

Buku ini berisi tulisan-tulisan yang berasal dari makalah penulis ketika menjadi pemakalah dalam berbagai seminar. Dengan niat untuk menyebarkan gagasan-gagasan penting dalam makalah tersebut, buku ini diterbitkan. Secara garis besar buku ini memuat dua topik utama. Pertama, tulisan yang berisi topik terkait dengan wacana dan sejumlah terapannya dalam kajian wacana. Pada bagian ini, pembaca disugahi paparan perkembangan kajian wacana, karakteristik wacana, dan terapan kajian wacana dalam menganalisis kekuasaan, tindak tutur, dan unsur humor dalam wacana. Menurut hemat penulis, paparan ini belum banyak disinggung dalam buku-buku wacana, terutama dalam buku-buku yang terbit di negeri ini. Kedua, pembaca disugahi gagasan pengajaran bahasa Indonesia yang humanis, baik itu pengajaran bahasa Indonesia bagi anak-anak Indonesia maupun penutur asing. Pada bagian ini dipaparkan bagaimana karakteristik pengajaran bahasa yang humanis dan bagaimana terapannya, baik dalam merancang materi pengajaran, melaksanakan pengajaran, maupun dalam melaksanakan penilaian. Gagasan yang terungkap pada bagian ini mudah-mudahan dapat menjadi pemantik terjadinya perubahan pola pikir dan tindakan para perancang kurikulum, penyusun buku ajar, serta para guru dalam rangka memperbaiki carut-marutnya pengajaran bahasa Indonesia di negeri ini.



PUSTAKA PELAJAR

Penerbit Pustaka Pelajar
Celeban Timur UH III/548 Yogyakarta 55167
e-mail: pustakapelajar@yahoo.com



Program Studi Magister Pendidikan
Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP,
Universitas Lambung Mangkurat, Banjarmasin



PUSTAKA PELAJAR

Prof. Dr. Jumadi, M.Pd.

WACANA, KEKUASAAN, & PENDIDIKAN BAHASA

Editor
DR. M. Rafiek, M.Pd.



PUSTAKA PELAJAR



**WACANA,
KEKUASAAN, &
PENDIDIKAN BAHASA**

Prof. Dr. Jumadi, M.Pd.

**WACANA,
KEKUASAAN, &
PENDIDIKAN BAHASA**

**Editor
DR. M. Rafiek, M.Pd.**



WACANA, KEKUASAAN, DAN PENDIDIKAN BAHASA

Penulis

Prof. Dr. Jumadi, M.Pd.

Editor

Dr. M. Rafiek, M.Pd.

Desain Cover & Isi

Dimaswids

Cetakan I, November 2017

Penerbit

Pustaka Pelajar (Anggota IKAPI)

Celeban Timur UH III/548 Yogyakarta

Telp. 0274 381542, Faks. 0274 383083

E-mail: pustakapelajar@yahoo.com

Bekerja sama dengan

Program Studi Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia,
FKIP, Universitas Lambung Mangkurat, Banjarmasin

ISBN: 978-602-229-824-3

KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah karena atas hidayah-Nya penulis dapat menerbitkan buku ini. Shalawat dan salam disampaikan kepada Nabi Muhammad, nabi akhir zaman, pembawa risalah untuk umat manusia agar tidak mengalami kesesatan dalam menapaki bahtera kehidupannya sebagai bekal di alam keabadian.

Buku ini berisi tulisan-tulisan yang berasal dari makalah penulis ketika menjadi pemakalah dalam berbagai seminar. Dengan niat untuk menyebarkan gagasan-gagasan penting dalam makalah tersebut, buku ini diterbitkan. Secara garis besar buku ini memuat dua topik utama. *Pertama*, tulisan yang berisi topik terkait dengan wacana dan sejumlah terapannya dalam kajian wacana. Pada bagian ini, pembaca disuguhi paparan perkembangan kajian wacana, karakteristik wacana, dan terapan kajian wacana dalam menganalisis kekuasaan, tindak tutur, dan unsur humor dalam wacana. Menurut penulis, paparan ini belum banyak disinggung dalam buku-buku wacana, terutama dalam buku-buku yang terbit di negeri ini. *Kedua*, pembaca disuguhi gagasan pengajaran bahasa Indonesia yang humanis, baik itu pengajaran bahasa Indonesia bagi anak-anak Indonesia maupun penutur asing. Pada bagian ini dipaparkan bagaimana karakteristik pengajaran bahasa yang

humanis dan bagaimana terapannya, baik dalam merancang materi pengajaran, melaksanakan pengajaran, maupun dalam melaksanakan penilaian. Gagasan yang terungkap pada bagian ini mudah-mudahan dapat menjadi pemantik terjadinya perubahan pola pikir dan tindakan para perancang kurikulum, penyusun buku ajar, serta para guru dalam rangka memperbaiki carut-marutnya pengajaran bahasa Indonesia di negeri ini.

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR — v

DAFTAR ISI — vii

BAB I

HAKIKAT DAN UNSUR-UNSUR WACANA — 1

- 1.1 Pengertian Wacana — 1
- 1.2 Wacana Percakapan — 8

BAB II

TINDAK TUTUR SEBAGAI SATUAN WACANA — 19

- 2.1 Pengertian Tindak Tutur — 19
- 2.2 Jenis-jenis Tindak Tutur — 21

BAB III

WACANA KRITIS — 31

- 3.1 Perspektif Teoretis Wacana Kritis — 31
- 3.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur
Direktif — 36

BAB IV

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM WACANA

SIDANG DI PENGADILAN — 57

- 4.1 Pengertian dan Jenis-jenis Kekuasaan — 57
- 4.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur para Peserta Tutur di Pengadilan — 60
- 4.3 Representasi Kekuasaan dalam Pola Interaksi — 70

BAB V

IMPLIKATUR DALAM WACANA HUMOR — 79

- 5.1 Karakteristik Wacana Humor — 79
- 5.2 Implikatur Percakapan dan Maksim Tutur — 82
- 5.3 Implikatur Percakapan Wacana Humor *Kastubi Ketiban Keramat Wali* — 86

BAB VI

PEMIKIRAN FILSAFAT PRAGMATISME DAN PENGARUHNYA TERHADAP KAJIAN BAHASA — 97

- 6.1 Pemikiran Filsafat Materialisme — 97
- 6.2 Pengaruh Pemikiran Filsafat Pragmatisme terhadap Kajian Bahasa — 102

BAB VII

MENGAGAS PENGAJARAN BAHASA INDONESIA YANG HUMANIS — 109

- 7.1 Pentingnya Pengajaran yang Humanis — 109
- 7.2 Hakikat Pengajaran yang Humanis — 112
- 7.3 Bahan Pengajaran — 114
- 7.4 Proses Pengajaran — 118
- 7.5 Proses Penilaian — 121

BAB VIII

PENGEMBANGAN AKADEMIK PENGAJARAN BIPA — 127

- 8.1 Sejarah Pengajaran BIPA — 127

- 8.2 Karakteristik Penagajaran BIPA — 130
- 8.3 Komponen-komponen Pengajaran BIPA — 131
- 8.4 Metode Pengajaran BIPA — 140
- 8.5 Media Pengajaran BIPA — 147
- 8.6 Penilaian Pengajaran BIPA — 148

BAB IX

PENGEMBANGAN SIKAP POSITIF TERHADAP BAHASA DI KALANGAN GENERASI PENERUS MELALUI PENDIDIKAN — 151

- 9.1 Gambaran Umum Sikap Bahasa Generasi Penerus — 151
- 9.2 Mengoptimalkan Peran Pendidikan dalam Pembentukan Sikap yang Positif terhadap Bahasa Daerah, Bahasa Nasional, dan Bahasa Asing — 156

DAFTAR PUSTAKA — 161

TENTANG PENULIS — 169

HAKIKAT DAN UNSUR-UNSUR WACANA

Pada bab ini diuraikan tentang hakikat dan unsur-unsur wacana. Uraian ini dimaksudkan untuk memberikan pemahaman awal tentang wacana, baik menyangkut pengertian, jenis dan unsur-unsurnya, maupun struktur yang membangun wacana. Uraian materi difokuskan pada (a) pengertian wacana, (b) pengertian dan unsur-unsur wacana percakapan, dan (c) struktur wacana percakapan.

1.1 Pengertian Wacana

Akhir-akhir ini kita sering menemukan penggunaan istilah wacana (*discourse*). Di berbagai media massa, baik media cetak maupun elektronik, istilah wacana sering digunakan. Tampaknya, para elite politik kita banyak yang suka menggunakan istilah itu. Misalnya, mereka menggunakan istilah wacana dalam tuturan, “Gagasan tentang pembatasan pendidikan minimal seorang calon presiden baru sebatas wacana.” Penulis tidak tahu apakah penggunaan istilah itu sebagai sarana eufemistis, diplomatis, atau yang lain. Yang jelas, ditinjau dari perspektif diakronik, istilah itu banyak digunakan di akhir masa Orde Baru, dan semakin intensif

penggunaannya di era Reformasi.

Dalam konteks keilmuan, istilah wacana juga banyak digunakan. Istilah itu bukan hanya digunakan dalam bidang linguistik dan pengajaran bahasa, tetapi juga dalam bidang-bidang lain, seperti filsafat dan sosiologi. Terkait dengan hal itu yang menjadi pertanyaan adalah apa sebenarnya wacana? Jawaban yang didasarkan pada akal sehat (*common sense*) mungkin dapat segera kita berikan. Namun, jika dikaitkan dalam konteks keilmuan, tampaknya jawaban itu tidak sesederhana yang kita bayangkan.

Bila dibandingkan dengan satuan bahasa yang lain, wacana merupakan satuan bahasa yang belum begitu lama menjadi objek kajian para linguis. Istilah 'wacana' dipopulerkan oleh Z. Harris (1951) ketika dia memperkenalkan istilah analisis wacana (periksa Schiffrin, 1994:24). Walaupun tergolong masih baru, bidang kajian wacana mengalami perkembangan sangat pesat.

Seiring dengan perkembangan kajiannya, wacana telah diberi pengertian secara beragam. Jika ditinjau dari aspek kesejarahannya, keragaman itu tidak terlepas dari perkembangan aliran linguistik selama ini dan singgungan kajian di luar linguistik ke dalam aspek wacana. Oleh karena itu, ada pengertian wacana yang didasarkan pada pandangan strukturalisme atau formalisme dan fungsionalisme. Pengaruh dari kedua aliran linguistik itu melahirkan tiga pengertian wacana. Ketiga pengertian tersebut bukan hanya memiliki perbedaan aspek redaksional, tetapi juga membawa implikasi pada perbedaan aspek-aspek dan ancangan analisisnya.

Pandangan struktural atau formalisme memberi pengertian wacana sebagai satuan lingual yang berada di atas tataran kalimat (*above the sentence*). Menurut pengamatan van Dijk (dalam Schiffrin, 1994: 23-24), dari keragaman pandangan struktural yang ada terdapat inti kesamaan secara umum, yakni pandangan ini memberi ciri wacana pada sejumlah tingkatan atau dimensi analisis dalam berbagai macam satuan, kategori, pola skematis, dan relasi. Jadi, pandangan struktural memfokuskan kajiannya pada berbagai

satuan yang berbeda fungsi dalam kaitannya dengan yang lain, tetapi mengabaikan relasi fungsional dengan konteks di luar teks.

Dalam kajian komunikasi, analisis wacana yang didasarkan pada aspek struktur ini dikembangkan oleh kajian komunikasi model kode.¹ Kajian model kode berasumsi bahwa proses komunikasi dicapai dengan proses menyandikan dan memahami pesan. Tumpuan pemahamannya semata-mata pada kode-kode yang mewadahi pesan. Pemahaman tidak pernah beranjak dari hal-hal dalam teks.

Pengertian wacana yang hanya didasarkan pada aspek struktur, terutama pada satuan lingual di atas kalimat, sering menimbulkan kesulitan, terutama dalam hal identifikasi unit satuan pembentuknya dan interpretasi maknanya. Kenyataan menunjukkan bahwa pada satu sisi suatu wacana dapat dinyatakan dalam rangkaian kalimat yang panjang; pada sisi yang lain, wacana juga dapat diungkapkan dalam satu kalimat, bahkan satu kata. Hasil penelitian Chafe (periksa Schiffrin, 1994:25) menunjukkan bahwa dalam wacana lisan, unit-unit wacana tidak selalu tampak sebagai unit kalimat. Unit-unit wacana lisan terfokus pada klosur intonasional dan semantik, tidak selalu pada klosur sintaktik.

Terkait dengan unit pembentuk wacana, Kartomihardjo (dalam Purwo, 1993:23) memberi contoh cukup jelas. Seorang ibu rumah tangga yang sedang memarahi pembantunya menggunakan wacana dengan rangkaian kalimat panjang. Namun, suaminya yang tidak banyak berbicara mungkin merasa cukup dengan menuturkan tuturan, "Jangan diulangi!" yang diiringi pandangan penuh arti yang membuat sang pembantu menyesal tanpa rasa tersinggung.

Kesulitan juga akan terjadi ketika menafsirkan wacana yang di dalamnya penuh tindak tutur tak langsung (Searle 1975; Blum-Kulka, 1989). Penafsiran wacana yang berkuat pada aspek struktur

¹ Sperber dan Wilson (1998) membagi model komunikasi atas tiga jenis, yakni komunikasi model kode, model inferensial, dan perpaduan keduanya yang disebut model otensif.

teks² akan mengalami kesulitan menafsirkan makna penggalan wacana, “Wah, udaranya memang panas, ya.” Tanpa dikaitkan dengan konteksnya, penafsiran makna penggalan wacana itu bisa salah.

Hal yang terurai di atas menunjukkan bahwa wacana terikat dengan konteks dan fungsi penggunaannya. Hal inilah yang mendasari aliran fungsionalisme di dalam melihat wacana. Aliran fungsionalisme memberikan pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa (*language use*) (Schiffrin, 1994:31). Pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa membawa implikasi analisis yang berbeda. Analisis wacana sebagai penggunaan bahasa tidak dapat dilepaskan dengan tujuan dan fungsi bahasa dalam kehidupan manusia. Dalam aliran ini wacana dipandang sebagai sebuah sistem, yang secara sosial dan kultural dibentuk dengan fungsi-fungsi tertentu. Fasold (1990:65) menyatakan bahwa kajian wacana merupakan kajian tentang beragam aspek penggunaan bahasa. Dalam hal yang sama, Brown dan Yule (1996:1) menyatakan bahwa analisis wacana, tentunya, adalah analisis atas bahasa yang digunakan. Untuk itu, analisis wacana tidak dapat dibatasi pada deskripsi pada bentuk bahasa yang tidak terkait dengan tujuan atau fungsi komunikasi yang dirancang untuk bentuk tersebut dalam urusan-urusan manusia. Dalam kajian komunikasi, analisis wacana ini dikembangkan melalui model inferensial. Dalam model ini, pemahaman makna bukan hanya ditumpukan pada aspek kode, tetapi pada premis-premis dalam komunikasi. Di sinilah peran konteks³ menjadi sangat penting di dalam kajian wacana. Oleh

² Teks dibedakan dengan wacana dalam pengertian bahwa teks lebih merupakan produk daripada suatu proses, yakni produk dari produksi teks; sedangkan wacana merupakan keseluruhan proses interaksi sosial, yang dalam hal ini teks hanya merupakan bagian di dalamnya. Proses ini juga memasukkan proses produksi yang menghasilkan teks dan proses interpretasi yang menggunakan teks sebagai sumbernya (periksa Fairclough, 1998:24).

³ Bagi Sperber dan Wilson (1998:15-16), konteks merupakan konstruk psikologis, yakni perwujudan asumsi tentang dunia. Konteks tidak terbatas pada informasi tentang lingkungan fisik belaka, tetapi tuturan yang menjelaskan harapan masa

karena itu, ancangan pragmatik menempatkan konteks sebagai salah satu tumpuan pemahaman makna wacana.

Schiffrin (1994:31) menunjukkan bahwa pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa ada yang mengarah kepada kecenderungan yang moderat, tetapi ada juga yang mengarah kepada yang ekstrem. Pandangan yang moderat menyatakan bahwa antara wacana dan kehidupan saling terkait sehingga analisis wacana memerlukan keterkaitan antara makna, aktivitas, dan sistem di luar hal-hal itu sendiri. Fairclough (1998:23) mengajukan konsep dialektik tentang hubungan bahasa dan masyarakat yang dikatakannya, "Bahasa merupakan bagian dari masyarakat; fenomena bahasa merupakan fenomena sosial dalam jenis khusus, dan fenomena sosial merupakan bagian dari fenomena bahasa." Dalam pandangan Fairclough, bahasa dan masyarakat secara parsial saling membentuk antara yang satu dengan yang lain sehingga kajian bahasa sebagai sistem bebas dapat saling kontradiksi.

Pandangan fungsional mengarah kepada pemikiran yang agak ekstrem. Pandangan ini banyak dilontarkan oleh gerakan postrukturalisme. Foucault (dalam Littlejohn, 2002:220-221; Hall, 2001:72-73), misalnya, menyatakan bahwa setiap periode memiliki sudut pandang yang berbeda yang menentukan sifat pengetahuan dalam periode tersebut. Karakter pengetahuan dalam masa tertentu disebut Foucault *episteme* atau formasi diskursif. Pandangan masing-masing abad bersifat eksklusif dan tidak sesuai dengan pandangan dari berbagai zaman lain sehingga tidak memungkinkan bagi orang-orang dalam suatu periode untuk berpikir seperti orang-orang pada periode lain. Episteme, atau jalan berpikir, ditentukan bukan oleh orang-orang, melainkan oleh struktur-struktur wacana

depan, hipotesis-hipotesis ilmiah atau agama, ingatan anekdot, asumsi budaya umum, dan keyakinan akan keadaan mental P. Van Dijk (1998:6) menyatakan bahwa konteks menyangkut situasi (waktu dan tempat), tindakan-tindakan yang terjadi (mencakup *genre* wacana), partisipan di dalam berbagai komunikasi, peran-peran sosial, dan juga representasi mental mereka: tujuan, pengetahuan, opini, sikap, dan ideologi.

yang menonjol pada zaman tersebut. Struktur-struktur wacana ini merupakan cara-cara yang berakar kuat untuk mempraktikkan berbagai gagasan. Dengan demikian, kita tidak dapat memisahkan apa yang diketahui orang-orang dan struktur wacana yang digunakan untuk mengungkapkan pengetahuan tersebut.

Bagi Foucault, wacana merupakan sekelompok pernyataan yang ditampilkan untuk bertutur atau sebuah cara merepresentasikan tentang topik tertentu dan pada kesempatan sejarah yang tertentu pula. Wacana merupakan produksi pengetahuan melalui bahasa. Dengan demikian, wacana bukan murni konsep bahasa. Wacana terkait dengan aspek bahasa dan kebiasaan. Pandangan ini mencoba mengatasi kekurangan yang secara tradisi membedakan antara apa yang dikatakan (bahasa) dan apa yang seseorang lakukan (kebiasaan) (periksa Hall, 2001:72).

Kalau diperhatikan, pengertian wacana sebagai satuan bahasa di atas kalimat dan penggunaan bahasa bersifat dikotomis. Artinya, antara struktur dan fungsi diperlakukan sebagai dua aspek yang terpisah, bahkan ada kecenderungan untuk saling menafikan. Padahal, dalam realisasinya kedua aspek itu saling terkait dan saling memengaruhi. Pengertian wacana yang bertumpu pada struktur dan menafikan fungsinya sama saja melepaskan bahasa dari penggunaannya. Sebaliknya, pengertian yang condong ke fungsi dan meremehkan aspek struktur sebenarnya juga mengingkari keberadaan bahasa yang secara alami memiliki struktur. Untuk itu, struktur dan fungsi tidak dapat dilepaskan. Keduanya merupakan unsur yang harmonis dalam pembentukan keutuhan wacana.

Pengertian wacana sebagai tuturan (*utterance*) didasari oleh kenyataan tersebut. Pengertian wacana ini mengakui adanya struktur dan fungsi. Pandangan ini menganggap bahwa wacana muncul bukan sebagai suatu kumpulan unit-unit struktur tanpa konteks dan fungsi, tetapi sebagai unit-unit struktur yang secara inheren memiliki konteks dan fungsi tertentu.

Hingga saat ini masih sering dikacaukan pengertian antara

tuturan dengan kalimat. Keduanya sering dicampuradukkan, bahkan sering dianggap hal yang sama. Padahal, secara substansi, keduanya berbeda. Terkait dengan hal ini, Sperber dan Wilson (1998:9-10) menyatakan bahwa sebuah tuturan memiliki berbagai peranti keduanya, baik linguistik maupun nonlinguistik. Kalimat berbeda dengan tuturan hanya pada peranti nonlinguistiknya. Secara definisi, representasi semantik kalimat tidak mengandung beberapa kaidah nonlinguistik, seperti waktu dan tempat, identitas penutur, maksud penutur, dan lain sebagainya. Kajian representasi semantik kalimat memiliki tata bahasa, sedangkan penafsiran tuturan memiliki apa yang sekarang dikenal dengan pragmatik.

Dari pendapat tersebut, ada dua hal yang layak diperhatikan. *Pertama*, struktur formal tuturan tidak harus berisi serangkaian kalimat; kata pun bisa menjadi tuturan. *Kedua*, kalimat berbeda dengan tuturan terletak pada hadirnya suatu konteks, bukan struktur formalnya. Dengan demikian, pengertian wacana sebagai tuturan mengakui adanya komposit struktur-fungsi.

Pengakuan wacana sebagai tuturan membawa implikasi tertentu di dalam proses analisisnya. Menurut Schiffrin (1994:41), pengertian wacana sebagai tuturan mengimplikasikan sejumlah tujuan analisis wacana. *Pertama*, tujuan sintaktik, atau lebih tepatnya dalam analisis wacana disebut tujuan-tujuan urutan (*sequential goals*): apakah prinsip-prinsip yang mendasari susunan suatu tuturan; atau apakah salah satu tipe tuturan mengikuti tuturan yang lain? *Kedua*, tujuan-tujuan semantik atau pragmatik: bagaimana organisasi wacana dan makna penggunaan ekspresi dan konstruksi khusus di dalam konteks yang tertentu, yang memungkinkan orang untuk menyampaikan dan menafsirkan isi komunikasi? Bagaimana satu tuturan (dan hubungan dengan pengurutan antartuturan) memengaruhi tuturan yang lain? Jika fokus pada struktur, tugas peng analisis wacana mengidentifikasi dan menganalisis konstituen-konstituen, menentukan prosedur untuk menentukan status konstituen tuturan, menemukan aturan-aturan

yang mendasari kombinasi-kombinasi konstituen (bahkan mungkin memformulasikan kaidah-kaidah produksi aturan-aturan ini) dan membuat putusan prinsip tentang berhasil-tidaknya susunan-susunan tertentu sebagai bentuk yang berterima. Jika fokus pada fungsi, tugas penganalisis wacana adalah mengidentifikasi dan menganalisis tindak-tanduk yang diwujudkan oleh seseorang untuk tujuan tertentu, interpretasi sosial, budaya, makna-makna personal, dan menentukan interpretasi makna tersebut bagi partisipan yang terlibat.

1.2 Wacana Percakapan

Pemahaman wacana sebagai tuturan sebagaimana dipaparkan pada bagian sebelumnya mengindikasikan bahwa wacana juga memiliki jenis tertentu. Jenis itu terkait dengan unsur-unsur yang membangun karakteristik wacana itu. Pada bagian berikut diuraikan tentang wacana percakapan. Jenis wacana ini belum banyak dibahas dalam buku-buku kepustakaan wacana. Padahal, sebagai salah satu jenis wacana, keberadaan wacana ini melingkupi hampir pada semua situs kehidupan manusia. Uraian berikut difokuskan pada pengertian dan unsur-unsur wacana percakapan, serta struktur wacana percakapan.

1.2.1 Pengertian dan Unsur-unsur Wacana Percakapan

Secara sederhana dapat dikatakan bahwa wacana percakapan adalah interaksi lisan bersemuka antara dua partisipan atau lebih untuk mencapai tujuan tertentu. Menurut Richard (1995:3), percakapan bukan sekadar pertukaran informasi dalam interaksi bersemuka. Bila orang mengambil bagian di dalamnya, mereka masuk ke dalam proses percakapan tersebut, asumsi-asumsi dan harapan-harapan mengenai apa percakapan itu, bagaimana percakapan tersebut berkembang dan jenis kontribusi yang diharapkan dibuat oleh mereka. Ketika orang-orang bergabung dalam suatu percakapan, mereka saling berbagi prinsip-prinsip umum yang

membuat mereka dapat saling menginterpretasikan tuturan-tuturan yang mereka hasilkan.

Dalam realisasinya, wacana percakapan dibangun oleh unsur-unsur yang membentuk struktur percakapan. Di samping membentuk suatu struktur percakapan, ekspresi unsur-unsur itu mengimplikasikan daya pragmatik tertentu. Walaupun mempunyai karakteristik tertentu, unsur dan ekspresi unsur itu mengikuti karakteristik percakapan pada umumnya. Oleh karena itu, pemahaman unsur-unsur wacana percakapan dapat dilakukan melalui peranti analisis percakapan pada umumnya.

Sebenarnya, tradisi analisis percakapan pada awalnya bukan dilakukan oleh kalangan linguis, tetapi justru oleh para sosiolog, terutama yang mengembangkan ancangan etnometodologi. Namun, dalam perkembangannya, hasil kajian mereka banyak dimanfaatkan dalam analisis wacana secara umum. Adalah sosiolog Harvey Sacks dan Emanuel Shegloff sebagai perintis analisis percakapan. Pada awalnya mereka meneliti panggilan telepon pada *Suicide Prevention Center* di Los Angeles. Dari panggilan telepon itu disimpulkan bahwa komunikasi diorganisasikan secara berurutan dan teratur (periksa Duranti, 2000:247).

Keteraturan dan kestabilan suatu percakapan merupakan asumsi dasar analisis percakapan. Bahkan, ketika suatu percakapan secara lahiriah tampak acak-acakan, sebenarnya ada pengorganisasian yang mendasari semua percakapan; dan para partisipan sendiri yang menciptakan, mengorganisasikan, dan berusaha melaksanakannya di dalam proses percakapan.

Sebagai sebuah tradisi analisis wacana, analisis percakapan berurusan dengan berbagai masalah. *Pertama*, analisis percakapan berurusan dengan apa yang perlu diketahui oleh para penutur (selanjutnya disingkat P) atau petutur (yang selanjutnya disingkat T) untuk mengadakan percakapan – tahu tentang kaidah-kaidah percakapan. Ciri-ciri percakapan seperti giliran tutur, diam dan kesenyapan, dan tumpang tindih tuturan sangat menarik

diperhatikan. Analisis percakapan juga berurusan dengan pelanggaran-pelanggaran kaidah dan cara-cara P atau T mencegah dan memperbaiki kesalahan-kesalahan dalam percakapan (Littlejohn, 2002:80-81).

Ada berbagai temuan penting dalam analisis percakapan. Temuan-temuan itu banyak digunakan sebagai peranti untuk menganalisis wacana. Peranti itu misalnya tentang giliran tutur (*turn-taking*), pasangan berdekatan (*adjecency pair*), dan preferensi struktur percakapan. Menurut Sacks, Shegloff, dan Jefferson (1974) (dalam Linfors, 1991:327), giliran tutur merupakan dasar pengorganisasian bentuk percakapan. Dalam suatu percakapan, partisipan tahu bagaimana mengawali percakapan, mengambil giliran pertama untuk memulai rangkaian giliran tutur; mereka tahu bagaimana mendapatkan giliran dan bagaimana melakukan giliran tersebut dengan tepat, bagaimana berbicara secara relevan, informatif, dalam waktu yang bisa diterima; mereka tahu bagaimana melewati giliran atas orang lain. Mereka berbagi percakapan ideal bersama, satu orang berbicara pada satu waktu dan ada beberapa waktu diam, yakni waktu tidak ada seorang pun berbicara. Namun, mereka tahu bagaimana mengesampingkan gejala ideal ini tanpa merusak jalannya percakapan.

Yule (1998:72) menganggap bahwa giliran tutur merupakan sebuah bentuk tindakan sosial. Giliran tutur beroperasi sesuai dengan sistem pengetahuan perhentian dalam rangkaian percakapan (*local managemen system*) yang secara konvensional diketahui oleh anggota kelompok sosial. Sistem pengetahuan tersebut secara esensial merupakan seperangkat konvensi pengambilan giliran bertutur.

Dalam realisasinya, giliran tutur beroperasi sesuai dengan sistem pengaturan giliran tutur, yang secara konvensional diketahui oleh anggota kelompok sosial. Dalam konteks wacana kelas, misalnya, guru dan siswa pada umumnya mengetahui kapan mereka harus mengambil bagian untuk bertutur dan kapan mereka harus diam untuk menyimak tuturan yang lain. Pengambilan

giliran biasanya terkait dengan peran mereka masing-masing dan mekanisme pengajaran yang dikembangkan.

Sistem pengaturan itu secara esensial merupakan seperangkat konvensi dalam mengambil giliran, mempertahankan, dan memberi cara-cara tertentu dalam mengakhiri tuturan. Pertanyaannya sekarang adalah bagaimana para peserta tutur dalam percakapan saling mengalokasikan giliran kepada satu sama lain atau kepada diri sendiri? Di sinilah, menurut Mey (1996: 217), terkait dengan mekanisme pengambilan giliran. Pada satu sisi, ada jeda-jeda alamiah dalam setiap percakapan: seorang penutur harus berhenti sejenak untuk bernapas, atau menyingkirkan untuk menyatakan segala sesuatu, atau hanya untuk mendeklarasikan bahwa kontribusinya telah selesai. Semua titik dalam percakapan tersebut yang merupakan tempat transisi alamiah, penyampaian hak untuk bertutur kepada penutur selanjutnya, bisa terjadi. Titik-titik semacam ini secara teknis disebut tempat relevansi transisi atau TRP (*transition relevance places*).

Giliran tutur menggambarkan keteraturan proses percakapan. Wujud keteraturan itu secara mudah dapat dilihat dari rangkaian tindak tutur yang tersusun menjadi pasangan berdekatan. Schegloff (dalam Edmonson, 1981: 46; Duranti, 2000:250) menyebutkan ciri-ciri pasangan berdekatan sebagai berikut: (a) pasangan berdekatan terdiri atas dua tuturan; (b) pasangan berdekatan memiliki komponen tuturan dengan posisinya yang berdekatan; (c) masing-masing tuturan diproduksi oleh penutur yang berbeda; (d) bagian-bagian pasangan berdekatan relatif urut (misalnya pasangan pertama mendahului pasangan kedua); dan (e) pasangan berdekatan memiliki hubungan-hubungan diskriminasi (misalnya tipe pasangan pertama sifatnya relevan untuk menyeleksi pasangan kedua).

Dalam realisasinya, sistem giliran tutur sangat ditentukan oleh jenis percakapan. Percakapan formal cenderung mempunyai sistem giliran tutur yang agak berbeda dibandingkan dengan percakapan

informal. Percakapan di kelas tergolong formal sehingga sistem giliran tutur yang diterapkan berbeda dengan percakapan di kedai kopi. Dengan demikian, formal tidaknya percakapan berpengaruh terhadap sistem giliran tutur.

Dalam proses percakapan, pasangan berdekatan itu memberikan kerangka untuk melakukan interpretasi. Kerangka semacam ini adalah penting bukan hanya bagi ahli etnografi sebagai pengamat yang tertarik untuk memahami tindakan-tindakan yang disebabkan oleh pembicaraan subjek. Namun, kerangka itu juga merupakan alat utama yang digunakan partisipan untuk menginterpretasikan tindakan-tindakan satu sama lain.

Dalam percakapan, kadang-kadang para peserta tutur melakukan penindihan tuturan atau overleping dan interupsi. Zimmerman dan West (dalam Eckert dan McConnel-Ginet (2003:111) membedakan antara penindihan tuturan dengan interupsi. Penindihan tuturan terjadi ketika T mulai bertutur sebelum P berhenti bertutur. Jauh sebelum itu, Coates (1991:99) menyatakan bahwa penindihan tuturan merupakan contoh sedikit antisipasi berlebihan oleh T. Dalam proses percakapan, T mulai bertutur menjelang P berakhir bertutur. Tumpang tindih tuturan cenderung terjadi pada kata akhir (atau bagiannya) dari tuturan P. Sebaliknya, interupsi merupakan pelanggaran kaidah giliran tutur dalam percakapan. Biasanya, T mulai bertutur ketika P masih bertutur, sebuah giliran yang tidak dapat dibatasi pada akhir kata. Interupsi merusak kesetaraan percakapan. Penginterupsi menghalangi P dalam menyelesaikan tuturan mereka, dan pada saat yang sama, P memenangkan sebuah giliran untuk dirinya sendiri.

Gagasan lain yang penting dalam analisis percakapan adalah konsep preferensi. Menurut Duranti (2000:260), sejak adanya pengamatan-pengamatan awal, analisis percakapan telah memperlihatkan bahwa pada semua jenis situasi ada alur tindakan yang disukai (*preferred courses of action*) dan kajian terhadap jawaban yang disukai dan tidak disukai. Dalam wacana kelas, misalnya, bentuk-

bentuk preferensi banyak dihasilkan oleh guru. Guru dengan berbagai otoritasnya mengontrol tuturan siswa sesuai dengan kehendaknya. Kajian-kajian itu dapat memberikan kesan kepada kita, bukan hanya pada aktor sosial, tetapi juga tentang apa yang dianggap normal atau diharapkan pada situasi tertentu.

Terkait dengan konsep preferensi, kita dapat melihat bahwa dalam sebuah percakapan ada bentuk-bentuk perbaikan dan koreksi. Kita dapat melihat sederet gagasan tentang preferensi pada apa yang dalam analisis percakapan disebut perbaikan. Istilah perbaikan mempunyai lingkup yang lebih luas dibandingkan istilah koreksi karena istilah koreksi pada umumnya dipahami dengan mengacu kepada penggantian kesilapan atau kesalahan dengan apa yang benar (periksa Shegloff, Jefferson, dan Sacks dalam Duranti, 2000:261). Strategi preferensi dapat dilakukan dengan berbagai bentuk, misalnya interupsi, penindihan tuturan, formulasi pengulangan. Dalam percakapan guru dan siswa di dalam wacana kelas, bentuk-bentuk perbaikan juga sering dilakukan oleh guru. Perbaikan mungkin menyangkut apa yang harus dikatakan, tetapi juga menyangkut bagaimana mengatakannya. Perbaikan pada apa yang harus dikatakan biasanya menyangkut substansi yang harus dikuasai siswa, sedangkan perbaikan pada cara mengatakan menyangkut aspek redaksional tuturan siswa.

Dalam melihat preferensi, perspektif pragmatik berbeda dengan semantik. Pragmatik melihat preferensi dari perpektif ketepatan atau kecocokan (Palmer, 1982:164), sedangkan semantik melihat dari benar-salah (*truth value*). Oleh karena itu, penggunaan preferensi dalam wacana kelas layak dikaitkan dengan konteks dan fungsinya di dalam proses pengajaran. Konteks dan fungsi akan memberikan gambaran karakteristik dan fungsi preferensi itu secara tepat.

1.2.2 Struktur Wacana Percakapan

Ditinjau dari perspektif struktural, wacana percakapan tersusun atas tahapan-tahapan yang dikomposisikan dari potongan-

potongan atau episode-episode yang mempunyai struktur tertentu. Dalam wacana percakapan di kelas, misalnya, struktur percakapan antara P dan T dapat dikelompokkan menjadi tiga bagian, yakni bagian awal, bagian inti, dan bagian penutup. Penelitian Sinclair dan Coulthard (1975) menunjukkan bahwa wacana dibangun atas lima bagian, yakni *lesson, transaction, exchange, move, dan act*. Bagian-bagian itu membentuk struktur wacana kelas.

Dalam wacana kelas, tuturan guru dan siswa membentuk rangkaian pasangan berdekatan yang terfokus pada topik tertentu. Adanya pasangan berdekatan sebenarnya merupakan gejala alamiah dalam proses percakapan, termasuk di dalam wacana kelas. Jika ditinjau dari sudut pandang behavioristik, proses percakapan terkait dengan proses stimulus-respons. Stimulus tertentu dari guru akan menimbulkan respons tertentu pula dari siswa, atau sebaliknya. Proses stimulus-respons yang berulang akan menimbulkan kebiasaan dan keteraturan. Dalam pasangan berdekatan, stimulus-respons ini dapat dilihat pada tuturan yang berfungsi sebagai inisiasi (*I*) dan diikuti oleh tuturan yang berfungsi sebagai respons (*R*), dan wujudnya sangat bergantung kepada jenis tuturan awal yang berfungsi sebagai inisiasi. Cook (1989:54) memberi contoh sebagai berikut.

Tabel 1.1
Struktur Pasangan Berdekatan

Inisiasi	Respons
▪ Penawaran	▪ Penerimaan
	▪ Penolakan
▪ Penilaian	▪ Persetujuan
	▪ Pertentangan
▪ Penyalahan	▪ Sanggahan
	▪ Pengakuan
▪ Pertanyaan	▪ Jawaban yang diharapkan
	▪ Jawaban yang tidak diharapkan

Terkait dengan pemberian respons, Halliday dan Hasan (1976: 206) membedakan respons atas dua jenis, yakni respons langsung dan respons tak langsung. Respons langsung adalah respons yang menjawab pertanyaan. Respons ini dapat berbentuk *ya/tidak* jika pertanyaan yang diajukan bertipe *ya/tidak*, atau spesifikasi informasi yang diminta elemen *WH* jika pertanyaan yang diajukan bertipe *WH*. Sementara itu, respons tak langsung adalah respons yang mengomentari pertanyaan (komentar) atau respons yang mengabaikan relevansinya (sangkalan), atau respons yang memberi informasi pendukung (respons pendukung).

Dalam proses percakapan, rangkaian stimulus respons tersebut membentuk rangkaian pasangan berdekatan. Pasangan berdekatan itu terdiri atas rangkaian tindak tutur yang membentuk struktur percakapan. Pada umumnya, struktur percakapan berisi dua tindak tutur yang berpasangan. Ada tindak tutur itu yang menduduki bagian pertama dan ada pula yang bagian kedua. Struktur percakapan seperti ini biasanya disebut struktur dua bagian, yakni inisiasi sebagai pembuka atau pemicu dan bagian kedua sebagai respons. Namun, hasil kajian lain menunjukkan bahwa struktur pasangan berdekatan tidak hanya terdiri atas dua bagian. Sinclair dan Coulthard (1975) (dalam Stubbs, 1983:28-29) meneliti struktur pasangan berdekatan pada percakapan antara guru-siswa di dalam kelas. Hasil penelitian itu menunjukkan bahwa percakapan guru-siswa mempunyai tiga bagian, yakni *Initiation (I)-Response (R)-Feedback (F)*. Struktur tersebut dapat diaplikasikan dalam kutipan [1] berikut.

[1] A: Tumbuhan memerlukan oksigen untuk apa? (I)

B: Untuk fotosintesis. (R)

A: Betul. (F)

Menurut Sinclair dan Coulthard (dalam Stubbs, 1993:133), *[IRF]* merupakan struktur dasar wacana percakapan. Sebuah *I* dapat meramalkan *R* yang mengikuti, dan *R* terjadi sebagai reaksi terhadap *I* yang mendahului. Jadi, *I* dan *R* terjadi hubungan yang

simetris. Dalam percakapan, *F* sering berfungsi sebagai penutup bagian suatu percakapan. Struktur dasar tersebut mungkin terjadi variasi struktur: (a) *[IRF]*, yakni struktur penuh, yang dalam hal ini P mendapatkan respons verbal secara penuh oleh T, (b) *[IR (F)]*, yakni struktur terjadi ketika P memberikan petunjuk agar T melakukan sesuatu sehingga *R* merupakan respons nonverbal, dan (c) *[I (R)]*, yakni struktur ketika P menyampaikan informasi proposisional yang tidak perlu direspons oleh T. Dalam struktur variasi tersebut, (*R*) dan (*F*) berarti mungkin ada mungkin tidak.

Dalam proses percakapan, masing-masing elemen memiliki fungsi secara jelas. Hanya saja, bagaimana meramalkan bahwa suatu elemen itu sebagai *I*, *R*, dan *F*? Dalam konteks ini, Coulthard dan Brazil (dalam Stubbs, 1983:136) menentukan elemen interaksi dengan dua kriteria, yakni \pm memprediksikan dan \pm terprediksikan. Penanda tersebut menghasilkan empat kombinasi berikut ini.

Tabel 1.2
Kriteria Penanda Elemen Pasangan Berdekatan

Butir Struktur	Kriteria	
	Memprediksikan	Terprediksikan
I	+	-
R	-	+
F	-	-
R/I	+	+

Dari kombinasi sebagaimana terungkap dalam Tabel 1.2 dapat dilihat bahwa suatu tuturan dikategorikan *I* bila tuturan tersebut mempunyai ciri dapat memprediksi tuturan berikutnya, tetapi tuturan itu sendiri tidak dapat diprediksikan. Suatu tuturan dikategorikan *R* bila tuturan tersebut bisa diprediksikan dari tuturan sebelumnya, tetapi tidak bisa memprediksikan tuturan berikutnya. Suatu tuturan dikategorikan sebagai *F* bila tuturan tersebut tidak bisa diprediksikan oleh tuturan sebelumnya dan juga tidak bisa

memprediksikan tuturan berikutnya; *R/I* merupakan tuturan yang bisa memprediksikan dan diprediksikan.

Dalam proses percakapan yang wajar, proses komunikasi tersebut akan berlangsung lancar. Jika suatu *I* diikuti oleh *R* dan *F* secara wajar, tentu proses komunikasi akan berlangsung secara efektif dan efisien. Namun, dalam kenyataannya, tidak semua proses komunikasi berlangsung seperti itu. Kadang-kadang, suatu *I* tidak diikuti oleh *R* secara wajar karena tuturan yang dihasilkan tidak mempunyai ciri sebagai *R*. Dalam konteks ini, Schegloff (dalam Brown dan Yule, 1996:230) menyatakan bahwa struktur interaksi itu dapat diganggu oleh rangkaian sisipan (*insertion sequence*). Suatu pertanyaan sebagai *I* seharusnya diikuti oleh jawaban sebagai *R*. Namun, jawaban itu ditanggguhkan dengan menyajikan pernyataan atau pertanyaan lain. Cook (1989:54) menyebutkan pasangan pertanyaan-jawaban semacam ini dengan struktur (*pertanyaan (pertanyaan-jawaban) jawaban*) (*Q (Q-A) A*). Kutipan [2] dan [3] berikut menunjukkan kenyataan itu.

[2] A: Sampai jam berapa pertemuan kemarin? (a)

B: Wah, kenapa kamu nggak datang? (b)

A: Habis gimana, hujan lebat dan saya nggak punya jas hujan. (c)

B: Kira-kira kami jam tiga baru bubar. (d)

[3] A: Kenapa tidak kau lunasi saja rumah itu, Kak? (a)

B: Dik, apa mungkin melunasi rumah dengan tangan kosong? (b)

Dalam kutipan [2] terlihat bahwa tuturan (a) sebagai *I* yang berisi pertanyaan dari A tidak langsung diikuti oleh jawaban B. Seyogianya, pertanyaan akan diikuti oleh jawaban dalam tuturan (c). Namun, pertanyaan itu justru diikuti oleh pertanyaan baru yang tidak relevan untuk menjawab *I*. Dengan demikian, tuturan (b) merupakan sisipan karena tuturan itu tidak relevan digunakan untuk menjawab *I* dalam tuturan (a). Jawaban yang relevan baru diberikan dalam tuturan (d). Namun, dalam [3], walaupun tuturan

(a) sebagai inisiasi direspons dengan tuturan (b) yang berisi pertanyaan, respons tersebut tetap relevan. Dalam memberi respons, B menggunakan implikatur percakapan atau tuturan tak langsung. Jadi, respons dalam tuturan (b) tidak dapat dikategorikan sebagai sisipan.

TINDAK TUTUR SEBAGAI SATUAN WACANA

Pada bagian ini diuraikan tentang tindak tutur sebagai satuan wacana. Uraian ini mencakup dua hal, yakni (a) pengertian tindak tutur, dan (b) jenis-jenis tindak tutur.

2.1 Pengertian Tindak Tutur

Sebagaimana telah dipaparkan pada Bab I, pada hakikatnya wacana percakapan adalah wacana yang berisi komunikasi bersemuka antara dua orang atau lebih, mungkin komunikasi antara guru dengan siswa atau siswa dengan siswa. Pertanyaannya adalah untuk apa komunikasi itu dilakukan dan dengan peranti apa tujuan-tujuan itu diwujudkan? Lane (dalam Richard, 1995: 6) memberikan beberapa hal tentang tujuan percakapan, yakni sebagai pertukaran informasi, memelihara tali persahabatan sosial dan kekerabatan, negosiasi status dan pengambilan keputusan, serta pelaksanaan tindak bersama. Tujuan-tujuan itu diwujudkan melalui tindak tutur.

Jika dikaitkan dengan hal tersebut, percakapan yang terjadi dalam wacana kelas diwujudkan melalui tindak tutur. Dalam realisasinya, guru dan siswa melakukan tindak tutur bersama yang

merepresentasikan fungsi-fungsi tertentu. Itulah sebabnya Richard (1995: 6) menyatakan bahwa salah satu pendekatan analisis fungsi bahasa dalam percakapan adalah melalui teori tindak tutur.

Di kalangan para filsuf yang tertarik dengan masalah penggunaan bahasa, kenyataan itu telah lama disadari. Pada tahun 1930 mulai berkembang doktrin logika positivisme. Doktrin tersebut menyatakan bahwa suatu kalimat dianggap benar bila kalimat tersebut dapat diuji nilai benar dan salahnya (Levinson, 1985:226). Doktrin tersebut mengisyaratkan bahwa semua tuturan seolah-olah hanya untuk menyampaikan makna proposisi. Padahal, ada makna lain yang terungkap dalam tuturan, misalnya makna afektif dan makna sosial. Bahkan, tuturan bukan hanya sekadar alat pengungkap makna-makna tersebut, tetapi sekaligus merupakan tindakan.

Austin (1962) dalam bukunya *How to Do Things with Word* membuktikan bahwa kalimat deklaratif suatu bahasa pada umumnya tidak dimaksudkan untuk menyatakan suatu kebenaran. Tuturan dalam kutipan [4] berikut membuktikan kenyataan itu.

[4] A: Dengan ucapan Alhamdulillah, pelatihan ini saya nyatakan ditutup.(a)

B: Mulai hari ini kamu saya angkat sebagai kepala agen pemasaran di Kapuas.(b)

Jika dipandang dari pendapat Austin (1962:5), esensi tuturan yang terungkap dalam kutipan [4] dalam (a) dan (b) itu (tentu sesuai dengan konteks pemakaiannya) sama sekali tidak dimaksudkan untuk mendeskripsikan atau menyatakan sesuatu. Di samping itu, tidak satu pun tuturan itu menyebutkan nilai kebenaran atau kesalahan. Dengan kalimat-kalimat itu, P justru melakukan sesuatu, tidak menyebutkan sesuatu. Dengan tuturan (a), P menutup pelatihan, sedangkan tuturan (b), P mengangkat agen pemasaran di Kapuas. Dari kenyataan seperti inilah teori tindak tutur Austin dikembangkan. Hal yang paling mendasar dari teorinya adalah bahwa tuturan (*speech*) merupakan tindakan (*acts*).

Setiap aktivitas komunikasi, peserta komunikasi selalu terkait dengan tuturan. Jika tuturan dianggap sebagai tindakan, berarti setiap terjadi kegiatan bertutur terjadi pula tindak tutur. Dengan demikian, tindak tutur dapat diperikan sebagai hal yang dilakukan peserta komunikasi ketika bertutur. Secara terminologis, tindak tutur dapat diberi pengertian sebagai unit terkecil aktivitas bertutur yang memiliki fungsi (Richard, 1995:6).

Fungsi tindak tutur terkait dengan alat penyampaian pesan. Van Ek (dalam Hatch, 1992:131-132) menyebutkan enam fungsi tindak tutur, yakni untuk: (a) tukar-menukar informasi faktual, misalnya untuk mengidentifikasi, bertanya, melaporkan, dan mengatakan, (b) mengungkapkan informasi intelektual, misalnya setuju/tidak setuju, tahu/tidak tahu, dan ingat/tidak ingat, (c) mengungkapkan sikap emosi, misalnya berminat/kurang berminat heran/tidak heran, takut, cemas, dan simpati, (d) mengungkapkan sikap moral, misalnya meminta maaf/memberi maaf, setuju/tidak setuju, menyesal, acuh, (e) meyakinkan/memengaruhi, misalnya menyarankan, menasihati, dan memberikan peringatan, dan (f) sosialisasi, misalnya memperkenalkan, menarik perhatian, dan menyapa.

2.2 Jenis-jenis Tindak Tutur

Di samping mempunyai fungsi, tindak tutur memiliki berbagai jenis. Austin (1962: 91-101) membagi tindak tutur menjadi tiga jenis, yakni tindak lokusi (*locutionary acts*), yakni tindak menuturkan sesuatu, tindak ilokusi (*illocutionary acts*), yakni tindak melakukan sesuatu, dan tindak perlokusi (*perlocutionary acts*), yakni pengaruh atau akibat maksud tuturan kepada T.

Menurut pengamatan sejumlah pakar, tindak tutur yang dikembangkan Austin itu masih terlalu abstrak dan belum memberikan taksonomi yang jelas. Di samping itu, dalam realisasinya sering kali sulit dibedakan antara tindak ilokusi dan perlokusi. Levinson (1985), misalnya, menyatakan bahwa perbedaan tindak tutur lokusi

dan ilokusi memang bisa dideteksi sehingga studi makna kalimat dapat dilakukan secara terlepas. Namun, yang tidak jelas dari teori tersebut adalah perbedaan tindak ilokusi dan perlokusi. Menurut Levinson, berdasarkan kondisinya, tuturan (a) dalam [5] dapat memiliki daya ilokusi, yaitu menyuruh, mendesak, menyarankan seseorang untuk memiliki pengaruh perlokusi, yakni meyakinkan atau mengancam seseorang untuk menembak dia. Tuturan (a) dalam [6] pun dapat memiliki daya ilokusi untuk memprotes, namun juga memiliki akibat perlokusi, yakni pengecekan tindakan kepada seseorang atau dapat juga bermakna memarahi.

[5] Tembak dia! (a)

[6] Kamu pasti bisa melakukannya (a)

Teori tindak tutur selanjutnya yang lebih konkret dikembangkan oleh Searle. Ide-ide Austin tersebut digunakan oleh Searle sebagai dasar untuk mengembangkan teori tindak tuturnya. Searle mengembangkan teori tindak tutur di dalam ilmu bahasa. Bagi Searle (1969:16), semua komunikasi bahasa melibatkan tindak tutur. Unit komunikasi bahasa bukan hanya didukung oleh simbol, kata atau kalimat, tetapi produksi simbol, kata atau kalimat dalam mewujudkan tindak tutur. Produksi kalimat yang berada pada kondisi-kondisi tertentu merupakan tindak tutur; dan tuturan merupakan unit-unit minimal komunikasi bahasa.

Pada awalnya Searle (1969:22-26) membagi tindak tutur menjadi empat jenis, yakni: (a) tindak bertutur (*utterance acts*), (b) tindak proposisional (*propositional acts*), (c) tindak ilokusi (*illocutionary acts*), dan (d) tindak perlokusi (*perlocutionary acts*). Tindak bertutur merupakan kegiatan menuturkan kata-kata sehingga unsur yang dituturkan berupa kata atau morfem. Tindak proposisional adalah tindak menuturkan kalimat. Unit dasar tuturannya tentunya berupa kalimat atau satuan yang mengandung proposisi. Tindak ilokusi merupakan tindak menuturkan kalimat, tetapi sudah disertai tanggung jawab P untuk melakukan suatu tindakan. Tindak perlokusi merupakan tindak tutur yang menuntut T untuk

melakukan suatu tindakan tertentu.

Dalam perkembangannya, Searle mengembangkan teori tindak tuturnya terpusat pada tindak ilokusi. Pengembangan jenis tindak tersebut berdasarkan pada tujuan dari tindak: dari maksud P. Dalam artikelnya yang berjudul *A Classification of Illocutionary Acts* (1976), Searle (periksa Pratt, 1977: 80-81; Levinson, 1985: 240; Martinich, 2001: 151-164) membagi tindak tutur menjadi lima jenis, yakni (a) representatif/asertif, (b) direktif, (c) komisif, (d) ekspresif), dan (e) deklarasi.

Representatif disebut juga asertif, yakni ilokusi untuk menyatakan suatu kebenaran; ekspresif merupakan ilokusi yang menyatakan perasaan dan sikap P terhadap suatu keadaan; direktif merupakan ilokusi yang dirancang untuk mendorong T melakukan suatu tindakan; komisif merupakan ilokusi yang berfungsi sebagai janji P untuk melakukan sesuatu; deklaratif adalah jenis ilokusi jika diucapkan akan menyebabkan suatu kondisi baru.

Dalam realisasinya, makna tindak ilokusi tersebut sering kali harus ditafsirkan menjadi ilokusi yang lain. Dalam konteks inilah, Searle (1975) menentukan adanya tindak tutur tak langsung (*indirect speech act*). Tindak tutur tak langsung harus ditafsirkan sesuai dengan maksud P. Tindak tutur tidak langsung ditandai ketika struktur melahirkan tuturan itu tidak sama dengan maksud yang dikandungnya. Grundy (2000:59) menentukan tindak tutur langsung dan tidak langsung dengan menggunakan parameter sesuai-tidaknya bentuk tindak tutur itu dengan fungsinya. Bila bentuk dan fungsi sesuai, maka efeknya disebut tindak tutur langsung tetapi bila bentuk dan fungsi tidak sesuai, efeknya disebut tindak tutur tak langsung. Berdasarkan pandangan ini, tuturan (a) dalam kutipan [7] dan tuturan (a) dalam kutipan [8] berikut merupakan contoh tindak tutur tak langsung.

[7] Di luar kan banyak nyamuk, mengapa jendelanya dibuka?
(a)

[8] Mama, tas itu bagus sekali, ya. (a)

Berdasarkan struktur sintaksisnya, tuturan (a) dalam [7] termasuk tuturan interogatif, yang berfungsi untuk bertanya. Namun, ditinjau dari fungsi ilokusinya, tuturan tersebut bisa saja merupakan tindak tutur direktif jika diletakkan pada konteks yang sesuai. Jika tuturan (a) dalam [7] dituturkan oleh seorang ibu kepada anaknya yang membuka jendela kamarnya pada malam hari, sementara di daerah itu banyak nyamuk, tuturan itu tergolong direktif. Dalam hal yang sama, tuturan (a) dalam [8] juga tergolong direktif jika dituturkan oleh seorang anak kepada ibunya ketika pergi ke toko dengan maksud minta dibelikan tas, padahal secara struktur sintaksis, tuturan tersebut tergolong asertif, yang biasanya berfungsi untuk memberi tahu, bukan untuk menyuruh.

Tindak tutur direktif adalah tindak tutur yang dirancang untuk mendorong T melakukan sesuatu. Dengan demikian, tindak tutur ini bertujuan menghasilkan suatu efek berupa tindakan yang dilakukan oleh T (periksa Leech, 1996:163). Dalam wacana kelas, tindak tutur ini banyak digunakan. Dengan tindak tutur ini, guru dan siswa melakukan proses pengajaran sesuai dengan skenario yang telah ditetapkan.

Tindak tutur direktif termasuk tindak tutur yang mempunyai banyak jenis. Keragaman jenis tindak tutur direktif tampaknya terkait dengan usaha-usaha yang dilakukan P agar T melakukan sesuatu. Usaha-usaha itu memiliki berbagai macam, dari yang paling halus, seperti ketika P meminta atau menyarankan T melakukan sesuatu, hingga yang kasar dan bisa berupa paksaan ketika P mendesak agar T melakukan sesuatu (periksa Searle, 2001: 157). Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, keragaman itu tampaknya dipengaruhi oleh komponen tutur yang melingkupinya. Derajat keformalan peristiwa tutur, jarak dan peran sosial peserta tutur, tujuan tutur, dan topik tutur jelas memengaruhi keragaman tindak direktif yang digunakan.

Para pakar telah mengidentifikasi jenis tindak direktif. Ervin-Tripp (dalam Hatch, 1992: 122) membedakan jenis tindak direktif

atas lima jenis, yakni (a) keperluan personal/pernyataan-pernyataan keinginan (*personal need/desire statements*), misalnya 'Saya perlu/ingin X', (b) imperatif (*imperative*), misalnya 'Selesaikan X', (c) imperatif sematan (*imbedded imperative*), misalnya 'Dapatkah Anda memberiku X?', (d) direktif persilaan (*permission directive*), misalnya 'Bisakah saya memiliki X?', dan (f) sindiran (*hint*), misalnya 'Tampaknya hal ini perlu diselesaikan.'

Pembagian tindak direktif yang lebih rinci dilakukan oleh Bach dan Harnish (1979:47-48). Kedua pakar ini membagi tindak direktif menjadi lima kelompok jenis, yakni kelompok; (a) permintaan (*requestives*), yang mencakup meminta, memohon, mengajak, mendorong, mengundang, dan menekan; (b) pertanyaan (*questions*), yang mencakup bertanya, berinkuiri, dan menginterogasi; (c) persyaratan (*requirements*), yang mencakup mensyaratkan, memerintah, mengomando, menuntut, mendikte, mengarahkan, mengintruksikan, dan mengatur; (d) larangan (*prohibitions*), yang mencakup melarang dan membatasi; (e) persilaan (*permissives*), yang mencakup memberi izin, membolehkan, mengabulkan, melepaskan, memperkenankan, memberi wewenang, dan menganugerahi; dan (f) nasihat (*advisories*), yang mencakup menasihati, memperingatkan, mengusulkan, membimbing, menyarankan, mendorong.

Struktur bentuk direktif biasanya ditandai oleh penanda-penanda formal tertentu. Direktif dalam kelompok permintaan biasanya diwujudkan dalam struktur: (a) tuturan yang terdiri atas predikat verba dasar atau adjektiva, ataupun frasa proposisional yang bersifat tak transitif, dan (b) pada umumnya tuturan dimarkahi oleh berbagai kata tugas modalitas, misalnya *mohon, tolong, harap*. Direktif kelompok pertanyaan diwujudkan dalam struktur (a) tuturan yang menghendaki jawaban *ya* atau *tidak*, (b) tuturan menghendaki suatu informasi, (c) tuturan yang menghendaki jawaban berupa perbuatan, (d) tuturan dimarkahi dengan kata-kata tanya, misalnya *apa, siapa, berapa, kapan, dan bagaimana* dengan partikel *-kan* atau *tidak*. Direktif kelompok perintah diwujudkan dalam struktur yang

sama dengan direktif kelompok permintaan. Yang membedakannya adalah modalitas yang digunakan. Modalitas yang sering melekat pada kelompok direktif ini misalnya *ayo, coba, dan hendaklah*. Direktif kelompok larangan juga diwujudkan seperti kelompok permintaan dan perintah. Yang membedakan juga modalitas yang digunakan. Modalitas yang digunakan misalnya *jangan* yang diikuti atau tidak oleh partikel *-lah*. Jenis direktif persilaan atau pengizinan juga sejenis dengan direktif melarang. Hanya saja, modalitas yang biasanya melekat adalah *silakan, biarlah, diperkenankan, dan diizinkan*. Direktif kelompok nasihat diwujudkan sama dengan direktif kelompok pengizinan. Hanya saja, direktif kelompok nasihat menggunakan modalitas *mari, harap* yang juga kadang-kadang *ayo, coba, hendaknya, dan hendaklah* (periksa Alwi, 1992; Rahardi, 2000).

Ditinjau dari perspektif pragmatik, tindak tutur direktif tidak selalu diwujudkan dalam struktur sintaksis yang mengindikasikan kelompok direktif tersebut. Karena faktor konteks tutur, mungkin saja para peserta tutur dalam proses komunikasi menggunakan bentuk struktur deklaratif untuk mengungkapkan direktif. Dalam wacana kelas, memungkinkan guru dan siswa menggunakan direktif tak langsung.

Dalam realisasinya, tindak tutur mempunyai beragam fungsi. Fungsi-fungsi itu mencakup; (a) fungsi kompetitif, yakni bersaing dengan tujuan sosial; (b) menyenangkan yang bernilai positif dengan tujuan sosial; (c) bekerja sama dengan tujuan sosial; dan (d) bertentangan dengan tujuan-tujuan sosial yang berupa pemeliharaan keseimbangan atau keharmonisan perilaku interaksi dalam konteks sosio-budaya tertentu (Quirk dkk. 1985: 831-832; Ibrahim, 1996: 53-54).

Berbeda dengan tindak tutur direktif, tindak ekspresif merupakan tindak tutur yang tidak begitu banyak dibahas. Penelitian-penelitian yang mengangkat karakteristik tindak tutur ini tidak berkembang. Oleh karena itu, informasi yang bisa digali tentang tindak tutur yang satu ini terbatas.

Pada umumnya para pakar menyatakan bahwa ekspresif merupakan tindak tutur yang berfungsi untuk mengekspresikan perasaan dan sikap seseorang terhadap keadaan atau sesuatu. Oleh karena itu, Searle (2001) menyatakan bahwa fokus utama tindak tutur ini adalah untuk mengungkapkan keadaan psikologis seseorang yang ditetapkan oleh kondisi kejujuran tentang keadaan sebagaimana yang ditetapkan dalam isi proposisi. Tindak tutur ekspresif, misalnya, digunakan mengungkapkan rasa terima kasih, mengucapkan selamat, mengucapkan belasungkawa, menyesalkan, permintaan maaf, dan semacam.

Menurut Searle (*ibid*), dalam tindak tutur ekspresif tidak ada arah kesesuaian. Maksudnya, dalam melaksanakan suatu bentuk ekspresif, penutur tidak berusaha mendapatkan dunia yang sesuai dengan kata-kata atau kata-kata yang sesuai dengan dunia, tetapi memiliki anggapan adanya proposisi yang diekspresikan. Misalnya, ketika seseorang meminta maaf karena menginjak jari kaki orang lain, orang itu tidak bermaksud menyatakan bahwa jari kaki orang itu terinjak atau membuat jari orang itu terinjak.

Dalam realisasinya, tindak tutur ekspresif ditandai oleh penanda struktur formal tertentu. Tindak ekspresif menyesali, misalnya, ditandai oleh penggunaan modalitas *sayang*, *sayang sekali*. Tindak ekspresif mengecam ditandai oleh penggunaan modalitas tertentu, misalnya *kecewa* dan *sedih*.

Karakteristik tindak tutur ekspresif tampaknya berbeda dengan tindak tutur asertif. Searle (1976) menyatakan bahwa tindak tutur asertif adalah tindak tutur yang berfungsi untuk memberi tahu orang-orang mengenai sesuatu. Jika dikaitkan dengan fungsi bahasa sebagaimana dikemukakan Halliday (1986:19-20), tindak tutur asertif selaras dengan fungsi bahasa untuk informatif. Dengan tindak tutur ini, para peserta tutur di dalam suatu percakapan dapat saling memberi akses informasi.

Sebagaimana tindak tutur yang lain, tindak tutur ini juga dapat dipilah jenisnya. Searle (1976) menyatakan bahwa tindak

tutur asertif mencakup tindak mempertahankan, menyatakan, dan melaporkan. Sementara itu, Verschueren (1987: 86-87) memilah tindak asertif menjadi beberapa jenis, yakni menegaskan, memberikan alasan, memberitahukan, memperkirakan, menebak, bersikeras, menyatakan/mengajukan, memberikan kesaksian di bawah sumpah, dan menceritakan.

Diperkirakan frekuensi penggunaan tindak tutur ini dalam wacana kelas sangat dominan. Dominannya penggunaan tindak tutur ini terkait dengan karakteristik wacana kelas. Sebagaimana dimaklumi bahwa wacana kelas merupakan domain dan di dalamnya terjadi proses pengajaran. Dalam wacana kelas terjadi transfer pengetahuan, keterampilan, ataupun sikap. Untuk melakukan transfer itu, tentu saja diperlukan tindak tutur yang bisa memfasilitasi secara baik. Dalam konteks itulah tindak tutur asertif sangat diperlukan.

Tindak tutur berikutnya yang juga banyak ditemui penggunaannya dalam wacana adalah tindak tutur komisif. Pada dasarnya, tindak tutur komisif adalah salah jenis tindak tutur yang digunakan oleh P untuk berjanji. Menurut Jule (1998), ada sejumlah syarat-syarat sehingga suatu tindak tutur dikategorikan komisif. **Syarat umum** terhadap partisipan yang terlibat dalam pertuturan itu antara lain mereka memahami bahasa yang sedang digunakan dan mereka tidak sedang omong kosong; **syarat isi**, peristiwa yang akan datang akan berupa tindakan yang akan datang oleh P; **syarat-syarat persiapan** sebuah janji menyangkut dua hal: yang pertama, peristiwa tersebut tidak akan terjadi sendirinya, dan yang kedua, peristiwa tersebut akan menimbulkan dampak yang positif; **syarat ketulusan** sebuah janji menunjukkan bahwa P benar-benar bermaksud untuk melaksanakan tindakan yang akan datang; sementara itu, **syarat esensial**, terkait dengan kenyataan bahwa dengan tindakan mengujarkan janji, P bermaksud untuk menciptakan sebuah kewajiban untuk melaksanakan tindakan sebagaimana yang dijanjikan. Dengan kata lain, penggunaan ujaran

mengubah keadaan P dari bukan kewajiban mejadi kewajiban. Dengan demikian, syarat esensial ini berkombinasi dengan spesifikasi tentang apa yang harus ada dalam isi ujaran, konteks, dan maksud penutur agar tindakan tertentu dapat dilakukan secara sesuai.

Selain tindak tutur komisif, ada satu lagi jenis tindak tutur menurut kategori yang disampaikan oleh Searle. Tindak tutur yang dimaksud adalah tindak tutur deklaratif. Tindak tutur ini merupakan salah satu jenis tindak tutur apabila diujarkan akan mengubah keadaan. Misalnya, tuturan, “Mulai hari ini Saudara diangkat menjadi kepala agen pemasaran obat herbal di wilayah Kalimantan Selatan.” Jika tuturan itu diucapkan oleh seorang direktur kepada bawahannya, tindak tutur itu dapat dikategorikan tindak tutur deklaratif. Dalam konteks ini telah terjadi perubahan keadaan status seseorang, yang tadinya sebagai karyawan biasa berubah menjadi kepala agen pemasaran.

Hal yang paling esensial dari tindak tutur ini adalah adanya peran institusional dari P. Peran institusional yang dimaksud misalnya P berperan sebagai kepala sekolah, kepala dinas, bupati, gubernur, atau presiden. Dengan peran-peran isntitusional, mereka dapat menggunakan tindak tutur deklaratif untuk mengambil sumpah jabatan, mengangkat, memberhentikan, memutuskan, menanggukhan, menceraikan, atau tindakan lain yang sejenis.

WACANA KRITIS

Pada bab ini disajikan salah satu jenis aliran dalam analisis wacana, yakni wacana kritis. Dalam perkembangan terakhir, analisis wacana ini berkembang sangat pesat. Objek kajiannya bukan hanya wacana dalam ranah sosial, politik, pendidikan, budaya, tetapi juga wacana dalam ranah psikologi. Paparan berikut ini difokuskan pada; (a) perspektif teoretis wacana kritis, dan (b) representasi kekuasaan dalam tindak tutur direktif.

3.1 Perspektif Teoretis Wacana Kritis

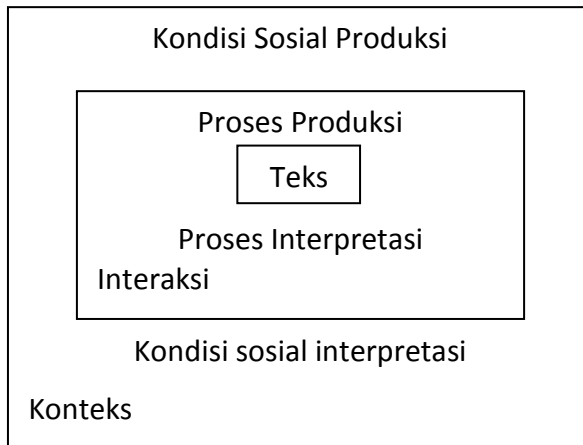
Jika dikaitkan dengan ketiga pengertian di atas, analisis wacana kritis menganggap bahwa wacana sebagai tuturan. Sebagai tuturan, wacana memiliki struktur internal. Struktur internal itu tidak steril dari pengaruh aspek-aspek di luar wacana yang disebut struktur eksternal. Analisis wacana kritis justru berasumsi bahwa makna sebuah wacana mempunyai keterkaitan yang sangat erat dengan hal-hal di luar wacana, misalnya aspek sosial-budaya, ideologi, kekuasaan, atau yang lain.

Terkait dengan hal di atas, Eriyanto (2001:7) menyatakan bahwa di dalam analisis wacana kritis, wacana tidak dipahami semata-mata sebagai studi bahasa. Pada akhirnya, analisis wacana kritis memang menggunakan bahasa dalam teks untuk dianalisis, tetapi

bahasa yang dianalisis di sini agak berbeda dengan studi bahasa dalam pengertian linguistik tradisional. Bahasa dianalisis bukan dengan menggambarkan semata-mata dari aspek kebahasaan, tetapi dikaitkan dengan konteks penggunaannya. Konteks di sini dimaksudkan bahwa bahasa itu dipakai untuk tujuan dan praktik tertentu.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa wacana kritis memandang bahasa bukanlah sebagai sesuatu yang netral sebagaimana pada umumnya dipahami oleh linguistik tradisional. Bahasa dipandang terkait dengan ideologi dan kekuasaan. Dengan demikian, analisis wacana kritis penting untuk mengungkapkan tindakan manipulasi bahasa, tindakan-tindakan penekanan, dan diskriminasi melalui bahasa. Oleh karena itu, ketertarikan utama wacana kritis adalah mengungkapkan ketidaksetaraan sosial yang diekspresikan, dibentuk, dan dilegitimasi melalui penggunaan bahasa. Ketidaksetaraan sosial itu bisa di surat kabar, TV, radio, di kelas, interaksi antara dokter dan pasien, interaksi antara hakim dan terdakwa, antara anak dan orangtua. Pendek kata, ketidaksetaraan itu bisa terjadi dalam semua institusi sosial yang melingkupi kita.

Nah, sekarang, bagaimana implikasi dari perspektif teoretis tentang wacana kritis di atas. Ada beberapa hal yang layak diperhatikan dalam menganalisis wacana. *Pertama*, penganalisis wacana harus menyadari bahwa wacana adalah sebuah fenomena yang terkait dengan unsur-unsur di luar wacana, bahkan makna suatu wacana justru banyak ditentukan dengan hal-hal di luar wacana. *Kedua*, wacana lebih tepat dipandang sebagai proses daripada produk sehingga pemaknaannya bukan hanya dipengaruhi oleh kondisi sosial produksi, tetapi kondisi sosial interpretasi. Fairclough (1998:25) menggambarkan hal-hal yang berpengaruh terhadap pemaknaan wacana sebagai berikut.

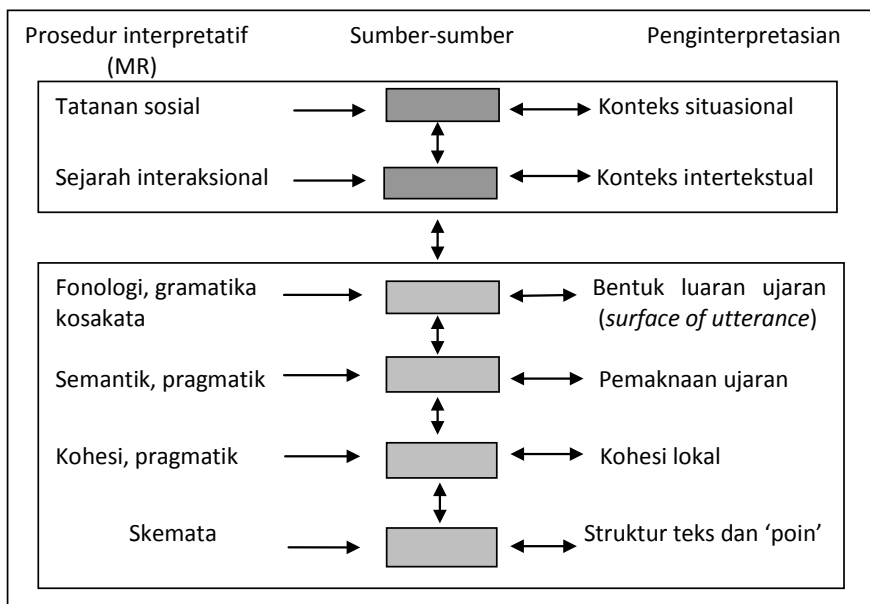


Gambar: 3.1

Hubungan Dialektik antara WacanaTeks, Interaksi, dan Konteks

Dari Gambar 3.1 di atas tampak bahwa makna sebuah wacana terkait dengan banyak hal, di antaranya kondisi sosial teks itu dihasilkan, proses produksi, proses interpretasi, interaksi, kondisi sosial, dan konteks. Oleh karena itu, di dalam proses interpretasi wacana kritis, Fairclough (1998:142) mengusulkan langkah-langkah sebagaimana digambarkan pada Gambar 3.2.

Dari Gambar 3.2 tampak bahwa pada kolom sebelah kanan di bawah kata *penginterpretasian* tersusun enam bagian utama interpretasi. Dua pada bagian atas berhubungan dengan konteks interpretasi, sedangkan pada bagian bawah berhubungan dengan empat tingkatan interpretasi teks. Pada kolom sebelah kiri prosedur interpretasi (MR) disusun elemen-elemen MR yang berfungsi sebagai prosedur interpretasi. Setiap bagian MR secara khusus dikaitkan dengan tingkatan interpretasi yang mengarah pada garis yang sama. Kolom tengah menandakan jarak sumber yang digambarkan pada setiap bagian interpretasi di sebelah kanan. Setiap sumber input mencakup lebih dari prosedur intepretasi.



Gambar 3.2
Interpretasi Wacana

Selanjutnya, Fairclough menjelaskan maksud input pada setiap kolom kiri dan kanan sebagai berikut.

1. Bentuk luaran ujaran

Tingkatan pertama interpretasi teks ini berhubungan dengan proses ketika penafsir mengubah hubungan bunyi atau tanda-tanda pada kertas menjadi kata, frasa, dan kalimat yang dapat dikenali. Untuk melakukan hal ini, mereka harus menggambarkan aspek MR mereka yang sering dihubungkan sebagai pengetahuan dasar bahasa mereka dan yang telah dikhususnya sebagai 'fonologi, gramatika, kosakata' pada kolom kiri. Tingkatan ini tidak terlalu relevan di sini, dan tidak perlu diperpanjang tentang hal itu.

2. Pemaknaan ujaran

Tingkatan kedua interpretasi menyangkut penetapan makna sebagai bagian teks yang diartikan sebagai 'ujaran' dalam arti lepas. Dalam beberapa hal, tetapi tidak selalu demikian, ujaran akan sesuai dengan kalimat-kalimat atau dengan 'proposisi' semantik. Di sini

penafsir menggunakan aspek-aspek semantik MR, mewakili kata-kata, kemampuan mereka untuk mengombinasikan makna kata dan informasi gramatika dan mengolah makna implisit menjadi arti keseluruhan dari proposisi. Penafsir juga membuat gambaran kaidah pragmatik dalam MR yang memudahkan mereka untuk menentukan 'apa tindak tutur ujaran yang sedang digunakan'.

3. Koherensi lokal

Tingkatan ketiga interpretasi membentuk hubungan makna antarkalimat ujar, menghasilkan (jika mungkin) interpretasi koheren dari pasangan-pasangan atau kelompok kalimat ujar. Koherensi di sini bukan mengenai hubungan koheren global yang berkaitan dengan bagian keseluruhan teks, keseluruhan artikel surat kabar atau keseluruhan percakapan di telepon, namun hubungan lokal koherensi pada bagian tertentu dalam teks. Koherensi global akan mengarah pada gambaran tingkatan berikutnya. Pada tingkatan ke tiga, para penafsir menggambarkan bahwa aspek-aspek pengetahuan kebahasaan mereka harus berkaitan dengan kohesi. Akan tetapi, koherensi tidak dapat direduksi menjadi kohesi formal. Penafsir mampu mendapatkan hubungan koheren antarkalimat, sekalipun tidak ada tanda-tanda koherensi formal, berdasarkan asumsi implisit yang sering disebut sebagai karakter ideologis. Secara umum proses penemuan fakta ini dinyatakan sebagai bagian dari pragmatik.

4. Struktur teks dan 'poin'

Interpretasi struktur teks pada tingkatan keempat adalah bagian dari cara bagaimana keseluruhan teks saling mendukung, yang menjadi suatu koherensi teks global seperti yang disebutkan di atas. Teks ini melibatkan keserasian teks dengan suatu daftar skemata atau perwakilan pola karakteristik kesatuan yang bertalian dengan tipe-tipe wacana yang berbeda. Misalnya, sekali seorang penafsir memutuskan untuk terlibat dalam percakapan dalam telepon, dia tahu bahwa dia dapat mengharapkan sesuatu terjadi pada tatanan tertentu (ucapan salam, menciptakan topik yang menarik,

mengubah topik, mengakhiri percakapan, salam perpisahan). Poin sebuah teks adalah interpretasi ringkasan teks sebagai keseluruhan yang disimpulkan penafsir dan yang ingin disimpan dalam memori jangka panjang agar dapat diingat lagi. Aspek empirik utama teks menyangkut keseluruhan topik. Di sini dipilih 'poin' daripada 'topik' sebagai istilah umum karena ada juga beberapa aspek hubungan dan ekspresif pada maksud teks.

3.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur Direktif

Pada bagian ini dipaparkan representasi kekuasaan dalam tindak tutur. Tindak tutur yang dijadikan contoh adalah tindak tutur direktif yang digunakan oleh guru dan siswa dalam wacana kelas. Hal ini dilakukan untuk membangun koherensi topik pembahasan dalam keseluruhan isi buku ini. Contoh-contoh yang ada disarikan dari hasil penelitian (secara komprehensif lihat Jumadi, 2010).

Dalam perspektif pragmatik struktural, tindak tutur dianggap sebagai sesuatu yang netral. Dalam proses komunikasi, tindak tutur dipandang semata-mata sebagai alat yang tidak terkait dengan unsur-unsur eksternal, seperti aspek sosial budaya, kekuasaan, atau yang lain. Namun, dalam perspektif pragmatik fungsional atau kultural diyakini bahwa tindak tutur bukanlah sesuatu yang netral. Mey (1996: 261) menyatakan bahwa tindak tutur berada di antara alat-alat yang digunakan untuk mengendalikan lingkungan dan juga sekaligus sebagai alat untuk beradaptasi dengan lingkungan.

Bahkan, proses pengajaran dalam wacana tidak dapat dilepaskan dengan penggunaan tindak tutur. Hasil penelitian di bidang pragmatik menunjukkan bahwa tindak tutur merupakan bagian integral dari proses pengajaran. Dengan tindak tutur, memungkinkan guru dan siswa menjalin komunikasi dalam proses pengajaran. Pada dasarnya pendidikan adalah proses memfasilitasi pembelajar dalam mempersiapkan dirinya agar dapat menghadapi masa depannya secara kritis, kreatif, dan adaptif. Efektivitas proses tersebut dipengaruhi oleh banyak faktor, salah satu di antaranya

adalah tindak tutur yang digunakan oleh guru dan siswa di dalam proses pengajaran. Berikut ini disajikan contoh analisis representasi kekuasaan dalam berbagai tindak tutur yang tergolong dalam tindak tutur direktif.

a. Representasi Kekuasaan dalam Perintah

Bila dibandingkan dengan jenis direktif yang lain, kinerja verbal perintah sering dianggap sebagai direktif paling eksplisit (Holmes, 1984:98). Tingkat keeksplisitan perintah ditandai oleh hubungan langsung antara daya ilokusi perintah itu dengan struktur sintaksisnya. Karakteristik ini berpengaruh terhadap kadar restriksi dan sifat kekuasaan yang direpresentasikannya. Perintah mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada jenis direktif yang lain. Menurut Alwi (1992:71), tingginya kadar restriksi itu karena dalam perintah, P merupakan sumber deontik yang memiliki kadar restriksi tinggi terhadap T. Kadar restriksi itu mendorong T untuk berperan sebagai pelaku aktualisasi peristiwa.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, karakteristik tersebut membawa implikasi tertentu terhadap pemakaian perintah dalam wacana kelas. Dari hasil penelitian ini terungkap bahwa tidak semua peserta tutur dalam wacana kelas mempunyai legitimasi yang sama untuk menggunakan perintah. Perbedaan status dan peran institusional antara guru dan siswa memberikan batasan-batasan tertentu terhadap isi tuturan, cara bertutur, termasuk di dalam penggunaan perintah.

Dalam proses pengajaran, penggunaan perintah mempunyai restriksi tertentu, yang kadarnya terkait dengan karakteristik struktur dan unsur-unsur pembangun perintah itu. Berdasarkan hasil penelitian ini terungkap bahwa kadar restriksi perintah terkait dengan langsung tidaknya perintah, modalitas yang digunakan, jenis diatesis yang dipilih, kata sapaan yang digunakan, dan panjang tuturan yang membangun suatu perintah.

Para peserta tutur dalam wacana kelas menggunakan perintah

langsung dan perintah tak langsung. Daya ilokusi perintah langsung lebih eksplisit dibandingkan dengan perintah tak langsung sehingga penggunaan perintah langsung cenderung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah tak langsung. Penggunaan perintah langsung dan perintah tak langsung dapat terjadi dalam berbagai konteks, baik dalam konteks pemberian pengarahan pada awal semester maupun dalam konteks pengajaran.

Pemilihan perintah langsung tersebut tidak terlepas dari tujuan tutur yang hendak dicapai guru dari pengarahan itu. Guru berpendapat bahwa dalam memberikan pengarahan, terutama pengarahan terkait substansi yang dianggap urgen, penggunaan perintah langsung dianggap lebih efektif. Penggunaan perintah langsung diharapkan dapat mempercepat pemahaman informasi dan mencegah terjadinya distorsi informasi.

Alasan guru tersebut tampaknya dapat dipahami jika dikaitkan dengan pendapat Dascal (dalam Thomas, 1995:120) yang menyatakan bahwa penggunaan tindak tutur tak langsung (yang dalam hal ini termasuk perintah tak langsung) berpotensi merugikan (*costly*) dan berisiko (*risky*). Tindak tutur tak langsung dikatakan merugikan karena terlalu panjang bagi P untuk menghasilkan tindak tutur tak langsung; dan terlalu panjang pula bagi T dalam mendengar tuturan tindak tutur tak langsung tersebut. Sementara itu, tindak tutur tak langsung dikatakan berisiko karena kemungkinan T bisa tidak mengerti terhadap apa yang mereka dengar.

Akan tetapi, jika dilihat dari konteks wacana kelas secara makro, gejala tersebut terkait dengan budaya dominatif yang masih banyak digunakan dalam sistem pengajaran di persekolahan kita. Dalam budaya pengajaran yang dominatif, aturan-aturan sekolah, materi pengajaran, sistem evaluasi, dan buku-buku pelajaran cenderung ditentukan oleh sekolah atau guru. Pengalaman belajar yang dibutuhkan siswa bukan berasal dari analisis kebutuhan, tetapi didasarkan kepada asumsi para pakar yang diterjemahkan oleh guru menjadi pengalaman belajar di kelas atau di laboratorium.

Itulah sebabnya, ketika memberikan pengarahan tentang hal-hal yang dianggap urgen, guru sama sekali tidak berusaha menggali pendapat siswa. Dengan menggunakan kekuasaan absah yang dimiliki, guru memerintahkan siswa untuk memahami dan melaksanakan pengarahan itu.

Dalam konteks tertentu, terutama ketika memberikan pengarahan tentang hal-hal yang dianggap kurang urgen, guru bisa menggunakan perintah tak langsung. Perintah tak langsung dengan struktur deklaratif dan interogatif digunakan guru untuk meyakinkan siswa agar membayar iuran kelas, rajin belajar, bekerja kelompok dengan baik, menyelesaikan tugas dengan tepat waktu, atau yang lain. Bentuk-bentuk perintah tak langsung tersebut merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada perintah langsung.

Dalam konteks pengajaran di kelas maupun di laboratorium, guru juga menggunakan bentuk perintah langsung dan perintah tak langsung. Penggunaan kedua bentuk perintah itu juga dipengaruhi oleh komponen-komponen tutur, terutama topik tutur dan tujuan tutur. Ketika guru membahas topik tuturan yang bersifat objektif dan menekankan kepada pemahaman substansi pengajaran (bersifat transaksional), guru cenderung menggunakan perintah langsung. Perintah langsung dianggap bisa menjembatani pencapaian tujuan topik-topik tersebut. Namun, ketika menyampaikan substansi pengajaran yang bersifat subjektif yang menekankan kepada hubungan-hubungan personal atau sosial (bersifat interaksional), guru cenderung banyak menggunakan perintah tak langsung.

Secara keseluruhan, para peserta tutur dalam wacana kelas lebih banyak menggunakan bentuk-bentuk perintah langsung. Gejala tersebut terkait dengan karakteristik wacana kelas yang cenderung formal dan transaksional. Bentuk-bentuk perintah langsung mendominasi proses pengajaran. Akan tetapi, dalam konteks-konteks tertentu, misalnya ketika memberi nasihat, melakukan intermeso untuk menyegarkan suasana pengajaran, guru bisa

menggunakan perintah tak langsung.

Penggunaan perintah langsung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah tak langsung. Perbedaan kadar restriksi itu berdampak kepada perbedaan dominasi kekuasaan yang direpresentasikan. Perbedaan kadar restriksi dan dominasi kekuasaan yang direpresentasikan oleh kedua bentuk perintah itu pada umumnya disadari oleh para peserta tutur dalam wacana kelas. Mereka memiliki kompetensi komunikatif untuk memahami dan menggunakan bentuk-bentuk perintah itu. Kompetensi itu mereka gunakan sebagai monitor di dalam melihat tepat-tidaknya penggunaan bentuk perintah di dalam proses komunikasi, baik di kelas maupun di laboratorium. Oleh karena itu, dalam wacana kelas, siswa bisa menggunakan perintah langsung ketika bertutur dengan sesama mereka, tetapi jarang terjadi ketika bertutur dengan guru.

Terkait dengan penggunaan perintah dalam tuturan siswa, temuan penelitian menunjukkan kecenderungan sebagai berikut: (a) ketika bertutur antarmereka, siswa bisa menggunakan perintah langsung dan perintah tak langsung; (b) ketika bertutur dengan guru, siswa cenderung menggunakan perintah tak langsung, atau menggunakan perintah langsung, tetapi menggunakan modalitas tertentu untuk mengurangi kadar restriksi perintah itu; (c) dalam konteks tertentu, tetapi jarang ditemukan, siswa menggunakan perintah langsung terutama ketika bertutur dengan guru yang sudah akrab atau dengan guru yang membangun kesetaraan di dalam proses pengajaran.

Selain terkait dengan langsung tidaknya perintah, kadar restriksi kekuasaan juga terkait dengan penggunaan modalitas dalam tuturan yang membangun suatu perintah. Terkait dengan modalitas ini, Fairclough (1998: 126-127) menyatakan bahwa modalitas merupakan salah satu hal yang penting dari nilai relasional dan nilai ekspresif gramatika. Modalitas bekerja dengan wewenang atau kekuasaan para peserta tutur. Ada dua dimensi modalitas, yang realisasinya bergantung kepada arah otoritas tersebut ditujukan.

Yang *pertama*, jika merupakan otoritas P terhadap T, otoritas yang dimaksud tergolong modalitas relasional. Yang kedua, jika merupakan otoritas P terhadap kebenaran atau kemungkinan yang diwakili realitas (misalnya modalitas pada evaluasi P terhadap kebenaran), modalitas yang dimaksud termasuk modalitas ekspresif.

Penggunaan modalitas dalam perintah tergolong modalitas relasional atau deontik. Penggunaan jenis modalitas ini menunjukkan hubungan otoritas P terhadap T. Dengan demikian, penggunaan modalitas relasional atau deontik dalam suatu perintah merepresentasikan kekuasaan absah.

Berdasarkan sejumlah hasil kajian terungkap bahwa penggunaan jenis modalitas dalam perintah tidak terlepas juga dengan tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pengajaran. Ketika guru ingin menegakkan disiplin, menghentikan keributan di kelas, atau menekankan agar siswa mengerjakan tugas rumah dengan baik, guru cenderung menggunakan modalitas dengan kadar restriksi tinggi, seperti *wajib, harus, diperintahkan, dan tidak boleh tidak*. Akan tetapi, jika tujuan tutur untuk memotivasi agar siswa berani bertindak seperti menjawab pertanyaan, bertanya, mengemukakan pendapat, guru cenderung menggunakan modalitas dengan kadar restriksi lebih rendah, seperti *tolong, mohon, harap, dan hendaknya*.

Selain penggunaan modalitas, pemilihan jenis diatesis juga memengaruhi kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Dilihat dari diatesisnya, tindak perintah yang terungkap dalam wacana kelas dapat dipilah menjadi dua, yakni perintah yang berdiatesis aktif dan perintah berdiatesis pasif. Kadar restriksi dari kedua jenis perintah itu cenderung berbeda.

Dari hasil penelitian terungkap bahwa kedua jenis diatesis itu digunakan dalam wacana kelas, tetapi guru cenderung menggunakan perintah berdiatesis aktif. Tujuan tutur merupakan faktor utama yang ikut menentukan pemilihan kedua jenis diatesis tersebut. Ada dua tujuan tutur yang menjadi pertimbangan guru di dalam memilih diatesis suatu perintah, yakni untuk memfokuskan

unsur pelaku perintah dan menghindarkan ancaman muka.

Dalam proses pengajaran, guru sering melakukan pemfokusan unsur-unsur yang dianggap penting dalam suatu tuturan. Pemfokusan merupakan upaya guru agar substansi pengajaran yang dipentingkan itu dengan mudah ditangkap dan dikuasai siswa. Proses pemfokusan dapat dilakukan dengan menempatkan unsur-unsur tuturan yang dipentingkan ke bagian depan.

Itulah sebabnya, ketika mementingkan pelaku suatu perintah, guru cenderung memilih perintah berdiatesis aktif. Dalam perintah berdiatesis aktif, subjek yang bertindak sebagai pelaku aktualisasi perintah itu cenderung berada di depan. Sebaliknya, jika bermaksud mementingkan sasaran pelaku, biasanya guru memilih perintah berdiatesis pasif.

Penggunaan perintah berdiatesis aktif itu mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah berdiatesis pasif sehingga bentuk perintah tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Ditinjau dari perspektif kesantunan, penyebutan secara eksplisit pelaku perintah oleh P dalam perintah berdiatesis aktif dapat mengancam muka T. Oleh karena itu, sekiranya menurut perkiraan perintah yang diberikan akan mengancam muka siswa, guru cenderung memilih perintah berdiatesis pasif. Akan tetapi, ketika bermaksud memberikan penegasan, pemfokusan, atau penunjukan, guru bersengaja menggunakan perintah berdiatesis aktif.

Selain dipengaruhi oleh jenis diatesis, representasi kekuasaan dalam suatu perintah juga dipengaruhi oleh penggunaan kata sapaan (*term of address*) dalam perintah itu. Brown dan Gilman (periksa Tannen, 1994: 22-23; Eckert dan McConnell-Ginet, 2003: 162-164), menyatakan bahwa kata sapaan terkait dengan kekuasaan dan solidaritas. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa penggunaan sapaan tertentu berdampak kepada kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Oleh karena itu, penggunaan kata sapaan dalam wacana kelas tidak dapat dilepaskan dengan

pertimbangan komponen-komponen tutur, terutama peran peserta tutur.

Dari hasil penelitian terungkap tiga kemungkinan bentuk sapaan yang dapat berpengaruh terhadap kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Ketiga jenis sapaan itu adalah (a) kata sapaan orang pertama tunggal, *saya,aku, ibu, dan bapak*, (b) kata sapaan orang pertama jamak, *kita*; dan (c) kata sapaan orang kedua tunggal atau jamak, *kamu (semua/sekalian), kalian (semua), kau, Anda (sekalian/semua), Saudara (semua/sekalian), dan nama*.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa penggunaan kata sapaan orang kedua *kamu, kalian, dan nama* cenderung mempertinggi kadar restriksi suatu perintah. Sifat dominatif kekuasaan itu semakin berkurang jika perintah itu menggunakan kata sapaan orang kedua *Anda* atau *Saudara*. Walaupun terkesan formal, siswa memersepsi penggunaan kedua sapaan itu justru membangun kesetaraan. Siswa merasa “dihormati” daripada disapa dengan *kamu, kalian*, termasuk juga *nama langsung*. Dengan demikian, perintah yang menggunakan kata sapaan *Anda* dan *Saudara* cenderung memperkecil dimensi status sosial sehingga merepresentasikan kekuasaan lebih humanis.

Dari hasil penelitian terungkap bahwa pada umumnya guru masih menggunakan kata sapaan orang kedua, seperti *kalian, kamu, nama, Anda, dan Saudara*. Bahkan, penampakan kekuasaan absah melalui penggunaan kata sapaan diri *saya, Bapak, Ibu* sebagai pihak yang memerintah sering dilakukan. Dalam konteks tertentu, guru memang menggunakan kata sapaan *kita* sebagai bentuk keterlibatan, tetapi frekuensinya tidak begitu sering. Dengan demikian, ditinjau dari penggunaan kata sapaan, perintah yang digunakan para guru pada umumnya merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Sifat dominatif kekuasaan dalam perintah dapat juga dilihat dari panjang tuturan yang membangun perintah itu. Sebenarnya, panjang-tidaknya tuturan terkait dengan langsung-tidaknya perintah itu. Semakin panjang tuturan, semakin tidak langsung pula dirasakan kadar restriksi perintah itu. Ditinjau dari perspektif

kesantunan Leech (1993), panjang tuturan berfungsi untuk mengurangi kerugian orang lain.

Tindakan untuk tidak merugikan orang lain tentu saja mengurangi kadar restriksi perintah dan sifat dominasi kekuasaan P terhadap T. Dalam konteks pengajaran, misalnya, perintah yang dibentuk dengan tuturan yang lebih panjang mempunyai kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis.

Dalam wacana kelas, perintah dengan tuturan panjang dan perintah dengan tuturan pendek sama-sama digunakan. Akan tetapi, penggunaannya sangat bergantung kepada tujuan tutur. Dari hasil penelitian ini terungkap kecenderungan sebagai berikut. Jika tujuan tutur untuk memberi motivasi siswa agar berani menjawab, berani bertanya, rajin belajar, atau yang lain, guru cenderung menggunakan perintah dengan tuturan panjang. Akan tetapi, jika guru bermaksud menghentikan perilaku siswa yang kurang baik, misalnya ribut di kelas, terlambat masuk kelas, terlambat mengumpulkan tugas, guru cenderung menggunakan perintah dengan tuturan yang lebih pendek yang cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif.

Dari paparan di atas dapat ditarik beberapa simpulan, antara lain (a) tindak perintah mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, (b) perintah langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah tak langsung, (c) jenis modalitas memengaruhi kadar dominasi kekuasaan dalam perintah, (d) perintah berdiatesis aktif merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah berdiatesis pasif, (e) penggunaan kata sapaan *kamu*, *kalian*, dan *nama* dalam perintah merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada kata sapaan *Anda*, *saudara*, dan *kami*, (f) perintah pendek merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah panjang, dan (g) penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas terkait dengan komponen tutur, terutama peran peserta tutur, tujuan tutur,

dan topik tutur.

b. Representasi Kekuasaan dalam Permintaan

Di samping bentuk perintah, guru dan siswa juga menggunakan direktif dengan bentuk permintaan (*requestives*). Bach dan Harnish (1979:47) memberikan karakteristik tindak meminta dengan formula sebagai berikut. Dalam menuturkan suatu tuturan tertentu, P meminta T agar melakukan sesuatu jika P mengekspresikan: (a) suatu keinginan agar T melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T melakukan sesuatu karena (paling tidak sebagian) keinginan P.

Bila dibandingkan dengan perintah, permintaan mempunyai kadar restriksi lebih rendah sehingga kekuasaan yang direpresentasikan pun cenderung lebih humanis. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi Hymes (1974), karakteristik itu membawa dampak kepada legitimasi pemakai perintah. Dari hasil penelitian ini terungkap bahwa semua peserta tutur dalam wacana kelas dapat menggunakan permintaan. Oleh karena itu, dalam proses pengajaran, jika konteksnya memungkinkan, guru atau siswa mempunyai legitimasi yang sama untuk menggunakan permintaan.

Walaupun cenderung lebih rendah daripada perintah, permintaan juga masih memiliki kadar restriksi yang heterogen. Heterogenitasnya terkait dengan sejumlah faktor sebagaimana ditunjukkan dalam perintah, misalnya langsung tidaknya permintaan, jenis diatesis yang digunakan, modalitas yang dipilih, kata sapaan yang digunakan, dan panjang tuturan yang membangun permintaan. Namun, dari sekian faktor itu, ada tiga faktor yang dominan yang memengaruhi kadar restriksi permintaan, yakni langsung-tidaknya permintaan, modalitas yang dipilih, dan panjang tuturan yang membangun suatu permintaan.

Para peserta tutur dalam wacana kelas menggunakan permintaan langsung dan permintaan tak langsung. Terkait dengan penggunaan kedua jenis permintaan ini, Fairclough (1998: 54-55) menyatakan bahwa terdapat hubungan yang erat antara permintaan

dan kekuasaan ketika hak untuk meminta seseorang melakukan sesuatu karena ada kekuasaan yang dimiliki. Bentuk permintaan langsung menunjukkan hubungan kekuasaan secara eksplisit, sedangkan yang berbentuk permintaan tak langsung bersifat lebih implisit.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, eksplisit tidaknya kekuasaan itu berpengaruh terhadap pemilihan kedua jenis permintaan. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa penggunaan jenis permintaan disesuaikan dengan tujuan tutur dan peserta tutur. Bagi guru, faktor utama yang dijadikan pertimbangan adalah tujuan tutur. Ketika bermaksud memberikan restriksi agar siswa melakukan sesuatu/tidak melakukan sesuatu, misalnya, guru cenderung menggunakan permintaan langsung.

Bagi siswa, selain faktor tujuan tutur, faktor T juga menjadi pertimbangan di dalam menggunakan kedua bentuk permintaan tersebut. Ketika bertutur dengan guru, mereka merasa lebih santun menggunakan permintaan tak langsung. Kalau terpaksa menggunakan permintaan langsung, biasanya mereka berusaha menurunkan kadar restriksinya dengan menggunakan modalitas tertentu atau menggunakan permintaan dengan tuturan yang lebih panjang. Namun, ketika bertutur antarmereka, para siswa bisa menggunakan permintaan langsung dan bisa juga permintaan tak langsung.

Di samping langsung tidaknya tuturan, derajat restriksi permintaan terkait juga dengan modalitas yang digunakan. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, dominasi kekuasaan dari penggunaan sejumlah modalitas tersebut tampaknya tidak semata-mata ditentukan oleh kedudukan P terhadap T. Tujuan tutur yang hendak dicapai dari percakapan itu juga terkait dengan penggunaan modalitas tersebut. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa guru dan siswa sama-sama bisa menggunakan *coba*, *silakan*, *tolong*, dan *mohon* dalam tuturan mereka. Penggunaan modalitas *tolong* dalam permintaan (3), misalnya, tentu saja tidak bisa dianggap

bahwa kedudukan guru lebih rendah daripada kedudukan siswa. Penggunaan modalitas itu terkait dengan upaya guru di dalam membangun kesetaraan dalam proses pengajaran. Agar tidak terkesan dominatif, guru justru memanfaatkan modalitas itu dalam tuturan mereka. Oleh karena itu, penggunaan modalitas tolong dalam tuturan guru merupakan upaya guru untuk membangun kesetaraan atau solidaritas.

Paparan di atas menunjukkan bahwa penggunaan modalitas terkait dengan sifat kekuasaan yang direpresentasikan.

Di samping faktor modalitas, kadar restriksi permintaan juga terkait dengan panjang tuturan yang membangun permintaan itu. Dari hal-hal tersuarai di atas dapat ditarik simpulan (a) permintaan merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada tindak perintah, (b) permintaan langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada permintaan tak langsung, (c) penggunaan jenis modalitas dalam permintaan memengaruhi kadar dominasi kekuasaan yang direpresentasikan, dan (d) permintaan pendek merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada permintaan panjang.

c. Representasi Kekuasaan dalam Larangan

Pada dasarnya direktif dengan bentuk larangan (*prohibitives*) juga berisi perintah, tetapi perintah negatif, yakni agar T tidak melakukan sesuatu. Sebagai salah satu bentuk direktif, larangan mempunyai karakteristik tersendiri. Bach dan Harnish (1979:47) menunjukkan karakteristik bentuk larangan sebagai berikut. Dalam menyatakan tuturan tertentu, P melarang T untuk melakukan sesuatu apabila P mengekspresikan: (a) keyakinan bahwa tuturannya, dalam hubungannya dengan otoritasnya atas T, menunjukkan alasan yang memadai bagi T untuk tidak melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa karena tuturan P itu, T tidak melakukan sesuatu.

Larangan cenderung mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga kekuasaan yang direpresentasikan cenderung bersifat

dominatif. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa kadar restriksi larangan terkait dengan langsung-tidaknya bentuk larangan itu dan modalitas yang digunakan. Bentuk larangan langsung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada larangan tak langsung; dan larangan dengan modalitas tertentu lebih restriktif daripada larangan dengan modalitas yang lain.

Tingginya kadar restriksi itu berimplikasi kepada siapa yang mempunyai legitimasi melarang dan untuk apa larangan itu dilakukan. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa guru, sebagai sumber deontik, merupakan peserta tutur yang banyak menggunakan larangan daripada siswa. Penggunaan larangan itu bisa terjadi di dalam proses pemberian pengarahan atau dalam proses pengajaran.

Sebenarnya, penggunaan bentuk larangan ini dapat terjadi dalam berbagai topik dan tujuan tutur. Dalam proses pengajaran, misalnya, guru juga menggunakan larangan. Biasanya, larangan itu terkait dengan pencegahan dan pelurusan perilaku menyimpang, pembenahan pemahaman dan keterampilan siswa di dalam topik pengajaran tertentu. Representasi kekuasaan yang dihasilkan mungkin bersifat dominatif atau mungkin pula bersifat humanis.

Sebagaimana telah disinggung di depan bahwa daya restriksi kekuasaan larangan cenderung tinggi. Tingginya kadar restriksi kekuasaan itu akan semakin bertambah jika digunakan modalitas tertentu yang menunjukkan sikap memaksa. Ketika memberikan larangan yang berkadar restriksi tinggi, di samping menggunakan modalitas *jangan*, guru juga sering memanfaatkan modalitas lain, seperti *dilarang*, *tidak boleh*, *tidak diperbolehkan*, *tidak diperkenankan*. Sebaliknya, apabila mengurangi kadar restriksi larangan yang diberikan, di samping memanfaatkan modalitas, guru juga menggunakan struktur larangan tertentu. Dari hasil penelitian ini terungkap bahwa untuk mengurangi daya restriksi kekuasaan larangan, guru menggunakan bentuk-bentuk larangan berikut, yakni (a) menggunakan larangan tak langsung dengan struktur

deklaratif, interogatif, isyarat, dan sindiran; dan (b) menggunakan modalitas tertentu yang bisa mengurangi kadar restriksi.

Penggunaan larangan di atas cenderung merepresentasikan kekuasaan acuan atau kekuasaan perilaku. Menurut guru, penggunaan bentuk larangan seperti itu dapat mengurangi ancaman muka. Walaupun sifatnya tidak langsung, dalam konteks tertentu, penggunaan larangan seperti itu sangat efektif. Gejala tersebut membuktikan kebenaran pendapat Froyen (1993: 57) yang menyatakan bahwa dalam wacana kelas, ada tiga kekuasaan yang menonjol, yakni kekuasaan kepakaran, kekuasaan absah, dan kekuasaan acuan. Kekuasaan paksaan dan kekuasaan hadiah sebagai pendukung tiga kekuasaan utama tersebut.

Walaupun jarang menggunakan larangan, kadang-kadang siswa juga menggunakan salah satu bentuk direktif ini, terutama ketika bertutur antarmereka. Ketika bertutur dengan guru, sedapat mungkin mereka menghindari penggunaan larangan. Namun, dalam konteks tertentu, apalagi ketika bertutur dengan guru yang sudah akrab dan mengedepankan kesetaraan dalam pengajaran, siswa bisa menyampaikan larangan kepada guru dengan menggunakan larangan tak langsung atau memanfaatkan modalitas tertentu untuk menghindarkan ancaman muka atau merusak citra diri guru.

Ketika bertutur antarmereka, siswa sering menggunakan larangan. Kadang-kadang larangan yang mereka gunakan merepresentasikan kekuasaan humanis, tetapi tidak jarang juga menggunakan larangan yang merepresentasikan kekuasaan paksaan. Di samping peserta tutur, tujuan tutur tampaknya juga memengaruhi karakteristik larangan yang dibuat siswa.

Dari paparan di atas dapat ditarik simpulan berikut: (a) penggunaan larangan dalam wacana kelas cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, (b) penggunaan larangan langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada larangan tak langsung, (c) penggunaan kekuasaan dalam larangan terkait dengan upaya guru mencegah/menghentikan perilaku negatif siswa

dilihat dari ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran.

d. Representasi Kekuasaan dalam Persilaan

Dalam wacana kelas juga sering terungkap penggunaan persilaan (*permissives*). Sebagai salah satu bentuk direktif, persilaan juga mempunyai karakteristik tertentu. Bach dan Harnish (1979: 47) menyebutkan karakteristik bentuk persilaan sebagai berikut. Ketika menuturkan tuturan tertentu, P mempersilakan T untuk melakukan sesuatu jika P mengekspresikan; (a) keyakinan bahwa tuturannya, karena otoritasnya terhadap T, membolehkan T untuk melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T yakin jika tuturan P membolehkannya untuk melakukan sesuatu.

Bila dibandingkan dengan bentuk direktif yang lain, persilaan merupakan bentuk direktif yang mempunyai kadar restriksi paling rendah. Rendahnya restriksi persilaan ditunjukkan oleh penggunaan modalitas. Dalam bahasa Indonesia, tuturan pengungkap bentuk persilaan ini bisa menggunakan sejumlah modalitas, misalnya *silakan*, *biarlah*, *diperkenankan*, *dipersilakan*, dan *diizinkan* (Rahardi, 2000: 80). Penggunaan persilaan dalam wacana kelas cenderung dipersepsi sebagai salah satu bentuk direktif yang merepresentasikan kekuasaan paling humanis. Walaupun begitu, penggunaan modalitas itu dalam persilaan masih dapat dirasakan hubungan posisi peran antara P dan T.

Dalam wacana kelas terungkap bahwa penggunaan direktif dengan bentuk persilaan merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa. Bagi guru, penggunaan persilaan dalam rangka menurunkan kadar restriksi kekuasaan ataupun membangun kesetaraan dengan siswa. Namun, bagi siswa, penggunaan persilaan untuk menunjukkan kesantunan agar tidak mengancam muka guru.

Posisi netral guru tampak juga ketika menggunakan persilaan dengan modalitas *biarlah* dan *dipersilakan*. Ketika menggunakan modalitas *diizinkan*, posisi guru lebih tinggi daripada siswa sehingga modalitas ini tidak tampak dalam tuturan siswa. Sebaliknya,

persilaan dengan modalitas *diperkenankan* banyak terungkap dalam tuturan siswa karena modalitas itu mengindikasikan bahwa P lebih rendah daripada T.

Dari paparan di atas tampak bahwa kadar restriksi persilaan termasuk paling rendah bila dibandingkan dengan bentuk direktif yang lain. Dalam realisasinya, tidak dijumpai suatu bentuk persilaan yang merepresentasikan kekuasaan paksaan. Aktualisasi persilaan tidak selalu berasal dari P. Penggunaan persilaan dalam wacana kelas tetap terkait dengan komponen tutur, terutama disesuaikan dengan kedudukan P terhadap T. Oleh karena itu, terdapat bentuk persilaan yang cocok digunakan oleh guru, tetapi tidak cocok digunakan oleh siswa.

e. Representasi Kekuasaan dalam Saran

Saran (*advisories*) merupakan bentuk direktif yang banyak juga digunakan dalam wacana kelas. Kinerja verbal saran juga mempunyai ciri tertentu. Bach dan Harnish (1979:48) memberikan ciri saran sebagai berikut. Di dalam menuturkan suatu tuturan tertentu, P menasihati T untuk melakukan sesuatu jika P mengekspresikan: (a) keyakinan bahwa terdapat (yang cukup) alasan bagi T untuk melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T meyakinkan P sebagai (cukup) alasan baginya untuk melakukan sesuatu.

Sebagai salah satu bentuk direktif, saran juga cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, penggunaan saran terkait dengan komponen-komponen tutur. Dalam wacana kelas, jarang ditemukan tindakan siswa memberi saran kepada guru, kecuali mereka diminta oleh guru untuk memberikan saran. Saran lebih banyak diberikan guru kepada siswa atau siswa kepada siswa yang lain. Hal ini dapat dimaklumi karena berdasarkan data yang ditemukan, saran cenderung merepresentasikan kekuasaan absah dan kekuasaan kepakaran para peserta tutur dalam wacana kelas.

Dalam wacana kelas, guru banyak menggunakan saran. Ditinjau

dari maksudnya, berbagai saran yang digunakan guru dapat dipilah menjadi dua jenis. *Pertama*, saran yang dimaksudkan agar siswa melakukan sesuatu yang positif, misalnya perlunya menaati peraturan kelas, perlunya memiliki buku dan LKS, perlunya belajar dengan tekun, perlunya mengerjakan tugas secara teratur, perlunya kecermatan di dalam memahami maksud soal. Daya ilokusi saran itu biasanya memberikan dorongan agar siswa melakukan sesuatu yang positif. *Kedua*, saran yang dimaksudkan agar siswa tidak melakukan hal yang negatif, misalnya saran agar siswa tidak membuat keonaran di kelas; saran agar siswa tidak terlambat masuk kelas; saran agar siswa tidak takut menampilkan gagasannya di kelas; saran agar siswa tidak terlambat dalam mengumpulkan tugas; saran agar tekun belajar.

Berbagai saran yang diungkapkan guru dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Dalam konteks itu, guru mengajak memikirkan isi saran, bukan memaksakannya. Walaupun terkesan ada perintah atau pelarangan, saran-saran itu tetap mempunyai kadar restriksi rendah karena sifatnya tidak memaksa. Oleh karena itu, saran cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis bila dibandingkan perintah, permintaan, atau larangan.

Direktif dengan bentuk saran juga terungkap dalam tuturan siswa. Sesuai dengan kedudukan dan perannya sebagai siswa, saran yang mereka berikan lebih sering diarahkan kepada siswa yang lain, bukan untuk guru. Dalam realisasinya, tindakan pemberian saran banyak terjadi ketika melakukan diskusi.

Ada sejumlah saran yang terungkap dalam kutipan [33]. Saran-saran itu berasal dari siswa yang ditujukan kepada siswa lain setelah diskusi tanpa diperoleh kesepakatan pendapat. Ketiga saran itu menggunakan modalitas yang berbeda. Saran (3) menggunakan modalitas *saya kira*, saran (4) menggunakan modalitas *seharusnya*, dan saran (5) menggunakan *sebaiknya*. Dari ketiga saran itu, saran (4) tampaknya mempunyai daya restriksi lebih tinggi daripada kedua

saran yang lain. Akan tetapi, kadar restriksi modalitas *seharusnya* tetap lebih rendah daripada modalitas *harus*, yang biasanya digunakan dalam direktif dengan bentuk perintah. Jadi, ketiga saran tersebut memiliki kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Dari paparan di atas tampak bahwa penggunaan saran dalam wacana kelas cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Sesuai dengan sifatnya, kekuasaan dalam saran tidak berpretensi memaksa, tetapi sekadar memberikan dorongan. Oleh karena itu, penggunaan kekuasaan dalam saran terkait dengan upaya guru mendorong siswa boleh atau agar melakukan sesuatu atau mencegah siswa agar tidak melakukan sesuatu.

f. Representasi Kekuasaan dalam Pertanyaan

Pertanyaan tergolong salah satu bentuk direktif. Bach dan Harnish (1998:47) menyatakan ciri pertanyaan sebagai berikut. Ketika menuturkan tuturan tertentu, P menanyai T apakah menjawab pertanyaan atau tidak jika P mengekspresikan: (a) keyakinan bahwa P menanyai T apakah menjawab pertanyaan atau tidak, dan (b) maksud bahwa P menyampaikan kepada T apakah menjawab pertanyaan atau tidak oleh karena keinginan P.

Pada umumnya, kinerja verbal pertanyaan dapat dipilah jenisnya. Stubbs (1983: 104-109) membagi pertanyaan menjadi dua jenis, yakni pertanyaan *ya-tidak* (*yes-no questions*) dan pertanyaan tentang *perihal* (*x-question*). Pertanyaan *ya-tidak* termasuk jenis pertanyaan tertutup karena pertanyaan ini sudah memiliki pembatasan jawaban sebagai respons. Sementara itu, pertanyaan *perihal* disebut pertanyaan terbuka karena respons tidak dibatasi, walaupun memang harus selaras dengan substansi yang ditanyakan. Pertanyaan ditandai oleh penggunaan kata-kata tanya tertentu, antara lain *di mana*, *kapan*, *siapa*, *siapa* (*punya*), *yang mana*, *apa*, *bagaimana*, dan *mengapa*.

Sebagai salah satu bentuk direktif, pertanyaan juga berpotensi merepresentasikan kekuasaan. Daya ilokusi pertanyaan

menghendaki T memberikan informasi sebagaimana dimaksudkan oleh tuturan P (Bach dan Harnish, 1989:48). Bahkan, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pertanyaan, sebagai salah satu bentuk ilokusi tak langsung, dapat mengimplikasikan perintah. Implikasi itu terkait dengan empat fungsi pertanyaan sebagaimana dikemukakan oleh Allen dan Guy (1978:165), antara lain untuk (a) klarifikasi, (b) pengulangan, (c) verifikasi, dan (d) menggali informasi. Representasi kekuasaan dalam wacana kelas terkait dengan fungsi-fungsi itu.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa dalam wacana kelas banyak digunakan pola-pola pertanyaan yang merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Di samping, penggunaan modalitas dan pola pemfokusan, sifat humanis tidaknya kekuasaan yang direpresentasikan ditentukan pula oleh pola urutan penunjukan pelaku yang harus menjawab pertanyaan itu. Ada dua kemungkinan pola urutan penunjukan pelaku sebagai penjawab pertanyaan, yakni (a) pola penyebutan pertanyaan sebelum menunjukkan pelaku, dan (b) pola penunjukan pelaku yang diikuti oleh penyampaian pertanyaan. Dari hasil penelitian ini terungkap bahwa kekuasaan yang direpresentasikan dengan pola; (a) cenderung lebih humanis daripada pola (b).

Dari hasil penelitian terungkap bahwa guru cenderung menggunakan pertanyaan pola penawaran. Itulah sebabnya, kekuasaan yang direpresentasikan dalam pertanyaan yang dibuat cenderung humanis. Biasanya, pola penunjukan langsung dilakukan bila ada tujuan-tujuan tertentu yang ingin dicapai oleh guru. Dengan kata lain, tujuan tutur merupakan faktor penting yang ikut menentukan penggunaan pola pertanyaan. Di samping tujuan tersebut, masih ada sejumlah tujuan lain yang menyebabkan guru menggunakan pertanyaan yang dominatif, misalnya ingin menghentikan siswa ribut, memberikan restriksi, memberikan penyadaran, atau sejenisnya.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pertanyaan *ya-tidak* yang tergolong retorik yang digunakan untuk memberikan pene-

kanan agar siswa tidak mengalami kesalahan cenderung mempunyai restriksi lebih tinggi daripada pertanyaan *perihal*. Hal ini dapat dimaklumi karena dalam pertanyaan retorik tersirat suatu pengetahuan, keterampilan, ataupun sikap tertentu yang hendak ditanamkan kepada siswa, sedangkan dalam pertanyaan *perihal*, guru cenderung bersikap netral. Pertanyaan itu semata-mata digunakan untuk menggali pemahaman siswa terhadap suatu materi pengajaran, tanpa ada upaya menggiring siswa terhadap jawaban tertentu.

Ditinjau dari aspek pragmatik, penggunaan pertanyaan *ya-tidak* cenderung memiliki maksud-maksud tertentu. P merasa bahwa dirinya berhak untuk memberikan pemahaman kepada T. Itulah sebabnya, Leech (1993:266-267) menganggap bahwa pertanyaan *ya-tidak* sebagai pertanyaan bermuatan, yang mungkin bermuatan bias positif yang menghendaki jawaban *ya* atau pertanyaan bias negatif yang menghendaki jawaban *tidak*. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa penggunaan pertanyaan *perihal* mempunyai daya restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis, sedangkan pertanyaan *ya-tidak* yang tergolong sebagai pertanyaan retorik cenderung merepresentasikan kekuasaan yang lebih dominatif.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa dalam wacana kelas, guru lebih sering menggunakan pertanyaan *perihal* daripada pertanyaan *ya-tidak*. Hal ini dapat dimaklumi karena fungsi pertanyaan dalam wacana kelas cenderung digunakan untuk menguji ataupun menilai penguasaan siswa terhadap materi pengajaran. Jenis pertanyaan *ya-tidak* digunakan bila guru ingin meluruskan pemahaman ataupun meyakinkan siswa terhadap materi pengajaran.

Kedua jenis pertanyaan tersebut juga digunakan oleh siswa. Oleh karena, pertanyaan *ya-tidak*, terutama pertanyaan retorik, mempunyai daya restriksi agak tinggi, siswa jarang menggunakan jenis pertanyaan ketika bertutur dengan guru. Mereka lebih sering menggunakan pertanyaan *perihal* untuk menanyakan materi

pengajaran yang belum mereka kuasai. Akan tetapi, ketika bertutur antarmereka, siswa bisa menggunakan kedua jenis pertanyaan itu. Oleh karena itu, pertanyaan yang mereka sampaikan mungkin merepresentasikan kekuasaan yang humanis.

Dari hal-hal yang telah terurai di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan pertanyaan dalam wacana kelas juga merepresentasikan kekuasaan, baik kekuasaan guru maupun kekuasaan siswa. Dilihat dari tingkat dominasinya, penggunaan pertanyaan retorik jenis *ya/tidak* (*yes/no question*) dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada penggunaan jenis pertanyaan *perihal* (*x-question/wh question*).

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM WACANA SIDANG DI PENGADILAN

Pada bagian sebelumnya telah dipaparkan salah satu contoh analisis wacana kritis untuk melihat representasi kekuasaan dalam tindak tutur guru dan siswa. Pada bab ini juga disajikan representasi kekuasaan, tetapi situasinya diambil pada wacana sidang di pengadilan. Paparan bab ini difokuskan pada pengertian kekuasaan, representasi kekuasaan dalam tindak tutur para peserta tutur di pengadilan, dan representasi kekuasaan dalam pola interaksi.

4.1 Pengertian dan Jenis-jenis Kekuasaan

Pada hakikatnya bahasa merupakan simbol verbal yang merepresentasikan sesuatu di luar dirinya. Sebagai simbol verbal, bahasa merupakan sarana yang sangat efektif untuk mengemban berbagai fungsi. Salah satu fungsi bahasa yang cukup menonjol adalah sebagai alat kekuasaan. Itulah sebabnya, analisis wacana kritis menempatkan kekuasaan sebagai unsur sentral dalam kajiannya. Kekuasaan dipandang sebagai aspek makro yang ikut menentukan karakteristik aspek mikro wacana. Keduanya terjadi homologi

sehingga pemahaman wacana yang komprehensif tidak mungkin menafikan salah satu dari kedua aspek tersebut.

Para pakar memberikan definisi kekuasaan secara beragam. Keberagaman itu terjadi karena perbedaan sudut pandang. Namun, secara umum, kekuasaan merupakan pengaruh potensial dari seseorang terhadap sikap dan perilaku orang lain (Yukl, 1998: 165; Lee, 2002:11). Dengan demikian, seseorang dikatakan memiliki kekuasaan di atas yang lain bila dia mampu mengontrol sikap dan perilaku yang lain. Kekuasaan merupakan suatu hubungan paling tidak dua orang yang tidak resiprokal, dalam arti bahwa keduanya tidak mempunyai kekuasaan dalam kawasan sikap dan perilaku yang sama (Brown dan Gilman dalam Tanen, 1994:25-26).

Sebagai bentuk pengaruh potensial, kekuasaan mempunyai berbagai jenis. Jenis-jenis kekuasaan itu sekaligus menggambarkan sumber kekuasaan yang ada. Frenk dan Raven (dalam Yukl, 1998: 166-167) membagi kekuasaan menjadi lima jenis, yakni; (a) *reward power*, (b) *coercive power*, (c) *legitimate power*, (d) *expert power*, dan (e) *referent power*. Dalam kekuasaan jenis (a) orang yang didominasi patuh karena untuk mendapatkan imbalan yang diyakini dimiliki oleh orang yang mendominasi; dalam kekuasaan jenis (b) orang yang didominasi patuh untuk dapat menghindari hukuman yang diyakini dipunyai oleh orang yang mendominasi; dalam kekuasaan jenis (c) orang yang didominasi patuh karena dia percaya bahwa orang yang mendominasi tersebut mempunyai hak untuk memintanya dan orang yang didominasi mempunyai kewajiban untuk mematuhi; dalam kekuasaan jenis (d) yang didominasi patuh karena percaya bahwa orang yang mendominasi memiliki kepakaran tertentu; dan dalam kekuasaan jenis (e) yang didominasi patuh karena dia mengagumi atau mengidentifikasi dirinya dengan orang yang mendominasi tersebut dan ingin memperoleh penerimaan dari orang yang mendominasi.

Dalam kehidupan sehari-hari, kata “kekuasaan” sering diberi nilai rasa kurang baik. Padahal, kekuasaan merupakan sesuatu yang

netral: tidak baik dan tidak buruk Foucault (dalam Hall, 2001:11) menyatakan bahwa kekuasaan bukan fungsi dalam belunggu – kekuasaan bersifat sirkular. Kekuasaan tidak pernah dimonopoli oleh satu pusat. Hal ini menunjukkan bahwa kita, dengan derajat tertentu, mengambil bagian dari sirkulasi itu. Kekuasaan tidak selalu menunjukkan atas-bawah, juga bukan dari satu sumber dan tempat. Hubungan kekuasaan menyebar pada semua level eksistensi sosial sehingga penggunaannya dapat ditemukan pada semua situs kehidupan sosial. Di samping itu, power tidak hanya negatif dan represif, tetapi juga bias positif dan produktif.

Dalam realisasinya, kekuasaan direpresentasikan dalam berbagai hal. Dalam wacana percakapan, kekuasaan dilakukan oleh partisipan yang berkuasa dengan mengontrol dan membatasi kontribusi partisipan yang tidak berkuasa. Ada tiga bentuk kontrol dan pembatasan, yakni dalam hal; (a) isi (pada apa yang dikatakan dan dilakukan, (b) hubungan (hubungan sosial seseorang untuk masuk di dalam wacana), dan (c) subjek (atau posisi subjek seseorang yang dapat ditempati (periksa Fairclough, 1998:46).

Dari uraian di atas dapat dilihat bahwa dalam setiap interaksi verbal ada kekuasaan. Van Dijk (1998) menyatakan bahwa dalam proses interaksi verbal, baik secara individual maupun kelompok, fungsi bahasa terkait dengan hubungan-hubungan kekuasaan.

Dalam wacana di pengadilan terdapat interaksi verbal antara hakim, jaksa, pembela, terdakwa, dan saksi. Jika dikaitkan dengan pendapat van Dijk tersebut, dalam wacana di pengadilan pun terdapat kekuasaan. Sekarang yang menjadi pertanyaan adalah bagaimana wujudnya? Apakah representasi kekuasaan terkait dengan jenis-jenis atau sumber-sumber kekuasaan yang ada? Ada dua representasi kekuasaan yang diuraikan dalam buku ini, yakni representasi kekuasaan dalam tindak tutur dan representasi kekuasaan dalam pola interaksi.

4.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur para Peserta Tutur di Pengadilan

Austin (1962) menyatakan bahwa tuturan tidak semata-mata menyampaikan makna proposisi, tetapi sekaligus mengandung tindakan. Dengan demikian, inti teori tindak tutur Grice menyatakan bahwa tuturan sekaligus berisi tindakan. Sebagaimana telah disinggung pada bab-bab sebelumnya, Austin (1962:91-101) membagi tindak tutur menjadi tiga jenis, (a) yakni tindak lokusi, yakni tindak menuturkan sesuatu, (b) tindak ilokusi, yakni tindak melakukan sesuatu; dan (c) tindak perlokusi, yakni pengaruh tuturan kepada peserta tutur.

Searle mengembangkan teori tindak tutur Grice dalam bidang bahasa. Searle membagi tindak tutur menjadi lima jenis, yakni representatif, direktif, komisif, ekspresif, dan deklarasi (periksa Levinson, 1985:240). Representatif merupakan tindak tutur untuk menyatakan kebenaran. Dalam tindak tutur ini, penutur terikat pada kebenaran proposisi yang diungkapkan. Dengan demikian, salah satu cara untuk menguji suatu representatif adalah dengan pertanyaan apakah proposisi yang disampaikan dapat dianggap sebagai suatu kebenaran. Yang tergolong representatif misalnya menguraikan, mendeskripsi, mengusulkan, dan bercerita.

Direktif merupakan tindak tutur yang dirancang untuk “menggiring” mitra tutur untuk melakukan suatu tindakan. Dengan demikian, direktif merupakan tindak tutur yang tujuan utamanya menghasilkan efek berupa tindakan yang dilakukan mitra tutur, misalnya memesan, memerintah, memohon, memberi nasihat, dan mengundang.

Komisif merupakan tindak tutur yang berisi janji penutur untuk melakukan sesuatu. Pada tindak tutur ini, sedikit banyak penutur terikat pada suatu tindakan di masa depan. Yang tergolong tindak tutur ini misalnya menjanjikan, menawarkan, bernazar. Tindak tutur komisif cenderung menyenangkan karena orientasinya kepada

kepentingan mitra tutur.

Ekspresif merupakan tindak tutur yang menyatakan sikap dan perasaan penutur terhadap keadaan. Minta maaf, menyesali perbuatan orang lain, menyesal, berterima kasih, memuji, mengecam, dan menyambut merupakan contoh ekspresif. Deklaratif merupakan tindak tutur yang jika diucapkan akan menyebabkan suatu kondisi baru. Dengan demikian, tindak tutur ini menyebabkan perubahan-perubahan fakta. Karakteristik yang menentukan kelas tindak tutur ini adalah bahwa pelaksanaannya menyebabkan kecocokan antara kata dan fakta.

Dalam realisasinya, tindak tutur dapat merepresentasikan kekuasaan penutur. Tindak tutur direktif, misalnya, dapat mengontrol dan membatasi kontribusi mitra tutur (periksa Fairclough, 1998: 46). Berdasarkan analisis data terungkap bahwa ada berbagai jenis tindak tutur di pengadilan yang merepresentasikan kekuasaan, antara lain tindak direktif, representatif, dan ekspresif.

Superstruktur wacana di pengadilan terdiri atas tujuh bagian, yakni; (a) pembacaan dakwaan oleh jaksa penuntut umum, (b) pemeriksaan terdakwa dan saksi, (c) pembacaan tuntutan jaksa, (d) pembelaan (*pleidoi*), (e) jawaban jaksa (*replik*), (f) jawaban pembela (*duplik*), dan (g) pembacaan putusan hakim. Dari ketujuh bagian itu, pada umumnya dibangun dengan pola interaksi tanya jawab. Hanya (a) dan (g) yang dilakukan tanpa tanya jawab. Dalam upaya mengungkap benar tidaknya suatu kasus, hakim, jaksa, dan pembela bertanya, sedangkan saksi dan terdakwa menjawab. Representasi kekuasaan dalam tindak tutur menyebar dari bagian (a) hingga (g). Marilah kita lihat kutipan [5] berikut ini.

[5] *Hakim* : Coba ceritakan secara singkat, apa yang kamu ketahui sehubungan dengan terdakwa Sohibun dan Rusbandi!

Saksi : Pertama, saya dari pangkalan ojek, Pak, dipanggil ada orang mau ngojek dari Rusbandi.

Dari kutipan [5] tersebut tampak bahwa hakim menggunakan

tuturan direktif berjenis perintah. Tuturan itu berisi informasi agar saksi menceritakan perihal terdakwa. Tindakan tutur ini selalu dike-mukakan hakim manakala dia melakukan pemeriksaan saksi dan terdakwa. Hal ini dimungkinkan karena dia mempunyai kekuasaan yang bersumber dari legitimasi kelembagaan.

Dalam institusi di pengadilan terdapat legitimasi kekuasaan kelembagaan berjenjang. Yang paling berkuasa adalah hakim, kemudian jaksa, pembela, saksi, dan terdakwa. Dengan demikian, secara kelembagaan, hakim merupakan “penguasa” di pengadilan. Untuk itu, hakim mempunyai hak untuk memerintah saksi, terdakwa, jaksa, dan pembela. Tampaknya, hal ini sudah menjadi pengetahuan bersama (*knowledge of the world*) para peserta tutur di pengadilan. Oleh karena itu, tuturan direktif hakim mungkin saja ditujukan kepada jaksa dan pembela. Kutipan [6] berikut membuktikannya:

[6] *Hakim* : *Saudara Wiwin sehat?*

Terdakwa : *Sehat, Pak.*

Hakim : *Hari ini Saudara dihadapkan ke persidangan untuk mendengarkan dakwaan jaksa. Untuk itu, Saudara Jaksa dipersilakan menyampaikan dakwaannya!*

Dari kutipan [6] tampak bahwa hakim menggunakan direktif berjenis permohonan/persilaan. Jika dibandingkan dengan kutipan [5] derajat kekuasaan yang ada tampak ada perbedaan. Hal ini dapat dimaklumi karena mitra tutur yang menjadi sasaran tindak direktifnya mempunyai derajat kekuasaan yang berbeda. Kenyataan ini sejalan temuan Obeng (1999) yang menunjukkan bahwa penggunaan bentuk direktif di pengadilan Akan *terkait dengan peringkat kekuasaan yang dimiliki oleh para peserta tutur di pengadilan itu sendiri. Dalam konteks ini terbukti kebenaran pendapat Brown dan Levinson (1978) yang menyatakan bahwa interaksi sosial, termasuk interaksi di pengadilan, terkait dengan

* Akan merupakan kelompok bahasa New Kwa, Ghana, Afrika Barat.

penggunaan aspek-aspek kesantunan. Kutipan yang berikut juga menunjukkan gejala penggunaan kesantunan.

[7] *Hakim* : *Pemeriksaan saksi sudah selesai, ya. Kemudian, acara adalah pemeriksaan Saudara. Dari saksi-saksi yang diajukan, Saudara membenarkan semua. Sekarang, coba jelaskan kejadian itu!*

Terdakwa : *Nggak ingat lagi ulun, Pak.*

Penggunaan aspek kesantunan dalam kutipan tersebut bukan terdapat dalam tindak tutur direktif hakim, tetapi justru pada respons terdakwa. Kata ulun menandakan adanya aspek penghormatan kepada hakim. Dalam bahasa Banjar, kata ulun 'saya' merupakan bentuk honorifik persona yang digunakan oleh seseorang karena perbedaan tertentu, misalnya strata sosial, usia, dan kekuasaan. Kata itu digunakan oleh seseorang yang secara stratasosial, usia, kekuasaan, dan sejenisnya berada di bawah mitra tutur. Dalam konteks ini, dapat diinferensikan karena adanya kekuasaan legitimasi. Inferensi ini sah-sah saja karena dilihat dari variabel usia, terdakwa lebih tua daripada hakim.

Representasi kekuasaan dalam tidak direktif tidak selalu diwujudkan melalui struktur sintaksis yang menandakan bahwa tindak tutur itu merupakan tindak direktif. Data menunjukkan bahwa bentuk direktif dinyatakan pula melalui kalimat interogatif. Marilah kita lihat kutipan [8] berikut ini.

[8] *Hakim* : *Jadi, di masjid dia pernah membantu, kan?*

Saksi : *Pernah.*

Hakim : *Kalau gitu, tahu situasi dalam masjid?*

Saksi : *Betul.*

Dalam percakapan tersebut tampak bahwa hakim menggunakan kalimat interogatif. Hakim hanya ingin membuktikan hal yang telah diketahuinya. Saksi sebenarnya bukan diminta untuk menjawab pertanyaan, tetapi justru memperkuat pandangan hakim mengenai terdakwa. Jadi, hakim tidaklah benar-benar bertanya, tetapi meminta saksi mengiyakan pendapatnya. Hakim bisa

melakukan hal itu karena ia memiliki legitimasi kekuasaan.

Hal semacam itu juga dilakukan oleh jaksa. Kalimat-kalimat interogatif yang dilontarkannya lebih pada tindak tutur direktif seperti contoh berikut ini.

[9] *Jaksa* : *Ha, itu mengerti. Tahu nggak kawan-kawan mengambil barang?*

Terdakwa : *Tahu.*

Jaksa : *Makanya, kamu tadi naik taksi dan dilemparnya barang. Ini bawa barang. Temannya lari ke mana?*

Terdakwa : *Nggak tahu ke mana.*

Jaksa : *Tapi tahukah dia melempar barang? Melihat kan? Melihat ndak?*

Terdakwa : *Si Manan yang melihat.*

Dalam tanya jawab tersebut ada dua fenomena yang menarik. *Pertama*, jaksa yang memang memiliki kekuasaan saat itu sebenarnya menginginkan jawaban dari terdakwa sesuai dengan yang diinginkannya. Oleh karena itu, ketika terdakwa menjawab “Nggak tahu ke mana”., jaksa langsung mengejar dengan pertanyaan berikutnya “Tapi tahukah dia melempar barang?”, bahkan dilanjutkan dengan penegasan “Melihat kan? Melihat ndak?” Jadi, kalimat interogatif itu benar-benar merupakan tindak tutur direktif yang bernada imperatif kepada terdakwa untuk membenarkan tuturan jaksa. *Kedua*, terdakwa yang menyadari dirinya berada di bawah dominasi jaksa tak pernah bisa mengungkapkan “aku”nya secara bebas. Ketika ditekan dengan kalimat “Melihat kan? Melihat ndak?”, ia tidak bisa menjawab dengan “Aku tidak melihat”, tetapi justru “Si Manan yang melihat.”

Selain dalam bentuk perintah, tindak direktif juga disajikan dalam bentuk saran atau nasihat. Kutipan berikut ini memperjelas uraian ini:

[10] *Hakim* : *Ini uang masjid, uang umat. Berapa ribu orang ikut sholat di situ? Kalau tahu uangnya dibobol, itu sumpah laknatnya itu ngeri kamu ya. Kamu*

disumpahi dilaknat satu orang saja sudah takut kita ini, apalagi ribuan orang yang melaknat kamu ini. Susah hidup kamu nanti. Jangan diulangi lagi, ya! Cari kerjaan lain ajalah kamu kan masih muda. Pergaulan dijaga, jangan macam-macam. Apakah memang nggak punya untuk makan hari itu sampai ngambil uang masjid?

Sesuai dengan kapasitasnya seorang hakim memiliki peluang untuk memberikan nasihat kepada terdakwa. Bahkan, dalam komunikasi dalam wacana di pengadilan seakan-akan terdapat dua kontinum aktor moral yang amat bertentangan: hakim yang protagonis dan terdakwa yang antagonis. Hakim memiliki legitimasi untuk hadir sebagai tokoh protagonis. Nasihatnya bukan hanya bersifat representatif, artinya melukiskan kebenaran, tetapi juga direktif yang bernada perintah, “Jangan diulangi lagi, ya!” “Cari kerjaan lain ajalah kamu kan masih muda”. Bahkan, jika kita simak kutipan tersebut, di samping kekuasaan bersumber dari legitimasi juga bersumber dari *coercive power*: Hakim memiliki kekuasaan untuk menghukum. Pernyataan, “Susah hidup kamu nanti” dapat bermakna terdakwa akan menderita karena dihukum atau dikutuk oleh umat atau terdakwa akan menderita karena dijatuhi hukuman berat oleh pengadilan sebagai buah dari kesalahannya. Dalam kondisi semacam itu, si terdakwa akan berusaha mengikuti pola berpikir hakim agar ia dapat memperoleh hukuman yang ringan.

Dalam memberikan nasihat kadang-kadang hakim melenceng dari yang seharusnya. Karena hakim berada dalam posisi yang mendominasi acapkali dalam memberikan nasihat ia lepas kendali. Contohnya berikut ini:

[11] *Hakim* : *Wah, yang diambil kok uang masjid, mbok uang konglomerat, jangan uang masjid.*

Dalam kutipan [11] tampak bahwa betapa cerobohnya Hakim dalam memberi nasihat. Ia memberikan nasihat agar terdakwa mengambil uang konglomerat dan jangan uang masjid. Padahal

secara hukum mengambil uang siapa pun tidak diperkenankan. Nasihat itu muncul karena nuansa kekuasaan yang dimiliki hakim begitu tinggi sampai-sampai ia melupakan nilai-nilai kebenaran.

Yang menarik untuk dibahas lebih lanjut terkait dengan nasihat ini adalah adanya penyesalan terdakwa terhadap perbuatannya atau hal lain yang berupa membenaran terdakwa terhadap isi nasihat hakim. Untuk itu, marilah kita perhatikan kutipan [12] berikut ini.

[12] *Hakim* : Pul, banyak sekali kesalahanmu ini. Sudah mengambil barang korban, memperkosanya lagi. Wah, kamu ini harus cepat-cepat bertobat. Kalau tidak, dosamu berat sekali. *Insyaf nggak kamu ini, ha?*

Terdakwa : *Insyaf, Pak.*

Hakim : *Benar?*

Terdakwa : *Benar.*

Dalam kutipan tersebut tampak bahwa hakim memberi nasihat. Biasanya, pemberian nasihat selalu dilakukan sebelum dibacakan putusan hukuman. Setelah diberi nasihat, biasanya terdakwa menyatakan merasa menyesal atas perbuatannya, atau mereka akan selalu membenarkan isi nasihat hakim. Dalam konteks ini persoalannya adalah apakah ungkapan itu bernilai kebenaran atau karena aspek kekuasaan di pengadilan. Sudah menjadi pengetahuan bersama bahwa rasa penyesalan, tidak berbelit-belit dalam pemeriksaan merupakan butir-butir yang ikut meringankan hukuman. Oleh karena, jika penyesalan karena faktor itu, maka pembuatan inferensi karena aspek kekuasaan dapat dibenarkan. Namun, jika penyesalan itu mengandung nilai kebenaran, artinya memang atas kesadaran diri si terdakwa, aspek kekuasaan menjadi tidak relevan sebagai butir eksplanasi dalam melakukan inferensi.

Bentuk direktif yang dikemukakan hakim sering kali menunjukkan adanya *coercive power*. Jenis kekuasaan ini digunakan manakala saksi atau terdakwa berusaha tidak kooperatif atau berusaha memberikan informasi yang tidak sebenarnya. Bentuk direktif yang secara eksplisit merepresentasikan *coercive power* dapat dilihat dalam

kutipan [13] berikut ini.

[13] *Hakim* : *Saudara kenal siapa yang memberi tahu?*

Saksi : *Enggak tahu, Pak.*

Hakim : *Lho, Saudara nggak kenal kok mau? Saudara nggak usah berbelit-belit, ya! Tadi sudah diingatkan Bapak Hakim Ketua, kalau berbelit-belit nanti bisa kena sumpah palsu!*

Dalam kutipan [13] tampak bahwa hakim merasa jengkel dengan keterangan saksi yang berbelit-belit, yang berusaha mengaburkan hal-hal yang sudah diterangkan dalam berkas acara pemeriksaan (BAP). Untuk memaksa saksi agar memberikan informasi yang sebenarnya, hakim menggunakan tindak direktif yang merepresentasikan *coercive power*. "... kalau berbelit-belit nanti bisa kena sumpah palsu," merupakan tuturan yang bisa memaksa saksi memberikan keterangan sebenarnya.

Tuturan yang selalu mengungkapkan *coercive power* terdapat dalam acara dakwaan dan putusan (yang memberatkan) terdakwa. Dalam tuturan dakwaan, jaksa menggunakan tindak tutur representatif dan direktif untuk menjerat terdakwa dengan pasal-pasal dalam KUHP; sedangkan dalam putusan (yang memberatkan), seorang hakim menggunakan tindak asertif dan deklaratif sehingga tuturan itu menggiring terdakwa untuk membayar denda dan mendekam di penjara.

Di samping dalam tindak direktif, kekuasaan dalam wacana di pengadilan juga direpresentasikan dengan tindak ekspresif. Berikut ini beberapa contoh tindak tutur ekspresif yang merepresentasikan kekuasaan.

[14] *Hakim* : *Terdakwa, tadi kamu bilang tersinggung, tapi kalau orang lain tidak hanya tersinggung oleh perbuatanmu: mangkel. Kalau orang lain tidak boleh tersinggung, ya, tapi kalau kamu dikatai sedikit saja mau membunuh orang. Itu nilai-nilai apa itu? Sekolahmu sampai mana?*

Terdakwa : Madrasah kelas III.

Dalam kutipan [14] tampak bahwa hakim menampilkan tindak tutur ekspresif. Dia menilai betapa jahatnya perbuatan terdakwa. Dia sangat kesal. Kata *mangkel* memang mewadahi kekesalan hakim terhadap perbuatan terdakwa. Hal ini bisa dilakukan karena hakim mempunyai kekuasaan yang terlegitimasi. Karena kekuasaannya, kadang-kadang menggunakan tindak ekspresif yang keluar dari topik pengungkapan suatu kasus. Kutipan [15] berikut membuktikannya.

[15] *Hakim : Gimana Banjarbaru ini, orang main bola saja sudah jadi sasaran. Saudara main bola ada gurunya nggak?*

Saksi : Tidak.

Dalam contoh [15] hakim mengecam keadaan di kota Banjarbaru. Ia menyesali bahwa di Banjarbaru itu orang yang sedang bermain bola telah menjadi sasaran kejahatan. Banjarbaru berubah menjadi kota yang tidak aman lagi. Sebenarnya kalau dilihat dari sisi topik, kecaman hakim itu telah keluar dari topik. Topik pada waktu itu hakim sedang mengumpulkan bukti-bukti dari beberapa saksi tentang suatu tindak kejahatan. Kecaman itu sebenarnya merupakan topik yang 'nyelonong' begitu saja dalam percakapan persidangan di pengadilan itu. Munculnya ekspresi kecaman hakim itu disebabkan oleh kekuasaan yang dimiliki hakim sehingga tuturannya lepas kontrol dari topik yang sedang dibicarakan.

Di samping tindak tutur direktif dan ekspresif, wacana di pengadilan juga mengandung tindak tutur representatif. Berikut ini akan dibahas contoh tindak tutur representatif yang merepresntasikan kekuasaan.

[16] *Hakim : Siapa itu?*

Saksi : Imam masjid. "Ini bukti dari pelakunya," katanya. Setelah itu dia kaget. Lalu saya tanyakan, "Wan, kamu tahu tongkat siapa ini?" Dia dia Pak. Saya ingat tongkat itu pernah dia bawa. Kami ini di sana

petugas keamanan. Dia anak buah saya. Setelah itu dia saya suruh pulang. Kemudian saya menyusul. Saat saya datang ke rumahnya, dia mengaku terus terang. "Nah, sudah terlanjur seperti ini bagaimana?" saya katakan.

Hakim : Jadi, mengaku di hadapan Bapak, ya? Di hadapan Bapak sendiri, siapa lagi?

Saksi : Waktu itu ada 4 orang.

Relasi hakim dan saksi sebenarnya relasi koordinatif. Artinya, dalam konteks tertentu saksi merupakan pemberi informasi kepada pengadilan mengenai fakta-fakta di lapangan. Jadi, saksi bukanlah subordinasi dari kekuasaan hakim. Oleh karena itu, saksi memiliki kekuasaan "kepakaran" tentang terjadinya suatu peristiwa. Dalam konteks ini, hakim, jaksa, dan pembela mengakui kekuasaan saksi. Informasi dari saksi bisa memengaruhi keputusan pengadilan. Kekuasaan karena kepakaran dapat dimiliki oleh semua peserta tutur di pengadilan. Manakala informasi yang diberikan dianggap yang paling benar, walaupun itu keluar dari terdakwa, peserta yang lain cenderung mengikutinya. Hal itu tampak dalam kutipan [17] berikut.

Pernyataan saksi dalam kutipan [17] merupakan tindak tutur representatif karena saksi dituntut untuk mengungkapkan fakta secara benar. Fakta yang benar itu akan amat berpengaruh terhadap pengambilan keputusan pengadilan. Dengan demikian, dalam konteks tertentu saksi juga mempunyai kekuasaan. Dalam praktik hukum acapkali saksi pun bisa dibeli. Dalam kasus "saksi yang bisa dibeli" membuktikan bahwa saksi potensial mempunyai kekuasaan. Oleh karena itu, nilai "kebenaran" dalam tindak tutur representatif dalam wacana di pengadilan yang diungkapkan oleh saksi sering kali juga susah diukur.

Berikut ini contoh lain tindak tutur representatif.

[17] *Terdakwa : Sebelum berangkat minum. Tidak tahu ada bola di situ.*

Jaksa : Ha, jadi bukan tujuan untuk menonton kalau nggak tahu. Jadi tujuan untuk mengacau, mengambil barang di sana. Jadi kamu dibawa teman-teman kamu rencananya untuk mengambil barang-barang punya orang. Makanya pura-pura mabuk. Kalau kamu betul-betul mabuk nggak bisa ke sana. Pusing-pusing dikit gitulah dan mengerti apa yang terjadi, maka saudara mengacung-acungkan pada orang. Merasa nggak saudara mengacung-acungkan?

Terdakwa : Tahu.

Jaksa dalam kutipan [18] berusaha memakai analisis dan argumentasinya untuk mengungkapkan sebuah kebenaran. Analisis dan argumentasi itu disusun berdasarkan pengetahuan dunianya mengenai kebiasaan orang minum-minuman keras. Oleh karena itu, terdakwa tidak dapat membantah kebenaran argumentasi itu. Di samping disusun berdasarkan pengetahuan dunianya, tindak tutur representatif itu lahir karena kekuasaan yang dimiliki jaksa. Oleh karena kekuasaan itu pula kebenaran yang terkandung dalam tindak tutur itu semakin tidak dapat dibantah oleh terdakwa. Padahal, pada kenyataannya bagi seorang pemabuk ada yang disebut kesadaran ganda. Artinya, dalam keadaan mabuk pun seorang pemabuk bisa jadi masih memiliki kesadaran. Tetapi, kebenaran dari sisi terdakwa yang pemabuk itu tak bisa dipakai untuk melawan tuturan Jaksa karena kekuasaan yang dimiliki Sang Jaksa.

4.3 Representasi Kekuasaan dalam Pola Interaksi

Pada butir 4.1 telah disinggung bahwa wacana di pengadilan memiliki struktur yang tetap. Superstruktur wacana di pengadilan terdiri atas tujuh bagian. Dari ketujuh bagian itu, pada umumnya dibangun dengan pola interaksi tanya jawab. Dalam upaya mengungkap benar tidaknya suatu kasus, hakim, jaksa, dan pembela bertanya, sedangkan saksi dan terdakwa menjawab.

Dari pola interaksi tanya jawab itu dapat dilihat giliran tutur (*turn-taking*) yang terjadi. Para peserta tutur di pengadilan, baik hakim, jaksa, pembela, terdakwa, dan saksi telah memiliki kesempatan untuk mengambil giliran tutur. Namun, giliran tutur yang terjadi telah diatur berdasarkan tahapan-tahapan yang telah ditentukan.

Dalam satuan lingual, giliran tutur dapat diidentifikasi pada apa yang disebut oleh Stubbs (1983:109) dan Cook (1989:53) sebagai pasangan berdekatan (*adjacency pair*). Pada hakikatnya pasangan berdekatan adalah urutan dua tuturan yang berdekatan yang dihasilkan oleh penutur yang berbeda, dan diurutkan sebagai bagian pertama dan bagian kedua (Schiffrin, 1994: 340). Berdasarkan hasil penelitian Sinclair dan Coulthard (dalam Stubbs (1983:28-29), bagian itu mungkin mencakup tiga bagian dengan berbagai variasinya. Ketiga bagian pasangan berdekatan itu adalah *initiation (I)-Response(R)-Feedback(F)*. Kutipan (1) berikut akan memperjelas uraian ini.

- [18] A: *Di mana ibu kota Propinsi Kalimantan Selatan? (I)*
B: *Banjarmasin. (R)*
A: *Betul. (F)*

Dalam realisasinya, *I* tidak selalu diikuti *R*. Shegloff (dalam Brown dan Yule, 1996:229) menyatakan bahwa urutan itu dapat diganggu oleh rangkaian *sisipan (insertion sequence)*. Sebagai *I* seharusnya sebuah pertanyaan diikuti *R* yang merupakan jawaban, tetapi kenyataannya tidak demikian. Urutan yang terjadi justru *question (question-answer) question (Q(Q-A)Q)* (periksa pula Cook, 1989:54). Dalam realisasinya, insersi mungkin tidak hanya berupa pertanyaan jawaban. Mungkin saja insersi berupa kalimat atau sekelompok kalimat yang bukan menyatakan berita atau perintah.

Dalam proses interaksi, giliran tutur dan pasangan berdekatan akan menggambarkan proses dominasi dan kedudukan para peserta tutur yang terlibat dalam interaksi. Dalam kedua hal itu dapat dilihat siapa yang mendominasi dan siapa yang didominasi. Dengan kata

lain, aspek kekuasaan dalam pola interaksi dapat dilihat dari aspek giliran tutur dan pasangan berdekatan.

Dalam wacana di pengadilan, tuturan hakim selalu berfungsi sebagai *I*. Tidak ditemukan tuturan saksi dan terdakwa sebagai *I*. Marilah kita perhatikan kutipan [19] berikut ini.

[19] *Hakim* : Saudara saksi, tadi Saudara sudah disumpah. Keterangan yang Saudara berikan diharapkan yang Saudara ketahui atau alami sendiri pada saat kejadian. Sehubungan dengan perkara terdakwa ini, apa yang Saudara ketahui?

Saksi : Dongkrak. Dongkrak itu diperbaiki di tempat saya, kemudian dijual.

Dari kutipan di atas tampak bahwa tuturan hakim berfungsi sebagai *I*, sedangkan tuturan saksi sebagai *R*. Sebagai *I*, tuturan hakim mengendalikan respons yang harus diberikan saksi. Hal itu terjadi secara konsisten. Dalam pemeriksaan terdakwa pun, kenyataan itu terjadi. Kutipan berikut membuktikan kenyataan itu.

[20] *Hakim* : Di sini Saudara menerangkan di depan polisi bahwa dia sedang duduk di dapur sambil menulis rekap. Gimana tuh?

Saksi : Itu mau nulis, Pak.

Hakim : Sebentar-sebentar. Betul mau nulis juga, tetapi menurut Saudara yang mau ditulis rekap. Rekap yang mau beli kupon itu. Betul, ya? Saudara ini kan saksi saja. Betul, ya? Coba maju ke sini, ini kan Saudara tulis. Ini rekap ini.

Saksi : O, iya.

[21] *Hakim* : Siapa kawan-kawanmu?

Terdakwa : Yakub.

Hakim : Siapa lagi?

Terdakwa : Didin, Anang.

Hakim : Siapa lagi?

Terdakwa : Ahim.

Hakim : Siapa lagi?

Terdakwa : Udin.

Hakim : Jadi lima orang, ya?

Terdakwa : Iya.

Dari kutipan [20] dan [21] tampak bahwa tuturan hakim sebagai *I* mendominasi *R* yang harus diberikan saksi dan terdakwa. Hal ini dimungkinkan karena secara kelembagaan hakim mempunyai kekuasaan untuk mengorek keterangan, sedangkan saksi dan terdakwa berkewajiban untuk memberikan informasi yang sebenarnya. Peran legitimasi kelembagaan ini juga ditunjukkan oleh tuturan jaksa berikut ini:

(18) *Hakim : Saudara saksi, kata Saudara sebelumnya memang ada copet, ya? Memang ada yang kehilangan?*

Saksi : Ada tas.

Hakim : Sebelum kejadian ini?

Saksi : Ada, tapi sudah dikembalikan.

Hakim : Yang mengembalikan siapa?

Saksi : Nggak tahu karena saya mau main bola.

Dalam kutipan [22] pun tampak bahwa tuturan hakim mengarahkan jawaban saksi. Antara tuturan hakim dan saksi begitu gayut sehingga tidak ada tuturan berkepanjangan atau tuturan yang memerlukan konfirmasi. Akan tetapi, bila tuturan terdakwa tidak gayut, hakim mengadakan konfirmasi. Kutipan [23] berikut layak diperhatikan.

[23] *Hakim : Jadi, yang Saudara katakan tadi mengedarkan kupon itu, mengedarkan sebenarnya apa yang melayani orang membeli kupon, kan lain lho, ya? Melayani orang membeli kupon beda dengan orang mengedarkan. Kupon ini diedarkan oleh agen. Di sini akan diambil. Ini yang Saudara maksudkan mengedarkan di polisi itu, mengedarkan bundel-bundelnya ini. Yang dimaksud mengedarkan bundelnya?*

Saksi : Pasang nomor, Pak.

Hakim : Iya, pasang nomor. Saudara susah sekali ngomong pasang nomor. Jadi, artinya ngelayani orang pasang nomor di rumahnya. Rumahnya di luar atau di dalam?

Tuturan hakim dalam [23] tidak akan berkepanjangan bilamana R yang diberikan saksi dengan I dari hakim. Jika sekiranya saksi mengatakan, "Pasang nomor." Tuturan hakim akan singkat. Karena tidak, dengan tugas dan kekuasaannya, hakim berusaha mengejar dengan memberikan uraian sejelas mungkin yang sekiranya saksi tidak punya pilihan lain kecuali mengatakan informasi yang sebenarnya.

Masih terkait dengan urutan tuturan. Berdasarkan analisis data terungkap bahwa pihak yang memiliki kekuasaan seringkali melakukan insersi. Dalam proses ini pun tampak adanya representasi kekuasaan. Marilah kita lihat kutipan berikut ini.

[24] Hakim : Kanapa, dulu diajari kiainya boleh membunuh nggak?

Terdakwa : Nggak boleh.

Hakim : Nggak boleh, kan? Terus, menyakiti perasaan orang lain boleh?

Terdakwa : Tidak.

Hakim : Jadi, sekarang ini maumu gimana? Kehidupan ini mau kau gimanakan? Maling boleh, ndobrak rumah orang boleh. Yang punya aturan ini kamu atau gimana? Kamu ini masih muda, kalau dibiasakan akan merusak tatanan masyarakat. Kamu tadi pulang ngambil clurit. Clurit siapa itu?

Terdakwa : Clurit saya sendiri.

Tuturan yang dicetak tebal dalam kutipan [24] merupakan insersi. Tuturan itu menyimpang dari topik. Tuturan itu digunakan hakim untuk menunjukkan kejengkelannya kepada terdakwa. Berdasarkan analisis data terungkap bahwa insersi banyak ditemukan dalam

tuturan hakim dan jaksa. Hal ini terjadi karena secara teoretis orang yang mempunyai sumber kekuasaan akan lebih leluasa mengontrol proses interaksi (periksa Fairclough, 1998:45). Secara kelembagaan, hakim dan jaksa lebih berkuasa daripada terdakwa dan saksi. Oleh karena itu, dalam kajian ini tidak ditemukan terdakwa atau saksi yang melakukan insersi semacam itu. Tuturan terdakwa dan saksi terikat oleh pertanyaan hakim dan jaksa.

Di samping dengan proses insersi, kekuasaan para peserta tutur di pengadilan ditunjukkan oleh adanya pengendalian topik. Penutur yang mempunyai kekuasaan cenderung mengendalikan topik pembicaraan. Marilah kita perhatikan data [25] berikut ini.

[25] *Hakim : Pemeriksaan saksi sudah selesai, selanjutnya pemeriksaan Saudara. Kapan kejadiannya, tgl. Bulan berapa?*

Terdakwa : Tanggal 11.

Hakim : Berarti malam Jumat. Jam berapa Saudara masuk?

Terdakwa : Jam 3 pagi.

Hakim : Jadi, yang Saudara ambil ini uang masjid, ya?

Terdakwa : Iya, Pak.

Dalam kutipan [25] tampak bahwa topik pembicaraan diarahkan oleh hakim. Dalam wacana di pengadilan, pada umumnya topik pembicaraan diarahkan oleh hakim, jaksa, dan pembela. Topik yang diambil oleh para hakim mungkin berdasarkan BAP dari kepolisian. Dalam kutipan di atas tampak bahwa topik yang dikendalikan hakim berasal dari BAP. Namun, topik yang diarahkan sering kali juga berasal dari R terdakwa atau saksi. Marilah kita perhatikan kutipan yang berikut.

[26] *Hakim : Saudara terdakwa, sudah dengar ya tuntutan Jaksa? Bagaimana terhadap tuntutan Jaksa? Apakah Saudara ingin mengajukan pembelaan? Bisa lisan bisa tulis.*

Terdakwa : Ada usul, Pak.

Hakim : Ya, apa usulnya?

Terdakwa : Minta diringankan.

Hakim : Minta diringankan hukumannya. Apa alasannya?

Terdakwa : Mengaku salah, Pak.

Hakim : Mengaku salah. Apa lagi?

Peralihan topik juga tampak pada kutipan [26]. Topik utamanya adalah 'pemberian kesempatan banding bagi terdakwa'. Tetapi topik itu bergeser kepada 'alasan terdakwa minta keringanan hukuman'. Perpindahan topik itu beranjak dari *R* terdakwa terhadap *I* hakim. Walaupun begitu, peralihan topik tetap dalam kendali hakim, bukan atas kendali terdakwa sebab jika hakim merespons secara negatif, tuturan terdakwa tidak akan dipakai sebagai titik beranjak pengembangan topik.

Sebagaimana diungkapkan bahwa pengendalian topik bisa juga dilakukan oleh pembela. Pada saat persidangan, biasanya pembela akan mencari celah-celah untuk meringankan kliennya. Untuk itu, mereka sering mengarahkan topik pembicaraan yang sering mengkonter keterangan saksi atau tuturan jaksa. Marilah kita perhatikan kutipan [27] berikut ini.

[27] *Pembela : Bapak Hakim, saya kira penjelasan saksi menyesatkan. Dia memberi keterangan berubah-ubah. Dalam BAP dia menerangkan bahwa klien kami menggunakan ganja. Tetapi, dalam persidangan ini menerangkan klien kami menjual. Padahal menggunakan dan menjual itu berbeda. Saya kira hal ini perlu diluruskan, Bapak Hakim.*

Hakim : Baiklah. Saudara saksi, mana yang benar?

Saksi : Menggunakan, Pak.

Hakim : Gimana?

Jaksa : Cukup.

Dalam kutipan di [27] tampak bahwa hakim menerima usulan pembela. Dengan demikian, pembela mengendalikan topik pembicaraan yang harus dibicarakan. Hal ini bisa dilakukan karena secara kelembagaan dia mempunyai kekuasaan untuk itu.

Bentuk lain representasi kekuasaan dalam wacana di pengadilan tampak pada proses tumpang tindih (*overlapping*) (periksa Fairclough, 1998: 44-46). Dalam wacana di pengadilan, proses tumpang tindih pada umumnya dilakukan oleh hakim. Perhatikanlah kutipan yang berikut.

[28] *Hakim* : *Saudara saksi, Saudara tadi sudah disumpah. Coba ceritakan apa yang Saudara ketahui sehubungan dengan terdakwa ke persidangan ini. Tahu sebabnya? (dihadapkan)*

Saksi : *Saya nggak kenal. Hanya waktu itu ada...*

Hakim : *Ndak, apanya yang diketahui? Ada kaitannya dengan terdakwa?*

Saksi : *Nggak ada.*

Dalam kutipan [28] tampak bahwa hakim melakukan tumpang tindih terhadap tuturan saksi. Hal ini dilakukan pada saat *R* saksi tidak mengarah kepada yang dikehendaknya. Tindakan semacam ini karena hakim lebih berkuasa daripada saksi. Oleh karena itu, dalam data tidak ditemukan peristiwa tumpang tindih yang dilakukan oleh pihak saksi atau terdakwa. Kalau pun tidak setuju dengan pernyataan hakim, biasanya mereka menunggu tuturan hakim selesai, tidak disela begitu saja. Kutipan [29] berikut membuktikannya.

[29] *Hakim* : *Apa ini bosnya?*

Saksi : *Kurang tahu, Pak.*

Hakim : *Tidak tahu, ya. Gini, ya Saudara dalam BAP pernah memberi keterangan.*

Saksi : *Seperti saya jelaskan itu, Pak.*

Dalam kutipan [29] tampak bahwa walaupun saksi tidak setuju dengan upaya jaksa menggiring dirinya untuk mengetahui perihal status terdakwa, tetapi saksi tidak melakukan tumpang tindih. Saksi menyatakan ketidaktahuannya setelah hakim menyelesaikan tuturannya. Hal ini dilakukan karena kedudukan dia di bawah dominasi hakim.

IMPLIKATUR DALAM WACANA HUMOR

Ada tiga hal pokok yang diuraikan pada bab ini, yakni; (a) karakteristik wacana humor, (b) implikatur percakapan dan maksim tutur, dan (b) implikatur percakapan wacana humor.

5.1 Karakteristik Wacana Humor

Setiap masyarakat mempunyai khazanah wacana humor. Bahkan, kalau beranjak dari pendapat Goldstein dan McGhee (periksa Wilson, 1979: 81-91), wacana humor telah berkembang seiring dengan perkembangan peradaban manusia. Masyarakat memanfaatkan wacana humor untuk berbagai fungsi, misalnya sebagai sarana menyindir, mengkritik, menghibur, dan mendidik. Oleh karena itu, ditinjau dari isinya wacana humor memiliki berbagai jenis, misalnya humor politik, humor rasial, humor seksual, humor moral.

Sebagai salah satu jenis wacana, wacana humor memiliki karakteristik tertentu. Para pakar telah mendeskripsikan beragam karakteristik wacana humor. Namun, dari sejumlah karakteristik itu, ada satu karakteristik yang paling menonjol, yakni wacana

humor menyajikan sesuatu dengan cara yang lucu. Wacana humor merupakan gejala universal. Setiap masyarakat mempunyai khazanah wacana humor. Menurut Goldstein dan McGhee (1972:8), dalam sejarah peradaban manusia, wacana jenis ini lebih dahulu muncul sebelum munculnya gejala-gejala kejiwaan yang rumit dan kompleks. Masyarakat memanfaatkan humor untuk berbagai tujuan, baik secara implisit maupun eksplisit.

Wacana humor merupakan salah satu jenis wacana yang menyajikan sesuatu secara lucu. Kelucuan itu dibangun oleh struktur paparan tertentu. Menurut Wilson (1979: 10), kelucuan dalam wacana humor dihasilkan dengan ambivalensi dan keganjilan terhadap kebiasaan-kebiasaan yang ada. Proposisi dan fakta-fakta disajikan dengan struktur paparan tertentu sehingga tercipta kesan lucu.

Penggunaan struktur paparan tertentu sering berdampak kepada ambiguitas makna wacana humor. Bahkan, “penyembunyian” makna yang sebenarnya sering terjadi. Hal itu menimbulkan implikasi tertentu dalam proses analisis wacana humor. Proses analisis yang hanya bertumpu kepada pemahaman makna tersurat atas satuan-satuan lingual yang membangunnya sering tidak menghasilkan eksplanasi yang memuaskan. Untuk itu, proses analisis wacana humor memerlukan peranti analisis wacana yang mampu membedah aspek kelucuan dan ambiguitas makna yang dikandungnya.

Dalam realisasinya, kata “lucu” itu tidak selalu dipahami sebagai sesuatu bermakna tunggal. Keberagaman makna terjadi karena perbedaan paradigma teori yang digunakan untuk menjelaskan konsep lucu. Ada berbagai teori yang dapat digunakan untuk menjelaskan konsep lucu dalam wacana humor. Paling tidak ada tiga kelompok teori yang banyak digunakan selama ini, yakni teori relief (*relief theories*), teori konflik (*conflict theories*), dan teori keganjilan (*incongruity theories*) (periksa Wilson, 1979: 10-17).

Teori relief menjelaskan humor dari dampaknya pada emosi

pendengar atau pembaca. Teori ini dikemukakan sejumlah pakar, misalnya Kant, Hartly, dan Spencer. Mereka sependapat bahwa humor merupakan senda-gurau emosional yang menguliti tanpa menggigit, yakni mengancam secara hangat yang kemudian membuktikan secara tidak penting. Dari teori ini tampak bahwa konsep lucu dilihat sebagai bentuk senda-gurau emosional. Lucu bukan persoalan pikiran atau penalaran.

Teori konflik menjelaskan perilaku humor dari gerak hati (*impules*). Teori ini menyatakan bahwa keganjilan menyebabkan gerak hati tidak selaras. Para pakar mendefinisikan gerak hati secara beragam. Menon menyatakan bahwa konflik antara gerak hati menyangkut meningkatkan gerak hati kemudian pengurangan gerak hati; Graig mengungkapkan konflik antara keakraban dan ketidakramahan; Knox melihat konflik antara permainan dan keseriusan; sementara Winterstein menentukan konflik antara mania atau antusiasme dan ketertekanan atau pesimisme (Wilson, 1979:11).

Teori keganjilan menggunakan aspek kognitif untuk menjelaskan humor. Teori ini menganggap bahwa humor sebagai masalah pikiran atau persepsi. Menurut teori ini, humor berisi perbedaan antara makna dan interpretasi yang disatukan dalam satu ide yang kompleks. Perbedaan makna dapat juga terjadi karena ketidakkonsistenan, tidak menyenangkan, atau ketidakkonkruenan bagian-bagian wacana.

Untuk menghasilkan kesan lucu, wacana humor dibangun dengan struktur paparan tertentu. Struktur paparan merupakan pola tataan gagasan dan unsur-unsur keganjilan sehingga membangun kesan lucu. Secara umum, wacana humor memiliki struktur paparan tertentu. Namun, setiap jenis wacana memiliki struktur paparan yang unik. Keunikannya dipengaruhi oleh jenis dan media humor yang digunakan.

Wilson (1979: 31) mengembangkan struktur paparan wacana humor dengan menggunakan paradigma kontradiksi makna yang diharapkan, yang diberinya simbol (M1) dengan makna yang

teramati yang diberinya simbol (M2), serta aspek kelucuan diberinya simbol (X). Dengan teori ini dapat disimpulkan bahwa kelucuan (X) terjadi manakala terjadi ketidakseimbangan antara (M1) dan (M2). Ketidakseimbangan itu sengaja dibuat dengan mengontraskan antara makna yang ada dalam wacana dengan dunia nyata. Makin kuat kesan kontras, makin kuat pula diperoleh kesan lucu. Dalam realisasinya, masing-masing jenis humor memanfaatkan peranti yang beragam untuk menghasilkan kesan kontras. Humor lisan memanfaatkan peranti agak berbeda dengan humor tulisan; humor gerak tentu berbeda dengan humor gambar; demikian seterusnya.

Di samping menghasilkan kesan lucu, struktur paparan berdampak kepada ambiguitas makna wacana humor. Dalam wacana tulis, Salmon (dalam Soedjatmiko, 1988:27) membedakan ambiguitas atas tiga jenis, yakni *equivocal ambiguity* atau ambiguitas leksikal, *amphiboly* atau ambiguitas kalimat, dan ambiguitas sebagai hasil penggunaan adjektif dan adverbial. Penggunaan ambiguitas dalam wacana humor terkait dengan usaha menyembunyikan makna yang sebenarnya sehingga sindiran, kritikan, bahkan celaan dirasakan secara tidak langsung.

5.2 Implikatur Percakapan dan Maksim Tutur

Berdasarkan paparan di atas menjadi penting menguraikan terapan teori implikatur Grice untuk membedah wacana humor. Dalam konteks ini tampaknya teori implikatur Grice cocok digunakan. Schiffrin (1984: 227) menyatakan bahwa sebagai salah satu model pragmatik, teori implikatur yang dikemukakan Grice mempunyai fungsi penting dalam analisis wacana. Ide-ide yang ada dapat membantu untuk memecahkan problem-problem penafsiran makna tuturan yang ada dengan memperkirakan berbagai konteks yang ditafsirkan. Aplikasinya dalam analisis wacana membimbing dan memberikan kekhususan terhadap wacana yang dianalisisnya. Wacana dianggap memiliki konteks (yang mencakup konteks kognitif, konteks sosial, dan konteks linguistik) yang memungkinkan

untuk menafsirkan makna penutur dalam tuturan. Pragmatik Grice merupakan seperangkat prinsip yang membatasi pilihan-pilihan pengurutan dalam wacana dan memungkinkan memperhatikan maksud penutur dengan bantuan menghubungkan antara apa yang dituturkan penutur dengan konteksnya. Sejalan dengan pendapat Schiffrin, Levinson (1987:97) menjelaskan implikatur percakapan dari Grice dapat; (a) memberikan penjelasan fungsional yang bermakna atas fakta-fakta kebahasaan yang tidak terjangkau teori linguistik struktural, (b) memberikan penjelasan eksplisit perbedaan antara apa yang dituturkan secara lahiriah dengan apa yang dimaksudkan oleh suatu tuturan, (c) menyederhanakan deskripsi semantik hubungan antara klausa yang berbeda konjungsinya, dan (d) menerangkan berbagai gejala kebahasaan yang secara lahiriah tampak tidak berkaitan atau bahkan berlawanan, tetapi ternyata berhubungan.

Perihal adanya penyembunyian makna wacana telah diungkapkan oleh Grice pada 1957 (periksa Schiffrin, 1984:192) yang membedakan makna menjadi dua kategori, yakni makna alamiah (*natural meaning*) dan makna non-alamiah (*non-natural meaning*) yang disebutnya dengan istilah *meaning-*nn**. Makna nonalamiah merupakan makna tanpa maksud, sedangkan makna alamiah sama dengan maksud komunikasi. Dikotomi makna tersebut dapat disejajarkan dengan makna kalimat (*sentence meaning*) dan makna tuturan (*utterance meaning*) dari Lyons (1995); atau makna semantik yang disebut *sense* dan makna pragmatik yang disebut *force* (Finch, 1998:137).

Dalam perkembangannya dikotomi makna tersebut mengilhami Grice untuk mengembangkan teori implikturnya. Grice (1975:44-45) menyatakan bahwa implikatur merupakan sesuatu hal yang dimaksudkan oleh penutur yang berbeda dengan yang dimaksudkan secara harfiah. Selanjutnya, Grice membedakan implikatur menjadi dua jenis, yakni implikatur konvensional dan implikatur percakapan. Implikatur konvensional ditentukan oleh

arti konvensional kata-kata yang dipakai; sedangkan implikatur percakapan ditentukan oleh penggunaannya dalam realitas komunikasi. Untuk memperjelas perbedaan ini marilah kita perhatikan tuturan berikut.

[30] *Dina, sekarang usiamu sudah berapa?*

Secara konvensional tuturan tersebut berisi pertanyaan seseorang tentang usia Dina. Namun, secara konversasional, tuturan itu mengandung implikatur tertentu. Bila tuturan itu dituturkan oleh seorang ibu kepada anak gadisnya yang sudah lulus sarjana, sudah mendapatkan pekerjaan yang mapan, usianya sudah mendekati 30 tahun, tetapi belum juga tertarik untuk memilih jodoh, maka implikatur tuturan tersebut adalah 'menyuruh Dina cepat memilih jodoh'. Dalam tuturan itu terjadi ilokusi tak langsung (periksa Searle, 1975; Blum-Kulka dkk., 1989), yakni imperatif yang disampaikan dengan struktur interogatif.

Dari contoh tersebut tampak bahwa untuk memahami implikatur percakapan, penganalisis wacana tidak cukup memahami makna satuan lingual yang ada. Penganalisis wacana layak memperhatikan sejumlah hal yang memberikan arahan untuk memahami maksud tuturan itu. Menurut Schiffrin (1984:195), untuk memahami implikatur percakapan kita perlu memperhatikan (a) makna percakapan dari kata-kata yang digunakan bersama identitas acuan yang mungkin dicakup, (b) prinsip kerja sama dan maksimumnya, (c) konteks linguistik dan konteks tuturan yang lain, (d) butir-butir pengetahuan dasar yang lain, dan (d) fakta-fakta relevan yang sama-sama dianggap dipahami oleh para peserta tutur.

Untuk memahami implikatur percakapan, penganalisis wacana perlu memahami gagasan Grice yang lain, yakni prinsip kerja sama (*cooperative principle*). Prinsip ini adalah prinsip umum yang mengatur proses kerja sama peserta tutur dalam percakapan. Prinsip umum ini terdiri atas berbagai maksim tutur. Grice (1975:45-46) menyebutkan maksim itu sebagai berikut.

(1) Maksim kuantitas

- (a) Berikan sumbangan informasi Anda seinformatif yang diperlukan (untuk tujuan pertukaran tutur yang sedang dilakukan).
 - (b) Jangan memberikan sumbangan informasi yang melebihi dari yang diperlukan.
- (2) Maksim kualitas
- (a) Jangan mengatakan hal yang Anda yakini salah.
 - (b) Jangan mengatakan hal yang tidak Anda miliki cukup bukti.
- (3) Maksim relevansi.
Buatlah relevan.
- (4) Maksim cara.
Nyatakanlah secara jelas dengan sejumlah maksim yang berikut.
- (a) Hindari ungkapan yang kabur.
 - (b) Hindari kata-kata bermakna ganda.
 - (c) Bertuturlah secara singkat.
 - (d) Bertuturlah secara teratur.

Jika kita amati, sejumlah maksim tutur itu merupakan abstraksi dari proses kerja sama yang sebenarnya sudah biasa dilakukan dalam percakapan. Levinson (1985:102-103) menganggap bahwa prinsip kerja sama dengan berbagai maksimnya itu berfungsi untuk mengkhhususkan tentang apa yang diperbuat peserta tutur dalam proses komunikasi. Tujuannya adalah agar mereka bertutur dengan cara yang sangat efisien, rasional, dan kooperatif. Prinsip kerja sama bukanlah konvensi-konvensi yang arbitrer, tetapi merupakan deskripsi tentang sarana-sarana rasional untuk menghantarkan perbuatan yang kooperatif.

Dalam realisasinya, maksim tutur itu tidak selalu ditaati. Mungkin saja penutur melanggar maksim-maksim itu. Grice (1975:49) membedakan empat pelanggaran maksim tutur yang mungkin dilakukan dalam proses komunikasi, yakni (a) melanggar (*violate*), (b) pengabaian (*opt out*), (c) perbenturan (*clash*), dan (d)

permainan (*flout*). Pelanggaran terjadi karena peserta tutur memang tidak mampu menggunakan maksim-maksim itu secara benar. Pengabaian maksim tutur ditandai oleh keengganannya peserta tutur bekerja sama. Motivasi keengganannya itu terjadi karena mereka tidak menginginkan tuturannya dipahami oleh yang lain. Perbenturan terjadi karena peserta berusaha melaksanakan satu maksim, tetapi melanggar maksim yang lain. Permainan maksim dilakukan oleh peserta tutur karena biasanya mereka menginginkan tuturannya lebih dipahami, atau karena dimotivasi oleh faktor-faktor lain.

Bagi penganalisis wacana, pemahaman terhadap penggunaan dan pelanggaran maksim merupakan butir penting bagi upaya pemahaman wacana. Biasanya, pelanggaran terkait dengan aspek implikatur. Peserta tutur melanggar maksim tutur karena ada maksud tersembunyi yang hendak dicapai. Maksud tersembunyi itu biasanya diwadahi melalui implikatur percakapan. Dalam wacana di pengadilan, misalnya, seorang terdakwa melanggar maksim kualitas dengan berkata bohong. Pelanggaran ini sengaja dilakukan karena ingin terhindar dari jeratan hukuman. Dalam wacana humor, seorang pelawak melanggar maksim dengan cara bertutur secara berputar-putar dan menggunakan kata-kata bermakna ganda. Tujuannya tidak lain adalah untuk membangun aspek kelucuan.

5.3 Implikatur Percakapan Wacana Humor *Kastubi Ketiban Keramat Wali*

Analisis implikatur ini didasarkan pada buku humor *Kastubi Ketiban Keramat Wali* karya Masruri. Buku ini berisi kumpulan humor metafisika. Tidak semua wacana humor dalam buku itu dianalisis dalam tulisan ini. Ada lima wacana humor yang dianalisis, yakni *Bertemu Wali (BW)*, *Kastubi Ketiban Jin Rezeki (KKJR)*, *Empat Puluh Hari Jangan Putus (EPHJP)*, *Alam Jin (AJ)*, dan *Aja Dumeh (AD)*.

Tokoh utama yang digunakan dalam buku itu adalah Kastubi. Mustofa Bisri dalam pengantar buku itu menyebutkan bahwa Kastubi merupakan tokoh metafisik yang dikendarai pengarang

(Masruri) untuk menertawakan mereka yang agaknya di mata Masruri dianggap *keblinger* dalam memahami hal-hal yang bersifat metafisik atau supernatural, misalnya anggapan-anggapan tanpa ilmu tentang wali dan paranormal.

Dalam humor *Bertemu Wali (BW)* tampak adanya sindiran terhadap komunitas tertentu yang *keblinger* terhadap hal-hal metafisik, yakni tentang mitos kewalian seseorang. Wacana humor itu dibuka dengan paragraf sebagai berikut.

[31] Kastubi merasa perlu memiliki kewaskitaan batin. Karena itu, dia ingin belajar kepada seorang guru hikmah yang benar-benar mumpuni. Kemudian, dia pun mendatangi seorang guru yang kondang kewaskitaannya; guru itu masih muda. Dia lelaki keturunan Timur Tengah. Ada yang menyebutnya sebagai habib, ada juga yang menyebutnya sebagai wali.

(BW, hlm. 17)

Kutipan [31] menggambarkan pandangan dunia (*knowledge of the world*) komunitas tertentu terhadap seseorang yang dianggap wali. Memang, hingga saat ini masih ada pandangan dari komunitas tertentu terhadap orang yang tergolong wali. Dia adalah seorang tokoh “suci. Dari kesuciannya itu dia dikaruniai kelebihan yang tidak dimiliki oleh kebanyakan orang. Persoalannya adalah di mana letak kelucuan wacana humor ini?

Kelucuan wacana humor ini dibangun dengan mengontradiksi keseimbangan kognisi antara apa yang dimaksudkan dengan apa yang tertuang dalam teks. Pada dasarnya, M1 (Seorang wali adalah orang yang suci sehingga dia akan menjauhi hal-hal yang berbau maksiat) tentunya tidak sama dengan M2 (Guru yang oleh Kastubi disebut wali justru memasang kalender porno di kamar pribadinya). Munculnya perilaku wali sebagaimana terdapat pada M2 tampak adanya usaha mengontraskan antara perilaku wali yang dipahami oleh banyak orang dengan perilaku wali dalam teks.

Usaha itu berdampak kepada ketidakseimbangan kognitif sehingga menyebabkan kelucuan.

Ditinjau dari penerapan maksim tutur, wacana tersebut melanggar beberapa maksim tutur, terutama melanggar maksim kualitas. Guru tidak menyampaikan suatu kebenaran faktual (menurut pandangan dunia yang percaya dengan mitos kewalian). Melalui tokoh guru, pengarang berusaha menjungkirbalikkan fakta yang selama ini disadari kebenarannya oleh komunitas tertentu. Pelanggaran maksim kualitas itu memang disengaja. Jika dilihat dari terminologi Grice (1975:49), pelanggaran itu dikategorikan memperlakukan (*flout*) maksim tutur. Pengarang tahu bahwa wali tidak mungkin memasang gambar porno di kamar pribadinya. Tetapi, dalam teks justru itu yang diungkapkan. Permainan maksim tutur untuk menghasilkan makna terselubung yang secara teknis disebut implikatur percakapan. Implikatur yang terungkap dalam wacana ini adalah "tidak ada orang yang tidak pernah berbuat dosa sehingga mengultuskan seseorang merupakan perbuatan yang tidak benar."

Bagaimana menguji keabsahan tafsiran implikatur itu? Dalam konteks ini tampaknya benar apa yang dinyatakan Sperber dan Wilson (1998: 15-16) yang menyatakan bahwa konteks sangat berperan untuk menafsirkan makna atau implikatur tuturan. Dalam hal ini konteks tidak dibatasi pada lingkungan fisik yang secara langsung ditampilkan dalam tuturan. Konteks menyangkut harapan-harapan tentang masa depan, hipotesis-hipotesis keilmuan atau keyakinan-keyakinan agama, ingatan-ingatan anekdot, asumsi-asumsi kultural pada umumnya, dan keyakinan-keyakinan penutur.

Jika dikaitkan dengan konteks keyakinan agama, sebenarnya Islam melarang bentuk-bentuk kultus individu, apalagi sampai menuhankan manusia. Yang berhak dikultuskan hanyalah Allah, manusia tidak berhak dikultuskan. Pengultusan kepada selain Allah akan mengurangi kemurnian tauhid. tampaknya, keyakinan agama ini membenarkan implikatur yang terungkap dalam wacana humor

tersebut.

Di samping kultus individu, sebagian masyarakat kita masih banyak yang memercayai hal-hal yang berbau mistik. Hal ini merupakan representasi ketidakmampuan masyarakat untuk memasuki dunia rasional dan meninggalkan sepenuhnya dunia irasional. Jika dikaitkan dengan etos kerja, hal ini merupakan representasi dari suatu kemalasan. Orang tidak mau *capek-capek* bekerja secara profesional. Yang diinginkan adalah dengan “bim salabim” urusan akan beres. Kenyataan ini disindir dalam humor *Kastubi Ketiban Jin Rezeki (KKJR)* sebagaimana tampak dalam kutipan [32] berikut ini.

[32] Setelah belajar kepada seorang guru batin di daerah Ponorogo yang dikenal sebagai ahli jin, Kastubi sering didatangi tamu untuk berbagai urusan. Sebab, seseorang yang memiliki piaraan jin, diyakini memiliki kewaskitaan yang tinggi dan mampu mengerjakan hal-hal yang adikodrati.

....

Alkisah, pada bulan Juli 1996 Kastubi pun kedatangan tamu penting, seorang pejabat. Pejabat itu mengeluh, sudah sekian tahun mengabdikan, pangkatnya masih juga seret. Karena seorang pejabat, dia pun sengaja datang pada waktu sepi agar tidak sampai diketahui orang lain, terutama wartawan. Dia datang pukul lima pagi dengan seorang sopir pribadinya.

(KKJR, hlm. 20- 21)

Dari kutipan [32] tampak bahwa orang setingkat pejabat mengandalkan nasibnya dengan pergi ke dukun. Dia bukan berusaha untuk lebih profesional, tetapi lebih suka jalan pintas dengan pergi ke dukun. Lalu, di mana letak kelucuannya? Kelucuan dari wacana humor ini terletak pada adanya kesalahan pejabat itu dalam menafsirkan perilaku Kastubi. Kutipan [33] berikut ini memperjelas uraian ini.

[33] Sayangnya, saat itu Kastubi sedang ngantuk berat. Maklum, semalaman belum memejamkan mata dan tidak bermeditasi

mengasah ilmunya, gara-gara nonton siaran langsung sepak bola Piala Eropa.

....

Mata pejabat itu berbinar penuh harapan, begitu mendengar jawaban Kastubi. Bahkan, dia malah semangat bercerita masalah-masalah lain, baik keluarga maupun karier di kantor. Namun, makin lama dia bercerita, justru makin membuat Kastubi tak bisa menahan kantuknya. Sementara tamunya asyik ngomong, Kastubi malah terkantuk dan benar-benar tertidur sambil bersandar di kursi. Melihat Kastubi menundukkan wajahnya sambil berdiam, pejabat itu menganggapnya sedang bermeditasi. Maka, dengan penuh kesabaran, dia pun menungguinya. "Mungkin Kastubi sedang berkomunikasi dengan jin secara sukrawi," pikir tamunya.

(KKJR, hlm. 21-22)

Dari kutipan [33] tampak terjadi ketidakseimbangan kognisi karena dibangun dengan kontraksi pemahaman terhadap suatu gejala. M1 menunjukkan bahwa Kastubi benar-benar tertidur karena mengantuk setelah nonton siaran langsung sepak bola Piala Eropa; sedangkan M2 menunjukkan bahwa pejabat mengira bahwa Kastubi terpejam karena bermeditasi mendoakan dirinya. Dengan demikian, pola struktur paparan wacana ini sama dengan pola struktur paparan wacana BW. Dengan struktur ini pe- ngarang membangun ketidakseimbangan kognisi pembaca untuk menghasilkan kesan lucu.

Jika ditinjau dari aspek penggunaan maksim tutur, wacana humor ini juga melanggar maksim kualitas. Pelanggaran maksim kualitas tampak ketika Kastubi berbohong kepada pejabat dengan tidak berterus terang bahwa dirinya mengantuk dan tidak berbuat apa-apa untuk menaikkan pangkat pejabat itu. Pelanggaran ini juga dilakukan untuk mendapatkan implikatur tertentu. Melalui kebohongan Kastubi, wacana ini mengandung implikatur "memercayakan nasib kepada dukun adalah perbuatan yang sia-sia."

Kesia-siaan itu tampak bahwa walaupun Kastubi tidak bermeditasi mendoakan pejabat, ternyata pejabat itu bisa naik pangkat. Marilah kita perhatikan kutipan [34] berikut.

[34] “Ibu, Bapak Kastubi inilah yang menolong saya. Padahal, sebelumnya sudah mengatakan, pangkat saya memang berat untuk naik. Tetapi dia berusaha keras membantu saya untuk bisa naik pangkat.

....

Saat melihat ulah tamunya itu, Kastubi benar-benar tak mengerti. Apalagi pejabat itu menaruh amplop di balik asbak di atas meja tamu. Kastubi malah bingung. “Ini sekadarnya untuk Bapak dan Ibu,” kata pejabat itu.

(KKJR, hlm.23-24)

Dalam wacana *Empat Puluh Hari Jangan Putus (EPHJP)* pengarang juga membangun kelucuan. Kelucuan itu tercipta dengan adanya keberanian Kastubi mengutarakan maksudnya untuk mencium pipi istri gurunya. Fakta itu (M2) adalah tidak benar bila dilihat dari M1. Sebagai seorang murid, tidak selayaknya mencintai istri gurunya (M!), namun dalam naskah terungkap bahwa Kastubi berani mengutarakan keinginannya mencium pipi gurunya (M2). Dengan demikian, Kastubi sudah melakukan perbuatan yang ganjil. Keganjilan itu yang menimbulkan kesan lucu dalam wacana tersebut.

Implikatur yang terungkap dalam wacana ini adalah “kemaksiatan dapat dicegah dengan meningkatkan ibadah kepada Allah.” Implikatur ini merupakan makna tak langsung dari tuturan [35] berikut ini.

[35] A: “Kuizinkan kau mencium pipi istriku, tetapi ada syaratnya, “

B: “Syaratnya?”

A: “Kau harus menjalankan shalat berjama’ah selama empat puluh hari tanpa putus. Dan dalam jama’ah itu, sekali pun kau tak boleh ingat niatmu. Pokoknya,

ikhhlaskan hatimu, bersalat hanya kepada Allah.

(EPHJP, hlm. 30)

Dalam tuturan [35] tampak bahwa sang guru tidak secara langsung mencegah niat maksiat Kastubi. Sang guru justru membolehkan niat muridnya, tetapi dengan persyaratan tertentu. Dalam konteks ini, sang guru telah melanggar maksim cara. Guru mengutarakan penolakannya tidak secara langsung, terselubung dalam persyaratan yang diberikan. Maksud terselubung justru diutarakan di akhir cerita, tidak langsung pada waktu Kastubi mengutarakan niatnya. Pelanggaran ini juga disengaja. Kesengajaan dilakukan untuk mengintensifkan implikatur percakapan yang dimaksudkan. Sang guru sudah mengetahui jika muridnya melakukan ibadah sesuai dengan yang disyaratkan, niscaya niat haramnya tidak akan pernah muncul lagi. Ternyata, fungsi pelanggaran maksim cara sangat efektif. Di akhir wacana itu Kastubi membatalkan niatnya. Marilah kita perhatikan kutipan [36] berikut.

[36] Sementara itu, Kastubi menuruti perintah gurunya untuk menjalani shalat berjamaah empat puluh hari dengan tanpa henti. Tapi mendekati hari ketiga puluh, dia merasakan ada sesuatu yang lain. Hati dan pikirannya bersih. Bahkan mendekati hari yang keempat puluh, hatinya terus bergerak untuk beribadah.

....

“Baiklah, kesalahanmu telah aku maafkan. Tuhan pun akan mengampunimu dan akan mengangkat derajatmu,” kata sang guru sambil membelai rambut muridnya. “Ketahuilah Kastubi, menurut para kiai, Tuhan akan memberikan penerangan hati dan pikiran kepada orang yang 40 hari tidak putus shalat berjama’ah. Insya Allah, Tuhan akan menjaganya dari bahaya dan perbuatan maksiat. Karena itu, aku yakin, jika shalatmu diterima, nafsumu untuk mencium istriku akan hilang,” tutur sang guru.

(EPHJP, hlm. 30-32)

Dalam wacana *Alam Jin* (AJ), ketidakseimbangan pikiran pembaca dibangun dengan memplesetkan kata 'Jin' (M1) dengan 'Jeans' (M2). Hal ini terjadi ketika tokoh Gimán bersikeras untuk mengetahui alam jin. Sebenarnya Kastubi menolak niat Gimán, tetapi dia tetap ngotot. Oleh karena itu, Kastubi mencoba memadamkan keinginan Gimán dengan beberapa cara, misalnya seperti dalam tertuang dalam kutipan [37] berikut ini.

[37] "Untuk bisa melihat alam jin, kamu harus mengawali dengan *riyadhah* terlebih dulu. Setelah itu, sebelum masuk alam jin, kamu harus mengalami godaan yang menyeramkan. Setelah kamu berhasil melawan godaan, maka alam jin akan terbuka," jawab Kastubi. "Tetapi, aku pernah dengar, ada cara lain yang mudah dan tidak melalui *riyadhah* terlebih dahulu," desak Gimán.

(AJ, hlm.25)

Dari kutipan di atas tampak bahwa Kastubi sudah melarang Gimán untuk mengetahui alam jin, tetapi dia tetap bersikeras. Dalam uraian lain, Kastubi mengabulkan niat Gimán dengan berbagai persyaratan tertentu. Di mana letak kelucuannya? Kelucuan terjadi ketika Kastubi membawa Gimán ke dalam kamar pribadi Kastubi untuk melihat Jin. Gimán tentu marah ketika melihat Jean yang tergantung, bukan Jin yang dimaksudkan. Kastubi tertawa melihat kemarahan Gimán (periksa AJ, hlm.27).

Jika ditinjau dari maksim tutur Grice, Kastubi jelas melanggar kualitas dan maksim cara. Kastubi melanggar maksim kualitas karena tidak memberikan informasi sebenarnya kepada Gimán perihal alam jin itu. Jika itu dipaparkan yang sebenarnya, tentunya akan menghentikan niat Gimán. Namun, hal itu tidak dilakukan, tetapi justru mengelabuinya dengan berbagai persyaratan yang sampai pada puncaknya membawa Gimán melihat *Jeans*-nya yang tergantung di kamar pribadinya.

Pelanggaran tersebut tergolong mempermainkan maksim tutur. Kalau diperhatikan, pelanggaran ini dimaksudkan untuk

mendapatkan implikasi pragmatis “memercayai mitos alam jin sebaiknya tidak dilakukan.” Akurasi tafsiran ini dapat dieksplanasi dari biografi pengarang dan kepercayaan suatu komunitas tertentu terhadap alam jin. Kalau dilihat dari bigrafinya, pengarang buku ini (Masruri) termasuk orang yang banyak terlibat dalam kegiatan *ri yadhah* atau *tarikah*. Sebagai orang yang banyak menguliti masalah itu, tentu dia tahu banyak benar-tidaknya mitos alam jin yang hingga saat ini dipercayai oleh komunitas tertentu. Dari wacana itu tampaknya pengarang ingin menghentikan kepercayaan masyarakat terhadap mitos alam jin dengan cara humor.

Dalam wacana *Aja Dumeh (AJ)* kelucuan dibangun dengan membenturkan sifat hakiki dengan aspek fisikal. Sifat hakiki tidak selamanya bisa dinilai dari penampilan fisik (M1), sedangkan Kastubi dkk. menilai sifat hakikit dari tampilan fisik belaka (M2). Hal itu tampak dalam kutipan [38] berikut ini.

[38] Dalam kegelisahan menunggu itu, datang tamu yang lain. Seorang remaja tampil ala seniman. Berambut gondrong, berkaos oblong, dan bercelana lebar bawah ala Koes Plus. Remaja itu turun dari sepeda bututnya, tanpa mengucapkan salam, dia pun ikut duduk di ruang tamu bersama Kastubi dan rombongannya.

“Anak ini tidak tahu diri,” kata Kastubi dalam hati. Tamu yang lain pun bersikap acuh tak acuh. Bahkan, Bos Jaya yang ikut dalam rombongan Kastubi tak segan-segan menyarankan tamu yang baru datang itu untuk menyingkir saja ke teras rumah. “Adik di sana saja, nanti Pak Kiai bisa marah,” katanya.

(AD, hlm.40)

Dari kutipan [38] tampak bahwa Kastubi dkk. menilai orang hanya dari penampilan fisik dan perilaku yang tampak. Padahal, mereka belum tahu banyak siapa sebenarnya orang itu. Perilaku semacam ini disindir oleh pengarang dengan kelucuan. Ternyata orang yang kurang sopan, pakaiannya semrawut, justru Nabi

Khidir, tokoh yang ditunggu-tunggu. Kutipan (10) membuktikan kenyataan itu.

[39] “Kalian ini bagaimana. Katanya kalian memanggil Nabi Khidir. Tapi mengapa saat datang kemari kalian tidak menyambutnya? Kata guru hikmah.

“Maksud Guru?” tanya Kastubi.

“Hampir dua jam aku melakukan wirid untuk membantu *riyadhah* kalian agar bertemu Khidir. Saat dia datang, kalian sia-siakan,” kata sang guru. “Hari ini Khidir mengunjungi kita dengan menjelma sebagai remaja nyentrik yang kalian sama-sama lihat.”

(AD, hlm. 41)

Apa implikatur yang terungkap dalam tuturan [39]? Tuturan itu mengimplikasikan “orang yang menilai orang lain hanya dari penampilan fisik dan perilaku yang tampak sering keliru.” Implikatur ini merupakan sindiran yang dialamatkan bagi kebanyakan orang yang menilai orang lain hanya dari penampilan fisik yang perilaku yang tampak belaka. Kenyataan menunjukkan banyak orang terjebak, terkecoh, tertipu oleh penampilan fisik. Penggarong uang negara bukan mereka yang berpenampilan lusuh; para penjaja seks di hotel-hotel berbintang bukanlah wanita yang berpenampilan lusuh. Hal ini bukan berarti kelusuhan identik dengan kejujuran atau kebaikan. Masalahnya tidak sedikit pula para pemabuk, pecandu narkoba, penodong yang memang berpenampilan lusuh. Yang jelas, tuturan itu mengimplikasikan bahwa penampilan fisik tidak bisa dipakai sebagai satu-satunya ukuran untuk menilai orang lain.

Dengan demikian, wacana humor menyampaikan sesuatu dengan kelucuan. Kelucuan wacana humor *Kastubi Ketiban Kermat Wali* dibangun dengan pencapaian ketidakseimbangan kognitif antara makna yang diharapkan (M1) dengan makna yang terungkap dalam teks (M2). Dengan memanfaatkan unsur-unsur metafisik, pengarang dapat menghasilkan ketidakseimbangan kognitif secara

intensif. Untuk itu, kelucuan dalam wacana humor itu tampak tidak dibuat-buat.

Pelanggaran maksim tutur tampak mencolok dalam khazanah humor tersebut. Pelanggaran maksim tutur digunakan untuk mendapatkan implikatur percakapan. Tampaknya implikatur percakapan yang terungkap dalam khazanah wacana humor tersebut digunakan pengarang untuk menyindir orang-orang yang *keblinger* dengan mitos-mitos tertentu, misalnya mitos kewalian, mitos alam jin, dan mitos paranormal.

PEMIKIRAN FILSAFAT PRAGMATISME DAN PENGARUHNYA TERHADAP KAJIAN BAHASA

Perkembangan ilmu pengetahuan tidak terlepas dari pengaruh aliran filsafat. Gejala itu juga terjadi dalam kajian bahasa. Pada bab ini diuraikan bagaimana pengaruh aliran filsafat materialisme terhadap kajian bahasa. Paparan difokuskan pada pemikiran filsafat materialisme dan pengaruh pemikiran filsafat materialisme terhadap kajian bahasa.

6.1 Pemikiran Filsafat Materialisme

Pada hakikatnya filsafat merupakan suatu sistem nilai. Sebagai suatu sistem nilai, munculnya suatu sistem filsafat terkait dengan berbagai faktor. Noor Syam (2001:5) menyatakan bahwa suatu sistem filsafat terbentuk sebagai hasil sintesis antara faktor internal (tokoh filsafat sebagai subjek pemikir) dengan segala renungannya atas alam lingkungan hidup dan fenomena budaya, bahkan alam semesta sebagai faktor eksternal, yakni kebutuhan manusia termasuk tantangan dan cita perjuangannya.

Pragmatisme merupakan suatu sistem filsafat yang lahir pada abad ke-20 di bumi Amerika Serikat. Jika diamati, kemunculan sistem filsafat ini paling tidak terkait dengan dua faktor berikut. *Pertama*, sistem filsafat ini menentang “yang mutlak” dan idealisme yang bersumber pada teori yang kabur (Sutrisno dalam Driyarkara, 1993: 91). *Kedua*, latar belakang tradisi Amerika, yakni tradisi teknik dan material, juga amat berpengaruh bagi munculnya gerakan ini.

Sebagaimana halnya sistem filsafat yang lain, pragmatisme mempunyai alam pemikiran dan nilai praksis. Sekarang yang menjadi masalah adalah bagaimana alam pemikiran dan nilai praksis tersebut, terutama dalam implikasinya terhadap wawasan keilmuan? Sehubungan dengan hal itu, tulisan ini membahas tentang (a) alam pemikiran filsafat pragmatisme, dan (b) implikasi pemikiran pragmatisme terhadap wawasan keilmuan.

Pembahasan dalam tulisan ini menggunakan pendekatan normatif dan metode kepustakaan (*library research*). Dengan pendekatan normatif, berarti pembahasan diarahkan dengan ukuran tertentu. Ada ukuran kebenaran yang digunakan di dalam pembahasan ini. Ukuran yang dimaksud adalah ukuran yang sejalan dengan sistem filsafat pragmatisme, yakni suatu kebenaran diukur dari kegunaan praktis. Selanjutnya, pembahasan dalam makalah ini menggunakan metode kepustakaan sehingga segala deskripsi dan analisis, baik menyangkut alam pemikiran sistem filsafat pragmatisme maupun implikasinya dalam wawasan keilmuan, menggunakan berbagai sumber pustaka yang dirujuk dalam tulisan ini.

Secara etimologis, istilah pragmatisme berasal dari kata Yunani *pragma* yang berarti perbuatan atau tindakan. *Isme* di sini sama dengan arti *isme* pada umumnya, yang berarti aliran, ajaran, atau paham. Dengan demikian, pragmatisme berarti suatu paham yang menekankan bahwa pemikiran itu menuruti tindakan. Oleh karena itu, ukuran kebenaran dalam pragmatisme adalah “faedah” atau “manfaat”. Suatu teori, pemikiran, hipotesis dianggap benar apabila membawa suatu hasil (Sutrisno dalam Driyarkara, 1993: 93).

Sebagai suatu aliran filsafat, pragmatisme mempunyai alam pemikiran tertentu. Pragmatisme mengajarkan bahwa yang benar adalah yang bermanfaat secara praktis. Pragmatisme bertumpu pada logika pengamatan. Pragmatisme menerima segala sesuatu asal saja membawa akibat yang praktis. Kebenaran agama, pengalaman pribadi, bahkan kebenaran mistis pun diterima asalkan membawa akibat praktis yang bermanfaat. Jadi, patokan pragmatisme adalah “manfaat bagi kehidupan praktis.”

Secara umum pragmatisme menekankan pada manfaat praktis. Namun, secara khusus masing-masing tokoh pragmatisme mempunyai gaya pemikiran tertentu. Ke-ragaman alam pikiran itu dapat dilihat dari tiga tokoh pragmatisme berikut, yakni Charles S. Peire (1839-1914), William James (1842-1910), dan John Dewey (1859-1952).

Dalam berbagai sumber pustaka filsafat disebutkan bahwa Charles S. Peire dianggap sebagai perintis pragmatisme. Artikelnya yang berjudul *How to Make Our Ideas Clear* telah banyak memengaruhi pemikiran para filsuf, misalnya William James dan John Dewey. Menurut Peire, kebenaran itu ada bermacam-macam. *Pertama*, kebenaran transendental (*transcendental truth*), yang diartikan sebagai letak kebenaran suatu hal itu bermukim pada kedudukan benda itu sebagai benda itu sendiri. Jadi, letak kebenaran suatu hal adalah pada hal sebagai suatu hal (*things as things*). *Kedua*, kebenaran kompleks, yang terdiri atas kebenaran etis dan kebenaran logis. Kebenaran etis adalah menyeluruhnya pernyataan dengan apa yang diamati oleh pembicara. Sedangkan kebenaran logis adalah selarasnya suatu pernyataan dengan realitas yang didefinisikan. Patokan kebenaran proposisi itu didasarkan pada pengalaman. Dengan demikian, suatu proposisi adalah benar bila pengalaman membuktikan kebenarannya. Proposisi keliru apabila bertentangan dengan realitas yang diucapkannya, bertentangan dengan pengalaman realitas. Oleh karena itu, bagi Peire, kebenaran merupakan suatu proses. Suatu ide dapat menjadi benar oleh peristiwa-peristiwa

yang merupakan suatu akibat dari ide-ide tersebut. Kebenaran itu pada awalnya adalah potensial. Setelah melalui verifikasi praktis, kebenaran potensial itu menjadi realitas.

Alam pemikiran Peire itu tampak memengaruhi pemikiran pragmatisme William James. Di tangan James pragmatisme mencapai keradikalannya. Keradikalannya ditunjukkan oleh perlakuannya yang kurang positif terhadap ajaran monisme. Sebagaimana dimaklumi bahwa monisme adalah suatu teori yang menyatakan bahwa dunia ini merupakan suatu entitas saja yang unik. James memahami bahwa monisme adalah keanekaragaman hal yang membentuk suatu kesatuan yang dapat dimengerti. Dengan filsafat empiris yang radikal, ia menegaskan bahwa kesatuan dari keanekaragaman hal-hal yang memberi pengertian itu sendiri merupakan hipotesis. Hal itu masih harus diverifikasi benar-tidaknya berdasarkan pengalaman dan bukan begitu saja diterima sebagai dogma (Sutrisno dalam Drijarkara, 1993:96).

Di samping itu, menurut Delfgaauw (1988: 61) keradikalan pandangan James terletak pada keadaan yang menunjukkan bahwa di dalam konstruksi-konstruksinya tidak mengizinkan adanya satu unsur pun yang tidak secara langsung dialami, atau tidak ada satu unsur pun yang dialami secara langsung dikecualikan. Bagi filsafat James, hubungan-hubungan yang mempertautkan pengalaman-pengalaman sudah tentu juga merupakan hubungan-hubungan yang dialami, dan setiap hubungan yang dialami harus dipandang sama "nyatanya" seperti hal-hal lain yang terdapat dalam sistem ini.

Bagi James, pengertian-pengertian merupakan sarana untuk sampai pada pengalaman-pengalaman baru. Dengan demikian, setiap teori ada harganya apabila mampu sampai pada pengalaman-pengalaman baru. Kebenaran sama halnya dengan nilai, yakni bergantung kepada apakah dapat diverifikasi oleh pengalaman-pengalaman yang akan datang. Gagasan-gagasan yang benar adalah gagasan-gagasan yang dapat dicocokkan, dibuktikan, dikukuhkan, serta diverifikasikan. Gagasan-gagasan yang sesat

ialah gagasan-gagasan yang tidak dapat diterapi dengan hal-hal di atas. Kebenaran suatu gagasan bukan merupakan ciri tetap yang dipunyainya. Kebenaran dialami oleh gagasan. Suatu gagasan menjadi benar karena dibenarkan oleh apa yang terjadi. Kebenaran gagasan sesungguhnya merupakan suatu peristiwa, suatu proses: proses verifikasi terhadap dirinya, proses membenaran terhadap dirinya. Sahnnya suatu gagasan merupakan proses pengesahan atas dirinya (*ibid*, hal. 63). Dalam konteks ini tampak sekali pengaruh pemikiran pragmatisme Piere dalam alam pemikiran pragmatisme James, yakni tentang proses verifikasi ide-ide sehingga menjadi realitas sebagaimana sudah dijelaskan di atas.

Jika diperhatikan secara saksama tampak bahwa pragmatisme James mempertautkan secara erat pemikiran dengan perbuatan. Bagi dia pemikiran merupakan suatu bentuk perbuatan. Perbuatan terarah pada hasilnya, terarah pada mencapai sesuatu. Maka pemikiran mempunyai harga sesuai dengan apa yang dihasilkannya. Dengan demikian, nilai yang dikandungnya hanya dapat dikaji dari apa yang dihasilkannya. Dalam hal ini asas verifikasi diterapkan dengan semangat itu.

Orang yang sekali pun bekerja lepas dari William James, namun menghasilkan pemikiran yang menampakkan persamaan dengan gagasan James adalah John Dewey. Ia adalah seorang pragmatis, tetapi lebih suka menyebut sistem filsafatnya dengan istilah instrumentalisme. Menurut dia, tugas filsafat adalah memberikan garis-garis pengarahannya bagi perbuatan dalam kenyataan hidup. Oleh karena itu, filsafat tidak boleh tenggelam dalam pemikiran-pemikiran metafisis yang tak ada faedahnya. Filsafat harus berpijak pada pengalaman, dan menyelidiki serta mengolah pengalaman itu secara aktif-kritis. Dengan demikian, filsafat akan dapat menyusun suatu sistem norma-norma dan nilai-nilai (Hadiwijono, 1990: 133).

Dalam memberikan patokan kebenaran, Dewey mencantumkan ukuran yang sama dengan Peire, yakni bahwa sesuatu (pemikiran, hipotesis, ilmu, dll.) dianggap benar bila bisa diterapkan dan

dilaksanakan menurut tujuan kita. Dia menekankan bahwa sesuatu itu benar bila berguna.

Sebagai seorang pragmatisme, Dewey juga menekankan pentingnya pengalaman. Untuk itu, menurut Dewey, pemikiran manusia berpangkal dari pengalaman-pengalaman dan bergerak menuju ke pengalaman-pengalaman. Gerak itu bangkit segera jika dihadapkan dengan suatu keadaan yang menimbulkan persoalan dalam dunia sekitar atau dalam diri kita sendiri. Pengalaman yang langsung bukanlah soal pengetahuan, yang di dalamnya mengandung pemisahan antara subjek dan objek. Di dalam pengalaman langsung itu keduanya dipersatukan.

Menurut Dewey, penyelidikan merupakan transformasi yang terawasi atau terpimpin dari suatu keadaan yang tak menentu menjadi suatu keadaan yang tertentu. Penyelidikan berkaitan dengan penyusunan kembali pengalaman yang dilakukan dengan sengaja. Oleh karena itu, penyelidikan dan penilaiannya merupakan instrumen. Dengan demikian, instrumentalisme merupakan suatu usaha untuk menyusun suatu teori yang logis dari konsep-konsep, pertimbangan-pertimbangan, penyimpulan-penyimpulan dalam bentuknya yang bermacam-macam itu dengan cara pertamanya menyelidiki bagaimana pikiran berfungsi dalam penentuan-penentuan yang berdasarkan pengalaman, tentang konsep-konsep di masa depan. Pada akhirnya, yang benar adalah apa yang disetujui oleh semua orang yang menyelidikinya. Dalam pandangan Dewey, kebenaran bukanlah harga mati yang tidak bisa diganggu gugat. Segala pernyataan yang dianggap benar pada dasarnya dapat berubah.

6.2 Pengaruh Pemikiran Filsafat Pragmatisme terhadap Kajian Bahasa

Perkembangan suatu ilmu terkait dengan aliran filsafat. Will Durant (dalam Suriasumantri, 1990:22-23) menggambarkan hubungan filsafat dan ilmu adalah sebagai berikut.

Filsafat dapat diibaratkan pasukan marinir yang merebut pantai untuk pendaratan pasukan infanteri. Pasukan infanteri ini adalah sebagai pengetahuan dan di antaranya adalah ilmu. Filsafatlah yang memenangkan tempat berpijak bagi kegiatan keilmuan. Setelah itu ilmulah yang membelah gunung dan merambah hutan, menyempurnakan kemenangan ini menjadi pengetahuan yang dapat diandalkan. Setelah penyerahan dilakukan, maka filsafat pun pergi. Dia kembali menjelajah laut lepas, berspekulasi, dan meneratas.

Dari kutipan di atas tampak bahwa antara filsafat dan ilmu tidak bisa dilepaskan. Filsafat memberi dasar-dasar dan inspirasi bagi berkembangnya suatu ilmu. Penjelajahan suatu ilmu sangat bergantung kepada dasar-dasar filsafat yang mendasarinya. Dalam tataran praksis, hubungan itu tampak begitu jelas. Paham filsafat materialisme, misalnya, begitu berpengaruh kuat terhadap ilmu jiwa behaviorisme. Oleh karena, materialisme begitu mendasarkan pada aspek materi atau hal-hal yang dapat dirasakan oleh indra, maka behaviorisme melihat manusia pada aspek perilaku yang teramati. John Locke dengan tabularasanya begitu yakin bahwa manusia ibarat kertas kosong. Dia tidak mengakui potensi jiwa yang dibawa sejak lahir. Mengapa? Karena potensi jiwa itu abstrak, tidak bisa diindra. Semua perilaku yang akan diperolehnya sangat bergantung kepada faktor lingkungan. Skinner dan Pavlof juga begitu yakin bahwa perian proses belajar harus diletakkan pada tingkah laku yang teramati. Mereka berpendapat bahwa belajar merupakan proses rangkaian stimulus-respons yang diikuti oleh penguatan. Mereka juga menafikan peran potensi dalam yang dimiliki oleh setiap manusia. Sebaliknya, ilmu jiwa mentalisme yang didasari oleh filsafat rasionalisme menolak semua anggapan itu. Bagi penganut ilmu jiwa ini, mental atau potensi dalam merupakan aspek sentral dalam proses belajar dan mereka mengecilkan peran aspek perilaku yang teramati dan faktor lingkungan.

Dalam bidang ilmu bahasa, hubungan itu juga begitu tampak. Kaum strukturalis sangat dipengaruhi oleh filsafat materialisme. Oleh karena itu, analisis kaum strukturalis menekankan pada aspek struktur bahasa dan mengesampingkan makna karena makna sulit diamati. Dalam buku "Language" karya Leonard Bloomfield yang dianggap sebagai grand teori strukturalisme tidak membicarakan aspek makna bahasa. Pembicaraan perilaku bahasa terbatas pada aspek struktur bunyi, morfem, dan kalimat yang teramati. Aspek makna dianaktirikan. Kalaupun dibahas, itu pun hanya perifer. Sebaliknya, kaum transformasionalisme yang dimotori oleh Noam Chomsky justru menitikberatkan pada aspek struktur dalam (*deep structure*) daripada struktur luar (*surface structure*) suatu kalimat. Pemikiran ini dilanjutkan dan mencapai puncaknya dengan berkembangnya semantisme yang dipelopori oleh murid-murid Noam Chomsky, misalnya Katz dan Fodor (lihat Sampson, 1980; Samsuri, 1988).

Sekarang yang menjadi pertanyaan, bagaimana implikasi alam pemikiran pragmatisme sebagaimana telah dipaparkan pada butir 6.1 di atas terhadap wawasan keilmuan, termasuk di dalamnya ilmu-ilmu bahasa? Menurut penulis, paling tidak implikasi itu dapat kita lihat dari tiga hal berikut, yakni (a) ilmu yang benar adalah ilmu yang bermanfaat bagi kehidupan praktis, (b) kebenaran suatu ilmu tidak boleh berhenti dalam gagasan, tetapi harus dapat diverifikasi dalam kehidupan nyata, dan (c) kebenaran ilmu tidak pernah mutlak, kebenaran itu akan disempurnakan atau bahkan diganti oleh kebenaran dari temuan berikutnya. Implikasi ketiga hal itu dapat dilihat pada uraian yang berikut ini.

Sebagaimana telah diuraikan sebelumnya bahwa filsafat pragmatisme mengajarkan bahwa yang benar adalah yang bermanfaat secara praktis. Patokan pragmatisme adalah "faedah" atau "manfaat." Jika ajaran ini dipegang bagi pengembangan ilmu, maka suatu ilmu dikatakan benar jika ilmu itu berfaedah atau bermanfaat bagi kehidupan praktis. Dalam bahasa filsafat ilmu, ilmu itu

mempunyai aksiologis. Oleh karena itu, jika ajaran ini dipegang, maka wawasan pengembangan ilmu harus berorientasi pada ilmu-ilmu yang mengarah kepada manfaat praktis, bukan hanya pada manfaat teoretis.

Dalam bidang ilmu pengajaran bahasa, ajaran pragmatisme ini begitu kuat pengaruhnya akhir-akhir ini. Perkembangan mutakhir pengajaran bahasa adalah digunakannya pendekatan fungsionalisme. Pendekatan ini pada hakikatnya merupakan representasi ajaran pragmatisme, yang menekankan pada pengajaran aspek keterampilan bahasa yang disesuaikan dengan konteks fungsi, situasi, dan tujuan berbahasa di masyarakat. Munculnya aliran ini karena kegagalan pengajaran bahasa yang menekankan pada aspek tata bahasa (struktur dan makna bahasa). Ternyata pengajaran bahasa yang demikian hanya bisa memberikan pengetahuan tentang bahasa kepada para siswa, tetapi gagal dalam membentuk keterampilan berbahasa mereka. Padahal, tujuan utama pengajaran bahasa di sekolah agar siswa terampil berbahasa, bukan untuk menciptakan ahli bahasa.

Pendekatan fungsional mengedepankan pengajaran aspek keterampilan berbahasa yang sesuai dengan konteks fungsi, situasi, dan tujuan berbicara di masyarakat. Pengedepanan itu diwujudkan dalam berbagai perangkat pengajaran, baik materi, metode, maupun evaluasi yang digunakan. Dari aspek materi diberikan materi yang menekankan pada sejumlah keterampilan berbahasa, misalnya keterampilan berbicara di muka umum, menulis surat pribadi atau surat dinas, menulis laporan pengamatan, menyusun resensi, membuat resume, dll. Dari aspek metode, pengajaran bahasa tidak lagi bersifat hafalan yang verbalistis. Pengajaran diarahkan agar siswa aktif memperoleh keterampilan berbahasa yang sangat diperlukan di masyarakat. Dan dari aspek evaluasi ditekankan pada evaluasi terhadap aspek keterampilan berbahasa, dan mengurangi penekanan pada aspek pengetahuan bahasa.

Agar tercipta ilmu yang praktis, suatu ilmu tidak boleh berhenti pada gagasan. Kebenaran suatu ilmu harus dapat diverifikasi dalam kehidupan nyata. Sehubungan dengan hal ini, William James membedakan dua pengetahuan, yakni *knowledge of acquaintance* dan *knowledge about*. Yang pertama merupakan pengetahuan langsung yang diperoleh dengan jalan pengamatan; yang kedua merupakan pengetahuan tidak langsung yang diperoleh melalui pengertian. Bagi James, yang pertama yang utama. Dia memandang pengertian tidak terutama sebagai hasil pengamatan, melainkan sebagai sarana untuk sampai pada pengamatan baru (Delfgaauw, 1988: 62).

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa kebenaran suatu ilmu hendaknya dapat dibuktikan di masyarakat. Ilmu harus dapat diverifikasi melalui instrumen masyarakat. Itulah sebabnya, Dewey menyatakan bahwa penyelidikan berkaitan dengan penyusunan kembali pengalaman. Penyelidikan merupakan instrumen untuk menyusun teori. Oleh karena itu, jika kita setuju dengan pandangan ini berarti teori suatu ilmu hendaknya didasarkan kepada hasil verifikasi, bukan menara gading yang cenderung asing dengan realitas, yang tidak terjamah oleh kebenaran empiris dan manfaat praktis.

Sehubungan dengan hal di atas, Noor Syam (2000: 22) menyatakan bahwa memahami suatu benda atau unsur alam dan lingkungan kehidupan merupakan suatu proses pengalaman (empiri) yang bersifat induktif dan langsung. Sebaliknya, memahami suatu benda tanpa hubungan langsung belum dapat menjamin subjek manusia mengetahui sesuatu itu. Artinya, manusia sukar atau tidak mungkin memahami sesuatu hanya melalui informasi (batasan, definisi) ataupun sekadar gambaran secara konseptual. Jadi, pemahaman dan pengetahuan yang akurat didasarkan atas pengalaman dan induksi secara langsung.

Dalam realisasinya, kadang-kadang kita jumpai suatu ilmu yang asing dengan realitas. Para pakar sering kali mengimpor pemikiran Barat untuk membangun teori di Indonesia tanpa

pandang bulu. Padahal, dalam ilmu-ilmu sosial, sebuah realitas sering kali bersifat unik sehingga pembedahannya perlu didasarkan kepada unikum itu sendiri. Pemaksaan suatu teori hanya akan menghasilkan pemahaman yang tidak komprehensif, yang kadang-kadang bertolak belakang dengan realita. Misalnya, teori demokrasi Barat untuk menjelaskan demokrasi Indonesia tentu tidak tepat. Demokrasi di Indonesia tentu harus diukur dari akar budaya luhur Indonesia sebagaimana yang dikristalisasikan dalam Pancasila.

Dalam bidang teori bahasa, kenyataan itu juga sering terjadi. Dalam tata bahasa tradisional, misalnya yang dikembangkan oleh Sutan Takdir Alisjahbana, Sutan Muhammad Zain, dkk. tidak semuanya berhasil menggambarkan perilaku bahasa Indonesia. Pada umumnya, tata bahasa tradisional mengimpor pemikiran tata bahasa Yunani untuk menerangkan perilaku bahasa Indonesia. Akibatnya, di dalamnya banyak pemaksaan teori yang sering kali tidak cocok dengan perilaku bahasa Indonesia. Misalnya, pembagian jenis kata menjadi sepuluh jenis tidak tepat untuk bahasa Indonesia; penjelasan tentang kasus, aspek, modalitas tidak selalu tepat dengan perilaku bahasa Indonesia.

Kenyataan tersebut hanyalah sebuah contoh kecil. Kalau kita mau mengamati secara jeli, banyak suatu ilmu yang asing dengan realita. Dalam ilmu-ilmu sosial seringkali terjadi pemaksaan teori Barat untuk menjelaskan fenomena sosial di Indonesia. Jika ditinjau dari pandangan pragmatisme, fenome itu kurang tepat. Ilmu yang kita kembangkan hendaknya mampu menggambarkan realitas senyatanya. Ilmu tidak boleh hanya sebuah utopis yang gagap manakala dihadapkan dengan realitas. Ilmu yang “membumi” atau yang “kontekstual” yang dikehendaki pragmatisme.

Pragmatisme menolak kemutlakan kebenaran ilmu. Kebenaran itu bisa disempurnakan atau bahkan diganti berdasarkan hasil penemuan berikutnya. Dewey menyatakan bahwa kebenaran sama sekali bukan hal yang sekali ditentukan tidak boleh diganggu gugat sebab dalam praktiknya kebenaran memiliki nilai fungsional yang

tetap. Segala pernyataan yang dianggap benar pada masanya dapat berubah (Hadiwijono, 1990:134).

Penjungkirbalikan paham geosentrisme dengan heliosentris merupakan contoh klasik yang relevan dengan kebenaran pandangan pragmatisme. Peristiwa itu menunjukkan bahwa kebenaran ilmu tidak pernah mutlak. Pandangan suatu ilmu yang pada suatu waktu dianggap benar, pada waktu yang lain digugat oleh pandangan yang lain. Adanya pertentangan berbagai aliran dalam satu bidang kajian ilmu menunjukkan bahwa kebenaran ilmu bersifat relatif.

Paham pragmatisme tidak menghendaki arogansi keilmuan. Sifat manusia yang mengira bahwa dirinya paling penting sering menjalar pada para ahli yang mengira bahwa bidang ilmu pengetahuannya paling penting bagi kehidupan manusia. Bahkan, lebih sempit lagi, dalam suatu bidang cenderung menganggap teorinya yang paling baik dan paling benar di antara teori-teori dalam bidang yang sama. Inilah yang disebut dogmatisme dalam ilmu pengetahuan yang perlu dihindarkan.

MENGGAGAS PENGAJARAN BAHASA INDONESIA YANG HUMANIS

Pada bab ini disajikan gagasan pengajaran bahasa Indonesia yang humanis. Materi pembahasan difokuskan pada; (a) pentingnya pengajaran yang humanis, (b) hakikat pembelajaran yang humanis, (c) implikasi dalam pemilihan bahan pengajaran, (d) implikasi dalam proses pembelajaran, dan (e) implikasi dalam proses penilaian.

7.1 Pentingnya Pengajaran yang Humanis

Tampaknya, gejala semakin rendahnya kualitas pendidikan kita bukan merupakan rahasia lagi. Berbagai survei berikut ini mengindikasikan gejala itu. Hasil survei IAEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) menunjukkan bahwa di bidang kemampuan membaca pelajar SD, Indonesia berada di urutan ke-26 dari 27 negara; kemampuan matematika siswa SMP ada di urutan ke-34 dari 38 negara; kemampuan di bidang IPA untuk SMP ada di urutan ke-32 dari 38 negara.

Taufik Ismail dalam ceramahnya pada Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang, Maret 1999, menyimpulkan, “Bangsa

kita kini rabun membaca, lumpuh menulis.” Kesimpulan itu dibuat setelah dia melihat bahwa jumlah penulis Indonesia baru sekitar 30.000 orang, suatu jumlah yang sangat sedikit jika ditinjau dari jumlah penduduk sekitar dua ratus juta lebih. Di samping itu, dia mencoba membandingkan jumlah novel yang harus tamat dibaca oleh siswa SMA pada sejumlah negara. Siswa lulusan SMA di Singapura harus tamat membaca 6 judul novel, Malaysia 6 judul, Brunei 7 judul, Jepang 15 judul, Kanada 13 judul, Amerika Serikat 32 judul, Jerman 22 judul, Prancis 30 judul, Rusia 12 judul, dan Belanda 30 judul. Yang menjadi pertanyaan adalah berapa jumlah novel yang tamat dibaca oleh siswa yang lulus SMA di Indonesia? Tentunya kita masing-masing bisa menjawabnya secara jujur.

Walaupun terkesan berlebihan, tetapi setidaknya simpulan Taufik Ismail itu memberikan inspirasi untuk melakukan introspeksi. Kenyataan menunjukkan bahwa kemampuan berbahasa para siswa bahkan mahasiswa kita memang masih memprihatinkan. Pada umumnya, kecepatan membaca mereka masih sangat rendah. Untuk sekadar membaca buku setebal 100 halaman, mereka memerlukan waktu berhari-hari. Itu pun kalau diukur tingkat pemahamannya masih jauh di bawah rata-rata. Di samping itu, mereka juga masih mengalami kesulitan untuk menuangkan perasaan, pikiran, atau temuannya dalam karya tulis. Ternyata, kemampuan menulis mereka juga tidak lebih baik daripada keterampilan berbahasa yang lain.

Kita yang berkecimpung dalam pengajaran bahasa Indonesia sepatutnya bertanya mengapa hal itu terjadi. Padahal, pengajaran bahasa Indonesia telah diberikan sejak pendidikan dasar hingga perguruan tinggi. Bahkan, pengajaran bahasa Indonesia di sekolah memiliki alokasi waktu yang cukup besar bila dibandingkan dengan mata pelajaran yang lain. Selain itu, perubahan kurikulum sudah kita lakukan dan berbagai penataran guru telah diproyekkan. Dahulu Kurikulum 1975 sering dijadikan kambing hitam. Kurikulum tersebut dianggap terlalu menekankan pada pengetahuan bahasa,

bukan kemampuan berbahasa. Hadirnya Kurikulum 1984 dengan pendekatan fungsionalnya diharapkan mampu mengubah keadaan itu. Namun, penggunaan kurikulum itu hingga disempurnakan menjadi Kurikulum 1994 juga tidak mengubah keadaan. Para siswa dan mahasiswa tetap saja masih merasa kesulitan mengungkapkan pikiran atau gagasannya dalam bahasa Indonesia, terutama dalam bahasa tulis. Sekarang Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 2006 masih berlaku, tetapi sudah dimulai pada sebagian sekolah untuk menerapkan Kurikulum 2013. Akankah hasil belajar dari penerapan kurikulum baru ini menunjukkan gejala yang sama atau berbeda dengan beberapa kurikulum yang pernah diberlakukan di negeri ini?

Kita yang berkecimpung dalam dunia pendidikan tentunya tidak bisa cuci tangan terhadap kenyataan yang dipaparkan di atas. Bukhori (2002) menyatakan bahwa keadaan yang terjadi di atas tidak dapat dilepaskan dengan pelaksanaan pendidikan di sekolah. Pada dasarnya, sekolah merupakan institusi formal yang terlibat langsung dengan peningkatan kualitas manusia. Sekolah mempunyai "saham" dalam proses peningkatan kualitas sumber daya manusia. Oleh karena itu, adalah wajar bila sekolah juga ikut bertanggung jawab terhadap rendahnya kualitas sumber daya manusia Indonesia.

Terkait dengan hal itu, sejumlah pakar mulai mengaitkan rendahnya kualitas pendidikan kita dengan iklim pengajaran yang selama ini dilakukan. Iklam pengajaran lebih banyak dikomando oleh pemerintah pusat. Daerah seolah-olah sekadar sebagai pelaksana dari kemauan pemerintah pusat. Padahal, kita hidup di negeri yang amat luas dan amat beragam, baik dilihat dari suku, bahasa, dan adat-istiadat. Degeng (2001) sampai pada satu kesimpulan: pola pikir sentralistik, monolitik, dan univormistik mewarnai pengemasan belajar. Hal ini merupakan penghambat sistemik revolusi belajar. Oleh karena itu, secara tegas dia menyatakan selamat tinggal keseragaman, selamat datang keragaman.

Walaupun masih bersifat hipotetis, analisis itu patut kita cermati dengan menindaklanjuti melalui gagasan-gagasan yang mungkin dapat memberikan sumbangan pemikiran. Salah satu paradigma yang layak dilontarkan adalah sistem pengajaran yang humanis. Untuk itu, pada bab ini dipaparkan gagasan pengajaran yang humanis dalam konteks pengajaran bahasa Indonesia. Secara lebih rinci dalam tulisan ini diuraikan tentang; (a) hakikat pengajaran yang humanis, (b) implikasi pengajaran yang humanis dalam konteks pemilihan bahan pengajaran, proses pengajaran, dan penilaian.

7.2 Hakikat Pengajaran yang Humanis

Pada hakikatnya pengajaran yang humanis adalah sistem pengajaran yang memperlakukan siswa berdasarkan hak-hak dan kewajibannya sebagai subjek didik yang sedang membekali dirinya untuk menghadapi masa depannya secara kritis dan kreatif. Pengajaran yang humanis sedapat mungkin menghindari proses dominasi guru yang cenderung membangun keseragaman dan menafikan keragaman. Oleh karena itu, pengajaran yang humanis mengedepankan pemikiran-pemikiran kritis, kreatif, dan dialogis. Hal ini direpresentasikan dalam berbagai pelaksanaan pendidikan dan pengajaran, baik dalam penyiapan materi pengajaran, proses pengajaran, maupun pelaksanaan penilaian.

John Dewey dalam bukunya *Democracy and Education* (1916) telah meletakkan dasar-dasar pemikiran pendidikan yang humanis. Inti pemikirannya adalah bahwa kelas seharusnya cermin masyarakat yang lebih luas dan berfungsi sebagai laboratorium untuk belajar kehidupan nyata. Oleh karena itu, dalam proses pengajaran guru hendaknya membangun lingkungan sosial belajar yang dicirikan dengan prosedur demokrasi dan proses ilmiah. Tanggung jawab guru adalah memotivasi siswa agar belajar secara kooperatif dan untuk memikirkan masalah sosial yang penting. Di samping upaya pemecahan masalah di dalam kelompok kecil mereka, siswa

belajar prinsip demokrasi melalui interaksi setiap hari antara yang satu dengan yang lain.

Dalam terminologi Freire (2000), pendidikan yang humanis ini diistilahkan dengan pendidikan yang membebaskan yang biasanya dikontraskan dengan pendidikan yang membelenggu atau dominatif. Dalam pendidikan yang membelenggu terdapat dikotomi antara guru yang melakukan tindakan manipulatif dan siswa yang dimanipulasi; sedangkan dalam pendidikan yang membebaskan tidak ada subjek yang membebaskan dan objek yang dibebaskan karena tidak ada dikotomi antara subjek dan objek. Pendidikan yang membelenggu bersifat preskriptif, sedangkan pendidikan yang membebaskan bersifat dialogis. Pendidikan yang membelenggu merupakan transfer pengetahuan, sedangkan pendidikan yang membebaskan merupakan upaya pemerolehan pengetahuan dan proses transformasi yang diuji dalam kehidupan nyata.

Freire (dalam Kreisberg, 1992) menyebut pendidikan yang membelenggu sebagai pendidikan gaya bang (*bank education*). Karakteristik pendidikan gaya ini antara lain: (a) guru mengajar, siswa belajar, (b) guru tahu segalanya, siswa tidak tahu apa-apa, (c) guru berpikir, siswa dipikirkan, (d) guru berbicara, siswa mendengarkan, (e) guru mengatur, siswa diatur, (f) guru memilih dan memaksakan pilihannya, siswa menuruti, (g) guru bertindak, siswa membayangkan bagaimana bertindak sesuai dengan tindakan gurunya, (h) guru memilih apa yang diajarkan, siswa menyesuaikan diri, (i) guru mengacaukan wewenang ilmu pengetahuan dengan wewenang profesionalnya, dan mempertentangkan dengan kebebasan siswa, dan (j) guru adalah subjek proses belajar, siswa objeknya.

Sebaliknya, pendidikan yang membebaskan menawarkan pengajaran yang humanis. Sistem pendidikan ini menempatkan subjek didik sebagai individu yang memiliki keinginan dan karakteristik yang beragam. Untuk itu, dalam sistem pendidikan ini, proses pengajaran yang dilakukan di kelas memberikan kebebasan kepada

siswa untuk mengenal dan menangkap kehidupan yang senyatanya secara kritis dan kreatif. Dalam sistem pendidikan yang humanis, pengajaran tidak direduksi menjadi usaha membuat penyeragaman pikiran, perasaan, maupun perilaku. Pengajaran di kelas dipandang sebagai proses pemberdayaan siswa melalui ilmu pengetahuan. Oleh karena itu, adalah wajar bila di dalam proses tersebut terjadi perbedaan pendapat atau pandangan.

Menurut Freire (2000), pada hakikatnya belajar merupakan proses untuk mendapatkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Untuk itu, di dalam proses pengajaran subjek harus memakai pendekatan ilmiah dalam berdialektika dengan dunia sehingga dapat menjelaskan realitas secara benar. Maka sesungguhnya mengetahui itu tidak sama dengan mengingat. Dalam konteks ini dibenarkan adanya sintesis pengetahuan guru dan siswa melalui dialog. Peran guru adalah memaparkan masalah tentang situasi eksistensial yang telah dikodifikasi untuk membantu siswa agar memiliki pandangan yang lebih kritis dan kreatif terhadap realitas. Secara filosofis tanggung jawab guru menempatkan diri lebih banyak sebagai teman dialog siswa daripada hanya memindahkan informasi yang harus diingat oleh siswa.

7.3 Bahan Pengajaran

Saat ini pengajaran bahasa Indonesia di persekolahan kita cenderung sangat dominatif. Dalam konteks pemilihan bahan pengajaran, misalnya, jarang atau bahkan mungkin tidak pernah didasarkan kepada hasil analisis terhadap kebutuhan siswa. Materi yang disajikan di kelas merupakan hasil dari asumsi para pakar, perancang kurikulum, dan guru terhadap kebutuhan siswa. Padahal, di dalam pengajaran bahasa yang modern, materi pengajaran biasanya disesuaikan dengan kebutuhan siswa (lihat Nunan, 1999). Bahkan, bukan hanya sekadar bahan pengajaran yang harus didasarkan kepada kebutuhan siswa, tetapi juga tugas-tugas yang harus mereka, strategi pengajaran yang akan digunakan, serta

sistem evaluasi yang akan diterapkan. Dengan demikian, dalam pengajaran yang humanis, penentuan hal-hal itu tidak sepihak, tetapi disesuaikan dengan kebutuhan dan keinginan siswa.

Karena tidak didasarkan kepada kebutuhan siswa, materi pengajaran bahasa Indonesia di sekolah sering kali membosankan. Materi yang sama diberikan kepada siswa yang sama pada jenjang sekolah yang berbeda. Padahal, materi itu sudah dikuasai siswa ketika mereka belajar pada kelas atau jenjang pendidikan sebelumnya. Akibatnya, siswa yang berpikir kritis akan berseloroh, "Materi pelajaran yang tidak berubah adalah materi pelajaran bahasa Indonesia." Ketika duduk di bangku SMP ditanya mana yang baku kata "apotek" dan "apotik". Setelah duduk di SMA, siswa yang sama mendapatkan materi atau pertanyaan serupa. Apakah ini tidak membosankan?

Selain membosankan, gejala di atas tidak selaras dengan perspektif konstruktivis. Dalam perspektif konstruktivis, pengajaran akan efektif jika materi pengajaran yang dipilih terkait dengan pengetahuan yang telah dimiliki siswa. Keterkaitan itu akan membangkitkan skemata siswa terhadap materi pengajaran yang akan diperolehnya. Oleh karena itu, materi pengajaran bahasa Indonesia hendaknya diselaraskan dengan kebutuhan dan lingkungan siswa.

Materi pengajaran yang didasarkan kepada kebutuhan siswa paling tidak mempunyai tiga manfaat. *Pertama*, materi pengajaran yang didasarkan pada kebutuhan siswa akan menjadikan pengajaran lebih bermakna. Apa yang kita ajarkan di kelas memang hal yang benar-benar dibutuhkan siswa, bukan sesuatu yang mubazir karena siswa tidak membutuhkannya. Mengapa mereka tidak membutuhkan? Mungkin karena mereka telah menguasai materi itu, atau mungkin memang dirasa tidak bermanfaat bagi mereka. Materi pengajaran yang bermakna sejauh mungkin menghindari kemubaziran, menghindari pemborosan waktu dan tenaga.

Kedua, materi yang didasarkan kepada kebutuhan dapat membangkitkan motivasi siswa dalam mengikuti proses peng-

ajaran. Dalam kajian psikologi belajar terungkap bahwa siswa akan merasa senang mempelajari sesuatu yang memang mereka butuhkan. Dengan demikian, pemenuhan kebutuhan mereka merupakan alternatif cara untuk membangkitkan motivasi mereka untuk mengikuti proses pengajaran. Dalam konteks ini, berbagai keluhan yang sering dilontarkan terhadap rendahnya motivasi siswa untuk belajar bahasa Indonesia selama ini mungkin dapat diminimalisasi dengan menggalakkan pengajaran bahasa Indonesia yang didasarkan kepada kebutuhan siswa.

Ketiga, pengajaran yang didasarkan kepada kebutuhan siswa mempunyai manfaat yang dalam istilah pendidikan disebut *dampak pengiring*. Membiasakan pengajaran yang didasarkan kepada kebutuhan siswa secara tidak langsung akan memberi contoh kepada mereka hidup humanis. Mereka diberi contoh sikap untuk menghargai keinginan orang lain, tidak memaksakan kehendak manakala dihadapkan kepada keinginan orang banyak. Dampak pengiring semacam ini sering dilupakan dalam proses pengajaran di negeri ini. Oleh karena itu, wajar jika produk pengajarannya menghasilkan manusia-manusia yang cenderung otoriter yang sulit menghargai pendapat dan hak-hak orang lain, sulit menghargai keragaman, menganggap kelompoknya paling benar dan paling unggul.

Terkait dengan analisis kebutuhan ini, para pakar cukup beragam dalam menentukan kebutuhan siswa. Retcherich dan Chancerel (dalam Nunan, 1999) membagi kebutuhan atas dua jenis, yakni *kebutuhan objektif* dan *kebutuhan subjektif*. Kebutuhan objektif adalah kebutuhan yang dapat didiagnosis oleh guru berdasarkan analisis terhadap data pribadi siswa, kecakapan bahasa mereka, dan pola-pola penggunaan bahasa. Nunan (1999) lebih suka memilah kebutuhan siswa atas dua jenis, yakni *kebutuhan isi* dan *kebutuhan proses*. Kebutuhan isi mencakup pemilihan dan pengurutan hal-hal seperti topik, tata bahasa, fungsi, pikiran, dan kosakata—yang secara tradisional merupakan bidang rancangan silabus—sedangkan ke-

butuhan proses mengacu kepada seleksi dan pengurutan tugas-tugas belajar dan pengalaman—yang secara tradisional dilihat sebagai bidang metodologi.

Di samping itu, Nunan (*ibid*) membedakan analisis kebutuhan awal dan analisis kebutuhan yang sedang berlangsung. Analisis kebutuhan awal dilakukan sebelum pengajaran dimulai. Namun sayang, dalam konteks pengajaran bahasa Indonesia, hal ini bukan dalam kapasitas guru karena telah ditentukan oleh perancang kurikulum. Analisis kebutuhan yang sedang berlangsung merujuk pada analisis yang secara relatif sering bersifat informal dan dilaksanakan guru begitu pengajaran telah dimulai.

Analisis terhadap kebutuhan siswa dapat dilakukan dengan menggunakan kuesioner yang berisi butir-butir sikap siswa, pengalaman belajar sebelumnya, kemampuan-kemampuan awal yang telah dimiliki, dan kemampuan-kemampuan apa yang ingin dicapai. Hasil analisis ini dapat dipadu dengan fakta penggunaan bahasa di masyarakat sehingga materi pengajaran benar-benar menjadi materi yang oleh Ellis (1994) sebagai *language use*, bukan sekadar *language usage*.

Pengajaran yang didasarkan kepada analisis kebutuhan ini mungkin tidak semuanya bisa diterapkan dalam sistem kurikulum kita. Sebagaimana dimaklumi bersama bahwa sistem kurikulum kita berstruktur tinggi. Artinya, segala materi pengajaran bersifat dari atas ke bawah, bukan berdasarkan kebutuhan riil siswa. Namun, menurut penulis, hal ini masih bisa disiasati. Misalnya, sebelum pengajaran awal semester dimulai, para guru membuat sebuah angket atau instrumen lain yang gunanya untuk mengetahui keinginan dan bekal awal pengetahuan atau kemampuan berbahasa para siswa. Hasil dari instrumen itu dipadukan dengan kompetensi dasar yang dipersyaratkan dalam kurikulum. Paling tidak, cara ini bisa menjembatani antara materi yang dipersyaratkan dalam kurikulum dengan materi yang benar-benar diperlukan siswa. Besarnya persentase materi pengajaran yang didasarkan kepada

kebutuhan siswa sebaiknya berbanding lurus dengan jenjang pendidikan mereka.

7.4 Proses Pengajaran

Sebagaimana diuraikan di atas bahwa pengajaran yang humanis menempatkan guru sebagai mitra dialog dengan siswa. Pengajaran tidak bersifat transfer, tetapi generatif. Terkait dengan hal ini, Slavin (2000) menyatakan bahwa salah satu prinsip paling penting dari psikologi pendidikan adalah guru tidak dapat hanya semata-mata memberikan pengetahuan kepada siswa. Siswa harus membangun pengetahuan di dalam benaknya sendiri. Guru dapat membantu proses ini dengan cara-cara mengajar yang membuat informasi sangat bermakna dan sangat relevan bagi siswa, dan memberi kesempatan kepada siswa untuk menemukan atau menerapkan ide-ide diri dan dengan mengajak siswa agar menyadari dan secara sadar menggunakan strategi-strategi mereka sendiri untuk belajar. Secara metaforis dapat dikatakan bahwa guru dapat memberi tangga untuk dapat membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi. Dalam pelaksanaannya, harus diupayakan agar siswa sendiri yang memanjat tangga tersebut.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa pengajaran bahasa Indonesia di kelas selayaknya tidak bersifat dominatif. Secara humanis siswa diantarkan untuk mencapai tujuan pengajaran yang diinginkannya. Sistem pengajaran semacam ini sering disebut pengajaran yang terpusat pada siswa (*student-centered instruction*). Di dalam kelas yang terpusat pada siswa, peran guru adalah membantu siswa menemukan fakta, konsep, atau prinsip bagi diri mereka sendiri, bukan memberikan ceramah atau mengendalikan seluruh kegiatan kelas. Dalam konteks ini, guru harus mengupayakan agar siswa secara aktif belajar, baik melalui interaksi dengan guru, bahan ajar, lingkungan, teman sekelas, atau yang lain.

Tampaknya, pengajaran kooperatif merupakan pilihan yang tepat untuk membangun pengajaran bahasa Indonesia yang

humanis. Bapak pendidikan yang humanis, Dewey (1964), secara tegas menyatakan bahwa tanggung jawab utama guru memotivasi siswa untuk bekerja secara kooperatif. Di samping memecahkan masalah dalam kelompok kecil mereka, siswa belajar prinsip demokrasi melalui interaksi hari ke hari satu sama lain. Hal ini dapat tercipta karena dalam pengajaran kooperatif terdapat saling ketergantungan positif, terjadi interaksi tatap muka, adanya akuntabilitas individu, dan keterampilan untuk menjalin hubungan antarpribadi atau keterampilan sosial yang secara sengaja di ajarkan (lihat Abdurraman dan Bintoro, 2000:78-79).

Ada beberapa metode pengajaran kooperatif yang dapat diterapkan dalam pembelajaran bahasa Indonesia, antara lain metode *STAD (Student Teams Achievement Division)*; metode jigsaw, metode *GI (group investigation)*, dan metode struktural (yang mencakup metode *thing-pair-share* dan metode *numbered head together*). Penggunaan masing-masing metode tersebut harus disesuaikan dengan karakteristik kompetensi dasar yang ingin dicapai, materi pengajaran, karakteristik siswa, dan sarana pengajaran.

Pengajaran kooperatif selaras dengan paradigma pengajaran konstruktivis. Ide-ide konstruktivis modern banyak berlandaskan pada teori Vygotsky, yang telah digunakan untuk menunjang metode pengajaran yang menekankan pengajaran kooperatif. Prinsip kunci yang diturunkan dari teorinya telah memegang peranan penting. Penekanannya adalah hakikat sosial pengajaran. Ia menyatakan bahwa siswa belajar melalui interaksi dengan orang dewasa dan teman sebaya yang lebih mampu. Pada pengajaran kooperatif siswa dihadapkan pada proses berpikir teman sebaya mereka; metode ini tidak hanya membuat hasil belajar terbuka untuk seluruh siswa, tetapi juga membuat proses berpikir siswa lain terbuka untuk seluruh siswa (periksa Slavin, 2000).

Menurut Ibrahim dkk. (2000), unsur-unsur dasar pengajaran kooperatif adalah sebagai berikut: (a) siswa dalam kelompoknya haruslah beranggapan bahwa mereka “sehidup sepenanggungan

bersama.”, (b) siswa bertanggung jawab atas segala sesuatu di dalam kelompoknya, seperti miliknya sendiri, (c) siswa haruslah melihat bahwa semua anggota di dalam kelompoknya memiliki tujuan yang sama, (d) siswa harus membagi tugas dan tanggung jawab yang sama di antara anggota kelompoknya, (e) siswa akan dikenai penilaian atau diberikan hadiah/penghargaan yang juga akan dikenakan untuk semua anggota kelompok, (f) siswa berbagi kepemimpinan dan mereka membutuhkan keterampilan untuk belajar bersama selama proses belajarnya, dan (g) siswa akan diminta mempertanggungjawabkan secara individual materi yang ditangani dalam kelompok ko-operatif.

Kalau kita perhatikan, pengajaran kooperatif mempunyai sejumlah keunggulan. Keunggulan tersebut tentu saja bila dikaitkan dengan metode yang lain. Menurut Ibrahim dkk. (*ibid*) paling tidak pengajaran kooperatif mempunyai tiga keunggulan, yakni keunggulan yang terkait dengan hasil belajar akademik, penerimaan terhadap perbedaan individu, dan pengembangan keterampilan sosial.

Terkait dengan hasil belajar, pengajaran kooperatif meningkatkan kinerja siswa dalam tugas-tugas akademik. Beberapa ahli berpendapat bahwa model ini unggul dalam membantu siswa memahami konsep-konsep yang sulit. Para pengembang model ini telah menunjukkan bahwa model struktur penghargaan kooperatif telah meningkatkan penilaian siswa pada belajar akademik dan perubahan norma yang berhubungan dengan hasil belajar.

Keunggulan kedua dari pembelajaran kooperatif adalah penerimaan yang luas terhadap orang yang berbeda menurut ras, budaya, kelas sosial, kemampuan, dan ketidakmampuan. Goldon dan Allport (dalam Ibrahim dkk., 2000) mengajukan premis bahwa hanya kontak fisik saja di antara orang-orang yang berbeda ras atau kelompok etnik tidak cukup untuk mengurangi kecurigaan dan perbedaan ide. Pengajaran kooperatif memberi peluang kepada siswa yang berbeda latar belakang dan kondisi untuk bekerja

saling bergantung satu sama lain atas tugas-tugas bersama, dan melalui penggunaan struktur penghargaan kooperatif, belajar untuk menghargai satu sama lain. Dengan demikian, pengajaran kooperatif merupakan sarana yang efektif untuk mendidik perilaku humanis siswa. Jika premis ini dipegang, tampaknya pengajaran bahasa secara makro dapat menyumbang bagi pencegahan terjadi pertumpahan darah akibat konflik etnis dan kepentingan di negeri ini.

Selain itu, pengajaran kooperatif unggul dalam mengembangkan keterampilan sosial melalui kerja sama dan kolaborasi. Keterampilan ini amat penting untuk dimiliki di masyarakat yang secara sosial manusia saling membutuhkan dan bekerja sama. Namun sayang, keterampilan ini tidak banyak dikembangkan dalam pengajaran bahasa. Padahal, jika keunggulan ini dapat diraih, mungkin pertikaian kecil antarpelajar dan bentuk-bentuk pertikaian yang lain dapat dihindari.

7.5 Proses Penilaian

Dalam proses pengajaran, termasuk dalam pengajaran bahasa Indonesia, penilaian bukanlah istilah asing. Paling tidak, pada akhir suatu program pengajaran biasanya dilakukan penilaian. Ada berbagai jenis penilaian. Masing-masing jenis itu mempunyai fungsi tertentu. Jika dikaitkan dengan pelaksanaan proses pengajaran, penilaian dapat difungsikan untuk melihat pencapaian hasil belajar atau efektivitas pelaksanaan proses pengajaran.

Dalam proses pengajaran bahasa, penilaian dapat dipilah menjadi dua, yakni penilaian yang mengarah pada produk dan penilaian yang mengarah kepada proses (periksa Nunan, 1999). Penilaian yang mengarah kepada produk cenderung melihat pencapaian hasil belajar pada hasil akhir, yang biasanya dilakukan melalui instrumen tes; sedangkan penilaian yang mengarah kepada proses melihat pencapaian hasil belajar bukan semata-mata dari hasil akhir, tetapi juga dari proses pencapaiannya.

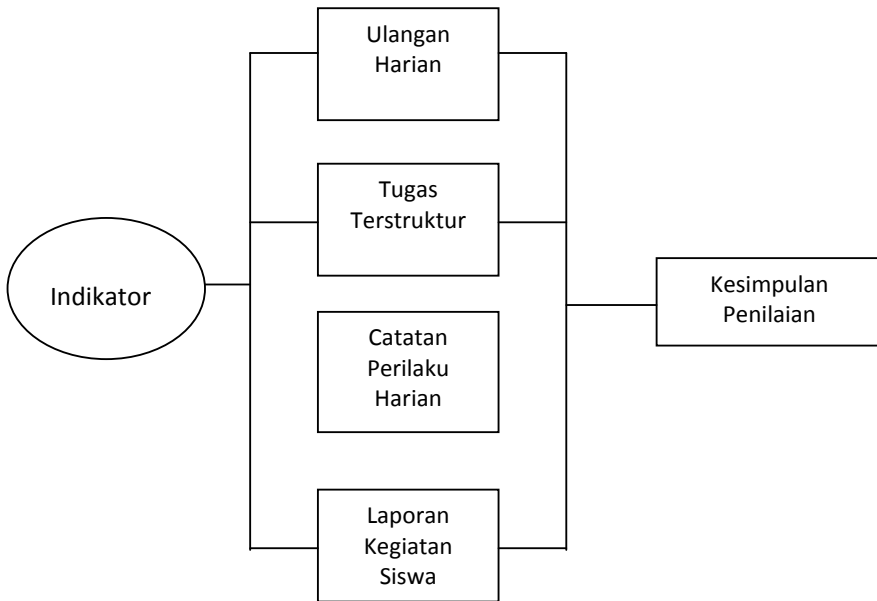
Pada umumnya, penilaian dalam proses pengajaran bahasa Indonesia di persekolahan kita cenderung mengarah kepada penilaian produk, sedikit sekali mengarah kepada penilaian proses. Ironisnya, hasil akhir itulah yang menentukan “nasib” siswa-siswa kita. Nasib siswa yang ditentukan oleh NEM merupakan contoh konkret dalam sistem penilaian yang berorientasi pada produk. Penilaian yang dikembangkan dengan sistem ini jelas dominatif, kurang menghargai proses belajar. “Nasib” anak cenderung divonis dari performansi akhir, tanpa dilihat bagaimana usaha mereka.

Penilaian yang menekankan pada produk cenderung otoriter dan mempunyai kelemahan. Mengapa demikian? Pada hakikatnya penilaian bukan hanya dilakukan sesaat, akan tetapi harus dilakukan secara berkala dan berkesinambungan. Di samping itu, penilaian bukan hanya menaksir suatu pencapaian secara parsial, melainkan harus menaksir sesuatu dengan cara menyeluruh yang meliputi proses dan hasil pertumbuhan dan perkembangan wawasan pengetahuan, sikap, dan keterampilan berbahasa yang dicapai siswa. Oleh karena itu, untuk menetapkan seseorang tidak mencapai target yang dituntut bukan hanya dari hasil sesaat, misalnya diambil dari nilai ujian akhir. Bisa saja terjadi seseorang yang dalam proses performansinya bagus, tetapi karena kesehatannya kurang baik, pada saat ujian dia akan mendapatkan nilai kurang bagus. Rasanya tidak tepat memvonis siswa tidak naik kelas gara-gara gagal dalam ujian akhir, padahal dalam keseharian prestasinya amat baik.

Dalam sistem pengajaran mutakhir, penilaian hasil belajar siswa tidak hanya ditentukan oleh hasil akhir, tetapi juga oleh proses (periksa Nunan, 1999). Sistem penilaian yang demikian biasanya disebut *authentic assessment*. Dalam sistem penilaian ini, penilaian dilakukan selama dan sesudah proses pengajaran berlangsung; penilaian dapat digunakan guru untuk formatif dan sumatif; yang diukur adalah keterampilan dan performansi, bukan mengingat fakta; sifatnya berkesinambungan; terintegrasi; dan dapat digunakan sebagai umpan balik (lihat Nurhadi dkk., 2004:53).

Hill dkk. (1998) dalam bukunya *Classroom Based Assesment* justru menekankan pada penilaian proses. Mereka menekankan pada penilaian portofolio. Oleh karena itu, hasil pencapaian belajar direkam dari berbagai instrumen, misalnya catatan guru, anekdot, jurnal, informasi dari orang tua, di samping produk akhir performansi siswa.

Penilaian portofolio didasarkan pada indikator pencapaian belajar dari sejumlah catatan atau dokumen. Budimansyah (2002) menyatakan bahwa penilaian portofolio bisa didasarkan pada catatan atau dokumen: (a) hasil ulangan harian dan ulangan umum yang biasanya dicatat dalam buku nilai siswa, (b) tugas-tugas terstruktur biasanya dikumpulkan oleh guru dan disimpan dalam sebuah map khusus untuk tugas-tugas siswa, (c) catatan perilaku harian para siswa biasanya tersimpan pada buku khusus yang disebut catatan anekdot, dan (d) laporan kegiatan siswa di luar sekolah yang menunjang kegiatan belajar, biasanya dikumpulkan guru dan selanjutnya didokumentasikan. Jika divisualisasikan, indikator tersebut tampak dalam Gambar 8.1 berikut.



Gambar 8.1
Indikator Pencapaian Hasil Belajar

Dari Gambar 8.1 di atas tampak bahwa kesimpulan penilaian didasarkan kepada sejumlah indikator pencapaian hasil belajar. Hasil ulangan hanyalah salah satu indikator yang akan digunakan untuk membangun kesimpulan secara keseluruhan. Dengan demikian, penilai bahasa Indonesia yang hanya bertumpu kepada hasil ulangan tergolong sistem pengajaran bahasa Indonesia yang dominatif.

Jika digunakan secara tepat, penilaian portofolio mempunyai sejumlah kelebihan. Barton dan Collins (1997:9) mendeskripsikan kelebihan-kelebihan itu berikut ini:

- a. Portofolio memberikan kesempatan kepada guru atau siswa untuk mengomunikasikan hasil pengajaran setelah atau pada saat proses pembelajaran di kelas berlangsung.
- b. Portofolio memungkinkan guru untuk melihat hasil kerja siswa sesuai dengan konteksnya. Portofolio menampilkan struktur untuk masing-masing bagian dan bukti isinya.

Struktur ini memungkinkan guru untuk melihat bagaimana masing-masing bagian belajar siswa untuk diselaraskan ke dalam gambaran besar dari rencana pengajaran yang telah disusun oleh guru.

- c. Portofolio akan merangsang sebuah perubahan di dalam hak belajar pada masing-masing siswa. Siswa akan belajar bagaimana membuat keputusan tentang kualitas dan kebermanfaatannya dari kerja mereka masing-masing, dan keputusan itu dapat menuntun kepada sebuah makna yang kuat dari penyelesaian personal.
- d. Portofolio akan membantu guru membuat sebuah forum siswa untuk mengomunikasikan ide-ide mereka di dalam suatu lingkungan yang mendukung. Interaksi-interaksi ini akan membantu siswa dalam penampakan dirinya.
- e. Portofolio akan dapat membantu Anda menjadi guru yang lebih baik. Proses portofolio akan mendorong guru untuk memperhatikan secara konstan apa yang senyatanya ingin diselesaikan oleh siswa Anda. Ini merupakan tantangan bagi guru untuk mencoba cara-cara baru merancang pencapaian-pencapaian ini.

Berdasarkan pandangan-pandangan di atas, sesungguhnya para pemikir pendidikan seperti Dewey telah lama mengingatkan kita bahwa sekolah hendaknya merupakan miniatur kehidupan masyarakat yang lebih luas. Kalau kita renungkan, peringatan ini mempunyai implikasi sangat luas. Apa pun yang dilakukan di sekolah akan mempunyai pengaruh terhadap kualitas suatu masyarakat.

Namun sayang, peringatan itu sering kita abaikan di dalam proses pengajaran. Kita yang bergerak dalam dunia pendidikan, termasuk pengajaran bahasa Indonesia, sering merancang dan melakukan pengajaran yang dominatif sehingga tidak memberi kesempatan seluas-luasnya kepada siswa untuk menjadi dirinya yang ingin menatap masa depan secara kritis dan kreatif. Oleh

karena itu, kalau kualitas sumber daya manusia di negeri ini ingin meningkat, paradigma pengajaran harus diubah: dari pendidikan yang dominatif menjadi pendidikan yang humanis.

Tingkat kehumanisan pendidikan dapat direpresentasikan dalam banyak hal, terutama dalam penyiapan materi pengajaran, metode pengajaran, dan sistem evaluasi yang digunakan. Dalam konteks penyiapan bahan ajar, pengajaran bahasa Indonesia yang humanis didasarkan kepada analisis kebutuhan siswa, bukan semata-mata berpatokan pada asumsi para perancang kurikulum. Dalam proses pengajaran, guru bahasa Indonesia layak menggunakan metode pengajaran kooperatif. Melalui metode ini, guru bukan saja dapat meningkatkan performansi berbahasa siswa, tetapi juga membekali mereka untuk tidak alergi dengan perbedaan sehingga terbiasa menghargai sesama. Sementara itu, terkait dengan sistem evaluasi, guru bahasa Indonesia selayaknya tidak hanya bertumpu kepada sistem evaluasi yang bertumpu kepada produk, tetapi juga penilaian proses.

PENGEMBANGAN AKADEMIK PENGAJARAN BIPA

Pada bab ini disajikan tentang pengembangan akademik pengajaran bahasa Indonesia bagi penutur Asing (selanjutnya disingkat BIPA). Pemaparan isi materi difokuskan pada (a) sejarah pengajaran BIPA, (b) karakteristik pengajaran BIPA, (c) komponen-komponen pengajaran BIPA, (d) materi pengajaran BIPA; dan (e) penilaian pengajaran BIPA.

8.1 Sejarah Pengajaran BIPA

Kalau diperhatikan dari aspek kesejarahan, sebenarnya pengajaran bahasa Indonesia untuk penutur asing (yang selanjutnya disebut BIPA) bukanlah hal yang baru. Di dalam negeri secara formal pengajaran BIPA telah dilaksanakan sejak 1972. Bahkan di luar negeri, terutama di Amerika Serikat, hal itu sudah dilaksanakan sejak 1960-an, dengan munculnya program *Southeast Asian Studies* dan *Indonesian Studies* (lihat Mulyono dalam Suyitno, 2000). Dengan demikian, secara formal pengajaran BIPA sudah dilaksanakan sejak 40 tahun yang lalu.

Dalam kurun waktu kurang lebih 40 tahun itu, kuantitas pengajaran BIPA, baik di dalam maupun di luar negeri mengalami

perkembangan cukup pesat. Di luar negeri, menurut Gani (2000), saat ini bahasa Indonesia telah dipelajari di 35 negara, antara lain di Australia, Amerika Serikat, Jepang, Korea, Singapura, dan negara-negara di Eropa Barat. Di negara-negara tersebut, pada umumnya bahasa Indonesia telah diajarkan semenjak SLTP. Australia merupakan negara yang sangat antusias melaksanakan program pengajaran bahasa Indonesia. Selain bahasa Jepang, bahasa Indonesia merupakan mata pelajaran wajib di Australia.

Di dalam negeri, pengajaran BIPA juga mengalami perkembangan cukup pesat. Hampir pada semua perguruan tinggi negeri dan swasta terkemuka di Indonesia mempunyai program BIPA. Bahkan di Malang saja, program ini telah dibuka di beberapa perguruan tinggi, misalnya di Universitas Negeri Malang dengan programnya CSASP (*Cooperative Southeast Program*), di Universitas Brawijaya dengan programnya MILACC (*Modern Indonesian Language and Culture Course*), di Universitas Gajayana Malang dengan programnya IFL (*Indonesian as a Foreign Language*), di Universitas Merdeka Malang dengan programnya ILICO (*Indonesian Language Intensive Course Overseas*), di Universitas Muhammadiyah Malang juga sedang dikembangkan program ini (Suyitno, 2000).

Dalam beberapa tahun terakhir, pengajaran BIPA memang mengalami gangguan. Belum stabilnya politik dalam negeri yang diikuti oleh kerusuhan etnis, separatisme, dan yang terakhir issue terorisme telah memberikan dampak yang kurang baik terhadap perkembangan dan pelaksanaan pengajaran BIPA, baik di dalam maupun di luar negeri. Namun, dalam jangka panjang, dengan semakin membaiknya kondisi politik dan keamanan dalam negeri diharapkan membawa pengaruh terhadap perbaikan perkembangan dan pelaksanaan pengajaran BIPA.

Selain itu, ada berbagai faktor pendukung optimisme itu. Faktor-faktor itu terkait dengan potensi unggulan internal Indonesia dan kecenderungan perkembangan global dunia. Secara internal, Indonesia mempunyai sejumlah potensi unggulan, baik dilihat

dari letak geografis maupun sumber daya alam dan budaya yang mendorong penutur asing untuk belajar bahasa Indonesia. Secara geografis, Indonesia terletak pada jalur lalu lintas yang padat yang menghubungkan dua benua (Asia dan Australia). Dalam konteks ini, bahasa Indonesia berpotensi menjadi *lingua franca* dalam kawasan Asia Tenggara. Dampak pengiring dari keadaan ini tentu perlunya penutur asing belajar bahasa Indonesia.

Sumber daya alam dan budaya Indonesia juga memengaruhi daya tarik penutur asing belajar bahasa Indonesia. Melimpahnya sumber daya alam memungkinkan para investor dan tenaga kerja asing melakukan investasi dan berniaga di Indonesia; indahnya lingkungan alam dan beragamnya wisata budaya di Indonesia mendorong para turis asing berkunjung ke Indonesia. Semua potensi itu tentunya membawa dampak positif terhadap keinginan para penutur asing untuk belajar bahasa Indonesia.

Kecenderungan perkembangan global juga berpotensi memengaruhi orang asing belajar bahasa Indonesia. Kuatnya arus globalisasi, berkembangnya pembentukan kota kembar, terbukanya perdagangan bebas antarbangsa, munculnya aneka wadah perekonomian seperti APEC (*The Asia Pasific Economic Cooperation*), AFTA (*The Asean Free Trade Area*), WTO (*The World Trade Organization*), kecenderungan tingginya mobilisasi penduduk antarnegara memungkinkan orang asing berkunjung ke Indonesia (Gani, 2000). Berbagai kecenderungan ini merupakan potensi masa depan yang akan memengaruhi animo penutur asing untuk belajar bahasa Indonesia.

Potensi unggulan internal Indonesia dan kecenderungan perkembangan global dunia itu tentu tidak boleh disia-siakan. Pengajaran BIPA di dalam dan di luar negeri perlu melakukan antisipasi. Banyak hal yang perlu diantisipasi, yang salah satunya adalah upaya pengembangan bidang akademik BIPA. Harus diakui bahwa terkait dengan aspek ini pengajaran BIPAmasih jauh tertinggal bila dibandingkan dengan pengajaran bahasa asing yang lain,

terutama belajaran bahasa Inggris. Setakat ini, para pakar pengajaran bahasa Indonesia untuk orang asing masih memperdebatkan hal-hal yang terkait dengan aspek ini. Wojowasito (1976) telah mensinyalir bahwa untuk mencapai target mau dan mampu belajar bahasa asing diperlukan pengajaran yang tepat. Padahal, hingga saat ini masih banyak perselisihan tentang bagaimana mengajarkan bahasa asing, termasuk pengajaran bahasa Indonesia, baik yang berkaitan dengan alat-alat untuk mencapai tujuan, materi yang semestinya diajarkan, metode pengajarannya, maupun evaluasi yang dilakukan.

Hal itu tentu saja tidak perlu diperuncing, bahkan yang penting justru perlu dikembangkan berbagai pemikiran yang mengarah kepada pencarian solusi. Sehubungan dengan hal itu, dalam makalah ini diuraikan salah satu pemikiran tentang pengembangan akademik pengajaran BIPA. Secara rinci, hal-hal yang dibahas mencakup (a) hakikat dan karakteristik BIPA, (b) komponen-komponen pengajaran BIPA, yang mencakup tujuan pengajaran, materi pengajaran, guru, siswa, metode, media, dan evaluasi.

8.2 Karakteristik Pengajaran BIPA

Di dalam pengajaran bahasa dikenal beberapa istilah yang terkait dengan pembahasan dalam butir ini. Sejumlah istilah itu misalnya bahasa pertama (*first language*), bahasa ibu (*mother tongue*), bahasa kedua (*second language*), dan bahasa asing (*foreign language*). Bahasa pertama biasanya mengacu kepada bahasa yang pertama kali dipelajari siswa; bahasa ibu mengacu kepada bahasa yang dipelajari di dalam lingkungan keluarga; bahasa kedua mengacu kepada bahasa yang dipelajari setelah siswa menguasai bahasa pertama; dan bahasa asing mengacu kepada bahasa yang dipelajari oleh siswa yang secara politis bukan warga negara pemilik bahasa itu.

Berdasarkan istilah itu, BIPA mengarah kepada bahasa Indonesia yang dipelajari oleh siswa yang bukan warga negara Indonesia. Dengan demikian, BIPA tidak relevan misalnya untuk suku Jawa,

Maluku, Irian Jaya, dan Aceh; tetapi BIPA relevan misalnya untuk penutur Malaysia, Inggris, Jepang, Australia, dan Korea.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa BIPA diarahkan bagi penutur yang memang bukan warga Indonesia. Mereka belajar bahasa Indonesia dengan tujuan tertentu dan pada tingkatan tertentu. Dengan demikian, sosok BIPA sebenarnya dapat kita pilah menjadi dua jenis, yakni BIPA dilihat dari tujuan belajar dan BIPA dilihat dari tingkat kemampuan siswa. Jika dilihat dari yang pertama, BIPA dibedakan menjadi (a) BIPA untuk tujuan belajar, (b) BIPA untuk tujuan komunikasi, (c) BIPA untuk tujuan penelitian, dan (d) BIPA untuk tujuan kerja. Dilihat dari yang kedua, BIPA dapat dibedakan (a) BIPA untuk tingkat *elementary*, (b) BIPA untuk tingkat *intermediate*, dan (c) BIPA untuk *advance*.

Bertolak dari hakikat dan pilahan BIPA tersebut, kita dapat melihat karakteristik BIPA. Secara umum, paling tidak BIPA mempunyai karakteristik (a) inheren dengan jangkauan siswa sehingga pada umumnya BIPA digunakan untuk menjembatani sejumlah tujuan tertentu, (b) berorientasi pada pemakaian bahasa Indonesia untuk tujuan komunikatif, (c) menonjolkan bahasa yang mudah dipelajari, (d) hidup dan masih dalam proses berkembang, (e) multidimensional dan fleksibel, (g) berdasar pada sosio-pragmatis, dan (h) memiliki berbagai ragam atau varian (Suyitno, 2000).

8.3 Komponen-komponen Pengajaran BIPA

Pengajaran BIPA merupakan sebuah aktivitas yang bersifat *sistemis* dan *programatis*. Pengajaran BIPA disebut sistemis karena dalam pelaksanaannya terkait dengan beberapa aspek dan serangkaian kegiatan dalam mendukung pencapaian tujuannya. Disebut programatis karena pengajaran BIPA mempunyai tujuan, materi, proses pengajaran, dan evaluasi yang tergambar secara jelas.

Karena aktivitas yang bersifat sistemis dan programatis itu, pengajaran BIPA dari hari ke hari mengalami kemajuan. Kemajuan ini bisa diketahui dari beberapa makalah dalam pelaksanaan

KIPBIPA tanggal 1-3 Oktober 2001 di Bali. Beberapa makalah dalam KIPBIPA tersebut menginformasikan bahwa BIPA telah mengalami kemajuan pesat di sejumlah perguruan tinggi terkemuka, baik di Eropa; seperti di Jerman, Rusia, Prancis, Amerika maupun di kawasan Asia Timur, seperti Jepang, China, dan Korea selatan (*Bachari, Projiono, Arsianti, Butler, Soderberg, David Revee, dan Helen Pedler: 2001*). Walaupun karena pengaruh kondisi politik di Indonesia yang sekarang ini minat masyarakat di Australia mempelajari bahasa Indonesia semakin merosot (periksa uraian butir, namun pada masa yang akan datang bahasa Indonesia tetap memiliki peluang menjadi bahasa pengantar dalam berbagai keperluan. Oleh karena itu, pengajaran BIPA haruslah tetap ditingkatkan.

Perlu disadari sepenuhnya bahwa peningkatan pengajaran BIPA tidak akan muncul dengan sendirinya. Peningkatan pengajaran BIPA merupakan hasil dari berbagai upaya, termasuk di dalamnya upaya pengembangan aspek-aspek akademik, baik menyangkut masalah tujuan, materi pengajaran, guru, siswa, metode, media, dan evaluasi.

a. Tujuan Pengajaran

Tujuan pengajaran merupakan aspek akademik pertama dan utama. Dengan perkataan lain tujuan pengajaran secara umum bergantung pada aspek mana yang hendak ditekankan. Dikatakan pertama karena aspek ini harus hadir secara jelas dan konkret sebelum aspek pengajaran yang lain. Dikatakan utama karena aspek tujuan merupakan dasar dan target yang akan dicapai dalam proses pengajaran.

Sesuai dengan keberadaannya, tujuan tersebut harus dikelola dengan cermat, akurat, serta dirumuskan dengan jelas dan terukur, baik dalam tatanan hasil yang diharapkan maupun dalam proses pelaksanaannya. Di samping itu, rumusan tujuan, baik rumusan tujuan umum atau khusus, hendaknya dapat diterjemahkan dengan tepat oleh pembelajar dan guru. Yang harus diperhatikan dalam pengelolaan tujuan pengajaran BIPA ialah (1) ekuivalensinya dengan

kebutuhan siswa, dan (2) prioritas dan pengembangan kemampuan berkomunikasi (*communicative competence*). Analisis kebutuhan ini juga didasarkan pada profil kebutuhan komunikasi (Munby, 1978; Nunan, 1999; Dubin dan Olstain). Hal lain sehubungan dengan analisis kebutuhan ialah informasi khusus seperti materi ajar yang sudah diketahui oleh pembelajar (Hutchison dan Waters, 1987:55).

Para pakar telah mendeskripsikan tujuan orang belajar BIPA. Makey dan Muntford (dalam Sofyan, 1993) menyatakan bahwa orang belajar BIPA adalah untuk; (a) kebutuhan akan pekerjaan, (b) kebutuhan program pelatihan kejuruan, dan (c) kebutuhan belajar. Sementara itu, Hoed (1995) memilah tujuan orang asing belajar BIPA menjadi tiga, yakni (a) mengikuti kuliah di perguruan tinggi di Indonesia, (2) membaca buku dan surat kabar untuk keperluan penelitian, dan (3) berkomunikasi secara lisan dalam kehidupan sehari-hari di Indonesia.

b. Materi Pengajaran

Materi BIPA selayaknya diselaraskan dengan tujuan orang belajar BIPA. Jika kita perhatikan uraian butir 2.2.1 tersebut, orang belajar BIPA lebih terarah kepada pembentukan kompetensi komunikatif sehingga mereka dapat menggunakan bahasa Indonesia untuk keperluan berkomunikasi, baik dalam konteks pekerjaan maupun pendidikan. Dengan demikian, materi pengajaran BIPA selayaknya diselaraskan dengan tujuan-tujuan itu.

Dalam konteks penyusunan materi, materi pengajaran yang diarahkan untuk tujuan berkomunikasi dapat disusun dengan menggunakan pendekatan komunikatif. Pendekatan ini berasumsi bahwa komunikasi dianggap terkait dengan fungsi-fungsi bahasa. Beragam fungsi bahasa itu dapat dilatihkan dan dipraktikkan untuk mencapai tingkatan tertentu. Tingkatan itu menggambarkan gradasi materi yang harus disajikan pada tiap jenjang pengajaran BIPA.

Pendekatan komunikatif memungkinkan siswa mendapatkan pajanan materi yang alami. Untuk itu, pengemasan materi yang sangat terstruktur tidak begitu relevan dalam konteks ini. Dengan

materi BIPA yang kurang terstruktur ini, siswa dilatih secara bawah sadar memperoleh bahasa yang digunakan dalam komunikasi (periksa Krashen, 1977).

Secara teknis-operasional, pengadaan dan pengelolaan materi pengajaran BIPA hendaknya memperhatikan tiga hal, yakni; (1) orientasi diarahkan dan dititikberatkan pada materi-materi yang; (a) *trainable* (berpotensi untuk dilatihkan), misalnya, bagaimana cara seorang manajer akan membuka rapat; (b) faktual (benar-benar ada dan dipakai dalam komunikasi nyata), misalnya bagaimana cara memerintah bawahan, menjamu relasi, mendapatkan informasi dari brosur, dan sebagainya; dan (c) mampu mengembangkan kompetensi untuk berlatih dan memahami pola serta mampu mengembangkan pemahaman bahasa Indonesia melalui bentuk-bentuk percakapan dalam situasional dan kontekstual; (2) lingkup dan penataan materi diupayakan dan mengacu pada aspek-aspek yang menentukan bagaimana bahasa Indonesia digunakan. Aspek ini meliputi (a) kosakata, (b) lafal dan intonasi, (c) pola kalimat, (d) wacana percakapan, dan (e) pengolahan ide; dan (3) materi-materi pengajaran ditata berdasarkan unit-unit satuan yang komunikatif secara integratif.

Kriteria yang dapat dijadikan pedoman dalam pemilihan materi pengajaran BIPA di antaranya (1) relevan dengan pengajaran yang ingin dicapai baik secara aspektual maupun global, (2) materi pengajaran BIPA hendaknya dapat mengembangkan dan membangkitkan motivasi pembelajar, relevan dengan pengalaman, dan aktual; (3) materi pengajaran BIPA hendaknya menuntut keterlibatan pembelajar secara aktif, baik dengan berpikir sendiri maupun dengan melakukan berbagai tindakan; (4) materi pengajaran BIPA harus menuntut keterlibatan pembelajar aktif, baik dengan berpikir sendiri maupun melakukan berbagai kegiatan, dan (5) materi pengajaran BIPA sedapat mungkin diangkat dari fakta-fakta kebahasaan dan pemakaian bahasa Indonesia secara nyata.

Secara garis besar materi pengajaran BIPA dibedakan menjadi dua bagian, yakni; (1) materi pokok, dan (2) materi pelengkap. Materi pokok diformulasikan dalam sebuah paket yang lazimnya berbentuk buku paket atau buku pegangan (buku ajar), sedangkan materi pelengkap atau suplemen diambil dari berbagai sumber yang didasarkan pada topik permasalahan, tingkat kesulitan bahasa, dan tingkat problematis isi dan bahasan. Berikut ini disajikan beberapa model pengembangan materi pokok pengajaran BIPA.

- 1) Pengembangan materi dalam Bahasa Indonesia, Yohanis John, 1976.
 - a. *Vocabulary*
 - b. *Reading and Comprehension (Indonesian version dan English version)*
 - c. *structure (Indonesian version, English version, Remarks, dan Exercises dengan model substitusi)*
 - d. *Additional exercises (Translate into English dan Translate into Indonesian)*
- 2) *Beginning Indonesian Through Self-Instruction, John U. Wolff dkk.* 1988
 - a. Kalimat dasar (percakapan)
 - b. Latihan pola kalimat
 - c. Pilihan berganda
 - d. Pertanyaan bebas
 - e. Bacaan dan substitusi bacaan dan melengkapi
 - f. Pertanyaan tentang bacaan
 - g. Pilihan berganda tentang bacaan
 - h. Latihan mengungkapkan kembali ide
 - i. Komposisi menerjemahkan ke dalam bahasa Indonesia
 - j. Tata bahasa (uraian dan contoh)
 - k. Latihan tata bahasa (model melengkapi)
3. *Vocabulary Building in Indonesian, Soenjono Dardjowidjojo, 1984*
 - a. Bacaan
 - b. Daftar kata penolong

- c. Menjawab pertanyaan tentang Kamus Lengkap
 - d. Pengembangan kosakata
 - e. Remediasi tata bahasa
 - f. Latihan
4. *Indonesian Conversation*, John U. Wolff, 1978
- a. Percakapan
 - b. Pertanyaan isi
 - c. Pertanyaan pemakaian kata
 - d. Mengisi lanjutan kalimat yang sesuai dengan pertanyaan
 - e. Pilihan berganda: memilih pertanyaan yang paling cocok untuk kalimat di atasnya
 - f. Latihan pola kalimat

Model pengembangan materi pelengkap yang disajikan dalam program pengajaran bahasa asing ini adalah CSASP (*Cooperative Southeast Asian Studies Program*) di Universitas Negeri Malang dengan model pengembangan sebagai berikut.

- a. Bacaan: artikel atau cerita
- b. Daftar kosakata
- c. Latihan membuat kalimat dengan kata-kata baru
- d. Pertanyaan
 - (1) Pertanyaan isi
 - (2) Pertanyaan penalaran

Berdasarkan pada contoh pengembangan materi sebagaimana dikemukakan dapatlah dipahami bahwa dalam pengembangan materi pengajaran BIPA yang terpenting bukanlah format yang digunakan, melainkan pada pengupayaan model-model pengolahan yang akan dipolakan pada pembelajar serta bentuk-bentuk latihan yang diberikan dan tetap memegang prinsip tujuan pengajaran dan kriteria materi pengajaran BIPA. Selain itu, beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam materi pengajaran BIPA adalah banyaknya tuntutan yang harus dipertimbangkan, yakni; (1) tujuan pengajaran, (2) potensi pembelajar dan kemampuan kebahasaannya, (3) prediksi model interaksi dan prosedur yang akan ditempuh, (4) bentuk

pengembangan yang akan dilakukan, dan (5) alokasi waktu proses pengajaran.

c. Guru

Dalam pengajaran BIPA, guru merupakan suatu model bagi siswanya dalam penggunaan bahasa Indonesia. Siswa menganggap bahwa guru adalah sumber ilmu sebagai tempat bertanya yang dapat memberikan informasi dan mampu memberikan penjelasan dengan baik apabila diperlukan oleh siswa yang mengalami kesulitan dalam belajar BIPA. Oleh sebab itu, guru BIPA harus benar-benar siap dengan berbagai hal yang diperlukan dalam pengajaran BIPA.

Peranan guru yang utama dalam pengajaran BIPA adalah sebagai motivator dan fasilitator. Sebagai motivator, guru harus memiliki kemampuan menumbuhkan motivasi pada diri siswa. Penumbuhan motivasi itu dapat dilakukan dengan cara memberikan materi-materi pelajaran yang menarik, baik dari segi isi materi maupun dari segi penyampaian. Selain itu, penumbuhan motivasi itu dapat dilakukan pula dengan melalui pemberian rangsangan-rangsangan bagi siswa. Sebagai fasilitator, guru harus memiliki keterampilan dan kemampuan dalam memperlancar jalannya proses pengajaran. Guru harus sanggup membantu memecahkan kesulitan-kesulitan yang dialami oleh siswa dalam belajar BIPA. Kelancaran proses pengajaran akan dapat berlangsung apabila berbagai fasilitas yang diperlukan dalam pengajaran BIPA telah disiapkan oleh guru.

Dalam membahas komponen guru, Dubin & Olshtain (1986) menyarankan perlunya dilakukan pembedaan antara latar bahasa asing dan bukan bahasa asing. Dalam latar alami, guru biasanya merupakan penutur asli atau hampir mendekati penutur asli bahasa tersebut dan bisa melaksanakan berbagai langkah dalam pembuatan keputusan yang berkaitan dengan penggunaan bahasa; di sisi yang lain, dalam latar bahasa asing, guru secara khas bukan penutur asli yang mungkin belum pernah melewati waktu di negara yang rakyatnya bertutur bahasa Indonesia dan dengan demikian mendapati jauh lebih sulit membuat keputusan-keputusan yang

sifatnya seperti penutur asli.

Komponen guru merupakan faktor paling signifikan dalam menentukan keberhasilan materi atau silabus. Sikap guru dan kemampuannya dalam menyesuaikan diri dengan pemikiran baru dan apa yang terlibat dalam istilah-istilah praktis sangatlah penting. Sehubungan dengan itu, Dubin & Olshtain (1986) mengemukakan bahwa dalam mengevaluasi komponen guru perlu mempertimbangkan faktor-faktor berikut: (a) penguasaan bahasa sasaran guru (bila bukan bahasa asli), (b) latar belakang, pelatihan, tingkat pendidikan, pajanan pada ide-ide tentang hakikat bahasa dan pengajaran bahasa, pengalaman mengajar guru, dan (c) sikap guru terhadap perubahan-perubahan yang terjadi dalam program itu. Bisa diperbuat sesuatu yang lebih banyak di bidang sikap dan pelatihan sebagai bagian suatu program baru jika pelatihan guru dimasukkan sebagai komponen penting materi baru. Di sisi yang lain, perancang silabus hampir tidak memiliki kendali atas bidang kemahiran bahasa sasaran. Inilah faktor yang harus dipertimbangkan dalam merencanakan program-program baru.

Para guru yang menerima pelatihan tradisional dan yang hanya berkuat dengan materi-materi konservatif mungkin secara profesional atau emosional tidak dilengkapi kemampuan agar bisa menangani materi-materi pengajaran modern memberikan kebebasan yang besar kepada guru dalam membuat keputusan. Perlu diberikan periode pemekaan kepada guru dan siswa sebelum bisa diperkenalkan ide-ide baru secara efektif. Seringkali, perancang pelajaran perlu memasukkan mekanisme pemekaan ke dalam materi-materi baru. Oleh sebab itu, mereka memerlukan gambaran yang handal tentang guru yang akan melaksanakan program pengajaran itu.

d. Siswa

Siswa BIPA mempunyai karakteristik tertentu. Karakteristik itu bergantung kepada sudut pandang yang dapat digunakan untuk melihatnya. Karakteristik siswa menurut van Els dan kawan-kawan

(1989) ditunjukkan oleh faktor usia, bakat (*aptitude*), gaya kognitif (*cognitive style*), karakteristik afektif (*affective characteristics*) yang meliputi sikap (*attitude*) dan motivasi (*motivation*) serta kepribadian (*personality*). Pengajaran akan berhasil manakala desain pengajaran itu disusun atas dasar karakteristik siswa itu.

Ditinjau dari segi usia, siswa BIPA dapat dipilah menjadi dua jenis, yakni mereka yang masih duduk di bangku sekolah, mulai dari tingkat dasar hingga tingkat menengah; dan orang dewasa yang biasanya tidak lagi duduk di bangku sekolah.

Dari sisi usia sebuah penelitian menyimpulkan bahwa anak-anak dalam mempelajari bahasa kedua atau asing jauh lebih mudah dan cepat menguasai dibandingkan dengan orang dewasa. Saat berada dalam komunitas bahasa yang lain, anak-anak terlihat lebih efisien dalam menerima bahasa baru, dibandingkan dengan orang tua mereka yang mengalami kesulitan besar dalam memperoleh kemahiran bahasa kedua yang selevel dengan bahasa yang diperoleh anaknya. Fenomena yang memengaruhi hal tersebut adalah adanya *optimal age* atau *critical period* (Lenneberg, 1967) atau *sensitive period* (Oyama, 1976) dalam mempelajari bahasa kedua atau bahasa asing.

Adakalanya dalam mempelajari bahasa asing siswa yang satu terlihat lebih sukses bila dibandingkan dengan siswa yang lain. Perbedaan keberhasilan itu disebabkan oleh adanya perbedaan individual dalam merespons bahasa asing yang dipelajarinya. Hal itu terjadi karena masing-masing siswa memiliki *a special 'talent', 'knack', 'gift', or aptitude for L2 learning* (van Els dkk., 1989:109). Masing-masing siswa memiliki bakat dan kecerdasan yang berbeda.

Menurut Wahyana (2000) dalam pengajaran bahasa asing faktor pembelajar tidak boleh diabaikan begitu saja. Ia harus menjadi fokus dalam perencanaan dan pengembangan PBM. PBM akan lebih relevan, efektif, dan menarik apabila si pembelajar sendiri yang menentukan kebutuhan dan sasaran pengajaran. Bila hal itu dilakukan, keterlibatan dan motivasi mereka akan meningkat dan akhirnya PBM akan lebih bermakna dan produktif.

8.4. Metode Pengajaran BIPA

Pengajaran BIPA pada hakikatnya merupakan suatu upaya pemolaan yang mengarah pada penanaman kemampuan dan keterampilan menggunakan bahasa Indonesia oleh siswa yang dalam hal ini orang asing. Hal mendasar yang perlu mendapat perhatian adalah penciptaan proses pengajaran BIPA yang mampu mengondisikan siswa untuk mau dan mampu berbahasa Indonesia.

Orientasi awal yang harus mendapatkan perhatian agar kondisi dan situasi serta proses pengajaran dapat mencapai sasaran yang diinginkan adalah alokasi dan pemetaan sistem pengelolaan dan pengorganisasian proses pengajaran BIPA secara cermat. Artinya, bagaimanakah pendekatan atau metode yang sesuai untuk digunakan agar dapat menumbuhkembangkan kesadaran siswa untuk mencapai sasaran atau tujuan pengajaran BIPA. Pemilihan penggunaan metode pengajaran bahasa sebagai bahasa asing merupakan salah satu masalah yang sering dipersoalkan. Berhasil tidaknya suatu program pengajaran bahasa dapat diukur dari metode yang digunakan. Hal ini wajar, sebab metode pengajaran yang dipilih oleh guru juga akan mewarnai isi dan cara dalam pengajaran itu. Banyak metode pengajaran bahasa sebagai alternasi yang dapat dipilih dan disesuaikan dengan materi dan tujuannya. Berikut ini dikemukakan metode-metode pengajaran BIPA yang dapat dipakai.

1) Metode Tata Bahasa (*Grammar Method*)

Metode tata bahasa memandang pengajaran bahasa sebagai dari menghafalan kaidah-kaidah dan fakta-fakta tentang tata bahasa agar dapat dipahami dan dilakukan penerapan-penerapan kaidah-kaidah itu pada morfologi dan sintaksis bahasa target. Langkah-langkah pelaksanaan metode tata bahasa sebagai berikut:

- (1) Guru mulai dengan memberikan definisi-definisi jenis kata, imbuhan jenis kata itu, kaidah-kaidah yang harus dihafalkan dalam bahasa sumber, contoh-contoh yang menggarisbawahi

kaidah-kaidah bahasa target, dan perkecualian-perkecualian kaidah-kaidah bahasa target yang diajarkan itu.

- (2) Guru melatih siswa dalam terjemahan kalimat-kalimat dan kemudian paragraf-paragraf. Materi yang digunakan dipilih dari buku-buku sastra yang bahasanya memiliki ragam estetis. Siswa diharapkan untuk mengenal kaidah-kaidah tata bahasa yang telah dihafalkan, dan menerapkannya pada terjemahannya. Ini melibatkan suatu pemikiran yang rumit mengenai pengimbuhan jenis-jenis kata yang telah dihafalkan, agar sesuai dengan terjemahan yang diminta oleh guru.
- (3) Guru memberi daftar terjemahan kosakata untuk dihafalkan. Kata-kata itu lepas dari konteks kalimat, dan guru menyuruh siswa untuk memberi terjemahan kosakata bahasa target itu.
- (4) Guru memberi pekerjaan rumah yang berupa persiapan terjemahan halaman-halaman dari buku sastra itu untuk dibicarakan pada pertemuan berikutnya.

Sebagai tambahan keterangan mengenai bentuk-bentuk bahasa yang dianggap baik dan benar, pada waktu itu terjemahan bahasa target yang dianggap memuaskan guru yang sesuai dengan kaidah-kaidah tata bahasa dan bukan yang digunakan oleh penutur asli di luar ruangan kelas. Sikap guru dan ahli tata bahasa disebut *prescriptive* (mendiktekan) dan oleh tata bahasa tradisional disebut *prescriptive grammar* (Richards dkk. dalam Subyaktio-Nababan, 1993).

2) Metode Langsung (*Direct Method*)

Metode langsung memiliki asumsi bahwa proses belajar bahasa target sama dengan belajar bahasa sumber, yakni penggunaan bahasa secara langsung dan intensif dalam komunikasi. Sama dengan seorang anak belajar bahasa sumbernya, demikian pula siswa bahasa target belajar dengan cara menyimak dan berbicara, sedangkan membaca dan menulis dapat dikembangkan kemudian. Oleh sebab itu, siswa bahasa target harus dibiasakan berpikir dalam bahasa target.

Tujuan utama metode langsung ialah penguasaan bahasa

target secara lisan agar siswa mampu berkomunikasi dalam bahasa target. Penggunaan bahasa target oleh siswa diharapkan seperti penutur asli. Untuk mencapai tujuan ini, siswa diberi latihan-latihan untuk mengasosiasikan demonstrasi, peragaan-peragaan, gerakan-gerakan, serta mimik-mimik wajah.

Langkah-langkah pelaksanaan metode langsung menurut Celce Murcia dan Mc Intosh (1979) sebagai berikut.

- (1) Pelajaran mulai dengan dialog atau humor yang pendek dalam bahasa target, dan gaya bahasa yang digunakan ialah gaya informal atau ragam informal.
- (2) Materi mula-mula disajikan secara lisan dengan gerakan-gerakan, isyarat-isyarat, dramatisasi-dramatisasi, atau gambar-gambar.
- (3) Tanya jawab dalam bahasa target berdasarkan dialog atau humor seperti tersebut dalam butir (1).
- (4) Tata bahasa diajarkan secara induktif, yakni dengan memberikan contoh-contoh yang merangsang siswa untuk mengambil kesimpulan-kesimpulan sendiri.
- (5) Kata-kata digunakan dalam percakapan-percakapan, dan pengimbuhan-pengimbuhan diberikan kemudian pada pertemuan yang lain.
- (6) Siswa yang sudah maju diberi bacaan sastra untuk pemahaman dan kenikmatan, tetapi bacaan sastra tidak dianalisis secara struktural atau secara sistematis.
- (7) Budaya yang relevan pada aspek bahasa target diajarkan secara induktif.

Guru mengambil langkah seperti dikemukakan di atas dengan menggunakan bahasa target dengan menghindari penggunaan bahasa sumber. Menurut pengamatan van Els, penolakan penggunaan bahasa sumber dalam metode ini tidaklah benar secara mutlak, karena dalam kenyataannya masih banyak digunakan bahasa sumber dalam pelaksanaannya, khususnya dalam penyajian tema dan urutan-urutan gerakan.

Terkait dengan metode langsung, terapannya dalam BIPA dapat dilihat dalam pendapat Wolff (1988). Wolff menyarankan agar dalam pengajaran BIPA: (a) guru berbicara dengan bahasa Indonesia dengan siswa, (b) guru memakai kata-kata, bentukan-bentukan, kalimat-kalimat dan tata bahasa yang sudah diketahui siswa, (c) guru jangan memberikan peluang dan keleluasaan kepada siswa siswa untuk berbahasa asal (misalnya bahasa Inggris atau yang lain), (d) guru berbicara secara wajar, (e) bila siswa mengucapkan kalimat yang salah, katakanlah kalimat yang dimaksudkan dengan betul, kemudian suruhlah mereka mengulanginya, (f) kesalahan siswa hendaknya disikapi sebagai kesalahan bersama, (g) penjelasan tentang kata-kata atau istilah-istilah hendaknya didasarkan pada aspek sosiosemantis dengan mengefektifkan penggunaan contoh-contoh, dan (h) apabila siswa menemui kesulitan dalam pelatihan (ucapan dan penangkapan), kalimat-kalimat panjang, potong-potonglah kalimat tersebut dalam satuan-satuan bermakna mulai dari ujung kalimat.

Terlepas dari kelemahan-kelemahannya, penggunaan metode langsung memiliki keuntungan, yakni siswa terampil dalam menyimak, mengetahui banyak kosakata, memiliki lafal seperti atau mendekati penutur asli, mendapat banyak latihan dalam berbicara, khususnya mengenai topik-topik yang sudah di dalam kelas.

3) Metode Membaca (*Reading Method*)

Tujuan digunakan metode membaca antara lain untuk memberi siswa kemampuan dalam memahami teks ilmiah yang diperlukan dalam studi. Adapun langkah-langkah penggunaan metode membaca memiliki banyak variasi. Namun, menurut Rivers (1981) bahwa pada dasarnya metode membaca memiliki prosedur berikut ini.

- (1) Pemberian kosakata dan istilah-istilah yang dianggap sukar oleh guru bagi siswanya. Ini diberikan dengan definisi-definisi dan contoh-contoh dalam kalimat.
- (2) Penyajian bacaan dalam kelas. Ini dibaca secara diam (*silent reading*) selama kurang lebih 10–15 menit. Untuk menghemat

waktu, bacaan dapat juga diberikan untuk dipersiapkan di rumah.

- (3) Diskusi mengenai isi bacaan yang dapat berupa tanya jawab dengan menggunakan bahasa sumber.
- (4) Penjelasan tentang tata bahasa secara singkat, kalau hal ini dirasa perlu oleh guru.
- (5) Pembicaraan mengenai kosakata yang relevan. Ini dikerjakan kalau guru belum memberikan daftar kosakata sebelumnya.
- (6) Pemberian tugas seperti mengarang (yang isinya relevan dengan topik bacaan) atau membuat denah, skema, diagram, dan sebagainya, yang berkaitan dengan isi bacaan.

Kecuali penjelasan mengenai isi bacaan seperti diutarakan di atas, yang disebut membaca teks secara mendalam (*intensive reading*), guru juga memberi latihan-latihan berupa membaca buku-buku selain buku yang dipergunakan guru di kelas. Tugas ini dikerjakan siswa di luar kelas atau di rumah dan guru kemudian membicarakan secara umum isi bacaan pada pertemuan yang ditentukan. Latihan di luar kelas ini disebut membaca secara meluas (*extensive reading*).

4) Metode Situasional (*Situational Method*)

Metode pengajaran bahasa situasional tidak memiliki dasar sistematis yang kuat dalam teori dan penerapan ilmu linguistik. Yang dimaksud istilah situasional di sini ialah penggunaan benda-benda konkret, gambar-gambar, dan media lainnya, bersama dengan penyajian gerakan/isyarat dan mimik untuk mendemonstrasikan makna butir-butir yang baru. Salah seorang penganjur metode pengajaran bahasa situasional ialah George Pittman dari Australia.

Metode situasional mempunyai ciri-ciri sebagai berikut.

- (1) Butir-butir tata bahasa disajikan secara situasional dalam pola-pola kalimat yang menunjukkan fungsi dan maknanya, yang diurut dalam urutan yang bertahap dengan saksama (dari situasi yang paling dekat atau dikenal oleh siswa seperti ruangan kelas ke situasi yang lebih jauh atau kurang dikenal seperti tempat dan waktu lain).

- (2) Setiap pola kalimat baru memperkenalkan hanya satu butir struktur kalimat.
- (3) Butir-butir yang menyebabkan kesulitan untuk siswa bahasa target diberi perhatian khusus.
- (4) Penyajian melalui pendengaran dan lisan serta latihan-latihan segera dirangkum melalui membaca dan menulis.
- (5) Di samping penyajian dan latihan-latihan butir-butir baru secara bermakna, setiap unit dalam materi memberi bimbingan dalam tekanan suku kata dari kata-kata baru, ritme kalimat, dan pola-pola kalimat baru.
- (6) Kelompok-kelompok bacaan yang berisi struktur-struktur kalimat yang disajikan secara terpimpin dan yang sesuai dengan tingkat kemahiran bahasa target siswa diberikan secara teratur dalam buku siswa, sedangkan dalam buku pegangan guru diberikan pertanyaan-pertanyaan pemahaman teks bacaan-bacaan itu.
- (7) Latihan-latihan tertulis diberikan kepada siswa sebagai rangkuman dari apa yang telah mereka pelajari secara lisan.

Kekuatan-kekuatan metode pengajaran bahasa situasional, antara lain ialah siswa mendapat latihan yang cukup banyak dalam kosakata dan membaca. Selain itu, siswa juga banyak mendapat latihan berbicara dan menyimak, dan siswa juga dilatih pelafalan sistem bunyi bahasa target, tekanan, ritme, dan intonasi. Namun demikian, metode pengajaran bahasa situasional memiliki kelemahan-kelemahan, antara lain siswa terlalu banyak mendapat latihan dalam struktur dan kurang dalam berkomunikasi yang wajar. Selain itu, kelemahan metode situasional juga terdapat pada latihan siswa dalam berbicara situasional kurang berarti, karena situasi berbicara dengan siapa, di mana, topik apa, dan waktunya kapan, sehingga ragam yang dipelajari hanya satu situasi saja.

5) Metode Audiolingual (*Audiolingual Method*)

Metode audiolingual mempunyai prinsip-prinsip bahwa siswa harus menyimak, kemudian berbicara, lalu membaca dan akhirnya

menulis. Ini urutan penyajian yang dianggap benar. Tata bahasa harus disajikan dalam bentuk pola-pola kalimat atau dialog-dialog dengan topik-topik situasi sehari-hari. Semua unsur tata bahasa disajikan dari yang mudah ke yang sukar atau bertahap (*graded exercises*). *Drill* harus mengikuti urutan (*operant-conditioning*) dan harus diberi hadiah atau penguatan. Kemungkinan-kemungkinan untuk membuat kesalahan dalam memberi respons harus dihindarkan, sebab penguatan positif dianggap lebih efektif daripada penguatan negatif.

Langkah-langkah penyajian materi menurut metode audio-lingual secara umum sebagai berikut.

- (1) Penyajian dialog atau bacaan pendek yang dibacakan guru berulang kali. Siswa menyimak dan tidak melihat pada teksnya.
- (2) Peniruan dan penghafalan dialog atau bacaan pendek dengan teknik meniru setiap kalimat secara serentak dan menghafalkan kalimat-kalimat itu. Teknik ini disebut peniruan-penghafalan (*mimicry-memorization technique* atau *mim-mem-technique*).
- (3) Penyajian pola-pola kalimat yang terdapat dalam dialog atau bacaan yang dianggap guru sukar karena terdapat struktur atau ungkapan yang sukar. Ini dilatih dengan teknik *drill*. Dengan teknik ini dilatih struktur dan kosakata.
- (4) Dramatisasi dari dialog atau bacaan yang sudah dilatih di atas. Siswa yang sudah hafal disuruh memperagakan di muka kelas.
- (5) Pembentukan kalimat-kalimat lain yang sesuai dengan pola-pola kalimat yang sudah diajarkan.

Metode audiolingual memiliki kelebihan dan kelemahan. Kelebihan-kelebihan metode audiolingual ini, antara lain ialah siswa menjadi terampil dalam membuat pola-pola kalimat yang sudah di-*drill*. Selain itu, metode audiolingual juga menjadikan siswa memiliki lafal yang tepat dan secara kontinu memberi respons pada rangsangan guru. Sedangkan, kelemahan-kelemahan metode audiolingual, antara lain ialah siswa cenderung memberi respons secara serentak dan sering tidak mengetahui makna dari apa yang

diucapkan. Selain itu, siswa tidak diberi latihan dalam makna-makna lain dari kalimat-kalimat yang dilatihkan dan kurang berperan aktif tetapi hanya memberi respons pada rangsangan guru.

8.5 Media Pengajaran BIPA

Menurut van Els dan kawan-kawan (1989:280) media merupakan seluruh alat yang dapat dipakai oleh guru dan siswa untuk mencapai tujuan pengajaran. Erdmenger (1979: 24) mengemukakan daftar pandangan mengenai media sebagai berikut.

- (1) pada hakikatnya informasi disampaikan dengan memakai media (baik informasi linguistik maupun nonlinguistik)
- (2) merupakan saluran informasi (media auditif, visual, maupun audiovisual)
- (3) dipakai pada fase dalam proses pengajaran dan pengukuran (baik pada saat presentasi, repetisi, eksploitasi materi belajar, atau pada saat testing)
- (4) berfungsi didaktik (memotivasi siswa, menjelaskan informasi, dan merangsang penggunaan bahasa secara bebas).

Dalam kaitannya dengan pengajaran BIPA menurut Idris (2000:176-177) media bermanfaat untuk memperjelas penyajian pesan, mengatasi keterbatasan ruang, waktu, dan daya indra, serta mengatasi sifat pasif siswa. Menurut Idris ada banyak jenis media yang dapat dipakai dalam pengajaran BIPA. Pertama, media grafis. Media ini bisa berupa gambar/foto, sketsa, denah, karikatur berangkai, poster, peta/globe, majalah, dan surat kabar. Kedua, media audio. Media ini berupa rekaman siaran radio dan kaset rekaman. Ketiga, media audio visual. Media ini berupa rekaman siaran televisi dan kaset video atau VCD. Keempat, permainan dan simulasi. Media ini berupa *scrabble* bahasa Indonesia, ular tangga, kartu, wayang golek, dan pakaian tradisional. Kelima, media lingkungan sekitar. Media ini bisa berupa lingkungan sekolah, perpustakaan, pasar tradisional, tempat wisata, dan sebagainya.

8.6 Penilaian Pengajaran BIPA

Menurut Suyata (2000), penilaian biasa dimaknai sebagai kegiatan untuk mengetahui baik-buruknya prestasi belajar setelah siswa mengikuti proses pengajaran. Baik-buruknya prestasi tersebut diukur dari seberapa tinggi pencapaian tujuan belajar yang telah ditetapkan. Alat ukur itu pada umumnya berupa tes, baik itu berupa tes tertulis, lisan, maupun perbuatan.

Van Els dkk. (1989) berpendapat bahwa tes bahasa itu merupakan persoalan yang kompleks. Ia mengandung elemen-elemen linguistik, psikometrik, dan didaktika bahasa. Beberapa faktor harus diperhitungkan dalam pengembangan dan penerapan tes. Tujuan tes tidak selalu sama. Apa yang diujikan bisa saja kompleks dan menyebar. Tes akan disusun oleh guru secara individual atau lembaga profesional. Pendek kata, banyak hal yang harus diperhatikan dalam menyusun tes.

Tujuan tes hendaknya dilihat berdasarkan tujuan siswa asing itu belajar bahasa Indonesia. Menurut Suyata (2000), ada tiga tujuan utama siswa asing belajar BI, yaitu ingin menguasai keterampilan komunikasi interpersonal dasar (*basic interpersonal communication skills*), menguasai konsep serta prinsip-prinsip yang bersifat ilmiah (*cognitive/academic language proficiency*), dan menggali kebudayaan dengan segala aspeknya. Secara umum ketiga tujuan itu merupakan keinginan untuk mampu berkomunikasi dalam segala konteks bahasa yang muncul. Dengan demikian, tes itu hendaknya mampu mengukur kompetensi kebahasaan, membaca, berbicara, menyimak, dan menulis.

Berdasarkan hal tersebut, menurut Karmin (2000), tes bahasa meliputi dua bidang pokok, yaitu bidang kebahasaan dan bidang kecakapan berbahasa. Bidang kebahasaan meliputi tes ucapan dan ejaan, tes kosakata, dan tes struktur (tata bahasa). Bidang kecakapan berbahasa meliputi: tes mendengarkan, tes berbicara, tes membaca, dan tes menulis.

Menurut Wahyana (2000), penilaian atas keberhasilan siswa hendaknya tidak hanya didasarkan pada satu atau dua nilai tes (tengah atau akhir program misalnya). Penilaian hendaknya dilakukan secara lebih menyeluruh yang meliputi apa saja yang dilakukan siswa selama program berlangsung: partisipasi harian, tugas-tugas/presentasi, kuis-kuis, tes tengah dan tes akhir. Ini berarti semua bentuk kerja atau usaha siswa harus dihargai secara proporsional. Khusus untuk tes tengah dan tes akhir, hendaknya terdiri atas tes tertulis dan tes lisan. Di samping itu tes hendaknya dapat diselesaikan dalam waktu 60 – 90 menit. Tes yang terlalu pendek atau terlalu panjang tidak akan menghasilkan nilai yang benar-benar sah.

Terkait dengan penilaian tersebut, akhir-akhir ini dikembangkan berbagai jenis evaluasi. Bentuk-bentuk evaluasi yang sebenarnya (*authentic assesment*), evaluasi berbasis kelas (*classroom based assesment*) (periksa Hill, Ruptic, dan Norwick, 1998). Pada umumnya, evaluasi yang dilakukan mengarah kepada proses daripada hasil. Oleh karena itu, penilaian biasanya tidak harus dilaksanakan di akhir, tetapi dalam proses pengajaran. Di samping itu, penilaian tidak hanya dilakukan melalui instrumen tes, tetapi juga nontes, misalnya lembar pengamatan, jurnal siswa, tugas-tugas terstruktur, dsb.

PENGEMBANGAN SIKAP POSITIF TERHADAP BAHASA DI KALANGAN GENERASI PENERUS MELALUI PENDIDIKAN

Pada bab ini diuraikan gagasan tentang upaya pengembangan sikap positif terhadap bahasa para generasi penerus melalui pendidikan. Uraian materi difokuskan pada; (a) gambaran umum sikap bahasa generasi penerus, dan (b) mengoptimalkan pendidikan dalam pembentukan sikap positif generasi penerus terhadap bahasa daerah, bahasa nasional, dan bahasa asing.

9.1 Gambaran Umum Sikap Bahasa Generasi Penerus

Generasi penerus yang hidup di suatu negara yang multietnik seperti Indonesia biasa tergolong anak-anak bilingual, bahkan multilingual. Sampai usia prasekolah, sebagian besar dari mereka memperoleh bahasa daerah sebagai bahasa ibu di keluarga dan teman sepermainan. Ketika menginjak usia sekolah, mereka belajar bahasa Indonesia dan bahasa asing. Dengan demikian, generasi penerus yang telah lulus dari sekolah menengah pertama apalagi sekolah menengah atas dan perguruan tinggi paling tidak telah

mendapat tiga pajanan (*exposure*) bahasa, yakni bahasa daerah, bahasa Indonesia, dan bahasa asing dengan intensitas tertentu.

Akhir-akhir ini intensitas pajanan bahasa asing (terutama bahasa Inggris) di Indonesia makin meningkat. Banyak sekolah dasar di perkotaan memasukkan pengajaran bahasa Inggris dalam kurikulum mereka. Pada jenjang pendidikan sekolah lanjutan, baik lanjutan pertama maupun lanjutan atas, mulai dirintis kelas-kelas bertaraf internasional di setiap kabupaten/kota. Biasanya, kelas-kelas tersebut mewajibkan penggunaan bahasa pengantar bahasa Inggris untuk mata pelajaran tertentu. Sementara itu, pajanan bahasa daerah dalam dunia pendidikan intensitasnya sangat kecil. Ditinjau dari perspektif sosiolinguistik, gejala ini membangun karakteristik repertoar komunikatif tertentu yang menuntut dan menyediakan pilihan-pilihan bahasa dengan berbagai subvariasinya.

Tuntutan dan penyediaan pilihan bahasa berimplikasi terhadap kewajiban penutur untuk memiliki kompetensi komunikatif terhadap masing-masing bahasa. Saville-Troike (1986:52) menyatakan bahwa dengan adanya varietas bahasa di dalam repertoar komunikatif, para penutur haruslah memilih kode dan strategi interaksi untuk digunakan dalam konteks yang spesifik. Kemampuan mengetahui alternatif dan kaidah dalam menentukan pilihan bahasa yang tepat dari berbagai alternatif itu merupakan bagian dari kompetensi komunikatif penutur.

Di samping berimplikasi terhadap tuntutan untuk memiliki kompetensi komunikatif, penyediaan berbagai pilihan bahasa juga dapat menyebabkan terjadinya pergeseran-pergeseran sikap bahasa penutur terhadap bahasa-bahasa tersebut. Hal ini terjadi karena sikap bahasa seseorang dibentuk oleh akumulasi dialektis dari berbagai faktor. Secara ideal generasi penerus diharapkan memiliki sikap positif terhadap bahasa daerahnya, bahasa nasionalnya, dan bahasa asing. Sikap positif itu dilandasi oleh kesadaran bahwa masing-masing bahasa mempunyai peran sebagaimana digariskan dalam politik bahasa nasional. Para pakar pemerolehan bahasa

(seperti Gardner, 1985; Richard-Amato, 1988; Pavlenko, 2007) dan pakar sosiolinguistik (seperti Saville-Troike, 1976; Romaine, 2000; Holmes, 2001) meyakini bahwa kepemilikan sikap positif terhadap bahasa amat penting, terutama terkait dengan upaya penguasaan bahasa, pemertahanan bahasa, dan penanaman nilai-nilai budaya kepada generasi penerus.

Pengembangan sikap positif terhadap bahasa tidak semudah seperti membalikkan telapak tangan. Banyak faktor yang memengaruhi berhasil-tidaknya upaya itu. Oleh karena itu, upaya pengembangan sikap positif terhadap bahasa layak mengintensifkan peran berbagai pihak terkait, salah satu di antaranya adalah lembaga pendidikan. Di antara tiga pusat pendidikan (keluarga, sekolah, dan masyarakat), sekolah merupakan lembaga paling strategis sebagai pusat pengembangan sikap bahasa yang positif bagi generasi penerus. Hanya lembaga inilah yang secara eksplisit merancang pengajaran bahasa. Pada lembaga pendidikan, guru, kurikulum, dan sarana/prasarana pendidikan sudah dirancang dan disiapkan untuk pelaksanaan pengajaran bahasa.

Dari paparan di atas memunculkan dua pertanyaan, yakni bagaimanakah gambaran sikap bahasa para generasi penerus; dan bagaimanakah mengoptimalkan peran pendidikan dalam pembentukan sikap yang positif terhadap bahasa daerah, bahasa nasional, dan bahasa asing? Paparan berikut diarahkan untuk menjawab kedua pertanyaan ini.

Sikap bahasa seseorang berada dalam ranah afektif. Itulah sebabnya sikap bahasa sering dipahami sebagai kecenderungan psikologis yang mendasari tindakan atau penilaian perilaku dengan cara tertentu. Richards et al (1999: 199) mengartikan sikap bahasa sebagai ekspresi-ekspresi perasaan positif atau negatif terhadap bahasa yang dapat merefleksikan kesan kesukaran atau kerumitan suatu bahasa, kemudahan atau kesukaran belajar, derajat kepentingan, keelegantan, status sosial, dan sebagainya.

Sebagai kecenderungan psikologis, sikap bahasa dapat di-

bedakan tipenya. Dubin dan Olshtain (1986: 13-14) membedakan dua tipe sikap bahasa, yakni; (a) sikap terhadap bahasa target, penutur bahasa, dan budaya yang direpresentasikannya; dan (b) sikap terhadap proses pemerolehan bahasa itu sendiri yang dirasakan secara individual yang terkait dengan aspek guru, materi pengajaran, dan sistem pendidikan secara keseluruhan. Tipe yang pertama biasanya merupakan gambaran sikap kelompok, sedangkan tipe yang kedua merupakan indikasi faktor-faktor personal yang didasarkan pada aspirasi-aspirasi dan pengalaman-pengalaman individual.

Berdasarkan hasil pengamatan penulis secara sekilas terhadap beberapa sekolah di Indonesia, terutama di Kalimantan Selatan, sikap bahasa para generasi penerus di sekolah terhadap bahasa daerah, bahasa Indonesia, dan bahasa asing (bahasa Inggris) cukup beragam. Para siswa yang bersekolah agak jauh dari perkotaan atau setidaknya yang agak lamban dari sentuhan modernisasi, mereka cenderung bersikap positif terhadap bahasa daerahnya, tetapi tidak begitu terhadap bahasa Indonesia apalagi bahasa asing. Sikap bahasa tersebut ditunjukkan oleh perilaku senang-tidaknya menggunakan bahasa-bahasa tersebut di sekolah, baik dalam situasi formal maupun nonformal. Sebaliknya, untuk para siswa bersekolah di perkotaan, mereka cenderung menggunakan bahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Bahkan, untuk sekolah-sekolah rintisan berstandar internasional, sikap bahasa para siswa cenderung bergeser. Derajat sikap positif terhadap bahasa Inggris cenderung meningkat dibandingkan terhadap bahasa daerah maupun bahasa Indonesia.

Gejala tersebut tentu saja tidak begitu saja terjadi. Menurut Richard-Amato (1988: 54-55) sikap berkembang sebagai hasil pengalaman, baik secara langsung maupun melalui orang lain. Berdasarkan hasil pengamatan, banyak faktor yang menyebabkan gejala itu. Jika diabstraksikan, faktor-faktor itu terkait dengan citra bahasa dan penuturnya dengan berbagai karakteristik yang melekat padanya. Faktor ini menyangkut kepadaan bahasa-bahasa

itu sebagai alat ungkap atau ekspresi; gengsi sosial bahasa-bahasa itu dan masyarakat penuturnya di antara bahasa-bahasa yang lain. Faktor lain yang ikut berpengaruh adalah keterlibatan guru bahasa dan guru lain dalam memberikan pajaran bahasa; kompetensi guru bahasa; metode yang digunakan guru dalam melaksanakan pengajaran bahasa; keselarasan materi pengajaran bahasa dengan kebutuhan siswa; dipakai-tidak bahasa itu sebagai bahasa pengantar di kelas; masuk-tidaknya bahasa itu dalam kurikulum sekolah.

Gambaran sikap bahasa dan faktor-faktor yang memengaruhi tersebut tentu harus disikapi secara arif agar dapat ditentukan langkah-langkah strategis dalam mengembangkan sikap bahasa yang positif para generasi penerus. Sikap positif terhadap bahasa daerahnya, sebagaimana ditunjukkan oleh para siswa yang berada jauh dari perkotaan, perlu dibina secara terus-menerus. Kalau tidak, bukan mustahil hal itu akan terkikis seiring dengan terjadinya arus globalisasi dan modernisasi yang suatu saat akan melanda mereka. Namun, sikap positif terhadap bahasa daerah harus diikuti pula dengan sikap positif terhadap bahasa nasionalnya dan bahasa asing. Mereka hidup di zaman modern yang harus bisa bersaing pada tingkat nasional maupun tingkat global. Di samping itu, bagi mereka, mempelajari bahasa lain selain bahasa ibu membuka kesempatan atau akses pada sistem nilai dan cara-cara lain dalam menafsirkan dunia, mendorong pemahaman antarbudaya dan membantu mengurangi *xenophobia* (ketakutan kepada orang asing) (Unesco, 2005:14).

Sikap positif terhadap bahasa asing merupakan modal awal untuk bisa menguasai bahasa itu dengan baik. Akan tetapi, bila tidak diikuti dengan upaya meningkatkan sikap positif terhadap bahasa daerah dan bahasa Indonesia, gejala itu dapat merugikan bahkan mengancam eksistensi kedua bahasa tersebut. Jika dikaitkan dengan konteks ini, layak dicermati pernyataan Unesco (2005:10) yang menyebutkan bahwa di dunia ini diperkirakan ada 6.000 sampai 7.000 bahasa. Dari jumlah itu diperkirakan paling sedikit

separuhnya berada dalam keadaan bahaya untuk menghilang di tahun-tahun yang akan datang. Bahkan, Mu'adz (2000:79) memperkirakan lebih besar dari itu dengan menyatakan bahwa dalam abad ke-21 mendatang kita akan kehilangan 5.400 bahasa di dunia yang berarti kita kehilangan salah satu alat ekspresi kultural yang paling penting dalam peradaban dunia. Kita perlu khawatir, jangan-jangan dari sekian bahasa yang berada dalam keadaan bahaya untuk menghilang tersebut adalah bahasa-bahasa daerah di negara kita mengingat hingga sekarang banyak sekali bahasa daerah yang jumlah penuturnya tinggal beberapa orang.

9.2 Mengoptimalkan Peran Pendidikan dalam Pembentukan Sikap yang Positif terhadap Bahasa Daerah, Bahasa Nasional, dan Bahasa Asing

Sebagaimana dinyatakan pada bagian awal tulisan ini bahwa generasi penerus kita hendaknya mempunyai sikap positif terhadap bahasa daerah, bahasa nasional, dan bahasa asing. Sikap itu didasari oleh kesadaran bahwa bahasa itu mempunyai kedudukan dan fungsi masing-masing sehingga tidak ada yang dinafikan. Di Indonesia fungsi dari masing-masing bahasa itu sudah digariskan dalam politik bahasa nasional dengan rumusan sebagai berikut. Bahasa daerah berfungsi sebagai; (a) lambang kebanggaan daerah, (b) lambang identitas daerah, (c) alat perhubungan di dalam keluarga dan masyarakat daerah, (c) sarana pendukung budaya daerah dan bahasa Indonesia, dan (d) pendukung sastra daerah dan sastra Indonesia; dalam kedudukannya sebagai bahasa nasional, bahasa Indonesia berfungsi sebagai; (a) lambang kebanggaan nasional, (b) lambang identitas nasional, (c) alat pemersatu berbagai kelompok etnik yang berbeda latar belakang sosial budaya dan bahasanya, dan (d) alat perhubungan antarbudaya serta antardaerah; sedangkan dalam kedudukannya sebagai negara, bahasa Indonesia berfungsi sebagai; (a) bahasa resmi kenegaraan, (b) bahasa pengantar resmi di lembaga pendidikan, (c) bahasa resmi di dalam perhubungan

pada tingkat nasional, (d) bahasa resmi untuk pengembangan kebudayaan nasional, (e) sarana pengembangan dan pemanfaatan ilmu pengetahuan dan teknologi modern, (f) bahasa media massa, (g) pendukung sastra Indonesia, dan (h) pemer kaya bahasa dan sastra daerah; dan bahasa asing berfungsi sebagai; (a) alat perhubungan antarbangsa, dan (b) sarana pemanfaatan ilmu pengetahuan dan teknologi modern untuk pembangunan nasional (Alwi dan Sugono, 2003: 5-7).

Kesadaran terhadap masing-masing fungsi bahasa itu diharapkan menjadi pemicu munculnya sikap bahasa yang positif para generasi penerus. Namun, tampaknya kesadaran itu saja tidak cukup mengingat sikap bahasa dipengaruhi oleh banyak faktor. Oleh sebab itu, menurut penulis, ada hal-hal yang perlu dilakukan dalam rangka mengoptimalkan peran pendidikan dalam pembentukan sikap yang positif terhadap bahasa daerah, bahasa nasional, dan bahasa asing. Hal-hal yang dimaksud antara lain memasukkan pengajaran bahasa daerah ke dalam kurikulum sekolah, meningkatkan kompetensi guru bahasa, dan merancang serta melaksanakan pengajaran bahasa yang bermakna.

a. Memasukkan Pengajaran Bahasa Daerah ke dalam Kurikulum Sekolah

Di dalam konteks pendidikan, nasib bahasa daerah ternyata tidak sebaik bahasa nasional (bahasa Indonesia) dan bahasa asing. Bahasa nasional wajib diajarkan dari sekolah dasar hingga perguruan tinggi; bahasa asing (terutama bahasa Inggris) diajarkan sejak sekolah menengah pertama hingga perguruan tinggi; sementara itu, secara nasional, tidak ada kewajiban mengajarkan bahasa daerah di sekolah. Yang diperbolehkan adalah penggunaan bahasa daerah sebagai bahasa pengantar di sekolah dasar di kelas rendah, itu pun kalau diperlukan.

Kebijakan tersebut tentu saja sangat tidak menguntungkan terhadap upaya meningkatkan sikap positif siswa terhadap bahasa

daerah, terutama untuk siswa di perkotaan. Dengan tidak diajarkannya di sekolah, anak akan menganggap bahwa bahasa daerah tidak begitu diperlukan. Unesco (2005: 12) menyatakan bahwa pilihan bahasa dalam sistem pendidikan memberi suatu kekuasaan dan gengsi melalui penggunaannya dalam pendidikan sekolah (formal). Bukan hanya terdapat di sana suatu aspek perlambang, merujuk pada status dan visibilitas, tetapi juga suatu aspek pengertian yang merujuk pada nilai-nilai bersama dan pandangan dunia yang diungkapkan melalui dan di dalam bahasa itu.

Akhir-akhir ini nasib bahasa daerah semakin diperburuk oleh semakin maraknya pajanan bahasa asing. Akibat perubahan dan mobilisasi sosial, banyak penduduk di suatu daerah pindah ke daerah lain yang menyebabkan terjadinya perkawinan campuran antarsuku, bahkan antarbangsa. Biasanya, bahasa ibu anak-anak mereka adalah bahasa Indonesia, atau mungkin bahasa asing. Di plaza-plaza semakin intensif proses pemajanan bahasa asing. Kehadiran acara yang diberi label bahasa Inggris di beberapa televisi swasta nasional semakin memperluas pajanan bahasa Inggris.

Atas dasar gejala di atas, tampaknya bahasa daerah layak diajarkan di sekolah. Beberapa hasil kongres bahasa daerah, misalnya Kongres Bahasa Sunda, Kongres Bahasa Jawa, Kongres Bahasa-bahasa di Sulawesi Selatan juga memutuskan bahasa daerah perlu diajarkan di sekolah. Keputusan itu diambil didasari oleh kegelisahan para pemerhati dan pembina bahasa-bahasa daerah itu dengan perkembangan akhir-akhir ini yang semakin merapuhkan pemertahanan bahasa daerah.

b. Meningkatkan Kompetensi Guru Bahasa

Proses akuisisi bahasa merupakan aktivitas yang tergolong kompleks. Banyak faktor yang ikut menentukan berhasil-tidaknya proses tersebut. Secara garis besar faktor-faktor itu dibedakan menjadi dua, yakni faktor-faktor yang berasal dari diri siswa dan faktor-faktor yang berasal dari luar diri siswa. Yang tergolong

faktor-faktor dari diri siswa antara lain usia, motivasi, sikap, dan kepribadian; sedangkan faktor dari luar diri siswa antara lain lingkungan belajar, guru, sarana/prasarana. Terkait dengan sikap, hasil penelitian Gardner dan Lambert (dalam Pavlenko, 2007:31) telah menunjukkan secara statistik bahwa sikap mempunyai pengaruh positif terhadap penguasaan aspek-aspek bahasa. Richard-Amato (1988:54-55) menyatakan bahwa sikap terhadap diri sendiri, bahasa sasaran, orang yang bertutur bahasa itu (secara khusus teman), guru, dan lingkungan kelas semua berpengaruh terhadap pemerolehan bahasa.

Paparan di atas mengisyaratkan bahwa kualitas guru dalam pengajaran bahasa dapat memengaruhi sikap bahasa siswa. Hal ini didasarkan kepada fakta bahwa kehadiran guru bahasa di kelas bukan saja berfungsi sebagai pemberi informasi dan pengelola kelas, tetapi juga sebagai figur ideal bagi siswa dalam membangun kompetensi berbahasanya. Dalam kajian pemerolehan bahasa dikenal adanya bahasa guru (*teacher talk*) yang akan mewarnai bagaimana penguasaan siswa terhadap bahasa yang sedang dipelajari. Ketidaklayakan guru bahasa sebagai figur ideal akan sulit membangun sikap positif para siswa. Oleh karena itu, guru bahasa perlu ditingkatkan kompetensinya, baik menyangkut kompetensi profesional, kompetensi pedagogik, dan kompetensi sosial (lihat Permendinas Nomor 19 Tahun 2007). Kompetensi profesional terkait dengan penguasaan materi, struktur, konsep, dan pola pikir keilmuan yang mendukung mata pelajaran yang diampu; kompetensi pedagogik menyangkut kemampuan guru dalam merancang dan melaksanakan pengajaran secara profesional; dan kompetensi sosial menyangkut kemampuan guru untuk bersikap inklusif, objektif, tidak diskriminatif, mampu berkomunikasi secara baik terhadap siswa dan guru yang lain.

c. Merancang dan Melaksanakan Pengajaran Bahasa yang Bermakna

Yang dimaksud dengan pengajaran yang bermakna adalah pengajaran yang mampu mengembangkan kompetensi berbahasa para siswa secara maksimal sehingga mereka memiliki sikap yang positif terhadap bahasa tersebut. Pengajaran yang bermakna dihasilkan dari sebuah rancangan yang baik dan diimplementasikan secara baik pula. Rancangan pengajaran menyangkut banyak aspek. Hal yang dibicarakan dalam Bab VII, terutama terkait dengan pemilihan bahan pengajaran, proses pengajaran, dan penilaian hasil pengajaran dapat diterapkan untuk mengembangkan sikap positif para generasi penerus melalui pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Alwi, Hasan. 1992. *Modalitas dalam Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: Kanisius.
- Alwi, Hasan dan Sugono, Dendy. 2003. *Politik Bahasa: Rumusan Seminar Politik Bahasa*. Jakarta: Pusat Bahasa, Departemen Pendidikan Nasional.
- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bach, Kent dan Robert M. Harnish. 1979. *Linguistic, Communication and Speech Acts*. London: The MIT Press.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1989. "Playing it Safe: The Role Conventionality in Indirectness." Dalam Shoshana Blum-Kulka dkk. (Editor). *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, Gillian dan Yule, George. 1996. *Discourse Analysis*. London: Longman.
- Barton, James dan Collins, Angelo. 1997. *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators*. Parsippany: Dale Seymaour Publications.
- Buchori, Mochtar. 2000. "Peranan Pendidikan dalam Pembentukan Budaya Politik di Indonesia". Dalam Sindhunata (Editor). *Meng-gagas Paradigma Baru Pendidikan: Humanisasi, Otonomi, Civil*

- Society, Globalisasi*. Yogyakarta: Kanisius.
- Budimansyah, Dasim. 2002. *Model Pengajaran dan Penilaian Portofolio*. Bandung. Ganesindo.
- Cook, Guy. 1989. *Discourse*. Oxford University Press.
- Coulthard, Malcolm. 1995. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Coates, Jennifer. 1991. *Women, Men and Language*. London: Longman.
- Coulthard, Malcolm. 1995. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Degeng, Nyoman S. 2001. "Formula Pendidikan Nasional Era Global". Makalah Disajikan dalam Simposium dan Musyawarah Nasional I Alumni Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang, Tanggal 13 Oktober 2001.
- Delgaauw, Bernard. 1988. *Filsafat Abad 20*. Terjemahan Soejono Sumargono. Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya.
- Dewey, John. 1964. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*
- Dubin, Fraida dan Olshain, Elite. 1986. *Course Design: Developing Programs and Material for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Allesandro. 2000. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Allesandro. 2000. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmonson, Willis. 1981. *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London: Longman.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eriyanto. 2001. *Analisis Wacana: Pengantar Analisis Teks Media*. Yogyakarta: LKIS.
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Studi of Language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. 1998. *Language and Power*. London: Longman.

- Fasold, Ralph. 1990. *Sociolinguistics of Language*. New York: Basil Balckwell.
- Finch, Geoffrey. 1998. *How to Study Linguistics*. Houndmiles: Macmillan Press Ltd.
- Freire, Paulo. 2002. *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*. Terjemahan Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudianto. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Finch, Geoffrey. 1998. *How to Study Linguistics*. Houndmiles: Macmillan Press Ltd.
- Goldstein, Jeffrey H. dan McGhee, Paul E. (Editor). 1972. *The Psychology oh Humor*. New York: Academic Press.
- Grice, H. Paul. 2001. "Meaning." Dalam A. P. (Ed). *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Grice, H. Paul. 1975. "Logic and Conversation." Dalam Peter Cole dan Jarry L. Morgan. (Editor). *Sybtax and Semantics Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Grundy, Peter. 2000. *Doing Pragmatics*. London: Arnold.
- Gani, Erizal. 2000. Pemberdayaan Pengajaran BIPA. Dalam Chaedar Alwasilah dan Kholid Haraas (Editor). *Prosiding Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing*. Bandung: Andira
- Hall, Stuart. 2001. "Foucault: Power, Knowledge and Discourse." Dalam Margaret Wetherell dkk. (Editor). *Discourse Theory and Practice*. London: Sage Publication.
- Hall, Stuart. 2001. "Foucault: Power, Knowledge and Discourse." Dalam Margaret Wetherell dkk. (Editor). *Discourse Theory and Practice*. London: Sage Publication.
- Halliday, M.A.K. dan Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. dan Hasan, Ruqaiya. 1986. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hadiwijono, Harun. 1990. *Sejarah Fisafat Barat 2*. Yogyakarta: Kanisius.

- Hoed, B. 1995. *Kerja sama Antarpemerintah dan Antarlembaga untuk Pengembangan BIPA*. Makalah Disajikan dalam *Kongres BIPA 1995*, Fakultas Sastra, Universitas Indonesia Jakarta.
- Hill, Bonnie Campbell, Ruptic, Cynthia, dan Norwick, Lisa. 1998. *Classroom Based Assesment*. Norwood, Masschusetts: Christopher-Gordon Publihers, Inc.
- Holmes, Janet. 2001. *An Introduction to Sociolinguistics*. Harlo: Pearson Education Limited.
- Ibrahim, Abdul Syukur. 1996. *Bentuk Direktif Bahasa Indonesia: Kajian Etnografi Komunikasi*. Disertasi tidak diterbitkan. Surabaya: Program Pascasarjana Universitas Airlangga.
- Idris, Nuny S. 2000. *Ragam Media dalam Pengajaran BIPA*. Dalam Chaedar Alwasilah dan Kholid Haraas (Editor). *Prosiding Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing*. Bandung: Andira.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Aquisition*. Oxford: Perganon Press.
- Kreisberg, Steth. 1992. *Transforming Power: Domination, Empowerment, dan Education*. Albany: State University of New York Press.
- Leech, Geoffry. 1996. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leech, Geoffry. 1993. *Prinsip-prinsip Pragmatik*. Terjemahan oleh M. D. D. Oka. Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Levinson, Stephen C. 1985. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindfors, Judith Wells. 1991. *Children's Language Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Littlejohn, Stephen. 2002. *Theories of Human Communication*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Lindafors, Judith Wells. 1991. *Children's Language Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lyons, John. 1995. *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latif, Yudi dan Ibrahim, Idi Subandy. 1996. Prolog. Dalam Yudi Latif

- dan Idi Subandy Ibrahim (Editor). *Bahasa dan Kekuasaan: Politik Wacana di Panggung Orde Baru*. Bandung: Mizan Pustaka
- Lee, Blaine. 2002. *Prinsip Kekuasaan*. Penerjemah Arvin Saputra. Jakarta: Binarupa Aksara
- Masruri. 2001. *Kastubi Ketiban Keramat Wali*. Solo: CV Aneka
- Mey, Jakob L. 1995. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Mu'adz, M. Husni. 2000. *Bahasa Daerah sebagai Bahasa Pengantar dan sebagai Mata Pelajaran dalam Sistem Pendidikan*. Dalam Hasan Alwi et al (Editor). *Bahasa Indonesia dalam Era Globalisasi*. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Departemen Pendidikan Nasional.
- Munby, J. 1978. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninio, Anat dan Snow, Catherie E. 1996. *Pragmatic Development*. Colorado: Westview Press.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nurhadi dkk. 2004. *Pengajaran Kontekstual dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Penerbit Universitas Negeri Malang.
- Obeng, Samuel Gyasi. 1999. *Gramatical Pragmatics: Power in Akan Judicial Discourse*. *Dalam Pragmatics*. (Juni), Vol. 9, No. 2.
- Palmer, F. R. 1981. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta. 2007. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Quirk, Randolp dkk., 1972. *A Contemporary English*. London: Longman.
- Rahardi, Kunjana. 2000. *Imperatif dalam Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press.
- Richards, Jack C. 1995. *Tentang Percakapan*. Terjemahan oleh Ismari. 1995. Surabaya: Airlangga University Press.
- Richards, Jack C. et al. 1999. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman Group UK.
- Richard-Amato, Patricia A. 1988. *Making It Happen: An Introduction in the Second Language Classroom*. New York: Longman.

- Romaine, Suzanne. 2000. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rahardi, Kunjana. 2000. *Imperatif dalam Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press.
- Rivers, Wilga. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schiffrin, Deborah. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 2001. *Indirect Speech Acts*. Dalam A. P. Martinich (Editor), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John R. 2001. *A Taxonomy of Illocutionary Acts*. Dalam A. P. Martinich (Editor), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. Dan Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Soedjatmiko, Wuri. 1998. *Linguistic and Cultural Analyses of American Written Verbal Humor and Its Pedagogical Implication*. (Disertasi tidak diterbitkan). Program Pascasarjana, IKIP Malang.
- Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sperber, Dan dan Deidre Wilson. 1998. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sampson, Geoffrey. 1980. *Schools of Linguistics*. Stanford: Stanford University Press.
- Samsuri. 1988. *Beberapa Aliran Linguistik Abad XX*. Jakarta: Depdikbud.
- Saville-Troike. 1986. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. New York: Basil Blackwell Ltd.
- Syam, Mohammad Noor. 2000. *Dasar Filsafat Ilmu*. Malang: Laboratorium Pancasila, Universitas Negeri Malang.
- Schiffrin, Deborah. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell

- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 2001. *Indirect Speech Acts*. Dalam A. P. Martinich (Editor), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John R. 2001. *A Taxonomy of Illocutionary Acts*. Dalam A. P. Martinich (Editor), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. Dan Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavin, Robert E. 2000. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Suriasumantri, Jujun S. 1990. *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.
- Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sutrisno, F. X. Mudji. 1993. "Hakikat Pengetahuan dan Cara Kerja Ilmu-ilmu". Dalam Driyarkara (Penyunting). *Hakikat Pengetahuan dan Cara Kerja Ilmu-ilmu*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Soedjatmiko, Wuri. 1998. *Linguistic and Cultural Analyses of American Written Verbal Humor and Its Pedagogical Implication*. (Disertasi tidak diterbitkan). Program Pascasarjana, IKIP Malang.
- Sperber, Dan dan Deidre Wilson. 1998. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Subyakto-Nababan, Sri Utari. 1993. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta: Gramedia.
- Suroso. 2000. *Analisis Kebutuhan Pembelajaran BIPA*. Dalam Chaedar Alwasilah dan Kholid Haraas (Editor). *Prosiding Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing*. Bandung: Andira.

- Suyata, Pujiati. 2000. *Model Alat Ukur Evaluasi BIPA*. Dalam Chaedar Alwasilah dan Kholid Haraas (Editor). Prosiding Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing. Bandung: Andira.
- Suyitno, Imam. 2000. *Pengajaran Bahasa Indonesia untuk Penutur Asing*. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Tannen, Deborah. 1994. *Gender and Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Unesco. 2005. *Pendidikan dalam Dunia yang Multibahasa*. www.unesco.org/education. Diakses 15 Desember 2008.
- Van Dijk, Teun A. 1998. "Critical Discourse." <http://www.let.uva.nl/~teun/cda.html>. 25/12/98.
- Van Dijk, Teun A. 1998. "Critical Discourse." <http://www.let.uva.nl/~teun/cda.html>. 25/12/98.
- Verschueren, Jef. 1987. *Pragmatics as a Theory of Linguistic Adaptation*. Belgia: Belgian University of Antwerp.
- Van Els, Theo dkk. 1989. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Wahyana, Anton. 2000. *Persepsi Pembelajar Dewasa Tingkat Lanjut terhadap Pengajaran BIPA*. Dalam Chaedar Alwasilah dan Kholid Haraas (Editor). Prosiding Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing. Bandung: Andira.
- Wilson, Christopher P. 1979. *Jokes: Form, Content, Use, and Fiction*. London: Academic Press.
- Wolff, J. 1991. The SEASSI 1991. Dalam *Bulletin for Teachers of Southeast Asian Languages*, Vol. V, No. 2, Desember 1991.
- Wojowasito, S. 1976. *Perkembangan Ilmu Bahasa (Linguistik) Abad ke-20*. Bandung: Shinta Dharma.
- Yule, George. 1998. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yukl, Gary. 1998. *Kepemimpinan dalam Organisasi*. Penerjemah Jusuf Udaya. Jakarta: Prenhallindo.

TENTANG PENULIS



Prof. Dr. Jumadi, M.Pd. adalah tenaga pengajar pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Lambung Mangkurat (Unlam), Banjarmasin.

Di tengah-tengah kesibukannya sebagai pengajar, dia aktif menjadi pengurus organisasi bidang kebudayaan. Pada 1995-1997 dia menjadi anggota litbang Dewan Kesenian Daerah Kalimantan Selatan. Pada 2006-sekarang dia menjabat sekretaris Pusat Pengkajian Borneo. Dia juga menjadi penyunting ahli beberapa majalah ilmiah, antara lain *Literacy* (Language Center Mulawarman University); *Wahana Sekolah Dasar* (PGSD, FIP Universitas Negeri Malang), dan *Certel* (*Center for Education, Research, Training, and English Language Samarinda*).

Beberapa kali dia tampil dalam seminar internasional, baik di dalam maupun di luar negeri, antara lain: pemakalah dalam Kongres Internasional Bahasa-bahasa Daerah Sulawesi Selatan, 2007; pemakalah dalam Sidang Majelis Bahasa Malaysia-

Brunei Darussalam- Indonesia, di Brunei Darussalam, 2009; dan Konferensi Internasional XXII HISKI, Yogyakarta, 2012; *The 23rd HISKI Conference on Literature*, Lambung Mangkurat University, Banjarmasin, November 6-9, 2013.

Sudah banyak buku yang dia hasilkan, antara lain *Nomina Bahasa Banjar* (1998) dan *Sistem Pemajemukan Kata Bahasa Banjar* (1999), *Buku Wacana: Kajian Kekuasaan Berdasarkan Ancangan Etnografi Komunikasi dan Pragmatik* (2010), diterbitkan oleh Pustaka Prima, Yogyakarta. Pada 2016 ada dua buku yang diterbitkan oleh penerbit Ombak, Yogyakarta, yakni *Ringkasan Hasil-Hasil Kajian Budaya dan Sejarah Banjar* (2016); dan buku satunya berjudul *Tema dan Amanat Legenda Banjar* (2016).

Ada sejumlah buku untuk SMTA yang dia tulis, antara lain *Kreatif Berbahasa dan Bersastra Indonesia untuk SMAK/MA Program Bahasa Kelas X, XI dan XII Kelas IPS, IPA, dan Bahasa* (2004, berdasarkan KBK), yang kelimanya diterbitkan oleh Universitas Negeri Malang Press. Penerbit yang sama juga telah menerbitkan lima bukunya yang berjudul *Berbahasa dan Bersastra Indonesia untuk SMA Kelas X, XI, dan XII Kelas IPS, IPA, dan Bahasa* (2008, berdasarkan KTSP). Ada tiga buku terjemahan yang sudah terbit, yakni *Semiotika* (2006) dan *Kesantunan* (2006), keduanya diterbitkan oleh Universitas Airlangga Press, sedangkan buku terjemahan yang berjudul *Pragmatik* (2017) diterbitkan oleh penerbit Ombak, Yogyakarta.