

**PEDAGOGI KRITIS  
DAN PEMBELAJARAN BAHASA ASING:  
Sebuah Ancangan Awal**

**Oleh**

**Damanhuri, M.Pd**

Dosen Pendidikan Bahasa Arab

Fakultas Tarbiyah dan Keguruan IAIN Raden Intan Lampung

**Abstract**

This article is a preliminary research on the main trends in our contemporary practices of foreign language learning (especially Arabic and English). It tries to investigate that “pedagogy of mainstream”—to borrow A. Suresh Canagarajah’s phrase—interrogate it, propose “critical pedagogy” as its alternative approach as well as explain—what so-called—aspects of metalinguistics of human language and, in final analysis, pay attention to the possibility to incorporate them in the practices of foreign language learning.

**Key Words:**

Pembelajaran bahasa asing, pedagogi arus utama/pedagogi kritis, metalinguistik

**A. Pendahuluan**

Pembelajaran bahasa asing yang berlangsung selama ini lebih banyak berfokus dan memfokuskan diri pada persoalan-persoalan teknis pembelajaran yang berkaitan dengan pendekatan, metode, serta teknik atau strategi pembelajaran yang diharapkan memudahkan proses pembelajaran dalam mencapai empat kompetensi berbahasa (*listening*/menyimak, *speaking*/berbicara, *reading*/membaca dan *writing*/menulis). Kegagalan atau kurang berhasilnya pembelajaran bahasa, karena itu, biasanya dikembalikan pada kesalahan pendekatan, metode, atau teknik pembelajaran bahasa yang dipraktikkan para pengajar bahasa sebagai penyebab utamanya.

Untuk melihat betapa besarnya perhatian para praktisi pendidikan bahasa asing terhadap aspek metode pembelajaran bahasa asing tersebut, masyhur sekali pernyataan salah seorang tokoh pembaharu pendidikan bahasa Arab di Indonesia, Mahmud Yunus, yang menegaskan bahwa “metode pembelajaran lebih penting

daripada materi/bahan ajar” (الطريقة أهم من المآدة)/*al-thariqah ahammu min al-maadah*).<sup>1</sup>

Menurut Mahmud Yunus, aspek pertama dan terpenting yang menjadi penentu keberhasilan pembelajaran bahasa Arab di Indonesia, dan karena itu harus diperbaharui secara radikal, adalah aspek metodologis dan bukan materi/bahan ajar itu sendiri.<sup>2</sup> Pendapat ini juga mendapat dukungan dari seorang pakar pendidikan bahasa Arab dan kajian sejarah peradaban Islam asal Mesir, Ahmad Syalabi, yang sempat cukup lama mengabdikan diri dalam pendidikan Islam di Indonesia.<sup>3</sup>

Perhatian yang terfokus, dan terkadang berlebihan, dari para praktisi pendidikan bahasa asing, pada aspek-aspek teknis-metodologis sesungguhnya tidak hanya terjadi di Indonesia dan tidak terbatas dalam pembelajaran bahasa Arab saja.<sup>4</sup> Menurut Sima Sadeghi, hampir di seluruh negara-negara berkembang, praktik pendidikan bahasa asing sebenarnya memiliki kecenderungan serupa. Bahkan, pendidikan bahasa asing di negara-negara berkembang, menurutnya, selain dikendalikan oleh pusat-pusat asal bahasa asing yang diajarkan, juga didikte untuk mengikuti teori-teori pembelajaran, pendekatan, materi, dan buku-bukubahan ajar yang tidak jarang diragukan relevansinya dengan konteks sosial-kultural, pendidikan dan ekonomi masyarakat tempat bahasa tersebut dipelajari.<sup>5</sup>

Padahal, menurut Sima Sadeghi, teori-teori pemerolehan bahasa (*language acquisition*/اكتساب اللغة) yang mewarnai secara pekat metode-metode pembelajaran yang selama ini diajarkan di jurusan-jurusan pendidikan bahasa fakultas-fakultas Tarbiyah/Keguruan—yang juga diajarkan dan dipraktikkan di Indonesia—<sup>6</sup>bukan tidak memiliki kelemahan-kelemahan mendasar yang setidaknya bisa dikemukakan dalam dua ringkasan berikut.

---

<sup>1</sup> Azhar Arsyad, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran*, Cet. III (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010), h. 66.

<sup>2</sup> Didin Syafruddin, “Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta’liimi al-Lughah al-Arabiyyah,” *Studia Islamika*, Vol. II, No. 3, 1995, h. 187-195.

<sup>3</sup> Ahmad Syalabi, *Ta’lim al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Arab* (Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah, 1980), h. 20.

<sup>4</sup> Tentang kecenderungan serupa yang terjadi dalam pembelajaran bahasa Perancis dan bahasa Inggris di Indonesia, lihat, Jimmy PH Paat, “Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing,” dalam H.A.R. Tilaar *et. al.* (ed.) *Pedagogik Kritis: Perkembangan, Substansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Jakarta: Rineka Cipta, 2011), h. 211-235.

<sup>5</sup> Sima Sadeghi, “Critical Pedagogy in EFL Teaching Context: An Ignis Fatuus or an Alternative Approach?” *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 6, No. 1, May 2008, h. 276-277.

<sup>6</sup> Buku-buku tentang metode pembelajaran bahasa Arab yang sampai sekarang digunakan di jurusan Pendidikan Bahasa Arab, misalnya, kendati ditulis dalam bahasa Arab, hampir semuanya mengacu pada buku-buku pembelajaran bahasa Inggris yang semula ditulis dalam bahasa Inggris. Buku berjudul *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها/Tara’iq Tadriis al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Naathiqin biha* (Rabath: ISESCO, 2003) yang disusun Mahmud Kamil Naqoh dan Rusydi Ahmad Thu’aimah, misalnya, adalah contohnya. Sebagian yang lain bahkan merupakan terjemahan langsung dari buku berbahasa Inggris seperti karya Jack C. Richards dan Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (diterjemahkan menjadi *مذاهب وطرائق في تعليم اللغة/Madzahib wa Thara’iq fi Ta’lim al-Lughah*) atau Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (diterjemahkan ke

Kelemahan *pertama*, melalui metode-metode tersebut, bahasa biasanya hanya dipandang sebagai “objek” dan metode dianggap sebagai aspek paling penting dari keseluruhan proses pembelajaran bahasa asing.

*Kedua*, metode-metode tersebut sering gagal mencari keterkaitan bahasa dengan konteks lingkungan linguistik, politik, sosial-kultural, serta kebutuhan dan minat para peserta didik. Pembelajaran bahasa asing sering disederhanakan pada aspek “apa/what” (tata bahasa dan empat kecakapan berbahasa) dan “bagaimana/how” (metode pembelajaran) sembari mengesampingkan aspek lain yang tak kalah penting: “mengapa/why”, “bagaimana/how”, dan “siapa/who” dalam pendidikan bahasa. Padahal, metode pembelajaran bahasa, seperti dinyatakan A. Suresh Canagarajah, “bukanlah sarana atau instrumen yang bebas-nilai (*value-free*), tapi merupakan hasil konstruksi ideologi dan budaya dengan konsekuensi-konsekuensi ekonomi dan politik yang menyertainya.”<sup>7</sup>

Diungkapkan dalam kalimat lain, praktik pembelajaran bahasa asing yang dilakukan selama ini mempraktikkan dan didominasi oleh, apa yang disebut A. Suresh Canagarajah, “pedagogi arus utama” (*mainstream pedagogy/pedagogy of mainstream*) yang berasumsi bahwa proses pembelajaran bahasa adalah proses yang bersifat universal, bebas nilai, serta bisa dipakai di mana, kapan, dan untuk siapa saja.<sup>8</sup> Padahal, dalam pratiknya, seperti ditunjukkan dalam studi Hyunjung Shin dan Graham Crookes, akibat absennya kepekaan kultural tentang konteks sosial-budaya masyarakat di luar Barat, beragam pendekatan dan metode yang diadopsi dari Barat lebih sering gagal saat diaplikasikan di negara-negara Asia.<sup>9</sup>

Penting juga untuk dicatat, di Amerika Serikat, apa yang selama ini disebut sebagai *paradigm shift* dalam pembelajaran bahasa asing—seperti perubahan metode pembelajaran dari *Grammar-Translation Method* ke metode-metode pembelajaran lain yang dianggap lebih modern dan komunikatif, seperti *Audio-lingual Method*—ternyata tidak sepenuhnya berhasil membawa para pelajar/mahasiswa yang mempelajari bahasa asing di sana memiliki kompetensi bahasa yang diharapkan. Dan, penyebab kegagalan dan kekurangberhasilan tersebut, menurut Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn, tentu saja tidak bisa dibebankan pada faktor-faktor yang bersifat metodologis saja. Mengutip secara langsung dan ekstensif kata-kata keduanya:

*...despite new approaches, theories, and practices, we find that little has changed in terms of the outcomes of foreign language education in our society. Even today, only roughly half of the students in the American*

---

dalam bahasa Arab menjadi أساليب ومبادئ في تدريس اللغة / *Asaalib wa Mabaadi' fi Tadriis al-Lughah*).

<sup>7</sup>“Methods are not value-free instruments, but cultural and ideological constructs with politico-economic consequences. There is no ‘apolitical neutrality of English’, therefore it is unwise to overlook the issues of power and social inequality that lie behind English teaching and are manifested frequently in the forms of sexism, classism, and racism in classrooms.” Seperti dikutip Sima Sadeghi dalam “Critical Pedagogy in EFL Teaching Context...” h. 277.

<sup>8</sup>Seperti dikutip Jimmy PH Paat, “Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing,” h. 213.

<sup>9</sup>Hyunjung Shin and Graham Crookes, “Exploring the Possibilities for EFL Critical Pedagogy in Korea: a Two-Part Case Study,” *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*, 2 (2), 2005, h. 113-114.

*public schools are likely to study a language other than English at some point in their education, and relatively few of those who do are likely to develop even a minimal level of competence in the target language.*

*...We take as a given that foreign language education in American public schools is largely unsuccessful at producing individuals competent in second languages. We also take as a given that this lack of success is not due to any particular methodological or pedagogical failure on the part of foreign language teachers... These factors alone do not, and cannot, explain the overwhelming nature of our failure to achieve our articulated goals. Rather, to explain why foreign language education is relatively unsuccessful in contemporary American society, we need to look more critically at the social, political, cultural, historical, and economic context in which foreign language education takes place. Only by contextualizing the experience of the foreign language learner, we believe, can one begin to understand both what is taking place in foreign language education and why it is taking place.<sup>10</sup>*

Senada dengan pernyataan di atas, Takayuki Okazaki juga mempersoalkan praktik pembelajaran bahasa asing dengan secara kritis mempertanyakan kembali tugas sejati seorang pengajar bahasa asing: apakah sekadar menjalankan proses pembelajaran yang sukses mengantarkan para peserta didik memiliki kompetensi berbahasa? Atau lebih dari itu: menyuguhkan bahan ajar yang membantu peserta didik lebih sensitif terhadap isu-isu ketidakadilan sosial, misalnya; juga memberdayakan peserta didik sehingga mereka termotivasi untuk mampu berprestasi baik di ruang kelas maupun di tengah masyarakat?

Menurut Takayuki Okazaki, penelitian-penelitian mutakhir telah menunjukkan kecenderungan penelitian-penelitian sebelumnya seputar pembelajaran bahasa asing arus utama (*mainstream SLA [Second Language Acquisition]*) yang biasanya gagal menangkap kompleksitas bahasa, para peserta didik, maupun proses pembelajaran bahasa.<sup>11</sup> Sebagai alternatifnya, dengan mengacu beragam penelitian SLA, Takayuki Okazaki memandang pedagogi kritis sebagai pendekatan yang penting untuk dipertimbangkan dalam pembelajaran bahasa asing.<sup>12</sup>

Dengan bersandar pada teori-teori sosial dan pendidikan yang berperspektif kritis, pedagogi kritis (*critical pedagogy*) memandang institusi-institusi pendidikan sebagai bagian tak terpisahkan dari kondisi sosio-politik yang mengkarakterisasikan masyarakat dominan. Pedagogi kritis mempersoalkan

---

<sup>10</sup> Timothy G Reagan and Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), h. 1-2.

<sup>11</sup> Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness and Critical Language Teaching," *Second Language Studies*, 23(2), Spring 2005, h. 174-175.

<sup>12</sup> Mengutip langsung kata-katanya: "...an alternative approach, critical pedagogy, should be the vital essence of language teaching... Critical pedagogy in ESL maintains that both language learning and language teaching are political processes, and it sees language as not simply a means of expression or communication but as a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future." Lihat, Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness... h. 175.

asumsi-asumsi ihwal fungsi institusi-institusi pendidikan sebagai ranah terpenting untuk mobilitas ekonomi dan sosial.

Proses pendidikan di institusi-institusi pendidikan diuji dan ditempatkan sebagai sebuah proses sosial-historis dimana para peserta didik, dalam pandangan pedagogi kritis, diposisikan pada suatu hubungan-hubungan yang asimetris berdasarkan ras, kelas sosial, dan pengelompokan-pengelompokan gender.

Tugas utama pedagogi kritis adalah menyingkap dan mencarikan solusi-solusinya; karena praktik pendidikan yang sejati selalu menuntut komitmen transformasi sosial dalam wujud solidaritas terhadap kelompok-kelompok yang ter subordinasikan dan termarginalkan. Para pendidik, dengan begitu, akan memiliki pemahaman yang lebih baik tentang peran institusi-institusi pendidikan di tengah sebuah masyarakat yang majemuk dengan cara terus-menerus mempertanyakan kembali secara kritis pengalaman-pengalaman belajar para peserta didik, bahan ajar, ideologi para pendidik, serta pelbagai aspek kebijakan pendidikan yang biasanya terabaikan.<sup>13</sup>

Dalam konteks inilah pedagogi kritis—yang oleh banyak pakar pembelajaran bahasa kritis dianggap relevan untuk dijadikan sebagai alternatifnya—penting dipertimbangkan kontribusi akademiknya dalam praktik pembelajaran bahasa asing (Arab dan Inggris) di IAIN Raden Intan Lampung. Sebab, dalam pandangan pedagogi kritis, “bahasa sejatinya bukan semata-mata sarana ekspresi atau komunikasi; alih-alih, ia merupakan sebuah praktik yang mengonstruksi, dan dikonstruksi oleh, cara-cara bagaimana para pembelajar bahasa memahami diri mereka sendiri, lingkungan sosial, sejarah, serta segala kemungkinan ihwal masa depan mereka.”<sup>14</sup>

## **B. Pedagogi Kritis dan Asal usulnya**

Ketika frasa "pedagogi kritis" (*critical pedagogy*) disebut, siapa pun barangkali langsung tertuju pada apa yang dikenal sebagai "teori kritis" (*critical theory*)-nya Mazhab Frankfurt. Pedagogi kritis, seperti diungkapkan Abraham Magendzo, memang sangat terkait erat dengan "teori kritis" (*critical theory*) serta beberapa teoretisinya seperti Theodor W. Adorno, Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, dan Jurgen Habermas.<sup>15</sup>

Dengan gagasan dasarnya yang menyerukan cita-cita membangun masyarakat lebih adil, para teoretisi mazhab Frankfurt melihat praksis emansipasi sebagai satu-satunya jalan yang bisa ditempuh untuk mewujudkan cita-cita tersebut. Emansipasi yang tak lain bermakna "sebuah proses dimana masyarakat yang tertindas dan tereksplorasi benar-benar diberdayakan agar mampu mentransformasikan kesempatan yang mereka miliki secara mandiri." Emansipasi,

---

<sup>13</sup> Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*(New York: Peter Lang Publishing, 2008), h. 23.

<sup>14</sup> Bonny Norton and Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction," dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), h. 1.

<sup>15</sup> Abraham Magendzo, "Pedagogy of Human Rights Education: a Latin American Perspective," *Intercultural Education*, Vol. 16, No. 2, May 2005, h. 137-143.

dengan demikian, merupakan sebuah kritik kesadaran diri (*a kind of self-conscious critique*) yang melakukan problematisasi atas semua relasi sosial, khususnya tentang apa yang disebut sebagai *the discursive practices of power*.<sup>16</sup>

Senada dengan Abraham Magendzo, selain “teori kritis”-nya Mazhab Frankfurt, M. Agus Nuryatno juga menyebut pemikiran Paulo Freire dan Antonio Gramsci sebagai dua basis lain bagi pedagogi kritis (*critical pedagogy*): sebuah mazhab pendidikan yang memandang adanya muatan politik dalam semua praktik pendidikan.<sup>17</sup> Sementara Jeffrey M.R. Duncan-Andrade dan Ernest Morrell, dalam bab berjudul “Contemporary Developers of Critical Pedagogy” dari buku *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theories to Practice in Urban Schools* yang ditulis keduanya menempatkan Paulo Freire, Ira Shor, Antonia Darder, Peter McLaren, Henry Giroux, dan bell hooks, sebagai tokoh-tokoh utama pedagogi kritis mutakhir.<sup>18</sup>

Di wilayah pendidikan, Paulo Freire, tokoh pendidikan asal Brasil yang tidak asing lagi di negeri kita, bisa disebut sebagai tokoh paling berjasa dalam mempertautkan teori kritis dengan praksis pendidikan. Tak mengherankan juga jika pedagogi kritis selanjutnya selalu dikaitkan, bahkan didentikkan, dengan Paulo Freire; karena upaya-upaya rintisannya dalam menghubungkan upaya pengembangan “melek hurup” masyarakat dengan membangkitkan kesadaran politik mereka dalam satu rangkaian yang padu. Sehingga akan lahir sebuah kesadaran kritis para peserta pendidikan tentang, dan keberanian melakukan aksi sosial untuk mengatasi dan memecahkan, segenap struktur sosial yang tengah menindas mereka.

Pedagogi kritis adalah sebuah pendekatan pembelajaran yang bertujuan “membantu” peserta didik mampu meraih kesadaran kritis dengan cara mempersoalkan dominasi dan keyakinan-keyakinan serta praktik-praktik yang mendominasi.<sup>19</sup> Ira Shor, seperti dikutip Osman Z. Barnawi, menggambarkan ideologi pedagogi kritis sebagai:

...sebuah *habit of thought*, membaca, menulis, dan berbicara yang melampaui makna permukaan, kesan-kesan selintas, pelbagai mitos dominan, ungkapan-ungkapan resmi, beragam klise tradisional, kebijaksanaan yang berterima (*received wisdom*), dan melulu opini-opini, untuk memahami makna hakiki, sebab-sebab utama, konteks sosial, ideologi, serta konsekuensi-konsekuensi personal dari aksi, peristiwa,

---

<sup>16</sup>Abraham Magendzo, “Human Rights Education as Critical Pedagogy,” dalam <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html> (diakses tanggal 14 April 2014).

<sup>17</sup>M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik, dan Kekuasaan* (Yogyakarta: Resist, 2003), h. 1, 11.

<sup>18</sup> Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools* (New York: Peter Lang Publishing, 2008), h. 23-48.

<sup>19</sup>Lihat *Book Review* Ferit Kilickaya atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* dalam *Egitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice*, 2007, 3 (2), 258-265.

objek, proses, organisasi, pengalaman, teks, bahan ajar (*subject matter*), kebijakan, media massa, atau diskursus apapun.<sup>20</sup>

Graham Crookes, di sisi lain, dengan merujuk tulisan Pennycook, juga menyatakan, bahwa pedagogi kritis:

“...memandang sekolah-sekolah sebagai area-area budaya di mana beragam ideologi dan bentuk-bentuk sosial selalu dalam pergolakan yang konstan, pedagogikritis berupaya memahami dan melakukan kritik atas konteks historis serta sosio-politik persekolahan juga mengembangkan praktik-praktik pedagogis yang bertujuan tidak saja sekadar untuk mengubah hakikat persekolahan tapi juga mengubah masyarakat secara lebih luas.”<sup>21</sup>

Merujuk Peter McLaren yang melihat lembaga pendidikan tidak lain merupakan “arena-arena kebudayaan dimana pelbagai ideologi yang sangat beragam, diskursus, serta bentuk-bentuknya bercampur baur dalam sebuah perjuangan tak kenal henti untuk suatu dominasi”, B. Kumaravadivelu juga menegaskan:

Para praktisi pedagogi kritis meyakini bahwa pedagogi, apa pun mazhabnya, selalu terlibat dalam relasi-relasi kekuasaan dan dominasi, serta dipraktikkan untuk menciptakan dan menopang ketidakadilan sosial. Bagi mereka, sekolah-sekolah dan lembaga-lembaga pendidikan bukanlah semata-mata tempat-tempat pembelajaran... Realitas kelas adalah dikonstruksi secara sosial dan ditetapkan secara historis. Apa yang dituntut dalam menyoal kekuatan-kekuatan sosio-historis adalah hadirnya sebuah pedagogi yang memberdayakan para guru dan peserta didik. Pedagogi yang seperti itu berperan aktif dalam pengalaman nyata dimana para guru dan peserta didik betul-betul terlibat dalam setting pendidikan.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup>“[it is a] habit of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse.” Lihat, Osman Z. Barnawi, “Pedagogical Tasks for Fostering Critical Transformative EFL Teachers: Pre-Service EFL Teacher-Educators,” *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, Issue: 1, 4, Fall, 2010, h. 107; Ferit Kilickaya atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*.

<sup>21</sup>“Viewing schools as cultural areas where diverse ideological and social forms are in constant struggle, critical pedagogy seeks to understand and critique the historical and sociopolitical context of schooling and to develop pedagogical practices that aim not only to change the nature of schooling, but also the wider society.” Lihat, Graham Crookes, “The practicality and relevance of second Language Critical Pedagogy,” plenary paper presented on 22 March 2009 pada *the American Association for Applied Linguistics conference*, Denver, Colorado, h. 2.

<sup>22</sup>“...critical pedagogists believe that pedagogy, any pedagogy, is embedded in relations of power and dominance, and is employed to create and sustain social inequalities. For them, schools and colleges are not simply instructional sites... Classroom reality is socially constructed and

Selain itu, seperti dinyatakan Henry Giroux, para praktisi pedagogi kritis pun memandang posisi para guru sebagai:

“...kaum profesional yang mampu serta berkeinginan melakukan refleksi atas prinsip-prinsip ideologis yang memberi informasi untuk praktik, yang menghubungkan teori-teori pedagogi dan praktiknya ke dalam isu-isu sosial yang lebih luas, serta bekerja bersama-sama dalam berbagi gagasan, mempraktikkan kekuasaan atas kondisi-kondisi pekerjaan mereka, dan menumbuhkan dalam pengajarannya sebuah visi yang lebih baik bagi kehidupan yang lebih manusiawi.”<sup>23</sup>

Sebenarnya tidak ada definisi tunggal tentang pedagogi kritis. Pedagogi kritis telah diistilahkan dan didefinisikan secara berbeda-beda. Pedagogi transformatif (*transformative pedagogy*), pendekatan partisipatori (*participatory approach*), keberaksaraan/literasi yang membebaskan (*emancipatory literacy*), pendidikan kritis (*critical education*), pedagogi perlawanan (*pedagogies of resistance*), pembelajaran yang membebaskan (*liberatory teaching*), pedagogi radikal (*radical pedagogy*), pedagogi postmodern (*post-modern pedagogy*), pedagogi batas (*border pedagogy*), dan pedagogi-pedagogi kemungkinan (*pedagogies of possibility*) adalah beberapa istilah yang semuanya mengacu pada pedagogi kritis.<sup>24</sup>

Sebagian pakar pendidikan juga mengistilalkannya sebagai *the new sociology of education*, *critical theory of education* atau bahkan ada yang menyebutnya, seperti Paula Allman, *revolutionary pedagogy*. Penamaan yang berbeda-beda—karena titik tekan yang diajukan juga berbeda-beda—tetapi, merujuk kembali M. Agus Nuryatno, melandaskan visi pendidikannya pada suatu pemahaman bahwa pendidikan mustahil diceraikan dari konteks sosial, kultural, sosial, ekonomi, dan politik secara luas; serta disatukan pandangan pedagogiknya dalam tujuan mulia yang serupa: “memberdayakan kaum tertindas dan mentransformasikan ketidakadilan sosial yang terjadi di masyarakat melalui media pendidikan.”<sup>25</sup>

Mereka disatukan oleh suatu pandangan kritis bahwa lembaga-lembaga pendidikan sesungguhnya bukanlah ranah yang netral, independen, serta kalis dari

---

historically determined. What is therefore required to challenge the social and historical forces is a pedagogy that empowers teachers and learners. Such a pedagogy would take seriously the lived experiences that teachers and learners bring to the educational setting...”

Lihat B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (New Haven and London: Yale University Press, 2003), h. 13.

<sup>23</sup>“...professionals who are able and willing to reflect upon the ideological principles that inform their practice, who connect pedagogical theory and practice to wider social issues, and who work together to share ideas, exercise power over the conditions of their labor, and embody in their teaching a vision of a better and more humane life”. Seperti dikutip dalam B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods...* h. 13-14.

<sup>24</sup>Lihat, misalnya, Toto Suharto, *Pendidikan Berbasis Masyarakat: Relasi Negara dan Masyarakat dalam Pendidikan* (Yogyakarta: LKiS, 2012), h. 13.

<sup>25</sup>M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...* h. 1-2.



pelbagai kepentingan, sebagaimana umumnya diasumsikan secara naif; alih-alih merupakan bagian integral dari lembaga-lembaga sosial lain yang menjadi ranah subur bagi kontestasi beragam kepentingan. Tugas utama pedagogi kritis, karena itu, adalah membangkitkan kesadaran kritis melalui pendidikan demi mendemistifikasi kepentingan-kepentingan ideologis yang menyembunyikan realitas sejati.<sup>26</sup>

Tiga hal berikut, seperti dinyatakan Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei, merupakan praktik-praktik kunci dalam pedagogi kritis:

*Pertama*, melakukan refleksi atas kebudayaan dan pengalaman yang dialami seorang individu;

*Kedua*, menyuarakan suara-suara kritis melalui pandangan kritis atas dunia dan masyarakat, yang berlangsung melalui dialog antara satu dengan yang lainnya;

*Ketiga*, melakukan transformasi masyarakat demi mewujudkan kesetaraan bagi semua warga negara melalui partisipasi aktif dalam imperatif-imperatif yang demokratis.<sup>27</sup>

Yang juga musti digarisbawahi, kata Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei, pedagogi kritis sejatinya tidak berpretensi mengabaikan atau menggantikan sama sekali pelbagai metode pembelajaran yang sudah mapan (*well-developed teaching methods*). Pedagogi kritis sesungguhnya lebih bermaksud untuk membubuhkan elemen-elemen kritis ke dalam buku-buku bahan ajar. Ia lebih merupakan pendekatan-pendekatan pembelajaran yang ingin “membantu” para peserta didik untuk mempersoalkan ulang dominasi, keyakinan-keyakinan serta praktik-praktik kehidupan yang mendominasi. Pedagogi kritis tidak lain merupakan teori dan praktik dalam “membantu” para peserta didik meraih dan menumbuhkan kesadaran kritis (*critical consciousness*).

Dengan merujuk Luke dan Gore, mereka pun menyatakan bahwa pedagogi kritis bukanlah strategi-strategi pemberdayaan dan pembebasan yang bersifat tunggal dan baku; alih-alih harus dikembangkan selaras dengan kebutuhan-kebutuhan serta beragam konteks lokalnya.

Di titik inilah, menurut keduanya, kadang-kadang tidak selamanya mudah untuk membedakan secara kaku antara pedagogi kritis dengan pendekatan-pendekatanyang disebut *learner-centered* atau *learning centered*. Karena masing-masing memiliki ciri khas sebagai praktik pendidikan yang menempatkan keterlibatan (*engagement* atau *involvement*) peserta didik sebagai pusat aktivitas pendidikan seperti diklaim dalam *collaborative and cooperative learning* maupun *problem-based learning*, misalnya.<sup>28</sup>

Dan, karena pedagogi kritis, dengan beragam istilahnya tersebut, memiliki tujuan utama berupa perubahan sosial; maka pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing pun mempersoalkan secara saksama keterkaitan antara pembelajaran bahasa (*language learning*) dengan perubahan dan rekayasa sosial (*social change*,

---

<sup>26</sup>*Ibid.*, 2.

<sup>27</sup>Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, “Critical Pedagogy and Language Learning,” *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol.No. 21, November 2012, h. 224.

<sup>28</sup>*Ibid.*

*social engineering*). Merujuk kembali Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei:

*The critical language educator relates knowledge of grammar and vocabulary to knowledge of social problems and how to act to solve these problems. Learners are active in the classroom and in society in critical pedagogy. We focus on a critical pedagogy in teaching education because of the goal of preparing citizens for participation in a democratic society.*<sup>29</sup>

Dengan kata lain, “bahasa tidak dipandang melulu sebagai sarana untuk mengungkapkan sesuatu atau untuk berkomunikasi. Lebih dari itu, bahasa dipandang sebagai sebuah produk yang dikonstruksi oleh bagaimana seseorang yang belajar bahasa tersebut memandang dirinya, lingkungan sekitar, sejarah, serta potensi-potensi masa depan hidupnya.”<sup>30</sup>

Melontarkan kritik atas segala praktik kekuasaan dalam kehidupan sehari-hari, komunitas, serta pelbagai institusi, merupakan hal-hal mendasar yang ingin dilakukan pedagogi kritis melalui pembelajaran bahasa.<sup>31</sup> Atau, merujuk dengan ekstensif uraian Alison Phipps dan Manuela Guilherme saat keduanya menerakan kata pengantar untuk anlekta tulisan yang mereka sunting:

*Critical pedagogy means addressing radical concerns, the abuses of power in intercultural contexts, in the acquisition of languages and in their circulation...*

*It is our firm conviction that the project of pedagogy in languages and intercultural communication is not a cynical functionalist project that manufactures intercultural and linguistic competences like biscuits, and creates docile bodies fit to serve a machine of global capitalism. No. It is our conviction that pedagogy is an unpredictable business, but a business which is about hope, politics, power and practicality.*

*Those of us in the field of language and intercultural communication are constantly in situations where we are negotiating power, watching it shift and play between all our encounters as we use words from different languages, as we language in our own tongue and we attempt, in often broken, yet always profoundly hopeful ways, to reach out to others, and to communicate...*

*Critical Pedagogy requires that we detach ourselves from the order of things as they are and that we speak critically unto power. It requires refusing the language of the dominant, the functionalist, the positivist; the ways of essentialising and of simply making our own practice serve the*

---

<sup>29</sup>*Ibid.*

<sup>30</sup> Bonny Norton and Kelleen Toohey, “Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction,” dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), h. 1.

<sup>31</sup>Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, “Critical Pedagogy and Language Learning,”... h. 223-229.

*goal of implementing things in ways which serve the smooth running of a safe system, but which never enable change or the questioning of power.*

*Critical Pedagogy is a human way of being in the world that does not seek to live simply or painlessly with conditions of affluence and plenty for some and not for all. It is a way of doing being critical and doing pedagogy, a way of engaging primarily, though not entirely, with the marginal and the burdened among us...*

*A critical pedagogy of (foreign) language/culture education and of intercultural communication/ interaction implies a critical use of language(s), a critical approach to one's own and other cultural backgrounds and a critical view of intercultural interaction. As proposed by Paulo Freire and as developed by Moacir Gadotti (Director of the Instituto Paulo Freire in São Paulo, Brasil), Henry Giroux and other authors such as Peter McLaren, Carlos Alberto Torres, Barry Kanpol, Joan Wink, and so on, Critical Pedagogy offers important guidelines for the study of language(s) and intercultural communication.<sup>32</sup>*

### **C. Metalinguistics of Human Language dalam Pedagogi Kritis**

Karena itu, untuk benar-benar bisa membudayakan pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing, menurut Timothy G Reagan dan Terry A Osborn, menyulap ruang kelas menjadi tempat ideal untuk mempelajari secara serius—apa yang disebut keduanya sebagai—*metalinguistics of human language* adalah sebuah keniscayaan dalam praktik pembelajaran bahasa asing. *Metalinguistics of human language* yang didefinisikan secara lentur sebagai “segala hal yang berkaitan dengan bahasa yang musti dipelajari dan diketahui oleh para pembelajar bahasa asing.”<sup>33</sup>

Cakupan *Metalinguistics of human language* ini, seperti ditegaskan Timothy G Reagan dan Terry A Osborn, begitu luas; karena juga berkaitan erat tidak saja dengan bahasa target (bahasa asing yang dipelajari) tapi sekaligus dengan bahasa ibu (*mother tongue*) dan bahasa pertama (bahasa nasional) para pembelajar bahasa asing. Namun, sebagai ancangan yang musti dikembangkan terus menerus sesuai dengan tuntutan kewajiban praktik pendidikan sebagai sarana utama untuk menumbuhkan kesadaran kritis dalam menciptakan—apa yang disebut para penyokong pedagogi kritis—*critical citizenship*, seraya merujuk para pakar pendidikan lain, Timothy G Reagan dan Terry A Osborn menyodorkan aspek-aspek pengetahuan dari *Metalinguistics of human language* yang musti menjadi bagian integral dalam praktik pembelajaran seperti berikut:

- a. Konteks sosial penggunaan bahasa.
- b. Hakikat dan implikasi dari alih-kode dan campur-kode dalam praktik berbahasa.

---

<sup>32</sup>Alison Phipps and Manuela Guilherme, *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004), h. 1-3.

<sup>33</sup> Timothy G. Reagan and Terry A. Osborn, “Toward a Critical Foreign Language Pedagogy,” dalam *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), h. 135.

- c. Hakikat dan akibat-akibat dari kontak kebahasaan.
- d. Bilingualisme dan multilingualisme sebagai norma sosial dan norma individual.
- e. Kesadaran tentang ekologi bahasa.
- f. Ideologi dan bahasa.
- g. Hubungan bahasa dan kekuasaan.
- h. Pemahaman tentang hakikat dan tingkat kemajemukan bahasa dalam masyarakat yang beragam.
- i. Perilaku berbahasa.
- j. Isu-isu tentang standarisasi bahasa.
- k. Isu-isu tentang purisme bahasa.
- l. Hakikat dan akibat-akibat dari variasi bahasa.
- m. Konsep tentang legitimasi bahasa.
- n. Hak-hak bahasa dan tanggung jawab kebahasaan.
- o. Hakikat dan proses-proses perubahan bahasa.
- p. Kesalingterhubungan antara bahasa-bahasa dan rumpun-rumpun bahasa.
- q. Perkembangan historis bahasa-bahasa.
- r. Pemerolehan bahasa dan pembelajaran bahasa.
- s. Hubungan antara bahasa dan kebudayaan.
- t. Hakikat literasi (keberaksaraan) dan konsep tentang literasi majemuk (*multiple literacy*).
- u. Perbedaan-perbedaan bahasa vs. patologi bahasa.
- v. Hakikat kebijakan bahasa (*language policy*) dan penggunaannya serta perencanaan bahasa.
- w. Kesadaran bahasa kritis (*critical language awareness*).<sup>34</sup>

#### D. Simpulan

Tema-tema yang harus disentuh dalam pembelajaran bahasa asing seperti didaftar di atas tentu saja sangat luas dan mustahil bisa terintegrasikan dalam waktu bersamaan. Apa yang harus digarisbawahi adalah, bagaimana tujuan utama pembelajaran bahasa tidak disempitkan sekadar melulu penguasaan kecakapan-kecakapan bahasa (*maîtrises langagières*)—seperti yang hendak dicapai dalam pelbagai metode pembelajaran bahasa asing yang umum dianut selama ini—tetapi dalam satu tarikan napas yang sama, para pembelajar pun diandaikan akan mampu memandang bahasa tidak saja melulu sebagai sarana untuk mengungkapkan sesuatu atau untuk berkomunikasi, misalnya.

Lebih jauh lagi—inilah yang hendak diwujudkan dalam pedagogi kritis—melalui pembelajaran bahasa, mereka pun memiliki pandangan bahwa apa yang disebut “kecakapan” berbahasa (apa pun) yang kelak mereka miliki merupakan sebuah produk yang juga dikonstruksi oleh bagaimana seseorang yang belajar bahasa tersebut memandang dirinya, lingkungan sekitar, sejarah, serta potensi-potensi masa depan hidupnya.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup>Timothy G Reagan and Terry A Osborn, “Toward a Critical Foreign Language Pedagogy,”..., h. 136.

<sup>35</sup>Bonny Norton and Kelleen Toohey, “Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction,”... h. 1.

Dan,akhirnya, seperti direkomendasikan Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn, memasukkan elemen-elemen metalinguistik dalam pengalaman belajar di ruang-ruang kelas akan melempangkan jalan dalam upaya inkorporasi pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing: melampau aktivitas-aktivitas yang bersifat “teknis” seputar pembelajaran bahasa asing.

Akhirnya, penulis ingin mengakhiri tulisan ini dengan mengutip langsung kata-kata keduanya:

Debat dan diskusi ihwal metodologi-metodologi pembelajaran alternatif tentu saja berguna. Tapi kita harus juga menyasar konteks sosial, kultural, politis, dan ideologis dimana kita mengajar, serta dimana bahasa digunakan.<sup>36</sup>

## DAFTAR PUSTAKA

- Ahmad Syalabi, *Ta'lim al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Arab*, Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah, 1980
- Alison Phipps and Manuela Guilherme, *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004
- Azhar Arsyad, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran*, Cet. III, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010
- Bonny Norton and Kelleen Toohey, “Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction,” dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004
- Didin Syafruddin, “Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta’liimi al-Lughah al-Arabiyyah,” *Studia Islamika*, Vol. II, No. 3, 1995
- Ferit Kilickaya, *Book Review* atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* dalam *Egitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice*, 2007, 3 (2)
- Hyunjung Shin and Graham Crookes, “Exploring the Possibilities for EFL Critical Pedagogy in Korea: a Two-Part Case Study,” *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*, 2 (2), 2005
- Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*, New York: Peter Lang Publishing, 2008

---

<sup>36</sup>“Debates and discussions about alternative teaching methodologies certainly have value, but we must also address the social, cultural, political, and ideological contexts in which we teach, and in which language is used.” Timothy G Reagan and Terry A Osborn, “Toward a Critical Foreign Language Pedagogy,”...h. 138.

- Jimmy PH Paat, "Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing," dalam H.A.R. Tilaar *et. al.*(ed.) *Pedagogik Kritis: Perkembangan, Substansi, dan Perkembangannya di Indonesia*, Jakarta: Rineka Cipta, 2011
- M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik, dan Kekuasaan*, Yogyakarta: Resist, 2003
- Mohammad Aliakbari and Elham Faraji, "Basic Principles of Critical Pedagogy", *2011 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences, IPEDR Vol.17 2011*
- Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, "Critical Pedagogy and Language Learning," *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. No. 21, November 2012
- Nassim Abdi Dezfooli, *A Portrait of Practitioner's Understanding and the Use of Freirian Pedagogy in a Summer Camp for Girls in Iran*, Unpublished Ph.D.thesis, University of Maryland, 2010
- Osman Z. Barnawi, "Pedagogical Tasks for Fostering Critical Transformative EFL Teachers: Pre-Service EFL Teacher-Educators," *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, Issue: 1, 4, Fall, 2010
- Peter McLaren and Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter*, London: Routledge, 1993
- Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness and Critical Language Teaching," *Second Language Studies*, 23 (2), Spring 2005, h. 174-202
- Timothy G Reagan and Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, New Jersey: LEA, 2002
- Toto Suharto, *Pendidikan Berbasis Masyarakat: Relasi Negara dan Masyarakat dalam Pendidikan*, Yogyakarta: LKiS, 2012