

KONTEKS, TEMA, SKEMATA, MEMORI, DAN PIKIRAN : MENDUKUNG PEMBELAJARAN BAHASA SEBAGAI PENGHELA ILMU PENGETAHUAN

Tristan Rokhmawan
tristanrokhmawan19890821@gmail.com
STKIP PGRI Pasuruan

Abstract

An integrative approach leads to a new point of view in interpreting learning process. This approach allows students to simultaneously mastering multiple disciplines in a an or a single learning task; linking it in the same context and theme. According to the existence of academic texts, the context supports the existence of relationships between several scientific contexts; including the content and scope of discussion related to certain fields of science. With the theme, each curricular content is able to connect in a match network to develop interdisciplinary units. This allows multiple teachers in different disciplines to join to build shared learning with integrated learning objectives; in one theme. In turn, the integrative concept allows students to think and store their learning thoughts well, connected, continuous, deep, and stronger (persisting and not easily forgotten). This means that what the student has learned is assumed to be more durable in his mind's memory. This assumption is based on the development of schemata, the storage of knowledge information in memory, and the management of the mind when integrative learning is performed. These concept can be realized in language learning. Language disciplines have unique and special functions as a carrier of knowledge and as inter-disciplinary advocates. The usefulness of these two functions is great for the functional progress of the Language disciplines. The study of language as a carrier of knowledge can be interpreted that the science of language into a vehicle that brings science to other sciences

Keywords: Konteks, Tema, Skemata, Memori, Pikiran, Pembelajaran Integratif, Disiplin Ilmu Bahasa

PENDAHULUAN

Dalam pembahasan tata bahasa Indonesia dikenal sebuah kondisi yang dinamakan dengan perubahan makna. “Siswa SMA tidak perlu lagi mengerjakan banyak tugas. Mengerjakan tugas yang berbeda untuk masing-masing disiplin ilmu adalah kuno”. Saya mengawali esai gagasan konseptual ini dengan kalimat tersebut untuk menyadarkan bahwa siswa kita telah terlalu banyak dibebani oleh tugas yang tidak terstruktur. Semua ini diakibatkan oleh keegoisan masing disiplin ilmu; sama sekali enggan

berintegrasi dengan disiplin ilmu lainnya. Mereka (siswa) seharusnya mengerjakan tugas-tugas terstruktur yang lebih compact (padat dan ringkas), tidak terpisah-pisah memecah pikiran mereka pada masing-masing materi disiplin ilmu terpisah dan tidak berkaitan samasekali. Ya, sekarang adalah era dimana setiap ilmu yang diterima oleh siswa seharusnya saling terkait, tidak terpisah-pisah; terintegrasi.

Pengembangan pembelajaran secara integratif muncul dalam berbagai sebutan yang bergantung pada bagaimana para ahli di bidang pendidikan memandang konsep ini

sebagai sebuah produk metode pembelajaran. Para ahli yang memandang dari sudut pandang bagaimana pembelajaran integratif ini sebagai metode pembelajaran terpadu. Disebut terpadu karena pembelajaran dibentuk sedemikian rupa sehingga dapat menyelaraskan beberapa materi disiplin ilmu baik secara horizontal (dalam disiplin ilmu / intradisipliner), vertikal antardisiplin ilmu (interdisipliner dan multidisipliner), maupun vertikal antara disiplin ilmu dengan materi empiris diluar disiplin ilmu (transdisipliner). Para ahli lain yang memandang dari sudut pandang bagaimana sebuah tema dapat menyatukan beberapa materi dalam kesatuan pembahasan dalam pembelajaran menyebutkan hal ini sebagai pembelajaran tematik. Apapun sebutan terhadapnya, pada intinya pembelajaran integratif adalah metode pembelajaran dengan bentuk pembelajaran yang mengajarkan siswa untuk secara holistik memandang sesuatu (topik / tema pelajaran) dari berbagai sisi kajian disiplin ilmu.

Pembelajaran Bahasa mampu mewujudkan gagasan ini. Disiplin ilmu Bahasa memiliki keunikan dan fungsi khusus sebagai carrier of knowledge (pembawa ilmu pengetahuan) dan sebagai disiplin ilmu penghela disiplin ilmu. Makna dari kedua fungsi ini sangat besar bagi kemajuan fungsional disiplin ilmu Bahasa. Ilmu Bahasa sebagai carrier of knowledge dapat diartikan bahwa bahasa menjadi wahana keilmuan yang membawa serta ilmu-ilmu lain. Praktik dari fungsi ini adalah ketika materi disiplin ilmu Bahasa dengan kekuatan konten tekstualnya dapat membawa serta pengetahuan-pengetahuan dari ilmu lain, misalnya konten teks materi Bahasa dengan konteks keilmuan ilmu sosial, sains, dan atau bahasa. Fungsi ini menjadikan Disiplin ilmu Bahasa sebagai wahana peserta didik untuk memahami ilmu-ilmu yang mereka pelajari, misalnya ketika peserta didik ingin menjelaskan atau mencari penjelasan definitif dari apa yang telah mereka pelajari di kelas. Tentunya semua itu membutuhkan kemampuan berbahasa dan Disiplin ilmu Bahasa yang mengajarkannya.

Hal diatas jelas mendukung fungsi kedua dari Disiplin ilmu Bahasa sebagai disiplin ilmu penghela antardisiplin ilmu. Praktik dari fungsi ini, berdasar rasional penulis, dapat muncul dalam dua bentuk diantaranya : 1) Disiplin ilmu Bahasa sebagai disiplin ilmu yang secara tekstual dan teoritik mengintegrasikan materinya dengan disiplin ilmu lain, misalnya dengan menghadirkan materi pemahaman hakikat bahasa dari sudut pandang sosiologi (ilmu sosial) ; dan 2) Disiplin ilmu Bahasa sebagai disiplin ilmu yang secara tekstual dan teoritik menghubungkan dua atau lebih pembahasan antar disiplin ilmu, misalnya dengan menghadirkan materi teks laporan hasil observasi yang menganalisis hubungan antara kondisi ekonomi masyarakat dan pola interaksi sosialnya (sosio-ekonomi). Dengan adanya konsep Disiplin ilmu Bahasa yang seperti ini, pembelajaran Bahasa akan berlangsung secara lebih saintifik dan bermakna dikarenakan keberadaannya yang dapat membantu peserta didik dalam memahami, mengembangkan, dan mengonstruk pengetahuan integratif antar disiplin ilmu demi mengembangkan kemampuan dirinya. Pada kesimpulannya, Disiplin ilmu Bahasa berfungsi sebagai sarana komunikasi keilmuan antardisiplin ilmu sebagai tonggak integrator antardisiplin ilmu.

Selain itu, masih terkait dengan fungsi carrier of knowledge, Disiplin ilmu Bahasa juga berfungsi sebagai sarana berpikir. Setiap pemikiran dan konsep, selalu dirumuskan dengan bahasa dalam bentuk lisan dan tulisan. Terkait dengan pikiran, kemampuan berbahasa yang baik akan berdampak bagi berkembangnya pemikiran dan konsep tersebut. Dengan ini, Disiplin ilmu Bahasa juga memiliki tujuan terkait pengembangan ilmu pengetahuan yaitu untuk menciptakan insan yang memiliki kemampuan berpikir sistematis, terkontrol, empirik, dan kritis. Kemampuan berpikir ini dapat diperoleh melalui pendekatan yang saintifik melalui kegiatan mengobservasi, mempertanyakan, menganalisis, dan melaporkan. Kesemua kegiatan ini membutuhkan kemampuan

dalam berbahasa. Sumber utama ilmu pengetahuan di dunia, selain secara empiris melalui proses pemahaman akan hal-hal konkret juga melalui teks. Atas dasar itulah Disiplin ilmu Bahasa dikembangkan ke arah fungsional sebagai wahana untuk mengembangkan ilmu pengetahuan melalui sajian materi yang berawal dari sebuah teks, memahami teks, mengaji teks, hingga menyimpulkan dan menyusun sebuah usaha kreatif melalui hasil mempelajari sebuah teks.

Dalam esai ini, berikutnya akan saya ulas satu per satu terkait teori tema dan konteks dalam pembelajaran bahasa, kemudian menghubungkannya dengan pengembangan konsep pembelajaran integratif. Selanjutnya akan dibahas pula bagaimana pembelajaran integratif dapat sangat bermanfaat untuk membangun pengetahuan di dalam pikiran siswa; sesuai dengan konsep teori skemata, memori, dan pikiran dalam menggunakan piranti-piranti bahasa untuk membawa serta konten ilmu pengetahuan.

Secara teoretis, konsep pembelajaran integratif sangat membuka kemungkinan untuk dilakukan pada pembelajaran bahasa. Pengembangan pembelajaran bahasa dengan konsep integratif akan sangat membantu mengurangi beban belajar siswa. Ketika materi pelajaran bahasa disajikan secara integratif, maka sesuai tema dan konteks, dimensi pikiran belajar siswa akan membentuk jejaring ilmu yang lebih sistematis dan komprehensif. Dengan demikian konstruksi ilmu yang didapat lebih bermakna. Bangunan ilmu di dalam pikiran siswa pun akan tertata dengan baik dan berkesinambungan karena konsep ilmu yang diserapnya secara kontinu dan progresif memungkinkan setiap skemata (yang sudah dan akan dipelajari) dapat terjalin dengan baik. Jalinan skemata menentukan apakah informasi ilmu yang didapat akan masuk dengan baik pula pada memori siswa. Pada akhirnya setiap pengetahuan yang diserap dengan baik ini akan melekat kuat dalam memori dan pikiran siswa. Inilah tujuan belajar yang sesungguhnya!

Dengan memberikan pembelajaran yang terintegratif berdasarkan bangunan tema dan konteks yang sesuai dengan kondisi siswa, siswa akan mampu mengerjakan beberapa tugas sekaligus, antara disiplin ilmu Bahasa dengan disiplin ilmu yang lain. Dengan memanfaatkan tema dan konteks yang sesuai dengan keilmuan yang diminati, siswa akan terhidar dari sindrom menulis dalam kekosongan. Sebuah istilah yang sengaja penulis buat untuk menggambarkan bagaimana seorang siswa menulis dalam tugas-tugas disiplin ilmu bahasa tanpa adanya konsep yang berarti dan tidak berkaitan langsung dengan dunianya. Adanya tema dan konteks yang selaras juga akan mampu memperkuat hasil belajar berkat adanya proses pemerolehan skemata, memori, dan pikiran yang terarah dengan baik. Semua ini mendasari pentingnya bagi siswa untuk belajar secara integratif; hingga mengerjakan dan memikirkan berbagai konten ilmu dalam satu proses belajar.

Sebagai contoh, siswa dengan konsentrasi jurusan ilmu sosial yang mengerjakan tugas menulis laporan hasil observasi bertajuk kondisi sosial, ekonomi, atau problematika kemasyarakatan akan mampu mengonstruksi ilmunya dengan lebih baik. integratif memungkinkan agar siswa mampu mengerjakan tugas disiplin ilmu bahasa sekaligus menerapkan ilmu mengenai kajian sosial yang telah dipelajarinya di disiplin ilmu lain yang lebih spesifik. Dengan pola belajar seperti ini siswa akan memiliki kesadaran bahwa ilmu-ilmu yang telah dipelajarinya sangat bermanfaat untuk mengerjakan berbagai hal, tidak hanya untuk memenuhi tugas dari tiap-tiap disiplin ilmu secara terpisah; kuno!

PEMBAHASAN

Teori Konteks Bahasa

Menurut Halliday (1994), teks adalah unit sistematis bahasa yang memiliki fungsi dalam konteks sosial. Sebuah teks dikatakan fungsional atau memiliki fungsi jika mampu menyimpan sekaligus merepresentasikan gagasan pengguna bahasa (dalam hal ini penulis atau penutur). Pada gilirannya gagasan inilah yang akan diserepsi

pengguna bahasa (dalam hal ini pembaca atau penyimak). Jika satu unit bahasa mempunyai fungsi dalam konteks sosial, mampu menjalin hubungan pemahaman antara pengirim dan penerima pesan serta mampu mewadahi konteks yang melingkupinya, unit bahasa itu disebut teks.

Menurut Sutjaja (2005:46), sebuah teks selalu terkait dengan dua tataran yakni (1) tataran ekstralinguistik dan (2) tataran linguistik. Tataran ekstralinguistik yang mencakupi tautan budaya dan situasi. Tataran linguistik yang mencakupi segi : (1) semantik dan *lexicogrammar* dan (2) ekspresi yang mencakupi sistem pelafalan / produksi bunyi. Suatu unit teks yang terdiri dari sejumlah klausa perlu memiliki sejumlah piranti kohesi untuk memenuhi syarat kesatuan (*unity*) yang harus dimiliki sebuah teks. Tautan antar-klausa dalam teks akan semakin erat jika piranti kohesi yang digunakan semakin efektif dan intensif. **Tautan ini** akan mengacu pada sebuah klausa utama sebagai gagasan sentral. Klausa bawahan yang mengacu pada klausa sentral dibangun dari beberapa subgagasan yang juga tertata berkaitan (menggunakan piranti kohesi). Walau dalam praktik penyusunan teks digunakan alat kohesi, tetapi apabila rangkaian subgagasannya tidak terangkai baik, teks tersebut bukanlah teks yang baik.

Di samping kohesi leksikal dan kohesi gramatikal, hubungan logis sebuah teks juga ditentukan oleh tema dan rema. Selain syarat kesatuan, teks juga perlu membangun kepaduan tema, topik, dan sematik (kemaknaan). Ada keterkaitan rangkaian tematik antara tema yang telah disampaikan dengan yang akan disampaikan. Dalam metafungsi bahasa, fungsi ini disebut fungsi tekstual.

Menurut Saragih (2002:92), dengan tugasnya membentuk relevansi suatu tema dengan tema lain agar membentuk satu kesatuan (*oneness*), fungsi tekstual berkaitan dengan lingkungan atau konteks suatu praktik tematik linguistik. Pembahasan lebih lanjut mengenai tema dan rema akan dijelaskan pada landasan teori tema dalam bahasa.

Masuk dalam pembahasan konteks. Konteks merupakan aspek internal teks (didalam bahasa) dan segala sesuatu yang secara eksternal melingkupi sebuah teks (diluar bahasa). Dengan begitu, konteks dapat dibedakan menjadi dua kelompok yaitu konteks di dalam bahasa (intralinguistik) dan konteks luar bahasa yang terkait kondisi sosial (ekstra/ sosio-linguistik). Konteks bahasa disebut konteks internal atau

konteks linguistik, sedang konteks luar bahasa disebut konteks eksternal atau konteks sosial.

Konteks linguistik mengacu kepada unit-unit atau piranti linguistik yang digunakan untuk membentuk forma sebuah teks. Konteks sosial mengacu kepada segala sesuatu di luar teks, baik yang tertulis atau terucap, yang mewujudkan bahasa atau teks dalam peristiwa pemakaian bahasa atau penggunaan bahasa sebagai alat interaksi sosial. Konteks sosial terbagi digolongkan dalam tiga kategori, yaitu konteks situasi, budaya, dan ideologi.

Konteks situasi terdiri atas ruang lingkup “apa” yang dibicarakan (*field*), “siapa” yang berbicara (*tenor produktif*) dan kepada siapa disampaikan (*tenor reseptif*), dan bagaimana pembicaraan itu dibicarakan (*mode*). Konteks budaya berkaitan dengan status aktivitas sosial yang secara bertahap dimanfaatkan untuk mencapai suatu tujuan. Dalam hal ini, konteks budaya mencakup (1) batasan kemungkinan perwujudan ketiga unsur konteks situasi (syarat interaksi), (2) tahap yang harus dilalui dalam suatu interaksi sosial (proses interaksi), dan (3) tujuan yang selanjutnya akan dicapai dalam interaksi sosial (pasca interaksi). Konteks ideologi merujuk pada konstruksi konsep sosial mengenai ketetapan : apa seharusnya dan tidak seharusnya dilakukan para komunikator dalam suatu interaksi sosial. Dengan begitu, konteks ideologi merupakan konsep atau penggambaran ideal yang diinginkan atau oleh anggota masyarakat (para komunikator) dalam satu komunitas bertutur; yang terdiri atas apa yang diinginkan atau yang tidak diinginkan terjadi dalam sebuah proses berkomunikasi.

Selain pemahaman mengenai konteks, inferensi salah satu pokok persoalan yang sangat penting dalam memahami bangunan teks. Inferensi adalah rangkaian proses yang musti dilakukan para komunikator reseptif (pendengar dan pembaca) untuk memahami maksud komunikator produktif (pembicara atau penulis). Pemahaman ini didasari pula oleh pemahaman makna berdasarkan konteks linguistik maupun konteks sosial. Pemahaman konteks sosial dalam teks dapat dilakukan dengan berbagai prinsip penafsiran dan prinsip analogi. Di antara prinsip penafsiran tersebut adalah prinsip penafsiran personal, lokasional, dan temporal (Sumarlam, 2003:47).

Konteks juga sangat penting dalam memberikan nilai yang tepat pada fenomena-fenomena (semantik) bahasa seperti praanggapan, implikatur, dan seluruh ciri-ciri yang berorientasi

pada konteks (keadaan faktual di sekitar bahasa). Tetapi bila berbicara secara praktis, konteks lebih dari sekedar masalah acuan dan pemahaman terhadap apa sesungguhnya hal-hal yang dimaksudkan dalam ujaran. Konteks juga apa yang memberi ujaran-ujaran (bahasa) kita makna yang lebih dalam (Mey, 1993:39—40).

Terkait keberadaan teks secara akademik, konteks mendukung adanya hubungan antara konteks akademik seperti konten dan ruang lingkup pembahasan terkait keilmuan tertentu. Hal ini jelas terkait dengan unsur konteks eksternal secara sosial, budaya, dan ideologis yang dimiliki oleh ruang keilmuan tertentu. Secara sosial, ruang lingkup pembicaraan, siapa dan darimana sumber informasi didapat, siapa penerima informasi yang dapat memahaminya, dan bagaimana konten keilmuan dibicarakan pastinya memiliki perbedaan pada setiap jenis disiplin keilmuan. Begitu pula dengan konteks budaya dan ideologis pada setiap jenis disiplin ilmu memiliki bentuknya sendiri yang berbeda-beda. Dengan kata lain, akademisi sebagai peserta atau pengguna bahasa yang menggunakan bahasa baik secara tekstual maupun lisan memiliki ketergantungan pada konteks akademik keilmuannya.

Motta-Roth (2010:320) memberikan penjelasan terkait hubungan antara teks akademik dan konteks dengan mengutip penjelasan Halliday & Hasan (1989) bahwa dalam terminologi Linguistik Sistemik-fungsional, konteks dimana teks terbuat dapat diciptakan kembali melalui analisis bahasa secara tekstual, dan juga sebaliknya. Dari perpektif Halliday ini, dapat diartikan jika genre teks adalah proses pemecahan sosial, maka praktik pengajaran harus mengembangkan refleksifitas pebelajar tentang konteks sosial yang relevan untuk menggunakannya sebagai alat perancah dalam mengeksplorasi teks dengan jalan yang penuh makna.

Kesadaran mengenai ke-multi-arahan antara teks dan konteks memungkinkan peserta didik untuk mensituasikan teks mereka dalam sistem genre yang membangun interaksi akademik dan dengan demikian membantu mereka melihat koneksi antara teks yang mereka tulis (dan mereka baca/pahami) dan aktifitas penulisan (Motta-Roth,2010:320).

Lebih lanjut, Motta-Roth (2010:321) menjelaskan mengenai wacana akademik, genre, register, dan teks. Wacana akademik dapat dideskripsikan sebagai ekspresi dan kosntruksi konsep, nilai dan praktik yang dipahami bersama

oleh anggota sebuah institusi yang dikarakterisasikan melalui bahasa teknis dan penulisan, pengajaran, kegiatan belajar dan penerbitan praktik yang terdapat dalam genre dan register yang berbeda. Dalam terminologi Linguistik Sistemik-fungsional, bahasa adalah “sistem pembentuk makna”, yang mana, sistem tersebut dimaknai sebagai “produk dari hubungan timbal-balik antar bagian-bagiannya, yaitu antara sistem bahasa dan konteks” (Martin, 1992). Baik genre maupun register berorientasi pada konteks.

Konteks mempengaruhi berbagai aspek pada teks **diataranya** dalam genre, register, dan teks itu sendiri. Mengadaptasi penggambaran Motta-Roth (2010:322) mengenai hubungan konteks, tenre, register, dan teks, penulis menggambarkan bagaimana hubungan antara konteks keilmuan sosial, sistem kebahasaan, register, genre, dan wacana berhubungan sebagai berikut :



Gambar 2. Hubungan antara konteks keilmuan sosial, sistem kebahasaan, register, genre, dan wacana.

Memahami bagaimana teks berkesesuaian dengan momen retorik bergantung pada kesadaran atas bagaimana sebuah teks mengkontruksi sebuah konteks institusional (sistem hukum, keilmuan, sekolah/ universitas, bisnis, dan lain sebagainya). Dua argumentasi yang sederhana memotivasi aktifitas “siklus penulisan akademis” : pertama, dengan tujuan agar peserta didik menjadi penulis dalam lapangannya (bidangnya) sendiri, mereka butuh untuk menjadi analis wacana (untuk memproduksi teks yang memadai dalam disiplin ilmu, mereka harus belajar untuk membaca teks tersebut, mempelajari bagaimana fungsi mereka dengan menganalisis bukan hanya pada bentuk linguistik dan konten, namun interaksi yang dikonstruksi dan distrukturkan oleh teks-teks tersebut); dan kedua, dalam kelas dengan disiplin ilmu yang berseberangan (bisa diartikan dengan interdisipliner), siswa dari bidang yang berbeda butuh untuk merealisasikan bagaimana bahasa bekerja dari sudut pandang kaum sosiointeraksionis, yaitu, mereka butuh untuk

memahami bahwa teks bekerja secara berbeda pada setiap bidang (keilmuan) bergantung pada lingkungan aktifitas dari setiap area studi yang diadakan dan jenis relasi pemeliharaan oleh partisipan (para ahli) untuk memproduksi pengetahuan (Motta-Roth, 2010:324).

Vygotsky (1986) dan Halliday (1994) menegaskan bahwa kita mempelajari bahasa yang kita ujar karena kita berinteraksi dalam konteks yang menggunakan bahasa itu untuk masuk dalam aktifitas sosial. Motta-Roth (2010:322) menyimpulkan pandangan ini dengan pengetahuan : Seperti halnya pebelajar datang untuk merealisasikan tatanan sosial dalam lingkungan mereka. Mereka mengembangkan refleksifitas melalui aturan operasi gramatikal dan struktur teks. Pebelajar butuh untuk bercermin dalam konteks dan teks, dengan begitu teks berkontribusi terhadap dinamika konteks.

Pandangan ini menawarkan seperangkat implikasi untuk penulisan akademik yang dapat meringkas kedalam tiga “prinsip analisis wacana” yang memandu praktik pedagogik Motta-Roth (2010:322—324), diantaranya : 1) Dalam tujuan untuk memahami penggunaan elemen formal dalam bahasa, pebelajar harus bercermin atas konteks mereka; 2) Untuk dapat menulis, penulis pemula butuh untuk menganalisis hubungan antara praktik sosial dan teks, membandingkan apa yang mereka bisa untuk menyimpulkan sesuatu dari hasil observasi mereka dengan teka yang telah diproduksi (jurnal, buku, disertasi, review buku, dan lain sebagainya), memfokuskan pada bagaimana aktifitas penulisan, aturan sosial dan hubungannya terkonstruksi di dalam teks; 3) Untuk mempelajari sebuah bahasa, pebelajar harus belajar untuk menganalisis wacana. Dengan membaca dan mendekonstruksi contoh teks yang telah dipublikasikan dari leksikal, gramatikal, dan perspektif diskursif (pola pengajaran), pebelajar akan belajar untuk menulis, merevisi, dan mengedit kembali teks mereka sendiri secara efektif.

Dengan mengadopsi ketiga prinsip ini, pebelajar mengembangkan kemampuan analisis wacana yang dapat membantu mereka menentukan dengan baik susunan teks dan konten mereka untuk sebuah audien (lingkungan pebelajar dalam sebuah konteks keilmuan tertentu) yang terproyeksikan (mengikuti apa yang telah dipelajari), dengan demikian akan menghindari sebuah “sindrom menulis dalam kekosongan” (menulis tanpa maksud dan sebuah kelompok pendengar (anggota belajar) dalam pikirannya), yang

mungkin timbul ketika mengambil sebuah fokus teks atau fokus proses yang ada dalam pelajaran menulis.

Dari penjelasan mengenai pentingnya prinsip analisis wacana yang menyarankan agar peserta didik dapat menjadi analis wacana yang mengenai segala bentuk konteks dalam teks yang dipelajarinya, penulis dapat memberikan kesimpulan bahwa untuk membelajarkan teks terhadap peserta didik diperlukan adanya beberapa prinsip yang telah disebutkan di atas. Tujuannya adalah agar tidak terjadi kekosongan konsep pada diri peserta didik dalam memahami dan memproduksi teks secara akademik.

Pada akhirnya teori konteks dapat digunakan dan sangat berguna dalam melandasi menyusun pembelajaran dan buku teks disiplin ilmu Bahasa yang memberikan materi teks yang sesuai dengan konteks keilmuan / akademik yang diminati peserta didik (Mis. Ilmu Sosial atau Ilmu Alam). Beberapa hal yang menjadi kesimpulan landasan teoritik tentang konteks adalah : (1) akademisi sebagai peserta atau pengguna bahasa yang menggunakan bahasa baik secara tekstual maupun lisan memiliki ketergantungan pada konteks akademik keilmuannya, (2) praktik pengajaran harus mengembangkan refleksifitas pebelajar tentang konteks sosial (konteks belajar / akademis) yang relevan untuk menggunakannya sebagai alat perancah (kerangka bertahap) dalam mengeksplorasi teks dengan jalan yang penuh makna agar mereka mengembangkan refleksifitas melalui aturan operasi gramatikal dan struktur teks, (3) Pebelajar butuh untuk bercermin dalam konteks dan teks, dalam bagaimana teks berkontribusi terhadap dinamika konteks (akademik) yang sedang dialami, (4) untuk mempelajari sebuah bahasa, pebelajar harus belajar untuk menganalisis wacana. Sedangkan wacana itu sendiri tidak akan terpahami dengan baik tanpa adanya konteks, (5) Pemahaman peserta didik terhadap wacana akan terhidar dari “sindrom menulis dalam kekosongan” (menulis tanpa maksud), yang mungkin timbul ketika mengambil sebuah fokus teks atau fokus proses yang ada dalam pelajaran menulis (atau mempelajari bahasa pada umumnya) secara akademis.

Teori Tematik Bahasa

Kajian tentang Tema atau struktur Tema sudah dimulai sejak abad ke-19. Seorang pakar linguistik, Weil (1818-1909), mengkaji langkah atau titik awal sebuah ujaran yang diikuti dengan

urutan pernyataan pesan yang mengikuti rangkaian klausa dalam sebuah wacana. Pelopor kajian tema adalah Vilem Mathesius (1882-1945) pakar linguistik aliran Praha. Kajian Mathesius yang terkenal adalah kajian struktural tentang topik dan fokus; yang maksudnya sama dengan Tema dan Rema. Tema adalah topik yang sedang dibicarakan dan rema adalah fokus penjelasan mengenai Tema (Sinar, 2009).

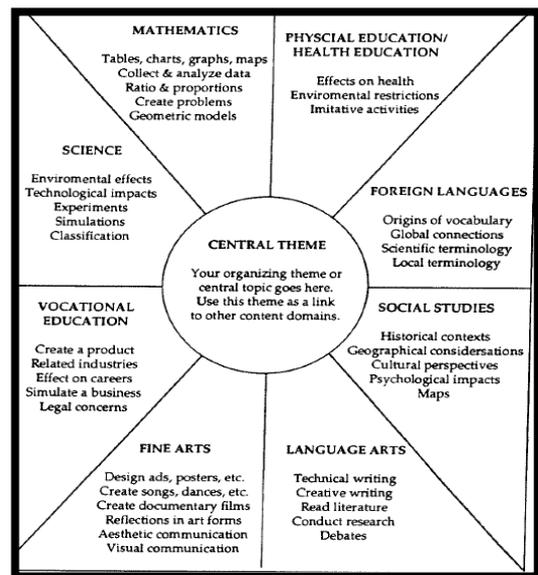
Brown dan Yule (1983) mengungkapkan tentang penggunaan tema dalam linieritas pengorganisasian teks. "...thematization as a discoursal rather than simply a sentential process. What the speaker or writer puts first will influence the interpretation of everything that follows (Brown dan Yule (1983, 133-134).” Tematisasi sebagai sebuah wacana bukannya sebuah proses esensial yang sederhana. Apa yang ditempatkan penyuar atau penulis pada bagian pertama mempengaruhi interpretasi atas semua hal yang mengikutinya.

Dalam gagasan konseptual ini, perwujudan tematisasi yang dikaji untuk mendukung pengintegrasian pembelajaran bahasa dengan tema-tema ilmu pengetahuan lainnya adalah fungsi tema dalam teori Systemic Functional Linguistics yang diajukan oleh Halliday. "The Theme is one element in a particular structural configuration which, taken as a whole, organized the clause as a message; this is the configuration of Theme + Rheme. A message consists of a Theme combined with a Rheme. Within that configuration, the Theme is the starting-point for the message; it is the ground from which the clause is taking off (Halliday, 1994:38). Halliday (1994) mendefinisikan tema sebagai sebuah unsur di dalam konfigurasi sistem struktural yang secara keseluruhan mengorganisir klausa-klausa didalam teks sebagai pewujud pesan; ini adalah konfigurasi Tema + Rema. Sebuah pesan terdiri atas sebuah Tema yang dikombinasikan dengan Rema. Di dalam konfigurasi ini, Tema sebagai titik awal keberangkatan pesan tersebut. Tema mendasari berlepasnya sebuah klausa, diikuti oleh rema-remanya yang terkandung dalam klausa-klausa bawahan.

Kajian tematisasi dalam sebuah teks muncul dari adanya pemahaman bahwa bahasa berfungsi untuk menyampaikan pesan. Pesan inilah yang disampaikan secara sistemik. Hal ini menunjukkan bahwa bahasa mempunyai aturan agar dapat menyampaikan pesan dengan susunan yang baik dan teratur. Fungsi bahasa ini disebut dengan fungsi tekstual yakni tema merupakan titik awal dari satu pesan (the starting point of the

message), yang kemudian direalisasikan dalam rangkaian klausa atas dan bawah. Di dalam materi pembelajaran bahasa, tema ditandai dengan posisi di awal klausa atau unsur paling depan dari klausa. Tema dinyatakan dengan unsur pertama klausa (klausa atas/ induk) sedangkan rangkaian unsur klausa (klausa bawah/ anak) sesudah tema disebut rema (Saragih, 2007:8).

Terkait model pembelajaran integratif, tema menjadi titik tolak dalam membangun jembatan pemahaman **diantara** berbagai pengetahuan dalam setiap disiplin ilmu. McDonald & Czerniak (1994:5—6) menunjukkan hal ini melalui penggunaan tema utama dalam membentuk alat jaring-jaring konsep antardisiplin ilmu dalam unit pembelajaran interdisipliner. Pembicaraan dalam ruang belajar atau sekolah dapat memberi guru sebuah pandangan mengenai topik apa yang sejatinya menarik dan ingin diketahui oleh peserta didik. Topik tersebut dapat disajikan sebagai tema yang terorganisasi untuk unit-unit interdisipliner yang kuat. Dengan tema dalam pikiran, webbing (penyusunan jaring-jaring) adalah alat, utamanya cocok untuk mengembangkan unit-unit interdisipliner. Ini memungkinkan sebuah tim guru untuk menghasilkan variasi topik dan aktifitas yang direlasikan pada tema sentral. Maute (dalam McDonald & Czerniak) beranggapan bahwa koneksi antarkurikulum dapat dibuat dengan "roda rencana koneksi kurikuler" berikut :



Gambar 1. Roda rencana koneksi kurikuler.

Pertama-tama, identifikasi tema sentral, topik subjek atau persoalan. Kedua, identifikasi

variasi domain konten yang dapat dihubungkan dengan tema. Sebuah jaring (web) akan menyajikan sebagai model visual yang kuat dari pengorganisasian yang telah dibuat. *Ketiga*, di antara area subjek, identifikasi konsep yang dapat dikembangkan dengan penuh makna dan yang berhubungan dengan subjek dan tema. Lekatkan konsep-konsep tersebut pada roda atau jaring-jaring kurikulum. *Keempat*, dari jaring-jaring yang telah dibuat, kembangkan sebuah peta yang menghubungkan konsep dalam cara yang kita pikir akan efektif secara edukatif. Peta konsep akan membantu guru dari spesialisasi yang berbeda memvisualisasikan dengan lebih jelas dengan jalan dimana subjek yang terpisah dapat menyatu dalam tema sentral dan demikian pula menghubungkan aktifitas, konsep, dan proses dalam sebuah jalan/ cara yang lebih bermakna dan konseptual. *Terakhir*, kembangkan aktifitas spesifik yang memungkinkan eksplorasi terhadap elemen-elemen yang telah dimasukkan dalam jaring-jaring atau peta konsep. Aktifitas harus memungkinkan porsi kreatifitas dan personalisasi yang maksimal oleh peserta didik. Mereka harus dapat mendorong kerjasama, sosialisasi, dan komunikasi, yang kesemuanya adalah penting sebagai kunci utama dalam mempertimbangkan pengembangan kurikulum interdisipliner (Barnes, Shaw, & Spector, 1989; Wiles & Bondi, 1986, dalam McDonald & Czerniak, 1994:6). Pemikiran yang sama dikemukakan dalam Ivanitskaya, dkk (2002:99) bahwa dengan berfokus pada sebuah persoalan atau tema utama, pendekatan interdisipliner mendorong siswa untuk mempersepsi koneksi antara domain yang tampaknya berbeda, dengan demikian memfasilitasi proses personal dalam mengorganisir pengetahuan.

McDonald & Czerniak (1994:9) memberi beberapa rasional yang dapat diberikan terkait bagaimana memfungsikan tema dalam pembelajaran interdisipliner dalam pelaksanaan pembelajaran adalah sebagai berikut : *Pertama*, peserta didik menghubungkan sebuah pemahaman ilmu pengetahuan dengan domain yang lain seperti bahasa, studi sosial, dan matematik dan relevansi ide menjadi jelas sebagaimana mereka melihat dari berbagai perspektif dan dengan kedalaman yang lebih. *Kedua*, siswa memiliki kesempatan untuk secara langsung dari sumbernya berpartisipasi dalam beberapa domain dengan cara yang jauh lebih bermakna (daripada sekedar mengkaji sesuatu dengan satu perspektif). Lambat laun, kita akan berfikir bahwa setiap domain sebagaimana kita

mengingat kompilasi (kumpulan) dari fakta-fakta yang terpisah sebagai tujuan utama. Dengan ledakan pengetahuan yang ada sekarang, tidak memungkinkan bagi beberapa peserta didik untuk menerima informasi-informasi penting yang ada. Unit-unit interdisipliner memusatkan pada pengorganisasian tema atau konsep, dan memungkinkan peserta didik untuk mengintegrasikan proses saintifik, kemampuan berkomunikasi, penyelesaian masalah, pemikiran kritis, dan kreatifitas; begitu pula untuk memberi mereka kekuatan untuk belajar dikemudian hari. *Ketiga*, pengorganisasian tema sentral itu akan menjadi alat yang berguna bagi peserta didik untuk dapat melihat dan mengasimilasi kedalam cara mereka untuk “melihat dunia”. Ackerman (1989, dalam McDonald & Czerniak, 1994:6) menetapkan “kekuatan mungkin berasal dari hubungan saling mempengaruhi oleh disiplin-disiplin (ilmu) dalam memperjelas fenomena yang kompleks. Dalam kasus yang lain, peserta didik dapat mempelajari tidak hanya konsep umum (dan mungkin memberi mereka pelajaran yang lebih baik), tetapi mereka juga dapat mengambil tambahan metakonsep – sebuah ide yang kuat, sebuah ide yang berpotongan menyilang / bersilangan, sebuah perspektif dari perspektif yang diambil, sebuah dimensi pengalaman – yang mungkin menjadi sebuah hal yang bernilai luar biasa”. Konvergensi atas beberapa disiplin ilmu dalam satu tema yang relevan meningkatkan pembentukan intelektual melalui analisis, perbandingan, dan perbedaan perspektif yang dikonstruksikan oleh setiap disiplin (Ivanitskaya,2002:101). *Keempat*, pendekatan interdisipliner memungkinkan peserta didik untuk mempersonalisasi belajar mereka dengan menyalurkan ide-ide secara bersamaan dari domain kurikulum yang berbeda, mendorong fleksibilitas pemikiran, dan menguji ide dari beberapa perspektif. Personalisasi ini adalah bagian dari filosofi konstruktif (yang akan dijelaskan lebih lanjut dalam landasan filosofis) karena, ketika peserta didik berpartisipasi, mereka mengembangkan sesuatu yang internal dan unik dari sudut pandang belajar yang terintegrasi terkait hal-hal sosial dan dunia. Personalisasi ini mungkin pula dapat memotivasi peserta didik. Davies (1992, dalam McDonald & Czerniak, 1994:6) menyimpulkan sebuah penulisan yang mengindikasikan bahwa para peserta didik dilaporkan mempelajari suatu urusan yang besar dan menjadi berhasrat untuk mempelajari lebih ketika mereka mengalami instruksi (pembelajaran) interdisipliner.

Pada akhirnya, penjelasan yang luas di atas dapat memberikan rasional akan pentingnya pembelajaran integratif dengan adanya tema yang mengikat setiap disiplin ilmu (disiplin) yang dipelajari oleh peserta didik. Keberadaan tema pembelajaran yang saling berkaitan memungkinkan peserta didik tidak hanya akan mendapatkan pemahaman melainkan pula untuk memfungsikannya dalam proses akademik. Mengorganisasi tema digambarkan dari berbagai problem, pokok persoalan, dan perhatian tentang kehidupan yang ada dalam kehidupan nyata. Untuk bekerja melalui tema-tema ini, untuk meluaskan dan memperdalam pemahaman kita pada diri dan dunia kita sendiri, dan untuk mengkomunikasikan makna-maknanya, kita harus mementingkan untuk menggambarannya dalam pengetahuan dari sebuah disiplin. Tujuan yang dapat kita raih adalah untuk membantu keberadaan kurikulum ini (kurikulum integratif) adalah sebuah aktifitas yang penuh tujuan dan langsung (*direct activity*). Kita tidak mengidentifikasi dengan sederhana pertanyaan-pertanyaan, memperhatikan, dan kemudian duduk disekitar dan menunggu datangnya sebuah pencerahan. Malah, secara intensional / dengan sengaja dan kontekstual, kita “menempatkan pengetahuan (kita) untuk mengerjakan sesuatu” (Beane, 1995:97). Tema integratif dalam pembelajaran bahasa dan sastra berikut juga unit yang telah terintegrasi didalamnya, pada sisi lain, mencakup banyak atau keseluruhan area kurikuler yang terpusat pada sebuah tema yang menyatukannya dan mengintegrasikan lebih dari hanya sebuah seni berbahasa.

Teori Skemata Bahasa

Skemata adalah pengetahuan yang terkemas secara sistematis dalam ingatan manusia. Skemata membutuhkan sebuah strategi pengendalian, yakni cara mengaktifkan skemata sesuai dengan kebutuhan. Ada dua cara dalam mengaktifkan skemata, diantaranya : (1) cara mengaktifkan skemata dari atas ke bawah, dan (2) mengaktifkan skemata dari bawah ke atas. Mengaktifkan skemata dari atas ke bawah adalah proses mengendalikan skemata dari konsep ke data atau dari keutuhan ke bagian-bagian. Misalkan seseorang memiliki pengetahuan yang umum tentang manusia, kemudian dia mencoba menggali pengetahuan dengan mencari tahu setiap sub-faktor yang menjadikan sesuatu bisa diidentifikasi sebagai manusia. Setiap bagian terdefinisi dan terdeskripsi yang terpisah-pisah ini adalah pecahan atau bagian-bagian

pengetahuan yang membentuk konsep “manusia” secara utuh/ keseluruhan. Sementara mengaktifkan skemata dari bawah ke atas adalah proses mengaktifkan skemata dari data ke konsep atau dari bagian-bagian ke keutuhan. Misalkan seseorang memiliki banyak pengetahuan terpisah-pisah tentang jenis-jenis makanan khas masyarakat Jawa, kemudian mencoba untuk menganalisis kesamaan dan perbedaan, hingga menemukan suatu formula umum untuk mendefinisikan dan mendeskripsikan secara spesifik dan umum karakteristik masakan Jawa.

Kegagalan pemahaman dalam proses berbahasa (menulis, menyimak, berbicara, membaca) terjadi disebabkan tiga kemungkinan. Kesemuanya disebabkan oleh keberadaan skemata awal atau *prior knowledge* atau pemahaman awal yang menjadi modal berpikir. Pertama, pebelajar bahasa mungkin tidak memiliki skemata yang sesuai dengan bahasa yang dihadapi. Kedua, pebelajar bahasa mungkin sudah memiliki skemata yang sesuai, namun petunjuk-petunjuk yang disajikan tidak cukup memberikan saran (informasi) tentang skemata lanjutan yang dibutuhkan sehingga meski mampu menangkap informasi baru mereka tidak bisa menghubungkannya dengan informasi yang lama. Ketiga, mungkin pebelajar bahasa mendapatkan penafsiran secara tetap (stagnan) dan tidak berkembang sehingga gagal memahami maksud lanjutan; tidak ada pengembangan dari skemata awal yang pernah dimiliki sebelumnya.

Dunia sangat kompleks, dan hanya segelintir orang dapat membuat beberapa penginderaan (pemahaman) keluar dari kompleksitas tersebut. Salah satu alat yang terpenting yang digunakan orang untuk menambah wawasan atau pengetahuan adalah skema. Diluar definisi formalnya, Axelrod mendefinisikan secara informatif skema sebagai “asumsi pra-‘ada’ (*pre-existing*) mengenai cara dunia terorganisir”. Ketika informasi baru tersedia, seseorang mencoba untuk memadukan informasi baru ke dalam pola yang telah digunakannya di masa lalu (pengetahuan di masa lalu/ awal) untuk menginterpretasi informasi mengenai situasi yang sama. Jika informasi baru tidak berkecocokan dengan baik, sesuatu telah diberikan (sebagai hal yang baru) (Axelrod, 1973:1).

Seorang individu selalu berinteraksi dengan lingkungan dalam hidupnya. interaksi tersebut memungkinkan seseorang mendapatkan skema. Skema yang dimaksud adalah berupa kategori pengetahuan yang digunakan untuk

membantu menginterpretasi dan memahami dunia. Skema tersebut menggambarkan tindakan mental maupun fisik yang terlihat dalam memahami dan mengetahui sesuatu. Menurut Piaget (1983), skema mencakup baik kategori pengetahuan maupun proses pemerolehan pengetahuan tersebut. Seiring pengalaman menerjemahkan pengalaman kedalam pengetahuan dan dalam mengeksplorasi lingkungan, informasi yang baru didapat digunakan untuk memodifikasi, menambah, atau mengganti skema yang sebelumnya.

Jean Piaget memandang hal ini dengan sudut pandang teori adaptasi kognitif. Berlaku hukum yang sama halnya ketika setiap organisme harus beradaptasi secara fisik dengan lingkungan untuk dapat bertahan hidup, demikian juga secara psikis sama dengan struktur pemikiran manusia. Manusia menghadapi tantangan, pengalaman, gejala baru, dan persoalan baru di lingkungannya yang harus mampu menanggapi secara kognitif (mental). Manusia harus mengembangkan skema pikiran lebih umum atau rinci, atau perlu membangun perubahan, menjawab, dan menginterpretasikan pengalaman-pengalaman tersebut. Dengan begitu, pengetahuan seseorang terbentuk dan selalu berkembang (menjadi sebuah skema). Dengan kata lain, skema akan terus berkembang seiring proses dan pemerolehan belajar.

Namun, tidak semua pengetahuan yang “baru” akan dapat masuk begitu saja kedalam memori seseorang. Dalam hal ini, Axelrod (1973:1) menjelaskannya dalam prinsip “*fit*” dan “*balance*”. Istilah “*fit*” atau yang penulis artikan sebagai “cocok/pas” sebagaimana penjelasan di atas dapat diartikan bagaimana suatu pengetahuan baru akan selalu dicocokkan dengan pengetahuan terdahulu yang telah dimiliki seseorang. Sedangkan “*balance*” atau yang diartikan penulis sebagai “keseimbangan” adalah sebuah contoh yang umum digunakan dalam skema. Penggunaannya dapat diilustrasikan melalui hubungan pertemanan. Seseorang memiliki seperangkat kepercayaan yang seimbang mengenai pengetahuan yang dimilikinya jika dia percaya bahwa semua temannya sebagaimana teman dari temannya, semua musuhnya adalah sebagaimana musuh dari temannya, dan setiap orang yang tidak disukai temannya dan tidak menyukai temannya adalah musuhnya. Dengan demikian sebuah penetapan keseimbangan atas hubungan pertemanan menyediakan pandangan yang jelas mengenai dunia dalam pengertian “hitam dan putih”. Hal

ini mengimplikasikan bahwa teman dari teman adalah teman, musuh dari teman adalah musuh, dan musuh dari musuh adalah teman. Lebih formal, keseimbangan dapat didefinisikan dalam pengertian sebuah penetapan atas objek dan penetapan atas hubungan diantaranya. Keseluruhan kumpulan (hasil interpretasi) seimbang jika objek dapat diklasifikasikan pada tidak lebih dari dua penetapan yang tidak bertumpangtindih (seperti “teman” dan “musuh”) maka semua hubungan yang ada diantara anggota dari penetapan yang sama adalah positif (seperti “suka”) dan semua hubungan yang ada diantara anggota lain yang berbeda penetapan adalah negatif (seperti “tidak suka”)

Andaikata seseorang menginterpretasi hubungan diantara pengetahuannya seperti sedang mencocokkan skema yang berimbang. Selanjutnya jika orang tersebut menerima informasi baru mengenai hubungan tertentu atau mengenai beberapa hubungan dia dapat mencoba untuk mencocokkan informasi baru ini dalam interpretasi yang lama. Jika informasi baru cocok dengan persisnya dengan ekspektasi yang ada sebelumnya, maka tidak akan ada permasalahan. Jika tidak / sebaliknya, dia memiliki variasi pilihan taktik. Dia dapat mencoba untuk menggunakan skema yang sama sebagaimana yang telah dicontohkan sebelumnya dengan interpretasi yang sama mengenai siapa yang menjadi teman dan musuh. Hal ini akan butuh memotong ketidaksesuaian informasi yang baru. Dia mungkin juga menggunakan skema keseimbangan, namun menghormati orang yang menjadi teman dan musuhnya. Atau dia mungkin menggunakan skema lain secara keseluruhan, dan menginterpretasi informasi sebagaimana mengindikasikan (sebagai contoh) bahwa terdapat tiga kluster orang yang berbeda (lebih dari dua) yang kesemuanya seperti kelompok yang lain dalam kluster yang sama dan tidak menyukai semua tidak berdasarkan klusternya (Axelrod, 1973:1—2).

Penjelasan Axelrod mengenai pencocokan dan penyeimbangan informasi lama dan baru ini adalah hal yang rumit namun dapat dipahami sebagai analogi. Persepsi seseorang terhadap lawan dan kawan dianalogikan sebagai persepsi seseorang mengenai informasi yang telah dimiliki dan sedang diterimanya. Seseorang akan memakai skema awal (pengetahuan awal) untuk menentukan bagaimana dia akan menerima informasi baru dengan rangkaian filtrasi. Tujuannya adalah untuk membangun sebuah kesejajaran konsep dimana selayaknya informasi

yang baru harus sama dengan yang lama atau lebih dari sebelumnya (N+1). Namun kenyataannya, informasi baru tidak selalu sama atau sejalan dalam arti memberikan tambahan bagi informasi yang lama. Informasi baru dapat saja berupa negasi dari informasi yang lama. Maka cara yang dapat dilakukan adalah : (1) menerima keduanya sebagai hal yang berseberangan / berlawanan dan harus memilih salahsatunya, (2) menerima keduanya dalam ranah (kluster) informasi yang berbeda, dan (3) menolak baik informasi awal maupun yang baru dengan alasan ketidakcocokan yang merancukan pemahaman akan sesuatu. Hal ini akan menjadi sesuatu yang sangat kompleks dan penting untuk ditindaklanjuti jika berkaitan dengan proses belajar. Informasi yang kita berikan pada peserta didik seharusnya berdampak aditif (N+1) bagi skemata awalnya. Jika tidak, maka bisa saja siswa akan menegaskan informasi yang diterimanya dalam proses belajar. Hasil akhirnya adalah proses pembelajaran yang sia-sia, tidak berguna (*un-use-able*), karena tidak berujung pada pemahaman yang dapat digunakan (*use-able*).

Pengenalan skemata isi dan struktur teks merupakan salah satu bentuk keterampilan belajar (*learning skills*) dalam pembelajaran membaca. Warncke dan Shipman yang dikutip oleh Diem (2003:206) mengemukakan ketidakmampuan siswa menemukan dan menentukan ide pokok, fakta pendukung, dan urutan ide dalam membaca wacana bidang studi. Hal ini disebabkan ketidakterampilan siswa dalam membangun proses belajar, berupa kemampuan membuat *outline* yang cukup.

Menurut Bartlett (1922:201), orang yang pertama memperkenalkan istilah skema, skema mengacu kepada suatu organisasi aktif tentang aktivitas dan pengalaman di masa lalu. Lebih lanjut Alwi dkk (1994:499) menjelaskan bahwa skema merupakan struktur data yang mewakili konsep-konsep generik (asli) yang tersimpan dalam memori. Hal ini berarti skema merupakan struktur pengetahuan yang dimiliki oleh seseorang, tersimpan dalam ingatan, dan dapat dibangkitkan jika mendapat stimulus dari luar. Sederhananya seperti ketika seseorang pernah berkenalan dengan sebuah nama di masa lalu, kemudian dilupakan, namun suatu ketika akan teringat kembali ketika ada kejadian yang memaksa untuk mengingat kembali nama di masa lalu tersebut, misalnya dengan pertanyaan yang terkait.

Dalam pembelajaran membaca, skema digunakan sebagai alat untuk mengaktifkan latar belakang pengetahuan (*prior knowledge*) yang telah dimiliki oleh seseorang. Latar belakang pengetahuan itu kemudian dapat diistilahkan dengan *advance organizers*; alat untuk memudahkan belajar dan mengingat rangkaian materi / ilmu pengetahuan (Omaggio, 1986:76). *Advance organizer* memungkinkan seseorang untuk lebih mudah dalam mempelajari hal yang baru terlebih yang memiliki keterkaitan jelas. Dalam membentuk pemahaman membaca, skema dibedakan atas dua jenis, yaitu skema formal (pengetahuan latar belakang dari organisasi formal struktur teks) dan skema isi (*content*), yaitu pengetahuan latar belakang dari isi area teks (Carrell, dkk. 1992:104). Dengan istilah lain, seorang pembaca perlu memiliki tipe skema formal untuk mampu memahami suatu teks dan pengetahuan latar belakang tentang organisasi retorikal, seperti variasi dalam struktur pada setiap tipe teks (*text type*) yang berbeda: fabel, cerita pendek, koran, majalah, artikel, ataupun tipe teks ekspositori. Skema lain yang perlu dimiliki oleh pembaca adalah latar belakang pengetahuan tentang isi teks (*content area*) yang terkait dengan bidang studi / disiplin ilmu yang yang diusung dan diminati oleh pembaca.

Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation (2004:8) dalam sebuah buku panduan bagi pengembangan profesional PEBC (The Public Education & Bussines Coalition) dalam mengembangkan kemampuan membaca, menulis, matematik, dan informasi “melek huruf” (*information literacy*), menjelaskan beberapa sistem yang dibutuhkan dalam memahami sebuah bacaan dalam kategori sistem pada struktur dalam. Sistem struktur dalam menyediakan informasi mengenai makna pada kata-kata dan potongan yang lebih panjang dari teks, maksud untuk membaca, dan pengetahuan dasar yang berhubungan dengan teks. Beberapa sistem dalam tersebut adalah : (1) Sistem semantik, yang menyediakan informasi mengenai makna, konsep, dan asosiasi kata-kata atau potongan yang lebih panjang dari teks. Hal ini termasuk kosakata pembaca dan derajat dimana pembaca memiliki konsep utuh pengetahuan tentang kata-kata yang memungkinkan pemahaman tentang definisi yang sulit dipisahkan dan nuansa dalam teks. (2) Sistem skematik, yang menyediakan informasi dari pengetahuan dasar pembaca dan asosiasi personal dengan teks yang memungkinkan pembaca untuk memahami dan mengingat

informasi dari teks. Ini juga menentukan penggolongan dan pengorganisasian atas informasi baru dalam penyimpanan memori. (3) Sistem pragmatik, yang menyediakan informasi mengenai maksud dan kebutuhan pembaca ketika membaca, mengatur apa yang penting untuk dipertimbangkan pembaca dan apa yang dibutuhkan pembaca untuk memahami maksud-maksud khusus. Ini termasuk pula “konstruksi makna sosial”, cara dimana anggota pembaca membicarakan teks untuk sampai pada pemaknaan bersama dan interpretasi abstrak yang berkembang dari sebuah teks. Pada akhirnya, jika kita memahami lebih dalam ketika kategori yang dibutuhkan dalam membaca ini, maka kesemuanyapun akan mengarah pada sebuah pengetahuan kebahasaan yang tersimpan dalam diri pembaca, yang kita pahami secara utuh sebagai skemata bahasa : skemata sistematik dalam sintaktik, skemata skematik yang terkait isi teks, dan skemata pragmatik yang berhubungan dengan pengetahuan penggunaan bahasa dalam sebuah lingkungan bahasa tertentu.

Ketika pembaca bekerja mengonstruksi makna dari teks, mereka menggunakan strategi-strategi ini dalam level struktur dalam (sebagaimana yang telah dijelaskan di atas) di antaranya : memonitor makna, mengaktifasi dengan menggunakan dan membangun pengetahuan dasar (skema), mempertanyakan, menggambarkan kesimpulan, menentukan apa yang penting dalam teks, membentuk gambaran sensori, mensintesis informasi, dan menyelesaikan permasalahan dan memperbaiki makna ketika makna mengalami gangguan. Kesemuanya dilakukan menggunakan pengetahuan tentang ketiga jenis struktur dalam yang dibutuhkan dalam membaca (Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation, 2004:8).

Khusus pada tahap pengaktifan pengetahuan dengan memanfaatkan dan membangun latarbelakang pengetahuan (skema) Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation menyarankan beberapa strategi berpikir bagi pembaca. Pada level teks pada kegiatan membaca, pembaca mengaktifasi hal-hal yang relevan terkait pengetahuan dasar yang dipahami sebelumnya, selama dan setelah membaca. Pembaca membangun pengetahuan dengan asimilasi pembelajaran baru dengan bebas dengan pengetahuan dasar mereka yang berhubungan. Mengklarifikasi pembelajaran yang baru dengan menghapus skema yang tidak akurat. Pembaca merelasikan teks pada pengetahuan dunianya, pada teks yang lain dan pada

pengalaman personal mereka. Mengaktifasi pengetahuan pembaca mengenai penulis, genre, dan struktur teks untuk mempertinggi pemahaman. Merekognisi ketika pengetahuan dasar tidak mencukupi dan mengambil tahapan-tahapan untuk membangun pengetahuan yang penting untuk memahami. Pada level kata, pembaca mengaplikasikan apa yang mereka ketahui tentang lisan-tulis yang berhubungan dan bagian-bagian kata untuk membuat pengertian atas kata-kata yang tidak diketahui (Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation, 2004:8).

Pada tahap yang sama, Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation (2004:19) menawarkan sebuah strategi berpikir untuk penulis. Pada tahap pengaktifan pengetahuan dengan memanfaatkan dan membangun latarbelakang pengetahuan (skema), pada level teks, penulis menghasilkan, memilih, dan mempersempit topik yang menjadi perhatian mereka. Penulis merencanakan penulisan mereka dalam cara yang menekankan pada apa yang mereka ketahui dan apa yang ingin mereka bagi. Kemudian, penulis mengambil langkah untuk membangun skema ketika apa yang mereka ketahui mengenai topik atau struktur teks telah kekurangan untuk penulisan yang mereka inginkan untuk dilakukan. Penulis menggunakan pengetahuan mereka atau audien mereka untuk membentuk keputusan mengenai konten dan struktur penulisan. Pada akhirnya pada level teks, penulis menggunakan apa yang mereka ketahui tentang konten, genre, format teks, dan konvensi dalam menulis. Dalam level kata, penulis menggunakan pilihan kata-kata berdasar pada pemahamannya. Penulis menggunakan pengetahuan mereka mengenai suara/tulisan yang berhubungan dan pola kata untuk menerangkan kata-kata yang tidak diketahui. Ada akhir level kata ini, penulis membuat pilihan mengenai struktur luar dalam menerangi apa yang mereka ketahui tentang bagaimana bahasa tertulis dapat terlihat dan terdengar.

Masih pada tahap pengaktifan pengetahuan dengan memanfaatkan dan membangun latarbelakang pengetahuan (skema) Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation juga menyarankan beberapa strategi berpikir bagi penulis. Pada tahapan ini, penulis memilih topik yang mereka ketahui dan pahami. Merekapum menjalankan investigasi dan mempertanyakan pertanyaan yang mendasar pada ketertarikan dan pengalaman yang sebelumnya. Selanjutnya, penulis mempertimbangkan apa yang telah mereka

ketahui untuk memutuskan apa yang butuh untuk mereka ingin cari dan ketahui.

Dari ketiga saran mengenai strategi berpikir pada berbagai bidang bahasa dan kegiatan berpenulisan di atas menandakan pentingnya kita mendatangkan sesuatu (teks) yang mendukung dan berhubungan baik secara langsung maupun tidak langsung dengan skemata yang dimiliki peserta didik. Skemata memang adalah hal yang dapat diberikan, bertambah, dan berkembang sebagai pengetahuan peserta didik. Namun, sesuatu yang dihadapi tanpa adanya skemata yang kuat akan dapat menghambat proses pemahamannya. Kalaupun ada yang dapat diterima oleh peserta didik pada substansi yang “asing” tersebut, maka informasi yang dapat dipahaminya tidak akan seutuh ketika peserta didik sudah memiliki pengetahuan tentang substansi tersebut. Disamping itu, keuntungan lain yang dapat diperoleh adalah adanya peningkatan informasi (skemata) bagi peserta didik mengenai konteks skema yang sedang dipelajarinya. Dengan begitu, proses belajar dalam disiplin ilmu Bahasa akan dapat berimplikasi positif dan aditif untuk meningkatkan pemahamannya pada disiplin ilmu lain yang diangkat menjadi konteks dalam pembelajaran Bahasa tersebut. Pada hakikatnya, proses berbahasa selayaknya dapat memberikan pengetahuan bagi pelakunya dengan memperoleh pengetahuan baru yang lebih dari sebelumnya (N+1).

Teori Memori, Pikiran dan Bahasa

Memori adalah bagian integral dari eksistensi manusia (Darjowidjojo, 2012:269). Hal ini memungkinkan manusia untuk mengingat masa lalu, menyimpan masukan (hal-hal, pengetahuan, pengalaman, pemahaman, dll) yang baru, dan mengingat apa yang akan dilakukan dikemudian hari (pandangan, pendapat, rencana, cita-cita, harapan, angan-angan, keinginan, dll). Sebagian besar dari semua ini adalah hasil pengalaman yang tersimpan secara sistematis didalam bagian mekanisme otak yang kita sebut memori.

Memori juga berperan dalam komunikasi. Apa yang diucapkan oleh seorang mitra tutur kepada kita akan kita pahami dan simpan di dalam memori (dalam jangka pendek) untuk kemudian kita tanggap. Begitu pula dengan kalimat-kalimat yang telah kita ucapkan dalam komunikasi sebelumnya akan kita simpan dan akan kita lanjutkan pada ujaran selanjutnya. Jika kita tidak dapat mengingat apa yang diucapkan

oleh mitra tutur atau kita ucapkan sendiri pada ujaran sebelumnya, maka proses komunikasi dan ujaran kita akan terhenti dikarenakan terjadinya “*missing link*” terhadap konteks percakapan atau wacana komunikasi. Berkaitan dengan pemerolehan bahasa, memori memainkan bagian integral dalam mendengar dari moment suara pertama yang menghantam telinga kita.

Saphir-Worf mengajukan sebuah hipoteses relativitas linguistik (*linguistic-relativity*) yang menyatakan bahwa bahasa memiliki kemampuan untuk membentuk dan mengindikasikan cara berpikir seseorang. Meski secara langsung bahasa tidak menentukan pemikiran, bahasa berpengaruh terhadap cara manusia menyimpan segala informasi pada memori dan seberapa baik informasi tersebut dapat diingatnya kembali. Penguasaan bahasa meliputi dua bentuk yaitu kompetensi berbahasa dan performansi berbahasa. Kompetensi berbahasa meliputi berbagai pengetahuan mengenai sistem tata bahasa dan performansi bahasa meliputi berbagai kemampuan untuk menggunakan bahasa (produktif) dalam berbicara dan memahami pembicaraan orang lain (reseptif).

Ketika mengaitkan antara berbahasa dan berpikir, Whorf (dalam Chaer, 2003) menyatakan bahwa sistem tata bahasa merupakan pembentuk ide-ide yang tentu saja berasal dari kegiatan mental seseorang. Dari sini kita dapat memahami bahwa bahasa akan menentukan jalan pikir seseorang. Menurut Piaget, pikiranlah yang membentuk rangkaian bahasa. Bahasa berasal dan ditentukan oleh pemikiran pewicara (komunikator). Piaget mengemukakan teori pertumbuhan kognisi dan berpendapat bahwa perkembangan kognisi bahkan mendahului bahasa. Kemampuan berbahasa tercapai sejalan dengan kemampuan kognisi dalam memanfaatkan pengetahuan terhadap simbol-simbol bahasa. Dengan demikian pikiranlah yang menentukan penggunaan suatu bahasa.

Ada dua teori yang menjelaskan lebih lanjut mengenai tahap pembangunan memori dalam pikiran. Pertama, teori tiga tahap: SM (*Sensory Memory*, memori sensorik), STM (*Short Term Memory*, memori jangka pendek), dan LTM (*Long Term Memory*, memori jangka panjang). Tahap penyimpanan memori dari yang sekadar sensori hingga jangka panjang ini dipengaruhi oleh bentuk latihan, keseringan pengulangan dan faktor elaborasi. Informasi berpindah pada tiap tahap melalui proses *repetitive rehearsal* (latihan berulang) dan proses *elaborative rehearsal* (latihan elaboratif).

Memori yang disimpan terdiri atas dua bentuk: *episodic memory* (memori episodik) dan *semantic memory* (memori semantik). Memori episodik berbentuk pengetahuan yang diingat secara rinci dan dikaitkan dengan pengalaman berpengetahuan di masa lalu (cenderung jangka panjang), dan memori semantik mengingat sesuatu tanpa rincian (cenderung jangka pendek). Kedua info tersebut (episodik dan semantik) disimpan dalam tiga kode memori: kode linguistik, kode imajinal dan kode motorik; bahasa/ simbol, gambaran imaji, dan pengalaman fisik/ motorik. Kedua, teori *levels of processing*. Teori ini menjelaskan bahwa kualitas proses mengingat ditentukan oleh seberapa baik informasi diingat ditentukan oleh bagaimana suatu informasi diterima dan disadari (derajat analisis mental yang dilakukan)

Frederic C. Bartlett (psikolog Inggris, 1886-1969) mengemukakan bahwa persepsi dan memori tidak hanya bergantung pada lingkungan yang kasat mata (nampak jelas) melainkan juga pada struktur mental (psikologis, tak kasat) orang yang mempersepsinya. Ide inilah yang melahirkan aliran psikologi kognitif (Darjowidjojo, 2012: 271—272). Psikologi kognitif mencoba mengikuti aliran informasi dari panca indera kedalam representasi internal pada sel-sel yang terkait didalam otak. Namun, permasalahan yang ditemukan adalah sulitnya membuktikan bagaimana proses mental tersebut terjadi. Oleh karena itu, psikologi kognitif harus bekerjasama dengan para biolog untuk dapat melihat permasalahan terkait proses ini dengan lebih luas.

Psikolinguistik membedakan secara tradisional antara memori jangka pendek dan memori jangka panjang. Clark & Clark (1977:135) mengartikan memori jangka pendek adalah tempat dimana tepatnya kata-kata tersimpan untuk periode waktu yang singkat. Memori jangka panjang, disisi lain, adalah tempat dimana informasi yang lebih permanen tersimpan. Hal ini berkaitan dengan makna daripada suara (kata-kata), dan untuk semua maksud praktis hal ini berkapasitas tak terhingga. Informasi dalam memori jangka panjang selalu terbagi secara teoritis dalam informasi episodik (kenyataan tentang kejadian setiap hari yang dapat dilihat dalam penanggalan) dan pengetahuan umum (fakta dan generalisasi yang tidak dapat dilihat dalam penanggalan).

Penfield dan Roberts (1959 dalam Darjowidjojo, 2012:274) menyebutkan macam memori : 1) Memori pengalaman, yakni memori

yang berkaitan dengan masa lalu. Semakin bermakna suatu pengalaman, memori akan semakin lama disimpan dan diingat. 2) Memori konseptual, yakni memori yang dipakai untuk membangun konsep berdasar fakta yang dimaksud. 3) Memori kata, yakni memori yang mengaitkan konsep dengan wujud bunyi dari konsep tersebut. Wujud konsep berupa penamaan, deskripsi, dan sistematika yang disimbolkan dalam bahasa (kata-kata)

Squire dan Kandel (1999 dalam Darjowidjojo, 2012:274—276) membagi memori menjadi : 1) Memori nondeklaratif, yakni memori yang tidak berasal dari pengalaman. Memori ini terwujud dalam bentuk perilaku. Bukan rekoleksi terhadap peristiwa di masa lalu. Memori ini bersifat instingtif. 2) Memori deklaratif yakni memori untuk peristiwa, fakta, kata, wajah, music, dan segala bentuk pengetahuan dalam kehidupan sebagai hasil belajar.

Pemerolehan memori deklaratif ditentukan beberapa faktor diantaranya (Darjowidjojo, 2012:275—276): 1) Faktor keseringan atau pengulangan. Semakin sering suatu peristiwa berulang dan mungkin telah menjadi sebuah kebiasaan atau rutinitas, maka memori akan dapat menyimpannya lebih lama. 2) Faktor relevansi (keterhubungan/keterkaitan dengan diri/ personal). Suatu peristiwa yang dirasa relevan dengan diri kita akan sangat berkesan dan menjadikan penyimpanan memori yang cukup lama. 3) Faktor signifikansi (besar-kecilnya pengaruh peristiwa). Suatu peristiwa mungkin tidak relevan atau tidak memiliki hubungan sama-sekali dengan kehidupan seseorang. Namun, jika peristiwa tersebut memiliki signifikansi yang besar terhadap kehidupan masyarakat secara sosial / umum (misal: kejadian G.30.S PKI), maka peristiwa tersebut akan memiliki kemungkinan untuk disimpan secara lama dalam memori. 4) Faktor gladi kotor. Faktor ini berkaitan dengan bagaimana akhir dari peristiwa tersebut. Jika suatu peristiwa berakhir begitu saja tanpa ada bentuk-bentuk refleksi atau usaha untuk mengkonstruksi peristiwa dalam ingatan, maka peristiwa itu akan begitu saja dapat dilupakan. 5) Faktor keteraturan. Entitas atau sesuatu yang teratur akan lebih mudah diingat daripada yang diletakkan secara acak. Misal : kita akan lebih mengingat gambar-gambar pada susunan gambar yang tertata rapi daripada gambar-gambar yang tersusun dengan acak.

Semua faktor ini mempengaruhi konten dan akurasi dari apa yang kita ingat. Memori dibentuk dan dipakai dalam tiga tahap,

diantaranya : 1) Input, 2) Penyimpanan, dan 3) Output.

Terkait input, normalnya, dalam sebuah percakapan, orang menuju pada ujaran, membangun interpretasi, membersihkan memori atas kata-kata yang sesungguhnya, dan pergi untuk menggunakan interpretasi mereka pada apa yang dimaksudkan. Pada tahap input orang menerima masukan baik lisan maupun tulisan, kemudian memberikan interpretasi masukan itu untuk memahaminya. Pada taraf pemahaman yang baik, orang memperhatikan sesuatu berdasarkan meknanya, bukan pada kata-kata atau mungkin hal yang bersifat luaran. Karena itu, yang tersimpan di dalam memori adalah isi dari keseluruhan informasi yang masuk. Itulah sebabnya orang tidak akan menyebutkan kata-kata yang sama untuk menjelaskan informasi yang didapatnya (Clark & Clark, 1977:134 ; Darjowidjojo, 2012:279-280). Pada situasi yang tidak biasa, bagaimanapun memori verbatim dapat menjadi penting. Input yang dilakukan secara verbatim mungkin dilakukan orang untuk tujuan-tujuan tertentu seperti menghafal untuk menirukan informasi yang menjadi input.

Terkait penyimpanan (storage), tahap penyimpanan dimulai dengan proses menyimpan informasi (input) dalam memori jangka pendek. Bila informasi dirasakan perlu untuk disimpan lebih lama, maka akan dipindah-simpankan kedalam memori jangka panjang. Sama seperti inputnya, informasi yang disimpan juga dapat berupa seperangkat makna atau isi dan verbatim. Penjelasan mengenai penyimpanan berkaitan dengan berbagai macam jenis memori yang telah dijelaskan pada bagian sebelumnya.

Terkait output, pada tahap ini, ada dua cara yang dipakai seseorang dalam menyimpan dan menunjukkan pikiran diantaranya : rekognisi (*recognition*) dan rekol (*recall*). Rekognisi berkaitan dengan proses memanggil memori dengan meminta seseorang untuk dapat mengingat sesuatu yang telah diberikan atau dilihat sebelumnya. Misalnya memperlihatkan benda-benda, kemudian meminta orang untuk mengingat apa saja yang telah dilihatnya dengan menunjuk benda apa saja yang telah diperlihatkan, dalam hal ini, hanya dilakukan dengan menunjuk atau menyebutkan ya atau tidak untuk menunjukkan bahwa dia telah melihat benda itu sebelumnya. Yang perlu diingat adalah bentuk benda tanpa menyebutkan sebutan, penamaan, ataupun symbol-simbol yang berkaitan dengannya. Rekol, atau mungkin dapat kita artikan sebagai memanggil (dengan sebuah

nama), dilakukan dengan meminta orang menyebutkan nama dari setiap benda yang telah ditunjukkan atau diperlihatkan kepadanya.

Rekognisi dan rekol memanfaatkan tiga informasi eksternal diantaranya :1) Pengetahuan tentang bahasa : Dengan memanfaatkan pengetahuan bahasa, orang dapat melakukan rekol. Setiap bahasa memiliki kemampuannya sendiri dalam memberikan sebutan atau pemaknaan. Seperti bahasa Jepang yang tidak mungkin menyebutkan fonem /l/. 2) Pengetahuan tentang dunia : Pengetahuan tentang dunia menentukan bagaimana orang memahami informasi. Orang yang tidak pernah mengetahui tentang “sepatu buaya” akan berpikiran bahwa yang dimaksud adalah sepatu untuk buaya. Bukannya jenis “sepatu buaya” yang memang berbentuk seperti mulut buaya atau “sepatu dari kulit buaya”. 3) Pengetahuan tentang konvensi wacana : Berbagai konvensi atau kesepakatan bersama para pengguna bahasa menentukan pula bagaimana orang memahami informasi. Masyarakat bahasa biasa memakai leksikon pertama dalam sebuah kata gabung sebagai bagian yang utama seperti ketika kita menyebutkan “cabai merah” untuk menyebut cabai berwarna merah dan “merah cabai” untuk menyebut warna merah yang serupa dengan warna cabai.

Terkait bentuk pembelajaran integratif, pembahasan memori, pikiran, dan bahasa terkait dengan bagaimana kognisi peserta didik direkol dalam bentuk rekognisi melalui pembelajaran yang selaras dan berkesinambungan. Beberapa hubungan yang dapat ditarik antara memori, pikiran, dan bahasa dengan eksistensi pembelajaran integratif dalam asumsi penulis adalah : 1) Terkait faktor keseringan, 2) faktor relevansi informasi, 3) faktor signifikansi informasi, 4) faktor gladi kotor, 5) faktor keteraturan, dan 6) impikasi positif kelima faktor di atas pada proses input, storage, dan output informasi.

Terkait faktor keseringan dalam merekol pengetahuan dasar. Melalui pembelajaran integratif, peserta didik mendapatkan kesempatan untuk lebih banyak merekol pengetahuannya atas berbagai disiplin ilmu yang telah dipelajari sebelumnya. Semakin sering suatu pengetahuan diulang-ulang untuk dibahas kembali akan menjadi sebuah kebiasaan atau rutinitas bagi peserta didik yang akan berdampak pada kuatnya memori tentang materi yang sedang dipelajarinya.

Terkait faktor relevansi informasi baru yang sedang dipelajari dengan informasi lama

yang tersimpan. Melalui pembelajaran integratif, peserta didik mendapatkan hal yang baru dan sesuai dengan apa yang telah dipahami sebelumnya (hal ini telah dibahas dalam landasan teori terkait “*fit*” dan “*balance*” dalam teori skemata). Dengan adanya kecocokan dan keseimbangan antar informasi yang diterima dan dimiliki peserta didik, maka proses penyimpanan informasi akan lebih baik dan mendalam.

Terkait faktor signifikansi informasi. Melalui pembelajaran integratif, peserta didik dihadapkan pada fenomena kompleks yang memungkinkannya untuk berperan aktif dalam memahami dan menata konsep terkait tema yang ditawarkan untuk selanjutnya dipahami dari berbagai sisi keilmuan. Hal ini jelas merupakan proses belajar yang dilalui secara signifikan. Signifikansi atas proses belajar yang dilalui hingga siswa dapat menemukan sebuah garis merah yang menghubungkan berbagai dasar keilmuan untuk menyelesaikan sebuah pembahasan terkait sebuah persoalan dalam tema akan dapat menanamkan memori yang lebih kuat.

Terkait faktor gladi kotor. Melalui pembelajaran integratif, proses belajar tidak begitu saja selesai dengan serta merta ketika bel belajar berakhir. Proses belajar berlanjut dengan berbagai pertanyaan yang ada di benak peserta didik. Sebagaimana mengawali pembelajaran integratif dengan mempertanyakan hubungan antar unsur integratif yang ada pada disiplin ilmu yang menjadi anggotanya, akhir pembelajaran adalah jawaban terkait hubungan antar unsur integratif tersebut. Namun, jawaban dari proses pembelajaran ini bukanlah jawaban final, melainkan akan terus berkembang seiring keingintahuan peserta didik untuk memahami hubungan dari apa yang telah dipelajarinya hari ini dengan apa yang dipelajarinya di tempat lain.

Terkait faktor keteraturan. Melalui pembelajaran integratif, proses belajar memang mulai disajikan secara acak dan berseberangan antar disiplin ilmu. Namun proses belajar berjalan untuk meluruskan dan mengatur setiap hubungan dalam unsur-unsur integratifnya, terlebih jika masing-masing konten yang diintegrasikan adalah hal-hal yang telah ada dalam benak peserta didik. Dengan adanya konteks yang berkaitan satu-sama-lain, maka akan terjadi keteraturan walaupun informasi tersebut diseberangkan atau disaling-silangkan antar disiplin ilmu.

Pada akhirnya, setiap faktor di atas berimplikasi positif pada proses input, storage, dan output informasi. Semakin kuat proses input,

akan memperkuat penyimpanannya. Semakin kuat penyimpanannya, akan semakin mudah informasi tersebut dikeluarkan dalam proses reproduksi informasi. Semakin sering informasi dipanggil kembali dalam proses reproduksi (rekol), semakin kuat pula penyimpanan informasi.

Dari penjelasan di atas, kita telah dapat memberikan dasar rasional bahwa penggunaan pembelajaran integratif memiliki signifikansi bagi penguatan informasi (materi belajar) dalam memori peserta didik. Dengan begitu, pembelajaran Bahasa yang diberikan secara integratif tidak hanya akan berimplikasi bagi pembelajaran tentang kompetensi berbahasa melainkan pula untuk membangun konsep kognisi peserta didik pada disiplin ilmu lain yang diminatinya.

Simpulan

Konteks dapat diartikan sebagai ruang yang melingkupi konten pembelajaran. Dalam model pembelajaran integratif ini peneliti memanfaatkan konteks sebagai ruang yang melingkupi materi integratif. Misalnya dengan menggunakan konteks ilmu sosial/ sains dalam sebuah model pembelajaran. Dalam model integratif semacam itu, konteks ilmu sosial/ sains membantu siswa dalam memahami bahasa secara utuh dan konkret. Konteks mendukung adanya hubungan antara konteks akademik seperti konten dan ruang lingkup pembahasan terkait keilmuan tertentu. Konteks mendukung siswa untuk memahami konten ilmu dari teks-teks pada buku pelajaran yang dibacanya agar lebih nyata, selayaknya kekuatan kontekstualitas. Tidak hanya menyangkut kontekstualitas ilmu terhadap pengalaman kehidupan yang nyata, juga sesuai dengan konteks ilmu lain yang juga sedang dipelajarinya.

Model pembelajaran integratif semacam ini mampu mengajarkan kemampuan berbahasa sesuai dengan ketergantungan siswa pada konteks akademik, memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi teks dengan penuh makna karena adanya relevansi secara kognitif. Memberikan kontribusi terhadap dinamika perkembangan pengetahuan siswa sesuai ilmu yang diminatinya. Hingga mempermudah siswa untuk menguasai isu yang diwacanakan. Bahkan membantu siswa untuk dapat terbebas dari “*syndrome kekosongan*” ketika memproduksi teks.

Tema menjadi hal yang mutlak dibutuhkan dalam pengembangan model pembelajaran integratif. Tema menjadi alat yang mengintegrasikan materi-materi pada subjek

yang diintegrasikan. McDonald & Czerniak (1994:5—6) menunjukkan hal ini melalui penggunaan tema utama dalam membentuk alat jaring-jaring konsep antardisiplin ilmu dalam unit pembelajaran interdisipliner. Dengan adanya tema, setiap konten kurikuler mampu berhubungan dalam jejaring kecocokan untuk mengembangkan unit-unit interdisipliner. Hal ini memungkinkan beberapa guru dalam disiplin ilmu yang berbeda bergabung untuk membangun pembelajaran bersama dengan tujuan pembelajaran yang diintegrasikan; dalam satu tema. Konsep ini mampu diwujudkan dalam pembelajaran bahasa. Disiplin ilmu Bahasa memiliki keunikan dan fungsi khusus sebagai *carrier of knowledge* (pembawa ilmu pengetahuan) dan sebagai disiplin ilmu penghela disiplin ilmu. Makna dari kedua fungsi ini sangat besar bagi kemajuan fungsional disiplin ilmu Bahasa. Studi ilmu bahasa sebagai *carrier of knowledge* dapat diartikan bahwa ilmu bahasa menjadi wahana keilmuan yang membawa serta ilmu-ilmu lain.

Pada gilirannya konsep integratif memungkinkan siswa untuk berpikir dan menyimpan pikiran-pikiran hasil belajarnya dengan baik, berkesinambungan, kontinu, mendalam, dan lebih kuat (bertahan dan tidak mudah terlupakan). Hal ini berarti apa yang dipelajari oleh siswa diasumsikan akan mampu lebih lama bertahan di dalam memori. Hal ini dikarenakan konsep integratif memungkinkan konten suatu ilmu dimanfaatkan dalam berbagai kesempatan, digunakan berulang-ulang, dan dipicu berulang-ulang untuk kembali diingat. Misalnya dalam mempelajari bahasa dan ilmu sosial/ sains secara integratif, siswa akan mempelajari teks dalam bidang ilmu bahasa sekaligus mengulang kembali bergai konsep di bidang ilmu sosial/ sains dalam proses belajarnya. Hal ini berarti segala pengetahuan di bidang nonkebahasaan turut diikutsertakan, dipicu untuk dibangkitkan kembali sebagai alat untuk memahami wacana yang sedang dipelajari dalam bidang ilmu bahasa. Seperti sembari menyelam minum air, sekali mengayuh dua tiga pulau terlewati. Sembari mempelajari bahasa, siswa sekaligus mempelajari ilmu sosial dan sains. Sembari mempelajari bahasa, siswa mendapatkan beberapa ilmu lainnya sekaligus. Sangat menguntungkan.

Terkait penerapan skemata, model pembelajaran integratif sangat mendukung setiap skemata (pengetahuan awal/ dasar) yang dimiliki siswa. Konten materi pada model pembelajaran

integratif yang sesuai dengan peminatan siswa memungkinkan mereka untuk dapat memahami wacana dengan baik. Hal ini dikarenakan kesamaan skemata mereka dengan konten pelajaran yang diterima. Selain itu penggunaan wacana yang memiliki relevansi dengan skemata awal siswa akan membantu dalam memeperkuat dan mengembangkan skematanya yang lalu.

Terkait memori bahasa, masih terkait dengan teori skemata. Memori kebahasaan adalah salah satu jenis skemata/ pengetahuan bahasa yang dimiliki siswa. Setiap skemata termasuk pengetahuan kosakata bahasa akan tersimpan dalam memori siswa. Adanya hubungan antara skemata dengan materi yang diajarkan akan sangat membantu siswa dalam menyimpan pengetahuan bahasa. Hal ini terkait karakter memori yang mampu menyimpan memori pada ingatan yang dalam jika informasi yang diterimanya bersifat relevan, signifikan, berkesan, dan teratur. Tentunya mengajarkan bahasa dengan konteks dan konten pengetahuan ilmu sosial/ sains (sesuai dengan bidang yang diminati) akan memenuhi sifat-sifat ini. Dengan ini dapat disimpulkan pula bahwa pengembangan metode pembelajaran intergatif dapat memeperkuat memori kebahasaan siswa untuk mengingat setiap materi yang disampaikan padanya.

Pendekatan integratif pada akhirnya membawa sudut pandang baru dalam memaknai proses belajar. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk sekaligus menguasai beberapa bidang ilmu dalam satu tugas belajar; menggabungkannya dalam konteks dan tema yang sebangun. Dengan demikian, siswa tidak perlu lagi harus repot berpikir secara parsial untuk setiap konten disiplin ilmu yang dipelajarinya di sekolah. Proses belajar siswa pun menjadi lebih bermakna karena masing-masing disiplin ilmu menunjukkan keterkaitan jejaring ilmu. Belajar secara parsial untuk masing-masing ilmu pengetahuan adalah konsep belajar yang usang, kuno!

DAFTAR RUJUKAN

- Alwi, Hasan, Soenjono, D., Hans L., Anton M. (1994). *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Jakarta: Depdikbud
- Axelrod, R. (1973). *Schema Theory : An Information Processing Model of Perception and Cognition*. Amerika: APSA (American Political Science

- Association) berkolaborasi dengan JSTOR untuk digitalisasi data dalam www.JSTOR.org.
- Barnes, M. B., Spector, B. S., & Shaw, T. (1989). *How science is learned by adolescents and young adults*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.
- Beane, J. A. (1995). *Curriculum Integration and the Discipline of Knowledge*. Vol.76, No. 8. Phi Delta Kappa International Vol. 6 No.8 , 616-622.
- Brown, G. dan Yule, G.(1983). *Discourse Analysis*.
- Carrell P. dkk. (ed). (1992). *Interactive Approach to Second Language Reading*. Cambridge: Gambridge University Press.
- Chaer, A. (2003). *Psikolinguistik: kajian teoretik*. Rineka Cipta.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Darjowodjojo, S. (2012). *Psikolinguistik*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Halliday, M. A. (1994). *Bahasa, Konteks, dan Teks : Aspek-aspek Bahasa dalam Pandangan Semiotik Sosial*. (R. Hasan, Trans.) Yogyakarta, Gajahmada University Press.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*.
- Helen K. & Arthur E. Johnson Foundation. (2004). *Thinking Strategies for Leasners : A guide to PEBC's professional development in reading, writing, mathematics, and information literacy*. Denver : Public Education & Business Coalition (PEBC).
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95–111.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia /Amsterdam: John Benjamins.
- McDonald, J., & Czerniak, C. (1994). Developing interdisciplinary units: Strategies and examples. *School Science and Mathematics*, 94(1), 5-10.
- Mey, Jacob L. (1993). *Pragmatics. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Motta-Roth, D. (2010). *Genre in a Changing World. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy* (C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo, Eds.) Fort Collins: WAC Clearinghouse; West Lafa.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context : Proficiency Oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Saragih, A. (2002). *Bahasa dalam Konteks Sosial*. Medan: Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Medan.
- Saragih, A. (2007). *Fungsi Tekstual dalam Wacana : Panduan Menulis Rema dan Tema*. Medan : Balai Bahasa Medan.
- Sinar, Tengku Silvana. (2009). *Teori dan Analisis Wacana 2: Pendekatan Linguistik Sistemik Fungsional*. Jakarta: Perpustakaan Nasional.
- Sumarlam. (2003). *Teori dan Praktik Analisis Wacana*. Surakarta: Pustaka Cakra.
- Sutjaja, I. G. (2005). *Linguistik, Bahasa Bali, dan Dunia Virtual*. Pidato Ilmiah Pengukuhan Jabatan Guru Besar Tetap dalam Bidang Ilmu Bahasa, Fak Sastra, Universitas Udayana. Jimbaran: Universitas Udayana.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (rev. ed.).
- Wiles, J. W., & Bondi, J. W. (1986). *Making middle schools work. Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development*, 125 North West Street, Alexandria, VA 22314 (ASCD Stock Number: 611-86046).