



BRIN

BABAH RISET
DAN INOVASI NASIONAL

KARYA TERPILIH



**PROGRAM AKUISISI
PENGETAHUAN LOKAL**

TIDAK UNTUK DIPERJUALBELIKAN

Teori-Teori Pembelajaran Musik

Riyan Hidayatullah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Teori-Teori Pembelajaran Musik



Buku ini tidak diperjualbelikan.

Diterbitkan pertama pada 2024 oleh Penerbit BRIN
Tersedia untuk diunduh secara gratis: penerbit.brin.go.id



Buku ini di bawah lisensi Creative Commons Attribution Non-commercial Share Alike 4.0 International license (CC BY-NC-SA 4.0). Lisensi ini mengizinkan Anda untuk berbagi, mengopi, mendistribusikan, dan mentransmisi karya untuk penggunaan personal dan bukan tujuan komersial, dengan memberikan atribusi sesuai ketentuan. Karya turunan dan modifikasi harus menggunakan lisensi yang sama.

Informasi detail terkait lisensi CC-BY-NC-SA 4.0 tersedia melalui tautan: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Teori-Teori Pembelajaran Musik

Riyan Hidayatullah

Penerbit BRIN

Buku ini tidak diperjualbelikan.

© 2024 Riyan Hidayatullah

Katalog dalam Terbitan (KDT)

Teori-Teori Pembelajaran Musik/Riyan Hidayatullah–Jakarta: Penerbit BRIN, 2024.

xxi hlm. + 268 hlm.; 14,8 × 21 cm

ISBN 978-602-6303-28-8 (*e-book*)

- | | |
|------------------|----------------------------|
| 1. Teori musik | 2. Pendidikan musik |
| 3. Praktik musik | 4. Pembelajaran jarak jauh |

781

Editor Akuisisi	: Risma Wahyu Hartiningsih
<i>Copy Editor</i>	: Emsa Ayudia Putri
<i>Proofreader</i>	: Sarah Fairuz & Martinus Helmiawan
Penata Isi	: Donna Ayu Savanti
Desainer Sampul	: Donna Ayu Savanti

Edisi Pertama : Oktober 2024



Diterbitkan oleh:

Penerbit BRIN, Anggota Ikapi
Direktorat Repositori, Multimedia, dan Penerbitan Ilmiah
Gedung B.J. Habibie Lt. 8, Jl. M.H. Thamrin No. 8,
Kb. Sirih, Menteng, Jakarta Pusat 10340

Whatsapp: +62 811-1064-6770

E-mail: penerbit@brin.go.id

Website: <https://penerbit.brin.go.id/>

 Penerbit BRIN
 @penerbit_brin
 @penerbit.brin

Buku ini tidak diperjualbelikan.



DAFTAR ISI

DAFTAR GAMBAR	vii	
DAFTAR TABEL	ix	
PENGANTAR PENERBIT	xi	
PRAKATA.....	xiii	
BAB I	PENDAHULUAN.....	1
	A. Teori Pembelajaran dan Pendidikan Musik	1
	B. Aplikasi Teori Pembelajaran terhadap Bidang Musik	5
BAB II	TEORI PSIKOLOGI DAN PEMBELAJARAN DALAM	
	MUSIK.....	17
	A. Psikologi Musik dan Kaitannya dengan Pembelajaran	17
	B. Teori Menuju Praktik Pengajaran Musik	22
	C. Teori Bermain Musik dan Sosialisasi	31
	D. Teori Konstruktivistik dalam Penciptaan Makna	
	Belajar Musik	32
	E. Penguatan dan Pembelajaran Sosial	37
	F. Gaya Belajar	40
	G. Teori Instruksional	46

	H. Teori dan Praktik dalam Pembelajaran Musik	50
BAB III	SOSIOLOGI PENDIDIKAN MUSIK	59
	A. Pandangan Sosiologi terhadap Pendidikan Musik.....	59
	B. Sudut Pandang Teori: Praktik, Makna, dan Pengalaman Musik.....	70
BAB IV	METODE PENGAJARAN MUSIK	79
	A. Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950)	82
	B. Zoltán Kodály (1882–1967)	88
	C. Carl Orff (1895–1982)	92
	D. Edwin E. Gordon (1927–2015)	95
	E. Pendekatan Lain dalam Pembelajaran Musik.....	103
	F. Perbandingan Metode dan Teknik dalam Pengajaran Musik	109
BAB V	WORLD MUSIC PEDAGOGY	117
	A. Sudut Pandang Pedagogi dalam Kerangka Pikir Etnomusikologi.....	117
	B. Implementasi Pembelajaran Musik Berbasis WMP di Kelas	124
	C. Etnomusikologi sebagai Sebuah Kerangka Pikir Pendidikan Musik.....	127
	D. Tingkatan dan Jenis Pembelajaran WMP.....	133
	E. Dasar-Dasar Etnomusikologi Sebagai Basis Pedagogi Musik.....	139
BAB VI	PEMBELAJARAN JARAK JAUH DAN PEMBELAJARAN DARING	143
	A. Sejarah Singkat Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ)	143
	B. Teori-teori (Awal) Pendidikan Jarak Jauh.....	152
	C. Konstruksi Teoretis.....	154
	D. Pembelajaran Musik Secara Daring	157
	E. Konteks Pandemi dan Pascapandemi.....	159
	F. Pedagogi	162
	G. Belajar, Latihan, dan Umpan Balik	178

BAB VII PENDIDIKAN MUSIK BERBASIS KOMUNITAS	183
A. Apa itu Komunitas?	183
B. Konsep Komunitas dalam Pendidikan Musik.....	187
C. Komunitas sebagai Pendidikan Musik.....	192
D. Implikasi Musik Komunitas untuk Pendidikan Musisi dan Guru Musik.....	195
BAB VIII PEMIKIRAN TOKOH-TOKOH NUSANTARA	
TENTANG FILOSOFI PENDIDIKAN MUSIK	201
A. Narasi Kelokalan	201
B. Formalisasi Pendidikan	205
C. Musik Kreatif Anak	208
LAMPIRAN	217
GLOSARIUM	219
DAFTAR PUSTAKA	237
TENTANG PENULIS	263
INDEKS	265



DAFTAR GAMBAR

Gambar 2.1	Tiga Fase Pembelajaran Musik.....	30
Gambar 2.2	Lagu “Bintang Kecil” sebagai Materi Pembelajaran Musik.....	43
Gambar 2.3	Ilustrasi Penulisan Melodi dan Ritmis oleh Siswa.....	44
Gambar 5.1	Lima Dimensi Pembelajaran WMP	130
Gambar 6.1	Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)	161
Gambar 6.2	Kerangka Kerja Pembelajaran Gabungan.....	167
Gambar 6.3	Aspek Penting dari Proses Belajar-Mengajar	171
Gambar 6.4	Kerangka Kerja Kolaboratif untuk Pengajaran dan Pembelajaran	173
Gambar 8.1	FLS2N Siswa yang Menampilkan Kreativitas dalam Mengolah Musik Tradisional	211
Gambar 8.2	Aktivitas Kreatif Musik bagi Anak	214



DAFTAR TABEL

Tabel 1.1	Tahapan Perkembangan Kognitif Menurut Jean Piaget.....	11
Tabel 2.1	Rangkuman Teori-Teori Pilihan yang Berhubungan dengan Pembelajaran Musik.....	23
Tabel 2.2	Aplikasi Teori Pembelajaran Sosial untuk Pembelajaran Musik	38
Tabel 2.3	Metode Pengajaran Musik untuk Anak Usia Dini.....	55
Tabel 4.1	Aktivitas Belajar menggunakan Pendekatan Dalcroze	84
Tabel 4.2	Aktivitas Belajar menggunakan Pendekatan Kodály.....	91
Tabel 4.3	Tahapan Belajar Musik Menurut Gordon.....	99
Tabel 4.4	Jenis dan Tahap Persiapan Audiasi Gordon	100
Tabel 4.5	Jenis Audiasi Gordon.....	101
Tabel 4.6	Tahapan-Tahapan Audiasi Gordon.....	102
Tabel 4.7	Perbandingan Metode Pengajaran Musik pada Anak.....	112
Tabel 6.1	Karakter Proses Belajar-Mengajar Ideal.....	166
Tabel 6.2	Model Pembelajaran Berisi Lima Tahap Pembelajaran Alat Musik Secara Daring	168



PENGANTAR PENERBIT

Sebagai penerbit ilmiah, Penerbit BRIN mempunyai tanggung jawab untuk terus berupaya menyediakan terbitan ilmiah yang berkualitas. Upaya tersebut merupakan salah satu perwujudan tugas Penerbit BRIN untuk turut serta membangun sumber daya manusia unggul dan mencerdaskan kehidupan bangsa sebagaimana yang diamanatkan dalam pembukaan UUD 1945.

Musik sebagai ilmu pengetahuan terus berkembang dan menghasilkan berbagai teori. Secara umum, teori musik adalah studi tentang praktik bermusik dan potensi yang dihasilkan melalui musik, yang dapat ditransfer dari pengajar kepada murid melalui pendidikan. Teori-teori ini berkembang dalam konteks kebudayaan dan ilmu pendidikan musik, berdasarkan psikologi perilaku dan kognitif, untuk menentukan cara belajar siswa agar tercapai efektivitas pembelajaran.

Buku *Teori-Teori Pembelajaran Musik* hadir untuk memberikan wawasan, informasi, dan penjelasan teoretis, serta konseptual tentang praktik pembelajaran musik dari waktu ke waktu. Buku ini

dapat dimanfaatkan oleh berbagai kalangan, termasuk pengajar, instruktur, jurnalis, peneliti, penulis, hingga tim pengembangan kurikulum di bidang musik. Dengan harapan, penguasaan teori-teori musik ini akan memengaruhi pengetahuan dan tindakan para edukator musik, terutama dalam menghadapi perkembangan zaman.

Kami berharap hadirnya buku ini dapat menjadi referensi bacaan untuk menambah wawasan dan pengetahuan bagi seluruh pembaca. Akhir kata, kami mengucapkan terima kasih kepada semua pihak yang telah membantu proses penerbitan buku ini.

Penerbit BRIN

Buku ini tidak diperjualbelikan.



PRAKATA

Assalamualaikum warahmatullahi wabarakaatuh.

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt. yang tak pernah habis memberikan limpahan rahmat, karunia, taufik, dan hidayah-Nya sehingga apa pun yang penulis lakukan saat ini bernilai ibadah dan membawa keberkahan. Atas izin-Nya pula buku ini dapat diselesaikan.

Latar belakang penulisan buku ini berangkat dari kegelisahan penulis tentang minimnya referensi (buku teks) tentang pembelajaran musik, terutama yang berkaitan dengan teori-teorinya. Buku teks pembelajaran musik sangat penting karena memberikan kejelasan mengenai konsep, kata kunci, dan pengetahuan inti. Kualitas sistem pendidikan musik sepenuhnya tergantung pada kualitas buku teks. Penulis melihat, buku teks yang beredar selama ini, belum memberikan penjelasan secara gamblang tentang konsep pendidikan musik secara komprehensif, termasuk perkembangan teori-teori pendidikan musik selama beberapa tahun terakhir, padahal pengetahuan dasar tentang pendidikan dan pembelajaran musik,

Buku ini tidak diperjualbelikan.

seharusnya lebih banyak disediakan; mengingat literasi musik di Indonesia masih terus berkembang. Buku ini digagas melalui inisiatif dan pemikiran yang percaya bahwa masyarakat harus memiliki ketersediaan yang layak untuk memenuhi kebutuhan pendidikan musik mereka.

Buku ini menawarkan berbagai keunggulan, salah satu yang paling utama adalah penjelasan teoretis tentang berbagai praktik pembelajaran musik dari waktu ke waktu. Teori-teori pembelajaran musik dibutuhkan oleh berbagai target pembaca dari kalangan musik, di antaranya pengajar musik atau guru, instruktur musik, peneliti musik, jurnalis musik, dosen, guru seni budaya, hingga tim khusus pengembang kurikulum musik di suatu lembaga. Penguasaan terhadap teori-teori musik itu tentu akan memengaruhi pengetahuan dan cara para edukator musik bertindak. Seorang guru musik yang memahami tentang konsep teori pembelajaran musik dan perkembangan pedagogi kontemporer pengajaran musik, tentu akan terus menerapkan konsep pembelajaran yang inovatif dan menarik bagi siswa-siswanya. Selain itu, penerapan pembelajaran yang menarik itu juga mengedepankan pada efektivitas dan hasil belajar yang akan dicapai. Buku teks ini bukan “obat dewa” atau “obat generik” yang bisa menjawab sebagai persoalan tentang pembelajaran dan pendidikan musik. Akan tetapi, melalui buku ini para pengajar musik akan mengetahui bagaimana seharusnya mereka bertindak di dalam kelas; atau mengerjakan pengembangan kurikulum musik. Buku ini sedikit menjelaskan tentang perkembangan teori-teori umum hingga masuk ke pengembangan teori pembelajaran musik secara khusus. Buku ini merupakan buku referensi untuk pengembangan keilmuan, bukan buku teori dasar praktis yang digunakan musisi untuk memahami dan mengomunikasikan bahasa musik. Buku teori dasar musik umumnya mengkaji dasar-dasar musik, menyediakan sistem untuk menafsirkan komposisi musik, definisi unsur-unsur musik yang membentuk harmoni, melodi, dan ritmis. Sementara itu, buku ini tidak menyediakan informasi dasar semacam itu. Buku ini berfokus pada pengembangan pengetahuan dan pembentukan wacana pendidikan musik ke dalam

konteks kebudayaan dan perkembangan ilmu pendidikan musik. Bidang pendidikan musik berisi sejumlah teori pembelajaran yang menentukan bagaimana siswa belajar musik berdasarkan psikologi perilaku dan kognitif.

Penggunaan teori-teori pembelajaran dan pendidikan musik juga sangat penting bagi para peneliti atau penulis. Selain membutuhkan referensi dalam menulis, mereka perlu mengembangkan kerangka pemikiran, melakukan studi literatur, dan menelusuri secara komprehensif posisi penelitian mereka saat ini. Dalam wacana penelitian musik, buku ini bisa digunakan sebagai pelengkap dalam memperkaya referensi metodologis. Wawasan metodologis umumnya akan didapatkan melalui membaca artikel-artikel dalam jurnal, tetapi melalui buku referensi yang bersumber dari hasil penelitian ini, para peneliti atau penulis mampu mengambil teori dan menerapkannya pada objek analisis mereka, khususnya dalam konteks pembelajaran musik. Buku ini bisa digunakan untuk pemantik wacana pendidikan musik kontemporer atau perumusan metodologi baru dalam mengajarkan musik. Ruang lingkup pembelajaran musik sebenarnya juga masih sangat luas. Di dalamnya bisa mencakup berbagai praktik penulisan musik termasuk komposisi musik tertentu, mengajarkan musik melalui lagu dan vokal, atau penerapan jenis musik atau teknologi tertentu dalam pembelajaran. Buku ini juga bisa dikatakan menawarkan sebuah wacana filosofis terhadap pendidikan musik hari ini, terutama jika ditarik ke dalam konteks pembelajaran yang lebih spesifik di situasi tertentu. Karena berupa wacana filosofis, penggunaannya menjadi sangat fleksibel dan cukup longgar untuk diasosiasikan dengan berbagai konteks latar belakang pembelajaran.

Pendidikan musik, khususnya di Indonesia terus melewati masa yang menarik, meski sulit. Lebih dari satu dekade atau lebih telah terjadi proliferasi (pertumbuhan cepat) ide dan saran yang luar biasa di semua cabang profesi. Hal ini terutama terlihat di tingkat sekolah, di mana masalah pembelajaran yang komprehensif seolah menjadi “musuh bersama”. Maksudnya, persoalan yang dihadapi sangat kompleks sehingga memaksa semua elemen pendidik musik bergerak secara simultan untuk meningkatkan efektivitasantisipasi

masalah. Dalam pendidikan dan pengajaran musik terdapat semacam kelangkaan kerangka metodologi dan intelektual. Semua itu selalu kembali kepada minimnya ketersediaan teori-teori musik dalam buku teks yang lengkap. Para pendidik atau peneliti musik pemula, tampaknya kesulitan untuk mengarungi dunia pendidikan musik yang luas. Mereka kebingungan untuk memulai dari mana, sumber apa yang diakses, bagaimana cara mengaksesnya, dan sebagainya.

Buku ini bertujuan memberikan pengetahuan terhadap fitur-fitur teori yang saat ini banyak dibutuhkan peneliti dan pendidik musik. Setiap pembahasan dalam buku ini berisi wacana-wacana dan kata kunci yang bisa dijadikan landasan teoretis dalam menulis. Hal ini sangat penting dalam memberikan wawasan tentang berbagai diskusi yang terjadi seputar pembelajaran musik, juga berkaitan dengan isu-isu populer dan kontemporer. Setiap argumentasi dibangun berdasarkan referensi ilmiah dan argumentasi yang kuat berkaitan dengan praktik pembelajaran musik yang terjadi. Inti penulisan setiap bab dari buku ini bertujuan menjawab kekurangan kerangka konseptual tentang teori pembelajaran musik. Kurangnya kerangka konseptual tentang praktik pembelajaran musik akan menyebabkan seorang pendidik kehilangan arah dalam mengajar atau menuju arah yang salah. Pendidikan musik adalah pendidikan yang berbasis estetika maka pembelajarannya juga harus berlandaskan pada konsep matang tersebut. Melalui wacana teoretis dalam buku ini, setidaknya para pembaca mampu memetakan wilayah kerja mereka, memotivasi diri untuk mengembangkan praktik pengajaran musik di lapangan, serta merangsang pemikiran-pemikiran yang bersifat progresif. Kaidah penulisan buku ini telah menggunakan standar penulisan karya ilmiah, di antaranya penulisan yang menerapkan prinsip logis, sistematis, dan obyektif.

Bab I menjelaskan tentang hubungan musik sebagai entitas murni dan posisinya dalam pendidikan musik. Selain itu, teori-teori pembelajaran yang semula berakar dari disiplin ilmu lain, seperti psikologi juga pada akhirnya diadopsi dalam studi pendidikan musik. Pendidikan musik tidak ditemukan setelah munculnya lembaga

formal seperti perguruan tinggi, jauh sebelum itu, pendidikan musik justru merupakan praktik musik yang sudah berlangsung secara informal di berbagai lingkungan masyarakat.

Bab II buku ini menguraikan tentang pandangan teori-teori sosial terhadap pendidikan musik. Bagaimanapun—praktik belajar musik atau aktivitas bermusik adalah aktivitas sosial yang melibatkan interaksi, komunikasi, dan dialektika. Pola-pola pembelajaran atau berbagai fenomena yang melandasi praktik pembelajaran musik akan mudah ditelaah menggunakan teori-teori sosial atau sosiologi. Baik di dalam kelas maupun di luar kelas, setiap individu sebenarnya adalah subjek yang bersifat impulsif dan selalu dapat dianalisis menggunakan berbagai disiplin atau teori.

Bab III akan membicarakan hubungan teori psikologi dengan pembelajaran musik. Psikologi musik sendiri merupakan studi multidisiplin dan interdisipliner, di dalamnya juga membahas tentang fenomena musik. Psikologi adalah basis pengetahuan dari pendidikan musik. Sebagai contoh, salah satu aspek berupa kreativitas merupakan subkajian terpilih dalam psikologi. Berbeda dengan ilmu pasti maka pendidikan musik sangat erat kaitannya dengan teori-teori semacam ini. Terlebih setiap aktivitas musik adalah bentuk dari upaya kreatif individu maka relevansi teori-teori psikologi perlu dijadikan landasan berpikir utama dalam studi pendidikan musik.

Bab IV menguraikan tentang metode pengajaran musik. Setiap pendidik musik perlu mengetahui metode atau pendekatan standar yang selama ini digunakan oleh pakar pendidikan musik di seluruh dunia. Nama-nama seperti Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, dan Edwin E. Gordon adalah para pendidik sekaligus pakar pendidikan musik yang telah lama populer. Selain itu, Keahlian Musik Komprehensif (*Comprehensive Musicianship*), Proyek Kurikulum Musik Manhattanville, Musik dalam Pendidikan, Pendidikan melalui Musik, dan Teori Weikert merupakan beberapa teori-teori yang mengisi perjalanan pendidikan musik.

Bab V menjelaskan tentang sebuah model atau studi baru dalam pembelajaran musik berbasis kelokalan, dinamakan *World Music Pedagogy* (WMP). Model ini mencakup berbagai pertanyaan,

keingintahuan, dan keprihatinan para pendidik dengan isu kontemporer dalam mengajar musik. Tujuannya adalah untuk mendapatkan gambaran inti dari sebuah praktik musik di berbagai latar budaya. Model pembelajaran menguraikan kasus demi kasus berbagai praktik pembelajaran musik di berbagai belahan dunia, dengan penekanan pada keterampilan musik dan pengetahuan budaya. WMP didasarkan pada prinsip-prinsip etnomusikologi. Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran juga menyatu dengan kerja lapangan di berbagai konteks budaya dan global. WMP mencakup pengenalan musik untuk konteks dan makna budayanya, dan mengembangkan keterampilan yang mengarah pada menciptakan sesuatu yang bermakna “baru”, namun tetap terhubung dengan musik yang dipelajari. WMP yang mulanya berasal dari studi kasus kebudayaan, kemudian menjelma ke dalam wilayah kurikulum formal sebagai bentuk dukungan bagi guru di sekolah dasar, menengah, hingga perguruan tinggi. Item kurikuler-instruksional di dalam WMP memberikan pemahaman kepada siswa tentang musik sebagai produk sonifikasi dan sosial.

Bab VI mendiskusikan tentang pembelajaran jarak jauh (PJJ) yang belakangan ini identik dengan praktik pembelajaran daring. Sementara musik adalah aktivitas yang memerlukan interaksi fisik maka perlu ada cara-cara baru untuk menyesuaikan berbagai kebutuhan pedagogi musik. Secara politis, PJJ sendiri merupakan gerakan global yang melibatkan institusi besar hingga negara. PJJ dari masa ke masa beradaptasi dengan kondisi sosio-kultur masyarakat dunia. Terutama setelah era pandemi Covid-19, kebutuhan akan Pendidikan Jarak Jauh (PJJ/daring) sangat tinggi. Pada akhirnya PJJ terus menggerus praktik pengajaran musik lama dengan ide-ide segar yang berkembang sesuai dinamika masyarakatnya.

Bab VII membahas tentang pendidikan musik berbasis komunitas. Istilah komunitas dalam pendidikan musik setidaknya memiliki dua penyebutan. Pertama, komunitas musik (*community music*) dan kedua, musik komunitas (*music community*). Kedua frase itu terlihat sama, namun memiliki konsekuensi yang panjang. Musik komunitas berhubungan dengan praktik dan pandangan tentang

aktivitas musik kolaboratif, sedangkan komunitas musik lebih dimaknai sebagai perkumpulan individu yang terdiri dari struktur formal, menempati ruang dan waktu, serta lingkungan yang jelas.

Buku ini memiliki fokus pada perkembangan teori pembelajaran musik berdasarkan hasil riset yang relevan. Kebutuhan tentang teori pembelajaran musik perlu memperlihatkan dasar-dasar teori dan sudut pandang berbagai peneliti. Para pendidik dan akademisi musik harus mengetahui perkembangan teori-teori pembelajaran musik yang terus berubah; menyesuaikan situasi sosio-kultural. Buku ini tidak mencakup tentang model pembelajaran secara perinci atau sintaks-sintaks instruksional yang lebih detail karena tujuan penulisan buku memang fokus pada hasil studi pendidikan musik. Meskipun begitu, penulis membuka wacana diskusi untuk para pembaca agar menyempurnakan pengetahuan yang telah tersusun dalam buku ini. Akhirnya, penulis mengucapkan terima kasih pada BRIN yang telah bersedia menerbitkan naskah buku ini sehingga bisa dijangkau oleh pembaca secara luas. Penulis juga mengucapkan penghargaan setinggi-tingginya kepada istri dan anak-anak tercinta yang telah mengorbankan waktunya untuk penyelesaian naskah buku.

Wassalamualaikum warahmatullahi wabarakaatuh.

Bandar Lampung, 21 Desember 2022

Penulis



BAB I

PENDAHULUAN

A. Teori Pembelajaran dan Pendidikan Musik

Musik sebagai sebuah ilmu pengetahuan atau sains terus berkembang dan melahirkan banyak teori-teori. Misalnya, teori dasar penelitian dan praktik di domain musik tentang psiko-akustik, teori akustik yang berkaitan dengan pembangunan gedung konser, komunikasi musik, teori psikologi, teori pendidikan dan pedagogi, serta masih banyak lagi. Teori tentu diciptakan dengan tujuan dan kebutuhan tertentu. Teori akustik dalam musik salah satunya bertujuan untuk memberikan informasi dan pengetahuan kepada komposer tentang kapasitas pendengar (audiens) untuk apresiasi musik. Teori preferensi musik memengaruhi pengambilan keputusan, dan teori komputasi musik digunakan untuk mengembangkan aplikasi atau perangkat lunak untuk praktik musik atau pembelajaran musik. Secara umum, teori musik adalah sebuah studi tentang praktik bermusik dan kemungkinan-kemungkinan yang bisa dihasilkan melalui musik.

Dalam pendidikan musik, teori pembelajaran telah memberikan kontribusi untuk memahami cara siswa memproses informasi (Taetle & Cutietta, 2002). Melalui teori instruksional yang sesuai, praktik penalaran musik memiliki peluang perubahan dalam praktik pembelajaran. Sebagai contoh teori motivasi dan teori tentang kecerdasan (Dweck, 2013) membantu guru dalam memunculkan produktivitas siswa. Selanjutnya, teori tentang perkembangan anak bertujuan mengatur konstruksi pengajaran sesuai usia. Materi pelajaran yang diterima dan ditangkap siswa. Perlu dicatat oleh para pendidik musik bahwa teori tentang instruksional dan motivasi menjadi landasan penting dalam mengajar. Oleh karena itu, seorang guru diharapkan terus menggali potensi dan kemampuannya dalam mengajar dengan membaca berbagai literatur terbaru melalui jurnal ilmiah atau mengikuti konferensi nasional dan internasional. Hal ini penting untuk menjaga marwah keilmuan seorang guru atau pendidik musik.

Mempelajari teori-teori musik atau topik seputar musik akan memberikan kontribusi untuk kemajuan dalam berpikir tentang pendidikan dan mengajar anak dalam konteks sekolah formal. Teori-teori pendidikan musik tentu akan lebih banyak membahas tentang praktik pembelajaran atau transfer ilmu dari guru ke murid. Selain itu, beberapa teori pembelajaran saat ini juga memiliki integrasi dengan teknologi di mana instruksi yang dilakukan oleh guru banyak melibatkan teknologi atau komputerisasi. Meskipun—pada akhirnya—guru atau pendidik perlu menekankan perspektif filosofis pengarangnya. Maksudnya, seorang guru musik perlu mementingkan aspek mana yang akan dikembangkan dalam pembelajaran musiknya. Apakah aspek perilaku dianggap lebih penting, atau kognitif yang justru menjadi landasan utama. Ada juga yang berpikir keduanya sama-sama penting dan tidak dapat dipisahkan. Teori konstruktivistik, misalnya, akan membantu guru untuk memberikan pengajaran yang bersifat membangun pengetahuan secara mandiri. Meskipun guru hadir di dalam kelas, tetapi dia sangat memahami fungsi dan perannya sebagai fasilitator. Inilah yang dimaksud dengan landasan filosofi dalam sebuah pembelajaran musik.

Sejak tahun 1960-an telah banyak teori belajar yang secara khusus diturunkan dari teori behavioristik dan psikologi kognitif ke dalam ranah penelitian musik. Meskipun pada awalnya berasal dan dikembangkan di luar bidang musik, teori-teori tersebut berusaha untuk menggambarkan, menjelaskan, dan memprediksi perilaku musik. Aplikasi teori-teori ini bahkan terus berkembang dan memengaruhi penelitian pendidikan musik dan praktik musik hari ini. Pendidik atau seorang guru musik bersifat menguatkan teori, dengan argumen bahwa perilaku musik juga dipandang sebagai bagian dari perilaku manusia pada umumnya, tunduk pada hukum yang sama yang mengatur semua pembelajaran (Taetle & Cutietta, 2002). Di samping itu, ada juga yang meneliti untuk menciptakan teori pembelajaran khusus untuk musik. Sayangnya, teori musik semacam ini umumnya dipandang dari sudut pandang yang berbeda, padahal pembelajaran musik itu berbeda dari pembelajaran ilmu lainnya. Pembelajaran musik bersifat unik karena mengaktifkan berbagai kemampuan. Sebut saja kemampuan mengapresiasi, berkreasi, berimprovisasi, dan mengevaluasi yang selalu disematkan dalam setiap proses pembelajaran musik. Pada akhirnya banyak pemikir atau ahli teori musik berdiskusi tentang dua hal, yakni (1) bagaimana membuat sebuah tinjauan teori psikologi umum diterapkan pada pendidikan musik, dan (2) pengembangan terhadap teori-teori baru yang khusus untuk pembelajaran musik.

Pendidikan musik formal berakar di Mesir atau Yunani kuno (Michael Mark & Gary, 2007). Setelah abad ke-5 SM, muncul berbagai tantangan terhadap pendidikan musik. Musik lebih terspesialisasi dan kompleks secara teknis. Hal ini menyebabkan kebutuhan tentang teori pembelajaran musik juga ikut meningkat. Munculnya notasi musik juga tidak bisa dilepaskan dari perjalanan pendidikan musik di mana sebelumnya musik direplikasi dan dipelajari secara oral. Mempelajari musik yang awalnya bersifat nyanyian menjadi kegiatan yang melibatkan penulisan dan pembacaan (notasi). Para pendidik dan ahli teori seperti Guido d'Arezzo pada abad ke-10 dan ke-11 mengeksplorasi metode pengajaran musik untuk mengajarkan praktik notasi baru. Notasi itu disempurnakan hingga hari

ini dikenal dengan *the grand staff* (pada piano) atau *sheet music*. Minat akademis dalam pendidikan musik mulai berkurang ketika memasuki zaman Renaisans, sekitar abad ke-16 karena banyak universitas meninggalkan musik sebagai bagian dari kurikulum mereka. Di sisi lain, reformasi kaum Protestan kemudian membawa beberapa perubahan pada pendidikan musik. Martin Luther adalah salah satu tokoh yang menyarankan bahwa musik, puisi, dan sejarah ditambahkan ke kurikulum pendidikan standar. Pada abad ke-17, John Amos Comenius merekomendasikan pendidikan musik untuk tujuan keagamaan serta merancang metodologi untuk melakukannya. Pandangan itu juga diperkuat oleh Richard Mulcaster dalam mendorong pendidikan musik (seperti menyanyi dan bermain) sebagai kurikulum standar yang bersifat universal. Pada abad ke-19 model konservatori menjadi lebih umum bersama sejumlah sekolah paduan suara yang memberikan pendidikan serta pengalaman musik praktis. Konservatori lebih cocok untuk siswa atau mahasiswa yang ingin mengembangkan performa, menjadi dirigen, atau komposisi mereka ke standar profesional. Konservatori lebih ditujukan untuk mengasah keterampilan mempertunjukkan dan membuat komposisi musik.

Para tokoh pendidikan musik atau pedagog utama dalam sejarah pendidikan musik mulai dikenal pada abad ke-20. Para tokoh pendidikan musik itu, di antaranya Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, dan Carl Orff, dan beberapa tahun berikutnya diikuti oleh Shinichi Suzuki, Edwin Gordon, dan Valeri Brainin. Penelitian selanjutnya ke dalam teori pembelajaran musik di tahun 1960-an menekankan pada pemikiran perilaku (behavioristik), kognitif, dan konstruktivis (Taetle & Cutietta, 2002). Simposium Tanglewood tahun 1967 dan Proyek Tujuan dan Sasaran *Music Educators National Conference* (MENC) pada tahun 1969 merupakan titik balik berkembangnya pemikiran modern dalam pendidikan musik (Mark & Madura, 2013).

B. Aplikasi Teori Pembelajaran terhadap Bidang Musik

1. Kronologi Singkat

Selama beberapa tahun terakhir telah banyak peristiwa penting terjadi yang berkaitan dengan perkembangan teori musik dan pendidikan musik. Perkembangan itu tidak dapat dilepaskan dari peran pendidik, psikolog, para ahli teori, dan peneliti dalam membangun studi tentang musik dan pendidikan musik. Kontribusi sumbangan teori-teori ini, sebagian besar dipengaruhi oleh psikolog pendidikan, dimulai dengan transisi pendidikan dan sosial sekitar tahun 1960-an. Sebuah momentum penting, yakni simposium Ann Arbor yang menjadi titik balik bangkitnya teori pendidikan musik. Simposium itu mendiskusikan tentang penerapan teori psikologi terhadap pembelajaran musik. Simposium itu diadakan di Universitas Michigan dan disponsori oleh MENC dan Theodore Presser Foundation (TPF). Simposium itu bertujuan untuk membicarakan penerapan teori-teori psikologi yang berkaitan dengan perilaku dan pendidikan musik. Sebelum tahun 1960-an, sangat sedikit bukti yang mendukung teori pembelajaran sebagai dasar penting dari pendidikan musik. Setelah tahun 1960-an, mulai banyak pakar pendidikan dan psikologi berfokus pada teori pembelajaran yang berfungsi meningkatkan pengembangan kurikulum dan pengajaran. Bruner (1960; 1966) memperkenalkan teori pembelajaran konseptual yang mengarah ke pengembangan kurikulum berkelanjutan. Bruner, dipengaruhi oleh penelitian Jean Piaget yang berbicara tentang teori tahap perkembangan belajar. Teori ini ternyata diterima dan mulai diaplikasikan dalam sejumlah mata pelajaran, termasuk musik. Pada saat yang sama, teori belajar behavioristik—yang berfokus pada penerapan pembelajaran stimulus-respons—mendukung fakta-fakta terkait strategi instruksional.

Mark (1986) melaporkan sebuah simposium Tanglewood pada tahun 1967 dan proyek MENC tahun 1969 mempromosikan sebuah pemikiran tentang pengembangan kurikulum pola belajar-mengajar.

Terutama Bruner menekankan pada pembelajaran konseptual menjadi dasar dari sebuah pendekatan elemental untuk mengajar musik. Di sini juga pemikiran Bruner ikut digunakan sebagai basis pengembangan strategi untuk mencapai tujuan pendidikan yang estetis. Di sisi lain, konsep pendidikan estetis milik Reimer (1970) memberikan penekanan pada nilai seni yang bersifat menyembuhkan dapat digunakan dalam pendidikan. Sekitar akhir 1970-an dan awal 1980-an, simposium Ann Arbor mengambil peran terhadap aplikasi psikologi untuk pengajaran dan pembelajaran musik. Tujuannya untuk memperkuat hubungan antara teori belajar, penelitian, dan praktik pendidikan musik. Peneliti pendidikan musik yang populer bertemu dengan pemikiran psikologi untuk menentukan bagaimana pengetahuan dan keahlian dari keduanya dapat meningkatkan penyelidikan ilmiah dalam pendidikan musik. Judul simposium Ann Arbor adalah *Implikasi Teori Pembelajaran terhadap Pengajaran dan Pembelajaran Musik*, bertujuan untuk memperkuat kasus penelitian dan pengajaran didasarkan pada teori belajar.

Pada tahun 1978, MENC dan Music Educators Research Council (MERC) menciptakan sebuah divisi khusus bernama Special Research Interest Groups (SRIGs). Topik-topik yang diangkat dari kedua minat atau bidang khusus ini berkaitan dengan persepsi dan kognisi, serta belajar dan perkembangannya. Komunitas pendidikan musik seolah ingin menunjukkan ketertarikan mereka lebih dalam pada diskusi tentang kognitif dan komponen-komponen belajar lainnya yang dapat dikaitkan dengan bidang yang lebih spesifik. Bahkan, lebih jauh lagi, studi dan teori tentang kemampuan komputer telah dikaitkan juga dengan pendidikan musik. Mereka (para peneliti) berpendapat jika kemampuan komputer memiliki hubungan yang kuat di masa depan, terutama berkaitan dengan pengembangan teknik dan strategi pembelajaran musik. Kemampuan komputer bukan hanya digunakan dalam praktik teori pembelajaran, tetapi juga digunakan untuk meningkatkan kemampuan instruksional musik. Itulah sebabnya—jika direfleksikan pada kondisi hari ini—semakin banyak bidang-bidang musik yang menyematkan teknologi, misalnya, seperti teknologi pendidikan musik (*music education*

technology). Instruksi atau pengajaran berdasarkan pembelajaran berbasis teori perilaku telah berkembang menjadi instruksi atau pengajaran berbantuan komputer; ini dikenal juga dengan istilah *computer-assisted instruction* (CAI). Hari ini, bidang pemrograman komputer telah menciptakan suatu bentuk kecerdasan buatan atau dikenal dengan *artificial intelligence* (AI) yang menyerupai manusia. Teori atau studi yang dikembangkan telah meluas melibatkan teori pembelajaran dan pengolahan informasi serta penggunaan model interaktif untuk pembelajaran musik. Perkembangan teori pembelajaran terus mencari efektivitas dalam penerapannya. Tulisan Bruner (1990; 1996) yang berhubungan dengan ajaran Vygotsky (1997b; 1997a) juga mengarah pada kognisi dan konstruktivistik sebagai landasan teoretis dalam menjelaskan sifat seorang individu belajar. Model pembelajaran konstruktivistik ini kemudian terus dikembangkan dan diterapkan pada praktik instruksional.

2. Konstruksi Teori Utama

Teori belajar sangat luas dimensinya. Oleh sebab itu, dalam bab ini teori belajar dibatasi pada domain teori behavioristik, kognitivistik, dan konstruktivistik. Model belajar behavioristik memiliki landasan hubungan linier antara stimulus yang memicu respons. Model ini memungkinkan peneliti atau pendidik untuk mencari kekuatan eksternal yang meningkat kemungkinan perilaku yang diinginkan. Model-model ini digunakan secara penuh ketika seorang guru mempelajari perilaku kelompok atau individu dalam berbagai kondisi instruksional. Misalnya, dalam pembelajaran musik yang siswanya sama sekali tidak memahami musik, perlu dilakukan upaya yang mampu menarik perhatian peserta didik. Guru dapat memberikan stimulus melalui lagu-lagu yang siswa minati, atau membuat semacam gamifikasi musik yang menarik. Selanjutnya, model kognitivistik menggambarkan perilaku belajar dari sisi internal, perspektif perkembangan, tingkat kematangan, dan pengalaman perseptual. Model ini berusaha untuk menjelaskan bagaimana individu (peserta didik) menegosiasikan informasi baru dan menghubungkannya satu sama lain. Teori atau model pembelajaran kognitivistik se-

lalu berfokus pada tahapan perkembangan siswa dan kapasitas kemampuan berpikirnya. Jika guru atau pendidik memahami teori ini, mereka akan menerapkan pembelajaran yang sesuai dengan situasi kognitif siswa-siswanya. Mereka menggunakan bahasa yang mudah dipahami, serta menerapkan praktik yang mudah untuk ditirukan oleh peserta didiknya. Guru yang memahami teori kognitivistik telah menyadari pentingnya penyesuaian materi berdasarkan kondisi siswanya. Berikutnya model pembelajaran konstruktivistik berfokus pada hubungan siswa dengan lingkungan, baik internal maupun eksternalnya. Teori atau model belajar ini memberikan ruang kepada siswa atau peserta didik untuk beradaptasi dan berinteraksi dengan lingkungan dan kondisi tertentu. Teori ini berfokus pada pengalaman siswa untuk pembentuk pengetahuannya. Oleh karena itu, teori ini lebih banyak memberikan ruang pada siswa untuk melakukan dan menemukan informasi baru. Mereka (siswa) akan dipandu oleh guru—sebagai fasilitator—untuk menemukan makna dari sesuatu dengan pengalamannya sendiri.

Konstruksi teori atau konsep pembelajaran behavioristik sebetulnya muncul dari upaya untuk menjauhi tradisi analisis humanistik melalui introspeksi dan interpretasi. Teori ini memberikan perhatian pada perubahan perilaku orang (subjek) atau situasi tertentu yang disebabkan oleh sebuah pengalaman yang berulang dalam situasi tertentu. Dalam konteks pembelajaran, perilaku itu umumnya terjadi pada siswa. Meskipun teori behavioristik menyoroti hubungan yang jelas antara lingkungan dan subjek dalam situasi pembelajaran aktif, tindakan atau perilaku itu pada akhirnya ditentukan oleh lingkungan daripada diri sendiri. Teori belajar behavioristik kemudian berusaha mengembangkan teori instruksionalnya, misalnya pada teori pengondisian klasik (*classical conditioning*) yang diperkenalkan oleh Pavlov (1927). Teori itu mengklaim bahwa respons emosional alami berkaitan dengan stimulus netral dengan catatan stimulus netral saja yang akan memunculkan respons. Melanjutkan teori Pavlov, Thorndike (1932) menyatakan bahwa koneksi stimulus-respons (SR) merupakan unit pembelajaran dasar. Koneksionismenya mencakup: (1) hukum kesiapan, yang me-

nyatakan bahwa seseorang harus siap secara fisik dan motivasi untuk belajar; (2) hukum akibat, yang mengatakan bahwa tanggapan yang diikuti oleh kepuasan akan diperkuat; dan (3) hukum latihan, yang menganggap praktik yang dihargai sebagai kunci pembelajaran.

Selanjutnya, teori pengondisian operan (*operant conditioning*) berusaha untuk mengakui peristiwa mental (*mental event*) adalah nyata dan terukur. Peristiwa mental adalah setiap peristiwa yang terjadi dalam pikiran individu yang sadar. Contohnya termasuk pikiran, perasaan, keputusan, mimpi, dan realisasi. Beberapa orang percaya bahwa peristiwa mental tidak terbatas pada pemikiran manusia tetapi dapat dikaitkan dengan hewan dan kecerdasan buatan juga. Skinner secara konsisten berpendapat bahwa penyebab perubahan mental (dalam pembelajaran) pada akhirnya terletak pada lingkungan. Skinner percaya bahwa siswa harus ada dalam kondisi menikmati dan ingin belajar, serta penguatan harus konsisten dan positif. Instruksi harus bersifat individual karena siswa belajar dengan kecepatan yang berbeda. Sebagian besar penelitian Robert Duke, Harry Price, Cornelia Yarbrough, dan Clifford Madsen mengikuti model pembelajaran pengondisian operan. Penelitian mereka berfokus pada prinsip-prinsip instruksional yang memandu pengajaran yang “baik” atau “berhasil”. Model pembelajaran behavioristik telah secara signifikan memengaruhi minat peneliti musik pada *computer-assisted instruction* (CAI). CAI merupakan istilah yang paling sering mengacu pada latihan dan praktik, tutorial, atau kegiatan simulasi yang ditawarkan oleh guru. digunakan oleh guru sebagai sebuah suplemen untuk kegiatan instruksional tradisional.

Teori pembelajaran berikutnya adalah teori pembelajaran kognitif. Teori kognitif berfokus pada upaya untuk memetakan proses belajar individu sebagai informasi baru yang terintegrasi dengan pengetahuan yang sudah dikenal (Taetle & Cutietta, 2002). Teori ini sering dipandang sebagai antitesis dari teori behavioristik. Teori pembelajaran kognitif dikembangkan sebagai reaksi dan perluasan dari behavioristik. Peserta didik atau siswa secara aktif membangun pengetahuan atas dasar reaksi mereka terhadap rangsangan sensorik. Poin penting teori pembelajaran kognitif dalam pendidikan mu-

sik adalah pemahaman konstruksi utama yang melekat dalam psikologi Gestalt yang menggambarkan perkembangan kognitif paling terakhir. Sebagaimana diketahui bersama, prinsip teori Gestalt adalah persepsi manusia yang menggambarkan bagaimana manusia mengelompokkan elemen yang serupa, mengenali pola, dan menyederhanakan gambar kompleks ketika kita melihat objek. Misalnya, seorang desainer menggunakan prinsip-prinsip untuk mengatur konten di situs web sehingga secara estetika menyenangkan dan mudah dimengerti. Istilah “gestalt” adalah bahasa Jerman yang berarti ‘keseluruhan yang bersatu’ atau sebuah bentuk yang utuh. Prinsip Gestalt pertama dirancang pada 1920-an oleh psikolog Jerman Max Wertheimer, Kurt Koffka, dan Wolfgang Kohler, tujuannya untuk memahami bagaimana manusia biasanya memperoleh persepsi yang bermakna dari rangsangan acak di sekitar mereka. Mereka mengidentifikasi seperangkat hukum yang membahas dorongan alami untuk menemukan keteraturan dalam ketidakteraturan. Pikiran manusia menginformasikan apa yang dilihat mata dengan mengamati serangkaian elemen individu secara keseluruhan.

Studi tentang perkembangan kognitif ini ternyata mendapatkan perhatian serius di kalangan pendidik, terutama setelah diteliti dan dikembangkan lebih lanjut oleh Jean Piaget. Piaget (1928; 1952; 1972) memberi perhatian khusus terhadap proses belajar anak kecil. Teori pembelajaran kognitif dan perkembangan yang berusaha menjelaskan (1) bagaimana anak-anak memproses informasi, dan (2) bagaimana proses tersebut berubah seiring bertambahnya usia. Dalam tahapannya, teori itu digambarkan sebagai pembelajaran sensorimotor, atau pembelajaran melalui aktivitas motorik dan manipulasi objek (usia 0–2 tahun). Selanjutnya, menuju pembelajaran praoperasional, yang merupakan transformasi dari sensorimotor ke pembelajaran simbolik (usia 2–7 tahun) ke operasi konkret. Tahapan itu ditunjukkan oleh peningkatan kemampuan untuk mengklasifikasikan objek dan peristiwa (usia 7–11 tahun). Selanjutnya, tahapan ke operasi formal, diwujudkan dengan proses berpikir fiktif orang dewasa (usia 11 tahun dan seterusnya).

Tabel 1.1 Tahapan Perkembangan Kognitif Menurut Jean Piaget

Tahapan	Usia	Deskripsi capaian
Sensorimotor	0–7 tahun	Pembentukan pemahaman terhadap objek dan kemajuan perilaku refleks ke perilaku yang terarah dengan tujuan.
Praoperasional (<i>pre-operational</i>)	2–7 tahun	Bertambah kemampuan dalam menggunakan simbol dalam menggambarkan setiap objek. Pemikiran masih sangat egosentris dan terpusat.
Operasi-konkret (<i>concrete operations</i>)	7–11 tahun	Peningkatan kemampuan berpikir logis.
Operasi formal (<i>formal operations</i>)	11 tahun ke atas	Kemampuan bahasa jauh berkembang. Mampu berpikir abstrak dan logis. Mampu membuat refleksi.

Sumber: Piaget (1928; 1952; 1972)

Selanjutnya, Bruner (1960; Bruner, Goodnow, & Austin, 1956) juga mempelajari bagaimana orang secara aktif memilih, menyimpan, dan mengubah informasi secara induktif. Informasi itu secara relatif diklasifikasikan menjadi tiga mode perkembangan asimilasi pengetahuan: enaktif (eksperiensial), ikonik (gambar visual atau mental), dan simbolik (sistem simbolik, seperti bahasa, matematika, atau notasi musik). Kurikulum spiral (*spiral curriculum*) Bruner (1966) selanjutnya juga berpengaruh untuk penelitian pendidikan musik, di mana tingkat kerumitan dapat diantisipasi dengan pendekatan yang sesuai. Misalnya, dengan mengajarkan musik sesuai dengan kemampuan siswa dan kondisi tertentu.

Sejumlah ahli teori kognitif mengembangkan ide-ide mereka dalam menanggapi teori belajar perilaku atau behavioristik. Chomsky (1957) menanggapi gagasan Skinner tentang perilaku verbal melalui

pernyataan bahwa pembelajaran bahasa terlalu kompleks untuk dijelaskan oleh teori perilaku. Dia menggambarkan perkembangan bahasa sebagai proses kognitif yang melibatkan strukturalisme: struktur permukaan (kata-kata individual saat diucapkan atau dibaca) dan struktur dalam (pengelompokan kata-kata individual ke dalam frasa. Selanjutnya, Tolman (1932), seorang behavioris dengan ide-ide kognitif mendalilkan bahwa belajar dapat terjadi tanpa penguatan atau perubahan perilaku. Tolman berpendapat bahwa mungkin ada variabel intervensi dan perbedaan individu. Perilaku itu bertujuan dan berorientasi pada tujuan, dan hasil belajar dalam tubuh terorganisasi dari informasi. Bahkan Gagné (1977; 1985) tidak sepakat dengan gagasan bahwa pembelajaran melibatkan hierarki langkah-langkah instruksional. Dia percaya bahwa prinsip-prinsip (perilaku) yang lebih sederhana diajarkan terlebih dahulu, barulah kemudian mengarah pada pengembangan prinsip-prinsip tingkat (kognitif) yang lebih tinggi.

Teori berikutnya berkembang dari sebuah teori pemrosesan informasi (*information-processing theories*). Teori ini menggunakan metafora dari ilmu komputer untuk menjelaskan cara kerja pikiran. Studi sebelumnya tentang pemrosesan informasi adalah teori informasi, yang dikembangkan oleh Shannon & Weaver (1949), teori itu menunjukkan bahwa informasi dapat diukur sebagai digit biner yang mewakili alternatif, seperti “ya” atau “tidak”. Sebuah bagian dari teori pemrosesan informasi di antaranya teori koneksionisme (*connectionism*) dan konstruksi teoretis yang memungkinkan studi jaringan saraf tiruan sebagai model potensial dari fungsi otak. Sebagai sebuah teori, koneksionisme menawarkan paradigma alternatif untuk pemrosesan informasi yang membebaskan model kognitif dari ketergantungan pada bahasa simbolik atau metaforis. Beach, Hebb, Morgan, & Nissen (1960) dan Lashley (1929) menunjukkan bahwa koneksi saraf terdistribusi dan area kortikal dapat saling menggantikan. Hebb (1949), yang salah seorang mahasiswa Lashley, mendalilkan bahwa pembelajaran didasarkan pada modifikasi koneksi sinaptik antara neuron. Memperluas ide-ide ini, Rumelhart, McClelland, & Research Group (1986) memperkenalkan teori mereka

tentang pemrosesan terdistribusi paralel. Dalam studi lain tentang mekanisme saraf, Posner & Keele (1968) kemudian menulis tentang bagaimana mekanisme saraf mendasari perhatian selektif. Teori Schmidt (1975) mengemukakan skema sebagai seperangkat aturan abstrak untuk menentukan gerakan, misalnya, dalam pembelajaran motorik.

3. Aplikasi Teori-Teori Psikologi terhadap Studi Pembelajaran Musik

Penerapan teori kognitif untuk mempelajari persoalan pembelajaran musik paling banyak digunakan dalam penggunaan psikologi Gestalt untuk menjelaskan pemrosesan informasi musik. Bagaimanapun, perkembangan teori psikologi telah menjadi titik balik perkembangan studi pendidikan musik hingga saat ini. Wang & Sogin (1990) telah mengulas studi tentang prinsip-prinsip organisasi Gestalt dalam musik. Konsep Gestalt juga tersirat dalam eksposisi Karma (1985) tentang konsep musik secara hierarkis. Lehrdahl dan Jackendoff (1983) merumuskan teori generatif tata bahasa musik berdasarkan teori linguistik Chomsky. Menurut Lehrdahl dan Jackendorff, informasi akustik memicu operasi mental yang memaksakan perintah pada *input*. Jika ada eksposur yang cukup untuk musik, pemahaman musik akan terjadi melalui enkulturasi daripada pelatihan formal.

Penggunaan teori-teori kognitif sangat banyak digunakan untuk menguraikan fenomena psikologis dan fisiologis untuk pendidikan musik. Penelitian yang menggunakan teori-teori kognitif untuk menggambarkan perkembangan musik anak-anak telah mendapat perhatian dan penekanan yang cukup tinggi sejak tahun 1960-an. Tinjauan perinci dari upaya tersebut telah ditawarkan, antara lain oleh Funk & Whiteside (1981), Scott-Kassner (1992), Zimmerman (1986), Hargreaves (1986), serta Hargreaves dan Zimmerman (1992). Menurut Hargreaves dan Zimmerman, teori Piaget telah memengaruhi setidaknya tiga bidang penelitian dalam pembelajaran musik: (1) tahap perkembangan; (2) pengembangan fungsi sim-

bolik yang diwujudkan melalui bahasa, gambar, dan khayalan; dan (3) konsep konservasi. Model spiral pengembangan musik kreatif milik Swanwick dan Tillman (1986) juga mengacu pada pemikiran Piaget dan Bruner. Model mereka dibangun di atas empat tahap perkembangan, yaitu: (1) penguasaan (usia 0–4 tahun) di mana anak-anak mengembangkan rasa dan menanggapi suara; (2) imitasi (4–9 tahun) di mana anak-anak memasukkan penggunaan suara untuk mewakili peristiwa atau objek; (3) permainan imajinatif (10–15 tahun) di mana anak-anak menggabungkan suara secara kreatif; dan (4) metakognisi (15 tahun ke atas), yakni kondisi di mana remaja merenungkan pemikiran dan pengalaman mereka sendiri tentang musik.

Tiga konsep pemikiran Bruner, yakni representasi aktif, ikonik, dan simbolis, juga merupakan dasar untuk semua penelitian dan publikasi Eunice Boardman Meske. Boardman adalah seorang pendidik dan penulis musik, yang mengkhususkan diri dalam pendidikan musik dasar. Boardman adalah seorang penulis yang produktif sepanjang karier profesionalnya. Selanjutnya, Gromko (1996) menyelidiki deskripsi lagu yang diciptakan anak-anak relatif terhadap mode pembelajaran Bruner. Dia juga menulis tinjauan rinci literatur perkembangan, terutama karena berevolusi dari karya (Gardner, 1983) sebelumnya. Pendekatan “neo-piagetian” diambil oleh Elmer (1997), sedangkan metode penemuan (*discovery method*) yang dianjurkan oleh Bruner diselidiki dalam konteks musik oleh Hewson (1966). Pada awal tahun 1970-an, Andrews dan Deihl (1970) mengulas ide-ide Bruner dan Hebb dalam pendidikan musik. Topik yang diringkas oleh Flowers (2000) dan (Chen-Hafteck, 1999) sebagian besar penelitian dalam pembelajaran konsep telah berpusat pada kosakata siswa.

Empat teori pembelajaran motorik memiliki berbagai tingkat penerapan dalam penelitian tentang pembelajaran musik, di antaranya: teori *loop* tertutup (*closed-loop theory*), *loop* terbuka (*open-loop*) atau teori program motorik, teori skema atau *schema theory* (pengetahuan mental), dan pendekatan Bernstein (Gabriellsson, 1999). Sementara itu, sebelumnya, DeLorenzo (1989) telah menye-

lidiki pemikiran kreatif dari perspektif pemecahan masalah dan memberikan gambaran luas tentang studi kognitif terkait dalam kreativitas musik. Penelitian tentang dominasi *hemispheric*, gaya kognitif, dan ketergantungan atau kemandirian bidang dalam pendidikan musik telah melihat perkembangan studi sejak tahun 1970-an. Baumgarte & Franklin (1981) meninjau kembali studi yang berkaitan dengan dominasi otak kanan atau kiri dalam pemrosesan informasi musik. Mereka menyimpulkan bahwa sejumlah faktor menentukan pemrosesan musik di otak; serta pemrosesan musik tidak sepenuhnya terletak di otak kanan atau kiri. Informasi teori untuk musik pada awalnya dijelaskan oleh Abraham Moles dan menjadi dasar untuk teori pemahaman musik dari Leonard B. Meyer (Taetle & Cutietta, 2002). Penerapan informasi teori untuk penelitian pendidikan musik dibahas oleh Krumhansl (1990) dalam konteks pengembangan model hierarkis kognisi musik. Upaya ini diulas oleh (Coffman, 1990) dalam sebuah studi yang mengukur orisinalitas dan kreativitas musik.



BAB II

TEORI PSIKOLOGI DAN PEMBELAJARAN DALAM MUSIK

A. Psikologi Musik dan Kaitannya dengan Pembelajaran

Studi psikologi musik memiliki sejarah yang panjang, yang sejajar dengan perkembangan psikologi sebagai disiplin ilmu. Pengujian sederhana pertama tentang kemampuan musik telah dikembangkan pada tahun 1883 oleh Stumpf. Studi-studi awal lainnya berfokus pada pembelajaran dan ingatan, persepsi dan kognisi musik, serta masalah praktis, misalnya, dampak musik sebagai latar dalam belajar. Bidang ini sekarang semakin mapan, kaitannya dengan setiap aspek perilaku musik pada manusia (Hallam, 2006). Dalam kaitannya dengan masyarakat, musik memiliki definisi yang luas karena hampir ditemukan di semua budaya. Psikologi musik dapat dianggap sebagai cabang dari psikologi dan musikologi. Disiplin ilmu ini berusaha untuk menjelaskan dan memahami perilaku dan pengalaman musik, termasuk proses di mana musik dirasakan, diciptakan, ditanggapi, dan dimasukkan ke dalam kehidupan sehari-hari (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010; Thompson, 2009). Psikologi

musik modern lebih bersifat empiris, pengetahuan berdasarkan interpretasi data yang dikumpulkan melalui pengamatan sistematis dan interaksi dengan partisipan manusia. Bahkan untuk beberapa bidang—seperti musik terapi—pendekatan yang digunakan lebih spesifik dan mengacu pada bukti ilmiah atau dikenal juga dengan ‘*evidence-based treatment*’. Psikologi musik adalah bidang penelitian yang relevan secara praktis untuk banyak bidang, diantaranya pertunjukan musik, komposisi, pendidikan, kritik, dan terapi, keterampilan, kinerja, kecerdasan, kreativitas, dan perilaku sosial. Psikologi musik adalah studi multidisiplin dan interdisipliner tentang fenomena musik. Sifat multidisiplin ilmu ini dapat ditemukan dalam eksplorasi pada beberapa bidang, di antaranya: antropologi musik, sosiologi musik, biologi musik, fisika musik, filosofi musik, dan psikologi musik (Hodges, 2003). Aspek interdisipliner berikutnya juga ditemukan dalam studi, seperti psikoakustik (misalnya, persepsi musik), psikobiologi (misalnya, efek musik pada sistem kekebalan tubuh), atau psikologi sosial (misalnya, peran musik dalam hubungan sosial).

Selain itu—berkaitan dengan pembelajaran musik—dikenal juga satu bidang ilmu yang dinamakan psikologi kognitif untuk pembelajaran musik. Ini merupakan bidang studi tentang proses perseptif dan generatif yang melibatkan aktivitas khusus dalam musik, seperti mendengarkan, melakukan, menganalisis, berimprovisasi, dan mengubah musik (Randles & Pasiali, 2012). Bidang ini memiliki pandangan bahwa otak manusia merespons rangsangan musik sepanjang hidup. Bayi memproses keterampilan pendengaran musik dan mengingat musik yang mereka dengar. Perkembangan kemampuan musik mengikuti setiap alur periode perkembangan. Kecenderungan genetik dan pengalaman instruksional musik di awal tahun, sangat memengaruhi perkembangan otak musikal selanjutnya. Pengaruh kontekstual lainnya, seperti dukungan orang tua, serta faktor motivasi intrinsik juga ikut menentukan sejauh mana seorang individu menjadi seorang musisi. Musisi yang mulai menerima instruksi atau pengajaran musik pada usia dini memiliki struktur otak yang berbeda jika dibandingkan dengan individu yang

tidak pernah menerima instruksi sama sekali. Selain itu, musisi menunjukkan respons otak elektrofisiologis yang berbeda.

Pengalaman tentang praktik bermusik atau belajar musik dapat diuraikan melalui teori-teori belajar umum maupun khusus. Teori belajar menjelaskan tentang bagaimana anak-anak belajar dan bagaimana guru dapat membantu memaksimalkan pembelajaran. Hal itulah yang menjadi inti dari setiap pengalaman musik yang diberikan guru untuk siswanya. Teori dapat menjelaskan kepada guru bagaimana anak-anak memperoleh pengetahuan, keterampilan, dan nilai dalam musik. Teori pengajaran didasarkan pada teknik efektif yang digunakan oleh guru dan pada pengamatan ilmiah dan eksperimen tentang bagaimana anak-anak belajar (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Teori pembelajaran musik digunakan untuk menjelaskan bagaimana siswa memperoleh, mempertahankan, dan kemudian mengolah kembali pengetahuan musik ke dalam ekspresi pribadi mereka. Dengan menguasai teori pembelajaran musik, guru dapat lebih efisien dalam membimbing perkembangan musik siswanya. Teori menyatu dengan praktik karena berasal dari pengalaman mengajar dan belajar praktis. Teori bisa muncul dari pengalaman dan riset, selanjutnya, pengalaman dan riset pada akhirnya digunakan untuk optimasi sebuah pembelajaran musik. Guru yang berpikir dalam mengajar dan dibantu oleh teori sangat mungkin untuk mengarahkan anak-anak ke perkembangan musik pada tingkatan maksimal mereka.

Swanwick (2003) membagi hubungan manusia dan musik ke dalam dua poin penting, terutama dalam konteks pembelajaran musik. Pertama, guru harus peduli dengan pengalaman musik tertentu dari siswa-siswanya. Kedua, siswa harus mengambil peran yang berbeda dalam berbagai lingkungan musik. Siswa memiliki jalan dan pilihannya sendiri tentang musik. Tanggung jawab guru adalah menjaga pilihan itu dan tidak bersifat memaksakan sudut pandang guru tentang satu jenis musik. Pembelajaran musik adalah kegiatan yang menghadirkan keterlibatan guru dan siswa, dan yang terpenting siswa dengan siswa. Jenis keterlibatan dalam pembelajaran musik setidaknya mampu diwujudkan melalui tiga jenis aktivitas,

yaitu komposisi, mendengarkan, dan mempertunjukkan. Ketiga aktivitas ini merupakan inti dari pembelajaran musik. Meskipun pelaksanaannya bisa dikembangkan atau disesuaikan dengan berbagai kondisi, kapasitas guru, dan siswanya.

Psikologi musik dan pendidikan musik memang kerap dipandang sebagai dua bidang studi yang saling tumpang tindih. Oleh karena itu, para pendidik dan pakar pendidikan musik memiliki pandangan sebagai berikut (Hodsges, 2003).

- 1) Konsep inti dari psikologi musik harus dimasukkan dalam basis pengetahuan pendidik musik, khususnya guru musik pra-jabatan (*pre-service*). Sebagai pendidik, penting bagi mereka untuk memahami jenis pekerjaan dan keterampilan yang harus dikuasai (misalnya, memimpin paduan suara sekolah menengah, mengajar instrumentalis pemula, mengajar musik untuk anak kecil) ke dalam perspektif yang lebih global. Di beberapa universitas, semua jurusan musik diharuskan mengambil mata kuliah pilihan wajib, misalnya fisika (akustik dan psikoakustik), antropologi, sosiologi, biologi, psikologi, dan filsafat musik. Tentu saja, waktu tidak memungkinkan eksplorasi mendalam dari semua topik, tetapi minimal peserta didik menyadari bahwa topik tersebut ada, memiliki beberapa gagasan tentang konsep inti, dan dilengkapi dengan daftar bibliografi untuk referensi di masa mendatang.
- 2) Sebagian besar literatur dalam psikologi musik secara luas berkaitan dengan pendidikan musik. Berikut adalah tiga contoh buku dari literatur psikologi musik yang membahas isu-isu inti dalam pendidikan musik. Buku pertama, *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* yang ditulis Parncutt & McPherson (2002) untuk pendidik musik dengan minat khusus atau keahlian dalam psikologi musik. Mengembangkan pemain (musik) adalah kegiatan utama pendidik musik dan sumber ini menawarkan banyak hal dalam hal itu. Buku kedua berikutnya adalah *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* karya Deliège & Sloboda (1996) menawarkan informasi berharga tentang per-

kembangan musikalitas sejak janin hingga masa kanak-kanak. Buku berikutnya karya Juslin & Sloboda (2001) berjudul *Music and Emotion* menyajikan satu aspek terpenting dari pengalaman musik—tanggapan emosional orang terhadap musik. Dari beberapa literatur ini jelaslah bahwa semua pendidik musik harus banyak belajar dari literatur psikologi musik.

- 3) Banyak literatur dalam psikologi musik secara khusus relevan; mahasiswa dan peneliti pendidikan musik perlu membaca dengan baik di lapangan. Para peneliti harus didorong untuk terbiasa dengan literatur dalam psikologi musik dan untuk mencari literatur tersebut saat menyiapkan bagian literatur terkait dari sebuah studi. Psikologi musik cenderung berfokus pada penelitian dasar, sedangkan pendidikan musik cenderung mendukung penelitian terapan. Kedua bentuk penelitian ini terkait karena penelitian dasar memberikan landasan dari mana penelitian terapan dapat dilakukan diluncurkan. Penelitian dasar dibutuhkan sebagai pendahuluan untuk penelitian terapan. Penelitian psikologi musik adalah studi yang menyimpan bank informasi yang dapat diambil oleh peneliti pendidikan musik.
- 4) Pendidik musik harus didorong untuk memublikasikan dalam jurnal psikologi musik dan mempresentasikannya di konferensi yang relevan. Seperti yang ditunjukkan di seluruh artikel ini, pasti ada sejumlah individu yang aktif di bidang psikologi musik dan pendidikan musik.
- 5) Peneliti pendidikan musik harus bekerja sama dengan tim peneliti multidisiplin. Salah satu cara terbaik untuk mendorong penelitian multi dan interdisipliner adalah dengan membentuk tim penelitian yang terdiri dari para spesialis dari berbagai disiplin ilmu. Meskipun dibutuhkan beberapa waktu bagi individu untuk mempelajari kosakata umum dan memahami bias satu sama lain. Ada keuntungan besar yang bisa diperoleh ketika keahlian kolektif dari kelompok semacam itu difokuskan pada masalah penelitian tertentu. Bagi pendidik musik sangat perlu untuk memandang psikologi musik sebagai bidang studi yang penting. Peningkatan keterlibatan pendidik musik dalam psikologi musik dapat bermanfaat bagi kedua disiplin ilmu.

B. Teori Menuju Praktik Pengajaran Musik

Teori pembelajaran, pengajaran, dan instruksional tertanam di hampir setiap pengalaman musik. Bruner (1966), Vygotsky (1978), dan Jonassen (1991) telah mengembangkan teori untuk menjelaskan perilaku umum hingga ke perilaku musikal. Premis dasar Piaget tentang empat tahap berpikir dapat menjadi acuan juga terhadap perkembangan musikal individu (Piaget, 1952, 1965, 1976; Warrenner, 1985). Teori tentang bagaimana anak-anak belajar dan bagaimana guru dapat membantu memaksimalkan pembelajaran ini adalah inti dari setiap pengalaman musik praktis yang diberikan guru untuk anak-anak. Teori dapat menjelaskan (kepada guru) bagaimana anak-anak memperoleh pengetahuan, keterampilan, dan nilai dalam musik (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Teori pengajaran sebenarnya didasarkan pada teknik-teknik efektif yang digunakan oleh para guru pada pengamatan ilmiah dan percobaan tentang bagaimana anak-anak belajar. Dengan memahami teori sebagai hasil dari banyak studi, guru dapat menjadi lebih efisien dalam membimbing perkembangan musik ini. Teori terikat dengan praktik karena berasal dari pengalaman mengajar dan belajar praktis. Guru yang berpikir dalam mengajar dan dibantu oleh teori sangat mungkin untuk membimbing peserta didik ke perkembangan musik maksimal.

Sebuah teori pengajaran musik dapat menggambarkan faktor-faktor yang berhubungan dengan guru, anak-anak, keluarga mereka, pengaruh sosial dan budaya, dan lingkungan kelas. Sebuah teori instruksional musik terdiri dari tiga komponen, yaitu (1) instruksi, serangkaian acara yang disediakan oleh guru; (2) proses belajar anak pembelajar, termasuk perhatian, persepsi, memori, latihan, dan pengenalan dan ingatan; dan (3) hasil belajar anak berupa demonstrasi informasi verbal, keterampilan intelektual, keterampilan motorik, strategi kognitif, dan sikap. Dengan demikian, teori mengarahkan guru dalam memberikan pengalaman berurutan untuk memahami pola ritmis atau untuk mendapatkan teknik yang diperlukan untuk memainkan alat musik. Ini menggambarkan kebutuhan anak untuk perhatian awal untuk tugas belajar dan kemajuan melalui mana anak

belajar dan mengingat tugas itu, dan itu menunjukkan cara di mana anak menunjukkan pembelajaran tersebut.

Teori jelas menghubungkan guru dengan pembelajar karena menghubungkan peristiwa pengajaran dengan proses pembelajaran lengkap dengan hasil pembelajarannya. Para guru dan orang tua yang berkepentingan untuk meningkatkan perkembangan musikal anak-anak akan memerlukan pengantar singkat tentang teori pengajaran dan pembelajaran. Berikut adalah penelitian dan rekomendasi terpilih ahli teori dalam psikologi, sosiologi, antropologi, dan pendidikan. Di dalamnya terdapat cara-cara di mana teori-teori dapat menginformasikan praktik pengajaran musik. Tabel 2.1 menggambarkan teori-teori terpilih yang relevan untuk mengajarkan musik kepada siswa.

Tabel 2.1 Rangkuman Teori-Teori Pilihan yang Berhubungan dengan Pembelajaran Musik

Ahli Teori	Teori	Prinsip
Teori tentang Fase dan Tahapan		
Jean Piaget	Perkembangan kognitif (bergantung pada tahapan)	Anak berkembang melalui empat tahap perkembangan kognitif/intelektual: sensorimotor (0–2 tahun), praoperasional (2–7 tahun), operasi konkret (7–11 tahun), dan operasi formal (11 tahun ke atas).
Jerome Bruner	Mode representasi	Anak belajar melalui tiga cara pemahaman, terkait dengan, tetapi tidak bergantung pada pematangan: enaktif (tindakan), ikonik (gambar), dan simbolik (bahasa).

Ahli Teori	Teori	Prinsip
Lawrence Kohlberg	Tahap perkembangan moral	(Berdasarkan tahapan Piaget) Peserta didik maju melalui enam fase perkembangan moral. Perkembangan diperoleh dari cara-cara anak merespons dilema moral. Masing-masing dari 3 fase memiliki 2 subfase, yaitu prakonvensional, konvensional, dan pascakonvensional.
Teori Sosialisasi dan Bermain Musik		
Lev Vygotsky	Sosialisasi	Anak-anak disosialisasikan melalui intervensi dan bimbingan orang dewasa; sosialisasi mendukung perolehan pengetahuan budaya.
Teori Konstruktivistik		
David Jonassen	Konstruktivisme	Anak-anak mengembangkan pemahaman mereka melalui makna yang mereka dapatkan dari pengalaman.
Teori Pembelajaran Sosial dan Penguatan		
B. F. Skinner	Penguatan/ pengkondisian operan (<i>operant conditioning</i>)	Pembelajaran dapat dibentuk melalui proses penguatan positif atau negatif.
Albert Bandura	Pembelajaran sosial	Anak-anak mengamati dan meniru model orang dewasa.
Ivan Pavlov	Pengkondisian klasik	Perilaku (respons) dapat menjadi terkondisi jika dipasangkan dengan stimulus terkondisi tertentu (baru).

Ahli Teori	Teori	Prinsip
Teori Gaya Belajar		
Richard Restak	Dominasi otak (<i>Cerebral dominance</i>)	Pembelajar didominasi oleh proses hemisfer kiri (linier) atau hemisfer kanan (holistik).
Howard Gardner	Kecerdasan ganda	Peserta didik atau anak-anak memiliki satu atau lebih jenis kecerdasan.
Walter Barbe; Raymond Swassing	Modalitas belajar	Pembelajar memproses informasi melalui saluran sensorik yang disukai: visual, pendengaran, atau kinestetik (juga dikaitkan dengan teori Jerome Bruner).
Rita Dunn and Kenneth Dunn	Model gaya belajar	Berbagai faktor memengaruhi belajar: lingkungan, emosional, sosial, dan fisik.
Isabel Myers; Peter B Briggs	Indikator tipe Myers Briggs (MBTI)	Peserta didik atau siswa dapat mendemonstrasikan satu atau beberapa dari enam belas tipe Myers-Briggs. Tipe-tipe itu yang memengaruhi cara peserta didik belajar: ekstroversi/introversi, penginderaan/intuisi, pemikiran/perasaan, dan penilaian/persepsi.
Teori Instruksional		
David Ausubel	Penerimaan bermakna	Siswa memperoleh informasi paling efektif ketika guru mengemas pelajaran dengan baik dan mempersiapkan siswa melalui penyelenggara yang matang.

Ahli Teori	Teori	Prinsip
Jerome Bruner	Pembelajaran melalui penemuan (kurikulum spiral)	Siswa belajar melalui eksplorasi dan pemecahan masalah; materi dapat diajarkan kepada anak-anak melalui pengalaman yang sesuai dengan usia dan dapat diperindah melalui paparan berulang; <i>scaffolding</i> ; <i>sequencing</i> .
Robert Gagné	<i>Events of Instruction</i>	Anak belajar melalui sembilan tahapan instruksional, dari kesadaran dan perhatian melalui pembentukan konsep dan transfer.
Edwind Gordon	Teori pembelajaran musik	Siswa belajar melalui delapan tahap yang dimulai dengan pengalaman aural dan lisan dengan musik, kemudian diakhiri dengan pemahaman teoretis, tujuannya adalah audisi.
Benjamin Bloom	Taksonomi pembelajaran	Bloom mengidentifikasi tingkat pembelajaran dalam tiga domain: afektif, psikomotor, dan kognitif. Tingkatan dalam domain kognitif meliputi: mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan.
Norman Webb	Kedalaman pengetahuan (<i>Webb's Depth of Knowledge</i>)	Revisi dari taksonomi Bloom menjadi empat level: mengingat kembali (reproduksi), keterampilan/konsep, berpikir strategis, dan berpikir secara luas.

Ahli Teori	Teori	Prinsip
John Dewey	-	Berpikir cara belajar dengan mengintegrasikan pendidikan dengan pengalaman, menekankan anak pada materi pelajaran. Proses pembelajaran dipandang lebih penting daripada hasil.

Sumber: Dimodifikasi dari Campbell & Scott-Kassner (2013)

Sejumlah teori mengacu pada tahapan, fase, atau tingkatan yang dilalui oleh peserta didik anak-anak atau orang dewasa dalam memperoleh pengetahuan. Beberapa dari teori bertingkat ini berasal dari psikologi perkembangan dan disebut sebagai “tahap bergantung (*stage dependent*)”. Proses itu mengacu pada tahap intelektual yang dilalui anak-anak saat mereka dewasa. Teori yang bersifat bertingkat menetapkan bahwa anak-anak tidak belajar sekaligus, tetapi sedikit demi sedikit dan dengan cara yang semakin kompleks dari waktu ke waktu. Piaget (2001) memberikan model penting tentang perkembangan kognitif dalam kombinasi pertumbuhan biologis anak dengan pemahaman konsep intelektual yang semakin matang. Melalui pengamatan longitudinal terhadap anak-anak sejak lahir hingga remaja akhir, Piaget mengembangkan sebuah teori yang sangat memengaruhi pandangan tentang perkembangan anak. Ia mengamati bahwa perkembangan anak melalui empat tahap berpikir, yakni (1) sensorimotor (usia 0–2 tahun), belajar melalui pengalaman indrawi langsung; (2) praoperasional (usia 2–7 tahun), belajar melalui manipulasi objek, mencatat konsekuensi dan menginternalisasinya untuk masa depan sehingga mengubah stimulus menjadi simbol; (3) operasi konkrit (usia 7–11 tahun), melihat objek secara konkrit, nyata, dan sistematis, tetapi tidak secara abstrak; dan (4) operasi formal (usia 11 hingga dewasa), belajar secara abstrak menggunakan logika dan penalaran deduktif. Tahapan-tahapan tersebut menunjukkan bahwa anak-anak yang lebih muda diberi banyak kesempatan untuk

Buku ini tidak diperjualbelikan.

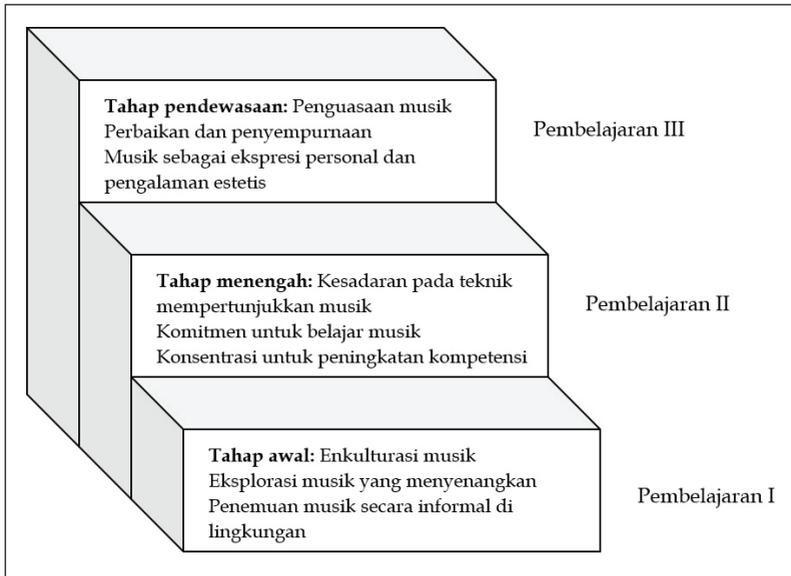
mendengarkan, bernyanyi, bermain, dan bergerak mengikuti musik (Piaget & Inhelder, 1969).

Selanjutnya, pengenalan notasi musik akan diperkenalkan setelah mencapai usia yang cukup. Teori Piaget menekankan bahwa pengajaran musik sebaiknya dimulai dari pendekatan suara sebelum mengenal lebih jauh tentang simbol-simbol. Aplikasi penting lainnya dari teori Piaget untuk pembelajaran musik menunjukkan bahwa usia delapan tahun adalah tahun yang menentukan dalam perkembangan kognitif anak. Pada masa ini, anak-anak mampu mengidentifikasi warna nada, membedakan antarmelodi secara acak, dan memahami struktur melodi sederhana. Meskipun mereka (anak-anak) kurang berhasil dalam memahami suara lebih dari satu garis musik (atau harmoni) secara bersamaan, tetapi ini merupakan potensi musik yang dapat diperhitungkan. Saat mereka maju ke tahap operasi konkret, anak-anak juga mulai melestarikan, atau menyadari variasi dari satu elemen musik ketika yang lainnya diubah. Pada saat anak-anak beranjak ke tahap berikutnya, mereka mampu berpikir secara abstrak tentang musik dan mampu memanipulasi struktur musik melalui pengalaman improvisasi dan komposisi.

Bruner (1966) menawarkan jenis tahap perkembangan lainnya yang sedikit bergantung pada pematangan, tetapi dapat diterapkan pada semua usia dan tahap intelektual. Dia mengusulkan tiga strategi pengajaran dan pembelajaran, di antaranya: (1) enaktif, yakni belajar melalui serangkaian tindakan; (2) ikonik, yakni belajar melalui gambar dan grafik; dan (3) simbolik, yakni belajar dengan melampaui apa yang terlihat langsung di lingkungan sekitar. Misalnya, belajar membaca notasi dapat dibagi menjadi tiga tahap sesuai dengan model Bruner. Instruksi dapat dimulai dengan gerakan lengan dan tubuh untuk mewakili kontur melodi (enaktif), diikuti dengan grafik garis yang menelusuri kontur tersebut (ikonik), dan diakhiri dengan pembacaan dan penulisan notasi itu sendiri pada garis paranada (simbolik). Mode representasi ini berguna dalam menyediakan urutan instruksional yang semakin canggih untuk konsep apa pun (Campbell & Scott-Kassner, 2013).

Sosniak (1985) juga mengembangkan teori yang melibatkan tiga fase pembelajaran. Selama fase awal, musisi muda bermain-main di piano dalam eksplorasi yang menyenangkan, dan didorong oleh orang tuanya untuk melakukannya. Guru berperan secara positif, lembut, dan dengan memotivasi peserta didiknya. Fase kedua (guru) menekankan pendekatan pengajaran yang lebih sistematis dan teknis. Perkembangan teknik bermain membawa kebutuhan untuk pengulangan yang lebih besar dan lebih hati-hati mendengarkan dan meniru. Pada fase ketiga, penguasaan (keterampilan) muncul dalam penampilan dari lagu-lagu yang ditargetkan. Pendekatan instruksional itu terjadi lebih positif dan menyenangkan karena guru menjadi lebih kritis terhadap kekurangan yang lebih kecil.

Selanjutnya, Bateson (1978) mendefinisikan tiga dimensi pembelajaran yang luas mirip dengan tiga fase Sosniak. Model ini juga masih terkait dengan studi Ellis (1986) tentang pembelajaran musik. Pembelajaran I terjadi (umumnya) tanpa usaha karena musik dalam lingkungan diserap oleh pelajar. Proses pembelajaran ini juga dikenal dengan enkulturasi musikal. Perjumpaan informal dengan musik adalah bagian dari proses enkulturasi di mana anak-anak mengenal komponen masyarakat mereka. Dalam Pembelajaran II, pemikiran mulai digabungkan dengan pengalaman ketika anak belajar berusaha untuk menjadi pemain yang kompeten melalui pelajaran atau pengajaran di kelas. Pada fase ini, anak menjadi lebih tertarik pada musik dan terlibat dalam latihan yang mengembangkan koordinasi, kekuatan, ketangkasan, dan kecepatan pada instrumen atau suara tertentu. Pada fase terakhir, yang menurut Ellis jarang dicapai, adalah fase yang membawa pemain (musik) melewati keterampilan teknis ke arah musik yang berfungsi sebagai ekspresi kegembiraan pribadi dan bahkan keyakinan religius. Anak-anak yang mempelajari instrumen musik dapat melewati fase-fase yang diusulkan oleh Sosniak, Bateson, dan Ellis itu (lihat Gambar 2.1).



Sumber: Diadaptasi dari Bateson (1978); Campbell & Scott-Kassner (2013); Ellis (1986); Sosniak (1985)

Gambar 2.1 Tiga Fase Pembelajaran Musik

Hampir dapat dipastikan jika setiap anak-anak atau siswa di mana pun memiliki pengalaman enkulturasasi awal. Secara musikal, hal ini dapat terwujud dalam perkembangan kognisi mereka sebagai penerima. Enkulturasasi juga bisa terjadi seorang anak mulai memainkan lagu-lagu sederhana dan karya instrumental dalam musik yang paling awal dan sederhana. Fase kedua dalam kedua teori menunjukkan komitmen untuk berlatih guna mengembangkan teknik dan membangun repertoar dalam sebuah pertunjukan musik. Fase terakhir akan tercapai ketika keterampilan pertunjukan disempurnakan dan tujuan musik sebagai ekspresi estetika dapat dicapai. Hanya sedikit anak yang menyadari tujuan ini karena umumnya fokus terbesar pengajaran musik untuk anak-anak, yaitu hanya sampai pada tahap pengembangan keterampilan.

C. Teori Bermain Musik dan Sosialisasi

Aktivitas bermain musik sebetulnya merupakan aktivitas sosial karena bisa melibatkan lebih dari satu orang. Ketika peserta didik bermain dengan peserta didik lain dan bersosialisasi dengan orang dewasa, mereka sebenarnya sedang melakukan proses belajar. Berbeda dengan pandangan orang dewasa, bermain dapat menjadi urusan yang serius bagi anak-anak. Bermain menggunakan musik cenderung lebih banyak dipraktikkan di usia anak-anak. Sosialisasi, dalam musik, merupakan sebuah proses di mana anak-anak terlibat dalam interaksi sosial dan dipandu orang dewasa dengan implikasi yang serius bagi perkembangan kognitif mereka. Bermain melalui musik dapat memunculkan pengaturan diri (Zachariou & Whitebread, 2015); anak-anak biasanya mengomunikasikan kebutuhan mereka terhadap permainan musik kepada orang lain melalui pernyataan, permintaan, gerak tubuh, dan tindakan (Berger & Cooper, 2003).

Bermain menggunakan musik dan sosialisasi melalui musik dapat menjadi sarana yang penting bagi anak-anak untuk mendapatkan informasi tentang dunia di sekitar mereka. Berbagai sekolah psikologi anak telah menyarankan bahwa bermain adalah proses alami dan bagian dari perkembangan anak. G. Stanley Hall dan Sigmund Freud berpandangan bahwa anak-anak dilatih untuk menjadi dewasa melalui permainan yang mereka mainkan. Menurut para pedagog, seperti Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze, dan Carl Orff, permainan musik harus diperkenalkan di taman kanak-kanak dan dilanjutkan sampai kelas dasar. Aktivitas bermain melalui musik dapat diatur sedemikian rupa, misalnya dengan menyanyi, menciptakan lagu-lagu oleh anak-anak, belajar improvisasi musik, membuat komposisi musik, dan mempertunjukkan musik. Permainan musik atau bermain melalui musik patut mendapat tempat khusus dalam pendidikan anak-anak, setidaknya pada tingkat usia dini dan sekolah dasar. Pembelajaran dapat sepenuhnya dilakukan dengan improvisasi. Kunci pembelajaran musik yang baik setidaknya menggunakan materi lagu-lagu yang diketahui, diciptakan, dan ditransmisikan satu sama lain oleh anak-anak. Permainan musik

anak-anak dapat menjadi sarana untuk mengembangkan pemahaman konseptual tentang musik di dalam kelas. Peran guru sebagai pemandu, tidak hanya sebagai pemimpin, dapat mendorong pembelajaran dan pengembangan sikap yang baik terhadap musik yang akan bertahan lama. Bermain melalui musik meningkatkan perkembangan kognitif, serta memiliki peluang berinteraksi sosial sehingga anak-anak tidak berpikir tentang dirinya sendiri, melainkan mulai mempertimbangkan keberadaan orang lain (Tarnowski, 1999).

Vygotsky (1978) menetapkan bahwa orang tua dan guru adalah pengaruh utama pada proses sosialisasi anak. Orang dewasa tidak hanya mentransmisikan musik kepada seorang anak, tetapi juga berpartisipasi dalam penemuan dan manipulasi musik yang akan diperoleh anak (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Selama bermain musik, guru atau orang tua menyampaikan kepada anak tanda-tanda atau bahasa budaya, seperti ucapan verbal, ekspresi wajah, atau isyarat-isyarat. Menurut Vygotsky, tanda-tanda ini menyediakan sarana bagi anak-anak mengenal budaya musik mereka sekaligus membentuk dan mewarnai persepsi mereka tentang musik. Saat guru berinteraksi secara musikal dengan siswanya, misalnya saat sambil bernyanyi, anak-anak mulai mengenal lagu tersebut dan mulai menyanyikannya secara mandiri. Mereka tumbuh dengan mengenal lagu dan menjadi lebih akrab dengan unsur-unsur tradisi musik tersebut. Interaksi musik mereka dengan orang dewasa terjadi sambil bernyanyi, bergerak, mendengarkan, dan memainkan alat musik sangat penting untuk kemandirian musik mereka; dan untuk masuk ke dalam budaya musik itu sendiri.

D. Teori Konstruktivistik dalam Penciptaan Makna Belajar Musik

Lingkungan pembelajaran konstruktivistik memberikan pertanyaan, masalah, atau kasus berbentuk proyek yang akan dicoba dipecahkan oleh peserta didik. Sifat teori konstruktivistik memang menekankan pada pengalaman belajar siswa. Penekanan teori ini pada lingkungan yang berpusat pada siswa dan keterlibatan aktif mereka dalam

pembelajaran (Scott, 2011). Teori belajar konstruktivistik menghubungkan pemahaman baru dengan apa yang telah mereka ketahui dan menyempurnakan keterampilan sebelumnya dalam hal kemahiran yang baru diperoleh. Jika diterapkan dalam konteks pendidikan musik, tetap saja karakteristik ‘membangun pengetahuan melalui pengalaman’ sangat kuat ditonjolkan. Masalah selalu menjadi tolok ukur untuk tujuan pembelajaran; hal itu juga kunci pembelajaran yang bermakna menurut sudut pandang teori tersebut. Dalam pembelajaran, siswa harus diberikan masalah yang menarik dan relevan untuk dipecahkan (Jonassen, 1991).

Setiap anak atau siswa pasti memiliki pengalaman di dunia nyata, dan ide yang menjadi bermakna sebagai hasil dari peristiwa yang terjadi dengan cara tertentu. Teori pembelajaran konstruktivistik menjelaskan pengetahuan sebagai hasil dari proses menciptakan makna dari pengalamannya. Seperti seorang tukang kayu atau pembangun rumah, belajar berlangsung secara aktif dan bukannya pasif. Ketika anak-anak membangun pengetahuan bagian demi bagian, mereka sebetulnya sedang membangun pengetahuannya secara utuh. Anak atau peserta didik adalah pemain kunci dalam proses konstruktivistik ini, membangun konseptualisasi diri, orang lain, dan dunia luar melalui setiap pengalaman yang progresif dan interaksi yang muncul. Teori belajar konstruktivistik memberi kesempatan untuk menghubungkan pengetahuan sebelumnya dengan pengalaman yang baru. Pengalaman-pengalaman ini akan membentuk pengetahuan pembelajar secara utuh (Scott, 2006; 2011). Selama 20 tahun terakhir, teori pembelajaran konstruktivistik telah mengambil peran yang semakin penting dalam pendidikan musik. Upaya untuk menggeser pendidikan musik ke arah praktik yang lebih konstruktivistik memiliki implikasi yang signifikan terhadap pembuatan kebijakan di semua tingkatan pendidikan musik. Konstruktivistik telah mengawal upaya reformasi pendidikan musik dan menyeimbangkan antara pandangan progresif dan tradisional pendidikan musik (Shively, 2015).

Rekonstruksi prinsip-prinsip oleh pembelajar dari suatu subjek adalah esensi pembelajaran konstruktivistik; selalu terjadi pem-

bentukan pengalaman menjadi informasi baru dan interpretasi baru yang merupakan bagian integral dari proses pembelajaran. Dalam proses instruksional, aksen bergeser dari guru ke anak atau dikenal dengan Student Centered Learning (SCL); dari pandangan guru sebagai sumber pengetahuan absolut, berubah menjadi anak sebagai pencari ide aktif dari berbagai sumber. Guru-guru yang menganut pendekatan konstruktivistik untuk pengajaran musik, tidak berusaha menjadi diktator. Tanggung jawab guru adalah menyiapkan lingkungan yang kondusif untuk belajar dan memungkinkan pengaturan tersebut mendukung keterlibatan anak-anak dalam pengalaman yang mengarah pada perolehan prinsip, keterampilan, dan pemahaman.

Pembelajaran musik yang menerapkan pendekatan konstruktivistik akan membawa siswa pada pengalaman belajar yang menyenangkan. Aktivitas yang dapat digambarkan misalnya seorang anak yang bermain *keyboard* dan mencoba memainkan berbagai kunci sambil menciptakan nadanya sendiri. Anak mencari motif atau gerakan yang diikuti dengan pengulangan dan perkembangannya. Dalam kondisi seperti itu, guru bertugas menyediakan instrumen, ruang (kebutuhan anak untuk bereksperimen), dan sesekali memberi petunjuk, memberi umpan balik, dan komentar yang menyemangati dan memotivasi siswanya. Gambaran lain dari pendekatan konstruktivistik adalah kumpulan anak-anak yang bekerja secara kolaboratif dalam sebuah proyek. Siswa melakukan sebuah komposisi musik kolektif di mana semua anggota berkontribusi untuk produk akhir. Sebuah analisis dilakukan dengan mendengarkan bersama-sama, dan mendiskusikan fenomena musik tertentu yang tertangkap. Kegiatan selanjutnya siswa melakukan latihan musik pada bagian-bagian yang ditugaskan. Dalam semua kasus-kasus itu, peran guru adalah merencanakan dan merancang situasi belajar agar siswa dapat mengeksplorasi, bereksperimen, mencapai tujuan umum, dan memperoleh pemahaman.

Kualitas konstruksi tergantung pada rentang informasi yang tersedia untuk anak-konstruktor, dan sementara semua konstruksi harus dianggap bermakna, ada yang tidak lengkap atau sederhana.

Belajar bukanlah sesuatu yang sepenuhnya gratis untuk semua di mana apa pun bisa terjadi, semua hasilnya sama, dan tidak ada yang dalam bahaya jika salah menafsirkan. Sebaliknya, konstruksi mental telah dianggap akurat dan sesuai dalam masyarakat dan budaya selama ribuan tahun, dan mereka membentuk dasar pemahaman manusia yang mendasar. Hal ini kemudian menjadi tantangan konstruktivisme bagi guru: menentukan bagaimana menyeimbangkan proses perolehan pengetahuan pribadi, fleksibel, atau bahkan bebas oleh anak-anak dengan pengaturan awal lingkungan belajar dan pedoman sepanjang jalan oleh guru sehingga hasilnya adalah perolehan. pengetahuan bersama yang juga dapat ditafsirkan secara individual. Guru-guru konstruktivis yang mengaku percaya dengan teori tersebut, dan anak-anak mereka menyukai apa yang tampak sebagai cara belajar yang kurang ketat dan lebih bermakna secara pribadi daripada yang dianut oleh teori lain.

Contoh Kegiatan Belajar Musik Menggunakan Pendekatan Konstruktivistik di Kelas

Kegiatan 1

Siswa:

Mendengarkan, menemukan, dan menjelaskan elemen-elemen musik dalam sebuah lagu yang diperdengarkan (pola melodi, ritmis, tekstur, dan lain-lain), mereka kemudian diminta untuk menuliskan pengalaman mendengar mereka di buku catatan masing-masing.

Catatan: para siswa telah lebih dulu diberikan pemahaman tentang definisi elemen-elemen musik.

Guru:

Memilih rekaman atau sumber video-audio yang mengilustrasikan elemen-elemen musik, kemudian menerima semua poin diskusi siswa dengan menuliskannya di papan tulis. Guru juga menyarankan

beberapa kemungkinan ketika siswa kesulitan dengan kata-kata deskriptif, serta memutar rekaman lagi sehingga siswa dapat meninjau pikiran dan kesan mereka. Guru juga mendorong siswa untuk menyampaikan ide tentang lagu yang mereka dengarkan.

Kegiatan 2

Siswa:

Belajar menyanyikan satu jenis lagu (pilihan guru) dalam gaya tertentu. Siswa bernyanyi dalam kelompok dan dipimpin oleh satu orang dirigen. Ini merupakan tim yang mengajarkan kekompakan serta sensitivitas satu sama lain.

Guru :

Membimbing siswa menyanyikan lagu secara serempak, menyediakan satu orang dirigen untuk memimpin kelompok dengan pilihan tempo dan tingkat dinamika tertentu. Guru juga memberikan kesempatan siswa mengevaluasi nyanyian mereka, mengatur mereka menjadi tim latihan yang terdiri dari tiga orang, masing-masing dengan dirigen bergilir. Selanjutnya, siswa kembali bersama untuk bernyanyi dalam kelompok.

Kegiatan 3

Siswa:

Membuat karya perkusi sesuai tema tertentu. Siswa dibagi berdasarkan tema-tema dengan alat musik perkusi yang berbeda di tiap kelompok.

Guru:

Menyiapkan beberapa alat musik perkusi sederhana di dalam kelas, seperti kendang, *snare* drum, rebana, zimbe, dan tamborin. Guru memberikan instruksi kepada siswa untuk membuat komposisi musik sederhana menggunakan perkusi tersebut. Siswa dibagi menjadi beberapa kelompok dan mulai berdiskusi untuk membuat

satu karya. Guru meminta siswa untuk membuat karya berdasarkan tema tertentu. Selama proses itu, guru berputar ke setiap kelompok untuk membantu dan menjawab pertanyaan siswa, mengatur kelompok, dan mempersiapkan pertunjukan di kelas. Guru memimpin jalannya diskusi dan melakukan evaluasi.

E. Penguatan dan Pembelajaran Sosial

Pembelajaran—bagaimanapun—tidak bisa dilepaskan dari kedua jenis teori besar, yakni sosiologi dan psikologi, keduanya sangat relevan dengan pengajaran dan pembelajaran. Bahkan banyak para ahli pembelajaran yang sebenarnya adalah pakar psikologi dan teori sosial. Keberadaan teori-teori itu dihubungkan dengan lingkungan dan interaksi yang memengaruhi pembelajaran. Bagaimanapun, guru dan siswa adalah makhluk sosial yang mampu berkomunikasi, bersosialisasi, dan memiliki kecenderungan untuk berubah. Teori pembelajaran sosial menjelaskan pentingnya model lingkungan untuk belajar, sedangkan teori penguatan (*reinforcement*) menjelaskan cara orang di suatu lingkungan membentuk dan meningkatkan perilaku belajar. Teori pembelajaran sosial Bandura (1977) adalah pandangan provokatif tentang kekuatan orang-orang dalam suatu lingkungan untuk menjadi model perilaku yang kemudian ditiru. Siswa cenderung memilih untuk menonton dan mendengarkan orang tua dan guru mereka yang perilakunya kemudian mereka tiru. Proses pengaruh lingkungan dan pembelajaran sosial dimainkan saat siswa mengingat kode visual atau aural dari pengamatan sebelumnya, kemudian mempraktikkan perilaku yang pertama kali ditunjukkan oleh model. Teori pembelajaran sosial sangat penting diaplikasikan dalam pendidikan musik karena pemodelan sangat penting untuk siswa. Dalam pembelajaran musik, siswa menonton, mendengarkan, dan kemudian memainkan musik dengan cara dan gaya guru. Sebelum mereka mahir dalam memainkan alat musik, para siswa terlebih dahulu melihat sosok guru sebagai sumber pengetahuan mereka. Siswa belajar menyanyi dan memainkan alat musik,

serta cara mendengarkan, dengan melakukan apa yang dilakukan oleh model mereka, yakni gurunya. Berdasarkan sudut pandang itu, di sinilah pentingnya kompetensi guru dalam memainkan alat musik dan repertoar tertentu. Untuk memunculkan suatu impresi di hadapan siswa, guru perlu menyiapkan penampilan terbaiknya.

Tabel 2.2 menunjukkan bagaimana teori pembelajaran sosial dapat diadaptasi ke dalam urutan pembelajaran yang mengintegrasikan tindakan “mendengarkan” dalam pengembangan keterampilan penampilan, dalam hal ini dicontohkan melalui menyanyi. Sebuah lagu dipelajari dalam tiga tahap. Pertama, diperkenalkan oleh guru; kedua, tahap perantara tercapainya sebuah kemampuan, setelah beberapa kali percobaan atau bahkan berminggu-minggu kemudian; dan ketiga, tahap akhir penyempurnaan tercapai dalam beberapa waktu setelah itu. Guru sebagai model merupakan pusat pengembangan keterampilan mendengarkan dan performansi. Guru mengarahkan anak untuk menyimak dengan saksama setiap penampilan guna mengembangkan kemampuan bernyanyi secara tepat dan ekspresif. Urutan ini juga dapat dimuat dalam satu pelajaran; dengan demikian, kegiatan ini dapat menjadi rencana pelajaran untuk mengajarkan sebuah lagu di dalam kelas.

Tabel 2.2 Aplikasi Teori Pembelajaran Sosial untuk Pembelajaran Musik

Tahapan Belajar	Model Pembelajaran
Tahap Awal	Model (guru) bernyanyi/siswa mendengarkan Bisakah Anda menyanyikan nada akhir? Berapa meter yang tertangkap oleh Anda? Berapa banyak frase yang ada pada lagu tersebut? Apakah ada pola yang berulang?

Tahapan Belajar	Model Pembelajaran
Tahap Menengah	Model (guru) menyanyi/siswa mendengarkan; siswa bernyanyi Nada apa saja yang memiliki aksen? Sudahkah Anda menurunkan/menaikkan nada? Apakah Anda melanjutkan untuk durasi penuh? Bisakah Anda mencapai ayunan atau aliran berirama?
Tahap Lanjutan	Siswa bernyanyi; model (guru) menyanyi/siswa mendengarkan; siswa bernyanyi Seberapa dekat Anda dapat memperkirakan modelnya? Bagaimana Anda dapat memvariasikan nada tertentu? Di mana titik ekspresif puncak (nada)? Apa perbedaan yang tumpang tindih antara Anda dan model (guru)?

Sumber: Dimodifikasi dari Campbell & Scott-Kassner (2013)

Teori penguatan telah dianut oleh guru dan orang tua, setelah lama memberikan cara yang efektif untuk membentuk perilaku siswa. Teori pengkondisian operan Skinner (1953, 1971) adalah inti dari perubahan perilaku, termasuk pembelajaran. Pengondisian operan adalah proses instruksional tiga bagian, terdiri dari (1) stimulus yang disajikan kepada pelajar, (2) respons yang ditimbulkan oleh pelajar sebagai konsekuensi dari stimulus, diikuti oleh (3) penyajian stimulus lain yang memperkuat responsnya. Stimuli yang beroperasi di lingkungan, termasuk persetujuan verbal dan non-verbal dari seorang guru, berdampak pada perilaku belajar anak. Teori penguatan Skinner menyatakan bahwa ketika perilaku seorang anak, misalnya seperti bernyanyi selaras atau memainkan ritmis secara akurat dikuatkan secara positif dengan senyuman, anggukan,

Buku ini tidak diperjualbelikan.

atau komentar positif dari guru maka perilaku tersebut akan dipertahankan atau ditingkatkan. Hal ini terlihat sederhana bagi guru, tetapi memiliki dampak yang besar bagi kelangsungan motivasi siswa berikutnya.

Teknik pendekatan ini adalah salah satu yang paling umum digunakan oleh para guru. Guru memperkuat perilaku musik yang kurang sempurna dengan harapan dapat mengarahkan siswanya ke perilaku musik yang lebih sempurna. Komentar penguatan guru akhirnya berkurang saat anak-anak mulai mengevaluasi perilaku musik mereka sendiri sebagai mendekati model atau suara yang ideal. Teori penguatan diakui oleh pakar behaviorisme sebagai pengaruh utama pada pembelajaran. Guru bertindak sebagai agen lingkungan, pemberi umpan balik, dan model perilaku yang sesuai. Teori penguatan juga merupakan dasar dari sistem manajemen kelas yang disebut modifikasi perilaku, di mana anak-anak diberikan penguatan eksternal untuk perilaku sosial atau akademik yang sesuai (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Dalam bentuknya yang klasik, siswa menerima penghargaan yang bergantung pada perilaku yang baik. Perilaku baik itu dapat berupa pemberian hadiah (seperti permen) dan lain-lain. Sistem ini terkenal untuk menjaga anak-anak pada tugas, atau fokus pada tujuan perilaku kooperatif dan tidak mengganggu dan pada penyelesaian proyek dan tugas.

F. Gaya Belajar

Secara umum, sebagian besar pedagog akan setuju bahwa “gaya” merujuk pada pendekatan pembelajaran yang spontan atau disukai individu; sebuah pendekatan yang independen dari faktor-faktor lain, seperti kecerdasan, kepribadian, jenis kelamin, budaya, motivasi, dan situasi belajar secara mendasar sepanjang hidup individu (Green, 2012). Gaya juga dapat dimaknai sebagai kecenderungan belajar yang agak ‘terprogram’ atau ‘terpasang’ untuk mendekati pembelajaran dengan cara tertentu. Beberapa teori gaya belajar telah dikembangkan dari penelitian tentang fungsi otak manusia dan kompleksitas kepribadian manusia (Palm & Aertsen,

1986). Meskipun ini bukan teori instruksional murni, mereka menggarisbawahi perbedaan individu di antara gaya belajar anak-anak yang diteliti. Penelitian telah menjelaskan banyak hal tentang gaya belajar berbeda dikaitkan dengan belahan otak kanan dan kiri. Gaya belajar ternyata dapat dikaitkan dengan kondisi otak kanan dan kiri sehingga melalui hasil penelitian itu dapat berimplikasi pada strategi instruksional. Gardner (1983) mengajukan teori kecerdasan majemuk (*multiple intelligences*). Dia menyarankan bahwa mungkin ada tujuh kecerdasan, satu atau beberapa di antaranya dominan dalam pemrosesan pengetahuan oleh pembelajar. Gardner prihatin bahwa definisi kecerdasan terlalu terbatas dan seseorang mungkin cerdas di lebih dari satu bidang atau sangat kuat di satu bidang sementara hanya cukup di bidang lain. Ketujuh kecerdasan teori Gardner adalah linguistik, logis-matematis, spasial, interpersonal, intrapersonal, musikal, dan kinestetik tubuh. Selanjutnya, kecerdasan majemuk atau ganda itu dilengkapi dengan dua tipe kecerdasan lain (total menjadi 9 kecerdasan), seperti kecerdasan naturalis dan kecerdasan eksistensial.

Teori Gardner berdiri sendiri, tetapi jika masing-masing kecerdasan lebih terpusat di satu belahan atau yang lain maka teorinya dapat dikaitkan dengan penelitian tentang dominasi otak. Proses hemisfer kiri ditekankan pada kecerdasan linguistik dan logis-matematis, sedangkan kecerdasan spasial mencerminkan keunggulan hemisfer kanan. Kecerdasan interpersonal dan intrapersonal berasal dari fungsi belahan otak kanan. Kecerdasan musik diseimbangkan oleh proses dari kedua belahan otak karena memungkinkan pemrosesan sekuensial (otak kiri) melalui persepsi pola dan frase durasi dan nada, dan pemrosesan simultan (otak kanan) melalui persepsi berbagai tekstur polifonik, termasuk harmoni. Kecerdasan kinestetik tubuh adalah satu-satunya penekanan yang tampaknya lebih berasal dari bagian motorik dan sensorik korteks daripada dari belahan otak tertentu. Setiap kecerdasan seperti gaya belajar yang membutuhkan strategi instruksional khusus. Teori kecerdasan ganda Gardner menunjukkan bahwa ada lebih dari satu kecerdasan dan bentuk pembelajaran nonverbal membutuhkan perhatian lebih besar.

Sebuah teori modalitas belajar (*learning modalities*) yang dikemukakan oleh Barbe & Swassing (1979) menyatakan bahwa seorang pembelajar memproses informasi paling efisien melalui salah satu dari tiga saluran sensorik: visual, auditori, atau kinestetik. Siswa yang memanfaatkan kemampuan visual menyerap informasi dengan melihat, membaca, dan mengamati demonstrasi oleh orang lain. Siswa dengan auditori mendapat manfaat dari instruksi verbal dan dari contoh lisan yang disajikan oleh guru, siswa lain, atau rekaman tertentu. Pembelajar yang bersifat kinestetik mengembangkan pengetahuan dan keterampilan dengan menyentuh, bergerak, dan bertindak secara fisik di lingkungannya. Modalitas pembelajaran dianggap relatif stabil dari waktu ke waktu, tetapi bukti juga menunjukkan bahwa anak-anak cenderung berorientasi kinestetik, siswa di usia sekolah dasar lebih cenderung ke arah pembelajaran auditori, dan remaja lebih banyak mengembangkan ke modalitas visualnya. Ketika seorang anak sedang bermain-main dengan satu jenis alat musik tertentu sebenarnya dia sedang mengembangkan seluruh fungsi modalitas dalam belajar. Pertama-tama anak mungkin akan memukul alat musik tersebut dan terdengar bunyi yang khas. Kemudian anak mulai mencari apakah bunyi yang sama juga dihasilkan dari sisi yang lain. Anak terus melakukan eksplorasi bunyi dengan melakukan hal yang sama secara berulang-ulang. Tanpa disadari anak telah melakukan beberapa aktivitas musikal.

Modalitas pembelajaran dapat diterapkan pada pendekatan pembelajaran musik. Sementara lingkungan kelas musik harus kaya akan stimulasi untuk semua indra. Dengan mengetahui kekuatan modalitas masing-masing siswa akan sangat membantu terhadap hasil belajar. Pembelajaran terbaik akan melibatkan stimulasi untuk semua modalitas. Ini sangat mudah dilakukan dalam musik, yang sifatnya (tentu saja) multimodal. Kegiatan berikut menawarkan contoh pelajaran musik yang memanfaatkan tiga modalitas dalam mengembangkan pemahaman nada dan durasi dalam lagu tradisional “Bintang Kecil” (Gambar 2.2).

Contoh Kegiatan Belajar

BINTANG KECIL

Bin tang ke cil di la ngit yang bi ru a mat ba nyak meng
7 hi as ang ka sa a ku i ngin ter bang dan me na
12 ri ja uh ting gi ke tem pat kau be ra da

Sumber: Riyan Hidayatullah (2023)

Gambar 2.2 Lagu “Bintang Kecil” sebagai Materi Pembelajaran Musik

Tingkat : Sekolah dasar

Fokus : Mempelajari not $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, dan dotted not

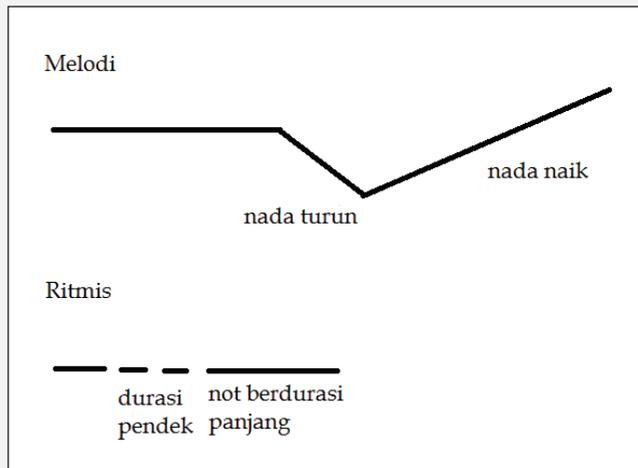
Tujuan : Siswa mampu untuk

- 1) menyanyikan pola nada dan ritmis yang disebutkan pada notasi di atas, dalam lagu “Bintang Kecil” (aural);
- 2) memetakan nada dan pola ritmis saat dibunyikan dalam lagu, pemutar audio tertentu, di atas kertas, dan di papan tulis (visual, kinestetik);
- 3) mengidentifikasi nada dan pola ritmis saat dibunyikan secara vokal atau pada instrumen (aural);
- 4) menepuk pola ritmis sebagai bentuk pemahaman pada *beat* atau pulsa (kinestetik);
- 5) menunjukkan tingkat pola nada melalui gerak tubuh saat bernyanyi (kinestetik, visual); dan
- 6) membaca notasi musik yang tertulis (visual).

Selain itu, guru menyampaikan beberapa hal yang diikuti oleh siswa, sebagai berikut.

- 1) Guru memberikan tanda birama 4/4 melalui bunyi, sementara siswa menepuk tangan senilai ritmis yang tertera pada notasi lagu (aural).
- 2) Guru membunyikan frase atau pola ritmis lagu, siswa mendengarkan dan mengimitasi bunyi (aural).
- 3) Guru menyanyikan pola nada-nada, siswa mengikuti (aural).
- 4) Guru menyanyikan lagu dalam satu frase dan dua birama, menggunakan pola tonik solfa (solfege), siswa menepuk sambil mendengarkan dan menirukan (aural).
- 5) Guru menyanyikan lagu dengan kata-kata lengkap, kemudian siswa menirukan (aural).
- 6) Siswa menyanyikan lagu, mulai membuat konsep, menulis di atas kertas dan papan tulis nada melodi dan durasinya (visual, kinestetik).

Siswa menuliskan (menggunakan kemampuannya) nada atau ritmis yang diperdengarkan ke dalam sebuah simbol tulisan.



Gambar 2.3 Ilustrasi Penulisan Melodi dan Ritmis oleh Siswa

- 7) Saat lagu diputar atau dimainkan, guru memberikan penekanan terhadap ritmis tertentu dengan menepuk tangan.
Guru (tepukan)
Siswa (vokal): la la la la
- 8) Guru memainkan ritmis lagu dengan menepuk patangan, siswa mengikuti. Sesuai aba-aba, siswa menepuk-nepuk irama lagu (di perut, bahu, dan kepala) sambil berjalan (kinestetik).
- 9) Saat menyanyikan lagu, siswa menggunakan isyarat tangan (Kodály) untuk menunjukkan nada (kinestetik, visual).
- 10) Siswa mengucapkan ulang ritmis sebagaimana tertulis pada notasi (visual, aural).
- 11) Siswa mengucapkan ulang nada-nada menggunakan teknik solfa atau kata sebagaimana tertulis di notasi (visual, aural).
- 12) Guru mengatur ulang nada dengan ritmis yang sesuai (visual).

Siswa yang bergantung pada situasi lingkungan belajar paling baik dari orang lain dalam lingkungan sosial, diskusi kelas, dan segala kegiatan yang diarahkan oleh guru. Pembelajar yang mandiri lapangan lebih siswa yang mandiri paling nyaman menetapkan tujuannya sendiri dan bekerja dengan kecepatannya sendiri. Dalam pembelajaran musik, siswa yang bergantung pada 'lapangan' dapat berkembang dalam menyanyi, improvisasi kelompok, dan penampilan ensambel. Siswa yang mandiri di lapangan dapat lebih mudah mendapatkan pengetahuan melalui program pengajaran berbantuan komputer, latihan solo, dan komposisi individu.

Myers, Briggs, McCaulley, & Most (1985) mendalilkan empat jenis faktor kepribadian yang berkaitan dengan pembelajaran: (1) ekstroversi/introversi, (2) pengindraan/intuitif, (3) pemikiran/rasa, dan (4) menilai/menerima. Pembelajar ekstrovert lebih diarahkan secara sosial ke dunia luar, berpikir keras untuk memproses ide,

sedangkan pembelajar introvert membutuhkan waktu pemrosesan internal yang hening untuk mencari tahu apa yang telah mereka amati atau alami. Siswa yang berkenaan dengan pengindraan sangat bergantung pada saluran sensorik mereka untuk memberi mereka informasi, sementara tipe siswa intuitif menemukan dan menalar informasi baru dari pengalaman sebelumnya. Siswa pemikir membuat keputusan berdasarkan analisis rasional objektif, dan siswa yang menekankan aspek rasa mengandalkan nilai-nilai pribadi subjektif sebagai dasar pengambilan keputusan. Terakhir, siswa penilai membuat keputusan dengan mudah dan segera, sedangkan penerima bersifat tentatif, memilih untuk menunda keputusan sambil mengumpulkan informasi lebih lanjut. Kepribadian yang bervariasi ini menantang guru untuk hati-hati mengukur kepribadian siswa mereka dan secara kreatif mengembangkan cara untuk meningkatkan pembelajaran musik mereka.

G. Teori Instruksional

Selama beberapa dekade terakhir, psikolog instruksional telah mengembangkan banyak teori tentang efek interaksi antara guru dan peserta didik. Hanya sebagian kecil dari teori-teori yang lebih signifikan untuk instruksional musik bagi anak-anak. Ausubel (1968) menyatakan bahwa struktur kognitif seseorang adalah faktor utama yang mengatur apakah materi baru berpotensi bermakna serta seberapa mudahnya dapat diperoleh dan dipertahankan. Dalam teorinya tentang penerimaan yang bermakna, peran pembelajar adalah menerima ide dan informasi, dengan guru sebagai pengajar atau penjelas. Guru yang menggariskan materi yang akan dibahas dan tujuan yang akan dicapai juga mengorganisasikan terlebih dahulu kepada anak pembelajaran yang akan terjadi. Siswa harus mendengarkan dengan sungguh-sungguh dan secara aktif mencari untuk mengatur kembali pengetahuan mereka yang ada dalam pandangan ide-ide guru sehingga mereka dapat merumuskan cara baru dalam memandang dunia. Bruner (1966) termasuk tokoh yang mendukung teori 'metode penemuan' atau *discovery method*. Metode penemuan adalah suatu jenis pembelajaran yang

melibatkan pemecahan masalah, mengharuskan pembelajar untuk memanipulasi materi dan mengatasi keganjilan dari mana informasi diperoleh. Pembelajaran penemuan mendorong mengambil risiko, menebak, dan mengeksplorasi hipotesis yang diprakarsai siswa (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Dalam pembelajaran musik, mendengar (*listening*) dapat menjadi metode penemuan (Marsden, 1989).

Pengalaman eksplorasi dan ketidaksesuaian (sesekali) adalah indikator pemikiran kreatif yang merupakan tujuan akhir dari semua pembelajaran. Pengalaman improvisasi dan komposisi adalah contoh paling jelas dari eksplorasi dan eksperimen musik, tetapi pengalaman musik apa pun yang menantang siswa untuk berpikir sambil mendengarkan, tampil, atau berkreasi. Hal itu dapat menjadi contoh pembelajaran berbasis penemuan. Konsep musik dapat diajarkan dengan paling efektif melalui metode penemuan. Dengan membiarkan anak-anak mengalami sebuah konsep (seperti *beat*, meter, melodi) tanpa melabelinya terlebih dahulu. Siswa dapat mengeksplorasi dan dibimbing untuk memahami konsep tersebut dan kemudian mempelajari namanya secara resmi.

Ide-ide Bruner telah berpengaruh dalam pengembangan kurikulum dan pengajaran musik, terutama dalam *Manhattanville Music Curriculum Project* atau MMCP (Thomas, 1970). Selain mengarahkan pengalaman musik untuk anak-anak untuk memasukkan eksplorasi musik, improvisasi, dan komposisi, konsep kurikulum spiral Bruner yang memungkinkan anak-anak belajar musik melalui pengalaman yang sesuai usia, kemudian diuji melalui MMCP. Kurikulum spiral merekomendasikan bahwa mata pelajaran apa pun dapat diajarkan kepada anak mana pun pada usia berapa pun, asalkan diatur dalam pelajaran yang sesuai dengan tingkat intelektual anak. Dengan demikian, komponen musik, seperti melodi dan ritmis, sebetulnya dapat diajarkan kepada siswa prasekolah dan sekolah menengah.

Studi deskriptif Gagné (1977; 1985) tentang proses kognitif pada 1960-an menyebabkan perkembangan sembilan “peristiwa pengajaran” (*events of instruction*) atau “kondisi pembelajaran” (*conditions of learning*). Peristiwa atau kondisi tersebut mencakup

perkembangan informasi sensorik dari persepsi hingga pembentukan konsep. Gagasan ini mempersiapkan anak-anak untuk informasi baru, menawarkan kesempatan untuk tanggapan dan praktik informasi baru, serta mendukung transfer informasi yang diperoleh untuk perolehan pengetahuan yang lebih besar. Peran guru dalam melibatkan minat anak merupakan langkah awal yang penting untuk perolehan pengetahuan. Peran itu menjadi semakin menonjol kemudian ketika metode yang sama memperkenalkan proses pemecahan masalah yang lebih kompleks. Kebanyakan teori Gagné memiliki langkah-langkah yang jelas yang dapat dengan mudah diterapkan pada pembelajaran musik. Berikut penerapan kesembilan peristiwa pembelajaran Gagné dalam pembelajaran musik.

- 1) Mendapatkan perhatian
 - a) Ajukan pertanyaan untuk membangkitkan rasa ingin tahu siswa;
 - b) Berikan pernyataan yang mengejutkan;
 - c) Ceritakan cerita pendek;
 - d) Nyanyikan lagu favorit yang akrab dengan anak-anak;
 - e) Tepuk tangan dengan ritmis yang dapat ditiru anak-anak;
 - f) Putar rekaman atau musik yang mendorong respons gerakan anak-anak; dan
 - g) Libatkan anak-anak dalam partisipasi langsung.
- 2) Mempersiapkan siswa untuk pengajaran
 - a) Berikan musik yang merangsang ketertarikan siswa, tetapi dengan relevansi dengan musik baru yang akan dipelajari;
 - b) Berikan informasi kepada anak-anak tentang tujuan dan harapan dari pelajaran atau kegiatan musik; dan
 - c) Sajikan penggalan dan frase musik baru untuk dipelajari sebagai pemancing untuk ditiru oleh anak-anak.
- 3) Mempresentasikan materi
 - a) Sajikan pelajaran musik dalam bentuk langsung atau rekaman; dan

- b) Sajikan bagian-bagian kecil atau potongan musik baru yang dapat dihubungkan untuk membentuk keseluruhan pengetahuan musik.
- 4) Mengingat materi sebelumnya
 - a) Menyiapkan materi musik yang dibutuhkan siswa; dan
 - b) Menyiapkan materi sederhana yang memiliki gagasan pedagogi musik yang jelas.
- 5) Membimbing belajar
 - a) Mengilustrasikan frase melodi dan ritme yang bermasalah melalui mnemonik atau jembatan khusus;
 - b) Menarik perhatian siswa pada pola berulang dan fitur musik yang tidak biasa; dan
 - c) Luangkan waktu untuk berlatih secara individu, dalam kelompok kecil atau besar.
- 6) Menyiapkan untuk praktik kinerja
 - a) Menawarkan kesempatan untuk partisipasi aktif dan pertunjukan musik oleh semua siswa; dan
 - b) Menerapkan pola belajar bermain ke menyanyi; dari bernyanyi hingga bergerak mengikuti ritme atau *beat*-nya.
- 7) Memberikan umpan balik
 - a) Ingatkan siswa tentang tujuan pembelajaran dan harapan dari pelajaran atau kegiatan musik;
 - b) Tawarkan siswa komentar khusus jika memungkinkan; dan
 - c) Memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengubah dan menyempurnakan kinerja mereka.
- 8) Menilai kinerja
 - a) Mengkritik setiap penampilan siswa;
 - b) Mengizinkan siswa mengevaluasi penampilan mereka; dan
 - c) Memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengembangkan ide musik melalui improvisasi.

- 9) Meningkatkan penguatan (retensi) dan alih pengetahuan (transfer)
 - a) Mentransfer konsep dan keterampilan ke pertunjukan karya yang tidak dikenal; dan
 - b) Mentransfer konsep dan keterampilan ke mendengarkan karya yang tidak dikenal.

Teori Pembelajaran Musik Gordon (1997) tampaknya setidaknya sebagian dipengaruhi oleh beberapa karya teoretis awal Gagné. Karya Gordon (1971) sebelumnya hampir merupakan aplikasi langsung dari pemikiran Gagné ke musik. Teori Gordon bersifat hierarkis, maju melalui delapan tingkat yang dimulai dengan penerimaan dan transmisi aural atau lisan dan mengarah ke generalisasi, improvisasi, dan akhirnya teori musik. Gordon juga membahas sifat berurutan dari memperoleh keterampilan diskriminasi dasar dan literasi musik, dan penggunaan transfer keterampilan ini untuk menghasilkan kemungkinan yang lebih canggih untuk pembelajaran musik. Teori Pembelajaran Musik Gordon adalah model pengembangan keterampilan yang komprehensif, yang didasarkan pada prinsip audiasi (*audiation*), atau pendengaran batin: kemampuan untuk “mendengar” notasi dan mencatat apa yang didengar. Rekomendasi Gordon untuk pengajaran musik dimulai dengan musik dan pola vokal, dilanjutkan secara bertahap ke simbol nada dan ritmis notasi.

H. Teori dan Praktik dalam Pembelajaran Musik

Teori pengajaran dan pembelajaran selalu berpedoman pada komponen-komponen inti yang menjadikan metode-metode digunakan secara efektif. Memberikan penyampaian pengajaran musik yang efektif kepada siswa, khususnya di usia prasekolah dan sekolah dasar sebaiknya berpegang pada komponen-komponen berikut: lingkungan kelas, kurikulum yang berpusat pada anak, guru sebagai pemancar, strategi pengajaran, serta motivasi dan pengelolaan. Untuk beberapa kondisi, komponen-komponen itu bisa juga diterapkan pada pembelajaran musik untuk orang dewasa seperti mahasiswa.

1. Lingkungan Kelas

Teori perkembangan anak, permainan musik, dan gaya belajar merupakan hal-hal yang perlu dipertimbangkan dalam pembelajaran musik. Mengajarkan musik perlu mempertimbangkan aspek perkembangan kognisi siswa (ini sesuai teori), menyelenggarakan pembelajaran musik yang menyenangkan (seperti bermain), serta bagaimana mengenali gaya belajar siswa dalam belajar musik. Di ruang kelas atau tempat berlangsungnya pembelajaran musik minimal menyediakan alat musik yang memungkinkan pengalaman siswa terbuka melalui permainan dan pertunjukan musik. Kelas musik harus berbentuk seperti studio atau laboratorium yang menyediakan keperluan dasar pembelajaran musik. Piano atau *keyboard*, gitar listrik, dan gitar akustik misalnya, akan selalu berguna.

Berbagai jenis alat musik tradisional juga sebaiknya ada (seperti gambang); selain itu alat musik perkusi dapat diletakkan di atas meja agar mudah diakses oleh siswa. Alat musik yang lebih besar dapat diletakkan di lantai atau disimpan di dalam penyimpanan khusus sampai dibutuhkan. Selain itu, komputer untuk proyek independen dan kelompok kecil dapat dipasang di salah satu sudut ruangan. Komputer sebaiknya dilengkapi aplikasi, seperti *digital audio workstation* (DAW) untuk melakukan praktik perekaman musik sederhana. Komputer yang ada di kelas musik atau studio musik harus dilengkapi dengan fasilitas jaringan internet agar berfungsi juga sebagai penyedia informasi di ruang virtual. Ini akan berfungsi sebagai perpustakaan digital. Dengan segala kelengkapan alat musik dan praktik musik di dalam studio atau laboratorium itu itu, tentu saja guru harus tetap menjadi aktor utama yang mengatur jalannya pembelajaran musik. Bahkan jika diperlukan—praktik pembelajaran bergaya informal harus dihadirkan di dalam kelas untuk menciptakan suasana belajar musik yang positif tapi tetap bermakna (Green, 2002; 2006). Guru perlu menyadari faktor-faktor yang menciptakan lingkungan yang kondusif untuk mendengarkan, menampilkan, dan berkreasi musik (di dalam kelas). Ruang belajar musik harus berventilasi baik, dengan banyak jendela untuk mendapatkan udara segar dan cahaya. Kelas musik (jika memungkinkan) harus dibuat

dengan penataan akustik ruangan yang baik sehingga kondusif untuk berlangsungnya kegiatan pembelajaran. Daya tarik visual juga dapat memotivasi siswa untuk mau datang ke ruangan musik dan belajar. Papan tulis yang bertuliskan notasi harus disediakan dan diperkenalkan.

2. Kurikulum yang Berpusat pada Siswa

Kurikulum yang berfokus pada siswa akan selalu menawarkan gaya pengajaran yang relevan dengan pengalaman, kemampuan, kebutuhan, dan minat siswa (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Kurikulum semacam ini lebih menyenangkan dan lebih terintegrasi daripada kurikulum lainnya, serta lebih cenderung demokratis daripada sekadar mengikuti keinginan guru. Apa realitas kurikulum yang berpusat pada anak dalam pembelajaran musik? Beberapa masalah utama patut dipertimbangkan dalam desain program musik. Pertanyaan-pertanyaan dasar harus dimunculkan untuk menjawab permasalahan yang terjadi, seperti:

“Keterampilan dan pengetahuan musik apa yang dimiliki siswa?”

“Musik apa yang menarik dan menggerakkan mereka (siswa)?”

“Bagaimana gaya belajar mereka (siswa)?”

“Apa kekuatan subjek yang siswa miliki?”

“Di mana siswa berkembang?”

“Apa latar belakang budaya dan keluarga siswa?”

“Apa harapan musik dan pendidikan dari orang tua mereka?”

“Apakah mereka memiliki tujuan musik dan impian yang ingin mereka capai?”

Generalisasi kurikulum untuk siswa menyebabkan banyak kegagalan dan peningkatan pengalaman musik untuk mereka. Dengan berbicara dengan guru dan orang tua, meninjau rekam jejak sekolah (tentang pendidikan musik), dan mengajukan pertanyaan kepada siswa itu sendiri maka guru dapat menawarkan pengalaman dan pembelajaran musik yang jauh lebih relevan. Pembelajaran musik yang baik dimulai dari siswa, maksudnya dengan memper-

timbangankan kebutuhan, minat, dan selera mereka tentang musik. Konsep universal harus dipertimbangkan saat merancang pengajaran musik untuk siswa. Pembelajaran musik untuk siswa harus bersifat aktif (bukan pasif), artinya selalu menjadikan mereka untuk berpartisipasi melakukan aktivitas bermusik. Berbagai variasi pendekatan dilengkapi dengan contoh-contoh harus dibuat oleh guru. Jika materi yang akan diajarkan tentang nilai not, misalnya, maka guru harus merancang agar materi yang diberikan tidak membosankan dan terasa sulit untuk dicerna.

Pembelajaran musik selalu dikaitkan dengan sesuatu yang menyenangkan dan santai karena itu, guru harus membuatnya tetap seperti itu. memberikan waktu untuk bermain (melalui musik) dan melakukan eksplorasi adalah pilihan yang bijak. Hal yang perlu dilakukan guru adalah memperluas pemahamannya tentang “apa itu belajar musik?” sehingga guru tidak selalu terjebak tentang hal-hal dasar dalam belajar musik. Belajar musik tidak selalu harus memegang alat musik, belajar musik juga tidak selalu belajar tentang notasi musik. Banyak hal yang bisa dilakukan guru seandainya mereka kreatif. Misalnya, bagi anak siswa, belajar musik bisa juga berusaha menemukan bunyi. Bunyi musik adalah penemuan seberapa keras dan seberapa lembut, seberapa berombak dan seberapa halus, seberapa panjang dan seberapa pendek, seberapa cepat dan seberapa lambat, seberapa tinggi dan seberapa rendah satu set panci dan wajan, gigi sisir, atau dua pensil bisa berbunyi. Jika siswa diberikan alat musik, berapa banyak suara berbeda yang dapat dimainkan oleh mereka? Kurikulum musik dapat dikaitkan dengan sebuah pemecahan masalah musik secara kreatif melalui eksperimen. Misalnya, memilih nada untuk pola ritmis dan membuat lagu baru; atau menulis puisi dan menampilkannya secara ritmis dan dengan ekspresi yang dinamis.

Pembelajaran musik juga sebaiknya mengintegrasikan bagian-bagian kecil dari kehidupan siswa. Buat lagu (yang siswa sukai) menyatu dengan cerita, mendengarkan musik sambil bergerak, atau mempelajari alat musik sebagai bagian dari pelajaran ilmu akustik. Seperti pendekatan seluruh bahasa dalam mata pelajaran lain,

musik tidak diperlakukan sebagai entitas yang terpisah, tetapi dapat digabungkan dengan pembelajaran konsep dalam studi sosial, seni bahasa, matematika, dan sains. Pengalaman musik dapat ditingkatkan dengan pengalaman dalam seni visual, cerita, puisi, teater, serta gerakan dan tarian.

3. Guru sebagai Transmitter Pengetahuan dan Budaya

Tidak banyak yang menyadari bahwa menjadi guru juga berarti menyampaikan budaya (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Bagaimana mereka (guru) mengemas dan menyajikan informasi kepada siswa adalah proses penting transmisi. Menjadi transmitter maksudnya adalah mampu menjadi evaluator apakah informasi tersebut diterima dan diasimilasi oleh anak. Teori-teori pengajaran, penguatan, sosialisasi, dan pembelajaran sosial menggarisbawahi dampak kuat yang dapat dimiliki seorang guru terhadap pembelajaran dan perkembangan siswa. Guru musik yang efektif mengetahui dengan baik musik, konsep, atau teknik yang akan diajarkan. Guru mengetahui musik membutuhkan persiapan; tanpa itu, pelajaran musik akan gagal. Sebagai contoh, lagu nasional Indonesia tidak dapat diajarkan sebelum gurunya mempraktikkan kata-kata, melodi, dan ritmis lagu tersebut. Sebuah aransemen lagu sederhana tidak dapat diajarkan jika gurunya belum mengerjakan bagian-bagian pentingnya, seperti membaca dan membaca ulang, melantunkan, menepuk, menyanyi, atau bahkan memainkannya. Guru harus bisa bernyanyi, bermain, atau bergerak mengikuti musik yang dipilih untuk pelajaran dengan mudah dan halus. Saat guru mentransmisikan musik, kesenangan, dan kecintaannya pada musik juga diturunkan kepada siswa-siswanya.

Menjadi guru musik sekaligus berperan sebagai model perilaku musikal bagi siswanya. Guru musik yang efektif berfungsi sebagai model musik yang akan dipelajari. Keterampilan musik dipelajari oleh siswa yang meniru atau dipengaruhi oleh perilaku dan komentar guru mereka. Penjelasan verbal (tentu saja) jauh lebih tidak efektif daripada demonstrasi. Mengajarkan *staccato*, misalnya, tentu memerlukan demonstrasi sambil memainkan alat musik. Jika tidak

maka teori yang disampaikan akan sulit diterima oleh siswa. Guru musik yang baik akan sangat antusias dengan musik dan siswanya, dan dia menyajikan pelajaran yang diisi dengan energi. Antusiasme disampaikan dalam banyak cara, seperti spektrum yang luas dari infleksi vokal dan ekspresi wajah, kontak mata yang stabil, berbagai gerak tubuh dan gerakan demonstratif tubuh, dan kosakata deskriptif. Campbell & Scott-Kassner (2013) memberikan penawaran untuk metode pengajaran musik bagi anak usia dini.

Tabel 2.3 Metode Pengajaran Musik untuk Anak Usia Dini

Aspek Penting	Deskripsi Kegiatan
Kegiatan awal pembelajaran	menyanyikan sebuah cerita kepada anak-anak kecil (dengan harapan bahwa mereka dapat menyanyikan kembali secara berkala melalui cerita tersebut), atau menampilkan lagu yang sangat keras dan cepat (atau sangat lembut dan lambat), atau pilihan memainkan instrumen yang dimainkan secara “langsung”, atau terlibat dalam diskusi dan tanya jawab, atau memberikan instruksi untuk meniru yang guru lakukan melalui nyanyian, tepukan, hentakan, dan sejenisnya.
Kegiatan penutup pembelajaran	pimpin anak-anak menyanyikan lagu yang sudah dikenal dalam lingkaran sambil duduk, atau menceritakan kisah musikal (tentang keluarga pembuat musik, penabuh genderang, penari, pianis, gitaris terkenal, dan sebagainya), atau menirukan irama tepuk tangan sambil membentuk lingkaran satu per satu, masing-masing empat ketukan, atau mengajukan dan menjawab pertanyaan “Apa yang kita pelajari hari ini?”

Aspek Penting	Deskripsi Kegiatan
Memberikan waktu untuk anak-anak belajar menemukan (<i>discovery learning</i>)	Beri anak-anak waktu untuk melakukan penemuan musik dengan cara memberi mereka alat musik (drum, mainan kerincingan, harmonika, xilofon kecil, dan sebagainya), biarkan anak melakukan eksplorasi bunyi dan ritmis.
Mengajarkan melalui pemberian contoh	Ajari anak-anak melalui teladan saat mencontohkan. Anak-anak belajar melalui meniru tindakan orang dewasa. Dengan melakukan hal itu, anak akan memahami kata-kata dan simbol yang mewakili pengalaman tersebut.
Berikan apresiasi atau penghargaan untuk setiap pencapaian musik pada anak	Hadiahilah anak-anak atas pencapaian musik mereka (misalnya ketika mereka berhasil mempelajari lagu) dengan senyuman, pujian verbal, dan hak istimewa khusus (waktu musik pilihan bebas, misalnya)

Sumber: dimodifikasi dari Campbell & Scott-Kassner (2013)

4. Strategi Pengajaran

Strategi pengajaran atau instruksional untuk memahami teori instruksional adalah dengan (langsung) menerapkannya pada pengajaran. Cara mengajar musik di kelas dimulai dengan memikat dan memotivasi anak-anak untuk belajar atau dapat mengalihkan perhatian mereka. Mendapatkan perhatian siswa dapat dilakukan dengan berbagai cara. Mainkan musik secara langsung atau memutar rekaman bisa dilakukan. Lakukan demonstrasi tepukan irama untuk ditiru oleh siswa. Jika guru pernah menjadi musisi, nyanyikan sebuah lagu atau mainkan sebuah karya di depan siswa. Menampilkan lagu yang populer dan dikenali di dengan kelas.

5. Motivasi dan Pengelolaan

Melakukan motivasi bisa dilakukan dengan berbagai cara, misalnya dengan membuat sebuah impresi di depan siswa. Guru mempertunjukkan permainan musik yang memukau bagi siswa, dengan begitu siswa langsung penasaran dan mulai mencari informasi tentang musik yang diperagakan itu. Setelah dapat memotivasi siswa, guru dapat melakukan pengelolaan dengan mudah. Karena inti dari pembelajaran musik setelah menarik perhatian siswa sebenarnya sudah terlaksana. Karena berbasis bunyi, pembelajaran musik tentu lebih banyak porsi pada peningkatan pembelajaran aural. Pemahaman dan pengembangan keterampilan dalam musik membutuhkan pendengaran yang cermat. Literasi musik ditingkatkan melalui pembelajaran aural, yang meliputi penggunaan pemodelan, imitasi, dan strategi untuk memperkuat ingatan. Pendekatan instruksional dari Kodály, Dalcroze, dan Orff merupakan contoh bahwa ide-ide melodi dan ritmis, ungkapan dan bentuk, elemen ekspresif, dan teknik pertunjukan dapat diajarkan secara aural. Pengembangan kemampuan aural musik bahkan dapat memfasilitasi literasi musik. Belajar musik juga berisi tentang repetisi dan pengulangan (latihan). Pengembangan keterampilan dan mendengarkan membutuhkan waktu dan usaha. Siswa dapat menunjukkan kemajuan yang cukup besar melalui upaya berulang kali untuk mencapainya. Melatih ritmis, pola melodi, dan nada mungkin membutuhkan banyak pendengaran. Preferensi untuk mampu menyerap karya musik mungkin memerlukan minimal sepuluh kali mendengarkan, dan mungkin lebih.

Setiap praktik pembelajaran musik sebaiknya dipandu oleh teori. Beberapa disiplin ilmu menawarkan teori untuk mbingkai pengajaran musik untuk anak-anak. Teori perkembangan kognitif, teori permainan dan sosialisasi musik, teori pembelajaran dan penguatan sosial, teori gaya belajar, dan bidang psikologi pengajaran seluruhnya menjadi modal utama guru dalam mengajar musik. Guru yang terlibat dalam desain kurikulum dan pengajaran musik sebaiknya membandingkan gagasan orang lain dengan perspektif praktis mereka sendiri. Sebuah teori bisa menjadi upaya akademis,

dikembangkan oleh mereka yang pernah mengajar dan kemudian berpikir. Itu juga bisa menjadi upaya pribadi, perkawinan ide oleh guru berwawasan yang berpikir. Dengan mengetahui literatur tentang teori instruksional dan menghubungkannya dengan praktik mereka sendiri, guru dapat memberikan pengaruh yang signifikan terhadap pengajaran musik yang diterima siswa.



BAB III

SOSIOLOGI PENDIDIKAN MUSIK

A. Pandangan Sosiologi terhadap Pendidikan Musik

Sosiologi dan pendidikan musik membahas kebutuhan mendesak dengan memberikan landasan sosiologis dalam memahami pendidikan musik. Komunitas pendidikan musik, di antaranya akademisi, profesional, dan praktisi semakin sadar pentingnya membahas aspek lain di luar struktur musikal. Tujuan sosiologi dalam pendidikan musik adalah untuk menempatkan pendidikan musik dalam beberapa masalah sosiologis yang luas yang dihadapi pendidik musik saat ini (Davis, 2013). Sosiologi musik berkaitan dengan bagaimana kelompok sosial berhubungan dengan musik melalui praktik produksi musik, konsumsi, distribusi, dan makna yang dimiliki musik melalui proses ini. Seorang pendidik musik, misalnya, harus memiliki dasar mempertimbangkan terhadap proses yang terlibat dalam musik. Guru atau pengajar musik perlu memiliki kepekaan terhadap kondisi sosial aktivitas musik dan belajar musik para siswanya. Dalam sebuah proses bermusik, setidaknya terdapat

praktik (bermain instrumen musik), kelompok-kelompok sosial, dan seperangkat aktivitas yang membentuk pengalaman musik. Dalam kacamata sosiologi, aktivitas belajar musik di kelas merupakan proses yang kompleks. Di dalamnya terdapat pengalaman dialektis antarindividu. Pembelajaran musik di kelas memungkinkan siswa untuk berdiskusi, berinteraksi, bertanya, memberi tanggapan, dan saling membelajarkan. Bahkan, lebih dalam lagi, pengetahuan sosiologi perlu disematkan dalam wacana pedagogi musik. Efektivitas pengajaran musik juga perlu mempertimbangkan aspek-aspek situasional siswa di mana ini merupakan salah satu domain sosiologi. Studi sosiologi musik telah membahas sejarah panjang tentang kanon musik, rasa, eksklusivitas sosial, nilai musik, dan persepsi politik tentang reputasi musik. Sosiologi musik telah mengembangkan perspektif yang menyoroti sifat 'aktif' musik dalam kaitannya dengan aksi sosial, emosi, dan kognisi (DeNora, 2003). Perspektif itu menghilangkan paradigma lama di mana studi musik jarang dikaitkan dengan struktur sosial. Sosiologi musik juga berusaha memberikan perhatian pada domain pendidikan, misalnya dengan menelusuri peran musik sebagai media sosialisasi.

Teori sosiologi pendidikan musik tentu berbeda dengan teori-teori psikologi, psikologi sosial, etnomusikologi, filsafat pendidikan musik, dan sejarah musik. Teori sosiologi perlu ditinjau sebagai sebuah teori yang berdiri sendiri, kemudian perkembangannya akan terkoneksi dengan berbagai disiplin ilmu. Istilah sosiologi musik dan sosiologi pendidikan musik memiliki perbedaan yang sangat mendasar. Sosiologi musik memiliki implikasi mengungkap dan menguraikan pola-pola sosial dan interaksi yang terjadi antar satu komunitas atau masyarakat dalam bermusik. Sedangkan sosiologi pendidikan musik berusaha untuk menganalisis posisi pendidikan musik di berbagai konteks sosial. Proses sosialisasi pendidikan musik atau interkoneksi yang terjadi di dalam penyelenggaraan pembelajaran musik juga menjadi bidang kajian utamanya. Mempertimbangkan pendidikan musik melalui lensa sosiologi akan menempatkan pendekatan pengajaran dan pengajaran lebih dekat ke pedagogi. Sudut pandang itu memberikan kesadaran dan koneksi yang lebih besar untuk kehidupan musikal siswa.

Begitu seorang pendidik musik mulai berpikir secara sosiologis, dia akan menemukan lensa baru untuk mengatasi beberapa masalah yang terus-menerus mengganggu pendidik musik (Wright, 2010; Wright et al., 2021). Esensinya, mengajar musik adalah tentang mendidik manusia (siswa) di mana masing-masing perilakunya berbeda-beda. Dalam menyusun jenis musik mana yang harus dimasukkan sebagai elemen wajib kurikulum sekolah, merupakan pertimbangan yang berkenaan dengan berbagai elemen. Pertanyaan berikutnya tentang pembelajaran musik adalah jumlah kontrol yang harus dimiliki siswa atas pengalaman mereka di kelas, dan sejauh mana kelompok dan individu diuntungkan dalam pendidikan musik. Pemikiran sosiologis tidak hanya memberi guru lensa untuk memeriksa masalah seperti itu, tetapi juga dapat membantu melihat jalan lain yang sulit untuk dijelaskan. Teori sosiologi baik untuk dipikirkan, teori ini memberi sebuah kerangka kerja untuk mengatur penyelidikan dan alat analisis untuk membedah apa yang telah ditemukan.

Sosiologi sering diidentikkan dengan berbagai pertanyaan dasar, di antaranya: bagaimana tatanan sosial terbentuk? Apa dan bagaimana mekanisme tatanan sosial terjadi? Adakah bentuk-bentuk diskriminasi yang tidak adil dalam masyarakat? atau akses yang tidak setara terhadap sumber daya karena eksploitasi atau dominasi (DeNora, 2003). Para sosiolog peduli dengan pola ketidaksetaraan sosial, dan sebuah lensa analitis yang diarahkan pada reproduksi ketidaksetaraan kelas dan gender. Saat ini banyak lembaga pendidikan formal memainkan peran utama dalam proses membangun tatanan sosial. Peran ini biasanya digambarkan dalam dua fungsi dasar, yaitu sosialisasi dan alokasi (Abercrombie et al., 1994). Sosialisasi dimaksud dengan transmisi pola konvensional kehidupan sosial yang menyangkut nilai, norma, dan cara mengonseptualisasikan dunia, sedangkan alokasi berarti pandangan tentang sistem pendidikan yang melayani fungsi selektif, menempatkan siswa ke alam masyarakat tertentu, dan posisi dalam sistem sosial-ekonomi.

Isu sosiologi pendidikan biasanya berkaitan dengan dengan institusi pendidikan, misalnya dengan sistem sekolah. Sosiologi pendidikan

setidaknya memiliki dua wilayah, yakni makro dan mikro. Pada wilayah makro persoalan yang diuraikan umumnya tentang implikasi ideologis kebijakan pendidikan, praktik pendidikan dengan kurikulum tersembunyi (Banks et al., 1992; Bowles & Gintis, 1976), prestasi pendidikan yang berkorelasi dengan latar belakang sosio-ekonomi (Bourdieu & Passeron, 1977; Halsey et al., 1980), gender (Cockburn, 1987; Crompton et al., 1992; Delamont, 1989; Green, 1997; 1999; Rees, 1992), rasisme (Mac an Ghail, 1988), dan perubahan kebijakan kurikulum yang mewajibkan semua mata pelajaran menyematkan pengetahuan lokal (Prest et al., 2022). Sementara itu di wilayah mikro, isu yang dibahas cenderung mengarah pada fungsi dan kegiatan harian, misalnya penilaian siswa yang berkaitan dengan sekolah dapat dicapai. Selain itu, isu-isu, seperti perspektif pendidik guru musik berkaitan dengan keadilan sosial (Salvador & Kelly-McHale, 2017), guru musik dalam menanggapi latar belakang budaya siswa melalui program alat musik di sekolah (Abril, 2009), penggunaan musik populer (sebagai) dalam pembelajaran musik (Green, 2002; 2008; Vulliamy & Shepherd, 1984), dan efek dari pengajaran, bermain alat musik, bernyanyi, dan pedagogi yang berkaitan dengan siswa (Prest & Goble, 2021).

Green (2017) memiliki pandangan bahwa sosiologi adalah studi tentang:

- 1) Hubungan antara orang-orang, konteksnya bisa dibawa dalam ranah sekolah di mana ada guru dan siswa. Ini bisa berwujud hubungan tingkat makro antara kelas atau kelompok sosial lainnya. Sementara untuk hubungan interpersonal skala kecil, antara anggota keluarga, guru dan siswa di ruang kelas atau studio, dan kelompok yang lebih kecil seperti anggota *band* di ruang latihan.
- 2) Melembagakan dan menormalisasi terhadap hubungan sosial. Normal bukan berarti alami, tetapi bagaimana mereka menjadi tampak alami, dan diterima begitu saja. Selanjutnya, yang saya maksud dengan 'melembagakan' bukan tentang bangunan sekolah, universitas, rumah sakit, dan sebagainya, tetapi mengacu pada institusi abstrak yang mungkin atau mungkin tidak terkait dengan jenis bangunan tertentu, misalnya seperti pernikahan.

- 3) Reproduksi masyarakat yang terbentuk melalui hubungan dan institusi. Institusi atau hubungan harus menjaga masyarakat tetap berjalan, dan bagaimana mereka membantu memastikan kelanjutan hubungan, institusi, praktik, dan nilai yang sama dari generasi ke generasi. Hal ini dapat terjadi melalui tradisi, kebijakan pemerintah yang dirancang khusus untuk menjunjung nilai dan praktik lama, serta melalui pelaksanaan kekuasaan oleh kelompok-kelompok yang kepentingannya sama.
- 4) Revolusi yang dihadirkan melalui hubungan dan institusi, atau memulai perubahan dalam masyarakat. Ini bisa terjadi melalui proses demokrasi yang mengarah pada perubahan kebijakan pemerintah; atau melalui perubahan teknologi, demografi, dan budaya dari berbagai jenis.

Kelly (2002) menilai bahwa kontribusi sosial pendidikan musik sangat penting untuk pembenaran musik di sekolah-sekolah. Posisi ini didasarkan pada hal-hal berikut: (1) perilaku musik adalah perilaku global yang terkait dengan keberadaan atau eksistensi manusia paling awal peradaban; (2) jika manusia telah memelihara musik maka (seharusnya) beberapa cara pandang dan perilaku pendidikan musik selalu terhubung manusia; (3) jika musik adalah perilaku global maka beberapa bentuk pendidikan musik adalah praktik global; (4) jika musik dan pendidikan musik secara global diasosiasikan dengan manusia, tampaknya tepat keduanya harus menjadi bagian dari kurikulum sekolah. Hal ini merupakan rasionalisasi singkat dalam menguraikan hubungan sosiologi dengan musik dan pendidikan musik.

Pendidikan musik, sebagai komponen pendidikan, tidak terlepas dari realitas institusional. Pendidikan musik sering dipandang sebagai proses penggabungan pertunjukan besar di mana anggotanya diajarkan untuk berpikir sebagai satu tim. Individualisme dan kreativitas sering tidak disukai, dan penekanannya sering pada pengalaman fungsional (Regelski, 1997). Bahkan, Adorno (1976) memandang sangat sedikit perhatian yang diberikan pada proses sosial yang secara inheren tumbuh dalam pengalaman musik. Akibatnya,

hubungan manusia untuk memadukan musik dengan pemahaman budaya menjadi hilang.

Sulit untuk memisahkan musik dari beberapa bentuk pendidikan musik karena adanya proses enkulturasi budaya dan musik. Enkulturasi merupakan pengalaman belajar yang dialami seseorang dari lahir hingga waktu tertentu untuk mencapai kompetensi dalam budayanya (Herskovits, 1948). Enkulturasi proses di mana individu mempelajari budayanya, dan harus ditekankan bahwa proses yang tidak pernah berakhir, terus berlanjut sepanjang rentang kehidupannya (Merriam, 1964, p. 146). Dengan demikian, memahami komponen sosial pendidikan musik memerlukan pemahaman tentang perspektif sosial musik karena manusia telah mengalami banyak peristiwa dalam kehidupannya. Beberapa studi populer telah menjelaskan pengaruh sosial musik dan nilai budayanya; semuanya berasal dari teori yang berkaitan dengan asal-usul musik (Blacking, 2000; Nettl, 1956; Sloboda, 1985). Di antara teori-teori yang menyinggung keterlibatan manusia dalam asal-usul musik, Nettl (2013) menonjolkan potensi musik untuk berkomunikasi, terutama jika dikaitkan hubungannya dengan gerakan dan tarian (Nettl, 1956). Keterlibatan manusia dalam musik tampak jelas, meskipun para antropolog dan arkeolog memiliki sedikit bukti fisik tentang awal mula musik. Namun, hubungan manusia dengan musik tampak jelas (mungkin) sejak zaman prasejarah (Blacking, 2000; Nettl, 1956; Sloboda, 1985).

Sejak keberadaan manusia terdahulu hingga sekarang, tampak jelas bahwa musik adalah bentuk perilaku manusia yang terjadi dalam konteks budaya. Dengan membantu mendefinisikan berbagai nilai budaya, musik telah menjadi alat dalam proses enkulturasi (Reimer, 2000). Musik sering berfungsi sebagai mikrokosmos dari dunia yang lebih besar sambil beroperasi pada prinsip-prinsip sosial yang serupa. Dengan berfungsi sebagai cermin bagi masyarakat, musik dapat mencerminkan bagaimana orang hidup, apa yang mereka pikirkan, dan bagaimana perasaan mereka (Kelly, 2002). Musik dapat ditemukan di rumah, di sekolah, di pasar, dalam agama, dalam acara-acara khusus, dalam politik, di militer, dalam kedokteran, di

media, di tempat rekreasi, dan di tempat kerja. Akibatnya, masyarakat memiliki pengaruh yang luar biasa pada musik. Musik juga memengaruhi budaya. Portnoy (1963, 113) mengemukakan bahwa nilai musik tidak ada dalam struktur musik, tetapi lebih pada pengaruhnya pada orang. Jadi, sementara kita membentuk musik untuk tujuan manusia sendiri, musik juga membentuk manusia sebagai objek. Musik memengaruhi sikap, perilaku, pakaian, dan bahasa kita. Kehadiran dan kekuatan musik yang luas merupakan kekuatan sosial yang perlu dipelajari dan dipahami.

Kekuatan komponen sosial musik bersifat global. Nettl (1956) memiliki pandangan, musik ada di berbagai budaya yang dikenal. Sementara keberadaan perilaku musik bersifat global, bentuk dan keberadaan khusus musik dan pengaruhnya dalam suatu masyarakat mencerminkan sifat sosiologis yang unik untuk setiap budaya. Jadi, mungkin ada banyak kegunaan musik yang berbeda dengan jumlah orang yang menggunakannya (Merriam, 1964). Saat manusia terus-menerus terpapar suara musik, kebanyakan mereka tidak memikirkan berbagai fungsi musik dan bagaimana kegunaan ini memengaruhi kehidupannya. Di sinilah studi tentang sosiologi musik semakin tampak menarik.

Sebuah prinsip yang penting dalam perspektif sosiologis menganggap bahwa hampir semua yang perilaku manusia itu dipelajari dan bukan hasil dari disposisi genetik (Macionis, 1997). Dengan demikian, sebagian besar perilaku manusia tidak bersifat naluriah karena melalui proses sosialisasi individu belajar bagaimana berperilaku sebagai manusia. Bagian dari sosialisasi adalah perilaku belajar yang dapat diterima oleh anggota masyarakat tertentu. Di banyak masyarakat, pendidikan musik merupakan komponen dari proses ini. Dalam masyarakat Barat, di samping keluarga, sekolah mungkin merupakan agen sosialisasi yang paling penting. Sekolah sering kali merupakan proses komunal yang bertujuan mengembangkan individu untuk kepentingan masyarakat Spring (2002). Dalam proses ini, peran utama sekolah dapat dilihat sebagai lembaga sosial dengan dua fungsi dasar yang saling bergantung: (1) membekali siswa dengan pengetahuan dan keterampilan dasar yang tidak dapat

diperoleh melalui pendidikan informal; dan (2) mempromosikan pengembangan identifikasi pribadi dalam sistem ideologis; sistem itu mencakup keluarga dan komunitas lokal di mana siswa tinggal (Valsiner, 1989). Dewey (1990) sejalan dengan pendapat ini, dia memandang bahwa sekolah merupakan bagian integral dari proses sosial budaya secara total; proses sekolah adalah proses sosial. Sistem sosial sekolah mencerminkan masyarakat yang lebih besar yang dilayaninya dan berperan penting dalam menyosialisasikan individu melalui transmisi nilai-nilai budaya. Pendidikan musik berkontribusi pada sosialisasi dengan memberikan kesempatan kepada individu untuk mengalami hubungan manusia dengan musik (Kelly, 2002).

Masyarakat adalah bagian dari institusi pendidikan; kemudian berkembang ke dalam bentuk-bentuk formal menjadi kelembagaan. Spring (2002) menyatakan bahwa salah satu tujuan pendidikan seharusnya mengajarkan harapan sosial masyarakat. Sebagai komponen pendidikan, pendidikan musik harus peduli dengan pengajaran pengaruh sosial, standar, dan harapan yang terkait dengan musik dalam masyarakat (Kelly, 2002). Keragaman tujuan penggunaan musik mencerminkan hubungan masyarakat dengan pendidikan musik cukup baik. Hubungan itu dibuktikan bahwa melalui musik individu dapat mempelajari peran dan nilai sosial yang berkontribusi pada identitas dan kesinambungan budaya (Merriam, 1964; Reimer, 2000). Merriam (1964) bahkan telah merumuskan kerangka tematik sosial untuk kurikulum musik di setiap tingkat pendidikan. Hal itu dibuktikan dengan memberikan dasar-dasar untuk pembelajaran atau tema yang berhubungan dengan seni untuk kurikulum terpadu.

Pendukung utama pelaksanaan program kurikuler adalah guru. Ironisnya, guru adalah produk dari proses enkulturasi. Enkulturasi adalah proses di mana individu mempelajari dinamika budaya sekitarnya, memperoleh nilai-nilai, dan norma-norma yang sesuai atau diperlukan untuk budaya itu dan pandangan dunianya. Di dalam prosesnya, pengaruh yang membentuk individu datang dari orang tua, orang dewasa, teman sebaya, dan lingkungan lainnya. Jika proses enkulturasi seorang guru tidak berlangsung baik atau kurang

berkualitas maka itu juga berpengaruh pada cara dia berpikir dan mempergunakan metodologi. Sering kali guru musik memiliki pola pikir sempit dan tidak menggunakan sudut pandang siswa. Melalui penyampaian informasi, guru berfungsi sebagai komponen utama dalam proses enkulturasi. Dengan demikian, dengan menerapkan kurikulum guru menjadi salah satu agen sosialisasi terkuat dalam suatu budaya. Hal ini tentu berlaku juga untuk konteks pembelajaran musik. Dengan memilih untuk membawakan lagu kebangsaan atau lagu daerah, guru memaparkan nilai-nilai dan warisan masyarakat, serta refleksi terhadap nilai-nilai dan warisan tersebut.

Tantangan bagi guru hari ini adalah proses enkulturasi, yang menjadi isu yang semakin penting bagi pendidikan dalam masyarakat multikultural dan multimusik (Reimer, 2000). Mengingat banyaknya tata krama di mana musik digunakan, sebuah pemahaman fungsional sosial tentang musik tampaknya berguna untuk sukses di dunia multikultural dan multimusik (Haack, 1997). Dalam hal ini, pembelajaran musik berfungsi sebagai struktur sosial dalam masyarakat sekitar yang dilayani sekolah tersebut. Setiap siswa membawa beragam latar belakang pengalaman sosial, musik, dan akademik ke dalam kelas. Tantangan guru musik adalah untuk menyatukan kelompok yang beragam ini menjadi kelompok yang koheren sambil memungkinkan pengalaman individu. Siswa perlu memahami bahwa fungsi dan pengaruh musik berkorelasi dengan kemampuan mereka untuk memilih dan menggunakan musik. Dengan demikian, salah satu tujuan pendidikan musik adalah mengembangkan insan musikal yang berpikiran mandiri. Seorang guru yang sukses menggabungkan pengetahuan tentang latar belakang sosial setiap siswa. Dengan berpikir dari perspektif sosial, guru musik dapat mengintegrasikan interaksi sosial, musik, dan akademik. Hal itu penting untuk menghubungkan apa yang terjadi di sekolah dengan dunia nyata masyarakat.

Beberapa pertanyaan reflektif dari Parkinson & Gardner (2021) akan membuka wacana diskusi tentang sosiologi pendidikan musik. Mereka mempertanyakan hal-hal berikut.

- 1) Bagaimana lembaga pendidikan musik dan/atau pendidik musik berkontribusi dalam membentuk atau menantang identitas nasional?
- 2) Apakah kurikulum pendidikan musik di negara Anda mencerminkan hegemoni budaya tertentu dalam masyarakat luas?

Jika pertanyaan semacam itu dikaitkan dengan kondisi pendidikan musik di Indonesia, tentu ada persoalan khusus yang sangat khas dari negara-negara lain. Mack (2007) melihat adanya persoalan dilematis dalam kurikulum dan sistem pendidikan (musik) di Indonesia. Persoalan dilematis itu terlihat ironis mengingat potensi musik dan kesenian Nusantara sangat variatif. Mack melihat ada faktor-faktor penting yang memunculkan dilema tersebut, di antaranya: (1) peran pemerintah dan misionaris Belanda dalam perkembangan pendidikan di Indonesia; (2) pengaruh terhadap lagu-lagu wajib; (3) bidang seni yang terpengaruh kepentingan internasional dan globalisasi; (4) aliansi pengetahuan musik dan kesenian karena dominasi gramatika musik Barat; (5) istilah teoretis yang menjadi landasan utama pemikiran pendidikan musik; dan (6) persoalan metodologi pengajaran yang sesuai dengan bidang kompetensi musik secara lebih spesifik.

Dalam konteks kepentingan nasional untuk membangun kependidikan musik, dua proyek besar yang dilakukan oleh Lembaga Pendidikan Seni Nusantara (LPSN) dan Pusat Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Seni Tradisional (P4ST) menjadi karya yang berkontribusi besar. Proyek-proyek yang bekerja sama dengan Ford Foundation dari Amerika itu menghasilkan seri buku-buku ajar dan metodologi pembelajaran untuk kesenian Nusantara. Proyek ini merupakan angin segar di tengah hegemoni teori-teori musik Barat yang lebih dominan saat itu (hingga hari ini). Proyek-proyek itu sedikit menjawab pertanyaan reflektif Parkinson & Gardner tentang kontribusi lembaga dan edukator terhadap identitas nasional. Proyek itu seolah menjawab kelangkaan sumber belajar dan literasi musik di Indonesia, khususnya yang berkaitan dengan kebudayaan lokal. Kelangkaan dan kekurangan sumber belajar musik Nusantara se-

kaligus menjawab pertanyaan kedua tentang hegemoni budaya tertentu. Sebagaimana telah menjadi pengetahuan bersama bahwa teori-teori dan gramatika musik Barat hampir digunakan di berbagai lini pendidikan musik. Selain itu, proyek-proyek itu melibatkan sejumlah nama-nama penting, di antaranya adalah pedagog sekaligus etnomusikolog, seperti Dieter Mack, Philip Yampolsky, Juju Masunah, Endo Suanda, Esther L. Siagian, Jabatin Bangun, Mauly Purba, Ben M. Pasaribu, dan Irwansyah Harahap. Tentu saja masih banyak nama-nama lain yang berkontribusi besar; hubungan itu masih terjalin hingga saat ini dan terus melahirkan gerakan-gerakan literasi musik Nusantara.

Mack (2007) melihat persoalan dilematis pendidikan musik telah menjadi semacam ideologi pendidikan Indonesia sejak tahun 1950-an hingga tahun 1994. Advokasi terhadap hal-hal yang berkenaan dengan musik Barat masih tampak dominan saat itu. Belum lagi jika mempertanyakan persoalan pendidikan musik dalam konteks yang lebih mendalam dan luas. Misalnya, keinginan untuk mengangkat kebudayaan atau musik lokal menjadi identitas kurikulum pendidikan musik nasional. Dengan kondisi musik dan kebudayaan Indonesia yang mencapai ribuan, tentu saja persoalan ini sangat kompleks. Hal ini sejalan dengan pemikiran Savage (2019) yang juga memandang keragaman musik (di berbagai daerah) tidak bisa mewakili pendidikan musik di semua tingkatan. Ketersediaan pengajar, materi-materi ajar musik, diseminasi, hingga masalah pendanaan menjadi persoalan klasik yang akan muncul. Mack melihat orang-orang yang bertanggung jawab untuk pendidikan tidak menyadari bahwa kurikulum hanya berkaitan dengan konten, bukan dengan didaktik dan metodologi pengajaran. Banyak guru-guru seni tidak berlatar belakang kependidikan atau pedagogi musik. Termasuk buku-buku pelajaran untuk guru dan siswa yang sangat terbatas. Hal itu semakin kompleks manakala metodologi pengajaran para guru juga (rata-rata) belum memenuhi standarisasi.

B. Sudut Pandang Teori: Praktik, Makna, dan Pengalaman Musik

Sosiologi musik berhubungan dengan bagaimana organisasi sosial dalam praktik musik dan konstruksi sosial musik direproduksi. Sosiologi pendidikan musik kemudian berusaha mempertanyakan peran apa yang dimainkan sekolah dalam reproduksi itu. Green (1999) berusaha mendekati wilayah ini melalui dua jalur atau sudut pandang. Pertama, sekolah dilihat sebagai organisasi sosial praktik musik yang memiliki sejumlah pola. Pola-pola tersebut muncul dalam kelompok siswa, termasuk kelas sosial, etnis, jenis kelamin, kebangsaan, usia, agama, subkultur, dan kategori lainnya. Anak-anak dari kelompok yang berbeda ini cenderung terlibat dalam praktik musik yang berbeda. Misalnya, dalam hal kelas sosial, anak-anak kelas menengah jauh cenderung memainkan alat musik orkestra di sekolah; sedangkan anak-anak kelas pekerja jauh lebih kecil kemungkinannya untuk mengambil pilihan musik di sekolah. Anak-anak yang berasal dari kelas pekerja umumnya tidak melanjutkan belajar musik di universitas atau konservatori. Meskipun anak-anak dari semua kelas mendengarkan musik populer, anak-anak kelas menengah lebih cenderung merespons musik klasik lebih cepat, mereka juga lebih mungkin mengenal musik semacam itu karena latar belakang sosial, ekonomi, dan budayanya. Berkaitan dengan gender, anak perempuan lebih suka menyanyi dalam paduan suara, dan memainkan musik klasik pada *keyboard*, gitar, dan instrumen orkestra daripada anak laki-laki. Anak laki-laki jauh lebih tertarik pada bidang teknologi dan musik populer. Anak perempuan menunjukkan tanda-tanda kurang percaya diri dalam komposisi, sedangkan anak laki-laki tampak unggul dalam hal itu. Agama, usia, subkultur, dan faktor sosial lainnya juga dapat dilihat sebagai pengaruh yang signifikan dalam hubungan siswa dengan musik di sekolah.

Kedua, Green menyarankan bahwa sosiologi pendidikan musik tidak hanya melihat pada organisasi sosial dari praktik musik, tetapi juga secara vital pada konstruksi sosial dari makna musik. Akan sangat membantu ketika memahami praktik musik yang berbeda dari kelompok siswa yang berbeda di sekolah. Hal ini dilakukan

untuk membahas konsep siswa dan guru tentang apa arti musik. Ini akan membantu mengungkapkan beberapa alasan mengapa siswa dari kelompok yang berbeda terlibat dalam praktik musik tertentu, mengapa mereka menghindari yang lain, dan bagaimana mereka menanggapi musik di kelas. Ini juga akan berkontribusi untuk meningkatkan pemahaman guru musik, khususnya berkaitan dengan nilai-nilai, tujuan, asumsi, dan harapan yang kaitannya dengan kemampuan dan minat musik siswa. Jika melihat kembali penjelasan pengalaman musik di atas, dapat dikategorikan beberapa kemungkinan siswa. Misalnya ada kegiatan musik yang diminati oleh siswa, sedangkan siswa lain akan merasa terasing. Pembahasan ini muncul dari latar belakang sosial siswa dari keanggotaan berbagai kelompok sosial yang berbeda. Makna yang melekat dan sikap terhadap makna yang digambarkan sebagian akan berasal dari kebiasaan mendengarkan, nilai-nilai dan norma-norma budaya kelas mereka, etnis, jenis kelamin, usia, agama, subkultur, dan sebagainya. Jika siswa tidak dekat dengan makna yang melekat pada musik, tugas guru membuatnya lebih akrab, dan mengajari sesuatu tentang makna yang melekat pada musik. Perlahan-lahan siswa akan mulai memahami makna tersebut. Sudut pandang sosiologis dari pendidikan musik sangat peduli pada hal-hal semacam ini. Sosiologi akan memandu seorang guru musik untuk menciptakan persepsi positif terhadap musik tertentu kepada siswanya dengan alasan musik apa pun berhak untuk dihargai dan mendapat tempat tertentu, terutama jika pembelajaran musik berbasis multikultural. Seorang siswa yang bersuku Bali harus mengetahui dengan pasti musik dari daerahnya, tetapi dia juga harus terbuka menerima musik Sunda atau Kalimantan. Posisinya sebagai masyarakat global dan lokal menuntutnya memiliki identitas sekaligus terbuka pada budaya lain.

Melihat sudut pandang sosiologis terhadap pendidikan musik, Green (1999) memiliki beberapa pertanyaan dasar yang bisa menuntun para peneliti dan guru musik melakukan riset lebih lanjut. Berikut daftar pertanyaannya.

- 1) Bagaimana sistem pendidikan musik menghasilkan gagasan tentang gender?

- 2) Bagaimana aktivitas gender dilakukan melalui musik?
- 3) Nilai apa saja yang terdapat pada pembelajaran musik di kelas dan di luar kelas?
- 4) Bagaimana makna musik berhubungan dengan nilai musikal?
- 5) Bagaimana sekolah menghasilkan nilai musikal melalui musik klasik?
- 6) Bagaimana bisa terjadi superioritas dan inferioritas dalam musik? Misalnya, antara musik klasik dan musik populer.

Pertanyaan-pertanyaan ini merupakan kata kunci untuk melakukan penelitian sosiologi pendidikan musik. Green memiliki posisi yang vital dalam perkembangan teori sosiologi pendidikan musik, terutama berkaitan dengan pandangannya soal gender (Green, 1997). Dalam studinya, Green melihat anak perempuan yang menyanyi dan memainkan musik klasik di sekolah. Ketika mewawancarai siswa, dia menemukan musik klasik memiliki makna atau menggambarkan feminitas, dan lebih radikal lagi, kefemininan. Sementara itu, musik populer, dan praktik musik, seperti bermain drum dan gitar listrik, menggambarkan maskulinitas dan kejantanan. Jadi, untuk anak perempuan dan anak laki-laki, penggambaran berbagai jenis musik dalam berbagai situasi dapat menjadi masalah. Sebagai guru, mungkin ingin menghilangkan masalah dan mendorong semua siswa untuk menikmati musik secara keseluruhan (musik). Misalnya, dengan memberikan kesempatan tambahan bagi anak perempuan untuk bermain gitar listrik, mendorong lebih banyak anak laki-laki untuk bergabung dalam paduan suara, tetapi bagi banyak siswa sendiri memiliki agenda yang berbeda. Anak perempuan tidak selalu ingin bertindak seperti anak laki-laki dan mungkin merasa tidak nyaman terlibat dalam kegiatan musik yang umumnya dianggap sebagai maskulin dalam kelompok sebaya mereka. Begitu pun sebaliknya, banyak anak laki-laki tidak ingin terlibat dalam kegiatan yang dianggap feminin. Kepekaan guru dan rasa hormat terhadap kedalaman dan sifat siswa dapat bermanfaat dalam menghadapi situasi seperti itu.

Penelitian sebelumnya juga menunjukkan bahwa selama bertahun-tahun sejumlah guru musik di Inggris memberikan perhatian

terhadap “gangguan” budaya anak-anak, khususnya yang berkaitan dengan musik populer (lihat Green, 1988; Vulliamy, 1977b; 1977a). Namun, tidak semua guru mengalami keraguan semacam itu, sebagian merupakan akibat dari perubahan besar yang dibawa oleh silabus *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) yang diperkenalkan pada tahun 1986, dan Kurikulum Nasional dari tahun 1992 (Green, 1999). Sejak saat itu, semakin banyak guru yang memasukkan musik populer ke dalam pelajaran mereka. GCSE adalah kualifikasi akademik dalam mata pelajaran tertentu, yang diambil di Inggris, Wales, dan Irlandia Utara. Sekolah Negeri di Skotlandia menggunakan sertifikat kualifikasi Skotlandia, sementara sekolah swasta di Skotlandia dapat memilih untuk menggunakan GCSE dari Inggris. Green semakin yakin tentang bukti-bukti yang menyatakan perubahan sistem pendidikan itu. Dia mengumpulkan kuesioner penelitian hingga saat ini untuk mendukung fakta bahwa telah terjadi perubahan yang signifikan dalam pendidikan musik di Inggris. Manfaat dari perubahan semacam itu meruntuhkan penghalang antara guru dan siswa. Green (1999) lebih lanjut ingin membuktikan bahwa konsep-konsep sosiologis dan metode-metode penelitian dapat membantu mengungkap aspek-aspek tertentu dari kerumitan pembelajaran musik. Contoh tentang minat anak perempuan dan anak laki-laki di atas, menunjukkan bahwa konstruksi penggambaran siswa membuat guru sulit mengubah praktik musik yang sudah ada sebelumnya. Contoh berikut mengilustrasikan betapa sulitnya untuk masuk ke dalam perspektif musik dalam sudut pandang budaya anak-anak di sekolah. Alden (1988) telah melakukan studi yang berfokus pada etnisitas. Alden mewawancarai anak-anak di sebuah sekolah dasar di pusat kota London dengan ras campuran di mana sekitar 70% muridnya berbicara bahasa Inggris sebagai bahasa kedua. Dia akrab dengan sekolah tersebut karena pernah menjadi guru di sana sebelumnya. Dia bertanya kepada para siswa tentang selera musik mereka dan jenis musik yang mereka dengarkan di rumah. Ketika siswa-siswa berbicara dengannya dalam kelompok besar, ras campuran, hampir seluruhnya mendengarkan musik program televisi *BBC Top of the Pops* atau *BBC Radio One*. Namun, ketika

mewawancarai anak-anak Asia dalam kelompok etnis tunggal, Alden melihat sesuatu yang berbeda. Dia melihat anak-anak tersebut lebih cenderung menyukai musik India karena pengalaman mendengar musik tersebut di rumahnya.

Setelah menemukan terdapat perbedaan selera musik pada siswa-siswa tersebut, Alden kemudian melakukan wawancara pada ras campuran kelompok besar lainnya. Dia meminta siswa untuk berkolaborasi dalam merancang kurikulum dan sumber daya yang mereka inginkan untuk musik di sekolah mereka. Saran mereka mencakup bentuk dan instrumen populer, serta beberapa instrumen perkusi kelas yang sudah mereka kenal. Selama diskusi, siswa-siswa dari Asia dalam kelompok itu diam. Alden melihat para siswa Asia enggan berbicara karena malu dan terintimidasi oleh siswa lain yang memiliki selera musik berbeda. Alden berpendapat, sekolah dengan kurikulum multikultural seharusnya dapat mengakomodasi berbagai kebutuhan siswa tentang musik.

Musik memiliki kekuatan penggambaran yang sedemikian kuat, terutama jika sudah berkaitan dengan selera. Ada semacam latar belakang atau sejarah yang perlu ditelusuri berkaitan dengan kegemaran orang atau siswa mendengarkan musik. Seseorang yang memiliki kesukaan terhadap satu jenis musik tertentu ternyata dapat dianalisis berdasarkan berbagai faktor, mulai dari latar belakang ras, akses terhadap teknologi, lingkungan sosial, pola asuh orang tua, dan sebagainya. Belum banyak sekolah yang memikirkan persoalan semacam ini, misalnya dalam menyusun kurikulum pendidikan musik, mereka sama sekali tidak mempertimbangkan faktor latar belakang siswa. Praktik yang selama ini terjadi, dalam pembelajaran musik di sekolah guru-guru cenderung merancang musik berdasarkan selera dan pengetahuannya sendiri. Tidak ada studi yang dilakukan untuk menentukan kurikulum musik bagi siswa-siswanya. Wajar jika siswa juga tidak terlalu tertarik dengan mata pelajaran musik di sekolah. Di sinilah peran dan posisi studi sosiologi dalam pendidikan musik. Dengan memperhatikan hal-hal yang bersifat sosial, guru atau elemen pendidik dapat lebih peka dalam merumuskan kebijakan pendidikan musik. Musik seharusnya mewa-

kili setiap kebutuhan siswa. Pembelajaran musik di sekolah harus menghadirkan lingkungan budaya yang sama kuatnya dengan lingkungan di rumah siswa. Oleh karena itu, hal tersebut tidak lagi menjadi sebuah kesenjangan di mana musik yang mereka dengarkan di rumah berbeda dengan musik yang dipelajari di sekolah.

Penggambaran musik tidak hanya didengar, tetapi diadopsi sebagai simbol identitas sosial. Praktik pembelajaran musik dengan cara memainkan, menyanyikan, atau mendengarkan, mengubah, mempelajari, atau mengajarkannya, harus menjadi kegiatan yang menyenangkan bagi siswa. Musik dapat diibaratkan seperti sepotong pakaian, itu digunakan untuk menunjukkan sesuatu tentang etnis, jenis kelamin, agama, subkultur, nilai-nilai politik, dan sebagainya para diri siswa. Musik—bagi siswa—harus menjadi sarana ekspresi publik di sekolah. Siswa tidak lagi perlu menyembunyikan identitasnya, sebaliknya, mereka perlu menunjukkan siapa diri mereka melalui musik. Khususnya pada usia anak-anak dan remaja, di mana mereka mencari identitas sebagai orang dewasa baru dalam masyarakat, musik dapat menawarkan simbol budaya yang kuat dan membantu dalam adopsi dan representasi diri mereka. Penggambaran musik yang menawarkan simbolisasi ini menjadi kekuatan sesungguhnya dari musik. Ketika siswa bermain, mengarang, atau mendengarkan musik, mereka biasanya tidak menganalisis pengalamannya, padahal musik seharusnya menjadi sarana untuk menampilkan eksistensi siswa.

Ketika guru meminta siswa untuk terlibat dalam kegiatan musik, mereka mengatur siswa untuk terlibat dalam musik lengkap dengan penggambarannya. Musik yang digunakan dapat sesuai atau mungkin bertentangan dengan citra diri mereka, latar belakang sosial mereka, identitas, nilai, dan keinginan publik atau pribadi mereka. Hal ini penting dilakukan untuk memengaruhi pengalaman musik setiap siswa secara keseluruhan. Oleh karena itu, ketika berpikir, sebenarnya mereka sedang mengukur dan meningkatkan kemampuan musik siswa dengan makna yang melekat. Siswa tidak lagi diberi label “musikal” atau “tidak musikal”, guru harus mempertimbangkan faktor sosial terlebih dahulu sebelum bertindak di

dalam kelas. Pembelajaran musik harus bisa menanggapi secara sensitif keyakinan siswa tentang musik, apa nilainya, dan bagaimana mereka bisa menjadi ‘musikal’.

Green (1999) menegaskan bahwa metode dan konsep sosiologis dalam bidang pendidikan musik merupakan tambang emas untuk penelitian, dapat dilakukan oleh guru saat mereka bertugas, serta oleh akademisi dan peneliti profesional. Semakin banyak penelitian semacam itu telah dilakukan maka semakin banyak pendidik musik yang berpikiran terbuka. Penelitian sosiologi dalam pendidikan musik dapat dilakukan dengan mewawancarai siswa dan guru tentang selera musik mereka, serta mengamati interaksi mereka dengan musik. Hasil pengamatan itu dapat dihubungkan dengan kehidupan mereka di rumah, kepemilikan alat musik atau referensi, keterlibatan mereka dalam acara musik komunitas, orang tua mereka, praktik dan selera musik; intinya semua area sangat terbuka untuk diselidiki. Ada berbagai faktor yang dapat dipertimbangkan, seperti sosial, etnis, jenis kelamin, usia, agama, kebangsaan, subkultur; juga faktor-faktor lain, seperti perbedaan geografis, sejarah industrialisasi musik, atau tradisi musik daerah setempat.

Ketika melakukan studi sosiologi pendidikan musik berdasarkan gender maka ada beberapa cara yang bisa dilakukan. Misalnya, ketika meneliti tentang selera musik anak laki-laki dan perempuan di kelas musik. Studi bisa dimulai dengan pertanyaan mengenai latar belakang dari anak laki-laki dan perempuan. Apakah mereka berasal dari kelas sosial ekonomi yang sama? Misalnya berasal dari kelas menengah ke atas atau ke bawah. Apakah selera musik siswa sama untuk kelompok etnis yang berbeda? Pada usia berapa musik mulai dipersepsikan sebagai hal yang penting bagi siswa? Apakah keterlibatan dalam subkultur merupakan faktor. Misalnya, apakah keterlibatan subkultur mendorong kecenderungan anak laki-laki atau perempuan untuk menyukai satu alat musik tertentu? Apa pengaruh selera orang tua dan kebiasaan mendengarkan musik (tertentu) terhadap anak perempuan dan anak laki-laki? Selain itu, ada isu-isu lokalitas dan internasionalitas yang harus dipertimbangkan juga, misalnya, apakah anak perempuan dan laki-laki di daerah perkotaan

cenderung berbeda dari mereka yang ada di pedesaan? Apakah situasi serupa tetap ada di negara yang berbeda? Begitulah proses merumuskan berbagai faktor sosiologis di sekitar pendidikan musik. Tentu saja masih banyak isu yang belum dieksplorasi dan muncul pertanyaan berikutnya tentang pendidikan musik.



BAB IV

METODE PENGAJARAN MUSIK

Hingga hari ini metode pengajaran telah jauh berkembang, namun seorang pengajar musik harus mengetahui sejarah perkembangan dari metode-metode pengajaran yang populer dan pernah digunakan sebelumnya. Beberapa pendekatan pengajaran atau instruksional dalam musik pernah menjadi sangat populer hingga hari ini. Misalnya, pendekatan atau metode pengajaran musik Orff-Schulwerk yang menggabungkan musik, gerakan, drama, dan pidato ke dalam pelajaran musik. Metode Kodály mencakup penggunaan isyarat tangan (*hand sign*) selama latihan menyanyi untuk memberikan bantuan visual bagi suku kata solfa (*solfa syllables*). Metode Kodály berakar pada gagasan bahwa musik harus menjadi pengalaman sosial dan budaya. Pendekatan Kodály untuk mengajar musik menegaskan bahwa konsep musik, kreativitas, dan kolaborasi paling baik diajarkan dalam pelajaran musik secara berkelompok, terutama untuk anak-anak.

Metode Dalcroze, juga dikenal sebagai *eurhythmics*, menggabungkan elemen dasar musik (seperti: ritmis, melodi, harmoni) de-

ngan gerakan tubuh, untuk memberikan pendekatan multidimensi dalam pembelajaran musik. Tidak seperti kebanyakan metode pengajaran tradisional, improvisasi adalah komponen utama pendekatan ini. Komponen utama dalam pendekatan ini melibatkan beberapa aspek: Dalcroze dan salah satu dari tiga aspeknya, yaitu (1) *eurhythmics* melatih tubuh dalam ritmis dan dinamika; (2) *Solfège* atau *sight singing* untuk melatih telinga, mata dan suara dalam nada (*pitch*), melodi dan harmoni; serta (3) improvisasi menyatukan semua elemen sesuai dengan penemuan siswa sendiri, dalam gerakan, dengan suara, pada instrumen. Metode Suzuki memiliki keyakinan bahwa lingkungan dan keadaan yang tepat dapat membuat seseorang belajar memainkan alat musik. Metode ini melibatkan kemampuan mendengarkan, imitasi, dan pengulangan yang membantu individu belajar memainkan alat musik, seolah-olah itu adalah bahasa ibu mereka. Audiasi (*audiation*) adalah elemen kunci di mana Gordon menjelaskan bagaimana seseorang belajar musik. Audiasi juga merupakan tahapan persiapan musikal yang mirip dengan tahapan yang dilalui seseorang untuk belajar bahasa.

Melalui beberapa pendekatan yang telah dipaparkan secara singkat maka penting bagi setiap pendidik musik untuk mempelajari bentuk-bentuk pengajaran itu sebagai modal dalam mengajar musik. Jika pada masa Perang Dunia II kurikulum pendidikan musik hanya berfokus pada aktivitas mendengar dan bernyanyi, pada dekade berikutnya hingga hari ini ide-ide pengajaran musik dengan isu metode populer dan kontemporer semakin banyak ditawarkan (Pitts, 2000). Guru atau pendidik musik harus menyesuaikan gagasan dan praktik musik agar dapat dirasakan manfaatnya bagi setiap siswa (Heidingsfelder, 2014); inilah salah satu spirit pendidikan modern. Mengacu pada sekian banyak pendekatan instruksional yang digunakan dalam kelas musik, beberapa di antaranya sudah dikenal dan, dalam tradisi, telah teruji oleh waktu dan pengalaman. Tentu saja masih banyak pendekatan-pendekatan lain yang berkembang melalui riset-riset kontemporer. Pendekatan lain telah dikembangkan baru-baru ini melalui perubahan nilai-nilai sosial, pola hidup, dan teknologi. Beberapa guru berpegang teguh pada satu

metode, sementara yang lain menggabungkan teknik dari banyak metode untuk menyampaikan musik. Pada akhirnya, setiap guru menemukan jalannya sendiri menuju metode pengajaran pribadi yang bekerja secara efektif dalam membimbing anak-anak menuju pengembangan keterampilan dan pemahaman musik. Metode pengajaran pribadi ini bergantung pada pelatihan dan pengalaman guru, tujuan instruksional, pengaturan kelas, dan kebutuhan, serta minat musik (dan ekstra musikal) anak-anak yang akan diajar (Campbell & Scott-Kassner, 2013). Terlepas dari apa pun pendekatan yang digunakan, guru musik setidaknya harus melihat tiga kriteria dalam menilai hasil belajar: (1) pencapaian—lingkup dan kedalaman tentang apa yang dipelajari siswa, (2) partisipasi—berapa banyak siswa manfaat dari kelas musik, dan (3) dampak—apakah siswa yang berpartisipasi termotivasi dan diberdayakan untuk melanjutkan keterlibatan musik ke level berikutnya (Shuler, 2011).

Evolusi selalu terjadi dalam pengajaran dan pembelajaran musik. Oleh sebab itu, cara guru melakukan pendekatan juga harus ditinjau ulang; terutama berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran musik di abad 21 (Kaschub & Smith, 2014). Meskipun mengajar di sekolah—dan berhadapan dengan anak-anak—seorang guru musik harus memiliki kemampuan komunikasi yang baik, serta memiliki keterampilan dan pengetahuan yang kooperatif untuk para siswanya (Colwell, 2006). Tentu saja hal itu tidak hanya berlangsung untuk pendidikan dasar dan menengah, tetapi juga pada level pendidikan tinggi. Melakukan pengajaran musik hanya dapat dilakukan oleh mereka (guru) yang peduli dan memahami bahwa aktivitas musik adalah bentuk wacana yang kaya (Swanwick, 1999).

Pada bab ini akan diulas 4 metode pengajaran musik, yaitu metode Émile Jaques-Dalcroze, metode Zoltán Kodály, metode Carl Orff, dan metode Edwin E. Gordon. Selain itu, juga dibahas pendekatan lin dalam pembelajaran musik. Bab ini juga akan mengulas tentang perbandingan metode dan teknik dalam pengajaran musik.

A. Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950)

Pendiri pendekatan Dalcroze adalah Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), seorang musisi Swiss yang menjabat sebagai profesor *solfège*, harmoni, dan komposisi di Konservatorium Jenewa. Dalcroze percaya, untuk menjadi seorang musisi yang utuh seseorang membutuhkan telinga yang baik, imajinasi, kecerdasan, dan kemampuan untuk mengalami dan mengomunikasikan emosi artistik. Pedagoginya berasal dari awal abad ke-20 saat dia bereksperimen dengan pendekatan pelatihan telinga (*ear-training*). Pendekatan Dalcroze sering dikaitkan dengan aktivitas gerakan (*movement*). Pendekatan Dalcroze adalah sebuah cara belajar berbasis pengalaman yang menyenangkan untuk mengajar dan belajar musik. Pendekatan ini berusaha membangkitkan, mengembangkan, dan menyempurnakan musikalitas bawaan individu melalui gerakan ritmis (*eurhythmics*), *ear-training*, dan improvisasi. Meskipun untuk pengajaran musik, Pendekatan Dalcroze banyak mengintergrasikan gerakan-gerakan, misalnya dalam bentuk tarian. Pendekatan Dalcroze terdiri dari tiga cabang, yaitu ritmis unik yang disebut *eurhythmics*, pelatihan telinga atau *ear-training* (*solfège* dan *solfège-rhythmique*), dan improvisasi.

Dalcroze percaya bahwa seseorang bermusik ketika mereka memiliki kapasitas fisik dan spiritual yang terdiri dari telinga, otak, dan tubuh. *Eurhythmic* menjadi inti dari pendekatannya dan landasan untuk meningkatkan kepekaan musik setiap orang hingga potensi penuhnya. Untuk pemain berpengalaman dan anak-anak, teknik Dalcroze meletakkan dasar untuk keahlian bermusik yang menyeluruh. Pencapaian gerakan *eurhythmic* membutuhkan perbendaharaan reaksi kinestetik yang kompleks. Gerakan *eurhythmic* pada anak-anak akan mencakup sejumlah kemungkinan dalam ruang dan gerakan lokomotor dan nonlokomotor, gerakan menggunakan tangan, lengan, kepala, bahu, atau kombinasi bagian tubuh lain. Gerakan-gerakan itu—boleh jadi—adalah respons langsung dan pribadi terhadap musik yang dimainkan di piano, instrumen perkusi, atau vokal. Siswa menjadi mahir saat mereka mengikuti tempo, ritme, dan *beat* dengan tubuh mereka. Siswa juga belajar

bereaksi cepat terhadap perubahan dalam aspek musik apa pun, misalnya perubahan pola ritmis, dinamika, atau sebuah frasa.

Pelatihan telinga, termasuk *solfège* dan *solfège-rhythmique*, merupakan komponen penting dalam pendidikan Dalcroze berikutnya. Siswa belajar untuk memahami nada dan seminada, serta hubungannya dalam tangga nada, lagu, dan bagian musik. Sistem *fixed-do* dianjurkan oleh sebagian besar guru Dalcroze, di mana C adalah (selalu) menjadi nada awal tangga nada terlepas dari apa pun toniknya. Misalnya, ketika sistem *fixed-do* digunakan, tangga nada G Major dimulai pada C meskipun berisi F# dan seterusnya. Dalcroze beralasan bahwa anak-anak mengembangkan nada mutlak (*absolute pitch*) karena suatu nada C ditekankan maka langsung menghubungkan telinga, otot, dan pikiran.

Bernyanyi melalui pendekatan Dalcroze disertai dengan gerakan tangan menunjukkan posisi nada dalam ruang atau gerakan jari-jari. Gerakan jari-jari di lengan itu akan berfungsi sebagai *keyboard* imajiner. Siswa dituntun untuk mendengar dan menanggapi melalui gerakan ke progresi harmonik: menghadap ke tengah untuk tonik, belok kanan untuk *chord* dominan, dan bergerak ke kiri untuk *chord* subdominan. Komponen Dalcroze berikutnya adalah improvisasi. Komponen ini membuka kebebasan berekspresi anak-anak melalui gerakan, dalam ucapan ritmis, dengan instrumen, atau pada *keyboard*. Dimulai dengan peniruan yang tepat dari melodi, ritme, dan gerakan guru atau pasangannya. Anak-anak memperoleh perbendaharaan gerakan dan ide-ide musik yang dapat mereka gunakan untuk improvisasi. Baik *eurhythmics* dan *solfège* menawarkan dasar pengetahuan musik untuk improvisasi.

Tabel 4.1 Aktivitas Belajar menggunakan Pendekatan Dalcroze

Jenis Pendekatan	Aktivitas Belajar
<i>Eurhythmics</i>	<ol style="list-style-type: none">1) Guru membuat tema pukulan alat musik ritmis atau perkusi sederhana yang membentuk <i>beat</i>. Saat guru memukul alat musik tersebut, siswa mengikuti <i>beat</i> dengan bertepuk tangan. Siswa berdiri di tempat dan bertepuk tangan. Saat guru membunyikan alat musik ritmis dengan teratur, siswa bergantian berjalan dan bertepuk tangan.2) Guru berimprovisasi menggunakan piano untuk menciptakan <i>beat</i> bagi siswa, siswa mengikuti irama atau <i>beat</i> dengan cara bertepuk tangan pada ketukan ke satu. Guru membagi klaster <i>beat</i> berdasarkan klaster tinggi-rendahnya nada pada piano. Menggunakan aba-aba, pada klaster nada-nada tinggi, siswa mengubah tepukan menjadi ketukan dua, tiga, atau empat. Kembangan ide dengan cara (siswa) bertepuk tangan pada beberapa <i>beat</i> (satu dan tiga, dua dan tiga). Siswa dapat menyisipkan bahasa tubuh selain bertepuk tangan, seperti menekuk lutut setelah bertepuk tangan pada dua, tiga, dan empat.3) Siswa mengikuti setiap <i>beat</i> pada melodi improvisasi piano, melodi dibagi antara lebih rendah dari C tengah dan lebih tinggi dari C tengah. Saat melodi yang lebih rendah dan lebih tinggi dimainkan secara bersamaan, siswa bertepuk tangan dan berpegang pada <i>beat</i>.4) Dengan pukulan alat musik perkusi atau sejenisnya yang dipegang oleh setiap siswa, siswa mendengarkan setiap frase atau pola melodi berulang yang dimainkan oleh guru menggunakan piano. Guru memainkan irama pada piano, siswa sebelumnya memerhatikan, kemudian siswa mulai mengikuti <i>beat</i> demi <i>beat</i> yang diciptakan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Jenis Pendekatan	Aktivitas Belajar
	5) Siswa bergerak secara ekspresif mengikuti alunan musik piano oleh guru, siswa memerhatikan dan mulai menyimak setiap frase, ritmis, dinamika, dan artikulasi melalui gerakan.
<i>Solfège</i>	1) Guru menciptakan ketukan dengan irama tertentu dengan memberikan aba-aba (dirigen), misalnya 4/4. Saat mempraktikkan <i>beat</i> menggunakan 4/4, guru dan siswa mengucapkan suku kata <i>sofège</i> (do, re, mi, fa, sol, la, si, do), satu per ketukan, maju (naik) dan mundur (turun), ulangi tahap demi tahap berulang-ulang. 2) Guru dan siswa menyanyikan tangga nada naik dan turun dengan suku kata (<i>sofège</i>) sambil memimpin (menjadi dirigen). Menggunakan petunjuk/aba-aba, setiap suku kata dinyanyikan dua kali; lebih cepat atau lebih lambat. 3) Siswa menyanyikan tangga nada naik dan turun menggunakan aba-aba tangan dari guru. Siswa menyanyikan tangga nada C Mayor, G Mayor, dan F Mayor dari C ke C. Guru melakukan penyesuaian pada tangga nada lainnya. 4) Guru membuat teknik aba-aba khusus menggunakan tangan untuk menunjukkan nada-nada yang utuh atau nada-nada interval lain. Siswa menyanyikan tangga nada naik dan turun (termasuk C Mayor, G Mayor, dan F Mayor), siswa diberikan arahan untuk merasakan interval lebar dan sempit menggunakan bahasa tubuh, seperti dengan kaki mereka, atau (siswa) dapat melompat untuk setiap nada utuh dan melakukan langkah pendek untuk seminada (interval ½). Seluruh gerakan-gerakan itu dilakukan saat mereka bernyanyi mengikuti arahan tangga nada dari guru.

Jenis Pendekatan	Aktivitas Belajar
	<p>5) Siswa menyanyikan lagu-lagu yang cukup dikenal dengan suku kata (<i>solfege</i>) sambil (guru) memimpin tiap irama dengan bertepuk tangan dan menepuk <i>beat</i> per hitungan. Untuk birama tertentu, seperti $\frac{3}{4}$ siswa dapat melakukan tepuk tangan secara khusus untuk membedakan dengan birama sebelumnya. Pada kegiatan ini, siswa memainkan nada atau melodi dengan aba-aba tangan guru, serta para siswa bergerak dengan langkah lebar dan sempit untuk menunjukkan perbedaan tiap interval pada melodi.</p>
Improvisasi	<p>1) Guru memerintahkan siswa membuat lingkaran, dan dia berdiri di tengah lingkaran, guru membuat ketukan menggunakan alat musik perkusi sebanyak empat ketukan (atau delapan ketukan). Guru meminta siswa menanggapi atau merespons tiap ketukan dengan frase improvisasi panjang pada tiap instrumen perkusi yang dipegang oleh masing-masing siswa.</p> <p>2) Dalam lingkaran yang telah dibentuk sebelumnya, siswa pertama memainkan frase berupa pertanyaan delapan ketukan pada alat musik perkusi yang dipegangnya. Selanjutnya, untuk mengakhiri pertanyaan digunakan nada sol atau nada ke-5. Semua siswa segera meniru frase tersebut, dan siswa kedua memainkan frase jawaban menggunakan delapan ketukan, diakhiri dengan do atau nada ke-1, yang langsung ditiru oleh semua siswa. Siswa ketiga memberikan pertanyaan selanjutnya, dan siswa keempat memberikan jawaban selanjutnya yang masing-masing langsung ditiru. Proses itu berlangsung berulang-ulang.</p>

Jenis Pendekatan	Aktivitas Belajar
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="336 225 965 375">3) Pada alat musik <i>keyboard</i> atau piano, siswa melakukan frase pertanyaan dan jawaban (anteseden dan konsekuen). Ini merupakan bagian dari pembelajaran improvisasi untuk siswa. <li data-bbox="336 375 965 590">4) Guru membuat sebuah karya kolaboratif di kelas bersama siswa, misalnya dengan menjadikan guru atau siswa sebagai dirigen (<i>conductor</i>), dirigen tampil dengan tema, mengatur batasan nada dan menjaga tempo, biarama, dinamika, serta masuk dan keluarnya instrumen. <li data-bbox="336 590 965 1019">5) Guru mengarahkan siswa untuk mendengarkan beberapa karya musik dengan format tertentu, kemudian mendiskusikan bagian-bagian komponennya, dan kemudian beralih ke beberapa aspeknya dalam mendengarkan yang lain. Para siswa membuat kelompok kecil untuk membuat suatu karya, menggunakan alat musik, dan dengan gaya karya yang dipelajari. Untuk perbandingan nanti, guru mengarahkan siswa untuk memainkan karya-karya pilihan yang kemudian direkam. Saat karya diputar atau ditampilkan siswa merespons dengan gerakan sebagai bagian dari partisipasi.

Sumber: Dimodifikasi dari Campbell & Scott-Kassner (2013)

Teknik atau pendekatan Dalcroze ini digunakan dalam beberapa pengajaran musik di Amerika Serikat dan diikuti oleh wilayah lainnya. Meskipun—pada masa keemasannya—teknik ini tidak sepenuhnya dikuasai karena alasan pedagogi. Pendekatan atau teknik ini (pada awalnya) sangat bergantung pada alat musik piano sebagai media utama. Dalam praktiknya, musik yang dihadirkan untuk anak-anak banyak melibatkan alat musik tersebut. Misalnya, ketika menciptakan beberapa pola melodi untuk mendapatkan respons

eurhythmic pada siswa. Memang tidak dapat dipungkiri di beberapa negara Barat, guru musik umumnya menguasai setidaknya alat musik piano atau *keyboard* sebagai modal utama mengajar musik. Pada tes sertifikasi calon guru umumnya menuntut penguasaan improvisasi piano yang menunjukkan berbagai kualitas ritmis untuk gerakan, dalam berbagai tonalitas, yang ditampilkan dengan cara ekspresif musik. Hal ini merupakan standardisasi untuk guru musik saat itu. Tentu saja kasus dan kebutuhannya akan berbeda di setiap negara. Referensi tentang teknik atau pendekatan Dalcroze terdapat pada karya Findlay (1971), Mead (1994), dan Schnebly-Black & Moore (2003).

B. Zoltán Kodály (1882–1967)

Filosofi yang paling mendasari pendekatan Kodály untuk pengajaran musik adalah pernyataan “musik adalah milik semua orang”. Zoltán Kodály dan rekan-rekannya di Hungaria pertama kali mengembangkan metode ini menyatakan bahwa musik adalah hak tidak hanya bagi segelintir orang yang berbakat, tetapi semua anak. Musik dapat dan harus mengembangkan keterampilan pertunjukan, mendengarkan, dan keterampilan literasi. Dengan pengajaran musik yang dimulai pada masa kanak-kanak, siswa harus menemukan musik lokal dan seni melalui serangkaian kegiatan pembelajaran. Kegiatan itu misalnya dimulai dengan nyanyian dan mengarah pada perkembangan musikal individu yang mandiri, serta keterampilan untuk membaca dan menulis dengan mudah. Teori dan pemikiran Kodály percaya bahwa isi dan urutan kurikulum harus berasal dari perkembangan musik anak-anak dan dari literatur musik mereka. Teknik *hand signs* dan *rhythm syllables* merupakan pendekatan populer yang identik dengan Kodály. Pendekatan ini bersifat komprehensif dengan pelatihan sistematis yang menghasilkan literasi musik pada usia dini. Zoltán Kodály (1882–1967) adalah seorang komposer, etnomusikolog, dan pemikir pendidikan musik untuk anak-anak. Dia dan Béla Bartók mengumpulkan lagu-lagu di Hongaria, Rumania, dan bagian lain Eropa Tenggara. Disertasinya memiliki topik tentang struktur bait lagu rakyat Hungaria. Kodály

juga mengisi kuliah tentang komposisi, harmoni, kontrapung, dan orkestrasi di Akademi Musik di Budapest pada tahun 1907 hingga 1940. Karya Chosky (1981; 1988), Chosky et al. (2000), Forrai (1988), dan Szönyi (1974) juga memberikan informasi tentang materi dan urutan yang dianut oleh Kodály.

Sebagai komposer yang berorientasi pada vokal, Kodály menyumbangkan pemikirannya untuk paduan suara; dan sebelas buku aransemen lagu rakyat menunjukkan ciri khas warisan budayanya kepada Hongaria dan dunia. Pada awal 1920-an, Kodály menulis bahan untuk latihan menyanyi dan membaca serta menggubah karya vokal grup yang menghidupkan kembali gerakan paduan suara di Hungaria. Kodály memulai gerakan menyanyi untuk kaum muda pada tahun 1930-an yang segera membawa perubahan radikal dalam cara anak-anak bermusik di lingkungan sekolah dasar. Meskipun tidak pernah mengajar di sekolah dasar atau menengah, gagasan Kodály tentang pedagogi menantang generasi musisi dan guru untuk meningkatkan potensi musik siswanya. Ide pendidikannya tentang menyanyi, solmisasi, membaca, dan materi lagu daerah mengkristal dalam sebuah konsep yang kemudian dikenal sebagai metode Kodály. Kodály memberikan dorongan untuk bernyanyi dalam kelompok sebagai dasar budaya musik yang luas.

Pedagogi Kodály menetapkan serangkaian pengalaman musik yang berkembang dari pelatihan ritmis melalui nyanyian hingga pelajaran instrumental. Pendekatan Kodály mempertahankan penggunaan lagu rakyat pentatonik, pendekatan ‘Tonic Sol-fa’ untuk *sight-reading* dengan isyarat tangan (*hand signs*), sistem ritmis suku kata (*rhythm syllables*) mnemonik, dan penekanan pada lagu tanpa iringan. Sebagai bagian dari fokus pada membaca dan menulis musik, periode persiapan *ear training* menekankan pola ritmis dan melodi yang ditemui dalam lagu dan kemudian dalam bentuk visual. Selanjutnya, *inner hearing* juga menjadi bagian penting dalam pendekatan Kodály. *Inner hearing* merupakan kemampuan untuk memikirkan suara musik tanpa mendengar atau harus menyuarakannya. Kemampuan ini digunakan dengan cara mendengar musik di dalam kepala kita tanpa bantuan sumber suara dari

luar. Kodály percaya bahwa *inner hearing* merupakan bagian penting dalam mengembangkan literasi musik siswa.

Dalam metode Kodály, do relatif atau bergerak digunakan untuk latihan *solfège*, di mana tonika tangga nada bergerak; misalnya C adalah do dalam C Mayor, D adalah do dalam D Mayor, dan seterusnya. Sistem seperti itu dipandang sebagai cara yang efisien untuk memahami fungsi derajat skala atau tangga nada dalam berbagai kunci. Metode ini memungkinkan tonika (kunci) menyediakan pegangan secara aural untuk fungsi tonal, seperti dominan, subdominan, dan lainnya. Penggunaan dari sistem mnemonik ritmis Chev  Prancis juga merupakan teknik penting dalam metode Kodály, terutama untuk anak-anak yang lebih muda dalam mempelajari nilai-nilai ritmis yang berhubungan dalam pola. Misalnya teknik nyanyian menggunakan “ta ti-ti” merupakan teknik terkenal yang digunakan oleh siswa di setiap tingkatan untuk menguasai ritmis yang sulit. Gagasan Kodály yang sangat mendasar menganggap bahwa penggunaan musik yang baik sangat penting bagi kehidupan setiap orang. Hal itu juga merupakan tantangan bagi para guru. Kodály mengakui seni musik dari tradisi Eropa dan asal-usul rakyat atau tradisionalnya sebagai hal yang baik. Dia menyukai melodi pentatonik yang indah dari Hongaria, dan dia sangat mengagumi musik vokal akapela Renaisans. Bagi para guru Amerika, tidak hanya seni musik Eropa Barat, tetapi juga banyak budaya musik masyarakat Amerika yang hidup berdampingan menghadirkan sumber daya musik yang bagus untuk digunakan dengan anak-anak. Misalnya, musik populer dengan *beat* atau irama tertentu, dengan melodi yang indah, ritme yang menarik, dan warna nada yang bergema. Karakter musik semacam itu mungkin saja menarik dan cocok untuk digunakan dalam pembelajaran musik di kelas. Berikut contoh aktivitas belajar menggunakan pendekatan Kodály (Tabel 4.2).

Tabel 4.2 Aktivitas Belajar menggunakan Pendekatan Kodály

Jenis Pendekatan	Aktivitas
<i>Inner hearing</i>	<ol style="list-style-type: none">1) Gunakan satu lagu lokal dan nyanyikan dengan <i>syllable solfège</i>. Kemudian nyanyikan dengan <i>hand signs</i> (Kodály-Curwen).2) Setelah menyanyikan melodi yang cukup dikenal (siswa), mainkan irama melodi tersebut dengan cara mengetuknya di meja atau lantai. Nyanyikan irama melodi menggunakan sistem Chev�e Prancis (“ta” dan “ti”).3) Nyanyikan lagu yang dikenal tersebut sesuai petunjuk, teruslah menyanyikannya dalam hati. Pada isyarat berikutnya, nyanyikan dengan keras.4) Pisahkan frase lagu yang berfungsi sebagai ostinato (melodi). Nyanyikan lagu sambil menepuk atau bertepuk tangan pada frase yang diambil sebagai ostinato ritmis.
Literasi	<ol style="list-style-type: none">1) Setelah mempelajari pola ritmis dan melodi, bunyi, dan simbol notasinya, bacalah lagu baru yang menyertakan pola ini.2) Pilih pola ritme (qq q ee) atau pola melodi (l-s-m, s-l-t-d) dan temukan lagu yang menyertakannya.3) Lakukan dikte pada lagu-lagu dan pilihan musik yang dikenal, dan kemudian lakukan pada musik yang tidak terlalu dikenal. Gunakan notasi untuk pola-pola yang ditemukan, lalu terapkan notasi untuk ritmis, dan notasi untuk melodi.4) Nyanyikan irama melodi atau tepuk irama dari sebuah lagu, mintalah siswa untuk menentukan dari notasi irama mana yang ditampilkan. Setelah diidentifikasi, iramanya dapat dinyanyikan dengan <i>sof�ege</i> atau dinyanyikan dengan suku kata (<i>syllables</i>).

Sumber: Dimodifikasi dari Campbell & Scott-Kassner (2013)

C. Carl Orff (1895–1982)

Pendekatan Orff adalah pendekatan yang digunakan dalam pendidikan musik dengan menggabungkan musik, gerakan, drama, dan ucapan ke dalam pelajaran yang mirip dengan dunia bermain anak. Pengaruh pendekatan Orff pada pengajaran musik untuk anak-anak telah populer sejak diperkenalkan ke Amerika Utara pada 1960-an. Carl Orff adalah seorang komposer dan pendidik musik Jerman. Konsep Schulwerk-nya berpengaruh bagi pendidikan musik untuk anak-anak hingga saat ini. Perilaku alami masa kanak-kanak, seperti menyanyi, berbicara, menari, bermain, bersama dengan improvisasi dan gerakan kreatif membentuk pendekatan Orff. Pendekatan ini juga dikenal dengan “Orff Schulwerk” yang secara harfiah dalam bahasa Jerman berarti ‘pekerjaan sekolah’. Pendekatan ini sering disebut sebagai pembuatan musik elemental karena pedagogi terkait erat dengan dunia permainan dan fantasi anak, permainan, nyanyian, dan lagu. Dalam bentuk aslinya, musik elemental bersifat praintelektual dan eksplorasi, dengan musik, gerakan, dan ucapan saling terkait. Aspek yang menonjol dari pedagogi Schulwerk adalah mode pembuatan musik dalam proses empat langkah.

Schulwerk tumbuh dari ide Carl Orff yang bereksperimen dengan musisi dan penari pada tahun 1920-an. Orff mengembangkan metode yang menggabungkan antara musik, tarian, dan teater. Bersama penari Dorothee Gunther, Carl Orff mendirikan sekolah eksperimental di Munich, Guntherschule, untuk integrasi seni pertunjukan. Ensambel penari, pemain, dan penyanyi Guntherschule banyak menjadi guru dan aktif di konferensi pendidikan di seluruh Eropa. Setelah runtuhnya Guntherschule selama Perang Dunia II, Orff bekerja sama dengan seorang guru dan musisi muda bernama Gunild Keetman untuk memulihkan semangat musik dan gerakan terintegrasi melalui siaran radio. Mereka fokus pada anak-anak daripada orang dewasa. Orff percaya anak-anak secara alami bermusik, tanpa hambatan dalam gerakan ekspresif mereka, dan lebih mudah menerima pelatihan musiknya daripada orang dewasa. Upaya kolaboratif Orff dan Keetman menghasilkan pembentukan metode Schulwerk dan penerbitan lima jilid nyanyian, lagu, dan karya in-

strumental yang disebut “Musik für Kinder” (Musik untuk Anak-Anak). Setelah diadaptasi di Kanada dan Amerika sekitar tahun 1960-an, pedagogi Orff dan Keetman menyebar ke seluruh dunia. Tulisan Frazee (1987, 1999), Warner (1991), Steen (1992), Goodkin (2002), dan Keetman (1970) menyajikan perspektif penting tentang Schulwerk serta memperkenalkan prinsip-prinsip dalam praktik pengajaran musik.

Komponen utama Schulwerk adalah peniruan dan eksplorasi musik dan komponennya. Prosesnya terbagi menjadi empat tahap, yaitu imitasi, eksplorasi, literasi, dan improvisasi. Imitasi dapat terjadi melalui lagu, gerakan, atau pertunjukan pada instrumen perkusi bernada atau tidak bernada. Eksplorasi menantang imajinasi anak untuk menemukan cara baru menerapkan informasi yang dipelajari. Misalnya, dengan mengembangkan ritme dalam sebuah lagu menjadi lebih lambat atau lebih cepat. Literasi dalam membaca dan menulis musik adalah perkembangan dari pengalaman musik anak-anak sebelumnya dan berkembang ke arah penggunaan notasi yang lebih terampil. Schulwerk menganjurkan pengalaman musik yang luas sebelum literasi dapat menjadi alat yang benar-benar musikal, bukan mekanis, dan sarana bagi anak-anak untuk melestarikan musik yang mereka ciptakan. Notasi ritmis untuk not seperempat dan not kedelapan dapat diperkenalkan di taman kanak-kanak dan kelas satu, dengan notasi melodi dimulai dengan nada terbatas (sol-mi dan mi-re-do) di kelas satu, dilanjutkan ke tangga nada pentatonik di kelas dua dan tiga, serta memperluas ke membaca dan menulis tangga nada diatonis pada kelas lima.

Improvisasi adalah tahap akhir dari proses Orff. Tahap ini memungkinkan penemuan musik yang berasal dari pembelajaran sebelumnya. Improvisasi juga terjadi pada tahap praliterasi, tetapi kemampuan membaca dan menulis musik memberi anak-anak pengetahuan yang lebih besar tentang struktur musik untuk karya asli yang mereka buat. Dalam pengertian ini, improvisasi adalah pengalaman tertinggi yang menunjukkan pengetahuan musik yang luas dan ekspresi kreatif. Tahap awal pertumbuhan (eksplorasi) melibatkan perubahan satu komponen dalam ritme, nyanyian, lagu,

gerakan, atau bagian instrumental, sedangkan improvisasi adalah kombinasi dari keterampilan dan pemahaman ke dalam bentuk baru dan asli. Improvisasi menjadi tujuan akhir dari keahlian bermusik untuk anak-anak melalui pendekatan Orff ala Amerika. Pendekatan Orff memberikan pembukaan alami untuk memahami tiap budaya karena tingkat kualitas improvisasi di berbagai budaya musik dunia. Sebagai contoh—secara khusus—tradisi permainan drum improvisasi Ghana, xilofon Zimbabwe, dan musik perkusi Tiongkok dapat dipelajari oleh anak-anak dengan cara kreativitas ekspresif yang digunakan oleh Orff-Schulwerk. Proses pendekatan Orff dilengkapi dengan penggunaan fitur musik, seperti penggunaan musik *folk* dalam mode pentatonik, pola ostinato yang diucapkan, dinyanyikan, dimainkan, dan digerakkan, *pedal tones*, dan iringan statis dan bergerak pada xilofon dan berbagai instrumen perkusi lainnya, seperti *snare drum*, tom tom, simbal, kastanyet, rebana, dan kendang.

Melanjutkan berbagai pemikiran tentang pendidikan musik untuk anak-anak, Campbell & Scott-Kassner (2013) memiliki saran metodologis pembelajaran musik untuk anak usia dini, meliputi enam hal berikut ini.

- 1) Penekanan potensi aural dan pengalaman kinestetik dari musik yang didengar dan ditanggapi melalui gerakan.
- 2) Menemukan suara musik dalam mainan, peralatan dapur, kantor, taman, atau benda-benda lain di rumah dan di sekolah.
- 3) Menambahkan gerakan yang musikal bermakna ke dalam aktivitas bernyanyi dengan memberi isyarat nada tinggi dan rendah, serta menepuk ritmis tertentu.
- 4) Meniru suara di lingkungan melalui penggunaan suara dan perkusi tubuh.
- 5) Mengisi pelajaran dengan nyanyian musik, ritmis, dan lagu secara langsung.
- 6) Memutar rekaman berbagai gaya musik saat anak-anak bermain dengan bebas.

D. Edwin E. Gordon (1927–2015)

Seorang pendidik musik asal Amerika Edwin E. Gordon mulai mengembangkan rangkaian konsep pengajaran musik pada tahun 1970-an yang berpuncak pada perumusan teori pembelajaran musik. Salah satu karyanya bukunya yang cukup populer berjudul *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* (Gordon, 1997). Gordon menciptakan istilah audiasi (*audiation*) untuk merujuk pada tujuan pengajaran musik: *inner hearing*. Teori pembelajaran musik yang diteliti dan dikembangkan oleh Gordon dari adalah seperangkat gagasan tentang bagaimana manusia belajar musik melalui audiasi. Dengan bernapas, bergerak, melantunkan ritme, bernyanyi, dan memainkan instrumen. Guru dapat mengembangkan keterampilan audiasi yang memungkinkan kami memberi makna pada kombinasi pola ritmis dan pola tonal yang menjadikan musik sebagai bentuk komunikasi manusia yang unik. Selain itu, audiasi dapat diekspresikan dalam berbagai cara yang dapat dikembangkan secara berurutan dari sebelum lahir hingga dewasa (Gordon, 2007a; 2007c; 2007b). Melalui audiasi, guru akan menemukan pembelajaran musik sebagai proses pendalaman yang tidak pernah berakhir untuk ekspresi dan kenikmatan musik. Mirip dengan konsep pedagogi Eropa klasik, Gordon lebih mendukung pendekatan suara sebelum menerapkan simbol untuk pengajaran musik. Sebagaimana dalam perkembangan bahasa, anak-anak mendengarkan pola nada dan irama terlebih dahulu, menirunya, lalu membaca dan menuliskannya. Audiasi hanya terjadi ketika anak-anak telah memiliki banyak pengalaman mendengarkan sehingga mereka dapat melihat ritmis atau melodi yang dinotasikan dan memahaminya secara musikal, mendengarnya meskipun tidak dibunyikan dengan suara keras.

Gordon mendasarkan teori pembelajaran musik pada penelitian ekstensifnya tentang bakat musik, serta potensi yang dimiliki setiap manusia untuk pencapaian musik (Gordon, 1965; 1979; 1982; 1989). Bakat musik dan prestasi musik memang berbeda, tetapi saling terkait erat. Bakat musik mengukur kemungkinan pencapaian musik, pencapaian musik adalah realisasi dari kemungkinan itu. Menurut Gordon, setiap individu masing-masing dilahirkan dengan

bakat musik. Seperti halnya potensi pembelajaran manusia lainnya, ada berbagai tingkat bakat musik yang tersebar di antara populasi manusia. Selain itu, bakat musik dan pencapaian musik bergantung pada audiasi. Artinya, potensi belajar musik seseorang dan prestasi belajar musiknya didasarkan pada pemikiran musik itu sendiri. Hal yang paling penting dalam teori Gordon adalah pemikiran musik melampaui (sekadar) peniruan dan mengarah pada pemahaman musik yang mendalam (Gordon, 2007a; 2007c).

Melalui penelitiannya, Gordon (2007a; 2007c) telah menetapkan bahwa bakat musik selalu berkembang, berfluktuasi sejak lahir hingga sekitar usia 9 tahun, dan stabil setelahnya. Idealnya, selama tahun-tahun pertama kehidupan, sebelum bakat musik menjadi stabil, individu sebaiknya menerima panduan musik informal. Panduan musik itu harus diperkaya dan berurutan. Selain itu, individu juga sebaiknya mendapatkan pendidikan musik formal yang memungkinkan potensi musiknya stabil setinggi mungkin, dan menyiapkan keterampilan untuk pencapaian musik. Gordon (2007a; 2007b; 2007c) menjelaskan bahwa melalui bimbingan musik informal dan instruksi musik formal awal, individu sedang mengembangkan kosakata musik; sama seperti kosakata dalam bahasa awal.

Gordon (2007a; 2007b; 2007c) berpendapat bahwa jenis kosakata musik yang dikembangkan seorang anak sama dengan yang dikembangkan dalam bahasa. Namun, dalam musik, seorang anak mengaudiasi musik daripada memikirkan bahasa untuk mengembangkan kosakata tersebut. Lima kosakata musik yang ditawarkan Gordon adalah mendengarkan, melakukan, mendengarkan/berimprovisasi, membaca, dan menulis. Sebelum lahir, seorang anak mulai mengembangkan kosakata mendengarkan musik di lingkungannya. Saat keluar dari rahim, bayi terus memperdalam dan memperluas kosakata mendengarkan musik saat orang dewasa dan anak-anak bernyanyi dan bernyanyi untuk bayi dan satu sama lain di hadapan bayi. Semakin banyak pengulangan dan variasi musik yang didengar bayi, semakin dalam dan kaya kosakata mendengarkan musik, dan semakin besar fondasi untuk semua kosakata musik lainnya.

Saat bayi mendengar suara musik yang ditampilkan dalam konteks musik dan sintaksis oleh orang dewasa dan anak-anak, bayi mulai membuat vokalisasi. Pada awalnya, orang dewasa dan anak-anak di lingkungan bayi dapat mengartikan vokalisasi tersebut sebagai suara acak, tetapi dengan harapan yang terus meningkat, orang dewasa dan anak-anak yang mencoba berkomunikasi secara musik. Bayi menafsirkan vokalisasi tersebut sebagai bahasa musik yang disengaja, pendekatan musik, peniruan musik, yang mengarah pada improvisasi musik dan percakapan musik. Saat bayi menjadi balita, anak usia prasekolah, dan anak usia sekolah dapat menggunakan interaksi musik dengan orang lain untuk mengembangkan kosakata audiasi atau improvisasi. Mereka terus menyerap kosakata dengan mendengarkan musik, untuk memperluas kosakata pertunjukan musik, mengembangkan musik melalui membaca dan menulis musik. Dengan mengalami dan membuat makna musik melalui mendengarkan dan melakukan, anak memberi makna pada notasi musik saat membaca dan menulis (Gordon, 2007a; 2007b; 2007c).

Teori pembelajaran musik Gordon menunjukkan hierarki dalam pembentukan keterampilan musik yang dimulai dengan persepsi aural dan mendengarkan secara diskriminatif. Selanjutnya, pengembangan keterampilan membaca dan menulis musik, improvisasi, dan pemahaman teoretis tentang musik juga dipelajari. Hierarki delapan langkah pembelajarannya, meliputi (1) tahap aural dan oral, (2) asosiasi verbal, (3) sintesis parsial, (4) asosiasi simbolik, (5) sintesis gabungan, (6) generalisasi, (7) kreativitas dan improvisasi, serta (8) pemahaman teoretis. Tahap satu sampai lima merupakan tahap diskriminasi (*discrimination learning*), yakni pengenalan dan pemahaman akan perbedaan antara satu hal dengan hal lainnya, sedangkan tahap keenam hingga kedelapan tahap inferensi (*inference*), yakni ide atau kesimpulan yang diambil dari bukti dan penalaran.

Pembelajaran pada tahap diskriminasi dimulai dengan mendengarkan dan meniru pola suara kecil, sering kali pada suku kata *syllable*. Pola tonal dan ritmis ini kemudian diberi asosiasi verbal melalui *solfege* dan serangkaian suku kata (*syllable*) mnemonik

ritmis (misalnya, q e e q = du de de du). Sintesis parsial adalah pengujian anak-anak untuk menentukan seberapa baik mereka mampu mengenali dan membedakan pola nada dan irama yang telah diajarkan secara aural. Keberhasilan mereka dalam tahap ini mempersiapkan mereka untuk asosiasi simbolik, pengenalan simbol tertulis untuk *solfège* dan suku kata (mnemonik) ritmis yang telah mereka dengarkan, tiru, dan kenali secara aural. Tidak ada diskusi, misalnya, not seperempat dan not kedelapan pada tingkat ini. Sintesis gabungan dicapai ketika pola notasi dapat dikelompokkan dalam satu rangkaian (dalam notasi lagu) dan dibaca dengan mudah. Demikian pula, anak-anak harus dapat mencatat melodi atau ritmis yang didiktekan secara aural menggunakan pola-pola yang sudah dikenal yang sebelumnya, atau telah dibunyikan dan dilambangkan.

Pembelajaran musik pada tahap inferensi adalah pembelajaran tingkat tinggi. Itu dimulai dengan generalisasi, pengujian apakah anak-anak dapat mentransfer pola tonal dan ritmis yang sudah dikenal ke karya baru untuk dibaca atau ditulis. Improvisasi dan komposisi mendorong penggunaan pola yang dipelajari dengan cara baru dan kreatif secara pribadi. Anak-anak memiliki kesempatan untuk mencatat apa yang telah mereka temukan. Tahap terakhir adalah pemahaman teoretis yang memungkinkan untuk memperoleh pengetahuan tentang apa itu musik, mengapa musik itu seperti itu, apa arti tanda birama dan kunci, bagaimana cara menuliskan not di garis paranada, hubungan apa yang mungkin dimiliki oleh serangkaian nada, dan apa nilai matematika dari ritmis. Teori adalah tahapan terakhir dari sebuah pembelajaran musik, mengikuti semua peluang untuk mengenal musik secara aural, lisan, dan simbolik.

Gordon (2007a; 2007c) merekomendasikan penggunaan beberapa urutan pembelajaran untuk pengajaran musik formal yang optimal. Urutan pembelajaran itu dikenal dengan istilah *learning sequences*. Istilah ini cukup populer di kalangan pendidik musik hingga hari ini. Urutan pembelajaran tersebut meliputi: urutan pembelajaran keterampilan musik (*music skills learning sequence*), urutan pembelajaran nada (*tonal learning sequences*), urutan pembelajaran ritmis (*rhythm learning sequence*), dan urutan pem-

belajaran pola (*pattern learning sequence*). Melalui urutan pembelajaran keterampilan musik siswa belajar untuk membedakan antara pola tonal dan pola irama melalui imitasi. Saat mereka melakukannya, mereka memperoleh kesiapan untuk tahap belajar inferensi. Gordon menguraikan tahap pembelajaran (musik) diskriminasi dan pembelajaran inferensi berikut (Tabel 4.3).

Tabel 4.3 Tahapan Belajar Musik Menurut Gordon

Pembelajaran Diskriminasi	Pembelajaran Inferensi
Aural/oral	Generalisasi
Asosiasi verbal	(Aural/oral-verbal-Membaca-menulis simbolik)
Sintesis parsial	Kreativitas/improvisasi
Asosiasi simbolik (Membaca-menulis)	(Aural/oral-membaca-menulis simbolik)
Sintesis gabungan	Pemahaman teoretis (Aural/oral-verbal-membaca-menulis simbolik)

Sumber: Gordon (2007a, 101)

Sebagaimana telah disebutkan bahwa proses belajar musik individu, seperti sebuah pembelajaran bahasa maka Gordon memastikan pada tahap audiasi proses itu setidaknya harus berjalan dengan baik. Meskipun tidak semua anak-anak dilahirkan dengan normal, umumnya setiap orang dilahirkan siap untuk bisa mendengar. Idealnya, orang dewasa dan teman sebaya di suatu lingkungan berpengaruh pada kemampuan pendengaran, bakat musik, dan pencapaian musik anak-anak sejak mereka dilahirkan (Gordon, 2007a; 2003; 2007b; 2007c). Mirip dengan pembelajaran bahasa, ketika orang dewasa dan teman sebaya berkontribusi pada pembelajaran bahasa anak-anak melalui interaksi (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978), anak-anak bergantung pada orang dewasa dan teman sebaya untuk memandu pembelajaran musik mereka melalui interaksi musik. Pembelajaran musik awal, seperti pembelajaran bahasa awal, bersifat informal, namun berurutan. Gordon (2007a;

Buku ini tidak diperjualbelikan.

2003; 2007c) berteori bahwa ada tiga jenis dan tujuh tahap persiapan audiasi (Tabel 4.4).

Tabel 4.4 Jenis dan Tahap Persiapan Audiasi Gordon

Jenis Audiasi Gordon	Persiapan
Akulturasasi (Sejak usia lahir hingga usia 2–4 tahun, setiap anak masih sedikit memiliki kesadaran lingkungan dan terlibat di dalamnya)	Penyerapan. Setiap anak mendengar dan secara aural mengumpulkan suara (musik) di lingkungannya. Respons acak. Setiap anak bergerak dan berkomunikasi sebagai respons, tetapi berhubungan dengan suara atau musik di lingkungannya. Respons disengaja. Anak sudah mulai bergerak dan berkomunikasi dengan suara musik di lingkungannya.
Imitasi (Usia 2–4 tahun, setiap anak telah memiliki kesadaran lingkungan dan fokus di dalamnya)	Menurunkan egosentrikitas. Anak mulai mengenali jika gerakan dan komunikasinya tidak sesuai dengan suara musik di lingkungannya. Memecahkan kode. Anak meniru pola tonal, pola ritmis, dan suara lain di lingkungannya dengan sangat presisi.
Asimilasi (Pada usia 3–5 hingga usia 4–6 tahun, setiap anak telah memiliki pikiran sadar yang terfokus pada dirinya sendiri)	Introspeksi. Anak mengenali kekurangannya antara menyanyi dan bernapas serta antara nyanyian dan gerakan, termasuk pernapasan. Koordinasi. Anak mengoordinasikan dirinya untuk bernyanyi dengan bernapas dan bergerak.

Sumber: Dimodifikasi dari Gordon (2007a)

Valerio et al. (1998) menjelaskan kegiatan musik dan aktivitas informal yang dapat digunakan untuk membimbing anak-anak dalam tahap persiapan audiasi. Seperti pembelajaran bahasa informal

awal manusia, pembelajaran musik informal awal berlangsung paling alami di lingkungan yang berpusat pada anak dan menyenangkan. Musik adalah kata kerja yang dialami melalui suara, tubuh, dan banyak interaksi manusia. Ketika anak-anak maju melalui jenis dan tahap persiapan audiasi, mereka terlibat dalam bahasa musik tonal dan irama, serta interaksi musik. Melalui interaksi tersebut, orang dewasa dan teman sebaya akan membantu anak-anak membentuk bahasa musik mereka menjadi sintaksis musik yang objektif.

Ketika anak-anak mengembangkan keterampilan audiasi mereka, mereka mulai meniru dan mempelajari nyanyian melalui ritme, lagu, dan pola tonal. Mereka juga terlibat dalam pemahaman musik yang dalam ketika membandingkan musik yang mereka dengar atau ditampilkan. Gordon (2007a) menyatakan audiasi adalah mendengar dan memahami suara musik dalam pikiran seseorang yang tidak atau mungkin tidak pernah ada secara fisik. Hal itu berbeda dengan peniruan atau penghafalan. Artinya, audiasi adalah pemikiran musik, dan pemikiran musik dapat diekspresikan dalam beberapa cara yang mungkin melibatkan imitasi. Saat melakukan audiasi, anak-anak dan orang dewasa dapat terlibat dalam delapan jenis audiasi dan enam tahap audiasi (Tabel 4.5 dan Tabel 4.6).

Tabel 4.5 Jenis Audiasi Gordon

Tipe 1	Mendengarkan	musik yang dikenal atau tidak dikenal
Tipe 2	Membaca	musik yang dikenal atau tidak dikenal
Tipe 3	Menulis	musik yang dikenal atau tidak dikenal melalui dikte
Tipe 4	Mengingat dan mempertunjukkan	musik yang dikenal berdasarkan memori
Tipe 5	Mengingat dan menulis	musik yang dikenal berdasarkan memori

Tipe 6	Menciptakan dan berimprovisasi	musik yang tidak dikenal selama mempertunjukkan atau ketika dalam diam
Tipe 7	Menciptakan dan berimprovisasi	musik yang tidak dikenal selama membaca
Tipe 8	Menciptakan dan berimprovisasi	musik yang tidak dikenal selama menulis

Sumber: Gordon (2007a, 15)

Tabel 4.6 Tahapan-Tahapan Audiasi Gordon

Tahap 1	retensi sesaat
Tahap 2	mengimitasi dan mengaudisi pola tonal dan pola ritmis; mengenal dan mengidentifikasi <i>tonal center</i> dan <i>macro-beat</i>
Tahap 3	menetapkan nada dan birama objektif atau subjektif
Tahap 4	mempertahankan pola nada dan irama audiasi yang telah disusun
Tahap 5	mengingat pola tonal dan pola ritmis yang diatur dan terdapat dalam karya musik lainnya
Tahap 6	mengantisipasi dan memprediksi pola tonal dan pola ritmis

Sumber: Dimodifikasi dari Gordon (2007a, 20)

Seorang pendidik atau pengajar musik yang menggunakan teori pembelajaran musik untuk menginformasikan pemahaman mereka tentang bagaimana manusia belajar setidaknya telah memiliki modal dalam pembelajaran yang cukup kuat. Ketika mereka belajar musik dan mempelajari jenis-jenis audiasi, mereka akan sadar bahwa dasar ekspresi audiasi dapat digunakan sebagai dasar penilaian musik. Ketika siswa mengekspresikan apa yang mereka audiasi, ekspresi tersebut dapat diukur sebagai jenis atau tahapan audiasi dengan tingkat pencapaian musik yang berbeda-beda. Tantangan bagi guru musik adalah menggabungkan pengetahuannya tentang audiasi dengan kegiatan yang sesuai, serta menguraikan pengembangan jenis-jenis audiasi.

E. Pendekatan Lain dalam Pembelajaran Musik

Pembelajaran musik dapat didekati dengan lima metode lain, seperti keahlian musik komprehensif, proyek kurikulum musik Manhattanville, musik dalam pendidikan, pendidikan melalui musik, dan Teori Weikert.

1. Keahlian Musik Komprehensif (*Comprehensive Musicianship*)

Studi interdisipliner musik adalah dorongan dari sebuah pendekatan yang disebut *Comprehensive Musicianship* (CM). CM adalah konsep tentang mengajar dan belajar musik yang menunjukkan bahwa sumber dari semua studi musik adalah literatur musik dan merupakan salah satu yang mempromosikan integrasi semua aspek studi musik. CM berusaha menempatkan pembelajaran musik terintegrasi di segala situasi, meliputi di kelas, dalam pelajaran privat atau kelompok, atau dalam latihan ensambel. CM juga bisa diterapkan di semua tingkat pendidikan. Pendekatan ini memberikan fokus untuk seluruh kurikulum musik, memungkinkan siswa menyintesis materi dan melihat hubungan dalam semua yang mereka lakukan. Itu memungkinkan pengalaman musik yang lebih lengkap (Willoughby, 1971). Pendekatan ini menganjurkan integrasi kinerja, teori, sejarah dan sastra, serta komposisi ke dalam kurikulum musik, semuanya dalam satu pelajaran (Campbell & Scott-Kassner, 2013). *The Ford Foundation* mendanai Proyek Musik Kontemporer atau *Contemporary Music Project* (CMP) pada tahun 1963. Proyek ini bertujuan untuk membentuk kembali program musik sekolah yang memberikan penekanan lebih besar pada komposisi kreatif dan musik kontemporer, membawa komposer berhubungan (langsung) dengan anak-anak, dan untuk mengurangi kompartementalisasi profesi musik menjadi subdisiplin yang terpisah.

CMP mensponsori seminar tentang CM di Northwestern University pada tahun 1965. Seminar ini mengubah arah CMP dari menyediakan musik kontemporer di sekolah menjadi pengajaran yang lebih luas. Pengajaran musik ini menawarkan semua gaya musik

melalui pengembangan kinerja, mendengarkan dan analisis, komposisi, dan kompetensi improvisasi. Serangkaian lembaga regional juga ikut membawa ide-ide tentang revisi kurikulum untuk guru di perguruan tinggi, sekolah menengah, dan sekolah dasar. Hasil penelitian Sukmayadi (2014) tentang kurikulum musik di Jerman bahkan menyebutkan jika pengenalan hal-hal dasar seperti bunyi merupakan pengalaman yang krusial untuk modal pembelajaran musik. CM dimaksudkan untuk memengaruhi semua tingkat pengajaran musik; secara alami menemukan "rumah" di kelas musik untuk anak-anak. Salah satu dorongan utamanya adalah pendekatan elemen umum pada musik, di mana musik dengan gaya apa pun dapat dipelajari melalui sifat bunyi frekuensi (*pitch*), durasi (ritmis), intensitas (*loudness*), dan timbre. Unsur-unsur ini memudahkan penyelenggara pelajaran mendengarkan, menyarankan pertanyaan dengan nada tinggi dan rendah; nilai ritmis pendek dan panjang; volume keras dan lembut; serta kualitas suara instrumental, vokal, dan lainnya.

Inti dari gagasan CM bukanlah sebuah "metode" melainkan sebuah sikap sehingga memunculkan upaya untuk melepaskan diri dari pola pengajaran yang tidak mempersiapkan siswa untuk menghadapi tuntutan karier musik saat ini (McGaughey, 1974). Anak-anak yang diajar dengan tujuan CM secara aktif terlibat dalam aktivitas mendengarkan dan menampilkan musik mewakili banyak budaya dan periode waktu. Beberapa pelajaran musik dikhususkan sepenuhnya untuk menyanyi atau memainkan alat musik tanpa kesempatan untuk mengalami hal yang nyata dalam musik. Dalam CM, anak-anak dituntun untuk memahami musik dengan mendengarkan secara analitis sebuah karya, menampilkan, dan mengambil apa yang mereka ketahui dan mentransfernya secara kreatif ke komposisi dan improvisasi baru yang mereka ciptakan. Hasil studi Thomson (1974) dan Chosky et al. (2000) menjelaskan lebih lengkap tentang CM.

2. Proyek Kurikulum Musik Manhattanville

Proyek Kurikulum Musik Manhattanville (MMCP) adalah sebuah rancangan kurikulum pendidikan musik yang berupaya meningkatkan pendidikan musik melalui pendekatan yang berpusat pada anak. Selama peninjauan dan desain ulang program pengajaran musik pada 1960-an, MMCP muncul sebagai salah satu program paling progresif dan berpengaruh. Program ini didanai oleh U.S. Office of Education dan dinamai dari Manhattanville College, tempat asalnya. Program ini bersifat intensif sekaligus ekstensif. Proyek ini menghasilkan kurikulum yang komprehensif untuk kelas tiga hingga dua belas yang berasal dari perspektif anak-anak, bukan dari guru. Proyek ini juga memberikan rangkaian konsep musik dasar untuk dipelajari melalui pengalaman eksplorasi namun dipandu oleh guru. MMCP menghubungkan pembelajaran dari satu tingkat kelas ke tingkat berikutnya melalui elemen spiral musik dalam berbagai gaya musik. MMCP berakar kuat pada tradisi memahami dengan mengeksplorasi, memahami dengan mencipta, berimprovisasi, dan menciptakan. Anak-anak didorong untuk mengalami musik dengan mencicipi dunia suara mereka sendiri. Caranya dengan membuat suara dengan tubuh mereka, misalnya: membentak, bertepuk tangan, menghentakkan kaki, bersiul, mengetuk, mengocok, mengering, dan berbagai vokalisasi. Mereka dirangsang untuk menghasilkan suara yang ditemukan melalui benda-benda yang mereka kumpulkan dan instrumen baru yang dapat mereka bangun. Mereka mengembangkan konsep nada (melodi dan tekstur), ritmis, bentuk, dinamika, dan timbre dengan menciptakan ekspresi musik mereka sendiri. Selanjutnya, para siswa melakukan pencatatan terhadap hasil pengembangan konsep tersebut.

Seperti yang telah dikonsep oleh Thomas (1970), MMCP mencakup tujuh jenis pengalaman: strategi MMCP (menyusun, melakukan, mengevaluasi, melakukan, mendengarkan), resital siswa, mendengarkan rekaman, penelitian dan laporan lisan, resital, pengembangan keterampilan, dan nyanyian secara berkelompok. Ekspresi musik anak dirangsang melalui ide-ide baru dalam pilihan musik yang mereka dengar. Karya-karya komposisi digarap secara

holistik sehingga anak-anak tidak hanya mendengarkannya, tetapi juga memimpinnya, menampilkan, menciptakan variasi, dan kemudian membuat komposisi yang baru yang terinspirasi oleh mereka. MMCP mendukung pengembangan keterampilan aural, menampilkan dan memimpin, dan menerjemahkan dengan bentuk notasi yang ditemukan oleh anak-anak. MMCP menumbuhkan sikap bahwa beberapa pembelajaran musik yang paling bermakna terjadi di lingkungan informal dan santai. Pengajaran musik yang efektif menggabungkan model alternatif untuk membuat musik, ruang untuk bergerak, dan untuk berkumpul dalam kelompok pemain dan komposer. Pengajaran ini juga sangat mempertimbangkan waktu yang cukup untuk mengatasi masalah dalam belajar musik.

3. Musik dalam Pendidikan

Pada 1980-an, pengajaran musik menggunakan teknologi memasuki ranah kelas musik. Misalnya, Yamaha Corporation yang berusaha mengembangkan minat baru dalam pembelajaran konseptual musik untuk anak-anak melalui komputer dan program *keyboard* terkomputerisasi. Pendekatan musik dalam pendidikan atau dikenal dengan *music in education* (MIE) menunjukkan bahwa anak-anak yang diberikan *keyboard* dapat membangun keterampilan aural, penampilan, dan notasi dengan cara yang integratif. Tujuan MIE adalah untuk mengembangkan pendengar yang cerdas yang dapat mendeskripsikan dan mendiskusikan musik yang mereka dengar dan ciptakan. Kurikulum mencakup materi cetak, perangkat lunak, dan perangkat keras, terintegrasi satu sama lain dan dibagi menjadi 145 modul pembelajaran yang berfokus pada bidang unsur tertentu dan konsep musik. Kurikulum menawarkan repertoar yang mencakup lagu daerah, lagu patriotik, lagu pop, dan pilihan klasik (seperti “Eine Kleine Nachtmusik”). Anak-anak belajar sendiri melalui latihan dalam dikte, komposisi, dan permainan *keyboard* melodi dan ritmis. MIE juga memungkinkan pembelajaran musik berbasis pertunjukan ensambel dan mandiri, serta studi kelas mandiri.

Komputer sangat penting untuk program MIE karena merupakan modal utama. Teknologi ini memungkinkan siswa mengakses

instruksi, latihan dan reviu, serta evaluasi pencapaian keterampilan dan pengetahuan mereka. Hal ini penting dalam memberikan pengalaman berbasis kinerja (*performance*) pada *keyboard* yang memanfaatkan teknologi *musical instrument digital interface* (MIDI) kepada siswa. Siswa mempelajari konsep, keterampilan pertunjukan, dan repertoar melalui suara MIDI yang disintesis yang mereka buat dan ciptakan sendiri. Program percontohan telah membuktikan MIE sebagai kurikulum yang sangat sukses untuk meningkatkan literasi musik. MIE juga berkembang menjadi sebuah model pembelajaran musik—yang bisa saja—digunakan untuk pembelajaran musik masa kini. Tentu saja banyak hal yang akan disesuaikan, mulai dari teknologi yang digunakan, pendekatan, media, perangkat, strategi, lingkungan belajar, siswa, dan segala kelengkapan pembelajaran.

4. Pendidikan melalui Musik

Pendidikan melalui musik atau *education through music* (ETM) adalah pendekatan pembelajaran musik berikutnya yang bisa digunakan oleh pendidik musik. Pendekatan ini merupakan holistik untuk pengajaran musik. Seorang pendidik musik asal Amerika, Mary Helen Richards, menyukai pedagogi Kodály karena dapat disesuaikan dengan kebutuhan anak-anak dan guru di Amerika Serikat. Dia mulai mengadaptasi prinsip Kodály ke lagu berbahasa Inggris dan penekanan untuk kurikulum Amerika. Pada 1960-an, Richards menerbitkan lagu-lagunya dalam buku pembelajaran. Serangkaian buku dan bagan yang disusun merupakan cikal-bakal pembentukan ETM. Richards menggunakan ide Kodály dalam menemukan lagu rakyat dari benua Amerika Utara untuk diperkenalkan kepada anak-anak. Richards cukup terkejut reaksi siswa setelah dikenalkan dengan pola yang berhubungan dengan lagu dan bahasa. Tujuan tingkat pertama dan kedua ETM adalah untuk membawa kenyamanan dan harga diri anak-anak, serta kerja sama dengan orang lain dalam konteks pembuatan musik berkelompok. Keterampilan aural dan pemahaman tentang pola melodi dan ritmis bahasa musik juga menjadi fokus perhatian.

Pendekatan ETM memanfaatkan lagu daerah dan permainan menyanyi di Amerika Serikat dan Kepulauan Inggris. Banyak lagu dipilih karena melibatkan anak-anak dalam pengalaman menyanyi dan kinestetik (aksi, permainan lingkaran, tarian baris dan pasangan). Gerakan dipandang sebagai teknik yang diperlukan untuk membimbing anak-anak dalam menemukan pola melodi dan ritmis. Selain itu, pola belajar ini juga melibatkan kata dan frase kata yang diulang. Bennett (1987) menawarkan gambaran yang lebih lengkap dari pendekatan ETM, seperti yang dilakukan Bennett & Bartholomew (1988).

5. Teori Weikert

Tumbuhnya minat dalam gerakan sebagai komponen instruksi musik pada 1980-an menyebabkan diterimanya karya Phyllis Weikert. Dalam karyanya dalam pendidikan jasmani dan rekreasi tarian rakyat, Weikert mengamati bahwa orang berjuang dengan gerakan dasar karena mereka tidak dapat mempertahankan irama yang stabil. Dia menyusun urutan untuk mengajar tarian rakyat dan koreografi yang memperhitungkan hubungan antara bahasa dan gerakan dan yang menggarisbawahi pengembangan kompetensi ketukan melalui gerakan dan tarian. Proses empat langkah tersebut terbukti efektif oleh guru musik yang menggabungkan gerakan terstruktur di kelas musik mereka, khususnya tarian rakyat, dan yang melihat perkembangan perasaan ketukan yang stabil sebagai tujuan instruksional utama. Proses Weikert adalah sebagai berikut (Campbell & Scott-Kassner, 2013).

Tahap 1. Katakan “step-hop, step-hop, side-close”

Tahap 2. Katakan dan lakukan “step-hop, step-hop, side-close”

Tahap 3. Berbisik dan lakukan “step-hop, step-hop, side-close”

Tahap 4. Lakukan (berpikir dan melakukan) “step-hop, step-hop, side-close”

Urutan pembelajaran yang merupakan pola Weikert itu sangat mudah dan dapat digunakan oleh guru kelas dan instruktur pendidikan musik. Kontribusi utamanya dalam pembelajaran musik

adalah sebagai teknik untuk mengajarkan ketukan yang efektif, tetapi bukan sebagai metode yang bersifat komprehensif. Metode ini juga baik digunakan dalam melengkapi pedagogi musik, seperti Dalcroze (*eurhythmics*) atau Orff-Schulwerk. Weikert (2003) telah menerbitkan beberapa volume buku dan teori untuk pengajaran tarian rakyat yang disertai dengan musik tari yang diaransemen.

F. Perbandingan Metode dan Teknik dalam Pengajaran Musik

Metode dan teknik dalam mengajarkan musik memiliki karakteristiknya tersendiri. Meskipun di beberapa kondisi atau tahapan satu sama lain memiliki kesamaan karakteristik, tetapi metode atau teknik-teknik itu sebenarnya memiliki landasan filosofinya sendiri-sendiri. Selanjutnya, berbagai pendekatan pedagogi musik juga memiliki fokus atau ciri khas utama yang membedakan satu sama lain. Beberapa pendekatan atau pedagogi terbagi dalam beberapa kategori, yakni tujuan, materi musik yang direkomendasikan, pengalaman musik yang sangat prinsipil, keterampilan aural dan teknik pelatihan telinga (*ear-training*), pendekatan literasi dan notasi (musik), dan struktur instruksional. Berikut ini akan disampaikan aspek pedagogi utama dari masing-masing metode, teknik, dan pendekatan musik. Carder (1991), Choksy et al. (2000), dan Shehan (1986) juga membahas dan membandingkan beberapa pedagogi tersebut. Terlepas dari banyaknya teknik yang digunakan untuk memajukan perkembangan musik siswa, setiap guru atau pengajar pada akhirnya memilih untuk memasukkan aspek-aspek pedagogis yang selaras dengan tujuan pembelajaran musik dan tujuan instruksional pribadinya. Definisi pendidikan musik atau pembelajaran musik sering kali dikaitkan dengan satu jenis atau karakteristik tertentu; memang begitulah seharusnya karena aspek pembelajaran musik sangat luas untuk di-generalisasi. Beberapa metode, teknik, atau pendekatan musik bisa saja menekankan pada kekuatan musik guru itu sendiri dan preferensi pribadi dalam musik dan pengajaran. Contoh lainnya, penyanyi mungkin lebih cenderung menyanyi daripada berge-

rak atau bermain, pianis mungkin lebih cenderung menggunakan alat musik di laboratorium untuk mengiringi lagu dan latihan pada piano. Di sisi lain, ada juga guru yang berorientasi pada aspek kinestetik yang memusatkan pengajaran musik pada berbagai macam pengalaman gerakan (*movement experiences*).

Setelah menguraikan berbagai metode pengajaran musik, tidak ada satu cara yang benar (secara general) untuk mengajarkan pemahaman, keterampilan, dan nilai-nilai musik. Hanya beberapa yang mungkin relevan dengan filosofi pengajaran dan teknik yang dipilih atau dipadukan ke dalam pedagogi pribadi masing-masing guru. Perguruan tinggi merupakan tempat pemberian gelar dan sertifikasi mengajar dalam musik, sekaligus memberi para mahasiswa (calon guru) persiapan mengajar dalam musik terapan, keterampilan aural dan *keyboard*, pertunjukan ensambel, dirigen, teori, sejarah dan budaya, serta materi improvisasi dan komposisi.

Instruksi atau pengajaran selanjutnya dibentuk melalui pelatihan tambahan dalam musik. Sebuah kelas pascasarjana dapat mengarahkan guru mengembangkan keterampilan musik yang potensial dan gerakan ekspresif yang dapat dipelajari anak-anak. Pembekalan materi itu dapat digunakan saat mereka (siswa) mendengarkan dan membawakan lagu. Sebuah klinik yang menawarkan materi “improvisasi” juga dapat digunakan untuk merangsang siswa dalam berpikir dan membuat musik kreatif. Serangkaian lokakarya dalam pengajaran musik yang berorientasi pada teknologi atau dalam musik budaya dunia akan memberi guru materi musik baru dan teknik instruksional yang inovatif. Kelas pascasarjana musik yang menawarkan materi *ear-training*, teori, atau analisis juga akan mengasah keterampilan mendengarkan seorang guru, sekaligus memberikan pendekatan tambahan untuk melatih telinga anak-anak.

Perkembangan musikalitas pada guru musik dan siswa adalah proses yang berkelanjutan. Ketika guru atau siswa tidak (terus-menerus) berlatih, mereka tidak mendapatkan, dan ketika mereka tidak menggunakannya (keterampilan musik yang mungkin telah dikembangkan sebelumnya), saat itu juga mereka kehilangan kemampuannya. Pelatihan metode pengajaran musik klasik dan kon-

temporer untuk anak-anak dapat meningkatkan pengembangan metode pengajaran pribadi. Beberapa waktu lalu, kelas musik untuk metode Kodály, Dalcroze, dan Orff disediakan di universitas di seluruh Amerika Utara dan luar negeri. Kelas musik itu dilengkapi dengan sertifikasi dan demonstrasi keahlian terpilih dalam musik, pengajaran, dan perencanaan. Kelas musik juga tersedia untuk pendekatan pengajaran Gordon, Weikert, ETM, dan MIE. Kelas yang menawarkan metode ini mengarah pada adaptasi aspek filosofi, tujuan, dan teknik mereka. Metode-metode itu telah digunakan dan teruji pada anak-anak. Namun, pada akhirnya, minat, kekuatan, dan kebutuhan kelas yang akan menyesuaikan penggunaan metode yang tepat. Bahkan metode-metode pengajaran itu bisa saja dipadukan satu sama lain.

Metode pengajaran musik yang sudah ada itu, tidak bersifat menghalangi untuk penemuan metode-metode baru dalam pengajaran musik di kemudian hari. Kemungkinan besar, guru akan mencari serangkaian teknik yang menarik minat pribadinya juga dalam mengajar. Metode pedagogi berbasis budaya bisa saja dipadukan dengan metode pengajaran standar yang telah dijelaskan dalam bab ini. Semua guru bebas membuat pilihan dalam teknik dan materi musik untuk digunakan dengan anak-anak. Pada akhirnya, personalisasi teknik dan metode pengajaran musik akan diuji saat praktik mengajar. Ini adalah ujian sebenarnya dari kemampuan bermusik independen guru dan kemampuan untuk memimpin anak-anak (siswa) dalam perkembangan musik mereka sendiri. Tabel 4.7 menjelaskan perbandingan metode pengajaran musik pada anak-anak.

Tabel 4.7 Perbandingan Metode Pengajaran Musik pada Anak

Metode	Tokoh Pendiri	Sasaran	Materi Musik	Pengalaman Belajar	Keterampilan Aural	Notasi	Urutan Instruksional
Dalcroze (<i>eurythmics</i>)	Émile Jaques-Dalcroze, ahli teori dan komposer	Gerakan ritmis natural pada tubuh untuk meningkatkan keterampilan aural	Improvisasi (musik) pada piano	<i>eurythmics</i> , <i>solfege</i> , improvisasi	<i>Fixed-do, dischord, tri-chords, solfege</i> dipadukan dengan dirigen dan gerakan	Frase dipetakan, baris 1 dan 2 <i>staves</i> untuk <i>full-staff</i>	Geminal, membangun dari frase ritmis ke bentuk yang lengkap
Kodály (metode Hungarian)	Zoltán Kodály, komposer dan etnomusikolog	Literasi musik dan <i>inner hearing</i>	Musik rakyat/ tradisional dan musik seni daerah setempat (<i>art music</i>)	Menyanyi (<i>a cappella</i>), mendengar langsung terarah, lagu rakyat, permainan bernyanyi, tarian rakyat	Moveable do dan ritmis- <i>mnemonics</i>	Pola lagu dipertunjukkan, lalu dinyanyikan atau disenandung-kan, dan menataasikan	Pengembangan kosakata melodi dan ritmis berurutan

Metode	Tokoh Pendiri	Sasaran	Materi Musik	Pengalaman Belajar	Keterampilan Aural	Notasi	Urutan Instruksional
Orff-Schulwerk	Carl Orff, komposer	Pengalaman musik, ekspresi melalui musik	Lagu-lagu rakyat (lokal) dan melodi yang cocok untuk anak-anak	Nyanyian berbentuk ucapan, gerakan, nyanyian, pertunjukan instrumen, improvisasi	Imitasi dan eksplorasi pola melodi dan ritmis	Pada bentuk asli: tidak ada resep khusus, pengalaman praliterasi. Gaya Amerika: improvisasi didahului penulisan notasi	Dari literasi ke eksplorasi (tidak ada literasi notasi) untuk improvisasi
Keahlian Musik Komprehensif (<i>Comprehensive Musicianship</i>)	Norman Dello Jojo, komposer (proyek musik kotemporer); dan Robert Werner, pendidik musik, dan lain-lain	Deskriptif, mempertunjukkan (<i>performing</i>), dan kompetensi kreatif	Menciptakan musik, termasuk musik kontemporer, tradisional, dan <i>world music</i>	Menghubungkan teori dan sejarah pertunjukan dan komposisi, elemen umum	Mendengarkan dan menunjukkan karya-karya besar dan pola diskrit konvensional	Ikron yang representatif mengarah ke notasi konvensional	Urutan yang berasal dari kurikulum

Metode	Tokoh Pendiri	Sasaran	Materi Musik	Pengalaman Belajar	Keterampilan Aural	Notasi	Urutan Instruksional
Gordon (teori pembelajaran musik)	Edwin E. Gordon, pendidik musik dan lain-lain	Audiasi (<i>audiation</i>), yakni mendengarkan musik dalam pikiran	Pola tonal dan ritmis, dan gaya musik lokal, menciptakan musik dengan irama "Right <i>jump in</i> "	Mendengarkan, membaca, menulis diskrit tonal dan pola ritmis	Pembelajaran hafalan aural dan oral untuk <i>movable do</i> dan ritmis <i>mnenonics</i>	Pola mudah, sedang, dan sulit untuk didengar; dibaca, dan ditulis	Delapan proses tahan dalam dua fase: fase diskriminasi dan pembelajaran inferensi
Proyek Kurikulum Musik Manhattanville (MMCP)	Ronald Thomas, pendidik musik, dan lain-lain	Peningkatan keahlian musik (musikalitas) melalui percobaan dan eksplorasi	Musik kontemporer dan jenis musik lainnya, potongan (contoh melodi: ritmis) suara anak-anak	Eksplorasi, menciptakan, mempertunjukkan	Mendengar suara alam (lingkungan) dan komposisi	Penekanan pada ikon yang diciptakan dan (bentuk) grafik	Berasal dari kebutuhan dan minat siswa, terdapat tujuh panduan
Musik dalam pendidikan (MIE)	Perusahaan Yamaha	<i>Keyboard</i> , aural, kemampuan notasi	Aransemen <i>keyboard</i> pada lagu-lagu rakyat, musik populer, lagu nasional, dan lagu klasik	Pengalaman tentang " <i>keyboard</i> "	Latihan dikte melodi dan ritmis pada <i>keyboard/</i> piano	Notasi staff dan terminologi melalui (pertunjukan) <i>keyboard</i>	Dipilih berdasarkan 145 modul instruksional

Metode	Tokoh Pendiri	Sasaran	Materi Musik	Pengalaman Belajar	Keterampilan Aural	Notasi	Urutan Instruksional
Pendidikan melalui musik (ETM)	Mary Helen Richards, pendidik musik	Literasi musik dan <i>inner hearing</i>	Musik rakyat tradisional Amerika dan Inggris	Menyanyi, mendengarkan langsung dengan terarah, permainan, dan tarian	<i>Movable do</i> dan ritmis <i>mnemonics</i>	Pola lagu didengar, dinyanyikan, dan diucapkan, kemudian dinotasikan	Pengembangan kosakata melodi dan ritmis
Weikert	Phyllis Weikert, spesialis pendidikan jasmani	Pengembangan rasa untuk <i>beat</i> yang stabil	Rekaman aransemen untuk musik-tari rakyat	Tarian rakyat	belum dirumuskan	belum dirumuskan	

Sumber: Campbell & Scott-Kassner (2013)



BAB V

WORLD MUSIC PEDAGOGY

A. Sudut Pandang Pedagogi dalam Kerangka Pikir Etnomusikologi

Selama beberapa dekade terakhir muncul arus pemikiran yang berasal dari kalangan etnomusikologi dikenal dengan pedagogi musik dunia atau *world music pedagogy* (WMP). Pemikiran ini muncul dari praktik pendidikan musik yang mengedepankan gagasan lintas budaya. WMP dipandang sebagai gerakan atau cara pandang baru tentang multikulturalisme konten-konten kurikuler dan proses bermusik dalam ruang lingkup pendidikan formal (Campbell, 2016). WMP mengedepankan prinsip-prinsip pengajaran yang mengarah pada ide untuk membangun keterampilan musik, pengetahuan musik dan budaya, serta kepekaan terhadap musik dan musisi lokal (termasuk musisi tradisional). WMP memiliki beberapa domain, di antaranya penekanan pada pembuatan musik (*creating music*), menghormati tradisi lisan yang umumnya terjadi sambil mendengarkan (*learning-by-listening*), dan mencari makna budaya (*cultural meanings*), konteks (*contexts*), dan koneksi (*connections*).

WMP juga berusaha untuk bernegosiasi dengan praktik musik untuk pelajar dari segala usia, pengalaman, dan musik dengan gaya apa pun dan di mana pun. Secara metodologis, studi tentang WMP ini dimulai dengan melakukan berbagai *fieldwork* (etnografi), tetapi di sisi lain, ada juga tinjauan literatur yang dilakukan untuk mendokumentasikan secara empiris *wolrd music* atau musik etnik. Pada akhirnya dampak musik-musik semacam itu ditarik pada kerangka pikir praktik instruksional pada pembelajaran di dalam kelas. Pengajaran musik saat ini sudah jauh berkembang, terutama di seluruh sekolah di dunia. Cara-cara global dan multikultural dalam pembelajaran musik terkadang perlu dipadukan untuk menghasilkan sebuah pendekatan pedagogis yang sesuai. Inilah yang menjadi minat dan fokus studi tentang WMP.

WMP mencakup beberapa pertanyaan, keingintahuan, dan keprihatinan pendidik dalam pemikiran kontemporer; pemikiran yang pengajaran musik dan nilai tentang kebudayaan. WMP menyatukan berbagai cara untuk bisa mengapresiasi musik di berbagai belahan dunia; atau singkatnya, belajar tentang praktik musik etnik di berbagai komunitas masyarakat. Para komunitas atau masyarakat lokal yang lebih spesifik, umumnya cenderung memiliki kekuatan akses pada keterampilan musik dan budayanya. Misalnya, pemain musik Melayu akan mudah untuk diidentifikasi dengan gaya atau cengkoknya. Contoh sederhana lainnya, seorang pemain musik tradisional biasanya memiliki gaya khas dalam memainkan musik. Pemain-pemain itu umumnya dibesarkan oleh gaya permainan musisi lokal yang penuh dengan pola belajar improvisatoris atau informal. Didasarkan pada prinsip-prinsip etnomusikologi maka jenis pembelajaran yang dilakukan (WMP), biasanya seperti kegiatan mendengarkan musik dengan saksama, mempelajari musik dari sudut pandang konteks dan budaya, serta pengembangan keterampilan musik yang bermakna dan juga relevan untuk dipelajari. Pemahaman tentang pedagogi musik lokal terekam dalam bingkai pemikiran etnomusikologi. Inilah sebabnya, mengapa sudut pandang etnomusikologi penting dalam menyoroti praktik musik lokal dalam perspektif global. Para ahli etnomusikologi mempelajari musik da-

lam budaya dan masyarakat. Mereka menyambangi satu per satu budaya, seni, sastra lisan, musik tradisional, suku, hingga budaya musik populer dari lingkungan terdekat. Mereka juga melakukan penelusuran ke daerah-daerah terpencil di seluruh dunia. Mereka tertarik pada proses sosial penciptaan dan kelanjutan musik sebagai cerminan perilaku manusia. Musik juga membuat mereka belajar melalui percakapan yang sangat khusus (Abril & Gault, 2016; Campbell, 2016).

WMP digagas untuk berbagai konteks dan lingkungan belajar, mulai dari pendidikan dasar, menengah, hingga perguruan tinggi. Buku teks mengenai WMP ditulis berdasarkan tingkatannya, mulai dari pendidikan anak usia dini (Watts, 2018), pendidikan dasar (Bartolome, 2019; Roberts & Beegle, 2018), menengah (Howard & Kelley, 2018), dan pendidikan tinggi (Coppola et al., 2021); terlebih praktik khusus pembelajaran instrumen musik juga dibahas (Montemayor et al., 2018). Buku-buku teks tersebut merupakan seri buku untuk WMP mencakup isu-isu lintas disiplin utama dalam musik, pendidikan, dan budaya. Seluruhnya disampaikan dalam tujuh volume. Buku teks tersebut juga memerinci aspek teoritis dan praktis dari konsep WMP dengan memberikan fokus perhatian pada diversifikasi repertoar dan pendekatan instruksional. Dengan pertumbuhan keragaman budaya di sekolah dan masyarakat, serta munculnya teori-teori pendidikan musik yang bersifat global, menghadirkan kebingungan dan tuntutan di antara para guru musik. Para guru atau pendidik musik belum terlalu fasih berbicara tentang berbagai warisan budaya yang berasal dari latar belakang siswa mereka. Selain itu, berbagai spektrum praktik ekspresif musik di sekolah juga perlu menjadi perhatian. Mengingat siswa tidak hanya berasal dari latar belakang budaya yang sama karena itu, pendekatan yang digunakan untuk mempelajari musik juga harus berbeda dan menyesuaikan. WMP sangat bersifat demokratis bagi siswa karena melihat pembelajaran musik sebagai bagian dari kebutuhan dasar kebutuhan manusia. Manusia secara musikal membutuhkan aktivitas bermusik, seperti bernyanyi, bermain, menari, terlibat dalam ritme dan infleksi puisi, drama, dan ritual yang melibatkan musik lainnya.

Vita & Campbell (2021) kembali memeriksa cara-cara atau praktik pengajaran pendidik musik *world music*—atau semacam musik lokal yang berkaitan dengan tradisi—ke dalam praktik pembelajaran di kelas. Praktik pembelajaran musik itu disampaikan dengan cara yang penuh hormat dan sensitif. Isu tentang keragaman, kesetaraan, dan pendidikan inklusi menjadi pusat pembicaraan di antara para pendidik musik di seluruh dunia. Dalam sudut pandang WMP, pendidik (sebaiknya) berkomitmen dengan isu-isu globalisasi, keadilan sosial, dan demokrasi budaya. Pembelajaran harus berlandaskan semangat menumbuhkan kesadaran musik dan budaya pada siswa atau anak-anak. Pembelajaran musik harus memiliki visi dalam merangkul komunitas lokal dan global. WMP adalah proses pembelajaran multidimensi yang mengakui pentingnya aktivitas mendengarkan secara mendalam dan reflektif sebagai pintu gerbang untuk mengetahui musik; siswa juga ikut berpartisipasi di dalamnya. Pembelajaran musik yang bersifat partisipatoris dilakukan untuk menciptakan karya-karya baru dalam gaya lokal yang dipelajari. Dalam pembelajaran musik yang berlandaskan WMP, belajar musik juga harus menyematkan makna, konteks, dan fungsi budayanya. Pembelajaran musik adalah praktik belajar yang bersifat komprehensif, mempergunakan musik untuk masuk ke wilayah kebudayaan yang lebih dalam.

Para pendidik musik hari ini harus pintar dalam bernegosiasi dengan isu pendidikan musik secara global dan lokal. Dalam masa pergolakan dan transformasi global, banyak sekali isu keragaman, kesetaraan, dan inklusi telah masuk dalam percakapan antar para pendidik musik. Banyak pendidik di seluruh dunia yang berkomitmen pada isu-isu globalisasi, keadilan sosial, dan demokrasi budaya yang relevan. Terutama dalam konteks Indonesia, kampanye dan promosi tentang nilai dan pengetahuan lokal selalu menjadi topik utama. Di sisi lain, telah terjadi reformasi pendidikan musik di berbagai dunia, para pendidik musik di Indonesia belum mampu untuk menunjukkan eksistensinya di kawah global. Misalnya, melalui riset atau berkontribusi untuk mengembangkan konsep pendidikan musik yang berbasis kelokalan. Para pendidik musik di tingkat se-

kolah hingga perguruan tinggi seharusnya menyadari peran kuat mereka dalam menjembatani budaya dan komunitas; baik secara lokal maupun global. Bahkan saat mereka (para guru) dapat melanjutkan dedikasi mereka untuk mendorong perkembangan musik anak-anak dan mendukung dorongan kreatif mereka.

Budaya menjadi menu utama dalam wacana pendidikan di Indonesia. Berbagai cara-cara inovatif terus dilakukan untuk menunjang kebutuhan pendidikan musik siswa hari ini. Aktivitas pembelajaran dikelola dengan memasukkan pengalaman musik ke dalam pelajaran, jalan menuju pemahaman budaya dan empati manusia. Pembelajaran WMP bisa juga merangkul jenis seni lain, seperti tari atau teater karena esensinya musik terkoneksi satu sama lain dalam bingkai seni pertunjukan. Musik tradisional sendiri umumnya memiliki elemen-elemen yang saling terintegrasi. Musik tidak berdiri sendiri, praktik musik selalu berhubungan dengan kesenian lain karena musik tidak bersifat tunggal. Di masyarakat, penggunaan musik dikaitkan dengan jenis ritual atau tradisi masyarakat tertentu. Konsep WMP berusaha menyambut atau merangkul keberagaman bentuk dan praktik musik ke dalam kelas. Oleh karena itu, berbagai upaya dilakukan untuk memunculkan ekspresi kreatif baru sebagai bentuk keberagaman, umumnya kegiatan seperti bernyanyi, bermain, menari, dan meluncurkan.

Perlu dicatat bagi para peneliti atau pendidik musik yang melakukan riset tentang WMP, mereka harus berpegang pada sudut pandang kelokalan. Penelitian atau pengembangan metode-metode pembelajaran musik dapat dilakukan dengan berkolaborasi dengan ahli etnomusikologi karena mereka dapat memberikan contoh praktis. Contoh praktik musik itu kemudian dibawa ke dalam konteks ruang kelas untuk menjelaskan cara pandang WMP sebagai upaya komprehensif untuk mengetahui musik dan budaya. Keadilan sosial dan demokrasi budaya adalah elemen dalam mengonstruksi praktik pedagogis musik. Pendidikan musik hari ini perlu mengarah pada dekolonisasi atau pembongkaran kolonialisasi yang umumnya selalu bersumber dari Barat. Di Kanada misalnya, kurikulum sebagian besar berfokus pada musik klasik Barat dan studi musik berbasis no-

tasi Barat (Hess, 2015). Kurikulum atau sudut pandang teori Barat sudah sedemikian dominan, bahkan mulai memengaruhi praktik pengajaran musik tradisional. Misalnya, masuknya tradisi tulis melalui notasi musik Barat justru mengubah sistem budaya masyarakat lokal, khususnya di Jawa beberapa dekade lalu. Pengenalan sistem notasi Barat sangat berdampak terhadap musisi lokal (gamelan) dalam menampilkan dan menciptakan karya musik, padahal dalam tradisi lokal yang mengedepankan budaya oral, pertunjukan dan penciptaan dapat terjadi secara bersamaan. Sistem notasi Barat berusaha untuk membakukan sebuah formula yang tetap, padahal ini mengubah hakikat pertunjukan dan penciptaan musik gamelan seutuhnya (Becker, 1980). Hal itu semakin mendukung pernyataan bahwa praktik dan penyebaran teori musik Barat tersebar di seluruh dunia, termasuk Indonesia. Ada semacam kecenderungan untuk membela atau mengedepankan sudut pandang Barat daripada ke-lokalan sehingga—di beberapa kasus—terkesan ada semacam formalisasi praktik pendidikan musik. Misalnya, Ketika seorang guru mengajarkan musik tradisional daerah tertentu, pendidik musik yang berlatar belakang musik Barat selalu memikirkan untuk menggunakan notasi, padahal dalam praktik pembelajaran musik informal di masyarakat, notasi sama sekali tidak diperlukan.

Hingga hari ini, masih banyak pandangan dan keinginan untuk menotasikan musik tradisional. Hal itu tidak sepenuhnya salah jika digunakan sebagai alat analisis. Tentu saja untuk mengetahui praktik musik lokal di daerah tertentu, hal yang pertama dilakukan adalah membuat transkripsi dengan cara membuat visualisasi notasinya, tetapi jika sistem notasi digunakan sebagai alat untuk “menyempurnakan” tradisi pembelajaran lokal yang ada, dan seolah “mengganti” dengan kurikulum musik Barat yang dianggap lebih mapan, itu menjadi tidak tepat. Bagaimanapun, pembelajaran musik yang selalu berkiblat pada tradisi musik Barat tidak akan memperkuat karakter kebudayaan musik itu sendiri. Seorang etnomusikologi Amerika bernama Philip Yampolsky, juga memiliki pandangan yang cukup keras terhadap praktik pendidikan musik di Indonesia—yang selalu mengedepankan konsep berpikir ala Barat.

Philip secara konsisten memiliki pandangan jika praktik musik lokal atau tradisional tidak perlu disempurnakan atau “dirusak” oleh pemikiran lain, termasuk Barat (Philip Yampolsky, komunikasi personal, 30 Oktober 2022).

Meskipun secara eksplisit menawarkan konsep tentang pendidikan musik berbasis kebudayaan, WMP tetap memiliki cita-cita untuk menarik model kurikulum berlandaskan pemikiran ini secara global. Dalam setiap praktik pembelajaran musik sebaiknya menekankan pada prinsip multikultural atau keberagaman sehingga yang terjadi dalam aktivitas di dalam kelas adalah kekuatan untuk saling menghargai. Sebagai contoh, ketika prinsip ini diterapkan, dalam kegiatan apresiasi musik tentu akan lebih memperkuat latar belakang budaya masing-masing siswa. Setiap siswa akan dengan percaya diri menampilkan idiom-idiom musiknya dalam praktik bermusik di kelas. Misalnya, ketika ada siswa yang berlatar belakang suku Bali, dan dia diminta untuk menampilkan jenis musik dari daerahnya maka penampilan menarik seharusnya tercipta. Sebuah penampilan yang berlandaskan atas asas keberagaman dan persatuan. Dalam praktik pendidikan musik, Campbell (2004; 2018) memiliki gagasan *global citizenship* sebagai bentuk prinsip keberagaman. Konsep itu—tentu saja—ditawarkan melalui kerangka pikir WMP untuk mengedepankan identitas budaya, hak asasi, serta merangkul nilai-nilai musik lintas budaya. Vita & Campbell (2021) melihat, di lingkungan sekolah, ada potensi besar untuk mengupayakan pendidikan musik sebagai alat yang merangkul komunitas lokal dan global. Faktanya, pendidik musik di sekolah memiliki posisi yang baik untuk mengembangkan pemahaman musik dan budaya anak-anak, mengatasi masalah keragaman, kesetaraan, dan kondisi yang bersifat inklusif. Sekolah adalah tempat yang tepat untuk meletakkan pemahaman antarbudaya pada anak-anak, terutama di usia dini sehingga dapat membentuk struktur musikal dan sosial bagi mereka.

Semakin banyak program musik sekolah yang berhasil memperkenalkan konsep WMP maka perlakuan budaya pada dimensi melodi dan ritmik, cara mengetahui fungsi musik, konteks budaya, karya instrumental, peleburan antarkesenian semakin besar ter-

jadi. Program-program pengajaran semacam ini menarik anak-anak ke dalam lingkaran komunitas musik di seluruh dunia. Rasa memiliki dan kesadaran global akan membentuk kapasitas untuk merawat hubungan dengan orang-orang; baik orang-orang yang satu suku maupun di luar suku mereka. Dengan demikian, musik akan menjadi sarana untuk mengembangkan kapasitas tenggang rasa, mempertajam kemampuan mendengar, melihat, dan terbuka melihat keberagaman di dalam kelas.

B. Implementasi Pembelajaran Musik Berbasis WMP di Kelas

Masa kanak-kanak adalah momentum di mana kesadaran akan makna dan simbol budaya dan masyarakat, serta kemampuan menggunakan dan mengenali berbagai aspek musik akan melekat hingga mereka dewasa. Kesadaran budaya pada siswa dapat dikembangkan di sekolah-sekolah dengan mulai merangsang mereka dengan pertanyaan sederhana, diantaranya
“siapa yang memainkan musik?”
“mengapa musik itu dimainkan?”
“di mana musik itu dimainkan?”
“bagaimana musik itu dimainkan?” (Roberts & Beegle, 2018).

Pertanyaan ini terlihat sederhana, namun dampaknya terhadap kemampuan berpikir kritis siswa sangat besar. Terlebih ada konsekuensi yang besar jika pertanyaan itu akan dijawab. Tentu saja bukan jawaban sederhana—seperti menjawab soal pilihan ganda—tetapi menguraikan melalui kegiatan-kegiatan musikal di kelas.

Pendidikan musik untuk anak-anak atau siswa dapat memberikan kesempatan individu minoritas dan mayoritas untuk berinteraksi melalui kegiatan musik (Omolo-Ongati, 2005). Pembelajaran itu dapat bersifat multikultural dan interkultural dalam merangkul ekspresi dan nilai-nilai yang khas budaya. Intinya, musik memiliki kekuatan yang nyata untuk membangun jembatan antara orang-orang, membangun hubungan sosial, dan menumbuhkan rasa hormat terhadap individu pemilik budaya (Campbell, 2018). Penge-

tahuan dalam menciptakan musik didasarkan pada apa yang diketahui oleh siswa atas budayanya. Dengan demikian, siswa akan mampu mengembangkan ekspresi musik yang menakjubkan untuk dinyanyikan, dimainkan, dan menari, serta menciptakan musik baru.

Pendidik musik yang tanggap dan terlatih mengetahui cara mengelola pengalaman musik untuk siswa, serta menggunakan cara-cara yang dapat dicapai melalui diversifikasi kurikulum musik sekolah yang lebih besar. Pada akhirnya, aktivitas yang dilakukan guru itu membuka jalan bagi perluasan kemungkinan ekspresi musik kreatif bagi siswa atau anak-anak. Oleh karena itu, anak-anak dapat mengetahui musik lebih dalam melalui eksistensi suara dan keadaannya. Anak-anak atau siswa akan senang untuk terlibat dalam kegiatan bermusik, terutama ketika bersentuhan dengan elemen musik, seperti nada, ritme, dan elemen formal lainnya yang mereka miliki. Prinsip selanjutnya yang mungkin bisa diterapkan dalam pembelajaran musik adalah improvisasi. Prinsip ini dibangun dengan aktivitas mendengarkan, menyajikan, lalu mulai menciptakan musik mereka sendiri dengan penuh kreasi. Guru atau pendidik musik dapat membawa siswanya ke dalam cara khusus untuk berpikir kreatif, tetapi juga membina kepekaan musik dan budaya. Pendidik musik sebaiknya tidak hanya meningkatkan perkembangan siswa mereka dalam musik dan melalui musik, tetapi juga untuk membuat musik relevan dan bermakna untuk memfasilitasi pemahaman dan pengalaman kreatif yang kuat.

Cain et al. (2013) menjelaskan jika sebuah proses lintas budaya dalam berbagi musik merupakan luaran yang kreatif; budaya bisa saling meminjam dan memadukan elemen-elemennya satu sama lain. Di dalam pembelajaran di kelas—yang siswanya berasal dari kebudayaan yang heterogen—akan terjadi proses belajar musik yang menarik, sangat informasional, atau membelajarkan satu sama lain. Musik berlangsung secara demokratis dan siswa akan saling menghormati ekspresi musikal (anak-anak) yang lainnya. Dalam lingkungan kelas semacam ini, proses belajar musik yang sebenarnya terjadi ketika guru saling menghubungkan musik satu

dengan yang lainnya; budaya satu dan yang lainnya. Proses belajar musik akan menjadi pertemuan antar budaya, saling mendengarkan, dan memahami makna musik. Pengajaran musik semacam ini akan menerobos masuk ke dalam konteks dan konstruksi budaya. Di tengah masyarakat yang semakin plural, kondisi kelas terkadang berisi berbagai latar belakang budaya.

WMP menawarkan konsep kesadaran budaya melalui musik. Ada berbagai cara yang mendukung pengembangan kesadaran budaya dan pemahaman multikultural antarbudaya dalam musik dan melalui musik. Ada juga berbagai strategi untuk mendorong kesadaran siswa tentang masyarakat dan budaya di seluruh dunia. Saat mereka mengalami ekspresi musik yang beragam, siswa dapat didorong untuk bermain dengan ide-ide baru secara melodis, ritmis, tekstur, timbre, bentuk, dan gaya musikal (Vita & Campbell, 2021). Guru dapat meminta siswanya untuk membuat karya berdasarkan melodi sederhana dari musik tradisional di daerahnya. Setiap musik tradisional pasti memiliki nilai keunikan tersendiri. Dengan mengetahui nilai keunikan itu, guru dapat melakukan eksplorasi secara mendalam pada musik-musik yang dianggap baik sebagai bahan ajar. Misalnya, dalam musik gamelan Jawa bisa diambil elemen-elemen atau struktur musik tertentu sebagai bahan materi belajar musik. Contoh lainnya, dengan mengolah ritmis yang ada pada musik di masing-masing daerah. Elemen ini merupakan elemen yang paling mudah diidentifikasi. Selain ritmis ada juga melodi atau pola nada yang biasa mencirikan musik suatu daerah. Pedagogi musik selalu berusaha untuk memberlajarkan siswa dengan aktivitas musikal yang khas, seperti mendengarkan secara mendalam, mempelajari makna budaya, terlibat dalam pertunjukan musik secara partisipatif, dan mengekspresikan musik baru yang berasal dari pengetahuan musik daerah. Unsur-unsur musik yang ada pada musik daerah atau tradisional sebenarnya bisa diubah menjadi materi pembelajaran musik yang menarik.

Sejak pertengahan abad ke-20, ekspresi musik dari beragam budaya dan gaya semakin ditampilkan di kelas musik di sekolah. Jenis pembelajaran musik semacam itu terutama ditujukan untuk kelas

yang tidak memiliki pengalaman tentang musik lokal. Jika ditarik dalam konteks Indonesia, sebetulnya pembelajaran musik berbasis pengetahuan lokal sudah banyak terjadi dan menjadi kurikulum inti. Meskipun, banyak hal-hal esensial yang masih mengaitkan proses belajar musik dengan teori musik Barat. Di Amerika Utara, saat ini kurikulum di sekolah-sekolah sudah menyematkan materi ajar musik etnik. Berbagai peristiwa telah membuka jalan bagi pengembangan pemikiran dan pendekatan baru untuk mengajarkan musik lokal.

C. Etnomusikologi sebagai Sebuah Kerangka Pikir Pendidikan Musik

Berbagai peristiwa, misalnya Simposium Tanglewood 1967, publikasi di berbagai jurnal, kolaborasi antara pendidik musik dan etnomusikolog telah menghasilkan pemikiran-pemikiran baru tentang pendidikan musik yang berbasis kelokalan. Pemikiran-pemikiran itu berfokus pada praktik musik dari suatu komunitas budaya di dunia; juga dengan memperhatikan konteks budaya dan model transmisinya (Schippers, 2010). Kolaborasi-kolaborasi semacam ini juga mencakup pengembangan pendidikan masyarakat untuk studi etnomusikologi, dan pertemuan dengan para etnomusikolog melalui webinar dan kelas pengajaran musik. Upaya-upaya lain dalam mempromosikan konsep pendidikan musik berbasis kelokalan adalah dengan merancang semacam model pembelajaran melalui buku-buku. Di Indonesia, program ini sudah dilakukan oleh beberapa institusi, misalnya proyek Lembaga Pendidikan Seni Nusantara dan Pusat Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Seni Tradisional (P4ST) di Universitas Pendidikan Indonesia di Bandung yang disponsori oleh Ford Foundation (Mack, 2007). Sejumlah buku mengenai musik-musik Nusantara pernah ditulis, di antaranya oleh Harahap (2005) tentang alat musik dawai, Siagian (2006) tentang alat musik gong, dan Hastanto (2005) tentang musik Nusantara. Selain itu, masih ada beberapa buku lainnya yang juga ditulis, khususnya oleh para pengajar dan peneliti di perguruan tinggi (buku

diktat). Beberapa nama etnomusikolog, seperti Deni Hermawan, Philip Yampolsky, dan Asep Nata menjadi deretan kontributor yang diperhitungkan dalam perkembangan seni buku-buku musik Nusantara.

Proyek-proyek semacam ini merupakan gagasan yang brilian dalam memperkenalkan musik lokal ke masyarakat. Berikutnya ada juga platform musik yang menyediakan berbagai musik-musik etnik di seluruh dunia (termasuk Indonesia), yakni *Smithsonian Folkways Recordings* dan *Global Jukebox*. Upaya untuk memperkenalkan musik etnik atau daerah tidak berhenti sampai di sini, masih ada penulisan seri buku WMP sebanyak tujuh volume yang diterbitkan oleh Routledge pada 2018–2021. Penulisan seri buku tersebut lahir dari sebuah kegelisahan para etnomusikolog dan peneliti pendidikan musik. Sebuah fenomena atau pemikiran baru kemudian muncul dikenal dengan ‘pedagogi musik dunia’ atau *World Music Pedagogy* (WMP). Pemikiran tentang WMP ini masuk ke dalam latar pendidikan musik sekolah (Campbell, 2004; 2018; Campbell & Lum, 2019). Pemikiran pedagogi ini berusaha untuk mencari dan memperkenalkan praktik musik di seluruh dunia, terutama yang berkaitan dengan musik lokal. Sudut pandang berpikir WMP adalah mempertanyakan bagaimana praktik musik di suatu daerah bisa terjadi dan bagaimana itu berlangsung.

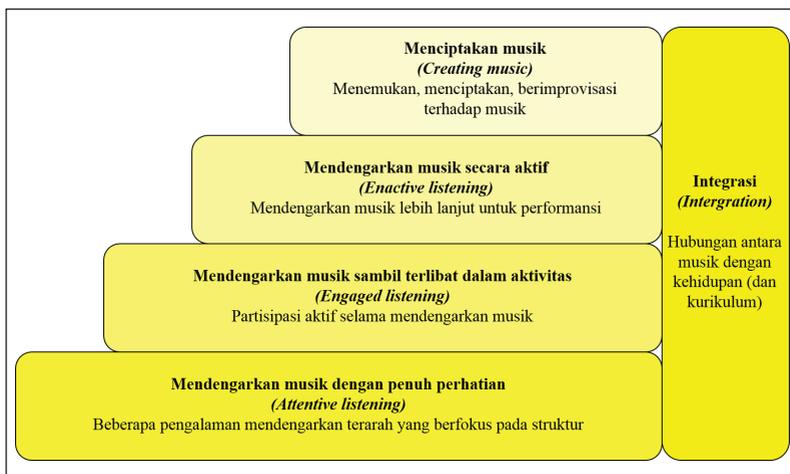
WMP menawarkan sebuah nilai kebaruan dalam berpikir musik dan mengajarkan musik secara kultural. WMP memberikan perhatian khusus pada proses pengalaman musik multisensori yang menyeimbangkan fungsi nilai dan makna budaya. Pendekatan terhadap pengalaman dan konsep WMP ini diusulkan dan dikembangkan oleh Patricia Shehan Campbell. WMP berusaha menghormati praktik transmisi musik yang dianut secara luas oleh masyarakat dan budaya di seluruh dunia. Praktik musik lokal di seluruh dunia umumnya memiliki karakteristik umum, seperti (1) teknik belajar secara lisan dan aural, (2) sistem notasi yang berbeda dengan notasi Barat (atau sama sekali tidak menggunakan notasi), (3) metode belajar dan bermain dengan improvisasi, dan (4) praktik musik dengan vokalisasi (di samping musik berinstrumen). Proses

pembelajaran musik umumnya menggunakan metode solmisasi khusus, umumnya hanya mereka (musisi lokal) yang dapat memahami. Selain itu, praktik musik secara berkelompok biasanya disinkronisasi dengan baik secara mandiri (tanpa dirigen) melalui kesadaran kelompok atau musikalitas seseorang (Campbell & Lum, 2019; Coppola et al., 2021). Fokus pembelajaran WMP biasanya membawa siswa dari pertemuan pertama mendengarkan musik secara partisipatif dan terlibat dalam pertunjukan musik. Konsep belajar musik ini menciptakan ide-ide baru yang menghubungkan (siswa) dengan musik yang telah mereka pelajari. Proses pembelajaran musik menggunakan WMP menggarisbawahi pelajaran musik pada makna budayanya dan hubungan potensial antara budaya musik. WMP memberikan perhatian khusus pada praktik pembelajaran musik dengan mendengarkan, berpartisipasi, menampilkan, menciptakan, serta belajar makna dan fungsi budayanya.

Pembelajaran yang menggunakan pendekatan WMP memiliki tiga perspektif umum, yaitu (1) mempergunakan repertoar yang memang tersedia dan disetujui untuk digunakan; (2) membangun kerja sama dengan berkolaborasi dua arah (contohnya membuat proyek pertunjukan, rekaman, diskusi, tanya jawab, dan presentasi); dan (3) berpikir dengan sudut pandang pribumi dan luar pribumi. Konsep WMP ini perlahan tidak lagi bersifat inklusif, artinya hanya digunakan oleh sebagian kalangan, tetapi mulai diterapkan secara luas hingga hari ini. Pembelajaran yang menggunakan lagu, tarian, bermain instrumen musik, dan berdiskusi menjadi kegiatan inti dari pembelajaran WMP.

Kolaborasi antara pendidik musik dan ahli etnomusikologi merupakan bentuk kesepakatan lanjutan antarpendidik. Pendidik musik—yang kebanyakan—selalu berpola pikir Barat mulai menyadari pentingnya pembelajaran berbasis pendekatan kelokalan. Praktik pendidikan berbasis WMP juga sebenarnya berusaha untuk menyejajarkan kemampuan musisi lokal dengan musisi akademis. Musisi lokal selama ini dianggap tidak berkemampuan intelektual dalam menularkan musik, padahal transmisi musik yang terjadi di lapangan sudah terjadi selama ratusan tahun. Tidak mungkin pola

pengajaran semacam ini juga “diabaikan”. Pendidikan musik secara global harus mengakui berbagai pendekatan, termasuk musikalitas musisi-musisi nonakademis di dalam praktik pembelajarannya. Kurikulum yang bersifat informal kini mulai menjadi perhatian para pendidik musik. Sejauh ini WMP telah terbukti bermanfaat bagi para pendidik di semua tingkatan, termasuk anak-anak sekolah dasar usia 5–12 tahun, sebagai sarana membina pola pikir global melalui musik. Sebuah proses pembelajaran multidimensi yang berbasis WMP, mengakui pentingnya kegiatan ‘mendengarkan secara mendalam’ (*deep listening*) sebagai sarana pembelajaran yang bersifat partisipatif. Mendengarkan juga dilakukan untuk menciptakan karya-karya baru dalam gaya musik yang dipelajari, dan untuk mengetahui makna budayanya. Gambar 5.1 menunjukkan dimensi-dimensi WMP dengan lebih perinci.



Sumber: dimodifikasi dari Coppola et al. (2021)

Gambar 5.1 Lima Dimensi Pembelajaran WMP

Dimensi pertama adalah mengintegrasikan musik. *Mengintegrasikan* di sini artinya melihat potensi musik sebagai produk dan cerminan perilaku budaya lokal. Melalui pembelajaran musik, pe-

mikiran masyarakat tertentu dapat dijelaskan dan dianalisis. Mengajarkan musik sebaiknya tidak hanya para berkenaan dengan aspek praktik, tetapi juga menceritakan kisah dibalik karya musik atau lagu, serta membantu siswa untuk memahami bagaimana masyarakat membuat musik. Sangat penting untuk diajarkan konsep berpikir kritis dalam konteks pembelajaran musik. Siswa harus diarahkan untuk mempertanyakan tentang aspek “kemengapaan” Siswa dituntut untuk selalu bertanya mengapa seseorang bernyanyi, dan mengapa menghasilkan musik dengan cara tertentu? Serta apa makna musik bagi mereka (masyarakat)? Dimensi ini tidak bersifat berurutan, tetapi dapat digunakan sesuai kebutuhan untuk tahap-tahapnya. Pada dimensi ini pembelajaran musik selalu bisa menerapkan atau diselingi aktivitas belajar, seperti mendengarkan, berpartisipasi, melakukan, dan menciptakan (Campbell, 2018).

Berikutnya adalah dimensi mendengarkan dengan penuh perhatian (*attentive listening*). Dimensi ini lebih banyak bersinggungan dengan aktivitas pemaparan musik sebagai sebuah karya yang patut dianalisis. Selama tahapan dimensi ini, aktivitas mendengarkan musik sebagai sebuah produk sonik (*sonic*). Sonik adalah semua hal yang berhubungan dengan gelombang suara (*sound waves*), resonansi dan energi terselubung di dalamnya. Sebagai sebuah produk suara, musik tentu memiliki identitas budaya atau genre tertentu. Dimensi ini merupakan pintu gerbang untuk merasakan pengalaman mendengar lebih dalam. Mendengarkan musik juga berkaitan dengan struktur musik atau elemen-elemen musik (melodi, ritmis, tekstur, dan lain-lain). Aktivitas mendengarkan dilakukan secara mendalam dengan cara menganalisis bentuk musik (*musical form*) selama beberapa menit dan diulang-ulang. Setelah mendengarkan karya musik atau lagu selama beberapa kali, guru dapat melontarkan beberapa pertanyaan dasar.

Level berikutnya dari aktivitas mendengarkan dengan penuh perhatian (*attentive listening*) adalah dengan mendengarkan dalam keterlibatan (*engaged listening*). Dalam memperdengarkan musik, siswa tidak boleh kaku atau boleh mengekspresikan dirinya melalui gestur atau bahasa tubuh. Selama mendengar musik, hal yang paling

mudah dan sederhana dilakukan adalah mengetuk tangan atau kaki untuk mengikuti tempo musik. Mendengarkan musik—dalam pembelajaran musik—bukan berarti dilakukan secara pasif, tetapi juga bisa dilakukan dengan penuh ekspresi dan permainan alat musik. Saat mendengar musik, siswa bisa menyenandungkan frasa melodi yang di dengar, meniru suara vokal atau melodi pada alat musik, serta mulai melakukan eksplorasi terhadap masing-masing instrumen musik yang dipegang oleh siswa. Saat kegiatan pada tahap ini, sebaiknya siswa dibekali oleh alat musik (tidak boleh tangan kosong) sehingga selama mendengarkan musik, anggota tubuhnya ikut memainkan musik yang diperdengarkan.

Level atau dimensi berikutnya dari sebuah aktivitas mendengar adalah mendengar secara aktif (*enactive listening*). Mendengarkan secara aktif membutuhkan komitmen untuk terkonsentrasi. Dimensi ini memiliki gagasan seperti konsep tradisi lisan yang banyak dipraktikkan musisi lokal nonakademis. Mereka umumnya mengandalkan telinga sebagai alat utama memahami musik, serta jarang menggunakan notasi atau tradisi tulis. Praktik mendengar pada dimensi ini bisa dilakukan dengan memutar jenis musik lokal tertentu, kemudian menghentikannya. Peran guru dalam dimensi ini adalah mengarahkan siswa untuk mendengarkan, mencocokkan apa yang mereka (siswa) dengar, serta mengoreksi dan melatih hasil pendengaran siswa. Dalam aktivitas mendengar ini juga siswa diarahkan untuk mampu menggabungkan nyanyian menyesuaikan dengan tempo, tekstur, melodi, dan elemen musik lainnya. Melalui kegiatan mendengar, inti dari karya musik yang telah sepenuhnya dipelajari menggunakan telinga. Setelah mampu mendengarkan secara aktif, siswa kemudian akan belajar berkonsentrasi setiap mereka mengapresiasi musik.

Dalam sudut pandang WMP, aktivitas menciptakan musik (*creating music*) merupakan level tertinggi. Pada dimensi ini, ekspresi kreatif siswa dapat diukur melalui tingkat perhatian, keterlibatan, dan keaktifan mereka dalam mendengarkan musik. Bahkan, jika musik pilihan mereka yang tidak dikenal secara budaya, siswa justru memiliki pengalaman budaya baru, serta menjadikan mu-

sik itu bermakna dalam kehidupan mereka. Mendengarkan, menganalisis, dan menampilkan musik memberi siswa ide yang mungkin mengarah pada penciptaan ekspresi baru. Ketika siswa tenggelam dalam musik, struktur sonik, sosiokulturalnya, mereka sedang berupaya untuk memperkaya wawasan musiknya, serta mengadopsi pengalaman kultural dari jenis musik lokal lain.

Sebagai sebuah salah satu studi dalam pendidikan musik, pendekatan atau sudut pandang WMP memberikan pengalaman yang kuat dan substantif dalam wacana pendidikan musik di Indonesia. Konsep pendidikan WMP—sekali lagi—berusaha untuk memberikan pengalaman baru dalam belajar musik, kegiatan kreasi musik bisa dilakukan dengan cara-cara sederhana dan mengadaptasi pada nilai budaya setempat. Dengan mempelajari nilai budaya setempat, seorang pendidik dan pembelajar musik sebetulnya telah berpikir secara global. Pendidikan musik tidak lagi dipahami sebagai sesuatu yang sempit—dalam arti hanya menggunakan konsep yang bersumber dari Barat, tetapi mampu juga berkembang dari prinsip-prinsip budaya yang sudah ada. Tantangannya—untuk para pendidik musik—adalah bagaimana menarik musik lengkap dengan nilai-nilai kelokalannya untuk bisa digunakan sebagai bahan praktikum di dalam kelas formal. WMP cocok digunakan dalam konteks pendidikan musik di Indonesia karena memberikan perhatian pada masalah keragaman, kesetaraan, dan inklusi, nilai yang sangat berkaitan dengan kebudayaan Indonesia. WMP juga berfungsi untuk menumbuhkan kepekaan budaya siswa sambil mencapai tujuan musik secara keseluruhan.

D. Tingkatan dan Jenis Pembelajaran WMP

Tingkatan dan jenis pembelajaran musik dunia dibagi menjadi tujuh jenis sebagai berikut.

- 1) Pendidikan Musik Anak Usia Dini.
- 2) Pendidikan Musik Sekolah Dasar.
- 3) Pendidikan Musik Sekolah Menengah.
- 4) Pembelajaran Musik Berbasis Instrumen.

- 5) Pendidikan Paduan Suara di Sekolah.
- 6) Pendidikan Musik Berbasis Komunitas.
- 7) Pendidikan Musik di Perguruan Tinggi.

Semua tingkatan dan jenis pembelajaran musik dunia tersebut akan dijelaskan sebagai berikut.

1. Pendidikan Musik Anak Usia Dini

Mempelajari musik sejak usia dini telah menjadi perhatian para pakar peneliti WMP. Hal ini dibuktikan melalui buku yang ditulis oleh Watts (2018). Pendidikan anak usia dini adalah modal bagi pendidik musik untuk mengeksplorasi potensi pedagogi musik, serta sarana untuk memperkenalkan anak pada musik dalam konteks budaya di seluruh dunia. Pada tingkatan usia prasekolah, WMP lebih berfokus pada pendekatan pembelajaran musik secara informal, usia siswa lahir–7 tahun, pertemuan yang fleksibel, dan pendekatan multimodal (menyanyi, mendengarkan, mendongeng, dan memainkan instrumen musik). Musik tidak dipandang sebagai satu mata pelajaran yang sempit atau tunggal, tetapi bisa terpadu dengan bidang-bidang lain. Sebagai contoh, di sekolah tingkat Taman Kanak-kanak (TK), musik diajarkan menggunakan tari-tarian. Ketika musik sudah dibudayakan ke dalam lingkungan keluarga dan lingkungan pertama anak-anak, mereka juga dapat tumbuh menjadi agen dan anggota komunitas budaya yang terus meluas di masa datang. Musik dapat berfungsi sebagai sarana mengenal identitas budaya, serta membantu anak-anak lebih mengenal siapa dirinya. Pembelajaran WMP pada tingkat prasekolah berpusat pada keterlibatan siswa dalam kegiatan belajar yang menyenangkan dan prinsip-prinsip pengajaran informal. Pengajaran musik dilihat dari sudut pandang eksploratif, yakni melihat anak-anak melalui keterlibatan yang bermakna dan menyenangkan dengan musik.

2. Pendidikan Musik Sekolah Dasar

Penggalian konsep belajar WMP pada tingkatan sekolah dasar berkenaan dengan praktik pembelajaran musik untuk anak-anak di ke-

las 1–6 (usia 6–12 tahun). Dalam tahap ini, anak-anak mulai terbuka dengan berbagai perspektif kebudayaan. Guru dapat dengan jelas menguraikan tentang konsep keragaman musik secara langsung pada anak-anak. Siswa pada usia ini juga lebih memiliki peluang untuk mengembangkan pemahaman multikultural serta pengetahuan musik yang bermakna. Pengalaman belajar musik di dalam kelas dibangun berdasarkan berbagai studi kasus musik di lapangan. Isu-isu yang biasa digunakan dalam diskursus etnomusikologi juga diimplementasikan dalam tindakan pengajaran oleh guru. Penekanan materi pembelajaran musik tentu akan meliputi tentang unsur genealogi musik, representasi, perkembangan, dan konteks budaya. Mengilustrasikan hal-hal semacam ini tidaklah mudah, di sinilah peran guru dalam menerjemahkan isu atau permasalahan musik lokal di sekitarnya. Guru harus memiliki kompetensi pedagogi musik yang mumpuni agar mampu membelajarkan siswa-siswanya—bukan hanya musikal, tetapi juga secara kultural.

3. Pendidikan Musik Sekolah Menengah

Pendekatan WMP untuk sekolah menengah dimulai dari kelas 7–12 (usia 13–18 tahun). Kelas-kelas tersebut meliputi kelas umum di sekolah menengah, piano, gitar, penulisan lagu, komposisi dan improvisasi, musik populer, musik dunia, teknologi musik, produksi musik, sejarah musik, dan teori musik. Ruang lingkup kajian pada tingkatan ini tentu lebih banyak menawarkan konsep pembelajaran musik yang lebih matang, luas, dan komprehensif. Menerapkan konsep WMP bukan berarti mempersempit pola pikir, justru sebaliknya, membawa ke pada konsep berpikir yang lebih global. Konsep inilah yang selalu dipromosikan oleh Vita & Campbell (2021). Strategi teknik WMP dipromosikan melalui diskusi tentang pendidikan musik multikultural, sketsa deskriptif lingkungan pengajaran yang nyata dan alami, percakapan dengan budaya kepada pedagog, serta dorongan untuk merefleksikan diri. Selama ini—dalam wacana pendidikan musik di Indonesia—banyak isu-isu pendidikan multikultural dan prinsip demokratis diabaikan. WMP berusaha keras untuk mengampanyekan konsep pemikiran yang logis dan

demokratis tentang pembentukan wacana pendidikan musik di masa yang akan datang.

4. Pembelajaran Musik Berbasis Instrumen

Praktik pendidikan musik di sekolah tidak terlepas dari pembelajaran alat musik atau instrumen musik. Meskipun tidak semua sekolah memiliki perhatian yang sama terhadap musik—juga ketersediaan sarana dan prasarana—tetapi kenyataannya banyak juga sekolah yang menyelenggarakan kelas-kelas musik di lingkungan formal. Misalnya di Amerika, kelas instrumen musik sekolah, diselenggarakan, mulai dari *band*, orkestra simfoni, dan ensambel musik. Tradisi musik semacam ini memang—sekali lagi—masih berkiblat pada musik Barat. Ditambah lagi bahwa kepala sekolah umumnya puas dengan kemampuan program musik mereka untuk memenuhi standar pendidikan musik dan tujuan pendidikan yang luas (Abril & Gault, 2006). Para guru-guru musik pun umumnya dididik dalam kompetensi musik Barat ala konservatori di Eropa (Montemayor et al., 2018). WMP dapat memberikan perspektif pedagogi musik yang beragam dan inklusif. Jadi, secara budaya, sudut pandang itu dapat memperkaya, memperluas, dan mengubah program musik berbasis instrumen ini menjadi efek yang luar biasa. Harapan WMP tentu saja berusaha untuk memberi pendekatan dan strategi praktis pada program musik (berbasis instrumen) secara inklusif. Tradisi pembelajaran instrumen musik di sekolah ini juga dekat dengan praktik musik partisipatif. Di Amerika, bahkan ada program pendidikan musik populer dalam kurikulum K-12 sekolah. *Band* modern sebagai representasi ensambel musik digunakan untuk membentuk pengalaman pertunjukan dan menulis lagu (Powell, 2021). Kelas *band* memang kerap menarik perhatian siswa dalam meningkatkan prestasinya (Kinney, 2008).

5. Pendidikan Paduan Suara di Sekolah

Paduan suara menjadi bagian dari penyelenggaraan pendidikan musik di sekolah. Beberapa sekolah berharap bahwa siswa yang mem-

pelajari musik—pada akhirnya—dapat berkontribusi untuk kegiatan sekolah, misalnya saat menyanyikan lagu nasional di upacara bendera. Di sisi lain, banyak sekolah yang memberikan perhatian lebih pada paduan suara. Sekolah kerap mengirimkan siswa-siswanya untuk mengikuti lomba paduan suara, baik di tingkat nasional maupun internasional. Meskipun—pada kenyataannya—hanya sekolah-sekolah favorit yang terletak di kota-kota besar yang melakukan hal-hal semacam ini. Paduan suara, seharusnya bukan sekadar kurikulum pilihan, tetapi menjadi bagian penting dalam proses pendidikan musik secara holistik. Ada proses pedagogis musik yang kuat dalam praktik latihan paduan suara, misalnya dalam mengatur harmonisasi suara. Seorang guru atau pelatih paduan suara minimal bukan sekadar cakap dalam bermain musik, tapi mampu mendidik anggota paduan suara untuk bekerja sama secara musikal dan sosial.

Dalam praktik pembelajaran paduan suara, guru memilih, melatih, dan menampilkan repertoar global yang beragam (Bartolome, 2019). Paduan suara juga kerap membawakan lagu-lagu daerah, di mana ini menciptakan pembelajaran musik dengan konteks budaya yang kuat. Paduan suara memberikan ruang gerak bagi siswa untuk ikut dalam aktivitas mendengarkan, bergerak, bermain dalam pengalaman musik yang lebih bermakna. Pada situasi tertentu, paduan suara juga menjadi agen budaya yang sangat kuat. Misalnya, ketika sekelompok paduan suara mengikuti kompetisi di tingkat internasional maka membawakan lagu-lagu daerah menjadi bagian dari promosi budaya. Semakin banyak lagu-lagu daerah dibawakan oleh para peserta paduan suara maka dampaknya akan semakin baik.

6. Pendidikan Musik Berbasis Komunitas

Salah satu esensi pembelajaran musik di tingkat sekolah atau perguruan tinggi adalah melibatkan para siswa atau mahasiswa ke dalam proses bermusik secara sosial. Setelah mempelajari musik secara mandiri di rumah atau di lembaga kursus, pada akhirnya mereka (siswa) akan berinteraksi melalui kegiatan kelompok musik. Pembelajaran musik ensambel sendiri tidak hanya berbentuk *band*, paduan suara, atau *orchestra*, tetapi dapat berbentuk komunitas.

Komunitas musik, khususnya di luar sekolah, biasanya dibagi berdasarkan minat atau genre. Misalnya, ada komunitas musik jaz, blues, rok (*rock*), pop, dan sebagainya, semuanya memiliki visi yang sama dalam mempertahankan eksistensi musik yang digemari-nya. Sekolah formal biasanya memiliki jarak dengan komunitas-komunitas ini, padahal guru musik harus membangun komunikasi dan kolaborasi dengan para aktivis komunitas musik. Hal ini berguna untuk siswa dalam melebur ke dalam masyarakat musik yang sesungguhnya. Pembelajaran musik berbasis komunitas akan memberi jembatan bagi sekolah dan praktisi musik nonakademis untuk saling membelajarkan dan berbagi pengalaman musik. Terutama jika jenis musik yang ingin disajikan adalah musik tradisional milik komunitas atau masyarakat tertentu. Pembelajaran musik berbasis komunitas juga tidak selalu terjadi di ruang fisik, tetapi dapat terjadi melalui komunitas virtual (Campbell & Lum, 2019). Intinya adalah pendidikan musik yang mengedepankan konteks pada siswa-siswanya. Musik bukan hanya dipelajari strukturnya, tetapi juga aspek sosial-budayanya. Jika dimanfaatkan dengan baik, hubungan antara sekolah dan komunitas musik dapat saling merangkul dan berbagi pengalaman belajar musik bersama-sama.

7. Pendidikan Musik di Perguruan Tinggi

Pendidikan musik di tingkat perguruan tinggi memiliki semangat dan tujuan yang sama dengan bidang ilmu lain, yakni mengembangkan kemampuan atau keterampilan para mahasiswanya. Sebelum masuk ke perguruan tinggi, calon mahasiswa musik diuji oleh serangkaian tes, mulai dari tes kemampuan ritmis, melodi, keterampilan memainkan karya dan alat musik, dan pengalaman bermusiknya. Jadi, jelas bahwa perguruan tinggi bukan tempat untuk belajar musik dari nol, melainkan mengembangkan keterampilan dan potensi musik mahasiswanya. Banyak perguruan tinggi di Indonesia yang memiliki porsi besar terhadap kurikulum musik barat. Hal ini tidak sepenuhnya keliru karena kurikulum musik barat memang masih sangat relevan untuk digunakan sebagai pondasi pengetahuan dan pisau analisis. Perguruan tinggi memerlukan diversifikasi yang le-

bih banyak dalam hal musik tradisional atau lokal. Sebagai sebuah lembaga pendidikan tingkat tersier, pendidikan musik di perguruan tinggi memerlukan pembelajaran yang memberikan pengalaman budaya yang kental. Hal itu perlu didukung dengan argumentasi bahwa pendidikan musik berbasis budaya memiliki urgensi yang sangat tinggi.

E. Dasar-Dasar Etnomusikologi Sebagai Basis Pedagogi Musik

Karakteristik pendidikan musik di sekolah dan perguruan tinggi telah mengalami transformasi dari segi sudut pandang kebudayaan. Pendidikan musik berada pada persimpangan untuk mengedepankan sudut pandang teori-teori Barat atau kembali pada perluasan nilai-nilai kelokalan. Di satu sisi, teori-teori musik Barat dibutuhkan dalam menguraikan segala fenomena musikal atau struktur musik. Sementara dari sudut pandang kebudayaan, banyak praktik musik lokal yang menarik untuk didiskusikan. Terutama jika berhubungan dengan praktik musik etnik yang banyak dipromosikan di Indonesia. Penyebaran atau penularan musik membutuhkan metodologi khusus yang disebut pedagogi. Pedagogi musik mengacu pada semua upaya praktis, berorientasi pada aplikasi, serta cara ilmiah yang ditunjukkan untuk melakukan pengajaran dan kegiatan instruksional. Tugas pedagogi musik fokus pada kemampuan, pengetahuan, pengalaman, pemahaman, dan interpretasi di semua bidang musik.

Pemahaman tentang pedagogi dalam musik seharusnya dapat memberikan kontribusi besar dalam menyebarkan budaya. Banyak praktik pembelajaran musik lokal—yang sebenarnya—bisa diampifikasi oleh pengembangan riset atau kolaborasi antara praktisi dan pendidik musik. Permasalahannya adalah belum terjalin hubungan yang mengarah pada sinergitas keduanya. Pendidikan musik harus melayani tujuan musik dalam mempertahankan eksistensinya. Upaya dalam mempertahankan eksistensi musik lokal harus didukung dengan perangkat pedagogi musik yang sesuai. Oleh karena itu, WMP menawarkan wacana pedagogi musik baru yang melain-

yani kebutuhan konservasi sekaligus penyebarluasan. Kerangka pikir etnomusikologi perlu ditawarkan pada setiap studi pendidikan musik.

Etnomusikolog mendekati musik secara global, artinya mereka tidak hanya mempelajari musik dari budaya dunia, tetapi juga mereka peduli tentang sifat komprehensif musik yang mencakup gender, ras, dan etnik (Nettl, 2005). Penelitian para etnomusikolog sampai pada diskusi fungsi musik dalam komunitas kehidupan lokal, sistem sosial dan ekonomi di mana musisi berkarier, peran musik dalam festival dan kompetisi, cara musik melayani ritual atau upacara agama, keterlibatan kebijakan budaya, dan sebagainya. Para etnomusikolog umumnya tertarik pada proses sosial penciptaan dan kelanjutan musik, mereka belajar melalui percakapan melalui musik. Mereka belajar melalui observasi tentang makna dari musik (Abril & Gault, 2016; Campbell, 2016). Para etnomusikolog juga membuat musik, mengajar musik, dan merekam praktik musik untuk mengetahui musik dengan semua segi kehidupan sosial. Mereka membina hubungan dengan musisi yang mereka datangi, membangun jembatan antara komunitas musik masyarakat dan institusi tempat mereka bekerja. Saat mereka bekerja sebagai akademisi, di museum, di industri, dan di sektor publik, mereka mengomunikasikan nilai inti dari musik dalam konteks budaya dan masyarakat. Para guru musik yang mengajarkan musik lokal atau daerah umumnya menggunakan karya para etnomusikolog sebagai informasi dasar menyusun materi ajar. Para etnomusikolog umumnya memiliki dokumentasi atau catatan yang lengkap tentang lanskap musik daerah atau etnik. Para guru musik juga umumnya mengakses lagu-lagu klasik (lama), karya-karya paduan suara, dan beberapa karya instrumental yang bisa dipraktikkan oleh siswa. Melihat pemaparan tentang etnomusikolog, nampaknya kebutuhan informasi dan akses data-data musik lokal semakin dibutuhkan.

Para pendidik musik hari ini seolah berupaya untuk ikut memasarkan musik lokal menjadi pengetahuan global. Mulai muncul berbagai kolaborasi (di beberapa negara)—antara pendidik musik dan etnomusikolog—untuk memproduksi informasi dan metode-

metode baru dalam mengajarkan musik lokal. Tujuannya untuk menghasilkan pengalaman pedagogis baru, baik untuk guru dan siswa. Dengan telinga terbuka lebar, pendidik musik hari ini perlu bekerja sama dengan etnomusikolog untuk merancang pengalaman bagi siswa. Selain itu, kerja sama bertujuan menarik mereka ke dalam spektrum yang luas dari dunia musik, dan untuk mengembangkan pemahaman budaya melalui musik. Arsip audio dan video *online* seperti *Smithsonian Folkways* semakin dicari untuk memenuhi kebutuhan pedagogi musik lokal.

The top portion of the page features a background image of a musical score with various notes and chords (e.g., A7, G#7, G minor, E7, A7) and a pencil resting on it.

BAB VI

PEMBELAJARAN JARAK JAUH DAN PEMBELAJARAN DARING

A. Sejarah Singkat Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ)

Pembelajaran daring (*online*) merupakan istilah yang berkembang beberapa tahun terakhir untuk memberikan alternatif pada pembelajaran tatap-muka, terutama setelah pandemi Covid-19, pembelajaran ini semakin populer digunakan. Pandemi global Covid-19 telah menyebabkan meningkatnya minat dalam menyesuaikan pedagogi digital dan kebutuhan untuk mengajar dari jarak jauh (Vääätäjä & Ruokamo, 2021). Berbagai penyesuaian terjadi, misalnya dengan meningkatkan penggunaan perangkat telepon seluler untuk pembelajaran, lengkap dengan fitur pedagoginya (Hall et al., 2020), hingga konsep pembelajaran campuran (*blended learning*) (Akgunduz & Akinoglu, 2016; Crawford, 2017; Fletcher et al., 2022; Silverman & Hoyos, 2018; Yehia et al., 2022). Belum banyak yang mengetahui jika kemajuan pembelajaran daring yang melibatkan teknologi saat ini dimulai dari sebuah konsep pembelajaran jarak jauh (PJJ). Pembelajaran daring merupakan kelanjutan dari PJJ

yang telah berabad-abad dilakukan. PJJ bukanlah konsep atau pemikiran baru; pada akhir 1800-an, di Universitas Chicago, program korespondensi besar pertama di Amerika Serikat telah lebih dulu didirikan, di mana guru dan pelajar berada di lokasi yang berbeda. Program korespondensi atau *correspondence program* merupakan program studi di mana siswa dan guru berkomunikasi melalui surat-menyurat. Sebelum periode itu, khususnya di Eropa di masa praindustri, pendidikan semacam itu telah tersedia di tingkat masyarakat yang lebih tinggi. Pembelajaran ini lebih banyak ditujukan untuk laki-laki. Bentuk PJJ yang paling efektif pada masa itu adalah menyatukan siswa di satu tempat dan waktu untuk belajar dari salah satu ahli atau pengajar.

PJJ pada awalnya merupakan pembelajaran terstruktur di mana siswa dan instruktur dipisahkan oleh waktu dan tempat. Saat ini, model PJJ merupakan bentuk pendidikan domestik dan internasional yang paling cepat berkembang. Model pendidikan yang dulunya dianggap sebagai bentuk pendidikan khusus dengan menggunakan sistem penyampaian nontradisional, sekarang menjadi konsep penting dalam pendidikan di berbagai negara. Dengan perkembangan teknologi yang pesat, kelas-kelas pembelajaran dengan menggunakan berbagai media di berbagai lokasi terus bertambah. Dalam banyak kasus, perkembangan teknologi memungkinkan program PJJ untuk memberikan pengajaran khusus kepada siswa di wilayah geografis terpencil dengan harapan peningkatan interaktivitas antara siswa dan guru. Meskipun cara-cara di mana PJJ diimplementasikan sangat berbeda dari satu negara ke negara lain, sebagian besar program PJJ bergantung pada teknologi yang sudah, dan dipertimbangkan untuk efektivitas biayanya. Program-program seperti itu sangat bermanfaat bagi banyak orang yang tidak mampu secara finansial, fisik, atau geografis untuk memperoleh pendidikan tradisional. PJJ telah mengalami pertumbuhan yang dramatis baik secara nasional maupun internasional. Tujuan PJJ adalah sebagai alternatif pendidikan tradisional, dan menawarkan program pemberian gelar. Hal itu dilakukan untuk memerangi buta huruf di negara-negara berkembang, serta untuk memberikan kesempatan pelatihan untuk

pertumbuhan ekonomi, dan menawarkan pengayaan kurikulum dalam konteks pendidikan nontradisional. Berbagai teknologi telah digunakan sebagai sistem penyampaian untuk memfasilitasi PJJ.

Meskipun PJJ telah terjadi cukup lama, tetapi pembelajaran tradisional itu tetap menjadi model pembelajaran yang dominan saat ini. Pembelajaran tradisional adalah jenis pembelajaran yang berlangsung di ruang kelas, didampingi oleh staf pengajar, dan memoderasi untuk mengatur arus informasi dan pengetahuan tertentu. Upaya para pendidik dalam membangun PJJ, seperti William Rainey Harper pada tahun 1890 untuk membangun alternatif semacam itu pada awalnya ditertawakan. Studi korespondensi awalnya dirancang untuk memberikan kesempatan pendidikan bagi mereka yang tidak termasuk kalangan elite dan yang tidak memiliki waktu secara penuh di sebuah lembaga pendidikan, dipandang rendah sebagai pendidikan rendah. Banyak pendidik menganggap program korespondensi hanya sebagai operasi bisnis. Pendidikan korespondensi menyinggung sistem pendidikan elitis dan sangat tidak demokratis (Pittman, 1991). Memang, banyak program korespondensi dipandang sebagai alasan yang kurang efektif. Namun, kebutuhan untuk memberikan akses pendidikan yang sama ke masyarakat selalu menjadi bagian dari cita-cita demokrasi setiap negara sehingga studi korespondensi semacam ini terus berkembang dan mengambil langkah-langkah baru.

Seiring dengan perkembangan teknologi setelah Perang Dunia Kedua, radio dan televisi berkembang pada tahun 1950-an. Pengajaran di luar kelas tradisional tiba-tiba menemukan sistem penyampaian baru. Ada banyak contoh bagaimana radio dan televisi awalnya digunakan di sekolah untuk menyampaikan pengajaran secara jarak jauh. Sekolah Udara (*School of the Air*) Wisconsin adalah wujud dari upaya awal itu pada 1920-an. Pendirian sekolah semacam itu dilakukan untuk menegaskan bahwa batas-batas sekolah adalah batas-batas negara bagian. Sekolah Udara adalah istilah umum untuk program korespondensi yang melayani pendidikan dasar dan menengah pertama di daerah terpencil dan pedalaman Australia di mana beberapa atau semua kelas dilakukan oleh radio, meskipun

sekarang digantikan oleh teknologi telepon dan internet. Sekolah Udara pertama di Australia didirikan di Alice Springs pada tanggal 8 Juni 1951. Jaringan radio digunakan oleh sekolah untuk membuat komunikasi dua arah kepada anak-anak di daerah itu. Seiring berjalannya waktu, telekonferensi audio dan komputer telah memengaruhi pengajaran di sekolah umum, pendidikan tinggi, militer, bisnis, dan industri. Setelah pendirian Universitas Terbuka di Inggris pada tahun 1970, dan penggunaan media yang inovatif oleh Charles Wedemeyer pada tahun 1986 di Universitas Wisconsin, program korespondensi mulai menggunakan teknologi yang berkembang untuk menyediakan pendidikan jarak jauh yang lebih efektif.

Dengan pesatnya pertumbuhan teknologi baru dan evolusi sistem penyampaian informasi, PJJ memberikan kesetaraan akses pendidikan. Saat ini ada kelas PJJ yang ditawarkan oleh berbagai organisasi dan institusi formal. Siaran satelit langsung diproduksi oleh lebih dari 20 universitas besar di berbagai negara itu untuk menyediakan lebih dari 500 kelas PJJ di bidang teknik. Program itu disampaikan langsung melalui satelit sebagai bagian dari *National Technological University* (NTU). Di sektor korporasi, lebih dari 40 miliar dolar per tahun dihabiskan oleh IBM, Kodak, dan 500 perusahaan-perusahaan dalam program PJJ.

Keegan (1980) mengidentifikasi enam elemen kunci dari pendidikan jarak jauh, yaitu (1) pemisahan guru dan siswanya, (2) pengaruh organisasi pendidikan, (3) penggunaan media (tertentu) untuk menghubungkan guru dan siswa, (4) pertukaran komunikasi dua arah, (5) peserta didik (diposisikan) sebagai individu bukan kelompok, dan (6) pendidik sebagai bentuk industri.

PJJ secara tradisional telah didefinisikan sebagai pengajaran melalui media komunikasi cetak atau elektronik. PJJ diperuntukkan kepada orang-orang yang terlibat dalam pembelajaran yang direncanakan di tempat atau waktu yang berbeda dari pengajar. Definisi PJJ secara tradisional perlahan-lahan terkikis karena perkembangan teknologi baru menantang para pendidik untuk mengonseptualisasikan ulang gagasan baru. Minat pada kemungkinan pembelajaran tak terbatas mulai tumbuh dengan perkembangan setiap teknologi

komunikasi baru. Perkembangan pesat teknologi komputer telah menarik minat publik dan bertanggung revolusi pendidikan besar-besaran hari ini. Perkembangan terbaru dalam teknologi multimedia interaktif yang menjanjikan fasilitas PJJ dengan sangat menarik dan mudah dilakukan. Hingga hari ini, perkembangan itu seolah mengaburkan perbedaan antara PJJ dan pendidikan tradisional. Teknologi ini juga memiliki kemampuan untuk menciptakan lingkungan baru untuk belajar sebagai komunitas virtual. Misalnya dalam pembelajaran musik secara daring, kreativitas dan kolaborasi menjadi fitur utama dalam setiap praktik musikal dan sosial bagi para siswa (Biasutti, 2015). Beberapa dekade lalu, siswa dibekali materi pembelajaran berupa CD-ROM multimedia. Selanjutnya, berkembang melalui surat elektronik (*e-mail*), hingga berakhir ke era media sosial. Melalui kerja sama internasional, siswa di seluruh dunia berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran kooperatif, serta berbagi informasi melalui penggunaan jaringan komputer (Riel, 1993). Dalam kasus seperti itu, ruang kelas global mungkin memiliki peserta dari berbagai negara yang berinteraksi satu sama lain dari kejauhan. Banyak kegiatan pendidikan yang dimediasi dan memungkinkan siswa untuk berpartisipasi dalam kegiatan belajar kolaboratif, otentik, aktivitas situasional (Brown & Palincsar, 1989; Brown et al., 1989). Faktanya, ledakan teknologi informasi telah menyatukan pelajar dengan menghapus batas waktu dan tempat untuk pelajar berbasis situs dan jarak jauh.

1. Pembelajaran Terbuka di Inggris

Pendirian Universitas Terbuka Inggris (UTI) di Inggris Raya pada tahun 1969 menandai awal penggunaan teknologi untuk melengkapi pengajaran tradisional. Materi pembelajaran disampaikan dalam skala besar; kepada mahasiswa dalam tiga program: sarjana, pascasarjana, dan mahasiswa asosiasi. Meskipun materi pembelajaran masih berbasis cetak, mereka didukung oleh berbagai teknologi. Menariknya, tidak ada kualifikasi pendidikan formal yang diperlukan untuk diterima di UTI. Tiap kelas atau mata kuliah dipantau secara ketat dan telah berhasil disampaikan kepada lebih dari 100.000 sis-

wa. Sebagai akibat langsung dari keberhasilannya, model Universitas Terbuka (UT) telah diadopsi oleh banyak negara baik di negara maju maupun berkembang (Keegan, 1986), termasuk Indonesia. Para peneliti di Inggris terus menjadi mengidentifikasi masalah belajar dan mengusulkan solusi bagi para praktisi di lapangan (Harry et al., 1993). Pusat Internasional untuk PJJ, di Universitas Terbuka Inggris, mempertahankan kepemilikan literatur terlengkap baik dalam penelitian maupun praktik pembelajaran jarak jauh internasional. Studi penelitian, laporan evaluasi, modul pembelajaran, buku, artikel jurnal, dan materi singkat tentang PJJ di seluruh dunia semuanya tersedia melalui daftar di sebuah sistem atau *online*. Saat ini, materi-materi pembelajaran itu dikenal dengan *Open educational resources* (OER). OER mendapatkan perhatian yang meningkat untuk meniadakan batasan demografis, ekonomi, dan geografis pendidikan. OER juga mempromosikan prinsip pembelajaran seumur hidup (*life-long learning*) dan pembelajaran yang dipersonalisasi (Yuan et al., 2008). Pesatnya pertumbuhan OER memberikan peluang baru untuk pengajaran dan pembelajaran.

2. Pendidikan Jarak Jauh di Amerika

Amerika Serikat termasuk bangsa yang lambat dalam memasuki pasar PJJ. Ketika mereka mulai mengadopsi bentuk PJJ untuk masyarakatnya, berbagai model-model pembelajaran yang unik untuk kebutuhannya juga ikut berkembang. Meskipun tidak memiliki masalah ekonomi seperti negara lainnya, serta buta huruf besar-besaran seperti di negara-negara berkembang, Amerika Serikat tetap memiliki masalah ekonomi pengiriman. Amerika mengalami kekurangan guru di bidang sains, matematika, dan bahasa asing. Di sisi lain, keinginan untuk menghasilkan iklim pendidikan yang menyeluruh juga besar. Di akhir 80-an, pembelajaran yang bersifat komersial dan kondusif ditawarkan melalui satelit oleh jaringan TI-IN di Texas dan di Universitas Negeri Oklahoma. Pada tahun 1987 di Amerika Serikat, kurang dari 10 negara bagian mempromosikan PJJ. Setahun kemudian, jumlah tersebut meningkat menjadi dua pertiga negara bagian, dan pada tahun 1989 hampir semua negara

bagian terlibat dalam program PJJ. Salah satu dokumen politik paling penting menggambarkan keadaan PJJ negara tersebut. Dokumen itu telah menjadi laporan yang disusun untuk Kongres oleh *Office of Technology Assessment* pada tahun 1989. Dokumen itu disebut *Linking for Learning* (Office of Technology Assessment, 1989). Laporan ini memberikan gambaran tentang PJJ, peran guru, dan laporan proyek lokal, negara bagian, dan federal. Dokumen ini menggambarkan keadaan program PJJ di seluruh Amerika Serikat pada tahun 1989 dan menyoroti bagaimana teknologi digunakan di sekolah-sekolah. Model jaringan negara dan sistem pengiriman telekomunikasi diuraikan dengan rekomendasi yang diberikan. Tujuan rekomendasi untuk menyiapkan jaringan lokal dan area luas untuk menghubungkan pendidikan antarsekolah.

3. Universitas Terbuka di Indonesia

UT adalah Perguruan Tinggi Negeri yang menjadi pelopor PJJ di Indonesia. Pada tahun 1984, UT menjadi Universitas Negeri ke-45 yang diresmikan berdasarkan pada tanggal 4 September 1984, berdasarkan Keputusan Presiden RI Nomor 41 Tahun 1984. Saat itu, UT memiliki 4 Fakultas, yaitu Fakultas Sains dan Teknologi (FST), Fakultas Ekonomi (FE), Fakultas Hukum, Ilmu Sosial dan Ilmu Politik (FHISIP), dan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) untuk jenjang Diploma dan Sarjana. Jenjang Magister mulai dibuka pada tahun 2004, dan diikuti oleh program Doktor pada tahun 2019. UT memberikan peluang bagi masyarakat untuk mengikuti PJJ dari berbagai wilayah di Indonesia. Mahasiswa UT juga sebagian besar telah bekerja di beberapa instansi, misalnya sebagai staf pengajar di sekolah-sekolah. Melalui kebijakan-kebijakan yang ditawarkan, UT memberikan kemudahan peserta didiknya untuk mengikuti perkuliahan tanpa meninggalkan pekerjaan dan tugas mereka.

4. Pendidikan Jarak Jauh sebagai Sebuah Gerakan Global

Di Eropa dan negara-negara Barat lainnya, kekhawatiran global mulai muncul. Dalam laporan baru-baru ini, 12 anggota Asosiasi Universitas Pengajaran Jarak Jauh Eropa mengusulkan Universitas Terbuka Eropa (UTE) untuk dimulai pada tahun 1992. Hal ini sebagai tanggapan langsung kepada Parlemen Eropa, Dewan Eropa, dan Komunitas Eropa (Bates, 1990). Penggunaan media dan teknologi dalam pendidikan tinggi di Eropa terus berkembang. Mereka mulai merefleksikan kebutuhan dengan menyediakan akses pendidikan terpadu dalam bentuk UT. UTE mulai memikirkan sebuah desain pendidikan yang lebih canggih untuk menjawab kebutuhan populasi yang beragam secara budaya. Jaringan telekomunikasi yang saat ini mengelilingi dunia dapat menghubungkan orang-orang dari banyak negara dengan cara yang baru dan menarik. Para penyedia layanan pendidikan mulai memikirkan cara baru untuk meningkatkan komunikasi dengan menyediakan akses informasi dalam skala internasional karena batas komunitas global terus berkurang.

Teknologi komunikasi yang muncul memberikan solusi yang sangat hemat. Selama ini, biaya menjadi masalah dalam berbagi informasi dan mempromosikan pemahaman global. Di era elektronik dan media sosial saat ini, diprediksi jumlah informasi yang dihasilkan akan meningkat secara eksponensial setiap tahunnya. Banyak pendidik mulai mengembangkan model PJJ baru karena kekuatan ekonomi dan politik di tiap negara secara langsung berkaitan dengan akses ke informasi. Misalnya, Takeshi Utsurni, presiden *Global Systems Analysis and Simulation* (GLOSAS) telah bekerja untuk mengembangkan model "Universitas Global". Model ini menyediakan akses informasi yang memungkinkan negara-negara berkembang untuk mengikuti kemajuan dalam penelitian dan pendidikan secara global (Utsumi et al., 1990).

Sejak 1950-an, populasi negara berkembang terus berlipat ganda menjadi lebih dari 5 miliar orang. Mereka sebagian besar ingin meningkatkan literasi dan menginginkan kesempatan pendidikan yang lebih besar. Mayoritas populasi yang berkembang ini berada

di Asia, di mana terdapat masalah kemiskinan, buta huruf, dan penyebaran penyakit yang masif. Di sebagian besar negara berkembang, seperti Bangladesh, PJJ menawarkan janji sistem distribusi informasi melalui ide-ide baru, sikap, dan pemahaman yang mengalir melalui lapisan lingkungan yang kurang beruntung (Shah, 1989). Berdasarkan model pembelajaran terkenal dari UTI, negara-negara, seperti Pakistan, India, dan Tiongkok telah menggabungkan metode pengajaran modern dengan teknologi yang sedang berkembang. Tujuannya untuk menyediakan pengajaran berbiaya rendah untuk literasi dasar dan pelatihan kerja. Turki juga belakangan telah bergabung dengan negara-negara yang terlibat dalam PJJ berskala besar. Dua dekade lalu, saat PJJ belum banyak populer, program PJJ telah mendaftarkan lebih dari satu juta siswa dan merupakan program pendidikan jarak jauh terbesar keenam di dunia (Demiray & Mclsaac, 1993). Karena ukuran ekonomi dan distribusi, negara-negara industri maupun negara berkembang telah memulai program PJJ. Pada awal 1980-an, catatan jumlah siswa di negara berkembang telah memperoleh akses ke pendidikan tinggi melalui program PJJ (Rumble & Harry, 1982). Dalam banyak kasus, program ini banyak terkendala bahasa lokal dan budaya masyarakatnya. Oleh sebab itu, sebagian besar program PJJ menggunakan metodologi pengajaran secara utuh dari negara tuan rumah serta diterjemahkan sebagai bentuk adaptasi terhadap budaya lokal. Ketika hal semacam ini dilakukan, hasilnya sering kali tidak berhasil. Nilai-nilai budaya dari negara perancang program menjadi lebih dominan, diinginkan, dan dijadikan standar. Ada banyak contoh program dari Amerika Utara, Australia, Inggris Raya, dan Eropa yang diadopsi, tetapi tidak pernah digunakan di Afrika dan Asia karena materinya tidak relevan di negara-negara tersebut. Di sinilah pentingnya desain bahan ajar yang tepat dan menyesuaikan dengan kondisi negara. Faktor itu merupakan elemen penting dalam menjamin keefektifan program. Ada berbagai upaya untuk mengidentifikasi landasan teoretis studi PJJ. Penelitian dalam bidang PJJ menunjukkan perubahan teknologi yang cepat. Meskipun awalnya penelitian berpusat pada studi perbandingan media, para pendidik kemudian menjadi lebih tertarik

untuk memeriksa media mempromosikan konstruksi pengetahuan (Salomon et al., 1991).

B. Teori-Teori (Awal) Pendidikan Jarak Jauh

Perkembangan teknologi baru telah mendorong pertumbuhan luar biasa dalam PJJ, baik siswa yang mendaftar maupun jumlah universitas yang menambahkan konsep ini di kurikulum mereka (Garrison, 1990). Sementara penerapan teknologi modern mungkin mengagungkan PJJ, beberapa studi menunjukkan hasil yang cukup berbeda. Literatur-literatur di lapangan mengungkapkan kerangka konseptual terfragmentasi pada landasan teoretis dan penelitian program PJJ. Pada awalnya, tanpa dasar yang dianggap kuat dalam penelitian dan teori, PJJ telah berjuang untuk mendapatkan pengakuan oleh komunitas akademik tradisional. Mereka sepertinya masih percaya jika prinsip-prinsip konservatif harus dipertahankan, baik sebagian maupun seluruhnya.

Garrison (1990) dan Hayes (1990) merupakan contoh akademisi yang memandang PJJ sebagai proyek “gado-gado,” ide dan praktiknya tidak menawarkan kebaruan karena masih diambil dari pengaturan kelas tradisional. Selain itu, mereka menganggap jika peserta didik yang terpisah secara fisik dari instruktur merupakan sebuah masalah. Ketika PJJ berjuang untuk mengidentifikasi kerangka teori yang tepat, masalah implementasi juga menjadi penting. Isu-isu ini melibatkan pelajar, instruktur, dan teknologi. Sifat PJJ sebagai instruksi yang berpusat pada peserta didik maka model pengajaran ini harus bergerak maju untuk menyelidiki beberapa hal. Misalnya, bagaimana pelajar, instruktur, dan teknologi berkolaborasi untuk menghasilkan pengetahuan adalah hal-hal yang perlu diperhatikan. Para ahli teori, seperti Holmberg, Keegan, dan Rumble menganalisis berbagai asumsi yang mendasari pemikiran berbeda terhadap PJJ. Para peneliti itu mempertanyakan apa yang membedakan PJJ dari pendidikan tradisional. Para pionir dalam PJJ ini mendefinisikan model pembelajaran itu sebagai pembelajaran yang siswanya terpisah secara fisik dari guru (Rumble, 1986), memiliki pengalaman

belajar yang terencana dan terpandu (Holmberg, 1986), dan berpartisipasi dalam bentuk (komunikasi) terstruktur dua arah; PJJ berbeda dari bentuk pengajaran tradisional di kelas (Keegan, 1988). Untuk membenarkan pentingnya jenis pendidikan nontradisional ini, para ahli berusaha melakukan pendekatan teoretis awal dengan mendefinisikan atribut penting dan unik dari PJJ.

Keegan (1986) mengidentifikasi tiga pendekatan historis untuk pengembangan teori PJJ. Teori otonomi dan kemandirian dari tahun 1960-an dan 1970-an, dikemukakan oleh Wedemeyer (1977) dan (Moore, 1973), mencerminkan komponen penting dari kemandirian pelajar. Selanjutnya, tulisan Peters (1971) tentang teori industrialisasi pada tahun 1960 mencerminkan upaya untuk melihat bidang PJJ sebagai bentuk industri pengajaran dan pembelajaran. Pendekatan ketiga mengintegrasikan teori interaksi dan komunikasi yang dirumuskan oleh Baath (1982), dan Daniel & Marquis (1979). Menggunakan model pascaindustri, Keegan menyajikan tiga pendekatan ini untuk studi dan pengembangan disiplin akademik PJJ. Konsep pembelajaran industri, terbuka, dan nontradisional inilah, yang akan mengubah praktik pendidikan (Keegan, 1986). Wedemeyer (1981) mengidentifikasi elemen-elemen penting dari pembelajaran mandiri, yakni sebagai tanggung jawab siswa yang lebih besar. Elemen-elemen penting lainnya menggambarkan instruksi yang tersedia secara luas, campuran media dan metode yang efektif, adaptasi terhadap perbedaan individu, waktu belajar yang fleksibel. Sementara itu Holmberg (1989) menegaskan beberapa fondasi atau konstruksi teori seputar konsep kemandirian, pembelajaran, dan pengajaran. Pembelajaran yang bermakna dan menjadi pusat perhatian adalah pembelajaran yang mengaitkan materi pembelajaran baru dalam struktur kognitif, dan bukan pembelajaran berbasis hafalan. Mengajar diartikan sebagai fasilitasi belajar. Pandangan belajar itu terintegrasi dengan konsep individualisasi pengajaran dan pembelajaran, dorongan berpikir kritis, dan otonomi siswa (Holmberg, 1989, 161). Holmberg kembali menerangkan pendekatan teoretisnya dengan menyatakan bahwa PJJ adalah sebuah konsep yang mencakup kegiatan belajar-mengajar dalam domain kognitif, psikomo-

torik, dan afektif dari pelajar individu dan organisasi pendukung. Pembelajaran ini ditandai dengan komunikasi yang tidak berdekatan dan dapat dilakukan di mana saja dan kapan saja. Hal menarik lainnya, pembelajaran ini cocok bagi orang dewasa dengan komitmen profesional dan sosial (Holmberg, 1989, 168). Garrison & Shale (1987) menyusun kriteria penting untuk perumusan teori PJJ, meliputi (1) unsur-unsur komunikasi yang tidak bersebelahan; (2) komunikasi interaktif dua arah; (3) dan penggunaan teknologi untuk menengahi komunikasi dua arah yang diperlukan.

C. Konstruksi Teoretis

Gagasan teoretis yang lebih luas telah memberikan pemahaman yang lebih kaya tentang PJJ. Konsep-konsep tersebut adalah (1) jarak transaksional; (2) interaksi; (3) kontrol; dan (4) konteks sosial. Berikut ini penjelasan masing-masing konsep.

1) Jarak Transaksional

Konsep Moore (1990) tentang jarak transaksional mencakup semua hal yang berhubungan dengan proses pendidikan. Jarak ini ditentukan oleh banyaknya dialog yang terjadi antara pelajar dan pengajar, dan banyaknya struktur yang ada dalam desain pembelajaran. Jarak transaksional yang lebih besar terjadi ketika program pendidikan memiliki lebih banyak struktur dan lebih sedikit dialog siswa-guru, seperti yang mungkin ditemukan dalam beberapa kursus PJJ tradisional. Pendidikan menawarkan rangkaian transaksi, di mana ada interaksi yang lebih besar dan struktur yang lebih sedikit. Jadi, jarak tidak ditentukan oleh geografi, tetapi oleh hubungan antara dialog dan struktur. Jika PJJ dilakukan secara daring melalui aplikasi, bisa saja komunikasi yang terbentuk sangat lancar sehingga seolah-olah jarak siswa-guru tetap “dekat.” Saba & Shearer (1994) membawa konsep jarak transaksional selangkah lebih jauh dengan mengusulkan model dinamika sistem untuk menguji hubungan antara dialog dan struktur dalam jarak transaksional. Dalam studi mereka, Saba dan Shearer menyimpulkan bahwa ketika

kontrol pembelajar dan dialog meningkat, jarak transaksional menurun. Bukan lokasi yang menentukan efek instruksi pengajaran, tetapi jumlah transaksi antara pembelajar dan instruktur. Konsep ini memiliki implikasi untuk konteks pembelajaran di ruang kelas secara tradisional maupun PJJ. Penggunaan sistem telekomunikasi terintegrasi memungkinkan terjadinya lebih banyak variasi transaksi sehingga meningkatkan dialog untuk meminimalkan jarak transaksi.

2) Interaksi

Konstruk teoretis berikutnya yang menarik bagi pendidik jarak jauh adalah interaksi. Moore (1989) membahas tiga jenis interaksi penting dalam PJJ. Pertama, interaksi siswa dengan guru adalah komponen model yang memberikan motivasi, umpan balik, dan dialog antara guru dan siswa. Kedua, interaksi pelajar dengan konten adalah metode di mana siswa memperoleh informasi intelektual dari materi. Ketiga, interaksi siswa dengan siswa adalah pertukaran informasi, ide, dan dialog. Interaksi ketiga ini terjadi antara peserta didik tentang mata kuliah, baik yang terjadi secara terstruktur maupun tidak terstruktur. Konsep interaksi adalah dasar untuk efektivitas program PJJ maupun yang tradisional. Hillman et al. (1994) telah mengambil gagasan interaksi selangkah lebih jauh dan menambahkan komponen keempat ke model interaksi peserta didik. Mereka mencatat bahwa interaksi antara pelajar dan teknologi yang memberikan instruksi merupakan komponen penting dari model, yang sejauh ini telah hilang dalam literatur. Mereka mengusulkan paradigma baru yang mencakup pemahaman penggunaan *interface* dalam semua transaksi. *Interface* di sini maksudnya adalah fasilitas yang mendukung informasi pembelajaran (di luar konten pelajaran). Pembelajar yang tidak memiliki keterampilan dasar yang diperlukan untuk menggunakan media komunikasi (atau internet) menghabiskan banyak waktu untuk belajar berinteraksi dengan teknologi dan memiliki lebih sedikit waktu untuk mempelajari pelajaran. Untuk alasan ini, perancang instruksional (guru) harus menyertakan interaksi *interface* bagi pelajar yang memungkinkan mereka untuk memiliki interaksi yang sukses dengan teknologi.

3) Kontrol

Konsep teoretis selanjutnya adalah kemandirian dan kontrol pelajar. Altmann & Arambasich (1982) dan Rotter (1989) menyimpulkan bahwa siswa yang menganggap keberhasilan akademis mereka adalah hasil dari prestasi pribadi mereka yang memiliki *locus of control*. Kemampuan internal itu memberikan kesempatan bagi siswa lebih mungkin untuk bertahan dalam pendidikan mereka. Siswa dengan *locus of control* eksternal merasa bahwa keberhasilan mereka, atau kekurangannya, sebagian besar disebabkan oleh peristiwa seperti keberuntungan atau nasib di luar kendali mereka. Dengan demikian, siswa yang memiliki *locus of control* eksternal lebih cenderung tidak bersemangat atau termotivasi. Faktor kontrol yang memengaruhi motivasi siswa telah menjadi perhatian pendidik jarak jauh. Baynton (1992) mengembangkan model untuk menguji konsep kontrol seperti yang didefinisikan oleh independensi, kompetensi, dan dukungan. Dia mencatat bahwa kontrol lebih dari sekadar kemandirian. Hal ini membutuhkan keseimbangan antara tiga faktor, yaitu: kemandirian pembelajar (kesempatan untuk membuat pilihan), kompetensi (kemampuan dan keterampilan), dan dukungan (baik manusia maupun materi). Analisis faktor Baynton menegaskan pentingnya ketiga faktor ini, serta menyarankan faktor-faktor lain yang dapat memengaruhi konsep kontrol itu diperiksa juga. Hasil pemeriksaan itu akan menggambarkan secara akurat interaksi yang kompleks antara guru dan siswa dalam proses PJJ.

4) Konteks Sosial

Konteks sosial dalam PJJ muncul sebagai area yang signifikan untuk penelitian. Para ahli teori terus meneliti bagaimana lingkungan sosial memengaruhi motivasi, sikap, pengajaran, dan pembelajaran. Muncul beberapa anggapan bahwa teknologi bersifat netral secara budaya, dan dapat dengan mudah digunakan dalam berbagai situasi dan kondisi. Namun, kenyataannya media, materi, dan elemen pendukung PJJ sering kali diterjemahkan secara kurang tepat pada latar sosial atau budaya peserta didik lokal (McIsaac, 1993). Kegiatan pembelajaran berbasis teknologi sering kali digunakan tanpa mem-

perhatikan dampak terhadap lingkungan sosial setempat. Komunikasi yang dimediasi teknologi komputer mencoba untuk mengubah pola diskriminasi dengan memberikan kesetaraan interaksi sosial di antara peserta didik. Hal ini sangat penting untuk memeriksa faktor-faktor sosial dalam lingkungan PJJ adalah di mana proses komunikasi dimediasi dan di mana iklim sosial diciptakan. Hal ini tentu akan sangat berbeda dari situasi pembelajaran tradisional. Feenberg & Bellman (1990) mengusulkan sebuah model yang melibatkan faktor sosial untuk menguji lingkungan jaringan komputer yang menciptakan lingkungan sosial elektronik khusus untuk siswa dan kolaborator yang bekerja dalam kelompok.

Salah satu faktor sosial yang sangat signifikan bagi pendidik jarak jauh adalah kehadiran sosial, sejauh mana seseorang merasa “hadir secara sosial” dalam situasi yang penuh dengan keterbatasan media. Gagasannya adalah, kehadiran sosial melekat pada media itu sendiri, dan teknologi menawarkan berbagai tingkat “kehadiran sosial” kepada peserta didik (Short et al., 1976). Hackman & Walker (1990) mempelajari perilaku pembelajar pada kelas televisi interaktif; hasilnya, ditemukan bahwa isyarat yang diberikan kepada siswa berupa gerakan mendorong, senyum, dan pujian adalah faktor sosial yang meningkatkan kepuasan siswa dan persepsi mereka tentang pembelajaran. Konstruksi seperti kehadiran sosial, kedekatan, dan keintiman adalah faktor sosial yang layak untuk diselidiki lebih lanjut. Oleh karena itu, guru sebaiknya lebih memperhatikan hal-hal kecil semacam itu untuk mendukung motivasi siswa.

D. Pembelajaran Musik secara Daring

Internet telah memiliki dampak yang sangat dramatis pada perkembangan pendidikan musik. Teknologi komunikasi menghubungkan siswa dan peserta didik di seluruh dunia dengan cara dan dalam skala yang cepat satu dekade lalu. Dalam ruang pertunjukan musik, aplikasi untuk kolaborasi sinkron dan asinkron antardesktop komputer telah berkembang biak. Hal itu mengubah internet yang relatif kecil ke jaringan komputer global yang digunakan oleh ratusan jutaan orang

(Taylor, 2001). Lembaga pendidikan dengan cepat memanfaatkan peluang baru ini secara produktif, mengintegrasikan pembelajaran berbasis internet, baik dalam mode di dalam kampus maupun di luar kampus, ke dalam bidang kurikulum di semua sektor pendidikan. Meskipun mungkin saat ini tepat untuk renungkan perubahan besar yang telah terjadi sebagai konsekuensi dari penggunaan internet untuk tujuan pendidikan, penting untuk dipahami bahwa revolusi dalam penyampaian pendidikan ini belum mencapai klimaksnya. Teknologi baru terus mengalir ke web belajar musik *online* yang menawarkan harga fantastis, masing-masing membawa revolusinya sendiri (Hardin & Ziebarth, 1996; Taylor, 2001).

Salah satu persoalan yang selalu ditemukan dalam pembelajaran musik secara daring hingga saat ini adalah kesenjangan substansial dalam penyampaian kurikulum kepada masyarakat daerah. Meskipun telah banyak pelatihan dan sosialisasi pengembangan kurikulum pendidikan musik, namun diseminasinya masih belum dapat dirasakan secara merata bagi seluruh pengajar musik. Banyak program di komunitas-komunitas musik daerah yang ditarik karena rasionalisasi program dan kendala keuangan. Saat ini para pengajar musik memang dituntut mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran musik, kurikulum yang inovatif untuk menjangkau seluruh daerah terpencil. Pendidikan musik tidak lagi eksklusif, tetapi harus disebarluaskan melalui media yang memiliki daya jangkauan luas, seperti internet dan media sosial.

Terdapat banyak peluang yang ditawarkan oleh internet untuk mendukung pembelajaran yang bermakna dalam musik. Pembuatan model pembelajaran yang tidak terlalu bergantung pada kedekatan fisik antara guru dan siswa merupakan salah satu solusi. PJJ semakin menuntut kebaruan dan penyesuaian praktis. Hal itu disebabkan oleh globalisasi, skala ekonomi, runtuhnya perbedaan antara PJJ dan pendidikan berbasis kampus, akses, dan sosial (Bond, 2003). Komunikasi yang dimediasi teknologi komputer memberikan peluang baru untuk berdialog, berdebat, dan pembelajaran yang dapat digunakan secara kreatif. Tantangannya adalah bagaimana teknologi bisa digunakan secara efektif dan efisien. Penekanan pembelajaran

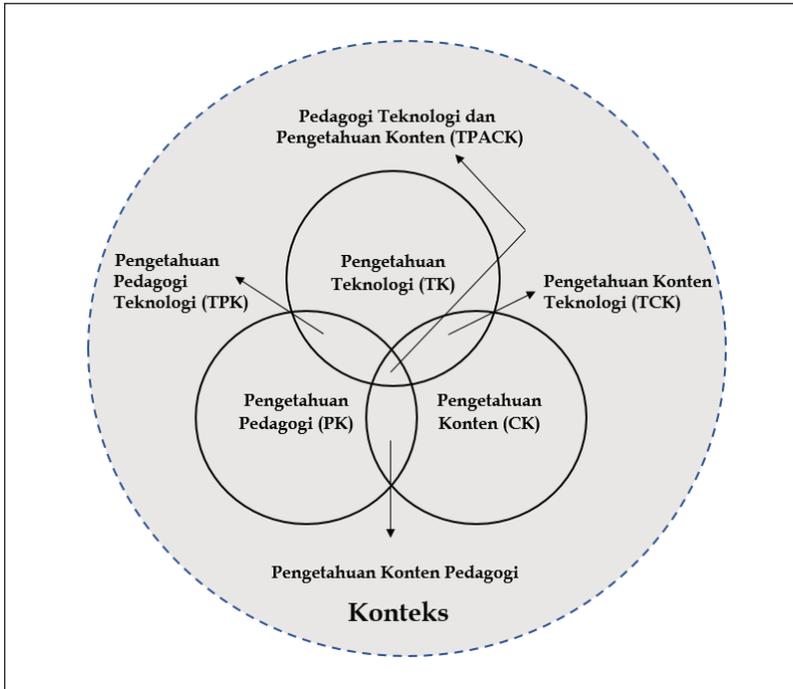
musik telah bergeser dari pembelajaran yang berpusat pada kampus menuju pembelajaran mandiri.

E. Konteks Pandemi dan Pascapandemi

Perkembangan pendidikan musik secara daring telah memasuki waktu yang cukup panjang selama beberapa tahun ke belakang. Selama dua tahun terakhir kebutuhan dan penyelenggaraan pendidikan musik secara daring semakin diperkuat oleh pandemi Covid-19. Pandemi membuat aktivitas pembelajaran musik menjadi terbatas. Situasi ini memaksa banyak pendidik musik untuk beradaptasi di mana preferensi diberikan pada kegiatan kontemplatif (Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer, 2021). Adaptasi ini ditandai dengan kurangnya sumber daya metodologis dan material. Keluhan umum para pengajar dan peserta didik adalah kurangnya instruksi khusus dari pemerintah. Perbedaan penyelenggaraan pembelajaran daring semakin jelas terlihat, terutama di sekolah negeri, swasta dan semi-swasta. Menariknya, para guru atau pengajar musik menganggap bahwa situasi tersebut memungkinkan mereka untuk mengajar dengan kontak langsung dengan siswa, meskipun belum ada aturan baku yang secara masif ditentukan. Pembelajaran, pengajaran, dan pertunjukan musik daring yang tersinkronisasi adalah inovasi yang muncul dengan cepat selama pandemi Covid-19. Banyak guru memanfaatkan peluang untuk melakukan konferensi video sebagai sarana komunikasi dengan siswanya. Perluasan bentuk pembelajaran musik dengan sistem kolaborasi melalui pertunjukan langsung (*live*) menjadi salah satu pembelajaran yang cukup populer. Kelas pembelajaran musik secara daring juga kemungkinan siswa untuk latihan jarak jauh sebelum ujian; pengembangan bentuk-bentuk baru pengajaran, pembelajaran yang dipadukan pertunjukan; dan hemat biaya (Lisboa et al., 2022). Pembelajaran musik secara daring memungkinkan terbentuknya komunitas daring (Bayley & Waldron, 2020; Waldron, 2013). Manfaat praktis ini semakin diakui, tidak hanya untuk pembelajaran musik, tetapi dalam konteks pendidikan seni dan humaniora yang lebih luas. Selain itu, berbagai platform,

seperti Skype, Zoom, dan FaceTime memungkinkan musisi untuk bekerja dari rumah. Selain itu, kekuatan media sosial, seperti YouTube, Facebook, Twitter, dan Flickr menjadi alternatif media dalam menyebarkan informasi dan dukungan sosial (Oh & Syn, 2015). Namun, semua kemudahan itu tidak datang tanpa tantangan. Misalnya, dalam pembelajaran musik yang memanfaatkan teknologi sinkronus, masalah latensi, kualitas audio dan video, aklimatisasi terhadap teknologi, kehadiran, komunikasi, dan mengadaptasi pendekatan pengajaran alternatif, merupakan tantangan yang sering ditemui.

Situasi pembelajaran daring saat ini menguji pengetahuan guru dan penggunaan teknologi digital. Model yang paling banyak digunakan untuk menilai dan merefleksikan pengetahuan digital guru adalah *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang dikemukakan oleh (Mishra & Koehler, 2006). Model merupakan penyempurnaan dari pemikiran Shulman (1986) tentang pengetahuan konten pedagogi. Model ini mengidentifikasi tiga jenis pengetahuan yang berinteraksi dan saling memengaruhi satu sama lain, yaitu konten, pedagogi, dan teknologi. Oleh karena itu, PJJ tidak hanya berperan dalam pengetahuan masing-masing guru tentang disiplin mereka, tetapi juga keterampilan digital mereka untuk mengajar. Mishra & Koehler mulai mengombinasikan pengetahuan konten atau *Content Knowledge* (CK), pengetahuan pedagogi atau *Pedagogical Knowledge* (PK), dengan pengetahuan teknologi atau *Technological Knowledge* (TK). Integrasi antara ketiga kemampuan itu disebut dengan *Technological Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK). Teknologi memberikan banyak peluang untuk merancang berbagai pendekatan berbasis teknologi. Dengan pendekatan semacam ini, guru bisa mengembangkan kemampuan pedagogi, konten, sekaligus keterampilan literasi digitalnya. TPACK akan menuntun guru dalam menyusun materi ajar menggunakan pemanfaatan teknologi. Teknologi tidak lagi dipandang sebagai pelengkap, melainkan menjadi alat utama dalam menyelenggarakan pembelajaran musik. TPACK menuntun guru menjadi seorang pembelajar musik dan membelajarkan siswa-siswanya dengan teknologi.



Sumber: Bauer (2014)

Gambar 6.1 Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)

Di sisi lain—dalam hal penggunaan—model SAMR membandingkan penggunaan teknologi digital dengan praktik mengajar masa lalu. Dalam model ini, Puentedura (2015) mengusulkan empat level untuk menilai penggunaan teknologi digital: substitusi (*substitution*), augmentasi (*augmentation*), modifikasi (*modification*), dan redefinisi (*redefinition*). Dua level pertama (substitusi dan augmentasi) merupakan langkah peningkatan dan merepresentasikan penggunaan teknologi digital dalam kegiatan pembelajaran yang ada. Dua level terakhir (modifikasi dan redefinisi) dianggap sebagai langkah transformasi. Di dalamnya, kegiatan belajar difasilitasi oleh teknologi sejauh tidak ada atau tersedia dalam teknologi tertentu. Dalam hal pemanfaatan teknologi digital dalam

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pendidikan musik, mengatasi masalah sesuai dengan kebutuhan pendidikan merupakan hal yang paling dibutuhkan; terutama dalam rangka bertransformasi (Bauer & Mito, 2017). Internet telah memberikan kesempatan kepada guru musik untuk melakukan proses kreatif untuk bekerja di dalam kelas (Cayari, 2018). Berkenaan dengan kemungkinan teknologi digital, Institut Teknologi Pendidikan Musik (TI:ME, 2019) mengusulkan enam bidang yang dapat diterapkan untuk pendidikan: (1) Alat musik elektronik; (2) produksi musik elektronik; (3) notasi musik komputer; (4) perangkat lunak atau aplikasi pengajaran musik; (5) pengembangan multimedia; dan (6) alat produktivitas, ruang kelas, dan laboratorium musik.

F. Pedagogi

Dalam pedagogi musik meliputi pengajaran musik menuju sebuah konstruksi, akuisisi keterampilan musik, model pembelajaran, dan komunitas belajar.

1) Pengajaran Musik Menuju Sebuah Konstruksi

Para pendidik musik—terutama yang berfokus pada pembelajaran instrumen—perlu menerapkan cara-cara yang bersifat inovatif dalam menyelenggarakan pembelajarannya. Menerapkan praktik pembelajaran musik tradisional untuk diterapkan begitu saja pada kelas *online* bukan hal yang tepat. Guru atau pendidik musik perlu menyusun langkah-langkah baru yang lebih menarik minat siswa. Kekayaan dan kompleksitas lingkungan belajar virtual-interaktif bisa digunakan secara konstruktif untuk menciptakan kerangka pembelajaran musik. Pembelajaran daring, pada dasarnya, mengubah hubungan antara tutor dan pelajar. Teori pembelajaran yang muncul untuk mendukung mode penyampaian semacam ini menekankan: (1) pentingnya kontrol atas bentuk pembelajaran; (2) akomodasi gaya belajar yang berbeda (termasuk mandiri); (3) lingkungan belajar nonlinier; (4) pembelajaran sosial; (5) perancah pembelajaran terintegrasi; (6) peserta aktif dan berjejaring (Bond, 2003).

Di lingkungan pembelajaran musik secara daring, guru atau pengajar dapat menjadi fasilitator daripada sekadar pengajar. Kurikulum “tradisional” didasarkan pada struktur linier atau hierarkis yang dirancang untuk memajukan siswa melalui urutan pembelajaran yang ditentukan. Terkadang akses ke pengetahuan sering dibatasi sehingga siswa belajar dalam urutan yang akrab dan terkontrol. Lingkungan belajar ini adalah karakteristik dari pedagogi objektivis; yakni sudut pandang yang mengasumsikan bahwa pengetahuan dibangun dengan cara yang logis berdasarkan komponen kecil atau tujuan pembelajaran. Kekuatannya tentu saja adalah kemampuannya untuk menangani situasi pembelajaran dan pengembangan keterampilan bagi pemula (Philips, 2013). Namun, banyak pendapat mengasumsikan dominasi pengajar melalui proses pembelajaran musik masih sangat kuat. Posisi model pembelajaran daring, pada dasarnya, bergantung pada siswa yang memiliki motivasi diri, aktif dan terlibat dengan berbagai media. Guru musik harus dapat berinteraksi dengan berbagai macam materi pembelajaran dalam lanskap berlimpahnya informasi.

Pengetahuan musik saat dapat dengan mudah ditransfer melalui internet. Komponen ‘pengetahuan’ dalam pembuatan musik dan teori-teori musik telah banyak didefinisikan dengan baik. Bahkan jika seseorang yang minim literasi musik mengakses mesin pencari Google, dia mampu melakukannya secara mandiri. Materi ajar atau sumber informasi sangat berlimpah. Dokumen silabus dan materi teori musik bisa didapatkan dalam bentuk fail PDF. Beberapa dari sumber-sumber itu telah ditulis dengan detail yang rumit, tetapi dapat diakses oleh siswa, terutama saat ini, dengan menjamurnya toko buku musik *online*.

2) Akuisisi Keterampilan Musik

Pembelajaran musik memang umumnya dilakukan guru, tetapi ada semacam pilihan lain untuk membelajarkan siswa. Misalnya, pengajaran musik yang diberikan oleh musisi profesional. Saat ini, begitu banyak kursus-kursus *online* yang diberikan melalui YouTube, Instagram, dan platform lainnya. Guru musik (sebenarnya) bisa

menggunakan cara pengajaran musisi profesional semacam itu untuk pengembangan pedagogi musik mereka. Jenis pembelajaran daring semacam ini tampaknya semakin populer dan digunakan akhir-akhir ini. Dalam tahap pembelajaran musik, siswa selalu dilibatkan untuk berinteraksi dengan pengetahuan. Proses ini bergantung pada akses siswa ke sumber belajar. Sebaliknya, itu bergantung pada umpan balik yang diberikan oleh musisi berpengalaman saat mereka berinteraksi. Dalam lingkungan *online*, umpan balik dari musisi berpengalaman dapat diberikan melalui internet, menggunakan video, fail suara, dan teknologi komunikasi lainnya. Namun, untuk beberapa jenis pembelajaran musik yang bersifat asinkron, kurang personal, tidak ada sentuhan dan tatap muka maka umpan balik yang berkualitas dan efektif perlu diberikan. Oleh karena itu, kebutuhan untuk memberikan umpan balik (dalam pembelajaran daring) harus menjadi bagian penting dalam pengajaran. Umpan balik pembelajaran daring diberikan tidak hanya oleh guru, tetapi antarsiswa. Hal ini tentu akan memotivasi siswa untuk belajar dengan mendengarkan, menonton, dan melakukan aktivitas musikal yang berkualitas. Hal ini sesuai dengan kerangka pemikiran pengajaran McKavanagh et al. (2002, 19).

Dalam tahap pembelajaran musik ini, siswa harus secara aktif membangun makna dan terlibat dalam aktivitas yang menyenangkan. Teknologi adalah agen transformasi utama dalam memperluas jangkauan materi ajar yang tersedia bagi siswa; teknologi juga memungkinkan hubungan baru dan dinamis antara guru, siswa, dan komunitas yang lebih luas (Cairncross & Mannion, 2001). Greening (1998) menyarankan bahwa model pembelajaran daring harus mengambil keuntungan penuh dari kemungkinan baru yang ditawarkan oleh teknologi karena internet mendorong eksplorasi materi musik yang lebih berpusat pada siswa di seluruh spektrum kegiatan. Kekuatan multimedia interaktif dan ruang virtual terletak pada kemampuannya untuk mencampur media agar sesuai dengan gaya belajar siswa saat ini. Ruang virtual dan teknologi digital juga lebih mungkin melakukan pengulangan dan latihan. Terlebih lagi hal itu memungkinkan kontrol siswa atas proses pembelajaran musik.

Berbagai media harus dirancang untuk memperkuat pembelajaran musik yang mendalam. Siswa belajar dari interaksi mereka sendiri dengan berbagai sumber belajar, dan dengan siswa lain.

3) Model Pembelajaran

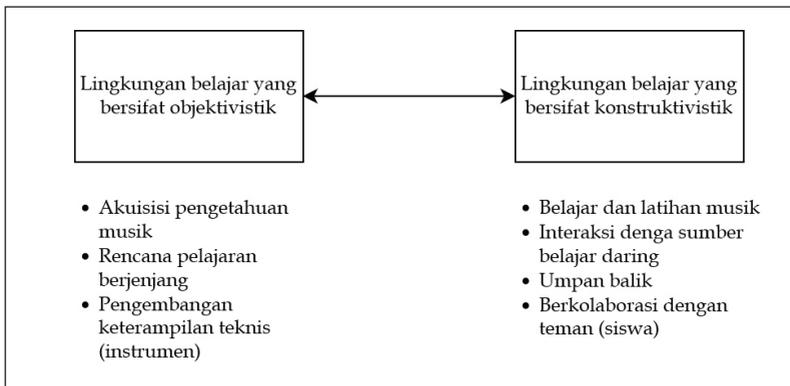
Hingga saat ini, belum ada metode pengajaran dan pembelajaran musik yang mengalahkan pembelajaran tatap muka atau metode tradisional. Gaya belajar teori konstruktivistik menyatakan bahwa siswa harus membangun representasi pengetahuan internal secara mandiri. Kekayaan dan kegunaan representasi ini tergantung pada sejauh mana siswa mengintegrasikan pengetahuan baru ke dalam basis pengetahuan yang ada. Pengetahuan tidak bisa begitu saja ditransmisikan karena diperlukan restrukturisasi personal. Sebaliknya, itu harus dibangun oleh peserta didik yang aktif secara intelektual. Siswa harus berusaha membangun representasi pengalaman pribadi yang bermakna. Implementasi pembelajaran konstruktivistik bersifat kaya dan otentik karena pengetahuan dibangun berdasarkan konteks. Selain itu, pembelajaran itu juga bersifat multidimensi. Pembelajaran musik yang konstruktivistik juga bisa kolaboratif, memungkinkan siswa dapat berbagi pandangan dan strategi dalam berbagai perspektif. Mereka (siswa) dapat didorong dalam sebuah lingkungan belajar konstruktivistik. Perspektif ganda itu memberikan fleksibilitas dan dukungan kepada pembelajar dalam mengatur ulang basis pengetahuan mereka dan berkontribusi pembentukan pengalaman baru (Yarger et al., 1998). Fowler & Mayes (2000) menggambarkan belajar sebagai proses berulang. Model mereka menggambarkan pembelajaran sebagai proses penyempurnaan berkelanjutan dari lingkaran konseptualisasi, konstruksi, identifikasi, dengan dialog memainkan peran sentral dalam setiap tahapnya (Fowler & Mayes, 2000). Pengetahuan pertama-tama dikonseptualisasikan, diabstraksikan, ditafsirkan, dan dipertimbangkan oleh peserta didik saat mereka menerapkan pengetahuan ini dalam kegiatan belajar. Proses ini digambarkan dalam studi sebelumnya oleh Laurillard (dalam Philips, 2013, 24). Gagasan itu menempatkan urutan berulang dari proses belajar mengajar yang ideal dalam model empat tahap (Tabel 6.1).

Tabel 6.1 Karakter Proses Belajar-Mengajar Ideal

Diskusi	Antara guru dan siswa pada level pengalaman mendeskripsikan musik.
Interaksi	Antara siswa dan beberapa aspek materi yang ditentukan oleh guru.
Adaptasi	Pengetahuan oleh guru dan tindakan oleh siswa.
Refleksi	Pada kinerja siswa dan guru dalam musik.

Sumber: dimodifikasi dari Laurillard dalam Philips (2013)

Model tersebut dapat diterapkan pada pembelajaran instrumen musik secara daring. Pemikiran itu didasarkan pada hipotesis bahwa model pembelajaran kolaboratif dapat diterapkan secara produktif. Hal itu diterapkan untuk mengatasi ‘kesan’ pemisahan antara guru dan siswa ketika belajar musik secara virtual. Oleh karena itu, perangkat pembelajaran musik akan memanfaatkan aspek yang tepat dari teori objektivistik dan konstruktivistik. Pembelajaran musik secara daring berusaha menyeimbangkan dua arus pemikiran yang digabungkan itu (lihat Gambar 6.2). Penekanan dari kerangka kerja ini bukanlah mengadu satu metodologi dengan metodologi lainnya.



Sumber: diadaptasi dari Bond (2003)

Gambar 6.2 Kerangka Kerja Pembelajaran Gabungan

Melalui kerangka konseptual ini, berikutnya diusulkan sebuah model pembelajaran musik lima tahap (Tabel 6.2) yang mencoba untuk mengintegrasikan prinsip-prinsip pembelajaran objektivistik dan konstruktivis untuk adaptasi dan penyempurnaan keterampilan siswa. Model tersebut telah diterapkan pada unit kompetensi tertentu. Model itu diadaptasi dari dokumen *Music Industry Training Package* (Australian Government, 2012) khusus pada unit kompetensi CUSMPF01A: berisi pengembangan keterampilan teknis dasar untuk memainkan atau menyanyikan musik. Dalam model pembelajaran ini, hubungan antara siswa dan guru mengalami transformasi secara progresif. Model ini selalu bergerak dari kegiatan mengakses sumber belajar terstruktur untuk berinteraksi dalam lingkungan belajar yang lebih terbuka.

Dalam lingkungan pengajaran tradisional (tatap muka), dunia yang dibangun guru dan pengalaman siswa sebagian besar kongruen. Namun, dalam lingkungan belajar *online*, pengalaman bermusik siswa tidak mungkin dipengaruhi oleh guru karena siswa terlibat dalam program pembelajaran sesuai gaya belajar dan minat sendiri. Lingkungan belajar ini disebut lingkungan belajar terbuka. Dalam lingkungan belajar terbuka ini, pengetahuan konseptual siswa dan berinteraksi lebih menonjol dengan dunia pengalamannya. Siswa melakukan eksplorasi secara mandiri, mengakses situs-situs web atau platform belajar daring dengan keleluasaan. Pembelajaran musik berlangsung melalui kegiatan yang cukup beragam, melibatkan guru, dan komunitas (virtual) belajar siswa. Hasil dari iterasi (pengulangan) pembelajaran memberikan kerangka untuk interaksi dan diskusi dengan guru (lihat Gambar 6.3). Model ini mengasumsikan bahwa siswa belajar melalui berinteraksi dengan berbagai sumber musik (menonton, mendengarkan, bermain alat musik) dan menanggapi umpan balik dari banyak orang (guru, teman sebaya, kolega, dan lain-lain). McKavanagh et al. (2002) memperkuat bahwa praktik pembelajaran daring yang baik akan didorong oleh guru yang memperhatikan penggunaan ‘percakapan’ secara efektif. Guru adalah desainer yang baik untuk para siswanya.

Tabel 6.2 Model Pembelajaran Berisi Lima Tahap Pembelajaran Alat Musik Secara Daring

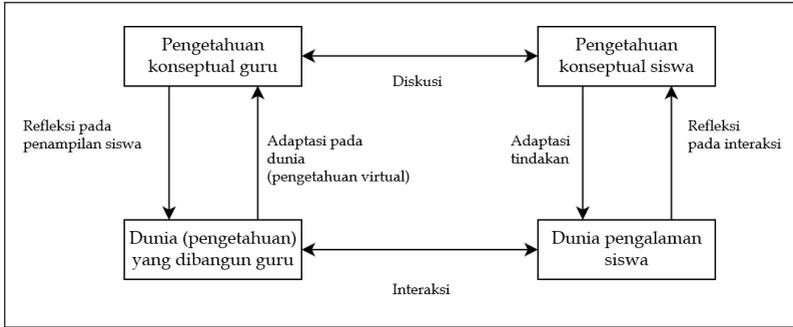
Tahapan belajar	Implementasi/ Cara penyampaian	Contoh	Kompetensi (lihat Lampiran 1)
Diskusi	Akuisasi pengetahuan	Sumber belajar internet	Mengidentifikasi jangkauan dan kemampuan instrumen.
		Halaman situs web	Mengidentifikasi karakteristik fisik dan bagian dari instrumen atau suara, dan cara menggunakannya dalam pertunjukan.
		Panduan belajar (modul)	Mengidentifikasi bagaimana suara dihasilkan dalam gaya musik yang dipilih.
		Pail musik digital	
		Notasi musik	
		Pail suara	
		Pail video	
		Tutorial <i>online</i>	
			Memelihara dan merawat alat musik
			2.1 Menggunakan metode yang tepat untuk merawat, memindahkan, dan menyimpan instrumen.
			2.2 Mengatur dan/atau menghangatkan instrumen atau suara sesuai kebutuhan.
			2.3 Mengidentifikasi aksesoris yang diperlukan dan menyesuaikan pengaturan instrumen.

Tahapan belajar	Implementasi/ Cara penyampaian	Contoh	Kompetensi (lihat Lampiran 1)
Interaksi	Belajar dan latihan	Belajar mandiri	Mempersiapkan untuk memainkan nada dasar, ritme, dan/atau akor
	Belajar dan latihan	Belajar mandiri	3.1 Mengidentifikasi hubungan fisik antara instrumen dan pemain untuk menghasilkan suara yang diperlukan.
			3.2 Merencanakan kegiatan untuk menghasilkan berbagai nada, ritmis, dan/atau akor.
Adaptasi	Umpan balik	Menggunakan bantuan internet sebagai media	Mempersiapkan untuk memainkan nada dasar, ritme, dan/atau akor
			3.3 Dengan bantuan guru, mengembangkan keterampilan mendengarkan untuk pengenalan elemen musik sederhana, lalu menerapkan keterampilan ini untuk memproduksi berbagai nada, ritmis, dan/atau akor.
			3.4 Mengembangkan rencana latihan untuk mengembangkan keterampilan teknis.
			3.5 Menggunakan postur yang benar untuk memperluas teknik dan mengembangkan keterampilan musik.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Tahapan belajar	Implementasi/ Cara penyampaian	Contoh	Kompetensi (lihat Lampiran 1)
Refleksi	Perbaikan	Pembelajaran mandiri; pembelajaran kolaboratif.	Mengidentifikasi elemen musik dari gaya yang dipilih 4.1 Mengidentifikasi dan memainkan atau menyanyikan melodi sederhana, akor atau pola ritmis yang menjadi ciri khas dari repertoar yang dipilih. 4.2 Mengidentifikasi elemen nada, ritmis, warna suara, dan/atau volume agar mengetahui bagaimana elemen itu digunakan dalam pilihan repertoar.
Mempertunjukkan dan melakukan peninjauan (penilaian)	Tatap muka (jika memungkinkan) atau melalui video konferensi.	<i>Masterclass</i> dengan kelompok, pertunjukan.	Identifikasi elemen musik dari gaya yang dipilih 4.3 Dengan bantuan guru, siswa menggunakan teknik mengembangkan kemahiran dalam menghasilkan suara yang diperlukan 4.4 Dengan bantuan guru, siswa melakukan evaluasi pengembangan teknis terhadap hasil kinerja yang direncanakan.

Sumber: dimodifikasi dari Bond (2003)



Sumber: Dimodifikasi dari Philips (2013, 23)

Gambar 6.3 Aspek Penting dari Proses Belajar-Mengajar

Belajar mandiri bukanlah konsep baru dalam musik, bahkan cara ini hampir dilakukan oleh sebagian besar musisi profesional dan amatir. Ada banyak musisi dengan kecakapan yang baik belajar secara otodidak. Pembelajaran musik secara mandiri memerlukan hubungan guru-siswa yang kuat, siswa dengan efikasi diri yang baik, dan diskusi kolaboratif (Coutts, 2019). Pembelajaran *online* memiliki potensi kuat untuk disesuaikan dengan proporsi populasi yang lebih besar, menawarkan fleksibilitas dan internasionalitas (Koutsoupidou, 2016). Selain itu, menawarkan kemudahan bagi guru dalam hal kepraktisan. Pembelajaran daring memiliki kondisi sosio-psikologis tersendiri bagi siswa. Di internet dan media sosial saat ini, mudah untuk menemukan banyak buku atau sumber pembelajaran mandiri. Namun, buku-buku atau sumber itu membahas pengetahuan, dan tidak memberikan umpan balik tentang kinerja belajar. Siswa mungkin bisa saja belajar secara mandiri, tetapi mereka masih memerlukan umpan balik untuk mengetahui sejauh mana kemajuan belajar musiknya. Itulah yang menyebabkan sekolah formal atau kursus musik masih tumbuh subur hingga hari ini.

Lembaga atau institusi khusus selalu memiliki sistem dan metodologi yang dipersonalisasi sesuai dengan kebutuhan siswanya. Sementara belajar mandiri tanpa guru tidak mendapat fasilitas itu sama sekali. Mungkin ada beberapa kasus yang dengan sukses

Buku ini tidak diperjualbelikan.

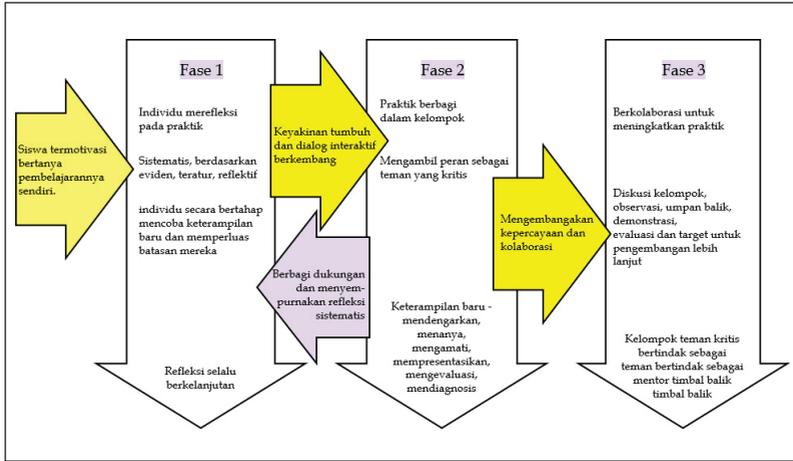
mempelajari musik secara mandiri, tetapi jumlahnya tidak banyak; terutama dalam belajar musik yang melibatkan keterampilan instrumen. Aspek pertunjukan musik ini tentu saja lebih sulit untuk diajarkan dan diuji melalui internet. Inti dari pembelajaran musik adalah interaktivitas; yaitu model yang bergantung pada interaksi terbatas melalui kontak langsung. Elemen esensial inilah yang perlu dipikirkan oleh setiap guru dalam melakukan pembelajaran daring. Mereka harus bisa melakukan penyesuaian cara berinteraksi dengan siswanya melalui ruang virtual. Umpan balik dan kolaborasi menjadi unsur yang terbilang penting.

Kontribusi potensial dari siswa dalam kelompok kolaboratif berguna untuk jenis pembelajaran menggunakan alat musik. Kaplan & Stauffer (1994) mempromosikan model pembelajaran kooperatif yang berhubungan dengan sikap positif dan peningkatan prestasi; model itu juga mengakomodasi perkembangan kognitif dan kepercayaan diri. McCann & Radford (1993) mengusulkan tiga fase untuk meningkatkan hasil belajar dalam situasi pembelajaran kolaboratif (lihat gambar 6.4). Fase-fase tersebut adalah:

- Fase 1: refleksi individu (berpikir hati-hati dan sistematis tentang apa yang kita lakukan dan mengapa).
- Fase 2: berbagi praktik sambal belajar (rekan-rekan berkumpul untuk berbagi pengalaman dan pembelajaran).
- Fase 3: berkolaborasi untuk meningkatkan praktik pembelajaran (menajamkan fokus).

4) Komunitas Belajar

Komunitas belajar (*communities of learning*) adalah sejenis kelompok yang bertemu dengan memiliki tujuan dan sikap akademik yang sama untuk berkolaborasi dalam belajar. Komunitas belajar juga merupakan suasana akademik yang berusaha diciptakan oleh guru agar membelajarkan siswanya. Dalam sebuah institusi, komunitas pembelajar berpeluang besar untuk membangun bentuk baru dalam kolaborasi berbasis elektronik—dari tingkat siswa hingga level institusi. Komunitas belajar mampu membawa peningkatan besar dalam akses dan pembelajaran, serta peluang untuk meningkat-



Sumber: dimodifikasi dari McCann & Radford (1993)

Gambar 6.4 Kerangka Kerja Kolaboratif untuk Pengajaran dan Pembelajaran

kan kerja sama level multiinstitusi, multinegara, dan kolaborasi multinasional (Twigg & Olinger, 1996). Koopman (2007) memiliki pandangan jika komunitas musik dapat memainkan peran penting dalam mempromosikan pembelajaran musik, terutama bagi pembelajaran musik yang melibatkan kreasi secara aktif. Komunitas musik di sini dimaknai sebagai sebuah konsep pembelajaran musik yang inovatif dan otentik. Pembelajaran yang menerapkan konsep “komunitas belajar” ini menekankan pada proses. Costes-Onishi (2019) menguraikan desain pembelajaran berbasis komunitas musik, meliputi (1) pembelajaran aural/oral, (2) pembelajaran kolaboratif, (3) pembelajaran berbasis pola, (4) pembelajaran aktif, (5) pembelajaran kreatif, (6) pembelajaran kritis, dan (7) pembelajaran otentik. Komunitas musik di dalam kelas musik dapat diciptakan jika guru memahami pentingnya prinsip kerja sama, sosial, dan kebersamaan. Dalam sebuah kelas musik, biasanya terdapat sekitar 20–40 siswa. Ini merupakan jumlah yang cukup besar untuk membangun sebuah komunitas belajar di dalam kelas. Guru bisa membagi siswa ke dalam beberapa kelompok. Kelompok-kelompok itu

Buku ini tidak diperjualbelikan.

akan berinteraksi, berdiskusi, berdebat, berlatih, belajar bersama dalam aktivitas musik.

Yarger et al. (1998) berpendapat bahwa kemajuan pemahaman tentang konsep belajar, berbagai pergeseran, dan tuntutan peningkatan ekonomi telah menciptakan tekanan dan perubahan besar dalam praktik pendidikan. Perubahan ini telah dimulai dengan pergeseran besar dalam filsafat pendidikan dan instruksional. Konstruksi komunitas belajar menjadi isu yang penting. Komunitas belajar dalam pembelajaran musik menjadi pemodelan baru dalam praktik musik di dalam kelas daring; hal ini dikenal juga dengan komunitas virtual. Sebuah komunitas virtual mendorong pengalaman belajar siswa, pola interaksi virtual yang membentuk kerja sama kelompok, repertoar bersama (Fitzpatrick, 2014). Komunitas virtual bisa terjadi dalam percakapan atau komentar di media sosial, blog, konferensi, dan sebagainya. Paradigma pembelajaran daring mencoba untuk memindahkan kerangka pemikiran dari situasi pasif ke aktif, nyata ke virtual, statis ke dinamis, satu arah ke interaktif, terisolasi ke penuh dukungan, media tunggal ke multimedia, tetap ke fleksibel, dan sinkron (*synchronous*) ke asinkron (*asynchronous*). Schwier (1999) menyatakan bahwa mengembangkan lingkungan belajar yang menggabungkan teknologi dan sejumlah strategi interaktif mendukung terbentuknya komunitas belajar. Dalam komunitas belajar, siswa menjadi lebih aktif terlibat; mereka menghabiskan lebih banyak waktu untuk belajar bersama; mereka membentuk kelompok sosial di luar kelas mereka; dan mereka mengembangkan apresiasi yang lebih dalam terhadap nilai pembelajaran kooperatif. Tinto (1997) mengusulkan bahwa, untuk mengadopsi pembelajaran bersama dan komunitas, seorang guru harus memiliki kompetensi sebagai berikut.

- 1) Mengatur kurikulum ke dalam komunitas belajar untuk memungkinkan siswa menjangkau materi.
- 2) Mengatur ulang strategi pengajaran untuk mempromosikan pembelajaran kolaboratif berbasis pengalaman.
- 3) Menggunakan bentuk penilaian yang mendorong siswa terlibat dalam kebersamaan.

Sebuah komunitas dalam pembelajaran musik biasanya bergantung pada partisipasi individu yang saling terlibat dalam proses bermusik. Tantangannya, bagaimana menciptakan sebuah sistem di mana siswa dapat masuk ke dalam hubungan yang ditentukan oleh ambisi bersama, bukan oleh aturan atau struktur. Meskipun pembelajaran dimediasi oleh komputer, proses pembelajaran musik secara daring terdiri dari dan didorong oleh interaksi manusia. Oleh karena itu, kerja kelompok harus cukup mendukung pembentukan hubungan antarsiswa yang produktif. Fokus utama proses pembelajaran komunitas ini adalah pada aspek sosiologis di mana itu menjadi alat dan metode yang mendukung hubungan sosial dalam lingkungan belajar. Aktivitas pembelajaran musik, misalnya melalui pertunjukan (*performance*), dapat memperkuat pentingnya budaya kolaboratif dalam kelas, terutama dalam praktik musik berkelompok seperti ensambel (Sindberg, 2016). Praktik pembelajaran musik pada akhirnya memang mengarah sebuah keterlibatan dalam komunitas. Sebagai contoh, seorang siswa yang belajar alat musik lengkap dengan teorinya, tentu memiliki ekspektasi untuk bisa memiliki kelompok musik atau bergabung dalam grup musik tertentu. Dalam kelompok atau grup musik itu terjadi aktivitas komunitas belajar musik. Praktik komunitas musik memberikan peluang untuk siswa mencurahkan kemampuan yang melekat untuk menciptakan dan berpartisipasi dalam musik (Higgins & Willingham, 2017). Perjalanan keterlibatan siswa dalam komunitas musik berguna untuk kepentingan membangun makna untuk menyikapi musik dan nilainya. Makna dibangun tergantung pada konteks sosial, budaya, dan fisik.

Model pembelajaran musik berikutnya menawarkan tiga komponen penting yang saling terintegrasi di dalam prosesnya. Berikut tiga komponen model pembelajaran terintegrasi (Bond, 2003).

- 1) Penggunaan internet untuk berkomunikasi dan mentransmisikan sumber materi atau pengetahuan kepada siswa.
- 2) Video dan bahan ajar digital digunakan untuk tujuan memberikan umpan balik kepada siswa dan untuk memengaruhi sifat aktivitas dan interaksi mereka dengan orang lain.

- 3) Lokakarya atau forum diskusi tatap muka digunakan untuk diskusi tentang keterampilan teknik dan penampilan semua siswa.

Model ini dimulai dengan membangun sebuah situs web untuk mendukung aktivitas belajar siswa di dalamnya. Situs web ini bisa dikembangkan sendiri oleh guru atau bisa menggunakan berbagai platform, misalnya seperti Edmodo, Google Classroom, Schoology, dan Quipper. Situs web berisi materi pelajaran musik, fitur untuk mencatat dan memberikan tugas, melakukan penilaian, memberikan teori-teori, dan berbagai sumber belajar. Kegiatan belajar berbasis situs web ini tetap memberikan porsi materi musik yang dominan, misalnya melalui video dan audio. Fail video dan audio dibuat agar mudah untuk diunggah dan diakses oleh guru dan siswa. Guru dapat menggunakan platform seperti Google untuk menggunakan berbagai fitur yang terintegrasi di dalamnya, mulai dari Google Drive, Google Docs, Google Meet, Google Slides, Google Form, Google Classroom, Google Sites, dan lainnya.

Jika memungkinkan, model pembelajaran menggunakan teknologi yang sederhana dan mapan, dengan pertimbangan utama kemudahan akses (lihat Lampiran). Proyek tidak berusaha untuk mengevaluasi kegunaan dan efektivitas teknologi yang lebih maju karena dianggap dapat mengganggu tujuan utama proyek. Artinya, tidak diharapkan pada tahap integrasi internet ke dalam masyarakat Australia ini bahwa siswa akan memiliki berbagai macam alat yang mereka miliki, atau *bandwidth* tidak terbatas untuk mengunduh materi sumber daya. Di mana siswa mengalami kesulitan mengakses internet (misalnya, akses terbatas ke penyedia layanan internet panggilan lokal), mereka didorong untuk mengakses materi sumber langsung dari CD-ROM. Struktur pelajaran konsisten sepanjang program sehingga setelah akses ke pelajaran pertama berhasil dicapai, metode dan pendekatan akan ditransfer ke semua pelajaran berikutnya.

Mengelola materi pembelajaran musik secara daring memerlukan perangkat lunak dan informasi teknis. Lingkungan pembelajaran daring di ruang virtual dibangun menggunakan aplikasi dan materi-materi, seperti *Learning Management System* (LMS), fitur-fitur leng-

kap dalam sebuah platform (seperti Google), aplikasi penugasan notasi, seperti Sibelius, aplikasi penyuntingan video dan audio, akun media sosial, koneksi internet yang memadai, perangkat laptop atau telepon pintar (*smartphone*), dan perangkat digital sejenis. Berbagai aplikasi dan perangkat keras itu menjadi instrumen wajib di era digitalisasi seperti sekarang.

Pembelajaran musik daring akan terdiri dari beberapa tahapan. Akuisisi pengetahuan pada tahap awal, akan memiliki tujuan dari tahap pembelajaran, meliputi:

- 1) menjalin kontak dengan siswa;
- 2) mengembangkan kepercayaan;
- 3) membantu siswa menjadi akrab dengan lingkungan belajar;
- 4) menyelesaikan masalah teknis atau hambatan belajar lainnya;
- 5) membahas format program;
- 6) memperkenalkan siswa pada teknik dasar dan pemahaman instrumen;
- 7) belajar membaca musik dan mengikuti instruksi musik; dan
- 8) maju melalui serangkaian latihan berjenjang.

Materi pembelajaran musik secara daring awalnya tersedia bagi siswa melalui internet. Materi-materi ini disusun dalam urutan terstruktur yang dirancang untuk memajukan siswa melalui serangkaian latihan berjenjang untuk membangun pengetahuan musik mereka. Diharapkan siswa pada umumnya akan mengikuti struktur yang disediakan. Namun, tidak ada hambatan dalam sistem yang membatasi siswa untuk berpindah dari satu pelajaran ke pelajaran lainnya, *hyperlink* ke berbagai materi sumber terkait disediakan oleh guru. *Hyperlink* ini juga merupakan sebuah metode yang menyematkan materi-materi berbentuk digital menjadi penuh akses di berbagai media. Misalnya, guru membuat rekaman video materi ajar musik, kemudian dia mengunggah materi itu ke YouTube. Selanjutnya, tautan video YouTube itu disebar ke berbagai jaringan komunikasi, misalnya WhatsApp, *e-mail*, video konferensi, dan media sosial yang terhubung dengan siswa. Guru memberikan pengumuman dan arahan untuk mengakses materi tersebut.

G. Belajar, Latihan, dan Umpan Balik

Sebelum membahas tentang tujuan dari tahapan pembelajaran musik menggunakan model ini, perlu dijelaskan terlebih dahulu perbedaan antara belajar dan latihan. Dalam bahasa Inggris, latihan memiliki dua makna, yakni *practice* dan *rehearsal*. *Practice* dimaknai sebagai kegiatan melatih keterampilan berulang kali secara teratur untuk meningkatkan atau mempertahankan kemahiran musik seseorang. *Practice* berhubungan dengan kegiatan, metode, atau kebiasaan tertentu. Oleh karena itu, dalam belajar alat musik misalnya, *practice* lebih cenderung dilakukan secara mandiri di rumah karena berhubungan dengan kompetensi personal dan tanggung jawab mandiri. *Practice* cenderung dilakukan secara rutin dan teratur, sedangkan *rehearsal* bermakna sebuah latihan atau pertunjukan percobaan menampilkan karya musik. *Rehearsal* biasanya dilakukan secara bersama-sama, misalnya dalam kelompok musik *band* atau orkestra yang datang berkumpul pada satu waktu tertentu. Singkatnya, *practice* adalah aktivitas di mana seseorang mempelajari suatu bahan atau teknik (musik) untuk lebih menguasai sehingga menjadi mahir dalam memainkannya. *Practice* dilakukan untuk belajar menguasai keterampilan tertentu. *Rehearsal* adalah kondisi di mana seseorang atau kelompok berlatih satu jenis musik atau keterampilan tertentu untuk menguasainya secara bersama-sama. *Rehearsal* biasanya terjadi di dalam studio dengan mengumpulkan beberapa orang yang sudah memiliki bahan latihan bersama. Hasil melakukan *practice* biasanya akan ditujukan untuk melakukan *rehearsal*. Dalam bahasa Indonesia, dua kosakata itu dimaknai sama, yakni 'latihan.' Oleh karena itu, dalam pembahasan ini, istilah *practice* diwakili dengan 'belajar' dan *rehearsal* dengan istilah 'latihan.'

Tahapan selanjutnya dari model pembelajaran musik ini adalah dengan melakukan belajar, latihan, dan pemberian umpan balik. Tahapan ini memiliki tujuan sebagai berikut.

- 1) Untuk maju melalui materi pembelajaran dan mengasimilasi pengetahuan ke dalam keterampilan performansi pribadi.
- 2) Untuk membangun jaringan yang saling mendukung antarsiswa.

- 3) Untuk bekerja secara kolaboratif dengan orang lain dalam mengembangkan kemampuan bermain dan keterampilan musik.
- 4) Untuk membangun hubungan kerja yang kuat dengan guru.
- 5) Untuk meningkatkan kemampuan melalui urutan pembelajaran yang ditentukan.
- 6) Untuk fokus pada pencapaian pribadi.
- 7) Untuk mengembangkan keterampilan teknis dan musik.

Mengajarkan dan membelajarkan siswa dengan alat musik merupakan tugas yang sulit. Ada banyak hal yang harus dipelajari dan banyak hambatan yang harus diatasi. Guru atau pendidik musik perlu memahami dari mana siswa berasal; maksudnya, dia perlu memahami dunia konseptual siswa untuk memengaruhinya secara positif dan dengan kecepatan yang sesuai. Secara khusus, membangun teknik yang aman dan baik pada tahap awal pembelajaran sangat penting. Kebiasaan buruk bisa bertahan lama jika tidak dikendalikan. Artinya, materi ajar dan metode yang salah bisa menyebabkan malapraktik dalam pengajaran musik. Selanjutnya, umpan balik menjadi penting karena tanpa umpan balik yang teratur sulit untuk memiliki keyakinan bahwa teknik siswa akan berkembang dengan benar. Oleh karena itu, model pembelajaran musik selalu berusaha mendorong pertemuan tatap muka pada tahap pertama. Jika kelas daring memang harus dilakukan jarak jauh sepenuhnya, guru harus memikirkan cara kreatif lain. Strategi berikut ditawarkan untuk mengurangi kesenjangan komunikasi antara siswa dan guru, antara lain

- 1) *e-mail*,
- 2) fail audio dan video *online*,
- 3) *workshop*,
- 4) pembentukan kelompok sebaya teman (diupayakan siswa yang kritis),
- 5) pendampingan,
- 6) diskusi dan obrolan *online*,
- 7) video konferensi (Zoom Meeting), dan
- 8) Pemanfaatan berbagai media sosial lengkap dengan fiturnya (komentar, *live*, *reels*).

Guru musik sebagai desainer instruksional saat mengambil banyak keuntungan dari yang ditawarkan teknologi. Berbagai konten dan fitur yang ditawarkan mendorong pendidik untuk mengelola percakapan pada siswa, mengembangkan potensi belajar mandiri, dan refleksi pada siswa (McKavanagh et al., 2002). Kenyamanan siswa saat ini memang terletak pada kekuatan media sosial dan segala fleksibilitasnya. Tantangannya adalah bagaimana guru bernegosiasi dengan berbagai hambatan internal dan eksternal. Guru harus menyadari bahwa dengan kemajuan teknologi saat ini terlalu banyak distraksi sehingga sulit untuk bisa belajar dengan fokus. Efek penugasan *multitasking*, dan kurangnya pengawasan guru karena PJJ menjadi masalah utama pembelajaran musik daring, bahkan secara general di bidang lain. Teknologi yang menawarkan kemudahan, justru menjadi gangguan akademik bagi siswa (Dontre, 2021). Penggunaan laptop, telepon pintar (*smartphone*), dan media sosial yang menjadi konsumsi siswa.



BAB VII

PENDIDIKAN MUSIK BERBASIS KOMUNITAS

A. Apa itu Komunitas?

Istilah musik komunitas akhir-akhir ini mulai populer, tetapi masih ada kebingungan tentang apa artinya. Lebih khusus lagi jika dikaitkan dengan musik, terdapat dua perbedaan antara musik komunitas (*community music*) dan komunitas musik (*music community*). Meskipun frase itu seperti (tampaknya) dibalik saja penulisannya, tetapi memunculkan konsekuensi yang panjang. Musik komunitas adalah sebuah pendekatan pembuatan musik yang menekankan kolaborasi aktif antara individu yang memainkan, berkreasi, berimprovisasi, dan menampilkan musik bersama. Pembuatan musiklah yang mendorong pertumbuhan individu dan perkembangan komunitas. Musik komunitas menganut filosofi bahwa musik itu seperti latihan fisik: untuk segala usia dan untuk semua kalangan. Seperti latihan fisik, partisipasi dalam latihan musik mengarah pada kesehatan secara keseluruhan. Sementara komunitas musik adalah sekelompok individu yang terlibat dalam (aktivitas dan minat) jenis musik tertentu. Biasanya komunitas seperti itu memiliki struktur

tur informal. Di masa lalu, kelompok semacam itu biasanya berkembang di dalam kota atau sekolah, di mana para anggotanya dapat bertemu secara fisik. Komunitas musik akhir-akhir ini juga bisa terbentuk di luar lingkungan formal. Dengan demikian, semakin jelas bahwa musik komunitas lebih menekankan pada aspek nilai, tetapi komunitas musik lebih menekankan pada hal-hal yang lebih konkret. Jika dikaitkan dengan pendidikan, musik komunitas lebih lentur dan banyak diadopsi sebagai sebuah pendekatan. Hal ini karena dalam pembelajaran musik sendiri—khususnya yang bersifat klasikal—melibatkan lingkungan dan interaksi antarindividu.

Banyak pihak yang menolak untuk mendefinisikan apa itu komunitas karena kegiatan yang melibatkan musik komunitas terlalu beragam, kompleks, multidimensi, dan kontekstual untuk ditangkap dalam satu pernyataan makna universal. Banyak pendukung musik komunitas melihat bahwa mendefinisikan istilah tersebut melemahkan pemaknaan musik komunitas itu sendiri. Banyak orang lebih memilih untuk mendeskripsikan disposisinya dan membiarkan konsep tersebut terbuka untuk interpretasi individu. Higgins (2012a) memiliki tiga perspektif tentang musik komunitas, yaitu (1) musik dari sebuah komunitas, (2) pembuatan musik secara komunal, dan (3) intervensi aktif antara pemimpin musik atau fasilitator dengan peserta. Konsep pemikiran Higgins itu tentu saja bisa diterapkan di dalam konteks apa saja, termasuk dalam pembelajaran musik. Musik komunitas adalah ruang atau lokasi untuk kreasi, eksplorasi musik, memunculkan perspektif atau sudut pandang tentang pertunjukan musik (Thompson, 2014). Musik komunitas muncul untuk banyak tujuan, mengambil bentuk yang berbeda, dan memenuhi banyak kebutuhan anggotanya sebagai alat yang terhubung secara sosial, emosional, dan musikal.

Musik komunitas merupakan konsep yang diterima dalam dunia musik dan pendidikan musik. Berdasarkan penelitian etnomusikologi, musik komunitas mencoba mengimplementasikan gagasan musik untuk semua yang mengubah masyarakat dan manusia (Kertz-Welzel, 2016). Musik komunitas banyak dikaitkan dengan pembelajaran informal dan praktik musik yang bersifat amatir, padahal

musik komunitas juga memiliki sudut pandang secara filosofis dan bisa dianalisis secara kritis. Musik komunitas berkaitan dengan persoalan epistemologis atau etnomusikologis. Musik komunitas juga berkaitan dengan sebuah gagasan pembelajaran, baik di lingkungan formal, nonformal, maupun informal. Dalam pemikiran kritis, dasar-dasar musik komunitas dapat diimplikasikan untuk membina kolaborasi dengan pendidikan musik. Oleh karena itu, pendekatan teoretis yang berkaitan dengan musik komunitas hingga saat ini masih dipergunakan oleh sivitas akademika dan pengajar musik untuk memahami dan menguraikan praktik pembelajaran musik.

Secara etimologi, istilah “komunitas” dapat dipahami dari beberapa sudut pandang atau perspektif. Dalam bahasa Jerman, istilah *gemeinschaft* (komunitas) dikaitkan dengan istilah *gesellschaft* yang berarti ‘masyarakat’, Kant (1998) membuat perbedaan (definisi) dalam bahasa Latin antara *communio*, yang berarti ruang berbagi eksklusif yang terlindungi dari luar (kelompok), dan *commercium*, yang berarti ‘proses pertukaran’ dan ‘komunikasi’. Corlett (1995) melihat istilah “komunitas” dari sudut pandang yang sedikit berbeda. Pertama, *communis*, *com* + *munis*, yang berarti umum dan pertahanan. Kedua, *communes*, *com* + *munus*, artinya memiliki tugas atau fungsi yang sama, menekankan pelaksanaan tugas seseorang.

Di bidang antropologi, istilah komunitas dimaknai juga sebagai (1) kepentingan bersama di antara orang-orang, (2) kesamaan ekologi dan lokalitas, dan (3) sistem atau struktur sosial yang sama (Rapport & Overing, 2006). Lebih khusus lagi, Turner (1969) memiliki pandangan tentang kata komunitas atau *communityitas* (ungkapan Latin) yang berarti kepemilikan, yang tidak dapat direduksi menjadi pengaturan sosial atau politik apa pun. Alperson (2002) mengartikulasikan secara etimologis bahwa komunitas adalah sebuah keadaan yang dimiliki bersama. Alperson memandang, baik secara ontologis maupun struktural, komunitas mengacu pada hubungan antara berbagai hal. Higgins (2012b) memandang komunitas sebagai sebuah keramahtamahan (*hospitality*), yang dipahami secara aktif sebagai ‘tindakan keramahtamahan’. Tindakan itu berjalan secara mendalam melalui praktik musik dalam se-

buah komunitas. Kesadaran akan keramah-tamahan yang tinggi mengungkap kekhasan musik di sebuah komunitas dalam bidang pendidikan musik. Bidang antropologi dan sosiologi memberikan berbagai perspektif tentang komunitas, di antaranya: kepemilikan (Block, 2008), komunitarianisme (Christodoulidis, 1998; Etzioni, Volmert, & Rothschild, 2004; Lehman, 2000; Stone, 2000), kewarganegaraan (Beiner, 2002; Demaine & Entwistle, 1996), multikulturalisme (Giroux, 1993; Kernerman, 2005; Nagle, 2008), struktur simbolik (Cohen, 1985); globalisasi (Adams & Goldbard, 2002; Rupp, 2006), diaspora (Angelo, 1997; Matsuoka & Sorenson, 2001; Najam, 2006), dan nasionalisme (Bhabha, 1990; Vincent, 2002; Williams & Kofman, 1989). Berbagai literatur itu berfungsi untuk mengingatkan bahwa konsep komunitas terus berubah, berfungsi berbeda, tergantung pada konteks penggunaannya. Hal ini karena akar kata menunjukkan fenomena sosial dan identitas, yang keduanya terikat konteks dan selalu dalam keadaan tertentu.

Konsep komunitas pada abad ke-21 juga ikut berubah menyesuaikan dengan kondisi sosio-kultur suatu kelompok atau masyarakat. Melalui kritik postmodernisme terhadap modernitas, perspektif komunitas tidak statis atau terikat melainkan bergerak secara organik dan plural. Delanty (2009) memiliki sudut pandang berbeda jika komunitas di abad ke-21, meliputi kategori berikut.

- 1) Identitas kolektif: dianggap sebagai kelompok yang diikat oleh waktu, seperti menghabiskan momen belajar musik bersama teman-teman selama beberapa saat.
- 2) Pertemanan (ikatan) kontekstual: yakni sebuah keadaan kelompok di masa darurat atau kesedihan, misalnya dalam serangan teroris di World Trade Center atau kematian Putri Diana. Contoh lainnya juga dapat terjadi pada saat penundaan atau pembatalan perjalanan. Pada saat-saat inilah orang menemukan ikatan bersama yang untuk sesaat menghubungkan (kedekatan) mereka bersama.
- 3) Komunitas liminal: yakni sebuah rasa transisi, atau ruang di antara momentum penting dalam kehidupan masyarakat. Misalnya, aktivitas minum kopi pagi hari yang bersifat ritualistik di Starbucks, perjalanan kereta api ke dan dari tempat kerja, atau

kelas yoga Sabtu pagi. Momen-momen ini memiliki kesadaran komunalitas.

- 4) Komunitas virtual: yakni jenis kelompok ini paling sering dikaitkan dengan komunitas yang dimediasi oleh teknologi, seperti Facebook, YouTube, Instagram, dan LinkedIn.

Dalam sebuah praktik atau aktivitas musik, penggunaan umum istilah ‘komunitas’ adalah pengesahan etika partisipatif dalam kegiatan musik berkelompok. Penekanan kegiatan semacam ini terletak pada upaya kreatif terhadap pembuatan musik melalui kesepakatan yang bisa diterapkan, serta berbagi secara terbuka dan jujur. Singkatnya, komunitas musik berusaha untuk memahami di antara individu dengan tujuan yang sama (walaupun beragam) terlepas dari perbedaan budaya, kelas, gender, ekonomi, dan politik (Higgins, 2012b). Individu dalam komunitas musik berusaha untuk memprovokasi wacana, merangsang partisipasi aktif, dan mengaktifkan rasa musikal, baik untuk individu maupun kelompok yang menjadi bagiannya. Terlihat jelas bahwa istilah “komunitas” memiliki etimologi yang kompleks dan penggunaan yang sama kompleks dan beragamnya. Ketika istilah itu digunakan bersamaan dengan istilah “musik” artinya ‘terbuka untuk banyak interpretasi’.

B. Konsep Komunitas dalam Pendidikan Musik

Proses belajar musik bisa dilakukan dan terjadi di mana saja, termasuk di dalam sebuah komunitas. Pengalaman bermusik yang di dalamnya terjadi proses transfer ilmu atau pengetahuan juga dikenal dengan pendidikan musik berbasis komunitas. Beberapa studi memberikan perhatian khusus pada model pendidikan ini dikenal dengan musik komunitas (*community music*). Musik komunitas juga merupakan peminatan (*research interest*) khusus dalam pendidikan musik. Musik komunitas mengkaji berbagai aspek pembelajaran dan pengalaman musik dalam sebuah kegiatan secara berkelompok. Di dalam konteks kelas, siswa juga bisa disebut sebagai sebuah komunitas; atau kelompok-kelompok musik berbentuk ensambel yang ada di dalamnya—juga bisa disebut sebagai komunitas. Tidak ada

definisi konsensual tentang apa sebenarnya musik komunitas itu. Namun, para pakar setidaknya membagi ke dalam tiga karakteristik utama, meliputi (1) pembuatan musik yang bersifat kolaboratif, (2) pengembangan masyarakat, dan (3) pertumbuhan pribadi (Koopman, 2007). Karakteristik seperti itu sering ditemukan dalam literatur. Dalam artikel yang sangat kontroversial ini, Koopman membahas potensi pendidikan musik berbasis komunitas yang menurutnya merupakan isu yang belum banyak dibahas dalam literatur.

Pertama, praktik “musik komunitas” adalah peluang yang memungkinkan orang terlibat dalam aktivitas musik secara kolektif. Dalam kebanyakan kasus, mereka terlibat dalam pembuatan musik secara aktif (seperti: pertunjukan, penciptaan, improvisasi) daripada apresiasi musik, sejarah musik, atau teori musik (Veblen, 2004). Biasanya, pembuatan musik tidak diarahkan pada reproduksi karya musik tetap. Bahan musik yang digunakan disesuaikan dengan karakteristik grup atau kelompok. Artinya, musik yang ada diaransemen untuk mengakomodasi penciptaan dan keterampilan. Musik baru bisa saja disusun oleh pemain musik di suatu komunitas, atau musik diimprovisasi berdasarkan bahan-bahan yang disediakan oleh komunitas atau anggota kelompoknya. Fokusnya adalah pada aktivitas musik secara berkelompok. Kedua, musik komunitas ditujukan untuk kesejahteraan masyarakat atau kalangan individu tertentu. Musik komunitas membantu orang untuk berbagi pengalaman dan memahami satu sama lain. Praktik-praktik ini dipahami sebagai sarana untuk mengembangkan komunitas dan kohesi sosial (Den Ouden, 2005). Ketiga, selain berdimensi sosial, kegiatan musik di komunitas juga ditujukan untuk pengembangan diri. Diyakini bahwa dengan memberikan kesempatan untuk kreativitas dan ekspresi diri, mereka (para pemusik) membantu orang untuk mengembangkan kemampuan dan identitas artistik. Harga diri dan kepercayaan diri dipandang sebagai hasil yang signifikan dari sebuah musik komunitas.

Koopman (2007) juga dilatarbelakangi oleh kenyataan bahwa meskipun deskripsi tentang musik komunitas memang ada, kebanyakan dari mereka cenderung mengabaikan isu pengembangan

kompetensi bermusik. Koopman memulai artikelnya berdasarkan beberapa premis yang menarik, seperti (1) bahwa ada benturan antara budaya (atau budaya) tradisional dan budaya global *post-modern* di banyak negara, (2) gagasan bahwa pertunjukan memiliki arti yang berbeda di zaman postmodern, dan (3) gagasan bahwa mendengarkan (*listening*) telah menjadi sarana utama penciptaan musik. Koopman memperjelas bahwa dia berbicara dari perspektif negara di Eropa (Belanda).

Diskusi yang dibangun dalam teori-teori pembelajaran musik berbasis komunitas di mulai dari peran guru dan pengajaran, serta masalah otoritas dan kekuasaan dalam musik komunitas. Pendidikan musik maupun pembelajaran musik pasti harus bersentuhan dengan komunitas musik dan musik komunitas. Hal ini merupakan sebuah keniscayaan karena aktivitas bermusik itu sendiri umumnya terjadi secara sosial (melibatkan interaksi dan komunikasi). Pendidikan musik yang melibatkan komunitas juga dihadapkan pada pertanyaan mendasar, apakah komunitas yang dimaksud terjadi di dalam atau di luar kelas (masyarakat)? Karena berbeda situasi akan menentukan perspektif teoretis mana yang akan dibangun selanjutnya. Campbell (2004) melihat pengembangan keterampilan dan pemahaman musik yang selalu berorientasi pada kultur teori Barat adalah model kolonial. Pola pembelajaran semacam itu tidak lagi relevan di abad 21 karena keefektifan pendekatan pedagogisnya belum tentu meningkatkan literasi bermusik bagi setiap individu. Di masa pascakolonial, berbagai aspek perlu pertimbangan ulang demokrasi atas budaya dan perspektifnya.

Konsep musik komunitas cukup memiliki posisi yang istimewa dalam masyarakat saat ini. Musik komunitas dapat memainkan peran penting dalam mempromosikan pembuatan musik secara aktif, terutama bagi orang-orang yang tidak menggunakan aransemen musik standar. Musik komunitas secara alami sesuai dengan konsep pembelajaran inovatif, seperti pembelajaran otentik, pembelajaran yang situasional, dan pembelajaran yang diarahkan pada proses (Koopman, 2007). Musik komunitas melibatkan pemusik yang saling bekerja sama untuk memungkinkan mereka menikmati dan

berpartisipasi secara aktif dalam musik. Komunitas bisa terjadi di mana saja dan dengan siapa saja karena 'komunitas' tidak dibatasi oleh geografis (Merriam & Mack, 1960). Gagasan ini bisa berupa sekelompok orang yang memiliki minat, pengalaman, dan latar belakang yang sama di bidang musik.

Peminatan musik komunitas dalam studi pendidikan musik semakin memunculkan banyak peluang baru. Praktik musik komunitas telah tercipta secara organik di negara-negara di seluruh dunia. Secara teoretis, diskursus yang berkembang dalam fenomena (komunitas) tersebut ditandai dengan munculnya jurnal-jurnal berlandaskan komunitas, seperti *International Journal of Community Music* dan *International Society for Music Education* (ISME). Jurnal-jurnal itu menghasilkan berbagai pembahasan menarik, seperti sifat, penyebaran, dan aspek politik dalam musik komunitas. Namun demikian, potensi musik komunitas sebagai kekuatan pendidikan musik kurang mendapat perhatian pada tataran analisis teoretis. Sebagian besar literatur tentang musik komunitas menggambarkan proyek musik komunitas tertentu tanpa berurusan secara sistematis dengan masalah pendidikan. Musik komunitas tentunya dapat menyentuh potensi edukatif, terutama berhubungan dengan nilai-nilai umum seperti pemberdayaan sosial.

Trienekens (2004) mendefinisikan musik komunitas sebagai sebuah corak kesenian tertentu yang menggunakan metode yang berorientasi pada kelompok dan berorientasi pada permintaan. Pandangan Trienekens disesuaikan dengan situasi spesifik yang memiliki tiga karakteristik. Tiga karakteristik itu menunjukkan potensi musik komunitas dalam kacamata pendidikan, yaitu praktik musik komunitas (1) fokus pada kelompok, kebutuhan, dan preferensi tertentu; (2) dapat menjangkau orang-orang yang kurang dekat dengan fasilitas budaya standar, seperti sekolah musik dan ruang konser; (3) praktik musik komunitas tidak hanya melibatkan orang-orang ini dalam kegiatan musik, tetapi juga mengarah pada perkembangan kemampuan musik mereka secara progresif.

Potensi musik komunitas untuk keterlibatan dan pengembangan musik tidak hanya relevan bagi kalangan masyarakat multikultu-

ral di daerah perkotaan, tetapi juga untuk semua jenis latar sosial. Di banyak negara bagian dunia, orang-orang kerap mengalami benturan antara budaya tradisional mereka dan budaya global *post-modern*. Hal ini menyebabkan keterasingan, isolasi sosial, atau perilaku anti-sosial. Kegiatan musik komunitas berdasarkan budaya tradisional dapat memainkan peran positif dalam merehabilitasi individu-individu tersebut, sebagaimana penelitian (Woodward et al., 2004). Penelitian itu menggambarkan program pengalihan untuk anak-anak di Afrika Selatan yang telah melakukan tindak pidana ringan. Anak-anak ini mengikuti program musik berbasis komunitas di mana mereka bergabung dengan marimba Afrika dan *band djembe*. Studi itu menelusuri tentang pentingnya pertumbuhan sosial dan pribadi serta perkembangan musik. Dalam sebuah studi musik jaz, Merriam & Mack (1960) mendefinisikan komunitas sebagai sebuah tempat belajar norma dan etika tertentu dalam musik. Norma dalam musik, meliputi gramatika yang baik dan benar, gaya permainan musik, gaya komunikasi dan interaksi, perilaku audiens, dan sebagainya.

Setiap negara memiliki definisi berbeda tentang ‘musik komunitas,’ sesuai dengan kondisi sosial di setiap wilayah. Sering kali pemaknaan itu (musik komunitas) juga merupakan cerminan dari struktur nasional atau regional suatu wilayah. Di Amerika Utara, istilah “musisi komunitas” tidak banyak digunakan, meskipun ada praktik musik yang kaya akan kegiatan musik komunitas. Di Skandinavia, tidak ada konsep musik komunitas yang dirumuskan secara eksplisit. Dukungan pemerintah daerah untuk aktivitas musik difasilitasi oleh pendekatan yang bersifat hierarki di tingkat nasional ke tingkat lokal. Hal itu memungkinkan otoritas lokal mendukung inisiatif komunitas lokal. Sebagai contoh, di antaranya adalah kolaborasi antara organisasi dan sekolah umum atau sekolah musik. Di Irlandia, inisiatif dari praktisi musik yang giat didukung oleh petugas otoritas seni lokal dan musik komunitas ditentukan selama beberapa tahun ke depan. Dengan demikian, musik komunitas di beberapa negara sebetulnya berakar kuat pada suasana sosio-politiknya.

C. Komunitas sebagai Pendidikan Musik

Musik komunitas sebagai bidang praktik, pedagogi, dan penelitian terus berkembang. Di seluruh dunia, pertumbuhan eksponensial dalam program, kelas, proyek, dan penelitian berkembang cukup pesat. Dengan pertumbuhan praktik dan keilmuan ini, perdebatan baru tentang hubungan praktik, pedagogi, penelitian, etika, serta pandangan-pandangan baru telah muncul. Hal ini mulai memperluas agenda untuk memasukkan musik komunitas terlibat dalam keadilan sosial, aktivisme politik, perdamaian, kesehatan dan kesejahteraan, dan keterlibatan *online* di antara banyak bidang lainnya (Bartleet et al., 2018). Karena semakin banyak praktisi dari berbagai latar belakang budaya juga mulai menaruh perhatian terhadap bidang kajian ini.

Salah satu model paling meresap yang mendasari pendidikan musik adalah model komunitas. Pengajaran musik berbasis komunitas berguna untuk menunjang perkembangan anak; indikatornya adalah keterlibatan atau partisipasi aktif (Kraus et al., 2014). Dalam setiap pembelajaran musik, pasti terdapat kondisi di mana setiap individu berpartisipasi dalam sebuah komunitas (kelompok) di mana pembuatan dan pengambilan musik memainkan peran sentral (Jorgensen, 1995). Jorgensen menambahkan gagasan tentang komunitas dalam pendidikan musik sebagai (1) tempat, (2) dalam waktu, (3) sebagai proses, dan (4) sebagai gambaran akhir. Menjelajahi aspek-aspek dari model ini akan memberikan pemahaman yang luas tentang pendidikan musik. Melihat ide atau gagasan komunitas sebagai tempat, dalam waktu, sebagai proses, dan sebagai tujuan (akhir) memiliki relevansi khusus dengan pendidikan musik saat ini. Penting untuk membumikan kurikulum musik pada tempat tertentu yang bergerak ke pandangan yang semakin luas. Memastikan bahwa semua pembelajar memahami tempat mereka dalam komunitas, menghargai perbedaan serta kesamaan, merasa terhubung dengan orang lain, menerima dan mencintai tradisi musik mereka sendiri, dan diberdayakan untuk mengubah hal-hal itu. Partisipasi aktif anggota komunitas dalam pembuatan musik atas keseluruhan tradisi musik telah bekerja sama dengan berbagai institusi sosial untuk

mencapai pendekatan terpadu dalam pendidikan musik. Itu berarti membuka pintu musik yang asing bagi pembelajar untuk masuk ke dalam pemahaman tersebut.

Pendidikan musik membutuhkan komunitas (misalnya: teman sebaya) yang berpengetahuan untuk memulai dan kemudian terus berdiskusi dan terlibat dalam pembelajaran kolaboratif di dalam dan di luar disiplin (Luce, 2001). Pembelajaran kolaboratif menawarkan pendidikan musik sebuah peluang unik untuk meningkatkan modal sosial, memperluas jangkauan, mengembangkan rasa kesamaan dan komunitas, dan bersenang-senang dalam prosesnya. Potensi pendidikan musik melibatkan lebih banyak orang dengan cara yang demokratis, bermakna, dan bermanfaat. Pembelajaran berbasis komunitas mendukung aktivitas kolaboratif dalam belajar sebagai metodologi pengajaran penting dalam pendidikan musik.

Pembelajaran musik berbasis komunitas terus menembus masyarakat, menerangi masa lalu dan membentuk masa depan. Di berbagai negara, isu tentang musik komunitas terus diperbincangkan melalui berbagai bentuk aktivitas, seperti pembuatan musik kreatif dalam proyek penelitian yang lebih besar yang dimulai di Deakin University, Melbourne, Australia pada tahun 2011 (Joseph, 2014). Melalui paradigma seni kreatif dan pembuatan musik, kemitraan komunitas antara komunitas lokal dan perguruan tinggi adalah lahan subur. Hal ini berguna untuk mengembangkan praktik musik di mana kehidupan budaya dan musik masyarakat dipromosikan, menumbuhkan rasa hormat dan pengertian antara komunitas pribumi dan masyarakat nonadat. Kemitraan komunitas antara Deakin University (akademisi di ruang perkotaan) dan Lord Buddha Education Foundation (LBEF/komunitas lokal regional) memberikan kesempatan bagi orang-orang dari segala usia untuk terlibat, mengeksplorasi, dan mengalami pembuatan musik secara kolektif dalam konteks sosial. Fakta menariknya, banyak pendidik dan akademisi musik yang mulai mengusulkan jalur komunitas daerah untuk memperdalam pengetahuan dan pemahaman mereka; sekolah, masyarakat, seniman, akademisi dan mahasiswa dapat membentuk sinergi budaya dalam pengaturan berbasis tempat se-

perti festival. Konsep pendidikan musik berbasis komunitas lokal ini juga sudah disinggung pada bab sebelumnya di mana terinspirasi oleh arus pemikiran etnomusikolog yang peduli terhadap pendidikan (Bartolome, 2019; Campbell, 2011; Campbell, 2014; 2016; Montemayor et al., 2018; Roberts & Beegle, 2018).

Tujuan pendidikan sejatinya juga merefleksikan tujuan individu, melibatkan guru, siswa, orang tua, dan administrator yang berpartisipasi dalam proses pendidikan. Praktik pendidikan perlu menjawab kebutuhan setiap individu yang terlibat. Pendidikan musik berfokus pada pengajaran keterampilan musik dasar, memberikan pengetahuan tentang musik, dan kemudian menghubungkan keterampilan dan pengetahuan itu dengan pengalaman dan pertumbuhan pribadi. Secara tradisional, ini telah diterjemahkan ke dalam teknik pengajaran, praktik pertunjukan, pedagogi, musikologi, dan teori. Wing (1996) telah menyarankan bahwa proses dan hasil dari upaya studi yang melibatkan banyak anggota komunitas pendidikan musik dengan cara yang demokratis, bermakna, dan bermanfaat, dapat meningkatkan kemampuan seseorang. Komunitas juga mendorong modal sosial yang membuat individu anggotanya menjalani rutinitas lebih mudah dan menyenangkan. Masyarakat sebagai bagian atau representasi dari komunitas juga menawarkan konsep komunitas belajar. Dimasukkannya pengetahuan lokal, pedagogi, dan pandangan-pandangan khusus dalam pendidikan musik semakin relevan bagi pendidik musik secara global (Prest, 2020). Pertumbuhan dan kontribusi komunitas dalam menjembatani praktik pendidikan di wilayah formal semakin marak diperbincangkan. Modal sosial yang menjembatani budaya lokal dapat membantu pendidik musik melangkah menuju kurikulum dan pedagogi yang lebih sesuai budaya dalam praktik mereka.

Dalam berbagai studi kualitatif, model “musik komunitas” telah menjelma mengilustrasikan kualitas musik, sosial, instruksional, dan administrasi umum. Mereka telah mengidentifikasi kontribusi model itu terhadap pembelajaran musik dan mengeksplorasi relevansi yang berkembang dari aktivitas musik berbasis komunitas; serta mengaitkannya dengan pendidikan musik di sekolah (Kruse

& Hansen, 2014). Musik komunitas dapat dikategorikan ke dalam berbagai praktik pembelajaran musik, seperti aktivitas musik di *band*, paduan suara, orkestra, dan program pelatihan musik. Musik komunitas juga dapat digunakan untuk melihat koneksi budaya yang dibuat melalui pengalaman musik lokal, tradisional, hingga lingkungan virtual. Peluang musik komunitas sebagai keadilan sosial sangat besar. Jika dikumpulkan secara kolektif, berbagai praktik musik komunitas dalam pembelajaran musik menunjukkan sifat kualitatif yang jelas dan berkarakter.

Komunitas musik atau pembelajaran musik saat ini telah menjelajah ke berbagai ruang termasuk lingkungan virtual. Kemajuan masyarakat dan teknologi telah menciptakan banyak cara baru bagi orang untuk terlibat dengan musik, dan akibatnya musik saat ini dapat dipelajari dari berbagai sumber yang terus berkembang (Partti & Karlsen, 2010). Media baru telah menjelma menjadi kekuatan sosial yang mendukung yang memungkinkan praktik pembelajaran musik. Selain itu, signifikansi penggunaan teknologi digital dan media sosial membentuk identitas pembelajaran musik dan pengetahuan musik. Identitas musik dapat dibangun dan dipertahankan dalam realitas berbasis web, situs musik *online* dapat berfungsi sebagai komunitas praktik di mana para anggotanya berbagi dan mendiskusikan musik mereka sendiri. Mereka juga ikut mengembangkan pengetahuan yang berhubungan dengan musik. Implikasi dari situasi media-musik untuk praktik dan penelitian pendidikan musik saat ini perlu disediakan.

D. Implikasi Musik Komunitas untuk Pendidikan Musisi dan Guru Musik

Shiobara (2019) menceritakan pandangannya, ketika seorang siswa memasuki perguruan tinggi musik, mereka telah memilih musik sebagai jurusan mereka dan sebagai dasar karier mereka di masa depan. Mereka biasanya adalah orang-orang yang telah dikenal memiliki bakat musik yang luar biasa di sekolah dasar atau menengah, serta telah memiliki pengalaman positif dalam pembuat-

an dan persepsi musik. Beberapa dari mereka umumnya mengambil peran kepemimpinan dalam acara dan festival musik selama beberapa waktu. Mereka telah mengabdikan banyak waktu untuk berlatih dan mendedikasikan sebagian besar kehidupannya untuk berlatih musik. Sering kali latihan tersebut dilakukan secara terpisah dan terkadang mengisolasi mereka dari lingkungan pertemanan. Latihan musik sangat disiplin dan menuntut banyak hal dari kehidupan anak muda, juga mencakup studi mata pelajaran lain yang diwajibkan oleh kurikulum sekolah. Di beberapa sekolah musik di Jepang—khususnya kegiatan musik berkelompok seperti ekstrakurikuler—sangat terbuka untuk berbagai siswa dalam memperkaya keterampilan musik mereka. Banyak anak memiliki pengalaman musik yang positif di bawah pengawasan guru musik yang berdedikasi, tetapi setelah memasuki konservatori mereka menyadari bahwa ada banyak siswa berbakat lainnya seperti mereka sehingga hal itu menciptakan lingkungan kompetitif yang tidak mereka duga. Hanya sedikit siswa yang memiliki kesempatan untuk tampil di depan penonton, kecuali mereka telah diakui sebagai orang yang sangat berbakat. Bahkan untuk musisi pelajar paling berbakat, masuk ke dunia bisnis musik dan menjadi musisi profesional sangat sulit. Setiap orang tampaknya memahami jika dunia bisnis musik itu sangat kompetitif.

Istilah musik komunitas cukup menarik karena setidaknya menyadarkan siswa musik untuk hidup dalam keadaan yang serba kompetitif. Musik komunitas juga membantu para siswa mempertahankan keyakinan mereka pada kekuatan musik di lingkungan yang sangat penuh tekanan. Mereka serius dengan masa depan profesional mereka dan mereka tahu bahwa mereka sedang menghadapi persimpangan jalan. Musik komunitas dapat menjadi titik balik bagi sebagian siswa membuat mereka berpikir tentang musik secara berbeda dan berbagai aspek musik menjadi semakin penting. Kata komunitas yang digabungkan dengan musik membuka kemungkinan baru bagi mereka dan memberi mereka kesempatan untuk berkreasi dengan teman dan sekitarnya.

Sebuah kuesioner terbuka diberikan kepada mahasiswa musik tahun ketiga di sebuah perguruan tinggi musik di Tokyo. Kuesioner ditujukan untuk mahasiswa dengan minat musik komunitas. Para mahasiswa mengikuti seminar musik komunitas dan kelas musik komunitas yang baru ditawarkan pada tahun 2016. Hasilnya, siswa A menulis bahwa musik komunitas membantu orang lain merasa lebih baik dan musik membantu mengangkat perasaan mereka. Musik membuat orang lebih sehat dan memberi mereka keberanian untuk menjalani kehidupan sehari-hari. Siswa B selanjutnya menganalisis musik komunitas sebagai tali penghubung antarindividu, individu dengan musik, serta tempat berarti kita berbagi waktu dan perasaan. Siswa C menilai bahwa musik komunitas dapat menghubungkan hati bersama, dan musik menjadi semakin menyenangkan. Siswa D berspekulasi bahwa musik komunitas mengacu pada kekuatan musik. Musik komunitas adalah alat untuk menciptakan pemahaman universal tanpa kata-kata. Bagi para siswa ini, karakteristik paling signifikan dari musik komunitas adalah untuk menghubungkan orang-orang dengan pengalaman membuat musik komunal yang menyentuh hati. Mereka berpikir bahwa dengan cara ini musik meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan bagi mereka yang berpartisipasi di dalamnya.

Selanjutnya, siswa E menambahkan elemen keragaman yang menarik di antara peserta, situasi, dan aktivitas pada karakteristik musik komunitas yang disebutkan di atas. Mereka berpendapat musik komunitas memperdalam persahabatan dan menciptakan pikiran tenang bagi mereka yang berpartisipasi di dalamnya. Siswa memandang musik komunitas adalah untuk berbagi musik dengan banyak orang yang berbeda, namun memungkinkan mereka untuk menikmati musik dengan caranya masing-masing. Komentar ini menggambarkan sifat yang sangat unik dari pengalaman musik itu sendiri. Siswa G melihat beragam situasi dan konteks musik dalam sebuah komunitas. Komunitas berarti sekelompok orang yang memiliki kesamaan. Dalam musik komunitas setiap orang berbagai minat yang berbeda. Ada banyak komunitas yang berusaha berbagi musik.

Di dalam sebuah komunitas, para siswa juga berlatih menjadi pemimpin, memberikan ide-ide tentang musik, dan pandangan praktis. Siswa H merefleksikan bahwa ada banyak komunitas yang berbeda. Ketika mereka merencanakan sebuah kegiatan musik untuk sebuah komunitas maka mereka perlu mempertimbangkan siapa pesertanya, ekspektasi apa yang mereka miliki, jenis musik apa yang mereka sukai, dan bagaimana musik harus diperkenalkan dan diciptakan. Ada banyak cara berbeda dalam musik komunitas. Komentar siswa H ini bersimpati dengan guru musik yang baik dan efektif memikirkan tentang kelasnya. Siswa I menilai bahwa musik komunitas adalah musik yang setara dan semua orang dipersilakan untuk bergabung, dan siswa J berpandangan bahwa mereka tidak dapat berpartisipasi dalam musik komunitas sendirian. Harus ada dua orang atau lebih yang terlibat dalam sebuah aktivitas musik. Musik komunitas tidak melakukan pemisahan antara pemain dan pendengar, tetapi berbagi momen menciptakan musik bersama. Siswa K percaya bahwa dalam musik komunitas, hubungan antara fasilitator dan peserta sangatlah penting. Pernyataan itu dengan kata lain menyatakan bahwa “hubungan antara guru dan siswa sangat penting.” Semakin siswa terlibat pada aktivitas musik komunitas (terutama dalam peran sebagai pemimpin), semakin mereka akan berpikir seperti seorang pendidik atau guru musik yang efektif. Komentar siswa L mengarah pada pandangan jika musik komunitas bukanlah fenomena alam, tetapi ruang musik yang sengaja dibuat melalui upaya fasilitator dan asistennya serta dukungannya untuk para peserta. Harus ada niat untuk membuat musik komunitas berjalan dengan lancar. Ada begitu banyak elemen yang harus dipertimbangkan untuk menjamin proses musik komunitas dengan sukses.

Pandangan tentang musik komunitas sebenarnya melibatkan unsur-unsur, seperti manusia, fasilitasi, partisipasi, berbagi, keragaman, relasi, dan kesetaraan yang tidak dapat dipisahkan. Namun, unsur-unsur yang berkaitan dengan sifat musik dan fungsinya sering diabaikan dalam pelatihan musisi profesional, rata-rata lebih memprioritaskan keterampilan dan pengetahuan khusus. Pelatihan

yang selama ini diselenggarakan sering mengabaikan pendidikan guru musik di perguruan tinggi musik. Melalui pemikiran tentang musik komunitas dan mengembangkan keterampilan kepemimpinan individu, para musisi sebenarnya mulai diajarkan berpikir kreatif tentang masa depan mereka sebagai fasilitator musik di komunitas. Dalam beberapa kasus mereka mulai serius mempertimbangkan mengajar musik sebagai profesi mereka.

Melalui pelaksanaan aktivitas musik komunitas, para siswa musik juga mulai mengidentifikasi apa yang dapat mereka lakukan dan bagaimana menggunakan kemampuan mereka. Mereka tidak boleh ditekan dengan cara apa pun untuk mengatasi apa yang membuat mereka merasa lemah. Sebaliknya, mereka harus diberikan waktu yang cukup untuk menyelesaikan masalah mereka dengan dukungan yang tepat dari sesama siswa. Musik komunitas memikirkan bahwa peserta adalah prioritas pertama, mereka belajar mengadopsi dalam berbagai situasi serta berpikir dan bertindak secara mandiri. Siswa juga belajar menjadi pemimpin dalam kegiatan musik, fasilitator, dan pendukung. Siswa menjadi panutan musik bagi para peserta lain dan mengembangkan cara sendiri untuk memfasilitasi musik. Kepuasan dan perasaan kebersamaan antaranggota melalui aktivitas musik adalah hasil terpenting dalam musik komunitas. Tanpa ini, musik komunitas tidak memuaskan dan akan gagal, seperti dalam situasi kelas musik pada umumnya. Implikasi musik komunitas dalam pendidikan bagi musisi dan guru musik ditemukan dalam perannya sebagai jembatan yang menghubungkan antara mereka dengan cara musikal dan keunikan manusia. Dalam sebuah aktivitas musik di sebuah komunitas juga terdapat persinggungan antara kreativitas dan 'musik komunitas' sebagai sebuah pemodelan (Creech et al., 2020). Dengan kegiatan yang membuka kesempatan individu untuk berekspresi melalui menyanyi atau memainkan alat musik maka saat itu juga kemampuan kreativitas seseorang diaktifkan. Aktivitas musikal dalam komunitas atau sebuah pendekatan musik komunitas setidaknya fokus pada individu, kelompok, proses kreatif, dan produk musik.



BAB VIII

PEMIKIRAN TOKOH-TOKOH NUSANTARA TENTANG FILOSOFI PENDIDIKAN MUSIK

A. Narasi Kelokalan

Hampir satu abad yang lalu salah satu tokoh pendidikan bangsa, Ki Hajar Dewantara (1889–1959), memiliki gagasan tentang pendidikan seni berkenaan dengan aspek-aspek cipta, rasa, karsa (Dewantara, 1977; Nurhayati, 2019). Ki Hajar Dewantara memandang kesenian sebagai bagian dari kebudayaan, termasuk musik di dalamnya. Pendidikan musik harus mengarah pada keanekaragaman budaya dan—tentu saja—masuk ke dalam konsep pendidikan musik secara makro. Selain menawarkan konsep keberagaman, pendidikan musik juga harus bersifat mempersatukan dan memperkuat kebudayaan bangsa, serta menumbuhkan semangat kebangsaan yang sangat kuat. Berkenaan dengan pendidikan seni (termasuk musik), Ki Hajar Dewantara menjadi antitesis dari sistem Belanda yang muncul pada awal abad ke-20. Ki Hajar Dewantara telah mempelajari secara mendalam prinsip-prinsip pendidikan Rudolf Steiner dan Montessori. Dia bahkan menyukai pemikiran penulis India Rabindranath Tagore. Berdasarkan prinsip tersebut ia mendirikan

Institut Pendidikan Nasional Taman Siswa di Yogyakarta pada tanggal 3 Juli 1922 (Tsuchiya, 1987, 55ff). Prinsip-prinsip Dewantara sepenuhnya didasarkan pada budaya Indonesia (Jawa), dan ini juga berlaku untuk seni. Secara filosofis, Ki Hajar Dewantara mencoba menemukan “model” dalam pendidikan tradisional (Tsuchiya, 1987, 63). Melalui wacana pemikiran terkait wirama (*rhythm*) yang disebut dengan istilah Pendidikan “pembiasaan pada wirama” oleh Dewantara, dapat bermanfaat sebagai pembentukan budi pekerti jika disesuaikan dengan konteks budaya penggunaannya (Dewantara, 1977). Namun anjuran Dewantara pada bagian akhir tulisannya adalah agar dapat menggunakan prinsip-prinsip tersebut yang diutamakan pada Pendidikan jasmani dan rohani (Putra et al., 2022).

Sampai saat ini “Taman Siswa” masih ada dalam bentuk yayasan, namun dengan pengaruh dan dampak yang kecil. Dalam sebuah wawancara pada tanggal 2 September 2002, musikolog yang berbasis di Jakarta, Suka Hardjana, menjelaskan bahwa penurunan gerakan “Taman Siswa” sebagian besar berkaitan dengan politik “orde baru” Soeharto, di mana konsep pendidikan demokratis seperti itu tidak memiliki tempat, meskipun didasarkan pada prinsip-prinsip Jawa. Dilihat dari pendidikan seni, sangat disayangkan konsep Dewantara tidak dijadikan dasar kebijakan pendidikan nasional. Selama pembentukan sistem pendidikan Indonesia setelah kemerdekaan pada tahun 1945, para politisi kembali menyukai model kolonial daripada mengubah model lokal tradisional. Lebih lanjut, gerakan “Taman Siswa” dianggap terlalu berorientasi pada Jawa sehingga berpotensi mengintimidasi tingginya keragaman budaya lokal lainnya. Setidaknya, seluruh dilema yang segera berkembang dalam pendidikan seni terutama musik mungkin tidak akan terjadi jika prinsip-prinsip Dewantara mendapat prioritas yang tidak terbatas. Suka Hardjana melihat dualisme pemikiran pendidikan musik (Barat dan Nusantara) hingga hari ini belum selesai, semua karena dipengaruhi faktor keberagaman budaya itu sendiri. Persoalan identitas budaya yang sangat kompleks di Indonesia akan diselesaikan dengan pelibatan seluruh kebudayaan daerah sehingga tidak ada yang merasa di“anak emas”kan (Sumarsam, 1995).

Pemikiran atau narasi tentang pendidikan musik berbasis ke-lokalan ikut muncul beberapa tahun setelah Ki Hajar Dewantara oleh para pedagogi dan musikolog. Sekitar dua dekade lalu Lembaga Pendidikan Seni Nusantara (LPSN) dan Pusat Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Seni Tradisional (P4ST) berusaha mengakomodasi pandangan Ki Hajar Dewantara tersebut tentang mempromosikan nilai-nilai kelokalan musik setempat. Ini semacam dekolonisasi (budaya pendidikan Barat) yang semakin menempatkan pada hegemoni tertinggi. Mack (2007) melihat pendidikan musik Nusantara memiliki potensi yang besar meskipun masih memiliki banyak persoalan dilematis, seperti (1) besarnya peran misionaris Belanda dalam membentuk pendidikan di Indonesia, (2) kekeliruan terhadap makna lagu wajib, (3) kesalahpahaman tentang globalisasi dan kepentingan internasional dalam bidang seni, (4) alienasi masyarakat Indonesia sendiri dengan mengimpor gramatik musik Barat yang bahkan di situ marjinal, (5) kecenderungan menghafal istilah teoretis saja, dan (6) ketiadaan metodologi mengajar yang sesuai dengan pengembangan kompetensi khusus musik. Mack melihat pendidikan musik Indonesia harus berpihak pada konten musik lokal daripada Barat. Banyak sekolah musik di Indonesia yang tidak serempak menerapkan kurikulum musik Nusantara karena latar belakang ras dan agama yang kuat.

Mack memandang pendidikan musik bertujuan untuk mengembangkan kompetensi musik sebagai tujuan utamanya. Dengan demikian diharapkan konsep pengembangan kompetensi musik sebagai tujuan utama jurusan musik dapat lebih jelas. Kompetensi dalam bidang musik perlu didefinisikan sebagai representasi mental dari musik, yaitu bunyi itu sendiri. Representasi mental ini diperoleh melalui latihan dan pengalaman aural, tetapi bukan dari informasi deskriptif bentuk musik. Pendidikan musik jangan disalahpahami sebagai pendidikan budaya. Teori dan pengetahuan tentang istilah bukan sebuah kompetensi awal, tetapi dapat menjadi bagian kedua setelah bagian pertama praktis dan apresiatif selesai (Mack, 2015). Mack menambahkan bahwa istilah “kompetensi” sebenarnya tidak berkaitan dengan kurikulum, tetapi lebih berkaitan dengan metodologi, atau hasil dari metodologi tertentu.

Philip Yampolsky, seorang etnomusikolog pendiri Robert E. Brown Center for World Music banyak berkolaborasi dengan peneliti Indonesia di LPSN dan P4ST memiliki pemikiran filosofis tentang mengusung pendidikan musik kelokalan. Philip bersama etnomusikolog, Endo Suanda (LPSN), banyak membuat seri buku pendidikan musik Nusantara sebagainya juga dilakukan oleh P4ST UPI Bandung. Konsep LPSN sendiri benar-benar terfokus pada apa yang disebut pendidikan multikultural (lihat juga: Goolsby, 1994; Masunah, 2011; Masunah & Narawati, 2012), memberikan gambaran menyeluruh kepada siswa di sekolah tentang keragaman dan keragaman seni Indonesia. Dengan demikian konsep ini meningkatkan kesadaran dan kompetensi multikultural yang sangat penting di Indonesia. Konsep ini kurang tertarik untuk mengembangkan kompetensi khusus dalam musik, tari atau bentuk seni lainnya (Mack, 2007). Fokusnya lebih pada kompetensi budaya. Oleh karena itu, buku teks LPSN memberikan lebih banyak ikhtisar tentang topik-topik khusus. Misalnya buku teks *Gong* menyajikan berbagai jenis instrumen ini dengan contoh akustik dan deskripsi singkat tentang fungsi dan bentuk yang berbeda di seluruh negeri. Itu tidak meningkatkan kompetensi musik tertentu. Berdasarkan pandangan ini, Mack agak berseberangan dengan Endo dan Philip tentang pendidikan musik. Menurut Mack, keterampilan musik tetap menjadi faktor penentu keberhasilan pendidikan musik. Oleh sebab itu, pendidikan musik harus tetap melibatkan satu kompetensi khusus yang ingin dicapai. Pemikirannya (Mack) sejalan dengan apa yang dilakukan P4ST UPI Bandung.

Berbicara mengenai narasi pendidikan yang berbasis pada konsep kelokalan, Ki Hajar Dewantara juga menawarkan metode sariswara. Metode ini mengembangkan cara mengajar yang menggunakan lagu, sastra, dan cerita. Sebagaimana diketahui bersama, selama beberapa waktu, ketiga elemen tersebut banyak digunakan untuk mengajarkan pengetahuan. Ki Hajar Dewantara menawarkan metode yang berlandaskan *among ing ngarso sung tulodo* (pendidik memberikan teladan), *ing madyo mangun karso* (pendidik memberikan semangat dan pembimbingan), dan *tut wuri handayani*

yang bermakna memberikan dorongan pada siswa (Rahayu & Sugito, 2018). Konsep pembelajaran Sariswara yang masih sangat relevan hingga hari ini juga pendidikan anak usia dini di mana memadukan unsur *wiraga* (gerak) dan *wirama* (ritmik), contohnya dalam kegiatan bernyanyi dan menari. Menyanyi dan menari bagi anak-anak mengedepankan pengolahan rasa, pikiran, dan kemauan yang kuat.

Dengan mempelajari sastra lisan, misalnya, secara tidak langsung konsep nyanyian dan cerita juga masuk di dalamnya. Dengan demikian, pendidikan yang menggunakan metode Sariswara juga menekankan pada pengolahan rasa, pikiran, dan budi pekerti. Sariswara bisa dibilang metode pengajaran yang sangat musikal karena berhubungan erat dengan pengolahan rasa dalam seni, khususnya musik. Pengalaman estetik melalui pengolahan rasa musikal menjadi salah satu titik tolak metode ini.

B. Formalisasi Pendidikan

Philips (2013) yang sebelumnya bekerja untuk Ford Foundation, telah berkontribusi banyak dalam mengawal kemajuan pendidikan musik dan keberlangsungan musik tradisional dan pop daerah di Indonesia. Hal ini tentu saja berkaitan langsung dengan eksistensi musik lokal dan transmisinya, di mana terdapat unsur pendidikan. Philip berpendapat bahwa upaya untuk mengembangkan metode pembelajaran musik lokal jangan sampai menjebak kita dalam sebuah “formalisasi”, yaitu praktik pengajaran atau pewarisan musik yang selama ini sudah berlangsung di masyarakat atau sekolah-sekolah formal oleh guru-guru berlatar belakang nonpendidikan musik itu tetap harus dihargai sebagai potensi budaya lokal. Bahkan, dalam kacamata etnomusikologi, ini semacam aliran atau arus pemikiran yang sangat kuat, praktik pengajaran semacam itu harus didorong dan dipertahankan. Para akademisi, peneliti, dosen, atau guru-guru yang umumnya berlatar belakang pendidikan musik Barat tidak perlu “mengganti” praktik pengajaran musik lokal yang sudah ada. Ini justru menjadi sumber kekuatan dan modal memperkenalkan

praktik pengajaran musik versi Nusantara di mata dunia. Selain itu, Philip memberikan pandangan bahwa pembelajaran dan pengajaran musik lokal jangan terlalu mengadopsi sistem pembelajaran di Barat. Misalnya dalam penggunaan notasi musik, ada kecenderungan bahwa guru-guru musik di Indonesia (terutama yang berlatar belakang pendidikan musik) berusaha mengampanyekan tradisi menulis. Ini saja sudah menjadi permasalahan karena memang tradisi nontulis atau praktik pembelajaran musik secara oral di masyarakat lebih kuat. Budaya Nusantara memang lebih kuat pada aspek lisan (nontulisan). Ini merupakan modal kuat untuk menjadikan tradisi semacam ini menjadi karakter pendidikan musik di Indonesia. Bukan berarti notasi tidak dibutuhkan sama sekali, tetapi nilai-nilai kelokalan seharusnya lebih menggali hal-hal yang bersifat filosofis, termasuk dalam praktik tradisi tulis dan nontulis. Dalam konteks musik Barat, pengajaran dan penggunaan notasi umumnya telah memiliki standarisasi yang terukur. Penggunaan notasi angka (*cipher notation; numbered musical notation*) memang memiliki banyak kekurangan jika dilihat dalam kacamata musik Barat. Tetapi jika ditinjau dari sudut pandang pendidikan musik yang berbasis kelokalan, ini menjadi ciri khas dan nilai yang sangat berharga.

Selama ini, praktik pendidikan musik yang terlihat kurang terstruktur—menurut aliran musik Barat—justru telah menawarkan konsep pembelajaran yang tepat dan sesuai dengan kebutuhan. Faktanya, telah banyak bukti-bukti tentang keberhasilan para musisi tradisional atau musik lokal berprestasi dan berkiprah di tingkat lokal, nasional, maupun internasional. Eksistensi para seniman atau musisi lokal itu adalah indikasi jika praktik pembelajaran musik informal yang terlihat bebas dan tidak sistematis menghasilkan produk-produk yang baik. Perbedaannya, para pemusik dan seniman lokal itu tidak berasal dari lingkungan akademis, tidak memiliki ijazah, atau sertifikat yang legal untuk mengesahkan kompetensi musiknya. Dengan demikian, praktik transmisi atau pewarisan musik yang berasal dan berkembang di masyarakat tidak perlu diintervensi atau dikembangkan oleh wacana akademis apa pun. Philip lebih mendukung praktik pembelajaran dan pengajaran semacam ini dibiarkan

secara alami, menggunakan logika berpikirnya sendiri. Para guru atau instruktur musik lokal yang selama ini menerapkan konsep pembelajaran musik informal, sebenarnya telah menggunakan metode yang ‘tepat’ dalam mengajarkan musik karena terbukti, cara-cara mereka bisa diterima dan direplikasi selama beberapa waktu.

Parto (1992) melihat:

“Budaya musik Indonesia yang tersebar di seluruh Nusantara disebut musik tradisional, dengan tingkat produktivitas yang relatif rendah dan hampir tidak ada ide; improvisasi adalah bagian penting dan umum dari musik itu, semuanya menimbulkan kesan yang cukup amatir ..., semuanya mirip dengan mozaik etnis yang berakar pada perdukunan ... Ini bukti mendesak untuk mengembangkan kesadaran baru (di Indonesia), di mana musik etnik-tradisional dicadangkan secara eksklusif untuk tujuan wisata, sedangkan studi dan praktik musik klasik barat harus mendukung dan meningkatkan bangsa kita dalam persaingan global”

Tokoh berikutnya yang memiliki sudut pandang yang unik tentang pendidikan musik di Indonesia adalah Harry Roesli. Dia adalah seorang komposer sekaligus pendidik musik yang berdiri di dua kaki, yakni pendidikan musik formal dan informal. Harry mencurahkan perhatiannya untuk pendidikan musik informal, terutama semenjak mendirikan Rumah Musik Harry Roesli (RMHR), sebuah lembaga pendidikan non formal yang didirikan untuk semua kalangan dan mengusung pendidikan musik berbasis komunitas. Harry Roesli merupakan seorang musisi terkenal yang telah berjuang untuk ‘pendidikan musik untuk semua’ sepanjang hidupnya (Purwanti & Widiastuti, 2015). RMHR hadir untuk memodelkan skema pendidikan kreatif bagi anak jalanan. RMHR memiliki tujuan pemberdayaan anak jalanan yang direalisasikan melalui program pendidikan. RMHR memiliki konsep dalam mengembangkan: (1) interaksi antara siswa dan anggota, (2) formulasi pembelajaran, dan (3) konsep “pemberdayaan”.

C. Musik Kreatif Anak

Musik dan kreativitas tidak dapat dipisahkan, keduanya selalu bersifat komplementer. Aktivitas bermusik tanpa proses kreatif dan penyaluran ide-ide baru akan terasa sangat membosankan dan kurang dinamis. Dalam wacana yang lain, muncul juga istilah “musik kreatif”. Musik kreatif, yang sering disebut sebagai musik eksperimental (*avant-garde*). *Avant-garde* mengacu pada pemaknaan identifikasi sebuah genre seni, karya seni eksperimental, dan seni-man eksperimental yang menciptakan karya seni tersebut. Jenis seni yang *avant-garde* biasanya bersifat inovatif secara estetika, meskipun pada awalnya tidak dapat diterima secara ideologis oleh kemapanan artistik pada era-nya. Bisa dikatakan, *avant-garde* merupakan seni yang melampaui zamannya. Musik *avant-garde* dapat merujuk pada segala bentuk musik yang bekerja dalam struktur tradisional sambil berusaha menembus batas-batas dengan cara tertentu (Nicholls, 1998). Istilah ini kemudian digunakan secara lebih luas untuk menggambarkan karya musik yang secara radikal meninggalkan tradisi sama sekali. Musik kreatif atau musik eksperimental atau musik *avant-garde* adalah genre yang melepaskan diri dari konvensi musik tradisional dan merangkul berbagai teknik eksperimental, yang sering kali mendorong batas-batas dari apa yang dianggap “normal” atau “konvensional” dalam musik.

Kreativitas semakin diakui sebagai kontributor utama dalam setiap satuan pendidikan (Haddon, 2016), termasuk dalam hal melakukan aktivitas menciptakan musik. Dengan mengedepankan prinsip kreativitas, musik kreatif sering menggunakan teknik-teknik baru, baik dari segi instrumentasi maupun komposisi. Tidak jarang, musik kreatif atau eksperimental dianggap keluar dari kelaziman dan sering diidentikkan dengan penggunaan instrumen nontradisional, teknik permainan yang diperluas dan bebas, atau manipulasi suara secara elektronik. Selain itu, musik kreatif sangat menekankan pada eksplorasi warna suara, tekstur, dan kemungkinan sonifikasi yang berbeda. Terkadang, sumber suara yang digunakan tidak konvensional atau manipulasi instrumen musik untuk menciptakan suara yang unik dan tak terduga. Karakter selanjutnya dari musik

kreatif adalah terbuka dan bersifat improvisatoris. Musik kreatif sering kali menggunakan bentuk terbuka, di mana elemen-elemen komposisi dapat diserahkan kepada interpretasi pemain. Improvisasi juga merupakan fitur yang umum yang memungkinkan musisi untuk secara spontan menghasilkan musik dalam kerangka kerja yang terstruktur. Musik kreatif sering kali menempatkan fokus yang signifikan pada aspek konseptual pembuatan musik. Komposer dan pemain mungkin lebih tertarik untuk mengeksplorasi ide, filosofi, atau kemungkinan sonik daripada mengikuti struktur musik tradisional. Beberapa tokoh terkenal yang merepresentasikan musik kreatif atau eksperimental, antara lain John Cage, Karlheinz Stockhausen, Morton Feldman, dan Sun Ra. Masing-masing seniman ini membawa perspektif dan inovasi unik ke dunia musik, serta berkontribusi pada lanskap ekspresi kreatif musik.

Dalam konteks pendidikan musik, musik kreatif juga dapat dimaknai sebagai elemen yang berperan menumbuhkan kreativitas. Salah satu cara yang paling populer muncul dalam menggali semangat musik kreatif adalah melalui kompetisi atau perlombaan. Kompetisi atau perlombaan musik memberi siswa tujuan yang nyata untuk dicapai. Penetapan tujuan ini dapat memotivasi mereka untuk berlatih, meningkatkan keterampilan mereka, dan mengeksplorasi ide-ide musik baru. Menetapkan dan mencapai tujuan adalah aspek penting dari kreativitas. Agar dapat bersaing dengan sukses, anak-anak sering kali perlu mengembangkan keterampilan musik mereka ke tingkat yang tinggi. Proses belajar dan mengasah kemampuan mereka dapat merangsang kreativitas. Ketika mereka menjadi lebih mahir, mereka mungkin merasa lebih percaya diri dalam bereksperimen dengan teknik dan gaya musik yang berbeda.

Kompetisi sering kali membawa peserta untuk menampilkan karya dari berbagai genre musik dan periode waktu. Paparan terhadap beragam gaya ini dapat memperluas cakrawala musik anak, memperkenalkan mereka pada ide-ide baru, ritme, dan harmoni yang dapat menginspirasi kreativitas dalam komposisi dan penampilan mereka sendiri. Berkompetisi juga sering kali melibatkan penampilan di depan penonton dan juri. Pengalaman semacam ini

membantu anak-anak menjadi lebih nyaman dan percaya diri dalam berbicara di depan umum dan tampil. Kepercayaan diri adalah elemen penting dalam mengekspresikan kreativitas tanpa takut dihakimi. Kompetisi sering kali mempertemukan musisi muda dari berbagai latar belakang. Hal ini dapat membuka kesempatan untuk berkolaborasi, mengekspos anak-anak pada perspektif dan ide yang berbeda sehingga meningkatkan kreativitas mereka melalui interaksi dengan musisi lain. Kompetisi musik mengharuskan peserta untuk menginterpretasikan dan menampilkan karya musik secara kreatif. Interpretasi ini dapat melibatkan pembuatan pilihan musik yang unik, seperti pengolahan dinamika, tempo, dan frasa, yang semuanya memungkinkan anak-anak untuk mengekspresikan individualitas dan kreativitas mereka melalui penampilan mereka.

Musik adalah media yang kuat untuk mengekspresikan emosi. Kompetisi memberikan siswa sebuah platform untuk menyampaikan emosi dan perasaan mereka melalui musik. Media musik memungkinkan mereka (siswa) untuk memanfaatkan kreativitas emosional mereka. Selanjutnya, dengan mengamati musisi berbakat lainnya dalam sebuah kompetisi dapat menjadi inspirasi. Hal ini dapat memotivasi anak-anak untuk berjuang untuk menjadi yang terbaik, berpikir di luar kebiasaan, dan mendorong batas-batas kreativitas mereka. Berkompetisi dalam musik bisa jadi menantang, dan tidak semua orang menang. Hal ini mengajarkan anak-anak ketangguhan dan kemampuan beradaptasi, kualitas yang penting untuk setiap usaha kreatif. Mereka belajar untuk mengatasi kemunduran, belajar dari kegagalan, dan terus mengejar hasrat kreatif mereka. Terakhir, kompetisi musik dapat berperan penting dalam memupuk kreativitas pada anak-anak dengan menyediakan lingkungan yang terstruktur untuk pengembangan keterampilan, paparan terhadap pengalaman musik yang beragam, umpan balik, dan kesempatan untuk berekspresi dan berkolaborasi. Meskipun kompetisi harus diimbangi dengan kecintaan terhadap musik itu sendiri, pengalaman ini dapat berkontribusi secara signifikan terhadap pertumbuhan kreatif anak.

Salah satu kompetisi tingkat nasional yang memiliki sasaran siswa adalah Festival dan Lomba Seni Siswa Nasional (FLS2N). Lom-

ba ini merupakan salah satu kompetisi tingkat nasional yang rutin diselenggarakan oleh Pemerintah melalui Pusat Prestasi Nasional, Sekretariat Jenderal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Mata lomba yang ditawarkan cukup beragam, seperti menyanyi, menari, gitar solo, desain, hingga hal-hal yang menyangkut musik tradisional (kelokalan). Selama beberapa tahun terakhir muatan kelokalan mewarnai kompetisi nasional sejenis. Selain menyadari pentingnya perawatan budaya setempat, muatan kearifan lokal juga menjadi jargon yang cukup “menjual” beberapa tahun terakhir. Di samping itu, muatan kelokalan juga menawarkan nilai edukasi yang tidak kalah penting dengan mata lomba lainnya. Misalnya, dalam perlombaan musik tradisional, kreativitas justru dibutuhkan untuk menggarap satu sajian musik. Jika selama ini banyak masyarakat menganggap musik tradisional bersifat statis dan terikat oleh pakem-pakem maka saat ini gagasan semacam itu perlu direvitalisasi.



Sumber: Sukma (2022)

Gambar 8.1 FLS2N Siswa yang menampilkan kreativitas dalam mengolah musik tradisional.

Melalui kompetisi, siswa sedang mengembangkan berbagai keterampilan, di antaranya: keterampilan musikal, melatih disiplin dan kolaborasi, belajar konsentrasi, meningkatkan motivasi dan kepercayaan diri, memaknai pengalaman berkompetisi, sportivitas, dan daya apresiasi, memperluas jaringan, membuka potensi jenjang karier dalam dunia seni dan musik. Hal-hal semacam itu tidak selalu didapatkan di dalam kelas, sebaliknya, banyak terjadi di luar kelas. Oleh karena itu, penting untuk memberikan dorongan kreativitas pendidikan musik yang kuat bagi peserta didik; khususnya di berbagai aspek pendidikan (termasuk mengikuti kompetisi). Kompetisi menjadi platform yang berharga bagi para siswa yang bercita-cita tinggi untuk menampilkan bakat mereka, mendapatkan eksposur, dan membawa karier mereka ke tingkat berikutnya. Sebagai permulaan, kompetisi dapat memberikan pengalaman yang berharga kepada siswa terutama dalam membangun jaringan dan memperluas basis komunitas. Kompetisi sering kali menawarkan kesempatan berjejaring dengan individu lain, baik secara profesional di dunia industri musik, maupun sekadar berfungsi sebagai kolaborator yang potensial. Memenangkan kompetisi musik dapat menjadi titik balik bagi karier seorang siswa. Tidak hanya dapat meningkatkan kredibilitas dan visibilitas di industri musik, tetapi juga dapat membuka pintu baru untuk peluang pertunjukan dan kemajuan karier lainnya (jika memang ingin berkarier di dunia musik).

Kompetisi musik hadir dalam berbagai bentuk dan skala. Ada yang kecil, seperti acara lokal yang sekadar menawarkan kesempatan untuk terhubung dengan siswa lain di komunitas, sementara yang lainnya berbentuk kompetisi internasional berskala besar di mana momentum ini menarik talenta terbaik dari seluruh dunia. Oleh karena itu, penting untuk mengikuti dan menemukan kompetisi yang tepat untuk siswa sesuai tingkat dan pengalamannya. Hampir setiap tahun kompetisi musik, baik musik populer maupun tradisional kerap diselenggarakan oleh panitia tingkat lokal hingga nasional. Hal ini mendorong siswa untuk mendapatkan pengalaman belajar musik di luar kelas di mana kurikulumnya tidak selalu terstruktur.

Pengalaman berkompetisi merupakan salah satu guru terbaik yang mengajarkan banyak hal. Pertama, kompetisi berfungsi sebagai sarana mengembangkan keterampilan musikal. Kompetisi musik memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan keterampilan musikal mereka secara lebih mendalam. Berbagai aspek pendidikan musik mencakup pemahaman teori musik, teknik bermain alat musik, dan interpretasi musik yang baik menjadi fitur pembelajaran di dalamnya. Proses pengembangan keterampilan ini memiliki manfaat jangka panjang dalam pengembangan bakat musik siswa. Kedua, kompetisi bagi siswa mengajarkan pengalaman bekerja dengan tim. Siswa yang berpartisipasi dalam kelompok musik atau ensambel akan belajar bekerja sama dalam sebuah tim. Mereka akan dituntut untuk melakukan koordinasi, mendengarkan rekan satu tim, dan berkontribusi untuk mencapai performa musik yang terbaik. Kemampuan berkolaborasi ini bisa berguna sebagai pembekalan siswa di masa depan. Ketiga, kompetisi melatih kedisiplinan. Sebelum berkompetisi, siswa perlu berlatih secara teratur, memahami instruksi guru musiknya, dan mengikuti jadwal latihan yang ketat. Disiplin semacam ini bisa membantu siswa mengembangkan keterampilan kedisiplinan yang bermanfaat di luar dunia musik. Keempat, berkompetisi musik bagi siswa akan melatih pengalaman tampil di depan publik. Siswa akan terlatih untuk mengatasi kecemasan panggung, membangun rasa percaya diri, dan meningkatkan keterampilan komunikasi. Kelima, mengikuti lomba atau kompetisi musik bagi siswa akan meningkatkan kesadaran apresiasi estetis. Mereka akan belajar tentang berbagai jenis musik, sejarah musik, dan makna dalam karya-karya musik. Ini memperluas wawasan siswa tentang seni khususnya musik keseluruhan. Keenam, mempelajari musik melalui kompetisi mampu meningkatkan ketahanan dan rasa kepuasan diri. Mengikuti kompetisi musik bisa menantang, tetapi juga memberikan rasa kepuasan yang besar ketika siswa mencapai hasil yang baik. Hal ini dapat mengajarkan siswa mengatasi kesulitan, tetap gigih, dan mencapai tujuan mereka di kemudian hari. Ketujuh, berkompetisi musik akan meningkatkan kreativitas dan ekspresi diri. Musik adalah sarana ekspresi diri yang

kuat. Melalui musik, siswa dapat mengungkapkan perasaan, ide, dan kepribadian mereka sendiri. Mereka belajar untuk menjadi kreatif dalam interpretasi dan penyajian musik. Kedelapan, berkompetisi musik bagi siswa akan mengajarkan nilai kehormatan dan etika. Karena mereka harus menghormati rekan-rekan mereka dan pesaingnya, serta mengikuti peraturan dan standar etika dalam kompetisi. Jika hal-hal ini mampu dipenuhi dengan baik oleh para siswa maka kompetisi bukan hanya berfungsi sebagai arena kreativitas, tetapi juga sebagai arena edukasi yang sesuai bagi setiap individu.

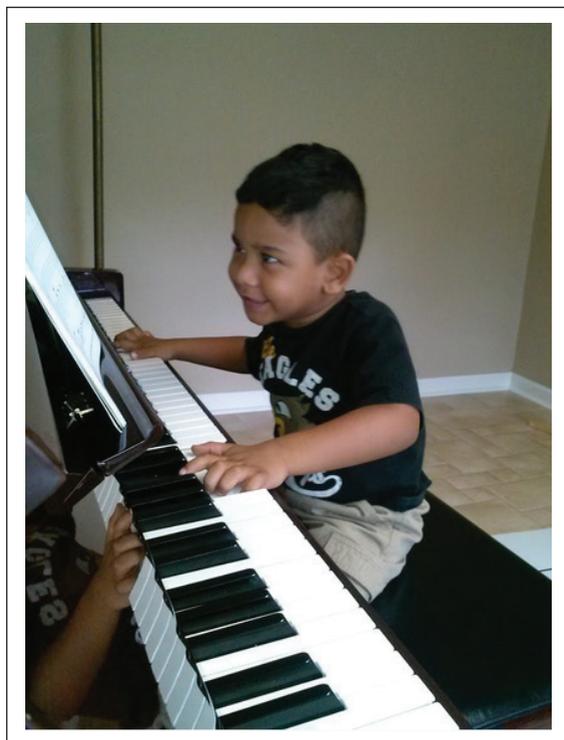


Foto: Twice as Nice Music Academy (2024)

Gambar 8.2 Aktivitas Kreatif Musik bagi Anak

Selain kompetisi, aspek lain dari melakukan pembelajaran musik terletak pada mempelajari instrumen musik. Proses ini sangat berhubungan dengan keterampilan alat musik tertentu dengan penuh kreativitas. Kreativitas di dalam musik merupakan sebuah model yang baik. Jika seorang anak melatih kemampuan bermain alat musik, seperti piano, dia sedang mengaktifkan fungsi motorik-motoriknya dengan optimal. Semua orang tidak harus mengerti bagaimana proses kreatif musik itu dapat membawa seseorang pada tingkatan kecerdasan tertentu. Begitu banyak orang bertanya serta memikirkan “apakah kreativitas (musik) itu?” dan “dapatkah kreativitas musik diajarkan?”, lalu “apakah hanya orang yang cerdas saja yang kreatif?”. Salah satu pertanyaan mendasar mengenai bakat atau kemampuan apa pun adalah apakah bakat atau kemampuan itu bawaan atau dipelajari? Apakah setiap anak terlahir sebagai musisi, dan apakah musikalitas dan kreativitas dapat diajarkan? Penelitian terbaru tentang kreativitas telah mulai menjawab beberapa pertanyaan ini. Ternyata, pemikir menjadi seorang kreatif tidak perlu memiliki IQ yang tinggi. Menurut para ahli saraf, yang membuat seorang pemikir kreatif adalah aktivitas yang tinggi di bagian korteks asosiasi di otak yang bertanggung jawab untuk membuat koneksi baru dan untuk momen “eureka”. Semakin banyak asosiasi, koneksi, ingatan, atau makna yang dapat dibuat oleh seseorang maka semakin kreatif orang tersebut (Andreasen, 2006). Mengukur kreativitas sering kali menggunakan sudut pandang yang mengungkapkan pemikiran divergen versus pemikiran konvergen (lihat McCrae, 1987; Madore et al., 2016; Hidayatullah, 2020). Seorang pemikir divergen dapat menghasilkan banyak jawaban yang berbeda untuk sebuah pertanyaan, sementara seorang pemikir konvergen akan menghasilkan satu jawaban yang benar untuk sebuah masalah. Salah satu contohnya adalah memikirkan sebanyak mungkin cara untuk memainkan alat musik. Tentu saja ada satu cara standar untuk memainkan alat musik (pemikiran konvergen), tetapi alat musik apa pun dapat dipukul, dipetik, dipukul, atau digoyang untuk menghasilkan banyak sekali jenis suara yang berbeda.



LAMPIRAN

Referensi (Tautan) untuk Mempelajari Lebih Jauh Mengenai Teori-Teori Pembelajaran

No.	Teori	Tautan
1	Perkembangan Kognitif	https://www.simplypsychology.org/piaget.html https://www.simplypsychology.org/bruner.html
2	Perkembangan Moral	https://www5.csudh.edu//dearhabermas/kohlberg01bk.htm
3	Perkembangan Sosial	https://jan.ucc.nau.edu/lsn/educator/edtech/learningtheorieswebsite/vygotsky.htm
4	Konstruktivistik	http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/construct.htm
5	<i>Operant Conditioning</i>	https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html
6	Pembelajaran Sosial	https://www.simplypsychology.org/bandura.html

No.	Teori	Tautan
7	Pembiasaan Klasikal	http://mu-internal.net/~psych/psycweb/history/pavlov.htm
8	Modalitas Belajar	http://users.rider.edu/~vrme/v9n1/vision/Mishra%20Final.pdf
9	Kecerdasan Ganda	http://www.tecweb.org/styles/gardner.html
10	<i>Myers-Birggs Type Indicator</i> (MBTI)	https://www.myersbriggs.org/
11	Belajar dengan Menerima	http://www.theoryfundamentals.com/ausubel.htm
12	<i>Discovery learning (Spiral Curriculum)</i>	http://www.simplypsychology.org/bruner.html
13	<i>Event</i> dalam Pengajaran	http://home.gwu.edu/~mcorry/corry1.htm
14	Pembelajaran Musik	http://giml.org/
15	Taksonomi Bloom	http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm
16	<i>Webb's Depth of Knowledge</i>	http://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/centcats/fac/facch08_01.html
17	John Dewey	http://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/centcats/fac/facch08_01.html



GLOSARIUM

- a cappella* : menyanyi tanpa iringan musik.
- absolute pitch* : kemampuan untuk mengenali tinggi rendahnya not (*pitch*) pada sebuah tangga nada tertentu; atau dikenal dengan tinggi rendahnya nada menurut standar tetap yang ditentukan oleh frekuensi getaran suara.
- avant-garde* : merupakan istilah dalam bahasa Prancis yang berarti 'vanguard' atau 'advance-guard' (garda terdepan) yang memiliki makna orang-orang dan ide-ide yang berada di depan waktu (massa) mereka. Istilah ini mengacu pada gerakan seni, istilah ini juga dapat digunakan sebagai kata sifat untuk menggambarkan sesuatu yang mutakhir atau melampaui zamannya.

- AI : *artificial intelligence* atau kecerdasan buatan; merupakan simulasi proses kecerdasan manusia oleh mesin, khususnya sistem komputer. Aplikasi spesifik dari AI, meliputi *expert systems*, *natural language processing*, *speech recognition*, dan *machine vision*.
- asynchronous* : pembelajaran berlangsung pada waktu yang berbeda untuk siswa yang terdaftar dalam suatu kelas. Pembelajaran asinkron ini juga berkaitan dengan semua jenis pembelajaran yang dilakukan sesuai jadwal masing-masing dan tidak memerlukan interaksi waktu nyata yang konsisten dengan instruktur. Misalnya, pembelajaran menggunakan *e-mail*, *learning management system* (LMS), dan aplikasi lainnya.
- audiasi/
audiation : merupakan cara berpikir tentang musik. Gagasan ini disampaikan oleh Edwin E. Gordon bahwa ketika anak-anak mendengarkan musik, mereka melakukan aktivitas yang lebih dari sekadar mengingat nada, interval, durasi, atau ritmis. Menurut Gordon, audiasi adalah mendengar dan memahami secara mendalam dalam sebuah peristiwa musik yang tidak pernah ada secara fisik. Ini bukan sekadar meniru atau menghafal, tetapi sebuah pemikiran musik yang dapat diekspresikan dalam beberapa cara dengan mungkin melibatkan keterampilan lain yang lebih dari sekadar meniru atau imitasi.
- aural : berhubungan dengan telinga atau indra pendengaran.
- beat* : pulsa atau ketukan yang teratur dan berulang yang mendasari pola musik.

- CAI : *computer-assisted instruction*; merupakan pengajaran atau remediasi yang disajikan di komputer. CAI merupakan teknik instruksional interaktif di mana komputer digunakan untuk menyajikan materi instruksional. Banyak program komputer pendidikan yang tersedia secara *online* dan dari toko-toko komputer dan perusahaan buku pelajaran. Program-program tersebut dapat membantu guru dalam beberapa cara.
- chord* : sekelompok (biasanya tiga atau lebih) nada yang dibunyikan bersama, sebagai dasar harmoni.
- classical conditioning* : proses belajar menciptakan respons yang terkondisi melalui asosiasi antara stimulus yang tidak dikondisikan dan stimulus netral. Secara sederhana, pengondisian klasik melibatkan penempatan stimulus netral sebelum refleks yang terjadi secara alami.
- closed-loop theory* : teori *loop* tertutup; teori yang didasarkan pada penelitian pembelajaran motorik dasar yang berfokus pada tugas pemosisian linier yang lambat dan bertingkat, yang melibatkan deteksi dan koreksi kesalahan untuk memenuhi tuntutan tujuan.
- conductor* : dikenal juga dengan dirigen; merupakan seseorang yang memimpin orkestra, paduan suara, perusahaan opera, balet, atau kelompok musik lainnya dalam pertunjukan. Seorang *conductor* berfungsi sebagai penyampai pesan bagi komposer. Mereka bertanggung jawab untuk memahami musik dan menyampaikan gagasan yang dituangkan dalam notasi.
- DAW : *digital audio workstation*; merupakan perangkat elektronik atau perangkat lunak aplikasi yang digunakan untuk merekam, mengedit, dan memproduksi fail audio, seperti Ableton Live, Logic Pro, Studio One, Audacity, Pro Tools, Garage Band, Cubase, FL Studio, dan lain-lain.

- discovery learning* : sebuah metode pembelajaran yang menitikberatkan penemuan. Ini merupakan teknik pembelajaran berbasis inkuiri dan dianggap sebagai pendekatan berbasis konstruktivistik.
- discovery method* : gaya belajar aktif dan langsung, dicetuskan oleh Jerome Bruner pada tahun 1960-an.
- ear training* : merupakan bagian dari studi teori musik di mana musisi mempelajari keterampilan pendengaran untuk mengidentifikasi nada, interval, melodi, akord, ritme, solfeggio, dan elemen dasar musik lainnya hanya dengan mendengar. Dalam *ear training* juga terdapat *inner hearing*, yakni mendengar dan membayangkan suatu nada tanpa diperdengarkan terlebih dahulu.
- enkulturasi : proses di mana orang mempelajari dinamika budaya di sekitarnya dan memperoleh nilai dan norma yang sesuai atau diperlukan untuk budaya tersebut dan pandangan dunianya. Proses ini mengarahkan atau membentuk individu, termasuk orang tua, orang dewasa lainnya, dan teman sebaya.
- etnomusikologi : studi tentang musik dari aspek budaya dan sosial masyarakat yang membentuknya. Studi ini mencakup pendekatan teoretis dan metodis yang berbeda, serta menekankan pada budaya, sosial, material, kognitif, biologis, dan dimensi atau konteks lain dari perilaku musikal, di samping sekadar aspek komponen musikalnya saja.
- eurhythmics* : merupakan sistem gerakan fisik berirama dengan musik yang digunakan untuk mengajarkan pemahaman musik (terutama di sekolah-sekolah Steiner) atau untuk tujuan terapeutik. Metode atau sistem ini diciptakan oleh Emile Jaques-Dalcroze.

- events of instruction* : istilah ini juga kerap disebut “kondisi pembelajaran” (*conditions of learning*), merupakan konsep atau kondisi belajar yang digagas oleh Robert M. Gagné, termasuk fase-fase belajar di dalamnya. Gagné membuat fase atau tahapan ini sangat sistematis dan dikenal dengan teori 9 fase Gagné.
- 1) *Gain attention* (dapatkan perhatian);
 - 2) *inform learner of objectives* (beri tahu tujuan pembelajaran);
 - 3) *stimulate recall of prior learning* (mengingat kembali);
 - 4) *present stimulus material* (menyampaikan materi);
 - 5) *provide learner guidance* (berikan panduan);
 - 6) *elicit performance* (mendapatkan performa);
 - 7) *provide feedback* (memberikan umpan balik);
 - 8) *assess performance* (menilai performa); dan
 - 9) *enhance retention and transfer* (meningkatkan daya ingat dan pertukaran pengetahuan).
- evidence-based treatment (EBT)* : merujuk pada pendekatan yang didukung oleh bukti ilmiah. Artinya, studi telah dilakukan dan penelitian ekstensif telah didokumentasikan pada perawatan tertentu, dan terbukti berhasil. Salah satu bidang yang menggunakan pendekatan ini adalah psikologi.
- fieldwork* : proses mengamati dan mengumpulkan data tentang manusia, budaya, dan lingkungan alam (penelitian).
- fisiologis (fisiologi) : ilmu yang mempelajari bagaimana tubuh manusia bekerja. Ilmu ini menjelaskan kimia dan fisika di balik fungsi dasar tubuh, mulai dari bagaimana molekul berperilaku dalam sel hingga bagaimana sistem organ tubuh bekerja sama.
- fixed-do* : menunjukkan sistem solmisasi di mana C disebut “do”, D disebut “re”, dst., terlepas dari kunci yang digunakan.

- folk (music)* : musik rakyat adalah genre musik yang mencakup musik tradisional dan genre kontemporer yang berevolusi dari genre sebelumnya selama kebangkitan rakyat abad ke-20. Musik rakyat mengalami pengembangan makna dan mengarah pada genre tertentu saat ini.
- full-staff* : memiliki makna garis paranada dalam sistem notasi, istilah ini juga kerap dituliskan dengan istilah *staves*.
- gamifikasi : strategi untuk memengaruhi dan memotivasi perilaku orang yang juga mencakup karyawan. Dalam konteks pembelajaran, gamifikasi berarti sebuah pendekatan pembelajaran yang berusaha memotivasi siswa dengan menggunakan desain video *game* dan elemen-elemen *game* dalam lingkungan belajar.
- Gestalt : teori pembelajaran oleh Gestalt yang digambarkan oleh para ahli teori sebagai sesuatu yang holistik, muncul atau konstruktif, dan aktif. Teori ini mengimplementasikan pemecahan masalah dan persepsi.
- global citizenship* : sebuah konsep yang ditawarkan oleh Patricia Sheehan Campbell tentang keberagaman dalam pembelajaran musik. Istilah ini juga digunakan untuk menggambarkan tindakan sosial, lingkungan, dan ekonomi yang diambil oleh individu dan komunitas yang mengakui bahwa setiap orang memiliki kesempatan yang sama atau setara.
- hand sign* : metode mengajar musik yang diperkenalkan Kodály khususnya dalam penggunaan isyarat tangan selama latihan bernyanyi untuk memberikan bantuan visual untuk suku kata *solfa* (*solfa syllables*).

- hyperlink* : konsep keterhubungan yang dikembangkan dalam pembelajaran dengan tujuan kemudahan akses materi dan mengerjakan tugas dalam belajar. Misalnya, guru membuat materi tugas diunggah di YouTube dan ditautkan ke LMS dan media sosial. Hal itu dilakukan untuk kemudahan akses terhadap materi tersebut.
- information-processing theories* : teori pemrosesan informasi; teori yang berusaha membandingkan otak manusia dengan komputer atau prosesor dasar. Secara teori, otak bekerja dalam suatu urutan tertentu, seperti halnya komputer. Urutannya adalah menerima input, memproses informasi, dan memberikan *output*.
- instruksional : istilah pembelajaran yang dimaksudkan atau digunakan untuk pengajaran; pendidikan. Makna lainnya, dalam pembelajara istilah ini berarti memberikan informasi terperinci tentang bagaimana materi harus dilakukan atau dioperasikan.
- interdisipliner : sebuah pendekatan (dalam sains) perhubungan dengan beberapa disiplin ilmu atau bidang ilmu.
- interval : pengukuran antara dua nada, baik secara vertikal maupun horizontal. Interval dimaknai juga sebagai jarak antarnada atau not.
- kinestetik : indra yang dimediasi oleh organ-organ akhir yang terletak di otot, tendon, dan sendi, serta distimulasi oleh gerakan dan ketegangan tubuh. Istilah ini juga bermakna pengalaman sensorik yang berasal dari indra otot. Dalam pemaknaan selanjutnya, istilah ini juga terhubung dengan kemampuan untuk mengetahui di mana bagian-bagian tubuh berada dan bagaimana itu bisa bergerak.
- kognitif : istilah ini berkaitan dengan aktivitas intelektual yang disadari (seperti berpikir, bernalar, atau mengingat).

- kognitivistik : juga dikaitkan dengan kognitivisme; merupakan teori pembelajaran yang berfokus pada proses pikiran. Pembelajaran kognitivistik menyatakan bahwa cara kita belajar ditentukan oleh cara pikiran kita menerima, menyimpan, memproses, dan kemudian mengakses informasi.
- konservatori : lembaga pendidikan musik, khusus untuk pertunjukan dan komposisi musik. Istilah dan institusi ini berasal dari bahasa Italia '*conservatorio*'; konservatori adalah institusi sekuler pertama yang dilengkapi dengan pelatihan musik praktis (sekolah-sekolah paduan suara pada abad pertengahan melekat pada gereja-gereja dan musik di universitas-universitas pada abad pertengahan merupakan mata pelajaran teoretis yang sebanding dengan bidang ilmu lain, seperti matematika).
- kontemporer : pada waktu yang sama; kekinian; dalam konteks musik, musik kontemporer adalah musik yang saat ini populer atau relevan di masyarakat. Ini adalah cara melabeli musik yang telah dipengaruhi oleh budaya dan genre dari masa lalu, sementara pada saat yang sama dibentuk menjadi sesuatu yang baru dan menarik.

- kurikulum spiral : sebuah konsep yang secara luas dikaitkan dengan Jerome Bruner, mengacu pada desain kurikulum di mana konsep-konsep utama disajikan berulang kali di seluruh kurikulum, tetapi dengan lapisan kompleksitas yang semakin dalam, atau dalam aplikasi yang berbeda. Perlakuan semacam itu memungkinkan pengenalan konsep-konsep yang secara tradisional dicadangkan untuk mata kuliah yang lebih khusus di kemudian hari dalam kurikulum, setelah siswa menguasai beberapa prinsip dasar yang sering kali sangat teoretis dan cenderung membuat siswa yang ingin menerapkan konsep yang mereka pelajari ke dalam aplikasi dunia nyata.
- learning modalities* : modalitas belajar; merupakan saluran atau jalur sensorik yang digunakan individu untuk memberi, menerima, dan menyimpan informasi. Persepsi, memori, dan sensasi merupakan bagian dari konsep modalitas. Modalitas atau indra tersebut meliputi visual, pendengaran, sentuhan/kinestetik, penciuman, dan pengecap.
- learning (music) sequences* : merupakan teori urutan atau belajar musik secara bertahap. Teori ini diperkenalkan oleh Edwin E. Gordon.
- locus of control* : merupakan kontrol diri atas individu (siswa) dalam situasi pembelajaran tertentu.
- macro-beat* : ketukan yang secara tidak beraturan dirasa sebagai ketukan terpanjang.
- MENC : National Association of Music Education (Asosiasi Nasional Pendidikan Musik).

- MERC : Music Education Resource Center atau Pusat Sumber Daya Pendidikan Musik, berisi banyak sekali sumber daya untuk para pendidik musik. Bertempat di Waco Hall East, MERC memiliki salinan lengkap semua repertoar kelompok besar UIL dalam daftar musik yang ditentukan atau *prescribed music list* (PML), semua buku metode instrumen utama, buku pelajaran musik umum K-6, set oktaf paduan suara, banyak rekaman video dan audio, dan sejumlah besar buku tentang pengajaran musik.
- metakognisi : metakognisi adalah kesadaran akan proses berpikir seseorang dan pemahaman akan pola-pola dari objek yang ada di baliknya.
- MIDI : *musical instrument digital interface*; salah satu bentuk format fail audio yang biasa digunakan di dunia perekaman musik; merupakan protokol komunikasi yang menghubungkan komputer, perangkat keras, dan alat musik melakukan koneksi dan mengirim data.
- mikrokosmos : sebuah sistem kecil yang menggambarkan kehidupan di alam semesta dalam ruang lingkup yang lebih kecil namun memiliki sifat-sifat sama dengan konsep kosmos sesungguhnya.
- MMCP : *Manhattanville Music Curriculum Project*; sebuah rancangan kurikulum pendidikan musik yang bertujuan meningkatkan kualitas pendidikan musik melalui pendekatan yang berpusat pada anak.
- mnemonics* : merupakan salah satu teknik pengajaran dan belajar di mana cara paling mudah untuk mengingat sesuatu harus digunakan sebagai metodenya.
- moveable do* : sebuah sistem pengambilan nada dasar (umumnya dalam vokal) dalam materi solfeggio. Dalam teknik ini, “do” sebagai pusat nada bisa berpindah-pindah menyesuaikan kebutuhan.

- multitasking* : pengerjaan beberapa tugas dalam waktu yang bersamaan.
- music education technology* : sebuah organisasi atau asosiasi yang melakukan pembinaan terhadap para komposer dan pendidik musik, dengan metode modern dan terkini, sambil menerapkan standar instruksi, komposisi, pertunjukan, dan teknik perekaman musik terbaru.
- musical form* : bentuk musik; struktur komposisi musik. Istilah ini digunakan dalam dua pengertian, yaitu (1) untuk menunjukkan jenis standar atau genre; dan (2) untuk menunjukkan prosedur dalam karya tertentu.
- operant conditioning* : pengkondisian operan, juga disebut pengkondisian instrumental; merupakan proses pembelajaran di mana perilaku dimodifikasi melalui asosiasi rangsangan dengan penguatan (*reinforcement*) atau hukuman (*punishment*).
- operasi konkret : *the concrete operational* atau tahap operasional konkret; merupakan tahap ketiga dalam teori perkembangan kognitif Piaget. Periode ini berlangsung selama masa kanak-kanak pertengahan—dimulai sekitar usia 7 tahun dan berlanjut hingga sekitar usia 11 tahun—dan ditandai dengan perkembangan pemikiran logis.
- ostinato : merupakan sebuah teknik permainan musik di mana terdapat pengulangan *rhythm pattern* atau pola ritmis sebagai pengiring dan secara bersamaan terdapat ritmis lain yang berdiri sendiri atau bermain solo.
- pedagogi musik : sebuah studi atau konsep mengajarkan musik secara praktis, berorientasi pada aplikasi, serta upaya ilmiah yang ditujukan untuk pengajaran atau instruksional. Tugas pedagogi musik berfokus pada kemampuan, pengetahuan, pengalaman, pemahaman, dan interpretasi di semua bidang musik.

- pedal tones* : kerap disebut juga sebagai *pedal notes* atau *pedal point* di mana seorang pemain musik memainkan banyak nada atau *chord* sementara not basnya di-tahan.
- PJJ : Pembelajaran Jarak Jauh atau *remote learning*; merupakan pendidikan bagi siswa yang tidak selalu hadir secara fisik di sekolah atau kondisi di mana pelajar dan pengajar terpisah dalam hal waktu dan jarak.
- ppen-loop theory* : teori yang menyatakan bahwa keputusan dibuat di dalam otak sebelum melakukan keterampilan.
- praoperasional : tahapan dalam teori pembelajaran Piaget di mana anak kecil dapat berpikir tentang berbagai hal secara simbolis.
- psikoakustik : cabang psikofisika yang melibatkan studi ilmiah tentang persepsi suara dan audiologi, bagaimana sistem pendengaran manusia merasakan berbagai suara. Secara lebih spesifik, psikoakustik adalah cabang ilmu yang mempelajari respons psikologis yang terkait dengan suara (termasuk suara bising, ucapan, dan musik). Psikoakustik adalah bidang interdisipliner dari berbagai bidang, termasuk psikologi, akustik, teknik elektronik, fisika, biologi, fisiologi, dan ilmu komputer.
- psikologi kognitif : studi ilmiah tentang proses mental, seperti perhatian, penggunaan bahasa, ingatan, persepsi, pemecahan masalah, kreativitas, dan penalaran.
- renaisans : sebuah periode dalam sejarah (musik) dan gerakan budaya yang menandai transisi dari abad pertengahan ke modern, meliputi abad ke-15 dan ke-16. Zaman ini dikenal juga sebagai era hidup kembalinya ide-ide dan pencapaian zaman kuno klasik.

- research interest* : peminatan atau fokus riset tertentu yang berhubungan bidang keahlian seseorang; umumnya juga berkaitan dengan dua faktor, yaitu (1) apa yang dipelajari (subjek dan data); dan (2) bagaimana cara mempelajarinya (metodologi dan teori). Setiap peneliti yang fokus pada bidang tertentu harus memiliki *research interest*.
- rhythm syllables* : merupakan sistem atau teknik pembelajaran musik yang menjadikan not atau ritmis sebagai sebuah suku kata.
- SCL : *student-centered learning* atau pembelajaran yang berpusat pada siswa, juga dikenal sebagai pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa. Secara luas mencakup metode pengajaran yang mengalihkan fokus pengajaran dari guru ke siswa.
- sensorimotor : subtahap keempat (8–12 bulan) dari teori Piaget yang merupakan tahap koordinasi skema sekunder.
- sheet music* : dikenal juga dengan istilah partitur, adalah bentuk notasi musik yang ditulis tangan atau dicetak yang menggunakan simbol-simbol musik untuk menunjukkan nada, ritmik, atau akor (*chord*) dari sebuah lagu atau karya musik instrumental.
- sight-reading* : membaca (notasi) dan menampilkan (musik) dalam sekejap, tanpa persiapan.
- sight singing* : merupakan teknik atau cara bernyanyi dengan melihat not tanpa pernah mendengar atau melihat apa yang dinyanyikan. Biasanya para penyanyi membaca notasi yang tertera dan langsung membunyikannya menggunakan vokal.
- simposium : konferensi atau pertemuan ilmiah untuk membahas topik tertentu.
- solfa syllables* : suku kata solfa; lihat *hand sign*.

- solfège* : solmisasi; studi tentang bernyanyi dan bermusik dengan menggunakan suku kata solmisasi; sering juga disebut dengan istilah *solfeggio* atau *solfa*, merupakan metode yang digunakan untuk mengajarkan keterampilan aural, nada, dan *sight-reading* notasi musik Barat. *Solfège* juga dimaknai sebagai bentuk solmisasi, meskipun kedua istilah tersebut terkadang tidak memiliki makna sama.
- solfège-rhythmique* : metode ini menawarkan pendekatan langsung pada teori musik di mana anak-anak mengeksplorasi konsep-konsep musik, seperti meter, tempo, frase, bentuk, dan dinamika melalui permainan ritmis, gerakan kreatif, lagu, pelatihan telinga, nyanyian, dan improvisasi.
- sonifikasi : sonik (*sonic*) dalam kajian musik adalah hal-hal yang berhubungan dengan gelombang suara (*sound waves*), resonansi, dan energi. Setiap suara memancarkan semacam pulsa. Suara paus adalah contoh dari suara sonik—bukan lagu dan bukan melodi, tetapi berhubungan dengan getaran suara menciptakan semacam musik yang berbeda.
- SRIGs : *Special Research Interest Groups*.
- staccato* : merupakan sebuah bentuk artikulasi musik dalam sistem notasi Barat, tanda ini berarti memainkan not dengan durasi yang diperpendek atau terpisah dari not yang mungkin diikuti oleh tanda istirahat (*rest*).
- synchronous* : pembelajaran yang terjadi dengan berkumpul pada waktu dan tempat yang sama (virtual atau fisik) dan berinteraksi secara *real-time*. Misalnya, pembelajaran fisik atau *online* menggunakan Zoom Meeting.

- teori akustik (musik) : merupakan bidang multidisiplin yang menggabungkan pengetahuan dari ilmu fisika, organologi (klasifikasi instrumen), fisiologi, teori musik, etnomusikologi, pembuatan instrumen, dan bidang lain.
- teori behavioristik : behavioristik merupakan sebuah teori yang berfokus pada perilaku dipelajari melalui interaksi dengan lingkungan. Teori pembelajaran ini menyatakan bahwa perilaku dipelajari dari lingkungan, dan mengatakan bahwa faktor bawaan atau warisan memiliki pengaruh yang sangat kecil terhadap perilaku.
- teori instruksional : teori instruksional adalah teori yang menawarkan panduan eksplisit tentang cara membantu orang belajar dan berkembang dengan lebih baik. Teori ini memberikan wawasan tentang apa yang mungkin terjadi dan mengapa sehubungan dengan berbagai jenis kegiatan belajar mengajar sambil membantu menunjukkan pendekatan untuk evaluasi mereka.
- teori kecerdasan : teori yang paling banyak dibicarakan dalam bidang psikologi, tetapi tidak ada definisi standar. Beberapa peneliti berpendapat bahwa kecerdasan adalah satu kemampuan umum. Teori kecerdasan lainnya menyatakan bahwa kecerdasan mencakup berbagai bakat, keterampilan, dan bakat.
- teori komputasi musik : teori tentang penggunaan metode komputasi dan statistik untuk menganalisis struktur musik (nada, akord, ritme, dan polanya).
- teori koneksionisme : teori koneksionisme didasarkan pada prinsip pembelajaran aktif dan merupakan hasil karya psikolog Amerika, Edward Thorndike.
- teori konstruktivistik : konstruktivistik (juga berkaitan dengan konstruktivisme) adalah teori belajar yang menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pemahaman mereka sendiri.

- teori motivasi : studi tentang apa yang mendorong seseorang untuk bekerja mencapai tujuan atau hasil tertentu. Hal ini relevan bagi semua masyarakat, khususnya dalam bidang pendidikan dan pendidikan musik.
- teori musik : teori musik adalah studi tentang praktik dan berbagai kemungkinan dalam musik. Teori musik juga mempelajari “dasar-dasar” dalam musik, elemen musik, dan segala hal yang diperlukan untuk memahami notasi musik (kunci, birama, ritmik, melodi, dan sebagainya).
- teori perkembangan anak : berbicara tentang perubahan dan pertumbuhan anak dilihat dari berbagai sudut pandang, meliputi sosial, emosional, dan kognitif.
- teori preferensi musik : berhubungan dengan studi tentang faktor-faktor psikologis di balik preferensi musik orang yang berbeda. Musik didengar oleh orang-orang setiap hari di berbagai belahan dunia, dan memengaruhi orang dengan berbagai cara, mulai dari pengaturan emosi hingga perkembangan kognitif, serta menyediakan sarana untuk mengekspresikan diri.
- the grand staff* : kombinasi dua paranada, *treble* dan *bass clef*, yang disatukan dengan braket.
- tonel center* : tonika atau nada dasar.
- TPF : Theodore Presser Foundation didirikan pada tahun 1916 (secara resmi pada 1939) oleh Theodore Presser. Ia juga mendirikan perusahaan penerbitan yang menggunakan namanya, serta majalah musik, *Etude*. Theodore Presser Foundation memberikan dukungan kepada para siswa dan guru.

- workshop* : perpaduan antara praktik dan belajar teori. Teknik ini biasanya berlangsung dengan sekelompok kecil siswa (5–30 orang). Teknik ini dirancang untuk meningkatkan keterampilan praktis siswa, dan untuk mengajarkan mereka tentang teori dan konteks di balik praktik tersebut.
- world music* : penyebutan untuk musik di luar musik populer dan musik klasik Eropa. Musik ini dikaitkan dengan musik etnik atau tradisional di wilayah/daerah tertentu.
- World Music Pedagogy (WMP)* : seperangkat konsep pemikiran dan diskusi para pendidik (guru) kontemporer dan peneliti yang mengajar musik dengan tujuan musik dan pelestarian budaya. Materi yang dipelajari dan dikembangkan tentang musik lokal (daerah/etnik) yang berkaitan dengan materi-materi pedagogis. WMP memberikan pemahaman kepada siswa tentang musik sebagai artefak seni dan kaitan aspek sosialnya.
- xilofon : dalam bahasa Indonesia diidentikkan dengan alat musik gambang; merupakan alat musik dalam keluarga perkusi yang terdiri dari bilah-bilah kayu yang dipukul dengan palu/pemukul khusus.



DAFTAR PUSTAKA

- Abercrombie, N., Warde, A., Soothill, K., Urry, J., & Walby, S. (1994). *Contemporary british society* (2nd ed.). Polity.
- Abril, C. R. (2009). Responding to culture in the instrumental music programme: A teacher's journey. *Music Education Research*, 11(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/14613800802699176>.
- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 6–20. <https://doi.org/10.1177/002242940605400102>.
- Abril, C. R., & Gault, B. M. (Eds.). (2016). *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. Oxford University Press.
- Adams, D., & Goldbard, A. (2002). *Community, culture and globalization*. Rockefeller Foundation.
- Adorno, T. W. (1976). *Introduction to the sociology of music*. Seabury Press.
- Akgunduz, D., & Akinoglu, O. (2016). The effect of blended learning and social media-supported learning on the students' attitude and self-directed learning skills in science education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 106–115.

- Alden, A. (1988). *What does it all mean? The National Curriculum for Music in a multi-cultural society* (MA dissertation). London University Institute of Education.
- Alperson, P. (Ed.). (2002). *Diversity and community: An interdisciplinary reader*. Blackwell Publishing Ltd.
- Altmann, H., & Arambasich, L. (1982). A study of locus of control with adult students. *Canadian Counselor*, 16(2), 97–101.
- Andreasen, N. (2006). *The creative brain: The science of genius*. Plume Reprints.
- Andrews, F. M., & Deihl, N. D. (1970). Development of a technique for identifying elementary school children's musical concepts. *Journal of Research in Music Education*, 18(3), 214–222.
- Angelo, M. (1997). *The Sikh diaspora: Tradition and change in an immigrant community*. Garland Publishing.
- Australian Government. (2012). *CUSMPF101A - Develop skills to play or sing music*. Industry Skills Councils. Diakses pada 4 November, 2022, dari <https://training.gov.au>.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Baath, J. (1982). Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations. , 3(1), 6-27. *Distance Education*, 3(1), 6–27.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L., & Roberts, K. (1992). *Careers and identities*. Open University Press.
- Barbe, W. B., & Swassing, R. S. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Laner Bloser.
- Bartleet, B. L., Cain, M., Tolmie, D., Power, A., & Shiobara, M. (2018). Community music in the Asia Pacific: An introduction. Dalam B.-L. Bartleet, M. Cain, D. Tolmie, A. Power, & M. Shiobara (Eds.), *Community music in Oceania* (1–10). University of Hawai'i Press. Diakses pada 15 Desember, 2022, dari <http://www.jstor.org/stable/j.ctvv0j7.3>.
- Bartolome, S. J. (2019). *World music pedagogy: Choral music education*. Routledge.

- Bates, A. W. (1990). *Media and technology in European distance education*. Open University.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. Oxford University Press.
- Bauer, W. I., & Mito, H. (2017). ICT in Music Education. Dalam A. King, E. Himonides, & S. A. Ruthmann (Eds.), *Routledge companion to music, technology, and education*. Routledge.
- Baumgarte, R., & Franklin, E. (1981). Lateralization of components of melodic stimuli: Musicians versus nonmusicians. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 199–208.
- Bayley, J. G., & Waldron, J. (2020). “It’s never too late”: Adult students and music learning in one online and offline convergent community music school. *International Journal of Music Education*, 38(1), 36–51. <https://doi.org/10.1177/0255761419861441>.
- Baynton. (1992). Dimensions of control in distance education: A factor analysis. *The American Journal of Distance Education*, 6(2), 17–31.
- Beach, F. A., Hebb, D. O., Morgan, C. T., & Nissen, H. W. (1960). *The neuropsychology of Lashley: Selected papers of K. S. Lashley*. McGraw-Hill.
- Becker, J. (1980). *Traditional music in modern Java: Gamelan in a changing society*. University of Hawaii Press.
- Beiner, R. (2002). *Liberalism, nationalism, citizenship essays on the problem of political community*. University of British Columbia Press.
- Bennett, P. (1987). The evolution of education through music. *Music Educators Journal*, 74, 1.
- Bennett, P., & Bartholomew, D. (1988). *SongWorks I and SongWorks II*. Thomson Publishing.
- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical play: A case study of preschool children and parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 151–165. <https://doi.org/10.2307/3345848>.
- Bhabha, H. K. (1990). *Nation and narration*. Routledge.
- Biasutti, M. (2015). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking*

- Skills and Creativity*, 17, 117–129. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.002>.
- Blacking, J. (2000). *How musical is man?* (6th ed.). University of Washington Press.
- Block, P. (2008). *Community: The structure of belonging*. Berrett-Koehler.
- Bond, A. (2003). *Learning music online: An accessible learning programme for isolated students*. National Centre for Vocational Education Research.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Routledge.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Dalam L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (393–452). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. S., Collin, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruner, J. (1983). *A child's talk: Learning to use language*. Horton.
- Bruner, J. S. (1960). *Process of education*. Vintage Books.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. Wiley.
- Cairncross, S., & Mannion, M. (2001). Interactive multimedia and learning: Realising the benefits. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 156–64.
- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: The experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488>.

- Campbell, P. (2011). Musical enculturation: Sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. Dalam M. S. Barret (Ed.), *A cultural psychology of music education* (61–81). Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity*. Teachers College Press.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (4th edition). Cengage Learning.
- Campbell, P. S., & Lum, C.-H. (2019). *World music pedagogy: School-community intersections*. Routledge.
- Campbell, P. S. (2014). Teaching a multicultural experience: Music, culture, and pedagogy. *The Orff Echo*, 46(2), 10–14.
- Campbell, P. S. (2016). World music pedagogy: Where music meets culture in classroom practice. Dalam C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (89–111). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199328093.003.0006>.
- Carder, P. (Ed.). (1991). *The eclectic curriculum in American music education*. Music Educators National Conference.
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360–376. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>.
- Chen-Hafteck, L. (1999). Discussing text-melody relationship in children's song learning and singing: A Cantonese speaking perspective. *Psychology of Music*, 27, 55–70.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D. (2000). *Teaching music in the twenty-first century*. Prentice Hall.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chosky, L. (1981). *The Kodály context*. Prentice Hall.
- Chosky, L. (1988). *The Kodály method* (2nd ed). Prentice Hall.
- Christodoulidis, E. A. (1998). *Communitarianism and citizenship*. Ashgate.

- Cockburn, C. (1987). *Two-track training: Sex inequalities and the YTS*. Mcmillan.
- Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 187–196.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. Tavistock Publications.
- Colwell, R. (2006). Music teacher education in this century: Part II. *Arts Education Policy Review*, 108(2), 17–29. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.2.17-32>.
- Coppola, W. J., Hebert, D. G., & Campbell, P. S. (2021). *World music pedagogy: Teaching world music in higher education* (1st ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781000168693>.
- Corlett, W. (1995). *Community without unity: A politics of Derridian extravagance*. Duke University Press.
- Costes-Onishi, P. (2019). Community music-based structures of learning (CoMu-Based SL): Pedagogical framework for the nurturance of future-ready habits of mind. *International Journal of Music Education*, 37(3), 346–369. <https://doi.org/10.1177/0255761419842419>.
- Coutts, L. (2019). Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher's experiences with transformative pedagogy. *International Journal of Music Education*, 37(3), 493–507. <https://doi.org/10.1177/0255761418810287>.
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: Blended learning in music education. *Music Education Research*, 19(2), 195–213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>.
- Creech, A., Donald A, H., & Hallam, S. (Eds.). (2020). *Routledge international handbook of music psychology in education and the community*. Routledge. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=C E35C29BFB50E1FB960153331748E1B7>.
- Crompton, R., Abercrombie, N., & Ward, A. (1992). Where did all the bright girls go? Women's higher education and employment since 1964. Dalam A. Warde & N. Abercrombie (Eds.), *Social change in contemporary Britain* (54–69). Polity.

- Daniel, J., & Marquis, C. (1979). Interaction and independence: Getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, 15, 25–44.
- Davis, S. G. (2013). Sociology in music education. *Music Education Research*, 15(2), 249–251. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.801593>.
- Delamont, S. (1989). *Knowledgeable women: Structuralism and the reproduction of elites*. Routledge.
- Delanty, G. (2009). *Community* (2nd ed.). Routledge.
- Deliège, I., & Sloboda, J. (Eds.). (1996). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford University Press.
- DeLorenzo, L. C. (1989). A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188–200.
- Demaine, J., & Entwistle, H. (1996). *Beyond communitarianism: Citizenship, politics, and education*. St. Martin's Press.
- Demiray, U., & Mclsaac, M. S. (1993). Ten years of distance education in Turkey. Dalam B. Scriven, B. R. Lundin, & Y. Ryan (Eds.), *Distance education for the twenty-first century* (403–406). International Council for Distance Education.
- Den Ouden, P. (2005). Community music. Dalam E. Kubic, J. Zandvliet, & P. Den Ouden (Eds.), *Beyond bars: Lieder en bajes, bruiloft en begrafenis* (9–13). Kunstenaars & CO Accu, Dogtroep, Conservatorium van Amsterdam.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165–177. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005369>.
- Dewantara, K. H. (1977). *Pendidikan* (2nd ed.). Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Dewey, J. (1990). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 379–390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

- Ellis, C. J. (1986). *Aboriginal music, education for living: Cross-cultural experiences*. University of Queensland.
- Elmer, S. S. (1997). Approaching the song acquisition process. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 129–135.
- Etzioni, A., Volmert, D., & Rothschild, E. (2004). *The communitarian reader: Beyond the essentials*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Feenberg, A., & Bellman, B. (1990). Social factor research in computer-mediated communications. Dalam M. Harasim (Ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (67–97). Praeger.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and movement: Application of Dalcroze eurhythmics*. Summy- Birchard.
- Fitzpatrick, K. R. (2014). Blogging through the music student teaching experience: Developing virtual communities of practice. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 91–105. <https://doi.org/10.1177/1321103X13509350>.
- Fletcher, J., Klopsch, B., Everatt, J., & Sliwka, A. (2022). Preparing student teachers post-pandemic: Lessons learnt from principals and teachers in New Zealand and Germany. *Educational Review*, 74(3), 609–629. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007053>.
- Flowers, P. J. (2000). The match between music excerpts and written descriptions by fifth and sixth graders. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 262–277.
- Forrai, K. (1988). *Music in preschool*. Corvina Press.
- Fowler, C. J. H., & Mayes, J. T. (2000). Learning relationships from theory to design. *Association of Learning Technology Journal*, 7(3), 6–16.
- Fraze, J. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. Schott.
- Fraze, J. (1999). *Discovering Keetman*. Schott.
- Funk, J., & Whiteside, J. (1981). Developmental theory and the psychology of music. *Psychology of Music*, 9(2), 44–53.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. Dalam D. Deutsch (Ed.), *Psychology of music* (501–602). Academic Press.
- Gagné, R. M. (1977). *Conditions of learning* (3rd ed.). Holt, Rinehart, and Winston.

- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart, and Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- Garrison, D. R. (1990). An analysis and evaluation of audio teleconferencing to facilitate education at a distance. *The American Journal of Distance Education*, 4(3), 13–24.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7–13.
- Giroux, H. A. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. Peter Lang.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing and dance: An introduction to Orff-Schulwerk*. Schott.
- Goolsby, T. W. (1994). *Music education in the Republic of Indonesia: A model of cultural pluralism*. University of Washington.
- Gordon, E. E. (1965). *Musical aptitude profile*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1971). *The psychology of music teaching*. Prentice Hall.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary measures of music audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate measures of music audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1989). *Advanced measures of music audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2007a). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2007b). *Awakening newborns, children, and adults to the world of audiation: A sequential guide*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2007c). *Lecture cds for learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.

- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester University Press.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press.
- Green, L. (1999). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159–170. <https://doi.org/10.1080/1461380990010204>.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2012). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42–65. <https://doi.org/10.1177/0305735610385510>.
- Green, L. (2017). *Music education as critical theory and practice* (1st ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351557443>.
- Greening, T. (1998). WWW support of student learning: A case study. *Australian Journal of Educational Technology*, 14(1), 49–59.
- Gromko, J. (1996). In a child’s voice: An interpretive interaction with young composers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 128, 37–51.
- Haack, P. (1997). Toward a socio/functional music education. Dalam R. Rideout (Ed.), *On the sociology of music education* (85–94). University of Oklahoma.
- Hackman, M. Z., & Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39(3), 196–209.
- Haddon, E., & Burnard, P. (2016). *Creative teaching for creative learning in higher music education*. Routledge.

- Hall, T., Connolly, C., Ó Grádaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., Bottema J., Cazemier G., Hustinx W., Evens M., Koenraad T., Makridou E., & Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: A comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Science*, 121(5–6), 423–432. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0089>.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education Press (IOE Press) Stylus Publishing, LLC [distributor].
- Halsey, A. H., Heath, A. F., & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Clarendon Press.
- Harahap, I. (2005). *Alat musik dawai*. (E. Suanda, Ed.). Lembaga Pendidikan Seni Nusantara.
- Hardin, J., & Ziebarth, J. (1996). *Digital technology and its impact on education, National Centre for Super Computing Applications, University of Illinois at Urbana-Champaign*. Diakses pada Agustus, 2001, dari <http://www.ed.gov/technology/futures/hardin.htm>.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. Dalam R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (337–391). Schirmer Books.
- Harry, K., Keegan, D., & Magnus, J. (Eds.). (1993). *Distance education: New perspectives*. Routledge.
- Hastanto, S. (2005). *Musik tradisi Nusantara: Musik-musik yang belum banyak dikenal*. Deputy Bidang Seni dan Film Kementerian Kebudayaan dan Pariwisata. http://katalog.kemdikbud.go.id/index.php?p=show_detail&id=39970.
- Hayes, E. (1990). Adult education: Context and challenge for distance educators. *The American Journal of Distance Education*, 4(1), 25–38.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Wiley.
- Heidingsfelder, L. (2014). The slogan of the century: “Music for every child; every child for music”. *Music Educators Journal*, 100(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177/0027432114528716>.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. Knopf.

- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>.
- Hewson, A. T. (1966). Music reading in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, 14(4), 289.
- Hidayatullah, R. (2020). Kreativitas dalam pendidikan musik. *Musikolastika: Jurnal Pertunjukan dan Pendidikan Musik*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.24036/musikolastika.v2i1.32>.
- Higgins, L. (2012a). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. (2012b). The community within community music. Dalam G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, 104–119). Oxford University Press.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637952>.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- Hodges, D. A. (2003). Music psychology and music education: What's the connection? *Research Studies in Music Education*, 21(1), 31–44. <https://doi.org/10.1177/1321103X030210010301>.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. Croom Helm.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Howard, K., & Kelley, J. (2018). *World music pedagogy: Secondary school innovations*. Routledge.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 36(9), 28–33.
- Jorgensen, E. R. (1995). Music education as community. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 71. <https://doi.org/10.2307/3333542>.
- Joseph, D. (2014). Community music-making in regional Australia: Creating, improvising and performing at a festival. *International Journal of Community Music*, 7(3), 379–395. https://doi.org/10.1386/ijcm.7.3.379_1.

- Juslin, P., & Sloboda, J. (Eds.). (2001). *Music and emotion*. Oxford University Press.
- Kant, I. (1998). *Critique of pure reason*. Cambridge University Press.
- Kaplan, P. R., & Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Music Education National Conference.
- Karma, K. (1985). Components of auditive structuring: Towards a theory of musical aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 82(1–13).
- Kaschub, M., & Smith, J. (2014). *Promising practices in 21st century music teacher education*. Oxford University Press.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education* (2nd ed.). Routledge.
- Keegan, D. (1988). Problems in defining the field of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(2), 4–11.
- Keetman, G. (1970). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. Schott.
- Kelly, S. N. (2002). A Sociological basis for music education. *International Journal of Music Education*, 39(1), 40–49. <https://doi.org/10.1177/025576140203900105>.
- Kernerman, G. P. (2005). *Multicultural nationalism: Civilizing difference, constituting community*. University of British Columbia Press.
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113–130. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>.
- Kinney, D. W. (2008). Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022429408322530>.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>.

- Koutsoupidou, T. (2016). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1A), 143–152. <https://doi.org/10.12681/icodl.536>.
- Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J., & Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. Oxford University Press.
- Kruse, N. B., & Hansen, E. M. (2014). Community music education. Dalam C. M. Conway (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education* (0). Oxford University Press.
- Lashley, K. S. (1929). *Brain mechanisms and intelligence: A quantitative study of injuries to the brain*. University of Chicago Press.
- Lehman, E. W. (2000). *Autonomy and order: A communitarian anthology*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lehrdahl, E., & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.
- Lisboa, T., Jónasson, P., & Johnson, C. (2022). Synchronous online learning, teaching, and performing. Dalam G. E. McPherson (Ed.), *The Oxford handbook of music performance* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 20–25. <https://doi.org/10.1177/87551233010190020105>.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, gifted and black: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Open University Press.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology* (10th ed.). Prentice Hall.
- Mack, D. (2007). Art (music) education in Indonesia: A great potential but a dilemmatic situation. *Educationist*, 1(2), 62–74.
- Mack, D. (2015). The development of art learning model at school (A review of music education learning in Indonesia). *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v15i1.3690>.

- Madore, K. P., Jing, H. G., & Schacter, D. L. (2016). Divergent creative thinking in young and older adults: Extending the effects of an episodic specificity induction. *Memory & Cognition*, 44(6), 974–988. <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0605-z>.
- Mark, M. (1986). *Contemporary music education* (2nd ed.). Schirmer Books.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2013). *Contemporary music education*. Cengage Learning.
- Mark, Michael, & Gary, C. L. (2007). *A history of American music education*. Rowman & Littlefield Education.
- Marsden, A. A. (1989). Listening as discovery learning. *Contemporary Music Review*, 4(1), 327–340. <https://doi.org/10.1080/07494468900640391>.
- Masunah, J. (2011). Konsep dan praktik pendidikan multikultural di Amerika Serikat dan Indonesia. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 17(4), 298–306. <https://doi.org/10.17977/jip.v17i4.2732>.
- Masunah, J., & Narawati, T. (2012). *Seni dan pendidikan seni*. P4ST UPI.
- Matsuoka, A. K., & Sorenson, J. (2001). *Ghosts and shadows: Construction of identity and community in an African diaspora*. University of Toronto Press.
- McCann, I., & Radford, R. (1993). Mentoring for teachers: The collaborative approach. Dalam B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (Eds.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*. The Falmer Press.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>.
- McGaughey, J. (1974). Teaching music theory: The university. *Journal of Music Theory*, 18(1), 46–50. <https://doi.org/10.2307/843131>
- McIsaac, M. S. (1993). Economic, political and social considerations in the use of global computer-based distance education. Dalam R. Muffoletto & N. Knupfer (Eds.), *Computers in education: Social, political, and historical perspectives* (219–232). Hampton Press, Inc.
- McKavanagh, C., Kanen, C., Beven, C., Cunningham, A., & Choy, S. (2002). *Evaluation of web-based flexible learning*. NCVER.
- Mead, V. (1994). *Dalcroze eurhythmics in today's classroom*. Schott.

- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Merriam, A. P., & Mack, R. W. (1960). The jazz community. *Social Forces*, 38(3), 211–222. <https://doi.org/10.2307/2574084>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Montemayor, M., Coppola, W., & Mena, C. (2018). *World music pedagogy: Instrumental music education* (Vol. IV). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315174600>.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 66–69.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5(3), 10–15.
- Myers, I., Briggs, P., McCaulley, M. H., & Most, R. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Consulting Psychologists Press.
- Nagle, J. (2008). Multiculturalism's double bind: Creating inclusivity, difference and cross-community alliances with the London-Irish. *Ethnicities*, 8, 19–36.
- Najam, A. (2006). *Portrait of a giving community: Philanthropy by the Pakistani-American diaspora*. Harvard University Press.
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive culture*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863408>.
- Nettl, B. (2005). An ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education*, 23(2), 131–133. <https://doi.org/10.1177/0255761405052407>.
- Nicholls, D. (Ed.). (1998). *The Cambridge history of American music*. Cambridge University Press.
- Nurhayati, D. U. (2019). Gagasan Ki Hajar Dewantara tentang kesenian dan pendidikan musik di Tamansiswa Yogyakarta. *PROMUSIKA: Jurnal Pengkajian, Penyajian, dan Penciptaan Musik*, 7(1), 11–19. <https://doi.org/10.24821/promusika.v7i1.3165>.

- Office of Technology Assessment. (1989). *Linking for learning*. United States Government Printing Office.
- Oh, S., & Syn, S. Y. (2015). Motivations for sharing information and social support in social media: A comparative analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(10), 2045–2060. <https://doi.org/10.1002/asi.23320>.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: An African perspective. Dalam P. S. Campbell (Ed.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (59–68). Australian Academic Press.
- Palm, G., & Aertsen, A. (Eds.). (1986). *Brain theory*. Springer-Verlag.
- Parkinson, T., & Gardner, O. M. (2021). Nation, memory, and music education in the Republic of Turkey: A hegemonic analysis. Dalam R. Wright, G. Johansen, P. A. Kanellopoulos, & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to sociology of music education*. Routledge.
- Parncutt, R., & McPherson, G. (Eds.). (2002). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Parto, S. F. X. (1992). Budaya dan kultur musik Indonesia. *Kompas*.
- Partti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519381>
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford University Press.
- Peters, O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction. Dalam O. Mackenzie & E. L. Christensen (Eds.), *The changing world of correspondence study*. Pennsylvania State University.
- Philips, R. (2013). *The developer's handbook to interactive multimedia: A practical guide for educational applications*, Kogan Page (1st ed.). Routledge.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.

- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers*, 63(4), 98–106.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. Basic Books.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. Dalam B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school: A reader in developmental psychology* (11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: Collegiate and proprietary correspondence programs. Dalam *American Symposium on Research in Distance Education* (183–184). Pennsylvania State University.
- Pitts, S. (2000). Ideals and opportunities: A century of music education. Dalam *A Century of Change in Music Education*. Routledge.
- Portnoy, J. (1963). *Music in the life of man*. Holt, Reinhart, and Winston.
- Posner, M. I., & Keele, S. W. (1968). On the génesis of abstract ideas. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 304–308.
- Powell, B. (2021). Modern band: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(3), 39–46. <https://doi.org/10.1177/8755123320988528>.
- Prest, A. (2020). Cross-cultural understanding: The role of rural school–community music education partnerships. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 208–230. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804280>
- Prest, A., & Goble, J. S. (2021). Toward a sociology of music education informed by Indigenous perspectives. Dalam *The Routledge handbook to sociology of music education*. Routledge.
- Prest, A., Goble, J. S., & Vazquez-Cordoba, H. (2022). On embedding indigenous musics in schools: Examining the applicability of possible models to one school district's approach. *Update: Applications of Research in Music Education*, 875512332210857. <https://doi.org/10.1177/87551233221085739>

- Purwanti, I., & Widiastuti, I. (2015). Creative empowerment in non-formal education institution case study: Education system in Rumah Musik Harry Roesli (RMHR). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 184, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.054>
- Putra, A. D., Sauri, S., & Kosasih, A. (2022). Pendidikan musik sebagai wahana pendidikan nilai. *Musikolastika: Jurnal Pertunjukan dan Pendidikan Musik*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.24036/musikolastika.v4i1.78>.
- Rahayu, E. P., & Sugito, S. (2018). Implementasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara di taman kanak-kanak. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 5(1), 19–31. <https://doi.org/10.21831/jppm.v5i1.10704>
- Randles, C., & Pasiali, V. (2012). Cognitive psychology of music learning. Dalam N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (610–613). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1675.
- Rapport, N., & Overing, J. (2006). *Social and cultural anthropology: The key concepts* (2nd ed.). Routledge.
- Rees, T. (1992). *Women and the labour market*. Routledge.
- Regelski, T. A. (1997). Musicians, teachers and the social construction of reality. Dalam R. R. Rideout (Ed.), *On the Sociology of Music Education* (95–111). University of Oklahoma Press.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2000). Why do humans value music? Dalam C. K. Masden (Ed.), *Vision 2020: The housewright symposium on the future of music education* (25–48). MENC - The National Association for Music Education.
- Rideout, R. R. (Ed.). (1997). *On the sociology of music education*. University of Oklahoma Press.
- Rideout, R. R., & Paul, S. J. (Eds.). (2000). *On the sociology of music education: Papers from the music education symposium at the University of Oklahoma* (Vol. 2). University of Massachusetts Press.
- Riel, M. (1993). Global education through learning circles. Dalam M. Harasim (Ed.), *Global networks* (221–236). The MIT Press.
- Roberts, J. C., & Beegle, A. C. (2018). *World music pedagogy: Elementary music education*. Routledge.

- Rotter, J. (1989). Internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist*, 45(4), 489–493.
- Rumble, G. (1986). *The planning and management of distance education*. Croom Helm.
- Rumble, G., & Harry, K. (Eds.). (1982). *The distance teaching universities*. Croom Helm.
- Rumelhart, D. E., McLelland, J. L., & Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol. 1st). MIT Press.
- Rupp, G. (2006). *Globalization challenged: Conviction, conflict, community*. Columbia University Press.
- Saba, F., & Shearer, R. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*, 8(1), 36–59.
- Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2–9.
- Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music teacher educator perspectives on social justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/0022429417690340>.
- Savage, P. E. (2019). Cultural evolution of music. *Palgrave Communications*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0221-1>.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 7, 351–371.
- Schnebly-Black, J., & Moore, S. F. (2003). *The rhythm inside: Connecting body, mind and spirit through music*. Alfred Publishing.
- Schwier, R. A. (1999). *Turning learning environments into learning communities: Expanding the notion of interaction in multimedia* (Proposal for ED-MEDIA 99 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications). Seattle, Washington.

- Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: Perspectives for deep learning. *General Music Today*, 19(2), 17–21. <https://doi.org/10.1177/10483713060190020105>.
- Scott, S. (2011). Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191–198. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592469>.
- Scott-Kassner, C. (1992). Research on music in early childhood. Dalam R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (633–650). Schirmer Books.
- Shah, G. (1989). A distance education strategy for Bangladesh. *International Council for Distance Education Bulletin*, 19, 9–14.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shehan, P. K. (1986). Major approaches to music education. *Music Educators Journal*, 72(6), 26–31.
- Shiobara, M. (2019). *Implications of community music in education for musicians and music teachers*. Diakses pada 8 Februari, 2021, dari <https://www.isme.org/news/implications-community-music-education-musicians-and-music-teachers>.
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128–136. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>.
- Short, J., William, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
- Shuler, S. C. (2011). Music education for life: Building inclusive, effective twenty-first-century music programs. *Music Educators Journal*, 98(1), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0027432111418748>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>.
- Siagian, E. L. (2006). *Gong: Buku pelajaran kesenian Nusantara* (Ed. 3., rev. 2). Lembaga Pendidikan Seni Nusantara.

- Silverman, J., & Hoyos, V. (Eds.). (2018). *Distance learning, e-learning and blended learning in mathematics education: International trends in research and development*. Springer International Publishing. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-90790-1>.
- Sindberg, L. K. (2016). Elements of a successful professional learning community for music teachers using comprehensive musicianship through performance. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 202–219. <https://doi.org/10.1177/0022429416648945>.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Mcmillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Knopf.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Clarendon Press.
- Sosniak, L. (1985). Three phases of learning. Dalam B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Spring, J. (2002). *American education* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Steen, A. (1992). *Exploring Orff: A teacher's guide*. Schott.
- Stone, B. L. (2000). *Robert Nisbet: Communitarian traditionalist*. ISI Books.
- Sukma, R. M. (2022). *FLS2N makin ketat persaingan kreativitas*. Diakses pada 23 September, 2023, dari <https://www.majalahsuarapendidikan.com/2022/07/fls2n-makin-ketat-persaingan-kreativitas.html>
- Sukmayadi, Y. (2014). Musik kontemporer dalam kurikulum dan buku sekolah di Jerman. *Resital: Jurnal Seni Pertunjukan*, 15(2), 169–178. <https://doi.org/10.24821/resital.v15i2.851>
- Sumarsam. (1995). *Gamelan: Cultural interaction and musical development in Central Java*. Chicago.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching musically*. Routledge.
- Swanwick, K. (2003). *A basis for music education*. Taylor and Francis.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.
- Szönyi, E. (1974). *Musical reading and writing* (Vol. 3). Boosey & Hawkes.

- Taetle, L., & Cutietta, R. (2002). Learning theories as roots of current musical practice and research. Dalam R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (279–298).
- Tan, S. L., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of music: From sound to significance*. Psychology Press.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children: A music teacher can enhance a child's learning and development by encouraging musical play activities. *Music Educators Journal*, 86(1), 26–29. <https://doi.org/10.2307/3399573>.
- Taylor, J. (2001). *Fifth generation distance education*. Department of Education, Training, and Youth Affairs.
- Thomas, R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum project (MMCP) synthesis*. Media Materials.
- Thompson, W. (2014). Community music. Dalam W. F. Thompson (Ed.), *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia* (Vols. 1–2, 216–220). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452283012>.
- Thompson, W. F. (2009). *Music, thought, and feeling: Understanding the psychology of music* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Thomson, W. (1974). *Comprehensive musicianship through classroom music*. Addison-Wesley.
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. Teachers College Press.
- TI:ME. (2019). *Areas of pedagogical skill and understanding (TAPSU)*. Diakses pada 12 Oktober, 2021, dari https://ti-me.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2257&Itemid=1606.
- Tinto, V. (1997). Enhancing learning via community. *NEA Higher Education Journal*, Spring, 53–9.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Century.
- Trienekens, S. (2004). 'Respect!' *Urban culture, community arts en sociale cohesie*. SKVR.
- Tsuchiya, K. (1987). *Democracy and leadership: The rise of the Taman Siswa movement in Indonesia*. University of Hawaii Press.

- Turner, V. W. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Penguin Books.
- Twice as nice music academy. (2024). *Twice as nice music academy LLC – Home*. Diakses pada 12 Januari 2024 , dari <https://twiceasnicemusicacademy.mymusicstaff.com/Home>
- Twigg, C. A., & Olinger, D. G. (1996). *The virtual university: A report from a joint EDUCOM/IBM roundtable, 5-6 November*. Washington, D.C.
- Utsumi, T., Rossman, P., Rosen, S., & Moore, M. G. (1990). The global electronic university. Dalam M. G. Moore, A.B. Quigley, P. Cookson, & J. Donaldson, *Contemporary issues in American distance education* (96–110). Pergamon Press.
- Väätäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*, 183449092199539. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C., & Gordon, E. E. (1998). *Jump right in: The early childhood music curriculum: Music play*. GIA Publications.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington Books.
- Veblen, K. K. (2004). The many ways of community music. *International Journal of Community Music, 1*(1), 1–15.
- Vincent, A. (2002). *Nationalism and particularity*. Cambridge University Press.
- Vita, J. C., & Campbell, P. S. (2021). World music pedagogy: Gateway to global citizenship and children's creative impulses. *Malaysian Journal of Music, 10*(2), 45–53. <https://doi.org/10.37134/mjm.vol10.2.4.2021>.
- Vulliamy, G. (1977a). Music a case study in the newsociology of education. Dalam J. Shepherd, T. W. Virden, & G. Vulliamy (Eds.), *Whose music: A sociology of musical language*. La timer New Dimensions.
- Vulliamy, G. (1977b). Music and the mass culture debate. Dalam J. Shepherd, T. W. Virden, & G. Vulliamy (Eds.), *Whose music: A sociology of musical language*. La timer New Dimensions.
- Vulliamy, G., & Shepherd, J. (1984). The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education, 1*(3), 247–266. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000474>.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1997a). *Educational psychology*. Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997b). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Plenum.
- Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31(1), 91–105. <https://doi.org/10.1177/0255761411434861>.
- Wang, C. C., & Sogin, D. W. (1990). The recognition of melodic fragments as components of tonal patterns. *Psychology of Music*, 18, 140–149.
- Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk: Adaptations for the classroom*. Prentice Hall.
- Warrener, J. J. (1985). Applying learning theory to musical development: Piaget and beyond. *Music Educators Journal*, 72(3), 22–27. <https://doi.org/10.2307/3400534>.
- Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Early childhood education* (Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>.
- Wedemeyer, C. A. (1977). Independent study. Dalam A. S. Knowles (Ed.), *The International encyclopedia of higher education*. Northeastern University.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. University of Wisconsin.
- Weikert, P. S. (2003). *Teaching movement and dance* (Vol. 2). High Scope.
- Williams, C. H., & Kofman, E. (1989). *Community conflict, partition and nationalism*. Routledge.
- Willoughby, D. (1971). Comprehensive musicianship and the undergraduate music curricula. Dalam *Contemporary Music Project of the Music Educators National Conference* (vii).
- Wing, L. (1996). Studying ourselves through qualitative lenses: A caution, an observation, and a possibility. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 116–18.

- Woodward, S. C., Sloth-Nielsen, J., & Mathiti, V. (2004). South Africa, the arts, and youth in conflict with the law. *International Journal of Community Music*, 1(1).
- Wright, R. (Ed.). (2010). *Sociology and Music Education*. Routledge.
- Wright, R., Johansen, G., Kanellopoulos, P. A., & Schmidt, P. (Eds.). (2021). *The routledge handbook to sociology of music education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631>.
- Yampolsky, P. (2022). *Pendidikan musik di Indonesia yang mengedepankan konsep pemikiran Barat* [Wawancara pribadi].
- Yarger, D., Thomas, R., Boysen, P., & Marlino, M. (1998). Developing and implementing a constructivist learning environment: Translating theory into practice, in proceedings of ED-MEDIA & ED-TELECOM 98. Dalam T. Ottmann & I. Tomek (Eds.), *10th World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications* (2115–19). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Yehia, B. F., Elsayy, M., & Karam, A. A. (2022). Post-COVID-19 learning context: The impact of remote leadership on blended learning in higher education. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 486, 311–330. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08087-6_22
- Yuan, L., MacNeill, S., & Kraan, W. (2008). Open educational resources-opportunities and challenges for higher education. *Educational Cybernetics: Reports. Paper 1*, 1–34.
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116–135. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060572> .
- Zimmerman, M. P. (1986). Music development in middle childhood: A summary of selected research studies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 18–35.

TENTANG PENULIS



Riyan Hidayatullah memiliki gelar Sarjana Pendidikan Musik dan Master di bidang Pendidikan Seni dan merupakan seorang dosen di Program Studi Pendidikan Musik Jurusan Pendidikan Bahasa dan Seni Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Spesialisasi alat musik yang dikuasai adalah gitar listrik dan kontra-bas. Pengalaman bermusik di antaranya menjadi pemain gitar di beberapa grup *band*, tergabung dalam orkestra

Gita Bahana Nusantara dan beberapa orkestra di kota Bandung dan Jakarta.

Riyan merupakan anak pertama dari tiga bersaudara dan kedua orang tuanya berprofesi sebagai guru. Kehidupan bermusiknya dimulai saat berusia 13 tahun mengikuti berbagai festival *band* dan kemudian memutuskan untuk menempuh pendidikan musik formal

di Universitas Pendidikan Indonesia di Bandung. Program S1 dan S2 diselesaikan dalam waktu tujuh tahun. Kehidupan bermusiknya tidak pernah lepas dengan pendidikan. Riyan pernah mengajar mulai jenjang pendidikan Taman Kanak-kanak sampai Sekolah Menengah Atas. Selain menjadi staf pengajar di Universitas Lampung, Riyan aktif menulis buku dan meneliti.

Beberapa buku yang pernah disusun, di antaranya ialah *Dasar-dasar Musik dan Estetika Seni* (2016); *Lanskap Musik Nonteks* (2017); *Pengantar Seni Pertunjukan Lampung* (2017); *Pendidikan Musik di Era Digital* (Book Chapter); “Sistem Komunikasi Musikal dalam Gitar Tunggal Lampung Pesisir” (dalam Book Chapter); *Metode Pembelajaran Pisaan Lampung, dan Solfegio* (2021); *Tradisi Musik Orang Lampung: Analisis Musik, dan Pendidikan Musik* (Edisi Revisi) (2022), serta *Pembelajaran Musik Secara Daring* (2023). Di tahun 2022, Riyan baru saja menyelesaikan pendidikan doktornya di Pascasarjana Universitas Negeri Semarang. Penulis dapat dihubungi melalui *e-mail*: riyan.1002@fkip.unila.ac.id.



INDEKS

A

akustik 1, 13, 20, 51, 52, 53, 204
apresiasi 1, 56, 123, 175, 188
asynchronous 175
audiensi 80, 95, 114
Ausubel 25, 46, 238

B

Bandura 24, 37, 238
Barat 65, 68, 69, 88, 90, 121, 122,
127, 128, 129, 133, 136, 138,
139, 150, 189, 202, 203, 205,
206, 262
behavioristik 3, 4, 7, 8, 9, 11
Benjamin Bloom 26
bermain 4, 24, 28, 29, 31, 32, 34, 42,
49, 51, 53, 54, 60, 62, 75, 92,
94, 110, 119, 121, 126, 128,
129, 137, 171, 179

Blacking 64, 240

blended learning 143, 237, 258, 262
Bruner 5, 6, 7, 11, 14, 22, 23, 25, 26,
28, 46, 47, 99, 240

C

Campbell 19, 22, 27, 28, 30, 32, 40,
47, 52, 54, 55, 56, 81, 91, 94,
103, 108, 117, 119, 120, 123,
124, 126, 128, 131, 135, 138,
140, 189, 194, 241, 242, 253,
260
Choksy 109, 241
community music 183, 187, 239,
248, 249, 250, 254, 257, 260
comprehensive musicianship 103,
113
Covid-19 143, 159

D

Dalcroze 4, 31, 57, 79, 82, 83, 87,
109, 111, 112, 244, 252
DAW 51, 222

E

education through music 107
enactive listening 132
eurhythmics 79, 82, 83, 109, 112,
244, 252
evidence-based treatment 18

F

fixed-do 83, 224
Ford Foundation 68, 103, 127, 205

G

Gagné 12, 26, 47, 50, 244, 245
gamelan 122, 126
Gardner 14, 25, 41, 67, 68, 245, 253
gaya belajar 40
genealogi 135
Gestalt 10
global 20, 63, 65, 118, 119, 120, 123,
124, 130, 133, 135, 137, 140,
143, 147, 150, 158, 189, 191,
194, 207, 251, 256, 260
Gordon 4, 26, 50, 80, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 111, 114,
245, 260
Green 40, 51, 62, 76, 246

H

Hallam 17, 199, 242, 247
hand signs 88, 89, 91
Harry Roesli 207, 255
Herskovits 64, 247
Higgins 176, 184, 185, 187, 248
Hodges 18, 248

I

inner hearing 89, 91
interaktivitas 144, 172
internet 51, 146, 155, 158, 163, 164,
168, 169, 172, 176, 177, 178

J

John Dewey 27, 218

K

keberagaman 121, 123, 124, 201,
202
kecerdasan majemuk 41
Kodály 4, 31, 45, 57, 79, 88, 89, 90,
91, 107, 111, 112, 241
kognitif 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12,
13, 15, 18, 22, 23, 26, 27, 28,
31, 32, 46, 47, 57, 153, 173
kognitivistik 7
koneksionisme 12
kontemporer 80, 103, 111, 113, 114,
118
kurikulum 4, 5, 47, 50, 52, 57, 61,
62, 63, 66, 67, 68, 69, 74, 80,
88, 103, 104, 105, 107, 113,
121, 122, 123, 125, 127, 136,
137, 138, 145, 152, 158, 175,
192, 194, 196, 203

L

LMS 177
LPSN 68, 203, 204

M

Mack 68, 69, 127, 190, 191, 203,
204, 250, 251, 252
Manhattanville 47, 105, 114, 229,
259
Martin Luther 4

Merriam 64, 65, 66, 190, 191, 252
model komunitas 192
motorik 10, 13, 14, 22, 41
multikultural 67, 124, 126, 135,
191, 204, 251
musical form 131
Music Educators Research Council
6
music in education 106
musik tradisional 51, 118, 119, 122,
126, 138, 139, 162, 205, 207

N

nada mutlak 83
Nettl 64, 65, 140, 252
notasi 3, 11, 28, 43, 44, 45, 50, 52,
53, 91, 93, 97, 98, 106, 109,
113, 114, 122, 128, 132, 162,
177, 206

O

OER 148
online 141, 143, 148, 158, 162, 163,
164, 168, 169, 171, 172, 180,
192, 195, 239, 240, 250
Orff 4, 31, 57, 79, 92, 93, 109, 111,
113, 241, 244, 245, 249, 258,
261

P

P4ST 68, 127, 203, 204, 251
Pavlov 8, 24, 253
pedagog 4, 31, 40, 69, 135
pedagogi 1, 49, 60, 62, 87, 89, 92,
93, 95, 107, 109, 110, 111,
117, 118, 128, 134, 135, 136,
139, 141, 143, 160, 163, 164,
192, 194, 203
pertunjukan 264

pesisir 264
Philip Yampolsky 69, 122, 128, 204
Piaget 5, 10, 11, 13, 22, 23, 24, 27,
28, 253, 254, 261
populer 6, 56, 62, 64, 79, 80, 88,
90, 92, 95, 98, 114, 119, 135,
143, 151, 159, 164, 183
psikologi 1, 3, 5, 6, 10, 13, 17, 18,
20, 21, 23, 27, 31, 37, 57, 60
puisi 4, 53, 54, 119

R

rhythm syllables 88, 89, 231

S

SAMR 161
SCL 34
simbolik 10, 11, 12, 14, 23, 28, 97,
98, 99, 186
Skinner 9, 11, 24, 39, 258
Sloboda 20, 64, 243, 249, 258
Smithsonian 128, 141
Solfege 80
sosialisasi 24, 31, 32, 54, 57, 60, 61,
65, 67, 158
sosio-kultur 186
sosiologi 18, 20, 23, 37, 59, 60, 61,
62, 63, 65, 67, 74, 76, 186
Swanwick 14, 19, 81, 258
synchronous 175

T

tarian 54, 64, 82, 92, 108, 109, 112,
115, 129, 134
teater 54, 92, 121
TPACK 160
transaksional 154
transkripsi 122

V

virtual 51, 138, 147, 162, 165, 166,
171, 172, 174, 177, 187, 195,
239, 241, 244, 260
Vygotsky 7, 22, 24, 32, 99, 260, 261

W

WMP 117, 118, 119, 120, 121, 123,
124, 126, 128, 129, 132, 133,
134, 135, 136, 139
World Music Pedagogy 128

Musik sebagai ilmu pengetahuan terus berkembang dan menghasilkan berbagai teori. Secara umum, teori musik adalah studi tentang praktik bermusik dan potensi yang dihasilkan melalui musik, yang dapat ditransfer dari pengajar kepada murid melalui pendidikan. Teori-teori ini berkembang dalam konteks kebudayaan dan ilmu pendidikan musik, berdasarkan psikologi perilaku dan kognitif, untuk menentukan cara belajar siswa agar tercapai efektivitas pembelajaran.

Buku *Teori-Teori Pembelajaran Musik* hadir untuk memberikan wawasan, informasi, dan penjelasan teoretis, serta konseptual tentang praktik pembelajaran musik dari waktu ke waktu. Buku ini dapat dimanfaatkan oleh berbagai kalangan, termasuk pengajar, instruktur, jurnalis, peneliti, penulis, hingga tim pengembangan kurikulum di bidang musik. Dengan harapan, penguasaan teori-teori musik ini akan memengaruhi pengetahuan dan tindakan para edukator musik, terutama dalam menghadapi perkembangan zaman.

BRIN Publishing
The Legacy of Knowledge

Diterbitkan oleh:
Penerbit BRIN, anggota Ikapi
Gedung B. J. Habibie Lt. 8,
Jl. M.H. Thamrin No. 8,
Jakarta Pusat 10340
E-mail: penerbit@brin.go.id
Website: penerbit.brin.go.id

DOI: 10.55981/brin.810



ISBN 978-602-6303-28-8



9 786026 303288