



**ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษาในการเรียนการสอนไวยากรณ์
ภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ
Receptive Grammar in Learning and Teaching Grammar
for German as a Foreign Language**

ดร. ธนกร แก้ววิภาส*

บทคัดย่อ

การเรียนการสอนไวยากรณ์ถือว่าเป็นประเด็นหลักประเด็นหนึ่งในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมาได้เกิดการถกเถียงในเรื่องดังกล่าว โดยเฉพาะแนวคิดที่เกี่ยวกับทางเลือกที่ใช้ในการถ่ายทอดเนื้อหาและวิธีการใช้ไวยากรณ์ บทความนี้จะอภิปรายแนวคิดเกี่ยวกับ “ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา” ซึ่งยังไม่อยู่ในความสนใจหลักของวงการวิจัย แม้ว่าจะเริ่มได้รับการกล่าวถึงว่าเป็นองค์ประกอบหนึ่งของแนวคิดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสารที่มีมาตั้งแต่ในช่วงปี 1970 เป็นต้นมา ในที่นี้จะนำเสนอ “ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา” เพื่อใช้ในการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยยกตัวอย่างจากแบบเรียนภาษาเยอรมันสมัยใหม่ นอกจากนี้ยังจะชี้ให้เห็นว่าแนวคิดดังกล่าวสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการสอนการอ่านด้วยทเพื่อเพิ่มความตระหนักรู้ในตัวภาษาและไวยากรณ์ได้อีกด้วย

คำสำคัญ: ไวยากรณ์ภาษาเยอรมัน ภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ การอ่าน

*อาจารย์ ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง



Abstract

Learning and teaching grammar is one of the central issues in the foreign language classroom. In the last decade there have been many discussions on this topic, especially concerning alternative approaches to convey grammar knowledge and usage. This article discusses the “receptive grammar” approach, which has not been a major focus of research, although it was initially recognized as an element of the communication language teaching method in the 1970s. “Receptive Grammar” for German as a Foreign Language will be demonstrated using the most current textbook examples. In addition, it will be shown how this approach can be adapted for use in reading courses to raise language and grammar awareness.

Keywords: German Grammar; German as a Foreign Language; Reading

บทนำ: แนวคิดการเรียนการสอนไวยากรณ์¹

การเรียนการสอนไวยากรณ์ถือว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญด้านหนึ่งของการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ดังจะเห็นได้จากการพฤติกรรมในชั้นเรียนของครูอาจารย์ที่ให้ความสำคัญเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างมาก ตลอดจนนักวิชาการด้านการเรียนการสอนที่ต่างอภิปรายถกเถียงเกี่ยวกับแนวการสอนหรือการนำเสนอเนื้อหาด้านไวยากรณ์ในชั้นเรียนกันอย่างกว้างขวาง ทั้งจากมุมมองของทฤษฎีภาษาศาสตร์เชิงระบบ การวิจัยด้านการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Spracherwerbsforschung) รวมทั้งจากประสบการณ์ของผู้สอนแต่ละรายเอง (Fandrych, 2010; Funk, 2002; Götze, 2001; Koenig, 2001; Thurmair, 2010)

ช่วงเวลาหลายปีที่ผ่านมาได้เกิดแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการสอนไวยากรณ์แนวทางเลือกขึ้นหลายแนว เช่น แนวคิดที่เรียกว่า Dramapädagogische Ansätze ซึ่งใช้การแสดงเพื่อช่วยในการจัดเนื้อหาและกระบวนการเรียนการสอนไวยากรณ์ (Even, 2003) แนวคิดทางการสอนนี้ต้องการกระตุ้นให้เกิดการเคลื่อนไหวร่างกายในชั้นเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ไม่ให้เกิดการเรียนไวยากรณ์เป็น



เพียงการนั่งอยู่กับที่แล้วท่องจำกฎต่าง ๆ อีกทั้งยังมุ่งให้การเรียนรู้เป็นไปแบบองค์รวมกล่าวคือ เกิดการเรียนรู้ตระกะของโครงสร้างภาษาซึ่งเป็นการพัฒนาเชิงสติปัญญาควบคู่ไปกับการพัฒนา ด้านอารมณ์ความรู้สึกโดยผ่านการแสดงบทบาทต่าง ๆ ในชั้นเรียน แนวคิดอีกแนวหนึ่งคือ แนวคิด ทางการสอนแบบหลายภาษา (Mehrsprachigkeitsdidaktik) ซึ่งนำโครงสร้างไวยากรณ์ของภาษา ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนเคยศึกษามาก่อนมาใช้ช่วยอธิบายปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ที่มีลักษณะใกล้เคียง โดยกิจกรรมที่มักจะเห็นได้ในการเรียนการสอนไวยากรณ์ตามแนวนี้คือ การหาความเหมือนหรือ ความต่างระหว่างโครงสร้างของภาษาใหม่กับโครงสร้างภาษาที่ใช้อ้างอิง อันจะสร้างให้เกิดการ ตระหนักรู้ในการเรียนและใช้ไวยากรณ์ของภาษาที่เรียนภายหลัง ดังเช่นในตัวอย่างด้านล่าง (Neuner & Kursiša, 2006, p. 54) ที่ให้ผู้เรียนระดับเบื้องต้นศึกษาการเปรียบเทียบคำคุณศัพท์ (Adjektivkomparation) โดยเปรียบเทียบการสร้างรูปขึ้นกว่า (Komparativ) และขั้นสูงสุด (Superlativ) ของภาษาเยอรมันกับภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาที่ผู้เรียนจำนวนมากได้เรียนรู้มาก่อน

21 Die Wohnung / Adjektiv-Komparation – Blatt 2

The apartment / Comparison Grammatik / A1

Ü 5 Vergleichen Sie die markierten Wörter in beiden Texten.

Das Bad ist **klein** und **dunkel**, mit einem kleinen Fenster.

Der Flur ist noch **kleiner** und **dunkler**.

Die Toilette ist **am kleinsten** und **am dunkelsten**, sie **hat keine** Fenster.

Auch die Küche ist **klein**, aber **hell**.

Das Schlafzimmer ist **größer** als **die** Küche und auch viel **heller**.

Am größten und **am hellsten** ist das

Wohnzimmer, es hat zwei **große** Fenster und **eine** Tür zur Terrasse.

Zur Terrasse gehört auch ein kleiner Garten mit Jasmin und roten Rosen.

The bath room is **small** and **dark**, with a small window.

The corridor is even **smaller** and **darker**.

The toilet is **the smallest** and **the darkest**, without any windows.

The kitchen, too, is **small**, but **light**.

The bed room is **bigger** than the kitchen and it is also much **lighter**.

The living room is **the biggest** and **the lightest**; it has two **big** windows with a door to the terrace.

There is a small garden with jasmine and red roses at the terrace.

Ü 6 Tragen Sie die Adjektivformen aus dem deutschen Text in die Tabelle ein.

Adjektiv	Komparativ	Superlativ	Adjektiv	Komparativ	Superlativ
Klein	Kleiner	am kleinsten			

นอกจากนี้ยังมีอีกแนวคิดหนึ่งที่เริ่มพูดคุยกันมาตั้งแต่ประมาณทศวรรษที่ 1980 แต่กลับไม่ได้รับการพัฒนาต่อเนื่องให้เป็นรูปธรรมเท่าใดนัก นั่นคือการจำแนกไวยากรณ์ออกเป็น 2 ประเภทตามรูปแบบการสื่อสาร ได้แก่ ไวยากรณ์ที่ใช้ในการเข้าใจหรือเพื่อการรับรู้ภาษา ซึ่งเรียกว่า *Verstehensgrammatik* หรือ *rezeptive Grammatik* กับไวยากรณ์ที่ใช้ในการสื่อสารหรือไวยากรณ์ที่ใช้เพื่อการผลิตภาษา ซึ่งเรียกว่า *Mitteilungsgrammatik* หรือ *produktive Grammatik*² บทความนี้ต้องการนำเสนอประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์เหล่านี้ โดยเน้นในส่วนของไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา ไม่ว่าจะเป็นที่มาของแนวคิดพื้นฐานทางภาษาศาสตร์จิตวิทยา การนำไปใช้ในการเรียนการสอนจริงพร้อมตัวอย่างที่เป็นรูปธรรม ตลอดทั้งแนวทางการพัฒนาเพื่อกระตุ้นให้เกิดการศึกษาแนวคิดดังกล่าวให้มากขึ้นอันจะนำมาซึ่งการเล็งเห็นจุดประสงค์ในการเรียนการสอนไวยากรณ์สำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติได้ชัดเจนยิ่งขึ้นและจะสามารถเพิ่มสมรรถนะผู้เรียนได้มากขึ้นตามลำดับ

ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษากับไวยากรณ์เพื่อการผลิตภาษา: สองด้านของเหรียญเดียว

ขบวนการเรียนการสอนไวยากรณ์ในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศซึ่งมีมาแต่ดั้งเดิมคือการสอนไวยากรณ์โดยผ่านวิธีการอ่าน แล้วแปลข้อความหรือตัวบท จากนั้นจึงอธิบายปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ด้วยภาษาแม่ของผู้เรียน ตามชนิดของคำตั้งแต่คำนาม คำกริยา คำคุณศัพท์ ฯลฯ ไปทีละเรื่องจนไปถึงระดับประโยค โดยไม่ตระหนักถึงเป้าหมายในการสื่อสาร การเรียนการสอนลักษณะนี้ทำให้เกิดปัญหาคือ ผู้เรียนอาจจะรู้จักระบบไวยากรณ์และสามารถวิเคราะห์โครงสร้างของภาษาเป้าหมายได้เป็นอย่างดี แต่กลับไม่สามารถสื่อสารในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวันได้ ครู อาจารย์และนักวิชาการด้านการเรียนการสอนต่างตระหนักถึงปัญหาเหล่านี้เป็นอย่างดี จึงได้พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนต่าง ๆ ขึ้นเรื่อยมา เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะสามารถสื่อสารได้ในสถานการณ์จริง จนในช่วงทศวรรษที่ 1970 ได้เกิดการตื่นตัวด้านการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสาร (*Kommunikative Didaktik*) ขึ้นในประเทศตะวันตกนำไปสู่การปฏิรูปการวางหลักสูตรและแผนการสอน รวมทั้งพัฒนากระบวนการและกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศรูปแบบใหม่ ๆ ขึ้นเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาส



สื่อสารเหมือนในสถานการณ์จริง โดยการฝึกบทสนทนาหรือสถานการณ์สมมุติ เมื่อมีการเน้นด้านความหมายและความเข้าใจในการสื่อสารเป็นหลัก การเรียนการสอนไวยากรณ์จึงกลายเป็นเรื่องรองลงไป จนในบางกรณีกลายเป็นการเรียนภาษาด้วยการจดจำข้อความไปใช้โดยปราศจากความเข้าใจทางไวยากรณ์

เมื่อถึงจุดหนึ่งนักวิชาการทางด้านการเรียนการสอนได้ตระหนักถึงสถานะปัญหาที่สลับซับซ้อนจากเดิมที่เน้นไวยากรณ์เป็นอย่างมาก มาสู่การไม่สนใจไวยากรณ์ซึ่งเป็นหลักยึดในการเรียนภาษาที่สำคัญ นักวิชาการจึงได้ทบทวนแนวคิดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสารใหม่ โดยมองลึกลงไปว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ใดที่มีความจำเป็นสำหรับผู้เรียนภาษาต่างประเทศมาก โครงสร้างใดจำเป็นน้อยกว่า และจะต้องคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างไวยากรณ์กับความจำเป็นและเจตนาธรรมณ์ทางการสื่อสาร (Mitteilungsabsicht) (Neuner & Hunfeld, 1993, pp. 91-99; Neuner, 1995a, p. 687) ทำให้เกิดการลำดับเนื้อหาการเรียนการสอนที่ครอบคลุมทั้ง 2 ส่วนให้สอดคล้องสมดุลกัน ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดคือ การเรียงลำดับการสอนรูปกาล (Tempora) ในภาษาเยอรมันซึ่งแต่เดิมนยึดเกณฑ์ความซับซ้อนของรูปกริยาเป็นหลัก โดยเริ่มจากรูป Präsens แล้วต่อด้วย Präteritum แล้วตามด้วย Futur I, Perfekt, Plusquamperfekt และ Futur II ตามลำดับ³ (Neuner, 1995a, p. 687) เปลี่ยนมาเป็นเริ่มสอน Präsens เหมือนกัน แต่ลำดับต่อมาจะสอนรูป Perfekt ก่อน Präteritum เนื่องจากรูป Perfekt นั้นในชีวิตประจำวัน ใช้เล่าเรื่องราวที่ผ่านไปแล้วย่อยกว่ารูป Präteritum ซึ่งใช้เฉพาะบอกเล่าเหตุการณ์ในอดีตที่เป็นภาษาเขียนหรือในนิทานปรัมปราและตำนาน

สิ่งที่ได้ตามมาจากแนวคิดที่อิงหน้าที่และวัจนปฏิบัติ (pragmatisch-funktionales Konzept) ที่ต้องการหาความสัมพันธ์ระหว่างไวยากรณ์กับความจำเป็นและเจตนาธรรมณ์ทางการสื่อสารคือ โครงสร้างไวยากรณ์บางโครงสร้างนั้นแทบจะไม่ได้ใช้ในการสื่อสารในชีวิตประจำวันเลย เช่น รูปกาล Futur II เนื่องจากมีโครงสร้างอื่น ๆ ที่นิยมใช้บ่อยกว่าเนื่องจากง่ายกว่า และสื่อถึงเจตนาธรรมณ์ได้เหมือนกัน ปัญหาอีกประการหนึ่งคือ โครงสร้างไวยากรณ์บางโครงสร้างสามารถใช้ในสถานการณ์จำกัด ผู้เรียนบางกลุ่มเท่านั้นที่จำเป็นต้องเรียนรู้โครงสร้างเหล่านั้นอย่างถึถ้วนและใช้ให้ถูก ด้วยเหตุนี้จึงเกิดแนวคิดเรื่องการแบ่งโครงสร้างไวยากรณ์



ออกเป็น 2 ประเภทคือ 1) ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา (rezeptive Grammatik) ซึ่งเป็นโครงสร้างที่ผู้เรียนควรรู้จักไว้ อันจะมีประโยชน์ทำให้สามารถวิเคราะห์ศัพท์ด้วยบทที่ได้อ่านหรือ ได้ฟังจนสามารถเข้าใจเจตนาารมณ์ของผู้ส่งสารได้ กับ 2) ไวยากรณ์เพื่อการผลิตภาษา (produktive Grammatik) คือ โครงสร้างที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศควรจะฝึกฝนจนสามารถใช้ในการสื่อสารได้อย่างคล่องแคล่ว

อาจจะดูเป็นเรื่องแปลกที่เกิดการแบ่งไวยากรณ์ภาษาใดภาษาหนึ่งออกเป็น 2 ประเภทดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น⁴ แต่หากเรามองย้อนกลับจะเห็นได้ว่าการใช้ภาษานั้นประกอบขึ้นจากหลักสำคัญ 2 ประการคือ การเข้าใจโครงสร้าง ข้อความหรือเนื้อหา ซึ่งเป็นฐานของการผลิตภาษาเพื่อที่จะสามารถโต้ตอบในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประการที่สองในด้านภาษาศาสตร์จิตวิทยาที่เรามักจะมองข้ามไปนั่นก็คือ ในการใช้ภาษาทั้งภาษาแม่และภาษาต่างประเทศนั้น มนุษย์เราโดยเฉลี่ยแล้วสามารถเข้าใจคำ โครงสร้างหรือข้อความได้มากกว่าการผลิตคำ โครงสร้างหรือข้อความในบริบทการสื่อสารต่าง ๆ ดังจะเห็นได้จากที่เราสามารถอ่านทำความเข้าใจด้วยบทประเภทต่าง ๆ ที่อาจเขียนด้วยระดับภาษาที่สูงกว่าภาษาในชีวิตประจำวันหรือเป็นภาษาเฉพาะทางได้มากพอสมควรตามแต่ทักษะภาษา แต่ในกรณีที่เราไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญภาษาเฉพาะด้าน การจะให้ผลิตภาษาด้วยการพูดหรือเขียนให้ได้ตามลักษณะที่กล่าวไปแล้วนั้น เราอาจต้องใช้เวลามากขึ้นในการเรียบเรียงความคิดให้เป็นข้อความต่อเนื่องที่ชัดเจนสละสลวย หรือต้องค้นคว้าเพิ่มเติมในกรณีที่เราไม่รู้ว่าจะเลือกใช้คำเช่นไรอีกด้วย

ในส่วนของไวยากรณ์กับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศก็เช่นกัน เราจะต้องพิจารณาว่าปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ประเด็นใด ที่ผู้เรียนโดยทั่วไปควรจะสามารถผลิตในบริบทต่าง ๆ เพื่อให้การสื่อสารมีประสิทธิภาพ และโครงสร้างทางไวยากรณ์ใดที่มีบริบทการใช้จำกัดอยู่เฉพาะกรณีหรือแวดวงใดแวดวงหนึ่ง ผู้เรียนทั่วไปไม่จำเป็นต้องผลิตภาษาด้วยโครงสร้างนั้น ๆ ได้เอง เพียงแค่ให้สามารถรับรู้ แยกแยะแล้วทำความเข้าใจได้ก็เพียงพอแล้ว หรือหากจะให้ผลิตและใช้โครงสร้างเหล่านี้โดยที่ยังขาดความรู้ความเข้าใจอย่างถ่องแท้จากการได้เรียนรู้ตัวอย่างการใช้ที่ถูกต้องชัดเจนแล้ว ก็อาจทำให้เกิดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษามากเสียจน



เกิดความไม่มั่นใจในการใช้โครงสร้างเหล่านี้ต่อไปในอนาคต

ปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ที่สามารถนำมาใช้ในการเรียนการสอนด้วยไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา

ดังที่กล่าวไว้แล้วข้างต้นว่าปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์บางประเด็นนั้น ผู้เรียนภาษาต่างประเทศไม่จำเป็นต้องสามารถสร้างหรือผลิตโครงสร้างนั้น ๆ ได้เอง แต่ต้องสามารถรับรู้วิเคราะห์และแยกแยะเพื่อทำความเข้าใจตัวบทและโครงสร้างที่ต้องการเน้นได้ ในที่นี้จะขอยกปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ในภาษาเยอรมันที่เข้าข่ายดังกล่าวเป็นตัวอย่าง พร้อมทั้งชี้ให้เห็นถึงวิธีการนำเสนอเนื้อหาในแบบเรียนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศสมัยใหม่ ที่สอดคล้องกับแนวทางการสอนไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษาซึ่งเริ่มจากทำความเข้าใจเพื่อให้เกิดความรู้ในโครงสร้างภาษาอย่างลึกซึ้งก่อนการนำไปใช้จริง

Futur II

Futur II หรือ Futurum exactum (Hentschel, 2010, p. 92) เป็นรูปคำกริยาที่ถือว่าเป็นกาล (Tempus) หนึ่งในภาษาเยอรมันซึ่งประกอบขึ้นมาจากกริยาช่วย werden แล้วตามด้วยกลุ่มกริยา Partizip Perfekt กับ sein หรือ haben โดยทั่วไปใช้ในกรณีการบอกหรือคาดการณ์ว่าเหตุการณ์นั้น ๆ จะกระทำเสร็จสิ้นในอนาคต ไวยากรณ์บางเล่มอย่าง Dudengrammatik จึงเรียกรูปกริยานี้ว่า Futurperfekt (Dudengrammatik, 2005, p. 516) รูปกริยานี้ในปัจจุบันนิยมใช้เฉพาะในภาษาเขียนระดับสูงเท่านั้น ในภาษาพูดจะใช้รูปกริยา Präsens หรือ Perfekt เพื่อบอกการเสร็จสิ้นของเหตุการณ์แทน เช่น Wir überweisen das Geld, sobald die Buchhaltung die Rechnung **geprüft hat**. (Hentschel, 2010, p. 92) (โดยไม่ต้องใช้ ... geprüft haben wird)

แม้ความหมายพื้นฐานของรูปกริยาดังกล่าวจะใช้บอกหรือคาดการณ์ว่าเหตุการณ์จะกระทำเสร็จสิ้นในอนาคต แต่เมื่อใช้ในสถานการณ์การสื่อสารจริง รูปกริยานี้จะสามารถสื่อความหมายโดยนัยได้หลายแบบตามแต่บริบทและการออกเสียง ดังนั้น ในแบบฝึกหัดของหนังสือเรียน Ziel ระดับ B2 เล่ม 1 หน้า 101 จึงให้ผู้เรียนแยกแยะความหมายของประโยคตัวอย่างว่าเป็นการคาดการณ์ (etwas vermuten) การคาดหวัง (etwas hoffen) หรือการปลอมใจ

(jemanden beruhigen) โดยดูจากภาพและสถานการณ์ประกอบตามรายละเอียดด้านล่าง
(Dallapiazza et al., 2008b, p. 101)

19 Futur II

a Was wird in den folgenden drei Situationen mit dem Futur II ausgedrückt? Ordnen Sie zu.

A



Es wird ihr sicher jemand etwas zu fressen gegeben haben.

B



Er wird wohl den Zug verpasst haben.

C



Sie wird jetzt aus ihrer Narkose aufgewacht sein. Mach dir keine Sorgen.

1 etwas vermuten ■ 2 etwas hoffen ■ 3 jemanden beruhigen

นอกจากนั้นในหน้าเดียวกันยังมีแบบฝึกหัดให้ฟังการออกเสียงประกอบการตัดสินใจว่าประโยคนั้น ๆ ต้องการสื่อความหมายด้านใดดังรายละเอียดด้านล่าง (Dallapiazza et al., 2008b, p. 101)⁵

a Hören Sie die folgenden Sätze. Ordnen Sie dann die Bedeutungen zu (a-h).

a etwas vermuten ■ b eine Vorhersage machen ■ c jemandem drohen ■ d sich etwas vornehmen ■
e eine Hoffnung ausdrücken ■ f jemanden auffordern, etwas zu tun ■ g etwas versprechen ■
h jemanden beruhigen

- 1 Ich werde dich immer lieben.
- 2 Er wird sich erkältet haben.
- 3 Ich werde um zwölf zurück sein.
- 4 Wenn du das machst, werde ich dir die Ohren lang ziehen.
- 5 Du wirst dich jetzt erst einmal informieren.
- 6 Das wirst du bitter bereuen.
- 7 Das wird dir noch leidtun.
- 8 Er wird das Geld von seiner Großmutter bekommen haben.
- 9 Er wird das Examen bestehen.
- 10 Komm, er wird die Führerscheinprüfung schon bestanden haben.
- 11 Mit dieser Einstellung wirst du nie einen anständigen Job bekommen.
- 12 Ab heute wird alles anders werden.

แล้วสรุปวิธีการใช้อีกครั้งหนึ่งด้วยการให้ผู้เรียนค้นพบกฎการใช้จากตัวอย่างประโยคที่ได้ฝึกมาแล้วหลายประโยคด้วยตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการค้นพบด้วยตนเอง (selbst entdeckendes Lernen) ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศสมัยใหม่ ดังรายละเอียดด้านล่าง (Dallapiazza et al., 2008b, p. 102)



d Futur II: Bedeutung

- 1 Lesen Sie die beiden Vermutungen a und b. Welche Sätze (1, 2) drücken jeweils den gleichen Inhalt aus? Kreuzen Sie an.
- a Er wird den nächsten Zug genommen haben.
1 Ich vermute, dass er den nächsten Zug nimmt.
2 Ich vermute, dass er den nächsten Zug genommen hat.
- b Er wird schon gegangen sein.
1 Ich vermute, dass er schon geht.
2 Ich vermute, dass er schon gegangen ist.
- 2 Wie ist es richtig? Kreuzen Sie an.
Sätze mit Futur II drücken die Vermutung/Hoffnung/Beruhigung aus, dass ...
 etwas in der Gegenwart passiert.
 etwas in der Zukunft passiert.
 etwas in der Vergangenheit passiert ist.

จากตัวอย่างแบบฝึกหัดที่ผ่านมา จะเห็นว่าหนังสือเรียนเล่มนี้ไม่ได้ให้ความสำคัญ เรื่องการสร้างรูปประโยคตามโครงสร้าง Futur II เท่าไรนัก แต่เน้นที่การเข้าใจประโยคในบริบท การสื่อสารที่แตกต่างกันไปเป็นพิเศษ

Konjunktiv I

Konjunktiv I คือรูปคำกริยาในภาษาเยอรมันที่ใช้ในการถ่ายทอดข้อความจากผู้อื่น (indirekte Rede) ทั้งนี้การใช้รูปกริยาดังกล่าวยังมีนัยรวมอยู่คือ การที่ผู้ที่ถ่ายทอดคำพูดต้องการกันตัวเองออกจากความรับผิดชอบจากความเสียหายที่อาจเกิดขึ้นจากคำพูดได้ กล่าวคือ ตัวผู้ถ่ายทอด เป็นเสมือนเพียง “สื่อกลาง” ในการสื่อสาร สิ่งที่ถ่ายทอดออกมาไม่ได้เป็นความรู้หรือความเห็น ของตนโดยตรง (Dudengrammatik, 2005, p. 538) นอกจากนี้รูปกริยาดังกล่าวยังใช้ในการขอร้อง หรือแสดงความปรารถนาที่ไม่ได้กล่าวออกมาโดยตรง (indirekte Aufforderungs-/Wunschsätze) อีกด้วย (Dudengrammatik, 2005, p. 543) บริบทการใช้รูปกริยาดังกล่าวมักจะจำกัดอยู่ในการใช้ภาษาในระดับสูงหรือในบริบทการเสนอข่าวสารในสื่อสารมวลชนต่าง ๆ หรือบทความทางวิชาการที่มีการอ้างอิงข้อมูลจากแหล่งอื่นเพื่อใช้ในการสนับสนุนข้อความของตน เพื่อแสดง ให้ผู้อ่านหรือผู้ฟังทราบว่าสิ่งที่นำเสนอเป็นเพียงการถ่ายทอดข้อความหรือความคิดเห็นของบุคคล ที่กล่าวอ้างถึงเท่านั้น นอกจากการใช้ที่ค่อนข้างจำกัดแล้ว รูปคำกริยาดังกล่าวยังมีวิธีการผัน



รูปกริยา (เช่น กริยา “sein” ผันรูปเป็น ich sei, du sei(e)st, er/sie/es sei etc.) และกระจายตัวลงท้ายต่างไปจากรูปกริยาทั่วไปอีกด้วย (เช่น กริยา “fahren” กระจายตัวลงท้ายเป็น du fahrest, er/sie/es fahre etc.) สิ่งที่ต้องระวังเป็นพิเศษอีกเรื่องหนึ่งคือ ถ้าผันรูปกริยาเป็นรูป Konjunktiv I แล้วเกิดไปพ้องกับรูป Präsens ของคำกริยาในประธานตัวเดียวกัน ต้องเลี่ยงใช้รูปกริยา Konjunktiv II แทน (เช่น กริยา “haben” เมื่อผันรูปตามประธาน wir ต้องใช้รูป **hätten** แทน)

จะเห็นว่าปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ดังกล่าวมีความซับซ้อนในส่วนของระบบรูปคำ (morphologisch) ผู้ใช้ภาษาเยอรมันปัจจุบันไม่นิยมใช้รูปกริยาดังกล่าวในชีวิตประจำวัน โดยทั่วไปจะหันไปใช้โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วยสันธาน dass (หรือที่เรียกว่า dass-Satz) ซึ่งหมายถึง “ว่า...” ประกอบกับคำกริยาที่บอกความเห็นหรือความรู้สึก เช่น meinen, denken, glauben แทน ดังนั้นการเรียนการสอน Konjunktiv I จึงควรเป็นรูปแบบของการวิเคราะห์รูปคำกริยาในข้อความหรือตัวบทประเภทจำเพาะเช่น ข่าวจากหนังสือพิมพ์หรือบทความทางวิชาการ เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจวิธีการใช้และเจตนารมณ์ในการสื่อสารมากกว่าการที่จะต้องทำแบบฝึกหัดผันรูปกริยาและกระจายรูปตัวลงท้ายของคำกริยาเป็นตัว ๆ ไป ดังที่เคยปฏิบัติกันมา

ตัวอย่างต่อไปนี้อัปเดตมาจากหนังสือเรียน Ziel ระดับ B2 เล่ม 1 หน้า 98 แสดงวิธีการนำเสนอเนื้อหาที่สอดคล้องกับแนวคิดดังกล่าว โดยให้ผู้เรียนสังเกตการใช้รูปกริยาในตัวบทที่สรุปการสนทนาของนักวิชาการเกี่ยวกับที่มาและผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงสภาวะอากาศของโลก (Klimawandel) ดังรายละเอียดด้านล่าง (Dallapiazza et al., 2008a, p. 98)



- C3 a** Lesen Sie den folgenden Artikel aus der Zeitschrift *Nach-Gehört* und markieren Sie die beiden Themen, von denen Sie in der Radiosendung *nichts* gehört haben. Vergleichen Sie Ihre Lösungen.

Klimawandel im Gespräch

Vergangenen Mittwoch fand zum Thema Klimawandel in der Sendung „Fachleute direkt“ ein Gespräch mit Professor Witter und dem Umweltbeauftragten Möller statt.

5 Professor Witter schockierte die Hörer damit, dass es in Deutschland bald wieder die gefährliche Tropenkrankheit Malaria gebe. Auch dies sei auf den Klimawandel zurückzuführen. Er betonte, dass die globale Klimaerwärmung eine Tatsache sei, die sich nicht weg-
10 diskutieren lasse, und wiederholte seine Forderung nach intensiver, internationaler Zusammenarbeit. Aufgrund des Klimawandels ergäben sich neue Lebensbedingungen; und zwar nicht nur für die Tier- und Pflanzenwelt, sondern auch für uns Menschen hier in
15 Deutschland und überall. Deshalb sei die Rettung der hiesigen Wälder ein ebenso wichtiges Thema wie die Rettung der Regenwälder.

Schnell kamen im Rahmen des Gesprächs die Fachleute auf das Stichwort Biodiesel. In diesem Zusam-

20 menhang wies Herr Möller darauf hin, dass Biorohstoffe für die Umwelt möglicherweise sogar schlecht seien. Die Idee, auf pflanzliche Ressourcen zurückzugreifen, zerstöre weitere Lebensräume der Tiere und Pflanzen.

25 Aus dem Publikum wurde die Frage nach der Rolle des Eises bei der Klimaerwärmung gestellt. Prof. Witter erklärte, dass man sich in einem Kreislauf befinde: Je wärmer es werde, desto mehr Eisflächen würden schmelzen; je weniger Eisflächen es gebe, umso mehr Sonnenstrahlen könnten erwärmend auf die Erde einwirken.
30

Laut Herrn Möller müsse man in diesem Zusammenhang auch die neuen Erkenntnisse zum Thema CO₂-Ausstoß der Ozeane in Betracht ziehen.

35 Den beiden Fachleuten gelang es, die wesentlichsten Informationen zu diesem brandaktuellen Thema in aller Kürze klar zu vermitteln.

Manfred Müller


- b** Woran erkennt die Leserin/der Leser, dass der Autor wiedergibt, was die Fachleute gesagt haben? Markieren Sie zu zweit die Stellen. Vergleichen Sie im Kurs. Was fällt Ihnen auf?


นอกจากนี้ในหน้า 100 ยังมีการชี้แนะผู้เรียนให้เห็นว่าในภาษาเยอรมันมีวิธีการถ่ายทอดคำพูดของผู้อื่น (Redewiedergabe) รูปแบบอื่นนอกจากรูปกริยา Konjunktiv I ซึ่งใช้น้อยในชีวิตประจำวัน ดังสถานการณ์ตัวอย่างด้านล่าง (Dallapiazza et al., 2008a, p. 100)





2 Redewiedergabe in der Alltagssprache

a Wie sagen wir das im Alltag? Was glauben Sie? Kreuzen Sie an.

1  Und dann hat er noch gesagt, dass du nicht mitmachen ... darfst dürfst.

2  Sie hat doch glatt behauptet, er ... hat habe das nie gesagt.

3  Hast du mir nicht versprochen, dass du mir ... hilfst? helfst?

4  Ich habe ausdrücklich betont, dass mir diese Situation nicht egal ... ist sei.

b Was ist richtig? Kreuzen Sie an.
Wenn man in der Alltagssprache sagen möchte, was eine andere Person gesagt hat, dann verwendet man im Allgemeinen den Konjunktiv. keinen Konjunktiv.

c Vergleichen Sie dann mit der Lösung auf Seite 137.

3 a Hilfreiche Regeln beim Lernen der Konjunktiv-I-Formen. Kreuzen Sie an.

1 Man verwendet den Konjunktiv I in der gesprochenen Sprache oft selten.
2 Man muss den Konjunktiv I aktiv anwenden verstehen können.
3 Damit man versteht, was in Nachrichtentexten geschrieben oder gesagt wird, muss man die Konjunktiv-I-Formen kennen nicht kennen.
4 Man sollte alle Konjunktiv-I-Formen die Konjunktiv-I-Formen der 3. Person lernen.

b Vergleichen Sie mit der Lösung auf Seite 137. AB 31 →

โดยเฉพาะในแบบฝึกหัดข้อ 3a ที่เป็นการตั้งคำถามเพื่อให้ผู้เรียนสรุปกฎการใช้ภาษาเอง จากตัวอย่างประโยคและข้อความที่ผ่านมานั้น เป็นการถามเพื่อกระตุ้นให้เกิดการคิดวิเคราะห์อันจะนำมาซึ่งความตระหนักรู้บริบทและวิธีการใช้รูปกริยา Konjunktiv I ที่ตรงกับการใช้ภาษาจริงในปัจจุบัน

ในส่วนของแบบฝึกหัดประกอบนั้น ในหน้า 147 ของหนังสือแบบฝึกหัดได้ชี้ให้เห็นด้วยการใช้สีกำกับว่ารูปกริยาใดเป็นรูปที่ไ้บ่อย (กริยาที่ล้อมกรอบ) รูปใดที่ฟังดูล้าสมัย (รูปบุรุษที่ 2 พื้นหลังสีแดงอ่อน) พร้อมเน้นด้วยว่ารูปกริยา Konjunktiv I ในบุรุษที่ 1 นั้นแทบไม่ได้ใช้จริง (พื้นหลังสีแดงเข้ม) เพราะหากนึกถึงความเป็นจริงในการสื่อสารแล้ว คงจะเป็นเรื่องแปลกที่ผู้พูดจะถ่ายทอดคำพูดของตัวเองอีกครั้งด้วยรูปกริยาดังกล่าว ดังรายละเอียดที่ให้ไว้ (Dallapiazza et al., 2008b, p. 147)



d Beobachtungsaufgabe: Welche Formen sollte man lernen?

- 1 Den Konjunktiv I kann man oft nicht von den normalen Zeitformen (Präsens, Perfekt) unterscheiden, deshalb werden sie nicht gern verwendet: .
- 2 Die Formen der 2. Person klingen für uns veraltet: .
- 3 Die Formen der 1. Person werden im aktiven Sprachgebrauch auch eher selten verwendet: .

Konjunktiv I: Gegenwartsform

		kommen	sein	haben
1. Pers. Sg.	ich	komme	sei	habe
2. Pers. Sg.	du	kommest	seiest	habest
3. Pers. Sg.	er/sie/es	komme	sei	habe
1. Pers. Pl.	wir	kommen	seien	haben
2. Pers. Pl.	ihr	kommet	seiet	habet
3. Pers. Pl.	sie/Sie	kommen	seien	haben

Konjunktiv I: Vergangenheitsform

		kommen	spielen
1. Pers. Sg.	ich	sei gekommen	habe gespielt
2. Pers. Sg.	du	seiest gekommen	habest gespielt
3. Pers. Sg.	er/sie/es	sei gekommen	habe gespielt
1. Pers. Pl.	wir	seien gekommen	haben gespielt
2. Pers. Pl.	ihr	seiet gekommen	habet gespielt
3. Pers. Pl.	sie/Sie	seien gekommen	haben gespielt

- e** Die Konjunktiv-I-Formen in den weißen Feldern müssen Sie kennen. Entsprechen sie den Formen, die Sie in Aufgabe c gefunden haben?

Funktionsverbgefüge

Funktionsverbgefüge (ใช้ตัวย่อว่า FVG) หรือที่เรียกกันอย่างแพร่หลายในด้านการเรียนการสอนภาษาเยอรมันว่า Nomen-Verb-Verbindungen นั้น เป็นกลุ่มคำที่ประกอบขึ้นมาจากนามวลีกับคำกริยา หรือบุพบทวลีกับคำกริยา ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 2 ผูกรวมกันเป็นหน่วยทางความหมายเดียว ลักษณะเฉพาะที่สำคัญของ FVG นั้นคือ คำกริยาที่อยู่ในโครงสร้างนั้น ๆ จะสูญเสียความหมายหลักของตัวเองไปแล้ว คงเหลือแต่เพียงคุณสมบัติทางไวยากรณ์ เช่น เป็นคำกริยาต้องการกรรมหรือไม่ ถ้าต้องการกรรมจะเป็นกรรมรูปใด เช่น โครงสร้าง eine Entscheidung treffen นั้นทั้งหมดหมายถึง “ตัดสินใจ” ความหมายพื้นฐานของคำกริยา treffen ซึ่งหมายถึง “พบ เจอ” ได้สูญเสียไป คงเหลือแต่คุณสมบัติทางไวยากรณ์ที่กำหนดว่าคำกริยานี้ต้องการกรรมตัวเดียวที่อยู่ในรูป Akkusativ คือ eine Entscheidung⁶



ในส่วนของการใช้ FVG นั้นจะเกี่ยวข้องกับวัจนลีลา (Stilistik) ในการผลิตภาษา การสามารถใช้ FVG เป็นการแสดงออกถึงความสามารถในการใช้ภาษาที่ละเอียดอ่อนและ สละสลวย และในกรณีของผู้เรียนภาษาต่างประเทศนั้น การใช้ FVG ได้อย่างถูกต้องแสดงให้เห็น ถึงทักษะภาษาที่รุดหน้า แต่ปัญหาหลักในการเรียนคือ ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาไม่สามารถคาดเดา เองได้ว่าคำกริยาจะใช้คู่กับนามวลีหรือบุพบทวลีใด จะรู้ได้ก็ต่อเมื่อต้องเคยอ่านผ่านตาหรือ ได้ยิน โครงสร้างนั้น ๆ ในบทสนทนาหรือข่าวสารมาก่อน ดังนั้นผู้เรียนที่ผ่านการอ่านและฟัง ภาษาเยอรมันมาน้อยจะมีข้อจำกัดในการใช้ FVG เป็นอย่างมากหรือหากจะทดลองใช้ก็จะเกิด โครงสร้างที่ฟังดูแปลกหูได้

วิธีการที่จะทำให้ผู้เรียนรู้จัก FVG มากขึ้นนั้นทำได้โดยให้อ่านหรือฟังตัวบทที่มี FVG อยู่ แล้วให้ “กรอง” โครงสร้างเหล่านั้นออกมาเพื่อทำการวิเคราะห์และแยกแยะต่อไป ตัวอย่าง ต่อไปนี้มาจากหนังสือเรียน Mittelpunkt ระดับ C1 เล่ม 2 กิจกรรมหลังจากที่อ่านตัวบทในหน้า 56 แล้ว แบบฝึกหัด 2a ในหน้า 57 จึงให้หาคำกริยาในตัวบทที่เกิดคู่กับคำนามหรือกลุ่มคำนามที่ กำหนดให้ ซึ่งเป็นการให้ผู้เรียนฝึกสังเกต (noticing) ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ของ FVG แต่ละโครงสร้าง จากนั้นแบบฝึกหัด 2b จึงให้จับคู่คำกริยาเดี่ยวที่กำหนดให้กับ FVG ที่มี ความหมายเหมือนหรือใกล้เคียงกัน ดังแบบฝึกหัดด้านล่าง (Daniels et al., 2008, p. 57)

2 Sprache im Mittelpunkt: Nomen-Verb-Verbindungen

a Im Text finden sich einige Nomen-Verb-Verbindungen. Ergänzen Sie die passenden Verben. Beachten Sie: Zweimal handelt es sich um Redewendungen, nicht um Nomen-Verb-Verbindungen. Welche sind das?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------|
| 1. zur Verfügung <u>stehen</u> | 7. Anerkennung _____ |
| 2. Fuß _____ | 8. zu Füßen _____ |
| 3. einen Rat _____ | 9. eine Frage _____ |
| 4. Verbreitung _____ | 10. Ausschau _____ |
| 5. Karriere _____ | 11. in der Lage _____ |
| 6. Risiken _____ | |

b Dasselbe kann man meist auch mit einfachen Verben ausdrücken. Ordnen Sie den folgenden Verben bzw. Verbformen die Nomen-Verb-Verbindungen aus Aufgabenteil a zu.

- | | | |
|-----------------------|--------------------|--------------------------|
| A raten <u>3</u> | D riskieren _____ | G fragen _____ |
| B suchen _____ | E können _____ | H anerkannt werden _____ |
| C bereit stehen _____ | F aufsteigen _____ | I sich verbreiten _____ |



ในส่วนของหนังสือแบบฝึกหัดนั้น แบบฝึกหัด 3a หน้า 166 ให้ผู้เรียนเติมคำกริยาที่ขาดไปในประโยค โดยได้เลือกแบบฝึกหัดซึ่งมีทั้งประโยคที่มี FVG ที่ผู้เรียนได้เคยเรียนผ่านมาแล้ว และ FVG บางโครงสร้างที่อาจคาดเดาได้ว่ากลุ่มคำนามใดน่าจะประกอบมากับคำกริยาใด ดังรายละเอียดในแบบฝึกหัดด้านล่าง (Daniels et al., 2008, p. 166)

3 Nomen-Verb-Verbindungen

a Ergänzen Sie in den folgenden Sätzen die fehlenden Verben.

1. Heute stehen den Konsumenten Waren aus aller Welt zur Verfügung.
2. Früher _____ man in Deutschland nicht immer Anerkennung, wenn man ein paar Jahre im Ausland gearbeitet hatte.
3. Der Abteilungsleiter _____ dem Mitarbeiter die Erlaubnis, an einem Seminar über Verkaufstechniken teilzunehmen.
4. Im Zeitalter der Globalisierung _____ mehr Karrieremuster zur Wahl als früher.
5. Der Berater _____ mir den Rat, zuerst zwei Jahre im Ausland zu arbeiten.
6. Interesse an Auslandseinsätzen _____ unter Nachwuchsführungskräften immer mehr Verbreitung.
7. Arbeitgeber versuchen oft, in Bewerbungsverfahren herauszufinden, ob Bewerber im Stande _____, im Team zu arbeiten und später Führungsaufgaben zu übernehmen.
8. Heute _____ der Wunsch, zur Auslandsvorbereitung einen Sprachkurs zu machen, oft Unterstützung in den Personalabteilungen.
9. Der Personalleiter _____ weniger Fragen, als der Bewerber erwartet hatte.
10. Nicht alle Menschen finden es wichtig, Karriere zu _____.
11. Bei der Personalauswahl _____ „weiche“ Faktoren immer mehr Beachtung.
12. Die meisten Firmen _____ entsandten Führungskräften vor Ort ein Fahrzeug mit Fahrer zur Verfügung.
13. Personalabteilungen achten oft genau darauf, ob Mitarbeiter von Weiterbildungsangeboten Gebrauch _____.
14. Im Ausland muss man unbedingt in der Lage _____, sich anzupassen und mit Stress umzugehen.

b Ersetzen Sie Nomen-Verb-Verbindungen in Übungsteil a durch folgende Verben und formulieren Sie die Sätze entsprechend um. Achten Sie darauf, dass die Nomen-Verb-Verbindungen manchmal Passiv-Bedeutung haben!

wählen fragen ~~verfügen~~ nutzen erlauben können raten bereitstellen
sich verbreiten anerkennen unterstützen beachten können aufsteigen

1. Heute verfügen die Konsumenten über Waren aus aller Welt.



ส่วนแบบฝึกหัด 3b ให้ใช้คำกริยาเดี่ยวทั่วไปที่กำหนดให้แทนที่ FVG ที่ความหมายสอดคล้องกัน ในด้านหนึ่งเป็นการฝึกฝนการใช้ภาษาของผู้เรียนอย่างเข้มข้น โดยผู้เรียนต้องเชื่อมโยงโครงสร้างทั้ง 2 แบบที่กล่าวมาเข้าด้วยกันและต้องรู้ด้วยว่าคำกริยาเดี่ยวที่ให้ไว้นั้นมีลักษณะทางไวยากรณ์และวิธีการใช้อย่างไร เพื่อที่จะสามารถแต่งประโยคขึ้นใหม่อีกครั้งโดยคงความหมายเดิม (paraphrasieren) ได้ ส่วนอีกด้านหนึ่งนั้นแบบฝึกหัดดังกล่าวยังต้องการชี้ให้ผู้เรียนเห็นว่า การใช้ภาษาจริงในชีวิตประจำวันเราสามารถสื่อสารด้วยคำกริยาเดี่ยวได้ ไม่จำเป็นที่จะต้องใช้ FVG เสมอไป แต่ข้อดีของแบบฝึกหัดนี้คือ เป็นแบบฝึกหัดเชิงโครงสร้างไวยากรณ์ที่ไม่ได้ชี้แนะเชิงวัจนปฏิบัติและวัจนลีลาให้เห็นเป็นรูปธรรมว่าในสถานการณ์ใดวิธีการใช้ภาษาแบบใดที่จะเหมาะสมกว่า

ตัวอย่างทั้ง 3 ข้างต้น แสดงให้เห็นวิธีการและขั้นตอนการนำเสนอเนื้อหาไวยากรณ์ในแบบเรียนสมัยใหม่ที่นำเสนอเนื้อหาอย่างค่อยเป็นค่อยไปที่ละขั้น โดยเริ่มจากการอ่านทำความเข้าใจด้วยท สู่การที่ผู้เรียนมีบทบาทในกระบวนการเรียนรู้ด้วยการสังเกตและรวบรวมตัวอย่างข้อมูลภาษาแล้วนำมาวิเคราะห์และแยกแยะ โครงสร้างนั้นออกเป็นส่วน ๆ เพื่อทำความเข้าใจเชิงโครงสร้างไวยากรณ์รวมทั้งวิธีการใช้ตามแต่สถานการณ์ ขั้นตอนเหล่านี้กระตุ้นผู้เรียนให้ได้ประมวลความรู้อย่างลุ่มลึก (Tiefenverarbeitung) สร้างความตระหนักรู้ในกลไกทางภาษาอย่างถ่องแท้ (ดูเปรียบเทียบ Luchtenberg, 2001; Portmann-Tselikas, 2001, 2003a, 2003b) โดยไม่รีบเร่งให้ผู้เรียนผลิตภาษาตามโครงสร้างเหล่านั้นจนเป็นอัตโนมัติเร็วเกินไปอีกด้วย⁷

ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษากับทักษะการอ่าน

ถึงแม้จะมีชื่อเรียกว่า “ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา” ซึ่งฟังดูครอบคลุมทักษะเชิงรับรู้คือทั้งการอ่านและการฟังก็ตาม แต่เนื่องจากกระบวนการอ่านนั้นเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศมีโอกาสได้เห็นข้อความซึ่งประกอบขึ้นจากโครงสร้างของประโยคได้อย่างชัดเจน สามารถย้อนทวนอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจเนื้อหาภาษาได้อย่างลึกซึ้ง ดังนั้นแนวคิดเรื่องไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษานี้จึงจะเข้ากันได้กับทักษะการอ่านมากกว่าการฟัง ทั้งนี้ในการเรียนการสอนทักษะการอ่านโดยทั่วไปแล้วจะเน้นที่การทำความเข้าใจเนื้อหา การเรียนรู้คำศัพท์



และสำนวนใหม่จากตัวบท และการฝึกใช้กลยุทธ์และเทคนิคในการอ่าน (Lesestrategien und -techniken) เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น เมื่อมีการพูดถึงไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษาในบริบทของการอ่าน ก็เกิดความพยายามที่จะสร้างสื่อการสอนและแบบเรียนขึ้นเพื่อรองรับแนวคิดดังกล่าว จึงเกิดแบบเรียน Deutsch für Studenten (Stab, 1992, 1993) ซึ่งประกอบด้วยตัวหนังสือเรียนที่มีตัวบทพร้อมแบบฝึกหัด (Text- und Übungsbuch) และหนังสือฝึกการอ่านโดยอาศัยไวยากรณ์ในการช่วยวิเคราะห์ตัวบท (Lesegrammatik) ขึ้น ซึ่งกลุ่มเป้าหมายของแบบเรียนชุดนี้คือผู้เรียนชาวต่างชาติที่ต้องการไปศึกษาต่อระยะสั้นและระยะยาวในประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจพร้อมทั้งฝึกวิเคราะห์โครงสร้างภาษาเยอรมันอย่างละเอียด โดยอาศัยความรู้ทางไวยากรณ์ทั้งระดับคำและระดับประโยคเป็นเครื่องมือช่วย วิธีและลำดับการนำเสนอเนื้อหาไวยากรณ์ในแบบเรียนชุดนี้อยู่บนพื้นฐานของความจำเป็นในการอ่านตัวบทภาษาเฉพาะทาง (Fachtexte) ที่นักศึกษาต้องได้เจอในระหว่างที่ศึกษาในประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน จนถึงปัจจุบันแบบเรียนนี้เป็นแบบเรียนเพียงชุดเดียวในวงการการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศที่ประกาศจุดยืนอย่างชัดเจนเรื่องการพัฒนาทักษะการอ่านควบคู่ไปกับการวิเคราะห์โครงสร้างภาษาเยอรมันอย่างเป็นระบบ นอกเหนือจากนี้แล้วเรื่องดังกล่าวก็ยังคงเป็นเพียงแนวคิดด้านการเรียนการสอนที่ปรากฏในงานวิชาการเพียงประปราย เช่น Bernstein (1998), Fabricius-Hansen & Heringer (1988) หรือ Wulf (1998)

การพัฒนาการอ่านที่อาศัยทักษะทางไวยากรณ์ในการช่วยวิเคราะห์ประโยคหรือข้อความเพื่อการรับรู้และเข้าถึงภาษาอย่างถ่องแท้ ได้รับการพัฒนาต่อในงานของ Kaewwipat (2007) ที่นำเรื่องกลยุทธ์และเทคนิคในการอ่านมาผสมผสานกับภาษาศาสตร์เปรียบเทียบ (Kontrastive Linguistik) โดยเรียกแนวคิดนี้ว่า “Kontrastive Lesegrammatik” หรือ “ไวยากรณ์เปรียบเทียบที่ใช้ในด้านการอ่าน” ตามแนวคิดนี้การเรียนการสอนทักษะการอ่านมีหน้าที่รับผิดชอบครอบคลุมหลายด้าน กล่าวคือ



- 1) ในระหว่างที่อ่านหรือสอนการอ่าน ผู้เรียนและผู้สอนต่างต้องคำนึงถึง การทำความเข้าใจเนื้อหาด้วยการใช้เทคนิคและกลยุทธ์การอ่านเข้าช่วย
- 2) จะต้องขยายวงคำศัพท์สำนวนเพื่อการทำทำความเข้าใจต่อบทอื่น และการเรียน ด้านอื่น ๆ ต่อไป (เช่น เพื่อการเขียนและการพูด)
- 3) คิดวิเคราะห์โครงสร้างตัวบทและไวยากรณ์ที่ใช้ในการเขียนตัวบทภาษา เยอรมัน เพื่อที่จะเข้าใจว่าด้วยเหตุใด จึงเลือกใช้โครงสร้างนั้น ๆ ในตัวบท ทั้งนี้ในแนวคิด “ไวยากรณ์เปรียบเทียบที่ใช้ในการอ่าน” ได้เพิ่มอีก ประเด็นหนึ่ง คือ
- 4) วิเคราะห์เปรียบเทียบกับการผลิตตัวบทในภาษาไทยที่เนื้อหาใกล้เคียงกันว่า ในแต่ละภาษาใช้โครงสร้างภาษาและกลวิธีการเขียนเหมือนหรือต่างกัน อย่างไรอีกด้วย

จะเห็นได้ว่าเมื่อนำแนวคิดทางไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษามาผสมผสานกับการพัฒนา ทักษะการอ่านด้วยวิธีการต่าง ๆ แล้วนั้นสามารถนำมาใช้เป็นรูปแบบในการพัฒนาศักยภาพทาง ภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวต่างชาติหรือแม้แต่ฝึกสังเกตและการคิดวิเคราะห์ได้เป็นอย่างดี

บทสรุป

แนวคิดเรื่องไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษานั้น แม้จะได้รับการพูดถึงในวงการการเรียน การสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศมาระยะหนึ่งแล้ว แต่แนวคิดดังกล่าวก็ยังคงอยู่ใน วงจำกัดหรือสอดแทรกอยู่เพียงในแบบเรียนหรือในแบบฝึกหัดบางแห่งเท่านั้น บทความนี้ พยายามชี้ให้เห็นถึงแนวคิดพื้นฐาน การนำแนวคิดไปใช้รวมถึงการผสมผสานและประยุกต์เข้ากับ แนวคิดอื่น รวมทั้งประโยชน์ของแนวคิดดังกล่าวหลาย ๆ ด้าน ด้วยหวังว่าจะได้เกิดการนำแนวคิด ไปปรับใช้ในบริบทต่าง ๆ ให้มากขึ้น โดยเฉพาะในการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในประเทศไทย ที่ยังให้น้ำหนักทักษะการอ่านและการสอนไวยากรณ์ตามแนวดั้งเดิมอยู่



เชิงอรรถตอนท้าย

- ¹ เนื่องจากบทความนี้อธิบายและอภิปรายเนื้อหาที่เกี่ยวกับปรากฏการณ์ในภาษาเยอรมัน ดังนั้น ผู้เขียนจึงใช้คำศัพท์วิชาการเป็นภาษาเยอรมันทั้งหมดโดยไม่เทียบกับภาษาอังกฤษ ในบางกรณีจะอธิบายคำศัพท์เฉพาะทางภาษาเยอรมันที่จำเป็นให้ไว้เป็นภาษาไทยหรือคำศัพท์เฉพาะทางเหล่านั้นอาจจะอยู่ในวงเล็บหลังคำแปลภาษาไทย
- ² เพื่อความกระชับและชัดเจน ในบทความนี้ผู้เขียนเลือกใช้คำว่า “ไวยากรณ์เพื่อการผลิตภาษา” และคำว่า “ไวยากรณ์เพื่อการรับรู้ภาษา” เพื่อให้สอดคล้องกับคำในภาษาเยอรมันว่า produktive Grammatik กับ rezeptive Grammatik ซึ่งเป็นที่แพร่หลายในวงการศึกษาการมากกว่าคำว่า Mitteilungsgrammatik กับ erstehensgrammatik
- ³ เนื่องจากรูปกาล Präsens และ Präteritum มีเพียงการเปลี่ยนแปลงที่รูปคำกริยาเท่านั้น ส่วนรูปกาลอีก 4 รูปต้องใช้กริยาช่วย (Hilfsverb) มาประกอบการสร้างประโยคให้สมบูรณ์ทางไวยากรณ์ด้วย และตำแหน่งของคำกริยาทั้ง 2 ตัว ที่ตัวหนึ่งวางอยู่ตำแหน่งที่ 2 อีกตัวหนึ่งวางไว้ท้ายสุดของประโยค หรือที่เรียกว่าโครงสร้าง Satzklammer ก็เป็นอีกส่วนที่ทำให้โครงสร้างซับซ้อนขึ้นอีก
- ⁴ มีผู้คัดค้านแนวคิดการแบ่งประเภทไวยากรณ์ดังกล่าวอยู่เช่นกัน ดูรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่ Neuner, 1995b
- ⁵ ในแบบฝึกหัดนี้ มีประโยคที่ใช้รูปกริยา Futur I ปะปนอยู่ด้วย เนื่องจากเป็นหัวข้อหนึ่งในบทเรียนนี้
- ⁶ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่ Kaewwipat, 2007, pp. 174 - 177
- ⁷ การสร้างความเป็นอัตโนมัติ (Automatisierung) ในการผลิตและใช้ภาษานั้นเป็นสิ่งที่แวดวงการศึกษาการสอนภาษาต่างประเทศพยายามผลักดันกันมาโดยตลอด เช่น ด้วยการให้พูดตามโครงสร้างหรือบทสนทนาที่กำหนดลงในวิธีการสอนแบบฟังพูด (Audiolinguale Methode) เคยปฏิบัติมา ข้อดีคือผู้เรียนอาจจะสามารถพูดหรือได้ตอบเป็นประโยคหรือข้อความในสถานการณ์พื้นฐานได้ แต่บ่อยครั้งเมื่อถึงคราวต้องปรับข้อความตามสถานการณ์กลับไม่สามารถทำได้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังไม่เข้าใจอย่างถ่องแท้และยังไม่สามารถใช้ภาษาให้สอดคล้องกับสถานการณ์จริงได้ ดังนั้นกระบวนการเรียนรู้ภาษานั้นนอกจากความสามารถในการสื่อสารแล้ว (Kommunikative Kompetenz) แล้วการเข้าใจและตระหนักรู้ถึงกลไกภาษาอย่างถ่องแท้ก็ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญไม่ยิ่งหย่อนกว่ากันด้วย (ดูเปรียบเทียบ Neuner & Hunfeld, 1993, p. 84)



บรรณานุกรม

- Bernstein, W. Z. (1998). Die Lesegrammatik als Grundlage des Leseverstehens im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'. *Zielsprache Deutsch*, 1998, 79 - 86.
- Dudengrammatik = Duden Band 4 (2005). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 7., völlig neu erarb. u. erw. Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Fabricius-Hansen, C., & Heringer, H. J. (1988). Die Idee einer rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung. *Info DaF*, 2/1988, 164 - 175.
- Fandrych, Ch. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1008 - 1021). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Funk, H. (2002). Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In H. Barkowski & R. Feistauer (Eds.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag* (pp. 203 - 217). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Götze, L. (2001). Grammatiken. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1070 - 1078). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hentschel, E. (Ed.) (2010). *Deutsche Grammatik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Heringer, H. J. (2001). *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.



- Kaewwipat, N. (2007). *Kontrastive Lesegrammatik Deutsch - Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand - Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils*. Kassel: kassel university press.
- Koenig, M. (2001): Grammatikunterricht. Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus. In H. Funk & M. Koenig (Eds.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag* (pp. 294 - 311). München: iudicium.
- Luchtenberg, S. (2001). Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölder-Eibinger (Eds.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* (pp. 87 - 115). Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Neuner, G. (1995a). Progressionsverfahren bei der Lehrwerkentwicklung. Beispiel: Grammatik. In H. Popp (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (pp. 685 - 706). München: iudicium.
- Neuner, G. (1995b). Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In C. Gnutzmann & F. G. Königs (Eds.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (pp. 147 - 166). Tübingen: Narr.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001). Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölder-Eibinger (Eds.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* (pp. 9 - 48). Innsbruck et al.: Studienverlag.



- Portmann-Tselikas, P. R. (2003a). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *German as a foreign language (GFL)*, 2/3003, 29 - 58. Retrieved from <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>
- Portmann-Tselikas, P. R. (2003b). Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. *Babylonia*, 2/3003, 9 - 18. Retrieved from http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-2/portse.pdf
- Thurmair, M. (2010). Grammatiken. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 293 - 304). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Wulf, H. (1998). Rezeptiv: Ein Rezept für den Grammatikunterricht? In U. O. H. Jung (Ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (pp. 316 - 322). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

แบบเรียน

- Dallapiazza, R.-M., Evans, S., Fischer, R., Kilimann, A., Schümann, A., & Winkler, M. (2008a). *Ziel. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, Band 1, Lektion 1 - 8, Niveau B2/1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Dallapiazza, R.-M., Evans, S., Fischer, R., Kilimann, A., Schümann, A., & Winkler, M. (2008b). *Ziel. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Band 1, Lektion 1 - 8, Niveau B2/1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Daniels, A., Dengler, S., Estermann, Ch., Köhl-Kuhn, R., Lanz, M., Sander, I. et al. (2008). *Mittelpunkt. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch C1.2, Lektion 7 - 12*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.



Neuner, G. & Kursiša, A. (2006). *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen*

“*Deutsch nach Englisch*” für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber Verlag.

Stab, H. (1992). *Deutsch für Studenten. Text- und Übungsbuch. Neubearbeitung*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Stab, H. (1993). *Deutsch für Studenten. Lesegrammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.