

การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย

นางสาวศันสนีย์ เอกอัจฉริยา

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาภาษาจีน ภาควิชาภาษาตะวันออก
คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2558

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์นี้สามารถหาได้ในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)
เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)
are the thesis authors' files submitted through the Graduate School.

THE ACQUISITION OF “BA” CONSTRUCTION BY THAI LEARNERS OF CHINESE

Miss Sansanee Ek-atchariya

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Chinese

Department of Eastern Languages

Faculty of Arts

Chulalongkorn University

Academic Year 2015

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย
โดย	นางสาวศันสนีย์ เอกอัจฉริยา
สาขาวิชา	ภาษาจีน
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรีย์ ชุณหะรุ่งเรืองเดช
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม	ศาสตราจารย์พิเศษ ดร.ประพิณ มโนมัยวิบูลย์

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยเป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาตรีบัณฑิต

คณบดีคณะอักษรศาสตร์

(รองศาสตราจารย์ ดร. กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.เจี๊ยง จิวิน)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรีย์ ชุณหะรุ่งเรืองเดช)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

(ศาสตราจารย์พิเศษ ดร.ประพิณ มโนมัยวิบูลย์)

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยยุทธ จาวะลา)

.....กรรมการ

(อาจารย์ ดร.ธีรวัฒน์ ธีรพจน์)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(ศาสตราจารย์จาง หนิง)

ค้นสนีย์ เอกอัจฉริยา : การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย (THE ACQUISITION OF “BA” CONSTRUCTION BY THAI LEARNERS OF CHINESE) อ.ที่
 ศึกษานิพนธ์หลัก: ผศ.ดร.สุรีย ชุณหเรืองเดช, อ.ที่ศึกษานิพนธ์ร่วม: ศ.พิเศษ
 ดร.ประพัฒน์ มโนมัยวิบูลย์, 208 หน้า.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวิเคราะห์กระบวนการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีน
 ไทยซึ่งมีระดับความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกัน ใน 2 แง่มุมได้แก่ 1) ความสามารถในการผลิต
 โครงสร้าง “ba” และ 2) ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” รวมทั้ง
 พิจารณาถึงความสัมพันธ์ที่เป็นไปได้ระหว่างแ่งมุมทั้งสอง

ผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศชาวไทยที่เข้าร่วมการทดลองจำนวน 66 คนถูกแบ่งออกเป็น
 3 กลุ่มคือ 1) กลุ่มความสามารถระดับสูง 2) กลุ่มความสามารถระดับกลาง และ 3) กลุ่มความสามารถระดับ
 ต่ำ ผลที่ได้คือ กรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง”
 กลุ่มความสามารถระดับสูงผลิตโครงสร้าง “ba” มากกว่ากลุ่มความสามารถระดับต่ำอย่างมีนัยสำคัญในทาง
 กลับกัน กรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง”
 เช่นเดียวกัน ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างผู้เรียนทั้ง 3 กลุ่ม สำหรับผลการทดลองการผลิต
 โครงสร้าง “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” โดยการใช้ ‘การ
 เตรียมการรับรู้’ ไม่พบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างผู้เรียนชาวไทยทั้ง 3 กลุ่ม

นอกจากนี้ ยังพบว่าผู้เรียนชาวไทยทั้ง 3 กลุ่มมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับ
 การใช้โครงสร้าง “ba” ในระดับหนึ่ง ซึ่งทำให้สามารถเลือกใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทของบทอ่านตามที่
 กำหนดได้ อย่างไรก็ตาม พบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มความสามารถระดับสูงกับกลุ่ม
 ความสามารถระดับต่ำในเรื่องจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผลิตและความถูกต้องในการใช้ประโยคที่มี
 โครงสร้าง “ba” กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีความสามารถระดับสูงผลิตโครงสร้าง “ba” ได้มากกว่าและมีอัตรา
 ความถูกต้องในการใช้ประโยคที่มีโครงสร้าง “ba” สูงกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถระดับต่ำ

จากผลการทดลองจึงสรุปได้ว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba”
 กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ซึ่งสังเกตเห็นได้จากอัตราความ
 ถูกต้องในการผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แตกต่างกันระหว่างผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับสูงกับ
 ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับต่ำ

ภาควิชา	ภาษาตะวันออก	ลายมือชื่อนิสิต
สาขาวิชา	ภาษาจีน	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก
ปีการศึกษา	2558	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาร่วม

5380510522 : MAJOR CHINESE

KEYWORDS: BA CONSTRUCTION / CHINESE /SECOND LANGUAGE ACQUISITION / THAI LEARNERS.

SANSANEE EK-ATCHARIYA: THE ACQUISITION OF “BA” CONSTRUCTION BY THAI LEARNERS OF CHINESE. ADVISOR: ASST. PROF.SUREE CHOONHARUANGDEJ, Ph.D., CO-ADVISOR: PROF.PRAPIN MANOMAIVIBOOL, Ph.D., 208 pp.

This research is to study the acquisition process of “ba” construction (把字句) in Mandarin Chinese among Thai learners who possess different levels of Chinese language proficiency. It will analyze such process from 2 aspects, namely, 1) the learners’ ability in producing the “ba” construction, and 2) the learners’ knowledge and understanding of related conditions and rules as applied to the “ba” construction. It will at the same time look into the possible correlation between the two aspects.

Sixty-six native speakers of Thai learning Chinese as a foreign language who participated in the experiments; were further divided into three subgroups: 1) those with high proficiency; 2) those with medium proficiency; 3) those with low proficiency. The results find that regarding the obligatory “ba” construction with ‘displacement’ meaning, the group with high proficiency significantly produces more “ba” construction than the group with low proficiency. On the other hand, no significant differences are found among the three groups concerning the optional “ba” construction with similar ‘displacement’ meaning. Based on the result of the so-called ‘priming’ effect used in the experiment of “ba” construction with ‘disposal’ meaning, no crucial distinctions can be noticed among all three groups of native Thai learners of Chinese.

In addition, all three groups of native Thai learners of Chinese appear to possess certain degree of knowledge and understanding of the conditions and rules surrounding the use of “ba” construction. Thus, they are able to select the “ba” construction within the given reading contexts. However, there is still remarkable distinction between the group with high proficiency and the group with low proficiency in terms of the number of “ba” construction being produced as well as the accuracy of the “ba” construction sentences being made. That is to say, the higher the Chinese proficiency of the native Thai learners, the greater the number of “ba” construction being produced and the more accuracy rate of the “ba” construction sentences being made.

Therefore, it can be concluded from the experiment that there is possible correlation between native Thai learners’ ability in producing the “ba” construction and their relevant knowledge and understanding of conditions and rules as applied to the “ba” construction, which as a result can be observed from the different rate of accuracy between native Thai learners of high and low Chinese proficiency regarding their production of “ba” construction in Mandarin Chinese.

Department	Eastern Languages	Student’s Signature
Field of Study:	Chinese	Advisor’s Signature
Academic Year:	2015	Co-Advisor’s Signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ด้วยความช่วยเหลือและความกรุณาของศาสตราจารย์พิเศษ ดร.ประพิณ มโนมัยวิบูลย์และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรีย์ ชุณหะเรืองเดช อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ทั้งสองท่านที่ได้สละเวลาอันมีค่าให้คำแนะนำอันเป็นประโยชน์และตรวจแก้ข้อบกพร่องต่างๆ ขอบพระคุณสำหรับกำลังใจรวมทั้งการสนับสนุนและส่งเสริมให้ผู้วิจัยได้ใช้ความรู้ความสามารถ ความคิดริเริ่ม และความพยายามอย่างเต็มที่ตั้งแต่เริ่มเข้าศึกษาในหลักสูตรดุขศึกษิตจนถึงขั้นตอนการเขียนเป็นรูปเล่มวิทยานิพนธ์

ขอขอบพระคุณศาสตราจารย์ ดร.เต็ง โส่วซิ่น 鄧守信 ที่เป็นแรงบันดาลใจและให้คำชี้แนะต่อผู้วิจัยในการเลือกศึกษาประเด็นโครงสร้าง “ba” ในภาษาจีน ขอบพระคุณศาสตราจารย์ ดร.หู จิงกั๋ว 胡青國 ศาสตราจารย์จาง หิง 張寧 และรองศาสตราจารย์ ดร.เจิ้ง จวิน 鄭軍 สำหรับความคิดเห็นและข้อเสนอแนะอันมีค่าต่อการวิจัยครั้งนี้และการทำวิจัยในอนาคต ขอขอบคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยญพร จาวะลาและอาจารย์ ดร.ธีรวัฒน์ ธีรพจน์ ที่ได้สละเวลาอ่านงานและให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ ทั้งนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณอาจารย์ทุกท่านในสาขาวิชาภาษาจีนที่คอยให้กำลังใจ ให้ความช่วยเหลือสนับสนุนและอนุญาตให้ผู้วิจัยได้เข้าไปในชั้นเรียนต่างๆ เพื่อพบปะและเก็บข้อมูลกับนิสิตในสาขาวิชาอย่างเต็มที่

ขอขอบคุณคณาจารย์ของ Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language, National Taiwan Normal University ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้อันทรงคุณค่าด้านต่างๆแก่ผู้วิจัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้ทางภาษาศาสตร์และศาสตร์เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาจีนที่ได้รับจากอาจารย์ทุกท่านมีส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยสามารถดำเนินงานวิจัยชิ้นนี้จนสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี

ขอบพระคุณคุณแม่ปิยนันท์ เอกอัจฉริยาที่ไม่เพียงแต่สนับสนุนการศึกษาของผู้วิจัยเท่านั้น แต่ยังคอยให้กำลังใจผู้วิจัยอยู่เสมอ ขอบพระคุณคุณแม่รวีพร ศิวะพรประเสริฐสำหรับการสนับสนุนอันดีเยี่ยมระหว่างการเขียนวิทยานิพนธ์ของผู้วิจัย ขอขอบคุณอาจารย์ปกรณ์ ศิวะพรประเสริฐสำหรับการสนับสนุนให้เข้าศึกษาต่อในระดับดุขศึกษิต กำลังใจที่คอยให้แก่ผู้วิจัยในทุกครั้งที่รู้สึกท้อแท้และเหนื่อยล้า รวมทั้งความช่วยเหลือต่างๆในทุกขั้นตอนของการทำวิจัย และขอบคุณเพื่อนพ้องน้องพี่ทุกคนที่คอยแบ่งปันกำลังใจมาให้ผู้วิจัยอย่างสม่ำเสมอ

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	จ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฉ
สารบัญภาพ.....	ฐ
สารบัญแผนภาพ	ท
บทที่	
1 บทนำ	1
1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา.....	1
1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	9
1.3 สมมติฐานการวิจัย.....	9
1.4 ขอบเขตของการวิจัย	10
1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย	10
1.6 ระบบสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิจัย	10
1.7 คำศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย	12
2 ปรีทรรศน์วรรณกรรม	14
2.1 ลักษณะและการใช้โครงสร้าง “ba”	14
2.1.1 ลักษณะทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”	14
2.1.2 ลักษณะทางความหมายของโครงสร้าง “ba”	19
2.1.3 การใช้โครงสร้าง “ba”	25

บทที่	หน้า
2.1.4 การจัดลำดับความยากง่ายของโครงสร้าง “ba”	26
2.1.5 สรุปลักษณะของโครงสร้าง “ba”	34
2.2 ทฤษฎีการรับภาษาที่สอง.....	34
2.2.1 ภาษาในระหว่าง (Interlanguage).....	39
2.2.2 สมมติฐานส่วนต่อประสาน (Interface Hypothesis).....	40
2.3 การศึกษาเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba”	41
2.3.1 การรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่.....	41
2.3.2 การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างประเทศ.....	46
2.3.3 สรุปการศึกษาเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba”	55
3 การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย : การศึกษาวิจัยโดยอาศัยการออกแบบ และสร้างเครื่องมือทดลอง.....	58
3.1 การคัดเลือกตัวอย่างและการแบ่งกลุ่มทดลอง.....	58
3.1.1 การคัดเลือกตัวอย่าง.....	58
3.1.2 การแบ่งกลุ่มทดลอง	60
3.2 การออกแบบและสร้างเครื่องมือทดลอง	61
3.2.1 การทดสอบความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba”.....	62
3.2.2 การทดสอบความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’	67
3.2.3 การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ...	70
3.3 การวิเคราะห์ข้อมูล.....	76
3.3.1 การบันทึกข้อมูล (Coding) และนับคะแนน.....	76
3.3.2 การใช้สถิติเพื่อทดสอบสมมติฐาน	77
3.4 ปัญหาที่พบในการดำเนินงานวิจัย.....	78

บทที่	หน้า
4 การผลิตโครงสร้าง “ba” และกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” : ผลการวิเคราะห์ และอภิปรายข้อมูลที่ได้จากการทดลอง.....	80
4.1 ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba”	80
4.1.1 จำนวนประโยคทั้งหมดที่ผลิต	80
4.1.2 การวิเคราะห์ทางสถิติ.....	83
4.2 ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’	87
4.2.1 จำนวนประโยคทั้งหมดที่ผลิต	87
4.2.2 การวิเคราะห์ทางสถิติ.....	89
4.3 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba”	92
4.3.1 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”	92
4.3.2 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ	101
4.4 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” กับความรู้และ ความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของกลุ่มผู้เรียน	108
4.5 อภิปรายผล	110
5 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ	117
5.1 สรุปผลการวิจัย	117
5.2 การประยุกต์ใช้สำหรับการสอนภาษาจีน	118
5.3 ข้อจำกัดของงานวิจัย.....	120
5.4 ข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต.....	120
รายการอ้างอิง	122
ภาคผนวก.....	130
ภาคผนวก ก.....	131

บทที่	หน้า
ภาคผนวก ข.....	190
ภาคผนวก ค.....	196
ภาคผนวก ง.....	197
ภาคผนวก จ.....	200
ภาคผนวก ฉ.....	202
ภาคผนวก ช.....	203
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	208

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1-1 บทเรียนเรื่องโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏในตำราภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติ	8
1-2 ตารางเทียบเสียงพยัญชนะภาษาจีน	10
1-3 ตารางเทียบเสียงสระภาษาจีน.....	11
1-4 คำศัพท์เฉพาะที่เกี่ยวกับไวยากรณ์จีนกลางและคำแปลภาษาไทย.....	12
2-1 การใช้โครงสร้าง “ba” เป็นครั้งแรกของเสียวเข่อ.....	44
3-1 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มเจ้าของภาษา.....	59
3-2 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มผู้เรียนชาวไทย.....	59
3-3 การแบ่งกลุ่มทดลองตามคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน.....	61
3-4 การจัดกลุ่มภาพนิ่งที่ใช้ในการทดลอง.....	69
3-5 จำนวนประโยคจำแนกตามคุณสมบัติเป้าหมายที่นำมาทดสอบ	74
4-1 ผลการผลิตประโยคทั้งหมดในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ของตัวอย่าง	81
4-2 ผลการผลิตประโยคทั้งหมดในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ของตัวอย่าง.....	82
4-3 ผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวของตัวอย่าง.....	83
4-4 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดก่อนการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง.....	87
4-5 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดขณะการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง	88
4-6 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดหลังจบการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง	89
4-7 แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพนิ่งของตัวอย่าง.....	90
4-8 แสดงผลคำตอบที่ถูกต้องของตัวอย่าง	93
4-9 ค่าเฉลี่ยของเวลาที่กลุ่มทดลองใช้ในการตัดสินใจ.....	94
4-10 แสดงผลการตัดสินใจเรื่องลำดับคำ.....	95
4-11 แสดงผลการตัดสินใจความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดง.....	96

ตารางที่	หน้า
4-12 แสดงผลการตัดสินใจประโยชน์การเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”	97
4-13 แสดงผลการตัดสินใจประโยชน์ในทุกเงื่อนไข.....	99
4-14 แสดงผลการเลือกประโยชน์ทั้งหมดของตัวอย่าง.....	102
4-15 ค่าเฉลี่ยของเวลาที่กลุ่มทดลองใช้ในการเลือกประโยชน์ให้เหมาะสมกับบริบท	103
4-16 ผลการเลือกโครงสร้างให้เหมาะกับบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba”	104
4-17 ผลการเลือกโครงสร้างให้เหมาะกับบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม	105
4-18 ความสัมพันธ์ระหว่างระดับและความสามารถของกลุ่มทดลอง.....	110

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
3-1 ตัวอย่างภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba”	66
3-2 ตัวอย่างภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba”	66

สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่	หน้า
3-1	สรุปวิธีดำเนินงานวิจัย..... 78
4-1	แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ของตัวอย่าง 85
4-2	แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพนิ่งของตัวอย่าง..... 91
4-3	แสดงผลการตัดสินประโยชน์ที่ถูกต้องของตัวอย่าง 100
4-4	แสดงผลการเลือกประโยชน์ทั้งหมดของตัวอย่าง..... 103
4-5	แสดงผลการเลือกประโยชน์ให้เหมาะสมกับบริบทของตัวอย่าง..... 107
4-6	แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” การตัดสินประโยชน์และการเลือกบริบทของตัวอย่าง..... 113

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา

โครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างภาษาจีนที่พบได้บ่อย (劉培玉 Liú Péiyù, 2001; 鄭傑 Zhèng Jié, 2002; 黃月圓、楊素英 Huáng Yuèyuán, Yáng Sùyīng, 2004; 張黎 Zhāng Lí, 2007; 楊豔霞 Yáng Yànxia, 2012) ทั้งยังเป็นโครงสร้างที่มีลักษณะเฉพาะ คือ เป็น “ประโยคที่วางตำแหน่งกรรมตรงไว้หลังคำ “ba” และอยู่หน้ากริยา” (Li and Thompson, 2008) “ใช้เพื่อแสดงว่าผู้ถูกกระทำได้รับการจัดการอย่างไร โดยยังคงผู้กระทำกริยาไว้ในฐานะประธานของประโยค” (ประพิณ มโนมัยวิบูลย์, 2541: 191) รูปประโยคของโครงสร้าง “ba” คือ

“คำนาม/นามวลี + ba + คำนาม/นามวลี + กริยา + ส่วนประกอบอื่น” เช่น

(1) 我把那個杯子打破了。 (ประพิณ มโนมัยวิบูลย์, 2541: 191)

Wǒ bǎ nèi ge bēizi dǎ pò le.

ฉัน ba นั้น ไบ ถ้วยแก้ว ตี แตก le¹

ฉันทำถ้วยแก้วใบนั้นแตกเสียแล้ว

จากตัวอย่าง (1) คำว่า “我 wǒ” ทำหน้าที่เป็นประธานของประโยค ตามมาด้วยคำ “ba” จากนั้นตามด้วยนามวลี “那個杯子 nèi ge bēizi” ซึ่งทำหน้าที่เป็นกรรมของประโยค คำว่า “打 dǎ” เป็นคำกริยา และ “破了 pò le” คือ ส่วนประกอบอื่น

โครงสร้าง “ba” เป็นหนึ่งในหัวข้อวิจัยที่ได้รับความสนใจศึกษาอย่างมากจากนักวิชาการชาวจีนมาตลอดระยะเวลาที่ครั้งศตวรรษ เริ่มตั้งแต่ 黎錦熙 Lí Jīnxī (1924) เป็นต้นมา (劉培玉 Liú Péiyù, 2001; 鄭傑 Zhèng Jié, 2002; ศันสนีย์ เอกอัจฉริยา, 2556) เพราะโครงสร้าง “ba” ส่วนใหญ่จะมีโครงสร้างพื้นฐาน “ประธาน-กริยา-กรรม” ที่สื่อความหมายว่า “ใครทำอะไร” เหมือนกันเป็นโครงสร้างเทียบเคียงด้วยเสมอ ตัวอย่างเช่น

¹ คำ le ในภาษาจีนจะวางไว้สองตำแหน่งคือ ท้ายประโยคและท้ายกริยา คำ le ที่วางอยู่ท้ายคำกริยาจัดเป็น “ปัจจัยกริยา” (動態助詞 dòngtài zhùcí) แสดงความหมายบ่งว่าการกระทำนั้นเสร็จสิ้นลงแล้ว ส่วนคำ le ที่วางอยู่ท้ายประโยคจัดเป็น “คำลงท้าย” (語氣助詞 yǔqì zhùcí) มีความหมายถึงสภาวะหรือเหตุการณ์ใหม่ การเดินเรื่องในการเล่าเรื่องและอื่นๆ (ประพิณ มโนมัยวิบูลย์, 2545: 50)

(2) a. 他吃了那個橘子。

Tā chīle nèi ge júzi.

เขา กิน-le นั้น ลูก ส้ม

เขากินส้มลูกนั้นแล้ว

b. 他把那個橘子吃了。

Tā bǎ nèi ge júzi chī le.

เขา ba นั้น ลูก ส้ม กิน le

เขากินส้มลูกนั้นแล้ว

ด้วยเหตุนี้เองนักวิชาการชาวจีนจึงสนใจที่จะศึกษาโครงสร้าง “ba” รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์และความแตกต่างระหว่างโครงสร้าง “ba” กับโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม โดยมุ่งศึกษาจากมุมมองต่างๆ ทางภาษาศาสตร์ไม่ว่าจะเป็นด้านวากยสัมพันธ์ (黎錦熙 Lí Jīnxī, 1924; 呂叔湘 Lǚ Shūxiāng, 1942; 王力 Wáng Lì, 1943; 王還 Wáng Huán, 1985; 施春宏 Shī Chūnhóng, 2010) อรรถศาสตร์ (朱德熙 Zhū Déxī, 1981; 張旺熹 Zhāng Wàngxī, 1991; 崔希亮 Cuī Xīliàng, 1995; 瀋陽 Shěn Yáng, 1997) วจนปฏิบัติศาสตร์ (劉培玉、趙敬華 Liú Péiyù, Zhào Jìng huá, 2005; 馬永利 Mǎ Yǒnglì, 2007) ภาษาศาสตร์ปริชาน (張旺熹 Zhāng Wàngxī, 2001) เป็นต้น อย่างไรก็ตามในปัจจุบันนักวิชาการส่วนใหญ่มีความเห็นตรงกันเกี่ยวกับโครงสร้าง “ba” ว่าในด้านวากยสัมพันธ์ โครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างที่มีลักษณะพิเศษ คือ เป็นโครงสร้างที่นำเอากรรมตรง (สิ่งที่ถูกกระทำ) วางไว้หน้าคำกริยาและอยู่หลังคำ “ba” ดังตัวอย่าง (2) b และในด้านความหมาย โครงสร้าง “ba” จะแสดงความหมายบ่งชี้ว่า มีการกระทำบางอย่างส่งผลให้ค่านามหลังคำ “ba” ซึ่งเป็นผู้รับผลกระทบเกิดการเปลี่ยนแปลง โดยเย่ เซียงหยาง (葉向陽 Yè Xiàngyáng, 2004) อธิบายไว้ว่า “กริยาวลีในโครงสร้าง “ba” แสดงเหตุการณ์ “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” ประกอบด้วยเหตุการณ์สองเหตุการณ์ คือ เหตุการณ์ที่เป็นสาเหตุ และ เหตุการณ์ที่ถูกกระทำ เหตุการณ์ที่เป็นสาเหตุจะต้องใช้คำศัพท์รูปธรรม เหตุการณ์ที่ถูกกระทำจะใช้คำศัพท์ที่เป็นรูปธรรมหรือไม่ก็ได้ ประธานของประโยค “ba” คือ ผู้ก่อเหตุ กรรมของ “ba” คือ สิ่งที่ถูกกระทำ” (葉向陽, 2004: 39) และ ชื่อ ชุนหง (施春宏 Shī Chūnhóng, 2010) สรุปความหมายทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ไว้ว่า คือ การที่ผ่านวิธีใดวิธีหนึ่งอันส่งผลให้ผลลัพธ์และสิ่งที่ได้รับผลกระทบจากการกระทำชัดเจนมากขึ้น (施春宏, 2010: 309)

นอกจากผลงานวิจัยทางด้านภาษาศาสตร์ที่มีอย่างมากมายแล้ว การวิจัยโครงสร้าง “ba” ทางด้านการสอนภาษาจีนในฐานะภาษาต่างประเทศ การรับภาษาที่หนึ่ง (First Language Acquisition) และการรับภาษาที่สอง (Second Language Acquisition) เริ่มเป็นที่สนใจมากขึ้น ตั้งแต่ช่วงปลายศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมา โดยงานวิจัยด้านการรับภาษาที่หนึ่งจะมุ่งศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่ใช้ภาษาจีนเป็นภาษาแม่ (龔少英 Gōng Shàoyīng, 2007; 楊小璐、肖丹 Yáng Xiǎolù, Xiǎo Dān, 2008) ส่วนการศึกษาวินิจฉัยการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างชาติ² นั้น จะมุ่งเน้นไปที่การศึกษาเปรียบเทียบระหว่างโครงสร้าง “ba” กับโครงสร้างที่ใกล้เคียงกันในภาษาแม่ของผู้เรียนภาษาจีน (金英實 Jīn Yīngshí, 2007) หรือการศึกษาข้อผิดพลาดจากการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนที่ไม่ได้พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ (李寶貴 Lǐ Bǎoguì 2004; 魏紅 Wèi Hóng, 2006; 曹利娟 Cáo Lìjuān, 2011; 汪翔、張小克 Wāng Xiáng, Zhāng Xiǎokè, 2011; 崔淑燕、許曉華 Cuī Shūyàn, Xǔ Xiǎohuá, 2012) และนำผลการวิจัยที่ได้มาประยุกต์ใช้สำหรับการสอนภาษาจีนในฐานะภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ

สำหรับการศึกษาโครงสร้าง “ba” ที่เกี่ยวข้องกับภาษาไทยหรือผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยนั้น ผู้วิจัยพบงานวิจัยทั้งสิ้น 5 เรื่อง เป็นวิทยานิพนธ์ 3 เรื่องและบทความ 2 เรื่อง สรุปได้ดังต่อไปนี้

สุขดี มณีกาญจนสิงห์ (2543) ในวิทยานิพนธ์เรื่องข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาจีนของนิสิตอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้นปีที่ 3 และ 4 ได้ศึกษาข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาจีนของผู้เรียนชาวไทย โดยวิเคราะห์การบ้านของนิสิตชั้นปีที่ 3-4 สาขาวิชาภาษาจีน คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสรุปข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนชาวไทยเป็น 3 ประเภท ได้แก่

² คำว่า “ผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างชาติ” ในที่นี้หมายถึง ผู้ที่เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สอง ซึ่งนอกจากชาวต่างประเทศแล้วยังรวมถึงชนกลุ่มน้อยในประเทศจีน เช่น คนเผ่ามองโกล อุยกูร์ ฯลฯ อีกด้วย

1. การไม่ใช้โครงสร้าง “ba” ในประโยคที่ควรใช้ เช่น

他們已經拿所有的狗去交給別人了。

Tāmen yǐjīng ná suǒyǒude gǒu qù jiāo gěi biérén le.

พวกเขา เรียบร้อย นำ ทั้งหมด-de³ สุนัข ไป มอบ ให้ คนอื่น le

พวกเขานำสุนัขทั้งหมดไปมอบให้คนอื่นเรียบร้อยแล้ว

2. การใช้โครงสร้าง “ba” ในประโยคที่ไม่ควรใช้ เช่น

我把這些錢給爸爸買眼鏡。

Wǒ bǎ zhèxiē qián gěi bàba mǎi yǎnjìng.

ฉัน ba นี้ เหล่า เงิน ให้ คุณพ่อ ซื้อ แว่นตา

ฉันเอาเงินเหล่านี้ให้คุณพ่อซื้อแว่นตา

3. การใช้โครงสร้าง “ba” อย่างผิดวิธี เช่น การใช้หน่วยกรรมในโครงสร้าง “ba” ผิด การใช้หน่วยกริยาในโครงสร้าง “ba” ผิด เช่น

他把一件事情告訴我。

Tā bǎ yí jiàn shìqing gàosu wǒ.

เขา ba หนึ่ง เรื่อง (ลักษณะนาม) เรื่อง บอก ฉัน

เขาบอกฉันเรื่องหนึ่ง

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยชิ้นนี้ได้อธิบายถึงข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” แต่ไม่ได้อธิบายถึงสาเหตุของข้อผิดพลาดดังกล่าวว่าเกิดขึ้นจากสาเหตุใด

บทความเรื่องกลยุทธ์การสอนและการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนระดับต้นชาวไทย (初級階段泰國學生 “把”字句偏誤分析及教學策略 Chūjí jiēduàn Tàiguó xuésheng “Bǎ” zìjù piānwù fēnxī jí jiāoxué cèlüè) ของเว่ย หง (魏紅 Wèi Hóng, 2006) เก็บข้อมูลจากนักเรียนไทย 30 คน เรียนภาษาจีนอย่างน้อยครึ่งปี เว่ย หง ให้กลุ่มเป้าหมายตอบแบบทดสอบ ซึ่งแบ่งเป็น 3 ส่วน ได้แก่ 1. เปลี่ยนประโยค (ผู้ตอบแบบทดสอบต้องตัดสินใจก่อนว่า ประโยคที่กำหนดให้สามารถเปลี่ยนเป็นโครงสร้าง “ba” ได้หรือไม่ หากประโยคไหน

³ คำ de เป็น “คำช่วย” (助詞 zhùcí) จัดเป็นคำช่วยลักษณะโครงสร้าง คือ คำที่ช่วยหน้าหรือหลังคำอื่น เพื่อบอกความสัมพันธ์หรือหน้าที่ต่างๆทางไวยากรณ์ เช่น บอกความเป็นเจ้าของ บอกลักษณะ ช่วยขยายความหมายของกริยาว่ากริยานั้นสำเร็จผลหรือไม่ กริยามีลักษณะอย่างไร หรือผู้ทำทำกริยาด้วยอาการอย่างไร คำช่วยหลังคำมีทั้งหมด 3 ตัวคือ 的 de、地 de、得 de (ประพิน มโนมัยวิบูลย์, 2545: 27)

สามารถเปลี่ยนเป็นโครงสร้าง “ba” ได้จึงให้เปลี่ยนเป็นโครงสร้าง “ba” ต่อไป) 2. แต่งประโยค โดยกำหนดคำนามและกริยาให้อย่างละ 1 คำ ให้ผู้ตอบแบบทดสอบนำคำนามและคำกริยาที่กำหนดให้มาแต่งประโยคโดยต้องใช้โครงสร้าง “ba” และ 3. ตัดสินประโยคว่าถูกหรือผิด หลังจากนั้นนำแบบทดสอบไปวิเคราะห์พบว่า ข้อผิดพลาดจากการใช้กริยาหลักในโครงสร้าง “ba” มีมากที่สุดรองลงมา คือ ข้อผิดพลาดจากการใช้หน่วยเสริมหลังกริยามิต เว่ย หง ได้สรุปข้อผิดพลาดที่เกิดจากการใช้โครงสร้าง “ba” ออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ 1. ใช้กริยาเดี่ยวๆ โดยขาดส่วนประกอบกริยา 2. ใช้กริยากรรมกริยาบอกความรู้สึก กริยาแยกสมาน ซึ่งเป็นกลุ่มคำกริยาที่ไม่สามารถใช้กับโครงสร้าง “ba” ได้ 3. ใช้หน่วยเสริมหลังกริยามิต เช่น ใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลและหน่วยเสริมหลังกริยาบอกสภาพผิด 4. ใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความเป็นไปได้ 5. วางตำแหน่งของคำวิเศษณ์บอกความปฏิเสธผิด

บทความเรื่อง*การวิเคราะห์ความผิดพลาดในการรับโครงสร้าง “ba” ในภาษาจีนกลางของผู้เรียนระดับกลางชาวไทย (中級階段泰國學生漢語 “把”字句習得偏誤分析 Zhōngjī jiēduàn Tàiguó xuésheng Hànyǔ “Bǎ” zìjù xídé piānwù fēnxī)* ของวัง เสี่ยวและจาง เสี่ยวเค่อ (汪翔, 张小克 Wāng Xiáng, Zhāng Xiǎokè, 2011) เก็บข้อมูลจากการบ้านและข้อสอบของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 คณะภาษาจีน มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติและสาขาวิชาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ ได้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงสร้าง “ba” ทั้งสิ้น 114 ประโยค ตัดประโยคที่ผิดซ้ำออกไป 79 ประโยค คงเหลือประโยคที่นำมาใช้เป็นข้อมูลสำหรับวิเคราะห์ข้อผิดพลาด 35 ประโยค เมื่อวิเคราะห์แล้วคณะผู้วิจัยจัดประเภทข้อผิดพลาดจากการใช้โครงสร้าง “ba” ออกเป็น 4 ประเภท ได้แก่ 1. ข้อผิดพลาดจากการตกหล่น 2. เติมคำ “ba” เข้ามาโดยไม่จำเป็น 3. ใช้หลายโครงสร้างผสมกัน 4. ใช้ส่วนประกอบต่างๆ ในโครงสร้าง “ba” ผิด คณะผู้วิจัยสรุปว่าสาเหตุที่ทำให้เกิดข้อผิดพลาดดังกล่าว ได้แก่ การแทรกแซงของภาษาแม่ การถ่ายโอนแง่ลบทางความรู้ของภาษาเป้าหมาย ตำราและการสอนไม่เหมาะสม

วิทยานิพนธ์เรื่อง*การวิจัยการออกแบบการสอนโครงสร้าง “ba” สำหรับผู้เรียนระดับพื้นฐานชาวไทย(初等水準泰國學生把字句的教學設計研究 Chūděng shuǐpíng Tàiguó xuésheng Bǎ zìjù de jiāoxué shèjì yánjiū)* ของสวี เหม่ยหลิง (許美玲 Xǔ Měilíng, 2011) เก็บข้อมูลจากแบบสอบถาม สัมภาษณ์และวิเคราะห์ข้อผิดพลาดจากการบ้านและข้อผิดพลาดที่

เกิดขึ้นในชั้นเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยศิลปากรจำนวน 100 คน สวี เหม่ยหลิงแบ่งประเภทข้อผิดพลาดออกเป็น 5 ประเภทดังนี้ 1. ข้อผิดพลาดด้านรูปประโยค 2. ข้อผิดพลาดจากการใช้กริยาแสดงความรู้สึกหรือกริยาบอกทิศทาง 3. ข้อผิดพลาดด้านหน่วยเสริมหลังกริยา 4. ข้อผิดพลาดด้านกรรมของประโยค 5. ข้อผิดพลาดจากการวางคำวิเศษณ์บอกความปฏิเสธผิดตำแหน่ง เขาวีเคราะห์ว่าข้อผิดพลาดส่วนใหญ่เกิดขึ้นในส่วนของรูปประโยคซึ่งเกิดจากผู้เรียนตัดล้นความสัมพันธ์ทางความหมายของโครงสร้าง “ba” ผิดเป็นหลัก และข้อผิดพลาดจากการใช้คำกริยาผิดประเภทของผู้เรียนชาวไทยเป็นข้อผิดพลาดที่พบได้กับผู้เรียนตั้งแต่ระดับต้นจนถึงระดับกลาง โดยเฉพาะประเภทของคำกริยาและหน่วยเสริมหลังกริยาถือเป็นจุดยากของการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” สวี เหม่ยหลิงสรุปว่าการถ่ายโอนด้านลบจากภาษาแม่ (L1 negative transfer) ไม่ใช่สาเหตุหลักที่ทำให้ผู้เรียนชาวไทยใช้โครงสร้าง “ba” ผิดพลาดแต่เกิดจากข้อผิดพลาดภายในภาษาจีนเอง (intralingua error)

นอกจากการศึกษาข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” แล้ว ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบโครงสร้าง “ba” กับโครงสร้างที่ใกล้เคียงกันในภาษาไทยอีกด้วย ดังวิทยานิพนธ์เรื่อง *การวิเคราะห์เปรียบเทียบโครงสร้าง “ba” ในภาษาจีนกลางและโครงสร้างที่เทียบเท่ากันในภาษาไทย และการประยุกต์ใช้สำหรับการสอนภาษาจีนให้ผู้เรียนชาวไทย* (現代漢語把字句與泰語相應句式的對比分析——兼談泰籍學生的華語教學應用 Xiàndài Hànyǔ Bǎ zìjù yú Tàiyǔ xiāngyìng jùshì de duìbǐ fēnxī) ของสวี ชิวจู (許秀珠 Xǔ Xiùzhū, 2007) ใช้ทฤษฎีอรรถศาสตร์หน้าที่ (functional semantics) มาวิเคราะห์เปรียบเทียบโครงสร้าง “ba” กับโครงสร้าง “เอา” และ “ทำให้” ในภาษาไทย พบว่า คำ “เอา” มีความหมายตามอรรถศาสตร์หน้าที่ คือ 1. ใช้แสดงความหมายเปลี่ยนตำแหน่ง 2. ไม่แสดงความหมายเปลี่ยนตำแหน่ง 3. แสดงความต่อเนื่อง (เป็นคำวิเศษณ์) 4. ใช้แทนที่คำอื่น เช่น ใช้ “เอา” แทน “ใช้” “กระทำ/ดำเนินการ” ซึ่งมีเพียงความหมายแสดงการเปลี่ยนตำแหน่งของคำ “เอา” ความหมายเดียวเท่านั้นที่เทียบเท่ากับความหมายของโครงสร้าง “ba” ในภาษาจีนกลาง ส่วนคำว่า “ทำให้” มี 4 ความหมาย ได้แก่ 1) “เป็นสาเหตุให้” 2) “กระทำ/ดำเนินการ...เพื่อ, เพื่อให้” 3) “กระทำ/ดำเนินการ-ให้” และ 4. “กระทำ/ดำเนินการ” แต่มีเพียงความหมาย “เป็นสาเหตุให้” และ “กระทำ/ดำเนินการ...เพื่อ, เพื่อให้” เท่านั้นที่แสดงความสัมพันธ์แบบเหตุ-ผลเหมือนกับโครงสร้าง “ba” ด้วยเหตุนี้สวี ชิวจูจึงนำความหมายแสดงการเปลี่ยนตำแหน่งของคำ “เอา” และความหมาย “เป็นสาเหตุให้” กับ “กระทำ/ดำเนินการ...เพื่อ, เพื่อให้” ของคำ “ทำให้” ในภาษาไทยมาเปรียบเทียบกับโครงสร้าง “ba” ในภาษาจีนกลาง ผลการ

วิเคราะห์พบว่า ประโยค “เอา” และ “ทำให้” เทียบเท่ากับความหมาย “จัดการ” และ “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” ของโครงสร้าง “ba” ดังนี้ 1. หน้าที่ของ “เอา 1” เทียบเท่ากับ การเปลี่ยนตำแหน่งและการถ่ายทอดข้อมูลของความหมาย “การจัดการ” 2. หน้าที่ของ “เอา 2” เทียบเท่ากับ การกำหนดตำแหน่งทางใจของความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” 3. “ทำให้ 1” และ “ทำให้ 2” ซึ่งมีความหมายแสดงการย้ายตำแหน่งหรือการเปลี่ยนแปลง เทียบเท่ากับ การย้ายตำแหน่ง การย้ายเวลา การส่งข่าว และการเปลี่ยนแปลงสภาพ ของความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” ในท้ายสุดสวี ชิวจู่ยังเสนอแนะลำดับการสอนประโยค “ba” ให้กับผู้เรียนชาวไทยไว้ดังนี้ การเปลี่ยนตำแหน่ง และการส่งข่าวของความหมาย “การจัดการ” → การเคลื่อนย้ายทางเวลา และการเปลี่ยนสภาพของความหมาย “การจัดการ” → การกำหนดตำแหน่งภายในใจของความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” → การเปลี่ยนตำแหน่ง การเคลื่อนย้ายทางเวลา การส่งข่าวและการเปลี่ยนสภาพของความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้”

จากการรวบรวมข้อมูลข้างต้น ผู้วิจัยพบว่ายังไม่เคยมีงานวิจัยชิ้นใดที่ศึกษาเกี่ยวกับโครงสร้าง “ba” ในมุมมองการรับภาษาที่สอง (Second Language Acquisition) ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย การที่ผู้วิจัยให้ความสนใจกับการศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย เนื่องจากผู้วิจัยพบว่า จากผลการวิจัยของหลี่ เซียงหนงและคณะ (李向農等 Lǐ Xiàngnóng, 1990) ที่ได้วิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการการรับโครงสร้างต่างๆ ของเด็กอายุ 2-5 ขวบที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่แล้วพบว่า เด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ใช้ระยะเวลาเพียง 2 ปีครึ่ง คือ ตั้งแต่ อายุ 2 ขวบถึง 4 ขวบครึ่งก็สามารถเข้าใจและผลิตโครงสร้าง “ba” ได้ถึงร้อยละ 90 ขณะที่ผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างชาติส่วนใหญ่ประสบปัญหาอย่างมากในการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” กล่าวคือ ไม่ว่าจะเรียนภาษาจีนมานานเพียงใดก็ยังต้องใช้โครงสร้าง “ba” ผิดไม่ว่าจะในด้านโครงสร้าง ความหมายหรือบริบท (曹利娟 Cáo Lìjuān , 2011; 譚梅芳 Chén Méifāng, 2012 ;成燕燕 Chéng Yànyan, 2006;崔淑燕、許曉華 Cuī Shūyàn, Xǔ Xiǎohuá, 2012;李寶貴 Lǐ Bǎoguì, 2004;李遐 Lǐ Xiá, 2005; 李飛 Lǐ Fēi,2011; 樸愛華、崔桓 Pǔ Àihuá, Cuī Huán, 2010; 楊艷霞 Yáng Yànxía, 2012; 楊柳、程南昌 Yáng Liǔ, Chéng Nánchāng, 2008 เป็นต้น) ทั้งนี้มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งได้วิเคราะห์ถึงที่มาของปัญหาดังกล่าว ซึ่งส่วนใหญ่จะมุ่งประเด็นไปที่ความแตกต่างระหว่างภาษาจีนกับภาษาแม่ของผู้เรียนโดยใช้ทฤษฎีการวิเคราะห์เปรียบเทียบ (Contrastive Analysis) และการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis) เพื่อชี้ให้เห็นว่า โครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างที่ไม่

มีในภาษาแม่ของผู้เรียนภาษาจีนจึงถือเป็นโครงสร้างยากสำหรับผู้เรียนและก่อให้เกิดความผิดพลาดในการใช้งาน ดังที่ลหวี่ เหวินหฺวา (呂文華 Lǚ Wénhuá) เคยกล่าวไว้ว่า “โครงสร้าง “ba” ยากเพราะนอกจากเงื่อนไข ข้อจำกัดของโครงสร้างที่มีมากมายและภาษาต่างประเทศอื่นต่างไม่มีโครงสร้างเทียบเคียงแล้ว ด้านการสอนพวกเราก็ยังหาวิธีการสอนที่ถูกต้องและมีประสิทธิภาพไม่ได้” (呂文華, 1994: 26) อีกทั้งตำราสอนภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติส่วนใหญ่ที่ใช้กันในประเทศไทย เช่น New Practical Chinese Reader (2002), Hanyu Jiaocheng (2009), Practical Audio-Visual Chinese (2008) ยังจัดโครงสร้าง “ba” ไว้ในบทเรียนหลังๆ แฝงนัยยะว่าโครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างที่ยากกว่าโครงสร้างอื่นในภาษาจีน ดังตารางสรุปด้านล่าง

ตาราง 1-1 บทเรียนเรื่องโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏในตำราภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติ

หนังสือ	โครงสร้าง “ba”	บทที่
New Practical Chinese Reader (2002) 新實用漢語課本	我把這事忘了 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-คำลงท้าย 了	บทที่ 16
Hanyu Jiaocheng (2009) 漢語教程	為什麼把”福”字倒貼在門上 請把護照和機票給我	เล่ม 2-2 บทที่ 12 บทที่ 13
Practical Audio-Visual Chinese (2008) 實用視聽華語	你要把這張畫兒掛在哪兒? ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-คำลงท้าย 了 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-來/去 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-กริยาบอกทิศทาง-來/去 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-กริยาบอกทิศทาง-นาม-來/去 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-กริยาบอกทิศทาง ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-在-คำบอกสถานที่ ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา 到-คำบอกสถานที่-來/去 ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา 給-กรรมรอง-(กริยา 2) ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-กรรมรอง ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-(一)-กริยา ประธาน-ba-คำนาม (กรรมตรง)-กริยา-จำนวน-ลักษณนาม	เล่ม 2 บทที่ 7

ทว่าตำราเหล่านี้ไม่ได้เรียบเรียงขึ้นสำหรับผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย ดังนั้นการจัดลำดับบทเรียนอาจไม่เหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทยทั้งหมด ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าการเรียบเรียงตำราภาษาจีนสำหรับผู้เรียนชาวไทยนั้น นอกจากจะอ้างอิงจากงานวิจัยด้านการวิเคราะห์เปรียบเทียบและการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดของผู้เรียนแล้ว งานวิจัยด้านพัฒนาการหรือกระบวนการรับโครงสร้างต่างๆ ของภาษาจีนก็เป็นสิ่งจำเป็นที่ขาดไม่ได้ อย่างไรก็ตาม จากการรวบรวมข้อมูลขั้นต้น ผู้วิจัยพบว่ายังไม่เคยมีการศึกษาด้านกระบวนการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การศึกษาเรื่องการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยเป็นสิ่งจำเป็นยิ่ง เพื่อนำเสนอกระบวนการเรียนรู้ภาษาจีนของผู้เรียนชาวไทย และนำผลที่ได้ไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับการเรียนการสอนภาษาจีนในประเทศไทยและนำไปใช้เป็นข้อมูลอ้างอิงสำหรับการเรียบเรียงตำราสอนภาษาจีนสำหรับผู้เรียนชาวไทยต่อไป

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับและวิธีการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลยุทธ์ในการเรียนภาษากับความสามารถในการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย

1.3 สมมติฐานการวิจัย

ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานการวิจัยไว้ดังนี้

1. ระดับความสามารถทางภาษาจีนส่งผลต่อความสามารถในการรับโครงสร้าง “ba” และความแม่นยำในการตัดสินใจโครงสร้าง “ba”
2. ความแม่นยำในการตัดสินใจโครงสร้าง “ba” สัมพันธ์กับความถูกต้องในการผลิตโครงสร้าง “ba”
3. ผู้เรียนที่ใช้กลยุทธ์ในการเรียนภาษาในแนวทางบอก/กระตือรือร้นมากเช่น ดูหนัง ฟังเพลงคุยกับเพื่อนชาวจีน รู้จักให้กำลังใจตัวเอง หรือพยายามผ่อนคลายเมื่อจะพูดภาษาจีน เป็นต้น จะรับและผลิตโครงสร้าง “ba” ได้ดีกว่าผู้เรียนที่ใช้กลยุทธ์ในการเรียนภาษาในแนวทางบอกน้อย

1.4 ขอบเขตของการวิจัย

โครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างที่มีเงื่อนไขทางไวยากรณ์ ความหมายและการใช้หลากหลาย วิทยานิพนธ์เล่มนี้จึงมุ่งศึกษาเงื่อนไขทางไวยากรณ์ของกริยาวลีและนามวลีของโครงสร้าง “ba” รวมทั้งสถานการณ์ที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” โดยเป็นโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” และ “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” เท่านั้น

1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย

1. ทำให้เข้าใจการรับและวิธีการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย
2. ทำให้เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษากับความสามารถในการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย
3. สามารถนำผลการวิจัยไปปรับใช้ในการเรียนการสอนโครงสร้าง “ba” ให้กับผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย

1.6 ระบบสัทอักษรที่ใช้ในการวิจัย

การถอดเสียงตัวอักษรจีนในวิทยานิพนธ์เล่มนี้ใช้ระบบ 漢語拼音 (Hànyǔ Pīnyīn) ซึ่งเป็นระบบสัทอักษรที่ใช้อย่างเป็นทางการในสาธารณรัฐประชาชนจีนและถอดเสียงภาษาไทยตามหลักเกณฑ์การทับศัพท์ภาษาจีนและภาษาฮินดี ฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2549: 1–10) ซึ่งจะสรุปไว้โดยสังเขป ดังนี้

ตาราง 1-2 ตารางเทียบเสียงพยัญชนะภาษาจีน

เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้	เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้	เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้
b	ป	c	ฉ, ช	ch ⁴	ฉ, ช
d	ต	f	ฝ, ฟ	g	ก
h	ห, ฮ	j	จ	k	ข, ค
l	ล	m	ม	n	น

⁴ เป็นเสียงกักเสียดแทรก (affricate) เวลาออกเสียงปลายลิ้นต้องงอขึ้นไปแตะที่เพดานแข็ง (หลักเกณฑ์การทับศัพท์ภาษาจีนและภาษาฮินดี ฉบับราชบัณฑิตยสถาน, 2549: 8)

เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้	เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้	เสียงพยัญชนะ ภาษาจีน	ใช้
p	ฝ, พ	q	ฉ, ช	r	ร
s	ซ, ส	sh ⁵	ฉ, ช	t	ถ, ท
w	ว	x	ซ, ส	y	ย
z	จ	zh	จ		

ตาราง 1-3 ตารางเทียบเสียงสระภาษาจีน

เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้	เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้	เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้
a	-ะ (เสียงเบา) -า	ai	ไ- -าย	an	-ัน -าน
ang	-ั้ง -าง	ao	เ-า -าว	e	เ-อ
e (เมื่อตามหลัง y)	เ-	e	เ-	ei	เ-ย
en	เ็น	eng	เ็ง	er	เ-อร์
i	-ี	i	-ี (เสียงเบา) -ื่อ	ia	เ-ีย
ian	เ-ียน	iang	เ-ียง	iou	เ-ียว
ie	เ-ีย	in	-ิน	ing	-ิ่ง
iong	-ยง	iu	-ิว	o	-ัว
o	โ-	ong	-ง	ou	โ-ว
u	-ู	u	-ู๊	ua	-วา
uai	ไ-ว -วาย	uan	-วัน -วาน	uan	เ-วียน

⁵ เป็นเสียงเสียดแทรก (fricative) เวลาออกเสียงปลายลิ้นงอขึ้นไปใกล้เพดานแข็ง แต่ต้องไม่แตะเพดานแข็ง (เรื่องเดียวกัน, หน้า 9)

เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้	เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้	เสียงสระ ภาษาจีน	ใช้
uang	-วัง -วาง	ue	-เว	ui	-ย
un (uen)	-น	un	-วิน	uo	-ว

เครื่องหมายกำกับเสียงวรรณยุกต์ 4 เสียง

เสียงหนึ่ง	-	เทียบเท่าเสียงสามัญ ⁶
เสียงสอง	ˊ	เทียบเท่าเสียงจัตวา
เสียงสาม	ˇ	เทียบเท่าเสียงเอก ⁷ (ยกเว้นเมื่ออยู่หน้าพยางค์ที่มีเสียงสาม ˊ ให้ออกเป็นเสียงสอง ˊ โดยคงเครื่องหมายเสียงสาม ˊ เช่น Kǒng Zǐ = โกงจื่อ หรือ ช่งจื่อ ให้ออกเสียงว่า โกงจื่อ หรือ ช่งจื่อ)
เสียงสี่	ˋ	เทียบเท่าเสียงโท

คำที่ออกเสียงเบาจะไม่มีเครื่องหมายวรรณยุกต์กำกับ

1.7 คำศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีการใช้คำศัพท์เฉพาะที่แปลมาจากคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์ภาษาจีนกลาง ดังจะแสดงไว้ในตารางด้านล่างนี้

ตาราง 1-4 คำศัพท์เฉพาะที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์จีนกลางและคำแปลภาษาไทย

คำศัพท์ภาษาจีน	เสียงอ่าน	คำศัพท์ที่แปลเป็นภาษาไทย
名詞	míngcí	คำนาม
名詞詞組	míngcí cízǔ	นามวลี
處所名詞	chùsuǒ míngcí	คำนามแสดงสถานที่
動詞	dòngcí	คำกริยา

⁶ เสียงหนึ่งในภาษาจีนกลางใกล้เคียงกับเสียงสามัญในภาษาไทย เรื่องเดียวกัน, หน้า 1)

⁷ เสียงสามในภาษาจีนกลางใกล้เคียงกับเสียงเอก + เสียงจัตวาในภาษาไทย (เรื่องเดียวกัน, หน้า 1)

คำศัพท์ภาษาจีน	เสียงอ่าน	คำศัพท์ที่แปลเป็นภาษาไทย
動詞重疊	dòngcí chóngdié	การซ้ำคำกริยา
動詞詞組	dòngcí cízǔ	กริยาวลี
動作動詞	dòngzuò dòngcí	คำกริยาแสดงการกระทำ
認知心理動詞	rènzhī xīnlǐ dòngcí	คำกริยาแสดงการรับรู้ ความรู้สึกนึกคิด
助詞	zhùcí	คำช่วยกริยา
形容詞	xíngróngcí	คำคุณศัพท์
副詞	fùcí	คำวิเศษณ์
否定副詞	fǒudìng fùcí	คำวิเศษณ์แสดงความปฏิเสธ
主語	zhǔyǔ	ประธาน
謂語	wèiyǔ	ภาคแสดง
賓語	bīnyǔ	หน่วยกรรม
結果補語	jiéguǒ bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล
趨向補語	qūxiàng bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกทิศทาง
可能補語	kěnéng bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความเป็นไปได้
狀態補語	zhuàngtài bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกสภาพ
同源補語	tóngyuán bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกสิ่งเดียวกัน
時量補語	shíliàng bǔyǔ	หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความถี่/ ระยะเวลา
介詞	jiècí	คำบุพบท
介詞詞組	jiècí cízǔ	บุพบทวลี

บทที่ 2

ปริทรรศน์วรรณกรรม

จากการศึกษาทบทวนข้อมูลเอกสารและงานวิจัยในอดีต ผู้วิจัยได้จำแนกงานที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้าง “ba” ออกเป็น 3 กลุ่ม คือ 1. งานที่เกี่ยวกับลักษณะและการใช้โครงสร้าง “ba” 2. งานที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการรับภาษาที่สอง และ 3. งานที่เกี่ยวข้องกับการรับโครงสร้าง “ba” ในฐานะภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง เนื้อหาของงานวิจัยแต่ละกลุ่มมีดังนี้

2.1 ลักษณะและการใช้โครงสร้าง “ba”

ผู้วิจัยพบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะต่างๆ ของโครงสร้าง “ba” มากมายแต่สามารถสรุปเป็น 3 ด้านสำคัญๆ คือ 1. ลักษณะทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” 2. ลักษณะทางความหมายของโครงสร้าง “ba” และ 3. การใช้โครงสร้าง “ba”

2.1.1 ลักษณะทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”

นักวิชาการด้านไวยากรณ์ภาษาจีน (劉月華、潘文娛、故韡 Liú Yuèhuá, Pān Wényú, Gù Wěi, 2004; 屈承熹 Qū Chéngxī, 2006; Li and Thompson, 2008; 劉培玉 Liú Péiyù, 2009 เป็นต้น) ต่างมีความเห็นตรงกันว่า รูปประโยคพื้นฐานของโครงสร้าง “ba” คือ

(NP 1) + ba + NP 2 + V + X

“NP” หมายถึงคำนามหรือนามวลี โดย NP 1 คือ ประธานของประโยค จะมีหรือละไว้ก็ได้ ขณะที่ NP 2 คือ กรรมตรงของประโยค จะต้องปรากฏในตำแหน่งหลังคำ “ba” เสมอ “V” หมายถึง คำกริยา และ “X” หมายถึง ส่วนประกอบของคำกริยา โดยลำดับคำในโครงสร้าง “ba” แตกต่างจากรูปโครงสร้างพื้นฐานของภาษาจีนกล่าวคือ รูปโครงสร้างพื้นฐานจะเรียงลำดับ “ประธาน-กริยา-กรรม” แต่โครงสร้าง “ba” กลับนำหน่วยกรรมหรือ NP 2 ย้ายมาวางไว้หน้าคำกริยา ดังตัวอย่าง (1) a. และ (1) b. ตามลำดับ ฉะนั้นการนำ “ba + NP 2” วางไว้หลังคำกริยาดังตัวอย่าง (2) จึงผิดไวยากรณ์

(1) a. 他喝了那杯咖啡。

Tā hēle nài bēi kāfēi.

เขา ดื่ม-le นั้น แก้ว กาแฟ

เขาดื่อกาแฟแก้วนั้นแล้ว

b. 他把那杯咖啡喝了。

Tā bǎ nài bēi kāfēi hē le.

เขา ba นั้น แก้ว กาแฟ ดื่ม le

เขาดื่มกาแฟแก้วนั้นแล้ว

(2)*他喝了把那杯咖啡。⁸

Tā hē le bǎ nài bēi kāfēi.

เขา ดื่ม-le ba นั้น แก้ว กาแฟ

นอกจากนี้ ส่วนประกอบต่างๆ ในโครงสร้าง “ba” ต่างมีลักษณะพิเศษของตนเอง สามารถสรุปได้ดังต่อไปนี้

ก) ลักษณะของนามวลีที่วางอยู่หลังคำ “ba”

ลหวี่ ชูเซียง (呂叔湘 Lǚ Shūxiāng, 1999: 54) อธิบายเกี่ยวกับคำนามที่อยู๋หลังคำ “ba” ไว้ว่า คำนามที่อยู๋หลังคำ “ba” จะต้องเป็นคำนามที่ชี้เฉพาะเจาะจง เป็นสิ่งที่รู้อยู่แล้วหรือสามารถอ้างอิงได้จากข้อความก่อนหน้า และด้านหน้าคำนามมักจะมีคำว่า “這 (zhè)” “那 (nà)” หรือส่วนขยายอื่นที่จำกัดคำนามนั้น เช่น

(3) 把書拿來 (已知是哪本書或哪些書)

bǎ shū ná lai

ba หนังสือ พก มา

เอาหนังสือมา (รู้อยู่แล้วว่าหนังสือเล่มไหน)

(4) 你把這本書借給他。

Nǐ bǎ zhèi běn shū jiè gěi tā

เธอ ba นี้ เล่ม หนังสือ ยืม ให้ เขา

เธอเอาหนังสือเล่มนี้ให้เขายืม

ตัวอย่าง (3) ถึงแม้ว่าคำนาม “หนังสือ” จะไม่มีตัวบ่งชี้ความเฉพาะเจาะจง แต่ผู้พูดมีความมั่นใจว่าผู้ฟังรู้ว่าหมายถึง หนังสือเล่มไหน ขณะที่ตัวอย่าง (4) มีคำว่า “這 (zhè)” บ่งชี้ความเฉพาะเจาะจงว่าหมายถึง หนังสือเล่มนี้ ไม่ใช่เล่มอื่น

Li and Thompson (2008: 463-466) อธิบายลักษณะของคำนามที่วางอยู่หลังคำ “ba” ไว้ว่า จะต้องเป็นคำนามที่ชัดเจน ชี้เฉพาะเจาะจง (definite) กล่าวคือ ทั้งผู้พูดและผู้ฟังรู้ว่าหมายถึงสิ่งใด หรือเป็นคำนามที่กล่าวถึงทุกๆ ไป (generic) เช่น

⁸ ประโยคตัวอย่างที่ผิดไวยากรณ์ภาษาจีนจะนำเสนอเพียงคำแปลคำศัพท์ภาษาจีนเป็นคำๆ เท่านั้น

(5) 我不能把他的秘密告訴你。

Wǒ bù néng bǎ tāde mìmì gàosu nǐ.

ฉัน ไม่ สามารถ ba เขา-de ความลับ บอก คุณ

ฉันไม่สามารถเอาความลับของเขามาบอกคุณได้/ฉันเอาความลับของเขามาบอกคุณไม่ได้

(6)*他把一輛車子賣了。(ไม่ชี้เฉพาะเจาะจง)

Tā bǎ yí liàng chēzi mài le.

เขา ba หนึ่ง คัน รถ ขาย le

(7) 他有的時候把鹽當糖吃。(ทั่วไป)

Tā yǒude shíhou bǎ yán dāng táng chī.

เขา บ้าง เวลา ba เกลือ เป็น น้ำตาล กิน

บางครั้ง เขากินเกลือเพราะคิดว่าเป็นน้ำตาล

(8) 你把酒慢慢地喝。(ชี้เฉพาะเจาะจง)

Nǐ bǎ jiǔ mànmande hē.

เธอ ba เหล้า ค่อยๆ-de ดื่ม

เธอน่ะ เหล้านี้ค่อยๆ ดื่มนะ

จากตัวอย่างด้านบน จะพบว่า ตัวอย่าง (5) แสดงการชี้เฉพาะเจาะจงด้วยคำว่า “ของเขา” ขณะที่ ตัวอย่าง (8) ถึงแม้จะไม่มีตัวบ่งชี้ความชี้เฉพาะเจาะจงแต่ผู้พูดก็มั่นใจว่าผู้ฟังรู้ว่า หมายถึง “เหล้าขวดไหน” ส่วนตัวอย่าง (7) หมายถึง “เกลือ” โดยทั่วไป แต่ในตัวอย่างที่ (6) เป็นประโยคที่ผิดไวยากรณ์ เนื่องจากคำว่า “รถคันหนึ่ง” ไม่ได้ระบุว่ามีรถคันไหนและผู้ฟังก็ไม่อาจทราบได้ว่าผู้พูดหมายถึงรถคันไหน

ข) ลักษณะของคำกริยาในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba”

ลหวี่ ชูเซียง (呂叔湘 Lǚ Shūxiāng, 1942 อ้างถึงใน คันสนีย์ เอกอัจฉริยา, 2556: 71; 1999) Li and Thompson (2008: 466 - 489) และ Huang, Li & Li (2009: 156) อธิบายลักษณะของคำกริยาในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” สรุปได้ดังนี้

1) คำกริยาหลักในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” ไม่สามารถปรากฏเดี่ยวๆ ได้ แต่จำเป็นต้องมีส่วนประกอบอื่นวางไว้หน้าหรือหลังคำกริยาเสมอ (verb complexity) ซึ่งส่วนประกอบที่สามารถนำมาใช้ประกอบคำกริยาได้มีหลายอย่าง เช่น คำลงท้าย 了 (le), 着 (zhe) หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล บุพบทวลี ส่วนขยายบอกสถานที่ ฯลฯ ตัวอย่างเช่น

- (9) 他把那個人殺了。(คำลงท้าย)
Tā bǎ nèi ge rén shā le.
เขา ba นั้น คน (ลักษณะนาม) คน ฆ่า le
เขาฆ่าคนคนนั้นแล้ว
- (10) 把桌子**擦擦**(การซ้ำคำกริยา)(呂叔湘, 1999: 55)
bǎ zhuōzi cācā
ba โตะ เช็ดเช็ด
เช็ดโตะหน่อยสิ
- (11) 你把他的秘密講出來了。(หน่วยเสริมหลังกริยาบอกทิศทาง)
Nǐ bǎ tāde mìmì jiǎng chūlai le.
คุณ ba เขา-de ความลับ พูด ออกมา le
คุณพูดความลับของเขาออกมาแล้ว
- (12) 我把作業**做好**了。(หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล)
Wǒ bǎ zuòyè zuò hǎo le.
ฉัน ba การบ้าน ทำ เสร็จ le
ฉันทำการบ้านเสร็จแล้ว
- (13) 把這件事壓了**幾天**(หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความถี่/ระยะเวลา)
bǎ zhè jiàn shì yā le jǐ tiān.
ba นี้ เรื่อง (ลักษณะนาม) เรื่อง เกือบกด แล้ว สามสี่ วัน
เกือบเรื่องนี้ไว้สามสี่วัน
- (14) 他沒把答案告訴**我**。(กรรมรอง)
Tā méi bǎ dá'àn gàosu wǒ.
เขา ไม่ได้ ba คำตอบ บอก ฉัน
เขาไม่ได้เอาคำตอบมาบอกฉัน (เขาไม่ได้บอกคำตอบฉัน)
- (15) 他把辭典放在**桌子上**。(บุพบทวลี)
Tā bǎ cídiǎn fàng zài zhuōzi shàng.
เขา ba พจนานุกรม วาง ไว้ โตะ บน
เขาเอาพจนานุกรมวางบนโตะ (เขาวางพจนานุกรมบนโตะ)
- (16) 他把東西往**衣櫃里**塞。(ส่วนขยายบอกทิศทาง)
Tā bǎ dōngxi wǎng yīguì lǐ sāi.
เขา ba สิ่งของ มุ่งไปยัง ตู้เสื้อผ้า ใน ยัด
เขายัดของเข้าไปในตู้เสื้อผ้า

(17)*我們把李四罵。(Huang, Li & Li, 2009: 157)

Wǒmen bǎ Lǐsì mà.

พวกเรา ba หลี่ซื่อ ต่ำ

ตัวอย่าง (17) เป็นประโยคที่ผิดไวยากรณ์เนื่องจากคำกริยา “罵” (mà ต่ำ) ปรากฏโดยขาดส่วนประกอบอื่นมาวางไว้หน้าหรือหลังคำกริยา

ทว่าหน่วยเสริมหลังกริยาบอกศักยภาพ (potential resultative verb complement) ไม่สามารถใช้กับโครงสร้าง “ba” ได้ เนื่องจากหน่วยเสริมหลังกริยาบอกศักยภาพใช้สำหรับบอกความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการกระทำในการพยายามกระทำให้เกิดผล (the success or failure of an action in achieving the result) (Li and Thompson, 2008: 478) เช่น

(18)*他把那個箱子洗不乾淨。

Tā bǎ nèi ge xiāngzi xǐ bù gānjìng.

เขา ba นั้น ไบ ล้าง ล้าง ไม่ สะอาด

2) คำกริยาที่สามารถใช้ในโครงสร้าง “ba” ได้นั้นจะต้องเป็นคำกริยาแสดงการกระทำไม่สามารถเป็นคำกริยาที่แสดงอารมณ์ แสดงการรับรู้ แสดงการมีอยู่หรือปรากฏอยู่ เนื่องจากคำกริยาเหล่านี้ไม่ได้กระทำการที่ส่งผลกระทบต่อกรรมในประโยค ดังเช่น

(19)*我把書有。(Li and Thompson, 2008: 472)

Wǒ bǎ shū yǒu.

ฉัน ba หนังสือ มี

(20)*我把那件事情瞭解。(Li and Thompson, 2008: 467)

Wǒ bǎ nèi jiàn shìqing liǎojiě.

ฉัน ba นั้น เรื่อง (ลักษณะนาม) เรื่อง เข้าใจ

(21)*我們把他看到了。(Huang, Li&Li, 2009: 158)

Wǒmen bǎ tā kàndào le.

พวกเรา ba เขา มองเห็น แล้ว

นอกจากนี้แล้ว หากต้องการแสดงการปฏิเสธ คำวิเศษณ์บอกความปฏิเสธจะวางไว้หน้าคำ “ba” แสดงความหมายว่า เหตุการณ์ที่กำหนดโดยคำกริยานั้นไม่เกิดขึ้น (Li and Thompson, 2008: 479) ดังตัวอย่าง (14) ที่เหตุการณ์ “บอกคำตอบฉัน” ไม่ได้เกิดขึ้น

กล่าวโดยสรุป นามวลีที่จะวางไว้หลังคำ “ba” ได้ ควรเป็นคำนามที่ผู้พูดและผู้ฟังรู้อยู่แล้วว่าหมายถึงสิ่งใด ต้องเป็นข้อมูลเก่า จะเป็นข้อมูลใหม่ไม่ได้โดยเด็ดขาด คำกริยาในภาคแสดงของ

โครงสร้าง “ba” จะไม่สามารถใช้เดี่ยวๆ ได้เลย จำเป็นต้องมีส่วนประกอบอื่น เช่น หน่วยเสริมหลังคำกริยาหรือส่วนขยายวางไว้หน้าคำกริยาปรากฏร่วมด้วยเสมอ

2.1.2 ลักษณะทางความหมายของโครงสร้าง “ba”

หวัง ลี (Wang Li, 1943 อ้างถึงในคั่นสนีย์ เอกอัจฉริยา, 2556: 71) ได้นำทฤษฎีอรรถศาสตร์มาวิเคราะห์ความหมายของโครงสร้าง “ba” และสรุปว่า โครงสร้าง “ba” ใช้สำหรับสื่อความหมาย “การจัดการ” ทำให้นักภาษาศาสตร์ในสมัยหลังให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์ความหมายของโครงสร้าง “ba” ควบคู่ไปกับการศึกษาทางด้านไวยากรณ์ ทั้งนี้ความหมายของโครงสร้าง “ba” ที่นักวิชาการกล่าวอ้างถึงมากที่สุดมี 3 ความหมาย ได้แก่ “การจัดการ” “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” และ “การเคลื่อนย้ายตำแหน่ง”

ก) ความหมายแสดงถึง “การจัดการ” (disposal meaning)

ลหู่ ชูเซียง (呂叔湘 Lǚ Shūxiāng, 1999: 54) อธิบายถึงความหมาย “การจัดการ” ของโครงสร้าง “ba” ไว้ว่า คำนามหลังคำ “ba” เป็นผู้รับผลของการกระทำของกรรมกริยาที่อยู่ด้านหลัง และ Li and Thompson (2008: 468) กล่าวว่า “การจัดการ” แสดงว่ามีอะไรเกิดขึ้นกับกรรมตรงนั้นก็คือ บุคคลหรือสิ่งของได้รับการจัดการอย่างไร เช่น

(22) 把信交了

bǎ xìn jiāo le

ba จัดหมาย ส่ง แล้ว

ส่งจดหมายไปแล้ว

(23) 把房間收拾一下

bǎ fángjiān shōushi yíxià

ba ห้อง เก็บ สักหน่อย

เก็บห้องสักหน่อย

จากตัวอย่าง (22) และ (23) พบว่าความหมาย “การจัดการ” ของ ลหู่ ชูเซียง นั้นบอกแต่เพียงว่ากรรมตรงได้รับการจัดการอย่างไร แต่ไม่ระบุว่า กรรมตรงนั้นเกิดผลการเปลี่ยนแปลงอย่างไร ซึ่งหากมีการระบุผลการเปลี่ยนแปลงของกรรมตรง ลหู่ ชูเซียงจัดให้อยู่ในความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้”

นอกจากนี้ Li and Thompson (2008: 473-475) ยังอธิบายเพิ่มเติมว่า “การจัดการ” นี้ไม่จำเป็นจะต้องแสดง “ความตั้งใจ ความจงใจ” ของผู้กระทำเสมอไป กล่าวคือ ผู้กระทำที่เป็น

สิ่งมีชีวิตอาจไม่ตั้งใจกระทำกริยานั้นก็ได้ เป็นอุบัติเหตุ หรือผู้กระทำอาจไม่ใช่สิ่งมีชีวิต อาจเป็นพลังธรรมชาติหรือเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดการกระทำโดยไม่ได้ตั้งใจ ดังตัวอย่าง (24) – (26) และผลกระทบของ “การจัดการ” ไม่จำเป็นว่าจะต้องหมายถึงผู้รับผลได้รับผลกระทบทางร่างกายเท่านั้น สามารถเป็นสิ่งที่เป็นามธรรมได้ด้วย ดังตัวอย่าง (27) และ (28)

(24) 孩子不小心把花瓶弄破了。

Háizi bù xiǎoxīn bǎ huāpíng nòng pò le.

ลูก ไม่ระวัง ba แจก้นดอกไม้ ทำ ตก le

ลูกทำแจก้นดอกไม้แตกโดยไม่ระวัง

(25) 他衝衝忙忙地把皮包忘了。

Tā chōngchōng mángmángde bǎ píbāo wàng le.

เขา รีบร้อน-de ba กระเป๋า ลืม le

เขารีบร้อนจนลืมกระเป๋า

(26) 大水把橋沖走了。

Dàshuǐ bǎ qiáo chōng zǒu le.

น้ำระลอกใหญ่ ba สะพาน พัด ไป le

น้ำพัดเอาสะพานลอยไปแล้ว

(27) 旅行的時候，他要把路上的風景畫下來。

Lǚxíng de shíhòu, tā yào bǎ lùshàngde fēngjǐng huà xiàlái.

ท่องเที่ยว ตอนที่, เขา อยากจะ ba ระหว่างทาง-de ทัศนียภาพ วาด ออกมา

ระหว่างเดินทางท่องเที่ยว เขาอยากจะวาดภาพวิวระหว่างทางออกมา

(28) 你最好把你的意思說出來。

Nǐ zuì hǎo bǎ nǐde yìsi shuō chūlai.

คุณ ที่สุด ดี ba คุณ-de ความรู้สึก พูด ออกมา

ทางที่ดีที่สุด คุณพูดความรู้สึกในใจของคุณออกมา

กล่าวโดยสรุป ความหมาย “การจัดการ” ของโครงสร้าง “ba” แสดงถึงผลที่เกิดขึ้นกับกรรมตรงส่งผลให้กรรมตรงซึ่งเป็นผู้รับผลของการกระทำนั้นเกิดการเปลี่ยนแปลงบางอย่าง ซึ่งผลกระทบที่เกิดขึ้นกับกรรมตรงนั้นอาจเกิดผลกระทบทางกายหรือเป็นผลด้านนามธรรม และอาจเกิดจากความตั้งใจหรือความไม่ตั้งใจของผู้กระทำก็ได้

ข) ความหมายแสดงถึง “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” (causative meaning)

ลหวี่ ชูเซียง (呂叔湘 Lǚ Shūxiāng, 1999: 54) อธิบายว่า โครงสร้าง “ba” ใช้เพื่อแสดงสาเหตุ หมายถึง ทำให้ เป็นสาเหตุให้ โดยคำกริยาด้านหลังจะเป็นกริยาในรูปกริยา-ผล เช่น

(29) 把鞋都走破了

bǎ xié dōu zǒu pò le

ba รองเท้า ล้วน เดิน ขาด แล้ว

เดินจน (ทำให้) รองเท้าขาด

(30) 把問題搞清楚

bǎ wèntí gǎo qīngchū

ba ปัญหา ทำ กระจ่างแจ่มแจ้ง

ทำความเข้าใจปัญหาให้แจ่มแจ้ง

(31) 把個小王聽得入迷了

bǎ ge xiǎo Wáng tīngde rùmí le

ba คน (ลักษณะนาม) เสียหวัง ฟัง-de หลงใหล le

ทำให้เสียหวังฟังจนเคลิ้มเลย

ตัวอย่าง (29) แสดงผลที่เกิดกับ “รองเท้า” ว่า “ขาด” เนื่องจากกร “เดิน” ขณะที่ตัวอย่าง (31) แสดงว่า ประชานที่ละไว้ทำอะไรบางอย่างที่ส่งผลให้เสียหวังฟังจนเคลิ้ม

เย่ เซียงหยาง (葉向陽 Yè Xiàngyáng, 2004) อธิบายว่า ความหมายแก่นของโครงสร้าง “ba” คือ “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” ภาคแสดงในโครงสร้าง “ba” แสดงเหตุการณ์ “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” ประกอบด้วยเหตุการณ์สองเหตุการณ์ คือ เหตุการณ์ที่เป็นสาเหตุ (causing event) และ เหตุการณ์ที่ถูกกระทำ (caused event) โดยเหตุการณ์ที่เป็นสาเหตุจะต้องใช้คำศัพท์รูปธรรมเสมอ แต่เหตุการณ์ที่ถูกกระทำจะใช้คำศัพท์ที่เป็นรูปธรรมหรือไม่ก็ได้ และประชานของโครงสร้าง “ba” คือ ผู้ก่อเหตุ กรรมของ “ba” คือ สิ่งที่ถูกกระทำ เช่น

(32) 把菜炒鹹了

(葉向陽, 2004: 27)

bǎ cài chǎo xián le

ba กับข้าว ผัด เค็ม le

ผัดจน (ทำให้) กับข้าวเค็ม

(33) 把他打得哇哇叫

(葉向陽, 2004: 27)

bǎ tā dǎde wāwājiào

ba เขา ตี-de ร้องจ๊าก

ตีจน (ทำให้) เขาร้องจ๊าก

ตัวอย่าง (32) และ (33) แสดงเหตุการณ์ที่เป็นสาเหตุ คือ มีบางคน “ผัดกับข้าว” กับ “ตี” และ เหตุการณ์ที่ถูกระงับหรือเหตุการณ์ที่เป็นผล คือ “กับข้าวเค็ม” กับ “เขาร้องจ๊าก”

กล่าวโดยสรุป เราจะพบว่าในความหมาย “ทำให้ เป็นสาเหตุให้” นั้น ส่วนของภาคแสดงมี โครงสร้างย่อยได้สองโครงสร้าง คือ 1. คำนามหลังคำ “ba” จะเป็นผู้รับผลของการกระทำของ กริยาหลักในภาคแสดง ขณะเดียวกันก็ทำหน้าที่เป็นประธานของส่วนประกอบหลังคำกริยาด้วยดัง ตัวอย่าง (29) และ (32) ผู้รับผลของการกระทำ คือ “รองเท้า” ซึ่งได้รับผลกระทบจากกริยา “เดิน” และ “กับข้าว” ซึ่งได้รับผลกระทบจากกริยา “ผัด” ขณะเดียวกัน “รองเท้า” และ “กับข้าว” ก็ทำ หน้าที่เป็นประธานของส่วนประกอบหลังคำกริยา “ขาด” และ “เค็ม” แสดงผลที่เกิดขึ้นจากการ กระทำของกริยา “เดิน” และ “ผัด” นั่นเอง 2. คำนามหลังคำ “ba” แสดงความหมายเป็นผู้รับผลของ การกระทำโดยประธานของประโยคที่ละไว้ในที่นี้ ขณะเดียวกันก็ทำหน้าที่เป็นประธานของกริยาหลัก ของประโยคด้วย ดังตัวอย่าง (31) “เสียวหวัง” ซึ่งรับผลจากการกระทำอะไรบางอย่างของประธานที่ ละไว้ เป็นผู้กระทำกริยา “ฟังจนเคลิ้ม”

ค) ความหมายแสดงถึง “การเคลื่อนย้ายตำแหน่ง” (displacement meaning)

จาง วังซี (張旺熹 Zhāng Wàngxī, 2001) ใช้มุมมองทางอรรถศาสตร์มาศึกษาภาพ ร้าง (圖式 túshì, image schema) แสดงการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของโครงสร้าง “ba” เขาเก็บ ข้อมูลจากฐานข้อมูลภาษาจีนและพบว่า จากตัวอย่างประโยค 2,160 ประโยค โครงสร้างที่แสดงการ เคลื่อนที่หรือการย้ายตำแหน่งของวัตถุมีความถี่ประมาณครึ่งหนึ่ง ซึ่งใช้รูปโครงสร้างที่ประกอบด้วย บุพบทวลีแสดงทิศทาง/สถานที่ หรือกริยาแสดงทิศทาง แสดงความหมายว่า วัตถุหนึ่งได้รับ แรงผลักดันจากภายนอกจนเคลื่อนที่จากตำแหน่ง ก. ไปตำแหน่ง ข. โดยกระบวนการเคลื่อนที่นี้ จะต้องประกอบด้วยส่วนประกอบ 4 ส่วน ได้แก่ วัตถุที่จะต้องถูกเคลื่อนย้าย ตำแหน่งเริ่มต้น แรงผลัก ภายนอก และตำแหน่งสิ้นสุด เช่น

(34) 把家從棗莊搬到山亭。(張旺熹, 2001: 2)

bǎ jiā cóng Zǎozhuāng bān dào shāntíng.

ba บ้าน จาก หมู่บ้านเก่า ย้าย ไปถึง ซานลิ่ง

ย้ายบ้านจากหมู่บ้านเก่าไปที่ซานลิ่ง

ตัวอย่าง (34) ประกอบด้วยส่วนประกอบครบทั้ง 4 ส่วน คือ “บ้าน” “หมู่บ้านเก่า” “ย้าย” และ “ชันลิ่ง”

จาง วังซี ยังวิเคราะห์อีกว่า การเคลื่อนที่หรือย้ายตำแหน่งของวัตถุในโครงสร้าง “ba” ส่วนใหญ่จะเป็นการเคลื่อนย้ายทางกาลและเทศะ (space and time) จาง วังซีสรุปว่า ความหมายพื้นฐานของโครงสร้าง “ba” คือ กระบวนการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของวัตถุซึ่งได้รับแรงผลักดันจากภายนอก (เป็นการเคลื่อนย้ายแบบทางเดียว) ความหมายขยายของโครงสร้าง “ba” คือ ภาพร่างแสดงการเชื่อมโยง ภาพร่างแสดงความเท่ากัน ภาพร่างแสดงการเปลี่ยนแปลง และภาพร่างแสดงผล โดยภาพร่างแสดงการเชื่อมโยง (系聯圖式 xiliántúshì) หมายถึง กระบวนการที่วัตถุที่อยู่คนละตำแหน่งได้รับแรงผลักดันจากภายนอกส่งผลให้เคลื่อนที่เข้าหากันและรวมกันเป็นหนึ่งเดียว เช่น

(35) 我們中國人把“吃”跟“福”聯繫在一起。(張旺熹, 2001: 6)

Wǒmen Zhōngguó rén bǎ “chī” gēn “fú” liánxi zài yìqǐ.

พวกเรา จีน คน ba “กิน” กับ “ความสุข” เชื่อมโยง ไว้ ด้วยกัน

พวกเราคนจีนเอา “เรื่องกิน” กับ “ความสุข” มารวมกัน

ภาพร่างแสดงการความเท่ากัน (等值圖式 dēngzhí túshì) หมายถึง กระบวนการที่มนุษย์นำเอาวัตถุที่ไม่เหมือนกัน (รวมถึงสิ่งที่เป็นนามธรรมด้วย) มาเชื่อมโยงกันและตัดสินว่าสองสิ่งนี้มีความเท่ากัน มักจะเป็นโครงสร้าง “ba” ที่ส่วนประกอบหลังคำกริยาเป็นคำว่า “當作 dāngzuò” “看成 kànchéng” “稱為 chēngwéi” เช่น

(36) 一些人把請客吃飯的排場看成一種“面子”。(張旺熹, 2001: 6)

Yìxiē rén bǎ qǐngkè chīfàn de páichǎng kàn chéng yì zhǒng “miànzi”.

จำนวนหนึ่ง คน ba เชิญแขก กินข้าว-de การจัดการ มอง เป็น หนึ่ง แบบ “หน้าตา”

คนจำนวนหนึ่งมองว่าการจัดงานเลี้ยงถือเป็น “หน้าตา” แบบหนึ่ง

ภาพร่างแสดงการเปลี่ยนแปลง (變化圖式 biànhuà túshì) หมายถึง กระบวนการที่วัตถุได้รับแรงผลักดันจากภายนอกส่งผลให้เปลี่ยนจากรูปแบบหนึ่งเป็นอีกรูปแบบหนึ่ง เช่น

(37) 把一個貧困的中國變成小康的中國。(張旺熹, 2001: 7)

bǎ yí ge pínkùnde Zhōngguó biàn chéng xiǎokāngde Zhōngguó.

ba หนึ่ง อัน ยากจน-de ประเทศจีน เปลี่ยน เป็น เศรษฐกิจน้อย-de ประเทศจีน

ทำให้ประเทศจีนที่ยากจนเปลี่ยนเป็นเศรษฐกิจน้อยประเทศจีน

ภาพร่างแสดงผล (結果圖式 jiéguǒ túshì) หมายถึง วัตถุได้รับแรงผลักดันจากภายนอกส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางคุณสมบัติหรือทางสภาวะ เช่น

(38) 他的最後一句話把我們記者都逗笑了。(張旺熹, 2001: 7)

Tāde zuìhòu yí jù huà bǎ wǒmen jìzhě dōu dòu xiào le.

เขา-de สุดท้าย หนึ่ง ประโยค คำพูด ba พวกเรา นักข่าว ล้วน ล้อเล่น หัวเราะ le
คำพูดประโยคสุดท้ายของเขาล้อเล่นจนทำให้พวกเรานักข่าวหัวเราะกันใหญ่เลย

เกา ลี้ฉวิน (高立群 Gāo Lìqún, 2002) ใช้ภาพร่างแสดงการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของโครงสร้าง “ba” ที่เสนอโดย จาง วังซี (2001) เป็นพื้นฐานมาดำเนินการทดลองเพื่อศึกษารูปแทนกลไกปริชานของผู้ที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ โดยเขาตั้งคำถามการวิจัยว่า เมื่อผู้รับการทดลองอ่านประโยคโครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมที่แสดงความหมายการเคลื่อนย้ายตำแหน่งแล้วจะมีปฏิกริยาตอบสนองแตกต่างกันหรือไม่ เกา ลี้ฉวินให้ผู้รับการทดลองซึ่งเป็นนักศึกษาชาวจีนชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยภาษาและวัฒนธรรมปักกิ่งอ่านประโยคทั้งหมด 48 ประโยค แบ่งเป็นประโยคเป้าหมาย 24 ประโยคและประโยคฟิลเลอร์ 24 ประโยค ซึ่งประโยคเป้าหมายทั้งหมดได้มาจากการคัดเลือกกรุปประโยคที่ตรงตามแบบฉบับของโครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม อย่างละ 6 ประโยค จากนั้นนำรูปประโยคที่ได้มาเปลี่ยนรูปโครงสร้าง คือ นำโครงสร้าง “ba” ทั้ง 6 ประโยคเปลี่ยนเป็นรูปโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม และนำโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมทั้ง 6 ประโยคเปลี่ยนเป็นรูปโครงสร้าง “ba” ประโยคทั้งหมดล้วนแสดงการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของวัตถุและไม่แสดงตำแหน่งเริ่มต้นของการเคลื่อนย้าย ส่วนประโยคฟิลเลอร์ คือ โครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมที่ไม่ได้แสดงความหมายการเคลื่อนย้ายตำแหน่ง ผลการศึกษาพบว่า ผู้รับการทดลองใช้เวลาในการตอบสนองหลังจากอ่านโครงสร้าง “ba” ช้ากว่าอ่านโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม แสดงว่าขณะที่อ่านโครงสร้าง “ba” กระบวนการทำความเข้าใจโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมายการเคลื่อนย้ายตำแหน่งกำลังทำงานอยู่ จึงทำให้ใช้เวลานานกว่าเมื่ออ่านโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ภาพร่างแสดงการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของโครงสร้าง “ba” ส่งผลต่อกลไกปริชานที่ทำให้ผู้รับการทดลองเข้าใจความหมายของโครงสร้างประโยค ดังนั้นการใช้ภาพร่างแสดงการเคลื่อนย้ายตำแหน่งมาอธิบายความหมายของโครงสร้าง “ba” จึงสมเหตุสมผล

เจ้า เยียนหฺวา (趙燕華 Zhào Yànhuá, 2011) ใช้ทฤษฎีไวยากรณ์หน่วยสร้างมาวิเคราะห์หน่วยสร้าง “ba” แล้วสรุปไว้ว่า ความหมายของหน่วยสร้าง “ba” คือ “ทำให้-เคลื่อนย้ายตำแหน่ง” นั่นก็คือ ผู้กระทำการทำการบางสิ่งทำให้เป้าหมายเกิดการเคลื่อนย้ายตำแหน่ง การเคลื่อนย้ายตำแหน่งเป็นกระบวนการที่วัตถุเคลื่อนย้ายจากตำแหน่งเริ่มต้นไปสู่ตำแหน่งสิ้นสุด โดยโครงสร้าง

“ba” นั้น ตำแหน่งสิ้นสุดเป็นบทบาททางอรรถศาสตร์ที่จำเป็นต้องมี ขณะที่ตำแหน่งเริ่มต้นจะมีหรือไม่มีก็ได้ เช่น

(39) 他把書從沙發上拿到桌子上。(趙燕華, 2011: 55)

Tā bǎ shū cóng shāfā shang ná dào zhuōzi shang.

เขา ba หนังสือ จาก โซฟา บน หยิบ ไปถึง โต๊ะ บน

เขาหยิบหนังสือจากบนโซฟาไปไว้บนโต๊ะ/เขาเอาหนังสือจากบนโซฟาหยิบไปไว้บนโต๊ะ

(40) 他把書拿到桌子上。(趙燕華, 2011: 55)

Tā bǎ shū ná dào zhuōzi shang.

เขา ba หนังสือ หยิบ ไปถึง โต๊ะ บน

เขาหยิบหนังสือไปไว้บนโต๊ะ/เขาเอาหนังสือหยิบไปไว้บนโต๊ะ

เจ้า เยียนหวยยังอธิบายเพิ่มเติมอีกว่า นอกจากหน่วยสร้าง “ba” จะเน้นตัวผู้กระทำแล้วยังเน้นระดับและสภาพการเคลื่อนที่ของเป้าหมาย รวมทั้งจุดหมายหลังการเคลื่อนที่อีกด้วย

โดยสรุป ความหมายการเคลื่อนย้ายตำแหน่งของโครงสร้าง “ba” แสดงถึง การที่วัตถุได้รับผลกระทบจากภายนอก (ซึ่งก็คือ การกระทำ) ส่งผลให้เกิดการเคลื่อนย้ายตำแหน่งจากตำแหน่งเดิมไปสู่ตำแหน่งใหม่ โดยจะเน้นความหมายที่จุดหมายหรือตำแหน่งใหม่หลังการเคลื่อนที่

2.1.3 การใช้โครงสร้าง “ba”

หลิว เป้ยยวี (劉培玉 Liú Péiyù, 2002: 38) อธิบายถึงเงื่อนไขข้อจำกัดของการใช้โครงสร้าง “ba” ไว้ดังนี้

1) เงื่อนไขที่จะต้องใช้โครงสร้าง “ba”

สิ่งที่จำกัดการใช้ของโครงสร้าง “ba” ในเงื่อนไขที่สำคัญที่สุด คือ เงื่อนไขทางวากยสัมพันธ์ กล่าวคือ เป้าหมายของการกระทำ (กรรมตรง) จำเป็นต้องวางไว้หน้าคำกริยาเท่านั้น ไม่สามารถวางไว้หลังคำกริยาได้ เนื่องจากหลังคำกริยามีส่วนประกอบที่แสดงถึงสภาพของผู้รับการกระทำหลังจากถูกกระทำโดยกริยาแล้ว ได้แก่ บุพบทวลี หน่วยเสริมหลังกริยาบอกสภาพ สุภาชิต คำพังเพย กริยาที่แสดงความหมายบอกผลในตัวเอง เช่น

(41) 我把書放在床上。

Wǒ bǎ shū fang zài chuáng shang.

ฉัน ba หนังสือ วาง ไว้ เติง บน

ฉันเอาหนังสือวางไว้บนเตียง/ฉันวางหนังสือบนเตียง

(42) 我把他打得鼻青臉腫。

Wǒ bǎ tā dǎde bíqīngliǎnzhǒng.

ฉัน ba เขา ต่อย-de จมูกเขียวหน้าบวม

ฉันต่อยเขาจนหน้าบวมซ้ำ

2) เงื่อนไขที่จะใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ใช้ก็ได้

หากเป้าหมายของการกระทำ (กรรมตรง) สามารถวางไว้หน้าคำกริยาหรือหลังคำกริยาก็ได้

ในกรณีนี้จะใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ใช้ก็ได้ เช่น

(43) 我把那本書給了小李。

Wǒ bǎ nà běn shū gěile xiǎo Lǐ.

ฉัน ba นั้น เล่ม หนังสือ ให้-le เสียหวลี้

ฉันเอาหนังสือเล่มนั้นให้เสียหวลี้ไปแล้ว

(44) 我給了小李那本書。

Wǒ gěile xiǎoLǐ nà běn shū.

ฉัน ให้-le เสียหวลี้ นั้น เล่ม หนังสือ

ฉันให้หนังสือเล่มนั้นแก่เสียหวลี้ไปแล้ว

ในกรณีนี้จะใช้โครงสร้าง “ba” เพื่อเน้นกรรมตรงหลังคำ “ba” และผลที่เกิดขึ้นกับกรรมตรงนั้น แต่หากใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม จะเป็นเพียงการบอกเล่าเรื่องราวว่าใครทำอะไร

3) เงื่อนไขที่ห้ามใช้โครงสร้าง “ba”

สิ่งที่จำกัดไม่ให้ใช้โครงสร้าง “ba” ได้แก่ข้อจำกัดทางอรรถศาสตร์ กล่าวคือ หากความหมายของประโยคที่ต้องการสื่อสารไม่สอดคล้องกับความหมายทางอรรถศาสตร์ของโครงสร้าง “ba” แล้ว จะไม่สามารถใช้โครงสร้าง “ba” ได้เลย เช่น ประโยคที่แสดงความหมายการมีอยู่ การปรากฏอยู่ การตัดสินใจ ฯลฯ ประโยคเหล่านี้จะต้องใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมเท่านั้น

2.1.4 การจัดลำดับความยากง่ายของโครงสร้าง “ba”

ก) เกณฑ์ระดับทางไวยากรณ์และมาตรฐานสำหรับการสอบวัดระดับภาษาจีนกลาง (漢語水平等級標準與語法等級大綱 Hànyǔ shuǐpíng děngjí biāozhǔn yǔ yǔfǎ děngjí dàgāng, 1996)

เกณฑ์ระดับทางไวยากรณ์และมาตรฐานสำหรับการสอบวัดระดับภาษาจีนกลาง จัดลำดับความยากง่ายของโครงสร้าง “ba” ออกเป็น 4 ระดับ คือ เจี่ย (甲 jiǎ) อี้ (乙 yǐ) ปิ่ง (丙 bǐng)

ติง (丁 dīng) โดยระดับเจี๋ย (甲 jiǎ) คือ โครงสร้างที่ง่ายที่สุดและระดับติง (丁 dīng) คือ โครงสร้างที่ยากที่สุด

1) โครงสร้าง “ba” ที่อยู่ในระดับเจี๋ย (甲 jiǎ) มี 2 โครงสร้าง ได้แก่

a) ประธาน + ba + กรรม + กริยา + (一 yī) + กริยา (โครงสร้างซ้ำคำกริยา) เช่น

(45) 你把你的意見說(一)說。

Nǐ bǎ nǐde yìjiàn shuō (yī) shuō.

คุณ ba คุณ-de ความเห็น พูด (หนึ่ง) พูด

คุณพูดความเห็นของคุณออกมา

b) ประธาน + ba + กรรม + กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยา (1)⁹ เช่น

(46) 我把信寄走了。

Wǒ bǎ xìn jì zǒu le.

ฉัน ba จดหมาย ส่ง ไป le

ฉันเอาจดหมายส่งไปแล้ว/ฉันส่งจดหมายไปแล้ว

(47) 她把衣服洗得很乾淨。

Tā bǎ yīfu xǐde hěn gānjìng.

หล่อน ba เสื้อผ้า ซัก-de มาก สะอาด

หล่อนซักเสื้อผ้าจนสะอาด

(漢語水平等級標準與語法等級大綱, 1996: 56)

2) โครงสร้าง “ba” ที่อยู่ในระดับอี (乙 yǐ) มี 2 โครงสร้าง คือ

a) ประธาน + ba + กรรม (1) + กริยา + บุพท (在/到/給 zài / dào / gěi) + นามบอกสถานที่ (โครงสร้างนี้ต้องใช้รูปโครงสร้าง “ba” เท่านั้น) เช่น

(48) 我們把病人送到醫院去了。

Wǒmen bǎ bìngrén sòng dào yīyuàn qù le.

พวกเรา ba คนไข้ ส่ง ถึง โรงพยาบาล ไป le

พวกเราพาคนป่วยไปส่งที่โรงพยาบาลแล้ว

(49) 他把那件上衣放在床上了。

Tā bǎ nèi jiàn shàngyī fàng zài chuāng shàng le.

เขา ba นั้น ตัว เสื้อ วาง ไว้ เติง บน le

เขาเอาเสื้อตัวนั้นวางไว้บนเตียง/เขาวางเสื้อตัวนั้นไว้บนเตียง

⁹ หน่วยเสริมหลังกริยา (1) ได้แก่ หน่วยเสริมบอกผล หน่วยเสริมบอกทิศทางและหน่วยเสริมบอกสภาพ ใช้เพื่อบอกผลหรือการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดเจน

(50) 我把我的地址留給他了。

Wǒ bǎ wǒde dìzhǐ liú gěi tā le.

ฉัน ba ฉัน-de ที่อยู่ ทิ้งไว้ ให้ เขา le

ฉันทิ้งที่อยู่ของฉันไว้กับเขา

b) ประธาน + ba + กรรม + กริยา + ปัจจัยกริยา 了/著 (le/zhe)

(51) 你把介紹信帶著。

Nǐ bǎ jièshàoxìn dài zhe.

คุณ ba จดหมายแนะนำ พก-zhe

คุณเอาจดหมายแนะนำพกไว้ด้วย

(52) 他把大衣丟了。

Tā bǎ dàyī diū le.

เขา ba เสื้อนอก หาย le

เขาทำเสื้อนอกหาย

(漢語水平等級標準與語法等級大綱, 1996: 82)

3) โครงสร้าง “ba” ที่อยู่ในระดับปिंग (丙 bǐng) มีทั้งหมด 3 โครงสร้าง ได้แก่

a) ประธาน + ba + กรรม (1) + กริยา + 成/作 (chéng/zuò) + กรรม (2)

(โครงสร้างนี้ต้องใช้รูปโครงสร้าง “ba” เท่านั้น)

(53) 父母總是把成年的兒女當成孩子。

Fùmǔ zǒngshì bǎ chéngniándè ér nǚ dāng chéng háizi.

พ่อแม่ มักจะ ba เป็นผู้ใหญ่-de ลูกชายลูกสาว เป็น กลายเป็น เด็ก

พ่อแม่มักจะคิดว่าลูกๆ ที่โตเป็นผู้ใหญ่แล้วยังคงเป็นเด็กอยู่

(54) 他把老張認作爸爸了。

Tā bǎ lǎo Zhāng rèn zuò bàba le.

เขา ba เหล่าจาง รู้ เป็น พ่อ แล้ว

เขาจำเหล่าจางเป็นคุณพ่อ/เขาคิดว่าเหล่าจางเป็นคุณพ่อ

b) ประธาน + ba + กรรม + กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยา (2)¹⁰

(55) 他把這件重要的事情壓了好幾天。

Tā bǎ zhè jiàn zhòngyàode shìqing yā le hǎojiǐ tiān.

เขา ba นี้ เรื่อง สำคัญ-de เรื่อง เกือบกด-le หลาย วัน

เขาเกือบกดเรื่องสำคัญเรื่องนี้ไว้ตั้งหลายวัน

¹⁰ หน่วยเสริมหลังกริยา (2) ได้แก่ หน่วยเสริมบอกความถี่/ระยะเวลา หน่วยเสริมบอกทิศทางและหน่วยเสริมบอกสภาพที่ใช้สำนวนมาอธิบาย ใช้เพื่อบอกผลหรือการเปลี่ยนแปลง

(56) 爸爸把弟弟狠狠地打了一頓。

Bàba bǎ dìdì hěnhēnde dǎle yí dùn.

คุณพ่อ ba น้องชาย รุนแรง-de ตี-le หนึ่ง ที่
คุณพ่อตีน้องอย่างรุนแรงไปที่หนึ่ง

(57) 我們要把這項工作推向新階段。

Wǒmen yào bǎ zhèi xiàng gōngzuò tuī xiàng xīn jiēduàn.

พวกเรา ต้อง ba นี้ ขึ้น งาน ผลัก ไปสู่ ใหม่ ขึ้นตอน
พวกเราต้องผลักดันงานขึ้นนี้ไปสู่ขึ้นตอนใหม่

(58) 把我累得滿身大汗。

bǎ wǒ lèide mǎnshēn dàhàn.

ba ฉัน เหนื่อย-de เหงื่อท่วมไปทั้งตัว
...ทำฉันเหนื่อยจนเหงื่อโทรมกาย

c) ประธาน + ba + กรรม + 給 (gěi) + กริยา

(59) 他把我的手錶給丟了。

Tā bǎ wǒde shǒubiǎo gěi diū le.

เขา ba ฉัน-de นาฬิกาข้อมือ gei หาย le
เขาทำนาฬิกาข้อมือของฉันหาย

(60) 颱風把柱子給颳倒了。

Táifēng bǎ zhùzi gěi guā dǎo le.

พายุไต้ฝุ่น ba ต้นไม้ gei พัด ล้ม le
พายุไต้ฝุ่นพัดต้นไม้จนล้ม

(漢語水平等級標準與語法等級大綱, 1996: 121)

4) โครงสร้าง “ba” ที่อยู่ในระดับดิง (丁 dīng) มี 4 โครงสร้าง ได้แก่

a) ประธาน + ba + กรรม (ผู้กระทำ) + กริยา (อกรรม) + ส่วนอื่น (โครงสร้างนี้แสดงความหมายแฝงถึงความไม่พอใจ ไม่สบายอารมณ์)

(61) 這些天你看把大家愁成啥樣了。

Zhèxiē tiān nǐ kàn bǎ dàjiā chóu chéng shá yàng le.

เหล่านี้ วัน เธอ ดู ba ทุกคน กังวล กลายเป็น อย่างไร le
หลายวันมานี้ เธอดูสิว่าทำให้ทุกคนกังวลจนกลายเป็นอย่างไรไปแล้ว

b) ประธาน + ba + กรรม (ผู้กระทำ) + กริยา + ส่วนอื่น (โครงสร้างนี้มีความหมายแสดงถึง ทำให้ หรือ เป็นสาเหตุให้)

(62) 爆炸聲把小孩從夢中驚醒了。

Bàozhà shēng bǎ xiǎohái cóng mèng zhōng jīng xǐng le.

ระเบิด เสียง ba เด็ๆ จาก ความฝัน ระหว่าง ตกใจ ตื่น le

เสียงระเบิดทำให้เด็กน้อยตกใจตื่นขึ้นมาจากความฝัน

c) ประธาน + ba + กรรม + กริยา + หน่วยเสริมบรรยายสภาพ

(63) 王教授的死把他夫人哭得吃不下飯，睡不好覺。

Wángjiàoshòude sǐ bǎ tā fūrén kūde chībuxià fàn, shuìbuhǎo jiào.

ศาสตราจารย์หวัง-de การตาย ba เขา ภรรยา ร้องไห้-de กินไม่ลง ข้าว นอน
ไม่ดี หลับ

การจากไปของศาสตราจารย์หวังทำให้ภรรยาของเขาเศร้าโศกจนกินไม่ได้
นอนไม่หลับ

d) ประธาน + ba + กรรม + กริยาที่ลงท้ายด้วยคำว่า 化 (huà)

(64) 文學作品不過是把生活中的矛盾和鬥爭典型化而已。

Wénxué zuòpǐn búguò shì bǎ shēnghuó zhōngde máodùn hé
dòuzhēng diǎnxínghuà éryǐ.

วรรณกรรม ผลงาน เป็นเพียงแค่ ba ชีวิต ระหว่าง-de ความขัดแย้ง และ การ
ต่อสู้ ทำให้เป็นรูปแบบ เท่านั้น

งานวรรณกรรมเป็นเพียงแค่การนำความขัดแย้งและการต่อสู้ในชีวิตสะท้อน
ออกมาให้เห็นเป็นภาพเท่านั้นเอง

(漢語水平等級標準與語法等級大綱, 1996: 155)

ข) ลำดับการสอนโครงสร้าง “ba” ของเต็ง โส่วซิน (鄧守信 Dèng Shǒuxìn, 1997

อ้างถึงใน 屈承熹 Qū Chéngxī, 2006)

เต็ง โส่วซิน (鄧守信 Dèng Shǒuxìn, 1997) เสนอลำดับชั้นการสอนโครงสร้าง “ba”
ตามคุณสมบัติของคำกริยา ดังต่อไปนี้

ชั้นที่หนึ่ง สอนโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏเฉพาะคำกริยาที่แสดงการกระทำออกจากตัว
ประธาน เช่น

(65) 她把房子賣了。

Tā bǎ fángzi mài le.

หล่อน ba บ้าน ขาย le

หล่อนขายบ้านไปแล้ว

ขั้นที่สอง สอนโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏคำกริยาแสดงการกระทำและหน่วยเสริมต่างๆ ทำย
คำกริยาหรือคำลงท้าย เช่น

(66) 他昨天才把論文打完。

Tā zuótiān cái bǎ lùnwén dǎ wán.

เขา เมื่อวาน เพิ่ง ba วิทยานิพนธ์ พิมพ์ เสร็จ

เขาเพิ่งพิมพ์วิทยานิพนธ์เสร็จเมื่อวานนี้เอง

(67) 他不想把錢借出去。

Tā bù xiǎng bǎ qián jiè chūqu.

เขา ไม่ อยาก ba เงิน ยืม ออกไป

เขาไม่ยอมยืมให้ (คนอื่น) ยืมเงิน

ขั้นที่สาม สอนโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏคำกริยาแสดงการกระทำและบุพบทวลีที่มีคำว่า
到、在、給 (dào/zài/gěi) เช่น

(68) 他把論文寄給導師了。

Tā bǎ lùnwén jì gěi dǎoshī le.

เขา ba วิทยานิพนธ์ ส่ง ให้ อาจารย์ที่ปรึกษา le

เขาส่งวิทยานิพนธ์ให้อาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว

(69) 他把朋友接到家裡來住。

Tā bǎ péngyou jiē dào jiā li lái zhù.

เขา ba เพื่อน รับ ถึง บ้าน ใน มา พัก

เขาจับเพื่อนมาพักอยู่ที่บ้าน

ขั้นที่สี่ สอนโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏคำกริยาแสดงการกระทำและหน่วยเสริมบอกปริมาณ
หรือความถี่ เช่น

(70) 他把年糕嚐了一口就放下了。

Tā bǎ niángāo cháng le yì kǒu jiù fàng xià le.

เขา ba ขนมเค้ก ชิม-le หนึ่ง คำ ก็ วาง ลง le

เขาชิมขนมเค้กไปคำหนึ่งแล้วก็วางลง

(71) 他把對方狠狠地打了一頓。

Tā bǎ duìfāng hěnhēnde dǎ le yí dùn.

เขา ba คู่ต่อสู้ รุนแรง-de ตี-le หนึ่ง ที

เขาตีคู่ต่อสู้อย่างรุนแรงไปที่หนึ่ง

ขั้นที่ห้า สอนโครงสร้าง “ba” ที่ปรากฏคำกริยาประเภทอื่นที่ไม่ใช่คำกริยาแสดงการกระทำ
เช่น

(72) 她把手帕哭濕了。

Tā bǎ shǒupà kū shī le.

หล่อน ba ผ้าเช็ดหน้า ร้องไห้ เปียกโชก le
หล่อนร้องไห้จนผ้าเช็ดหน้าเปียกไปหมดแล้ว

(73) 他把個兒子死了。

Tā bǎ ge érzi sǐ le.

เขา ba คน (ลักษณะนาม) ลูกชาย ตาย le
เขาทำให้ลูกชายตายไปคนหนึ่ง

(74) 他把犯人跑了。

Tā bǎ fànren pǎo le.

เขา ba คนร้าย วิ่งหนี le
เขาทำให้คนร้ายหนีไป

ค) ลำดับการสอนโครงสร้าง “ba” ของชวี เฉิงซี (屈承熹 Qū Chéngxī, 2006)

ชวี เฉิงซี (屈承熹 Qū Chéngxī, 2006) แบ่งลำดับการสอนโครงสร้าง “ba” ออกเป็น 5
ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นที่หนึ่ง แนะนำโครงสร้างพื้นฐานของโครงสร้าง “ba” คือ NP 1 + ba + NP 2 + V + X
โดย NP 1 คือ ผู้กระทำ NP 2 คือ ผู้รับการกระทำ V คือ คำกริยา X คือ หน่วยเสริมต่างๆ จากนั้น
แบ่งหน่วยเสริมต่างๆ ออกเป็นหกประเภท ได้แก่ หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล หน่วยเสริมหลังกริยา
บอกทิศทาง หน่วยเสริมหลังกริยาบอกสิ่งเดียวกัน หน่วยเสริมหลังกริยาบอกเป้าหมาย หน่วยเสริมหลัง
กริยาบอกสภาพ และหน่วยเสริมหลังกริยาบอกความถี่หรือปริมาณ ตัวอย่างเช่น

(75) 我們把功課都做完了。(บอกผล)

Wǒmen bǎ gōngkè dōu zuò wán le.

พวกเรา ba การบ้าน ล้วน ทำ เสร็จ le
พวกเราทำการบ้านเสร็จหมดแล้ว

(76) 請你把椅子拿出去。(บอกทิศทาง)

Qǐng nǐ bǎ yǐzi ná chūqu.

ได้โปรด คุณ ba เก้าอี้ ยก ออกไป
เธอช่วยเอาเก้าอี้ออกไปหน่อย

(77) 你週末得把門修一修。(บอกสิ่งเดียวกัน)

Nǐ zhōumò deī bǎ mén xiū yì xiū.

คุณ สุดสัปดาห์ ต้อง ba ประตู ซ่อม หนึ่ง ซ่อม
สุดสัปดาห์นี้ คุณต้องซ่อมประตูหน่อยนะ

(78) 我不願意把這麼多錢都借給他。(บอกเป้าหมาย)

Wǒ bú yuànyì bǎ zhème duō qián dōu jiè gěi tā.

ฉัน ไม่ เต็มใจ ba อย่างนี้ มากมาย เงิน ล้วน ยืม ให้ เขา

ฉันไม่ยอมให้เขายืมเงินมากมายขนาดนี้

(79) 孩子們把家裡弄得亂七八糟。(บอกสภาพ)

Háizimen bǎ jiā li nòngde luànqībāzāo.

เด็กๆ ba บ้าน ใน ทำ-de ระเกะระกะ/ไม่เป็นระเบียบ

เด็กๆ ทำบ้านรกไปหมด

(80) 大家都把這篇課文抄三遍。(บอกความถี่)

Dàjiā dōu bǎ zhèi piān kèwén chāo sān biàn.

ทุกคน ล้วน ba นี้ บท บทเรียน คัด สาม รอบ

ทุกคนล้วนคัดบทเรียนบทนี้สามรอบ

(81) 誰把蛋糕吃了？(ปัจจัยกริยาบอกกาลลักษณะ)

Shéi bǎ dànɡāo chī le?

ใคร ba ขนมเค้ก กิน le

ใครกินเค้กไปแล้ว

(屈承熹, 2006: 10)

ขั้นที่สอง แนะนำหน้าที่พื้นฐานของโครงสร้าง “ba” กล่าวคือ โครงสร้าง “ba” ใช้เมื่อต้องการระบุว่า นามวลีที่วางหน้าคำ “ba” เป็นผู้กระทำ นามวลีที่วางหลังคำ “ba” เป็นผู้รับผลการกระทำ เช่น

(82) 孩子把我們哭得一夜沒睡覺。

Háizi bǎ wǒmen kūde yí yè méi shuìjiào.

ลูก ba พวกเรา ร้องไห้-de หนึ่ง คืน ไม่ได้ นอน

ลูกร้องไห้จนพวกเราไม่ได้นอนทั้งคืน

(83) 你怎麼不把葡萄剝了皮再吃？

Nǐ zěnmē bù bǎ pútáo bōle pí zài chī?

คุณ ทำไม ไม่ ba องุ่น ปอก-le เปลือก ค่อย กิน

ทำไมเธอไม่ปอกเปลือกองุ่นก่อนแล้วค่อยกินล่ะ

(屈承熹, 2006: 11)

ขั้นที่สาม แนะนำหน้าที่ขยายของโครงสร้าง “ba” คือ อธิบายความหมายเพิ่มเติมของคำว่า “ผู้กระทำ” ว่าสามารถหมายถึง “ผู้รับผิดชอบต่อการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง” และ

“ผู้รับการกระทำ” ว่าสามารถหมายถึง “ผู้รับผลกระทบจากการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง”

ขั้นที่สี่ แนะนำโครงสร้างขยายของโครงสร้าง “ba” นอกจากจะเข้าใจกฎโครงสร้างพื้นฐานของโครงสร้าง “ba” แล้ว ผู้เรียนยังต้องใช้ความสมเหตุสมผลทางปริชานมาตัดสินความถูกต้องของโครงสร้าง “ba”

ขั้นที่ห้า อธิบายว่าใช้โครงสร้าง “ba” ในสถานการณ์ใด กล่าวคือ ผู้เรียนไม่เพียงแต่ต้องเข้าใจความหมายของโครงสร้าง “ba” เท่านั้น แต่ยังต้องรู้ว่าเมื่อใดหรือในสถานการณ์ใดควรใช้โครงสร้าง “ba” อีกด้วย

2.1.5 สรุปลักษณะของโครงสร้าง “ba”

กล่าวโดยสรุป โครงสร้าง “ba” คือ โครงสร้างที่นำคำบุพบท “ba” มาประกอบกับคำนามซึ่งทำหน้าที่เป็นกรรมของประโยค โดยบุพบทวลี “ba + คำนาม” จะวางไว้หน้าคำกริยาหลักของประโยคเสมอ ซึ่งโครงสร้าง “ba” นี้มีเงื่อนไขทางไวยากรณ์หลายข้อ เช่น คำนามที่ปรากฏหลังคำ “ba” จะต้องเป็นคำนามที่ชี้เฉพาะเจาะจง และแสดงความหมาย “การเป็นผู้รับผลของการกระทำ” จากการกระทำของคำกริยาหลักในประโยค ดังนั้นคำกริยาที่จะใช้ในโครงสร้าง “ba” ได้จึงต้องเป็นคำกริยาแสดงการกระทำ ไม่สามารถใช้คำกริยาแสดงความรู้สึกหรือการรับรู้ได้ และคำกริยาแสดงการกระทำจะต้องปรากฏร่วมกับส่วนประกอบอื่นเสมอเพื่อแสดงผลการเปลี่ยนแปลงของคำนามหลังคำ “ba” นอกจากนี้คำนามหลังคำ “ba” จะต้องเป็นข้อมูลเก่า (old information) ที่ทั้งผู้พูดและผู้ฟังรู้ว่ากำลังพูดถึงสิ่งใดอยู่

2.2 ทฤษฎีการรับภาษาที่สอง

Ellis (2000: 3) ให้คำนิยามของคำว่า “ภาษาที่สอง” ว่าหมายถึง ภาษาอะไรก็ตามที่เรียนหลังจากภาษาแม่ ดังนั้น “การรับภาษาที่สอง” จึงหมายถึง การที่คนเราเรียนภาษาหนึ่งภาษาใด นอกเหนือจากภาษาแม่ ไม่ว่าจะเรียนในห้องเรียนหรือนอกห้องเรียน

Saville-Troike (2012: 2) กล่าวถึง “การรับภาษาที่สอง” และ “ภาษาที่สอง” ไว้ว่า

“การรับภาษาที่สอง หมายถึง การที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งหรือกลุ่มบุคคลที่เรียนภาษาใดภาษาหนึ่งหลังจากเรียนภาษาแม่ของพวกเขา

ที่เรียนตั้งแต่ตอนที่พวกเขายังเป็นเด็ก รวมถึงกระบวนการการเรียนรู้ภาษานั้นๆ ด้วย ภาษาที่เรียนเพิ่มขึ้นมาเรียกว่า **ภาษาที่สอง** แม้ว่าแท้ที่จริงแล้ว มันอาจจะเป็นภาษาที่สาม ภาษาที่สี่หรือภาษาที่สิบก็ได้เรียนก็ตาม” (Saville-Troike, 2012: 2)

นอกจากนี้ Saville-Troike (2012: 4) ยังกล่าวว่า ในการวิจัยทางการรับภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศนั้น อาจมีการกล่าวถึงความแตกต่างระหว่างคำว่า ภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศ ดังนี้

“**ภาษาที่สอง** ตามแบบฉบับแล้ว คือ ภาษาที่เป็นภาษาราชการหรือภาษาที่ใช้เป็นภาษาหลักในสังคม ใช้สำหรับการศึกษา การทำงาน และจุดมุ่งหมายพื้นฐานอื่นๆ ภาษาที่สองเป็นภาษาที่รับโดยชนกลุ่มน้อยหรือผู้อพยพที่พูดภาษาอื่นเป็นภาษาแม่อยู่แล้ว ซึ่งคำนิยามนี้เป็นคำนิยามที่จำกัดมาก

ภาษาต่างประเทศ คือ ภาษาที่ไม่ได้ใช้อย่างกว้างขวางในบริบททางสังคมของผู้เรียน แต่อาจใช้สำหรับการท่องเที่ยว การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม เรียนรู้ตามหลักสูตรที่กำหนดหรือเป็นวิชาเลือกในโรงเรียน แต่ไม่ใช่ภาษาที่สามารถนำไปใช้ประยุกต์ใช้หรือฝึกหัดได้ในทันที” (Saville-Troike, 2012: 4)

ยกตัวอย่างเช่น นางสาว ก. เป็นคนไทย ใช้ภาษาไทยสื่อสารกับคนในครอบครัวและคนรอบข้างตั้งแต่จำความได้ พออายุสี่ขวบเข้าเรียนโรงเรียนอนุบาล ได้เริ่มเรียนภาษาอังกฤษที่โรงเรียนและเรียนต่อเนื่องมาเรื่อยๆ หลังจากนั้นในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเธอเลือกเรียนแผนกศิลป์ภาษาฝรั่งเศส แต่เมื่อเข้าเรียนต่อในระดับอุดมศึกษาเธอเลือกเรียนสาขาวิชาภาษาจีนเป็นสาขาวิชาเอก ในกรณีนี้ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ของนางสาว ก. คือ ภาษาไทย ส่วนภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส และภาษาจีน จัดเป็นภาษาที่สองตามความหมายของ Ellis (2000) และ Saville-Troike (2012: 2) ก็ได้หรือจะจัดเป็นภาษาต่างประเทศตามนิยามของ Saville-Troike (2012: 4) ก็ได้

การศึกษาการรับภาษาที่สอง คือ การศึกษากระบวนการรับและเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนภาษาที่สอง โดยมีทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับภาษาที่สองอยู่มากมาย ล้วนแล้วแต่เป็นทฤษฎีที่ขยายต่อมา

จากทฤษฎีการรับภาษาที่หนึ่ง ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 3 แนวคิดใหญ่ๆ ได้แก่ ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (Behaviourism) ทฤษฎีสภาวะติดตัวโดยกำเนิด (Nativism) หรือทฤษฎีจิตนิยม (Mentalism) และทฤษฎีปริชาน (Cognitivism)

ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (Behaviourism) นำเสนอโดย Skinner (1957) เขาเชื่อว่า “การรับภาษานั้นจะต้องเกิดจากการกำหนดเงื่อนไขในรูปของสิ่งเร้าและการตอบสนอง ซึ่งเป็นพฤติกรรมเชิงประจักษ์ แล้วผู้รับภาษาก็ค่อยๆ เรียนรู้จากการเลียนแบบ และการได้รับการส่งเสริมจากคนอื่นๆ ในสังคม ไวยากรณ์ก็เรียนรู้ได้จากการเชื่อมโยงคำต่างๆ ที่อยู่ติดกันในการใช้ภาษา” (อ้างถึงใน พิพัฒนสุขะ, 2554) ดังนั้นแนวคิดนี้จึงให้ความสำคัญกับการให้รางวัลและการลงโทษว่าเป็นกระบวนการที่ทำให้การเรียนรู้ประสบความสำเร็จ และรูปแบบ “สิ่งเร้า-การตอบสนอง-การส่งเสริม” (stimulus-response-reinforcement) ที่ซ้ำๆ ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ อีกทั้งยังให้ความสำคัญกับการตอบสนองต่อข้อมูลที่ปรากฏอยู่ในสภาพแวดล้อมทางภาษารอบๆ ตัว เช่น ข้อมูลรับเข้าทางภาษา (linguistic input) เป็นต้น

นอกจากนี้ ทฤษฎีพฤติกรรมนิยมยังมีความเห็นว่าทักษะทางภาษาเป็นทักษะที่แยกกันพัฒนา ไม่มีความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกัน ด้วยเหตุนี้ เมื่อนำมาประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอนภาษาที่สองจึงพบว่า การสอนทักษะฟัง พูด อ่าน เขียน จะเป็นการสอนที่แยกออกจากกัน อยากร่งด้านไหนก็เน้นพัฒนาเฉพาะด้านนั้น ส่วนวิธีการสอนในห้องเรียน ผู้สอนจะให้ความสำคัญกับการทำซ้ำ การสร้างความเคยชินในการใช้โครงสร้างต่างๆ รวมทั้งผู้สอนจะใส่ใจกับการตอบสนองของผู้เรียน หากผู้เรียนตอบคำถามถูก ผู้สอนจะชมเชย ให้กำลังใจ แต่หากผู้เรียนทำผิด ผู้สอนจะแก้ข้อผิดพลาดในทันที อย่างไรก็ตาม แนวคิดแบบพฤติกรรมนิยมของ Skinner ได้ถูกโจมตีจาก Chomsky ในเวลาต่อมา

ทฤษฎีสภาวะติดตัวโดยกำเนิด (Nativism) ผู้นำเสนอทฤษฎีนี้ คือ Noam Chomsky ในปี 1965 เขาได้นำเสนอมนทัศน์เรื่องการรับภาษาในบทความเรื่อง “Rationalist Conception of The Nature of Language” Chomsky มีความเห็นว่า การเรียนรู้ภาษาแตกต่างจากการเรียนรู้ทักษะอื่นๆ เขาเชื่อว่า มนุษย์ทุกคนเกิดมาพร้อมกับเครื่องมือในการเรียนรู้ภาษาที่เรียกว่า Language Acquisition Device หรือ LAD โดยสิ่งนี้เป็นส่วนช่วยให้เด็กทุกคนเรียนรู้ภาษาแม่ของตัวเองอย่างง่ายดาย รวดเร็ว และครบถ้วนสมบูรณ์

“ซอมสกีเห็นว่าการศึกษาที่เราจะอธิบายเรื่องการเรียนรู้ภาษานั้น เราจะต้องสมมติว่าผู้เรียนรู้ภาษานั้นมีความคิดเกี่ยวกับไวยากรณ์สากล (Universal Grammar) ที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด ความรู้นี้ทำให้เข้าใจโครงสร้างระดับลึกทั่วไปของภาษาธรรมชาติ แม้ว่าตัวผู้เรียนรู้ภาษาจะไม่ได้รู้ถึงรายละเอียดเฉพาะของไวยากรณ์สากลก็ตาม” (พิพัฒน์ สุยะ, 2554)

Chomsky วิพากษ์วิจารณ์ความเห็นของ Skinner เกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ภาษาของเด็กไว้ในบทความ “A Review of BF Skinner’s Verbal Behavior” (1959 อ้างถึงใน Leon & Murray, 1967) พอสรุปความได้ว่า การเรียนรู้ภาษาของเด็กแตกต่างจากการเรียนรู้การกดปุ่มของหนูในการทดลองของ Skinner เพราะในการเรียนรู้ภาษาของเด็กในชีวิตจริง ไม่มีใครสามารถควบคุมสภาพแวดล้อมให้เป็นไปตามที่ต้องการได้ และหลายครั้งที่การตอบสนองของเด็กต่อสิ่งเร้าก็เหนือความคาดหมาย นอกจากนี้ Skinner เองก็ไม่ได้ให้คำนิยามที่ชัดเจนมากพอเกี่ยวกับคำว่า “การส่งเสริม (Reinforcement)” ว่าเป็นเงื่อนไขจำเป็นต่อการเรียนรู้ภาษา Chomsky ยกตัวอย่างว่า เด็กที่เกิดจากพ่อแม่ที่อพยพเข้ามาตั้งถิ่นฐานในดินแดนใหม่ จะเรียนรู้ภาษาที่สองจากข้างถนน จากเด็กคนอื่น ๆ และเรียนรู้อย่างรวดเร็วจนน่าแปลกใจ พวกเขาอาจจะพูดอย่างคล่องแคล่วและออกเสียงถูกต้องชัดเจน เด็กอาจจะเรียนรู้คำศัพท์ส่วนใหญ่และ “รู้สึก” ถึงโครงสร้างของประโยคได้จากโทรทัศน์ การอ่าน การฟังผู้ใหญ่ ฯลฯ และในท้ายที่สุด เด็กจะสามารถสร้างและเข้าใจประโยค/คำพูดใหม่ๆ และเป็นรูปประโยคที่ยอมรับได้ในภาษาของพวกเขาออกมาได้

ต่อมาในช่วงทศวรรษที่ 70 Chomsky ได้พูดถึง การขาดสิ่งเร้า (Poverty of Stimulus) ว่าสภาพแวดล้อมทางภาษารอบๆ ตัวเด็ก ไม่ใช่สิ่งเร้าที่ดี กล่าวคือ ความรู้ทางภาษาที่เด็กรู้นั้นมีมากกว่าสิ่งที่เด็กจะเรียนรู้ได้จากข้อมูลรับเข้าทางภาษาที่พวกเขาได้รับ ข้อมูลรับเข้าทางภาษาแม่ที่เด็กได้รับเกือบทั้งหมดเป็นสิ่งที่ถูกต้อง (positive evidence) แต่กลับมีช่วงหนึ่งที่เด็กทุกคนจะสร้างกฎไวยากรณ์บางอย่างขึ้นมาทำให้ใช้คำหรือโครงสร้างของภาษาแม่ผิด เช่น ใช้คำว่า goed แทน went ฯลฯ และบางครั้งผู้ใหญ่ก็พยายามแก้ไขโดยบอกประโยคที่ถูกต้อง แต่ก็มักจะไม่ได้ผลเพราะเด็กก็ยังคงใช้ผิดอยู่ต่อไป จนกระทั่งเมื่อถึงช่วงอายุหนึ่งที่เด็กจะกลับมาใช้รูปโครงสร้างที่ถูกต้องได้เอง เราพบว่า ในท้ายที่สุดแล้วเด็กทุกคนจะมีความรู้ทางโครงสร้างไวยากรณ์ในภาษาแม่เหมือนกันหมดไม่ว่าจะได้รับการเลี้ยงดูหรือเติบโตมาในสภาพแวดล้อมแบบไหน จึงอาจเป็นไปได้ว่า เด็กทุกคนจะมี

ความรู้ทางไวยากรณ์สากล (Universal Grammar หรือ UG) ติดตัวมาอยู่แล้วตั้งแต่เกิด (Saville-Troike, 2012: 22-23)

ทฤษฎีปริชาน Bruner (1975); Nelson (1977) การพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็กมีพื้นฐานมาจากการพัฒนาทางด้านปริชานอื่นๆ ดังนั้นความสามารถทางภาษาจึงค่อยๆ พัฒนาตามการเจริญเติบโตทางร่างกาย การเติบโตทางปริชานด้านอื่น พวกเขาเชื่อว่าภาษาของเด็กพัฒนาขึ้นมาจากการใช้จริง เป็นการพัฒนาพร้อมๆ กับการพัฒนาปริชานด้านอื่นๆ

นักวิชาการในกลุ่มนี้เชื่อว่า การรับภาษาของเด็กเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับสภาพแวดล้อมรอบตัว เด็กจะใช้ความสามารถทางปริชานอื่นๆ เช่น การวิเคราะห์ การจัดระบบ การอนุมาน ฯลฯ มาช่วยวิเคราะห์ จัดกลุ่ม อนุมาน และสร้างกฎทางภาษาขึ้น ด้วยเหตุนี้นักวิชาการกลุ่มนี้จึงให้ความสำคัญกับการรับเข้าของข้อมูล และปฏิสัมพันธ์ที่เด็กมีต่อสภาพแวดล้อมรอบตัว

นอกจากนี้ยังมีผู้เสนอทฤษฎีเกี่ยวกับช่วงเวลาสำคัญ (critical period) ของการรับภาษาแม่ ได้แก่ Lenneberg (1967) ผู้ซึ่งเสนอความเห็นว่าการรับภาษาจำเป็นที่จะต้องเกิดขึ้นภายในช่วงอายุ 2 ขวบ – วัยแรกรุ่น (puberty) ซึ่งเป็นระยะเวลาที่เขาเชื่อว่ามีความสัมพันธ์กับระบบการทำงานของสมอง ดังนั้นหากเด็กเริ่มสัมผัสภาษาและมีการรับรู้ภาษาแม่ตั้งแต่เด็กจึงมีความเป็นไปได้ที่เด็กคนนั้นจะรับภาษาแม่ได้อย่างสมบูรณ์ แต่หากพ้นช่วงเวลาสำคัญในการรับภาษาไปแล้ว การเรียนรู้ภาษาจะเป็นเรื่องที่ยากขึ้น อย่างเช่น กรณีของจินนี่ (Genie) เด็กผู้หญิงที่ถูกเลี้ยงดูอย่างทารุณ ไม่ได้รับการปฏิบัติเยี่ยงมนุษย์ เธอเติบโตมาในสภาพแวดล้อมที่โดดเดี่ยว และไม่เคยมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับมนุษย์คนใดเลย จนกระทั่งเธอถูกพบเมื่ออายุ 13 ปี ซึ่งหลังจากนั้นมีความพยายามที่จะสอนให้เธอเรียนรู้ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาแม่ของเธอแต่ไม่ประสบความสำเร็จ เธอไม่สามารถรับภาษาอังกฤษในฐานะที่เป็นภาษาแม่ได้อย่างสมบูรณ์เหมือนกับเด็กที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่คนอื่นๆ (Saville-Troike, 2012: 88-89)

ต่อมามีนักวิชาการมากมายได้นำแนวคิดเกี่ยวกับการรับภาษาที่หนึ่งมาประยุกต์ใช้กับการรับภาษาที่สอง โดยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ ศึกษาว่าไวยากรณ์สากลมีผลต่อการรับภาษาที่สองหรือไม่ และมีช่วงเวลาสำคัญต่อการรับภาษาที่สองหรือไม่

การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของไวยากรณ์สากลว่ายังส่งผลต่อการรับภาษาที่สองหรือไม่ Ellis (2000: 69) สรุปไว้ว่า นักวิชาการบางส่วนเชื่อว่า ไวยากรณ์สากลยังส่งผลต่อการรับภาษาที่สอง และ

ผู้เรียนภาษาที่สองสามารถเข้าถึงไวยากรณ์สากลได้อย่างสมบูรณ์ (full access to UG) นักวิชาการในกลุ่มนี้เชื่อว่า ผู้เรียนภาษาที่สองเพียงแค่เรียนรู้ที่จะเปลี่ยนการตั้งค่าของภาษาที่สองหลังจากนั้นก็สามารถใช้ภาษาที่สองได้อย่างสมบูรณ์ เหมือนกับที่รับภาษาที่หนึ่ง ทั้งยังเชื่อว่าไม่มีช่วงเวลาสำคัญต่อการรับภาษาที่สอง บ้างเชื่อว่า ผู้เรียนภาษาที่สองไม่จำเป็นต้องเข้าถึงไวยากรณ์สากล (no access to UG) ผู้เรียนภาษาที่สองเรียนรู้ภาษาที่สองเหมือนกับเรียนรู้เรื่องอื่นๆ (general learning strategies) นักวิชาการในกลุ่มนี้เชื่อมั่นว่า การรับภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองมีความแตกต่างกัน ผู้เรียนภาษาที่สองที่เป็นผู้ใหญ่จะไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สอง และมีนักวิชาการบางกลุ่มเชื่อว่า ผู้เรียนภาษาที่สองเข้าถึงไวยากรณ์สากลเพียงบางส่วน (partial access to UG) เช่น ส่วนที่ภาษาที่สองเหมือนกับภาษาแม่ และผู้เรียนจะเรียนรู้ภาษาที่สองโดยได้รับอิทธิพลจากทั้งไวยากรณ์สากลและใช้รูปแบบการเรียนรู้ทั่วไปไปพร้อมๆ กัน และกลุ่มสุดท้ายเชื่อว่า ผู้เรียนภาษาที่สองใช้ทั้งไวยากรณ์สากลและรูปแบบการเรียนรู้ทั่วไป (dual access to UG) แต่สิ่งที่แตกต่างกับกลุ่มที่สาม คือ นักวิชาการในกลุ่มนี้เชื่อว่า การใช้รูปแบบการเรียนรู้ทั่วไปจะไปปิดกั้นการเข้าถึงไวยากรณ์สากลของผู้เรียนภาษาที่สอง ทำให้ผู้เรียนภาษาที่สองไม่ประสบความสำเร็จในการรับภาษาที่สองได้อย่างเต็มรูปแบบ

การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของช่วงเวลาสำคัญต่อการรับภาษาที่สอง นักวิชาการบางส่วนเชื่อว่า มีช่วงเวลาสำคัญในการเรียนรู้ภาษาที่สองเช่นเดียวกับการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่ง ซึ่งส่วนใหญ่เห็นตรงกันว่ายิ่งเริ่มเรียนภาษาที่สองเร็วมากเท่าไร ผลสำเร็จในการรับภาษาที่สองจะยิ่งมีมากขึ้นเท่านั้น หากเริ่มเรียนภาษาที่สองหลังอายุ 18 ปีขึ้นไปแล้ว โอกาสที่จะประสบผลสำเร็จในการรับภาษาที่สองจะน้อยลงตามอายุที่เริ่มเรียนที่มากขึ้น (Lenneberg, 1967; Johnson & Newport, 1989) แต่ก็มีนักวิชาการบางส่วนที่เชื่อว่า ช่วงเวลาสำคัญในการเรียนรู้ภาษาไม่ได้มีแค่ช่วงเดียว แต่มีได้หลายช่วงขึ้นอยู่กับว่าเป็นการเรียนรู้เรื่องอะไร เช่น Seliger (1978) และ Long (1990) เชื่อว่ามีความแตกต่างกันระหว่างช่วงเวลาสำหรับการเรียนรู้เรื่องระบบเสียงกับวากยสัมพันธ์

2.2.1 ภาษาในระหว่าง (Interlanguage)

Selinker (1972 อ้างถึงใน Ellis, 2000) กล่าวถึงภาษาในระหว่างว่า เป็นระบบทางภาษาของผู้เรียนภาษาที่สอง (L2 learner) ที่แตกต่างจากภาษาเป้าหมายแต่ก็ไม่เหมือนภาษาแม่ของ

ผู้เรียน ดังนั้นภาษาในระหว่างกลางของผู้เรียนจึงเป็นระบบทางภาษาศาสตร์ที่มีลักษณะเฉพาะ (Ellis, 2004: 33)

นักวิชาการที่สนใจศึกษาความแตกต่างระหว่างการรับภาษาแม่กับการรับภาษาที่สอง (Bley-Vroman, 1990) พบว่า เด็กทุกคนประสบความสำเร็จในการรับภาษาแม่ของตัวเองไม่ว่าจะเป็นทางด้านระบบเสียงหรือไวยากรณ์ รวมทั้งภาษาแม่ของเด็กทุกคนที่รับได้จะมีความเป็นเอกภาพขณะที่ผู้เรียนภาษาที่สองโดยเฉพาะผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่มีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองค่อนข้างน้อย หากมองว่าจะเข้าใจและใช้ภาษาเป้าหมายได้เหมือนที่เจ้าของภาษาใช้ และมีโอกาสที่จะหยุดอยู่กับที่ (fossilization) โดยภาพรวมแล้วสิ่งที่ผู้เรียนแต่ละคนรับในท้ายที่สุด (end-state) มีความหลากหลาย แตกต่างกันไปตามแต่ละบุคคล ตามความเชี่ยวชาญและระดับความสามารถในภาษาเป้าหมาย ดังนั้นหากต้องการศึกษาเกี่ยวกับการรับภาษาที่สองจึงควรศึกษาจากภาษาในระหว่างของผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด ลำดับการรับระบบวากยสัมพันธ์ ฯลฯ เพื่อให้มองเห็นพัฒนาการของการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนนั่นเอง

2.2.2 สมมติฐานส่วนต่อประสาน (Interface Hypothesis)

Sorace (2005 อ้างถึงใน Xu, 2012) เสนอว่า การให้ความสำคัญในความแตกต่างระหว่างไวยากรณ์ที่ผู้เรียนภาษาที่สองทำได้กับไวยากรณ์ของเจ้าของภาษา จะช่วยให้เข้าใจได้ว่า การรับภาษาที่สองของผู้เรียนมาถึงระดับไหนแล้วเมื่อเปรียบเทียบกับเจ้าของภาษา กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ มีความแตกต่างระหว่างไวยากรณ์ที่ผู้เรียนภาษาที่สองทำได้กับไวยากรณ์ของเจ้าของภาษา อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างนี้ไม่ใช่เกิดขึ้นกับไวยากรณ์ทั้งหมด แต่เกิดกับไวยากรณ์บางส่วนเท่านั้น นั่นก็คือไวยากรณ์บางส่วนค่อนข้างตายตัวแน่นอน และไวยากรณ์บางส่วนค่อนข้างเปราะบาง ซึ่งก็คือ ส่วนต่อประสานนั่นเอง

สมมติฐานส่วนต่อประสานเชื่อว่า โครงสร้างใดก็ตามที่มีเพียงคุณสมบัติทางไวยากรณ์เท่านั้น จะเป็นส่วนที่ผู้เรียนภาษาที่สองสามารถรับได้เต็มรูปแบบ (fully acquired) ขณะที่โครงสร้างที่ต้องมีการประสานกันระหว่างความรู้ทางไวยากรณ์และความรู้ด้านอื่นๆ จะเป็นส่วนที่ผู้เรียนภาษาที่สองรับได้แตกต่างกัน (Sorace, 2005: 55-56, อ้างถึงใน Xu, 2012: 28-29)

อย่างไรก็ตาม Sorace (2005) เน้นย้ำว่า สมมติฐานส่วนต่อประสานนี้ไม่ได้บอกว่าคุณสมบัติทางไวยากรณ์จะเป็นสิ่งที่รับได้ง่าย แต่สิ่งที่สมมติฐานนี้เชื่อก็คือ คุณสมบัติทางไวยากรณ์

ใดๆ ก็ตามที่ต้องมีการประสานกันระหว่างความรู้ทางไวยากรณ์กับความรู้ด้านอื่นๆ จะเป็นสิ่งที่รับได้ ซ้ำหรือไม่สามารถรับได้เต็มรูปแบบเลย (never completely acquired) (อ้างถึงใน Xu, 2012: 29)

Sorace (2009) อธิบายถึงความแตกต่างระหว่าง ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-อรรถศาสตร์ (syntax-semantics interface) และส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-ปริจเฉท/วัจนปฏิบัติศาสตร์ (syntax-discourse/pragmatics interface) ไว้ว่า ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-อรรถศาสตร์ เกี่ยวข้องกับลักษณะอย่างเป็นทางการภายใต้กฎทางวากยสัมพันธ์และรูปที่สมเหตุสมผล (Logical Form) ของโครงสร้างนั้นๆ ขณะที่ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-ปริจเฉท/วัจนปฏิบัติศาสตร์จะเกี่ยวข้องกับเงื่อนไขทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่จะตัดสินความเหมาะสมทางบริบทในการใช้โครงสร้างนั้นๆ และการที่ธรรมชาติของส่วนต่อประสานมีความแตกต่างกันจึงส่งผลกระทบต่อผู้เรียนภาษาที่สอง กล่าวคือ โครงสร้างที่อยู่ในกลุ่มส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-อรรถศาสตร์ เป็นสิ่งที่ผู้เรียนสามารถรับได้ (acquirable) ขณะที่โครงสร้างที่จัดอยู่ในกลุ่มส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-ปริจเฉท/วัจนปฏิบัติศาสตร์กลับเป็นสิ่งที่สร้างปัญหาให้กับผู้เรียนภาษาที่สอง (Sorace, 2009: 197, อ้างถึงใน Xu, 2012: 29)

2.3 การศึกษาเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba”

การศึกษาเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba” เริ่มต้นในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 แบ่งเป็นการศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ และการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สอง ซึ่งมักจะเป็นผู้ที่เริ่มเรียนภาษาจีนตั้งแต่อายุ 18 ปีขึ้นไป การศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ส่วนใหญ่มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลำดับการรับหรือผลิตโครงสร้างย่อยต่างๆ ของโครงสร้าง “ba” โดยจะดูจากอายุที่เด็กผลิตได้เป็นครั้งแรก และความถี่ในการผลิตโครงสร้างย่อยต่างๆ ขณะที่การศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองจะศึกษาการรับโครงสร้างย่อยเพียงบางโครงสร้างเท่านั้น ไม่ได้ศึกษาทั้งหมดเหมือนที่ศึกษากับเด็กเจ้าของภาษา

2.3.1 การรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่

ก) หลี่ เซียงหนงและคณะ (李向農等 Li Xiàngnóng děng, 1990)

คณะผู้วิจัยเก็บข้อมูลการใช้โครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ อายุระหว่าง 2-5 ขวบ รวม 70 คน ทั้งหมดเป็นเด็กนักเรียนอนุบาลและเนอสเฮอร์รี่ของสาธิตมหาวิทยาลัยครูอันฮุย

เป็นเด็กผู้ชาย 32 คน เด็กผู้หญิง 38 คน แบ่งเป็น 7 ช่วงอายุ คือ อายุ 2 ขวบ 2 ขวบครึ่ง 3 ขวบ 3 ขวบครึ่ง 4 ขวบ 4 ขวบครึ่ง 5 ขวบ ช่วงอายุละ 10 คน คณะผู้วิจัยใช้การสังเกตและคุยเล่นกับเด็กๆ พร้อมทั้งจดบันทึกและบันทึกเสียงเหตุการณ์ตลอดการเก็บข้อมูลด้วย โดยใช้การสุ่มเก็บข้อมูลกับเด็กแต่ละคน คนละสามครั้ง ครั้งละหนึ่งชั่วโมงครึ่ง ผลที่ได้ คือ โครงสร้างพื้นฐานของโครงสร้าง “ba” สามโครงสร้าง ได้แก่ 1. ba + คำนาม + กริยา + กริยา/คุณศัพท์ 2. ba + คำนาม + กริยา + กริยาบอกทิศทาง 3. ba + คำนาม + กริยา + บุพบท 在/到 (zài/dào) + คำนามบอกสถานที่ ปรากฏการใช้ครั้งแรกเมื่อเด็กมีอายุประมาณสองขวบ แต่เป็นการปรากฏในสถานการณ์ที่แน่นอนตายตัว และโครงสร้าง “ba” ที่เด็กผลิตออกมาตั้งแต่สองขวบจนถึงสี่ขวบครึ่งถือเป็นโครงสร้าง “ba” ที่ค่อนข้างถูกต้อง รูปแบบโครงสร้างย่อยที่ใช้เทียบเท่ากับร้อยละ 90 ของที่ผู้ใหญ่ชาวจีนใช้ แสดงว่า พัฒนาการใช้โครงสร้าง “ba” ของเด็กนั้นถือว่ารวดเร็วมากจนน่าตกใจ

ข) Cheung, Hintat (1992 อ้างถึงใน Du, 2004)

Cheung ใช้การทดลอง 3 การทดลอง ได้แก่ การทดสอบความเข้าใจ (comprehension experiment) การทดสอบการผลิตประโยค (elicited production experiment) และการพูดเลียนแบบ (imitation experiment) มาทดสอบเด็กชาวไต้หวัน 32 คน อายุระหว่าง 4 ขวบ 3 เดือน ถึง 6 ขวบ 5 เดือน โดยทดสอบระหว่างสองโครงสร้างที่คำนามหลังคำ “ba” แสดงความหมายแตกต่างกัน ได้แก่

1. โครงสร้าง “ba” แสดงสถานที่ (locative BA) หมายถึง คำนามหลังคำ “ba” แสดงสถานที่ เช่น

他把杯子倒滿了果汁。

Tā bǎ bēizi dào mǎnle guǒzhī.

เขา ba แก้ว เท เต็ม-le น้ำผลไม้

เขาเทน้ำผลไม้จนเต็มแก้ว

ในประโยคตัวอย่างข้างต้น “แก้ว” ซึ่งเป็นคำนามที่วางหลังคำ “ba” แสดงความหมายเป็น “สถานที่เป้าหมาย หรือจุดหมายปลายทาง” ของการกระทำ “เท”

2. โครงสร้าง “ba” แสดงสาระสำคัญ (theme BA) กล่าวคือ คำนามหลังคำ “ba” แสดงถึงการเป็นผู้รับผลของการกระทำ เช่น

他把果汁倒到了杯子裡。

Tā bǎ guǒzhī dào dào le bēizi li.

เขา ba น้ำผลไม้ เท ถึง-le แก้ว ใน

เขาเทน้ำผลไม้ใส่แก้ว

จากประโยคตัวอย่าง คำนาม “น้ำผลไม้” ที่วางอยู่หลังคำ “ba” แสดงความหมาย “การเป็นผู้รับผลของการกระทำ” ของกริยา “เท” ซึ่งโครงสร้าง theme BA ของ Cheung คือ โครงสร้างการเคลื่อนที่ (displacement) จากที่หนึ่งไปอีกที่หนึ่งโดยแสดงจุดหมายปลายทางอย่างชัดเจนนั่นเอง

ผลการทดลองพบว่า เด็กที่เข้ารับการทดลองสามารถเลียนแบบโครงสร้าง b. คือ โครงสร้าง “ba” แสดงสาระสำคัญ (theme BA) ได้มากกว่าโครงสร้าง “ba” แสดงสถานที่ (locative BA) Cheung จึงสรุปว่าโครงสร้าง “ba” แสดงสาระสำคัญ (theme BA) ง่ายสำหรับเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่มากกว่าโครงสร้าง โครงสร้าง “ba” แสดงสถานที่ (locative BA)

โครงสร้างที่เด็กพูดออกมาในการทดลองผลิตประโยคโดยอิสระประกอบด้วย หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล คำ de บุพบทวลี และคำลงท้าย le ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้น ได้แก่ ตกหล่นหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล การละคำนามหลังคำ “ba” ใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลผิด และตกหล่นคำบอกสถานที่ในบุพบทวลี เช่น 倒到杯子 (เทลงไปแก้ว) ตกคำว่า 裡 (ใน) ซึ่งเป็นคำบอกทิศทางที่จะต้องเติมลงไปหลังคำนาม “杯子 (แก้ว)” เพื่อให้คำนามนั้นกลายเป็นคำบอกสถานที่ “杯子裡 (ในแก้ว)” Cheung สรุปว่า คำบอกสถานที่ในบุพบทวลีเป็นโครงสร้างที่ยากที่สุดสำหรับเด็ก

ค) Li, Ping (1993 อ้างถึงใน Du, 2004)

Li พบว่า ร้อยละ 90 ของโครงสร้าง “ba” ที่ผลิตโดยเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่จะมีหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลเป็นส่วนประกอบด้วย และเกือบร้อยละ 100 จะมีคำลงท้าย le ปรากฏด้วย ดังนั้น Li จึงสรุปว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้าง “ba” กับหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล และคำลงท้าย le ผลการทดลองนี้แสดงว่า เด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่รับรู้เรื่องข้อจำกัดของโครงสร้าง “ba” ตั้งแต่อายุ 3 ปี

ง) หยาง เสี่ยวลุ่และเซียวตัน (楊小璐、肖丹 Yáng Xiǎolù, Xiǎo Dān, 2008)

คณะผู้วิจัยศึกษาพัฒนาการทางภาษาของ เสี่ยวเข่อ (小可 Xiǎo Kè) เด็กผู้หญิงชาวปักกิ่ง ตั้งแต่อายุ 1 ขวบ 4 เดือนถึง 2 ขวบ 5 เดือน โดยใช้การสังเกตปฏิสัมพันธ์ของเสี่ยวเข่อที่มีต่อคุณแม่ คุณป้าและคณะผู้วิจัย การเก็บข้อมูลจะเก็บทุกสัปดาห์หรือทุกสองสัปดาห์ ครั้งละหนึ่งชั่วโมง

โดยถ่ายวิดีโอตลอดการเก็บข้อมูลทุกครั้ง ผลการศึกษาพบว่า เสี้ยวเชื่อมผลิตรองสร้าง “ba” ทั้งสิ้น 122 ประโยค ผลิตรองสร้าง “ba” ครั้งแรกเมื่ออายุ 1 ขวบ 11 เดือน 3 วัน ใน 122 ประโยค เป็นประโยคซ้ำ 70 ประโยค คงเหลือโครงสร้าง “ba” ในการวิเคราะห์ 52 ประโยค ในส่วนของโครงสร้าง “ba” ที่เสี้ยวเชื่อมผลิตรองออกมานั้น พบว่ามีการใช้ในการสื่อความหมาย “การจัดการ” ที่สูงมาก อีกทั้งคำนามตัวที่สอง (ตำแหน่งหลังคำ “ba”) ล้วนเป็น “ผู้รับการกระทำ” และแสดงการชี้เฉพาะเจาะจง ขณะที่กริยาวลีจะมีการใช้หน่วยเสริมต่างๆ ประกอบคำกริยาเป็นการแสดงผลการเปลี่ยนแปลงของผู้รับการกระทำ นอกจากนี้เสี้ยวเชื่อมยังใช้คำกริยาที่แตกต่างกันถึง 36 คำกับโครงสร้าง “ba” เช่น 拿 ná, 切 qiē, 扔 rēng, 脫 tuō, 喝 hē, 插 chā, 倒 dào, 給 gěi, 摔 shuāi, 拉 lā, 搬 bān, 撞 zhuàng, 殺 shā, 戴 dài ฯลฯ โดยจะใช้ในรูปประโยคคำสั่งหรือขอร้อง เป็นการแสดงความคาดหวังให้ผู้ฟังทำอะไรบางอย่างให้หรือแสดงว่าตัวเองต้องการทำอะไรบางอย่าง ตามคำอธิบายของเสียน เจียเชวียน (沈家煊 Shěn Jiāxuān, 2002) ถือว่าโครงสร้าง “ba” ที่เสี้ยวเชื่อมใช้มีความเป็นอัตวิสัย (subjectivity) สูงมาก

ตาราง 2-1 การใช้โครงสร้าง “ba” เป็นครั้งแรกของเสี้ยวเชื่อม

รูปแบบของ โครงสร้าง “ba”	ตัวอย่างประโยค	1 ปี 11 เดือน	2 ปี	2 ปี 1 เดือน	2 ปี 3 เดือน
หน่วยเสริมหลังกริยา บอกทิศทาง	把她手拿下來吧 bǎ tā shǒu náxiàlai ba	✓			
หน่วยเสริมหลังกริยา บอกผล	把 elephant 弄壞了 bǎ elephant nònghuài le		✓		
หน่วยเสริมบอก สถานที่	把蠟燭放在桌子上 Bǎ làzhú fàng zài zhuōzi shang		✓		
หน่วยเสริมบอก ระยะเวลา/ความถี่	把它切切吧 bǎ tā qiēqiē ba		✓		
	把它剪一下吧 bǎ tā jiǎn yíxia ba		✓		
กริยา + ปัจจัยกริยา 了/著(le,zhe)	把它喝了 bǎ tā hē le		✓		
	把這背著 bǎ zhè bēizhe			✓	
แสดงความหมาย “ให้”	把它給丹丹姐姐 bǎ tā gěi Dāndān jiějie				✓

ผลการวิเคราะห์พัฒนาการด้านการใช้โครงสร้าง “ba” ของเสี้ยวเข๋อ พบว่า ตามทฤษฎีการ พัฒนาไวยากรณ์ที่เกิดจากการใช้ที่เชื่อว่า การเรียนรู้จากการการเลียนแบบจะมีบทบาทนำในการ พัฒนาไวยากรณ์ในช่วงแรก หรือกล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ คำพูดที่เด็กเล็กพูดออกมาล้วนแต่มาจากข้อมูล รับเข้าทางภาษา (language input) ที่เด็กได้สัมผัสมา เด็กไม่สามารถสร้างสรรค์ประโยคที่เขาไม่เคย ได้ยินมาก่อนขึ้นมาได้ ทว่าเมื่อพิจารณาจากโครงสร้าง “ba” ที่เสี้ยวเข๋อพูดออกมา คณะผู้วิจัยพบว่า โครงสร้าง “ba” 52 ประโยค มี 29 ประโยค (56%) ที่พบว่ามีมาจากประโยคที่ผู้ใหญ่พูด แต่โครงสร้าง “ba” ของเสี้ยวเข๋อที่พูดออกมากับโครงสร้าง “ba” ของผู้ใหญ่ก็ไม่เหมือนกันทั้งหมด หลายครั้งที่ พบว่า เสี้ยวเข๋อใช้คำนามไม่เหมือนกับของผู้ใหญ่ ในส่วนของโครงสร้าง “ba” แบบอื่นๆ (44%) ผู้วิจัยไม่พบตัวอย่างประโยคที่ผู้ใหญ่พูดในฐานข้อมูล ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่า ไม่ใช่โครงสร้าง “ba” ทั้งหมดที่เด็กพูดจะได้รับอิทธิพลจากข้อมูลรับเข้าทางภาษา ด้วยเหตุนี้ จึงสรุปได้ว่าเด็กไม่ได้อาศัย เพียงข้อมูลรับเข้าทางภาษาในการเรียนรู้ภาษาเสมอไป

นอกจากนี้ แนวคิดสำคัญของทฤษฎีการพัฒนาไวยากรณ์ที่เกิดจากการใช้ก็คือ การพัฒนาใน ช่วงแรกจะเป็นไปอย่างช้าๆ เด็กจะค่อยๆ สร้างประโยคขึ้นจากการนำคำที่ละคำที่ละคำมาประกอบ กัน ในขณะเดียวกันความสามารถทางปริชาณด้านอื่น เช่น การจัดกลุ่ม การอนุมาน การสังเคราะห์ และการแยกแยะ ฯลฯ ก็มีอิทธิพลเพียงพอที่จะช่วยผลักดันการพัฒนาทางภาษาของเด็ก และเด็ก ไม่ได้ต้องการเครื่องมือพิเศษเฉพาะสำหรับการเรียนรู้ภาษา อย่างไรก็ตาม จากโครงสร้าง “ba” ของ เสี้ยวเข๋อ มีคำกริยาร้อยละ 25 ที่ปรากฏเป็นครั้งแรกและใช้ในโครงสร้าง “ba” กล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ ไม่เคยใช้มาก่อนที่จะปรากฏในโครงสร้าง “ba” คำกริยาอื่น (61%) ปรากฏขึ้นในการประกอบ โครงสร้าง “ba” สองครั้งหรือมากกว่านั้น จึงอธิบายได้ว่า การสร้างโครงสร้าง “ba” ของเด็กไม่ใช่ เพียงการนำข้อมูลทางภาษาที่เรียนเป็นแล้วมาประกอบเข้าด้วยกันอย่างง่าย

ลำดับคำของส่วนประกอบภายในโครงสร้าง “ba” ไม่ใช่การรักษารูปแบบเดียวไม่ เปลี่ยนแปลง (มีการเปลี่ยนแปลง)

คณะผู้วิจัยสรุปว่า เด็กเล็กรู้สึกไวต่อลักษณะพิเศษทางไวยากรณ์และอรรถศาสตร์ของ โครงสร้าง “ba” ตั้งแต่อายุยังไม่ถึงสองขวบครึ่ง พวกเขาเชื่อว่า การพัฒนาโครงสร้าง “ba” ในช่วง แรก ไม่ใช่ทั้งการเรียนรู้จากการเลียนแบบและไม่ใช่เพียงแค่ผลของการรวมกันอย่างหยาบๆ ของ

สัญลักษณ์ แต่อาจจะเป็นผลของการตั้งค่าของพารามิเตอร์ในช่วงแรก (楊小璐、肖丹, 2008: 208)

2.3.2 การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างประเทศ

ก) Jin, Honggang (1992 อ้างถึงใน Xu, 2012)

Jin ทดสอบผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สอง พบรูปแบบข้อผิดพลาด คือ ด้านโครงสร้างพบว่า ใช้กริยาโดยขาดส่วนประกอบอื่น (bare verb) วางคำปฏิเสธผิดตำแหน่ง ด้าน วัจนปฏิบัติศาสตร์พบว่า ใช้คำนามที่ไม่ชี้เฉพาะเจาะจง และมีการหลีกเลี่ยงการใช้โครงสร้าง “ba”

ข) Du, Hang (2004)

Du ศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยมุ่ง ศึกษาด้านการชี้เฉพาะเจาะจงของคำนามที่อยู่หลังคำ “ba” และความซับซ้อนของคำกริยาที่ปรากฏ ในโครงสร้าง “ba” โดยใช้ทฤษฎีของหลิว (Liu 1997) เป็นกรอบทฤษฎีในการวิจัย

หลิวแบ่งโครงสร้าง “ba” ตามส่วนประกอบหลังคำกริยาหลัก ออกเป็น 9 โครงสร้างย่อย ดังนี้

- i. กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล (V + resultative verb complement หรือ RVC)
- ii. กริยา + de (ผล) (V + de (resultative))
- iii. กริยา + กรรม (V + retained object)
- iv. กริยา + คำลงท้าย le (V + perfective marker –le)
- v. กริยา + บุพบท (บ่งกรรมรองหรือสถานที่) (V + PP (dative or locative))
- vi. กริยา + (V + quantified phrase)
- vii. กริยา + yi + กริยา (V + yi + V)
- viii. กริยา + (V + durative marker –zhe (irrealis))
- ix. ส่วนขยายหน้าภาคแสดง + กริยา (Adv + V)

Du เลือกโครงสร้างย่อย 2 โครงสร้างออกมาทดสอบ ได้แก่ กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล และกริยา + คำลงท้าย le โดยใช้การทดลอง 2 การทดลอง ได้แก่ การผลิตประโยค (elicited production) และการตัดสินความถูกต้องทางไวยากรณ์ของประโยค (Grammaticality Judgment) เพื่อตอบคำถามดังนี้

- 1) ผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองเรียนรู้ข้อจำกัดด้านความซับซ้อนของภาคแสดง และการชี้เฉพาะเจาะจงของคำนามหลังคำ “ba” อย่างไร
- 2) มีความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลและคำลงท้าย le กับโครงสร้าง “ba” จริงหรือไม่
- 3) ผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองรับคำลงท้าย le ก่อนหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล เช่นเดียวกับผู้พูดภาษาจีนเป็นภาษาที่หนึ่งหรือไม่
- 4) ความสามารถทางภาษาจีนที่แตกต่างกันของผู้ที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาที่สองจะแสดงออกมาในรูปของลำดับขั้นหรือขั้นตอนหรือไม่

Du แบ่งกลุ่มผู้รับการทดลองออกเป็น 4 กลุ่มตามรายละเอียดดังต่อไปนี้

กลุ่มทดลอง คือ ผู้เรียนภาษาจีนชาวอเมริกันจำนวน 65 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่ม 1 คนที่เรียนภาษาจีนมาแล้ว 30 ชั่วโมงจำนวน 21 คน กลุ่ม 2 คนที่เรียนภาษาจีนมาแล้ว 45 ชั่วโมงจำนวน 23 คน และกลุ่ม 3 คนที่เรียนภาษาจีนมาแล้ว 60 ชั่วโมงจำนวน 21 คน กลุ่มควบคุม คือ ชาวจีนทั้งที่มาจากแผ่นดินใหญ่และไต้หวันที่มาอยู่ที่อเมริกาจำนวน 20 คน

การทดลองแรก “ผลิตประโยค (elicited production)” ใช้เพื่อทดสอบว่าผู้รับการทดลองรู้หรือไม่ว่าควรใช้โครงสร้าง “ba” เมื่อไร (ในสถานการณ์ใด) และโครงสร้าง “ba” ที่พูดออกมานั้น ถูกต้องหรือไม่ ผู้วิจัยให้ผู้รับการทดลองดูวิดีโอความยาวประมาณ 8-10 วินาที โดยวิดีโอแบ่งเป็น 2 ฉาก (1 คู่ภาพ) ผู้วิจัยตั้งใจให้ฉากแรกเป็นการแนะนำการกระทำครั้งแรก ฉากที่สอง คือ เป้าหมายการวิจัย ดังนั้นฉากแรกถือเป็นข้อมูลใหม่จึงใช้โครงสร้าง “ba” ไม่ได้ ต้องใช้โครงสร้างประธาน-กริยากรรม และฉากที่สองถือเป็นข้อมูลเก่าเนื่องจากการกระทำที่ต่อเนื่องจากฉากแรกจึงต้องใช้โครงสร้าง “ba” เช่น

她洗手，然後把手擦乾淨。

Tā xǐ shǒu, rán hòu bǎ shǒu cā gānjìng.

หล่อน ล้าง มือ, หลังจากนั้น ba มือ เช็ด สะอาด

หล่อนล้างมือ จากนั้นเช็ดมือให้สะอาด

ผู้วิจัยฉายวิดีโอทั้งสิ้น 19 คู่ภาพ แบ่งเป็น ตัวอย่าง 1 คู่ภาพ แบบฝึกหัด 1 คู่ภาพ ฟิลเลอร์ 5 คู่ภาพ และภาพเป้าหมาย 10 คู่ภาพ โดยภาพเป้าหมาย แบ่งเป็น ใช้สำหรับทดสอบหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล 5 คู่ภาพ และ ใช้ทดสอบคำลงท้าย le 5 คู่ภาพ นอกจากนี้แล้วยังใช้ภาพทั้งหมดสำหรับ

ทดสอบเรื่อง การชี้เฉพาะเจาะจงของคำนามหลังคำ “ba” ในการทดลองที่สองอีกด้วย ผู้วิจัยใช้คำกริยา 9 ตัวในการทดลอง ได้แก่ 拿 ná、關 guān、撕 sī、擦 cā、洗 xǐ、吃 chī、點 diǎn、扔 rēng、戴 dài

การทดลองที่สอง เลือกเฉพาะภาพที่สองจาก 8 คู่ภาพที่คัดออกมาจาก 10 คู่ภาพที่ใช้ในการทดลองแรกมาทำการทดลองตัดสินประโยค แบ่งเป็นทดสอบหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล 4 ภาพ และ ใช้ทดสอบ le 4 ภาพ ผู้วิจัยได้กำหนดสถานการณ์ให้ภาพแต่ละภาพด้วยเพื่อช่วยผู้รับการทดสอบในการตัดสินว่าประโยคที่เห็นนั้นถูกต้องหรือไม่ และยังให้ผู้รับการทดลองประเมินความมั่นใจได้ว่าประโยคที่ตัดสินนั้นเป็นธรรมชาติหรือไม่ และแน่ใจหรือไม่แน่ใจ ในการทดลองนี้ ภาพหนึ่งภาพนำมาใช้ตัดสินประโยค 6 ประโยค ประกอบด้วย + ba + RVC, + ba-RVC, -ba + RVC, -ba-RVC, พิลเลอร์ 2 ประโยค ลำดับการนำเสนอประโยคใช้การนำเสนอแบบสุ่ม การทดลองนี้ใช้สำหรับทดสอบว่า ผู้รับการทดลองรู้หรือไม่ว่า กริยาในโครงสร้าง “ba” จำเป็นต้องมีส่วนประกอบอื่นตามหลังคำกริยาเสมอ

ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองใช้ประโยค “ba” บรรยายเหตุการณ์ในวิดีโอน้อยกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติสำหรับจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผลิตระหว่างกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่ม โดยเจ้าของภาษาซึ่งเป็นกลุ่มควบคุมใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายเหตุการณ์ทุกคนแม้บางคนไม่ได้ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายทุกเหตุการณ์ก็ตาม แต่โดยรวมแล้วแต่ละคนใช้โครงสร้าง “ba” ตั้งแต่ 4 ประโยคขึ้นไป ขณะที่ในกลุ่มทดลองทุกกลุ่มมีผู้รับการทดลองบางคนไม่พูดโครงสร้าง “ba” เลย และผู้รับการทดลองส่วนใหญ่พูดโครงสร้าง “ba” น้อยกว่า 3 ประโยค และเนื่องจากผู้รับการทดลองทั้งสามกลุ่มผลิตโครงสร้าง “ba” จำนวนไม่แตกต่างกันทางสถิติ Du จึงสรุปว่า ไม่มีแนวโน้มการพัฒนาด้านการผลิตโครงสร้าง “ba” แนวโน้มการพัฒนา คือ ผู้ที่มีความสามารถทางภาษาจีนต่ำควรจะมีโครงสร้าง “ba” ออกมาได้จำนวนน้อยกว่าผู้ที่มีความสามารถทางภาษาจีนสูง

การวิจัยนี้ยังพบด้วยว่า ผู้รับการทดลองรู้ว่ากริยาในโครงสร้าง “ba” ไม่สามารถใช้โดยไม่มีส่วนประกอบอื่นตามหลังได้ เห็นได้จากโครงสร้าง “ba” ที่ผู้รับการทดลองพูดออกมาจะมีส่วนประกอบอื่นตามหลังคำกริยาเสมอ มีเพียง 4 คนเท่านั้นที่ใช้กริยาเดี่ยว

โครงสร้างที่ผู้รับการทดลองใช้แทนประโยค “ba” คือ ประธาน-กริยา-กรรม การละกรรม (object drop) รูปโครงสร้างที่ตายตัว กล่าวคือ ผู้รับการทดลองบางคนเลือกใช้แค่บางโครงสร้างย่อยของ โครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเหตุการณ์ เช่น ใช้การซ้ำคำกริยา หรือการใช้หน่วยเสริมบอกผลตัวเดียวในการบรรยายทุกเหตุการณ์ โดยการซ้ำคำกริยามักจะใช้ในประโยคคำสั่งหรือขอร้อง เพื่อให้ทำให้น้ำเสียงคำสั่งนุ่มนวลขึ้น

การทดลองของ Du สามารถตอบคำถามการวิจัยที่เขาตั้งไว้ 4 ข้อได้ดังต่อไปนี้

1. ผู้รับการทดลองมีความรู้ที่ดีเกี่ยวกับความซับซ้อนของหน่วยกริยาที่ใช้ในโครงสร้าง “ba” ซึ่งสะท้อนจากภาพรวมที่ผู้รับการทดลองตัดสินใจเลือก + ba + RVC/ le ได้ดีกว่า + ba-RVC/le อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และจากการที่ผู้รับการทดลองส่วนใหญ่ใช้โครงสร้าง “ba” โดยมีส่วนประกอบอื่นตามหลังคำกริยาในการบรรยายเหตุการณ์ในวิดีโอ

ด้านการชี้เฉพาะเจาะจงของคำนามหลังคำ “ba” ไม่สามารถสรุปผลได้ อาจเนื่องมาจากการออกแบบวิดีโอที่นำมาใช้เป็นตัวกระตุ้นให้ผู้รับการทดลองผลิตโครงสร้าง “ba” นั้นไม่สามารถสะท้อนการชี้เฉพาะเจาะจงของคำนามได้เพียงพอที่จะทำให้ผู้รับการทดลองผลิตโครงสร้าง “ba” ในประโยคที่สองได้

2. ด้านความสัมพันธ์ระหว่างการผลิตหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลและคำลงท้าย le กับการผลิตโครงสร้าง “ba” พบว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างการผลิตหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลและคำลงท้าย le กับการผลิตโครงสร้าง “ba” อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกกลุ่มของผู้รับการทดลอง

3. เมื่อเปรียบเทียบกับผลการทดลองการรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กชาวไต้หวันที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่แล้ว พบว่า

- รูปแบบโครงสร้างย่อยของโครงสร้าง “ba” ที่ผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองกับเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ผลิตออกมานั้นเหมือนกัน

- รูปแบบข้อผิดพลาดของทั้งสองกลุ่มมีทั้งที่ผิดพลาดเหมือนกันและผิดพลาดแตกต่างกัน เช่น ทั้งสองกลุ่มมีใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลผิดและมักจะตกคำบอกทิศทางที่วางหลังคำนามเพื่อทำให้กลายเป็นสถานที่ ส่วนที่แตกต่างกัน คือ เด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ไม่ผลิตกริยาเดี่ยว (bare verb) ในโครงสร้าง “ba” ขณะที่ผู้เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองผลิตกริยาเดี่ยว นอกจากนี้ผู้เรียนยังได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่อีกด้วย

4. Du สรุปว่าในภาพรวมไม่มีแนวโน้มการพัฒนาด้านการผลิตโครงสร้าง “ba” ระหว่างกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม แต่ทว่าเมื่อวิเคราะห์รายละเอียดจากแต่ละกลุ่มแล้วยังพอจะมองเห็นแนวโน้มการพัฒนาอยู่บ้าง คือ กลุ่ม 1 ผลิตโครงสร้าง “ba” น้อยที่สุด ขณะที่กลุ่ม 3 ผลิตโครงสร้าง “ba” มากที่สุด กลุ่ม 2 มีข้อผิดพลาดที่ซ้ำกับกลุ่ม 1 และ กลุ่ม 3 แสดงให้เห็นว่า กลุ่ม 2 อยู่ในขั้นการเรียนรู้ระหว่างกลุ่ม 1 และกลุ่ม 3 (พัฒนาจากกลุ่ม 1 ขึ้นมา และกำลังจะพัฒนาขึ้นไปเป็นกลุ่ม 3)

Du ได้อธิบายถึงสาเหตุที่แนวโน้มการพัฒนาทางการรับโครงสร้าง “ba” ไม่สะท้อนออกมาอย่างชัดเจนไว้ 4 ข้อดังนี้ คือ

- อาจเป็นเพราะจำนวนสัปดาห์ที่นำมาใช้สำหรับแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 3 กลุ่มนั้นไม่สามารถชี้วัดระดับความสามารถทางภาษาจีนจริงๆ ของผู้รับการทดลองได้ กล่าวคือ ผู้ที่เรียนภาษาจีนมาจำนวนสัปดาห์เท่ากัน อาจมีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากัน
- ความแตกต่างระหว่างกลุ่มที่แบ่งจากจำนวนสัปดาห์ที่เรียนนี้ อาจยังไม่กว้างพอที่จะสะท้อนความแตกต่างด้านความสามารถทางภาษาจีนของผู้รับการทดลอง
- ผู้รับการทดลองเรียนภาษาจีนในสภาพแวดล้อมปิดและแทบไม่มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษาในสภาพแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติเลย กล่าวคือ ผู้เรียนใช้ภาษาจีนในห้องเรียนกับครูผู้สอนเท่านั้น เมื่อออกมานอกห้องเรียนก็กลับไปใช้ภาษาอังกฤษตามเดิม อีกทั้งผู้เรียนจะได้เรียนโครงสร้าง “ba” ครั้งแรกในสัปดาห์ที่ 18-19 หลังจากนั้นก็มีการฝึกฝนเรื่อยๆ แต่ไม่เป็นระบบ นอกจากนี้ผู้เรียนในระดับสูงจะให้ความสนใจข่าวในโทรทัศน์หรือหนังสือพิมพ์มากกว่า ซึ่งไม่ใช่รูปแบบที่จะสามารถพบโครงสร้าง “ba” ได้บ่อย
- ภาพวิดีโอที่นำมาใช้เป็นตัวกระตุ้น (stimulus) ในการทดลองไม่ชัดเจนพอที่จะทำให้ผู้รับการทดลองพูดผลิตโครงสร้าง “ba” ออกมาได้

ค) Xu, Hongying (2012)

Xu ใช้สมมติฐานส่วนต่อประสาน (Interface Hypothesis) ของ Sorace (2005) เป็นกรอบทฤษฎีการศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยมุ่งเน้นศึกษาการรับไวยากรณ์หลัก (core syntax) กับคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ (syntax and semantic interface) และส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และปริจเฉท (syntax and discourse interface) อีกทั้งยังศึกษาว่าผู้เรียนตระหนักรู้

หรือไม่ว่า ประโยคแบบใดต้องใช้โครงสร้าง “ba” เท่านั้นหรือประโยคแบบใดที่สามารถใช้ได้ทั้งโครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม

ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ว่า ผู้เรียนภาษาจีนจะมีปฏิกิริยาโต้ตอบเมื่อเห็นโครงสร้าง “ba” ที่มีเพียงคุณสมบัติทางไวยากรณ์เพียงอย่างเดียวได้ไวกว่าเมื่อเห็นโครงสร้าง “ba” ที่มีส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ และส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และปริจเฉท

ทฤษฎีสมมติฐานส่วนต่อประสาน (Interface Hypothesis) เชื่อว่า ผู้เรียนจะเข้าใจและรับประโยคที่มีเพียงคุณสมบัติหลักทางไวยากรณ์อย่างเดียวได้ดีกว่าประโยคที่มีการต่อประสานกันของคุณสมบัติตั้งแต่ 2 คุณสมบัติขึ้นไป เช่น ประโยคที่ต้องใช้ความรู้ทั้งทางไวยากรณ์และอรรถศาสตร์ หรือประโยคที่ต้องใช้ความรู้ทางไวยากรณ์และปริจเฉท

Xu ตั้งคำถามการวิจัยไว้ 2 ข้อได้แก่

1. ผู้เรียนสามารถรับประโยคที่มีคุณสมบัติทางไวยากรณ์ไม่เหมือนกันได้แตกต่างกันหรือไม่
2. ผู้เรียนตระหนักถึงข้อแตกต่างของประโยคที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” กับประโยคที่ไม่จำเป็นต้องใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่

ผู้รับการทดลอง 70 คน แบ่งเป็น ชาวจีน 38 คนเป็นกลุ่มควบคุมและชาวอเมริกัน 32 คนเป็นกลุ่มทดลอง สำหรับกลุ่มควบคุมมีชาวจีน 18 คนเข้าร่วมการวิจัยนำร่องและที่เหลือ 20 คนเข้าร่วมทดลองจริง ส่วนกลุ่มทดลองแบ่งเป็นกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับต่ำ 17 คนและกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับสูง 15 คน

Xu ออกแบบการทดลอง 3 การทดลอง แบ่งเป็นการตัดสินประโยค 2 การทดลองและการเลือกประโยคที่เหมาะสม 1 การทดลอง

การทดลองแรก คือ การตัดสินประโยค การทดลองนี้ ออกแบบมาเพื่อทดสอบความแตกต่างในการรับโครงสร้าง “ba” ที่มีคุณสมบัติแตกต่างกันระหว่างโครงสร้าง “ba” ที่มีเพียงคุณสมบัติหลักทางไวยากรณ์ (core syntax) คือ ลำดับคำในประโยค (word order) กับโครงสร้าง “ba” ที่มีคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับอรรถศาสตร์ (syntax-semantic interface) ได้แก่ ความซับซ้อนของกริยา (verb complex) และ การเป็นผู้รับผลของการกระทำ (affectedness)

Xu ให้ผู้รับการทดลองตัดสินประโยคที่เห็นจำนวนทั้งสิ้น 80 ประโยค แบ่งเป็นประโยคเป้าหมาย 48 ประโยค และประโยคฟิลเลอร์ 32 ประโยค โดยประโยคเป้าหมายแบ่งเป็น 3 ชุด ได้แก่

ลำดับคำ ความซับซ้อนของกริยา และการเป็นผู้รับผลของการกระทำ ชุดละ 16 ประโยค แต่ละชุดจะมีประโยคที่ถูกต้อง 8 ประโยค และประโยคที่ผิด 8 ประโยค ประโยคฟิลเลอร์ทั้งหมดเป็นประโยคประธาน-กริยา-กรรม ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มตัดสินโครงสร้าง “ba” ที่มีเพียงคุณสมบัติหลักทางไวยากรณ์ได้ดีกว่าตัดสินประโยคที่มีคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์

การทดลองที่ 2 ใช้เพื่อทดสอบการรับโครงสร้าง “ba” ที่มีคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และปริเฉทของผู้เรียนภาษาจีน Xu ให้ผู้รับการทดลองเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ได้อ่าน โดยมีบริบททั้งสิ้น 24 บริบท แบ่งเป็นบริบทเป้าหมาย 16 บริบทและบริบทฟิลเลอร์ 8 บริบท บริบทเป้าหมายแบ่งเป็นบริบทที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” จำนวน 8 บริบทและบริบทที่ต้องใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม จำนวน 8 บริบท เขาให้ผู้รับการทดลองอ่านสถานการณ์ที่บรรยายด้วยภาษาอังกฤษและที่ด้านล่างมีประโยคภาษาจีน 2 ประโยค คือ โครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม จากนั้นให้ผู้รับการทดลองเลือกว่าประโยคใดเหมาะสมกับสถานการณ์มากที่สุด ผลการทดลองพบว่า เมื่อได้อ่านสถานการณ์ที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มเลือกโครงสร้าง “ba” มากกว่าเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม และเมื่อได้อ่านสถานการณ์ที่ต้องใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มก็เลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าเลือกโครงสร้าง “ba” แต่มีแนวโน้มให้เห็นชัดเจนว่าภายใต้สถานการณ์ที่ต้องใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มเลือกโครงสร้าง “ba” มากกว่ากลุ่มควบคุมที่เป็นเจ้าของภาษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการทดลองนี้แสดงว่ากลุ่มทดลองมีการรับรู้และตระหนักเกี่ยวกับความแตกต่างทางบริบทว่าเมื่อใดควรใช้โครงสร้าง “ba” และเมื่อใดไม่ควรใช้โครงสร้าง “ba” แต่ระดับความสามารถทางภาษาจีนของกลุ่มทดลองยังไม่ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

การทดลองที่ 3 ออกแบบมาเพื่อทดสอบว่า ผู้รับการทดลองรู้หรือไม่ว่าประโยคใดเป็นรูปประโยคที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” เท่านั้น เรียกว่า “โครงสร้างที่บังคับใช้ Ba (Obligatory Ba)” (ไม่มีรูปโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม เทียบเท่า) หรือประโยคใดที่สามารถใช้ได้ทั้งโครงสร้าง “ba” และโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม เรียกว่า “โครงสร้างที่เลือกใช้ Ba (Optional Ba)” Xu ให้ผู้รับการทดลองเลือกประโยค 16 คู่ประโยค แบ่งเป็นโครงสร้างที่บังคับใช้ Ba 8 ประโยค (รูปประโยคประธาน-กริยา-กรรม 8 ประโยคที่นำมาเข้าสู่ให้เลือกรูปที่ผิดไวยากรณ์) และโครงสร้างที่เลือกใช้ Ba 8 ประโยค ผลการทดลองพบว่า เมื่ออยู่ภายใต้เงื่อนไขโครงสร้างที่บังคับใช้ Ba กลุ่มทดลองทั้ง

สองกลุ่มตัดสินว่า รูปโครงสร้าง “ba” ถูกต้องและรูปโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม ผิด และเมื่ออยู่ภายใต้เงื่อนไขโครงสร้างที่เลือกใช้ Ba กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มก็ตัดสินว่า ประโยคทั้งสองประโยคถูกต้อง อย่างไรก็ตาม ด้านการแยกความแตกต่างระหว่างโครงสร้างที่บังคับใช้ Ba กับ โครงสร้างที่เลือกใช้ Ba ผู้เรียนแตกต่างกับเจ้าของภาษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าระดับความรู้ทางภาษาจีนของผู้เรียนยังไม่ใกล้เคียงเจ้าของภาษา

ง) เวิน เสี่ยวหง (溫曉虹 Wēn Xiǎohóng, 2008)

เวิน เสี่ยวหงศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนชาวอเมริกัน โดยมุ่งศึกษาเฉพาะโครงสร้าง “ba” ที่มีความหมาย “การเคลื่อนที่” เท่านั้น งานวิจัยนี้มีตัวอย่างที่เข้ารับการทดลอง 100 คน แบ่งเป็นนักศึกษาชาวอเมริกันที่เรียนภาษาจีนในมหาวิทยาลัยในสหรัฐอเมริกาจำนวน 80 คน (กลุ่มทดลอง) และนักศึกษาชาวจีนที่กำลังเรียนอยู่ในสหรัฐอเมริกา 20 คน (กลุ่มควบคุม) เขาแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มระดับต้น 30 คน (เรียนภาษาจีนมาประมาณ 140 ชั่วโมง) กลุ่มระดับกลาง 20 คน (เรียนภาษาจีนมาประมาณ 220 ชั่วโมง) และกลุ่มระดับสูง 30 คน (เรียนภาษาจีนมาประมาณ 300 ชั่วโมง) ผู้วิจัยใช้ภาพวาด 8 ภาพและการถาม-ตอบเป็นสิ่งที่กระตุ้นให้ผู้รับการทดลองเขียนโครงสร้าง “ba” ออกมา การออกแบบบริบทของภาพวาด คือ สิ่งของหรือเรื่องราวเกิดการเปลี่ยนตำแหน่งขึ้นหลังการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งสถานการณ์เช่นนี้เป็นสถานการณ์ที่จะใช้โครงสร้าง “ba” มากที่สุด เขาต้องการทดสอบโครงสร้างย่อยของโครงสร้าง “ba” 3 โครงสร้าง ได้แก่

- a. ประธาน + ba นามวลี 送到 (sòngdào) + สถานที่
- b. ประธาน + ba นามวลี + กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยา
- c. ประธาน + ba นามวลี + กริยา + บุพบทวลี / วลีบอกทิศทาง

ผู้วิจัยใช้ร้อยละและไคสแควร์มาคำนวณนัยสำคัญของผลการทดลอง พบว่าผู้รับการทดลอง 3 กลุ่มที่ระดับความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันใช้โครงสร้าง “ba” ในความถี่ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยิ่งไปกว่านั้นระดับความสามารถของผู้เรียนยิ่งสูงขึ้น ความถี่และความถูกต้องในการใช้โครงสร้าง “ba” ก็ยิ่งมากขึ้นไปด้วย เมื่อพิจารณาจากโครงสร้างย่อยทั้ง 3 โครงสร้างพบว่าโครงสร้าง c. “ประธาน + ba นามวลี + กริยา + บุพบทวลี / วลีบอกทิศทาง” เป็นโครงสร้างที่ผู้รับ

การทดลองเลือกใช้มากที่สุด และโครงสร้าง a. “ประธาน + ba นามวลี 送到 (sòngdào) + สถานที่” เป็นโครงสร้างที่ผู้รับการทดลองเลือกใช้ความน้อยที่สุด

เวินวิเคราะห์ว่าการที่ผู้รับการทดลองเลือกใช้โครงสร้าง c. มากที่สุดเนื่องจากภาษาจีนและภาษาอังกฤษมีโครงสร้างและหน้าที่ตรงกันแบบตัวต่อตัว ในโครงสร้าง c. รูปประโยค “放在 นามวลี上 (fàng zài...shang)” เป็นรูปประโยคที่ผู้รับการทดลองเลือกใช้ก่อนเป็นอันดับต้น และรูป “放进 / 到 / 在盤子裡 (fàng jìn/dào/zài pánzi li)” เป็นรูปประโยคที่ผู้รับการทดลองระดับต้นไม่เลือกใช้เลยแต่ผู้รับการทดลองระดับสูงเลือกใช้กันมาก นอกจากนี้ข้อผิดพลาดของผู้รับการทดลองระดับต้นยังมีการตกหน่วยเสริมหลังคำกริยาที่ใช้สำหรับบอกผลของการกระทำ เช่น 他在盤子上把蛋糕放。(Tā zài pánzishang bǎ dàngāo fang.)

นอกจากนี้เวินยังเสนอแนะการสอนโครงสร้าง “ba” ไว้ด้วยว่า ผู้สอนควรใช้วิธีการสอนแบบทีฟิอาร์ (Total Physical Response - TPR) ซึ่งเป็นการสอนภาษาโดยการใช้ท่าทาง เพื่อให้ผู้เรียนมองเห็น รับรู้และเข้าใจได้ถึงผลที่เกิดขึ้นกับกรรม (นามวลีหลังคำ “ba”) และการสอนโครงสร้าง “ba” ควรเริ่มสอนตั้งแต่โครงสร้างที่เป็นแบบอย่างหรือเป็นต้นฉบับ (typical) เช่น เริ่มสอนจากโครงสร้าง c. “ประธาน + ba นามวลี + กริยา + บุพบทวลี / วลีบอกทิศทาง”

จ) เมิ่ง กั๋ว (孟國 Mèng Guó, 2011)

เมิ่งใช้ทฤษฎีทางไวยากรณ์ร่วมกับการสอนไวยากรณ์มาวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างชาติ พร้อมทั้งแบ่งประเภทข้อผิดพลาด หาสาเหตุของข้อผิดพลาด และเสนอวิธีการเรียนการสอนโครงสร้าง “ba” ให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 และปีที่ 4 ของคณะการศึกษาโพ้นทะเล มหาวิทยาลัยครูเทียนจิน จำนวน 108 คน แบ่งเป็นระดับต้น 42 คน ระดับกลาง 41 คน และระดับสูง 25 คน

แบบทดสอบแบ่งเป็น 5 ส่วนประกอบด้วย การตัดสินใจว่าคุณหรือผิด การเลือกคำตอบที่ถูกต้อง การแต่งประโยค การเข้าใจประโยค และการแก้ประโยคที่ผิดให้เป็นประโยคที่ถูกต้อง

เมิ่งสรุปผลการทดลองไว้ดังนี้

ยิ่งระดับภาษาจีนของนักเรียนต่างชาติสูงขึ้น ความเชี่ยวชาญในการใช้โครงสร้าง “ba” ก็ยิ่งดีขึ้น กล่าวคือ เมื่อนักศึกษาต่างชาติเรียนภาษาจีนไปได้ระยะหนึ่งก็จะพอเข้าใจความหมายของโครงสร้าง “ba” ได้ กอปรกับปริมาณคำศัพท์ที่ค่อยๆ เพิ่มขึ้น ทำให้พวกเขาสามารถเข้าใจโครงสร้าง “ba” ได้ดียิ่งๆ ขึ้นและสามารถเข้าใจความหมายของโครงสร้าง “ba” ได้ชัดเจนมากขึ้น

นักเรียนต่างชาติเข้าใจความหมายของโครงสร้าง “ba” ได้ดีกว่าใช้โครงสร้าง “ba” ให้ถูกต้อง ซึ่งการที่นักศึกษาต่างชาติเชี่ยวชาญด้านระบบไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” น้อยกว่าด้านความหมาย สาเหตุน่าจะมาจากเนื้อหาเกี่ยวกับโครงสร้าง “ba” ในตำราไวยากรณ์มักจะมุ่งอธิบายให้นักเรียนชาวจีนเป็นหลัก ส่วนตำราภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติก็อธิบายโครงสร้าง “ba” ว่าง่ายเกินไป อีกทั้งแบบฝึกหัดก็ออกแบบมาไม่สมเหตุสมผล

นักศึกษาต่างชาติทุกระดับชั้นมีข้อผิดพลาดจากการผลิตภาษาสูงกว่าข้อผิดพลาดจากการรับภาษาอย่างมีนัยสำคัญ สามารถอธิบายได้ว่า ถึงแม้ว่านักศึกษาต่างชาติจะสามารถเข้าใจประเด็นทางไวยากรณ์บางประเด็นแล้ว ก็ไม่จำเป็นว่าจะต้องเชี่ยวชาญในไวยากรณ์นั้นและสามารถผลิตประโยคที่ถูกต้องออกมาได้

นักศึกษาต่างชาติตั้งแต่ระดับต้นจนถึงระดับสูงยังมีการหลบเลี่ยงการใช้โครงสร้าง “ba” กล่าวคือ หากไม่แน่ใจว่าควรใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ นักศึกษาต่างชาติก็เลือกที่จะไม่ใช้โครงสร้าง “ba” เพื่อหลีกเลี่ยงการใช้ผิด และจะเลือกใช้โครงสร้าง “ba” หากมั่นใจว่าโจทย์ข้อนั้นจะต้องใช้โครงสร้าง “ba” อย่างแน่นอน ผู้วิจัยสรุปสาเหตุที่นักศึกษาต่างชาติหลบเลี่ยงการใช้โครงสร้าง “ba” ว่า ด้านหนึ่งเนื่องจากโครงสร้าง “ba” เป็นลักษณะพิเศษทางไวยากรณ์ของภาษาจีนและไม่มีโครงสร้างที่เทียบเท่ากันในภาษาแม่ของนักศึกษาต่างชาติ กอปรกับความซับซ้อนทางระบบไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ทำให้นักศึกษาต่างชาติรู้สึกว่าเป็นโครงสร้างที่เรียนยาก ส่วนอีกด้านหนึ่งเป็นเพราะผู้เรียนจำนวนมากไม่รู้ถึงความแตกต่างด้านความหมายของโครงสร้างระหว่างโครงสร้าง “ba” กับโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม จึงเข้าใจผิดว่าสองโครงสร้างนี้สามารถสลับสับเปลี่ยนไปมาได้ตามอัธยาศัย (孟國, 2011: 39)

2.3.3 สรุปการศึกษาเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba”

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba” ของเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่และผู้ที่ไม่เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองพบว่า เด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ผลิตโครงสร้าง “ba” ครั้งแรกเมื่อ

อายุประมาณสองขวบ และเริ่มตระหนักถึงเงื่อนไขต่างๆ ของโครงสร้าง “ba” ไม่ว่าจะเป็นเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี หรือการชี้เฉพาะเจาะจงของคำนาม รวมถึงสถานการณ์ที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” โดยเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ใช้เวลาในการพัฒนาการรับโครงสร้าง “ba” ประมาณสองขวบครึ่งถึงสามขวบ ขณะที่ผู้ที่เรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองรับเงื่อนไขต่างๆ ของโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันไปตามระดับความสามารถหรือความเชี่ยวชาญในภาษาจีน และพบข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้าง “ba” มากกว่าเด็กเจ้าของภาษา

ในบทนี้ ผู้วิจัยได้ทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้าง “ba” ทฤษฎีการรับภาษาที่สอง รวมถึงงานวิจัยเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba” พบรายละเอียดดังนี้

โครงสร้าง “ba” เป็นโครงสร้างที่มีลักษณะพิเศษ คือ เป็นการย้ายตำแหน่งของกรรมตรง ขึ้นมาวางไว้หน้าคำกริยา โดยคำนามที่เป็นกรรมตรงที่วางไว้หลังคำ “ba” และอยู่หน้าคำกริยานี้ จะต้องเป็นคำนามที่แสดงการชี้เฉพาะเจาะจง แสดงความหมาย “การเป็นผู้รับผลของการกระทำ” และเป็นข้อมูลเก่าที่ทั้งผู้พูดและผู้ฟังรู้ว่าหมายถึงสิ่งใด ขณะเดียวกัน คำกริยาหลักในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” จะต้องเป็นคำกริยาที่แสดงความหมายการกระทำ และจะต้องปรากฏร่วมกับส่วนประกอบอื่นเสมอ เพื่อแสดงความหมายว่า การกระทำนี้ส่งผลให้กรรมตรงเกิดการเปลี่ยนแปลงต่างๆ เช่น การเปลี่ยนตำแหน่ง เปลี่ยนสภาพ ฯลฯ

จากผลงานวิจัยเกี่ยวกับการเสนอแนะลำดับการสอนโครงสร้าง “ba” พบว่า การจัดลำดับการสอนที่นักวิชาการเสนอแนะนั้นส่วนใหญ่จะจัดโดยใช้มุมมองทางไวยากรณ์เป็นหลัก กล่าวคือ จัดให้โครงสร้างย่อยที่ไม่ซับซ้อนหรือมีส่วนประกอบกริยาเพียงตัวเดียวอยู่ในลำดับที่ควรให้ผู้เรียนเรียนก่อนหรืออยู่ในระดับต้น ขณะที่โครงสร้างที่มีส่วนประกอบค่อนข้างยาวหรือมีความซับซ้อนจะจัดอยู่ในลำดับหลังๆ หรืออยู่ในระดับที่สูงขึ้น ทว่าการจัดลำดับการสอนดังกล่าวนี้อาจไม่เหมาะสมกับลำดับการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างประเทศก็เป็นได้ เนื่องจากยังไม่มีงานวิจัยด้านการรับโครงสร้าง “ba” ในฐานะภาษาที่สองมารองรับข้อเสนอแนะนี้ ยิ่งไปกว่านั้น จากการเปรียบเทียบผลการวิจัยด้านการรับไวยากรณ์ของเด็กเจ้าของภาษาและผู้เรียนภาษาจีนชาวต่างประเทศพบว่า โครงสร้างที่นักวิชาการพบว่าซับซ้อน เช่น โครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การย้ายตำแหน่ง” กลับเป็นโครงสร้างที่ผู้เรียนชาวต่างประเทศรับได้ตั้งแต่เริ่มเรียนในระดับต้น (溫曉虹, 2008) เช่นเดียวกับเด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ที่รับโครงสร้างนี้ได้เป็นโครงสร้างแรกๆ เหมือนกัน (李向農等, 1990; 楊小璐、肖丹, 2008)

อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบว่าการวิจัยด้านการรับโครงสร้าง “ba” ที่ใช้การทดลองเป็นเครื่องมือในการวิจัยนั้น ส่วนใหญ่จะเป็นการวิจัยกับผู้เรียนภาษาจีนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาทดลองกับผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยเลย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาในประเด็นดังกล่าว เพื่อช่วยเติมเต็มความรู้ในด้านการรับภาษาที่สองให้สมบูรณ์มากขึ้น ทั้งยังนำประโยชน์ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนและผู้สอนภาษาจีนในประเทศไทยอีกด้วย

งานวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยมุ่งเน้นที่จะศึกษารูปแบบการพัฒนาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากัน เนื่องจากผลการวิจัยของ Du (2004) แสดงผลพัฒนาการด้านการรับโครงสร้าง “ba” จากกลุ่มผู้เรียนที่ระยะเวลาในการเรียนภาษาจีนไม่เท่ากันว่ามีแนวโน้มเพียงเล็กน้อย ขณะที่ผลการวิจัยของ Xu (2012) พบว่ามีความแตกต่างระหว่างผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับต่ำกับผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับสูง แต่ไม่ได้กล่าวถึงพัฒนาการด้านการรับโครงสร้าง “ba” ในงานวิจัยชิ้นนี้ผู้วิจัยจะใช้รูปแบบการทดลองซึ่งจะทดสอบทั้งการผลิต (production) และการรับ/ความเข้าใจ (comprehension) ซึ่งผู้วิจัยคาดหวังจะทำให้เห็นพัฒนาการด้านการรับโครงสร้าง “ba” ชัดเจนมากขึ้น ผู้วิจัยตั้งคำถามการวิจัยไว้ดังนี้

1. ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันจะผลิตและรับโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันหรือไม่ สามารถมองเห็นเป็นแนวโน้มพัฒนาการทางการเรียนรู้หรือไม่
2. ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” หรือไม่

บทที่ 3

การรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย: การศึกษาวิจัยโดยอาศัยการ ออกแบบและสร้างเครื่องมือทดลอง

เนื่องจากผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์จะศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย โดยอาศัยการออกแบบและสร้างเครื่องมือทดลอง ในบทนี้ผู้วิจัยจึงได้คัดเลือกตัวอย่าง กำหนดกลุ่มควบคุมที่เป็นกลุ่มเจ้าของภาษา กลุ่มทดลองที่เป็นกลุ่มผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย และแบ่งกลุ่มทดลองตามระดับความรู้ จากนั้นผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือทดลองขึ้น 3 ชุด เพื่อหาลักษณะการผลิตโครงสร้าง “ba” และความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของตัวอย่าง สำหรับเป็นข้อมูลในการวิเคราะห์เปรียบเทียบการผลิตและความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของตัวอย่างแต่ละกลุ่มและใช้หาความสัมพันธ์ระหว่างกัน แลในตอนท้ายก็จะนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองมาวิเคราะห์และนำเสนอด้วยเครื่องมือทางสถิติ

3.1 การคัดเลือกตัวอย่างและการแบ่งกลุ่มทดลอง

3.1.1 การคัดเลือกตัวอย่าง

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบทดลอง ผู้วิจัยได้กำหนดตัวอย่างตามความสะดวก กล่าวคือ กำหนดให้ผู้พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่มาเป็นกลุ่มควบคุม ด้วยการคัดเลือกจากชาวจีนที่พักอาศัยที่ประเทศไทย และกำหนดให้ชาวไทยที่เรียนภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศมาเป็นกลุ่มทดลอง ด้วยการเลือกนิสิตที่กำลังศึกษาอยู่ที่คณะอักษรศาสตร์ สาขาวิชาภาษาจีน ชั้นปีที่ 2-4 ภายหลังจากชี้แจงข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับงานวิจัยก่อนการทดลอง ผู้วิจัยให้รายละเอียดแก่ผู้รับการทดลองเพียงแค่ว่า เป็นงานดุขฉินพนธ์ สาขาวิชาภาษาจีน และบอกว่าสิ่งที่ผู้รับการทดลองต้องทำ คือ การบรรยายภาพเคลื่อนไหว บรรยายภาพนิ่ง ตัดสินประโยคภาษาจีน และเลือกประโยคภาษาจีนที่เหมาะสมกับบริบท เนื่องจากผู้วิจัยไม่ต้องการให้ผู้รับการทดลองทราบวัตถุประสงค์และสมมติฐานของงานวิจัย แต่หากผู้รับการทดลองรายใดแสดงความสนใจเกี่ยวกับการทดลองหรืองานวิจัยนี้เป็นพิเศษ ผู้วิจัยก็ได้อธิบายเกี่ยวกับงานวิจัยนี้หลังการทดลองเสร็จสิ้น

รายละเอียดของกลุ่มเจ้าของภาษาและกลุ่มผู้เรียนที่เข้าร่วมงานวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

กลุ่มเจ้าของภาษา

ในกระบวนการวิจัย ผู้วิจัยได้ใช้เจ้าของภาษาใน 2 กระบวนการดังนี้

1. ใช้ทดสอบความเที่ยงตรงของเนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการทดลอง โดยกระจายแบบสอบถามให้ชาวเงินเจ้าของภาษาที่อาศัยในประเทศจีนและได้หวั่นจำนวนทั้งสิ้น 20 คน ทั้งนี้ผลที่ได้จากเจ้าของภาษากลุ่มนี้ใช้เพื่อปรับปรุงแบบทดสอบ แต่ไม่นำมาใช้วิเคราะห์ผลการทดลอง

2. ใช้เป็นกลุ่มควบคุมในการทดลองจริง โดยอาศัยชาวเงินที่มาศึกษาหรือทำงานในประเทศไทยจำนวน 20 คน เป็นเพศชาย 5 คน เพศหญิง 15 คน อายุระหว่าง 20 ถึง 26 ปี เริ่มเรียนภาษาจีนกลางเมื่ออายุเฉลี่ย 4.05 ปี (ระหว่าง 0-7 ปี) มีภาพรวมทางสถิติดังนี้

ตาราง 3-1 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มเจ้าของภาษา

ด้าน	ค่าเฉลี่ย (พิสัย)	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
อายุ	22.55 ปี (20-26)	1.80
อายุที่เริ่มเรียนภาษาจีน	4.05 ปี (0-7)	2.87

กลุ่มทดลอง

ประกอบด้วยผู้เข้ารับการทดลองทั้งหมด 66 คนเป็นผู้ที่กำลังศึกษาในระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 2-4 สาขาวิชาภาษาจีน คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ทุกคนเป็นผู้ที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศ สามารถสรุปรายละเอียดได้ดังนี้

กลุ่มผู้เรียนทั้งหมด 66 คน (N=66) เป็นเพศชาย 6 คน เพศหญิง 60 คน มีอายุระหว่าง 19 ถึง 23 ปี อายุเฉลี่ย 20.60 ปี อายุที่เริ่มเรียนภาษาจีนเฉลี่ย 14.91 ปี (5-20 ปี) ระยะเวลาที่เรียนภาษาจีนเฉลี่ย 5.22 ปี (1 ปี 6 เดือน – 16 ปี) แสดงผลดังตาราง

ตาราง 3-2 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มผู้เรียนชาวไทย

ด้าน	ค่าเฉลี่ย (พิสัย)	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
อายุ	20.60 ปี (19-23)	0.97
อายุที่เริ่มเรียนภาษาจีน	14.91 ปี (5-20)	3.24
ระยะเวลาที่เรียนภาษาจีน	5.22 ปี (1;6-16)	2.82

จากกลุ่มผู้เรียน 66 คน (N=66) มี 51 คน (ร้อยละ 77.27) ที่เริ่มเรียนภาษาจีนก่อนอายุ 18 ปี และ 15 คน (ร้อยละ 22.73) ที่เริ่มเรียนภาษาจีนเมื่ออายุ 18 ปีขึ้นไป ซึ่งก็คือ เริ่มเรียนภาษาจีนเมื่อเข้าเรียนในระดับอุดมศึกษา มี 25 คน (ร้อยละ 37.87) ไม่เคยใช้ชีวิตอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาจีนเป็นภาษาราชการ เช่น ประเทศจีน ไต้หวัน ฮองกง สิงคโปร์ มาเลเซีย ฯลฯ

3.1.2 การแบ่งกลุ่มทดลอง

ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ตามระดับความสามารถทางภาษาจีน ได้แก่ กลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับต้น กลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับกลาง และกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับสูง (ในวิทยานิพนธ์ฉบับนี้จะเรียกว่า “กลุ่มระดับต้น” “กลุ่มระดับกลาง” และ “กลุ่มระดับสูง” ตามลำดับ) การที่ผู้วิจัยใช้ระดับความสามารถทางภาษาจีนเป็นเกณฑ์สำหรับแบ่งกลุ่มผู้เรียนแทนที่จะแบ่งกลุ่มตามระดับชั้นปีหรือระยะเวลาที่เรียนภาษาจีน เนื่องจากผู้เรียนแต่ละชั้นปีมีพื้นฐานทางภาษาจีนที่ค่อนข้างหลากหลาย บ้างเคยเรียนภาษาจีนตั้งแต่ระดับประถมศึกษา บ้างเริ่มเรียนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย บ้างเริ่มเรียนภาษาจีนเมื่อเข้ามหาวิทยาลัย บ้างมีประสบการณ์ไปแลกเปลี่ยนที่ประเทศจีน บ้างไม่เคยไปประเทศจีนเลย ในขณะที่ระยะเวลาที่เรียนภาษาจีนก็ไม่สามารถสะท้อนระดับความสามารถของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง อย่างเช่นผู้ที่เริ่มเรียนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย แต่จำนวนชั่วโมงที่เรียนภาษาจีนแต่ละสัปดาห์อาจไม่เท่ากัน และด้วยปัจจัยส่วนตัวด้านต่างๆของผู้เรียน เช่น ความกระตือรือร้นในการเรียน การฝึกฝนภาษาจีนทั้งในและนอกห้องเรียน ฯลฯ ล้วนมีส่วนทำให้ผู้ที่เรียนภาษาจีนมาด้วยระยะเวลาที่เท่ากันมีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากัน ดังเช่นที่ Du (2004) ได้ให้เหตุผลในการแบ่งกลุ่มทดลองของเขาที่ทำให้เห็นกระบวนการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ในการวิจัยของเขาไม่ชัดเจนว่า “จำนวนสัปดาห์ที่ผู้เรียนเคยเรียนในหลักสูตรต่างๆ ไม่ใช่ตัวแทนสะท้อนระดับความสามารถที่ดีเพียงพอ ดังที่ครูที่มีประสบการณ์จะรู้ดีว่า ในทุกชั้นเรียนจะพบว่ามีความแตกต่างทางด้านความสามารถทางภาษาของผู้เรียนแต่ละบุคคลอยู่ กล่าวคือ ในทุกระดับความสามารถจะมีผู้เรียนบางคนที่ยังเรียนไปได้เร็วกว่าผู้เรียนคนอื่น” (Du, 2004: 260) ด้วยเหตุนี้การใช้ระดับชั้นการศึกษาหรือระยะเวลาที่เรียนภาษาจีนเป็นเกณฑ์การแบ่งกลุ่มทดลองจะทำให้ได้ผลการทดลองที่ไม่เป็นธรรมชาติ และไม่สามารถสะท้อนภาพรวมการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนชาวไทยได้ นอกจากนี้แล้วการแบ่งกลุ่มผู้เรียนตามระดับความสามารถยังช่วยให้เห็นพัฒนาการหรือกระบวนการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยได้ชัดเจนยิ่งขึ้นอีกด้วย

เพื่อให้การแบ่งระดับความสามารถของผู้เรียนมีความน่าเชื่อถือ ผู้วิจัยจึงได้คัดเลือกตัวอย่างข้อสอบวัดระดับภาษาจีน (HSK) ระดับ 3-6 ระดับละ 5 ข้อ รวมทั้งหมด 20 ข้อ มาเป็นแบบทดสอบเพื่อใช้แบ่งระดับความสามารถของกลุ่มผู้เรียน เนื้อหาของแบบทดสอบประกอบด้วย การเลือกคำศัพท์มาเติมในช่องว่าง และการเลือกวลีหรืออนุประโยคมาเติมให้เนื้อหาของบทความสมบูรณ์

ในการแบ่งระดับความสามารถของกลุ่มผู้เรียน มีผู้เข้ารับการทดสอบวัดระดับภาษาจีนเบื้องต้น จำนวน 69 คน แต่พบในภายหลังว่ามีผู้เข้ารับการทดสอบ 3 คนมีคุณสมบัติไม่ตรงตามที่กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงตัดผลของผู้รับการทดสอบทั้ง 3 คนออกไป คงเหลือผลของผู้รับการทดสอบ 66 คน

ผลการทดสอบแบ่งระดับความสามารถภาษาจีนปรากฏดังนี้ คะแนนต่ำสุด 4 คะแนน คะแนนสูงสุด 20 คะแนน คะแนนเฉลี่ย 16.197 คะแนน ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 3.80 นำผลที่ได้มาหาค่าคะแนนที่ (T score) และค่าพิสัยเพื่อแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ผลที่ได้ คือ ผู้ที่ได้คะแนนที่ต่ำกว่า 42.996 คะแนน (คะแนนดิบ 4-13 คะแนน) จัดเป็นกลุ่มระดับต้น มีจำนวน 13 คน (n=13) ได้คะแนนที่ระหว่าง 43.00-57.00 คะแนน (คะแนนดิบ 14-18 คะแนน) จัดเป็นกลุ่มระดับกลาง มีจำนวน 32 คน (n=32) และได้คะแนนที่สูงกว่า 57.003 ขึ้นไป (คะแนนดิบ 19-20 คะแนน) จัดเป็นกลุ่มระดับสูง มีจำนวน 21 คน (n=21) แสดงผลดังตาราง 3-3

ตาราง 3-3 การแบ่งกลุ่มทดลองตามคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน

กลุ่ม	คะแนนดิบ (20 คะแนน)	คะแนนที่	จำนวน (คน)
กลุ่มระดับต้น	4-13	< 42.996	13 (19.70%)
กลุ่มระดับกลาง	14-18	43.00-57.00	32 (48.48%)
กลุ่มระดับสูง	19-20	> 57.003	21 (31.82%)

จำนวนตัวอย่างทั้งหมด (N) 66 คน (N=66)

ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยให้ผู้รับการทดลองทุกคนลงนามในเอกสารยินยอมเข้าร่วมการทดลอง (consent form) เพื่อรับทราบภารกิจที่ผู้รับการทดลองต้องทำ ระยะเวลาในการทำทดลอง สิทธิต่างๆ ที่ผู้รับการทดลองควรรู้ รวมทั้งผลประโยชน์ที่ผู้รับการทดลองจะได้รับ โดยผู้รับการทดลองทุกคนจะได้รับค่าตอบแทน 200 บาทเมื่อเข้าร่วมครบทุกการทดลอง

3.2 การออกแบบและสร้างเครื่องมือทดลอง

เพื่อตอบคำถามวิจัย ผู้วิจัยได้แบ่งการทดลองและเครื่องมือที่ใช้ออกเป็น 3 ส่วน คือ

1. การทดสอบการผลิตโครงสร้าง “ba”
2. การทดสอบการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’ และ
3. การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba”

ซึ่งการทดลองแต่ละส่วนมีความแตกต่างกันทั้งด้านเครื่องมือที่ใช้ทดลอง วิธีการดำเนินการทดลอง และวิธีวิเคราะห์ผลการทดลองที่ได้ ดังที่จะกล่าวต่อไปนี้

3.2.1 การทดสอบความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba”

วัตถุประสงค์และสมมติฐานการทดลอง

การทดลองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพิสูจน์ว่า ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันรู้และสามารถผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนแปลง” ที่มีเงื่อนไขการใช้ไม่เหมือนกันแตกต่างกันหรือไม่

ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานว่าผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยกลุ่มระดับสูงจะผลิตโครงสร้าง “ba” ทั้ง 2 ประเภทมากกว่าผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยกลุ่มระดับต้นและกลุ่มระดับกลาง และกลุ่มผู้เรียนทั้ง 3 กลุ่มจะผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” มากกว่าผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba”

การผลิตเครื่องมือทดลอง

เพื่อทดสอบความรู้ ความเข้าใจและการผลิตโครงสร้าง “ba” ผู้วิจัยใช้ภาพเคลื่อนไหวขนาดสั้น ความยาวประมาณ 2-3 วินาที (ทุกภาพเคลื่อนไหวจะเล่นวนซ้ำไปมาเป็นเวลา 30 วินาที) จำนวน 20 ภาพ (แบ่งเป็นภาพทดลอง 14 ภาพ ภาพแบบฝึกหัด 3 ภาพ ภาพฟิลเลอร์ 3 ภาพ) และให้ผู้รับการทดลองใช้ภาษาจีนบรรยายภาพเคลื่อนไหวแต่ละภาพภายในเวลาที่กำหนด ภาพเคลื่อนไหวที่นำมาให้ผู้รับการทดลองบรรยายเป็นภาพที่แสดงการกระทำแบบต่างๆ ที่สามารถใช้โครงสร้าง “ba” และ/หรือโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (SVO) บรรยายได้

โครงสร้างเป้าหมายสำหรับทดสอบการผลิตโครงสร้าง “ba”

ภาพที่ผู้วิจัยใช้ในการทดลองนี้ได้กำหนดขึ้นจากโครงสร้างเป้าหมายสำหรับทดสอบการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยผู้วิจัยได้เลือกใช้โครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” มาทำการทดสอบการผลิตโครงสร้าง “ba” เนื่องจากโครงสร้างดังกล่าวเป็นรูปโครงสร้างย่อยที่เด็กที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่รับได้เป็นโครงสร้างแรกๆ และเป็นรูปโครงสร้างที่เป็นแบบฉบับ (typical) ของโครงสร้าง “ba” (李向農等, 1990; 楊小璐等, 2008) อีกทั้งยังมีความหมายใกล้เคียงกับโครงสร้าง “เอา” ในภาษาไทยอีกด้วย (許秀珠, 2007)

Gao (2014) แบ่งโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” ออกเป็นโครงสร้างย่อย 2 โครงสร้าง คือ

a. ประธาน + ba + คำนาม + กริยา + บุพบท/กริยา + คำนาม (คำบอกสถานที่)

(1) 他把書放在桌子上。(Gao, 2014: 30)

Tā bǎ shū fàng zài zhuōzi shang.

เขา ba หนังสือ วาง ไว้ โต๊ะ บน

เขาเอาหนังสือวางไว้บนโต๊ะ/เขาวางหนังสือไว้บนโต๊ะ

(2) 他把書放進書包裡。

Tā bǎ shū fàng jìn shūbāo li.

เขา ba หนังสือ วาง เข้า กระเป๋านักเรียน ใน

เขาเอาหนังสือใส่เข้าไปในกระเป๋านักเรียน/เขาใส่หนังสือเข้าไปในกระเป๋านักเรียน

(3)*他把書在桌子上。

Tā fàng shū zài zhuōzi shang.

เขา วาง หนังสือ ไว้ โต๊ะ บน

(4)*他把書進書包裡。

Tā fàng shū jìn shūbāo li.

เขา วาง หนังสือ เข้า กระเป๋านักเรียน ใน

2. ประธาน + ba + คำนาม + กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยาบอกทิศทาง

(5) 他把椅子搬出去。

Tā bǎ yǐzi bān chūqu.

เขา ba เก้าอี้ ย้าย ออกไป

เขาย้ายเก้าอี้ออกไป

(6) 他搬出椅子去。

Tā bān chū yǐzi qu.

เขา ย้าย ออก เก้าอี้ ไป

เขาย้ายเก้าอี้ออกไป

โครงสร้างแรก “ประธาน + ba + คำนาม + กริยา + บุพบท/กริยา + คำนาม” ดังตัวอย่าง (1) และ (2) แสดงความหมายว่า ประธานกระทำกริยาบางอย่างส่งผลให้คำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรม และวางอยู่หลังคำ “ba” เคลื่อนที่ไปอยู่ในตำแหน่งใหม่ที่ระบุด้วยบุพบททวิหรือกริยาวลีบอกสถานที่ (เช่น 在 / 到 zài/dào + สถานที่, 給 gěi + คน) ดังตัวอย่าง (1) ประธาน “เขา” กระทำกริยา

“วาง” ส่งผลให้ “หนังสือ” เคลื่อนที่จากตำแหน่งเดิมไปอยู่ตำแหน่งใหม่ คือ “บนโต๊ะ” ขณะที่ตัวอย่าง (2) ประธาน “เขา” ทำกริยา “ใส่เข้าไป” ส่งผลให้ “หนังสือ” เคลื่อนที่จากตำแหน่งเดิมไปอยู่ในตำแหน่งใหม่ คือ “ในกระเป๋านักเรียน” โดยโครงสร้างนี้ผู้พูดจะระบุตำแหน่งใหม่หลังการกระทำอย่างชัดเจน ยิ่งไปกว่านั้นโครงสร้างนี้ยังเป็นโครงสร้างที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” เท่านั้น (漢語水平等級標準與語法等級大綱, 1996: 82; 劉培玉, 2002: 138) ไม่สามารถใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมได้ หากใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมจัดเป็นประโยคที่ผิดไวยากรณ์ภาษาจีนดังตัวอย่าง (3) และ (4)

โครงสร้างที่สอง “ประธาน + ba + คำนาม + กริยา + หน่วยเสริมหลังกริยาบอกทิศทาง” แสดงความหมายว่า ประธานกระทำกริยาบางอย่างส่งผลให้คำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรมและวางอยู่หลังคำ ba เกิดการเคลื่อนที่ออกจากตำแหน่งเดิม แต่ผู้พูดไม่ได้ระบุตำแหน่งหลังการเคลื่อนที่ที่เป็นจุดหมายไว้ด้วย ดังตัวอย่าง (5) “เขา” กระทำกริยา “ย้าย” ส่งผลให้ “เก้าอี้” เคลื่อนที่ออกจากตำแหน่งเดิม แต่ไม่ได้ระบุตำแหน่งใหม่ของ “เก้าอี้” ว่าอยู่ที่ใด การแสดงความหมายการเคลื่อนที่ของสิ่งของที่ไม่ระบุจุดหมายปลายทางนั้นนอกจากจะใช้โครงสร้าง “ba” ได้แล้วยังสามารถใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมได้อีกด้วยดังตัวอย่าง (6) ซึ่งตรงกับเงื่อนไขที่จะใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ใช้ก็ได้ของหลิว เผยยวี (劉培玉 Liú Péiyù, 2002: 38)

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงกำหนดให้โครงสร้างแรกเป็นโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” (Obligatory ba) และโครงสร้างที่สองเป็นโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” (Optional ba)

ภาพกระตุ้นเพื่อการผลิตโครงสร้าง “ba” (ภาพทดลอง)

จากโครงสร้างเป้าหมายดังกล่าว ผู้วิจัยได้แบ่งภาพเคลื่อนไหวออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” ในการบรรยายเท่านั้น เรียกว่า โครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” (Obligatory ba) และกลุ่มที่จะเลือกใช้โครงสร้าง “ba” หรือโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (SVO) ก็ได้ เรียกว่า โครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” (Optional ba)

การคัดเลือกภาพที่นำมาใช้ทดลอง ผู้วิจัยถ่ายทำคลิปวิดีโอขนาดสั้น รวมถึงดาวน์โหลดคลิปวิดีโอจากเว็บไซต์ยูทูปแล้วนำมาตัดต่อใหม่ ให้เป็นภาพเคลื่อนไหวต่อเนื่อง (บันทึกด้วยสกุลไฟล์ .gif) จำนวน 25 ภาพ ภาพเคลื่อนไหวทุกภาพแสดงการกระทำบางอย่างที่แสดงถึงการทำให้สิ่งของเคลื่อนที่ โดยอาจเป็นการเคลื่อนที่ที่มีตำแหน่งที่การกระทำสิ้นสุดที่แน่นอนหรือเคลื่อนที่จากจุดที่หนึ่ง

แต่ไม่แสดงตำแหน่งที่การกระทำสิ้นสุด จากนั้นผู้วิจัยนำภาพเคลื่อนไหวทั้งหมดมาใส่คำกริยาและคำนามกำกับไว้ สำหรับดำเนินการวิจัยนำร่องต่อไป

การที่ผู้วิจัยกำหนดคำกริยาและคำนามไว้ในภาพเคลื่อนไหวด้วยเพื่อให้ผู้รับการทดลองคลายความกังวลเรื่องการไม่รู้คำศัพท์ของสิ่งที่จะต้องบรรยาย อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยตั้งใจกำหนดคำนามสำหรับภาพเคลื่อนไหวที่ใช้ทดลองแตกต่างกัน กล่าวคือ ภาพเคลื่อนไหวในโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ผู้วิจัยกำหนดคำนามเป็นคำบอกสถานที่ ขณะที่ภาพเคลื่อนไหวในโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ผู้วิจัยกำหนดคำนามเป็นคำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรม การที่ผู้วิจัยกำหนดคำนามบอกสถานที่สำหรับภาพเคลื่อนไหวที่ใช้ในโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” เนื่องจากผู้วิจัยต้องการทราบว่าผู้รับการทดลองใช้โครงสร้าง “ba” ได้ถูกต้องหรือไม่เมื่ออยู่ในกรณีบังคับใช้โครงสร้าง “ba” ผู้วิจัยเกรงว่าหากไม่กำหนดคำนามบอกสถานที่เอาไว้ ผู้รับการทดลองอาจใช้โครงสร้าง “ba” ที่ไม่ระบุสถานที่หรือใช้โครงสร้างอื่นซึ่งไม่อาจตอบคำถามการวิจัยที่ผู้วิจัยตั้งไว้ได้ ขณะที่กำหนดคำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรมสำหรับภาพเคลื่อนไหวที่ใช้ในโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” เพราะผู้วิจัยต้องการทราบว่าเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่สามารถเลือกใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ใช้ก็ได้ นั้น ผู้รับการทดลองเลือกใช้โครงสร้าง “ba” มากน้อยเพียงใด

การทำวิจัยนำร่อง

ผู้วิจัยนำภาพเคลื่อนไหวที่ใส่คำกริยาและคำนามกำกับไว้แล้วจำนวน 25 ภาพให้ชาวจีนที่อยู่ในประเทศไทยบรรยาย เพื่อทดสอบว่าเจ้าของภาษาจะใช้โครงสร้างชนิดใดบรรยายภาพเหล่านี้ จากนั้นจึงเลือกภาพเคลื่อนไหวที่ชาวจีนทุกคนใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายด้วยโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” มาจำนวน 7 ภาพ และเลือกภาพเคลื่อนไหวที่ชาวจีนส่วนใหญ่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายด้วยโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” มาอีก 7 ภาพเพื่อนำมาเป็นภาพทดลองต่อไป

ผลจากการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยได้ภาพเคลื่อนไหวที่ต้องบรรยายด้วยโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” จำนวน 7 ภาพ ได้แก่ วางหนังสือไว้บนโต๊ะ บรรจุหนังสือใส่ในลัง ตัดภาพบนผนัง ย้ายกล่องไปไว้ทางโน้น โยนขยะลงในถังขยะ แขนงร่มบนฉากันห้อง หนีบกระดาษบนที่หนีบกระดาษ ตามภาพตัวอย่างดังนี้



放 fàng
桌子 zhuōzi

ภาพ 3-1 ตัวอย่างภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba”

ภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” มี 7 ภาพ ได้แก่ หยิบหนังสือออกจากลัง หยิบของเล่นออกจากตู้ ขนลังลงจากรถ ย้ายเก้าอี้ออกไป ปลดภาพลงจากผนัง หยิบปากกาขึ้นมาจากพื้น หยิบขนมออกไป ทุกภาพจะมีคำกริยาและคำนามกำกับไว้ตามภาพตัวอย่างดังนี้



捡 jiǎn
笔 bǐ

ภาพ 3-2 ตัวอย่างภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba”

การนำเสนอภาพเคลื่อนไหวทั้งหมดผู้วิจัยใช้โปรแกรมนำเสนองาน พาวเวอร์พอยท์ (powerpoint) เรียงลำดับภาพในการนำเสนอ ดังนี้ เริ่มต้นด้วยภาพสำหรับเป็นแบบฝึกหัด 3 ภาพ ตามด้วยภาพโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” 7 ภาพ ต่อด้วยภาพฟิลเลอร์ 3 ภาพ และจบด้วยภาพโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” 7 ภาพ รวมทั้งสิ้น 20 ภาพ

ขั้นตอนการทดลอง

ผู้วิจัยขอให้ผู้รับการทดลองจินตนาการว่า ผู้รับการทดลองเป็นผู้เดียวที่มีโอกาสได้เห็น ภาพเคลื่อนไหวที่จะแสดงให้ผู้รับการทดลองดูต่อไป และให้สมมติว่าเพื่อนชาวจีนของผู้รับการทดลอง คนหนึ่งอยากจะเห็นภาพเคลื่อนไหวเหล่านี้แต่ไม่มีโอกาสได้เห็น ผู้รับการทดลองจึงต้องบรรยาย ภาพเคลื่อนไหวที่ตนเห็นให้เพื่อนชาวจีนคนนี้ซึ่งไม่มีโอกาสได้เห็นสามารถจินตนาการถึงภาพเหล่านี้ได้ ผู้รับการทดลองจะต้องบรรยายภาพเคลื่อนไหวภายในเวลาภาพละ 30 วินาที โดยผู้รับการทดลอง จะต้องใช้คำที่ผู้วิจัยกำหนดให้บรรยายภาพเคลื่อนไหวด้วยประโยคภาษาจีนที่สมบูรณ์เพียงประโยค เดียวเท่านั้น ผู้รับการทดลองสามารถปรับเปลี่ยนประโยคที่ตนบรรยายได้หากอยู่ภายในเวลา 30 วินาที โดยทุกครั้งที่ย่อประโยคจะต้องเป็นประโยคภาษาจีนที่สมบูรณ์ เมื่อครบ 30 วินาทีแล้ว ภาพเคลื่อนไหวจะเปลี่ยนเป็นภาพใหม่โดยอัตโนมัติ อย่างไรก็ตาม หากผู้รับการทดลองคิดว่าประโยค ที่ตนเองบรรยายมีรายละเอียดครบถ้วนแล้วและผู้รับการทดลองรู้สึกพอใจในประโยคที่ตนเองบรรยาย แล้ว ผู้รับการทดลองสามารถกดเลื่อนไปที่ภาพเคลื่อนไหวภาพใหม่ได้ด้วยตนเอง และขณะที่ผู้รับการ ทดลองบรรยายภาพเคลื่อนไหว ผู้วิจัยก็จะบันทึกเสียงของผู้รับการทดลองไว้ด้วยเครื่องบันทึกเสียง ตั้งแต่เริ่มต้นบรรยายจนสิ้นสุดการบรรยาย

เมื่ออธิบายสิ่งที่ผู้รับการทดลองจะต้องทำงานเป็นที่เข้าใจแล้ว ผู้วิจัยก็เริ่มดำเนินการทดลอง โดยให้ผู้รับการทดลองฝึกบรรยายภาพเคลื่อนไหวก่อนจำนวน 3 ภาพเพื่อให้ผู้รับการทดลองเข้าใจ กระบวนการทดลองก่อนทำการทดลองจริง

3.2.2 การทดสอบความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’

ผู้วิจัยเลือกใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’ (structural priming) มาทำการทดลอง ซึ่งการ เตรียมการรับรู้ หมายถึง การที่ผู้รับการทดลองผลิตประโยคโดยใช้โครงสร้างเดียวกับโครงสร้างที่ผู้รับ การทดลองได้ยินหรือผลิตออกมาก่อนหน้านั้น ข้อจำกัดของการเตรียมการรับรู้ คือ จะต้องเลือก โครงสร้างสองโครงสร้างที่สื่อความหมายเดียวกัน เช่น โครงสร้าง active-passive ในภาษาอังกฤษ

โครงสร้างกรรมรอง (dative) ในภาษาอังกฤษ ฯลฯ McDonough (2006) ให้ผู้รับการทดลองทำกิจกรรมจับคู่ภาพกับผู้ช่วยวิจัย กลุ่มเป้าหมายเป็นนักศึกษาชาวต่างชาติที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในสหรัฐอเมริกา โดยผู้รับการทดลองทุกคนพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง วิธีการทดลอง คือ ให้ผู้รับการทดลองและผู้ช่วยวิจัยสลับกันบรรยายภาพที่ตัวเองเห็น จากนั้นให้ฝ่ายตรงข้ามหาภาพที่ตรงกับประโยคที่ได้ยิน โดยผู้ช่วยวิจัยจะเริ่มบรรยายภาพก่อนเพื่อเตรียมการรับรู้โครงสร้าง และคาดว่าผู้รับการทดลองใช้โครงสร้างตามที่ผู้ช่วยวิจัยเตรียมการรับรู้หรือไม่ โครงสร้างเป้าหมายที่ใช้ในการทดลอง คือ โครงสร้างทวิกรรม (double-object dative) กับ โครงสร้างกรรมหลังบุพบท (prepositional dative) ซึ่งผลการวิจัยพบว่า ผู้รับการทดลองใช้โครงสร้างกรรมหลังบุพบทมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญขณะได้รับการเตรียมการรับรู้กรรมหลังบุพบท แต่ใช้โครงสร้างทวิกรรมมากขึ้นเพียงเล็กน้อยหลังได้รับการเตรียมการรับรู้ทวิกรรม McDonough อภิปรายผลการทดลองว่าการที่ผู้รับการทดลองผลิตโครงสร้างทวิกรรมมากขึ้นเพียงเล็กน้อย อาจเนื่องมาจากผู้รับการทดลองยังอยู่ในกระบวนการการเรียนรู้การใช้โครงสร้างทวิกรรม ดังนั้นจึงยังคงพึ่งพาความรู้ที่เคยเรียนแล้วเป็นหลัก กล่าวคือ เลือกใช้โครงสร้างทวิกรรมเมื่อเป็นกริยาที่เคยเจอว่าใช้ในโครงสร้างทวิกรรมมาก่อน ยิ่งเป็นกริยาที่พบบ่อยว่ามีปรากฏใช้ในโครงสร้างทวิกรรม ก็จะใช้โครงสร้างทวิกรรมกับกริยาดังนั้น (McDonough, 2006: 193)

การเตรียมการรับรู้นำมาใช้สำหรับสำรวจว่า ผู้เรียนภาษาที่สองรับโครงสร้างทางไวยากรณ์จนเกิดภาพแทนทางวากยสัมพันธ์ (syntactic representation) แล้วหรือยัง ทั้งยังสามารถใช้เป็นกระบวนการเรียนรู้แบบไม่รู้ตัว (internal learning) สำหรับผู้เรียนภาษาที่สองรูปแบบหนึ่ง กล่าวคือ ส่งเสริมหรือสนับสนุนให้ผู้รับการทดลองผลิตโครงสร้างหรือรูปทางภาษาที่พวกเขา กำลังอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ และการนำเสนอโครงสร้างทางไวยากรณ์พร้อมกับคำศัพท์ที่หลากหลาย ยังช่วยให้ผู้รับการทดลองสามารถพัฒนาภาพแทนทางภาษาได้ด้วย (McDonough, 2011: 12-13)

วัตถุประสงค์และสมมติฐานของการทดลอง

การทดลองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบว่า การเตรียมการรับรู้มีผลต่อการเรียนรู้การใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยหรือไม่อย่างไร ทั้งนี้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานว่าการเตรียมการรับรู้มีผลต่อการเรียนรู้การใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย หากผู้รับการทดลองได้ยินผู้วิจัยใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพจะทำให้ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มใช้โครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพมากขึ้น

การผลิตเครื่องมือทดลอง

การทดลองนี้ ผู้วิจัยจะทำการบรรยายภาพเป็นเครื่องมือสำหรับทดลองการเตรียมการรับรู้ โดยให้ผู้วิจัยและผู้รับการทดลองสลับกันบรรยายภาพหนึ่ง ระหว่างนั้นผู้วิจัยจะเตรียมการรับรู้ของผู้รับการทดลองให้ผลิตโครงสร้าง “ba” ด้วยการบรรยายภาพด้วยโครงสร้าง “ba” นำเป็นระยะๆ

ภาพที่นำมาใช้ทดลองเป็นภาพที่แสดงความหมาย “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” ซึ่งสามารถใช้โครงสร้าง “ba” หรือโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (SVO) บรรยายได้ทั้งหมด ประกอบด้วยภาพสำหรับฝึกหัด 6 ภาพ ภาพก่อนการเตรียมการรับรู้สำหรับเป็นเส้นฐาน (baseline) 4 ภาพ ภาพที่ใช้ในการเตรียมการรับรู้ 10 ภาพ (prime picture) ภาพเป้าหมายสำหรับทดลอง (priming target) 10 ภาพ ภาพหลังจบการเตรียมการรับรู้ (post priming) สำหรับทดสอบการรักษาการใช้โครงสร้าง (retention) 4 ภาพ และภาพฟิลเลอร์ 36 ภาพ รวมทั้งสิ้น 64 ภาพ แสดงการจัดกลุ่มภาพหนึ่งดังตาราง (ภาพที่ใช้ในการทดลองดูภาคผนวก ข) ผู้วิจัยกำหนดคำศัพท์สำหรับใช้บรรยายภาพเอาไว้ได้ภาพทุกภาพ เพื่อลดความกังวลของผู้รับการทดลองขณะทำการทดลอง

ตาราง 3-4 การจัดกลุ่มภาพหนึ่งที่ใช้ในการทดลอง

	ภาพที่ผู้วิจัยบรรยาย	ภาพที่ผู้รับการทดลองบรรยาย
ภาพก่อนการเตรียมการรับรู้	4 ฟิลเลอร์	4 ภาพ
ภาพเป้าหมายขณะเตรียมการรับรู้	10 เตรียมการรับรู้ + 10 ฟิลเลอร์	10 ภาพ + 10 ฟิลเลอร์
ภาพหลังการเตรียมการรับรู้	8 ฟิลเลอร์	4 ภาพ + 4 ฟิลเลอร์

ผู้วิจัยจัดลำดับการนำเสนอภาพหนึ่งในรูปแบบการสุ่มหลอก (pseudo random) คือ จัดลำดับภาพให้ดูเหมือนการสุ่ม แต่จริงๆ แล้วเป็นการตั้งใจจัดเรียงอย่างมีลำดับ โดยผู้วิจัยจะจัดให้ภาพที่ผู้วิจัยใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายเพื่อสร้างการเตรียมการรับรู้อยู่บนภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองจะต้องบรรยายเสมอ เป็นคู่ๆ และแต่ละคู่จะคั่นกลางด้วยภาพฟิลเลอร์ โครงสร้างที่ผู้วิจัยใช้บรรยายภาพฟิลเลอร์จะเป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม) ในรูปประโยคแบบต่างๆ เช่น แสดงการกำลังดำเนินอยู่ แสดงว่ากระทำการเสร็จสิ้นแล้ว ฯลฯ หรือใช้กริยาที่ไม่สามารถใช้ในโครงสร้าง “ba” ได้ เช่น กริยาแยกสมาน อกรรมกริยา กริยาแสดงอาการ ฯลฯ

ขั้นตอนการทดลอง

ผู้วิจัยขอให้ผู้รับการทดลองดูภาพพร้อมกับฟังประโยคภาษาจีนที่ผู้วิจัยใช้บรรยายภาพ และตอบว่าประโยคภาษาจีนที่ผู้วิจัยบรรยายตรงกับภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นหรือไม่ หากตรงกันให้ตอบว่า “ใช่” เป็นภาษาจีน หากไม่ตรงกันให้ตอบว่า “ไม่ใช่” เป็นภาษาจีน หลังจากนั้นเปลี่ยนภาพใหม่ ผู้รับการทดลองดูภาพและใช้ภาษาจีนบรรยายภาพที่เห็น เพื่อให้ผู้วิจัยตอบรับว่า ประโยคที่ได้ยินตรงกับภาพที่ผู้วิจัยเห็นหรือไม่ ผู้วิจัยและผู้รับการทดลองจะสลับกันบรรยายภาพแบบนี้ไปเรื่อยๆ จนจบภาพหนึ่งทุกภาพจะมีคำกริยากำกับไว้ บางภาพจะมีคำนามกำกับเพิ่มไว้ด้วย ขณะที่ผู้รับการทดลองบรรยายภาพผู้วิจัยก็จะบันทึกเสียงของผู้รับการทดลองไว้ด้วยเครื่องบันทึกเสียง

เมื่ออธิบายสิ่งที่ผู้รับการทดลองจะต้องทำงานเป็นที่เข้าใจแล้ว ผู้วิจัยก็เริ่มดำเนินการทดลองโดยผู้วิจัยและผู้รับการทดลองผลิตกันบรรยายภาพคนละ 3 ภาพก่อน เพื่อทดสอบให้แน่ใจว่าผู้รับการทดลองเข้าใจกระบวนการทดลองก่อนทำการทดลองจริง

3.2.3 การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba”

วัตถุประสงค์และสมมติฐานของการทดลอง

การทดลองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของกลุ่มทดลองแต่ละระดับว่ามีอย่างน้อยเพียงไร และนำข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ความสัมพันธ์กับการผลิตโครงสร้าง “ba” ต่อไป

ในเบื้องต้นผู้วิจัยมีสมมติฐานว่า กลุ่มทดลองระดับต่างๆ จะมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในลักษณะต่างๆ แตกต่างกันไป กล่าวคือ ผู้รับการทดลองในทุกระดับความสามารถจะตัดสินประโยคที่เป็นความรู้ด้านไวยากรณ์เพียงอย่างเดียวได้ดีกว่าตัดสินประโยคที่ต้องการความรู้ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-อรรถศาสตร์ สำหรับความรู้ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-วัจนปฏิบัติศาสตร์/ปริจเฉท ผู้รับการทดลองที่ระดับความสามารถทางภาษาจีนสูงจะเลือกประโยคที่เหมาะสมกับสถานการณ์ถูกต้องมากกว่าผู้รับการทดลองที่ระดับความสามารถทางภาษาจีนต่ำ

การผลิตเครื่องมือทดลอง

ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ผู้วิจัยใช้วิธีการและการแบ่งประเภทตาม Xu (2012) โดยแบ่งออกเป็นความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทาง

ไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” และความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ โดยเลือกใช้การตัดสินความถูกต้องทางไวยากรณ์ (Grammaticality Judgment task) มาทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ของผู้รับการทดลอง และเลือกใช้การเลือกคำตอบที่เหมาะสม (context-preference task) มาทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ

ก) การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”

กฎทางไวยากรณ์ที่ผู้วิจัยนำมาทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ได้แก่ ความรู้ทางไวยากรณ์อย่างเดี่ยว (pure syntax) และความรู้ส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-อรรถศาสตร์ (syntax-semantics interface) แบ่งเป็น ข้อจำกัดทางกริยาวลี (verb phrase constraints) และข้อจำกัดทางนามวลี (noun phrase constraints) ของโครงสร้าง “ba”

การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์อย่างเดี่ยว (pure syntax) ผู้วิจัยเลือกทดสอบเรื่องการวางลำดับคำ “ba-คำนาม” การวางลำดับคำปฏิเสธ การวางลำดับคำวิเศษณ์

การวางลำดับคำ “ba-คำนาม” นั้น จะต้องวางไว้หลังประธานเสมอ ไม่สามารถวางหลังคำกริยาได้ เช่น

(7) 他把那個蘋果吃了。

Tā bǎ nèi ge píngguǒ chī le.

เขา ba นั้น ลูก แอปเปิ้ล กิน le

เขากินแอปเปิ้ลลูกนั้นแล้ว

(8)*他吃了把那個蘋果。

Tā chīle bǎ nèi ge píngguǒ.

เขา กิน le ba นั้น ลูก แอปเปิ้ล

การวางลำดับคำปฏิเสธในประโยค จะต้องวางคำปฏิเสธ ไว้หน้าคำ “ba” เสมอ ไม่สามารถวางคำปฏิเสธไว้หน้าคำกริยาได้เหมือนโครงสร้างประโยคพื้นฐานทั่วไป

(9) 他沒把你的秘密告訴我。

Tā méi bǎ nǐde mìmì gàosu wǒ.

เขา ไม่ได้ ba คุณ-de ความลับ บอก ฉัน

เขาไม่ได้เอาความลับของคุณมาบอกฉัน/เขาไม่ได้บอกความลับคุณกับฉัน

(10)*他把你的秘密沒告訴我。

Tā bǎ nǐde mìmì méi gàosu wǒ.

เขา ba คุณ-de ความลับ ไม่ได้ บอก ฉัน

การวางคำวิเศษณ์ในประโยค จะต้องวางคำวิเศษณ์ไว้หน้าคำ “ba” เสมอเช่นเดียวกับการวางคำปฏิเสธ

(11) 你得把作業做完。

Nǐ děi bǎ zuòyè zuò wán.

คุณ ต้อง ba การบ้าน ทำ เสร็จ

คุณต้องทำการบ้านให้เสร็จ

(12)*你把作業得做完。

Nǐ bǎ zuòyè děi zuò wán.

คุณ ba การบ้าน ต้อง ทำเสร็จ

การทดสอบข้อจำกัดทางกริยาวลี (verb phrase constraints) ของโครงสร้าง “ba” ที่ผู้วิจัยเลือกนำมาทดสอบ ได้แก่ การใช้คำกริยาโดยไร้ส่วนประกอบอื่น (bare verb) การใช้คำกริยาแสดงสภาพ และการใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความเป็นไปได้

คำกริยาที่ปรากฏในโครงสร้าง “ba” ได้จะต้องมีส่วนประกอบอื่นประกอบด้วยเสมอ เช่น หน่วยเสริมหลังกริยาบอกผล กรรมรอง ฯลฯ การใช้คำกริยาโดยไม่มีส่วนประกอบอื่นตามหลังถือว่าผิดไวยากรณ์

(13) 他把期末報告寫好了。

Tā bǎ qīmò bàogào xiě hǎo le.

เขา ba ปลายภาค รายงาน เขียน เสร็จ แล้ว

เขาเขียนรายงานปลายภาคเสร็จแล้ว

(14)*他把期末報告寫。

Tā bǎ qīmò bàogào xiě.

เขา ba ปลายภาค รายงาน เขียน

คำกริยาที่ใช้ในโครงสร้าง “ba” จะต้องเป็นกริยาที่แสดงการกระทำและมีจุดจบของการกระทำนั้น ไม่สามารถใช้คำกริยาแสดงความรู้สึก เช่น รัก โกรธ ฯลฯ กริยาแสดงการปรากฏ เช่น มี เป็น ฯลฯ กริยาแสดงสภาพ เช่น แตก สกปรก ฯลฯ ได้

(15) 他把花瓶打破了。

Tā bǎ huāpíng dǎ pò le.

เขา ba แจกกันดอกไม้ ตี แตก le

เขาทำแจกกันดอกไม้แตก

(16)*他把花瓶破了。

Tā bǎ huāpíng pò le.

เขา ba แจกกันดอกไม้ แตก le

(17)*他把漢語喜歡。

Tā bǎ Hànyǔ xǐhuan.

เขา ba ภาษาจีน ชอบ

(18)*他把孩子有了。

Tā bǎ háizi yǒu le.

เขา ba ลูก มี le

หน่วยเสริมหลังกริยาที่จะใช้ในโครงสร้าง “ba” จะต้องเป็นหน่วยเสริมหลังกริยาบอกผลหรือบอกการเปลี่ยนแปลงของคำนามที่เป็นกรรมหลังคำ “ba” ไม่สามารถใช้หน่วยเสริมหลังกริยาบอกความเป็นไปได้ที่แสดงถึงความสามารถของประธานได้

(19)*他把那個箱子洗不乾淨。(Li & Thompson, 2008: 478)

Tā bǎ nèi ge xiāngzi xǐbùgānjìng.

เขา ba นั้น ไบ ล้าง ล้างไม่สะอาด

ข้อจำกัดทางนามวลี (noun phrase constraints) ของโครงสร้าง “ba” ที่ผู้วิจัยเลือกนำมาทดสอบ คือ การเป็นผู้รับผลของการกระทำ (affectedness) ของคำนามหลังคำ “ba”

(20) 他把作業做好了。

Tā bǎ zuòyè zuò hǎo le.

เขา ba การบ้าน ทำ เสร็จ le

เขาทำการบ้านเสร็จแล้ว

(21)*他把作業做累了。

Tā bǎ zuòyè zuò lèi le.

เขา ba การบ้าน ทำ เหนื่อย le

ประโยคที่ผู้วิจัยนำมาทดสอบความเข้าใจกฎทางไวยากรณ์ของประโยค มีทั้งหมด 54 ประโยค (โปรดดูภาคผนวก ค) แบ่งประเภทตามตารางด้านล่าง

ตาราง 3-5 จำนวนประโยคจำแนกตามคุณสมบัติเป้าหมายที่นำมาทดสอบ

คุณสมบัติเป้าหมายที่ทดสอบ	จำนวนข้อที่ถูกไวยากรณ์	จำนวนข้อที่ผิดไวยากรณ์
ลำดับคำ	9	9
ข้อจำกัดทางกริยาวลี	9	9
ข้อจำกัดทางนามวลี	9	9
รวม	27	27

คำศัพท์ที่ใช้ในการทดสอบนี้ ผู้วิจัยพยายามเลือกใช้คำศัพท์ที่ปรากฏในบทเรียนที่ผู้รับการทดลองเคยเรียนมาแล้วทั้งหมด โดยผู้วิจัยได้นำหนังสือเรียนและเอกสารประกอบการเรียนการสอนของรายวิชาภาษาจีนที่นิสิตเรียนในชั้นปีที่ 1-2 เพื่อให้แน่ใจว่าผู้รับการทดลองรู้จักคำศัพท์และเข้าใจความหมายของประโยคที่นำมาทดลองทั้งหมด

ข) การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ

ผู้วิจัยออกแบบสถานการณ์ต่างๆ 12 สถานการณ์ แบ่งออกเป็นสถานการณ์ที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 6 สถานการณ์ และสถานการณ์ที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 6 สถานการณ์ แล้วให้ผู้รับการทดลองเลือกว่า แต่ละสถานการณ์ควรใช้โครงสร้าง “ba” หรือ โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (โปรดดูภาคผนวก ง) โดยสถานการณ์ทั้ง 12 สถานการณ์นำเสนอในภาษาไทย ส่วนประโยคที่ผู้รับการทดลองจะต้องเลือกนำเสนอด้วยภาษาจีน

การทดสอบทั้งสองการทดสอบนี้ ผู้วิจัยกำหนดให้ผู้รับการทดลองทำภายในเงื่อนไขเวลาอันจำกัดเพื่อควบคุมไม่ให้ผู้รับการทดลองสามารถกลับไปเปลี่ยนแปลงคำตอบได้ ตามคำแนะนำของ Gass & Mackey (2011: 93) ที่ว่า การพยายามที่จะรู้ถึงความรู้ทาง “ไวยากรณ์” ของผู้เรียน ซึ่งแตกต่างจากความรู้เรื่องกฎอย่างเป็นทางการ (formal rule knowledge) มันสมควรที่จะได้คำตอบที่ “รวดเร็ว” โดยปราศจากการอนุญาตให้มีเวลาคิด¹¹

¹¹ Another related issue to consider is whether participants should be allowed to go back and change their answers. In attempting to gain knowledge about a learner’s “grammar” as opposed to formal rule knowledge, it is advisable to get “quick” responses without allowing a great deal of thinking time. (Gass & Mackey, 2011: 93)

ผู้วิจัยจึงทำการวิจัยนำร่องเพื่อหาเวลาที่เหมาะสมที่ไม่มากเกินไปจนผู้รับการทดลองมีเวลา คิดเปลี่ยนคำตอบ และไม่น้อยเกินไปสำหรับการอ่านประโยคที่ให้ตัดสินเพื่อให้ได้คำตอบของการ ทดสอบทั้งสอง

การทำวิจัยนำร่อง

เพื่อหาเวลาที่เหมาะสมกับกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่ม ผู้วิจัยได้เลือกใช้โปรแกรม DMDX ซึ่ง คิดค้นโดย The University of Arizona มาทำวิจัยนำร่องสำหรับการทดสอบทั้งสอง โดยกระทำกับ ชาวไทยผู้ที่มีความรู้ทางภาษาจีนในระดับที่ใกล้เคียงกับกลุ่มทดลอง และครูสอนภาษาจีน

เบื้องต้นผู้วิจัยได้กำหนดเวลาสำหรับการอ่านและเลือกคำตอบ “ผิด” และ “ถูก” ไว้ 3,000 มิลลิวินาทีในข้อที่มีประโยคขนาดสั้นแต่ละข้อ และ 5,000 มิลลิวินาทีในข้อที่มีประโยคขนาดยาวแต่ ละข้อ สำหรับการทดสอบความเข้าใจกฎทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” (การทดสอบ ก.) โดย อาศัยข้อมูลจากงานวิจัยของกิตติชน ยงประพัฒน์ (2556: 254) ที่กำหนดเวลา 3,000 มิลลิวินาที สำหรับให้ผู้รับการทดลองตัดสินความถูกต้องของวลี ในกรณีของการทดสอบความเข้าใจการใช้ โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ (การทดสอบ ข.) เนื่องจากข้อความที่ผู้รับการทดลองจะต้องอ่านนั้นมี ขนาดยาว ผู้วิจัยจึงตั้งเวลาไว้ข้อละ 7,500 มิลลิวินาที

เมื่อดำเนินการวิจัยนำร่องครั้งที่ 1 เสร็จสิ้นผู้วิจัยนำผลที่ได้มาปรับแก้เวลา เนื้อหา และ ลักษณะการนำเสนอให้เหมาะสม และทดสอบซ้ำกับชาวไทยผู้ที่มีความรู้ทางภาษาจีนในระดับที่ ใกล้เคียงกับกลุ่มทดลอง และครูสอนภาษาจีนอีกกลุ่มหนึ่งเพื่อตรวจทานจนได้เวลาที่เหมาะสม

ขั้นตอนการทดลอง

ก) การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”

สำหรับกลุ่มทดลอง ผู้วิจัยตั้งเวลาสำหรับประโยคแต่ละประโยคตามเสียงอ่านประโยคในแต่ละ ข้อ เมื่อสิ้นเสียงอ่านประโยคแล้ว คำตอบ “ผิด” และ “ถูก” จะแสดงบนหน้าจอเพื่อให้ผู้รับการ ทดลองเลือกคำตอบ ผู้วิจัยตั้งเวลาสำหรับเลือกคำตอบในแต่ละข้อไว้ที่ 4,500 มิลลิวินาที (milliseconds) เมื่อครบกำหนดเวลาที่ตั้งไว้ ประโยคที่ให้ตัดสินจะเปลี่ยนไปข้อถัดไปโดยอัตโนมัติ สำหรับกลุ่มเจ้าของภาษา ผู้วิจัยตั้งเวลาไว้ที่ 7,000 มิลลิวินาที โดยผู้รับการทดลองจะต้องอ่าน ประโยคและตัดสินประโยคภายในเวลาที่กำหนดไว้ นอกจากนี้การนำเสนอประโยคทั้ง 54 ประโยค

ผู้วิจัยกำหนดให้นำเสนอแบบสุ่ม (randomized) ดังนั้นผู้เข้ารับการทดลองทุกคนจะได้รับลำดับการนำเสนอประโยคที่แตกต่างกัน

ผู้วิจัยให้ผู้รับการทดลองอ่านประโยค (หากเป็นกลุ่มผู้เรียนจะได้อ่านประโยคพร้อมกับฟังเสียงอ่านประโยคภาษาจีน) แล้วตัดสินใจว่าประโยคที่ผู้รับการทดลองอ่านนั้นถูกต้องตามหลักไวยากรณ์หรือไม่ หากถูกต้องให้ผู้รับการทดลองเลือกตอบว่า “ถูก” และหากไม่ถูกต้องให้ผู้รับการทดลองเลือกตอบว่า “ผิด” และขอให้ผู้รับการทดลองเลือกคำตอบให้เร็วที่สุด

ข) การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ

การนำเสนอสถานการณ์และประโยคสำหรับเลือกตอบนั้น ผู้วิจัยเลือกใช้โปรแกรม DMDX โดยตั้งค่าให้สถานการณ์ที่ผู้รับการทดลองอ่านนั้นไม่มีเวลาจำกัด เมื่อผู้รับการทดลองอ่านสถานการณ์จบแล้ว กดเปลี่ยนหน้าไปที่หน้าคำตอบ หน้าจอจะแสดงประโยคภาษาจีน 2 ประโยค ทางด้านซ้ายและด้านขวา ด้านซ้ายจะเป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม ส่วนด้านขวาจะเป็นโครงสร้าง “ba” ซึ่งผู้วิจัยตั้งเวลาสำหรับผู้รับการทดลองอ่านประโยคและเลือกคำตอบเอาไว้ที่ 9,000 มิลลิวินาที (milliseconds) เมื่อครบกำหนดเวลาแล้ว ระบบจะทำการเปลี่ยนไปข้อถัดไปโดยอัตโนมัติ ซึ่งผู้วิจัยได้ขอให้ผู้รับการทดลองอ่านประโยคและเลือกคำตอบให้เร็วที่สุด

3.3 การวิเคราะห์ข้อมูล

3.3.1 การบันทึกข้อมูล (Coding) และนับคะแนน

การทดลองที่ 1 และการทดลองที่ 2

การบันทึกข้อมูลและนับคะแนนผลการทดลองในส่วนนี้ คือ การนับจำนวนของโครงสร้างที่ผลิตโดยผู้รับการทดลองทั้งหมด หากผู้รับการทดลองผลิตโครงสร้างที่มีคำว่า “ba” และเรียงลำดับคำในประโยคดังนี้ “ประธาน + ba + คำนาม + กริยา + ส่วนประกอบหลังคำกริยา” (แต่อาจจะขาดส่วนประกอบหลังกริยา) และมีความหมายถูกต้องสมบูรณ์ตามรูปภาพที่บรรยาย ผู้วิจัยจะบันทึกข้อมูลเป็นรูปโครงสร้าง “ba” หากผู้รับการทดลองใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (SVO) ผู้วิจัยจะบันทึกข้อมูลเป็นรูปประโยค SVO และหากผู้รับการทดลองใช้โครงสร้างอื่นที่นอกเหนือจากโครงสร้าง SVO และรูปโครงสร้าง “ba” เช่น รูปประโยคกรรมวาจก ผู้วิจัยจะบันทึกข้อมูลเป็นรูปโครงสร้างอื่นๆ

การทดลองที่ 3

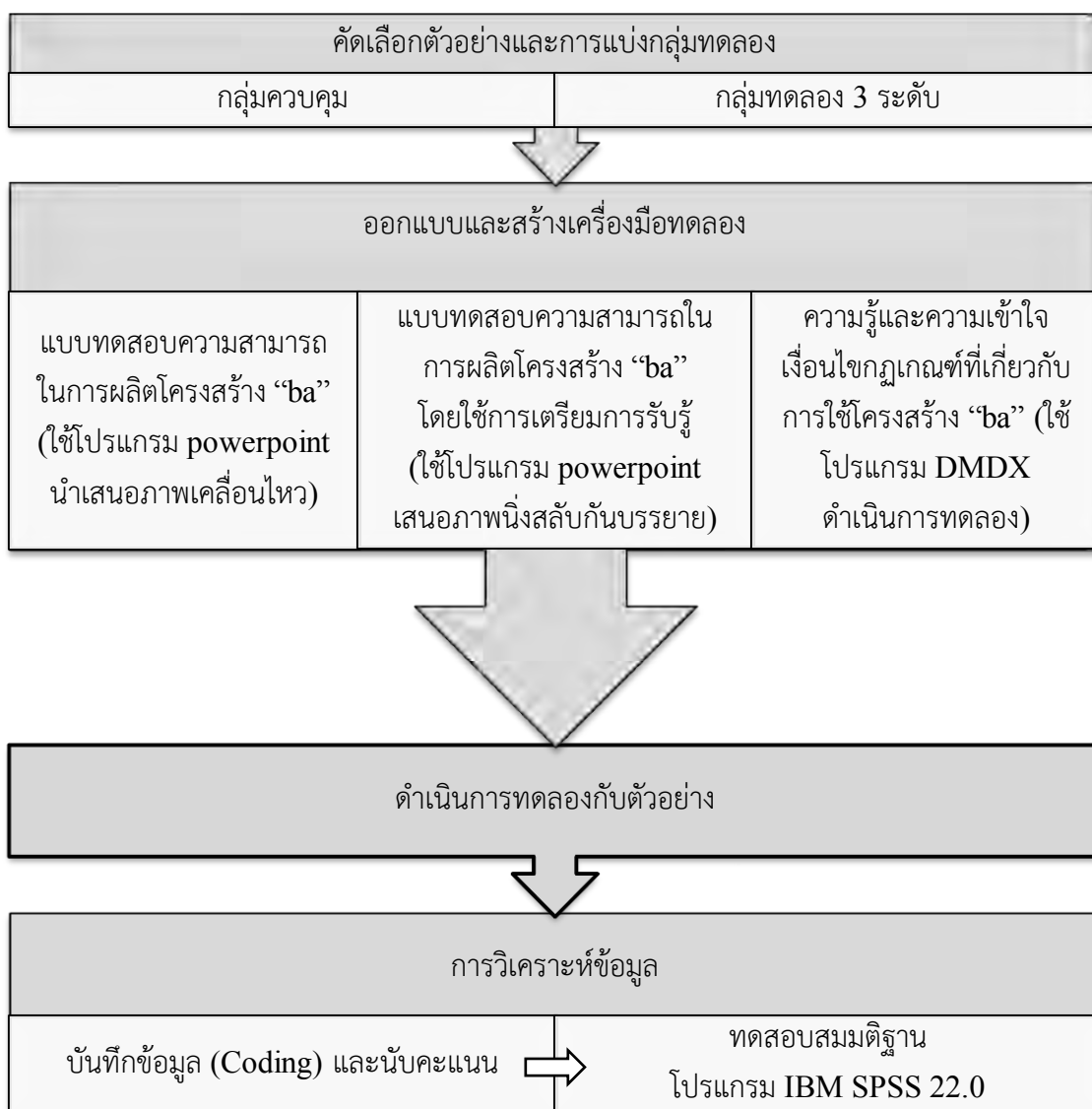
การบันทึกข้อมูลและนับคะแนนผลการทดลองในส่วนนี้ คือ การนับจำนวนประโยคที่ผู้รับการทดลองตอบถูกภายในเวลาที่กำหนดเท่านั้น โดยให้คะแนนข้อละ 1 คะแนน

3.3.2 การใช้สถิติเพื่อทดสอบสมมติฐาน

ลักษณะการบันทึกข้อมูลดังกล่าวทำไปเพื่อวิเคราะห์ว่าผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่ระดับความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากัน จะผลิตโครงสร้าง “ba” และเข้าใจกฎการใช้ของโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้หรือไม่ หรือมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่

งานวิจัยนี้ ผู้วิจัยกำหนดระดับนัยสำคัญ (significance level) ไว้ที่ระดับ 0.05 และใช้การทดสอบสองทางเนื่องจากผู้วิจัยตั้งสมมติฐานการทดลองไว้ว่า ผู้เรียนภาษาจีนที่ระดับความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันจะผลิตโครงสร้าง “ba” และเข้าใจโครงสร้าง “ba” แตกต่างกัน ผู้วิจัยเลือกใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of Variance) ทางเดียว หรือ One-Way ANOVA ซึ่งเป็นสถิติที่เหมาะสมกับลักษณะของข้อมูลและตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยนี้ ตัวแปรที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์ได้แก่ ตัวอย่างที่แบ่งกลุ่มตามระดับความสามารถ 4 ระดับ คือ กลุ่มระดับต้น กลุ่มระดับกลาง กลุ่มระดับสูง และกลุ่มควบคุม ส่วนตัวแปรตามได้แก่ จำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผู้รับการทดลองแต่ละกลุ่มผลิตในแต่ละเงื่อนไข จำนวนคำตอบที่ถูกต้องจากการตัดสินใจและการเลือกประโยคของผู้รับการทดลองแต่ละกลุ่มซึ่งเป็นข้อมูลระดับอัตราส่วน (ratio scale) และประมวลผลด้วยโปรแกรม IBM SPSS 22.0

ในส่วนการคำนวณหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ ผู้วิจัยเลือกใช้การวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Correlation) สำหรับวิเคราะห์ข้อมูลระดับอัตราส่วนและใช้การวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบสเปียร์แมน (Spearman Correlation) สำหรับวิเคราะห์ข้อมูลระดับอันดับ (ordinal scale)



แผนภาพ 3-1 สรุปวิธีดำเนินงานวิจัย

3.4 ปัญหาที่พบในการดำเนินงานวิจัย

ในระหว่างการดำเนินการทดลองเพื่องานวิจัยนี้ ผู้วิจัยสามารถขอความร่วมมือและนัดหมายเวลากับตัวอย่างได้อย่างราบรื่น และผู้รับการทดลองทุกคนกระตือรือร้นที่จะมาตามเวลาที่นัดหมาย และให้ความร่วมมือในการทดลองเป็นอย่างดี มีผู้รับการทดลองจำนวนหนึ่งที่ให้ความสนใจกับหัวข้อวิจัยและสอบถามถึงกฎเกณฑ์และวิธีการใช้โครงสร้าง “ba” ขณะที่ผู้รับการทดลองบางคนสนใจเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง เนื่องจากเป็นสิ่งที่ผู้รับการทดลองไม่เคยเห็นมาก่อน ซึ่งผู้วิจัยได้ตอบคำถามที่ผู้รับการทดลองถามทุกข้อสงสัย

เนื่องจากผู้รับการทดลองจะต้องเข้าพบผู้วิจัยครั้งละ 1 คน และผู้รับการทดลองเป็นนิสิตที่ศึกษาอยู่ในสาขาวิชาเดียวกัน โดยผู้วิจัยกำหนดระยะเวลาในการเข้าพบผู้วิจัยทั้งหมด 3 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้ขอร้องผู้รับการทดลองที่เข้าร่วมทำการทดลองเสร็จสิ้นแล้วไม่ให้อธิบายขั้นตอนหรือข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยนี้ให้ผู้รับการทดลองคนอื่นๆ ที่ยังไม่ได้เข้าร่วมการทดลองรับทราบ ทั้งนี้เพื่อให้ได้ผลการทดลองที่เป็นธรรมชาติ

นอกจากนี้ เนื่องจากผู้วิจัยได้ตั้งเกณฑ์ของกลุ่มเป้าหมายการทำวิจัยไว้ว่า ต้องเป็นผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่หรือภาษาที่ 1 เมื่อผู้วิจัยดำเนินการทดลองเสร็จเรียบร้อย และรวบรวมข้อมูลเพื่อประมวลผลนั้น พบว่า มีผู้รับการทดลอง 3 คนที่ไม่จัดอยู่ในกลุ่มเป้าหมาย เนื่องจากทั้ง 3 คนเป็นผู้พูดทวิภาษา คือ ใช้ภาษาจีนกลางและภาษาไทยเป็นภาษาหลักในการสื่อสารกับคนในครอบครัว และล้วนพูดภาษาจีนกลางตั้งแต่เด็ก ดังนั้นผู้วิจัยจึงตัดข้อมูลที่ได้จากผู้รับการทดลองทั้ง 3 คนนี้ออก

บทที่ 4

การผลิตโครงสร้าง “ba” และกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” : ผลการวิเคราะห์และอภิปรายข้อมูลที่ได้จากการทดลอง

จากคำถามการวิจัยในบทที่ 2 ที่ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันจะผลิตและรับโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันหรือไม่ สามารถมองเห็นเป็นแนวโน้มพัฒนาการทางการเรียนรู้หรือไม่ และความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” หรือไม่ ผู้วิจัยจึงได้แบ่งคำถามการวิจัยออกเป็นคำถามย่อยดังต่อไปนี้

1) ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันจะผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” แตกต่างกันหรือไม่ และจะผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” แตกต่างกันหรือไม่หลังจากได้รับการเตรียมการรับรู้

2) ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” แตกต่างกันหรือไม่

3) ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” มีความสัมพันธ์กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่

4.1 ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba”

4.1.1 จำนวนประโยคทั้งหมดที่ผลิต

ผู้วิจัยนับจำนวนประโยคที่ผู้รับการทดลองผลิตออกมาทั้งหมดตามเกณฑ์การบันทึกข้อมูลที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ในบทที่ 3 ได้ผลการบรรยายภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” และโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ของตัวอย่างทุกกลุ่ม ดังตาราง 4-1 และ 4-2 ตามลำดับ

ตาราง 4-1 ผลการผลิตประโยคทั้งหมดในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ของตัวอย่าง

	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง BA	โครงสร้างอื่น	ผลรวม
กลุ่มต้น (n=13)	51 (56.04%)	37 (40.66%)	3 (3.3%)	91
กลุ่มกลาง (n=32)	76 (33.93%)	142 (63.39%)	6 (2.68%)	224
กลุ่มสูง (n=21)	24 (16.33%)	122 (83%)	1 (0.7%)	147
เจ้าของภาษา (n=20)	0	140 (100%)	0	140

จากตาราง 4-1 พบว่า กลุ่มระดับต้นผลิตประโยคทั้งหมด 91 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 51 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 56.04 ผลิตโครงสร้าง “ba” 37 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 40.66 และผลิตโครงสร้างอื่น 3 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 3.3

กลุ่มระดับกลางผลิตประโยคทั้งหมด 224 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 76 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 33.93 ผลิตโครงสร้าง “ba” 142 ประโยคคิดเป็นร้อยละ 63.39 และผลิตโครงสร้างอื่น 6 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 2.68

กลุ่มระดับสูงผลิตประโยคทั้งหมด 147 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 24 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 16.33 ผลิตโครงสร้าง “ba” 122 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 83 และผลิตโครงสร้างอื่น 1 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 0.7

กลุ่มควบคุมผลิตประโยคทั้งหมด 140 ประโยคล้วนเป็นโครงสร้าง “ba” คิดเป็นร้อยละ 100 โดยเจ้าของภาษาทุกคนใช้โครงสร้าง “ba” ในการบรรยายเหตุการณ์ทุกเหตุการณ์

ตารางนี้แสดงให้เห็นว่า กลุ่มควบคุมที่เป็นเจ้าของภาษาไม่มีการใช้โครงสร้างอื่นในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” เลย ขณะที่กลุ่มทดลองที่เป็นผู้เรียนชาวไทยนอกจากจะใช้โครงสร้าง “ba” แล้วยังใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมด้วย โดยโครงสร้าง “ba” ที่ผลิตมีจำนวนมากขึ้นตามระดับความสามารถทางภาษาจีนที่สูงขึ้น และจำนวนโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมที่ผลิตมีจำนวนน้อยลงเมื่อระดับความสามารถทางภาษาจีนสูงขึ้น แต่เนื่องจากกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” นี้ การผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมถือว่าการใช้ผิด ดังนั้นเราจึงพบว่ากลุ่มระดับต้นใช้โครงสร้าง “ba” ผิดเงื่อนไขมากที่สุดและกลุ่มระดับสูงใช้โครงสร้าง “ba” ผิดเงื่อนไขน้อยที่สุด

นอกจากนี้ จากการวิเคราะห์ผลการผลิตประโยคในระหว่างกลุ่มทดลองยังพบว่ากลุ่มระดับต้นมีผู้ที่ไม่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพเคลื่อนไหวเลยทั้งหมด 6 คน คิดเป็นร้อยละ 46.15 และ

กลุ่มระดับกลางมี 2 คน คิดเป็นร้อยละ 6.25 ขณะที่กลุ่มระดับสูงไม่มีคนไม่ใช้โครงสร้าง “ba” และในกลุ่มระดับสูงมีผู้รับการทดลองเพียงคนเดียวที่ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba”

ตาราง 4-2 ผลการผลิตประโยคทั้งหมดในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ของตัวอย่าง

	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง BA	โครงสร้างอื่น	ผลรวม
กลุ่มต้น (n=13)	70 (76.92%)	21 (23.08%)	0	91
กลุ่มกลาง (n=32)	166 (74.11%)	53 (23.66%)	5 (2.23%)	224
กลุ่มสูง (n=21)	96 (65.31%)	49 (33.33%)	2 (1.36%)	147
เจ้าของภาษา (n=20)	89 (63.57%)	51 (36.43%)	0	140

ตาราง 4-2 แสดงผลการบรรยายภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ของตัวอย่างทุกกลุ่มพบว่า กลุ่มระดับต้นผลิตประโยคทั้งหมด 91 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 70 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 76.92 ผลิตโครงสร้าง “ba” 21 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 23.08

กลุ่มระดับกลางผลิตประโยคทั้งหมด 224 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 166 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 74.11 ผลิตโครงสร้าง “ba” 53 ประโยคคิดเป็นร้อยละ 23.66 และผลิตโครงสร้างอื่น 5 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 2.23

กลุ่มระดับสูงผลิตประโยคทั้งหมด 147 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 96 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 65.31 ผลิตโครงสร้าง “ba” 49 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 33.33 และผลิตโครงสร้างอื่น 2 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 1.36

กลุ่มเจ้าของภาษาผลิตประโยคทั้งหมด 140 ประโยคผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 89 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 63.57 ผลิตโครงสร้าง “ba” 51 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 36.43

เมื่อวิเคราะห์ในรายละเอียดพบว่า มีผู้ที่ไม่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพเคลื่อนไหวเลยทั้งหมด 20 คน แบ่งเป็น ระดับต้น 5 คน คิดเป็นร้อยละ 38.46 ระดับกลาง 10 คน คิดเป็นร้อยละ 31.25 ระดับสูง 5 คน คิดเป็นร้อยละ 23.80 ในขณะที่เจ้าของภาษาทุกคนมีการใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพเคลื่อนไหวอย่างน้อยคนละหนึ่งประโยค

4.1.2 การวิเคราะห์ทางสถิติ

เพื่อพิสูจน์ว่าจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผู้รับการทดลองผลิตนั้นมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยนำจำนวนผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” และกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ของตัวอย่างทุกกลุ่มมาหาค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวอย่างแต่ละกลุ่ม จากนั้นคำนวณด้วยสถิติ One-Way ANOVA โดยกำหนดระดับนัยสำคัญไว้ที่ระดับ .05 ได้ผลการทดลองดังนี้

ตาราง 4-3 ผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวของตัวอย่าง

	กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
	บังคับ ba	2.85	3.078	4.44	2.271	5.81	1.289	7.00	
เลือก ba	1.62	1.710	1.66	1.789	2.33	1.958	2.55	1.146	0.189

* $p < .05$

ก) ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba”

ตาราง 4-3 แสดงว่า ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันจะผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 14.503$ $p < .05$ โดยผู้รับการทดลองในกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อวิเคราะห์เพื่อหาความแตกต่างระหว่างกลุ่ม (Post Hoc analysis) พบว่ามีความแตกต่างระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองทุกกลุ่มและพบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองด้วยกันอีกด้วย

ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่มกับกลุ่มควบคุมพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นผลิตโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 2.85) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 7.00) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -4.15)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางผลิตโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 4.44) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 7.00) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.56)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงผลิตโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 5.81) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 7.00) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -1.19)

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ระหว่างกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นผลิตโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 2.85) น้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 5.81) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.96)

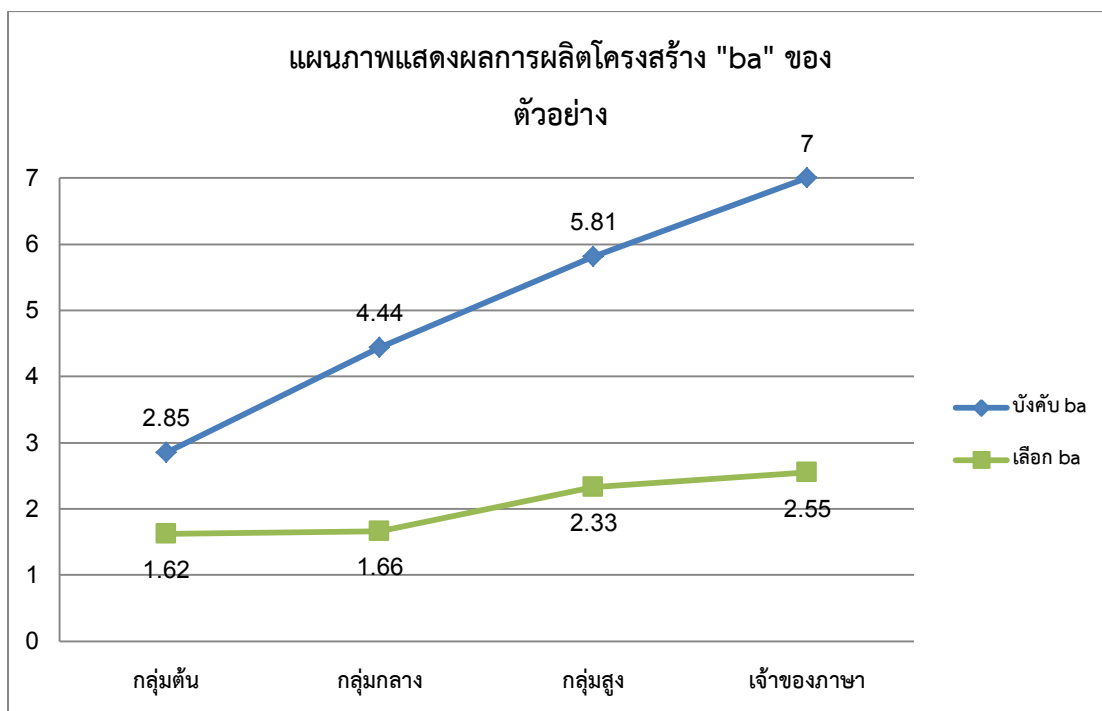
ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางผลิตโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 4.44) น้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 5.81) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -1.37)

ข) ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba”

จากตาราง 4-3 พบว่า สำหรับการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันผลิตโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 0.189$ ซึ่งแสดงว่าความแตกต่างในการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ระหว่างเจ้าของภาษากับกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มมีไม่มากพอที่จะเกิดนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างเจ้าของภาษากับกลุ่มระดับต้น กลุ่มระดับกลาง กลุ่มระดับสูง = 0.94, 0.89, 0.22 ตามลำดับ)

เมื่อพิจารณาความแตกต่างในการผลิตโครงสร้าง “ba” ภายในกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มก็พบว่า มีความแตกต่างกันเพียงเล็กน้อยเท่านั้น กล่าวคือ ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มระดับสูงกับกลุ่มระดับต้น = 0.72 ระหว่างกลุ่มระดับสูงกับกลุ่มระดับกลาง = 0.68 และระหว่างกลุ่มระดับกลางกับกลุ่มระดับต้น = 0.41 ซึ่งความแตกต่างนี้ไม่ก่อให้เกิดนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน

เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวอย่างทั้งสี่กลุ่มในการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” และกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” สรุปออกมาเป็นแผนภาพเส้นได้ดังแผนภาพ 4-1



แผนภาพ 4-1 แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ของตัวอย่าง

แผนภาพ 4-1 แสดงว่ากลุ่มทดลองซึ่งเป็นกลุ่มผู้เรียนชาวไทยผลิตโครงสร้าง “ba” เพิ่มขึ้นตามระดับความสามารถที่สูงขึ้นไม่ว่าจะอยู่ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” หรือกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” และเรายังพบว่า กลุ่มทดลองเลือกที่จะผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba” ในเงื่อนไขที่จะเลือกใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่ก็ได้

กลุ่มผู้เรียนระดับต้นผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba” ทั้งในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” และกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ขณะที่กลุ่มระดับกลางและระดับสูงผลิตโครงสร้าง “ba” มากกว่าโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมเฉพาะในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” แต่กลับผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกับกลุ่มเจ้าของภาษา แสดงว่ากลุ่มผู้เรียนในระดับกลางและระดับสูงตระหนักถึงข้อจำกัดทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ว่าในกรณีที่ส่วนประกอบหลังคำกริยาเป็นบุพบทวิแสดงสถานที่แล้วนั้นจำเป็นต้องใช้โครงสร้าง “ba” เท่านั้น ในขณะที่กลุ่มผู้เรียนระดับต้นไม่รู้ถึงข้อจำกัดดังกล่าว จึงผลิตออกมาในรูปโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมซึ่งถือว่าผิดไวยากรณ์ ดังตัวอย่าง

(1)* 一个女人放书在桌子上。

Yí ge nǚrén fàng shū zài zhuōzi shang.

หนึ่ง คน (ลักษณนาม) ผู้หญิง วาง หนังสือ ไว้ โต๊ะ บน

(2)* 有一个人搬箱子到那边。

Yǒu yí ge rén bān xiāngzi dào nàbiān.

มี หนึ่ง คน (ลักษณนาม) คน ย้าย ลัง ถึง ตรงนั้น

จากตัวอย่างด้านบน แสดงว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นได้รับอิทธิพลการถ่ายโอนทางภาษาจากภาษาแม่ (native language transfer) จึงทำให้ผู้เรียนกลุ่มระดับต้นผลิตโครงสร้างประธาน-กริยากรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba” ส่วนผู้เรียนในกลุ่มระดับกลางและระดับสูงถึงแม้จะผลิตโครงสร้างประธาน-กริยากรรมมากกว่าโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ก็ตาม แต่ไม่อาจสรุปได้ว่าเกิดจากอิทธิพลของภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาแม่ของกลุ่มทดลอง เนื่องจากเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมซึ่งเป็นเจ้าของภาษาแล้ว พบว่าแม้แต่ผู้ที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ก็เลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยากรรมในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวกลุ่มที่สองนี้ ดังนั้นการเลือกใช้โครงสร้างที่แตกต่างกันในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวทั้งสองกลุ่มอาจมาจากข้อจำกัดทางไวยากรณ์และความหมายของโครงสร้าง “ba” นั่นเอง กล่าวคือ ถึงแม้ว่าภาพเคลื่อนไหวทั้งสองกลุ่มจะแสดงความหมาย “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” แต่ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ภาพเคลื่อนไหวแสดงเหตุการณ์ที่ผู้กระทำกระทำอาการอย่างใดอย่างหนึ่งซึ่งส่งผลให้วัตถุเกิดการเคลื่อนที่จากจุดหนึ่งไปยังอีกจุดหนึ่ง โดยแสดงตำแหน่งหลังการเคลื่อนที่แล้วอย่างชัดเจน เป็นการบอกผลการเปลี่ยนตำแหน่งของวัตถุที่ชัดเจน ขณะที่ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ภาพเคลื่อนไหวแสดงเหตุการณ์ที่ผู้กระทำกระทำอาการอย่างใดอย่างหนึ่งส่งผลให้วัตถุเกิดการเคลื่อนที่ออกจากจุดหนึ่ง แต่ไม่ได้แสดงตำแหน่งหลังการเคลื่อนที่อย่างชัดเจนว่าวัตถุเคลื่อนที่ไปอยู่ที่ใด เป็นลักษณะการบรรยายเหตุการณ์มากกว่าเป็นการบอกผลการเปลี่ยนแปลง เจ้าของภาษาจึงเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยากรรมมากกว่าใช้โครงสร้าง “ba”

4.2 ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’

4.2.1 จำนวนประโยคทั้งหมดที่ผลิต

ผู้วิจัยได้นับจำนวนประโยคที่ผู้รับการทดลองผลิตออกมาทั้งหมดตามเกณฑ์การบันทึกข้อมูล ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ในบทที่ 3 ได้ผลการบรรยายภาพหนึ่งก่อนการเตรียมการรับรู้ ขณะการเตรียมการรับรู้ และหลังจบการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่างทุกกลุ่ม ดังตาราง 4-4

ตาราง 4-4 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดก่อนการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง

	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง BA	โครงสร้าง BEI	ผลรวม
กลุ่มต้น (n=13)	49 (94.23%)	0	3 (5.77%)	52
กลุ่มกลาง (n=32)	111 (86.72%)	0	17 (13.28%)	128
กลุ่มสูง (n=21)	64 (76.19%)	0	20 (23.81%)	84
เจ้าของภาษา (n=20)	72 (90%)	0	8 (10%)	80

จากตาราง 4-4 พบว่าตัวอย่างทุกกลุ่มส่วนใหญ่ใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมบรรยายภาพหนึ่งและไม่มีการใช้โครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพหนึ่งเลย ขณะเดียวกันยังพบว่า ตัวอย่างทุกกลุ่มใช้โครงสร้างกรรมวาจก (被字句 Bèi zì jù, passive construction) ในการบรรยายภาพหนึ่งกลุ่มนี้ด้วย ตามรายละเอียดดังนี้

กลุ่มระดับต้นผลิตประโยคทั้งหมด 52 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 49 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 94.23 ผลิตโครงสร้างกรรมวาจก 3 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 5.77

กลุ่มระดับกลางผลิตประโยคทั้งหมด 128 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 111 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 86.72 และผลิตโครงสร้างกรรมวาจก 17 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 13.28

กลุ่มระดับสูงผลิตประโยคทั้งหมด 84 ประโยค เป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 64 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 76.19 ผลิตโครงสร้างกรรมวาจก 20 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 23.81

กลุ่มเจ้าของภาษาผลิตประโยคทั้งหมด 80 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 72 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 90 ผลิตโครงสร้างกรรมวาจก 8 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 10

ตาราง 4-5 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดขณะการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง

	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง BA	โครงสร้าง BEI	ผลรวม
กลุ่มต้น (n=13)	109 (83.85%)	13 (10%)	8 (6.15%)	130
กลุ่มกลาง (n=32)	248 (77.50%)	39 (12.19%)	33 (10.31%)	320
กลุ่มสูง (n=21)	149 (70.95%)	27 (12.86%)	34 (16.19%)	210
เจ้าของภาษา (n=20)	102 (51%)	89 (44.50%)	9 (4.50%)	200

จากตาราง 4-5 พบว่าเมื่อเปรียบเทียบกับกรรณการบรรยายภาพก่อนการเตรียมการรับรู้ ตัวอย่างทุกกลุ่มส่วนใหญ่ยังคงใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรณการบรรยายภาพหนึ่งแม้จะมีปริมาณลดลงบ้าง ขณะเดียวกันการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพหนึ่งมีอัตราเพิ่มขึ้นและคงมีการใช้โครงสร้างกรรณการจากในการบรรยายภาพหนึ่งด้วยดังรายละเอียดต่อไปนี้

กลุ่มระดับต้นผลิตประโยคทั้งหมด 130 ประโยค เป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรณ 109 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 83.85 โครงสร้าง “ba” 13 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 10 ผลิตโครงสร้างกรรณการจาก 8 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 6.15 กลุ่ม

ระดับกลางผลิตประโยคทั้งหมด 320 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรณ 248 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 77.50 โครงสร้าง “ba” 39 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 12.19 และผลิตโครงสร้างกรรณการจาก 33 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 10.31

กลุ่มระดับสูงผลิตประโยคทั้งหมด 210 ประโยค เป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรณ 149 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 70.95 โครงสร้าง “ba” 27 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 12.86 และผลิตโครงสร้างกรรณการจาก 34 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 16.19

กลุ่มเจ้าของภาษาผลิตประโยคทั้งหมด 200 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรณ 102 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 51 ผลิตโครงสร้าง “ba” 89 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 44.50 และผลิตโครงสร้างกรรณการจาก 9 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 4.50

เมื่อวิเคราะห์ในรายละเอียดพบว่า มีผู้เรียนกลุ่มระดับต้น 5 คน (ร้อยละ 38.46) กลุ่มระดับกลาง 12 คน (ร้อยละ 37.50) และกลุ่มระดับสูง 8 คน (ร้อยละ 38.10) ที่ไม่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพหนึ่งเลย ขณะที่กลุ่มเจ้าของภาษามีการใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพหนึ่งทุกคน

ตาราง 4-6 แสดงผลการผลิตประโยคทั้งหมดหลังจบการเตรียมการรับรู้ของตัวอย่าง

	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง BA	โครงสร้าง BEI	ผลรวม
กลุ่มต้น ($n=13$)	43 (82.69%)	9 (17.31%)	0	52
กลุ่มกลาง ($n=32$)	97 (75.78%)	27 (21.09%)	4 (3.13%)	128
กลุ่มสูง ($n=21$)	74 (88.10%)	8 (9.52%)	2 (2.38%)	84
เจ้าของภาษา ($n=20$)	60 (75%)	20 (25%)	0	80

จากตาราง 4-6 พบว่าหลังจบการเตรียมการรับรู้ ตัวอย่างทุกกลุ่มส่วนใหญ่ยังคงเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมาบรรยายภาพนิ่ง แต่มีการใช้โครงสร้างกรรมวางกลดลง รายละเอียดดังนี้

กลุ่มระดับต้นผลิตประโยคทั้งหมด 52 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 43 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 82.69 ผลิตโครงสร้าง “ba” 9 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 17.31

กลุ่มระดับกลางผลิตประโยคทั้งหมด 128 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 97 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 75.78 ผลิตโครงสร้าง “ba” 27 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 21.09 และผลิตโครงสร้างกรรมวาง 4 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 3.13

กลุ่มระดับสูงผลิตประโยคทั้งหมด 84 ประโยค เป็นโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 74 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 88.10 ผลิตโครงสร้าง “ba” 8 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 9.52 ผลิตโครงสร้างกรรมวาง 2 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 2.38

กลุ่มเจ้าของภาษาผลิตประโยคทั้งหมด 80 ประโยค ผลิตโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 60 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 75 ผลิตโครงสร้างกรรมวาง 20 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 25

นอกจากนี้ยังพบว่า มีผู้เรียนกลุ่มระดับต้น 4 คน (ร้อยละ 30.77) กลุ่มระดับกลาง 14 คน (ร้อยละ 43.75) และกลุ่มระดับสูง 6 คน (ร้อยละ 28.57) ที่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่ง ขณะที่กลุ่มเจ้าของภาษามี 16 คน (ร้อยละ 80) ใช้โครงสร้าง “ba” และ 4 คน (ร้อยละ 20) ที่ไม่ใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่งเลย

4.2.2 การวิเคราะห์ทางสถิติ

เพื่อตอบคำถามการวิจัยที่ว่า “ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันจะผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง”

แตกต่างกันหรือไม่เมื่อได้รับการเตรียมการรับรู้” ผู้วิจัยจึงเลือกนำจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผลิตโดยผู้รับการทดลองทุกกลุ่มมาหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวอย่างแต่ละกลุ่ม จากนั้นคำนวณด้วยสถิติ One-Way ANOVA โดยกำหนดระดับนัยสำคัญไว้ที่ระดับ .05 ได้ผลดังตาราง 4-7

ตาราง 4-7 แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพนิ่งของตัวอย่าง

	กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
ก่อนการเตรียมการรับรู้	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ระหว่างการเตรียมการรับรู้	1.00 (0.10)	1.080	1.22 (0.12)	1.362	1.29 (0.13)	1.271	4.45 (0.45)	1.432	31.242*
หลังจบการเตรียมการรับรู้	0.69 (0.17)	1.182	0.84 (0.21)	1.194	0.38 (0.09)	0.805	1.00 (0.25)	0.649	1.478

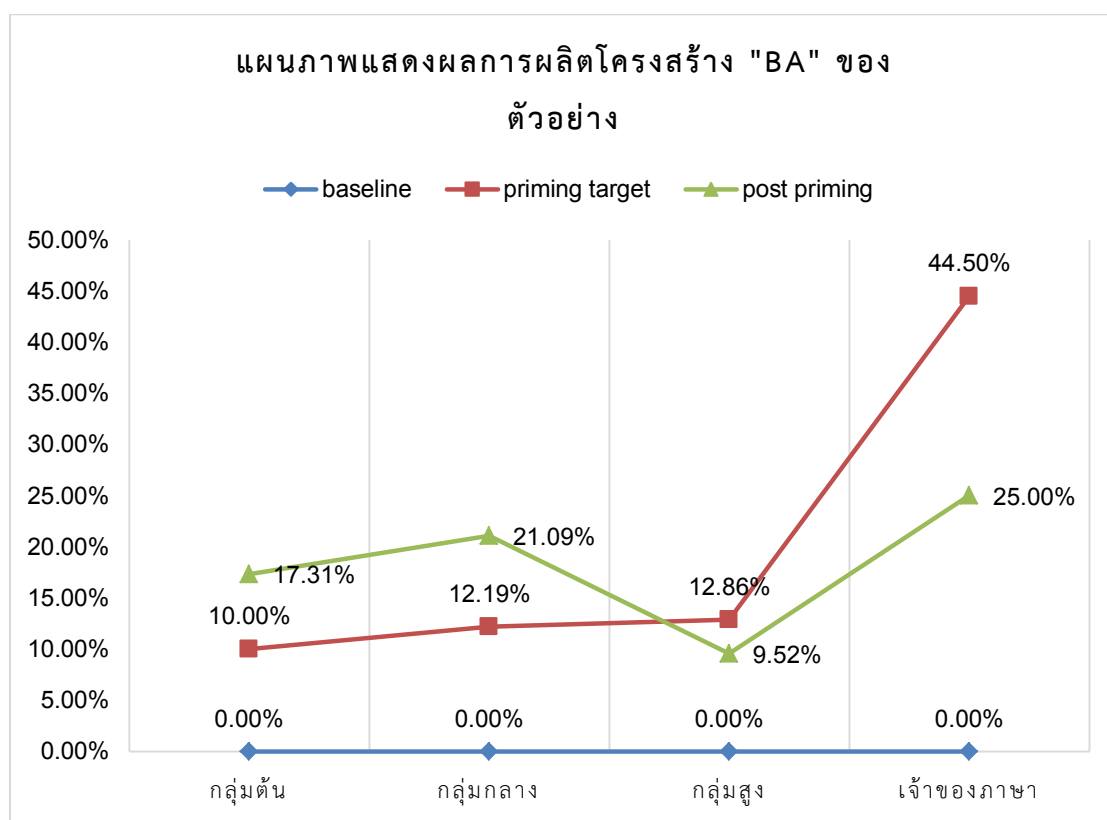
* $p < .05$

ตาราง 4-7 แสดงว่าผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันเมื่อได้ยินคู่สนทนาใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่งจะใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่งของตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 31.242$ $p < .05$ โดยผู้รับการทดลองในกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มผลิตโครงสร้าง “ba” หลังจากได้ยินคู่สนทนาใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่งน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่มกับกลุ่มควบคุมได้ผลดังนี้ ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่ง (เฉลี่ย 1.00) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 4.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -3.45) ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่ง (เฉลี่ย 1.22) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 4.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -3.23) และผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่ง (เฉลี่ย 1.29) น้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 4.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -3.16) ทว่าไม่พบความแตกต่างทางสถิติระหว่างกลุ่มทดลองสามกลุ่ม

เมื่อพิจารณาการรักษาการใช้โครงสร้าง “ba” (retention) ของผู้รับการทดลอง (หลังจบการเตรียมการรับรู้) พบว่าผู้รับการทดลองทุกกลุ่มใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพหนึ่งน้อยมากกล่าวคือ กลุ่มทดลองระดับต้นผลิตโครงสร้าง “ba” เฉลี่ย 0.69 กลุ่มระดับกลางผลิตโครงสร้าง “ba” เฉลี่ย 0.84 กลุ่มระดับสูงผลิตโครงสร้าง “ba” เฉลี่ย 0.38 และกลุ่มเจ้าของภาษาผลิตโครงสร้าง “ba” เฉลี่ย 1.00 ซึ่งไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างตัวอย่างทุกกลุ่ม

ความแตกต่างของตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่มในการผลิตโครงสร้าง “ba” ใน 3 กรณีสรุปออกมาเป็นแผนภาพเส้นได้ดังแผนภาพ 4-2



แผนภาพ 4-2 แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพหนึ่งของตัวอย่าง

แผนภาพ 4-2 แสดงว่า ระหว่างการเตรียมการรับรู้กลุ่มทดลองผลิตโครงสร้าง “ba” เพิ่มขึ้นตามระดับความสามารถที่สูงขึ้นแม้ว่าจะมีความแตกต่างกันน้อยมากระหว่างกลุ่มทดลอง แต่เมื่อนำไปเปรียบเทียบกับกลุ่มเจ้าของภาษากลับพบว่า กลุ่มผู้เรียนผลิตโครงสร้าง “ba” น้อยกว่าเจ้าของภาษามาก (ลักษณะเส้นเป็นเส้นชัน) ขณะที่การผลิตโครงสร้าง “ba” หลังจบการเตรียมการรับรู้พบว่ากลุ่ม

ระดับต้นและกลุ่มระดับกลางมีการผลิตโครงสร้าง “ba” มากขึ้นขณะที่กลุ่มระดับสูงและกลุ่มเจ้าของภาษาผลิตโครงสร้าง “ba” ลดลง

เมื่อเปรียบเทียบการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีการทดลองที่แตกต่างกันพบว่า ก่อนได้รับการเตรียมการรับรู้ ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มไม่ใช้โครงสร้าง “ba” เลย แต่เมื่อได้รับการเตรียมการรับรู้แล้ว ผู้รับการทดลองมีการใช้โครงสร้าง “ba” ขึ้นบ้างซึ่งเห็นผลชัดเจนในกลุ่มเจ้าของภาษา และหลังจากจบการเตรียมการรับรู้แล้ว ผู้รับการทดลองยังมีการผลิตโครงสร้าง “ba” บ้างแม้จะไม่มากก็ตาม แสดงถึงผลการคงอยู่ของโครงสร้าง “ba” ในระบบความจำของผู้รับการทดลองทุกกลุ่ม ประเด็นที่น่าสนใจ คือ เมื่อเปรียบเทียบช่วงหลังจบการเตรียมการรับรู้กับช่วงระหว่างการเตรียมการรับรู้ พบว่ากลุ่มระดับสูงและกลุ่มเจ้าของภาษามีการใช้โครงสร้าง “ba” ลดลง ขณะที่กลุ่มระดับต้นและกลุ่มระดับกลางมีการใช้โครงสร้าง “ba” มากขึ้น แสดงว่า ปริมาณการรับเข้าทางภาษาที่มากขึ้นส่งผลให้ผู้เรียนใช้โครงสร้าง “ba” มากขึ้นแม้ว่าจะอาจจะแสดงผลช้าไปบ้าง คือ ไม่แสดงผลในช่วงระหว่างการเตรียมการรับรู้แต่กลับแสดงผลในช่วงหลังจากจบการเตรียมการรับรู้ไปแล้ว อาจเป็นไปได้ว่าในช่วงระหว่างการเตรียมการรับรู้ ปริมาณของข้อมูลการรับเข้ายังไม่มากพอจะทำให้ผู้รับการทดลองใช้โครงสร้าง “ba” ได้

4.3 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba”

4.3.1 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”

ก) ผลการตัดสินใจประโยค

การทดลองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตอบคำถามที่ว่า “ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันหรือไม่” ผู้วิจัยเลือกเงื่อนไขทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” ออกมาทำทดลอง 3 เงื่อนไข ได้แก่

- เงื่อนไขเรื่องลำดับคำ (word order) ซึ่งถือเป็นความรู้ด้านวากยสัมพันธ์เท่านั้น
- เงื่อนไขเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดง ซึ่งเป็นความรู้ด้านส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรณศาสตร์ (syntax-semantics interface)

- เงื่อนไขเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ซึ่งเป็นความรู้ด้านส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับอรรถศาสตร์ (syntax-semantics interface)

ผู้วิจัยได้นับจำนวนประโยคที่ผู้รับการทดลองตัดสินประโยคถูกต้องตามเกณฑ์การบันทึกข้อมูลที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ในบทที่ 3 ได้ผลการทดลองดังนี้

ตาราง 4-8 แสดงผลคำตอบที่ถูกต้องของตัวอย่าง

	ลำดับคำ	กริยาวลี	นามวลี	ผลรวม
กลุ่มต้น (n=13)	164 (70.09%)	139 (59.40%)	125 (53.42%)	428 (60.97%)
กลุ่มกลาง (n=32)	423 (73.44%)	359 (62.33%)	331 (57.47%)	1113 (64.41%)
กลุ่มสูง (n=21)	323 (85.45%)	285 (75.40%)	270 (71.43%)	878 (77.43%)
เจ้าของภาษา (n=20)	355 (98.61%)	351 (97.50%)	349 (96.94%)	1055 (97.69%)

ผลการทดลองพบว่า กลุ่มระดับต้นตัดสินประโยคถูกต้องทั้งหมด 428 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 60.97 แบ่งเป็นตัดสินด้านลำดับคำถูกต้อง 164 ข้อ (ร้อยละ 70.09) ตัดสินด้านความซับซ้อนของกริยาวลีถูกต้อง 139 ข้อ (ร้อยละ 59.40) และตัดสินด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้อง 125 ข้อ (ร้อยละ 53.42)

กลุ่มผู้เรียนระดับกลางตัดสินประโยคถูกต้องทั้งหมด 1113 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 64.41 แบ่งเป็นตัดสินด้านลำดับคำถูกต้อง 423 ข้อ (ร้อยละ 73.44) ตัดสินด้านความซับซ้อนของกริยาวลีถูกต้อง 359 ข้อ (ร้อยละ 62.33) และตัดสินด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้อง 331 ข้อ (ร้อยละ 57.47)

กลุ่มผู้เรียนระดับสูงตัดสินประโยคถูกต้องทั้งหมด 878 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 77.43 แบ่งเป็นตัดสินด้านลำดับคำถูกต้อง 323 ข้อ (ร้อยละ 85.45) ตัดสินด้านความซับซ้อนของกริยาวลีถูกต้อง 285 ข้อ (ร้อยละ 75.40) และตัดสินด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้อง 270 ข้อ (ร้อยละ 71.43)

กลุ่มเจ้าของภาษาตัดสินประโยคถูกต้องทั้งหมด 1055 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 97.69 แบ่งเป็นตัดสินด้านลำดับคำถูกต้อง 355 ข้อ (ร้อยละ 98.61) ตัดสินด้านความซับซ้อนของกริยาวลีถูกต้อง

351 ข้อ (ร้อยละ 97.50) และตัดสินใจด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้อง 349 ข้อ (ร้อยละ 96.94)

นอกจากการนับจำนวนคำตอบที่ถูกต้องของผู้รับการทดลองแล้ว ผู้วิจัยยังได้บันทึกเวลาที่ผู้รับการทดลองใช้ในการตัดสินใจแต่ละข้อ จากนั้นนำมาหาค่าเฉลี่ยการใช้เวลาในแต่ละกลุ่ม แสดงผลดังตาราง ตาราง 4-9

ตาราง 4-9 ค่าเฉลี่ยของเวลาที่กลุ่มทดลองใช้ในการตัดสินใจ

	ลำดับคำ	กริยาวลี	นามวลี
กลุ่มต้น ($n=13$)	1178.861	1195.819	1023.934
กลุ่มกลาง ($n=32$)	1273.363	1294.078	1259.692
กลุ่มสูง ($n=21$)	966.0369	1169.226	1183.293

จากตาราง 4-9 พบว่า ผู้รับการทดลองในกลุ่มระดับต้นใช้เวลาในการตัดสินใจลำดับคำ 1178.861 มิลลิวินาที ใช้เวลา 1195.819 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี และใช้เวลา 1023.934 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” กลุ่มระดับกลางใช้เวลา 1273.363 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจลำดับคำ ใช้เวลา 1294.078 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี และใช้เวลา 1259.692 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ขณะที่กลุ่มระดับสูงใช้เวลา 966.0369 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจลำดับคำ ใช้เวลา 1169.226 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี และใช้เวลา 1183.293 มิลลิวินาทีในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”

เมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มพบว่า ด้านลำดับคำและด้านความซับซ้อนของกริยาวลี กลุ่มระดับสูงใช้นเวลาน้อยที่สุด ลำดับต่อมา คือ กลุ่มระดับต้น และกลุ่มระดับกลางใช้เวลามากที่สุด ขณะที่ด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” กลุ่มที่ใช้นเวลาน้อยที่สุด คือ ระดับต้น และกลุ่มที่ใช้นเวลามากที่สุด คือ กลุ่มระดับกลาง และเมื่อเปรียบเทียบระยะเวลาในการตัดสินใจแต่ละเงื่อนไขภายในแต่ละกลุ่ม พบว่ากลุ่มระดับต้นและระดับกลางใช้เวลาในการตัดสินใจความซับซ้อนของกริยาวลีมากที่สุด รองลงมา คือ ลำดับคำ และใช้เวลาในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” น้อยที่สุด ในขณะที่กลุ่มระดับสูงใช้เวลาในการตัดสินใจเรื่องลำดับคำ

น้อยที่สุด และใช้เวลาในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” มากที่สุด

กล่าวโดยสรุป กลุ่มระดับกลางใช้เวลาในการตัดสินใจคนานที่สุด กลุ่มระดับต้นใช้เวลา น้อยที่สุดในการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” และกลุ่มระดับสูง ใช้เวลาในการตัดสินใจลำดับคำและความซับซ้อนของกริยวลีน้อยที่สุด

ข) การวิเคราะห์ทางสถิติ

เพื่อพิสูจน์ว่า ผู้รับการทดลองมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของ โครงสร้าง “ba” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยจึงเลือกนำคะแนนที่ผู้รับการ ทดลองทุกกลุ่มตอบถูกมาหาค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวอย่างแต่ละกลุ่ม จากนั้น คำนวณด้วยสถิติ One-Way ANOVA โดยกำหนดระดับนัยสำคัญไว้ที่ระดับ .05 โดยแยกผลการ วิเคราะห์ออกตามเงื่อนไขที่ทำการทดลอง แสดงผลดังตาราง 4-10, 4-11 และ 4-12

ตาราง 4-10 แสดงผลการตัดสินใจประโยคเรื่องลำดับคำ

กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
12.62	1.850	13.22	2.151	15.38	1.658	17.75	0.786	35.083*

* $p < .05$

1) การเรียงลำดับคำในโครงสร้าง “ba”

ในด้านการเรียงลำดับคำในโครงสร้าง “ba” ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีน แตกต่างกันตัดสินใจเรื่องลำดับคำในโครงสร้าง “ba” ซึ่งเป็นความรู้ด้านวากยสัมพันธ์เพียงอย่างเดียว แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 35.083$ $p < .05$ โดยผู้รับการทดลองในกลุ่ม ทดลองทั้งสามกลุ่มตัดสินใจลำดับคำในโครงสร้าง “ba” ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่ม ควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่ม พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่ม ควบคุมว่า

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินลำดับคำในโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 12.62) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -5.13)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินลำดับคำในโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 13.22) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -4.53)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงตัดสินลำดับคำในโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 15.38) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.37)

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างภายในกลุ่มทดลองสามกลุ่มพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินลำดับคำในโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 12.62) ถูกต้องน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 15.38) อย่างมีนัยสำคัญ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.76)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินลำดับคำในโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 13.22) ถูกต้องน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 15.38) อย่างมีนัยสำคัญ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.16)

ตาราง 4-11 แสดงผลการตัดสินประโยคความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดง

กลุ่มต้น		กลุ่มกลาง		กลุ่มสูง		เจ้าของภาษา		<i>F</i> (3,82)
(n=13)		(n=32)		(n=21)		(n=20)		
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
10.69	1.601	11.22	1.845	13.57	2.039	17.55	1.099	66.401*

* $p < .05$

2) ความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba”

ในด้านความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” ซึ่งเป็นความรู้ด้านส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรณศาสตร์ ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันตัดสินประโยคได้ถูกต้องแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 66.401$ $p < .05$ โดยผู้รับการทดลองในกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มพบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมดังนี้

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 10.69) ถูกต่อน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.55) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -6.86)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 11.22) ถูกต่อน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.55) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -6.33)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 13.57) ถูกต่อน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.55) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -3.98)

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างภายในกลุ่มทดลองสามกลุ่มพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 10.69) ถูกต่อน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 13.57) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.88)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินความซับซ้อนของกริยาวลีในภาคแสดงของโครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 11.22) ถูกต่อน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 13.57) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.35)

ตาราง 4-12 แสดงผลการตัดสินประโยชน์การเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”

กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
9.62	2.329	10.34	1.807	12.86	2.414	17.45	1.432	63.674*

* $p < .05$

3) การเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”

ในด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ซึ่งเป็นเงื่อนไขด้านส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรณศาสตร์ ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันตัดสินเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

ทางสถิติ $F(3,82) = 63.674 p < .05$ โดยผู้รับการทดลองของกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มพบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมว่า

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” (เฉลี่ย 9.62) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -7.84)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” (เฉลี่ย 10.34) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -7.11)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” (เฉลี่ย 12.86) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 17.45) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -4.59)

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองสามกลุ่มพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” (เฉลี่ย 9.62) ถูกต้องน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 12.86) อย่างมีนัยสำคัญ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -3.24)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางตัดสินการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ ba (เฉลี่ย 10.34) ถูกต้องน้อยกว่าผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูง (เฉลี่ย 12.86) อย่างมีนัยสำคัญ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -2.51)

เมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างของผลการตัดสินประโยคตามเงื่อนไขทางไวยากรณ์ทั้งสามเงื่อนไขภายในกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่มพบว่า มีความแตกต่างระหว่างเงื่อนไขทางไวยากรณ์ในทุกกลุ่มทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนี้

ผลความแตกต่างระหว่างเงื่อนไขทางไวยากรณ์ภายในกลุ่มต้น $F(3,82) = 7.670 p < .05$ กลุ่มกลาง $F(3,82) = 22.326 p < .05$ และกลุ่มสูง $F(3,82) = 36.528 p < .05$ ตามตาราง 4-13

ตาราง 4-13 แสดงผลการตัดสินประโยคในทุกเงื่อนไข

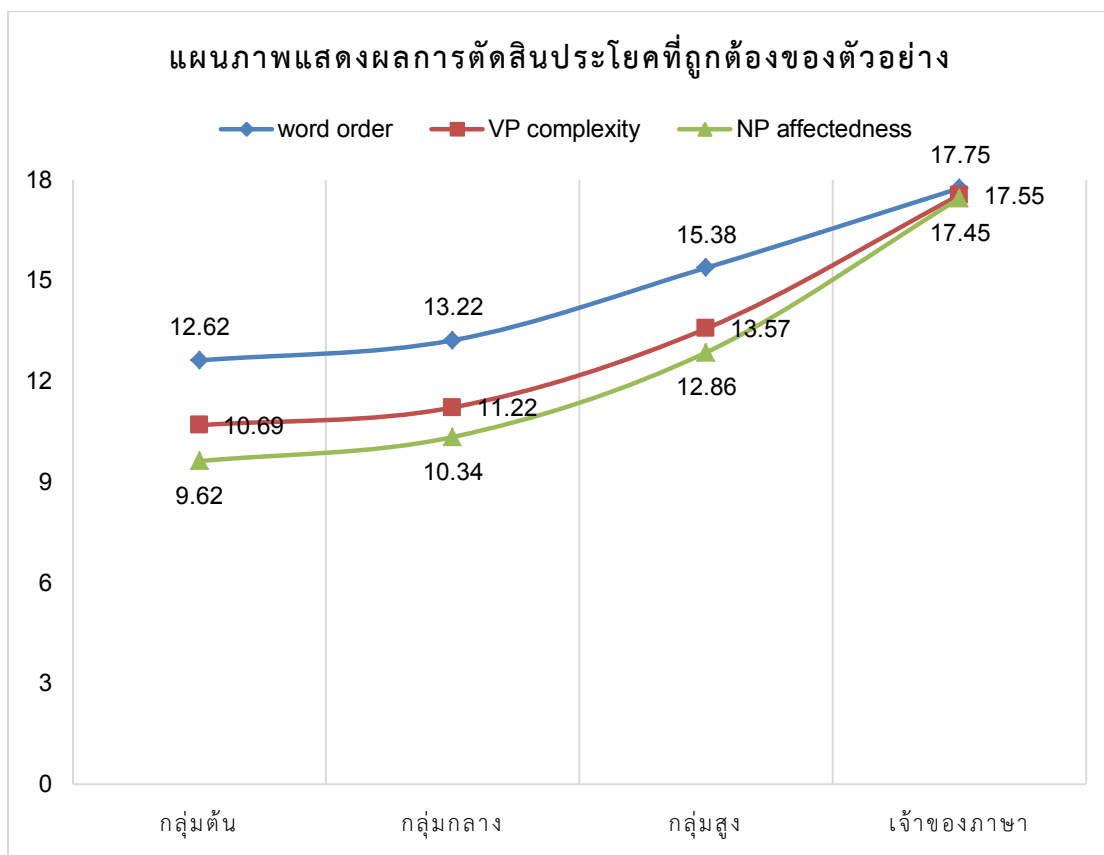
	ลำดับคำ		ความซับซ้อนของ กริยาวลี		การเป็นผู้รับการ กระทำของนามวลี		<i>F</i> (3,82)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
	กลุ่มต้น (<i>n</i> =13)	12.62	1.850	10.69	1.601	9.62	
กลุ่มกลาง (<i>n</i> =32)	13.22	2.151	11.22	1.845	10.34	1.807	22.326*
กลุ่มสูง (<i>n</i> =21)	15.38	1.658	13.57	2.039	12.86	2.414	36.528*

**p* < .05

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มพบความแตกต่างระหว่างเงื่อนไขต่างๆ ว่า ผู้รับการทดลองกลุ่มระดับต้น กลุ่มระดับกลาง และกลุ่มระดับสูงตัดสินประโยคเรื่องลำดับคำ (เฉลี่ย 12.62, 13.22, 15.38 ตามลำดับ) ถูกต้องมากกว่าตัดสินประโยคเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี (เฉลี่ย 10.69, 11.22, 13.57 ตามลำดับ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = 1.93, 2, 1.81 ตามลำดับ)

ผู้รับการทดลองทั้งสามกลุ่มตัดสินประโยคเรื่องลำดับคำ (เฉลี่ย 12.62, 13.22, 15.38 ตามลำดับ) ถูกต้องมากกว่าตัดสินประโยคเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” (เฉลี่ย 9.62, 10.34, 12.86 ตามลำดับ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างค่าเฉลี่ย = 3, 2.88, 2.52 ตามลำดับ)

สามารถนำค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างตัวอย่างทั้งสี่กลุ่มในการตัดสินประโยคที่ถูกต้องเกี่ยวกับเรื่องกฎทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” สรุปออกมาเป็นแผนภาพเส้นได้ดังแผนภาพ 4-3



แผนภาพ 4-3 แสดงผลการตัดสินประโยคที่ถูกต้องของตัวอย่าง

จากแผนภาพ 4-3 แสดงว่าผู้รับการทดลองตัดสินประโยคได้ถูกต้องมากขึ้นตามระดับความสามารถทางภาษาจีนที่สูงขึ้น เมื่อวิเคราะห์ในเงื่อนไขของกฎทางไวยากรณ์พบว่า ทุกกลุ่มตัดสินประโยคด้านการเรียงลำดับคำถูกต้องมากที่สุด และตัดสินประโยคด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ได้ถูกต้องน้อยที่สุด แต่ทว่าภาพรวมของการตัดสินประโยคทั้งสามเงื่อนไขของกลุ่มเจ้าของภาษาใกล้เคียงกันมาจนแทบไม่แตกต่าง ขณะที่ภาพรวมการตัดสินประโยคทั้งสามเงื่อนไขของกลุ่มผู้เรียนจะเห็นความแตกต่างที่ชัดเจนและเป็นไปในทิศทางเดียวกันว่า กลุ่มผู้เรียนทั้งสามกลุ่มเข้าใจกฎไวยากรณ์เรื่องการเรียงลำดับคำในโครงสร้าง “ba” มากกว่าเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลีและการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ กลุ่มผู้เรียนทั้งสามกลุ่มรับโครงสร้าง “ba” ที่มีเพียงคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์อย่างเดียวได้ดีกว่าโครงสร้าง “ba” ที่มีคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรณศาสตร์

นอกจากวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองในการตัดสินประโยคแล้ว ผู้วิจัยยังได้วิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างการตัดสินประโยคที่ถูกต้องกับระยะเวลาที่

ผู้รับการทดลองใช้ในการตัดสินประโยคพบว่า ที่ระดับนัยสำคัญ .01 มีความสัมพันธ์ด้านลบในระดับปานกลางระหว่างการตัดสินประโยคด้านการเรียงลำดับคำในประโยคกับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ผู้รับการทดลองใช้ $r = -0.346$ กล่าวคือ ผู้รับการทดลองตัดสินประโยคถูกต้องมากโดยใช้เวลาน้อย ขณะที่พบความสัมพันธ์ด้านลบในระดับเล็กน้อย ระหว่างการตัดสินประโยคด้านความซับซ้อนของกริยาวลีและด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” กับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ผู้รับการทดลองใช้ $r = -0.066$ และ $r = -0.025$ ตามลำดับ

ผลการทดลองนี้สนับสนุนสมมติฐานส่วนต่อประสานของ Sorace (2005) ที่ว่า โครงสร้างใดก็ตามที่มีเพียงคุณสมบัติทางไวยากรณ์เท่านั้นจะเป็นส่วนที่ผู้เรียนภาษาที่สองสามารถรับได้เต็มรูปแบบ (fully acquired) ขณะที่โครงสร้างที่ต้องมีการประสานกันระหว่างความรู้ทางไวยากรณ์และความรู้ด้านอื่นๆ จะเป็นส่วนที่ผู้เรียนภาษาที่สองรับได้แตกต่างกัน (Sorace, 2005: 55-56, อ้างถึงใน Xu, 2012: 28-29) อีกทั้งคุณสมบัติทางไวยากรณ์ใดๆ ก็ตามที่ต้องมีการประสานกันระหว่างความรู้ทางไวยากรณ์กับความรู้ด้านอื่นๆ จะเป็นสิ่งที่รับได้ช้าหรือไม่สามารถรับได้เต็มรูปแบบเลย (never completely acquired) (อ้างถึงใน Xu, 2012: 29) เนื่องจากเราพบว่า ผู้รับการทดลองทั้งสามกลุ่มตัดสินประโยคด้านการเรียงลำดับคำได้ถูกต้องมากที่สุดโดยใช้เวลาน้อยที่สุด และตัดสินประโยคด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ถูกต้องน้อยที่สุดและใช้เวลามากที่สุด แสดงว่ากลุ่มผู้เรียนรับโครงสร้าง “ba” ที่มีเพียงคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์อย่างเดียวได้ดีกว่าโครงสร้างที่มีคุณสมบัติส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์

4.3.2 ความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ

ก) ผลการตัดสินประโยค

ในส่วนของ การทดสอบความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆนั้น ผู้วิจัยแบ่งบริบทออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ได้แก่ บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” (Ba-preferred context) และบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม (SVO-preferred context) ผลการทดลองปรากฏดังตาราง 4-14

ตาราง 4-14 แสดงผลการเลือกประโยคทั้งหมดของตัวอย่าง

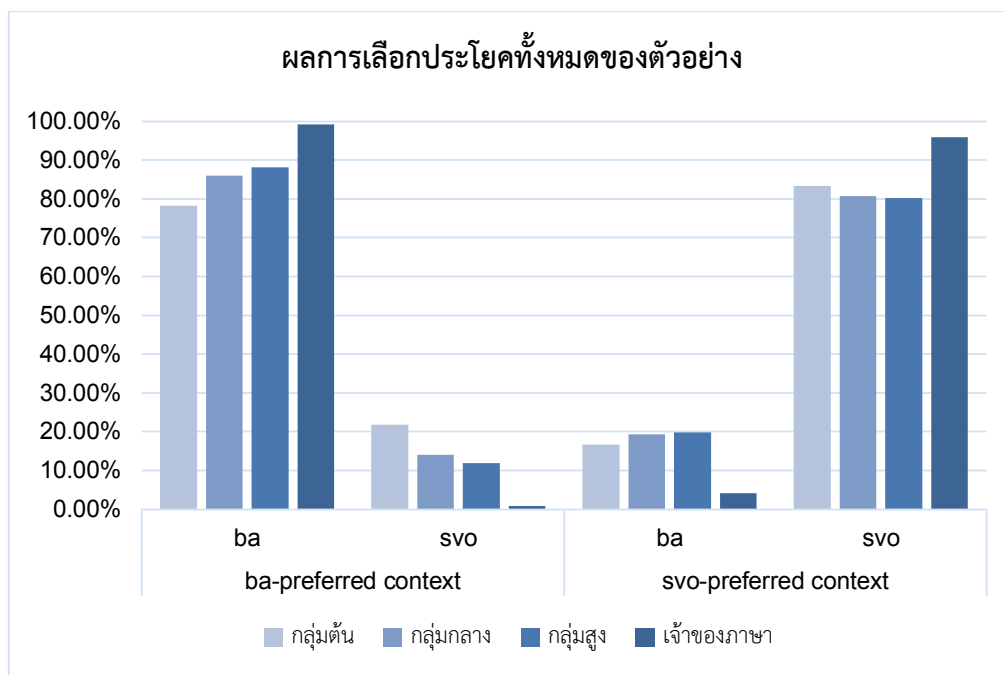
	บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “BA” (BA-PREFERRED CONTEXT)		บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประธาน-กริยา-กรรม (SVO-PREFERRED CONTEXT)	
	โครงสร้าง ba	โครงสร้าง SVO	โครงสร้าง ba	โครงสร้าง SVO
กลุ่มต้น (n=13)	61(78.21%)	17(21.79%)	13(16.67%)	65(83.33%)
กลุ่มกลาง (n=32)	165(85.94%)	27(14.06%)	37(19.27%)	155(80.73%)
กลุ่มสูง (n=21)	111(88.10%)	15(11.90%)	25(19.84%)	101(80.16%)
เจ้าของภาษา (n=20)	119 (99.17%)	1 (0.83%)	5 (4.17%)	115 (95.83%)

ผลการทดลองพบว่า กลุ่มระดับต้นเลือกประโยคถูกต้องตามบริบททั้งหมด 126 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 80.77 แบ่งเป็นเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 61 ข้อ (ร้อยละ 78.21) เลือกประโยคถูกต้องกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 65 ข้อ (ร้อยละ 83.33)

กลุ่มผู้เรียนระดับกลางเลือกประโยคได้ถูกต้องตามบริบททั้งหมด 320 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 83.33 แบ่งเป็นเลือกประโยคให้ถูกต้องกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 165 ข้อ (ร้อยละ 85.94) เลือกประโยคเหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 155 ข้อ (ร้อยละ 80.73)

กลุ่มผู้เรียนระดับสูงเลือกประโยคเหมาะสมกับบริบททั้งหมด 212 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 84.13 แบ่งเป็นเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 111 ข้อ (ร้อยละ 88.10) เลือกประโยคเหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 101 ข้อ (ร้อยละ 80.16)

กลุ่มเจ้าของภาษาเลือกประโยคถูกต้องตามบริบททั้งหมด 234 ข้อ คิดเป็นร้อยละ 97.50 แบ่งเป็นเลือกประโยคถูกต้องกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 119 ข้อ (ร้อยละ 99.17) เลือกประโยคได้ถูกต้องกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม 115 ข้อ (ร้อยละ 95.83) สามารถแสดงผลเป็นแผนภาพ 4-4



แผนภาพ 4-4 แสดงผลการเลือกประโยคทั้งหมดของตัวอย่าง

นอกจากการนับจำนวนคำตอบที่ถูกต้องของผู้รับการทดลองแล้ว ผู้วิจัยยังได้บันทึกเวลาที่ผู้รับการทดลองใช้ในการเลือกคำตอบแต่ละข้อ จากนั้นนำมาหาค่าเฉลี่ยการใช้เวลาในแต่ละกลุ่ม แสดงผลดังตาราง 4-15

ตาราง 4-15 ค่าเฉลี่ยของเวลาที่กลุ่มทดลองใช้ในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบท

	บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “BA”	บริบทที่ควรใช้โครงสร้าง ประธาน-กริยา-กรรม
กลุ่มต้น (n=13)	5972.63	5653.162
กลุ่มกลาง (n=32)	5762.616	5699.229
กลุ่มสูง (n=21)	5267.264	5252.513

จากตาราง 4-15 พบว่า ผู้รับการทดลองในกลุ่มระดับต้นใช้เวลาในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” 5972.63 มิลลิวินาที และใช้เวลา 5653.162 มิลลิวินาทีในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม กลุ่มระดับกลางใช้เวลา 5762.616 มิลลิวินาทีในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” และใช้เวลา 5699.229 มิลลิวินาทีในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม ขณะที่กลุ่มระดับสูงใช้เวลา 5267.264 มิลลิวินาทีในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับ

บริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” และใช้เวลา 5252.513 มิลลิวินาทีในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม

เมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองพบว่า ในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” กลุ่มระดับสูงใช้เวลาน้อยที่สุด ตามมาด้วยกลุ่มระดับกลาง และกลุ่มระดับต้นใช้เวลามากที่สุด ขณะที่การเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม กลุ่มที่ใช้เวลาน้อยที่สุด คือ ระดับสูง และกลุ่มที่ใช้เวลามากที่สุด คือ กลุ่มระดับกลาง และเมื่อเปรียบเทียบระยะเวลาในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทภายในแต่ละกลุ่ม พบว่าทั้งกลุ่มระดับต้น กลุ่มระดับกลางและกลุ่มระดับสูงใช้เวลาในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม มากกว่าระยะเวลาที่ใช้ในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba”

อย่างไรก็ตาม สิ่งหนึ่งที่ต้องตระหนักก็คือ ระยะเวลาที่กลุ่มผู้เรียนทั้ง 3 กลุ่มใช้นั้นไม่ได้สะท้อนระยะเวลาในการเลือกคำตอบเพียงอย่างเดียว แต่มาจากระยะเวลาที่กลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่มอ่านประโยคและตัดสินใจคำตอบ ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่า การที่กลุ่มระดับต้นใช้เวลามากกว่ากลุ่มระดับสูงจึงอาจเกิดจากผู้เรียนใช้เวลาอ่านประโยคนานกว่า ซึ่งอาจมาจากการอ่านตัวอักษรจีนไม่คล่อง การไม่รู้คำศัพท์ก็เป็นได้

ข) การวิเคราะห์ทางสถิติ

เพื่อพิสูจน์ว่า ผู้รับการทดลองมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยจึงนำคะแนนที่ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มตอบถูกมาหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากนั้นคำนวณด้วยสถิติ One-Way ANOVA โดยกำหนดระดับนัยสำคัญไว้ที่ระดับ .05 โดยแยกผลการวิเคราะห์ออกตามเงื่อนไขที่ทำการทดลอง แสดงผลดังตาราง 4-16 และ 4-17

ตาราง 4-16 ผลการเลือกโครงสร้างที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba”

กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
4.69	1.032	5.16	0.987	5.29	1.102	5.95	0.224	5.575*

*p < .05

ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันตัดสินประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 5.575 p < .05$ โดยผู้รับการทดลองทั้งสามกลุ่มเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 4.69) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.95) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -1.26)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 5.16) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.95) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -0.79)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” (เฉลี่ย 5.29) ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.95) แต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อพิจารณาความแตกต่างในการเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” ภายในกลุ่มทดลอง 3 กลุ่มพบว่า แตกต่างกันอย่างเล็กน้อยเท่านั้น ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มระดับสูงกับกลุ่มระดับต้น = 0.59 ระหว่างกลุ่มระดับสูงกับกลุ่มระดับกลาง = 0.13 และระหว่างกลุ่มระดับกลางกับกลุ่มระดับต้น = 0.46 ซึ่งเป็นความแตกต่างที่ไม่มากพอที่จะทำให้เกิดนัยสำคัญทางสถิติ

ตาราง 4-17 ผลการเลือกโครงสร้างให้เหมาะกับบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม

กลุ่มต้น (n=13)		กลุ่มกลาง (n=32)		กลุ่มสูง (n=21)		เจ้าของภาษา (n=20)		F (3,82)
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
5.00	0.816	4.84	1.139	4.81	1.030	5.75	0.55	4.497*

* $p < .05$

ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม ผู้รับการทดลองที่มีความสามารถทางภาษาจีนแตกต่างกันเลือกประโยคที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประธาน-กริยา-กรรม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $F(3,82) = 4.497 p < .05$ โดยผู้รับการทดลองทั้ง 3 กลุ่ม

เลือกประโยชน์ที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประชาน-กริยา-กรรม ถูกต่องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษาที่เป็นกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

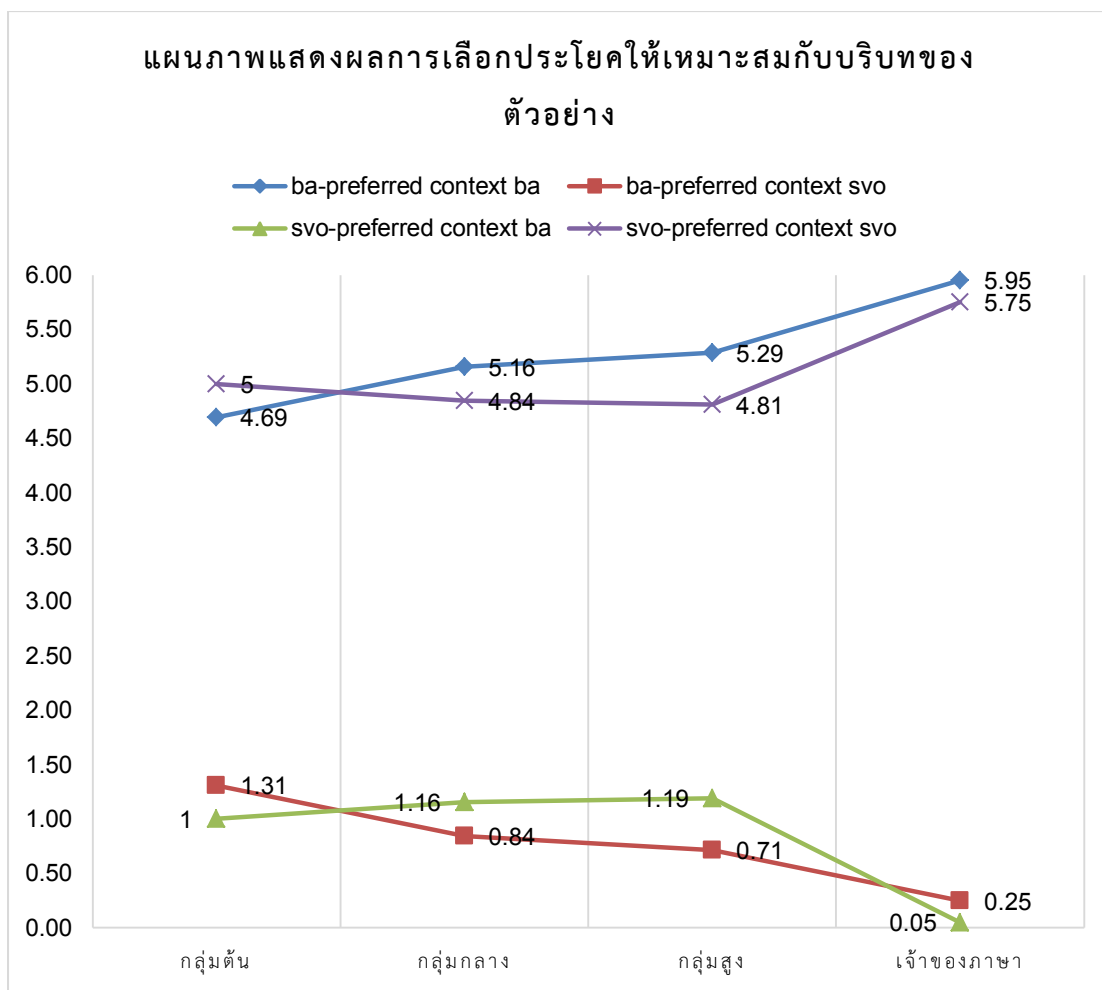
เมื่อวิเคราะห์ผลความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่า ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับต้นเลือกประโยชน์ที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประชาน-กริยา-กรรม (เฉลี่ย 5.00) ถูกต่องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -0.75)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับกลางเลือกประโยชน์ที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประชาน-กริยา-กรรม (เฉลี่ย 4.84) ถูกต่องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -0.91)

ผู้รับการทดลองที่อยู่ในกลุ่มระดับสูงเลือกประโยชน์ที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประชาน-กริยา-กรรม (เฉลี่ย 4.81) ถูกต่องน้อยกว่ากลุ่มเจ้าของภาษา (เฉลี่ย 5.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย = -0.94)

เมื่อพิจารณาความแตกต่างในการเลือกประโยชน์ที่อยู่ในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประชาน-กริยา-กรรม ภายในกลุ่มทดลอง 3 กลุ่มพบว่า แตกต่างกันเพียงเล็กน้อยเท่านั้น ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มระดับต้นกับกลุ่มระดับกลาง = 0.16 ระหว่างกลุ่มระดับต้นกับกลุ่มระดับสูง = 0.19 และระหว่างกลุ่มระดับกลางกับกลุ่มระดับสูง = 0.03 ซึ่งเป็นความแตกต่างที่ไม่มากพอที่จะทำให้เกิดนัยสำคัญทางสถิติ

ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่มในการเลือกประโยชน์ให้เหมาะสมกับบริบทสามารถสรุปออกมาเป็นแผนภาพเส้นได้ดังแผนภาพ 4-5



แผนภาพ 4-5 แสดงผลการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบทของตัวอย่าง

จากแผนภาพ 4-5 แสดงให้เห็นว่า ผู้รับการทดลองส่วนใหญ่ในทุกระดับความสามารถเลือกโครงสร้างที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่กำหนดให้ โดยในบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” ผู้รับการทดลองเลือกโครงสร้าง “ba” มากขึ้นตามระดับความสามารถทางภาษาจีนที่สูงขึ้น ขณะที่ในบริบทที่ควรเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม จำนวนในการเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมของกลุ่มผู้เรียนกลับแปรผกผันกับระดับความสามารถ นั่นก็คือ ผู้รับการทดลองในกลุ่มระดับต้นเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่าผู้รับการทดลองในกลุ่มระดับกลางและระดับสูง

นอกจากนี้ ยังพบว่าผู้รับการทดลองกลุ่มระดับต้นมีการเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากกว่ากลุ่มระดับสูงทั้งสองบริบท ขณะที่กลุ่มระดับสูงมีแนวโน้มเลือกโครงสร้าง “ba” มากกว่ากลุ่มระดับต้นไม่ว่าจะอยู่ในบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” หรือบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-

กรรม แสดงว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงมีการเลือกโครงสร้าง “ba” มากเกินไป (overuse) และกลุ่มผู้เรียนระดับต้นก็มีการเลือกโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมมากเกินไป

นอกจากวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองในการเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทแล้ว ผู้วิจัยยังได้วิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างการเลือกประโยคที่ถูกต้องกับบริบทกับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ผู้รับการทดลองใช้ในการเลือกประโยค พบว่า มีความสัมพันธ์ด้านลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) ระหว่างความถูกต้องของคำตอบที่เหมาะสมกับบริบทที่ควรเลือกใช้กับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ใช้ โดยค่าความสัมพันธ์ระหว่างบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” กับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ใช้ คือ $r = -0.329$ ซึ่งจัดเป็นความสัมพันธ์ระดับกลาง และความสัมพันธ์ระหว่างบริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรมกับค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่ใช้ คือ $r = -0.346$ ซึ่งจัดเป็นความสัมพันธ์ในระดับกลางเช่นกัน กล่าวโดยสรุปคือ ผู้รับการทดลองในทุกกลุ่มระดับความสามารถเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทได้ถูกต้องมากโดยใช้เวลาน้อยนั่นเอง

4.4 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของกลุ่มผู้เรียน

เพื่อตอบคำถามการวิจัยที่ว่า “ความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” มีความสัมพันธ์กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” หรือไม่” ผู้วิจัยจึงเลือกนำจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มผลิตจากการทดลองที่ 1 และการทดลองที่ 2 และคะแนนที่ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มตอบถูกจากการทดลองที่ 3 มาคำนวณหาค่าความสัมพันธ์ พบว่ามีสหสัมพันธ์เชิงบวกในระดับต่ำระหว่างการตัดสินใจประโยคที่ถูกต้องด้านกฎไวยากรณ์กับการเลือกประโยคที่ถูกต้องกับบริบท แต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และยังพบว่ามีสหสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่างการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” กับการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” และการผลิตโครงสร้าง “ba” ขณะได้รับการเตรียมการรับรู้ ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.457 และ 0.351 ตามลำดับ ทั้งยังพบความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” กับการตัดสินใจประโยคด้านความซับซ้อนของกริยาวลีและการเป็นผู้รับ

ผลของการกระทำของค่านามหลังคำ “ba” ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.291 และ 0.280 ตามลำดับ

นอกจากนี้ยังพบว่ามีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่างการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” กับการผลิตโครงสร้าง “ba” ขณะได้รับการเตรียมการรับรู้ ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.536 และพบความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างการผลิตโครงสร้าง “ba” ขณะได้รับการเตรียมการรับรู้กับการตัดสินใจประโยคเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.292

ในส่วนของคุณรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” พบว่ามีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่างการตัดสินใจประโยคเรื่องการเรียงลำดับคำกับการตัดสินใจเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลี และการเป็นผู้รับผลของการกระทำของค่านามหลังคำ “ba” ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.493 และ 0.351 ตามลำดับ และพบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างการตัดสินใจเรื่องความซับซ้อนของกริยาวลีกับการตัดสินใจเรื่องการเป็นผู้รับผลของการกระทำของค่านามหลังคำ “ba” ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.360 ที่ระดับนัยสำคัญ .01 (ดูผลการคำนวณทางสถิติที่ภาคผนวก ข)

นอกจากหาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของกลุ่มผู้เรียนแล้ว ผู้วิจัยยังได้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างระดับความสามารถทางภาษาจีนของผู้เรียนกับความสามารถในการรับโครงสร้าง “ba” ในด้านต่างๆอีกด้วย ผู้วิจัยพบว่า มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่าง ระดับความสามารถกับการผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” การตัดสินใจประโยคเรื่องการเรียงลำดับคำ ความซับซ้อนของกริยาวลี และการเป็นผู้รับผลของการกระทำของค่านามหลังคำ “ba” ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.375, 0.508, 0.516 และ 0.496 ตามลำดับ แสดงผลดังตาราง 4-18

ตาราง 4-18 ความสัมพันธ์ระหว่างระดับและความสามารถของกลุ่มทดลอง

ความสามารถของกลุ่มทดลอง	ระดับ	
	ρ	p
บังคับ ba ผลิต ba	.375	.002**
ลำดับคำ	.508	.000**
ความซับซ้อนของกริยาวลี	.516	.000**
การเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”	.496	.000**

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

4.5 อภิปรายผล

จากผลการทดลองทั้งหมดที่วิเคราะห์ได้สามารถตอบคำถามการวิจัยที่ผู้วิจัยตั้งไว้ได้ดังต่อไปนี้

1) ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Post Hoc (Games-Howell) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับต้น (MD = 2.963*) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับกลาง (MD = 1.372*)) และผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ สำหรับผลการทดลองการผลิตโครงสร้าง “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’ ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันผลิตโครงสร้าง “ba” แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2) ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขด้านลำดับคำ ซึ่งเป็นความรู้ทางวากยสัมพันธ์เพียงอย่างเดียวแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Post Hoc (Games-Howell) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับต้น (MD = 2.766*) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับกลาง (MD = 2.162*)) มีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขด้านความซับซ้อนของกริยาวลี ซึ่งถือเป็นความรู้ด้านส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับอรรถศาสตร์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Post Hoc (Games-Howell) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับต้น (MD = 2.879*) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับกลาง (MD = 2.353*)) และมีความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ซึ่งถือเป็นความรู้ด้านส่วนต่อประสานระหว่าง

วากยสัมพันธ์กับบรรดาศาสตร์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Post Hoc (Games-Howell) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับต้น (MD = 3.242*) กลุ่มระดับสูง > กลุ่มระดับกลาง (MD = 2.531*))

3) มีความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ซึ่งสังเกตเห็นได้การผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” กับการตัดสินใจประเด็นด้านความซับซ้อนของกริยาวลีและการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba”

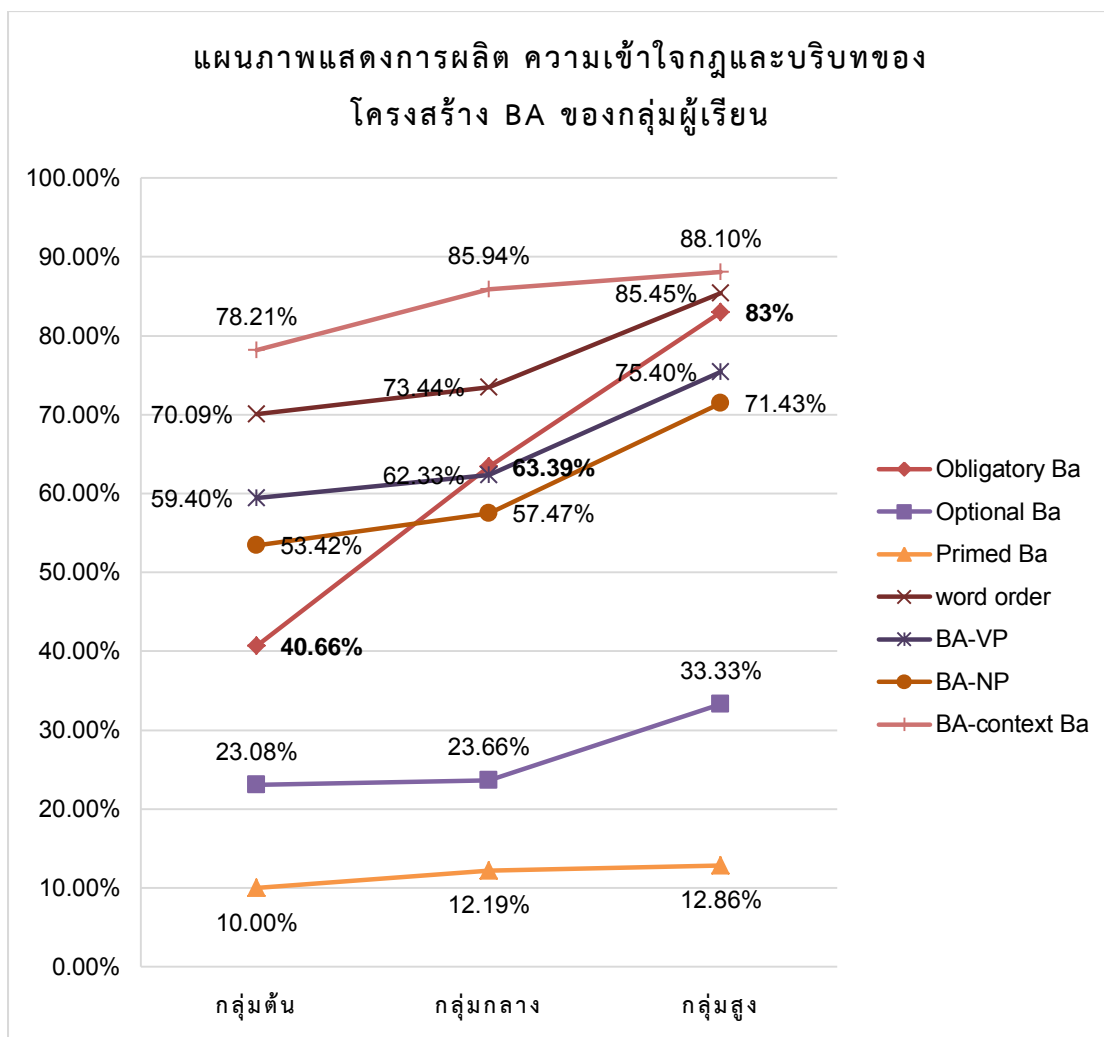
ผู้วิจัยเปรียบเทียบผลการผลิตโครงสร้าง “ba” ระหว่างการทดลองที่หนึ่งกับการทดลองที่สอง พบว่าจำนวนโครงสร้าง “ba” ที่ผู้รับการทดลองผลิตออกมามีความแตกต่างอย่างชัดเจน กล่าวคือ กลุ่มทดลองที่เป็นกลุ่มผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยทั้งสามกลุ่มผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวมากกว่าบรรยายภาพนิ่ง (เนื่องจากคะแนนเต็มของการทดลองสองการทดลองไม่เท่ากัน คือ บรรยายภาพเคลื่อนไหวคะแนนเต็ม 7 และบรรยายภาพนิ่งคะแนนเต็ม 10 ผู้วิจัยจึงแปลผลเป็นร้อยละเพื่อความเป็นเอกภาพ) ขณะที่เจ้าของภาษาผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” มากที่สุด และใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพนิ่งขณะได้รับการเตรียมการรับรู้มากกว่าผลิตโครงสร้าง “ba” ในการบรรยายภาพเคลื่อนไหวในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” และเมื่อสิ้นสุดการเตรียมการรับรู้แล้ว กลุ่มเจ้าของภาษาก็ผลิตโครงสร้าง “ba” ลดลง ซึ่งผลการทดลองนี้ยืนยันว่า การเตรียมการรับรู้เป็นการกระตุ้นภาพแทนทางวากยสัมพันธ์ในสมองให้มีปฏิกิริยาขึ้นมา ส่งผลให้ผู้รับการทดลองที่เป็นเจ้าของภาษาใช้โครงสร้าง “ba” มากขึ้นเมื่อได้ยินคู่สนทนาใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพ ขณะที่กลุ่มผู้เรียนทั้งสามกลุ่มแทบจะไม่ใช้โครงสร้าง “ba” เลย แม้จะได้รับการเตรียมการรับรู้แล้วก็ตาม แสดงว่ากลุ่มผู้เรียนยังอยู่ในกระบวนการรับโครงสร้าง “ba” กล่าวคือ ยังไม่รับโครงสร้าง “ba” ครบทั้งหมดจนแสดงเป็นภาพแทนทางวากยสัมพันธ์ในระบบปรีชาน ส่งผลให้การเตรียมการรับรู้ไม่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของกลุ่มผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การที่กลุ่มผู้เรียนระดับต้นและระดับสูงใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพมากขึ้นหลังการเตรียมการรับรู้ก็เป็นการแสดงให้เห็นว่า ปริมาณการรับเข้าทางภาษาที่มากขึ้นส่งผลต่อการเรียนรู้

นอกจากนี้การที่ผลการเตรียมการรับรู้แทบไม่ส่งผลต่อผู้เรียนเลย สะท้อนว่าสำหรับผู้เรียนแล้วโครงสร้าง “ba” มีการใช้ที่แตกต่างจากโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม เนื่องจากปกติแล้ว

โครงสร้างที่นำมาใช้ในการทดลองด้านการเตรียมการรับรู้จะเป็นโครงสร้างสองโครงสร้างที่สื่อความหมายเดียวกัน หรือสามารถใช้สลับกันไปมาได้ เช่น โครงสร้าง active-passive ในภาษาอังกฤษ หรือโครงสร้างกรรมรองในภาษาอังกฤษ จึงจะสามารถเห็นผลการเตรียมการรับรู้ได้ว่า ผู้รับการทดลองมีการใช้โครงสร้างที่ได้รับการเตรียมการรับรู้มากขึ้น (McDonough, 2006) ซึ่งผลการทดลองนี้ตรงกับที่จูเต๋อซี (朱德熙 Zhū Déxī, 1982) เคยกล่าวไว้ว่า

“นักวากยสัมพันธ์ในอดีตบางท่านเชื่อว่า ประโยชน์ของโครงสร้าง “ba” อยู่ที่การช่วยให้กรรมย้ายขึ้นไปวางไว้ข้างหน้ากริยา ดังนั้นจึงมองได้ว่าโครงสร้าง “ba” เป็นรูปเปลี่ยนของโครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม... ทว่า แท้ที่จริงแล้วโครงสร้างที่มีความใกล้ชิดกับโครงสร้าง “ba” มากที่สุดไม่ใช่โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม แต่กลับเป็นโครงสร้างที่ประธานบอกการเป็นผู้รับผลของการกระทำ (patient-subject construction) หากพิจารณาอย่างละเอียดจะพบว่าโครงสร้าง “ba” ส่วนใหญ่หากตัดคำ “ba” ทิ้งเสียแล้ว ส่วนที่ยังเหลืออยู่ก็ยังคงความหมายได้อย่างสมบูรณ์ และส่วนที่เหลือนี้ก็คือโครงสร้างประธานเป็นผู้รับผลของการกระทำนั่นเอง เช่น 把衣服都洗乾淨了/衣服都洗乾淨了” (朱德熙, 1982: 187-189)

ยิ่งไปกว่านั้น เพื่อวิเคราะห์ให้เห็นภาพรวมเกี่ยวกับการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย ผู้วิจัยได้นำผลการทดลองทั้งหมดมานำเสนอดังแผนภาพ 4-6



แผนภาพ 4-6 แสดงผลการผลิตโครงสร้าง “ba” การตัดสินใจประโยคและการเลือกบริบทของตัวอย่าง

จากผลการทดลองความสามารถในการผลิตและความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีระดับความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาความรู้ทางไวยากรณ์โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนจากกลุ่มระดับต้นถึงกลุ่มระดับสูงเป็นไปในรูปเส้นโค้งขึ้น โดยเส้นโค้งจากผู้เรียนระดับต้นถึงผู้เรียนระดับสูงในการผลิตโครงสร้าง “ba” ในเงื่อนไขที่ต้องใช้ “โครงสร้างที่บังคับใช้ ba” มีความลาดชันแบบต่อเนื่องจากผู้เรียนระดับต้นไปถึงผู้เรียนระดับกลางจนถึงผู้เรียนระดับสูง ขณะที่รูปของเส้นโค้งในด้านความเข้าใจกฎทางไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba” พบว่า พัฒนาการจากกลุ่มผู้เรียนระดับต้นไปถึงผู้เรียนระดับกลางมีไม่มากนัก แต่พัฒนาการจากกลุ่มผู้เรียนระดับกลางไปสู่กลุ่มผู้เรียนระดับสูงเป็นลักษณะเส้นที่มีความลาดชันมาก แสดงว่าพัฒนาการด้านการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยทางด้าน

ความเข้าใจกฎไวยากรณ์เป็นไปอย่างช้าๆ ในช่วงเริ่มต้น และพัฒนาไปอย่างก้าวกระโดดเมื่อความสามารถทางภาษาจีนไปถึงขั้นสูง นอกจากนี้ เรายังพบว่า เมื่อเปรียบเทียบกับผลการวิจัยของ Du (2004) แล้ว รูปแบบการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนชาวไทยมีการพัฒนาที่ต่อเนื่องและเห็นภาพชัดเจนมากกว่า ทั้งนี้อาจมาจากเกณฑ์การแบ่งกลุ่มผู้รับการทดลองของงานวิจัยชิ้นนี้แตกต่างจากเกณฑ์ของ Du นั่นเอง

ด้านความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ที่ใช้ความรู้ทางกฎไวยากรณ์อย่างเดียว กับความรู้ที่ต้องใช้ส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรทัดศาสตร์ และระหว่างวากยสัมพันธ์กับวัจนปฏิบัติศาสตร์/ปริจเฉท พบว่า ผู้เรียนชาวไทยตัดสินใจเลือกใช้ความรู้ทางวากยสัมพันธ์เพียงอย่างเดียวได้ถูกต้องมากกว่าตัดสินใจเลือกใช้ความรู้ส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรทัดศาสตร์ ซึ่งผลการทดลองนี้สนับสนุนสมมติฐานส่วนต่อประสานของ Sorace (2005) และหากพิจารณาภายในความรู้ส่วนต่อประสานระหว่างวากยสัมพันธ์กับบรรทัดศาสตร์ เรายังพบว่า ผู้เรียนชาวไทยเข้าใจกฎเกณฑ์ทางกริยาวลีมากกว่ากฎเกณฑ์ทางนามวลี ทั้งนี้จากการสัมภาษณ์ผู้รับการทดลองหลายๆ คน ผู้วิจัยพบว่า ผู้เรียนไม่เคยรู้ถึงกฎทางนามวลีของโครงสร้าง “ba” มาก่อนว่า คำนามที่ตามหลังคำ “ba” นั้นจะต้องเป็น “ผู้รับผลของการกระทำ” โดยเฉพาะผู้รับการทดลองในกลุ่มระดับต้นส่วนใหญ่ไม่เคยรู้ข้อจำกัดนี้เลย ส่วนผู้รับการทดลองกลุ่มระดับสูงส่วนใหญ่ไม่รู้กฎ แต่ใช้ความรู้สึกจากประสบการณ์การสัมผัสภาษาจีนจากกิจกรรมนอกห้องเรียนมาตัดสินใจ

ส่วนความเข้าใจกฎด้านส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-ปริจเฉทของผู้เรียนชาวไทย ผลการวิจัยพบว่า ผู้รับการทดลองในทุกระดับความสามารถเลือกประโยคที่เหมาะสมกับบริบทแตกต่างกันไม่มาก ซึ่งผลการวิจัยนี้แตกต่างจากของ Xu (2012) ตรงที่ผลการวิจัยของ Xu พบว่า ผู้รับการทดลองที่เป็นกลุ่มผู้เรียนทั้งสองกลุ่มแสดงการเลือกใช้โครงสร้าง “ba” มากเกินไป (over-preferred) ในทั้งสองบริบท ขณะที่งานวิจัยชิ้นนี้พบว่า การเลือกใช้โครงสร้าง “ba” มากเกินไปแปรผันตามระดับความสามารถทางภาษาจีนของกลุ่มทดลอง นั่นก็คือ ผู้เรียนกลุ่มระดับสูงเลือกใช้โครงสร้าง “ba” มากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต่ำทั้งในบริบทที่ควรใช้โครงสร้าง “ba” และในบริบทที่ควรใช้โครงสร้างประธาน-กริยา-กรรม นอกจากนี้ ประเด็นที่น่าสนใจอีกอย่างหนึ่ง คือ ผลการทดลองที่ได้จากงานวิจัยชิ้นนี้ไม่ตรงกับที่ Sorace (2005) เคยกล่าวไว้ที่ว่า โครงสร้างที่จัดอยู่ในกลุ่มส่วนต่อประสานวากยสัมพันธ์-ปริจเฉท/วัจนปฏิบัติศาสตร์กลับเป็นสิ่งที่สร้างปัญหาให้กับผู้เรียนภาษาที่สอง

(Sorace, 2009: 197, อ้างถึงใน Xu, 2012: 29) แต่ผลการทดลองของงานวิจัยชิ้นนี้กลับพบว่า ผู้เรียนทั้งสามกลุ่มได้คะแนนด้านการเลือกประโยคให้เหมาะกับบริบทซึ่งต้องการความรู้ทั้งทางด้าน วากยสัมพันธ์และปริเฉทสูงกว่าการตัดสินเรื่องลำดับคำในประโยคซึ่งต้องการเพียงแค่ความรู้ทาง วากยสัมพันธ์เท่านั้น สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่า สำหรับผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยแล้ว การเรียนรู้โครงสร้าง “ba” สามารถเรียนรู้ทั้งด้านวากยสัมพันธ์และปริเฉทไปพร้อมๆ กันได้ เพราะภาษาไทยมีโครงสร้างที่ ใกล้เคียงกัน อีกทั้งการยกสถานการณ์ต่างๆ สำหรับการใช้นั้นมาเป็นตัวอย่างเป็นรูปธรรมยัง ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจกฎและการใช้โครงสร้าง “ba” ได้แจ่มแจ้งมากขึ้นด้วย

เมื่อวิเคราะห์ลำดับการรับโครงสร้าง “ba” ในเงื่อนไขต่างๆ ของแต่ละระดับความสามารถ พบว่า ระดับต้นเข้าใจการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ มากที่สุด ตามมาด้วยความเข้าใจเรื่องกฎ ด้านการเรียงลำดับคำในประโยค ด้านความซับซ้อนของกริยาวลีและด้านการเป็นผู้รับผลของการ กระทำของคำนามหลังคำ “ba” ตามลำดับ จากนั้นจึงผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับ ใช้ “ba” ก่อนที่จะผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ท้ายที่สุดจึงผลิตโครงสร้าง “ba” เมื่อได้รับการเตรียมการรับรู้ ซึ่งลำดับพัฒนาการทางการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนกลุ่ม ระดับต้นสะท้อนรูปแบบการเรียนรู้ของภาษาของมนุษย์ที่เป็นไปตามธรรมชาติ กล่าวคือ เริ่มจากการ ทำความเข้าใจกฎในภาษาก่อนว่าใช้อย่างไร ในสถานการณ์ไหน และมีข้อบังคับทางไวยากรณ์อย่างไร จากนั้นจึงค่อยผลิตเป็นคำพูดออกมา ซึ่งโครงสร้างที่ผลิตได้ก่อนก็เป็นโครงสร้างที่จำเป็นต้องใช้รูป โครงสร้างนี้ (รูปประโยคที่ตายตัว) ก่อนจะเริ่มผลิตโครงสร้างที่หลากหลายมากขึ้นต่อไป

ระดับกลางเข้าใจการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ มากที่สุด ตามมาด้วยความเข้าใจ เรื่องกฎด้านการเรียงลำดับคำในประโยค จากนั้นจึงผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ซึ่งใกล้เคียงกับความเข้าใจด้านความซับซ้อนของกริยาวลี ตามด้วยความเข้าใจด้านการเป็นผู้รับ ผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ก่อนที่จะผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ท้ายที่สุดจึงผลิตโครงสร้าง “ba” เมื่อได้รับการเตรียมการรับรู้ นี่จึงเป็นการสะท้อนว่า โครงสร้างที่เป็นรูปบังคับไม่มีตัวเลือกอื่นมาให้เลือกใช้เป็นที่ผู้เรียนเรียนรู้ได้เร็วกว่า แต่การเรียนรู้ได้ เร็ว (พูดออกมาได้) ก็ไม่ได้สะท้อนว่าผู้เรียนจะรับโครงสร้างนั้นได้จริง เนื่องจากรูปบังคับโครงสร้างมี ลักษณะคล้ายคำพูดที่ตายตัว (formulaic) ผู้เรียนสามารถจดจำรูปประโยคในลักษณะเป็นก้อน (chunk) แล้วนำไปใช้ได้เลย โดยที่ไม่จำเป็นต้องเข้าใจกฎทางไวยากรณ์ที่อยู่เบื้องหลังรูป ประโยคนั้น (McDonough, 2006)

ระดับสูงมีลำดับการรับโครงสร้าง “ba” เหมือนกับระดับกลาง คือ เข้าใจการใช้โครงสร้าง “ba” ในบริบทต่างๆ มากที่สุด ตามมาด้วยความเข้าใจเรื่องกฎด้านการเรียงลำดับคำในประโยค ด้านความซับซ้อนของกริยาวลีและด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” จากนั้นจึงผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ก่อนที่จะผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ท้ายที่สุดจึงผลิตโครงสร้าง “ba” เมื่อได้รับการเตรียมการรับรู้ แต่สิ่งที่คุณเรียนระดับสูงแตกต่างจากผู้เรียนระดับกลาง คือ การผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” มากขึ้นจนใกล้กับความเข้าใจกฎเรื่องการเรียงลำดับคำ นี่จึงสะท้อนว่า เมื่อข้อมูลการรับเข้าทางภาษามีมากขึ้น การผลิตโครงสร้างที่ถูกต้องจึงมีมากขึ้นตามไปด้วย

ในส่วนของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” ผู้วิจัยพบว่า ผู้เรียนระดับต้นได้รับอิทธิพลจากการถ่ายโอนทางภาษาของภาษาแม่มากกว่าผู้เรียนในระดับกลางและระดับสูง ทำให้ผู้เรียนระดับต้นผลิตโครงสร้างผิดไวยากรณ์ในเงื่อนไขที่จะต้องใช้โครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ขณะที่ผู้เรียนในระดับกลางและระดับสูงพัฒนาการเรียนรู้โครงสร้าง “ba” จากปริมาณการรับเข้าทางภาษาที่มากขึ้นกว่าผู้เรียนในระดับต้น อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนทั้งสามกลุ่มยังอยู่ในระหว่างการพัฒนาการเรียนรู้ความสามารถในการรับโครงสร้าง “ba” ยังไม่ใกล้เคียงเจ้าของภาษา ซึ่งพบผลการทดลองในทำนองเดียวกันจาก Xu (2012)

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

ในบทนี้ผู้วิจัยจะกล่าวถึงภาพรวมของงานวิจัยและสรุปผลการทดลองที่ได้อีกครั้ง พร้อมทั้งอภิปรายผลการทดลองว่ามีความสอดคล้องกับทฤษฎีการรับภาษาที่สองหรือไม่ จากนั้นเสนอแนะข้อคิดเห็นเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนโครงสร้าง “ba” ทั้งยังกล่าวถึงข้อจำกัดของงานวิจัยชิ้นนี้และข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต

5.1 สรุปผลการวิจัย

งานวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยต้องการศึกษาการรับโครงสร้าง “ba” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย และผลการทดลองสามารถตอบคำถามการวิจัยได้ดังต่อไปนี้

1. ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันผลิตโครงสร้าง “ba” ในกรณีโครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคือ ผู้เรียนกลุ่มระดับสูงผลิต โครงสร้างที่บังคับใช้ “ba” มากกว่าผู้เรียนกลุ่มระดับต้นและกลุ่มระดับกลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในทางกลับกันในกรณีโครงสร้างที่เลือกใช้ “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การเคลื่อนที่ การเปลี่ยนตำแหน่ง” เช่นเดียวกัน ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย สำหรับผลการทดลองการผลิตโครงสร้าง “ba” ซึ่งมีความหมายเกี่ยวกับ “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” โดยการใช้ ‘การเตรียมการรับรู้’ ไม่พบว่ามี ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างผู้เรียนชาวไทยทั้ง 3 กลุ่ม

2. ผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนไม่เท่ากันความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคือ ผู้เรียนกลุ่มระดับสูงเข้าใจเงื่อนไขด้านลำดับคำ เงื่อนไขด้านความซับซ้อนของกริยาวิลี และเงื่อนไขด้านการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” มากกว่ากลุ่มระดับต้นและกลุ่มระดับกลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3. มีความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการผลิตโครงสร้าง “ba” กับความรู้และความเข้าใจเงื่อนไขกฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการใช้โครงสร้าง “ba” ซึ่งสังเกตเห็นได้จากอัตราความถูกต้องในการ

ผลิตโครงสร้าง “ba” ที่แตกต่างกันระหว่างผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับสูงกับผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาจีนระดับต่ำ

5.2 การประยุกต์ใช้สำหรับการสอนภาษาจีน

จากผลการทดลองที่พบว่า ผู้รับการทดลองใช้โครงสร้าง “ba” บรรยายภาพเคลื่อนไหวมากกว่าใช้บรรยายภาพนิ่ง แสดงว่าภาพเคลื่อนไหวแสดงผลการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นชัดเจนกว่าภาพนิ่ง เนื่องจากภาพนิ่งจะแสดงการกระทำที่กำลังเกิดขึ้นมากกว่าแสดงผลที่เกิดขึ้น ดังนั้นครูสอนภาษาจีนควรใช้ภาพเคลื่อนไหวเป็นสื่อช่วยสอนโครงสร้าง “ba” จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการใช้โครงสร้าง “ba” ได้ดีขึ้น และจากการที่ผู้รับการทดลองทุกกลุ่มเลือกประโยค “ba” ได้ถูกต้องตรงกับบริบท สะท้อนว่าเมื่ออธิบายโครงสร้าง “ba” นอกจากจะอธิบายกฎ และข้อบังคับที่ควรจำแล้ว ควรยกตัวอย่างสถานการณ์ต่างๆ ที่เหมาะสมกับการใช้โครงสร้าง “ba” ประกอบด้วย เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจกฎ วิธีการใช้และสถานการณ์ที่เหมาะสมกับการใช้โครงสร้าง “ba” ไปพร้อมกัน

เนื่องจากผลการวิจัยนี้แสดงรูปแบบพัฒนาการทางการรับโครงสร้าง “ba” ของกลุ่มผู้เรียนชาวไทยที่มีความสามารถทางภาษาจีนที่ไม่เท่ากัน ซึ่งสามารถสะท้อนระบบปรีชาในการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ได้อย่างชัดเจน ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนโครงสร้าง “ba” ให้กับผู้เรียนภาษาจีนชาวไทยดังนี้ คือ ผู้สอนควรเริ่มสอนจากโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนย้ายแบบมีจุดหมายปลายทางที่แน่นอน” ก่อน เนื่องจากเป็นโครงสร้างที่ต้องใช้โครงสร้าง “ba” เท่านั้น อีกทั้งยังมีความหมายภาษาไทยเทียบเคียง เช่น

(1) 我們把作業交給老師了。

Wǒmen bǎ zuòyè jiāo gěi lǎoshī le.

พวกเรา ba การบ้าน ส่ง ให้ ครู le

พวกเราเอาการบ้านไปส่งครูแล้ว

(2) 他把禮物放在辦公桌上。

Tā bǎ lǐwù fàng zài bàngōngzhuō shàng.

เขา ba ของขวัญ วาง ไว้ โต๊ะทำงาน บน

เขาเอาของขวัญวางไว้บนโต๊ะทำงาน

(3) 師傅把錢扔進抽屜裡 / 扔到抽屜裡去。

Shīfu bǎ qián rēng jìn chōutī li. / rēng dào chōutī li qu.

พ่อค้า ba เงิน โยน เข้า ลั่นชัก ใน / โยน ถึง ลั่นชัก ใน ไป

พ่อค้าเอาเงินโยนเข้าไปในลิ้นชัก

(4) 爸爸把孩子送到學校去了。

Bàba bǎ háizi song dào xuéxiào qu le.

พ่อ ba ลูก ส่ง ถึง โรงเรียน ไป le

พ่อพาลูกไปส่งที่โรงเรียน

ซึ่งขณะที่สอนโครงสร้าง “ba” ในความหมายนี้ ผู้สอนสามารถอธิบายกฎเรื่องการเรียงลำดับคำในประโยค ความซับซ้อนของกริยาวลี และการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” พร้อมกันไปได้ด้วย เนื่องจากโครงสร้าง “ba” ในความหมายนี้สามารถแสดงออกมาให้เห็นเป็นรูปธรรมได้ ผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนใช้โครงสร้าง “ba” อธิบายการกระทำต่างๆ ของผู้สอนหรือกับเพื่อนในห้องเรียนได้

จากนั้นจึงสอนโครงสร้าง “ba” ที่แสดงความหมาย “การเคลื่อนที่แบบไม่มีจุดหมายปลายทาง” พร้อมกับโครงสร้างที่แสดงความหมาย “การจัดการที่เกิดผลต่อการเปลี่ยนแปลง” เช่น

(5) 你趕快把錢拿來。

Nǐ gǎnkuài bǎ qián ná lai.

เธอ รีบ ba เงิน เอา มา

เธอรีบเอาเงินมา

(6) 我昨天就把東西寄出去了。

Wǒ zuótiān jiù bǎ dōngxi jì chūqu le.

ฉัน เมื่อวานนี้ ก็ ba ของ ส่ง ออกไป le

ฉันส่งของออกไปตั้งแต่เมื่อวานแล้ว

(7) 媽媽把壞芒果都挑出來了。

Māma bǎ huài mángguǒ dōu tiāo chūlai le.

แม่ ba เสีย มะม่วง ล้วน เลือก ออกมา le

แม่เลือกมะม่วงเสียๆ ออกมาหมดแล้ว

(8) 他把那本書買走了。

Tā bǎ nà běn shū mǎi zǒu le.

เขา ba นั้น เล่ม หนังสือ ซื้อ ไป le

เขาซื้อหนังสือเล่มนั้นไปแล้ว

(9) 弟弟把蛋糕都吃光了。

Didi bǎ dànɡāo dōu chī guāng le.

น้องชาย ba ขนมหั้ก ล้วน กิน หมด le

น้องชายกินขนมเค้กหมดแล้ว

พร้อมกันนั้นผู้สอนยังสามารถอธิบายการเป็นผู้รับผลของการกระทำของคำนามหลังคำ “ba” ให้ชัดเจนมากขึ้น ด้วยการเปรียบเทียบโครงสร้าง 2 โครงสร้างย่อย ดังนี้

(10) 爸爸把椅子修好了。

Bàba bǎ yǐzi xiū hǎo le.

คุณพ่อ ba เก้าอี้ ซ่อม เสร็จ le

คุณพ่อซ่อมเก้าอี้เสร็จแล้ว

(11)*爸爸把椅子修累了。

Bàba bǎ yǐzi xiū lèi le.

คุณพ่อ ba เก้าอี้ ซ่อม เหนื่อย le

ตัวอย่าง (10) “เก้าอี้” ซึ่งวางอยู่หลังคำ “ba” แสดงการเป็นผู้รับผลของการกระทำจากกริยา “ซ่อม” ขณะที่ตัวอย่าง (11) “เก้าอี้” ไม่ได้เป็นผู้รับผลของการกระทำจากกริยา “ซ่อม” แต่ผู้ที่ได้รับผลจากการกระทำคือ “คุณพ่อ” ซึ่งเป็นประธานของประโยค ดังนั้นประโยค (11) จึงเป็นประโยคที่ผิดไวยากรณ์ของโครงสร้าง “ba”

5.3 ข้อจำกัดของงานวิจัย

ข้อจำกัดของงานวิจัยชิ้นนี้ คือ ผู้วิจัยไม่ได้ควบคุมอายุการเริ่มเรียนภาษาจีนของผู้รับการทดลองดังเช่นงานวิจัยชิ้นอื่นๆ ที่ศึกษาเกี่ยวกับการรับภาษาที่สอง ทั้งนี้งานวิจัยเกี่ยวกับการรับภาษาที่สองส่วนใหญ่จะกำหนดให้ผู้รับการทดลองเริ่มเรียนภาษาเป้าหมายตั้งแต่อายุ 18 ปีขึ้นไป (Du, 2004; Wen, 2008 และ Xu, 2012) เพื่อให้พ้นช่วงอายุที่ดีที่สุด (critical period) ของการรับภาษาที่สองไปแล้ว แต่ทว่าปัจจุบันเด็กไทยส่วนใหญ่จะเริ่มเรียนภาษาจีนตั้งแต่อายุก่อน 18 ปี อันเนื่องมาจากการเติบโตอย่างรวดเร็วของค่านิยมในการเรียนภาษาจีนและการสนับสนุนของรัฐบาลไทยที่ส่งเสริมให้จัดการเรียนการสอนภาษาจีนตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จึงทำให้เด็กไทยจำนวนไม่น้อยเคยสัมผัสภาษาจีนมาก่อนตั้งแต่อ่อนอายุ 18 ปีหรือก่อนเข้าเรียนมหาวิทยาลัยนั่นเอง

5.4 ข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต

งานวิจัยชิ้นนี้ไม่ได้คัดเลือกตัวอย่างแบบสุ่ม แต่เป็นการเลือกแบบเฉพาะเจาะจง จึงอาจส่งผลให้ผลการทดลองไม่สามารถสะท้อนภาพรวมประชากรได้มากพอ ด้วยเหตุนี้งานวิจัยในอนาคตควรขยายขอบเขตการคัดเลือกตัวอย่างให้เป็นแบบสุ่ม โดยอาจคัดเลือกจากผู้เรียนภาษาจีนในหลายๆ

มหาวิทยาลัย และควรกำหนดอายุการเริ่มเรียนภาษาจีนของผู้รับการทดลองให้ชัดเจน เพื่อควบคุมให้ตัวอย่างมีลักษณะการเรียนรู้ภาษาจีนใกล้เคียงกัน และเป็นตัวแทนของกลุ่มประชากรที่มีคุณภาพ ส่งผลให้ผลการทดลองที่ได้สามารถสะท้อนผลของประชากรได้ดียิ่งขึ้น

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

กิตติธเน ยงค์ประพัฒน์. (2556). บทบาทของภาษาแม่ที่ส่งผลต่อกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง. *วารสารจีนศึกษา*, 6, 240-258.

ประพิณ มโนมัยวิบูลย์. (2541). *ภาษาจีนกลางขั้นพื้นฐาน II*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประพิณ มโนมัยวิบูลย์. (2545). *ไวยากรณ์จีนกลาง*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิพัฒน์ สุขะ. (2545). เหตุผลนิยม-ประสบการณ์นิยม. ใน ปกรณ์ สิงห์สุริยา (บรรณาธิการ), *สารานุกรมปรัชญาออนไลน์ฉบับสังเขป*. สืบค้นเมื่อ 19 กุมภาพันธ์ 2558, จาก <http://philospedia.net/rationalismempiricism.html#11>

หลักเกณฑ์การทับศัพท์ภาษาจีนและภาษาฮินดี. (2549, 22 ธันวาคม). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 124 ตอนพิเศษ 2 ง.

คันสนีย์ เอกอัจฉริยา. (2556). ภาพรวมการศึกษาวิจัยประโยค BA. *วารสารจีนวิทยา*, 7, 67-105.

สุชาติพิทย์ อัมพรदनัย. (2548). การศึกษาเปรียบเทียบคำว่า “le” ในภาษาจีนกลางกับคำว่า “แล้ว” ในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีน คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สุขตี มณีกาญจนสิงห์. (2543). *ข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาจีนของนิสิตอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้นปีที่ 3 และ 4*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีน คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาษาอังกฤษ

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning, *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.

Cheung, H. (1992). *The Acquisition of ba in Mandarin*. Doctoral dissertation, University of Kansas.

- Chomsky, N. (1967). A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In A. J. Leon, & S. M. Murray (Eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, 142-143. Retrieved May 6, 2016, from https://chomsky.info/1967____/
- Du, Hang. (2004). *The Acquisition of the Chinese BA-Construction by Adult Second Language Learners*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3132215)
- Ellis, R. (2015). *Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (Original work published 1997)
- Gao, Xiaoping. (2014). *The interface of linguistic difficulty and task type on the use of the Chinese ba construction by L2 learners*. *CASLAR*, 3(1), 27-51. doi: 10.1515/caslar-2014-0002
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2011). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Original work published 2007)
- Huang, J. C.-T., Li, Y. H. A. & Li, Y. (2009). *The Syntax of Chinese. Cambridge Syntax Guide*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Jin, H. (1992). Pragmaticization and the L2 acquisition of Chinese BA constructions. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27, 3, 33-52.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Li, C. N., & Thompson, A. S. (2008). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Taipei: Crane Publishing. (Original work published 1981)
- Li, Ping. (1993). The Acquisition of the zai and ba constructions in Mandarin Chinese. In J.C.P. Liang & Rint P.E. Sybesma (Eds.), *From classical 'Fu' to 'three inches high': Studies on Chinese in honor of Erik Zürcher* (pp. 103-120). Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers.
- Liu, Feng-hsi. (1997). An aspectual analysis of BA. *Journal of East Asian Linguistics*, 6, 51-99.

- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- McDonough, K. (2006). Interaction and syntactic priming: English L2 speakers's production of dative constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 179-207. doi: 10.1017/So272263106060098
- McDonough, K. & Mackey, A. (2008). Syntactic priming and ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 31-47. doi: 10.1017/So272263108080029
- McDonough, K. & Trofimovich, P. (2011). *Using Priming Methods in Second Language Research*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Original work published 2009)
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (Ed.), *Second Language Research: Issues and Implications* (pp. 11-19). New York: Academic Press.
- Sorace, A. (2005). Selective optionality in language development. In L. Cornips & K.P. Corrigan (Eds.), *Syntax and Variation: reconciling the biological and the social* (pp. 55-80). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Sorace, A. & Ludovica, S. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13, 2, 195-210.
- Xu, Hongying. (2012). *The Acquisition of the BA Construction by English-speaking Learners of Chinese*. (Doctoral dissertation, University of Kansas). Retrieved May 22, 2014, from https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10146/Xu_ku_0099D_12206_DATA_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ภาษาจีน

- 曹利娟 (2011). 對外漢語教學之“把”字句偏誤分析. *語文學刊*, 4, 85-86.
- 陳立元 (2005). *漢語把字句教學語法* (未出版之碩士論文). 國立臺灣師範大學, 臺北市.

- 諶梅芳 (2012). 新疆少數民族學生“把”字句錯誤分析. *湖北大學成人教育學院學報*, 4, 59-61.
- 成燕燕 (2006). 哈薩克族漢語“把字句”習得的偏誤分析. *語言與翻譯*, 3, 56-60.
- 崔淑燕、許曉華 (2012). 高級階段日語背景學習者“把”字句使用偏誤探析. *現代語文 (語言研究版)*, 104-106.
- 崔希亮 (2006). 把字句的句法語義問題. 載於孫德金 (主編), *對外漢語語法及語法教學研究* (160-175 頁). 北京: 商務印書館.
- 高立群 (2002). “把”字句位移圖式心理現實性的實驗研究. *世界漢語教學*, 2, 61-67.
- 郭小芳 (2011). *跨語言的句法表徵——以泰—華雙語者句法啟動為證* (未出版之期末報告). 國立臺灣師範大學, 臺北市.
- 國家對外漢語教學領導小組辦公室漢語水平考試部 (1996). *漢語水平等級標準與語法等級大綱*. 北京: 高等教育出版社.
- 國立臺灣師範大學國語教學中心 (2008). *新實用視聽華語*. 臺北: 中正書局股份有限公司.
- 黃月圓、楊素英 (2004). 漢語作為第二語言的“把”字句習得研究. *世界漢語教學*, 1, 49-59.
- 李寶貴 (2004). 韓國留學生“把”字句偏誤分析. *遼寧工學院學報 (社會科學版)*, 5, 44-46.
- 李飛 (2011). 少數民族學生漢語“把”字句偏誤分析及教學對策. *內蒙古師範大學學報 (教育科學版)*, 6, 97-99.
- 李遐 (2005). 少數民族學生漢語“把”字句習得偏誤的認知心理分析. *語言與翻譯*, 3, 58-64.
- 李向農、周國光、孔令達 (1990). 2-5 歲兒童運用“把”字句情況的初步考察. *語文研究*, 37, 43-50.
- 劉丹青 (2004). *育序類型學與介詞理論*. 北京: 北京大學出版社.
- 劉培玉 (2001). 把字句研究評述. *河南師範大學學報 (哲學社會科學版)*, 4, 85-88.

- 劉培玉 (2002). 把字句的句法、語義和語用分析. *華中師範大學學報 (人文社會科學版)*, 5, 134-139.
- 劉培玉 (2009). 關於“把”字句的語法意義. *漢語學習*, 3, 28-33.
- 劉珣 (2002). *新實用漢語課本 2*. 北京: 北京語言大學出版社.
- 劉月華、潘文娛、故韡 (2004). *實用現代漢語語法 (增訂本)*. 北京: 商務印書館.
- 呂叔湘 (1999). *現代漢語八百詞 (增訂本)*. 北京: 商務印書館.
- 呂文華 (1994). 把字句的語義類型. *漢語學習*, 4, 26-28.
- 孟國 (2011). *對外漢語十個語法難點的偏誤研究*. 北京: 北京大學出版社.
- 樸愛華、崔桓 (2010). 韓國學生“把”字句習得情況以及偏誤分析. *中國校外教育*, 18, 85.
- 屈承熹 (2006). 從句法結構到功能與篇章: 對外漢語語法的循序教學. *對外漢語研究*, 1-17.
- 沈家煊 (2006). 把字句的主觀性. 載於孫德金 (主編), *對外漢語語法及語法教學研究* (175-203 頁). 北京: 商務印書館.
- 施春宏 (2010). 從句式群看“把”字句及相關句式的語法意義. *世界漢語教學*, 3, 291-309.
- 汪翔、張小克 (2011). 中級階段泰國學生漢語“把”字句習得偏誤分析. *欽州學院學報*, 4, 42-46.
- 王還 (2005). 把字句中把的賓語. 載於趙金銘 (主編), *新視角漢語語法研究* (181-188 頁). 北京: 北京語言大學出版社.
- 王建勤 (2006). 漢語作為第二語言學習者習得過程研究評述. *北京師範大學學報 (社會科學版)*, 3, 121-125.
- 魏紅 (2006). 初級階段泰國學生“把”字句偏誤分析及教學策略. *雲南師範大學學報 (對外漢語教學與研究版)*, 2, 54-58.
- 溫曉虹 (2008). *漢語作為外語的習得研究——理論基礎與課堂實踐*. 北京: 北京大學出版社.
- 溫曉虹 (2012). *漢語作為第二語言的習得與教學*. 北京: 北京大學出版社.

- 許美玲 (2011). 初等水準泰國學生把字句的教學設計研究 (未出版之碩士論文). 青島大學, 青島市.
- 許秀珠 (2007). 現代漢語把字句與泰語相應句式的對比分析——兼談泰籍學生的華語教學應用 (未出版之碩士論文). 國立臺灣師範大學, 臺北市.
- 楊寄洲 (2004). 漢語教程第二冊 (下). 北京: 北京語言大學出版社.
- 楊柳、程南昌 (2008). 中高級階段越南留學生“把”字句偏誤分析. 雲南師範大學學報, 5, 65-69.
- 楊小璐、肖丹 (2008). 現代漢語把字句習得的個案研究. 當代語言學, 3, 200-210.
- 楊艷霞 (2012). 對外漢語教學中“把”字句的偏誤分析. 文學界 (理論版), 9, 128-129.
- 葉向陽 (2004). “把”字句的致使性解釋. 世界漢語教學, 2, 25-39.
- 張黎. 2007. 漢語“把”字句的認知類型學解釋. 世界漢語教學, 3, 52-63.
- 張旺熹 (2001). 把字句的位移圖試. 語言教學與研究, 3, 1-10.
- 張旺熹 (2006). 漢語句法的認知結構研究. 北京: 北京大學出版社.
- 趙燕華 (2011). “把”字句研究新視角——“致使一位移”構式. 哈爾濱師範大學社會科學學報, 4, 53-58.
- 鄭傑 (2002). 現代漢語“把”字句研究綜述. 語言教學與研究, 5, 41-47.
- 周國光、王葆華 (2001). 兒童句式發展研究和語言發展理論. 北京: 北京語言文化大學出版社.
- 朱德熙 (1982). 語法講義. 北京: 商務印書館.

อินเทอร์เน็ต

ข้อสอบ HSK สำหรับนำมาแบ่งระดับผู้รับการทดลอง

<http://www.confuciusinstitute.manchester.ac.uk/hsk/hsk-learning-resources/>

Retrieved on Oct 2, 2015.

ภาพที่ใช้ในการทดลอง

<http://freeclipartstore.com/Basketball%2004.gif>

<http://www.lca.org.tw/sites/www.lca.org.tw/files/node/column/2269.insert.4378.jpg>

http://2.bp.blogspot.com/-JHJmhxqonoQ/UMx3276myAI/AAAAAAAAAOU/2cbJgFXTxrg/s1600/566935_10200237301160555_2115984453_o.jpg
<https://lh3.googleusercontent.com/1tZh2Qkb-FuyBxB07QxbIMfQS-JDBz5DsjGPXemZQEYbSH8-3qb2MWUDhoPfjJpDCmnVNQ=s85>
http://2.bp.blogspot.com/-14k-A4iOfHo/Tto3UUIBBpI/AAAAAAAAAIA/lz6TcuqjoSc/s1600/mad_angry_131084.jpg
https://media.licdn.com/mpr/mpr/shrinknp_800_800/AEEAAQAAAAAAAAAAQtAAA AJGJiZTM0NTk5LTZmODAtNGYxMS1iZDU2LTdkY2Q1NGFkMzlhOQ.jpg
<http://www.dersimizingilizce.com/UserFiles/ingilizce-kelime-kartlari/Phrasal%20Verbs/calm%20down.jpg>
<http://ww.daliulian.net/imgs/image/39/3941361.jpg>
<https://fb.onthe.io/0fgjhs3a6knf03dasg.1a2425e1.jpg>
<http://www.jantoo.com/cartoon/29607977>
<http://i61.tinypic.com/dpfu50.jpg>
<https://s-media-cache-ak0.pinning.com/236x/e7/65/14/e76514b076ebe77c05659fe3927b06f5.jpg>
<http://thumbs.dreamstime.com/z/young-woman-arranging-flowers-dinner-table-28709651.jpg>
https://s3.amazonaws.com/lowres.cartoonstock.com/animals-shark-attack-attacking-attackers-advise-jmp100423_low.jpg
<http://www.gsly.net/UploadFiles/main/2009/12/small/upfile20456.jpg>
http://www.jk0760.com/jk/UploadFiles_2395/200612/20061209080303908.jpg
http://www.brimfieldma.org/Pages/BrimfieldMA_Recycling/0145425B-000F8513.0/232009_34047_0.jpg
http://pantobolek.pl/public/upload/other/Fotolia_88126347_Subscription_Monthly_M.jpg
<https://s-media-cache-ak0.pinning.com/736x/6d/e1/0e/6de10e69958186d8a56c2a58b1717c13.jpg>
<http://previews.123rf.com/images/mayawizard101/mayawizard1011001/mayawizard101100100077/6339620-An-image-of-a-policeman-handcuffing-a-robber-Stock-Photo-catch-policeman-thief.jpg>
http://static.independent.co.uk/s3fs-public/styles/story_large/public/thumbnails/image/2015/07/21/18/wine.jpg
http://2.bp.blogspot.com/-VY8k4gg-_gA/T15rjItdhpI/AAAAAAAAAA0/Ip45zF9G8o0/s1600/book_thief.gif
<http://previews.123rf.com/images/gdolgikh/gdolgikh1001/gdolgikh100100270/6322210-Young-businessman-throwing-away-crumpled-paper-white-background-Stock-Photo.jpg>

<http://image.slidesharecdn.com/flashcardsphrasalverbs-130523043719-phpapp02/95/slide-29-1024.jpg>
https://openclipart.org/image/2400px/svg_to_png/8865/Gerald-G-Driving-a-car.png
http://libertyalliance.com/wp-content/uploads/2014/04/kicked-out-shutterstock_88679578.jpg
<http://careers2030.cst.org/app/uploads/2014/03/Hotelier-900x540.jpg>
<http://www.randompicturesblog.com/wp-content/uploads/2013/04/Caught-in-the-act-600x480.jpg>
<http://www.nipic.com/show/9876418.html>
[http://www.sofurniture.co.uk/product/CAN01_ONTMOVE_TAS_WHT/Cane-line + - + On-The-Move + side + table + \(White + - + Large\)](http://www.sofurniture.co.uk/product/CAN01_ONTMOVE_TAS_WHT/Cane-line + - + On-The-Move + side + table + (White + - + Large))
<http://hashmag.gr/wp-content/uploads/2015/05/Winnie-the-Pooh-is-eating-honey.jpg>
<http://3.bp.blogspot.com/-H9oLBfwCwW0/TtXd2AgPZKI/AAAAAAAAAQY/87dPieWHJtc/s1600/broken-vase-boy.jpg>
<http://previews.123rf.com/images/echiechi/echiechi1404/echiechi140400006/27560969-chinese-couple-in-traditional-wedding-costume-cartoon-chinese--Stock-Photo.jpg>
https://o.quizlet.com/752MlzpGbGm.gLQGGTD3Og_m.png
http://img.v3.news.zdn.vn/w480/Uploaded/zagtin/2015_03_25/tumblr_17sa0fjpBd1qc4c5i.jpg
<http://www.fokkenzonderegokken.com/wp-content/uploads/2015/11/open.jpg>

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

ภาคผนวกนี้ คือ การแปลสรุปความวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นภาษาจีน

泰國學習者把字句之習得研究

第一章

緒論

1.1 問題的來歷與研究動機

把字句是現代漢語日常言談交際上使用數量極高的特殊句式 (劉培玉, 2001; 鄭傑, 2002; 黃月圓、楊素英, 2004; 張黎, 2007; 楊豔霞, 2012 等)。所謂“特殊句式”是指將直接賓語位於“把”字之後, 動詞之前。(Li & Thompson, 2008) 主要用來表示受事者如何受處置, 而仍將動詞的施事者位於句首當主語。(Manomaivibool, 1998: 191) 例如:

(1) 我把那個杯子打破了。

把字句一直是中外漢語語法學界的熱門研究課題, 就從黎錦熙 (1924) 開始至今, 把字句的研究成果一直不斷地出來 (劉培玉, 2001; 鄭傑, 2002; Ek-atchariya, 2013) 這可能是因為把字本身除了結構特殊之外, 大部分還有“主謂賓”的基本句式相對應。例子:

(2) a. 他吃了那個橘子。

b. 他把那個橘子吃了。

由此, 許多漢語語言學者都從語言學的不同角度來分析探討把字句, 如黎錦熙 (1924)、呂叔湘 (1942)、王力 (1943)、王還 (1985)、施春宏 (2010) 等等研究了把字句的語法結構; 朱德熙 (1981)、張旺熹 (1991)、崔希亮 (1995)、瀋陽 (1997) 等等透過語義角度來研究把字句; 劉培玉、趙敬華 (2005)、馬永利 (2007) 等探討了把字句的語用平面; 張旺熹 (2001)、高立群 (2002) 等人從語言認知方面分析了把字句等等。經過了六七十年的研究, 大部分學者都認同了把字句的結構是: 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + 動後成分, 如例 (2) b 表示通過某個動作行為使

得把後的名詞產生變化。葉向陽 (2004) 認為“把字句的謂語在意義上表達了一個致使情景(causative situation)，致使情景由致使事件 (causing event) 和被使事件 (caused event) 兩個事件構成，把字句的主語是致使者，把字句的賓語是被使者。”(葉向陽, 2004: 39)。施春宏 (2010) 也將把字句的句法意義解釋為“通過某種方式，凸顯致使對役事施加致使性影響的結果。”(施春宏, 2010: 309)

除了從語言學角度來探討把字句之外，自二十世紀末以來，不少研究者開始從語言習得 (Language Acquisition) 的角度探討把字句的習得發展或把字句的學習順序，譬如，李向農等 (1990)、龔少英 (2007)、楊小璐、肖丹 (2008)等都研究了說漢語為母語的兒童如何習得把字句，主要探討了他們把字句的習得發展情況。不少研究者研究了學習漢語為第二語言的外國學習者對把字句的學習過程、其中介語以及他們所造成的偏誤，如，李寶貴 (2004)、魏紅 (2006)、曹利娟 (2011)、汪翔、張小克 (2011)、崔淑燕、許曉華 (2012)等的研究都著重於外國學習者使用把字句的偏誤分析，並將研究結果應用到對外漢語教學方面上。

至於有關泰國學習者的把字句之研究，筆者發現了三篇學位論文和兩篇文章，可總結如下：

Maneejanasing (2000) 的碩士論文“朱拉隆功大學文學院漢語專業三、四年級學生發生漢語語法的偏誤”研究了大三、大四泰國學生的偏誤，她收集了學生的寫作作業，然後分析他們的偏誤，她將學生把字句的偏誤歸納為三大類，包括：

- 一、該用把字句而不用，如：他們已經拿所有的狗去交給別人了。
- 二、不該用把字句而用，如：我把這些錢給爸爸買眼鏡。
- 三、把字句中像賓語、補語、動詞等某些成分使用得不恰當，如：他把一件事情告訴我。

可惜該研究只將學習者的偏誤分類並提供正確句子，但是並沒有解釋造成學習者使用偏誤之原因。

魏紅 (2006) 的文章《初級階段泰國學生“把”字句偏誤分析及教學策略》測試了 30 名泰國學生，已學了半年左右的漢語，先後學習了呂文華 (1999) 所提出

的把字句的四種語義類型。測試分為三部分：句子轉換、造句、判斷正誤。句子轉換部分，首先需要受試者判斷能否轉成把字句，然後對能進行轉換的句子進行轉化，造句部分，要求受試者用指定的動詞和名詞造出把字句，判斷正誤部分，要求受試者在認為正確的句子前面打勾。結果發現偏誤率最高的是把字句謂語動詞 (50%)，其次是補語的偏誤 (48%)，再次為否定副詞的位置偏誤 (38%)。在把字句謂語動詞的偏誤當中，使用光杆動詞的偏誤率最高，其次為使用不及物動詞和使用認知、感受動詞。

汪翔，張小克 (2011) 的文章《中級階段泰國學生漢語“把”字句習得偏誤分析》收集了泰國華僑崇聖大學中文學院和清邁皇家大學中文教學系三年級學生的作業與考試中的作文部分，一共獲得了 114 個把字句，將 79 個偏誤重複的句字刪掉，剩下了 35 個把字句作為分析資料。作者將學生的偏誤分為四大類，包括：

把字句的遺漏偏誤，如：我趕緊把一個盒子在媽媽的床邊。因為人們不愛它們了，就把它們放棄。

誤加成份，如：我想把有些錢來做給窮人或者來做在山村建築一所學校。

結構雜糅，如：我把錢讓家庭人可以用。

成份誤代，如：我非常愛媽媽，因為媽媽把我出生，媽媽很痛苦。我每天把鮮花放著花瓶。

汪和張認為造成學生偏誤的原因來自母語的干擾、目的語知識的負遷移、教材編寫和教學不當。

許美玲 (2011) 的論文《初等水平泰國學生把字句的教學設計研究》以 100 名泰國藝術大學的學生為考察對象，採用問卷、訪談和統計分析的方法，對學生作業及課堂教學中出現的偏誤進行整理分析。作者將偏誤分為五類，句式的偏誤、心理及趨向動詞的偏誤、補語的偏誤、賓語的偏誤、否定副詞位置的偏誤，其中句式的偏誤率最高，有 78 人出現了這類偏誤。作者認為把字句的偏誤大部分出現在句式上，主要原因是錯誤地判斷了把字句語義上的搭配關係，而且泰語和漢語在某些詞彙上表達順序不同也是造成偏誤的重要原因之一。另外，在留學生學習漢語的過程中，謂語動詞的分類和補語是他們的習得難點。許氏還發現把

字句的偏誤存在於同一母語背景下學生學習的不同階段, 持續時段也各有不同, 有的卻一直存在於整個學習過程中, 如, 泰國學生謂語動詞方面的偏誤。作者的結論是母語負遷移 (negative transfer) 現象並不是造成泰國漢語初級學習者把字句偏誤的主要原因, 而是語內偏誤 (intralingua error)。

除了有關泰國學生把字句之偏誤研究以外, 許秀珠 (2007) 的論文《現代漢語把字句與泰語相應句式的對比分析——兼談泰籍學生的華語教學應用》從語義功能 (functional semantics) 的角度將漢語的把字句與泰語對應句式作了對比。她先讓泰籍學生將把字句翻譯成泰文, 然後再從其中所得到的泰文翻譯, 即“aw”和“thamhai”作了分析, 最後再把泰語的“aw”和“thamhai”跟漢語的把字句進行結構和語義之比較。其分析的結果是泰語對應於漢語把字句之“處置式”與“致使式”的詞分別如下: 第一、泰語“aw 1”的功能對等於把字句“處置式”中的“空間位移”與“資訊傳遞”。第二、“aw 2”的功能對等於把字句“致使式”中的“心理空間定位”。第三、含有他動的位移或變化之義的“thamhai 1”或“thamhai 2”, 其功能對等於把字句“致使式”中的“空間位移”、“時間位移”、“信息傳遞”與“狀態變化”。另外, 許氏還針對泰籍學習者提出了把字句的教學排序之建議, 如下:

1. 把字句之“處置式”中的“空間位移”與“資訊傳遞”
2. 把字句之“處置式”中的“時間位移”與“狀態變化”
3. 把字句之“致使式”中的“心理空間定位”
4. 把字句之“致使式”中的“空間位移”“時間位移”“信息傳遞”與“狀態變化”(許秀珠, 2007: 118)

根據以上之文獻回顧, 筆者發現至今針對泰國學習者習得把字句的研究仍然不夠, 更缺乏通過實驗方式來探討泰國學習者的學習發展狀況。筆者之所以對學習漢語的泰國學習者如何習得把字句產生興趣, 是因為筆者發現李向農等 (1990) 總結出說漢語為母語的兒童自兩歲起至四歲半就已掌握“把”字句 90% 的結構。但就外籍學習者而言, “把”字句卻是個不容易掌握並偏誤率較高的漢語語法點之一, 無論是句法結構還是語義之偏誤(曹利娟, 2011; 譚梅芳, 2012; 成燕燕, 2006; 崔淑燕、許曉華, 2012; 李寶貴, 2004; 李遐, 2005; 李飛, 2011; 樸

愛華、崔桓, 2010; 楊艷霞, 2012; 楊柳、程南昌, 2008 等等)。呂文華 (1994: 26) 曾提出“把”字句難, 除了其本身限制條件多, 在外語中又沒有對應的形式外, 還有我們教學中尚未找到一條正確的、有效的途徑有關。”

此外, 就對外漢語教材而言, 大部分將把字句安排在較後面, 如劉珣主編的《新實用漢語課本》(2002) 把字句出現在第 16 課; 北京語言大學的《漢語教程》(2009) 把字句出現在第二冊(下), 第 12-13 課; 國立台灣師範大學國語教學中心的《實用視聽華語》(2008) 把字句出現在第二冊第 7 課等等, 原因可能來自教材編輯組認為把字句是漢語語法的難點之一, 不但其結構的複雜度較高, 其語義困難度也相當高。而且一般教材對於把字句的處理是缺乏全面性, 只給學習者提供概括的把字句公式, 導致學習者把字句偏誤現象嚴重, 迴避使用。(陳立元, 2005) 然而, 這些對外漢語教材也不是針對泰國學生而編輯出來的, 筆者認為若要為針對泰國學習者而編寫的漢語教材, 除了參考漢泰對比分析和學生偏誤分析的研究結果之外, 還得參考一些有關泰國學習者的習得過程和習得順序的研究。至今儘管有了許多研究把字句的論文或文章, 不論在語法、語義、對比等方面, 但是在研究習得把字句的論文和文章仍不夠多、不夠全面, 尤其是使用心理學的實驗方式來探討泰籍學習者習得把字句的習得狀況之研究一直以來從未見過。有鑑於此, 筆者認為研究泰國學生習得漢語把字句的狀況是非常值得的, 一來是為了能夠理解泰籍學習者習得漢語把字句的順序狀況; 二來是為了提供給漢語教師有學術價值的把字句教學以及能夠為教材編輯者提供一些把字句難易度排序的參考, 有助於其教學與教材編寫的針對性和實用性。

1.2 研究目的

1. 為了分析學習漢語的泰籍學習者產出與理解把字句之狀況。
2. 分析學習漢語的泰籍學習者產出與理解把字句之相關性。

1.3 研究假設

筆者的研究假設有三個為:

1. 漢語熟練度會影響學習者產出把字句的數量與判斷把字句的正確率。
2. 判斷把字句之正確率跟產出把字句之數量存在相關關係。

1.4 研究範圍

由於把字句的結構複雜、意義多種、使用情況多樣，本研究將著重於表示“位移”和“變化”意義的把字句，以及調查把字句在句子的位置，其謂語複雜性和把後名詞的受事性的語法限制。

1.5 研究用處

1. 作為使用實驗方式來探討泰籍學習者習得漢語語法的研究模樣。
2. 將本研究所得到的結果應用到把字句教學，以及為針對泰國學習者的教材編輯者作為參考資料。

第二章

文獻回顧

筆者將探討有關把字句的文獻，包括把字句的句法特徵、語義特徵、其用法以及其難易度排序，接著探討了關於第二語言習得理論，著重於中介語和語言界面假設，最後探討了把字句之習得研究，包括說漢語為母語的兒童習得把字句的發展順序與學漢語為第二語言的外籍學習者習得把字句之情況。

2.1 把字句之定義與句法特徵

2.1.1 把字句之語法特徵

一、把字後面的名詞之特徵

呂叔湘 (1999: 54) 將把字後面的名詞解釋為必須有定的、已知的，或見於上文，或可以意會。前面常加「這、那」或其他限制性的修飾語。如：

- (1) 把書拿來 (已知是哪本書或哪些書)
- (2) 你把這本書借給他。

Li and Thompson (2008: 463-466) 解釋了把字後名詞的性質為必須有指定性 (definite)，就是說話者和聽話者都知道他們正在指的名詞是哪一個，或者是泛指 (generic)，如：

- (3) 我不能把他的秘密告訴你。
- (4) 他有的時候把鹽當糖吃。
- (5) 你把酒慢慢地喝。

以上例 (3) “他們” 表示指定性，而例 (5) 雖然沒有指定標誌，但說話者確定聽話者知道他指的是哪一瓶酒。例 (4) 表示一般的鹽。

二、把字句謂語動詞之特徵

呂叔湘 (1942; 1999)、Li and Thompson (2008: 466 - 489) 和 Huang, Li & Li (2009: 156) 都給把字句中謂語動詞的特徵做了解釋，如下：

(一) 把字句的動詞不能單獨出現，另稱之為“光杆動詞”，但必須有狀語或補語修飾，或使用“了”、“著”等助詞，或出現其他動後成分，如：

- (6) 他把那個人殺了。(助詞)
- (7) 把桌子擦擦(動詞重疊)
- (8) 你把他的秘密講出來了。(趨向補語)
- (9) 我把作業做好了。(結果補語)
- (10) 他沒把答案告訴我。(間接賓語)
- (11) 他把辭典放在桌子上。(介詞詞組)
- (12) 他把东西往衣柜里塞。(狀語)
- (13)*我們把李四罵。(Huang, Li & Li, 2009 : 157)

例 (13) 不合乎語法是因為動詞“罵”單獨出現，其後面或前面沒有其他成分陪伴。

雖然補語是把字句的重要成份，不過，可能補語則不能出現在把字句中，如：

- (14)*他把那個箱子洗不乾淨。

例 (14) “洗不乾淨”不是表示“箱子”受到動作“洗”之後而產生的結果，但表示施事者“他”的動作能否成功地達到目標。

(二) 能夠出現在把字句中的動詞必須是動作動詞，不可以使用心裡動詞、認知動詞，因為心裡動詞和認知動詞都不能對賓語做出任何影響。如：

- (15)*我把書有。(Li and Thompson, 2008 : 472)
- (16)*我把那件事情瞭解。(Li and Thompson, 2008 : 467)

此外，否定副詞必須直接放在把字前面，表示動詞所引起的事件沒有發生，如例 (10)，“告訴我答案的事件”沒有發生。

總之，把字後面的名詞必須是說話者和聽話者都知道是指什麼事物。換句話說，把字後面必須是舊信息 (old information)，千萬不可以是新信息 (new information)。而把字句的動詞不能單獨出現，必須有其他成分來修飾動詞。

2.1.2 把字句之語義特徵

一、表示“處置”的意思

呂叔湘 (1999: 54) 將把字句解釋為“表示處置。名詞是後面及物動詞的受動者。” Li and Thompson (2008: 468) 也將“處置”解釋為“賓語如何受處置”，如：

(17) 把信交了 (呂叔湘, 1999: 54)

(18) 把房間收拾一下 (呂叔湘, 1999: 54)

不過，我們發現呂先生的“處置”意只表示賓語怎麼受處理，可是沒有表示賓語受處理之後的結果，呂先生將表示結果的把字句安排在“致使”意。

另外，Li and Thompson (2008: 473-475) 還進一步解釋“處置”不一定來自施事者的故意，可以是意外發生的狀況，也可以是自然現象造成的，而且，受事者不一定是具體或親自受影響的，可以是心理感想或抽象事件，如：

(19) 孩子不小心把花瓶弄破了。(Li & Thompson, 2008: 474)

(20) 大水把橋沖走了。(Li & Thompson, 2008: 473)

(21) 你最好把你的意思說出來。(Li & Thompson, 2008: 475)

二、表示“致使”的意思

呂叔湘 (1999: 54) 將把字句解釋為“表示致使。後面的動詞多為動結式。”如：

(22) 把鞋都走破了 (呂叔湘, 1999: 54)

(23) 把個小王聽得入迷了 (呂叔湘, 1999: 54)

葉向陽 (2004) 從雙事件致使角度考察把字句，認為把字句的基本意義是致使。把字句的謂語在意義上表達了一個致使情景 (causative situation)，致使情景由致使事件 (causing event) 和被使事件 (caused event) 兩個事件構成，可表示為：(致使者 A) + 把 + 被使者 B + 致使事件 V1 + (被使事件 V2)。就表達形式來說，致使事件必須由具體詞彙表達，被使事件可以由具體詞彙表達，也可以隱含。把字句的主語是致使者，把的賓語是被使者。例如：

(24) 把菜炒鹹了 (葉向陽, 2004: 27)

(25) 把他打得哇哇叫 (葉向陽, 2004: 27)

三、表示“位移”的意思

張旺熹 (2001) 透過實際語料庫分析了 2,160 個把字句，發現有一半的把字句表示物體發生位移的意思，所以他認為典型的把字句是凸顯了一個物體在外力作用下從甲點轉移到乙點的位移過程。位移過程應該包括四個基本要素：將要位移的物體、所在起點、外力（動詞）、物體所移至的終點或方向，如：

(26) 把家從棗莊搬到山亭。(張旺熹, 2001: 2)

例 (26) 中的“家”、“棗莊”、“搬”、“山亭”就是完整的四個要素。

張先生還認為空間位移過程的圖式通過隱喻擴展形成了把字句的各種變體圖式，包括系聯、等值、變化和結果等圖式。所謂系聯圖式就是兩個本來分離的物體在某種外力作用下作相向位移而連為一個整體的過程，如，中國人把“吃”跟“福”聯繫在一起。就等值圖式而言，是指人們把兩個性質本來不同的物體包括抽象的物體加以聯繫並在心理上作出等值判斷的過程，如，一些人把請客吃飯的排場看成一種“面子”。變化圖式是指一個物體在外力作用下從甲形態改變為乙形態，或從甲形態達成乙形態的過程，如：把一個貧困的中國變成小康的中國。張先生認為結果圖式是一般所說的 VP 為結果補語或狀態補語的。(張旺熹, 2001: 6-7)

高立群 (2002) 以張旺熹 (2001) 曾提出的位移圖式，利用詞彙再認作業，對構成把字句位移圖式心理現實性基礎的認知表徵機制進行了實驗研究。結果顯示，受試者對把字句中受事起點的再認反應時要長於非把字句，這表明讀者在把字句的閱讀加工時，對受事客體起點的認知表徵要強於對非把字句的表徵，把字句空間位移圖式在讀者的認知過程中具有心理現實性，支持了空間位移圖式理論對把字句句法語義的解釋。

趙燕華 (2011) 從構式語法的角度分析了把字句，他認為把字句的構式意義是“致使一位移”，而把字句的中心意義是施事者使對象從起點移動到終點，以目標為參照點而形成的一個多義聯接構式義系統。“致使一位移”的構式系統強調了施事者，也強調對象位移的程度和狀態，而位移的終點必須得到凸顯。

(27) 他把書從沙發上拿到桌子上。(趙燕華, 2011: 55)

2.1.3 把字句之用法

劉培玉 (2002: 38) 總結出把字句的使用方法, 如下:

(一) 必須用把字句之情況, 當句子的意義沒有違反把字句的語義特徵, 卻受到句法規則的制約, 如, 動詞後面具有表示目的的介詞詞組等, 這個時候就必須使用把字句, 例如:

(28) 我把書放在床上。

(二) 可用可不用把字句, 當句子的意義沒有違反把字句的語義特徵, 而且沒有受到句法規則的制約, 這個時候可以使用也可以不用把字句。

(29) 我把那本書給了小李。

(30) 我給了小李那本書。

(三) 不能用把字句, 當句子的意義違反了把字句的語義特徵, 就不能使用把字句, 如, 表示存在的句子、表示判斷的句子。

2.1.4 把字句之難易度排序

一、《漢語水平等級標準與語法等級大綱》(1996)

《漢語水平等級標準與語法等級大綱》將把字句的難易度分別設為甲、乙、丙、丁四個等級, 出現在甲級的把字句是最簡單的, 而被設在丁級的把字句是最難的。

甲級有兩個把字句結構, 即

(一) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + (一) + 動詞

(31) 你把你的意見說(一)說。

(二) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + 補語(一)

(32) 我把信寄走了。

(33) 她把衣服洗得很乾淨。

乙級有兩個把字句結構, 即

(一) 主語 + 把 + 賓語(1) + 動詞 + 介詞(在/到/給) + 處所名詞
(該結構必須用把字句) 如：

(34) 我們把病人送到醫院去了。

(35) 他把那件衣服放在床上了。

(36) 我把我的地址留給他了。

(二) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + 了/著

(37) 你把介紹信帶著。

(38) 他把大衣丟了。

丙級有三個把字句結構，即

(一) 主語 + 把 + 賓語(1) + 動詞 + 成/作 + 賓語(2) (該結構必須用把字句)

(39) 父母總是把成年的兒女當成孩子。

(40) 他把老張認作爸爸了。

(二) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + 補語(二)

(41) 他把這件重要的事情壓了好幾天。

(42) 爸爸把弟弟狠狠地打了一頓。

(43) 我們要把這項工作推向新階段。

(44) 把我累得滿身大汗。

(三) 主語 + 把 + 賓語 + 給 + 動詞

(45) 他把我的手錶給丟了。

(46) 颱風把柱子給颳倒了。

丁級有四個把字句結構，即

(一) 主語 + 把 + 賓語(受事) + 動詞(不及物) + 其他(表不高興、不滿意之意)

(47) 這些天你看把大家愁成啥樣了。

(二) 主語 + 把 + 賓語(受事) + 動詞 + 其他(表致使意義)

(48) 爆炸聲把小孩從夢中驚醒了。

(三) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞 + 狀態補語

(49) 王教授的死把他夫人哭得吃不下飯，睡不好覺。

(四) 主語 + 把 + 賓語 + 動詞(化)

(50) 文學作品不過是把生活中的矛盾和鬥爭典型化而已。

二、鄧守信的把字句教學排序 (1997 引自屈承熹, 2006)

鄧守信以把字句的動詞特性提供了累進式教學示範。

階段一：只有單純的向外動作動詞能用於把字句中。如：她把房子賣了。

階段二：帶有各種補語或詞尾的動作動詞常常出現於把字句中，不受階段一的限制。如：他昨天才把論文打完。他不想把錢借出去。

階段三：帶有動詞後的“到、在、給”介詞組之動作動詞較常出現於把字句中。如：他把論文寄給導師了。他把朋友接到家裡來住。

階段四：帶有表頻率或數量補語的動作動詞較常出現於把字句中。如：他把年糕嚐了一口就放下了。他把對方狠狠地打了一頓。

階段五：把字句其他不尋常性質可在本階段中介紹。如：她把手帕哭濕了。他把個兒子死了。他把犯人跑了。

三、屈承熹的教學排序 (2006)

屈承熹將把字句的教學分為五個階段：

第一階段：介紹把字句的基本結構，NP 1 + 把 + NP 2 + V + X，其中 NP 1 是施事，NP 2 是受事，V 是動詞，X 是補語。再依據補語類型分成六個次類結構，包括結果補語、方向補語、同源補語、目的補語、狀態補語和頻率補語。

譬如：

(51) 我們把功課都做完了。

(52) 請你把椅子拿出去。

(53) 你週末得把門修一修。

(54) 我不願意把這麼多錢都借給他。

(55) 孩子們把家裡弄得亂七八糟。

(56) 大家都把這篇課文抄三遍。

第二階段：介紹把字句的基本功能，即把字句是用來標示其前的名詞組是“施事”，其後的名詞組是“受事”。如：孩子把我們哭得一夜沒睡覺。你怎麼不把葡萄剝了皮再吃？

第三階段：把字句功能的延伸，即把“施事”和“受事”的意義分別延伸為“對該事件發生的負責者”和“在該事件中受影響者”。

第四階段：介紹把字句結構的延伸，除了理解把字的基本結構的規則之外，還得利用認知上合理與否來判斷某些把字句是否可以接受。

第五階段：說明把字句的用法。就是說學習者不僅應該理解把字句的意義，應該還要知道在什麼情況下使用把字句。

2.2 第二語言習得理論

第二語言習得理論是第一語言習得理論的延伸與應用。第一語言習得主要可分為三個學派，即“行為主義心理語言學”、“轉換生成心理語言學”及“認知心理語言學”。

行為主義心理語言學

由 Skinner (1957) 所提出的理論。本學派認為語言是一套習慣，語言的習得是由此習慣養成的。語言行為模式為刺激——反應理論。而且語言能力並不隨著生理、智力認識的成熟而發展。(跟“認知心理語言學”相反)

語言能力是由一些不相關的言語行為單位組成，就是說聽、讀的語言理解和說、寫的語言產出，各是獨立，因此，在教學時需要分別訓練。這些能力在頻繁眾多的刺激反應過程中得以強化。Skinner 認為語言習得過程是人們通過刺激反應和條件反射不斷地強化所養成的一套語言習慣。因此，語言環境很重要。在語言學習的過程中，學習者的任務是對外界條件做出迅速的反應。

轉換生成心理語言學

以 Chomsky 為代表。轉換生成語言學家認為語言是一個由句法規則和抽象的語言原則 (Principles) 所組成的複雜體系，並提出了語言能力 (Linguistic Competence) 和語言運用 (Linguistic Performance)，及兩者之間的差異。

語言能力 (Linguistic Competence) 指在人的大腦中對本族語言所隱含的知識，這些知識以規則的形式出現，如能夠把聲音與意義聯繫起來。

語言運用 (Linguistic Performance) 指語言能力的實際運用。而語言的運用只是一種行為表現。

這個學派的語言學家所關心的並不在於研究人們的語言表現，而想要發現和解釋語言知識與語言能力。

Chomsky (1965) 認為人類具有語言習得的機制 (Language Acquisition Device, LAD)，這種先天的語言智力組織存在於人們的大腦中（稱之為普遍語法 Universal Grammar），被臨界期 (critical period) 所控制 (Lenneberg, 1967)。生成語言學家認為語言能力獨立於認知的發展而存在，是先天的。

普遍語法的理念是在人類所有的語言的深層結構中都存在著共同的語言原則、語音和語法規則。普遍語法由若干固定的抽象原則為代表形式，是人類生來固有的。

普遍語法幫助學習者建立起一個與普遍語法相吻合的中心語法 (Core Grammar) 以及邊緣語法 (Peripheral Grammar)。邊緣語法包括某一具體語言的特徵，不被普遍語法所涵蓋。他們認為學習者是借助了固有的句法知識學會了不同的語法結構。在語言習得過程中，他們借助普遍語法不斷地分析所接觸的語言，用句法知識對大量的輸入的語言進行推理假設，並在語言處理和運用中檢驗他們所做的假設是否正確。

以 Chomsky 為首的語言學家提出了原則與參數理論 (Principles and Parameters)，認為自然語言之間的差異並非基本結構上的、而是參數設定上的差異。語言習得者所接觸的大量的語料中都有這種語言的參數特徵，觀察檢驗這些特徵促使了學習者的語言、語法形式不斷地趨於母語或目的語。總之，語言習得的過程就是參數設定的過程。

認知心理語言學

Bruner (1975); Nelson (1977) 認為語言習得能力是建立在認知發展的基礎上，因此，語言能力是隨著生理、智力、心理的發展不斷地成熟而出現。人們不是先習得語言，再用語言來表達周圍的世界，而是同步進行、互相補充。

認知心理語言學家認為語言習得的過程是學習者對周圍存在的事物和事物之間的關係進行分析、歸類、概括，同時用認知能力對所接觸的語言素材進行語義上歸類、理解、推理、總結出語法規則的過程。

由此可見，每個學派對語言習得具有不同的看法，都能夠用來解釋第二語言習得的習得過程，因此，第二語言習得理論一直以來是以上述三個學派的理論為基礎，加上研究者不斷地做實驗來驗證各學派的立場。

此外，第二語言學界爭論較激烈的另一個觀點是有關臨界期對語言習得的作用。Lenneberg (1967) 提出了 11 歲左右為掌握語言的臨界期。在此之前，兒童能夠毫不費力地學會語言；在此之後，語言學習就變得困難了。他舉了一個證據，吉妮。吉妮在美國加利福尼亞州，她從 2 歲到 12 歲一直被父親關在一間黑壁櫃裡，與世隔絕。當 13 歲被人們發現時，她已失去了語言能力。儘管後來受到專門的語言訓練，但她組織句子、運用語法規則的能力卻一直沒有得到很好的發展。之後，很多學者熱烈討論有關臨界期對第二語言習得的作用。Lenneberg 認為在外語學習方面，儘管絕大多數人在約 11 歲以後都能學會外語，但他們學習語言的過程與兒童有本質上的區別。此外，一些語言習得研究者所做的實驗說明，在自然的語言環境中，如果兒童在五六歲以前開始學習第二語言，他們說第二語言就可以絲毫沒有口音。如果 6 歲以後開始在自然的目的環境中學習，那麼他們的發音就往往會有一定的口音。Long (1990) 認為不同語言層面有不同的臨界期。由此，有些學者認為年齡確實是學習語言的一個關鍵因素，但臨界期的說法趨於偏激，因此提出了敏感期的說法來代替。(溫曉虹, 2012: 7-8)

2.2.1 中介語 (Interlanguage)

Selinker (1972 引自 Ellis 2000) 認為中介語是一種第二語言學習者的語言系統，這種語言既跟學習者的母語不同，又與目的語相差。(Ellis, 2004: 33) Selinker 認為，我們可以觀察到的學習者的語言輸出時高度結構化。通過收集、測量、分析學習者的語言表達，就能夠推斷出隱性的學習心理過程，從而揭示第二語言習得現象。因此，中介語既指語言的輸出，即學習者的言語行為或語言表達，又指潛藏在言語行為、語言表達中的心理過程。他提出了五項主要的

第二語言習得的認知心理過程，包括（一）語言的遷移 (Language Transfer)；（二）訓練所引導的遷移 (Transfer of Training)；（三）對語言規則的泛用 (Overgeneralization)；（四）第二語言學習策略 (Strategies of Second Language Learning)；（五）第二語言交際策略 (Strategies of Second Language Communication)。(溫曉虹, 2012: 4)

2.2.2 界面理論 (Interface Hypothesis)

Sorace (2005 引自 Xu, 2012) 提出將第二語言學習者的最終語言 (end-state) 與母語人士的語言做比較，就會更清楚目前第二語言學習者的語言能力已經達到甚麼程度了。他認為第二語言學習者能夠完全習得 (fully acquired) 目的語的一些只需要句法結構的知識，但對於那些需要至少兩個方面的界面知識，每個學習者的習得成果就不一致了。他還強調需要界面知識的結構將習得得比較晚，而且還絕對無法完全習得 (never completely acquired) (引自 Xu, 2012: 29)

Sorace (2009) 對具有句法—語義界面的結構和具有句法—語用 / 篇章界面的結構的差異加以解釋，他認為具有句法—語義界面的結構是有關句法規則和其意義的邏輯性，所以不難習得，但是具有句法—語用 / 篇章界面的結構是跟語言使用情境有關，因此使得第二語言學習者比較難習得。

2.3 把字句之習得研究

2.3.1 漢語為母語的兒童把字句習得之研究

一、李向農、周國光、孔令達 (1990)

研究者從安徽師範大學附屬幼稚園和托兒所隨機抽取了 70 名小孩兒，包括男 32 名，女 38 名，分為 2 歲，2 歲半，3 歲，3 歲半，4 歲，4 歲半，5 歲，一共 7 個年齡段，每段 10 人。他們採用觀察法和話題法，現場筆錄和錄音相結合。每個受試者取樣 3 次，每次約 1.5 小時。結果發現 2 歲左右的兒童語言當中已出現了三種基本格式的把字句的，即“把 + 名 + 動 + 動/形”“把 + 名 + 動 + 趨向動”“把 + 名 + 動 + 在/到 + 處所名”而且都是由一定的語言環境引發的生成句。這與之前材料曾反映過的 3 歲左右兒童的句子當中出現“把”字句的情況，在時

間上有較大的提前。而且，兒童把字句自 2 歲開始到 4 歲半相當成熟，其結構類型已達到成人把字句的 90%，其發展速度是驚人的。

二、Cheung, Hintat (1992)

Cheung 測試了 32 名台灣小孩兒，年齡自 4 歲 3 個月至 6 歲 5 個月。他透過三個實驗，即理解實驗 (comprehension experiment)、自由產出實驗 (elicited production experiment)、模仿實驗 (imitation experiment) 來探討小孩兒習得把字句的兩項結構，處所把字句 (locative BA) 與話題把字句 (theme BA)。所謂處所把字句是把字後面的名詞表示出所 / 地方，如：他把杯子倒滿了果汁。而話題把字句是把字後面的名詞表示話題，如：他把果汁倒到了杯子裡。

他發現在模仿實驗，小孩兒能夠模仿話題把字句的數量高於處所把字句，因此，話題把字句對說漢語為母語的小孩兒來講比處所把字句簡單。

在自由產出實驗，小孩兒說出的把字句當中，其謂語部分都出現動詞後面，如，結果補語、了、得、介詞詞組等其他成分。出現偏誤包括用錯結果補語。

除此之外，Cheung 還將他所發現的結果跟 Tse et al. (1991) 的自然語料作對比，發現 Tse et al. 的語料，除了跟 Cheung 一樣以外，還發現小孩兒用了動詞重疊式、著、否定式、雙賓。而且自然語料所發現的偏誤包括使用不及物動詞、動詞使用不恰當、把後名詞不指定、副詞放錯位置。

三、Li, Ping (1993 引自 Du, 2004)

研究者的研究結果發現漢語為母語的小孩兒所說出來的把字句有 90% 陪伴著結果補語，而且幾乎 100% 也同時出現時態助詞“了”，由此，Li 認為把字句跟結果補語和時態助詞“了”有很高的相關性。這個結果也證明了漢語為母語的小孩兒，三歲左右就已經意識到把字句的規則了。

四、楊小璐、肖丹 (2008)

研究者觀察了一名北京小女孩，叫小可。他們收集小可從 1 歲 4 個月開始至 2 歲 5 個月的語言發展。每週或每兩週觀察一次小可與她家人 (主要是姑姑和母親) 以及研究人員的自然交流，每次一小時。研究人員在這期間的語言交流全程錄音錄影。結果發現小可一共產出 122 個把字句；第一個把字句出現在 1

歲 11 個月零 3 天。從 122 個把字句，除去重複和錯誤的句子，剩下了 52 個把字句作為分析資料。據 52 個把字句，小可一共用了 36 個不同的動詞，全都是動作動詞，如，拿，切，扔，脫，喝，插，倒，給，摔，拉，搬，撞，殺，戴等等，而且小可把字句的謂語動詞都是複雜形式，補語類型多樣。此外，小可所產出的把字的賓語都是受事實語，並顯示了有定性。

基於使用的句法發展觀強調模仿學習在早期句法發展中起主導作用，就是說兒童所說的話均來自他/她所接觸到的語言輸入，兒童並不能創造性地造出他/她沒有聽過的語句。從小可的把字句來看，研究者發現 52 個把字句中，有 29 個 (56%) 能找到成人的範例，而其他把字句 (44%) 研究者沒有在語料中找到範例，說明不是所有的把字句都受輸入語料的影響。因此，兒童並不總是依靠語言的輸入來學習。

使用的句法發展的重要觀點就是早期句法發展是漸變的、一個詞一個詞構建起來的，這其中一般的認知能力，如組合、類推、歸納以及模式識別等能力就足以推進語言的發展，並不需要特殊的語言規則。從小可的把字句來看，有 25% 的動詞是第一次出現就是用在把字句中，就是說在進入把字句之前沒有使用過。其他動詞 (61%) 在組建把字句的過程中都涉及了兩次或兩次以上的組合方式，說明把字句的構建並不是簡單組合已學會的語言材料。

有鑑於此，漢語兒童在兩歲半以前就對把字句的句法、語義特徵比較敏感了。而且早期把字句的發展既非模仿學習、也非符號組合的結果，而可能是早期參數設定的結果。

2.3.2 外籍學習者習得把字句之研究

一、Jin, Honggang (1992 引自 Xu, 2012)

測試了說英語為母語的漢語學習者，發現學習者的語法偏誤包括，使用光杆動詞、否定副詞放錯位置，也發現學習者的語用偏誤是把字後面使用非指定名詞。此外，Jin 還發現學習者迴避使用把字句。

二、Du, Hang (2004)

Du 探討了英語為母語的漢語學習者習得把字句之狀況。他的研究著重於學習者習得把字後名詞的指定性和謂語動詞的複雜性。所謂謂語動詞的複雜性是指動詞不能單獨出現，必帶附屬成分。至於謂語動詞的複雜性，Du 選擇動詞後面的結果補語和時態助詞“了”兩方面來做研究。

他的研究問題是：

(一) 漢語作為第二語言的學習者如何學習把字句的謂語動詞的複雜性與把字後面的名詞的指定性？

(二) 把字句與結果補語和時態助詞“了”有無相關性？

(三) 漢語作為第二語言的學習者是否像母語者一樣先習得時態助詞“了”再習得結果補語？

(四) 水平不同的漢語作為第二語言學習者的學習情況會不會呈現為學習發展傾向？

他的研究對象共四組，分為三個實驗組和一個控制組。20 名來自中國大陸與台灣的漢語母語人士作為控制組。65 名學習漢語的美國人作為實驗組，包括第一組，21 名學了 30 週漢語；第二組，23 名學了 45 週漢語；第三組，21 名學了 60 週漢語。

為了回答他的研究問題，Du 做了兩個實驗，即產出實驗 (elicited production) 與判斷正誤實驗 (Grammaticality Judgment)。

第一個實驗，產出實驗。研究目的是為了檢討受試者能否掌握把字句應該用於哪種情境上，以及他們說出來的把字句是否正確。研究者給受試者看了 8-10 秒的視頻，視頻分為兩段動作，第一段是第一次介紹新動作，是新信息，只能用一般的主謂賓句結構；而第二段是將第一段的信息繼續傳達，所以是舊信息，必須用把字句。比方說，第一段視頻顯示了有一個女生正在洗手，第二段的内容是同一個女生正在擦手，所以受試者應該將視頻的内容描述成：**她洗手，然後把手擦乾淨。**

Du 一共使用了 19 對視頻，其中有 10 對是研究目的的視頻，分為結果補語 5 對和時態助詞“了”5 對。此外，所有視頻還拿來檢討把字後名詞的有定性。他使用了 9 個動詞，即拿、關、撕、擦、洗、吃、點、扔、戴。

第二個實驗，判斷正誤實驗。該實驗的目的是為了瞭解受試者是否意識到把字句的謂語動詞不能是光杆動詞。Du 從第一個實驗的 10 對視頻選出 8 個第二段的內容來進行實驗，分為結果補語 4 個和時態助詞“了”4 個。一個視頻用來判斷 6 種句式，包括“+ 把 + 結果補語/了”、“+ 把-結果補語/了”、“-把 + 結果補語/了”、“-把-結果補語/了”和 2 個干擾句子，句子的呈現順序是隨機的。

研究結果發現三個實驗組都使用把字句來描述視頻顯著少於控制組，可是在實驗組之間沒有顯著差異。此外，還發現控制組的受試者都產出把字句，平均每個人產出 4 個把字句，可是在實驗組裡，有些受試者連一句把字句都沒有產出，他們平均產出少於 3 個把字句。Du 的結論是受試者沒有產出把字句的發展傾向，是因為三個實驗組沒有出現顯著差異。所謂發展傾向就是低水平者產出把字句的數量要比高水平者少。

Du 的研究還發現受試者意識到把字句的謂語動詞不能是光杆動詞，就因為大部分受試者說出來的把字句都有附屬成分。只有 4 個受試者使用光杆動詞。

Du 的研究結果可總結為：

(一) 漢語作為第二語言學習者能夠掌握把字句謂語動詞的複雜性，這可取決於受試者判斷“+ 把 + 結果補語/了”的正確率顯著高於正確地判斷“+ 把-結果補語/了”。而且在描述視頻的時候，大部分受試者不使用光杆動詞。然而，在把字後名詞的有定性方面沒有得到結果，Du 認為可能是因為刺激視頻不夠好。

(二) 各組漢語作為第二語言學習者所產出的把字句都顯示了把字句與結果補語和時態助詞“了”的顯著相關。

(三) 漢語作為第二語言學習者產出的把字句跟台灣小孩兒比較相同，就是說漢語的小孩兒和漢語學習者的偏誤較相似，如：用錯結果補語等。

(四) 水平不同的漢語作為第二語言學習者的學習情況呈現出弱勢的學習過程，比方說，第一組使用的把字句最少，而第三組使用的最多。第二組的偏誤有的很像第一組，有的跟第三組很類似，表示第二組位於第一組和第三組

之間。Du 認為造成弱勢學習過程的原因有四個，首先，以受試者學過漢語的時間為分組標準是不能夠反映他們漢語的真實能力，就是說，雖然受試者學習漢語的時間是一樣，但他們的漢語水平則不一樣。其次，每組學習時間的差異可能還不夠大。再次，除了上課以外，受試者接觸到漢語的機會很少。最後，可能是實驗設計得不夠理想，不能引起受試者產出把字句。

三、Xu, Hongying (2012)

Xu 以 Sorace (2005) 的界面理論 (Interface Hypothesis) 為基礎進行研究英語為母語的漢語學習者把字句之習得。她的研究著重於探討受試者對把字句的句法、語義、篇章特徵，及使用情境的理解能力。她的研究問題是：

(一) 漢語作為第二語言學習者在習得屬於不同特徵的把字句上是否有差異？

(二) 漢語作為第二語言學習者是否意識到哪種情境該使用把字句？

70 名受試者分為 38 名控制組與 32 名實驗組。在控制組中，18 名中國人參與預測，另外 20 名參與實驗。實驗組分為 17 名漢語低熟練度的學習者和 15 名漢語高熟練度的學習者。

研究者設計了 3 個實驗，其中兩個是判斷句子的正誤，另外是選擇最合適的句子。

第一個實驗，判斷正誤，為了探討受試者對把字句的不同特徵的知識的差異。Xu 選擇了三個特徵來測驗，包括：“把 + 名詞”在句子中的位置 (屬於純語法知識)，謂語動詞的複雜性 (屬於語法—語義界面知識)，把後名詞的受事性 (屬於語法—語義界面知識)。她讓受試者讀 80 個句子，然後判斷他們所看到的句子是否正確。結果發現兩個實驗組判斷“把 + 名詞”的位置的正確率顯著高於判斷謂語動詞的複雜性和把後名詞的受事性的正確率。

第二個實驗，選擇最合適的句子，為了探討受試者對使用把字句的情境的 understanding (屬於語法—篇章界面知識)。她讓受試者閱讀 24 個情境，其中 16 個目的情境，分為 8 個應該使用把字句的情境和 8 個應該用主謂賓句的情境，及 8 個干擾情境。情境是用英語寫的，然後讓受試者選擇他們覺得符合情境的句子。結果發現當他們閱讀把字句的情境他們選擇把字句的答案比選擇主謂賓句多，

而當他們閱讀主謂賓句的情境他們也選擇主謂賓句的句子比選擇把字句多。這表示兩組實驗組意識到哪種情境該用把字句，哪種情境不該用把字句。但是兩組受試者在主謂賓句的情境選擇使用把字句的數量顯著高於控制組，Xu 認為兩個實驗組的漢語能力還不接近母語人士。

第三個實驗，判斷句子，為了探討受試者是否知道哪個句子只能用把字句(必須用把字句)，哪個句子既可以用把字句又可以用主謂賓句(選擇用把字句)。研究者設計了 16 對句子，其中 8 個句子只能用把字句(相對應的主謂賓句是不合語法的句子)，另外 8 個句子是可用把字句，也可用一般的主謂賓句，然後給受試者判斷。結果發現，在必須用把字句的條件下，兩個實驗組判斷把字句是對的，也判斷主謂賓句是不對的，而在可選用把字句的條件下，實驗組判斷兩個句式都對。然而，實驗組的判斷結果跟控制組的結果有顯著差異，Xu 認為兩個實驗組的漢語能力還不接近母語人士。

四、溫曉虹 (2008)

溫曉虹研究了美國學生習得漢語把字句之狀況。其研究只限制於位移意義的把字句。實驗的受試者一共 100 人，分為在美國某所大學修中文課的美籍大學生 80 人，包括初級 30 人、中級 20 人、高級 30 人，和在美國留學的中國學生 20 人。初級者修了約 140 個中文課時，中級者修了約 220 個中文課時，高級者修了約 300 個中文課時。研究者使用引發圖畫和問答題來引發受試者寫出把字句的答案，一共 8 幅引發圖畫。圖畫的語境設計建立於在某一動作行為的作用下，某一事物發生了位置上的變化，這是把字句最常用的情況。研究者要測試的把字句總共有三大類：

- a. Subject + 把 NP + 送到 + 處所 (Location)
- b. Subject + 把 NP + V + 動補
- c. Subject + 把 NP + V + 介詞短語 / 趨向短語

研究者使用百分比和卡方 (Chi²) 來檢驗結果的顯著性，結果發現三組不同漢語水平的受試者使用把字句的頻率有統計意義上的顯著差異。而且隨著學習者漢語水平的提高，他們的把字句的使用率和正確率也有穩步的上升。若從把字句的三大類來看，受試者使用頻率最高是 c 類，而 a 類是使用頻率最低的。

溫氏的分析與討論是受試者選用 c 類把字句的句式較多是因為漢語和英語的功能與形式的一對一關係。在 c 類中，動補結構「放在 NP 上」的句型是受試者的優先選擇，而「放進 / 到 / 在盤子裡」的句型，初級者沒有人選用，但高級者選用較多。此外，初級者的偏誤還有對動作的結果沒有附加任何補充說明、不帶補語的把字句，如：他在盤子上把蛋糕放。

由上述的研究結果，作者也建議了把字句教學，他建議老師們使用動作反應法 (Total Physical Response)，以便讓他們看到或感覺到動作給賓語所帶來的結果。而且，把字句教學應該從典型的、學習者較敏感的結構入手，如從「Subject + 把 NP + V + 介詞短語 / 趨向短語」開始。

五、孟國 (2011)

孟國以語法理論和語法教學為基礎來分析外國學習者使用把字句的偏誤，並將偏誤分類、尋找偏誤的原因以及建議把字句教學。研究對象為 108 名天津師範大學國際教育交流學院的留學生，分為初級組 42 名、中級組 41 名、高級組 25 名。

問卷調查分為判斷正誤、選擇正確答案、造句、理解句子和改病句五個部分。結果發現學生的漢語水平越高，他們掌握把字句的能力就越好。他們理解把字句的意義的能力比使用把字句的能力好，就是說他們學了一段時間漢語，已初步理解把字句的語義系統，同時他們的詞彙量也不斷增加，使得他們更加理解把字句的意思。另外，目前的語法教材在解釋把字句的那部分往往針對中國學生，而非外國學生。若是對外漢語教材，解釋把字句的內容卻過於簡單，而且練習題也設計得不夠科學。除此之外，該研究還發現各階段的留學生都在輸出方面的偏誤率明顯高於輸入方面的偏誤率，證明瞭雖然外國學生已經能夠理解某些語法點，他們未必能夠很好地掌握該語法點。研究者還發現各組留學生都出現迴避使用把字句的現象，原因可歸為難點迴避、習慣轉移、文化迴避三種。

2.3.3 小結論

根據把字句的第一語言習得和第二語言習得的研究，發現說漢語為母語的小孩兒大約兩歲就開始說出把字句，而且還意識到把字句的句法語義條件，以

及把字句的使用規則。說漢語為母語的小孩兒大概用了兩年時間就能夠習得差不多百分之九十的把字句了。然而，漢語為第二語言學習者習得把字句的情況卻各種各樣，有的學習者能夠習得得比較好，有的比較差，而且學習者出現的偏誤大量高於說漢語為母語的小孩兒。

2.4 本章結論

本章的主要內容就是探討了有關把字句的研究、第二語言習得理論的回顧以及把字句習得的研究。筆者發現在把字句的教學排序部分，學者們都以語法角度來安排，並沒有參考學習者的學習過程，缺乏第二語言習得的實驗結果的證明。除此之外，至今第二語言習得的實驗研究還是以研究說英語為母語的漢語學習者為主，尚未出現針對泰國學習者的第二語言習得實驗研究，由此，筆者認為若能夠通過實驗做出一份有關泰國學習者的習得研究應該對泰國漢語教學有很大的價值。

本論文著重於調查泰國學習者把字句的習得過程，是因為 Du (2004) 的研究結果顯示了美國學習者習得把字句的學習發展是有輕度傾向，而 Xu (2012) 的研究結果發現低熟練度和高熟練度的漢語學習者的差異，但沒有提到學習者的學習發展。本論文的實驗設計了一個判斷任務和兩個輸出任務，希望能夠通過實驗的結果更清楚地看出泰國學習者的學習發展情況。筆者提出兩個研究問題：

(一) 不同水平的泰國學習者在把字句的輸出和理解方面是否存在差異？該差異能否反映出學習者的學習發展狀況？

(二) 泰國學習者把字句的理解能力跟他們的產出能力有無相關？

第三章

泰國學習者習得把字句之狀況:實驗研究方法

為了回答本論文的研究問題，筆者的研究步驟是：（一）抽樣和將樣本分組；（二）設計三個實驗；（三）進行實驗；（四）紀錄答案、計算與分析結果。本章筆者將抽樣與分組、設計實驗、進行實驗及紀錄答案和使用統計計算等實驗步驟詳細地解釋。

3.1 抽樣與分組方法

3.1.1 抽樣方式

本研究是實驗研究，樣本分為 2 組：說漢語為母語的受試者（本論文稱之為母語者組）與學習漢語的泰國學生（本文稱之為學習者組）。進行操作實驗之前，筆者讓每個受試者先跟筆者預約參加做實驗的時間，每個人一個小時，到了預約時間，筆者給受試者簽訂實驗同意書，為了讓他們事先知道要做什麼實驗、要花多長時間、以及他們應獲得的酬報。每個受試者做完所有的實驗之後，將獲得 200 塊泰銖。

樣本的詳細內容如下：

母語者 40 名，有 20 名在中國大陸或台灣的漢語母語者參與預測 (pilot study)，為了保證實驗內容的信度和效度，另 20 名是目前在泰國學習或工作的漢語母語者參加實驗，作為控制組，將他們的答案作為本研究的參照資料。20 名控制組分為：男 5 名、女 15 名。年齡自 20 歲至 26 歲，開始學普通話的平均年齡是 4.05 歲。

表 3-1：控制組的資料 (n=20)

內容	平均 (範圍)	標準差(S.D)
年齡	22.55 歲 (20-26 歲)	1.80
開始學普通話	4.05 歲(0-7 歲)	2.87

學習者 66 名，都是朱拉隆功大學文學院漢語專業的 2-4 年級學生，他們都說泰語為母語，學習漢語為第二語言，作為本研究的實驗組。66 名實驗組 (n=66)，有 6 名男生，60 名女生；平均年齡為 20.60 歲；開始學習漢語的平均年齡為 14.91 歲，學習漢語的時間平均為 5.22 年。其中有 15 名 (22.73%) 進大學以後才開始學漢語，另外 51 名 (77.27%) 18 歲以前就開始學漢語了。

表 3-2: 實驗組的資料

內容	平均 (範圍)	標準差(S.D)
年齡	20.60 歲 (19-23)	0.97
開始學漢語	14.91 歲 (5-20)	3.24
學習漢語時間	5.22 歲 (1;6-16)	2.82

3.1.2 分組方法

筆者將 66 名實驗組以他們的漢語水平能力分為三組，即初級組、中級組和高級組。筆者不按照他們的年級和他們學習漢語的時間來分組是因為每年級的學生當中，他們的漢語背景不一，有的高中開始學漢語、有的大學開始學漢語。若按照學生的學習時間或他們目前就讀的年級來分組，得到的結果恐怕不太可靠，可信度較低。此外，Du (2004) 也曾在他的研究提過按照學習時間分組的問題，即學生學習漢語的時間一樣，可是他們的漢語能力還是有差異。由此，筆者決定以他們的漢語水平分組，希望得到更科學、更可靠的結果，而且更明顯地看到學生習得把字句的過程。

為了讓分組方法更可靠，筆者依新漢語水平考試 (HSK) 三級至六級為基礎，每級選出 5 個題目，一共 20 題來當分組測驗。分組測驗內容包括選詞填空和選擇詞組完成閱讀內容。測驗結果是最低分數為 4 分，最高滿 20 分，平均分數為 16.197 分，標準差 3.80。然後，將分數來算 T 一分數，以便將學生分為 3 組，如表 3-3 顯示：

表 3-3: 實驗組之分組結果表 樣本總數 66 名 (n=66)

組別	分數(20 分)	T 一分數	人數 (名)
初級組	4-13	< 42.996	13 (19.70%)
中級組	14-18	43.00-57.00	32 (48.48%)
高級組	19-20	> 57.003	21 (31.82%)

3.2 實驗設計與操作步驟

本研究將探討有關把字句的三個部分：（一）把字句之產出能力，（二）受到句法啟動後把字句之產出能力，以及把字句的規則和用法之掌握能力。每個部分都使用不同的實驗設計、操作工具、操作方法與結果分析，以下筆者將一個一個詳細地解釋。

3.2.1 把字句之產出實驗

本實驗的研究目的是為了檢查不同水平的泰國學習者能瞭解和輸出表“位移”意義的把字句是否有差異。

Gao (2014) 將表示“位移”意義的把字句分為兩個結構，如下：

1. 主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 動詞/介詞 + 處所名詞

- (1) 他把書放在桌子上。
- (2) 他把書放進書包裡。
- (3)*他放書在桌子上。
- (4)*他放書進書包裡。

2. 主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 趨向補語

- (5) 他把椅子搬出去。
- (6) 他搬出椅子去。

第一個結構“主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 動詞/介詞 + 處所名詞”表示主語做了某個動作讓把字後面的名詞發生位置轉移到新地方，該結構說話者明確地提出動作發生以後的目的地。如例 (1)，主語“他”做了“放”的動作，使得“書”的

位置移到“桌子上”。漢語水平等級標準與語法等級大綱 (1996: 82); 劉培玉, (2002: 138) 指定該結構是必須用把字句, 若使用主謂賓句就是不合語法的。

第二個結構“主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 趨向補語”表示主語做了某個動作讓把字後面的名詞從舊地方移動, 可是說話者並沒有明確地提出轉移以後的新地方。例 (5), 主語“弟弟”做了“拿”的動作, 使得“新書”從舊地方移動出來。這個結構除了使用把字句以外, 還可以使用主謂賓句如例 (6)。

有鑑於此, 筆者將第一個結構“主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 動詞/介詞 + 處所名詞”稱為“必用把字句” (Obligatory ba), 而將第二個結構“主語 + 把 + 名詞 + 動詞 + 趨向補語”稱為“選用把字句” (Optional ba)

產出把字句之刺激資料

筆者將視頻分為兩組, 即必須用把字句描述的視頻或“必用把字句”, 和既可以用把字句又可以用主謂賓句或“選用把字句”。然後, 筆者自己拍視頻或從 youtube 找一些有關位移的視頻, 將它們下載下來, 接著將所有的視頻重新編輯, 變成三秒鐘的視頻 (把檔案存為.gif), 一共做了 25 個視頻。另外, 視頻下面具有兩個詞語, 動詞和名詞。然後, 筆者將所有的視頻給中國人看, 並要求他們描述視頻, 最後從中選出 14 個最多中國人使用把字句描述的視頻出來做為刺激視頻。分為“必用把字句” 7 個和“選用把字句” 7 個。

“必用把字句”的視頻有: 把書放在桌子上、把書放進箱子裡、把照片貼在牆上、把箱子搬到那邊去、把紙扔進垃圾桶裡去、把傘掛在屏風上、把紙夾在紙夾上。而“選用把字句”的視頻包括: 把書從箱子拿出來、把小玩具從櫃子裡拿出來、把箱子從車上卸下來、把椅子搬出去、把畫兒摘下來、把筆從地上撿起來、把月餅拿出去。

視頻下面將具有兩個詞語, 動詞和名詞, 如圖 3-1 和 3-2。筆者在“必用把字句”的情況下指定處所名詞, 而在“選用把字句”的條件下指定受動作影響的名詞。這是因為筆者的目的是想知道受試者能否在必用把字句正確地使用表目的把字句, 若筆者在必用把字句的條件指定受動作影響的名詞, 而不是處所

名詞，筆者認為受試者可能使用別的把字結構，而不是表目的的把字句，使得不能回答筆者的研究問題了。此外，指定動詞和名詞也可以幫受試者減壓。

視頻顯示的例子，如下：



放	fàng
桌子	zhuōzi

圖 3-1: 必須用把字句的視頻



捡	jiǎn
笔	bǐ

圖 3-2: 選擇用把字句的視頻

所有的視頻使用 powerpoint 程式來呈現，視頻呈現的順序為練習視頻、必須用把字句視頻、干擾視頻、選擇用把字句視頻。視頻的呈現方式是筆者給受

試者看 20 段短視頻，每一段視頻會自動循環播放 30 秒鐘，時間到以後，視頻將自動切換到新的視頻。受試者必須在 30 秒鐘之內用漢語描述視頻的內容。所有的視頻能夠用把字句或主謂賓句描述。

進行實驗之步驟

筆者先讓受試者想像他是唯一能夠看到視頻的人，他的中國朋友也很想看這個視頻，可是沒機會，因此受試者必須將視頻的內容描述給他的中國朋友聽。受試者得在 30 秒鐘用指定詞語造成一個句子來描述視頻上的內容，視頻的呈現都有兩個詞語附在下邊。在 30 秒鐘之內，受試者能夠不斷地調整他說出來的句子，時間一到，視頻將自動切換到新的視頻。筆者將整個實驗過程錄音下來。

筆者將所有的實驗步驟給受試者解釋完之後，就開始進行操作練習，再進行真正實驗。

3.2.2 句法啟動對把字句之產出實驗

為了進一步了解泰國學習者學習把字句的過程，筆者選擇使用句法啟動 (structural priming) 為實驗方式。所謂句法啟動就是受試者產出的句子結構是跟他之前聽到或看到的結構相同，這個過程是無意識的，而啟動的效果不限制於要使用相同的詞彙，採用相同結構而不同的詞彙也會受到句法啟動的影響 (McDonough, 2006)。不過，句法啟動的限制是在必須選擇意義相同的兩種句式，如英語的主動句式和被動句式；英語的間接賓語格 (dative) 等等。許多研究者透過句法啟動來探討受試者的句法表徵 (syntactic representation) 或學習過程的內隱學習 (implicit learning)。就前者來說，若受試者在啟動過程中使用目的結構的數量比啟動之前使用的數量高的話，就表示受試者已經能夠掌握目的結構了，並將目的結構變成句法表徵儲存在他們的腦袋裡了。後者將啟動的結果看成受試者的學習過程，比方說，英語的疑問句式可分為六個程度，然後將啟動前和啟動後的結果做比較，若受試者受到啟動的影響，使用更高程度的句式，就表示他們有內隱學習得過程。(McDonough, 2011: 12-13)

本實驗使用輪流描述圖片的方式來測試受試者對表位移和處置義的把字句的產出能力。

實驗設計

所有的圖片都表示位移或處置意義的圖片，每張圖片都能夠使用把字句或主謂賓句描述，其中包括四張啟動前的圖片、十張啟動圖片、十張啟動中的目的圖片、四張啟動後的圖片，以及三十二張干擾圖片，一共六十四張圖片。這六十四張圖片只給受試者看，而筆者的電腦屏幕上只顯示句子。

表 3-4: 圖片安排

	研究者描述的圖片	受試者要描述的圖片
啟動前	4 干擾圖	4 目的地圖
啟動中	10 啟動圖 + 10 干擾圖	10 目的地圖 + 10 干擾圖
啟動後	8 干擾圖	4 目的地圖 + 4 干擾圖

筆者使用假隨機 (pseudo-random) 方式安排圖片顯示的順序，就是筆者故意將啟動圖片 (prime picture) 放在啟動目標圖片 (target picture) 的前面，組成一對，而每一對之間加上干擾圖片。筆者在描述啟動圖片時將使用把字句，而在描述干擾圖片時就使用主謂賓句，譬如：進行時態、完成態等，而且出現在描述干擾圖片的動詞像不及物動詞、離合詞等一些不能出現在把字句的詞語。

進行實驗之步驟

筆者讓受試者看電腦屏幕上的圖片，同時也聽到筆者描述圖片的句子，然後判斷他所聽到的句子是否符合他看到的圖片，若符合，就答對 / 是，若不符合，就答不對 / 不是。然後按空白鍵換新圖片，輪到受試者描述他看到的圖片。每張圖片的下面會顯示一個動詞或一個動詞和一個名詞。筆者將整個實驗過程錄音下來。

3.2.3 把字句規則的理解實驗

筆者將把字句規則理解實驗分為兩個部分，第一部分探討泰國學習者對把字句句法規則的理解能力，第二部分調查了泰國學習者對使用把字句的情境的理解能力。筆者以句法判斷正誤 (Grammaticality Judgment task) 為第一部分的工具，用選擇正確答案 (context-preference task) 為第二部分的工具。

一、判斷把字句規則的句法正誤

該研究的目的是想了解受試者對不同特徵的把字句的掌握。調查特徵分為三個部分：純句法知識 (pure syntax)、謂語動詞的限制性 (verb phrase constraints)，以及把後名詞的限制性 (noun phrase constraints)。

就測試受試者的對把字句的純句法知識而言，筆者選擇“把-名詞”、否定副詞及普通副詞三個方面，是因為副詞放錯位置是泰國學習者常犯錯的偏誤。

“把-名詞”必須位於主語之後，謂語之前，絕對不能放在謂語後面，如：

(7) 他把那個蘋果吃了。

(8)*他吃了把那個蘋果。

否定副詞和能願副詞必須位於把字前面，而不能放在謂語動詞前，如：

(9) 他沒把你的秘密告訴我。

(10)*他把你的秘密沒告訴我。

(11) 你得把作業做完。

(12)*你把作業得做完。

至於把字句的謂語動詞的複雜性，筆者挑了光杆動詞、心理動詞，及可能補語來調查，也是因為泰國學習者出現的偏誤率較高的語法點。把字句的謂語動詞必須有狀語或動詞後像補語、助詞等某個成分，若動詞單獨出現，就算不合把字句的句法規則。

(13) 他把期末報告寫好了。

(14) 他把期末報告寫。

能出現在把字句的動詞應該是動作動詞，有開始，能結束的動作，不能使用如愛、恨等心理動詞，存現動詞“有”、“是”、“姓”、狀態動詞或形容詞，如，破、髒等等。

(15) 他把花瓶打破了。

(16)*他把花瓶破了。

(17)*他把漢語喜歡。

(18)*他把孩子有了。

能出現在把字句的補語應該是表示結果，或表示把後名詞受動作影響的結果，不能用可能補語，因為可能補語表示主語的能力，而不是把後名詞的變化。

(19)*他把那個箱子洗不乾淨。(Li & Thompson, 2008: 478)

就把後名詞的限定 (noun phrase constraints) 而言，筆者使用把後名詞的受影響屬性 (affectedness)。

(20) 他把作業做好了。

(21)*他把作業做累了。

筆者設計了 54 個句子來測驗受試者對把字句句法規則的理解

表 3-5: 實驗句子的安排

目的句法屬性	正確句子	不正確句子
詞序	9	9
謂語動詞限定	9	9
把後名詞的限定	9	9
總數	27	27

為了保證受試者能理解每個句子的意思，筆者盡量選擇學生曾經學過的詞彙。

二、選擇適合情境的答案

至於測驗受試者對使用把字句的情境的理解，研究者設計了十二個情境，分為適合使用把字句六個情境，和適合用主謂賓句六個情境，每個情境用泰語描述，但答案用漢語的句子。筆者的假設是高水平組選擇符合情境的答案的正確率比低水平組高。

這兩個部分的實驗，筆者決定使用限定時間來控制受試者回答問題，是不讓受試者回去修改答案，以便能夠真正地瞭解受試者掌握把字句的能力。Gass

& Mackey (2011: 93)曾提出若想了解學習者的內在語法,就需要看他們的最快反應,不允許他們有時間思考。為了能夠找出最合適的限定時間,筆者進行了預測。在預測的時候,第一部分筆者讓受試者閱讀句子並選擇答案,限定時間為3,000 毫秒鐘 (milliseconds) 和 5,000 毫秒鐘,分別給短句和長句。而第二部分,因為受試者得閱讀 2 個句子,所以筆者限定時間為 7,500 毫秒鐘。做完了預測,筆者再調整兩個部分的限定時間,筆者根據 Kittiton Yongprapat (2556: 254) 的研究,他給受試者作答的限定時間是 3,000 毫秒鐘,筆者認為他的研究對象是高級學習者,而本研究的研究對象是初級者到高級者,因此,筆者決定在第一部分限定受試者作答的時間為 4,500 毫秒鐘。

進行實驗之步驟

實驗三的第一部分,筆者採用亞利桑那大學 Jonathan Forster 創造的 DMDX 程式來操作實驗,每個句子將在屏幕上顯示漢字,同時也播放句子的讀音。每個句子的閱讀限定時間取決於該句子的讀音時間,當句子的讀音結束之後,屏幕上將出現“不正確”和“正確”兩個答案,若受試者覺得正確,就按“正確”答案,若受試者覺得不對,就按“不正確”答案。受試者務必按鍵盤回答問題,每個句子的回答時間是 4,500 毫秒鐘 (milliseconds)。受試者必須在 4,500 毫秒鐘內選擇答案,若到了限定時間以後,電腦會自動換到新題目。句子的呈現都使用隨機安排 (randomized),因此,每個受試者看到的句子的順序都不一樣。筆者還要求受試者必須最快按鍵。

實驗三的第二部分,筆者使用 DMDX 程式,受試者閱讀情境的時間是無限定的,當受試者讀完情境以後,按空白建,兩個句子出現在屏幕上,受試者就要閱讀兩個句子,並最快地選擇答案,筆者設定答案顯示時間為 9,000 毫秒鐘,時間到期之後,自動換到新情境。

第一部分和第二部分,筆者先給受試者解釋每個實驗的操作步驟,然後讓受試者開始進行操作實驗。第一部分有五個練習題,幫助受試者理解操作過程,而第二部分只給操作說明,沒有讓受試者做練習。

3.3 資料分析

3.3.1 數據編碼 (Data coding) 及計算方式

實驗一與實驗二，先將受試者的答案紀錄下來，然後將每位受試者所產出的句子使用數據來編碼，若受試者說出主謂賓句編為 1；把字句編為 2；其他句式編為 3。接著將把字句部分換成分數，一個把字句等於一分，因此，第一個實驗的滿分是 14 分，分為必用把字句條件 7 分和選用把字句條件 7 分。而第二個實驗，滿分是 10 分。接著計算每個人的分數，再計算每組的平均數和標準差。

實驗三的，將受試者的答案編碼為 0 分和 1 分，0 分為答錯或超過限定時間；1 分為答對，並在限定時間內回答，然後將每個人回答對並在限定時間內的資料計算成績，接著計算每組的平均數和標準差。

3.3.2 使用推斷統計來驗證假設

本研究的三個實驗的主要目的是為了了解不同水平的泰國學習者在掌握把字句的規則和使用把字句的情況下是否存在顯著差異。筆者使用 SPSS 22.0 並採用單因素組間方差分析(One-Way ANOVA) 尋找樣本的差異，因為資料是定距數據，而且將顯著水平 (significance level) 設在 5% ($\alpha = .05$)。自變量為受試者的漢語水平，分為初級、中級、高級、母語；因變量為每組的平均分數。

至於尋找資料的關聯，本研究使用皮爾遜 r 相關來檢驗一組變量為定距數據和使用斯皮爾曼 ρ 相關來檢驗一組變量為定距數據與另一個定序數據。

3.4 研究過程所遇到的問題

在進行實驗的過程中，筆者得到受試者很好的合作，無論是預約操作實驗的時間還是進行實驗當天，所有過程都過得很順利。大部分受試者積極踴躍參加實驗。有部分受試者表示對本研究很感興趣，問了筆者有關實驗的很多問題，尤其是 DMDX 部分，他們覺得很科技，也很好奇，因為跟他們曾參加過的研究很不一樣。他們也覺得 DMDX 的做法，比較接近實際情況，就是遇到問題得馬上回答，沒有太多時間思考，這樣較能夠反映他們的真實能力。

由於受試者得跟筆者一對一操作實驗，而且受試者都是漢語專業的學生，筆者求已經參加過的受試者不要將測試的內容告訴同學，若有同學提問的話，只能告訴他們要做的任務，不然後面的受試者的答案就不能反映他們的實際能力。

此外，筆者規定受試者的語言背景必須是說泰語為母語，而學漢語為外語，可是當實驗做完以後，在收集資料和分析過程，筆者發現有三個受試者的條件不符合筆者的規定，因為他們是漢-泰雙語者，就是混血，爸爸或媽媽是中國大陸或台灣人，家裡使用漢語和泰語溝通，因此，筆者將這三個受試者刪掉。

第四章

把字句之產出能力與把字句規則的理解能力:實驗結果分析與討論

本論文的研究問題是（一）不同水平的泰國學習者在把字句的輸出和理解方面是否存在差異？該差異能否反映出學習者的學習發展狀況？和（二）泰國學習者把字句的理解能力跟他們的產出能力有無相關？

筆者將以上問題分為以下幾個小問題：

（一）不同水平的泰國學習者在產出表位移意義的把字句之情況下有無差異？以及在接受句法啟動的時候，他們產出表位移意和處置意的把字句是否存在差異？

（二）不同水平的泰國學習者了解把字句的規則和把字句的使用情境是否存在差異？

（三）泰國學習者掌握把字句的規則能力跟他們輸出把字句的能力是否有相關性？

4.1 產出把字句之結果

4.1.1 產出的句子

研究者按照受試者所產出的句子計算，得到的結果如以下表格

表 4-1: 樣本在必須用把字句的情況下所產出的句子

	SVO	把字句	其他	總共
初級組 (n=13)	51 (56.04%)	37 (40.66%)	3 (3.3%)	91
中級組(n=32)	76 (33.93%)	142 (63.39%)	6 (2.68%)	224
高級組(n=21)	24 (16.33%)	122 (83%)	1 (0.7%)	147
母語組 (n=20)	0	140 (100%)	0	140

據上表，我們發現初級組一共產出了 91 個句子，其中是主謂賓句 51 句，占 56.04%；把字句 37 句，占 40.66%；其他 3 句，占 3.3%。中級組產出了 224 句，分為主謂賓句 76 句，占 33.93%；把字句 142 句，占 63.39%；其他 6 句，

占 2.68%。高級組產出了 147 句，是主謂賓句 24 句，占 16.33%；把字句 122 句，占 83%；其他 1 句，占 0.7%。而母語組產出了 140 句，全部都是把字句。

上表顯示在必用把字句之情況下，母語組沒有使用別的結構描述視頻。然而泰國學習者除了使用把字句以外，還使用主謂賓句結構。另外，學習者的水平越高，他們產出把字句的數量越多。

表 4-2: 樣本在選擇用把字句的情況下所產出的句子

	SVO	把字句	其他	總共
初級組 (n=13)	70 (76.92%)	21 (23.08%)	0	91
中級組(n=32)	166 (74.11%)	53 (23.66%)	5 (2.23%)	224
高級組(n=21)	96 (65.31%)	49 (33.33%)	2 (1.36%)	147
母語組 (n=20)	89 (63.57%)	51 (36.43%)	0	140

據表 4-2，我們發現初級組的 91 句當中，受試者產出 70 個一般的主謂賓句，占 76.92%；把字句 21 句，占 23.08%；中級組產出 166 個主謂賓句，占 74.11%，53 個把字句，占 23.66%；高級組產出個主謂賓句，占 65.31%，49 個把字句，占 33.33%；母語組產出 89 個主謂賓句，占 63.57%，51 個把字句，占 36.43%。這表示不論是母語者還是學習者都在選擇使用把字句的情況下傾向使用主謂賓句結構多於使用把字句。

4.1.2 統計分析

為找出四組樣本的差異，筆者使用單因素組間方差分析來檢討受試者組間的差異。

表 4-3: 樣本在描述視頻所產出的把字句

	初級組 (n=13)		中級組 (n=32)		高級組 (n=21)		母語者 (n=20)		F (3,82)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
必用把	2.85	3.078	4.44	2.271	5.81	1.289	7.00	0	14.503*
選用把	1.62	1.710	1.66	1.789	2.33	1.958	2.55	1.146	0.189

* $p < .05$

表顯示不同水平的受試者在必須使用把字句的情況下產出把字句的數量是顯著差異 $F(3,82) = 14.503, p < .05$ 。就是三個實驗組都產出把字句的數量顯著低於控制組。事後分析 (Post Hoc analysis) 的結果表示實驗組和控制組，及實驗組之間都存在差異。

我們發現實驗組和控制組的差異存在於初級組產出的把字句顯著少於母語組 (平均差 -4.15)；中級組產出的把字句顯著少於母語組 (平均差 -2.56)，高級組產出的把字句也顯著少於母語組 (平均差 -1.19)。在實驗組之間的差異，我們發現初級組和中級組產出把字句的數量顯著少於高級組 (平均差 -2.96, -1.37)。

至於選擇使用把字句的情況下，不同水平的受試者產出把字句的數量沒有顯著差異 $F(3,82) = 0.189$ 。就是說控制組產出把字句的數量雖多於實驗組，但沒有多到產生統計顯著，初級組、中級組和高級組與實驗組的平均差是 0.94, 0.89, 0.22。而實驗組之間也一樣沒有顯著差異，高級組與中級組和初級組的平均差分別為 0.68, 0.72，中級組與初級組的平均差是 0.41。

實驗組與控制組產出把字句的兩種情況的平均數可使用折線圖顯示如下：

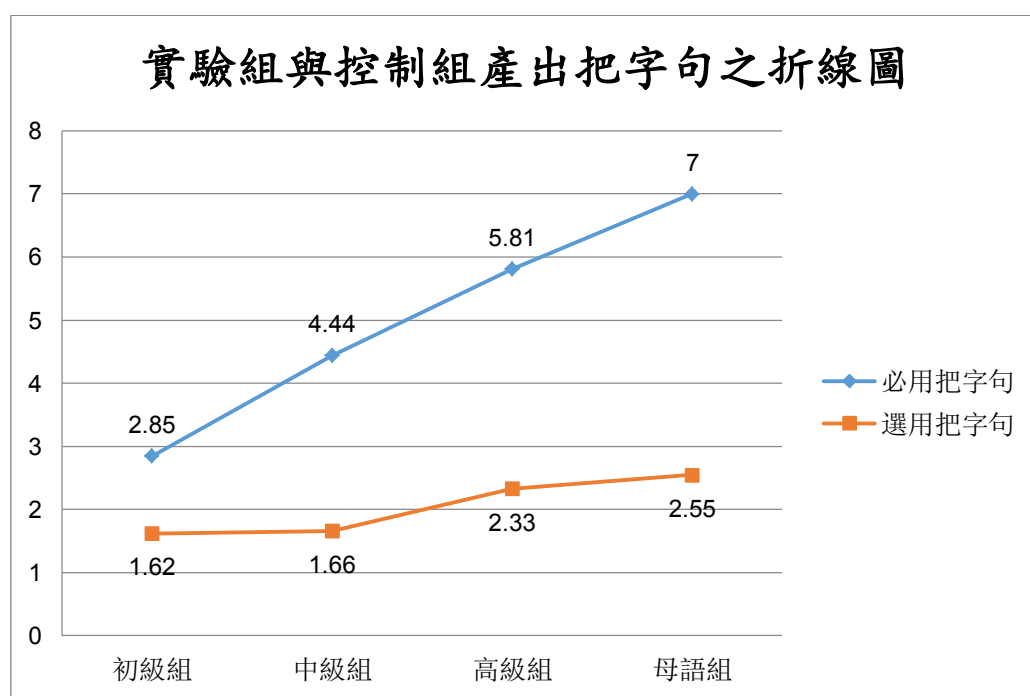


圖 4-1: 樣本產出把字句之折線圖

圖 4-1 表示泰國受試者無論在必須用把字句的條件下還是選擇使用把字句的條件下，他們的漢語水平越高，產出把字句的數量越多。我們也發現實驗組在選擇使用把字句的情況下，說出主謂賓句的數量比把字句多得多。

中級組和高級組都在必用把字句的條件下比在選用把字句的條件下輸出更多的把字句，反映了學習者意識到把字句的必用條件。然而，初級組在必用把字句的條件下使用主謂賓句的數量多於把字句，表示他們還沒有掌握到把字句的必用條件，因此，他們說出一些不合把字句的語法規定，例如：

(23)*一個女人放書在桌子上。

(24)*有一個人搬箱子到那邊。

以上例句反映了受試者是受到母語遷移的影響。他們說出來的句子是按照泰語的詞序的。

然而，在選用把字句的條件下，雖然泰國受試者輸出較多的主謂賓句，可是我們還不能下定結論泰國受試者使用主謂賓句的數量多於把字句的原因來自他們的母語，這是因為我們也發現漢語母語人士也在選擇把字句的情況下使用把字句少於主謂賓句。由此，我們認為原因可能來自把字句本身引起的。就是說雖然兩組視頻都表示位移，但是在必用把字句的視頻裡很明顯地表示轉移位置之後的目的地，而在選用把字句的視頻只表示物體的位置有轉移，可是沒有展示轉移以後的目的地。前者著重於轉移以後的結果，但後者只是描述動作。該實驗證明當母語人士要強調動作引起變化的結果，他們將使用把字句，而當他們只想描述動作，他們將使用主謂賓句。

4.2 句法啟動對把字句之產出結果

4.2.1 產出的句子

為了檢討句法啟動 (structural priming) 是否對受試者產生影響，研究者按照第三章所規定的紀錄答案來計算受試者所產出的句子。以下表格表示各組受試者啟動之前 (baseline)、啟動過程 (priming target)、啟動之後 (post priming) 所產出的把字句

表 4-4: 樣本在啟動之前產出的把字句

	SVO	把字句	其他	總共
初級組 (n=13)	49 (94.23%)	0	3 (5.77%)	52
中級組(n=32)	111 (86.72%)	0	17 (13.28%)	128
高級組(n=21)	64 (76.19%)	0	20 (23.81%)	84
母語組 (n=20)	72 (90%)	0	8 (10%)	80

據表 4-4, 我們發現在啟動之前的情況下, 所有的受試者都使用主謂賓句結構來描述圖片。

表 4-5: 樣本在啟動過程中產出的把字句

	SVO	把字句	其他	總共
初級組 (n=13)	109 (83.85%)	13 (10%)	8 (6.15%)	130
中級組(n=32)	248 (77.50%)	39 (12.19%)	33 (10.31%)	320
高級組(n=21)	149 (70.95%)	27 (12.86%)	34 (16.19%)	210
母語組 (n=20)	102 (51%)	89 (44.50%)	9 (4.50%)	200

表 4-5 顯示在啟動過程中各組受試者大多數使用主謂賓句描述圖片, 可是他們使用把字句的數量已高於啟動之前, 說明啟動對受試者產生小小的影響, 可是對母語組的影響較大。

表 4-6: 樣本在啟動之後產出的把字句

	SVO	把字句	其他	總共
初級組 (n=13)	43 (82.69%)	9 (17.31%)	0	52
中級組(n=32)	97 (75.78%)	27 (21.09%)	4 (3.13%)	128
高級組(n=21)	74 (88.10%)	8 (9.52%)	2 (2.38%)	84
母語組 (n=20)	60 (75%)	20 (25%)	0	80

據表 4-6, 我們發現啟動後各組受試者大部分仍然用主謂賓句描述圖片, 不過當將啟動後的結果跟啟動中的結果比對時, 高級組和母語組的把字句減少了, 可是初級組和中級組的把字句反而增加了。

4.2.2 統計分析

為了驗證啟動對各組受試者輸出把字句的數量是否存在顯著影響，筆者進行統計分析，結果如下表：

表 4-7: 樣本在描述圖片所產出的把字句

	初級組 (<i>n</i> =13)		中級組 (<i>n</i> =32)		高級組 (<i>n</i> =21)		母語者 (<i>n</i> =20)		<i>F</i> (3,82)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
啟動前	0	0	0	0	0	0	0	0	0
啟動中	1.00	1.080	1.22	1.362	1.29	1.271	4.45	1.432	31.242*
啟動後	0.69	1.182	0.84	1.194	0.38	0.805	1.00	0.649	1.478

**p* < .05

表 4-7 表示在啟動過程中，當聽到對話者 (interlocutor) 用把字句描述圖片時，實驗組和控制組的反應顯著差異，就是控制組使用把字句描述圖片的數量顯著高於實驗組， $F(3,82) = 31.242$, $p < .05$ 。事後分析發現母語組使用把字句的數量顯著高於初級組 (平均差 3.45)、中級組 (平均差 3.23) 和高級組 (平均差 3.16)，而實驗組之間，他們說出把字句的差異沒有顯著。就啟動後，各組產出把字句的數量沒有顯著差異。

各組受試者在不同情況之下產出的把字句的差異可顯示為圖 4-2

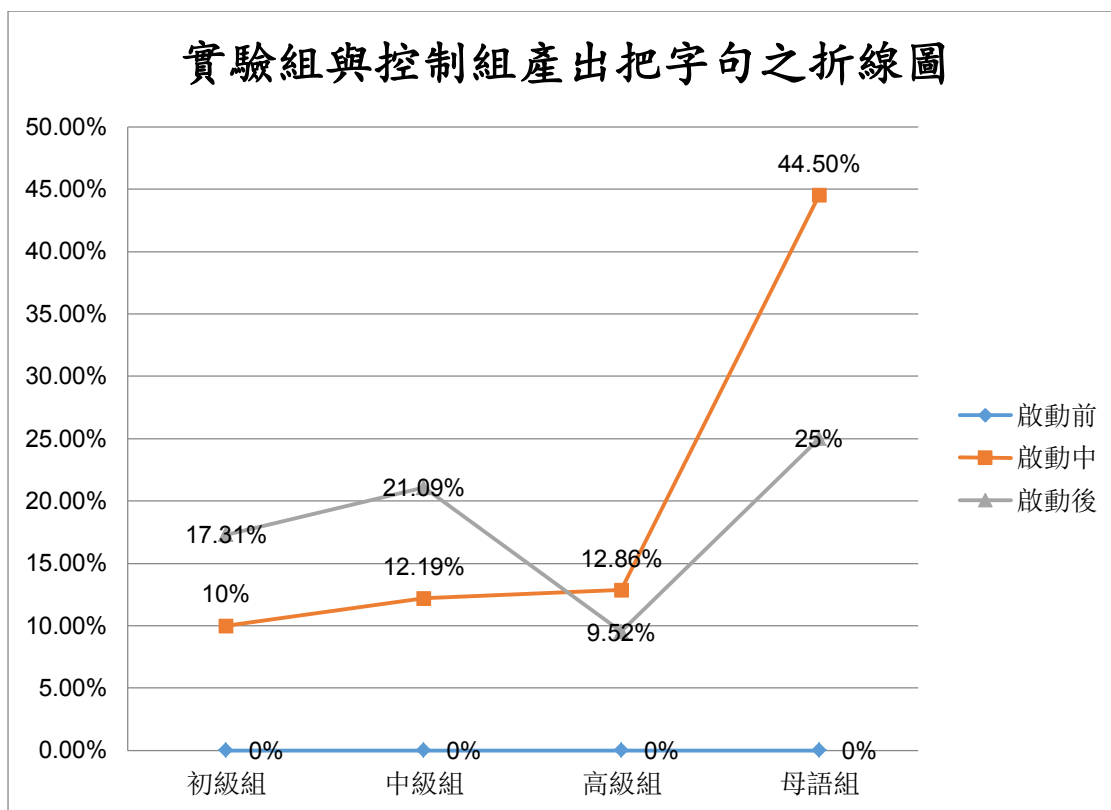


圖 4-2: 樣本產出把字句之折線圖

圖 4-2 表示在啟動過程中，實驗組產出把字句的數量隨著他們水平的提高而增加，可是當將學習組跟母語組相比時，發現泰國學習者使用把字句的數量顯著低於母語組，這就說明泰國受試者對於表示處置意義的把字句還在習得的過程中，他們腦海裡儲存的把字句的句法表徵 (syntactic representation) 還沒有完全定型。就是說若受試者把字句的句法表徵在腦裡定型了的話，當他們聽到對話者使用把字句描述圖片，聲音會啟動存在腦裡的把字句的表徵，使得腦神經啟用，受試者也因腦神經的啟用影響下，不自覺使用把字句描述圖片。而在啟動過後，把字句仍在受試者的腦裡起作用，因此各組受試者也出現輸出把字句的現象。不過，應該注意的是初、中級組產出把字句的數量卻有點多於在啟動過程中，而高級組和母語組的結果相反。我們認為這反映了初級組和中級組對把字句的內隱學習過程。就是他們接受到更多的輸入，使得他們使用更多的把字句。

4.3 把字句規則與把字句使用情境的理解結果

4.3.1 把字句規則理解

一、判斷句子的正確率

該實驗的目的是為了了解不同水平的泰國學習者對把字句的句法規則與使用情境的掌握是否相同。就把字句的句法規則理解方面，筆者通過三個項目來做實驗，包括：詞序屬於句法知識、謂語複雜性屬於句法-語義界面知識，以及賓語受事性屬於句法-語義界面知識。

表 4-8: 表示樣本判斷句子的正確率

	詞序	謂語複雜性	賓語受事性	總量
初級組(<i>n</i> =13)	164 (70.09%)	139 (59.40%)	125 (53.42%)	428 (60.97%)
中級組(<i>n</i> =32)	423 (73.44%)	359 (62.33%)	331 (57.47%)	1113 (64.41%)
高級組(<i>n</i> =21)	323 (85.45%)	285 (75.40%)	270 (71.43%)	878 (77.43%)
母語者(<i>n</i> =20)	355 (98.61%)	351 (97.50%)	349 (96.94%)	1055 (97.69%)

據表 4-8，我們發現初級組判斷正確的答案一共有 428 個，占 60.97%，分為詞序方面判斷正確 164 個，占 70.09%；謂語複雜性方面 139 個，占 59.40%；賓語受事性 125 個，占 53.42%。

中級組判斷正確的答案一共有 1113 個，占 64.41%，分為詞序方面判斷正確 423 個，占 73.44%；謂語複雜性方面 359 個，占 62.33%；賓語受事性 331 個，占 57.47%。

高級組判斷正確的答案一共有 878 個，占 77.43%，分為詞序方面判斷正確 323 個，占 85.45%；謂語複雜性方面 285 個，占 75.40%；賓語受事性 270 個，占 71.43%。

母語組判斷正確的答案一共有 1055 個，占 97.69%，分為詞序方面判斷正確 355 個，占 98.61%；謂語複雜性方面 351 個，占 97.50%；賓語受事性 349 個，占 96.94%。

除了計算受試者的正確答案之外，筆者還記錄了每位受試者判斷每題句子的反映時間，然後計算出每組別所使用的平均時間，結果顯示在表 4-9

表 4-9 每組判斷句子的平均時間

	詞序	謂語複雜性	賓語受事性
初級組($n=13$)	1178.861	1195.819	1023.934
中級組($n=32$)	1273.363	1294.078	1259.692
高級組($n=21$)	966.0369	1169.226	1183.293

二、統計分析

為了回答第三個研究問題“不同水平的泰國學習者理解把字句的規則是否存在差異？”筆者使用單因素組間方差分析來檢討受試者組間的差異。參看表 4-10, 4-11 和 4-12

表 4-10: 表示樣本判斷詞序之結果

初級組 ($n=13$)		中級組 ($n=32$)		高級組 ($n=21$)		母語者 ($n=20$)		$F(3,82)$
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
12.62	1.850	13.22	2.151	15.38	1.658	17.75	0.786	35.083*

* $p < .05$

研究結果發現，就把字句的詞序而言，受試者的正確答案存在顯著差異 $F(3,82) = 35.083, p < .05$ 。控制組回答正確的數量顯著高於初級組、中級組和高級組 (平均差分別為 5.13、4.53、2.37)，而在實驗組之間發現高級組的正確率也顯著高於初級組和中級組 (平均差分別為 2.76、2.16)。

表 4-11: 表示樣本判斷謂語複雜性之結果

初級組 (n=13)		中級組 (n=32)		高級組 (n=21)		母語者 (n=20)		$F(3,82)$
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
10.69	1.601	11.22	1.845	13.57	2.039	17.55	1.099	66.401*

* $p < .05$

至於謂語動詞的複雜性來看，各組受試者的答案正確率也存在顯著差異 $F(3,82) = 66.401, p < .05$ 。事後分析發現控制組的正確答案顯著高於三個實驗組，即控制組與初級組的平均差為 6.86；控制組和中級組的平均差為 6.33；控制組跟高級組的平均差為 3.98。就三個實驗組之間的差異，發現高級組的正確率顯著高於初級組和中級組，平均差分別為 2.88 和 2.35。

表 4-12: 表示樣本判斷賓語受事性之結果

初級組 (n=13)		中級組 (n=32)		高級組 (n=21)		母語者 (n=20)		$F(3,82)$
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
9.62	2.329	10.34	1.807	12.86	2.414	17.45	1.432	63.674*

* $p < .05$

對於把後名詞的受事性，受試者判斷答案的正確率存在顯著差異 $F(3,82) = 63.674, p < .05$ 。事後分析揭示母語組回答正確答案的數量顯著高於三個學習組，母語組與學習組的平均差分別為初級組 7.84、中級組 7.11、高級組為 4.59。至於三個實驗組之間的差異，高級組判斷正確的數量高於初級組和中級組，平均差分別為 3.24 和 2.51。

表 4-13 表示樣本在各種條件判斷句子的正確率

	詞序		謂語複雜性		賓語受事性		$F(3,82)$
	M	SD	M	SD	M	SD	
初級組 ($n=13$)	12.62	1.850	10.69	1.601	9.62	2.329	7.670*
中級組 ($n=32$)	13.22	2.151	11.22	1.845	10.34	1.807	22.326*
高級組 ($n=21$)	15.38	1.658	13.57	2.039	12.86	2.414	36.528*

* $p < .05$

各組受試者在不同情況之下產出的把字句的差異可顯示為圖 4-13

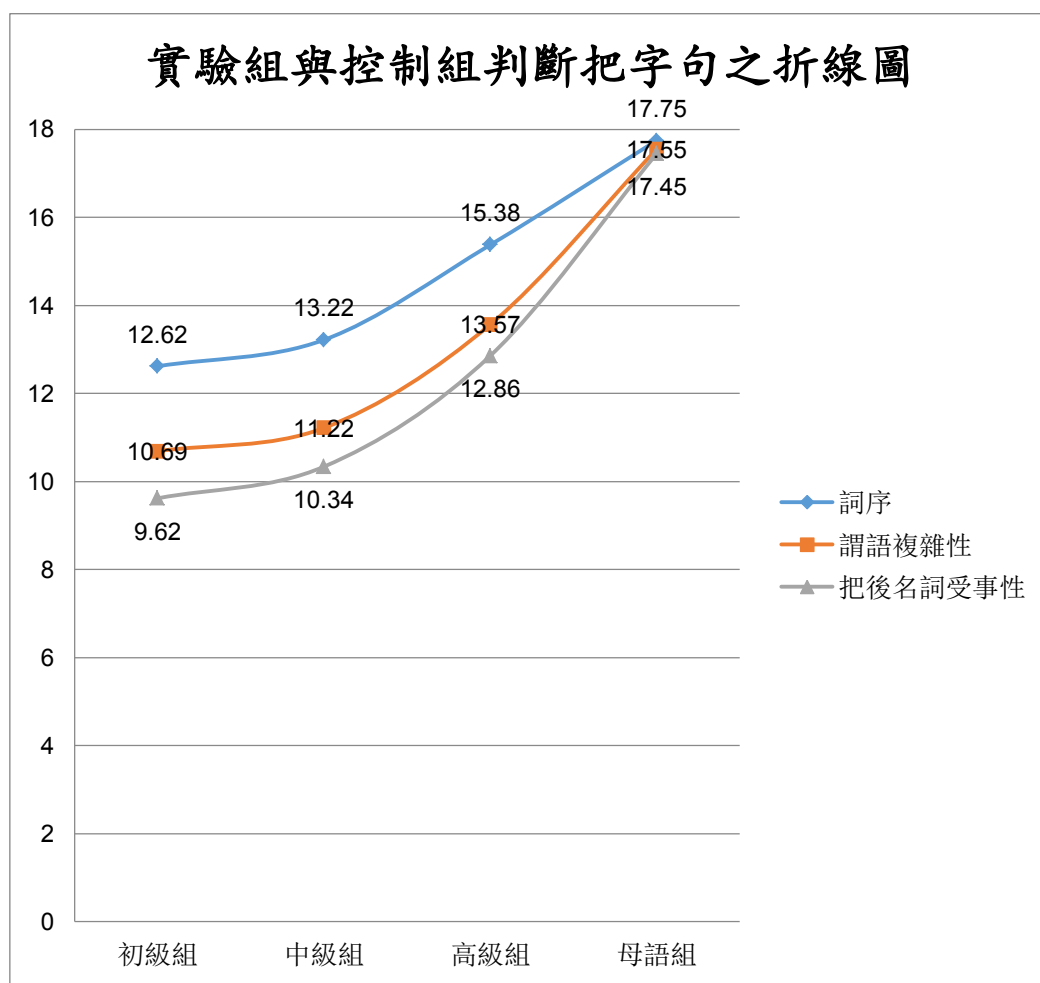


圖 4-3: 樣本判斷把字句之折線圖

除了檢討各組受試者之間的差異，筆者還進行找出受試者判斷正確率和他們的反映時間，發現判斷詞序的正確率和平均時間存在顯著的負相關關係 ($p < .01$) $r = -0.346$ ，這表示受試者判斷正確的句子多，但是使用的時間少。

這個結果支持了 Sorace (2005) 的看法，即第二語言學習者比較能夠完全習得純句法性質的結構，而就那些有兩個以上的語言界面的結構而言，學習者的習得情況就不大一樣。

4.3.2 把字句使用情境理解

一、選擇正確句子的數量

該實驗的實驗問題是不同水平的泰國學習者理解把字句使用情境是否存在顯著差異。筆者將情境分為兩類，適合使用把字句的情境 (Ba-preferred context) 和適合使用主謂賓句的情境 (SVO-preferred context)，結果顯示如下表：

表 4-14 表示樣本選擇的句子

	Ba-preferred context		SVO-preferred context	
	ba	SVO	ba	SVO
初級組($n=13$)	61(78.21%)	17(21.79%)	13(16.67%)	65(83.33%)
中級組($n=32$)	165(85.94%)	27(14.06%)	37(19.27%)	155(80.73%)
高級組($n=21$)	111(88.10%)	15(11.90%)	25(19.84%)	101(80.16%)
母語者($n=20$)	119 (99.17%)	1 (0.83%)	5 (4.17%)	115 (95.83%)

據表 4-14，我們發現初級組選擇正確答案一共有 126 個，占 80.77%，分為選擇適合把字句的情境 61 個，占 78.21%；選擇適合主謂賓句的情境 65 個，占 83.33%。中級組選擇正確答案一共有 320 個，占 83.33%，分為選擇適合把字句的情境 165 個，占 85.94%；選擇適合主謂賓句的情境 155 個，占 80.73%。高級組選擇正確答案一共有 212 個，占 84.13%，分為選擇適合把字句的情境 111 個，占 88.10%；選擇適合主謂賓句的情境 101 個，占 80.16%。母語組選擇正確答案一共有 234 個，占 97.50%，分為選擇適合把字句的情境 119 個，占 99.17%；選擇適合主謂賓句的情境 115 個，占 95.83%。能夠顯示為圖 4-4

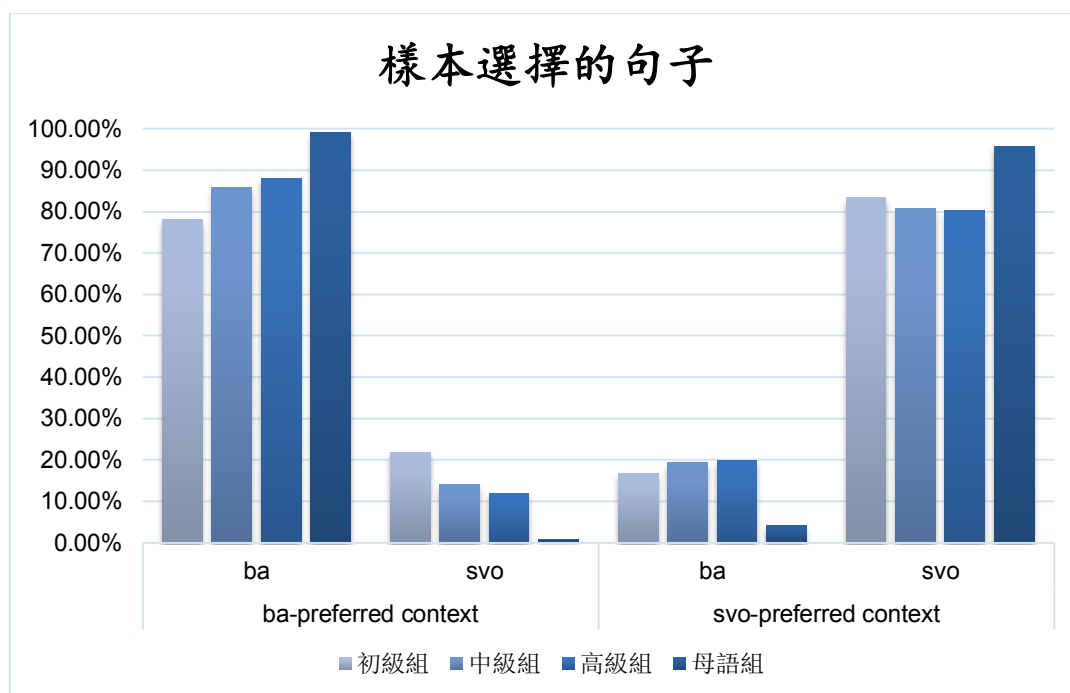


圖 4-4 表示樣本選擇的句子

除了計算受試者的正確答案之外，筆者還記錄了每位受試者判斷每題句子的反映時間，然後計算出每組別所使用的平均時間，結果顯示在表 4-15

表 4-15 每組選擇句子的平均時間

	Ba-preferred context	SVO-preferred context
初級組(n=13)	5972.63	5653.162
中級組(n=32)	5762.616	5699.229
高級組(n=21)	5267.264	5252.513

表 4-15 顯示，在選擇適合使用把字句的情境時，高級組的反映時間最少，而初級組的反映時間最多。在選擇適合使用主謂賓的情境時，高級組的反映最快，而中級組的反映最慢。此外，各組的反映時間都在選擇適合使用主謂賓的情境比在選擇適合使用把字句的情境還快。不過，該注意的是各組的使用時間來自他們的閱讀句子和選擇答案。

二、統計分析

為了回答第四個研究問題“不同水平的泰國學習者瞭解使用把字句的情境是否差異。”筆者使用單因素組間方差分析來檢討受試者組間的差異。參看表 4-16 和 4-17

表 4-16: 選擇適合使用把字句情境的結果

初級組 (n=13)		中級組 (n=32)		高級組 (n=21)		母語者 (n=20)		<i>F</i> (3,82)
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
4.69	1.032	5.16	0.987	5.29	1.102	5.95	0.224	5.575*

* $p < .05$

至於選擇適合使用把字句情境之情況而言，控制組選擇正確答案的結果顯著高於實驗組 $F(3,82) = 5.575, p < .05$ ，事後分析發現控制組判斷正確率顯著高於初級組和中級組，平均差分別為 1.26 和 0.79，但母語組和高級組的差別沒有顯著。就三個實驗組之間也沒有存在顯著差異。

表 4-17: 選擇適合使用主謂賓字句情境的結果

初級組 (n=13)		中級組 (n=32)		高級組 (n=21)		母語者 (n=20)		<i>F</i> (3,82)
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
5.00	0.816	4.84	1.139	4.81	1.030	5.75	0.55	4.497*

* $p < .05$

就選擇適合使用主謂賓字句情境之情況而言，控制組選擇正確答案的數量顯著高於實驗組 $F(3,82) = 4.497, p < .05$ ，事後分析發現控制組選擇答案的正確率顯著高於初級組、中級組和高級組，平均差分別為 0.75、0.91 和 0.94。不過，三個實驗組之間沒有存在顯著差異。

各組樣本的平均分數差異可顯示成圖 4-5

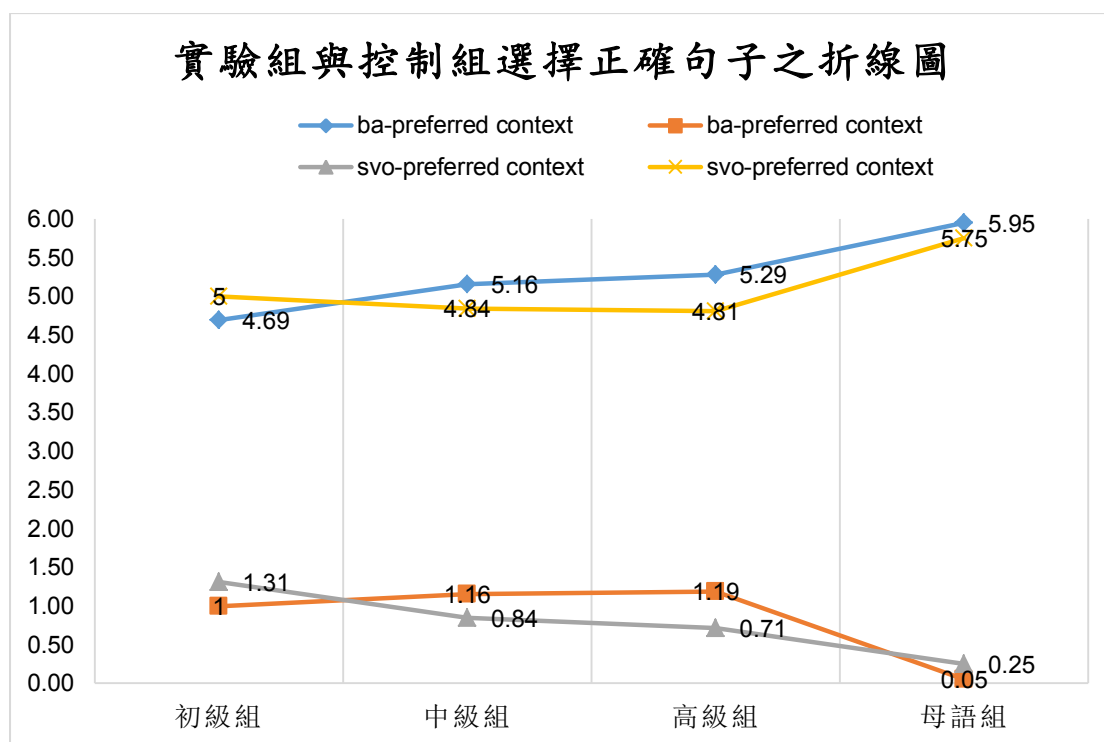


圖 4-5: 樣本選擇正確句字之折線圖

據圖 4-5，我們可看出在把字句情境，受試者的答案正確率是隨著他們的漢語水平能力的提高而提高，而在主謂賓句情境，初級組選擇的正確答案比高級組高了一點。換言之，高級組無論在把字句情境或主謂賓句情境都比初級組選擇把字句的數量高一些，可是初級組在兩個情境上反而選擇主謂賓的數量高於選擇把字句。

除了分析受試者之間的正確率的差異之外，筆者還分析了他們選擇的正確答案與反映時間的相關關係，發現兩種情境都存在負相關關係 ($p < .01$)，把字句情境與反映時間的相關關係為 $r = -0.329$ ，而主謂賓情境與反映時間的相關關係 $r = -0.346$ ，這表示受試者選擇正確的句子多，可是使用的時間少。

4.4 學習者把字句的產出能力與語法規則的掌握之相關關係

為了回答第五個研究問題“泰國學習者對把字句的句法規則的掌握能力跟他們對把字句的使用情境的掌握能力是否有相關性？”和第六個研究問題“泰國學習者對把字句的規則的掌握跟他們輸出把字句的數量是否有相關性？”筆者將

實驗一和實驗二受試者所產出的把字句，及實驗三受試者把字句的正確答案做了相關分析，發現在把字句規則的判斷部分跟情境選擇部分存在沒有顯著性的相關關係。

不過，發現必用把字句所產出的把字句與選用把字句所產出的句子和啟動當中產出的句子存在顯著性的正相關關係 ($p < .01$) $r = 0.457$ 和 $r = 0.351$ 。同時也發現必用把字句所產出的把字句與判斷謂語動詞複雜性和把後名詞的受事性的正確率存在著顯著性的正相關關係 ($p < .05$) $r = 0.291$ 和 $r = 0.280$ 。此外，還發現受試者在啟動過程中所產出的把字句與他們判斷謂語動詞複雜性的正確率是存在著顯著正相關關係 ($p < .05$) $r = 0.292$ 。

除了分析受試者各種條件之間的相關關係之外，筆者還將他們的漢語水平與他們的習得能力找出相關關係，結果顯示成表 4-18

表 4-18 受試者的漢語水平與習得能力的相關關係

習得能力	漢語水平	
	ρ	p
必用把字句而產出把字句	.375	.002**
詞序判斷	.508	.000**
謂語動詞複雜性	.516	.000**
把後名詞的受事性	.496	.000**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.5 討論

上述所分析的結果能夠回答筆者提出的研究問題，分別為：

(一) 不同水平的泰國學習者在產出表位移意義的把字句之下有顯著差異。就是高水平學習者在必須使用把字句的情況下產出把字句的數量顯著地比低水平學習者高，而在選擇使用把字句的條件下各組學習者產出把字句的數量沒有顯著差異。至於他們接受句法啟動時來看，不同水平的泰國學習者產出表位移意和處置意的把字句沒有顯著差異。

(二) 不同水平的泰國學習者理解把字句的規則有顯著差異。就是高水平學習者理解把字句的規則比低水平學習者好。仔細分析的結果就是，至於詞序而言，高級組能夠掌握得比初級組和中級組顯著地好。對於謂語動詞的複雜性方面，高級組也能夠掌握得比初級組和中級組顯著地好。就從後名詞的受影響屬性來看，結果也如前者一樣高級組也能夠掌握得比初級組和中級組顯著地好。不過，在了解把字句的使用情境方面，沒有顯著差異。

(三) 泰國學習者掌握把字句的規則能力跟他們輸出把字句的能力存在著相關性，這顯示在他們必用把字句所產出的把字句與判斷謂語動詞複雜性和壩後名詞的受事性的正確率存在著顯著性的正相關關係。

筆者將實驗一和實驗二做比較，發現受試者所輸出的把字句有顯著差異。就三個實驗組而言，各組都在描述視頻的情況下產出把字句的數量顯著高於在描述圖片的情形。這說明能夠顯示出動作的過程和結果的視頻比圖片更有效率地引起受試者輸出把字句。除了刺激工具的設計之外，筆者認為把字句的不同結構和意義，也是導致這樣的結果的原因之一。換言之，表示位移義並目的地明顯的把字句是泰國學習者最容易習得，接著是表示位移但目的地不明顯的把字句，最後表示處置的把字句對泰國學習者來說比較晚習得。這可能是因為泰語有跟表位移意的把字句比較類似的結構，使得泰國學習者早習得這個結構。但泰語沒有表處置意的把字句，泰國學習者晚習得是當然的。

按照實驗二的結果，我們也發現把字句不是主謂賓的轉換句式，因為根據句法啟動的實驗，一般使用意思相同而句形不同的語法點來做實驗，如英語的間接賓語格，可使用兩種句形：“I gave him a book.” 或者 “I gave a book to him.” 這兩個句形表示同樣的意思。或者主動句式和被動句式：“媽媽打了小孩了” 或 “小孩被媽媽打了”，這兩種句形意思一樣，只是焦點不同。因此，若把字句和主謂賓句表示同樣的意思的話，學生受到把字句的啟動的時候就應該使用把字句使用得更多。這個實驗的結果也剛好符合朱德熙 (1982) 的看法，他曾在《語法講義》解釋過：

“把字句的作用在於把動詞後頭的賓語提前，因此，把字句可以看成主動賓句的變式。……其實跟把字句關係最

密切的不是主動賓句式，而是受事主語句。仔細觀察一下就會發現，絕大部分把字句去掉把字以後剩下的部分仍然站得住，而這剩下的部分正是受事主語句。例如：
把衣服都洗乾淨了/衣服都洗乾淨了”《語法講義》：187-189

下圖，筆者將所有的實驗結果展示出來做對比。

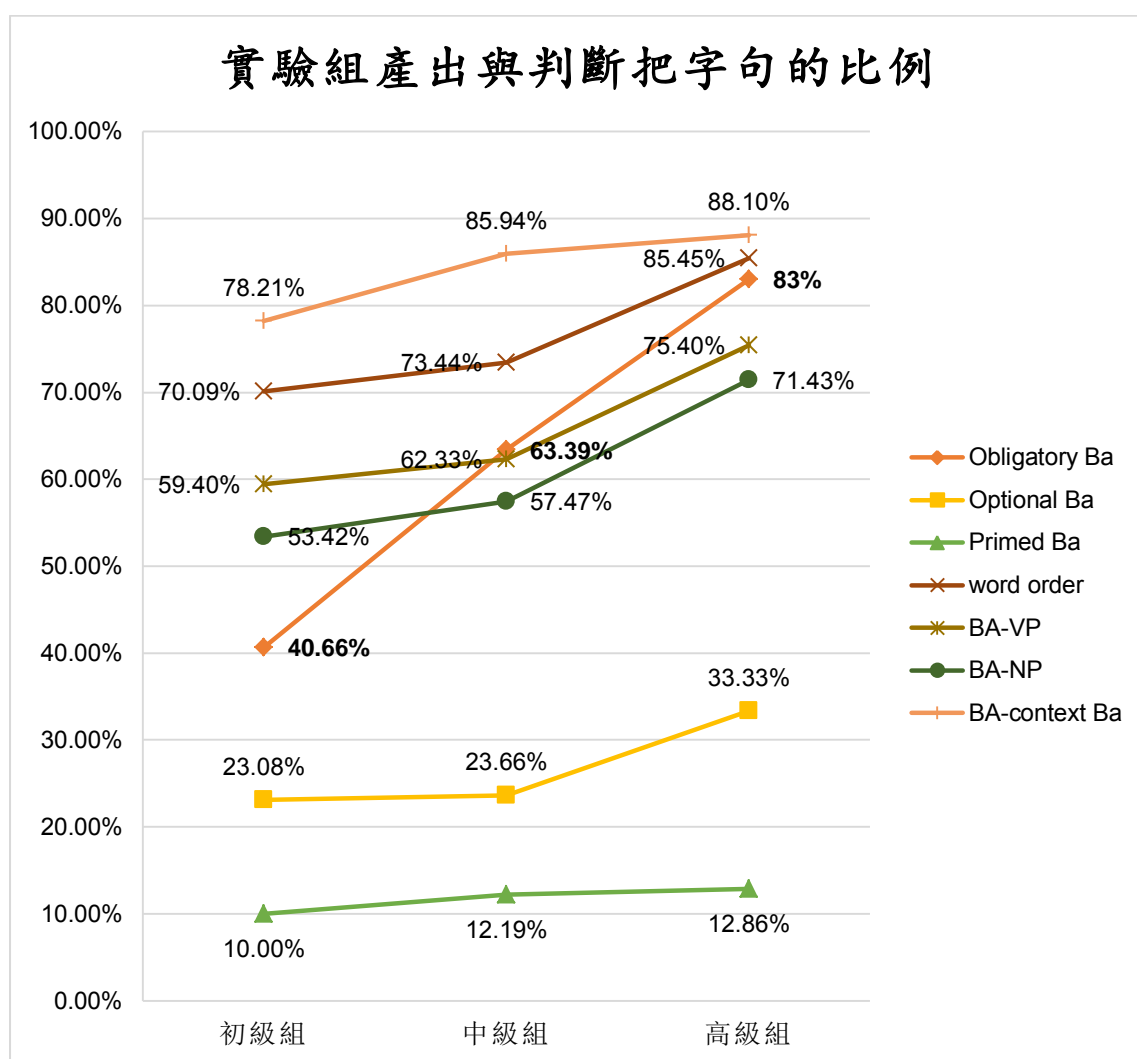


圖 4-6 實驗組所產出的把字句與判斷正確的比例

圖 4-6 顯示了泰國學習者的學習發展傾向，而且也反映人類自然習得語言的認知機制，即先掌握語言的使用規則，再輸出正確的句子。而且，不論是輸出方面還是輸入方面，初級組的成果都低於高級組。這個結果可從初級到高級

呈現為繼續的發展傾向。本研究的結果在學習者學習發展過程方面比 Du (2004) 的研究結果更明顯。

就學習者對把字句規則的知識掌握能力，他們對純句法知識方面的規則往往比句法－語義的規則掌握得好。這個結果跟 Xu (2012) 的研究結果一致，支持了 Sorace (2005) 提出的說法。然而，在句法－語用 / 篇章方面，本研究的結果這個結果跟 Xu(2012) 的研究結果相當一樣，Xu 發現美國學習者過度首選 (over-preferred) 把字句；而我們發現選擇把字句的數量是跟著學習者的水平提高而增加。然而，本研究的結果發現泰國學習者在句法－篇章方面的掌握能力卻做得比純句法知識和句法－語義方面的掌握更好，這個結果跟 Sorace (2009: 197, 引自 Xu, 2012: 29) 曾提出具有句法－語用 / 篇章界面的結構是跟語言使用情境有關，因此使得第二語言學習者比較難習得的說法不相同了。這就證明了學習把字句時可以同時學習句法規則和使用情境，而且教師也可以在給學生介紹把字句的意思和用法時使用視頻展示，以便學生更清楚地理解把字句。

至於泰國學習者的學習發展情況，我們發現初級者他們的習得順序是：使用情境 > 詞序 > 謂語動詞的複雜性 > 把後名詞的受事性 > 必用把條件 > 選用把條件 > 啟動把條件。

中級組的習得順序是：使用情境 > 詞序 > 必用把條件 > 謂語動詞的複雜性 > 把後名詞的受事性 > 選用把條件 > 啟動把條件。

高級組的習得順序也是：使用情境 > 詞序 > 必用把條件 > 謂語動詞的複雜性 > 把後名詞的受事性 > 選用把條件 > 啟動把條件。

就影響學習者的學習發展，我們發現初級組受到母語的影響比中級和高級多，造成他們在必用把字句的條件下說出較多的不合語法的句子。而中、高級的發展主要來自他們接受到的輸入。不過，三組泰國學習者在把字句的掌握能力還不接近母語人士，這個結果跟 Xu (2012) 的研究結果較類似。

第五章

結論

本章將整體地探討本研究的結果，並將研究結果與第二語言習得連起來一起討論，接著建議其對對外漢語教學的貢獻，最後提到研究的局限性及未來研究的建議。

5.1 總結與討論

(一) 不同水平的泰國學習者在產出表位移意義的把字句之下有顯著差異。就是高水平學習者使用把字句的數量顯著地比低水平學習者高，而且各組學習者使用把字句的數量都在必須使用把字句的條件下比在選擇使用把字句的條件下高。可是在他們接受句法啟動方面，不同水平的泰國學習者產出表位移意和處置意的把字句沒有顯著差異。

(二) 不同水平的泰國學習者理解把字句的規則有顯著差異。就是高水平學習者理解把字句的規則比低水平學習者好。不過，他們了解把字句的使用情境是沒有顯著差異。

(三) 泰國學習者掌握把字句的規則能力跟他們輸出把字句的能力存在著相關性，就是高水平學習者產出把字句的數量以及判斷句子的正確率都比低水平學習者高，這表示學習者的漢語水平越高，他們對把字句的理解能力和產出能力就越好。

5.2 教學應用

根據研究結果，筆者建議針對泰國學習者把字句之教學順序
第一階段：先教表示“目的明確的位移”的把字句，因為該結構是必須用把字句，而且泰語也有相應的句式，同是也介紹各種適合使用把字句的情境，如：祈使句,例如：

- (1) 我們把作業交給老師了。
- (2) 他把禮物放在辦公桌上。

(3) 師傅把錢扔進抽屜裡 / 扔到抽屜裡去。

(4) 爸爸把孩子送到學校去了。

在教這個結構的時候，老師們可以順便解釋把字句的詞序、動詞的複雜性，以及把字後名詞的受事性。而且，由於表位移的把字句的意思教具體，老師能夠安排活動讓學生描述同班同學的動作，使得學生更清楚把字句的使用方法。

第二階段：介紹表示“位移”和“變化結果”的把字句，如：

(5) 你趕快把錢拿來。

(6) 我昨天就把東西寄出去了。

(7) 媽媽把壞芒果都挑出來了。

(8) 他把那本書買走了。

(9) 弟弟把蛋糕都吃光了。

在這個階段上，老師們還可以再次解釋把後名詞的受事性，如下：

(10) 爸爸把椅子修好了。

(11)*爸爸把椅子修累了。

由於兩個句子，表層的句式相同，可是語義指向不同，例 (10) “椅子”是受到動作的影響，可是例 (11) “椅子”不是受到動作的影響，但受試者則是“爸爸”，因此，例 (11) 是不合乎把字句的句法規則。

5.3 研究限制

本研究的局限性是研究者沒有限制受試者開始接觸到漢語的年齡。研究第二語言習得的學者大部分將限定受試者開始學習目的語要超過十八歲，是因為 18 歲是學習第二語言的關鍵期。但是泰國漢語教學情況比較特殊，目前政府推廣漢語教學，已經從小學就開漢語課，因此，學生造就開始接觸到漢語。由此，十八歲以後開始學漢語的學生就不那麼多了。

5.4 後續研究

本研究按照研究者的方便來抽樣，而不是隨機抽樣，所以可能使得研究結果不能完全反映母群的狀況。由此，未來的研究應擴大樣本，並採用隨機抽樣，若能夠限定受試者開始接觸漢語的年齡和學習漢語的背景就會更好，這樣獲得的結果就更科學、更能夠反映母群。

ภาคผนวก ข

ภาพนิ่งที่ใช้ในการทดลอง

รูปภาพที่ใช้ในการทดลองทั้งสองทั้งหมด นำมาจากอินเทอร์เน็ต

ภาพก่อนการเตรียมการรับรู้

รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน	ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยายพร้อมคำที่กำหนดให้
 <p>他们打网球</p>	 <p>追¹ zhuī</p>
 <p>他写了很多圣诞卡片</p>	 <p>咬 警察 yǎo jǐngchá</p>
 <p>他很生气</p>	 <p>骂 mà</p>

¹ ตัวอักษรจีนที่ใช้ในการทดลองทั้งหมดเป็นอักษรจีนตัวย่อ (Simplified Chinese) ดังนั้นการนำเสนอรายละเอียดที่ใช้ในการทดลองทั้งหมดในภาคผนวก ข – ง และ ภาคผนวก ฉ จึงนำเสนอด้วยอักษรจีนตัวย่อตามที่ได้นำไปใช้ในการทดลอง




<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยายพร้อมคำที่กำหนดให้</p>
<div data-bbox="400 479 751 725" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="456 763 687 806" data-label="Caption"> <p>他们的车撞上了</p> </div>	<div data-bbox="1018 434 1257 703" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1023 730 1257 770" data-label="Caption"> <p>打 dǎ</p> </div>

ภาพระหว่างการเตรียมการรับรู้

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
--	---

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
 <p>他把花插在花瓶里</p>	 <p>鲨鱼吃</p> <p>shāyú chī</p>
 <p>他把邮票贴在信封上</p>	 <p>扔手机</p> <p>rēng shǒujī</p>
 <p>他把手机放进包包里</p>	 <p>搬沙发</p> <p>bān shāfā</p>

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
 <p>他把窗户弄破了</p>	 <p>抓小偷 zhuā xiǎotōu</p>
 <p>他把礼物拆开</p>	 <p>偷 tōu</p>
 <p>他把纸扔出去</p>	 <p>拿东西 ná dōngxi</p>

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
 <p>他把车开走了</p>	 <p>踢 tī</p>
 <p>他把钱递给售货员</p>	 <p>碰 pèng 花瓶 huāpíng</p>

ภาพหลังการเตรียมการรับรู้

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับการทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
 <p>他玩电脑</p>	 <p>提 tí 椅子 yǐzi</p>

<p>รูปภาพที่ผู้รับการทดลองเห็นและประโยคที่ผู้รับ การทดลองได้ยิน</p>	<p>ภาพเป้าหมายที่ผู้รับการทดลองต้องบรรยาย</p>
<p></p> <p>他吃蜂蜜</p>	<p></p> <p>打破 dǎpò</p>
<p></p> <p>他们打架了</p>	<p></p> <p>拿 ná 柠檬 níngméng</p>
<p></p> <p>他们修汽车</p>	<p></p> <p>打开 dǎkāi 窗户 chuānghu</p>

ภาคผนวก ค
ประโยคที่ใช้ในการทดลอง

โครงสร้าง “ba” ที่ใช้ในการตัดสินความถูกต้องของประโยค

	ประโยคที่ถูกไวยากรณ์ (正確的句子)	ประโยคที่ไม่ถูกไวยากรณ์ (不正確的句子)
การเรียงลำดับคำ ในโครงสร้าง ba (word order)	弟弟把我的车开走了。	请你关上把窗户。
	请你把名字写在这儿。	请你写在这儿把地址。
	主人把客人请到客厅里来。	妈妈带到乡下把小弟弟去。
	他没把礼物送过来。	他把老师没请进来。
	他不想把孩子带去。	妹妹把娃娃不想拿来。
	你别把纸扔在地上。	你把药不用吃了。
	我愿意把这个皮包送给你。	下雨了，把衣服快收进来吧！
	你应当把那件事情告诉我们。	我把这件事儿一定得说出去。
	你要把照片寄到老师那儿去。	他把那本小说要翻译成泰文。
ความซับซ้อนของ กริยาวลีในภาค แสดง (VP complexity)	姐姐把钱包丢了。	你把雨伞带吗？
	售货员把水果秤一秤。	妈妈把外套试。
	老师把学生分成六组。	请你把这个语法点解释。
	你把这本书拿着。	弟弟把哥哥的新鞋脏了。
	售货员把大门往下拉。	小孙子把爷爷的手表碎了。
	请把空调开开。	姐姐把办公室整齐了。
	我们把房间打扫得干干净净。	我们把那些汉字都看得见。
	我把他的电话号码记得清清楚楚。	学生把老师的话都听不懂。
孩子们把屋子弄得特别乱。	孩子们把作业做不完。	
การเป็นผู้รับผลของ การกระทำของ คำนามหลังคำ ba (NP affectedness)	哥哥把饺子都吃光了。	哥哥把炒面都吃饱了。
	我把那几张画儿都贴好了。	他的解释把我给说累了。
	我把那本小说看完了。	我把那部电影看乐了。
	我们把今天的作业做好了。	孩子们把作业做累了。
	妹妹把牛奶喝光了。	哥哥把酒喝醉了。
	哥哥把那个男人推倒了。	同学们把桌子推累了。
	我们把晚饭准备好了。	我们把课文预习乐了。
	姐姐把饭碗洗干净了。	大家把教室洗烦了。
	爸爸把电脑修好了。	叔叔把自行车修累了。

ภาคผนวก ง

ประโยคที่ใช้ในการทดลอง

สถานการณ์และประโยคที่ใช้ในการเลือกประโยคให้เหมาะสมกับบริบท

บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง “ba” (Ba-preferred context)

วันนี้อากาศร้อนมากคุณนายหวางจึงใส่หมวกออกจากบ้าน ขณะกำลังจะเดินเข้าไปในธนาคาร พนักงานรักษาความปลอดภัยเห็นคุณนายหวางใส่หมวกอยู่ จึงเดินเข้ามาชี้ที่หมวกแล้วพูดกับคุณนายหวางว่า

(今天天气很热，王太太就戴着帽子出门。当她要走进银行时，保安看到王太太正戴着帽子，就指着帽子并跟王太太说：)

请您摘下帽子来。

请您把帽子摘下来。

อาจารย์หลินกำลังจะเดินทางไปประชุมที่ประเทศจีน ขณะที่กำลังเอ็กซเรย์กระเป๋าที่จะนำขึ้นเครื่อง เจ้าหน้าที่พบสิ่งของรูปร่างคล้ายๆ มีด จึงเรียกอาจารย์หลินมาพบแล้วพูดว่า (林老师要去中国开会，当他行李在经过 X 光机检查的时候，职员发现行李里面有一个长形东西，看起来很像刀子，就请林老师过来说：)

请你拿出那个东西来。

请你把那个东西拿出来。

เมื่อคืนมีพายุเข้า ลมพัดแรงมากตลอดทั้งคืน ตอนเช้าวันนี้ อิงอิงพบว่า มีต้นไม้ล้มระเนระนาด อิงอิงจึงถามคุณพ่อว่า เกิดอะไรขึ้นกับต้นไม้ คุณพ่อจะตอบว่า (昨天晚上发生了台风，整晚都刮大风。今天早上，英英在路上发现很多大树都倒在地上。她问了爸爸大叔怎么了。爸爸回答说：)

大风刮倒了树。

大风把树刮倒了。

ขณะที่ผู้จัดการหยางกำลังจะเดินเข้าเกตเพื่อไปขึ้นเครื่องบิน เจ้าหน้าที่ที่ตรวจเอกซเรย์เห็นว่าผู้จัดการหยางถือน้ำผลไม้อยู่กระป๋องหนึ่ง แต่ตามกฎหมายแล้วผู้โดยสารห้ามนำเครื่องดื่มเข้าประตูห้องรอขึ้นเครื่องบิน จึงชี้ที่น้ำผลไม้แล้วพูดกับผู้จัดการหยางว่า (杨经理要走进飞机等候室时，职员发现杨经理手里拿着一罐果汁，可是按照机场规定，旅客不能带饮料进入飞机等候室，所以职员指着果汁罐并对杨经理说：)

请您扔掉饮料。

请您把饮料扔掉。

ตงตงขี่มอเตอร์ไซค์ไปตลาด แต่ที่จอดรถเต็มหมด เขาจึงจอดรถไว้ข้างถนน เขาคิดว่าซื้อของแค่นิดหน่อย จอดไว้ข้างถนนเดียวก็คงไม่เป็นไร พอเขาซื้อของเสร็จ เดินออกมาที่หน้าตลาด พบว่ามอเตอร์ไซค์หายไปแล้ว เขาตกใจมาก ถามคนแถวนั้นว่ามีใครเห็นรถมอเตอร์ไซค์ของเขาบ้างไหม ในตอนนั้นเอง มีคนเดินเข้ามาหาตงตงแล้วบอกเขาว่า

(东东骑摩托车到菜市场去，可是停车场都满了，所以东东就在路边停车。他只想买一点东西，在路边停车应该没关系。当他买好了，走出来之后，他却看不见他的车了，就觉得很紧张。他问了很多人的，当时有一个人走过来跟东东说：)

警察刚拖走了你的摩托车了。

警察刚把你的摩托车拖走了。

พรุ่งนี้เป็นวันเกิดของเสี่ยวจาง เสี่ยวหลิวซื้อของขวัญวันเกิดให้เสี่ยวจางแล้ว แต่เนื่องจากเสี่ยวหลิวต้องไปดูแลน้องสาวที่ป่วยกะทันหันจึงทำให้ไปร่วมงานวันเกิดของเสี่ยวจางไม่ได้ เสี่ยวหลิวจึงไปหาเสี่ยวหวงยิ่นของขวัญที่จะมอบให้เสี่ยวจางให้กับเสี่ยวหวงพร้อมพูดว่า

(明天是小张的生日，小刘已经给小张买好了生日礼物。可是小刘突然要去照顾她妹妹，因此不能去参加小张的生日晚会。小刘就去找小黄，将要给小张的礼物交给小黄并说：)

麻烦你帮我送这个礼物给小张。

麻烦你帮我把这个礼物送给小张。

บริบทที่ควรเลือกใช้โครงสร้าง ประธาน-กริยา-กรรม (SVO preferred context)

เจี๋ยเจี๋ยโทรศัพท์นัดหลินฮุ่ยออกไปเดินช้อปปิ้งด้วยกัน หลินฮุ่ยพอร่างโทรศัพท์ก็ออกจากบ้านทันที หลังจากที่สองสาวพบกัน ก็ตกลงกันว่า จะกินอะไรสักหน่อยก่อนแล้วค่อยไปเดินดูของ พวกเธอกินไปคุยไปอย่างสนุกสนาน พอเรียกเก็บเงิน หลินฮุ่ยถึงได้รู้ว่า ไม่ได้หยิบกระเป๋าเงินออกมา จึงรีบบอกเจี๋ยเจี๋ยว่า

(佳嘉打电话约琳惠一起去逛街，琳惠一挂电话，就出门。她们见面后，决定先吃点东西再逛街。她们边吃边聊，到了结账的时候，琳惠才发现她没有带钱包来，就跟佳嘉说：)

哎呀，我忘了带钱包了。

哎呀，我把钱包忘了带了。

พรุ่งนี้เสี่ยวหลานมีสอบย่อยวิชาเลข ชูเฟินถามเสี่ยวหลานว่าเลิกเรียนแล้วจะอยู่อ่านหนังสือด้วยกันไหม แต่เสี่ยวหลานไม่ว่าง เธอตอบชูเฟินกลับไปว่า

(小兰明天有数学考试，淑芬问小兰今天下课后要不要一起看书。可是小兰没空，她回答淑芬说：)

对不起，我得接妹妹回家。

对不起，我得把妹妹接回家。

ช่วงนี้ฉันเจ็ยปวดท้องบ่อยๆ เขาไปตรวจที่โรงพยาบาล หมอบอกว่าเขาเป็นโรคกระเพาะ
หมอลถามฉันเจ็ยว่า ปกติมี้อเข้ากินอะไร เขาตอบหมอไปว่า

(俊杰最近常常胃痛，他去医院检查，医生说他得了胃炎。医生问俊杰每天早餐吃什么，他回答医生说：)

我每天喝了咖啡就出门。

我每天把咖啡喝了就出门。

บ้านช่งกำลังเตรียมตัวกินมี้อเย็น ทันใดนั้นมีเสียงคนเคาะประตู คุณช่งเดินไปเปิดประตู
พบว่า เป็นคุณหวง คุณช่งจึงชวนคุณหวงให้กินมี้อเย็นด้วยกัน คุณหวงตอบกลับไปว่า

(宋家在准备吃晚餐，突然听到有人在敲门，宋先生打开门，看见黄先生。宋先生请黄先生进来一起吃晚餐。黄先生回答说：)

我已经吃完饭了。

我已经把饭吃完了。

คืนนี้โรงเรียนจัดงานเลี้ยงปีใหม่ นาน่ากับเพื่อนๆ ร่วมซันก็มาร่วมงานด้วย พวกเขาแลกเปลี่ยนของขวัญกัน ร้องเพลง เต้นรำ กินดื่มอย่างสนุกสนาน หลังจบงานเลี้ยง เพื่อนของนาน่าอาสาไปส่งเธอที่บ้าน แต่นาน่าไม่แน่ใจว่าเพื่อนของเธอดื่มเหล้าหรือเปล่า นาน่าจึงถามเพื่อนเธอว่า

(今晚学校举行了新年晚会，娜娜和很多同班同学都参加了。他们交换礼物、唱歌、跳舞、吃吃喝喝。晚会结束后，娜娜的朋友要开车送她回家，可是她不确定她朋友有没有喝酒，所以娜娜就问她朋友：)

你喝酒了吗？

你把酒喝了吗？

เมื่อวานเพื่อนๆ ชาวอเมริกันของอาจารย์เฉินมาเที่ยวปักกิ่ง คืนนี้พวกเขานัดอาจารย์เฉินออกไปกินข้าวด้วยกัน อาจารย์เฉินอยากไปพบเพื่อนเก่ามาก แต่เขามีธุระต้องจัดการก่อน จึงอาจจะไปถึงสายหน่อย อาจารย์เฉินอธิบายเหตุผลกับเพื่อนไปว่า

(昨天陈老师的美籍老朋友来台北旅游了，今晚他们想约陈老师出去聚餐。陈老师也很想跟他老朋友见面，可是他有些事情得先处理，可能晚点到。陈老师给他朋友解释说：)

我得送太太去火车站。

我得把太太送去火车站。

ภาคผนวก จ
แบบสอบถามสำหรับเก็บข้อมูลตัวอย่างชาวไทย

แบบสอบถามนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนภาษาจีนและความสามารถทางการใช้ภาษาจีนของผู้เรียนชาวไทย แบบสอบถามนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อการศึกษาวิจัยเท่านั้น จึงไม่มีการระบุชื่อผู้ตอบแบบสอบถาม และผู้วิจัยจะเก็บข้อมูลทั้งหมดในแบบสอบถามนี้เป็นความลับ ขอให้ท่านตอบแบบสอบถามนี้ด้วยความสบายใจ

ขอขอบคุณในความร่วมมือของท่าน

ผู้วิจัย

ส่วนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัวผู้ตอบแบบสอบถาม

เพศ ชาย หญิง อายุ _____ ปี

1. ภาษาแม่หรือภาษาที่ 1 ที่ท่านพูดได้ คือ _____
2. ท่านเริ่มเรียนภาษาจีนกลางเมื่ออายุเท่าใด _____ ปี _____ เดือน
3. ระยะเวลาที่ท่านเรียนภาษาจีนกลาง _____ ปี _____ เดือน
4. ครอบครัวของท่านใช้ภาษาใดเป็น**ภาษาหลัก**ในการสื่อสารภายในครอบครัว (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)
 ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ ภาษาจีนกลาง
 (ข้ามไปตอบข้อ 8)
 ภาษาจีนถิ่น (โปรดระบุ เช่น แต่จิว) _____ (ข้ามไปตอบข้อ 8)
 อื่นๆ (โปรดระบุ) _____
5. ในครอบครัวของท่านมีคนี่พูดภาษาจีนกลางหรือจีนถิ่นได้หรือไม่
 มี (ตอบข้อ 6) ไม่มี (ข้ามไปตอบข้อ 8)
6. ท่านเคยใช้ภาษาจีนกลางหรือจีนถิ่นพูดคุยได้ต่อกับคนในครอบครัวของท่านที่พูดภาษาจีนได้บ้างหรือไม่
 เคยใช้ ไม่เคยใช้
7. ท่านเข้าใจภาษาจีนกลางหรือจีนถิ่นที่คนในครอบครัวของท่านพูดหรือไม่
 เข้าใจเป็นส่วนใหญ่ เข้าใจบางส่วน ไม่เข้าใจเลย
8. ท่านเริ่มเรียนภาษาจีนกลางเมื่อใด
 ประถมศึกษา มัธยมต้น มัธยมปลาย
 มหาวิทยาลัย (ข้ามไปตอบข้อ 11) อื่นๆ (โปรดระบุ) _____

9. ท่านเริ่มเรียนภาษาจีนกลางจากที่ใด

- โรงเรียน จ้างครูสอนส่วนตัว สถาบันสอนภาษาจีน
 ศึกษาด้วยตนเอง อื่นๆ (โปรดระบุ) _____

10. หากท่านเคยเรียนภาษาจีนกลางก่อนระดับมหาวิทยาลัย ท่านเคยเรียนสัปดาห์ละ _____ ชั่วโมง

11. ปัจจุบันท่านเรียนภาษาจีนกลางสัปดาห์ละ _____ ชั่วโมง

12. ท่านเคยเรียนหรือใช้ชีวิตในประเทศที่ใช้ภาษาจีนเป็นภาษาราชการ (เช่น จีน ไต้หวัน สิงคโปร์) หรือไม่

- เคย (โปรดระบุประเทศ) _____ ไม่เคย (ข้ามไปตอบข้อ 14)

13. ระยะเวลาที่ท่านเรียนหรือใช้ชีวิตอยู่ในประเทศดังกล่าว (เช่น ไต้หวัน 2 ปี หรือ จีน 1 ปี 6 เดือน และ ไต้หวัน 2 ปี) _____

14. ท่านเคยสอบวัดระดับภาษาจีนเช่น HSK/TOCFL หรือไม่

- เคย (โปรดระบุระดับที่สอบผ่าน) _____ ไม่เคย

15. นอกเหนือจากการเรียนแล้วท่านมีงานอดิเรกที่ใช้ภาษาจีนหรือไม่ (เลือกได้หลายข้อ)

- ไม่มี
 ฟังเพลงจีน ดูรายการโทรทัศน์จีน ดูละครจีน
 เข้าชมเว็บไซต์จีน คุยกับเพื่อนคนจีน
 อ่านหนังสือภาษาจีน เช่น หนังสือพิมพ์ นิตยสาร นิยาย การ์ตูน ฯลฯ
 อื่นๆ _____

ภาคผนวก ฉ
แบบสอบถามสำหรับเก็บข้อมูลตัวอย่างชาวจีน

您好！

非常感谢您在百忙之中拨冗进行实验。此份问卷的主要目的是想了解汉语母语人士对汉语语法的直觉，以作为第二语言学习研究的参考。本实验共分三部分，作答时无须具名，结果也仅供学术研究之用，不另作他途。资料绝对保密。因您的答案相当重要且具价值性，请就您的直觉逐题回答。感谢您的协助。

敬祝

研究者

基本资料

- 性别 男 女 年龄 _____
- 最高学历 高中 学士学位 其他 _____
- 职业 学生 讲师 其他 _____
- 出生地方 _____ 省 _____ 市
- 小学之前使用的语言(第一语言) 普通话 其他 _____
- 开始学习普通话的年龄 _____
- 上学/上班使用的语言(可复选) 普通话 其他 _____
- 家人交谈使用的语言(可复选) 普通话 其他 _____
- 朋友交谈使用的语言(可复选) 普通话 其他 _____
- 你还会的其他外语(可复选) 英语 其他 _____

ภาคผนวก ข

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในการทดลองที่ 3

Correlations

		PureSyntax	RT-PureSyntax
PureSyntax	Pearson Correlation	1	-.346**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	66	66
RT-PureSyntax	Pearson Correlation	-.346**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	66	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		BA_VP	RT_BA-VP
BA_VP	Pearson Correlation	1	-.066
	Sig. (2-tailed)		.599
	N	66	66
RT_BA-VP	Pearson Correlation	-.066	1
	Sig. (2-tailed)	.599	
	N	66	66

Correlations

		BA_NP	RT_BA-NP
BA_NP	Pearson Correlation	1	-.025
	Sig. (2-tailed)		.844
	N	66	66
RT_BA-NP	Pearson Correlation	-.025	1
	Sig. (2-tailed)	.844	
	N	66	66

Correlations

		BA-preferred Context	RT_BA-context
BA-preferred Context	Pearson Correlation	1	-.329**
	Sig. (2-tailed)		.007
	N	66	66
RT_BA-context	Pearson Correlation	-.329**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	
	N	66	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		SVO-preferred Context	RT_SVO- context
SVO-preferred Context	Pearson Correlation	1	-.346**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	66	66
RT_SVO-context	Pearson Correlation	-.346**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	66	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการรับโครงสร้าง “ba” ในเงื่อนไขต่างๆ

		บังคับBAผลิตBA	เลือกBAผลิตBA	Priming TargetBA	Pure Syntax	BA_VP	BA_NP	BA-preferred Context
บังคับBAผลิตBA	Pearson Correlation	1	.457**	.351**	.172	.291*	.280*	.105
	Sig. (2-tailed)		.000	.004	.168	.018	.023	.403
	N	66	66	66	66	66	66	66
เลือกBAผลิตBA	Pearson Correlation	.457**	1	.536**	.065	.107	.099	.032
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.606	.394	.429	.799
	N	66	66	66	66	66	66	66
PrimingTargetBA	Pearson Correlation	.351**	.536**	1	.048	.292*	-.069	.136
	Sig. (2-tailed)	.004	.000		.703	.017	.582	.277
	N	66	66	66	66	66	66	66
PureSyntax	Pearson Correlation	.172	.065	.048	1	.493**	.351**	.236
	Sig. (2-tailed)	.168	.606	.703		.000	.004	.056
	N	66	66	66	66	66	66	66
BA_VP	Pearson Correlation	.291*	.107	.292*	.493**	1	.360**	.061
	Sig. (2-tailed)	.018	.394	.017	.000		.003	.629
	N	66	66	66	66	66	66	66
BA_NP	Pearson Correlation	.280*	.099	-.069	.351**	.360**	1	.144
	Sig. (2-tailed)	.023	.429	.582	.004	.003		.248
	N	66	66	66	66	66	66	66
BA-preferred Context	Pearson Correlation	.105	.032	.136	.236	.061	.144	1
	Sig. (2-tailed)	.403	.799	.277	.056	.629	.248	
	N	66	66	66	66	66	66	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างระดับความสามารถทางภาษาจีนกับความสามารถในการรับโครงสร้าง “ba”

		ระดับ	บังคับBA ผลิตBA	เลือกBA ผลิตBA	Priming TargetBA	Pure Syntax	BA_VP	BA_NP	BA-preferred Context	
Spearman's rho	ระดับ	Correlation Coefficient	1.000	.375**	.155	.065	.508**	.516**	.496**	.230
		Sig. (2-tailed)	.	.002	.215	.604	.000	.000	.000	.063
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	บังคับBAผลิตBA	Correlation Coefficient	.375**	1.000	.427**	.362**	.208	.284*	.211	.078
		Sig. (2-tailed)	.002	.	.000	.003	.093	.021	.089	.532
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	เลือกBAผลิตBA	Correlation Coefficient	.155	.427**	1.000	.610**	.045	.122	.084	-.010
		Sig. (2-tailed)	.215	.000	.	.000	.722	.329	.501	.935
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	PrimingTargetBA	Correlation Coefficient	.065	.362**	.610**	1.000	.055	.256*	-.043	.050
		Sig. (2-tailed)	.604	.003	.000	.	.662	.038	.730	.691
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	PureSyntax	Correlation Coefficient	.508**	.208	.045	.055	1.000	.482**	.321**	.204
		Sig. (2-tailed)	.000	.093	.722	.662	.	.000	.009	.100
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	BA_VP	Correlation Coefficient	.516**	.284*	.122	.256*	.482**	1.000	.298*	.016
		Sig. (2-tailed)	.000	.021	.329	.038	.000	.	.015	.900
		N	66	66	66	66	66	66	66	66
	BA_NP	Correlation Coefficient	.496**	.211	.084	-.043	.321**	.298*	1.000	.200
		Sig. (2-tailed)	.000	.089	.501	.730	.009	.015	.	.107
		N	66	66	66	66	66	66	66	66

		ระดับ	บังคับBA ผลิตBA	เลือกBA ผลิตBA	Priming TargetBA	Pure Syntax	BA VP	BA NP	BA-preferred Context	
	BA-preferred	Correlation Coefficient	.230	.078	-.010	.050	.204	.016	.200	1.000
	Context	Sig. (2-tailed)	.063	.532	.935	.691	.100	.900	.107	.
		N	66	66	66	66	66	66	66	66

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวศันสนีย์ เอกอัจฉริยา เกิดที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาปริญญาอักษรศาสตรบัณฑิต เกียรตินิยมอันดับสอง สาขาวิชาภาษาจีน ภาควิชาภาษาตะวันออก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2543 จากนั้นไปศึกษาต่อระดับมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษและวรรณคดีอังกฤษที่ Fergusson College, University of Pune ประเทศอินเดีย สำเร็จการศึกษาด้วยเกียรตินิยมอันดับหนึ่ง ในปีการศึกษา 2546 ต่อมาในปีพ.ศ. 2547 เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศ (หลักสูตรนานาชาติ) ที่ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสำเร็จการศึกษาในปีการศึกษา 2549 หลังจบการศึกษาได้เข้าปฏิบัติงานเป็นอาจารย์สอนภาษาจีน ประจำสำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง จังหวัดเชียงราย เป็นระยะเวลา 3 ปี จึงลาออกเพื่อศึกษาต่อในระดับดุษฎีบัณฑิต ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาจีน ภาควิชาภาษาตะวันออก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มีผลงานทางวิชาการที่ตีพิมพ์เผยแพร่ตามรายละเอียดดังนี้

Sansanee Ek-atchariya. (2007). Chinese Reading Proficiency Guidelines: A Case Study of Chulalongkorn University Students. **Journal of Sinology**. 1, 140-164.

Sansanee Ek-atchariya. (2012). A Contrastive Study of Chinese words “QUDE”, “HUODE” and “DEDAO” and their Thai Equivalents. **Journal of Sinology**. 6, 50-81.

ศันสนีย์ เอกอัจฉริยา. (2556). ภาพรวมการศึกษาวิจัยประโยค BA. **วารสารจีนวิทยา**, 7, 67-105.

ศันสนีย์ เอกอัจฉริยา. (กำลังจัดพิมพ์). การรับโครงสร้าง ba ที่แสดงความหมาย “การทำให้เคลื่อนที่” ของผู้เรียนภาษาจีนชาวไทย. **วารสารจีนศึกษา**.