

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในงานวิจัยเรื่องการใช้เรื่องจำขั้้นเพื่อส่งเสริมความเข้าใจความหมายโดยนัยและความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นพื้นฐานในการดำเนินการวิจัย โดยได้แยกเสนอตามหัวข้อดังนี้

1. เรื่องจำขั้้น

- 1.1 ‘ ความหมายและลักษณะของเรื่องจำขั้้น
- 1.2 แนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องจำขั้้น
- 1.3 การนำเรื่องจำขั้้นเข้ามาใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ
- 1.4 ขั้นตอนการสอน โดยใช้เรื่องจำขั้้น
- 1.5 ประโยชน์และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2. ความหมายโดยนัยเป็นภาษาอังกฤษตามบริบทของการใช้

- 2.1 ความเป็นมาและความหมายของทฤษฎีความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้
- 2.2 ลักษณะของความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้
- 2.3 ความเข้าใจความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้
- 2.4 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้
- 2.5 การวัดและประเมินผลความเข้าใจความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้

3. ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์

- 3.1 ความหมายของการเขียนเชิงสร้างสรรค์
- 3.2 ลักษณะและองค์ประกอบของ การเขียนเชิงสร้างสรรค์
- 3.3 กิจกรรมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์
- 3.4 การวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์



เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับเรื่องขำขัน

1. ความหมายและลักษณะของเรื่องขำขัน

พจนานุกรม Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000) ได้ให้ความหมายของเรื่องขำขัน (Jokes) ว่าหมายถึง “สิ่งที่เมื่อพูดหรือกระทำแล้วนั้นทำให้หัวเราะ เช่น “เรื่องเล่าตลก” (comedy) และเนื่องจากเรื่องขำขันนั้นเป็นสื่อประเภทหนึ่งที่มีความขบขัน (Humor) แฝงอยู่ในเนื้อหาซึ่งมีผู้ให้คำจำกัดความของเรื่องขำขันไว้หลายทัศนะต่างกันดังนี้

Charney (1991 อ้างใน Simona, 2007) ได้ให้คำจำกัดความของ “เรื่องตลก” (Comedy) ไว้ว่าเป็นเรื่องที่สร้างขึ้นโดยมีการใช้ภาษาและวาทศิลป์ต่างๆ (ซึ่งประกอบไปด้วย การประชดประชัน, การกระทำทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจ, สิ่งที่มีการวางแผนไว้แล้ว, สิ่งที่เกิดขึ้นเอง, ภาพการ์ตูนที่ไม่แสดงจุดหมายใด และภาพหรือถ้อยคำที่แสดงความเขลาต่างๆ)

Beeman (2000) และ Medgyes (2002) กล่าวว่าเรื่องขำขันนั้นเป็นเรื่องราวที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างความรู้สึกรื่นเริงที่มีความสุขต่อผู้ฟัง ซึ่งมักมีการแสดงออกให้เห็นได้ด้วยท่าทางที่บ่งบอกถึงการมีความสุขเช่นรอยยิ้ม ละเสียงหัวเราะ

Trachtenberg (1980) และ Maurice (1988) ได้กล่าวว่าเรื่องขำขันรวมถึงปริศนาทายคำ (riddles) ซึ่งสามารถเป็นคำถามที่ชวนให้ขบขัน มีการใช้ทั้งภาษาเชิงอุปมาอุปไมยรวมทั้งมีการใช้ศัพท์ที่กำกวม (Lexical Ambiguity) และคำถามต่างๆนั้นต้องการคำตอบที่ให้ผลอย่างไม่คาดคิดแก่ผู้อ่านหรือผู้ฟัง โดยสิ่งที่ก่อให้เกิดปฏิกิริยาต่างๆของเสียงหัวเราะ สามารถเป็นสิ่งที่กระตุ้นทั่ว ๆ ไปที่คนเรามักนำมาใช้เพื่อทำให้ผู้อื่นและตนเองเกิดเพลิดเพลินสนุกสนาน

จากทัศนะต่างๆข้างต้นสามารถสรุปได้ว่าเรื่องขำขันหรือบางครั้งเรียกว่า เรื่องตลก (Comedy) คือเรื่องเล่าที่สร้างความสนุกสนาน ทำให้เกิดอารมณ์ขันหรือสามารถสร้างบรรยากาศที่ทำให้เกิดความพึงพอใจแก่ผู้ที่ได้ยิน ได้ฟัง ได้ และแฝงไปด้วยการใช้ภาษาและวาทศิลป์ต่าง ๆ ซึ่งประกอบไปด้วย การประชดประชันต่าง ๆ ซึ่งเป็นส่วนประกอบของความหมายโดยนัยตามความหมายในบริบทการใช้จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจในการนำเอาเรื่องขำขันเข้ามาใช้ในการสอนภาษา โดยส่วนที่จะนำเสนอต่อไปนั้นจะเสนอเกี่ยวกับลักษณะที่ดีของเรื่องขำขันซึ่งสามารถนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ เพื่อการสอนภาษาและความหมายโดยนัยตามความหมายในบริบทการใช้

ลักษณะโดยทั่วไปของเรื่องขำขันนั้น Greg (2004) กล่าวว่าในเรื่องขำขันมักมีการใช้คำบรรยายถึงสถานการณ์ของเรื่องต่าง ๆ ว่าใครทำอะไรสิ่งใด หรือพูดกับใคร Cooley (2004) กล่าวอย่างสอดคล้องว่าส่วนแรกของเรื่องขำขันนั้นมักจะเป็นส่วนที่มีการให้รายละเอียดด้านข้อมูลที่เกี่ยวข้องของสถานการณ์แก่ผู้อ่านหรือผู้ฟังเป็นอันดับแรก ส่วนที่สองถัดมาคือส่วนที่เรียกว่า



จุดหักมุมของเรื่องจำขันซึ่งเป็นจุดที่สร้างเสียงหัวเราะด้วยจุดจบที่ไม่มีใครคาดคิดซึ่งเป็นส่วนที่ต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์เพื่อทำให้ผู้อ่านประหลาดใจหรือคาดไม่ถึง Penn (2002) กล่าวว่าจุดหักมุมของเรื่องจำขันนั้นเป็นสิ่งที่เปลี่ยนสถานการณ์ของเรื่องจำขันเพื่อทำให้เกิดเสียงหัวเราะได้

ความขบขัน ที่แฝงอยู่ในเรื่องจำขันนั้น Shade (1996) ได้แบ่งประเภทของความขบขันไว้เป็น 10 ประเภทได้แก่

- | | |
|--|---|
| 1. เรื่องที่ไม่ปรากฏสาระ | 6. เรื่องเกี่ยวกับความต้องการของเพศชาย |
| 2. เรื่องเกี่ยวกับปริศนา | 7. เรื่องเกี่ยวกับความต้องการของเพศหญิง |
| 3. เรื่องเกี่ยวกับการเสียดสีล้อเลียนกันในสังคม | 8. เรื่องเกี่ยวกับชาติพันธุ์ |
| 4. เรื่องเกี่ยวกับเพศ | 9. เรื่องเกี่ยวกับโรคร้ายความเจ็บป่วย |
| 5. เรื่องเกี่ยวกับเจตนาเชิงอริ | 10. เรื่องเกี่ยวกับความลามก |

จากประเภทของความขบขันทั้งหมด 10 ประเภทนี้ไม่ได้หมายความว่าเรื่องจำขันทุกประเภทจะมีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในชั้นเรียนการสอนภาษาได้ ควรนำเรื่องจำขันที่ผู้เรียนมีประสบการณ์ร่วมทางด้านวัฒนธรรมกับภาษาเป้าหมายด้วย ศรีโสภณ อินทาปัจ (2549) กล่าวว่าเรื่องจำขันที่เกี่ยวกับการเมือง หรือเรื่องเกี่ยวกับชาติพันธุ์นั้นจะปรากฏอคติด้านวัฒนธรรมต่าง ๆ ในเนื้อหาและค่อนข้างยากต่อนักเรียนในการเข้าใจความหมายต่าง ๆ ที่เรื่องจำขันนั้น ๆ ต้องการจะสื่อซึ่งสอดคล้องกับ DeFelice (1996) ซึ่งแนะว่าทางที่ดีในการนำเรื่องจำขันเข้ามาใช้ในการเรียนรู้ภาษานั้นควรหลีกเลี่ยงเรื่องจำขันที่เกี่ยวกับเรื่องเกี่ยวกับชาติพันธุ์ หรือเรื่องพรรคทางการเมือง ในทัศนะของ Hageseth (1988) ยังพบว่าเรื่องจำขันที่ไม่เหมาะสมต่อการเรียนการสอนได้แก่ เรื่องจำขันที่เกี่ยวกับเรื่องเพศ ชาติพันธุ์ ศาสนา เจตนาเชิงอริ โรคร้ายความเจ็บป่วย ความต้องการของเพศชายและหญิงต่าง ๆ

การเลือกเรื่องจำขันที่เหมาะสมในการเรียนภาษานั้น อภิศักดิ์ ภูพิพัฒน์ (2543) ได้กล่าวไว้ว่า หลักเกณฑ์ที่ใช้เลือกเรื่องจำขันให้เหมาะสมกับการใช้สอนคือควรพิจารณาเลือกให้เหมาะสมตามระดับภาษาของผู้เรียนเช่นศัพท์และตัวอย่างภาษาที่ใช้จริง อภิศักดิ์ ภูพิพัฒน์ได้กล่าวต่อว่า ปัญหาของผู้เรียนในการอ่านเรื่องจำขันมักเป็นด้านสำนวนภาษาต่าง ๆ (Idioms) เพราะส่วนใหญ่แล้วนักเรียนที่เรียนภาษาต่างประเทศมักมีข้อจำกัดในตัวภาษาจึงทำให้นักเรียนไม่เข้าใจภาษา โดยปัญหาที่เกิดขึ้นเหล่านี้สามารถแก้ไขได้โดยใช้ตัวช่วยด้านข้อมูล (Informative support) ซึ่งครูผู้สอนควรจะอ่านวิเคราะห์เพื่อเลือกบทอ่านภาษาอังกฤษแต่ละครั้งเสียก่อนเพื่อมาดูว่าจุดใดเป็นส่วนที่ยากหรือง่าย สิ่งใดจะสามารถนำเข้ามาช่วยให้นักเรียนให้เข้าใจเรื่องจำขันได้มากขึ้น เช่น

ครูควรเริ่มพิจารณาระดับภาษาที่ปรากฏในเรื่องจำขัณฑ์และพิจารณาระดับความสามารถด้านภาษาของผู้เรียนด้วย

ในกรณีที่คำบางคำในเรื่องจำขัณฑ์นั้นยากเกินไปสำหรับผู้เรียน Pecnik (2001) แนะนำว่าครูควรจะให้ภาษาที่ง่ายขึ้น โดยอาจใช้คำที่มีความหมายใกล้เคียงกัน (Synonym) หรือวลี (Phrase) ที่มีความหมายเหมือนกันเพื่อบ่งบอกความหมายของคำศัพท์นั้นๆ นอกจากนี้ คำหรือวลีที่มีความหมายเหมือนกันเหล่านี้ยังสามารถช่วยเพิ่มน้ำหนักความสำคัญของคำหลัก (Key word) ในบริบทซึ่งเป็นคำที่นักเรียนอาจไม่ทราบมาก่อนเพราะคำหรือวลีที่มีความหมายเหมือนกันเหล่านี้จะช่วยให้นักเรียนทราบเรื่องราวโดยรวมของทั้งเรื่อง

Pecnik (2001) กล่าวว่าสิ่งที่สำคัญคือครูต้องเตรียมกิจกรรมเล่าเรื่องจำขัณฑ์ให้ผู้เรียนรู้สึกได้โดยง่ายและเตรียมพร้อมผู้เรียนให้พร้อมโดยเร็วด้วยการฝึกให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับเรื่องจำขัณฑ์เช่น รู้ส่วนประกอบต่าง ๆ ของเรื่องจำขัณฑ์ และรู้ว่าเรื่องจำขัณฑ์ควรมีขั้นตอนการเขียนอย่างไร กิจกรรมเช่นนี้ก็จะสามารถช่วยนักเรียนให้เกิดความคิดต่างๆ ในการที่เขาจะคิดสร้างเรื่องจำขัณฑ์หรือจุดหักมุมได้ด้วยตนเอง

Simona (2007) เสนอว่าสื่อการสอนที่แฝงความขบขันเข้าไปนั้นได้แก่ การ์ตูน การเล่นเกมปริศนาทายคำ และเรื่องจำขัณฑ์ และยังแนะนำให้ใช้เรื่องจำขัณฑ์เข้ากับการสอนวรรณกรรม โดยทั่ว ๆ ไป ซึ่งจะทำให้นักเรียนสนใจมากขึ้น โดยการนำบทเรียนที่เกี่ยวกับเรื่องจำขัณฑ์เข้าไปใช้สอน ซึ่งการอ่านหรือการเรียนรู้เรื่องจำขัณฑ์น่าจะทำให้ให้นักเรียนได้รู้สึกเพลิดเพลินกว่าการอ่านเรื่องราว โศกนาฏกรรม หรือการอ่านเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตประจำวันทั่วไป อย่างไรก็ตาม Simona (2007) ชี้ให้เห็นว่าความขบขันที่มากเกินไปในเนื้อหาอาจส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ได้ โดยกิจกรรมที่มีความขบขันแฝงอยู่นั้นต้องมีการวางแผนอย่างดี และต้องมีจุดประสงค์ที่ชัดเจนแน่นอน ซึ่งควรต้องมีการเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียนด้วย

2. แนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องจำขัณฑ์

ทางด้านทฤษฎีที่เกี่ยวกับความขบขัน ททัย ดันหยง (2535) ได้แสดงทฤษฎีอารมณ์ขันเพิ่มเติมอีก 3 ประการดังนี้

1. ทฤษฎีอารมณ์ขันว่าด้วยความไม่สมบูรณ์แบบของชีวิต เช่น ความพิการต่าง ๆ
2. ทฤษฎีอารมณ์ขันว่าด้วยความรู้สึกเป็นของเล่น โดยอ้างถึง William F. Fry Jr. ที่กล่าวว่า อารมณ์ขันไม่ว่าจะเกี่ยวข้องกับเรื่องอะไร สิ่งที่เห็นชัดที่สุดคือความรู้สึกว่าเป็นเรื่องของเล่นทำให้เกิดอารมณ์ขัน



Richard Taflinger (2548 อ้างใน อันธิยา หล่อเรืองศิลป์, 2549) ได้สรุปทฤษฎีของเรื่องตลกไว้ว่า เรื่องตลกมีองค์ประกอบที่เป็นแก่นสำคัญอยู่ 6 ประการ ได้แก่

1. ต้องเป็นสิ่งที่เรียกร้องการให้สติปัญญามากกว่าอารมณ์ความรู้สึก
2. ต้องเป็นเรื่องของกลไกปฏิกิริยาอัตโนมัติ
3. ต้องเป็นเรื่องที่เตือนให้กลับไประลึกถึงความเป็นมนุษย์ได้
4. ต้องมีการฝ่าบรรทัดฐานทางสังคมซึ่งผู้อ่านหรือผู้ชมยอมรับคุ้นเคยอยู่ก่อนแล้ว
5. ต้องเกิดจากองค์ประกอบที่ไม่สอดคล้องสัมพันธ์กับบริบทหรือสภาพแวดล้อมนั้น ๆ
6. ต้องไม่ทำให้ผู้รับรู้เกิดความรู้สึกว่าตลกนั้นมีอันตรายต่อตน

โดยสรุปอาจกล่าวได้ว่าลักษณะของเรื่องขำขันที่ดีนั้นควรมีการเลือกให้เหมาะสมกับระดับภาษาและความสามารถด้านภาษาของผู้เรียน ซึ่งเมื่อมีการนำมาใช้จริงในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศครูอาจจะเกลาภาษาให้ง่ายขึ้น โดยอาจใช้ คำเหมือน (Synonym) หรือใช้วลีที่มีความหมายเหมือนกันเพื่อบ่งบอกความหมายของคำศัพท์นั้นๆ เนื่องจากการใช้เรื่องขำขันซึ่งมีความขบขันอยู่ในเนื้อหา จำเป็นต้องมีการวางแผนอย่างดี และต้องมีจุดประสงค์ที่ชัดเจนแน่นอน และควรต้องมีการเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียนด้วย และเนื้อหาของเรื่องขำขันควรหลีกเลี่ยงเรื่องขำขันประเภทที่เกี่ยวกับเรื่องเพศชาติพันธุ์ ศาสนา เจตนาเชิงอริหรือศัตรู โรคภัย ความเจ็บป่วย ความต้องการของเพศชายและหญิงต่าง ๆ

3. การนำเรื่องขำขันเข้ามาใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

เป็นที่รู้กันว่าความขบขันในชั้นเรียนสามารถช่วยลดความตึงเครียด ปรับเปลี่ยนบรรยากาศในชั้นเรียนให้ดีขึ้น เพิ่มความเพลิดเพลินสนุกสนาน และยังมีผลโดยตรงต่อความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนดังนั้นเราจึงไม่ควรละเลยความขบขันแต่ควรนำมาเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ในชั้นเรียนในแต่ละวันความขบขันเป็นสิ่งที่ทำให้สมองของทั้งผู้พูดและผู้ฟังทำงานพร้อมๆกันจึงทำให้เราสามารถปรับรับอารมณ์ซึ่งกันและกันได้ เสียหัวเราะนั้นก่อให้เกิดบรรยากาศเชิงบวกแก่อารมณ์และทำให้ผู้คนรับรู้ถึงความสัมพันธ์กัน (Simona, 2007)

ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศนั้นต่างพยายามค้นหาวิธีการสอนรวมทั้งพยายามเสาะหาเนื้อหาที่จะสามารถเข้ามาช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพสูงที่สุดในการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างหนึ่งก็คือตัวป้อนทางภาษา

ซึ่งควรมีลักษณะเป็นสื่อสภาพจริง (Authentic materials) ซึ่งมีการแสดงภาษาที่ใช้ในบริบทจริงให้แก่ผู้เรียน โดยในการศึกษาคำครั้งนี้ได้นำเอาเรื่องจำขำขันมาใช้เนื่องจากภาษาที่ใช้ในเรื่องจำขำขันนั้นสามารถพบเห็นได้ในบริบทจริงซึ่งเจ้าของภาษามักใช้ในการสื่อสารในสังคม และประกอบกับมีองค์ประกอบที่เป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ความหมายโดยนัยซึ่งเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อความเข้าใจภาษาเป้าหมายซึ่งจะช่วยให้เกิดการสื่อสารที่ประสบความสำเร็จ ความเข้าใจความหมายโดยนัยนี้จะช่วยให้ผู้เรียนนั้นเข้าใจบริบทการสื่อสารมากยิ่งขึ้นช่วยแก้ปัญหาความเข้าใจผิดขณะสื่อสารกับเจ้าของภาษาหรือชาวต่างชาติที่มีความรู้และวัฒนธรรมที่แตกต่างกันได้ นอกจากนี้ความขบขันที่แฝงอยู่ในเนื้อหายังเป็นปัจจัยหนึ่งที่สามารถกระตุ้นการเรียนรู้ในชั้นเรียน ส่งเสริมสื่อการเรียนการสอนให้ผู้เรียนนั้นเห็นประโยชน์และความสำคัญของเนื้อหา

ความขบขันยังตรงกับข้อสมมติฐานด้านอารมณ์และความรู้สึกของผู้เรียน (The Affective Filter Hypothesis) ซึ่งเรื่องจำขำขันถือเป็นเรื่องหนึ่งที่จะเข้ามาช่วยลดความเครียด ความกังวลในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ลดความกดดันในการพูดหรือการแสดงออกในชั้นเรียน ช่วยให้ผู้เรียนที่ไม่กล้าแสดงออกมีความกล้ามากยิ่งขึ้น เกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในทีมมากยิ่งขึ้น นักวิชาการหลายท่านได้ให้เหตุผลและประโยชน์ในการนำเอาความตลกและเรื่องจำขำขันเข้าไปใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษาและเพื่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศในชั้นเรียนดังนี้

Simona (2007) ได้กล่าวว่าความขบขันในชั้นเรียนสามารถช่วยลดความตึงเครียดปรับเปลี่ยนบรรยากาศในชั้นเรียนให้ดีขึ้น เพิ่มความเพลิดเพลินสนุกสนาน และยังมีผลโดยตรงต่อความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนดังนั้นเราจึงไม่ควรละเลยความขบขันแต่ควรนำมาเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ในชั้นเรียนในแต่ละวัน นอกจากนี้ความขบขันยังเป็นสิ่งที่ทำให้สมองของทั้งผู้พูดและผู้ฟังทำงานพร้อม ๆ กันจึงทำให้เราสามารถปรับรับอารมณ์ซึ่งกันและกันได้ เสียงหัวเราะนั้น ก่อให้เกิดบรรยากาศเชิงบวกแก่อารมณ์และทำให้ผู้คนรับรู้ถึงความสัมพันธ์กัน นอกจากนี้ยังส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในทีมมากยิ่งขึ้น เพิ่มทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ สอดคล้องกับ Maurice (1988) ได้กล่าวว่าเรื่องจำขำขันนั้นช่วยสร้างบรรยากาศเชิงบวกและผ่อนคลายในชั้นเรียน และอธิบายต่อว่าการนำเอาเรื่องจำขำขันเข้ามาใช้ในชั้นเรียนนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนใกล้ชิดกันมากขึ้น Tosta (2001, อ้างใน ชรีโสภณ อินทาปัจ 2549) กล่าวสอดคล้องกันว่า การใช้เรื่องจำขำขันนั้นช่วยเพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน นอกจากนี้ เรื่องจำขำขันยังเป็นเสมือนเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนสนใจและเป็นเครื่องมือที่สร้างความสนุกสนานรวมทั้งปลุกเร้าให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อีกด้วย

Trachtenberg (1980) ได้เสนอเหตุผลที่ครูผู้สอนควรนำเอาเรื่องจำขั้้นเข้าไปใช้ในชั้นเรียน การสอนภาษา ประการแรกคือ เรื่องจำขั้้นช่วยให้ผู้เรียนสนุกสนานกับการเรียนและทำให้ผู้เรียนได้ ตื่นตัวอยู่เสมอ ประการที่สองคือ เรื่องจำขั้้นสร้างความเปลี่ยนแปลงที่น่าสนใจให้กับกระบวนการ เรียนการสอนแบบเดิม ประการที่สาม เรื่องจำขั้้นนี้สามารถนำเข้าไปใช้ในชั้นเรียนภาษาได้ เพราะเรื่องจำขั้้นนั้น ไม่ยาวจนเกินไปและสามารถสื่อ โดยการเล่าเรื่องและใช้สอนได้ด้วยเวลา อันสั้นและยังสามารถใช้เรื่องจำขั้้นเพื่อเป็นกิจกรรมนำผู้เรียนเข้าสู่บทเรียนได้อีกด้วยประการที่ห้า มีรูปแบบวิธีการพูดที่หลากหลายและน่าสนใจในการเล่าเรื่องจำขั้้น

จากการศึกษาวิจัยของ Simona (2007) พบว่า เสียงหัวเราะมีประโยชน์หลากหลาย ต่อร่างกายคนเราและความขบขันยังส่งผลดีในชั้นเรียนอีกด้วย แม้ว่าจะยังไม่พบความเกี่ยวข้อง อย่างเป็นทางการระหว่างความขบขันและการเรียนรู้ก็ตาม นักวิจัยหลายท่านก็เชื่อว่า ความขบขัน นั้นทำหน้าที่ ในการปลุกเร้ากระตุ้นความสนใจและความตั้งใจแก่นักเรียนได้อย่างดี Simona (2007)

ในทัศนะของ Simona (2007) เชื่อว่าความขบขันนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนนั้นจดจำ สิ่งต่าง ๆ ในบทเรียนได้ดี โดยเฉพาะถ้าเสริมเข้าไปทางสื่อการสอน จึงเป็นสาเหตุว่าการใช้ ความขบขันนั้น ต้องคำนึงถึงเนื้อหาที่จะใช้สอนและคำนึงถึงสื่อที่มีความเหมาะสมด้วย โดยการอธิบาย ชี้แจง หรือการวิเคราะห์เนื้อหานั้นขึ้นอยู่กับความสามารถของแต่ละชั้นเรียน และ ความขบขันที่จะใช้ควรเป็นสิ่งที่สัมพันธ์กับความรู้หรือควรมีความเกี่ยวข้องกับผู้เรียน

Pecnik (2001) เสนอแนวคิดในการนำเอาเรื่องจำขั้้นเข้ามาใช้ในชั้นเรียนการสอน ภาษาอังกฤษว่า เรื่องจำขั้้นสามารถนำมาใช้เป็นสิ่งที่เริ่มต้นการอภิปราย หรือเป็นตัวที่ใช้เริ่ม สู่กิจกรรมสร้างสรรค์ หรือโครงการต่าง ๆ ซึ่งช่วยให้นักเรียนรู้สึกผ่อนคลายมากขึ้น

Ronald Berk (อ้างใน Simona, 2007) กล่าวในหนังสือของเขาเรื่อง “Humour an Instructional Defibrillator” ว่าประโยชน์ที่เสียงหัวเราะมีต่อร่างกายและจิตใจนั้นมีผลโดยตรง ต่อการเรียนและการสอน โดยเฉพาะกับ 5 สิ่งที่สำคัญดังนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน บรรยากาศในการเรียน การตอบสนองของผู้เรียน ความสามารถในการทดสอบ และความสนใจ ในการเรียนรู้ของผู้เรียน ความขบขันและเสียงหัวเราะสามารถช่วยนักเรียนที่ขี้อายได้เข้ามา มี ส่วนร่วมกับกลุ่มมากขึ้นและเสริมให้นักเรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น และทำให้นักเรียนกล้าแสดงออกได้โดยไม่รู้สึกลัวซึ่งเป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับชั้นเรียนที่เน้นการสื่อสาร ซึ่งมักให้ความสำคัญกับการออกเสียง การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และปฏิบัติการโต้ตอบของนักเรียน ต่าง ๆ

ไม่นานมานี้งานวิจัยของ Tuncay (อ้างใน, ศรีโสภณ อินทาบัจ 2549) ได้แสดงผลสรุปของการสำรวจความคิดเห็นต่อการใช้ความตกลงขบขันในชั้นเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ซึ่งลักษณะของแบบสำรวจความคิดเห็น 147 คน โดยแบ่งเป็นครูเจ้าของภาษาจำนวน 13 คน และที่เหลือ 134 คน เป็นครูที่เป็นที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ในประเทศตุรกี พบว่าการนำเอาเรื่องจำขันธ์เข้ามาใช้นั้นมีประโยชน์ต่อชั้นเรียนอยู่หลายประการและมีประโยชน์ ต่อความสามารถของครูผู้สอนเองด้วย จึงควรที่จะพิจารณาถึงผลของการนำเอาเรื่องจำขันธ์เข้ามาปรับใช้ ดังนี้คือ ความตกลงขบขันสามารถทำลายบรรยากาศที่อึดอัดระหว่างการสอน ให้นักเรียนพูดมากขึ้นในขณะที่ ครูพูดน้อยลง มีส่วนทำให้ชั้นเรียนนั้นเกิด บรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี ช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะการสื่อสาร ได้ ภาวะต่อต้านของผู้เรียนก็หายไปได้อย่างรวดเร็ว และช่วยพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้คุณค่าในตนเอง ในช่วงเวลาที่มีจำกัดครูผู้สอนเองก็สามารถสลับรูปแบบเดิม ๆ ที่ปรากฏในหนังสือแบบเรียน อาจทำให้ครูนั้น เกิดดุลพินิจใหม่ ๆ หรือมุมมองใหม่ ๆ ต่อความสามารถในการสอนของครู ท้ายที่สุดก็ทำให้ตัวผู้เรียนเอง สามารถสร้างทักษะการใช้ภาษาต่างประเทศขึ้นมาได้

อย่างไรก็ตามการใช้เรื่องจำขันธ์ในชั้นเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศก็มีข้อจำกัดอยู่ด้วย เช่นกัน นั่นคือเรื่องจำขันธ์นั้นจำเป็นต้องใช้ ทักษะการเล่าเรื่องที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งครูส่วนใหญ่ต่างกลัว และไม่กล้า นอกจากนี้ทักษะที่รองลงมาก็คือ ทักษะด้านความเข้าใจทางด้านวัฒนธรรมที่จะสามารถเข้าใจ จุดหักมุมของเรื่องจำขันธ์นั้นได้ และครูผู้สอนควรที่จะต้องจัดประเภทหรือคัดกรองประเภทของเรื่องจำขันธ์เสียก่อน เนื่องจากเรื่องจำขันธ์ต่าง ๆ มักมีการเล่นคำ และมีความหมายที่ค่อนข้างจะกำกวม จึงอาจเป็นตัวที่ทำให้ ยากต่อการทำความเข้าใจ เรื่องจำขันธ์บางเรื่องอาจมีลักษณะเป็นเชิงกระตุ้นคิด ครูจึงควรที่จะมีความอดทนที่จะพยายามกระตุ้นให้นักเรียนสามารถเข้าใจถึงความหมายที่ซ่อนอยู่ข้างในให้ได้ แม้จะมีข้อจำกัดต่าง ๆ ดังที่ กล่าวมาข้างต้น จุดที่น่าสังเกตก็คือ ผู้เรียนนั้นจะได้รับประโยชน์จากภาษาที่อยู่ในเรื่องตลกต่าง ๆ ที่ได้เลือกอย่างเหมาะสม ตามระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียน หลากหลายทักษะที่สามารถฝึกฝนได้ อย่างเช่น ทักษะการฟัง พูด และการอ่าน เช่นเดียวกับ การแปลเรื่องตลกบางเรื่องให้เป็นภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งของ ผู้เรียนเอง ครูอาจจะนำเอาความตกลงจำขันธ์นี้ไปปรับใช้เพื่อสร้างกิจกรรมการเรียนการสอนตามความต้องการของผู้เรียนและความเหมาะสมของเนื้อหาในบทเรียนต่าง ๆ ซึ่งกิจกรรมการเล่าเรื่องตลกต่าง ๆ จัดได้หลายรูปแบบอย่างเช่น การจับคู่ประโยคที่แสดงจุดหักมุมของเรื่อง, การให้เดาประโยคที่แสดงมุขเด็ดของเรื่อง



นอกจากนี้ก็มีข้อเสนอแนะจาก Tuncay (อ้างใน, ชริโสภณ อินทาปัจ 2549) สำหรับผู้สอนที่สนใจที่จะนำเอาความซ้ำซ้อนไปปรับใช้กับวิธีการสอนของตนคือ ครูไม่ควรทำให้สถานการณ์เป็นเชิงบังคับ ให้ตกลงแต่ควรปล่อยให้ความตกลงบนขั้นนั้นค่อย ๆ ออกมาเอง ซึ่งควรจะปรับให้เหมาะกับบุคลิกภาพของตัวครูผู้สอนเองด้วย, ไม่ควรใช้เรื่องตกลงที่ผู้เล่าเข้าใจเพียงแก่คน เดียวซึ่งจะทำให้นักเรียนขาดความสนใจได้, ควรใช้ความตกลงบนขั้นเข้ามาเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนเท่านั้น แต่ไม่ควรนำเอาความตกลงบนขั้นนี้มีอิทธิพลหรือบทบาทสำคัญต่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน และขอบเขตที่จะนำเอาความตกลงบนขั้นไปปรับใช้ไม่ว่าจะเป็นการอธิบายการวิเคราะห์ต่าง ๆ ก็ขึ้นอยู่กับความสามารถของแต่ละชั้นเรียนด้วย

จากทัศนะต่าง ๆ ข้างต้นสามารถสรุปได้ว่าเรื่องซ้ำซ้อนนั้นเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์และน่าสนใจในการเรียนการสอนภาษา เพราะว่าเรื่องซ้ำซ้อนต่าง ๆ นั้นสามารถนำมาใช้ให้นักเรียนฝึกฝนด้านภาษาและทักษะการคิดร่วมด้วย ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Poljaveric (1992) ที่กล่าวว่า "สามารถนำเรื่องซ้ำซ้อนเข้าไปใช้เป็นเนื้อหาหนึ่งในชั้นเรียนภาษาอังกฤษได้และเพื่อช่วยให้ผู้เรียนนั้นเกิดทักษะการคิดได้"

4. ขั้นตอนการสอนโดยใช้เรื่องซ้ำซ้อน

เรื่องซ้ำซ้อนถือเป็นสื่อที่มีประสิทธิภาพต่อการเข้าใจความหมายโดยนัยเป็นภาษาอังกฤษ และถือเป็นสื่อเสมือนจริง (Authentic materials) เนื่องจากปรากฏรูปแบบทางภาษาที่หลากหลายและใช้ในบริบทจริงของเจ้าของภาษาดังที่สุภาพร มโนวงศ์ (2547) ได้สร้างขั้นตอนการสอนจากการใช้บทสนทนาจากภาพการ์ตูนเพื่อส่งเสริมความเข้าใจภาษาอังกฤษ ตามความหมายในบริบทของการใช้และการรู้คำศัพท์ซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนการวิเคราะห์ (Pre-analysis) ในขั้นนี้เป็นการเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับบริบทของเรื่องการ์ตูน โดยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความรู้เดิมที่จัดเป็นประโยชน์ต่อการเข้าใจเนื้อหาที่ปรากฏในการ์ตูน และยังได้อธิบายเพิ่มเติมในเรื่องของ วัฒนธรรม ความสัมพันธ์ของการ์ตูนในบริบท ความคาดหวัง เป้าหมายการสนทนา อีกทั้งสอนคำศัพท์และโครงสร้างภาษา จากนั้นให้ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้มาใช้ในการตีความหมายโดยนัยได้อย่างถูกต้อง ใกล้เคียง นอกจากนั้นในขั้นนี้ยังอาจยกตัวอย่าง ความหมายโดยนัยที่ปรากฏในบทสนทนาทั่วไประหว่างบุคคลด้วยเพื่อเพิ่มความเข้าใจให้กับผู้เรียน

ขั้นที่ 2 ขั้นการวิเคราะห์ (While-alysis) ในขั้นนี้ ผู้สอนจะสอนผู้เรียนวิเคราะห์เพื่อตีความหมายโดยนัย โดยแนวทางวิเคราะห์ยึดตามกรอบของหลักการแห่งความร่วมมือของ

Grice จากนั้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์บทสนทนาในภาพการ์ตูนที่ให้ โดยผู้สอนยังได้ตั้งคำถามต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องเป็นแนวทางในการตีความด้วย

ขั้นที่ 3 ขั้นหลังการวิเคราะห์ (Post-alysis) ในขั้นนี้ผู้สอนจัดกิจกรรมรูปแบบต่าง ๆ เช่น ฝึกตีความหรือแยกแยะบทสนทนาที่มีความหมายโดยนัย แด่งบทสนทนาสั้น ๆ ที่มีความหมายโดยนัย อภิปราย หรือแสดงละคร ฯลฯ เพื่อเน้นย้ำและตรวจสอบความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ โดยที่ผู้สอนจะเป็นเพียงผู้แนะนำช่วยเหลือ

จากการศึกษาเพิ่มเติมในการนำเรื่องจำขัณฑ์ซึ่งมีลักษณะเป็นสื่อเสมือนจริง (Authentic materials) เข้ามาใช้สอนในห้องเรียนภาษาพบว่า Fumer (อ้างใน สุพิศา อุทัยคุปต์, 2542) ได้เสนอลำดับขั้นในการสอนไว้ดังนี้

1. ขั้นจูงใจ เป็นขั้นให้ความรู้ในเรื่องที่ผู้เรียนสนใจและครุต้องพยายามสร้างความรู้สึกรู้สึกให้ผู้เรียนอยากเรียน
2. ขั้นแลกเปลี่ยนความคิดในเรื่องที่สนใจ ผู้สอนต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันเพื่อที่จะได้แนวความคิดที่หลากหลาย
3. ขั้นเขียน ผู้เรียนจะเขียนเรื่องที่ตนเองสนใจอย่างอิสระ
4. ขั้นแลกเปลี่ยนความคิดจากเรื่องที่เขียน หลังจากเขียนเรื่องเสร็จแล้วให้ผู้เรียนมีโอกาสแลกเปลี่ยนเรื่องกันอ่านเพื่อให้ได้แนวคิดเพิ่มเติม
5. ขั้นติดตามผล เป็นขั้นที่ติดตามกิจกรรมบางอย่างให้เหมาะสม

สรุปได้ว่า ในการนำเรื่องจำขัณฑ์ซึ่งเป็นสื่ออย่างหนึ่งซึ่งแฝงความขบขันสามารถช่วยครุผู้สอนในด้านการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้สนุกสนาน และช่วยกระตุ้นการเรียนรู้ในห้องเรียนได้ดี เมื่อพิจารณาด้านเนื้อหาแล้วมีการใช้ภาษาที่มีลักษณะเป็นสื่อเสมือนจริงซึ่งจะช่วยเชื่อมโยงทักษะการอ่านสู่การเขียนได้อย่างดี ผู้สอนควรเริ่มต้นขั้นตอนการสอนด้วยการจูงใจให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้เรื่องจำขัณฑ์ร่วมกับการให้ความสำคัญของความหมายโดยนัยที่ปรากฏในบริบท ก่อนที่จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิด และฝึกอ่านเรื่องจำขัณฑ์ ซึ่งจะนำไปสู่วิธีการวิเคราะห์หาความหมายโดยนัย และขั้นลงมือเขียน เมื่อเขียนเสร็จแล้วควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนงานกันอ่านเพื่อให้ได้แนวคิดที่แปลกใหม่เพิ่มเติม จากนั้นจึงนำเข้าสู่ขั้นให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้เกิดการพัฒนา ปรับปรุงผลงานจากข้อดีข้อเสียของผู้อื่น



5. ประโยชน์และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เป็นที่รู้กันว่าเรื่องจำขันธ์นั้น ประกอบด้วยความขบขันที่ช่วยให้บุคคลเกิดอารมณ์ขัน ผ่อนคลาย และลดความวิตกกังวลต่าง ๆ ซึ่งความขบขันที่แฝงอยู่นั้นยังเป็นปัจจัยหนึ่งที่สามารถ กระตุ้นการเรียนรู้ในชั้นเรียน ส่งเสริมสื่อการเรียนการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนนั้นเห็นประโยชน์และความสำคัญของเนื้อหา นอกจากนี้ตามสมมติฐานด้านอารมณ์และความรู้สึกของผู้เรียน

(The Affective Filter Hypothesis) ถือได้ว่าเรื่องจำขันธ์เป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพสิ่งหนึ่ง ที่เข้ามาช่วยลดความเครียด ความกังวลในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่ไม่คุ้นเคย ลดความกดดัน ในการพูดหรือการแสดงออกในชั้นเรียน ช่วยให้ผู้เรียนที่ไม่กล้าแสดงออกมีความกล้ามากยิ่งขึ้น

ความขบขันยังเป็นสิ่งที่เปิด โอกาสให้นักเรียน ได้คิดที่ไม่เห็นว่าทุกคำตอบจะต้องถูกต้อง ตลอด และยังพบว่าความขบขันนี้มีกระบวนการที่ช่วยจัดเรียงข้อมูลต่าง ๆ ในสมอง แม้ข้อมูล เหล่านั้นจะไม่มีมีความเกี่ยวข้องกัน แต่ความขบขันสามารถเข้ามาช่วยจัดเรียงสิ่งที่ไม่มีความ เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กันได้และง่ายต่อการดึงข้อมูลต่าง ๆ นั้นไปใช้ และสามารถช่วยให้จดจำ ข้อมูลใหม่ได้ดีขึ้นอีกด้วย

นักวิชาการหลายท่าน ได้ให้เหตุผลและประโยชน์ในการนำเอาความตลกและเรื่องจำขันธ์ เข้าไปใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษาและเพื่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศในชั้นเรียนดังนี้

ตามทัศนะของ Shade (1996) เห็นว่าเพียงเสียงหัวเราะก็สามารถปลดปล่อยความคิดจากความ คงที่ตายตัวให้เป็นอิสระได้จากวลีของ Arthur Koestler ที่ว่า "Ha-Ha can lead to Ah-Ha!" ซึ่งเป็นวลีที่มักปรากฏอยู่ในวรรณกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ นอกจากนี้ Shade ยังกล่าวว่า ความขบขันนั้นสัมพันธ์กับความคิดสร้างสรรค์ในแง่ของความคิดนอกเนกนัยหรือ (Divergent thinking) ซึ่งนักวิชาการหลายท่านเชื่อว่าความขบขันนั้นทำงานเป็นตัวเร่งปฏิกิริยา ซึ่งช่วยเปิดไปสู่ความคิดสร้างสรรค์และความคิดนอกเนกนัยได้

Shade (1996) ยังชี้ให้เห็นอีกว่าความขบขันนั้นสามารถช่วยให้บุคคลนั้นเพิ่ม ความสามารถในการระบุข้อมูลต่าง ๆ ในสมอง โดยทำให้ให้ข้อมูลที่ได้รับ โดดเด่นขึ้นมาเพื่อ ง่ายต่อการจดจำข้อมูลต่าง ๆ จากสื่อการเรียนรู้อีกหลายประเภท ความขบขันนี้ยังช่วยเพิ่มพูน การเชื่อมโยงทางด้านการรู้คิดอีกด้วย ซึ่งจะเห็นได้ว่าความขบขันนั้นสามารถเข้ามาส่งเสริมให้ นักเรียนเห็นความสำคัญของสื่อที่ครูได้เสนอรวมถึงเนื้อหา ต่าง ๆ ส่งเสริมการเรียนรู้จากสื่อต่าง ๆ เหล่านั้น ความขบขันนั้นช่วยส่งเสริมการแสดงออกของ โหมคการคิด ไม่ปิดกั้นทางความคิด โดยไม่เน้นว่าจะต้องได้คำตอบที่ถูกต้องเสมอไป ปัจจุบัน โรงเรียนต่างๆก็หันมาส่งเสริมการคิดควม (Convergent Thinking) อย่างต่อเนื่องแต่กลับละเลยความคิดนอกเนกนัย อย่งไรก็ตามความคิด

อเนกนัยถือเป็นสิ่งที่จำเป็นต่อความคิดสร้างสรรค์ซึ่งมีประสิทธิภาพในการแก้ไขปัญหาในระดับที่สูงขึ้นไปและทักษะการคิดด้วย

Shade (1996) สังกเกตว่าการใช้การ์ตูนที่มีความซับซ้อนมีประโยชน์ในการเสริมสร้างความคิดอเนกนัยได้ ซึ่งจะมีการสร้างความหมายในทางโครงสร้างภาษาขึ้นมาโดยครูผู้สอนและนำเสนอข้อมูลเนื้อหาการเรียนต่างๆให้แก่ผู้เรียน ความคิดรวบยอดซึ่งสัมพันธ์กับความซับซ้อนนี้อาจมีบทบาทที่สำคัญในการสร้างให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญในการเรียนรู้ นอกจากนี้อาจนำความซับซ้อนเข้ามาประยุกต์ใช้กับสื่อที่จะสอนใช้ให้แปลกแตกต่างไปจากเดิมได้ โดยจะช่วยให้ผู้เรียนสร้างความสัมพันธ์ที่สำคัญจากแนวคิดที่ได้ต่างๆที่ปรากฏอยู่ในเรื่องจำขัน

ความซับซ้อนเป็นสิ่งที่ส่งเสริมและกระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ได้ โดยการฝึกขยายความคิดต่อสิ่งต่าง ๆ ดังจะเห็นได้จากเรื่องจำขันซึ่งมีจุดหักมุมที่แฝงความซับซ้อน ซึ่งเป็นการชี้ให้เห็นความหมายในด้านอื่น ๆ ที่คาดไม่ถึงซึ่งสิ่งนี้เป็นสิ่งสำคัญในการเข้าใจเรื่องจำขัน โดยทั้งเรื่องจำขันและสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์มีความเกี่ยวข้องการเปลี่ยนแปลงมุมมองต่อสิ่งต่าง ๆ ของบุคคล บุคคลที่ยังมีความคิดสร้างสรรค์จะสามารถมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างความคิดหรือต่อเหตุการณ์ต่างๆซึ่งผู้อื่นเป็นสิ่งที่บุคคลทั่วไปจะเห็นได้ก็ต่อเมื่อมีการชี้ให้เห็นแต่ไม่สามารถคิดขึ้นเองได้ ความซับซ้อนเปรียบเสมือนสิ่งที่ช่วยขับเคลื่อนเสมือนเป็นสารหรือน้ำมันหล่อลื่นให้แก่เครื่องปั่นน้ำผลไม้ให้ผลิตน้ำผลไม้รสเลิศออกมา (Ziv, A. 1989, อ้างใน Mcghee, 1989)

Maurice (1988) ได้นำเรื่องจำขันเข้าไปใช้ในการสอนการคิดเชิงสร้างสรรค์ด้วยการใช้รูปภาพการ์ตูนที่ไม่สมบูรณ์ และให้ผู้เรียนบรรยายรูปภาพ ซึ่งผู้เรียนได้บรรยายรูปภาพที่กำหนดนั้นจากประสบการณ์เดิมของแต่ละคนมี เพื่อทำให้ผู้อ่านรู้สึกขบขัน ด้วยกิจกรรมนี้ผู้เรียนสามารถใช้ความคิดสร้างสรรค์ได้อย่างไม่จำกัด และผู้เรียนยังสามารถเพิ่มเติมความคิดต่าง ๆ ขณะอธิบายรูปภาพอย่างอิสระ นอกจากนี้ยังทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างจินตนาการถึงสถานการณ์ และแปลงความคิดนั้นให้อยู่ในรูปของภาษาเขียนและภาษาพูดได้อีกด้วย (Palmer, Hafner and Sharp, 1994)

Alfred Deakin กล่าวเรื่องจำขันและความซับซ้อนนั้นสำคัญเพราะเป็นสิ่งที่สอนให้บุคคลรู้วิธีที่จะสร้างสรรค์ได้ เนื่องจากเรื่องจำขันนั้นสามารถดึงเอาข้อมูลที่ดูเหมือนไม่มีความสัมพันธ์กันมาเทียบเคียงทำให้บุคคลสามารถเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่าง ๆ ได้ซึ่งถือเป็นพื้นฐานของความคิดสร้างสรรค์ เสียงหัวเราะนั้นสามารถส่งเสริมให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ได้ซึ่งไปกระตุ้นหน้าที่ต่าง ๆ ของสมองได้เพื่อความยืดหยุ่นทางด้านจิตใจ มีการศึกษาจากมหาวิทยาลัยคอนเนล Comell University ซึ่งได้ศึกษาพบว่าผู้ที่ได้ชมภาพยนตร์ตลกสามารถเพิ่มความยืดหยุ่น



ทางด้านความคิดสร้างสรรค์และยังสามารถคิดหาวิธีการแก้ปัญหาชาวต่างชาติได้ดีขึ้นอีกด้วย (อ้างใน Laws, 2009)

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาผลของการฝึกอบรมหลักสูตรจำชั้นผสมเข้ากิจกรรมในชั้นเรียนต่อความคิดสร้างสรรค์และทักษะจัดการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของนักเรียนเกรด 7 โดย CHIN-YUAN (2004) นักวิจัยได้แบ่งชั้นเรียนออกเป็น 4 ห้อง และแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้เวลาศึกษาหนึ่งปี หลังจากการฝึกอบรมนักวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองมีผลการทดสอบสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างเห็นได้ชัดในด้านการใช้ภาษาเชิงสร้างสรรค์ แม้ว่าทั้งสองกลุ่มจะมีความสามารถในการเท่ากัน ในด้านความคิดสร้างสรรค์ที่เกี่ยวกับรูปภาพก็ตาม ส่วนทักษะด้านการจัดการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลนั้นไม่พบความสามารถที่แตกต่างของทั้งสองกลุ่มด้านองค์ประกอบที่หลากหลายของอารมณ์ขันรวมทั้งทักษะจัดการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในเชิงขบขัน

แม้ว่าปัจจุบันยังไม่พบงานวิจัยใดที่ศึกษาด้านการพัฒนาทักษะการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์จากเรื่องจำชั้น โดยตรง อย่างไรก็ตามงานวิจัยข้างต้นที่ได้เสนอไปนั้น สามารถสรุปได้ว่าสามารถนำเรื่องจำชั้นเข้ามาใช้ในการเรียนการสอนภาษาได้ และยังสามารถใช้เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน รวมถึงการเพิ่มพูนความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายโดยนัย ความหมายในบริบทของการใช้ด้วย โดยสิ่งที่ผู้สอนควรคำนึงถึงคือการเลือกเนื้อหาของเรื่องจำชั้น ซึ่งต้องพิจารณาตามความเหมาะสมทั้งทางด้านประสบการณ์ร่วมระหว่างผู้เรียนและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาและเนื้อหาที่เหมาะสมแก่การเรียนรู้ซึ่งแฝงความขบขันหลายประเภทไว้ด้วยกัน และสุดท้ายต้องคำนึงถึงระดับภาษาของผู้เรียนที่จะสามารถเข้าใจเนื้อเรื่องได้

ความหมายโดยนัยเป็นภาษาอังกฤษตามบริบทของการใช้

1. ความเป็นมาและความหมายของทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้

ทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้หรือปฏิบัตินิยม (Pragmatics) เป็นศาสตร์ที่สำคัญเรื่องหนึ่งของการศึกษาด้านภาษา เพราะว่าในความเป็นจริงนั้นเราจะไม่สามารถเข้าใจภาษาที่แท้จริงได้ ถ้าไม่เข้าใจจุดประสงค์หลักของภาษา คือ การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร (โรม จิรานุกรม, 2537) ความสนใจด้านทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ เกิดขึ้นเพื่อเสริมและแก้ไขแนวการวิเคราะห์ภาษาของ Chomsky ผู้ซึ่งเน้นความเป็นนามธรรมของภาษามากเกินไป โดยมุ่งวิเคราะห์ภาษาในบริบททางภาษา เช่นพิจารณาภาษาจากรูปประโยคขาดความใส่ใจเรื่องการใช้ภาษา ผู้ใช้ภาษาหรือบทบาทและหน้าที่ของภาษา (พิณทิพย์ ทวยเจริญ, 2544) โดยที่ Leech

(1983, อ้างใน โรม จิรานุกรม, 2537) แสดงทัศนะไว้ว่านักภาษาศาสตร์หลายท่านรวมทั้ง Chomsky ต่างพบว่า การศึกษาด้านภาษานั้นไม่สามารถแยกออกจากการศึกษาการใช้ภาษาได้ การให้ความสำคัญต่อความสัมพันธ์ของรูปความหมาย และบริบทจึงมีขึ้น และทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้หรือปฏิบัตินิยมจึงถือกำเนิดขึ้น และเป็นผลให้ศาสตร์ด้านความหมายนี้ ถูกนำมาเป็นพื้นฐานทฤษฎีทางภาษาศาสตร์บางทฤษฎีด้วย ซึ่งศาสตร์ในด้านความหมายนี้มีสองลักษณะใหญ่ คือ ความหมายที่มากับคำ ตามหลักอรรถศาสตร์ (Semantics) และความหมายเชิงบริบท ซึ่งเป็นความหมายในบริบทของการใช้ (Pragmatics) นอกจากนั้นแล้วนักภาษาศาสตร์ต่างพบว่าการศึกษา รูปแบบภาษาในเชิงนามธรรมหรือแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับสมรรถวิสัย (Competence) และแนวคิดในเรื่องของการปฏิบัติ (Performance) ไม่สามารถแยกออกจากกันได้ ทั้งสองแนวคิดต่างเชื่อมต่อกัน และกันในการที่จะทำให้เราเข้าใจธรรมชาติของภาษาได้

Leech (1983) ได้สรุปจากที่กล่าวข้างต้นไว้ว่า อรรถศาสตร์และความหมายในบริบทของการใช้เป็นการศึกษาด้านความหมาย แต่ทั้งสองต่างกันในลักษณะที่ว่า อรรถศาสตร์เกี่ยวข้องกับความหมายในรูปแบบทวิสัมพันธ์ (Dyadic relation) คือ มีความเกี่ยวเนื่องกับ เสียง หรือถ้อยคำ และความหมายที่มาพร้อมกับเสียงหรือถ้อยคำนั้นๆ ส่วนความหมายในบริบทของการใช้เป็นลักษณะไตรสัมพันธ์ (Triadic relation) คือ นอกจากเกี่ยวข้องกับความหมายโดยตรงของคำแล้วยังรวมถึงผู้พูดหรือผู้ใช้ภาษาว่ามีความตั้งใจจะสื่อความหมายอะไรผ่านถ้อยคำนั้นๆ และเป็นความหมายที่ต้องพิจารณาโดยยึดสถานการณ์ระหว่างการพูดด้วย

Oller (1978, อ้างใน กาญจนา ปราบพาล, 2541) กล่าวว่าทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้มีมุมมอง 3 ด้าน คือ ด้านภาษาศาสตร์ ด้านปรัชญา และด้านการเรียนการสอนในด้านภาษาศาสตร์ ทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งของภาษาซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวภาษาและประสบการณ์ผู้ใช้ภาษา ส่วนในทางปรัชญานั้นเสนอมุมมองที่คล้ายกัน คือ ให้ความสำคัญกับการใช้ภาษาจริง และไม่ได้แยกตัวภาษาออกจากผู้ใช้ภาษา Oller (1978) ได้โยงถึงคำพูดของ Dewey (1965) ที่กล่าวว่า ภาษาโดยตัวมันเองนั้นไม่มีความหมาย แต่ผู้ใช้ภาษานั้นเองคือ ผู้กำหนดความหมายขึ้นมา และมุมมองในด้านการเรียนการสอนนั้นมองว่าการสอนภาษาต้องสามารถนำพานักเรียนให้สามารถไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงได้ ดังนั้นบทเรียนควรประกอบด้วยเนื้อหาที่อยู่ในระดับของภาษาที่ใช้จริง อีกทั้งมีความสอดคล้องกับประสบการณ์และความรู้ทั่วไปของนักเรียน โดยลักษณะดังกล่าวเป็นแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร

ความหมายของทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้

ผู้ที่ศึกษาแนวทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้¹ได้ให้คำนิยามของทฤษฎีนี้ต่างกันออกไป Leech (1981) กล่าวว่าทฤษฎีนี้เป็นการศึกษาเกี่ยวกับการตีความหมายในสถานการณ์ทางการสื่อสาร โดยคำนึงถึงบทบาทความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง ส่วน Levinson (1983, อ้างใน Hatch, 1998) นิยามความหมายในบริบทของการใช้ว่า เป็นความหมายที่พบจากบริบทมากกว่าที่จะเป็นความหมายตามวากยสัมพันธ์ หรืออรรถศาสตร์ และถือเป็นการศึกษาความหมายที่ผู้พูดต้องการสื่อสารออกไปในบริบทการพูดนั้น

จากการศึกษาเอกสารของ สุภาพร มโนวงศ์ (2547) พบว่า Yule (1996) เสนอมุมมองว่าแนวทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้นั้นจะครอบคลุมลักษณะ 4 ประการ คือ ทฤษฎีนี้เป็นการศึกษาเกี่ยวกับความหมายที่ผู้พูดต้องการสื่อออกไปไม่ใช่ความหมายแค่ตามตัวอักษร นอกจากนั้นยังเป็นการศึกษาเกี่ยวกับความหมายตามบริบท ซึ่งคำนึงว่าใครพูดกับใคร ที่ไหน เมื่อไร และในสถานการณ์ใด และยังเป็นการศึกษาในเรื่องของความหมายหรือการตีความที่นอกเหนือถ้อยคำที่พูด นั่นคือมีการตีความหมายเพื่อหาใจความที่ผู้พูดตั้งใจจะสื่อสารกับผู้ฟังจริง ๆ และสุดท้ายเป็นการศึกษาในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการสนทนา ซึ่งมีผลต่อเนื้อความที่จะสื่อสารออกมา Yule ยังสรุปไว้ว่า ทฤษฎีนี้เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและผู้ใช้ภาษา และยังเห็นว่าในบรรดาของการศึกษาภาษาทาง วากยสัมพันธ์ (Syntax) อรรถศาสตร์ (Semantics) และความหมายในบริบทของการใช้ (Pragmatics) การศึกษาภาษาตามความหมายในบริบทของการใช้เป็นศาสตร์เดียวที่ได้รวมผู้ใช้ภาษาเข้าไปในระบบการวิเคราะห์ ซึ่งเป็นผลดีที่ว่า เราสามารถทราบความหมายที่ผู้พูดต้องการสื่อ รวมถึงสมมติฐาน จุดประสงค์หรือเป้าหมายที่ผู้พูดสื่อออกมาเมื่อสนทนา

Crystal (1985) ได้ให้นิยาม ทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ว่าเป็นการศึกษาภาษาในมุมมองของผู้ใช้ ในเรื่องของการตัดสินใจเลือกใช้ถ้อยคำ ข้อจำกัดที่ผู้ใช้อาจเผชิญในระหว่างการใช้ภาษาเพื่อปฏิสัมพันธ์กับสังคม และรวมถึงผลของการใช้ภาษาของผู้ใช้ที่มีต่อการสื่อสารในบริบททางสังคมและวัฒนธรรม และ Kasper ยังเห็นว่า ทฤษฎีนี้ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสามารถในการสื่อสาร

พิณทิพย์ ทวยเจริญ (2544) อ้างคำนิยามของนักปฏิบัติศาสตร์หลายกลุ่มซึ่ง บางกลุ่มเห็นว่า ทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้เป็นการศึกษาหลักการอธิบายวาจาประโยคบางรูปแบบ ผิดปกติและไม่เป็นที่ยอมรับว่าจะสื่อความได้ หรือบางกลุ่มมองว่าเป็นการศึกษาระบบการใช้ภาษาในบริบทโดยไม่สนใจการอธิบายโครงสร้างของภาษา อีกทั้งพิจารณาการใช้ภาษาจากบทบาท

และหน้าที่ของภาษาเป็นหลัก และในบางกลุ่มมองว่าแนวทฤษฎีนี้มีบางส่วนเกี่ยวเนื่องกับบรรดาศาสตร์ แต่ความหมายในบริบทของการใช้สามารถบรรยายลักษณะบางอย่างได้มากกว่า ส่วนอีกกลุ่มให้นิยามว่า เป็นการศึกษาความสามารถของผู้ใช้ภาษาในบริบทต่าง ๆ อย่างเหมาะสม

เมื่อพิจารณาแล้วจึงกล่าวได้ว่าทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ เป็นการวิเคราะห์ความหมายของภาษาในอีกระดับหนึ่งนอกเหนือจากหลักบรรดาศาสตร์ โดยเน้นวิเคราะห์การใช้ภาษาในบริบทของผู้ใช้ภาษาเป็นสำคัญ และจากแนวคิดของทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ดังกล่าวจึงเข้าขอบข่ายการวิเคราะห์ภาษาตามบริบทของการใช้ที่สำคัญคือ วชิปฏิบัติ (Speech Acts) ของ LL Austin วชิปฏิบัติโดยนัย (Indirect Speech Act) ของ J.R. Searle และความหมายโดยนัย (Conversational Implicature) ของ H.P. Grice (อ้างใน ผงกาญจน์ ภูวิภาดาพรรณ, 2533

2. ลักษณะของความหมายโดยนัย

ความหมายโดยนัย (Conversational Implicature or Implicature) เป็นความหมายที่ต้องตีความจากบริบทโดยวิเคราะห์ความหมายโดยคำหนึ่งถึงผู้ใช้ภาษาและสถานการณ์เป็นองค์ประกอบ (Grice, 1975) Levinson (1992) กล่าวว่า ความหมายโดยนัย เป็นขอบข่ายสำคัญหนึ่งของทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้ และมโนทัศน์ (Concept) เกี่ยวกับความหมายโดยนัยนั้นมีอยู่หลายประการ ความคิดแรกคือ เป็นตัวอย่างกระบวนทัศน์หนึ่ง (Paradigmatic Example) ที่ช่วยให้เห็นลักษณะโดยธรรมชาติและอิทธิพลของการใช้ภาษาที่เกิดขึ้นในปรากฏการณ์ทางภาษาศาสตร์ โดยไม่มองที่การอธิบายโครงสร้างของภาษาแต่ใส่ใจหลักการปฏิสัมพันธ์ผ่านตัวภาษาที่มีผลต่อโครงสร้างทางภาษา หรืออาจสรุปได้ว่า ความหมายโดยนัยเป็นส่วนสำคัญส่วนหนึ่งของการศึกษาภาษาศาสตร์ มโนทัศน์ต่อมามีลักษณะที่ว่าความหมายโดยนัยสามารถสร้างความหมายที่นอกเหนือไปจากถ้อยคำ หรือความหมายที่ไม่ตรงตามตัวอักษรได้ แนวคิดถัดมา คือ การมองว่าความหมายโดยนัยนั้นสามารถส่งผลกระทบต่อโครงสร้างและเนื้อหาตามบรรดาศาสตร์ และนอกจากนั้นแล้ว ความหมายโดยนัยนั้นยังเกี่ยวข้องกับความหมายของคำบางคำ ที่อาจไม่ตรงตามบรรดาศาสตร์เสมอไป แต่เป็นความหมายที่สอดคล้องกับการใช้จริงในขณะนั้น และสุดท้ายมองว่า หลักการที่ทำให้ความหมายโดยนัยปรากฏขึ้นมานั้นมีพลังในการสร้างสรรค์ภาษาที่หลากหลาย เช่น คำอุปลักษณ์ เป็นต้น (อ้างใน โรม จิรานุกรม 2537)



ทฤษฎีความหมายโดยนัยของ Grice

จากการศึกษาเอกสารของ สุภาพร มโนวงศ์ (2547) มีการอธิบายถึงทฤษฎีความหมายโดยนัยของ Grice ว่าความหมายโดยนัย เป็นการสื่อสาร โดยอ้อม (Indirect Communication) โดย Grice อธิบายการปรากฏของความหมายโดยนัยอิงพื้นฐานของหลักการแห่งความร่วมมือกัน ตามสมมติฐานที่ว่าคนเราเมื่อสนทนากันนั้นจะพยายามพูดอย่างเหมาะสมเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ในการสนทนาที่คู่สนทนาได้ตกลงกันไว้ และพูดคุยตามทิศทางที่วางไว้ร่วมกันในขณะนั้น และที่สำคัญคือ คนเราจะได้รับการคาดหวังและเราก็คาดหวังกันและกันระหว่างคู่สนทนาไว้ว่า การสนทนานั้นจะดำเนินตามกฎแห่งความร่วมมือกันในการสนทนาคือ มีการให้ข้อมูลที่เหมาะสม เพียงพอ ให้ข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริง อีกทั้งเห็นข้อมูลที่มีความเกี่ยวเนื่องกัน และให้ข้อมูลพูด ที่กระชับชัดเจน ดังนั้น หากความหมายตามถ้อยคำที่ผู้พูดส่งมามีลักษณะที่ ไม่เพียงพอหรือ เป็นข้อมูลเท็จ หรือ ไม่มีความต่อเนื่อง หรือแม้กระทั่ง ไม่ชัดเจนพอและคนเราซึ่งได้ตั้งสมมติฐานว่า คู่สนทนาปฏิบัติตามหลักเกณฑ์แห่งความร่วมมือกันก็จะดำเนินการตีความเพื่อหาใจความอื่น ๆ นอกเหนือจากคำตามถ้อยคำ หรือหาใจความที่ผู้พูดตั้งใจสื่อออกมา ๆ จริง และเป็นใจความที่มี เนื้อหาสอดคล้องกับบริบทการสนทนาในขณะ นั้น โดย Grice ถือว่าใจความนี้เกิดขึ้น โดยอ้อม โดยการใช้ความหมายโดยนัย เพื่อให้เข้าใจเรื่องของความหมายโดยนัยยิ่งขึ้น Bouton (1999) ได้อธิบายถึงความหมาย ของสองคำที่เปลี่ยนแปลงไปตามบริบทในขณะนั้น โดยยกตัวอย่าง ความหมายของคำว่า "Hungry?" ซึ่งต่างความหมายกันตามการใช้ในบริบทต่าง ๆ โดยสรุปแล้วจะ เห็นว่าเป็นการถามว่าหิวไหม โดยเลือกตอบ หิว หรือ ไม่หิว แต่คำนี้ปรากฏในบริบทดังต่อไปนี้ กลับมีหน้าที่ต่างกันไปตามแต่ละบริบท

It is noon, and friend comes by your desk, putting on his coat and says, "Hungry?"

It is the middle of the afternoon, when someone walks into the room holding out a box of chocolates and asks the same question, "Hungry?"

You and a friend have just started a new diet this morning. It is late afternoon when the phone rings. When you pick up, you hear your friend's voice at the other end of the line.

"Hungry?" she asks. Bouton (1999, p. 48)

จากสามตัวอย่างข้างต้นเห็นว่า แม้ว่าลักษณะของรูปประโยคและโทนเสียงเป็นการถามว่าหิวไหม ซึ่งคำตอบก็มีให้เลือกระหว่าง หิว หรือ ไม่หิว แต่ในแต่ละตัวอย่างนั้น ผู้พูดได้ส่งสารหรือเสนอใจความที่มากไปกว่าความหมายจากถ้อยคำที่ปรากฏ ไม่ใช่แค่ถามว่า หิวไหม ในตัวอย่างแรกนั้นใจความที่สื่อเพิ่มขึ้นมา คือ ผู้พูดชวนผู้ฟังไปทานอาหารกลางวันด้วยกัน ส่วนตัวอย่างถัดมาเป็นการเสนอแบ่งช็อกโกแลตให้ผู้ฟังทาน ส่วนตัวอย่างสุดท้าย คำถามว่าหิวไหม กลับเป็นการกระเช้าแย้งกัน โดยทั้งผู้พูดและผู้ฟังต่างก็เข้าใจกันว่า คำพูดนั้นสื่ออ้อม ๆ ถึงความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนที่กำลังหิวข้าวเพราะร่วมใจกันอดอาหาร เห็นว่าจากตัวอย่างทั้งหมดนี้จากคำว่า “Hungry?” คำเดียวกันนั้นมีหน้าที่ทางภาษาที่ต่างกันหรือมีความหมายต่างออกไปในแต่ละสถานการณ์ และความหมายตามบริบทนี้คือความหมายโดยนัย ส่วน Green (1989 cited in Bouton, 1999) กล่าวว่าลักษณะการสนทนาดังกล่าวเกิดขึ้นบ่อยครั้งในการสื่อสารในชีวิตจริง และ ยังเห็นว่าความหมายโดยนัยนี้เป็นกลวิธีการสื่อสารรูปแบบหนึ่งที่พบเห็นได้โดยทั่วไป จึงถือเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการสื่อสารของเจ้าของภาษา

นอกจากนั้นแล้ว Leech (1981) ซึ่งศึกษาเรื่องของหลักการแห่งความร่วมมือกันในการสนทนาของ Grice พบว่าการจะตีความหมายโดยนัยได้นั้น ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานที่ว่าทราบความหมายโดยรวบยอดของถ้อยคำ มีการตั้งสมมุติฐานไว้แล้วว่าสนทนาต่างให้ความร่วมมือในการสนทนา รวมถึง การที่ทั้งผู้พูดและผู้ฟังมีความรู้หรือประสบการณ์ร่วมกันหรือสอดคล้องกัน และความหมายที่ได้ต้องมีความเป็นเหตุเป็นผลด้วย จากพื้นฐานดังกล่าวนี้ช่วยให้ตีความหรือสรุปความหมายโดยนัยได้ Leech มีประเด็นสองอย่างเกี่ยวเนื่องกับหลักแห่งความร่วมมือกัน คือ คนเราสามารถเข้าใจความหมายโดยนัย โดยจัดการกับถ้อยคำนั้นอย่างหนึ่งเป็นเหตุเป็นผลบนพื้นฐานต่างก็ตามที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น และ เห็นว่า กฎตามหลักการแห่งความร่วมมือกันนั้นไม่ได้เป็นข้อบังคับที่ต้องปฏิบัติตามเสมอ แต่สามารถละเมิด (Flouting) กฎใดกฎหนึ่งได้อย่างตั้งใจเพื่อสื่อความหมายโดยนัย ตัวอย่างการปรากฏของความหมายโดยนัยซึ่งเกิดจากการละเมิดกฎเกี่ยวกับคุณภาพ ที่จะยกมาให้เห็น มีดังนี้

A: Where's my box of chocolates?

B: The children were in your room this morning?

(Smith and Wilson, 1979, p.175 cited in Leech 1981, p 333)

จากตัวอย่าง B จงใจหลีกเลี่ยงกฎแห่งความเกี่ยวข้องของข้อความ ซึ่งจริง ๆ แล้ว B ต้องตอบคำถามว่าช็อคโกแลตนั้นอยู่ที่ไหน การที่ B ตอบออกมาเช่นนั้น เป็นการบอกความนัยว่า B ไม่รู้ว่า ช็อคโกแลต นั้นอยู่ที่ไหน และมากไปกว่านั้น เขายังได้สื่อความนัยว่า เขาคิดว่าเด็ก ๆ อาจจะทานช็อคโกแลตนั้นหรือไม่ก็หยิบไปไว้ที่อื่น

โรม จิรานุกรม (2537) ให้ความเห็นว่า ความหมายโดยนัยช่วยเพิ่มรสชาติของการสนทนา และความลึกซึ้งของคำพูดไม่ว่าจะเป็นการเปรียบเทียบ ส่วนนวนโวหารต่างๆ ส่วนอาศัยนัยของคำ ซึ่งถือได้ว่าเป็นความละเอียดอ่อนของภาษาและผู้ใช้ภาษา การปฏิบัติตามกฎแห่งความร่วมมือในการสนทนา ความหมายโดยนัยจะไม่เกิดขึ้น โรม กล่าวถึงการละเมิดกฎแห่งความร่วมมือว่าสามารถแบ่งออกได้เป็นสองลักษณะ คือ การละเมิดกฎที่ไม่ก่อให้เกิดความหมายโดยนัย และมีแนวโน้มที่จะแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจผิดได้ เรียกว่า การละเมิดกฎแบบนิรภัย (Violating a maxim) ส่วนการละเมิดกฎอีกลักษณะหนึ่ง เป็นการจงใจที่จะทำให้เกิดนัยหรือ ความหมายแฝง เรียกว่า การละเมิดกฎแบบมีนัย (Flouting a maxim) เพื่อให้เห็นความแตกต่างระหว่างการละเมิดกฎทั้งสองลักษณะ จึงจะยกตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างการละเมิดกฎเกี่ยวกับวิธีการให้ข้อมูลแบบนิรภัย

นักการเมือง: ในความคิดเห็นส่วนตัวของผมแล้วผมคิดว่าการเลือกตั้งผู้ว่าราชการจังหวัด ในส่วนหนึ่งจะทำให้บ้านเมืองเป็นประชาธิปไตย แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นการที่เรามีผู้ว่าราชการจังหวัดที่มาจาก การเลือกตั้งก็ไม่ได้หมายความว่าเราไม่เป็นประชาธิปไตยเลย

คำพูดของนักการเมืองคนนี้เป็นคำพูดที่เินเยื่อ ไม่ชัดเจนว่าเป็นอย่างไรกันแน่ จึงถือว่าเขาไม่ปฏิบัติตามกฎเกี่ยวกับวิธีการให้ข้อมูลที่ชัดเจน ทำให้ผู้ฟังยากที่จะจับใจความได้

ตัวอย่างการละเมิดกฎเกี่ยวกับวิธีการให้ข้อมูลแบบมีนัย

ผู้ชาย: อย่าเพิ่งแต่งงานนะ รอผมกลับจากนอกก่อน

ชายคนนี้ได้ให้ข้อมูลที่ชัดเจนกับผู้ฟัง เป็นการพูดที่กำกวมว่าเขาจะกลับมาแต่งงานกับผู้ฟังหรือไม่ แต่อย่างไรก็ดี หากความสัมพันธ์ของทั้งสองมีความสนิทชิดเชื้อ เราจะเข้าใจได้ว่าชายคนนี้ได้ตั้งใจละเมิดกฎเกี่ยวกับวิธีการให้ข้อมูลเพื่อสร้างความหมายโดยนัยว่าเขาจะกลับมาแต่งงานกับผู้ฟัง โดยที่ผู้ฟังต้องรอแต่งงานกับเขา อย่าแต่งกับคนอื่น (โรม จิรานุกรม, 2537 หน้า 25)

3. ความเข้าใจความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้

Van Dijk (อ้างใน สุภาพร มโนวงศ์, 2547) ให้คำจำกัดความของความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ไว้ว่า เป็นกระบวนการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างที่ผู้ใช้ภาษาสื่อถ้อยคำออกมา และยังสามารถในการสื่อสารเป็นองค์ประกอบ โดยขั้นตอนที่สำคัญที่จะนำไปสู่การเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ได้คือ การวิเคราะห์บริบท โดยที่การวิเคราะห์ตามแบบของ Van Dijk ประกอบด้วย การระบุบริบททางสังคม โดยทั่วไป เช่นว่า เป็นรูปแบบที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ รวมถึงมีลักษณะเป็นแบบส่วนบุคคลหรือแบบกลุ่มชน จากนั้นยังต้องระบุบริบททางสังคมที่ชี้เฉพาะลงไป เช่น ในบริบทงานเลี้ยงที่มีการแนะนำบุคคล อีกทั้งต้องวิเคราะห์ปัจจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น สถานภาพทางสังคม บทบาทในสถานการณ์นั้นๆ รวมถึงต้องระบุกฎเกณฑ์ทางสังคมนั้นๆ ได้ พร้อมทั้งรู้ว่าการดำเนินการพูดคุยโดยรวมจะเป็นไปในทิศทางเช่นไร

การวิเคราะห์ตามแบบของ Van Dijk นี้แม้จะเป็นการวิเคราะห์ความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ที่เน้นทางวิธีปฏิบัติ แต่ก็ถือว่ามีวิเคราะห์โดยอ้างอิงบริบทซึ่งสามารถโยงเข้าสู่การเข้าใจความหมายโดยนัยได้ เพราะเป็นความหมายที่ต้องตีความโดยใช้บริบทของการสนทนาขณะนั้นเป็นองค์ประกอบเช่นกัน

ในเรื่องการเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ในขอบเขตของความหมายโดยนัยนั้น Grice (1975) ชี้ว่า ผู้พูดและผู้ฟังสามารถเข้าใจความหมายโดยนัยได้โดย ต้องเข้าใจร่วมกันในเรื่องของบทบาทและความคาดหวังของกลุ่มสนทนาในขณะนั้น และเข้าใจสภาพของสถานการณ์ที่การสนทนาดำเนินการอยู่ รวมถึงเข้าใจธรรมชาติของการสนทนา ส่วนสุดท้ายคือ กลุ่มสนทนาต้องรู้และเข้าใจความเป็นไปที่เกิดขึ้นรอบๆตัวเพราะสิ่งต่างๆต่างก็สัมพันธ์กับบริบทหรือสถานการณ์

นอกจากนั้น Bouton (1988, 1992, 1994 cited in Kasper and Rose, 2002) ได้ชี้ว่าความสามารถทางภาษาและความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ ไม่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งหมายความว่า แม้นักเรียนมีความสามารถทางภาษาสูง แต่ก็ไม่ได้หมายความว่านักเรียนจะสามารถเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ได้อย่างถูกต้อง อย่างไรก็ตาม การมีความสามารถทางภาษานั้นก็อาจจำเป็นต่อการเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้

4. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจความหมายโดยในตามบริบทของการใช้

1. ทฤษฎีการรู้คิด (Cognitive theory)

การวิเคราะห์การใช้ภาษาตามทฤษฎีความหมายในบริบทของการใช้นั้น พิณฑิพย์ ทวยเจริญ (2544) กล่าวว่า การวิเคราะห์ภาษานั้นต้องมีการพิจารณาความรู้เชิงพุทธิปัญญา (Cognitive Knowledge) ร่วมด้วยเสมอ เพราะว่าความรู้ที่เกิดจากความรู้ความเข้าใจนี้ เกิดขึ้นกับทุกคนและสามารถพัฒนาเป็นปัญญาได้โดยต้องมีการอาศัยบริบทและสถานการณ์ รวมทั้งนำประสบการณ์ต่างๆของแต่ละลักษณะคนที่มีอยู่เข้ามาเป็นส่วนช่วยเสริมความเข้าใจ ซึ่งนั้นก็หมายความว่าทฤษฎีการรู้คิด (Cognitive Theory) ได้เข้ามามีบทบาทสำคัญในกระบวนการเรียนรู้ภาษาของนักเรียน โดยทฤษฎีดังกล่าวมองว่า เราเรียนรู้ภาษาที่สองด้วยการสร้างระบบความรู้ขึ้น จนท้ายที่สุดจึงสามารถใช้ภาษาในการพูดและเข้าใจได้อย่างอัตโนมัติ โดยที่กระบวนการสร้างระบบความรู้เริ่มจากการให้ความสำคัญหรือสังเกตใส่ใจกับข้อมูลภาษาและพยายามที่จะเข้าใจภาษาหรือผลิตภาษาออกมา ประสบการณ์ทางภาษารวมถึงการฝึกหัดทางภาษาต่างๆ ที่สะสมตามเวลา การเรียนรู้ จะช่วยให้นักเรียนสามารถใช้ภาษาในส่วนที่ได้เรียนรู้มานั้นได้อย่างอัตโนมัติและอย่างไม่รู้ตัว (McLaughlin, 1987 อ้างใน ชริโสภณ อินทาปัจ, 2549) อาจกล่าวได้ว่าทฤษฎีการรู้คิดนี้ได้เน้นที่กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน โดยนักเรียนให้กระบวนการคิดของตนที่มีอยู่เพื่อช่วยในการเข้าใจ วิเคราะห์ ตีความข้อมูลต่างๆ ของภาษาที่เรียนรู้

การศึกษาการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถทางความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้ของ Judd (1999) ได้ให้ความสำคัญกับขั้นตอนการสร้างทักษะความตระหนักในการรู้การคิด (Cognitive Awareness) โดยกล่าวว่า ผู้สอนควรนำเสนอตัวอย่างภาษาที่ต้องการให้นักเรียนเรียนรู้ อย่างเพียงพอ เพื่อให้นักเรียนได้สังเกต และพยายามทำความเข้าใจลักษณะทางความหมายในบริบทของการใช้ อีกทั้งควรมีการอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์บริบท บทบาทของผู้พูดและผู้ฟังร่วมด้วย เป็นต้น การอธิบายสามารถใช้ภาษาแม่หรือภาษาที่สองก็ได้ เพราะสิ่งที่สำคัญที่สุดคือ ต้องให้นักเรียนเกิดความเข้าใจตัวภาษาและหน้าที่ของภาษา เพื่อนักเรียนจะสามารถเข้าใจและใช้ภาษาอย่างมีความหมายได้ในขั้นต่อไป

2. ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory)

ความเข้าใจความหมายในบริบทของการใช้นั้น Kasper (1984) เห็นว่าการนำทฤษฎีโครงสร้างความรู้เข้ามาใช้เพื่อสร้างความเข้าใจเป็นประโยชน์อย่างยิ่ง และอธิบายลักษณะของโครงสร้างความรู้ว่าเป็นรูปแบบของความรู้ที่ปรากฏเป็นระบบระดับชั้น โดยที่ระดับชั้นสูงสุดจะประกอบด้วยความรู้โดยทั่วไปไม่ข้อมูลนามธรรม เช่น ใช้ข้อมูลทางสังคม คำนิยม กฎเกณฑ์



ปฏิบัติ ในการปฏิสัมพันธ์ เป็นต้น ส่วนความรู้ในระดับต่างสุด เป็นความรู้ที่เป็นรูปธรรม ครอบคลุมเรื่องของกฎเกณฑ์ องค์ประกอบของภาษาต่างๆ Carrell and Eisterhold (1988) อธิบายว่า การทำความเข้าใจข้อมูลโดยอาศัยความรู้ด้านคำศัพท์ ไวยากรณ์ เป็นกระบวนการแบบล่างสู่บน (Bottom-up process) ส่วนการพยายามทำความเข้าใจข้อมูลโดยใช้พื้นความรู้ของตัวเอง ไม่ว่าจะ เป็นความรู้ทางสังคม วัฒนธรรม ความรู้เดิมต่างๆ ในการคาดเดาข้อมูลหรือเรื่องราว นั้นเรียกว่าเป็น กระบวนการแบบบนสู่ล่าง (Top-down process) ซึ่ง Kasper (1984) เห็นว่า กระบวนการอย่างหลังนี้ เป็นกระบวนการที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสม แต่ก็ไม่สามารถแยกกระบวนการจากล่างสู่บนออกไป ได้ การเข้าใจข้อมูลได้ยังต้องอาศัยกระบวนการทั้งสองมาใช้ร่วมกัน

จิตภา ฉันทานนท์ (2541) ได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านตามทฤษฎี โครงสร้างความรู้จาก Carrell and Eisterhold (1988) ได้สรุปว่า ในการอ่านเพื่อทำความเข้าใจ ผู้อ่าน จะใช้ความรู้ทางภาษาในการวิเคราะห์ตั้งแต่ระดับตัวอักษร ความหมาย โครงสร้างไวยากรณ์ และ ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค ซึ่งเป็นกระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน ในขณะเดียวกันผู้อ่านก็ใช้ ความรู้เดิมและประสบการณ์ ที่มีอยู่เป็นตัวชี้แนะแนวทางในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านด้วย เป็นกระบวนการแบบบนสู่ล่าง และการใช้พื้นความรู้เดิมนี้อาจมีความสำคัญในการช่วยให้เข้าใจ สิ่งที่อ่านได้มากขึ้น เห็นได้ว่าในกระบวนการอ่าน กระบวนการทั้งสองจะเกิดขึ้น ไปพร้อม ๆ กัน และยังเกี่ยวพันกัน เช่น หากเกิดปัญหาเพราะไม่เข้าใจตัวภาษา ผู้อ่านอาจใช้ความรู้เดิมมาคาดคะเน เรื่องราวที่อ่านได้เพื่อให้เข้าใจมากขึ้น

Carrell and Eisterhold (1988) จำแนกโครงสร้างความรู้เดิมที่ส่งผลกับความเข้าใจ ในการอ่านออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ

1. พื้นความรู้ด้านเนื้อหา (Content schema) เป็นความรู้เกี่ยวกับสังคมวัฒนธรรม ความรู้ โดยทั่วไป รวมถึงความรู้ในเนื้อหาเฉพาะด้านที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่กำลังทำความเข้าใจ
2. พื้นความรู้ด้านโครงสร้างบทอ่าน (Formal schema) เป็นความรู้เกี่ยวกับ โครงสร้างของ งานเขียนแบบต่างๆ ที่ใช้นำเสนอเนื้อหา เช่น การเขียนเชิงบรรยาย เล่าเรื่อง เปรียบเทียบ เป็นต้น

Carrell & Eisterhold (1988) กล่าวว่าคนที่ผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านนั้น เพราะผู้อ่านไม่มีพื้นฐานความรู้ด้านเนื้อหา หรือด้านโครงสร้างบทอ่านที่เพียงพอ โดยเฉพาะ อย่างยิ่งความรู้พื้นฐานในด้านเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมต่างประเทศ ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญ ที่ทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน ในทางตรงกันข้ามผู้อ่านที่รู้สึกไวต่อลักษณะ โครงสร้างของงาน เขียนจะสามารถทำความเข้าใจแล้วจดจำเนื้อเรื่องที่อ่านได้ดี

จิตภา ฉันทานนท์ (2541) ชี้ว่าแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างความรู้ เน้นที่ขั้นตอนก่อนการอ่าน เพราะขั้นตอนนี้จะเป็นการเตรียมนักเรียนให้พร้อมเพื่อจะเข้าใจเนื้อหา โดยให้นักเรียนได้ตระหนักถึงพื้นความรู้ที่ตนเองมีแล้วนำความรู้นี้ไปใช้ประโยชน์ในการทำความเข้าใจทอ่านได้ดังที่สุด จิตภา ฉันทานนท์ ศึกษาเรื่องการทำความเข้าใจทอ่านตามแนวคิดโครงสร้างความรู้จากผู้เชี่ยวชาญ คือ Thomas (1986), Carrell and Eisterhold (1988), และ Adina md Thea (1994) แล้วสรุปกิจกรรมก่อนการอ่านที่สอดคล้องกับแนวคิดนี้ได้เป็น 4 กิจกรรมหลัก คือ

1. การตรวจสอบพื้นความรู้ของนักเรียน ซึ่งทำได้โดยสอบถาม พูดคุยกับนักเรียนโดยตรง หรือให้นักเรียนอภิปรายร่วมกันทั้งชั้นอย่างไม่เป็นทางการ เพื่อดูว่านักเรียนรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน นอกจากนั้นแล้วครูอาจตรวจสอบทางอ้อม โดยให้นักเรียนตอบแบบประเมินหรือคำถามสั้น และยังรวมถึงการทดสอบโดยให้บอกความหมายของคำ

2. การกระตุ้นให้นักเรียนตระหนักถึงพื้นความรู้ที่มีอยู่ เป้าหมายของการกระทำเช่นนี้ก็เพื่อให้นักเรียนถึงความรู้ออกมาใช้ เพื่อช่วยในการอ่าน โดยการเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิม ซึ่งอาจทำได้ด้วยใช้คำถามให้นักเรียนได้คิดว่าตนมีความรู้อะไรบ้าง หรืออาจเป็นไปในลักษณะของการสร้างแผนผังความหมาย แล้วให้นักเรียนแตกความรู้ที่ตนมีอยู่ออกไปเรื่อย ๆ อย่างเป็นหมวดหมู่

3. การขยายขอบเขตความรู้ ซึ่งสามารถทำได้โดยการเล่าเรื่องสั้น ๆ หรือ เกร็ดเล็ก ๆ น้อย ๆ เพิ่มเติม หรือกล่าวอ้างอิงถึงสิ่งที่เกี่ยวข้องกัน ซึ่งเป็นการเพิ่มความรู้ให้นักเรียนได้สะสมแล้วนำไปใช้ในการเข้าใจทอ่าน นอกจากนั้น ครูค่อย ๆ ขยายความรู้ออกไปให้ครอบคลุมแง่มุมต่าง ๆ มากขึ้น หรือ อาจช่วยนักเรียนสร้างความรู้ใหม่โดยเริ่มจากเปรียบเทียบกับสิ่งที่รู้แล้วซึ่งมีความใกล้เคียงกัน

4. การเชื่อมโยงข้อมูลเข้ากับพื้นความรู้ สิ่งนี้เป็นสิ่งสำคัญอย่างหนึ่ง โดยมีแนวทางปฏิบัติเพื่อพัฒนาให้นักเรียนให้มีความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับพื้นความรู้เดิมเริ่มจากครูควรพิจารณาปัญหาที่อาจเกิดขึ้นต่อการทำความเข้าใจสิ่งทีอ่าน เช่น เรื่องคำศัพท์ที่ยากมโนทัศน์เกี่ยวกับวัฒนธรรมที่นักเรียนยังไม่เข้าใจกระจ่าง จากนั้นครูควรพิจารณาว่านักเรียนมีพื้นรู้อะไรบ้างที่ใกล้เคียงกับเนื้อหาปัญหานั้น อาจโดยการเปรียบเทียบ จัดประเภทตอบคำถาม และผู้เชี่ยวชาญเชื่อว่า การคิดเปรียบเทียบเป็นวิธีการที่มีประโยชน์ที่สุดในการเชื่อมโยงข้อมูลใหม่เข้ากับข้อมูลเดิม การสอนภาษาตามแนวคิดโครงสร้างความรู้ ถือว่าเป็นทางเลือกหนึ่งเพื่อให้นักเรียนเข้าใจภาษาได้ ซึ่งไม่ได้จำกัดแค่การเข้าใจทอ่านเท่านั้น แต่รวมถึงการดึงแนวคิดบางส่วนไปใช้ในการทำความเข้าใจภาษาพูด บทสนทนา หรือ ภาษาในรูปแบบอื่น ๆ ได้

5. การวัดและประเมินผลความเข้าใจความหมายโดยนัยตามบริบทของการใช้

ในการวัดและประเมินผลความเข้าใจความหมายโดยนัยนั้น ใช้แบบทดสอบความเข้าใจความหมายโดยนัยเพื่อวัดความเข้าใจภาษาอังกฤษตามความหมายโดยนัย โดยที่ผู้เรียนต้องสามารถที่จะตีความหมายโดยนัยจากบริบทของผู้ใช้ภาษาและสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อสรุปความ (Infer) หรือทราบจุดประสงค์ที่แท้จริงของการสื่อสารที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม โดยศึกษาการสร้างแบบทดสอบเพื่อการประเมินความหมายโดยนัยมาจาก สุภาพร มโนวงศ์ (2547) ซึ่งรวบรวมจากเอกสารและงานวิจัยบางส่วนของ Lawrence F. Bouton (1994) ที่ประกอบไปด้วยคำถามที่วัดความสามารถในการสรุปใจความที่แท้จริงของบทสนทนาสั้น ๆ หรือสามารถตีความความหมายโดยนัยเพื่อหาสิ่งที่ ผู้สนทนาตั้งใจสื่อแต่ไม่ได้พูดออกมาโดยตรง และบางส่วนยังเป็นแบบทดสอบให้ตีความจากบทสนทนา ซึ่งจำแนกแบบทดสอบให้ครอบคลุมประเภทของความนัย 4 ประเภทดังต่อไปนี้

1. ความนัยเกี่ยวข้องกับกฎของปริมาณ
2. ความนัยเกี่ยวข้องกับกฎของคุณภาพ
3. ความนัยเกี่ยวข้องกับกฎของความสอดคล้อง
4. ความนัยเกี่ยวข้องกับกฎของวิธีการให้ข้อมูล

ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์

1. ความหมายของการเขียนเชิงสร้างสรรค์

การเขียนเชิงสร้างสรรค์นั้น เป็นงานเขียนที่เกิดจากความคิดสร้างสรรค์ของมนุษย์ ซึ่งมีนักการศึกษาหลายท่าน ได้ให้คำนิยามไว้ดังต่อไปนี้

สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์ทรัพย์ (2522) ได้กล่าวถึงการเขียนเชิงสร้างสรรค์ว่าเป็นการเขียนเรียบเรียงความรู้ ความคิด ประสบการณ์ต่างๆ ตลอดจนความรู้สึกนึกคิดและจินตนาการออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรจะเป็นข้อความสั้น ๆ เช่น คำขวัญร้อยแก้วสั้น ๆ หรือบทกวีก็ได้ ข้อเขียนต่าง ๆ เหล่านี้จะมีเอกภาพ มีความเป็นตัวของตัวเอง ทั้งในด้านความคิดและการใช้ภาษาเรียบเรียง

สมพร มั่นตะสูตร (2525) ให้ความหมายไว้ว่า การเขียนเชิงสร้างสรรค์หมายถึงการเขียนที่เกิดจากความคิดริเริ่ม ไม่ลอกเลียนแบบ มีความแปลกใหม่ มีจินตนาการซึ่งสอดคล้องประสานกับความงามทางภาษา

อัจฉรา ชิวพันธ์ (2532) และกรณีการ์ พวงเกษม (2533) ได้กล่าวไว้อย่างสอดคล้องกันว่าการเขียนเชิงสร้างสรรค์ หมายถึงการเขียนที่มีลักษณะของความคิดริเริ่ม โดยที่ผู้เขียนจะต้องใช้จินตนาการ และประสบการณ์ของตนมาเชื่อมโยงความคิดในการเขียน แล้วถ่ายทอดออกมาด้วยถ้อยคำที่สละสลวย โดยมีได้ลอกเลียนแบบของผู้อื่นมา

Hook (1963) ได้กล่าวการเขียนเชิงสร้างสรรค์ หมายถึง งานเขียนที่แสดงความคิดริเริ่มของผู้เขียนที่ได้จากการมองสิ่งที่คุ้นเคยในแนวใหม่จากความหมายที่กล่าวมาสรุปได้ว่าการเขียนเชิงสร้างสรรค์ หมายถึง การเขียนที่แสดงความรู้สึคนึกคิดของผู้เขียนเอง โดยอาศัยจินตนาการ ประสบการณ์และความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ทำให้งานเขียนที่ได้มีความแปลกใหม่ น่าสนใจและไม่ซ้ำแบบใคร

2. ลักษณะและองค์ประกอบของการเขียนเชิงสร้างสรรค์

ลักษณะของการเขียนเชิงสร้างสรรค์

งานเขียนเชิงสร้างสรรค์ เป็นงานเขียนที่แสดงความรู้สึคนึกคิดของผู้เขียน โดยอาศัยจินตนาการ ประสบการณ์และความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ ประภาศรี สีอำไพ (2531) ได้กล่าวถึงลักษณะของการเขียนเชิงสร้างสรรค์ไว้ มีลักษณะดังนี้

1. เป็นการเขียนที่ให้ผู้เขียนมีอิสระในการเขียนและเขียนในสิ่งที่ตนรู้สึกว่าการเขียน จึงเป็นการเขียนที่เกิดจากความรู้สึกที่แท้จริง โดยผู้เรียนจะถ่ายทอดความรู้สึคนึกคิดที่มีต่อสิ่งที่เขาพบเห็น ประทับใจ และจินตนาการออกมา โดยครูจะให้หัวข้อกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดหรือจัดสถานการณ์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดจินตนาการที่จะเขียนออกมาได้
2. มีแนวการเขียนเป็นลักษณะเฉพาะตัว กล่าวคือ ผู้เรียนแต่ละคนอาจจะมีรูปแบบการเขียนแตกต่างกันไป เนื่องจากผู้เขียนจะมีประสบการณ์ ความนึกคิด ความเห็น หรือจินตนาการเป็นของตนเอง
3. ให้ความคิดแปลกใหม่ หมายถึง ความคิดที่ไม่ซ้ำแบบใคร หรือไม่ได้ลอกเลียนผู้อื่นมาเป็นความคิดที่ผู้เขียนคิดขึ้นเอง หรือคัดแปลงมาแยกกายด้วยภูมิปัญญาของตน
4. ให้คุณภาพทางจิตใจและสติปัญญา งานเขียนเชิงสร้างสรรค์มิใช่เพียงแต่เสนอสิ่งแปลกใหม่หรือให้ความเพลิดเพลินเท่านั้น แต่ควรจะทำให้ผู้อ่านได้คิดและจินตนาการตาม ซึ่งจะก่อให้เกิดความเรียงปัญญา และพัฒนาความคิด รวมทั้งสามารถเร้าความรู้สึกรู้สึกของผู้อ่านได้ เช่น ความขบขัน หรือความพิศวง

ดังนั้นจะเห็นว่าลักษณะสำคัญของการเขียนเชิงสร้างสรรค์ คือเป็นการเขียนที่ถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิด จินตนาการ และความคิดริเริ่มของผู้เขียน จึงมีความแปลกใหม่และมีลักษณะเฉพาะตัว ตลอดจนเป็นงานเขียนที่ส่งเสริมความคิดและสติปัญญาของผู้อ่านด้วย

องค์ประกอบของการเขียนเชิงสร้างสรรค์

การเขียนงานเขียนเชิงสร้างสรรค์ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบ ดังที่ West (1973, อ้างใน อุทัยวรรณ ปิ่นประชาสาร, 2538) ได้กล่าวไว้ว่ามีอยู่ 4 อย่าง คือ

1. ความจริงใจ ผู้เขียนต้องหาและเขียนในสิ่งที่ตนคิดและสนใจจริง ๆ West กล่าวว่าหาก งานเขียนใดขาดความจริงใจ จะทำให้คุณค่าของงานเขียนนั้นค่อยลงไปมาก
2. อารมณ์ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ที่ดีนั้นเน้นการเสนอจินตนาการ ทศนคติ และอารมณ์ความรู้สึกมากกว่าบรรยายข้อเท็จจริง
3. ความคิดริเริ่ม การเขียนเชิงสร้างสรรค์ต้องอาศัยความคิดริเริ่มแปลกใหม่เพื่อการสร้างผลงานใหม่ ๆ โดยไม่ได้ลอกเลียนแบบผู้อื่น
4. การสร้างประสบการณ์ การเขียนเชิงสร้างสรรค์ต้องการประสบการณ์เพื่อนำมาเป็นวัตถุดิบและสร้างพื้นฐานความคิดในการเขียน แล้วถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดนั้น ไปสู่ผู้อ่าน เพื่อให้เกิดภาพขึ้นในความนึกคิดและได้ประสบการณ์ใหม่ ๆ จากการอ่านงานเขียนนั้น ๆ

นอกจากนี้กรณีการ์ พวงเกษม (2532) ได้กล่าวเกี่ยวกับองค์ประกอบของการเขียนเชิงสร้างสรรค์ว่ามี 3 ประการ คือ

1. มีจินตนาการหรือความคิดคำนึง คือ ผู้เขียนจะต้องสร้างจินตนาการให้เกิดภาพในใจของผู้อ่าน ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านรู้สึกคล้อยตามเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับผู้เขียน
2. สำนวนภาษาดี คือ ผู้เขียนจะต้องรู้จักเลือกใช้ถ้อยคำและรูปประโยคที่เหมาะสม มีท่วงทำนองในการเขียนดี
3. ให้คุณค่าทางจิตใจและสติปัญญา คือนอกจากจะให้ความเพลิดเพลินแล้วยังก่อให้เกิดความคิดใหม่ๆ ที่ประเทืองสติปัญญาด้วย

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า องค์ประกอบที่สำคัญของการเขียนเชิงสร้างสรรค์คือ ความคิดสร้างสรรค์ในลักษณะของความคิดริเริ่มและความคิดจินตนาการ ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่จะทำให้งานเขียนนั้นๆ เป็นการเขียนเชิงสร้างสรรค์



3. กิจกรรมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์

เมื่อก้าวถึงการส่งเสริมและพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ได้มีนักการศึกษาได้เสนอแนวทางการจัดกิจกรรมไว้อย่างหลากหลาย ซึ่งวิลเลียมส์ (Willams, 1983, อ้างใน สมศักดิ์ ภูวิภาดาบรรณ, 2544) ได้รวบรวมเทคนิคการสอนที่ช่วยพัฒนาสมองซีกขวาหรือพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ให้กับนักเรียนไว้ในหนังสือ Teaching For the Two-Sided Mind ดังนั้น คือ เทคนิคการส่งเสริมการคิดโดยใช้ภาพเป็นสื่อ (Visual) การใช้จินตนาการ (Fantasy) การเรียนรู้โดยการใช้ประสาทสัมผัสหลายด้าน (Multisensory Learning) และเทคนิคการออกแบบหรือความคิดเชิงประดิษฐ์ Creativity by Design เทคนิคการสอนดังกล่าวสามารถนำไปใช้เสริมการสอนแบบเดิมได้ ผู้ศึกษาจะขอแนะนำเสนอเทคนิคการสอนที่นำไปใช้ในชุดกิจกรรม พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งได้ศึกษาเอกสารมาจาก สมศักดิ์ ภูวิภาดาบรรณ (2544) ดังนี้

เทคนิคการส่งเสริมการคิดโดยใช้ภาพเป็นสื่อ (Visual Thinking)

การคิดโดยใช้ภาพเป็นสื่อ หมายถึง ความสามารถ 3 ประการ ดังนี้คือ

1. ความสามารถในการมองเห็น (Seeing) อันหมายถึงความละเอียดลออในการสังเกตสิ่งต่าง ๆ และการตีความข้อมูลที่ได้จากการสังเกตนั้น การเรียนวิชาต่าง ๆ จะเริ่มจากการเห็นหรือการสังเกต เช่น สังเกตการสาธิต คูตาราง หรือรูปภาพประกอบ นักเรียนจะได้รับการฝึกฝนให้มีความช่างสังเกต สังเกตในสิ่งที่สำคัญ และต้องรู้จักตีความจากสิ่งที่สังเกตอีกด้วย

2. ความสามารถในการนำเสนอข้อมูลในรูปแบบของภาพหรือแผนภูมิแบบต่าง ๆ (Representing Information Graphically) ข้อมูลบางอย่างถ้าใช้รูปภาพหรือแผนภูมิอธิบาย จะทำให้เข้าใจได้ง่ายกว่าการอธิบายโดยใช้คำพูดเพียงอย่างเดียว การฝึกให้นักเรียนใช้รูปภาพหรือแผนภูมิในการนำเสนอข้อมูลจึงนับว่ามีประโยชน์ทั้งในแง่ที่ช่วยให้นักเรียนมีความกระฉับกระเฉงในข้อมูล และช่วยทำให้ผู้อื่นเข้าใจแนวคิดของตนได้ง่ายขึ้น

3. ความสามารถในการสร้างภาพพจน์ในความคิด (Visualizing) คือ ความสามารถในการมองเห็นภาพต่าง ๆ ในความคิดเพื่อช่วยในการจดจำข้อมูลจำกฎเกณฑ์หรือสูตรคณิตศาสตร์ หรือแก้ปัญหาต่าง ๆ เป็นต้น

การฝึกฝนเพื่อให้นักเรียนเพิ่มพูนประสิทธิภาพในการคิด โดยใช้ภาพเป็นสื่อตามความสามารถ 3 ประการดังกล่าว สามารถทำได้ดังนี้

ก. การฝึกความสามารถในการมองเห็น

เป็นวิธีการฝึกฝนให้นักเรียนมองเห็นหรือสังเกตสิ่งต่าง ๆ ได้ดี อาจทำได้ดังนี้

1. การวาดภาพ เป็นการฝึกการสังเกตอย่างหนึ่งที่ใช้ได้เป็นอย่างดี เพราะการที่

นักเรียนจะวาดภาพสิ่งใด นักเรียนจะต้องสังเกตอย่างละเอียดลอบถึงความสัมพันธ์ของรายละเอียดที่ประกอบขึ้นเป็นภาพของสิ่งนั้น และมักพบเสมอว่าการวาดภาพจะให้นักเรียนเห็นรายละเอียดบางอย่างที่อาจถูกละเลยไป ถ้าให้สังเกตโดยไม่มี การวาดภาพประกอบการวาดภาพนอกจากเป็นการแสดงให้เห็นว่านักเรียนได้สังเกตเห็นอะไรบ้างแล้ว ภาพยังแสดงให้เห็นว่านักเรียนมองเห็นสิ่งนั้น ๆ อย่างไร ให้ความสำคัญแก่อะไรและไม่ให้ความสำคัญในเรื่องอะไร ถ้าภาพของนักเรียนขาดสิ่งที่สำคัญไป ครูอาจซักถามถึงเหตุผลหรือให้นักเรียนดูสิ่งที่เป็นต้นแบบอีกครั้งหนึ่ง การที่ครูได้ศึกษาการวาดภาพของนักเรียนอย่างใกล้ชิดจะทำให้รู้ว่านักเรียนมีความสามารถในการสังเกตมากน้อยเพียงใด และสามารถทำให้ครูมองเห็นความบกพร่องของนักเรียนที่ควรแก้ไขได้

การวาดภาพในที่นี้ ครูต้องให้ความสำคัญแก่ความสามารถในการบันทึกสิ่งที่สังเกตมากกว่าคุณภาพทางศิลปะของภาพวาด นักเรียนบางคนอาจไม่มีฝีมือในทางวาดภาพ แต่ถ้าเขาได้ใช้ความพยายามในการบันทึกสิ่งที่เห็นออกมาได้อย่างถูกต้องสมบูรณ์นักเรียนผู้นี้ก็สมควรได้รับคำชมเชยจากครู

2. การบรรยายด้วยคำพูด คือ การบรรยายหรือพรรณนาสิ่งที่ต้องการ โดยใช้

คำพูดสั้น ๆ เช่นเดียวกับที่นักประพันธ์สามารถทำให้ผู้อ่านมองเห็นภาพได้จากการอ่าน คำพรรณนาของนักประพันธ์นั้น

ข. การฝึกความสามารถในการสร้างภาพในความคิด (Visualization)

การสร้างภาพในความคิดเกิดขึ้นจากการที่เราใช้ “ตาในสมอง” มองสิ่งต่าง ๆ ออกมาเป็นภาพหรือคิดเป็นภาพแทนที่จะคิดเป็นตัวอักษร เช่น ในการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นงานวิจัยของ เลวิน (Levin) พบว่า เมื่อให้นักเรียนที่มีปัญหาในการอ่าน อ่านเรื่องพร้อมกับรูปภาพประกอบไปทุกประโยค นักเรียนเหล่านี้สามารถเข้าใจเนื้อเรื่องเพิ่มขึ้นถึง 40 เปอร์เซ็นต์ ในทำนองเดียวกันจากการทดลองในโครงการ “ตาในสมอง (The Mind’s Eye)” ของโรงเรียนในเมืองเฮสกอนดิโค มลรัฐแคลิฟอร์เนีย พบว่าการฝึกให้นักเรียนค้นหาคำสำคัญต่าง ๆ (Key Words) จากเนื้อเรื่องที่อ่าน และแปลคำสำคัญนั้นออกมาเป็นภาพในความคิด จะช่วยให้นักเรียนมีประสิทธิภาพในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้มากขึ้นและมีความคงทนในการจำสูงขึ้น (Pressley) ในด้านการฝึกความทรงจำ

โดยการผูกเรื่องที่จะทำกับภาพจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพได้ เป็นอย่างดี เช่น วิธีการจำแบบโลไซ (Loci Method) เป็นวิธีการที่นำเรื่องหรือสิ่งที่จำไป เชื่อมโยงกับสถานที่หรือสิ่งที่เรารู้เคยเป็นอย่างดี เช่น ถ้าเราต้องการจำคำต่าง ๆ ต่อไปนี้ คือ ปิงปอง ตะกร้า ตึกแก มะพร้าว เข็มหมุด วิทยุ หนังสือ ไม้ไผ่ ลำไย หิ่งห้อย ดอกเข็ม พัดลม เราต้องเลือกสถานที่หรือสิ่งของที่เรารู้แล้วนำสิ่งที่จำคือ คำต่าง ๆ ดังกล่าวไปเชื่อมโยงกับจุดต่าง ๆ ของสถานที่โดยวาดเป็นภาพในใจขึ้น เช่น สมมุติว่าเราเลือกบ้านของเราเป็นสถานที่ที่จะนำคำดังกล่าวไปเชื่อมโยงด้วย เราอาจวาดภาพในใจขึ้นว่าเราเดินกลับบ้าน ถนนที่ติดกับประตูรั้วเต็มไปด้วยลูกปิงปอง ที่ประตูรั้วมีตะกร้าเก่า ๆ ใบหนึ่งห้อยอยู่ เมื่อเข้าไปใกล้ ๆ ตะกร้ามีตุ๊กแกอยู่ในตะกร้าและเมื่อผลึกประตูรั้วเข้าไป บนเส้นทางเดินจากประตูรั้วขึ้นบันไดบ้านนั้นด้านขวามือมีทะเลยมะพร้าววางอยู่ 1 ทะลาย เมื่อเดินไปหมายจะยกทะเลยมะพร้าว ปรากฏว่าเท้าของเราไปเหยียบเข็มหมุด ซึ่งตกอยู่ข้างทะเลยมะพร้าว เมื่อถึงเข็มหมุดออกแล้วเดินขึ้นบันไดบ้าน ที่บันไดขั้นที่ 2 มีวิทยุวางอยู่ และได้วิทยุมีหนังสือ 1 เล่ม เมื่อขึ้นไปถึงนอกชานบ้านเห็นไม้ไผ่วางเรียงอยู่หลายลำ เมื่อยกไม้ไผ่ขึ้นมาพบว่ามีลำไยอยู่ใต้ไม้ไผ่เป็นจำนวนมาก แล้วต่อมาเดินไปที่ห้องรับแขก ปรากฏว่ามีหิ่งห้อยมากมายบินอยู่ในห้องรับแขก เมื่อผลึกประตูเข้าห้องนอนพบดอกเข็มเต็มทีนอนไปหมด บนเพดานห้องนอนมีพัดลมติดเพดานอยู่ 3 ตัว กำลังหมุนอย่างแรง เมื่อเราสร้างภาพโดยนำคำที่จะจำไปเชื่อมโยงกับจุดต่าง ๆ ของสถานที่แล้ว ลองนึกทบทวนภาพนั้นสักครั้งหรือ 2 ครั้ง เราจะประหลาดใจอย่างมากว่าทำไมเราจำได้อย่างรวดเร็ว โดยได้ทั้งปริมาณของคำที่จำและลำดับที่ของคำด้วย นอกจากนี้ยังอยากต่อการเสริมการสร้างภาพในความคิดโดยใช้วิธีการแบบโลไซดังได้ยกตัวอย่างประกอบแล้วนั้น เป็นวิธีการที่ช่วยความจำได้เป็นอย่างดี

การใช้จินตนาการ (Fantasy)

โดยทั่วไปมนุษย์แทบทุกคนเคยมีจินตนาการที่ล่องลอย แต่มีน้อยคนที่นำจินตนาการเหล่านั้นมาใช้ให้เกิดประโยชน์ จินตนาการจึงเปรียบเสมือนคนแปลกหน้าที่เข้ามาเชื่อมโยงและมารบกวนสมาธิของบุคคลชั่วครั้งชั่วคราว และขณะเดียวกันถ้าเรารู้จักนำจินตนาการมาใช้ให้เกิดประโยชน์ จินตนาการก็จะเปรียบเสมือนเป็นเพื่อนร่วมงานที่ให้ข้อคิดที่มีประโยชน์แก่บุคคลได้เช่นกัน จากสภาพความเป็นจริงในชั้นเรียนทั่ว ๆ ไปจะพบว่า นักเรียนบางคนชอบ “ฝันกลางวัน” ในสิ่งที่ไม่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนแสดงออกโดยการนั่งเหม่อลอยและมักถูกรุคูหรือตำหนิอยู่เสมอ การป้องกันไม่ให้เกิดการฝันกลางวันที่ไม่เกี่ยวข้องหรือไม่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนดังกล่าว กระทำได้โดยครูและนักเรียนควรช่วยกันควบคุมการฝันกลางวันนั้น

ให้อยู่ในทิศทางที่ฟังประสงค์ อันจะเป็นผลให้การฝึกกลางวันนั้นจะเกิดประโยชน์ต่อการเรียน การสอนได้ เราจะพบว่างานสร้างสรรค์ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญของโลกล้วนเริ่มต้น จากจินตนาการในรูปใดรูปหนึ่งทั้งสิ้นจินตนาการช่วยให้นักเรียนไปถึงยังที่มนุษย์ไม่สามารถ ไปถึงได้ เช่น การเดินทางสำรวจภายในต้นไม้ ในกิ่งไม้ ในร่างกาย หรือการจินตนาการกลับไปสู่ออดีต การใช้จินตนาการจึงเป็นการสร้างความคุ้นเคยจากประสบการณ์ส่วนบุคคล และเป็นการช่วยให้เนื้อหาที่เรียนน่าสนใจมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้จินตนาการยังช่วยให้นักเรียนดึงความสามารถ ของสมองซีกขวามาใช้เพื่อสร้างจินตนาการอีกด้วย นักเรียนจะได้ภาพที่ส่งมาโดยผ่านสมองซีกขวา เปรียบดังภาพที่เห็นจากการดูภาพยนตร์ ผิดกันเพียงแต่ว่าในการดูภาพยนตร์นั้นเราไม่มีอำนาจ เหนือภาพที่ฉายให้เราดู แต่ในการจินตนาการนั้นเราเป็นผู้ควบคุมภาพเราสามารถกำหนด สถานการณ์ที่เอื้ออำนวยต่อการสร้างจินตนาการของสมองซีกขวาได้ เช่น ให้นักเรียนผ่อนคลาย ไม่ให้พูดแต่ให้คิดเป็นภาพแทน และอาจมีครูคอยแนะนำเพื่อให้เกิดจินตนาการ เป็นต้น

ในการใช้จินตนาการครูจำเป็นต้องสร้างสถานการณ์ที่ลดความเครียดให้แก่เด็กเรียนลงให้ มากที่สุด บรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการจินตนาการต้องอาศัยความสงบความสบาย และจิตใจที่ ผ่อนคลาย ก่อนการจินตนาการครูจึงจะช่วยให้นักเรียนเกิดความผ่อนคลายเป็นการปิดกั้นสมองซีก ซ้ายไม่ให้ใช้ข้อมูลทางภาษามารบกวนความสงบของจิตใจ สำหรับนักเรียนที่ช่างพูด ช่างคุย การที่ จะปิดกั้นการทำงานของการใช้ภาษาของสมองซีกซ้ายอาจเป็นการยาก แต่ครูอาจใช้วิธีการต่าง ๆ ช่วยตามความถนัด เช่น ใช้วิธีการทำสมาธิ การฝึกกำหนดลมหายใจตามวิถีโยคะ หรืออาจใช้ แบบฝึกง่าย ๆ

เทคนิคการเรียนรู้โดยใช้ประสาทสัมผัสหลายด้าน (Multisensory Learning)

เด็กเล็ก ๆ เรียนรู้โลกของเขาจากการใช้ประสาทสัมผัสทุกด้าน เมื่อเห็นสิ่งของเด็กจะต้อง จับ มองดู ไปรอบ ๆ ฟังเสียง ดมกลิ่น และนำสิ่งของนั้นเข้าปากเพื่อชิมรส และสัมผัสสิ่งของนั้นด้วย ลิ้น จากการใช้ประสาทสัมผัสหลายด้านจะทำให้เด็กเรียนรู้สิ่งของในแง่มุมต่าง ๆ อย่างทั่วถึง เมื่อเด็กโตขึ้นภาษาจะเข้ามามีบทบาทในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ กล่าวคือ แทนที่เด็กจะเรียนรู้ โดยการสัมผัส การเห็น การได้ยินเสียงหรือการดมกลิ่น เด็กจะเรียนรู้โดยใช้การฟัง คำอธิบายหรือ อ่านหนังสือเกี่ยวกับสิ่งที่จะเรียนรู้แทนเป็นส่วนใหญ่ และการเรียนรู้จากการฟังหรืออ่านนี้จะ มุ่งเน้นการพัฒนาสมองซีกซ้ายเป็นสำคัญในการพัฒนาสมองทั้ง 2 ซีกพร้อม ๆ กันนั้น ครูควรเน้น ประสบการณ์ตรงและการพัฒนาประสาทสัมผัสหลายด้านเพื่อช่วยให้นักเรียนรู้มีประสิทธิภาพ สูงสุด ระบบประสาทสัมผัสของมนุษย์มิได้มีเพียง 5 อย่าง คือ การเห็น การได้ยิน การสัมผัส

การดมกลิ่นและการชิมรสเท่านั้น แต่มนุษย์ยังสามารถรับรู้ได้จากประสาทสัมผัสภายในได้อีก เช่น การรับรู้จากการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ (Kinesthetic System) การรับรู้ในความสมดุลของร่างกาย (Vestibular System) เช่น ตับ ไต หัวใจ และกระเพาะ เป็นต้น ดังนั้นการเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นจากประสาทสัมผัสด้านต่าง ๆ มากมายเทคนิคการเรียนรู้โดยใช้ประสาทสัมผัสหลายด้าน ซึ่งผู้ศึกษาขอแนะนำเสนอการเรียนรู้โดยการรับรู้ทางเสียงดังนี้

การเรียนรู้โดยการรับรู้ทางเสียง การรับรู้ทางเสียงเป็นการรับรู้จากเสียงพูดบรรยายของครู หรือเสียงประเภทอื่น ๆ การใช้เสียงดนตรีเป็นการสื่อการเรียนรู้ก็นับว่าเป็นสิ่งสำคัญ นักฟิสิกส์ชาวบัลแกเรีย นชื่อ โลซานอฟ (Lozanov) ใช้เพลงและการทำสมาธิประกอบกันในการสอนภาษาต่างประเทศ และวิธีการสอนนี้เป็นที่รู้จักกันในชื่อ Suggestology หรือ Suggestopedia ได้มีงานวิจัยบ่งชี้ว่าการสอนภาษาต่างประเทศโดยใช้ดนตรีและการทำสมาธิประกอบ สมาธิช่วยให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพสูง (Drashen, 1983, อ้างในสมศักดิ์ ภู่วิภาดาวรรณ (2544) วิธีการของโลซานอฟ (Lozanov) มีความเชื่อว่าจิตสามารถรับรู้ได้ดีกว่าปกติหลายเท่า ถ้าเราจัดอุปสรรครบกวนออกไป และพยายามจัดสภาพบรรยากาศรอบตัวให้ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในตัวเอง และปราศจากสิ่งรบกวนการเรียนรู้ของนักเรียน ชั้นเรียนตามแนวทางของโลซานอฟ (Lozanov) จะต้องให้ความรู้สึกสบาย มีแสงสว่างพอควร ปราศจากเสียงรบกวน โลซานอฟ (Lozanov) ใช้ดนตรีที่บรรเลงในจังหวะที่เหมาะสมกับการกล่อมเกลาคิดใจ ทำให้จิตใจเปิดกว้าง และพร้อมที่จะรับรู้อย่างสูงสุด เสียงดนตรีที่มีความถี่เหมาะสมจะสามารถเปิดใจและกายของนักเรียนให้ถึงกันได้ต่อการเรียนรู้ ขณะเดียวกันก็นำวิธีการกำหนดลมหายใจและการทำสมาธิเข้ามาใช้เพื่อให้นักเรียนอยู่ในสภาพที่ผ่อนคลายและเพ่งสมาธิไปที่การสอนของครู เมื่อคลื่นสมองและจิตใจของนักเรียนอยู่ในสภาพที่พร้อมต่อการเรียนรู้ ครูจะสอนหรืออ่านภาษาต่างประเทศในช่วงนี้วิธีการของโลซานอฟ (Lozanov) ได้รับการนำมาใช้อย่างแพร่หลายกับวิชาอื่นในระดับประถมศึกษา นอกจากนี้ยังมีผู้นำเสียงดนตรีไปใช้กิจกรรมทำข้อสอบได้ดีขึ้น และเสียงดนตรีที่ใช้ส่วนมากเป็นเสียงดนตรีคลาสสิกยุคบาโรค (Baroque) หรือเพลงบรรเลงที่มีจังหวะช้าอันเป็นจังหวะที่เชื่อกันว่าจะทำให้จิตใจสงบและสมองเปิดกว้างต่อการรับรู้

เทคนิคการออกแบบหรือความคิดเชิงประดิษฐ์ (Creativity by Design)

ความคิดสร้างสรรค์เชิงประดิษฐ์ นี้ เป็นความคิดสร้างสรรค์ที่ Perkins ได้คิดขึ้นมา โดยมีความเชื่อว่า ความรู้ทุกชนิด ไม่ว่าจะป็นรูปธรรมหรือนามธรรม เช่น สิ่งประดิษฐ์ หรือ



หลักการทฤษฎี ย่อมาจากการจูงใจออกแบบของมนุษย์ทั้งสิ้น ที่มีจุดประสงค์ของการออกแบบ เพื่อการสนองความต้องการบางอย่าง และบอกถึง โครงสร้าง รูปแบบจำลอง ของสิ่งประดิษฐ์ขึ้น พร้อมกับเหตุผลในการจัดทำสิ่งนั้นๆ เพื่อสนับสนุนการออกแบบ ซึ่งความคิดเชิงประดิษฐ์นี้ คล้ายกับความคิดสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ ที่แบ่งออกเป็นระดับการเปลี่ยนแปลงกับการสรรหา หรือค้นพบสิ่งใหม่โดยความคิดสร้างสรรค์ระดับการดัดการแปลงนี้ เกิดจากการนำสิ่งที่มีอยู่ในธรรมชาติหรือมีประดิษฐ์คิดค้นไว้แล้วมาจัดรูปแบบใหม่เพื่อสนองความอยากรู้อยากเห็นและการแสดงออกถึงความรู้ความคิดที่มุ่งให้เกิดประโยชน์ในการใช้สอยดังที่ Perkins ได้อ้างไว้ และในขั้นตอนสุดท้ายของความคิดสร้างสรรค์เชิงประดิษฐ์ ก็ได้บอกถึงการพัฒนาลักษณะที่ได้ออกแบบไว้แล้วให้มีคุณสมบัติที่ดียิ่งขึ้น ใช้สอยประโยชน์ได้มากขึ้นหรือสวยงามขึ้น

วิธีการที่ใช้ในการส่งเสริมความคิดเชิงประดิษฐ์มีดังนี้

1. วิเคราะห์งานออกแบบที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน เช่น แก้วน้ำ เข็มมุด ฯลฯ ด้วยหัวข้อต่างๆ ดังนี้
 - 1.1 จุดประสงค์ที่สร้าง สิ่งนั้น
 - 1.2 โครงสร้างของสิ่งนั้น
 - 1.3 รูปแบบจำลองของสิ่งนั้น
 - 1.4 เหตุผลสนับสนุนในการสร้างให้เป็นแบบนี้
 - 1.5 การพัฒนาหรือดัดแปลงให้ดีกว่าเดิม
2. ออกแบบสิ่งของเครื่องใช้ ที่ยังไม่มีผู้ใดคิดขึ้นมาก่อน
3. วิเคราะห์งานออกแบบที่เป็นนามธรรม

หลักการในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์

การพัฒนานักคิดให้มีความคิดสร้างสรรค์นั้น ถือเป็นสิ่งที่ควรได้รับการส่งเสริม เนื่องจากในยุคสมัยปัจจุบันนี้ คนที่มีความคิดสร้างสรรค์นั้นมักจะได้รับโอกาสที่มากกว่าบุคคลทั่วไป เนื่องจากเป็นผู้ที่มีความคล่องทางความคิด มีความคิดที่แปลกใหม่ ซึ่งสามารถปรับตัวเปลี่ยนแปลงให้เข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ซึ่งผู้เรียนที่มีความคิดสร้างสรรค์นั้นอาจมีความคิดหรือคำตอบที่ครูและผู้ปกครองไม่เคยคิดมาก่อน โดยครูผู้สอนนั้น ควรเปิดใจให้กว้างเพื่อรับฟังความคิดเห็นที่แปลกใหม่ของผู้เรียน

สุรพงศ์ โคว์ตระกูล (2545) ได้เคยให้แนวคิดของ Klausmeir เกี่ยวกับหลักในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ไว้ 5 อย่างดังนี้

1. การสร้างสถานการณ์หรือสิ่งแวดล้อมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงออก รวมทั้งจัดอุปกรณ์การเรียนการสอนหลายอย่างเพื่อให้นักเรียนจะได้แสดงออกทั้งทางด้านความคิดเห็น การเขียน และด้านศิลปะ
2. พยายามส่งเสริมทัศนคติที่ดีของครูและของนักเรียนต่อความคิดสร้างสรรค์ เช่น มีใจกว้างที่จะรับความคิดริเริ่มใหม่ๆ ไม่หัวเราะเยาะคนที่มีความคิดแปลกไปจากตน
3. ส่งเสริมการใช้ความคิดอเนกนัย เช่น ในชั่วโมงภาษาไทยควรส่งเสริมให้นักเรียนเขียนทั้งร้อยแก้ว และร้อยกรอง และสนับสนุนให้ทุกคนตั้งจุดประสงค์ของงาน และครูอนุญาตให้ใช้เวลาตามที่ต้องการ
4. ส่งเสริมให้สร้างผลงานควรจะสังเกตว่านักเรียนคนใดบ้างที่มีความคิดสร้างสรรค์ โดยไม่คำนึงถึงอายุ เด็กเล็กที่มีความคิดสร้างสรรค์ก็ควรที่จะสนับสนุนตามความสามารถ ไม่ควรใช้เกณฑ์บางอย่างจำกัดว่างานบางอย่างเป็นของผู้ใหญ่ หรือเด็กโตเท่านั้น
5. ควรมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อให้นักเรียนจะได้ทราบว่าตนเองทำดีหรือไม่ดีอย่างไร

นอกจากนี้ สุชานาถ ยอดอินทร์พรหม (2549) ยังให้แนวทางในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์คือ ความคิดสร้างสรรค์สามารถส่งเสริมได้ทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยทางตรงหมายถึงที่สอน โดยตรง ฝึกฝน และอบรม ส่วนทางอ้อมนั้น คือการจัดบรรยากาศและการจัดสิ่งแวดล้อม ส่งเสริมการเป็นอิสระในการเรียนรู้ เนื่องจากความคิดสร้างสรรค์นั้น ไม่สามารถบังคับให้เกิดขึ้นได้ แต่ส่งเสริมให้เกิดขึ้นได้ ซึ่งมีผู้ที่ได้ให้แนวทางการพัฒนาและส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ไว้ดังต่อไปนี้

อุษณีย์ โพธิ์สุข (2537) ได้กล่าวไว้ว่า การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์มีองค์ประกอบสำคัญที่ควรใช้ในการสอนคือ

1. กระบวนการคิดเป็นการสอนที่เพิ่มทักษะ ความคิดด้านต่าง ๆ เช่น ความคิดจินตนาการ ความคิดอเนกนัย ความคิดเอกนัย ความคิดวิจารณ์ญาณ ความคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ความคิดแปลกใหม่ ความคิดหลากหลาย ความคิดยืดหยุ่น ความคิดเห็นที่แตกต่างและการประเมินผล
2. ผลิตผล เป็นสิ่งที่ชี้ให้เราเห็นหลายสิ่งหลายอย่างของความคิด เช่น วิธีคิด ประสิทธิภาพทางความคิด การนำเอาความรู้สู่การนำไปใช้ ควรมีการกำหนดให้ผู้เรียนรู้จักกำหนด

จุดประสงค์ของการทำงาน รู้จักการประเมินการทำงานของตนด้วยเหตุผล และสามารถนำไปปรับใช้ในชีวิตจริง

3. องค์ความรู้พื้นฐานคือให้โอกาสนักเรียนได้รับความรู้ผ่านสื่อ และทักษะหลายด้าน โดยใช้ประสาทสัมผัส หรือความรู้จากประสบการณ์ที่หลากหลาย และมีแหล่งข้อมูลที่แตกต่างกันทั้งจากหนังสือ ผู้เชี่ยวชาญ การทดสอบด้วยตนเอง และให้ผู้เรียน ได้สร้างความรู้จากตัวผู้เรียนเอง

4. สิ่งที่ทำทายนักเรียนคือหางานที่สร้างสรรค์และมีมาตรฐาน ให้เด็กทำ

5. บรรยากาศในชั้นเรียนคือต้องให้อิสระเสรี ความยุติธรรม ความเคารพในความคิดเห็นของนักเรียน ให้เด็กมั่นใจว่า จะไม่ถูกลงโทษ หากมีความคิดที่แตกต่างจากครู

6. สนับสนุนให้นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความเคารพตนเอง

7. การใช้คำถาม ต้องสนับสนุนให้นักเรียนรู้จักใช้คำถาม

8. ครูควรหลีกเลี่ยงการประเมินที่เป็นทางการ ควรสนับสนุนให้เด็กประเมินการเรียนรู้อย่างด้วยตนเอง และประเมินผลด้วยตนเอง

9. การสอนและการจัดหลักสูตร ไม่ควรแยกสอนอย่างโดดๆ ควรมีการบูรณาการให้สามารถใช้ได้กับทุกวิชา ครูเป็นผู้ให้การสนับสนุน

10. การจัดระบบในชั้นเรียน ให้ผู้เรียน ได้ค้นหาความรู้ด้วยตนเองให้มากขึ้น ปรับระบบการเรียนให้ยืดหยุ่น เพื่อตอบสนองความต้องการและความสามารถที่หลากหลาย จัดกลุ่มการสอนหลายๆ แบบ จัดห้องเรียนให้แตกต่างกันไปในแต่ละเวลา

กิจกรรมเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์รวมทั้งหลักการ ในการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนั้น หากมีการเลือกใช้ และปรับปรุงเปลี่ยนแปลงให้เข้ากับบรรยากาศการจัดการเรียนการสอนของผู้เรียนในแต่ละวัย จะก่อให้เกิดประโยชน์กับผู้เรียน ในการสร้างทักษะการคิดจินตนาการที่จะเป็นพื้นฐานในการพัฒนาทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยสิ่งที่สำคัญคือครูผู้สอนนั้นควรเปิดใจให้กว้างเพื่อรับฟังความคิดเห็นที่แปลกใหม่ของผู้เรียน

4. การวัดและการประเมินผลการเขียนเชิงสร้างสรรค์

สำหรับแบบวัดงานเขียนเชิงสร้างสรรค์ ผู้วิจัย ได้ยึดองค์ประกอบของ Holmes (1993, อ้างใน สุพรรณิการ์ สุทธหลวง, 2551) เนื่องจากให้รายละเอียดขององค์ประกอบการเขียนเชิงสร้างสรรค์ไว้ชัดเจนและยังสอดคล้องกับ ทฤษฎีพื้นฐานของบันทึกการอ่านที่เน้นการตอบสนองที่แท้จริงของผู้อ่าน โดยการรวบรวม ประสบการณ์เดิมเป็นองค์ประกอบหลัก

ในการเขียน ดั่งมีรายละเอียดดังนี้ เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ
เชิงสร้างสรรค์ ของ Holmes (1993)

1. มีการเสนอแนวคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจของผู้อ่าน
 2. การนำเสนอประเด็นมีความชัดเจน
 3. โครงสร้างของเรื่องมีเอกภาพ
 4. ให้รายละเอียดสนับสนุนประเด็นได้อย่างเหมาะสม
 5. สรุปรเรื่องดีและชัดเจน
 6. โครงสร้างภาษา ไวยากรณ์
- ‘ โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ดังนี้

ระดับความสามารถ	คะแนน
ดีมากที่สุด	5
ระดับความสามารถ	คะแนน
ดีมาก	4
ดี	3
พอใช้	2
ต้องปรับปรุง	1

มีเครื่องมือในการให้คะแนน (Rubrics) ที่ใช้องค์ประกอบดังกล่าวข้างต้น มีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 1 แสดงการให้คะแนนความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
1. การนำเสนอ แนวความคิด	5	เสนอความคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจผู้อ่านได้อย่างมาก แสดงความคิดสร้างสรรค์ได้อย่างน่าประทับใจและมีจินตนาการ
	4	เสนอความคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจผู้อ่านได้ดี แสดงออก ทางความคิดอย่างสร้างสรรค์และมีจินตนาการพอสมควร
	3	นำเสนอความคิดของตนได้อย่างน่าสนใจพอสมควรแสดง ความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์และมีจินตนาการได้ในบางตอน
	2	ความคิดที่นำเสนอไม่น่าสนใจ แสดงออกความคิดไม่ชัดเจน ใช้จินตนาการน้อยมาก
	1	ไม่มีความคิดริเริ่มที่น่าสนใจในการเขียน
2. การเชื่อมโยง ความคิด และโครงสร้าง	5	รายละเอียดที่ใช้เชื่อมโยงความคิดเข้าสู่ประเด็น มีความชัดเจนและ เข้าใจได้ง่าย
	4	รายละเอียดที่ใช้เชื่อมโยงความคิดมีความชัดเจนและเข้าใจง่าย พอสมควร
	3	รายละเอียดที่นำเสนอมีความสับสน ส่งผลต่อความเข้าใจเนื้อหา ให้รายละเอียดสนับสนุนประเด็นน้อย และไม่ค่อยมีความสอดคล้อง
	2	ทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ยาก
	1	ไม่มีการให้รายละเอียดที่สอดคล้องกับเนื้อหา
3. โครงสร้าง ของเรื่องมี เอกภาพ	5	โครงสร้างของเรื่องมีความเป็นเอกภาพ
	4	โครงสร้างโดยรวมมีความเป็นเอกภาพ มีใจความสำคัญของแต่ละ ย่อหน้าเพียงใจความเดียว
	3	โครงสร้างของเรื่องไม่ค่อยมีเอกภาพแต่พอเข้าใจได้
	2	โครงสร้างไม่ค่อยมีเอกภาพ ทำให้ผู้อ่านสับสน
	1	โครงสร้างของเรื่องไม่มีความเป็นเอกภาพ ทำให้ผู้อ่านไม่สามารถ เข้าใจวัตถุประสงค์ของการเขียน

ตาราง 1 (ต่อ)

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
4. ให้ รายละเอียด สนับสนุน ประเด็นได้อย่าง เหมาะสม	5	เขียนรายละเอียดสนับสนุนประเด็นในเรื่องได้อย่างชัดเจน เข้าใจง่าย สามารถจินตภาพตามเนื้อเรื่องได้ง่าย
	4	เขียนรายละเอียดสนับสนุนประเด็นในเรื่องได้อย่างชัดเจน สามารถจินตภาพตามเนื้อเรื่องได้พอสมควรแต่ยังคลุมเครือในบางส่วน
	3	เขียนรายละเอียดสนับสนุนประเด็นในเรื่องได้ แต่ยังไม่ชัดเจน สามารถจินตภาพตามเนื้อเรื่องได้บ้าง แต่ยังคลุมเครือในบางส่วน
	2	เขียนรายละเอียดสนับสนุนประเด็นในเรื่องได้ไม่ดี ไม่ครอบคลุม ไม่ชัดเจน ผู้อ่านค่อนข้างสับสนในรายละเอียด
	1	เขียนรายละเอียดสนับสนุนประเด็นในเรื่องไม่ได้หรือไม่มี รายละเอียดสนับสนุน ไม่ครอบคลุม ไม่ชัดเจน ผู้อ่านไม่เข้าใจเรื่อง
5. สรุปเรื่องดี และชัดเจน	5	สรุปเรื่องได้ดี ชัดเจน เข้าใจง่าย
	4	สรุปเรื่องได้ดี
	3	สรุปเรื่องได้ ยังไม่ชัดเจน เข้าใจยาก
	2	สรุปเรื่องไม่ดี ไม่ชัดเจน ผู้อ่านสับสน
	1	สรุปเรื่องไม่ดี ไม่ชัดเจน ผู้อ่านไม่เข้าใจ หรือไม่มีการสรุปเรื่อง
6. โครงสร้าง ภาษาและ ไวยากรณ์	5	สามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้อง การเลือกเขียนคำได้อย่างถูกต้องเหมาะสม
	4	สามารถใช้ภาษาได้ดี และเลือกเขียนคำได้อย่างเหมาะสม ผิดพลาดเล็กน้อย
	3	สามารถใช้ภาษาได้ และเลือกเขียนคำได้อย่างเหมาะสม มีข้อผิดพลาดปานกลาง
	2	สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้องเพียงเล็กน้อย สามารถเขียนคำง่าย ๆ ในการเขียนอธิบาย มีข้อผิดพลาดมาก
	1	ไม่สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้อง ไม่สามารถเลือกเขียนคำได้อย่างถูกต้องเหมาะสม มีข้อผิดพลาดเป็นส่วนมาก

จะเห็นได้ว่าเกณฑ์การประเมินผลของ Holmes (1993) มีความละเอียด ครอบคลุมและให้ความสำคัญกับการแสดงออกทางความคิด ซึ่งสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ที่มุ่งให้ผู้เรียนแสดงออกทางความคิด จินตนาการ ประสบการณ์ และความรู้สึก โดยเน้นเรื่องความคิดเฉพาะตน ออกมาในรูปแบบการเขียนที่แปลกใหม่ อย่างไรก็ตามกลไกทางภาษาเน้นเป็นเรื่องรองลงมา เพื่อให้ผู้เรียนใช้ภาษาอย่างถูกต้อง