

***Scaffolding* dalam Bercerita  
sebagai Metode Pengenalan Nilai-nilai Ideologis  
kepada Siswa\***

Riyadi Santosa  
Sastra Inggris, FSSR, UNS

**ABSTRAK**

*Bercerita sering ditengarai sebagai kegiatan diskursif yang sudah lazim baik di rumah maupun di dunia pendidikan. Umumnya kegiatan bercerita baik yang bersifat tertulis melalui buku cerita maupun lisan, baik melalui orang tua di rumah maupun guru di sekolah sering tidak menghiraukan tehnik dan metode berceritanya (Santosa dkk, 2006; 2007). Mereka umumnya lebih mementingkan tercapainya plot atau memberikan nilai-nilai kultural atau ideologis di dalam cerita itu implisit di dalam plot atau melalui struktur koda di dalam akhir ceritanya. Kebiasaan seperti ini sebetulnya kurang atau bahkan tidak mendidik siswa atau anak dasar-dasar demokratis yang pada saat ini sangat diperlukan dalam proses sosial di masyarakat kita.*

*Artikel ini akan memberikan paparan bagaimana scaffolding dalam bercerita baik secara lisan maupun tulis mampu memberikan siswa atau anak ikut masuk di dalam proses pengenalan nilai-nilai ideologis secara lebih demokratis.*

**1.Pendahuluan**

Bercerita umumnya masih kita pandang sebagai kegiatan rutin yang digunakan untuk mengenalkan plot suatu cerita yang ber-*genre* narasi, rekon, anekdot, atau eksemplum. Di samping itu juga, umumnya, isi cerita untuk anak-anak yang ditulis di negara kita ini masih bersifat satu sisi. Artinya dalam mengenalkan suatu nilai kultural atau ideologis masih dengan komunikasi satu arah melalui tokoh utamanya tanpa adanya tantangan yang muncul dari tokoh antagonis (Riyadi, Djatmika & Fitria, 2006).

Demikian halnya cara bercerita yang dilakukan oleh para orang tua dan guru TK dalam bercerita kepada anak dan muridnya umumnya masih satu arah. Artinya dalam mengenalkan nilai kultural maupun ideologis kepada anak dan murid mereka,

para orang tua, yang pada umumnya ibu, dan guru TK, masih juga belum menggunakan cara atau tehnik bercerita yang benar. Artinya, tehnik bercerita dua arah yang melibatkan *scaffolding* termasuk di dalamnya prinsip-prinsip percakapan seperti *turn-taking*, *minimal pairs*, yang dapat mengenalkan nilai-nilai kultural maupun ideologis secara dua arah (Riyadi, Djatmika & Fitria, 2007).

Artikel ini membahas bagaimana *scaffolding* dan prinsip-prinsip percakapan dapat membantu memperkenalkan dan sekaligus mengasuh nilai-nilai kultural dan ideologis di dalam bercerita.

## **2. Deskripsi Buku Cerita dan Cara Bercerita**

Seperti yang kita ketahui bahwa buku cerita anak yang diterbitkan di Indonesia ini umumnya mempunyai cirri-ciri sebagai berikut.

Cerita anak ini umumnya dapat diklasifikasikan menjadi tiga genre, yaitu naratif, rekon dan laporan. Genre naratif merupakan genre yang dominan, dengan pentahapan orientasi, komplikasi, dan resolusi, ada beberapa saja yang menggunakan evaluasi sebelum resolusi. Genre rekon mempunyai struktur orientasi dan detil kejadian, ada beberapa yang tidak menggunakan orientasi secara jelas. Genre laporan, yang umumnya digunakan untuk melapor, biasanya terdiri dari definisi dan detil deskripsi.

Di dalam buku cerita umumnya ada tiga jenis nilai kultural dan ideologis yang diperkenalkan, yang meliputi nilai sosial rumah, nilai sosial lingkungan, dan nilai sosial sekolah', yang terdiri dari berbagai macam nilai-nilai sosial yang lebih detil.

Kemudian ada dua macam ideologi di dalam buku cerita anak, yaitu antagonis kanan dan protagonis kanan. Buku cerita yang berhaluan antagonis kanan adalah cerita-cerita yang menggunakan penyajian satu sisi, sedangkan cerita yang berhaluan protagonist kanan adalah cerita-cerita yang menggunakan penyajian dua sisi. Buku cerita yang berhaluan dua sisi ini masih jarang (Riyadi, Djatmika & Fitria, 2006).

Sementara itu cara bercerita orang tua dan guru TK yang sering dilakukan umumnya mempunyai cirri-ciri sebagai berikut.

*Overall organization* atau struktur bercerita umumnya terdiri dari tiga tahap: pengenalan cerita, inti cerita, dan diakhiri dengan penutup. Pengenalan cerita digunakan untuk mengantarkan murid atau anak untuk mengenalkan tokoh, atau tema cerita yang akan dilakukan. Inti cerita dalam umumnya terdapat tiga *genre*, yaitu naratif (dominan), beberapa menggunakan eksemplum, dan rekon. Kemudian tema cerita bervariasi mulai dari cerita fabel, umum, dan keagamaan. Yang terakhir, penutup berupa tanya jawab mengenai nilai moral cerita atau ringkasan cerita. Nah di dalam penutup inilah umumnya percakapan antara guru dan murid, atau antara orang tua dan anak terjadi, walaupun percakapan juga terjadi di pengenalan cerita dan inti cerita.

Di dalam penutup inilah sebetulnya kesempatan untuk mengembangkan cerita menjadi sarana pengenalan ideologi atau nilai-nilai kultural dan genre cerita dengan baik dapat dikembangkan. Hal ini disebabkan penutup ini dapat muncul *scaffolding* yang melibatkan *turn-taking* dan *adjacency pairs*.

Pola *turn-taking* dalam bercerita yang ada pada umumnya masih didominasi oleh guru atau orang tua, karena mengikuti model bercerita jaman dulu, yaitu yang

dominan adalah pencerita dan pendengar yang baik adalah pendengar yang diam mendengarkan, walaupun ada beberapa guru dan orang tua yang mendistribusikan pola *turn-taking*-nya untuk membangun cerita secara bersama-sama mulai dari pengenalan, inti cerita, sampai dengan akhir cerita (tanya-jawab).

Pola *adjacency-pair* yang digunakan ini masih terbatas. Yang paling dominan ialah pertanyaan-jawaban. Kemudian diikuti dengan pernyataan tak selesai–pelengkapan pernyataan, yang pada dasarnya masih termasuk pertanyaan-jawaban, karena pernyataan tak lengkapnya diakhiri dengan intonasi meninggi, seperti pertanyaan. Walaupun ada, tetapi sangat jarang yaitu pernyataan – persetujuan/penolakan, pengulangan, pertanyaan-diam (anggukan/gelengan kepala) atau jawaban tak sesuai.

*Scaffolding* sudah ada sedikit. Akan tetapi masih belum maksimal. Kemungkinan besar ketidakmaksimalan *scaffolding* ini disebabkan tidak mengertinya peran *scaffolding* untuk memahami nilai-nilai ideologis yang ada, serta untuk membangun cerita. Dengan demikian, *scaffolding* tidak bisa menyelesaikan permasalahan pemahaman nilai dan penyelesaian alur cerita. Selain itu melihat pola *adjacency-pair* dan *turn-taking* yang ada di dalam bentuk dan cara bercerita ini dapat dikatakan bahwa sebenarnya pencerita masih belum memahami benar mengenai konsep-konsep *scaffolding* yang sangat membantu dalam pemerolehan bahasa termasuk di dalamnya nilai-nilai ideologis dan sangat membantu dalam membentuk pola interaksi yang demokratis yang mempunyai *turn-taking* yang lebih terdistribusi dan *adjacency-pairs* yang bervariasi.

Kemudian, ternyata, kelas sosial dan tingkat pendidikan tidak dapat menunjukkan adanya perbedaan pola interaksinya. Ada rumah tangga dan sekolah

yang termasuk kelas bawah tetapi secara tidak sadar sudah mengenalkan pola *turn-taking* terdistribusi dan *adjacency pair* bervariasi, dengan pola komunikasi dua arah. Sebaliknya ada rumah tangga dan sekolah kelas atas yang penceritaannya masih mendominasi cerita dengan komunikasi *one-way*/ satu arah saja.

### 3. Pembahasan

Istilah *scaffolding* ini digunakan oleh para ahli *Applied Linguistics*, khususnya para ahli *Language Acquisition*, untuk merujuk bahasa atau perilaku yang digunakan oleh para orang tua, khususnya ibu, dalam membantu anak mereka di dalam berbahasa dengan bahasa ibu mereka (*mother tongue*) (Larsen-Freeman and Long, 1991; Rothery in Hasan and Williams, 1996).

Di dalam Larsen-Freeman & Long (1991) digambarkan bahwa *scaffolding* merupakan bantuan kebahasaan yang digunakan untuk membangun percakapan bersama antara penutur asli Bahasa Inggris (H) dan pembelajar bahasa kedua Takahiro (T). Di dalam interaksi tersebut, yang mereka sebut dengan “*collaborative discourse*”, penutur asli bekerja sama dengan pembelajar dengan cara menuntun dan membantu pembelajar untuk menyelesaikan wacana, yang secara umum direalisasikan ke dalam pola *turn-taking* dan *adjacency pairs*. Misalnya:

T:	this broken	
H:		broken
T:	broken This /az/ broken	
H:		Upside down
T:	upside down this broken upside down broken	

(Larsen-Freeman & Long, 1991, hal. 70)

Model *scaffolding* yang bersifat vertical ini penutur asli berusaha membantu pembelajar Bahasa Inggris dalam menyusun struktur sintaksisnya secara vertical dengan memberikan mengulang “*broken*” dan menambah “*upside down*” konstituen pelengkapannya untuk membentuk struktur sintaksis yang lengkap.

Selanjutnya Meisel (dalam *ibid*, hal.131) mengatakan bahwa *scaffolding* juga sangat membantu untuk membangun bagian-bagian yang hilang di dalam percakapan, seperti yang terjadi di dalam percakapan antara Takahiro dan native speaker di atas. Kemudian menurut Sato *scaffolding* membantu untuk terjadinya *language acquisition* (pemerolehan bahasa) (dalam *ibid*, hal.131;). Bahkan Varonis dan Gass (1985) menyatakan interaksi antara *non-native* dengan *non-native*-pun dapat menimbulkan *negotiation of meaning*, jika di dalam percakapannya terjadi *scaffolding*. Hal ini disebabkan bahwa *scaffolding* memberikan akses pembelajar untuk mengenal dan sekaligus mempraktekan unit-unit kebahasaan yang hilang, jarang dipakai, atau yang belum dikenal sekalipun.

Kemudian Rothery (dalam Hasan & Williams, 1996, hal.90), di dalam teori literasinya (*Literacy*) menyatakan bahwa *scaffolding* sangat penting di dalam pembelajaran bahasa atau belajar sesuatu (termasuk nilai-nilai cultural, ideologis) melalui bahasa. Bahkan para guru harus mengetahui sistem kebahasaan, hubungan antara teks dan konteks untuk dapat memberikan *scaffolding* yang efektif.

Kemudian ia melanjutkan bahwa *scaffolding* digunakan untuk membangun suatu jenis teks tertentu / genre sebagai suatu *joint construction* ( membangun teks secara bersama-sama). Para guru atau orang tua bertanya dan berkomentar

sedemikian rupa mengenai pengetahuan dan pengalaman yang sama untuk membangun teks tersebut (ibid, hal. 100). Misalnya:

Anak: I *break* a moth. I find a moth. I break it all up  
Ibu: Where did you find?  
Anak: In the laundry. I **found** it in the laundry

Di dalam penggalan percakapan di atas 'Ibu' menemukan bahwa sang anak masih menggunakan kata *break* dalam *present tense*, yang mestinya *past tense*. Kemudian sang ibu membantu sang anak untuk menemukan yang benar dengan bertanya dalam *past tense* 'Where did you find?'. Dan pertanyaan ini berhasil membantu anak untuk membetulkan bahasanya sendiri '... I found in the laundry'.

Contoh berikutnya:

Ayah: What have you been doing to day?  
Anak: All sorts of things.  
Ayah: Where did you go?  
Anak: On the beach.  
Ayah: Did you find strawa and cups and things (as usual)?  
Anak: Yes...(pause)... not cups.  
Ayah: What else did you do?  
Anak: Erm, run around. Go in the water; with Mummy. Mummy and Hal  
Ayah: Was it cold in the water?  
Anak: Yeah!!

Di dalam percakapan antara ayah dan anak ini terjadi dua macam *scaffolding*. Yang pertama sang ayah membantu anak untuk menyusun wacananya mengenai kegiatannya pada hari itu, dengan pertanyaan-pertanyaan yang menuntun pembentukan pengurutan kejadian secara temporal (lihat pertanyaan-pertanyaan yang bercetak miring). Kedua sang ayah membantu sang anak untuk membenarkan *tense* nya: 'Erm, *run around. Go in the water...* yang mestinya *past tense*. Akan tetapi dalam hal ini sang ayah kurang berhasil, karena jawabnya hanya 'Yeahh!!'.

Seperti yang terlihat di dalam contoh di atas, *scaffolding* akan kelihatan

melalui pola *turn-taking* dan *adjacency pair* di dalam wacana. Pola *turn-taking* dan *adjacency pair* tertentu akan menentukan kemunculan *scaffolding* dalam alur bercerita.

Berikut ini adalah sebagian dari hasil percakapan anantara guru dan murid di dalam bercerita.

.....  
Guru : ‘Si Jantan yang Sombong’ Apa? ‘Si Jantan Yang Sombong’ . Apa?  
Murid : Si Jantan yang Sombong.  
Guru : Nah sebelum Bu Wahyu cerita, apa sih sombong?  
Murid : Sombong itu malas...malas...  
Guru : O malas ya. Apa sih sombong?  
Murid : Nggak tau...  
Guru : Belum tahu. Baik nanti setelah cerita anak-anak akan tahu apa sih sombong itu. Sombong. Apa tadi?  
Murid : Sombong pas punya rumahe tingkat dicritak-critake orang-orang  
Guru : O pas punya rumah dicritak-critake orang-orang katanya sombong. Apa sih sombong itu?  
Murid : Boong  
Guru : Boong ya? Apa? Kalau menurut Dustin, sombong itu boong. Ada yang lain yang mau ngomong?  
Murid : Sombong itu...sombong..males.  
Guru : O sombong itu males katanya Lynn. Apa lagi Apa Michael? Menurut Michael apa itu sombong?  
Murid : (Rita menjawab) jahat  
Guru : O kalau menurut Rita, jahat. Kalau menurut Michael?  
Murid : sombong itu e ...kalo nggak...ngga.... bisa makan  
Murid dan Guru: tertawa  
.....

(Riyadi, dkk., 2007)

Secara terstruktur pola *turn-taking* sudah terdistribusi dengan baik, dan pola *adjacency pair*-nya juga bervariasi. Akan tetapi jika dilihat pola pertanyaan guru masih bersifat bertanya saja, masih belum bertanya sambil memberikan *clues* atau sinyal-sinyal yang bisa menuntun murid untuk memahami kata ‘sombong’. Hal ini terbukti sampai akhir rentetan *scaffolding* di atas murid masih belum bisa menjawab kata ‘sombong’ dengan baik.

Mestinya ketika murid sudah menjawab 'Sombong pas punya rumahe tingkat dicritak-critake orang-orang', guru harus menggiring (*scaffold*) dengan memberikan clues atau pujian seperti 'Bagus Michael' untuk menunjukkan jawabannya sudah benar atau mendekati benar, sehingga jawaban anak-anak lainnya tidak ngelantur.

Ada juga struktur pola *turn-taking* dan *adjacency pair* yang membentuk *scaffolding* untuk membantu membangun struktur teks, yaitu alur cerita ringkas. Akan tetapi mungkin belum disadari dengan baik sehingga pertanyaan tidak urut menurut alur cerita secara temporal dan akhirnya alur ceritanya belum selesai *scaffolding* sudah diakhiri. Misalnya perhatikan percakapan di akhir cerita oleh guru dan murid di salah satu TK di Surakarta.

.....  
Guru : Teman-teman, Ruru tadi, akhirnya kenapa teman-teman?  
Murid : (Diam)  
Guru : Mas Rafi?  
Murid : (diam)  
Guru : Ok, sekarang tepuk satu...tepek satu..  
Murid : (semua anak bertepuk tangan)  
Guru : Ok, Ustadz Anang tadi cerita tentang apa teman-teman?  
Murid : Rusa  
Guru : Rusa namanya siapa?  
Murid : Ruru, Sasa.  
Guru : Ya. Silahkan duduk, yang jawab silahkan duduk yang manis. Ok, mas Reza sama mas....Habiburrahman juga. Ruru sama Sasa. Ruru anak yang ...?  
Murid : Pemalas, sombong, nakal, jahat.  
Guru : Pemalas, ya. Sasa?  
Murid : baik, suka menolong.  
Guru : Menolong siapa?  
Murid : rajin bekerja....paman gajah.  
Guru : ya menolong paman gajah terus kenapa?  
Murid : Paman gajahnya se...hat, ku...at.  
Guru : Ruru kenapa? Ruru akhirnya..?  
Murid : baik  
Guru : minta maaf. OK, ya sudah dulu cerita ustadz Anang  
(Riyadi, dkk, 2007)

Mestinya guru harus membantu anak untuk mengenali ceritanya dengan

orientasi, komplikasi, dan rsolusinya secara singkat dan mengulangi lagi *scaffolding*-nya sekali lagi supaya lebih jelas plotnya, sehingga anak mempunyai kesan dan memahami plot dengan baik.

#### **4. Penutup**

Berdasarkan gambaran hasil penelitian di atas dapat disimpulkan bahwa *scaffolding* mempunyai dua manfaat. Pertama *scaffolding* dapat membantu anak untuk mengenal nilai-nilai kultural dan *genre* cerita dengan baik, melalui *turn-taking* yang terdistribusi dan pola *adjacency pairs* yang bervariasi. Dengan *scaffolding* yang terus menerus anak dapat menemukan nilai-nilai kultural atau ideologis dan *genre* cerita secara sendiri. Kemudian, distribusi *turn-taking* yang seimbang dan terus menerus serta pola *adjacency pairs* yang bervariasi itu sendiri lama-kelamaan juga akan mengilhami nilai-nilai demokratis. Pertama *turn-taking* yang terdistribusi dan pola *adjacency pairs* yang bervariasi menyiratkan pemberian hak untuk berbicara dan sekaligus kewajiban untuk mendengarkan.

Apalagi jika ceritanya dikenalkan secara dua sisi, akan terjadi dialog, diskusi, atau konflik antara antagonis dan protagonis di dalam *scaffolding* akan memunculkan pola *turn-taking* dan *adjacency pairs* yang bervariasi. Dengan demikian nilai-nilai kultural akan diterima secara lebih dialogis.

#### **DAFTAR PUSTAKA**

- Cartledge, G. dan Kiarie, M.W. 2001. Learning Social Skills through Literature for Children and Adolescents. Dalam *Teaching Exceptional Children*, Vol. 34, No.2, pp. 40-47.
- Cook-Gumperz, J. (1986) *the Social Construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggins, S & Slade, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*, London: Cassell.

- Hasan, R. & Williams, G 1996 *Literacy in Society*, London: Longman
- Kern, Richard. 2000 *Literacy and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D & Long, M.H. 1991 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Levinson, S.C. 1986. *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Michaels, S. 1986. Narrative Presentation an Oral Preparation for Literacy with First Graders, in Cook-Gumperz (ed.) *The Social Construction of Literacy*, CUP, 1986.
- Puurtinen, Tiin. 1998. *Syntax, Readability, and Ideology in Children Literature*, Meta XLIII, 4
- Rothery, Joan 1996. *Making Changes: Developing an Educational Linguistics*, in Hasan, R. & Williams, G. *Literacy in Society*, London: Longman
- Santosa, R. 2003. *Semiotika Sosial Pandangan terhadap Bahasa*. Surabaya: Pustaka Eureka.
- Santosa, R. 1997 *Tingkat Literasi Bahasa Indonesia Anak Kelas 3 SD di Surakarta*, Laporan Penelitian, Dirjen Dikti (BBI)
- Santosa, R. et.al.2006, 2007 *Sastra Anak sebagai Wahana Pengenalan dan Pengasuhan Ideologi*, Dikti: Penelitian Fundamental.
- Varonis, EM and Gass, 1985. Non-Native – Non-Native Conversational Model for negotiation of meaning in Applied Linguistics, 11.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.