

# การสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นชั้นกลาง โดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

กนกวรรณ เลหาบุรณะกิจ คະตะกิริ<sup>\*\*</sup>

## บทคัดย่อ

การสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยมคือ การสอนไวยากรณ์แบบที่ผู้สอนเป็นศูนย์กลาง โดยผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดหัวข้อไวยากรณ์ ให้ความรู้ทางไวยากรณ์ และประเมินความรู้ความสามารถทางไวยากรณ์ของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การสอนในลักษณะนี้อาจจะไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอเนื่องจาก ไม่ได้คำนึงถึงกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองอย่างแท้จริง ดังที่ Ruthford (1988) กล่าวไว้ว่า "การเรียนรู้ภาษาที่สองมิใช่กระบวนการสะสมสิ่งที่มีอยู่ (เช่นความรู้)" บทความนี้เป็นการรายงานวิธีการสอนไวยากรณ์ชั้นกลางแบบให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางโดยใช้ความคิดของ (1) focus on form (2) การเขียนบันทึกและการทำแฟ้มสะสมงาน โดยผู้สอนจะให้ผู้เรียนทำกิจกรรมก่อน แล้วให้ผู้เรียนหาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ด้วยตนเอง ก่อนที่จะไปหาข้อผิดพลาดของเพื่อนในกลุ่มย่อยที่จัดขึ้น หลังจากนั้นผู้สอนจึงกำหนดหัวข้อไวยากรณ์โดยอ้างอิงจากลักษณะความผิดของผู้เรียน แล้วจึงอธิบายไวยากรณ์ในที่สุด นอกจากนี้ผู้เรียนจะต้องเขียนบันทึกการเรียนรู้และทำแฟ้มสะสมงานเพื่อฝึกหันกลับไปมอง

---

\* บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่อง "การสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นชั้นกลาง" โดยได้รับเงินทุนวิจัยสนับสนุนจากบริษัท โตโยต้ามอเตอร์ ประเทศไทย จำกัด

\*\* ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น ภาควิชาภาษาตะวันออก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

และจัดบันทึกกระบวนการเรียนรู้ของตน บทความนี้ยังได้ทำการสำรวจความพึงพอใจของผู้เรียนโดยใช้แบบสอบถามและพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่พอใจ อย่างไรก็ตามผลของแบบสอบถามทำให้ทราบว่ายังมีปัญหาที่ต้องคำนึงอยู่ด้วย

## บทนำ

### ปัญหาของการสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยม

“การสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยม” คือการสอนไวยากรณ์ที่เน้นบทบาทของผู้สอนมากกว่าผู้เรียน กล่าวคือผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดเนื้อหาหรือหัวข้อไวยากรณ์ที่คาดว่าผู้เรียนควรรู้ ผู้สอนจะเป็นผู้อธิบายความหมายหรือการใช้ของรูปไวยากรณ์นั้นๆ และผู้สอนจะเป็นผู้ตรวจสอบด้วยแบบฝึกหัดว่าผู้เรียนเข้าใจหรือใช้ไวยากรณ์นั้นได้อย่างถูกต้องหรือไม่ บทบาทของผู้เรียนในลักษณะการสอนเช่นนี้คือเป็นผู้ฟังคำอธิบายจากผู้สอน และเป็นผู้ทำแบบฝึกหัดตามที่ผู้สอนกำหนดมา

การกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ที่คาดว่าผู้เรียนควรรู้ เป็นการกำหนดจากมุมมองของผู้สอนอย่างแท้จริง ผู้สอนบางท่านอาจทำการสำรวจความต้องการของผู้เรียนด้วยการทำแบบสอบถามก่อนกำหนดหัวข้อการสอน แต่สิ่งนี้ก็มิได้เป็นหลักประกันว่า จะสะท้อนถึงไวยากรณ์ที่ผู้เรียนสมควรจะรู้หรือจำเป็นต้องรู้เสมอไป เนื่องจากผู้เรียนไม่น่าจะบอกได้อย่างชัดเจนจากการถามตรงๆ ดังเช่นมนุษย์เราไม่อาจจะบอกว่าตนมีนิสัยเป็นเช่นไรอย่างชัดเจน การสอบถามความจำเป็นของผู้เรียนจึงเป็นการทำเพื่อหาข้อมูลเพื่อใช้อ้างอิงในระดับหนึ่ง แต่สุดท้ายผู้มีสิทธิ์ในการกำหนดหัวข้อไวยากรณ์คือผู้สอน

นอกจากนี้ การกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ อธิบาย และสร้างแบบฝึกหัดให้ผู้เรียนทำยังเป็นลักษณะที่ขัดต่อธรรมชาติของการสื่อสาร เหตุที่มนุษย์เราทำการสื่อสารก็เนื่องจากต้องการใช้ภาษาเพื่อบรรลุถึงวัตถุประสงค์ใดวัตถุประสงค์หนึ่ง เช่น กล่าวชวนเพื่อนเนื่องจากต้องการชวนเพื่อนไปงานเลี้ยง มนุษย์จะไม่ทำการสื่อสารเนื่องจากต้องการใช้รูปไวยากรณ์ใดไวยากรณ์หนึ่ง เช่น ต้องการใช้รูปอดีต

จึงเล่าเรื่องในอดีตให้เพื่อนฟัง ต้องการใช้รูปปฏิเสขจึงตอบปฏิเสขเมื่อถูกชวน การเริ่มการสอนจากรูปไวยากรณ์จึงขัดต่อธรรมชาติการสื่อสารของมนุษย์ นอกจากนี้ การสอนไวยากรณ์ โดยพยายามสร้างแบบฝึกหัดให้เข้ารูปไวยากรณ์ที่สอนมา ในบางครั้งทำให้แบบฝึกหัดสำหรับไวยากรณ์นั้นมีลักษณะไม่เป็นธรรมชาติ การที่ผู้สอนต้องสร้างสถานการณ์ในแบบฝึกหัดเพื่อให้มีรูปไวยากรณ์นั้นปรากฏ ทำให้สถานการณ์บางสถานการณ์ในแบบฝึกหัดมีลักษณะผิด ไม่เป็นธรรมชาติ หรือเป็นสถานการณ์ที่ผู้เรียนอาจจะไม่มีวันพบเจอเลยก็ได้ Kobayashi (小林 2005: 208) ยกตัวอย่างการสอนรูปคำสั่งในภาษาญี่ปุ่น ซึ่งเป็นรูปที่มีการใช้ค่อนข้างจำกัด และกล่าวถึงตัวอย่างที่นิยมนำมาใช้อธิบายหรือฝึกฝนคือสำนวนว่า “お金を出世！ (จงส่งเงินมา)” Kobayashi (小林 2005) เล่าถึงประสบการณ์การสอนของตนเองว่า มีอยู่วันหนึ่งหลังจากสอนไวยากรณ์รูปนี้แล้ว มีผู้เรียนชาวเนปาลผู้หนึ่งมาบอกกับตนหลังเลิกเรียนว่า “อาจารย์ ขอขอบคุณครับ (ค่ะ) เดี่ยวจะไปธนาคารและลองใช้สำนวน “お金を出世！ (จงส่งเงินมา)” ดู” พอกล่าวเช่นนั้นแล้วก็ขยับตาให้ก่อนจะเดินออกจากห้องไป เมื่อมาพิจารณาดูจากตัวอย่างนี้จะเห็นว่า การกำหนดรูปไวยากรณ์และสอนจากรูปไวยากรณ์ก่อน เป็นผลบังคับให้ผู้สอนจำเป็นต้องสร้างแบบฝึกหัดที่ให้ผู้เรียนฝึกรูปไวยากรณ์นั้น ส่งผลให้เกิดสถานการณ์ที่ไม่เป็นธรรมชาติ หรือเป็นสถานการณ์ที่ผู้เรียนอาจจะไม่มีวันได้พบเจอเลยก็ได้

การสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยมเช่นนี้จึงเป็นการสอนไวยากรณ์ที่เอารูปไวยากรณ์ที่ผู้สอนกำหนดเป็นตัวตั้ง และเป็นการสอนที่ไม่ได้คำนึงถึงมุมมองของผู้เรียนและความเป็นธรรมชาติของการสื่อสาร

ในบทความนี้ ผู้เขียนจะรายงานการสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นชั้นกลางที่ต่างกับการสอนไวยากรณ์ที่ผ่านมาหรือแบบประเพณีนิยม โดยจะเน้นการสอนแบบให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เน้นกระบวนการเรียนของผู้เรียน โดยใช้ความคิดของการเรียนการสอนแบบ focus on form และการให้ผู้เรียนทำแฟ้มสะสมงานหรือ portfolio โดยรายงานกรณีศึกษาของนิสิตคณะอักษรศาสตร์วิชาเฉพาะภาษาญี่ปุ่นชั้นปีที่ 3 ในช่วงระยะเวลา 8 สัปดาห์ ในตอนท้ายของบทความผู้เขียนจะเสนอผลการทำ

แบบสอบถามความรู้สึกของนิสิตที่มีต่อการเรียนการสอนในลักษณะนี้ พร้อมกับกล่าวถึงปัญหาการเรียนการสอนนี้

### การเรียนรู้ภาษากับการสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยม

ลักษณะเด่นอย่างหนึ่งของการสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยมคือ การให้ความรู้ไวยากรณ์แก่ผู้เรียนแบบสะสมไปที่ละเล็กละน้อย โดยเชื่อว่าผู้เรียนสามารถนำเอาความรู้เหล่านี้ไปปะติดปะต่อได้เองในการสื่อสารจริง แต่ในความเป็นจริงแล้ววิธีการเช่นนี้อาจจะทำให้ผู้เรียน “รู้” ไวยากรณ์หนึ่ง ๆ แต่ไม่สามารถกล่าวได้ว่าผู้เรียนจะสามารถนำไวยากรณ์นั้นไป “ใช้ได้” จริง ดังที่ Lemura & Sakoda (家村・迫田 2001) ได้ทำการทดสอบผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชั้นต้นและกลางเกี่ยวกับรูปปฏิเสธในภาษาญี่ปุ่น โดยให้ผู้เรียนทำข้อสอบสองชุด ชุดแรกจะให้ฟังรูปปฏิเสธในบริบทหนึ่งในเวลาที่จำกัด แล้วให้ตอบว่ารูปปฏิเสธนั้นผันถูกต้องหรือไม่ ชุดที่สองจะให้ผู้เข้ารับการทดสอบเห็นรูปปฏิเสธในกระดาษข้อสอบ แล้วให้เวลาผู้ทดสอบคิดว่ารูปปฏิเสธนั้นผันถูกต้องหรือไม่ พร้อมกับเขียนรูปที่ถูกต้องในกรณี que คิดว่ารูปปฏิเสธนั้นผิดด้วย ผลปรากฏว่าผู้เข้ารับการทดสอบทำคะแนนของชุดที่สองได้ดีกว่าชุดแรก ข้อสรุปของการทดลองในครั้งนี้คือ การมีความรู้ในไวยากรณ์เรื่องใดเรื่องหนึ่งไม่ได้หมายความว่า จะสามารถใช้ไวยากรณ์นั้นได้อย่างถูกต้องเสมอไป Koyanagi & Sakoda (小柳・迫田 2006) สรุปจากผลการทดลองนี้ว่า การ “รู้ (เข้าใจ)” และการ “ทำได้ (พูดได้ หรือเขียนได้)” ต่างกัน และสรุปว่าปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียน “พูดหรือเขียนได้” นั้น จะต้องฝึกให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจไปยังรูปไวยากรณ์นั้น ๆ หรือกระตุ้นให้สนใจรูปไวยากรณ์นั้น ๆ (consciousness raising)

นอกจากนี้การให้ความรู้ไวยากรณ์แก่ผู้เรียนแบบสะสมไปที่ละเล็กละน้อยยังเป็นลักษณะการสอนที่ขัดต่อการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ Koyanagi (小柳 2002: 63) กล่าวว่าวิธีการสอนแบบ audiolingual ที่ค่อย ๆ ให้ผู้เรียนเพิ่มความรู้หัวข้อไวยากรณ์ไปเหมือนกับการบวกเลขโดยหวังว่าผู้เรียนจะนำเอาความรู้ทางไวยากรณ์เหล่านั้นไปใช้จริงในการสื่อสารนั้นเป็นการสอนที่ผิดหลักการพัฒนาทางภาษา ดังที่

Rutherford (1988) กล่าวว่า "SLA (Second Language Acquisition) is not a process of accumulating entities" นั่นคือการเรียนรู้ภาษานั้นไม่ได้เป็นแค่การสะสมสิ่งที่มีอยู่เช่นความรู้ แล้วเอาความรู้นั้นมาประติดประต่อและใช้ได้อย่างทันที แต่ทว่าการเรียนรู้ภาษามีลักษณะที่ซับซ้อนมากกว่านั้น ดังนั้นการออกแบบการสอนจึงไม่ควรยึดรูปแบบไวยากรณ์ของภาษาเป็นหลัก

## แนวทางการสอนโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

### การสอนแบบ Focus on Form

การสอนแบบหนึ่งที่เกิดขึ้นมามีบทบาทในช่วงทศวรรษที่ 1990 จนถึงปัจจุบัน และถือเป็นการสอนที่เชื่อว่าจะส่งเสริมการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สองได้ดีที่สุดอย่างหนึ่งคือการสอนแบบที่เรียกว่า focus on form (Koyanagi & Sakoda (小柳・迫田 2006: 95) )

Koyanagi & Sakoda (小柳・迫田 2006: 101) กล่าวว่า การสอนแบบ focus on form สัมพันธ์กับการสอนแบบที่เรียกว่า task-based language teaching หรือการให้ผู้เรียนเป็นผู้ทำ "กิจกรรม (task)" เช่นให้ผู้เรียน "จองตั๋วเครื่องบิน" หรือ "ผลิตวิดิทัศน์แนะนำโรงเรียนของตน" เป็นต้น และมีลักษณะเด่นสองประการคือ ประการแรกจะให้ความสำคัญกับกิจกรรมการสื่อสาร โดยให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาสื่อสารใน "กิจกรรม (task)" ได้เป็นผลสำเร็จ ประการที่สองคือ จะไม่เพียงแต่ให้ผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ในการสื่อสารในกิจกรรมได้เท่านั้น ผู้สอนจะต้องให้ผู้เรียนหันมาสนใจในรูปของภาษา (หรือไวยากรณ์) ที่ปรากฏในกิจกรรมนั้นด้วย การสอนแบบนี้นำเอาข้อดีของวิธีการสอนแบบ audiolingual ที่เน้นความถูกต้องเป็นหลัก กับข้อดีของการสอนประเภทเน้นการสื่อสารเช่น communicative approach ที่เน้นความคล่องแคล่วมาใช้ทั้งสองทาง

ลักษณะที่สำคัญอีกประการหนึ่งของการสอนแบบ focus on form คือ การให้ความสำคัญกับกระบวนการทางความคิดของผู้เรียน การที่ให้ผู้เรียนหันมาสนใจในรูปของภาษา (หรือไวยากรณ์) ที่ปรากฏในกิจกรรมถือเป็นการให้ผู้เรียนหันมา

“สังเกตและเพิ่มความสนใจ” ซึ่ง Schmidt (1990) ถึงกับกล่าวว่า “การสังเกตและการเพิ่มความสนใจ (noticing and consciousness-raising)” เป็นเงื่อนไขที่ขาดไม่ได้ของการเรียนรู้ภาษาที่สอง

นอกจากนี้ focus on form ยังสนใจในเรื่อง “การเปรียบเทียบเชิงรับรู้ (cognitive comparison)” ของผู้เรียนอีกด้วย “การเปรียบเทียบเชิงรับรู้ (cognitive comparison)” หมายถึงการเปรียบเทียบระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนต้องการพูดหรือเขียนกับผลผลิตที่ตนเองพูดหรือเขียนออกมาจริง ๆ (output) รวมทั้งการเปรียบเทียบระหว่างความรู้ที่ผู้เรียนมีกับสิ่งที่ผู้เรียนอ่านหรือฟัง (input) การเปรียบเทียบดังกล่าวนี้จะทำให้ผู้เรียนได้ฝึกทดสอบสมมุติฐานที่มีอยู่ภายในระบบภาษาของตนว่า ถูกต้องหรือไม่ และจะช่วยส่งเสริมให้รู้จักแก้ไขระบบภาษานั้น ให้ใกล้เคียงกับภาษาที่เรียนอยู่มากยิ่งขึ้น (Yokoyama (横山) 1999: 2) Teranishi (寺西 2000) กล่าวว่า การพัฒนาให้มีความสามารถเปรียบเทียบเชิงรับรู้นี้จะส่งผลทำให้ 1) ผู้เรียนรู้สภาพปัจจุบันของตนเอง 2) ตระหนักถึงปัญหาที่ตนมี 3) รู้ว่าตนจะต้องทำอะไรต่อไป 4) รู้ว่าตนเองทำอะไรได้ในปัจจุบัน การเปรียบเทียบเชิงรับรู้นี้จึงถือเป็นกระบวนการที่สำคัญของการเรียนรู้ภาษาที่สอง

นอกจาก focus on form จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สองแล้ว ยังเป็นลักษณะการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอีกด้วย ดังจะเห็นได้จากการที่ผู้สอนไม่ได้เป็นผู้กำหนดหัวข้อไวยากรณ์ แต่จะให้ผู้เรียนทำกิจกรรมหรือ “กิจกรรม (task)” เพื่อให้ผู้เรียนสามารถค้นพบจุดด้อยของตนเอง นอกจากนี้ การกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจรูปไวยากรณ์และกระตุ้นให้ผู้เรียนเปรียบเทียบเชิงรับรู้ก็เป็นการสอนที่มาจากมุมมองของผู้เรียนเป็นหลัก

**การหันกลับไปดูภาษาญี่ปุ่นของตนเอง การเขียนบันทึก และการเก็บรวบรวมผลงานของตนใส่ในแฟ้มสะสมงาน (portfolio)**

ไม่จำเป็นว่าผู้สอนจะต้องเป็นผู้กระตุ้นให้ผู้เรียนค้นพบจุดด้อยของตนเอง หรือเป็นผู้กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจรูปไวยากรณ์หรือเปรียบเทียบเชิงรับรู้เท่านั้น ผู้

เรียนอาจจะเป็นผู้ค้นพบเองหรือมุ่งความสนใจไปยังรูปไวยากรณ์เองก็ได้ เครื่องมือที่จะเป็นตัวช่วยให้ผู้เรียนสามารถค้นพบหรือมุ่งความสนใจไปยังรูปไวยากรณ์ได้ ได้แก่ การให้ผู้เรียนเขียนบันทึกที่เป็น

- 1) การสังเกตการใช้ภาษาของผู้อื่นเช่นของเจ้าของภาษาหรือของเพื่อนร่วมชั้น
- 2) การหันกลับไปดูการใช้ภาษาของตนเองและประเมินการใช้ภาษาของตน

นอกจากนี้ การให้ผู้เรียนเขียนบันทึกจะเป็นการฝึกให้ผู้เรียนหันมาสนใจกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง การให้ผู้เรียนสังเกตกระบวนการเรียนรู้ของตนเองโดยการให้เขียนบันทึกเกี่ยวกับภาษาที่ได้ฟังหรืออ่านมาเป็นประจำ การให้หันกลับไปดูภาษาที่ตนเองพูดหรือเขียนแล้วหัดเปรียบเทียบในเชิงรับรู้ (cognitive comparison) อย่างสม่ำเสมอ จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นคนช่างสังเกต สามารถค้นพบจุดด้อยทางภาษาของตนเอง สามารถเรียนรู้จุดเด่นทางภาษาของผู้อื่น และเป็นการส่งเสริมความสามารถในการประเมินและวางแผน

เครื่องมืออีกอันหนึ่งที่สามารถนำมาส่งเสริมลักษณะการเรียนการสอนแบบนี้คือ การให้ผู้เรียนสร้างแฟ้มสะสมงาน Teranishi (寺西 1999: 81) ได้ให้คำจำกัดความของ "แฟ้มสะสมงาน" หรือ "portfolio" ไว้ว่า

“สิ่งที่เก็บรวบรวมงานหรือผลงานของนักเรียนเพื่อนำมาใช้ในการประเมิน เป็นข้อมูลอ้างอิง หรือใช้ในการชมเชย”

“บันทึกการเรียนรู้ที่มุ่งประเด็นไปที่ผลงานของนักเรียน หรือบันทึกที่มีการหันกลับไปมองผลงานของนักเรียน”

Hijirida (聖田 1996) ยกตัวอย่างผลงานที่เก็บไว้ในแฟ้มสะสมงานว่า ได้แก่ บันทึกประจำวัน จดหมาย เรียงความ บทความ การัดกำหนดบทบาท เทปหรือวิดีโอที่บันทึกการสัมภาษณ์ของตน เป็นต้น Hijirida (聖田 1996) เสนอ



แนวคิดการนำเอาแฟ้มสะสมมาใช้ในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น หลังจากนั้น Yokomizo (横溝 1999, 2000) ได้กล่าวถึงวิธีการนำเอาแฟ้มสะสมงานไปใช้ในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น อย่างชัดเจนมากขึ้น Yokomizo (横溝 2000: 109) กล่าวว่า แฟ้มสะสมงานไม่ควรแต่เป็นเพียงที่เก็บรวบรวมผลงานของผู้เรียนเท่านั้น ผู้เรียนควรจะต้องตั้งวัตถุประสงค์เพื่อเก็บรวบรวมผลงานให้ชัดเจน (เช่น ต้องการจะฟัง หรือพูด หรืออ่าน หรือเขียนได้ในระดับใด) และจะต้องมีการตั้งเกณฑ์หรือ rubrics ในการประเมินด้วย การตั้งเกณฑ์อาจจะใช้ตัวเลขหรือตัวอักษร ABCD หรือจะใช้คำอธิบาย (เช่น สามารถจำคำศัพท์ที่จำเป็นต่อการทำกิจกรรมหนึ่งๆ ได้ หรือสามารถใช้ประโยคสั้นๆ เรียงต่อกันในการสื่อสารได้ ฯลฯ)

นอกจากนี้ Yokomizo (横溝 2000: 109) ยังกล่าวว่า นอกจากการตั้งวัตถุประสงค์และเกณฑ์ในการประเมินแล้ว แฟ้มสะสมงานที่ดีจะต้องสะท้อนให้เห็นถึง "การคิดไตร่ตรอง (内省)" ของผู้เรียนต่อผลงานที่ตนเองรวบรวมอีกด้วย การฝึกคิดไตร่ตรอง หมายถึงการคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับสภาพการใช้ภาษาของตนหรือของผู้อื่น เพื่อจะทำให้ผู้เรียนสามารถตระหนักถึงสภาพการใช้ภาษาของตน และเรียนรู้ขีดความสามารถ และปัญหาของตนได้ การทำการคิดไตร่ตรองอย่างสม่ำเสมอ จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถตั้งวัตถุประสงค์และวางแผนได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น และยังช่วยส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองได้เป็นอย่างดี

การหันกลับไปดูภาษาญี่ปุ่นของตนเอง การเขียนบันทึก และการเก็บรวบรวมผลงานของตนใส่ในแฟ้มสะสมงาน จึงถือเป็นเครื่องมือสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ ค้นพบจุดด้อยของตนเอง เรียนรู้จุดดีของผู้อื่น ช่วยส่งเสริมความสามารถการเปรียบเทียบเชิงรับรู้ ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีการคิดไตร่ตรอง ช่วยให้สามารถวางแผน (ตั้งวัตถุประสงค์) และประเมินผลงานของตนเอง นอกจากนี้ยังเป็นการสร้างความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง เป็นเครื่องมือสำคัญที่ในการเรียนการสอนแบบให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง



## การสอนไวยากรณ์ชั้นกลางโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

### ลักษณะการเรียนการสอน

ในบทนี้จะเน้นรายงานการสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นชั้นกลางโดยใช้แนวคิดของ focus on form และการทำแฟ้มสะสมงาน (portfolio) มาใช้ในการเรียนการสอน

ลักษณะการเรียนการสอน จะมุ่งเน้นในสิ่งต่อไปนี้ (หัวข้อที่ 1 และ 2 เป็นการใช้นโยบายของ focus on form และหัวข้อที่ 3 ถึง 5 เป็นการใช้นโยบายของการทำแฟ้มสะสมงาน)

1. ผู้สอนจะไม่เป็นผู้กำหนดหัวข้อไวยากรณ์ที่ต้องการสอน ผู้สอนจะให้ผู้เรียนทำ "กิจกรรม (task)" เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบจุดไวยากรณ์ด้อยของตน
2. ผู้สอนเน้นให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจ (consciousness raising) ไปยังรูปไวยากรณ์ที่ผู้เรียนต้องการใช้หรือใช้ผิดในระหว่างการทำ "กิจกรรม (task)"
3. ผู้เรียนจะต้องสร้างแฟ้มสะสมงานของตนเอง ผู้เรียนจะต้องตั้งวัตถุประสงค์ต้องการเรียนรู้อะไร และคิดไตร่ตรองว่าตนมีจุดด้อยทางไวยากรณ์จุดใดแล้ว
4. ผู้เรียนต้องวางแผนการเรียนรู้ของตนเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตนเองตั้งไว้ เช่น ต้องพยายามอ่านหรือฟังให้มากขึ้นและสังเกตการใช้ของรูปไวยากรณ์ที่ตนตั้งวัตถุประสงค์ไว้ในบทอ่านหรือบทฟัง หรือต้องเอารูปไวยากรณ์ที่ตนตั้งวัตถุประสงค์ไว้ไปลองใช้เขียนหรือพูดกับเพื่อนชาวญี่ปุ่นหรือในวิชาสนทนาภาษาญี่ปุ่น และวิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่น
5. ผู้เรียนจะต้องเก็บรวบรวมผลงานที่ผู้เรียนฟัง หรือพูด หรืออ่าน หรือเขียนที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อไวยากรณ์ที่ผู้เรียนตั้งวัตถุประสงค์ และเขียนบันทึกประจำวัน พร้อมกับบันทึกแสดงการหันกลับไปดูภาษาญี่ปุ่นของตน เพื่อคิดไตร่ตรอง (内省)

และเปรียบเทียบเชิงรับรู้ (cognitive comparison)

ในช่วงแรกของกระบวนการเรียนการสอน<sup>1</sup> ผู้สอนได้อธิบายความคิดของ focus on form รวมทั้งแนวคิดและวิธีทำแฟ้มสะสมงาน

หลังจากการเรียนการสอนผ่านไปราว 3 สัปดาห์ ผู้สอนจะจัดทำการประชุม (conference) เพื่อให้ผู้เรียนได้มารายงานความก้าวหน้าการทำแฟ้มสะสมงานของตน รวมทั้งมีการอภิปรายถึงปัญหาการทำแฟ้มสะสมงาน เพื่อให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกันเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ วิธีการค้นคว้าหาข้อมูลเกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น และเพื่อช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้หลังจากฟังหรืออ่านบันทึกการเรียนรู้อันร่วมกัน การจัดการประชุมในลักษณะนี้จะจัดทั้งสิ้นสองครั้งคือเมื่อการเรียนการสอนผ่านไปได้ระยะหนึ่ง และในวันสุดท้ายของการเรียนการสอน

บทบาทของผู้สอนและผู้เรียน

แผนภาพ 1 แสดงบทบาทของผู้สอนและผู้เรียนในการเรียนการสอนในรอบ ซึ่งจะใช้เวลาประมาณ 3 สัปดาห์<sup>2</sup> ผู้สอนมีหน้าที่เตรียมกิจกรรมหรืองานให้ผู้เรียนปฏิบัติ ในภาคการศึกษานี้ผู้สอนให้ผู้เรียนดูรูปการ์ตูนแล้วให้เล่าเรื่องจากภาพ เช่น ให้อ่านภาพการ์ตูนเรื่องชินเดอเรลล่าจำนวน 4 ภาพ (ภาพแรกเป็นภาพชินเดอเรลล่าถูกแม่เลี้ยงและพี่เลี้ยงใช้ทำงาน ภาพที่สองเป็นภาพนางฟ้าเสกรถฟักทองและชุดสวยงามให้

---

<sup>1</sup> ผู้เขียนจัดการเรียนการสอนในลักษณะนี้ในวิชา 2223305 โครงสร้างภาษาญี่ปุ่น 1 ให้กับนิสิตอักษรศาสตร์ วิชาเฉพาะภาษาญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 3 จำนวน 33 คน ซึ่งเรียนภาษาญี่ปุ่นมาทั้งสิ้น 5 ปีโดยเริ่มเรียนตั้งแต่ชั้นมัธยมปลาย (จำนวนชั่วโมงเรียนภาษาญี่ปุ่นรวมทั้งสิ้นประมาณ 700-800 ชั่วโมง) ระดับความรู้ภาษาญี่ปุ่นจัดอยู่ในระดับกลาง มีผู้ผ่านการสอบวัดความรู้ภาษาญี่ปุ่น (Nihongo Noryokushiken) ระดับ 3 จำนวน 19 คน ระดับ 2 จำนวน 12 คน และระดับ 1 จำนวน 2 คน การเรียนการสอนนี้จัดขึ้นในช่วงระหว่างวันที่ 6 มิถุนายน ถึง วันที่ 4 สิงหาคม พ.ศ. 2549 เป็นระยะเวลาประมาณ 8 สัปดาห์

<sup>2</sup> การจัดการเรียนการสอนจัดทำในช่วงระหว่างวันที่ 6 มิถุนายน ถึง วันที่ 4 สิงหาคม พ.ศ. 2549 ระยะเวลา 8 สัปดาห์ ทำให้ในครั้งนี้ได้จัดการเรียนการสอนในลักษณะตามแผนภาพได้อย่างเต็มที่จำนวนทั้งสิ้น 2 รอบ

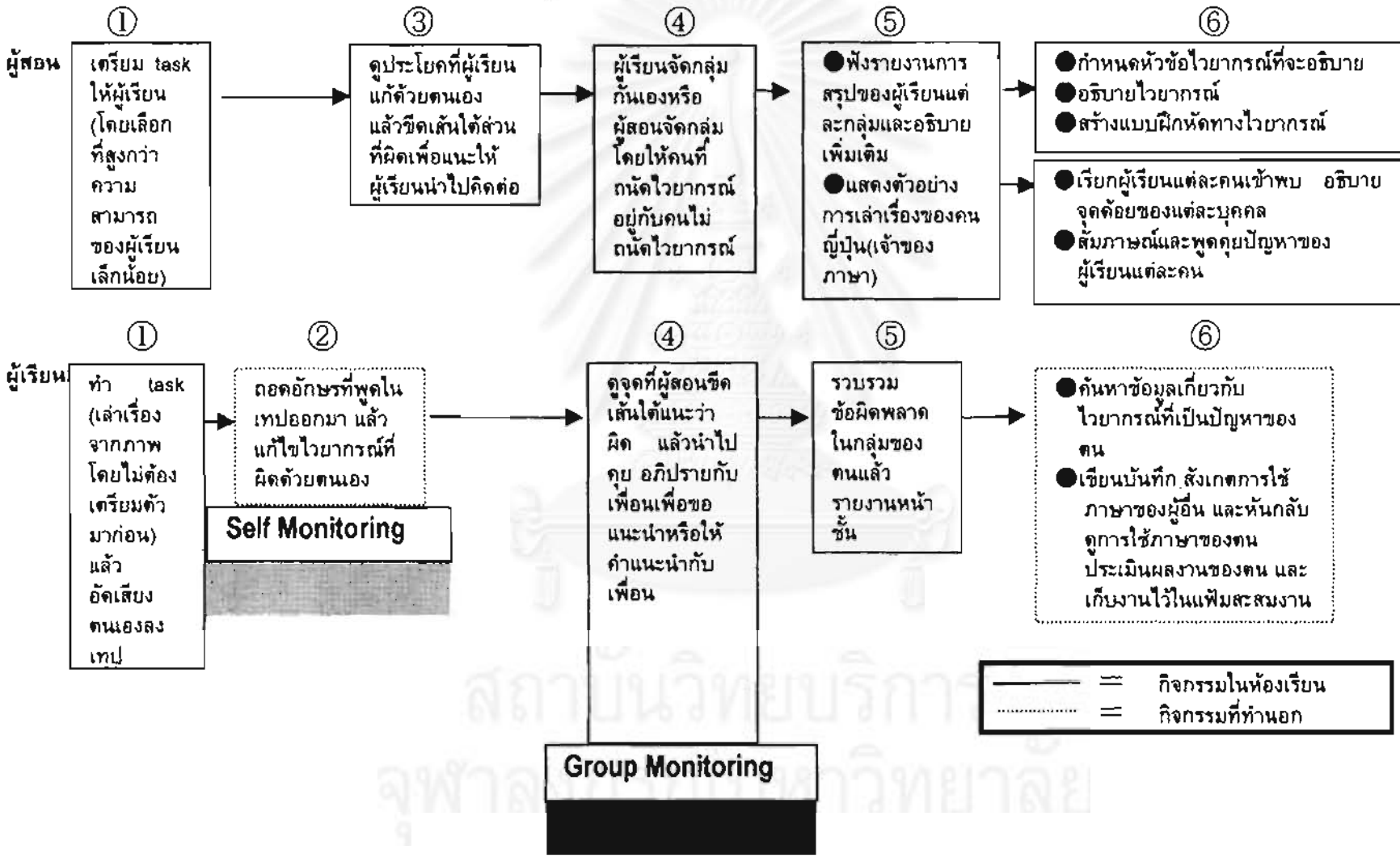
ชินเดอเรลล่า ภาพที่สามเป็นภาพชินเดอเรลล่าวิ่งลงจากบันได รองเท้าแก้วหลุด และเจ้าชายวิ่งตามมา ภาพสุดท้ายเป็นภาพที่เจ้าชายมาลองสวมรองเท้าแก้วให้ชินเดอเรลล่า แล้วให้ผู้เรียนเล่าเรื่องโดยพูดเป็นภาษาญี่ปุ่น (หลังจากให้ดูภาพ 1-2 นาที) ขณะที่พูดให้อัดเสียงตนเองใส่ลงในเทปด้วย หลังจากพูดเสร็จผู้เรียนจะเขียนความรู้สึกตนเองในตารางดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 การหันกลับไปดูภาษาญี่ปุ่นของตนและเพื่อน

สิ่งที่ตนเองพูดไม่ได้	สิ่งที่เพื่อนพูดไม่ได้
<p>ตอนจะพูดว่า</p> <p>1)</p> <p>2)</p> <p>3)</p> <p>.....</p>	<p>ตอนจะพูดว่า</p> <p>1)</p> <p>2)</p> <p>3)</p> <p>.....</p>

1

แผนภาพที่ 1 บทบาทของผู้สอนและผู้เรียนในการเรียนการสอนไวยากรณ์แบบให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง



หลังจากนั้นผู้เรียนจะฟังเทป แล้วถอดอักษรภาษาญี่ปุ่นที่ตนเองพูดจากเทป แล้วหาไวยากรณ์ที่ตนเองผิดรวมทั้งแก้ไขให้ถูกต้อง (self monitoring) ผู้เรียนส่งงานที่แก้ไขด้วยตนเอง (ครั้งที่หนึ่ง) ให้ผู้สอน ผู้สอนจะอ่านผลงานของผู้เรียนแต่ละคน และให้แนะจุดที่ผิดพลาดของผู้เรียนแต่ละคนด้วยการขีดเส้นใต้ในจุดที่ต้องแก้ไข หลังจากนั้นจะส่งกลับให้ผู้เรียน

ลำดับต่อไปผู้สอนจะให้ผู้เรียนจัดกลุ่มกัน เนื่องจากมีผู้เรียนทั้งสิ้นจำนวน 33 คน จึงจัดออกเป็น 6 กลุ่มๆ ละ 5-6 คน ในการทำกิจกรรมครั้งแรกผู้สอนให้ผู้เรียนจัดกลุ่มกันเอง แต่ในการทำกิจกรรมครั้งที่สองผู้สอนเป็นผู้จัดกลุ่มให้โดยผู้สอนพยายามจัดกลุ่มให้มีจำนวนเท่าๆ กัน ระหว่างผู้เรียนที่ถนัดไวยากรณ์และไม่ถนัดไวยากรณ์โดยอ้างอิงจากผลงานที่ผู้เรียนส่งมา และอ้างอิงจากผลการเรียนภาษาญี่ปุ่นในระยะสองปีก่อนลงทะเบียนเรียนวิชานี้

หลังจากนั้นผู้สอนจะให้ผู้เรียนในแต่ละกลุ่มอภิปรายเกี่ยวกับ ความผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่ผู้สอนขีดเส้นใต้ โดยกำหนดให้ 1) สรุปข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ของกลุ่ม 2) แก้ไขไวยากรณ์ที่คิดว่าผิดแล้วเขียนประโยคที่ถูกต้องเท่าที่จะทำได้ (แก้ไขครั้งที่สอง) การอภิปรายใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง 20 นาที หลังจากนั้นแต่ละกลุ่มก็จะออกมารายงานผลการอภิปราย ผู้สอนจะฟังผลการสรุปประจำกลุ่มแล้วอธิบายเพิ่มเติมโดยเฉพาะในกรณีที่ผู้เรียนแก้มาผิด

ในชั่วโมงเรียนต่อมา ผู้สอนจะนำเอา “ตัวอย่างการเล่าเรื่องของเจ้าของภาษา” มาให้ผู้เรียนฟัง โดยจะใช้วิธีการและเรื่องเดียวกับที่ผู้เรียนทำ เช่น หากผู้เรียนเล่าเรื่องซินเดอเรลล่าก็จะให้เจ้าของภาษา (ชาวญี่ปุ่น) ดูภาพเรื่องซินเดอเรลล่า 4 ภาพนั้นแล้วให้เล่าเรื่องอัดลงเทปเช่นเดียวกัน หลังจากนั้นจะให้ผู้เรียนฟังเทปที่เจ้าของภาษาพูด แล้วอภิปรายในชั้นเรียนว่าลักษณะการเล่าเรื่องรวมทั้งการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ของเจ้าของภาษานั้นแตกต่างจากที่ตนเองและเพื่อนใช้อย่างไร (ฝึกการเปรียบเทียบเชิงรับรู้)

หลังจากนั้นผู้สอนจึงจะกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ที่ต้องการจะอธิบาย โดยดูจากไวยากรณ์ที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ด้วย เช่นในการเล่าเรื่องนั้น ผู้เรียนส่วนใหญ่จะใช้

กาลและการณ์ลักษณะ (รูป ル รูป タ และ รูป テイル) ผิดมาก ผู้สอนก็จะกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ที่จะอธิบายในชั้นเรียน ได้แก่

“กาล (tense) และการณ์ลักษณะ (aspect) คืออะไร”

“ความแตกต่างระหว่างรูป ル รูป タ และ รูป テイル”

หลังจากนั้นจะให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับไวยากรณ์ดังกล่าว การอธิบายไวยากรณ์และทำแบบฝึกหัด ในส่วนนี้จะคล้ายกับการสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยมที่กล่าวมา แต่จะมีความชัดเจนมากกว่า เพราะผู้สอนจะรู้ในจุดนั้นว่าผู้เรียนต้องการจะพูดหัวข้อไวยากรณ์นี้ในสถานการณ์ใด นอกเหนือจากการอธิบายไวยากรณ์และการทำแบบฝึกหัดในห้องแล้ว ผู้สอนจะให้เวลาผู้เรียนแต่ละคนเข้าพบคนละประมาณ 5-10 นาทีเพื่ออธิบายจุดด้อยไวยากรณ์ด้านอื่นของแต่ละคนที่ไม่ปรากฏร่วมกับผู้อื่น รวมทั้งพูดคุยและสัมภาษณ์ปัญหาการเรียนไวยากรณ์ การจัดทำแฟ้มสะสมงาน และกระบวนการเรียนรู้ไวยากรณ์ของผู้เรียนผู้นั้น สุดท้ายผู้เรียนจะแก้ไขผลงานที่ตนพูดอีกครั้งเป็นครั้งสุดท้ายแล้วส่งให้ผู้สอน

ส่วนบทบาทของผู้เรียนหลังจากทำ “กิจกรรม” หรือ “task” ก็จะต้องจดบันทึกการเรียนรู้อะไรของตนตลอดเวลาตั้งแต่เริ่มทำกิจกรรม สังเกตการใช้ภาษาของเพื่อนในกลุ่ม การใช้ภาษาของเจ้าของภาษาแล้วนำมาเปรียบเทียบกับของตน หันกลับไปดูการใช้ภาษาของตนแล้วคิดไตร่ตรอง สังเกตการพัฒนาทางไวยากรณ์ของตน และทำการจดบันทึก นอกจากนี้อาจจะไปค้นคว้าข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับไวยากรณ์ที่ตนเองด้อยแล้วนำมาเก็บไว้ในแฟ้มสะสมงานคู่กับผลงานของตนทั้งสี่ครั้ง

### ตัวอย่างการทำกิจกรรมและการพัฒนาของผู้เรียน

ในหัวข้อนี้จะแสดงตัวอย่างการทำกิจกรรมของผู้เรียนผู้หนึ่งซึ่งเป็นผู้เรียนที่มีผลการเรียนระดับกลาง เพื่อให้เห็นภาพการเรียนการสอนในลักษณะนี้ได้ชัดเจนมากขึ้น

ตัวอย่างภาพที่ให้ผู้เรียนดูและผลงานการเล่าเรื่องครั้งที่หนึ่งของผู้เรียน

ในการเรียนการสอนในลักษณะนี้ในรอบที่สอง ผู้เรียนผู้หนึ่งจะต้องเล่าเรื่องอธิบายเรื่องของสองภาพต่อไปนี้

ภาพที่หนึ่ง



ภาพที่สอง



จุดประสงค์ของการใช้ภาพทั้งสองนี้เพื่อ

1) ทดสอบว่าสามารถใช้รูป ている ที่แสดงเหตุการณ์ตรงข้ามกับความเป็นจริงได้หรือไม่ "หากฉันขึ้นเครื่องบินลำนั้น ป่านี้คงเสียชีวิตไปแล้ว"

→もしあの飛行機に乗っていたら、私もきっと死んでいました。

2) ทดสอบว่าสามารถใช้สำนวนรายงานผลลัพธ์ของเหตุการณ์ได้หรือไม่

"กลับบ้านดูข่าวโทรทัศน์ จึงรู้ว่าเครื่องบินที่เพื่อนนั่งไปนั้นตก"

→家に帰ってテレビを見ていると、ニュースで友達に乗った飛行機が落ちたと知りました。

หากผู้เล่าเรื่องเล่าโดยวางเรื่องให้คนในภาพเป็นผู้ขึ้นเครื่องบิน ก็น่าจะใช้สำนวนที่กล่าวในข้อ 1) แต่ถ้าหากผู้เล่าเรื่องโดยวางเรื่องให้คนรู้จักของคนในภาพเป็นผู้ที่จะต้องขึ้นเครื่องบิน ก็น่าจะใช้สำนวนที่กล่าวในข้อ 2)

ผู้เรียนผู้หนึ่งเล่าเรื่องนี้ โดยวางเรื่องให้สามีของคนในภาพเป็นผู้ขึ้นเครื่องบิน หลังจากถอดอักษรได้ทำการแก้ไขด้วยตนเองพบว่ามีที่แก้ทั้งหมด 9 ที่ ดังตัวอย่างด้านล่าง ประโยคบรรทัดบนคือถ้อยความที่ผู้เรียนพูดในเทป ส่วนประโยคบรรทัดล่างที่พิมพ์อักษรเข้มเป็นส่วนที่ผู้เรียนแก้ไข เครื่องหมายที่ใช้มีความหมายดังต่อไปนี้ ○ หมายถึง ผู้เรียนแก้ไขได้ถูกต้อง × หมายถึงผู้เรียนยังแก้ไขไม่



ถูกต้อง △ หมายถึงผู้เรียนไม่จำเป็นต้องแก้เพราะถูกต้องอยู่แล้ว (อึ่ง ส่วนที่ไม่ถูกต้องแต่ผู้เรียนไม่ได้แก้จะกล่าวในส่วนต่อไป)

<p>ある女の人<sup>ウメ</sup>は彼女の主人<sup>ウメノカミ</sup>を空港まで送りました。二人<sup>ウメトカミ</sup>の人は結婚        1) ある女性 (△)    2) ご主人 (○)    3) (○)</p> <p>ばかりしたのに、ご主人は出張しなければ.....女の人<sup>ウメ</sup>はとても        4) したばかりな (○)    5) しなければなりません (○)</p> <p>悲しいです。つわら <del>主人は出張しなければなりません。女の人<sup>ウメ</sup>はと</del>        6) 悲しいでした (×)</p> <p><del>でも悲しいです。別れる前にずっと話して、彼女は泣いてしまいま</del>        7) だてが口を<sup>カミノクチ</sup>出<sup>デ</sup>す</p> <p>した。彼女は家に帰ってテレビを見ると、飛行機<sup>ヘイク</sup>の事故<sup>コウゴ</sup>を見た。        8) 家に帰ってテレビをつけると、飛行機<sup>ヘイク</sup>の事故<sup>コウゴ</sup>があると分かりました (×)</p> <p>それは、主人<sup>ウメノカミ</sup>が乗っている...乗った飛行機<sup>ヘイク</sup>です。彼女はとても悲しい        9) 乗っていた (△)</p> <p>です。悲しくてずっと話していたことを思い出して、もっと悲しく        になりました。</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

จากการแก้ไขของผู้เรียนครั้งที่หนึ่งจะเห็นได้ว่า ผู้เรียนสามารถแก้ไขจุดอ่อนทางไวยากรณ์ของตนเองได้หลายจุด แต่ยังไม่สมบูรณ์โดยเฉพาะในเรื่องของกาลและการณลักษณะ นอกจากนี้ ในข้อ 8) ประโยคแสดงสำนวนรายงานผลลัพธ์ของเหตุการณ์ซึ่งเป็นประโยคหลักที่แสดงวัตถุประสงค์การใช้ภาพนี้ ผู้เรียนสามารถแก้ไขให้ดีขึ้นมาระดับหนึ่งแต่ยังไม่สมบูรณ์ ในบทต่อไปจะแสดงผลการแก้ไขครั้งที่สองหลังจากการคุยกับเพื่อน (group monitoring)

### ตัวอย่างและผลการทำ group monitoring และการแก้ไขครั้งที่สอง

หลังจากผู้เรียนส่งผลงานที่แก้ไขด้วยตนเองครั้งที่หนึ่งมาแล้ว ผู้สอนได้อ่านผลงานและแนะนำจุดที่ผิดพลาดอื่นๆ ด้วยการขีดเส้นใต้ หลังจากนั้นผู้เรียนผู้นี้ได้นำเอาข้อแนะนำเหล่านี้มาคุยปรึกษากับเพื่อนในกลุ่ม (ที่ผู้สอนจัดให้) ผู้สอนได้ทำการบันทึกเสียงการสนทนาในกลุ่ม สำหรับผู้เรียนผู้นี้ การสนทนาในกลุ่มที่นำไปสู่การแก้ไขที่ถูกต้องคือประโยคต่อไปนี้

ก. 女の人はとても悲しいでした。

ข. 彼女はとても悲しいです。

บันทึกบทสนทนาการอภิปรายในกลุ่ม เมื่ออ่านประโยคทั้งสองนี้

เพื่อน : อันนี้น่าจะแก้ได้

ผู้เรียนผู้นั้น : อ้อ เป็น 悲しかった!

ไวยากรณ์ของประโยคทั้งสองนี้เป็นไวยากรณ์พื้นฐาน แต่ผู้เรียนผู้นี้ยังไม่สามารถใช้ได้อย่างคล่องแคล่ว และแม้ว่าหลังจากทำการถอดอักษรและแก้ไขด้วยตนเอง ก็ยังไม่รู้สึกว่ามีผิด จนกระทั่งเพื่อนมาทัก จึงจำได้และรู้ว่าเป็นจุดที่ผิด

ส่วนการอภิปรายที่เกือบจะนำไปสู่การแก้ไขที่ถูกต้องได้แก่ การอภิปรายเกี่ยวกับประโยคนี

ค. 彼女は家に帰ってテレビをつけると、飛行機の事故があると分かりました。

บันทึกบทสนทนาการอภิปรายในกลุ่ม

เพื่อนคนที่ 1 : あると分かりました ผิดหรือ???

เพื่อนคนที่ 2 : 事故が分かりました หรือเปล่า

เพื่อนคนที่ 3 : อันนี้น่าจะใช้ 飛行機が落ちたと分かりました

ผู้เรียนผู้นั้น : หรือว่าเป็น あった แต่อาจารย์เคยบอกว่าถ้าข้างหลังเป็นวารสารอักษรศาสตร์ปีที่ 36 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2550

อดีตแล้วข้างหน้าไม่ต้องเป็นหรือเปล่า ถ้าเราเข้าใจไม่ผิด

เพื่อนคนที่ 3 : อ้อม งั้น あることが分かりました หรือเปล่า

เพื่อนคนที่ 4 : ใช่ あることが分かりました

สุดท้ายกลุ่มนี้กลับมาเป็น 飛行機の事故があることが分かりました ซึ่งไม่ถูกต้อง ที่ถูกต้องคือ 飛行機事故があったことが分かりました ในกลุ่มนี้ผู้ที่ถนัดไวยากรณ์มากที่สุดคือ เพื่อนคนที่ 3 และได้เสนอว่า น่าจะใช้รูปอดีตโดยแนะนำให้ใช้คำว่า 落ちた ทำให้ผู้เรียนนึกคิดว่าควรจะใช้ あった แต่ผู้เรียนอ้างคำอธิบายของอาจารย์ (ซึ่งผู้เรียนเข้าใจผิด) ทำให้ในที่สุดไม่สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง

การกำหนดหัวข้อไวยากรณ์และการให้ดูตัวอย่างการเล่าเรื่องของเจ้าของภาษา

จากการที่ผู้เรียนเข้าใจผิดเรื่องการใช้กาลและการณลักษณะในข้อ ค. และจากการที่ผู้เรียนยังไม่ได้แก้ไขเรื่องการใช้คำช่วย は และ が ทำให้ผู้สอนกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ที่จะสอนคือ

① “คำช่วย は และ が กับข้อมูลเก่า (old information) และข้อมูลใหม่ (new information)”

A) ある女性は..... ×  
ある女性が..... ○

② “กาลและการณลักษณะที่ใช้เพื่อรายงานผลลัพธ์ของเหตุการณ์”

B) 彼女は家に帰ってテレビをつけると、飛行機事故があったと分かりました。

พร้อมๆไปกับการอธิบายไวยากรณ์ ผู้สอนจะให้ผู้เรียนสังเกตวิธีการเล่าเรื่อง และการใช้ไวยากรณ์ของเจ้าของภาษาดังต่อไปนี้

田中さんの友達が海外へ留学することになりました。それで、田中さんはその友達を見送りに空港へ行きました。でも、田中さんは少し遅れてしまって、飛行機はもう出発してしまいました。田中さんは友達に会えずにそのまま家に帰りました。家に帰ってテレビを見てみると、ニュースで友達に乗った飛行機が落ちたと知りました。それで、田中さんは、その飛行機にはその友達に乗っているはずなので、友達が死んでいるのかどうか心配で、とてもウロウロしているようです。

(ส่วนที่ขีดเส้นใต้คือส่วนไวยากรณ์ที่ผู้สอนจะกระตุ้นให้ผู้เรียนหันมาสนใจ)

ผู้สอนจะให้ฟังเทปที่เจ้าของภาษาเล่า กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจวิธีการเล่าเรื่อง และไวยากรณ์ที่เป็นวัตถุประสงค์ของภาพ รวมทั้งอธิบายการใช้คำศัพท์ที่ถูกต้อง เช่น ความแตกต่างระหว่าง 送る กับ 見送る และการใช้คำช่วยที่เหมาะสม การใช้คำศัพท์ 女性/女の人 ในการพูดถึงครั้งแรกกับการใช้คำศัพท์ その女性/その女の人/彼女 ในการชี้บ่งคนนั้นเป็นครั้งที่สอง

สำหรับผู้เรียนที่เล่าเรื่องโดยวางเรื่องให้คนในภาพเป็นผู้ขึ้นเครื่องบิน ผู้สอนจะอธิบายการใช้ ている แบบที่แสดงหรือเล่าเหตุการณ์ที่ตรงกับความเป็นจริงด้วย (もしあの飛行機に乗っていたら、私もきっと死んでいます/死んでいました)

หลังจากนั้นฟังคำอธิบาย และดูตัวอย่างของเจ้าของภาษาแล้ว ผู้เรียนผู้นี้ได้แก้ไขเป็นครั้งสุดท้ายแล้วส่งให้ผู้สอน

### การเขียนบันทึกและการทำแฟ้มสะสมงาน

หลังจากผู้เรียนเริ่มทำ “กิจกรรม” ผู้เรียนจะต้องเขียนบันทึกเกี่ยวกับความรู้สึกของตน กระบวนการเรียนรู้ของตน การหันกลับไปมองภาษาญี่ปุ่นของตน

หรือของเพื่อน ลองนำไปใช้ในวิชาอื่นเท่าที่จะทำได้ รวมทั้งหาข้อมูลเพิ่มเติมหากจำเป็นเพื่อเก็บสะสมในแฟ้มสะสมงาน ผู้เรียนต้องตั้งวัตถุประสงค์ว่าอยากจะทำไวยากรณ์ด้านใด อาจจะเป็นปัญหาไวยากรณ์ของตนที่ปรากฏในการทำ “กิจกรรม” ก็ได้ หรือเป็นไวยากรณ์เรื่องอื่นที่คิดว่าตนเองด้อยและต้องการพัฒนาก็ได้ ผู้เรียนต้องตั้งหลักเกณฑ์ว่าต้องการจะพัฒนาขึ้นมาในระดับใด และมีวิธีวัดหรือประเมินการพัฒนาของตนเองได้อย่างไร

ในบทนี้ขอยกตัวอย่างบันทึกของผู้เรียนแสดงการหันกลับไปมองภาษาญี่ปุ่นของตนเองหรือของเพื่อน หรือแสดงการคิดไตร่ตรอง (内省) เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นของตน (ในวงเล็บผู้เขียนเขียนเพิ่มเติมให้เข้าใจง่าย)

“อาจารย์แจกportfolioคืนมาแล้วก็พูดตัวอย่างข้อมูลของportfolioที่น่าสนใจ พร้อมทั้งให้คอมเมนต์และแนะนำแนวทางการเขียนportfolioในห้องเรียน ทำให้ตัวเองรู้สึกที่ 目標 (จุดประสงค์) ที่ตั้งเอาไว้ตอนแรกนั้นค่อนข้างกว้างเกินไป ทำให้เมื่อตอนที่มา 評価 (ประเมิน) ไม่ค่อยเห็นผลการเปลี่ยนแปลงสักเท่าไร”

“ชอบที่อาจารย์อ่านตัวอย่าง log (บันทึก) ของเพื่อนๆ ให้ฟัง เพราะมันทำให้เกิดไอเดีย และได้รับเกร็ดความรู้อะไรหลายๆอย่าง ”

“(กล่าวถึงเกร็ดความรู้ที่ได้รับ)...หรือจะเป็นประเด็นเกี่ยวกับภาษาญี่ปุ่นที่น่าสนใจจากLog (บันทึก) ของ V (ชื่อเพื่อนคนหนึ่ง) ที่คิดจะแต่งประโยคว่า “เรียนภาษาญี่ปุ่นกับอาจารย์” จึงแต่งว่า 先生と日本語を勉強しています。 แต่จริงๆที่ถูกต้องควรจะใช้ว่า 先生について日本語を勉強しています。 เมื่อลองมาคิดว่าถ้าเป็นตัวเราแต่งประโยคอย่างนี้แล้วก็คงจะแต่งแบบประโยคแรกเช่นเดียวกับที่Vแต่งเอาไว้เหมือนกัน”

“ชอบที่อาจารย์ให้แต่งประโยค ている จากภาพที่ให้มา.....ทำให้เกิดความสงสัยใน

ตอนแรกก่อน แทนที่จะสอนหลักการใช้มาตรงๆแล้วค่อยอธิบายพร้อมทั้งให้ข้อมูล เกี่ยวกับการแบ่งประเภทของ ている เพราะสิ่งเหล่านี้จะช่วยเสริมความเข้าใจ ประเด็นเนื้อหาและทำให้จำได้ดียิ่งขึ้น เช่นรูปที่คนดูข่าวเครื่องบินตกแล้วก็ทำท่า ซีอค ตอนแรกไม่เข้าใจว่าจะแต่งประโยคโดยใช้ประโยครูป ている ได้ยังไงเลย”

สำหรับข้อมูลหรือชิ้นงานที่ผู้เรียนใส่ในแฟ้มสะสมงานนั้น มีลักษณะ หลากหลาย เช่น แบบฝึกหัดทดสอบไวยากรณ์ คำอธิบายไวยากรณ์จากหนังสือ ต่างๆ คอลัมน์ในนิตยสาร การ์ตูน บทความในเว็บไซต์ หนังสือ นวนิยายญี่ปุ่น เทป หรือแผ่น CD ฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นของตน เรียงความที่ตนเขียนโดยลองใช้รูป ไวยากรณ์ที่กำลังเรียนรู้ บทอ่านที่มีรูปไวยากรณ์ที่กำลังเรียนรู้ แบบฝึกหัดทดสอบ ฟังของตนพร้อมกับผลคะแนน ฯลฯ

ผู้สอนประเมินแฟ้มสะสมงานของผู้เรียน โดยดูจากหลักเกณฑ์ต่อไปนี้

- 1) ความประทับใจในภาพรวม
- 2) การตั้งวัตถุประสงค์ (มีความเป็นไปได้ และไม่แคบหรือกว้างไปหรือไม่)
- 3) ได้ปฏิบัติเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่
- 4) ชิ้นงานมีความสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์และกระบวนการเรียนรู้ของตนเองหรือไม่
- 5) มีการหันกลับไปมองภาษาญี่ปุ่นของตนเองหรือของเพื่อนแล้วนำมาคิดไตร่ตรอง (内省) เช่นมีการวิเคราะห์ หรือมีการเปรียบเทียบเชิงรับรู้ (cognitive comparison) หรือไม่
- 6) มีความพยายามมุ่งความสนใจไปยังรูปไวยากรณ์ (noticing and consciousness raising) ทั้งในห้องเรียนหรือนอกห้องเรียนหรือไม่
- 7) มีความสามารถในการวางแผน ควบคุม และปฏิบัติเพื่อการเรียนรู้หรือไม่

### การวัดความพึงพอใจของผู้เรียน

ในช่วงโม่งสุดท้ายของการเรียนการสอน ผู้เขียนได้ทำแบบสอบถามเพื่อสอบถามผู้เรียน โดยใช้แบบสอบถามแบบปลายเปิดให้ผู้เขียนเขียนความเห็นเกี่ยวกับลักษณะการเรียนการสอนลักษณะนี้ หัวข้อที่ถามมีทั้งสิ้น 4 หัวข้อดังต่อไปนี้

- 1) การให้เล่าเรื่องแล้วอัดลงเทป
- 2) การให้หาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ด้วยตนเอง
- 3) การพูดคุยในกลุ่มกับเพื่อน
- 4) การเขียนบันทึก และการทำแฟ้มสะสมงาน

ในการวิเคราะห์แบบสอบถาม ผู้เขียนได้แบ่งผู้เรียน(ผู้ตอบแบบสอบถาม) ออกเป็น 3 กลุ่ม ตามผลการเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่นในชั้นปีที่ 1 และ 2 กล่าวคือ

#### กลุ่มผลการเรียนต่ำ(กลุ่ม 下位)

ได้แก่กลุ่มที่มีค่าเฉลี่ยผลการเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่น 2.5-2.9 มีจำนวนทั้งสิ้น 5 คน

#### กลุ่มผลการเรียนปานกลาง(กลุ่ม 中立)

ได้แก่กลุ่มที่มีค่าเฉลี่ยผลการเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่น 3.0-3.5 มีจำนวนทั้งสิ้น 17 คน

#### กลุ่มผลการเรียนสูง(กลุ่ม 上位)

ได้แก่กลุ่มที่มีค่าเฉลี่ยผลการเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่น 3.6-4.0 มีจำนวนทั้งสิ้น 11 คน

หลังจากนั้นผู้เขียนจะอ่านความเห็นและความรู้สึกของผู้เรียนแต่ละคนในหัวข้อทั้งสี่ แล้วประเมินความเห็นและความรู้สึกของแต่ละคนออกเป็น

ความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวก(+)

ความเห็นและความรู้สึกในเชิงลบ(-)

มีทั้งความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวกและลบ (+,-)

ตอนแรกมีความเห็นและความรู้สึกในเชิงลบและภายหลังเปลี่ยนไปเป็นบวก(- → +)



ด้านล่างเป็นกราฟแสดงผลของแบบสอบถาม

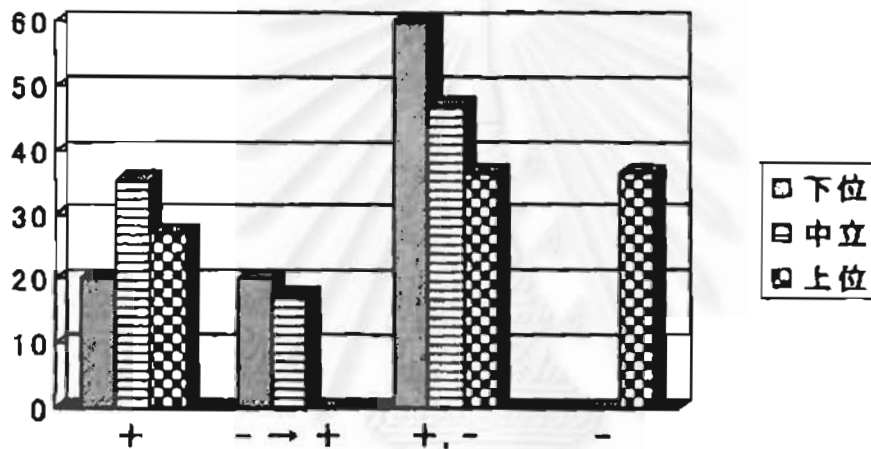
แกน X แสดงความเห็นและความรู้สึกแบบต่างๆ

แกน Y แสดงจำนวนคนที่แสดงความเห็นและความรู้สึกโดยคิดออกมาเป็นค่าร้อยละ

ต่อจากกราฟเป็นตัวอย่างข้อความความเห็นและความรู้สึกในแบบต่างๆ

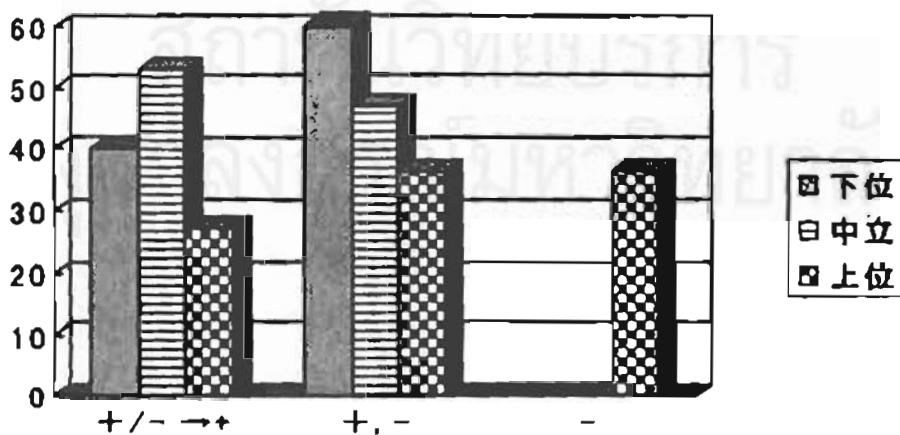
### 1) การให้เล่าเรื่องแล้วอัดลงเทป

กราฟที่ 1 ความเห็นและความรู้สึกเกี่ยวกับการให้เล่าเรื่องแล้วอัดลงเทป



กราฟที่ 2 ความเห็นและความรู้สึกเกี่ยวกับการให้เล่าเรื่องแล้วอัดลงเทป

(แบบรวม + และ - -> + เข้าด้วยกัน)



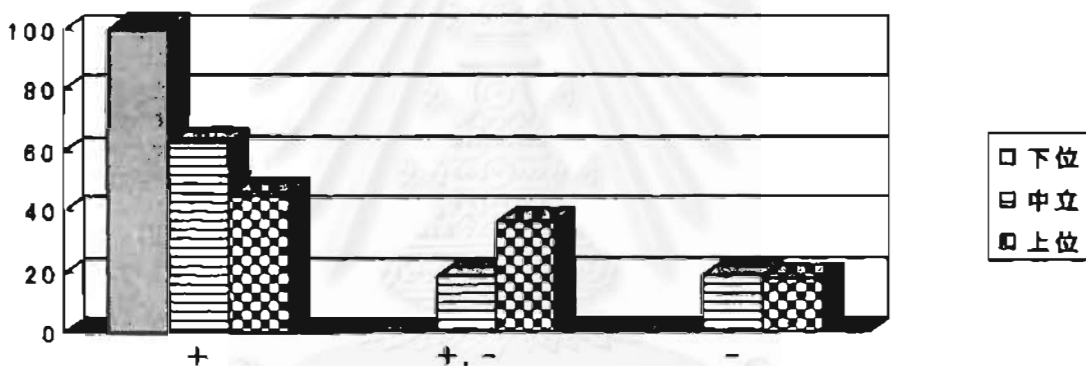
ตัวอย่างข้อความความเห็นและความรู้สึกในแบบต่างๆ (ในวงเล็บหมายถึงกลุ่มผลการเรียนในระดับต่างๆ)

+	<ul style="list-style-type: none"> <li>● รู้สึกชอบ ได้ทำอะไรสดๆ ทำให้ได้รู้ศักยภาพของตัวเอง เป็นกิจกรรมที่แปลกใหม่ดี ชอบวิธีการที่อาจารย์สอนดีกว่า lecture ไปวันๆแล้วทำให้ตัวเองหลงคิดไปว่าเราไม่ได้แยขนาดนั้น แต่จริงๆแล้วแยยิ่งกว่านั้นอีก (กลุ่ม 下位)</li> <li>● รู้สึกตื่นเต้น สนุกดี ทำให้ได้พบข้อบกพร่อง ข้อสงสัยเกี่ยวกับภาษาญี่ปุ่นของตนเอง ทำให้เกิดความอยากรู้อยากเห็นว่าถูกต้องควรเล่าเรื่องยังไง ใช้คำเชื่อมแบบไหน ถึงจะฟังเข้าใจและไม่น่าเบื่อ (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ชอบมาก เป็นกิจกรรมแปลกใหม่ มีประโยชน์มาก...ประทับใจส่วนที่ว่าเอาคำพูดที่เด็กต่างชาติ เพื่อนๆในห้องพูดมาเปรียบเทียบกับของคนญี่ปุ่น ทำให้เข้าใจวิธีคิดแบบ native speaker ขึ้นมาเยอะเลย อยากรให้มีกิจกรรมอย่างนี้มากกว่านี้ (กลุ่ม 上位)</li> </ul>
- → +	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ตอนแรกไม่ชอบเลย รู้สึกกดดัน...หลังๆเริ่มคุ้นกับภาษาญี่ปุ่นมากขึ้นก็เริ่มชอบ....มีประโยชน์มาก...ถ้าให้ทำอีกก็อยากทำอีก (กลุ่ม 下位)</li> <li>● ตอนแรกไม่รู้สึกอะไรเลย เฉยๆ ทำครั้งแรกรู้สึกช็อกกับภาษาญี่ปุ่นของตัวเอง แต่ตอนนี้รู้สึกใส่ใจในคำพูดเวลาจะพูดภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น คิดว่ากิจกรรมนี้ดี มีประโยชน์มาก การพูดครั้งแรกแทบไม่มีประสบการณ์ฝึก monitor ตัวเอง แต่เมื่อระยะเวลาผ่านไปช่วงนึงมาพูดอีกครั้งเราจะมีสติอยู่กับคำพูดตัวเองมากขึ้น เป็นการฝึกที่ดีค่ะ (กลุ่ม 中立)</li> </ul>
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ไม่ชอบเพราะรู้สึกว่าตนเองไม่มีทักษะอะไรเลย รู้สึกแย (กลุ่ม 下位)</li> <li>● ไม่ชอบเพราะมันเป็นอะไรที่อยู่ในช่วงเวลาจำกัด (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ไม่ชอบเพราะฟังเสียงตัวเองแล้วรู้สึกไม่ค่อยดี เหมือนเด็กไม่ค่อยเต็มกำลังหัดพูด (กลุ่ม 上位)</li> </ul>

จะเห็นได้ว่าในภาพรวมจะพบความเห็นและความรู้สึกทั้งในเชิงบวกและลบ ในทุกกลุ่มผลการเรียน และจะพบความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวกหรือท้ายที่สุด กลับกลายเป็นบวกในกลุ่มผลการเรียนต่ำหรือปานกลางมากกว่ากลุ่มผลการเรียนสูง นอกจากนี้ความเห็นและความรู้สึกในเชิงลบก็จะพบในกลุ่มผลการเรียนสูงเท่านั้น แต่ไม่พบในกลุ่มผลการเรียนต่ำหรือปานกลาง ทำให้เห็นแนวโน้มว่ากิจกรรมนี้เป็นที่นิยมในกลุ่มผลการเรียนต่ำหรือปานกลางมากกว่าในกลุ่มผลการเรียนสูง

## 2) การให้หาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ด้วยตนเอง

กราฟที่ 3 ความเห็นและความรู้สึกเกี่ยวกับการให้หาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ด้วยตนเอง



+	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ชอบเพราะทำให้ตัวเองได้รู้ว่าจริง ๆ น่าจะใช้อะไรเพื่อความถูกต้อง และทำให้คิดเจ็บใจว่า “แหม ตอนนั้นพูดอย่างนั้นไปก็ดีนะสิ”...แต่ความเจ็บใจนี้ กลับช่วยให้เราจำไวยากรณ์ที่ผิดพลาดไปได้มากกว่า (กลุ่ม 下位)</li> <li>● เป็นวิธีที่ดี เพราะหากอาจารย์แกล้งมาให้เลยเราก็จะดูแล้วจำๆผ่านไปแล้วก็ลืม แต่วิธีนี้หากอาจารย์ขีดเส้นใต้มาจะทำให้เราสงสัยว่าทำไมถึงผิด และพยายามจะหาคำตอบที่ถูกต้องด้วยตนเอง เมื่อรู้ว่าอะไรถูกต้องแล้วก็จะจำได้แม่นยำและไม่ทำผิดซ้ำในหัวข้อเดิมอีก (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ชอบ วิชาอื่นๆไม่มีเวลาให้ทำอย่างนี้เลย คิดว่าการหาข้อผิดพลาดของตนเองนั้นเป็นประโยชน์...ในการทำกิจกรรมครั้งนี้ทำให้รู้ว่าถ้าเราพยายาม</li> </ul>
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	ระมัดระวังในการใช้ไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นมากขึ้นก็อาจจะลดข้อผิดพลาดได้มากกว่าเดิมเยอะเลย (กลุ่ม 上位)
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>● บางทีคิดมากเกินไป ทำให้สับสนในสิ่งง่ายๆ (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ยาก เพราะเวลาที่ตัวเองเขียนเองก็คิดว่ามันน่าจะถูกต้องอยู่แล้ว การที่จะให้มาหาข้อผิดพลาดจากสิ่งที่ตัวเองคิดว่าถูกต้องก็เลยทำไม่ค่อยได้ (กลุ่ม 中立)</li> <li>● บางทีรู้สึกว่าการนี้มันแปลกๆ แต่ไม่รู้ว่าผิดตรงไหน (กลุ่ม 上位)</li> </ul>

ในภาพรวมจะเห็นได้ว่า ทุกกลุ่มมีความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวก โดยเฉพาะกลุ่มผลการเรียนต่ำจะให้ความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวกมากที่สุด ในขณะที่เดียวกันพบว่า เฉพาะกลุ่มผลการเรียนปานกลางและผลการเรียนสูงเท่านั้นที่มีความเห็นและความรู้สึกในเชิงลบ ทำให้เห็นแนวโน้มว่ากิจกรรมนี้เป็นที่นิยมในกลุ่มผลการเรียนต่ำมากกว่าในกลุ่มผลการเรียนสูงหรือในกลุ่มผลการเรียนปานกลาง

### 3) การพูดคุยในกลุ่มกับเพื่อน

กราฟที่ 4 ความเห็นและความรู้สึกเกี่ยวกับการพูดคุยในกลุ่มกับเพื่อน



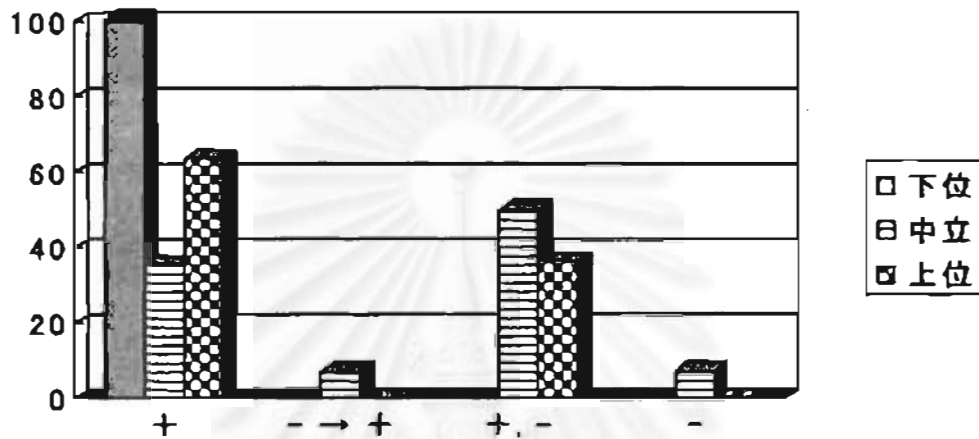
+	<ul style="list-style-type: none"> <li>● เป็นกิจกรรมที่ดี ได้แลกเปลี่ยนความคิดกับเพื่อน ช่วยกันแก้ข้อผิดพลาดและ ได้ความรู้ใหม่ๆ ภาษาไทยแปลเป็นภาษาญี่ปุ่นได้หลายอย่าง เราอาจจะใช้ วิธีพูดอีกแบบหนึ่งในขณะที่เพื่อนพูดอีกแบบหนึ่ง...ทำให้ได้คำศัพท์และ วิธีการใช้รูปประโยคเพิ่มอีกด้วย (กลุ่ม 下位)</li> <li>● เวลาคุยกับเพื่อนจะมีความกล้าที่จะถามและแสดงความคิดของตัวเอง... บางเรื่องเรารู้แต่เพื่อนไม่รู้ เราก็จะสอนให้เพื่อน ส่วนสิ่งไหนที่เราไม่รู้ แต่ เพื่อนรู้ เพื่อนก็จะสอนให้เราเช่นกัน (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ตามที่ทุกคนรู้ดีว่าตนเองมักจะไม่รู้ถึงข้อผิดพลาดของตัวเอง กิจกรรมนี้ จึงช่วยได้มาก นอกจากนี้การได้คุยถกเกี่ยวกับข้อที่ผิดนั้นยังเป็นการย้ำ ความรู้เดิมของเราแล้วรับความรู้ใหม่เข้ามาทั้งยังได้ confirm อีกด้วยว่า ความรู้ที่เราได้อยู่แล้วนั้นถูกต้องหรือไม่ หรือเข้าใจเหมือนคนอื่นหรือเปล่า (กลุ่ม 上位)</li> </ul>
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ...แต่จะฟังแต่เพื่อนพูดก็ไม่ค่อยแน่ใจ (กลุ่ม 下位)</li> <li>● รู้สึกว่าเพื่อนก็ไม่ได้รู้มากไปกว่าเราเท่าไร ถ้าไปก็จบลงด้วยความไม่ แน่ใจทุกที...สรุปก็คือ ถ้าทั้งคู่ไม่เคยเรียน ไปถกกันก็งงงวยอยู่ดี (กลุ่ม 中 立)</li> <li>● บางครั้งถกกันไปก็หาข้อสรุปไม่ได้เพราะทั้งสองฝ่ายต่างก็ไม่รู้คำตอบที่ แน่ชัดทั้งคู่ (กลุ่ม 上位)</li> <li>● ถ้าจะทำอีกก็คิดว่าดี แต่ควรจะมีคนเก่งๆ ในกลุ่มด้วย (กลุ่ม 上位)</li> </ul>

ในภาพรวมจะเห็นได้ว่า ทุกกลุ่มมีความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวก โดยเฉพาะกลุ่มผลการเรียนปานกลางและต่ำ จะให้ความเห็นและความรู้สึกในเชิงบวกมากกว่ากลุ่มผลการเรียนสูง ส่วนความเห็นและความรู้สึกในเชิงลบจะพบในกลุ่มผลการเรียนปานกลางเท่านั้น หากพิจารณาจากรายละเอียดความเห็นและความรู้สึก จะเห็นได้ว่าความเห็นและความรู้สึกเชิงบวกคือได้เรียนรู้จากเพื่อน ส่วนในเชิงลบคือ ไม่แน่ใจในความสามารถของเพื่อน การแก้ไขปัญหาในจุดนี้อาจจะปรับปรุงได้ด้วยการจับกลุ่มให้มีคนเก่งและไม่เก่งผสมกันมากกว่านี้ และผู้สอน

อาจจะต้องเข้าไปร่วมรับฟังและแนะหรือสรุปความคิดเห็นในกลุ่มให้มากกว่านี้

#### 4) การเขียนบันทึก และการทำแฟ้มสะสมงาน

กราฟที่ 5 ความเห็นและความรู้สึกเกี่ยวกับการเขียนบันทึก และการทำแฟ้มสะสมงาน



+	<ul style="list-style-type: none"> <li>●ทำให้เป็นคนช่างสังเกตมากขึ้น ปกติจะไม่ค่อยสงสัยเรื่องอะไรมากนัก เพราะไม่ค่อยสนใจสังเกต แต่พอลองทำดูก็พบว่ารอบตัวมีเรื่องมากมายที่สงสัยเลยนึกกลับไปเขียน 日記 (บันทึก) และไปค้นหาเพิ่ม ทำให้ความรู้ภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น...การเขียน 日記 เป็นการฝึกให้จดลงไป...การทำ ポートフォリオ (แฟ้มสะสมงาน) ก็เป็นการทำให้เห็นพัฒนาการของตนเองจากงานต่างๆที่รวบรวมไว้ (กลุ่ม 下位)</li> <li>●การทำ portfolio ทำให้เราใส่ใจในผลงานของตัวเองมากขึ้น พยายาม ทำผลงานแต่ละชิ้นให้ดี เพื่อจะได้มาใส่ใน portfolio (กลุ่ม 中立)</li> <li>●คิดว่าดีมาก ๆ เพราะเหมือนต้องอ่านหนังสืออยู่ตลอด พอตอนสอบก็ไม่ต้องอ่านมาก แล้วก็ทำให้ขยันหาหนังสือมาอ่านมากขึ้น เพราะอยากเอามาเขียน 日記 (บันทึก) อยากเอามาใส่ใน ポートフォリオ (แฟ้มสะสมงาน) (กลุ่ม 上位)</li> </ul>
- ->	<ul style="list-style-type: none"> <li>●...การทำในส่วนนี้แรก ๆ ดูเหมือนเป็นการบังคับว่าต้องทำอยู่บ้าง แต่</li> </ul>

+	<p>พอหลังๆ ก็เริ่มรู้สึกสนุก เพราะว่ามันเหมือนกับการเขียน Diary ที่ชอบเขียนเป็นประจำเลยทั้งเรื่องดี ๆ เรื่องที่ผิดพลาด การได้สังเกต การใช้ภาษาญี่ปุ่นรอบข้าง ไม่ว่าจะเพื่อน อาจารย์ อินเทอร์เน็ต ก็ล้วนแล้วแต่บันทึกลงไป ใน ㊦ (บันทึก) ทั้งหมด เมื่อลองย้อนกลับไปอ่านตั้งแต่แรกก็จะได้เห็นพัฒนาการของตัวเอง ได้รู้สึกเหมือนกับว่าตลอดการทำ ポートフォリオ (แฟ้มสะสมงาน) นั้น ชีวิตการเรียนของตัวเองดูมีสาระดีจัง (กลุ่ม 中立)</p>
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ไม่ค่อยชอบเขียนบันทึกอะไรแบบนี้...หลังจากที่เขียนมาหลาย ๆ วัน เข้าก็เริ่มเป็นโรคจิตนิด ๆ ว่า พอเห็นอะไรก็จะคิดว่า “เอาไปใส่ใน portfolio ดีกว่า” (กลุ่ม 中立)</li> <li>● ขี้เกียจไม่ยอมทำแล้ว เพราะปกติเป็นคนไม่ค่อยชอบเขียนไดอารี่สักเท่าไร... ดังนั้นเลยคิดว่า การที่ต้องมานั่งจด ㊦ (บันทึก) ค่อนข้างยุ่งยาก ถ้าจะจดอยากจดแบบที่เข้าใจคนเดียวมากกว่า ไม่ต้องเป็นระเบียบเพื่อส่งอาจารย์ (กลุ่ม 上位)</li> </ul>

ในภาพรวมจะเห็นได้ว่า ทุกกลุ่มมีความเห็นและความรู้สึกเชิงบวก โดยเฉพาะกลุ่มผลการเรียนต่ำซึ่งเป็นกลุ่มที่ตอบในเชิงบวกทุกคน (แต่จำนวนกลุ่มนี้มีน้อยที่สุดจึงไม่อาจจะกล่าวได้ชัดเจน) ส่วนความเห็นและความรู้สึกเชิงลบเท่านั้นที่มีจำนวนน้อยมาก พบเฉพาะในกลุ่มผลการเรียนปานกลางจำนวน 1 คน จึงทำให้เห็นได้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่พอใจกับการให้เขียนบันทึก และการให้ทำแฟ้มสะสมงาน

จากผลของแบบสอบถามโดยรวม จะเห็นได้ว่าความพึงพอใจของผู้เรียนต่อการเรียนการสอนในลักษณะนี้มีมากในทุกกลุ่ม โดยเฉพาะกลุ่มผลการเรียนระดับต่ำจะแสดงความเห็นและความรู้สึกเชิงบวกมากกว่า กลุ่มผลการเรียนระดับปานกลางหรือสูง ปัญหาที่พบจากมุมมองของผู้เรียนทำให้ทราบว่าผู้สอนควรให้ความสำคัญในเรื่องสภาพจิตใจของผู้เรียนก่อนและหลังทำกิจกรรม ให้เวลาผู้เรียนในการหาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์มากกว่านี้ ให้ความสำคัญเรื่องการแบ่งกลุ่มโดยควรจัดให้คนที่ถนัดไวยากรณ์อยู่กับคนที่ไม่ถนัดไวยากรณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ



มากกว่านี้ และให้เวลาในการอธิบายข้อข้องใจหลังการอภิปรายภายในกลุ่มมากกว่านี้ นอกจากนี้อาจจะคิดวิธีช่วยลดภาระในเรื่องของการเขียนบันทึกและการทำแฟ้มสะสมงานให้กับผู้เรียน

สุดท้ายนี้ขอแสดงผลการสอบถามผู้เรียนที่ตอบคำถามว่า "รู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับไวยากรณ์" โดยให้เปรียบเทียบความรู้สึกก่อนและหลังการเรียนการสอนในลักษณะนี้

ตารางที่ 2 ความรู้สึกชอบและไม่ชอบไวยากรณ์ก่อนและหลังเรียนวิชานี้ในแต่ละกลุ่ม(จำนวนผู้เรียนทั้งสิ้น 33 คน)

	ชอบทั้งก่อน และหลังเรียน วิชานี้	ชอบมากขึ้น หลังจาก เรียนวิชานี้	ชอบน้อยลง หลังจาก เรียนวิชานี้	รู้สึกเฉยๆทั้ง ก่อนและหลัง เรียนวิชานี้	ไม่ ตอบ
กลุ่มผลการเรียนต่ำ (5คน)	3	2	0	0	0
กลุ่มผลการเรียน กลาง(17คน)	6	9	0	1	1
กลุ่มผลการเรียนสูง (11คน)	2	8	1	0	0
รวม	11	19	1	1	1

จะเห็นได้ว่าส่วนใหญ่จะชอบไวยากรณ์ และมีจำนวนมากที่รู้สึกชอบมากขึ้นหลังจากเรียนวิชานี้ (19 คนจาก 33 คน) แต่ขณะเดียวกันก็มีผู้เรียน 1 คนที่รู้สึกชอบน้อยลงหลังจากเรียนวิชานี้และน่าสนใจที่ว่าเป็นผู้เรียนในกลุ่มผลการเรียนสูงเมื่อถามถึงเหตุผลผู้เรียนผู้นั้นตอบว่า ทำให้รู้สึกยุ่งยากในการเรียนรู้ไวยากรณ์ และอยากให้อาจารย์อธิบายเพื่อให้ได้เนื้อหาหลายๆ มากกว่าคุยกับเพื่อนเพื่อนก็ไม่ได้รู้ไปกว่าตนเอง ถึงแม้ว่าจะเป็นส่วนน้อย แต่ทำให้คิดว่าวิธีการสอนแบบนี้ไม่ได้เป็นที่พึงพอใจสำหรับผู้เรียนทุกคน

## บทสรุป

บทความนี้เป็นารายงานการสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นชั้นกลางที่เน้นให้ผู้เรียนหันมาสนใจรูปไวยากรณ์ที่ตนใช้ ค้นพบปัญหาไวยากรณ์ของตนเอง รู้จักสังเกตและเปรียบเทียบการใช้ภาษาญี่ปุ่นของตนและผู้อื่น รวมทั้งฝึกฝนการตั้งวัตถุประสงค์ หันกลับไปสังเกตกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง ประเมินการเรียนรู้ของตน ลักษณะการสอนไวยากรณ์ในลักษณะนี้ จะต่างจากการสอนไวยากรณ์แบบประเพณีนิยมที่ผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดเนื้อหาไวยากรณ์ เนื่องจากการเรียนการสอนในลักษณะนี้ผู้สอนจะกำหนดหัวข้อไวยากรณ์หลังจากให้ผู้เรียนทำกิจกรรม ในภาพรวมดูเหมือนว่าผู้เรียนจะพึงพอใจกับการเรียนการสอนในลักษณะนี้ แต่ก็มีปัญหาที่ผู้สอนควรนำไปปรับปรุงอีกไม่น้อย เช่น ควรคำนึงถึงสภาพจิตใจและภาวะของผู้เรียนมากกว่านี้ ควรให้ความสำคัญเรื่องการแบ่งกลุ่มและให้เวลาในการอธิบายมากกว่านี้ นอกจากนี้ปัญหาที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ ปัญหาการกำหนดรายละเอียดของเนื้อหารายวิชาในปัจจุบัน ซึ่งยังเป็นการกำหนดไว้ล่วงหน้าโดยผู้สอนหรือผู้กำหนดเนื้อหารายวิชาเป็นผู้กำหนดเนื้อหาและหัวข้อไวยากรณ์ ทำให้ในความเป็นจริงผู้สอนต้องคำนึงว่าจะสอนครบตามเนื้อหารายวิชาหรือไม่ ทำให้ไม่สามารถจะใช้เวลาสำหรับการเรียนการสอนในลักษณะนี้ได้เต็มที่ ในครั้งนี้ผู้เขียนได้ทำการเรียนการสอนในลักษณะนี้เพียง 8 สัปดาห์ เพื่อให้มีเวลาในการอธิบายหัวข้อไวยากรณ์อื่นๆตามเนื้อหาวิชาที่เหลือ อย่างไรก็ตามการเรียนการสอนไวยากรณ์ที่ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในลักษณะนี้น่าจะเป็นทางเลือกที่ดีทางหนึ่ง เพราะเป็นการเรียนการสอนที่ใช้มุมมองของผู้เรียนเป็นหลัก และเป็นการเรียนการสอนที่เชื่อว่าน่าจะส่งเสริมการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สองได้ดีแบบหนึ่ง

### บรรณานุกรม

- 家村伸子・迫田久美子 2001 「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー (2) - 否定形「じゃない」の場合 -」『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』第 11 号, 43-48.
- 川村千絵 2005 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践 - 学習者の内省活動に関するケーススタディー -」『日本語教育』第 125 号 日本語教育学会, 126-135.
- 小林ミナ 2005 「あとがき」『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
- 小柳かおる 2002 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第 5 号, 62-95.
- 小柳かおる・迫田久美子 2006 「第二言語習得研究と日本語指導」『講座・日本語教育学』第 3 巻 スリーエーネットワーク
- 寺西和子 1999 「ポートフォリオ評価とは、どのようなものか (1)」『授業研究 21』第 5 月号 No.498. 明治図書, 79-81.
- 寺西和子 2000 「学習ファイルからポートフォリオへ - ポートフォリオ評価の可能性 -」『授業研究 21』第 3 月号 No.512 明治図書, 79-81.
- 聖田京子 1996 「ポートフォリオ・アセスメント (評価) の日本語教育への応用」『平成 8 度日本語子教育学会春期大会予稿集』日本語教育学会, 193-198.
- 横溝紳一郎 1999 「学習者参加型の評価法」『平成 11 年度日本語教育学会秋期大会予稿集』日本語教育学会, 40-47.

横溝紳一郎 2000「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』 第 107 号 日本語教育学会, 105-114.

横山紀子 1999 「インプットの効果を高める教室活動：日本語教育における実践」『日本語国際センター紀要』第 9 号国際交流基金日本語国際センター

([http://www.jpf.go.jp/urawa/public/kiyou/ky09\\_04.html](http://www.jpf.go.jp/urawa/public/kiyou/ky09_04.html))

Long, M.H. & Robinson, P. 1998 "Focus on form: Theory, research, and practice." In C. Doughty and J. Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 15-41.

Rutherford, W. 1988 *Second language grammar: Teaching and learning*. London: Longman.

Schmidt, R. W. 1990 "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*. Vol.11, 129-158.