

การเรียนรู้รูปกริยาช่วย tekuru ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น ชาวไทยตามระดับความสามารถ*

กนกวรรณ เลหาบุรณะกิจ คະตะกิริ**

บทคัดย่อ

บทความนี้ศึกษาสภาพและกระบวนการเรียนรู้รูปกริยาช่วย tekuru ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยที่เป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศ หรือ Japanese as a foreign language (JFL) บทความนี้ใช้คลังข้อมูลภาษาพูดของผู้เรียนชาวไทยจำนวน 60 คน ที่ถอดอักษรจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนแบบ Oral Proficiency Interview (OPI) และแบ่งระดับความสามารถตามกรอบของ The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) ผลการวิจัยทำให้ทราบว่า การใช้รูป tekuru จะไม่ปรากฏในระดับต้น แม้ผู้เรียนจะเคยเรียนมาแล้ว แต่จะปรากฏการใช้เมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับกลางเป็นต้นไป กระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนมีลักษณะเป็นรูปตัว U (U-shape Learning Curve) และสามารถแบ่งการพัฒนาออกได้เป็น 3 ระยะ ระยะที่ 1 (ผู้เรียนระดับกลาง-ล่าง/ระดับกลาง-กลาง) อัตราการใช้จะสูง และลดลงเมื่อเข้าสู่ระยะที่ 2 (ผู้เรียนระดับกลาง-สูง/ระดับสูง-ล่าง) ซึ่งในระยะที่ 2 นี้จะพบความผิดพลาดหลาย เมื่อเข้าสู่ระยะที่ 3 (ผู้เรียนระดับสูง-กลาง/ระดับสูง-สูง) ความผิดจะค่อยๆ หดไปและอัตราการใช้จะกลับมาสุงอีกครั้ง ผลการวิจัยสามารถ

* บทความนี้ได้รับการสนับสนุนจากโครงการสร้างสรรค์ผลงานทางมนุษยศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

** รองศาสตราจารย์ประจำภาควิชาภาษาตะวันออก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ติดต่อได้ที่ Kanokwan.K@chula.ac.th

นำไปใช้ประยุกต์ใช้ในเรื่องลำดับการสอนของแต่ละวิธีใช้ให้เหมาะสม และเรื่องการให้ความใส่ใจในความผิดของผู้เรียนตามระดับของผู้เรียน โดยเสนอว่าควรให้ความสำคัญกับความผิดประเภท “ไม่ใช่” ซึ่งพบมากที่สุดและพบในทุกระยะของการพัฒนา

คำสำคัญ: รูป tekuru; ผู้เรียนชาวไทย;

ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศ (JFL); คลังข้อมูลภาษาพูด

The Acquisition of the Auxiliary Verb [tekuru] by Thai Learners of Japanese at Different Proficiency Levels^{*}

Kanokwan Laohaburanakit Katagiri^{**}

Abstract

This research focused on the acquisition of the auxiliary verb *tekuru* by Thai Japanese as a foreign language (JFL) learners. The data used were transcriptions of interviews of 60 Thai learners conducted in the Oral Proficiency Interview (OPI). The oral proficiency levels were defined by the guidelines by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). The result showed that [tekuru] was at first used in the intermediate level, and not in the novice level although it was commonly introduced at the novice level. The process of acquisition developed according to the “U-shaped learning curve” covering three stages of learning. The first stage (Lower Intermediate/Mid-Intermediate learners) began with a high rate of accuracy. The rate declined to a lower level in the second stage (Upper Intermediate/Lower Advanced learners), where various types of errors were found. The accuracy rate once again ascended to a higher level and the errors gradually faded in

^{*} This article was received a research fund from the Faculty of Arts, Chulalongkorn University.

^{**} Associate Professor, Department of Eastern Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University, e-mail: Kanokwan.K@chula.ac.th

the third stage (Mid Advanced/Upper Advanced learners). The findings of the study provide information about appropriate order of lessons depending on the usage, types of errors, and different proficiency levels. The study also suggests that attention should be paid to the “non-use” errors, which were the ones most commonly encountered at every stage.

Keywords: *tekuru*; Thai learners of Japanese;

Japanese as a foreign language (JFL); spoken corpus

1. บทนำ

รูปกริยาช่วย tekuru¹ ในภาษาญี่ปุ่นมีความหมายใกล้เคียงกับสำนวน “กริยา + มา” ในภาษาไทย เช่น ...motte kuru สามารถแปลได้ว่า “เอา...มา” กนกวรรณ เลหาบุรณะกิจ คะตะกิริ, พัชรพร แก้วกฤษฎาภักดิ์, สมเกียรติ เชวงกิจฉนิช และ สุณิย์รัตน์ เนียรเจริญสุข (2550, น. 7-8) กล่าวว่าเนื่องจากภาษาไทยมีการใช้กริยาเรียงต่อเป็นชุด ทำให้คาดได้ว่า “กริยา + tekuru” ซึ่งมีลักษณะคล้ายกับกริยาเรียงต่อเป็นชุดในภาษาไทยน่าจะเป็นรูปไวยากรณ์ที่เข้าใจง่ายสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทย นอกจากนี้ การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในปัจจุบันมักจะสอนรูป tekuru ในระดับต้นจากการสำรวจตำราชั้นต้นที่ใช้อย่างแพร่หลายทั้งในประเทศไทยและประเทศญี่ปุ่น จำนวน 4 เล่ม² พบว่าตำราชั้นต้นทุกเล่มจะยกรูป tekuru ขึ้นมาสอน โดยจะสอนอยู่ในช่วงบทที่ 1 ถึงบทที่ 43

แม้ว่านักการศึกษาและผู้สอนภาษาญี่ปุ่นคาดว่ารูปดังกล่าวน่าจะเป็นรูปไวยากรณ์ที่เข้าใจง่ายและสมควรสอนในระดับต้น แต่จากการสำรวจของ Sugaya (2002) และ Yamauchi (2009) ผ่านคลังข้อมูลภาษาพูดที่ใช้จริงของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นหลายชาติ ทำให้ทราบว่าแม้ว่าผู้เรียนจะได้เรียนรูป tekuru มาแล้วในระดับต้นก็ตาม แต่พบว่าแทบจะไม่ปรากฏการใช้ของผู้เรียนในระดับต้นเลย จากผลการสำรวจนี้สะท้อนให้เห็นว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน แม้สอนรูปไวยากรณ์นั้นแล้ว แต่ก็มิได้หมายความว่าผู้เรียนจะสามารถใช้รูปไวยากรณ์นั้นได้ทันทีเสมอไป ประสบการณ์และความรู้สึกของผู้สอนเพียงอย่างเดียวอาจจะไม่เพียงพอ การเข้าใจถึงสภาพการเรียนรู้รูปไวยากรณ์ของผู้เรียนผ่านจำนวนข้อมูลขนาดใหญ่ เช่น คลังข้อมูล จึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการพัฒนาตำราและการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในอนาคต ตามที่ Sakoda (2016, p. 23) กล่าวถึงความสำคัญ

¹ ต่อจากนี้จะใช้คำว่า “รูป tekuru”

² ตำราที่ใช้สำรวจ ได้แก่ “Situation Functional Japanese (Bonjinsha)”, “Minna no Nihongo (3A Network)”, “J-Bridge for Beginners (Bonjinsha)”, “Akiko to Tomodachi (Kinokuniya Book Stores, Thailand)” ภายในวงเล็บคือชื่อสำนักพิมพ์

ของการใช้คลังข้อมูลผู้เรียนเพื่อวิเคราะห์สภาพการใช้ภาษาจริงของผู้เรียน เนื่องจากจะช่วยทำให้เห็นภาพการเรียนรู้ในมุมมองของผู้เรียนได้

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจและวิเคราะห์สภาพการใช้และการเรียนรู้รูป tekuru ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยที่เรียนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยในแต่ละระดับความสามารถ โดยจะใช้ข้อมูลคลังข้อมูลภาษาพูดของผู้เรียนจำนวน 60 คน เพื่อตอบคำถามวิจัย 3 ข้อ ดังนี้

1. ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูปกริยาช่วย tekuru มากน้อยต่างกันอย่างไร
2. ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูปกริยาช่วย tekuru ที่ถูกต้องในลักษณะใด
3. ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูปกริยาช่วย tekuru ที่ไม่เป็นธรรมชาติในลักษณะใด

2.วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

2.1 งานวิจัยที่ใช้คลังข้อมูลมาวิเคราะห์การใช้รูป tekuru ของผู้เรียน

Sugaya (2002) และ Yamauchi (2009) สำรวจการปรากฏของรูป tekuru โดยใช้คลังข้อมูลชื่อ KY Corpus ซึ่งเป็นคลังข้อมูลที่สร้างและพัฒนาโดย Kamada Osamu และ Yamauchi Hiroyuki เป็นคลังข้อมูลภาษาพูดของผู้เรียนที่แบ่งตามความสามารถ 4 ระดับใหญ่คือ ระดับต้น (Novice) ระดับกลาง (Intermediate) ระดับสูง (Advance) และระดับเลิศ (Superior) KY Corpus เป็นคลังข้อมูลถอดอักษรการสัมภาษณ์ Oral Proficiency Interview (ต่อจากนี้จะเรียกว่า OPI) ซึ่งสัมภาษณ์เพื่อวัดระดับความสามารถการพูดที่พัฒนาโดย The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) ผู้ทดสอบที่ผ่านการอบรมและเป็น Certified tester จะวัดระดับผู้เรียนตามกรอบของ ACTFL

KY Corpus รวบรวมบทถอดเสียงการสัมภาษณ์ภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่เรียนอยู่ภายในประเทศญี่ปุ่น และมีภาษาแม่เป็นภาษาจีน ภาษาเกาหลี และภาษาอังกฤษ กลุ่มละ 30 คน รวมเป็น 90 คน ทั้ง Sugaya (2002) และ Yamauchi (2009) ใช้ข้อมูล KY Corpus แต่ Yamauchi (2009) จะใช้ KY Corpus version 1.1 ที่มีข้อมูลผู้เรียน 56 คน ผลการสำรวจของ Sugaya (2002) และ Yamauchi (2009) มีความสอดคล้องกัน งานวิจัยทั้งสองพบว่ารูป tekuru แทบจะไม่ปรากฏในการใช้ของผู้เรียนระดับต้นเลย แต่จะเริ่มปรากฏในข้อมูลของผู้เรียนระดับกลาง และเพิ่มการปรากฏมากขึ้นในข้อมูลของผู้เรียนระดับสูงขึ้นไป Yamauchi (2009, p. 45) จึงเสนอว่าไม่ควรนำรูป tekuru มาสอนในระดับต้น แต่ควรสอนหลังระดับกลางหรือระดับสูงไปแล้ว อย่างไรก็ตามข้อเสนอดังกล่าวอาจจะไม่ใช่ข้อเสนอจากมุมมองของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ดังที่ Ozeki (2010, pp. 180-181) กล่าวว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาเป็นกระบวนการที่ใช้เวลาและความซับซ้อน การสอนรูปภาษาหนึ่งในชั้นเรียนแล้วมิได้หมายความว่าผู้เรียนจะใช้ได้ทันทีเสมอไป การจะบอกว่ารูปภาษาใดเรียนรู้ได้เร็วหรือช้าก็เป็นสิ่งที่กำหนดได้ยาก

ดังนั้น ก่อนที่จะสรุปว่าควรสอนรูป tekuru ในระดับใด ผู้สอนและนักวิจัยจำเป็นต้องเข้าใจสภาพการเรียนรู้ในภาพรวมผ่านมุมมองของผู้เรียนก่อน การใช้คลังข้อมูลผู้เรียนเป็นวิธีหนึ่งที่จะทำให้เข้าถึงสภาพการณ์ดังกล่าว แต่ที่ผ่านมายังไม่มีงานวิจัยใดที่ใช้คลังข้อมูลของผู้เรียนชาวไทยมาวิเคราะห์ นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาที่ใช้ KY Corpus ก็เป็นการวิเคราะห์จากมุมมองการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ศึกษาภาษาญี่ปุ่นและใช้ชีวิตในประเทศญี่ปุ่นหรือศึกษาภาษาญี่ปุ่นในฐานะที่เป็นภาษาที่สอง (Japanese as a Second Language (JSL)) การศึกษาผ่านคลังข้อมูลของผู้เรียนชาวไทยโดยเฉพาะผู้เรียนชาวไทยที่ศึกษาภาษาญี่ปุ่นในต่างประเทศหรือในฐานะภาษาต่างประเทศ (Japanese as a Foreign Language (JFL)) จะช่วยให้เห็นสภาพการเรียนรู้ในภาพรวมผ่านมุมมองของผู้เรียนชาวไทยได้ และจะเป็นแนวทางการสอนไวยากรณ์สำหรับผู้เรียนชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในต่างประเทศได้

2.2 งานวิจัยที่ศึกษาวิธีใช้ของรูป tekuru

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับวิธีใช้รูป tekuru ที่ผ่านมานำเสนอวิธีใช้ที่หลากหลายและเสนอแบบการจัดกลุ่ม เช่น งานของ Morita (1968), Yoshikawa (1976), Yamamoto (2007), Uchiyama (2011) เป็นต้น ประเด็นที่งานวิจัยส่วนใหญ่มีร่วมกันคือ 1) งานวิจัยที่ผ่านมามีส่วนใหญ่วิธีใช้จะถูกแบ่งออกเป็นสองกลุ่มใหญ่คือ วิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงพื้นที่ เช่น (石が落ちてくる [Ishi ga ochi-tekuru] (Yamamoto, 2007)) และวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลา เช่น (ことばは生活から生まれてきます [Kotoba wa seikatsu kara umare-tekimasu] (Yoshikawa, 1976)) 2) ในกลุ่มวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลา มีการแบ่งย่อยได้อีก ยกตัวอย่างเช่น Yamamoto (2007, p. 69) แบ่งวิธีใช้ย่อยเป็นดังนี้ (ในวงเล็บคือชื่อวิธีใช้)

- (1) これまで頑張ってきた [Koremade gambat-tekita]。(継続 [Keizoku])
- (2) 次第に問題が増えてきた [Shidaini mondai ga fue-tekita]。(変化の進展 [Henka no shinten])
- (3) 雨が降ってきた [Ame ga fut-tekita]。(知覚の開始 [Chikaku no kaishi])

นอกจากการแบ่งเป็นสองกลุ่มใหญ่ๆ แล้ว Sugaya (2002) ได้ใช้แนวคิดของ ทฤษฎีต้นแบบหรือ Prototype มาแบ่งวิธีใช้ออกเพิ่มเติมอีก โดยเพิ่มวิธีใช้ที่สัมพันธ์กับการรับรู้ (เช่น 女の子が生まれてきた [Onna no ko ga umare-tekita]) เข้ามา Sugaya (2002) สรุปว่าการใช้รูป tekuru ของผู้เรียนจะเริ่มจากวิธีใช้พื้นฐานที่มีลักษณะต้นแบบคือวิธีใช้การเคลื่อนที่เชิงพื้นที่ และขยายออกไปยังวิธีใช้เชิงเวลาและเชิงการรับรู้ ต่อมา Sawada (2009, p. 2) ได้เสนอวิธีใช้ของรูป tekuru โดยอ้างอิงวรรณกรรมที่ผ่านมาซึ่งแบ่งตามหน้าที่และมุมมองของการกลายเป็นไวยากรณ์ (Grammaticalization) ของรูป kuru ว่ามีวิธีใช้ดังนี้ (ในวงเล็บคือชื่อวิธีใช้)

- (4) 学校までバスに乗ってきた [Gakkou made basu ni not-tekita]。(同時移動 [Douji idou])
- (5) 家でご飯を食べてきた [Ie de gohan o tabe-tekita]。(継起移動 [Keiki idou])

- (6) 太郎がアメリカから帰ってきた [Tarou ga Amerika kara kaet-tekita] 。
(移動の方向づけ [Idou no hokouzuke])
- (7) 空が明るくなって来た [Sora ga akaruku nat-tekita] 。(変化型アスペクト [Henkagata aspect])
- (8) 今日まで一人で店を切り盛りしてきた [Kyou made hitori de mise o kirimori shi-tekita] 。(継続型アスペクト [Keizokugata aspect])
- (9) ヤグザが私を脅かしてきた [Yaguza ga watashi o odokashi-tekita] 。
(行為の方向づけ [Koui no hokouzuke])

วิธีใช้ (4)-(6) เป็นวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงพื้นที่และวิธีใช้ (7)-(8) เป็นวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลา สำหรับวิธีใช้ (9) เป็นวิธีใช้ที่ Sawada (2009) ยกขึ้นมาเป็นประเด็นหลักและเรียกวิธีใช้ที่ว่า 行為の方向づけ หรือวิธีที่ “แสดงทิศทางของการกระทำ” ตัวอย่างของวิธีใช้นี้ได้แก่

- (10) 大家が家賃をあげてきた [Ooya ga yachin o age-tekita] 。(เจ้าของบ้านขึ้นค่าเช่า)
- (11) 気味の悪い男が隣に座ってきた [Kimi no warui otoko ga tonari ni suwat-tekita] 。(ผู้ชายทำทางแปลกๆ เข้ามานั่งข้างๆ (ฉัน))

Sawada (2009) อธิบายว่าวิธีใช้ชนิดนี้จะแสดงทิศทางการกระทำของประธานในประโยคที่มุ่งทิศทางมายังผู้พูด ผลของการกระทำนั้นส่งผลให้ผู้พูดได้รับผลกระทบทางจิตใจทั้งทางตรงและทางอ้อม ในบางบริบทผู้พูดอาจจะได้รับผลกระทบเชิงลบ ทำให้วิธีใช้ประเภทนี้ในบางครั้งมีความหมายใกล้เคียงกับรูปถูกกระทำ Sawada (2009) กล่าวว่าวิธีใช้นี้แสดงลักษณะอ้างอิงเชิงจิตใจ (Psychological Deixis) ซึ่งพัฒนาต่อมาจากวิธีใช้ที่มีลักษณะอ้างอิงเชิงพื้นที่ (Spatial Deixis)

จากวรรณกรรมที่ผ่านมา สรุปได้ว่ารูป tekuru มีวิธีใช้พื้นฐานที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงพื้นที่และมีวิธีใช้ขยายออกไปคือวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลา เช่น การรับรู้ และเชิงทิศทางการกระทำที่มีผลกระทบทางจิตใจ ในบรรดางานวิจัยทั้งหลาย งานของ Sugaya (2002) เป็นงานเดียวที่วิเคราะห์วิธีใช้ของผู้เรียน แต่ใน

ข้อมูลผู้เรียนของ Sugaya (2002) ไม่ปรากฏวิธีใช้แบบทิศทางการกระทำที่มีผลกระทบทางจิตใจดังตัวอย่าง (10) และ (11) ที่ Sawada (2009) กล่าวถึง แม้ว่า Sugaya (2002) จะทำให้เห็นภาพรวมของการใช้รูป tekuru ของผู้เรียนที่มีภาษาแม่เป็นภาษาจีน ภาษาเกาหลี ภาษาอังกฤษในระดับหนึ่ง แต่ Sugaya (2002) แทบจะไม่ได้แสดงตัวอย่างประโยคและรายละเอียดการใช้ของผู้เรียนในแต่ละระดับหรือในแต่ละวิธีใช้ ทำให้ยังไม่เห็นสภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ชัดเจน

2.3 งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาษาของผู้เรียน

งานวิจัยที่ศึกษาการใช้ภาษาทั้งในเชิงลบ (ความผิด) และเชิงบวก (การใช้ถูก) ของผู้เรียนเริ่มอย่างจริงจังหลังยุคภาษาศาสตร์เปรียบเทียบ โดยเริ่มจากศาสตร์การวิเคราะห์ความผิดของผู้เรียนหรือ Error Analysis โดย Corder (1967) ก่อนจะพัฒนาต่อยอดไปยังศาสตร์การศึกษาภาษาระหว่างกลางหรือ Interlanguage และศาสตร์การศึกษาภาษาที่สองหรือ Second Language Acquisition การศึกษาภาษาระหว่างกลางไม่ได้วิเคราะห์เฉพาะเรื่องความผิด (Misuses) เท่านั้น แต่ศึกษารวมไปถึงการใช้ถูก (Corrections) และการใช้มากเกินไป (Overuses) ซึ่งหมายถึงความผิดอันเกิดจากการใช้เกิน กล่าวคือไม่มีความจำเป็นต้องใช้ในบริบทนั้นแต่กลับใช้ รวมทั้งการไม่ใช้ (Non-uses) ซึ่งหมายถึงความผิดอันเกิดจากการไม่ใช้ กล่าวคือจำเป็นต้องใช้ในบริบทนั้นแต่กลับไม่ใช้ Shirakawa (2007, p. 174) กล่าวว่า การจะเข้าใจกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนจะต้องพิจารณาหลายมุมมอง 誤用 [goyou] (Misuses) และ 非用 [hiyou] (Non-uses) เป็นเสมือนสิ่งเดียวกันที่อยู่คนละด้านและผู้วิจัยควรให้ความสำคัญทั้งสองด้าน

การให้ความสำคัญกับการใช้ภาษาของผู้เรียนทั้งเชิงลบและเชิงบวกทำให้เกิดความคิดเรื่อง Target Like Use (TLU) ที่นำเสนอโดย Pica (1984) TLU เป็นอัตราการใช้ถูกลักษณะหนึ่ง แต่จะไม่ได้คำนวณเฉพาะจำนวนที่ใช้ถูกต้องรูปที่ปรากฏ แต่จะคำนวณรวมถึงกรณีที่ใช้ถูก (Corrections) กรณีที่ใช้มากเกินไป (Overuses)

กรณีที่ต้องใช้แต่ไม่ได้ใช้ (Non-uses) ด้วย อัตรา TLU ที่สูงจะแสดงถึงการเรียนรู้ของผู้เรียนที่พัฒนา Ellis (1994, pp. 75-76) สรุปสูตรของการคำนวณอัตรา TLU ไว้ ดังนี้

$$\text{“อัตรา TLU} = \frac{\text{จำนวนที่ใช้ถูก}}{(\text{จำนวนที่ใช้ถูก} + \text{จำนวนที่ใช้มากเกินไป} + \text{จำนวนที่ไม่ได้ใช้}) \times 100\text{”}$$

3. ข้อมูลและวิธีการวิจัย

งานวิจัยนี้ใช้คลังข้อมูลภาษาพูดของผู้เรียนชาวไทยที่ศึกษาภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยจำนวน 60 คน³ ผู้เรียนมีระดับความสามารถ 3 ระดับใหญ่คือ ระดับต้นหรือ Novice (ย่อว่า N) ระดับกลางหรือ Intermediate (ย่อว่า I) และระดับสูงหรือ Advance (ย่อว่า A) คลังข้อมูลนี้จะมีวิธีเก็บข้อมูลเช่นเดียวกับ KY Corpus ที่กล่าวใน 2.1 กล่าวคือ เป็นคลังข้อมูลถอดอักษรการสัมภาษณ์ OPI ระหว่างผู้ทดสอบกับผู้เรียนชาวไทย หลังการสัมภาษณ์ผู้ทดสอบจะวัดระดับความสามารถการพูดของผู้เรียน และยืนยันผลด้วยการวัดครั้งที่สอง (Second Rating) ผ่านผู้ทดสอบอีกคนหนึ่ง (ที่ไม่ใช่ผู้สัมภาษณ์) หลังจากนั้นจะถอดอักษรบทสัมภาษณ์ออกมาเป็นคลังข้อมูลของผู้เรียนแต่ละระดับ การวิเคราะห์จะใช้เฉพาะส่วนที่ผู้เรียนพูดโดยตัดส่วนที่ผู้ทดสอบพูดออก

ระดับความสามารถของผู้เรียนที่แบ่งเป็น 3 ระดับใหญ่นี้ ยังสามารถแบ่งย่อยได้อีกเป็น 3 ระดับย่อยโดยใช้คำว่า Low, Middle, High ประกอบ เช่น N-H จะหมายถึง Novice-High (ระดับต้น-สูง) และ I-M จะหมายถึง Intermediate-Middle (ระดับกลาง-กลาง) และ A-L จะหมายถึง Advance-Low (ระดับสูง-ล่าง) เป็นต้น (ต่อจากนี้ อาจจะใช้ตัวอักษรภาษาอังกฤษแบบย่อแสดงระดับความสามารถ)

³ ใช้ข้อมูลส่วนหนึ่งของคลังข้อมูล CU Corpus ที่มีรายละเอียดใน กนกวรรณ เลหาบุระนกิจ คະຕະกิริ (2560, น. 181)

สำหรับงานวิจัยนี้ ข้อมูลที่ใช้คือผู้เรียนชาวไทยจำนวน 60 คนซึ่งประกอบด้วย ระดับ Novice 5 คน (N-H), ระดับ Intermediate 36 คน (I-L 6 คน, I-M 8 คน, I-H 22 คน) และระดับ Advance 19 คน (A-L 9 คน, A-M 8 คน, AH 2 คน)

หลังจากได้คลังข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยจะวิเคราะห์เชิงปริมาณก่อน โดยจะใช้โปรแกรม KWIC concordance ดึงรูป tekuru ของผู้เรียนทุกคนออกมาเพื่อวิเคราะห์การปรากฏของรูปในแต่ละระดับ หลังจากนั้นจะวิเคราะห์เชิงคุณภาพ โดยให้เจ้าของภาษาภาษาญี่ปุ่น 2 คนเป็นผู้ตัดสินการใช้รูป tekuru ที่ดึงออกมาว่าถูกต้อง เป็นธรรมชาติหรือไม่ หลังจากนั้น จะวิเคราะห์การใช้ที่ถูกต้องว่าเป็นวิธีใช้ประเภทใด และกรณีที่ไม่เป็นธรรมชาติ จะพบความผิดประเภทใด สุดท้ายจะให้เจ้าของภาษาภาษาญี่ปุ่นจำนวน 1 คนอ่านคลังข้อมูลของผู้เรียนทั้งหมดอีกครั้ง เพื่อหาว่ามีการใช้ (Non-uses) ในบริบทที่ควรใช้หรือไม่ หลังจากนั้นผู้วิจัยจะวิเคราะห์ผลที่ได้ตามระดับความสามารถ

4. ผลการวิเคราะห์

4.1 การปรากฏการใช้ของผู้เรียนแต่ละระดับ

การวิเคราะห์ในส่วนนี้เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ 1 “ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูป tekuru มากน้อยต่างกันอย่างไร” ตารางที่ 1 เป็นจำนวนครั้งการใช้ (การปรากฏการใช้) ตารางที่ 2 เป็นจำนวนผู้เรียนที่ใช้

ตารางที่ 1 จำนวนครั้งการปรากฏการใช้รูป *tekuru* ของผู้เรียนแต่ละระดับ (ครั้ง)

ระดับใหญ่	จำนวนครั้งที่ปรากฏ (ครั้ง)	ระดับย่อย	จำนวนครั้งที่ปรากฏ (ครั้ง)
ต้น (Novice)	0	N-H	0
กลาง (Intermediate)	42	I-L	2
		I-M	2
		I-H	38
สูง (Advance)	70	A-L	17
		A-M	36
		A-H	17

ตารางที่ 2 จำนวนผู้เรียนที่ใช้รูป *tekuru* ในแต่ละระดับ (คน)

ระดับ	N-H	I-L	I-M	I-H	A-L	A-M	A-H
จำนวนผู้เรียน							
จำนวนผู้เรียนในข้อมูล (คน)	5	6	8	22	9	8	2
จำนวนผู้เรียนที่ใช้ <i>tekuru</i> (คน)	0	1	5	17	9	8	2
อัตราผู้ใช้ <i>tekuru</i> (%)	0	16.7	62.5	77.3	100	100	100

ตารางทั้งสองแสดงว่าไม่ปรากฏการใช้รูป *tekuru* ในระดับต้นหรือ Novice (N) เลย การใช้รูป *tekuru* จะปรากฏเมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับชั้นกลางและเพิ่มมากขึ้นสูงสุดเมื่อเข้าสู่ระดับชั้นสูง ในตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนในระดับสูงทุกคนใช้รูป *tekuru* และเมื่อดูจำนวนครั้งของการใช้ในตารางที่ 1 จะพบว่าอัตราส่วนจำนวนครั้งการใช้ของระดับต้น:กลาง:สูงจะเป็น 0:1:1.7 กล่าวคือระดับต้นจะไม่พบการใช้เลย ระดับกลางจะพบการใช้มากขึ้นจำนวนหนึ่ง (42 ครั้ง) และระดับสูงจะพบการใช้มากกว่าระดับ กลางถึง 1.7 เท่า (70 ครั้ง) นอกจากนี้สามารถคำนวณอัตราการใช้รูป *tekuru* ต่อคนได้ว่า ระดับต้นมีอัตราการใช้ 0 ครั้งต่อคน ระดับกลางมีอัตราการใช้ 1.1

ครั้งต่อคน และระดับสูงมีอัตราการใช้ 3.6 ครั้งต่อคน (มีการเพิ่มระดับต้นไปสู่กลาง ไปสู่สูงเป็น $0 \rightarrow 1 \rightarrow 3$) ผลการวิเคราะห์เกี่ยวกับปริมาณการใช้รูป tekuru ของ ผู้เรียนชาวไทยมีความสอดคล้องกับงานวิจัยของ Sugaya (2002) และ Yamauchi (2009)

4.2 การใช้ที่ถูกของผู้เรียนแต่ละระดับ

ในภาพรวมผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูป tekuru ถูกมากน้อยเพียงใด และผู้เรียนแต่ละระดับมีการเลือกวิธีใช้ที่แตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร ตารางที่ 3 และ 4 แสดงผลดังกล่าว

ตารางที่ 3 จำนวนครั้งการใช้ถูกของรูป tekuru ของผู้เรียนในแต่ละระดับ (ครั้ง) และ อัตราการใช้ถูก (%)

ระดับ	การใช้ถูก (ครั้ง)	อัตราการใช้ถูก	ระดับ ย่อย	การใช้ถูก (ครั้ง)	อัตรา การใช้ถูก
กลาง (Intermediate)	28	66.6	I-L	2	100
			I-M	2	100
			I-H	24	63.16
สูง (Advance)	65	92.8	A-L	13	76.5
			A-M	35	97.2
			A-H	17	100

ตารางที่ 3 สรุปสัดส่วนที่ผู้เรียนใช้รูป tekuru ได้ถูกต้องจากจำนวนการใช้ ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับตารางที่ 1 จะเห็นได้ว่า แม้ว่าอัตราการใช้ถูกในระดับ I-L และ I-M จะสูงถึง 100% แต่เมื่อพิจารณาจากจำนวนครั้งที่ใช้เพียง 2 ครั้ง ทำให้ทราบว่า อัตราการใช้ถูกนี้อาจจะมีได้สะท้อนความสามารถที่แท้จริง ณ จุดนั้น เมื่อผู้เรียนเข้าสู่ ระดับ I-H อัตราการใช้ถูกจะลดลงเหลือ 63.16% และจะสูงขึ้นถึง 100% อีกครั้งเมื่อ ผู้เรียนเข้าสู่ระดับ A-H ในภาพรวมของอัตราการใช้ถูกจะเห็นได้ว่าผู้เรียนมี พัฒนาการทางภาษาซึ่งมีจุดขึ้นและลงเหมือนรูปตัว U (U-shaped Learning Curve)

คือพบการใช้อัตราการใช้ถูกสูงในระยะแรกเนื่องจากยังมีปริมาณการใช้ที่จำกัดและไม่หลากหลาย หลังจากนั้นอัตราการใช้ถูกจะลดลง และเมื่อถึงจุดหนึ่งอัตราการใช้จะกลับมาสูงอีกครั้ง

สำหรับคำถามวิจัยที่ 2 ว่า “ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูป tekuru ที่ถูกต้องในลักษณะใด” ตารางที่ 4 สรุปรูปกริยาข้างหน้าที่ใช้ร่วมกับรูป tekuru ที่เป็นการใช้ที่ถูกของผู้เรียนแต่ละระดับ วิธีใช้ที่แสดงในตารางจะอ้างอิงจาก Sawada (2009, p. 2) ซึ่งแบ่งวิธีใช้ออกเป็น 6 วิธี ดังนี้

1) 同時移動 [Douji idou] แสดงการกระทำของกริยาข้างหน้าที่เกิดขึ้นพร้อมกับ kuru เช่น 歩いてくる [arui-tekuru]

2) 継起移動 [Keiki idou] แสดงการกระทำของกริยาข้างหน้าก่อน แล้วจึงเกิดการเคลื่อนที่ของ kuru การเคลื่อนที่ของกริยาข้างหน้าจะอยู่ในทิศทางที่ต่างกับ kuru เช่น 行ってくる [it-tekuru] (ไปแล้ว (จึงกลับ) มา) หรือจะอยู่ในทิศทางเดียวกันก็ได้ เช่น 買ってくる [kat-tekuru] (ซื้อมา)

3) 移動の方向づけ [Idou no hokouzuke] แสดงการเคลื่อนที่ของกริยา 移動動詞 [Idou doushi] เช่น 入る [hairu], 出る [deru], 戻る [modoru], 帰る [kaeru] ที่อยู่ข้างหน้า และ kuru จะกำหนดทิศทางว่าการกระทำนั้นมุ่งมายังผู้พูด

4) 継続型アスペクト [Keizokugata aspect] แสดงการกระทำของกริยาข้างหน้าและ kuru แสดงว่า การกระทำนั้นต่อเนื่องมาถึงปัจจุบัน มักจะปรากฏเป็นรูปอดีต เช่น 付き合ってきた [tsukiat-tekita]

5) 変化型アスペクト [Henkagata aspect] แสดงการเปลี่ยนแปลงของกริยาข้างหน้าและ kuru แสดงว่ามีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น เช่น なってくる [nat-tekuru], 肌(が) 荒れてくる [are-tekuru]

6) 行為の方向づけ [Koui no hokouzuke] แสดงการกระทำของกริยาข้างหน้า และ kuru แสดงว่าการกระทำนั้นมุ่งทิศทางมายังผู้พูด เช่น 言ってくる [it-tekuru]

ตารางที่ 4 รูปกริยาข้างหน้าที่ใช้ร่วมกับรูป *tekuru* และเป็นการใช้ที่ถูกต้องของผู้เรียนในแต่ละระดับ

ระดับ วิธีใช้	I-L	I-M	I-H	A-L	A-M	A-H
1)	aruite		yatte ⁴ , motte, atsumatte	motte	notte	
2)	katte	itte	katte	itte	itte	
3)			haitte, dete, modotte	kaette, dete, modotte	kaette, haitte, dete, modotte	haitte, dete
4)			tsukiatte			
5)			kawatte, narete, hette	natte	natte, kawatte, narete, kanjite, arete, (jishin ga) tsuite	natte, irekawatte, fuate, toshi o totte
6)					itte	itte, hanashikakete

หมายเหตุ: 1. ตารางจะแสดงกริยาที่อยู่หน้า *kuru* โดยผันเป็นรูป *te* แต่ในการใช้จริงในข้อมูลผู้เรียนจะใช้รูปอื่นนอกจากรูป *te* ด้วยได้แก่ รูป *-tekuru*, *-tekita*, *-tekonakatta*, *-tekinasai*

2. กรณีที่มีผู้ใช้มากกว่า 1 คน จะแสดงรูปกริยานั้นเพียงครั้งเดียว

3. กริยาใน 2) *itte* = 行って และกริยาใน 6) *itte* = 言って

⁴ กรณี *yatte(kuru)* สันนิษฐานได้ว่าผู้เรียนน่าจะจำเป็นคำศัพท์คำหนึ่งมากกว่าจะรับรู้เป็น *yatte+kuru*

วิธีใช้ที่ 1)-3) เป็นวิธีใช้พื้นฐานเชิงพื้นที่ และวิธีใช้ที่ 4)-6) เป็นวิธีใช้ที่ขยายออกมาเชิงเวลาหรือเชิงทิศทางการกระทำ จากตารางที่ 4 พบว่าผู้เรียนระดับ I-L และ I-M ใช้รูป tekuru แบบวิธีใช้พื้นฐาน 1)-3) จนเมื่อเข้าระดับ I-H ก็จะพบวิธีใช้ 4)-6) แบบวิธีขยาย จุดที่น่าสนใจคือการปรากฏการใช้ของวิธีที่ 6) ซึ่งงานวิจัยที่ผ่านมาที่ศึกษาการใช้ของผู้เรียน เช่น Sugaya (2002) ไม่ได้กล่าวถึง ในคลังข้อมูลนี้พบวิธีใช้ดังกล่าวในผู้เรียนระดับ A-M และ A-H เท่านั้น เช่น

(12) (私のルームメイトが) 払うのが嫌じゃないと言った、言ってき
たり [it-tekitari] して、それはちょっと、納得出来ないわって。(ระดับ
A-M, No. 46)

(13) こっから話しかけないと話しかけてこない [hanashikake- tekonai]
とかちょっとそういうところあるんですけど。(ระดับ A-H, No. 38)

วิธีใช้นี้ผู้เรียนจะต้องเชื่อมต่อลักษณะอ้างอิงเชิงจิตใจ (Psychological Deixis) ตามที่ Sawada (2009) กล่าวไว้ ผู้เรียนในระดับสูงเท่านั้นจึงสามารถใช้วิธีใช้ดังกล่าวได้

4.3 ความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติของผู้เรียนแต่ละระดับ

ผลการวิเคราะห์เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ 3 ว่า “ผู้เรียนชาวไทยในแต่ละระดับใช้รูป tekuru ที่ไม่เป็นธรรมชาติในลักษณะใด” พบว่ามีความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติอยู่ 3 ประเภท คือ การใช้ผิด (Misuses) การใช้เกิน (Overuses) และการไม่ใช้ (Non-uses)

การใช้ผิด (Misuses) หมายถึงการใช้ที่ผิดไวยากรณ์ในบริบทนั้น ซึ่งรวมถึงการเลือกใช้ tekuru ร่วมกับสำนวนอื่นที่ไม่เหมาะสม เช่น (14) และการใช้ผิดโดยสับสนกับรูปข้างเคียง teiku (...ไป) เช่น (15) ที่ผู้พูดต้องการกล่าวถึงในอนาคตว่าจะพยายามต่อไปซึ่งควรใช้ teiku มากกว่า tekuru อนึ่ง หลังตัวอย่างของผู้เรียนต่อจากนี้จะเขียนตัวเลขวิธีใช้ 1)-6) ตามการแบ่งของ Sawada (2009) ไว้ด้วย

- (14) ?自慢が増えてきました [fue-tekimashita]。(ระดับ I-H, No. 32) (วิธีใช้ที่ 5))
- (15) ?自分は、あのう、なんか、頑張ってきた [gambat-tekite]、あの、ミスをしな
いようにして頑張っていく(ระดับ I-H, No.13) (วิธีใช้ที่ 4))

การใช้เกิน (Overuses) หมายถึงการใช้รูป tekuru เกินความจำเป็นในบริบทนั้น ซึ่งหากไม่ใช่ tekuru ก็จะเป็นการใช้ที่ถูกต้อง เช่น กรณีที่ควรใช้รูปอดีต た [ta] เท่านั้น แต่ผู้เรียนกลับใช้รูป tekuru ด้วยใน (16) หรือกรณีที่กริยาข้างหน้าเป็นกริยาแสดงการเคลื่อนที่ + tekuru ซึ่งคาดว่าผู้เรียนอาจจะสับสน และอาจจะเป็นกลยุทธการเรียนรู้ของผู้เรียนที่จำมาในลักษณะคำศัพท์เป็นชุดว่า 入ってきました [hait-tekimashita] ทำให้เกิดการใช้เกินในบริบทที่ไม่จำเป็นใน (17)

- (16) ?お父さんのお金で、その家を買ってきました [kat-tekimashita] から。
(ระดับ I-H, No.47) (วิธีใช้ที่ 2))
- (17) ?携帯電話というと、なんかちょっと水に弱いと思います。(略) なんか、水はそのフォンに入ってきました [hait-tekimashita]。(略) なんか調子が悪くなる。(ระดับ I-H, No.12) (วิธีใช้ที่ 3))

การไม่ใช้ (Non-uses) หมายถึงการขาดการใช้รูป tekuru ในบริบทนั้น ซึ่งทำให้ประโยคไม่เป็นธรรมชาติ เช่น ใน (18) ผู้ทดสอบถามถึงพี่สาวผู้เรียนว่าทำงานอะไร ผู้เรียนตอบว่าทำงานอิสระ ผู้ทดสอบจึงถามต่อว่าพี่สาวมักจะอยู่บ้านหรือ (いつも家にいるってこと? [Itsumo ie ni iru tte koto?]) ผู้เรียนตอบกลับว่า kaerimasen ซึ่งไม่เป็นธรรมชาติ (ข้อความหลัง → คือข้อความที่ควรใช้)

- (18) ?えーだいたい、えーあまり帰りません [kaerimasen] (→ 帰ってきません [kaet-tekimasen])。 (ระดับ I-M, No. 15) (วิธีใช้ที่ 2))

ใน (18) ผู้ทดสอบโยนคำถามโดยกล่าวถึง “บ้าน ” และถามว่าพี่สาวมักจะอยู่บ้านหรือ ผู้เรียนควรจะตอบจากมุมมองของตนเองกำลังอยู่ในบ้าน เพื่อให้ตรงกับบริบทที่ผู้ทดสอบโยนคำถามมา จึงควรใช้รูป tekuru เป็น kaet-tekimasen จึงจะเป็นธรรมชาติมากกว่า แต่ผู้เรียนไม่ได้ใช้รูป tekuru จึงถือเป็นการ “ไม่ใช้”

ผลการวิเคราะห์จำนวนความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติในแต่ละประเภท สรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 5 จำนวนครั้งความผิดของผู้เรียนในแต่ละประเภทและแต่ละระดับ (ครั้ง)
([]=อัตราต่อจำนวนครั้งของการใช้ที่ปรากฏ กรณีใช้ผิดและใช้เกิน)

ระดับ	จำนวนครั้งที่ปรากฏ	จำนวนครั้งการใช้ผิด	จำนวนครั้งการใช้เกิน	จำนวนครั้งการไม่ใช้
N-H	0	N/A	N/A	N/A
I-L	2	0 [0%]	0 [0%]	0
I-M	2	0 [0%]	0 [0%]	5
I-H	38	4 [10.5%]	10 [26.3%]	8
A-L	17	0 [0%]	4 [23.5%]	23
A-M	36	1 [2.8%]	0 [0%]	2
A-H	17	0 [0%]	0 [0%]	0

จากตารางที่ 5 จะเห็นว่า เมื่อเข้าสู่ระดับกลางจะพบการใช้รูป tekuru มากขึ้นและจะพบการใช้ผิดและการใช้เกินมากขึ้นเมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับ I-H หลังจากนั้นความผิดทุกชนิดจะลดลงเมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับ A-M และไม่พบความผิดเลยเมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับ A-H

แนวโน้มของจำนวนการใช้ผิดและการใช้เกินเป็นไปในทางเดียวกัน คือจะปรากฏในระดับ I-H เป็นส่วนใหญ่ สำหรับแนวโน้มของการไม่ใช้จะเริ่มปรากฏตั้งแต่ระดับ I-M และปรากฏอย่างต่อเนื่องจนแม้เมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับสูงหรือระดับ A-L แล้วก็ยังพบการไม่ใช้จำนวนมาก ในจำนวนความผิดทั้งสามประเภท ความผิดประเภท “ไม่ใช้” มีจำนวนมากที่สุดทั้งในระดับจำนวนครั้งและระดับจำนวนคน

เมื่อพิจารณาวิธีใช้ตามการแบ่งของ Sawada (2009) สามารถสรุปลักษณะความผิดและวิธีใช้ได้ ดังนี้

ตารางที่ 6 วิธีการใช้ตามการแบ่งของ Sawada(2009) และจำนวนความผิดในแต่ละประเภท (ครั้ง)

วิธีใช้		1)	2)	3)	4)	5)	6)	รวม
ลักษณะความผิดและระดับ								
ใช้ผิด	ระดับกลาง			1	1	2		4
	ระดับสูง					1		1
ใช้เกิน	ระดับกลาง		4	4	1	1		10
	ระดับสูง	1	2			1		4
ไม่ใช้	ระดับกลาง		3	7		2	1	13
	ระดับสูง	3	4	12	4	2		25
รวม		4	13	24	6	9	1	57

ในตารางที่ 6 เนื่องจากจำนวนความผิดประเภท “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” มีจำนวนน้อย ทำให้ไม่เห็นแนวโน้มที่ชัดเจนของความผิดสองประเภท แต่ในภาพรวมพบว่าการใช้ผิดนั้น ไม่ได้เริ่มใช้ผิดจากวิธีใช้พื้นฐาน (1)-3)) ไปยังวิธีใช้แบบขยาย (4)-6)) เช่นเดียวกับการใช้ถูก จากตารางที่ 6 พบว่าผู้เรียนใช้ผิดในวิธีที่ 3) 移動の方向づけ [Idou no houkouzuuke] มากที่สุด โดยพบความผิดทั้งสามประเภทในวิธีใช้ดังกล่าว จึงคาดว่าเป็นวิธีใช้ที่ผู้เรียนพยายามลองใช้ หรือสับสนกับการใช้

4.4 อัตรา TLU ของผู้เรียนชาวไทยเมื่อเปรียบเทียบกับผู้เรียนกลุ่มอื่น

ดังที่ได้กล่าวไว้ใน 2.3 เกี่ยวกับ TLU ตารางที่ 7 แสดงค่า TLU ของผู้เรียนชาวไทยที่เป็นผู้เรียนในฐานะภาษาต่างประเทศ หรือ JFL เปรียบเทียบกับค่า TLU ของผู้เรียนที่มีภาษาแม่อื่นที่เป็นผู้เรียนในฐานะภาษาที่สอง หรือ JSL โดยนำจำนวนครั้งการใช้ถูก ใช้เกิน และไม่ใช้ที่ปรากฏใน Sugaya (2002, p. 74) มาคำนวณหาค่าเฉลี่ย TLU

ตารางที่ 7 ความผิดและค่า TLU และของผู้เรียนชาวไทยเปรียบเทียบกับผู้เรียนที่ไม่ใช่ผู้เรียนชาวไทย

ผู้เรียนชาวไทย 60 คน (JFL)						ผู้เรียนที่ไม่ใช่ผู้เรียนชาวไทย 60 คน ⁵ (JSL)					
ใช้ถูก		ใช้เกิน		ไม่ใช้		ใช้ถูก		ใช้เกิน		ไม่ใช้	
93 ครั้ง		14 ครั้ง		38 ครั้ง		112 ครั้ง		11 ครั้ง		18 ครั้ง	
I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A
28	65	10	4	13	25	17	95	3	8	6	12
TLU ระดับ I = 54.9 / TLU ระดับ A = 69.1						TLU ระดับ I = 65.4 / TLU ระดับ A = 82.6					

หมายเหตุ: I = ระดับกลาง A = ระดับสูง

ตัวเลขในแต่ละระดับคือจำนวนครั้งการใช้ถูก ใช้เกิน ไม่ใช้

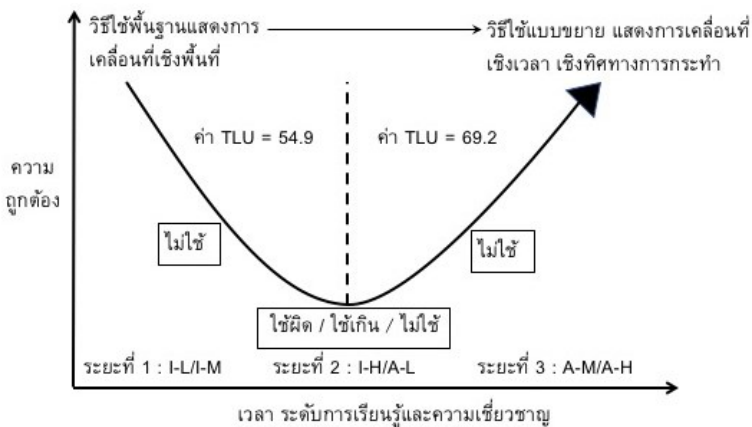
จะเห็นได้ว่าค่า TLU ของผู้เรียนชาวไทยทั้งในระดับกลางและระดับสูงนั้นต่ำกว่าผู้เรียนที่มีเชื้อชาติไทยหรือกล่าวอีกอย่างหนึ่งคือค่า TLU ของผู้เรียนชาวไทยที่เป็น JFL ต่ำกว่าค่า TLU ของผู้เรียนที่เป็น JSL ปัจจัยที่ทำให้ค่า TLU ต่างกัน นอกจากจำนวนการใช้ถูกที่ต่างกันแล้ว ความแตกต่างของจำนวนความผิดประเภท “ไม่ใช้” ก็ค่อนข้างต่างกันด้วยเมื่อเปรียบเทียบกับความผิดประเภทอื่น จำนวนการ “ไม่ใช้” ของผู้เรียนชาวไทยมีถึง 38 ครั้ง ในขณะที่ผู้เรียนที่มีเชื้อชาติไทยมีเพียง 18 ครั้ง

⁵ ใช้เฉพาะข้อมูลระดับกลางและสูงจาก Sugaya (2002) จำนวน 60 คน ประกอบด้วยผู้เรียนที่มีภาษาแม่เป็นภาษาจีน เกาหลี และอังกฤษ กลุ่มละ 10 คน รวม 30 คนในระดับกลาง และอีก 30 คนในระดับสูง

5. อภิปรายผล

แม้ว่าการสอนรูป tekuru จะเริ่มสอนตั้งแต่ระดับต้นแล้วก็ตาม แต่ไม่พบการใช้รูปดังกล่าวในข้อมูลของผู้เรียนระดับต้น เมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับกลางจึงเริ่มใช้ tekuru ที่แสดงการเคลื่อนที่ในเชิงพื้นที่หรือวิธีใช้พื้นฐานก่อน จนเมื่อผู้เรียนเข้าสู่ระดับกลางตอนปลายและระดับสูง จึงพบวิธีใช้ที่ขยายออกไปทั้งในเชิงเวลา และเชิงทิศทางการกระทำ วิธีใช้แบบขยายบางประเภทสามารถพบได้ในผู้เรียนระดับสูง-สูงหรือระดับ A-H เท่านั้น การไม่ปรากฏการใช้รูปในระดับต้นแม้จะเรียนมาแล้วสามารถอธิบายได้ตามแนวคิดเรื่อง *graduality* ที่ Izumi (2016, p. 37) กล่าวว่า กระบวนการเรียนรู้ภาษาที่ 2 จะมีลักษณะค่อยเป็นค่อยไปหรือมีลักษณะ *graduality* และสิ่งที่สอนแล้วไม่อาจจะเรียนรู้และใช้ได้ทันที

ลักษณะการพัฒนาที่มีลักษณะค่อยเป็นค่อยไปเช่นนี้สัมพันธ์กับปรากฏการณ์ U-shaped Learning Curve ที่กล่าวใน 4.2 ทำให้สามารถแบ่งพัฒนาการการเรียนรู้รูป tekuru ได้เป็น 3 ระยะ คือระยะที่ 1 จะอยู่ในช่วงระดับ I-L และ I-M ระยะนี้อัตราการใช้ถูกของผู้เรียนจะสูงถึง 100% ระยะที่ 2 จะอยู่ในช่วงระดับ I-H และ A-L ระยะนี้อัตราการใช้ถูกจะลดลงมาก ระยะที่ 3 จะอยู่ในช่วงระดับ A-M และ A-H ระยะนี้อัตราการใช้ถูกจะกลับมาสูงที่สุดอีกครั้ง เมื่อพิจารณาเรื่องความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติของผู้เรียน ระยะที่พบความผิดหลากหลายมากที่สุดคือระยะที่ 2 โดยจะพบความผิดประเภท “ไม่ใช้” มากที่สุด และพบความผิดประเภท “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” บ้าง และเมื่อเข้าระยะที่ 3 ความผิด “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” จะหายไปคงเหลือแต่ความผิดประเภท “ไม่ใช้” หลังจากนั้นความผิดทั้งหลายจะหายไปในที่สุด หากนำแผนภาพ U-shaped learning curve ที่ Izumi (2016, p. 48) เสนอมาใช้ร่วมกับผลการวิเคราะห์และค่า TLU จะสรุปกระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนชาวไทยได้ ดังนี้



แผนภาพที่ 1. กระบวนการพัฒนาการเรียนรู้รูป tekuru ของผู้เรียนชาวไทย
(อ้างอิงและปรับปรุงบางส่วนจากแผนภาพ U-shaped Learning Curve จาก Izumi
(2016, p. 48))

หมายเหตุ: ระดับต้นหรือ N-H ไม่ปรากฏการใช้ของผู้เรียน/

เส้นประแนวดังเป็นเส้นแบ่งระหว่างระดับกลางและระดับสูง/

คำอธิบายภายใน = ประเภทความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติ

ในด้านการใช้ที่ถูก ผู้เรียนจะใช้วิธีใช้พื้นฐานที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงพื้นที่ก่อน และจึงขยายไปวิธีใช้แบบขยายที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลาและเชิงทิศทางการกระทำต่อมา ในด้านความผิดหรือการใช้ที่ไม่เป็นธรรมชาติ ไม่พบแนวโน้มการใช้ผิดที่เริ่มจากวิธีใช้เชิงพื้นฐานและขยายต่อไปยังวิธีใช้แบบขยายเช่นเดียวกับการใช้ถูก แต่พบการใช้ผิดในวิธีใช้ประเภท 移動の方向づけ [Idou no houkouzuuke] มากที่สุด นอกจากนี้ ยังพบว่าความผิดประเภท “ไม่ใช่” จะพบในอัตราที่สูงสุด โดยพบในหลายระดับและพบในทุกระยะของการพัฒนา แต่การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในปัจจุบันแทบจะไม่ได้ให้ความสนใจกับความผิดที่ “ไม่ปรากฏ” หรือความผิดที่เกิดจากการ “ไม่ใช่” แต่มักจะให้ความสำคัญกับความผิดที่ “ปรากฏเห็น” เช่น ความผิดประเภท “ใช้ผิด” หรือ “ใช้เกิน” มากกว่า ความผิดที่ไม่ปรากฏเห็นหรือ “ไม่ใช่” เป็นจุดอ่อนของผู้เรียนที่เรียนภาษาญี่ปุ่นนอกประเทศญี่ปุ่นหรือเรียนในฐานะ

ภาษาต่างประเทศ (JFL) เนื่องจากการรับข้อมูลภาษาญี่ปุ่นจำกัด ทำให้เรียนรู้ได้ยากกว่า

การถ่ายโอน (language transfer) เป็นสาเหตุหนึ่งของความผิดที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนรู้ ความผิดประเภท “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” ที่พบในข้อมูลเป็นความผิดที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์จึงอาจจะเรียกการถ่ายโอนประเภทนี้ว่าการถ่ายโอนทางไวยากรณ์ (syntactic transfer) เช่น ในตัวอย่างที่ (14)-(15) เป็นการใช้อย่างผิดเนื่องจากการใช้รูปรวม (collocation) หรือเลือกรูปภาษาแสดงทิศทางที่ไม่เหมาะสม ในตัวอย่างที่ (16) ที่เป็นการใช้เกินโดยใช้รูป tekuru แสดงอดีตกาลทดแทน ผู้เรียนอาจจะได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่ที่เป็นภาษาไทยโดยเชื่อมโยงรูป tekuru กับรูป “...มา” ในภาษาไทย และเนื่องจากรูป “...มา” ในภาษาไทยสามารถแสดงความหมายการต่อเนื่องของเวลาจากอดีตจนถึงปัจจุบันได้ ในตัวอย่างที่ (17) เป็นการใช้เกินที่เกิดจากความสับสนเรื่องไวยากรณ์ หรืออาจจะเกิดจากการใช้กลยุทธ์การจำของผู้เรียนโดยจำคำศัพท์มาใช้ทั้งหมด ทั้งๆ ที่ไม่ได้เข้าใจบริบทหรือวิธีการใช้จริง

ในขณะที่ความผิดประเภท “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” เกิดจากการถ่ายโอนที่เกี่ยวกับไวยากรณ์ ความผิดประเภท “ไม่ใช้” จะเกิดจากการถ่ายโอนในระดับที่สูงกว่าระดับไวยากรณ์ในประโยค คือเป็นการถ่ายโอนระดับความคิดที่เรียกว่า conceptual transfer การถ่ายโอนลักษณะนี้รับอิทธิพลจากแนวคิด linguistic relativity ของ Sapir-Whorf ที่เชื่อว่าภาษามีอิทธิพลต่อความคิดของมนุษย์ และแนวคิดเรื่อง thinking for speaking ของ Slobin (1991) Slobin กล่าวว่าไวยากรณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละภาษาจะส่งผลให้ผู้ใช้นั้นมีมุมมองของเหตุการณ์ที่ต่างกัน และเมื่อเด็กเรียนรู้ภาษา เด็กจะเรียนรู้การคิดเพื่อพูดหรือ thinking for speaking ในภาษานั้น จนมองเหตุการณ์ในลักษณะของภาษาแม่และใช้รูปภาษาแสดงเหตุการณ์จนเกิดเป็นความเคยชิน ทำให้ใช้ภาษาได้อย่างอัตโนมัติ การเรียนภาษาที่สองจึงเหมือนกับการสร้างความคิดหรือ concept ใหม่ขึ้นมา และในกระบวนการเรียนรู้นั้นความคิดและความเคยชินต่อความคิดนั้นในภาษาแม่อาจจะส่งอิทธิพลต่อการเลือกรูปภาษาของผู้เรียนภาษาที่สองได้ การส่งอิทธิพลในลักษณะดังกล่าวคือ conceptual transfer

Nakahama (2016, p. 75) ยกตัวอย่างปรากฏการณ์ conceptual transfer ในการเรียนรู้ภาษาที่สอง เช่น การเลือกมุมมองเวลาเล่าเรื่องว่าจะเล่าจากมุมมองของใคร และมีการเปลี่ยนมุมมองในระหว่างที่เล่าเรื่องเล็กน้อยเพียงใด หรือการแสดงท่าทาง (gesture) เป็นต้น Nakahama กล่าวว่า การเลือกใช้ภาษาหรือใช้ท่าทางที่เหมาะสมเพื่อนำเสนอความคิดนั้นจะเรียนรู้ได้ยากกว่าการเลือกใช้ไวยากรณ์หรือคำศัพท์ ดังนั้นจึงจะพบ conceptual transfer อยู่เสมอแม้ผู้เรียนจะเข้าระดับสูงแล้วก็ตาม

ตัวอย่างความผิดประเภท “ไม่ใช่” นอกเหนือจากตัวอย่างที่ (18) ที่พบในงานวิจัยนี้ ได้แก่

- (19) (ผู้เรียนเล่าเกี่ยวกับข่าวไต้ยีนมา) ある女の人の、あの車に、あの、突然猫が入っちゃって [haichatte] (→ 入ってきちゃって [hait-tekichatte])、はい、それだけです。(ระดับ I-H, No. 2) (วิธีใช้ที่ 3))
- (20) (ผู้เรียนเล่าให้เพื่อนฟังว่า iPad ที่ตนเองยืมเพื่อนไปถูกคนขโมยฉวยเอาไปขณะที่นั่งทำงานอยู่)
 ผู้เรียน: 昨日はまあえとやってる時は、えっと泥棒に(略)、盗まれたんだ。(略)
 เพื่อน: え、どうして盗まれちゃったの? (略)
 ผู้เรียน: (略) 彼はえと走りながら [hashiri nagara] (→ 走ってきて [hashit-tekite]) (略) アイパッドを取って逃げてしまった (→ 逃げていったの) (ระดับ A-L, No. 29) (วิธีใช้ที่ 1))
- (21) (ผู้เรียนเล่าเรื่องตอนที่อยู่ในบ้านคนญี่ปุ่น ได้ขออนุญาตคนญี่ปุ่นไปนอนค้างบ้านเพื่อน) 2009 年の時に 1 年間日本に留学しました。(略) 夏休みの時は、お母さんの知り合い (略) のおうちに会いに行って、そしてあのある日、私は「すみません、今日友達の家泊まっていいい [tomatteii] ですか (→ 泊ってきていい [tomat-tekiteii] ですか) ?」って許可を聞いて「いいですよ、行ってきなさい」って言って。(ระดับ A-L, No. 40) (วิธีใช้ที่ 2))

ใน (19) ผู้เรียนเล่าถึงแมวที่กระโดดเข้ามาในรถ ใน (20) ผู้เรียนเล่าถึงขโมยที่วิ่งเข้ามาในห้องแล้วฉวยเอา iPad ตนไป ใน (21) ผู้เรียนขออนุญาตออกไปนอกบ้านเพื่อน Himeno (2009, pp. 82-83) กล่าวว่าในภาษาญี่ปุ่นผู้พูดจะรับรู้เหตุการณ์โดยมองและรับรู้จากมุมมองของตนเอง ซึ่ง Moriya (2009, p. 53) กล่าวว่าจุดนี้จะต่างจากภาษาอื่นที่ผู้พูดจะรับรู้เหตุการณ์โดยให้ตนเองอยู่ภายนอกเหตุการณ์ ผู้เรียนใน (19)-(21) มองเหตุการณ์เหมือนตนเองเป็นผู้ชมภาพยนตร์ จึงมิได้ใช้รูป *tekuru* ซึ่งถ้าเป็นการพูดของเจ้าของภาษาญี่ปุ่นจะเล่าเหตุการณ์โดยมองแมวและขโมยที่วิ่งเข้ามาหาตนเอง หรือใน (21) จะต้องเล่าจากมุมมองของผู้พูดว่าตัวเองจะไปค้างและ (กลับ) มา จึงต้องใช้รูป *tekuru*

ภาษาไทยมีลักษณะต่างจากภาษาญี่ปุ่น ผู้พูดจะรับรู้เหตุการณ์ในลักษณะที่ตนเองอยู่ภายนอกเหตุการณ์ ไม่ได้นำตัวเองเข้าไปอยู่ในเหตุการณ์หรือไม่ได้มองจากมุมมองของตน ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าผู้เรียนชาวไทยน่าจะได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่หรือเกิดการถ่ายโอนแบบ *conceptual transfer* และเนื่องจากการถ่ายโอนประเภทนี้เรียนรู้ได้ยาก ทำให้ยังคงพบเจอความผิดพลาดประเภท “ไม่ใช่” อยู่ แม้ผู้เรียนจะเข้าสู่ในระดับสูงก็ตาม

6. บทสรุป

งานวิจัยนี้ใช้คลังข้อมูลภาษาพูด OPI ของผู้เรียนชาวไทยที่ศึกษาภาษาญี่ปุ่นอยู่นอกประเทศญี่ปุ่นหรือผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศหรือ JFL โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจและวิเคราะห์การใช้รูป *tekuru* ในแต่ละระดับความสามารถตามกรอบของ ACTFL ผลการวิเคราะห์ทำให้ทราบว่าผู้เรียนชาวไทยในระดับต้นไม่ใช้รูปดังกล่าว แม้จะได้เรียนมาแล้ว ผู้เรียนจะเริ่มใช้รูปดังกล่าวเมื่อเข้าระดับกลางเป็นต้นไป กระบวนการพัฒนาการเรียนรู้แบ่งได้เป็น 3 ระยะ ระยะที่ 1 อัตราการใช้ถูกสูงมาก และค่อย ๆ ลดลงเมื่อเข้าสู่ระยะที่ 2 ในระยะที่ 2 นี้ พบความผิดพลาดหลากหลายจนเมื่อเข้าสู่ระยะที่ 3 ความผิดจะลดลงจนหมดไปและอัตราการใช้ถูกกลับมาสูงที่สุดอีก

ครั้ง กระบวนการพัฒนาของผู้เรียนมีลักษณะเป็นรูปตัว U ดังที่แสดงในแผนภาพที่ 1 นอกจากนี้วิธีใช้ที่ถูกต้องของผู้เรียนจะเริ่มจากวิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงพื้นที่และขยายไปสู่วิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงเวลาและเชิงทิศทางการกระทำเมื่อเข้าสู่ระดับที่สูงขึ้น ความผิดจะพบมากในวิธีใช้ 移動の方向づけ [Idou no houkouzuke] และความผิดที่พบมากที่สุดคือความผิดประเภท “ไม่ใช้” ที่เกิดจากการถ่ายโอนแบบ conceptual transfer โดยจะพบในทุกระยะของพัฒนาการและพบในผู้เรียนแม้อยู่ในระดับสูง สำหรับความผิดประเภท “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” ที่เกิดจากการถ่ายโอนประเภท syntactic transfer จะพบในระยะที่ 2 เท่านั้น และจะเลือนหายไปเมื่อผู้เรียนพัฒนาเข้าสู่ระยะที่ 3

จากผลสรุปข้างต้น สามารถนำไปพัฒนาการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยได้ ดังนี้

1. ในระดับขั้นต้น ควรเริ่มสอนรูป tekuru จากวิธีใช้พื้นฐานแล้วจึงสอนวิธีใช้แบบขยาย วิธีใช้ที่แสดงการเคลื่อนที่เชิงทิศทางการกระทำอาจจะสอนในระดับสูงได้
2. ในระดับขั้นกลางตอนต้น ควรให้ความสำคัญกับการถ่ายโอนเชิงไวยากรณ์ และความผิด “ใช้ผิด” และ “ใช้เกิน” เช่น การใช้คำรวม ความแตกต่างของรูป tekuru และรูป teiku ความแตกต่างกับรูปอดีต และพึงระวังเรื่องกลยุทธ์ของผู้เรียนที่อาจจะจำคำศัพท์มาเป็นชุด
3. ในระดับขั้นกลางตอนปลายเป็นต้นไป ควรให้ความสำคัญกับการถ่ายโอนแบบ conceptual transfer หรือถ่ายโอนเชิงความคิดให้มากขึ้น โดยสนใจความผิดจากการ “ไม่ใช้” ของผู้เรียน
4. ผู้สอนควรให้ความสำคัญกับวิธีใช้ประเภท 移動の方向づけ [Idou no houkouzuke] ด้วย เนื่องจากเป็นวิธีใช้ที่ผู้เรียนแสดงการใช้ผิดสูงสุด
5. ความผิดจากการ “ไม่ใช้” เป็นความผิดที่พบมากที่สุดและพบในทุกระยะของการพัฒนา จึงควรให้ความสำคัญเป็นพิเศษ และเนื่องจากผู้เรียนเป็นผู้เรียนในฐานะภาษาต่างประเทศ (JFL) ปริมาณและโอกาสในการสัมผัสข้อมูลภาษาญี่ปุ่นมีจำกัด จึงควรเน้นฝึกฝนเพื่อลดการถ่ายโอนประเภท conceptual transfer ซึ่งอาจจะทำได้โดยใช้วิธีการ focus of form หรือให้ผู้เรียนหันมาใส่ใจในรูปไวยากรณ์นั้น เช่น

ผู้สอนแสดงข้อมูลภาษาญี่ปุ่นของเจ้าของภาษาที่ใช้รูปดังกล่าวในการเล่าเรื่อง และถามคำถามว่าเจ้าของภาษาใช้รูปไวยากรณ์อะไร เพื่อให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจไปยังรูปดังกล่าว หรืออาจจะให้ผู้เรียนสังเกตและฝึกเล่าเรื่องจากมุมมองของผู้พูด โดยผู้สอนต้องชี้จุดที่ผู้เรียนฟัง “ไม่ใช่” ให้ชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนใส่ใจในความแตกต่างระหว่างการใช้ภาษาของตนกับของเจ้าของภาษาญี่ปุ่น

รายการอ้างอิง

- กนกวรรณ เลหาบุรณะกิจ คະตะกิริ. (2560). ระดับความสามารถการพูดและแนวโน้มการใช้รูปภาษาของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นวิชาเอกชาวไทยในคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. *วารสารอักษรศาสตร์*, 46(1), 171-207.
- กนกวรรณ เลหาบุรณะกิจ คະตะกิริ, พัชรพร แก้วกฤษฎาภักดิ์, สมเกียรติ เชวงกิจวัฒน์ และ สุนิย์รัตน์ เนียรเจริญสุข. (2550). การกำหนดหัวข้อไวยากรณ์ขั้นต้นสำหรับผู้เรียนชาวไทย: แนวคิดสู่ประการจากมุมมองของไวยากรณ์เพื่อการสื่อสาร. *วารสารเจแปนฟาวนด์เดชั่นกรุงเทพฯ*, 4, 67-78.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Himeno Tomoko. (2009). Nihongo Washa wa "Mie" no Mama ni Hanasu. In Ikegami Toshihiko & Moriya Michiyo (Eds.), *Shizen na Nihongo o Oshieru Tameni: Ninchi Gengogaku o Fumaete* (pp. 60-123). Tokyo: Hitsuji Shobou. (in Japanese)
- Izumi Shinichi. (2016). *Dai 2 Gengo Shuutoku to Bogo Shuutoku kara "Kotoba no Manabi. o Kangaeru*. Tokyo: ALC Press INC. (in Japanese)

- Moriya Michiyo. (2009). Nihongo Kyouiku no Ba ni Arawareta Ninchi Gengogaku no Sekai. In Ikegami Toshihiko & Moriya Michiyo (Eds.), *Shizen na Nihongo o Oshieru Tameni: Ninchi Gengogaku o Fumaete* (pp. 52-59). Tokyo: Hitsuji Shobou. (in Japanese)
- Morita Yoshiyuki. (1968). "IKU•KURU" no Youhou. *Studies in the Japanese Language*, 75, 75-86. (in Japanese)
- Nakahama Yuko. (2016). Kinoushugiteki Approach ni Motozuku Daini Gengo Shuutoku Kenkyuu. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 19, 61-81. (in Japanese)
- Ozeki Hiromi. (2010). *Nihongo o Oshieru Tame no Daini Gengo Shuutokuron Nyuumon*. Tokyo: Kuroshio Publishers. (in Japanese)
- Pica, T. (1984). Methods of Morpheme Quantification: Their Effect on the Interpretation of Second Language Data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Sakoda Kumiko. (2016). Corpus o Riyoushita Daini Gengo Shuutoku Kenkyuu no Kanousei to Kadai: Tagengo Bogo no Nihongo Gakushuusha Oudan Corpus(I-JAS) no Kouchiku ni Mukete. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 19, 5-28. (in Japanese)
- Sawada Jun. (2009). Idoudoushi "Kuru" no Bunpouka to Houkouzuke Kinou: "Basho Deixis" kara "Shinriteki Deixis" e. *Studies in Pragmatics*, 11, 1-20. (in Japanese)
- Shirakawa Hiroyuki. (2007). Gakushuusha no Goyou • Hiyou o Dou Kangaeru ka. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University Part II, Arts and Science Education*, 56, 173-179. (in Japanese)
- Slobin, Dan I. (1991). Learning to Think for Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style. *Pragmatics*, 1(1), 7-25.
- Sugaya Natsue. (2002). Nihongo Gakushuusha Niyoru IKU • KURU, TEIKU • TEKURU no Shuutoku Kenkyuu: Prototype Riron no Kanten kara. *Japanese Language Education*, 23, 66-79. (in Japanese)

- Uchiyama Jun. (2011). Hojodoushi “Tekuru” “Teiku” no Aspect Nitsuite. *Kinjo Gakuin Daigaku Ronshuu Jinbunkagakuhen*, 7(2), 1-13. (in Japanese)
- Yamamoto Yuko. (2007). “Shukansei” no Shihyou Toshite no “-TEIKU” “-TEKURU”. *Journal of the College of Humanities, Chubu University*, 17, 67-81.
(in Japanese)
- Yamauchi Hiroyuki. (2009). *Proficiency kara Mita Nihongo Kyouiku Bunpou*. Tokyo: Hitsuji Shobou. (in Japanese)
- Yoshikawa Taketoki. (1976). Gendai Nihongo Doushi no Aspect no Kenkyuu.
In Kindaichi Haruhiko (Ed.), *Nihongo Doushi no Aspect* (pp. 155-327).
Tokyo: Mugi Shobou. (in Japanese)

Received: August 28, 2018

Revised: January 24, 2019

Accepted: May 3, 2019