

การกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทย
—แนวคิดสี่ประการจากมุมมองของไวยากรณ์เพื่อการสื่อสาร—

กนกวรรณ เลหาบุตรณะกิจ คະตะกิริ, พัชรพร แก้วกฤษฎาวงศ์
สมเกียรติ เชวงกิจวัฒน์, สุณีย์รัตน์ เนียรเจริญสุข

1. บทนำ

ตำราไวยากรณ์ขั้นต้นในปัจจุบันมีเนื้อหา และการเรียงลำดับการสอนแบบที่เน้นระบบของภาษาญี่ปุ่นมากกว่า การนำไปใช้จริงเพื่อการสื่อสารหรือสำหรับผู้เรียนชาวไทย บทความนี้จะเสนอแนวคิดสี่ประการเพื่อเป็นแนวทางในการกำหนด หัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทยดังต่อไปนี้

แนวคิดที่หนึ่ง : การตัดไวยากรณ์ที่ผู้เรียนชาวไทยเข้าใจยากออก หรือสอนไวยากรณ์เพื่อให้เข้าใจเท่านั้น

การตัดไวยากรณ์ที่เข้าใจยากสำหรับผู้เรียนชาวไทยออกจากเนื้อหาการสอนขั้นต้น หรือย้ายไปสอนในระดับสูง ขึ้น การแบ่งแยกไวยากรณ์ออกเป็นไวยากรณ์เพื่อให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนได้ และไวยากรณ์เพื่อให้ผู้เรียนฟังหรืออ่านเข้าใจ ได้

แนวคิดที่สอง : การสอนไวยากรณ์ที่ใกล้เคียงกับไวยากรณ์ภาษาไทยก่อน

ควรนำไวยากรณ์ที่มีความใกล้เคียงกับไวยากรณ์ในภาษาไทยขึ้นมาสอนก่อน

แนวคิดที่สาม : การป้องกันอิทธิพลทางลบของภาษาไทยและการนำภาษาไทยมาใช้ให้เกิดประโยชน์

การสร้างแบบฝึกหัด เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจความแตกต่างระหว่างภาษาไทย และภาษาญี่ปุ่นอันจะช่วยลดข้อผิดพลาดทางภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียน

แนวคิดที่สี่ : การสอนในลักษณะให้จำเป็นชุด

การสอนไวยากรณ์ในลักษณะคำศัพท์หรือสำนวนให้จำเป็นชุด โดยจะไม่ให้คำอธิบายซับซ้อน แต่เพื่อให้ผู้เรียนนำไปใช้ได้ในการสื่อสารได้ทันทีสำหรับไวยากรณ์ที่ใช้กันมากในการสื่อสาร

2. ปัญหาของตำราไวยากรณ์ขั้นต้น

ลักษณะการสอนไวยากรณ์ขั้นต้นในปัจจุบันจะเป็นลักษณะของการสอนที่ฟังฟังตำราเป็นสำคัญ นั่นคือจะสอนตามลำดับและเนื้อหาของหัวข้อไวยากรณ์ที่ปรากฏอยู่ในตำรา เป็นลักษณะการสอนแบบ “สอนตามแผนการสอนที่กำหนดไว้ล่วงหน้า (先行シラバス)” ด้วยเหตุผลนี้ทำให้ตำรามีบทบาทอย่างมากในการสอนไวยากรณ์ขั้นต้น หากเป็นตำราที่เหมาะสมกับผู้เรียนก็จะทำให้ผู้เรียนเรียนไวยากรณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากเป็นตำราที่ไม่ได้คำนึงถึงผู้เรียนนักก็อาจจะกลับเป็นการสร้างภาระให้กับผู้เรียน

ตำราไวยากรณ์ขั้นต้นที่แต่งขึ้นเพื่อผู้เรียนทุกชาติทุกภาษามีจำนวนมาก และไม่ว่าจะเล่มใดก็จะมีลักษณะคล้ายๆกัน 野田(2005:1)กล่าวถึงหัวข้อไวยากรณ์ในตำราภาษาญี่ปุ่นในปัจจุบันว่า “แทบจะไม่มี ความต่างกัน” 野田(2005) กล่าวว่าหัวข้อไวยากรณ์ในตำราขั้นต้นเมื่อห้าสิบปีที่แล้วที่ชื่อ Nihongo no hanashikata (国際学友会日本語

学校 ปี 1954) ก็ไม่ได้แตกต่างจากหัวข้อไวยากรณ์ของตำราชั้นต้นในปัจจุบัน

ข้อสังเกตของ 野田 (2005) เป็นความจริง ตำราชั้นต้นหลายเล่มจะเริ่มต้นประโยคคำถามโดยสอนรูปแนะนำตัวว่า "นาม は นาม です" และจบลงด้วยบทที่เกี่ยวกับ "คำสุภาพและคำถ่อมตัว(尊敬語と謙讓語)" ลักษณะการเรียงลำดับบทก็มักจะเริ่มจากประโยคคำถาม หลังจากนั้นจึงสอนประโยคกริยา สอนการผันกริยา สอนการผันคำคุณศัพท์ เมื่อสอนประโยคเดี่ยวจบแล้วจึงขึ้นประโยคความรวมและความซ้อน ส่วนไวยากรณ์รูปถูกกระทำ (受身) ก็จะสอนควบคู่ไปกับรูปให้กระทำ (使役) เสมอ สุดท้ายตำราส่วนใหญ่ก็จะจบด้วยบทที่เกี่ยวกับคำสุภาพและคำถ่อมตัว ลักษณะการเรียงลำดับเช่นนี้เป็นการเรียงลำดับจากหน่วยเล็กไปหน่วยใหญ่ หรือจากความหมายหลักของประโยคไปยังความรู้สึกของผู้พูดมากกว่าการเรียงลำดับตามความถี่ของการใช้จริง หรือตามความยากง่ายจากมุมมองของผู้เรียน นอกจากนี้ยังเป็นการเรียงลำดับตามประเพณีนิยมในความหมายที่ว่า เนื่องจากตำราเล่มอื่นสอนจึงจำเป็นต้องสอน ประสบการณ์ของผู้เขียนที่เคยเป็นผู้เรียนมาก่อนพบว่า มีรูปประโยคในไวยากรณ์ชั้นต้นจำนวนไม่น้อยที่ตั้งแต่เรียนมาแล้วตนเองไม่ค่อยได้ใช้แม้กระทั่งในปัจจุบันยกตัวอย่างเช่นรูป "～や～やなどがあります" ผู้เขียนไม่มีความทรงจำเลยที่ตนเองเคยใช้รูป "～や～やなどがあります" หลังจากเริ่มเรียนรูปนี้เมื่อสิบกว่าปีที่แล้ว ปัญหาเหล่านี้ทำให้ผู้เขียนมาตั้งคำถามว่าเมื่อเรียนมาแล้วแต่ไม่เคยใช้หรือไม่ค่อยได้ยินคนญี่ปุ่นใช้ แล้วทำไมผู้สอนจึงต้องสอนรูปเหล่านี้ด้วย ทำไมไม่เอาเวลาที่สอนรูปเหล่านี้ไปอธิบายอย่างอื่นที่ใช้มากกว่า

ปัญหาเกี่ยวกับตำราไวยากรณ์ชั้นต้นได้มีการถกเถียงกันอย่างกว้างขวางในช่วงเวลา 5-6 ปีที่ผ่านมา 野田 (2005) วิเคราะห์สาเหตุที่ตำราไวยากรณ์ชั้นต้นมีลักษณะเช่นนี้โดยกล่าวว่า สาเหตุหนึ่งเป็นเพราะว่าตำราสอนไวยากรณ์ชั้นต้นได้รับอิทธิพลจากผลการวิจัยทางด้านภาษาศาสตร์ภาษาญี่ปุ่น (日本語学) ที่มุ่งเน้น "รูปของภาษา" มากกว่า "หน้าที่ของภาษา" โดยเฉพาะการรับความคิดของภาษาศาสตร์ภาษาญี่ปุ่นในยุคทศวรรษที่ 70-80 ที่มองภาษาอย่างเป็นระบบ ทำให้เกิดความคิดที่จะต้องสอนรูปภาษาเป็นหลัก และต้องสอนอย่างเป็นระบบ ถึงแม้ว่าบางรูปจะไม่ได้ใช้ในการสื่อสารในชีวิตประจำวันจริงๆก็ตาม

การเน้นรูปภาษาและสอนเป็นระบบหมายถึงการสอนรูปภาษาที่มีความสัมพันธ์กันไปพร้อมๆกัน เช่น สอนในบทเดียวกันหรือในบทใกล้ๆกันไปทั้งหมด ในที่นี้ขอยกตัวอย่างตำรา "みんなの日本語" ของสำนักพิมพ์ スリーエー ネットワーク (ต่อไปนี้จะขอใช้ชื่อย่อว่า 『み』) มาอธิบาย ตำรา 『み』 นี้เป็นตำราไวยากรณ์ชั้นต้นเล่มหนึ่งที่อาจจะเรียกได้ว่าเป็นตัวแทนของตำราไวยากรณ์ชั้นต้นเนื่องจากเป็นตำราที่ใช้กันอย่างแพร่หลายทั่วโลก คือเป็นตำราที่แต่งโดยชาวญี่ปุ่น การที่จุดประสงค์ของตำราคือเพื่อให้สอนผู้เรียนต่างชาติไม่ว่าจะเป็นชาติใดๆ ทำให้เป็นการยากที่ตำราจะคำนึงถึงผู้เรียนชาติใดชาติหนึ่งเฉพาะเช่นผู้เรียนชาวไทย ทำให้ตำราเล่มนี้มีการเรียงลำดับการสอนหรือเสนอเนื้อหาการสอนในลักษณะที่ไม่ได้คำนึงถึงผู้เรียนชาวไทย ตำรา 『み』 นี้มีการจัดลำดับบทเรียนของรูปภาษาที่มีความสัมพันธ์กันเป็นชุดดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 ตัวอย่างการวางลำดับบทเรียนของรูปภาษาที่มีความสัมพันธ์กันในตำรา “みんなの日本語”

รูปภาษาที่มีความสัมพันธ์กัน	บทที่ ปรากฏ	รายละเอียดที่ปรากฏ
コ・ソ・ア・ド	บทที่ 2	これ・ソレ・アレ・ドレ、コの・ソの・アの・ドの
	บทที่ 3	ここ・そこ・あそこ・どこ、こちら・そちら・あちら・ どちら
รูป マス	บทที่ 4	マス・マシタ・マセン・マセンでした
รูป テ	บทที่ 14	てください、ています
	บทที่ 15	ています、テもいいです、テはいけません
รูป ナイ	บทที่ 17	ナイてください、ナければならない、ナくてもいいです
รูป タ	บทที่ 19	タことがあります、タリ～タリします

จากตารางที่ 1 ทำให้เห็นว่าตำรา 『み』 มุ่งเน้นรูปของภาษาและระบบของภาษามากกว่าหน้าที่ของภาษา เช่น เมื่อสอนรูป テ ในบทที่ 14 แล้วก็จะสอนรูป てください หลังจากนั้นก็สอนรูป ています และต่อด้วย テもいいです、テはいけません ไปตามลำดับ ทั้งๆที่แต่ละรูปมีหน้าที่หรือความหมายต่างกัน แต่นำมาสอนในบทเดียวกันหรือบทใกล้เคียง กันเนื่องจากต้องการสอนรูปเหล่านี้ในลักษณะที่เป็นชุดให้เป็นระบบระเบียบ 野田 (2005) เรียกการสอนในตำราเช่นนี้ว่าเป็น “形式面でのセットを教える” หรือเป็น “การสอนเป็นชุดโดยยึดเอารูปภาษาเป็นสำคัญ”

ปัญหาอีกประการของตำราไวยากรณ์ขั้นต้นที่ 野田 (2005:6) กล่าวถึงคือ ในการสอนรูปภาษาหนึ่งๆตำราไวยากรณ์ขั้นต้นจะไม่ค่อยคำนึงถึงภาระของผู้เรียน เพราะจะพยายามสอนหน้าที่ของรูปนั้นที่มีมากกว่าหนึ่งหน้าที่ไปที่เดียวกันในบทเดียวกัน ปัญหาในลักษณะเช่นนี้พบมากในตำราที่ออกแบบมาเพื่อผู้เรียนทุกชาติทุกภาษาเนื่องจากไม่ได้คำนึงถึงภาษาแม่ของผู้เรียนชาติใดโดยเฉพาะ ยกตัวอย่างเช่นในตำรา 『み』 จะสอนรูปประโยค “คำนาม の คำนาม” ในบทที่ 1 และ 2 และได้สรุปหน้าที่ของ の ในบทที่ 2 ว่ามีสองหน้าที่โดยแสดงตัวอย่างต่อไปนี้

- 1) これはコンピュータの本です。 (นี่หนังสือ(เกี่ยวกับ)คอมพิวเตอร์)
- 2) これはわたしの本です。 (นี่คือหนังสือของผม/ดิฉัน)

“จาก みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説タイ語版”,p.23

สำหรับผู้เรียนที่ภาษาแม่มีรูปภาษาที่ทำหน้าที่เช่นเดียวกับ の ทุกประการอาจจะไม่รู้สึกว่ายาก แต่สำหรับผู้เรียนชาวไทยที่เมื่อแปล の ออกมาแล้วได้สองรูปภาษาอาจจะเกิดความสับสนในตอนแรกว่าหน้าที่ของ の คืออะไรกันแน่ การสอนหน้าที่ที่แตกต่างกันไปพร้อมๆกันจะทำให้ผู้เรียนสับสนและเป็นการสร้างภาระให้กับผู้เรียน หรือรูปประโยค “กริยารูป たら、～” ในบทที่ 25 ของตำรา 『み』 ที่สรุปหน้าที่ของรูป たら ว่ามีสองหน้าที่และจัดไว้ในบทเดียวกัน

- 3) お金があったら、旅行します。 (ถ้ามีเงิน จะท่องเที่ยว)
- 4) うちに帰ったら、すぐシャワーを浴びます。 (หลังจากกลับบ้านอาบน้ำทันที)

“จาก みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説タイ語版”,p.160

สอนเพียง あげる(ให้(ผู้อื่น))และ <れる(ให้(ฉัน)) โดยสอนแยกคนละบท แล้วค่อยสอน もらう(ได้รับ) ในช่วงขั้นต้น ตอนปลายหรือนำไปสอนภายหลัง นอกจากนี้ก็ไม่ควรนำเอาทั้งสามรูปนี้มาสอนในบทเดียวกันดังเช่นตำราไวยากรณ์ขั้นต้น หลายเล่มนิยมทำเช่น ตำรา『あ』『SF』『元』เป็นต้น (ความหมายของตัวย่อของแต่ละตำรากฎนาดูท้ายบทความ) เพราะจะทำให้ผู้เรียนชาวไทยสับสน

4. แนวคิดสี่ประการจากมุมมองของไวยากรณ์เพื่อการสื่อสาร

4.1 การตัดไวยากรณ์ที่ผู้เรียนชาวไทยเข้าใจยากออก นำไปสอนในภายหลัง หรือสอนให้เข้าใจเท่านั้น

4.1.1 การตัดไวยากรณ์ที่ผู้เรียนชาวไทยเข้าใจยากออก นำไปสอนในภายหลัง

จากผลงานวิจัยของ 井上(2005) ทำให้ต้องหันกลับมาคิดว่ามีหัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นที่เข้าใจยากสำหรับผู้เรียนชาวไทยหรือไม่อย่างไร และหัวข้อไวยากรณ์เหล่านี้ใช้กันมากในชีวิตประจำวันมากน้อยเพียงใด จำเป็นต้องสอนในขั้นต้นด้วยหรือไม่ ตัวอย่างต่อไปนี้เป็นตัวอย่างของรูปประโยคหรือกลุ่มกริยาที่คาดว่าจะเข้าใจยากหรือไม่ค่อยใช้

รูปประโยคการบรรยายของการมี อยู่ของสิ่งของหรือบุคคล

6) 事務所にミラーさんがいます。(จาก 『み』 初級 I 翻訳・文法解説タイ語版 L.10, p. 70)

ตำราไวยากรณ์ขั้นต้นส่วนใหญ่จะสอนรูปประโยค “สถานที่ に คำนาม が あります・います” และ “คำนาม は สถานที่ に あります・います” และมักจะไม่ได้อธิบายความแตกต่างระหว่างสองรูปประโยคนี้ แต่ในความเป็นจริงในการสนทนาในชีวิตประจำวันนั้นแทบจะไม่ต้องได้ใช้รูปประโยค “สถานที่ に คำนาม が あります・います” หากจะต้องใช้คงเลือกใช้รูปประโยค “คำนาม は สถานที่ に あります・います” มากกว่านอกจากนี้รูปประโยค “สถานที่ に คำนาม が あります・います” นี้เมื่อนำมาบรรยายการอยู่ของบุคคลในภาษาไทยจะเข้าใจยากมาก ในตำรา 『み』 ฉบับแปลเทียบภาษาไทยแปลตัวอย่างข้างบนไว้ว่า “ที่สำนักงานมีคุณมิลเลอร์อยู่” ซึ่งเป็นภาษาไทยที่เข้าใจยากและไม่เป็นธรรมชาติ ประกอบการการบรรยายในลักษณะนี้ใช้น้อยมากในชีวิตประจำวัน จึงไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องสอนรูป “สถานที่ に คำนาม が あります・います” ในขั้นต้น

รูปประโยคที่เล่าถึงสภาพผลของการกระทำ

7) ホテルはもう予約してあります。(จาก 『み』 初級 II 翻訳・文法解説タイ語版 L.30, p. 32)

คำอธิบายไวยากรณ์ของคำกริยา てあります ใน ตำรา 『み』 ฉบับแปลเทียบภาษาไทยเขียนไว้ว่า “เป็นส่วนแสดงผลการกระทำที่ผู้ใดผู้หนึ่งได้กระทำไว้และยังคงเหลือสภาพจากการกระทำนั้น (p. 32)” ผู้เขียนมีความรู้สึกที่คำอธิบายนี้เป็นคำอธิบายที่เข้าใจยากมาก เพราะในภาษาไทยไม่มีรูปไวยากรณ์ที่แสดงความหมายในลักษณะนี้ จากประสบการณ์ของการสอนก็พบว่า หลังจากเรียนรู้นี้แล้วในขั้นต้นแทบจะไม่มีผู้เรียนใช้รูปประโยคนี้เลยในการเขียนเรียงความหรือการพูด (ที่ไมใช่เป็นการให้เติมรูปประโยคนี้)จนกระทั่งเมื่อเข้าระดับขั้นสูงจึงจะพบผู้เรียนบางคนเริ่มใช้รูปนี้ จึงเกิดคำถามว่า “แล้วทำไมจะต้องเรียนรู้นี้ในขั้นต้น” เมื่อพิจารณาหัวข้อไวยากรณ์ที่นำมาสอนในบทเดียวกับรูปนี้ในตำรา『み』 ก็เจอรูป ておきます จึงได้คำตอบว่าผู้ทำตำราคงจะต้องการสอนสิ่งที่เป็นระบบ นั่นคือเมื่อทั้งคู่เป็นรูปสำนวนเกี่ยวกับการณ์ลักษณะ (aspect) ในภาษาญี่ปุ่น การที่ผู้ทำตำราเอาระบบไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น

เป็นตัวตั้งจึงส่งผลให้ต้องสอนสองรูปนี้ไปพร้อมๆกัน

แต่ทว่าดังที่ได้กล่าวมาแล้วว่ารูปนี้เข้าใจยากสำหรับผู้เรียนชาวไทยและโอกาสที่จะใช้ในชั้นต้นมีน้อย จึงขอเสนอให้ไม่สอนรูปนี้ในชั้นต้น แต่สอนเฉพาะ รูป ておきます ซึ่งใกล้เคียงกับสำนวนในภาษาไทยว่า "(ทำ)...ไว้" ก็พอ

กลุ่มกริยาบางกลุ่ม

預かる, 貸す, 泊める

กริยาด้านบนเหล่านี้แปลเป็นภาษาไทยแล้วเข้าใจยาก ยกตัวอย่างเช่นในตำรา 『み』 บทที่ 41 จะสอนกริยา 預かる พร้อมกับรูป ~ていただけませんか โดยสอนในบทสนทนาว่า “それで申し訳ありませんが、預かっておいていただけませんか” (จาก 『み』 本冊 L.41, p. 129) และใน ตำรา 『み』 ฉบับแปลเทียบภาษาไทยแปลประโยคนี้น่า “เออ ขอโทษนะครับ ช่วยกรุณาไว้ให้ด้วยได้ไหม(จาก 『み』 文法解説タイ語版 L.41,p.96)” ซึ่งเป็นภาษาไทยที่ไม่เป็นธรรมชาติ ผู้เรียนมักจะสับสนว่าตกลงใครฝากของไว้กับใครกันแน่ เพราะเข้าใจจากทั้ง 預かる และรูป ていただく ในภาษาไทยไม่ใช้กริยา “รับฝาก” มากเหมือนกับในภาษาญี่ปุ่น กริยา 預かる จึงเป็นกริยาที่เข้าใจยากสำหรับผู้เรียนชาวไทย แต่ภาษาไทยจะใช้คำว่า “ฝาก” มากกว่า ดังนั้นกริยา 預ける ที่แปลว่า “ฝาก” จึงควรนำมาสอนก่อนกริยา 預かる และสอนว่า 預けたいんですが...ก็จะเข้าใจง่ายมากกว่า 預かっていただけませんか กริยา 貸す, 泊める ก็อาจจะอธิบายได้ในลักษณะเดียวกัน สำหรับคู่ของกริยา 貸す (ให้ยืม)คือกริยา 借りる (ขอยืม) และคู่ของกริยา 泊める (ให้พัก)คือกริยา 泊る (พัก) ผู้เรียนมีความเห็นว่ากริยาที่เป็นคู่เช่นนี้ผู้สอนไม่ควรจะสอนในลักษณะเป็นคู่ไปพร้อมๆกันแต่หากควรจะเริ่มสอนกริยาที่เข้าใจง่ายสำหรับผู้เรียนในชั้นต้นก่อน กริยา 借りる จะเข้าใจง่ายมากกว่ากริยา 貸す ส่วนกริยา 泊る จะเข้าใจง่ายมากกว่ากริยา 泊める

4.1.2 การสอนให้เข้าใจเท่านั้น

การตัดไวยากรณ์ คำศัพท์ หรือสำนวนที่ไม่ค่อยใช้หรือยากสำหรับผู้เรียนชาวไทยหรือการนำไวยากรณ์เหล่านี้ไปสอนในภายหลังเป็นวิธีการลดภาระของผู้เรียนได้วิธีหนึ่ง แต่ในกรณีที่ผู้สอนเห็นว่าหากผู้เรียนฟังหรืออ่านแล้วเข้าใจไวยากรณ์เหล่านั้นแล้วจะเป็นประโยชน์สำหรับผู้เรียน ผู้สอนอาจจะสอนไวยากรณ์เหล่านั้นในลักษณะที่เป็น “สอนให้เข้าใจเท่านั้น” ก็ได้ 野田 (2005) กล่าวว่าไว้ว่าควรจะแบ่งหัวข้อไวยากรณ์ออกเป็นสองประเภทคือ “ประเภทที่ควรจะใช้ได้ (พูดหรือเขียนได้)” และ “ประเภทที่ไม่จำเป็นต้องใช้ได้ แค่ฟังเข้าใจก็พอ”

ตัวอย่างไวยากรณ์ที่คิดว่าน่าจะแบ่งลักษณะการสอนออกเป็นสองประเภทได้คือไวยากรณ์ที่เกี่ยวกับ “คำสุภาพ (尊敬語) และคำต่อมตัว (謙譲語)” ภาษาไทยมีการใช้คำราชาศัพท์ การใช้คำพูดยกย่องผู้อื่น แต่ภาษาไทยไม่มีการใช้ “คำต่อมตัว(謙譲語)” ดังนั้นเมื่อเปรียบเทียบกันผู้สอนน่าจะสอน “คำสุภาพ (尊敬語)” ในลักษณะให้ผู้เรียนใช้ได้ง่ายมากกว่า และอาจจะสอน “คำต่อมตัว (謙譲語)” ในลักษณะที่ให้ผู้เรียนฟังหรืออ่านแล้วเข้าใจก็พอ(ให้เข้าใจว่าผู้พูดหรือผู้เขียนกำลังต่อมตัว) ไม่จำเป็นต้องฝึกฝนให้พูดได้ในชั้นต้น

ลักษณะไวยากรณ์อีกประเภทหนึ่งที่จะสอนแบบ “ให้เข้าใจเท่านั้น” คือไวยากรณ์ที่สอนไปแล้วกลับจะทำให้ผู้เรียนเข้าใจผิดได้ง่ายและเมื่อใช้แล้วอาจเป็นการเสียมารยาทต่อผู้ฟัง ตัวอย่างหัวข้อไวยากรณ์ในลักษณะนี้ได้แก่ หัวข้อไวยากรณ์ที่มีความใกล้เคียงกับภาษาไทยแต่มีรายละเอียดการใช้ที่แตกต่างกัน และการอธิบายส่วนที่แตกต่างกันนั้นจะ

ต้องใช้เวลา ดังนั้นเพื่อป้องกันการใช้ที่ผิดหรือเสียมารยาทอาจจะสอนรูปประโยคเหล่านั้นในขั้นต้นในลักษณะเพียงเพื่อ “ให้เข้าใจเท่านั้น” ไม่ต้องฝึกการใช้ในขั้นต้น หัวข้อทางไวยากรณ์ในลักษณะนี้ เช่น “รูปไวยากรณ์ กริยา + てあげます” ที่ใกล้เคียงกับสำนวน “(ทำ)...ให้” แต่ในภาษาไทยสำนวน “(ทำ)...ให้” จะมีความหมายในเชิงบวกเสมอ ผู้เรียนที่ไม่เข้าใจความแตกต่างก็อาจจะให้พูดกับอาจารย์ว่า “先生、荷物を持ってあげます(อาจารย์คะ หนูง้อของให้คะ)” ซึ่งเป็นข้อผิดพลาดที่มักพบในผู้เรียนชาวไทยที่ยังไม่เข้าใจความแตกต่างของรูปภาษาทั้งสอง

ลักษณะการสอนแบบ “ให้เข้าใจเท่านั้น” ควรจะมีลักษณะเป็นอย่างไรในขณะนี้ยังไม่มีการวิจัยที่สามารถอธิบายได้อย่างชัดเจน นอกจากนี้ก็ยังไม่มีการใดที่เสนอวิธีฝึกหัวข้อไวยากรณ์แบบ “ให้เข้าใจเท่านั้น” อย่างชัดเจน แต่ผู้เขียนคิดว่าหลักการของการสอนแบบนี้คือ “การสร้างแบบฝึกหัดการฟังให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความแตกต่างและสามารถบอกความแตกต่างระหว่างหัวข้อไวยากรณ์นี้กับหัวข้อไวยากรณ์อื่นได้” ยกตัวอย่างเช่น เรื่องของการสอน “คำถ่อมตัว (謙讓語)” อาจจะเริ่มจากการอธิบายความคิดของการใช้คำถ่อมตัวในภาษาญี่ปุ่น หลังจากนั้นให้ผู้สอนสร้างเทปบทสนทนาที่มีทั้งคำสุภาพและคำถ่อมตัวหรือรูป ます หรือรูปธรรมดาในหลายรูปแบบ แล้วตั้งคำถามให้ผู้เรียนบอกได้ว่าใครเป็นผู้ทำกริยา ใครน่าจะสถานภาพสูงกว่าใครเพื่อฝึกให้ผู้เรียนสังเกต รู้สึกถึงความแตกต่าง บอกความแตกต่างได้ และเข้าใจความคิดและความหมายและการใช้ของคำถ่อมตัว แต่ผู้สอนไม่จำเป็นต้องให้ผู้เรียนผันกริยาถ่อมตัวหรือแต่งบทสนทนาโดยใช้กริยาถ่อมตัวได้

4.2 การสอนไวยากรณ์ที่ใกล้กับไวยากรณ์ภาษาไทยก่อน

หัวข้อนี้เป็นหัวข้อที่คิดในทางกลับกันกับหัวข้อที่ 4.1.1 คือควรจะนำไวยากรณ์ที่คิดว่าเข้าใจง่ายสำหรับผู้เรียนชาวไทยมาสอนในช่วงต้นโดยไม่ต้องคำนึงว่าจะเป็นการเรียงลำดับตามไวยากรณ์ขั้นต้นแบบประเพณีนิยมหรือไม่ ในที่นี้จะเสนอความคิดบางประการของไวยากรณ์ที่คิดว่าง่ายเพื่อเป็นแนวทางให้ผู้สนใจไปคิดต่อ ยกตัวอย่างเช่น ในการเรียงลำดับไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทยอาจจะไม่จำเป็นต้องเริ่มจากหน่วยเล็กไปหน่วยใหญ่ เช่น อาจสอนคำลงท้าย 終助詞 ในช่วงต้นเลยก็ได้ เพราะภาษาไทยก็มีการใช้คำลงท้าย 終助詞 และคำลงท้าย 終助詞 ยังเป็นหัวข้อไวยากรณ์ที่ใช้มากในชีวิตประจำวัน

ความคิดอีกประการหนึ่งได้แก่ การสอนประโยคที่จบด้วยคำกริยาก่อนประโยคที่จบด้วยคำนาม ไม่จำเป็นต้องทำตามตำราไวยากรณ์ขั้นต้นส่วนใหญ่ที่จะเริ่มสอนจากรูปประโยค “นาม 是 นาม です” ก่อนเสมอ เช่นอาจจะสอนบทแรกเริ่มด้วยกริยาเลย แทนที่จะมาสอนรูปประโยค “こそ 是 นาม です (นี่คือ.....)” ซึ่งเข้าใจยากกว่าและโอกาสจะใช้ก็น่าจะน้อยกว่าประโยคที่จบด้วยกริยา บุซบา (2006:29) เปรียบเทียบความแตกต่างของภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยและกล่าวว่าลักษณะหนึ่งที่ต่างกันทั้งสองภาษาคือ ภาษาญี่ปุ่นจะใช้โครงสร้างประโยคที่ลงท้ายด้วยคำนามมากกว่า ในขณะที่ภาษาไทยจะใช้โครงสร้างประโยคที่ลงท้ายด้วยคำกริยามากกว่า

นอกจากนี้ เนื่องจากในภาษาไทยมีการใช้กริยาเรียงต่อเป็นชุดหรือ serial verbs (動詞連続) เช่น “ฉันล้มหยิบเอามาให้” เป็นจำนวนมาก ทำให้คาดได้ว่ารูปประโยค “กริยา รูป + กริยา” เช่น ておく (ทำ(ไว้)) หรือ “てみる (ลอง(ทำ)ดู)” てくる (...มา)” ในภาษาญี่ปุ่นน่าจะเข้าใจง่ายสำหรับผู้เรียนชาวไทย แต่เมื่อมาดูในตำรา 『み』 จะเห็นว่าตำรา 『み』 จะจัดสอนรูปเหล่านี้ไว้ในส่วนหลังของตำราแทบทั้งสิ้น ยกตัวอย่างเช่นรูป “ておく” จะจัดไว้ในบทที่ 30 รูป “てみる” ไว้ในบทที่ 40 และรูป “てくる” ไว้ในบทที่ 43 (ในขณะที่ตำรา 『み』 นี้จะสอนหัวข้อที่น่าจะยากสำหรับผู้เรียนชาว

ไทยไว้ในบทก่อนรูปเหล่านี้เช่น รูป てあります สอนในบทที่ 33 และรูปถูกกระทำสอนในบทที่ 37 ก่อนรูป “てみる” และ “てくる”) ผู้เขียนจึงมีความเห็นว่าควรนำรูป “て + กริยา” มาสอนให้เร็วขึ้นได้กว่านี้

นอกจากนี้ ในกรณีที่รูปไวยากรณ์หนึ่งๆที่มีหน้าที่การใช้มากกว่าหนึ่งหน้าที่ ก็ไม่ควรจะสอนหน้าที่การใช้ทั้งหมดในบทเดียวกัน ควรเลือกหน้าที่การใช้ที่มีความใกล้เคียงกับหน้าที่การใช้ที่มีรูปไวยากรณ์ในลักษณะเดียวกันในภาษาไทยมาสอนก่อน ยกตัวอย่างเช่น ในหัวข้อ 2 ที่กล่าวถึงการใช้ของรูปประโยค“คำนาม の คำนาม”ว่ามีสองหน้าที่คือ

1) これはコンピュータの本です。 (นี่หนังสือ(เกี่ยวกับ)คอมพิวเตอร์)

2) これはわたしの本です。 (นี่คือหนังสือของผม/ดิฉัน)

ในกรณีนี้ให้เลือกสอนเฉพาะหน้าที่ในตัวอย่างที่ 2) ที่แสดง “ความเป็นเจ้าของ” ก่อนในช่วงต้นเพราะใกล้เคียงกับ “ของ” ในภาษาไทยมากกว่าหน้าที่ในตัวอย่างที่ 1) ソイスター・上田 กล่าวถึงการใช้ของคำว่า “ของ” ไว้ว่า คำว่า “ของ” ในภาษาไทยแสดงหน้าที่ “ความเป็นเจ้าของ” มากที่สุด

“khong” は所有・所属として用いられる使用率が一番高く、どの用法においても、“khong” は、「N2 が持っている N1」もしくは「N2 の一部である N1」という意味を共有していると考えられる (http://www2.kokken.go.jp/~smudr/public/sakubun/docs/soysuda.pdf, p.11)。 ”

ดังนั้นจึงควรสอนหน้าที่ในตัวอย่างที่ 2) ก่อน จนกว่าผู้เรียนจะคุ้นเคยแล้วจึงสอนหน้าที่ในตัวอย่างที่ 1)

4.3 การป้องกันอิทธิพลทางลบของภาษาไทยและการนำภาษาไทยมาใช้ให้เกิดประโยชน์

ข้อผิดพลาดไวยากรณ์ของผู้เรียนชาวต่างชาติ มีทั้งประเภทที่ไม่อาจจะสรุปได้ว่าเป็นเพราะอิทธิพลจากภาษาแม่ นั่นคือเป็นข้อผิดพลาดของผู้เรียนที่มีภาษาแม่ต่างกันหรือเป็นข้อผิดพลาดที่เกิดจากการสร้างไวยากรณ์แบบที่ผู้เรียนเข้าใจเอง อีกประเภทหนึ่งคือข้อผิดพลาดประเภทที่อาจจะสันนิษฐานได้ว่าเป็นเพราะอิทธิพลจากภาษาแม่ซึ่งถือว่าเป็นอิทธิพลทางลบ

การมองภาษาแม่ของผู้เรียน(ต่อไปนี้จะขอเรียกว่าL1) ในเชิงลบส่งผลให้มีแนวคิดที่ไม่ควรนำภาษาแม่มาใช้ในการเรียนการสอน (姫野 1980) แต่ในปัจจุบันมีงานวิจัยหลายชิ้นที่เสนอว่า การนำL1 มาใช้ในการเรียนการสอนไม่ได้ส่งผลทางด้านลบกับภาษาเป้าหมายเสมอไป เช่นงานของ 石橋 (1997) ที่วิจัยการเขียนเรียงความภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวจีนทำให้ทราบว่า การใช้ L1 มาช่วย ทำให้ผู้เรียนเขียนเรียงความได้ดีขึ้นทั้งในเชิงคุณภาพและปริมาณ งานวิจัยอีกชิ้นหนึ่งที่เสนอให้นำเอา L1 มาใช้คืองานของ 吉田・柳瀬(2003) ที่เสนอว่าควรนำภาษาญี่ปุ่นมาใช้ในการสอนภาษาอังกฤษให้กับชาวญี่ปุ่นโดยเฉพาะการสอนภาษาอังกฤษในต่างประเทศที่ผู้เรียนไม่มีโอกาสเจอภาษาอังกฤษนอกห้องเรียนมากนัก ในช่วงโม่งแรก 吉田・柳瀬 (2003) ให้ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่น 120 คนเขียนเรียงความเป็นภาษาญี่ปุ่น แล้วหลังจากนั้นก็ให้แปลเรียงความนั้นเป็นภาษาอังกฤษ(โดยที่ตอนที่ให้เขียนเรียงความไม่บอกว่าจะให้แปล) หากมีส่วนที่แปลลำบากหรือแปลไม่ได้ให้ขีดเส้นใต้ส่วนนั้นไว้ด้วย ต่อมาในช่วงที่สองและสามก็จะให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดเพื่อให้สังเกตเห็นความแตกต่างระหว่างภาษาญี่ปุ่นและภาษาอังกฤษ เช่น ให้ผู้เรียนคิดว่าในประโยคภาษาญี่ปุ่นต่อไปนี้มีการละประธานและกรรมอย่างไร A: ねえ、行った？あの店。 B: ううん、まだ。行った？หลังจากนั้นก็ให้ผู้เรียนเติมส่วนที่คิดว่าขาดหายไปเป็น A: あなたはあの店に行った？ B: 私はまだ行ってないわ。あなたはそこに行った？ เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกถึงลักษณะความแตกต่างระหว่างภาษาญี่ปุ่นที่มักจะละกับภาษาอังกฤษที่จะไม่ละ 吉田・柳瀬 (2003) เสนอแบบฝึกหัดต่างๆอย่างอื่นอีกด้วย เช่น ฝึกให้เข้าใจว่าภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่มีลำดับคำที่ชัดเจนกว่า

ภาษาญี่ปุ่น ฝึกให้ตัดส่วนที่ไม่จำเป็นออก ฝึกให้แยกแยะส่วนที่เป็น “ข้อเท็จจริง” กับ “อารมณ์ความรู้สึก” ก่อนที่จะลงมือแปลหรือให้ฝึกพูดใหม่เป็นต้น ทุกแบบฝึกหัดมุ่งเน้นให้ผู้เรียนรู้ถึงความแตกต่างระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่นผ่านการทำแบบฝึกหัด และเพื่อให้ผู้เรียนสามารถแต่งประโยคที่ตนเองอยากจะพูดได้ด้วยตนเอง หลังจากทำการฝึกต่างๆแล้วในช่วงที่สี่ก็จะคืนเรียงความภาษาญี่ปุ่นที่ให้เขียนในช่วงแรกแล้วให้แปลเป็นภาษาอังกฤษใหม่ ส่วนที่ขีดเส้นใต้ที่แปลไม่ได้ในตอนแรกให้พยายามแปลใหม่ โดยใช้ผลของการฝึกในช่วงที่สองและสาม สุดท้ายได้ทำแบบสอบถามถามผู้เรียนและผลของแบบสอบถามทำให้ทราบว่าทำให้ทำแบบฝึกหัดในลักษณะต่างๆเช่นนี้ ช่วยให้ผู้เรียนเห็นความแตกต่างของสองภาษาและช่วยให้เขียนภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น

แนวคิดการนำ L1 มาช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความแตกต่างระหว่าง L1 และภาษาเป้าหมายเป็นแนวทางที่สามารถมาใช้ในการสอนภาษาญี่ปุ่นได้เช่นกัน เช่น อาจจะใช้แนวคิดของ 吉田・柳瀬 (2003) มาสร้างแบบฝึกหัดในเชิงกลับกันเนื่องจากเมื่อเทียบกับภาษาญี่ปุ่นแล้ว ในเรื่องของกรไวยากรณ์นั้นภาษาไทยน่าจะมีความคล้ายคลึงกับภาษาอังกฤษ ลักษณะแบบฝึกหัดอาจจะให้ผู้เรียนหัดฝึกตัดประเด็นออกจากประโยคภาษาไทยก่อนที่จะแปลเป็นภาษาญี่ปุ่นเพื่อผู้รู้สึกถึงความแตกต่างของสองภาษา

นอกจากนี้อาจจะออกแบบสร้างแบบฝึกหัดเพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความหมายที่ต่างกันของรูปในภาษาไทย ยกตัวอย่างข้อผิดพลาดที่พบมากในผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยดังต่อไปนี้

8) A: ソムチャイさんは今度の試験に合格するでしょうか。

B: よく勉強しているから、?合格しなければならぬと思います (ต้องสอบได้ (แน่) เลย) 。

ข้อผิดพลาดในลักษณะนี้เกิดเนื่องมาจากคำว่า “ต้อง” ในภาษาไทยแสดงความหมายมากกว่าหนึ่งความหมายและความหมายเหล่านั้นในภาษาญี่ปุ่นใช้รูปที่ต่างกัน คาดว่าผู้เรียนชาวไทยคงจะเรียนคำว่า “~なければならぬ” ก่อน พอเจอคำว่า “ต้อง” ในบทสนทนาด้านบนจึงใช้คำว่า “~なければならぬ” โดยไม่ได้คำนึงว่าคำว่า “~なければならぬ” แสดงความหมาย “ต้อง(หน้าที่)” ไม่ใช่ “ต้อง(สันนิษฐาน)”

ในกรณีนี้จึงมีความจำเป็นที่ผู้เรียนชาวไทยควรจะ “รู้จักภาษาไทยอย่างถ่องแท้” โดยเฉพาะภาษาไทยที่มีรูปเดียวสองความหมายแต่ตรงกับรูปในภาษาญี่ปุ่นสองรูป ผู้สอนควรจะสร้างแบบฝึกหัดเพื่อผู้เรียน “รู้สึกถึง” ความแตกต่างทางความหมายในภาษาไทยดังกล่าว เช่นอาจจะแต่งบทสนทนาภาษาไทยที่มี “ต้อง” ในทั้งสองแบบแล้วให้ผู้เรียนสังเกตความแตกต่างหรือสามารถบอกความแตกต่างทางความหมายได้ เมื่อผู้เรียนรู้สึกถึงความแตกต่างในจุดนี้แล้วจึงจะสอนรูปภาษาญี่ปุ่นที่ต่างกัน วิธีนี้เป็นวิธีการป้องกันอิทธิพลทางลบของ L1 แต่จะนำ L1 มาใช้ประโยชน์ในการอธิบายและป้องกันข้อผิดพลาดที่อาจจะเกิดขึ้นจากความแตกต่างของสองภาษา

4.4 การสอนในลักษณะให้จำเป็นชุด

ในหัวข้อที่ 4.1 ได้เสนอความคิดว่าในกรณีที่หัวข้อไวยากรณ์เข้าใจยาก ผู้สอนควรนำหัวข้อนั้นไปสอนในช่วงหลังหรือสอนแบบที่ให้เข้าใจก็พอ ในหัวข้อนี้อาจกล่าวถึงข้อยกเว้นของความคิดดังกล่าว โดยจะกล่าวถึงกรณีที่หัวข้อไวยากรณ์นั้นเป็นหัวข้อที่จำเป็นต้องใช้ในการสื่อสารแม้ว่าหัวข้อไวยากรณ์นั้นเข้าใจยากผู้สอนก็จำเป็นต้องสอน ในกรณีนั้นผู้สอนควรจะทำอย่างไร ผู้เขียนขอเสนอว่าผู้สอนไม่ควรอธิบายรายละเอียดไวยากรณ์ที่เข้าใจยากนั้นเพราะจะทำให้ผู้เรียนสับสนได้ แต่ผู้สอนควรจะสอนไวยากรณ์นั้นในลักษณะที่เป็นสำนวนหรือคำศัพท์ให้ผู้เรียนจำไปทั้งหมดเลยหรือในที่นี้

จะเรียกว่า“การสอนในลักษณะที่ให้จำเป็นชุด”

迫田 (2001) ทำการสำรวจการเรียนรู้อำนาจไวยากรณ์ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นและชี้ให้เห็นว่ากลยุทธ์หนึ่งที่ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นใช้คือการเอาคำๆนั้น และคำที่อยู่โดยรอบคำๆนั้น มาสร้างขึ้นมาเป็นชุด (หรือยูนิต) เพื่อช่วยในการเรียนรู้ไวยากรณ์ เช่น ในการเรียนรู้คำบ่งชี้ こそ หรือ あ ผู้เรียนอาจจะไม่ได้เข้าใจการใช้ทางไวยากรณ์ที่ถูกต้องของคำบ่งชี้ทั้งสอง แต่จะพยายามใช้คำที่อยู่รอบๆคำทั้งสองเป็นตัวช่วยในการเลือกใช้คำบ่งชี้ ผลการสำรวจของ 迫田(2001) สรุปออกมาว่าผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะเลือกคำนามที่เป็นนามธรรมเช่น こと หรือ 感じ กับคำบ่งชี้ こそ และเลือกคำนามที่เป็นรูปธรรมเช่น 人 หรือ 学生 กับคำบ่งชี้ あ หรือพูดอีกอย่างหนึ่งคือผู้เรียนพยายามสร้างความเข้าใจของตนโดยจำไวยากรณ์ในลักษณะที่เป็นชุดแทนที่จะต้องมาทำความเข้าใจกับกฎไวยากรณ์ที่ซับซ้อน

เราสามารถนำเอาแนวโน้มที่ผู้เรียนชอบเรียนรู้ไวยากรณ์ที่ซับซ้อนในลักษณะของการจำเป็นชุดนี้มาใช้ด้วยการให้ผู้เรียนจำไวยากรณ์นั้นในลักษณะคำศัพท์หรือสำนวนเป็นชุด ซึ่งอาจจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำไวยากรณ์นั้นไปใช้ได้ในระดับหนึ่งโดยไม่ต้องมาพะวงเรื่องคำอธิบายที่ซับซ้อน ตำราชั้นต้นที่นำความคิดเรื่อง “การสอนในลักษณะที่ให้จำเป็นชุด”มาใช้ได้แก่ ตำรา 『あきこと友だち』(ขอใช้ตัวย่อว่า『あ』) ตำรา 『あ』นี้เป็นตำราชั้นต้นเล่มแรกที่มีการคำนึงถึงผู้เรียนชาวไทยและต่างกับตำราชั้นต้นเล่มอื่นๆตรงที่ไม่เน้น “รูปของภาษา” และจะไม่ยึด “การสอนเป็นชุดโดยยึดเอารูปภาษาเป็นสำคัญ” ดังที่ได้กล่าวไว้ในหัวข้อปัญหาของตำราไวยากรณ์ชั้นต้นในหัวข้อที่ 2 ยกตัวอย่างเช่นในบทที่ 9 ของตำรา 『み』 ที่เป็นตำราที่เน้น “การสอนเป็นชุดโดยยึดเอารูปภาษาเป็นสำคัญ” จะสอนหัวข้อไวยากรณ์บางส่วนไว้ดังต่อไปนี้

1. คุณศัพท์รูปบอกเล่าและปฏิเสธแบบจบประโยค

～が好きです、～が嫌いです、～が上手です、～が下手です

2. คำนาม があります

3. คำนาม がわかります

เมื่อสังเกตการจัดหัวข้อไวยากรณ์ของ 『み』 แล้วจะเห็นว่า 『み』 ต้องการเน้นการสอนรูปประโยค～が～ มากกว่าความหมายหรือหน้าที่ แต่เมื่อหันกลับมาดูตำรา 『あ』 จะเห็นได้ว่าตำรา 『あ』 จะจัดรูปประโยคเหล่านี้ในบทต่างกันตาม “วัตถุประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละบท” (ใน “ ” หมายถึง “วัตถุประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละบท”) ดังนี้

คำนาม が	あります。	บทที่ 3	“แนะนำและถามหาสถานที่ได้”
คำนาม が	好きです (好きではありません)。	บทที่ 4	“บอกเวลาได้ บอกความชอบและไม่ชอบได้”
คำนาม は	คำนาม が คำคุณศัพท์ (上手、得意)。	บทที่ 10	“พูดคุยเกี่ยวกับสมาชิกในครอบครัวได้”
คำนาม が	わかる。	บทที่ 11	“บอกและขอร้องให้ผู้อื่นทำอะไรให้ได้”
きらい		บทที่ 27	“บอกเรื่องที่ตนเองเดือดร้อนได้ ขอโทษในเรื่องที่ตนทำผิดพลาดได้”

หากมาดูรายละเอียดของแต่ละบทในตำรา 『あ』 จะเห็นได้ว่า 『あ』 จะไม่เน้นการเรียงลำดับหัวข้อไวยากรณ์ “อย่างเป็นระบบ” ยกตัวอย่างเช่นในบทที่ 4 ซึ่งเป็นบทที่เกี่ยวกับเวลาและมี “วัตถุประสงค์การเรียนรู้” คือ “บอกเวลาได้” ในบทนี้ 『あ』 ก็จะใช้รูปประโยค “คำนาม が 好きです (好きではありません) ” ลงไปด้วยและเพิ่มวัตถุประสงค์การเรียนรู้ลงไปอีกข้อหนึ่งคือ “บอกความชอบไม่ชอบได้” ทั้งๆที่รูปประโยคแสดงความชอบหรือไม่ชอบนี้ไม่มีความสัมพันธ์

กับรูปประโยคที่บอกเวลาได้เลย

บทที่ 4 ในตำรา 『あ』

- 1 数 (11~) 2 時間の表現 3 開始時点 から 4 終了時点 まで
5 คำนาม が 好きです。 6 時点 に + คำกริยา 7 これ、それ、あれ、どれ

เหตุผลที่ 『あ』 นำรูป “คำนาม **が** 好きです” มาใส่ในบทนี้อาจจะตีความได้ว่าต้องการสอนรูปประโยคนี้ ในช่วงต้นๆ เพราะเป็นรูปประโยคที่คาดว่าจะใช้มากในการสื่อสาร (การบอกความชอบและไม่ชอบ) แต่หากจะต้องอธิบายว่าคำช่วย **が** ที่อยู่หลังคำนามมีหน้าที่อย่างไรโดยละเอียดและมีรูปประโยคใดบ้างที่ใช้โครงสร้างนี้ดังเช่นที่ 『み』 แสดงไว้ ก็อาจจะทำให้ผู้เรียนสับสนได้ จึงได้นำมาสอนเดี่ยวในบทที่ความหมายและรูปประโยคไม่มีความสัมพันธ์กันโดยตรง(บทที่เกี่ยวกับเวลา) และสอนในลักษณะการให้จำเป็นชุด การสอนในลักษณะนี้จะสอนเพื่อให้ผู้เรียนนำไปใช้ได้ทันทีและไม่ต้องมาพะวงกับโครงสร้างไวยากรณ์ที่ซับซ้อน

『あ』 ใช้ “การสอนในลักษณะที่ให้จำเป็นชุด” กับหัวข้อไวยากรณ์อื่นๆ อีก ขอยกตัวอย่างอีกหัวข้อหนึ่งคือ “การสอนรูปเงื่อนไข” เนื่องจากรูปเงื่อนไขในภาษาญี่ปุ่นมีหลายรูปมากกว่าภาษาไทยทำให้หัวข้อไวยากรณ์นี้เข้าใจยากสำหรับผู้เรียน

ชาวไทยและผู้เรียนชาวไทยก็มีปัญหาในการเลือกใช้รูปไวยากรณ์รูปเงื่อนไข “と、たら、ば、なら” มาก 『あ』 จัดลำดับการสอนรูปเงื่อนไขไว้ในบทต่างๆ ตั้งแต่บทที่ 19 ถึง 27 และใช้ “การสอนในลักษณะที่ให้จำเป็น ชุด” กับรูป “たら” และรูป “ば” โดยก่อนอื่นจะสอน “たら” ในลักษณะที่ให้จำเป็นชุดว่า “たらいい” ซึ่งเป็นสำนวนที่ใช้ขอหรือให้ข้อเสนอแนะ เช่น “そうでしたらいいですよ” ในบทที่ 19 ก่อน (หลังจากนั้นจึงจะสอนรูป “たら” ที่แสดงการสมมติหรือสันนิษฐานในอีกสองบทต่อมาคือบทที่ 22 เช่น “天气がよかったら海に行きましょう” ส่วน รูป “ば” จะเลือกสอนเฉพาะสำนวนที่ใช้ว่า “ばよかった” โดยให้จำเป็นชุดว่าแสดงความรู้สึกเสียดายกับเหตุการณ์ที่ผ่านไป ในบทต่างๆ คือบทที่ 27 เช่น “バスかタクシーで来ればよかったです”)

การสอนแบบให้จำเป็นชุดนี้อาจเป็นทางเลือกหนึ่งที่สามารถนำไปใช้ได้กับไวยากรณ์ที่เข้าใจยากสำหรับผู้เรียนชาวไทยแต่มีความจำเป็นที่จะต้องสอนเพราะเป็นไวยากรณ์ที่ใช้มากในการสื่อสาร

5. บทสรุป

บทความนี้ได้เสนอแนวคิดสี่ประการ เพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทยแนวคิดทั้งสี่ประการนี้เป็นข้อเสนอแนะสำหรับการสร้างหัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทย เพื่อการสื่อสารและสำหรับผู้เรียนชาวไทย แนวคิดดังกล่าวได้แก่ การตัดไวยากรณ์ที่เข้าใจยากออก หรือสอนให้เข้าใจเท่านั้น การสอนไวยากรณ์ที่ใกล้เคียงกับไวยากรณ์ภาษาไทยก่อน การนำภาษาไทยมาใช้ให้เกิดประโยชน์ในการเรียนการสอนด้วยการสร้างแบบฝึกหัดให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นอันจะช่วยลดข้อผิดพลาดทางภาษาญี่ปุ่น และการสอนไวยากรณ์ที่เข้าใจยากแต่จำเป็นต้องใช้ในชีวิตประจำวันในลักษณะให้จำเป็นสำนวนหรือให้จำเป็นชุด

อย่างไรก็ตาม แนวคิดเหล่านี้ยังเป็นแนวคิดที่เป็นความคิดเบื้องต้นเท่านั้น ยังจำเป็นต้องมีการทำวิจัยให้ชัดเจนเพื่อกำหนดว่าหัวข้อไวยากรณ์ใดเป็นหัวข้อไวยากรณ์ที่ยากหรือง่ายสำหรับผู้เรียนชาวไทย และเพื่อที่จะได้หัวข้อไวยากรณ์ดังกล่าวจำเป็นจะต้องมีงานวิจัยทางด้านภาษาศาสตร์เปรียบเทียบของภาษาญี่ปุ่น และภาษาไทยและงานวิจัยทางด้านกรววิเคราะห์ข้อผิดพลาดของผู้เรียนชาวไทยมาสนับสนุนอีกมาก นอกจากนี้งานวิจัยทางด้านกรวการรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนชาวไทยก็เป็นสิ่งจำเป็นเพื่อจะได้นำมาอ้างอิงการจัดลำดับหัวข้อไวยากรณ์ได้อย่างถูกต้อง งานวิจัยทาง

ด้านการจัดการเรียนการสอน การออกแบบแบบฝึกหัดเพื่อให้ผู้เรียนรู้ถึงความแตกต่างระหว่างภาษาเช่นที่ 吉田・柳瀬 (2003) ได้เสนอไว้ก็จำเป็นเช่นเดียวกัน และแนวคิดเกี่ยวกับ "การสอนแบบเข้าใจ" หรือ "การสอนแบบเป็นชุด" ก็จำเป็นต้องมีการทำวิจัยว่าควรจะสอนในลักษณะรูปแบบใดจึงจะมีประสิทธิภาพที่สุด บทความนี้เป็นแนวคิดเบื้องต้นเท่านั้น ผู้เขียนหวังว่าบทความนี้อาจจะเป็นแรงจูงใจให้เกิดมีงานวิจัยและงานวิชาการขึ้นอีกไม่มากก็น้อย

ตำราที่ใช้อ้างอิง

- 『あ』 = 『日本語 あきこと友だち 1-6』, บุชบา บรรจงมณีและคณะ, 国際交流基金 2004.
『元』 = 『An Integrated Course in Elementary Japanese げんき II』, 坂野永理他, The Japan Times 1999.
『み』 = 『みんなの日本語 I、II (本冊)』, スリーエーネットワーク (編)
スリーエーネットワーク 1998.
『みんなの日本語 I、II (翻訳・文法解説タイ語版)』 スリーエーネットワーク (編)、
スリーエーネットワーク 2000.
『sf』 = 『Situational Functional Japanese Volume Two : Notes』 First Edition,
筑波ランゲージグループ、凡人社、1992.

บรรณานุกรม

- 石橋玲子 (1997) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」『日本語教育』第 95 号、日本語教育学会、1-11
- 井上優 (2005) 「学習者の母語を考慮した日本語教育文法」野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、83-102
- 迫田久美子 (2001) 「学習者の文法処理方法—学習者は近くを見て処理する—」野田尚史 (編) 『日本語学習者の文法習得』くろしお出版、25-43
- 野田尚史編 (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』、くろしお出版
- 姫野昌子 (1980) 「文章表現の指導」『日本語教育』第 43 号、日本語教育学会、1-16
- ブッサバー・バンチョンマニー、今枝亜紀・プラパー・セーントーンสัค (2005) 「タイの中等教育日本語教科書作成プロジェクト」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 2 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、147-154
- 吉田研作・柳瀬和明 (2003) 『日本語を生かした英語授業のすすめ』、大修館書店
- บุชบา บรรจงมณี (2006) ทางลัดสู่...สาม 通訳への近道. สำนักพิมพ์ภาษาและวัฒนธรรม.
- ソイスダー・ナラノーン、上田広美 「タイ人日本語学習者による誤用—「の」と「khong」との比較」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』
<<http://www2.kokken.go.jp/~smudr/public/sakubun/docs/soysuda.pdf>>