

Pendidikan sebagai Tapak Integrasi
Penggunaan Bahasa Ibunda dan Sekolah Vernakular

Ong Puay Liu & Nur Atiqah Tang Abdullah
Institut Kajian Etnik (KITA), UKM

Abstrak

Selepas 60 puluh tahun kemerdekaan untuk Malaya atau Tanah Melayu (1957), dan 53 tahun selepas pembentukan Malaysia (1963), kesangsian etnik dan agama masih wujud, malah berleluasa dan meruncingkan. Antara isu yang menjadi sumber perbalahan dalam kalangan rakyat berbilang kaum adalah pendidikan. Perdebatan sering kedengaran sama ada sistem pendidikan Malaysia seharusnya menghala kepada satu aliran atau pelbagai aliran, sama ada sekolah jenis kebangsaan Cina (SJKC) dan Tamil (SJKT) harus dimansuhkan, sama ada bahasa pengantar sistem pendidikan harus ditukar kembali kepada Bahasa Inggeris atau kekal dengan Bahasa Melayu, sama ada pendidikan perlu bersifat sekular atau berunsur keagamaan, sama ada sistem pendidikan kebangsaan berjaya memupuk perpaduan antara penduduk Malaysia pelbagai kaum dan agama. Perdebatan ini menarik perhatian kepada hakikat bahawa pendidikan, yang dilihat sebagai wahana penting untuk memupuk perpaduan nasional, sebaliknya juga telah menjadi sumber pepecahan. Soalan utama adalah kenapa, selepas sekian lama dasar pendidikan kebangsaan dilaksanakan untuk memupuk perpaduan, namun pendidikan masih menjadi isu utama perbalahan antara etnik, dan perpaduan nasional masih tinggal bayangan dan impian? Justeru, 'pendidikan untuk apa' menjadi soalan pedoman kepada tumpuan penyelidikan mengenai pendidikan sebagai tapak integrasi. Malaysia merupakan makmal yang baik untuk meneliti peranan pendidikan sama ada sebagai sumber perpaduan ataupun sumber pepecahan dalam kalangan penduduk berbilang kaum, budaya, agama dan negeri asal. Kajian ini akan mengambil dua pendekatan iaitu pendekatan sejarah dan pendekatan sosiologi. Pendekatan sejarah bertujuan untuk memahami konteks perkembangan falsafah, dasar, akta serta pelaksanaan sistem pendidikan di Malaysia mengikut urutan masa (*timeline*). Pendekatan sosiologi pula adalah untuk meneliti wacana penyelidikan pendidikan yang mendominasi perdebatan tentang peranan pendidikan dalam usaha membina sebuah negara di mana penduduknya bersatu padu, berjiwa kenegaraan, saling hormat menghormati dan mendukung kepelbagaian budaya dan agama. Data akan diperolehi melalui penelitian dokumen rasmi, perbincangan kumpulan terfokus (FGD) bersama golongan terpilih seperti guru dan guru besar/pengetua, pegawai-pegawai pendidikan di Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, Institut Pendidikan Guru, dan ibu bapa. Dua komponen akan diberi perhatian khusus, iaitu bekas pelajar bukan Cina yang belajar di SJKC dan pelajar Muslim yang belajar di sekolah agama Islam. Pandangan dan pengalaman mereka ketika belajar di SJKC dan sekolah agama Islam amat penting untuk membolehkan kita meneroka peranan pendidikan dalam konteks perpaduan nasional yang dimainkan oleh SJKC dan sekolah agama.

Kata kunci: sekolah vernakular, bahasa ibunda, perpaduan, kesepaduan, pendidikan

Pengenalan

UNESCO, pada tahun 1953, membuat saranan bahawa pendidikan (iaitu pengajaran dan pembelajaran) sebaiknya dilaksanakan dalam bahasa ibunda kanak-kanak, terutamanya bagi

negara yang mempunyai penduduk pelbagai etnik dan bahasa (*mother tongue education for multilingual societies*). Saranan ini terkandung dalam laporan UNESCO bertajuk '*The use of vernacular languages in education*' (UNESCO 1953: 6 & 11). Menurut laporan tersebut, adalah nyata bahawa cara atau perantara terbaik untuk mengajar seorang kanak-kanak adalah melalui bahasa ibunda kanak-kanak tersebut. Apakah justifikasi di sebalik cadangan tersebut? Terdapat tiga asas penghujahan bagi menyokong saranan ini. Pertama, dari sudut psikologi, bahasa ibunda merupakan satu sistem lambang bermakna yang berfungsi secara automatik dalam minda kanak-kanak tersebut untuk pengungkapan pemikiran dan pemahaman. Kedua, dari sudut sosiologi, bahasa ibunda adalah cara pengenalan diri yang membolehkan kanak-kanak tersebut mengenali diri bersama dengan ahli-ahli lain dalam komuniti di mana dia anggotai. Ketiga, dari sudut pendidikan, kanak-kanak tersebut belajar lebih cepat melalui penggunaan bahasa ibunda berbanding dengan melalui penggunaan bahasa lain.

Namun, meskipun UNESCO membuat penetapan peri pentingnya bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan semenjak 65 tahun lalu, penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan, iaitu sebagai bahasa pengajaran dan pembelajaran, mengalami banyak rintangan dari segi pelaksanaan. Apakah rintangannya? Dalam hal ini, laporan UNESCO 1953 sendiri telah menyatakan penggunaan bahasa ibunda, yang dalam kebanyakan hal bukan merupakan bahasa rasmi atau bahasa kebangsaan sesebuah negara, tidak dapat dijadikan bahasa pengantar pendidikan di sekolah disebabkan faktor-faktor tertentu seperti faktor politik, linguistik, pendidikan, sosio-budaya, ekonomi, kewangan, termasuk juga faktor praktikal (UNESCO 1953: 6 & 11).

Peranan pendidikan untuk membina kesedaran kewarganegaraan sepunya, kesepaduan sosial atau perpaduan nasional dalam kalangan rakyatnya yang berbilang etnik, budaya dan agama sudah lama menjadi fokus pembuat dasar dan kerajaan. Hal ini kerana keamanan, kemakmuran, kestabilan dan kemajuan negara bergantung kepada keamanan hubungan antara rakyatnya. Sekolah berfungsi sebagai agen sosialisasi untuk memupuk visi dan aspirasi negara untuk mempertahankan keamanan negara. Justeru, pendidikan dan persekolahan dilihat sebagai sebahagian dalam proses sosialisasi ini (Cheng 1998: 21) untuk menghasilkan pelajar-pelajar yang mempunyai aspirasi sepunya tersebut.

Malaysia sebagai sebuah negara berbilang kaum dan bahasa juga tidak terlepas daripada perdebatan berkaitan penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan. Perdebatan ini biasanya dibicara dalam ruang lingkup pendidikan sebagai alat perpaduan nasional, dan peranan penggunaan satu bahasa sepunya iaitu bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar persekolahan dalam membantu memupuk perpaduan antara rakyat berbilang kaum/etnik. Pendidikan dianggap sebagai sumber penting untuk memupuk kesedaran nasional dan kesepaduan sosial dalam kalangan rakyat. Namun begitu, dalam sebuah negara berbilang etnik seperti Malaysia, sistem pendidikan yang wujud juga mendokong tanggungjawab untuk memastikan keterangkuman dan penyertaan semua rakyat dalam satu sistem pendidikan yang mengenalpasti dan mengiktiraf kepelbagaian pelajar.

Dalam konteks perpaduan nasional atau kesepaduan sosial dalam kalangan rakyat Malaysia, kegagalan mengambil kira kepelbagaian kependudukan negara akan memberi gambaran yang tidak menyeluruh tentang keadaan kependudukan negara yang sebenar. Sekolah sebagai sebuah institusi pendidikan yang penting boleh berfungsi sebagai satu tempat untuk memupuk saling kepercayaan, hormat dan tanggungjawab terhadap orang lain dan membantu membina hubungan bermakna antara pelajar. Dalam hal ini, sistem persekolahan dan pendidikan inklusif atau terangkum yang

bertujuan memupuk perpaduan atau kesepaduan sosial, seharusnya bertunjangkan empat prinsip atau tonggak pendidikan: belajar untuk tahu (*learning to know*), belajar untuk buat (*learning to do*), belajar untuk jadi (*learning to be*) dan belajar untuk hidup bersama (*learning to live together*) (Delors 1996). Justeru, sekolah menjadi tempat penting untuk pelajar belajar kepelbagaian dan bagaimana untuk hidup dalam dan bersama kepelbagaian.

Soalan yang timbul adalah apakah pembelajaran ini perlu diadakan dalam keadaan bahasa pengantar tunggal dan jenis sekolah yang sama? Dalam kata lain, di Malaysia, apakah hanya perlu ada sistem pendidikan satu aliran, yang menggunakan bahasa Melayu iaitu bahasa kebangsaan, sebagai bahasa pengantar persekolahan? Apakah hanya perlu wujud sekolah kebangsaan iaitu sekolah yang menggunakan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar persekolahan?

Pendidikan sebagai Tapak Integrasi atau Sumber Pepecahan?

Pendidikan di Malaysia, khususnya pada peringkat sekolah, dilihat sebagai sumber penting dalam pembinaan negara bangsa. Pendidikan Malaysia bertujuan memupuk rasa kebanggaan kepada negara Malaysia dan semangat cintakan negara dalam kalangan rakyat Malaysia berbilang kaum. Tambahan juga dalam konteks negara berbilang kaum dan agama seperti Malaysia, pendidikan berperanan dalam memajukan persefahaman silang budaya yang dijangkakan akan menghasilkan pelajar-pelajar yang boleh berfikir dan bertindak laku merentasi sempadan kaum atau agama.

Dalam hal ini, pendidikan diberi peranan penting oleh kerajaan dan juga masyarakat. Pada pihak kerajaan, pendidikan adalah landasan penting untuk memupuk kesedaran kewarganegaraan dan kesaksamaan, yang akan menyumbang kepada pembangunan ekonomi (sebagai tenaga buruh mahir), kesepaduan sosial dan keamanan. Bagi orang awam pula, pendidikan meluaskan minda, membentuk perwatakan dan memperdalam pemikiran seseorang tentang diri, orang lain dan dunia luar melalui pengetahuan yang diperolehi.

Kita sedia maklum sistem pendidikan Malaysia mengambil bentuk pelbagai jenis. Terdapat sistem pendidikan kebangsaan di mana sekolah kebangsaan (rendah, menengah) menggunakan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar persekolahan; sekolah jenis kebangsaan atau sekolah vernakular (rendah) yang menggunakan bahasa ibunda iaitu Mandarin atau Tamil sebagai bahasa pengantar persekolahan; sekolah agama Islam yang menggunakan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar persekolahan; *homeschooling*, sekolah swasta dan sekolah antarabangsa yang menggunakan bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar persekolahan. Kita juga ada sekolah untuk Orang Asli Semenanjung Malaysia yang dipanggil Sekolah K9 (sekolah yang menyediakan persekolahan dari Tahun 1 hingga Tingkatan 3), yang bahasa pengantar persekolahan sepatutnya dalam Bahasa Melayu (lihat Lampiran 1 untuk senario kepelbagaian sistem persekolahan di Malaysia).

Persoalan ini menarik perhatian kepada perdebatan bahawa pendidikan, pada satu pihak, memupuk perpaduan nasional, tetapi pada satu pihak lain, pendidikan juga boleh menjadi sumber pepecahan. Kanak-kanak negara ini belajar di sekolah yang menggunakan bahasa pengantar yang berbeza-beza, iaitu bahasa Melayu selaku bahasa kebangsaan dan bahasa rasmi negara serta bahasa ibunda kanak-kanak Melayu khususnya (sekolah kebangsaan); bahasa Mandarin dan Tamil selaku bahasa ibunda/bahasa standard komuniti Cina dan India (sekolah jenis kebangsaan); bahasa Arab selaku

bahasa agama Islam (sekolah agama Islam); bahasa Inggeris selaku bahasa asing yang digunakan di sekolah swasta, sekolah antarabangsa, sekolah rumah.

Maka timbul soalan, ‘pendidikan untuk apa’ dan ‘bagaimana pendidikan ini harus disampaikan’ bagi sebuah negara seperti Malaysia yang mempunyai masyarakat berbilang kaum, bahasa, agama, demi mewujudkan rakyat yang hidup bersepadu dan bersatu padu serta berkongsi kesedaran sepunya bahawa mereka adalah orang Malaysia?

Apakah maksud ‘bersepadu, bersatu padu, kesedaran sepunya’ ini? Adakah ia bermakna rakyat bersatu dari segi penggunaan satu bahasa tunggal, sebab bahasa mencerminkan bangsa negara, seperti pepatah ‘bahasa jiwa bangsa’? Namun, bangsa di sini merujuk kepada bangsa apa? Bangsa kebangsaan - bangsa Malaysia – sebagai bangsa idaman (*aspired nation*) atau bangsa bayangan (*imagined nation*) berasaskan satu bahasa, satu budaya (*homogenous Malaysian nation*)? Maka bahasa Melayu (bahasa kebangsaan) dan budaya Melayu (Dasar Kebudayaan Kebangsaan) sebagai tonggak memupuk bangsa Malaysia ini? Atau bangsa Malaysia yang berasaskan kepelbagaian bangsa di Malaysia (*diverse Malaysian nation*)?

Dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah), Kementerian Pendidikan Malaysia telah menetapkan lima aspirasi sistem pendidikan Malaysia iaitu akses, kualiti, ekuiti, perpaduan dan kecekapan. Untuk aspirasi keempat – perpaduan – Kementerian Pendidikan ingin melihat wujudnya sistem pendidikan yang menawarkan perkongsian pengalaman dan nilai kepada kanak-kanak dengan menghargai kepelbagaian. Murid yang berusia antara 7 hingga 17 tahun menghabiskan lebih satu perempat daripada masa mereka di sekolah. Kementerian Pendidikan berhasrat menjana suatu sistem pendidikan yang memberi peluang kepada murid berkongsi pengalaman dan aspirasi demi membentuk dan memperkukuhkan lagi asas perpaduan rakyat Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia 2013: E10-E11) meskipun mereka belajar di pelbagai jenis sekolah, sama ada sekolah kebangsaan, sekolah vernakular, sekolah agama, sekolah swasta, sekolah antarabangsa, sekolah orang asli, mahupun sekolah rumah.

Sebagai manusia sosial dan berbudaya, setiap individu menghayati budaya kelompok yang dianggotainya. Individu tersebut belajar bertutur dan berfikir melalui bahasa yang pertama sekali diajar kepadanya, iaitu bahasa ibunda. Bahasa ibunda ini di mana individu belajar mengungkapkan ideanya tidak semestinya bahasa yang digunakan oleh ibu bapanya, atau bahasa yang pertama sekali dipelajari oleh individu tersebut, kerana kemungkinan berlaku keadaan-keadaan tertentu yang menyebabkan individu terpaksa meninggalkan bahasa tersebut pada umur awal.

Apapun bahasa yang dipertuturkan oleh individu, sebagai manusia sosial, individu tersebut perlu hidup bersama dengan orang lain yang bertutur dalam bahasa yang lain dan mempunyai budaya yang tidak sama. Ini memerlukan individu tersebut memperoleh pengetahuan tentang manusia lain yang mempunyai budaya yang tidak sama supaya dapat berhubung dalam cara yang bermakna dan tanpa salah faham. Keperluan berhubung antara satu sama lain juga menuntut individu-individu tersebut mempunyai bahasa sepunya sebagai alat komunikasi bersama. Justeru, dalam negara Malaysia yang mempunyai pelbagai jenis sekolah, satu bahasa sepunya perlu diajar/dipelajari supaya pelajar-pelajar tersebut dapat menguasai satu bahasa yang akan menjadi bahasa komunikasi sepunya.

Malaysia merupakan makmal yang baik untuk meneliti peranan pendidikan sama ada sebagai sumber perpaduan ataupun sumber pepecahan dalam kalangan penduduk berbilang kaum, budaya, agama dan negeri asal. Perdebatan sering kedengaran mengenai sama ada sistem pendidikan Malaysia seharusnya menghala kepada satu aliran atau pelbagai aliran; sama ada wujud sekolah dualiterasi atau dwibahasa, iaitu satu aliran tetapi terdapat matapelajaran yang diajar dalam bahasa lain; sama ada wujud sekolah kerajaan saja dan tiada sekolah jenis kebangsaan dan swasta; sama ada bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar tunggal atau bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar bersama; sama ada sekolah bersifat sekular, agama, atau bersepadu (*integrated*)?

Maszlee Malik, yang dilantik sebagai Menteri Pendidikan Malaysia selepas Pilihanraya Umum Ke-14 (9 Mei 2018), mengakui kerencaman sistem pendidikan yang wujud di Malaysia. Dalam wawancara bersama media atas talian *Malaysiakini* pada 22 Mei 2018, Maszlee Malik mengatakan wawasan beliau adalah untuk menghubungkan pelbagai jenis persekolahan ini – sekolah kebangsaan, sekolah vernakular, sekolah agama Islam (tahfiz), sekolah swasta, sekolah orang asli, sekolah antarabangsa, sekolah rumah (*homeschools*). Beliau ingin meraikan perbezaan, dan menjadikan kepelbagaian sebagai kekuatan, bukan kelemahan, dan sebagai faktor menyatupadukan, bukan memisahkan. Salah satu kekuatan di negara Malaysia, menurut Maszlee Malik, adalah kita hidup dalam masyarakat pelbagai bahasa. Negara kita seharusnya meraikan hakikat ini, menggunakan kepelbagaian bahasa ini sebagai kekuatan kita dan menyemai budaya sebagai sebuah komuniti pelbagai bahasa. Sebagai contoh, sebuah sekolah agama Islam boleh mengadakan banyak program bersama sekolah Cina; sekolah Tamil berganding bahu melaksanakan aktiviti bersama dengan sekolah mission; sekolah antarabangsa bekerjasama dengan sekolah Orang Asli. Di sebalik pematuhan kepada tuntutan memansuhkan sekolah vernakular, Menteri Pendidikan baru Maszlee Malik percaya cara yang lebih baik untuk memupuk perpaduan nasional adalah menggalakkan sekolah-sekolah yang berlainan ini untuk bekerjasama mengadakan program dan aktiviti di mana pelajar dan guru mereka dapat ikut serta bersama (Malaysiakini team 2018).

Kepelbagaian penduduk Malaysia sememangnya menuntut agar sistem pendidikan negara menyediakan peluang-peluang sebegini untuk membolehkan generasi muda mempelajari dan menambah pengetahuan tentang diri mereka, komuniti mereka sendiri dan komuniti lain di Malaysia. Hasil daripada sistem pendidikan yang menyediakan ruang-ruang kolaborasi rentas sekolah adalah pelajar (dan guru) yang celik budaya (*culturally literate*) dan celik sosial (*socially-literate*), dan bukan sekadar celik huruf (*academically literate*). Kecelikan budaya dan sosial ini membuka minda mereka kepada kepelbagaian, penghormatan sewajarnya yang perlu diberi kepada setiap budaya, dan kerelaan bergaul serta membentuk hubungan bermakna dengan orang lain yang berbeza dengan mereka.

Maszlee Malik, Menteri Pendidikan Malaysia, tidak melihat sekolah vernakular khususnya, sebagai rintangan kepada perpaduan nasional. Malah beliau menghantar anak-anaknya ke sekolah jenis kebangsaan Cina (Malaysiakini Team 2018). Apakah faktor yang mendorong Maszlee Malik, selain daripada mempunyai ibu berketurunan Cina Hakka, memilih untuk menghantar anak ke sekolah Cina, dalam konteks tuntutan kuat beberapa pihak untuk sekolah vernakular dimansuhkan, dan dakwaan bahawa sekolah vernakular menghalang perpaduan nasional?

Soalan ini menjadi pedoman kajian ini tentang pendidikan sebagai tapak integrasi atau sumber pepecahan, khususnya berkaitan dengan penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan dan sekolah vernakular. Dalam konteks tuntutan untuk sekolah vernakular dimansuhkan, dan dakwaan sekolah

vernakular menghalang perpaduan nasional, jarang kita menemui bukti-bukti konkrit untuk menyokong dakwaan dan tuntutan tersebut. Apakah benar sekolah vernakular menghalang perpaduan nasional dan menyebabkan pelajar-pelajar Malaysia berpecah belah, tidak mempunyai semangat kebangsaan? Bagaimana pula dengan sekolah agama Islam, sekolah swasta, sekolah antarabangsa, sekolah rumah, sekolah orang asli, sekolah berasrama penuh?

Kertas kerja ini akan membentangkan hasil penyelidikan yang dikutip daripada dua kumpulan perbincangan (*focus group discussion* [FGD]) bersama pelajar di sebuah universiti awam. Pelajar-pelajar ini, daripada kumpulan etnik berlainan, pernah menuntut di sekolah jenis kebangsaan Cina (SJKC) dan sekolah jenis kebangsaan Tamil (SJKT). Antara perkara-perkara yang dibincang dalam FGD adalah pengalaman belajar, sebab memilih SJKC/SJKT dan pandangan mereka tentang keberlangsungan SJKC dan SJKT dalam konteks pembinaan negara bangsa Malaysia.

Sebelum diteruskan pembentangan hasil perbincangan FGD, bahagian seterusnya akan mengemukakan beberapa sorotan karya mengenai pendidikan bahasa ibunda, khususnya dalam konteks penggunaan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan (*mother tongue as medium of instruction*), pendidikan pelbagai bahasa (*multilingual education*) dan pemupukan perpaduan nasional.

Sorotan karya mengenai pendidikan bahasa ibunda dan pelbagai bahasa

Sivapalan et al. (2015) dalam artikel bertajuk '*Debating education for nation building in Malaysia: National school persistence or vernacular school resistance?*' membentangkan naratif yang menyokong penggunaan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan pada satu pihak dan naratif yang membantah penggunaan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan pada satu pihak lain. Pihak penyokong menyuarakan sokongan kepada penerusan sekolah vernakular (yang menggunakan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan) dan kewujudan pelbagai aliran persekolahan. Pihak pembangkang pula menuntut pembasmian/pemansuhan sekolah vernakular (yang tidak menggunakan bahasa kebangsaan/rasmi sebagai bahasa pengantar persekolahan) dan kewujudan satu aliran persekolahan. Dalam konteks Malaysia, sekolah vernakular merujuk kepada sekolah jenis kebangsaan Cina (SJKC) dan Tamil (SJKT) dan sekolah kebangsaan adalah sekolah yang menggunakan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar persekolahan. Hujah sokongan dan bantahan ini dibincang dalam ruang lingkup teori identiti sosial dan teori pascakolonial, yang menerangkan hubungan antara bahasa dan identiti. Teori identiti sosial berasaskan pendekatan psikologi-sosial, yang mengandaikan hubungan langsung antara bahasa dan identiti etnik. Bahasa yang digunakan untuk komunikasi dilihat sebagai hasil keahlian dan sosialisasi kelompok. Teori pascakolonial pula melihat identiti sebagai multidimensi, sesuatu yang bergantung kepada dan tertakluk kepada rundingan berasaskan situasi. Bahasa digunakan sebagai alat atau sumber strategik untuk memperkukuh dan menegak kedudukan bagi memperjuangkan identiti sosial dalam situasi tertentu. Ideologi bahasa dan identiti etnik serta kebangsaan berhubung rapat dengan pemilikan kuasa dan pencaturan politik dalam komuniti (Sivapalan et al 2015: 16).

Isu menyokong pendidikan dalam bahasa ibunda, seterusnya pendidikan dwiliterasi atau tribahasa (*biliteracy and trilingualism*) kerap dilihat dalam konteks sokongan terhadap pendidikan dalam bahasa kebangsaan/rasmi dan seterusnya pendidikan satu bahasa (*monolingual*). Terdapat beberapa kajian empirikal berkaitan dengan kedua-dua pihak sokongan.

Penentangan/kemusykilan terhadap pendidikan bahasa ibunda

Gupta (1997, terbitan atas talian 2010) mengemukakan kesangsian terhadap pendidikan bahasa ibunda. Menurut beliau, dalam situasi bahasa tertentu, pendidikan rendah dalam bahasa ibunda mungkin tidak merupakan sesuatu yang diinginkan. Hal ini kerana terdapat beberapa faktor yang menidakkan kesesuaian pendidikan dalam bahasa ibunda: (1) kesukaran menentukan bahasa ibunda, khususnya dalam keadaan wujud pelbagai bahasa di mana kanak-kanak membesar dengan pelbagai bahasa ibunda; (2) definisi 'bahasa', memandangkan bahasa ibunda mungkin merujuk kepada jenis bahasa umum/standard; dan (3) pemisahan sosial dan etnik dalam konteks kewujudan pendidikan bahasa ibunda. Dalam keadaan pelbagai bahasa, pengekalan kesepaduan sosial mungkin lebih penting daripada faedah pendidikan bahasa ibunda. Dalam keadaan pola penggunaan bahasa berkait dengan kelas sosial, pendidikan bahasa ibunda boleh mempengaruhi kesampaian kepada struktur kuasa oleh kumpulan kurang mampu (*underprivileged*). Tidak ada hukum umum yang menetapkan pendidikan rendah seharusnya dalam bahasa ibunda (Gupta 1997, diterbitkan atas talian 2010).

Li (2009) mengkaji permasalahan bahasa-dalam-pendidikan di Hong Kong SAR (*Special Administrative Region*/Wilayah Pentadbiran Khas) selepas penyerahan tampuk pemerintahan oleh Britain kepada negara China pada tahun 1997. Kerajaan Hong Kong SAR memperkenalkan dasar bahasa-dalam-pendidikan yang diberi nama 'dwiliterasi dan tribahasa' (bilingualism and trilingualism). Pendidikan bahasa ibunda diberi keutamaan di mana Putonghua (Mandarin) dijadikan bahasa pengantar pengajaran & pembelajaran (*medium of instruction* [MoI], namun dasar ini menghadapi penentangan yang kuat. Bahasa Inggeris kekal sebagai bahasa yang disanjung tinggi dalam masyarakat Hong Kong SAR, tapi pada masa yang sama, Putonghua (Mandarin/Bahasa Cina Standard) juga diberi kepentingan berikutan peningkatan perdagangan dan aktiviti-aktiviti lain dengan negara China. Di samping itu, bahasa ibunda kebanyakan orang Hong Kong adalah Kantonis. Justeru, dasar bahasa-dalam-pendidikan yang dilaksanakan melalui konsep dwiliterasi dan tribahasa menghadapi kesulitan dari segi (a) ketiadaan persekitaran pembelajaran yang sesuai untuk menggalakkan orang Hong Kong bertutur dalam Bahasa Inggeris di luar bilik darjah; (b) perbezaan tipologi antara Bahasa Inggeris dan Bahasa Mandarin (Putonghua), dan perbezaan-perbezaan linguistik antara Putonghua dengan Bahasa Kantonis, yang menyukarkan pembelajaran bahasa Inggeris dan Putonghua. Li melihat dilema dan perdebatan MoI melalui pandangan kerajaan dan lima kumpulan berkepentingan iaitu majikan, ibu bapa, pengetua sekolah, guru dan pendidik, serta pelajar.

Kajian serupa dilakukan oleh Lai & Byram (2010) di Hong Kong SAR, yang melihat isu bahasa-dalam-pendidikan di Hong Kong SAR dari sudut hegemoni kuasa dan pertentangan antara elit. Menurut Lai & Byram, dasar dwiliterasi dan tribahasa kerajaan Hong Kong telah mengeruhkan ketegangan dan kerumitan politik dwiliterasi berkaitan dengan dasar bahasa-dalam-pendidikan kerajaan. Meskipun dasar ini bermula dengan niat baik, namun, dasar bahasa ini lebih kepada menangani dan bukan menyelesaikan masalah bahasa dalam pendidikan di Hong Kong. Masalah bahasa ini menampilkan pergelutan hegemoni antara kumpulan sosial yang berkepentingan dalam masyarakat, dan juga antara kelas elit tempatan dengan elit pemerintah kebangsaan pada peringkat lokal dan kebangsaan. Peralihan penggunaan Bahasa Inggeris sebagai pengantar pendidikan kepada Bahasa Cina memperlihatkan penjelmaan beberapa isu kontroversial seperti pilihan ibu bapa, penentangan kelas elit dan politik kelompok dalam konteks pengantarabangsaan

Bahasa Inggeris seiring dengan perkembangan global teknologi maklumat dan komunikasi (ICT). Bahasa Inggeris iaitu bahasa penjajah pada zaman penjajahan British dan bahasa antarabangsa dalam dunia ICT kekal menjadi isu yang bermasalah untuk dasar bahasa Hong Kong melalui proses de-kolonialisasi dan pengantarabangsaan pada peringkat awal pascatransi. *Putonghua*, bahasa kebangsaan negara China, kini berlawanan dengan bahasa Kantonis, dialek wilayah, sebagai bahasa Cina tinggi dan formal masyarakat. Isu dwi-bahasa dan tri-bahasa (Bahasa Inggeris, *Putonghua* dan Bahasa Kantonis) telah menambah kekusutan kepada wacana kerumitan pendidikan bahasa ibunda di bawah rangka 'satu negara, dua sistem' yang diamalkan di Hong Kong (Lai & Byram 2010).

Peralihan Hong Kong daripada tanah jajahan British kepada Wilayah Pentadbiran Khas (SAR) turut menarik perhatian Pérez-Milans (2017), khususnya berkenaan dengan dasar pendidikan dwibahasa. Menurut Pérez-Milans, pendidikan dwibahasa di Hong Kong menyediakan jendela yang baik untuk mengkaji transformasi pendidikan dalam konteks proses perubahan ekonomi, institusi, politik, sosiolinguistik dan budaya yang lebih luas. Ruang diskusi tentang pendidikan bahasa telah memperlihatkan persoalan-persoalan berkaitan dengan bahasa apa yang patut diajar dan dipelajari, oleh siapa, bila dan hingga tahap apa. Tindak balas terhadap persoalan-persoalan tersebut berkaitan pula dengan siapa yang membuat keputusan tentang bahasa apa yang mempunyai nilai lebih tinggi dalam politik budaya dan bahasa Hong Kong. Dalam penulisan beliau, Pérez-Milans menyusunurjalur kajian-kajian utama yang telah melapor dan membincang proses-proses tersebut, terutamanya berkaitan implikasi kepada dasar bahasa-dalam-pendidikan sedia ada dan amalan-amalan semasa di Hong Kong.

Afrika Selatan memperlihatkan satu keadaan menarik dari segi dasar pendidikan pelbagai bahasa (*multilingual education policy*). Sistem pendidikan negara ini melibatkan 11 bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar persekolahan untuk tiga tahun pertama sekolah rendah, diikuti seterusnya dengan transisi kepada pengantar Bahasa Inggeris untuk kebanyakan (lebih kurang 80%) penutur bahasa-bahasa Afrika. Tiga pengkaji telah membuat penyelidikan berkenaan masalah dasar bahasa-dalam-pendidikan di Afrika Selatan.

Banda (2000, terbitan atas talian 2010) meneliti kedudukan bahasa ibunda dalam program dwibahasa tambahan (*additive bilingual program*) di Afrika Selatan. Pendidikan dwibahasa (*bilingual*) tambahan adalah program yang mengembang dan mengekal bahasa utama (*primary language*) pelajar, pada masa yang sama, menambah satu bahasa kedua. Dalam program pendidikan dwibahasa, bahasa utama (bahasa ibunda) atau budaya pelajar tidak akan hilang atau merosot (Multilingual Mania tanpa tarikh). Dalam penulisan beliau, Banda berhujah bahawa selama ini, pengajaran dan penggunaan bahasa-bahasa Afrika, khususnya sebagai medium pengantara, adalah tidak mencukupi atau berkesan, maka, penggunaan bahasa-bahasa Afrika ini dalam program bilingual tambahan, bahasa Afrika Selatan yang rasmi dalam dasar pendidikan, besar kemungkinan juga tidak akan berjaya. Dasar bilingual tambahan kerajaan ini dikatakan tidak akan berjaya selagi model-model peranan, pelajar dan ibu bapa mereka melihat bahasa-bahasa Afrika ini (11 bahasa rasmi Afrika Selatan) sebagai tidak setanding faedahnya berbanding dengan bahasa Inggeris (Banda 2000, terbitan atas talian 2010).

Stroud (2003, terbitan atas talian 2010) mengkaji tentang pendidikan bahasa ibunda Afrika dalam masa globalisasi melalui perspektif pascamodernis mengenai bahasa-bahasa tempatan. Menurut Stroud, globalisasi membawa beberapa implikasi kepada komuniti-komuniti yang sedang

membangun. Di Afrika, meskipun penggunaan bahasa vernakular Afrika adalah satu cara bagaimana komuniti-komuniti tersebut boleh menangani kesan globalisasi negatif, namun, kegunaan pendidikan bahasa-bahasa tempatan ini bukannya ubat atau penawar sebagaimana yang dijangkakan. Hakikatnya, menurut Stroud, cara bagaimana bahasa-bahasa tempatan diurus dan dibiayai dalam pendidikan berkecenderungan untuk mengukuhkan kesan-kesan negatif globalisasi daripada mempermudah promosi nilai-nilai tempatan, dan seterusnya menyumbang kepada keterpinggiran bahasa-bahasa tersebut dan penutur-penuturnya. Kertas kerja ini menganalisis cara bagaimana dasar bahasa-dalam-pendidikan cuba menangani masalah ini, dengan menggunakan idea Bourdieu tentang bahasa sah (*legitimate language*) demi menyediakan perspektif teoretis. Analisis bagaimana komuniti-komuniti tersebut menggunakan bahasa menunjukkan bahawa bahasa-bahasa asli wujud seiringan dengan bahasa-bahasa metropolitan dalam satu konfigurasi amalan pertuturan yang kompleks. Dalam kertas kerja ini, Stroud berhujah bahawa amalan-amalan ini seharusnya menyaran pemikiran semula tentang tujuan, fungsi dan metofologi pengajaran bahasa dalam merekacipta konteks keAfrikanan, membina cara-cara di mana komuniti-komuniti tempatan mengguna pelbagai bahasa untuk menangani hubungan-hubungan kuasa yang bersebari dalam konfigurasi setempat-global (Stroud 2003, terbitan atas talian 2010).

Heugh (2013) mengaitkan masalah dasar pendidikan pelbagai bahasa Afrika Selatan ini dengan kemerosotan prestasi pencapaian pelajar. Menurut Heugh, dasar pendidikan pelbagai bahasa di Afrika Selatan telah menjadi isu kontroversial sejak 60 tahun lalu. Dalam artikel bertajuk '*Multilingual Education Policy in South Africa constrained by Theoretical and Historical Disconnections*', Heugh membentangkan faktor-faktor berkaitan dengan bahasa dalam pendidikan yang menyumbang kepada kemerosotan prestasi pencapaian dalam kalangan pelajar di Afrika Selatan (Heugh 2013).

Sokongan terhadap pendidikan bahasa ibunda

Tupas & Lorente (2011) dalam artikel mereka bertajuk '*A new politics of language in the Philippines: Bilingual education and the new challenge of the mother tongues*' meneliti politik bahasa di negara Filipina bersabit dengan penggunaan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar pendidikan. Dalam sejarah pendidikan negara Filipina, dari tahun 1901 hingga 1974, Bahasa Inggeris adalah bahasa pengantar tunggal di negara Filipina bila sistem pendidikan awam diperkenalkan oleh Amerika. Program Pendidikan Dwibahasa di Philippines (BEP), di mana Bahasa Inggeris adalah bahasa pengantar dalam Sains dan Matematik dan Pilipino atau Filipino, selaku bahasa kebangsaan, digunakan untuk mengajar semua mata pelajaran lain, telah diperakui sebagai salah satu eksperimen pendidikan dwibahasa yang paling menyeluruh di seluruh dunia. Namun, sejak tahun 2009, Program Pendidikan Dwibahasa di Philippines ini (Bilingual Education Program [BEP]) telah diganti dengan aturan baru daripada Jabatan Pendidikan yang menyokong pelaksanaan Pendidikan Pelbagai Bahasa berasaskan Bahasa Ibunda (MTB-MLE) di semua peringkat pendidikan. Aturan baru ini adalah berdasarkan andaian bahawa bahasa ibunda adalah media paling berkesan untuk menggalakkan pembelajaran sepanjang pendidikan rendah. Penginstitusian pendidikan MTB-MLE ini mencabar andaian berakar politik selama ini, iaitu bahawa hanya dua bahasa sahaja dalam pendidikan negara Filipina – Inggeris dan Filipino,

bahasa kebangsaan – boleh mempermudah pembelajaran dalam kalangan rakyat Filipino dan memupuk identiti mereka sebagai satu bangsa negara.

Menurut Tupas & Lorente (2011: 177), peralihan paling kritikal dalam politik bahasa ‘baru’ negara Filipina yang terjelma daripada cabaran bahasa ibunda adalah perubahan dari segi kecenderungan melihat politik bahasa dalam rangka perdebatan Inggeris/Filipino dan soalan-soalan berkaitan dengan bahasa kebangsaan. Kini, politik bahasa baru menawarkan pembinaan tanggapan semula mengenai keterpinggiran yang telah timbul daripada pendidikan bilingual. Misalnya, sekiranya bahasa ibunda adalah media pengantar pembelajaran paling berkesan, khususnya pada tahap sekolah rendah, ini bermaksud, pendidikan bilingual melalui penggunaan Bahasa Inggeris dan Filipino (kecuali untuk mereka yang bahasa ibunda mereka adalah bahasa Filipino) selama ini tidak merupakan cara terbaik/paling berkesan untuk mendidik kanak-kanak Filipino. Seterusnya, bahasa Filipino sebagai bahasa pengantar persekolahan, juga telah ditanggalkan penghujuhannya bahawa ia – sebagai bahasa ibunda – adalah lebih baik berbanding dengan bahasa Inggeris, maka dengan itu, seharusnya menjadi bahasa pengantar persekolahan untuk semua kanak-kanak Filipino tidak kira kumpulan etnolinguistik mereka. Perangkaan semula tanggapan mengenai isu bahasa-dalam-pendidikan kini berlegar di sekitar Bahasa Inggeris berlawanan dengan bahasa-bahasa ibunda di negara Filipina, dan bukan Bahasa Inggeris berlawanan dengan bahasa kebangsaan (bahasa Filipino). Perubahan ini ke arah politik bahasa ‘baru’ menampilkan hakikat negara Filipina sebagai sebuah negara multilingual dan multibudaya.

Tshotsho (2013) memberi perhatian kepada perdebatan semasa tentang pendidikan bahasa ibunda dan dasar bahasa Afrika Selatan. Dasar pendidikan ini diperkenalkan untuk memulihkan ketidakadilan apartheid di mana bahasa Inggeris dan bahasa Afrikaans diberi nilai lebih tinggi berbanding dengan bahasa-bahasa Afrika Selatan yang lain. Sebelum tahun 1994, bahasa Inggeris dan Afrikaans digunakan sebagai bahasa rasmi di seluruh negara Afrika Selatan. Dasar ini memberi kelebihan kepada pelajar yang bertutur bahasa Inggeris dan Afrikaans atau yang mempunyai bahasa Inggeris dan Afrikaans sebagai bahasa ibunda. Kebanyakan orang di Afrika Selatan bertutur satu bahasa Afrika di rumah. Penduduk lain bertutur dalam bahasa ibunda masing-masing. Situasi ini berubah selepas tahun 1994, bila mana 11 bahasa diisytiharkan oleh kerajaan Kongres Kebangsaan Afrika sebagai bahasa rasmi dan diberi status yang sama. Dasar ini dibuat bagi memperakukan bahasa-bahasa Afrika yang selama ini diabaikan. Provinsi-provinsi diberi kebebasan memilih salah satu daripada 11 bahasa Afrika rasmi ini sebagai bahasa rasmi provinsi mereka. Hakikatnya, bahasa Inggeris dan Afrikaans masih diberi nilai tinggi dan menikmati status tinggi, termasuk orang kulit hitam. Ramai penduduk kulit hitam Afrika Selatan memilih bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar persekolahan. Prospek untuk pendidikan bahasa ibunda diutamakan, khususnya pada peringkat tertiar, tidak begitu menyakinkan. Namun, menurut Tshotsho, pendidikan bahasa ibunda perlu diberi pertimbangan sewajarnya kalau kerajaan mahu lihat pelajar dari sekolah luar bandar mencapai prestasi pendidikan yang baik.

Ball (2010) melakukan sorotan karya mengenai pendidikan bilingual atau multilingual berasaskan bahasa ibunda untuk kanak-kanak berusia muda. Sorotan karya ini dibiayai oleh Bahagian Pendidikan Asas di UNESCO, yang menggalakkan pengajaran & pembelajaran dalam bahasa ibunda pada peringkat kanak-kanak usia awal dan pendidikan rendah. Matlamatnya adalah untuk meningkat kesedaran dan pengetahuan dalam kalangan pembuat

dasar tentang kajian-kajian serta amalan yang sedia ada mengenai pendidikan dalam bahasa bahasa ibunda demi pengekalan bahasa dan budaya. Sorotan kajian yang dilakukan oleh Ball mengesahkan bahawa kanak-kanak belajar secara paling berkesan dalam bahasa ibunda mereka sebagai persediaan dan sokongan kepada pendidikan bilingual dan multilingual. Kajian menunjukkan bahawa enam hingga lapan tahun pendidikan dalam satu-satu bahasa adalah perlu untuk mengembang tahap celik huruf (*literacy*) dan kefasihan verbal untuk pencapaian akademik di sekolah menengah. Untuk mengekalkan bahasa ibunda mereka, kanak-kanak di mana bahasa pertama mereka bukan bahasa pengantar pengajaran (MoI) perlu ada: (1) interaksi berterusan dalam bahasa ibunda bersama dengan keluarga dan komuniti mengenai topik-topik kompleks di luar daripada hal ehwal isirumah; (2) pengajaran formal yang berterusan dalam bahasa ibunda untuk mengembang kemahiran membaca dan menulis mereka; dan (3) pendedahan kepada sikap ibu bapa yang positif terhadap pengekalan bahasa ibunda. Kajian juga menunjukkan bahawa keupayaan kanak-kanak untuk belajar bahasa kedua atau bahasa tambahan tidak akan terjejas bila bahasa ibunda mereka adalah MoI sepanjang sekolah rendah.

Satu laporan UNESCO mengenai keterpinggiran dalam pendidikan menampilkan keadaan pencapaian pendidikan dalam kalangan kanak-kanak minoriti etnik. Salah satu sebab kenapa ramai kanak-kanak minoriti etnik mempunyai prestasi pencapaian pendidikan yang rendah di sekolah adalah kerana mereka seringkali diajar dalam bahasa yang mereka tidak atau kurang faham. Seramai kira-kira 221 juta kanak-kanak bertutur di rumah dalam bahasa yang berlainan dengan bahasa pengantar pengajaran (MoI) di sekolah, dan ini menghadkan keupayaan mereka untuk memupuk asas-asas kukuh untuk pembelajaran pada masa hadapan (UNESCO 2010: 10-11).

Mother Tongue-Based Multilingual Education Resource Kit (MTB-MLE), terbitan UNESCO pada tahun 2016, adalah satu sumber menyeluruh, mendalam dan berwawasan yang memberi penekanan kepada pendekatan bahasa ibunda sebagai pendekatan yang mengutamakan pendidikan inklusif dan saksama serta pembelajaran sepanjang hayat untuk semua. Kesemua buku panduan dalam MTB-MLE ini menyokong matlamat ‘Pendidikan Untuk Semua’ (Education for All [EFA]) untuk pendidikan keterangkuman (*inclusive education*), dengan tumpuan khusus kepada pendidikan untuk kanak-kanak daripada komuniti minoriti atau bahasa tidak dominan. Kit sumber ini berasaskan pengiktirafan bahawa ‘Pendidikan Untuk Semua’ tidak akan bersifat ‘untuk semua’ sehingga kanak-kanak daripada setiap komuniti bahasa mempunyai kesampaian kepada alam persekolahan dalam bahasa yang mereka bertutur dan faham (UNESCO 2016).

Menurut UNESCO, faedah MTB MLE merentasi pendidikan. Program MTB MLE yang dirancang dengan baik dan kukuh akan membantu pembangunan nasional dan pupuk kesepaduan sosial. Merujuk kepada laporan UNESCO yang diterbitkan pada tahun 2011 bertajuk *EFA Global Monitoring Report. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, pendidikan dikatakan mempunyai peranan penting dari segi membina ketahanan terhadap keganasan konflik. Sekolah-sekolah pada abad ke-21 perlu mengajar kanak-kanak satu kemahiran yang dianggap amat penting untuk hidup dalam masyarakat yang semakin dicirikan dengan kepelbagaian budaya – kemahiran untuk hidup dengan orang lain secara aman damai. Kesedaran tentang kepelbagaian agama, budaya, bahasa dan etnik/ras seharusnya dipupuk dalam bilik darjah dan tidak disingkirkan daripada bilik darjah (UNESCO, 2011: 23).

Menurut Gwang-Jo Kim, Pengarah UNESCO Bangkok (UNESCO 2016), komuniti multilingual di Asia-Pasifik adalah komuniti paling dinamik, namun sistem pendidikan di kebanyakan negara Asia Pasifik jarang sekali mencerminkan kekayaan kepelbagaian budaya dan bahasa ini dalam bilik darjah masing-masing. Kanak-kanak dipaksa belajar dalam bahasa yang bukan bahasa ibunda mereka. Justeru, mereka sering menghadapi kesulitan genting dalam mencapai, menghabiskan dan menikmati faedah pendidikan formal. Kesampaian sepenuhnya kepada pendidikan berkualiti yang bersifat inklusif dalam bahasa ibunda (bahasa pertama) pelajar adalah satu prasyarat yang penting untuk keamanan, pembangunan lestari, pengurangan kemiskinan, pertumbuhan ekonomi, perolehan pekerjaan, kesamarataan gender dan kewarganegaraan global yang bertanggungjawab. Malangnya, kebanyakan sistem pendidikan di rantau Asia Pasifik gagal untuk memahami peranan yang boleh dimainkan oleh pendidikan bi/multilingual dalam meningkatkan kemasukan, pengekalan dan pencapaian prestasi pendidikan.

Dalam laporan yang diterbitkan pada tahun 2005 bertajuk '*Advocacy Brief: Mother tongue-based teaching and education for girls*', UNESCO Bangkok menegaskan bahawa pendidikan dwi-bahasa berasaskan bahasa ibunda bermula dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar melalui pengembangan kemahiran membaca, menulis dan berfikir dalam bahasa ibunda atau bahasa rumah (*home language* [L1]), dan pada masa yang sama, mengajar bahasa kedua atau bahasa asing (L2) sebagai satu mata pelajaran. Sekiranya masa diambil untuk membina kemahiran bahasa kedua (L2) berasaskan landasan kukuh bahasa pertama (L1), hasilnya adalah tahap tinggi kemahiran dwi-bahasa dan dwiliterasi. Model dwi-bahasa yang kukuh menyediakan faedah jangka panjang seperti harga diri yang tinggi, keyakinan diri yang lebih kukuh dan aspirasi untuk pendidikan dan hidup yang lebih baik. Beberapa buah negara di rantau Asia Pasifik telah mengambil langkah untuk menyesuaikan pendidikan dengan bahasa pelajar. Di Papua New Guinea, beberapa sekolah komuniti mengajar dalam bahasa ibunda untuk tiga tahun pertama, sementara sekolah-sekolah lain menggunakan Tok Pisin, *lingua franca* wilayah. Di Vietnam, sekolah-sekolah menggunakan L2 sebagai bahasa pengantar, tetapi turut mengajar L1 sebagai satu mata pelajaran. UNESCO Bangkok menarik perhatian kepada kekurangan program pendidikan yang mempromosi penggunaan bahasa ibunda atau bahasa pertama dalam pendidikan, sama ada kerana salah faham tentang teori pembelajaran dalam bahasa ibunda atau kegagalan mengutamakan dasar bahasa sekolah. Menurut UNESCO Bangkok, penggunaan L1 dalam pendidikan, meskipun pada kadar yang sedikit, akan memupuk pembelajaran dan harga diri (UNESCO Bangkok 2005).

Berbalik kepada laporan UNESCO 1953 yang dinyatakan pada bahagian awal kertas kerja ini, badan ini telah menekankan peripentingnya pendidikan dalam bahasa ibunda pelajar. Namun, UNESCO mengakui bahawa terdapat banyak masalah yang sukar dan kompleks menyelubungi saranan ini dan pencapaiannya menghadapi banyak masalah:

'We take it as axiomatic that every child of school age should attend school and that every illiterate child should be made literate. We take it as axiomatic too, that the best medium for teaching is the mother tongue of the pupil. But with hundreds of languages lacking a written form, or when they have one, any literature for the use of the pupils, it is difficult at present for both these aims to be pursued. Yet all languages, even the so-called primitive ones, are capable of becoming media of school teaching. But while this is true linguistically, there are many other factors – social, political, economic and practical – which impede the development of these languages or even the employment of certain languages already well-suited to be used in education' (UNESCO 1953: 6).

Laporan UNESCO 1953 mengenai penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan terhasil daripada pertemuan dan perundingan sekumpulan pakar rujuk sedunia di Rumah Unesco, Paris, pada akhir tahun 1951. Mesyuarat ini bertujuan untuk mencari jawapan kepada dua soalan utama: di bawah keadaan apa penggunaan bahasa ibunda boleh dilaksanakan dalam pendidikan?; dan apakah tindakan yang boleh diambil untuk memudahkan dan menggalakkan penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan? Sebagai langkah pertama, mesyuarat ini telah mengenalpasti takrifan bagi beberapa terma utama, antara lain (UNESCO 1953: 46):

bahasa vernakular: bahasa yang merupakan bahasa ibunda sesuatu kumpulan yang didominasi secara sosial dan politik oleh sesebuah kumpulan lain yang bertutur dalam bahasa lain.

bahasa ibunda atau asli: bahasa yang diperolehi oleh seseorang individu pada umur awal dan yang telah menjadi alat komunikasi dan pemikiran yang biasa untuk individu tersebut

bahasa kebangsaan: bahasa politik, sosial dan budaya sesebuah negara

bahasa rasmi: bahasa yang digunakan dalam urusan kerajaan – perundangan, eksekutif dan kehakiman

Keadaan penggunaan bahasa ibunda/vernakular di negara-negara di Afrika, Amerika, Asia dan Pasifik, Eropah (termasuk USSR) telah diuraikan dalam laporan UNESCO 1953. Senario penggunaan pelbagai bahasa dalam pendidikan amat mengkagumkan memandangkan menjelang tahun 1953, ada negara yang masih di bawah penjajahan (khususnya Barat), atau baru memperolehi kemerdekaan dan menjadi negara berdaulat. Justeru, ada negara yang menggunakan bahasa ibunda/vernakular sebagai bahasa pengantar pendidikan, dan ada yang menggunakan bahasa penjajah. Daripada hasil kajian yang dilakukan, kumpulan pakar rujuk tersebut telah menurunkan beberapa rintangan terhadap penggunaan bahasa ibunda/vernakular dalam pendidikan (UNESCO 1953: 49-54):

Rintangan sikap: *kanak-kanak tersebut sudah tahu bahasa ibundanya;
penggunaan bahasa ibunda akan menghalang perolehan bahasa kedua;
penggunaan bahasa ibunda/vernakular menghalang perpaduan nasional*

Rintangan praktikal: *dari segi linguistik, sesuatu bahasa ibunda tidak mempunyai tatabahasa (nahu) dan alphabet (huruf);
ketidacukupan kosa kata (vocabulary);
kekurangan sumber pengajaran & pembelajaran;
kepelbagaian bahasa vernakular di satu-satu tempat;
kekurangan tenaga pengajar terlatih;
penentangan awam terhadap penggunaan bahasa ibunda;
kehadiran lingua franca dan pidgin*

Di Malaysia, sekolah vernakular yang menerima bantuan kerajaan diwakili oleh sekolah jenis kebangsaan Cina (SJKC) dan sekolah jenis kebangsaan Tamil (SJKT). Kedua-dua jenis sekolah ini menyediakan pendidikan enam tahun pada peringkat sekolah rendah. Penggunaan bahasa ibunda/vernakular dalam sistem pendidikan Malaysia dan sejarah SJKC dan SJKT di negara ini boleh disusurgalur kepada zaman penjajahan, khususnya penjajahan British. Kua (1999) telah menulis tentang sejarah dan sistem pendidikan Malaysia, dengan tumpuan khusus kepada sekolah Cina di negara ini. tuntutan-tuntutan sama ada menyokong atau membantah kewujudan sekolah vernakular di negara ini.

Perdebatan mengenai keberterusan sekolah vernakular masih kedengaran dengan hujah-hujah menyokong atau membangkang dilaungkan oleh kedua-dua pihak penyokong dan pembangkang. Seperti dinyatakan di bahagian awal kertas kerja ini, Menteri Pendidikan Malaysia yang baru, Maszlee Malik, juga ditanya mengenai pandangannya tentang sekolah vernakular di Malaysia.

Sivapalan et al. (2015: 18-21), daripada hasil kajian mengenai sebab-sebab penentangan terhadap sekolah vernakular pada satu pihak, dan keberterusan sekolah vernakular pada pihak lain, telah menurunkan hujah-hujah menyokong atau tidak menyokong sekolah vernakular seperti berikut:

Hujah menentang kewujudan sekolah vernakular, di sebaliknya menyokong sekolah kebangsaan:

- a. sokongan kepada sekolah kebangsaan
- b. tuntutan perlunya memupuk identiti kebangsaan dan pengalaman silang budaya melalui sekolah kebangsaan
- c. sekolah vernakular menghalang perpaduan nasional melalui pemisahan pelajar

Hujah menyokong kewujudan sekolah vernakular, di samping menyokong kewujudan sekolah kebangsaan:

- a. sokongan kepada sekolah vernakular
- b. mengekalkan bahasa minoriti akan mengekalkan budaya dan identiti minoriti
- c. kurangnya kemudahan pengajaran dan pembelajaran bahasa ibunda di sekolah kebangsaan
- d. tanggapan bahawa sekolah vernakular mempunyai kelebihan pasaran dan mutu pendidikan yang lebih tinggi berbanding sekolah kebangsaan
- e. tanggapan bahawa sekolah kebangsaan kurang berkualiti
- f. hujah bahawa sekolah vernakular juga boleh menyumbang kepada perpaduan nasional

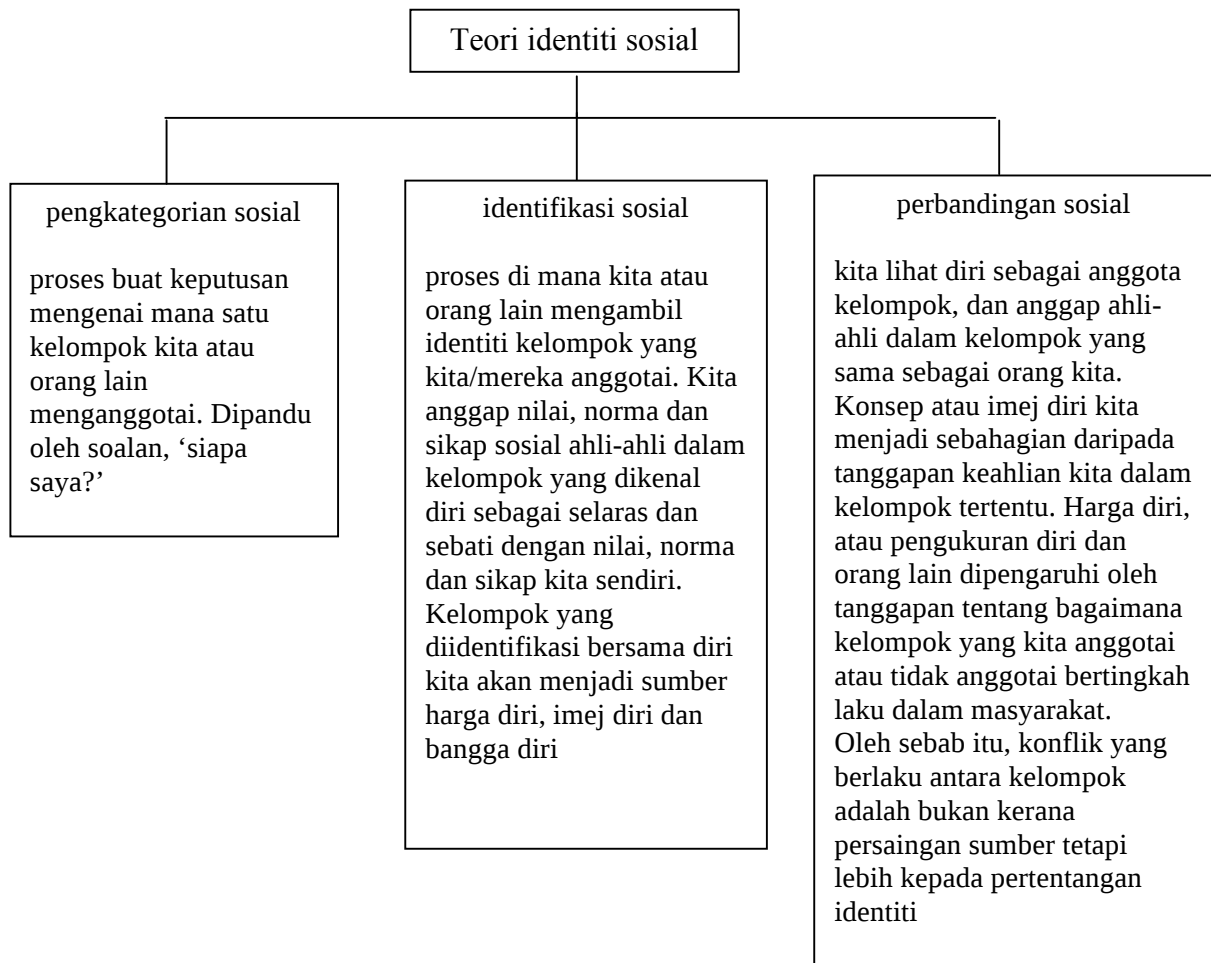
Teori identiti sosial sebagai panduan analisis

Dalam kertas kerja ini, perdebatan penggunaan bahasa ibunda/vernakular dalam pendidikan akan dilihat dalam rangka teori identiti sosial yang dikemukakan oleh Tajfel & Turner (2004).

Menurut teori identiti sosial Tajfel & Turner (2004), kelompok adalah sumber penting perasaan kebanggaan dan harga diri bagi individu-individu yang menganggotai kelompok tersebut. Kelompok memberi satu perasaan identiti sosial iaitu satu kesedaran tentang siapa mereka, dan satu perasaan kepunyaan dalam dunia sosial. Melalui pemilikan identiti sosial dan rasa kesedaran sepunya dalam kalangan ahli-ahli lain dalam kelompok yang sama, ahli-ahli kelompok menganggap mereka mempunyai kesamaan dengan ahli-ahli lain dalam kelompok, dan ciri-ciri yang tidak sama dengan ahli-ahli dalam kelompok lain. Timbul tanggapan 'kita lawan mereka' di mana 'kita' terdiri daripada orang kita, kerana mempunyai ciri-ciri sepunya, dan 'mereka' adalah bukan orang kita, kerana mempunyai ciri-ciri yang berbeza dengan kita. Tajfel & Turner (2004) menggariskan tiga tahap proses mental yang terangkum dalam penilaian orang lain sebagai 'mereka/bukan orang kita' atau 'kita/orang kita', iaitu pengkategorian sosial, identifikasi sosial dan perbandingan sosial. Ketiga-tiga tahap ini merujuk kepada proses sosial yang dilalui atau dialami oleh individu yang menganggotai kelompok tertentu.

Pengkategorian sosial merujuk kepada proses buat keputusan mengenai kelompok yang kita anggotai atau dianggotai oleh orang lain. Setiap kategori sosial mempunyai label/nama dan ciri-

ciri tertentu. Kategori pelajar misalnya, mempunyai ciri-ciri tertentu seperti belajar, menuntut ilmu, bersekolah, mempunyai guru. *Identifikasi sosial* merujuk kepada proses di mana kita atau orang lain mengambil identiti kelompok yang kita/mereka anggotai. Kita anggap nilai, norma dan sikap sosial ahli-ahli dalam kelompok yang dikenal diri sebagai selaras dan sehati dengan nilai, norma dan sikap kita sendiri. Kelompok yang diidentifikasi bersama diri kita akan menjadi sumber harga diri, imej diri dan bangga diri. *Perbandingan sosial* pula merujuk kepada kesedaran kita sebagai anggota kelompok, dan ahli-ahli dalam kelompok yang sama sebagai 'orang kita'. Kita buat perbandingan diri kita, kelompok kita dengan orang lain, kelompok lain. Orang lain dan kelompok lain dilihat sebagai tidak sama dengan kita, dan mempunyai identiti yang berlainan dengan identiti kita. Imej diri, harga diri atau pengukuran diri dan orang lain dipengaruhi oleh tanggapan tentang bagaimana kelompok yang kita anggotai atau tidak anggotai bertingkah laku dalam masyarakat (lihat Rajah 1).



Rajah 1 Tahap-tahap identiti sosial (ubah suai Tajfel & Turner 2004; dan Age-of-the-sage.org Undated).

Maklum balas dan pandangan peserta FGD mengenai penggunaan bahasa ibunda dalam pendidikan dan kewujudan sekolah vernakular (SJKC dan SJKT) di Malaysia berdasarkan pengalaman langsung mereka di sekolah-sekolah tersebut, akan dibincang mengikut tiga tahap proses identiti sosial – pengkategorian sosial, identifikasi sosial dan perbandingan sosial (Rajah 1).

Kaedah Kumpul Data

Kertas kerja ini akan membentangkan hasil penyelidikan yang dikutip daripada dua kumpulan perbincangan (*focus group discussion* [FGD]) bersama pelajar di sebuah universiti awam, iaitu Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI), Tanjung Malim, Perak. FGD ini telah berlangsung pada 4 Mei 2018. Seramai 20 pelajar yang pernah belajar di SJKC atau SJKT telah menyahut panggilan untuk mengikuti FGD ini. Antara perkara-perkara yang dibincang dalam FGD adalah pengalaman belajar di SJKC/SJKT, sebab memilih SJKC/SJKT dan pandangan mereka tentang

keberlangsungan SJKC dan SJKT dalam konteks pembinaan negara bangsa Malaysia. Maklum balas dan pandangan peserta FGD akan dianalisis secara kualitatif.

Ingin juga dimaklumkan bahawa pengutipan data melalui FGD merupakan salah satu daripada sumber pengumpulan data. Sumber data kedua adalah melalui borang google di mana para responden adalah daripada orang awam berwarganegara Malaysia. Namun, untuk tujuan kertas kerja ini, tumpuan diberikan kepada hasil perbincangan FGD bersama pelajar UPSI seramai 20 orang.

Seramai 20 orang pelajar UPSI telah mengambil bahagian dalam FGD ini. Pelajar-pelajar tersebut berasal dari beberapa negeri di Malaysia, antara lain, Perak, Pulau Pinang, Negeri Sembilan, Terengganu, Pahang, Sabah dan Sarawak. Lingkungan umur mereka sekitar 20-24 tahun, dan merupakan pelajar Tahun Satu di beberapa fakulti di UPSI. Kesemuanya adalah pelajar yang pernah belajar di SJKT atau SJKC.

Pengalaman Persekolahan Prasekolah, Sekolah Rendah dan Sekolah Menengah

Bagi peserta India:

Prasekolah yang dihadiri:

Lima daripada 14 orang hadir prasekolah yang menggunakan Bahasa Tamil sebagai bahasa pengantar. Tiga orang pergi ke prasekolah yang menggunakan Bahasa Cina, sementara seorang pergi ke prasekolah yang menggunakan Bahasa Melayu. Enam peserta India yang lain pergi ke prasekolah yang menggunakan lebih daripada satu bahasa, iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris dan Bahasa Tamil atau Cina. Bagi seorang pelajar India yang hadir prasekolah yang menggunakan bahasa campuran sebagai bahasa pengantar (BM, BI, BT/BC), sebabnya adalah kerana ibu bapa mengutamakan bahasa kebangsaan. Bagi pelajar India lain yang pergi ke prasekolah Tamil atau Cina, sebab yang biasa diberi adalah kerana prasekolah ini dekat dengan rumah atau pilihan ibu bapa.

Sekolah rendah yang dihadiri:

Kesemua 14 peserta India pergi ke SJKT. Antara sebab belajar di SJKT adalah:

- pilihan ibu bapa yang mengutamakan pendidikan bahasa ibunda, Bahasa Tamil
- pilihan ibu bapa sebab sekolah ini terletak di kawasan bandar dan sekolah rendah Tamil terbesar
- minat belajar BT atau bahasa ibunda sendiri dengan lebih mendalam, dengan cara betul
- merasa selamat dan selesa bersama dengan pelajar India dan berbahasa dalam Bahasa Tamil
- Ikut jejak abang dan kakak yang sedang belajar di SJKT pada masa itu
- Boleh belajar budaya sendiri melalui bahasa ibunda. Di SJKT, boleh belajar budaya kita sendiri, dan cerita mitos daripada buku teks Tamil

Seorang peserta India pindah daripada sekolah kebangsaan (SK) selepas tiga tahun belajar di SK tersebut. SK ini adalah pilihan ibu bapa kerana ia dekat dengan rumah. Namun, peserta tersebut telah mendesak ibu bapanya untuk menukar sekolah dan pergi ke sebuah sekolah Tamil. Sebabnya adalah peserta ini mahu belajar bahasa ibundanya sendiri dan memperdalam ilmu pengetahuan tentang bahasa ini. Maka, peserta ini telah sambung belajar di SJKT ketika berumur 10 tahun

(Tahun 4). Peserta ini juga mempunyai sebab kedua kenapa beliau bertekad untuk tukar sekolah dari SK ke sekolah vernakular. Menurut peserta ini, kebanyakan guru dan murid di SK adalah orang Melayu. Terdapat beberapa guru Melayu di SK yang cuba mendorong pelajar bukan Melayu untuk mengamalkan budaya Melayu dan agama Islam (misalnya, berdoa). Peserta ini tidak begitu senang hati dengan apa yang berlaku, lalu dia memberitahu ibu bapanya. Ibu bapa pun bersetuju untuk peserta ini pindah sekolah dan pergi ke SJKT. Ketika di SJKT, peserta ini menghadapi kesulitan untuk bertutur dalam Bahasa Tamil sebab sudah tiga tahun belajar bertutur dalam bahasa Melayu. Bahasa Tamil yang ditutur dikatakan Bahasa Tamil pasar. Pada hari pertama, bila guru meminta peserta ini untuk memperkenalkan diri, peserta bercakap dalam Bahasa Melayu. Pelajar India yang lain pula tidak boleh berbahasa dalam Bahasa Melayu dengan baik. Justeru, mereka mengadu kepada guru supaya peserta yang baru berpindah dari SK ini bertutur dalam Bahasa Tamil dan bukan Bahasa Melayu. Peserta ini mengambil 1 tahun (Tahun 4 - 5) untuk menyesuaikan diri dengan keadaan di SJKT. Beliau belajar Bahasa Tamil dengan membaca surat khabar Tamil. Untuk SPM, beliau mengambil Sastera dalam Bahasa Tamil dan berjaya mendapat gred A. Satu pemerhatian yang dikongsi oleh peserta ini – di SJKT, guru yang mengajar Bahasa Melayu adalah guru Melayu. Guru ini terpaksa berbahasa dalam bahasa Melayu sebab dia tidak tahu Bahasa Tamil. Kebanyakan masa, hanya peserta ini saja yang dapat jawab soalan guru BM ini. Melalui masa, penguasaan Bahasa Tamil peserta ini meningkat, tetapi penguasaan Bahasa Melayu mulai merosot. Pelajar India yang belajar di SJKT tidak akan fasih dalam BM tetapi pelajar India yang belajar di SK, akan fasih dalam BM. Kalau guru India yang mengajar BM di SJKT, guru ini akan mengajar dalam Bahasa Tamil. Walau bagaimanapun, peserta ini akan terus menghantar anak mereka ke SJKT, sebab boleh belajar bahasa ibunda dengan baik dan mendalam. Kesemua peserta India, kecuali seorang, akan hantar anak-anak mereka ke SJKT. Seorang lagi akan hantar anak ke SJKC. Hal ini kerana dia boleh mengajar bahasa Tamil kepada anak-anaknya di rumah. Bahasa Tamil adalah satu bahasa yang sukar dipelajari dan diajar, kerana ia banyak mengandungi nahu. Peserta-peserta India mengatakan mereka rasa bangga boleh berbahasa dalam bahasa Tamil dengan cara yang betul dan baik. Namun, menurut peserta-peserta ini, mereka yang boleh berbahasa Tamil tidak akan memandang rendah orang India yang tidak tahu berbahasa Tamil. Mereka menyanjung tinggi orang yang boleh bertutur dalam Bahasa Tamil kerana ini menunjukkan mereka masih mahu menggunakan bahasa ibunda mereka.

Sekolah menengah yang dihadiri:

Kesemua peserta India belajar di SMK. Tidak ada sekolah menengah (awam atau swasta) yang menggunakan bahasa Tamil sebagai bahasa pengantar. SMK membolehkan peserta belajar BM dengan lebih baik. Juga, terdapat pelajar daripada pelbagai etnik, maka, perpaduan antara etnik boleh mengeratkan hubungan antara manusia. Di UPSI, kebanyakan pelajar adalah orang Melayu, maka, tidak dapat tidak, akan bergaul dengan orang Melayu. Tapi di hostel, kebanyakan penghuni adalah pelajar India, maka bergaul dengan pelajar India ini. Tidak ada kawan Cina sama sekali. Mempunyai pendedahan dan interaksi paling minimal dengan orang Cina. Ada peserta wanita India yang mengatakan mereka belajar di SMK kerana sekolah ini dekat dengan rumah dan sekolah tersebut mempunyai nama baik. Bila mereka belajar di SMK, mereka mengalami kesulitan bertutur dengan pelajar bukan India sebab kurang fasih berbahasa Melayu. Seorang peserta wanita India mengatakan pihak sekolah rendah yang memilih SMK tersebut untuk dia. Bila dia masuk Tingkatan Satu, BM tidak bagus dan segan bertutur dalam BM. Majoriti pelajar adalah orang India, maka masih bercakap dalam Bahasa Tamil. Namun, melalui masa, penguasaan BM meningkat, dan keyakinan bertutur dalam BM juga meningkat.

Seorang peserta lelaki India mengatakan pelajar sekolah menengah yang dihadiri kebanyakannya adalah pelajar India. SMK ini adalah sekolah lelaki. SMK ini menjadi pilihan kerana peserta ini ingin masuk aliran Sains, dan sekolah ini sahaja yang memberi kemudahan aliran sains. 90% murid-murid dan guru adalah India termasuk pengetuanya. Guru-guru adalah pakar subjek sains. Di SMK ini juga ada mata pelajaran Bahasa Tamil. Pada mulanya, 95% pelajar sekolah ini adalah pelajar India, namun, kemudian, ada pelajar Melayu dan Cina yang masuk sekolah ini kerana sekolah ini adalah sekolah yang baik. Interaksi bersama pelajar dengan kumpulan etnik lain bermula di SMK. Di UPSI, kebanyakan daripada kawan-kawannya adalah orang India. Namun, peserta ini juga bergaul dengan pelajar bukan India kerana perlu membuat tugas dengan pelajar bukan India.

Ada peserta wanita India belajar di SMK Convent, yang merupakan sekolah perempuan yang paling popular di kawasan perumahannya, dan juga dekat dengan sekolah rendah. SMK Convent ini juga telah memberi peluang kepada pelajar Cina dan India untuk mengambil mata pelajaran Bahasa Cina atau Tamil. Peserta wanita ini mengambil Bahasa Tamil dan kesusasteraan Bahasa Tamil pada peringkat SPM. Pada awalnya, peserta ini belajar di SMK yang lain. Sekolah ini menggunakan Bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar pendidikan. Cikgu yang mengajar Biologi sepatutnya mengajar dalam Bahasa Inggeris, tetapi beliau menggunakan bahasa Mandarin. Terdapat lima pelajar India (daripada 25 pelajar) termasuk peserta tersebut, dan mereka tidak faham bahasa Mandarin. Kelima-lima pelajar India ini meninggalkan sekolah ini. Peserta ini telah masuk SMK Convent. Pada mulanya, semasa Tingkatan Satu, beliau takut untuk bergaul dan bertutur dengan pelajar dari etnik lain, termasuk juga pelajar India yang datang dari sekolah kebangsaan. Ini kerana SJKT dikenali sebagai 'sekolah kampung' atau 'sekolah Tamil', meskipun sekolah ini adalah sekolah baik dan mempunyai prestasi pencapaian yang baik. Lama kelamaan, melalui masa, daya penyesuaian meningkat apabila penguasaan bahasa meningkat dan keyakinan diri meningkat. Satu masalah berkaitan dengan SMK adalah pelajar dari SJKT atau SK atau SJKC akan berkawan dengan kawan-kawan dari sekolah rendah yang sama. Mereka akan memilih kawan-kawan yang sudah mereka biasa dengan. Kebanyakan ibu bapa India dan Cina menghantar anak ke SJKT dan SJKC kerana bahasa Tamil dan bahasa Cina tidak diajar di SK. Seandainya Bahasa Tamil dan bahasa Cina diajar di SK dengan baik dan sistematik, kemungkinan besar ramai ibu bapa India dan Cina akan hantar anak mereka ke SK. Di SJKC dan SJKT pula, pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu adalah amat penting.

Bagi peserta Cina:

Prasekolah yang dihadiri:

Terdapat dua orang peserta Cina yang hadir FGD. Peserta lelaki Cina tidak pergi ke prasekolah. Bagi peserta perempuan Cina, beliau pergi ke tadika Cina atas pilihan dan kemahuan ibu bapa. Tadika ini mempunyai pelajar Melayu maka dia berpeluang bergaul dengan orang Melayu pada usia yang muda lagi.

Sekolah rendah yang dihadiri:

Kedua-dua peserta Cina belajar di SJKC atas pilihan dan kemahuan ibu bapa. Semua adik beradik mereka belajar di SJKC. Ibu bapa mereka mempunyai pandangan bahawa bahasa Cina penting untuk masa depan mereka. Terdapat juga pelajar Melayu di SJKC ini. Bagi peserta ini, banyak kelebihan belajar tiga bahasa (bahasa Melayu, Inggeris, Cina).

Sekolah menengah yang dihadiri:

Kedua-dua peserta Cina ini menyambung pelajaran di SMK. Bagi peserta lelaki, beliau menyambung di SMJK, sebuah sekolah menengah bantuan kerajaan, kebanyakan pelajar adalah pelajar Cina. Peserta perempuan pula belajar di SMK yang mempunyai ramai pelajar Melayu. Kedua-dua peserta ini sudah biasa bergaul dengan pelajar Cina dan Melayu di SJKC, jadi tidak ada kesulitan dari segi pergaulan dan pertuturan.

Bagi peserta Melayu:

Prasekolah yang dihadiri:

Seorang pelajar Melayu dari Sarawak belajar di tadika Cina. Pada awalnya, beliau belajar di tadika Melayu, tetapi bertukar kepada tadika Cina yang mempunyai pelajar campuran – Iban, Melayu, Cina. Dua orang peserta Melayu yang lain juga belajar di tadika Cina, atas pilihan ibu bapa.

Sekolah rendah yang dihadiri:

Ketiga-tiga peserta Melayu menyambung pengajian di SJKC atas pilihan dan kehendak ibu bapa. Dalam kalangan adik beradik, ada yang pergi belajar di SK dan ada yang belajar di SJKC. Ibu bapa menghantar anak ke SJKC kerana memikirkan masa depan mereka. Alasannya adalah peluang lebih baik untuk dapat pekerjaan. Kelebihan belajar bahasa kedua adalah orang akan rasa terkejut bila mereka tahu kita boleh cakap bahasa Cina.

Sekolah menengah yang dihadiri:

Kesemua peserta Melayu menyambung pengajian di SMK yang berdekatan dengan taman perumahan mereka atau tempat kerja ibu. Dari Tingkatan Satu hingga Tiga, mereka masih mengambil mata pelajaran Bahasa Cina, tetapi tidak ambil mata pelajaran ini semasa Tingkatan 4-5. Sebabnya adalah mata pelajaran bahasa Cina adalah subjek yang susah. Ada ramai kawan Cina, tetapi biasa bergaul dengan kawan Melayu. Apabila ditanya mengenai anak, mereka mengatakan mereka akan hantar anak mereka ke SJKC.

Bagi peserta Kadazan:

Prasekolah yang dihadiri:

Terdapat seorang peserta berbangsa Kadazan. Beliau menghadiri tadika Kemas yang menggunakan BM sebagai bahasa pengantar.

Sekolah rendah yang dihadiri:

Peserta ini belajar di SJKC atas pilihan ibu bapa yang ingin beliau menguasai Bahasa Cina. Bila ada orang berbahasa Cina dan keluarganya tidak faham, peserta ini boleh terjemahkan. Pada mulanya, beliau ingin belajar di SK, namun setelah berfikir lanjut, SJKC juga adalah pilihan baik. Ini kerana boleh belajar bahasa Cina dan menguasai satu bahasa tambahan. Lebih banyak bahasa yang diketahui, lebih baik. Namun, beliau juga ingin meneruskan pembelajaran BM, sebab takut lupa dan tidak dapat berbahasa dalam BM. Kebanyakan pelajar SJKC adalah orang Cina, tetapi ramai juga Sino-Kadazan dan Cina Muslim. Di SJKC, boleh bergaul dengan pelajar yang mengira bangsa, etnik dan agama. Di sebaliknya pelajar bergaul mengikut 'kepandaian', iaitu terlalu pandai, kurang pandai. Bahasa pertuturan di SJKC adalah Bahasa Cina dan BM. Hubungan antara pelajar pelbagai etnik bertambah bagus sebab bahasa tidak tertumpu kepada satu bahasa saja. Pendidikan di SJKC dapat mengeratkan perhubungan silaturrahim antara bangsa yang berlainan.

Sekolah menengah yang dihadiri:

Dari SJKC, peserta Kadazan ini menyambung pengajian di SMK, yang berdekatan dengan rumahnya. Tidak ada isu berbangkit, sebab ramai pelajar dari SJKC yang sama turut belajar di SMK ini.

Perbincangan dan Penutup

Daripada perkongsian pengalaman dan pandangan tentang kewujudan SJKT dan SJKC (sekolah vernakular), boleh dirumuskan bahawa kesemua 20 orang peserta mempunyai memori manis serta positif mengenai pengalaman belajar di SJKT atau SJKC.

Kalau orang India tidak menyokong SJKT, siapa lagi akan menyokong?

Bagi pelajar India yang belajar di SJKT, mereka berpandangan pilihan ini adalah suatu pilihan menguntungkan sebab kesempatan belajar satu bahasa, lebih-lebih lagi bahasa ibunda, dengan lebih mendalam dan mengikut laras bahasa yang betul. Pendidikan bahasa ibunda adalah penting, dan dalam keadaan sistem pendidikan Malaysia masa kini, hanya SJKT sahaja yang dapat membekal pendidikan sebegini. Pendidikan bahasa ibunda harus bermula dari peringkat usia muda. Maka, kanak-kanak perlu pergi ke sekolah yang menggunakan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar pendidikan. Minat dalam Bahasa Tamil akan mengurang kalau pelajar India tidak pergi ke SJKT. Juga, terdapat juga pandangan bahawa pada usia muda, adalah lebih baik untuk kanak-kanak bergaul dengan rakan-rakan daripada etnik yang sama. Ini kerana mereka mempunyai bahasa dan budaya yang sama, maka tidak akan mengalami kejutan budaya di sekolah. Di SJKT, juga ada peluang belajar agama Hindu. Ada kelas keagamaan selepas jam 12.00. Kalau di sekolah kebangsaan, tidak ada peluang belajar agama sendiri, iaitu agama Hindu. SJKT juga harus mengajar BM dan Bahasa Inggeris, justeru, pelajar SJKT mempunyai kesempatan belajar tiga bahasa – Bahasa Tamil, Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Di SJKT, tidak cakup Bahasa Tamil sahaja, tetapi juga Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Ada minggu BM dan minggu BI setiap bulan. Ada juga aktiviti yang melibatkan sekolah lain seperti sukaneka, perkhemahan dan RIMUP (Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan). Mata pelajaran Siviks ada mengajar tentang kepelbagaian budaya, tetapi ini hanya pada tahap fakta dan bukan berasaskan pengalaman atau praktikal (*experiential/practical*).

Seorang pelajar lelaki India tidak bersetuju dengan pandangan bahawa pada usia muda, lebih baik bergaul dengan orang daripada etnik yang sama, dan bertutur dalam bahasa ibunda yang sama. Menurut pelajar lelaki ini, kita perlu bergaul dengan etnik lain semasa usia muda supaya apabila kita pergi ke sekolah menengah, kita tidak akan mengalami kejutan budaya. Pelajar SJKT berkecenderungan untuk mencari kawan-kawan lama dari SJKT ketika mereka berada di sekolah menengah kebangsaan. Bagi pelajar lelaki ini, kecenderungan ini akan meningkatkan tahap rasis.

Kesemua peserta India akan menghantar anak mereka ke SJKT sebab mereka beranggapan pendidikan bahasa ibunda amat penting. Kalau orang India sendiri tidak menyokong SJKT, siapa lagi akan menyokong?

Tidak semestinya orang Melayu pergi ke sekolah Melayu

FGD ini dihadiri oleh tiga orang peserta Melayu yang belajar di SJKC, dan seandainya ada sekolah menengah Cina yang mengenakan yuran pengajian berpatutan, ketiga-tiga peserta ini akan sambung pengajian di sekolah menengah Cina. Ibu bapa menghantar mereka ke SJKC kerana melihat peluang masa depan. Meskipun belajar di SJKC, peserta Melayu ini tidak merasakan identiti Melayu mereka terancam atau merosot. Malah sekolah mereka meraikan setiap perayaan – Hari Raya Aidilfitri, Deepavali, Tahun Baru Cina dan sebagainya. Tidak ada unsur rasis.

Sebaliknya, mereka bangga kerana identiti Melayu turut diraikan di sekolah Cina. Tidak ada pengalaman rasis yang dialami sepanjang pengajian di SJKC. Salah seorang daripada peserta Melayu ini mengatakan bahawa terdapat seorang kawan India yang juga belajar di SJKC, kerana khuatir kalau pergi ke SJKT, beliau hanya akan bergaul dengan orang India sahaja dan bercakap dalam Bahasa Tamil sahaja. Justeru, SJKC bukan saja untuk orang Cina, dan tidak semestinya orang Melayu pergi ke sekolah Melayu saja.

Pentingnya pendidikan bahasa ibunda untuk mengekalkan bahasa dan budaya

SJKC, seperti juga SJKT, berperanan mengekalkan bahasa ibunda dan budaya tradisi orang Cina dan India. Bagi seorang peserta Cina, semua adik beradiknya belajar di SJKC dan bagi peserta Cina kedua, ibu bapa menghantarnya ke SJKC supaya dia boleh belajar bahasa ibundanya kerana bahasa ini penting untuk masa depannya. Justeru, pada satu pihak, peserta Cina dan peserta Melayu yang belajar di SJKC berkongsi pendirian yang sama, iaitu Bahasa Cina mempunyai faedah positif pada masa depan. Maka bahasa Cina diberi nilai tinggi. Pada pihak lain pula, kalau bagi peserta Cina, SJKC berfungsi untuk mengekal bahasa ibunda, memantapkan identiti kecinaan dan mengekal budaya Cina, bagi peserta Melayu yang belajar di SJKC, mereka tidak melihat SJKC melalui perspektif tersebut. Di sebaliknya, keberadaan mereka di SJKC tidak membuat identiti sebagai orang Melayu terancam, atau budaya Melayu mereka terancam. Malah, kesedaran mereka tentang identiti dan budaya Melayu mereka ditingkatkan kerana guru dan pentadbiran sekolah memberi layanan yang baik kepada mereka. Perayaan mereka juga turut diraikan.

Dalam konteks teori identiti sosial, kita boleh memahami pengalaman dan pandangan peserta FGD seperti berikut:

pengkategorian sosial - para peserta sedar kelompok sosial yang mereka anggotai. Dalam hal ini, kelompok sosial merujuk kepada kelompok etnik, sama ada India, Cina, Melayu, Kadazan, berdasarkan bahasa dan budaya yang dikongsi bersama. Pendidikan dan persekolahan juga mengalami pengkategorian sosial ini – ada sekolah Tamil, sekolah Cina, sekolah Melayu (kebangsaan), sekolah Inggeris (swasta/antarabangsa).

identifikasi sosial – para peserta FGD mengidentifikasi diri dengan kelompok etnik masing-masing, dari segi melihat diri sebagai mempunyai ciri-ciri seponya dengan ahli-ahli lain dalam kelompok etnik yang sama, dan ciri-ciri yang tidak sama dengan ahli-ahli daripada kelompok lain. Nilai, norma, sikap, bahasa yang terangkum dalam budaya kelompok menjadi pedoman tingkah laku dan kehidupan peserta. Imej diri, harga diri, kebanggaan diri dipupuk melalui tahap identifikasi sosial ini. Dalam hal ini, peserta India/Cina mengenal diri sebagai orang India/Cina, dan memupuk imej diri, harga diri dan rasa bangga diri sebagai anggota dalam kelompok etnik India/Cina. Justeru mereka rasa senang dan selesa memilih sekolah Tamil/Cina sebagai pilihan utama persekolahan sebab jenis sekolah Tamil/Cina ini bersehati dengan imej diri mereka, dengan identiti mereka sebagai orang India/Cina.

perbandingan sosial – para peserta FGD berupaya membuat perbandingan antara kelompok yang dianggotainya dengan kelompok lain. Justeru, peserta India memilih untuk belajar di SJKT atau peserta Cina memilih untuk belajar di SJKC kerana mereka membuat perbandingan sekolah-sekolah ini adalah lebih baik dari segi faedah masa kini dan masa depan berbanding dengan sekolah kebangsaan, khususnya.

Kes peserta Melayu yang belajar di SJKC mempamerkan situasi menarik. Bagi peserta India dan Cina, SJKT dan SJKC adalah sumber pemupukan identiti etnik dan pengekal budaya etnik masing-masing. Bagi tiga orang peserta Melayu dan juga seorang peserta Kadazan, meskipun mereka sedar siapa mereka dan kelompok etnik yang dianggotainya, namun, dari segi perbandingan sosial, mereka membuat perhitungan belajar di SJKC adalah lebih memanfaatkan berbanding dengan belajar di SK. Bagi mereka, sebagai orang Melayu atau orang Kadazan, ada baiknya kalau mereka menguasai Bahasa Cina (dan bukan bahasa vernakular lain) atas manfaat pada masa depan (yang mungkin dalam bentuk ekonomi, sosial dan sebagainya).

Kesemua peserta kecuali dua orang setuju bahawa pendidikan merupakan satu alat perpaduan yang boleh menyatupadukan penduduk berbilang kaum di negara ini. Meskipun wujud sistem persekolahan mengikut bahasa pengantar (Melayu, Cina, Tamil, Inggeris, Arab) atau agama (Islam), pendidikan dan sekolah masih berupaya membawa pelajar-pelajar yang belajar di sekolah berlainan melalui program dan aktiviti bersama. Contoh-contoh yang diberikan adalah sukaneka, perkhemahan dan RIMUP. Seperti disarankan oleh Menteri Pendidikan baru, Maszlee Malik, satu cara adalah untuk menggalakkan sekolah-sekolah berlainan ini untuk bekerjasama mengadakan program dan aktiviti di mana pelajar dan guru mereka dapat ikut serta bersama (Malaysiakini team 2018). Dua orang peserta yang tidak setuju pendidikan boleh berfungsi sebagai alat perpaduan di negara ini mempunyai pandangan bahawa pendidikan yang dibekalkan sekadar menyediakan pelajar untuk dunia pekerjaan. Selepas tamat sekolah, apakah matlamat pendidikan? Pendidikan sedia ada tidak mengajar pelajar untuk bersatu padu. Tetapi pelajar bersatu padu melalui interaksi dan pergaulan seharian dengan rakan-rakan di sekolah, bukan melalui pendidikan.

Apapun pandangan peserta FGD tentang peranan pendidikan sebagai tapak integrasi atau perpaduan nasional, akhir kata, kesemuanya masih akan menghantar anak-anak mereka ke sekolah vernakular. Peserta India akan menghantar anak ke SJKT, sementara peserta Cina, Melayu dan Kadazan akan menghantar anak ke SJKC.

Sememangnya, perdebatan mengenai keberadaan sekolah vernakular di Malaysia akan berterusan memandangkan pengkategorian, identifikasi dan perbandingan sosial sekolah vernakular dengan keanggotaan kelompok, dengan penerusan bahasa dan budaya, dengan manfaat ekonomi dan sosial masa kini dan masa depan, diberi penilaian tinggi.

Penghargaan

Kertas kerja ini adalah berasaskan penyelidikan yang dibiayai oleh geran Arus Perdana AP-2017-001/1.

Rujukan

- Age-of-the-sage.org. Undated. Social Identity Theory Tajfel and Turner 1979. http://www.age-of-the-sage.org/psychology/social/social_identity_theory.html
- Ball, Jessica. 2010. Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. <http://www.ecdip.org/docs/pdf/UNESCO%20Summary%202010-1.pdf>
- Ball, Jessica. 2010. Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years. <http://www.comminit.com/early-child/content/enhancing-learning-children-diverse-language-backgrounds-mother-tongue-based-bilingual-o>
- Ball, Jessica. 2013. Mother tongue-based multilingual education: Towards a research agenda. For MTB-MLE Network, September, 2013. <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Jessica%20Ball%20-%20MTB%20MLE%20Summary%20document.pdf>
- Ball, Jessica. 2013. Mother tongue-based multilingual education: Towards a research agenda. For MTB-MLE Network September, 2013. <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Jessica%20Ball%20-%20MTB%20MLE%20Summary%20document.pdf>
- Banda, Felix. 2000 (diterbitkan atas talian pada 2010). The Dilemma of the Mother Tongue: Prospects for Bilingual Education in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*. 13(1): 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908310008666589>
- Bühmann, Dörthe & Trudell, Barbara. 2008. Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf>
- Cheng Kai-ming. 1998. Can education values be borrowed? Looking into cultural differences. *Peabody Journal of Education*. 73, No. 2: 11-30.
- Delors, Jacques. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf
- Gazi Islam. Social Identity Theory. Pp. 1781-1783. https://www.researchgate.net/publication/281208338_Social_Identity_Theory
- Gupta, Anthea Fraser. 1997 (published online on 29 Mar 2010). When Mother-tongue Education is not Preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 18(6): 496-506. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434639708666337>
- Heugh, Kathleen. 2013. Multilingual Education Policy in South Africa Constrained by Theoretical and Historical Disconnections. 33 (March): 215-237. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000135>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. 2013. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah). Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kua Kia Soong. 1999 (Edisi Ketiga). *A Protean Saga: The Chinese Schools of Malaysia*. Kajang, Selangor: Dong Jiao Zong Higher Learning Centre.
- Lai, Pak-Sang & Byram, Michael. 2003 (published online on 2010). The Politics of Bilingualism: A reproduction analysis of the policy of mother tongue education in Hong Kong after 1997. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 33(3): 315-334. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057920302595>

- Li, C.S. David. 2009. Towards 'biliteracy and trilingualism' in Hong Kong (SAR): Problems, dilemmas and stakeholders' views. <https://doi.org/10.1075/aila.22.06li>
- Malaysiakini Team. 2018. Maszlee prepares to harness strengths of the education system. *Malaysiakini*. 22 May. <https://www.malaysiakini.com/news/426113>
- Multilingual Mania. Undated. Common Bilingual Education Terms. <http://multilingualmania.com/common-bilingual-education-terms/>
- Ong Puay Liu et al. 2016. Laporan Akhir sub-projek LRGS bertajuk 'Kesepaduan Sosial melalui Pembentukan Konsep 1R dalam Pendidikan Malaysia' (1R+3rTM). Institut Kajian Etnik, UKM.
- Pérez-Milans, Miguel. 2017. Bilingual Education in Hong Kong. In Stephen May, Ofelia Garcia & Angel Lin (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education*. DOI: 10.1007/978-3-319-02324-3_17-1.
- Sivapalan Selvadurai, Ong Puay Liu, Marsitah Mohd Radzi, Ong Puay Hoon, Ong Puay Tee & Badariah Saibeh. 2015. Debating education for nation building in Malaysia: National school persistence or vernacular school resistance? *GEOGRAFIA OnlineTM Malaysian Journal of Society and Space* 11 Issue 13: 14-23.
- Stroud, Christopher. 2003 (terbitan atas talian 2010). Postmodernist Perspectives on Local Languages: African Mother-tongue Education in Times of Globalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Hlm. 17-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050308667770>
- Tajfel, Henri & Turner, John C. Undated. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Pp 276-293. https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/%CE%92310/Tajfel%20&%20Turner%2086_SIT_xs.pdf
- Tajfel, Henri. 1982. Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology* 33: 1-39. <http://web.comhem.se/u52239948/08/tajfel86.pdf>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. 2004. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Key readings in social psychology. Dalam J. T. Jost & J. Sidanius, (pnyt.), *Political psychology: Key readings, Key readings in social psychology*, hlm 276-293. New York, NY: Psychology Press.
- Tshotsho, Baba P. 2013. Mother Tongue Debate and Language Policy in South Africa. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(13), July: 39-44.
- Tupas, Ruanni & Lorente, Beatriz P. 2011. A new politics of language in the Philippines: Bilingual education and the new challenge of the mother tongues. National University of Singapore, Singapore. https://www.academia.edu/1456781/A_new_politics_of_language_in_the_Philippines_bilingual_education_and_the_new_challenge_of_the_mother_tongues (file:///C:/Users/Administrator/Downloads/A_new_politics_of_language_in_the_Philip%20(1).pdf).
- UNESCO. 1953. The Use of Vernacular Languages in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>
- UNESCO Bangkok. 2005. Advocacy Brief: Mother tongue-based teaching and education for girls. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001420/142079e.pdf>
- UNESCO. 2010. EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>
- UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>

- UNESCO. 2016. MTB MLE RESOURCE KIT Including the Excluded: Promoting Multilingual Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246278e.pdf>
- UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. 2016. Synthesis Report: Language Education and Social Cohesion (LESC) Initiative in Malaysia, Myanmar and Thailand. https://www.unicef.org/eapro/Synthesis_Report_Language_Education_andSocial_Cohesion_Initiative.pdf
- Wisbey, Matt. 2016. Mother Tongue-Based Multilingual Education The Key to Unlocking SDG 4 - Quality Education For All. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247333e.pdf>

