulang" dalam kalimat Anda sendiri. Bagaimana pemahaman Anda mengenai permasalahan-permasalahan tersebut bisa membantu Anda lebih memahami proses total pemerolehan bahasa kedua? Kutip yang Anda pikir mungkin merupakan implikasi praktis dari 10 permasalahan tersebut dalam konteks kelas.
8. (K) Apakah Anda pikir bermanfaat untuk mengajar anak-anak sebuah bahasa kedua di kelas? Jika ya, bagaimana kita membedakan pendekatan dan metode antara kelas anak-anak dan dewasa?

DAFTAR BACAAN

Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period hypothesis. *Annual Review of Applied Linguistic, 20*, 213-223

BAGIAN II

FAKTOR PSIKOLOGIS

BAB 4

PEMBELAJARAN MANUSIA

SEJAUH INI, dalam menguraikan sekilas suatu teori pemerolehan bahasa kedua, kita mendapati bahwa wilayah kognitif perilaku manusia sangat penting dalam pemerolehan bahasa pertama dan kedua. Proses memahami, menyimak, menyimpan, dan mengingat kembali sangat berpengaruh pada kegiatan internalisasi sebuah bahasa. Dalam bab ini kita memfokuskan diri secara khusus pada proses-proses kognitif dengan menelaah sifat umum pembelajaran manusia. Dalam bagian pertama bab ini, berbagai teori pembelajaran ditinjau sekilas. Kemudian, kita bahas beberapa prinsip pembelajaran universal yang lain. Terakhir, ditampilkan beberapa pemikiran mutakhir tentang kecakapan dan kecerdasan.

PEMBELAJARAN DAN PELATIHAN

Bagaimana manusia belajar? Adakah prinsip-prinsip dasar tertentu yang berlaku bagi semua tindakan pembelajaran? Apakah sebuah teori pembelajaran "lebih baik" daripada yang lainnya? Jika ya, bagaimana cara Anda mengevaluasi manfaat sebuah teori? Pertanyaan-pertanyaan ini dan yang lain-lainnya penting dijawab guna mencapai pemahaman utuh tentang pemerolehan bahasa kedua.

Sebelum membicarakan teori-teori pembelajaran, perhatikan situasi berikut sebagai ilustrasi mengenai bagaimana memilih pertimbangan-pertimbangan kognitif yang mendukung kesimpulan Anda bahwa setiap organisme mempelajari sesuatu. Anggap saja Anda memutuskan hendak melatih anjing Anda yang bisa dikatakan tidak berbakat menangkap Frisbee yang melayang pada jarak sekitar 30 meter. Apa yang perlu Anda ketahui tentang anjing Anda dan bagaimana Anda melaksanakan program pelatihan?

Perhatikan empat langkah berikut:

1. Pertama, Anda perlu menentukan *entry behavior* (perilaku awal): apa yang sudah "diketahui" anjing Anda. Kemampuan-kemampuan apa yang ia miliki yang bisa Anda, sang pelatih, kembangkan? Apa perangsang, kebutuhan, motivasi, dan keterbatasannya?

2. Lalu, Anda harus merumuskan secara eksplisit *tujuan* kegiatan. Anda punya pengarahan umum: apa tujuan spesifik Anda? Seberapa sukses dan dengan "kualitas gaya" macam apa anjing itu harus tampil? Dalam lingkungan-lingkungan yang seperti apa?
3. Anda juga harus merancang beberapa *metode pelatihan*. Berdasarkan yang Anda ketahui tentang *entry behavior* dan tujuan kegiatan, bagaimana Anda akan menjalankan pelatihan? Dari mana Anda akan mulai? Apakah Anda akan mulai dengan jarak 1 meter? Menaruh Frisbee di mulut si anjing? Anda akan menggunakan imbalan? Hukuman? Apa alternatif yang akan Anda pakai kalau si anjing gagal belajar?
4. Akhirnya, Anda akan membutuhkan semacam *prosedur evaluasi*. Bagaimana Anda menentukan apakah si anjing mencerna atau tidak pelajaran yang Anda berikan? Anda harus menetapkan langkah-langkah evaluasi jangka pendek dan jangka panjang. Jika anjing itu tampil dengan tepat setelah sehari berlatih, apa yang akan terjadi sebulan kemudian? Jelasnya, apakah anjing itu akan mempertahankan apa yang dipelajari?

Begitulah, sebuah kegiatan yang cukup sederhana menjadi sangat rumit dengan pertanyaan-pertanyaan yang mensyaratkan pemikiran ke depan dan keahlian. Padahal, kita cuma membicarakan anjing yang memeragakan sebuah keterampilan sederhana. Kalau kita membicarakan manusia yang mempelajari bahasa kedua, kegiatannya tentu saja jauh lebih kompleks. Kendati demikian, persoalan dan prosedur yang berlaku pada Anda, guru bahasa, mirip dengan yang berlaku pada Anda, pelatih anjing. Anda mesti mempunyai pengetahuan menyeluruh tentang *entry behavior* seseorang, tentang tujuan-tujuan yang hendak Anda capai, tentang metode-metode yang mungkin muncul dari pemahaman Anda mengenai dua faktor pertama, dan tentang prosedur evaluasi. Langkah-langkah ini berasal dari konsepsi Anda tentang bagaimana manusia belajar, dan itulah yang dibicarakan bab ini.

Ketika beralih ke beragam teori mengenai bagaimana manusia belajar, perhatikan lagi berbagai definisi pembelajaran, seperti dibahas dalam Bab 1: "penguasaan atau pemerolehan pengetahuan tentang sebuah subjek atau suatu keterampilan dengan belajar, pengalaman, atau instruksi," atau "sebuah perubahan relatif permanen dalam kecenderungan berperilaku, ... hasil dari praktek yang didorong dengan imbalan dan dicegah dengan hukuman." Ketika kita memperhatikan definisi-definisi tersebut, jelaslah bahwa orang bisa memahami pembelajaran secara berbeda. Itu sebabnya ada demikian banyak teori dan berbagai mazhab mengenai topik pembelajaran.

Sekarang kita pusatkan perhatian pada bagaimana para psikolog mendefinisikan **pembelajaran**, dan akan kita melihat teori-teori itu melalui mata empat psikolog, dua mewakili sudut pandang behavioristik (Pavlov dan Skinner), satu mewakili pandangan kognitif (Ausubel), dan satu yang menjangkau apa yang secara longgar bisa didefinisikan sebagai mazhab konstruktivis (Rogers). Keempat pendirian ini tidak hanya melukiskan suatu sejarah teori pembelajaran, tetapi juga berbagai

perspektif yang membentuk fondasi bagi beragam pendekatan dan metode pembelajaran bahasa.

BEHAVIORISME KLASIK PAVLOV

Behavioris klasik kenamaan, sudah pasti, adalah psikolog Rusia Ivan Pavlov, yang pada awal abad 20 melakukan serangkaian percobaan dengan melatih seekor anjing untuk mengeluarkan air liur mengikuti bunyi lonceng melalui sebuah prosedur yang kemudian dinamakan **pengondisian klasik** (*classical conditioning*). Bagi Pavlov proses pembelajaran terdiri atas pembentukan asosiasi-asosiasi antara stimulus dan respons reflektif. Kita semua paham bahwa stimulus tertentu secara otomatis memproduksi atau memancing respons atau refleks yang cukup spesifik, dan kita juga tahu bahwa kadang refleks itu terjadi dalam merespons stimulus yang tampaknya terkait secara tidak langsung dengan refleks. Pavlov menggunakan respons meneteskan air liur terhadap rupa atau bau makanan (sebuah **respons tak terkondisikan** [*unconditioned response*]) dalam banyak eksperimen perintisnya. Dalam eksperimen klasik dia melatih seekor anjing, dengan kejadian yang diulang-ulang, untuk mengasosiasikan bunyi sebuah lonceng dengan makanan sampai anjing itu memperoleh sebuah **respons terkondisikan (conditioned response)**: meneteskan liur ketika mendengar bunyi lonceng. **Stimulus** yang tadinya netral (bunyi lonceng) memperoleh daya untuk memancing sebuah **respons** (liur menetes) yang tadinya dipancing oleh stimulus lain (bau daging).

Memanfaatkan temuan-temuan Pavlov, John B. Watson (1913) menciptakan istilah *behaviorisme*. Mengikuti tradisi empiris John Locke, Watson berpendapat bahwa perilaku manusia harus dipelajari secara objektif, dan menolak gagasan-gagasan mentalistik tentang sifat bawaan dan naluri. Dia mengadopsi teori pengondisian klasik sebagai penjelasan bagi semua pembelajaran: dengan proses pengondisian kita membangun sederetan koneksi stimulus-respons, dan perilaku-perilaku yang lebih kompleks dipelajari dengan membangun rangkaian atau rantai respons. Kemudian, E. L. Thorndike memperluas model-model pengondisian klasik dengan menunjukkan bahwa stimulus yang muncul setelah sebuah perilaku berpengaruh kepada perilaku-perilaku yang akan datang. **Hukum Efek** Thorndike membuka jalan bagi psikolog lain, B. F. Skinner, untuk memodifikasi pemahaman kita tentang pembelajaran manusia—akan dibicarakan dalam subbab berikutnya. Penekanan Pavlov, Watson, dan Thorndike pada kajian perilaku terbuka dan ketaatan teguh mereka pada metode ilmiah berpengaruh besar pada teori-teori pembelajaran selama beberapa dasawarsa. Praktek pengajaran bahasa pun dipengaruhi oleh tradisi behavioristik selama bertahun-tahun.

OPERANT CONDITIONING SKINNER

Pada 1938, B. F. Skinner menerbitkan *Behavior of Organisms* dan dengan itu memantapkan diri sebagai berhavioris terkemuka di Amerika Serikat. Dia mengikuti

tradisi Watson dan Thorndike, tetapi para psikolog lain (lihat Anderson dan Ausubel, 1965, h. 5) menyebut Skinner seorang **neobehavioris** karena dia menambahkan satu dimensi unik pada psikologi behavioristik. Pengondisian klasik Pavlov, menurut Skinner, merupakan bentuk sangat khusus pembelajaran yang dipakai terutama pada hewan dan tidak berperan banyak dalam pengondisian manusia. Skinner menyebut pengondisian Pavlovian sebagai **pengondisian repsonden** karena ia berurusan dengan perilaku responden—yaitu perilaku yang **dipancing** oleh sebuah stimulus sebelumnya.

Operant conditioning Skinner berusaha menjelaskan sebagian besar pembelajaran dan perilaku manusia. Perilaku *operant* adalah perilaku di mana orang "mengelola" lingkungan; dalam model ini arti penting stimulus dikecilkan. Misalnya, kita tidak bisa mengenali stimulus tertentu yang menyebabkan bayi bangkit untuk berdiri atau melakukan langkah pertama; karenanya kita tidak perlu meributkan tentang stimulus itu, tetapi kita harus memikirkan konsekuensi—stimulus-stimulus yang mengikuti respons. Menekankan Hukum Efek Thorndike, Skinner menunjukkan pentingnya peristiwa-peristiwa yang mengikuti respons. Bayangkan bayi lain yang secara kebetulan menyentuh sebuah benda di dekatnya dan terdengarlah bunyi lonceng. Bayi itu mungkin melihat ke arah suara tersebut berasal, ingin tahu tentang itu, dan setelah beberapa respons "kebetulan" semacam itu ia mendapati secara pasti mainan mana yang mengeluarkan bunyi dan bagaimana menghasilkan bunyi itu. Bayi itu mengelola lingkungannya. Responsnya diperkuat hingga akhirnya sebuah konsep atau perilaku tertentu dipelajari.

Menurut Skinner, peristiwa atau stimulus—**imbalan**—yang mengikuti respons dan yang cenderung menguatkan perilaku, atau meningkatkan kemungkinan terulangnya respons tersebut, merupakan sebuah daya yang ampuh untuk menggerakkan perilaku manusia. Imbalan adalah aspek yang jauh lebih kuat dalam pembelajaran ketimbang sekadar asosiasi stimulus-respons seperti dalam model pengondisian klasik. Kita diatur oleh konsekuensi-konsekuensi atas perilaku kita, dan karena itulah Skinner yakin bahwa kita, dalam mengkaji perilaku manusia, harus mempelajari efek konsekuensi-konsekuensi tersebut. Dan jika kita ingin mengontrol perilaku, katakanlah, untuk mengajari seseorang sesuatu, kita harus memperhatikan dengan cermat imbalannya.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Hukum Efek Thorndike menekankan pentingnya stimulus yang muncul *setelah* perilaku yang dikehendaki. Konsep Skinner tentang respons yang *dipancarkan* juga berfokus pada kekuatan dorongan bagi pembelajaran jangka panjang.

Implikasi Pengajaran: Para guru di kelas sering memberikan stimulus atau dorongan setelah seorang siswa tampil dalam bahasa asing. Stimulus macam apa yang digunakan guru Anda untuk memberi imbalan bagi usaha-usaha Anda?

Operant adalah kelas-kelas respons. Menangis, duduk, dan memukul bola bisbol adalah *operant*. Kesemuanya itu adalah respons yang **dipancarkan** dan mereka diatur oleh konsekuensi-konsekuensi yang dihasilkan. Sebaliknya, **responden** adalah seperangkat respons yang **dipancing** oleh stimulus yang dikenali. Tindakan refleks fisik tertentu adalah responden. Menangis bisa merupakan perilaku responden atau juga *operant*. Kadang-kadang tangis muncul sebagai reaksi langsung terhadap rasa sakit. Akan tetapi sering ia merupakan sebuah respons yang menghasilkan konsekuensi diberi makanan, dipeluk, diajak bermain, ditenangkan, dan sebagainya. Tangis *operant* semacam itu bisa diatur. Jika orang tua menunggu hingga tangis anaknya menjadi keras sebelum merespons, tangisan keras sepertinya bakal muncul di kemudian hari. Jika orang tua mengabaikan tangisan (ketika mereka yakin bahwa itu tangis *operant*), ketiadaan imbalan akhirnya akan mematikan perilaku itu. Tangis *operant* dipengaruhi oleh efeknya terhadap orang tua; ia dipertahankan atau diubah menurut respons orang tua pada tangis itu.

Skinner yakin bahwa, sesuai dengan prinsip di atas, **hukuman** "bekerja merugikan organisme yang dihukum maupun si pemberi hukuman" (1953, h. 183). Hukuman bisa berupa penarikan kembali imbalan positif atau pemberian stimulus yang tidak disukai. Kita lebih lazim memandang hukuman dalam pengertian yang disebut terakhir—menabok pantat, mencela keras—tetapi pembatalan imbalan, misalnya perlakuan istimewa, bisa juga dipandang sebagai sebuah bentuk hukuman. Skinner yakin bahwa, dalam jangka panjang, hukuman tidak benar-benar melenyapkan perilaku. Hukuman ringan barangkali diperlukan untuk mengekang sementara respons yang tidak dikehendaki, walaupun hukuman semacam itu jangan sampai diberikan tanpa adanya imbalan positif bagi respons sebaliknya.

Metode terbaik pemusnahan, kata Skinner, adalah meniadakan segala imbalan; meskipun demikian, dorongan aktif ke arah respons alternatif akan mempercepat pemusnahan itu. Maka, jika orang tua menginginkan anaknya tidak menendang bola di ruang tamu, menurut Skinner, daripada menghukum mereka dengan cara tidak menyenangkan ketika perilaku semacam itu muncul, orang tua mesti menahan diri dari segala macam reaksi negatif dan justru memberi dukungan positif untuk menendang bola di luar; dengan cara ini perilaku yang tidak dikehendaki akan dilenyapkan secara efektif. Prosedur demikian, tentunya, lebih mudah diomongkan ketimbang dilaksanakan, terutama kalau anak-anak memecahkan lampu meja terbaik Anda tanpa hukuman apa pun!

Skinner luar biasa metodis dan empiris dalam teori pembelajarannya, sampai pada tingkat terobsesi dengan kontrol-kontrol ilmiah. Walaupun eksperimen-eksperimennya dilakukan pada hewan-hewan golongan rendah, teori-teorinya mempengaruhi pemahaman kita tentang pembelajaran manusia dan pendidikan. *Technology of Teaching* (1968) adalah buku klasiknya dalam bidang instruksi terprogram. Mengikuti model Skinner, orang diarahkan untuk meyakini bahwa hampir semua hal bisa diajarkan secara efektif dan berhasil dengan program pemberian dorongan setahap demi setahap yang dirancang cermat. Instruksi terprogram

berpengaruh pada pengajaran bahasa asing, walaupun bahasa adalah perilaku sangat kompleks yang menembus begitu dalam ke wilayah kognitif dan afektif, dan instruksi terprogram hanya mampu bersinggungan dalam irisan tertentu yang sangat khusus.

Dampak psikologi Skinnerian terhadap pengajaran bahasa asing meluas melampaui gagasan instruksi terprogram. Dalam *Verbal Behavior* (1957), Skinner menjelaskan bahasa sebagai sebuah sistem *operant* verbal. Pemahamannya tentang peran pengondisian melahirkan era yang sama sekali baru dalam pengajaran bahasa di sekitar pertengahan abad kedua puluh. Pandangan Skinnerian tentang bahasa dan pengajaran bahasa mendominasi metodologi pengajaran bahasa asing selama beberapa dasawarsa, menyebabkan pengajaran di kelas begitu tergantung pada praktek *operant* verbal yang terkontrol, dengan pemberian dorongan yang sudah terprogram. Metode Audiolingual yang populer, yang akan dibicarakan menjelang akhir bab ini, adalah contoh utama pengaruh Skinner terhadap praktek pengajaran bahasa di Amerika selama dasawarsa 1950-an, 1960-an, dan awal 1970-an.

Tidak ada keraguan bahwa teori-teori pembelajaran behavioristik terus mempengaruhi pemahaman kita tentang proses pembelajaran manusia. Banyak hal yang benar dan berharga dalam teori itu. Namun, ada sisi sebaliknya yang patut diperhatikan. Kita telah melihat sisi yang menyatakan bahwa perilaku manusia bisa diprediksi, dikontrol, dan dikaji secara ilmiah dan diakui kebenarannya. Kita belum melihat sisi lain yang menganggap bahwa perilaku manusia pada dasarnya bersifat abstrak, terdiri atas silang susup berbagai variabel yang menyebabkan perilaku tersebut, kecuali dalam abnormalitas ekstremnya, sama sekali tidak bisa diprediksi atau dikontrol dengan mudah. Selanjutnya kita beralih pada dua tokoh dari teori pengajaran bahasa—teori pembelajaran bermakna David Ausubel dan psikologi humanistik Carl Rogers.

TEORI PENAMBATAN (*SUBSUMPTION*) AUSUBEL

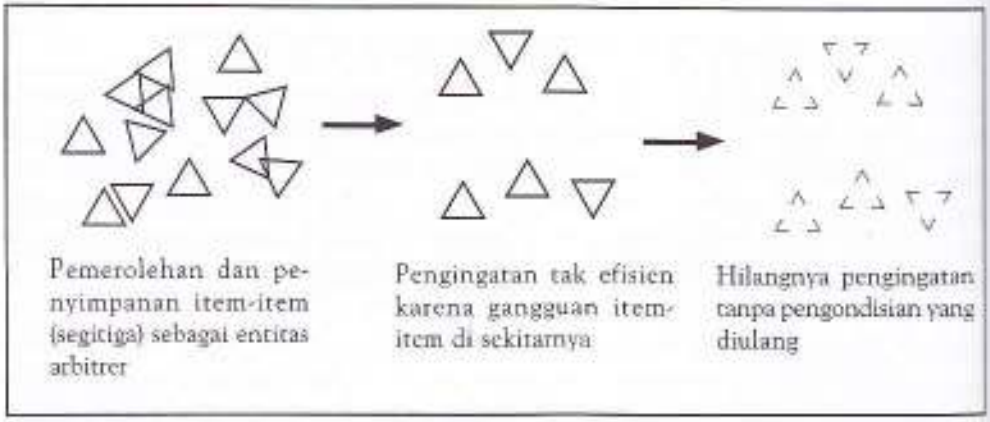
David Ausubel berpendapat bahwa pembelajaran terjadi dalam diri manusia melalui proses bermakna yang mempertalikan peristiwa atau hal baru dengan konsep kognitif atau dalil-dalil yang sudah ada. Makna bukanlah sebuah respons eksplisit, tetapi sebuah "pengalaman sadar yang dinyatakan secara jelas dan dibedakan secara tepat, yang muncul ketika isyarat-isyarat bermakna, simbol, konsep, atau gagasan memiliki kemungkinan untuk dikaitkan dengan dan dimasukkan ke dalam struktur kognitif tertentu seseorang pada basis yang stabil dan substantif" (Anderson & Ausubel, 1965, h. 8). Kemungkinan untuk dikaitkan inilah yang, menurut Ausubel, menimbulkan sejumlah fenomena: pemerolehan makna baru (pengetahuan), kemampuan mengingat, pengorganisasian pengetahuan secara psikologis sebagai suatu struktur yang berjenjang, dan terjadinya lupa yang niscaya.

Pembelajaran Hafalan versus Pembelajaran Bermakna

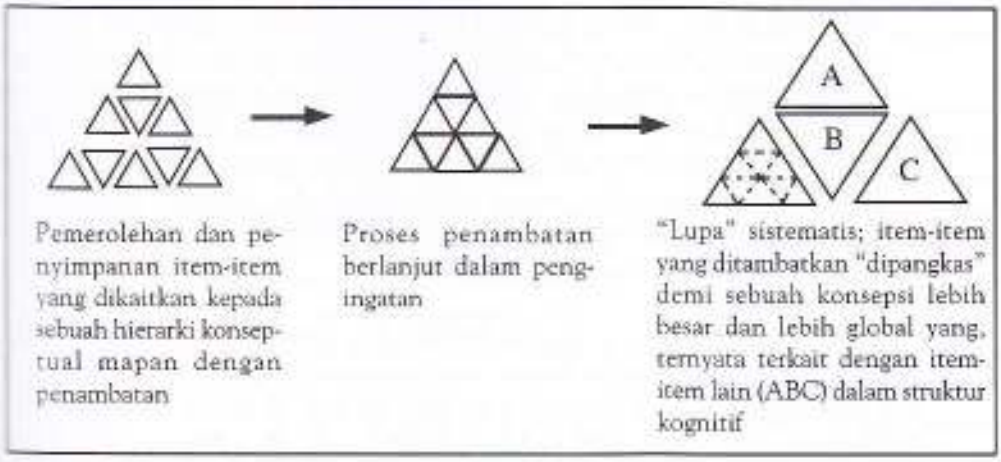
Teori kognitif pembelajaran oleh Ausubel barangkali paling tepat dipahami dengan mengontraskan **pembelajaran hafalan** dan **pembelajaran bermakna**. Dalam perspektif

pembelajaran hafalan, konsep pembelajaran bermakna memberikan tantangan baru. Ausubel memaparkan pembelajaran hafalan sebagai proses penguasaan materi yang dalam hal ini diperlakukan sebagai "satuan-satuan terpisah yang dikaitkan pada struktur kognitif hanya dalam cara acak dan harfiah, yang tidak memungkinkan pembentukan hubungan [bermakna]" (1968, h. 108). Tegasnya, pembelajaran hafalan melibatkan tindakan mengingat item-item yang sedikit atau sama sekali tidak terkait dengan struktur kognitif yang ada. Sebagian besar dari kita, misalnya, bisa mengingat beberapa nomor telepon dan kode pos penting dengan menghafal tanpa mengaitkannya pada struktur kognitif.

Di lain pihak, pembelajaran bermakna, atau **penambatan (subsumption)**, bisa diterangkan sebagai proses menghubungkan dan menggabungkan materi baru pada hal-hal mapan yang ada dalam struktur kognitif. Ketika materi baru memasuki bidang kognitif, ia berinteraksi dengan, dan *digabungkan* secara semestinya ke dalam, sebuah sistem konseptual yang lebih luas. Fakta bahwa materi itu benar-benar bisa digabungkan, yaitu memungkinkan untuk dikaitkan dengan elemen-elemen stabil dalam struktur kognitif, menyebabkan kebermaknaannya. Jika kita memandang struktur kognitif sebagai sebuah sistem balok mainan, pembelajaran hafalan adalah proses memperoleh balok-balok terpisah yang tidak memiliki fungsi tertentu dalam pembangunan sebuah struktur. Pembelajaran bermakna adalah proses di mana balok-balok menjadi bagian utuh dari sebuah kategori atau gugus sistematis balok-balok yang sudah mapan. Untuk mendapatkan gambaran visual pembedaan itu, perhatikan sajian grafis dalam Bagan 4.1 dan 4.2.



Bagan 4.1. Gambaran skematis pembelajaran hafalan dan pengingatan



Bagan 4.2. Gambaran skematis pembelajaran bermakna dan penyimpanan (penambatan)

Setiap situasi pembelajaran bisa bermakna jika (1) pembelajar memiliki perangkat pembelajaran bermakna—yaitu sebuah kecenderungan untuk mengaitkan kegiatan pembelajaran baru dengan apa yang sudah mereka ketahui—dan (2) kegiatan pembelajaran itu sendiri punya kemungkinan bermakna bagi pembelajar—yaitu bisa dihubungkan dengan struktur pengetahuan pembelajar. Cara kedua untuk membangun kebermaknaan—yang oleh Frank Smith (1975, h. 162) disebut "pembentukan kebermaknaan"—merupakan faktor sangat potensial dalam pembelajaran manusia. Kita bisa menjadikan berbagai hal bermakna jika perlu dan jika kita sangat tergerak untuk melakukannya. Para siswa yang tekun belajar untuk menghadapi ujian sering menemukan perangkat mnemonik (alat bantu pengingat) untuk menghafal daftar item; pengingatan bermakna dengan perangkat itu berhasil memunculkan kembali seluruh daftar item.

Frank Smith (1975) juga menyebutkan bahwa strategi serupa dapat dipakai dalam permainan, misalnya Anda diminta mengingat beberapa saat item-item yang ditunjukkan kepada Anda. Dengan mengasosiasikan item-item itu melalui pengelompokan maupun dengan beberapa stimulus eksternal, pengingatan diperkuat. Bayangkanlah Anda "menempatkan" masing-masing benda di lokasi berbeda pada diri Anda: peniti di saku, tusuk gigi di mulut, kelereng di sepatu. Kemudian dengan "menjelajahi diri Anda", Anda bisa "merasakan" objek-objek itu ada dalam imajinasi Anda. Lebih dari seabad silam William James (1890, h. 662) mendeskripsikan pembelajaran bermakna:

> Secara mental, ketika sebuah fakta kita asosiasikan di dalam pikiran dengan lebih banyak fakta lain, makin bagus kontrol atas hal itu oleh memori kita. Masing-masing asosiasinya menjadi kait tempat fakta itu bergantung, sebuah

alat untuk memancingnya ketika ia tenggelam di bawah permukaan. Bersama-sama, mereka membentuk jaringan yang mengikat fakta tersebut dengan seluruh jaringan pikiran kita. "Rahasia ingatan bagus" dengan demikian adalah rahasia yang membentuk banyak asosiasi dengan setiap fakta yang ingin kita simpan ... Ringkasnya, pada dua orang dengan pengalaman lahir dan daya ingat alami yang sama, orang yang paling memikirkan pengalaman-pengalamannya, dan memintalnya dalam hubungan sistematis satu sama lain, itulah yang mempunyai ingatan paling baik.

Pembedaan antara pembelajaran hafalan dan bermakna mungkin tampak tidak penting pada mulanya karena dalam kedua cara tersebut materi bisa dipelajari. Tetapi arti pentingnya muncul ketika kita menimbang efisiensi relatif kedua jenis pembelajaran itu sehubungan dengan penyimpanan, atau memori jangka panjang. Kita sering tergoda untuk menelaah bahasa hanya dari sisi masukan dan luput mempertimbangkan manfaat item yang telah dipelajari namun tidak tersimpan. Manusia mampu mempelajari, mungkin dalam beberapa detik saja, nyaris setiap item dengan menggunakan formula "tujuh ajaib, plus atau minus dua" (Miller, 1956), tetapi memori jangka panjang adalah persoalan lain. Kita, misalnya, bisa mengingat-ingat beberapa saat satu nomor telepon baru sebelum memencet nomor tersebut, setelah itu biasanya ingatan itu lenyap karena berbagai faktor gangguan. Tetapi sebuah item yang dipelajari secara bermakna dan digabungkan memiliki potensi jauh lebih besar untuk disimpan. Cobalah mengingat semua nomor telepon Anda terdahulu (dengan anggapan Anda berkali-kali pindah sepanjang hidup Anda). Sangat diragukan bahwa Anda akan berhasil; nomor telepon cenderung sangat acak, tak banyak memuat hubungan bermakna dengan realitas (barangkali selain kode wilayah dan sistematisasi numerik). Tetapi alamat jalan terdahulu, umpamanya, kadang-kadang tersimpan lebih efisien karena mengandung hubungan bermakna dengan realitas citra fisik, arah, jalan-jalan, rumah-rumah, dan bagian kota lainnya, sehingga lebih sesuai bagi memori jangka panjang tanpa penguatan berulang-ulang.

Lupa Sistematis

Ausubel menyajikan penjelasan bagus bagi sifat universal lupa. Yakni karena materi-materi yang dipelajari dengan hafalan tidak sungguh-sungguh berinteraksi dengan struktur kognitif, mereka dipelajari berdasarkan hukum-hukum asosiasi, dan penyimpanan mereka dipengaruhi terutama oleh efek-efek gangguan dari materi-materi hafalan serupa yang dipelajari tepat sebelum atau sesudah kegiatan pembelajaran (umumnya disebut sebagai **hambatan proaktif** dan **retroaktif**). Dalam hal materi yang dipelajari secara bermakna, penyimpanan terutama dipengaruhi oleh perlengkapan "sistem-sistem pembentukan gagasan yang relevan dan dibangun secara bertahap dalam struktur kognitif yang dengan itu materi pembelajaran berinteraksi" (Ausubel, 1968, h. 108). Dalam interaksi luas ini, efek-efek gangguan yang muncul relatif tidak berpengaruh pada pembelajaran bermakna, dan penyimpanannya sangat

efisien. Karena itulah alamat disimpan sebagai bagian dari sehimpun makna, sementara nomor telepon hanya menjadi satuan terpisah yang mudah dilupakan.

Tentu kita tidak bisa mengatakan bahwa materi yang dipelajari secara bermakna tidak akan terlupakan. Tetapi dalam pembelajaran semacam itu, lupa terjadi dalam cara yang jauh lebih disengaja dan diniatkan karena ia merupakan kesinambungan dari proses penggabungan itu sendiri; lupa sesungguhnya adalah tahapan kedua atau "penghapusan" dari penggabungan, dicirikan sebagai "penurunan ingatan ke tingkat yang paling kurang umum" (Ausubel, 1963, h. 218). Karena lebih efisien dan tidak begitu berat untuk menyimpan satu konsep bercakupan luas daripada mengingat-ingat banyak item spesifik, arti penting sebuah item spesifik cenderung digabungkan ke dalam makna umum item yang lebih besar. Dalam tahap penghapusan ini, item-item spesifik secara bertahap makin tidak dilihat sebagai satuan tersendiri hingga akhirnya tidak lagi ada dan dianggap dilupakan (lihat Bagan 4.2.).

Inilah tahap kedua penggabungan yang berjalan melalui apa yang saya namakan prosedur **pemangkasan kognitif** (*cognitive pruning*) (Brown, 1972). Pemangkasan adalah penyingkiran tetek-bengek tidak perlu dan pemberian jalan bagi lebih banyak materi untuk memasuki bidang kognitif, persis seperti memangkas reranting pohon yang memungkinkan pohon itu tumbuh lebih besar dan lebih sempurna. Menggunakan analogi balok mainan, orang bisa mengatakan bahwa, sejak mula, sebuah struktur yang terdiri atas balok-balok dipandang sebagai beberapa balok individual, tetapi ketika "kondensasi" mulai memberi struktur itu bentuk yang bisa dilihat, beberapa balok individual semakin kehilangan identitas dan tercerap ke dalam struktur yang lebih besar. Akhirnya balok-balok individual hilang dari penglihatan, atau dipangkas, begitulah metaforanya, dan struktur total dipandang sebagai satu keseluruhan tanpa bagian-bagian yang terdefinisi jelas.

Satu contoh pemangkasan semacam itu bisa dijumpai dalam pembelajaran anak tentang konsep "*so hot that it will burn*"—maksudnya panas berlebihan yang bisa menimbulkan luka fisik. Persinggungan awal seorang anak dengan panas semacam itu bisa jadi berupa kontak langsung atau mendengar penuturan tentang kopi panas, sepanci air mendidih, sebuah kompor, sebuah setrika, sebatang lilin. Persinggungan awal itu mungkin akan mudah diingat untuk beberapa saat kalau anak itu mempertahankan sebuah asosiasi bermakna antara kopi panas orang tuanya dan rasa sakit. Setelah sejumlah persinggungan dengan segala yang sangat panas, anak itu mulai membentuk konsep tentang "panas" dengan mengelompokkan berbagai pengalaman dan membuat generalisasi. Dengan cara itu penggalan-penggalan pengalaman yang membangun konsep pelan-pelan dilupakan—dipangkas—demi konsep umum yang memungkinkan anak itu menyimpulkan pengalamannya di tahun-tahun mendatang dan menghindarkan jari-jarinya bersentuhan dengan benda panas.

Sebuah aspek penting dalam tahap pemangkasan adalah bahwa lupa, atau pemangkasan, bukan sesuatu yang tak terencana atau kebetulan—itu sistematis. Maka, dengan menganjurkan prosedur pemangkasan optimal, kita mempunyai situasi

pembelajaran potensial yang akan menghasilkan memori melebihi yang normalnya diperkirakan dalam teori-teori lupa yang tradisional.

Penelitian tentang **pelunturan bahasa** menempatkan fokus pada keberagaman sebab yang memungkinkan hilangnya kemahiran bahasa kedua (Montrul, 2002; Tomiyama, 2000; Weltens & Cohen, 1989; Weltens, 1987; Lambert & Freed, 1982). Beberapa studi menunjukkan bahwa aspek-aspek tertentu bahasa lebih gampang dilupakan ketimbang yang lainnya; jadi, misalnya, kata mungkin lebih cepat hilang daripada idiom, tergantung pada faktor-faktor seperti pemindahan dan interferensi bahasa asli (Nakuma, 1998). Beberapa peneliti mengemukakan bahwa "rintangan neurolinguistik" dan fungsi otak kiri-kanan memberi sumbangan bagi lupa (Obler, 1982). Juga terlihat bahwa lupa jangka panjang bisa terjadi pada komponen-komponen linguistik tertentu (leksikal, fonologis, sintaksis, dan sebagainya) dan tidak pada yang lainnya (Andersen, 1982). Lebih jauh, Olshtain (1989) mengemukakan bahwa beberapa aspek pelunturan bisa dijelaskan sebagai kebalikan dari proses pemerolehan. Alasan-alasan umum lainnya bagi pelunturan bahasa berpusat pada kekuatan dan kondisi pembelajaran awal, pada kegunaan bahasa kedua, pada faktor-faktor yang mendorong lupa (Gardner, 1982), dan pada identitas budaya (Priven, 2002).

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Olshtain mendeskripsikan pelunturan bahasa sebagai kebalikan dari proses pemerolehan, sedangkan Obler mengatakan, "rintangan neurolinguistik" memberi sumbangan bagi dilupakannya sebuah bahasa untuk jangka panjang.

Implikasi Pengajaran: Apa yang bisa Anda lakukan selaku pembelajar untuk mencegah pelunturan itu, dan teknik macam apa menurut Anda yang bisa dipakai oleh guru untuk mempertahankan hasil baik dalam pembelajaran bahasa di kelas?

Pelunturan tak hanya terjadi dalam pemerolehan bahasa kedua (Isurin, 2000; Porte, 1999). Lupa bahasa asli terjadi dalam beberapa kasus **bilingualisme subtraktif** (Siegel, 2003), di mana para pembelajar semakin bertumpu pada bahasa kedua, yang pada akhirnya menggantikan bahasa pertama mereka. Seringkali bilingualisme subtraktif terjadi karena anggota-anggota kelompok minoritas mempelajari bahasa kelompok mayoritas yang merendahkan penutur bahasa minoritas.

Penelitian tentang pelunturan bahasa biasanya berfokus pada kehilangan jangka panjang dan bukan pada kehilangan dalam hitungan menit atau hari yang dialami para pembelajar ketika menggeluti banyak sekali materi baru sepanjang satu semester atau setahun di kelas pembelajaran bahasa. Konteks ruang kelas inilah yang

menyodorkan problem lebih mendesak bagi guru bahasa. Solusi Ausubel bagi problem ini terletak dalam proses pembelajaran awal: penambatan materi secara sistematis dan bermakna sejak awal guna meningkatkan proses pengingatan. Teori pembelajaran Ausubel mempunyai implikasi penting bagi pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua. Pentingnya makna dalam bahasa dan pentingnya konteks bermakna bagi komunikasi linguistik sudah dibahas dalam tiga bab terdahulu. Terlalu banyak aktivitas hafalan, dengan mengorbankan komunikasi bermakna di kelas-kelas bahasa, bisa menghambat proses pembelajaran.

Teori penambatan menyediakan sebuah landasan teoreris kokoh untuk menolak model-model pengondisian melalui latihan dan pengulangan dalam pengajaran bahasa. Dalam sebuah proses bermakna, pengulangan tanpa pikir, peniruan, dan praktek-praktek hafalan lain tidak punya tempat di ruang kelas. Metode Audiolingual, yang tampil sebagai metode paling populer dan paling diterima dalam pengajaran bahasa asing, didasarkan nyaris semata-mata pada teori pengondisian behavioristik yang sepenuhnya bersandar pada pembelajaran hafalan. "Penanaman" bahasa secara mekanis melalui penjenuhan dengan sedikit saja rujukan pada makna ditentang keras oleh teori penambatan (Ausubel, 1964). Pembelajaran hafalan bisa efektif untuk jangka pendek, tetapi untuk semua pengingatan jangka panjang ia gagal karena adanya begitu banyak interferensi. Dalam kasus-kasus di mana pengingatan jangka panjang berhasil dicapai melalui pembelajaran hafalan sebagaimana sering dijumpai dalam Metode Audiolingual, mungkin si pembelajar, dengan tekad luar biasa membaja, menggabungkan materi secara bermakna *terlepas* apa pun metodenya.

Gagasan bahwa lupa itu sistematis juga mempunyai implikasi penting bagi pembelajaran dan pengajaran bahasa. Pada tahap awal pembelajaran bahasa, beberapa perangkat (definisi, paradigma, ilustrasi, atau kaidah) sering dipakai untuk memudahkan penggolongan. Perangkat-perangkat tersebut pada mulanya bisa dijadikan bermakna melalui pemberian atau "pembuatan" kebermaknaan. Tetapi dalam proses menjadikan bahasa otomatis, perangkat-perangkat itu hanya berfungsi sebagai entitas sementara, yang kemudian dipangkas secara sistematis pada tahap-tahap berikutnya. Kita bisa mencapai tujuan kompetensi komunikatif secara lebih baik dengan menyingkirkan hal-hal remeh yang menghambat otomatisitas. Sebuah definisi, perangkat mnemonik, atau parafrase, misalnya, bisa memudahkan pada mulanya, tetapi ketika keperluannya diminimalkan oleh penyusunan konsep yang lebih besar dan lebih global, ia pun dipangkas.

Walaupun kita sepenuhnya memahami penyusutan ketergantungan pada kiat, petunjuk, dan paradigma dalam pembelajaran bahasa, teori pembelajaran Ausubel bisa menjelaskan gagasan itu secara memadai. Kebanyakan pendekatan mutakhir pembelajaran bahasa memahami manfaat sementara mereka, dan sebagian besar mendesak para siswa "melupakan" item-item mekanis itu sewaktu mereka sudah menunjukkan kemajuan dan lebih berkonsentrasi pada kegunaan komunikatif (pemahaman atau produksi) bahasa.

PSIKOLOGI HUMANISTIK ROGERS

Dalam pengertian tradisional Carl Rogers tidak dipandang sebagai seorang psikolog "pembelajaran", meski begitu dia dan para sejawat serta pengikut-pengikutnya memberi dampak signifikan bagi pemahaman kita saat ini tentang pembelajaran, khususnya pembelajaran dalam konteks pendidikan atau pedagogis. Psikologi humanistik Rogers memiliki fokus lebih afektif ketimbang kognitif, sehingga bisa dikatakan termasuk dalam perspektif pandangan konstruktivis pembelajaran. Tentunya Rogers dan Vygostky mempunyai beberapa pandangan yang sama dalam menyoroti watak sosial dan interaktif pembelajaran.

Rogers mengabdikan sebagian besar kehidupan profesionalnya bagi kerja klinis dalam upaya memberi bantuan terapetik bagi perorangan. Dalam karya klasiknya *Client-Centered Therapy* (1951), dengan cermat Rogers menganalisis perilaku manusia pada umumnya, termasuk proses pembelajaran, dengan menyampaikan 19 prinsip formal perilaku manusia. Ke-19 prinsip itu berurusan dengan pembelajaran dari perspektif "fenomenologis", sebuah perspektif yang sangat bertentangan dengan perspektif Skinner. Rogers mengkaji "manusia utuh" sebagai makhluk fisik dan kognitif, dan lebih khusus lagi sebagai makhluk emosional. Prinsip-prinsip formalnya berfokus pada perkembangan konsep diri perorangan dan kesan pribadinya atas realitas; itulah daya-daya internal yang menyebabkan seseorang bertindak. Rogers yakin bahwa melekat dalam prinsip-prinsip perilaku adalah kemampuan manusia beradaptasi dan tumbuh dalam arah yang memajukan eksistensi mereka. Asalkan berada dalam sebuah lingkungan yang tidak mengancam, seseorang akan membentuk sebuah gambaran realitas yang benar-benar sebangun dengan realitas dan akan tumbuh serta belajar. "Orang-orang yang berfungsi penuh," menurut Rogers, hidup damai dengan segenap perasaan dan reaksi mereka; mereka mampu mencapai potensi penuh mereka (Rogers, 1977).

Pandangan Rogers mempunyai implikasi penting bagi pendidikan (lihat O'Hara, 2003; Rogers, 1983; Curran, 1972). Fokusnya menjauhi "pengajaran" menuju "pembelajaran" atau, dalam pengertian lebih mutakhir, "pedagogi transformatif" (O'Hara, 2003, h. 64). Tujuan pendidikan adalah mempermudah perubahan dan pembelajaran. Mempelajari bagaimana belajar lebih penting daripada diajar sesuatu dari sudut pandang "unggul" seorang guru yang memutuskan secara sepihak apa yang harus diajarkan. Banyak dari sistem pendidikan kita saat ini, dalam menetapkan tujuan-tujuan kurikuler dan memutuskan apa yang mesti dipelajari, menyangkal kebebasan dan martabat orang per orang. Yang dibutuhkan, menurut Rogers, adalah bahwa para guru menjadi fasilitator pembelajaran melalui pembentukan hubungan antarpersonal dengan para pembelajar. Guru, untuk menjadi fasilitator, pertama-tama harus tampil jujur, menanggalkan topeng keunggulan dan keserbatahuan. Kedua, ia harus memiliki kepercayaan, keberterimaan, dan penghargaan tulus kepada orang lain—siswa—sebagai individu yang berharga. Ketiga, guru perlu berkomunikasi secara terbuka dan empatik dengan para siswa, begitu pun sebaliknya. Para guru dengan karakteristik-karakteristik tersebut tidak hanya akan memahami diri lebih

baik tetapi juga akan menjadi guru efektif yang, setelah menerapkan tahap dan konteks optimal bagi pembelajaran, akan berhasil mencapai tujuan pendidikan.

Dalam humanisme Carl Rogers bisa kita lihat persimpangan tajam dari analisis ilmiah psikologi Skinnerian dan bahkan dari teori rasionalistik Ausubel. Rogers tidak terlalu sibuk dengan proses kognitif aktual pembelajaran karena, dia yakin, jika konteks bagi pembelajaran diciptakan sebagaimana mestinya, manusia sungguh akan mempelajari sesuatu yang mereka perlukan.

Teori Rogers bukan tanpa cela. Pendidik bisa saja menggunakan pendekatan nondirektif (berpusat pada siswa) ini terlalu jauh, hingga titik di mana waktu yang berharga hilang dalam proses membiarkan siswa "menemukan" sendiri fakta dan prinsip-prinsip. Di samping itu, sebuah lingkungan yang tidak mengancam bisa menjadi sedemikian tidak mengancam hingga tegangan fasilitatif yang diperlukan bagi pembelajaran tidak muncul. Ada cukup penelitian yang mencatat efek-efek positif kompetisi di ruang kelas, sejauh persaingan itu tidak membahayakan kepercayaan diri dan menghalangi motivasi untuk belajar (lihat Bailey, 1983).

Salah satu teoritikus pendidikan yang paling dibicarakan dalam tradisi Rogersian adalah pendidik ternama Brazil Paolo Freire (1970) yang karya berpengaruhnya, *Pedagogy of the Oppressed* (Pendidikan Kaum Tertindas), mengilhami banyak guru untuk merenungkan pentingnya *pemberdayaan* siswa di ruang kelas. Freire tegas menentang konsep "perbankan" dalam pendidikan tradisional atau konsep pembelajaran satu arah di mana para guru memandang salah satu tugas mereka adalah "mengisi" siswa "dengan tabungan informasi yang [mereka] pandang merupakan pengetahuan sejati—tabungan yang terpenggal dari realitas" (1970, h. 62). Mestinya, kata Freire, siswa diperbolehkan menegosiasikan hasil-hasil pembelajaran, bekerja sama dengan para guru dan pembelajar lain dalam suatu proses pencarian, terlibat dalam pemikiran kritis, dan menghubungkan apa saja yang mereka lakukan di sekolah dengan realitas di luar kelas. Walaupun pandangan-pandangan pendidikan "pembebasan" semacam ini harus ditelaah dengan hati-hati (Clarke, 1990), bagaimanapun para pembelajar perlu diberdayakan untuk mencapai solusi bagi masalah nyata di dunia nyata.

Karya Rogers (1983), Freire (1970), dan para pendidik lain dengan kerangka pikir serupa menyumbang banyak dalam tahun-tahun belakangan bagi pendefinisian ulang proses pendidikan. Dalam mengadaptasi ide-ide Rogers bagi pengajaran dan pembelajaran bahasa, kita harus melihat apakah para pembelajar memahami diri mereka sendiri dan mengomunikasikan diri kepada pihak lain secara leluasa dan tidak defensif. Guru selaku fasilitator pun harus mampu membimbing para pembelajar untuk membangun makna dalam berinteraksi dengan orang lain. Ketika guru justru mencekoki siswa dengan banyak sekali pengetahuan, yang kemudian mereka lahap, mungkin ia mengembangkan iklim pembelajaran defensif di mana para pembelajar berusaha melindungi diri dari kegagalan, dari kritik, dari persaingan dengan sesama siswa, dan mungkin juga dari hukuman. Oleh sebab itu aktivitas di kelas dan materi dalam pembelajaran bahasa harus menggunakan konteks bermakna, dalam komunikasi tulus dengan para siswa yang bersama-sama terlibat dalam proses menjadi "orang".

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Carl Rogers dan Paolo Freire sama-sama menekankan pentingnya pengajaran yang terpusat pada pembelajar, di mana guru dan pembelajar merundingkan hasil-hasil pembelajaran, terlibat dalam upaya penemuan, dan menghubungkan kandungan pelajaran dengan realitas siswa di luar kelas.

Implikasi Pengajaran: Bagaimana Anda mewujudkan ide-ide ini dalam tindakan dalam pengalaman pembelajaran (atau pengalaman pengajaran) bahasa Anda?

Bermacam-macam perspektif dalam pembelajaran yang diuraikan ringkas dalam subbab ini disajikan secara skematis dalam Tabel 4.1.

Tabel 4.1 Teori pembelajaran

BEHAVIORISTIK		KOGNITIF	KONSTRUKTIVIS
Klasik	*Operant*		
[Pavlov] Pengondisian responden Respons dipancing S → R	[Skinner] Diatur oleh konsekuensi Respons dipancarkan R → S (imbalan)	[Ausubel] Bermakna = kuat Hafalan = lemah Penambatan	[Rogers] Person berfungsi penuh Mempelajari cara belajar Mempelajari cara belajar
	Tidak ada hukuman Instruksi terprogram	Asosiasi Lupa sistematis	Pemberdayaan
		"Pemangkasan" Kognitif	

Catatan: S = stimulus, R = respons-imbalan

JENIS PEMBELAJARAN

Teori pembelajaran sudah barang tentu tidak mencakupi semua kemungkinan analisis prinsip umum pembelajaran manusia. Selain empat teori pembelajaran yang baru saja disinggung, ada beraneka ragam jenis pembelajaran manusia dan proses-proses mental lain yang berlaku universal. Psikolog pendidikan Robert Gagné (1965), misalnya, dengan piawai memperlihatkan pentingnya pengidentifikasian beberapa jenis pembelajaran yang digunakan semua manusia. Jenis pembelajaran bervariasi menurut konteks dan materi yang harus dipelajari, tetapi sebuah kegiatan kompleks

seperti pembelajaran bahasa melibatkan semua jenis pembelajaran versi Gagné—dari pembelajaran isyarat sederhana hingga pemecahan masalah. Gagné (1965, h. 58-59) menetapkan delapan jenis pembelajaran:

1. **Pembelajaran Isyarat**. Individu belajar membuat respons umum terhadap sebuah isyarat. Inilah respons terkondisikan klasik Pavlov.
2. **Pembelajaran stimulus-respons**. Pembelajar memperoleh respons tepat terhadap stimulus khusus. Yang dipelajari adalah sebuah koneksi atau, dalam pengertian Skinnerian, sebuah *operant* khusus, kadang-kadang disebut respons instrumental.
3. **Perangkaian (*Chaining*)**. Yang diperoleh adalah dua rangkaian atau lebih koneksi stimulus-respons. Syarat-syarat bagi pembelajaran seperti ini juga dipaparkan oleh Skinner.
4. **Asosiasi verbal**. Asosiasi verbal adalah pembelajaran rangkaian-rangkaian yang bersifat verbal. Pada dasarnya, kondisi-kondisinya menyerupai yang berlaku bagi rangkaian-rangkaian (motor) lain. Akan tetapi keberadaan bahasa dalam diri manusia menjadikan tipe rangkaian ini istimewa karena kaitan-kaitan internalnya bisa diseleksi dari tingkat pemerolehan bahasa seseorang.
5. **Diskriminasi ganda**. Individu belajar membuat sejumlah respons berbeda terhadap stimulus-stimulus yang berlainan, yang sedikit banyak bisa mirip satu sama lain secara fisik. Walaupun mempelajari setiap koneksi stimulus-respons adalah pekerjaan sederhana, koneksi-koneksi itu cenderung saling mengintervensi.
6. **Pembelajaran konsep**. Pembelajar memperoleh kemahiran membuat respons umum terhadap suatu kelompok stimulus sekalipun anggota-anggota kelompok itu bisa sangat berbeda satu sama lain. Pembelajar mampu memberikan sebuah respons yang menunjuk seluruh kelompok objek atau peristiwa.
7. **Pembelajaran prinsip**. Dalam pengertian paling sederhana, sebuah prinsip adalah rangkain dua atau lebih konsep. Fungsinya adalah mengorganisasi perilaku dan pengalaman. Dalam terminologi Ausubel, prinsip adalah "penggolong"—sebuah himpunan konsep-konsep yang saling berkaitan.
8. **Pemecahan masalah**. Pemecahan masalah adalah sejenis pembelajaran yang mensyaratkan peristiwa-peristiwa internal yang lazim disebut sebagai "berpikir". Pelbagai konsep dan prinsip yang diperoleh sebelumnya digabung dalam sebuah fokus sadar pada sekumpulan peristiwa yang tak terselesaikan atau ambigu.

Dari definisi ringkas tentang delapan jenis pembelajaran di atas, lima jenis pertama tampaknya sangat pas dengan kerangka behavioristik, sementara tiga yang terakhir lebih baik dijelaskan dengan teori pembelajaran Ausubel dan Rogers. Karena kedelapan jenis pembelajaran itu relevan dengan pembelajaran bahasa kedua, sebagai implikasinya beberapa aspek urutan "bawah" tertentu mungkin akan lebih memadai ditangani dengan pendekatan dan metode behavioristik, sedangkan tipe urutan "atas" tertentu akan lebih efektif diajarkan dengan metode dan pendekatan kognitif.

Proses pembelajaran bahasa kedua selanjutnya bisa dikategorikan dan diurutkan berdasarkan delapan jenis pembelajaran.

1. Pembelajaran isyarat pada umumnya berlangsung dalam proses bahasa total: manusia memberi semacam respons umum (emosional, kognitif, verbal, atau nonverbal) terhadap bahasa.
2. Pembelajaran stimulus-respons terlihat jelas dalam penguasaan sistem bunyi sebuah bahasa asing; melalui pengondisian dan proses *trial and error*, pembelajar semakin mendekati pengucapan mirip penutur asli. Item-item leksikal, di satu sisi, diperoleh dengan koneksi-koneksi stimulus-respons; di sisi lain mereka terkait dengan jenis pembelajaran tingkat atas.
3. Perangkaian terlihat jelas dalam pemerolehan rentetan fonologis dan pola-pola sintaksis—penggabungan beberapa respons—walaupun kita jangan tergelincir untuk mempercayai bahwa rangkaian-rangkaian verbal mesti linier. Para linguis generatif (seperti McNeill, sebagaimana kita saksikan dalam Bab 2) dengan arif menunjukkan bahwa struktur kalimat adalah hierarkis.
4. Jenis pembelajaran keempat Gagné membedakan antara rangkaian verbal dan nonverbal, dan dengan demikian bukan jenis pembelajaran bahasa yang sepenuhnya terpisah.
5. Diskriminasi ganda sangat penting dalam pembelajaran bahasa kedua di mana, misalnya, sebuah kata harus menyandang beberapa makna, atau sebuah kaidah dalam bahasa asli ditata ulang agar sesuai dengan konteks bahasa kedua.
6. Pembelajaran konsep meliputi gagasan bahwa bahasa dan kognisi saling berkait tak terpisahkan, juga bahwa kaidah-kaidah itu sendiri—kaidah sintaksis, kaidah konversasi—adalah konsep-konsep linguistik yang harus diperoleh.
7. Pembelajaran prinsip adalah perluasan dari pembelajaran konsep yang menjangkau pembentukan sebuah sistem linguistik, di mana kaidah-kaidah tidak diisolasi dalam memori hafalan, tetapi dikaitkan dan disatukan dalam sebuah sistem total.
8. Akhirnya, pemecahan masalah tampak jelas dalam pembelajaran bahasa kedua ketika pembelajar terus-menerus menghadapi sehimpunan peristiwa yang memang merupakan masalah yang mesti diselesaikan—masalah-masalah yang sama sulitnya dengan masalah aljabar atau masalah "intelektual" lainnya. Pemecahan masalah melibatkan interaksi kreatif kedelapan jenis pembelajaran saat pembelajar memilah dan menimbang informasi atau pengetahuan terdahulu untuk menentukan dengan tepat makna sebuah kata, interpretasi ujaran, kaidah yang mengatur penggolongan item-item linguistik, atau respons yang tepat dalam bahasa percakapan.

Tidak sulit, setelah cukup direnungkan, untuk mengerti pentingnya beragam jenis pembelajaran dalam proses pemerolehan bahasa kedua (lihat Larsen-Freeman, 1991). Para guru dan peneliti terlampau sering mengesampingkan teori-teori pembelajaran tertentu sebagai tidak relevan atau tidak berguna karena salah persepsi bahwa pembelajaran bahasa terdiri atas hanya satu jenis pembelajaran. "Bahasa adalah pembelajaran konsep," kata sebagian orang; "Bahasa adalah sebuah proses

pengondisian," kata sebagian yang lain. Keduanya benar dalam hal bahwa pembelajaran bahasa mencakupi masing-masing yang disebutkan itu. Tetapi keduanya salah karena menganggap bahwa semua pembelajaran bahasa bisa diklasifikasikan sesederhana itu. Metode-metode pengajaran, dalam pengakuan adanya tingkatan-tingkatan pembelajaran yang berlainan, harus sejalan dengan aspek mana pun dari bahasa yang diajarkan dalam suatu waktu tertentu seraya juga mengakui kait-mengait semua tingkatan pembelajaran bahasa.

TRANSFER, INTERFERENSI, DAN GENERALISASI BERLEBIHAN

Manusia mendekati setiap problem baru dengan seperangkat struktur kognitif yang ada dan, melalui wawasan, pemikiran logis, dan berbagai bentuk pengujian hipotesis, mengandalkan pengalaman dan struktur kognitif apa pun yang mereka punya untuk mencari solusi. Dalam literatur tentang proses pembelajaran bahasa, tiga istilah lazim dipilih untuk memberi penjelasan: transfer, interferensi, dan generalisasi berlebihan. Ketiga istilah itu kadang-kadang disalahpahami sebagai representasi dari proses-proses terpisah; ketiganya lebih tepat dipahami sebagai beberapa manifestasi dari satu prinsip pembelajaran—interaksi materi yang dipelajari sebelumnya dengan peristiwa pembelajaran saat ini. Sejak awal kehidupan, manusia, atau organisme apa saja, membangun sebuah struktur pengetahuan dengan timbunan pengalaman dan dengan gudang penyimpanan aspek-aspek pengalaman tersebut dalam memori. Kita tengok saja istilah-istilah lazim itu dalam dua pasangan yang saling berasosiasi.

Transfer adalah istilah umum yang menjelaskan pengalihan performa atau pengetahuan sebelumnya ke dalam pembelajaran berikutnya. Transfer positif terjadi ketika pengetahuan terdahulu menunjang kegiatan pembelajaran—yaitu ketika item terdahulu diterapkan dengan tepat pada pembelajaran selanjutnya. Transfer negatif terjadi ketika performa sebelumnya mengganggu performa pembelajaran sesudahnya. Yang terakhir ini bisa disebut **interferensi**, di mana materi-materi yang dipelajari sebelumnya mencampuri materi-materi berikutnya—sebuah item terdahulu dialihkan atau dikaitkan secara tidak tepat pada item yang hendak dipelajari.

Sudah lumrah dalam pembelajaran bahasa kedua untuk menegaskan peran interferensi—yaitu efek-efek interferensi bahasa asli terhadap bahasa sasaran (kedua). Tentu tidak mengejutkan bahwa proses ini begitu ditonjolkan, sebab interferensi bahasa pasti merupakan sumber kesalahan paling mencolok di kalangan pembelajar bahasa kedua. Kekuatan interferensi begitu menonjol hingga sementara pihak memandang bahwa pembelajaran bahasa kedua tak lain adalah upaya mengatasi pengaruh bahasa asli. Dari teori pembelajaran tampak jelas bahwa seseorang akan menggunakan apa pun pengalamannya terdahulu dengan bahasa untuk memudahkan proses pembelajaran bahasa kedua. Bahasa asli jelas merupakan seperangkat pengalaman terdahulu. Kadang-kadang bahasa asli ditransfer secara negatif, maka kita pun menyaksikan interferensi itu terjadi. Misalnya, seorang penutur asli bahasa Prancis bisa jadi mengatakan dalam bahasa Inggris, "*I am in New York since January,*"

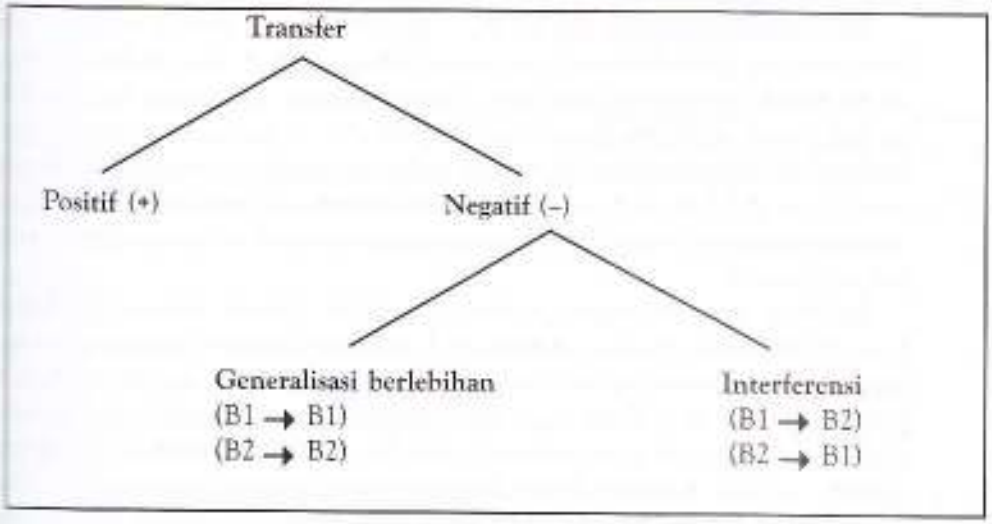
sebuah transfer yang sepenuhnya logis dari kalimat Prancis sepadan "*Je suis à New York depuis Janvier.*" Disebabkan oleh transfer negatif bentuk verba Prancis ke dalam bahasa Inggris, sistem Prancis, dalam perkara ini, mengintervensi bentuk yang sebenarnya bahasa Inggris yang diproduksi orang itu.

Akan tetapi penting juga diingat bahwa bahasa asli pembelajar bahasa kedua sering ditransfer secara positif; di sini pembelajar diuntungkan oleh efek memudahkan dari bahasa pertama. Pada kalimat di atas, misalnya, kesamaan susunan kata demi kata, kata ganti orang, dan kata depan ditransfer secara positif dari bahasa Prancis ke bahasa Inggris. Kita sering keliru mengabaikan efek-efek memudahkan bahasa asli karena kegemaran kita menganalisis kesalahan-kesalahan dalam bahasa kedua dan karena terlalu menggarisbawahi efek interferensi bahasa pertama. Pembahasan lebih rinci tentang sindrom ini disajikan dalam Bab 8.

Dalam literatur tentang pemerolehan bahasa kedua, interferensi nyaris merupakan istilah yang sama sering munculnya dengan **generalisasi berlebihan** yang, tentu saja, adalah subhimpunan khusus generalisasi. Generalisasi sangat penting artinya dan merupakan strategi yang banyak dipakai dalam pembelajaran manusia. Menggeneralisasi berarti membuat atau menurunkan sebuah hukum, kaidah, atau kesimpulan, biasanya dari pengamatan terhadap kejadian-kejadian tertentu. Prinsip generalisasi bisa dijelaskan dengan konsep Ausubel tentang pembelajaran bermakna. Pembelajaran bermakna sesungguhnya adalah generalisasi: item-item dihimpun (digeneralisasi) dalam kategori-kategori besar demi kepentingan pengingatan bermakna. Kebanyakan pembelajaran manusia melibatkan generalisasi. Pembelajaran konsep-konsep pada permulaan masa kanak-kanak adalah sebuah proses generalisasi. Seorang anak yang diberi tahu berbagai macam binatang pelahan-lahan memperoleh konsep umum tentang "binatang". Tetapi pada tahap awal generalisasi, karena anak itu mungkin terbiasa melihat anjing, dia akan melakukan generalisasi berlebihan terhadap konsep "anjing" pada saat pertama kali melihat kuda, dan menyebut kuda itu anjing. Begitu pula sejumlah binatang mungkin ditempatkan dalam kategori "anjing" sampai atribut umum sebuah kategori yang lebih besar, "binatang", dia pelajari.

Dalam pemerolehan bahasa kedua, adalah lazim untuk menganggap generalisasi berlebihan sebagai sebuah proses yang terjadi ketika pembelajar bahasa kedua bertindak dalam bahasa sasaran, menggeneralisasi sebuah kaidah atau item tertentu dalam bahasa kedua melebihi batas-batas yang diperbolehkan. Kita sudah mengamati bahwa anak-anak, pada tahap tertentu saat mempelajari bahasa Inggris sebagai bahasa asli, menggeneralisasi berlebihan akhiran bentuk lampau teratur (*walked, opened*) sebagai sesuatu yang bisa diterapkan untuk semua bentuk lampau (*goed, flied*) sampai mereka mengenal subhimpunan verba yang termasuk dalam kategori "tak teratur". Setelah mengenal dan terbiasa dengan bahasa kedua, para pembelajar pun akan menggeneralisasi berlebihan dalam bahasa sasaran. Contoh-contoh tipikal dalam pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa kedua adalah terjadinya regularisasi bentuk lampau dan munculnya ujaran-ujaran seperti "*John doesn't can study*" (penegatifan mensyaratkan penyisipan kata kerja bantu *do* sebelum verba) atau "*He told me when*

should I get off the train" (wacana tak langsung mensyaratkan tata kata normal, bukan tata kata tanya, setelah kata dengan *wh-*). Tidak mengerti bahwa kaidah-kaidah itu mempunyai batasan-batasan khusus, pembelajar tadi melakukan generalisasi berlebihan. Generalisasi berlebihan semacam itu dilakukan oleh para pembelajar bahasa Inggris dari hampir semua latar belakang bahasa asli. (Bab 8 menyajikan pembahasan lebih terperinci tentang generalisasi berlebihan linguistik.)



Bagan 4.3 Transfer, generalisasi berlebihan, dan interferensi

Banyak yang cenderung percaya bahwa hanya ada dua proses dalam pemerolehan bahasa kedua: interferensi dan generalisasi berlebihan. Ini jelas pemikiran keliru. Pertama, interferensi dan generalisasi berlebihan adalah padanan negatif dari proses transfer dan generalisasi yang memudahkan. (Lihat Bagan 4.3.) Kedua, meski masing-masing merupakan aspek dari proses-proses yang bisa dikatakan berbeda, keduanya mewakili komponen-komponen fundamental dan saling terkait dalam semua pembelajaran manusia, dan ketika diterapkan dalam pemerolehan bahasa kedua, hanya merupakan perluasan dari prinsip-prinsip psikologi umum. Interferensi bahasa pertama hanyalah suatu bentuk generalisasi yang mengutamakan pengalaman-pengalaman bahasa pertama dan menerapkannya secara tidak tepat ke bahasa kedua. Generalisasi berlebihan adalah penerapan tidak tepat—transfer negatif—materi bahasa kedua yang sudah dipelajari sebelumnya untuk konteks bahasa kedua saat ini. Semua generalisasi melibatkan transfer, dan semua transfer melibatkan generalisasi.

PENALARAN INDUKTIF DAN DEDUKTIF

Penalaran induktif dan deduktif adalah dua aspek penting proses generalisasi. Dalam **penalaran induktif** orang mengumpulkan sejumlah contoh khusus dan

menyimpulkan hukum umum atau kaidah atau kesimpulan yang mengatur dan merangkum contoh-contoh khusus itu. **Penalaran deduktif** adalah penalaran dari generalisasi menuju contoh-contoh spesifik: fakta-fakta khusus ditarik atau disimpulkan dari prinsip umum. Pembelajaran bahasa kedua di "lapangan" (alami, tanpa guru), maupun pembelajaran bahasa pertama, banyak melibatkan proses induktif, di mana pembelajar harus menyimpulkan kaidah dan makna tertentu dari data di sekeliling mereka.

Pembelajaran di kelas cenderung sangat bertumpu pada penalaran deduktif. Metode-metode tradisional—terutama Penerjemahan Tata Bahasa—terlampau menekankan penggunaan penalaran deduktif dalam pengajaran bahasa. Memang sesekali cocok menyampaikan sebuah kaidah dan disusul contoh-contohnya, tetapi kebanyakan bukti pembelajaran bahasa kedua komunikatif menunjukkan keunggulan pendekatan induktif. Namun demikian, metode-metode pengajaran induktif maupun deduktif sama-sama bisa efektif, tergantung pada tujuan dan konteks situasi pengajaran bahasa tertentu.

Perluasan menarik terhadap dikotomi induktif/deduktif dibicarakan dalam studi kasus Peters (1981) tentang seorang anak yang mempelajari bahasa pertama. Peters menunjukkan bahwa kita condong, kelewat sering, untuk mengasumsikan bahwa perkembangan linguistik seorang anak berlangsung dari bagian ke keseluruhan, yaitu anak-anak mula-mula mempelajari bunyi, lalu kata, lalu kalimat, dan seterusnya. Namun, subjek penelitian Peters menunjukkan sejumlah karakteristik "Gestalt", memahami keseluruhan sebelum bagian demi bagian. Si subjek memperlihatkan pemahamannya atas keseluruhan itu dalam bentuk pola-pola intonasi yang muncul dalam wicaranya sebelum munculnya kata-kata tertentu yang kemudian membentuk kalimat. Peters menyitir bukti lain pembelajaran Gestalt pada anak-anak dan menyimpulkan bahwa "pembelajar kalimat" (vs. "pembelajar kata") semacam itu boleh jadi lebih lazim dari yang sebelumnya diperkirakan oleh para peneliti.

Implikasi studi Peters bagi pengajaran bahasa kedua lebih menarik. Mungkin kita harus lebih memperhatikan seluruh pola intonasi-mengandung-makna yang diproduksi oleh pembelajar. Wong (1986) memanfaatkan konsep semacam itu dalam sebuah pembahasan tentang pengajaran produksi lisan komunikatif.

BAKAT BAHASA

Teori pembelajaran, jenis pembelajaran, dan proses lain yang sejauh ini dijelaskan dalam bab ini berurusan dengan persepsi mental, penyimpanan, dan pengingatan. Tak banyak penelitian yang menyinggung-nyinggung sebuah isu yang sedikit kontroversial dan berkaitan dengan pemerolehan bahasa kedua: **bakat bahasa**. Pertanyaan-pertanyaannya adalah:

1. Apakah ada suatu kemampuan atau "anugerah" yang bisa kita sebut bakat berbahasa asing?

2. Jika ada, apa itu, dan apakah itu bersifat bawaan atau "ditumbuh-kembangkan" oleh lingkungan?
3. Apakah itu sebuah kemampuan tersendiri ataukah sebuah aspek dari kemampuan kognitif umum?
4. Apakah bakat berubah oleh usia dan, langsung atau tidak, oleh pembelajaran?
5. Bisakah faktor-faktor bakat diukur secara meyakinkan?
6. Jika bisa, apakah hal itu menentukan keberhasilan dalam mempelajari bahasa asing?

Apakah orang-orang tertentu memang punya "bakat khusus" untuk mempelajari bahasa asing? Konon, dengan beragam faktor sebab-akibat, sebagian orang memang mampu mempelajari bahasa asing lebih cepat dan lebih efisien ketimbang sebagian yang lain. Salah satu perspektif untuk memandang kecakapan semacam itu adalah dengan mengenali sejumlah karakteristik para pembelajar yang sukses. Perilaku gemar mengambil risiko, efisiensi memori, terkaan cerdas, dan toleransi terhadap ambiguitas adalah sedikit dari banyak variabel yang pernah dikutip (Robinson, 2005; Dörnyei & Skehan, 2003; Brown, 1991; Rubin & Thompson, 1982, sekadar menyebut beberapa). Faktor-faktor semacam itu akan menjadi fokus bab selanjutnya buku ini.

Cara yang lebih tradisional untuk mengkaji "bakat" adalah dengan mengikuti perkembangan penelitian yang dimulai dari penyusunan Tes Kecakapan Bahasa Modern atau *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) oleh John Carroll (Carroll & Sapon, 1958). MLAT, yang diperkenalkan pada pertengahan abad kedua puluh, meminta para calon pembelajar bahasa (sebelum mereka mulai mempelajari bahasa asing) untuk mengerjakan tugas-tugas yang meliputi pembelajaran angka, membedakan bunyi, memahami tanda-tanda ejaan dan pola-pola gramatikal, serta menghafal makna-makna kata, semuanya dalam bahasa asli, yakni bahasa Inggris, maupun dengan menggunakan kata-kata dan morfem dari sebuah bahasa hipotesis yang diciptakan. MLAT dipandang independen dari bahasa asing mana saja, sehingga dipakai untuk menentukan keberhasilan dalam pembelajaran bahasa apa saja. Tes ini, bersama tes-tes kecakapan serupa seperti Himpunan Tes Kecakapan Berbahasa Primsleur atau *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB) (Primsleur, 1966) dan Himpunan Tes Kecakapan Bahasa Pertahanan atau *Defense Language Aptitude Battery* (DLAB) (Peterson & Al Haik, 1976), dipakai beberapa waktu dalam berbagai konteks seperti program pelatihan relawan Korps Perdamaian (Peace Corps) dan kursus-kursus komunikasi militer untuk memperkirakan pembelajar yang sukses.

Kurang lebih satu dasawarsa setelah kemunculan mereka, tes-tes kecakapan tersebut diterima cukup baik oleh guru dan penyelenggara kursus bahasa asing, terutama karena laporan-laporan tentang tingginya korelasi tes-tes itu dengan kesuksesan puncak di ruang kelas. Namun, pelan tapi pasti popularitas mereka memudar, dengan beberapa upaya uji coba yang menggunakan ukuran-ukuran alternatif kecakapan berbahasa (Skehan, 1998; Parry & Child, 1990). Ada dua faktor yang menyebabkan kemerosotan ini. Pertama, walaupun MLAT dan PLAB

menyatakan diri mampu mengukur kecakapan berbahasa, segera tampak bahwa mungkin mereka merefleksikan kecerdasan umum atau kemampuan akademis murid dalam situasi instruksional (lihat Skehan, 1989a). Maksimal tes tersebut bisa dipakai untuk mengukur kemampuan melaksanakan akivitas-aktivitas dengan **konteks-tereduksi**, analitis, dan terfokus yang menyibukkan seorang murid dalam sebuah kelas bahasa tradisional. Mereka bahkan nyaris tidak menyentuh jenis-jenis strategi dan gaya pembelajaran yang oleh penelitian mutakhir (Chamot, 2005; Cohen, 1998; Oxford, 1996, 1990b; Reid, 1995; Ehrman, 1990) dipandang penting bagi pemerolehan kompetensi komunikatif dalam situasi dengan **konteks-melekat**. Sebagaimana akan kita saksikan dalam bab sesudah ini, para pembelajar bisa berhasil karena berbagai macam alasan, yang sebagian besarnya jauh lebih berurusan dengan motivasi dan tekad ketimbang apa yang disebut kemampuan "asli" (Lett & O'Mara, 1990).

Kedua, bagaimana kita menafsirkan sebuah tes kecakapan berbahasa? Jarang ada sebuah lembaga yang punya kemewahan atau kemampuan menguji orang sebelum mereka mempelajari bahasa asing dengan tujuan menasihati orang-orang tertentu sehubungan dengan keputusan mereka untuk melakukan pembelajaran. Dan dalam kasus di mana sebuah tes kecakapan bisa diselenggarakan, tes semacam itu jelas mempengaruhi murid atau guru. Keduanya terdorong untuk memercayai bahwa mereka bakal berhasil atau gagal, tergantung pada skor tes kecakapan, dan ramalan pun kemungkinan akan menjadi nyata. Akan lebih baik jika para guru bersikap optimistis terhadap murid-murid mereka dan, pada awal proses pembelajaran, memantau dengan cermat gaya dan strategi masing-masing, dan menuntun murid itu menuju strategi yang akan menolong dalam proses pembelajaran dan menjauhi faktor-faktor penghambat proses.

Hingga baru-baru ini, hanya ada beberapa upaya terpisah yang terus menangani kecakapan berbahasa asing dan sukses (Harley & Hart, 1997; Sasaki, 1993a, 1993b). Lalu, sebuah era baru penelitian kecakapan diluncurkan dengan upaya-upaya baru Skehan (1998) untuk menelusuri konsep bakat. Dia mengungkap beberapa kelemahan konsep bakat sebelumnya, dan mengemukakan bahwa bakat bisa dikaitkan dengan sebuah konsep tentang pemerolehan bahasa kedua yang meliputi pemrosesan masukan, pembelajaran induktif, strategi-strategi keluaran, dan kefasihan.

Lalu, dengan lahirnya milenium baru, kita menyaksikan kebangkitan kembali minat pada kecakapan bahasa (Robinson, 2005, 2002, 2001; Dörnyei & Skehan, 2003; Skehan, 2002; Grigorenko, Sternberg, & Ehrman, 2000). Grigorenko, Sternberg, & Ehrman (2002) menawarkan sebuah rangkaian tes kecakapan berdasarkan teori Robert Sternberg tentang kecerdasan (lihat sub berikut dalam bab ini), tes CANAL-F (*Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language-Foreign*, Kemampuan Kognitif untuk Kebaruan dalam Pemerolehan bahasa—Asing). Tes ini berbeda dari tes-tes sebelumnya dengan melibatkan peserta tes dalam proses pembelajaran bahasa simulasi yang dikaitkan dengan berbagai konteks bahasa. Lebih jauh, tes ini dinamis karena mengukur kemampuan belajar pada saat pelaksanaan tes.

Dörnyei dan Skehan (2003) menindaklanjuti minat baru pada kecakapan dengan saran agar kecakapan dikaitkan dengan berbagai tahapan atau proses, pemerolehan bahasa kedua. Dengan demikian, unsur-unsur kecakapan seperti perhatian dan memori jangka pendek bisa jadi relevan bagi pemrosesan masukan; kemampuan mengodekan fonem bisa memberi sumbangan bagi pengamatan terhadap pola-pola fonologis; dan unsur-unsur kecakapan seperti kemampuan belajar induktif, membelah, dan memadukan memungkinkan seorang pembelajar untuk mengenali dan menyatukan pola-pola gramatikal. Dörnyei dan Skehan juga mengutip penelitian lain untuk menyimpulkan bahwa "kecakapan adalah relevan tidak hanya bagi konteks pengajaran konvensional, eksplisit, dan peduli kaidah, tetapi juga ketika pembelajaran berlangsung implisit [dalam konteks alami]" (h. 600).

Akhirnya, karya lanjutan Peter Robinson (2005, 2002, 2001) tentang kecakapan mengkaji pertanyaan-pertanyaan lain menyangkut kecakapan berbahasa. Yang sangat menarik adalah spesifikasinya tentang banyak sekali kemampuan potensial yang jauh melampaui kemampuan-kemampuan asli dalam karya awal Carroll (Carroll & Sapon, 1959). Robinson (2005) mengemukakan bahwa kecakapan adalah sekumpulan kemampuan yang meliputi, antara lain, kecepatan pemrosesan, memori jangka pendek dan jangka panjang, memori hafalan, perencanaan waktu, kemampuan pragmatik, kecerdasan interaksional, kecerdasan emosional, dan keyakinan diri.

Maka, saat ini pencarian faktor-faktor pembentuk kecakapan, atau "bakat khusus" untuk mempelajari bahasa asing, diarahkan ke lingkup yang lebih luas menyangkut karakteristik pembelajar. Sebagian dari karakteristik-karakteristik itu termasuk pertanyaan tentang kecerdasan—apa itu, dan bagaimana itu terkait dengan pembelajaran bahasa—dan yang lainnya adalah persoalan gaya serta strategi pembelajaran yang akan kita bicarakan dalam Bab 5. Kita bahas isu kecerdasan sesudah ini.

KECERDASAN DAN PEMBELAJARAN BAHASA

Pertanyaan-pertanyaan tentang kecakapan bahasa tak pelak membawa kita pada penggunaan kata "kecerdasan", sebuah kata lumrah sehari-hari tetapi memiliki beraneka denotasi dan konotasi. Apa itu kecerdasan? Bagaimana kecerdasan didefinisikan sehubungan dengan proses pembelajaran bahasa asing? Dan lebih khusus lagi, jenis kecerdasan apa yang terkait dengan pembelajaran bahasa asing?

Secara tradisional kecerdaan didefinisikan dan diukur sehubungan dengan kemampuan linguistik dan logis-matematis. Gagasan kita tentang IQ (Intelligence Quotient) disandarkan pada beberapa generasi tes dalam kedua domain itu, bermula dari penelitian Alfred Binet pada abad kedua puluh. Keberhasilan dalam pendidikan dan dalam kehidupan secara umum tampaknya berkorelasi dengan IQ tinggi. Berkenaan dengan model pembelajaran bermakna Ausubel, kecerdasan tinggi tak pelak mensyaratkan sebuah proses sangat efisien untuk menyimpan item-item yang amat berguna dalam membangun hierarki konseptual dan memangkas secara sistematis

item-item yang tidak bermanfaat. Dengan cara yang jauh lebih canggih, para psikolog kognitif lainnya menggarap sistem pemrosesan memori dan pembangkitan ingatan.

Dalam menghubungkan kecerdasan dengan pembelajaran bahasa kedua, bisakah kita sekadar menyatakan bahwa seseorang yang "pintar" akan mampu mempelajari bahasa kedua secara lebih sukses karena kecerdasanya lebih tinggi? Hambatan terbesar bagi pembelajaran bahasa kedua tampaknya bermuara pada masalah memori. Artinya, jika Anda dapat mengingat apa saja yang pernah diajarkan, atau yang pernah Anda dengar, Anda akan menjadi pembelajar yang sangat berhasil. Begitukah? Kelihatannya "IQ pembelajaran bahasa" kita jauh lebih rumit dari itu.

Howard Gardner (1999, 1993) mengusung sebuah teori kontroversial tentang kecerdasan yang memorak-porandakan pemahaman tradisional kita tentang IQ. Mulanya Gardner (1983) mendeskripsikan tujuh kecerdasan berbeda yang, dalam pandangannya, menyediakan sebuah gambaran yang jauh lebih komprehensif tentang kecerdasan. Kemudian dia menambahkan satu kecerdasan lagi (naturalis), dan bahkan bermain-main dengan kemungkinan lebih jauh tentang bentuk-bentuk kecerdasan (spiritual, eksistensial, moral) (Gardner, 2004, 1999). Di luar dua bentuk tradisional kecerdasan (nomor 1 dan 2), delapan **kecerdasan berganda** di bawah ini muncul dalam karya Gardner:

1. Linguistik
2. Logis-matematis
3. Musikal (kemampuan memahami dan menciptakan pola-pola irama dan titinada)
4. Spasial (kemampuan menemukan jalan yang harus dilalui di sebuah lingkungan, membentuk gambaran mental realitas, dan menttransformasi gambaran itu dengan mudah)
5. Kinestetik-tubuh (gerakan motorik sempurna, keunggulan atletik)
6. Naturalis (kepekaan terhadap objek-objek alam (tanaman, binatang, awan)
7. Antarpersonal (kemampuan memahami orang lain, apa yang mereka rasakan, apa yang memotivasi mereka, bagaimana mereka berinteraksi satu sama lain)
8. Kecerdasan intrapersonal (kemampuan memandang diri sendiri, mengembangkan pemahaman tentang identitas diri)

Gardner berkeyakinan bahwa hanya dengan melihat dua kategori pertama kita menyingkirkan banyak sekali kemampuan mental manusia; kita hanya melihat satu bagian dari kapasitas total benak manusia. Lebih jauh, dia menunjukkan bahwa definisi tradisional kita tentang kecerdasan terpaut dengan budaya. "Indera keenam" seorang pemburu di Guinea Baru atau kemampuan navigasi seorang pelaut di Mikronesia tidak terjelaskan dalam definisi IQ Barat kita. Karyanya yang lebih mutakhir (Gardner, 2004) berfokus pada penerapan teori-teori kecerdasan ganda dalam interaksi keseharian ketika kita memanfaatkan orang-orang di sekitar kita untuk mencapai bermacam-macam tujuan.

Dalam gaya tak kalah revolusioner, Robert Sternberg (1988, 1985) juga menggegerkan dunia pengukuran kecerdasan tradisional. Dalam pandangan **triarkis** (*triarchic*) tentang kecerdasan, Sternberg mengemukakan tiga jenis "kepintaran":

- Kemampuan komponensial bagi pemikiran analitis
- Kemampuan eksperiensial untuk terlibat dalam pemikiran kreatif, menggabungkan pengalaman-pengalaman terpisah dengan cara-cara yang cerdas
- Kemampuan kontekstual: "Kepintaran jalanan (Street smartness)" yang memungkinkan orang untuk "mengikuti aturan" dalam memanipulasi lingkungan mereka (orang lain, situasi, lembaga-lembaga, konteks)

Berpendapat bahwa teori psikometri terlalu terobsesi dengan kecepatan mental, Sternberg mendedikasikan penelitiannya bagi tes-tes yang mengukur wawasan, pemecahan masalah keseharian, "akal sehat", pemerolehan gambaran lebih luas atas segala sesuatu, dan kegiatan-kegiatan praktis lain yang terkait erat dengan keberhasilan dalam hidup sehari-hari. Seperti Gardner, Sternberg belakangan juga memberikan suatu dimensi praktis pada penelitiannya yang diterbitkan, yang memperlihatkan bagaimana kecerdasan praktis dan kreatif bisa menentukan keberhasilan seseorang dalam hidup (Sternberg, 2003, 1997).

Akhirnya, dalam upaya lain untuk mengingatkan kita akan bias definisi-definisi tradisional dan tes-tes kecerdasan, karya Daniel Goleman tentang **kecerdasan emosional** (1998, 1995; Merlevede, Bridoux, & Vandamme, 2001) cukup meyakinkan dalam menempatkan emosi, atau yang bisa disebut EQ (*Emotional Quotient*), pada kedudukannya sebagai fungsi intelektual. Pengelolaan sejumput saja emosi-emosi inti—marah, takut, gembira, cinta, jijik, malu, dan lain-lain—akan mendorong dan mengontrol pemrosesan mental atau kognitif yang efisien. Lebih tandas lagi, Goleman mengemukakan bahwa "benak emosional jauh lebih cepat daripada benak rasional, bertindak bahkan tanpa mengambil jeda untuk menimbang apa yang sedang dilakukan. Kecepatan ini mengesampingkan pemikiran analitis kesengajaan yang merupakan ciri utama benak berpikir" (Goleman, 1995, h. 291). Tipe ketujuh dan kedelapan kecerdasan Gardner (antarpersonal dan intrapersonal) tentu saja sarat dengan pemrosesan emosional, tetapi Goleman lebih suka menempatkan emosi pada tingkat tertinggi hietarki kemampuan manusia.

Dengan melebarkan konsep kecerdasan seperti yang dilakukan Gardner, Sternberg, dan Goleman, kita bisa lebih mudah memahami hubungan antara kecerdasan dan pembelajaran bahasa kedua. Dalam definisi tradisionalnya, kecerdasan barangkali tidak banyak kaitannya dengan keberhasilan seseorang sebagai pembelajar bahasa kedua: orang dari berbagai tingkat IQ terbukti berhasil dalam menguasai bahasa kedua. Tetapi Gardner menyandangkan sejumlah atribut penting lain pada gagasan kecerdasan, yakni atribut-atribut yang bisa sangat menentukan bagi keberhasilan menguasai bahasa kedua. Kecerdasan musikal bisa menjelaskan relatif mudahnya beberapa pembelajar dalam menangkap dan memproduksi pola-pola intonasi sebuah

bahasa. Musik juga dapat memberikan fasilitator alami pembelajaran, seperti diperlihatkan McGinn, Stokes, dan Trier (2005) belum lama berselang. Berbagai langgam kinestetik-tubuh sudah dibicarakan sehubungan dengan pembelajaran fonologi sebuah bahasa. Kecerdasan antarpersonal jelas penting sekali dalam proses komunikatif. Faktor-faktor intrapersonal akan dibicarakan rinci dalam Bab 6. Orang bahkan mungkin berspekulasi tentang sejauh mana kecerdasan spasial, khususnya "pemahaman arah", bisa membantu pembelajar budaya kedua dalam menumbuhkan kenyamanan di sebuah lingkungan baru. Kemampuan-kemampuan eksperiensial dan kontekstual Sternberg makin menjelaskan komponen-komponen "bakat khusus" yang dipunyai oleh sebagian orang untuk menguasai bahasa secara cepat, efisien, dan membanggakan. Akhirnya, EQ yang dikemukakan oleh Goleman boleh jadi jauh lebih penting daripada setiap faktor lain dalam mewujudkan keberhasilan berbahasa kedua di ruang kelas maupun dalam konteks tanpa guru.

Berbagai lembaga pendidikan belum lama ini menerapkan kecerdasan berganda Gardner dalam beragam konteks persekolahan. Thomas Armstrong (1994, 1993) misalnya, mengarahkan para guru dan pembelajar pada "tujuh cara menjadi pintar", dan membantu para pendidik untuk mengikis anggapan bahwa jalan menuju kesuksesan di dunia hanyalah kecerdasan linguistik dan logis-matematis. IQ tinggi dalam pengertian tradisional bisa menghasilkan skor tinggi pada ujian sekolah, tetapi mungkin tidak mengisyaratkan kesuksesan dalam bisnis, pemasaran, seni, komunikasi, konseling, atau pengajaran. Dalam pendidikan bahasa asing, Christison (2005, 1999) dan yang lan-lain berhasil menerapkan konsep kecerdasan ganda dalam mengajarkan bahasa Inggris sebagai bahasa kedua dengan menunjukkan bahwa masing-masing kecerdasan terkait dengan tuntutan-tuntutan tertentu di ruang kelas.

Beberapa waktu silam, Oller mengemukakan, dalam sebuah esai meyakinkan, bahwa kecerdasan biar bagaimanapun tetaplah berbasis-bahasa. "Bahasa mungkin bukan hanya sebuah mata rantai vital dalam sisi sosial perkembangan kecerdasan, bisa jadi ia justru fondasi kecerdasan itu sendiri" (1981a, h. 466). Menurut Oller, argumen-argumen dari genetika dan ilmu syaraf menunjukkan "sebuah hubungan mendalam, mungkin malah sebuah kesamaan, antara kecerdasan dan kemampuan berbahasa" (h. 487). Implikasi-implikasi hipotesis Oller bagi pembelajaran bahasa kedua sungguh memukau. Bahasa pertama maupun kedua pasti terikat erat dengan makna dalam pengertiannya yang paling mendasar. Karena itu pembelajaran bahasa kedua yang efektif selalu mengaitkan bentuk-bentuk permukaan bahasa dengan pengalaman-pengalaman bermakna, sebagaimana sudah kita ketahui dalam teori pembelajaran Ausubel. Kekuatan kaitan itu sangat mungkin mungkin sebuah faktor kecerdasan dalam bentuk yang lain.

TEORI PEMBELAJARAN DALAM PRAKTEK: KONTRAS DUA METODE PENGAJARAN BAHASA

Implikasi berbagai teori pembelajaran bagi ruang kelas bahasa sudah sering disebutkan dalam bab ini. Tetapi dua metode pengajaran bahasa yang muncul abad lalu barangkali perlu mendapatkan perhatian khusus. Metode Audiolingual, diilhami oleh prinsip-prinsip behavioristik, dan Pembelajaran Bahasa Komunitas, sebuah upaya langsung untuk menerapkan teori-teori Carl Rogers, bertentangan tajam satu sama lain. Kita tengok saja kedua metode itu sekarang.

Metode Audiolingual

Meletusnya Perang Dunia II menyeret Amerika Serikat ke dalam konflik dunia, mendongkrak kebutuhan agar orang Amerika mahir secara lisan dalam bahasa-bahasa sekutu maupun musuh mereka. Waktu yang tepat bagi sebuah revolusi pengajaran bahasa. Militer AS memberi dorongan dengan mendanai kursus-kursus bahasa intensif dan khusus yang berfokus pada keterampilan aural/oral; kursus-kursus itu dikenal sebagai Program Pelatihan Khusus Tentara—*Army Specialized Training Program* (ASTP)—atau, istilah awamnya, "Metode Tentara". Karakteristik kursus-kursus tersebut adalah banyaknya aktivitas lisan—dril melafalkan dan mengikuti pola serta praktek percakapan—nyaris tanpa tata bahasa atau terjemahan yang lazim dalam kelas-kelas tradisional. Ironis bahwa banyak sekali batu pijakan dari Metode Langsung yang sekarang boleh dikata tidak populer dipinjam dan disuntikkan ke dalam pendekatan baru ini. Tak lama kemudian keberhasilan Metode Tentara dan kebangkitan kembali minat berskala nasional terhadap bahasa asing melecut lembaga-lembaga pendidikan untuk mengadopsi metodologi baru tersebut. Dalam segala variasi dan adaptasinya, Metode Tentara kemudian dikenal pada tahun 1950-an sebagai **Metode Audiolingual** (ALM).

ALM bertumpu erat pada teori linguistik dan psikologis. Para linguis struktural era 1940-an dan 1950-an terlibat dalam apa yang mereka sebut sebagai "analisis deskriptif ilmiah" atas berbagai bahasa, dan para ahli metodologi pengajaran menyaksikan penerapan langsung analisis semacam itu pada pengajaran pola-pola linguistik (Fries, 1945). Pada saat yang sama, para psikolog behavioristik mendukung model-model pembelajaran pengondisian dan pembentukan kebiasaan. Model-model pengondisian klasik dan operant yang sudah dipaparkan dalam bab ini memberikan fondasi sempurna bagi dril mimikri dan latihan-latihan berpola yang merupakan metodolologi audiolingual.

Karakteristik ALM bisa dirangkum dalam daftar berikut (diadaptasi dari Prator & Celce-Murcia, 1979):

1. Materi baru disajikan dalam bentuk dialog.
2. Terdapat ketergantungan pada cara peniruan, penghafalan frase, dan pembelajaran ekstra.

3. Struktur diurutkan dengan analisis "lawan-kata" dan diajarkan satu per satu.
4. Pola-pola struktural diajarkan dengan dril berulang-ulang.
5. Hanya sedikit atau tidak ada penjelasan gramatikal: tata bahasa diajarkan dengan analogi induktif, bukan penjelasan deduktif
6. Kosakata sangat dibatasi dan dipelajari dalam konteks
7. Banyak penggunaan kaset, laboratorium bahasa, dan alat bantu visual.
8. Pelafalan sangat dipentingkan.
9. Penggunaan bahasa ibu diizinkan sedikit saja oleh guru..
10. Respons yang berhasil segera didorong.
11. Ada upaya keras untuk menyuruh murid memproduksi ujaran yang bebas dari kesalahan.
12. Ada kecenderungan memanipulasi bahasa dan mengabaikan isi.

Karena sejumlah alasan ALM menikmati popularitas bertahun-tahun, dan bahkan hingga hari ini adaptasi ALM bisa dijumpai dalam berbagai metodologi kontemporer. ALM berakar kuat dalam perspektif-perspektif teoretis terpandang pada masa itu. Materi-materinya dipersiapkan dengan cermat, diuji, dan disebarkan ke berbagai lembaga pendidikan. "Keberhasilan" bisa dialami lebih eksplisit oleh murid-murid ketika mereka mempraktekkan dialog di luar jam pelajaran.

Tetapi popularitas itu tidak berlanjut selamanya. Sebagian karena pengungkapan secara meyakinkan oleh Wilga Rivers (1964) tentang kelemahan-kelemahan ALM, dan karena kegagalan puncak dalam mengajarkan kemahiran komunikatif jangka panjang, pudarlah popularitas ALM. Kita tahu bahwa bahasa tidak benar-benar diperoleh melalui proses pembentukan kebiasaan dan pembelajaran ekstra, bahwa kesalahan tidak perlu dihindari dengan mengorbankan apa saja, dan bahwa linguistik struktural tidak memberi tahu kita segala sesuatu tentang bahasa yang perlu kita ketahui. Walaupun ALM adalah upaya gagah berani untuk memanen buah dari metodologi-metodologi pengajaran bahasa sebelumnya, akhirnya ia gagal juga, sama seperti nasib semua metode. Tetapi kita mempelajari sesuatu dari kegagalan ALM untuk mewujudkan semua yang dijanjikannya, dan kita melangkah maju.

Pembelajaran Bahasa Komunitas

Zaman audiolingualisme, berikut penekanannya pada bentuk-bentuk umum dan praktek menghafalkan pola-pola yang diproduksi secara ilmiah, mulai memudar ketika revolusi Chomskyan dalam linguistik memalingkan para linguis dan guru bahasa pada "struktur-dalam" bahasa dan ketika para psikolog mulai mengakui bahwa watak semua pembelajaran pada dasarnya afektif dan antarpersonal. Dasawarsa 1970-an adalah era heboh tetapi luar biasa kreatif di mana penelitian bahasa kedua tidak saja lahir tetapi juga mengilhami metode-metode inovatif bagi pengajaran bahasa. Ketika kita makin menyadari pentingnya faktor-faktor kognitif maupun afektif dalam pembelajaran bahasa kedua, metode-metode pengajaran tertentu menjadi populer.

Metode-metode itu berusaha memanfaatkan arti penting faktor-faktor psikologis dalam keberhasilan pembelajar bahasa. Pada saat yang sama mereka dipuji-puji sebagai "inovatif" dan "revolusioner", terutama ketika dibandingkan dengan metodologi Audiolingual atau Penerjemahan Tata Bahasa. Klaim-klaim keberhasilan mereka, yang dilontarkan oleh para pendiri dan pendukung-pendukung mereka, sering dilebih-lebihkan demi memikat para guru untuk menghadiri lokakarya dan seminar akhir pekan, membeli buku baru, kaset dan video, demi tujuan, tentu saja, menyiapkan para pembelajar mereka untuk mencapai puncak potensi. Klaim-klaim tersebut, yang dilebih-lebihkan dan kelewat digeneralisasi, membuat David Nunan (1989, h, 97) menyebut metode-metode masa itu sebagai metode "desainer": menjanjikan kesuksesan, satu ukuran pas untuk semua!

Di luar banyaknya klaim berlebihan yang dilontarkan untuk metode-metode semacam itu, tetap saja mereka adalah bagian penting dari sejarah pengajaran bahasa kita, dan mereka memberi kita beberapa wawasan tentang pembelajaran bahasa yang masih menerangi praktek-praktek pengajaran kita. Sekarang kita tengok saja salah satu metode "desainer" itu, Pembelajaran Bahasa Komunitas atau *Community Language Learning* (CLL), yang dibangun cepat-cepat untuk mempraktekkan teori pembelajaran Carl Rogers.

Dalam model pendidikan "Konseling-Pembelajaran" yang digagasnya, Charles Curran (1972) diilhami oleh pandangan Carl Rogers tentang pendidikan (Rogers, 1951) di mana murid dan guru bergabung untuk memudahkan pembelajaran dalam konteks menghargai dan menghormati masing-masing individu dalam kelompok. Dalam suasana demikian, setiap orang melonggarkan pertahanan yang menghalangi komunikasi terbuka antarpersonal. Kecemasan yang disebabkan oleh konteks pendidikan dikurangi oleh komunitas yang mendukung. Kehadiran guru tidak dianggap sebagai ancaman, juga bukan tugas guru untuk memberlakukan batasan; justru, selaku seorang "penasihat", peran guru adalah memusatkan kepeduliannya pada klien (murid) dan kebutuhan mereka.

Model pendidikan Curran diperluas ke konteks pembelajaran bahasa dalam bentuk **Pembelajaran Bahasa Komunitas** (CLL) (LaForge, 1971). Walaupun adaptasi-adaptasi khusus CLL ada banyak, metodologi dasarnya jelas. Kelompok klien (pembelajar), setelah terlebih dahulu membangun hubungan antarpersonal dan kepercayaan dalam bahasa asli mereka, duduk dalam sebuah lingkaran dengan penasihat (guru) berada di luar lingkaran. Para murid mungkin benar-benar pemula dalam bahasa asing itu. Ketika salah seorang dari mereka ingin mengatakan sesuatu kepada kelompok atau kepada seseorang, dia mengucapkan itu dalam bahasa asli (katakanlah, Inggris) dan sang penasihat menerjemahkan ujaran itu bagi pembelajar yang bersangkutan dalam bahasa kedua (anggap saja, Jepang). Pembelajar itu lantas mengulangi kalimat Jepang tadi seakurat mungkin. Klien-klien lain menanggapi, dalam bahasa Inggris; ujaran diterjemahkan oleh penasihat; klien mengulangi; dan percakapan berlanjut. Jika memungkinkan percakapan direkam untuk didengarkan lain waktu, dan pada akhir tiap sesi para pembelajar secara induktif bersama-sama mencoba menghimpun

informasi tentang bahasa baru itu. Jika dikehendaki, penasihat bisa melakukan peran lebih mengarahkan dan memberikan cukup penjelasan tentang kaidah atau item linguistik tertentu.

Ketika para pembelajar menjadi semakin terbiasa dengan bahasa asing itu, komunikasi yang makin langsung bisa berjalan, dengan penasihat makin jarang memberikan penerjemahan langsung dan informasi, sampai setelah banyak sesi, bahkan berbulan-bulan atau bertahun-tahun kemudian, para pembelajar mencapai kefasihan dalam bahasa perbincangan. Pada titik itu para pembelajar menjadi mandiri.

Ada kelebihan dan kekurangan untuk sebuah metode seperti CLL. CLL adalah upaya mempraktekkan filosofi Carl Rogers dan mengatasi beberapa faktor afektif yang mengancam dalam pembelajaran bahasa kedua. Tetapi ada beberapa problem praktis dan teoretis dengan CLL. Guru-penasihat bisa menjadi terlalu nondirektif. Meski usaha keras secara induktif adalah komponen yang sangat diperlukan dalam pembelajaran bahasa kedua, hari-hari dan pekan-pekan pertama yang melelahkan dan tertatih-tatih dalam ketidaktahuan tentang CCL bisa diringankan dengan pembelajaran deduktif yang lebih diarahkan: dengan diberi tahu. Barangkali baru nanti, ketika pembelajar sudah menjadi lebih mandiri, sebuah strategi induktif benar-benar berhasil. Dan, tentunya, keberhasilan CCL banyak bergantung pada keahlian menerjemahkan si penasihat. Penerjemahan adalah sebuah proses pelik dan kompleks, dan lebih gampang diomongkan ketimbang dikerjakan; jika aspek-aspek subtil bahasa keliru diterjemahkan, bisa jadi akan muncul pemahaman yang tidak begitu efektif terhadap bahasa sasaran.

Walaupun mengandung berbagai kelemahan, CCL menawarkan wawasan tertentu bagi guru. Kita diperingatkan untuk mengurangi kegelisahan pembelajar, menciptakan sebisa mungkin sebuah kelompok suportif di ruang kelas kita, memperbolehkan para murid berinisiatif dalam bahasa, dan mengarahkan pembelajar pada pembelajaran otonom untuk menyongsong hari ketika mereka tak lagi punya guru yang membimbing mereka. Sungguhpun kita disodori contoh sebuah metode yang sepenuhnya berbeda dari ALM yang diilhami pemikiran behavioristik, kita juga diingatkan bahwa kelas bahasa yang paling efektif memanifestasikan hal-hal kecil dari dua metode yang bertentangan ini. Kita diingatkan pada perlunya bersikap bijaksana dalam menyeleksi aktivitas-aktivitas untuk pelajaran kita.

* * * * *

Banyak yang bisa kita petik dari pemahaman tentang prinsip-prinsip pembelajaran yang disampaikan dalam bab ini, tentang berbagai cara memahami apa kecerdasan itu, dan tentang bagaimana penelitian pembelajaran diterapkan di kelas-kelas pengajaran bahasa. Beberapa aspek pembelajaran bahasa mungkin menghendaki proses pengondisian (sebagaimana ditekankan dalam ALM); aspek-aspek yang lain mensyaratkan proses kognitif bermakna; yang lainnya lagi bergantung pada rasa aman rekan-rekan sesama pembelajar yang saling mendukung dalam interaksi bebas dan

sukarela (seperti dicontohkan dalam CLL); ada lain lagi yang terkait dengan struktur total intelektual seseorang. Masing-masing aspek adalah penting, tetapi tidak ada teori gabungan yang konsisten dan mujarab untuk setiap konteks pembelajaran bahasa kedua. Setiap guru harus menjalani proses yang cukup intuitif dalam memutuskan sintesis terbaik teori demi mendapatkan analisis cerdas tentang konteks tertentu yang dihadapi. Intuisi itu akan ditumbuhkembangkan oleh sebuah pemahaman utuh tentang kelayakan dan juga tentang kekuatan dan kelemahan bermacam perspektif pembelajaran.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) tugas individual; (G) tugas grup atau pasangan; (K) diskusi seluruh kelas

1. (G) Kelas dibagi menjadi empat kelompok, dengan masing-masing pemikiran dari empat teoretisi pembelajaran yang dibahas dalam bab ini diserahkan kepada tiap-tiap kelompok. Tugas kelompok-kelompok itu adalah "mempertahankan" teori khas mereka sebagai yang paling berwawasan atau komplet. Untuk itu masing-masing kelompok harus merangkum keunggulan dan mengantisipasi argumen-argumen kelompok lain.
2. (K) Temuan-temuan dari empat kelompok itu bisa disampaikan ke seluruh kelas dalam sebuah "debat" mengenai teori pembelajaran mana yang punya kontribusi paling banyak bagi pemahaman proses SLA.
3. (K) Uraikan perbedaan antara respons yang dipancing dan respons yang dipancarkan. Dapatkah Anda menguraikan secara rinci beberapa *operant* yang dipancarkan oleh pembelajar dalam sebuah kelas bahasa asing? Dan beberapa respons yang dipancing? Uraikan secara rinci beberapa imbalan yang terdapat di kelas bahasa. Seberapa efektif imbalan tertentu?
4. (I) Skinner yakin bahwa hukuman, atau dorongan negatif, hanyalah cara lain untuk mengarahkan perhatian pada perilaku yang tidak diinginkan dan oleh sebab itu harus dihindari. Apakah menurut Anda koreksi terhadap kesalahan-kesalahan murid di kelas merupakan dorongan negatif? Bagaimana bisa perlakuan salah diberi tafsiran positif, dalam pengertian Skinnerian?
5. (G) Tulislah beberapa aktivitas yang Anda anggap hafalan dan beberapa lainnya yang bermakna dalam kelas bahasa yang Anda ikuti (atau Anda ajar). Apakah beberapa aktivitas termasuk dalam wilayah abu-abu? Evaluasilah efektivitas semua aktivitas yang ditulis oleh kelompok Anda. Sampaikan kesimpulan Anda kepada seluruh kelas.
6. (G) Berpasangan, dengan cepat dan ringkas ungkapkan beberapa contoh "pemangkasan kognitif" atau lupa sistematis yang terjadi dalam sebuah kelas bahasa asing. Misalnya, apakah definisi-definisi termasuk dalam kategori ini? Atau kaidah-kaidah gramatikal? Sebutkan beberapa cara yang bisa dipakai oleh guru untuk membantu pemangkasan semacam itu.

7. (K) Di satu sisi Skinner, Ausubel, dan Rogers mewakili sudut pandang-sudut pandang yang sangat berbeda—setidak-tidaknya mereka berfokus pada segi-segi berlainan pembelajaran manusia. Menurut Anda, mungkinkah mensintesiskan ketiga sudut pandang tersebut? Dalam hal apa ketiga psikolog itu mengungkapkan "kebenaran"? Dalam hal apa mereka berbeda secara substansial? Cobalah merumuskan sebuah pemahaman utuh tentang pembelajaran manusia dengan mengambil yang terbaik dari ketiga sudut pandang tersebut. Apakah teori gabungan Anda mengatakan sesuatu kepada Anda tentang bagaimana orang mempelajari sebuah bahasa kedua? Tentang bagaimana Anda harusnya mengajar bahasa kedua?
8. (G) Lihat kembali subbab tentang kecakapan berbahasa asing. Dari yang Anda pelajari, faktor-faktor apa yang menurut Anda seharusnya terwakili dalam sebuah tes komprehensif kecakapan? Bandingkan saran kelompok Anda dengan saran kelompok-kelompok lain.
9. (G/K) Kelas dibagi menjadi delapan pasangan. Untuk setiap pasangan, berikan salah satu dari delapan kecerdasan ganda Gardner. (Pasangan selebihnya bisa menangani kecerdasan spiritual, eksistensial, dan moral yang diusulkan Gardner). Dalam kelompok Anda, sampaikan secara cepat dan singkat aktivitas atau teknik lazim kelas bahasa yang menempa jenis kecerdasan Anda. Buatlah daftar aktivitas Anda dan bandingkan dengan daftar orang lain.

SARAN BACAAN

Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kedua buku teks pengantar SLA ini, yang ditulis dalam bahasa yang mudah dimengerti untuk mahasiswa tingkat pertama, menyediakan rangkuman berguna tentang teori-teori pembelajaran, termasuk beberapa perspektif yang tidak tercakup dalam bab ini.

Robinson, P. (2005). Aptitude and L2 acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 46-73.

Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. Dalam P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (h. 69-93). Amsterdam: Benjamins.

Penelitian tentang kecakapan berbahasa meredup selama beberapa dasawarsa sebelum penelitian tentang masalah ini dihidupkan lagi baru-baru ini. Dalam kedua artikel itu, Peter Robinson dan Peter Skehan menawarkan rangkuman informatif tentang perkembangan terbaru dalam penelitian mengenai kecakapan bahasa kedua.

Gardner, H. (2004). *Changing minds*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Ketiga buku ini memperlihatkan evolusi karya tiga orang peneliti kecerdasan, Howard Gardner, Daniel Goleman, dan Robert Sternberg, yang kini ditujukan kepada audiens awam. Mereka menunjukkan bagaimana pandangan mereka tentang "kepintaran" bisa diterapkan pada situasi dan problem dan hubungan sehari-hari. Walaupun ketiga buku itu tidak terfokus pada pemerolehan bahasa, sebagian saran yang terdapat di situ bisa diadaptasi untuk pembelajaran bahasa.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 4

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 Bab 1 untuk panduan umum menulis jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang sedang diikuti.

- Jika Anda harus mengklasifikasi pendekatan Anda terhadap pembelajaran bahasa asing, apakah itu akan lebih Skinnerian, Ausubelian, atau Rogersian? Atau kombinasi ketiganya?
- Kadang-kadang guru tidak memberi muridnya kesempatan *mengeluarkan* bahasa di kelas, dan terus *memancing* terlalu banyak. Kadang-kadang sebaliknya yang terjadi. Bagaimana pengalaman Anda? Jika Anda merasa (atau pernah merasa) bahwa Anda tidak punya cukup kesempatan untuk sengaja berbicara, apa yang bisa (pernah bisa) Anda lakukan untuk mengubah pola itu?
- Rogers merekomendasi pembelajaran "nondefensif". Apakah Anda merasa sedang belajar mempertahankan diri dari ketidaksetujuan guru, atau dari rekan-rekan sekelas Anda, atau dari skor jelek? Apakah rekan-rekan sekelas itu sekutu atau saingan Anda?
- Tanpa pernah benar-benar mengikuti tes kecakapan bahasa tradisional, bagaimana Anda menilai "bakat khusus" Anda untuk belajar bahasa? Entah penilaian mandiri Anda tinggi atau rendah, menurut Anda apa komponen-komponen kunci kecakapan berbahasa yang tinggi? Bisakah Anda "mempelajari" sebagian dari kemampuan-kemampuan itu?
- Adakah dari delapan tipe kecerdasan Gardner yang menarik Anda karena sangat penting bagi keberhasilan Anda dalam mempelajari bahasa asing? Atau, bagaimana dengan tiga pandangan Sternberg tentang kecerdasan? Atau EQ Goleman? Adakah kecerdasan yang tidak Anda pergunakan? Apa yang bisa Anda lakukan mengenai hal ini?
- Apakah Anda pernah diajar dengan teknik-teknik Audiolingual (pengulangan dan dril hafalan) maupun aktivitas-aktivitas mirip CLL (kelompok suportif kecil yang didorong untuk memulai ujaran Anda sendiri), yang dibahas pada akhir bab ini? Jika pernah, apa penilaian Anda tentang efektivitas mereka?

BAB 5

GAYA DAN STRATEGI

TEORI pembelajaran, " delapan jenis" pembelajaran Gagné, proses transfer, serta model-model kecakapan dan kecerdasan, semuanya adalah upaya menjabarkan sifat universal manusia dalam pembelajaran. Mereka berupaya menjelaskan secara global bagaimana orang mengindra, menyaring, menyimpan, dan mengingat informasi. Proses-proses semacam itu, tema tunggal bab lalu, bukanlah penyebab begitu banyaknya perbedaan *di antara* para individu dalam cara mereka belajar, atau perbedaan *di dalam* diri siapa pun. Sekalipun kita semua memperlihatkan sifat dasar pembelajaran manusia, setiap orang mendekati sebuah problem, mempelajari serangkaian fakta, atau menata perasaan dari sudut pandang yang unik. Bab ini membahas variasi-variasi kognitif dalam pembelajaran bahasa kedua, yaitu variasi dalam gaya pembelajaran yang berbeda pada orang per orang, dan strategi yang dipakai untuk mengatasi problem khusus dalam konteks khusus.

PROSES, GAYA, DAN STRATEGI

Sebelum kita melihat secara spesifik beberapa gaya dan strategi pembelajaran bahasa kedua, berikut adalah penjelasan singkat mengenai perbedaan antara proses, gaya, dan strategi sebagai istilah-istilah yang dipakai dalam literatur pemerolehan bahasa kedua. Secara historis, ada semacam kerancuan dalam penggunaan ketiga istilah ini, dan bahkan dalam literatur baru pun Anda akan menjumpai sejumlah variasi dalam penggunaan istilah-istilah ini. Cohen (1988), misalnya, suka menyebut strategi yang sudah menjadi kebiasaan dan tak lagi dalam kendali kesadaran pembelajar sebagai "proses". Maka penting kiranya mendefinisikan secara cermat istilah-istilah ini sejak awal.

Proses adalah yang paling umum dari ketiga konsep, dan pada dasarnya merupakan fokus bab sebelumnya. Semua manusia terlibat dalam proses-proses universal tertentu. Seperti halnya kita memerlukan udara, air, dan makanan untuk kelangsungan hidup, begitu pula semua manusia dengan kecerdasan normal menjalani tingkat-tingkat atau tipe-tipe tertentu pembelajaran. Manusia pada umumnya membangun hubungan-hubungan stimulus-respons dan digerakkan oleh imbalan dan hukuman. Kita semua terlibat dalam asosiasi, penyimpanan makna dan hafalan, transfer, generalisasi, dan

interferensi. Semua orang memiliki semacam bakat untuk mempelajari bahasa kedua, yang bisa tergambar dalam proses pembelajaran verbal tertentu. Kita semua mempunyai, dalam proporsi yang berlainan, kemampuan untuk melipatgandakan kecerdasan. Proses adalah karakteristik semua manusia.

Gaya adalah sebuah istilah yang merujuk kepada kecondongan atau kesukaan yang konsisten dan agak tahan lama di dalam diri seseorang. Gaya adalah karakteristik umum kerja intelektual (dan jenis kepribadian juga) yang berkenaan dengan Anda sebagai individu, dan yang membedakan Anda dari orang lain. Misalnya, Anda mungkin lebih berorientasi visual, lebih toleran kepada ambiguitas, atau lebih reflektif ketimbang seseorang yang lain—semua itu adalah gaya yang mencirikan sebuah pola umum atau dominan dalam pemikiran atau perasaan Anda. Maka gaya bervariasi di antara orang per orang.

Strategi adalah metode khusus untuk mendekati masalah atau tugas, langgam-langgam operasi untuk meraih tujuan tertentu, rancangan tersusun untuk mengendalikan dan memanipulasi informasi tertentu. Oxford & Ehrman (1998, h. 6) mendefinisikan strategi pembelajaran bahasa kedua sebagai "tindakan, perilaku, langkah, atau teknik spesifik...yang dipakai oleh murid untuk meningkatkan pembelajaran mereka sendiri". Ia adalah "siasat tempur" yang disesuaikan dengan konteks yang mungkin bervariasi dari waktu ke waktu, atau dari satu situasi ke situasi lain, atau bahkan dari satu budaya ke budaya lain. Strategi bervariasi *di dalam* diri seseorang. Setiap dari kita memiliki sejumlah alternatif untuk memecahkan masalah tertentu, dan kita memilih satu—atau beberapa—untuk menyelesaikan "masalah" tertentu dalam pembelajaran bahasa kedua.

Saat mulai mempelajari gaya dan strategi dalam pembelajaran bahasa kedua, kita bisa memetik manfaat dengan memahami "lapisan-lapisan bawang" ini, atau titik-titik yang membentuk garis panjang, yang terentang mulai dari perlengkapan universal pembelajaran sampai variasi tertentu di dalam diri seseorang.

GAYA PEMBELAJARAN

Beberapa tahun lalu saya mendarat di bandara Napoli, Italia, pada pukul tiga dini hari, setelah hari yang runyam karena ketinggalan pesawat, penundaan, dan perjalanan memutar yang dimulai pada pagi sebelumnya di Barcelona. Bandara praktis kosong, dan yang paling aduhai, tas perjalanan saya hilang! Tak ada seorang pun pada jam itu yang bisa berbahasa Inggris dan bahasa Italia saya terbatas pada frase-frase mudah yang sekarang tak berguna bagi saya. Apa yang saya lakukan?

Dengan sebuah gaya yang secara umum cenderung **toleran terhadap ambiguitas**, pertama-tama saya berkata kepada diri sendiri agar tidak gusar, dan tetap kalem meskipun sedang kelelahan dan frustrasi. Gaya **otak kiri** saya memerintahkan saya untuk mengambil langkah logis praktis dan fokus hanya pada rincian-rincian penting saat itu. Secara berbarengan, kecenderungan yang kadang sama besarnya untuk menggunakan pendekatan **otak kanan** memungkinkan saya berempati kepada

personel bandara dan menggunakan sejumlah strategi komunikatif alternatif agar pesan saya sampai. Saya cukup **reflektif** untuk bersabar terhadap miskomunikasi dan ketidakmampuan saya untuk berkomunikasi dengan baik, tetapi cukup **impulsif** sampai taraf bahwa saya mesti berkeras untuk melakukan tindakan sesegera mungkin.

Cara kita belajar hal-hal secara umum dan cara kita mengatasi sebuah problem tampaknya tergantung pada hubungan yang agak samar-samar antara kepribadian dan kognisi; hubungan ini disebut **gaya kognitif.** Ketika gaya-gaya kognitif secara khusus terhubung kepada konteks pendidikan, di mana faktor afektif dan fisiologis saling berjalin, mereka lazim disebut sebagai **gaya pembelajaran.**

Gaya pembelajaran mungkin dianggap sebagai "sifat-sifat kognitif, afektif, dan fisiologis yang relatif merupakan indikator tentang bagaimana pembelajar mengindra, berinteraksi dengan, dan merespons lingkungan pembelajaran" (Keefe, 1979, h. 4). Atau, lebih sederhana lagi, Skehan (1991, h. 288) mendefinisikan gaya pembelajaran sebagai "sebuah kecenderungan umum, sukarela atau tidak, untuk melakukan pemrosesan informasi dalam sebuah cara tertentu". Dalam tugas berat mempelajari bahasa kedua, tugas yang begitu dalam melibatkan faktor-faktor afektif, studi gaya pembelajaran berhasil memunculkan variabel-variabel penting. Gaya-gaya semacam itu bisa memberi banyak sumbangan bagi penyusunan teori terpadu pemerolehan bahasa kedua.

Seperti yang segera akan Anda jumpai, gaya pembelajaran menjembatani emosi dan kognisi. Misalnya, sebuah **gaya reflektif** pastilah tumbuh dari pribadi yang reflektif atau mood yang reflektif. Sebaliknya, **gaya impulsif** biasanya muncul dari sebuah keadaan emosional yang impulsif. Gaya-gaya orang ditentukan oleh cara mereka menyerap apa-apa dari lingkungan mereka. Mengingat bahwa proses penyerapan tidak melulu kognitif, maka wilayah fisik, afektif, dan kognitif pun bergabung dalam gaya-gaya pembelajaran. Beberapa orang akan berpendapat bahwa gaya adalah sifat stabil di dalam diri orang dewasa. Ini pandangan yang meragukan, sebagaimana ditulis oleh Dörnyei dan Skehan (2003, h. 602): "Sebuah kecenderungan sikap mungkin saja berurat akar, tetapi tetap menyiratkan adanya semacam kapasitas untuk luwes dan ruang untuk mengadaptasi gaya-gaya tertentu guna menghadapi tantangan situasi-situasi tertentu." Tiap orang mungkin memperlihatkan kecenderungan umum terhadap sebuah gaya atau yang lainnya, tetapi konteks yang berbeda akan membangkitkan gaya yang berbeda pada orang yang sama. Barangkali orang yang "cerdas" dan "sukses" adalah orang yang "bikognitif"—yang memiliki keluwesan untuk menyesuaikan gaya.

Jika saya mencoba menghitung semua gaya pembelajaran yang telah dikenali oleh para pendidik dan psikolog, akan muncul daftar sangat panjang mengenai setiap faktor indrawi, komunikatif, budaya, afektif, dan intelektual yang bisa dibayangkan. Sejak penelitian awal oleh Ausubel (1968, h. 171) dan Hill (1972) tentang pembelajaran umum untuk semua subjek, hingga penelitian yang lebih baru khusus tentang pemerolehan bahasa kedua (Ehrman & Leaver, 2003; Wintergerst, DeCapua, & Itzen, 2001; Cohen, 1998; Ehrman, 1996; Oxford & Anderson, 1995; Reid,

1995), lusinan gaya berbeda telah dikenali. Ehrman & Leaver (2003) meneliti relevansi sembilan gaya semacam itu untuk pemerolehan bahasa kedua.

1. Dependensi-independensi bidang
2. Acak (nonlinier) vs. berurutan (linier)
3. Umum vs. khusus
4. Induktif vs. deduktif
5. Sintetis vs. analistis
6. Analog vs. digital
7. Konkret vs. abstrak
8. Penyetaraan vs. penajaman
9. Impulsif vs. reflektif

Para peneliti lain (Brown, 2002; Reid, 1995; Danesi, 1998; Chapelle & Roberts, 1986; Chapelle, 1983; Stevick, 1982) menambahkan beberapa faktor lagi, termasuk gaya otak kiri dan kanan, toleransi ambiguitas, dan gaya visual/auditoris/kinestetis, ke daftar faktor-faktor keberhasilan pemerolehan. Lima dari gaya-gaya ini, karena relevansi mereka terhadap pengajaran, diuraikan sebagai bahan pertimbangan di bagian-bagian berikut.

Independensi Bidang

Ingatkah Anda akan buku-buku berwarna yang Anda lahap semasa kecil, sebuah gambar hutan dengan pepohonan dan bunga-bunga eksotis, dan keterangan gambar yang berbunyi, "Temukan monyet-monyet yang bersembunyi di pepohonan"? Jika Anda melihat dengan saksama, Anda segera bisa menemukan mereka, beberapa ekor jungkir balik, beberapa tampak samping, ada yang berada di tempat tinggi maupun rendah; belasan ekor kera disamarkan oleh garis-garis yang pada awalnya hanya terlihat seperti pohon dan dedaunan. Kemampuan untuk menemukan monyet-monyet itu bertumpu pada gaya **independensi bidang** Anda: kemampuan Anda untuk melihat sebuah item atau faktor tertentu yang relevan di sebuah "bidang" yang tersusun atas item-item yang mengacaukan. Dalam istilah psikologi umum, bidang itu bisa bersifat perseptual, atau lebih abstrak dan merujuk kepada himpunan pemikiran, gagasan, atau perasaan, dan, dari sana, tugas Anda adalah melihat subhimpunan tertentu yang relevan. Sebaliknya, **dependensi bidang** adalah kecenderungan untuk "tergantung" pada bidang total sehingga bagian-bagian yang melekat dalam bidang itu tidak mudah dikenali, sementara bidang total itu terlihat lebih jelas sebagai bentuk gabungan. Dependensi bidang bersinonim dengan **kepekaan bidang**, sebuah istilah yang konotasinya lebih positif.

Gaya bebas bidang atau *field independent* (FI) memungkinkan Anda membedakan bagian-bagian dari suatu keseluruhan, berkonsentrasi pada sesuatu (semisal membaca di stasiun kereta yang gaduh), atau menganalisis variabel-variabel terpisah tanpa dicemari variabel-variabel di sekitarnya. Di sisi lain, *terlalu banyak* FI bisa mengakibatkan

"pandangan sempit" kognitif: Anda hanya melihat bagian-bagian dan bukan hubungan mereka dengan bidang keseluruhan. "Anda tak bisa melihat hutan karena adanya pohon-pohon," begitu kata pepatah. Dilihat dengan cara ini, berkembangnya gaya ketergantungan bidang atau *field dependent* (FD) memiliki efek positif: Anda melihat gambar keseluruhan, pemandangan yang lebih luas, konfigurasi umum dari sebuah problem, ide, atau peristiwa. Maka, jelas bahwa FI maupun FD diperlukan untuk masalah kognitif dan afektif yang kita hadapi.

Literatur tentang dependensi-independensi bidang atau *field independence-dependence* (FID) (Witkin & Goodenough, 1981; Witkin, 1962) telah memperlihatkan bahwa FI meningkat saat anak memasuki masa dewasa, bahwa orang condong dominan ke salah satu langgam, dan bahwa FID adalah sifat yang relatif stabil pada usia dewasa. Di budaya Barat kita mendapati bahwa laki-laki condong lebih FI, dan bahwa FI berkaitan dengan salah satu dari tiga faktor utama yang lazim dipakai untuk merumuskan kecerdasan (faktor analisis), tapi tidak dengan dua faktor lain (pemahaman verbal dan pemusatan perhatian). Secara umum, sejauh mana suatu gaya FID berkembang tatkala seorang anak mendewasa sangat dipengaruhi oleh tipe masyarakat dan rumah di mana si anak diasuh. Masyarakat otoriter atau agraris, yang biasanya sangat sosialis dan mempraktekkan pengasuhan yang keras, condong menghasilkan lebih banyak FD. Masyarakat demokratis, industri, dan kompetitif dengan norma pengasuhan yang lebih longgar condong menghasilkan orang-orang FI.

Secara afektif, orang dengan FI yang lebih dominan umumnya condong lebih independen, kompetitif, dan percaya diri. Orang-orang FD condong lebih bersosialisasi, menyatukan diri dengan orang-orang di sekitar mereka, dan biasanya lebih berempati dan memahami perasaan dan pemikiran orang lain.

Bagaimana semua ini berhubungan dengan pembelajaran bahasa kedua? Dua hipotesis yang bertentangan pun muncul. Pertama, kita bisa menyimpulkan bahwa FI terkait erat dengan pembelajaran kelas yang melibatkan analisis, perhatian kepada rincian, dan kemampuan mengikuti latihan, dril, dan aktivitas terfokus lain. Dan penelitian mendukung hipotesis semacam ini. Naiman, Fröhlich, Stern, dan Todesco (1978) menjumpai murid kelas 2 SMP, 1 SMA, dan 3 SMA penutur bahasa Inggris yang belajar bahasa Prancis di Toronto bahwa FI berkorelasi secara positif dan signifikan dengan keberhasilan bahasa di ruang kelas. Studi-studi lain (Johnson, Prior, & Artuso, 2000; Jamieson, 1992; Hansen, 1984; Stansfield, 1981) menjumpai bukti relatif kuat di kelompok-kelompok pembelajar dewasa mengenai hubungan antara FI dan ukuran formal (tes) performa bahasa, yang dalam beberapa hal membutuhkan kemampuan analitis.

Chapelle dan Roberts (1986) mendukung korelasi gaya FI dengan keberhasilan bahasa melalui dua alat ukur, yakni tes tertulis dan wawancara lisan. (Menyangkut korelasi dengan wawancara lisan, hal ini sedikit mengejutkan dan akan kita bahas lagi di bawah sehubungan dengan hipotesis kedua.) Abraham (1985) mendapati bahwa pembelajar FI tampil lebih baik dalam pelajaran deduktif, sementara mereka dengan gaya-gaya FD lebih berhasil dengan rancangan pelajaran induktif. Studi-studi

lain (Chapelle & Green, 1992; Alptekin & Atakan, 1990; Chapelle & Abraham, 1990) menghadirkan bukti lebih lanjut mengenai superioritas gaya FI untuk keberhasilan bahasa kedua. Selanjutnya, Elliot (1995a, 1995b) menemukan kerenggangan korelasi antara FI dan akurasi pengucapan. Dan dalam sebuah kajian terhadap penelitian FID selama beberapa dasawarsa, Hoffman (1977, h. 225) menyimpulkan bahwa "penelitian lebih lanjut ... mesti dilakukan sebelum hipotesis mengenai hubungan FD/I dan SLA ditinggalkan orang." Saran serupa juga dibuat oleh Dörnyei dan Skehan (2003, h. 604): "... Berkat munculnya premis mutakhir mengenai rekonseptualisasi dan alat pengukuran baru, mungkin akan ada ruang bagi penelitian tambahan untuk bidang yang beberapa tahun lalu kelihatannya tak minati."

Hipotesis kedua, sebagai lawan yang pertama, menyebut bahwa sebuah gaya FD—karena asosiasinya dengan empati, jangkauan sosial, dan kemampuan memahami pemikiran orang lain—akan menghasilkan pembelajaran sukses dalam aspek-aspek komunikatif bahasa kedua. Sekalipun tak ada yang menyangkal kelogisan hipotesis kedua ini, sedikit sekali bukti empiris yang terkumpul untuk mendukungnya. Alasan utama untuk kelangkaan bukti semacam itu adalah tidak adanya tes nyata FD.

Tes standar FI, Tes Gambar Tersembunyi atau *Group Embedded Figures Test* (GEFT) (Oltman, Raskin, & Witkin, 1971) mengharuskan para subjek untuk mengenali atau mendeteksi bentuk-bentuk geometris kecil yang tersembunyi dalam desain geometris yang lebih besar. Nilai tinggi pada tes semacam ini mengindikasikan FI, tetapi nilai rendah *tidak* dengan sendirinya menyiratkan FD yang relatif tinggi. Fakta terakhir ini sayangnya tak diakui oleh setiap peneliti yang menafsirkan hasil tes gambar tersembunyi. Johnson, Prior, dan Artuso (2000), misalnya, menyimpulkan bahwa "sebuah gaya yang lebih FD terkait dengan skor yang lebih baik dalam performa komunikatif bahasa kedua" (h. 529), tetapi studi mereka tak pernah benar-benar mengukur FD! Sebaliknya, dengan mengasumsikan sejumlah korelasi negatif antara skor GEFT dan takaran komunikatif, mereka lantas menyimpulkan hubungan antara FD dan kemampuan komunikatif. Jadi kita tak diberi cara-cara baku untuk mengukur FD, sehingga hipotesis kedua sebagian besar hanya didukung oleh kabar burung atau kesaksian.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Penelitian awal atas FI (Witkin, 1962) melaporkan beberapa jenis tes FI, termasuk Tes Tongkat dan Bingkai. Dalam prosedur ini, peserta tes masuk ke bilik gelap gulita. Tugas mereka adalah menempatkan tongkat bercahaya di dalam sebuah bingkai segi empat bercahaya. Saat bingkai muncul pada berbagai sudut, mereka harus meletakkan tongkat di posisi yang mereka rasa "tegak lurus", tanpa memandang berbagai posisi bingkai. FI adalah tingkatan sejauh mana peserta tes bisa menempatkan tongkat secara tepat tanpa terpengaruh oleh bingkai.

Implikasi Pengajaran: Sudah pasti, kelas tak bisa dilengkapi dengan peralatan rumit Tongkat dan Bingkai, ataupun bahan-bahan yang dibutuhkan untuk Tes Kelompok Gambar Tersembunyi. Mungkin guru kelas bahasa sebaiknya menggunakan intuisi mereka sendiri berkenaan dengan FID murid dan bertindak membangkitkan kesadaran murid akan gaya, kekuatan, serta kelemahan mereka. Bagaimana Anda (jika Anda sudah mengajar) membantu murid Anda menjadi sadar akan gaya-gaya? Sebagai seorang murid, bagaimana guru Anda membantu Anda menyadari gaya-gaya itu?

Dua hipotesis di atas dipandang paradoksal: bagaimana mungkin FD menjadi lebih penting sementara FI sama pentingnya? Jawaban untuk paradoks ini tampaknya adalah *kedua* gaya jelas penting. Dua hipotesis itu berurusan dengan dua jenis pengajaran yang berbeda. Jenis pertama menyiratkan komunikasi tatap muka alami, suatu jenis komunikasi yang sangat jarang berlangsung di kebanyakan kelas bahasa. Jenis kedua melibatkan aktivitas kelas yang lazim: dril, latihan, tes, dan seterusnya. Sepertinya, pembelajaran bahasa "alami" di "lapangan", di luar batasan ruang kelas, terbantu oleh gaya FD, dan, sebaliknya, jenis pembelajaran di ruang kelas ditingkatkan oleh gaya FI.

Ada penelitian untuk mendukung kesimpulan semacam itu. Guiora, Brannon, dan Dull (1972b) memperlihatkan bahwa empati terkait dengan pemerolehan bahasa dan, sekalipun orang bisa kurang setuju pada beberapa faktor rancangan eksperimental mereka (H.D. Brown, 1973), kesimpulan ini tampak masuk akal dan juga didukung oleh bukti pengamatan dan intuisi. Beberapa studi perintis FID (Brown, 1977a) mengindikasikan bahwa FI berkorelasi negatif dengan wawancara informal pembelajar bahasa Inggris dewasa di Amerika Serikat. Dan karena itu FID tampaknya bakal bisa menyodorkan satu pemikiran yang membedakan pembelajaran bahasa kedua "ruang kelas" (dengan guru) dari pembelajaran bahasa kedua "alamiah" (tanpa guru).

FID mungkin juga akan menjadi alat berharga untuk membedakan pemerolehan bahasa anak-anak dan dewasa. Anak-anak, yang didominasi FD, mungkin memiliki keunggulan gaya kognitif atas orang dewasa yang lebih FI. Stephen Krashen (1977) menyatakan bahwa orang dewasa menggunakan strategi-strategi "pemantauan" atau

"pembelajaran" (perhatian sadar kepada bentuk-bentuk) untuk pemerolehan bahasa, sementara anak-anak memanfaatkan strategi-strategi "pemerolehan" (perhatian bawah sadar kepada fungsi-fungsi). Pembedaan antara pemerolehan dan pembelajaran bisa dengan baik dijelaskan oleh dikotomi FID. (Lihat Bab 10 untuk pembahasan lebih lanjut model Pemantau Krashen.)

Para psikolog awalnya melihat FID sebagai ciri-ciri yang relatif stabil dalam diri orang dewasa (Witkin & Goodenough, 1981). Namun, tak banyak tersedia dukungan empiris untuk kesimpulan ini; malah, seperti semua gaya, FID tampaknya justru menjadi variabel (sesuatu yang berubah-ubah) dan bergantung konteks. Secara logika dan pengamatan, FID memang merupakan variabel di dalam diri seseorang. Tergantung konteks pembelajaran, tiap pembelajar bisa berganti-ganti memanfaatkan FI atau FD mereka. Jika sebuah tugas membutuhkan FI, orang-orang mungkin menggunakan gaya FI; jika tugas membutuhkan FD, mereka bisa menggunakan gaya FD. Ambiguitas semacam itu mengobarkan gairah Griffiths dan Sheen (1992, h. 133) untuk meruntuhkan seluruh bangunan tentang FI. Mereka menyimpulkan bahwa gagasan "yang secara teori salah" ini "tak memiliki, dan memang tak pernah memiliki, relevansi dengan pembelajaran bahasa kedua."

Respons Carol Chapelle (1992; lihat juga Chapelle & Green, 1992) terhadap Griffiths dan Sheen menyebutkan sejumlah cacat dalam penelitian mereka, dan mencerminkan pandangan yang lebih optimistis tentang relevansi FI dengan kemampuan bahasa komunikatif. Ia menunjukkan, sebagaimana Hoffman (1997) dan Johnson, Prior, dan Artuso (2000), jalan lapang bagi penelitian selanjutnya. Orang bisa menebak-nebak dari komentar Chapelle bahwa optimismenya bersumber dari—antara lain—penerimaan kita terhadap pandangan bahwa FI dan FD tidaklah berdiri sendiri-sendiri dalam diri seseorang. Beberapa pembelajar mungkin sama-sama sangat FI dan FD dalam beragam konteks. Ketidakajekan semacam itu lazim di hampir semua pemikiran psikologis lain. Seorang yang secara umum terbuka mungkin menjadi tertutup dalam suatu konteks tertentu, misalnya; atau kecondongan visual tak menyingkirkan kemungkinan untuk menjadi auditoris jika dianggap perlu. Maka, dalam pembelajaran bahasa kedua, akan keliru jika menganggap para pembelajar kalau tidak FI pastilah FD. Yang lebih tepat, orang-orang memiliki kecenderungan umum, tetapi dalam konteks tertentu mereka bisa menggunakan gaya yang tepat dalam kadar yang mencukupi. Urusan pembelajar adalah menggunakan gaya yang tepat untuk konteks yang dimaksud. Urusan guru adalah memahami gaya-gaya yang disukai oleh setiap pembelajar sehingga pembelajar dapat meraih hasil optimal.

Dominasi Otak Kiri-Kanan

Kita sudah mengamati di Bab 3 bahwa **dominasi otak kiri dan kanan** mungkin merupakan isu penting dalam pengembangan teori pemerolehan bahasa kedua. Ketika otak seorang anak mendewasa, berbagai fungsi menjadi terposisikan ke belahan kiri atau kanan. Otak kiri diasosiasikan dengan pikiran logis analistis, dengan informasi

matematis dan pemrosesan linier. Otak kanan menangkap dan mengingat citra visual, rabaan, dan auditoris; ia lebih efisien dalam pemrosesan informasi holistik, integratif, dan emosional. Torrance (1980) mendaftar beberapa karakteristik dominasi otak kiri dan kanan. (Lihat Tabel 5.1)

Tabel 5.1 Karakteristik otak kiri dan kanan (diadaptasi dari Torrance, 1980)

Dominasi Otak Kiri	Dominasi Otak Kanan
Intelektual	Intuitif
Ingat nama	Ingat wajah
Merespons instruksi verbal dan penjelasan	Merespons intruksi yang diperagakan, digambarkan, atau simbolis
Mencoba secara sistematis dan dengan kontrol	Mencoba secara acak dan tidak terlalu menahan diri
Membuat penilaian objektif	Membuat penilaian subjektif
Terencana dan terstuktur	Mengalir dan spontan
Menyukai informasi tertentu yang pasti	Menyukai informasi tak pasti yang sulit dipahami
Pembaca analistis	Pembaca yang membuat sintesis
Mengandalkan bahasa dalam berpikir dan mengingat	Mengandalkan citra saat berpikir dan mengingat
Menyukai bicara dan menulis	Menyukai gambar dan objek bergerak
Menyukai tes pilihan ganda	Menyukai pertanyaan terbuka
Mengontrol perasaan	Lebih bebas dengan perasaan
Tak pintar menafsir bahasa tubuh	Pintar menafsir bahasa tubuh
Jarang menggunakan metafora	Sering menggunakan metafora
Condong pada pemecahan masalah secara logis	Condong pada pemecahan masalah secara intuitif

Sekalipun kita bisa menyebut banyak perbedaan antara karakteristik otak kiri dan kanan, penting untuk diingat bahwa baik belahan kiri maupun kanan beroperasi bersama sebagai satu "tim". Melalui *corpus callosum*, pita urat syarat yang menghubungkan kedua belahan, pesan-pesan dikirim dan diterima kembali sehingga keduanya terlibat dalam banyak aktivitas neurologis otak manusia. Kebanyakan pemecahan masalah melibatkan kapasitas kedua belahan otak, dan seringkali solusi terbaik untuk sebuah masalah adalah solusi yang tiap belahan berpartisipasi secara optimal (lihat Danesi, 1988). Kita juga harus memperhatikan peringatan Scovel (1982) bahwa perbedaan otak kiri dan kanan cenderung menarik lebih banyak perhatian ketimbang bukti nyata penelitian pada saat ini.

Meskipun demikian, gagasan otak kiri/kanan membantu merumuskan rentetan gaya pembelajaran lain yang berguna. Danesi (1988), misalnya, menggunakan "bimodalitas neurologis" untuk menganalisis bagaimana berbagai metode pengajaran

bahasa gagal; yakni, karena terlalu condong kepada proses otak kiri, metode-metode lama di kelas bahasa tak cukup merangsang proses otak kanan. Krashen, Seliger, dan Harnett (1974) mendukung hipotesis bahwa para pembelajar bahasa kedua yang dominan otak kiri menyukai gaya deduktif, sementara yang dominan otak kanan terlihat lebih berhasil dalam lingkungan kelas yang induktif. Stevick (1982) menyimpulkan bahwa pembelajar bahasa kedua yang dominan otak kiri lebih baik saat memproduksi kata-kata terpisah, mengumpulkan hal-hal spesifik dari bahasa, menjalankan urutan pengerjaan, dan berurusan dengan abstraksi, klasifikasi, pelabelan, dan penyusunan ulang. Pembelajar yang dominan otak kanan, di sisi lain, terlihat lebih baik saat menghadapi citra keseluruhan, generalisasi, metafora, reaksi emosional, dan ekspresi artistik. Dalam Bab 3, saya mencatat peran otak kanan dalam pembelajaran bahasa kedua. Hal ini mungkin menunjukkan kebutuhan yang lebih besar untuk melihat keseluruhan makna dalam tahap-tahap awal, dan lebih menganalisis serta memantau diri sendiri dalam tahap-tahap belakangan.

Anda mungkin bertanya-tanya, di mana bedanya fungsi otak kiri dan kanan dibandingkan FI dan FD. Sementara sejumlah studi mulai dilakukan untuk menghubungkan dua faktor tersebut, pengamatan intuitif terhadap pembelajar dan kesimpulan dari studi-studi mengenai kecenderungan keduanya, baik belahan otak maupun FI, memperlihatkan hubungan yang kuat. Maka, saat berhadapan dengan satu jenis gaya kognitif mana pun, kita sesungguhnya berurusan dengan dua gaya yang sangat sejajar. Kesimpulan-kesimpulan yang ditarik di atas untuk FI dan FD secara umum berlaku untuk berfungsinya otak kiri maupun kanan.

Toleransi Ambiguitas

Gaya ketiga membahas sampai sejauh mana Anda secara kognitif bersedia menerima ide dan dalil yang bertentangan sistem kepercayaan atau struktur pengetahuan Anda sendiri. Beberapa orang, misalnya, relatif berpikiran terbuka dalam menerima ideologi, kejadian, dan fakta yang berlawanan dengan pandangan mereka sendiri. Mereka adalah sosok **toleran ambiguitas**, yang sanggup mempertimbangkan dan bahkan menyerap dalil-dalil yang berlawanan. Orang lain, yang berpikiran lebih tertutup dan dogmatis, cenderung menolak item-item yang berlawanan atau bahkan sedikit tidak sejalan dengan sistem mereka. Dalam **intoleransi ambiguitas** tersebut, mereka ingin melihat semua dalil bisa dimasukkan ke dalam organisasi kognitif mereka; jika tidak, dalil ini ditolak.

Sekali lagi, kelebihan dan kekurangan hadir dalam tiap gaya. Seorang yang toleran terhadap ambiguitas dengan enteng mempertimbangkan sejumlah kemungkinan inovatif dan kreatif; pikiran dan emosinya tak terganggu oleh ambiguitas dan ketidakpastian. Dalam pembelajaran bahasa kedua, kita menjumpai banyak informasi yang tampaknya berlawanan: kata-kata yang berbeda dari bahasa asli, aturan-aturan yang tak hanya berbeda tetapi juga inkonsisten karena "perkecualian- perkecualian" tertentu, dan kadang sistem budaya yang berbeda jauh dari sistem budaya asli. Pembelajaran bahasa yang berhasil mewajibkan toleransi ambiguitas semacam itu,

setidaknya untuk sementara waktu. Selama rentang ini item-item ambigu mendapat kesempatan untuk diselesaikan. Di sisi lain, terlalu toleran terhadap ambiguitas bisa memiliki efek merusak. Orang bisa menjadi "lembek", menerima saja setiap data yang disodorkan, tidak efisien memasukkan fakta yang dibutuhkan ke dalam struktur pengorganisasian kognitif mereka. Toleransi berlebihan semacam ini bisa menghambat atau mencegah penyerapan ide-ide bermakna. Kaidah-kaidah linguistik, misalnya, mungkin tidak bisa disatukan secara efektif ke dalam sistem keseluruhan; mereka mungkin malah bisa tertelan dalam bentuk potongan-potongan kecil yang dipelajari melalui hafalan.

Tidak toleran terhadap ambiguitas juga memiliki kelebihan dan kekurangan. Intoleransi di tingkat optimal memungkinkan seseorang terjaga dari kelembekan yang disebut di atas, menutup jalur kemungkinan yang tak memberikan harapan, menolak sepenuhnya bahan yang kontradiktif, dan berurusan dengan keberadaan sistem yang ia mesti bangun. Tetapi intoleransi bisa menutup pikiran terlalu cepat, terutama jika ambiguitas dianggap sebagai sebuah ancaman; hasilnya adalah pikiran yang kaku, dogmatis, keras, dan terlalu sempit untuk menjadi kreatif. Hal ini mungkin sangat merusak dalam pembelajaran bahasa kedua.

Saat ini sudah ada temuan-temuan penelitian terbaru tentang gaya dalam pembelajaran bahasa kedua ini. Naiman dkk., (1978) mendapati bahwa toleransi ambiguitas adalah satu dari dua faktor penting untuk memprediksi keberhasilan pembelajar bahasa Prancis yang duduk di bangku SMA di Toronto. Chapelle dan Roberts (1986) mengukur toleransi terhadap ambiguitas pada pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua di Illinois. Mereka mendapati bahwa pembelajar dengan toleransi tinggi terhadap ambiguitas sedikit lebih sukses dalam tugas-tugas tertentu. Temuan-temuan ini menunjukkan, sekalipun kurang kuat, bahwa toleransi ambiguitas mungkin merupakan faktor penting dalam pembelajaran bahasa kedua. Temuan-temuan ini memiliki daya tarik intuitif. Sulit membayangkan seorang kompartementalis—yang melihat segala sesuatunya hitam putih tanpa wilayah abu-abu—bisa berhasil dalam proses pembelajaran bahasa kedua yang begitu ambigu.

Reflektivitas dan Impulsivitas

Lazim bagi kita untuk menunjukkan, dalam kepribadian kita, bahwa sekali waktu kita cenderung reflektif dan di waktu lain impulsif. Studi-studi psikologis sudah dilakukan untuk menentukan sampai derajat mana, dalam wilayah kognitif, seseorang cenderung membuat tebakan cepat atau untung-untungan **(impulsif)** dalam menjawab pertanyaan, atau membuat keputusan yang lebih lambat dan penuh perhitungan **(reflektif)**. David Ewing (1977) merujuk dua gaya yang terkait erat dengan dimensi reflektivitas/impulsivitas (R/I): gaya-gaya sistematis dan intuitif. Gaya intuitif menyiratkan pendekatan pertaruhan dengan basis "firasat", dan orang mungkin melakukan beberapa pertaruhan berturut-turut sebelum sebuah solusi diraih. Pemikir sistematis condong menimbang semua segi dalam suatu masalah, menghindari semua jebakan, dan, setelah refleksi panjang, mengajukan solusi.

Implikasinya untuk pemerolehan bahasa sangat banyak. Sudah ditemui bahwa anak-anak yang reflektif cenderung membikin kesalahan lebih sedikit dalam membaca ketimbang anak-anak impulsif (Kagan, 1965). Namun, orang impulsif biasanya pembaca yang lebih cepat, dan akhirnya menguasai "permainan menebak psikolingustik" (Goodman, 1970) pada tindakan membacanya sehingga gaya impulsif mereka mungkin tidak dengan sendirinya menghalangi pemahaman. Dalam studi lain (Kagan, Pearson, & Welch, 1966), penalaran induktif didapati lebih efektif pada orang reflektif, yang menyarankan bahwa orang yang secara umum reflektif bisa memetik manfaat lebih dari situasi pembelajaran induktif. Praktis semua penelitian tentang R/I menggunakan Tes Mencocokkan Gambar Serupa atau *Matching Familiar Figure Test* (Kagan, 1965; direvisi oleh Cairns & Cammock, 1989). Di sini peserta tes diminta menemukan, di antara sekian gambar dengan bentuk-bentuk yang sedikit berbeda (orang, kapal, bangunan, dst.), gambar yang cocok dengan figur yang dimaksud. Dan sampai saat ini kebanyakan penelitian tentang gaya kognitif mengamati anak-anak Amerika berbahasa Inggris yang monolingual.

Beberapa studi sudah mengaitkan R/I dengan pembelajaran bahasa kedua. Doron (1973) menjumpai, di antara sampelnya mengenai pembelajar dewasa ESL di Amerika Serikat, bahwa murid reflektif lebih lambat tetapi lebih akurat saat membaca ketimbang murid impulsif. Dalam studi lain tentang murid dewasa ESL, Abraham (1981) menyimpulkan bahwa refleksi terkait sedikit saja dengan performa pada tugas pengoreksian kesalahan. Jamieson (1992) melaporkan studi lain tentang pembelajar dewasa ESL. Ia mendapati bahwa pembelajar "cepat-akurat", atau penebak jitu, adalah pembelajar bahasa yang lebih baik seperti diukur dengan *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) standar, tetapi mewanti-wanti agar tidak menganggap bahwa impulsivitas selalu mengimplikasikan akurasi. Beberapa subjeknya terbukti cepat dan tidak akurat.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Studi Joan Jamieson (1992) mengenai FID dan reflektivitas memperlihatkan bahwa gaya R/I semata tidaklah punya andil untuk keberhasilan TOEFL. Ia menemukan bahwa beberapa murid cepat dan tak akurat dan yang lain lambat dan akurat, dan menyimpulkan bahwa kombinasi *kecepatan* dan *akurasi* membawa ke keberhasilan pada tes standar yang dibatasi waktu.

Implikasi Pengajaran: Waktu adalah faktor yang lebih penting dalam keberhasilan bahasa daripada anggapan Anda semula. Semua konteks kelas mengharuskan murid bekerja di bawah kondisi waktu yang ditentukan: Berbagai jenis tes—membaca, menulis (mengarang), merespons apa yang didengar, dan bicara lancar—semuanya tunduk pada batasan waktu. Bagaimana derajat R/I Anda sendiri membantu atau menghalangi pembelajaran Anda terhadap sebuah bahasa kedua di kelas? Apakah Anda cepat sekaligus *akurat*, jika tidak, bagaimana mengembangkan baik kecepatan maupun akurasi?

R/I memiliki beberapa usulan penting bagi pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua di kelas. Guru condong menghakimi kesalahan terlalu keras, terutama dalam kasus pembelajar impulsif yang mungkin lebih suka menebak-nebak jawaban ketimbang seorang reflektif. Sebaliknya, seorang reflektif mungkin membutuhkan kesabaran dari sang guru, yang harus memberikan waktu lebih banyak bagi murid untuk bergelut dengan respons. Dapat dipahami bahwa orang dengan gaya impulsif bertransisi lebih cepat pada tahapan semigramatikal SLA, sementara orang-orang reflektif condong lebih lama pada sebuah tahapan tertentu dengan lompatan yang "lebih besar" dari tahap satu ke berikutnya.

Gaya Visual, Auditoris, dan Kinestetis

Satu lagi dimensi gaya pembelajaran—yang menonjol dalam situasi ruang kelas formal—yakni kecondongan pembelajar pada masukan visual, auditoris, dan/atau kinestetis. Pembelajar **Visual** condong menyukai tabel, gambar, dan informasi grafis lain. Pembelajar **Auditoris** lebih senang mendengar ajaran dan audiotape. Dan pembelajar **kinestetis** akan memperlihatkan kesukaan pada demonstrasi dan aktivitas fisik yang melibatkan pergerakan tubuh. Tentu, pembelajar yang paling berhasil adalah mereka yang memanfaatkan masukan visual maupun auditoris, namun sedikit ketekunan akan membedakan seorang pembelajar dari yang lainnya, sebuah faktor penting untuk instruksi di ruang kelas.

Dalam sebuah studi tentang pembelajar dewasa ESL, Joy Reid (1987) menemukan beberapa perbedaan umum yang penting dalam gaya visual dan auditoris. Dengan menggunakan kuesioner tentang diri sendiri, para subjek menilai kecondongan mereka. Para murid menilai pernyataan seperti "Ketika saya membaca instruksi, saya mempelajarinya lebih baik" dan "Saya belajar lebih banyak ketika saya membuat gambar saat studi" dengan skala lima poin mulai dari "sangat setuju" sampai "sangat tidak setuju". Di antara hasil Reid: murid Korea jauh lebih visual ketimbang orang Amerika yang berbahasa Inggris; murid Jepang paling kurang auditoris, jauh kurang auditoris ketimbang murid China dan Arab. Reid juga menjumpai bahwa beberapa kecondongan subjeknya dipengaruhi oleh faktor gender, lama waktu tinggal di Amerika Serikat, bidang studi akademis, dan tingkat pendidikan. Kemudian, Reid (1995) melaporkan dalam studi yang menyertakan gaya kinestetis dengan hasil-hasil yang membenarkan pentingnya memberikan perhatian kepada kecondongan semacam ini di antara pembelajar.

Temuan penelitian tentang gaya-gaya pembelajaran menggarisbawahi pentingnya mengenali berbagai kecondongan pembelajar. Namun, para guru harus mengambil pendekatan yang berhati-hati. Ada masalah dalam pengukuran kecondongan gaya (biasanya dengan kuesioner tentang diri sendiri) (Ehrman & Leaver, 2003). Fakta bahwa gaya pembelajar mewakili pendekatan yang lebih disukai ketimbang sifat-sifat dasar yang tak bisa berubah memiliki arti bahwa pembelajar bisa beradaptasi ke berbagai konteks dan situasi. Dan gaya bisa merupakan cerminan, jika bukan produk langsung, latar belakang budaya seseorang (Wintergerst, DeCapua, & Itzen, 2001

Oxford & Anderson, 1995). Karena itu guru wajib peka pada bahasa dan budaya warisan para murid dalam setiap kegiatan kelas. Terlepas dari peringatan ini, penelitian tentang gaya-gaya pembelajaran mendorong kita sebagai guru untuk membantu murid agar terutama bertanggung jawab terhadap proses pembelajaran bahasa mereka—untuk menjadi pembelajar *otonom*, dan kemudian menjadi *paham* akan gaya, kecondongan, kekuatan, dan kelemahan, dan akhirnya mengambil *langkah* yang tepat untuk menjawab tantangan pembelajaran bahasa kedua mereka.

OTONOMI, KEMAFHUMAN, DAN TINDAKAN

Tiga konsep yang berkaitan tersirat dalam setiap pemikiran tentang peran gaya dan strategi dalam pembelajaran bahasa kedua: otonomi, kemafhuman, dan tindakan (*autonomy, awareness, and action*). Tiga "A" perkembangan pembelajar kian penting saja dalam tahun-tahun terakhir, terutama dengan meningkatnya penekanan pedagogis atas pengajaran bahasa yang berpusat pada pembelajar (Wenden, 2002).

Sebuah tinjauan terhadap sejarah pengajaran bahasa akan mengungkap beberapa teori "pengajaran bahasa yang tak digunakan lagi" seperti ditulis di Bab 1. Satu cara untuk melihat sejarah ini adalah menimbang sejauh mana kecenderungan-kecenderungan metodologis sudah menekankan peran guru dan pembelajar. Sebelum metode-metode "desainer" yang muncul pada 1970-an, sebagian besar metodologi pengajaran bahasa berpusat pada guru. Murid memasuki kelas, duduk taktim di kursi mereka, dan menunggu sang guru memerintah mereka melakukan sesuatu. Perintah-perintah ini bisa berupa penerjemahan sebuah kalimat, penghafalan aturan, atau pengulangan sebuah dialog. Lantas, para guru tampaknya menemukan nilai otonomi pembelajar dalam bentuk membiarkan pembelajar melakukan hal-hal seperti memulai produksi lisan, memecahkan masalah di kelompok kecil, berlatih bentuk bahasa secara berpasangan, dan berlatih menggunakan bahasa di luar kelas. Agar tak ketinggalan dengan kecenderungan populer dan makin banyaknya buku "*self-help*" tentang segala sesuatu mulai dari pengurangan berat badan sampai bagaimana merasa bahwa diri Anda "baik-baik saja", para guru bahasa mulai menyemangati pembelajar untuk "bertanggung jawab" atas pembelajaran mereka sendiri, dan menentukan "jalan keberhasilan" mereka sendiri (lihat Brown, 1989, misalnya).

Proses pengembangan kesadaran otonomi di dalam diri pembelajar mensyaratkan penggunaan (kadang kala penemuan) strategi-strategi, seperti yang dengan sangat bagus diperlihatkan oleh Wenden (1992). Persoalannya, seberapa banyak murid yang tahu banyak tentang proses pembelajaran bahasa, atau tentang "kiat-kiat jitu" dalam keberhasilan memperoleh sebuah bahasa tambahan? Dengan bantuan penelitian perihal otonomi (Schmenk, 2005; Palfreyman, 2003; Benson & Toogood, 2002; Benson, 2001; Cotterall & Crabbe, 1999; Benson & Voller, 1997); Pennycook, 1997; Pemberton, 1996; Riley, 1988) program dan kursus bahasa semakin menekankan kepada para murid tentang pentingnya memulai sendiri dan bertanggung jawab atas pembelajarannya sendiri.

Literatur mengenai topik tersebut sudah memberi peringatan. Schmenk (2005) secara tepat menjabarkan ketidakuniversalan konsep otonomi, dan Pennycook (1997) mewanti-wanti kita mengenai kemungkinan menyusupnya imperialisme budaya, terutama di lembaga pendidikan, dengan mengasumsikan bahwa setiap budaya sama menghargai dan memajukan otonomi. Untuk pengajaran bahasa di Afrika sub-Sahara, Sonaiya (2002, h. 106) mempertanyakan "validitas global dari apa yang disebut metode pengajaran bahasa *otonom* ... yang jelas memiliki asal-usul dalam tradisi individualisme orang Eropa dan Amerika Utara".

Meskipun demikian, beberapa studi terbaru lebih membesarkan hati. Dengan menggarisbawahi perlunya guru bersikap peka terhadap latar belakang budaya murid, Carter (2001) menunjukkan bahwa sekalipun pembelajar di Trinidad dan Tobago secara tradisional sangat mengandalkan guru sebagai pengendali pembelajaran mereka, tak urung otonomi bisa dibina melalui apa yang ia gambarkan sebagai sebuah model "peka konteks (*context-sensitive*)" (h. 26). Serupa dengan ini, Spratt, Humphreys, dan Chan (2002) mendapati bahwa otonomi bisa dipromosikan di antara pembelajar di Hong Kong, sepanjang ada tingkat motivasi yang tepat. Schmenk (2005, h. 115) menganjurkan "glokalisasi" (kombinasi dari global dan lokal) terhadap konsep otonomi di budaya-budaya non-Barat, sebuah gagasan yang melibatkan "suatu kesadaran kritis terhadap ... latar belakang dan dampak budaya tertentu" ketika guru mengajak murid dalam pembelajaran otonom.

Terkait erat dengan konsep otonomi adalah tuntutan kepada pembelajar untuk menjadi **mafhum** akan proses pembelajaran mereka sendiri. Apakah Anda ingat kursus bahasa asing pertama yang Anda ambil? Sampai sejauh mana guru Anda atau buku teks membantu Anda menyadari apa sesungguhnya pembelajaran bahasa itu? Apakah Anda ditawari aktivitas-aktivitas yang bakal membantu Anda memantau proses pembelajaran Anda sendiri? Untuk membantu Anda menaksir kekuatan dan kelemahan Anda sendiri? Menyarankan strategi-strategi yang mungkin membantu Anda menjadi lebih berhasil?

Baru pada belakangan ini saja beberapa kursus bahasa memberikan kesempatan semacam itu agar pembelajar menjadi paham apa sesungguhnya pembelajaran bahasa dan apa yang mereka bisa lakukan agar menjadi pembelajar yang lebih baik. Kini, dengan latar belakang berbagai penelitian tentang kemafhuman dan "penggugahan kesadaran", program-program bahasa menawarkan lebih banyak kesempatan bagi pembelajar untuk mengembangkan sebuah kemafhuman metakognitif atas proses berlanjut pembelajaran mereka. Bahkan, sebuah jurnal baru, *Language Awareness*, fokus untuk konsep ini, dan temuan-temuan penelitian pun berdatangan. Lightbown dan Spada (2000), misalnya, memperlihatkan bahwa pembelajar bahasa Inggris di Quebec mempertontonkan tak adanya kepahaman intuisi mengenai pembelajaran bahasa, dan menyarankan upaya-upaya lebih lanjut untuk membantu murid meningkatkan kepahaman. Simard dan Wong (2004) menggambarkan sebuah program kepahaman-bahasa di Inggris Raya yang membantu murid terlibat dalam refleksi metalinguistik (berkenaan dengan bahasa dan aspek-aspek budaya tertentu

Nakatani (2005) mengajar pembelajar bahasa Inggris di Jepang untuk secara nyata memfokuskan diri pada strategi produksi lisan, yang berakibat dalam peningkatan performa saat berbicara. Rosa dan Leow (2004) mendapati bahwa pembelajar bahasa Spanyol sebagai bahasa kedua di Amerika Serikat memperlihatkan perfoma yang meningkat di bawah kondisi **peningkatan kemafhuman.**

Apa yang kita pelajari dari studi-studi tersebut adalah bahwa pembelajar bisa benar-benar mengambil manfaat dari meningkatnya kemafhuman atas proses pembelajaran mereka sendiri. Tak diragukan lagi, seperti yang akan kita lihat di Bab 9, ada tingkat optimal kemafhuman (Lightbrown & Spada, 1990) yang berguna bagi pembelajar. Dengan kata lain, kepahaman yang berlebihan, fokus berlebihan kepada tata bahasa, atau kepatuhan berlebihan kepada aturan, ditambah dengan komunikasi bawah sadar yang tak cukup intuitif, akan menghimpit keinginan pembelajar untuk benar-benar *memakai* bahasa secara bebas tanpa perhatian berlebih pada ketepatan. Tetapi kepahaman dalam kadar tertentu jelas diminta, dan dalam bab ini kita akan membahas permasalahan kemafhuman strategis: aplikasi sadar strategi-strategi yang tepat.

"A" terakhir dalam bagian ini benar-benar merupakan pengingat untuk semuanya bahwa kemafhuman saja tanpa **tindakan** (*action*) adalah relatif tak akan berguna. Begitu para pembelajar menjadi paham akan kecenderungan, gaya, dan kekuatan serta kelemahan mereka, mereka bisa mengambil langkah tepat dalam bentuk berbagai strategi yang tersedia bagi mereka. Tidak semua strategi tepat bagi semua pembelajar. Seorang pembelajar yang, misalnya, sudah menyadari bahwa dirinya toleran ambiguitas dengan gaya otak kanan pasti tak akan membutuhkan rangkaian strategi untuk membuka diri, bersikap tenang dalam mempelajari bahasa yang sulit, atau melihat gambar utuhnya. Strategi semacam itu secara alami sudah berjalan. Namun, pembelajar yang sebaliknya—intoleran terhadap ambiguitas, analistis, berpikir linier—jelas dapat memetik manfaat dari kemafhumannya akan kecondongan-kecondongan tersebut dan dari pengambilan langkah strategis yang tepat.

STRATEGI

Jika gaya adalah karakteristik umum yang membedakan seseorang dari yang lainnya, strategi adalah "serangan" spesifik yang kita tujukan kepada masalah tertentu, dan sangat bervariasi di dalam diri setiap individu. Ia adalah teknik momen per momen yang kita pakai untuk memecahkan "masalah" yang dihadirkan oleh masukan dan keluaran bahasa kedua. Chamot (2005, h. 112) mendefinisikan strategi secara cukup luas sebagai "prosedur-prosedur yang memudahkan sebuah tugas pembelajaran...Strategi seringkali bersifat sadar dan digerakkan oleh tujuan". Bidang pemerolehan bahasa kedua telah membedakan dua jenis strategi: **strategi pembelajaran** dan **strategi komunikasi.** Yang pertama terkait dengan masukan—dengan pemrosesan, penimpanan, dan penerimaan, yaitu memasukkan pesan dari orang lain. Yang terakhir berhubungan dengan keluaran, yaitu bagaimana kita secara produktif mengungkapkan

makna, dan bagaimana kita menyampaikan pesan kepada yang lain. Kita akan memeriksa kedua jenis strategi ini di sini.

Pertama, catatan historis singkat tentang strategi pembelajaran bahasa kedua. Ketika pengetahuan kita tentang pemerolehan bahasa kedua meningkat tajam selama 1970-an, para guru dan peneliti mulai menyadari bahwa belum ada temuan penelitian dan belum ada satu pun metode yang mengantar ke era keberhasilan universal dalam pengajaran bahasa kedua. Kita menyaksikan beberapa pembelajar tertentu berhasil, entah apa pun metode atau teknik pengajarannya. Sejumlah orang tertentu sepertinya diberkati kemampuan untuk sukses; yang lain kekurangan kemampuan itu. Pengamatan ini membawa Rubin (1975) dan Stern (1975) untuk menjabarkan pembelajar bahasa yang "baik" dalam hal karakteristik, gaya, dan strategi pribadi. Rubin (Rubin & Thompson, 1982) kemudian merangkumkan empat belas kategori semacam itu. Para pembelajar yang baik:

1. Menemukan cara mereka sendiri, bertanggung jawab atas pembelajaran mereka
2. Menata informasi tentang bahasa
3. Kreatif, mengembangkan sebuah "rasa" bahasa dengan bereksperimen melalui tata bahasa dan kata-katanya
4. Menciptakan kesempatan bagi diri sendiri untuk berlatih menggunakan bahasa di dalam dan luar kelas
5. Belajar hidup dengan ketidakpastian dengan tidak menjadi gugup dan terus melanjutkan bicara atau mendengar tanpa memahami setiap kata
6. Menggunakan mnemonik dan strategi memori lain untuk mengingat apa yang sudah dipelajari
7. Menjadikan kesalahan sebagai hal yang bermanfaat dan bukan menghambat
8. Menggunakan pengetahuan linguistik, termasuk pengetahuan tentang bahasa pertama saat mempelajari bahasa kedua
9. Menggunakan petunjuk-petunjuk kontekstual untuk membantu mereka dalam pemahaman
10. Belajar membuat tebakan cerdas
11. Mempelajari potongan-potongan bahasa sebagai keseluruhan dan berlatih rutin demi mencapai performa yang "melebihi kompetensi mereka"
12. Belajar kiat-kiat tertentu yang membantu menjaga percakapan berlanjut
13. Belajar strategi produksi tertentu untuk menutup kesenjangan dalam kompetensi mereka sendiri
14. Belajar gaya-gaya bicara dan menulis yang berbeda dan belajar memvariasikan bahasa sesuai formalitas situasi

Daftar semacam itu, sekalipun spekulatif pada pertengahan 1970-an, mengilham sebuah tim di Toronto untuk melakukan studi sifat-sifat pembelajaran bahasa yang baik (Naiman dkk, 1978, cetak ulang 1996). Sekalipun hasil empiris studi Toronto agak mengecewakan, tak urung mereka memicu banyak peneliti lain untuk menyelidiki

mengenali ciri-ciri pembelajar bahasa yang "sukses" (lihat Stevick, 1989, misalnya), dan bahkan pembelajar yang *tidak* sukses (Vann & Abraham, 1990). Penelitian semacam ini menggiring yang lain-lain (Rubin & Thompson, 1982; Brown, 1989, 1991; Marshall, 1989) untuk menawarkan saran kepada calon murid bahasa asing mengenai bagaimana menjadi pembelajar yang lebih baik.

Dalam penelitian yang lebih baru, dengan makin bertambahnya minat dalam analisis konstruktivis sosial terhadap pemerolehan bahasa, kita melihat fokus bergeser tidak sekadar pada pencarian karakteristik kognitif dan afektif universal pembelajar yang sukses. Berangkat dari penelitian Vygotsky (1978) dan Bakhtin (1990, 1986), Norton dan Toohey (2001) menyodorkan sudut pandang yang agak berbeda. Mereka memakai pendekatan sosiokultural yang melihat pembelajar sebagai partisipan di dalam komunitas pengguna bahasa dalam "konteks lokal di mana praktek-praktek spesifik menciptakan sejumlah kemungkinan bagi mereka untuk belajar bahasa Inggris" (h. 311). Landasan bagi sudut pandang mereka adalah *identitas* yang diciptakan oleh setiap pembelajar dalam sebuah konteks yang dibentuk secara sosial. Ketika pembelajar *gigih* dalam proses pembelajaran mereka, mereka menciptakan jalur-jalur keberhasilan.

Membandingkan pandangan sebelumnya tentang pembelajar yang berhasil dengan penelitian konstruktivis sosial yang lebih baru mungkin akan menghasilkan suatu peleburan di antara keduanya. Guru, di satu sisi, bisa menarik manfaat dengan memperhatikan apa yang mungkin memang merupakan strategi umum bagi pembelajaran bahasa di berbagai konteks dan budaya. Di sisi lain, ia perlu selalu peduli akan kebutuhan dan variasi perseorangan dalam pembelajaran, di luar konteks budaya.

Strategi Pembelajaran

Penelitian pertengahan 1970-an membawa ke pendefinisan yang sangat hati-hati strategi-strategi pembelajaran tertentu. Dalam beberapa penelitian yang paling komprehensif dari jenis ini, Michael O'Malley, Anna Chamot, dan kawan-kawan (O'Malley dkk., 1983, 1985a, 1985b, 1987, 1989; Chamot & O'Malley, 1986, 1987; O'Malley dan Chamot, 1990; Chamot, Barnhart, El-Dinary, & Robins, 1999) mempelajari penggunaan strategi-strategi oleh pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua di Amerika Serikat.

Biasanya, strategi-strategi dibagi ke dalam tiga kategori utama, seperti tertulis dalam Tabel 5.2. **Metakognitif,** suatu istilah yang digunakan dalam teori pemrosesan-informasi untuk menunjukkan fungsi "eksekutif", adalah strategi yang melibatkan perencanaan belajar, pemikiran tentang proses pembelajaran yang sedang berlangsung, pemantauan produksi dan pemahaman seseorang, dan evaluasi pembelajaran setelah sebuah aktivitas selesai (Purpura, 1997). **Strategi Kognitif** lebih terbatas pada tugas-tugas pembelajaran spesifik dan melibatkan pemanfaatan yang lebih langsung terhadap materi pembelajaran itu sendiri. **Strategi sosioafektif** berkenaan dengan aktivitas mediasi sosial dan interaksi dengan yang lain. Catat bahwa strategi yang belakangan,

bersamaan dengan sejumlah strategi lain yang tercantum dalam Tabel 5.2. sebenarnya adalah **strategi komunikasi.**

Tabel 5.2. Strategi Pembelajaran

Strategi Pembelajaran	Deskripsi
Strategi metakognitif	
Perencanaan awal	Membuat tinjauan pendahuluan umum tetapi komprehensif mengenai pengorganisasian konsep atau prinsip dalam aktivitas pembelajaran yang akan datang
Perhatian fokus	Memutuskan di awal untuk kemudian secara umum pada sebuah tugas pembelajaran dan mengabaikan pengganggu-pengganggu yang tak relevan
Perhatian selektif	Memutuskan di awal untuk memberi perhatian pada aspek tertentu masukan bahasa atau rincian situasional yang akan memberi petunjuk dalam pengingat input
Manajemen diri	Memahami kondisi-kondisi yang membantu seseorang belajar dan mengatur kehadiran kondisi-kondisi tersebut
Perencanaan fungsional	Merencanakan dan melatih komponen linguistik yang dibutuhkan untuk menjalankan tugas bahasa mendatang
Pemantauan diri	Mengoreksi ucapan sendiri demi mendapatkan akurasi dalam pengucapan, tata bahasa, kosakata, atau demi ketepatan berkenaan dengan keadaan atau orang yang hadir
Produksi tertunda	Secara sadar memutuskan menunda berbicara agar mula-mula belajar melalui pemahaman dengan cara mendengar

Evaluasi diri	Memeriksa sendiri hasil pembelajaran bahasa dengan takaran internal atas kelengkapan dan akurasi
Strategi kognitif	
Repetisi	Menirukan sebuah model bahasa, termasuk praktek nyata dan langsung praktek
Melacak ulang	Menggunakan materi referensi bahasa sasaran
Penerjemahan	Menggunakan bahasa pertama sebagai basis untuk memahami dan/ atau memproduksi bahasa kedua
Mengelompokkan	Menata atau menggolongkan ulang, dan mungkin melabeli, materi yang dipelajari berdasarkan atribut umum.
Mencatat	Menuliskan gagasan utama, poin-poin penting, garis besar, atau rangkuman informasi yang disajikan secara lisan maupun tertulis
Deduksi	Secara sadar menerapkan aturan-aturan untuk menghasilkan atau memahami bahasa kedua
Rekombinasi	Menyusun, dalam versi baru, sebuah kalimat bermakna atau rangkaian bahasa yang lebih besar dengan mengombinasikan unsur-unsur yang diketahui
Pencitraan	Menghubungkan informasi baru dengan konsep visual di memori melalui visualisasi, frase, atau lokasi yang akrab dan mudah diingat
Representasi auditoris	Pengingatan bunyi atau bunyi serupa pada kata, frase, atau susunan yang lebih panjang
Kata kunci	Mengingat sebuah kata baru dalam bahasa kedua dengan (1) mengidentifikasi kata yang akrab dalam bahasa pertama yang bunyinya mirip atau mengingatkan pada kata baru dan

Strategi Pembelajaran	Deskripsi
Strategi kognitif	
	(2) memunculkan citra yang mudah diingat tentang hubungan antara kata baru dan kata yang familiar
Kontekstualisasi	Menempatkan kata atau frase dalam susunan bahasa yang punya makna
Elaborasi	Menghubungkan informasi baru dengan konsep-konsep lain di memori
Transfer	Menggunakan linguistik dan/atau pengetahuan konseptual yang diperoleh sebelumnya untuk memudahkan sebuah tugas baru pembelajaran bahasa
Melakukan interferensi	Menggunakan informasi yang tersedia untuk menebak arti item-item baru, memperkirakan hasil, atau mengisi informasi yang hilang
Strategi sosioafektif	
Kooperasi	Bekerja dengan satu atau lebih rekan untuk mendapatkan umpan balik, mengumpulkan informasi, atau merancang aktivitas bahasa
Pertanyaan untuk klarifikasi	Meminta seorang guru atau penutur asli lain untuk mengulang ujaran, menyusun ulang kalimat, menjelaskan, dan/atau memberi contoh

Pada tahun-tahun terakhir, penelitian strategi telah mengembangkan sebuah tem tentang strategi-strategi pembelajaran bahasa yang berupaya menguatkan atau membantah beberapa pertanyaan yang sudah muncul (Dörnyei & Skehan, 2003; Griffiths & Parr, 2001; Hsiao & Oxford, 2002). Penelitian semacam ini melibatkan (1) memadai atau tidaknya mengelompokkan strategi ke dalam tiga pembagian di atas, (2) asumsi psikologis yang mendasari pendalilan opsi-opsi strategis, (3) hubungan penelitian strategi dengan paradigma-paradigma pengajaran bahasa terbaru, (4) saling

keterkaitan di antara, dan hubungan antara, banyak strategi yang sudah teridentifikasi, dan (5) kecukupan berbagai ukuran penggunaan strategi dan kemafhuman.

Sudah banyak studi mengenai efektivitas penggunaan berbagai strategi oleh pembelajar dalam upaya meraih kompetensi bahasa. Satu cara untuk mengukur keberhasilan ini adalah dengan mempertimbangkan empat keterampilan, yaitu mendengar, berbicara, membaca, dan menulis. Strategi pembelajaran, sebagai lawan strategi komunikasi, biasanya melibatkan keterampilan mencerna apa yang didengar dan apa yang dibaca. O'Malley, Chamot, dan Kupper (1989) mendapati bahwa pembelajar bahasa kedua mengembangkan keterampilan mendengar yang efektif dengan menggunakan pemantauan, elaborasi, dan interferensi. Strategi-strategi seperti perhatian selektif pada kata-kata kunci dan perencanaan awal, penyimpulan sesuai konteks, prediksi, penggunaan lembar penugasan, dan pembuatan catatan sudah terlihat bisa berhasil diajarkan (Vandergrift, 2003; Carrier, 2003; Ozeki, 2000; Rost & Ross, 1991). Strategi membaca seperti pemrosesan dari atas ke bawah atau bawah ke atas, memprediksi, menebak dari konteks, tukar pikiran, dan perangkuman, telah diajarkan secara efektif dalam studi-studi lain (Pressley, 2000; Chamot & El-Dinary, 1999; Anderson, 1991).

Gender sudah terlihat sebagai variabel penting dalam penggunaan strategi, baik untuk strategi pembelajaran maupun komunikasi. Studi Bacon (1992) memperlihatkan bahwa laki-laki dan perempuan menggunakan strategi mendengar secara berbeda. Maubach dan Morgan (2001) melaporkan bahwa di antara pembelajar usia SMA bahasa Prancis dan Jerman, pembelajar laki-laki melibatkan strategi berbicara yang lebih berisiko dan spontan sementara pembelajar perempuan mengunakan strategi perencanaan dalam tugas tertulis secara lebih efektif. Phakiti (2003) menjumpai bahwa mahasiswa di Thailand jauh lebih banyak menggunakan strategi metakognitif ketimbang mahasiswi. Studi El-Dih (2004) di Kuwait mengindikasikan bahwa laki-laki dan perempuan menggunakan strategi-strategi yang berbeda, sering disebabkan oleh konteks budaya masyarakat Kuwait.

Dalam sekitar satu dasawarsa terakhir pengajaran bahasa, kita telah melihat bertumpuk bukti mengenai manfaat menyertakan strategi-strategi pembelajar ke dalam proses pemerolehan mereka. Dua bentuk utama penggunaan strategi telah dicatat, yakni pelatihan di kelas atau pelatihan dengan buku teks, sekarang disebut instruksi berbasis strategi atau *strategies-based instruction* (SBI), dan pelatihan otonom mandiri (lihat selanjutnya untuk pembahasan dua bentuk ini). Keduanya sudah terlihat efektif untuk berbagai pembelajar dalam berbagai konteks (Chamot, 2005; Anderson, 2005; Dörnyei & Skehan, 2003; McDonough, 1999; Cohen, 1998; Hill, 1994; Wenden, 1992).

Yang menjadi minat khusus dalam kedua cabang penelitian dan praktek tersebut adalah sampai sejauh mana variabel-variabel lintas-budaya bisa memudahkan atau menghalangi penggunaan strategi di antara para pembelajar (McDonough, 1999; Oxford, 1996; Pemberton, 1996; Oxford & Anderson, 1995). Kesimpulan umum dari begitu banyak studi mutakhir di banyak negara menjanjikan cukup harapan

bahwa SBI dan pembelajaran otonom adalah jalur yang bisa ditempuh untuk keberhasilan: antara lain China (Gan, Humphreys, & Ham-Lyons, 2004; Jun Zhang, 2003), Korea (Lee & Oxford, 2005), Jepang (Cohen, 2004; Taguchi, 2002; Ozeki, 2000), Mesir (Nelson, Carson, Al Batal, & El Bakary, 2002), Kuwait (El-Dib, 2004), Italia (Macaro, 2000), dan Singapura (Wharton, 2000).

Strategi Komunikasi

Sementara strategi pembelajaran berurusan dengan wilayah pemahaman apa yang diterima, memori, penyimpanan, dan pengingatan, strategi komunikasi melekat pada pemakaian mekanisme verbal dan nonverbal untuk komunikasi atau informasi produktif. Di arena interaksi linguistik, kadang sulit, tentu, untuk membedakan kedua strategi ini, sebagaimana ditulis dengan sangat baik oleh Tarone (1983), karena pemahaman dan produksi bisa terjadi hampir bersamaan. Namun demikian, selama seseorang bisa menghargai kepelikannya, dikotomi semacam itu tetap merupakan pembeda yang berguna dalam memahami sifat strategi, terutama untuk tujuan pedagogis.

Penelitian awal yang spekulatif pada 1970-an (Varadi, 1973, dan lain-lain) kini telah menuntun kita ke banyak sekali perhatian baru tentang strategi komunikasi (Chamot, 2005; Anderson, 2005; McDonough, 1999; Dörnyei, 1995; Rost & Ross, 1991; Bialystok, 1990a; Bongaerts & Poulisse, 1989; Oxford & Crookall, 1989). Beberapa waktu lalu, Faerch dan Kasper (1983a, h. 36) mendefinisikan strategi komunikasi sebagai "rencana-rencana yang sepertinya sadar untuk memecahkan apa yang menjadi masalah dalam peraihan sebuah tujuan komunikatif tertentu". Sekalipun penelitian dasawarsa terakhir sebagian besar betul-betul berfokus pada sifat *kompensatoris* strategi komunikasi, pendekatan yang lebih baru tampaknya memandang strategi komunikasi secara lebih positif sebagai unsur dari seluruh kompetensi *strategis* (lihat Bab 9). Ia dibawa oleh pembelajar untuk memunculkan segala kemungkinan yang bisa mengembangkan kompetensi mereka untuk mengirimkan pesan yang jelas dalam bahasa kedua. Lebih lanjut, strategi-strategi semacam itu mungkin "kelihatan disadari" atau mungkin tidak; dukungan untuk kesimpulan semacam ini datang dari pengamatan-pengamatan terhadap strategi pemerolehan bahasa pertama yang mirip dengan strategi yang digunakan oleh orang dewasa dalam pembelajaran bahasa kedua (Bongaerts & Poulisse, 1989).

Barangkali cara terbaik untuk memahami apa yang dimaksud dengan strategi komunikasi adalah dengan melihat daftar umum tentang strategi-strategi semacam itu. Tabel 5.3 menawarkan sebuah pengelompokan yang mencerminkan kategori-kategori yang diterima selama beberapa dekade penelitian (diadaptasi dari Dörnyei, 1995, h. 58).

Klasifikasi Dörnyei adalah basis praktis yang tepat untuk penjelasan-penjelasan lebih lanjut tentang strategi komunikasi. Kita akan memerinci beberapa strategi.

Strategi Penghindaran (*Avoidance Strategies*)

Penghindaran adalah sebuah strategi komunikasi lazim yang bisa dipecah ke dalam beberapa subkategori. Jenis yang paling umum dari strategi penghindaran adalah **penghindaran sintaksis** atau **leksikal** di dalam kategori semantik. Pertimbangkan percakapan berikut antara seorang pembelajar dan penutur asli.

Pembelajar:	*I lost my road.*
Penutur asli:	*You lost your road?*
Pembelajar:	*Uh, ...I lost. I lost. I got lost.*

Si pembelajar menghindari item leksikal *road* sepenuhnya, karena tak bisa memikirkan kata *way* pada saat itu. Seorang pembelajar bahasa Prancis yang ingin menghindari penggunaan bentuk pengandaian (*subjunctive*) dalam kalimat *Il faut que nous partions* mungkin, misalnya, beralih memakai kalimat *Il nous faut partir*. Atau, tak yakin dengan penggunaan *en* dalam kalimat *J'en ai trois*, pembelajar bisa cukup mengatakan *J'ai trois pommes*. **Penghindaran fonologis** juga lazim, seperti kasus mitra tenis saya yang berkebangsaan Jepang yang menghindari penggunaan kata *rally* (karena kesulitan fonologisnya) dan memilih bilang "*hit the ball*".

Jenis penghindaran yang lebih langsung adalah **penghindaran topik,** di mana seluruh topik percakapan (katakanlah, pembicaraan tentang kejadian kemarin jika bentuk lampau tidak familiar) mungkin dihindari sepenuhnya. Para pembelajar berhasil memikirkan cara-cara kreatif untuk menghindari topik: mengganti subjek, berpura-pura tak mengerti (cara klasik menghindar dari menjawab pertanyaan), tak menjawab sama sekali, atau terlihat menghentikan pesan ketika sebuah pemikiran menjadi terlalu sulit untuk diungkapkan.

Tabel 5.3. Strategi komunikasi

Strategi Penghindaran
1. Penghentian pesan: Membiarkan sebuah pesan tak selesai karena kesulitan bahasa
2. Penghindaran topik: Menghindari bidang atau konsep topik yang mendatangkan kesulitan bahasa
Strategi Kompensatoris
3. Penyampaian tak langsung (*circumlocution*): Menggambarkan atau mencontohkan tindakan objek yang dimaksud (misalnya, menyebut benda pembuka botol untuk kotrek)
4. Aproksimasi: Menggunakan istilah alternatif yang mengungkapkan makna item leksikal sasaran sedekat mungkin (misalnya, *kapal* untuk *perahu layar*)

5. Menggunakan kata-kata serba guna: Menerapkan item leksikal kosong yang umum untuk konteks yang kekurangan kata spesifik (misalnya, penggunaan berlebihan dari *thing, stuff, what-do-you-call-it, thingie*)
6. Pembentukan kata baru: Menciptakan kata B2 yang tak ada berdasarkan apa yang dianggap aturan (misalnya, *vegetarianist* untuk *vegetarian*)
7. Pola-pola standar: Menggunakan frase cadangan yang teringat, biasanya untuk tujuan "bertahan hidup" (misalnya, *Where is the* _____ atau *Comment allez vous?* di mana komponen-komponen morfologisnya tidak diketahui si pembelajar)
8. Sinyal nonlinguistik: Gerak tubuh, gestur, ekspresi wajah, atau peniruan bunyi
9. Penerjemahan harfiah: Secara harfiah menerjemahkan sebuah item, idiom, kata campuran, atau struktur leksikal dari B1 ke B2
10. Peng-asing-an: Menggunakan sebuah kata B1 dengan menyetelnya ke fonologi B2 (misalnya, dengan pengucapan B2) dan/atau morfologi B2 (misalnya, menambahkannya ke sebuah sufiks B2)
11. Alih kode: Menggunakan sebuah kata B1 dengan pengucapan B1 atau sebuah kata B3 dengan pengucapan B3 ketika berbicara dalam B2
12. Meminta tolong: Meminta bantuan dari lawan bicara baik langsung (misalnya, Kau sebut apa...?) atau tak langsung (misalnya, menaikkan intonasi, kontak mata, ekspresi bingung).
13. Strategi mengulur atau memperoleh waktu: Menggunakan *filler* atau peranti keraguan untuk mengisi jeda dan beroleh waktu untuk berpikir (misalnya, *hmm..., begini, sekarang mari kita lihat, eee..., sebenarnya*)

Sumber: Diadaptasi dari Dörnyei, 1995, h. 58

Strategi Kompensatoris

Satu lagi rangkaian peranti komunikasi yang melibatkan kompensasi untuk absennya pengetahuan. Kita hanya akan memerinci di sini tiga dari sebelas jenis strategi di Tabel 5.3.

Para pembelajar tingkat awal, misalnya, biasanya mengingat beberapa frase atau kalimat tertentu tanpa menanamkan pengetahuan dari komponen-komponen frase itu. Potongan-potongan bahasa yang diingat ini, dikenal sebagai **pola tinggal pakai**, sering ditemui di buku saku frase bilingual, yang mendaftar ratusan kalimat untuk berbagai keadaan: "Berapa harganya?" "Di mana toiletnya?" "Saya tak bicara bahasa Inggris." "Saya tak memahamimu." Frase-frase semacam ini diingat melalui hafalan untuk dipakai sesuai dengan konteks mereka. Pola standar kadang merupakan sumber kelucuan. Dalam hari-hari awal belajar bahasa Kikongo di Afrika, saya mencoba berkata, dalam Kikongo, "Saya tak paham bahasa Kikongo" kepada mereka yang berupaya bercakap-cakap dengan saya. Saya kemudian malu ketika mengetahui bahwa dalam upaya-upaya awal saya untuk memproduksi siasat penghindaran standar ini, alih-alih berkata *Kizeyi Kikongo ko*, saya malah bilang *Kizolele Kikongo ko* (Saya tidak *suka* Kikongo), yang mendatangkan berbagai reaksi dari geli sampai bermusuhan.

Alih-kode adalah penggunaan bahasa pertama atau ketiga di dalam aliran wicara bahasa kedua. Seringkali alih-kode secara bawah sadar berlangsung antara dua pembelajar mahir dengan bahasa pertama yang sama, tetapi, dalam kasus semacam ini, ia biasanya bukan sebagai strategi kompensatoris. Pembelajar di tahap awal pemerolehan mungkin melakukan alih-kode—menggunakan bahasa asli mereka untuk mengisi absennya pengetahuan—terlepas apakah si pendegar paham bahasa asli itu atau tidak. Kadang si pembelajar menyelinapkan satu dua kata, dengan harapan si pendengar akan menangkap inti dari apa yang sedang dikomunikasikan. Mengejutkan bahwa konteks komunikasi disertai dengan beberapa ekspresi nonverbal universal kadang memungkinkan pembelajar mengomunikasikam sebuah ide dalam bahasa mereka sendiri kepada seseorang yang tak akrab dengan bahasa itu. Keajaiban komunikasi semacam itu adalah bukti hebat keuniversalan pengalaman manusia dan pengobat bagi mereka yang merasa putus asa luar biasa saat berkomunikasi dalam bahasa asing.

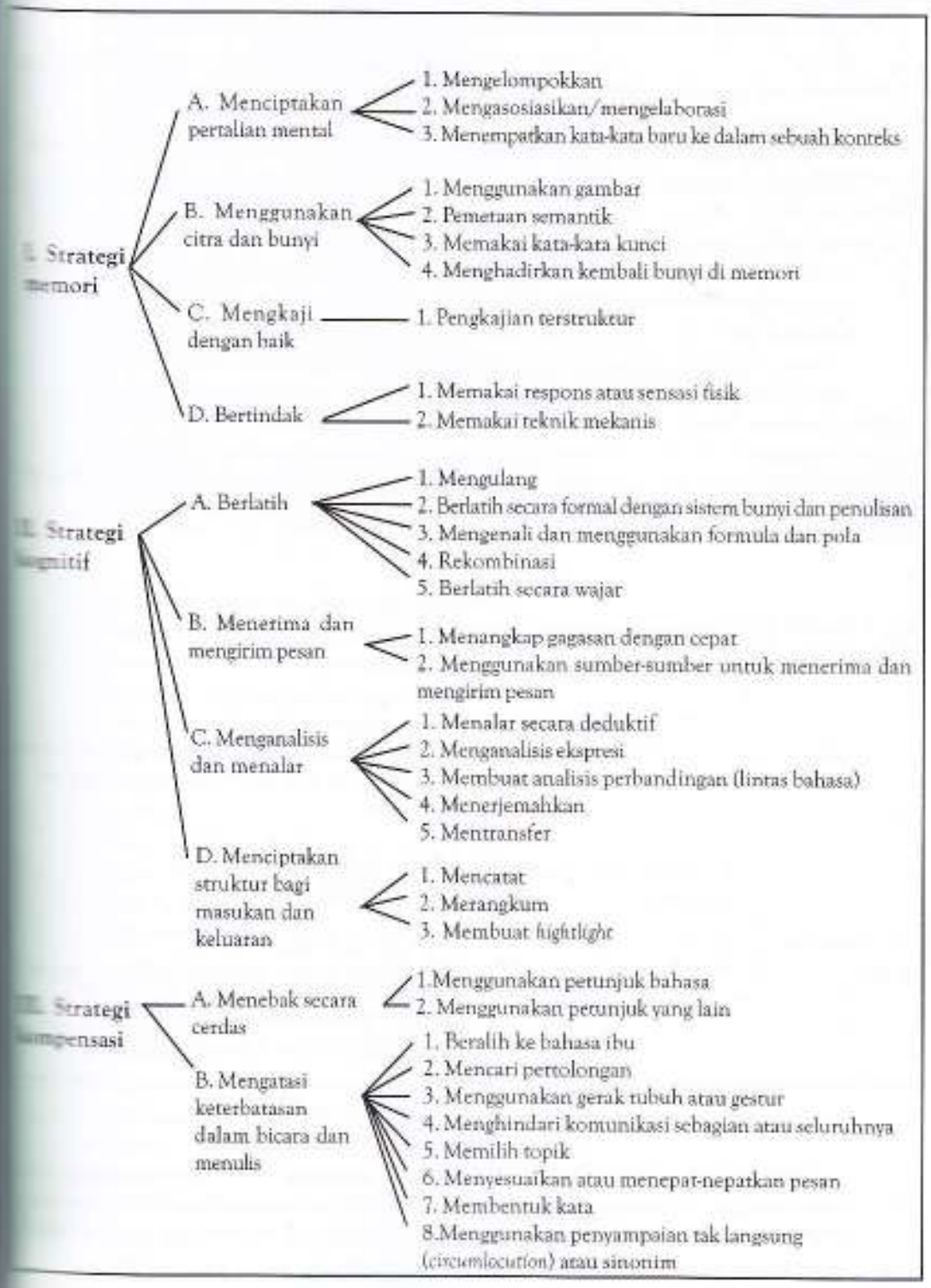
Strategi kompensatoris yang lain adalah permintaan tolong langsung, sering diistilahkan **mengandalkan otoritas** (*appeal to authority*). Pembelajar bisa, jika macet pada kata atau frase tertentu, langsung minta tolong kepada pembicara mahir atau guru untuk mengungkapkan yang dimaksud ("*How do you say* _____ *?*"). Atau mereka mungkin melontarkan sebuah penebakan dan kemudian meminta verifikasi dari pembicara mahir akan ketepatan upaya tersebut. Yang juga berada di dalam kategori ini adalah contoh-contoh di mana pembelajar melongok kamus bilingual untuk pertolongan. Kasus yang terakhir ini juga menghasilkan situasi yang agak menggelikan. Suatu hari seorang murid yang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua, ketika diminta memperkenalkan diri kepada kelas dan guru, berkata, "*Allow me to introduce myself and tell you some of the...*" Pada momen ini ia dengan cepat mengeluarkan kamus sakunya dan, setelah menemukan kata yang ia cari, melanjutkan berkata, "*some of the* headlights *of my pass.*"

Daftar strategi komunikasi yang berguna tak terbatas pada 13 yang tercantum di Tabel 5.3. Oxford (1990a) menyediakan sebuah pengelompokan komprehensif yang menggabungkan strategi komunikasi maupun pembelajaran (lihat Bagan 5.1 di dua halaman berikut). Cohen dan Aphek (1981) mendapati bahwa pembelajar yang berhasil dalam studi mereka memakai asosiasi kata dan membuat aturan mereka sendiri. Chesterfield dan Chesterfield 91985) melaporkan contoh-contoh bicara sendiri ketika pembelajar berlatih bahasa kedua mereka. Rost dan Ross (1991) menemukan bahwa pembelajar memetik manfaat dari meminta pengulangan dan mencari berbagai bentuk klarifikasi. Huang dan Van Naerssen (1987) menyandangkan keberhasilan produksi lisan pembelajar China yang mempelajari bahasa Inggris pada latihan fungsional (menggunakan bahasa untuk komunikasi), dan, yang lebih menarik lagi, pada praktek membaca. Dan penelitian pun berlanjut.

INSTRUKSI BERBASIS STRATEGI

Sebagian besar kerja peneliti dan guru atas penerapan strategi pembelajaran maupun komunikasi di ruang kelas telah dikenal secara umum sebagai **instruksi berbasis strategi** atau *strategies-based instruction* (SBI) (McDonough, 1999; Cohen, 1988), atau sebagai pelatihan strategi pembelajar. Cohen (1998) suka menyebutnya "SSBI"—*styles* and strategies-based instruction—untuk menekankan kaitan produktif antara gaya dan strategi. Pada saat kita berupaya menjadikan kelas bahasa sebuah milieu efektif untuk pembelajaran, makin tampak jelas bahwa "mengajari pembelajar bagaimana caranya belajar" merupakan urusan yang sangat krusial. Wenden (1985) antara lain menjadi orang pertama yang menyatakan bahwa strategi pembelajaran adalah kunci bagi otonomi pembelajaran, dan salah satu tujuan penting pengajaran bahasa semestinya adalah mendorong otonomi tersebut. Chamot (2005, h. 123) selanjutnya menyimpulkan bahwa "instruksi eksplisit jauh lebih efektif ketimbang sekadar meminta murid menggunakan satu atau lebih strategi, cara ini juga memupuk metakognisi—kemampuan murid untuk memahami pemikiran dan proses pembelajaran mereka sendiri."

Guru bisa memetik manfaat dengan memahami apa yang membuat pembelajar berhasil dan sebaliknya, dan membangun di kelas sebuah milieu untuk merealisasi strategi-strategi yang sukses. Guru tidak selalu bisa mengharapkan keberhasilan seketika dalam upaya itu mengingat murid sering memiliki gagasan tertentu yang telah terbentuk mengenai apa yang "semestinya" berlangsung di ruang kelas (Bialystok, 1985). Namun, terbukti bahwa murid akan memetik manfaat dari SBI jika mereka (1) memahami strategi itu senditi, (2) menganggapnya efektif, dan (3) tak menganggap pelaksanaannya terlalu sulit (MacIntyre & Noels, 1996). Maka upaya kita untuk mengajarkan kepada murid sejumlah *know-how* teknis tentang bagaimana mengatasi sebuah bahasa sangat dianjurkan.


I. Strategi memori
A. Menciptakan pertalian mental
1. Mengelompokkan
2. Mengasosiasikan/mengelaborasi
3. Menempatkan kata-kata baru ke dalam sebuah konteks
B. Menggunakan citra dan bunyi
1. Menggunakan gambar
2. Pemetaan semantik
3. Memakai kata-kata kunci
4. Menghadirkan kembali bunyi di memori
C. Mengkaji dengan baik
1. Pengkajian terstruktur
D. Bertindak
1. Memakai respons atau sensasi fisik
2. Memakai teknik mekanis
II. Strategi kognitif
A. Berlatih
1. Mengulang
2. Berlatih secara formal dengan sistem bunyi dan penulisan
3. Mengenali dan menggunakan formula dan pola
4. Rekombinasi
5. Berlatih secara wajar
B. Menerima dan mengirim pesan
1. Menangkap gagasan dengan cepat
2. Menggunakan sumber-sumber untuk menerima dan mengirim pesan
C. Menganalisis dan menalar
1. Menalar secara deduktif
2. Menganalisis ekspresi
3. Membuat analisis perbandingan (lintas bahasa)
4. Menerjemahkan
5. Mentransfer
D. Menciptakan struktur bagi masukan dan keluaran
1. Mencatat
2. Merangkum
3. Membuat highlight
III. Strategi kompensasi
A. Menebak secara cerdas
1. Menggunakan petunjuk bahasa
2. Menggunakan petunjuk yang lain
B. Mengatasi keterbatasan dalam bicara dan menulis
1. Beralih ke bahasa ibu
2. Mencari pertolongan
3. Menggunakan gerak tubuh atau gestur
4. Menghindari komunikasi sebagian atau seluruhnya
5. Memilih topik
6. Menyesuaikan atau menepat-nepatkan pesan
7. Membentuk kata
8. Menggunakan penyampaian tak langsung (circumlocution) atau sinonim

Strategi Tidak Langsung: Strategi Metakognitif, Afektif, dan Sosial

- **I. Strategi Metakognitif**
  - A. Merangkum dan mengaitkan dengan materi yang sudah diketahui
    - 1. Merangkum dan mengaitkan dengan materi yang sudah diketahui
    - 2. Memperhatikan
    - 3. Menunda produksi wicara untuk fokus mendengar
  - B. Mengatur dan menata pembelajaran Anda
    - 1. Mencari tahu tentang pembelajaran bahasa
    - 2. Mengorganisir
    - 3. Menetapkan maksud dan tujuan
    - 4. Mengidentifikasi maksud sebuah tugas bahasa (mendengar/membaca/berbicara/menulis penuh arti)
    - 5. Merencanakan sebuah tugas bahasa
    - 6. Mencari kesempatan berlatih
  - C. Mengevaluasi pembelajaran Anda
    - 1. Memantau diri
    - 2. Evaluasi diri
- **II. Strategi Afektif**
  - A. Mengurangi kecemasan Anda
    - 1. Menggunakan relaksasi progresif, menarik napas dalam, atau meditasi
    - 2. Menggunakan musik
    - 3. Menggunakan bahasa
  - B. Menyemangati diri
    - 1. Membuat pernyataan positif
    - 2. Mengambil risiko secara bijak
    - 3. Menghargai diri sendiri
  - C. Mengukur suhu emosial Anda
    - 1. Mendengarkan tubuh Anda
    - 2. Menggunakan daftar periksa
    - 3. Menulis sebuah catatan harian pembelajaran bahasa
    - 4. Mendiskusikan perasaan Anda dengan orang lain
- **III. Strategi sosial**
  - A. Mengajukan pertanyaan
    - 1. Meminta klarifikasi atau verifikasi
    - 2. Meminta koreksi
  - B. Berkooperasi dengan yang lain
    - 1. Berkooperasi dengan yang lain
    - 2. Berkooperasi dengan pengguna mahir bahasa baru
  - C. Berempati dengan yang lain
    - 1. Mengembangkan pemahaman budaya
    - 2. Mawas pada pemikiran dan perasaan yang lain

Pelaksanaan efektif SBI di kelas bahasa melibatkan beberapa langkah dan pertimbangan: (1) mengenali gaya dan strategi potensial pembelajar; (2) menyertakan SBI ke dalam kursus dan kelas bahasa komunikatif; (3) menyediakan asisten ekstra kelas untuk para pembelajar.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Literatur penelitian memperlihatkan kian banyak bukti bahwa kemafhuman atas gaya dalam derajat tertentu bernilai bagi pembelajar bahasa. Penelitian tentang gaya dan strategi (Chamot, 2005) sangat kuat mendukung pembelajar menjadi sadar akan kecondongan, kekuatan, dan kelemahan mereka, dan selanjutnya menyarankan bahwa mereka perlu membedakan antara gaya-gaya yang bermanfaat *bagi* mereka dan gaya-gaya yang mungkin *bertentangan* dengan mereka.

Implikasi Pengajaran: Instruksi berbasis strategi (SBI) kian berhasil ketika guru membantu pembelajar tak hanya menjadi paham terhadap gaya dan kecondongan mereka, tetapi juga pada *tindakan* dengan basis kepahaman itu. Dalam cara apa Anda telah dibantu oleh seorang guru (atau melalui upaya Anda sendiri) untuk menjadi sadar akan kekuatan dan kelemahan pembelajaran bahasa Anda? Tindakan (strategi) apa yang bisa Anda ambil untuk menggandakan kekuatan dan menutup kelemahan Anda?

Mengenali Gaya dan Strategi Pembelajar

Beberapa pilihan tersedia untuk membantu pembelajar mengenali gaya, kecondongan, kekuatan, dan kelemahan mereka sendiri. Metode yang paling lazim adalah kuesioner pengecekan diri sendiri di mana pembelajar merespons berbagai pertanyaan, biasanya dalam skala setuju dan tidak setuju. Survei Analisis Gaya dari Oxford (1995) dan Indikator Gaya Pembelajaran dari Wintergerst, DeCapua, dan Verna (2002) menawarkan contoh klasik mengenai bagaimana mengarahkan pembelajar mengenali kecondongan gaya mereka sendiri. Kuesioner serupa bisa dijumpai dalam *Strategies for Success* karya Brown (2002), sebuah panduan mandiri untuk pembelajar bahasa Inggris. Yang disebut belakangan mengambil pola kuesioner di Bagan 5.2., yang meminta pembelajar memilih poin di antara dua kutub pada sebuah rentangan yang menggambarkan keadaan dirinya.

Alat yang banyak dipakai oleh pembelajar untuk mengenali strategi adalah Daftar Strategi untuk Pembelajaran Bahasa atau *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) dari Oxford (1990a), sebuah kuesioner yang sudah diujikan di banyak negara dan diterjemahkan ke dalam berbagai bahasa. Ada 50 item SILL, dibagi dalam enam kategori, yang masing-masing menghadirkan sebuah kemungkinan strategi (misalnya, "Saya memakai rima untuk mengingat kata-kata baru bahasa Inggris.") yang harus memberi tanda oleh responden pada skala lima poin dari "saya tidak pernah demikian" sampai "saya selalu demikian". Mengenali strategi-strategi yang disukai pembelajar, dalam satu hal, merupakan langkah logis untuk membuat daftar strategi. Begitu kecondongan gaya dikenali, seorang pembelajar bisa melanjutkan langkahnya dengan strategi-strategi. Namun, pertanyaannya, betulkah pembelajar akan mengetahui

bagaimana menggunakan strategi dengan hanya mengisi kuesioner seperti SILL? SILL berfungsi sebagai instrumen untuk membuka berbagai kemungkinan bagi pembelajar tetapi guru harus memikul tanggung jawab pengawasan sehingga para pembelajar terbantu dalam mengamalkan strategi-strategi tertentu dalam praktek.

Bentuk-bentuk lain pengenalan gaya dan strategi, dan cara membawa mereka ke kesadaran pembelajar, di antaranya adalah pengungkapan-diri melalui wawancara (Macaro, 2001), catatan harian dan jurnal (Carson & Longhini, 2002; Halbach, 2000) dan latihan pengungkapan diri (Macaro, 2000; O'Malley & Chamot, 1990). Di sini si pewawancara atau guru memancing pembelajar dengan pertanyaan seperti, "Mengapa kau ragu dan mengulangi bentuk kata kerja itu?" dan melalui portofolio murid. Chamot (2005) menawarkan rangkuman yang berguna mengenai opsi-opsi ini.

Beri tanda silang di kotak untuk setiap item yang paling cocok bagi Anda. Kotak A dan E menandakan bahwa kalimat itu sangat sesuai untuk Anda. Kotak B dan D menandakan bahwa kalimat itu agak menggambarkan Anda. Kotak C menandakan bahwa Anda tak punya kecondongan ke salah satu arah.

	A	B	C	D	E	
1. Saya tak keberatan orang menertawai ketika saya bicara.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya malu ketika orang menertawai ketika saya bicara.
2.Saya suka berlatih kata dan struktur baru yang belum sepenuhnya saya yakini.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya hanya suka menggunakan bahasa yang saya yakin tepat.
3.Saya merasa sangat yakin dengan kemampuan saya untuk sukses dalam mempelajari bahasa ini.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya merasa tak begitu yakin dengan kemampuan saya untuk sukses dalam mempelajari bahasa ini.
4.Saya ingin belajar bahasa ini karena manfaatnya secara pribadi bagi saya	☐	☐	☐	☐	☐	Saya ingin belajar bahasa ini karena orang lain mengharuskannya.

5.Saya sungguh menikmati bekerja dengan orang lain dalam kelompok.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya lebih senang bekerja sendiri ketimbang dengan orang lain.
6.Saya senang "menyerap" bahasa dan menangkap "gagasan" umum dari yang terucap dan tertulis.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya suka menganalisis banyak rincian bahasa dan mengerti secara apa yang terucap dan tertulis
7.Jika ada banyak sekali bahan bahasa yang mesti dikuasai, saya mencobanya selangkah demi selangkah.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya sangat terganggu dengan banyaknya materi bahasa yang dihadirkan sekaligus.
8.Saya tak terlampau memikirkan saat bicara.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya "memantau" diri sendiri dengan saksama dan memikirkan betul ketika bicara.
9.Ketika membuat kesalahan, saya mencoba menggunakan kesalahan itu untuk belajar sesuatu tentang bahasa.	☐	☐	☐	☐	☐	Ketika membuat kesalahan, saya terganggu karena menggambarkan betapa buruknya performa saya.
10.Saya menemukan cara-cara untuk terus belajar bahasa di luar kelas.	☐	☐	☐	☐	☐	Saya mengandalkan guru dan aktivitas kelas untuk semua yang saya butuhkan agar berhasil.

Bagan 5.2. Daftar periksa gaya pembelajaran.

Memasukkan SBI ke Kelas Bahasa

Beberapa manifestasi SBI yang berbeda-beda bisa dijumpai di kelas-kelas bahasa di seluruh dunia. Melalui daftar periksa (*checklist*), dan metode-metode lain yang

didiskusikan di atas, guru bisa menjadi awas akan kecondongan murid dan kemudian menawarkan nasihat ringan dan spontan mengenai strategi-strategi yang bermanfaat di dalam dan di luar kelas. Strategi-strategi ini pada dasarnya bisa diselaraskan dengan peran guru sebagai fasilitator melalui kiat, petunjuk, dan bahkan anekdot tentang "bagaimana dulu aku belajar ... ketika aku masih seperti kalian."

Guru juga bisa membantu murid untuk menggunakan hasil dari kuesioner gaya seperti dalam Bagan 5.2 dalam pembelajaran. Begitu murid mengisi daftar periksa, Anda bisa melibatkan mereka dalam salah satu atau semua kegiatan berikut: (1) mendiskusikan mengapa mereka merespons seperti itu, (2) *cuhat* kelompok kecil tentang perasaan yang mendasari respons mereka, (3) tabulasi informal tentang bagaimana orang merespons setiap item, (4) pemberian saran, dari pengalaman Anda sendiri, tentang mengapa beberapa praktek tertentu bisa berhasil atau sebaliknya, atau (5) mencapai kesepakatan umum bahwa respons-respons di kategori A dan B biasanya menandakan pendekatan yang berhasil untuk pembelajaran bahasa.

Kuesioner kecondongan gaya dalam Bagan 5.2 sebenarnya dirancang sedemikian rupa sehingga setiap item mengetengahkan sebuah "maksim" untuk pembelajaran bahasa yang baik. Item per item, dari nomor 1 sampai 10, kuesioner tersebut berfungsi untuk mengetengahkan 10 saran berikut:

1. Kurangi rasa sungkan.
2. Dorong pengambilan risiko.
3. Bangun kepercayaan diri.
4. Kembangkan motivasi intrinsik.
5. Terlibatlah dalam pembelajaran kooperatif.
6. Gunakan proses otak kanan.
7. Tingkatkan toleransi ambiguitas.
8. Latih intuisi.
9. Manfaatkan umpan balik kesalahan.
10. Tetapkan cita-cita pribadi.

Opsi lain yang digunakan oleh para guru bahasa adalah menyatukan kepahaman-strategi dan latihan ke dalam pedagogi mereka (Brown, 2002, 2001, 1991, 1989; Rubin & Thompson, 1994; Ellis & Sinclair, 1989) dalam cara-cara yang lebih formal. Banyak buku teks baru kini menyertakan modul kepahaman strategi sebagai bagian dari kurikulum yang terus berlanjut. Bahkan tanpa modul semacam itu pun, ketika guru menggunakan teknik-teknik seperti permainan komunikatif, membaca cepat, latihan kelancaran, dan analisis kesalahan, mereka bisa membantu murid, disadari atau tidak, untuk mempraktekkan strategi-strategi yang berhasil. Maka, ketika murid-murid bermain tebak-tebakan, menampilkan sketsa, atau bahkan menyanyikan lagu, guru bisa mengingatkan bahwa mereka sedang berlatih strategi-strategi mengurangi rasa sungkan. Tabel 5.4 menyediakan daftar cara-cara untuk "membangun teknik-teknik strategis" di kelas bahasa.

Tabel 5. 4. Membangun teknik-teknik strategis

1. Mengurangi rasa sungkan: Adakan permainan tebak-tebakan dan permainan komunikasi; buat cerita sandiwara dan drama pendek; nyanyikan lagu; banyak gunakan kerja kelompok; tertawalah bersama murid-murid; biarkan mereka *curhat* di kelompok kecil.
2. Mendorong pengambilan risiko: Puji murid karena berupaya sungguh-sungguh berlatih bahasa; gunakan latihan kefasihan di mana kesalahan tak dikoreksi pada saat itu juga; berikan penugasan luar kelas untuk bicara, menulis, atau latihan lain bahasa.
3. Membangun kepercayaan diri murid: Beri tahu murid secara eksplisit (secara verbal dan nonverbal) bahwa Anda benar-benar memercayai mereka; perintahkan mereka membuat mendaftar, dari apa yang mereka tahu atau raih sejauh ini dalam kursus.
4. Membantu murid mengembangkan motivasi intrinsik: Ingatkan mereka secara eksplisit tentang berkah mempelajari bahasa Inggris; paparkan (atau perintahkan murid mencari) pekerjaan-pekerjaan yang mensyaratkan bahasa Inggris; kurangi arti penting ujian akhir agar murid terbantu untuk melihat berkah bagi mereka sendiri yang melebihi ujian akhir.
5. Mempromosikan pembelajaran kooperatif: Arahkan murid berbagi pengetahuan mereka; kurangi kompetisi di antara murid; buat kelas Anda berpikir bahwa mereka satu regu; adakan banyak kerja kelompok kecil.
6. Mendorong murid menggunakan pemrosesan otak kanan: Gunakan film cerita dan tape di kelas; perintahkan murid membaca kalimat dengan cepat; adakan latihan membaca sepintas lalu; adakan "menulis bebas" cepat; adakan latihan kefasihan lisan di mana sasarannya adalah membuat murid banyak bicara (atau menulis) tanpa dikoreksi.
7. Meningkatkan toleransi ambiguitas: Dorong murid untuk bertanya kepada Anda, dan kepada sesama murid, ketika mereka tak paham sesuatu; buatlah penjelasan *teoretis* Anda menjadi simpel dan ringkas; jangan terlalu banyak merujuk kepada aturan dalam satu kesempatan; sesekali lihatlah terjemahan dalam bahasa asli untuk memperjelas sebuah kata atau arti.
8. Membantu murid menggunakan intuisi mereka: Puji murid untuk tebakan yang tepat; jangan selalu memberikan penjelasan atas kesalahan—koreksi saja sudah cukup; koreksi beberapa kesalahan saja, utamanya yang mengganggu pembelajaran.
9. Mendorong murid menjadikan kesalahan mereka bermanfaat UNTUK mereka: Rekam produksi lisan murid dan perintahkan mereka mengenali kesalahan-kesalahan; biarkan murid saling koreksi—jangan selalu memberikan mereka bentuk yang tepat; dorong murid untuk membuat daftar kesalahan umum mereka dan memperbaikinya sendiri.
10. Mendorong murid menetapkan cita-cita pribadi: Secara eksplisit dorong atau arahkan murid untuk melampaui sasaran pencapaian di kelas; perintahkan mereka

mendaftar apa yang akan mereka raih sendiri dalam pekan tertentu; perintahkan murid membuat komitmen waktu spesifik di rumah untuk belajar bahasa; berikan tugas yang "memberi kebanggaan ekstra".

Menstimulasi Tindakan Strategis di luar Kelas

Akhirnya, penting mencatat bahwa kepahaman gaya dan tindakan strategis tidak dibatasi oleh ruang kelas. Banyak pembelajar yang berhasil mewujudkan cita-cita kemahiran mereka dengan memotivasi diri sendiri untuk memperluas pembelajaran melampaui batasan ruang kelas. Guru bisa membantu pembelajar meraih otonomi dengan mendorong mereka memandang melampaui ruang kelas dan kursus bahasa yang mereka ikuti. Tujuan akhir melibatkan murid dalam SBI tak hanya merampungkan kursus bahasa. Guru bisa membantu pembelajar memahami bahwa meningkatnya kesadaran mereka terhadap gaya dan strategi akan membantu mereka dalam menggunakan bahasa "di luar sana". Ruang kelas adalah sebuah kesempatan bagi pembelajar untuk *memulai* perjalanan menuju sukses, dan menyadari bahwa di luar jam-jam kelas ada belasan jam setiap minggunya yang bisa dipakai untuk berlatih penggunaan bermakna bahasa baru tersebut.

Kita mesti banyak belajar dalam penciptaan teknik-teknik praktis mengajari pembelajar bagaimana mengenali gaya mereka dan menggunakan strategi secara efektif, dan ini masih merupakan area yang sangat mengasyikkan dan menjanjikan dari penelitian pedagogis sekarang ini.

* * * * *

Dalam bab ini kita sudah melihat sejumlah variabel kognitif yang relevan dan penting dalam pembelajaran bahasa asing. Sekarang mestinya sudah jelas bahwa variabel kognitif sendiri mewakili kompleksitas faktor-faktor yang harus kita pahami berkenaan dengan proses total pemerolehan bahasa kedua. Kemafhuman akan faktor-faktor ini akan membantu Anda, sang guru, untuk melihat perbedaan pada masing-masing murid Anda. Tak ada pembelajar yang sama. Tak ada seorang pun yang bisa dengan gampang disempitkan ke dalam suatu jenis kognitif. Dengan banyaknya gaya dan strategi yang beroperasi di dalam diri seseorang, ratusan "profil" kognitif bisa saja dikenali! Jika kita bisa menemukan variabel paling penting dan kuat yang menggolongkan pembelajar secara mulus ke dalam kategori "sukses" dan "tidak sukses", tentu kita bisa menyodorkan contoh untuk "menandai" para pembelajar bahasa. Tetapi, seperti yang Earl Stevick (1989) tunjukkan dalam karyanya tentang profil tujuh pembelajar bahasa yang sukses, tidak ada contoh semacam itu. Karena itu, guru mesti mengenali dan memahami beragam variabel kognitif yang aktif dalam proses pembelajaran bahasa kedua dan membuat penilaian tepat terhadap setiap pembelajar, bersikap membantu sejalan dengan kecenderungan mereka, dan menyediakan kesempatan terbaik bagi mereka untuk belajar.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK STUDI DAN DISKUSI

Catatan: (I) kerja individual; (G) kerja grup/pasangan; (K) diskusi kelas.

1. (I) Untuk memastikan Anda memahami proses, gaya, dan strategi, buat daftar beberapa proses universal yang sudah Anda baca di bab-bab sebelumnya, kemudian sebuah daftar gaya dan strategi dari bab ini. Di mana letak perbedaan mereka?
2. (G) Di kelompok kecil, sampaikan apa yang Anda masing-masing lihat sebagai gaya kognitif dominan Anda dengan mengikuti konsep-konsep ini: FID, otak kiri/kanan, toleransi ambiguitas, reflektif/impulsif, dan visual/auditoris. Sampaikan contoh-contoh bagaimana Anda memperlihatkan kedua gaya baik dalam pendekatan Anda secara umum terhadap masalah-masalah maupun pendekatan Anda terhadap SLA.
3. (I) Lihat daftar perbedaan antara pemrosesan otak kanan dan kiri di Tabel 5.1. Beri tanda silang atau lingkari sisi yang sesuai dengan kecondongan Anda sendiri, dan totallah item di tiap sisi. Anda dominan otak kanan atau kiri? Apakah hasil ini cocok dengan persepsi umum Anda mengenai diri Anda sendiri?
4. (G) Bentuk lima kelompok, dengan salah satu dari lima gaya kognitif untuk setiap kelompok. Tiap kelompok akan mendaftar jenis-jenis aktivitas atau teknik dalam kelas bahasa asing yang menggambarkan gayanya, kemudian putuskan daftar aktivitas mana yang lebih baik untuk jenis tujuan tertentu. Berbagilah dengan seisi kelas mengenai hasilnya.
5. (I) Beberapa telah menyatakan bahwa dominasi otak untuk konteks kognitif terkait dengan kecondongan penggunaan tangan (kidal atau kanan). Yang lain menunjukkan bahwa dependensi bidang berhubungan dengan kearifan. Bisakah Anda menemukan penelitian untuk mendukung klaim-klaim semacam itu? Jika tidak, seperti apakah penjelasan intuitif Anda untuk saling-hubungan semacam itu?
6. (K) Lihat daftar karakteristik "pembelajar bahasa yang baik" di halaman 126-127 seperti disusun oleh Rubin dan Thompson. Mana yang terlihat paling penting? Mana yang paling tidak penting? Apakah Anda ingin menambahkan sejumlah item untuk daftar ini, dari pengalaman Anda sendiri atau orang lain?
7. (G) Di dalam kelompok kecil, lontarkan opini Anda, dari perspektif budaya, tentang pentingnya otonomi pembelajaran sebagai jalan menuju sukses dalam mempelajari bahasa asing. Bisakah pembelajar dari sembarang budaya mengembangkan otonomi sebagaimana dianjurkan oleh para peneliti?
8. (K) Diskusikan sembarang contoh di mana Anda telah menggunakan sembarang dari 13 strategi komunikasi yang tercantum di Tabel 5.3. Adakah strategi-strategi lain yang bisa Anda tambahkan?
9. (I/G/K) Pertama-tama, lakukan Daftar Periksa Gaya Pembelajaran (Bagan 5.2). Kemudian, secara berpasangan, lihat respons pasangan dan temukan satu item di mana Anda sangat berbeda (misalnya, A vs. E, A vs. D, atau B vs. E). Selanjutnya, sampaikan pengalaman dalam pembelajaran bahasa Anda sendiri yang

menggambarkan pilihan Anda. Akhirnya, putuskan sisi mana dari rentangan (sisi "A-B" atau "D-E") yang lebih menguntungkan Anda. Ceritakan hasilnya kepada seisi kelas.

10.(K) Ketika Anda sedang belajar sebuah bahasa asing, saran berbasis strategi apa yang ingin Anda dapatkan tetapi tidak Anda peroleh saat itu? Saran pedagogis mana bagi SBI yang dibahas di akhir bab ini yang menarik hati Anda, dan mengapa?

SARAN BACAAN

Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. Dalam E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 757-771). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistic, 25* 112-130.

Dalam dua ulasan tersebut, Neil Anderson dan Anna Chamot merangkum kemajuan dalam penelitian tentang strategi-strategi pembelajaran dan instruksi berbasis strategi, dan menawarkan rangkaian referensi untuk topik tersebut.

Benson, P., & Voller, P. (Eds). (1997). *Autonomy and independende in language learning*. London: Longman.

Palfreyman, D. & Smith, R. (Eds.). (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Dua antologi ini menawarkan sebuah kompendium penelitian tentang otonomi dalam pembelajaran bahasa dari banyak perspektif. Secara khusus, pertanyaan sejauh mana tingkat keberhasilan yang bisa dikembangkan oleh murid dari beraneka ragam budaya dibahas dalam banyak artikel di dua buku ini.

Oxford, R. (Ed.). (1996). *Learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Oxford, R., Anderson, N. (1995). A cross-cultural view of learning styles. *Language Teaching, 28*, 201-215.

Dua terbitan ini menawarkan rangkuman komprehensif penelitian lintas budaya atas gaya pembelajaran, dan belasan studi lintas budaya khusus tentang kemafhuman gaya dan penggunaan strategi.

Oxford, R. (1990a). *Learning learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Jangan sampai tahun penerbitan, 1990, mengecoh Anda–ini buku klasik. Buku Rebecca Oxford masih cocok untuk saat ini dan wajib dibaca karena banyaknya informasi praktis tentang instruksi berbasis strategi dan juga penjelasan belasan jenis strategi. Informasi diatur secara bagus seputar empat keterampilan: mendengar, bicara, membaca, dan menulis.

Brown, H.D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. White Plains, NY: Pearson Education.

Panduan kecil untuk para murid ini, dengan pendahuluan untuk guru, memberi gagasan bagaimana menjadikan pembelajar terlibat secara strategis dalam proses pemerolehan mereka. Buku ini juga berisi beberapa tes untuk diri sendiri yang memperkenalkan konsep kemafhuman dan kemudian murid dibimbing untuk mengambil langkah melalui strategi spesifik.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 5

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 dari Bab 1 untuk panduan umum penulisan jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang saat ini sedang ditempuh.

- Tulis kelima gaya pembelajaran yang dibahas di bab ini (FID, otak kanan/kiri, toleransi ambiguitas, reflektivitas/impulsivitas, visual/auditoris/kinestetis). Tulislah beberapa kalimat tentang sisi mana yang Anda pikir dominan untuk Anda, dan sebut sejumlah contoh dalam pembelajaran bahasa Anda untuk memberi ilustrasi.
- Preferensi, gaya, atau kecondongan mana, jika ada, yang Anda pikir akan merugikan Anda? Buat daftar pendek hal-hal spesifik yang bisa Anda lakukan untuk mendorong diri Anda sendiri ke posisi yang lebih menguntungkan.
- Ambillah Daftar Periksa Gaya Pembelajaran (Bagan 5.2). Apakah Anda pikir Anda mesti mencoba mengubah beberapa gaya Anda, ketika mereka tergambar di daftar periksa? Bagaimana Anda akan melakukan hal itu?
- Seberapa otonom Anda sebagai seorang pembelajar bahasa? Buat daftar cara-cara yang bisa menjadikan Anda lebih otonom. Dan tulis tentang apa kira-kira yang bisa guru lakukan untuk membantu seorang pembelajar membangun otonomi.
- Jika Anda sekarang menempuh pelajaran sebuah bahasa asing, Anda menjadi cukup mengerti proses pembelajaran Anda sendiri. Dalam pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya seberapa paham Anda akan faktor-faktor seperti karakteristik "pembelajar bahasa yang baik", gaya Anda sendiri, dan strategi yang bisa secara sadar Anda terapkan? Apa yang akan Anda lakukan secara berbeda saat itu, jika Anda sudah memiliki pengetahuan seperti sekarang? Apa yang bisa Anda lakukan secara berbeda dalam situasi pembelajaran bahasa sekarang, setelah yang Anda tahu dari membaca bab tentang gaya dan strategi ini?

- Dengan menggunakan daftar strategi pembelajaran (Tabel 5.2), gambarkan dua atau tiga contoh yang sudah Anda pakai. Pilih satu atau dua yang tidak banyak Anda pakai dan daftarkan mereka sebagai tantangan bagi Anda untuk waktu dekat.
- Tulis mengenai strategi komunikasi yang sudah Anda gunakan. Apakah daftar strategi komunikasi di Tabel 5.3 memberi Anda beberapa ide mengenai apa yang bisa Anda lakukan untuk mendorong keberhasilan komunikatif Anda? Upayakan menulis satu atau dua hal spesifik yang akan Anda coba tak lama lagi dalam sebuah bahasa asing.
- Bagaimana guru Anda (baik sekarang ataupun pada masa lalu) memenuhi standar sebagai instruktur berbasis strategi? Apakah hal ini memberi ilham tentang bagaimana pengajaran Anda sendiri mungkin membantu murid untuk menjadi pembelajar yang lebih berhasil?

BAB 6

FAKTOR KEPRIBADIAN

BAB 4 dan 5 membicarakan dua segi dari ranah kognitif pembelajaran bahasa: proses pembelajaran manusia pada umumnya, dan variasi-variasi kognitif dalam pembelajaran—gaya dan strategi. Serupa dengan itu, bab ini dan Bab 7 membicarakan dua segi dari wilayah afektif pemerolehan bahasa kedua. Yang pertama adalah sisi intrinsik afektivitas: faktor kepribadian dalam diri seseorang yang dengan suatu cara menyumbang bagi kesuksesan pembelajaran bahasa. Segi kedua, dibahas dalam Bab 7, mencakupi faktor-faktor ekstrinsik—variabel-variabel sosial budaya yang muncul ketika pembelajar bahasa kedua tidak saja membuat dua bahasa bertemu tetapi juga dua budaya, dan harus mempelajari budaya kedua bersama bahasa kedua.

Jika kita diharuskan menyusun teori tentang pemerolehan atau metodologi pengajaran bahasa kedua yang hanya didasarkan pada pertimbangan-pertimbangan kognitif, kita niscaya akan menyingkirkan sisi paling fundamental perilaku manusia. Ernest Hilgard, yang terkenal karena studinya tentang pembelajaran dan kognisi manusia, pernah mengatakan bahwa "teori-teori pembelajaran yang murni kognitif akan ditolak kecuali afektivitas dilibatkan di dalamnya" (1963, h. 267). Dalam pemikiran mutakhir (Dörnyei & Skehan, 2003; Arnold, 1999), tidak ada keraguan sedikit pun tentang pentingnya menelaah faktor-faktor kepribadian dalam membangun teori pembelajaran bahasa kedua.

ranah afektif sulit dideskripsikan secara ilmiah. Banyak sekali variabel yang terlibat dalam mengkaji sisi emosional perilaku manusia dalam proses pembelajaran bahasa kedua. Salah satu problem dalam upaya mendapatkan penjelasan afektif keberhasilan mempelajari bahasa dimunculkan oleh kegiatan sub-pembagian dan kategorisasi faktor-faktor wilayah afektif. Kita sering tergoda untuk menggunakan istilah-istilah yang agak pukul rata seolah-olah istilah itu sudah didefinisikan dengan cermat.

Misalnya, cukup mudah mengatakan bahwa "konflik budaya" menimbulkan banyak problem pembelajaran bahasa, atau bahwa "motivasi" adalah kunci suskes dalam sebuah bahasa asing; tetapi sama sekali lain persoalannya ketika harus merumuskan semua istilah itu setepat-tepatnya. Para psikolog juga mengalami kesulitan dalam mendefinisikan berbagai istilah. Konsep-konsep abstrak seperti empati, agresi, ekstroversi, dan label-label umum lain sukar didefinisikan secara empiris. Tes-tes psikologi baku sering membentuk sebuah definisi operasional konsep-

konsep semacam itu, tetapi revisi terus-menerus adalah bukti bagi upaya tanpa henti untuk mencari kesahihan. Kendati demikian, sulitnya merumuskan konsep-konsep afektif dan kognitif jangan sampai menghalangi kita mencari jawaban. Studi cermat dan sistematis tentang peran kepribadian dalam pemerolehan bahasa kedua sudah menimbulkan suatu pemahaman yang lebih besar tentang proses pembelajaran bahasa dan desain pengajaran bahasa yang disempurnakan.

RANAH AFEKTIF

Afeksi merujuk pada emosi atau perasaan. **Ranah afektif** adalah sisi emosional perilaku manusia, dan bisa disandingkan dengan sisi kognitif. Perkembangan keadaan-keadaan afektif atau perasaan melibatkan beragam faktor kepribadian, perasaan tentang diri kita maupun tentang orang lain yang berhubungan dengan kita.

Benjamin Bloom dan koleganya (Krathwohl, Bloom, &Masia, 1964) menyediakan sebuah teori tentang wilayah afektif yang masih banyak dipakai hingga sekarang:

1. Pada tataran pertama dan fundamental, perkembangan afeksi dimulai dengan *menerima*. Orang per orang harus mengerti lingkungan sekitar mereka dan menyadari situasi, fenomena, orang-orang, benda-benda; mereka harus bersedia menerima—tenggang rasa sebuah stimulus, bukan menghindarinya—dan memberikan perhatian pada yang mereka pilih dan kehendaki kepada sebuah stimulus.
2. Kemudian, orang per orang harus beranjak melampaui menerima untuk *menanggapi*, dan melakukan setidak-tidaknya suatu langkah kecil terhadap sebuah fenomena atau seseorang. Tanggapan semacam itu pada satu tataran mungkin dilakukan dengan sikap pasif, tetapi pada tataran yang lebih tinggi, orang itu bersedia menanggapi secara sukarela tanpa paksaan, dan kemudian mendapatkan kepuasan dari tanggapan itu.
3. Tataran ketiga afektivitas melibatkan *penilaian*: memberi harga pada sesuatu, sebuah perilaku, atau seseorang. Penilaian memperlihatkan keyakinan atau sikap sebagaimana nilai-nilai itu ditanamkan. Tiap individu tidak semata-mata menerima sebuah nilai dan bersedia diidentifikasi dengan itu, tetapi mereka mengupayakanya, mencarinya, dan menginginkannya sampai akhirnya menjadikannya keyakinan.
4. Tataran keempat wilayah afektif adalah *pengorganisasian* nilai-nilai ke dalam sistem kepercayaan, menentukan hubungan timbal balik di antara mereka, dan membangun sebuah hierarki nilai dalam sistem itu.
5. Akhirnya, individu-individu dicirikan oleh dan memahami diri senditi selaras dengan *sistem nilai* mereka. Individu-individu bertindak secara konsisten sesuai dengan nilai-nilai yang mereka tanamkan dan menyatukan keyakinan, ide, dan sikap ke dalam sebuah filosofi total atau pandangan hidup.

Pemetaan Bloom sebetulnya dirancang bagi tujuan-tujuan pendidikan, tetapi dipakai juga bagi pemahaman umum tentang wilayah afektif dalam perilaku manusia. Gagasan-gagasan dasar tentang menerima, menanggapi, dan menilai adalah universal. Para pembelajar bahasa kedua harus reseptif terhadap orang-orang yang berkomunikasi dengan mereka dan terhadap bahasa itu sendiri, responsif terhadap orang-orang dan terhadap konteks komunikasi, dan bersedia serta mampu menempatkan nilai tertentu dalam aksi komunikatif timbal balik antarpribadi.

Sekiranya pada titik ini Anda merasa bahwa wilayah afektif sebagaimana dipaparkan Bloom terlalu jauh dari hakikat bahasa, perlu diingat bahwa bahasa terjalin kuat dalam pintalan nyaris setiap aspek perilaku manusia. Bahasa adalah sebuah fenomena yang serba hadir dalam kemanusiaan kita hingga tidak bisa dipisahkan dari keseluruhan yang lebih besar—dari keseluruhan orang-orang yang hidup dan bernapas dan berpikir dan merasakan. Kenneth Pike (1967, h. 26) mengatakan bahwa bahasa adalah perilaku, yakni sebuah fase aktivitas manusia yang pada dasarnya tidak boleh diperlakukan sebagai hal yang terpisah dari struktur aktivitas nonverbal manusia. Aktivitas manusia membangun sebuah keseluruhan struktural dalam cara sedemikian rupa hingga tidak bisa dibagi-bagi lagi ke dalam "bagian" atau "tataran" atau "kompartemen" dengan bahasa berada di dalam kompartemen behavioristik yang terpisah secara karakter, isi, dan organisasi dari perilaku lain.

FAKTOR AFEKTIF DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

Memahami bagaimana manusia merasakan, menanggapi, meyakini, dan menilai adalah aspek sangat penting dari teori pemerolehan bahasa kedua. Beralih kita sekarang pada telaah atas faktor-faktor afektif tertentu dalam perilaku manusia dan bagaimana semua itu terkait dengan pemerolehan bahasa kedua.

Harkat

Harkat bisa jadi merupakan aspek paling universal dari semua perilaku manusia. Dengan mudah bisa dinyatakan bahwa tidak ada aktivitas kognitif atau afektif sukses yang bisa dilaksanakan tanpa adanya harkat, kepercayaan diri, pengetahuan tentang diri Anda, dan keyakinan pada kemampuan Anda sendiri untuk berhasil melakukan aktivitas itu. Malinowski (1923) mengatakan bahwa semua orang membutuhkan **komuni fatik** (*phatic communion*)—mendefinisikan tentang diri dan mendapatkan keberterimaan dalam mengungkapkan diri itu sehubungan dengan penilaian orang lain. Perkembangan kepribadian secara universal melibatkan pertumbuhan konsep seseorang tentang diri, keberterimaan diri, dan pencerminan diri sebagaimana terlihat dalam interaksi antara diri dan orang lain.

Di bawah ini adalah definisi yang diterima luas tentang harkat (Coopersmith, 1967, h. 4-5):

Dengan harkat, kita merujuk pada evaluasi yang dilakukan individu-individu dan biasanya dipertahankan sehubungan dengan diri mereka sendiri; harkat mengungkapkan sikap setuju atau tidak setuju, dan mengindikasikan sejauh mana individu-individu meyakini diri sendiri mampu, signifikan, berhasil, dan layak. Pendek kata, harkat adalah penilaian personal atas kelayakan dan diungkapkan dalam sikap-sikap yang dipunyai individu-individu terhadap diri mereka sendiri. Inilah pengalaman subjektif yang disampaikan individu kepada orang lain dengan pernyataan verbal dan perilaku terbuka ekspresif lainnya.

Orang mendapatkan arti harkat mereka dari akumulasi pengalaman dengan mereka sendiri dan dengan orang lain dan dari penilaian dunia luar di sekeliling mereka. Tiga tingkatan harkat dipaparkan dalam literatur untuk menangkap kemultidimensiannya:

1. **Harkat global** atau umum dipandang relatif stabil dalam diri seorang dewasa yang matang, dan tahan terhadap perubahan kecuali dengan terapi aktif dan panjang. Inilah penilaian umum atau lazim yang dilakukan orang tentang kelayakannya sendiri sepanjang waktu dan dalam berbagai situasi. Barangkali itu bisa dianalogikan dengan rata-rata statistik atau nilai tengah dari seluruh penilaian diri.
2. **Harkat situasional** atau **spesifik** merujuk pada penilaian diri seseorang dalam situasi kehidupan tertentu seperti interaksi sosial, pekerjaan, rumah, atau pada ciri-ciri yang didefinisikan relatif terpisah seperti kecerdasan, kemampuan komunikatif, kemampuan atletik, atau ciri-ciri kepribadian seperti keramahan, empati, dan fleksibilitas. Derajat harkat spesifik seseorang bisa bervariasi bergantung pada situasi atau ciri yang sedang dibahas.
3. **Harkat tugas** berkaitan dengan kegiatan-kegiatan tertentu dalam situasi-situasi spesifik. Misalnya, dalam wilayah pendidikan, harkat tugas mungkin merujuk pada satu wilayah mata pelajaran. Dalam sebuah konteks atletik, keterampilan dalam suatu cabang—atau malah salah satu segi dari cabang olahraga seperti permainan net dalam tenis atau *pitching* dalam bisbol—akan dievaluasi pada tataran harkat tugas. Harkat spesifik mungkin meliputi pemerolehan bahasa kedua secara umum, dan harkat tugas barangkali merujuk dengan tepat evaluasi diri seseorang dalam aspek khusus proses: wicara, tulis, kelas khusus dalam bahasa kedua, atau bahkan jenis khusus latihan ruang kelas.

Adelaide Heyde (1979) mengkaji efek ketiga tingkatan harkat itu terhadap performa dalam tugas produksi lisan para mahasiswa Amerika yang mempelajari bahasa Prancis sebagai bahasa asing. Dia mendapati bahwa ketiga tingkatan harkat itu berkorelasi positif dengan tingkat keberhasilan produksi lisan tersebut, dengan korelasi tertinggi terjadi antara harkat tugas dan performa produksi lisan. Watkins, Biggs, dan Regan (1991), Brodkey dan Shore (1976), dan Gardner & Lambert (1972) semuanya

menyertakan tinggi-rendah harkat dalam kajian mereka tentang keberhasilan pembelajaran bahasa. Hasilnya mengungkapkan bahwa harkat tampaknya merupakan sebuah variabel penting dalam pemerolehan bahasa kedua, terutama dalam hubungannya dengan faktor-faktor lintas budaya yang akan dibicarakan dalam Bab 7.

Yang tidak kita ketahui saat ini adalah jawaban untuk pertanyaan klasik ayam atau telur lebih dahulu: Apakah harkat yang tinggi menyebabkan keberhasilan berbahasa, atau keberhasilan berbahasa menyebabkan harkat yang tinggi? Yang jelas, keduanya adalah faktor yang berinteraksi. Sulit mengatakan apakah guru harus berupaya "meningkatkan" harkat global atau sekadar meningkatkan kemahiran pembelajar dan membiarkan harkat mengurusi dirinya sendiri. Heyde (1979) mendapati bahwa bagian-bagian tertentu dalam pelajaran bahasa Prancis tingkat permulaan di perguruan tinggi menunjukkan skor produksi lisan dan harkat yang lebih baik daripada bagian-bagian lain hanya dalam delapan pekan pengajaran. Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa guru benar-benar bisa memberi efek positif dan berpengaruh pada performa linguistik maupun kesehatan emosional murid. Andrés (1999, h. 91) menyepakati dan menyarankan teknik-teknik pengajaran di kelas yang bisa membantu para pembelajar "mengembangkan sayap mereka". Barangkali guru-guru itu berhasil karena mereka memberi perhatian optimal pada tujuan-tujuan linguistik maupun kepribadian murid-murid mereka.

Teori Atribusi dan Kelayakan diri

Melandasi isu dan persoalan tentang peran harkat dalam pembelajaran bahasa adalah konsep-konsep dasar atribut bahasa dan kelayakan diri. Berdasarkan karya berpengaruh Bernard Weiner (1986, 1992, 2000), **teori atribusi** berfokus pada bagaimana orang menjelaskan sebab-sebab keberhasilan dan kegagalan mereka. Weiner dan yang lain-lain (Slavin, 2003; Dörnyei, 2001b; Williams & Burden, 1997) memaparkan teori atribusi berkenaan dengan empat penjelasan bagi keberhasilan dan/atau kegagalan dalam mencapai tujuan personal: kemampuan, usaha, apa yang dianggap sebagai kesulitan dalam suatu pekerjaan, dan keberuntungan. Dua dari empat faktor itu bersifat internal, yakni kemampuan dan usaha; dan dua yang lain bisa dihubungkan dengan keadaan di luar diri pembelajar, yakni kesulitan dan keberuntungan. Menurut Weiner, para pembelajar cenderung menjelaskan, maksudnya *menghubungkan*, keberhasilan mereka dalam suatu kegiatan dengan empat dimensi tersebut. Tergantung pada individunya, sejumlah determinan sebab-akibat bisa disebutkan. Kegagalan meraih nilai tinggi dalam ujian akhir kelas bahasa oleh sebagian orang mungkin dipandang sebagai konsekuensi dari buruknya kemampuan dan usaha mereka, oleh sebagian yang lain dihubungkan dengan tingkat kesulitan ujian, dan oleh yang lain lagi mungkin dihubungkan dengan nasib buruk.

Di sinilah **kelayakan diri** muncul. Jika seorang pembelajar merasa dirinya mampu melaksanakan suatu tugas, dengan kata lain, memiliki rasa kelayakan diri yang tinggi, ia akan mengerahkan upaya semestinya demi mencapai keberhasilan. Kegagalan meraih tujuan dengan demikian bisa dikaitkan dengan tidak memadainya upaya yang

dikerahkan; dalam kasus murid-murid dengan kelayakan diri tinggi, jarang muncul "dalih" yang menghubungkan performa buruk dengan sesuatu seperti peruntungan buruk. Sebaliknya, seorang pembelajar dengan kelayakan diri rendah mungkin dengan mudah menghubungkan kegagalan dengan faktor-faktor eksternal, sebuah sikap kejiwaan yang relatif tidak sehat untuk mengerjakan tugas apa pun. Siswa-siswa dengan kelayakan diri rendah bisa juga menghubungkan kegagalan dengan kurangnya kemampuan sejak awal. Dua atribusi terakhir ini bisa menciptakan bayangan kegagalan yang terpenuhi dengan sendirinya sejak dari mula.

Dalam bahasa sederhana, teori ini menyampaikan bahwa sangat penting bagi para pembelajar untuk *yakin pada diri sendiri* agar berhasil mengerjakan serangkaian tugas. Prospek pembelajaran bahasa kedua itu sendiri bisa sedemikian melelahkan hingga para pembelajar bisa—dan sering terjadi—kehilangan momentum dikepung banyak bentuk keraguan-diri. Salah satu peran terpenting dari guru yang baik adalah memudahkan murid-muridnya untuk meningkatkan kadar kelayakan diri mereka.

Kesediaan Berkomunikasi

Satu faktor yang terkait dengan atribusi dan kelayakan diri, yang dipandang sebagai gelombang besar minat mutakhir dalam literatur penelitian, adalah sejauh mana para pembelajar menunjukkan **kesediaan berkomunikasi** ketika mereka mempelajari bahasa kedua. Kesediaan berkomunikasi atau *willingness to communicate* (WTC) bisa didefinisikan sebagai "sebuah kontinuum dasar yang menggambarkan kecenderungan menuju atau menjauhi komunikasi, bila ada pilihan" (MacIntyre et el., 2002, h. 538). Atau, lebih sederhananya, "niat untuk mengawali komunikasi, bila ada pilihan" (MacIntyre et al., 2001, h. 369). Berangkat dari berbagai studi dan penegasan tentang *ketidaksediaan* para pembelajar bahasa untuk berkomunikasi dan apa yang secara umum kita sebut "segan", para peniliti kini menelaah sejauh mana WTC merupakan faktor tidak saja dalam pemerolehan bahasa kedua, tetapi juga faktor yang mungkin berakar dalam pola komunikasi bahasa pertama seorang pembelajar (MacIntyre et al., 2002).

Dalam sebuah studi terdahulu tentang WTC, MacIntyre dan kawan-kawan (1998) mendapati bahwa sejumlah faktor tampaknya berperan dalam mendorong seorang pembelajar untuk mencoba melakukan, dan pembelajar lain untuk menghindari, komunikasi bahasa kedua. Mengamati bahwa tingginya tingkat kemampuan komunikatif tidak mesti berhubungan dengan tingginya WTC, MacIntyre dkk. mengemukakan sejumlah faktor kognitif dan afektif yang mendasari WTC: motivasi, kepribadian, iklim antarkelompok, dan dua tingkatan kepercayaan diri. Tingkatan pertama menyerupai apa yang sudah dijelaskan sebagai harkat situasional, atau "kepercayaan diri komunikatif karena keadaan" (MacIntyre et al., 1998, h. 547), dan yang kedua, tingkatan sangat umum yang cukup disebut sebagai "kepercayaan diri B2". Kedua faktor kepercayaan diri ini menyandang peran penting dalam menentukan kesediaan seseorang berkomunikasi.

Studi-studi WTC lainnya secara umum menegaskan hubungan WTC dengan kelayakan diri dan kepercayaan diri (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004). Dari segi lintas budaya, beberapa pertanyaan diajukan tentang WTC, khususnya berkaitan dengan apa yang oleh Wen dan Clément (2003) disebut budaya Konfusian Cina. Dengan sangat mudah orang bisa melihat bahwa budaya individualistik, lawan dari budaya kolektivis (lihat Bab 7 untuk penjelasan tentang kedua istilah ini), memandang konsep kelayakan diri dari perspektif yang sangat berbeda. Dalam satu temuannya, MacIntyre dkk. (2001) menyatakan bahwa tingkatan WTC yang lebih tinggi berkaitan dengan dukungan sosial yang diterima oleh para pembelajar, khususnya dari teman-teman, dan menawarkan bukti lebih jauh mengenai kekuatan konsepsi diri yang dibangun secara sosial.

Hambatan

Variabel lain yang masih terkait erat dengan, dan dalam beberapa hal digolongkan ke dalam, pembahasan tentang harkat dan kelayakan diri adalah konsep mengenai **hambatan**. Semua manusia, dalam pemahaman mereka tentang diri sendiri, membangun perangkat-perangkat pertahanan untuk melindungi ego. Bayi yang baru lahir tidak mempunyai konsep tentang dirinya; pelahan-lahan dia belajar mengenali diri yang berbeda dari orang lain. Pada masa kanak-kanak, peningkatan kadar kepahaman, tanggapan, dan penilaian mulai menciptakan sebuah sistem ciri-ciri afektif yang dipakai oleh individu untuk mengenali diri sendiri. Pada masa remaja, perubahan-perubahan fisik, emosional, dan kognitif dari praremaja ke remaja menyebabkan meningkatnya sifat menahan diri demi melindungi ego yang rapuh, demi menangkal ide, pengalaman, dan perasaan yang mengancam hendak membongkar tatanan nilai dan keyakinan di mana harkat coba ditegakkan. Proses pembangunan pertahanan berlanjut hingga masa dewasa. Beberapa orang—mereka yang mempunyai harkat dan ego lebih tinggi—lebih mampu melawan ancaman terhadap eksistensi mereka, dan dengan demikian pertahanan mereka lebih rendah. Orang dengan harkat lebih lemah mempertahankan tembok penghalang untuk melindungi apa yang oleh dirinya dianggap sebagai ego yang rapuh, atau tidak adanya kepercayaan diri dalam suatu situasi atau kegiatan.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Penelitian yang dipelopori oleh Peter MacIntyre dan para sejawatnya menyarankan pernyataan bahwa pembelajar yang mempunyai WTC tinggi seharusnya tidak sekadar dianggap sebagai pembelajar yang ekstrovert, percaya diri, atau berani mengambil risiko. Salah satu kontributor utama bagi pembangunan WTC, sebagaimana dilaporkan dalam MacIntyre dkk. (2001) tampaknya adalah dukungan sosial.

Implikasi Pengajaran: Metodologi pengajaran bahasa mutakhir sangat mendukung teknik-teknik komunikatif seperti kerja kelompok dan berpasangan, dan aktivitas-aktivitas interaktif yang semuanya berpotensi memberikan dukungan sosial. Sejauh mana dukungan sosial di kelas bahasa Anda? Teknik-teknik apa yang digunakan oleh guru Anda—atau yang Anda gunakan, kalau Anda mengajar—untuk meningkatkan dukungan sosial? Apakah teknik-teknik itu memperbesar kesediaan murid-murid untuk berkomunikasi?

Ego manusia meliputi apa yang oleh Alexander Guiora dkk. (1972a) dan Ehrman (1996) disebut sebagai **ego bahasa** atau sifat egoistis dan sangat personal pada pemerolehan bahasa kedua. Pemerolehan bahasa melibatkan konflik identitas ketika pembelajar menyandang identitas baru dengan kompetensi yang baru mereka peroleh. Ego bahasa yang adaptif memungkinkan para pembelajar menurunkan penghalang yang bisa menghambat keberhasilan.

Dalam sebuah kajian klasik, yang seolah-olah dirancang untuk mengukur efek *empati* dalam pembelajaran bahasa kedua tetapi pada kenyataannya menyorot penghalang, Guiora dkk. (1972a) merancang eksperimen dengan menggunakan sedikit alkohol untuk menurunkan sampai di bawah normal hambatan yang ada pada subjek-subjek percobaannya. Performa subjek-subjek yang diberi alkohol, dalam tes pengucapan bahasa Thai, jauh lebih baik daripada performa kelompok yang tidak diberi alkohol. Guiora dan sejawat-sejawatnya menyimpulkan adanya hubungan langsung antara empati (sebuah komponen ego bahasa yang terkait dengan hambatan) dan kemampuan pengucapan dalam bahasa kedua.

Tetapi ada beberapa problem serius dalam kesimpulan para peneliti itu—kelemahan-kelemahan yang beberapa tahun kemudian dikritik oleh Thomas Scovel, salah seorang dari lima peneliti awal dalam studi Guiora tahun 1972 (Guiora et al., 1972). Scovel (2001, h. 133-138) mencermati, antara lain, bahwa kondisi terkontrol dan dirancang eksperimental pun sudah merupakan persoalan tersendiri. Juga, sudah dikemukakan bahwa empati dan hambatan bertalian erat; pertanyaannya, apakah empati atau hambatan yang sedang diukur. Selain itu, kita tahu bahwa alkohol bisa menurunkan hambatan, tetapi alkohol juga cenderung mempengaruhi tegangan otot. Sekalipun "pikiran" dan "tubuh" tidak bisa dipisahkan dengan jelas, efek fisik alkohol mungkin merupakan faktor yang lebih penting daripada efek mental dalam

menyebabkan unggulnya performa subjek-subjek yang diberi alkohol. Selebihnya, pengucapan mungkin adalah indikator kurang penting bagi seluruh kompetensi bahasa. Meski begitu, tim peneliti Guiora memberikan sebuah hipotesis penting yang didukung oleh intuisi—kalau bukan ekeperimen—luar biasa.

Dalam eksperimen lain (Guiora et al., 1980), Guiora dan rekan-rekannya mengkaji efek Valium terhadap pengucapan bahasa kedua. Diilhami oleh studi (Schumman et al., 1978) yang menunjukkan bahwa subjek-subjek yang dihipnosis tampil bagus dalam tes pengucapan, Guiora dan kolega-koleganya membuat hipotesis bahwa beragam dosis penenang kimiawi akan mempunyai efek serupa pada performa pengucapan subjek. Sayang sekali hasilnya tidak signifikan, tetapi menarik bahwa sampel pengujiannya menunjukkan perbedaan signifikan. Dengan kata lain, orang yang menjalani pengujian lebih menentukan skor ketimbang dosis Valiumnya. Saya bertanya-tanya apakah hasil ini mengatakan sesuatu tentang pentingnya guru!

Beberapa orang secara berkelakar mengemukakan bahwa pesan moral dari eksesperimen-eksperimen Guiora adalah kita harus menyediakan minuman keras—atau menganjurkan penggunaan obat penenang—bagi kelas-kelas bahasa asing! Para murid mungkin bergembira dengan tawaran semacam itu. Namun ada kemungkinan terpenting yang bisa kita soroti dari eksperimen-ekperimen tersebut: bahwa penghalang, pertahanan, yang kita taruh di antara diri kita dan orang lain adalah faktor penting bagi keberhasilan berbahasa kedua. Ehrman (1999, 1993) mendukung lebih jauh pentingnya ego bahasa dengan gagasan tentang **batas ego tipis** (bisa ditembus) dan **tebal** (tidak tertembus). Meskipun tidak membawa pengaruh ekstrem yang menguntungkan atau merugikan bagi keberhasilan, Ehrman menyatakan bahwa keterbukaan, tiadanya hambatan, dan toleransi ambiguitas pada mereka yang mempunyai batas ego tipis akan menciptakan jalan keberhasilan yang berbeda dibandingkan mereka yang mempunyai perbatasan ego tebal, tangguh, sistematis, dan perfeksionistik.

Temuan-temuan semacam itu, dilengkapi dengan karya Guiora sebelumnya, melahirkan sejumlah langkah praktis untuk menciptakan teknik-teknik yang mengurangi penghalang dalam kelas bahasa asing. Pendekatan-pendekatan pengajaran bahasa dalam beberapa dasawarsa terakhir dicirikan oleh penciptaan konteks-konteks di mana murid didorong mengambil risiko, menguji coba secara lisan berbagai hipotesis, dan dengan demikian meruntuhkan sebagian penghalang yang sering membuat pembelajar enggan mencoba bahasa baru mereka.

Siapa pun yang pernah mempelajari bahasa asing akan sepenuhnya mengerti bahwa pembelajaran bahasa kedua benar-benar menghendaki dilakukannya kekeliruan. Kita menguji hipotesis-hipotesis tentang bahasa dengan mencoba dan menghasilkan banyak kesalahan; anak-anak yang mempelajari bahasa pertama dan orang dewasa yang mempelajari bahasa kedua bisa benar-benar maju hanya dengan belajar dari kekeliruan mereka. Kalau kita tidak pernah mencoba berbicara satu kalimat sampai kita benar-benar meyakini ketepatannya, agaknya kita tidak akan pernah berkomunikasi secara produktif. Tetapi kekeliruan bisa dipandang sebagai ancaman

bagi ego seseorang. Kekeliruan, merujuk ke teori atribusi, mendatangkan ancaman internal maupun eksternal. Secara internal, diri kritis pada seseorang dan diri yang sedang unjuk performa bisa bertabrakan: pembelajar melakukan sesuatu yang "salah" dan menjadi kritis terhadap kekeliruannya sendiri. Secara eksternal, para pembelajar menganggap orang lain kritis, bahkan menghakimi pribadi mereka ketika mereka membuat kekeliruan dalam bahasa kedua.

Earl Stevick (1976b) berbicara tentang pembelajaran bahasa sebagai pelibatan sejumlah bentuk "alienasi": alienasi antara aku yang kritis dan aku yang unjuk performa, antara budaya asliku dan budaya sasaranku, antara aku dan guruku, serta antara aku dan teman-temanku sesama murid. Alienasi ini muncul dari pertahanan yang kita bangun di sekeliling diri kita. Pertahanan-pertahanan ini menghalangi pembelajaran, dan pelenyapan penghalang ini bisa meningkatkan pembelajaran bahasa yang melibatkan pembukaan diri untuk melakukan sejumlah upaya sampai tingkat tertentu.

Pengambilan risiko

Dalam Bab 5 kita dapati bahwa salah satu karakteristik menonjol pembelajar bahasa yang baik, menurut Rubin dan Thompson (1982), adalah kemampuan membuat terkaan cerdas. Impulsivitas juga digambarkan sebagai suatu gaya yang bisa mempunyai efek positif bagi keberhasilan berbahasa. Dan baru saja kita lihat bahwa penghalang atau pembangunan pertahanan di sekitar ego kita, bisa membahayakan. Faktor-faktor ini menunjukkan bahwa **pengambilan risiko** adalah karakteristik penting bagi keberhasilan mempelajari bahasa kedua. Para pembelajaran harus mampu sedikit berjudi, harus bersedia menguji coba firasat tentang bahasa dan pengambilan risiko salah.

Beebe (1983, h. 40) menjelaskan beberapa cabang negatif yang memupuk ketakutan mengambil risiko di ruang kelas dan di lingkungan alami.

> Di ruang kelas, cabang-cabang ini bisa mencakupi nilai buruk dalam pelajaran, kegagalan dalam ujian, teguran dari guru, cibiran dari teman sekelas, hukuman atau rasa malu yang dibuat sendiri. Di luar kelas, orang yang mempelajari bahasa kedua menghadapi konsekuensi-konsekuensi negatif lain jika melakukan kekeliruan. Mereka takut tampak dungu; mereka takut membuat pendengarnya frustrasi, yang menunjukkan bahwa mereka gagal berkomunikasi; mereka takut pada bahaya karena tidak mampu membawa diri dengan baik; mereka takut tersingkir karena tidak mampu berkomunikasi yang bisa mendekatkan pada orang lain. Barangkali yang paling buruk adalah mereka takut kehilangan identitas.

Penawar di kelas untuk ketakutan-ketakutan demikian, menurut Dufeu (1994, h. 89-90), adalah membangun kerangka afektif yang memadai agar para pembelajar "merasa nyaman ketika mereka mulai melibatkan diri di dunia baru bahasa asing

Untuk mencapai ini, orang harus menciptakan sebuah iklim kebermaknaan yang akan merangsang kepercayaan diri, dan mendorong para partisipan untuk bereksperimen dan mengungkap bahasa sasaran, membiarkan mereka mengambil risiko tanpa merasa kikuk."

Pada tentang pengambilan risiko dari tingkat tinggi hingga rendah, kita mungkin tergoda untuk menyepakati Ely (1986) bahwa pengambilan risiko akan mendatangkan hasil positif dalam pembelajaran bahasa kedua; padahal, bukan ini yang biasa terjadi. Beebe (1983, h. 41) menyitir sebuah studi yang menyatakan bahwa "orang-orang dengan motivasi tinggi untuk berhasil adalah ... para pengambil risiko moderat, bukan risiko tinggi. Orang-orang ini suka mengendalikan diri dan mengandalkan keterampilan. Mereka tidak mengambil risiko gila-gilaan dan sembrono dan menceburkan diri dalam situasi yang pasti gagal." Keberhasilan pembelajar bahasa kedua tampaknya sesuai dengan paradigma tersebut. Seorang pembelajar bisa saja begitu berani mengumbar sampah verbal yang hanya dimengerti oleh satu orang, padahal keberhasilan terletak pada titik optimum di mana terkaan penuh pertimbangan diungkapkan. Seperti dikemukakan oleh Rubin & Thompson (1994), para pembelajar yang sukses membuat terkaan secara antusias dan *akurat*.

Variasi pengambilan risiko tampaknya merupakan satu faktor dalam sejumlah isu pemerolehan bahasa kedua dan pedagogi. Murid pendiam di kelas adalah dia yang tidak mau terlihat bodoh ketika terjadi kekeliruan. Harkat tampaknya terkait erat dengan faktor pengambilan risiko: ketika kekeliruan-kekeliruan fatal dilakukan, seorang dengan harkat global tinggi tidak takut dengan kemungkinan ditertawakan. Beebe (1983) mengatakan bahwa fosilisasi, atau penggabungan relatif permanen pola-pola kesalahan tertentu, mungkin disebabkan oleh tidak adanya kesediaan mengambil risiko. Lebih "aman" tetap berada dalam pola-pola yang memenuhi fungsi yang dikehendaki walaupun mungkin ada beberapa kesalahan dalam pola-pola tersebut. (Lihat Bab 8 untuk pembahasan lebih lanjut tentang fosilisasi). Implikasi-implikasinya bagi pengajaran sangat penting. Dalam beberapa kasus tertentu, para pengambil risiko bertindak, ketika mereka mendominasi kelas dengan tindakan untung-untungan tak terkendali, mungkin perlu agak "dijinakkan" oleh guru. Tetapi seringkali problem kita sebagai guru adalah mendorong murid-murid untuk menebak sedikit lebih bersemangat ketimbang yang cenderung dilakukan murid biasa, dan menghargai pengambilan risiko yang mereka lakukan.

Kecemasan

Terjalin kokoh dengan harkat, kelayakan diri, hambatan, dan pengambilan risiko, gagasan tentang **kecemasan** memainkan peran afektif utama dalam pemerolehan bahasa kedua. Walaupun kita semua tahu apa itu kecemasan dan kita semua pernah mengalami rasa cemas, tetap saja kecemasan tidak mudah didefinisikan dalam kalimat sederhana. Spielberger (1983, h. 1) merumuskan kecemasan sebagai "perasaan subjektif mengenai ketegangan, ketakutan, kegelisahan, dan kekhawatiran terkait dengan bangkitnya sistem syaraf otonom." Dalam bahasa sederhana, kecemasan terkait

dengan perasaan canggung, frustrasi, keraguan diri, ketakutan, atau kekhawatiran (Scovel, 1978, h. 134).

Penelitian tentang kecemasan menunjukkan bahwa kecemasan itu, seperti harkat, yang bisa dialami dalam beragam tingkatan (Horwitz, 2001; Oxford, 1999). Pada tingkatan paling dasar, atau global, **kecemasan bawaan** adalah kecenderungan lebih permanen untuk cemas. Sebagian orang bisa dipastikan dan umumnya cemas tentang banyak hal. Pada tingkatan lebih sementara, atau situasional, **kecemasan situasional** dialami berkenaan dengan peristiwa atau perbuatan tertentu. Sebagaimana harkat, juga penting bagi guru di kelas untuk berusaha menentukan apakah kecemasan seorang murid berasal dari sifat bawaan yang lebih global atau dari situasi tertentu pada saat itu.

Kecemasan bawaan, karena sifatnya yang global dan didefinisikan secara agak ambigu, ternyata tidak bermanfaat dalam memperkirakan keberhasilan dalam bahasa kedua (MacIntyre & Gardner, 1991c). Bagaimanapun, penelitian mutakhir tentang **kecemasan bahasa**, seperti yang dikenal sekarang, terfokus secara lebih spesifik pada watak situasional kecemasan. Tiga komponen kecemasan dalam bahasa asing diidentifikasi (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991c) untuk mengurai konsep itu menjadi isu-isu yang bisa diteliti:

1. Ketakutan komunikasi, muncul dari ketidakmampuan pembelajar untuk mengungkapkan secara memadai pemikiran dan ide-ide matang
2. Ketakutan terhadap penilaian sosial negatif, muncul dari kebutuhan seorang pembelajar untuk membuat kesan sosial positif kepada orang lain
3. Kecemasan ujian, atau ketakutan terhadap evaluasi akademis

Dua dasawarsa penelitian (MacIntyre & Gardner, 1988, 1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1994; Gardner & MacIntyre, Noels & Clément, 1997; Horwitz & Young, 1991; Young, 1991; Phillips, 1992; Granschow et al., 1994; Granschow & Sparks, 1996; Vogely, 1998; Oxford, 1999, Horwitz, 2001) memberi kita informasi berguna tentang kecemasan terhadap bahasa asing. Sebagian besar studi-studi itu menyimpulkan bahwa "kecemasan terhadap bahasa asing bisa dibedakan dari empat tipe kecemasan lain dan bahwa itu bisa berpengaruh negatif terhadap proses pembelajaran bahasa" (MacIntyre & Gardner, 1991c, h. 112).

Tetapi wawasan penting lain yang harus diterapkan bagi pemahaman kita tentang kecemasan terletak dalam pembedaan antara **kecemasan debilitatif** dan **fasilitatif** (Alpert dan Haber, 1960; Scovel, 1978), atau yang oleh Oxford (1999) disebut kecemasan "berbahaya" dan "bermanfaat". Lebih belakangan, Spielmann & Radnofsky (2001) lebih suka mengidentifikasi **ketegangan** sebagai konsep yang lebih netral untuk mendeskripsikan kemungkinan efek "disforia" (merugikan) maupun "eforia" (menguntungkan) dalam pembelajaran sebuah bahasa asing. Boleh jadi kita condong memandang kecemasan sebagai faktor negatif, sesuatu yang entah bagaimana caranya harus dihindari. Tetapi gagasan tentang kecemasan fasilitatif dan ketegangan

eforis memandang bahwa sedikit kekhawatiran—sedikit ketakutan—terhadap suatu tugas yang harus diselesaikan merupakan sebuah faktor positif. Tanpa itu, seorang pembelajar mungkin cenderung "lembek", tidak punya ketegangan fasilitatif yang membuat orang tetap siaga, waspada, dan sedikit galau sehingga tidak bisa sepenuhnya beristirahat. Perasaan gelisah sebelum berbicara di depan publik, pada pembicara berpengalaman, sering merupakan isyarat kecemasan fasilitatif, sebuah gejala ketegangan yang pas untuk membereskan pekerjaan.

Beberapa studi mengungkapkan manfaat kecemasan fasilitatif dalam mempelajari bahasa asing (Spielmann & Radnofsky, 2001; Ehrman & Oxford, 1995; Young, 1992; Horwitz, 1990). Dalam studi Baliley (1983) tentang persaingan dan kecemasan dalam pembelajaran bahasa kedua, kecemasan fasilitatif merupakan salah satu kunci keberhasilan, yang terkait erat dengan persaingan. Saya amati dalam Bab 4 bahwa teori pembelajaran humanistik Rogers menganjurkan kecemasan rendah dan sikap nondefensif di mana para pembelajar tidak merasa sedang bersaing satu sama lain. Namun Bailey mencatat pengalamannya sendiri bahwa sekalipun persaingan kadang-kadang menghambat kemajuannya (misalnya, tekanan untuk melebihi teman-temannya kadang-kadang menyebabkan dia mundur bahkan sampai membolos), pada saat-saat yang lain hal itu memotivasinya untuk belajar lebih keras (seperti dalam kasus melakukan tinjauan intensif materi agar merasa lebih nyaman dalam tugas lisan di kelas). Dia menjelaskan efek-efek positif persaingan dengan konsep kecemasan fasilitatif.

Jadi, jika lain kali murid-murid Anda cemas, Anda akan bisa menanyakan kepada diri sendiri apakah kecemasan itu sungguh-sungguh melemahkan. Sangat boleh jadi sedikit ketegangan syaraf dalam proses itu adalah hal bagus. Sekali lagi, kita dapati bahwa sebuah konsep mempunyai titik optimal di sepanjang rentangannya: terlalu banyak atau terlalu sedikit cemas bisa menghambat proses pembelajaran bahasa kedua yang berhasil.

Hasil sampingan berikutnya dari penelitian atas kecemasan bahasa adalah munculnya pembicaraan mengenai apakah kecemasan merupakan *penyebab* performa buruk dalam bahasa kedua, ataukah *produk* dari performa yang kurang memuaskan. Sparks dan Ganschow (Sparks & Ganschow, 2001; Sparks, Ganschow, & Javorsky, 2000) dan para sejawat mereka berpendapat bahwa kecemasan bahasa adalah sebuah konsekuensi dari kesulitan pembelajaran. Mereka mengemukakan (Ganschow et al., 1994; Sparks & Ganschow, 1995, 1993a, 1993b, 1991) bahwa kecemasan dalam sebuah kelas bahasa asing bisa jadi adalah hasil dari kelemahan dalam bahasa *pertama*, yakni kesulitan yang barangkali dialami murid-murid dengan kode-kode bahasa (komponen-komponen fonologis, sintaksis, leksikal, semantik). Dalam suatu rangkaian studi (diringkas dalam Sparks, Ganschow & Javorsky, 2000), Sparks, Ganschow dan para kolega berusaha membuktikan ide mereka dengan menelaah apa yang mereka sebut **Hipotesis Defisit Pengodean Linguistik** atau *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (LCDH).

Para peneliti lain (Horwitz, 2000, 2001; MacIntyre, 1995a, 1995b) tidak siap menerima penjelasan LCDH, dan mengajukan keberatan serius terhadap validitas

penelitian yang mendukungnya. Walaupun argumen-argumen mereka tidak sampai menegaskan secara jelas bahwa kecemasan adalah penyebab performa bahasa yang buruk, mereka menolak LCDH dan menunjukkan bahwa kecemasan adalah sebuah sumber interferensi yang lazim dalam semua jenis pembelajaran. Penelitian menunjukkan bahwa para pembelajar bahasa yang sangat mahir tetap saja mengalami beragam tingkat kecemasan. Lebih jauh mereka mengatakan bahwa dengan lebih dari sepertiga pembelajar bahasa menunjukkan berbagai bentuk kecemasan, tampaknya amat tidak masuk akal mengaitkan kecemasan dengan kekurangan dalam bahasa pertama (Horwitz, 2000).

Sekalipun terdapat kontroversi tentang sebab dan akibat kecemasan bahasa, serta pertanyaan-pertanyaan tentang bagaimana menghindari atau memperbaiki kecemasan dalam kelas-kelas bahasa asing, sejumlah kemajuan yang dicapai dalam beberapa tahun terakhir menuju pemahaman lebih baik tentang fenomena ini. Spielmann dan Radnofsky (2001) mendapati bahwa murid-murid bahasa Prancis di Vermont yang mampu "menemukan kembali" diri mereka dalam bahasa asing yang mereka pelajari mampu meraih lebih banyak ketegangan eforis. Levine (2003) mengemukakan, dalam studi tentang bahasa Jerman sebagai bahasa asing, bahwa kecemasan bervariasi tergantung pada apakah para murid berbicara dengan sesama murid atau dengan guru. Rodriguez dan Abreu (2003) mengamati stabilitas kecemasan dalam bahasa-bahasa asing yang berlainan. Dalam studi tentang penutur asli bahasa Spanyol yang mempelajari bahasa Inggris, Gregersen (2003) mengamati bahwa para pembelajar yang cemas membuat lebih banyak kesalahan, membesar-besarkan jumlah kesalahan mereka, dan mengoreksi diri sendiri lebih banyak daripada para pembelajar yang tidak begitu cemas. Di kalangan mahasiswa di Jepang, Kitano (2001) mendapati bahwa tingkat kecemasan lebih tinggi ketika para pembelajar mengungkapkan ketakutan lebih besar terhadap evaluasi negatif dan ketika mereka menganggap kemampuan mereka lebih rendah daripada orang lain. Temuan-temuan serupa yang dikemukakan oleh Gregersen dan Horwitz (2002) mengaitkan kecemasan dengan perfeksionisme, menyatakan bahwa mereka yang menetapkan standar tidak realistis bagi diri sendiri cenderung mengembangkan kecemasan lebih besar. Akhirnya, kecemasan berkorelasi dengan nilai diri, kompetensi, dan kecerdasan yang dirasa rendah dalam sebuah studi oleh Bailey, Onwuegbuzie, dan Daley (2000). Banyak dari temuan-temuan ini yang mendukung penegasan sebelumnya bahwa kelayakan diri dan atribusi merupakan kunci menuju variabel-variabel afektif lain, khususnya kecemasan.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: LCDH yang diusulkan dan dibela oleh Sparks dan Ganschow serta para kolega mereka menyulut kontroversi karena menyatakan "kekurangan" dalam bahasa asli sebagai sebuah sumber potensial kecemasan. Beberapa peneliti (Horwitz, MacIntyre) berkeberatan dengan LCDH. Mereka menunjukkan bahwa sejumlah sumber signifikan lain mungkin hadir dalam sebuah situasi pembelajaran bahasa: upaya meraih kesempurnaan, ketakutan terhadap penilaian, dan konflik identitas, antara lain.

Implikasi Pengajaran: Dalam pembelajaran Anda, atau dalam pengalaman Anda dengan para murid, apakah Anda melihat bukti defisiensi bahasa asli yang mungkin menyebabkan kecemasan? Lebih penting lagi, apakah Anda mengidentifikasi sumber-sumber lain yang bisa menyebabkan kecemasan? Jika kecemasan itu melemahkan, pendekatan dan aktivitas apa yang bisa membantu menyingkirkannya?

Empati

Manusia adalah makhluk sosial, dan mekanisme utama untuk mempertahankan ikatan sosial adalah bahasa. Beberapa pendekatan terhadap pembelajaran bahasa gagal menjadikan siswa komunikatif karena mengabaikan watak sosial bahasa. Walaupun kita cenderung mengakui pentingnya aspek-aspek sosial bahasa, kita juga cenderung terlalu menyederhanakan aspek itu dengan tidak menyadari kompleksitas hubungan antara bahasa dan masyarakat, atau dengan menganggap problem-problem berorientasi sosial dalam pembelajaran bahasa sebagai persoalan sederhana "akulturasi". Bab 7 memperlihatkan bahwa akulturasi bukan proses sederhana, dan akan menjadi jelas dalam bab ini bahwa **transaksi** sosial yang semestinya dilakukan oleh pembelajar bahasa adalah upaya yang kompleks.

Transaksi adalah proses melampaui diri untuk menjangkau orang lain, dan bahasa adalah sebuah alat utama untuk mewujudkan proses itu. Sekumpulan variabel transaksional bisa diterapkan dalam pembelajaran bahasa kedua: peniruan, peneladanan, identifikasi, empati, ekstroversi, agresi, berbagai gaya komunikasi, dan sebagainya. Dua dari variabel-variabel tersebut, karena relevansinya dengan pemahaman umum tentang pemerolehan bahasa kedua, akan dibicarakan di sini: empati dan ekstroversi.

Dalam istilah awam, **empati** adalah proses "menempatkan kaki Anda di sepatu orang lain", keluar dari diri untuk memahami apa yang orang lain rasakan. Barangkali salah faktor utama dalam koeksistensi harmonis individu-individu dalam masyarakat. Bahasa adalah salah satu sarana pokok berempati, tetapi komunikasi nonverbal memudahkan proses berempati dan tidak boleh diabaikan.

Dalam pengertian-pengertian yang lebih canggih, empati biasanya digambarkan sebagai proyeksi kepribadian seseorang pada kepribadian orang-orang lain untuk

memahami mereka dengan lebih baik. Empati bukan sinonim dari **simpati**. Empati mengisyaratkan kemungkinan lebih besar bagi ketidakterlibatan; simpati menyiratkan sebuah kesesuaian atau harmoni antara berbagai individu. Guiora dkk. (1972b, h. 142) mendefinisikan empati sebagai "sebuah proses pemahaman di mana peleburan sementara batas-batas objek-diri memungkinkan sebuah pengertian emosional seketika terhadap pengalaman afektif orang lain." Para psikolog pada umumnya sepakat pada definisi Guiora dan menambahkan dua aspek sangat penting bagi pengembangan dan perwujudan empati: pertama, sebuah kepahaman dan pengetahuan tentang perasaan diri seseorang, dan kedua, identifikasi dengan orang lain (Hogan, 1969). Dengan kata lain, Anda tidak bisa sepenuhnya berempati—atau mengenal orang lain—sebelum Anda cukup mengenal diri Anda sendiri.

Komunikasi menghendaki tingkat empati yang canggih. Untuk berkomunikasi secara efektif, Anda harus mampu memahami keadaan afektif dan kognitif orang lain; komunikasi rusak ketika kita membuat praduga atau asumsi keliru tentang keadaan orang lain. Dari tingkatan sangat mekanis dan sintaksis bahasa hingga tingkatan abstrak dan bermakna, kita mengasumsikan struktur pengetahuan tertentu dan keadaan emosional tertentu dalam setiap aksi komunikatif. Untuk membuat asumsi-asumsi itu dengan tepat, kita perlu mengatasi perbatasan-perbatasan ego kita sendiri atau, menggunakan istilah Guiora, "menembus" perbatasan-perbatasan ego kita agar kita bisa mengirim dan menerima pesan dengan jelas.

Komunikasi lisan adalah sebuah kasus di mana, setidak-tidaknya secara kognitif, mudah bagi kita untuk melakukan komunikasi empatik karena ada umpan balik seketika dari pendengar. Sebuah kata, frase, atau ide yang disalahpahami bisa ditanyakan oleh pendengar dan kemudian disusun ulang oleh pembicara sampai sebuah pesan jelas ditafsirkan. Komunikasi tulis menghendaki jenis khusus empati—sebuah empati "kognitif" di mana penulis, tanpa bantuan umpan balik seketika dari pembaca, harus mengomunikasikan ide-ide dengan intuisi empatik sangat jelas dan penilaian terhadap keadaan pikiran dan struktur pengetahuan pembaca.

Maka, dalam situasi pembelajaran bahasa kedua, persoalan empati menjadi sangat serius. Bukan saja pembelajar-penutur harus mengidentifikasi dengan tepat perangkat-perangkat kognitif dan afektif pendengar, tetapi juga mereka harus melakukannya dalam bahasa yang mereka merasa tidak nyaman. Lalu, pembelajar-pendengar, yang berusaha memahami bahasa kedua, sering mendapati bahwa pemikiran mereka ditafsirkan keliru oleh penutur asli, dan hasilnya adalah informasi linguistik, kognitif, dan afektif yang dengan mudah masuk ke telinga kiri keluar dari telinga kanan.

Guiora dan para sejawatnya (1972a, 1972b) mendapati bahwa sebuah versi modifikasi dari tes Micro-Momentary Expression (MME), sebuah tes yang dikatakan mampu mengukur derajat empati, bisa memprediksi dengan sukses otentisitas pengucapan bahasa asing. Naiman, Fröhlich, Stern, dan Todesco (1978, cetak ulang 1996) menyertakan sebuah ukuran empati (Skala Empati Hogan—lihat Hogan, 1969) dalam himpunan tes yang mereka pakai untuk mengungkap karakteristik "pembelajar bahasa yang baik", tetapi tidak mendapati korelasi signifikan antara empati dan

keberhasilan bahasa sebagaimana diukur dengan tes peniruan dan tes mendengarkan. Temuan mereka sungguh tidak terduga karena mereka mendapati bahwa independensi bidang berkorelasi positif dengan kesuksesan bahasa; apa yang dianggap sebagai antitesisnya, yakni dependensi bidang, diperlihatkan sangat berkorelasi positif dengan empati (Witkin, 1962; Witkin & Goodenough, 1981). Namun banyak problem dalam kajian mengenai variabel kepribadian terletak pada akurasi tes yang dipakai untuk mengukur ciri-cirinya. Problem-problem serius metodologis melingkupi pengukuran semacam itu; MME dan Skala Empati Hogan adalah contoh-contoh relevan. Sudah ditunjukkan bahwa tes-tes semacam itu mengidentifikasi secara akurat ekstrem-ekstrem kepribadian (perilaku skizofrenik, paranoid, atau psikotis, misalnya), tetapi gagal membuat pembedaan di kalangan populasi "normal".

Tentu saja salah satu implikasi paling menarik dari studi empati adalah perlunya mendefinisikan empati lintas budaya—memahami bagaimana budaya-budaya yang berlainan mengekpresikan empati. Sebagian besar tes empati yang dirancang di Amerika Serikat melekat secara kultural dengan masyarakat kelas menengah Barat dan Amerika Utara. Bab 7 membahas secara lebih spesifik empati dalam latar lintas budaya, terutama peran empati dalam mendefinisikan konsep akulturasi.

Ekstroversi

Ekstoversi dan lawannya, introversi, juga berpotensi menjadi faktor-faktor penting dalam pemerolehan bahasa kedua. Kedua istilah itu sering disalahpahami karena adanya kecenderungan menyederhanakan ekstrovetsi secara berlebihan. Kita condong menganggap orang-orang ekstrovert sebagai manusia "pesta" yang suka kumpul-kumpul. Orang-orang introvert, sebaliknya, dianggap pendiam dan kalem, dengan kecenderungan menyendiri. Masyarakat Barat menghargai stereotipe ekstrovert. Tidak ada yang lebih jelas menunjukkan hal itu selain ruang kelas di mana para guru mengagumi murid-murid yang banyak bicara dan supel dan berpartisipasi aktif dalam diskusi-diskusi kelas. Di lain pihak, orang-orang introvert kadang-kadang dianggap tidak secemerlang mereka yang ekstrovert.

Pandangan tentang ekstroversi semacam itu menyesatkan. **Ekstroversi** adalah sejauh mana seseorang mempunyai kebutuhan kuat untuk mendapatkan peningkatan ego, penghargaan diri, dan kesan keutuhan *dari orang lain* sebagai kebalikan dari penerimaan itu semua dari diri sendiri. Orang-orang ekstrovert sesungguhnya membutuhkan orang lain untuk merasa "nyaman". Tetapi orang ekstrovert tidak mesti bermulut besar dan suka bicara. Bisa saja mereka relatif pemalu tetapi masih memerlukan peneguhan orang lain. **Introversi**, di lain pihak, adalah sejauh mana seseorang mendapatkan kesan keutuhan dan pemenuhan tanpa memerlukan orang lain untuk mendapatkan refleksi diri seperti itu. Bertolak belakang dengan stereotipe kita, orang-orang introvert bisa mempunyai kekuatan karakter internal yang tidak dipunyai orang-orang ekstrovert.

Sayang sekali stereotipe-stereotipe itu mempengaruhi persepsi guru tentang murid. Ausubel (1986, h. 413) mengatakan bahwa introversi dan ekstroversi adalah "indeks

penyesuaian sosial yang sangat menyesatkan", dan para ahli pendidikan lain memperingatkan agar kita tidak berprasangka terhadap para murid berdasarkan anggapan tentang ekstroversi. Di kelas-kelas bahasa, di mana partisipasi lisan sangat dihargai, mudah sekali mengistimewakan para peserta yang aktif dan mengasumsikan bahwa kemenonjolan mereka di kelas disebabkan oleh sebuah faktor ekstroversi (yang bisa saja tidak begitu). Secara kultural, masyarakat Amerika sangat berbeda dari masyarakat-masyarakat lain di mana tidak pantas berbicara lantang di kelas. Para guru perlu memperhatikan norma-norma kultural dalam penilaian mereka terhadap seorang murid yang dianggap "pasif" di kelas.

Ekstroversi pada umumnya dianggap terkait dengan empati, tetapi sebenarnya tidak begitu. Orang ekstrovert mungkin saja bertindak secara ekstrovert untuk melindungi egonya, dengan perilaku ekstrovert merupakan gejala hambatan defensif dan benteng ego yang tinggi. Pada saat yang sama orang introvert yang lebih pendiam dan lebih kalem bisa menunjukkan empati tinggi—sebuah pemahaman dan pengertian naluriah terhadap orang lain—dan cuma lebih kalem dalam mengungkapkan secara terbuka empatinya.

Maka, tidak jelas benar apakah ekstroversi atau introversi ini membantu atau menghambat proses pemerolehan bahasa kedua. Studi Toronto (Naiman et al., 1978, 1996) tidak mengungkapkan efek signifikan bagi ekstroversi dalam ciri-ciri pembelajar bahasa yang baik. Dalam sebuah studi luas tentang ekstroversi, Busch (1982) mengekplorasi hubungan introversi dan ekstroversi dengan kemahiran berbahasa Inggris pada orang dewasa Jepang yang mempelajari bahasa Inggris di Jepang. Dia mengemukakan hipotesis bahwa para murid ekstrovert (sebagaimana diukur dengan sebuah daftar kepribadian standar) akan lebih mahir ketimbang mereka yang introvert. Hipotesisnya tidak didukung oleh temuan-temuannya. Bahkan, beberapa orang yang introvert jauh *lebih baik* daripada yang ekstrovert dalam pengucapan mereka (salah satu dari empat faktor yang diukur dalam sebuah wawancara lisan!) Temuan terakhir ini memburamkan stereotipe kita tentang pembelajar bahasa ekstrovert sebagai partisipan yang aktif dan bersemangat di kelas. Tetapi yang lebih tepat lagi, temuan itu menunjukkan bahwa orang-orang introvert mungkin mempunyai kesabaran dan fokus untuk memperhatikan kejelasan artikulasi dalam bahasa asing. Tetapi dalam studi lain, Wakamoto (2000) mendapati bahwa para mahasiswa jurusan bahasa Inggris di Jepang yang lebih ekstrovert cenderung lebih baik dalam strategi belajar daripada mereka yang introvert. Temuan ini menunjukkan bahwa orang-orang ekstrovert mungkin lebih mempunyai ketajaman strategis ketimbang mereka yang introvert, tetapi itu bukan berarti orang-orang ekstrovert lebih *membutuhkan* strategi-strategi tersebut—seperti diukur dengan SILL Oxford (1990a)—ketimbang mereka yang introvert.

Bahkan sehubungan dengan definisi tepat ekstroversi, tetap bisa diyakini bahwa ekstroversi mungkin adalah sebuah faktor dalam perkembangan kompetensi komunikatif lisan umum (lihat Dewaele & Furnham, 1998), yang mensyaratkan interaksi tatap muka, tetapi tidak dalam mendengarkan, membaca, atau menulis.

Juga sangat jelas bahwa norma-norma lintas budaya dalam interaksi nonverbal dan verbal sangat bervariasi, dan apa yang dalam satu budaya (katakanlah, Amerika Serikat) terlihat sebagai introversi, dalam budaya lain (taruhlah, Jepang) mungkin adalah sikap hormat dan sopan santun. Meski begitu, pada sebuah tataran praktis, manfaat tertentu dalam praktek-praktek pengajaran bahasa yang menghendaki ekstroversi perlu dipertimbangkan dengan cermat. Seberapa efektif teknik-teknik yang menyertakan drama, pantomim, humor, *role play*, dan pengungkapan diri? Seorang guru harus menghindari upaya untuk "menciptakan" ekstroversi berlebihan dalam diri seorang murid. Kita mesti peka terhadap norma-norma budaya, terhadap kesediaan murid berbicara lantang di kelas, dan terhadap titik-titik optimal antara esktroversi dan introversi ekstrem yang bisa bervariasi antara satu murid dan murid lainnya.

MOTIVASI

Motivasi adalah variabel afektif lain yang harus dipertimbangkan, tetapi ia begitu sentral dan memiliki fondasi-fondasi penelitian yang sedemikian universal hingga layak dimasukkan dalam sebuah kategori tersendiri di sini. Sebagai istilah serba guna yang paling sering dipakai untuk menjelaskan keberhasilan atau kegagalan di hampir semua pekerjaan yang kompleks, motivasi adalah bintang utama dalam pembelajaran bahasa kedua di seluruh dunia. Asumsi-asumsi ini tentu tidak salah, karena tak terhitung studi dan eksperimen dalam pembelajaran manusia yang menunjukkan bahwa motivasi adalah kunci bagi pembelajaran pada umumnya (Weiner, 1986; Deci, 1975; Maslow, 1970). Di bidang pemerolehan bahasa kedua, khususnya, subjek motivasi menghimpun banyak perhatian (lihat Dörnyei, 2005, 2001a, 2001b, 1998; Dörnyei & Skehan, 2003; Dörnyei & Schmidt, 2001; Spolsky, 2000; Gardner & Lambert, 1972). Tetapi klaim-klaim besar bisa menyingkirkan pemahaman rinci tentang apa tepatnya motivasi itu dan apa saja subkomponennya. Apa maksudnya mengatakan bahwa seseorang termotivasi? Bagaimana Anda menciptakan, memupuk, dan mempertahankan motivasi?

Teori Motivasi

Berbagai teori tentang **motivasi** sudah diajukan selama beberapa dasawarsa penelitian. Mengikuti mazhab historis yang dipaparkan dalam Bab 1, tiga perspektif berbeda muncul:

1. Dari perspektif *behavioristik*, motivasi dipandang dalam pengertian yang sangat pasti. Ia sekadar pengharapan imbalan. Terdorong untuk memperoleh imbalan positif, dan terdorong oleh imbalan-imbalan yang dulu diterima karena perilaku-perilaku tertentu, kita pun bertindak untuk mencapai imbalan lebih jauh. Skinner, Pavlov, dan Thorndike menempatkan motivasi di pusat teori mereka tentang perilaku manusia. Dalam sebuah pandangan behavioristik, performa dalam kegiatan—dan motivasi untuk melakukan itu—tampaknya

bergantung pada faktor-faktor eksternal: orang tua, guru, teman sebaya, persyaratan pendidikan, spesifikasi kerja, dan seterusnya.

2. Dalam pengertian *kognitif*, motivasi lebih menekankan pada keputusan-keputusan individual, "pilihan-pilihan yang dibuat orang demi pengalaman atau tujuan tertentu yang hendak mereka dekati atau hindari, dan tingkat daya upaya yang akan mereka kerahkan dalam hal tersebut" (Keller, 1983, h. 389). Beberapa psikolog kognitif melihat kebutuhan atau dorongan dasar sebagai kekuatan pendesak di balik keputusan-keputusan kita. Ausubel (1968, h. 368-379), misalnya, mengidentifikasi enam kebutuhan yang menopang konsep motivasi:
   a. Kebutuhan *eksplorasi*, melihat "sisi lain pegunungan", menyeliki yang tak diketahui.
   b. Kebutuhan *manipulasi*, mempengaruhi—dalam istilah Skinner—lingkungan dan menyebabkan perubahan
   c. Kebutuhan *aktivitas*, gerakan dan latihan baik fisik maupun mental
   d. Kebutuhan *stimulasi*, kebutuhan untuk dirangsang oleh lingkungan, oleh orang lain, atau oleh ide-ide, pikiran, dan perasaan
   e. Kebutuhan *pengetahuan*, kebutuhan untuk memproses dan menanamkan hasil-hasil eksplorasi, manipulasi, aktivitas, dan stimulasi, untuk menyelesaikan pertentangan, mencari penyelesaian bagi berbagai masalah dan mencari sistem pengetahuan yang stabil
   f. Akhirnya, kebutuhan *peningkatan ego*, kebutuhan agar diri dikenal dan diterima dan disetujui oleh orang lain atau, yang oleh Dörnyei (2005, h. 93) disebut "sistem-diri"

3. Sebuah pandangan *konstruktivis* tentang motivasi bahkan memberikan penekanan lebih jauh pada konteks sosial maupun pilihan-pilihan personal individual (Williams & Burden, 1997, h. 120). Setiap orang dimotivasi secara berbeda, sehingga akan memperlakukan lingkungannya dengan cara yang unik. Tetapi tindakan-tindakan unik itu selalu dilakukan dalam sebuah lingkungan budaya dan sosial yang tidak bisa benar-benar dipisahkan dari konteks itu. Beberapa dasawarsa silam, Abraham Maslow (1970) memandang motivasi sebagai sebuah konsep di mana pencapaian-pencapaian tujuan tertinggi hanya dimungkinkan dengan melewati sebuah hierarki kebutuhan, tiga di antaranya tertancap kokoh dalam komunitas, kepemilikan, dan status sosial. Motivasi dalam pandangan konstruktivis, berasal sama banyaknya baik dari interaksi kita dengan orang lain maupun dari dorongan diri sendiri.

Konsep "kebutuhan" motivasi dalam beberapa hal mencakup ketiga mazhab ini: pemenuhan kebutuhan itu mendatangkan imbalan, mensyaratkan pilihan-pilihan, dan dalam banyak hal harus ditafsirkan dalam sebuah konteks sosial. Perhatikanlah anak-anak yang termotivasi belajar membaca. Mereka termotivasi karena mereka

melihat nilai (imbalan) membaca, mereka memenuhi kebutuhan eksplorasi, stimulasi, pengetahuan, harkat, dan otonomi, dan mereka melakukan itu dalam cara dan jadwal yang sangat beragam dan dalam konteks sebuah masyarakat yang menghargai melek huruf. Di lain pihak, Anda boleh jadi tidak termotivasi untuk mempelajari bahasa asing karena gagal melihat imbalannya, menghubungkan pembelajaran hanya dengan kebutuhan-kebutuhan dangkal (misalnya, memenuhi sebuah persyaratan), dan tidak melihat kemungkinan sebuah konteks sosial di mana keterampilan itu berguna. (Lihat Tabel 6.1 untuk representasi skematik pandangan-pandangan tentang motivasi.)

Tabel 6.1. Tiga pandangan tentang motivasi

Behavioristik	Kognitif	Konstruktivis
Pengharapan imbalan Harkat untuk menerima imbalan positif Kekuatan-kekuatan eksternal dan individual menentukan	Didorong oleh kebutuhan dasar manusia (eksplorasi, manipulasi, dan sebagainya) Tingkat upaya yang dilakukan Kekuatan-kekuatan internal, individual menentukan	Konteks sosial Komunitas Status sosial Keamanan kelompok Kekuatan-kekuatan internal dan interaktif menentukan

Motivasi adalah sesuatu yang, seperti harkat, bisa bersifat global, situasional, atau berorientasi tugas. Mempelajari sebuah bahasa asing mensyaratkan ketiga tingkatan motivasi itu. Misalnya, seorang pembelajar mungkin mempunyai motivasi "global" tinggi tetapi motivasi "tugas" rendah untuk tampil bagus dalam, katakanlah, mode tertulis bahasa itu. Motivasi juga lazim dikaji sehubungan dengan motif-motif intrinsik dan ekstrinsik pembelajar. Mereka yang belajar karena kebutuhan dan tujuan sendiri termotivasi secara intrinsik, dan mereka yang mengejar suatu tujuan hanya untuk mendapatkan imbalan eksternal dari orang lain termotivasi secara ekstrinsik. (Kita akan kembali pada konsep luar biasa penting ini nanti.) Akhirnya, studi-studi motivasi dalam pemerolehan bahasa kedua sering merujuk kepada pembedaan antara orientasi integratif dan instrumental pembelajar, yang akan kita bahas sekarang.

Orientasi Integratif dan Instrumental

Salah satu studi penting tentang motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua dilakukan oleh Robert Gardner dan Wallace Lambert (1972). Selama periode 12 tahun mereka mengkaji secara ekstensif para pembelajar bahasa asing di Kanada, beberapa wilayah Amerika Serikat, dan Filipina dalam upaya menentukan bagaimana faktor-faktor kesungguhan dan motivasi mempengaruhi kesuksesan pembelajaran bahasa. Motivasi ditelaah sebagai sebuah faktor dari berbagai sikap yang berbeda-beda. Dua himpunan sikap yang berbeda membagi dua tipe dasar yang oleh Gardner dan Lambert

diidentifikasi sebagai **orientasi instrumental** dan **integratif** pada motivasi. Sisi instrumental menunjuk pada pemerolehan sebuah bahasa sebagai sarana mencapai tujuan-tujuan instrumental: meningkatkan karier, membaca materi-materi teknis, penerjemahan, dan seterusnya. Sisi integratif menggambarkan pembelajar yang ingin menyatukan diri ke dalam budaya kelompok bahasa kedua dan terlibat dalam perhubungan sosial dalam kelompok itu.

Penting untuk diingat bahwa instrumentalitas dan integrativitas bukanlah benar-benar tipe *motivasi*, tetapi, sebagaimana dikemukakan oleh Dörnyei (2001b), Gardner dan McIntyre (1992), lebih tepat disebut **orientasi**. Artinya, apakah konteks atau orientasi seorang pembelajar terkait dengan (1) kepentingan akademis atau karier (instrumental), atau (2) berorientasi sosial atau kultural (integratif), kebutuhan-kebutuhan yang berbeda itu tetaplah bisa dipenuhi dalam pembelajaran sebuah bahasa asing. Pentingnya membedakan orientasi dari motivasi adalah bahwa dalam orientasi, orang bisa mempunyai **intensitas motivasional** tinggi maupun rendah. Seorang pembelajar mungkin hanya agak termotivasi, katakanlah, untuk belajar dalam konteks karier, sedangkan pembelajar yang lain dengan orientasi yang sama terdorong secara intensif untuk berhasil dalam orientasi yang sama.

Gardner dan Lambert (1972) dan Spolsky (1969) mendapati bahwa integrativitas pada umumnya menghasilkan skor tinggi dalam tes-tes kecakapan bahasa asing. Kesimpulannya, integrativitas sungguh merupakan sebuah persyaratan penting bagi pembelajaran bahasa yang berhasil. Tetapi dengan cepat mulai terkumpul bukti yang menentang klaim itu. Lukmani (1972) menunjukkan bahwa di kalangan murid-murid India berbahasa Marathi yang belajar bahasa Inggris di India, mereka yang mempunyai orientasi instrumental justru yang mendapat skor lebih tinggi dalam tes kecakapan bahasa Inggris. Braj Kachru (1992, 1977) mengatakan bahwa bahasa Inggris India hanyalah satu contoh dari "berbagai bahasa Inggris" yang, khususnya di negara-negara di mana bahasa Inggris menjadi bahasa internasional, bisa diperoleh dengan sangat sukses untuk tujuan instrumental saja.

Di tengah klaim dan bantahan tentang orientasi integratif dan instrumental, Au (1988) meninjau 27 studi berbeda tentang konsep integratif-instrumental dan menyimpulkan bahwa penopang teoretis maupun instrumen-instrumen yang digunakan untuk mengukur motivasi layak diragukan. Karena pembedaan itu didasarkan pada gagasan-gagasan tentang keyakinan kultural, banyak ambiguitas memasuki konsep itu, yang menjadikan orang sulit menghubungkan keberhasilan berbahasa asing dengan sebab-sebab tertentu yang dianggap integratif atau instrumental. Gardner dan MacIntyre (1993b) menyanggah klaim Au dengan dukungan empiris kuat bagi kesahihan ukuran-ukuran mereka.

Penyelidikan-penyelidikan selanjutnya makin memperkeruh keadaan dengan menyodorkan hasil-hasil yang ambigu. Bahkan Gardner sendiri mendapati bahwa dalam konteks-konteks tertentu orientasi instrumental lebih efektif bagi kesuksesan bahasa (Gardner, Day, & MacIntyre, 1991), dan yang lain-lainnya mendukung orientasi integratif (Gardner, Day, & MacIntyre, 1992). Warden dan Lin (2000) tidak

mendapati dukungan bagi orientasi integratif di kalangan mahasiswa jurusan bahasa Inggris di Taiwan. Lalu, Masgoret dan Gardner (2003) memperlihatkan bahwa integrativitas bukan faktor yang sama signifikannya dengan intensitas motivasional. Dalam sebuah studi yang lebih belakangan, Gardner dan para sejawatnya (Gardner et al., 2004) mendapati orientasi integratif dan instrumental mempunyai dampak yang kurang lebih sama terhadap mahasiswa pembelajar bahasa Prancis di Kanada. Lamb (2004) juga menunjukkan konsep integratif dan instrumental nyaris tidak bisa dibedakan. Akhirnya, dalam sebuah studi mutakhir, Csizér dan Dörnyei (2005) mendapati bahwa, di kalangan murid-murid Hongaria 13 dan 14 tahun yang mempelajari bahasa asing, integrativitas merupakan satu-satunya faktor paling penting yang berperan dalam keberhasilan!

Temuan-temuan tidak konsisten semacam itu dalam penelitian empiris tidak harus membatalkan konsep integratif-instrumental. Temuan-temuan itu sekali lagi menunjukkan bahwa tidak ada sarana tunggal dalam mempelajari bahasa kedua: beberapa pembelajar dalam konteks tertentu lebih berhasil jika mereka berorientasi integratif, dan yang lainnya dalam konteks yang berbeda memperoleh manfaat dari orientasi instrumental. Temuan-temuan itu juga menunjukkan bahwa kedua orientasi tersebut tidak mesti saling mengesampingkan. Pembelajaran bahasa kedua jarang dilakukan dalam konteks yang melulu instrumental atau melulu integratif. Kebanyakan situasi melibatkan campuran setiap orientasi. Misalnya, murid-murid internasional yang mempelajari bahasa Inggris di Amerika Serikat untuk kepentingan akademis boleh jadi relatif berimbang hasrat mereka mempelajari bahasa Inggris baik untuk tujuan akademis (instrumental) maupun untuk memahami dan boleh dikata menyatukan diri dengan budaya dan rakyat Amerika Serikat. Tinggallah kita dengan kesimpulan bahwa orientasi integratif dan instrumental mungkin merupakan faktor-faktor bagi kesuksesan pembelajaran bahasa, dan bahwa tingkat pengaruh masing-masing orientasi tergantung pada para pembelajar individual, konteks pendidikan, lingkungan kultural, metodologi pengajaran, dan interaksi sosial.

Sebuah perspektif lebih jauh tentang konsep integratif-instrumental bisa dicapai dengan memandang kedua orientasi itu semata-mata sebagai dua dari sejumlah kemungkinan orientasi. Beberapa studi penelitian (Dörnyei, 2005; Noels et al., 2000) kini mengusung *empat* orientasi: orientasi perjalanan, persahabatan, pengetahuan, dan instrumental. McClelland (2000), yang menyebutkan sulitnya mendefinisikan integrativitas, menegaskan bahwa integrasi dengan komunitas penutur global bisa jadi sangat berbeda dari integrasi dengan para penutur asli. Jauh sebelum itu, Graham (1984) juga menyatakan bahwa integrativitas didefinisikan terlalu luas dan bahwa beberapa orientasi integratif mungkin tak lebih dari hasrat moderat untuk bersosialisasi dengan atau mencari tahu tentang para penutur asli bahasa sasaran. Lebih dari itu, **orientasi asimilatif** mungkin bisa menggambarkan suatu kebutuhan lebih mendalam untuk mengidentifikasi nyaris secara eksklusif dengan budaya bahasa sasaran, barangkali selama periode yang panjang. Dengan cara serupa, instrumentalitas bisa menjelaskan orientasi akademis di satu pihak, dan orientasi karier atau bisnis,

di pihak lain. Maka, intensitas motivasional bisa punya berbagai derajat dalam salah satu orientasi atau konteks itu, dan mungkin saja lebih.

Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik

Satu dimensi lain, tetapi mungkin yang paling kuat, dari seluruh konsep umum motivasi adalah derajat di mana para pembelajar secara intrinsik atau ekstrinsik termotivasi untuk berhasil dalam suatu kegiatan. Edward Deci (1975, h. 23) mendefinisikan **motivasi intrinsik**:

> Aktivitas-aktivitas yang termotivasi secara intrinsik adalah aktivitas yang untuk itu tidak ada imbalan jelas kecuali aktivitas iu sendiri. Orang tampaknya terlibat dalam berbagai aktivitas demi kepentingan mereka sendiri dan bukan karena mereka diarahkan pada sebuah imbalan eksttrinsik ... Perilaku-perilaku yang termotivasi secara intrinsik dimaksudkan untuk mewujudkan konsekuensi-konsekuensi tertentu yang memberikan imbalan secara internal, yaitu perasaan *kompeten* dan *menentukan nasib sendiri*.

Di lain pihak, **motivasi ekstrinsik** dirangsang oleh pengharapan terhadap imbalan dari luar atau di luar diri. Imbalan-imbalan ekstrinsik yang lazim adalah uang, hadiah, nilai ujian, dan bahkan jenis-jenis tertentu umpan balik positif. Perilaku-perilaku yang dilakukan semata-mata untuk menghindari hukuman juga termotivasi secara ekstrinsik, meskipun banyak sekali keuntungan intrisik yang akhirnya bermanfaat bagi mereka yang, justru, memandang penghindaran hukuman sebagai sebuah tantangan yang bisa membangun perasaan kompetensi dan menentukan nasib sendiri.

Bentuk motivasi mana yang lebih kuat? Penelitian terus-menerus tentang motivasi (Wu, 2003; Noels et al. 2000; Noels, Clément, & Pettelier, 1999; Dörnyei & Csizér, 1998; Crookes & Schmidt, 1991; Brown, 1990) sangat mendukung orientasi-orientasi intrinsik, khusunya untuk memori jangka panjang. Jean Piaget (1972) dan yang lain-lain menunjukkan bahwa manusia secara universal memandang ketidaksebangunan, ketidakpastian, dan "disekuilibrium" sebagai memotivasi. Dengan kata lain, kita mencari tantangan yang wajar. Maka kita pun mempelihatkan perilaku-perilaku yang dimaksudkan untuk menaklukkan situasi-situasi menantang. Ketidaksebangunan tidak dengan sendirinya memotivasi, tetapi ketidaksebangunan *optimal*—atau yang oleh Krashen (1985) disebut "i + 1" (lihat Bab 10)—memberikan cukup kemungkinan untuk diselesaikan sehingga para pembelajar akan mengejar penyelesaian itu.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Sebuah studi yang tidak diterbitkan melaporkan eksperimen yang melibatkan dua kelompok gadis sekolah menengah yang diminta mengajarkan sebuah permainan sederhana kepada murid-murid taman kanak-kanak. Kepada satu kelompok dijanjikan imbalan berupa tiket bioskop; kelompok satunya tidak mendapat janji itu. Hasilnya menunjukkan bahwa kelompok terakhir melakukan pekerjaan lebih baik dan mengemukakan kepuasan lebih besar dalam melakukannya ketimbang kelompok pertama. Kesimpulan: Kelompok pertama terlalu terfokus pada imbalan, dan motivasi intrinsik (diandaikan) dalam kelompok kedua merupakan motivator lebih besar.

Implikasi Pengajaran: Barangkali kita tidak akan pernah benar-benar bisa menyingkirkan motif-motif intrinsik, dan beberapa motivasi ekstrinsik mungkin berguna. Setiap konteks ruang kelas punya motif-motif ekstrinsiknya sendiri, dan kelas yang berhasil biasanya menyertakan keduanya. Jenis-jenis pendekatan apa menurut Anda yang akan membantu meningkatkan motivasi intrinsik pada para murid dalam sebuah kelas bahasa asing? Bagaimana Anda meningkatkan keseimbangan antara imbalan-imbalan ekstrinsik dan intrinsik?

Maslow (1970) menyatakan bahwa motivasi intrinsik jelas lebih unggul dari motivasi ekstrinsik. Menurut hierarki kebutuhannya yang disebut di atas, motivasi bergantung pada pemenuhan kebutuhan-kebutuhan fisik fundamental yang pertama (udara, air, makanan), lalu kebutuhan akan komunitas, keamanan, identitas, barkat, pemenuhan yang pada akhirnya bermuara pada **aktualisasi diri** atau, dalam frase awam, "menjadi diri Anda sepenuhnya." Maslow merepresentasikan kebutuhan-kebutuhan itu dalam bentuk sebuah piramida dengan kebutuhan-kebutuhan fisik berada di dasar piramida, dan aktualisasi diri—puncak pencapaian manusia—di puncak.

Sebuah cabang lebih mutakhir pandangan Maslow tentang motivasi bisa dilihat dalam penelitian Csikszentmihaly (1990; Egbert, 2003; Csikszentmihaly, 1988) tentang efek "aliran" terhadap pencapaian tertinggi. **Teori aliran**, begitu ia kemudian dikenal, menyoroti pentingnya "sebuah pengalaman yang ditandai oleh fokus dan keterlibatan intensif yang menyebabkan performa meningkat dalam suatu kegiatan ... Teori aliran menyatakan bahwa sebuah pengalaman yang memberi imbalan secara intrinsik, yang diasosiasikan dengan aliran, menghasilkan sesuatu yang membuat orang mendorong dirinya menuju tingkatan performa lebih tinggi" (Egbert, 2003, h. 499). Yang lainnya mencirikan aliran sebagai "pengalaman optimal", berada "di jalur", ketika "segala sesuatunya mengeras." Penelitian aliran mendapati bahwa performa optimal semacam itu adalah hasil dari faktor-faktor seperti keseimbangan antara keterampilan dan tantangan, kemampuan berfokus secara intensif pada tujuan-tujuan jelas kegiatan, dan umpan balik positif bagi seseorang yang sedang

melaksanakan suatu kegiatan. Semua penelitian tersebut mendukung pentingnya keterlibatan intrinsik para pembelajar dalam mencapai tujuan-tujuan kecakapan dalam sebuah bahasa asing.

Jerome Bruner (1966b), yang memuji-muji "otonomi imbalan-diri", mengklaim bahwa salah satu cara paling efektif untuk membantu anak-anak maupun orang dewasa berpikir dan belajar adalah membebaskan mereka dari kontrol imbalan dan hukuman. Salah satu kelemahan mendasar perilaku yang terdorong secara ekstrinsik adalah sifat adiktifnya. Sekali terjerat, begitulah, oleh umpan hadiah atau pujian seketika, ketergantungan kita pada imbalan-imbalan nyata itu meningkat, bahkan hingga titik di mana pembatalan imbalan-imbalan itu bisa memadamkan hasrat belajar. Ramage (1990), misalnya, mendapati bahwa murid-murid sekolah menengah bahasa asing yang berminat melanjutkan studinya melampaui sekadar persyaratan masuk perguruan tinggi termotivasi secara positif dan intrinsik. Sebaliknya, mereka yang mengikuti pelajaran hanya untuk memenuhi persyaratan masuk menunjukkan motivasi rendah dan performa yang lebih lemah.

Di sini penting membedakan konsep intrinsik-ekstrinsik dari orientasi integratif-instrumental Gardner. Meski banyak kejadian motivasi intrinsik yang kemudian terbukti integratif, sebagian mungkin tidak. Misalnya, orang bisa, karena tujuan-tujuan intrinsik yang sangat maju, berniat mempelajari bahasa kedua untuk meningkatkan karier atau berhasil dalam sebuah program akademis. Orang pun bisa mengembangkan emosi positif terhadap para penutur sebuah bahasa kedua untuk alasan-alasan ekstrinsik, seperti dorongan orang tua atau dukungan guru. Kathleen Bailey (1986) menggambarkan hubungan antara dua dikotomi itu dengan diagram dalam Tabel 6.2.

Rentangan intrinsik-ekstrinsik dalam motivasi bisa diterapkan dalam kelas-kelas bahasa asing di seluruh dunia (misalnya, Warden & Lin, 2000; Wu, 2003; Csizér & Dörnyei, 2005). Terlepas dari keyakinan kultural dan sikap para pembelajar dan guru, faktor-faktor intrinsik dan ekstrinsik bisa diidentifikasi dengan mudah. Dörnyei dan Csizér (1998), misalnya, dalam sebuah survei terhadap guru-guru Hongaria yang mengajar bahasa Inggris, menyampaikan berbagai macam faktor yang dipakai oleh guru untuk memotivasi para pembelajar mereka. Mereka menyebutkan faktor-faktor seperti pengembangan hubungan dengan para pembelajar, pembangunan kepercayaan diri dan otonomi pembelajar, personalisasi proses pembelajaran, dan peningkatan orientasi-tujuan dalam diri pembelajar. Semua ini termasuk dalam sisi intrinsik motivasi. Pencarian tertinggi kita dalam urusan pengajaran bahasa ini adalah, tentu saja, melihat bahwa perangkat-perangkat pedagogis kita bisa meningkatkan kekuatan para pembelajar yang termotivasi secara intrinsik yang sedang berupaya meraih kesempurnaan, otonomi, dan aktualisasi diri

Tabel 6.2. Dikotomi motivasional

	Intrinsik	Ekstrinsik
Integratif	Pembelajar B2 ingin berintegrasi dengan budaya B2 (misalnya, untuk imigrasi atau perkawinan)	Orang lain ingin pembelajar B2 mengetahui B2 untuk alasan-alasan integratif (misalnya, para orang tua Jepang mengirimkan anak-anak mereka ke sekolah bahasa Jepang)
Instrumental	Pembelajar B2 ingin mencapai tujuan dengan B2 (misalnya, untuk sebuah karier)	Kekuatan eksternal menginginkan pembelajar B2 mempelajari B2 (misalnya, perusahaan mengirim pebisnis Jepang ke AS untuk pelatihan bahasa)

NEUROBIOLOGI AFEKSI

Akan sia-sia membahas kepribadian dan pembelajaran bahasa tanpa menyentuh landasan-landasan neurologis afeksi. Pada paruh terakhir abad kedua puluh kita menyaksikan kemajuan signifikan dalam studi empiris otak melalui teknik-teknik seperti seperti *positron emission tomography* (PET) dan *magnetic resonance imaging* (MRI). Menggunakan teknik-teknik semacam itu, beberapa kaitan dibangun antara afektivitas dan pemrosesan mental/emosional pada umumnya (Schumann, 1998), maupun pemerolehan bahasa kedua pada khususnya. "Neurologi, termasuk neuroanatomi, *neurochemistry* dan neuropsikologi ... menerangkan beberapa wilayah menarik bagi kajian pemerolehan bahasa, misalnya plastisitas, afeksi, memori dan pembelajaran" (Schumann, 1999, h. 28).

Karya John Schumann (1999, 1998, 1997; Schumann et al., 2004) dalam bidang ini memilih satu bagian cuping temporal otak manusia, *amygdala*, sebagai pemain utama dalam hubungan afeksi dengan bahasa. Amygdala sangat penting dalam kemampuan kita untuk menilai sebuah stimulus. Dengan kata lain, jika Anda melihat atau mendengar atau merasakan sesuatu, amygdala membuat Anda menentukan apakah persepsi Anda itu baru, menyenangkan, relevan dengan kebutuhan Anda atau tidak, bisa dikelola (memungkinkan untuk Anda tangani), dan sesuai dengan norma-norma sosial atau konsep Anda sendiri atau tidak. Maka, ketika seorang guru di sebuah kelas bahasa asing tiba-tiba meminta Anda melakukan sesuatu yang, katakanlah, terlalu kompleks, reaksi takut dan cemas Anda menunjukkan bahwa amygdala sudah mengirim sinyal-sinyal ke seluruh otak untuk mengabarkan bahwa stimulus itu kelewat baru, tidak menyenangkan, tak bisa dikelola saat itu, dan berpotensi mengancam harkat.

Schumann (1999) mengkaji sejumlah skala motivasi bahasa asing berkenaan dengan perlengkapan neurobiologinya. Dia mengamati bagaimana pertanyaan-pertanyaan tertentu tentang motivasi merujuk pada kegembiraan ("Saya sangat menikmati belajar bahasa Inggris"), relevansi tujuan ("Mempelajari bahasa Prancis penting bagi saya karena akan memungkinkan saya untuk ..."), menggarap potensi ("Saya tidak pernah merasa yakin pada diri sendiri ketika ..."), dan norma/kesesuaian-diri ("Mampu berbicara dalam bahasa Inggris akan memberi nilai tambah pada status sosial saya"). Kesimpulannya: "penilaian-penilaian positif terhadap situasi pembelajaran bahasa ... meningkatkan pembelajaran bahasa dan penilaian negatif menghambat pemerolehan bahasa kedua" (h. 32).

Dalam karya lebih belakangan, Schumann dan Wood (2004) menjelaskan lebih jauh tentang landasan-landasan neurobiologis motivasi sebagai **pembelajaran mendalam berkelanjutan** atau *sustained deep learning* (SDL), jenis pembelajaran yang menghendaki periode waktu lama untuk mencapainya. SDL, tidak seperti motivasi intrinsik, berakar dalam konsep biologis tentang *nilai*. Nilai adalah sebuah bias yang mengarahkan orang pada preferensi-preferensi tertentu dan memilih di antara berbagai alternatif. Kita punya, misalnya, apa yang oleh Schumann dan Wood disebut sebagai nilai *homeostatis* yang meningkatkan kemampuan bertahan sebuah organisme, dan nilai *sosiostatis* yang menuntun kita berinteraksi dengan orang lain, dan mencari afiliasi sosial.

Penelitian dalam waktu dekat tentang neurobiologi afeksi kemungkinan besar akan meningkatkan pemahaman kita saat ini tentang fisiologi otak dan efeknya terhadap perilaku manusia. Lebih spesifik lagi, bisa kita tunggu verifikasi apa yang kini kita hipotesiskan sebagai kaitan-kaitan penting antara afeksi dan pemerolehan bahasa kedua.

JENIS KEPRIBADIAN DAN PEMEROLEHAN BAHASA

Dalam wilayah afektif, sejak setengah abad silam orang mulai mengarahkan perhatian pada pengukuran karakteristik kepribadian dan hubungan sifat-sifat tertentu dengan kesuksesan dalam bermacam-macam jenis upaya. Di antara lusinan tes dan kuesioner yang dirancang untuk mengungkap lebih banyak tentang diri Anda adalah Indikator Tipe Myers-Briggs—MBTI—(Myers, 1962) yang sangat populer itu, lazim disebut sebagai "tes Myers-Briggs". Meminjam sebagian "tipe" Carl Jungs (1923), tim Myers-Briggs menguji empat gaya dikotomis: (1) introversi vs. ekstroversi, (2) penginderaan vs. intuisi, (3) pikiran vs. perasaan, dan (4) penilaian vs. pemahaman. Tabel 6.3 mendefinisikan empat kategori itu (Keirsey & Bates, 1984, h. 25-26) dalam kata-kata sederhana dan frase-frase gamblang.

Dengan empat kategori dikotomis itu, dimungkinkan adanya 16 profil kepribadian, atau kombinasinya. Para pengikut penelitian Myers-Briggs (Keirsey & Bates, 1984, misalnya) mendeskripsikan implikasi-implikasi menjadi "ENFJ" atau "ISTP", misalnya. Para manajer akan terbantu dalam memahami para karyawan

dengan memahami karakter mereka. ISTJ misalnya, lebih baik dijadikan para pekerja di belakang layar, sedangkan ENFB lebih baik dalam berurusan dengan publik. Lawrence (1984) menekankan pentingnya pemahaman seorang guru terhadap perbedaan-perbedaan individual para pembelajar di sebuah kelas: E akan sangat bagus dalam kerja kelompok; I lebih menyukai kerja perorangan, SJ adalah "pembelajar linear yang sangat percaya pada struktur" (h. 52); NT bagus dalam ujian tulis. Generalisasinya bisa banyak.

Apa kaitannya semua itu dengan pembelajaran bahasa kedua? Pada dasawarsa terakhir abad kedua puluh, sejumlah studi (Carrell, Prince, & Astika, 1996; Ehrman & Oxford, 1995, 1990, 1989; Ehrman, 1990, 1989; Moody, 1988; Oxford & Ehrman, 1988) berusaha mengungkap sebuah kaitan antara tipe-tipe Myers-Briggs dan pembelajaran bahasa kedua. Yang mencuat di antara semuanya adalah studi Ehrman & Oxford (1990) terhadap 79 para pembelajar bahasa asing di Foreign Sevice Institute. Mereka mendapati bahwa subjek-subjek mereka menunjukkan beberapa perbedaan dalam penggunaan strategi, tergantung pada tipe Myers-Briggs mereka. Misalnya, mereka yang ekstrovert (E) menggunakan strategi-strategi sosial secara konsisten dan mudah, sementara yang introvert (I) menolak strategi itu, sebuah temuan yang diperoleh kembali dalam penelitian lebih mutakhir Wakamoto (2000). Penginderaan (S) para murid memperlihatkan kecondongan kuat pada strategi-strategi memori; mereka yang mengandalkan intuisi (N) lebih baik dalam strategi-strategi kompensasi. Pembedaan T/F mendatangkan kontras paling dramatis: pemikir (T) umumnya menggunakan strategi-strategi metakognitif dan analisis, sedangkan perasa (F) menolak strategi semacam itu; dan para perasa menggunakan strategi sosial sementara pemikir tidak. Dan para penilai (J) jarang menggunakan strategi-strategi afektif yang oleh para pemerhati (P) dianggap bermanfaat. Walaupun demikian, jangan sampai kita terlalu cepat menyimpulkan bahwa tipe psikologis bisa memprediksi berhasil atau tidaknya pembelajaran, seperti yang mudah dilakukan para penulis itu. Dalam studi lain, Ehrman (1989) menguraikan sekilas manfaat maupun kelemahan masing-masing sisi rentangan Myers-Briggs (lihat Tabel 6.4).

Tabel 6.3. Tipe Karakter Myers-Briggs

Ekstroversi (E)	Introversi (I)
Sosiabilitas	Teritorialitas
Interaksi	Konsentrasi
Eksternal	Internal
Keluasan	Kedalaman
Esktensif	Intensif
Multiplisitas hubungan	Hubungan-hubungan terbatas
Pengeluaran energi	Penghematan energi
Minat pada peristiwa eskternal	Minat pada reaksi internal

Penginderaan (S)	Intuisi (N)
Pengalaman	Perasaan
Masa lalu	Masa depan
Realistis	Spekulatif
Perspirasi	Inspirasi
Aktual	Mungkin
Membumi	Menggantung di awan
Kegunaan	Fantasi
Fakta	Fiksi
Kepraktisan	Orisinalitas
Bisa dirasakan	Imaginatif

Pikiran (T)	Perasaan (F)
Objektif	Subjektif
Prinsip	Nilai
Kebijakan	Nilai-nilai sosial
Hukum	Dalih
Kriteria	Keintiman
Keteguhan	Persuasi
Impersonal	Personal
Keadilan	Kemanusiaan
Kategori	Harmoni
Standar	Baik atau buruk
Kritik	Apresiatif
Analisis	Simpati
Alokasi	Kesetiaan

Penilaian (J)	Pengamatan (P)
Selesai	Menggantung
Memutuskan	Mengumpulkan lebih banyak data
Tetap	Fleksibel
Rencana dahulu	Beradaptasi sambil jalan
Mengatur hidup	Biarkan hidup apa adanya
Tertutup	Opsi-opsi terbuka
Pengambilan keputusan	Mencari hadiah
Terencana	Tak terbatas
Sudah lengkap	Tumbuh
Pasti	Tentatif

Bungkuslah	Sesuatu akan muncul
Mendesak	Masih banyak waktu
Tenggat!	Tenggat apa?
Lakukan sekarang	Kita tunggu saja ...

Tabel 6.4. Manfaat dan kelemahan tipe-tipe Myers-Briggs

Manfaat Utama Terkait dengan Preferensi Masing-masing	
Ekstroversi	Kesediaan mengambil risiko konversasi
Introversi	Konsentrasi, mencukupi diri
Penginderaan	Kerja keras sistematis; perhatian pada detail, pengamatan cermat
Intuisi	Menyimpulkan dan menebak berdasarkan konteks, meyusun pelatihan sendiri, konseptualisasi, dan pembangunan model
Pemikiran	Analisis, disiplin diri; motivasi instrumental
Perasaan	Motivasi integratif, terikat dengan guru, hubungan yang baik membuahkan harga diri yang baik
Penilaian	Kerja sistematis, menyelesaikan pekerjaan (apa pun itu)
Pengertian	Terbuka, fleksibel, mudah beradaptasi dengan perubahan dan pengalaman baru

Kelemahan Utama Terkait dengan Preferensi Masing-masing*	
Ekstroversi	Tergantung pada stimulasi dan interaksi dari luar
Introversi	Perlunya memproses ide-ide sebelum berbicara kadang-kadang menyebabkan penghindaran risiko-risiko linguistik dalam percakapan
Penginderaan	Terhambat oleh tidak adanya rangkaian jelas, tujuan, silabus, struktur dalam bahasa atau pelajaran
Intuisi	Ketidakakuratan dan hilangnya detail-detail penting, mencari kompleksitas berlebihan dalam wacana
Pemikiran	Kecemasan performa karena harga diri dikaitkan dengan pencapaian, kebutuhan berlebihan untuk mengontrol (bahasa, proses)
Perasaan	Kecil hati kalau tidak dihargai, terganggu oleh tidak adanya harmoni antar personal
Penilaian	Ketegasan, intoleransi terhadap stimuli ambigu
Pengertian	Kemalasan, laju tidak konsisten dalam periode panjang

Sumber: Ehrman, 1989.

* Catatan: Tidak semua murid menunjukkan kelemahan-kelemahan ini

Tampaknya keberhasilan dalam bahasa kedua tergantung pada "mobilisasi (a) strategi-strategi yang terkait dengan preferensi gaya pembelajaran asli seseorang (diindikasikan oleh empat huruf dalam tes Myers-Briggs) dan (b) strategi-strategi yang terkait dengan fungsi-fungsi yang kurang disukai dan berlawanan dengan empat huruf tipe seseorang" (Ehrman & Oxford, 1990, h. 323). Dengan kata lain, para pembelajar yang berhasil tahu preferensi mereka, kekuatan mereka, dan kelemahan mereka, dan secara efektif menggunakan kekuatan serta mengimbangi kelemahan tanpa pandang preferensi "alami" mereka.

MENGUKUR FAKTOR AFEKTIF

Pembicaraan tentang tes Myers-Briggs di atas mendorong kita menggali isu-isu seputar pengukuran faktor-faktor afektif, yang selama beberapa dasawarsa menyodorkan sebuah persoalan memusingkan. Beberapa faktor afektif mudah diukur dengan pengukuran tidak langsung atau wawancara formal. Tetapi metode-metode ini mahal dan memerlukan seorang ahli sangat terlatih untuk menanganinya. Dan dengan demikian, demi kepraktisan, profesi pengajaran secara amat konsisten mengandalkan tes-tes "pensil dan kertas" seperti tes Myers-Briggs yang menghendaki pemeringkatan diri oleh pembelajar. Dalam tes Keirsey & Bates (1995), turunan dari tes Myers-Briggs, kita diminta menentukan apakah kita cenderung "bertahan hingga larut, dengan energi bertambah" di pesta atau "pulang awal, dengan energi menyusut", sebuah item yang dirancang untuk mengukur ekstroversi versus introversi. Atau, untuk menunjukkan gaya penilaian versus pengertian, kita harus memilih antara "tiba tepat waktu" dan biasanya "sedikit terlambat" untuk menghadiri rapat. Tes-tes tipikal harkat meminta Anda untuk setuju atau tidak setuju dengan pernyataan seperti "Teman-teman saya percaya kepada saya" dan bagi empati untuk menunjukkan apakah kalimat "Umumnya saya sangat sabar dengan orang" menggambarkan Anda secara akurat. Tes-tes semacam itu mudah diatur untuk ratusan subjek, diberi skor oleh komputer, dan dianalisis secara statistik.

Walaupun mengandung sejumlah problem penilaian, tes cek diri tersebut mewakili sebuah standar bagi penelitian linguistik tempan saat ini. Salah satu tes yang sering digunakan dalam penelitian kecemasan adalah Skala Kecemasan Kelas Bahasa Asing atau *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), yang dikembangkan oleh Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986), untuk mengukur konsep kecemasan bahasa sebagai hal yang berbeda dari kecemasan-kecemasan yang berkenaan denagn performa lain noobahasa. Ia juga menyodorkan situasi dan deskripsi yang menggambarkan kecemasan potensial ("Berbicara di depan kelas membuat saya merasa tidak enak") yang harus direspons murid dalam skala setuju dan tidak setuju. Tidak seperti MBTI, FLCAS dirancang khusus untuk dipakai dalam bidang pemerolehan bahasa kedua. Himpunan Tes Sikap/Motivasi atau *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) Gardner (1985), yang berakar dalam studi orisinal Gardner dan Lambert (1972), juga meminta para pembelajar menilai diri sendiri dalam sejumlah kategori. Variabel-variabelnya

meliputi sikap terhadap orang-orang Kanada berbahasa Prancis, keinginan untuk mempelajari bahasa Prancis, kecemasan penggunaan bahasa Prancis, orientasi integratif, dan orientasi instrumental.

Tes-tes seperti MBTI, FLCAS, dan AMBT sudah diakui penggunaannya di seluruh konteks dan budaya. Meski begitu, mereka menunjukkan sejumlah kekurangan inheren yang layak dicermati. Pertama, yang paling penting dalam pengukuran afektivitas adalah problem validitas. Karena sebagian besar tes menggunakan metode pemeringkatan diri, orang berhak menanyakan apakah persepsi diri akurat atau tidak. Benar, penilaian eksternal yang melibatkan wawancara, pengamatan, ukuran-ukuran tidak langsung, beragam metode (Campbell & Fiske, 199) dibuktikan lebih akurat, tetapi sering sangat mahal. Dalam studi Gardner dan MacIntyre (1993b) tentang banyak sekali tes-tes cek diri variabel-variabel afektif, validitas tes-tes semacam itu didukung. Bisa kita simpulkan, dengan hati-hati, bahwa pemeringkatan diri tertulis bisa valid jika (1) tes-tes itu banyak disahihkan sebelumnya dan (2) kita tidak bertumpu hanya pada satu instrumen atau metode untuk mengidentifikasi sebuah tingkatan afektivitas.

Problem kedua dalam pengukuran variabel afektif terletak pada apa yang disebut sindrom "menyanjung diri" (Oller, 1982, 1981b). Umumnya, para peserta tes akan berusaha mencari jawaban-jawaban "benar" (yaitu jawaban-jawaban yang membuat mereka tampak "bagus" atau yang tidak "merugikan" mereka), walaupun petunjuk tes menjelaskan bahwa tidak ada jawaban benar atau salah. Dengan demikian, persepsi-persepsi diri tampaknya sangat bias pada tipe kepribadian yang mereka sangat dikehendaki.

Akhirnya, tes-tes ekstroversi, kecemasan, motivasi, dan faktor-faktor lain bisa sangat etnosentris secara kultural, dengan konsep dan referensi yang sulit ditafsirkan secara lintas budaya. Salah satu item tes empati, misalnya, meminta subjek untuk setuju atau tidak setuju dengan pernyataan ini: "Pembangkangan terhadap pemerintah kadang-kadang dibenarkan." Dalam masyarakat yang apa pun keadaannya orang tidak pernah mengkritik pemerintah, item itu absurd. Item ekstroversi yang disebut sebelumnya yang menanyakan apakah Anda ingin "bertahan hingga larut" di pesta atau "pulang awal" juga menghendaki skemata sosial budaya yang boleh jadi bervariasi antara satu budaya dengan budaya lain. Bahkan konsep "pesta" memuat konotasi kultural yang mungkin tidak dipahami semua peserta tes.

MOTIVASI INTRINSIK DI RUANG KELAS

Ada begitu banyak aplikasi dan implikasi variabel-variabel afektif yang bekerja (atau bermain!) di kelas hingga sulit menentukan dari mana harus mulai. Anda tidak bisa mulai mengajar sebuah kelas sebelum memperhatikan kelayakan diri, kecemasan, motivasi, dan variabel-variabel kepribadian lain para murid. Kursus pelatihan guru dan buku-buku lazim menyebutkan pentingnya emosi sebagai sebuah faktor kunci bagi kesuksesan di kelas (Brown, 2001). Carl Rogers (1983) mendasarkan teorinya

tentang pendidikan nyaris semata-mata pada arti penting fundamental afeksi dalam pembelajaran. Dörnyei (2005) belum lama ini menulis sebuah buku tentang perbedaan-perbedaan individual dalam pemerolehan bahasa kedua, dan sebelumnya (Dörnyei, 2001a) menyusun sebuah jilid komplit yang membahas strategi-strategi motivasional di kelas. DeCapua dan Wintergerst (2004) mengkhususkan beberapa ratus bab untuk membicarakan isu-isu budaya terkait afeksi di kelas bahasa. Daftarnya bisa panjang.

Sehubungan dengan pengajaran di kelas, saya akan membatasi diri pada komentarnya yang berkaitan dengan satu isu yang diangkat dalam bab ini: motivasi intrinsik. Perhatikan beberapa penerapan konsep ini di kelas bahasa.

Pertama, pikirkanlah hubungan pengaruh-mempengaruhi di kelas antara motivasi motif intrinsik dan ekstrinsik. Setiap lembaga pendidikan membawa serta faktor-faktor tertentu yang digerakkan secara ekstrinsik: kurikulum sekolah yang sudah ditetapkan, tujuan dan sasaran pelajaran sang guru, harapan-harapan orang tua (jika para pembelajarnya anak-anak kecil), persyaratan penilaian kelembagaan, dan barangkali bahkan pesan-pesan dari masyarakat pada umumnya yang meminta kita bersaing dengan pihak-pihak lain, dan menghindari kegagalan. Dalam sebuah kursus bahasa, tekanan-tekanan ekstrinsik sering diwujudkan dalam persyaratan bahasa asing yang ditetapkan oleh lembaga dan dalam skor tes standar yang harus dicapai.

Bagaimana Anda, selaku seorang guru, menghadapi motif-motif ekstrinsik yang tertanam kuat dalam sebagian besar murid tersebut? Satu sikap yang akan berguna adalah mengakui bahwa dorongan-dorongan ekstrinsik semacam itu tidak selalu "buruk" atau berbahaya, dan tugas Anda barangkali adalah memanfaatkan faktor-faktor semacam itu dengan inovasi Anda sendiri. Jika kebijakan sekolah mewajibkan buku teks "menjemukan" yang memusat pada guru, umpamanya, barangkali usaha-usaha kreatif Anda sendiri bisa menambahkan aktivitas kelompok yang menarik dan aktivitas-aktivitas berpasangan yang memberi murid-murid *pilihan* topik dan pendekatan. Apabila tes-tes kelembagaan agak tidak menyenangkan dalam format pilihan ganda yang impersonal, tindakan inovatif Anda bisa menambahkan semacam evaluasi sesama rekan, penilaian diri, dan/atau kompilasi portofolio yang akan membangung minat intrinsik dalam mencapai tujuan. Di kelas pembelajaran bahasa kedua saya, saya mensyaratkan para murid mempelajari sebuah bahasa asing lain secara bersamaan; ini tuntutan ekstrinsik saya kepada para murid. Tetapi saya dapati bahwa dengan sering mendiskusikan keberhasilan, kegagalan, saat-saat membahagiakan dan frustrasi mereka, dan dengan meminta para murid menulis sebuah buku harian tentang perjalanan pembelajaran bahasa mereka, mereka cenderung mengembangkan minat intrinsik besar dalam mempelajari bahasa.

Cara kedua meningkatkan motivasi intrinsik adalah memikirkan bagaimana desain teknik-teknik kelas Anda sendiri bisa menambahkan motivasi intrinsik tersebut. Pertimbangkan saran-saran berikut untuk menciptakan aktivitas ruang kelas yang memotivasi secara intrinsik:

1. Apakah aktivitas itu menarik minat asali murid-murid Anda? Apakah itu relevan dengan hidup mereka?
2. Apakah Anda menghadirkan aktivitas dalam cara positif penuh semangat?
3. Apakah para murid benar-benar mengerti maksud akivitas itu?
4. Apakah para murid punya pilihan dalam (a) memilih suatu aspek aktivitas dan/atau (b) menentukan bagaimana mereka memenuhi tujuan-tujuan aktivitas itu?
5. Apakah aktivitas itu mendorong murid untuk menemukan sendiri prinsip atau kaidah tertentu (bukan sekadar "diberi tahu")?
6. Apakah itu mendorong murid, dalam suatu cara, mengembangkan atau menggunakan strategi-strategi efektif pembelajaran dan komunikasi?
7. Apakah itu memberi kontribusi—setidak-tidaknya hingga tingkat tertentu—otonomi dan kebebasan tertinggi murid (dari Anda)?
8. Apakah itu memupuk negosiasi kooperatif dengan murid-murid lain di kelas? Apakah itu benar-benar aktivitas interaktif?
9. Apakah aktivitas itu memberikan sebuah "tantangan wajar"?
10. Apakah para murid menerima umpan balik cukup atas perfoma mereka (dari sesama mereka atau dari Anda)?

Saran ketiga dan yang terakhir adalah mempertimbangkan "10 perintah" untuk memotivasi pembelajar yang ditawarkan Dörnyei dan Csizér (1998, h. 215), berdasarkan sebuah survei atas guru-guru bahasa asing Hongaria:

1. Tetapkan sebuah contoh personal dengan perilaku Anda sendiri.
2. Ciptakan atmosfer menyenangkan dan rileks di kelas.
3. Berikan tugas secara layak.
4. Kembangan sebuah hubungan baik dengan para pembelajar.
5. Tingkatkan kepercayaan diri linguistik para pembelajar.
6. Jadikan kelas bahasa menarik.
7. Tingkatkan otonomi pembelajar.
8. Personalkan proses pembelajaran.
9. Tingkatkan orientasi tujuan pembelajar.
10. Biasakan pembelajar dengan budaya bahasa sasaran.

Barangkali saran-saran di atas bisa mulai memberikan gambaran tentang penerapan langsung faktor-faktor afektif di kelas bahasa kedua, sekalipun dalam subbab ini hanya satu dari sekian subwilayah potensial dalam wilayah afektif yang dibicarakan.

* * * * *

Tentu mudah memahami mengapa Carl Rogers dan Daniel Goleman dan yang lain-lain begitu kuat menekankan afkesi dan emosi dalam teori-teori mereka tentang

perilaku manusia. Sebuah kesimpulan meyakinkan bagi studi tentang faktor-faktor afeksi dalam pemerolehan bahasa kedua mencakupi peringatan dan tantangan untuk melakukan penelitian lebih lanjut. Peringatan diperlukan kalau-kalau kita membuat anggapan bahwa identifikasi, pengukuran, dan penerapan konsep-konsep afektif adalah pekerjaan gampang. Tantangan bagi para guru dan peneliti adalah mempertahankan upaya mendefinisikan faktor-faktor kepribadian tersebut yang signifikan bagi pemerolehan bahasa kedua, dan terus mencari sarana-sarana efektif untuk memperkenalkan temuan-temuan itu dalam pedagogi kelas kita.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) tugas individual; (G) tugas grup atau pasangan; (K) diskusi seluruh kelas

1. (K) Lihat lima tingkatan afektivitas Bloom, di permulaan bab ini. Cobalah menempatkan bahasa pada tiap-tiap tingkatan dan berilah contoh tentang bagaimana bahasa terikat kuat dengan proses afektif kita untuk menerima, merespons, menilai, mengorganisasi nilai, dan menciptakan sistem nilai. Bagaimana contoh-contoh itu membantu menegaskan fakta bahwa pemerolehan bahasa kedua lebih dari sekadar pemerolehan bentuk-bentuk bahasa (nomina, verba, kaidah, dan sebagainya)?
2. (G) Buatlah kelompok atau pasangan untuk diskusi berikut. Tiap-tiap kelompok harus mengambil salah satu faktor berikut: harkat, kelayakan diri, kesediaan berkomunikasi, hambatan, pengambilan risiko, kecemasan, empati, dan ekstroversi. Dalam kelompok Anda, (a) definisikan masing-masing faktor dan (b) bermufakatlah mencari sebuah kesimpulan generalisasi tentang relevansi setiap faktor bagi keberhasilan dalam pemerolehan bahasa kedua. Dalam kesimpulan Anda, pastikan untuk mempertimbangkan bagaimana generalisasi Anda perlu dikualifikasi dengan semacam pernyataan "tergantung". Misalnya, mungkin ada yang tergoda untuk menyimpulkan bahwa kecemasan tingkat rendah diperlukan bagi kesuksesan pembelajaran, tetapi tergantung pada faktor-faktor kontekstual dan personal tertentu, kecemasan fasilitatif mungkin berguna. Setiap kelompok harus menyampaikan kembali ke seluruh kelas.
3. (K) Apa saja contoh mempelajari bahasa asing dalam orientasi *integratif* dan dalam orientasi *instrumental*? Berikan contoh-contoh lebih lanjut tentang bagaimana dalam kedua orientasi itu motivasi seseorang bisa tinggi dan bisa juga rendah. Apakah orientasi yang satu mesti lebih baik dari yang lain? Pikirkan situasi-situasi di mana kedua orientasi tersebut bisa mengandung motif-motif kuat.
4. (G) Berpasangan, buatlah daftar singkat aktivitas-aktivitas atau hal-hal lain yang terjadi dalam sebuah kelas bahasa asing. Kemudian putuskan apakah masing-masing aktivitas memupuk motivasi *ekstrinsik* atau motivasi *intrinsik*, atau masing-masing jenis dalam tingkatan tertentu. Lewat diskusi kelas, buatlah daftar gabungan. Aktivitas mana yang tampaknya menawarkan keberhasilan lebih dalam dan lebih berjangka panjang?

5. (C) Lihat kembali pembahasan singkat Teori Aliran, dan dari pengalaman-pengalaman pembelajaran bahasa Anda sendiri berikan contoh-contoh "bermain bagus" atau "menyesuaikan diri"
6. (I) Seseorang di kelas mungkin ingin merujuk pada karya John Schumann (1999, 1998, 1997; Schumann & Wood, 2004) tentang neurobiologi afeksi dan menyampaikan hasilnya kepada seluruh kelas dengan menguraikan temuan-temuan itu secara lebih rinci. Yang terutama menarik mungkin adalah pentingnya amygdala dalam menentukan respons afektif kita terhadap sebuah stimulus.
7. (I) Tinjaulah karakteristik-karakteristik personal yang dimuat dalam Tabel 6.3. Buatlah tanda centang pada deskriptor kolom kiri maupun kanan; hitunglah jumlah total tanda centang Anda untuk masing-masing empat kategori dan lihat apakah Anda bisa mendapatkan sebuah "tipe" empat huruf yang menggambarkan Anda. Misalnya, Anda barangkali adalah seorang "NFJ" atau "ITNJ" atau satu dari 16 kemungkinan tipe. Jika Anda punya hambatan dalam tiap kategori, biarkan naluri Anda menentukan di sisi pagar mana anda paling sering berada.
8. (G) Pastikan Anda melakukan item 7 di atas. Lalu, dalam kelompok, sampaikan tipe kepribadian Anda. Apakah kombinasi empat huruf Anda adalah diskripsi tepat tentang siapa Anda? Sampaikan ini kepada kelompok dan berikan contoh-contoh kepada anggota-anggota lain dalam kelompok bagaimana Anda memanifestasikan diri dalam pemecahan masalah, hubungan antarpersonal, tempat kerja, dan sebagainya. Berikan contoh bagaimana tipe Anda menjelaskan kemungkinan Anda biasa berperilaku dalam sebuah kelas bahasa asing.
9. (I) Beberapa murid bisa ditugaskan mencari tes-tes harkat, empati, kecemasan, ekstroversi, dan tes Myers-Briggs, dan membawa salinan tes-tes pemeringkat diri itu ke kelas untuk ditelaah oleh murid-murid lain atau dipakai sendiri. Pembahasan selanjutnya harus menyertakan sebuah evaluasi intuitif tentang validitas tes-tes tersebut.
10. (G) Pikirkan beberapa teknik dan aktivitas yang Anda alami dalam mempelajari sebuah bahasa asing dan kemudian, sebagai sebuah kelompok, pilih satu atau dua, lalu coba analisis pilihan tersebut sehubungan dengan masing-masing poin dalam daftar periksa bagi teknik-teknik memotivasi secara intrinsik pada halaman 197. Sampaikan temuan Anda kepada seluruh kelas.

AN BACAAN

Arnold, J. (Ed). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Antologi Jane Arnold memberikan latar belakang sejumlah perspektif berlainan tentang wilayah afektif. Antologi itu memuat bab-bab tentang kecemasan (Oxford), batas ego (Ehrman), neurobiologi(Schumann), harkat (Andrés), plus banyak esai mudah dibaca lainnya.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic deficit coding hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58-74.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289-302.

MacIntyre, P. (1995a). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90-99.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A respons to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79, 235-244.

MacIntyre, P. (1995b). On seeing the forest and trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 245-248.

Barangkali ini terlihat seperti daftar panjang artikel bacaan tambahan, tetapi artikel-artikel itu menyajikan balas-membalas tulisan di mana Peter MacIntyre menanggapi Linguistic Coding Deficit Hypothesis, *dalam tiga artikel yang disebut pertama karya Richard Sparks dan Lenore Ganschow, lalu sebuah tanggapan oleh keduanya, disusul oleh tanggapan MacIntyre terhadap tanggapan itu!*

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education.

Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.

Selama lebih dari satu dasawarsa Soltan Dörnyei adalah salah seorang peneliti terkemuka dalam bidang motivasi sebagaimana diterapkan dalam pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua. Ketiga buku ini merangkum penelitian tentang topik tersebut dan menawarkan wawasan tentang penggunaan teknik-teknik motivasional dalam pengajaran bahasa.

Schumann, J., et al (Ed.). 2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquistion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Antologi artikel-artikel penelitian ini menyajikan penelitian neurobiologis terhadap perilaku manusia. Terutama dua bab, keduanya oleh John Schumann, sangat relevan dengan wilayah afektif: kecakapan dan motivasi. Bab-bab yang lain membicarakan neurobiologi memori dan perhatian. Sebagian besar bab-bab itu adalah bacaan teknis yang sulit, tetapi unik dalam perspektif.

Keirsey, D., & Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types.* Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company.

Lawrence, G. (1984). *People types and tiger stripes: A practical guide to learning styles.* Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.

Kedua buku kecil ini ditulis untuk pembaca awam, walaupun sudah berumur dua dasawarsa lebih, masih menawarkan panduan praktis untuk menerapkan tipe-tipe kepribadian Myers-Briggs. Buku Keirsey dan Bates menyertakan sebuah tes turunan Myers-Briggs; buku Laurence penuh dengan aplikasi-aplikasi pedagogis tipe Myers-Briggs.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 6

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 Bab 1 untuk panduan umum menulis jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang sedang diikuti.

- Perhatikan masing-masing faktor afektif ini: harkat, kelayakan diri, kesediaan berkomunikasi, pengambilan risiko, kecemasan, empati, dan ekstroversi. Gunakan intuisi Anda untuk menakar tingkatan Anda sendiri (dari tinggi ke rendah pada tujuh yang pertama; ekstroversi maupun introversi pada yang terakhir) pada masing-masing faktor. Lalu, di jurnal Anda, tulis kesimpulan Anda dalam bentuk diagram, lalu tindaklanjuti dengan ulasan-ulasan tentang bagaimana masing-masing faktor mengejawantahkan diri dalam diri Anda di kelas bahasa asing Anda (dahulu maupun sekarang).
- Lihat sub tentang hambatan dan tulislah tentang sejauh mana Anda merasakan atau mungkin merasakan suatu kesan ego bahasa kedua—atau identitas kedua—berkembang dalam diri Anda ketika Anda menggunakan sebuah bahasa asing. Apa dampak negatif dan positif ego bahasa baru itu?
- Bagaimana Anda mengubah karakteristik-karakteristik afektif yang merugikan Anda? Misalnya, jika Anda mempunyai harkat tugas yang rendah ketika mengerjakan jenis-jenis latihan tertentu, bagaimana Anda mengubah gaya afektif umum Anda agar Anda bisa lebih berhasil? Atau, apakah Anda melihat kekuatan-kekuatan dalam kecenderungan Anda yang harus Anda pertahankan? Jelaskan.
- Renungkan semua pengalaman pembelajaran bahasa asing dahulu maupun sekarang. Pilih salah satu dan ukurlah sejauh mana Anda (pernah) merasa termotivasi secara intrinsik atau secara ekstrinsik untuk belajar. Faktor-faktor spesifik apa yang (pernah) membuat merasa demikian? Adakah yang bisa (pernah) Anda lakukan untuk mengubah intensitas motivasional itu—yang menempatkan diri Anda agar lebih memasuki "aliran" pembelajaran?
- Periksalah tipe Myers-Briggs Anda sendiri dengan mengerjakan poin ke-7 dari Topik dan Pertanyaan, pada halaman 208. Dalam jurnal Anda, bahaslah relevansi tipe kepribadian Anda dengan aktivitas-aktivitas tipikal kelas bahasa. Evaluasilah

sejauh mana karakteristik Anda mendukung Anda atau tidak, dan apa yang menurut Anda bisa dilakukan untuk mengurangi kelemahan-kelemahan itu.

- Dalam pengalaman-pengalaman pembelajaran bahasa Anda, dahulu maupun sekarang, sejauh mana guru Anda meningkatkan motivasi intrinsik dengan berbagai aktivitas atau teknik, atau dengan sikap guru terhadap murid?

BAGIAN III

FAKTOR SOSIAL BUDAYA

BAB 7

FAKTOR SOSIAL BUDAYA

BAB 6, yang berfokus pada ranah afektif pemerolehan bahasa kedua, melihat pada bagaimana variabel-variabel personal di dalam diri seseorang dan refleksinya kepada orang lain yang mempengaruhi interaksi komunikasi kita. Bab ini menyentuh aspek afektif lain proses komunikasi: irisan budaya dan afeksi. Bagaimana pembelajar mengatasi rintangan personal dan transaksional yang dihadirkan oleh dua budaya yang bersinggungan? Apa hubungan pembelajaran budaya dengan pembelajaran bahasa kedua?

BUDAYA: DEFINISI DAN TEORI

Budaya adalah sebuah cara hidup. Ia adalah konteks yang di dalamnya kita ada, berpikir, merasa, dan berhubungan dengan yang lain. Ia adalah "lem" yang merekatkan sekelompok orang. Beberapa abad yang lalu, John Donne (1624) mengatakan hal ini tentang budaya: "Tak ada seorang manusia pun yang merupakan sebuah pulau utuh dalam kediriannya; setiap manusia adalah satu petak dari sebuah benua, sebuah kepingan dari yang utama....kematian manusia siapa pun menciutkanku, karena aku terlibat dalam kehidupan umat manusia; dan karenanya jangan pernah mencari tahu bel itu berbunyi untuk memberi tahu kematian siapa; ia berbunyi untukmu."

Budaya adalah benua kita, identitas kolektif kita. Larson dan Smalley (1972, h. 39) menggambarkan budaya sebagai sebuah "cetak biru" yang "menuntun perilaku orang-orang dalam sebuah komunitas dan terbina dalam kehidupan keluarga. Ia mengatur perilaku kita dalam kelompok, menjadikan kita peka terhadap persoalan status, dan membantu kita mengetahui apa yang orang lain harapkan dari kita dan apa yang akan terjadi sekiranya kita tak memenuhi harapan mereka. Budaya membantu kita mengetahui seberapa jauh kita bisa berjalan selaku pribadi dan tanggung jawab kita kepada kelompok".

Budaya bisa juga didefinisikan sebagai gagasan, kebiasaan, keterampilan, seni dan peranti yang mencirikan sekelompok orang dalam sebuah periode waktu tertentu. Tetapi budaya lebih dari sekadar gabungan bagian-bagian itu. Menurut Matsumoto (2000, h. 24):

Budaya adalah sebuah sistem aturan yang dinamis, eksplisit dan implisit, yang dibangun oleh kelompok-kelompok untuk menjamin kelangsungan hidup mereka. Ia melibatkan sikap, nilai, keyakinan, norma, dan perilaku yang dianut bersama oleh sebuah kelompok tetapi dijaga secara berbeda oleh setiap unit spesifik di dalam kelompok yang bersangkutan, dikomunikasikan lintas generasi, relatif stabil tetapi mempunyai peluang untuk berubah seiring waktu.

Matsumoto menyertakan penjelasan konsep-konsep penting yang melekat pada definisi tersebut.

Dinamis
Sistem aturan
Kelompok dan unit
Kelangsungan hidup
Sikap, nilai, keyakinan, norma, dan perilaku
Dianut bersama sebuah kelompok
Dijaga secara berbeda oleh tiap unit khusus
Dikomunikasikan lintas generasi, relatif stabil
Berpotensi berubah seiring dengan berjalannya waktu

Fakta bahwa tak ada kehadiran masyarakat tanpa budaya mencerminkan diperlukannya budaya untuk mengisi kebutuhan biologis dan psikologis setiaporang. Bayangkan gugusan fakta, proposisi, dan ide membingungkan dan saling berlawanan yang datang setiap hari kepada siapa pun; dibutuhkan semacam penataan atas fakta-fakta ini untuk menghadirkan keteraturan agar tak terjadi khaos, dan dengan demikian jaringan kerja realitas yang konseptual berkembang di dalam sebuah kelompok. Maka, konsepsi mental yang memungkinkan kita terus bertahan adalah sebuah cara hidup yang kita sebut "budaya".

Bagi setiap orang, budaya meneguhkan sebuah konteks perilaku kognitif dan afektif, sebuah model untuk eksistensi personal dan sosial. Tetapi kita condong melihat realitas di dalam konteks budaya kita sendiri, sebuah realitas yang kita "ciptakan", dan karenanya tidak selalu merupakan realitas yang dipahami secara empiris. "Semesta penuh makna di mana setiap manusia ada di dalamnya bukanlah realitas universal, tetapi sebuah 'kategori realitas' yang terdiri atas ihwal-ihwal tertata selektif yang dianggap penting oleh masyarakat di mana ia hidup" (Condon 1973, h. 17). Sekalipun kesempatan untuk keliling dunia dalam beberapa dasawarsa terakhir sudah meningkat tajam, masih ada kecenderungan kita memercayai bahwa realitas kita sendirilah persepsi yang "benar".

Namun, persepsi selalu subjektif. Persepsi melibatkan penyaringan informasi bahkan sebelum ia disimpan di memori, yang menghasilkan sebuah bentuk selektif kemafhuman. Apa yang tampak oleh Anda sebagai persepsi akurat dan objektif, adat, atau gagasan, mungkin "menjemukan" atau "dibuat-buat" dalam pandangan

orang dari budaya lain. Oleh karenanya kesalahpahaman gampang terjadi antara anggota-anggota budaya yang berbeda. Orang-orang dari budaya lain mungkin tampak di mata Anda sebagai "berisik" atau "pendiam", "konservatif" atau "liberal".

Tampak jelas bahwa budaya, sebagai himpunan perilaku dan mode persepsi yang berurat akar, menjadi sangat penting dalam pembelajaran sebuah bahasa kedua. Bahasa adalah bagian dari budaya, dan budaya bagian dari bahasa; keduanya saling terpintal erat sehingga tak ada seorang pun yang bisa memisahkan keduanya tanpa menghilangkan arti penting masing-masing. Pemerolehan bahasa kedua, kecuali untuk tujuan instrumental khusus (semisal, katakanlah, untuk kepentingan membaca teks-teks ilmiah dalam bahasa itu), juga merupakan pemerolehan sebuah budaya kedua. Baik linguis maupun antropolog menghasilkan setumpuk testimoni untuk pengamatan ini (Uber-Grosse, 2004; Scheter & Bayley, 2002; Littlewood, 2000; Olaska, 200; Hinenoya & Gatbonton; Matsumoto, 2000; Kubota, 1999; Robinson, Stuart & Nocon, 1996; Scollon & Scollon, 1995)

Beberapa dari peneliti yang sama itu tak sepakat mengenai konseptualisasi teori dari konstruksi budaya (lihat Atkinson, 1999; Siegal, 2000; Sparrow, 2000; Atkinson, 2000; untuk debat yang memikat). Salah satu yang sengit diperdebatkan adalah apa yang disebut oleh Atkinson (1999) sebagai pendekatan "ekumenis" terhadap budaya—yakni, melihat budaya-budaya tidak oposisional atau saling eksklusif, tetapi lebih sebagai semacam corak dan warna yang meliputi sebuah spektrum yang lebar. Pada sapuan pertama, ekumenisme tampak seperti metafora yang pas selaku fondasi untuk teori budaya. Namun, para pengkritik Atkinson (Siegal, 2000; Sparrow, 2000) lebih suka melihat budaya dalam kerangka konstruktivitis yang lebih menekankan identitas sosial si pembelajar di dalam komunitas pembelajaran dan milieu budaya asli. "Prospek untuk melihat budaya sebagai 'ekumenis' adalah sesuatu yang kontradiktif," ujar Sparrow (2000, h. 750), yang kemudian melanjurkan, "Kita jadi tak bisa mengajarkan pandangan yang diterima tentang budaya maupun menempatkan proyek kita di pasir apung relativitas moral." Respons Atkinson (2000) menyeimbangkan argumen dengan menyebut, antara lain, bahwa prinsip-prinsipnya mengenai budaya yang terangkum dalam artikel aslinya (Atkinson, 1999) sangat penuh dengan gagasan tentang identitas, komunitas, dan interaksi sosial, dengan sokongan sepenuh hati terhadap pendekatan etnografis kualitatif bagi penelitian budaya karena "kemampuan mereka menangkap beberapa keunikan kompleks yang mencirikan setiap situasi budaya" (h. 647).

Bab ini mencoba mengetengahkan beberapa aspek penting hubungan antara pembelajaran sebuah bahasa kedua dan pembelajaran konteks budaya dari bahasa kedua tersebut. Topik yang dibahas antara lain masalah stereotipe budaya, sikap pembelajaran sebuah budaya kedua, pertimbangan sosial politik, dan hubungan antara bahasa, pemikiran, dan budaya.

STEREOTIPE ATAU GENERALISASI?

Mark Twain memberi kita sejumlah vinyet menghibur tapi tak patut secara politis tentang budaya dan bahasa lain dalam *The Innocent Abroad*. Berkenaan dengan bahasa Prancis, Twain berkata bahwa orang Prancis "selalu memelintir semuanya sampai ketika kau memulai sebuah kalimat kau tak pernah tahu apakah kau akan keluar hidup-hidup atau tidak". Dalam *A Tramp Abroad*, Twain mencatat bahasa Jerman adalah bahasa yang paling sulit: "Orang yang berbakat harus belajar bahasa Inggris (kecuali pengejaan dan pengucapan) dalam 30 jam, Prancis dalam 30 [illegible] dan Jerman dalam 30 tahun." Maka, ia pun punya usul untuk menambak bahasa Jerman, karena "kalau bahasa itu dibiarkan sebagaimana adanya, bahasa itu sebaiknya ditempatkan di antara bahasa-bahasa mati, karena hanya orang mati yang punya waktu mempelajarinya".

Twain, seperti kita semua dari waktu ke waktu, mengungkapkan kari[illegible] stereotipe linguistik dan budaya. Dalam bias **pandangan dunia** yang terikat budaya kita sendiri, kita terlalu sering menggambarkan budaya lain dengan cara yang terlalu disederhanakan, menggumpalkan perbedaan-perbedaan budaya ke dalam kategori yang berlebihan, dan kemudian melihat setiap orang dalam sebuah budaya memiliki sifat yang stereotipikal. Maka orang Amerika semuanya kaya, informal, materialistis, sangat ramah, dan minum kopi. Orang Italia berhasrat, demonstratif, pecinta ulung, dan minum anggur merah. Orang Jerman keras kepala, tekun, [illegible] dan minum bir. Orang Inggris kaku, sopan, hemat, dan minum teh. Dan orang Jepang sungkan, tak emosional, senang berfoto, dan juga minum teh.

François Lierres, dalam tulisannya di majalah berita yang terbit di Paris, [illegible] dengan bercanda memberikan saran kepada orang-orang Prancis tentang bagaimana bergaul dengan orang Amerika. "Mereka adalah kaum Viking bagi ekonomi [illegible] mendarat di atasnya dengan pesawat jet mereka sebagaimana orang Viking dulu [illegible] perahu drakar mereka. Mereka memiliki uang, teknologi, dan nyali ... Akan [illegible] baik kiranya jika kita berkenalan dengan mereka." Dari ia menawarkan sejumlah *perintah* dan *larangan*. Di antara *perintah*: Ucapkan salam, tetapi setelah kau [illegible] diperkenalkan, tak usah bersalaman, cukup menyapa ramah—"Hai." Bicaralah [illegible] emosi dan yakin diri, sehingga memberi kesan kau menguasai materi pembicaraan bahkan jika tidak sekalipun. Periksa kerah jaketmu—tak ada yang lebih buruk di mata orang Amerika selain kerombe. Pancarkan keramahan dan perlihatkan sikap yang baik—senyum lebar dan ekspresi hangat penting sekali. Belajarlah bermain golf. Di antara *larangan*: Jangan ubah aksenmu—orang Amerika menganggap aksen Prancis sangat romantis. Dan jangan sampai bau keringat setipis apa pun mencapai lubang hidung yang gampang jengah dari teman Amerikamu.

Bagaimana stereotipe membentuk? Milieu budaya kita membentuk pandangan dunia kita—*Weltanschauung* kita—dalam sebuah cara sehingga realitas dianggap [illegible] objektif melalui pola budaya kita sendiri, dan persepsi yang berbeda dilihat sebagai salah atau "asing" dan penyederhanaan berlebihan pun terjadi. Jika orang mempelajari dan memahami pandangan-pandangan dunia yang berbeda, mereka biasanya

mengadopsi sikap positif dan terbuka kepada perbedaan-perbedaan lintas budaya. Pandangan sempit terhadap perbedaan-perbedaan semacam itu sering berakibat pada dipertahankannya stereotipe—sebuah penyederhanaan berlebihan dan sepenuhnya asumsi. Sebuah stereotipe melekatkan karakteristik kelompok kepada tiap individu semata-mata berbasis keanggotaan budaya mereka.

Stereotipe mungkin akurat dalam menggambarkan anggota "tipikal" dari sebuah budaya, tetapi ia tak akurat saat menggambarkan individu tertentu, semata-mata karena setiap orang unik dan seluruh karakteristik perilaku seseorang tak bisa diprediksi secara akurat secara pukul rata seperti itu. Menghakimi anggota sebuah budaya dengan sifat keseluruhan budaya sama saja dengan menghakimi sebelum waktunya dan salah menghakimi. Lebih buruk lagi, stereotipe punya potensi merendahkan orang-orang dari budaya lain. Komentar Mark Twain tentang bahasa Prancis dan Jerman, sekalipun ditulis dengan semangat bercanda dan tak ada maksud jahat, bisa ditafsirkan oleh beberapa orang sebagai penghinaan.

Kadang konsep penyederhanaan berlebihan kita terhadap anggota budaya lain salah sepenuhnya. Orang Amerika kadang berpikir orang Jepang tak bersahabat karena norma budaya mereka tentang respek dan kesopanan. Mahasiswa Asia dalam persepsi mahasiswa Amerika di Amerika Serikat terlalu sering dianggap sama di bawah pandangan yang keliru bahwa banyak negara dan budaya di Asia punya banyak kesamaan. Bahkan dalam literatur TESOL, menurut Kumaravadivelu (2003), stereotipe umum mahasiswa Asia digambarkan: Mereka (1) patuh kepada otoritas, (2) kurang punya keterampilan berpikir kritis, dan (3) tak berpartisipasi dalam interaksi kelas (h. 710-713). Sikap semacam ini perlu digantikan oleh "kesadaran kritis tentang sifat kompleks pemahaman budaya" (Kumaravadivelu, 2003, h. 717).

Sekalipun pandangan stereotipe atau generalisasi berlebihan terhadap orang dari budaya lain mesti dihindari, penelitian lintas budaya telah memperlihatkan bahwa memang ada karakteristik-karakteristik budaya yang membuat satu budaya berbeda dari yang lainnya (Atkinson, 1999, 2002; Matsumoto, 2000). Misalnya, Condon (1973) menyimpulkan dari penelitian lintas budaya bahwa cara pandang orang Amerika, Prancis, dan Hispanik sangat berbeda dalam konsep waktu dan ruang. Orang Amerika condong didominasi pandangan "psikomotor" tentang waktu dan ruang yang dinamis, menyebar, dan nominalistik. Orientasi orang Prancis lebih "kognitif" dengan pandangan yang statis, terpusat, dan universalistis. Orientasi Hispanik lebih "afektif" dengan pandangan yang pasif, relasional, dan intuitif. Kita akan melihat nanti di bab ini bahwa budaya juga bisa berbeda mengikuti dengan kolektivisme, jarak kekuasaan, penghindaran ketidakpastian, dan kepastian peran gender.

Baik pembelajar maupun guru bahasa kedua perlu memahami perbedaan-perbedaan budaya, untuk mengakui secara terbuka bahwa tidak ada orang yang sama. Kelas bahasa bisa merayakan perbedaan budaya, dan bahkan terlibat dalam analisis kritis penggunaan dan asal-usul stereotipe-stereotipe (Abrams, 2002). Sebagai guru dan peneliti kita harus berjuang memahami *identitas-identitas* pembelajar kita dalam

dan fonologi" (Canale & Swain, 1980, h. 29). Kompetensi inilah yang [illegible] hubungkan dengan penguasaan kode linguistik sebuah bahasa, kompe[illegible] "linguistik" Hymes dan Paulston yang disebut di atas.

2. Subkategori kedua adalah **kompetensi wacana**, yang bisa dikatakan [illegible] pelengkap dari kompetensi gramatikal. Inilah kemampuan yang kita punya [illegible] mengaitkan kalimat-kalimat dalam rentang wacana dan untuk memb[illegible] keseluruhan bermakna dari serangkaian ujaran. Wacana berarti apa [illegible] percakapan sederhana hingga teks tertulis panjang lebar (artikel, buku, [illegible] sebagainya). Jika kompetensi gramatikal berfokus pada tata bahasa tara[illegible] kompetensi wacana berurusan dengan hubungan antarkalimat.
3. **Kompetensi sosiolinguistik** adalah pengetahuan tentang kaidah-kaidah [illegible] budaya bahasa dan wacana. Tipe kompetensi ini "mensyaratkan pem[illegible] tentang konteks sosial di mana bahasa digunakan: peran para partisipan, in[illegible] yang mereka bagi, dan fungsi interaksi. Hanya dalam sebuah konteks [illegible] inilah penilaian bisa dilakukan terhadap kelayakan ujaran tertentu" (Sa[illegible] 1983, h. 37).
4. Subkategori keempat adalah **kompetensi strategis**, sebuah konsep yang [illegible] kompleks. Canale dan Swain (1980, h. 30) menggambarkan kompetensi [illegible] sebagai "strategi komunikasi verbal dan nonverbal yang bisa dipakai [illegible] mengimbangi kemacetan dalam komunikasi karena variabel-variabel perfo[illegible] karena kompetensi yang tidak memadai". Savignon (1983, h. 40) memo[illegible] deskripsi itu menjadi "strategi-strategi yang digunakan seseorang untuk men[illegible] pengetahuan tidak sempurna tentang kaidah—atau faktor-faktor yang m[illegible] penggunaan strategi-strategi itu seperti keletihan, kelalaian, atau tidak memperh[illegible] Pendeknya, kompetensi inilah yang mendasari kemampuan kita untuk m[illegible] perbaikan, mengatasi kekurangan pengetahuan, dan menopang komunikasi [illegible] "penyederhanaan, penyampaian tidak langsung, pengulangan, keraguan, pengh[illegible] dan terkaan, maupun pergeseran register dan gaya". (h. 40-41).

Kompetensi strategis menduduki sebuah tempat khusus dalam pem[illegible] komunikasi. Sesungguhnya, definisi kompetensi strategis yang terbatas [illegible] pengertian "strategi-strategi kompensasi" tidak mampu merangkum spektrum [illegible] konsep itu. Dalam sebuah upaya menindaklanjuti artikel sebelumnya (Canale [illegible] Swain, 1980), Swain (1984, h. 189) memperbaiki pengertian kompetensi [illegible] sebelumnya menjadi "strategi-strategi komunikasi yang bisa digunakan [illegible] meningkatkan efektivitas komunikasi maupun mengimbangi kemacetan." Yule [illegible] Tarone (1990, h. 181) juga menyebut kompetensi strategis sebagai "kema[illegible] memilih sebuah sarana efektif untuk menampilkan sebuah aksi komunika[illegible] memungkinkan pendengar/pembaca mengenali rujukan yang dimaksud." M[illegible] semua strategi komunikasi—seperti yang dibicarakan dalam Bab 5—bisa dip[illegible]

Istilah **kompetensi komunikatif** (CC) diciptakan oleh Dell Hymes (1972, 1967), seorang pakar sosiolinguistik yang yakin bahwa pengertian Chomsky (1965) tentang kompetensi (lihat Bab 2) terlalu sempit. Menurut Hymes, "Kreativitas yang ditentukan oleh kaidah" dari Chomsky yang mendeskripsikan sedemikian bagus tentang perkembangan tata bahasa anak usia 3 atau 4 tahun tidak cukup menjelaskan kaidah-kaidah sosial dan fungsional bahasa. Maka, Hymes menyebut CC sebagai aspek kompetensi yang memungkinkan kita menyampaikan dan menafsirkan pesan antarpersonal dalam konteks-konteks tertentu. Savignon (1983, h. 9) mengatakan bahwa "kompetensi komunikatif itu relatif, tidak mutlak, dan tergantung pada kerja sama semua partisipan yang terlibat." Ini bukan sebuah konsep intrapersonal seperti yang kita saksikan dalam tulisan-tulisan awal Chomsky tetapi lebih merupakan sebuah konsep antarpersonal dinamis yang bisa kita telaah hanya dengan performa terbuka dua atau lebih individu dalam proses komunikasi.

Pada tahun 1970-an, penelitian tentang CC membedakan antara kompetensi *linguistik* dan *komunikatif* (Paulston, 1974; Hymes, 1967) untuk menyoroti perbedaan antara pengetahuan "tentang" bentuk-bentuk bahasa dan pengetahuan yang memungkinkan seseorang berkomunikasi secara fungsional dan interaktif. Dalam nada yang sama, James Cummins (1980, 1979) mengusulkan pembedaan antara **kecakapan bahasa akademis/kognitif** atau *cognitive/academic language proficiency* (CALP) dan **keterampilan komunikatif antarpersonal dasar** atau *basic interpersonal communicative skill* (BICS). CALP adalah dimensi kecakapan di mana pembelajar memanipulasi atau memantulkan ciri-ciri permukaan bahasa di luar konteks antarpersonal terdekat. Inilah yang sering dipakai para pembelajar dalam latihan dan ujian di kelas yang berfokus pada bentuk. BICS, di lain pihak, adalah kapasitas komunikatif yang diperoleh semua anak agar bisa berfungsi dalam hubungan antarpersonal sehari-hari. Kemudian Cummins (1981) memodifikasi gagasannya tentang CALP dan BICS dalam bentuk komunikasi **konteks tereduksi** dan **konteks melekat**, di mana yang konteks tereduksi menyerupai CALP dan konteks melekat mirip BICS, tetapi dengan dimensi tambahan mempertimbangkan konteks di mana bahasa digunakan. Dialog di kelas pembelajaran bahasa adalah contoh konteks yang tereduksi, sedangkan komunikasi tatap muka dengan orang lain adalah konteks yang melekat. Dengan merujuk konteks penggunaan bahasa oleh kita, maka pembedaan itu menjadi lebih mudah diterapkan.

Karya berpengaruh dalam pendefinisian CC yang ditulis oleh Michael Canale dan Merrill Swain (1980), masih menjadi rujukan utama bagi hampir semua diskusi tentang CC sehubungan dengan pengajaran bahasa kedua. Dalam definisi Canale dan Swain serta belakangan dalam Canale (1983), empat komponen, atau subkategori yang berbeda membangun konsep CC. Dua subkategori yang pertama mencerminkan penggunaan sistem linguistik itu sendiri; dua yang terakhir mendefinisikan aspek-aspek fungsional komunikasi.

KOMPETENSI KOMUNIKATIF

BAB 7, bab ini saling berkaitan yang membahas isu-isu sosial budaya dalam pemerolehan bahasa kedua. Walaupun kompetensi komunikatif adalah sebuah konsep yang menjadi topik pembicaraan selama sekurang-kurangnya empat dasawarsa, kecenderungan-kecenderungan mutakhir tidak terlalu memberi penekanan pada karakteristik struktural dan kognitif komunikasi dan lebih menekankan pada implikasi sosial, kultural, dan pragmatik dari apa yang dimaksud dengan berkomunikasi dalam sebuah bahasa kedua. Mondada dan Doehler (2004, h. 501-503) mengemukakan, "Jika aktivitas-aktivitas interaksional merupakan jaringan pengalaman yang bersifat mendasar dan tertata dalam diri pembelajar, maka kompetensi atas itu semua tidak bisa dirumuskan melulu sebagai serangkaian proses yang terletak di pikiran/otak satu individu." Zuengler dan Cole (2005) serta Watson-Gegeo dan Nielsen (2003) menegaskan bahwa konsep sosialisasi dalam pemerolehan bahasa kedua sangat penting untuk meneliti pemerolehan bahasa, dan bahwa ia "siap memberikan sangat banyak sumbangan bagi pemahaman kompleksitas kognisi, kultural, sosial, dan politik pembelajaran bahasa" (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003, h. 155).

Gelombang minat baru ini membawa perspektif-perspektif konstruktivis sosial ke fokus sentral dan memusatkan perhatian kita pada bahasa sebagai komunikasi interaktif antara individu-individu, yang masing-masing mempunyai sebuah identitas sosial budaya. Para peneliti mengamati wacana, interaksi, pragmatika, dan negosiasi dari sekian banyak yang lain. Para guru dan penulis materi memperlakukan kelas bahasa sebagai lokasi hubungan timbal balik bermakna dan otentik di antara para pengguna sebuah bahasa. Pembelajaran bahasa asing tidak hanya dipandang sebagai sebuah proses perkembangan yang bisa diramalkan tetapi juga sebagai penciptaan makna melalui negosiasi antarpersonal di antara para pembelajar. Kompetensi komunikatif menjadi sebuah frase familier dalam SLA, dan dengan pada pedagogisnya, pengajaran bahasa komunikatif, masih menjadi istilah yang pas untuk menangkap banyak dari kecenderungan-kecenderungan paling mutakhir dalam penelitian dan pengajaran.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 7

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 dari Bab 1 untuk panduan umum penulisan jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang saat ini sedang ditempuh.

- Dalam jurnal Anda, gambarkan pengalaman lintas budaya apa pun yang Anda alami sekalipun sekadar kunjungan singkat ke luar negeri. Gambarkan perasaan eforia, kegelisahan atau stres, gegar budaya, dan perasaan pemulihan jika Anda merasakan yang semacam itu. Bagaimana perasaan-perasaan tersebut berkaitan dengan proses pembelajaran bahasa apa pun?
- Pikirkan satu atau dua bahasa yang familier atau yang Anda coba pelajari. Bagaimana perasaan Anda terhadap orang-orang dari budaya bahasa tersebut? Adakah perasaan yang campuk aduk?
- Lihat item ke-4 pada Topik dan Pertanyaan pada halaman 244 dan tulislah tentang satu contoh atau lebih kategori Hofstede dalam pengalaman masa silam atau baru Anda di ruang kelas bahasa.
- Apakah Anda secara pribadi berpikir penyebaran bahasa Inggris pada era kolonial memiliki arti tersembunyi imperialistis? Bagaimana Anda sebagai guru bahasa Inggris pada milenium baru ini bisa menghindari imperialisme budaya semacam itu?
- Buat daftar kata, frase, atau aturan bahasa dalam bahasa asing Anda yang merupakan contoh bagus dari Hipotesis Whorfian. Ambil dua atau tiga dari mereka dan tulis tentang apakah Anda berpikir bahasa itu sendiri membentuk atau tidak cara penutur bahasa itu berpikir atau merasa.

  Dalam sebuah bahasa asing yang Anda ikuti (atau sudah Anda ambil), bagaimana, jika ada, guru Anda menyertakan pembelajaran budaya ke dalam kurikulum?

warna-warni di pelangi digugat oleh Sparrow dan Siegal, yang memihak pandangan yang lebih konstruktivis tentang orang-orang yang identitasnya terbangun secara sosial.

Kachru, Y (2005). Teaching and learning of world Englishes. Dalam E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 149-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McArthur, T. (2001). World English and world Englishes:Trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching*, 34, 1-20.

Dua artikel ini meninjau penelitian dan praktek dalam pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa internasional. Keduanya menawarkan banyak sekali daftar pustaka yang berguna.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Untuk sebuah tinjauan komprehensif terhadap permasalahan-permasalahan terbaru mengenai sifat yang secara potensial "imperialistik" dari penyebaran bahasa Inggris di seluruh dunia, dua buku karya Suresh Canagarajah dan Tove Skutnabb-Kangas sangat berguna. Mereka menawarkan kritik dan juga solusi untuk dilema yang dihadapi banyak guru bahasa Inggris terutama di negara-negara berkembang.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Buku Sandra McKay adalah sebuah rangkuman mengesankan tentang permasalahan-permasalahan pedagogis yang terlibat saat mengajarkan bahasa Inggris sebagai bahasa internasional. Dengan latar belakang sejarah yang diriset dengan sangat baik, ia menggambarkan pendekatan-pendekatan baru yang menanggapi sejumlah dilema bahasa Inggris sebagai lingua franca dunia.

DeCapua, A. & Wintergerst, A. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. AnnArbor: The University of Michigan Press

Fantini, A. (1997). *New ways of teaching culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Andrea DeCapua dan Ann Wintergerst menawarkan manual berwawasan dan menarik untuk guru-guru dalam pencarian pendekatan dan aktivitas yang akan memperkaya komunikasi dan pemahamam budaya di kelas bahasa Inggris. Buku Alvino Fantini adalah koleksi aktivitas

imperialisme linguistik. Apakah Anda setuju? Hadirkan contoh-contoh dan contoh tandingan untuk memberi gambaran jawaban Anda. Sampaikan temuan Anda ke seluruh isi kelas.

8. (K) Jika Anda akrab dengan perdebatan "hanya bahasa Inggris" di Amerika Serikat atau permasalahan kebijakan bahasa yang serupa di negara lain, berbagilah dengan yang lain persepsi Anda mengenai bagaimana kelompok kepentingan khusus dengan memajukan perjuangan mereka dalam upaya mereka mempengaruhi pemilihan umum.
9. (K) Dalam bahasa-bahasa asing yang terwakili di kelas, temukan contoh-contoh yang mendukung pendapat bahwa bahasa (item kosakata spesifik, barangkali) tampak membentuk cara penutur bahasa itu melihat dunia. Di sisi lain, dalam cara apa Hipotesis Whorfian menghadirkan satu lagi permasalahan telur atau ayam?
10. (G) Pikirkan beberapa teknik atau aktivitas yang sudah Anda alami dalam mempelajari sebuah bahasa asing dan kemudian, sebagai kelompok, pilih satu atau dua dan analisis mereka berkenaan dengan setiap poin dalam daftar periksa untuk aktivitas-aktivitas yang patut secara budaya di halaman 234. Sampaikan temuan Anda kepada seisi kelas.

SARAN BACAAN

Matsumoto, D. (2000). Culture and psychology: People around the world. Belmont, CA: Wadsworth.

Buku teks David Matsumoto, dengan audiens mahasiswa jurusan psikologi lintas budaya, memberikan sebuah survei komprehensif tentang permasalahan-permasalahan dan temuan-temuan. Topiknya meliputi etnosentrisme, stereotipe, prasangka, isu gender, budaya dan kesehatan fisik serta mental, emosi, bahasa dan perilaku nonverbal, kepribadian, perilaku sosial, serta budaya dan organisasi.

Atkinson, D. (1999). TESOL and culture, *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.

Siegal, M. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": Tanggapan pembaca. *TESOL Quarterly*, 34, 744-747

Sparrow, L. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": Tanggapan pembaca lain. *TESOL Quarterly*, 34, 747-752

Atkinson, D. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": Tanggapan balik penulis. *TESOL Quarterly*, 34, 752-755

Catatan: (I) kerja individual; (G) kerja grup/ pasangan; (K) diskusi kelas.

1. (G) Kelas dibagi ke dalam kelompok-kelompok yang masing-masing berisi [illegible] atau enam orang. Setiap kelompok ditugasi sebuah negara; negara-negara [illegible] sevariatif mungkin, tetapi setidaknya salah satu negara harus dekat secara geo[illegible] dengan negara yang kini Anda tinggali. Pertama, setiap kelompok mesti d[illegible] wanti untuk menangguhkan kesantunan dan diplomasi mereka yang bi[illegible] agar menjadikan aktivitas ini lebih mencerahkan. Tugasnya, setiap kelo[illegible] menggali secara spontan stereotipe-stereotipe orang-orang dari negara [illegible] ditugaskan untuk mereka. Stereotipe bisa negatif dan merendahkan dan/[illegible] positif dan memuji.
2. (K) Kelompok-kelompok dalam item 1 kini menuliskan daftar stereotipe [illegible] di papan tulis; setiap kelompok menyampaikan (a) kesulitan yang mereka [illegible] untuk menyetujui stereotipe yang didaftar, (b) apa sumber-sumber stereotipe [illegible] (c) adakah perasaan bersalah tentang sejumlah item di daftar dan alasan [illegible] perasaan ini, dan (d) komentar untuk daftar yang lain. Tujuan akhir a[illegible] membicarakan stereotipe secara terbuka, mendiskusikan asal-usulnya, dan m[illegible] peka akan betapa bisa sangat menyederhanakan dan merendahkannya beberapa stereotipe tertentu.
3. (K) Siapa pun di kelas yang pernah tinggal selama satu tahun atau lebih di negara lain (dan bahasa lain) bisa berbagi dengan kelas sampai sejauh mana ia mengalami sebuah atau semua tahapan dari pemerolehan budaya yang didiskusikan di [illegible] ini. Apakah tahap-tahap itu mudah dikenali? Adakah periode optimal untuk terobosan bahasa?
4. (I) Lihat lagi kategori-kategori Hofstede: kolektivisme/individualisme, jarak kekuasaan, penghindaran ketidakpastian, maskulinitas/feminitas. Coba temukan satu contoh dari setiap kategori itu dalam pengalaman-pengalaman masa lalu Anda sendiri di kelas bahasa (atau di kelas lain apa saja). Apa yang dilakukan guru? Apakah hal itu efektif untuk menjembatani kesenjangan? Jika tidak, bagaimana Anda bisa membuat jembatan yang lebih efektif?
5. (G) Saat memikirkan berbagai bahasa Inggris dunia, di mana Anda menarik garis pengakuan "legitimasi" dari sebuah varietas bahasa Inggris? Jika bahasa Inggris India, misalnya, adalah varietas absah dari bahasa Inggris, apakah "Singlish" (bahasa Inggris di Singapura) berada dalam kategori yang sama? Bagaimana dengan bahasa Inggris Jepang ("Japlish")? Dengan seorang kawan, pikirkan contoh-contoh lain dan coba temukan kesimpulannya.
6. (K) Mengapa pembelajaran dan pengajaran bahasa adalah sebuah permasalahan politik? Untuk negara-negara yang Anda kenal, diskusikan di kelas sejauh mana pemerintah mereka mendikte kebijakan bahasa, utamanya di pendidikan atau di negara secara umum.

2. Apakah aktivitas tersebut menahan diri dari merendahkan stereotipe sembarang budaya, termasuk budaya (-budaya) murid?
3. Apakah aktivitas tersebut menahan diri dari kemungkinan merendahkan bahasa (-bahasa) asli murid?
4. Apakah aktivitas tersebut mengakui berbagai tingkatan kesediaan murid berpartisipasi secara terbuka karena faktor kolektivisme/individualisme dan jarak kekuasaan?
5. Jika aktivitas tersebut mengharuskan murid beranjak dari zona nyaman penghindaran ketidakpastian dalam budaya (-budaya) mereka, apakah hal ini
6. dilakukan secara empatis dan bijaksana?
   Apakah aktivitas tersebut peka terhadap anggapan peran laki-laki dan perempuan dalam budaya (-budaya) murid Anda?
7. Apakah aktivitas tersebut secara memadai menghubungkan ciri-ciri bahasa spesifik (misalnya, kategori tata bahasa, leksikon, wacana) dengan cara berpikir, merasa, dan bertindak yang kultural?
8. Apakah aktivitas tersebut dalam suatu cara menggunakan pengalaman-pengalaman dengan latar belakang yang mungkin kaya dari para murid, termasuk pengalaman mereka sendiri di budaya-budaya yang berbeda?

Delapan kriteria dalam daftar periksa mewakili berbagai sisi koneksi bahasa-budaya sebagaimana dibahas dalam bab ini. Ketika setiap item diterapkan ke sebuah aktivitas yang sedang direncanakan atau sudah diajarkan, evaluasi diadakan sehingga aktivitas itu menjadi sebuah manifestasi dari pendekatan etis. Semua dari prinsip-prinsip dalam pendekatan Anda bisa dengan mudah dibawa ke daftar periksa serupa untuk validasi aktivitas-aktivitas.

Dalam proses pengajaran aktual di kelas, sangat mungkin Anda akan tergiring untuk memodifikasi aspek-aspek tertentu pendekatan Anda. Misalnya, ibarakan Anda seorang guru sekolah menengah di sebuah negara di mana konsep kesetaraan hak untuk laki-laki dan perempuan betul-betul tak pernah didiskusikan secara terbuka, bagaimana Anda akan merancang sebuah aktivitas yang meminta pemahaman bacaan dan penafsiran sebuah alinea yang menggambarkan pergerakan hak pilih perempuan di Amerika Serikat ? Atau anggaplah sebuah tugas kerja kelompok di buku teks Anda meminta deskripsi tentang orang-orang dari negara-negara yang berbeda. Bagaimana Anda akan menyiapkan murid-murid Anda untuk ini, mengingat perlunya menghindari stereotipe-stereotipe yang merendahkan? Anda bisa melihat bahwa item-item itu di daftar pengamatan mungkin membawa Anda merancang ulang atau mengubah sebuah aktivitas. Maka, pengalaman ruang kelas bisa mengarahkan Anda untuk perbaikan lebih lanjut.

berpikir dalam bahasa lain mungkin mensyaratkan penguasaan bahasa itu sec memadai, tetapi pada umumnya pembelajar bahasa kedua tak perlu belajar be dari awal lagi. Seperti dalam setiap pengalaman pembelajaran yang lain, pembe bahasa kedua bisa memanfaatkan kegunaan positif pengalaman-pengalaman sebel untuk memudahkan proses pembelajaran dengan mempertahankan apa yang dan berharga untuk pembelajaran budaya kedua dan pembelajaran bahasa kedua

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Sejak Benjamin Whorf menyarankan pada pertengahan 1950-an bahwa bahasa mempunyai pengaruh kuat terhadap pemikiran da cara pandang seseorang, debat berlangsung panas antara yang pro dan kontra Sekalipun konsensus baru adalah bahwa bahasa dan pemikiran saling tergantung, faktanya tetap bahwa belajar bahasa kedua sangat mungkin melibatkan belajar cara-cara baru dalam berpikir, merasa, dan bertindak.

Implikasi Pengajaran: Kebanyakan program bahasa asing mengakui pentingny koneksi bahasa-budaya, tetapi kadang gagal mengenali kecenderungan yang mengakar dan sering tak kentara yang melekat pada sebuah bahasa. Sampai sejauh mana pembelajaran bahasa asing Anda atau pengalaman mengajar Anda melibatkan internalisasi pola pemikiran budaya seiring dengan bentuk-bentuk bahasa itu sendiri?

BUDAYA DI KELAS BAHASA

Dalam bagian sebelumnya sejumlah aplikasi isu budaya telah berhasil masuk ke kel bahasa. Salah satu sumber bantuan terbaik untuk mengarahkan Anda lebih ma dalam menginjeksikan budaya ke dalam kelas Anda tersedia dalam *Crossing Cultu in the Language Classroom* karya DeCapua dan Wintergerst (2004). Dalam pandu praktis untuk para guru ini, kedua penulis menyediakan pelatihan langsung dalam merancang pelajaran dan aktivitas dalam pengertian pendefinisian budaya kolektivisme dan individualisme, gegar budaya, atribut budaya komunikasi nonverbal peran sosial, dan komunikasi pragmatis.

Pikirkan kemungkinan aplikasi lain koneksi bahasa-budaya, yang berfungsi sebagai "batu sendi" dalam pendekatan seseorang untuk pengajaran bahasa. Bagaimana batu sendi ini berinteraksi dengan aktivitas kelas? Dalam beberapa hal, koneksi bahasa budaya menunjuk pada teknik-teknik tertentu dan tidak mengacu pada teknik yang lain. Daftar pengamatan di bawah, mengikuti format yang sama dengan daftar pengamatan untuk motivasi yang ditawarkan di Bab 6, memberi gambaran bagaimana pelajaran dan aktivitas bisa dimunculkan, dibentuk, dan direvisi menurut satu prinsip ini saja.

bahasa tidak semata-mata sebuah instrumen reproduksi untuk menyuarakan ide-ide tetapi agaknya sistem itulah pembentuk ide-ide, program dan panduan untuk aktivitas mental seseorang, untuk analisis kesannya, untuk sintesis pertukaran stok mentalnya...Kita menganalisis sifat dasar mengikuti jalur yang sudah digariskan bahasa asli kita ... Kita membedah sifat dasar, menatanya menjadi konsep-konsep, dan menyandangkan signifikansi seperti yang kita lakukan, sebagian besar karena kita adalah pihak-pihak yang bersepakat untuk menatanya dengan cara ini—sebuah kesepakatan yang bertahan di seluruh komunitas wicara kita dan dikodifikasi dalam pola bahasa kita.

Bertahun-tahun kemudian, Hipotesis Whorfian sayangnya dibesar-besarkan dan disalahtafsirkan. Guiora (1981, h. 177) mengkritik klaim Whorf yang menyebut bahwa pengaruh bahasa pada perilaku "tak bisa dibedakan, serba menyebar, permanen dan mutlak"; Guiora menyebut klaim-klaim ini "berlebihan". Kemudian terlihat bahwa justru penafsiran Guiora yang berlebihan, karena ia menaruh ide-ide ke dalam tulisan Whorf yang tak pernah ada sebelumnya. Clarke, Losoff, McCracken, dan Rood (1984, h. 57), dalam ulasan cermat terhadap tulisan Whorf, secara piawai mendemonstrasikan bahwa Hipotesis Whorfian tidaklah semonolitis atau seadanya seperti yang ditafsirkan sebagian orang. "'Klaim berlebihan' yang dibuat dalam nama relativitas linguistik tidaklah dibuat oleh Whorf, dan menyandangkan kepadanya pandangan simplistik mengenai determinasi linguistik hanya akan menutupi manfaat dari pemikiran-pemikirannya."

Para guru bahasa saat ini telah benar-benar menganut pandangan Hipotesis Whorfian yang lebih moderat, tak lain karena bertumpuknya bukti interaksi bahasa dan budaya. Dengan semangat orang-orang yang sudah membeberkan sifat kemitosan dari banyak klaim tentang determinisme linguistik, Ronald Wardhaugh (1976, h. 74) menawarkan alternatif berikut untuk pandangan kuat Hipotesis Whorfian.

> Kesimpulan paling valid untuk semua studi semacam itu adalah bahwa mungkin kiranya bicara tentang apa pun dalam bahasa apa pun selama si penutur bersedia menggunakan penyampaian tak langsung (*circumlocution*) dalam derajat tertentu.... Setiap bahasa alamiah menyediakan sebuah bahasa untuk bicara tentang bahasa lain, yaitu metabahasa, maupun sebuah perkakas yang sepenuhnya memadai untuk melakukan pengamatan jenis apa saja yang perlu dibuat tentang dunia. Jika demikian kasusnya, setiap bahasa alamiah pastilah sebuah sistem yang sangat kaya yang siap membuat para penuturnya mengatasi kecenderungan yang ada.

Maka, sekalipun beberapa aspek bahasa tampaknya memberi kita kerangka pikir kognitif potensial (misalnya, dalam bahasa Inggris, *passive voice*, sistem *tense*, "kata-kata licin", dan item-item leksikal) kita juga bisa mengenali bahwa melalui bahasa

kognisi. Kategorisasi warna sudah disitir sebagai sebuah faktor leksikon lin[illegible] seseorang. Gleason (1961, h. 4) mencatat bahwa suku Shona dari Rhodesia [illegible] Bassa dari Liberia memiliki kategori warna yang lebih sedikit ketimbang para p[illegible] bahasa-bahasa Eropa dan mereka memecah spektrum pada titik-titik yang b[illegible] Tentu, orang Shona atau Bassa bisa melihat dan menggambarkan warna-warna [illegible] dalam cara sama yang seorang penutur bahasa Inggris mungkin menyebut "[illegible] gelap kebiru-biruan", tetapi menurut Gleason label-label yang dihadirkan [illegible] condong membentuk organisasi kognitif kesseluruhan seseorang tentang warna [illegible] menyebabkan berbagai derajat diskriminasi warna.

Anda mungkin tergoda pada titik ini untuk berkata, "Ah, ya, dan aku [illegible] bahwa orang Eskimo punya kata-kata berbeda untuk 'salju', yang menje[illegible] mengapa mereka bisa lebih baik dalam membedakan jenis-jenis salju ketim[illegible] penutur bahasa Inggris." Klaim ini adalah salah satu mitos tentang bahasa "[illegible] menolak mati" (Scovel, 1999, h. 1), sebuah "kibulan" kosakata (Pullum, 1991) [illegible] hidup terus dengan mitos-mitos tentang Eskimo, seperti saling menggosokkan h[illegible] dan melemparkan Nenek keluar untuk dimangsa beruang kutub (Pinker, 1994 [illegible] 64). Bahkan, menurut Scovel (1999, h. 1), "bahasa-bahasa yang dituturkan di [illegible] laut Kanada seperti Inuit *tak* memiliki kata-kata dalam jumlah sangat besar [illegible] benda putih dingin ini".

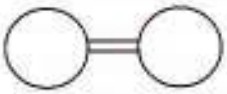
Konsepsi salah lain yang populer tentang bahasa dan kognisi datang dari [illegible] klaim Whorf (1956) tentang ekspresi waktu dalam bahasa Hopi. Dengan ar[illegible] bahwa bahasa Hopi tak mempunyai bentuk gramatikal yang merujuk kepada "w[illegible] Whorf menyebut bahwa orang Hopi "tak mempunyai gagasan atau intuisi [illegible] tentang waktu" (Caroll, 1956, h. 57). Saran ini suportif dalam cara yang begitu m[illegible] terhadap hipotetis determinisme linguistik (lihat bawah) sehingga secara bertahap [illegible] Whorf menjadi diterima sebagai fakta. Menarik bahwa beberapa dasawarsa kem[illegible] Malotki (1983) menunjukkan bahwa pembicaraan Hopi sungguh mengandung [illegible] metafora untuk waktu, unit waktu, dan cara untuk mengukur unit waktu!

Hipotesis Whorfian

Sebuah pertanyaan menggoda muncul dari pengamatan semacam itu. Apakah b[illegible] *mencerminkan* pandangan dunia tentang suatu budaya, atau apakah bahasa b[illegible] benar *membentuk* pandangan dunia? Berangkat dari ide-ide Wilhelm van Hum[illegible] (1767-1835), yang menyatakan bahwa bahasa membentuk *Weltanschauung*, [illegible] pandangan dunia seseorang, Edward Sapir dan Benjamin Whorf mengajukan s[illegible] hipotetis yang kini sudah diberi beberapa label alternatif: hipotetis Sapir-W[illegible] Hipotesis Whorfian, Relativitas Linguistik, atau Determinisme Linguistik, atau d[illegible] simpelnya, apa yang sekarang disebut sebagai **Hipotesis Whorfian.** Whorf (1956, [illegible] 212-214) merangkumkan hipotetis tersebut:

melihat label "kacamata":

Atau seperti ini jika mereka melihat label "dambel"



Kumpulan kata bukanlah satu-satunya kategori linguistik yang mempengaruhi pemikiran. Cara sebuah kalimat disusun akan mempengaruhi nuansa-nuansa makna. Elizabeth Loftus (1976) menemukan bahwa perbedaan-perbedaan tak kentara dalam struktur pertanyaan bisa mempengaruhi jawaban yang diberikan seseorang. Misalnya, setelah menyaksikan sebuah film tentang kecelakaan mobil, subjek diberi pertanyaan seperti "*Did you see the broken headlight?*" di beberapa kasus, dan di kasus-kasus lain , "*Did you see a broken headlight?*" Pertanyaan-pertanyaan yang menggunakan *the* cenderung menghasilkan lebih banyak pengenalan palsu terhadap kejadian. Kehadiran kata sandang definitif menggiring subjek percaya bahwa pastilah ada lampu depan yang rusak terlepas mereka melihatnya atau tidak. Hasil-hasil serupa dijumpai untuk pertanyaan seperti "*Did you see some people watching the accidents?*" vs. "*Did you see any people watching the accidents?*" atau bahkan pertanyaan yang mengandung persangkaan: "Seberapa cepat mobil itu berjalan ketika menabrak rambu tanda berhenti?" (berprasangka ganda, keberadaan sebuah rambu tanda berhenti dan bahwa mobil itu menabrak sebuah rambu tanda berhenti terlepas si subjek melihatnya atau tidak)

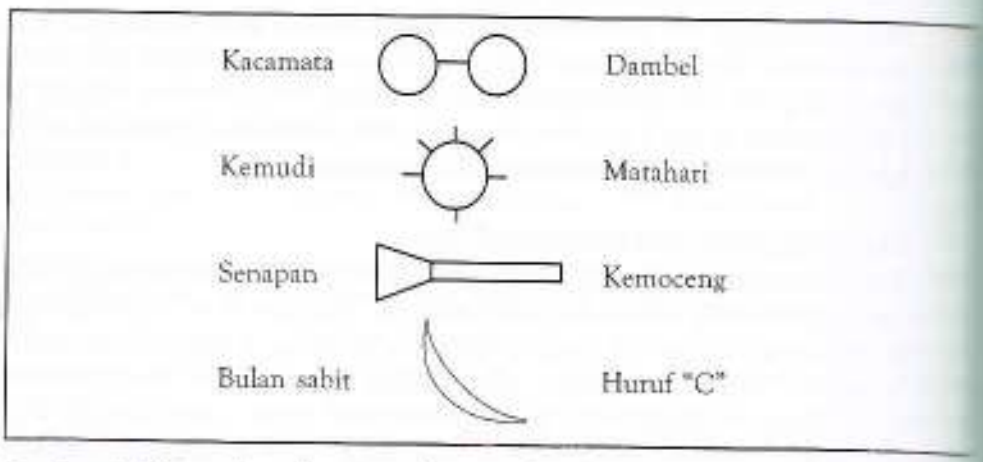
Pada tataran wacana bahasa, kita akrab dengan daya bujuk sebuah pidato emosional atau novel yang ditulis dengan baik. Seberapa sering seorang orator yang berbakat menggiring opini dan pemikiran? Atau sebuah editorial kuat menggerakkan seseorang bertindak atau berubah? Ini adalah contoh-contoh lazim pengaruh bahasa terhadap keadaan kognitif dan afektif kita.

Budaya betul-betul merupakan bagian integral dari interaksi antara bahasa dan pemikiran. Pola-pola budaya kognisi dan kebiasaan kadang kala secara eksplisit terkodekan dalam bahasa. Gaya-gaya wacana konversasional, misalnya, mungkin merupakan sebuah faktor bahasa. Simak "keterus-terangan" wacana sejumlah bahasa: di Amerika Serikat, misalnya, percakapan kasual disebut kurang terbuka dan lebih mementingkan *jaim* ketimbang percakapan di Yunani (Kakava, 1995), dan dengan demikian sebuah percakapan Yunani mungkin lebih konfrontasional ketimbang sebuah percakapan di Amerika Serikat. Di Jepang, sifat pertalian dari teman bicara seseorang hampir selalu diungkapkan secara eksplisit, baik verbal dan/atau nonverbal. Barangkali bentuk-bentuk itu membentuk persepsi seseorang terhadap orang lain dalam kaitannya dengan diri sendiri.

terlihat. Pengumpul sampah adalah "insinyur sanitari": toilet adalah "ruang istirahat", kawasan kumuh adalah "kediaman di bawah standar". Dan ketika sudah waktunya melaporkan konflik militer seperti perang saat ini di Afghanistan dan Irak, kematian disebut sebagai "kerusakan tambahan", dan tim komando SWAT disebut "pasukan penjaga perdamaian." Para politikus baru-baru ini memutuskan bahwa frasa "pemotongan pajak" tak mendapatkan simpati sebanyak "pengurangan pajak".

Buku tajam George Lakoff (2004) tentang **pembingkaian** mengingatkan kita tentang pentingnya bahasa dan label-label verbal dalam membentuk cara orang berpikir. Lakoff secara meyakinkan memperlihatkan bagaimana retorika politik secara cermat dibingkai untuk memantik citra dan perasaan positif. Kita adalah pelebur kompleks bingkai-bingkai, atau menggunakan terminilogi Ausubel (1963) yang dibahas di Bab 4, struktur kognitif bermakna, yang melaluinya kita merumuskan semesta di sekitar kita. Banyak dari komposisi hierarki-hierarki konseptual ini dibingkai dengan lambang-lambang linguistik--kata, frase, dan asosiasi verbal lain.

Penelitian awal memperlihatkan bagaimana label verbal bisa membentuk cara kita menyimpan peristiwa-peristiwa untuk diingat kemudian. Carmichael, Hogan, dan Walter (1932) menjumpai bahwa ketika para subjek diperlihatkan sejenak gambar-gambar seperti di Gambar 7.1 dan kemudian diminta mereproduksi mereka, reproduksinya terpengaruh oleh label-label yang diterakan untuk gambar-gambar tersebut.



Gambar 7.1 Sampel gambar stimulus yang dipakai oleh Carmichael, Hogan, dan Walter (1932).

pendukung kartu suara **"hanya bahasa Inggris"** di banyak negara bagian berpendapat bahwa kebijakan bahasa Inggris resmi diperlukan untuk menyatukan negara itu dan mengakhiri perdebatan satu dasawarsa mengenai pendidikan bilingual. Kampanye untuk meloloskan kartu suara semacam itu, yang didanai besar-besaran oleh organisasi-organisasi sayap kanan kaya, membayangkan kesatuan dan kerukunan orang-orang yang bicara dalam bahasa yang sama. Apa yang tak diungkap oleh kampanye-kampanye itu adalah agenda tersembunyi penurunan besar-besaran arti bahasa dan budaya kelompok minoritas. (Lihat Crawford, 1998; Thomas, 1996; Tollefson, 1995; Auerbach, 1995, untuk informasi lebih lanjut). Dalam perdebatan legislatif terkait di seluruh Amerika Serikat, pendidikan bilingual dituding oleh kelompok-kelompok yang sama sebagai pemborosan waktu dan uang. Pada 1998, misalnya, di negara bagian California, kampanye yang didanai besar untuk secara tegas melarang program pendidikan bilingual berhasil menggiring publik dengan mempromosikan mitos dan kesalahpahaman mengenai pemerolehan bahasa dan multilingualisme (Scowel, 1999). Sekali lagi, mereka yang akhirnya menderita dari gerakan semacam "hanya bahasa Inggris" adalah budaya-budaya minoritas yang sudah terpinggirkan sebelumnya.

BAHASA, PEMIKIRAN, DAN BUDAYA

Tak ada diskusi tentang variabel-variabel budaya dalam pemerolehan bahasa kedua yang lengkap tanpa pembahasan hubungan antara bahasa dan pemikiran. Kita menyaksikan dalam kasus pemerolehan bahasa pertama bahwa perkembangan kognitif dan perkembangan linguistik berjalan seiring, keduanya saling berinteraksi dan saling membentuk. Lazim teramati bahwa cara menyatakan sebuah ide atau "fakta" mempengaruhi cara kita merumuskan ide tersebut. Di sisi lain, banyak dari ide, permasalahan, penciptaan, dan penemuan kita melahirkan kebutuhan untuk kata-kata baru. Bisakah kita memisah-misahkan interaksi ini?

Membingkai Semesta Konseptual Kita

Kata-kata membentuk hidup kita. Dunia iklan adalah contoh telak penggunaan bahasa untuk membentuk, membujuk, dan mencegah. "Kata-kata licin" condong mengagung-agungkan produk-produk yang sangat biasa ke dalam golongan "tak tertandingi", "puncak", "berkekuatan super", dan "pilihan tepat". Untuk kasus makanan yang sudah dilucuti sebagian besar kadar gizinya oleh proses manufakturing, kita diberi tahu bahwa produk-produk ini kini "diperkaya" dan "dilindungi". Seorang warga asing di Amerika Serikat pernah berkomentar bahwa di Amerika Serikat tak ada telur yang "kecil", yang ada hanyalah "medium", "besar", "ekstra besar", dan "jumbo".

Eufemisme melimpah ruah di budaya Amerika di mana beberapa pemikiran tertentu ditabukan dan kata-kata tertentu berkonotasi sesuatu yang kurang diinginkan. Kita dibujuk oleh industri, misalnya, bahwa "perairan penampung" adalah danau atau sungai tempat pembuangan limbah industri dan bahwa "kapasitas asimilatif"

Temuan Penelitian: Meskipun peringatan Skutnabb-Konga (2000) bahwa penyebaran bahasa Inggris menyebabkan "genosida" bahasa-bahasa pribumi mungkin adalah pernyataan yang berlebihan, bagaimanapun jelas bahwa lusinan bahasa lenyap tiap tahun. Peneliti-peneliti lain (misalnya, Phillipson, 1992) mengecam agar pengajaran bahasa Inggris di seluruh dunia dikurangi.

Implikasi Pengajaran: Haruskah sekolah-sekolah, lembaga-lembaga, dan universitas-universitas tidak mengajarkan bahasa Inggris sehingga bahasa dan budaya leluhur bisa dipertahankan? Mungkin tidak, jika Ricento (1994) dan yang lain-lainnya benar. Tetapi gairah kita untuk menyebarluaskan bahasa Inggris perlu disertai dengan upaya bersama untuk menghargai bahasa dan budaya setempat. Di Amerika Serikat, gerakan seperti English Plus menekankan manfaat bilingualisme dan efek memperkaya dalam komunikasi dan pertukaran lintas budaya. Dalam cara bagaimana pembelajaran atau pengajaran bahasa Anda menghargai bahasa dan budaya setempat?

Kebijakan Bahasa dan Debat "Hanya bahasa Inggris"

Satu lagi manifestasi dari wilayah sosial politik pemerolehan bahasa kedua dapat dalam **kebijakan bahasa** di seluruh dunia. Pertanyaan-pertanyaan di bidang ini berentang dari bahasa pendidikan anak-anak sampai adopsi status "resmi" untuk sebuah bahasa (atau bahasa-bahasa) di sebuah negara. Topik pertama, bahasa pendidikan, melibatkan keputusan oleh semacam entitas politik (misalnya, menteri pendidikan, dewan pendidikan) untuk menawarkan pendidikan dalam sebuah bahasa atau bahasa-bahasa yang ditentukan. Keputusan-keputusan semacam itu sering terhindarkan mensyaratkan penilaian badan pembuat kebijakan yang di atas kebahasaan itu bahasa (-bahasa) diretapkan berharga bagi generasi pekerja (dan pemilih) yang akan datang di masyarakat itu. Kita bisa membayangkan bakal serunya perbedaan pendapat yang terjadi untuk membenarkan sebuah kebijakan bahasa tertentu untuk pendidikan. Pertikaian hebat sistem nilai hadir untuk mendapatkan kepentingan puncak: kebhinekaan linguistik, kemajemukan budaya, etnisitas, ras, kekuasaan, status, politik, ekonomi, dan daftarnya terus berlanjut. Dalam analisis final, "semua mengindikasikan bahwa membatasi hak bahasa bisa memecah belah dan bahkan menggiring ke kecondongan segregasionis di dalam sebuah masyarakat. Pada saat yang sama, peraturan semacam itu jarang menghasilkan sebuah masyarakat publik yang hanya bicara dalam bahasa (-bahasa) yang dimandatkan" (Thomas, 1994, hal. 129).

Di Amerika Serikat, salah satu permasalahan yang paling disalahpahami pada dasawarsa terakhir abad kedua puluh adalah gerakan menyebar luas untuk mengukuhkan bahasa Inggris sebagai bahasa "resmi". Dengan menyebur bahasa

dijuluki (Scollon, 2004; Canagarajah, 1999; Skutnabb-Kangas, & Phillipson, 1994; Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988) meminta orang untuk memperhatikan konsekuensi-konsekuensi potensial pengajaran bahasa Inggris di seluruh dunia. Terutama ketika ideologi-ideologi yang Eropasentris dilekatkan pada pengajaran, dengan pengaruhnya pada pengakuan kekuasaan dan cara-cara kolonial serta penguasa, dengan menyusun ulang "ketidaksetaraan antara bahasa Inggris dan bahasa-bahasa lain" (Phillipson, 1992, h. 47).

Permasalahan pokok dalam debat imperialisme linguistik adalah penurunan nilai, jika bukannya "genosida" (Skutnabb-Kangas, 2000) bahasa-bahasa asli melalui penyebaran kolonial bahasa Inggris. Selama lebih dari satu abad, menurut (Phillipson, 1992), tak ada atau sedikit saja muncul pengakuan pengaruh imperialistik dari penyebaran bahasa Inggris (dan Prancis) dalam konteks kolonial. Tetapi dalam tahun-tahun terakhir, ada semacam isyarat harapan untuk preservasi bahasa-bahasa pribumi seperti yang terlihat dalam Piagam Eropa untuk Bahasa Regional dan Minoritas yang dikeluarkan oleh Dewan Eropa pada 1988, misalnya, yang menerima konteks multilingual dan mendukung bahasa-bahasa minoritas. Sejalan dengan itu, di dalam PBB, Deklarasi Universal Hak Linguistik sudah mendukung hak bagi semua orang untuk mengembangkan dan memajukan bahasa mereka sendiri dan menawarkan kepada siswa dalam bahasa mereka sendiri (Ricento, 1994).

Ketika para guru bepergian ke penjuru-penjuru jauh dunia dan mengajarkan bahasa Inggris, salah satu ajaran utama kita haruslah menghormati kepada bahasa-bahasa dan budaya-budaya siswa kita. Salah satu perjuangan paling berharga yang bisa kita promosikan adalah perlindungan kebhinekaan di antara umat manusia. Pada setiap kelokan kurikulum kita, kita harus awas terhadap penekanan sebuah sistem nilai asing pada pembelajaran kita dengan maksud membawa sebuah bahasa bersama bagi semuanya (Canagarajah, 1999). Kita memang bisa meruntuhkan hambatan komunikasi dengan bahasa Inggris, tetapi kita diingatkan bahwa dua sisi mata pisau EIL membawa serta bahaya kerusakan imperialistik ekologi global bahasa-bahasa dan budaya-budaya.

kesempatan untuk menggunakan bahasa itu di dalam lingkungan budaya itu (misalnya, orang Jepang yang belajar bahasa Inggris di Jepang), mungkin pada awalnya terlihat mudah didefinisikan. Ada dua perkembangan global, yang boleh jadi, mengurangi kejelasan pengidentifikasian konteks "EFL" yang sederhana: (1) Kecenderungan terbaru adanya komunitas imigran yang memapankan diri mereka di berbagai negara (misalnya, komunitas Hispanik, China, dan Rusia di sebuah kota besar di Amerika Serikat) menghadirkan akses lengkap untuk para pengguna bahasa-bahasa yang disebut asing ini. (2) Dalam kasus bahasa Inggris, penetrasi media berbasis bahasa Inggris (terutama televisi, internet, dan industri film) memberikan akses makin lengkap dan kepada bahasa Inggris bahkan di lokasi yang boleh dibilang terisolasi.

Masalah dengan peristilahan ESL/EFL, seperti yang Nayar (1997) tunjuk, adalah bahwa istilah ini "tampaknya telah menciptakan cara pandang bahwa dengan menjadi penutur asli bahasa Inggris akan dengan sendirinya orang diyakini tak hanya kompeten dalam penggunaan dan pengajaran tetapi juga cakap dalam memberi tahu orang-orang lain bagaimana seharusnya bahasa Inggris diajarkan". Seperti yang kita lihat di bab-bab sebelumnya, model penutur asli tak dengan sendirinya mewakili kompetensi ideal yang semula disematkan untuk mereka. Beragamnya konteks penggunaan bahasa Inggris di seluruh dunia menuntut perhatian saksama pada variabel masing-masing situasi sebelum membuat generalisasi pukul rata tentang berlakunya satu dari dua model yang ada, ESL atau EFL. Dengan mencermati negara, kebijakan bahasa, dan status bahasa Inggris, kita bisa setidaknya memulai berjaga-jaga agar tidak menjadi korban mitos sehingga model penutur asli ditinggikan apa pun ongkosnya.

Berkenaan dengan derajat akulturasi, di permukaan orang bisa menyimpulkan bahwa pembelajaran bahasa kedua di sebuah budaya yang asing bagi seseorang kemungkinan melibatkan bentuk terdalam pemerolehan budaya. Pembelajar mereka bertahan di sebuah budaya asing dan juga belajar sebuah bahasa yang dengannya mereka secara total bergantung untuk komunikasi. Di sisi lain, orang tak seharusnya terlalu cepat mencela bahwa pembelajaran bahasa kedua di budaya asli (misalnya, orang Nigeria yang belajar bahasa Inggris di Nigeria) tak bakal beroleh faktor akulturasi. Dalam konteks semacam ini, pembelajar bisa mengalami stres budaya yang lumayan tergantung negaranya, budayanya, status sosial politik bahasa asli dan bahasa sasaran, tujuan seseorang belajar bahasa itu (karier, akademis, sosial), dan intensitas motivasi pembelajaran.

Imperialisme Linguistik dan Hak Bahasa

Salah satu permasalahan paling kontroversial untuk ditangani dalam penyebaran global EIL adalah sampai sejauh mana berkembang-biaknya bahasa Inggris sebagai medium pendidikan, perdagangan, dan pemerintahan "telah menghalangi literasi penggunaan bahasa-bahasa ibu, telah mencegah kemajuan sosial dan ekonomi mereka yang tak mempelajarinya, dan secara umum tak relevan dengan kebutuhan orang-orang awam dalam kehidupan mereka sehari-hari atau di masa mendatang" (Ricento, 1998

(Kachru, 1992, h. 3).

Sebagai gantinya, kita dianjurkan melihat bahasa Inggris berkenaan dengan luas fungsi-fungsinya dan derajat penetrasinya ke masyarakat sebuah negara.

Pertanyaan apakah perlu membedakan antara penutur **asli** dan **bukan asli** dalam diri pengajar telah menjadi topik penelitian yang umum dan produktif selama dasawarsa terakhir. Selama beberapa dasawarsa para pengajar bahasa Inggris menganggap bahwa **guru penutur asli bahasa Inggris** atau *native-English-speaking teachers* (NESTs) karena keunggulan produksi lisan mereka, menjadikan mereka guru bahasa Inggris yang ideal. Lalu, Medgyes (1994), misalnya, memperlihatkan dalam penelitiannya bahwa guru bukan penutur asli bahasa Inggris (non-NESTs) menawarkan sebanyak guru penutur asli jika bukannya punya lebih banyak kelebihan inheren. Higgins 92003). McArthur (2001). Cook (1999), Crystal (1999, 1997), Pakir (1999), dan Liu (1999) bersepakat dengan mencatat tak hanya bahwa berbagai bahasa Inggris sekarang dianggap absah dan bisa diterima, tetapi juga bahwa para guru yang benar-benar telah menjalani proses pembelajaran bahasa Inggris memiliki kelebihan nyata dibandingkan para penutur asli.

Pada saat kita memasuki paradigma baru di mana konsep "penutur" asli dan bukan asli menjadi kian kurang relevan, barangkali lebih tepat untuk berpikir mengenai tingkat kecakapan *pengguna* sebuah bahasa. Berbicara adalah salah satu dari empat keterampilan dan mungkin tak layak sama sekali untuk dijunjung menjadi kriteria tunggal kecakapan. Maka, bersama Kachru (2005), McKay (2002), dan yang lainnya, profesi ini terjalankan dengan lebih baik dengan mempertimbangkan kecakapan komunikatif seseorang yang mencakup empat keterampilan. Para guru dengan bahasa apa pun, terlepas dari keragaman bahasa Inggris mereka sendiri, kemudian bisa dinilai dengan adil, dan pada gilirannya, yang terpenting adalah ilmu mengajar dan pengalaman mereka.

ESL dan EFL

Seperti yang diperlihatkan dalam pembahasan di atas, kita melihat adanya pembauran yang semula masih kita sebut sebagai **bahasa Inggris sebagai bahasa kedua** (ESL) dan **bahasa Inggris sebagai bahasa asing** (EFL). Mempelajari bahasa Inggris di dalam sebuah budaya di mana bahasa Inggris dituturkan secara asli—mungkin bisa didefinisikan dengan jelas dalam kasus, katakanlah, seorang Arab yang belajar bahasa Inggris di Amerika Serikat atau Kerajaan Inggris. Namun tak semudah itu mengidentifikasi di mana bahasa Inggris sudah diterima dan digunakan luas sebagai bahasa pendidikan, pemerintahan, atau bisnis di dalam negara itu (misalnya, belajar bahasa Inggris di Filipina atau India). Menurut Nayar (1997), kita perlu menambahkan satu lagi konteks ESL, bahasa Inggris di Skandinavia, di mana bahasa Inggris tak memiliki status resmi tetapi menempati profil tinggi sehingga praktis setiap orang terdidik bisa berkomunikasi secara kompeten dengan bahasa Inggris sebagaimana penutur asli melakukannya.

Hubungan antara bahasa dan masyarakat tak bisa didiskusikan untuk waktu lama tanpa menyentuh cabang politik bahasa dan kebijakan bahasa. Praktis semua negara memiliki semacam bentuk kebijakan eksplisit, "resmi", atau implisit, "tak resmi" yang mempengaruhi status bahasa (-bahasa) aslinya dan satu atau lebih bahasa asing. Akhirnya kebijakan-kebijakan bahasa itu menjadi dipolitisasi ketika kelompok kepentingan khusus ingin meraih kekuasaan dan keuntungan ekonomi. Ke dalam campuran inilah, bahasa Inggris, kini *lingua franca* utama di seluruh dunia, menjadi subjek debat internasioanl tatkala para pembuat kebijakan bergelut mengenai legitimasi beraneka ragam bahasa Inggris. Beberapa penelitian bahkan menunjukkan bahwa pengajaran bahasa Inggris di seluruh dunia mengancam terbentuknya sebuah hegemoni budaya elitis, memperlebar kesenjangan antara kelompok "berpunya" dan "tak berpunya". Bagian luar permasalahan ini akan kita singgung dalam bab ini dengan saran bahwa pembaca bisa merujuk ke suumber-sumber lain untuk pencerahan lebih lanjut. Beberapa rangkuman bagus bisa dijumpai dalam Kachru (2005), Byram dan Feng (2005), Siegel (2003), Matsuda (2003), Higgins (2003), McKay (2002), dan McArthur (2001).

Bahasa Inggris Dunia

Pertumbuhan **bahasa Inggris sebagai bahasa internasional** (EIL) telah merangsang diskusi menarik tetapi sering kontroversial mengenai keberadaan yang berbeda dari apa yang sekarang lazim disebut **bahasa Inggris dunia** (Kachru, 2005; Mckay, 2002; McArthur, 2001; Kachru & Nelson, 1996; Kachru, 1992, 1995). Belajar bahasa Inggris di India, misalnya, benar-benar tak melibatkan pengambilan sebuah budaya baru mengingat orang memperoleh bahasa Inggris *India* di India. Menurut Kachru, "Indianisasi" bahasa Inggris di India telah membawa ke sebuah situasi di mana bahasa Inggris memiliki sedikit saja atribut budaya British, jika ada. Proses **pemribumian** atau nativisasi bahasa Inggris ini (Richards, 1979) sudah menyebar dari negara-negara **lingkar dalam** (seperti Amerika Serikat, Inggris Raya, Australia, Selandia Baru) sampai negara-negara **lingkar luar** (Kachru, 1985) yang meliputi India, Singapura, Filipina, Nigeria, Ghana, dan lain-lain. Dalam konteks semacam ini bahasa Inggris biasanya dipelajari oleh anak-anak usia sekolah dan bahasa pengantar untuk sebagian besar pendidikan primer, sekunder, dan tersier mereka.

Penyebaran dan stratifikasi EIL dimotori oleh Kachru dan lain-lainnya yang telah bergabung dalam proses eksplorasi (Major dkk., 2005; Higgins, 2003; Nunan, 2003; McKay, 2002; Tollefson, 1995; Phillipson, 1992' Davies, 1989; Quirk, 1990, misalnya) menuju konseptualisasi baru konteks penggunaan bahasa Inggris:

> Dikotomi lama antara asli dan bukan asli secara fungsional tak berwawasan dan secara linguistik mengundang pertanyaan, terutama ketika membahas fungsi-fungsi bahasa Inggris dalam masyarakat multilingual. Pembedaan sebelumnya mengenai bahasa Inggris sebagai bahasa asli (ENL), kedua (ESL),

dimensi individualisme vs. kolektivisme.

Masyarakat Kolektivis	Masyarakat Individualis
Asosiasi positif dalam masyarakat dengan apa pun yang berakar pada tradisi	Asosiasi positif dalam masyarakat dengan apa pun yang baru
Kaum mudalah yang harus belajar; orang dewasa tak bisa menerima peran murid	Orang tak pernah terlalu tua untuk belajar; "pendidikan permanen"
Siswa berharap belajar bagaimana bertindak	Siswa berharap belajar bagaimana caranya belajar
Seorang siswa hanya akan bicara di kelas jika diminta langsung oleh guru	Seorang siswa akan bicara di kelas untuk menanggapi pancingan umum dari guru
Individu hanya bicara lantang di kelompok kecil	Individu hanya bicara lantang di kelompok besar
Kelas besar terbagi secara sosial ke dalam subkelompok yang kohesif berdasarkan kriteria yang sangat khusus (misal, afiliasi etnik)	Subkelompok di kelas bervariasi dari satu situasi ke situasi berikut berdasarkan kriteria universalis (misal, tugas "di tangan")
Harmoni formal di situasi pembelajaran mesti dijaga sepanjang waktu	Konfrontasi di situasi pembelajaran bisa dipuji; konflik bisa disajikan secara terbuka
Jangan sampai guru ataupun murid kehilangan muka	Tak terlalu jaga gengsi
Pendidikan adalah cara meraih prestise di lingkungan sosial seseorang dan bergabung dengan kelompok yang lebih tinggi statusnya	Pendidikan adalah cara peningkatan kekayaan ekonomi dan penghargaan diri seseorang berdasarkan kemampuan dan kompetensi
Sertifikat diploma penting dan dipajang di dinding	Sertifikat diploma mempunyai sedikit saja makna simbolis
Memperoleh sertifikat bahkan melalui cara-cara (meragukan) lebih penting ketimbang mendapatkan kompetensi	Memperoleh kompetensi lebih penting ketimbang mendapatkan sertifikat
Guru diharapkan memberikan perlakuan khusus kepada sejumlah murid (misalnya, berbasis afiliasi etnik atau atas rekomendasi orang berpengaruh)	Guru diharapkan tak pilih kasih sepenuhnya

Sumber: Hofstede, 1986, h. 312

budaya feminin mereka menekankan jenis lain kualitas hidup, hubungan antarpesonal, dan perhatian kepada yang lemah.

Tabel 7.1 memperlihatkan konsepsi Hofstede tentang manifestasi yang permun dari empat kategori di atas, individualisme/kolektivisme, dengan fokus khusus pada manifestasi ruang kelas dari kedua faktor yang berlawanan itu.

Guru-guru yang diberi tanggung jawab mendidik murid-murid dengan latar belakang budaya berbeda dengan mereka tentu harus memberi perhatian kepada faktor-faktor yang sudah disodorkan Hofstede untuk kita perhatikan. Iklim ruang kelas yang efektif mungkin bagi siswa bertentangan dengan standar norma mereka dan sebagai hasilnya, muncullah halangan yang tak perlu di jalan mereka menuju keberhasilan pembelajarnya.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Penelitian yang dikutip Hofstede (1986) melihat kolektivisme/individualisme dan jarak kekuasaan sebagai faktor-faktor yang menyumbang kesalahpahaman budaya di kelas. Guru Amerika, misalnya, tak hanya mengharapkan murid sukarela menjawab dan berkomentar di kelas tetapi bisa juga mengekspresikan jarak kekuasaan yang lebih kecil dalam bentuk keramahan dan keterbukaan mereka kepada murid.

Implikasi Pengajaran: Dalam kelas pengajaran bahasa saat ini yang mengikuti metodologi komunikatif dan menyertakan kerja berpasangan dan kelompok dalam jumlah cukup banyak, guru bisa dengan sambil lalu mengirimkan pesan campuran kepada murid yang berharap dikuliahi oleh guru sebagai sosok yang tak boleh ditanyai. Dalam pengalaman pembelajaran atau pengajaran Anda, pernahkah Anda menjumpai situasi-situasi di mana pengharapan akan budaya kelas telah disalahpahami?

norma budaya lima puluh negara berbeda. Berikut penjabaran kategori masing-masing:

1. **Individualisme** adalah karakteristik sebuah budaya yang merupakan lawan dari kolektivisme (dipakai di sini dalam pengertian antropologis, bukan politis). Budaya individualis mengasumsikan bahwa setiap orang terutama menjaga kepentingannya sendiri dan kepentingan keluarga intinya (suami, istri, dan anak-anak). Budaya kolektivis mengasumsikan bahwa setiap orang, masuk ke salah satu atau lebih "kelompok dalam" yang ketat, yang darinya ia tak bisa melepaskan diri. "Kelompok dalam" (apakah perkerabatan, klan, atau organisasi) melindungi kepentingan anggota-anggotanya, tetapi mengharap loyalitas permanen sebagai imbalannya. Masyarakat kolektivis sangat menyatu; masyarakat individualis menyatu secara longgar.
2. **Jarak kekuasaan** adalah sebuah karakteristik sebuah budaya yang mendefinisikan sampai sejauh mana orang-orang yang kurang berdaya dalam sebuah masyarakat menerima ketidaksetaraan dalam kekuasaan dan menganggapnya normal. Ketidaksetaraan ada di dalam setiap budaya, tetapi derajat bisa ditoleransinya bervariasi antara satu budaya dan lainnya. "Semua masyarakat tak setara, tetapi beberapa lebih tak setara ketimbang yang lain" (Hofstede, 1986, h. 136).
3. **Penghindaran ketidakpastian** (*Uncertainty avoidance*) adalah karakteristik sebuah budaya yang mendefinisikan sampai sejauh mana orang-orang di dalam sebuah budaya dibuat gugup oleh situasi-situasi yang mereka lihat sebagai tak terstruktur, tak jelas, tak bisa diduga—situasi-situasi yang kemudian mereka coba hindari dengan menegakkan aturan-aturan perilaku dan keyakinan mutlak. Budaya-budaya dengan penghindaran kuat terhadap ketidakpastian adalah budaya yang aktif, agresif, emosional, impulsif, mencari keamanan, dan tak toleran; budaya-budaya dengan penghindaran lemah terhadap ketidakpastian adalah budaya yang kontemplatif, kurang agresif, tak emosional, santai, menerima risiko personal, dan relatif toleran.
4. **Maskulinitas** adalah karakteristik sebuah budaya yang merupakan lawan dari *feminitas*. Keduanya berbeda dalam peran-peran sosial terkait dengan fakta biologis jenis kelamin, dan dalam hal-hal khusus peran sosial yang disandangkan kepada laki-laki. Budaya yang saya labeli "maskulin" berupaya untuk membuat pembedaan maksimal antara apa yang seharusnya dilakukan oleh laki-laki dan oleh perempuan. Mereka mengharapkan laki-laki bernyali, ambisius, dan gigih mendapatkan sukses materi dan menghormati apa pun yang besar, kuat, dan cepat. Mereka mengharapkan perempuan meladeni dan memperhatikan kualitas nonmateri kehidupan, anak-anak, dan kaum lemah. Budaya-budaya feminin, di sisi lain, merumuskan secara relatif tumpang tindih peran sosial untuk kedua jenis kelamin, di mana laki-laki tak perlu ambisius atau kompetitif, tetapi boleh mengejar kualitas hidup yang berbeda selain sukses materi; laki-laki boleh menghormati apa pun yang kecil, lemah, dan lambat. Maka, di budaya maskulin

diplomasi dalam diskusi. Wright (2000) mendapati bahwa mengajarkan bahasa Jerman sebagai bahasa asing, dengan menggunakan tugas berorientasi proses, bisa memajukan kemampuan adaptasi lintas budaya. Abrams (2002) sukses menggunakan portofolio budaya berdasarkan internet untuk mempromosikan kesadaran budaya dan melawan stereotipe budaya. Wawancara-wawancara dengan penutur asli bahasa sasaran membantu pembelajar, dalam studi Bateman (2002), untuk mengembangkan sikap lebih positif kepada budaya sasaran. Choi (2003) menggunakan drama sebagai "gerbang" menuju kesadaran antarbudaya dan pemahaman bagi mahasiswa Korea yang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua.

Studi di atas melengkapi karya-karya sebelumnya di jalur yang sama. Para guru yang menerapkan pembelajaran budaya dengan model eksperiensial atau proses di ruang kelas mampu membantu para murid mengubah pengalaman semacam itu untuk meningkatkan kesadaran budaya dan kepahaman diri. Donahue dan Parker (1982) memeriksa penggunaan *role play* di kelas ESL sebagai cara-cara untuk membantu murid mengatasi "kelelahan" budaya; *role play* mendukung proses dialog lintas budaya sembari menyediakan kesempatan untuk komunikasi lisan. Sejumlah materi dan teknik lain—bacaan, film, permainan stimulasi, asimilator budaya , "kapsul budaya" dan "kulturgram"—tersedia bagi guru bahasa untuk membantu mereka dalam proses akulturasi di ruang kelas (Fantini, 1997; Ramirez, 1995; Levine dkk., 1987; Megnan & Galvan, 1985; Kohls, 1984).

Barangkali model paling produktif dari kombinasi pembelajaran bahasa kedua dan budaya kedua dijumpai di antara murid yang mempelajari bahasa kedua di sebuah negara di mana bahasa itu dituturkan secara asli. Di banyak negara, ribuan mahasiswa asing mendaftar ke institusi pendidikan tinggi dan harus belajar bahasa negara tersebut agar bisa mengejar tujuan akademis mereka. Mereka membawa serta norma moral dan pola perilaku "terpuji" yang dipelajari di budaya asal mereka, dan condong menerapkan standar itu ke situasi baru mereka. Bagaimana standar norma dan perilaku murid-murid itu di sistem pendidikan baru mereka?

Simak kisah Kenji, seorang mahasiswa dari Jepang yang belajar di lembaga bahasa prauniversitas di Amerika Serikat. Selama 12 tahun masa sekolah Kenji sebelumnya ia diajari beberapa perilaku yang sangat spesifik. Ia diajari untuk memberikan "respek" tertinggi kepada guru, diantaranya: jangan pernah membantah guru; jangan pernah bicara di kelas kecuali diminta—selalu biarkan guru mengawali komunikasi; biarkan kebijaksanaan guru "mengguyur" dirinya; jangan pernah memanggil guru dengan nama pertamanya; hormati guru sepuh melebihi guru muda. Tetapi di sekolah bahasanya yang baru di Amerika Serikat, guru mudanya ramah dan mendorong penyebutan nama pertama; mereka meminta murid berpartisipasi dalam kerja kelompok, mereka mencoba membuat murid menyelesaikan masalah, tidak sekadar menjawab, dan seterusnya. Kenji bingung. Mengapa?

Sejumlah cara untuk merumuskan berbagai ketidakcocokan dalam standar norma semacam itu digambarkan dalam sebuah artikel provokatif karya Geert Hofstede

berdasarkan budaya, yakni, sebuah periode kritis yang independen terhadap usia pembelajar. Meskipun model jarak optimal lebih tepat diterapkan kepada pembelajar dewasa, ia juga bisa punya relevansi untuk anak-anak, sekalipun tidak sekritis untuk orang dewasa. Karena mereka belum bertahun-tahun membangun pandangan dunia yang terikat budaya (atau pandangan tentang diri mereka sendiri), anak-anak memiliki saringan persepektif lebih sedikit untuk menyesuaikan diri lagi sehingga bisa melampaui tahap-tahap akulturasi lebih cepat. Namun kurang lebih mereka bergerak melewati tahap-tahap yang sama, dan masuk akal untuk membuat hipotesis bahwa tahapan pemulihan mereka juga merupakan periode kritis pemerolehan.

Sejumlah bukti penelitian telah dikumpulkan untuk mendukung gagasan tentang jarak optimal. Dalam sebuah studi tentang kepulangan para sukarelawan Korps Perdamaian yang tinggal di negara tempat mereka bertugas selama dua tahun atau lebih, Day (1982) mendapat semacam bukti pengamatan mengenai lompatan kritis dalam kelancaran bahasa dan anomi budaya yang terjadi secara bersamaan. Dan Svanes (1987, 1988) mendapati bahwa mahasiswa asing yang belajar di Norwegia sepertinya meraih kemahiran berbahasa yang lebih tinggi jika mereka mempunyai "sikap berimbang dan kritis kepada orang-orang asli Norwegia" (1988, h. 368) sebagai lawan dari penghormatan tak kritis kepada semua aspek budaya sasaran. Testimoni informal banyak guru ESL di Amerika Serikat juga membenarkan kemungkinan terjadinya tegangan motivasional yang dihasilkan melalui kebutuhan "bergerak seiring" dalam proses adaptasi yang kadang panjang dan melelahkan di Tanah Air baru. Para guru dalam konteks yang serupa bisa memetik manfaat dari penilaian saksama tahap budaya terkini si pembelajar dengan perhatian yang pas bagi periode optimal yang memungkinkan bagi penguasaan bahasa.

MENGAJARKAN KOMPETENSI ANTARBUDAYA

Sekalipun kebanyakan pembelajar betul-betul dapat menemukan manfaat dalam pengalaman pembelajaran atau tinggal di wilayah lintas budaya, sejumlah orang mengalami kendala psikologis dan efek menghambat lainnya dari budaya kedua. Stevick (1976b) mewanti-wanti bahwa para pembelajar bisa merasakan keterasingan dalam proses pembelajaran bahasa kedua, terasing dari orang-orang di budaya kampung halaman mereka, budaya sasaran, dan dari diri mereka sendiri. Saat mengajarkan sebuah bahasa "asing", kita perlu peka pada kerapuhan murid dengan menggunakan teknik yang meningkatkan pemahaman budaya.

Banyak studi penelitian terbaru telah memperlihatkan efek positif penyertaan kesadaran budaya di kelas-kelas bahasa (Byram & Feng, 2005). Satu set aktivitas latihan, semuanya bertumpu pada penelitian atas kesadaran budaya, disediakan dalam buku referensi untuk guru karya DeCapua dan Winterferst (2004). Savignon dan Sysoyev (2002) mempromosikan kompetensi sosial budaya pada pembelajar bahasa Inggris mereka di Rusia dengan memperkenalkan strategi-strategi sosial budaya seperti

dipahami (di antara tiga skor) yang menunjukkan pembelajar bahasa yang "baik". Jika pembelajar melihat diri mereka sendiri terlalu dekat atau terlalu berjarak dengan budaya sasaran ataupun budaya asli, mereka masuk ke kategori pembelajar bahasa yang "buruk" sebagaimana diukur dengan tes kecakapan standar. Implikasinya adalah bahwa pembelajar bahasa yang berhasil melihat diri mereka menjaga jarak antara diri mereka dan kedua budaya. Tidak mengejutkan bahwa PDAQ Acton tak memprediksi keberhasilan bahasa sebab kita tahu tak ada instrumen memadai untuk memprediksi keberhasilan bahasa atau menaksir bakat bahasa. Namun, PDAQ berhasil betul menjabarkan secara empiris, berkenaan dengan yang bisa dihitung, sebuah hubungan antara jarak sosial dan pemerolehan bahasa kedua.

Teori Acton mengenai jarak sosial optimal yang bisa dipahami mendukung pendapat Lambert (1967) bahwa penguasaan bahasa asing berlangsung sejalan dengan perasaan anomi atau tak berumah, ketika pembelajar sudah bergerak menjauhi budaya asli mereka tetapi belum sepenuhnya berasimilasi atau menyesuaikan diri dengan budaya sasaran. Lebih penting, model Acton mendekatkan kita ke sebuah pemahaman gegar budaya dan hubungan akulturasi dengan pembelajaran bahasa dengan memasok kepingan penting sebuah *puzzle*. Jika kita menggabungkan pendapat Acton dengan Lambert, sebuah hipotetis yang menarik muncul—yaitu, bahwa penguasaan atau kefasihan dalam bahasa kedua (di dalam budaya kedua) terjadi sebelum awal tahap ketiga—atau pemulihan—akulturasi. Implikasi hipotetis semacam itu adalah bahwa penguasaan mungkin tidak terjadi secara efektif sebelum tahap itu, atau kemungkinan besar bahkan, si pembelajar tak akan pernah berhasil dalam penguasaan bahasa itu jika mereka melaju melampaui awal Tahap 3 tanpa menuntaskan penguasaan linguistik itu. Tahap 3 mungkin tak hanya menghadirkan jarak optimal tetapi juga tegangan kognitif dan afektif optimal untuk menghasilkan tekanan yang dibutuhkan guna memperoleh bahasa, tekanan yang tak membuat kewalahan (seperti gegar budaya tipikal dari Tahap 2) ataupun terlalu lemah (yang akan ditemui di Tahap 4, adaptasi/asimilasi). Penguasaan bahasa pada Tahap 3, pada gilirannya, akan muncul sebagai instrumen untuk melaju secara psikologis melalui Tahap 3 dan akhirnya ke Tahap 4.

Menurut **model jarak optimal** (Brown, 1980) dari pemerolehan bahasa kedua ini, seorang dewasa yang gagal menguasai bahasa kedua di sebuah budaya kedua mungkin karena berbagai alasan telah gagal untuk menyelaraskan perkembangan linguistik dan budaya. Orang dewasa yang sudah mendapatkan cara-cara nonlinguistik untuk mengatasi masalah di budaya asing akan melewati Tahap 3 dan masuk ke Tahap 4 dengan terlalu banyak bentuk bahasa yang *terfosilkan* (lihat Bab 8 untuk pembahasan fosilisasi), tak pernah mencapai penguasaan. Mereka tak punya alasan meraih penguasaan sebab mereka telah belajar mengatasi masalah tanpa pengetahuan bahasa yang canggih. Mereka mungkin sudah memperoleh fungsi-fungsi bahasa kedua dalam jumlah memadai tanpa memperoleh bentuk yang tepat. Apa yang disarankan

spesifik situasi pembelajaran bahasa yang "baik", kasus imigran Yahudi Amerika yang tinggal di Israel. Lybeck (2002) melalui penelitian yang mengukur akulturasi dengan cara-cara jaringan pertukaran sosial, baru-baru ini mendapatkan dukungan untuk hipotetis Schumann di antara pembelajar bahasa kedua bahasa Norwegia di Norwegia.

Hipotetis Schumann adalah bahwa makin besar jarak sosial antara dua budaya, makin besar kesulitan yang akan ditemui pembelajar saat belajar bahasa kedua, dan sebaliknya, makin kecil jarak sosial (solidaritas sosial yang lebih besar antara dua budaya), makin baik situasi pembelajaran bahasanya.

Salah satu kesulitan dalam hipotetis Schumann tentang jarak sosial adalah pengukuran jarak sosial aktual. Bagaimana orang bisa menentukan derajat jarak sosial? Dengan cara apa? Dan bagaimana cara-cara itu bisa dikuantifikasi untuk perbandingan jarak relatif? Sampai hari ini pengertian ini masih tetap merupakan fenomena yang didefinisikan secara agak subjektif yang, seperti empati, harga diri, dan banyak pengertian psikologis lain, sulit didefinisikan sekalipun orang bisa secara intuitif menangkap pengertian yang dimaksud.

William Acton (1979) mengajukan solusi untuk dilema tersebut. Alih-alih mencoba mengukur jarak sosial *aktual*, ia merancang ukuran **jarak sosial yang dipahami.** Pendapatnya adalah bahwa jarak aktual antara budaya-budaya tidak secara khusus relevan mengingat apa yang dilihat pembelajarlah yang membentuk realitas mereka sendiri. Kita sudah mencatat bahwa manusia mencerap lingkungan budaya melalui saringan dan tabir pandangan dunia mereka sendiri dan kemudian bertindak di atas persepsi itu seberapa pun biasnya. Menurut Acton, ketika pembelajar menjumpai budaya baru, proses akulturasi mereka adalah sebuah faktor bagaimana mereka melihat budaya mereka sendiri dalam hubungannya dengan budaya bahasa sasaran, dan sebaliknya. Misalnya, secara objektif mungkin ada jarak yang relatif lebar antara orang Amerika dan Arab Saudi, tetapi orang Amerika yang belajar bahasa Arab di Arab Saudi mungkin saja karena berbagai alasan melihat jarak mengecil dan pada gilirannya bertindak atas dasar persepsi itu.

Dengan meminta pembelajar merespons tiga dimensi jarak, Acton merancang pengukuran jarak sosial yang dipahami—Kuesioner Perbedaan Nyata dalam Sikap atau *Professed Difference in Attitude Questionnaire* (PDAQ)—yang memperlihatkan karakter pembelajar yang "baik" atau berhasil (sebagaimana diukur dengan tes kecakapan standar) dengan akurasi yang mengagumkan. Pada dasarnya PDAQ meminta pembelajar mengukur perbedaan sikap mereka terhadap berbagai konsep ("otomobil", "perceraian", "sosialisme", "polisi", misalnya) pada tiga dimensi: (1) jarak (atau perbedaan) antara mereka sendiri dan orang sebangsa secara umum; (2) jarak antara mereka sendiri dan anggota budaya sasaran secara umum; dan (3) jarak antara orang sebangsa mereka dan anggota budaya sasaran. Dengan menggunakan teknik diferensial semantik, skor tiga jarak itu dihitung untuk tiap-tiap dimensi.

belakangan melampaui yang sebelumnya.

John Schumann (1976c, h. 136) menggambarkan jarak sosial terdiri atas para[illegible] parameter berikut:

1. **Dominasi.** Dalam kaitannya dengan kelompok BS (bahasa sasaran), [illegible] kelompok B2 (pembelajar bahasa kedua) secara politik, budaya, teknis, [illegible] ekonomi, dominan, tak dominan, atau bawahan?\
2. **Integrasi.** Apakah pola integrasi kelompok B2 berupa asimilasi, akulturasi, [illegible] preservasi? Seperti apa derajat *penutupan diri* kelompok B2—terpisahkah identi[illegible] dari kelompok lain di sekitarnya?
3. **Kekohesifan.** Apakah kelompok B2 kohesif? Seberapa besar ukuran kelo[illegible] B2?
4. **Keserasian.** Apakah budaya dari dua kelompok itu serasi—sitem nilai dan keyak[illegible] mereka mirip? Seperti apa sikap timbal balik kedua kelompok?
5. **Kepermanenan.** Berapa lama kelompok B2 berniat tinggal di wilayah ba[illegible] sasaran?

Schumann menggunakan faktor-faktor di atas untuk menggambarkan [illegible] hipotetis situasi pembelajaran bahasa yang "baik" dan "buruk", dan mengilustr[illegible] tiap situasi dengan dua konteks lintas budaya yang aktual. Dua hipotetis [illegible] pembelajaran bahasa yang "buruk" darinya:

1. Kelompok BS melihat kelompok B2 sebagai dominan dan kelompok B2 me[illegible] dirinya dengan cara yang sama. Kedua kelompok menginginkan preservasi [illegible] penutupan diri tinggi bagi kelompok B2, dan kelompok B2 kohesif sek[illegible] besar, dua budaya tak serasi, dua kelompok saling bersikap negatif, dan kelo[illegible] B2 berniat tinggal di wilayah BS hanya untuk waktu singkat.
2. Situasi buruk kedua memiliki semua karakteristik yang pertama kecuali d[illegible] kasus ini, kelompok B2 memandang dirinya bawahan dan dianggap ba[illegible] oleh kelompok BS.

Situasi pertama, menurut Schumann, adalah tipikal orang Amerika yang ti[illegible] di Riyadh, Arab Saudi. Situasi kedua adalah gambaran Indian Navajo yang ti[illegible] di wilayah barat daya Amerika Serikat.

Situasi pembelajaran bahasa yang "baik", menurut model Schumann (h. 1[illegible] adalah situasi di mana kelompok B2 tak dominan dalam hubungannya de[illegible] kelompok BS, kedua kelompok menginginkan asimilasi (atau setidaknya akultu[illegible] untuk kelompok B2, penutupan diri yang rendah adalah cita-cita kedua kelom[illegible] kedua budaya serasi, kelompok B2 kecil dan tak kohesif, kedua kelompok sa[illegible] memiliki sikap positif, dan kelompok B2 berniat tinggal di wilayah BS untuk [illegible]

kehilangan ikatan dengan budaya asli mereka dan beradaptasi ke budaya kedua, mereka mengalami perasaan gusar atau menyesal, bercampur dengan harap-harap cemas memasuki sebuah kelompok baru. Anomi mungkin bisa digambarkan sebagai gejala awal tahap ketiga akulturasi, perasaan tak berumah, ketika orang merasa tak punya lagi ikatan kuat dengan budaya aslinya dan belum beradaptasi sepenuhnya ke budaya kedua.

Penelitian Lambert mendukung pandangan bahwa dosis terkuat anomi terjadi ketika secara linguistik seseorang mulai "menguasai" bahasa asing. Dalam studi Lambert (1967), misalnya, ketika seorang Kanada berbahasa Inggris menjadi begitu terampil dalam bahasa Prancis sehingga mulai "berpikir" dalam bahasa Prancis bahkan bermimpi dalam bahasa Prancis, perasaan anomi tercatat tinggi. Bagi subjek Lambert interaksi antara anomi dan keterampilan yang meningkat dalam bahasa kadang menggiring orang-orang untuk berbalik atau "mundur" ke bahasa Inggris—untuk mencari situasi-situasi di mana mereka bisa bicara bahasa Inggris. Dorongan semacam ini bertimbal balik dengan ketentatifan tahap ketiga akulturasi—kembali sesaat ke mekanisme pelarian yang diperoleh dalam tahap awal gegar budaya. Baru ketika orang itu masuk penuh ke tahap ketiga, perasaan anomi merosot karena si pembelajar "sudah melompati rintangan" dalam transisi menuju adaptasi.

Gegar budaya akulturasi tidak harus digambarkan sebagai sebuah titik ketika para pembelajar adalah korban tak sengaja dan tanpa daya dari keadaan. Peter Adler (1972, h. 14) mencatat bahwa gegar budaya, sekalipun pasti mempunyai manifestasi krisis, juga bisa dilihat secara lebih positif sebagai sebuah pengalaman mendalam pembelajaran lintas budaya. Ia merupakan satu rangkaian situasi atau lingkungan yang melibatkan komunikasi antarbudaya di mana seseorang, sebagai hasil pengalaman, menjadi sadar akan pertumbuhannya, pembelajaran, dan perubahannya sendiri. Sebagai hasil proses gegar budaya, orang tersebut memperoleh sebuah perspektif baru atas dirinya sendiri, dan menjadi paham bahwa identitasnya sendiri penting untuknya. Selain itu, pengalaman pembelajaran lintas budaya berlangsung ketika seseorang berhadapan dengan sebuah budaya yang berbeda dan sebagai hasilnya (1) memeriksa sampai sejauh mana ia terpengaruh oleh budayanya sendiri, dan (2) memahami nilai, sikap, dan pembawaan orang lain yang bersumber dari budaya.

JARAK SOSIAL

Konsep jarak sosial muncul sebagai sebuah pengertian afektif untuk menjelaskan tempat pembelajaran budaya dalam pembelajaran bahasa kedua. **Jarak sosial** merujuk kepada kedekatan kognitif dan afektif dari dua budaya yang bertemu di dalam diri seseorang. "Jarak" jelas dipakai sebagai metafora untuk menggambarkan ketidakmiripan antara kedua budaya. Pada tataran yang sangat superfisial orang mungkin menyebut bahwa orang dari Amerika Serikat mirip secara budaya dengan

aliran air panas dan dinginnya, teater, lampu neon, bahkan gedung-ge[illegible] tinggi dengan lift dan beberapa orang yang bisa bicara bahasa Inggris. Te[illegible] segera si Amerika menemukan bahwa di bawah tampak luar yang dikenal, [illegible] perbedaan sangat besar. Ketika seseorang berkata "ya", seringkali tidak berma[illegible] "ya" sama sekali, dan ketika orang tersenyum hal ini tak selalu berarti me[illegible] senang. Ketika si turis Amerika menunjukkan gestur menolong ia [illegible] menerima penolakan; ketika ia mencoba ramah, hal ini tak banyak membu[illegible] Orang-orang memberi tahu ia bahwa mereka akan melakukan ini itu dan me[illegible] tak mengerjakannya. Makin lama ia tinggal, negara baru itu terlihat ma[illegible] sukar dimengerti.

Kasus orang Amerika di Jepang ini memberi pandangan baru bahwa orang-[illegible] yang berada di sebuah budaya kedua awalnya mungkin nyaman dan terhibur d[illegible] lingkungan sekitar yang "eksotis". Sepanjang mereka bisa secara perseptual me[illegible] lingkungan sekitar mereka dan menginternalisasi lingkungan itu dalam pand[illegible] mereka sendiri, mereka merasa nyaman. Begitu kebaruan ini luntur dan kon[illegible] yang bertumpuk mengganggu pikiran dan perasaan, mereka menjadi terdiso[illegible]

Lazim menggambarkan gegar budaya sebagai yang kedua dari empat tahap be[illegible] pemerolehan budaya:

1. Tahap 1 adalah periode kegembiraan dan eforia karena kebaruan ling[illegible] sekitar.
2. Tahap 2—gegar budaya—muncul ketika orang merasakan makin banyak ga[illegible] masuk dari perbedaan budaya ke dalam bayangan mereka akan diri sendi[illegible] rasa aman. Dalam tahap ini orang-orang mengandalkan dan mencari du[illegible] dari orang-orang sebangsa di budaya kedua, menghibur diri dengan me[illegible] tentang adat dan kondisi lokal, berusaha lari dari kesengsaraan ini.
3. Tahap 3 adalah salah satu dari pemulihan bertahap dan pada awalnya te[illegible] dan terombang-ambing. Tahap ini dicirikan oleh apa yang disebut Larson [illegible] Smalley (1972) "stres budaya": beberapa masalah akulturasi terpecahkan se[illegible] beberapa masalah lain berlanjut untuk beberapa waktu. Tetapi ada ke[illegible] umum, lambat tapi pasti, ketika orang mulai menerima perbedaan-perbed[illegible] sekitar mereka dalam berpikir dan merasakan, pelan-pelan mereka menjadi [illegible] berempati pada orang lain di budaya kedua.
4. Tahap 4 mewakili pemulihan hampir penuh atau sepenuhnya, baik as[illegible] maupun adaptasi, penerimaan budaya dan kepercayaan diri baru dalam [illegible] "baru" yang sudah berkembang dalam budaya ini.

Karya Wallace Lambert (1967) tentang sikap-sikap dalam pembelajaran b[illegible] kedua sering merujuk kepada konsep Durkheim (1897) tentang **anomi**—pe[illegible]

agar para pembelajar bahasa menjalani pembelajaran budaya sebagai "sebuah proses, yaitu, sebagai sebuah cara mengindra, menafsir, merasa, hidup di dunia ... dan berhubungan dengan tempat di mana seseorang berada dan dengan siapa seseorang berjumpa" (h. 432). Pembelajaran budaya adalah sebuah proses penciptaan makna bersama di antara perwakilan-perwakilan budaya. Proses ini harus dijalani, proses pembelajaran bahasa yang berlangsung selama bertahun-tahun pembelajaran bahasa, dan menembus sangat dalam ke pola pemikiran, perasaan, dan tindakan seseorang.

Pembelajaran bahasa kedua, seperti kita baca di Bab 6 dalam pembahasan ego bahasa, melibatkan pemerolehan sebuah identitas kedua. Penciptaan identitas baru ini berada di jantung pembelajaran budaya, atau yang disebut **akulturasi**. Jika seorang penutur Prancis utamanya berorientasi kognitif, penutur Amerika berorientasi psikomotor, dan penutur Spanyol berorientasi afektif seperti dinyatakan Condon (1973, h. 22) tidaklah sulit di taraf perkembangan ini saja untuk memahami kompleksitas proses orientasi kepada sebuah budaya baru. Reorientasi pemikiran dan perasaan, belum lagi komunikasi, adalah wajib hukumnya. Pertimbangkan implikasi-implikasi ini: Bagi orang Eropa atau Amerika Latin, kesan keseluruhan yang diciptakan oleh budaya Amerika adalah rangkaian tindakan kalut tanpa henti yang praktis tak menyisakan waktu untuk perasaan dan perenungan pribadi. Tetapi, bagi orang Amerika, tempo kehidupan yang masuk akal dan tertata milik orang Prancis menyiratkan keterbelakangan dan ketidakefektifan; kegiatan bersantai-santai orang Amerika Latin mencerminkan penyia-nyiaan waktu dan potensi manusia. Dan bagi penutur Spanyol, segala yang terencana dan metodis di Prancis mungkin terlihat berdarah dingin, seperti halnya kecenderungan mereka untuk mengambil keputusan pada saat itu juga boleh jadi dianggap tak bertanggung jawab oleh rekannya si orang Prancis (Condon, 1973, h. 25).

Proses akulturasi bisa lebih menyiksa dengan hadirnya bahasa baru. Pasti, budaya adalah bagian yang tertanam sangat dalam dari keberadaan kita sebagai manusia, tetapi bahasa—cara-cara berkomunikasi di antara anggota-anggota sebuah budaya—adalah ekspresi yang paling terlihat dan tersedia dari budaya itu. Maka, cara pandang, identitas diri, dan sistem berpikir, bertindak, merasa, dan berkomunikasi bisa terusik oleh kontak dengan budaya lain.

Kadang gangguan tersebut sedemikian berat, sehingga seseorang mungkin mengalami gegar budaya. **Gegar budaya** merujuk kepada fenomena yang berentang dari ketersinggungan ringan sampai panik dan krisis psikologis yang dalam. Gegar budaya diasosiasikan dengan perasaan keterasingan, marah, bermusuhan, bimbang, frustrasi, gundah, sedih, kesepian, kangen rumah, dan bahkan sakit fisik. Orang-orang yang mengalami gegar budaya melihat dunia baru dengan perasaan sengit dan berubah-ubah dari iba kepada diri sendiri dan marah kepada orang lain yang tak memahami mereka. Edward Hall (1959, h. 59) menggambarkan sebuah contoh hipotetis orang Amerika yang tinggal di luar negeri untuk pertama kalinya:

sikap mereka terhadap diri sendiri, kelompok bahasa asli, kelompok bahasa sa
alasan mereka mempelajari bahasa Inggris, dan alasan mereka bepergian ke Am
Serikat. Para peneliti berhasil mengidentifikasi sejumlah variabel sikap yang berk
secara positif dengan kecakapan yang diraih. Ketiga studi ini masing-ma
menghasilkan kesimpulan yang sedikit berbeda, tetapi sebagian besar, sikap p
kepada diri sendiri, kelompok bahasa asli, kelompok bahasa sasaran meningk
kecakapan. Ada beberapa hasil tumpang tindih pada orientasi integratif d
instrumental. Misalnya, dalam satu studi mereka mendapati bahwa kecakapan
lebih baik diperoleh oleh mahasiswa-mahasiswa yang tak ingin tinggal tetap di Am
Serikat.

Tampaknya jelas bahwa para pembelajar bahasa kedua memetik manfaat
sikap positif dan bahwa sikap negatif mungkin menyebabkan melemahnya m
dan, kemungkinan besar, karena melemahnya masukan dan interaksi, kegagalan m
kecakapan. Namun guru harus awas bahwa setiap orang memiliki sikap positif
negatif. Sikap negatif bisa diubah, seringkali melalui pemaparan kepada rea
misalnya, dengan menjumpai orang-orang nyata dari budaya-budaya lain. Sikap n
biasanya muncul dari keterpaparan tak langsung seseorang kepada sebuah b
atau kelompok melalui televisi, film, media berita, buku, dan sumber-sumber
yang mungkin kurang bisa diandalkan. Guru bisa membantu menyingkirkan
yang seringkali berupa mitos tentang budaya-budaya lain dan menggantikan
mitos itu dengan pemahaman akurat budaya lain yang berbeda dari budaya
bersangkutan, yang mesti dihormati dan dihargai. Maka, pembelajar bisa me
hierarki afektivitas, sebagaimana dijabarkan oleh Bloom dalam Bab 6, m
kemafhuman dan pemberian tanggapan, untuk menghargai, dan akhirnya
memahami dan menghargai budaya asing secara terorganisir dan sistematis.

PEMEROLEHAN BUDAYA KEDUA

Mengingat pembelajaran bahasa kedua mempunyai hubungan derajat te
pembelajaran budaya kedua, penting memahami apa yang kita maksudkan d
proses pembelajaran budaya. Robinson-Stuart dan Nocon (1996) mempert
beberapa perspektif tentang pembelajaran budaya yang sudah kita lihat beb
dasawarsa terakhir. Mereka mengomentari gagasan yang menyebut b
pembelajaran budaya adalah "perjalanan dengan karpet ajaib menuju budaya
yang teraih sebagai produk samping otomatis dari pelatihan bahasa, adalah k
yang keliru. Banyak murid di kelas bahasa asing yang mempelajari bahasa itu d
sedikit atau tidak ada pengertian sama sekali tentang kedalaman norma dan
budaya dari orang-orang yang berbicara bahasa itu. Perspektif lain adalah
bahwa sebuah kurikulum bahasa asing bisa menghadirkan budaya sebagai "
fakta yang dikonsumsi secara kognitif" (h. 434) oleh murid, tanpa interak

menjadi apresiasi.

SIKAP

Stereotipisasi biasanya menyiratkan semacam sikap terhadap budaya atau bahasa yang dibicarakan. Paragraf berikut, petikan dari sebuah hal tentang "literatur China" dalam *New Standard Encyclopedia* yang terbit pada 1947, adalah contoh mengguncang tentang sikap negatif yang bersemi dari sebuah stereotipe.

> Bahasa China monosilabis dan sangat datar...Dengan bahasa yang tidak banyak memiliki variasi, tak bisa muncul sebuah literatur yang memiliki mutu yang kita cari dan kagumi dalam karya-karya sastra. Keanggunan, kemajemukan, keindahan pencitraan—semuanya tidak ada. Sebuah bahasa yang monoton dan melelahkan pastilah menyebabkan munculnya literatur yang dipaksakan dan formal yang tak memiliki orisinalitas dan hanya tertarik kepada pokok masalah. Lebih lanjut, orang-orang konservatif...yang sangat menghormati segala yang tua dan formal, dan membenci inovasi, pastilah meninggalkan jejak karakternya sendiri pada literaturnya (vol. VI)

Untunglah pandangan semacam itu tak akan dinyatakan dalam ensiklopedia saat ini. Bias sikap semacam itu terjadi akibat kurangnya pengetahuan yang tak mencukupi, stereotipisasi yang salah informasi, dan pemikiran etnosentris ekstrem.

Sikap, seperti semua aspek perkembangan kognisi dan afeksi pada manusia, berkembang awal pada masa kanak-kanak dan buah dari sikap orang tua dan rekan sebaya, kontak dengan orang-orang yang "berbeda" dalam banyak cara, dan faktor-faktor afektif yang berinteraksi dalam pengalaman manusia. Sikap-sikap ini membentuk sebagian dari persepsi seseorang akan dirinya, orang lain, dan budaya di mana ia tinggal.

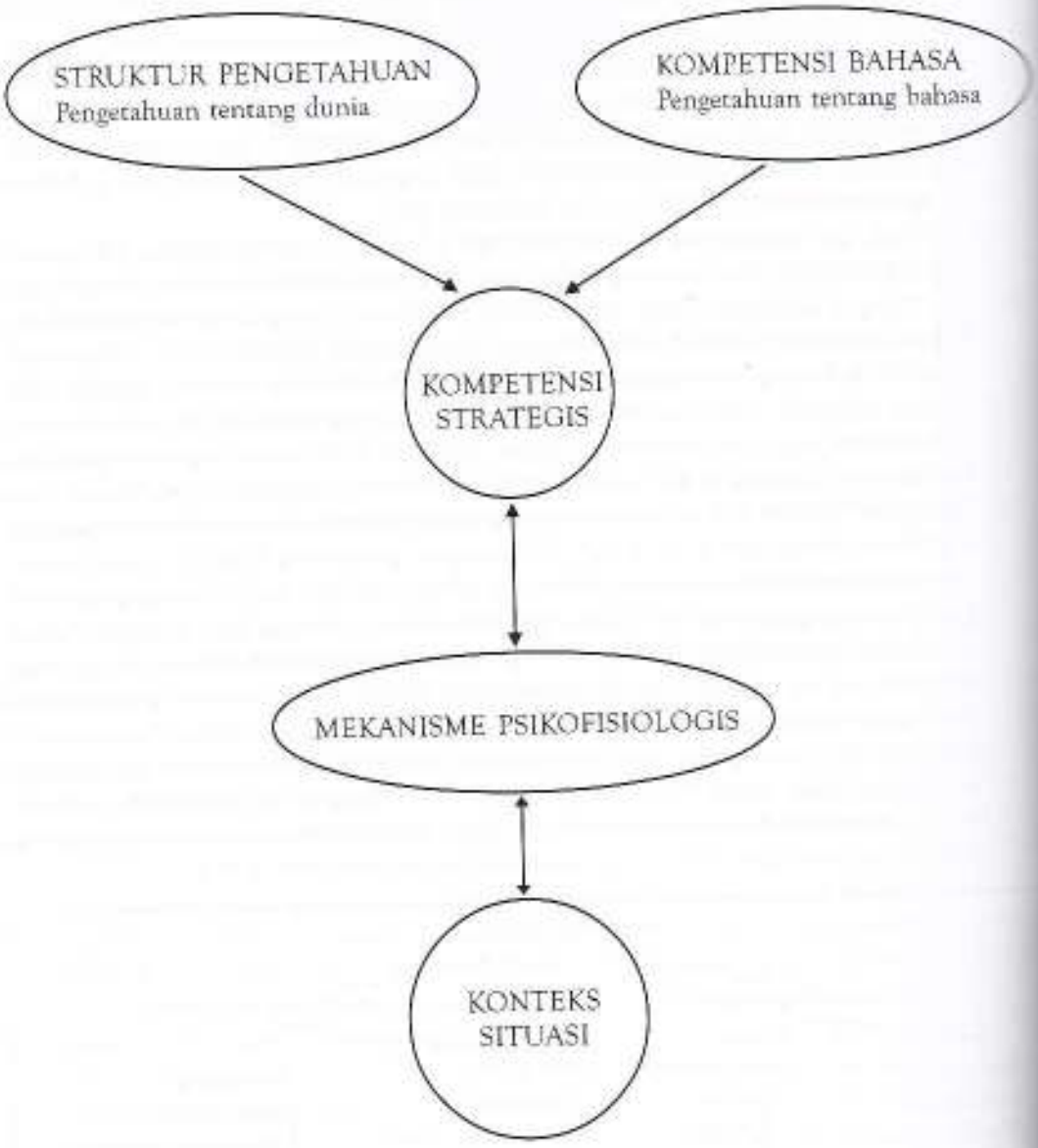
Studi ekstensif Gardner dan Lambert (1972) adalah upaya sistematis memeriksa efek sikap kepada pembelajaran bahasa. Setelah mempelajari antarhubungan sejumlah jenis sikap berbeda, mereka menetapkan motivasi sebagai pengertian yang tersusun dari sikap-sikap tertentu. Yang paling penting adalah sikap spesifik kelompok ini, yakni sikap para pembelajar terhadap anggota-anggota kelompok budaya yang bahasanya sedang mereka pelajari. Maka, dalam model Gardner dan Lambert, sikap positif seorang Kanada berbahasa Inggris kepada orang Kanada berbahasa Prancis—keinginan untuk memahami mereka dan berempati dengan mereka—akan membawa ke orientasi integratif untuk belajar bahasa Prancis, yang dalam studi pada 1972 didapati adanya hubungan yang berlaku.

John Oller dan koleganya (Lihat Oller, Hudson, Liu, 1977; Chihara & Oller, 1978; Oller, Baca, & Vigil,1978) melakukan beberapa kajian berskala besar mengenai

muncul dari kompetensi strategis seseorang. Bahkan, kompetensi strategis adalah cara kita memanipulasi bahasa untuk memenuhi tujuan-tujuan komunikatif tertentu. Seorang pembicara yang mumpuni mempunyai dan menggunakan sebuah kompetensi strategis yang canggih. Seorang wiraniaga menggunakan strategi-strategi komunikasi tertentu yang membuat sebuah produk tampak menggiurkan. Seorang teman membujuk Anda untuk melakukan sesuatu yang luar biasa dengan mengerahkan strategi-strategi komunikatif untuk keperluan itu.

Model CC Canale dan Swain (1980) mengalami beberapa modifikasi lagi selama bertahun-tahun. Pandangan-pandangan lebih baru itu barangkali paling bagus ditangkap dalam skematisasi Lyle Bachman (1990) yang cuma dia sebut "kompetensi bahasa" yang bisa dilihat dalam Bagan 8.1. Bachman menempatkan kompetensi gramatikal dan wacana (dinamakan kembali "tekstual") di bawah satu cabang, yang dengan tepat dia sebut **kompetensi organisasional**: semua kaidah dan sistem yang menentukan apa yang bisa kita lakukan dengan bentuk-bentuk bahasa, entah itu kaidah taraf-kalimat (tata bahasa) atau kaidah yang mengatur bagaimana kita "mengikat" kalimat-kalimat menjadi satu (wacana). Kompetensi sosiolinguistik Canale dan Swain kini dipecah menjadi dua kategori **pragmatik** terpisah: aspek-aspek fungsional bahasa (**kompetensi ilokusioner**, berhubungan dengan pengiriman dan penerimaan pesan-pesan yang dimaksudkan) dan aspek-aspek sosiolinguistik (yang membahas tentang pertimbangan-pertimbangan seperti sopan santun, formalitas, metafora, register, dan aspek-aspek bahasa yang terkait secara kultural). Dan, sejalan dengan gelombang pemikiran mutakhir, Bachman menambahkan kompetensi strategis sebagai elemen yang sepenuhnya terpisah dari kemampuan bahasa komunikatif (lihat Bagan 8.2). Di sini, kompetensi strategis nyatis menjalankan sebuah fungsi "eksekutif" untuk membuat "keputusan" akhir dalam penyusunan kata, frase, dan sarana produktif dan reseptif lain untuk menegosiasikan makna.

Bagan 8.1. Komponen kompetensi bahasa (Bachman, 1990, h. 87)



Bagan 8.2. Komponen kemampuan bahasa komunikatif dalam penggunaan bahasa komunikatif (Bachman, 1990, h. 85)

FUNGSI BAHASA

Dalam model CC Bachman, kompetensi ilokusioner mencakupi kemampuan untuk memanipulasi fungsi-fungsi bahasa, sebuah kompetensi yang oleh Canale dan Swain digolongkan ke dalam kompetensi wacana dan sosiolinguistik. **Fungsi** pada dasarnya adalah tujuan yang kita capai dengan bahasa, misalnya menyatakan, meminta, menanggapi, memberi salam, mengucapkan kata perpisahan, dan sebagainya. Fungsi tentu saja tidak bisa dipenuhi tanpa **bentuk-bentuk** bahasa: morfem, kata, kaidah tata bahasa, wacana, dan kompetensi-kompetensi organisasional lainnya. Jika bentuk adalah manifestasi lahiriah bahasa, fungsi adalah perwujudan bentuk-bentuk itu.

Fungsi kadang-kadang dihubungkan langsung dengan bentuk. "*How much does that cost?*" biasanya merupakan fungsi bentuk tanya, dan "*He bought a car*" berfungsi sebagai pernyataan. Tetapi bentuk-bentuk linguistik tidak selalu jelas dalam fungsinya. "*I can't find my umbrella*", diucapkan dalam suara melengking oleh seorang dewasa frustrasi yang terlambat masuk kerja pada suatu hari hujan boleh jadi adalah permintaan panik kepada seisi rumah untuk membantu mencari. Seorang anak yang mengatakan, "*I want some ice cream*" jarang menyatakan sebuah fakta sederhana atau pengamatan melainkan permintaan es krim dalam gaya akrab anak itu sendiri. Sebuah rambu di jalan yang mengatakan "*one way*" berfungsi menuntun lalu lintas dalam satu arah saja. Rambu di tempat parkir sebuah gereja di pusat kota yang sibuk memperlihatkan bentuk yang subtil tetapi lugas dalam fungsi: "*We forgive those who trespass against us, but we also tow them*": rambu-rambu itu berfungsi efektif mencegah mobil-mobil yang tidak berhak parkir di situ!

Komunikasi bisa dipandang sebagai sebuah kombinasi tindakan, serangkaian elemen dengan maksud dan tujuan. Komunikasi bukan sekadar sebuah peristiwa, sesuatu yang terjadi; komunikasi merupakan fungsional, bertujuan, dan dirancang untuk mendatangkan efek—suatu perubahan, betapapun subtil dan tidak terdeteksi—bagi lingkungan pendengar dan penutur. Komunikasi adalah serangkaian aksi-aksi komunikatif atau **aksi wicara**, meminjam istilah John Austin (1962), yang digunakan secara sistematis untuk mencapai tujuan-tujuan tertentu. Austin menekankan pentingnya konsekuensi, **daya perlokusioner**, komunikasi linguistik. Sejak itu para peneliti terdorong untuk menelaah komunikasi sehubungan dengan efek yang dicapai ujaran. Efek ini membawa implikasi bagi produksi maupun pemahaman sebuah ucapan; semua mode performa berfungsi membawa aksi komunikatif pada tujuan tertingginya. Para pembelajar bahasa kedua perlu memahami tujuan komunikasi, mengembangkan pengertian tentang apa tujuan aksi komunikatif itu dan bagaimana mencapai tujuan itu dengan bentuk-bentuk linguistik.

Tujuh Fungsi Bahasa Halliday

Pendekatan fungsional akan mendeskripsikan bahasa mengikuti pandangan yang berakar dalam tradisi linguis Inggris J. R. Firth, yang melihat bahasa sebagai interaktif dan antarpersonal, "sebuah cara berperilaku dan membuat orang lain berperilaku" (dikutip oleh Berns, 1984a, h. 5). Sejak itu istilah "fungsi" ditafsirkan beragam.

Michael Halliday (1973), yang memberikan salah satu paparan terbaik tentang fungsi bahasa, menggunakan istilah itu untuk menyebut watak bertujuan dari komunikasi, dan menguraikan secara garis besar tujuh fungsi berbeda bahasa:

1. **Fungsi instrumental** berfungsi memanipulasi lingkungan, menyebabkan peristiwa-persitiwa tertentu terjadi. Kalimat-kalimat seperti "Pengadilan ini menyatakan Anda bersalah", "Siap, yak!" atau "Jangan sentuh kompor" mempunyai sebuah fungsi instrumental; kalimat-kalimat ini adalah aksi-aksi komunikatif yang mempunyai daya perlokusioner spesifik; mereka menimbulkan sebuah kondisi tertentu.
2. **Fungsi regulatoris** bahasa adalah mengontrol peristiwa. Meskipun kontrol ini kadang-kadang sulit dibedakan dari fungsi instrumental, fungsi regulatoris bahasa tidak begitu "mengumbar" kekuatan ketika menjalankan kontrol. "Saya menyatakan Anda bersalah dan memidana Anda tiga tahun penjara" menjalankan fungsi instrumental, tetapi kalimat "Dengan kelakuan baik, Anda dapat memperoleh pembebasan bersyarat dalam 10 bulan" lebih menjalankan sebuah fungsi regulatoris. Aturan-aturan perjumpaan di antara manusia—persetujuan, ketidaksetujuan, kontrol perilaku, penetapan hukum dan kaidah—semuanya adalah ciri-ciri regulatoris bahasa.
3. **Fungsi representasional** adalah penggunaan bahasa untuk membuat pernyataan, menyampaikan fakta dan pengetahuan, menjelaskan, atau melaporkan—tegasnya, "menghadirkan kembali" realitas sebagaimana orang melihatnya. "Matahari panas", "Presiden berpidato tadi malam", atau bahkan "Dunia ini datar" semuanya menjalankan fungsi representasional, walaupun representasi yang terakhir ini mungkin dibantah sengit.
4. **Fungsi interaksional** bahasa berfungsi memastikan pemeliharaan sosial. "Komunion fatik (*Phatic communion*)", istilah Malinowsky merujuk pada kontak komunikasi antara dan di kalangan manusia yang memungkinkan mereka membangun kontak sosial dan menjaga saluran-saluran komunikasi tetap terbuka, adalah bagian dari fungsi interaksional bahasa. Komunikasi interaksional yang berhasil mengherdak pengetahuan tentang slang, jargon, gurauan, folklor, norma budaya, sopan santun dan pengharapan formalitas, dan kunci-kunci lain bagi pergaulan sosial.
5. **Fungsi personal** memungkinkan seorang penutur mengungkapkan perasaan, emosi, personalitas, reaksi-reaksi "naluriah". Individualitas seseorang biasanya dicirikan oleh penggunaan fungsi personalnya dalam berkomunikasi. Dalam watak personal bahasa, kognisi, afeksi, dan budaya semuanya berinteraksi.
6. **Fungsi heuristik** melibatkan bahasa yang digunakan untuk memperoleh pengetahuan, untuk mempelajari lingkungan. Fungsi heuristik sering disampaikan dalam bentuk pertanyaan yang mengundang jawaban. Anak-anak lazimnya banyak menggunakan fungsi heuristik dalam pertanyaan tak henti-henti "mengapa" tentang dunia di sekitar mereka. Penyelidikan adalah sebuah metode heuristik untuk memancing representasi realitas dari orang lain.

7. **Fungsi imajinatif** berfungsi menciptakan sistem-sistem imajiner atau ide-ide. Mendongeng, bergurau, atau menulis novel membutuhkan penggunaan fungsi imajinatif. Puisi, kata-kata yang janggal diucapkan, permainan kata, dan contoh-contoh lain permainan bahasa juga termasuk dalam fungsi imajinatif. Melalui dimensi-dimensi imajinatif bahasa kita bebas melampaui dunia nyata untuk melayang ke ketinggian keindahan bahasa itu sendiri, dan melalui bahasa itu menciptakan mimpi-mimpi mustahil yang begitu kita damba.

Tujuh fungsi berbeda bahasa ini tidak terpisah-pisah atau eksklusif satu sama lain. Satu kalimat atau percakapan saja bisa menggabungkan banyak fungsi berlainan secara bersamaan. Betapapun, pemahaman tentang bagaimana menggunakan bentuk-bentuk linguistik untuk mencapai fungsi-fungsi bahasa itulah yang mencakupi titik krusial pembelajaran bahasa kedua. Seorang pembelajar mungkin saja menguasai tata kata, sintaksis, item-item leksikal yang tepat, tetapi tidak paham bagaimana mencapai sebuah fungsi yang diharapkan dan tersirat melalui pemilihan cermat kata-kata, struktur, intonasi, isyarat-isyarat nonverbal, dan persepsi cerdas tentang konteks sebuah rentetan wacana tertentu.

Pendekatan Fungsional untuk Pengajaran Bahasa

Penerapan paling gamblang atas penjelasan fungsional bahasa bisa dijumpai dalam perkembangan silabus fungsional, atau lebih populer dengan sebutan **silabus nosional-fungsional** ("silabus", dalam hal ini, adalah sebuah istilah yang terutama dipakai di Kerajaan Inggris, setara dengan "kurikulum" di Amerika Serikat). Diawali dengan karya Dewan Eropa (Van Ek & Alexander, 1975) dan kemudian disusul oleh sejumlah penafsiran atas silabus "nosional" (Wilkins, 1976), silabus nosional-fungsional memperhatikan fungsi sebagai elemen penata sebuah kurikulum bahasa asing. Tata bahasa, yang merupakan elemen primer dalam **silabus struktural** yang sudah muncul lebih dahulu, diturunkan menjadi fokus sekunder. "Gagasan (*Notion*)" menunjuk pada konsep-konsep abstrak seperti eksistensi, ruang, waktu, kuantitas, dan kualitas serta apa yang kita sebut juga sebagai "konteks" atau "situasi", seperti perjalanan, kesehatan, pendidikan, belanja, dan waktu luang.

Bagian "fungsional" dari silabus nosional-fungsional berhubungan dengan apa yang kita definisikan di atas sebagai fungsi bahasa. Kurikulum disusun di seputar fungsi-fungsi seperti mengenali, melaporkan, menyangkal, menolak sebuah undangan, minta izin, minta maaf, dan sebagainya. Daftar komplet fungsi-fungsi bahasa Van Ek dan Alexander (1975) menjadi rujukan dasar bagi silabus nosional-fungsional, sekarang cukup disebut dengan **silabus fungsional**. Silabus fungsional kini tinggal ada dalam bentuk yang sudah dimodifikasi. Sebuah buku teks bahasa yang, sebagaimana lazimnya, memuat sederet fungsi komunikatif. Fungsi-fungsi berikut ini, misalnya, tercakup dalam beberapa pelajaran awal buku teks untuk pemula-mahir, *New Vistas 1* (Brown, 1999):

1. Memperkenalkan diri sendiri dan orang lain
2. Bertukar informasi personal
3. Menanyakan bagaimana mengeja nama seseorang
4. Memberi perintah
5. Minta maaf dan berterima kasih
6. Mengenali dan menggambarkan orang
7. Minta informasi

Sebuah unit tersendiri dalam buku teks ini menyertakan perpaduan dari banyak sumber praktek percakapan dengan seorang teman sekelas, kerja kelompok interaktif, *role play*, latihan-latihan terfokus pada tata bahasa dan pengucapan, teknik-teknik kehilangan informasi, aktivitas-aktivitas internet, dan praktek-praktek interaktif di luar jam pelajaran.

Pada masa-masa awal silabus fungsional, terdapat kontroversi tentang efektivitasnya. Beberapa kursus bahasa, sebagaimana dikemukakan dengan getir oleh Campbell (1978, h. 18), bisa menjadi "structural lamb served up as notional-functional mutton." Menyuarakan lagi sebagian yang pernah dikeluhkan oleh Widdowson, Berns (1984b, h. 15) memperingatkan para guru bahwa buku-buku teks yang menyatakan punya suatu dasar fungsional mungkin "sangat tidak memadai dan bahkan menyesatkan dengan menampilkan bahasa sebagai interaksi." Berns kemudian memperlihatkan bahwa *konteks* adalah kunci sejati bagi pemberian makna baik pada bentuk maupun fungsi. Maka, bukan semata-mata karena sebuah fungsi "tercakup" seorang pembelajar lantas menelan silabus tersebut untuk digunakan di dunia nyata yang spontan dan otentik. Komunikasi itu kualitatif dan tak berhingga; sebuah silabus adalah kuantitatif dan berhingga.

ANALISIS WACANA

Komentar-komentar Berns (1984) membuktikan kebenarannya. Sekitar dua dasawarsa kemudian, profesi pengajaran bahasa dibanjiri isu-isu sosial, kontekstual, dan pragmatis dalam pengajaran bahasa komunikatif. Seperti dikemukakan Larsen-Freeman (2004), kita bisa memfokuskan diri pada objek pembelajaran melulu sebagai seperangkat kaidah dan struktur, atau sebagai "pengembangan ikatan secara bertahap antara individu dan orang lain—menjadi anggota sebagai komunitas" (h. 606). Penekanan terakhir ini belakangan memikat para peneliti maupun guru dalam mengaitkan CC dengan kelas bahasa.

Kita akan mulai mengurai pandangan konstruktivis sosial, yang sesekali kusut, tentang CC dengan terlebih dahulu mencermati **analisis wacana**—telaah hubungan antara bentuk dan fungsi bahasa. Wacana adalah bahasa di luar kalimat. Sebuah kalimat tunggal jarang bisa sepenuhnya dianalisis tanpa mempertimbangkan konteksnya. Kita menggunakan bahasa dalam rentetan wacana. Kita menjalin banyak kalimat dalam unit-unit yang saling berkait dan kohesif. Dalam kebanyakan bahasa

lisan, wacana kita ditandai oleh saling tukar dengan orang lain atau beberapa orang; beberapa potong kalimat diucapkan oleh satu orang, lalu disusul dan ditimpa dengan kalimat yang diucapkan oleh orang lain. Produksi maupun pemahaman bahasa adalah sebuah faktor dari kemampuan kita untuk mengamati dan memproses rentetan wacana, untuk menghadirkan makna tidak hanya dari satu kalimat tetapi dari perujukannya dengan kalimat sebelum maupun sesudahnya.

Perhatikan tiga balas-berbalas berikut:

1.	**A:**	*Got the time?*
	B:	*Ten-fifteen.*
2.	**Pramusaji:**	*More coffee?*
	Tamu:	*I'm okay.*
3.	**Orang tua:**	*Dinner!*
	Anak :	*Just a minute!*

Dalam begitu banyak percakapan harian kita, satu kalimat kadang-kadang mengandung beberapa praanggapan atau konsekuensi yang tidak terwujudkan secara harfiah pada struktur permukaan taraf-kalimat, tetapi jelas dari konteks total. Ketiga percakapan di atas mengandung praanggapan semacam itu (bagaimana menanyakan waktu; bagaimana mengatakan "tidak perlu kopi lagi"; bagaimana memberitahukan bahwa makan malam sudah siap dan kemudian menunjukkan bahwa orang akan berada di meja makan sebentar lagi). Maka, ketika ilmu linguistik pada tahun 1960-an hingga 1980-an terpusat pada kalimat untuk tujuan analisis, dalam beberapa dasawarsa terakhir kecenderungan-kecenderungan dalam linguistik makin menekankan pentingnya relasi antarkalimat dalam wacana. Dalam bahasa tulis, wacana relasi antarkalimat serupa berlaku ketika penulis membangun jaringan ide atau perasaan dan para pembaca menafsirkannya.

Tanpa konteks pragmatik wacana, komunikasi kita akan luar biasa ambigu. Sebuah kalimat berdiri sendiri seperti "Saya tidak suka sup itu" bisa merupakan persetujuan, ketidaksetujuan, argumen, keluhan, dalih, penghinaan, atau sekadar sebuah komentar tergantung konteksnya. Seorang pembelajar bahasa kedua bahasa Inggris mungkin bisa mengucapkan kalimat semacam itu dengan pelafalan dan tata bahasa sempurna, tetapi gagal mencapai fungsi komunikatif, katakanlah, meminta maaf kepada seorang penjamu makan malam, dan bahkan dianggap sebagai orang tak tahu adat yang hampir pasti tidak akan diundang lagi!

Dengan meningkatnya penekanan komunikatif pada taraf wacana bahasa di kelas, kita lihat bahwa pendekatan-pendekatan yang hanya menekankan aspek-aspek formal bahasa pembelajar mengabaikan fungsi-fungsi wacana penting. Wagner-Gough (1975), misalnya, mengamati bahwa pemerolehan morfem *–ing* dalam *present progressive tense* tidak selalu berarti pemerolehan beragam fungsi morfem: menunjukkan perbuatan saat ini, perbuatan yang hendak segera terjadi, perbuatan masa depan, atau perbuatan yang diulang-ulang. Pendekatan-pendekatan formal juga cenderung membentuk

konsepsi kita tentang keseluruhan proses pembelajaran bahasa kedua. Evelyn Hatch (1978a, h. 404) membicarakan bahayanya.

> Dalam pembelajaran bahasa kedua asumsi dasarnya adalah ... bahwa orang mula-mula mempelajari bagaimana mengurak-atik struktur, bahwa orang secara bertahap membangun sebuah perbendaharaan struktur dan kemudian, dengan suatu cara, mempelajari bagaimana menggunakan strukur itu dalam wacana. Kita hendak memikirkan kemungkinan bahwa justru sebaliknya yang terjadi. Orang belajar bagaimana melakukan percakapan, orang belajar bagaimana berinteraksi secara verbal, dan dari interaksi ini struktur sintaksis dibangun.

Tak kalah menarik bagi peneliti bahasa kedua adalah wacana kata tulis, dan proses pemerolehan keterampilan membaca dan menulis. Beberapa tahun terakhir muncul banyak sekali karya tentang strategi-strategi membaca bahasa kedua. Teknik-teknik dalam pengajaran keterampilan membaca sudah jauh melampaui cuplikan tradisional, pertanyaan pemahaman, dan latihan kosakata. Keterampilan mendekati teks kini meliputi teknik-teknik canggih dalam mengenali dan menafsirkan perangkat kohesi (misalnya, referensi dan elipsis), penanda wacana (*then, moreover, therefore*), susunan retoris, dan komponen-komponen wacana tekstual lain (Nuttall, 1996). Kohesi dan koherensi adalah istilah lazim yang harus dipertimbangkan dalam pengajaran membaca. Analisis keterampilan tulis juga bergerak menuju pengenalan terhadap kompetensi pragmatik dan organisasional yang diperlukan untuk menulis secara efektif dalam sebuah bahasa kedua.

Analisis Percakapan

Walaupun terdapat komentar-komentar di atas tentang arti penting pemerolehan kompetensi literasi, percakapan tetap merupakan salah satu mode wacana yang paling menonjol dan signifikan. Percakapan adalah contoh sangat bagus untuk watak sosial dan interaktif komunikasi. "Percakapan adalah upaya kooperatif" (Hatch & Long, 1980, h. 4). Kaidah-kaidah apa yang mengatur percakapan kita? Bagaimana kita mendapatkan perhatian orang lain? Bagaimana kita memulai topik? Menghentikan topik? Menghindari topik? Bagaimana seseorang menyela, mengoreksi, atau mencari kejelasan? Pertanyaan-pertanyaan ini terkait dengan satu wilayah kompetensi linguistik yang dipunyai oleh hampir setiap penutur asli dewasa sebuah bahasa, meski begitu hanya sedikit kurikulum yang secara tradisional menyentuh aspek-aspek penting CC ini. Dan hingga baru-baru ini, dilakukan beberapa upaya untuk melaksanakan penelitian dalam analisis percakapan (Markee, 2005; Markee & Kasper, 2004), sebuah wilayah yang "mengundang rekonseptualisasi bahasa" (Larsen-Freeman, 2004, h. 603). Dalam bab ini, penelaahan kita terhadap pentingnya percakapan dalam pemerolehan bahasa kedua akan bersifat umum, karena bahasa-bahasa tertentu berlainan, sebagaimana dikemukakan dengan bagus dalam sebuah studi oleh He (2004).

Pada tahap sangat dini dalam kehidupan, anak-anak mempelajari kaidah pertama dan mendasar percakapan: **mencari perhatian**. Jika Anda menginginkan produksi linguistik berfungsi dan mencapai tujuan terencananya, tentu Anda harus mendapat perhatian dari audiens Anda. Konvensi mencari perhatian dalam tiap bahasa—verbal maupun nonverbal—harus dimengerti baik-baik oleh para pembelajar. Tanpa pengetahuan dan penggunaan konvensi-konvensi itu, para pembelajar bahasa kedua mungkin enggan ikut serta dalam sebuah percakapan karena penghalang-penghalang mereka sendiri, atau mungkin mereka menjadi jengkel dalam memastikan perhatian dengan cara-cara yang "mematikan" pendengar mereka terhadap topik-topik yang ingin mereka bicarakan.

Begitu penutur bisa memastikan perhatian pendengar, tugas dia selanjutnya adalah melakukan **nominasi topik**. Kaidah untuk menominasikan atau mengusulkan topik dalam percakapan, yang melibatkan isyarat verbal dan nonverbal, sangat dibatasi oleh konteks. Aneh sekali bahwa baru belakangan ini kurikulum bahasa menyertakan instruksi eksplisit tentang bagaimana memastikan perhatian audiens. Aktivitas-aktivitas lazim di kelas dalam pelajaran bahasa Inggris meliputi pengajaran kepada murid pembukaan-pembukaan verbal seperti "*Excuse me*", "*Say*", "*Oh, sir*" "*Well, I'd like to ask you something*", dan isyarat-isyarat nonverbal seperti kontak mata, gerak tubuh, dan proksemik atau jarak fisik (lihat pembahasan kategori-kategori ini nanti dalam bab ini).

Begitu sebuah topik sudah diusulkan, para partisipan dalam sebuah pembicaraan melalui melakukan **pengembangan topik**, menggunakan konvensi-konvensi **tukar bicara** untuk memenuhi berbagai fungsi bahasa. Allwright (1980) menunjukkan bagaimana para murid ESL gagal menggunakan rambu-rambu tukar bicara dengan tepat dalam interaksi di antara sesama mereka dan dengan guru. Tukar bicara, sebuah konvensi di mana para partisipan memberikan peluang semestinya bagi pihak lain untuk berbicara, adalah seperangkat kaidah budaya yang menghendaki penyelarasan persepsi untuk berkomunikasi dengan efektif. Di samping ganti bicara, pengembangan topik atau pemertahanan sebuah percakapan melibatkan klarifikasi, pergeseran, penghindaran, dan interupsi. **Klarifikasi** topik mengejawantahkan diri dalam berbagai bentuk fungsi heuristik. Dalam hal percakapan antara para pembelajar bahasa kedua dan penutur asli, klarifikasi topik sering melibatkan upaya mencari dan memberi perbaikan pada bentuk-bentuk linguistik yang mengandung kesalahan. **Perbaikan**, dibahas dalam Bab 9, mencakupi berbagai kemungkinan yang merentang dari isyarat-isyarat tidak langsung hingga koreksi seketika. Inilah yang disebut Canale dan Swain (1980) sebagai "komperensi strategis", dan meliputi suatu bagian yang oleh Bachman (1990) dimasukkan ke dalam kompetensi strategis. **Pergeseran** dan **penghindaran** topik bisa dilakukan dengan isyarat-isyarat verbal maupun nonverbal. **Interupsi**, sebuah bentuk mencari perhatian, adalah ciri lazim dalam semua percakapan. Kaidah-kaidah yang mengatur interupsi yang pas dan bisa diterima sangat berlainan di semua budaya dan bahasa.

Penghentian topik adalah sebuah seni yang kadang-kadang sulit dikuasai oleh para penutur asli sebuah bahasa sekalipun. Umumnya kita mengalami situasi di

mana sebuah percakapan sudah kehabisan bahan selama beberapa saat dan tak satu pun partisipan tahu bagaimana menghentikannya. Biasanya, dalam bahasa Inggris Amerika, percakapan dihentikan dengan beragam fungsi interaksional—melirik jam tangan, senyum sopan, atau "*Well, I have to be going now.*" Setiap bahasa mempunyai isyarat-isyarat verbal dan nonverbal untuk berhenti. Penting sekali bagi guru untuk mengerti betul kaidah-kaidah percakapan dalam bahasa kedua dan membantu para pembelajar memahami kaidah-kaidah itu dan mematuhinya dalam percakapan mereka.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Penelitian tentang kaidah bahasa spesifik untuk keberhasilan percakapan terus menganalisis kompleksitas yang dihadapi para pembelajar bahasa Inggris, dari sekian bahasa lain (Markee, 2005). Bukan perkara gampang memperoleh kemampuan "masuk" ke percakapan, menyela, membelok, dan mengakhiri percakapan.

Implikasi Pengajaran: Seberapa sering Anda, dalam pembelajaran atau pengajaran bahasa asing Anda, diajari bentuk-bentuk bahasa yang memungkinkan Anda melakukan sebuah percakapan? Seringkali para pembelajar harus memperoleh sendiri kompetensi semacam itu, dalam proses perjumpaan alami dengan orang lain dalam kehidupan sehari-hari. Bentuk-bentuk bahasa apa yang menurut Anda akan bermanfaat untuk mengajari pembelajar bahasa Inggris (atau apa pun bahasa sasaran Anda) tentang bagaimana menawarkan percakapan?

H. P. Grice (1967) mengatakan bahwa "maxims" percakapan tertentu memungkinkan pembicara mengusulkan dan mempertahankan sebuah topik percakapan:

1. Kuantitas: Katakan hanya yang diperlukan untuk memahami komunikasi
2. Kualitas: Katakan hanya yang benar.
3. Relevansi: Katakan hanya yang relevan.
4. Cara: Katakan dengan jelas.

Maksim Grice banyak digunakan sebagai kriteria untuk menganalisis mengapa pembicara kadang-kadang tidak efektif dalam percakapan, dan sebagai saran untuk meningkatkan "pengaruh" seseorang atas yang lain sepanjang percakapan.

Salah satu aspek pemerolehan kompetensi percakapan adalah pengenalan dan penerapan konvensi-konvensi untuk mewujudkan tujuan-tujuan tertentu. Para peneliti bahasa kedua telah mempelajari berbagai tujuan konversasional seperti mempertahankan kontrol dalam situasi kelas (Markee, 2004), mengimbangi kurangnya pengetahuan leksikal (Mori, 2004), aspek-aspek nonverbal percakapan

(Roth & Lawless, 2002), pembelokan (Ford, 2002), meminta maaf (Olshtain & Cohen, 1983), memuji (Wolfson, D'Amico-Reisner, & Huber, 1983), dan bahkan "apa yang harus dikatakan ketika seseorang mengatakan 'tidak'" (Rubin, 1976). Tidak ada habisnya kemungkinan-kemungkinan bagi penelitian tentang topik-topik semacam itu. Penerapannya dalam pengajaran juga tak kalah beragam. Ini terlihat jelas dalam sebuah telaah atas banyak buku teks bahasa asing yang kini dimaksudkan untuk memusatkan perhatian pada wacana konversasional.

Linguistik Korpus

Sebuah cabang analisis wacana yang mengalami pertumbuhan dan memperoleh perhatian fenomenal selama kurang lebih satu dasawarsa terakhir adalah **linguistik korpus**. Korpus adalah "sebuah himpunan teks—tulisan, transkripsi wicara, atau keduanya—yang disimpan dalam bentuk elektronik dan dianalisis dengan bantuan program perangkat lunak komputer" (Conrad, 2005, h. 393). Penekanan dalam linguistik korpus terletak pada bahasa yang *bergerak secara alami*, yaitu teks yang diciptakan oleh para pengguna bahasa untuk suatu tujuan komunikatif. Korpus bisa diamati berkenaan dengan keragaman bahasa, dialek, gaya, dan register. Korpus bisa meliputi bahasa tulis atau lisan dan karena itu menyodorkan banyak sekali kemungkinan bagi analisis bahasa dalam banyak **genre**, atau tipe-tipe bahasa yang dipakai dalam konteks tertentu (lihat Johns, 2002, untuk keterangan tentang analisis genre). Dalam bentuk tertulis, korpus bisa diklasifikasikan ke dalam bahasa akademik, jurnalistik, atau sastra, misalnya. Korpus wicara diklasifikasikan ke dalam banyak jenis percakapan: skrip teater/televisi, pidato, bahkan bahasa di kelas (Conrad, 2005; Meyer, 2002; Biber & Conrad, 2001; Biber, Conrad & Reppen, 1998; Kennedy, 1998).

Kebangkitan ilmu komputer menyediakan kemungkinan nyaris tanpa ujung bagi analisis. Dengan beberapa bank data yang menyimpan ratusan juta kata (Conrad, 2005, h. 394), kapasitas kita untuk menganalisis bahasa keseharian, dan bukan bahasa yang muncul dalam buku-buku teks yang kadang salah dalam membuat contoh-contoh linguistik, mengalami banyak peningkatan. Sekarang kita bisa mengenali frekuensi sebuah kata dan kemunculannya bersama kata lain. Misalnya, menurut *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995), kata *idea* muncul bersamaan dengan kata *good* (seperti dalam "good idea"), empat kali lebih sering daripada dengan kata lain mana pun, seperti *great idea*, atau *right idea*. Pola-pola gramatikal juga bisa diidentifikasi. Biber dkk. (1999) mengamati bahwa penggunaan kata *get* sebagai verba pasif jarang menyertakan sebuah frase preposisi *by* yang mengidentifikasi suatu pelaku, dan bahwa umumnya, verba-verba dalam bentuk pasif *get* mendeskripsikan keadaan negatif (*get hit, get stuck, get involved*) dan jauh lebih umum dalam percakapan daripada dalam bahasa fiksi, berita, atau akademik.

Untuk pengajaran bahasa asing, manfaat-manfaat korpus linguistik sudah dan akan terus digali seiring berkembangnya bidang ini (Conrad, 2005). Sebuah edisi khusus *TESOL Quarterly* (Musim gugur 2003) diterbitkan untuk melaporkan penelitian terhadap aplikasi dan implikasi linguistik korpus di kelas-kelas bahasa

Inggris. Beberapa kemungkinan menarik muncul: kurikulum dan buku-buku teks akhirnya memasukkan pula bahasa-bahasa yang muncul secara alami, yang disubkategorikan ke dalam varietas, gaya, register, dan genre yang sangat spesifik (O'Keeffe & Farr, 2003); integrasi pengajaran tata bahasa dan kosakata (Conrad, 2000); bahkan aktivitas-aktivitas kelas berbasis korpus yang menggunakan "pengindeksan" dan teknik-teknik lain sebagai fokus pelajaran di kelas (Aston, 2001; Burnard & McEnery, 2000).

Tentu saja beberapa peringatan dan kekurangan perlu diperhatikan. Pertama, kita diingatkan betul bahwa frekuensi tidak sama dengan apa yang oleh Widdowson (1991) disebut "penggunaan". Hanya karena kata-kata, bentuk, dan kemunculan bersamaan sangat sering muncul bukan berarti mereka sangat berguna dalam kemajuan seorang pembelajar bahasa menuju kecakapan. Kedua, sejauh ini data yang terkumpul mencerminkan bahasa Inggris di *Inner Circle*, yang dipaparkan dalam Bab 7, dan mungkin tidak mewakili realitas bahasa Inggris yang dijumpai para pembelajar di Lingkar Luar dan Meluas (McCarthy & Carter, 1995). Terakhir, harus kita ingat bahwa keputusan-keputusan para ahli linguistik korpus tentang apa yang harus disertakan dalam korpus mereka sekalipun bisa jadi adalah hasil dari keputusan intuitif mereka atau bahkan bias mereka. Sekalipun mengandung kelemahan-kelemahan ini, linguistik korpus menjanjikan kemajuan bukan hanya bagi metodologi pengajaran kita, tetapi juga bagi pemahaman tentang watak wacana lingusitik pada umumnya.

Retorika Kontrastif

Dimensi lain analisis wacana adalah sebuah subbidang yang sudah lama menarik banyak perhatian. **Retorika kontrastif** "bermula dari asumsi bahwa bahasa muncul tidak dalam struktur sintaksis semata tetapi lebih dalam wacana-wacana alami, entah itu lisan atau tulis, walaupun diakui bahwa Retorika Kontrastif berfokus nyata semata-mata pada ragam tulis" (Kaplan, 2005, h. 375). Meluncurkan sebuah penelitian yang kini sudah berumur beberapa dasawarsa tentang konvensi-konvensi tulisan dalam berbagai bahasa dan budaya, artikel berpengaruh Robert Kaplan (1966) tentang topik ini mendorong para peneliti lain (Connor & Kaplan, 1987; Connor, 2002, 1996; Li, 1996) untuk mencermati aspek-aspek lintas budaya tulisan, dan khususnya kesulitan-kesulitan yang mungkin dialami para pembelajar dalam memperoleh konvensi-konvensi tulisan dalam sebuah bahasa kedua.

Dalam artikel aslinya, Kaplan (1966) menyajikan sebuah diagram skematik tentang bagaimana dua bahasa yang berbeda dan tiga bahasa serumpun secara konvensional menyusun sebuah esai. (Bahasa-bahasa) Inggris dan Rusia, dan (rumpun bahasa-bahasa) Semitik, Oriental, dan Romanika dipaparkan melalui "coretan" untuk menandai struktur sebuah esai. Walhasil, misalnya, bahasa Inggris digambarkan dengan sebuah garis lurus dari satu titik ke titik lain, bahasa-bahasa Semitik diwakili oleh sekumpulan garis bergerigi, dan bahasa-bahasa Oriental digambarkan dengan sebuah spiral. Deskripsi-deskripsi Kaplan jelas diilhami oleh Hipotesis Wharfian, sebagaimana diakui Connor (2002); konvensi-konvensi tulisan sebuah bahasa dalam beberapa cara boleh jadi mendefinisikan sebuah budaya.

Coret-coretan itu, yang memang menarik dari segi grafis tetapi terlalu menggeneralisasi, menjadi sasaran banyak kritik (Leki, 2000; Reimes, 1998) karena dinilai etnosentris dan deterministik, sekadar menyebut beberapa problemnya. Tetapi bahkan menurut pernyataan Kaplan sendiri, karakterisasi-karakterisasinya adalah "gagasan" (Connor & Kaplan, 1987), dan menurut Kaplan sendiri, "banyak sekali deskripsi rinci dan akurat diperlukan sebelum sebuah sistem retorika kontrastif yang bermakna bisa dikembangkan" (Kaplan, 2005, h. 388).

Connor (2002, 1996), Panetta (2001), Grabe dan Kaplan (1996), dan Leki (1991) adalah sebagian dari mereka yang melakukan langkah signifikan mengeksplorasi kemungkinan-kemungkinan sebuah sistem bermakna semacam itu, dan melakukan pengamatan luas terhadap retorika kontrastif dari beragam perspektif, tak kurang di antaranya adalah perspektif konstruktivis sosial. Salah satu kesulitan dalam penelitian semacam itu adalah bagaimana menjelaskan konvensi yang benar-benar khusus bahasa terhadap sebuah tulisan. Setiap bahasa mempunyai genre tulisan, dan bahkan dalam genre akademik saja, tiap-tiap disiplin memberlakukan konvensi yang berbeda-beda menyangkut tulisan yang bisa diterima. Konteks tulisan (siapa yang menulis, kepada siapa, dan untuk keperluan apa) dan konvensi-konvensi spesifik dalam berbagai subkelompok genre (misalnya laporan laboratorium ilmiah; esai narasi personal) boleh jadi jauh lebih menarik perhatian pembelajar ketimbang konvensi bahasa asli yang mungkin bertentangan. Kesulitan lain terletak pada asumsi bahwa tugas penulis bahasa kedua adalah mengikuti model-model konvensional tertentu, ketimbang melibatkan diri dalam "kerangka sosial yang membumi" (Hedgcock, 2005, h. 601) yang secara kreatif lebih mendorong para penulis untuk mengembangkan suara mereka sendiri ketika mereka dalam waktu yang sama mengembangkan sebentuk empati kepada pendengar tertentu yang dituju.

PRAGMATIKA

Implisit dalam pembahasan-pembahasan di atas tentang fungsi bahasa, analisis wacana, analisis percakapan, studi-studi korpus, dan retorika kontrastif adalah pentingnya **pragmatika** dalam menyampaikan dan menafsirkan makna. Cakupan pragmatika atas pemahaman dan produksi bahasa bisa dianggap secara longgar sebagai efek *konteks* pada rangkaian peristiwa linguistik. Perhatikan percakapan ini:

[*Telepon berdering, seorang anak 10 tahun mengangkat telepon*]

Stefanie:	*Hello.*
Suara:	*Hi, Stef, is your Mom there?*
Stefanie:	*Just a minute.* [menutup mikrofon dan berteriak] *Mom! Phone!*
Mom :	[dari lantai atas] *I'm in the tub!*
Stefanie:	[kembali ke telepon] *She can't talk now. Wanna leave a message?*
Suara:	*Uh,* [jeda] *I'll call back later. Bye.*

Pertimbangan-pertimbangan pragmatik memungkinkan ketiga partisipan di atas menafsirkan kalimat-kalimat yang akan ambigu tanpa pertimbangan tersebut. Pertanyaan "Is your Mom there?" bukanlah sebuah pertanyaan yang, dalam konteks percakapan telepon, menghendaki jawaban ya atau tidak. Jawaban "Just a minute" dari Stefanie menegaskan kepada penelepon bahwa ibunya memang di rumah, dan memungkinkan penelepon itu tahu bahwa dia akan (1) melihat apakah ibunya ada di rumah dan/atau (2) meminta ibunya menerima telepon. Lalu teriakan Stefanie "Mom! Phone!" mudah ditafsirkan oleh ibunya bahwa "Someone is on the phone who wants to talk with you." Tanggapan sang ibu, yang dalam situasi lain tidak menerangkan banyak, memberi tahu Stefanie bahwa dia tidak bisa menerima telepon, yang kemudian disampaikan kepada penelepon. Penelepon tidak menanggapi secara eksplisit "tidak" pada tawaran Stefanie untuk meninggalkan pesan, tetapi secara implisit itu dilakukan dengan mengatakan, "I'll call back later."

Sosiopragmatika dan Pragmalinguistik

Pemerolehan bahasa kedua menjadi pekerjaan yang amat sulit ketika kita melibatkan komponen **sosiopragmatika** (pertemuan antara pragmatika dan tatanan sosial) dan **pragmalinguistik** (persimpangan antara pragmatika dan bentuk-bentuk linguistik). Kasper dan Roever (2005), Kasper dan Rose (2002), Bardovi-Harlig (1999a), Kasper (1998), LoCastro (1997), Turner (1996, 1995), Scollon dan Scollon (1995), Kasper dan Blum-Kulka (1993), Harlow (1990), dan Holmes dan Brown (1987) memperlihatkan kesulitan konvensi-konvensi semacam itu karena kontras subtil lintas budaya. Variasi-variasi dalam sopan santun dan formalitas sangat sensitif:

Orang Amerika:	*What an unusual necklace. It' beautiful!*
Orang Samoa:	*Please take it.* (Holmes & Brown, 1987, h. 526)

Guru Amerika:	*Would you like to read?*
Murid Rusia:	*No, I would not.* (Harlow, 1990, h. 328)

Dalam kedua kasus di atas para penutur nonasli bahasa Inggris salah memahami **daya ilokusioner** (makna tersirat) ujaran dalam konteksnya.

Pengetahuan gramatikal, atau dalam istilah Bachman adalah kaidah organisasional sebuah bahasa kedua, merupakan hal mendasar untuk mempelajari komponen-komponen pragmalinguistik sebuah bahasa (Bardovi-Harlig, 1999a). Tetapi tata bahasa nyaris sederhana ketika dibandingkan dengan kerumitan mencerna begitu luasnya cakupan pragmatika. Bentuk-bentuk sapaan (cara menyapa orang lain dalam percakapan), misalnya, terbukti bisa menjadi masalah bagi penutur bahasa Inggris yang mempelajari bahasa Jerman (Belz & Kinginger, 2003), dan bahasa-bahasa lain yang membedakan bentuk-bentuk formal dan informal "you" (Jerman: *Sie* dan *du*). Meminta maaf, memuji, berterima kasih, konvensi-konvensi menjaga perasaan, dan strategi-strategi kerja sama konversasional (Turner, 1995) terbukti sering sulit dikuasai

pembelajar bahasa kedua. Orang Jepang yang belajar bahasa Inggris mungkin mengungkapkan rasa terima kasih dengan mengatakan, "*I'm sorry*", pengalihan langsung dari *Suminasen*, yang dalam bahasa Jepang lazim dipakai untuk mengucapkan terima kasih, terutama pada orang yang berstatus lebih tinggi (Kasper, 1998, h. 194). Prinsip-prinsip kerja sama sangat sulit dikuasai: perbedaan antara "*Rake the leaves*" dan "*Don't you think you could rake the leaves?*" (Turner, 1996, h. 1) adalah contoh bagaimana, dalam bahasa Inggris, permintaan bekerja sama kadang-kadang diutamakan daripada kelugasan.

KONEKSI RUANG KELAS

Temuan Penelitian: Pragmatika meliputi keterampilan-keterampilan kontekstual seperti penggunaan bentuk sapaan, permintaan sopan, membujuk, dan tidak setuju, sebagaimana diperlihatkan Kasper dan Roever (2005) dalam tinjauan mereka atas penelitian.

Implikasi Pengajaran: Satu elemen pragmatik bahasa yang berguna bagi pembelajar di kelas sebuah bahasa asing adalah bagaimana menyampaikan ketidaksetujuan dengan sopan. Pernahkan Anda diajari bentuk-bentuk seperti, "*I see your point, but ...*" dan "*I think I understand what you are saying, but have you considered ...*"? Frase atau kalimat lain apa yang lazimnya kita pakai untuk menyampaikan ketidaksetujuan dengan sopan? Bagaimana Anda akan mengajar kelas bahasa seperti itu?

Bahasa dan Gender

Salah satu faktor pragmatik utama yang mempengaruhi pemerolehan CC dalam hampir setiap bahasa, dan yang mendapatkan banyak perhatian saat ini, adalah efek jenis kelamin seseorang terhadap produksi dan resepsi bahasa. Perbedaan-perbedaan antara cara pria dan wanita berbicara sudah cukup lama diketahui (McKay, 2005; Davis & Skilton-Sylvester, 2004; Sunderland, 2000; Tannen, 1996, 1990; Holmes, 1991, 1989; Nilsen et al., 1977; Lakoff, 1975). Di kalangan penutur bahasa Inggris Amerika, para gadis didapati memproduksi bahasa lebih "standar" daripada anak laki-laki, sebuah pola yang berlanjut hingga masa dewasa. Perempuan tampaknya menggunakan bahasa yang lebih mengungkapkan ketidakpastian (pernyataan mengelak, *tag questions*, meninggikan intonasi untuk pernyataan, dan sebagainya) daripada laki-laki, yang menunjukkan kurangnya kepercayaan pada apa yang mereka katakan. Laki-laki disebutkan menyela lebih sering daripada perempuan, dan menggunakan kata seru lebih kuat, sedangkan perempuan menggunakan bentuk-bentuk yang lebih sopan. Tannen (1996) dan yang lain-lain mendapati bahwa pria menempatkan lebih banyak nilai, dalam percakapan, pada obrolan status dan reputasi, berlomba menguasai diskusi, sedangkan wanita menghargai hubungan dan persahabatan, memenuhi peran

mereka sebagai "konversasionalis yang lebih kooperatif dan fasilitatif, peduli pada kebutuhan citra positif mitra mereka" (Holmes, 1991, h. 210).

Kajian-kajian tentang bahasa dan gender itu, yang dilakukan dalam budaya berbahasa Inggris, belum menggarap sebagian pola yang jelas-jelas lebih formal bagi pembicaraan laki-laki dan pembicaraan perempuan dalam bahasa-bahasa lain. Di kalangan orang Indian Carib di Antilles Kecil, misalnya, pria dan wanita harus menggunakan penanda gender yang sama sekali berbeda untuk kata benda abstrak. Dalam beberapa bahasa pria dan wanita menggunakan varian sintaksis dan fonologis berbeda. Di Jepang, bahasa perempuan dan laki-laki dibedakan oleh varian (sintaksis) formal, pola intonasi, dan ungkapan-ungkapan nonverbal. Bukan hal tidak lazim laki-laki Amerika yang mempelajari bahasa Jepang dari seorang guru perempuan penutur asli bahasa Jepang tanpa sadar "mengatakan segala sesuatu seperti seorang perempuan" ketika, katakanlah, berbisnis dengan laki-laki Jepang, dan membuat mereka merasa kikuk.

Dalam bahasa Inggris, puntiran lain pada isu bahasa dan gender diarahkan pada bahasa "seksis": bahasa yang mengusung hal-hal tidak perlu tentang gender atau merendahkan salah satu gender. Para penulis diingatkan agar tidak menggunakan apa yang lazim kita sebut *he* "generik" dan menggunakan bentuk jamak atau menggunakan *he or she*. Yang dahulunya *stewardesses, chairmen*, dan *policemen* kini lazim disebut *flight attendants, chairs*, dan *police officers*. Kata/frase seperti *broads, skirt chaser, the wife*, dan sebagainya kini dianggap sebagai pelestarian merendahkan stereotipe negatif perempuan. Daftar istilah, frase, dan metafora seksis terus bertambah panjang. Untunglah penelitian para linguis seperti Janet Holmes, Robin Lakoff, dan Deborah Tannen menarik perhatian publik pada seksisme semacam itu, dan kini kita menyaksikan tanda-tanda keruntuhan jenis bahasa ini.

Penelitian tentang bahasa dan gender secara historis menyaksikan beberapa pergeseran *teoretis* (McKay, 2005; Davis & Skilton-Sylvester, 2004). Menanggapi pandangan-pandangan tentang bahasa perempuan sebagai *defisien* atau lebih rendah daripada bahasa laki-laki, karya Robin Lakoff (1975) membangun gagasan bahwa bahasa perempuan *berbeda* dari bahasa laki-laki. Lalu berbagai pendirian *teoretis* terlibat untuk menekankan hubungan antara bahasa dan kekuasaan, terutama kekuasaan sebagaimana dipandang oleh laki-laki dalam masyarakat dan *dominasi* sosial mereka atas perempuan (Tannen, 1996, 1990, misalnya). Penelitian mutakhir tentang bahasa dan gender cenderung melampaui ketiga pendirian teoretis yang disebut di atas untuk mengakui watak bahasa yang terkonstruksi secara sosial dalam sembarang konteks (Cameron & Kulick, 2003). Pendirian-pendirian konstruktivis saat ini umumnya memilih memandang gender sebagai salah satu dari banyak faktor yang memasuki komunikasi: "penutur, latar, konteks kultural, dan interaksi etnis, kelas, gender, kekuasaan, orientasi seksual, dan tak terbilang banyak fenomena sosial lainnya" (Davis & Skilton-Sylvester, 2004, h. 386). Untuk rangkuman sangat bagus tentang isu-isu dalam gender dan pendidikan bahasa, lihat edisi topik khusus *TESOL Quarterly* (2004).

Semua faktor dalam wacana dan pragmatika itu merupakan hal-hal subtil yang harus diperhitungkan seorang pembelajar bahasa kedua. Semua faktor itu membentuk pintalan pelik yang penting artinya dalam kompetensi sosiopragmatika kita.

GAYA WACANA

Isu penting lain dalam CC adalah bagaimana kita menggunakan bahasa dalam berbagai gaya komunikasi berkenaan dengan pokok pembicaraan, pendengar, kesempatan, pengalaman bersama, dan tujuan komunikasi. **Gaya** bukan dialek sosial atau regional, melainkan seperangkat konvensi untuk memilih kata, frase, wacana, dan bahasa nonverbal dalam konteks tertentu. Gaya sangat beragam dalam idiolek satu orang pengguna bahasa. Ketika Anda berbincang-bincang santai dengan seorang teman, Anda menggunakan gaya yang berbeda dari yang Anda pakai dalam sebuah wawancara kerja dengan calon majikan. Para penutur asli, ketika mereka memasuki usia dewasa-matang, belajar mengadopsi berbagai gaya yang sesuai untuk konteks-konteks yang sangat berlainan. Sebuah perbedaan penting antara kefasihan seorang anak dan seorang dewasa dalam sebuah bahasa asli adalah taraf di mana orang dewasa mampu menganekaragamkan gaya untuk kesempatan dan lawan bicara berbeda. Para pembelajar bahasa kedua dewasa harus menguasai kelenturan gaya agar bisa memahami dan mengurai wacana di sekitar mereka dengan tepat.

Martin Joos 91967) menyodorkan salah satu klasifikasi paling umum atas gaya wicara dengan menggunakan kriteria formalitas, yang cenderung menggabungkan pokok pembicaraan, audiens, dan kesempatan. Joos mendeskripsikan lima tingkatan formalitas.

1. **Gaya oratoris** digunakan dalam berbicara di depan audiens besar; pilihan kata direncanakan dengan cermat terlebih dahulu, intonasi agak dilebih-lebihkan, dan banyak perangkat retoris dipakai.
2. **Gaya deliberatif** juga digunakan dalam berbicara kepada audiens, biasanya audiens yang terlalu besar untuk pembicaraan efektif antara pembicara dan para pendengar, walaupun bentuknya biasanya tidak seanggun gaya oratoris. Kuliah di universitas lazimnya diberikan dalam gaya deliberatif.
3. **Gaya konsultatif** lazimnya adalah sebuah dialog, walaupun cukup formal sehingga kata-kata dipilih dengan cukup cermat. Transaksi bisnis, percakapan dokter-pasien, dan yang serupa itu biasanya bersifat konsultatif.
4. **Gaya santai** adalah tipikal percakapan di antara sesama kawan atau sejawat atau kadang-kadang anggota keluarga; dalam konteks ini kata-kata tidak perlu dijaga dan hambatan sosialnya cukup rendah.
5. **Gaya akrab** adalah gaya yang dicirikan oleh tidak adanya sama sekali penghalang sosial. Berbicara dengan keluarga, orang-orang yang dicintai, dan teman-teman sangat dekat, di mana diri terdalam terungkap, biasanya dilakukan dalam gaya akrab.

Kategori-kategori gaya juga bisa diterapkan pada wacana tulis. Kebanyakan tulisan ditujukan kepada pembaca yang tidak bisa menanggapi langsung; artinya rentetan wacana—buku, esai, surat, e-mail—dibaca sejak awal sampai akhir sebelum pembaca memberi tanggapan. Oleh sebab itu gaya tulis biasanya lebih deliberatif dengan perkecualian surat kawan-kawan, nota, e-mail, atau karya sastra yang bermaksud menampilkan gaya yang lebih personal. Dengan perkecualian mencolok pada gaya e-mail, genre tulis keseharian yang lebih lazim ini tetap menyertakan standar-standar konvensional kata-kata yang cukup terpilih dengan relatif sedikit variabel performa. Penulisan e-mail, anehnya, berkembang menjadi sebuah budaya di mana orang nyaris diwajibkan untuk *tidak* mengoreksi *performance slips*!

Gaya terwujud melalui komponen-komponen verbal maupun nonverbal. Perbedaan-perbedaan dalam gaya bisa disampaikan dalam bahasa tubuh, gerak tubuh, kontak mata dan semacamnya—aspek-aspek "bahasa" yang sangat sulit didapatkan oleh pembelajar. (Komunikasi nonverbal dibicarakan sesudah ini.) Aspek-aspek verbal gaya cukup sukar dipelajari. Sintaksis dalam banyak bahasa ditandai oleh berbagai penyingkatan dan penghapusan lain dalam gaya akrab dan santai. Item-item leksikal juga bervariasi. Bolinger (1957) memberikan ilustrasi agak menyesatkan tentang item-item leksikal yang mempunyai satu makna semantik tetapi mewakili masing-masing lima gaya tersebut: *on the ball, smart, intelligent, perceptive,* dan *astute*—masing-masing dari akrab hingga kaku. Tentu saja dia mengetahui makna-makna lain selain makna gaya tersebut yang bisa membuat contoh itu agak berlebihan. Pembedaan gaya dalam pengucapan agaknya paling terlihat dalam bentuk keragu-raguan dan kekeliruan artikulasi lain, kaidah-kaidah penghapusan fonologis dalam pembicaraan informal, dan barangkali sebuah pengucapan yang lebih terpengaruh dalam bahasa formal.

Terkait dengan variasi stilistika adalah faktor lain, **register**, kadang-kadang keliru digunakan sebagai sinonim untuk gaya. Register umumnya diidentifikasi dengan varian-varian fonologis tertentu, kosakata, idiom, dan ekspersi-ekspresi lain yang dihubungkan dengan kelompok-kelompok pekerjaan dan sosioekonomi berbeda. Register kadang-kadang memungkinkan orang mengidentifikasi diri dengan sebuah kelompok tertentu dan memelihara solidaritas. Para kolega dalam pekerjaan atau profesi yang sama akan menggunakan jargon tertentu untuk berkomunikasi satu sama lain, untuk mengelabui orang-orang yang mencuri dengar. Para sopir truk, piket, wiraniaga, dan petani, misalnya, menggunakan kata-kata dan frase yang unik untuk kelompok mereka. Register kadang-kadang juga dikaitkan dengan pembedaan kelas sosial, tetapi di sini pertalian antara register dan dialek sukar dirumuskan (lihat Wardaugh, 1992, dan Chaika, 1989, untuk ulasan lebih jauh). Pemerolehan gaya dan register bukan persoalan gampang bagi pembelajar bahasa kedua. Variasi lintas budaya adalah rintangan utama—yakni memahami secara kognitif dan afektif tingkat formalitas mana yang pantas dan yang tidak. Budaya Amerika Utara umumnya cenderung menerima gaya informal untuk alasan tertentu daripada beberapa budaya lain.

Maka, beberapa pembelajar bahasa Inggris di Amerika Serikat mengalami kesulitan dalam menakar pembedaan formalitas yang sesuai dan cenderung terlalu formal.

Para mahasiswa itu sering terkejut dengan tingkat informalitas yang diekspresikan profesor-profesor Amerika mereka. Pemerolehan gaya dan register dengan demikian memadukan proses linguistik dan pembelajaran budaya.

KOMUNIKASI NONVERBAL

Kita mengomunikasikan begitu banyak informasi secara nonverbal dalam percakapan-percakapan sehingga sering kali aspek verbal percakapan terabaikan. Terutama ini berlaku bagi fungsi-fungsi bahasa interaktif di mana kontak sosial sangat penting, di mana bukan *apa* yang Anda katakan yang diperhitungkan tetapi *bagaimana* Anda mengatakannya—apa yang Anda sampaikan dengan bahasa tubuh, gerak tubuh, kontak mata, jarak fisik, dan pesan-pesan nonverbal lainnya. Bagaimanapun komunikasi nonverbal sedemikian subtil dan spontan dalam diri penutur asli sehingga bahasa verbal, jika diperbandingkan, tampak sangat mekanis dan sistematis. Bahasa menjadi amat manusiawi berkat dimensi nonverbalnya, atau apa yang oleh Edward Hall (1959) disebut "bahasa diam". Ekspresi budaya begitu terikat dengan komunikasi nonverbal hingga rintangan bagi pembelajaran budaya lebih bersifat nonverbal ketimbang verbal. Bahasa verbal mensyaratkan penggunaan hanya satu dari lima modalitas indra: pendengaran. Tetapi masih ada tiga indra lain dalam perbendaharaan kita yang kita pakai berkomunikasi setiap hari, jika untuk sesaat kita mengesampingkan indra perasa ke dalam sebuah kategori komunikatif (walaupun pesan sebetulnya dikirimkan dan diterima melalui indra perasa). Kita telaah masing-masing modalitas itu.

Kinesik

Setiap budaya dan bahasa menggunakan bahasa tubuh, atau **kinesik**, dalam cara-cara unik tetapi bisa ditafsirkan dengan jelas. "Ada bicara dalam bisu mereka, bahasa dalam gerak tubuh mereka," tulis Shakespeare dalam *The Winter's Tale*. Semua kebudayaan di sepanjang sejarah manusia bertumpu pada kinesik untuk menyampaikan pesan-pesan penting. Buku-buku seperti *Multicultural Manners* karya Dresser (1996) bergabung dalam deretan panjang buku panduan (misalnya, Fast, 1970; Hall, 1996, 1959) yang menawarkan wawasan ringan tetapi provokatif tentang penggunaan kinesik dalam budaya Amerika Utara dan lain-lainnya. Saat ini, hampir setiap buku tentang komunikasi menjelaskan bagaimana Anda berkomunikasi—dan salah berkomunikasi—ketika Anda melipat tangan, menyilangkan kaki, berdiri, berjalan, menggerakkan mata dan mulut Anda, dan seterusnya.

Tetapi seumum apa pun komunikasi kinesik, ada variasi yang sangat besar secara lintas budaya dan lintas linguistik dalam penafsiran-penafsiran spesifik gerak tubuh. Semua manusia menggerakkan kepala, mengedipkan mata, menggerakkan lengan dan tangan mereka, tetapi signifikansi gerakan-gerakan tersebut bervariasi antara satu masyarakat dengan masyarakat lainnya. Perhatikan kategori-kategori berikut ini dan bagaimana Anda mengekspresikannya dalam budaya Amerika.

1. Persetujuan, "ya"
2. "Tidak!"
3. "Sini"
4. Tidak berminat, "Entahlah"
5. Isyarat rayuan, isyarat seksual
6. Penghinaan, gerak tubuh mesum

Ada isyarat-isyarat gerak tubuh yang disepakati untuk menyampaikan kategori-kategori semantik itu. Apakah isyarat-isyarat itu sama dalam bahasa dan budaya lain? Kadang-kadang tidak. Dan kadang-kadang sebuah gerak tubuh yang pantas dalam satu budaya dianggap cabul atau menghina dalam budaya lain. Menganggukkan kepala, misalnya, berarti "ya" bagi sebagian besar penutur bahasa Eropa. Tetapi bagi orang Ainu di Jepang, "ya" diungkapkan dengan menaruh tangan di depan dada dan melambaikannya. Orang-orang Negrito pigmi di pedalaman Malaya menunjukkan "ya" dengan memajukan kepala kuat-kuat, dan orang Punjab di India mendongakkan kepala kuat-kuat. Orang Sri Lanka menggerakkan dengan luwes dagu mereka melengkung ke bawah ke bahu kiri, sedangkan orang Bengali menggoyang-goyangkan kepala dengan cepat dari bahu ke bahu.

Kontak Mata

Apakah kontak mata pantas dilakukan antara dua partisipan dalam sebuah percakapan? Kapan diperbolehkan tidak mempertahankan **kontak mata**? Apa yang diisyaratkan oleh kontak mata atau tidak adanya kontak mata? Berbagai budaya sangat berbeda-beda dalam modalitas visual komunikasi nonverbal ini. Dalam budaya Amerika diperbolehkan, misalnya, bagi dua orang partisipan berstatus sederajat untuk mempertahankan kontak mata yang lama. Bahkan, orang Amerika akan menafsirkan tidak adanya kontak mata sebagai tidak adanya perhatian yang tidak sopan, sedangkan dalam budaya Jepang kontak mata bisa dianggap kasar. Interferensi antarbudaya dalam kategori nonverbal ini bisa mengakibatkan kesalahpahaman.

Bukan hanya kontak mata itu sendiri yang merupakan sebuah kategori penting, tetapi gerak mata dalam beberapa hal merupakan kunci komunikasi. Mata bisa mengisyaratkan minat, kebosanan, empati, permusuhan, ketertarikan, pemahaman, kesalahpahaman, dan pesan-pesan lain. Sebuah aspek penting dari percakapan yang leluasa dan tak-ambigu dalam bahasa kedua adalah pemerolehan konvensi-konvensi untuk menyampaikan pesan dengan isyarat mata.

Proksemik

Kedekatan fisik, atau **proksemik**, juga merupakan sebuah kategori komunikatif yang penting. Berbagai kebudayaan memiliki gaya yang berbeda mengenai jarak yang bisa diterima untuk percakapan. Edward Hall (1966) memperhitungkan jarak yang bisa diterima bagi wacana publik, sosial-konsultatif, personal, dan akrab. Dia mengatakan, misalnya, bahwa orang-orang Amerika merasa bahwa sebuah "gelembung" ruang

personal tertentu sudah dilanggar ketika seorang asing berdiri lebih dekat dari 20 hingga 24 inci kecuali ruangannya terbatas, seperti di metro atau lift. Namun, seorang anggota sebuah budaya Amerika Latin akan merasa bahwa jarak fisik semacam itu terlalu jauh. Yang menarik adalah tidak ada pihak yang secara spesifik mengerti apa yang salah ketika jarak tidak benar. Mereka hanya dihinggapi perasaan samar-samar ketidaknyamanan atau kecemasan.

Kadang-kadang benda—meja, gerai, furnitur lain—berfungsi menjaga jarak fisik tertentu. Benda-benda semacam itu cenderung membangun gaya umum dan hubungan partisipan. Maka, sebuah gerai antara dua orang menjaga sebuah suasana konsultatif. Begitu pula keberadaan sebuah meja atau layar monitor akan menentukan corak percakapan. Sekali lagi, bagaimana juga, budaya-budaya yang berbeda menafsirkan pesan-pesan berbeda dalam benda-benda itu. Dalam beberapa budaya, benda-benda bisa mendorong proses komunikasi, tetapi dalam kasus lain menghambat.

Artefak

Pesan-pesan nonverbal **artefak** seperti pakaian dan perhiasan juga merupakan aspek penting komunikasi. Pakaian sering mengisyaratkan kesan harga diri, kelas sosioekonomi, dan karakter umum seseorang. Perhiasan juga menyampaikan pesan-pesan tertentu. Dalam sebuah kelompok percakapan mulitikultural, artefak-artefak semacam itu, bersama isyarat-isyarat nonverbal lain, bisa menjadi sebuah faktor signifikan dalam menyingkirkan rintangan, mengidentifikasi karakteristik personalitas tertentu, dan menetapkan suasana umum.

Kinestetik

Menyentuh, kadang-kadang disebut sebagai **kinestetik**, adalah aspek lain bermuatan budaya komunikasi nonverbal. Bagaimana kita menyentuh orang lain dan di mana menyentuh mereka kadang-kadang merupakan aspek komunikasi nonverbal yang paling banyak disalahpahami. Dalam beberapa budaya sentuhan mengisyaratkan gaya sangat personal atau akrab, sementara dalam budaya-budaya yang lain bersentuhan dalam arti luas adalah hal lumrah. Mengetahui batas dan konvensi adalah penting bagi komunikasi yang jelas dan tak-ambigu.

Dimensi olfaktori

Hidung kita juga menerima pesan-pesan nonverbal indrawi. Modalitas **olfaktori** tentu saja penting bagi dunia satwa, tetapi bagi manusia pun budaya-budaya berbeda membangun dimensi-dimensi berbeda komunikasi olfaktori. Abad kedua puluh menciptakan, dalam kebanyakan masyarakat maju, kecenderungan pada parfum, losion, krim, dan bedak sebagai bisa diterima dan bahkan perlu; bau alami manusia, terutama keringat, dianggap tidak dikehendaki. Dalam beberapa masyarakat tertentu, tentu saja, bau keringat manusia sangat bisa diterima dan malah memikat. Para pembelajar bahasa kedua dan khususnya budaya kedua perlu mengerti adat istiadat yang bisa diterima budaya-budaya lain dalam modalitas olfaktori.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Pengamatan dan penelitian umum sama-sama menunjukkan bahwa komunikasi nonverbal adalah aspek sangat penting, kalau bukan krusial, komunikasi tatap muka. Edward Hall (1966), Julius Fast (1970), dan Norine Dresser (1996) mengakui komponen kritis komunikasi ini.

Implikasi Pengajaran: Sejauh mana Anda diajar secara khusus tentang bahasa nonverbal seperti gerak tubuh, kontak mata, dan proksemik? Banyak kursus bahasa yang gagal memperhatikan mode signifikan komunikasi ini, dengan asumsi keliru bahwa bentuk-bentuk verbal—bunyi, kata, frase, dan kalimat—sudah cukup bagi seorang pembelajar untuk berhasil dalam sebuah bahasa asing. Aspek-aspek nonverbal mana yang akan Anda ajarkan, dan bagaimana Anda mengajarkannya?

Kita tidak bisa meremehkan pentingnya komunikasi verbal dalam pembelajaran bahasa kedua dan dalam analisis percakapan (DeCapua & Wintergerst, 2004; Matsumoto, 2000; Kellerman, 1992). Kompetensi Komunikatif meliputi kompetensi nonverbal—pengetahuan tentang semua ragam semantik nonverbal budaya kedua, dan kemampuan untuk mengirim maupun menerima isyarat-isyarat verbal secara jelas.

CC DI KELAS: CLT DAN PENGAJARAN BERBASIS TUGAS

Ketika bidang pedagogi bahasa kedua berkembang dan matang selama beberapa dasawarsa terakhir, kita mengalami sejumlah reaksi dan kontrareaksi dalam metode dan pendekatan terhadap pengajaran bahasa. Kita bisa menengok kembali satu abad pengajaran bahasa asing dan mengamati kecenderungan-kecenderungan yang datang dan pergi. Bagaimana kita bisa melihat kembali 100 tahun dari sekarang dan mengarakterisasi era masa kini?

Pengajaran Bahasa Komunikatif

Jawabannya barangkali terletak pada upaya-upaya mutakhir kita untuk menggelar **pengajaran bahasa komunikatif** (CLT). "Dorongan menuju komunikasi" (Higgs & Clifford, 1982) tak kenal henti. Para peneliti merumuskan dan merumuskan ulang konsep kompetensi komunikatif (Savignon, 2005). Mereka mengeksplorasi tak terbilang fungsi bahasa yang harus bisa dikuasai pembelajar. Mereka memaparkan wacana lisan dan tulis dan konvensi-konvensi pragmatik. Mereka menelaah warna gaya dan komunikasi nonverbal. Dengan gudang pengetahuan ini kita dengan gagah berani mewujudkan tujuan pembelajaran tentang bagaimana cara terbaik mengajar komunikasi.

Pandangan sekilas pada jurnal-jurnal mutakhir dalam pembelajaran bahasa kedua mengungkap banyak sekali materi tentang CLT. Banyak sekali buku teks bagi guru dan pendidik guru yang menjabarkan watak pendekatan-pendekatan komunikatif dan menawarkan teknik-teknik bagi aneka usia dan tujuan. Pendek kata, di mana pun Anda membuka literatur saat ini, Anda akan bertemu dengan karakteristik komunikatif kelas-kelas bahasa.

CLT paling bagus dipahami sebagai **pendekatan**, bukan metode (Richards & Rodgers, 2001). Ia adalah sebuah pendirian teoretis terpadu tetapi punya basis luas tentang watak bahasa dan tentang pembelajaran dan pengajaran bahasa. Kendati demikian sulit mempersatukan seluruh macam definisi yang ditawarkan. Dari karya-karya berpengaruh terdahulu dalam CLT (Savignon, 1983; Bree & Candlin, 1980; Widdowson, 1978b) hingga karya lebih belakangan (Savignon, 2005; Ellis, 2005; Nunan, 2004; Brown, 2001), kita punya cukup definisi untuk membuat kita kebingungan. Demi keringkasan dan kelugasan, saya menawarkan empat karakteristik yang saling terkait berikut ini sebagai definisi CLT.

1. Sasaran kelas difokuskan pada semua komponen CC dan tidak terbatas pada kompetensi gramatikal atau linguistik.
2. Teknik-teknik bahasa dirancang untuk melibatkan para pembelajar dalam penggunaan pragmatik, otentik, dan fungsional bahasa untuk tujuan bermakna. Bentuk-bentuk bahasa yang tertata rapi bukan merupakan fokus sentral melainkan aspek-aspek bahasa yang memungkinkan pembelajar mewujudkan tujuan-tujuan itu.
3. Kefasihan dan akurasi dipandang sebagai prinsip-prinsip pelengkap yang mendasari teknik-teknik komunikatif. Ada kalanya kefasihan harus lebih dipentingkan daripada akurasi guna menjaga para pembelajar tetap terlibat secara bermakna dalam penggunaan bahasa.
4. Dalam kelas komunikatif, para murid pada akhirnya harus menggunakan bahasa, secara produktif dan berterima, dalam konteks spontan.

Keempat karakter di atas jauh menyimpang dari pendekatan-pendekatan sebelumnya. Penyimpangan-penyimpangan itu, dalam beberapa hal, adalah produk bertahap dari pertumbuhan banyak metode (Pembelajaran Bahasa Komunitas, Pendekatan Alami, dan sebagainya, sudah dibahas dalam bab-bab sebelumnya) yang menandai sebuah rentang panjang sejarah. Dalam beberapa hal lainnya, penyimpangan-penyimpangan itu bersifat radikal. Kurikulum yang disusun secara stuktural (secara gramatikal) adalah penopang utama pengajaran bahasa selama berabad-abad. CLT menyarankan bahwa struktur gramatikal lebih baik disisipkan ke dalam berbagai kategori fungsional. CLT tidak banyak memberi perhatian pada penyampaian dan pembahasan kaidah-kaidah gramatikal daripada yang lazim dipraktekkan. Banyak penggunaan bahasa-bahasa otentik disiratkan dalam CLT, ketika guru berusaha membangun kefasihan (Chambers, 1997). Akan tetapi perlu diingat bahwa kefasihan

tidak didorong dengan mengorbankan komunikasi langsung yang jelas dan tidak ambigu. Akhirnya, jauh lebih banyak spontanitas yang muncul dalam kelas komunikatif: para murid didorong untuk menghadapi situas-situasi spontan di bawah bimbingan, bukan kontrol, guru.

Karakteristik keempat CLT sering menyulitkan bagi seorang guru bukan penutur asli yang tidak cakap betul dalam bahasa kedua untuk mengajar secara efektif. Dialog, dril, latihan ulangan, dan membahas (dalam bahasa pertama) kaidah-kaidah tata bahasa jauh lebih sederhana bagi sebagian guru bukan penutur asli. Kelemahan ini, bagaimanapun, jangan menghalangi orang mencapai tujuan-tujuan komunikatif di kelas. Teknologi (video, televisi, kaset audio, inernet, perangkat lunak komputer) bisa membantu guru-guru semacam itu. Apalagi, dalam kira-kira satu dasawarsa silam, kita menyaksikan sebuah peningkatan mencolok tingkat kecakapan guru bahasa Inggris di seluruh dunia. Ketika lembaga-lembaga pendidikan dan politik di berbagai negara menjadi lebih peka terhadap pentingnya pengajaran bahasa asing untuk tujuan-tujuan komunikatif (bukan sekadar untuk tujuan memenuhi "persyaratan" atau "lulus tes"), barangkali kita akan lebih mampu, di seluruh dunia, mewujudkan tujuan-tujuan pengajaran bahasa komunikatif.

Instruksi Berbasis Tugas

Di antara berbagai manifetasi mutakhir CLT, **instruksi berbasis tugas** muncul sebagai titik fokus praktek pengajaran bahasa di seluruh dunia (Ellis, 2005; Nunan, 2004; Skehan, 2003; Bygate, Skehan, & Swain, 2001; Willis, 1996). Ketika profesi ini terus menekankan interaksi di kelas, pengajaran terpusat pada pembelajar, otentisitas, dan memandang pengalaman pembelajar sendiri sebagai kontributor penting bagi pembelajaran, instruksi berbasis tugas menarik perhatian para guru dan pembelajar pada **tugas-tugas** di kelas. Skehan (2003, h. 3) mendefinisikan tugas sekadar sebagai "sebuah aktivitas yang mengharuskan para pembelajar menggunakan bahasa, dengan penekanan pada makna, untuk mencapai suatu tujuan." Tetapi ini meninggalkan banyak ruang bagi interpretasi, sehingga lebih baik sebuah tugas dipahami dalam penjelasan Skehan (1998, h. 95): tugas adalah aktivitas yang mengutamakan makna, ada persoalan yang harus diselesaikan dan berhubungan dengan aktivitas sehari-hari, dengan tujuan yang bisa diukur hasilnya.

David Nunan (2004), di antara yang lain-lainnya (Skehan, 2003; Willis, 1996), dengan cermat membedakan antara **tugas sasaran** (penggunaan bahasa di luar ruang kelas) dan **tugas pedagogis** (yang terjadi di ruang kelas). Tugas adalah subhimpunan dari semua teknik dan aktivitas yang bisa dirancang untuk kelas, dan tugas-tugas itu sendiri bisa melibatkan beberapa teknik. Maka, untuk tugas pemecahan masalah yang berurusan dengan peta, misalnya, guru bisa mengawali dengan menjelaskan garis besar tugas itu, memberi tinjauan atas tata bahasa dan/atau kosakata yang berguna untuk tugas itu, kerja pasangan atau kelompok untuk menawarkan dan membahas solusi, dan prosedur pelaporan seisi kelas. Semua ini "komunikatif" dan merupakan bagian dari sifat CLT, tetapi tugas itu sendiri dirancang untuk membekali

para pembelajar dengan bahasa komunikatif yang diperlukan untuk memberi petunjuk bagi seseorang. Tugas khusus ini bisa dideskripsikan sebagai sebuah tugas pedagogis yang berhubungan dengan situasi dunia nyata, dirancang untuk memungkinkan para pembelajar menyelesaikan tugas sasaran memberikan arah.

Instruksi berbasis tugas adalah sebuah pendekatan yang mendorong para guru, dalam pelajaran dan rancangan kurikulum, untuk berfokus pada banyak faktor komunikatif yang dibahas dalam bab ini. Untuk merampungkan sebuah tugas, seorang pembelajar harus mempunyai kompetensi organisasional memadai, kompetensi ilokusioner untuk menyampaikan makna tersirat, kompetensi strategis untuk mengimbangi kesalahan-kesalahan tak terduga, dan kemudian semua perangkat wacana, pragmatika, bahkan kemampuan komunikatif nonverbal.

* * * * *

Dalam bab ini saja sudah kita lihat bahwa kompetensi komunikatif adalah jaring yang begitu rumit dari komponen-komponen psikologis, sosial budaya, fisik, dan linguistik sehingga mudah bagi kita untuk terperangkap hanya dalam satu bagian jaring. Tetapi hal-hal penting dalam wacana menjadi semakin jelas, dan metodologi pengajaran bahasa mempelihatkan kapasitas yang terus membaik bagi pengajaran komunikasi di kelas. Saya yakin kita sedang bergerak ke arah positif dan kreatif. Para guru dan peneliti bahasa, dengan berdialog satu sama lain, berada dalam satu biduk untuk menciptakan pemahaman yang kokoh dan terpadu tentang bagaimana pembelajar memperoleh kemampuan berkomunikasi secara jelas dan efektif dalam bahasa kedua.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) tugas individual; (G) tugas grup atau pasangan; (K) diskusi seluruh kelas.

1. (G) Bersama seorang kawan, lihat Bagan 8.1, yang menggambarkan kompetensi bahasa, dan dengan cepat berikan sebuah contoh tentang pengalaman pembelajaran bahasa asing sebelumnya atau saat ini untuk setiap item kecil dalam diagram. Sampaikan ini kepada seluruh kelas.
2. (G) Dalam kelompok, bicarakan kelas-kelas bahasa asing Anda sebelumnya atau saat ini sehubungan dengan sejauh mana CALP dan/atau BICS merupakan fokus utama kelas Anda. Tunjukkan aktivitas mana yang tampaknya mendukung CALP dan mana yang mendukung BICS.
3. (I) Tinjau kembali pembicaraan tentang kompetensi strategis. Jelaskan hubungan kompetensi strategis dengan kompetensi bahasa. Apa hubungan antara strategi "kompensatoris" dan strategi "eksekutif"? Terakhir, bagaimana strategi-strategi pembelajaran dan komunikasi yang dibicarakan dalam Bab 5 bisa sesuai dengan kompetensi strategis yang dibicarakan di sini?

4. (K) Hatch menyarankan (halaman 250) bahwa dalam pembelajaran bahasa kedua orang harus mempelajari bagaimana melakukan percakapan dan berinteraksi verbal terlebih dahulu, dan dari interaksi ini akan muncul struktur-struktur gramatikal. Apakah ini berarti bahwa kelas bahasa bagi orang dewasa harus mengajarkan kaidah percakapan dan pembukaannya sebelum mengajarkan struktur gramatikal atau fonologis? Jika tidak, bagaimana Anda melihat saran Hatch berperan dalam sebuah kursus bahasa asing?
5. (G) Untuk menggambarkan kaidah dan konvensi percakapan, cobalah ini: Dalam kelompok 5 sampai 6 orang, tunjuk dua orang untuk menjadi pengamat saja. Lalu sisanya terlibat dalam sebuah diskusi tentang topik kontroversial: aborsi, hak-hak perempuan, anti kekerasan, ras, isu politik mutakhir, atau apa saja. Para pengamat harus mencatat di selembar kertas secara spesifik komponen-komponen linguistik (verbal) dan nonverbal yang harus diwujudkan para anggota kelompok dalam (a) mencari perhatian, (b) interupsi, (c) membelok, (d) klarifikasi, (e) mengubah topik. Pengamat juga bisa mencatat konvensi-konvensi kerja sama, menjaga perasaan, dan sopan santun yang dipakai. Para pengamat lalu menyampaikan temuan mereka ke seluruh kelas.
6. (I) Dalam kelompok kecil, sampaikan dengan cepat beberapa kemungkinan kontribusi linguistik korpus bagi metodologi atau materi pengajaran bahasa. Sampaikan ide kelompok Anda ke seluruh kelas.
7. (K) Bandingkan bahasa Inggris dengan bahasa-bahasa yang dikuasai anggota kelas, sehubungan dengan isu gender. Adakah perbedaan-perbedaan dalam cara orang berbicara kepada perempuan dan laki-laki? Dalam cara perempuan dan laki-laki berbicara? Dalam bentuk-bentuk gramatikal (atau morfologis) yang dibedakan menurut gender? Apakah bahasa-bahasa lain mencerminkan seksisme, seperti bahasa Inggris?
8. (K) Kelas diminta memberikan contoh-contoh spesifik tentang komponen-komponen verbal dan nonverbal dalam lima gaya Joos. Apa saja manifestasi linguistik permukaan yang menunjukkan perbedaan-perbedaan dalam gaya? Manifestasi nonverbal? Bagaimana gaya berbeda-beda secara lintas budaya? Berapa banyak gaya yang sesuai untuk mengajar dalam sebuah kelas bahasa asing?
9. (G) Aturlah kelompok-kelompok empat atau lima orang sedemikian rupa hingga tiap kelompok mempunyai anggota yang familier dengan sebuah ragam bahasa/budaya. (Alternatif: susun kelompok-kelompok homogen yang kemudian menyampaikan perbedaan ragam bahasa/budaya masing-masing.) Menggunakan kategori dalam bab ini, bandingkan ekspresi-ekspresi nonverbal dalam budaya berbahasa Inggris dengan bahasa/budaya lain. Bagaimana perbedaan-perbedaan semacam itu bisa diajarkan dalam sebuah kelas bahasa asing?
10. (C) Gambarkan berdasarkan kelas bahasa Anda sendiri bagaimana prinsip CLT dan instruksi berbasis tugas (halaman 264-266) diterapkan—atau keliru diterapkan.

SARAN BACAAN

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Karya berpengaruh tentang kompetensi komunikatif oleh Michael Canal dan Merrill Swain ini diterbitkan sekitar tiga dasawarsa silam, tetapi tetap merupakan bacaan penting bagi mahasiswa yang serius mempelajari SLA. Inilah, sudah sepantasnya, artikel pertama dalam edisi peluncuran Applied Linguistics.

Kasper, G. & Roever, C, (2005). Pragmatics in second language learning. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 317-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wetson-Gegeo, K., & Nielsen, S, (2003). Language socialization in SLA. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (155-177). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Zuengler, J., & Cole, K-M. (2005). Language socialization and second language learning. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 301-316). Nahwah, NJ: Lawerence Erlbaum Associates.

Ketiga artikel rangkuman ini, dari dua buku pegangan yang belum lama ini diterbitkan, menawarkan sebuah tinjauan komprehensif terhadap isu-isu sosiolingistik, sosiopragmatika, dan sosial budaya dalam pemerolehan bahasa kedua. Bersama-sama, bab-bab ini menawarkan lebih banyak referensi bibliografis dari yang Anda harapkan!

Conrad, S, (2005). Corpus linguitsics and L2 teaching. Dalam E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 393-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Asscociates.

Susan Conrad memberikan pemutakhiran berimbang tentang kondisi terbaru linguistik korpus. Artikel ini sangat penting bagi mereka yang mencari aplikasi dan implikasi pedagogis linguistik korpus. Serangkaian referensi sangat bagus disertakan.

Connor, U. (2002),. New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly, 36*, 493-510.

Panetta, C. (2001). *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kedua sumber ini menawarkan sebuah pemutakhiran tentang retorika kontrastif, sebuah topik yang dianggap "beristirahat" sekitar 30 tahun lalu, tetapi kini mengalami kebangkitan minat kembali dari sudut pandang baru.

Savignon, S. (2005). Comunicative language teaching: Strategies and goals. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 635-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.

Dalam artikel pertama dari kedua artikel itu, Sandra Savignon, pendukung orisinal CLT memberikan sebuah sinopsis mutakhir tentang penelitian dan praktek dalam CLT di seluruh dunia. Dalam artikel yang kedua, Peter Skehan, salah seorang peneliti terkemuka dunia dalam pengajaran berbasis tugas, menyediakan sebuah ringkasan pengajatan berbasis tugas. Keduanya menawarkan bibliografi ekstensif.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 6

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 Bab 1 untuk panduan umum menulis jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang sedang diikuti.

- Dalam bahasa asing Anda, apakah Anda menganggap Anda "kompeten secara komunikatif"? Pertahankan anggapan Anda dengan menggunakan beberapa kategori dalam bagian pertama bab ini.
- Buatlah dua daftar: akitivitas-aktivitas yang (pernah) digunakan guru Anda untuk memajukan (a) CALP dan (b) BICS. Apakah Anda setuju dengan proporsi yang satu atas yang lain, mengingat tujuan kelas Anda?
- Apakah Anda puas dengan kemajuan Anda dalam memperoleh beberapa komponen wacana, kaidah percakapan, dan konvensi-konvensi pragmatika bahasa asing Anda? Deskripsikan apa yahg menurut Anda bisa Anda "lakukan", dalam bahasa Anda, di wilayah-wilayah ini.
- Jika Anda cukup familier dengan konvensi tulisan dalam bahasa asing Anda, deskripsikan beberapa perbedaan yang Anda mengerti antara bahasa asli dan bahasa asing Anda. Sejauh mana perbedaan-perbedaan itu mencerminkan berbagai sudut pandang budaya?
- Apakah bahasa asing Anda bermuatan gender? Deskripsikan.
- Deskripsikan manifestasi-manifestasi verbal dan nonverbal gaya-gaya yang berbeda (dari akrab hingga oratoris) dalam bahasa asing Anda.
- Apakah guru Anda terlibat dalam CLT? Evaluasilah metodologi di kelas Anda berdasarkan empat prinsip CLT. Apakah guru itu menggunakan apa yang bisa dideskripsikan sebagai pengajaran berbasis tugas. Jika ya, deskripsikan sebuah akivitas yang menurut Anda, setidak-tidaknya hingga batas tertentu, berbasis tugas.

Bagian IV

Faktor Linguistik

BAB 9

PENGARUH LINTAS LINGUISTIK DAN BAHASA PEMBELAJAR

HINGGA saat ini dalam pembahasan prinsip-prinsip pemerolehan bahasa kedua, fokus kita adalah prinsip psikologis (pembelajaran, kognisi, strategi, emosi) dan sosial (budaya, sosiolinguistik, pragmatika) pemerolehan bahasa kedua. Variabel-variabel langsung saja psikososial membentuk fondasi bagi pembangunan sebuah pemahaman komprehensif tentang pemerolehan sistem linguistik. Dalam bab ini kita akan berbelok untuk mulai menelaah komponen paling menonjol pemerolehan bahasa kedua: bahasa itu sendiri. Pembahasan ini akan terlebih dahulu membicarakan, dalam pergerakan sejarah, sebuah era yang sibuk menelaah kontras antara bahasa asli dan bahasa sasaran dan pengaruh bahasa pertama pada bahasa kedua. Lalu akan kita lihat bagaimana era analisis kontrastif memberi jalan bagi era analisis kesalahan, dengan konsep pemandu antarbahasa, atau apa yang disebut juga bahasa pembelajar. Lalu kita akan membicarakan persoalan-persoalan mengenai pengaruh masukan, interaksi, umpan balik, kemafhuman, dan perlakuan terhadap kesalahan. Akhirnya, kita akan meninjau sekilas penelitian tentang efek instruksi kelas, terutama perdebatan tentang fokus pada bentuk, yang semuanya mempunyai beberapa implikasi praktis yang jelas bagi guru bahasa.

HIPOTESIS ANALISIS KONTRASTIF

Pada pertengahan abad kedua puluh, salah satu upaya paling populer bagi para linguis terapan adalah studi dua bahasa yang dikontraskan. Pada akhirnya tumpukan data komparatif dan kontrastif tentang banyak sekali pasangan bahasa menghasilkan apa yang lazim disebut **Hipotesis Analisis Kontrastif** atau *Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH). Mengakar kokoh dalam pendekatan-pendekatan behavioristik dan strukturalis masa itu, CAH menyatakan bahwa hambatan utama pemerolehan bahasa kedua adalah interferensi sistem bahasa pertama dan sistem bahasa kedua. Dalam kaitan ini, sebuah analisis struktural ilmiah terhadap dua bahasa yang dibicarakan akan menghasilkan sebuah daftar kontras linguistik di antara keduanya yang pada gilirannya akan memungkinkan para linguis dan guru bahasa memperkirakan kesulitan-kesulitan yang akan dihadapi seorang pembelajar.

Pada saat itu dianggap bahwa perangkat-perangkat linguistik struktural, seperti tata bahasa pengisi slot Frier (1952), akan memungkinkan seorang linguis memaparkan secara akurat dua bahasa yang diamati, dan mencocokkan kedua paparan itu untuk menentukan kontras, atau perbedaan-perbedaan, yang valid di antara keduanya. Behaviorisme menyumbangkan gagasan bahwa perilaku manusia adalah gabungan dari bagian-bagian terkecil dan komponennya, dan karena itu pembelajaran bahasa bisa dideskripsikan sebagai pemerolehan dari semua unit terpisah itu. Lebih jauh, teori-teori pembelajaran manusia menyoroti unsur-unsur *interferensi* pembelajaran, menyimpulkan bahwa apabila tidak ada interferensi yang bisa diprediksikan, tidak akan ada kesulitan yang akan dialami karena orang bisa *mentransfer* secara positif semua item lain dalam sebuah bahasa. Kesimpulan logis dari berbagai asumsi psikologis dan linguisitik ini adalah bahwa pembelajaran bahasa kedua pada dasarnya melibatkan upaya mengatasi perbedaan-perbedaan antara kedua sistem linguistik itu—bahasa asli dan bahasa sasaran.

Secara intuitif CAH mempunyai daya tarik dalam apa yang lazim kita amati dalam diri para pembelajar bahasa kedua adanya banyak sekali kesalahan yang bisa dihubungkan dengan transfer negatif bahasa asal ke bahasa sasaran. Sangat lazim, misalnya, mendeteksi akses asing tertentu dan bisa menyimpulkan, dari pembicaraan pembelajar saja, dari mana dia berasal. Para penutur asli bahasa Inggris bisa dengan mudah mengidentifikasi aksen para pembelajar bahasa Inggris dari Jerman, Prancis, Spanyol, dan Jepang, misalnya. Aksen-aksen semacam itu bahkan tampak dalam kata-kata tertulis. Perhatikan karya Mark Twain *The Innocents Abroad* (1986, h.111) di mana pemandu berbahasa Prancis memperkenalkan diri: "*If ze zhentlemans will to me make ze grande honneur to me rattain in hees seweece, I shall show to him everysing zat is magnifique to look upon in ze beautiful Paree. I speaky ze Angleesh parfaitmaw.*" Atau tokoh William E. Callahan, Juan Castaniegos, seorang pemuda Meksiko, yang mengatakan: "*Help me to leave from thees place, But, Señor Capitán, me, I'ave do notheeng. Notheeng, Señor Capitán.*" Petikan ini juga menangkap transfer kosakata dan kaidah gramatikal dari bahasa asal.

Beberapa klaim yang agak kuat dikemukakan mengenai CAH oleh para ahli pengajaran bahasa dan linguis. Salah satu yang paling kuat dikemukakan oleh Robert Lado (1957, h. vii) dalam prakata untuk *Linguistics Across Cultures*: "Rencana buku ini bersandar pada asumsi bahwa kita bisa memprediksi dan mendeskripsikan pola-pola yang akan menimbulkan kesalahan dalam pembelajaran, dan pola-pola yang tidak akan menimbulkan kesulitan, dengan membandingkan secara sistematis bahasa dan budaya yang harus dipelajari dengan bahasa dan budaya asal murid." Maka, dalam bab pertama buku itu, Lado melanjutkan, "dalam perbandingan antara bahasa asli dan bahasa asing terdapat kunci bagi kemudahan atau kesulitan dalam pembelajaran bahasa asing ... Unsur-unsur yang mirip dengan bahasa asal [pembelajar] akan mudah baginya dan unsur-unsur yang berbeda akan sulit" (h. 1-2). Klaim yang tak kalah kuatnya dikemukakan oleh Banathy, Trager, dan Waddle (1966, h. 37): "Perubahan yang harus terjadi dalam perilaku bahasa seorang pembelajar bahasa

asing bisa disetarakan dengan perbedaan-perbedaan antara struktur bahasa dan budaya asal murid dan struktur bahasa dan budaya sasaran."

Klaim tersebut didukung oleh apa yang disebut oleh sebagian peneliti sebagai metode empiris prediksi. Sebuah model terkenal ditawarkan oleh Stockwell, Bowen, dan Martin (1965); mereka mendalilkan apa yang mereka sebut **hierarki kesulitan**, yang membuat seorang guru atau linguis bisa meramalkan kesulitan relatif suatu aspek bahasa sasaran. Untuk sistem fonologis yang dikontraskan, Stockwell dan rekannya mengusulkan delapan kemungkinan tingkat kesulitan. Tingkatan-tingkatan itu didasarkan pada gagasan-gagasan tentang transfer (positif, negatif, dan nol), dan tentang pilihan-pilihan opsional dan wajib terhadap fonem-fonem tertentu dalam kedua bahasa yang dikontraskan. Melalui analisis yang cermat dan sistematis terhadap tingkat-tingkat kesulitan kedua bahasa itu, para linguis terapan mampu mendapatkan sebuah inventaris cukup akurat mengenai kesulitan-kesulitan fonologis yang akan dihadapi oleh seorang pembelajar bahasa kedua.

Stockwell dan rekan-rekannya juga membangun sebagai hierarki kesulitan bagi struktur gramatikal kedua bahasa yang dikontraskan. Hierarki gramatikal mereka meliputi 16 tingkat kesulitan, didasarkan pada gagasan serupa yang digunakan untuk membangun kriteria fonologis, dengan tambahan "korespondensi struktural" dan "korespondensi fungsional/semantik". Clifford Prator (1967) menangkap esensi hierarki gramatikal ini dalam enam kategori kesulitan. Hierarki Prator bisa diterapkan pada komponen-komponen gramatikal maupun fonologis bahasa. Enam kategori ini, dalam urutan kesulitan meningkat, disajikan di bawah. Sebagian besar contoh diambil dari bahasa Inggris dan Spanyol (seorang penutur asli bahasa Inggris yang mempelajari bahasa Spanyol sebagai bahasa kedua); beberapa contoh menggambarkan pasangan lain bahasa-bahasa yang dikontraskan.

Tingkat 0—Transfer. Tidak ada perbedaan atau kontras antara kedua bahasa. Pembelajar bisa begitu saja mentransfer (secara positif) sebuah bunyi, struktur, atau item leksikal dari bahasa asal ke bahasa sasaran. Misalnya: vokal kardinal, tata kata, kata-kata tertentu bahasa Inggris dan Spanyol (*mortal, inteligente,* dan *americanos*).

Tingkat 1—Perpaduan. Dua item dalam bahasa asal berpadu menjadi satu item dalam bahasa sasaran. Ini mengharuskan pembelajar mengabaikan sebuah pembeda yang sudah mereka akrabi. Misalnya: kata ganti pemilik orang ketiga bahasa Inggris menghendaki pembeda gender (*his/her*), dalam bahasa Spanyol tidak (*su*); seorang penutur bahasa Inggris yang belajar bahasa Prancis harus mengabaikan perbedaan antara *teach* dan *learn* dan hanya menggunakan satu kata *apprendre* dalam bahasa Prancis.

Tingkat 2—Subdiferensiasi. Sebuah item dalam bahasa asal tidak ada dalam bahasa sasaran. Pembelajar harus menghindari item itu. Misalnya: orang berbahasa Inggris

yang belajar bahasa Spanyol harus "melupakan" item-item bahasa Inggris seperti *do* sebagai pembawa sebuah bentuk waktu, bentuk-bentuk posesif kata-kata *wh-* (*whose*), atau penggunaan *some* dengan kata benda yang tak bisa dihitung.

Tingkat 3—Reinterpretasi. Sebuah item yang ada dalam bahasa asli diberi bentuk atau distribusi baru. Misalnya: seorang penutur bahasa Inggris yang belajar bahasa Prancis harus mempelajari distribusi baru vokal sengau.

Tingkat 4—Overdiferensiasi. Sebuah item yang sepenuhnya baru, kalaupun mirip hanya sedikit dengan item bahasa asal, harus dipelajari. Misalnya: seorang penutur bahasa Inggris yang belajar bahasa Spanyol harus belajar untuk menyertakan kata sandang penentu dalam nomina umum (Man is mortal/*El hombre es mortal*), atau, umumnya, mempelajari gender gramatikal bahasa Spanyol yang inheren dalam nomina.

Tingkat 5—Pembelahan. Satu item dalam bahasa asal menjadi dua atau lebih dalam bahasa sasaran, mengharuskan pembelajar membuat sebuah pembeda baru. Misalnya: Seorang penutur bahasa Inggris yang belajar bahasa Spanyol harus mempelajari pembeda antara *ser* dan *estar* (to be), atau pembeda antara moda indikatif dan pengandaian bahasa Spanyol.

Reinterpretasi Prator, dan hierarki kesulitan orisinal Stockwell dan rekan-rekan, didasarkan pada prinsip pembelajaran manusia sebagaimana dipahami pada saat itu. Tingkat pertama, atau "nol", kesulitan merepresentasikan korespondensi dan transfer satu-satu komplet, sedangkan tingkat kesulitan kelima adalah puncak interferensi. Prator maupun Stockwell menyatakan bahwa hierarki mereka bisa diterapkan pada hampir semua dua bahasa dan memungkinkan untuk meramalkan kesulitan pembelajar bahasa kedua dengan tingkat kepastian dan objektivitas meyakinkan.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Mengingat moda lingusitik dan psikologis yang mencirikan pertengahan abad kedua puluh, tidak mengejutkan menjumpai sebuah paradigma yang berfokus pada deskripsi dan prediksi ilmiah. Hierarki kesulitan Stockwell, Bowen, Martin (1965) menjanjikan itu: sebuah cara untuk memprediksi kesulitan linguistik yang akan dihadapi pembelajar dalam sebuah kelas bahasa asing.

Implikasi Pengajaran: Saat ini, pengaruh bahasa pertama dianggap sebagai faktor penting—tetapi tidak mesti satu-satunya—dalam menjelaskan pemerolehan pembelajar bahasa kedua. Dalam sebuah kelas komunikatif, guru akan memperhatikan pengaruh-pengaruh potensial bahasa pertama, tetapi menanamkan perhatian semacam itu dalam komunikasi bermakna. Sejauh mana pengalaman kelas bahasa asing Anda berfokus pada interferensi bahasa pertama? Seberapa penting fokus itu?

DARI CAH KE CLI

Prediksi kesulitan dengan prosedur kontrastif segera terlihat mempunyai kelemahan mencolok. Untuk satu hal, prosesnya terlalu disederhanakan. Pembeda-pembeda fonetik, fonologis, dan gramatikal yang tidak terlihat tidak diterangkan dengan cermat. Kedua, sangat sulit, dengan enam kategori itu sekalipun, untuk menentukan dengan tepat kategori mana yang pas untuk sebuah kontras tertentu. Misalnya, ketika seorang penutur bahasa Jepang mempelajari /r/ Inggris, ini termasuk Tingkat kesulitan 0, 1, atau 3? Kasus ini bisa dimasukkan ke dalam ketiga-tiganya. Isu ketiga dan yang paling problematis terpusat pada pertanyaan lebih besar tentang *prediksi* kesulitan bisa benar-benar diverifikasi atau tidak.

Upaya memprediksi kesulitan dengan analisis kontrastif adalah apa yang oleh Ronald Wardhaugh (1970) disebut **versi kuat** CAH, sebuah versi yang dia yakini sungguh tidak realistis dan mustahil diterapkan. Wardhaugh mengatakan (h. 125) bahwa "sedikitnya, versi ini mensyaratkan para linguis memiliki satu set karakter umum linguistik yang dirumuskan dalam sebuah teori linguistik menyeluruh yang menggarap secara memadai sintaksis, semantik, dan fonologi". Dia lantas menunjukkan sulitnya (h. 126) sebuah prosedur yang memadai, yang dibangun di atas teori yang kokoh, untuk benar-benar mengontraskan bentuk-bentuk bahasa. "Apakah para linguis punya sebuah sistem kontrastif menyeluruh di mana mereka bisa menautkan dua bahasa dengan merger, pembelahan, nol, overdiferensiasi, subdiferensiasi, reinterpretasi?" Dan karena itu, meski banyak linguis mengklaim menggunakan perangkat ilmiah, empiris, dan bisa dibenarkan secara teoretis dalam analisis kontrastif, sebetulnya mereka lebih bekerja dengan mentalitas subjektif.

Kendati demikian, Wardhaugh mengatakan bahwa analisis kontrastif memiliki daya tarik intuitif, dan bahwa para guru serta linguis berhasil menggunakan "pengetahuan linguistik terbaik yang ada ... untuk menjelaskan kesulitan-kesulitan yang teramati dalam pembelajaran bahasa kedua" (h. 126). Dia mengistilahkan analisis kontrastif berdasarkan pengamatan semacam itu sebagai **versi lemah** CAH. Versi lemah ini tidak menyertakan prediksi apriori tingkat-tingkat kesulitan tertentu. Ia mengakui arti penting interferensi lintas bahasa, fakta bahwa interferensi macam itu ada dan bisa menjelaskan berbagai kesulitan, tetapi ia juga mengakui bahwa kesulitan-kesulitan linguistik akan lebih menguntungkan untuk dijelaskan secara aposteriori—sesudah fakta. Para pembelajar mempelajari bahasa dan kesalahan muncul, para guru bisa menggunakan pengetahuan mereka tentang bahasa sasaran dan bahasa asal untuk memahami sumber-sumber kesalahan.

Apa yang disebut versi lemah CAH itu hari ini masih termasuk dalam label **pengaruh lintas linguistik** atau *cross-lingustic influence* (CLI) (Odlin, 2003; Kellerman, 1995; Kellerman & Sharwood-Smith, 1986), menganjurkan agar kita semua mengakui peran penting yang dimainkan pengalaman terdahulu dalam setiap aksi pembelajaran, dan bahwa pengaruh bahasa asal sebagai pengalaman terdahulu tidak boleh diabaikan. Perbedaan antara penekanan saat ini pada pengaruh, bukan prediksi, adalah perbedaan yang penting. Selain fonologi, yang masih merupakan kategori linguistik paling terpercaya untuk memprediksi performa pembelajar, seperti diilustrasikan pada permulaan bab ini, aspek-aspek lain bahasa menyodorkan lebih banyak tebak-tebakan. Interferensi sintaksis, leksikal, dan semantik memperlihatkan jauh lebih banyak variasi di kalangan pembelajar ketimbang interferensi pengucapan berbasis psikomotor. Bahkan kategori-kategori gramatikal yang dianggap sederhana seperti tata kata, bentuk waktu, atau aspek ternyata mengandung banyak sekali variasi. Misalnya, orang bisa menduga bahwa seorang penutur bahasa Prancis yang mulai belajar bahasa Inggris akan mengatakan, "*I am in New York since January*"; tetapi, memprediksi ujaran semacam itu dari setiap orang Prancis yang belajar bahasa Inggris adalah dugaan yang terlalu jauh.

Kritik awal paling meyakinkan terhadap versi kuat CAH diberikan oleh Whitman dan Jackson (1972), yang melakukan tes empiris terhadap efektivitas analisis kontrastif sebagai alat memprediksi wilayah-wilayah kesulitan orang Jepang yang belajar bahasa Inggris. Prediksi dalam empat kategori analisis kontratif yang masing-masing terpisah (termasuk buatan Stockwell dkk., 1965) diterapkan dalam sebuah tes 40 item tata bahasa Inggris untuk menentukan, di awal, kesulitan relatif bagi penutur bahasa Jepang. Tes itu diberikan kepada 2.500 pembelajar Jepang yang belajar bahasa Inggris dan tidak mengetahui prediksi kesulitan relatif tiap item. Hasil tes dibandingkan dengan prediksi. Hasilnya: Whitman dan Jackson tidak menemukan ketepatan prediksi-prediksi analisis kontrastif yang digarap sedemikian cermat oleh para linguis! Mereka menyimpulkan bahwa "analisis kontrastif, sebagaimana direpresentasikan oleh empat analisis yang diuji dalam proyek ini, tidaklah memadai, baik secara teoretis maupun praktis, untuk meramalkan problem-problem interferensi seorang pembelajar bahasa" (h. 40).

Pukulan lain terhadap versi kuat CAH dilayangkan oleh Oller dan Ziahosseiny (1970), yang mengusulkan apa yang bisa disebut sebagai sebuah versi "perbedaan-perbedaan subtil" CAH berdasarkan studi menarik terhadap kesalahan pengejaan. Mereka mendapati bahwa bagi orang yang mempelajari bahasa Inggris sebagai bahasa kedua, ejaan Inggris terbukti lebih sulit bagi beberapa orang yang bahasa asalnya menggunakan abjad Romanika (misalnya, Prancis, Spanyol) ketimbang bagi orang yang bahasa asalnya menggunakan abjad non-Romanika (Arab, Jepang). Bentuk kuat CAH akan memprediksikan bahwa mempelajari sistem tulisan yang sama sekali baru (Tingkat 4 dalam hierarki kesulitan) akan lebih sulit daripada menginterpretasi ulang (Tingkat 3) kaidah ejaan. Oller dan Ziahosseiny mendapati justru sebaliknya yang benar, dan menyimpulkan bahwa "pola-pola yang hanya sedikit berbeda bentuk atau maknanya dalam satu sistem atau lebih, akan menimbulkan kebingungan" (h. 156).

Pembelajaran bunyi, rangkaian, dan makna, menurut studi Oller dan Ziahosseiny, berpotensi sangat sulit di mana pembeda subtil diperlukan baik antara bahasa sasaran dan bahasa asli maupun di dalam bahasa sasaran itu sendiri. Dalam kasus penelitian mereka terhadap ejaan bahasa Inggris, terdapat lebih banyak perbedaan antara tulisan non-Romanika dan Romanika, tetapi para pembelajar dari sebuah sistem tulisan non-Romanika harus membuat lebih sedikit pembeda subtil ketimbang mereka yang datang dari sistem tulisan Romanika. Contoh-contoh tentang pembeda subtil pada tingkatan leksikal bisa dilihat dalam pertalian (*cognate*) semu seperti kata Prancis *parent*, yang dalam bentuk tunggal berarti "kerabat" atau "keluarga", sedangkan hanya bentuk jamak (*parents*) yang berarti orang tua. Perhatikan verba Spanyol *embarazar* yang artinya "membuat hamil", dan karena itu menjadi sumber "*embarrassment* (malu)" yang sesungguhnya bagi para pemula yang mencoba berbicara dalam bahasa Spanyol. Pada tahun-tahun belakangan, penelitian tentang CLI mengungkap sejumlah contoh perbedaan amat kecil yang menimbulkan kesulitan besar (Sjöholm, 1995).

Kesimpulan bahwa perbedaan besar tidak mesti menimbulkan kesulitan besar menggarisbawahi signifikansi kesalahan **intralingual** (dalam satu bahasa) (lihat sub berikut dalam bab ini), yang merupakan faktor dalam pembelajaran bahasa kedua sama seperti kesalahan **interlingual** (di antara dua bahasa atau lebih). Bentuk-bentuk dalam satu bahasa sering dianggap hanya sedikit berbeda dibandingkan dengan perbedaan-perbedaan besar antara bahasa asal dan bahasa sasaran, tetapi faktor-faktor intralingual bisa menimbulkan beberapa kesulitan terbesar.

Saat ini kita menyadari bahwa guru harus berhati-hati melabeli para pembelajar sebelum memberi mereka kesempatan untuk unjuk kebolehan. Pada saat yang sama, kita juga harus memahami bahwa CLI adalah sebuah faktor linguistik penting yang berperan dalam pemerolehan sebuah bahasa kedua (Odlin, 2003; Jaszczolt, 1999). CLI melibatkan lebih dari sekadar pengaruh bahasa pertama seseorang pada bahasa kedua; bahasa kedua juga mempengaruhi yang pertama (Pavlenko & Jarvis, 2002). Lebih dari itu, bahasa-bahasa selanjutnya pada orang-orang multilingual saling mempengaruhi dalam berbagai cara. Penelitian khusus tentang CLI dalam bentuk leksikologi, sintaksis, semantik, dan pragmatika kontrastif berlanjut untuk memberi

wawasan-wawasan bagi SLA yang tidak boleh direduksi (Odlin, 2003; Sharwood-Smith, 1996; Sheen 1996). Sheen (1996) mendapati, misalnya, bahwa dalam sebuah kursus ESL bagi para penutur bahasa Arab, perhatian eksplisit pada kontras-kontras sintaksis sasaran antara bahasa Arab dan bahasa Inggris mengurangi rata-rata kesalahan. Ternyata, bentuk kuat CAH terlalu kuat, tetapi bentuk lemahnya barangkali juga terlalu lemah. Penelitian CLI menawarkan pendirian yang lebih moderat.

KEMENCOLOKAN DAN TATA BAHASA UNIVERSAL

Fred Eckman (2004, 1981, 1977) mendeskripsikan sebuah metode berguna untuk menentukan arah kesulitan. **Hipotesis Diferensial Kemencolokan** (atau dikenal sebagai teori kemencolokan) buah karyanya menjelaskan tingkat relatif kesulitan dengan prinsip tata bahasa universal. Celce-Murcia dan Hawkins (1985, h. 66) meringkas teori kemencolokan:

> Ia membedakan unsur dari suatu pasangan bentuk atau struktur terkait dengan mengasumsikan bahwa anggota yang mencolok dalam suatu pasangan mengandung sekurang-kurangnya satu ciri lebih banyak daripada yang tidak mencolok. Selain itu, anggota tidak mencolok (atau netral) adalah yang mempunyai jangkauan distribusi lebih luas daripada anggota mencolok. Misalnya, dalam kasus artikel tak tentu bahasa Inggris (*a* dan *an*), *an* adalah bentuk yang lebih kompleks atau mencolok (mempunyai satu bunyi tambahan) dan *a* adalah bentuk tidak mencolok dengan distribusi lebih luas.

Eckman (1981) menunjukkan bahwa item-item mencolok dalam sebuah bahasa akan lebih sulit diperoleh daripada yang tidak mencolok, dan bahwa derajat kemencolokan akan sebanding dengan derajat kesulitan. Rutherford (1982) menggunakan teori kemencolokan untuk menjelaskan mengapa tampaknya ada aturan tertentu pemerolehan morfem dalam bahasa Inggris: struktur mencolok diperoleh belakangan dibanding struktur tak mencolok. Major dan Faudree (1996) mendapati bahwa performa fonologis penutur asli bahasa Korea yang belajar bahasa Inggris mencerminkan prinsip-prinsip universal kemencolokan.

Dalam beberapa tahun terakhir, perhatian sebagian peneliti meluas melampaui sekadar hipotesis kemencolokan menuju kerangka linguistik yang lebih universal (Major & Faudree, 1996; Eckman, 1991; Carroll & Meisel, 1990; Comrie, 1990; Gass, 1989). Sebagian dari argumen-argumen itu berfokus pada bisa diterapkannya gagasan-gagasan tata bahasa universal (UG) pada pemerolehan bahasa kedua (White, 2003, 1990, 1989; Schachter, 1998, sekadar menyebut beberapa). Sebagaimana kita ketahui dalam Bab 2, banyak "kaidah" yang diperoleh oleh anak-anak yang belajar bahasa pertama dianggap universal. Diperluas lagi, kaidah-kaidah yang dimiliki semua bahasa memuat UG ini. Kaidah-kaidah semacam itu merupakan seperangkat batasan atau parameter (Flynn, 1987) bahasa. Bahasa-bahasa yang berbeda menetapkan

parameter secara berbeda pula, sehingga menciptakan tata bahasa khas bahasa itu. Harapannya, dengan mengungkap prinsip-prinsip linguistik bawaan yang mengatur segala kemungkinan dalam bahasa-bahasa manusia, kita bisa lebih baik dalam memahami dan mendeskripsikan kontras-kontras antara bahasa asal dan bahasa sasaran serta kesulitan-kesulitan yang dihadapi para pembelajar dewasa bahasa kedua. Penelitian tentang UG sudah mulai mengidentifikasi perlengkapan dan prinsip universal semacam itu, dan dengan demikian menyajikan sebuah jalan yang menjanjikan.

Alternatif yang masuk akal bagi teori kemencolokan muncul dan dikenal sebagai **Model Kompetisi** pemerolehan bahasa kedua (Gass & Selinker, 2001), yang mula-mula diusulkan oleh Bates dan MacWhinney (1982). Model Kompetisi menyatakan bahwa ketika opsi formal (misalnya, fonologis, sintaksis) untuk menafsirkan makna dengan mengandalkan bahasa pertama sudah habis, dengan sendirinya para pembelajar bahasa kedua mencari kemungkinan-kemungkinan alternatif yang "bersaing" untuk menciptakan makna. Karena itu, misalnya, jika gramatika bahasa asal gagal "menerjemahkan" suatu ujaran, seorang pembelajar berpaling pada makna, pengalaman, dan opsi-opsi strategis lain yang bersaing untuk memahami ujaran dimaksud. Model Kompetisi berfungsi sebagai peringatan bagi guru bahwa pembelajar tidak melulu bergantung pada komponen-komponen linguistik formal sebagai satu-satunya peralatan mereka untuk menguraikan bahasa sasaran.

Teori kemencolokan, perspektif UG, dan Model Kompetisi memberikan pemahaman tentang sulitnya mempelajari bahasa kedua, yang lebih canggih daripada pemahaman sebelumnya yang kita dapat dari rumusan-rumusan awal CAH, dan lebih sesuai dengan studi-studi mutakhir CLI. Tetapi kita ingat betul bahwa mendeskripsikan dan memprediksi kesulitan di tengah-tengah seluruh variabel pembelajaran manusia masih merupakan proses yang susah dimengerti. Guru-guru bahasa asing bisa mengambil manfaat dari UG dan penelitian kemencolokan, tetapi di jalan penelitian yang menjanjikan ini sekalipun, sebuah peta instan untuk memprediksi kesulitan pembelajar tidak tersedia begitu saja.

BAHASA PEMBELAJAR

CAH menekankan efek mengganggu bahasa pertama terhadap pembelajaran bahasa kedua dan menyatakan, dalam bentuk kuatnya, bahwa pembelajaran bahasa kedua terutama, jika bukan semata-mata, adalah sebuah proses pemerolehan item apa saja yang berbeda dari bahasa pertama. Pandangan sempit semacam itu mengabaikan pengaruh intralingual dan strategis dalam pembelajaran. Dalam tahun-tahun belakangan para peneliti dan guru menjadi semakin paham bahwa pembelajaran bahasa kedua adalah proses konstruksi kreatif sebuah sistem di mana para pembelajar dengan sadar menguji seluruh hipotesis tentang bahasa sasaran dari sejumlah kemungkinan sumber pengetahuan: pengetahuan tentang bahasa asal, pengetahuan terbatas tentang bahasa sasaran itu sendiri, pengetahuan tentang fungsi-fungsi

komunikatif bahasa, pengetahuan tentang bahasa secara umum, dan pengetahuan tentang hidup, orang, dan semesta di sekitar mereka. Para pembelajar, dalam menyikapi lingkungan mereka, membangun apa yang bagi mereka merupakan sistem sah bahasa tersendiri—seperangkat kaidah yang disusun pada saat tertentu yang menertibkan centang perenang linguistik yang menghadang mereka.

Pada akhir tahun 1960-an, SLA mulai dikaji dengan cara hampir sama dengan yang dipakai selama beberapa waktu untuk mengkaji pemerolehan bahasa pertama: para pembelajar tidak dipandang sebagai produsen bahasa cacat dan tak sempurna, tetapi sebagai makhluk cerdas dan kreatif yang memproses pemerolehan melalui tahapan-tahapan sistematis logis, yang secara kreatif menyiasati lingkungan linguistik mereka ketika menjumpai bentuk dan fungsi dalam konteks bermakna. Dengan sebuah proses bertahap *trial and error* serta pengujian hipotesis, secara pelahan-lahan dan penuh kejemuan para pembelajar berhasil membangun perkiraan-perkiraan yang kian mendekati sistem yang dipakai oleh para penutur asli suatu bahasa. Sejumlah istilah diciptakan untuk menggambarkan perspektif yang menekankan legitimasi sistem bahasa kedua pembelajar. Yang paling terkenal di antaranya adalah **antarbahasa**, sebuah istilah yang diadaptasi Selinker (1972) dari istilah "interlingual" Weinreich (1953). Antarbahasa, sebuah sistem bahasa yang memperantarai bahasa asli dengan bahasa sasaran, adalah sistem bahasa pembelajar yang berdiri sendiri.

Nemser (1971) merujuk pada fenomena umum yang sama dalam pembelajaran bahasa kedua tetapi menekankan perkiraan berkelanjutan terhadap bahasa sasaran dalam **sistem aproksimatif** yang diajukannya. Corder (1971, h. 151) menggunakan istilah **dialek idiosinkratis** untuk menyiratkan ide bahwa bahasa si pembelajar adalah unik untuk setiap individu, sehingga kaidah bahasa si pembelajar adalah unik bagi individu yang bersangkutan saja. Walaupun masing-masing sebutan ini menekankan suatu gagasan tersendiri, keduanya mempunyai konsep bahwa para pembelajar bahasa kedua sedang membentuk sistem linguistik swasembada mereka sendiri. Ini bukan sistem bahasa asal maupun sistem bahasa sasaran, melainkan sebuah sistem yang didasarkan pada upaya terbaik para pembelajar untuk menertibkan dan menyusun stimuli linguistik yang mengepung mereka. Hipotesis antarbahasa melahirkan sebuah era benar-benar baru dalam penelitian dan pengajaran bahasa kedua dan menghadirkan sebuah terobosan signifikan dari kungkungan CAH.

Pendekatan paling jelas untuk menganalisis antarbahasa adalah mengkaji wicara dan tulisan pembelajar, atau yang kadang-kadang disebut **bahasa pembelajar** (Lightbown & Spada, 1993; James, 1990). Data produksi bisa diamati secara publik dan cukup mencerminkan kompetensi dasar seorang pembelajar—kompetensi produksi, dengan kata lain. Pemahaman terhadap bahasa kedua lebih sulit dikaji karena tidak bisa diamati langsung dan harus disimpulkan dari respons-repons terbuka verbal dan nonverbal, dengan instrumen-instrumen buatan, atau dengan intuisi guru atau peneliti.

Maka, kajian tentang wicara dan tulisan para pembelajar umumnya adalah kajian tentang kesalahan para pembelajar. Produksi yang "benar" mendatangkan sedikit informasi tentang sistem linguistik aktual pembelajar, hanya informasi tentang sistem bahasa sasaran yang sudah diperoleh pembelajar. Oleh sebab itulah fokus bagian

selanjutnya bab ini adalah arti penting kesalahan dalam sistem-sistem pengembangan pembelajar, atau dikenal juga dengan analisis kesalahan.

ANALISIS KESALAHAN

Pembelajaran pada hakikatnya adalah sebuah proses yang melibatkan pembuatan kekeliruan. Kekeliruan, salah penilaian, salah perhitungan, dan asumsi-asumsi tidak tepat membentuk sebuah aspek penting pembelajaran di hampir semua keterampilan atau pemerolehan informasi. Anda belajar berenang dengan melompat lebih dahulu ke air dan menggerak-gerakkan tangan dan kaki hingga Anda tahu bahwa ada sebuah kombinasi gerakan—sebuah pola terstruktur—yang berhasil membuat Anda mengapung dan meluncurkan Anda di air. Kekeliruan pertama dalam belajar berenang adalah kekeliruan besar, yang pelahan-lahan lenyap sewaktu Anda belajar dari kekeliruan-kekeliruan itu. Belajar berenang, bermain tenis, mengetik, atau membaca melibatkan sebuah proses di mana keberhasilan datang dengan memanfaatkan kekeliruan, dengan menggunakan kekeliruan untuk mendapatkan umpan balik dari lingkungan, dan dengan umpan balik itu Anda membuat usaha-usaha baru yang makin mendekati tujuan yang dikehendaki.

Pembelajaran bahasa, dalam hal ini, sama dengan pembelajaran lainnya. Kita sudah melihat dalam Bab 2 bahwa anak-anak yang mempelajari bahasa pertama mereka banyak "kekeliruan" dari sudut bahasa gramatikal orang dewasa. Banyak dari kekeliruan itu logis dalam sistem linguistik terbatas di mana anak-anak bergerak, tetapi, dengan memproses cermat umpan balik dari orang lain, pelan namun pasti anak-anak belajar memproduksi wicara yang bisa diterima dalam bahasa asal mereka. Pemerolehan bahasa kedua adalah sebuah proses yang jelas bukan tidak sama dengan pembelajaran bahasa pertama dalam sifat mencoba-dan-salah. Tidak bisa tidak pembelajar akan membuat kekeliruan dalam proses pemerolehan, dan proses itu akan terhambat jika mereka tidak membuat kesalahan dan kemudian mengambil manfaat dari berbagai bentuk umpan balik terhadap kesalahan-kesalahan itu.

Para peneliti dan guru bahasa kedua menyadari bahwa kekeliruan yang dibuat seseorang dalam proses membangun sebuah sistem bahasa baru ini perlu dianalisis dengan teliti, sebab boleh jadi di dalamnya terdapat beberapa kunci untuk memahami proses pemerolehan bahasa kedua (James, 1998). Corder (1967, h. 167) mengatakan: "Kesalahan seorang pembelajar ... adalah signifikan dalam [hal] kesalahan itu memberi para peneliti bukti tentang bagaimana bahasa dipelajari atau diperoleh, strategi atau prosedur apa yang dipakai pembelajar dalam penemuan bahasa."

Kekeliruan dan Kesalahan

Untuk menganalisis bahasa pembelajar dalam perspektif yang pas, perlu dibuat sebuah pembedaan antara kekeliruan dan kesalahan, yang secara teknis merupakan dua fenomena sangat berbeda. **Kekeliruan** merujuk pada kesalahan performa yang merupakan tebakan acak atau sebuah "selip"; ini adalah kegagalan memanfaatkan

sebuah sistem yang dikenal dengan tepat. Semua orang membuat kekeliruan, dalam situasi bahasa asal maupun bahasa kedua. Para penutur asli normalnya mampu mengenali dan mengoreksi "kegagalan" atau kekeliruan semacam itu, yang bukan hasil dari kurangnya kompetensi melainkan dari semacam kemacetan sementara atau ketidaksempurnaan dalam proses produksi wicara. Keragu-raguan, selip lidah, ketidakgramatikalan acak, dan kegagalan-kegagalan performa lain dalam produksi penutur-asli juga terjadi dalam wicara bahasa kedua. Kekeliruan, ketika diperhatikan, bisa mengoreksi diri.

Kekeliruan harus dibedakan secara teliti dari **kesalahan** pembelajar bahasa kedua, kejanggalan dalam bahasa pembelajar bersangkutan yang merupakan manifestasi langsung sebuah sistem yang ia jalankan pada saat itu. Sebuah kesalahan, sebuah penyimpangan gamblang dari tata bahasa penutur asli dewasa, mencerminkan kompetensi pembelajar. Para pembelajar bahasa Inggris yang bertanya "*Does John can sing?*" kemungkinan besar mencerminkan tingkat kompetensi di mana semua verba menghendaki penempatan terlebih dahulu kata bantu *do* untuk bentuk tanya. Maka, ini adalah kesalahan, kemungkinan besar bukan sebuah kekeliruan, dan sebuah kesalahan mengungkapkan suatu porsi kompetensi pembelajar dalam bahasa sasaran.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Kekeliruan adalah apa yang oleh para peneliti disebut sebagai kesalahan performa (pembelajar mengetahui sistemnya tetapi gagal menggunakannya), sedangkan kesalahan adalah hasil dari kompetensi sistematik seseorang (sistem pembelajar tidak tepat).

Implikasi Pengajaran: Dalam beberapa hal, kekeliruan dalam wicara pembelajar mungkin adalah tanda kemajuan: Pembelajar mengerti apa yang "harus" dia katakan dan, ketika ditanya atau dikoreksi, tahu cara yang "benar" mengatakan itu. Guru bisa membantu murid mengamati keluaran linguistik mereka di kelas, dan pelahan-lahan mengubah kesalahan-kesalahan sistematik menjadi bentuk semestinya. Sejauh mana pembelajaran atau pengajaran Anda dicirikan oleh sebuah kemajuan menyimak dan memperbaiki? Dapatkan Anda memikirkan tahapan ketika Anda berada dalam proses membersihkan kesalahan Anda dan mungkin membuat beberapa kekeliruan acak?

Dapatkah Anda menyebutkan perbedaan antara kekeliruan dan kesalahan? Tidak selalu. Sebuah kesalahan tidak bisa dikoreksi sendiri, menurut James (1998, h. 83), sedangkan kekeliruan bisa dikoreksi sendiri jika penyimpangan ditunjukkan kepada penutur. Tetapi kapasitas pembelajar untuk mengoreksi diri hanya bisa diamati secara objektif jika pembelajar benar-benar mengoreksi diri; karena itu, jika koreksi diri semacam itu tidak ada, kita masih tidak punya sarana untuk mengidentifikasi kesalahan vs. kekeliruan. Maka, bisakah kita berpaling pada frekuensi sebuah bentuk

menyimpang sebagai sebuah kriteria? Kadang-kadang. Jika, pada satu atau dua kesempatan, seorang pembelajar bahasa Inggris mengatakan "*John cans sing*" tetapi pada kesempatan lain mengatakan "*John can sing*", sulit menentukan apakah "*cans*" itu sebuah kekeliruan atau kesalahan. Tetapi, jika telaah lebih jauh terhadap wicara pembelajar secara konsisten mengungkap ujaran-ujaran seperti "*John wills go*", "*John mays come*", dan seterusnya, dengan amat jarang terjadi penggunaan tepat pada kata bantu orang ketiga tunggal, Anda cukup aman menyimpulkan bahwa "*cans*", "*mays*" dan bentuk-bentuk lain semacam itu adalah kesalahan yang menunjukkan bahwa pembelajar tersebut tidak membedakan modal dari verba-verba lain. Tetapi mungkin saja, karena beberapa contoh produksi tepat dalam bentuk ini, pembelajar itu hampir bisa membedakan kedua tipe verba itu. Dengan demikian Anda bisa mengapresiasi subjektivitas penentuan perbedaan antara sebuah kekeliruan dan sebuah kesalahan dalam wicara pembelajar. Pekerjaan itu selalu mengandung kemungkinan kesalahan asumsi seorang guru atau peneliti.

Fakta bahwa pembelajar memang membuat kesalahan, dan bahwa kesalahan-kesalahan itu bisa diamati, dianalisis, dan diklasifikasi untuk mengungkapkan sesuatu dari sistem yang beroperasi dalam diri pembelajar, mengundang kemunculan kajian tentang kesalahan pembelajar, disebut **analisis kesalahan**. Analisis kesalahan menjadi berbeda dari analisis kontrastif berkat telaahnya atas kesalahan yang bisa dihubungkan dengan *semua* kemungkinan sumber, bukan hanya hasil transfer negatif bahasa asal. Analisis kesalahan dengan mudah melibas analisis kontrastif, ketika kita dapati bahwa hanya sebagian kesalahan yang dibuat pembelajar yang bisa dikaitkan dengan bahasa ibu, bahwa para pembelajar tidak benar-benar membuat semua kesalahan yang diprediksikan analisis kontrastif, dan bahwa para pembelajar dari latar belakang bahasa sangat berbeda cenderung membuat kesalahan yang sama dalam mempelajari satu bahasa sasaran. Kesalahan—manifestasi eksplisit sistem pembelajar—muncul dari beberapa kemungkinan sumber umum: kesalahan interlingual karena interfensi dari bahasa asal, kesalahan intralingual dalam bahasa sasaran, konteks sosiolinguistik komunikasi, strategi psikolinguistik atau kognitif, dan tentunya tak terbilang variabel afektif.

Kesalahan dalam Analisis Kesalahan

Ada bahayanya terlalu banyak memperhatikan kesalahan pembelajar. Walaupun kesalahan memang mengungkapkan sebuah sistem yang berlaku, guru bahasa di kelas bisa sedemikian sibuk mengamati kesalahan sehingga koreksi ujaran dalam bahasa kedua tidak diperhatikan. Dalam pengamatan dan analisis kita terhadap kesalahan—walaupun benar mengungkap tentang pembelajar—kita harus mewaspadai pemberian perhatian terlalu banyak pada kesalahan dan tidak meluputkan nilai dorongan positif bagi kejelasan pengungkapan yang merupakan produk kemajuan dan perkembangan pembelajar. Meskipun mengurangi kesalahan adalah kriteria penting bagi peningkatan kecakapan bahasa, tujuan akhir pembelajaran bahasa kedua adalah pencapaian kelancaran komunikatif.

Kelemahan lain dari analisis kesalahan adalah penekanan berlebihan pada data produksi. Bahasa adalah berbicara *dan* mendengarkan, menulis *dan* membaca. Pemahaman bahasa sama penting dengan produksi. Sering terjadi produksi memberi peluang bagi analisis dan karena itu menjadi mangsa para peneliti, tetapi data pemahaman sama pentingnya dalam mengembangkan pemahaman proses SLA.

Selama bertahun-tahun, banyak studi (Gass & Selinker, 2001; Ellis, 2000; James, 1998; Tarone, 1981; Kleinmann, 1977; Schachter, 1974) menunjukkan bahwa analisis kesalahan gagal menjelaskan strategi penghindaran. Seorang pembelajar yang karena satu dan lain alasan menghindari bunyi, kata, struktur, atau kategori wacana tertentu mungkin secara tidak tepat dianggap tidak punya persoalan dengan semua itu. Schachter (1974) mengatakan, misalnya, bahwa adalah menyesatkan menarik kesimpulan tentang kesalahan klausa relatif di kalangan pembelajaran bahasa Inggris tertentu; para penutur asli bahasa Jepang umumnya menghindari struktur itu dan karenanya tidak menampilkan kesalahan sebanyak sebagian penutur asli bahasa Persia. Alhasil, nihilnya kesalahan tidak mesti mencerminkan kompetensi mirip penutur asli karena mungkin saja pembelajar menghindari struktur yang memberi mereka kesulitan.

Akhirnya, analisis kesalahan bisa membuat kita terlalu terpaku pada bahasa-bahasa khusus bukannya memperhatikan aspek-aspek universal bahasa. Gass (1999) menyarankan agar para peneliti lebih memperhatikan unsur-unsur linguistik yang lazim dalam semua bahasa. Sistem bahasa pembelajar mungkin mempunyai unsur-unsur yang tidak mencerminkan baik bahasa sasaran maupun bahasa asal, tetapi lebih merupakan ciri universal bahasa tersendiri. Penegasan-penegasan semacam itu sejalan dengan teori-teori *bioprogramming* yang disebut dalam Bab 2. Tetapi ada persoalan, tentu saja, dengan pencarian ciri universal kesalahan pembelajar. "Tidak jelas benar kapan pengaruh universal itu akan muncul dalam antarbahasa pembelajar dan bukannya sebagai pelanggaran yang disebabkan oleh pengaruh bahasa sumber maupun sasaran" (Celce-Mrucia & Hawkins, 1985, h. 66).

Kita berkembang, dalam analisis terhadap kesalahan pembelajar, untuk membahas **analisis performa** atau "analisis antarbahasa" (Celce-Murcia & Hwaakins, 1985, h. 64), sebuah konsep tak terlalu mengungkung yang melakukan pencarian kesalahan secara sehat dalam perspektif lebih luas performa bahasa total pembelajar. Meski kita banyak membicarakan analisis kesalahan dalam bab ini, tetap harus kita ingat bahwa kesalahan produksi hanyalah satu bagian kecil dari keseluruhan performa pembelajar.

Identifikasi dan Deskripsi Kesalahan

Salah satu kesulitan lumrah dalam memahami sistem linguistik bahasa pertama maupun kedua adalah pembelajar adalah karena sistem semacam itu tidak bisa diamati langsung. Sistem ini harus disimpulkan dengan menganalisis data produksi dan pemahaman. Yang membuat pekerjaan ini makin sukar adalah **variasi** atau

ketidakstabilan sistem-sistem pembelajar (Romaine, 2003). Sistem terus berada dalam keadaan naik turun ketika arus informasi masuk dan proses penggabungan menyebabkan struktur yang ada harus direvisi. Pengamatan berulang-ulang terhadap seorang pembelajar sering mengungkapkan data yang tampaknya tidak terduga dan bahkan bertentangan. Dalam melakukan pekerjaan analisis performa, guru dan peneliti diminta menyimpulkan susunan dan logika dalam sistem yang tidak stabil dan berubah-ubah ini.

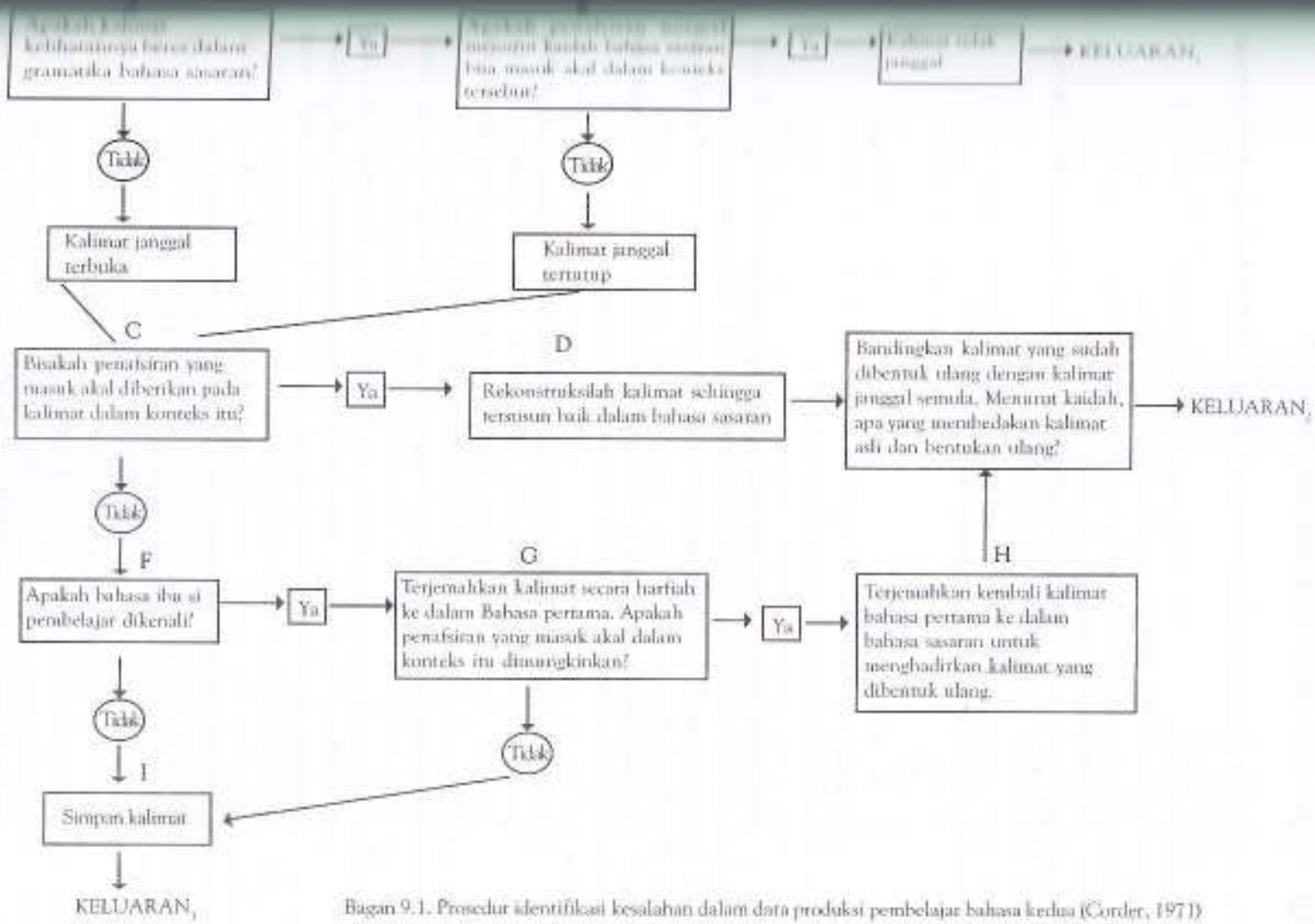
Langkah pertama dalam proses analisis adalah mengenali dan menjelaskan kesalahan. Corder (1971) menyediakan sebuah model untuk mengenali ujaran salah dan janggal dalam sebuah bahasa kedua. Model ini disajikan sebagai skema dalam Bagan 9.1. Menurut model Corder, setiap kalimat yang diucapkan pembelajar dan kemudian ditranskripsikan bisa diperiksa kejanggalannya. Sebuah pembedaan utama dilakukan sejak awal antara **kesalahan terbuka** dan **tertutup**. Ujaran-ujaran salah yang terbuka sudah pasti tidak gramatikal pada taraf kalimat. Ujaran salah yang tertutup adalah benar secara gramatikal tetapi tidak bisa ditafsirkan dalam konteks komunikasi. Kesalahan tertutup, dengan kata lain, sebetulnya tidak tertutup kalau Anda memperhatikan wacana sekitar (sebelum dan sesudah ujaran). "*I'm fine, thank you*" adalah tepat secara tata bahasa, tetapi sebagai tanggapan untuk "*Who are you?*" jelas sebuah kesalahan. Istilah yang lebih sederhana dan lebih tepat sasaran kiranya adalah kesalahan "taraf kalimat" dan "taraf wacana".

Model Corder dalam Bagan 9.1 menunjukkan bahwa, baik dalam kesalahan terbuka maupun tertutup, jika penafsiran yang masuk akal bisa dibuat untuk suatu kalimat, orang harus membentuk ulang kalimat dalam bahasa sasaran, membandingkan rekonstruksi itu dengan kalimat janggal semula, lalu menjelaskan perbedaan-perbedaannya. Jika bahasa asal pembelajar diketahui, model itu menunjukkan penggunaan terjemahan sebagai sebuah kemungkinan indikator interferensi bahasa asal sebagai sumber kesalahan. Dalam beberapa kasus, mungkin sama sekali tidak ada penafsiran yang masuk akal, dan peneliti tidak punya analisis kesalahan (KELUARAN$_3$)

Perhatikan contoh-contoh berikut tentang ujaran-ujaran janggal pembelajar, dan mari kita masukkan mereka dalam prosedur Corder untuk analisis kesalahan:

1. "*Does John can sing?*"
A.NO
C.YES
D.*Can John sing?*
E. Kalimat asli mengandung kata bantu *do* yang bisa diterapkan untuk hampir semua verba, tetapi tidak untuk kata bantu modal. KELUARAN$_2$

2."*I saw their department.*"
A. YES



Bagan 9.1. Prosedur identifikasi kesalahan dalam data produksi pembelajar bahasa kedua (Corder, 1971)

B. NO (Konteksnya adalah sebuah percakapan tentang lingkungan tempat tinggal di Meksiko.)

C. NO

F. YES, bahasa Spanyol

G. *Yo vi su departemento.* YES

H. *I saw their apartment.*

E. *Departemento* diterjemahkan menjadi turunan (*cognate*) semu *department*. KELUARAN 2

3. "*The different city is another one in the another two.*"

A. NO

C. YES

F. YES, bahasa Spanyol

G. Tidak ada terjemahan atau tafsiran masuk akal.

I. Tidak ada analisis. KELUARAN 3

Bisa dilihat bahwa model ini tidak rumit dan prosedurnya bisa diikuti secara intuitif oleh guru dan peneliti. Tentu ketika sebuah kesalahan dikenali, langkah berikutnya adalah menjelaskannya secara memadai, sesuatu yang baru mulai digarap prosedur di atas.

Sejumlah kategori berbeda bagi deskripsi kesalahan ditunjukkan dalam penelitian tentang bahasa pembelajar (untuk tinjauan sekilas, lihat Lennon, 1991).

1. Uraian paling umum bisa dibuat dengan mengidentifikasi kesalahan **penambahan**, **penghilangan**, **penggantian**, dan **pengurutan**, mengikuti kategori-kategori matematis standar. Dalam bahasa Inggris sebuah kata bantu *do* bisa ditambahkan (*Does can he sing?*), sebuah artikel tertentu dihilangkan (*I went to movie*), sebuah item diganti (*I lost my road*), atau sebuah urutan kata dibalik (*I to the store went*). Tetapi kategori-kategori semacam itu jelas sangat digeneralisasi.
2. Dalam setiap kategori, **taraf** bahasa bisa ditelaah: fonologi atau ortografi, leksikon, tata bahasa, dan wacana. Seringkali sulit untuk membedakan tingkat-tingkat kesalahan. Sebuah kata dengan pengucapan salah, misalnya, bisa menyembunyikan kesalahan sintaksis atau leksikal. Seorang pembelajar bahasa Prancis yang mengatakan, "[zhey] suis allé à l'école" mungkin salah mengucapkan "je" yang tepat secara gramatikal, atau tepat mengucapkan "j'ai" yang salah secara gramatikal.
3. Kesalahan bisa juga dipandang sebagai global atau lokal (Burt & Kiparsky, 1972). **Kesalahan global** menghalangi komunikasi; kesalahan ini mencegah pendengar memahami suatu aspek pesan. Misalnya, "*Well, it's a great hurry around*", dalam konteks apa pun, mungkin sulit diinterpretasikan. **Kesalahan lokal** tidak menghalangi didengarnya pesan, biasanya karena cuma ada pelanggaran kecil terhadap satu segmen sebuah kalimat, memungkinkan pendengar/pembaca membuat terkaan akurat tentang makna yang dimaksud. "*A scissors*," misalnya,

adalah kesalahan lokal. Pembedaan global-lokal dibicarakan secara ringkas pada akhir bab ini.

4. Terakhir, Lennon (1991) menyarankan agar dua dimensi kesalahan yang berkaitan, wilayah dan cakupan harus dipertimbangkan dalam setiap analisis kesalahan. **Wilayah** atau *domain* adalah jajaran unit linguistik (dari fonem hingga wacana) yang harus dipandang sebagai konteks agar kesalahan menjadi jelas, dan **cakupan** atau *extent* adalah unit linguistik yang harus dihapus, diganti, ditambahi, atau diurutkan ulang untuk memperbaiki kalimat. Kategori Lennon membantu penerapan pembeda Corder yang dibicarakan di atas. Sehingga, dalam contoh yang disampaikan di atas, "*a scissors*", wilayahnya adalah frase, dan cakupannya adalah artikel tak tentu.

Sumber Kesalahan

Setelah menelaah prosedur-prosedur analisis kesalahan yang digunakan untuk mengidentifikasi kesalahan-kesalahan dalam data produksi pembelajar bahasa kedua, langkah terakhir kita adalah menentukan sumber kesalahan. Mengapa kesalahan-kesalahan tertentu dilakukan? Strategi kognitif dan gaya atau bahkan variabel personalitas apa yang mendasari kesalahan-kesalahan tertentu? Walaupun jawaban-jawaban untuk pertanyaan semacam itu agak spekulatif dalam arti sumber-sumber harus disimpulkan dari data yang ada, dalam pertanyaan-pertanyaan demikian terdapat nilai paling utama dari analisis bahasa pembelajar pada umumnya. Dengan upaya mengenali sumber, selanjutnya kita bisa mencoba memahami bagaimana proses kognitif dan afektif pembelajar terkait dengan sistem linguistik dan merumuskan pemahaman utuh kita tentang proses pemerolehan bahasa kedua.

Transfer Interlingual

Sebagaimana sudah kita ketahui, **transfer interlingual** adalah sumber kesalahan besar bagi semua pembelajar. Tahap permulaan mempelajari sebuah bahasa kedua terutama sangat rawan terhadap transfer interlingual dari bahasa asal, atau interferensi. Pada tahap-tahap awal ini, sebelum sistem bahasa kedua menjadi familier, bahasa asal adalah satu-satunya sistem linguistik terdahulu yang bisa diandalkan pembelajar. Kita sudah mendengar para pembelajar bahasa Inggris mengatakan, "*sheep*" untuk "*ship*", atau "*book of Jack*" bukannya "*Jackbook*"; pembelajar bahasa Prancis mungkin mengatakan "*Je sais Jean*" untuk "*Je connais Jean*", dan seterusnya. Semua kesalahan ini bisa dihubungkan dengan transfer interlingual negatif. Walaupun tidak selalu jelas bahwa sebuah kesalahan adalah hasil transfer dari bahasa asal, banyak kesalahan semacam itu yang bisa dideteksi dalam wicara pembelajar. Pengetahuan memadai atau bahkan familiaritas dengan bahasa asal seorang pembelajar tentu memudahkan guru dalam mendeteksi dan menganalisis kesalahan semacam itu.

Pembelajaran **bahasa ketiga** (dan bahasa-bahasa selanjutnya) menyediakan konteks menarik bagi penelitian. Bergantung pada sejumlah faktor, termasuk keterkaitan linguistik dan kultural bahasa-bahasa dan konteks pembelajaran, ada beragam derajat

interferensi interlingual dari bahasa pertama maupun bahasa kedua pada bahasa ketiga, apalagi jika bahasa kedua dan ketiga terkait erat atau pembelajar mencoba sebuah bahasa ketiga tak lama setelah permulaan bahasa kedua.

Transfer Intralingual

Salah satu kontribusi besar penelitian pembelajaran bahasa adalah pengenalannya atas sumber-sumber kesalahan yang melebar melampaui kesalahan-kesalahan interlingual dalam pembelajaran bahasa kedua. Kini menjadi jelas bahwa **transfer intralingual** (dalam bahasa sasaran itu sendiri) adalah faktor utama dalam pembelajaran bahasa kedua. Dalam Bab 4 kita sudah membicarakan generalisasi berlebihan yang merupakan padanan negatif transfer intralingual. Para peneliti (Odlin, 2003; Jaszczolt, 1995; Taylor, 1975) mendapati bahwa tahapan awal pembelajaran bahasa dicirikan oleh dominannya interferensi (transfer interlingual), tetapi begitu pembelajar mulai memperoleh bagian-bagian sistem baru, makin banyak transfer intralingual—generalisasi dalam bahasa sasaran—termanifestasi. Tentu saja ini logis semata dari sudut teori pembelajaran. Ketika pembelajar bergerak maju dalam bahasa kedua, pengalaman terdahulu mereka dan tonggak-tonggak penambat (ingat teori penambatan Ausubel) masa kini mereka mulai menyertakan struktur-struktur dalam bahasa sasaran itu sendiri.

Transfer intralingual negatif, atau generalisasi berlebihan, sudah digambarkan dalam ujaran-ujaran seperti "*Does John can sing?*" Contoh-contoh lain melimpah—ujaran-ujaran seperti "*He goed*", "*I don't know what time is it*", dan "*Il a tombé*". Sekali lagi, guru atau peneliti tidak bisa selalu yakin mengenai sumber kesalahan intralingual, tetapi pengamatan sistematis berulang-ulang terhadap data wicara pembelajar sering bisa melenyapkan ambiguitas satu pengamatan tunggal terhadap sebuah kesalahan.

Analisis kesalahan intralingual dalam sebuah korpus data produksi bisa menjadi sangat kompleks. Misalnya, dalam analisis Barry Tailor (1975, h. 95) terhadap kalimat-kalimat bahasa Inggris yang dibuat oleh para pembelajar ESL, upaya-upaya salah untuk memproduksi verba pokok sesudah sebuah kata bantu menghasilkan sembilan tipe kesalahan yang berlainan:

1. Bentuk *past tense* verba sesudah sebuah modal
2. *–s present tense* dalam sebuah verba sesudah sebuah modal
3. –ing dalam sebuah verba sesudah sebuah modal
4. *are* (untuk *be*) sesudah *will*
5. Bentuk *past tense* verba sesudah *do*
6. *–s present tense* dalam sebuah verba sesudah *do*
7. –ing dalam sebuah verba sesudah *do*
8. Bentuk *past tense* sebuah verba sesudah *be* (disisipkan untuk mengganti sebuah modal atau do)
9. *–s present tense* dalam sebuah verba sesudah *be* (disisipkan untuk mengganti sebuah modal atau do)

Dan tentunya ini sebatas pada data tertentu yang dianalisis Taylor dan karena itu tidak komplet dalam sebuah kategori gramatikal. Lagi pula, contoh-contoh itu hanya terkait dengan kesalahan-kesalahan generalisasi berlebihan, tidak menyertakan kategori-kategori kesalahan lain yang bisa dihubungkan dengan transfer interlingual. Jack Richards (1971, h. 185-187) juga memberikan sebuah daftar kesalahan intralingual tipikal bahasa Inggris dalam penggunaan artikel (lihat Tabel 9.1). Ini pun tidak komplet, melainkan hanya contoh beberapa kesalahan yang umum dijumpai pada pembelajar bahasa Inggris dari latar belakang bahasa asal yang sangat berbeda. Daftar Taylor dan Richards terbatas pada bahasa Inggris, tetapi padanannya jelas ada dalam bahasa-bahasa lain.

Tabel 9.1. Kesalahan intralingual tipikal bahasa Inggris dalam penggunaan artikel

1. Penghilangan *the*	
a. sebelum kata benda unik	*Sun is very hot* *Himalayas are*
b. sebelum kata benda kebangsaan	*Spaniards and Arabs*
c. sebelum kata benda yang dijadikan khusus dalam konteks	*At the conclusions of article* *She goes to bazaar every day* *She is mother of that boy*
d. sebelum sebuah kata benda yang dimodifikasi oleh *participle*	*Solution given in this article*
e. sebelum superlatif	*Richest person*
f. sebelum kata benda yang dimodifikasi oleh sebuah frase *of*	*Institute of Nuclear Physics*
2. *the* digunakan bukannya ∅	
a. sebelum nama diri	*The Shakespeare, the Sunday*
b. sebelum kata benda abstrak	*The friendship, the nature, the science*
c. sebelum kata benda yang berlaku seperti kata benda abstrak	*After the school, after the breakfast*
d. sebelum kata benda jamak	*The complex structures are still developing*
e. sebelum *some*	*The some knowledge*
3. *a* digunakan bukannya *the*	
a. sebelum superlatif	*a worst, a best boy in the class*
b. sebelum kata benda unik	*a sun becomes red*
4. *a* bukannya ∅	
a. sebelum sebuah kata benda jamak yang dikualifikasikan dengan sebuah	*a holy places, a human beings, a bad news*

adjektiva	
b. sebelum kata benda tak terhitung	*a gold, a work*
c. sebelum sebuah adjektiva	*... taken as a definite*
5. Penghilangan *a*	
sebelum penggolong kata benda yang	*he was good boy*
ditentukan oleh adjektiva	*he was brave man*

Sumber: Richards, 1971, h. 187.

Konteks Pembelajaran

Hal ketiga yang merupakan sumber utama kesalahan, walaupun bertumpang tindih dengan kedua tipe transfer, adalah konteks pembelajaran. "Konteks" merujuk, misalnya, pada ruang kelas berikut guru dan materi-materinya dalam hal pembelajaran sekolah atau situasi sosial dalam hal pembelajaran bahasa kedua tanpa guru. Dalam konteks sebuah kelas guru atau buku teks bisa menyebabkan pembelajar membuat hipotesis salah tentang bahasa, yang disebut Richards (1971) "konsep semu" dan oleh Stenson (1974) diistilahkan sebagai **kesalahan pengaruh**. Murid-murid sering membuat kesalahan karena sebuah penjelasan menyesatkan dari guru, presentasi salah sebuah struktur atau kata dalam sebuah buku teks, atau bahkan karena sebuah pola yang dihafalkan dalam sebuah dril tetapi digunakan secara tidak tepat. Dua item kosakata yang ditampilkan berdekatan—misalnya, *point at* dan *point out*—bisa jadi dalam pengingatan kemudian dikacaukan karena kedekatan pemunculan. Atau seorang guru mungkin memberikan informasi tidak tepat—bukan kejadian enteng—atas sebuah definisi, kata, atau generalisasi tata bahasa yang menyesatkan. Manifestasi lain bahasa yang dipelajari di kelas adalah kecenderungan para pembelajar untuk menyampaikan bentuk-bentuk bahasa formal yang tidak dikontraksikan dan tidak tepat. Kita semua berpengalaman dengan beberapa pembelajar bahasa asing dengan bahasa "kelewat buku (*bookish*)" yang membuka rahasia bahwa mereka adalah pembelajar bahasa di kelas.

Konteks sosiolinguistik pemerolehan bahasa alami tanpa guru bisa menyebabkan pemerolehan dialek tertentu yang dengan sendirinya mungkin merupakan sumber kesalahan. Istilah "dialek janggal" Corder sangat berlaku dalam hal ini. Misalnya, seorang imigran Jepang yang tinggal di kawasan dominan yang Amerika Meksiko di sebuah kota Amerika Serikat memproduksi bahasa pembelajar yang merupakan campuran menarik antara bahasa Inggris Amerika Meksiko dan bahasa Inggris baku yang dia peroleh di universitas, diwarnai oleh aksen Jepangnya.

Strategi Komunikasi

Dalam Bab 5, strategi komunikasi didefinisikan dan dikaitkan dengan gaya pembelajaran. Para pembelajar jelas menggunakan strategi produksi untuk meningkatkan penyampaian pesan mereka, tetapi kadang teknik-teknik itu sendiri

bisa menjadi sumber kesalahan. Suatu ketika seorang pembelajar ESL mengatakan, "*Let us work for the well done of our country.*" Walaupun memperlihatkan corak humor yang bagus, kalimat itu mengandung kemiripan tidak tepat untuk kata *welfare*. Begitu pula penciptaan kata, kalimat bertele-tele, pertalian semu (dari Tarone, 1981), dan pola-pola baku bisa menjadi sumber kesalahan.

TAHAP PERKEMBANGAN BAHASA PEMBELAJAR

Ada banyak cara mendeskripsikan kemajuan perkembangan linguistik pembelajar ketika upaya produksi mereka berangsur-angsur mendekati sistem bahasa sasaran. Para pembelajar sedemikian beraneka ragam dalam upaya mereka memperoleh bahasa kedua hingga tahap perkembangan mereka tidak bisa diseragamkan. Meminjam beberapa wawasan dari sebuah model terdahulu yang diusulkan oleh Corder (1973), saya rasa akan berguna mempertimbangkan empat tahapan, berdasarkan pengamatan terhadap apa yang dilakukan oleh para pembelajar berkenaan dengan kesalahan saja.

1. Yang pertama adalah tahapan **kesalahan acak**, sebuah tahapan yang disebut Corder **prasistematik**, di mana pembelajar hanya samar-samar mengerti bahwa ada semacam tatanan sistematik untuk kelompok item tertentu. Ujaran tertulis, "*The different city is another one in the another two*" pasti berasal dari sebuah tahap kesalahan acak di mana pembelajar sedang membuat terkaan agak ngawur tentang apa yang harus ditulis. Inkonsistensi-inkonsistensi seperti "*John cans sing*", "*John can to sing*", dan "*John can singing*", yang dikatakan oleh pembelajar yang sama dalam rentang waktu pendek, boleh jadi menunjukkan sebuah tahap eksperimentasi dan terkaan tidak akurat.

2. Pada tahapan kedua, atau tahap **muncul**, kita menjumpai pembelajar tumbuh secara konsisten dalam produksi linguistik. Ia mulai mencerna sebuah sistem dan menginternalisasi kaidah-kaidah tertentu. Kaidah-kaidah itu mungkin tidak tepat menurut standar bahasa target, tetapi bagaimanapun juga sah dalam benak pembelajar. Tahapan ini dicirikan oleh semacam **langkah surut**, di mana pembelajar tampaknya sudah menguasai sebuah kaidah atau prinsip lalu mundur ke suatu tahap sebelumnya. Fenomena bergerak dari bentuk tepat ke bentuk tidak tepat lalu kembali ke yang tepat ini disebut **pembelajaran bentuk U** (Gass & Selinker, 2001). Secara umum pembelajar masih, pada tahap ini, tidak mampu mengoreksi kesalahan ketika ditunjukkan oleh orang lain. Penghindaran struktur dan topik adalah hal lumrah. Perhatikan percakapan antara seorang pembelajar (P) dan penutur asli (PA) bahasa Inggris berikut ini:

P: *I go New York.*
PA: *You're going to New York?*
P: *[tidak paham] What?*
PA: *You will go to New York?*

P₁ *Yes.*
PA₁ *When?*
P₁ *1972.*
PA₁ *Oh, you went to New York in 1972.*
P₁ *Yes, I go 1972.*

Percakapan seperti ini mengingatkan pada yang disampaikan dalam Bab 2, di mana anak-anak dalam situasi bahasa pertama tidak bisa mengerti satu pun kesalahan dalam ucapan mereka.

3. Tahap ketiga adalah tahap benar-benar **sistematis** di mana pembelajar sudah mampu memanifestasikan lebih banyak konsistensi dalam produksi bahasa kedua. Walaupun kaidah-kaidah yang tersimpan dalam benak pembelajar masih belum tepat bentuknya, dan sebagian dari mereka mengikuti proses berbentuk U yang disebut di atas, secara internal mereka lebih konsisten dan, tentu saja, mereka makin mendekati sistem bahasa sasaran. Perbedaan paling menonjol antara tahap kedua dan ketiga adalah kemampuan pembelajar untuk mengoreksi kesalahan mereka ketika kesalahan itu—bahkan yang sangat subtil—ditunjukkan kepada mereka. Perhatikan pembelajar bahasa Inggris yang mendeskripsikan sebuah kawasan pemancingan yang populer.

P₁ *Many fish are in the lake. These fish are serving in the restaurants near the lake.*
PA₁ [*tertawa*] *The fish are serving?*
L₁ [*tertawa*] *Oh, no, the fish are* being served *in the restaurants!*

4. Tahap terakhir, yang oleh sebagian peneliti (Long, 2003, misalnya) disebut **stabilisasi**, mirip dengan yang disebut Corder (1973) **tahap pascasistematik**. Di sini pembelajar mempunyai relatif sedikit kesalahan dan sudah menguasai sistem hingga titik kefasihan dan tak ada masalah dengan makna-makna tersirat. Tahap keempat ini dicirikan oleh kemampuan pembelajar untuk mengoreksi diri. Sistem ini cukup komplet sehingga perhatian bisa dicurahkan pada beberapa kesalahan yang terjadi itu dan koreksi dilakukan tanpa menunggu umpan balik dari orang lain. Pada titik ini pembelajar bisa cepat sekali stabil, memungkinkan kesalahan-kesalahan kecil luput tak terdeteksi, dan kemudian memunculkan **fosilisasi** bahasa mereka, sebuah konsep yang akan didefinisikan dan dibahas nanti dalam bab ini (lihat Selinker & Lamendella, 1979).

Harus ditegaskan bahwa empat tahap sistematisitas yang diuraikan di atas tidak menjelaskan keseluruhan sistem bahasa kedua pembelajar. Akan sulit kita menyatakan, misalnya, bahwa seorang pembelajar sedang berada pada tahap muncul secara keseluruhan. Orang mungkin saja berada pada tahap kedua sehubungan dengan

katakanlah, sistem *perfect tense*, dan pada tahap ketiga atau keempat dalam soal simple *present tense* dan *past tense*. Tahap-tahap ini pun, yang didasarkan pada analisis kesalahan, tidak menjelaskan secara memadai strategi-strategi sosiolinguistik, fungsional, pragmatis (lihat Kasper, 1998), atau nonverbal, yang semuanya penting dalam menakar kompetensi pembelajar bahasa kedua. Terakhir, kita harus ingat bahwa produksi kesalahan saja adalah ukuran tidak memadai bagi kompetensi keseluruhan. Kebetulan saja kesalahan-kesalahan itu merupakan ciri menonjol antarbahasa si pembelajar bahasa kedua dan menyodori kita bahan untuk analisis kesalahan. Namun ujaran-ujaran yang tepat pun pantas mendapat perhatian kita dan, khususnya dalam proses belajar-mengajar, layak memperoleh dorongan positif.

VARIASI DALAM BAHASA PEMBELAJAR

Banyak sekali perhatian dilimpahkan pada **variasi** yang diperlihatkan para pembelajar dalam perkembangan antarbahasa mereka (Romaine, 2003; Barley & Preston, 1996; James, 1990; Tarone, 1998; Ellis, 1987; Littlewood, 1981). Persis seperti seorang penutur asli bahasa Inggris terombang-ambing antara ungkapan-ungkapan seperti "*It has to be you*" dan "*It must be you*" para pembelajar juga memperlihatkan variasi, kadang-kadang dalam parameter norma-norma yang bisa diterima, kadang-kadang tidak. Suatu variasi dalam bahasa pembelajar bisa dijelaskan dengan apa yang dinyatakan oleh Garbonton (1983) sebagai "penyebaran bertahap" bentuk-bentuk bahasa yang tidak tepat dalam tahap perkembangan muncul dan sistematis. Pertama, bentuk-bentuk tidak tepat itu hidup berdampingan dengan bentuk-bentuk tepat; lalu bentuk-bentuk tidak tepat dibuang. Konteks dan gaya juga diidentifikasi sebagai sumber variasi, bersama dengan variasi berbasis gender (Romaine, 1999). Di kelas, tipe tugas bisa mempengaruhi variasi (Tarone & Parrish, 1988). Dan variasi bisa disebabkan, dalam pembelajaran dengan atau tanpa guru, oleh sejauh mana seorang pembelajar dihadapkan pada berbagai norma.

Meskipun orang bisa memastikan begitu saja bahwa sebagian besar data bahasa pembelajar mustahil dikategorisasi secara sistematis, salah satu perdebatan mutakhir dalam teori SLA berpusat pada sejauh mana variabilitas bisa benar-benar dijelaskan secara sistematis. Inti persoalannya adalah apakah pembelajar bisa dan sungguh memperlihatkan derajat variasi luar biasa dalam cara mereka bicara (dan menulis) dalam bahasa kedua. Apakah variasi itu bisa diprediksi? Atau kita mesti menyingkirkan itu semua sebagai "variasi bebas"?

Terkemuka di antara sekian model variabilitas adalah **paradigma kontinuum kapabilitas** Elaine Tarone (1988) dan **model kompetensi variabel** Rod Ellis (1994, 1986), keduanya mengilhami para peneliti lain untuk melakukan penelitian tentang persoalan ini (lihat misalnya, Foster & Skehan, 1996; Bayley & Preston, 1996; Preston, 1996; Crookes, 1989; Adamson, 1988; Young, 1988).

Tarone (1988) mengakui bahwa variasi bebas yang tak sistematik dan variasi individual memang sungguh ada, tetapi ia memilih memfokuskan perhatiannya pada

variabilitas *kontekstual*, yakni sejauh mana konteks linguistik maupun situasional bisa membantu mendeskripsikan secara sistematik apa yang tampak sebagai variasi tak terjelaskan. Tarone mengusulkan empat kategori variasi:

1. Konteks linguistik
2. Faktor-faktor pemrosesan psikologis
3. Konteks sosial
4. Fungsi bahasa

Penekanan pada konteks mendorong para peneliti untuk mencermati kondisi-kondisi di mana bentuk-bentuk linguistik tertentu berubah-ubah. Misalnya, ungkapan seorang pembelajar pada suatu saat mengatakan (1) "*He must paid for the* [illegible]" dan pada saat yang lain mengatakan (2) "*He must pay the parking fee.*" Sebuah telaah atas konteks linguistik (dan konseptual)—kategori pertama Tarone—bisa menjelaskan variasi tersebut. Dalam kasus ini, kalimat 1 diucapkan dalam konteks mendeskripsikan sebuah peristiwa di masa lalu, dan kalimat 2 merujuk pada masa kini. Sehingga variasi bebas pada bentuk verba pokok dalam konteks kata kerja bantu modal (*modal auxiliary*) terjelaskan.

Salah satu wilayah paling diminati dalam penelitian bahasa adalah penelitian untuk melihat perbedaan antara konteks *ruang kelas* dan situasi *alami* di luar kelas. Ketika para peneliti menelaah pemerolehan bahasa kedua di kelas (R. Ellis, 2005, 1997, 1990b; Doughty, 2003, 1991; Buczowska & Weist, 1991), tampak jelas bahwa pengajaran tidak hanya meningkatkan rata-rata keberhasilan para pembelajar tetapi juga bahwa konteks ruang kelas itu sendiri menjelaskan banyak sekali variabilitas dalam keluaran pembelajar.

Rod Ellis (1994b, 1986) membuat sebuah gambaran yang lebih "internal" pembelajar dalam model kompetensi variabelnya. Bertumpu pada karya Bialystok (1978), Ellis membuat hipotesis tentang gudang "kaidah-kaidah antarbahasa yang berubah-ubah" (h. 269) tergantung pada seberapa otomatis kaidah-kaidah itu dan bagaimana mereka dianalisis. Dia menarik garis pembeda tajam antara wacana terencana dan wacana tak terencana untuk mengkaji variasi. Yang disebut pertama menyiratkan kurangnya otomatisitas, dan karena itu mengharuskan pembelajar mengandalkan kaidah-kaidah bahasanya sendiri. Yang belakangan lebih otomatis, karena itu mendorong pembelajar untuk mempelajari seperangkat kaidah lain.

Kedua model itu mengundang kritik. Gregg (1990) menentang penolakan Tarone maupun Ellis terhadap "paradigma kompetensi homogen" Chomsky (lihat pembahasan dalam Bab 2 tentang kompetensi dan performa). "Mengapa fakta bahwa kompetensi seorang pembelajar berubah seiring waktu mesti membuat kita menolak konsep standar kompetensi?" kata Gregg menggugat (1990, h. 367). Ellis beralasan bahwa "variabel performa" Chomsky lebih baik dipandang sebagai bagian dari "kompetensi variabel" seseorang dan karena itu tidak bisa dihubungkan hanya dengan "selip" dalam performa. Argumen dan argumen bantahan semacam itu (lihat

tanggapan terhadap Gregg oleh Ellis, 1990a, dan Tarone, 1990) akan berlanjut, tetapi satu pelajaran yang kita petik dari semua itu jelas: remeh-temeh terkecil bahasa pembelajar, betapapun acak atau "berubah-ubah" pada pandangan pertama, bisa sangat "sistematis" andai saja kita terus mengamati. Sebagai guru atau peneliti mungkin kita tergoda untuk mengesampingkan banyak sekali produksi pembelajar sebagai hal-hal yang berada di luar urusan kita untuk menjelaskannya. Enggan terlibat dalam permainan absurd meributkan hal-hal sepele, kita harus berhati-hati dengan godaan itu.

FOSILISASI ATAU STABILISASI?

Sangat lazim kita temui dalam bahasa seorang pembelajar berbagai komponen-komponen salah yang bertahan walaupun ia sudah memiliki penguasaan bahasa yang memadai. Fenomena ini paling terlihat secara fonologis dalam "aksen asing" dalam wicara kebanyakan orang yang mempelajari bahasa kedua setelah masa akil balik, sebagaimana sudah kita ketahui dalam Bab 3. Kita juga sering mengamati kesalahan-kesalahan sintaksis dan leksikal yang bertahan dalam wicara mereka yang menguasai sebuah bahasa dengan baik. Penggabungan relatif permanen bentuk-bentuk linguistik yang tidak tepat ini ke dalam kompetensi bahasa kedua seseorang disebut **fosilisasi**. Fosilisasi adalah sebuah tahap normal dan alami bagi banyak pembelajar, dan jangan dipandang sebagai semacam akhir, walaupun metafora itu mengingatkan pada situasi membatu yang tak bisa diubah. Michael Long (2003, h. 521) mengemukakan "lebih relevan ia disebut mengalami *stabilisasi*, bukan fosilisasi," yang membiarkan kemungkinan tetap terbuka bagi perkembangan selanjutnya pada suatu waktu. Saat ini kita akan sejenak bersama fosilisasi, tetapi kembali ke berbagai kritik sesudah sub ini.

Bagaimana item-item memfosil? Fosilisasi bisa dipandang selaras dengan pinsip-prinsip manusia yang sudah dibicarakan dalam buku ini: pengondisian, penguatan, kebutuhan, motivasi, penentuan nasib sendiri, dan lain-lain. Vigil dan Oller (1976) memberikan penjelasan formal tentang fosilisasi sebagai faktor afektif, positif maupun negatif, dan umpan balik kognitif. Mereka mengamati ada dua jenis informasi yang diteruskan antara sumber (pembelajar) dan audiens (dalam hal ini para penutur asli): informasi tentang hubungan *afektif* antara sumber dan audiens, dan informasi *kognitif*—fakta, pengandaian, keyakinan. Informasi afektif terutama dikodekan sehubungan dengan mekanisme kinesik seperti gerakan tubuh, nada suara, dan ekspresi wajah, sementara informasi kognitif biasanya disampaikan dengan perangkat-perangkat linguistik (bunyi, frase, struktur, wacana). Umpan balik yang didapat para pembelajar dari audiens mereka bisa positif, netral, di antara itu, atau negatif. Kedua tipe dan tingkat umpan balik disusun di bawah ini:

Umpan Balik Afektif
Positif: Teruslah bicara, saya mendengarkan.
Netral: Saya tidak yakin ingin meneruskan percakapan ini.

Negatif: Percakapan ini selesai.

Umpan Balik Kognitif

Positif: Saya paham maksud Anda; jelas.

Netral: Saya tidak yakin apakah saya memahami Anda dengan tepat atau tidak.

Negatif: Saya tidak paham apa yang Anda katakan; tidak jelas.

Berbagai kombinasi kedua tipe utama umpan balik itu dimungkinkan. Misalnya, seseorang bisa menunjukkan umpan balik afektif positif (" Saya membenarkan Anda dan menghargai apa yang coba Anda sampaikan") tetapi memberikan umpan balik kognitif netral atau negatif untuk menunjukkan bahwa pesan itu sendiri tidak jelas. Sementara itu umpan balik afektif negatif, entah seperti apa pun umpan balik kognitifnya, kemungkinan akan menghasilkan pembatalan komunikasi. Ini, tentunya, sejalan dengan sangat pentingnya watak afektif interaksi manusia: jika orang sekurang-kurangnya tidak didukung dalam upaya mereka berkomunikasi, tak banyak alasan untuk melanjutkan. Jadi, salah satu persyaratan pertama bagi komunikasi bermakna, sebagaimana sudah ditunjukkan dalam bab-bab sebelumnya, adalah peneguhan afektif oleh orang lain.

Dengan demikian model Vigil dan Oller menganggap respons afektif positif mutlak diperlukan agar pembelajar terus berusaha berkomunikasi. Maka umpan balik kognitif pun menentukan tingkat internalisasi. Umpan balik negatif atau netral dalam dimensi kognitif akan, dengan prasyarat umpan balik afektif positif, akan mendorong pembelajar untuk mencoba lagi, menyatakan kembali, merumuskan kembali, atau membuat suatu hipotesis berbeda tentang suatu kaidah. Umpan balik positif dalam dimensi kognitif berpotensi menghasilkan penguatan atas bentuk-bentuk yang digunakan dan para pembelajar bisa menyimpulkan bahwa wicara mereka tepat. Item-item yang memfosil, menurut model ini, adalah item-item menyimpang dalam wicara seorang pembelajar yang mula-mula mendapat umpan balik afektif positif ("Teruslah bicara"), lalu umpan balik kognitif positif ("Saya paham"), menguatkan bentuk bahasa yang tidak tepat. Menarik bahwa internalisasi bentuk-bentuk tidak tepat ini terjadi dalam proses yang sama dengan internalisasi bentuk-bentuk tepat. Kita sebut yang terakhir ini, tentu saja, "pembelajaran", tetapi unsur-unsur masukan, interaksi, dan umpan balik yang sama hadir. Ketika bentuk-bentuk tepat diproduksi, umpan balik yang berbunyi "Saya betul-betul memahami Anda" menguatkan bentuk-bentuk itu.

Kita perlu berhati-hati dalam menafsir dan menerapkan model Vigil dan Oller. Walaupun model itu sangat membantu, misalnya, dalam memahami pengaruh perlakuan terhadap kesalahan, namun, seperti yang akan segera kita lihat dalam sub berikut, tak memadai jika kita hanya menganggap penting umpan balik semata. Selinker dan Lamendella (1979) melihat bahwa model Vigil dan Oller bertumpu pada gagasan umpan balik *ekstrinsik*, dan bahwa faktor-faktor lain yang internal bagi pembelajar menyebabkan fosilisasi. Para pembelajar bukan sekadar pion-pion yang

tergantung pada biji yang lebih besar dalam permainan catur pembelajaran bahasa. Pembelajar bahasa yang sukses cenderung bertanggung jawab atas pencapaian mereka sendiri, aktif mencari sarana pemerolehan. Walhasil, fosilisasi bisa jadi adalah hasil dari ada atau tidak adanya faktor-faktor penggerak internal, usaha berinteraksi dengan orang lain, pemfokusan sadar pada berbagai bentuk, dan investasi strategis seseorang dalam proses pembelajaran. Sebagai guru kita bisa, dan berhak, menganggap sangat penting umpan balik yang kita berikan kepada murid, tetapi kita harus menyadari bahwa ada kekuatan-kekuatan lain yang bekerja dalam proses internalisasi bahasa kedua.

Isu lebih jauh dan lebih serius tentang fosilisasi adalah menyangkut kesahihan teoretisnya. Dalam tinjauannya, Long (2003) menyimpulkan bahwa stabilisasi adalah konsep yang lebih tepat untuk diterapkan kepada para pembelajar yang perkembangan bahasanya tampaknya mencapai "fase stabil". Dengan meyakinkan, Long mengemukakan bahwa "'fosilisasi' sudah benar-benar menjadi sebuah nama umum nonteknis untuk pencapaian puncak tanpa sasaran, artinya, ... sebuah metode kuas besar untuk menandai apa yang tidak dilakukan oleh seorang pembelajar" (h. 513). Long berpendapat bahwa fosilisasi paling banter adalah asumsi, sebab tidak ada cukup data untuk mendukung itu, juga tidak ada analisis yang memadai untuk data itu. Dalam sebuah artikel tinjauan berikutnya, Han dan Selinker (2005) berusaha menyanggah kritik Long dengan pemahaman mereka sendiri tentang fosilisasi sebagai "prasyarat" bagi teori-teori pembelajaran bahasa kedua, tetapi anehnya mengakui bahwa "penelitian fosilisasi masih dicirikan oleh banyaknya persoalan tak terselesaikan, sekalipun istilah ini populer, ... walaupun wataknya masih harus ditentukan" (h. 465-466).

Jadi, Anda barangkali terheran-heran, apa yang kita punya, fosilisasi atau stabilisasi? Perdebatan di kalangan peneliti akan berlangsung cukup lama, tetapi demi memahami bagaimana dan mengapa banyak pembelajar bahasa kedua mencapai tahap tidak berkembang atau bahkan surut—istilah lain yang dipopulerkan Selinker (1972)—kita tahu bahwa fenomena semacam itu bisa dijelaskan secara teoretis dengan pengetahuan kita tentang pembelajaran manusia pada umumnya. Semua pembelajar di semua bidang melewati jalur kemajuan yang tidak rata, dan dalam banyak hal, khususnya dalam tahap lanjut pembelajaran, jalur itu menjadi datar untuk waktu cukup lama. Kadang-kadang fase stabil itu disebabkan oleh faktor-faktor motivasional, entah itu intrinsik atau ekstrinsik atau keduanya, dan kala yang lain karena variabel-variabel lain: usia, kemahiran, masukan, perhatian, dan konteks sosial. Untuk saat ini, konsep stabilisasi tampaknya menjadi landasan yang lebih aman—ini "meringankan beban teori SLA" (Long, 2003, h. 521).

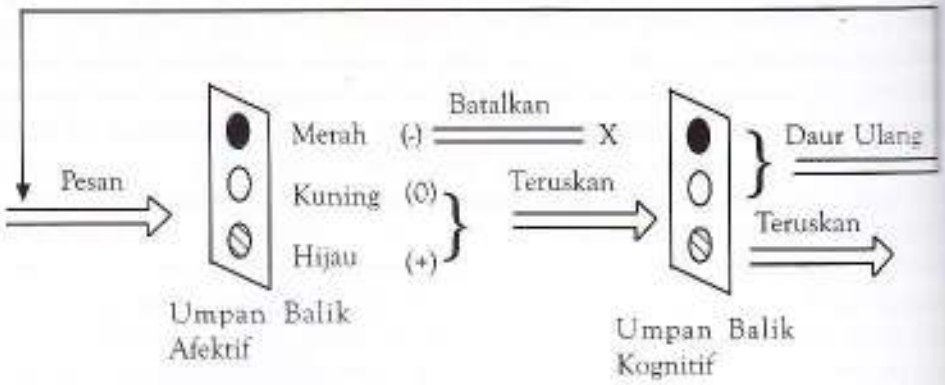
KESALAHAN DI KELAS: SEJARAH RINGKAS

Semua diskusi yang telah disebut di sepanjang buku ini, dari penelitian antarbahasa hingga analisis kesalahan sampai fosilisasi, adalah jalan berbatu-batu dan berliku yang ditempuh seorang pembelajar bahasa dalam mengejar kecakapan. Beberapa dan kelokan di jalan metaforis tersebut paling pas dijelaskan sebagai *kesulitan* dalam proses pemerolehan. Untuk mengatasinya diperlukan sebuah pendekatan strategis terkendali, dan bersama itu sebuah proses "*trial and error*". Walaupun penting menekankan segi positif dalam perjalanan pembelajar menuju sukses, dan agar tidak terobsesi dengan kesalahan, mengubah kesulitan menjadi kesuksesan tampaknya sebagian bergantung pada bagaimana pembelajar memandang kemampuan mereka sendiri, bagaimana mereka memproses umpan balik di sekitar mereka, dan bagaimana mereka mengupayakan kesalahan-kesalahan menguntungkan mereka, bukan merugikan mereka.

Dalam subbab ini dan berikutnya, kita akan melihat terlebih dahulu beberapa pendekatan terhadap kesalahan di ruang kelas, sebagai semacam latar belakang umum, lalu beberapa penelitian lebih mutakhir dan persoalan-persoalan teknis di sepuluh isu memfokuskan pembelajar pada bentuk-bentuk bahasa di kelas.

Secara historis, perlakuan terhadap kesalahan di kelas bahasa merupakan topik panas. Pada masa Metode Audiolingual, kesalahan dipandang sebagai fenomena yang harus dihindari dengan belajar ekstra, menghafal, dan "berhasil" sejak awal. Lalu, beberapa metode (Pembelajaran Bahasa Komunitas, dan Pendekatan Alami) menganut pendekatan *laissez-faire* terhadap kesalahan, dengan asumsi bahwa proses alami dalam diri pembelajar pada akhirnya akan menuntun pada pemerolehan. Pendekatan-pendekatan CLT, termasuk instruksi berbasis-tugas, kini cenderung mendukung keseimbangan optimal antara perhatian pada bentuk (dan kesalahan) dan perhatian pada makna.

Model umpan balik komunikasi Vigil dan Oller (1976) menawarkan salah satu model pertama untuk mendekati kesalahan di kelas bahasa. Bagan 9.2 menggambarkan secara metaforis apa yang terjadi dalam model ini.



Bagan 9.2. Umpan balik afektif dan kognitif

"Lampu hijau" mode umpan balik afektif memungkinkan pengirim terus berusaha membuat pesan sampai; "lampu merah" menyebabkan pengirim membatalkan usaha semacam itu. (Watak metaforis skema semacam itu terlihat jelas dalam fakta bahwa umpan balik afektif tidak mendahului umpan balik kognitif, seperti yang hendak diyakinkan bagan di atas; kedua moda itu bisa terjadi serempak.) Rambu lalu lintas umpan balik kognitif adalah titik di mana koreksi kesalahan masuk. Di sini lampu hijau melambangkan umpan balik nonkorektif yang menyatakan "saya memahami pesan Anda". Lampu merah menyimbolkan umpan balik korektif yang bentuknya bisa tak terhitung (diuraikan singkat di bawah) dan menyebabkan para pembelajar melakukan semacam penggantian dalam moda produksi. Selanjutnya, lampu kuning bisa mewakili variasi di antara lampu hijau dan lampu merah, menyebabkan para pembelajar menyesuaikan, mengganti, mendaur ulang, mencoba lagi dengan suatu cara. Layak dicatat bahwa fosilisasi mungkin adalah hasil dari terlalu banyak lampu hijau ketika mestinya yang menyala sesekali lampu kuning atau lampu merah.

Implikasi paling bermanfaat atas model Vigil dan Oller bagi teori perlakuan terhadap kesalahan adalah bahwa umpan balik kognitif harus optimal agar efektif. Terlalu banyak umpan balik kognitif negatif—rentetan interupsi, koreksi, dan perhatian terbuka pada abnormalitas bentuk—sering membuat para pembelajar mematikan usaha mereka untuk berkomunikasi. Mereka menganggap begitu banyak yang salah dengan produksi mereka hingga tak banyak harapan untuk memperoleh yang benar. Di lain pihak, terlalu banyak umpan balik kognitif positif—kesediaan guru-pendengar membiarkan kesalahan tidak dikoreksi, memaklumi ketika tidak diperlukan permakluman—bisa berfungsi menguatkan kesalahan penutur-pembelajar. Hasilnya adalah keawetan, dan barangkali fosilisasi, kesalahan-kesalahan semacam itu. Tugas guru adalah mengerti ketegangan optimal antara umpan balik kognitif positif dan negatif: memberi cukup lampu hijau untuk mendorong komunikasi berkelanjutan, tetapi tidak terlalu banyak hingga kesalahan-kesalahan krusial luput diperhatikan, dan memberi cukup lampu merah untuk meminta perhatian pada kesalahan-kesalahan krusial itu, tetapi tidak terlalu banyak hingga menyebabkan pembelajar tidak bernyali sama sekali untuk mencoba berbicara.

Ada baiknya di sini kita mengingat kembali aplikasi model pembelajaran *operant conditioning* Skinner yang dibicarakan dalam Bab 4. Moda umpan balik afektif dan kognitif adalah faktor penguat bagi respons penutur. Ketika penutur mendapat dorongan "positif", atau "lampu hijau" Bagan 9.2, mereka akan terdorong untuk menginternalisasi pola-pola wicara tertentu. Umpan balik korektif bisa tetap "positif" dalam pengertian Skinnerian, sebagaimana akan kita saksikan di bawah. Tetapi, mengabaikan perilaku salah punya pengaruh terhadap pendorong positif; oleh sebab itu guru harus sangat cermat untuk mengetahui kemungkinan konsekuensi-konsekuensi pendorong umpan balik netral. Yang harus kita hindari dengan segala cara adalah memberikan pendorong bersifat menghukum, atau koreksi yang dipandang para pembelajar sebagai lampu merah afektif—merendahkan, mempermalukan, atau menghina mereka.

Dalam sebuah artikel praktis tentang perlakuan terhadap kesalahan, Hendrickson (1980) menyarankan para guru untuk mencoba mengerti perbedaan antara kesalahan global dan lokal, sudah dipaparkan sebelumnya dalam bab ini. Pernah, seorang pembelajar bahasa Inggris sedang menggambarkan sebuah hotel mewah tua di Eropa dan mengatakan, "*There is a French widow in every bedroom.*" Kesalahan lokal ini jelas dimengerti, dan mendatangkan senyum. Hendrickson menyarankan agar kesalahan lokal umumnya tidak perlu dikoreksi karena maksudnya jelas dan koreksi bisa mengganggu pembelajar dalam arus komunikasi produktif. Kesalahan global perlu diperlakukan dengan suatu cara karena kalau dibiarkan pesannya bisa tetap membingungkan. "*The different city is another one in the another two*" adalah kalimat yang jelas membutuhkan perlakuan karena memang tidak bisa dimengerti. Banyak ujaran yang tidak jelas-jelas global atau lokal, dan sulit menentukan perlunya umpan balik korektif. Seorang pembelajar suatu kali menulis, "*The grammar is the basement of every language.*" Meski pernyataan lumayan kocak ini mungkin lebih terdengar mirip Chomsky daripada Chomsky sendiri, adalah tugas guru memastikan apa yang dimaksud pembelajar ini (tentunya "*basis*" bukannya "*basement*"), dan memberikan suatu umpan balik untuk menerangkan perbedaan antara kedua kata itu. Intinya adalah jangan sampai kita memberangus upaya murid-murid kita dalam produksi dengan mencekik mereka dengan umpan balik korektif.

Soal *bagaimana* mengoreksi kesalahan, hingga saat ini masih luar biasa kompleks (Williams, Jessica, 2005; Doughty, 2003). Penelitian sebelumnya tentang metode-metode mengoreksi kesalahan sama sekali tidak konklusif mengenai metode atau teknik paling efektif untuk mengoreksi kesalahan. Tampak jelas bahwa murid-murid di kelas umumnya ingin dan mengharapkan kesalahan dikoreksi (Cathcart & Olsen, 1976). Meski begitu, beberapa metode menganjurkan jangan sampai ada penanganan langsung terhadap kesalahan sama sekali (Krashen & Terrel, 1983). Dalam lingkungan "alami" tanpa guru, para penutur bukan asli biasanya hanya dikoreksi sedikit-sedikit oleh penutur asli jika mereka melakukan kesalahan (Chun, Day, Chenoweth, & Luppescu, 1982). Para penutur asli diketahui pada dasarnya hanya mengoreksi kesalahan global dan biasanya tidak dalam bentuk interupsi melainkan pada titik-titik peralihan dalam percakapan (Day, Chenoweth, Chun, & Luppescu, 1984).

Menyeimbangkan berbagai perspektif di atas, tidak salah untuk menyimpulkan bahwa pada pertengahan 1980-an seorang guru yang sensitif dan penuh pengertian harus menjadikan kelas bahasa sebuah kombinasi terbaik antara kesantunan berlebihan dunia nyata dan harapan para pembelajar ke kelas, yaitu bahwa setiap kesalahan harus "dikoreksi". Kathleen Bailey (1985), misalnya, menyarankan agar guru bahasa mempunyai sejumlah "opsi dasar" ketika berhadapan dengan murid yang melakukan kesalahan, termasuk melakukan penanganan atau mengabaikan kesalahan itu, memperlakukannya sekarang atau nanti, merangsang para pembelajar lain untuk memberikan penanganan, dan menguji efektivitas penanganan. Bailey (1985) juga mengatakan bahwa guru kemudian mempunyai beberapa "komponen"

dalam opsi-opsi itu, seperti hanya menunjukkan fakta bahwa sebuah kesalahan terjadi, memperagakan sebuah koreksi, atau menunjukkan tipe kesalahan yang terjadi.

Opsi dan komponen dasar ini terus menjadi moda koreksi kesalahan yang bisa diterapkan di kelas; meski begitu, dalam beberapa tahun terakhir, sebagaimana akan kita saksikan dalam sub berikut, para peneliti banyak menyempurnakan opsi-opsi itu.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Praktek-praktek penanganan terhadap kesalahan di kelas pada mulanya mungkin tampak kontradiktif dengan teori-teori pembelajaran Skinner. Skinner melemahkan perhatian pada "perilaku" yang tidak diinginkan, dan dengan prinsip itu guru bisa mempertimbangkan untuk tidak memperhatikan sama sekali kesalahan-kesalahan yang dilakukan para pembelajar, agar bentuk-bentuk tidak tepat bahasa itu tak menerima dorongan.

Implikasi Pengajaran: Di kelas bahasa, kesalahan pembelajar jangan diklasifikasikan sebagai tidak diinginkan. Kesalahan linguistik berbeda dari "perilaku" dalam pengertian Skinnerian. Kesalahan lebih baik dipandang sebagai proses alami *trial and error* para pembelajar. Tidak seperti merpati yang mematuki pengumpil yang salah, pembelajar bahasa bisa mengambil manfaat dari umpan balik (dari guru atau pembelajar lain) yang menunjukkan bahwa sebuah bentuk perlu dimodifikasi. Sebaliknya, karena tidak ada perlakuan, para pembelajar bisa menganggap bahasa yang salah diberi dorongan *positif*. Jenis perlakuan terhadap kesalahan apa yang anda terima (sebagai pembelajar) atau berikan (sebagai guru)? Seberapa efektif perlakuan-perlakuan itu?

INSTRUKSI BERFOKUS BENTUK

Karena fokus instruksi ruang kelas telah bergeser dari penekanan pada bentuk-bentuk bahasa menuju perhatian pada bahasa fungsional dalam konteks komunikatif, persoalan mengenai **instruksi berfokus bentuk** (FFI) menjadi semakin penting. Apa tepatnya yang kita maksud dengan FFI? Sejumlah definisi berlainan bermunculan (Williams, Jessica, 2005; Doughty & Williams, 1998; Spada, 1997), tetapi demi sederhananya, kita ambil saja definisi bagus Spada: "setiap upaya pedagogis yang digunakan untuk menarik perhatian pembelajar pada bentuk bahasa baik secara implisit maupun eksplisit" (1997, h. 73).

Tersirat dalam definisi itu serangkaian pendekatan terhadap bentuk. Di satu sisi ada **penjelasan metalinguistik** eksplisit dan pembahasan tentang kaidah-kaidah dan perkecualian, atau kurikulum yang diatur dan disusun dengan kategori-kategori gramatikal atau fonologis. Di sisi lain ada (1) referensi **insidental** implisit pada bentuk; (2) **menyimak** (Ellis, 1997; Schmidt, 1990), yaitu perhatian pembelajar pada komponen-komponen

linguistik tertentu dalam masukan; dan (3) pengabungan bentuk-bentuk ke dalam tugas-tugas komunikatif, atau yang disebut Ellis (1997) **menggugah kesadaran tata bahasa**.

Juga tersirat apakah FFI merupakan ciri instruksi yang *direncanakan* atau *spontan* (Williams, Jessica, 2005). Dalam beberapa kasus, pelajaran-pelajaran komunikatif dibangun dalam latihan atau aktivitas tertentu di mana fokus pada bentuk dirancang lebih dahulu, mungkin sampai komentar-komentar guru pun disiapkan sebelumnya. Beberapa kursus menetapkan modul-modul tertentu yang berfokus pada pengucapan, tata bahasa, atau poin-poin kosakata yang didefinisikan lebih dahulu, dan beberapa kurikulum bahkan menetapkan kursus tepisah untuk, katakanlah, fokus tata bahasa. Di sisi lain lagi, ada sejumlah kemungkinan fokus spontan pada bentuk, mulai dari umpan balik reaktif yang diprakarsai guru hingga komentar-komentar pendahuluan yang dibuat untuk mengantisipasi kesalahan murid. Untuk mengevaluasi efektivitas FFI, setidaknya kita harus spesifik dalam mengidentifikasi titik mana, pada rentangan yang panjang dan kompleks ini, yang sedang kita cermati.

Kategori Perlakuan terhadap Kesalahan

Sebelum berusaha mengikhtisarkan penelitian tentang FFI, perlu didefinisikan dengan ringkas berbagai konsep dan istilah paling menonjol yang muncul dalam literatur selama kurang lebih satu dasawarsa terakhir. Istilah-istilah itu mewakili konsep dan definisi operasional yang dihasilkan oleh banyak sekali penelitian tentang perlakuan terhadap kesalahan dan FFI. Deskripsi-deskripsi berikut diambil dari Jessica Williams (2005), Ellis (2001), Lyster (2004), dan Panova dan Lyster (2002). Istilah-istilah ini dibagi ke dalam apa yang oleh Panova dan Lsyter disebut tipe-tipe umpan balik dan respons pembelajar terhadap umpan balik. Contoh-contoh diberikan untuk menunjukkan ujaran-ujaran pembelajar (P) dan guru (G).

Jenis Umpan Balik

Mengubah: Sebuah tipe implisit **umpan balik korektif** yang merumuskan ulang atau memperluas sebuah ujaran tidak tepat atau tidak sempurna dalam cara bahasa.

> P: *I lost my road*
> G: *Oh, yeah, I see, you lost your way. And then what happened?*

Permintaan klarifikasi: Sebuah pancingan untuk perumusan ulang atau pengulangan dari murid. Contoh di bawah dari Panova dan Lyster (2002, h. 583).

> P: *I want practice today, today.* (kesalahan gramatikal)
> G: *I'm sorry?* (permintaan klarifikasi)

Umpan Balik Metalinguistik: Memberikan "komentar, informasi, atau pertanyaan terkait dengan ketepatan ujaran murid" (Lyster, 2004, h. 405).

P: *I am here since January.*
G: *Well, okay, but remember we talked about the present perfect tense?*

Pancingan: Sebuah teknik korektif yang mendesak pembelajar mengoreksi diri. Pancingan dan **desakan** lain lebih terbuka dalam permintaan tanggapan.

P: [kepada murid lain] *What means this word?*
G: *Uh, Luis, how do we say that in English? What does ...?*
P: *Ah, what does this word mean?*

Koreksi eksplisit: Sebuah petunjuk jelas kepada murid bahwa suatu bentuk tidak tepat dan memberikan bentuk yang sudah dikoreksi.

P: *When I have 12 years old ...*
G: *No, not have. You mean, "when I was 12 years old ..."*

Pengulangan: Guru mengulangi bagian yang tidak tepat ujaran murid, biasanya dengan perubahan intonasi.

P: *When I have 12 years old ...*
G: *When I was 12 years old ...*

Respons terhadap Umpan Balik

Tanggap: "Ujaran [seorang] murid yang segera disusul umpan balik guru, yang merupakan reaksi guru untuk menarik perhatian pada suatu aspek ujaran awal murid" (Lyster & Ranta, 1997, h. 49). Tanggap atau *uptake* adalah istilah umum yang bisa mempunyai sejumlah manifestasi.

P: [kepada murid lain] *What means this word?*
G: *Uh, Luis, how do we say that in English? What does ...?*
P: *Ah, what does this word mean?*

Perbaikan: Sebagai hasil dari umpan balik guru, seorang pembelajar mengoreksi ujaran tidak tepat, melalui **perbaikan diri** maupun sebagai hasil dari **perbaikan rekan**.

Pengulangan: Pembelajar mengulangi bentuk tepat sebagai hasil dari umpan balik guru, dan kadang-kadang **menggabungkan** itu ke dalam sebuah ujaran lebih panjang.

Dengan mengingat definisi-definisi tersebut baik-baik, kini kita beralih pada sinopsis singkat penelitian FFI.

Efektivitas FFI

Penelitian tentang isu (perhatikan sebuah ringkasan sangat bagus oleh Jessica William, 2005) efektivitas FFI barangkali mendatangkan lebih banyak pertanyaan daripada jawaban. Mudah untuk mengelompokkan begitu saja setiap perhatian pada bentuk ke dalam kategori FFI tanpa mempertimbangkan problem-problem metodologis yang kait-mengait. Untuk pendahuluan bagi isu-isu tersebut, perhatikan pertanyaan-pertanyaan berikut yang harus dijawab sebelum orang bisa menyimpulkan apakah FFI menguntungkan atau tidak:

1. Apakah sebagian tipe FFI lebih menguntungkan dari yang lainnya?
2. Apakah ada waktu optimal untuk memberikan FFI?
3. Apakah komponen-komponen linguistik tertentu lebih dipengaruhi oleh FFI?
4. Apakah frekuensi masukan/pajanan menimbulkan perbedaan?
5. Apakah murid-murid tertentu mendapat keuntungan dari FFI?

Walaupun orang berisiko melakukan generalisasi berlebihan dalam upaya mengikhtisarkan bermacam-macam temuan tentang FFI selama bertahun-tahun, agaknya cukup masuk akal membuat pernyataan-pernyataan berikut.

Pertama, kebanyakan penelitian sekitar tiga dasawarsa terakhir mengemukakan bahwa instruksi bahasa komunikatif pada umumnya, lawan dari "pajanan" sederhana pada sebuah bahasa, benar-benar bisa meningkatkan tingkat pencapaian pembelajar (Lightbown, 2000). Berbagai studi menunjukkan (Doughty, 2003) bahwa rata-rata pemerolehan (berapa lama waktu yang dibutuhkan seorang pembelajar untuk mencapai kecakapan) dan tingkat pencapaian tertinggi dalam bahasa ditingkatkan oleh instruksi. Perlakuan terhadap kesalahan dan fokus pada bentuk-bentuk bahasa tampaknya paling efektif ketika digabungkan ke dalam kurikulum komunikatif berbasis pembelajar, dan paling tidak efektif ketika perlakuan terhadap kesalahan merupakan komponen pedagogis dominan—yang oleh Long (1988, h. 136) disebut praktek-praktek "Neanderthal"—menguasai fokus perhatian murid-murid di kelas (William, Jessica, 2005; Lightbown & Spada, 1990). Penelitian tampaknya juga menguatkan bahwa faktor yang menentukan efektivitas FFI adalah pengamatan murid terhadap bentuk dan hubungan bentuk dengan umpan balik yang diberikan, dan faktor sekunder tetapi penting adalah meningkatkan kualitas tanggap pembelajar.

Kedua, sangat sedikit studi penelitian yang mampu mengidentifikasi tahap-tahap tertentu di mana pembelajar lebih siap daripada yang lain-lain untuk menginternalisasi FFI (Doughty, 2003). Sebuah pertanyaan lebih penting barangkali adalah "apakah ada momen-momen pedagogis yang lebih menguntungkan untuk menarik perhatian murid pada bentuk bahasa" (Spada, 1997, h. 80). Haruskah seorang guru menginterupsi para pembelajar di tengah-tengah upaya untuk berkomunikasi? Perlukah seorang guru lebih memilih, katakanlah, pengubahan daripada pancingan? Apakah para pembelajar pemula harus diberi lebih sedikit umpan balik korektif daripada pembelajar tingkat lanjut? Semua pertanyaan ini dan yang lain-lainnya tergantung

pada konteks. Dalam sebuah studi tentang anak-anak yang mempelajari bahasa Inggris di Kanada berbahasa Prancis, Lightbown dan Spada (1990) mendapati bahwa ppenerapan longgar terrhadap bentuk "optimal" FFI bisa mengembangkan kefasihan dan akurasi, tanpa merugikan secara nyata kelancaran komunikatif. Seharusnya FFI itu lebih dahulu atau sesudah praktek komunikatif? Tomasello dan Herron (1989) mendapatkan bukti untuk mendukung pemberian umpan balik korektif setelah tugas komunikatif. Studi-studi lain (lihat Jessica Williams, 2005; Doughty, 2003) menyodorkan hasil yang bertentangan.

Ketiga, jumlah potensial komponen linguistik dan tak terbatasnya konteks pembelajaran membuat pertanyaan ini mustahil dijawab. Tetapi ada satu saran menggiurkan dalam temuan DeKeyser (1995) bahwa instruksi eksplisit lebih sesuai bagi kaidah-kaidah tata bahasa yang mudah dijelaskan dan instruksi implisit lebih berhasil untuk kaidah-kaidah yang lebih kompleks.

Pertanyaan keempat adalah apakah keberhasilan FFI—dan bahkan setiap bentuk masukan dan interaksi—adalah sebuah produk dari frekuensi masukan. Sebuah edisi khusus *Studies in Second Language Acquisition* (Juni 2002) membahas tuntas topik ini. Mungkin Anda ingat ketika membaca Bab 2 dan 3 bahwa bagi pemerolehan bahasa pertama anak-anak, banyak studi menunjukkan bahwa *frekuensi* masukan tidaklah sepenting *saliensi*—kebermaknaan yang dikaitkan dengan bentuk bahasa tertentu. Kesimpulan yang sama dibuat oleh sejumlah studi pemerolehan bahasa kedua (Eubank & Gregg, 2002), yang menyebutkan bahwa pengetahuan bawaan, pemerolehan seketika, pengaruh-pengaruh bahasa asal, perkembangan konseptual, dan sistematisitas bahasa adalah argumen-argumen yang menyanggah korelasi positif antara frekuensi dan pemerolehan. Tetapi, para peneliti lain, khususnya Nick Ellis (2002), berpendapat bahwa setelah "40 tahun pengasingan" (h. 143), frekuensi sebagai sebuah konsep eksplanatoris dalam linguistik terapan perlu dihidupkan kembali. Para sarjana lain dalam edisi *Second Language Acquisition* (Gass & Mackey, 2002; Larsen-Freeman, 2002) berpendapat pro dan kontra, memberi kita kesan bahwa boleh jadi frekuensi pantas dipertimbangkan sebagai sebuah faktor, sekalipun bukti bagi statusnya sebagai penopang pemerolehan tidak terlalu kuat.

Akhirnya, penelitian ekstensif tentang karakteristik, gaya, dan strategi pembelajar mendukung kesimpulan bahwa pembelajar tertentu jelas lebih diuntungkan daripada pembelajar lain oleh FFI. Pembelajar analitis, independen bidang, berorientasi otak kiri menginternalisasi FFI eksplisit lebih baik daripada pembelajar relasional, dependen bidang, berorientasi otak kanan (Jamieson, 1992). Masukan visual akan menguntungkan pembelajar visual (Reid, 1987). Murid-murid yang "J" dan "T" pada skala Myers-Briggs akan lebih siap untuk berfokus pada bentuk (Ehrman, 1989). Guru perlu mengembangkan intuisi, lewat pengalaman dan fondasi teoretis eklektik yang kokoh, untuk menentukan jenis umpan balik korektif apa yang cocok untuk saat tertentu, dan bentuk-bentuk tanggap apa yang mesti dilakukan. Prinsip-prinsip teori dorongan, pembelajaran manusia, faktor-faktor kognitif dan sosiokultural, dan

prinsip-prinsip pengajaran bahasa komunikatif semuanya berpadu untuk membentuk fondasi-fondasi teoretis tersebut.

* * * * *

Setidak-tidaknya ada satu kesimpulan umum yang bisa kita tarik dari studi tentang kesalahan dalam sistem linguistik pembelajar, yakni bahwa para pembelajar benar-benar beroperasi secara kreatif dalam sebuah bahasa kedua—membangun, entah secara sadar atau bawah sadar, sebuah sistem untuk memahami dan memproduksi ujaran-ujaran dalam bahasa itu. Sistem itu tidak perlu diperlakukan sebagai sebuah sistem yang cacat; ia hanya sistem yang berbeda jika dibandingkan dengan pengetahuan yang dimiliki oleh penutur asli. Sistem itu mestinya dianggap sebagai sebuah sistem berubah-ubah, dinamis, aproksimatif, cukup masuk akal dalam pikiran pembelajar, sekalipun janggal. Para pembelajar sedang memproses bahasa berdasarkan pengetahuan tentang antarbahasa mereka sendiri yang, sebagai sebuah sistem yang berada di antara dua bahasa, tidak perlu menempatkan nilai kedua bahasa itu di atas sistem tersebut. Tugas guru adalah menilai pembelajar, memuji usaha mereka berkomunikasi, lalu memberikan umpan balik optimal bagi sistem itu agar berkembang dalam tahap berurutan hingga para pembelajar berkomunikasi secara bermakna dan jelas dalam bahasa kedua.

TOPIK DAN PERTANYAAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) tugas individual; (G) tugas kelompok atau pasangan; (K) diskusi seluruh kelas

1. (K) Pilih beberapa bahasa yang familier bagi murid di kelas, dan renungkan tentang komponen-komponen fonologis bahasa-bahasa itu yang paling menonjol dalam bahasa Inggris "beraksen asing". Catat komponen-komponen itu dan, menggunakan hierarki kesulitan pada halaman 278 dan 279, diskusikan kemungkinan-kemungkinan alasan bagi kemenonjolan komponen-komponen itu (mengapa komponen-komponen tertentu cocok dengan performa wicara bahasa Inggris, dan bukan yang lainnya).
2. (I) Apa perbedaan antara CAH dan CLI? Bagaimana prinsip perbedaan-subset (Oller & Ziahosseiny, 1970) menjauh dari gagasan tentang kesulitan yang bisa diprediksi? Bagaimana versi lemah CAH dibandingkan dengan pemahaman Anda tentang CLI?
3. (G) Dalam kelompok 2 atau 4 orang, susunlah contoh-contoh, dalam bahasa-bahasa yang dimengerti oleh kelompok Anda, tentang (a) kekeliruan vs. kesalahan, (b) kesalahan global vs. lokal, dan (c) kesalahan terbuka vs. tertutup. Sampaikan contoh-contoh Anda kepada seluruh kelas.

4. (K) Untuk sebuah diskusi kelas yang menantang, cobalah buat contoh-contoh kesalahan dalam kotak berbeda: terbuka/global, terbuka/lokal, tertutup/global, dan tertutup/lokal. Diagram Anda akan terlihat seperti ini, dengan contoh-contoh kesalahan dimasukkan ke dalam empat kotak di bawah.

	Global	Lokal
Terbuka		
Tertutup		

5. (K) Jika mungkin, dapatkan sebuah kaset beberapa menit bahasa pembelajar pemula-lanjut bahasa Inggris. Ketika kelas mendengarkan, dengarkan pertama kali untuk dicatat dalam daftar umum. Yang kedua kali, para siswa harus menuliskan kesalahan-kesalahan (fonologis, gramatikal, leksikal, wacana) yang mereka dengar. Lalu, dalam diskusi kelas, identifikasi sumber masing-masing kesalahan. Latihan semacam itu akan memberikan kesan "kacau" bahasa nyata.
6. (K) Apakah semua orang di kelas pernah mempelajari, atau pernah mencoba mempelajari, bahasa ketiga atau keempat? Murid-murid itu bisa menyampaikan beberapa kesulitan yang mereka hadapi, dan sejauh mana terdapat pengaruh lintas linguistik B1-B3, B2-B3, dan seterusnya.
7. Fosilisasi dan pembelajaran sesungguhnya adalah hasil dari proses kognitif yang sama. Jelaskan. Lalu cobalah pikirkan faktor-faktor selain umpan balik yang bisa menyebabkan atau memberikan kontribusi bagi fosilisasi. Ketika sebuah bentuk bahasa mengalami fosilisasi, bisakah itu dikoreksi? Apakah "stabilisasi" adalah metafora yang lebih baik?
8. (G) Pertimbangkan semua tipe umpan balik dan kategori-kategori respons terhadap umpan balik yang didefinisikan pada halaman 304-305. Dalam pengalaman pembelajaran Anda sendiri, pikirkan beberapa contoh beberapa kategori dan sampaikan kepada kelompok Anda; lalu sampaikan sebagian contoh itu kepada seluruh kelas.
9. (G) Buat kelompok-kelompok sedemikian rupa hingga setiap kelompok setidak-tidaknya punya dua orang yang pernah belajar sebuah bahasa asing. Anggota-anggota kelompok harus membagi pengalaman dengan instruksi berfokus bentuk (FFI). Cobalah putuskan sebagai sebuah kelompok komponen-komponen FFI apa yang paling efektif dan yang paling tidak efektif.

SARAN BACAAN

Kellerman, E. (1995). Cross-linguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistic, 15*, 125-150.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 426-486). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Kedua artikel ini menawarkan perspektif tentang Hipotesis Analisis Kontrastif ketika [illegible] *ini berkembang menjadi konsep Pengaruh Lintas Linguistik. Keduanya merupakan ikhtisar isu-isu dan penelitian mutakhir.*

Long, M. (2003) Stabilization and fossilizaion in interlanguage development. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 457-535). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Han, Z-H., & Selinker, L. (2005) Fossilization in L2 learners. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second languge teaching and learning* (h. 455-470). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Michael Long berpendapat bahwa fosilisasi bukan saja metafora yang tidak pantas, tetapi dasar-dasar teoretis bagi konsep itu tidak ada. Han dan Selinker meyakini kelayakan konsep itu. Kedua bab itu menyediakan daftar lintas referensi ekstensif.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.

Eubank, L. & Gregg, K. (2002). News flash—Hume still dead. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 237-247.

Dalam pertukaran kesarjanaan ide dan interpretasi, Nick Ellis berpendapat dalam edisi khusus Studies in Second Language Acquisition (SSLA) *ini bahwa frekuensi masukan tampaknya lebih penting daripada yang semula disangka. Eubank dan Gregg melontarkan ketidaksetujuan lumayan sengit terhadap Ellis, dan menyebutkan penelitian untuk mendukung pandangan mereka. Isi selebihnya edisi* SSLA *ini adalah sejumlah artikel lain tentang topik frekuensi yang mengemukakan bahwa isu ini mengemuka lagi sebagai sebuah "topik panas" dalam penelitian bahasa kedua.*

Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.

Artikel ini merangkum temuan-temuan penelitian sebelumnya tentang umpan balik koreksi dan menelaah jangkauan dan tipe umpan balik yang digunakan oleh guru-guru ESL di Montreal. Hasilnya menunjukkan bahwa para guru lebih menyukai tipe-tipe umpan balik implisit. Kedua penulis itu menyertakan deskripsi informatif berbagai tipe umpan balik.

Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Langage Learning, 51*, Suplemen 1, 1-46.

Williams, Jessica (2005). Form-focused instruction. Dalam E. Hinkel (ed), *Handbook of research in second language teaching and learning (h. 671-691)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rod Ellis dan Jessica Williams memberikan tinjauan komprehensif tentang FFI, menawarkan sinopsis berimbang studi-studi tentang efektivitas FFI dalam sejumlah konteks dan bahasa yang berlainan, dengan bibliografi bermanfaat untuk karya terkait.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL 9

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 Bab 1 untuk panduan umum penulisan jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya dan yang bersamaan saat ini.

- Buatlah daftar beberapa kontras spesifik antara bahasa asal dan sasaran Anda yang pernah atau masih sulit bagi Anda. Dapatkah Anda menganalisis mengapa itu sulit, dengan menggunakan informasi dalam bab ini?
- Dalam daftar Anda di atas, adakah contoh-contoh "perbedaan-perbedaan subtil" yang bagaimanapun menyodorkan kesulitan bagi Anda? Analisislah perbedaan-perbedaan itu.
- Pikirkan beberapa kesalahan yang (pernah) Anda buat dalam mempelajari sebuah bahasa asing. Buatlah daftar sepanjang yang Anda bisa, hingga sepuluh atau sekitar itu, sedeskriptif mungkin (misalnya, moda pengandaian bahasa Prancis, sapaan penghormatan dalam bahasa Jepang, artikel-artikel tertentu bahasa Inggris, verba dengan dua kata yang bisa dipisah). Sekarang, analisislah dari mana kesalahan-kesalahan itu berasal. Jika tidak berasal dari bahasa asal Anda, apa kemungkinan sumber-sumber lainnya?
- Pernahkah Anda mencapai tahap fosilisasi, atau dalam bentuk lebih lunak, stabilisasi kemajuan di mana Anda tampaknya cuma berdiam diri selama berminggu-minggu atau lebih? Jika pernah, deskripsikan pengalaman itu. Lalu ceritakan tentang apa yang, kalau ada, mendorong Anda keluar dari kondisi mati angin itu, atau tentukan apa yang membantu Anda jika Anda tetap di sana atau sampai sekarang masih di sana.
- Deskripsikan gaya perlakuan terhadap kesalahan guru Anda. Apakah guru Anda (pernah/masih) terlalu banyak mengoreksi atau terlalu sedikit mengoreksi? Apakah guru Anda menggunakan salah satu bentuk umpan balik yang dideskripsikan dalam bab ini? Jika ya, yang mana dan seberapa efektif menurut Anda umpan balik itu dalam merangsang perbaikan atau koreksi diri?

BAB 10

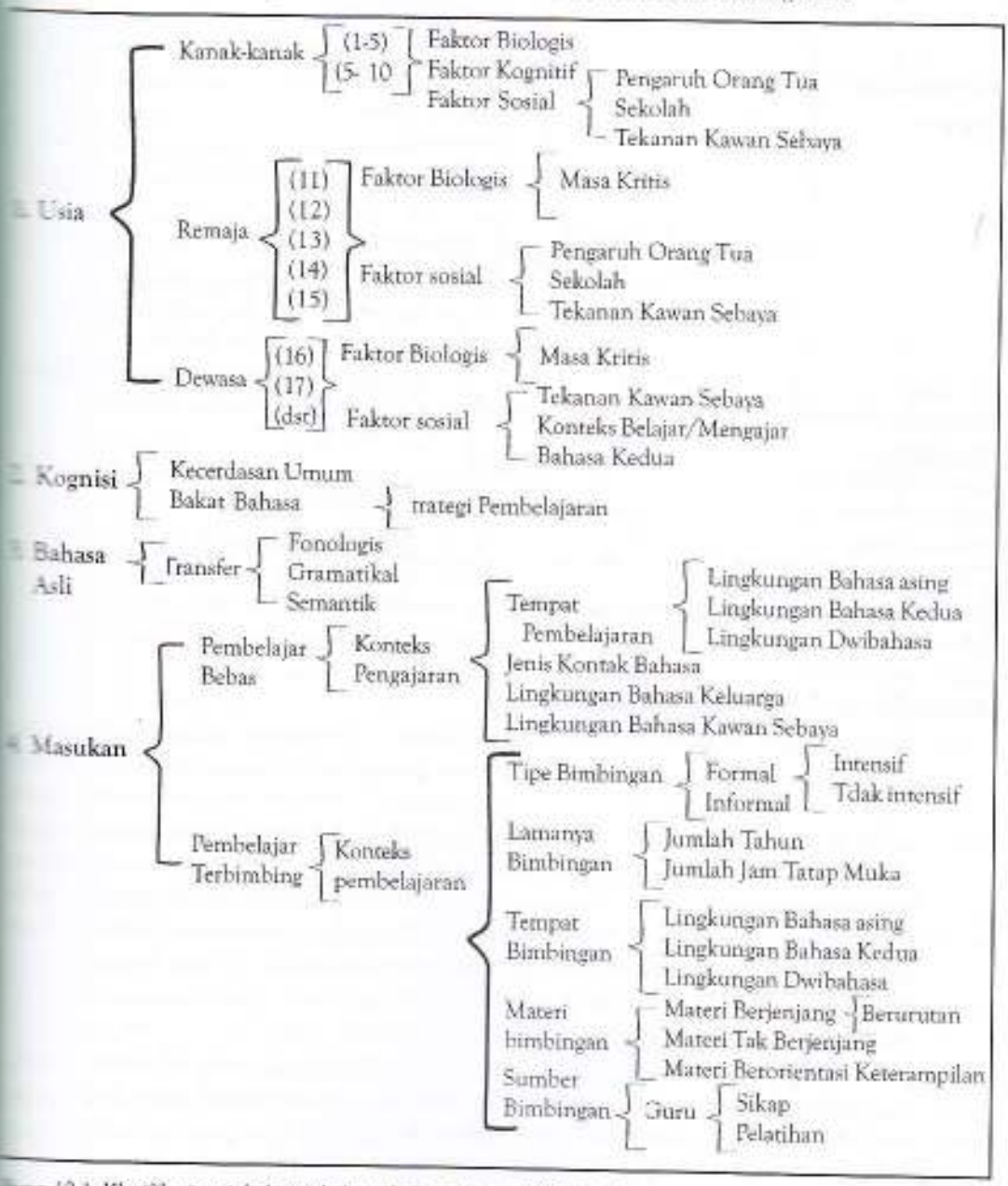
MENUJU SEBUAH TEORI PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

TUJUAN utama buku ini adalah menawarkan kepada para guru dan calon guru informasi untuk mengembangkan sebuah pemahaman utuh tentang prinsip-prinsip pemerolehan bahasa kedua (SLA) yang mendasari proses pendidikan. Tujuan itu tentunya tak mungkin meninggalkan pertimbangan-pertimbangan teoretis. Teori, sebagaimana saya sampaikan di Bab 1, pada dasarnya adalah sebuah definisi yang diperluas. Kita telah menguji komponen-komponen penting dari definisi yang diperluas tersebut pada SLA. Yakni, kita telah berupaya menjawab pertanyaan-pertanyaan membingungkan seperti: Apa itu SLA? Kondisi-kondisi apa yang menopang keberhasilan SLA? Kenapa sejumlah orang gagal mempelajari bahasa kedua? Dan kita melihat bahwa pemerolehan bahasa kedua bagaimanapun tidak seperti pemerolehan bahasa pertama. Ia merupakan bagian dari pembelajaran umum manusia, yang melibatkan variasi-variasi kognitif, yang berkaitan dengan kepribadian seseorang, berjalin erat dengan pembelajaran budaya kedua, yang melibatkan pembelajaran tentang sisi ilmiah dan fungsi-fungsi komunikatif sebuah bahasa, dan sering ditandai dengan tahap-tahap pembelajaran dan proses-proses pengembangan yang bersifat *trial and error*. Semua kategori ini dan sejumlah subkategori di dalamnya membentuk landasan bagi penyusunan teori utuh SLA.

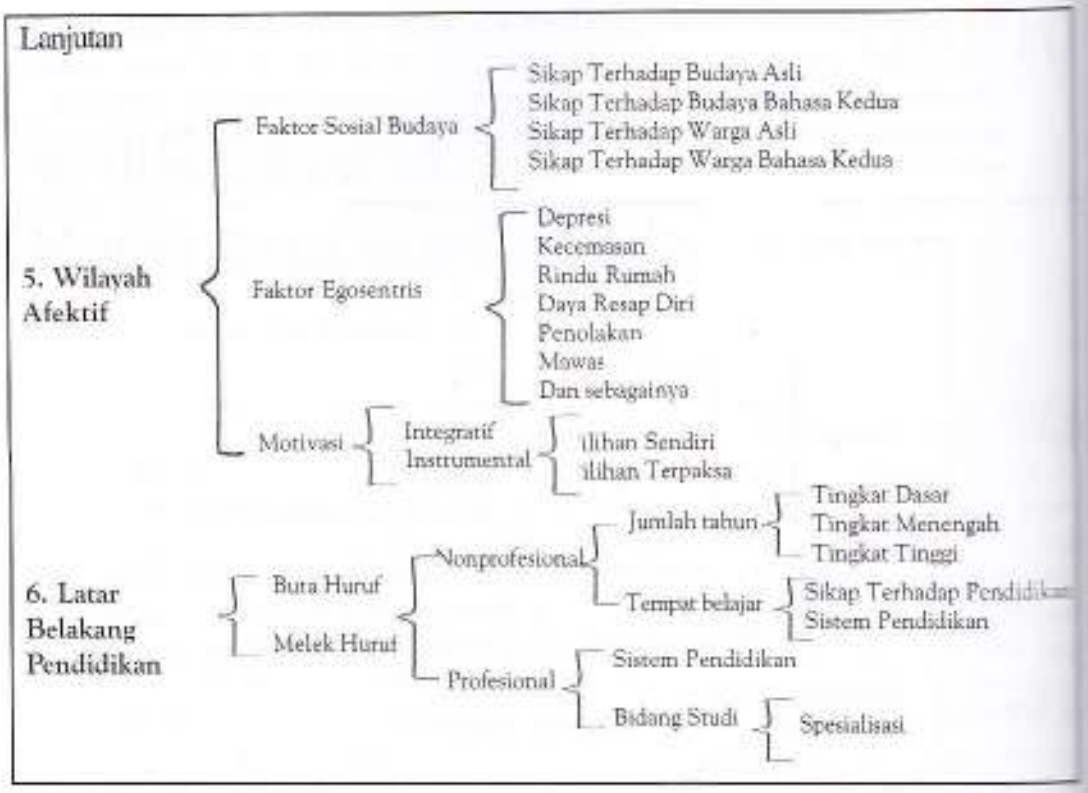
Adakah satu teori SLA yang utuh dan terpadu, sebuah gagasan yang secara umum disepakati oleh para peneliti dan guru? Tidak sama sekali. Sebagaimana model-model dari semua disiplin saling bersaing untuk menjadi yang paling kuat dalam menjelaskan fenomena kompleks, bidang ini pun dipenuhi sejumlah klaim dan hipotesis, yang masing-masing bersaing membangun kredibilitas dan validitas (Gregg, 2003). Kita bisa sangat menikmati keadaan ini, karena ini mencerminkan kerumitan proses pemerolehan itu sendiri dan juga keragaman individual dan konteks. Di sisi lain, kita menemukan banyak hal mengenai SLA dalam berbagai konteks, sesuai dengan tingkat kecakapan, dan dalam tujuan-tujuan spesifik. Bagaimanapun kita tidak perlu menyesalkan pertanyaan-pertanyaan yang tidak terjawab, karena banyak dari pertanyaan-pertanyaan itu dalam setengah abad riset SLA "modern" telah terjawab dengan baik.

Dalam bab ini kita secara kritis menguji sejumlah generalisasi, hipotesis, dan model-model mutakhir SLA. Ingat bahwa "opini" tertentu tentang SLA mungkin mewakili pandangan-pandangan terpisah dari segunung faktor yang sudah kita bicarakan

di Bab 1. Dari perspektif yang beraneka ragam itu kita mestinya bisa menempatkan sejumlah besar variabel (yang sudah didefinisikan dan dibahas dalam buku ini) ke dalam pintalan faktor-faktor yang agak konsisten. Kemudian terserah kepada Anda untuk menerapkan pemahaman Anda sendiri atas pintalan tersebut—yang berarti bahwa sistem yang Anda susun sendiri mengenai variabel-variabel itu adalah teori *Anda* tentang SLA.



Bagan 10.1. Klasifikasi variabel-variabel pembelajar (Yorio, 1976, h. 6)



Bagan 10.1. Klasifikasi variabel-variabel pembelajar (Yorio, 1976, h. 6)

MEMBANGUN TEORI SLA

Tentu amatlah klise untuk mengatakan bahwa pembelajaran bahasa kedua adalah proses yang kompleks. Halaman-halaman dalam buku ini sendiri membuktikan tentang kompleksitas itu. Namun kompleksitas berarti bahwa ada banyak faktor terpisah yang saling berkaitan dalam satu kesatuan yang berbelit-belit sehingga sungguh sulit untuk menata dan menyederhanakan "kekacaubalauan" itu (Larsen-Freeman, 1997). Bagaimanapun kita harus mengikuti kerumitan pembangunan teori (Hulstijn, 2003; Doughty & Long, 2003; Gregg, 2003). Pertimbangkan, sejenak saja, beberapa wilayah dan generalisasi yang menggambarkan tulang rangka sebuah teori.

Wilayah dan Generalisasi

Pertama, perhatikan taksonomi yang disodorkan beberapa dekade lalu (Yorio, 1976), yang ditampilkan pada Bagan 10.1. Daftar faktor ini, yang tetap memukau sampai sekarang, mulai memberi Anda ide tentang banyak ragam wilayah penelitian yang harus dimasukkan ke dalam teori SLA.

Banyak faktor yang diturunkan ke dalam topik tiap bab buku ini yang merupakan wilayah perhatian dalam teori SLA:

1. Sebuah teori SLA mencakup pemahaman, secara umum, tentang apa itu bahasa, apa itu pembelajaran, dan untuk konteks ruang kelas, apa itu pengajaran.
2. Pengetahuan tentang pembelajaran bahasa pertama pada anak-anak memberikan wawasan untuk memahami SLA.
3. Bagaimanapun, sejumlah perbedaan esensial antara pembelajaran anak-anak dan orang dewasa dan antara pemerolehan bahasa pertama dan kedua harus disampaikan secara hati-hati.
4. Pembelajaran bahasa kedua adalah bagian dari dan mengikuti prinsip-prinsip umum pembelajaran dan kecerdasan manusia.
5. Terdapat variasi besar pada gaya kognitif di antara para pembelajar dan juga pemilihan strategi yang berbeda pada setiap pembelajar.
6. Kepribadian, cara orang melihat dirinya sendiri dan mengungkapkan dirinya sendiri dalam komunikasi, akan mempengaruhi kualitas maupun kuantitas pembelajaran bahasa kedua.
7. Mempelajari budaya kedua sering bertumpang tindih dengan mempelajari bahasa kedua.
8. Pemerolehan kompetensi komunikatif dalam banyak hal adalah sosialisasi bahasa, dan merupakan tujuan utama bagi para pembelajar saat mereka berurusan dengan fungsi, kemampuan mencerna, gaya, dan aspek-aspek nonverbal dari interaksi antarmanusia dan negosiasi linguistik.
9. Kontras-kontras linguistik antara bahasa asli dan bahasa sasaran menciptakan pangkal kesulitan dalam mempelajari bahasa kedua. Namun proses kreatif pembentukan sistem antarbahasa mendorong pembelajar untuk menggunakan banyak sumber dan kecakapan yang memudahkan. Dalam proses ini, kekeliruan merupakan aspek tak terhindarkan, namun dari sini pembelajar dan pengajar bisa memperoleh wawasan lebih mendalam.

Seumum apa pun kesembilan pernyataan di atas, mereka, bersama dengan taksonomi Yorio, memberikan kerangka dasar bagi teori SLA. Kerangka tersebut mengandung substansi yang termaktub dalam tiap-tiap bab buku ini. Hubungan timbal balik dalam kerangka itu telah dibahas secara implisit maupun eksplisit. Orang tidak bisa, misalnya, berkutat dalam strategi pembelajaran tertentu tanpa mempertimbangkan usia, pembelajaran secara umum, dan faktor-faktor afektif yang sangat penting. Dalam memperbandingkan dan mempertentangkan pemerolehan bahasa pertama dan kedua, tidaklah mungkin untuk mengabaikan variabel-variabel afektif dan kultural dan perbedaan antara pemahaman anak-anak dan orang dewasa. Menentukan pangkal kesalahan pada pembelajar bahasa kedua niscaya melibatkan pertimbangan mengenai strategi dan gaya kognitif, dinamika kelompok, dan bahkan ketepatan prosedur pengumpulan data. Tidak ada komponen tunggal dalam "teori"

ini yang bisa berdiri sendiri: interaksi dan kesalingtergantungan komponen-komponen lain sangat dibutuhkan.

Hipotesis dan Klaim

Teori SLA sesungguhnya merupakan seperangkat hipotesis dan/atau klaim yang saling berkaitan mengenai bagaimana orang menjadi cakap dalam bahasa kedua. Dalam ikhtisar temuan-temuan riset tentang SLA, Lightbown (1985, hal 176-180) membuat klaim-klaim berikut:

1. Orang dewasa dan anak remaja bisa "memperoleh" bahasa kedua.
2. Para pembelajar menciptakan antarbahasa yang sistematis yang sering ditandai dengan kesalahan-kesalahan yang sama sistematisnya dengan kesalahan kanak-kanak yang mempelajari bahasa tersebut sebagai bahasa pertama, dan juga orang-orang lain yang mendasarkan diri pada bahasa asli mereka sendiri.
3. Ada bagian yang bisa digunakan dalam pemerolehan sehingga struktur-struktur tertentu harus diperoleh sebelum yang lainnya bisa dipadukan.
4. Praktek belum tentu menjadikan sempurna.
5. Mengetahui kaidah bahasa bukan berarti orang akan bisa menggunakan bahasa itu dalam interaksi yang komunikatif.
6. Koreksi kesalahan secara eksplisit dan terpisah biasanya tak efektif dalam mengubah perilaku berbahasa.
7. Bagi kebanyakan pembelajar dewasa, pemerolehan berhenti—"memfosil"—sebelum pembelajar meraih kecakapan dalam bahasa sasaran yang mendekati kefasihan penutur asli.
8. Orang tidak bisa mencapai pemahaman menyeluruh pada bahasa kedua yang mendekati penutur asli bahasa tersebut dengan satu jam sehari.
9. Pembelajar memikul beban berat karena bahasa sangat kompleks.
10. Kemampuan seorang pembelajar untuk memahami makna bahasa menurut konteksnya memperluas kemampuannya untuk memahami bahasa yang dilepaskan dari konteks dan untuk memproduksi bahasa yang kompleksitas dan akurasinya setara.

Beberapa pernyataan serupa yang dibuat oleh Lightbown dan Spada (1993) menegaskan sejumlah mitos tentang SLA—yang semestinya tak perlu dianggap benar. Klaim-klaim tertentu tentang SLA patutlah diperhatikan: respons kita terhadap mereka mungkin dibuka dengan keberatan semacam ini, "Yah, itu tergantung." Berikut adalah beberapa "ide populer" yang bisa jadi tidak ditopang dengan riset (Lightbown & Spada, 1993, h. 111-116):

1. Pada umumnya, bahasa dipelajari melalui peniruan.
2. Biasanya orang tua mengoreksi kanak-kanak ketika mereka membuat kesalahan.
3. Orang dengan IQ tinggi adalah pembelajar bahasa yang baik.

4. Semakin dini bahasa kedua diperkenalkan di sekolah, semakin besar kemungkinan berhasilnya dalam pembelajaran.
5. Kesalahan terbanyak yang dibuat oleh para pembelajar bahasa kedua disebabkan oleh tumpang tindihnya dengan bahasa pertama.
6. Kekeliruan-kekeliruan pembelajar seharusnya dikoreksi saat itu juga demi menghindarkan terbentuknya kebiasaan buruk.

Kita telah melihat dalam buku ini bahwa pernyataan-pernyataan di atas—jika mereka tidak seratus persen keliru—sungguh mensyaratkan perluasan, kontekstualisasi, dan modifikasi sebelum kita bisa menyatakan kebenarannya.

Sejak menerbitkan daftar asli 10 generalisasinya di tahun 1985, Lightbown telah menawarkan setidaknya dua "tambahan" pada daftar itu. Perbaikan yang pertama (Lightbown, 2000) secara umum mempertahankan generalisasi awal tetapi menyebut-nyebut riset lanjutan yang lebih memberikan relevansi pedagogis kepada daftar tersebut. Riset tentang penanganan kekeliruan, misalnya, menyarankan para pengajar untuk mencari pengganti pengoreksian eksplisit atas kekeliruan (pokok 6). Pembaruan kedua (Lightbown, 2003) mengaitkan praktek-prakrek mutakhir dalam CLT dan dalam pengajaran bahasa yang berbasis isi dengan generalisasi-generalisasi itu, tetapi mendorong kewaspadaan dalam penerapan seluruh generalisasi itu. Serangkaian penerbitan semacam itu merupakan ilustrasi menarik tentang sifat jangka panjang pembangunan teori—sebuah proses pernyataan, pernyataan ulang, peninjauan, dan perbaikan karakteristik dari praktis semua teori yang bisa dipraktekkan.

Tidak seperti daftar Yorio (1976) dan sembilan pokok yang meringkaskan topik-topik buku ini, kebanyakan generalisasi dan mitos Lightbown mendefinisikan sebuah wilayah secara berlebihan. Mereka membuat hipotesis tentang keterkendalian dalam suatu wilayah, dan karenanya memancing perdebatan. Pokok 6 dalam daftar pertama (Lightbown, 1985), misalnya, berasal dari studi yang gagal untuk menunjukkan bahwa pengoreksian kekeliruan secara eksplisit menyebabkan perubahan permanen dalam produksi bahasa. Klaim semacam itu, bagaimanapun, mungkin dilemahkan oleh banyak guru yang mengumpulkan bukti-bukti observasional tentang pengaruh positif dari penanganan kekeliruan di kelas. Meskipun demikian, seluruh klaim semacam itu adalah pembuka bagi penyusunan teori. Saat kita secara cermat menguji tiap-tiap klaim, mengimbuhkan beberapa hal, dan kemudian menyulingnya menjadi hipotesis yang kokoh, dengan begitulah kita mulai membangun teori.

Kriteria Kepraktisan Teori

Bagaimana kita tahu bahwa kita memiliki komponen-komponen jitu bagi teori SLA? Satu jawaban untuk pertanyaan ini mungkin terletak dalam pengujian **teori khaos/kompleksitas**. Diane Larsen-Freeman (1997), dengan menguraikan kesamaan antara teori khaos dan SLA, menyampaikan bahwa SLA pun merupakan sistem yang dinamis, kompleks, dan tak linier, tak beda dengan fisika, biologi, dan ilmu-ilmu pengetahuan lainnya. Jalur-jalur yang ditempuh oleh para pembelajar untuk meraih keberhasilan

adalah berbeda, dan kadang teramat berbeda, satu sama lain. Seperti meramalkan pola sekawanan burung atau titik-titik air pada sebuah air terjun, hukum-hukum tertentu membuktikan kebenarannya sendiri (aksiomatik), tetapi besar dan kompleksnya variabel di dalamnya membuat SLA sulit sekali diprediksi.

Larsen-Freeman (1997) menyarankan beberapa hal dari teori kekacauan yang bisa membantu kita merancang teori SLA. Saya menyarikan komentar-komentarnya di bawah ini:

1. Hati-hatilah terhadap dikotomi-dikotomi yang menyesatkan. Cari hubungan antarbagian (*complementarity*), keterjangkauan (*inclusiveness*), dan ruang bersama (antarmuka, *interface*). Kita telah menguji sejumlah kebersinambungan dalam buku ini; adalah penting untuk melihat mereka seperti itu, tidak sebagai dikotomi.
2. Hati-hatilah terhadap pendekatan sebab-akibat linier yang digunakan dalam membangun teori. "Efek kupu-kupu" dalam teori kekacauan mengingatkan kita bahwa kepak sayap kupu-kupu di hutan Amazon membentuk matarantai reaksi dan antarreaksi yang menyebabkan badai di Hawaii. SLA sedemikian kompleks dan memiliki banyak faktor yang saling berkait sehingga amat berlebihan untuk menyatakan bahwa hanya ada satu kausa bagi keberhasilan SLA.
3. Hati-hatilah terhadap generalisasi yang berlebihan. Perhatikan detail. Faktor-faktor terkecil yang kelihatannya remeh bisa menjadi faktor penting dalam mempelajari bahasa kedua.
4. Sebaliknya, hati-hatilah terhadap pemikiran yang terlalu menyederhanakan. Dengan sistem yang kompleks dan kacau, niscaya sangat menggiurkan untuk membuat penyederhanaan dengan mengambil beberapa bagian kecil dan mengeluarkannya dari keseluruhan sistem.

Jika sebuah teori bisa menghindari keempat jebakan di atas, ia mungkin berada di jalur yang memadai.

Michael Long (1990a, hal. 659-660) juga menyinggung masalah penyusunan teori dalam sejumlah saran mengenai apa yang "sekurangnya" harus dijelaskan oleh teori SLA. Ia menawarkan delapan kriteria teori SLA yang komprehensif:

1. Mencakup keseluruhan.
2. Mencakup faktor-faktor lingkungan
3. Mencakup keberagaman usia, kecepatan pemerolehan, dan tingkat kecakapan.
4. Menjelaskan baik faktor kognitif maupun afektif.
5. Mencakup pembelajaran sadar, tidak sekadar pemerolehan bawah sadar.
6. Mencakup variabel-variabel lain di samping paparan dan masukan.
7. Mencakup faktor-faktor kognitif/alamiah yang menjelaskan keteraturan sistematika antarbahasa.
8. Memahami bahwa pemerolehan bukanlah akumulasi ajek dari sejumlah generalisasi.

Proses pembangunan teori mungkin sangat baik digali dalam dua cara. Pertama, kita mengikuti sejumlah "topik panas" dalam riset dan teori mutakhir SLA, yang membicarakan isu-isu yang paling alot diperdebatkan. Bab-bab terdahulu sudah mencakup isu-isu semacam itu: Apakah nativisme akan digantikan oleh emergentisme? Apakah lebih muda lebih baik? Bisakah kita merumuskan resep untuk kecemerlangan mempelajari bahasa? Apa sumber kecemasan berbahasa? Apakah stabilisasi lebih tepat dibandingkan fosilisasi? Beberapa isu lagi masih akan dibahas, dan akan dimasukkan di sini demi melengkapi landasan bagi metode kedua yang membicarakan proses pembangunan teori SLA.

Cara pandang kedua tentang pembangunan teori terdiri atas pengujian beberapa model SLA yang muncul akhir-akhir ini, yakni model yang menawarkan *penyatuan* pemikiran kita tentang SLA dan menyelesaikan perdebatan. Model-model ini berkaitan dengan mazhab yang sudah ditekankan dalam keseluruhan buku ini: satu model alamiah, dua model kognitif, dan satu pandangan konstruktivis sosial tentang SLA. Ketika Anda meneruskan membaca, tilik ulang daftar Larsen-Freeman dan Long dan putuskan sendiri sejauh mana masing-masing model itu memenuhi kriteria.

TOPIK PANAS DALAM PENELITIAN SLA

Sebagai pendahuluan untuk bagian berikut bab ini, di mana beberapa model SLA dihadirkan, penting kiranya melihat sejenak sejumlah "topik panas' di SLA—kontroversi-kontroversi dan pertanyaan-pertanyaan yang telah memunculkan perdebatan serius selama bertahun-tahun. Salah satu tujuan menyodorkan garis besar topik-topik panas ini adalah untuk menghadirkan definisi dari beberapa istilah yang belum secara spesifik tercakup dalam bab-bab lalu. Tujuan lain adalah meninjau ulang beberapa istilah yang sudah dibahas, tetapi disoroti lebih jelas lagi mengingat mereka begitu krusial untuk memahami model-model teoretis SLA.

Pembelajaran Eksplisit dan Implisit

Sebagai topik untuk diskusi sudah berlangsung barangkali setengah abad sampai sekarang, pertanyaan-pertanyaan tentang efektivitas pembelajaran eksplisit dan implisit masih mendapatkan perhatian para peneliti (Hulstjin, 2005; N. Ellis, 2005; DeKeyser, 2003). Dua istilah ini sudah banyak didefinisikan oleh para psikolog (Reber, 1993), tetapi pembedaan dalam penelitian SLA barangkali paling baik diringkaskan dengan mengatakan bahwa **pembelajaran eksplisit** melibatkan kemafhuman dan niat yang disengaja. Penjelasan lain, seperti kata Hulstjin (2005, h. 131), "pembelajaran eksplisit adalah pemrosesan masukan untuk menemukan apakah informasi mengandung keteraturan dan, jika demikian, untuk menyusun konsep dan kaidah yang dengannya keteraturan-keteraturan ini bisa ditangkap". **Pembelajaran implisit** adalah sisi lain mata uang: pembelajaran tanpa perhatian sengaja atau kemafhuman, atau dalam kata-kata John Williams (2005, h. 269), "pembelajaran implisit terjadi tanpa niat untuk belajar dan tanpa kepahaman atas apa yang sudah dipelajari".

Hal lain yang berkaitan dengan dikotomi eksplisit-implisit adalah konsep **pembelajaran intensional** dan **insidental** yang saling berkaitan, kecuali Anda ingin sok teliti seperti yang dilakukan Hulstjin (2003) yang mencoba memisahkan dua konsep ini. Sesungguhnyalah sulit menemukan sebuah definisi pembelajaran implisit yang tak menyertakan kata "intensi" seperti tercatat pada definisi Williams di atas. Namun, segera terlihat jelas bahwa atensi atau **perhatian**—pemfokusan pada stimulus tertentu dengan mengesampingkan yang lain—bisa terjadi di bawah kedua kondisi tersebut. Misalnya, orang bisa memperhatikan makna ujaran seseorang baik secara eksplisit (dengan kesadaran penuh mengenai proses memperhatikan) atau secara implisit (tanpa menyadarinya). Model McLaughlin (1978) menggunakan konsep perhatian pusat dan periferal dalam cara yang sedikit berbeda (simak pembahasan tentang McLaughlin nanti di bab ini)

Perdebatan tak begitu banyak melibatkan definisi, sekalipun beberapa peneliti (misal, DeKeyser, 2003) melukiskan jalinan yang sangat kompleks dari setiap jenis pembelajaran. Pembahasannya juga tak menanyakan apakah salah satu jenis pembelajaran lebih baik daripada yang lainnya mengingat ada kesepakatan bersama bahwa baik pembelajaran implisit maupun eksplisit sama-sama mempunyai kekurangan dan kelebihan. Pertanyaan utamanya sangat kompleks: di bawah kondisi apa, untuk pembelajar yang mana, dan untuk unsur linguistik apa satu pendekatan, sebagai lawan pendekatan yang lain, menguntungkan SLA, dan bagaimana kita mengukur pengetahuan eksplisit? Klaim-klaim Krashen sekalipun (lihat bagian utama berikut di bab ini), yang merupakan penelitian termutakhir mengindikasikan bahwa jawaban ganda untuk pertanyaan itu bisa diringkaskan dalam satu frase: yah, tergantung. Sejauh ini, generalisasi tidak mungkin, selain mengakui bahwa dua konsep tersebut membentuk sebentang kemungkinan-kemungkinan, dan orang mesti mempertimbangkan semua yang spesifik dari konteks tertentu sebelum menyampaikan kesimpulan.

Kemafhuman

Topik panas lain yang terkait dalam SLA adalah sampai sejauh mana kemafhuman merupakan faktor signifikan yang punya andil untuk pemerolehan. **Kemafhuman**, untuk beberapa waktu, mungkin dianggap analog pembelajaran **sadar** (vs. bawah **sadar**), di mana pembelajar secara sengaja mengontrol perhatian mereka kepada sejumlah aspek masukan atau keluaran. Gagasan pikiran sadar ini bermasalah karena sulitnya membuat definisi berkenaan dengan kompleksitas akar sejarahnya pada karya-[illegible]an psikolog-psikolog lain era mereka. Sebagian karena permasalahan [illegible]ni, McLaughlin (1978) dan para psikolog kognitif lain (Slavin, 2003) [illegible]ghindar dari isu pikiran sadar ini dan lebih menekankan perhatian [illegible]iferal atau pinggiran. Dalam usulan Schmidt (1990) tentang **hipotesis** [illegible]ibahas singkat di bab sebelumnya, ia mendalilkan peran utama bagi [illegible]at, yang berawal dari kemafhuman, supaya seorang pembelajar menyimak [illegible]asa. Menurut Schmidt dan yang lainnya (Robinson, 2003; Ellis, 1997;

Leo, 2000), menyimak, atau memperhatikan sungguh-sungguh kepada sebuah unsur linguistik dalam sebuah masukan pembelajar, mungkin merupakan prasyarat esensial bagi kemampuan pembelajar untuk mengubah masukan menjadi asupan (*intake*), terutama masukan yang diniatkan sebagai umpan balik atas bentuk. (Lihat bagian berikut untuk definisi dan diskusi masukan vs. asupan.) Kemafhuman sekarang sudah menjadi nama sebuah jurnal profesional, *Language Awareness*, dan topik ini terus menarik perhatian banyak peneliti (Williams, 2005; Rosa & Leow, 2004; Simard & Wong, 2004; Leow, 2000).

Seperti topik sebelumnya, debat mengenai tingkat kemafhuman yang dipersyaratkan dalam SLA adalah hal yang kompleks, dan menuntut kecermatan menetapkan kondisi-kondisi sebelum kesimpulan diajukan. Timbul tenggelam di sepanjang sejarah pengajaran bahasa yang berubah-ubah, orang memproklamasikan bahwa bahasa seharusnya *jangan pernah* dipelajari di bawah kondisi kemafhuman yang disadari (terhadap bentuk-bentuk bahasa, misalnya)—Krashen dekat dengan klaim semacam itu dan mereka yang tetap berkeras tentang betapa pentingnya kemafhuman (akan bentuk-bentuk) dalam SLA. Tugas Anda sebagai kreator teori Anda sendiri tentang SLA adalah menetapkan konteks secara cermat dan kemudian mengambil tindakan pedagosis yang sejalan. Agaknya sangat bermanfaat bagi para pembelajar untuk menjadi mafhum akan kekuatan dan kelemahan mereka sendiri dan secara sadar terlibat dalam bentuk-bentuk bahasa sasaran, sampai tingkatan bahwa kemafhuman terhadap jalinan bentuk tersebut menghalangi kemampuan mereka untuk fokus pada makna. Kita akan menyimak konsep pembelajaran sadar dan bawah sadar dalam pembahasan selanjutnya tentang model McLaughlin.

Masukan dan Keluaran

Suatu topik yang pernah kontroversial, tetapi kian berkurang kadarnya, adalah hubungan antara masukan dan keluaran dalam SLA. **Masukan** tak lain adalah proses memahami bahasa (mendengar dan membaca) dan **keluaran** adalah produksi (bicara dan menulis). Sekalipun tidak selalu, sekarang tampak jelas bahwa baik masukan maupun keluaran merupakan proses yang penting pada tingkatnya masing-masing dalam perjalanan linguistik pembelajar bahasa kedua. Tetapi, seperti yang akan kita lihat di bagian selanjutnya, proporsi optimal dari setiap moda sudah mendapat berbagai rekomendasi. Lebih lanjut, masih ada perdebatan sengit mengenai apa yang disebut *kualitas* optimal masukan dan keluaran.

Frekuensi

Tak akan pas mendaftar topik-topik panas dalam SLA tanpa meninjau ulang **frekuensi**, atau berapa kali kata, struktur, atau unsur bahasa lain yang spesifik menarik perhatian seorang pembelajar. Kita telah membahas frekuensi secara singkat dalam bab sebelumnya, maka cukup dikatakan di sini bahwa para peneliti telah membangkitkan kembali isu ini (N. Ellis, 2002), dan memberi kita pengertian bahwa frekuensi mungkin lebih penting daripada yang semula kita pikir. Meskipun **saliensi** (*saliency*)—

pentingnya masukan yang dipahami—dan sampai sejauh mana seorang pembelajar **menyimak** masukan masih tampak lebih kuat sebagai prediktor ketimbang frekuensi; para guru tak bisa mengabaikan begitu saja kemungkinan bahwa yang disebut belakangan itu boleh jadi adalah faktor penyebab pemerolehan.

MODEL LAHIRIAH: HIPOTESIS MASUKAN KRASHEN

Salah satu perspektif teoretis paling kontroversial dalam SLA pada 25 tahun terakhir abad kedua puluh disodorkan oleh Stephen Krashen (1977, 1981, 1982, 1985, 1992, 1997) dalam sebuah himpunan artikel dan buku. Hipotesis Krashen mempunyai nama-nama yang berbeda. Dalam tahun-tahun awal, "Model Monitor" dan "Hipotesis Pemerolehan-Pembelajaran" adalah nama-nama yang lebih populer; dalam tahun-tahun terakhir "Hipotesis Masukan" digunakan untuk menyebut satu set yang terdiri atas lima hipotesis yang saling berkait. Masing-masing dirangkum di bawah:

Lima Hipotesis

1. **Hipotesis Pemerolehan-Pembelajaran.** Krashen menyatakan bahwa pembelajar bahasa kedua dewasa punya dua cara untuk menyerap bahasa sasaran. Pertama adalah "pemerolehan", sebuah proses bawah sadar dan intuitif dalam pengembangan sistem sebuah bahasa, tidak beda dengan proses seorang anak untuk "belajar begitu saja" sebuah bahasa. Cara kedua adalah sebuah proses "pembelajaran" sadar di mana pembelajar memperhatikan bentuk, memahami aturan, dan secara umum mafhum akan proses mereka sendiri. Menurut Krashen, "kecakapan dalam performa bahasa kedua seiring dengan apa yang sudah kita peroleh, bukan apa yang kita pelajari". Oleh karenanya, orang dewasa harus memperoleh sebanyak mungkin agar bisa mencapai kecakapan komunikatif; bila tidak, mereka akan berhenti pada pembelajaran aturan dan terlalu banyak memperhatikan secara sadar bentuk bahasa dan terlalu mengawasi kemajuan mereka sendiri. Lebih lanjut, menurut Krashen (1982), proses pembelajaran sadar kita dan proses pemerolehan bawah sadar kita berdiri sendiri-sendiri: pembelajaran tak bisa "menjadi" pemerolehan. Klaim mengenai "tak adanya titik singgung" antara pemerolehan dan pembelajaran ini dipakai untuk memperkuat argumen bagi perekomendasian dosis yang lebih besar aktivitas pemerolehan di ruang kelas dengan sedikit saja peran kecil untuk pembelajaran.
2. **Model Monitor.** "Monitor" ada dalam pembelajaran, bukan pemerolehan. Ia adalah alat untuk "memantau" keluaran seseorang, untuk menyunting dan membuat perubahan atau mengoreksi ketika keluaran-keluaran itu dipikirkan secara sadar. Pembelajaran yang eksplisit dan intensional semacam itu, menurut Krashen, harus dihindari jauh-jauh, karena dianggap merintangi pemerolehan. Hanya begitu kecakapan mapan, barulah pemantauan atau penyuntingan yang cukup digunakan.

3. **Hipotesis Urutan Alamiah.** Menyusul studi-studi awal urutan morfem dari Dulay dan Burt (1974b, 1976) dan yang lainnya, Krashen menyatakan bahwa kita memperoleh kaidah-kaidah bahasa dalam sebuah urutan yang bisa diprediksi atau "alamiah".
4. **Hipotesis Masukan.** Menurut Krashen (1984, h. 61), masukan yang bisa dipahami adalah "satu-satunya alasan bagi pemerolehan bahasa kedua." Hipotesis Masukan menyatakan bahwa "kondisi bagi terwujudnya pemerolehan bahasa adalah ketika si pembelajar *memahami* (melalui mendengarkan atau membaca) masukan yang strukturnya mengandung hal yang 'sedikit melampaui' tingkat kompetensinya saat ini.... Jika pembelajar berada di tingkat *i*, masukan yang ia pahami seharusnya berisi *i* + 1" (Krashen, 1981, h. 100). Dengan kata lain, bahasa yang dipaparkan kepada para pembelajar semestinya sedikit di atas kompetensi mereka dan masih bisa mereka pahami, tetapi tetap menantang mereka untuk berkembang. Yang harus diperhatikan adalah bahwa masukan ini tidak boleh terlalu jauh di luar jangkauan sehingga mereka kewalahan (misalnya saja *i* + 2) atau terlalu dekat dengan tingkat mereka saat ini yang menyebabkan mereka tidak tertantang sama sekali (*i* + 0).

   Bagian penting dari Hipotesis Masukan ini adalah rekomendasi Krashen bahwa percakapan jangan diajarkan langsung atau terlalu dini di ruang kelas. Kecakapan wicara akan "muncul" ketika pembelajar telah mengembangkan pemahaman yang memadai terhadap masukan (*i* + 1), sebagaimana kita lihat dalam Bab 3 dalam pembahasan tentang Pendekatan Alamiah.
5. **Hipotesis Saringan Afektif.** Krashen lebih lanjut menyatakan bahwa pemerolehan terbaik akan terjadi dalam lingkungan yang tingkat kecemasannya rendah dan tidak ada sikap defensif, atau, dalam istilah Krashen, dalam konteks di mana "filter afektif" rendah.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Salah satu simpul penting dari Hipotesis Masukan Stephen Krashen adalah pernyataan bahwa dengan adanya masukan yang memadai, kecakapan wicara si pembelajar akan "muncul" dengan sendirinya tanpa permintaan (atau rekomendasi) dari guru. Pernyataan ini sangat paralel dengan konsep Skinner tentang respons *yang dipancarkan*: Respons yang *dipaksakan* akan melemahkan kemauan belajar ketimbang jika pembelajar mengeluarkan respons atas kehendaknya sendiri.

Implikasi Pengajaran: Gagasan bahwa kecakapan wicara akan muncul merupakan komponen integral dari Pendekatan Alamiah (disarikan di akhir Bab 3), dan berseberangan dengan kebanyakan metodologi kebahasaan hari ini, di mana guru menyodorkan kepada pembelajar masukan yang memadai demi memunculkan perasaan nyaman dengan bahasa, tetapi pada saat yang sama mendorong munculnya keluaran demi merangsang interaksi. Mana pendekatan yang lebih baik? Atau ada jalan tengah?

Evaluasi terhadap Lima Hipotesis

Beberapa hipotesis Krashen mungkin memiliki daya tarik intuitif bagi para guru di bidang ini. Siapa bisa menyangkal bahwa sebaiknya kita mengurangi "pembelajaran" di kelas ketimbang yang ditawarkan oleh program-program tradisional? Siapa yang secara akal sehat akan menyangkal pentingnya pembelajar terlibat dalam komunikasi bebas pantauan di ruang kelas? Dan hipotesis ini bagaimanapun didukung dengan riset (Larsen-Freeman & Long, 1991). Akhirnya, efektivitas penyediaan tantangan rasional (*i* + 1) kepada siswa dalam lingkungan yang mendukung dan rendah-kecemasan hampir tidak bisa ditolak oleh para guru.

Celakanya, SLA tidak sesederhana rumusan yang dinyatakan oleh Krashen, dan karena itu asumsi-asumsinya didebat keras (misalnya Swain, 2005; Gass & Selinker, 2001; de Bot, 1996; Swain & Lapkin, 1995; Brumfit, 1992; White, 1987; Gregg, 1984; McLaughlin, 1978, untuk menyebut beberapa nama). McLaughlin (1990a, 1978), seorang psikolog, dengan tajam mengkritik bahwa Krashen agak bingung membedakan proses bawah sadar (pemerolehan) dan sadar (pembelajaran). Para psikolog masih berbeda pendapat dalam definisi mereka tentang kesadaran, sebuah "gagasan yang dikenal luas dan licin." (Odin, 1986, h. 138). McLaughlin (1990a, h. 627) menyatakan:

> Kecenderungan pribadi saya.... adalah untuk menghindari penggunaan istilah sadar dan bawah sadar dalam teori bahasa kedua. Saya percaya bahwa istilah ini terlalu sesak makna dan amat sulit untuk membuat rumusan empiris mengenai manfaat teoretisnya. Karena itu, kritik saya terhadap pembedaan

antara pembelajaran dan pemerolehan oleh Krashen—itu adalah pembedaan yang mengasumsikan adanya kemungkinan untuk membedakan apa yang disadari dan apa yang tidak disadari.

Dalam pandangan McLaughlin, teori pemerolehan bahasa yang bersandar pada pembedaan kesadaran/ketidaksadaran akan menemukan kelemahan mendasar pada ketidakmampuan kita untuk mengidentifikasi perbedaan itu.

Kritik kedua atas pandangan Krashen berangkat dari pernyataan bahwa tidak ada ruang bersama—tidak ada tumpang tindih—antara pemerolehan dan pembelajaran. Kita sudah berkali-kali menjumpai dalam buku ini bahwa dikotomi semacam itu dalam perilaku manusia hampir selalu menetapkan ujung rangkaian, dan bukan kategori-kategori eksklusif yang saling menguatkan. Sebagaimana ditunjukkan oleh Gregg (1984, hal. 82):

> Krashen teledor dengan definisi-definisinya.... Jika pengetahuan bawah sadar bisa diangkat ke tingkat sadar, dan jika pengetahuan sadar bisa menjadi pengetahuan bawah sadar—dan asumsi ini tampaknya masuk akal—tidak ada satu alasan pun untuk menerima klaim Krashen sepanjang tidak ada bukti. Dan memang di sana tidak ada bukti-bukti.

Pembelajaran bahasa kedua jelas merupakan proses yang di dalamnya terdapat berbagai tingkat pembelajaran dan pemerolehannya bisa sama-sama mendatangkan manfaat, tergantung pada gaya dan strategi si pembelajar sendiri. Swain (1998), Doughty dan Williams (1998), Buczowska dan Weist (1991), Doughty (1991), Ellis (1990b), Lightbown dan Spada (1990), dan Long (1988, 1983), semuanya sudah memperlihatkan, dalam sejumlah studi penelitian empiris, bahwa "keterbatasan (*zero option*)" Krashen (jangan pernah belajar tata bahasa) (lihat Ellis, 1997, h. 47) tidak didukung dalam literatur ini. Instruksi dalam pembelajaran sadar dan jenis-jenis instruksi lain yang diarahkan, sebagaimana kita lihat pada Bab 8, bisa sangat membantu tercapainya kompetensi komunikatif dalam bahasa kedua.

Masalah ketiga dalam hipotesis Krashen berkisar pada implikasi bahwa gagasan $i + 1$ adalah ide baru ketika ia tak lebih dari pengulangan terhadap prinsip umum pembelajaran yang sudah kita bahas dalam buku ini (Bab 4). Kebermaknaan, atau "kebertambatan" menurut Ausubel, adalah apa yang bisa dihubungkan dengan struktur kognitif yang ada, baik itu yang jauh melintasi struktur ($i + 2$), atau struktur yang ada itu sendiri ($i + 0$). Tetapi Krashen menyodorkan formula $i + 1$ seolah-olah kita bisa merumuskan i dan 1, dan kita tidak seperti itu, sebagaimana ditunjukkan oleh Gregg (1984), White (1987), dan yang lainnya. Formula $i + 1$ Krashen juga berdekatan dengan Zona Pengembangan Proksimal (*zone of proximal development* [ZPD]) Vygotsky, sebuah ruang metaforis antara tingkat perkembangan si pembelajar saat ini dan tingkat selanjutnya. Bagaimanapun, penting untuk mencatat di sini bahwa ZPD muncul dari serangkaian premis yang sama sekali berbeda, yakni perspektif

interaksionis sosial yang menekankan pentingnya *orang lain* untuk membantu para pembelajar dalam urusan yang tidak bisa mereka selesaikan sendiri.

Gagasan terkait bahwa kecakapan wicara akan "muncul" sendiri dalam konteks masukan yang bisa dipahami terdengar menjanjikan, dan bagi sejumlah pembelajar (mereka yang pintar, semangat, dan percaya diri), kecakapan wicara sungguh akan muncul sendiri. Tetapi kita tidak mendapatkan informasi yang memadai dari teori Krashen mengenai apa yang harus dilakukan terhadap separuh (atau lebih) pembelajar bahasa lainnya, yang kecakapan wicaranya tidak "muncul" sendiri dan yang terus-menerus mengalami "masa bungkam".

Hipotesis Keluaran

Masalah keempat, dan mungkin yang paling krusial, pada Hipotesis Masukan Krashen ditemukan dalam pernyataan eksplisitnya (1986, h. 62) bahwa "masukan yang bisa dipahami adalah satu-satunya variabel penentu dalam pemerolehan bahasa kedua". Dengan kata lain, keberhasilan dalam pemerolehan bahasa kedua tergantung pada masukan semata. Teori semacam ini mengabaikan pembelajar dan upaya aktifnya dalam proses pemerolehan. Tambahan lagi, penting untuk membedakan antara masukan dan **asupan**. Yang terakhir adalah kandungan dari seluruh masukan yang menentukan bagi penyimpanan memori jangka panjang kita. Bayangkan saja, misalnya, membaca buku, mendengarkan percakapan, menonton film—dalam bahasa apa pun. Ini masukan Anda. Tetapi asupan Anda adalah apa yang bertahan dalam diri Anda selama beberapa waktu dan kemudian bisa diingat. Krashen (1985) menyarankan bahwa masukan diubah menjadi asupan melalui proses menghubungkan bentuk ke makna dan mencermati "kesenjangan" antara sistem aturan yang diinternalisasi pembelajar sekarang ini dan masukan baru. Yang lainnya mencatat bahwa proses-proses ini "tidak secara jelas dioperasikan atau secara konsisten ditawarkan" (Mitchell & Myles, 1998, h. 126). Maka kita tetap bertahan dengan teori pembelajaran yang menyandarkan diri pada masukan yang ditawarkan pihak lain.

Seliger (1983) menawarkan konsep yang lebih luas tentang peran masukan dengan fokus lebih besar pada pembelajar. Pembelajar-pembelajar tertentu ia sebut sebagai **Pembangkit Masukan Tinggi** atau *High Input Generators* (HIGs), yakni orang-orang yang cakap memulai dan mempertahankan interaksi, atau "membangkitkan" masukan dari para guru, sesama pembelajar, dan orang-orang lain. **Pembangkit Masukan Rendah** atau *Low Input Generators* (LIGs) adalah para pembelajar yang lebih pasif yang malas-malasan membangkitkan masukan ke arah diri mereka. Dalam dua studi tentang para pembelajar bahasa kedua, Seliger (1983) mendapati bahwa "pembelajar yang mempertahankan interaksi tingkat tinggi (HIGs) dalam bahasa kedua, baik di ruang kelas maupun di luar kelas, berkembang lebih cepat ketimbang pembelajar yang sedikit berinteraksi (LIGs) di ruang kelas" (h. 262)

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Perbandingan antara HIGs dan LIGs yang dilakukan oleh Herbert Seliger teruji oleh waktu. Tampak jelas dalam riset Merrill Swain dan yang lain-lain bahwa pembelajar aktif yang memproduksi keluaran dan bergairah dalam bahasa asing biasanya sukses.

Implikasi Pengajaran: Apa yang cukup strategis untuk membangkitkan masukan? Bisakah mereka dipikirkan? Bagaimana aktivitas komunikatif bisa mendorong para pembelajar untuk aktif membangkitkan situasi komunikatif, ketimbang hanya menunggu yang lain angkat bicara?

Studi-studi semacam ini, ditambah dengan observasi intuitif terhadap pembelajar yang berhasil, menyarankan bahwa masukan yang bisa dipahami model Krashen paling tidak harus dilengkapi dengan signifikansi jumlah keluaran yang memperhatikan peran pembelajar. Sementara Krashen (1997, h. 7) bersikukuh bahwa dalam kelas bahasa "keluaran jarang sekali berpengaruh penting pada perkembangan bahasa", banyak lainnya tidak sepakat. Merrill Swain (2005, 2000, 1995, 1993; Swain & Lapkin, 1995), menguraikan apa yang ia sebut sebagai Hipotesis Keluaran, menawarkan bukti-bukti meyakinkan bahwa keluaran paling tidak sama pentingnya dengan masukan, jika tidak lebih penting, dalam menjelaskan keberhasilan pembelajar. Dalam tinjauan tentang Hipotesis Keluaran, de Bot (1996, h. 529) memperlihatkan bahwa "keluaran menyajikan peran penting dalam pemerolehan bahasa kedua... karena ia membangkitkan masukan sangat spesifik yang diperlukan oleh sistem kognitif untuk mengembangkan seperangkat pengetahuan yang koheren".

Swain (2005, 1995) menawarkan tiga fungsi besar keluaran dalam SLA. Pertama adalah klaim bahwa sembari berupaya memproduksi bahasa sasaran, pembelajar bisa *mencermati* kegagalan mereka dalam menyampaikan makna, dan bahwa tindakan memproduksi bahasa itu sendiri bisa mendorong pembelajar untuk memahami kelemahan-kelemahan linguistik. Di sini pembelajar menjadi paham melalui keluaran mereka sendiri. Fungsi kedua keluaran, menurut Swain, adalah sebagai alat untuk "ujicoba" bahasa seseorang, untuk menguji berbagai hipotesis yang ada. Fungsi ketiga sangat sesuai dengan pandangan para konstruktivis SLA: bicara (dan menulis) bisa menjadi alat bagi pembelajar untuk merenungkan (secara produktif) tentang bahasa itu sendiri dalam interaksi dengan kawan sebaya. Ini merupakan fungsi metalinguistik keluaran yang sering mewujud dalam kelompok kecil di kelas yang mana "seorang siswa berbicara tentang bahasa mengkristalkan ide-ide dan... menjelaskan secara inkonsisten" (Swain, 2005, hal. 479).

Riset tentang kemustajaban keluaran dalam meningkatkan pemerolehan terus berlanjut dan akan terus berlanjut untuk waktu-waktu mendatang. Banyak studi semacam itu menunjukkan efek positif dari keluaran (Swain, 2005; Shehadeh, 2001). Namun, sebuah pertukaran gagasan yang menarik muncul di jurnal triwulanan

TESOL, dimulai oleh studi Izumi dan Bigelow (2000) yang mendapati bahwa "kesempatan luas untuk memproduksi keluaran dan menerima masukan yang relevan merupakan hal yang sangat penting dalam meningkatkan kemahiran para pembelajar dalam penggunaan struktur gramatikal". Selain itu ditemukan juga bahwa "keluaran tidak selalu berhasil dalam menarik perhatian pembelajar ke arah sasaran" (hal. 239). Whitlow (2001) menanggapinya dengan serangkaian isu yang mempertanyakan metodologi Izumi dan Bigelow, dan meminta lebih berhati-hati dalam riset mendatang.

Model alamiah Krashen tentang SLA telah menarik perhatian banyak guru yang lama sekali merindukan sesuatu yang kongkret dan simpel yang mendasari metodologi mereka. Mudah sekali untuk melihat ketertarikan itu karena, di permukaan, klaim-klaim yang dibuat tampaknya merefleksikan prinsip-prinsip yang disetujui dalam SLA. Tetapi dalam penyederhanaan yang berlebihan itu, klaim-klaim tersebut terlalu dibesar-besarkan. Karena itu, dalam analisis akhir, ini yang cukup aneh, mungkin kita mesti berterima kasih kepada Krashen atas, maaf, klaim-klaim liarnya. Mereka telah mendorong banyak peneliti untuk berhati-hati dengan apa yang kita ketahui, apa itu bukti-bukti riset, dan kemudian dalam proses penyangkalan untuk menawarkan alternatif yang memadai. Kita kini melangkah dengan beberapa perspektif teoretis alternatif.

MODEL KOGNITIF

Melibatkan istilah sadar dan bawah sadar dalam konsep SLA, sebagaimana yang dilakukan Krashen, adalah hal yang amat memukau. Dalam menjelaskan perbedaan antara pemerolehan bahasa kedua pada kanak-kanak dan pada orang dewasa, ketertarikan pertama kita adalah pada "ketangkasan" kanak-kanak untuk "memahami" bahasa, dalam istilah sehari-hari, tampaknya merujuk ke apa yang kita sebut bawah sadar. Tetapi ada dua masalah dengan kecenderungan semacam ini: (1) sebagaimana disepakati baik oleh McLaughlin (1990a) dan Schmidt (1990), "kesadaran" adalah istilah yang licin, dan (2) lebih muda (pemerolehan bahasa kanak-kanak) tidak selalu lebih baik (Scovel, 1999).

Model Pemrosesan Perhatian McLaughlin

Jadi, jika kita menyingkirkan rangkaian kesadaran dalam penyusunan teori yang kokoh tentang SLA, dan kita tidak menjadikan pemerolehan bahasa kanak-kanak sebagai model ideal pemerolehan bahasa kedua, terutama bagi orang dewasa, kita harus mencari batu pijakan lain untuk teori tersebut. Hal yang lebih menjanjikan untuk merumuskan konsep proses pemerolehan bahasa kedua, dan yang betul-betul menjauhi hal-ihwal kesadaran, adalah apa yang ditawarkan oleh Barry McLaughlin dan para koleganya (McLaughlin, 1990b, 1987; McLeod & McLaughlin, 1986; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983; McLaughlin, 1978). Model mereka menyejajarkan mekanisme pemrosesan (terkendali dan otomatis) dan kategori-kategori perhatian untuk membentuk empat sel (lihat tabel 10.1)

Proses terkendali bersifat "terbatas dan temporer dalam kapasitas" dan proses-proses otomatis bersifat "relatif permanen" (McLaughlin dkk., 1983, h. 142). Kita bisa menganggap proses terkendali sebagai kelaziman dari orang yang mempelajari keterampilan yang sama sekali baru di mana hanya sedikit sekali unsur keterampilan yang bisa dikuasai. Ketika kita pertama kali belajar bermain tenis, misalnya, kita hanya bisa menangani unsur-unsur, katakanlah, membuat kontak antara raket dan bola, menyeberangkan bola melewati net, dan memukul bola ke bidang hijau di seberang net. Hal-hal lain mengenai permainan masih sangat kompleks bagi kemampuan kita yang sangat terbatas.

Tabel 10.1. Kemungkinan performa bahasa kedua dalam fungsinya sebagai prosedur pemrosesan informasi dan perhatian kepada sifat-sifat formal bahasa

Perhatian kepada Sifat Formal Bahasa	**Pemrosesan**	**Informasi**
	Terkendali	**Otomatis**
Pusat	(Sel A) Performa berdasarkan pembelajaran aturan formal	(Sel B) Performa dalam situasi ujian
Periferal	(Sel C) Performa berdasarkan pembelajaran implisit atau pembelajaran analogis	(Sel D) Performa dalam situasi komunikasi situasi komunikasi

Sumber: McLaughlin dkk., 1983

Proses-proses **otomatis**, di sisi lain, merujuk pada pemrosesan dengan keterampilan yang lebih lengkap, di mana "hard drive" (meminjam istilah komputer) otak Anda bisa menangani ratusan dan ribuan bit informasi secara bersamaan. Proses-proses otomatis secara umum dinyatakan sebagai sekumpulan informasi yang diproses begitu saja dan tanpa sadar, dalam proses yang cepat, relatif tak bisa dihentikan, dan independen (Segalowitz, 2003). Dalam contoh soal tenis, proses otomatis dalam tenis melibatkan perhatian simultans atas lokasi seseorang di lapangan, lokasi lawan Anda, kemampuan Anda dan lawan Anda, strategi untuk meraih angka, keputusan untuk memukul *forehand* atau *backhand*, dan sebagainya.

Pengotomatisan dari keanekaragaman data dituntaskan melalui proses **susun ulang** (*restructuring*) (McLaughlin, 1990b, 1987; McLeod & McLaughlin, 1986) di mana "komponen-komponen tugas dikoordinasikan, dipadukan, atau disusun ulang ke dalam unit-unit baru, sehingga mengizinkan.... komponen-komponan lama untuk digantikan dengan prosedur yang lebih efisien" (McLaughlin, 1990b, h. 118).

Penyusunan ulang secara konseptual bersinonim dengan teori penambatan Ausubel yang dibahas di Bab 4.

Kedua ujung dari rangkaian pemrosesan ini bisa datang baik dengan perhatian pusat atau periferal atas tugas yang harus diselesaikan, yakni mengarahkan perhatian ke pusat atau sekadar ke samping. Mudah bagi kita untuk jatuh pada godaan berpikir mengenai perhatian utama sebagai perhatian "sadar", tetapi perangkap semacam ini harus dihindari. Baik perhatian utama maupun menyamping terhadap sebuah tugas bisa jadi sepenuhnya sadar (Hulstijn, 1990). Ketika Anda mengemudikan mobil, misalnya, perhatian utama Anda mungkin terarah pada mobil-mobil yang berada di depan Anda saat Anda melaju ke depan; tetapi perhatian menyamping Anda terhadap mobil-mobil di samping dan di belakang Anda, terhadap risiko-risiko, dan tentu saja terhadap pemikiran-pemikiran lain "yang melintas di benak Anda", semuanya itu berada dalam wilayah kemafhuman sadar Anda.

Sementara banyak proses terkendali bersifat pusat, beberapa yang lain, seperti pembelajaran bahasa pada kanak-kanak atau pembelajaran keterampilan tanpa instruksi, bisa bersifat periferal. Sama halnya, banyak proses otomatis bersifat periferal, tetapi beberapa yang lain bisa utama, seperti dalam kasus seorang pianis mahir yang tampil dalam konser atau seorang sopir berpengalaman yang memberi perhatian penuh pada jalanan di malam berkabut. Sangat penting untuk mencatat bahwa dalam hampir setiap langkah kita untuk menampilkan sesuatu, perhatian pusat dan periferal berjalan bersamaan, dan pertanyaannya adalah: Apa yang, secara khusus, memikat perhatian pusat atau periferal seseorang? Maka, sebagai contoh, seorang anak yang masih sangat muda, yang mengatakan kepada orangtuanya, "Tak seorang pun menyukai aku" tak diragukan lagi telah mengarahkan perhatian pusatnya kepada penderitaan mental dan emosi, atau kesendirian, dan secara periferal menyampaikan kata-kata yang melapisi makna utama. Faktor-faktor lain yang menyimpan perhatian pada suatu tempat di antara yang benar-benar pusat dan yang sangat periferal mungkin adalah membaca paras wajah orang tuanya, mengingat insiden penolakan yang tidak menyenangkan, kesadaran bahwa ada saudara yang mendengar percakapan, dan bahkan faktor-faktor periferal yang bersifat nonlinguistik dan nonkognitif seperti suhu ruangan saat itu, cahaya di latar belakang, aroma masakan untuk makan malam, atau kehangatan tangan orang tua yang merangkul anak itu. Semua persepsi ini, dari yang sangat pusat sampai ke yang sangat periferal, berada dalam lingkup *kemafhuman* si anak. McLaughlin (1990a) melihat bahwa buku mengenai psikologi eksperimental menunjukkan bahwa tidak ada pembelajaran jangka panjang (pada materi baru) tanpa kemafhuman, sebuah penelitian yang didokumentasikan dengan baik oleh Loew (1997) dan Schmidt (1990) khususnya untuk pembelajaran bahasa kedua. Sebuah perspektif kognitif tentang SLA menyingkirkan sama sekali kebutuhan untuk membedakan pemrosesan sadar dan bawah sadar.

Bagaimana model McLaughlin mensyaratkan aspek-aspek praktis dari pembelajaran bahasa kedua? Saya berupaya "menguakkan" beberapa konstruksi yang agak kompleks mengenai model pemrosesan perhatian dalam Tabel 10.2. Penting untuk mencamkan

bahwa sel-sel ini dipaparkan dalam istilah pemrosesan dalam diri seseorang dan perhatian pada bentuk-bentuk bahasa (gramatikal, fonologis, aturan-aturan dan kategori-kategori dalam konteks tertentu, pilihan-pilihan kata, dan sebagainya). Jika, sebagai contoh, perhatian periferal diberikan kepada bentuk-bentuk bahasa dalam kelas lanjutan, perhatian pusat tidak diragukan lagi ditujukan pada makna, fungsi, tujuan, dan orang. Pembelajaran bahasa kedua pada anak-anak mungkin hampir seluruhnya diarahkan pada perhatian periferal (sel C dan D) terhadap bentuk-bentuk bahasa. Kebanyakan pembelajaran mengenai bentuk-bentuk bahasa di kelas orang dewasa melibarkan gerakan dari sel A melewati kombinasi ke C dan B, menuju D (DeKeyser, 1997). Pemrosesan perhatian terhadap keping-keping dan serpih-serpih bahasa secara otomatis dan periferal, yang juga dikenal sebagai **kefasihan**, adalah tujuan utama bagi pembelajar bahasa (Wood, 2001).

Tabel 10.2. Penerapan praktis dari model pemrosesan perhatian McLaughlin

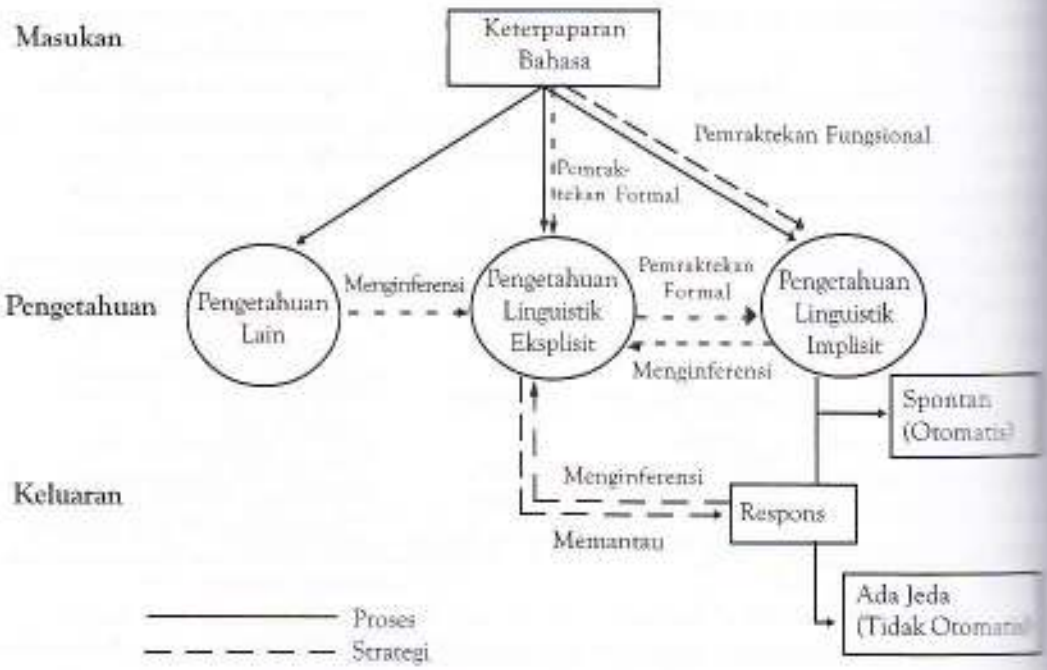
	TERKENDALI: Keterampilan baru, kapasitas terbatas	**OTOMATIS:** Terlatih, berpengalaman Kapasitas keterampilan relatif tidak terbatas
Pusat Perhatian intensional	A. Penjelasan gramatikal tentang poin-poin khusus	B. Menyimak serius
	Definisi kata	Pembelajar mahir B2 berfokus pada *modal*, formasi, dsb.
	Meniru model tertulis	Memantau diri sendiri selagi bicara atau menulis
	Tahap *pertama* "mengingat" sebuah dialog	Memindai
	Pola tinggal pakai	
	Berbagai latihan terpisah	Penyuntingan, penyuntingan-rekan
Periferal	C. Salam sederhana	D. Kerja kelompok yang bersifat terbuka
	Tingkat lanjutan "mengingat" dialog	Membaca cepat, membaca sambil lalu
	TPR/Pendekatan Alamiah	Menulis bebas
	Pembelajar New L2 sukses melakukan percakapan singkat	Percakapan normal yang berlangsung cukup panjang

Model Implisit dan Eksplisit

Seperangkat konsepsi lain untuk menggambarkan berbagai proses pembelajaran bahasa kedua bisa kita temui dalam model-model yang membuat pembedaan antara pengetahuan linguistik **eksplisit** dan **implisit**, sebuah gagasan yang sudah

diperkenalkan sebelumnya di bab ini. Termasuk di dalam kategori ini adalah fakta-fakta yang seseorang ketahui tentang bahasa dan kemampuannya untuk menyampaikan fakta-fakta itu dari sudut pandang tertentu. Pemrosesan eksplisit berbeda dari perhatian pusat McLaughlin dalam hal yang eksplisit menandakan pengetahuan seseorang tentang bahasa. Pengetahuan implisit adalah informasi yang secara otomatis dan spontan dipakai dalam tugas-tugas bahasa. Anak-anak secara implisit mempelajari kaidah fonologis, sintaksis, semantik, dan pragmatik bahasa, tetapi tak memiliki pengetahuan yang memadai untuk menjelaskan, secara eksplisit, kaidah-kaidah itu.

Di antara mereka yang telah mengajukan model-model SLA dengan menggunakan pembedaan eksplisit/implisit adalah Ellen Bialystok (1990a, 1982, 1978), Rod Ellis (1997,1994a), dan Nick Ellis (1994a). Diagram konsepsi Bialystok tentang SLA (lihat Bagan 10.2) menampilkan sebuah grafik arus yang memperlihatkan pemrosesan implisit dan eksplisit sebagai pusat dari tindakan total pembelajaran bahasa kedua. Bialystok kemudian (1982, h. 183) mempersamakan implisit dan eksplisit dengan **pengetahuan tak teranalisis** dan **teranalisis**. "Pengetahuan tak teranalisis adalah bentuk lazim di mana kita tahu banyak hal tanpa mafhum akan struktur pengetahuan tersebut"; sebaliknya, para pembelajar sangat mafhum akan struktur pengetahuan teranalisis. Misalnya, pada ekstrem tak teranalisis dari dimensi pengetahuan ini, pembelajar mempunyai kemafhuman sedikit saja akan aturan-aturan bahasa, tetapi pada ujung teranalisis, pembelajar bisa menerang-jelaskan aturan-aturan kompleks yang mengatur bahasa.



Bagan 10.2 Model pembelajaran bahasa kedua (diambil dari Bialystok, 1978, h. 71)

Model-model yang sama mengetengahkan pembedaan antara pemrosesan otomatis dan nonotomatis, yang dibangun di atas konsepsi McLaughlin tentang otomatisitas. Otomatisitas bisa merujuk kepada akses pembelajar terhadap pengetahuan. Pengetahuan yang membutuhkan waktu dan upaya untuk diterima adalah **nonotomatis.** Seperti halnya dengan model McLaughlin, kedua bentuk perhatian bisa berupa teranalisis dan tak teranalisis. Satu dimensi penting dari pembedaan ini adalah *waktu*. Waktu pemrosesan adalah faktor signifikan dalam performa bahasa kedua, faktor yang memiliki arti penting pedagogis di kelas. Panjangnya waktu yang pembelajar butuhkan sebelum munculnya performa produksi lisan, misalnya, bisa mengisyaratkan dipahaminya kompleksitas bentuk-bentuk bahasa dalam sebuah tugas. Mehnert (1998) mendapati bahwa merencanakan waktu memiliki pengaruh besar atas akurasi dan kefasihan produksi bahasa kedua pembelajar.

Pemikiran tentang otomatisitas/nonotomatisitas dan pengetahuan eksplisit/implisit telah menarik perhatian banyak peneliti selama dasawarsa terakhir. Di satu sisi, argumen dilontarkan tentang identifikasi dari apa yang sebetulnya kita maksud dengan eksplisit dan implisit (Robinson, 1997, 1995, 1994; Hulstijn, 1990), dan respons-respons pun muncul (lihat Bialystok, 1990, misalnya). Di sisi lain, beberapa aplikasi bermanfaat telah muncul dalam usulan Rod Ellis (1997, 1994a, h. 107-133; Han & Ellis, 1998) mengenai sebuah teori instruksi kelas dengan menggunakan rentang eksplisit/implisit. Di sini, kita diberi beberapa saran untuk penggugahan kesadaran tata bahasa, misalnya, yang di dalamnya perhatian eksplisit kepada bentuk bahasa dibaurkan dengan tugas komunikatif implisit.

KONEKSI KELAS

Temuan Penelitian: Ellen Bialystok dan yang lain-lain sudah memeriksa peran pembelajaran implisit dan eksplisit selama tiga dasawarsa. Sekalipun beberapa pertanyaan baru terjawab sebagian, secara umum jelas bahwa orang dewasa berupaya memperoleh dengan proses eksplisit dan implisit, tetapi tidak terlalu bertumpu kepada pengetahuan teranalisis.

Implikasi Pengajaran: Metodologi bahasa komunikatif menekankan komunikasi, interaksi, pengambilan risiko, dan pendekatan strategis bermakna pada sisi pembelajar. Terkadang instruksi eksplisit dan permintaan kepada para pembelajar untuk menganalisis bahasa jadi kehilangan arti pentingnya karena guru terlalu bersemangat membuat kelas interaktif. Sampai sejauh mana proses pembelajaran eksplisit merupakan bagian dari pembelajaran dan pengajaran Anda? Apakah momen-momen kelas semacam itu membantu kemajuan Anda atau sebaliknya? Bagaimana para guru bisa menemukan paduan yang pas untuk eksplisit dan implisit?

MODEL KONSTRUKTIVIS SOSIAL: HIPOTESIS INTERAKSI LONG

Dua posisi teoretis umum yang mendahului, model lahiriah dan dua model kognitif SLA, sama-sama berfokus pada pembelajar dalam derajat yang cukup tinggi. Dengan demikian, mereka mewakili apa yang disebut Firth dan Wagner (1987) "keterpakuan SLA pada *si pembelajar*, dengan mengorbankan identitas-identitas sosial lain yang barangkali relevan". Perspektif-perspektif konstruktivis sosial yang diasosiasikan dengan pendekatan-pendekatan yang lebih baru baik untuk pemerolehan bahasa pertama maupun kedua (Zuengler & Cole; Lantolf, 2005; Watson-Gegeo & Nielsen, 2003; Siegel, 2003) menekankan sifat dinamis pada hubungan saling-pengaruh antara pembelajar dan rekan-rekannya dan guru serta orang-orang lain yang mereka temui. Konteks antarpersonal sangatlah penting, oleh karenanya, interaksi di antara pembelajar dan yang lain-lain menjadi fokus kajian.

Salah satu pandangan konstruktivis sosial yang paling banyak dibahas di bidang ini pada awalnya muncul dari karya Michael Long (1996, 1985). Dengan kesan meneruskan apa yang oleh Krashen sudah ditinggalkan, Long mendalilkan, dalam apa yang nantinya disebut **hipotesis interaksi,** bahwa masukan yang bisa dipahami adalah hasil dari **interaksi yang dimodifikasi**, yakni berbagai modifikasi yang penutur asli dan penutur lain ciptakan agar masukan mereka dimengerti oleh pembelajar. Seperti yang kita lihat di Bab 2, dalam konteks bahasa pertama orang tua memodifikasi wicara mereka kepada anak-anak (Ibu kepada bayi: "*Mommy go bye bye now*"). Para penutur asli sering memperlambat pembicaraan mereka kepada pembelajar bahasa kedua, bicara lebih bebas. Modifikasi juga meliputi pengecekan pemahaman: "*Go down to the subway—do you know what the word 'subway'?*" atau klarifikasi, permintaan perbaikan: "*Did you say 'to the right?*" atau parafrase: "*I went to a party, you know, January 1, I mean, December 31st, the night before the first day of the new year.*"

Dalam pandangan Long, interaksi dan masukan adalah dua pemain utama dalam proses pemerolehan, sebuah kombinasi yang ditekankan oleh Gass (2003). Menyimpang jauh dari paradigma lama yang memandang kelas bahasa kedua sebagai tempat "berlatih" struktur tata bahasa dan bentuk-bentuk bahasa yang lain, Long menyatakan bahwa percakapan dan komunikasi interaktif lain adalah basis untuk perkembangan aturan-aturan linguistik. Sekalipun Gass dan Varonis (1994) mampu menunjukkan bahwa pandangan semacam itu tak diamini oleh semua, tak urung sejumlah studi sudah mendukung kaitan antara interaksi dan pemerolehan (Swain & Lapkin, 1988; Gass, Mackey, Pica, 1988; van Lier, 1996; Jordens, 1996; Loschky, 1994; Gass & Varonis, 1994; Pica, 1987). Dalam sebuah sokongan kuat terhadap daya interaksi dalam kurikulum bahasa, van Lier (1996, h. 188) mempersembahkan seluruh isi buku kepada "kurikulum sebagai interaksi". Di sini, prinsip-prinsip kemafhuman, otonomi, dan autensitas membawa pembelajar ke dalam zona perkembangan proksimal Vygotsky (1978) atau ZPD (lihat Bab 2), di mana pembelajar menyusun bahasa baru melalui interaksi sebagai jembatan sosial.

Sekiranya Anda menganggap bahwa genre penelitian dan pengajaran ini memberi jawaban akhir yang tak diragukan lagi untuk dilema Anda tentang bagaimana sebaiknya

mengajar dan belajar bahasa kedua, sikap hati-hati harus dijaga. Penelitian interaksionis baru saja dimulai, dan kebanyakan dalam konteks situasi budaya Barat. Studi-studi yang ada sejauh ini baru menyentuh hal-hal spesifik berkenaan dengan penunjukan ciri linguistik, tahapan perkembangan pembelajar, konteks pragmatika, dan situasi pedagogis. Dan, selalu, satu perspektif tertentu harus dibandingkan dengan perspektif-perspektif lain. Teori SLA yang berbasis luas harus meliputi model-model pemrosesan internal pembelajar (seperti yang sudah dibahas) dan juga dinamika sosial dari komunikasi antarpersonal. (Lihat Tabel 10.3 untuk rangkuman perspektif-perspektif yang sudah dibahas sebelumnya.)

Sisi lain cerita adalah bahwa Hipotesis Interaksi Long telah mendorong penelitian pedagogis tentang SLA ke dalam tapal batas baru. Hal ini menyadarkan kita bahwa kelas bahasa tak hanya sebagai tempat berbaurnya para pembelajar dengan berbagai kemampuan dan gaya dan latar belakang, tetapi juga tempat di mana konteks untuk interaksi dirancang secara saksama. Ini memusatkan perancang materi dan kurikulum untuk menciptakan lingkungan dan tugas yang optimal bagi masukan dan interaksi sehingga pembelajar akan terdorong untuk menciptakan pembelajar bahasanya sendiri dalam sebuah proses yang terbangun bersama.

Lebih lanjut, hal ini mengingatkan kita bahwa dengan banyaknya variabel yang bekerja dalam sebuah kelas interaktif, semestinya guru siap menghadapi yang tak terduga dan mengantisipasi ciptaan baru pembelajar yang terlibat dalam proses penemuan.

Tabel 10.2. Teori dan model SLA

Lahiriah	Kognitif	Konstruktivis
[Krashen]	[McLaughlin/Bialystok]	[Long]
Pemerolehan bawah sadar lebih unggul ketimbang "belajar" dan "memantau"	Pemrosesan terkontrol/ otomatis (McL)	Hipotesis interaksi
Masukan yang bisa dipahami ($i + 1$)	Perhatian pusat/periferal (McL)	Asupan melalui interaksi sosial
	Restrukturisasi (McL)	Hipotesis Keluaran (Swain)
Saringan afektif Rendah	Implisit vs. eksplisit (B)	HIGs (Seliger)
Urutan alamiah pemerolehan	Pengetahuan teranalisis dan tak teranalisis (B)	Autentisitas
"Opsi nol" untuk instruksi tata bahasa	Instruksi berfokus bentuk	Instruksi berbasis tugas

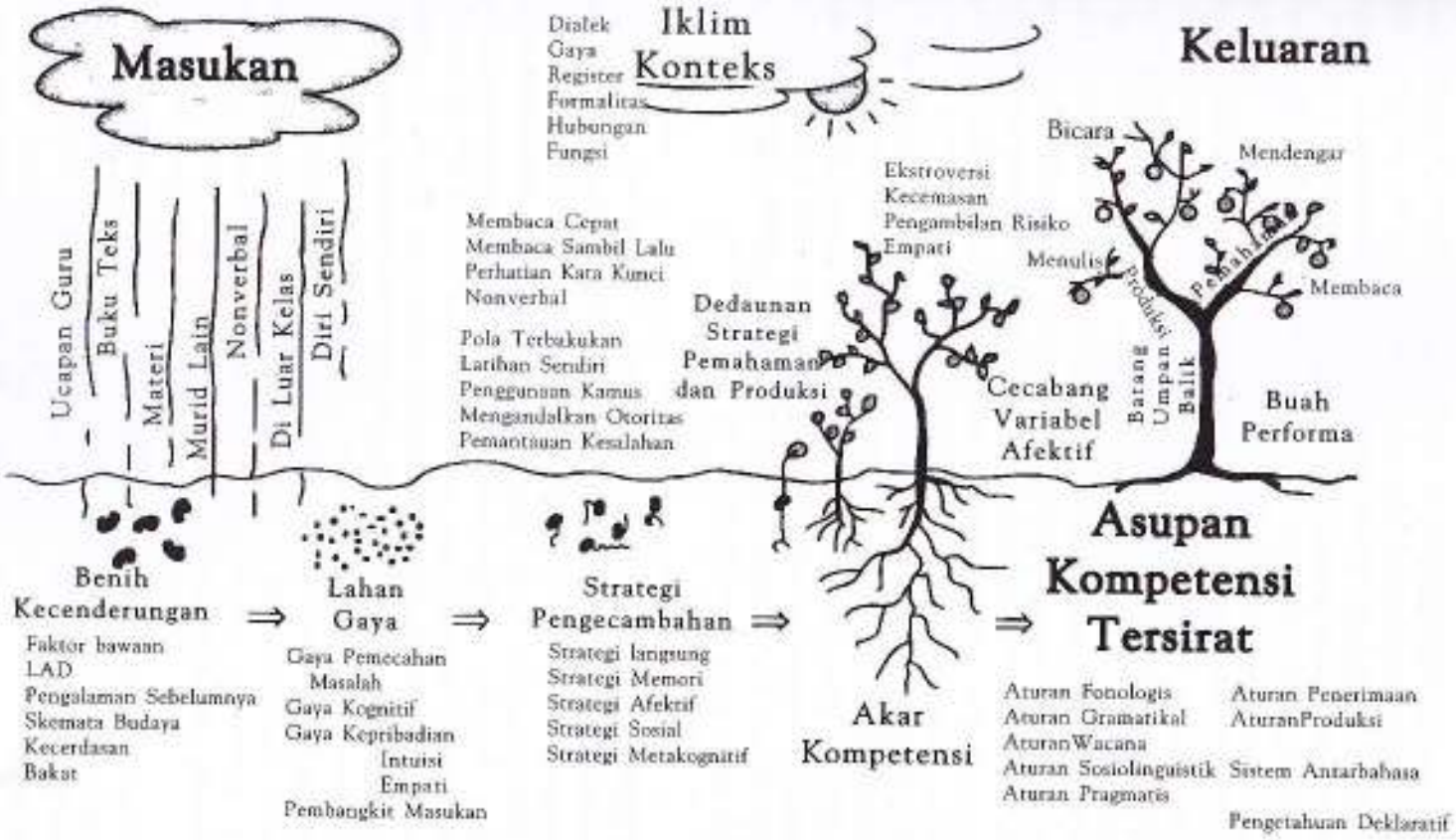
USULAN KONTROVERSIAL: TEORI "HORTIKULTURAL" SLA YANG GEMBIRA

Sebelum menutup bab ini dengan beberapa komentar akhir (dan serius) tentang teori dan praktek dalam SLA, saya ingin memanfaatkan kesempatan ini untuk terlibat dalam perenungan ringan, otak kanan, "keluar dari kotak" tentang SLA. Pertama, sebuah *disclaimer*. Saya tahu tak ada penelitian yang mendukung deskripsi diagramatis SLA yang akan saya hadirkan, dan tak juga berpretensi menyatakan sesuatu yang serius dan kesarjana-sarjanaan mengenainya. Ini benar-benar diniatkan untuk menghibur, main-main, atau mungkin merangsang lebih jauh pemikiran kreatif.

Saya sudah bergelut selama bertahun-tahun dengan kompleksitas berjenis-jenis model SLA yang sudah dijabarkan di bab ini. Model-model semacam itu, dalam bentuk grafis atau diagram arus (model Bialystok di Bagan 10.2, misalnya) selalu tampak mekanis. Beberapa dari mereka lebih mirip diagram kabel yang tertempel di belakang kompor listrik ketimbang apa yang ingin saya bayangkan tentang bagaimana semestinya otak manusia "terlihat". Atau ketimbang cara dunia *organik* kita bekerja.

Maka, dengan menyerah kepada jiwa saya yang kadang memberontak, saya berjalan suatu hari dalam kelas SLA yang saya ajar untuk menciptakan sebuah "gambar" pemerolehan bahasa yang berbeda: gambar yang tak begitu banyak merespons logika matematika dan fisika, tetapi malah merujuk ke botani dan ekologi. Pengecambahan (sengaja saya memilih kata ini) gambar saya adalah metafora yang pernah dipakai oleh Derek Bickerton dalam sebuah kuliah di Universitas Hawaii tentang pendapatnya bahwa manusia "terprogram secara biolologis" untuk bahasa (lihat Bickerton, 1981), mungkin tidak beda dengan bioprogram benih bunga, yang perkembangan genetisnya membuatnya menghasilkan, dalam tahap berurutan, akar, batang, cabang, daun, dan bunga. Dalam letikan syaraf-syaraf otak di hemisfer kanan saya, saya mengajukan usulan kontroversial untuk memperluas metafora benih bunga ke pemerolehan bahasa. Gambar "ekologi" pemerolehan bahasa saya ada di Bagan 10.3

Dengan risiko menjelaskan apa yang mungkin jelas, tak urung saya ingin menyertakan beberapa komentar. Hujan berawan masukan merangsang benih kecenderungan (bawaan, proses yang terkirim secara genetis). Tetapi potensi masukan itu tergantung pada gaya dan strategi yang tepat yang dipakai seseorang untuk bertindak (di sini diwakili oleh lahan). Setelah pengecambahan kemampuan-kemampuan bahasa (catat bahwa tidak semua benih kecenderungan teraktifkan secara efektif), jaringan kompetensi (yang, seperti akar bawah tanah, tak bisa teramati dari atas tanah) terbangun dan menguat ketika organisme secara aktif terlibat dalam pemahaman dan produksi bahasa. Hasil sistem akar (kompetensi tersirat) adalah apa yang disebut oleh para peneliti SLA sebagai asupan . Perhatikan bahwa beberapa faktor membedakan masukan dari asupan. Melalui penggunaan strategi-strategi dan kemampuan-kemampuan afektif lebih jauh, ditambah dengan umpan balik yang kita terima dari yang lain (lihat batang pohon), kita akhirnya mengembangkan sepenuhnya kemampuan-kemampuan komunikasi. Buah dari performa kita (atau keluaran) tentu saja terkondisikan oleh iklim variabel-variabel konteksnual yang tak terhingga.



Gambar 10.3 Ekologi Pemerolehan Bahasa

Setiap saat sang hortikulturis (guru) bisa mengairi untuk menciptakan masukan yang lebih baik, memupuk tanah agar makin subur, mendorong penggunaan strategi yang efektif dan penambahan afektif, dan, di rumah kaca kelas bahasa kita, mengontrol iklim kontekstual untuk pertumbuhan yang optimal.

Tidak, ini bukanlah perluasan metafora yang bisa "dibuktikan" atau diverifikasi melalui penelitian empiris. Tetapi, sekiranya Anda menertawakan penjabaran tak lazim itu, pikirkan berapa banyak faktor dalam teori SLA yang digagas dan disampaikan secara metaforis: struktur *dalam* dan *permukaan*, *perangkat* pemerolehan bahasa, kata-kata *poros* dan *terbuka*, *ekuilibrasi* Piaget, *zona perkembangan proksimal* Vygotsky, *pemangkasan kognitif*, *transfer*, *pola tinggal pakai*, *jarak sosial*, *kesalahan global* dan *lokal*, *fosilisasi*, *langkah surut*, *pemantauan*, *saringan* afektif, pemrosesan *otomatis* dan *terkontrol*. Jika sebuah metafora memungkinkan kita menggambarkan sebuah fenomena dengan jelas dan menerapkannya secara bijak, tentu kita menerimanya—sepanjang kita paham bahwa kata-gambar ini biasanya untuk menggantikan uraian tertentu yang secara logika akan bertele-tele.

Jadi, kendati Anda harus sedikit berhati-hati saat membuat analogi ketat antara siklus botanis Bumi dan pembelajaran bahasa, Anda bisa saja tergerak memikirkan para pembelajar bahasa kedua sebagai tanaman bunga—tanaman yang membutuhkan perawatan dan pengasuhan Anda. Ketika diagram arus ilmiah dan istilah teknis dari penelitian bahasa kedua terkini menjadi keterlaluan sulit dipahami, coba ciptakan metafora Anda sendiri, mungkin!

DARI TEORI KE PRAKTEK

Dan sekarang, kembali ke urusan serius memahami dan menciptakan sebuah teori SLA, pikirkan beberapa cara untuk menghubungkan teori Anda dengan instruksi kelas. Bidang pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua sudah beberapa dasawarsa terganggu oleh debat hubungan antara teori dan praktek. Orang mungkin berkata, "Omong-omong, bagaimana saya menerapkan teori si Fulan di kelas saya?" Ahli, seperti Krashen (1983, h. 261) pernah berkata, "Ketika kami (Krashen) menghadirkan teori, kami memberi mereka (para guru) penularan dasar bagi metodologi secara umum." Biasanya, teori disusun oleh profesor dan peneliti yang menghabiskan banyak waktu untuk berhipotetis, menjabarkan, mengukur, dan menarik kesimpulan tentang pembelajar dan pembelajaran;. Seperti halnya para praktisi lazimnya adalah para guru yang berada di kelas setiap hari mendorong, memberi semangat, mengajar dan menilai pembelajar yang dihadapinya.

Hubungan Timbal Balik, Bukan Dikotomi

Abad terakhir sejarah pengajaran bahasa, yang bergerak di dalam dikotomi teori-praktek, peneliti-guru, tidak sepenuhnya kosong dari dialog antara kedua pihak. Siklus, kecenderungan, dan mode sangat berperan terhadap hasil dari saling pengaruh antara praktek di dalam kelas dan penelitian di luar kelas. Kita memegang dan melepas

paradigma (Kuhn, 1970) kerika ketidakmemadaian cara-cara lama digantikan cara-cara yang lebih baik. Kecenderungan-kecenderungan dalam pengajaran bahasa sebagian adalah hasil dari saling komunikasi guru dan peneliti. Ketika pendekatan dan teknik pedagogis dilahirkan dan dikembangkan, data esensial dihadirkan untuk merangsang penelitian, yang pada gilirannya menunjukkan cara-cara pengajaran dan pembelajaran yang lebih efektif, dan siklus saling ketergantungan pun berlanjut.

Sebaliknya, kebiasaan menyerahkan teori kepada peneliti dan praktek kepada guru telah menjadi, dalam kata-kata Clarke (1994), "disfungsional". Pengkastaan yang tak perlu bagi para pekerja di lahan yang sama, kemubaziran yang dipertahankan oleh kedua belah pihak, telah memberikan status yang lebih tinggi kepada peneliti/teoretikus kerimbang praktisi/guru. Guru dibuat merasa bahwa ia adalah penerima temuan dan dugaan peneliti, dan tak bisa banyak mengimbangi. Yang menjadi makin jelas dalam profesi ini sekarang adalah pentingnya melihat proses pengajaran bahasa sebagai sebuah dialog kooperatif di antara banyak teknisi, yang masing-masing mempunyai keterampilan khusus. Keterampilan para teknisi sangat bervariasi: mengembangkan program, menulis buku teks, mengamati, mengukur variabel pemerolehan, mendidik guru, menilai, menerapkan teknologi untuk pengajaran, konseling, dan daftarnya masih panjang. Tak ada rangkaian keterampilan teknis di sini yang secara unik mendapat tugas untuk menciptakan teori dan yang lain mendapat jatah "mempraktekkan" sesuatu.

Kita semua praktisi sekaligus teoretikus. Kita semua mempunya tanggung jawab mengembangkan pemikiran berbasis luas mengenai proses pembelajaran dan pengajaran bahasa. Kita semua bertanggung jawab sebanyak mungkin untuk menciptakan konteks-konteks pemerolehan optimal di kalangan para pembelajar. Kapan pun pemahaman itu menyatukan keping-keping pengetahuan, Anda sudah melakukan penyusunan teori. Katakanlah Anda memiliki pemikiran tentang relevansi faktor usia, variasi gaya kognitif, komunikasi antarbudaya, dan kompetensi strategis bagi sehimpunan pembelajar dan tugas; maka Anda sedang membangun teori. Atau, jika Anda mengamati beberapa pembelajar di kelas dan Anda berhasil mengenali kesamaan proses di antara mereka, Anda sudah menciptakan sebuah teori. Dan kapan pun Anda, dalam peran guru, mengajukan pertanyaan relevan tentang SLA, Anda sedang memulai proses penelitian yang bisa membawa ke sebuah pernyataan teoretis.

Maka, debat teori-praktek yang sudah berlangsung tahunan bisa dipinggirkan. Gantinya, semua teknisi dalam berbagai subbidang SLA dituntut memikul tanggung jawab untuk memadukan temuan, klaim, dan hipotesis yang jumlahnya banyak sekali—dan, ya, akan muncul teori-teori—ke dalam sebuah pemahaman utuh tentang apa itu SLA dan bagaimana pembelajar bisa berhasil meraih cita-cita mereka di ruang kelas. Ini berarti Anda, yang mungkin pendatang baru di bidang ini, bisa benar-benar merumuskan sebuah pemahaman SLA terpadu. Anda bisa mengambil informasi yang sudah dihadirkan di buku ini dan menciptakan sebuah nalar untuk pengajaran bahasa. Seiring waktu, ketika Anda terlibat dalam wacana profesional dengan mitra Anda di bidang ini, Anda akan menjadi bagian dari sebuah komunitas penyusun teori yang saling bicara dalam pengejaran teori yang lebih baik.

Saran untuk Penyusunan Teori

Bagaimana Anda mulai bergabung dengan komunitas penyusun teori ini. Berikut beberapa saran.

Permainan Memercayai dan Permainan Meragukan

Sepanjang buku ini, kita telah melihat bahwa kebenaran tidaklah satu atau bukannya tak berdimensi. Kita sudah melihat bahwa definisi dan teori tak pernah simpel. Seperti halnya seorang fotografer menangkap banyak faset dari gunung yang sama dengan memutarinya, kebenaran hadir dalam banyak bentuk di hadapan kita, dan kadang bentuk-bentuk itu tampak saling bertentangan.

Sifat multitafsir kebenaran ini dibahas oleh Peter Elbow (1973), yang mencatat bahwa kebanyakan tradisi kesarjanaan terlibat dalam pencarian kebenaran secara terlalu rabun dalam apa yang ia sebut "permainan meragukan": mencoba menemukan sesuatu yang salah dari klaim atau hipotesis seseorang. Permainan meragukan ini dipandang secara tidak tepat, sebagai ketat, berdisiplin, rasional, dan keras. Tetapi Elbow berpendapat bahwa kita perlu menjungkirbalikkan konsepsi semacam ini untuk melihat ujung lain rentangan dan mengakui pentingnya apa yang ia sebut "permainan memercayai". Dalam permainan memercayai Anda coba menemukan kebenaran, bukan kesalahan; Anda melakukan tindakan penyertaan diri dan keterlibatan diri, bukan pelepasan diri. "Ada gunanya untuk berpikir seolah Anda berada di kepala seseorang yang melihat hal-hal dalam cara ini. Bahkan mungkin mengonstruksi orang semacam itu untuk diri Anda sendiri. Cobalah memiliki pengalaman seseorang yang membuat pernyataan ini" (Elbow, 1973, h. 149). Elbow berhati-hati untuk mencatat hubungan antara permainan memercayai dan permainan meragukan itu: "Dua permainan ini saling tergantung ... dua permainan ini tak lain adalah lingkaran penuh pemikiran." (h. 190).

Jika Anda ingin mencoba menggabungkan atau menyatupadukan semua kesimpulan setiap peneliti bahasa kedua, atau bahkan semua hal yang tercantum dalam bagian-bagian sebelumnya, Anda tak bakal bisa melakukannya melalui permainan meragukan saja. Tetapi dengan menyeimbangkan perspektif Anda dengan sikap percaya terhadap unsur-unsur yang secara kategoris tak tersingkir, Anda bisa menjaga kepekaan atas perspektif. Jika seseorang memberi tahu Anda, misalnya, bahwa kelas pembelajaran dewasa Anda pasti akan mengalami kesulitan karena hipotesis periode kritis ("makin muda makin baik"), Anda awalnya bisa memainkan permainan memercayai dengan menyambut pernyataan itu dalam dialog tulus dengan si pelontar klaim. Setelah mendiskusikan konteks, variabel-variabel pembelajar, metodologi, dan faktor-faktor lain, besar kemungkinan Anda berdua akan makin paham mengenai klaim itu dan meraih perspektif yang lebih berimbang. Cara sebaliknya untuk cepat-cepat mencela klaim itu "omong kosong" tak pernah menyisakan ruang untuk percakapan cerdas.

Seni dan Sains SLA

Masih terkait dengan menyeimbangkan permainan memercayai dan permainan meragukan adalah gagasan bahwa SLA bisa dilihat sebagai seni dan sains. Beberapa dasawarsa yang lalu, Ochsner (1979) menyerukan sebuah penelitian SLA "puitis" atau berwawasan di mana kita menggunakan dua tradisi penelitian untuk menarik kesimpulan. Yang pertama adalah **tradisi nomotetis** empirisisme, metodologi ilmiah, dan prediksi; ini adalah mazhab pemikiran behavioristik yang dirujuk di Bab 1 dan 4. Di sisi lain, **tradisi hermeneutis** (atau konstruktivis) yang memberikan kita cara-cara interpretasi dan pemahaman di mana kita tak mencari hukum-hukum absolut. "Kepuitisan pemerolehan bahasa kedua akan menggeser perspektif kita," demikian kata Ochsner (h. 71) yang terdengar seperti baru saja membaca Peter Elbow!

Schumann (1982a) mengadopsi pandangan serupa dengan merekomendasikan agar kita melihat "seni" dan "sains" dari penelitian SLA. Dengan menyebut bahwa Krashen dan McLaughlin memiliki dua pengalaman berbeda milik mereka sendiri saat belajar bahasa kedua, Schumann menunjukkan bahwa "pandangan Krashen dan McLaughlin bisa berdampingan sebagai dua lukisan berbeda tentang pengalaman pembelajaran bahasa—sebagaimana realitas disimbolkan dalam dua cara berbeda" (h. 113). Namun, kesimpulan penutupnya condong memandang penelitian kita sebagai seni, yang lebih menguntungkan karena pandangan semacam itu mengurangi perlunya penutup dan memungkinkan kita melihat karya kita dalam perspektif yang lebih luas dengan tak banyak dogmatisme dan keterlibatan ego. Ringkasnya, hal itu membebaskan kita untuk memainkan permainan memercayai dengan lebih gigih dan lebih produktif.

Sisi seni penyusunan teori sudah pasti akan melibatkan kita dalam penggunaan kreatif metafora tatkala kita ingin menjabarkan apa yang tak selalu bisa dirumuskan secara empiris, seperti yang kita lihat dalam gambar "hortikultural" saya tentang SLA. Beberapa sarjana mewanti-wanti penggunaan metafora dalam penggambaran SLA karena hal itu memberi kita "lisensi untuk mengganggap klaim seseorang sebagai sesuatu hipotesis yang kurang serius." (Gregg, 1993, h. 291). Tetapi Lantolf (1996) mengajukan banding untuk keabsahan metafora dalam penyusunan teori SLA. Sebagian besar bahasa keseharian kita adalah metaforis, apakah kita menyadarinya atau tidak, dan banyak dari pernyataan teoretis kita memanfaatkan metafora. Pikirkan beberapa istilah yang dipakai dalam buku ini: tansfer, jarak, saringan, monitor, ekuilibrasi, otomatis, perangkat, bagaimana kita akan menjabarkan SLA tanpa istilah-istilah semacam itu? Selama seseorang mengakui keterbatasan metafora, maka mereka memiliki daya menjaga kekuatan teori.

Peran Intuisi

Para guru biasanya ingin "tahu" apakah sebuah metode "tepat", bahwa cara tersebut akan berjalan sukses. Kita ingin menyetel dengan tepat program yang memetakan jalur-jalur menuju pembelajaran yang berhasil. Dengan kata lain, kita cenderung menjadi peragu lahiriah. Tetapi permainan memercayai memberi kita prinsip yang

berlawanan, intuisi. Penelitian psikologis tentang gaya-gaya kognitif telah memperlihatkan kepada kita bahwa orang-orang cenderung berpihak kepada pendekatan intuitif atau analitis untuk sebuah masalah. Ewing (1977, h. 69) mencatat bahwa pemikir analitis atau "sistemik" biasanya bagus dalam masalah-masalah yang membutuhkan perencanaan dan organisasi, seperti ketika seseorang menetapkan beberapa tugas yang harus dikerjakan sebelum yang lain bisa dianalisis. Di sisi lain, ia meneruskan, "pemikir intuitif kemungkinan bagus jika masalahnya multitafsir dan sukar dirumuskan. Mereka terus muncul dengan kemungkinan-kemungkinan berbeda, mengikuti firasat mereka, dan tak terlalu cepat menyerah". Sternberg dan Davidson (1982) menjumpai bahwa "wawasan"—membuat lompatan induktif melampaui data yang ada—adalah faktor yang tak bisa dibuang dari apa yang kita sebut "kecerdasan", yang kebanyakan didefinisikan secara tradisional dalam pengertian analisis.

Semua ini menyarankan bahwa intuisi membentuk komponen-komponen esensial pada upaya intelektual kita. Saat melihat peran berlawanan intuisi dan analisis dalam sistem pendidikan secara umum, Bruner dan Clinney (1966, h. 71) berkata, "Intuisi kurang ketat berkenaan dengan bukti, ia lebih visual atau 'ikonik', lebih berorientasi kepada masalah keseluruhan ketimbang bagian-bagian tertentu, kurang verbal berkenaan dengan justifikasi, dan berbasis pada keyakinan pada kemampuan seseorang untuk beroperasi dengan data yang tak memadai."

Salah satu karakteristik penting intuisi adalah ketakterungkapannya dalam kata-kata. Sering kita tak bisa memberikan penjelasan verbal tentang mengapa kita membuat keputusan atau solusi tertentu. Implikasi pengajarannya jelas. Kita setiap hari menghadapi masalah dalam pengajaran bahasa yang kita tak siap menganalisisnya, tak tersedia bahasa atau metabahasa untuk menangkap esensi mengapa sebuah keputusan tertentu dibuat. Banyak guru pintar tak bisa menjelaskan mengapa mereka melakukan apa yang mereka lakukan, secara spesifik dan analitis, tetapi mereka tetap guru yang bagus.

Intuisi melibatkan jenis pengambilan risiko tertentu. Seperti yang kita lihat dalam Bab 6, pembelajar bahasa perlu mengambil risiko secara sukarela. Guru bahasa mesti berani merisikokan teknik atau penilaian yang memiliki akar pada "nyali", firasat bahwa mereka benar. Dalam semesta teori kompleks kita, kita masih melihat lubang hitam besar pertanyaan-pertanyaan tak terjawab tentang bagaimana cara terbaik orang belajar bahasa kedua. Intuisi, "membuat tebakan bagus dalam situasi-situasi ketika seseorang tak mempunyai jawaban atau algoritma untuk meraihnya" (Baldwin, 1994, h. 84) mengisi kekosongan itu.

Ada banyak bukti bahwa guru bahasa yang bagus pastilah mengembangkan intuisi. Dalam sebuah studi informal tentang gaya-gaya kognitif di antara pembelajar ESL beberapa tahun yang lalu, saya meminta guru mereka memprediksi skor TOEFL untuk setiap murid saat mereka akan menempuh ujian itu pekan berikutnya. Guru itu baru satu semester bersama murid-muridnya, namun skor prediksi mereka dan hasil aktual TOEFL mereka memberikan korelasi tertinggi (+90) dalam studi keseluruhan.

Bagaimana Anda "mempelajari" intuisi? Tak ada jawaban simpel untuk pertanyaan ini, namun ada nalar yang tampaknya jelas.

1. Pertama, Anda perlu menginternalisasi fondasi teoretis esensial seperti yang sudah kita bahas berulang kali sepanjang buku ini. Intuisi tak berkembang di ruang hampa. Sebagian, ia adalah produk dari pijakan kokoh pada apa yang dikenal, dalam istilah analitis, mengenai bagaimana orang belajar bahasa dan mengapa beberapa orang tak belajar bahasa.
2. Kedua, tak ada pengganti untuk pengalaman berdiri di atas dua kaki Anda sendiri (atau duduk!) di hadapan para pembelajar nyata di dunia nyata. Intuisi terbentuk di persimpangan pengetahuan dan pengalaman. Pada saat Anda menghadapi mereka hari demi hari, atau bahkan menit demi menit, berupaya keras mencari tahu siapa pembelajar Anda, memutuskan apa yang mesti diajarkan kepada mereka, dan merancang cara-cara pengajaran, Anda belajar melalui percobaan, melalui kesalahan, dan melalui keberhasilan. Anda tak bisa langsung menjadi guru yang mumpuni ketika masuk kelas untuk mengajar pertama kalinya. Kegagalan, kenyarisgagalan, keberhasilan sebagian, dan keberhasilan semuanya mengajarkan intuisi kepada Anda. Mereka mengajari Anda untuk mengindra apa yang akan berjalan dan tidak.
3. Prinsip ketiga pembelajaran intuisi harus ada ada sejak awal. Anda harus seorang pengambil risiko itu sendiri. Biarkan cairan kreatif di dalam diri Anda mengalir dengan bebas. Ide-ide paling lar dan paling gila—barangkali dengan kehati-hatian—harus dilayani secara terbuka. Seiring waktu, intuisi akan berkecambah dan menumbuhkan buah yang matang.

Pencarian kita terhadap teori SLA yang memadai bisa mendatangkan frustrasi karena upaya terlalu bersemangat menemukan solusi analitis. Kita mungkin berusaha terlalu keras mencari sistem tertinggi. Seperti yang dikatakan Schumann (1982a), dari waktu ke waktu kita harus merasa, ironisnya, bahwa ide kita sendiri *tidak* penting. Dengan cara itu kita menghindari perasaan panik bahwa apa yang kita lakukan hari ini di kelas dengan satu dan lain cara akan tergores secara permanen dalam catatan tahunan sejarah bahasa asing. Relevansi teori bisa dilihat dengan mengadopsi sikap percaya diri yang esensial dalam kemampuan kita untuk membentuk firasat-firasat yang barangkali mungkin "benar".

* * * * *

Jika firasat Anda tentang SLA berpijak kokoh pada sebuah pemahaman komprehensif mengenai apa itu SLA dan apa yang kita tahu tentang kondisi-kondisi optimal untuk pembelajaran sebuah bahasa kedua, Anda sudah berada di jalan yang benar untuk menjadi seorang guru bahasa yang *tercerahkan*. Anda akan merancang topik, masuk ke ruang kelas, dan terlibat secara interaktif dengan murid, semuanya

dengan sikap optimistis bahwa Anda telah menyusun sebuah pendekatan prinsip untuk praktek Anda. Anda mungkin kesandung di sana sini dan bimbang dari waktu ke waktu, tetapi Anda akan menggunakan peranti teori SLA Anda agar tecermin pada praktek Anda dan kemudian belajar dari pantulan itu bagaimana memperbaiki pendekatan pada hari berikutnya. Saya harap Anda bisa, setelah mencerna halaman-halaman buku ini, menempuh perjalanan yang tercerahkan, hebat, dan reflektif!

TOPIK DAN PERTANYAN UNTUK KAJIAN DAN DISKUSI

Catatan: (I) kerja individual; (G) kerja grup/pasangan; (K) diskusi kelas.

1. (G) Di halaman 316-317, 10 generalisasi Lightbown (1985) tentang SLA tercantum. Secara berpasangan atau kelompok-kelompok kecil (jika jumlahnya memungkinkan) tugaskan satu generalisasi untuk setiap pasangan/kelompok dengan tugas (a) menjelaskan generalisasi tersebut lebih lanjut; (b) mengajukan keberatan apa pun atau pernyataan "itu tergantung" tentang generalisasi itu, dan (c) kutip satu dua contoh tentang generalisasi di kelas bahasa.
2. (G) Sama dengan item 1 di atas, lihat enam "mitos" (h. 316). Dalam kelompok kecil, cari tahu (a) mengapa hal itu adalah mitos, (b) keberatan atau komentar yang membela pernyataan tersebut, dan (c) beberapa contoh atau contoh tandingan di kelas bahasa.
3. (I) Kaji ajaran-ajaran utama tiga mazhab pemikiran yang dituangkan di Bab 1 dan dirujuk di sepanjang buku: strukturalisme-behaviorisme, rasionalisme-kognitivisme, konstruktivisme. Apakah Hipotesis Masukan Krashen dan model kognitif dari McLaughlin dan Bialystok dan Ellis masuk ke dalam mazhab kedua pemikiran? Bagaimana bisa? Tanyakan hal yang sama tentang hipotesis interaksi Long untuk mazhab ketiga.
4. (K) Kaji lima ajaran Hipotesis Masukan Krashen. Mana yang paling masuk akal? Mana yang paling tak masuk akal? Bagaimana Anda akan mengambil yang "terbaik" dari teori-teorinya dan menerapkan mereka di kelas dan masih tetap berhadapan terhadap berbagai masalah inheren dalam idenya tentang SLA? Bagaimana keberatan Larsen-Freeman tentang teori khaos dan kriteria Long (halaman 317-318) mencerahkan evaluasi Anda mengenai model Krashen?
5. (G) Berpasangan, setiap pasang ditugasi salah satu di bawah, pikirkan contoh-contoh dalam pembelajaran sebuah bahasa asing (di dalam ataupun luar kelas) yang menggambarkan (a) HIGs dan LIGs dan Hipotesis Keluaran, (b) proses pusat dan periferal McLaughlin, (c) tahapan-tahapan terkontrol dan otomatis McLaughlin, (d) pengetahuan linguistik implisit dan eksplisit, (e) interaksi sebagai basis pemerolehan.
6. (I/G/C) Jika Anda punya waktu cukup luang, coba rancang sebuah "model" SLA yang tak banyak menggunakan metafora prosa tetapi visual, grafik, atau kinestetik. Misalnya, Anda bisa menciptakan permainan papan SLA di mana

para pemain harus melempar dadu dan melewati "gua akil balik", "rawa kesalahan", "jeram fosilisasi", dan seterusnya. Atau, Anda bisa menciptakan grafik seperti model Bialystok (Bagan 10.2, h. 335). Lakukan ini sendiri atau berpasangan/ dalam kelompok, untuk "pekerjaan rumah", kemudian sampaikan kreasi Anda kepada seisi kelas. Coba pertahankan model Anda berdasarkan setidaknya beberapa dari kriteria yang dihadirkan oleh Larsen-Freeman atau Long (h. 317-318) tentang bagaimana sebuah teori bisa bertahan.

7. (G/K) Misalkan Anda diundang ke sebuah simposium internasional tentang SLA, yang tujuannya adalah merancang sebuah teori SLA. Setiap orang bisa membawa tiga ajaran dan hanya tiga ajaran atau generalisasi untuk dimasukkan ke dalam teori. Di kelompok atau pasangan, putuskan tiga ajaran yang akan dibawa (atau, setidaknya wilayah-wilayah pertimbangan) yang Anda pikir paling penting untuk disertakan. Pertahankan ketiga ajaran ini berdasarkan daftar Larsen-Freeman atau Long, jika sesuai (317-318). Sampaikan temuan Anda kepada seisi kelas dan lihat sekiranya kelas bisa menciptakan sebuah gambar gabungan hal-hal paling penting sebuah teori SLA.
8. (I) Pikirkan beberapa kontroversi yang sudah dibahas di buku ini: lahiriah, kecerdasan yang menentukan, Hipotesis Whorfian, versi kuat Hipotesis Analisis Kontrastif, Hipotesis Masukan Krashen, dan lainnya. Mainkan permainan memercayai dengan apa yang mungkin dilabeli "sisi tak populer" dari kontroversi tersebut. Bagaimana rasanya? Bagaimana hal ini menyeimbangkan Anda? Dalam cara apa kedua permainan dibutuhkan untuk pemahaman tertinggi?
9. (I) Kembali ke definisi bahasa, pembelajaran, dan pengajaran yang Anda rumuskan pada awal buku ini. Apakah Anda akan merevisi definisi-definisi itu sekarang?
10. (G) Pasangan atau kelompok harus membuat daftar karakteristik "guru bahasa yang berhasil". Langkah-langkah apa yang bisa Anda ambil untuk melatih diri Anda sendiri menjadi lebih sukses? Apa kelemahan dan kekuatan Anda sendiri, bagaimana Anda bisa memperbaiki kelemahan ini dari apa yang Anda tahu sejauh ini tentang pengajaran bahasa asing?

SARAN BACAAN

Gregg, K. (2003). SLA theory: Construction and assessment. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 831-865). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Untuk bacaan yang menantang dan membuka pikiran, bacalah bab Kevin Gregg dalam Buku Pegangan Doughty dan Long mengenai posisi-posisi teoretis dalam SLA. Dalam bab ini, ia membahas tradisi filosofis dan psikologis, wilayah teori-teori SLA, bawaan, masukan, frekuensi, Tata Bahasa Universal, dan konsep fundamental lain dalam penyusunan teori.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 313-348). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Gass, S. (2003). Input and interaction. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 224-255). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. Dalam C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In C. Doughty & M. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 382-408). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Dalam empat bab Buku Pegangan Doughty dan Long, para sarjana terkemuka dalam bidang mereka masing-masing menghadirkan rangkuman "isu-isu panas" dalam penelitian SLA. Masing-masing menghadirkan pandangan berimbang terhadap isu dan menyertakan daftar panjang referensi terkait.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. Dalam E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Dalam artikel tinjauan ini, Merrill Swain menawarkan rangkuman singkat dua dasawarsa terakhir penelitian tentang Hipotesis Keluaran. Ia bisa memperlihatkan ketidakmemadaian sebuah teori SLA yang hanya mengandalkan masukan sebagai faktor penyebab pemerolehan.

Lantolf, J. (1996). SLA theory building: Letting all flowers bloom! *Language Learning*, 46,713-749.

James Lantolf menghadirkan bacaan sulit tetapi sangat bermanfaat tentang tempat metafora dalam teori-teori SLA, dengan sebuah perspektif berimbang tentang teori-teori SLA dan dengan ilmu lain.

PENGALAMAN PEMBELAJARAN BAHASA: ENTRI JURNAL TERAKHIR

Catatan: Lihat halaman 23 dan 24 dari Bab 1 untuk panduan umum pembuatan jurnal tentang pengalaman pembelajaran bahasa sebelumnya atau yang saat ini sedang ditempuh.

- Pada awal bab, sembilan pernyataan dibuat terkait dengan sembilan pernyataan sebelumnya di buku ini. Pilih dua tau tiga dari mereka (lebih jika Anda ingin

waktu), dan tulislah pengalaman pembelajaran bahasa Anda sendiri dalam kaitannya dengan topik.

- Dalam pengalaman Anda sendiri sebagai pembelajar bahasa, apa yang Anda pikir sebagai aspek paling bermanfaat dari Hipotesis Masukan Krashen, dan apa yang paling kurang bermanfaat?
- Apakah Anda setuju dengan Swain dan Seliger bahwa keluaran dan tindakan membangkitkan masukan adalah hal penting seorang pembelajar yang sukses? Bagaimana pengalaman Anda sendiri mendukung (atau menolak) klaim semacam itu?
- Pikirkanlah sebuah contoh dalam pembelajaran Anda sendiri dari keempat sel McLaughlin: (1) Pusat-terkontrol; (2) Periferal-terkontrol; (3) Pusat-otomatis; (4) periferal-otomatis. Tulislah mereka di jurnal dalam bentuk grafik dan beri komentar.
- Jika Anda belum mengerjakan latihan pada halaman 356, kerjakan tugas menciptakan model SLA yang sebagian besar nonverbal.
- Mengingat segala yang Anda ketahui tentang pembelajaran bahasa kedua, apa saja karakteristik seorang guru yang berhasil? Bagaimana penilaian Anda terhadap guru bahasa asing Anda sendiri?
- Apa yang paling Anda sukai saat menulis jurnal ini? Paling tak disukai? Manfaat apa yang Anda petik dari proses menulis jurnal? Bagaimana Anda akan mengubah proses jika Anda mesti menulis jurnal lagi?

Daftar Pustaka

Abraham, R. (1981). *The relationship of cognitive style to the use grammatical rules by Spanish speaking ESL students in editing written English*. Unpublished doctoral distertation. Champaign-Urbana, University of Illinois.

Abraham, R. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 19, 689-702.

Abrams, Z. (2002). Surfing to cross-cultural awarness: Using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35, 141-160.

Acton, W. (1979). *Second language learning and perception of difference in attitude*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Adams, C. (1997). Onset speech after a left henispherectomy in a nine-year-old boy. *Brain*, 120, 159-182.

Adamson, H. (1988). *Varitation theory and second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Adler, F. (1972). Culture shock and the cross cultural learning experience. *Reading in Intercultural Education* (vol 2). Pitsburgh: Intercultural Communication Network.

Alatis, J. (ed.) (1990). *Georgetown University round table on languages and linguistics 1990*. Washingtown, DC. Georgetown University Press.

Alatis, J. (ed.) (1993). *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Alderson, J. (1991). Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further do we have to go? In S. Anivan (ed.), *Current development in language testing*. SEAMEO Regional Language Center.

Allwright, R. (1975). Problems in the study of teachers'treatment of learner error. Dalam M. Burt & H. Dulay (ed.), *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education. On TESOL '75* (h. 96-109). Washingtown, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Allwright, R. (1980). Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. Dalam D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.

Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.

Alptekin, C., & Atakan, S. (1990). Field dependence-independence and hemisphericity as variables in L2 achievement. *Second Language Research*, 6, 135-149.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL.) (1982). *ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*. Hastings-Hudson, NY: *ACTFL*.

Andersen, R. (1978). An implicational model for second-language research. *Language Learning*, 28, 221-282.

Andersen, R. (1979). Expanding Schumann's pidginization hypotesis. *Language Learning*, 29, 105-119.

Andersen, R. (ed.). (1981). *New dimensions in second language acquistition research*. Rowley, MA: Newbury House.

Andersen, R. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. Dalam R. Lambert & B. Freed (ed.). *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.

Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.

Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 757-771). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, R. & Ausuhel, D. (ed.). (1965). *Readings in the psychology of cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Andres, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. Dalam J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning* (h. 87-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Angelis, P. & Henderson, T. (ed.). (1989, Juni). Selected papers from the proceedings of the BAAL/AAAL joint seminar "Communicative Competence Revisited." *Applied Linguistics*, 10.

Anivan, S. (ed.). (1991). *Current development in language testing*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.

Armstrong, T. (1993). *Seven kinds of smart*. New York: Penguin Books.

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligence in the classroom*. Philadelphia: Association for Curriculum Development.

Arnold, J. (ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Aston, G. (ed.). (2001). *Learning with corpora*. Houston, TX: Athelstan.

Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.

Atkinson, D. (2000). Commens on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": The author responds. *TESOL Quarterly*, 34, 752-755.

Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal*, 86, 525-545.

Au, S. (1988). A critical apparist of Gardner's social-psychological theory of second language learning. *Language Learning*, 38, 75-100.

Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. Dalam J. Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education* (h. 9-33). Cambrige: Cambrige University Press.

Augustine, St. (1838). *Confession*. (E. Pusey, penerjemah). Oxford: J. C. Parker.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ausubel, D. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education*, 14, 217-221.

Ausubel, D. (1964). Adults vs children in second language learning: Psychological consideration. *Modern Language Journal*, 48, 420-424.

Ausubel, D. (1965). Introduction to part one. Dalam R. Anderson & D. Ausubel (ed.), *Readings in the psychology of cognition* (h. 3-17). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachman, L. (1982). The trait structure og cloze test score. *TESOL Quarterly*, 16, 61-70.

Bachman, L. (1984, October). *The TOEFL as a measure of communicative competence*. Paper presented at the Second TOEFL Invitational Conference, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Bachman, L. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, *10*, 149-164.

Bachman, L. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. New York: Oxford University Press.

Bachman, L. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25, 671-704.

Bachman, L., & Palmer, A. (1981). The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning*, *31*, 67-86.

Bachman, L., & Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16, 449-465.

Bacon, S. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *Modern Language Journal*, 76, 169-178.

Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. Dalam H. Seliger & M. Long (ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (h. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, K. (1986, Spring). Class lecture. Monterey Institute of International Studies.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essys* (V. W. McGee, penerjemah). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays* (V. Liapunov & K. Brostrom, penerjemah). Austin: University of Texas Press.

Baldwin, A. (1966). The development of intuition. Dalam J. Bruner (ed.), *Learning about learning*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Banathy, B., Trager, E., & Waddle, C. (1966). The use of contrastive data in foreign language course development. Dalam A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching* (h. 35-56). New York: McGraw-Hill.

Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bar Adon, A., & Leopold, W. (ed.). (1971). *Child language: A book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bardovi-Harlig, K. (1999a). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 49, 677-713.

Bardovi-Harlig, K. (1999b). From morphene studies to temporal semantics: Tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341-331.

Bateman, B. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86, 318-331.

Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. Dalam E. Warmer & L. Gleitman (ed.), *Language acquisition: The state of the art* (h. 173-218). New York: Cambridge University Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Bayley, R., & Preston, D. (ed.). (1996). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.

Beebe, L. (1983). Risk-taking and language learner. Dalam H. Seliger & M. Long (ed.) *Classroom oriented research in second language acquisition* (h. 39-65). Rowley, MA: Newbury House.

Bell, D. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 325-336.

Bellugi, U., & Brown, R. (ed.). (1964). The acquisition of language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (Serial No. 92).

Belz, J., & Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language Learning*, 53, 591-647.

Benson, P. (2001). *Teaching and research autonomy in language learning*. London: Longman.

Benson, P., & Toogood, S. (ed.). (2002). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublin, Ireland: Authentik.

Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction autonomy and independence in language learning. Dalam P. Benson & P. Voller (ed.), *Autonomy and independence in language learning* (h. 1-12). London: Longman.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.

Berko-Gleason, J. (1982). Insight from child acquisition for second language loss. Dalam R. Lambert & B. Freed (ed.), *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.

Berko-Gleason, J. (1985). *The development of language*. New York: Charles E. Merrill.

Berko-Gleason, J. (1988). Language and socialization. Dalam F. Kessel (ed.), *The developm of language and language researchers: Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Lawren Erlbaum Associates.

Berns, M. (1984a). Functional approaches to language and language teaching: Anoth look. Dalam S. Savignon, & M. Berns (ed.), *Initiatives in communicative language teachi A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Berns, M. (1984b). [Review of the book *The Functional-Notional Approach: From Theory Practice*]. *TESOL Quarterly*, 18, 325-329.

Berns, M. (1990). *Contexts of compentence: Social and cultural consideration in communicat language teaching*. New York: Plenum Press.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learni* 28, 69-83.

Bialystok, E. (1981). Some evidence for the integrity and interaction of two knowled sources. Dalam R. Andersen (ed.), *New dimensions in second language acquisition resear* Rowley, MA: Newbury House.

Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic form Applied *Linguistics*, 3, 181-206.

Bialystok, E. (1983). Inferencing: Testing the "hypothesis testing" hypothesis. Dalam H Seliger & M. Long. (ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowle MA: Newbury House.

Bialystok, E. (1985). The compatibility of teaching and learning strategies. Applied Lingui 6, 255-262.

Bialystok, E. (1990a). *Communications strategies: A psychological analysis of second language* Oxford, UK: Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1990b). The dangers of dichotomy: A reply to Hulstijn. Applied Lingui 11, 46-52.

Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisiti *Second Language Research*, 13, 116-137.

Bialystok, E. (2002). On the reliability of robustness: A reply to DeKeyser. *Studies in Sec Language Acquisition*, 24, 481-488.

Bialystok, E., & Bouchard-Ryan, E. (1985). A metacognitive framework for the developm of first and second language skills. Dalam D. Forrest-Pressley, G. MacKinnon, & T. W (ed.), *Metacognition, cognition, and human performance. Vol 1*. New York: Academic Pres

Bialystok, E., & Mitterer, J. (1987). Metalinguistic differences among three kinds of reade *Journal of Educational Psychology*, 79, 147-153.

Biber, D., & Conrad, S. (2001). Quantitative corpus-based research: Much more th bean counting. *TESOL Quarterly*, 35, 331-336.

Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language struct and use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman gram of spoken and written English*. Harlow, UK: Longman.

Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Arbor, MI: Karoma.

Bierce, A. (1967). *The devil's dictionary*: New York: Doubleday.

Birdsong, D. (ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blair, R. (ed.). (1982). *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

Blatchford, C., & Schachter, J. (ed.). (1978). *On TESOL 78: EFL Policies, Programs, Practices*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. Dalam W. Rutherford & M. Sharwood-Smith (ed.), *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York: Newbury House.

Bloom, L. (1971). Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 40-50.

Bloom, L. (1976). Language development. Dalam R. Wardhaugh & H. D. Brown (ed.), *A survey of applied linguistics* (h. 8-43). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Bloom, L. (ed.). (1978). *Readings in language development*. New York: Wiley.

Bolinger, D. (1975). *Aspects of language* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can late starters attain a native accent in foreign language? A test of the critical period hypothesis. Dalam D. Singleton & Z. Lengyel (ed.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: same different? *Applied Linguistics*, *10*, 253-268.

Bowen, J. (1975). *Patterns of English pronunciation*. Rowley, MA: Newbury House.

Bowen, J., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). *TESOL techniques and procedures*. Rowley, MA: Newbury House.

Braine, M. (1965). On basis of phrase structure: A reply to Bever, Fodor, and Weksel. *Psychological Review*, *72*, 153-159.

Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, *1*, 89-112.

Briere, E., & Hinofotis, F. (1979). *Concepts in language testing: some recent studies*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Brodkey, D., & Shore, H. (1976). Student personality and success in an English language program. *Language Learning*, *26*, 153-159.

Brown, H. D. (1970). *English relativization and sentence comprehension in child language*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Brown, H. D. (1971). Children's comprehension of relativized English sentences. *Child Development*, *42*, 1923-1936.

Brown, H. D. (1972). Cognitive pruning and second language acquisition. *Modern Language Journal*, *56*, 218-222.

Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, *23*, 231-244.

Brown, H. D. (1976). Papers in second language acquisition. [Special issue] *Language Learning 4*. Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.

Brown, H. D. (1976). What is applied linguistic? Dalam R. Wardhaugh, R. & H. D. Brown (ed.), *A survey of applied linguistics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Brown, H. D. (1977a). cognitive and affective characteristics of good language learners. Dalam C. Henning (ed.), *Proceedings of the Los Angeles second language research forum* (h. 349-354). Los Angeles: University of California at Los Angeles.

Brown, H. D. (1977b). Some limitations of C/L/CLL models of second language teaching. *TESOL Quarterly, 11*, 365-372.

Brown, H. D. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly, 14*, 157-164.

Brown, H. D. (1989). *A practical guide to language learning*. New York: McGraw-Hill.

Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classroom? Another look at motivation. Dalam J. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1990*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Brown, H. D. (1991). *Breaking the language barrier*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Brown, H. D. (1998). *New vistas: Getting started*. Pearson Education White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (1999a). *New vistas: Book 1*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (1999b). *New vistas: Book 2*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2000). *New vistas: Book 3*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2001). *New vistas: Book 4*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D., Yorio, C., & Crymes, R. (ed.). (1977). *Teaching and Learning English as a second language: Trends in research and practice*. On TESOL 77. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Brown, J. & Bailey, K. (1984). A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning, 34*, 21-42.

Brown, R. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5*, 325-337.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review, 34*, 133-151.

Brown, R. & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. Dalam J. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language* (h. 155-207). New York: Wiley.

Brumfit, C. (1992). Review of Stephen Krashen's *Language acquisition and language education*. *Applied Linguistics, 13*, 123-125.

Bruner, J. (ed.). (1966a). *Learning about learning*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Bruner, J. (1966b). *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton.

Bruner, J., Olver, R., & Greenfield, P. (ed.). (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.

Bruner, J., & Clinchy, B. (1966). Towards a disciplined intuition. Dalam J. Bruner (ed.), *Learning About Learning* (h. 383-393). Washington, DC: U. S. Goverbment Printing Office.

Buczowska, E., & Weist, R. (1991). The effects of formal instruction on the second language acquisition of temporal lacation. *Language Learning, 41*, 535-554.

Budwig, N. (1995). *A Developmental-Functionalist Approach to Child Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Burling, R. (1970). *Man's Many Voices*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Burnard, L., & McEnery, T. (ed.). (2000). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.

Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly, 9*, 53-63.

Burt, M., & Dulay, H. (ed.). (1975). *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education. On TESOL '75*. Washington, DC: Teachers of English to Speaker of Other Languages.

Burt, M., Dulay, H., & Finocchiaro, M. (ed.). (1977). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Burt, M., & Kiparsky, C. (1972). *The gooficon: A repair manual for English*. Rowley, MA: Newbury House.

Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning, 32*, 109-132.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow, UK: Longman.

Byram, M., & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrnes, H. (ed.). (1998). *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*. New York: The Modern Language Association of America.

Cairns, E., & Cammock, T. (1989). *The 20-item matching familiar figures test: Technical data*. Unpublished manuscript, University of Ulster, Coleraine, UK.

California State Departement of Education. (1986). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento, CA: Department of Education.

Cameron, D., & Kulick, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait/multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*, 81-105.

Campbell, R. (1978). Notional-functional syllabuses 1978: Part I. Dalam C. Blatchford & J. Schachter (ed.), *On TESOL 78: EFL policies, programs, practices* (h. 15-19). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dalam J. Richards & R. Schmidt (ed.), *language and communication* (h. 2-27). London: Longman Group, Ltd.

Canale, M. (9184). Consideration in the testing of reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 17, 349-357.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*, 1-47.

Carmichael, L., Hogan, H., & Walter, A. (1932). An experimental study of the effect of language on visually perceived form. *Journal of Experimental Psychology*, *15*, 73-86.

Carrel, P. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, *16*, 479-488.

Carrel, P. (1986). A view of the written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language. Dalam J. Devine, P. Carrel & D. Eskey (ed.), *Research in reading ESL*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Carrel, P., Prince, M., & Astika, G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 46, 75-99.

Carrier, K. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, *27*, 383-408.

Carrol, D. (1994). *Psychology of language*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Carrol, J. (ed.). (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Carrol, J. (1961). *Fundamental consideration in testing for English language proficiency of foreign students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Carrol, J., & Sapon, S. (1959). *Modern language aptitude test*. New York: The Psychological Corporation.

Carrol, L. (1872). *Through the looking glass*. Boston: Lee & Shepard.

Carrol, S., & Meisel, J. (1990). Universals and second language acquisition: some comments on the state of current theory. *Studies in Second Language Acquisition*, *12*, 201-208.

Carson, J., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning syles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, *52*, 401-438.

Carter, B. (2001). From awareness to counseling in learner autonomy. *AILA Review*, *15*, 26-33.

Cathcart, R., & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. Dalam J. Franselow & R. Crymes (ed.), *On TESOL 76* (h. 41-53). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Cazden, C. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Celce-Murcia, M. (ed.). (1985). *Beyond basics: Issues and research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.

Celce-Murcia, M. (ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). New York: Newbury House.

Celce-Muria, M., & Hawkins, B. (1985). Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage analysis. Dalam M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL* (h. 64-66). Rowley, MA: Newbury House.

Celce-Muria, M., & McIntosh, L. (ed.). (1979). *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, MA: Newbury House.

Chaika, E. (1989). *Language: The social mirror*. New York: Newbury House.

Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency? *System, 25*, 535-544.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112-130.

Chamot, A., Barnhart, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.

Chamot, A., & El-Dinary, P. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *Modern Language Journal, 83*, 319-341.

Chamot, A., & McKeon, D. (1984). *Second language teaching*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for bilingual Education.

Chamot, A., & O'Malley, M. (1986). *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. Wheaton, MD: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Chamot, A., & O'Malley, M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly, 21*, 227-249.

Chamot, A., O'Malley, M., & Kupper, L. (1992). *Building bridges: Content and learning strategies for ESL Books 1, 2, 3*. New York: Heinle & Heinle.

Chapelle, C. (1992). Disembedding "Disembedded Figures in the Landscape ...". An appraisal of Griffiths and Sheen's "reappraisal of L2 research on field dependence/independence." *Applied Linguistics, 13*, 375-384.

Chapelle, C. (1983). *The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring English as a second language in adult learners*. Unpblished doctoral dissertation, University of Illinois.

Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning, 36*, 27-45.

Chapelle, C., & Abraham, R. (1990). Cloze method: What difference does it make? *Language Testing, 7*, 121-146.

Chapelle, C., & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning, 42*, 47-83.

Chesterfield, R., & Chesterfield, K. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics, 6*, 45-59.

Chihara, T., & Oller, J. (1978). Attitudes and proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning, 28*, 127-156.

Choi, Y-J. (2003). Intercultural communication through drama in teaching English as an international language. *English Teaching, 58*, 55-68.

Chomsky, N. (1959). [Review of the book *Verbal behavior*]. *Language*, 35, 26-58.

Chomsky, N. 91964). Current issues in linguistic theory. Dalam J. Fodor & J. Katz (e *The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. Dalam R. Mead (ed.), *Reports of the working commi* New York: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Christison, M. (1999). *Multiple intelligences: Theory and practice in adult ESL*. Washingt DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education.

Christison, M. (2005). *Multiple intelligences and language learning: A guidebook of theory, activi inventories, and resources*. Burlingame, CA: Alta Publications.

Chun, A., day, R., Chenoweth, N., & Luppescu, S. (1982). Types of errors corrected native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly*. *16*, 537-547.

Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Pres

Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguis* New York: Hartcourt Brace Jovanovich.

Clark, J. (1983). Language testing: Past and current status-directions for the future. Mo *Language Journal*, 67, 431-443.

Clarke, M. (1976). Second language acquisition as a clash of consciousness. *Language Learn* 26, 377-390.

Clarke, M. (1982). On bandwagons, tyranny, and common sense. *TESOL Quarterly*, 437-448.

Clarke, M., & Hanscombe, J. (ed.). (1982). *Pacific perspectives on language learning and teach On TESOL '82*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Langua

Clarke, M., Losoff, A., McCracken, M., & Rood, D. (1984). Linguistic relativity and s gender studies: Epistemological and methodological considerations. *Language Learn* 34, 46-67.

Clarke, M. (1990). Some cautionary observations on liberation education. *Language A* 67, 388-398.

Clarke, M. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quart* 28, 9-26.

Coffey, M. (1983). *Fitting in: A functional/notional text for learners of English*. Englew Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addi Wesley Longman.

Cohen, A. (2004, November). *A web-based approach to strategic learning of speech acts*. P presented at San Fransisco State University, San Fransisco, CA.

Cohen, A., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Sec Language Acquisition*, 3, 221-236.

Coleman, A. (1929). *The teaching of modern foreign languages in the United States: A re prepared for the Modern Language Study*. New York: Macmillan.

Comrie, B. (1990). Second language acquisition and language universals research. *Stu in Second Language Acquisition*, 12, 209-218.

Concise Columbia encyclopedia (3rd ed.). (1994). New York: Columbia University Press.

Condon, E. (1973). *Introduction to cross cultural communication*. New Brunswick, NJ: Rugers University Press.

Connor, U. (1996). *Constrative rhetork: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36, 493-510.

Connor, U., & Kaplan, R. (ed.). (1987). *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Conrad, S. (2000). Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly*, 34, 548-560.

Conrad, S. (2005). Corpus linguistics and L2 teaching. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 393-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cook, V. (1969). The analogy between first and second language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 7, 207-216.

Cook, V. (1973). Comparison of language development in native children and foreign adults. *International Review of Applied Linguistics*, 11, 13-28.

Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin's Press.

Cook, V. (1995). Multi-competence and the effects of age. Dalam D. Singleton & Z. Lengyel (ed.), *The age factor in second language acquisition* (h. 52.58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cook, V. (1997). *Inside Language*. London: Edward Arnold.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.

Cook, V., & Newson, M. (1996). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.

Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Cotterall, S., & Crabbe, D. (ed.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang.

Crawford, J. (1998). English only for children? *TESOL Matters*, 8, 20-21.

Croft, K. (ed.). (1980). *Readings on English as a second language* (2nd ed.). Cambridge, MA: Winthrop.

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-384.

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1999). The future of Englishes. *English Today, 58*, 15-25.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (ed.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.

Csizer, K., & Dornyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal, 89*, 19-36.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 197-205.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly, 14*, 175-187.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. Sacramento: California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.

Curran, C. (1972). *Counseling-learning: A whole person model for education*. New York: Grune & Stratton.

Curran, C. (1976). *Counseling-learning in second language*. Apple River, IL: Apple River Press.

Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. New York: Academic Press.

Cziko, G. (1982). Improving the psychometric, criterion-referenced, and practical qualities of integrative language tests. *TESOL Quarterly, 16*, 367-379.

D'Amico-Reisner, L. (1983). An analysis of the surface structure of disapproval exchanges. Dalam N. Wolfson & E. Judd (ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Danesi, M. (1988). Neurological bimodality and theories of language teaching. *Studies in Second Language Acquisition, 10*, 13-31.

Davidson, F., Hudson, T., & Lynch, B. (1985). Language testing: Operationalization in classroom measurement and L2 research. Dalam M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.

Davies, A. (1989). Is international English an interlanguage? *TESOL Quarterly, 23*, 447-467.

Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Davis, K., & Skilton-Sylvester, E. (2004). Looking back, taking stock, moving forward: Investigating gender in TESOL. *TESOL Quarterly, 38*, 381-404.

Day, C. (1982). *The optimal distance model of acculturation and success in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Day, R., Chenoweth, N., Chun, A., & Luppescu, Stuart. (1984). Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning, 34*, 19-45.

de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning, 46*, 529-555.

DeCapua, A., & Wintergerts, A. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

DeKeyser, R. (1995). Learning L2 grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition, 17*, 379-410.

DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 195-221.

DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 499-533.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 313-348). Malden, MA: Blackwell Publishing.

de Saussure, F. (1959). Course in general linguistics. (W. Baskin, penerjemah). New York: McGraw-Hill. (Original work published 1916).

Devine, J., Carrell, P, & Eskey, D. (ed.). (1986). *Research in reading ESL*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

De Vito, J. (1971). *Psycholinguistics*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (1998). *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research*. Unpublished manuscript.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

Dieterich, T., Freeman, C., & Crandall, J. (1979). A linguistic analysis of some English proficiency tests. *TESOL Quarterly, 13*, 535-550.

Diller, K. (1978). *The language teaching controversy*: Rowley, MA: Newbury House.

Diller, K. (ed.). (1981). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Dinven, R., & Putz, M. (1993). Intercultural communication. *Language Teaching, 26*, 144-156.

Dixon, T., & Horton, D. (ed.). (1968). *Verbal behavior and general behavior theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dlaska, A. (2000). Integrating culture and language learning in institution-wide programmes. *Language, Culture and Curriculum, 13*, 247-263.

Donahue, M., & Parsons, A. (1982). The use of role play to overcome cultural fatigue. *TESOL Quarterly, 16*, 359-365.

Donne, J. (1975). Devotions upon emergent occasions. (Anthony Raspa, ed.). Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press. (Original work published 1624).

Dörnyei, Z. ((1995). On the reachability of communication strategies. *TESOL Quarterly, 29*, 55-84.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 589-630). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Doron, S. (1973). *Reflectivity-impulsivity and their influence on reading for inference for adult students of ESL*. Unpublished manuscript, University of Michigan.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*, 431-469.

Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constrains, compensation, and enhancement. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 256-310). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Doughty, C., & Long, M. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Doughty, C., & Williams, J. (ed.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Douglas, D. (1988). Testing listening comprehension in the context of the ACTFL proficiency guidelines. *Studies in Second Language Acquisition*, *10*, 245-261.

Drach, K. (1969). The language of the parent: A pilot study (Working paper No. 14). Language Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley.

Dresser, N. (1996). *Multicultural manners: New rules of etiquette for changing society*. New York: Wiley.

Dufeu, B. (1994). *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.

Dulay, H., & Burt, M. (1972). Goofing: An indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning*, *22*, 235-252.

Dulay, H., & Burt, M. (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, *8*, 129-136.

Dulay, H., & Burt, M. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, *24*, 37-53.

Dulay, H., & Burt, M. (1976). Creative construction in second language learning and teaching. [Special issue] *Language Learning*, 4, 65-79.

Dulay, H., Burt, M., & Hernandez, E. (1975). *Bilingual syntax measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Dunn, R., Beaudry, J., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership, 32*, 50-58.

Dunn, W., & Lantolf, J. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i + 1: Incommensurable construct; incommensurable theories. *Language Learning, 48*, 411-442.

Duran, R. (dengan Canale, M., Penfield, J., Stansfield, C., & Liskin-Gasparro, J.). (1985). TOEFL from a communicative viewpoint on language proficiency: A working paper. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris: F. Alcan.

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning, 27*, 315-330.

Eckman, F. (1981). On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning, 31*, 195-216.

Eckman, F. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.

Eckman, F. (2004). From phonemic differences to constraint rankings. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 513-549.

Edwards, B. (1979). Drawing on the right side of the brain. Los Angeles: J.P. Tarcher/St. Martin's.

Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 87*, 499-518.

Ehrman, M. (1989). *Ants, grasshoppers, badgers, and butterflies: Qualitative and quantitative investigation of adult language learning styles and strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institue.

Ehrman, M. (1990). The role of personality type in adult language learning: An ongoing investigation. Dalam T. Parry & C. Stansfield (ed.), *language aptitude reconsidered* (h. 126-178). New York: Prentice Hall Regents.

Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. Dalam J. Arnold (ed.), *Affect in language learning* (h. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Ehrman, M. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. Dalam J. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research* (h. 331-362). Washington, DC: Georgetown University Press.

Ehrman, M., & Leaver, B. (2003). Cognitive styles in the service language learning. *System, 31*, 393-415.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal, 73*, 1-13.

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.

El-Dib, M. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37, 85-95.

Elliott, A. (1995a). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *Modern Language Journal*, 79, 356-371.

Elliott, A. (1995b). Foreign language phonology: Field independence, Attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *Modern Language Journal*, 79, 530-542.

Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, N. (ed.). (1994a). *Implicit and explicit learning of language*. London: Academic Press.

Ellis, N. (1994b). Implicit and explicit language learning: An overview. Dalam N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of language* (1-31). London: Academic Press.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.

Ellis, N. (2003). Construction, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 63-103). Maledn, MA: Blackwell Publishing.

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1987). *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall.

Ellis, R. (1989). Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition. Dalam S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (ed.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1990a). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Cambridge, MA: Blackwell.

Ellis, R. (1990b). A response to Gregg. *Applied Linguistics*, 11, 384-391.

Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. Dalam N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of language* (h. 79-114). London: Academic Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (ed.). (2000). *Learning a second language though interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R. (2001). Investigating from-focused instruction. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), 1-46.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.

Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 713-728). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly, 35*, 377-405.

Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classsroom. *Language Learning, 36*, 1-25.

Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly, 8*, 111-127.

Eubank, L., & Gregg, K. (2002). News flash—Hume still dead. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 237-247.

Ewing, D. (1977). Discovering your problem solving style. *Psychology Today, 11*, 69-73.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983a). Plans and strategies in foreign language communication. Dalam C. Faerch & G. Kasper (ed.), *Strategies in interlanguage communication* (h. 20-60). London: Longman.

Faerch, C., & Kasper, G. (ed.). (1983b). *Strategies in interlanguage communication* (h. 20-60). London: Longman.

Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning, 34*, 45-63.

Fanselow, J. and Crymes, R. (ed.). (1976). *On TESOL 76*. Washington, DC: Teacher of English to Speakers of Other Languages.

Fantini, A. (1997). *New ways of teaching culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Farhady, H. (1979). The disjunctive fallacy between discrete-point and integrative tests. *TESOL Quarterly, 13*, 347-357.

Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly, 16*, 43-59.

Fast, J. (1970). *Body language*. New York: M. Evans.

Fersh, S. (ed.). (1974). *Learning about people and cultures*. Evanston, IL: McDougal, Little.

Finocchiaro, M. (1964). *English as second language: From theory to practice*. New York: Simon & Schuster.

Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal, 81*, 285-300.

Flege, J. (1981). The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. *TESOL Quarterly, 15*, 443-455.

Flege, J. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign language? *Apllied Linguistics, 8*, 162-177.

Flynn, S. (1987). Contrast and construction in a parameter-setting model of L2 acquisition. *Language Learning, 37*, 19-62.

Fodor, J., & Katz, J. (ed.). (1964). *The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ford, C. (2002). Denial and the construction of conversational turns. Dalam J. Jybee & M. Noonan (ed.), *Complex sentences in grammar and discourse* (h. 1-17). Amsterdam: John Benjamins.

Forrest-Pressley, D., MacKinnon, G., & Waller, T. (ed.). (1985). *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Foster P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 299-323.

Foster, G. (1962). *Traditional cultures*. New York: Harper & Row.

Foster-Cohen, S. (2001). First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba? *Second Language Acquisition Research*, 17, 329-344.

Fotos, S. (1991). The cloze test as an integrative measure of EFL proficiency: A substitute for essays on college entrance examinations? *Language Learning, 41*, 313-336.

Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science: Language and unification of social and computational mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Freud, S. (1920). *A general introduction to psychnanalysis*. New York: Liveright.

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fries, C. (1952). *The structure of English*. New York: Hartcourt, Brace & World.

Gage, N. (ed.), (1964). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Gagne, R. (1965). The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gaies, S (1983). Learner feedback: An exploratory study of its role in the second language classroom. Dalam H. Seliger & M. Long (ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal, 88*, 229-244.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal, 80*, 199-212.

Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Jovorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal, 78*, 41-55.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2004). *Changing minds*. Boston: Harvard Business Scholl Press.

Gardner, R. (1982). Social factors in language retention. Dalam R. Lambert & B. Freed (ed.), *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R., Day, J., & MacIntyre, P. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition, 14*, 197-214.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R., MacIntyre, P. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

Gardner, R., & MacIntyre, P. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.

Gardner, R., MacIntyre, P. (1993a). A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

Gardner, R., & MacIntyre, P. (1993b). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.

Gardner, R., Masgoret, A.-M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes curing a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, 54, 1-34.

Gass, S. (1989). Language universals and second language acquisition. *Language Learning*, 39, 497-534.

Gass, S. (2003). Input and interaction. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 224-255). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Gass, S., & Mackey, A. (2002). Frequency effects and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 249-260.

Gass, S., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 82, 299-305.

Gass, S., & Madden, C. (ed.). (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S., & Selinker, L. (ed.). (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.

Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (ed.). (1989). *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gatbonton, E. (1983). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. Dalam B. Robinett & J. Schachter (ed.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gathercole, V. (1988). Some myths you may have heard about first language acquisition. *TESOL Quarterly*, 22, 407-435.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign language in school: the silent way* (2nd ed.). New York: Educational Solutions.

Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions.

Genesee, F. (1982). Experimental neuropsychological research on second language processing. *TESOL Quarterly*, 16, 315-322.

Geschwind, N. (1970). The organization of language and the brain. *Science*, 170, 940-944.

Gibbons, J. (1985). The silent period: An examination. *Language Learning*, 35, 255-267.

Gleason, H. (1961). *An introduction to descriptive linguistics* (rev. ed.). New York: Holt. Rinehart & Winston.

Gleitman, L., & Wanner, E. (1982). Language acquisition: The state of the state of the art. Dalam E. Wanner & L. Gleitman (ed.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge, UK: Cambridge University press.

Goldschneider, J., & DeKeyser, R. (2001). Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning, 51*, 1-50.

Goldschneider, J., & DeKeyser, R. (2005). Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning, 55* (suppl. 1), 27-77.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goodman, K. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. Dalam H. Singer & R. Ruddell (ed.), *Theoretical models and proccess of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'etudier les langues*. Paris: Librairie Fischbacher.

Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Harlow, UK: Longman.

Graham, C. (1984, Maret). *Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation*. Paper presented at the TESOL Convention, Houston, TX.

Greenberg, J. (ed.). (1963). *Universals of language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology press.

Greenberg, J. (1966). *Language universals*. The Hague: Mouton.

Gregersen, T. (2003). Te err in human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals, 36*, 25-32.

Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal, 86*, 562-570.

Gregg, K. (1993). Taking explanation seriously: Or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics, 14*, 276-294.

Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics, 5*, 79-100.

Gregg, K. (1990). The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics, 11*, 364-383.

Gregg, K. (2003). SLA theory: Construction and assessment. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 831-865). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Grice, H. (1967). *Logic and conversation*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.

Griffiths, C., & Parr, J. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal, 55*, 247-257.

Griffiths, R., & Sheen, R. (1992). Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence-independence. *Applied Linguistics, 13*, 133-148.

Grigorenko, E., Sternberg, R., & Ehrman, M. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test. *Modern Language Journal, 84*, 390-405.

Guidelines for the Preparation of Teachers of English to speakers of Other Languages in the United States. (1975). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Guiora, A. (1981). Language, personality and culture, or the Whorfian Hypothesis revisited. Dalam M. Hines & W. Rutherford (ed.), *On TESOL '81* (h. 169-177). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Guiora, A., Acton, W., Erard, R., & Strickland, F. (1980). The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of ego boundaries. *Language Learning, 30*, 351-363.

Guiora, A., Beit-Hallami, B., Brannon, R. Dull, C., & Scovel, T. (1972a). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry, 13*, .

Guiora, A., Brannon, R., & Dull, C. (1972b). Empathy and second language learning. *Language Learning, 22*, 111-130.

Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning, 24*, 287-297.

Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning, 26*, 326-351.

Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System, 28*, 85-96.

Haley, M. (2001). Understanding learner-centered instruction from the perpective of multiple intelligences. *Foreign Language Annals, 34*, 355-367.

Hall, E. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.

Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hall, E. (1974). Making sense without words. Dalam S. Fersh (ed.), *Learning about people and cultures*. Evanston, IL: McDougal, Little.

Hall, J., Vitanova, G., & Marchenkova, L. (ed.). (2005). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Haliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hammerly, H. (1985). *An integrated theory of language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.

Han, Y., & Ellis, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge, and general language proficiency. *Language Teaching Research, 2*, 1-23.

Han, Z.-H., & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learner. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 455-470). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hansen, J., & stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning, 31*, 349-367.

Hansen, L. (1984). Field dependence-independence and language testing: Evidence from six pacific island cultures. *TESOL Quarterly, 18*, 311-324.

Hansen-Bede, L. (1975). A child's creation of a second language. *Working Papers on Bilingualism, 6*, 103-126.

Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 379-400.

Harlow, L. (1990). Do they mean what they say? Sociopragmatic competence and second language learners. *Modern Language Journal, 74*, 328-351.

Hartnett, D. (1985). Cognitive style and second language learning. Dalam M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, E. (1978a). Discourse analysis and second language acquisition. Dalam E. Hatch (ed.), *Second language acquisition* (h. 227). Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, E. (ed.). (1978b). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, E., & Long, M. (1980). Discourse analysis, what's that? Dalam D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.

Hayes, J. (ed.). (1970). *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.

He, A. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal, 88*, 568-582.

Hedgcock, J. (2005). Taking stock of research in pedagogy in L2 writing. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 597-613). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hendrickson, J. (1980). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. Dalam K. Croft (ed.), *Readings on English as a second language* (2nd ed.). Cambridge, MA: Winthrop.

Henning, C. (ed.). (1977). *Proceedings of the Los Angeles second language research forum*. Los Angeles: University of California at Los Angeles.

Heyde, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Higgins, C. (2003). "Ownership" of English in the outer circle: An alternative to the NSNNS dichotomy. *TESOL Quarterly, 37*, 615-644.

Higgs, T. (ed.). (1982). *curriculum, competence, and the foreign language teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. Dalam T. Higgs (ed.), *curriculum, competence, and the foreign language teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Hilgard, E. (1963). Motivation in learning theory. Dalam S. Koch (ed.), *Psychology: A study of science* (Vol. 5) (h. 267). New York: McGraw-Hill.

Hill, B. (1994). Self-managed learning. *Language Teaching, 27*, 213-223.

Hill, J. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. *Language Learning, 20*, 237-248.

Hill, J. (1972). *The educational sciences*. Detroit: Oakland Community College.

Hinenoya, K., & Garbonton, E. (2000). Ethnocentrism, cultural traits, beliefs, and English proficiency: A Japanese sample. *Modern Language Journal*, 84, 225-240.

Hines, M., & Rutherford, W. ((ed.). (1981). *On TESOL '81*. Washington, DC: Teachers of English Speakers of Other Languages.

Hinkel, E. (ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hladik, E., & Edwards, H. (1984). A comparative analysis of mother-father speech in the naturalistic home environment. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 321-332.

Hoffman, S. (1997). Field dependence/independence in second language acquisition and implications for educators and instructional designers. *Foreign Language Annals*, 30, 221-234.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

Holmes, J. (1989). Sex differences and apologies: One aspect of communicative competence. *Applied Linguistics*, 10, 194-213.

Holmes, J. (1991). Language and gender. *Language Teaching*, 24, 207-220.

Holmes, J. (1995). *Women, men, and politeness*. White Plains, NY: Longman.

Holmes, J., & Brown, D. (1987). Teachers and students learning about compliments. *TESOL Quarterly*, 21, 532-546.

Holzman, M. (1984). Evidence for a reciprocal model of language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 119-146.

Holzman, M. (1998). *The language of children* (2nd ed.). Cambridge, MA: Balckwell.

Horstein, N., & Lightfoot, D. (ed.). (1981). *Explanations in linguistics: The logical problem of language acquisition*. New York: Longman.

Horwitz, E. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding variables. *Modern Language Journal*, 84, 256-259.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E., & Young, D. (ed.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86, 368-383.

Huang, X., & Van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8, 287-307.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hulstijn, J. (1990). A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics*, 11, 30-45.

Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in second Language acquisition*, 27, 129-140.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 540-588). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Hymes, D. (1967). *On communicative competence*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dalam J. Pride & J. Holmes (ed.), *Sociolinguitics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic appoarch*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Iuop, G. (2005). Age in second language development. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 419-435). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Isurin, L. (2000). Deserted island or child's first language forgetting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 151-166.

Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing in second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.

Jacobs, B. (1988). Neurological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 303-337.

Jacobs, B., & Schumann, J. (1992). Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied Linguistics*, 13, 282-301.

Jakobovits, L. (1968). Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of second language. *Language Learning*, 18, 89-109.

James, C. (1990). Learner language. *Language Teaching*, 23, 205-213.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.

James, W. (1950). *The principles of psychology. Volume 1*. New York: Henry Holt. (Original work published 1890).

Jamieson, J. (1992). The cognitive styles of reflection/impulsivity and field independence and ESL success. *Modern Language Journal*, 76, 491-501.

Jamieson, J., & Chapelle, C. (1987). Working styles on computers as evidence of second language learning strategies. *Language Learning*, 37, 523-544.

Jaszczolt, K. (1995). Typology of contrastive studies: Specialization, progress, and applications. *Language Teacing*, 28, 1-15.

Jenkins, J., & Palermo, D. (1964). Mediation processes and the acquisition of linguistic structure. Dalam U. Bellugi & R. Brown (ed.), The acquisition of language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, (Serial No. 92).

Jespersen,O. (1904). *How to teach a foreign language*. (S. Y.-O. Berelsen, Trans.). London:Allen & Unwin.

Jespersen, O. (1933). *Essentials of English grammar*. London: Allen & Unwin.

Johns, A. (ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, J. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning, 42*, 217-248.

Johnson, J., Prior, S., & artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning, 50*, 529-567.

Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: What does cloze measure? *TESOL Quarterly, 24*, 61-83.

Joos, M. (1967). *The five clocks*. New York: Harcourt, Brance & World.

Jordens, P. (1996). Input and instruction in second language acquisition. Dalam P. Jordens & J. Lalleman (ed.), *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Jordens, P., & J. Lalleman (ed.). (1996). *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Judd, E. (1983). The problem of appling sociolinguistic findings to TESOL: The case of male/female language. Dalam N. Wolfson & E. Judd (ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Jun Zhang, L. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues. *RELC Journal, 34*, 284-322.

Jung, C. (1923). *Psychological types*. New York: Harcourt Brace.

Kachru, B. (1965). The Indianness in Indian English. *Word, 21*, 391-410.

Kachru, B. (1976). Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatic? *TESOL Quarterly, 10*, 221-239.

Kachru, B. (1977, Juli). New Englishes and old models. *English Language Forum, 15*, 29-35.

Kachru, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Dalam R. Quirk & Widdowson (ed.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (h. 11-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues, and resources. *Language Teaching, 25*, 1-14.

Kachru, B., & Nelson, C. (1996). World Englishes. Dalam S. McKay & N. Hornberger (ed.), *Sociolinguistics and language teaching* (h. 71-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kachru, Y. (2005). Teaching and learning of world Englishes. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 149-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development, 36*, 609-628.

Kagan, J., Pearson, L., & Welch, L. (1966) conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development, 37*, 583-594.

Kakava, C. (1995. Maret). *An analysis of Greek and English discourse features*. Paper presented at San Fransisco State University, San Fransisco, CA.

Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.

Kaplan, R. (2005). Contrastive rhetoric. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 375-391). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, R., Jones, R., & Tucker, G. (1981). *Annual review of applied linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

Karpov, Y., & Haywood, H. (1998). Two ways yto elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53, 27-36.

Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. Dalam H. Byrnes (ed.), *Learning foreign and second language: Perspective in research and scholarship*. New York: The Modern Language association of America.

Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (ed.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.

Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 317-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kasper, G., & Rose, K. (2002). Pragmatic development in second language. *Language Learning*, 52 (Suppl. 1), 1-352.

Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.

Keefe, J. (1979). *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National association of Secondary School Principals.

Keirsey, D., & Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types*. Del Mar, CA: Promotheus Nemenis Book Company.

Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. Dalam C. Reigelruth (ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Kellerman, E. (1995). Cross-linguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.

Kellerman, E., & Sharwood-Smith, M. (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Kellerman, S. (1992). "I see what you mean": The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239-258.

Kelly, L. (1969). *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. Harlow, UK: Longman.

Kessel, F. (ed.). (1988). *The development of language and language researchers: Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Kimble, G., & Garmezy, N. (1963). *Principles of general psychology* (2 nd ed.). new York: The Ronald Press.

Kinginger, C. (2001). i + I # ZPD. *Foreign Language Annals*, 34, 417-425.

Kitano, Kazu, (2001). Anxiety in the college Japanese classroom. *Modern Language Journal*, 85, 549-566.

Kitao, S. (1990). Linguistic pragmatics and English language learning. *Cross Currents*, 17, 15-22.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.

Koch, S. (ed.) (1963). *Psychology: a study of science* (Vol, 5). New York: McGraw-Hill.

Kohls, R. (1984). *Survival kit for overseas living* Yarmouth. ME: Intercultural Press.

Krasegnor, N., Rumbaugh, D., Schiefelbusch, R., & student-kennedy, M. (ed.). (1991). *Biological and behavioral determinants of language development. Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-75.

Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. Dalam M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (ed.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1983). Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory. Dalam S. Gass & L. Selinker (ed.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Krashen, S. (1986). *Bilingual education and second language acquisition theory*. Dalam Sacramento, CA: California State Department of Education.

Krashen, S. (1992). Under what conditions, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.

Krashen, S. (1994). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.

Krashen, S. (1997). *Foreign language education: The easy way*. Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S., Seliger, H., & Hartnett, D. (1974). Two studies in adult second language learning. *Kritikon Litterarum*, 3, 220-228.

Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook H: Affective domain*. New York: David McKay.

Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33, 9-35.

Kuczaj, S. (ed.). (1984). *Discourse development: Progress in cognitive development research*. New York: Springer-Verlag.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37, 709-718.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longman Group, Ltd.

LaForge, P. (1971). Community language learning: A pilot study. *Language Learning*, 21, 45-61.

Lakoff, G. (2004). *Don't think ofan elephant: Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.

Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper Colophon.

Lakoff, R. (1976). Language and society. Dalam R. Wardhaugh & H. D. Brown (ed.), *A survey of applied linguistics* (h. 207-228). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakshmanan, U. (1995). Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 301-329.

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.

Lambert, R., & freed, B. (ed.). (1982). *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.

Lambert, W. (1963). Psychological approaches to the study of language. *Modern Language Journal*, 47, 51-62, 114-121.

Lambert, W. (1967). A social psychology of bilingualism. *The Journal of Social Issues*, 23, 91-109.

Lambert, W. (1972). *Language, psychology, and culture: Essays by Wallace E. Lambert*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Landes, J. (1975). Speech addressed to children: Issues and characteristics of parental input. *Language Learning*, 25, 355-379.

Langacker, R. (1973). *Language and its structure* (2 nd ed.). new York: Hartcourt Brace Jovanovich.

Lange, D., & Lowe, P. (1986, Maret). *Testing the transfer of the ACTFL?ETS?ILR reading proficiency scales to academia*. Paper presented at the TESOL Testing Colloquium, Monterey, CA.

Langi, U. (1984). The natural approach: Approach, design, and procedure. *TESL Reporter, 17*, 11-18.

Lantolf, J. (ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. (2005). Sociocultural and second language learning research: An exegesis. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 335-353). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lantolf, J. (1996). SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning, 46*, 713-749.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning, 26*, 125-134.

Larsen-Freeman, D. (ed.), (1980). *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching grammar. Dalam M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). new York: Newbury House.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics, 18*, 141-165.

Larsen-Freeman, D. (2002). Making sense of frequency. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 275-285.

Larsen-Freeman, D. (2004). CA for SLA: It all depends. *Modern Language Journal, 88*, 603-607.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Larson, D., & Smalley, W. (1972). *Becoming bilingual: A guide to language learning*. New Canaan, CN: Practical Anthropology.

Lawrence, G. (1984). *People types and tiger stripes: A practical guide to learning styles*. Gainesville, FL: Center for Application of Psychological Type.

Lee, K., & Oxford, R. (2005, Maret). *English learning, self-image, strategy awareness, and strategy use*. Paper presented at TESOL, San Antonio, TX.

Leech, G., & Svartvik, J. (1975). *A communicative grammar of English*. London: Longman Group, Ltd.

Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly, 25*, 123-144.

Leki, I. (2000). Writing, literacy, and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 99-115.

Lenneberg, E. (1964). The capacity for language acquisition. Dalam J. Fodor & J. Katz (ed.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics, 12*, 180-196.

Leopold, W. (1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Leopold, W. (1954). A child's learning of two languages. *Georgetown University roun table on language and linguistics, 7*, 19-30.

Leow, R. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior. *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 557-584.

Lett, J., & O'Mara, F. (1990). Predictors of success in an intensive foreign language learning context: Corelates of language learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center. Dalam T. Parry & C. Stansfield (ed.), *Language aptitude reconsidered*. New York: prentice Hall Regents.

Levine, D., Baxter, J., & McNulty, P. (1987). *The culture puzzle*. New York: Prentice Hall.

Levine, G. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of questionnaire study. *Modern Language Journal, 87*, 343-364.

Li, X. (1996). *"Good writing" in cross-cultural context*. Albany, NY: State University of New York Press.

Lightbown, P. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics, 21*, 431-462.

Lightbown, P. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. *Language Learning Journal, 28*, 4-13.

Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics, 6*, 173-189.

Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 429-448.

Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness, 9*, 198-217.

Littlewood, W. (2001). Cultural awareness and the negotiation of meaning in intercultural communication. *Language Awareness, 10*, 189-199.

Liu, J. (1999). Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly, 32*, 85-102.

LoCastro, V. (1997). Politeness and pragmatic competence in foreign language education. *Language Teaching Research, 1*, 239-267.

Lock, A. (1991). The role of social interaction in early language development. Dalam N. Krasegnor, D. Rumbaugh, R. Schliefelbusch, & M. Studdert-Kennedy (ed.), *Biological and behavioral determinations of language development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Loew, R. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning, 47*, 467-505.

Loftus, E. (1976). Language memories in the judicial system. Paper presented at the NWAVE Conference, Georgetown University. Washington, DC.

Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 487-535). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. Dalam H. D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (ed.), *Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice. On TESOL 77* (h. 278-294). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly, 17*, 359-382.

Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. Dalam S. Grass & C. Madden (ed.), *Input in second language acquisition* (h. 377-393).. Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. Dalam L. Beebe (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (h. 115-141). New York: Newbury House.

Long, M. (1990a). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly, 24*, 649-666.

Long, M. (1990b). maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 251-285.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dalam W. Ritchie & T. Bhatia (ed.), *Handbook of second language acquisition* (h. 413-468). San Diego: Academic Press.

Long, M., & Doughty, C. (2003). SLA and cognitive science. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 866-870). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 19*, 207-228.

Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. Dalam C. Doughty & J. Williams (ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (h. 15-41). New York: Cambridge University Press.

Longman Dictionary of contemporary English (3rd ed.). (1995). Harlow, UK: Pearson Education.

Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 303-323.

Loup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: Acase study of successful adult SLA in a naturalist environment. *Studies in Second Language Acquisition, 16, 73-98.*

Lowe, P., & Standfield, C. (ed.). (1988). *Second language proficiency assessment: Current issues.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Lowenberg, P.(ed.). (1988). *Georgetown University round table on language and linguistics 1987.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. NewYork: Gordon and Breach Science.

Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-274.

Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *Modern Language Journal*, 86, 174-191.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Secong Language Acquisition*, 26, 399-432.

Lyster, R., & Ranta, L., (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19,37-66.

Macaro, E. (2000). Learner strategies in foreign language lerning. *Tuttitalia*, 22, 9-18.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum Press.

MacCorquodale, K. (1970). On Chomsky's review of Skinner's *Verbal behavior*: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 83-99.

MacIntyre, P. (1995a). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79,90-99.

ManIntyre, P. (1995b). On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 245-248.

MacIntyre, P., Dornyei, Z., Clement, R.,& Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1988). *The measurement of anxiety and applications to second language learning: An annotated bibliography*. (Research Bulletin No.672). London, Ontario: The University of Western Ontario.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991b). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (19991c). Methods and results the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language learning*, 41, 85-117.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

MacIntyre, P., & Noels, K. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.

MacIntyre, P., Baker, S., Clement, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion student. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.

MacIntyre, P., Baker, S., Clement, R., & Donovan, L. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion student. *Language Learning*, 52, 537-564.

MacIntyre, P., Noels, K., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of anxiety. *Language Learning, 47*, 265-287.

Maclay, H., & Osgood, C. (1959). Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Word, 15*, 19-44.

Macnamara, J. (1973). The Cognitive strategies of language learning. Dalam J. Oller & J. Richard (ed.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, MA: Newbury House.

Macnamara, J. (1975). Comparison between first and second language learning. Working Papers on *Bilingualism, 7*, 71-94.

MacWhinney, B. (ed.). (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Madsen, H. (1982). Determining the debilitative impact of test anxiety. *Language Learning, 32*, 133-143.

Madsen, H. (1983). *Techniques in testing*. New York: Oxford University Press.

Magnan, S. (ed.). (1990). *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Confernce on the Teaching of Foreign Languages.

Major, R., & Faudree, M. (1996). Markedness universals and acquisition of voicing contrasts by Korean Speakers of English. *Studies in second Language Acquisition, 18*, 69-90.

Major, R., Fitzmaurice, S., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2005). Testing the effects of regional, ethnic, and international dialects of English on listening comprehension. *Language Learning, 55*, 37-69.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. Dalam C. Ogden & I. Richard (ed.), *The Meaning of meaning*. London : Kegan Paul.

Malotki, E. (1983). *Hopi time: A linguistic analysis of temporal concepts in the Hopi language*. Berlin: Mouton.

Maratsos, M. (1988). Crosslinguistic analysis, universals, and language acquisition. Dalam F. Kessel (ed.), *The development of language and language researchers*: Essays in honor of Roger Brown. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marchenkova, L. (2005). Language , culture, and self: The Bakhtin-Vygotsky encounter. Dalam J. Hall, G. Vitanora, & L. Marchenkova (ed.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning* (h. 171-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marckwardt, A. (1972). Changing winds and shifting sands. *MST English Quarterly, 21*, 3-11.

Marinova-Todd, S., Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three Conceptions about age and L2 learning. TESOL Quarterly, 34, 9-34.

Markee, N. (2004). Zones of interactional transitions in ESL classes. *Modern Language Journal, 88*, 583-596.

Markee, N. (2005). Conversation analysis for second language acquisition. Dalam E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h.355-374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal, 88*, 491-500.

Marshall, T. (1989). *The whole world guide to language learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Masgoret, A.-M., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning; A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning, 53*, 123-163.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Matsuda, A. Incorporating world Englishes in teaching English as and international language. *TESOL Quarterly, 37*, 719-729.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world*. Belmont, CA: wadsworth.

Maubach, A.-M., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles among A-level modern language student. *Language Learning Journal, 23*, 41-47.

McArthur, T. (2001). World Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards. *Language Learning, 34*, 1-20.

McCarthy, M., & Carter, R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal, 49*, 207-218.

McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese collge students learning EFL. Dalam S. Cornwell & P. Robinson (ed.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (h. 99-115). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

McDonough, S. (1999), Learner strategies. *Language Teaching, 32*, 1-18.

McGinn, L., Stokes, J., & Trier, A. (2005,). *Does music affect language acquisition?* Paper presented at TESOL Quarterly, San Antonio, TX.

McGroarty, M. (1984). Some meanings of communicative competence for second language student. *TESOL Quarterly, 18*, 257-272.

McGroarty, M., & Galvan, J. (1985). Culture as an in second language teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond basics: Issues an research In TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.

McKay, S. (2002). Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches.

Oxford: Oxford University P:ress.

McKay, S. (2005). Sociolinguistics and second language learning. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (281-299). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKay, S., & Hornberger, N. (ed.). (1996). *Sociolinguisticx and language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning, 28*, 309-332.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

McLaughlin, B. (1990a). "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly, 24*, 617-634.

McLaughlin, B. (1990b). Restructuring. *Applied Linguistics, 11*, 113-128.

McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning, 33*, 135-158.

McLeod, B., & McLaughlin, B. (1986). Restructuring or automaticity? Reading in a second language. *Language Learning, 36*, 109-123.

McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguitics. Dalam F. Smith & G. Miller (ed.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (h. 69-73). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

McNeill, D. (1968). On the theories of language acquisition. Dalam T. Dixon & D. Horton (ed.), *Verbal behavior and general behavior theory* (h. 416). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McTear, M. (1984). Structure and process in children's conversational development. Dalam S. Kuczaj (ed.), *Discourse development: Program in cognitive development research*. New York: Springer-Verlag.

Mead, R. (ed.). (1966). *Reports of the working committee*. New York: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Medgyes, P. (1994). *Non-natives in ELT*. London: Macmillan.

Mehnert, U. (1998). The effect of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 83-108.

Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Merlevede, P., Bridoux, D., & Vandamme, R. (2001). *Seven steps to emotional intelligence*. New York: Crown House Publishing.

Merriam-Webster's collegiate dictionary (11th ed.). (2003). Springfield, MA: Merriam Webter.

Milhollan, F., & Forisha, B. (1972). *From Skinner to Rogers: Contrasting approaches to education*. Lincoln, NE: Profesional Educators Publications.

Millar, J., & Whitaker, H. (1983). The right hemisphere's contribution to language: A review of the evidence from brain-damaged subjects. Dalam S. Segalowitz (ed.), *Language functions and brain organization*. New York: Academic Press.

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review, 63*, 81-97.

Miller, W. (1963). The acquisition of formal features of language. *American Journal of Orthopsychiatry, 34*, 862-867.

Milon, J. (1974). The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly, 8*, 137-143.

Minnis, N. (ed.). (1971). *Linguistics at large*. New York: Viking Press.

Mitchell, C., & Vidal, K. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *Modern Language Journal, 85*, 26-38.

Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Hodder Arnold.

Moerk, E. (1985). Analytic, synthetic, abstracting, and word-class defining aspects of verbal mother-child interactions. *Journal of Psycholinguistic Research, 14*, 263-287.

Mondada, L., & Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal, 88*, 501-518.

Montgomery, C., & Eisenstein, M. (1985). Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly, 19*, 317-334.

Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 5*, 39-68.

Moody, R. (1988). Personality preferences and foreign language learning. *Modern Language Journal, 72*, 389-401.

Moore, F. (ed.). (1961). *Readings in cross cultures*. New Haven, CN: HRAF Press.

Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching, 26*, 63-75.

Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal, 88*, 536-550.

Morley, J. (ed.). (1986). *Current perspectives on pronunciation: Practice anchored in theory*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Morris, B., & Gertsman, L. (1986). Age contasts in the learning of language-relevant materials: Some challenges to critical period hypotheses. Language Learning, 36, 311-352.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 81-108.

Moyer, A. (2004). *Age, accent, and experience in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Murdock, G. (1961). The cross-cultural survey. Dalam F. Moore (ed.), *Readings in cross cultures*. New Haven, CN: HRAF Press.

Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (Cetak ulang oleh Multilingual Matters, Clevedon, UK.)

Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal, 89*, 76-91.

Nakuma, C. (1998). A new theoretical account of "fossilization": Implications for L2 attrition research. *International Review of Applied Linguistics, 36*, 247-256.

Nassaji, H., & Cumming, A. (2000). What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language Teaching Research, 4*, 95-121.

Natalicio, D., & Natalicio, L. (1971). A comparative study of English pluralization by native and non-native English speakers. *Child Development, 42*, 1302-1306.

Nattinger, J. (1984). Communicative language teaching: A new metaphor. *TESOL Quarterly, 18*, 391-407.

Nayar, P. (1997). ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics? *TESOL Quarterly, 31*, 9-37.

Neopolitan, D., Pepperberg, I., & Schinke-Llano, L. (1988). Second language acquisition: Possible insight from studies on how birds acquire song. *Studies in Second Language Acquisition, 10*, 1-11.

Nelson, G., Carson, J., Al Batal, M., & El Bakary, W. (2002). Cross-cultural pragmatics: Startegy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics, 23*, 163-189.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics, 9*, 115-123.

Neufeld, G. (2001). Non-foreign-accented speech in adult second language learners: Does it exist and what does it signify? *ITL Review of Applied Linguistics, 133-134*, 185-206.

Neufeld, G. (1977). Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features. *Working Papers on Bilingualism, 12*, 45-60.

Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning, 29*, 227-241.

Neufeld, G. (1980). On the adult's ability to acquire phonology. *TESOL Quarterly, 14*, 285-298.

New standard encyclopedia (1940). F. Vizetelly (ed.). New York: Funk & Wagnalls.

Ney, J., & Pearson, B. (1990). Connectionism as a model of language learning: Parallels in foreign language teaching. *Modern Language Journal, 74*, 474-482.

Nilsen, A., Bosmajian, H., Gershuny, H., & Stanley, J. (1977). *Sexism and language*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Noels, K., Clement, R., & Pelletier, L. (1999). Perceptions of techers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal, 83*, 23-34.

Noels, K., Pelletier, L., Clement, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57-85.

Norton, B., & Tohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly, 35*, 307-322.

Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly, 25*, 279-295.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly, 37*, 589-613.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nuttal, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.). Oxford: Heinemann. Cetak ulang 1996.

Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1977). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education. In search ZPD. *Modern Language Journal, 81*, 506-517.

O'Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: A general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research, 12*, 374-397.

O'Grady, W. (1999). Toward a new nativism. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 621-633.

O'Grady, W. (2003). The radical middle: Nativism without universal grammar. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 43-103). Malden, MA: Blackwell Publishing.

O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. New York: Cambridge University Press.

O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1989). *Cotemporary linguistics*. New York: St. Martin's Press.

O'Hara, M. (2003). Cultivating consciousness: Carl R. Roger's person-centered group process as transformative androgogy. *Journal of Transformative Education, 1*, 64-79.

O'Keefe, A., & Farr, F. (2003). Using language corpora in initial teacher education: Pedagogic issues and practical applications. *TESOL Quarterly, 37*, 389-418.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

O'Malley, J., Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics, 10*, 418-437.

O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanaresm, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 35*, 21-46.

O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanaresm, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985b). Leraning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly, 19*, 557-584.

O'Malley, J., Chamot, A., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 287-306.

O'Malley, J., Russo, R., & Chamot, A. (1983). A review of the literature on learning strategies in the acquisition of English as a second language: The potensial for research applications. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.

Obler, L. (1981). Right hemisphere participation in second language acquisition. Dalam K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Obler, L. (1982). Neurolinguistic aspects of language loss as they pertain to second language acquisition. Dalam R. Lambert & B. Freed (ed.), *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.

Obler, L., & Gjerlow, K. (1999). *Language and the brain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ochsner, R. (1979). A poetics of second language acquisition. *Language Learning, 29*, 53-80.

Odlin, T. (1986). On the nature and use of explicit knowledge. *International Review of Applied Linguistics, 24*, 123-144.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 436-386). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ogden, C., & Richards, I. (ed.). (1923). *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul.

Ohio State University. (1991). *Language file*. Columbus: Ohio State University Press.

Oller, J. (1976). A program for language testing research. *Language Learning*, Special Issue Number 4, 141-165.

Oller, J. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman Group, Ltd.

Oller, J. (1981a). Language as intelligence? *Language Learning, 31*, 465-492.

Oller, J. (1981b). Research on the measurement of affective variables: Some remaining question. Dalam R. Andersen (ed.), *New dimension in second language acquisition research*. Rowley, MA: Newbury House.

Oller, J. (1982). Gardner on affect: A reply to Gardner. *Language Learning, 32*, 183-189.

Oller, J. (ed.). (1983). *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House.

Oller, J., Baca, L., & Virgil, A. (1978). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican-Americans in the southwest. *TESOL Quarterly, 11*, 173-183.

Oller, J., Hudson, A., & Lin, P. (1977). Attitudes and proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning, 27*, 1-27.

Oller, J., Perkins, K. (ed.). (1980). *Research in language testing*. Rowley, MA: Newbury House.

Oller, J., & Richards, J. (ed.). (1973). *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, MA: Newbury House.

Oller, J., & Streiff, V. (1975). Dictation: A test of grammar based on expectancies. *English Language Teaching, 30*, 25-36.

Oller, J., & Ziahosseiny, S. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning, 20*, 183-189.

Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 151-165.

Olshtain, E., & Cohen, A. (1983). Apology: A speech-act set. Dalam N. Wolfson & E. Judd (ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Oltman, P., Raskin, E., & Witkin, H. (1971). *Group embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Omaggio, A. (1981). *Helping learners succeed: Activities for the foreign language classroom*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Osgood, C. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York: Axford University Press.

Osgood, C. (1975). *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ostrander, S., & Schroeder, L. (1979). *Superlearning*. New York: Dell.

Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. Dalam T. Parry & C. Stansfield (ed.), *Language aptitude reconsidered* (h. 67-215). New York: Prentice Hall Regents.

Oxford, R. (1995). Style analysis survey (SAS): Assesing your own learning and working styles. Dalam J. Reid (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (h. 208-215). New York: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (ed.). (1996). *Learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. Dalam J. Arnold (ed.), *affect in language learning* (h. 58-67). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Oxford, R., & Anderson, N. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching, 28*, 201-215.

Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal, 73*, 404-419.

Oxford, R., & Ehrman, M. (1988). Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study. *Journal of Psychological Type, 16*, 22-32.

Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.

Pakir, A. (1999). Connecting wiyh English in the context of internationalism. *TESOL Quarterly, 33*, 103-114.

Palfreyman, D. (2003). The representation of learner autonomy and learner independence in organizational culture. Dalam Palfreyman & R. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (h. 183-200). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Panetta, C. (2001). *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly, 36*, 573-595.

Paribakht, T. (1984). The relationship between the use of communication strategies and aspects of target language proficiencies: A study of ESL students. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics, 6*, 132-146.

Parry, T., & Stansfield, C. (ed.). (1990). *Language aptitude reconsidered*. New York: Prentice Hall Regents.

Parry, T., & Child, J. (1990). Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, and language proficiency. Dalam T. Parry & C. Stansfield (ed.), *Language aptitude reconsidered* (h. 30-66). New York: Prentice Hall Regents.

Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics, 11*, 73-89.

Paulston, C. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly, 8*, 347-362.

Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, 23, 190-214.

Pei, M. (1966). *Glossary of linguistic terminology*. New York: Anchor Books.

Pemberton, R. (1996). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Pennycook, A. (1987). Cultural alternatives and autonomy. Dalam P. Benson & P. Voller (ed.), *Autonomy and independence in language learning* (h. 35-53). London: Longman.

Peters, A. (1981). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? Dalam K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Petersen, C. & Al-Haik, A. (1976). The development of the Defense Language Aptitude Battery. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 369-380.

Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 649-702.

Philips, E. (1992). The effect of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26.

Philipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. London: Oxford University Press.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1955). *The language and thoughtof the child*. New York: Meridian.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. New York: Basic Books.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.

Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur language aptitude battery*. New York: Harcourt, Brace & World.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow.

Porte, G. (1999). English as a forgotten language. *ELT Journal*, 53, 28-35.

Prator, C. (1967). *Hierarchy of difficulty*. Unpublished classroom lecture, University of California, Los Angeles.

Prator, C. (1972). *Manual of American English pronunciation. Diagnostic passage*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Prator, C., & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. Dalam M. Celce-Murcia & L. McIntosh (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, MA: Newbury House.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dalam M. Kamil P. Mosenthal, P. Pearson, & P. Barr (ed.), *Handbook of reading research, volume III* (h. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaun Associates.

Preston, D. (1996). Variationist perspectives on second language acquisition. Dalam R. Bayley & D. Preston (ed.), *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.

Pride, J. & Holmes, J. (ed.). (1972). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Priven, D. (2002). The vanishing pronoun: A case study of language attrition in Russian. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 5, 131-144.

Pullum, G. (1991). *The great Eskimo vocabulary hoax and other irreverent essays on the study of language*. Chicago: University of Chicago Press.

Purpura, J. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47, 289-325.

Quirk, R. (1988). The question of standard in the international use of English. Dalam P. Lowenberg (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics, 1987*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Quirk, R., & Widdowson, H. (ed.). (1988). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Raimes, A. (1983). Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 535-552.

Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167.

Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.

Ramirez, A. (1995). *Creating contexts for second language acquisition: Theory and methods*. White Plains, NY: Longman.

Random House dictionary of the English language. (1996). New York: Random House.

Ravem, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics*, 6, 175-185.

Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.

Reynolds, A. (1991). The cognitive consequences of bilingualism. *ERIC/CLL News Bulletin*, 14, 1-8.

Rice, M. (1980). *Cognition to language Categories, word meanings, and training*. Baltimore: University Park Press.

Ricento, T. (1994). [Review of the book Linguistic Imperialism]. *TESOL Quarterly*, 28, 421-427.

Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice*. White Plains, NY: Addison-Wesley.

Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, 25, 204-219.

Richards, J. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman Group, Ltd.

Richards, J. (1975). Simplification: A strategy in the adult acquisition of a foreign language: An example from Indonesian/Malay. *Language Learning, 25*, 115-126.

Richards, J. (1976). Second language learning. Dalam R. Wardhaugh, R & H. D. Brown (ed.), *A survey of applied linguistics* (h. 113-137). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Richards, J. (1979). Rhetorical styles and communicative styles in the new varieties of English. *Language Learning, 29*, 1-25.

Richards, J. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly, 18*, 7-23.

Richards, J., & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly, 16*, 153-168.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Richards, J., & Schmidt, R. (ed.). (1983). *Language and communication*. London: Longman Group, Ltd.

Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. Dalam A. Brookes & P. Grundy (ed.), *Individualisation and autonomy in language learning* (h. 12-34). London: British Council.

Ritchie, W., & Bhatia, T. (ed.). (1996). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

Rivers, W. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Roberts, C. (1983). *Field independence as a predictor of second language learning for adult ESL learners in the United States*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Robinett, B., & Schachter, J. (ed.). (1983). *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Robinson, P. (1994). Implicit knowledge, second language learning, and syllabus construction. *TESOL Quarterly, 28*, 161-166.

Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypotesis. *Language Learning, 45*, 283-331.

Robinson, P. (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning, 47*, 45-99.

Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research, 17*, 368-392.

Robinson, P. (2005). Aptitude L2 acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 46-73.

Robinson, P. (ed.). (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 631-678). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Robinson-Stuart, G., & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 80*, 431-449.

Rodriguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *Modern Language Journal, 87*, 365-374.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Miffin.

Rogers, C. (1977). *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte.

Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Miffin.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Romaine, S. (1999). *Communicating gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Romaine, S. (2003). Variation. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 409-435). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Rosa, E., & Leow, R. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics, 25*, 269-292.

Rosansky, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: Some cognitive development considerations. *Working Papers on Bilingualism, 6*, 92-102.

Rosansky, E. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning, 26*, 409-425.

Ross, S., & Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition, 14*, 159-176.

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and predictability. *Language Learning, 41*, 235-273.

Roth, W.-M., & Lawless, D. (2002). When up is down and down is up: body orientation, proximity and gestures and resources. *Language in Society, 31*, 1-28.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly, 9*, 41-51.

Rubin, J. (1976). How to tell when someone is saying "no." Topics in Culture Learning (vol. 4). Honolulu: East-West Culture Learning Institute. (Ketak ulang dalam N. Wolfson & E. Judd, ed., Sociolinguistics and language acquisition, Rowley, MA: Newbury House.)

Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle. (2nd ed.), 1994.

Rumelhart, D., & McLelland, J. (ed.). (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Rutherford, W. (1982). Markedness in second language acquisition. *Language Learning, 32*, 85-108.

Rutherford, W., & Sharwood-Smith, M. (ed.). (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York: Newbury House.

Saleemi, A. (1992). *Universal grammar and language learnability*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sasaki, M. (1993a). Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: A protocol analysis. *Language Learning, 43*, 469-505.

Sasaki, M. (1993b). relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: A structural equation modeling approach. *Language Learning, 43*, 313-344.

Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. (1982). Dictation as a measure of communicative competence in French as a second language. *Language Learning, 32*, 33-51.

Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 635-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Savignon, S., & Berns, M. (ed.). (1984). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S., & Sysoyev, P. (2002). Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *Modern Language Journal, 86*, 508-524.

Saville-Truike, M. (1976). *Foundations for teaching English as a second language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Scarcella, R., Andersen, E., & Krashen, S. (ed.). (1990). *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning, 24*, 205-214.

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics, 9*, 219-235.

Schecter, S., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schinke-Llano, L. (1989). Early childhood bilingualism. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 223-240.

Schinke-Llano, L. (1993). On the value of a Vygotskian framework for SLA theory. *Language Learning, 43*, 121-129.

Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly, 39*, 107-118.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. Dalam N. Wolfson & E. Judd (ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.

Schultz, R. (1991). Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit? *Modern Language Journal, 75*, 17-26.

Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning, 25*, 209-235.

Schumann, J. (1976a). Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. *Language Learning*, Special Issue Number 4, 15-28.

Schumann, J. (1976b). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning, 26*, 391-408.

Schumann, J. (1976c). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning, 26*, 135-143.

Schumann, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. (1982a). Art and science in second language acquisition research. Dalam M. Clarke & J. Handscombe (ed.), Pacific perspectives on language learning and teaching. On TESOL '82 (h. 107-124). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Schumann, J. (1982b). Simplification, transfer, and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. *Language Learning, 32*, 337-366.

Schumann, J. (1990). Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly, 24*, 667-684.

Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Cambridge, MA: Blackwell.

Schumann, J. (1998). The neurobiological of affect in language. [special issue]. *Language Learning, 48* (Suplemen 1).

Schumann, (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. Dalam J. Arnold (ed.), *Affect in language learning* (h. 28-42). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schumann, J., & Stenson, N. (ed.). (1974). *New frontiers of second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J., Crowell, S., Jones, N., Lee, N., Schuchert, S., & Wood, L. (2004). *The neurobiology of language: Perspective from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schumann, J., Holroyd, J., Campbell, R., & Ward, F. (1978). Improvement of foreign language pronunciation under hypnosis: A preliminary study. *Language Learning, 28*, 143-148.

Schumann, J., & Wood, L. (2004). The neurobiology of motivation. Dalam J. Schumann, S. Crowell, N. Jones, N. Lee, S. Schuchert, & L. Wood (ed.), *The neurobiology of learning: Perspective from second language acquisition* (h. 23-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erbaum Associates.

Schwartz, B. (1999). Let's make up your mind: "Special nativist" perspectives on language, modularity of mind, and nonnative language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 635-655.

Schwartz, J. (1980). The negotitation for meaning: Repair in conversations between second language learners of English. Dalam D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House.

Sciarone, A., & Schoorl, J. (1989). The cloze test: Or why small isn't always beautiful. *Language Learning, 39*, 415-438.

Scollon, R. (2004). Teaching language and culture as hegemonic practice. *Modern Language Journal, 88*, 271-274.

Scollon, R., Scollon, S. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Cambridge, MA: Blackwell.

Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning, 19*, 245-254.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*, 129-142.

Scovel, T. (1979). [Review of the book *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*]. *TESOL Quarterly, 13*, 255-266.

Scovel, T. (1982). Questions concerning the application of neurolinguistic research to second language learning/teaching. *TESOL Quarterly, 16*, 323-331.

Scovel, T. (1984, Januari). *A time to speak: Evidence for a biologically based critical period for language acquisition*. Paper presented at San Fransisco State University, San Fransisco, CA.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House.

Scovel, T. (1997). [Review of the book *The age factor in second language acquisition*]. *Modern Language Journal, 81*, 118-119.

Scovel, T. (1999). "The younger the better" myth and bilingual education. Dalam R. Gonzales & I. Melis (ed.), *Language ideologies: Critical perspectives on the English only movement*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period hypothesis. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 213-223.

Scovel, T. (2001). *Learning new language: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.

Sebuktekin, H. (1975). *An outline of English-Turkish contrastive phonology: Segmental phonemes*. Istanbul: Bogazici University.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 282-408). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Seliger, H. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *TESOL Quarterly, 16*, 307-314.

Seliger, H. (1983). Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition. Dalam H. Seliger & M. Long (ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Seliger, H., & Long, M. (ed.). (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 210-231.

Selinker, L., & Lamendella, J. (1979). The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of "Rule fossilization: A tentative model." *Language Learning, 29*, 363-375.

Sharwood-Smith, M. (1996). Crosslinguistic influence with special reference to the acquisition of grammar. Dalam P. Jordens & J. Lalleman (ed.), *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Shatz, M., & McCloskey, L. (1984). Answering appropriately: A development perspective on conversational knowledge. Dalam S. Kuczaj (ed.), *Discourse development: Progress in cognitive development research*. New York: Springer-Verlag.

Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *International Review of Applied Linguistics*, 34, 183-197.

Shehadeh, A. (2001). Self- and other initiated modified output during task-based instruction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.

Shohamy, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 165-180.

Siegal, M. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": A reader reacts. *TESOL Quarterly*, 34, 744-747.

Siegel, J. (2003). Social context. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 178-223). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Simard, D., & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 37, 96-110.

Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Singer, H. & Ruddell, R. (ed.). (1970). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

Singleton, D., & Lengyel, Z. (ed.). (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Sjoholm, K. (1995). *The influence of crosslinguistic, semantic, and input factors in the acquisition of English phrasal verbs: A comparison between Finnish and Swedish learners at an intermediate and advanced level*. Abo, Finland: Abo Akademi University Press.

Skehan, P. (1988). Language testing: Part 1. *Language Teaching*, 21, 211-221.

Skehan, P. (1989a). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

Skehan, P. (1989b). Language testing: Part II. *Language Teaching*, 22, 1-13.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. Dalam P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (h. 69-93). Amsterdam: John Benjamins.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.

Skinner, B.F. (1938). *Behavior of organism: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Dalam T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (ed.), *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (ed.). (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T., & Philipson, R. (ed.). (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic determination*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Slavin, R. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavoff, G., & Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 17*, 1-16.

Slobin, D. (1971). *Psycholinguistics*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Slobin, D. (ed.). (1986). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vols. 1-2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Slobin, D. (ed.). (1992). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Slobin, D. (ed.). (1997). *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 5: Expanding the contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, F. (1975). *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smit, F., & Miller, G. (ed.). (1966). *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Smith, S. (1984). *The theater arts and the teaching of second language*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Snow, M., & Shapira, R. (1985). The role of social-psychological factors in second language learning. Dalam M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.

Sokolik, M. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly, 24*, 685-696.

Sonaiya, R. (2002). Autonomous language learning in Africa: A mismatch of cultural assumptions. *Language, Culture, and Curriculum, 15*, 106-116.

Sorenson, A. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist, 69*, 670-684.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching, 30*, 73-87.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal, 75*, 73-87.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic deficit coding hypothesis. *Modern Language Journal, 77*, 58-74.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal, 77*, 289-302.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal, 79*, 235-244.

Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 90-111.

Sparks, R., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *Modern Language Journal, 84*, 251-255.

Sparrow, L. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and culture": Another reader reacts. *TESOL Quarterly, 34*, 747-752.

Speilmann, G., & Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal, 85*, 259-278.

Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning, 19*, 271-283.

Spolsky, B. (1970). *Linguistics and language pedagogy—applications or implications*. (Monograph on Languages and Linguistics 22). Report of the 20th Annual Round Table Meeting. Georgetown University.

Spolsky, B., (ed.). (1978). *Approaches to language testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Spolsky, B. (1978). Linguists and language testers. Dalam B. Spolsky (ed.), *Approaches to language testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Spolsky, B. (1988). Bridging the gap: A general theory of second language learning. *TESOL Quarterly, 22*, 377-396.

Spolsky, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics, 10*, 138-156.

Spolsky, B. (1990). Introduction to a colloquium: The scope and form of a theory of second language learning. *TESOL Quarterly, 24*, 609-616.

Spolsky, B. (2000). Anniversary article: Language motivation revisited. *Applied Linguistics, 21*, 157-169.

Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research, 6*, 245-266.

Stansfield, C., & Hansen, J. (1983). Field dependence independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly, 17*, 29-38.

Stansfield, C., & Kenyon, D. (1992). The development and validation of a simulated oral proficiency interview. *Modern Language Journal, 76*, 129-141.

Stauble, A.-M. (1978). The process of decreolization: A model for second language development. *Language Learning, 28*, 29-54.

Stenson, N. (1974). Induced errors. Dalam J. Schumann & N. Stenson (ed.), *New frontiers of second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Stern, H. (1970). *Perpectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review, 34*, 304-318.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Press.

Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Davidson, J. (1982). The mind of the puzzler. *Psychology Today, 16*, 37-44.

Stevick, E. (1974). The meaning of drills and exercises. *Language Learning, 24*, 1-22.

Stevick, E. (1976a). Teaching English as an alien language. Dalam J. Fanselow & R. Crymes (ed.), *On TESOL 76* (h. 225-238). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Stevick, E. (1976b). *Memory, meaning, and method*. Rowley, MA: Newbury House.

Stevick, E. (1982). Teaching and learning languages. New York: Cambridge University Press.

Stevick, E. (1989). *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them*. New York: Prentice Hall.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis*. Oxford, UK: Basil Balckwell.

Sullivan, E. (1967). *Piaget and the school curriculum: A critical appraisal*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching, 33*, 203-223.

Svanes, B. (1987). Motivation and "cultural distance" in second language acquisition. *Language Learning, 37*, 341-359.

Svanes, B. (1988). Attitudes and "cultural distance" in second language acquisition. *Applied Linguistics, 9*, 357-371.

Swain, M. (1977). Future direction in second language research. Dalam C. Henning (ed.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles: University of California at Los Angeles.

Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. Dalam S. Savignon, & M. Berns (ed.), *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Swain, M. (1990). The language of French immersion students: Implications for theory and practice. Dalam J. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1990*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

Swain, M. (1995). Three function of output in second language learning. Dalam G. Cook & B. Seidlhofer (ed.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (h. 125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. Dalam C. Doughty & J. Williams (ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (h. 64-81). New York: Cambridge University press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dalam J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (h. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.

Taguchi, T. (2002). Learner factors affecting the use of learning strategies in cross-cultural contexts. *Prospect*, 17, 18-34.

Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks your relations with others*. New York: William Morrow.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.

Tannen, D. (1996). *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.

Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of "communication strategy". *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of "communication strategy". Dalam C. Faerch & G. Kasper (ed.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.

Tarone, E. (1990). On variation in interlanguage: A response to Gregg. *Applied Linguistics*, 11, 392-400.

Tarone, E., & Parrish, B. (1988). Task related variation in interlanguage: The case of articles. *Language Learning*, 38, 21-44.

Tarone, E., Frauenfelder, U., & Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. Dalam H. D. Brown (ed.), Papers in second language acquisition. *Language Learning*, Special issue Number 4. Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.

Taylor, B. (1974). Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, 24, 23-35.

Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning, 25*, 73-107.

Taylor, B. (1983). Teaching ESL: Incorporating a communicative, student-centered component. *TESOL Quarterly, 17*, 69-88.

Taylor, D. (1988). The meaning and use of term "competence" in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics, 9*, 148-168.

Thomas, L. (1996). Language as power: A linguistic critique of U.S. English. *Modern Language Journal, 80*, 129-140.

Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning, 41*, 177-204.

Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals, 29*, 331-342.

Thorndike, E. (1931). *Human Learning*. New York: Century Press.

Thorndike, E. (1932). *The fundamentals of learning*. New York: teachers College, Columbia University.

Tollefson, J. (ed.). (1995). *Power and inequality in language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: The garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 385-395.

Tomiyama, M. (2000). Child second language attrition: A longitudinal case study. *Applied Linguistics, 21*, 304-332.

Torrance, E. (1980). *Your style of learning and thinking, Forms B and C*. Athens: University of Georgia Press.

Trayer, M. (1991). Learning style differences: Gifted vs. regular language students. *Foreign Language Annals, 24*, 419-425.

Turner, K. (1995). The principal principles of pragmatic inference: Cooperation. *Language Teaching, 28*, 67-76.

Twadell, F. (1935). *On defining the phoneme*. Language Monograph Number 166.

Twain, M. (1869). *The innocents abroad* (Vol. I). New York: Harper & Brothers.

Twain, M. (1880). *A tramp abroad*. Hartford, CT: American Publishing Company.

Uber Grosse, C. (2004). The competitive advantage of foreign languages and cultural knowledge. *Modern Language Journal, 88*, 351-373.

Upshur, A., & Homburg, T. (1983). Some relations among language tests as successive ability levels. Dalam J. Oller (ed.), *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House.

Upshur, J. (1976). Discussion of "A program for language testing research." *Language Learning*. Special Issue Number 4, 167-174.

Valdman, A. (ed.). (1966). *Trends in language teaching*. New York: McGraw-Hill.

Valdman, A. (ed.). (1988). The assessment of foreign language oral proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 10*.

Van Buren, P. (1996). Are there principles of Universal Grammar that do not apply to second language acquisition? Dalam P. Jordens & J. Lalleman (ed.), *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Van Ek, J., & Alexander, L. (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pregamon Press.

Van Ek, J., Alexander, L., & Fitzpatrick, M. (1977). *Waystage English*. Oxford: Pregamon Press.

Van Lier, L. (1989). Reeling, writhing, drawling, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly*, 23, 489-508.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461-494.

Vann, R., & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.

Varadi, T. (1973). Strategies of target language learner communication: Message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-71.

Vigil, N., & Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.

Vogely, A. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner-Gough, J. (1975). Comparative studies in second language learning. *CALERIC/CLL Series on Languages and Linguistics*, 26.

Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: focusing on extroversion and introversion. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 71-81.

Walsh, T., & Diller, K. (1981). Neurolinguistic consideration on the optimum age for second language learning. Dalam K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Wanner, E., & Gleitman, L. (ed.). (1982). *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Warden, C., & Lin, H. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33, 535-547.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.

Wardhaugh, R. (1971). Theoric of language acquisition in relation to beginning reading instruction. *Language Learning*, 21, 1-26.

Wardhaugh, R. (1972). *Introduction to linguistics*. New York: McGraw-Hill.

Wardhaugh, R. (1974). *Topics in applied linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

Wardhaugh, R. (1976). *The Contexts of Language*. Rowley, MA: Newbury House.

Wardhaugh, R. (1977). *Introduction to linguistics* (2nd ed.). Rowley, MA: Newbury House.

Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). Cambridge, MA: Blackwell.
Wardhaugh, R., & Brown, H. D. (ed.). (1976). *A Survey of applied linguistics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Watkins, D., Bigg, J., & Regmi, M. (1991). Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning? *Instructional Science, 20*, 331-339.
Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*, 158-177.
Watson-Gegeo, K., & Nielsen, S. (2004). Mind language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal, 88*, 331-350.
Watson-Gegeo, K., & Nielsen, S. (2003). Language socialization in SLA. Dalam C. Doughty & M. Long (ed.), *The handbook of second language acquisition* (h. 155-177). Malden, MA: Blackwell Publishing.
Webster's new international dictionary of English language. (1934). W. Nielson (ed.). Springfield, MA: G. and C. Merriam.
Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perpective. *Educational Psychology Review, 12*, 1-14.
Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
Weir, C. (1988). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
Weir, R. (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
Weissenborn, J., Goodluck, H., & Roeper, T. (1991). *Theoretical issues in language acquisition: Continuity and change in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Weltens, B. (1987). The attrition of foreign language skills: A literature review. *Applied Linguistics, 8*, 22-38.
Weltens, B., & Cohen, A., (1989). Language attrition research: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 127-133.
Wen, W., & Clement, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture, and Curriculum, 16*, 18-38.
Wenden, A. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter, 19*, 1-7.
Wenden, A. (1992). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics, 23*, 32-55.
Wesche, M. (1983). Communicative testing in a second language. *Modern Language Journal, 67*, 41-55.
Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50*, 203-243.
White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics, 8*, 95-110.
White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (1990). Second language acquisition and universal grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 121-133.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Whitlow, J. (2001). Comments on Shinichi Izumi and Martha Bigelow's "Does output promote noticing in second language acquisition". Some methodological and theoretical consideration. *TESOL Quarterly, 35*, 177-181.

Whitman, R. (1970). Contrastive analysis: Problem and procedures. *Language Learning, 20*, 191-197.

Whitman, R., & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning, 22*, 29-41.

Whorf, B. (1956). Science and linguistics. Dalam J. Carroll (ed.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Widdowson, H. (1978a). Notional-functional syllabuses 1978: Part IV. Dalam C. Blatchford & J. Schachter (ed.), *On TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices* (h. 33-35). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Widdowson, H. (1978b). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. (1991). The description and prescription of language. Dalam J. Alatis (ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991). Washington, DC: Georgetown University Press.

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

Williams, J. (2005). Form-focused instruction. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook if research in second language teaching and learning* (h. 671-691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, J. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 269-304.

William, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social construction approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex, UK: Longman.

Wintergerst, A., DeCapua, A., & Verna, M. (2002). An analysis of one learning styles instrument. *System, 29*, 395-403.

Witkin, H. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.

Witkin, H., & Goodenough, D. (1981). *Cognitive style: Essence and origins*. New York: International University Press.

Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E., & Karp, S. (1971). *Embedded figures test. Manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Wolfson, N. (1981). Compliments in cross-cultural perspective. *TESOL Quarterly, 15*, 117-124.

Wolfson, N., D'Amico-Reisner, L., & Huber, L. (1983). How to arrange for social commitment in American English: The invitation. Dalam N. Wolfson & E. Judd (ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Wong, R. (1986). Instructional considerations in teaching pronunciation. Dalam J. Morley (ed.), *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: Focus on rhythm and intonation*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review, 57*, 573-589.

Wright, D. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annals, 33*, 330-341.

Wu, W. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System, 31*, 501-517.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*, 119-152.

Yorio, C. (1976). Discussion of "Explaining sequence and variation in second language acquisition." *Language Learning*, Special Issue Number 4, 59-63.

Young, D. (1991). Creating a low anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*, 426-439.

Young, D. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio-Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals, 25*, 157-172.

Young, R. (1988). Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition, 10*, 281-302.

Yule, G., & Tarone, E. (1990). Eliciting the performance of strategic competence. Dalam R. Scarcella, E. Andersen, & S. Krashen (ed.), *Developing communicate competence in a second language*. New York: Newbury House.

Zangwill, O. (1971). The neurology of language. Dalam N. Minnis (1971), *Linguistics at large*. New York: Viking Press.

Zobl, H., & Liceras, J. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning, 44*, 159-180.

Zuengler, J., & Cole, K. (2005). Language socialization and second language learning. Dalam E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (h. 301-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Glosarium

afeksi emosi atau perasaan
aksi wicara perilaku komunikatif yang digunakan secara sistematis untuk mencapai tujuan-tujuan tertentu
akulturasi proses penyesuaian dan adaptasi dengan sebuah budaya baru, biasanya ketika seseorang tinggal dalam budaya baru, dan seringkali disertai dengan penciptaan sebuah identitas budaya baru
aktualisasi diri pencapaian puncak potensi seseorang; titik tertinggi capaian manusia
alih-kode dalam dwibahasa, tindakan menyisipkan kata, frase, atau bahkan rentang lebih panjang suatu bahasa ke bahasa lain
analisis kesalahan kajian tentang produksi kesalahan gramatikal dan sintaksis (lisan atau tulis) pembelajar dalam upaya mencapai kondisi yang sistematik
analisis performa analisis atas performa pembelajar, dengan penekanan pada pemeriksaan kesalahan-kesalahan di dalam perspektif lebih luas performa bahasa total yang bersangkutan, termasuk aspek-aspek "positif" atau kepatuhan tata bahasa dalam performanya
analisis wacana telaah atas hubungan antara bentuk dan fungsi bahasa di luar tataran kalimat
anomi perasaan ketidakpastian sosial, ketidakpuasan, atau "tidak kerasan" ketika individu kehilangan beberapa ikatan budaya asal dan belum sepenuhnya terakulturasi dalam budaya baru
antarbahasa bahasa pembelajar yang menekankan keterpisahan sistem bahasa keduanya, sebuah sistem yang secara struktural berstatus perantara antara bahasa asli dan sasaran
artefak dalam komunikasi nonverbal, faktor-faktor eksternal bagi seseorang, seperti pakaian dan perhiasan, dan pengaruhnya terhadap komunikasi
asosiasi verbal mempelajari rangkaian respons yang bersifat linguistis
autentik (menunjuk pada pengucapan) produksi lisan yang dinilai tepat oleh suatu komunitas pembicara, asli atau mirip-asli, dan sesuai dalam komunitas bicara itu
autentisitas sebuah prinsip yang menekankan bahasa sehari-hari dan fungsional yang dipakai untuk keperluan komunikasi nyata
bahasa sebuah sarana sistematis komunikasi ide-ide atau perasaan menggunakan isyarat, suara, gerak-gerik, atau tanda yang disepakati setelah memahami makna mereka
bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL—*Engslish as a foreign language*) istilah generik bagi bahasa Inggris yang dipelajari sebagai bahasa asing di suatu negara atau konteks di mana

bahasa Inggris tidak lazim dipakai sebagai bahasa pendidikan, bisnis, atau pemerintahan, misalnya, di negara-negara lingkar luar

bahasa Inggris sebagai bahasa internasional (EIL– *English as an international language*) bahasa Inggris sebagai *lingua franca* di seluruh dunia

bahasa Inggris sebagai bahasa kedua (ESL–*English as a second language*) istilah generik bagi bahasa Inggris yang dipelajari sebagai bahasa asing di dalam budaya sebuah negara berbahasa Inggris (lingkar dalam)

bahasa-bahasa Inggris dunia beranekaragam bahasa Inggris lisan dan tertulis di berbagai negara, terutama di negara-negara yang secara tradisional bukan "lingkar dalam"

bahasa dengan konteks-melekat berbagai bentuk dan fungsi bahasa yang tertanam dalam seperangkat skemata yang di dalamnya pembelajar bisa beroperasi, seperti dalam percakapan-percakapan fungsional, tugas-tugas nyata, dan bacaan ekstensif (lihat **keterampilan komunikatif antarpersonal dasar**)

bahasa dengan konteks-tereduksi bentuk-bentuk dan fungsi bahasa yang tidak mempunyai seperangkat skemata tertanam di mana pembelajar bisa beroperasi, seperti dalam item-item tes tradisional, petikan-petikan bacaan lepas, dan latihan-latihan ulangan (lihat **kompetensi bahasa akademis kognitif**)

bahasa pembelajar istilah generik yang dipakai untuk mendeskripsikan antarbahasa atau sistem antarbahasa pembelajar

bakat bahasa kemampuan inheren, dipelajari atau bawaan, dan terpisah dari pengetahuan tentang sebuah bahasa tertentu, untuk menguasai bahasa-bahasa asing

bentuk (bahasa) "tetek-bengek" bahasa seperti morfem, kata, aturan tata bahasa, aturan wacana, dan unsur-unsur organisatoris lain dari bahasa

bilingualisme subtraktif kecakapan dalam dua bahasa di mana para pembelajar semakin banyak bertumpu pada bahasa kedua, yang pada akhirnya melenyapkan bahasa asli mereka

budaya ide, kebiasaan, keterampilan, seni, dan perkakas yang mencirikan suatu kelompok orang dalam suatu periode waktu tertentu

cakupan (dalam analisis kesalahan) rangkaian unit linguistik yang harus dihapus, diganti, dilengkapi, atau ditata ulang guna membenahi kalimat

daya ilokusioner makna yang dimaksud dari ucapan atau teks dalam konteksnya

daya perlokusioner efek dan pentingnya konsekuensi tindakan-tindakan bicara komunikatif

dependensi bidang kecenderungan untuk "tergantung" pada bidang total sehingga bagian-bagian yang melekat dalam bidang itu tidak mudah dimengerti, walaupun bidang total itu terlihat lebih jelas sebagai suatu keseluruhan yang utuh

dialek khas bahasa pembelajar yang menekankan pengertian bahwa bahasa yang bersangkutan dan kaidah-kaidah yang mengaturnya adalah unik bagi individu tertentu

diskriminasi ganda pembelajaran untuk menciptakan sejumlah respons pengidentifikasi berbeda bagi banyak stimulus yang berlainan

dominasi otak kanan sebuah gaya di mana orang condong pada citra-citra visual, sentuhan, auditoris, dan lebih efisien dalam pemrosesan informasi holistik, integratif, dan emosional

dominasi otak kiri sebuah gaya yang mengunggulkan pemikiran logis dan analitis dengan pemrosesan informasi secara matematis dan linier

dorongan lihat **pancingan**
ego bahasa identitas yang dikembangkan oleh seseorang terkait bahasa yang dia pakai
egosentrisitas karakteristik anak belia di mana ia merasa menjadi pusat dunia dan mereka melihat semua peristiwa terfokus pada diri mereka
ekstroversi sejauh mana seseorang memiliki kebutuhan kuat untuk menerima penguatan ego, harga diri, dan rasa utuh dari orang lain, lawan dari penerimaan penegasan itu dalam diri seseorang, lawan dari introversi
ekuilibrasi pengorganisasian pengetahuan internal dalam cara bertahap; beranjak dari keadaan ragu-ragu dan ketidakpastian (disekuilibrium) menuju tahap kemantapan dan kepastian (ekuilibrium)
emergentisme sebuah perspektif yang mempersoalkan nativisme dan berkeyakinan bahwa kompleksitas bahasa, seperti semua kemampuan lain manusia, muncul dari proses perkembangan relatif sederhana yang dipampangkan pada suatu lingkungan yang masif dan kompleks
empati "menempatkan kaki di sepatu orang lain", menjangkau melampaui diri untuk memahami apa yang dipikirkan dan dirasakan orang lain
empirisisme lihat **metode ilmiah**
EQ lihat **kecerdasan emosional**
fosilisasi penggabungan relatif permanen bentuk-bentuk linguistik tidak tepat ke dalam kompetensi bahasa kedua seseorang; juga disebut sebagai **stabilisasi**
frekuensi (masukan) jumlah kemunculan suatu bentuk, dalam masukan maupun keluaran, dalam rentang waktu tertentu
fungsi (bahasa) maksud-maksud bermakna dan interaktif dalam sebuah konteks (pragmatis) sosial, yang kita capai dengan bentuk-bentuk bahasa
gantian bicara dalam percakapan, konvensi-konvensi di mana para partisipan memberikan peluang semestinya bagi pihak lain untuk berbicara, atau "berceramah"
gaya (dalam fungsi psikologis) kecenderungan atau preferensi konsisten dan cukup tahan lama dalam diri seseorang; karakteristik-karakteristik umum fungsi intelektual dan emosional yang membedakan satu orang dengan orang lainnya
gaya-gaya (dalam wacana wicara) konvensi-konvensi untuk menyeleksi kata, frase, wacana, dan bahasa nonverbal dalam konteks tertentu, seperti gaya akrab, santai, dan konsultatif
gaya impulsif kecenderungan membuat keputusan cepat dalam menjawab masalah; kadang-kadang, tetapi tidak selalu, keputusan-keputusan tersebut melibatkan tindakan untung-untungan atau tebakan
gaya kognitif cara seseorang mempelajari materi atau memecahkan masalah
gaya pembelajaran ciri-ciri kognitif, afektif, dan fisiologis yang merupakan indikator-indikator relatif stabil mengenai bagaimana para pembelajar memandang, berinteraksi dengan, dan merespons lingkungan pembelajaran
gaya pembelajaran auditoris kecenderungan untuk lebih menyukai menyimak pengajar dan *audiotape*, lawan dari proses visual dan/atau kinestetik
gaya pembelajaran kinestetik kecenderungan untuk memilih demonstrasi dan aktivitas fisik yang melibatkan gerak tubuh

gaya pembelajaran visual kecenderungan untuk memilih membaca dan mempelajari bagan, gambar, dan informasi grafis lainnnya

gaya reflektif kecenderungan untuk mengambil waktu relatif panjang dalam membuat keputusan atau menyelesaikan suatu persoalan, kadang-kadang untuk menimbang berbagai opsi sebelum membuat keputusan

gegar budaya dalam proses akulturasi, fenomena yang melibatkan gangguan ringan, depresi, kemarahan, atau barangkali krisis psikologis mendalam karena keasingan nilai kultural baru

generalisasi berlebihan proses generalisasi suatu kaidah atau item tertentu dalam bahasa kedua, tanpa memandang bahasa asli, melampaui kaidah-kaidah atau batasan-batasan konvensional

guru penutur asli bahasa Inggris (NEST—*native-English-speaking teacher*) seorang guru yang mengajarkan bahasa aslinya sebagai bahasa asing

hambatan rasa cemas akan identitas diri seseorang atau rasa takut yang menunjukkan keragu-raguan diri, menyebabkan pembentukan mekanisme pembelaan diri protektif

hambatan proaktif kegagalan mengingat materi karena efek interferensi materi serupa yang dipelajari *sebelum* tugas pembelajaran, lawan dari **hambatan retroaktif**

hambatan retroaktif kegagalan mengingat materi karena efek-efek interferensi materi serupa yang dipelajari *setelah* pembelajaran, lawan dari **hambatan proaktif**

Hanya bahasa Inggris sebuah gerakan politis di Amerika Serikat yang mengusung kebijakan bahasa untuk mendesak lembaga-lembaga menggunakan bahasa Inggris dalam pemungutan suara, peraturan pengemudi, pendidikan, dan lain sebagainya, dengan mengesampingkan bahasa-bahasa lain

harga diri penghargaan diri, keyakinan diri, pengetahuan tentang diri sendiri, biasanya dikategorikan menjadi harga diri **global** (keseluruhan), **situasional/spesifik** (dalam konteks umum), dan **tugas** (aktivitas-aktivitas tertentu dalam suatu konteks)

harga diri global lihat **harga diri**

harga diri situasional lihat **harga diri**

harga diri spesifik lihat **harga diri**

harga diri tugas lihat **harga diri**

hemisfer "belahan" otak kiri atau kanan, masing-masing menjalankan kategori-kategori berbeda fungsi neurologis

hierarki kesulitan sebuah skala yang bisa dipakai guru atau ahli bahasa untuk membuat prediksi kesulitan relatif dari aspek tertentu sebuah bahasa sasaran

Hipotesis Analisis Kontrastif (CAH—*Contrastive Analysis Hypothesis*) pernyataan bahwa hambatan utama bagi penguasaan bahasa kedua adalah interferensi bahasa pertama, dan bahwa suatu analisis ilmiah tentang dua bahasa yang dibahas memungkinkan perkiraan kesulitan yang akan dihadapi seorang yang sedang pembelajar

Hipotesis Diferensial Kemencolokan sebuah perhitungan tentang tingkat relatif kesulitan mempelajari sebuah bahasa dengan memanfaatkan prinsip-prinsip tata bahasa universal, juga dikenal sebagai teori kemencolokan

hipotesis interaksi pernyataan, disampaikan oleh Long, bahwa kompetensi bahasa adalah hasil dari bukan saja masukan, melainkan juga interaksi antara masukan dan keluaran pembelajar

Hipotesis Keluaran pernyataan, dimunculkan Swain, bahwa keluaran menjalankan peran yang sama pentingnya dengan masukan dalam penguasaan bahasa kedua karena keluaran memunculkan masukan sangat spesifik yang diperlukan sistem kognitif untuk membangun seperangkat pengetahuan koheren

hipotesis monitor dalam teori Krashen, asumsi tentang eksistensi perangkat bagi "pengawasan" keluaran seseorang, bagi penyuntingan dan pembuatan alterasi atau koreksi

Hipotesis Defisit Pengodean Linguistik (LCDH—*Linguistic Coding Deficit Hypothesis*) pernyataan bahwa kecemasan dalam sebuah kelas bahasa asing boleh jadi adalah hasil dari kekurangan pada bahasa pertama, yaitu kesulitan-kesulitan yang mungkin dihadapi para siswa dengan "kode-kode" bahasa (ciri-ciri fonologis, sintaksis, leksikal, semantik)

Hipotesis Periode Kritis pernyataan bahwa ada suatu jadwal biologis sebelum dan sesudah penguasaan sebuah bahasa, pertama maupun kedua, yang kemungkinan lebih berhasil dituntaskan

Hipotesis Whorfian argumen yang menyatakan bahwa bahasa seseorang bukan hanya merupakan instrumen reproduksi bagi penyampaian gagasan melainkan pembentuk gagasan, program dan panduan bagi aktivitas mental perorangan itu sendiri

Hukum Efek teori Thorndike yang menghipotesiskan bahwa stimulus yang muncul setelah sebuah perilaku mempunyai pengaruh terhadap perilaku-perilaku di masa depan

hukuman penarikan dukungan positif atau pemberian stimulus yang tidak disukai

identitas kedua suatu ego lain, berbeda dari ego bahasa pertama seseorang, yang berkembang dengan merujuk pada bahasa dan/atau budaya kedua (lihat **ego bahasa**)

ilmu pengetahuan perilaku sebuah paradigma yang mengkaji perilaku organisme (termasuk manusia) dengan memusatkan perhatian utamanya kepada berbagai respons yang dapat diamati secara publik sehingga secara objektif dan ilmiah bisa ditangkap, dicatat, dan diukur

imbalan dan hukuman dalam teori pembelajaran perilaku, berbagai peristiwa atau stimulus menyusul sebuah respons atau perilaku untuk memberi imbalan bagi respons atau perilaku

independensi bidang kemampuan untuk mengerti suatu item atau faktor tertentu yang relevan dalam suatu "bidang" item-item terabaikan

individualisme sebuah pandangan budaya dunia yang mengakui keutamaan mengurusi kepentingan diri seseorang dan/atau kepentingan keluarga dekat seseorang, dan menghargai keunikan individu

inkorporasi suatu bentuk pembenahan diri dalam bahasa pembelajar di mana yang bersangkutan menggunakan bentuk yang baru saja dikoreksi dalam sebuah ujaran panjang

instruksi bentuk terfokus (FFI—*form focused instruction*) setiap upaya pedagogis untuk menarik perhatian pembelajar pada bahasa secara implisit maupun eksplisit

instruksi berbasis strategi (SBI—*strategies-based instruction*) mengajar para pembelajar dengan penekanan pada opsi-opsi strategis yang tersedia untuk pembelajaran; lazimnya menerapkan pemahaman fasilitasi guru tentang opsi-opsi tersebut dalam diri pembelajar dan mendorong tindakan strategis

instruksi berbasis tugas pendekatan terhadap pengajaran bahasa yang berfokus pada tugas (lihat **tugas**)

intensitas motivasional kekuatan dorongan dan kebutuhan motivasional seseorang

interaksi modifikasi berbagai modifikasi yang diciptakan penutur asli dan orang-orang lain yang terlibat dalam percakapan agar masukan mereka bisa dimengerti orang-pembelajar, mirip dengan masukan yang bisa dimengerti Krashen

interferensi transfer negatif di mana suatu item terdahulu dialihkan secara tidak tepat atau dikaitkan secara tidak tepat dengan item yang harus dipelajari

interlingual efek bentuk-bentuk bahasa terhadap bahasa yang lain dalam dua bahasa atau lebih

interupsi (dalam sebuah percakapan) menyela dan "berpidato"

intoleransi ambiguitas sebuah pendekatan di mana individu relatif tidak siap untuk menolak atau mengatasi ketidakpastian tingkat tinggi dalam suatu konteks liguistik, sehingga menghendaki lebih banyak kepastian dan struktur

intralingual berhubungan dengan fenomena yang muncul dalam satu bahasa

introversi sejauh mana seseorang membangun rasa keutuhan dan pemenuhan dari "dalam", terlepas dari refleksi diri ini dari orang lain, lawan dari **ekstroversi**

jarak kekuasaan sejauh mana sebuah budaya menerima struktur kekuasaan hierarkis dan menganggap itu normal

jarak sosial kedekatan kognitif dan afektif dua kebudayaan yang bersinggungan dalam diri seseorang

jarak sosial yang dipahami kedekatan kognitif dan afektif yang dimengerti seseorang, lawan dari jarak yang diukur secara objektif atau "aktual" antara berbagai budaya (lihat **jarak sosial**)

kebijakan bahasa pendirian yang dinyatakan tegas oleh suatu pemerintahan mengenai status resmi atau legal sebuah bahasa (atau beberapa bahasa) di sebuah negara, sering meliputi peran bahasa dalam lembaga-lembaga pendidikan, perdagangan, dan politik

kecakapan berbahasa kognitif/akademis (CALP—*cognitive/academic language proficiency*) dimensi kecakapan di mana pembelajar memanipulasi atau merefleksikan ciri-ciri permukaan bahasa dalam konteks akademis, seperti menjalani ujian, menulis, menganalisis, dan membaca teks-teks akademis; performa dengan konteks yang tereduksi

kecemasan rasa subjektif ketegangan, ketakutan, dan kegelisahan terkait dengan bangkitnya sistem syaraf otonom, dan berhubungan dengan perasaan tidak menentu, frustrasi, ragu diri, ketakutan, atau kekhawatiran

kecemasan bahasa suatu perasaan khawatir berkenaan dengan sebuah bahasa asing, baik itu bersifat tersirat atau terungkap (lihat **kecemasan**)

kecemasan bawaan kecenderungan yang relatif permanen untuk mencemaskan sejumlah hal, lawan dari kecemasan kondisional

kecemasan debilitatif perasaan khawatir yang dipandang membahayakan kemampuan seseorang mengendalikan pikiran dan tindakan sendiri atau yang menghambat performa seseorang

kecemasan fasilitatif kecemasan "bermanfaat", tegangan euforis, atau efek-efek menguntungkan kemampuan memahami tugas yang harus dikerjakan

kecemasan situasional rasa khawatir relatif sementara yang dialami sehubungan dengan peristiwa atau perbuatan tertentu, lawan dari kecemasan bawaan

kecerdasan emosional terkait dengan Goleman, sebuah mode kecerdasan yang menempatkan emosi, dan/atau manajemen emosi, pada kedudukan fungsi intelektual
kecerdasan ganda terkait dengan Gardner, hipotesis yang menyatakan bahwa kecerdasan itu tidak tunggal, tetapi mempunyai mode-mode ganda
kecukupan kriteria untuk melegitimasi kondisi-kondisi suatu teori di mana suatu bagian komponen "memadai" guna memenuhi spesifikasi teori, lawan dari **keniscayaan**
kecukupan deskriptif prinsip-prinsip ilmiah atau empiris yang memadai untuk mendeskripsikan sebuah fenomena seperti bahasa
kecukupan eksplanatoris memenuhi basis pokok, terlepas dari bahasa mana pun, untuk seleksi tata bahasa suatu bahasa yang secara deskriptif layak
kefasihan kelancaran aliran produksi atau pemahaman bahasa biasanya tanpa memusatkan perhatian kepada bentuk-bentuk bahasa
kekeliruan sebuah kesalahan performa berupa tebakan acak atau kegagalan menggunakan sistem yang diketahui secara tepat
kelayakan diri keyakinan pada kemampuan diri seseorang untuk melakukan suatu aktivitas dengan berhasil
keluaran proses memproduksi bahasa (berbicara dan menulis)
kemafhuman pengetahuan tentang faktor-faktor linguistik, mental, dan emosional melalui perhatian dan fokus; pemberian perhatian yang dilakukan secara sadar
keniscayaan kriteria untuk melegitimasi kondisi-kondisi sebuah teori di mana sebuah bagian komponen *harus* disertakan, dan jika tidak, teori itu dianggap tidak memadai, lawan dari **kecukupan**
kepekaan bidang sinonim dengan **dependensi bidang**
kesalahan suatu kejanggalan dalam bahasa pembelajar yang merupakan manifestasi langsung dari suatu sistem di mana yang bersangkutan beroperasi pada saat itu
kesalahan acak lihat **kesalahan prasistematis**
kesalahan global suatu kesalahan yang menghambat komunikasi atau mencegah seorang pendengar (atau pembaca) memahami aspek tertentu dari sebuah pesan
kesalahan lokal sebuah kesalahan yang tidak menghalangi dipahaminya sebuah pesan, biasanya karena pelanggaran kecil dalam satu segmen sebuah kalimat, memungkinkan pendengar/pembaca menebak secara tepat makna yang dimaksudkan
kesalahan prasistematis sebuah kesalahan di mana pembelajar hanya samar-samar menyadari adanya semacam tatanan sistematis untuk suatu kelompok item tertentu; kesalahan acak
kesalahan pengaruh kesalahan yang disebabkan oleh sesuatu di lingkungan pembelajar, seperti guru, buku teks, atau metodologi belajar di kelas
kesalahan terbuka sebuah kesalahan yang jelas-jelas tidak gramatikal pada taraf kalimat
kesalahan tertutup suatu kesalahan yang secara gramatikal bentuknya baik pada tataran kalimat tetapi tidak bisa ditafsirkan dalam konteks komunikasi; sebuah kesalahan wacana
kesediaan berkomunikasi (WTC—*willingness to communicate*) sebuah kontinuum dasar yang merepresentasikan kecondongan pada atau menjauhi komunikasi, jika ada pilihan

keterampilan komunikatif antarpersonal dasar (BICS—*basic interpersonal communicative skill*) kapasitas komunikatif yang dikuasai semua manusia agar dapat berfungsi dalam pergaulan antarpribadi sehari-hari; performa melekat pada konteks

kinesik bahasa tubuh, gerak-gerik, kontak mata, dan tanda-tanda khusus lain dalam komunikasi nonverbal

kinestetis dalam komunikasi nonverbal, konvensi-konvensi tentang bagaimana menyentuh orang lain dan di bagian mana menyentuh mereka

klarifikasi topik dalam sebuah percakapan, mengajukan pertanyaan untuk menyingkirkan ambiguitas yang ditangkap dalam ujaran orang lain

kolektivisme sebuah pandangan budaya yang dianut luas yang mengasumsikan keunggulan komunitas, kelompok-kelompok sosial, atau organisasi dan menempatkan lebih tinggi harmoni dalam kelompok-kelompok seperti itu ketimbang keinginan, kebutuhan, atau aspirasi pribadi

kompetensi pengetahuan dasar seseorang tentang suatu sistem, peristiwa, atau fakta; kemampuan tak terlihat untuk unjuk bahasa, tetapi jangan dikacaukan dengan performa

kompetensi gramatikal sebuah aspek kompetensi komunikatif yang mencakupi pengetahuan tentang item-item leksikal dan aturan-aturan morfologi, sintaksis, tata bahasa tingkat kalimat, semantik, dan fonologi

kompetensi heterogen kemampuan-kemampuan ganda, sering tidak sistematis, yang sedang dalam proses pembentukan

kompetensi ilokusioner kemampuan mengirim dan menerima makna-makna yang dimaksudkan

kompetensi komunikatif (CC—*communication competence*) himpunan kemampuan yang memungkinkan manusia menyampaikan dan menafsirkan pesan serta menegosiasikan makna antarpersonal dalam konteks spesifik

kompetensi organisasional kemampuan untuk menggunakan kaidah dan sistem yang menentukan apa yang bisa kita lakukan dengan bentuk-bentuk

kompetensi pragmatis kemampuan memproduksi dan memahami aspek-aspek fungsional dan sosiolinguistik bahasa; kompetensi ilokusioner

kompetensi sosiolinguistik kemampuan menggunakan atau menerapkan kaidah-kaidah sosial budaya wacana dalam suatu bahasa

kompetensi strategis (menurut Canale & Swain) kemampuan menggunakan berbagai strategi untuk mengimbangi pengetahuan tidak sempurna tentang kaidah atau keterbatasan performa; (menurut Bachman) kemampuan menaksir sebuah konteks komunikatif serta merencanakan dan menjalankan respons yang diproduksi untuk mencapai tujuan-tujuan dimaksud

kompetensi wacana kemampuan menghubungkan kalimat-kalimat dalam berbagai bentangan wacana dan untuk membentuk suatu keutuhan makna dari serangkaian ujaran

komuni fatik mendefinisikan diri sendiri dan mencari penerimaan dalam mengungkapkan diri tersebut berkenaan dengan orang-orang lain yang dihormati

koneksionisme keyakinan bahwa neuron di otak membentuk koneksi ganda

konstruksi kreatif hipotesis, dalam penguasaan bahasa kedua seorang anak, yang menyatakan bahwa jarangnya interferensi bahasa pertama, kemunculan instruksi-instruksi

penguasaan bersama, persepsi tentang ciri-ciri sistematis bahasa, dan produksi ujaran-ujaran baru

konstruktivisme pengintegrasian berbagai paradigma dengan suatu penekanan pada interaksi sosial dan penemuan, atau konstruksi, makna

konstruktivisme kognitif sebuah cabang konstruktivisme yang menekankan pentingnya pembelajar membangun representasi realitas mereka sendiri

konstruktivisme sosial suatu cabang konstruktivisme yang menekankan pentingnya interaksi sosial dan pembelajaran kooperatif dalam membangun citra kognitif dan emosional realitas

kontak mata aspek khas nonverbal yang melibatkan yang dilihat orang dan bagaimana orang melihat orang lain dalam komunikasi tatap muka

koreksi eksplisit suatu petunjuk bagi pembelajar bahwa sebuah bentuk tidak tepat dan menyediakan bentuk yang tepat

langkah surut (dalam bahasa pembelajar) sebuah fenomena di mana pembelajar tampaknya memahami suatu kaidah atau prinsip lalu mundur ke tahapan sebelumnya

lateralisasi pemberian perintah untuk menjalankan fungsi-fungsi neurologis tertentu ke hemisfer kiri otak, dan fungsi-fungsi lain tertentu ke hemisfer kanan

linguistik generatif-transformasional deskripsi bahasa atau penguasaan bahasa, pada mulanya dikaitkan dengan Noam Chomsky, yang memandang bahasa sebagai sebuah sistem aturan-aturan yang dibakukan, berlaku pada semua bahasa, yang mengatur penggunaannya; dengan demikian bahasa manusia "dimunculkan" oleh aturan-aturan tersebut dan "ditransformasikan" melalui batasan-batasan konvensional

linguistik korpus suatu pendekatan pada riset linguistik yang bertumpu pada analisis komputer atas himpunan, atau korpus, teks—tertulis, pembicaraan yang ditranskrip, atau keduanya—yang disimpan dalam bentuk elektronik dan dianalisis dengan bantuan program perangkat lunak komputer

lingkar dalam negara-negara yang secara tradisional dianggap didominasi oleh penutur asli bahasa Inggris, misalnya Amerika Serikat, Inggris, Australia, Selandia Baru

lingkar luar negara-negara yang menggunakan bahasa Inggris sebagai *lingua franca* bersama dan di mana bahasa Inggris sudah terpribumikan bagi banyak orang, misalnya India, Singapura, Filipina, Nigeria, Ghana

maksim Grice kriteria untuk menganalisis mengapa pembicara kadang-kadang tidak efektif dalam percakapan

maskulinitas (budaya) sejauh mana sebuah budaya dengan tegas mendefinisikan peran laki-laki dan perempuan, dengan budaya maskulin mendukung pembedaan ketat antara peran-peran itu, dan budaya perempuan mendukung pembedaan yang lebih longgar

masukan proses memahami bahasa (menyimak dan membaca)

mazhab deskriptif linguistik lihat **mazhab struktural linguistik**

mazhab struktural linguistik sebuah mazhab pemikiran yang populer pada 1940-an dan 1950-an, di mana tugas linguis adalah mengidentifikasi karakteristik bahasa manusia menggunakan penerapan ketat pengamatan ilmiah atas bahasa, dan hanya memakai "respons yang bisa diamati secara publik" untuk kepentingan penyelidikan

mencari perhatian memastikan perhatian pendengar tertuju kepada si pembicara dalam sebuah percakapan

mengandalkan otoritas permintaan tolong langsung kepada pengguna yang lebih cakap akan suatu bahasa

menggugah kemafhuman tata bahasa penggabungan bentuk-bentuk ke dalam tugas-tugas komunikatif

menghindari ketidakpastian sejauh mana orang dalam suatu budaya merasa tidak nyaman dengan situasi-situasi yang mereka anggap tidak terstruktur, tidak jelas, atau tidak bisa diprediksi; intoleransi ambiguitas kultural

mentalisme sebuah pendekatan pada deskripsi ilmiah yang membolehkan kemungkinan kebenaran dugaan, firasat, dan intuisi yang tidak bisa diamati

menyimak perhatian yang diberikan pembelajar pada ciri-ciri linguistik tertentu dalam masukan

metode sekelompok aktivitas dan teknik koheren yang dianjurkan bagi pengajaran bahasa, disatukan oleh seperangkat homogen prinsip dan fondasi; kadang-kadang dinyatakan cocok untuk semua konteks pengajaran bahasa asing

Metode Audiolingual (ALM—*Audiolingual Method*) sebuah metode pengajaran bahasa, populer pada tahun 1950-an yang memberikan tekanan amat kuat pada produksi lisan, latihan pola, dan pembiasaan melalui pengulangan

metode ilmiah proses pemaparan data yang bisa diverifikasi dan bisa dinilai secara empiris; hanya menerima sebagai fakta fenomena yang tunduk pada observasi atau eksperimentasi empiris

Metode Klasik sebuah metode pengajaran bahasa di mana fokus terarah pada kaidah-kaidah gramatikal, hafalan kosakata dan bentuk-bentuk lain bahasa, penerjemahan teks, dan pelaksanaan latihan tertulis

Metode Langsung sebuah metode pengajaran bahasa yang populer pada awal abad kedua puluh yang menekankan penggunaan, keterampilan komunikasi lisan, dan tata bahasa induktif bahasa sasaran langsung, tanpa mengandalkan bantuan terjemahan dari bahasa pertama

Metode Penerjemahan Tata Bahasa suatu metode pengajaran bahasa di mana fokusnya terpusat pada aturan-aturan gramatikal, paradigma, dan hafalan kosakata sebagai dasar bagi penerjemahan dari satu bahasa ke bahasa lain

Metode Serial metode pengajaran bahasa yang diciptakan Gouin, di mana orang-pembelajar mempraktekkan sejumlah "rangkaian" kalimat terhubung, yang bersama-sama membentuk cerita atau rangkaian cerita bermakna

model jarak optimal hipotesis bahwa seorang dewasa yang tidak mampu menguasai bahasa kedua dalam sebuah budaya kedua boleh jadi tidak mampu menyelaraskan perkembangan linguistik dan kebudayaan

Model Kompetisi pernyataan bahwa ketika opsi-opsi sangat formal (misalnya fonologis, sintaktis) untuk menafsirkan makna melalui sandaran pada bahasa pertama sudah tidak memadai, orang-pembelajar bahasa kedua lazim mencari kemungkinan-kemungkinan "bersaing" alternatif untuk menciptakan makna

model kompetensi variabel sebuah model perkembangan pembelajar bahasa kedua yang mengakui dan berusaha menjelaskan variabilitas sehubungan dengan beberapa faktor kontekstual; disebut juga paradigma kontinuum kapabilitas

motivasi pengharapan atas imbalan, baik itu dikelola secara internal maupun eksternal; pilihan-pilihan yang dibuat tentang tujuan yang hendak dicapai dan upaya yang dikerahkan untuk pencapaian semua itu

motivasi ekstrinsik pilihan-pilihan yang dibuat dan usaha yang dilakukan pada aktivitas dengan mengharap imbalan dari luar dan di luar diri

motivasi intrinsik pilihan-pilihan yang dibuat dan upaya-upaya yang dilakukan pada aktivitas-aktivitas di mana tidak ada imbalan jelas kecuali aktivitas itu sendiri

nativis mazhab pemikiran yang bertumpu pada penegasan bahwa penguasaan bahasa ditentukan dari sananya, di mana setiap manusia memiliki kapasitas generik masing-masing yang mempengaruhi kemampuan memahami bahasa

neobehavioris mazhab pemikiran psikologi perilaku yang dihubungkan dengan Skinner dan lain-lain yang menegaskan pentingnya perilaku yang ditunjukkan dan *operant conditioning*

nominasi topik mengusulkan sebuah topik untuk diskusi dalam suatu percakapan

olfaktori berhubungan dengan indera penciuman; efek bau alami dan buatan terhadap komunikasi dalam komunikasi nonverbal

operant suatu respons, (misalnya, ujaran tertentu) disampaikan tanpa pancingan atau rangsangan terlebih dahulu

operant conditioning pengkondisian di mana suatu organisme (dalam hal penguasaan bahasa, manusia) menyampaikan respons (ujaran, misalnya) atau *operant*, tanpa stimulus yang mesti tampak jelas; *operant* dipelihara (dipelajari) dengan imbalan dan hukuman

orientasi asimilatif mempelajari suatu bahasa untuk membentuk identitas jangka panjang dengan budaya kelompok bahasa kedua, barangkali dengan kehilangan identitas budaya asli orang yang bersangkutan

orientasi instrumental menguasai suatu bahasa sebagai sarana mencapai tujuan-tujuan instrumental, seperti meraih gelar atau ijazah di suatu institusi akademis, meningkatkan karier, membaca materi teknis, penerjemahan, dan lain sebagainya

orientasi integratif mempelajari sebuah bahasa guna mengintegrasikan diri ke dalam budaya sebuah kelompok bahasa kedua dan menjadi terlibat dalam pergaulan sosial kelompok itu

otonomi upaya dan tindakan perorangan yang ditempuh orang-pembelajar untuk mulai mempelajari bahasa, penyelesaian masalah, tindakan strategis, dan pemunculan masukan linguistik

pancingan suatu teknik korektif yang mendorong pembelajar mengoreksi diri

pandangan dunia konsepsi menyeluruh tentang dunia—khususnya secara sosial dan kultural—dari norma-norma kultural spesifik seseorang; *weltanschauung*

paradigma dalam teori Thomas Kuhn, dalam "ilmu pengetahuan normal", metode yang berlaku atau yang luas diterima untuk menjelaskan atau menelaah sebuah fenomena dalam penelitian ilmiah

paradigma kontinuum kapabilitas lihat **model kompetensi variabel**

parameter karakteristik bahasa manusia (dalam Tata Bahasa Universal) yang bervariasi dalam berbagai bahasa; opsi-opsi, seting, atau nilai-nilai integral yang memungkinkan terjadinya variasi lintas linguistik

pascastrukturalisme mazhab pemikiran yang timbul menyusul mazhab-mazhab struktural pertengahan abad kedua puluh, misalnya konstruktivisme

pemahahaman proses menerima bahasa; menyimak atau membaca; masukan

pemangkasan kognitif pelenyapan hal-hal yang tidak perlu dan membersihkan jalan bagi masuknya lebih banyak materi ke bidang kognitif

pembangkitan-kepahaman biasanya, dalam kelas-kelas bahasa asing, meminta pembelajar memperhatikan faktor-faktor linguistik yang boleh jadi tidak digubris sekiranya tak ada upaya ini

Pembangkit Masukan Rendah (LIGs—*Low Input Generators*) orang-orang belajar yang relatif pasif yang tidak berbuat banyak untuk menciptakan peluang agar masukan diarahkan kepada mereka, lawan dari **Pembangkit Masukan Tinggi**

Pembangkit Masukan Tinggi (HIGs—*High Input Generators*) orang-orang yang piawai memprakarsai dan memelihara interaksi, atau "membangkitkan" masukan dari para guru, sejawat, dan para ahli bahasa yang lain dalam suatu arena, lawan dari **Pembangkit Masukan Rendah**

pembelajaran menguasai pengetahuan tentang suatu subjek atau keterampilan lewat belajar, pengalaman, atau instruksi

pembelajaran bahasa ketiga penguasaan bahasa tambahan selain bahasa kedua

Pembelajaran Bahasa Komunitas (CLL—*Community Language Learning*) metode pengajaran bahasa yang menekankan hubungan antarpesonal, pembelajaran induktif, dan memandang guru sebagai "penasihat"

pembelajaran bawah sadar lihat **perhatian periferal**

pembelajaran bentuk U fenomena bergerak dari sebuah bentuk tepat ke bentuk tidak tepat lalu kembali lagi ke yang tepat

pembelajaran bermakna menambatkan dan mengaitkan item-item dan pengalaman baru dengan pengetahuan yang ada dalam kerangka kognitif (lihat **penundukan**)

pembelajaran eksplisit penguasaan kompetensi linguistik dengan pemahaman sadar tentang, atau perhatian fokus pada, bentuk-bentuk bahasa, biasanya dalam konteks instruksi

pembelajaran hafalan proses penyimpanan secara mental fakta-fakta, ide, atau perasaan yang tidak terlalu atau sama sekali tidak punya sangkut-paut dengan struktur kognitif yang ada

pembelajaran implisit penguasaan kompetensi linguistik tanpa niatan belajar dan tanpa kepahaman fokus tentang apa yang dipelajari, lawan dari **pembelajaran eksplisit**

pembelajaran insidental pembelajaran tanpa perhatian terpusat pada bentuk (lihat **pembelajaran implisit**)

pembelajaran intensional lihat **pembelajaran eksplisit**

pembelajaran isyarat pembelajaran untuk membuat respons menyebar terhadap suatu isyarat

pembelajaran mendalam berkelanjutan jenis pembelajaran yang menghendaki periode waktu yang lama untuk mencapai tujuan

pembelajaran sadar lihat **kemafhuman** dan **perhatian terfokus**
pembelajaran stimulus-respons pemerolehan respons yang tepat terhadap suatu stimulus tertentu
pembiasaan klasik paradigma pembelajaran psikologis terkait dengan Pavlov, Thorndike, Watson dan lain-lain yang menyoroti pembentukan asosiasi antara stimulus dan respons yang diperkuat dengan imbalan
pembukaan (dalam percakapan) awal pertukaran lisan; **nominasi topik**
pemribumian pemribumian sebuah bahasa; yang dahulunya merupakan bahasa kedua dalam sebuah budaya berkembang menjadi sebuah bahasa yang diterima sebagai "asli" atau standar
pemrosesan terdistribusi paralel (PDP—*parallel distributed processing*) penerimaan, penyimpanan, atau pengingatan informasi pada beberapa taraf perhatian secara bersamaan
penalaran deduktif bergerak dari sebuah generalisasi menuju contoh-contoh spesifik di mana fakta-fakta tercakup disimpulkan dari sebuah prinsip umum
penalaran induktif menimbang sejumlah contoh spesifik untuk menarik sebuah kaidah, aturan, atau kesimpulan yang mengatur atau mengategorikan contoh-contoh spesifik
pendekatan sebuah pandangan terpadu namun umumnya didasarkan pada pandangan teoretis tentang sifat bahasa serta tentang pembelajaran dan pengajaran bahasa yang membentuk basis metodologi dalam kelas bahasa
Pendekatan Alami sebuah metode pengajaran bahasa yang meniru penguasaan bahasa anak-anak dengan menekankan komunikasi, masukan yang bisa dimengerti, aktivitas kinestetik, dan hampir tanpa analisis gramatikal
pengajaran menunjukkan atau membantu seseorang untuk belajar, memberikan instruksi; membimbing; menyediakan pengetahuan; menyebabkan mengetahui atau memahami
Pengajaran Bahasa Komunikatif (CLT—*Communicative Language Teaching*) suatu pendekatan pada metodologi pengajaran bahasa yang menekankan autentisitas, interaksi, pembelajaran berpusat pada siswa, aktivitas-aktivitas berbasis tugas, dan komunikasi untuk keperluan fungsional sehari-hari
pengaruh lintas-linguistik (CLI—*cross-linguistic influence*) sebuah konsep yang menggantikan hipotetis analisis kontrastif, mengakui pentingnya peran bahasa pertama dalam mempelajari sebuah bahasa kedua, tetapi dengan penekanan pada efek fasilitasi dan interferensi antara satu dan lain bahasa
pengembangan topik mempertahankan topik dalam percakapan
pengerangkaan konseptualisasi semesta di sekitar kita dengan simbol-simbol linguistik yang membentuk cara berpikir orang—lewat kata-kata, frase, dan berbagai asosiasi verbal lain
pengetahuan eksplisit informasi bahwa seseorang mengetahui tentang bahasa, dan biasanya, kemampuan untuk mengartikulasikan informasi itu
pengetahuan implisit informasi yang secara otomatis dan spontan dipakai dalam tugas-tugas bahasa
pengetahuan nonotomatis pengetahuan yang membutuhkan waktu dan usaha untuk menggunakannya kembali

pengetahuan tak teranalisis bentuk umum di mana kita mengetahui sangat banyak hal tanpa memahami struktur pengetahuan tersebut (lihat **pengetahuan implisit**)
pengetahuan teranalisis bentuk umum di mana kita mengetahui sebagian besar hal dengan kemafhuman tentang struktur pengetahuan itu (lihat **pengetahuan eksplisit**)
penggabungan proses menghubungkan dan menggabungkan materi baru pada hal-hal mapan yang ada dalam struktur kognitif (lihat **pembelajaran bermakna**)
pengambilan risiko kesediaan melakukan tindakan untung-untungan, menguji intuisi tentang suatu bahasa dengan kemungkinan melakukan kesalahan
penghentian (topik) dalam sebagai percakapan, strategi untuk mengakhiri pembicaraan
penghindaran (dari sebuah topik) dalam sebuah percakapan, menjauhkan pihak-pihak lain dari topik yang tidak dikehendaki; (dari bentuk bahasa) sebuah strategi yang menggiring orang untuk tidak memproduksi sebuah bentuk yang boleh jadi tidak diketahui pembicara, seringkali melalui sebuah bentuk alternatif; sebagai sebuah strategi, berbagai opsi cenderung mencegah produksi ucapan yang tidak tepat, digolongkan ke dalam penghindaran sintaktis, leksikal, fonologis, dan topik
pengikisan hilang atau terlupakannya keterampilan berbahasa
pengondisian responden dalam teori pembelajaran perilaku, perilaku yang dipancing oleh stimulus terlebih dahulu
pengulangan (dalam penanganan kesalahan) pengulangan berurutan bagian yang tidak tepat ujaran seorang siswa oleh seorang guru; pengulangan oleh seorang siswa bentuk yang tepat berkat umpan balik guru, kadang-kadang melibatkan penyertaan bentuk yang tepat dalam sebuah ujaran lebih panjang
penjelasan metalinguistik di ruang kelas, penjelasan linguistik tentang kaidah dan pola-pola dalam sebuah bahasa
penutur asli orang yang menggunakan suatu bahasa sebagai bahasa pertama
penutur bukan asli seseorang yang menggunakan suatu bahasa sebagai bahasa kedua atau bahasa asing
perangkaian mendapatkan rangkaian dua atau lebih koneksi stimulus-respons
perangkat pemerolehan bahasa (LAD—*language acquistion device*) sebuah "mekanisme" bawaan metaforis pada otak anak-anak belia yang membuat mereka suka memperoleh bahasa
perbaikan koreksi yang dilakukan pembelajar atas ujaran yang tidak tepat, baik itu melalui perbaikan yang diprakarsai sendiri, atau dengan merespons umpan balik
percakapan pertukaran lisan interaktif antara dua orang atau lebih
performa "laku" aktual bahasa seseorang dalam bentuk bicara dan tulisan (produksi) dan mendengarkan dan membaca (pemahaman), lawan dari **kompetensi**
pergeseran (topik) perubahan subjek dalam percakapan
perhatian proses psikologis pemusatan perhatian kepada stimulus tertentu dengan mengesampingkan yang lain-lain
perhatian periferal membahas stimulus yang tidak tercakup dalam perhatian terfokus dan terpusat, melainkan pada "periferi"
perhatian terfokus memberi perhatian terpusat pada suatu stimulus, lawan dari perhatian periferal

periode kritis sebuah periode kehidupan yang ditentukan secara biologi ketika bahasa bisa dikuasai dengan lebih mudah dan di luar waktu ini bahasa semakin sulit dikuasai
periode kritis sosiobiologis penjelasan sosial dan biologis bagi sebuah periode kritis dalam penguasaan bahasa (lihat **periode kritis**)
permintaan klarifikasi sebuah upaya memancing perumusan ulang atau pengulangan dari seorang siswa
pola tinggal pakai menghafal segi-segi bahasa—kata, frase, kalimat pendek—bagian-bagian yang tidak dimengerti penutur
pragmalinguistik persinggungan bentuk-bentuk pragmatik dan linguistik
pragmatika konvensi-konvensi untuk menyampaikan dan menafsirkan makna berbagai runtutan lingustik dalam konteks dan lingkup mereka
proksemik dalam komunikasi nonverbal, konvensi-konvensi untuk jarak fisik yang bisa diterima antara orang perorang
proses aneka perilaku, tipe-tipe pembelajaran, kebutuhan, koneksi syaraf, dan perangkat-perangkat emosional yang secara universal merupakan karakteristik semua manusia
proses otomatis upaya-upaya kognitif yang relatif permanen, lawan dari proses terkontrol
proses terkontrol upaya kognitif berkapasitas terbatas dan temporer, lawan dari proses otomatis
psikologi kognitif sebuah mazhab pemikiran di mana makna, pemahaman, dan pengetahuan adalah data signifikan bagi kajian psikologis, dan di mana orang mencari prinsip-prinsip psikologis organisasi serta fungsi mental dan emosional, tidak seperti psikologi perilaku yang berfokus pada perilaku terbuka, teramati, dan terukur secara empiris
Ranah (dalam analisis kesalahan) rangkaian unit linguistik (dari fonem hingga wacana) yang harus diterima sebagai konteks tertata agar kesalahan menjadi terlihat
Ranah afektif berbagai isu dan faktor emosional dalam perilaku manusia, sering dibandingkan dengan wilayah kognitif
rasionalisme berusaha menemukan berbagai motivasi yang mendasari dan struktur lebih dalam perilaku manusia dengan pendekatan yang menggunakan perangkat logika, nalar, ekstrapolasi, dan siratan untuk mendapatkan penjelasan; mengeksplorasi pertanyaan-pertanyaan "mengapa"
register seperangkat varian bahasa yang lazimnya diidentifikasi dengan ciri-ciri fonologis tertentu, kosakata, idiom, dan/atau ungkapan-ungkapan lain yang berkaitan dengan suatu kelompok pekerjaan atau sosioekonomi
responden serentetan respons yang dipancing oleh stimulus yang bisa diidentifikasi
respons dalam teori pembelajaran perilaku, setiap perilaku yang dipancing atau diperlihatkan oleh suatu organisme
Respons Fisik Total (TPR—*Total Physical Response*) metode pengajaran bahasa yang bertumpu pada gerakan fisik atau kinestetik disertai praktek bahasa
respons pancingan perilaku yang timbul dari sebuah stimulus eksternal yang mendahului
respons tak terkondisikan dalam teori pembelajaran perilaku, respons biologis alami terhadap sebuah stimulus, tidak dipancing oleh agen dari luar

respons terkondisikan dalam teori pembelajaran perilaku, suatu respons terhadap stimulus yang dipelajari atau dipancing oleh agen eksternal

respons yang disampaikan perilaku yang ditawarkan secara bebas tanpa adanya stimulus dari luar

retorika kontrastif wacana yang lazim muncul, biasanya tertulis, dalam berbagai bahasa dan budaya yang berlainan

saliensi pentingnya unsur masukan yang ditangkap

saringan afektif kondisi santai dan tidak defensif yang memungkinkan seseorang mempelajari suatu bahasa

sikap seperangkat perasaan, pendapat, bias personal tentang ras, budaya, kelompok etnis, kelas masyarakat, dan bahasa

silabus fungsional lihat **silabus nosional-fungsional**

silabus nosional-fungsional sebuah kursus bahasa yang utamanya membahas fungsi sebagai unsur-unsur pengorganisasi kurikulum bahasa asing

silabus struktural pembelajaran bahasa yang yang terutama membahas bentuk-bentuk (tata bahasa, fonologi, leksikon) sebagai elemen-elemen pengorganisasi sebuah kurikulum bahasa asing, lawan dari **silabus fungsional**

simpati memahami apa yang dipikirkan dan dirasakan orang lain, tetapi dengan persetujuan atau keselarasan tersirat antara orang perorang, lawan dari **empati** yang menyiratkan kemungkinan lebih besar bagi ketidakterikatan

sistem pemiripan bahasa pembelajar yang menekankan upaya pemiripan berturut-turut dari keluaran bahasanya kepada bahasa sasaran

sistematisitas konsistensi dan prediktabilitas dalam bahasa pembelajar

sosiopragmatis pertemuan antara pragmatika dan organisasi sosial

stabilisasi lihat **tahapan pascasistematis**, dan **fosilisasi**

stereotip suatu pandangan atau karikatur yang terlalu menggeneralisasi dan terlalu menyederhanakan budaya lain atau orang dari budaya tersebut, dilihat dari kacamata budaya sendiri

stimulus dalam teori pembelajaran perilaku, suatu agen yang langsung menggugah sebuah perilaku (aktivitas, emosi, pikiran, atau stimulasi inderawi)

strategi sejumlah metode atau teknik tertentu untuk mendekati suatu permasalahan atau tugas, mode-mode operasi untuk mencapai tujuan tertentu; desain-desain terencana untuk mengontrol dan memanipulasi informasi tertentu

strategi kognitif opsi-opsi strategis berkenaan dengan tugas-tugas pembelajaran khusus yang melibatkan manipulasi langsung materi pembelajaran itu sendiri

strategi kompensatoris opsi-opsi strategis yang dirancang untuk mengatasi kelemahan yang disadari, seperti menggunakan pola-pola yang dibakukan, peralihan kode, dan mengandalkan otoritas

strategi komunikasi opsi-opsi strategis terkait keluaran, bagaimana seseorang secara produktif mengungkapkan makna, dan bagaimana seseorang secara efektif menyampaikan pesan-pesan kepada pihak lain (lihat **strategi pembelajaran**)

strategi metakognitif opsi-opsi strategis terkait fungsi-fungsi "eksekutif" seseorang; strategi-strategi yang melibatkan perencanaan pembelajaran, memikirkan proses pembelajaran

sebagaimana yang terjadi, memantau produksi atau pemahaman seseorang, dan mengevaluasi pembelajaran setelah aktivitas dirampungkan

strategi pembelajaran opsi-opsi strategis terkait masukan, pemrosesan, penyimpanan, dan mengambil kembali, atau memahami pesan orang lain, lawan dari **strategi komunikasi**

strategi sosioafektif opsi-opsi strategis terkait aktivitas mediasi sosial dan interaksi dengan pihak lain

susun ulang proses di mana komponen-komponen suatu tugas dikoordinasikan, diintegrasikan, atau diorganisasi ulang ke dalam unit-unit baru, dengan demikian memungkinkan komponen-komponen lama diganti oleh prosedur yang lebih efisien

tahap pemunculan (dari bahasa pembelajar) di mana pembelajar tumbuh secara konsisten dalam produksi linguistik

tahap pascasistematis sebuah tahapan di mana pembelajar mempunyai kesalahan relatif sedikit dan menguasai sistem hingga kefasihan dan makna-makna yang dimaksud tidak problematis; stabilisasi

tanggap ujaran seorang siswa yang muncul seketika menyusul umpan balik seorang guru dan dalam suatu cara merupakan reaksi terhadap maksud guru itu untuk menarik perhatian kepada suatu aspek dalam ujaran awal siswa

taraf (bahasa) rentetan unit-unit linguistik yang meliputi fonologi, ortografi, leksikon, tata bahasa, dan wacana

tata bahasa deskripsi sistem linguistik; aturan-aturan yang menjelaskan performa linguistik

tegangan sebuah konsep netral yang mencakupi efek-efek disforis (merugikan) dan euforis (menguntungkan) dalam mempelajari bahasa asing (lihat **kecemasan debilitatif** dan **fasilitatif**)

tekanan rekan sebaya dorongan, sering kali di kalangan anak-anak, untuk menyesuaikan diri dengan perilaku, sikap, bahasa, dan lain-lain dari orang-orang di sekitar mereka

teori Aliran mazhab pemikiran yang menyoroti pentingnya keadaan praktis yang dicirikan oleh fokus dan keterlibatan intensif yang menghasilkan pengerjaan suatu tugas dengan lebih baik

teori atribusi bagaimana orang menjelaskan sebab-sebab keberhasilan dan kegagalan mereka

teori kaos/kompleksitas sebuah pendekatan untuk mendeskripsikan suatu fenomena yang menekankan sifat dinamis, kompleks, nonlinier, dan tak terduganya

teori triarkis terkait dengan Sternberg, hipotesis bahwa kecerdasan terdiri atas kemampuan-kemampuan komponensial, eksperiensial, dan kontekstual

toleransi ambiguitas sebuah pendekatan di mana individu relatif sangat siap untuk menolak atau mengatasi ketidakpastian tingkat tinggi dalam suatu konteks liguistik

toleransi terhadap ambiguitas lihat **toleransi ambiguitas**

tradisi hermenetik suatu pendekatan penelitian konstruktivis yang menetapkan alat untuk menafsirkan dan memahami semesta tanpa harus mencari hukum-hukum absolut, lawan dari **tradisi nomotetis**

tradisi nomotetis sebuah pendekatan penelitian yang mengandalkan empirisisme, metodologi ilmiah, dan prediksi, lawan dari **tradisi hermenetik**

transaksi interaksi sosial di mana seseorang "mengungkap" pemikiran, ide, atau perasaan kepada orang lain

transfer pengalihan performa atau pengetahuan sebelumnya ke pembelajaran sebelum atau sesudahnya

transfer interlingual efek satu bahasa (biasanya bahasa pertama) terhadap bahasa yang lain (biasanya yang kedua)

transfer intralingual efek bentuk sebuah bahasa (biasanya bahasa sasaran) terhadap bentuk-bentuk lain dalam bahasa yang sama

tugas suatu aktivitas ruang kelas di mana makna adalah hal utama; ada permasalahan yang perlu diselesaikan, hubungan dengan aktivitas sehari-hari, dengan tujuan yang bisa dinilai sehubungan dengan hasil

tugas-tugas pedagogis aktivitas atau teknik yang berlangsung di ruang kelas

tugas-tugas sasaran penggunaan bahasa di dunia di luar ruang kelas

umpan balik korektif respons terhadap keluaran pembelajar yang berusaha memperbaiki atau menarik perhatian pada suatu kesalahan atau kekeliruan

umpan balik metalinguistik respons kepada masukan pembelajar yang menyediakan komentar, informasi, atau pertanyaan terkait dengan bentuk(-bentuk) linguistik ujaran yang bersangkutan

variasi ketidakstabilan dalam sistem linguistik pembelajar

versi kuat (hipotesis periode kritis; hipotesis analisis kontrastif) berbagai hipotesis atau model yang menciptakan generalisasi luas dengan sedikit (kalau ada) perkecualian, dan yang membuat pernyataan-pernyataan, apriori, tentang penerapan suatu model bagi konteks-konteks ganda

versi lemah (hipotesis analisis kontrastif, dan model-model lainnya) keyakinan pada kemungkinan, aposteriori, bahwa sebuah model dapat diterapkan pada sebuah konteks tertentu, asalkan variabel-variabel kontekstual diperhitungkan, lawan dari validitas prediktif (versi kuat) dalam banyak konteks

wacana suatu bahasa (lisan atau tulis) di luar taraf kalimat; hubungan dan ketentuan yang mengatur kaitan dan hubungan timbal balik kalimat-kalimat dalam konteks komunikatif

zona perkembangan proksimal (ZDP—*zone of proximal development*) jarak antara kondisi perkembangan aktual seorang pembelajar dan perkembangan potensialnya

INDEKS

Nomor-nomor yang diikuti huruf *n* merujuk kepada keterangan bagan atau tabel atau catatan sumber

NAMA

SUBJEK

EDISI KELIMA

PRINSIP PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN BAHASA

H. DOUGLAS BROWN

Dr. H. Douglas Brown, guru besar program MA-TESOL di San Francisco State University, sudah menulis banyak artikel, buku pelatihan guru, buku teks untuk pedagogi bahasa. Mantan presiden TESOL dan penerima James E. Alatis Award untuk Distinguished Service. Dr. Brown sudah menduduki kuliah pengajaran bahasa Inggris di seluruh dunia.

Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa adalah buku teks klasik pemerolehan bahasa kedua yang digunakan oleh program pendidikan guru di seluruh dunia. *Prinsip* memperkenalkan konsep-konsep penting melalui denifisi istilah, pertanyaan yang menggelitik, tabel, dan bagan. "Koneksi Kelas" yang baru mendorong murid mempertimbangkan implikasi penelitian untuk pedagogi ruang kelas. Daftar pustaka mutakhir dan glosarium baru menyediakan akses cepat untuk karya-karya penting dan terminologi penting dalam bidang ini.

Edisi kelima memandang secara komprehensif fondasi-fondasi pengajaran bahasa melalui pembahasan penelitian terbaru dalam bidang ini, termasuk:

- Teori Vygotsky dan Bakhtin
- Hukum efek Thorndike
- mengatasi kesalahan, peringatan, penyusunan ulang
- komunikasi antarbudaya
- kebijakan dan politik bahasa
- linguistik korpus
- "topik panas" dalam SLA
- koneksionisme dan emergentisme
- teori aliran, kesediaan berkomunikasi
- instruksi berbasis strategi
- teori atribusi, keefektifan diri
- hipotesis keluaran

Karya lain H. Douglas Brown

Teaching by Principles: An Interactive to Language Pedagogy (2001)
Language Assesment: Principles and Classroom Practices (2004)
Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English (2002)

ISBN 978-979-1079-18-1
9789791079181