

ผลการวิเคราะห์ข้อบกพร่อง ทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ต่อแนวทางแก้ไขปัญหา การเรียนการสอน

■ วรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร

บทคัดย่อ

ผู้เขียนเขียนบทความเรื่องนี้ โดยใช้ข้อมูลจากงานวิจัยที่ผู้เขียนได้ทำในระหว่างปี พ.ศ. 2543-2545 งานวิจัยดังกล่าวเกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษจากงานเขียนระดับประโยคและเรียงความของนิสิตชั้นปีที่ 3 วิชาเอกการบัญชี การตลาด คณะสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปี พ.ศ. 2543 ผู้เขียนได้เรียงลำดับบทความจากเรื่องความสำคัญของไวยากรณ์และการสอนไวยากรณ์ ต่อด้วยลักษณะข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของนิสิต ซึ่งได้แก่ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ทั่วไป ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ระดับคำ ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ระดับประโยค และข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ระดับความหมาย จากข้อมูลผู้เขียนวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่ทำให้นิสิตทำข้อบกพร่องได้แก่ การแทรกแซงจากภาษาไทย ความสับสนในไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ การไม่สามารถนำความรู้ทางไวยากรณ์ที่เรียนมาประยุกต์ใช้ และการขาดความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ตอนท้ายของบทความผู้เขียนได้เสนอแนะแนวทางการแก้ไขปัญหา ซึ่งได้แก่ การปรับเนื้อหาบทเรียนให้เหมาะสมกับกลุ่มผู้เรียนหาแนววิธีการสอนไวยากรณ์ที่มีประสิทธิภาพ ควรมีรายวิชาที่เกี่ยวข้องเสริมการเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษและควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีกลวิธีการเรียนรู้ที่ดีในการเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ

ความสำคัญของไวยากรณ์และการสอนไวยากรณ์

Hung (2001) กล่าวว่า ในทศวรรษนี้ นักภาษาศาสตร์และผู้สอนภาษามองเห็นความสำคัญของการสอนไวยากรณ์มากกว่าเมื่อห้าสิบปีที่ผ่านมา ผู้เขียนคิดว่า การกลับมามีบทบาทสำคัญของการสอนไวยากรณ์ น่าจะมีสาเหตุมาจากการที่ผู้สอนจำนวนไม่น้อยที่เน้นการฝึกผู้เรียนให้เกิดความคล่องทางภาษา (Language Fluency) เพื่อการสื่อสารมากกว่าความถูกต้องทางรูปแบบภาษา (Language Accuracy) ทำให้ผู้เรียนจำนวนหนึ่งใช้ภาษาไม่ได้มาตรฐาน หรือละเลยไวยากรณ์ จนทำให้เกิดข้อบกพร่องทางภาษาในลักษณะต่างๆ หรือแม้แต่แนวความคิดเรื่องการสอนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสาร ซึ่ง Suphat (2001) อ้างอิงจาก Katalin (2001) ผู้จำแนกแนววิธีการสอนเพื่อการสื่อสารออกเป็น 2 กลุ่มคือ Communicative Language Teaching Approach กับ Principled Communicative Language Teaching Approach ซึ่งแนววิธีการสอนทั้ง 2 วิธีนี้ มีความแตกต่างกันดังนี้

Communicative Language Teaching Approach ก่อตั้งขึ้นประมาณ ปี ค.ศ.1972 มีผู้นำความคิดที่สำคัญ เช่น Hymes, Widdowson และ Wilkins กลุ่มนี้เน้นเรื่องความเชี่ยวชาญของการสื่อสาร (Communicative Competence) หน้าที่ของภาษา (Language Function) หรือการสอน เน้นหลักสูตร Functional-National Syllabus มุ่งเน้นการสอนภาษาเพื่อให้เกิดความคล่องทางภาษา (Language Fluency) มากกว่ารูปแบบความถูกต้องทางภาษา (Language Accuracy)

ส่วน **Principled Communicative Language Teaching Approach** นั้น ก่อตั้งขึ้นประมาณปี ค.ศ.1983 มีผู้นำคนสำคัญ เช่น Long, Rutherford, Smith กลุ่มนี้เชื่อว่าการสอนภาษาต่างประเทศ ควรเน้นที่รูปแบบทางภาษาด้วย พวกเขาเชื่อว่าความถูกต้องทางรูปแบบภาษาเป็นสิ่งจำเป็นที่

ทำให้เกิดความถูกต้อง ทั้งทางรูปแบบของภาษาและความคล่องทางภาษา การที่ไม่สอนไวยากรณ์หรือรูปแบบของภาษา จะพัฒนาไปสู่ภาษาแก๊ซด์ (Pidgin Language) ในภาษาเป้าหมายได้

วิไลวรรณ ขนิษฐานันท์ (2533) ให้ความสำคัญของภาษาแก๊ซด์ว่า เป็นภาษาที่บุคคลที่ต้องมาติดต่อกัน ต่างฝ่ายต่างรู้ภาษาของอีกฝ่ายหนึ่งน้อยมาก และมีความจำเป็นต้องใช้ภาษาของอีกฝ่ายหนึ่ง ภาษาแก๊ซด์มักจะออกมาในรูปของการใช้ศัพท์ภาษาหนึ่งและไวยากรณ์ประโยคของอีกภาษาหนึ่ง เช่น ภาษาอังกฤษแก๊ซด์ที่ใช้ในเมืองไทย I no have friend. He no good. เป็นต้น

ลักษณะข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ

จากงานวิจัยทำให้ผู้เขียนทราบถึงลักษณะข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของนิสิต ดังนี้

1. **ข้อบกพร่องทางกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษทั่วไป** ข้อบกพร่องที่พบเกี่ยวข้องกับการใช้คำนำหน้านาม (Article) คำนาม (Nouns) คำสรรพนาม (Pronouns) คำกริยา (Verbs) คำวิเศษณ์ (Adverbs) คำคุณศัพท์ (Adjectives) คำบุพบท (Prepositions) การแสดงความเป็นเจ้าของ (Possessive) และการเปรียบเทียบ (Comparison)

2. **ข้อบกพร่องระดับคำ** ข้อบกพร่องที่พบเกี่ยวข้องกับการใช้คำศัพท์ที่ไม่ตรงความหมาย ใช้คำในหน้าที่ต่างๆ ผิด อาทิ ใช้คำคุณศัพท์หลังคำบุพบท to ใช้คำนามหลังกริยาช่วย ใช้คำคุณศัพท์เป็นคำกริยารวมทั้งการสร้างคำผิด เช่น เรียงคำนามก่อนคำคุณศัพท์ และการสะกดคำผิด

3. **ข้อบกพร่องระดับประโยค** ข้อบกพร่องที่พบเกี่ยวข้องกับการเรียงโครงสร้างประโยค เช่น ไม่มีประธานในประโยคเนกประโยค ลักษณะการเรียงคำในประโยค โดยแปลคำศัพท์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษแล้วนำมาเรียงเป็นประโยคภาษาอังกฤษ การไม่ใช้เครื่องหมาย การไม่รวมประโยค การใช้

ประธานกับคำกริยาไม่ถูกต้องตามกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ ภาษาอังกฤษ และข้อบกพร่องในประโยคคำถามประโยค ปฏิเสธ ประโยคกรรมจาก รวมทั้งใช้สำนวนใน ประโยคต่างๆ ผิด

4. ข้อบกพร่องระดับความหมาย ข้อ บกพร่องที่พบเกี่ยวกับการใช้รูปแบบภาษาที่ทำให้ความ หมายผิด เช่น ใช้คำนามกับคำสรรพนามไม่สอดคล้อง ทำให้ตีความหมายสับสน

นอกจากนี้พบว่า ลักษณะของข้อบกพร่อง ทางไวยากรณ์มี 4 ลักษณะ คือ ไม่ใช่หรือไม่มีไวยากรณ์ ใช้ไวยากรณ์ผิด ใช้ไวยากรณ์แทน และใช้ไวยากรณ์เกิน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การไม่ใช่หรือไม่มีไวยากรณ์ ตัวอย่าง ลักษณะข้อบกพร่องนี้ เช่น การไม่มีหรือไม่ใช่คำนำ หน้านาม ไม่มีคำนามหลังคำคุณศัพท์ ไม่มีคำ สรรพนามในตำแหน่งกรรม ไม่ใช่บุพบทหรือไม่มีการใช้ การแสดงความเป็นเจ้าของ ในบางประโยค นิสิต ไม่มีภาคประธานและภาคแสดง หรือการใช้ เครื่องหมาย เป็นต้น

2. การใช้ไวยากรณ์ผิด ตัวอย่างลักษณะ ข้อบกพร่องที่นิสิตทำโดยใช้ไวยากรณ์ผิด เช่น การใช้ ชนิด/ประเภทของคำผิด (ใช้คำคุณศัพท์หลังบุพบท to ใช้คำนามหลังกริยาช่วย ใช้คำคุณศัพท์เป็นคำกริยา ใช้ คำคุณศัพท์เป็นคำวิเศษณ์) การเรียงคำ (Word order) ผิดไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ นอกจากนั้นนิสิตมีลักษณะ การใช้ไวยากรณ์อื่นๆ เช่นใช้ the กับคำนามเฉพาะ Bangkok ใช้ a กับคำนามพหูพจน์ ใช้คำนามกับคำ สรรพนามไม่สอดคล้องกัน ใช้ทั้ง Verb to be และ กริยาแท้ ในประโยค ใช้ V₂ หรือ V_{ing} หลัง in order to ใช้รูปแบบของกริยาช่วยผิด และใช้สำนวนต่างๆ ผิด

3. การใช้ไวยากรณ์แทน ตัวอย่างเช่น การใช้ Verb to have แทน verb to be การใช้ for, from แทน to หรือใช้ to แทน for และใช้ I แทน my เป็นต้น

4. การใช้ไวยากรณ์เกิน ตัวอย่างการใช้ ไวยากรณ์เกินเกี่ยวกับการใช้บุพบท เช่น look for

around, go to abroad, calls to me และ live in there เป็นต้น

สาเหตุการทำข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ

จากการวิเคราะห์ลักษณะข้อบกพร่องตามที ได้กล่าวข้างต้น ทำให้ทราบสาเหตุที่นิสิตกลุ่มนี้ทำข้อ บกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ดังนี้

1. เกิดจากการแทรกแซงจากภาษาไทย (Thai Interference or Interlingual Errors) ซึ่งมี ลักษณะดังนี้

1.1 การแปลคำศัพท์จากภาษาไทยเป็น ภาษาอังกฤษ แล้วนำคำเหล่านั้นมาเรียงในประโยค ภาษาอังกฤษ เช่น Plan of my future will volunteer for the social example warrior's die the war. หรือ I made the English homework.

1.2 การสร้างคำนาม ใช้โครงสร้าง ไวยากรณ์ไทยในการสร้างคำ เช่น We ate chicken fried. (ไก่ทอด)

1.3 การละคำนำหน้านาม a, an, the ซึ่งถือเป็นคำหรือไวยากรณ์สำคัญในภาษาอังกฤษ แต่ ลักษณะดังกล่าวนี้ไม่ปรากฏในไวยากรณ์ภาษาไทย เพราะคำนามในภาษาไทยนับได้ ด้วยการใช้ ลักษณะนามไว้ข้างหลังคำนาม

1.4 การละคำสรรพนาม พบว่านิสิตทำข้อ บกพร่องโดยละคำสรรพนามในโครงสร้างประโยค เช่น

My mother bought a lottery ticket. (คุณแม่ของฉันซื้อล็อตเตอรี่หนึ่งฉบับ)

She bought at the market. (ท่านซื้อที่ตลาด)

จะเห็นว่านิสิตละคำว่า it ซึ่งเป็นกรรมของ ประโยคต่อเนื่อง ผู้เขียนคิดว่าลักษณะบกพร่องเช่นนี้มี สาเหตุเนื่องมาจากโครงสร้างประโยคภาษาไทย ซึ่ง ในลักษณะนี้สามารถละกรรมได้นั่นเอง

2. เกิดจากความสับสนในกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (Intralingual Errors) ตามตัวอย่างต่อไปนี้

2.1 นิสิตสับสนเรื่องการใช้ V_2 แสดงอดีต เช่น Last summer I and my family went to Rayong to visited an aunt. หรือ I was late to ate lunch. ผู้เขียนคิดว่านิสิตได้เรียนรู้กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษเมื่อกลายเป็น Last summer ดังนั้น จึงผัน go เป็น went อย่างไรก็ตามนิสิตมีความสับสนเมื่อต้องใช้คำกริยาหลัง to ซึ่งมีความหมาย in order to จึงใช้เป็น to visited หรือ to ate แทนที่จะเป็น to visit หรือ to eat

2.2 นิสิตสับสนเรื่องการกระจายคำกริยา พบว่านิสิตทำข้อบกพร่องเรื่องโครงสร้างการกระจายคำกริยา เช่น ใช้ will + Ving, can't + to, ไม่มี V_1 หลัง to, ไม่มี to หลังกริยา want, ใช้ V_{ing} หลัง in order to, ใช้ to หลัง enjoy เป็นต้น

2.3 นิสิตสับสนเกี่ยวกับการใช้บุพบท (Prepositions) จึงใช้ลักษณะแทน เช่น ใช้ for/from แทน to หรือใช้ to แทน for/from เป็นต้น

3. เกิดจากการไม่สามารถนำกฎเกณฑ์ที่เรียนไปใช้ (Incapability to Use the Grammatical Rules)

ระหว่างการเรียนในห้องนั้น ผู้เขียนได้สอนกฎเกณฑ์ไวยากรณ์การสร้างและการใช้ประโยคกรรมวาจก (Passive Voice) การใช้ Present Perfect และการใช้ Past Perfect อย่างไรก็ตามในงานเขียนระดับเรียงความไวยากรณ์เหล่านี้จะปรากฏน้อยมาก ถึงแม้ว่ามีการใช้ประโยคกรรมวาจก แต่ใช้ผิดรูปแบบภาษา เช่นเดียวกับโครงสร้างประโยค There is/are/was/were นั้น นิสิตได้เรียนและฝึกพูด ฝึกเขียน แต่นิสิตบางคนทำข้อบกพร่องโดยใช้ V.to have แทน

4. เกิดจากการขาดความรู้ทางด้านภาษา (Lacking Knowledge of Language) ซึ่งจะมีลักษณะข้อบกพร่อง ดังนี้

4.1 นิสิตขาดความรู้เรื่องโครงสร้างประโยคในภาษาอังกฤษ จึงทำข้อบกพร่อง เช่น การไม่มีภาคประธานในประโยค

4.2 นิสิตขาดความรู้เรื่องหน้าที่ของคำ (Part of speech) จึงใช้ success ซึ่งเป็นคำนามหลัง will หรือใช้ funny ซึ่งเป็นคำคุณศัพท์ หลัง shall หรือใช้คุณศัพท์เป็นคำนามพหูพจน์ เป็นต้น

4.3 นิสิตขาดความรู้เรื่องการสร้างคำในภาษาอังกฤษ จึงทำข้อบกพร่อง เช่น fry chicken, chicken fried เป็นต้น

4.4 นิสิตขาดความรู้ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความหมาย ตัวอย่างเช่น ต้องการจะสื่อความหมายว่าอาหารโปรดคือเค้กและเนย แต่เขียนประโยค I like to eat butter cake. ซึ่งแปลว่า ฉันชอบ (อยาก) รับประทานเค้กเนยแทน I like eating butter cake. หรือในประโยค Malin has boyfriends but I never know him. ทำให้ผู้อ่านไม่แน่ใจว่ามีเพื่อนชายกี่คนแน่นอน

จากการวิเคราะห์ข้างต้นทำให้ได้ข้อสรุปดังนี้

1. การไม่มี/ไม่ใช้หรือละไวยากรณ์ เกิดจากการแทรกแซงจากภาษาไทย
2. การใช้ไวยากรณ์ผิด เกิดจากการไม่มีความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ
3. การใช้ไวยากรณ์แบบแทนและแบบเกิน เกิดจากความสับสนในกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ

แนวทางในการแก้ไขปัญหา

ผลการวิเคราะห์ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ของนิสิตกลุ่มนี้ ทำให้ผู้เขียนเห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาดังนี้

1. เมื่อทราบว่าผู้เรียนมีปัญหาจุดไหน ผู้สอนควรจัดหรือปรับเนื้อหาบทเรียนให้เหมาะสมกับกลุ่มของผู้เรียน

2. หาแนววิธีการสอนไวยากรณ์ที่มีประสิทธิภาพ ผู้เขียนคิดว่าผู้สอนภาษาต่างประเทศควรมีความรู้เกี่ยวกับการสอนไวยากรณ์ จากการศึกษางานที่เกี่ยวข้อง ผู้เขียนพบว่าไวยากรณ์ภาษาอังกฤษมีระดับต่างกันและควรสอนโดยแนววิธีการต่างกัน Geoffrey Leech (1994) อธิบายถึงแนววิธีการสอนไวยากรณ์คือ Explicit Grammar Learning กับ Implicit Grammar Learning ดังนี้

Explicit Grammar Learning หมายถึง การเรียนรู้ไวยากรณ์ จากการสอนแบบอธิบายกฎเกณฑ์ไวยากรณ์

Implicit Grammar Learning หมายถึง การเรียนรู้ไวยากรณ์จากการได้ประสบการณ์ทางภาษา เน้นการฝึกฝนและการได้ใช้ภาษา

Leech กล่าวว่าเป็นเรื่องจำเป็นและหลีกเลี่ยงไม่ได้ในการที่จะผสมผสาน 2 แนววิธีการสอนเข้าด้วยกัน หรือใช้ทั้ง 2 แนววิธีนั้นในการเรียนการสอนไวยากรณ์

Carl James (1994) อ้างอิงจาก Pica (1984) กล่าวว่าการสอนแบบ Explicit Grammar Teaching ควรใช้กับไวยากรณ์ที่ไม่ซับซ้อน เช่น การเติม S กับเอกพจน์บุรุษที่สาม แต่ถ้าเป็นไวยากรณ์ที่ซับซ้อน เช่น เรื่องคำนำหน้านาม แนววิธีการสอนแบบนี้ใช้ไม่ได้ผล และ Van Baalen (1933) พบว่าไวยากรณ์แบบโครงสร้างประโยค S+V+O และเอกพจน์บุรุษที่สามเหมาะสมกับวิธีสอนและอธิบาย แต่โครงสร้างไวยากรณ์ที่ซับซ้อนกว่านั้น เช่น โครงการใช้ do

หรือ ing ไม่เหมาะกับการสอนแบบอธิบาย เช่นเดียวกัน Zhou (1991) พบว่า แนววิธีการสอนแบบ explicit formal instruction เหมาะสมกับการสอนประโยคกรรมวาจก (passive voice) แต่ไม่เหมาะสมที่จะสอนกาล (Tense) และโครงสร้าง V.to do กับนักเรียนชาวจีน

จึงสรุปได้ว่าไวยากรณ์เฉพาะต่างๆ (particular grammars) นั้น บางไวยากรณ์เหมาะสมที่จะใช้วิธีการสอนแบบ Explicit teaching/learning บางไวยากรณ์นั้นเหมาะสมที่จะใช้สอนแบบ Implicit teaching/learning

นอกจากนั้น ผู้เขียนคิดว่าควรใช้กิจกรรมส่งเสริมสถานะการเรียนรู้ (Consciousness Raising Task-CR) ซึ่งเป็นกิจกรรมที่มุ่งให้ผู้เรียนใช้กระบวนการคิด (Thinking Process) ในการเรียนไวยากรณ์ *องค์อร ธนานาท* (2542) อ้างอิงจาก Ellis (1991) และ Ellis (1993) ผู้กล่าวว่า การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ควรเน้นให้ผู้เรียนได้รับการฝึกฝน เพราะเป็นที่เชื่อกันว่าการฝึกฝนมากๆ จะก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจภาษาในระดับเดียวกับเจ้าของภาษา แต่บางครั้งการฝึกฝนก็ไม่ได้นำไปสู่ความสำเร็จ เพราะผู้เรียนยังไม่พร้อมที่จะเรียนรู้โครงสร้างและกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์เหล่านั้น ดังนั้น Ellis จึงสนับสนุนแนวทางเลือกที่เรียกว่าการส่งเสริมสถานะรับรู้ ซึ่งไม่เน้นการฝึกฝน แต่มุ่งให้เกิดความรู้แบบที่อธิบายได้ด้วยกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ เขาเสนอใช้กิจกรรมส่งเสริมสถานะการเรียนรู้ เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจเรื่องโครงสร้างและหลักไวยากรณ์

ลักษณะกิจกรรมที่ Ellis เสนอนั้นเป็นกิจกรรมที่จะนำผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบกฎเกณฑ์ไวยากรณ์

ด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น เขาจัดกิจกรรมเป็นเรื่องการใช้จำนวนเกี่ยวกับเวลาที่ขึ้นต้นด้วย at, in และ on เริ่มจากการให้ผู้เรียนอ่านเรื่องสั้นๆ ที่มีจำนวนเกี่ยวกับการใช้เวลาเหล่านี้ แล้วให้ผู้เรียนขีดเส้นใต้จำนวนนั้นขึ้นที่สอง เขาให้ผู้เรียนเขียนจำนวนเหล่านั้นออกมาในกระดาษ โดยแยกเป็นสามช่อง คือ at, in, on ในขั้นต่อไป เขาให้ผู้เรียนดูขั้นตอนที่สองแล้วเขียนกฎเกณฑ์ขึ้นมาเพื่ออธิบายวิธีใช้จำนวนทั้ง 3 แบบ

องค์อร ยังได้กล่าวถึงงานวิจัยเปรียบเทียบระหว่างการสอนโดยวิธีอธิบายกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์และการจัดกิจกรรมส่งเสริมสภาวะรับรู้โดย Fotos และ Ellis ในปี 1991 กับผู้เรียนชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ผลของการวิจัยพบว่าทั้งสองวิธีทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติพอๆ กัน ผู้วิจัยทั้งสองได้สรุปว่า การใช้กิจกรรมได้ผลดีพอกับการอธิบายกฎเกณฑ์โดยตรง แต่ข้อดีของการใช้กิจกรรม คือการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสใช้ภาษาในห้องเรียน และเป็นผู้ค้นพบกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ด้วยตนเอง

Suphat (2001) อ้างอิงจาก (Schmit : 1990) กล่าวว่ากิจกรรมส่งเสริมสภาวะการเรียนรู้มีความจำเป็นต่อผู้เรียนผู้ใหญ่ที่จะเรียนรู้รูปแบบทางภาษา Suphat ทำงานวิจัยโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการสอนแบบ Explicit grammar กับ นิสิตคณะนิติศาสตร์ จำนวน 152 คน ณ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เขาพบว่าถ้าเลือกระหว่าง explicit method กับ implicit method เขาเลือกที่จะใช้ทั้ง 2 วิธีแต่เขาจะสอนผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ด้วย explicit method ดีกว่าแบบ implicit method ด้วยเหตุผลว่าการให้ผู้เรียนค้นหากฎเกณฑ์ไวยากรณ์ด้วยตนเองอาจทำให้ผู้เรียนสับสนและเข้าใจผิดได้

Suphat (2001) อ้างอิงถึง Rutherford (1988) ว่า ความถูกต้องทางรูปแบบของภาษาเป็นเงื่อนไขสำคัญในการเรียนรู้ภาษา และอ้างอิงถึง Celce-Murcia ในบทความของ Chen (1999) ผู้กล่าวว่าผู้เรียนวัยผู้ใหญ่จะไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาต่างประเทศ ถ้าผู้เรียนเหล่านั้นไม่สนใจเรื่องรูปแบบของภาษา หรือการเรียนจะไม่ก้าวหน้า ถ้าในช่วงวัยต้นๆ ของผู้เรียนเหล่านั้นไม่ได้เรียนไวยากรณ์หรือรูปแบบของภาษา เช่นเดียวกัน Hung (2001) กล่าวว่า ทั้งความถูกต้องทางรูปแบบของภาษาและความคล่องทางภาษามีสำคัญต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาต่างประเทศ Hung เชื่อว่ากระบวนการส่งเสริมสภาวะการเรียนรู้เป็นกิจกรรมการสอนวิธีหนึ่งที่เหมาะสมมาใช้แก้ปัญหาข้อบกพร่องทางไวยากรณ์แก่ผู้เรียน เพราะ Hung มีความเชื่อว่าความเชี่ยวชาญหรือความรู้ทางภาษาน่าจะเกิดขึ้นภายในตัวของผู้เรียน เมื่อผู้เรียนมีความรู้ทางภาษาแล้วจึงจะสามารถใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ผู้เขียนเห็นด้วยว่าการที่จะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ความคล่องทางภาษาเพื่อการติดต่อสื่อสารนั้นมีความสำคัญเท่ากับการที่ผู้เรียนรู้รูปแบบที่ถูกต้องหรือไวยากรณ์ทางภาษา สำหรับการสอนไวยากรณ์เพื่อให้ผู้เรียนได้มีความคล่องทางภาษา หรือใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้นั้น ผู้เขียนคิดว่าขึ้นอยู่กับผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ไวยากรณ์ที่ฝึกฝนมาทำกิจกรรมเพื่อการติดต่อสื่อสาร เป็นต้นว่าเมื่อเรียน Present Simple แล้วนั้น ควรให้โอกาสหรือเวลาผู้เรียนได้นำความรู้ไวยากรณ์ที่เรียนมาบูรณาการ (Integrate all knowledge) เช่น อาจให้พูด/เขียน Topics เกี่ยวข้อง

อาทิ การแนะนำตัว (Introduce Myself or My best friends) หรือ นำมาฝึกในกิจกรรม Information Gap, Problem-solving, Discussion, Dialoue, Role-Play, Task-based activities หรือ Project-based activities เป็นต้น

ผู้เขียนคิดว่าการสอนไวยากรณ์เพื่อการสื่อสารนั้น ผู้สอนสามารถประยุกต์ 3 ขั้นตอนการสอน คือ ช้่นนำเสนอ (Presentation) ช้่นฝึก (Practice) และช้่นผลิตหรือใช้ภาษา (Production) กับกิจกรรมส่งเสริมสภาวะเรียนรู้ ดังที่ Hung (2001) ได้ออกแบบกิจกรรมที่เขาเรียกว่า A consciousness-raising task เพื่อฝึกการใช้ there be กับ present/past participle (ดูภาคผนวก) หลังจากเขาวิเคราะห์ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ของผู้เรียน ดังนี้

ช้่นนำเสนอ (Presentation) ซึ่งมีเป้าหมายให้ผู้สอนเสนอรูปแบบทางภาษาที่ถูกต้องแก่ผู้เรียน Hung เสนอเรื่องสั้นๆ น่าสนใจเกี่ยวกับคดีหนึ่งของนักสืบ Sherlock Holmes โดยเขาขีดเส้นใต้รูปแบบไวยากรณ์ที่ต้องการเสนอ

ช้่นฝึก (Practice) ซึ่งเน้นการฝึกความถูกต้องทางภาษาแก่ผู้เรียน Hung ให้ผู้เรียนฝึกในรูปแบบฝึกหัดที่กระตุ้นผู้เรียนใช้กระบวนการคิด เช่น ให้เปรียบเทียบสองประโยคแล้ววิเคราะห์ว่าประโยคใดเหมาะสมมากกว่า หรือให้เติมรูปแบบที่ถูกต้องของ Present/past participle ในช่องว่างและให้วิเคราะห์ประโยคใดถูกหรือไม่ถูกไวยากรณ์

ช้่นผลิตหรือใช้ภาษา (Production) ซึ่งมีเป้าหมายให้ผู้เรียนใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร Hung เสนอกิจกรรมให้ผู้เรียนใช้ความคิดอิสระเขียนบรรยายรูปภาพถนน โดยให้ผู้เรียนพยายามใช้รูปแบบทางไวยากรณ์ที่เรียนมา

ผู้เขียนคิดว่าแนวความคิดเรื่องการใช้กิจกรรมส่งเสริมสภาวะการเรียนรู้ที่มุ่งให้ผู้เรียนใช้กระบวนการคิดเพื่อให้เกิดความเข้าใจไวยากรณ์ด้วยตนเองกับ 3 ขั้นตอนในการสอน ตามที่ได้กล่าวข้างต้นนั้น เหมาะสมในการสอนไวยากรณ์ เพราะจะทำให้ผู้เรียนได้ความถูกต้องทางภาษา (Accuracy) ใน 2 ขั้นตอนแรก และได้ฝึกความคล่องแคล่วทางภาษา (Fluency) ในขั้นตอนผลิตหรือใช้ภาษา (Production)

3. ควรมีรายวิชาที่เกี่ยวข้อง เสริมการเรียนรู้วิชาไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ผู้เขียนคิดว่าสาเหตุข้อหนึ่งที่ทำให้ผลิตข้อบกพร่องที่เกิดจากการแทรกแซงจากภาษาไทย พิสูจน์ให้เห็นความถูกต้องข้อหนึ่งในโมโนทัศน์พื้นฐานของทฤษฎีการเปรียบเทียบและวิเคราะห์ภาษา (Contrastive Analysis - CA) ในเรื่องกฎเกณฑ์การแทนที่ และความสับสนทางภาษา

การแทนที่ทางภาษา หมายถึง การเรียนรู้ภาษาใดภาษาหนึ่งจนติดเป็นนิสัย แล้วนิสัยนั้นเข้าไปมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ภาษาอื่นๆ การแทนที่ทางภาษามี 2 แบบคือ

การแทนที่ทางบวก หมายถึงการนำสิ่งที่เรียนรู้จากภาษาแม่ไปช่วยในการเรียนภาษาเป้าหมาย แต่การแทนที่ทางลบ หมายถึงการนำสิ่งที่เรียนรู้จากภาษาแม่ไปทำให้เกิดความสับสนในภาษาเป้าหมาย

ผู้วิจัยเชื่อว่าการแทนที่ทั้ง 2 แบบนั้น เป็นแนวความคิดที่เป็นจริงในระดับหนึ่งของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

Leech (1994) กล่าวถึงการเปรียบเทียบและวิเคราะห์ภาษาว่าเป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนมีปัญหาทางภาษาตรงไหน และใช้เป็นเครื่องมืออธิบายทางภาษา Mitchell (1994) กล่าวว่า ปัจจุบันนี้ผู้สอนภาษาต่าง

ประเทศที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาควรมีความรู้ทางการเปรียบเทียบและวิเคราะห์ภาษา เพื่อสามารถอธิบายความแตกต่างระหว่างภาษาแม่กับภาษาเป้าหมายได้

ผู้วิจัยคิดว่าคุณค่าหรือประโยชน์ของการเปรียบเทียบและวิเคราะห์ภาษา คือความรู้ทางภาษาที่แทรกอยู่ในการเปรียบเทียบสองภาษานั้น ตัวอย่างเช่น ตำราการเปรียบเทียบภาษาอังกฤษกับภาษาไทย โดยวิทยา นาทอง (2520) โกสุม วรรณดิลก (2525) ที่ให้ความรู้ทางภาษา ด้วยการเปรียบเทียบโครงสร้างของภาษาอังกฤษกับภาษาไทยใน 3 ระบบ คือระบบเสียง (Phonology) ระดับวิทยานหน่วยคำ/คำ (Morphology/Word) ระดับวากยสัมพันธ์/ประโยค (Syntax/Sentence) ผู้วิจัยคิดว่า การที่ผู้เรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนระดับอุดมศึกษา ได้ศึกษาความรู้ทางภาษาในเชิงการเปรียบเทียบระหว่างภาษาไทย-ภาษาอังกฤษ จะทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ระหว่างสองภาษา และทำให้เข้าใจโครงสร้างทั้งสามระบบในสองภาษามากขึ้น รวมทั้ง

น่าจะทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความแตกต่างและความคล้ายคลึงของทั้งสองภาษามากขึ้น

4. ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีกลวิธีการเรียนรู้ที่ดี (Good Learners' Strategies) ในการเรียนไวยากรณ์ จากงานวิจัยทำให้ทราบว่า นิสิตมีปัญหาคำที่ไม่รู้ว่าคำที่ใช้แต่ละคำเป็นคำอะไร เช่น เป็นคำคุณศัพท์ คำวิเศษณ์ คำนาม ทำให้ผู้วิจัยคิดว่าในการเรียนภาษาต่างประเทศนั้น ควรสร้างลักษณะนิสัยที่ดีหรือส่งเสริมให้ผู้เรียนมีกลวิธีหรือมีวิธีการเรียนภาษาให้มีประสิทธิภาพ ดังนั้นผู้วิจัยคิดว่าการส่งเสริมการใช้พจนานุกรมสองภาษา (Bilingual Dictionary) นั้นจะสามารถแก้ปัญหาได้ ทั้งนี้ผู้สอนจำเป็นต้องชี้แนะให้ผู้เรียนตระหนักว่าเมื่อใดไม่แน่ใจว่าคำใดมีหน้าที่อย่างไรควรเปิดดูในพจนานุกรมก่อน นอกจากนั้นควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีวิธีการเรียนหรือกลวิธีทางการเรียนอื่นๆ เช่น ทำรายการคำศัพท์พร้อมบอกหน้าที่ของคำนั้นๆ ไว้บททวน เป็นต้น



บรรณานุกรม

- โกสุม วรณดิลก. (2525). **เปรียบเทียบและวิเคราะห์ภาษา: ไทย-อังกฤษ**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- วิทยา นาทอง. (2520). **การเปรียบเทียบภาษาอังกฤษกับภาษาไทย**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- วิไลวรรณ ชนิษฐานันท์. (2533). **ภาษาและภาษาศาสตร์**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- องค์อร ธนานาถ. (2542). **ผลสำรวจความผิดพลาดในงานเขียนของผู้เรียนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานใน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย**. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรุณี วิริยะจิตรา. (2532). **การเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร**. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์อักษรเจริญทัศน์.
- Ellis Rod. (1995). **Interpretation tasks for Grammar Teaching**. TESOL QUARTERLY, Vol. 29, No. 1, Spring.
- Hung Tony T.N. (2001). **How Linguistics Can Contribute to the Teaching of grammar**, A Document in POST-RELC 2001 Chulalongkorn University.
- _____. **Interlanguage Analysis as an Input to Grammar-Teaching**. Chulalongkorn University PASAA Volume 31 July 2001.
- James Carl. (1994). **Explaining Grammar to its Learners**. In Grammar and The Language Teachers. Martin Bygate et.al. Editors. Prentice Hall Regents.
- Leech Geoffrey. (1994). **Students' grammar-Teachers' grammar-Learners' grammar**. In Grammar and The Language Teachers. Martin Bygate et.al. Editors. Prentice Hall Regents.
- Mitchell Rosamond. (1994). **Foreign Language Teachers and The Teaching of Grammar**. In Grammar and The Language Teachers. Martin Bygate et.al.Editors. Prentice Hall Regents.
- Pica Yeresa. (1984). **Transfer and L2 Complexity as Factors in Syllabus Design**. TESOL QUARTERLY, Vol. 18, No.4, December 1984.
- Suphat Sukumolson. (2001). **Hit Them on the Head First and Then Ask for their Names or Vice Versa : A Better Approach to Teaching Grammar**, A document in POST-RELC 2001 Chulalongkorn University.

ภาคผนวก : แบบฝึกไวยากรณ์การใช้ there be และ present/past participle

An analysis of the learners' interlanguage grammar can lead to the design of various grammatical consciousness-raising tasks which are specifically geared to the needs of these learners.

I. One type of task aims at helping students notice the grammatical structure in question. Let us take, as an example, the existential construction (there be ...), which constitutes an problem for our learners. The students can be asked to read through short texts where this construction is highlighted, in such a way that they cannot help but notice its form and usage. It would be much easier for teachers to write such texts themselves than to search among existing materials. For example, it took me less than 10 minutes to write the following text. I simply thought of a story from the many that came to mind (being a Scherlock Holmes fan, I naturally settled on A Study in Scarlet), and described a scene from that story, deliberately using a lot of existential constructions, which are highlighted in the text given to the students:

Sherlock Holmes, the famous detective, was once taken to a house where a murder had apparently taken place. This was how his partner Dr. Watson described the scene:

When we arrived the home, **there were** dozens of people **standing** around and **pointing** at the upper floor. We went upstairs into a large, empty room. **There were** no windows which were open. **There was** a dead body **lying** in the middle of the room. It was that of a stout, middle-age man. There were no visible wounds on him, but **there was** a pool of blood a few feet away. **There were** no signs of a struggle. The floor was dusty, and **there were** clear footprints **going** round and round the body. On the wall, **there was** a word **written** in blood "Rache."

Now close the book and describe the scene from memory.

II. Another type of task gets the learners to think about the appropriateness of the existential construction:

In each pair of sentences below, which one seems more "natural" to you? Do you understand why?

- | | |
|--|---|
| 1a. A man is looking for you. | 1b. There is a man looking for you. |
| 2a. A book is on the table. | 2b. There is a book on the table. |
| 3a. A word was written on the wall. | 3b. There was a word written on the wall. |
| 4a. A country has 10 times as many sheep as people. | |
| 4b. There is a country which has 10 times as many sheep as people. | |

III. A third type of task asks learners to produce the construction in a limited way, by filling in blanks that require the appropriate form of the verb.

Fill in the blanks with the correct forms of the verbs.

1. There are five books (recommend) by the teacher as existential.
2. There were many people (sleep) on the floor after the party.
3. There was a student (say) that the subject was boring.
4. There will be many students (apply) for the new course.
5. There is a country (be) constantly in a state of war.
6. There are very few cars (can accelerate) from 0 to 100 within 3 seconds.
7. Is there anyone (wait) for the bus?
8. Were there people actually (fly) on the first day of the new millennium.

IV. Another type of task gets the learners to discriminate between grammatical and ungrammatical sentences :

Some of the following sentences are ungrammatical. Point out the errors and correct them.

1. A man is washing the car.
2. There is a man washing the car.
3. A man has been arrested 20 times by the police.
4. There is a man has been arrested 20 times by the police.
5. A student scored 8 distinction in the exam.
6. There was a student scored 8 distinction in the exam.

V. One final type of task requires the learners to produce a short text that naturally involves frequent use of the existential construction :

Here is the picture of a street scene in Bangkok (or Hong Kong or Singapore). Describe what you see in this picture. Try to use the “there is/are” construction as much as possible.

