วารสาร
สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ฉบับที่ 30 ปีที่ 8 เล่ม 2 เมษายน—มิถุนายน พ.ศ. 2528
BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
Vol. 30 8e ANNÉE No. 2 AVRIL – JUIN 1985. ISSN 0857—0604

รอยัล เดอลุกซ์
ความสุขคลาสสิค
ROYAL STANDARD
111
Deluxe
ROYAL STANDARD 111
โรงงานยาสูบ กระทรวงการคลัง

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

BULLETIN DE L'A.T.P.F.

ฉบับที่ 30 ปีที่ 8 เล่มที่ 2 เดือนเมษายน–มิถุนายน พ.ศ. 2528 **ISSN 0857 – 0604**

คณะผู้จัดทำ

ที่ปรึกษา

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
นางลัดดา วงศ์สายัณห์
นางธิดา บุญธรรม
นายเดช ตะละภัฏ

กองบรรณาธิการ

นางสิทธา พินิจภูวดล บรรณาธิการ
นางกุลศักดิ์ ฉายางาม บรรณาธิการ ผู้ช่วย
นางสาวอัจฉรา โชติบุตร
นางสาวเพ็ญศิริ เจริญพจน์
นางสาวสมใจ อ่องสกุล
นางมยุรี บารมี
นางมลฤดี ปาลสุข
นางสาวชัชรีวรรณ ไชยวัฒน์
นางสาวจีรังลักษณ์ ศกุนตะลักษณ์
นางสาวชวนี เสนีวงศ์ ณ อยุธยา
นางสาวพิมพา ฐานิสสรณ์

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
2. เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก
3. เพื่อส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับวิชาภาษาฝรั่งเศส วิชาฝรั่งเศสศึกษา และระเบียบวิธีสอน

สำนักงานวารสาร เลขที่ 30/9 พหลโยธิน 2 กรุงเทพ ฯ 10400 ติดต่อบรรณาธิการ โทร. 4241552, 3140664

กำหนดออกวารสาร ปีละ 4 ฉบับ ราคาฉบับละ 25 บาท ค่าบำรุงสมาชิกวารสารปีละ 100 บาทพร้อมค่าส่ง สนใจบอกรับได้ที่นางสิทธา พินิจภูวดล ณ สำนักงานวารสาร

เจ้าของ :
สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

รายนามคณะกรรมการบริหาร สคฝท.
ชุดที่ 4 ประจำปี 2526–2529

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
องค์นายกกิตติมศักดิ์

นางวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์	อุปนายก
นางสาวประมาณ ลี้ศิริเสริญ	เลขานุการ
นางสาวอรวรรณี ป้านสวาสดิ์	ผู้ช่วยเลขานุการ
นางสาวจิระพรรษ์ บุณยเกียรติ	เหรัญญิก
นายกรกช อุปถัมภ์นรากร	นายทะเบียน
นางสิทธา พินิจภูวดล	สาราณียกร
นางอรวรรณ รัตนกาพ	ประชาสัมพันธ์
นางสาวชวนี เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา	บรรณารักษ์
นางมลฤดี ปาลสุข	ผู้ช่วยบรรณารักษ์
นางสาวเตือนใจ จุลดุลย์	ปฏิคม
นางพรทิพา ถาวรบุตร	ผู้ช่วยปฏิคม
นางอุไร พลกล้า	สมาชิกสัมพันธ์
นางนันทพร เลาหบุตร	ผู้ช่วยสมาชิกสัมพันธ์
นางกุลศักดิ์ ฉายางาม	กรรมการ
นางธิดา บุญธรรม	กรรมการ
นายเดช ตะละภัฏ	กรรมการ
นายไมตรี เด่นอุดม	กรรมการ
นางสาวประภา งานไพโรจน์	กรรมการ
นางสาวเพ็ญศิริ เจริญพจน์	กรรมการ
นางสาวจีรังลักษณ์ ศกุนตะลักษณ์	กรรมการ

● **ทัศนะใด ๆ ที่แสดงออกในข้อเขียน ในวารสาร สคฝท. นี้ เป็นของผู้เขียน มิใช่ทางกองบรรณาธิการ หรือของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย**

พิมพ์ที่ บริษัทสำนักพิมพ์ วัฒนาพานิช จำกัด 31/1–32/2 ถนนมหาไชย กรุงเทพ ฯ 10200
นายเริงชัย จงพิพัฒนสุข ผู้พิมพ์ผู้โฆษณา โทร. 2224722–2222788.

สารบาญ

Le Couronnement Espagnol	Traduit par Galyani	3
ความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร	อรพินทร์ หงส์วัฒนานนท์	10
การสอนภาษาฝรั่งเศสในแนวใหม่ด้วยวิธี Suggestopédie	อัจฉรา โชติบุตร	17
Bande dessinée และ Roman – photo กับการสอนภาษาฝรั่งเศส	ทิพยา เหลืองทองคำ	22
Usage et Emploi	Payom Dhamabutra	36
L'enseignement des méthodes d'interprétation	Karla Déjean le Féal	49
ความสำคัญของย่อความในหลักสูตรการฝึกอบรมนักแปล	พาเมลา รัสเซลล์ เขียน สดชื่น ชัยประสาธน์ แปล	68
Traduction pédagogique et traduction professionnelle	Karla Déjean	77
รายงานการสัมมนาเชิงปฏิบัติเกี่ยวกับวิธีสอนแปลในระดับปริญญาตรี	จิรพรรษ์ บุญยะเกียรติ และสดชื่น ชัยประสาธน์	82
Goût de luxe	Pongsri Rojanavongse	86
ใคร อะไร ที่ไหน	จีรังลักษณ์	89
การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ	ศรีเรือน แก้วกังวาล	91
ความต้องการของครูในด้านเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศสในโรงเรียนรัฐบาลภาคกลาง	กรรณิการ์ เผือกนำผล	97
ชวนกันถาม–ช่วยกันตอบ	สมใจ อ่องสกุล และอัจฉรา โชติบุตร	102
ÉTERNEL FÉMININ	Pierre Chaslin	104
ภาพกิจกรรม สคฝท.	ชวนี เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา	106
แนะนำหนังสือ	สมใจ อ่องสกุล	109
จะสอนอย่างไรดี	สมศักดิ์ วิราพร	113
การสอนเขียนโดยใช้ Documents Authentiques	อาภรณ์ พุกกะมาน	115
การวัดและการประเมินผล	อรพรรณ ตันบรรจง	122
บทบรรณาธิการ	สิทธา พินิจภูวดล	126

Le Couronnement Espagnol (suite)

traduit de l'anglais par Galyani

Résumé du numéro précédent :

Le 15 mai 1902, le Prince Héritier Vajiravudh, alors âgé de 19 ans, arrive à Madrid par train spécial, pour assister au couronnement d'un roi de 16 ans, Alphonse XIII. Sous forme de lettres, il décrit minutieusement son départ de Paris, les différents locomotives et wagons qui le transportent successivement, son arrivée à Madrid, les jeunes filles dans les rues quand il revient du banquet donné au Palais le premier soir et donne les listes complètes des représentants des pays invités, princes, ambassadeurs spéciaux et envoyés spéciaux.

****

Lettre III

17 mai

C'est aujourd'hui le jour le plus important, car c'est aujourd'hui que le roi Alphonse XIII devient le véritable souverain de l'Espagne. J'ai passé la matinée tranquillement à la maison. Nous avons déjeuné plus tôt que d'habitude et à 13h30, revêtus de nos uniformes de cérémonie,

nous sommes allés au "Congresso de los Diputados" (Congrès des Députés). Nous sommes tout d'abord montés jusqu'aux fenêtres de l'étage supérieur, d'où nous voyions arriver quelques – unes des voitures. La foule à ce moment était très dense, et la police la contenait difficilement. La rue, devant le bâtiment du Congrès, était bordée par des Cadets de la marine et de l'armée qui avaient l'air plutôt contents d'eux – mêmes. Après une attente de quelques minutes, le cortège commença à arriver. D'abord vinrent les hérauts à cheval, suivis de la garde royale dans une voiture. Leurs costumes étaient très pittoresques. Ensuite vinrent les Grands d'Espagne, chacun dans son propre carrosse d'apparat. Ceux – ci n'étaient pas tous arrivés quand on nous dit de rejoindre nos places. La tribune des Princes était à la droite de l'estrade où habituellement s'assied le Président du Congrès, mais pour cette occasion, deux trônes y avaient été placés, pour le Roi et sa mère et d'autres sièges pour les autres membres de la famille royale. Les Ambassadeurs spéciaux étaient aussi assis dans la tribune des princes, mais derrière eux naturellement. La chambre était bondée de toute part et l'atmosphère était loin d'être froide ! Il faisait désagréablement chaud, la journée étant très chaude. C'était un joli spectacle de voir les différents uniformes et les mantilles blanches que portaient la majorité des dames présentes.

Quelques minutes avant l'arrivée de la Suite Royale, le Président du Congrès (Marqués de la Vega de Armijo) fit une annonce quelque peu sensationnelle. Il dit qu'au moment où le Roi sortait du Palais, un homme s'était élancé et avait ouvert la portière du carrosse royal. Avant qu'il eût pu faire quoique ce soit, cependant, la police l'avait emmené de force. Un autre gentihomme expliqua plus tard que ce n'était pas un attentat à la vie du Roi, car l'homme ne portait aucune arme d'aucune sorte. Ainsi tout est bien qui finit bien. Et j'espère qu'Alfonso n'aura jamais un attentat sur sa vie plus sérieux que celui de cet après – midi.*

Les acclamations au – dehors annonçaient l'arrivée du Roi et de la Famille royale. D'abord vinrent les deux tantes du Roi, Dona Isabel et Dona Eulalia. Ensuite vint la soeur aînée du Roi, Dona Mercedes, Princesse des Asturies avec son mari, Don Carlos de Borbon, et enfin le Roi avec sa mère, la Reine Marie – Christine et son autre soeur, Dona Maria Teresa. Le Roi fut bruyamment acclamé à son entrée. Il s'inclina d'abord devant lui, ensuite devant les princes étrangers et devant les ambassadeurs et enfin devant le reste de l'assistance. Le Roi avait auparavant toujours porté l'uniforme de cadet de l'infanterie dans ses apparitions en public, mais aujourd'hui, il est apparu pour la première fois en uniforme de Capitaine – Général de l'Armée (quelque chose comme maréchal de l'armée anglaise, je pense). Il avait presque l'air d'un adulte, mais quand il s'inclina dans notre direction, j'observai sur son visage, un sourire qui était d'amusement plus qu'autre chose. C'était un curieux mélange d'homme et de garçon que ce Roi de 16 ans. Sa voix,

---

*Note du traducteur : Malheureusement, un autre attentat fut perpétré contre Alphonse XIII trois ans plus tard. Lors de son mariage avec la princesse Victoria – Eugénie de Battenberg, petite – fille de la reine Victoria et filleule de l'impératrice Eugénie, une bombe fut lancée pendant le cortège et brisa le carrosse royal. Le roi et la reine en sortirent indemnes cependant. Plus tard, en 1931, Alphonse XIII fut contraint à abdiquer et finit sa vie en exil.

quand il répéta le serment était virile, ferme et claire. J'ai vraiment regretté de ne pas comprendre l'espagnol car j'aurais voulu comprendre ce serment. Le voici en anglais : "Je jure à Dieu, sur la Sainte Bible, que je maintiendrai la Constitution et les Lois. Si je fais mon devoir, que Dieu me récompense, et si je ne le fais pas, qu'Il en prenne note !" Le Roi alors signa la forme de ce serment et quitta le Congrès.

D'ici, le Roi alla, en procession, à l'église de San Francisco el Grande (St.François le Grand) où la cérémonie religieuse eut lieu. Les princes étrangers ne se joignirent pas à la procession, mais allèrent séparément à l'Eglise. Les arrangements concernant les voitures étaient loin d'être parfaits, car les voitures semblaient être, d'une manière ou d'une autre, dans un grand désordre et se trouvaient partout sauf au bon endroit. Les mesures prises par la police pour régler la circulation se faisaient remarquer par leur absence totale. Ce fut seulement grâce à une aide occasionnelle des militaires que nous pûmes nous rendre du tout à l'église. Quand nous entrâmes dans le bâtiment, il était déjà rempli d'une foule d'hommes et de dames brillamment vêtues. L'église est l'une des plus belles églises modernes que j'aie jamais vues, l'intérieur ayant été récemment redécoré par quelques – uns des meilleurs artistes modernes de l'Espagne, de sorte que le bâtiment tout entier était comme une véritable galerie de peintures. Les chapelles latérales sont les meilleures parties de l'église, à ce qu'on m'a dit, mais bien sûr, je ne pouvais voir grand'chose moi – même cet après – midi.

Il n'est pas nécessaire de décrire l'arrivée de la suite royale ici, comme c'était pratiquement la même qu'au Congrès. Cette fois, cependant, le Roi fut précédé par le Cardinal – Archevêque et le haut clergé (y compris Monseigneur Rinaldini, Nonce du Pape) qui avaient accueilli le Roi au seuil de l'église. Alors qu'il passait devant les princes, placés selon leur ordre de préséance, le Roi s'inclina. Il se dirigea ensuite vers l'endroit où son trône avait été placé. Le service était vraiment extrêmement joli et les chants tout à fait exquis. C'était comme si on était à l'opéra. Le tout consistait en psaumes d'action de grâce et d'hymnes, le "Te Deum" et le "Pater Noster" et dura un peu plus de vingt minutes. Quand le service fut terminé, la suite royale quitta l'église dans même ordre qu'avant. Le Roi une fois encore s'arrêta solennellement devant les princes étrangers avant de sortir. Ce fut alors notre tour de sortir. De nouveau la même chasse aux voitures avec beaucoup de cris et d'agitation de la part de chacun. Quand enfin nous avons pu avoir notre voiture, c'était avec grande difficulté que nous avons pu rentrer. Les rues étaient pleines de piétons et la police et l'armée dont c'était le devoir de diriger la circulation ne pouvaient pas ou ne voulaient pas tenter de le faire. Le tout s'est passé d'une manière insouciante caractéristique des races latines.

Maintenant je dois vous dire quelque chose qui, je le crains, n'est guère à mon honneur. Il est vrai que c'était à peine ma faute, mais cependant – bon, je vais tout vous dire. Ayant été informé qu'il n'y avait plus rien à faire après l'église, je suis rentré directement. J'avais invité un vieil ami à dîner avec moi et en fait nous avions déjà commencé à dîner quand un message

téléphonique vint du Palais nous invitant tous à dîner avec Leurs Majestés. Nous nous sommes précipités dans nos uniformes et après avoir impatiemment attendu la voiture, ce qui a semblé être des siècles, nous nous sommes hâtés d'aller au Palais.

Le Roi m'attendait au haut de l'escalier. Naturellement, je me confondis en excuses pour mon retard et lui, à son tour, s'excusa de ne pas m'avoir fait savoir plus tôt. La Reine m'accueillit juste devant la salle à manger et, passant son bras sous le mien, me conduisit à table. Les autres princes étaient déjà là et le dîner était presque terminé. N'était – ce pas épouvantable ? Leurs Majestés et les Princesses furent cependant très aimables et me mirent bientôt à l'aise. Le prince Christian du Danemark, qui était assis à côté de moi, m'expliqua que la plupart des princes étaient allés directement de l'église au Palais pour féliciter le Roi qui, alors, les avait invités à dîner. Ainsi vous voyez que ce dîner n'était pas du tout une partie du programme officiel. On nous a dit que les suites de quelques autres princes étaient aussi en retard, mais comme la plupart logeaient au Palais même, ils étaient là avant nos gens. Le Vicomte de la Vega aurait dû savoir que je devais aller au Palais après la cérémonie à l'église. On ne pouvait pas s'attendre à ce que je sache plus que l'homme qui m'est attaché !

Après le dîner, notre jeune hôte nous emmena à la salle de billiard où nous avons fumè; quelques – uns ont joué au billiard d'autre ont regardé et bavardé. Il y avait seulement des princes là et c'était comme une grande fête de famille. Toute cérémonie était mise de côté et nous devenions les mortels ordinaires que nous sommes toujours dans notre vie privée. C'était alors qu'Alfonso se montra à son plus grand avantage car il ne devint rien moins que ce qu'il est en réalité – un gentil garçon. Il m'apporta un cigare et sortant une boîte d'allumettes de sa poche dit fièrement : Voyez, je peux avoir ceci sur moi maintenant ! "C'était seulement depuis quatre heures cet après – midi qu'il avait la permission d'avoir une boîte d'allumettes sur lui, parce que c'était seulement après la cérémonie du Congrès qu'il était devenu un homme aux yeux de la loi. On dit que ld petit roi a très bien résumé la situation hier en faisant la remarque suivante :" Demain à deux heures, je fais le serment et à quatre heures, je fumerai un cigare!" Qu'il ait mis son intention à exécution ou non, je ne saurais le dire, mais il a certainement fumé une cigarette après le dîner

Après avoir quitté le Palais nous avons été en voiture voir les illuminations, mais les meilleures rues étaient si pleines de piétons qu'il était impossible d'y passer avec des voitures. La Carrera de San Jeronimo ressemblait au Royaume des fées, avec tout le long, de merveilleuses arches décorées de lumières électriques de différentes couleurs. Nous sommes allés là où la voiture pouvait passer. J'ai vu quelques vraiment ravissantes jeunes filles qui se promenaient en voiture. Il y en avait une spécialement qui me paraissait fascinante. Elle ne devait pas avoir plus de 16 á 17 ans, avec un joli teint, des cheveux noirs brillants et des yeux sombress étincelants. Elle avait l'air d'être de bonne naissance aussi. C'était donc avec une certaine difficulté que j'ai restreint mon impulsion de la suivre, mais me souvenant de ma mission et de ma propre importance en cette occasion, j'ai dû, à mon grand regret la laisser s'éloigner hors de ma vue.

Je crois que la lune avait beaucoup à voir avec mes sentiments, car elle rend tout si beau à voir et si romantique. Mais elle ne devait pas son charme à la vieille lune, de cela j'en suis sûr!

Lettre IV

19 mai (le matin)

Hier, je n'ai pas eu le temps d'écrire parce que nous sommes rentrés très tard, ainsi je dois rattraper mon retard en écrivant cette lettre ce matin.

Comme il n'y avait rien d'officiel à faire, nous avons passé la matinée à faire du tourisme. Nous avons commencé par visiter le Département de renseignements du Ministère de la guerre. Nous avons vu une grande quantité de cartes militaires, nouvellement faites, parmi lesquelles une très bonne carte claire de Gibraltar. Alors, comment sont – ils allés là – bas pour la faire, c'est là la question, et il est assez difficile d'y répondre ! Nous avons aussi vu des cartes qui étaient en train d'être gravées, photographiées et imprimées; et nous avons vu l'imprimerie où ils font tout ce qui est nécessaire au Ministère de la guerre en matière de formulaires, etc. Comment se fait – il qu'aucun Ministère de la guerre au monde ne puisse se passer de formulaires pour chaque petit détail, si futile soit – il ? Les formulaires semblent constituer une très large part du mécanisme du Ministère de la guerre, dans quelque pays que ce soit.

Ensuite nous avons visité le Musée des ingénieurs qui est ouvert au public tous les jours excepté le dimanche. Comme hier c'était dimanche, nous avons dû obtenir une autorisation spéciale du Ministre de la guerre pour le visiter. Il y avait quelques très bons modèles de forts, ouvrages de campagne, pontons, ponts et ce genre de choses. Il y avait quelques cartes en relief qui avaient l'air vraiment très bien et on pouvait clairement voir la nature du terrain. Dans certains cas, les cartes étaient faites à une si grande échelle qu'il était possible d'y mettre des arbres et des maisons en miniature. Il y avait aussi des soldats en miniature, manoeuvrant dans les champs et les bois. Vous ne pouvez savoir combien c'était fascinant. Bien que je me sois toujours considéré comme un adulte sous les rapports, j'ai découvert hier matin que quelques objets enfantins m'intéressaient encore et que je me serais volontiers assis là, tout de suite, et joué avec les soldats de plomb ! Quelles batailles fantastiques ces soldats de plomb auraient livrées, avec leurs canons de plomb et leurs fusils de plomb !

L'après – midi, à 16h30, nous avons tous assisté à la cérémonie la pose de la première pierre du monument à Alphonse XII. Tous y ont assisté en uniformes de "demi – gala". Le site du monument est près du lac dans le "Retiro" (le Parc). Il y aura une statue équestre de Roi sur un haut piédestal, entouré à la base de quatre groupes de statues et derrière, il y aura une galerie semi – circulaire ouverte, avec un double rang de colonnes. Jugeant d'après la maquette qui

était exposée dans un bâtiment proche du site, il sera très beau et devrait l'être particulièrement vu de la rive opposée du lac. Il sera terminé dans trois ans, disent – ils. Quant à la cérémonie, elle a commencé par un long discours du Président du Comité des Fonds. (Je devrais expliquer que ce monument sera érigé par souscription publique). Pour quelqu'un qui ne comprenait pas la langue, le discours du digne monsieur était extrêmement ennuyeux. Le Roi, dans un court discours qu'il lut, remercia les princes et les ambassadeurs spéciaux d'être présents pour honorer la mémoire de son père et remercia les organisateurs du mouvement pour ériger le monument de leur loyauté. La bénédiction fut donnée par Monsignor Rinaldini, le Nonce du Pape, après quoi la pierre fut posée. Pendant que la pierre était descendue en place, le Roi et la Reine, tenaient en main chacun une corde; puis Leurs Majestés posèrent du ciment avec une truelle d' argent et furent suivis par d'autres membres de la famille, les princes étrangers, Monsignor Rinaldini et quelques personnes privilégiées. Une large foule, élégamment vêtue assistait à la cérémonie et par intervalles criait "Viva el Rey" et "Viva la Reina". Je suppose que j'aurais dû être très impresssionné mais je ne l'étais pas. En vérité tout cela m'ennuyait plutôt. Cela durait trop longtemps. Je n'étais pas fâché quand elle fut terminée et que je pus rentrer. Après avoir attendu ce qui semblait des siècles, j'eus ma voiture et retournai au Ministère de la guerre aussi vite que le permettait la foule.

Le soir, il y eut un spectacle de gala au Théâtre royal. L'opéra était "Don Giovanni" de Mozart et était dirigé par Pietro Mascagni, compositeur de "Cavalleria Rusticana". Le spectacle commençait à 21h30 et il était presque 23h00 avant que ne s'achève le premier acte. Puis vint l'entr'acte qui semblait interminable. Il faisait cependant si chaud dans le théâtre avant la fin du premier acte que je ne pense pas qu'il y ait quelqu'un qui ne désirât pas aller dans l'antichambre un instant. Le fait est qu'il y avait trop de monde dans notre loge et nous avions à peine de la place pour nous mouvoir. Durant la première partie du spectacle, j'étais assis derrière le Roi qui n'arrêtait pas de se retourner pour voir si j'étais éveillé ! J'avoue que je m'ennuyais ferme et avais sommeil et souhaitais ardemment être ailleurs que dans cette salle d'opéra. Alfonso n'aimait pas cela plus que moi. Après le dernier entr'acte, il exprima son intention de rester dehors. Mais ce n'était évidemment pas possible, car ils ne commenceraient pas le dernier acte sans le Roi, ainsi on dut se mettre à la recherche de Sa Majesté. Lui et moi, nous nous étions glissés dans une chambre contiguë que nous avions trouvé vide et quoique nous les entendions nous appeler et nous chercher, nous ne fîmes aucun mouvement jusqu'au moment où nous fûmes finalement découverts et tout de suite dépêchés dans la loge. Le Roi me fit asseoir au premier rang, à côté de lui, alors que sa soeur Maria Teresa était à mon autre côté. Pour un moment tout alla bien, mais au fur et à mesure que nous avions plus sommeil, nous devenions aussi de plus en plus idiots. Cependant nous nous conduisions encore relativement bien; mais l'entrée de la statue de "Commendatore" nous acheva. Vous pouvez imaginer comme cela avait l'air absurde. Nous avons eu un terrible fou – rire que, pour quelque temps, nous ne pouvions contrôler. Nous avons essayé de contrôler notre rire parce que nous savions que les gens s'attendaient à

ce que nous soyons dignes, mais nous ne pouvions pas nous empêcher d'être humains au lieu d'être des figures de cire comme les gens croient que les princes doivent être. Vous savez comme parfois il semble que l'on perde tout contrôle sur soi quand on est las au – delà de toute parole. C'était ce que nous étions ce soir – là. Nous étions tous deux fatigués et avions sommeil même si nous aurions dû, sans doute, être très éveillés et intéressés par une pièce aussi classique que "Don Giovanni" de Mozart. Nous étions tous ravis d'entendre l'Hymne national qui terminait le spectacle et je suis sûr que vous ne serez pas étonné de cela si je vous dis qu'il était alors l heure du matin ! Je ne sais pas pourquoi au monde ils n'ont pas commencé plus tôt. Et s'ils voulaient commencer à 21h00, pourquoi ont – ils choisi un opéra si long (et ennuyeux, que ce soit dit) que ce "Don Giovanni" ?

A propos, j'ai appris la vérité concernant l'homme qui s'était précipité sur le carrosse du Roi le 17. Il se trouve que c'est un fou inoffensif, bien connu de la famille royale. Depuis quelque temps il s'est imaginé amoureux de l'Infante Maria Teresa, et elle de lui. Il lui avait écrit une ou deux lettres auxquelles elle n'avait jamais répondu naturellement. Il s'était imaginé que c'était dû au fait que la reine Maria Cristina ne voulait pas permettre à sa fille de correspondre avec lui. Ainsi il a attendu jusqu'au 17, date à laquelle il savait que le Roi atteindrait sa majorité et alors il est allé vers Alfonso dans l'intention de lui présenter une lettre lui demandant la main de sa soeur quand il fut arrêté. Une étrange histoire, n'est – ce pas !

— Tirez-le encore une fois, le signal d'alarme, et vous allez voir si je ne vous le confisque pas, votre roman policier.

ความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศส ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร

*อรพินทร์ หงส์วัฒนานนท์**

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งแบ่งตามขนาดของโรงเรียน คือ โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ โรงเรียนขนาดใหญ่ และโรงเรียนขนาดกลาง ในด้านแบบเรียนและเนื้อหาวิชา ครูและวิธีสอน และการวัดและประเมินผล

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ 443 คน ที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่ 440 คน และที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลาง 151 คน จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 1,034 คน ซึ่งผู้วิจัยได้สุ่มโดยใช้วิธี Multistage Sampling เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสจำนวน 1 ชุด ซึ่งแบบสอบถามนี้ได้รับคืนมาและสามารถนำมาวิเคราะห์ข้อมูลได้จำนวน 753 ชุด คิดเป็นร้อยละ 77.82

ผลการวิจัยปรากฏว่า ในด้านแบบเรียนและเนื้อหาวิชา นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้งสามขนาดต้องการให้มีภาพจริง (ภาพถ่ายจากของจริง) ซึ่งเป็นภาพสี เครื่องหมายแสดงการขึ้น–

* อาจารย์ประจำ คณะมนุษย์ศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ลงของระดับเสียงสูง–ต่ำ สัญญลักษณ์แทนเสียง จังหวะการอ่านประโยค และการสรุปกฎไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียน นอกจากนี้นักเรียนยังต้องการให้จัดเนื้อหาทางภาษาฝรั่งเศสเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสทั่ว ๆ ไป ซึ่งมีศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ที่ทันสมัยเหมาะกับชีวิตประจำวันเท่า ๆ กับภาษาฝรั่งเศสในวงอาชีพต่าง ๆ โดยจัดเป็นบทสนทนา เกมการเรียนภาษาและบทอ่าน พร้อมทั้งมีแบบฝึกหัดอยู่ท้ายเนื้อหาแต่ละบท สำหรับหนังสืออ่านนอกเวลานักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการให้มีหนังสืออ่านนอกเวลา แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางไม่ต้องการให้มี

ในด้านครูและวิธีสอน นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้งสามขนาดต้องการเรียนภาษาฝรั่งเศสในช่วงเวลาตอนเช้าชั่วโมงแรก ๆ วันละ 1 คาบ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการเรียนสัปดาห์ละ 5 คาบ แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางต้องการเรียนสัปดาห์ละ 6 คาบ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้งสามขนาดต้องการให้ครูสอนอ่านโดยเริ่มต้นจากการสอนอ่านสระและพยัญชนะภาษาฝรั่งเศส ในการเรียนแต่ละชั่วโมงนักเรียนต้องการให้ครูใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ ภาษาไทยใช้เฉพาะในช่วงการอธิบายเนื้อหาที่ยากแก่การเข้าใจหรือเสริมความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมฝรั่งเศส ต้องการเรียนกฎไวยากรณ์ตามที่ปรากฏอยู่ในบทอ่านหรือบทสนทนาที่มีอยู่ในบทเรียน ซึ่งในแต่ละคาบของการเรียนการสอนนั้นนักเรียนต้องการให้ครูสอนทักษะการฟัง การพูด การอ่านและการเขียนให้ครบ แต่เน้นทักษะใดทักษะหนึ่งมากเป็นพิเศษตามความเหมาะสมของเนื้อหาที่จะเรียน โดยนักเรียนส่วนใหญ่ต้องการให้ครูฝึกให้นักเรียนมีความสามารถในการฟัง การพูด การอ่านและการเขียนมากเป็นอันดับหนึ่ง นอกจากนี้นักเรียนต้องการให้มีการเขียนเรียงความ การเขียนตามคำบอก การสอนการใช้พจนานุกรม และยังต้องการครูที่มีความรู้ความสามารถมากในด้านเนื้อหาวิชาและวิธีสอน

ในด้านการวัดและประเมินผล นักเรียนทั้งสามขนาดโรงเรียนต้องการให้มีการวัดผลทุกครั้งที่จบบทเรียน และสิ่งที่ครูจะนำมาตัดสินผลการเรียน ครูควรได้ข้อมูลมาจากการสอน คะแนนกิจกรรม และการสังเกตจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมในห้องเรียน

คำนำ

แม้ว่าประเทศไทยได้จัดให้มีการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสมาเป็นเวลานานและได้มีการเปลี่ยนแปลงปรับปรุงหลักสูตรอยู่เสมอก็ตาม แต่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนยังไม่เป็นที่น่าพอใจ สาเหตุประการหนึ่งอาจสืบเนื่องมาจากการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสไม่สนองความต้องการของนักเรียน และเท่าที่ผ่านมาในการสร้างหลักสูตร ผู้เรียนไม่ได้มีส่วนร่วมด้วยเลย กล่าวคือไม่ได้มีการสอบถามความต้องการของผู้เรียนอย่างแท้จริง แต่ในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบันมีแนวโน้มคำนึงถึงความต้องการของสังคมและความต้องการของผู้เรียนมากขึ้น จึงควรทำการสำรวจความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียน เพื่อให้ได้ทราบข้อมูลที่แท้จริง และผลจากการสำรวจจะเป็นแนวทางในการจัดหลักสูตรภาษาฝรั่งเศส การสร้างแบบเรียนให้สอดคล้องกับหลักสูตร และการปรับปรุงแก้ไขการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร ในด้านต่อไปนี้

– แบบเรียนและเนื้อหาวิชา
– ครูและวิธีสอน
– การวัดและประเมินผล

2. เพื่อเปรียบเทียบความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งแบ่งตามขนาดของโรงเรียน คือ

– โรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ
– โรงเรียนขนาดใหญ่
– โรงเรียนขนาดกลาง

อุปกรณ์และวิธีการ

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่กำลังเรียนภาษาฝรั่งเศส ภาคปลายปีการศึกษา 2525–2526 ในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 9,865 คน และผู้วิจัยได้ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบ Multistage Sampling จากกลุ่มประชากร ได้นักเรียนซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,034 คน ซึ่งมาจากโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษจำนวน 443 คน จากโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 440 คน และจากโรงเรียนขนาดกลางจำนวน 151 คน

จากกลุ่มตัวอย่าง 1,034 คน ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามคืนซึ่งสามารถนำมาวิเคราะห์ข้อมูลได้จำนวน 753 ชุด คิดเป็นร้อยละ 72.82

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความต้องการในการเรียนภาษาฝรั่งเศส จำนวน 1 ชุด ซึ่งมี 5 ตอน คือ

ตอนที่ 1 เกี่ยวกับสถานภาพทั่ว ๆ ไปของนักเรียน

ตอนที่ 2 เกี่ยวกับแบบเรียนและเนื้อหาวิชา

ตอนที่ 3 เกี่ยวกับครูและวิธีสอน

ตอนที่ 4 เกี่ยวกับการวัดและประเมินผล

ตอนที่ 5 เกี่ยวกับความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

ลักษณะของแบบสอบถามที่ใช้เป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว ตอบได้หลายคำตอบในบางข้อ แบบจัดลำดับ และแบบให้ตอบอย่างเสรี

การรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามไปส่งและรับแบบสอบถามคืนด้วยตนเอง

การวิเคราะห์ข้อมูล นำคำตอบที่ได้จากแบบสอบถามหาค่าความถี่และแปรค่าเป็นอัตราร้อยละของจำนวนผู้ตอบ สรุปคำตอบจากแบบสอบถามที่ให้ตอบแบบอิสระโดยจัดไว้เป็นหมวดหมู่ นำเสนอในรูปตารางและคำบรรยาย

ผลการวิจัย

สถานภาพทั่ว ๆ ไปของนักเรียน

นักเรียนที่เลือกเรียนโปรแกรมภาษาฝรั่งเศสส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 17–19 ปี เลือกเรียนภาษาฝรั่งเศสเพราะอยากทราบว่าภาษาฝรั่งเศสเป็นอย่างไรมากเป็นอันดับหนึ่ง รองลงไปคืออ่อนวิชาคณิตศาสตร์ สนใจการเรียนภาษาต่างประเทศมาก คิดว่ามีประโยชน์ในชีวิตประจำวันและในอนาคต และเลือกเรียนด้วยใจรัก

เมื่อจบการศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 แล้ว นักเรียนส่วนใหญ่ต้องการนำภาษาฝรั่งเศสไปใช้ประโยชน์ในการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยมากที่สุด อันดับรอง ๆ ลงไปคือ

ประกอบอาชีพ ศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาในประเทศฝรั่งเศส และนำความรู้พื้นฐานทางภาษาฝรั่งเศสไปศึกษาต่อทางด้านวิชาชีพในประเทศฝรั่งเศส

แบบเรียนและเนื้อหาวิชา

1. *ภาพประกอบ* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีภาพประกอบในหนังสือแบบเรียนเป็นภาพจริง (ภาพถ่ายจากของจริง) และเป็นภาพสี

2. *เครื่องหมายแสดงการขึ้นลงของระดับเสียงสูง–ต่ำ* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีเครื่องหมายแสดงการขึ้น–ลง ของระดับเสียงสูง–ต่ำในบทสนทนาในหนังสือแบบเรียนตลอดทั้งเล่ม เพราะช่วยในการฝึกออกเสียงด้วยตนเองและช่วยให้ออกเสียงได้ถูกต้องเหมือนเจ้าของภาษา

3. *สัญลักษณ์แทนเสียง* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีสัญลักษณ์แทนเสียงควบคู่กับศัพท์จำนวนที่ปรากฏในหนังสือแบบเรียน โดยต้องการให้แสดงสัญลักษณ์แทนเสียงบนคำแต่ละคำ เฉพาะคำศัพท์จำนวนใหม่ในแต่ละบท และต้องการให้มีบทแยกเฉพาะสำหรับสอนเรื่องการอ่านสัญลักษณ์แทนเสียง ต้องการให้ใช้สีสัญลักษณ์แทนเสียงต่างกันกับศัพท์สำนวนด้วย

4. *จังหวะการอ่านประโยค* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีการแสดงจังหวะการอ่านประโยคในหนังสือแบบเรียน เพราะช่วยให้อ่านประโยคต่าง ๆ ได้ถูกจังหวะ โดยนักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการให้แสดงเฉพาะประโยคยาว ๆ แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางต้องการให้แสดงไว้ตลอดทั้งเล่ม

5. *การสรุปกฎไวยากรณ์* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีการสรุปกฎไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียน โดยสรุปได้หลังบทเรียนทุกบท และสรุปรวมอีกครั้งเมื่อจบไวยากรณ์แต่ละเรื่องย่อย ๆ แล้ว

6. *การจัดเนื้อหาทางภาษาฝรั่งเศส* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้จัดเนื้อหาทางภาษาฝรั่งเศสเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสทั่ว ๆ ไปซึ่งมีศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ที่ทันสมัยเหมาะกับชีวิตประจำวันเท่า ๆ กับภาษาฝรั่งเศสในวงอาชีพต่าง ๆ

7. *รูปแบบในหนังสือแบบเรียน* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้เนื้อหาแบบเรียนเป็นเรื่องเกี่ยวกับบุคคลทุก ๆ วัยคละกันไป โดยให้จัดเนื้อหาเป็นบทสนทนา เกมการเรียนภาษา บทอ่าน และให้มีแบบฝึกหัดอยู่ท้ายเนื้อหาแต่ละบท

8. *หนังสืออ่านนอกเวลา* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการให้มีหนังสืออ่านนอกเวลา แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางไม่ต้องการให้มีหนังสืออ่านนอกเวลา

วิธีสอนและครู

1. *เวลาเรียน* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการเรียนภาษาฝรั่งเศสในช่วงเวลาตอนเช้า ชั่วโมงแรก ๆ และต้องการเรียนวันละ 1 คาบ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการเรียนสัปดาห์ละ 5 คาบ แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางต้องการเรียนสัปดาห์ละ 6 คาบ

2. *การอ่านสระและพยัญชนะ* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครู

สอนอ่านโดยเริ่มต้นจากการสอนอ่านสระและพยัญชนะภาษาฝรั่งเศส

3. การใช้ภาษาในการสอนของครู นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่ ภาษาไทยใช้เฉพาะในช่วงการอธิบายเนื้อหาที่ยากแก่การเข้าใจ หรือเสริมความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมฝรั่งเศสในการสอนแต่ละชั่วโมง

4. การเรียนกฎไวยากรณ์ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการเรียนกฎไวยากรณ์ตามที่ปรากฏอยู่ในบทอ่านหรือบทสนทนาที่มีอยู่ในบทเรียน และในการอธิบายกฎไวยากรณ์นั้นต้องการให้ครูให้ประโยคตัวอย่างก่อน แล้วนักเรียนเลียนประโยคตามลักษณะเดียวกันโดยการพูดก่อน แล้วจึงฝึกการใช้หลักไวยากรณ์ด้วยการทำแบบ-ฝึกหัดเขียน

5. การเรียนบทอ่าน นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูสอนบทอ่านด้วยการแจกบทอ่าน แล้วครูอธิบายศัพท์ สำนวน การใช้หลักไวยากรณ์ก่อน แล้วจึงให้นักเรียนอ่านเอง แล้วตอบคำถามเนื้อเรื่องเป็นภาษาฝรั่งเศส

6. การเรียนและการฝึกทักษะทางภาษาฝรั่งเศส นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูสอนทักษะฟัง พูด อ่าน เขียนให้ครบแต่ละคาบ แต่จะเน้นทักษะใดทักษะหนึ่งมากเป็นพิเศษตามความเหมาะสมของเนื้อหาที่จะเรียน และต้องการให้ครูฝึกทักษะทั้งห้องพร้อมกัน ฝึกเป็นกลุ่มและฝึกเป็นรายบุคคล

7. การเรียนศัพท์ใหม่ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูสอนศัพท์ใหม่ โดยให้ครูบอกความหมายของศัพท์นั้นโดยบอกความหมายทั่ว ๆ ไป ความหมายเฉพาะของศัพท์คำนั้น และให้คำศัพท์ใหม่ในตระกูลเดียวกัน

8. การเขียนเรียงความ นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูสอนเรียงความโดยเขียนจากภาพ โดยครูให้คำศัพท์ สำนวน การใช้ไวยากรณ์ และตั้งคำถามนำ แล้วให้นักเรียนเขียนเอง

9. การสอนการใช้พจนานุกรม นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีการสอนการใช้พจนานุกรม โดยนักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดกลางต้องการให้เป็นกิจกรรมเสริมการเรียนการสอนในห้องเรียน เช่นการเล่นเกมการใช้พจนานุกรม แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการให้สอนการใช้พจนานุกรมควบคู่ไปกับบทเรียน

10. การเขียนตามคำบอก นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด มีความคิดเห็นว่าการเขียนตามคำบอกมีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนในระดับมาก โดยนักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและโรงเรียนขนาดใหญ่ต้องการเขียนในตอนต้นชั่วโมงบางคาบ แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดกลางต้องการเขียนในตอนท้ายชั่วโมงบางคาบ

11. การฝึกความรู้ความสามารถในภาษาฝรั่งเศส นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูฝึกให้นักเรียนมีความสามารถในการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนมากเป็นอันดับหนึ่ง และรองลงมาคือฝึกให้สามารถใช้กฎไวยากรณ์ในการสื่อสารได้

12. การเลือกกลุ่มทำงาน นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการเลือกกลุ่มกันเอง

13. อุปกรณ์การเรียนการสอน นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูใช้อุปกรณ์มาก ได้แก่ ภาพยนตร์ สไลด์ ของจริง รูปภาพ เทปบันทึกเสียง ภาพนิ่งและเครื่องฉาย-ฟิล์ม

14. กิจกรรมการเรียนการสอน นักเรียน

ที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาดต้องการให้ครูจัดกิจกรรม การเรียนการสอน ซึ่งเรียงลำดับได้ดังนี้ 1) ภาพยนตร์ 2) สไลด์ 3) การเล่นเกม 4) จัดนิทรรศการในเทศกาลต่าง ๆ 5) การร้องเพลง 6) การเล่นละครหรือแสดงบทบาทสมมุติเป็นภาษาฝรั่งเศส

15. *ครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศส* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการครูที่มีความรู้ความสามารถมากในด้านเนื้อหาวิชา และการสอนพร้อมทั้งมีบุคลิกลักษณะที่ดี

การวัดและประเมินผล

1. *เวลาในการวัดผล* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการวัดผลวิชาภาษาฝรั่งเศสทุกครั้งที่จบบทเรียน โดยจัดสอบในชั่วโมงเรียนตามตารางสอน 1 ชั่วโมง

2. *การตัดสินผลการเรียน* สิ่งที่จะนำมาตัดสินผลการเรียน นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูได้ข้อมูลมาจากการสอบ คะแนนกิจกรรมและการสังเกตจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมในห้องเรียน

3. *วิธีการวัดผล* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้ครูใช้วิธีการวัดผลดังนี้ 1) ให้ทำข้อทดสอบแบบข้อเขียน 2) ให้ทำแบบฝึกหัด และ 3) ให้ทำกิจกรรม

4. *ลักษณะของข้อทดสอบ* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ชอบให้ครูออกข้อทดสอบภาษาฝรั่งเศสเป็นแบบเลือกตอบมากที่สุด ต้องการข้อสอบที่ตรงกับเนื้อหาที่สอนมากที่สุด และควรเป็นข้อสอบที่ครอบคลุมสิ่งที่เรียนมาทั้งหมด

5. *การทำแบบฝึกหัด* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ ต้องการทำแบบฝึกหัดที่ครูทำตัวอย่างให้ดูบนกระดานหรือแนะวิธีทำให้ก่อนและแบบฝึกหัดในระดับความรู้ที่อาจารย์เคยสอน แต่นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่และขนาดกลางชอบทำแบบฝึกหัดที่ครูทำตัวอย่างให้ดูบนกระดานหรือแนะวิธีทำให้ก่อน

6. *การสอบปากเปล่า* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการสอบปากเปล่าโดยสอบสนทนาซึ่งใช้คำศัพท์ที่อยู่ในวงศัพท์ที่เรียนมา

7. *การสอบทักษะทางภาษา* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการสอบทักษะทางภาษาควบคู่กันไปทั้ง 4 ทักษะ

8. *สิ่งที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนดีขึ้น* นักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนทั้ง 3 ขนาด ต้องการให้มีการซักถามขณะสอนเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนดีขึ้น

ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

1. ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเนื้อหาแบบเรียน

ภาษาที่ใช้ในแบบเรียนควรเป็นภาษาง่าย ๆ ทันสมัยและนิยมใช้กันทั่วไปในชีวิตประจำวัน ในด้านรูปแบบของแบบเรียนควรมีเล่มกระทัดรัด มีรูปภาพประกอบมาก ๆ ตัวหนังสือพิมพ์ชัดเจนและขนาดใหญ่พอสมควร

2. ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับครูและวิธีสอน

ครูไม่ควรใช้อารมณ์กับนักเรียน มีวิธีสอนที่น่าสนใจ จัดกิจกรรมแทรก สอนเป็นลำดับขั้นตอนมีการทบทวนและสรุปบทเรียนทุกครั้ง และนำเรื่องที่นอกเหนือบทเรียนแต่เกี่ยวข้องกันมาสอนเพิ่มเติม

3. ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการวัดและประเมินผล

ครูควรบอกให้รู้ล่วงหน้า จัดให้ทุกห้องสอบพร้อมกัน ป้องกันข้อสอบรั่ว ใช้ข้อสอบชุดเดียวกันทั้งโรงเรียน จัดวิชาภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาแรกในการสอบทุกครั้งจะได้ไม่ห่วง

4. ปัญหาและข้อเสนอแนะในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

ฟังอาจารย์พูดไม่ทัน ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้สนทนากับชาวฝรั่งเศสหรือมีอาจารย์ชาวฝรั่งเศสมาสอนบ้าง ควรมีห้องเรียนภาษาฝรั่งเศสโดยเฉพาะ ควรมีช่วงพักบ้างในเวลาเรียน ไม่ควรมีจำนวนนักเรียนมากเกินไป

5. ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงการเรียนของนักเรียน

นักเรียนควรตั้งใจเรียน ถามครูผู้สอนทุกครั้งที่ไม่เข้าใจบทเรียน จัดบอร์ดเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสบ่อย ๆ

****

D.S. CAFÉ

ปากซอยสุขุมวิท ซอย 5 โทร. 251-3333

เชิญชิมอาหารฝรั่งเศสขนานแท้

เช่น เป็ดอบส้ม Canard à l'orange

เนื้อแกะอบ Gigot d'Agneau

หอยแมลงภู่อบ Moules farcies

ซาวเวอเคราต์ หรือ ชูครุท Choucroûte Garnie

ขนมเค้กรสยุโรปหลายชนิด

ฝีมือเจ้าของร้าน บรรยากาศกันเอง

ราคาย่อมเยา

การสอนภาษาต่างประเทศแนวใหม่ ด้วยวิธี Suggestopédie[1]

*อัจฉรา โชติบุตร**

1. Suggestopédie คืออะไร

คำว่า Suggestopédie เป็นคำศัพท์ใหม่ทางวิชาการที่เพิ่งจะบัญญัติขึ้นเมื่อไม่นานมานี้ โดยนายแพทย์ทางด้านจิตบำบัดชาวบัลกาเรีย (Bulgarie) แห่งเมืองโซเฟีย ชื่อ Dr. Georgi Lozanov ศัพท์คำนี้กำเนิดมาจากคำ Suggestion หมายถึงวิธีการโน้มน้าว ซึ่งในการสอนภาษาต่างประเทศก็คือการสร้างบรรยากาศแวดล้อมโน้มน้าวจิตใจผู้เรียน ให้มีความรู้สึกพร้อม และอยู่ในอารมณ์ที่จะเรียนรู้ภาษา อันจะมีผลทำให้การเรียนการสอนภาษาเป็นไปได้ง่ายขึ้นและได้ผลดีขึ้น

1.1 วิธีการสอนโดยใช้ Suggestopédie

อาจารย์ผู้สอนภาษาคงจะตระหนักดีว่าการเรียนและการรับรู้ของผู้เรียนที่รู้สึกว่าง่ายดาย ผลเป็นที่น่าพอใจแก่ผู้สอนและผู้เรียนนั้นขึ้นอยู่กับบรรยากาศในการสอน เช่นถ้าห้องเรียนมีเสียงรบกวนจากรอบด้านเช่นเสียงตอกตะปู เลื่อยไม้ เสียงรถ เสียงเรือ ฯลฯ ผู้เรียนจะขาดสมาธิและจะเสียบรรยากาศในการเรียน ผู้เรียนไม่มีสมาธิในการฟังและจะเข้าใจสิ่งที่อาจารย์ผู้สอนอธิบายได้ช้า ตามวิธี Suggestopédie นั้นอาจารย์ผู้สอนจะต้องสร้างบรรยากาศโน้มน้าวจิตใจของผู้เรียน เช่นหากเป็นการสอนโคลงกลอนภาษาต่างประเทศ นอกจากจะให้ฟังเทปเจ้าของภาษาอ่านออกเสียงแล้ว อาจจะคั่นด้วยเสียงเพลงคลาสสิคเบา ๆ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกไม่เคร่งเครียดและเป็นการผ่อนคลายอารมณ์ของผู้เขียนไปในตัว ในขณะเดียวกันสายตาของผู้เรียนจะต้องอ่านบทกวีที่เพิ่งจะได้ฟังผ่านหูไปหยก ๆ ขั้นตอนนั้นนับว่าเป็นขั้นเร่งเร้า (Séance Active) หลังจากนั้นอาจารย์ผู้สอนจะอ่านบทกลอน หรือบทความร้อยแก้วด้วยเสียงเบา ๆ เพื่อให้เข้ากับจังหวะเพลง ในขั้นนี้เพลงมีบทบาทสำคัญมากกว่าบทความที่ผู้เรียน อ่าน จัดว่าเป็นขั้นตอนผ่อนคลาย (Séance Passive) ซึ่งในช่วงนี้ผู้เรียนจะจำบทความที่อ่านและได้ยินมาแล้ว (Mémorisation du texte) น้ำเสียงของอาจารย์ผู้สอนมีบทบาทสำคัญมากในช่วงหลังนี้

ทั้งนี้อาจารย์ผู้สอนอาจจะเริ่มบทเรียนโดยให้ผู้เรียนสวมบทตัวละคร (หากเป็นบทสนทนาระหว่างหลายคน) เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกเหมือนจริง เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง รู้สึกว่าตนเองสามารถสร้างสรรค์ และ

---

(1) ผู้เขียนขอใช้คำศัพท์ภาษาฝรั่งเศส เพราะศัพท์นี้เป็นศัพท์ใหม่ ยังไม่มีคำนิยามในภาษาไทย และการใช้คำภาษาฝรั่งเศสอาจทำให้ผู้อ่านสามารถจะเข้าใจความหมายได้จากคำใกล้เคียงคือคำ Suggestion หากจะให้คำจำกัดความจริง ๆ คงหมายถึง การโน้มน้าว (จิตใจ)

* ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำคณะมนุษย์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

อาจเป็นการรื้อฟื้นแรงบันดาลใจสมัยที่ยังเยาว์[1] หลังจากนั้นจึงอ่านบทเรียน อธิบายและวิจารณ์ทั้งทางด้านความหมายและทางด้านข้อสังเกตทางด้านภาษาศาสตร์ (explications linguistiques) คำอธิบายนี้อาจจะใช้ภาษาแม่ได้เช่นเดียวกับเมื่ออ่านบทความนั้นผู้สอนอาจจะแปลบรรทัดต่อบรรทัด ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเข้าใจได้แจ่มแจ้งกว่า หลังจากอธิบายและวิจารณ์ตามขั้นตอนนี้แล้ว จึงอ่านเป็นภาษาต่างประเทศประกอบเสียงเพลง ตามที่ได้บรรยายมาแล้วข้างต้น

ในชั่วโมงที่ 2 ควรจะเป็นการทดสอบความเข้าใจ (exploitation du dialoque) หลังจากที่วิจารณ์บทความเพื่อเป็นการทบทวนการทดสอบความเข้าใจนี้อาจทำได้ในรูปของการให้ผู้เรียนเขียนบทย่อ การแสดงบทบาทต่าง ๆ หรือแบบฝึกหัดโต้ตอบ ซึ่งผู้เรียนควรจะโต้ตอบได้คล่องแคล่ว บรรยากาศของชั้นเรียนจะผ่อนคลายและสนุกสนาน

ในขั้นตอนสุดท้าย ในช่วงแรกของชั่วโมงที่ 3 จะเป็นการทดสอบความเข้าใจบทความครั้งที่ 2 ซึ่งแตกต่างจากครั้งแรก เพราะเป็นการให้ผู้เรียนรู้จักใช้สิ่งที่เรียนมาในการแต่งประโยคและการสนทนา ยิ่งไปกว่านั้น คำอธิบายของผู้สอนจะต้องเป็นไปตามระบบ (Systématiques) โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงโครงสร้างของภาษาและรู้ไวยากรณ์บ้าง

การนำสิ่งที่เรียนรู้มาใช้นี้สามารถจะทำได้โดยวิธีให้ผู้เรียนสร้างบทย่อการแสดงบทบาทต่าง ๆ ร้องเพลง ในการฝึกการเขียน (Pratique de l'écriture) อาจให้ผู้เรียนเลียนสถานการณ์ที่เป็นจริง เช่น กรอกข้อความในแบบฟอร์มของโรงแรม

เมื่อจบการทดสอบความเข้าใจบทความเก่าแล้ว อาจเริ่มวงจรใหม่ด้วยการแนะนำบทสนทนาใหม่ ทดสอบความเข้าใจ 2 ครั้ง ตามที่อธิบายมาแล้วข้างต้น ดังนั้นจนจบหลักสูตร

1.2 การใช้ Suggestopédie ในการสอนภาษาต่างประเทศ

ในขณะที่การสอนด้วยการประยุกต์วิธีการศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ (Structuro – behavioristes)[2] เริ่มเสื่อมความนิยม เนื่องจากมีข้อบกพร่องหลายประการเช่นหลักสูตรและบทเรียนจะต้องวางแผนไว้ล่วงหน้าเป็นเวลานาน และการสอนก็ให้ความสำคัญและสิทธิ์ขาด (Autorité) แก่ผู้สอนมากเกินไป คือผู้สอนมีสิทธิชี้ขาดแต่ผู้เดียวในชั้นเรียน ปัจจุบันการสอนแบบเฉพาะด้าน (Méthodologie Fonctionnelle) ได้เข้ามามีบทบาทแทนที่ และสามารถจะให้สิ่งซึ่งการสอนแบบติดตามพฤติกรรมดังที่เคยใช้มาไม่เคยให้มาก่อน เราจึงเห็นว่าในทุกวันนี้มีวิธีการต่าง ๆ ซึ่งสามารถจะทำให้ชั้นเรียนมีชีวิตชีวา ก่อให้เกิดสภาพเหมือนจริง ผู้เรียนมีความรู้สึกว่าชั้นเรียนคือโลกภายนอก การโต้ตอบที่เป็นไปอย่างอัตโนมัติ มิใช่ถูกกำหนดโดยสถานการณ์ เช่น ในบทเรียนกำหนดว่าเมื่อ Madame Thibaut ได้ยินเสียงกริ่งที่ประตู

---

[1] ในวัยเด็ก เด็กมักจะชื่นชมตัวละครที่ตนใฝ่ฝัน และอยากจะแสดงบทนั้นด้วยตัวเอง เช่นเด็กบางคนอยากเลียนแบบซุปเปอร์แมน เป็นต้น (ผู้เขียน)

[2] การสอนด้วยการประยุกต์วิธีการศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ เช่นระบบโสตทัศนศึกษาต่าง ๆ ดังที่อาจารย์ผู้สอนชาวไทยรู้จักดี เช่น Méthodes La France en Direct, De Vive Voix, Voix et Images de France, Transition, C'est le printemps ... (ผู้เขียน)

พอเปิดประตูจะต้องพูดอะไรบ้าง หลังจากนั้นต้องเชิญเพื่อนเข้ามาในบ้านนำชม Appartement จะพูดอะไรบ้าง (Voix et Images de France Lecòn 4, CREDIF Didier 1972) ซึ่งถือว่าเป็นการวางแผนไว้ล่วงหน้าไม่ใช่การสนทนาที่เป็นจริง

วิธีการที่จะเร้าใจให้ผู้เรียนรู้สึกว่าอยู่ในบรรยากาศเหมือนจริงนั้นมีหลายวิธีการ การแสดงละคร (Jeu dramatique) หรือวิธีการใหม่ ๆ ซึ่งอาจจะยังไม่รู้จักแพร่หลายนัก เช่น วิธีการ Sophrologie,[1] Suggestologie[2] Expression Spontanée

---

[1] **วิธีการ Sophrologie** กำเนิดใน ค.ศ. 1960 โดยจิตแพทย์ชื่อ A. CAYCEDO มาจากผลการวิเคราะห์วิธีการปล่อยอารมณ์ (Relaxation) ตามแนวตะวันออกและตะวันตก ในด้านการแพทย์มีการฝึกด้วยวิธี Sophrologie และการปล่อยอารมณ์แบบฉับไว (Relaxation dynamique) คนไข้ทางทันตกรรมและทางจิตก็ได้รับการฝึกด้วยวิธีนี้ เพื่อให้ร่างกายผ่อนคลายพร้อมที่จะรับการบำบัดโดยไม่ตื่นกลัว ปัจจุบันในทางการสอน วิธีการนี้ก็เริ่มเข้ามามีบทบาท คือให้ผู้เรียนตระหนักดีถึงร่างกายตนเองและการผ่อนคลายร่างกายไม่ให้เครียด Sophrologie มีจุดมุ่งหมายที่จะให้สมองได้รับการพักผ่อน การนำเอาวิธีการนี้มาใช้ในการสอนภาษา ก่อให้เกิดความพร้อมที่จะเรียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนกล้าพูดและแสดงออกมากขึ้น ไม่ลังเลหรือเขินอายเหมือนแต่ก่อน ความพร้อมนี้ทำให้การจำ (Mémorisation) เป็นไปได้ง่ายขึ้นและผู้เรียนมีความมั่นใจมากขึ้น

วิธีการนี้เป็นประโยชน์ในการควบคุมร่างกายและทำให้จิตใจสงบ ซึ่งเป็นแนวทาง "เตรียมพร้อม" (Préparer Le terrain) สำหรับ Suggestopédie และช่วยเสริม Suggestopédie อีกทางหนึ่ง

[3]**Suggestopédie** มาจากแนวคิด 2 ประการคือ

ก. มนุษย์ทุกคนมีแรงสะสมที่ไม่ได้นำมาใช้

ข. สภาพแวดล้อมมีอิทธิพลโน้มน้าวโดยที่มนุษย์ไม่รู้สึกตัว วิธีการนี้จึงศึกษาผลที่สภาพแวดล้อมมีต่อบุคคล และสามารถจะกำหนดความหมายได้ว่า Suggestopédie เป็นศิลปะที่จะทำให้บุคลิกของบุคคลถูกปลดปล่อยให้เป็นอิสระและได้รับการกระตุ้น โดยวิธีการทางจิตวิทยาซึ่งไม่เคยถูกใช้มาก่อน

Suggestopédie ได้ก่อกำเนิดสิ่งซึ่ง Dr. Lozanov ถือเสมือนศาสตร์แห่งการสอน ซึ่งสามารถใช้ได้กับผู้ใหญ่ในการเรียนภาษาต่างประเทศ หรือกับเด็กในโรงเรียนเพื่อเรียนการอ่าน การเขียนหรือวิชาคำนวน Dr. Lozanov ได้เรียกชื่อศาสตร์นี้ว่า Suggestopédie หรือ Suggestopédagogie จุดมุ่งหมายของ Suggestopédie คือทำให้แรงโน้มน้าวซึ่งซ่อนตัวอยู่ในตัวคนได้เผยออกมาเพื่อใช้ในการเรียนการสื่อสาร และทำให้สภาพจิตใจพร้อมที่รับแรงสะสมที่วิธีการนี้จะกระตุ้นให้ออกมา

ตรงข้ามกับ Sophrologie ซึ่งนำเอาแรงซึ่งซ่อนอยู่ภายในร่างกายออกมา Suggestopédie เน้นด้านแรงจิต โดยนำเอาเทคนิคในการผลักดันการต่อต้านในการเรียน และโน้มน้าวการเตรียมให้ผู้เรียนพร้อมที่จะรับ อีกทั้งเพิ่มความสามารถทางสมอง สิ่งแวดล้อมที่ดี บรรยากาศที่ดี เพลงเบา ๆ เหล่านี้มีเป็นส่วนที่มีผลต่อการสร้างบรรยากาศซึ่งมีผลทางจิตใจ

Suggestopédie สร้างแนวในการสอนโดยยึดพื้นฐานจาก

– การสั่ง (Autorité) หรืออิทธิพลในความเชื่อที่มีต่อสิ่งซึ่งสามารถถ่ายทอดได้หรืออุปกรณ์ในการถ่ายทอด

ผู้สอน วิธีการเรียน

– ความพร้อมในการรับ

– ความไม่กระตือรือล้น (เทียม) ในการสร้างสรรค์ หรือการผสมผสานระหว่างงานกับความพอใจ โดยใช้ศิลปะและการประหยัดพลังเข้าช่วย

– ระดับทวีคูณในการสื่อสาร (Verbal et non – verbal)

– ทำนองเสียงสูงต่ำ *"Intonation"* ซึ่งอาจจะทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนแปลงได้ ตามหลัก Suggestopédie ถือว่าสถานการณ์ทางการสอนเป็นเสมือนสถานการณ์การติดต่อสื่อสารซึ่งไม่ใช่ของใหม่แต่ประการใด อันที่จริงแล้ว หากต้องการจะติดต่อสนทนากับผู้อื่น ผู้พูดจำเป็นต้องรู้สึกว่ามีส่วนร่วมในการสนทนานั้น มีความกระตือรือล้น อาจจะกล่าวได้ว่าผู้เรียนที่ถูกจัดให้อยู่ในสภาวะที่จะแสดงออกอย่างเป็นธรรมชาติตามพื้นฐานทางด้านจิตวิทยา สามารถจะกล่าวสำนวนในภาษาต่างประเทศเช่นเดียวกับที่เขาใช้ในภาษาแม่

2. บทบาทของอาจารย์ผู้สอน

ในชั้นเรียนที่ใช้วิธีการนี้ (Cours Suggestopédique) อาจารย์ผู้สอนมีบทบาทสำคัญมาก

"ความสำเร็จของ Suggestopédie ตามแนวของ Dr. Lozanov ขึ้นอยู่กับคุณสมบัติของอาจารย์ผู้สอน ขึ้นอยู่กับวิธีการเลือกสรรอาจารย์ผู้สอน และการอบรม ซึ่งมีพื้นฐานทางด้านจิตบำบัดทั้งแบบไม่โน้มน้าวและแบบโน้มน้าว (Désuggestive และ suggestive) อาจารย์ผู้สอนจะถูกติดตามดูผลเป็นเวลาหลายปี เพื่อให้ความรู้ทางด้านจิตวิทยาการสอนภาษา และทางด้านศิลปะสมบูรณ์มากขึ้น"

เราควรจะตระหนักถึงบทบาทสำคัญของอาจารย์ผู้สอนในวิธีการสอนแบบใหม่นี้ (Nouvelle approche pédagogique) ซึ่งมิใช่เป็นเรื่องง่าย มีปัญหามากมายในการนำ Suggestopédie มาประยุกต์ใช้กับการสอนระดับต่าง ๆ หรือแม้เฉพาะกับการสอนภาษาต่างประเทศ ดังนั้นจึงควรฝึกอบรมผู้สอนอย่างจริงจังและปรับปรุงหลักเกณฑ์ในการอบรมอาจารย์ผู้สอน ทั้งนี้ควรจะปรับปรุงแผนการศึกษาของผู้เรียนเพื่อสนองการนี้โดยเฉพาะ

คำถามที่น่าจะถามคือ

1. จะต้องใช้เวลาเท่าไรเพื่อจะฝึกอบรมผู้สอนด้วยวิธีนี้
2. กฎเกณฑ์ในการคัดเลือกผู้สอนด้วยวิธีนี้มีอะไรบ้าง

อย่างไรก็ตาม ประการสำคัญคือผู้สอนควรจะต้องคำนึงถึงความสำคัญ และบทบาทของตนเองที่จะทำให้การสอนด้วยวิธี Suggestopédie นี้สัมฤทธิผล เพราะเหตุว่าจากประสบการณ์การสอนด้วยวิธีนี้ทำให้เราทราบว่าอาจารย์ผู้สอนควรได้รับการติดตามอย่างใกล้ชิดและควรจะต้องคำนึงถึงกฎเกณฑ์ทางด้านทฤษฎีการสอนเป็นหลักใหญ่ด้วย

3. บทสรุป

GUYAU กล่าวว่า

"ชีวิตมนุษย์เป็นเพียงแต่ความสมดุลย์ระหว่างการแนะนำซึ่งกันและกัน และการศึกษาคือการรวบรวมการแนะนำซึ่งผสมผสานเข้าด้วยกัน และเป็นเหตุเป็นผล"

คำว่า Suggestion, Suggestologie, Suggestopédie เป็นคำที่ค่อนข้างจะคลุมเครือสำหรับพวกเรา บทความนี้เป็นเพียงแนวเสนอให้รู้จักบทบาทของการโน้มน้าว ไม่เพียงแต่การนำไปใช้ในการสอนภาษาต่างประเทศ แม้ในการบำบัดทางกายภาพและในชีวิตประจำวันก็อาจนำไปใช้ได้

Suggestopédie เป็นศาสตร์ที่ยังค่อนข้างใหม่แต่มีรากฐานมาเป็นเวลานานมาแล้ว อาจจะกล่าวได้ว่าตั้งแต่มนุษย์ยุคแรก ๆ ทีเดียว แม้กระนั้นก็ดี เราอาจจะรู้สึกว่ามนุษย์เพิ่งจะให้ความสนใจศาสตร์แขนงนี้มาเมื่อไม่นานนี่เอง

การจูงใจ การสกดจิต การโน้มน้าวจิตใจ การโน้มน้าวจิตใจด้วยตัวเอง เป็นขั้นตอนซึ่งมนุษย์สร้างขึ้นมาเพื่อนำไปสู่ Suggestopédie

จากวิธีการต่าง ๆ เหล่านี้ เราจะเข้าใจได้ดีขึ้นเกี่ยวกับปรากฏการณ์โน้มน้าว และการนำการโน้มน้าวนี้เข้ามาใช้ในด้านต่าง ๆ อนึ่ง เราได้พบอิทธิพลโน้มน้าวในสิ่งแวดล้อมและความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมกับบุคคลด้วย

การสื่อสารที่มีแรงโน้มน้าวนี้มีบทบาทสำคัญมากในด้านการศึกษา ดังนั้นการสอนด้วยวิธีนี้จึงเป็นวิธีการใหม่ที่ก้าวหน้า จัดเป็นวิธีการแบบปฏิวัติ ซึ่งแต่ละบุคคลจะถูกถือเสมือนว่าเต็มไปด้วยความรู้สึกเท่า ๆ กับเต็มไปด้วยเหตุผล

จากประสบการณ์ที่ผ่านมา แสดงว่าจากการใช้วิธีการนี้ การเรียนภาษาจะเป็นไปได้ง่ายขึ้นและน่าพอใจมากขึ้น ถึงแม้ผู้เรียนจะมีพื้นฐานทางด้านสภาพวัฒนธรรมแตกต่างกัน และเราสามารถเชื่อมโยงการรับรู้ภาษาและความพยายามของผู้เรียนได้

ในที่สุดนี้อาจกล่าวได้ว่า แนวการสอนภาษาต่างประเทศด้วยวิธีการใหม่เช่นนี้ เป็นเพียงแต่จุดเริ่มต้นเท่านั้น เพราะเหตุว่าวิธีการนี้อาจนำไปใช้ในด้านอื่นได้ (เช่นทางการแพทย์ ดังได้กล่าวมาแล้ว) ดังนั้นจึงควรจะดำเนินการดัดแปลงวิธีการนี้เข้ามาใช้ในการเรียนของมนุษย์ ทั้งนี้โดยพยายามนำส่วนดีที่จะได้รับมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ซึ่งอาจจะให้ผลเป็นที่น่าพอใจได้

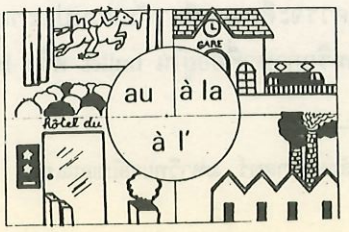
****

หนังสืออ้างอิง

1. HERRERA Vittelio "La Suggestopédie" Dossier de D.E.A. 1981 pp. 42 – 66
2. GALISSON Robert "D'hier à aujourd'hui: La didactique générale des langues étrangères, Du structuralisme au fonctionnalisme" Coll. DDL. Cle International 1980 pp. 104 – 105
3. SAFERIS F. "Une évolution dans l'art d'apprendre" Ed. Robert Laffont, Paris, 1978 p. 68
4. SAINT – BLANQUART O. "Pédagogie, une révolution dans l'art d'apprendre" in Marie – France, Paris Avril 1980 p. 287
5. DOMENACH N. "L'apprentissage des langues vivantes n'est pas forcément une corvée" in Le Matin, Paris, No 889, 3 janvier 1980
6. LEREDE M.J. in SAFERIS op. cit pp. 172 – 173
7. LOZANOV G. "Souguestoloquia" in SAFERIS F, op. cit. p. 126
8. NOVAKOV A. "Suggestology and Suggestopaedia" in F. SAFERIS op. cit. p. 132

อัจฉรา โชติบุตร

Nous allons au cinéma



Bande dessinée และ Roman-photo กับการสอนภาษาฝรั่งเศส

ทิพยา เหลืองทองคำ*

การสอนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบันนี้ เราสามารถนำเอาเอกสารจริงหรือที่เรียกว่า Documents authentiques มาเป็นสื่อการสอนได้อย่างดี Documents นี้แยกออกเป็น sonores และ écrits ในส่วนที่เป็น écrits authentiques มีหลายอย่างเช่น journal, horoscope, mots croisés, courrier du coeur, recettes de cuisine, publicités, petites annonces, tracts, roman – photo, bande dessinée เป็นต้น ในบทความนี้จะขอกล่าวถึงเฉพาะการนำการ์ตูน (bande dessinée) และนิยายภาพ (roman – photo) มาใช้สอนภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น

การ์ตูนกับการสอนภาษา
(Bande dessinée)

บทบาทของการ์ตูนนับวันแต่จะมีเพิ่มมากขึ้นทั้งในการโฆษณา การแข่งขันทางการค้า เพื่อเรียกร้องความสนใจของผู้บริโภคทุกระดับและในทางการศึกษานั้นเราทราบกันโดยทั่วไปว่าการ์ตูนที่ดีเป็นสิ่งมีประโยชน์เพราะช่วยให้เกิดความเข้าใจและช่วยเร้าความสนใจของผู้อ่านหรือผู้เรียนได้เป็นอย่างดี ไม่ว่าจะเป็นชาติใดภาษาใด ทั้งยังทำให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นไม่เบื่อง่าย อีกประการหนึ่งส่วนมากการ์ตูนจะมีภาพที่มีลักษณะเป็นสากล แม้ว่าจะไม่มีข้อความหรือคำพูดปรากฏอยู่ (Bande dessinée sans texte) แต่ผู้อ่านก็อาจจะเข้าใจได้จากภาพที่เห็น บางครั้งการ์ตูนก็ให้ข้อมูลเกี่ยวกับวัฒนธรรมบางอย่างของประเทศที่ผลิตการ์ตูนนั้น ๆ ด้วยเหตุนี้การใช้การ์ตูนเป็นสื่อช่วยในการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศนั้น จึงเป็นที่นิยมกันมากขึ้น โดยจะเห็นได้จาก Méthode ใหม่ ๆ ที่ใช้การ์ตูนเป็นส่วนสำคัญในการสื่อความหมาย เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจได้รวดเร็วขึ้น เช่น Méthode “Carte Sur Table” เป็นต้น แม้ว่าจะเป็นการ์ตูนที่ถูกผลิตขึ้นเพื่อใช้ใน Méthode ก็ตาม การ์ตูนเป็นอุปกรณ์ที่หาได้ไม่ยากจนเกินไปนัก สะดวกแก่การหยิบใช้ มีน้ำหนักเบาและไม่ยาวจนเกิดความเบื่อหน่าย

การนำการ์ตูนมาใช้สอนให้ได้ผลดีนั้นขึ้นอยู่กับการเตรียมของครู การรู้จักเลือก texte ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย และครูควรจะศึกษาเกี่ยวกับส่วนประกอบที่มีอยู่ในการ์ตูนซึ่งมักจะประกอบด้วยตัวละคร (personnage) คำพูดหรือภาษาที่มีอยู่ใน bulles หรือ ballon คำบรรยายเรื่องหรือเหตุการณ์

---

*อาจารย์ประจำคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Type de de document	Document plutôt pour		Motivation à l'expresion orale	Civilisation	Etude de la Langue			
					lexique	grammaire	types d'exercice	
	N_1	N_2					écrits	oraux
– – – – – Bandes dessinées	+	+ +	+	+	onomatopées style familier langue parlée	Divers selon le choix	— remplir des bulles préalablement effacées parle professeur — remettre dans l'ordre des images données dans le désordre — élaborer ce qui précède ce qui suit	— jouer la scéne — raconter l'histoire à quelqu'un — faire raconter l'histoire par un des personnages
Romans-Photos etc.	+	+	+				— Compléter des bulles effacées par le professeur — retrouver les textes correspon-dants auxphotos don-nées en désordre — remettre en ordre un roman photo dont les pages ont été découpés	— avec quelques pages d'un roman -photo imaginer ce qui s'est passé avant et après

ที่มีอยู่ในกรอบสี่เหลี่ยมหรือไม่มีก็ได้ การศึกษาระดับของภาษา (Niveau de Langue) ที่มีอยู่ในการ์ตูนก็มีความจำเป็นเช่นกันเพราะการ์ตูนแต่ละเรื่องมักใช้ภาษาที่แตกต่างกันไป เช่น Achille Talon ของ Gred (Dargaud) นั้น จงใจใช้สำนวนโวหารกับ imparfait du subjonctif เรื่อง Lucky Luke ของ Morris และ Goscinny (Dupuis/Dargaud) ใช้ภาษาที่ค่อนข้างมาทางภาษาเขียนมากกว่าภาษาพูด ส่วนเรื่อง Gaston Lagaffe ของ Franguin (Dupuis) นั้นใช้ภาษาพูดระดับมาตรฐาน (Langage parlé standard) เป็นต้น ตลอดจนการศึกษาการใช้เครื่องหมายวรรคตอน เครื่องหมายคำพูด การใช้ตัวอักษรแทนเสียงพูดที่บ่งบอกอารมณ์ของผู้พูด สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การสอนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

นิยายภาพกับการสอนภาษา

(Roman – photo)

Roman – photo คือ เรื่องราวที่เสนอเป็นภาพชุดติดต่อกันและถูกตีพิมพ์เป็นตอน ๆ หรือจบภายในเล่มมีลักษณะคล้ายการ์ตูน ต่างกันที่ว่าตัวละครใน Roman – photo นั้นเป็นภาพถ่าย (photo) แต่ในการ์ตูนเป็นภาพเขียน (dessin) สิ่งหนึ่งที่เหมือนกันก็คือโดยทั่วไปแล้วทั้งนิยายภาพและการ์ตูนในท้องตลาดนั้นไม่ได้ถูกสร้างขึ้นมาเพื่อการศึกษาโดยเฉพาะ การนำไปใช้ทางด้านการสอนต่างหากที่เป็นการศึกษา

การนำเอา Roman – photo มาใช้สอนนั้นแม้ว่าเราจะตัดตอนเอามาเป็นบางส่วนที่เกี่ยวข้อง แต่เราก็ควรศึกษาองค์ประกอบของ Roman – photo นั้นบ้างเพื่อช่วยให้ผู้สอนมีความเข้าใจดีขึ้น เช่น ศึกษาดูภาพส่วนประกอบของภาพ การจัดภาพ ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาพกับเนื้อเรื่อง เช่น เนื้อเรื่องหรือคำพูดนั้น ๆ สำคัญหรือไม่ทำไม สังเกตการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ความฉับไวของการดำเนินเรื่องเป็นไปอย่างช้า ๆ หรือรวดเร็ว ตลอดจนสังเกตการแสดงออกทางสีหน้าของตัวละครและถ้าเป็นไปได้ก็ดูถึงการใช้สี สีร้อน เช่น แดง ส้ม เหลือง สีเย็น เช่น น้ำเงิน เขียว นั้นมีจุดมุ่งหมายอย่างไร

ทางด้านการสอนภาษานั้น Christiane Brun ได้ศึกษาการนำ Bandes dessinées และ Roman – Photo มาใช้สอนภาษา ใน "Des éctits authentiques dans la classe de langue" ไว้ดังนี้

(ดูตารางหน้า 23)

จะเห็นได้ว่าเราสามารถนำ Bandes dessinées ไม่ว่าจะมี texte ประกอบหรือไม่มีก็ตาม และ Roman – photo มาใช้สอนได้ทั้ง Expression Orale และ Expression écrite ทั้งนี้ครูผู้สอนจะต้องรู้จักเลือกให้เข้ากับจุดมุ่งหมายและระดับความรู้ของผู้เรียน

ในที่นี้ผู้เขียนใคร่ขอเสนอการเตรียมการสอนบทเรียนภาษาฝรั่งเศสด้วย Bandes dessinées และ Roman – photo ดังตัวอย่างต่อไปนี้

50 MILLIONS DE VOYAGEURS

au printemps dernier on a descendu le N.P. en voiture c'était vraiment

ah non on a perdu ma dent finalement on s'est fait le Népal en Matiz à roulettes

mon neveu m'avait intéressé au Népal à cause de mon arthrose je l'ai dit mon petit garçon c'est toujours pas vous qu'allez apprendre à vivre !

moi c'est le contact humain avant tout... tenez par exemple j'ai rencontré mon P.D.G. en Thaïlande sur une table de massage

j'en ai marre de tout. j'ai pas de jules le féminisme me dégoûte je me tire !

c'est vraiment pour ce faire plaisir Danielle

on a perdu un type dans un coupe-gorge c'était complètement planant

qui m'arrive toujours des trucs sympas qu'on n'avait pas prévus

bon alors je rentre du Népal... plus une goutte d'arthrose dites donc seulement deux orteils gelés ! alors cette année avec Hoquette on va faire de la barre fixe au Sénégal

moi c'est le contraire : mon entreprise fait des bénéfices, mon mari est à la Lotte j'en ai marre je me casse

ben c'était un vrai con

marre que l'angoisse, Danielle, elle est partout pas besoin de faire des milliers de kilomètres

j'avais oublié deux pourboires à Bangkok, alors finalement j'en prends qu'une. merci

il y a tant de voyages publicités en Ile de France c'est bien pour ceux qui veulent faire plaisir

en revanche je vous aurais préféré un petit biscuit autour du nombril d'un cadre moyen chiant et bien l'on aurait l'usage

LIC 793 A

BARTECKA

nouvelles frontières

nous luttons pour le droit au voyage

66, boulevard Saint-Michel 75006 PARIS - Téléphone 329.12.14

Démarches pédagogiques

Document A

Bande dessinée (Vacances)

50 millions de voyageurs

Niveau du public : Moyen

: expression orale

Objectif — demander des renseignements

Moyens 1. Faire découvrir le texte

— de quel type de texte s'agit – il ?

— comment sont les images ?

— qui est le dessinateur ?

— pour qui est faite cette publicité ?

2. Expliquer ou faire expliquer les mots difficiles :

Note:— 1. dément (adj.n.) 1. fou

2. déraisonnable, extravagant

2. se faire le Kenya : aller au Kenya

3. P.D.G. : Préssident Directeur Général (chef de l'entreprise)

4. en avoir marre (fam) : en avoir assez

5. jules (n.m.) : amant, amoureux

(fam) mari

6. con (n.m) : idiot, bête

7. se tirer : 1 (pop) partir, s'en aller, s'enfuir

2 (fam) en partant d'une durée qui s'écoule lentement

8. décevoir : tromper qqn. dans ses espoirs, donner une impression moins agréable que l'impression attendu.

Ex. : Cet élève m'a déçu.

9. un truc (fam) : chose quelconque qu'on ne peut ou ne veut désigner

10. être à la botte de quelqu'un : faire tout ce que veut qqn.; être son "esclave"

11. se casser (arg.) : s'en aller, être fatigué

12. une angoisse : une anxiété, une inquiétude

13. sublime (adj.) : qui mérite l'admiration, beau, extraordinaire, parfait.

3) Vérifier la compréhension

1. Quels sont les personnages que vous voyez ?
2. Qu'est – ce qu'ils font ?
3. Pourquoi ?
4. Pourquoi ce monsieur ne veut – il pas voyager ?
5. Pouvez – vous raconter la fin de l'histoire ?
6. Qu'est – ce que l'auteur veut mentionner d' après le titre ?
7. Quel est le slogan de cette agence ?
8. Quel est le but de cette publicité ?
9. Est – ce que vous connaissez les agences de voyage en Thaïlande ? Dites – les.

4) Faire préciser et imaginer qui sont ces personnes (profession, âge, relation – –)

5) Imaginer ce que disent les personnages N°1, 2 et 3 (les paroles sont effacées avant de donner la photocopie aux étudiants)

6) Jeux de rôle

1. Situation : Vous voudriez aller passer une semine en France avec votre ami (e) et vous allez demander des renseignements à l'Office du Tourisme Français sur les points suivants:

— prix par avion
— horaires
— durée du voyage
— programme
— hôtel
— repas
— achats

Utiliser ces formules :

Demander des renseignements

— Pourriez – vous me dire ..... ?
— Quel est le prix de ..... ?
— J'aimerais savoir ..... ?
— S'il vous plaît, ... ?
— Est – ce que je peux ..... ?
— Dites – moi, s'il vous plaît ..... ?
— Je voudrais savoir ..... ?

Répondre

— Oui, bien sûr.

— Avec plaisir.

— Et bien _____

— Certainement.

— Volontiers.

— C'est entendu.

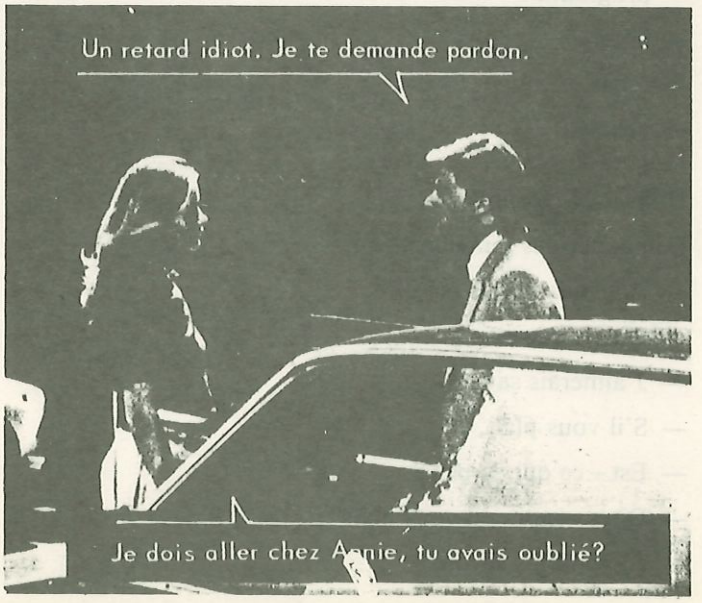
— Pourquoi pas?

2. Situation : Un couple veut partir en France en voyage. Il a déjà acheté le ticket et fixé la date. Mais il a quelque chose de très important à faire ce jour – là. Il voulait annuler son départ. Il va dans une agence où il a acheté le ticket. Il rencontre une employée aimable.

— Imaginer le dialogue entre eux.

7) Travail écrit

Vous venez de faire un voyage en train. Vous écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter votre voyage et votre impression.



1

Je voulais être sûre. Et j'ai vu vos visages s'éclairer, j'ai eu une confirmation.
Fabienne... je regrette...

2

Ne me le prends pas. Il est tout ce que je possède.

UN INSTANT QUI DURE UNE ÉTERNITÉ. DES REGARDS QUI SE CHERCHENT ET SE TROUVENT. ET UN MURMURE...
Isabelle, pardonne-moi.

3

Bonjour, tu es en retard...
Excuse-moi, j'ai eu du mal à me libérer.
Je m'en doutais, du nouveau?

4

Non, ce n'est pas vrai! C'est un mensonge! Elle ne peut pas me faire ça...
Désolé, Nicolas... Quand je l'ai appris, j'en ai été soufflé.

5

Document B

Montage des roman – photos différents

Niveau du public : Débutant

Objectif : Apprendre aux étudiants l'acte de parole

— comment s'excuser

Moyens

1. Faire imaginer pour chaque situation :
   — où se déroule la scène
   — qui sont les personnes (les rapports entre eux)
   — ce qui se passe les personnages.
2. Poser des questions :
   — Est – ce qu'il y a quelque chos en commun entre toutes les situations ? Rép. Dans toutes les situations il y a quelqu'un qui s'excuse d'avoir fait quelque chose (le professeur essaiera de faire déduire cette réponse).
   — Voyons comment ils s'excusent.
3. Analyser chaque situation

Situation N° 1 : — Pourquoi ce monsieur demande pardon ?
— Pourquoi il s'excuse ?

Situation N° 2 : — Qu'est – ce que cette jeune fille regrette ?
— Pouvez – vous imaginer de quoi elles parlent ?
— Est – ce qu'elles parlent d'un homme ou d'une femme ?
— L' homme dont elles parlent, quel est le rapport qu'il a avec elles ?

Situation N° 3 : — Dans cette situation nous avons un homme et une femme, qui est – ce qui demande pardon ?
_____ l'homme. Il doit avoir commis une faute, pouvez – vous imaginer laquelle ?

Situation N° 4 : — Dans cette situation nous avons aussi un homme et une femme, mais cette fois, qui est – ce qui demande des excuses ? Pourquoi ? Est – ce que ca c'est une faute grave ?

Situation N° 5 : — De qui parlent ces deux jeunes hommes? d'une femme ou d'un homme?
— Quand le jeune homme à la cravate dit "elle ne peut pas me faire ca", qu'est – ce qu'il veut dire?
De quoi parle – t – il ?

Et son ami, qu'est – ce qu'il a dans les mains ?

Rép. un journal

Pensez – vous que ce journal a un rapport avec ce dont ils parlent?

Si oui, pourquoi?; si non, pourquoi pas ?

Et entin, pourquoi il dit "Désolé Nicolas" ?

4. D'autres façons de s'excuser.

Nous avons vu dans ces situations différentes diverses façons de donner des excuses, lesquelles ?

Je te demande pardon

je regrette

pardonne – moi (ou pardon) excuse – moi

désolé (ou je suis désolé)

Mais il y a d'autres formes de le faire, voici quelques – unes :

je m'excuse

je vous présente mes excuses (formule plus formelle : Si on doit s'excuser avec quelqu'un qu'on ne connait pas beaucoup).

5) Travail de production

— Partager les étudiants en groupes de deux

— Faire créer une petite situation dans laquelle ils doivent prendre en compte une seule des caractéristiques suivantes :

— les deux personnes ne se connaissent pas beaucoup,

— ce sont deux amis,

— ce sont le chef et son employé.

Document C

Roman – photo "Panne de coeur" Extrait de Nous Deux N° 1912
du 22 au 28 fév 1984

Niveau du public : moyen

Objectif : Apprende aux étudiants l'acte de parole :

— vouloir convaincre quelqu'un.

Moyens : 1) Faire lire le texte silencieusement

2) Expliquer (faire expliquer) les mots et les expressions qui paraissent difficiles:

Note : — une réduction
— un mécano
— la signature de contrat
— être occupé
— être déprimé

Expressions : — A vrai dire
Je m'en moque
Avoir du temps à perdre
Ne faites pas l'imbécile
Bon travail
Je t'embrasse
Ce n'est pas la peine

3) Les étudiants répondent aux questions suivantes :

1. Avez – vous déjà un roman – photo ?
2. En général, de quoi s'agit – il ?
3. Pour quelles raisons peut – on avoir envie de lire ?
4. A quoi correspondent les bulles ? (– aux paroles, aux commentaires ou aux pensées du personnage ?)
5. A quoi correspondent les phrases en majuscules ?
6. Pourquoi Paul va – t – il dans cette librairie ?
7. Nita a – t – elle l'air contente ?
8. Qui est Xavier ?

4) Faire trouver les paroles effacées des personnages (image 5, 8, 9)

5) Faire faire une description de personnages : l'habillement, l'attitude, le métier.

6) Faire imaginer la fin de l'histoire

7) Jeux de rôle

Situation I : Paul voit Xavier, le mari de Nita partir en voiture avec une autre femme. Il vient chez Nita pour lui raconter.

Canevas : — Paul dit ce qu'il voit.

— Nita ne croit pas facilement et dit que son mari est très bon.

— Paul n'est pas d'accord et insiste sur ce qu'il voit.

— Nita hésite et lui demande où Paul voit son mari.

— Paul lui répond.

— Nita dit que c'est impossible.

— Paul demande pourquoi.

— Nita explique ce que son mari lui dit.

— Paul essaie de la convaincre.

— Nita a l'arès déçu et lui dit merci.

Les formules nécessaires :

— Je vous jure

— Vous ne me croyez pas ?

— Croyez – moi

— Je n'exagère pas

Situation II :

Une fille propose à son amie d'aller voir un film au cinéma avec elle. Mais son amie ne veut pas sortir ce soir.

— Faire imaginer le dialogue entre les deux filles.

8) Travail écrit

Selon vous, quelles sont les qualisés du mari idéal ou de la femme idéale ?

สรุป

ในการนำเอาอุปกรณ์ต่าง ๆ ไปใช้ประกอบการสอนนั้น ครูควรจะรู้ว่าตัวเองจะสอนอะไร (quoi enseigner) แก่ใคร (à qui) เพื่ออะไร (pour quoi faire) และสอนอย่างไร (comment enseigner) เพราะคำถามหลักทั้ง 4 นี้ ยังใช้ได้ผลเสมอ ไม่ว่าจะเป็นการสอนวิชาใดก็ตาม และแม้ว่าครูจะตอบคำถามเหล่านี้แก่ตัวเองได้ก็ยังไม่เพียงพอที่จะทำให้คิดว่าการเรียนการสอนมีประสิทธิภาพหรือครูมีความสำเร็จในการสอน สิ่งหนึ่งที่สำคัญคือ การเตรียมตัว เตรียมอุปกรณ์ เตรียมเนื้อหาการสอนเป็นอย่างดี

ปรับปรุงวิธีสอนให้ทันสมัยเสมอ การจดจำและการแก้ไขปัญหาหรือสิ่งบกพร่อง สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การเตรียมบทเรียนและการนำไปใช้ในห้องเรียนบรรลุผลสำเร็จมากยิ่งขึ้น

****

บรรณานุกรม

CARE, Jean – Marc. "Des ballons médiateurs", **Le Français dans le Monde,** N° 151 (Février – mars 1980) : 19 – 20

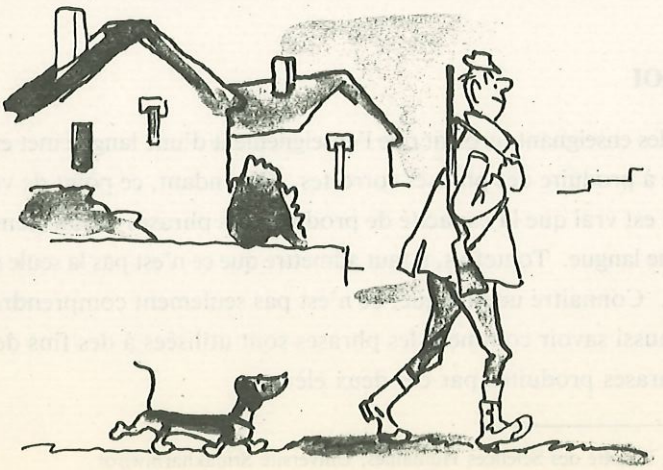
CHOCHEYRAS, Jacques. "La bande dessinée comme auxiliaire pédagogique dans l'enseignement des langues" dans **Recherches en didactique du français:** Grenoble : Centre de didactique du français, L'Université de Langues et Lettres de Grenoble, 1981 pp. 31 – 46 1981 pp. 31 – 46

COURTILLON, Janine. et RAILLARD, Sabine. **Archipel ; français langue étrangère.** Paris : Didier, 1982

BRUN, Christiane. "Des écrits authentiques dans la classe de langue". TER, Université III Grenoble. (Mimeographed)

RICHTERICH, René. et SUTER, Brigitte. **Carte Sur Table,** Paris : Hachette, 1981

มนตรี แย้มกสิกร. **เอกสารประกอบการสอนการใช้เทคโนโลยีทางการสอนในห้องเรียน.** สงขลา : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒสงขลา, 2526.



USAGE et EMPLOI

*Payom DHAMABUTRA**

L'approche communicative est trés à la mode à l'heure actuelle. Cependant sur le plan à la fois des principes et de la pratique, il nous semble que tout ne soit pas satisfaisant : il reste des incohérences, des hypothèses non soumises à l'examen, des difficultés non résolues. Le but de cet exposé est de clarifier un certain nombre de problèmes qui se posent lorsque l'on adopte une l'approche communicative en matière d'enseignement des langues. Dans la premiére partie, on fera une étude sur la notion de l'usage et de l'emploi de la langue. Ensuite on examinera l'usage et l'emploi de la langue dans la phase de présentation en classe pour passer enfin à l'étude de l'usage et de l'emploi dans l'élaboration de matériel pédagogique destiné à l'enseignement des langues.

USAGE et EMPLOI

La plupart des enseignants croient que l'enseignement d'une langue met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes. Cependant, ce point de vue n'est pas tout à fait satisfaisant. Il est vrai que la capacité de produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il faut admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaitre une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. Considérons les phrases produites par ces deux élèves :

---

*Associate Professeur, Faculté des Sciences Humaines, Université Srinakharinwirot

A	*B*
Moi, pas venir ce soir	Moi, je ne viens pas ce soir.
La pluie est détruire les récoltes	La pluie a détruit les récoltes.

Nous jugeons que l'élève A posséde une connaissance insuffisante et inadaptée du français tandis que l'élève B a une bonne connaissance de la langue. Passons à un autre exemple :

situation I	*situation II*
X : La gare, s'il vous plaît !	A : La gare, s'il vous plaît !
Y : La pluie a détruit les récoltes.	B : Filez tout droit.

Dans la situation I, Y est capable de produire une phrase correcte mais il ne connaît pas vraiment le français et il ne peut pas communiquer avec X. Tandis que dans la situation II, A et B peuvent à la fois faire des phrases correctes et se communiquer. Ces exemples nous montrent clairement que lorsque nous faisons l'acquisition d'une langue, nous n'apprenons pas seulement à former et à comprendre des phrases correctes comme s'il s'agissait d'unités linguistiques isolées produites fortuitement : nous apprenpns aussi à employer des phrases de façon appropriée pour communiquer. Nous ne sommes pas de simples grammaires ambulantes ! Comparons ces répliques attentivement :

colonne I	*colonne II*
A : Qu'est – ce que la pluie a fait ?	A: Qu'est – ce que la pluie a fait ?
B : Les récoltes ont été détruites par la pluie.	B : Elle a détruit les récoltes.
A : Qu'est – ce qui a été détruit par la pluie ?	A : Qu'est – ce qui a été détruit par la pluie ?
B : La pluie a détruit les récoltes.	B : Les récoltes.
A : Qu' est – il arrivé aux récoltes ?	A : Qu'est – il arrivé aux récoltes ?
B : La pluie a détruit les récoltes.	B : Elles ont été détruites par la pluie.

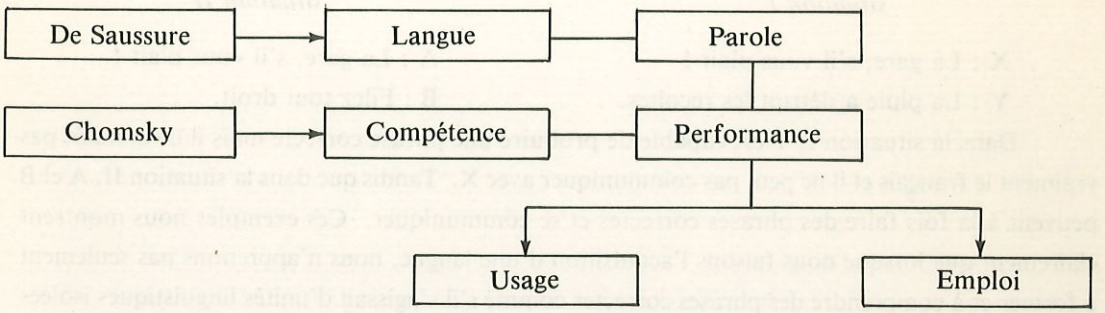
Nous pouvons reconnaître facilement que les réponses de B dans la colonne I sont encore d'une certaine manière inadaprées tandis que celles de B dans B dans la colonne II sont tout à fait appropriées. Donner une réponse appropriée consiste à sélectionner une phrase compatible avec celle employée pour poser la question. Ce peut être aussi utiliser seulement un segment de phrase dans dans certaines réponses.

L'apprentissage d'une langue implique l'acquisition de la capacité de former des phrases correctes. Cette capacité dépend de la connaissance des règles grammaticales de la langue étudiée. On peut démontrer cette connaissance en produisant des phrases correctes hors contexte :

La pauvre Jean s'est enfui.	Le fermier a tué le canneton.
Jean aime Marie.	Mon tailleur est pauvre.

Produire toutes ces phrases, c'est manifester sa connaissance du système de la langue française. Nous pouvons dire que ce sont là des exemples d'usage correct du français. Cependant dans notre vie quotidienne, nous n'avons pas fréquemment l'occasion de manifester notre

connaissance de cette manière. Nous devons utiliser notre connissance du système du français afin de communiquer, c'est – à – dire nous avons en général à produire des exemples d'emploi du français, nous ne nous contentons pas de manifester le système abstrait de la langue : en même temps nous l'actualisons en un comportement communicatif signifiant. Examinons maintenant ce schéma :



Cette distinction entre usage et emploi est liée à celle établie par F. De Saussure entre langue et parole et à la distinction de Chomsky entre compétence et performance. La notion de "langue" et de "compétence" renvoie à la connaissance d'un locuteur de règles lingistiques abstraites. Cette connaissance doit être actualisée en comportement, elle doit se révéler à travers la performance. Quand elle se traduit par la citation des phrases illustrant les règles abstraites, comme c'est le cas dans les ouvrages de grammaires, la performance livre des exemples d'usage : la connaissance abstraite se manifeste. Lorsque le professeur de français choisit des structures et du vocabulaire pour son cours, il sélectionne les éléménts d'usage qu'il juge être les plus utiles pour enseigner les règles grammaticales sous – jacentes du système du français. L'usage est donc un aspect de la performance, l'aspect qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa conniassance des règles linguistiques. L'emploi est un autre aspect de la performance, celui qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement.

En général, ces deux aspects de la performance sont examinés séparément par des gens qui se préoccupent de la description et de l'enseignement des langues. Ainsi le grammarien illustre les règles abstraites du système de la langue qu'il décrit en fabriquant des énoncés hors contexte qui manifestent ces règles. Le professeur de langue a généralement tendance jusqu'ici à fabriquer son matériel pédagogique en se concentrant sur l'usage ; la pratique habituelle consiste à sélectionner et organiser des items de la langue afin de pouvoir démontrer comment les règles du système peuvent se manifester dans des phrases. On s'est préoccupé de démontrer comment ces règles peuvent être actualisées en emploi à des fins de communication. Ainsi, le professeur qui a l'intention d'enseigner les èléments de grammaire, commence á faire faire ces exercices aux élèves sans se soucier de proposer un exemple d'acte de communication :

Usage		*Emploi*
Je prends du café.	Nous prenons de la viande.	A : Du café ?
Tu prends du lait	Vous prenez de la bière.	B : Non, merci.
Il prend de l'eau	Ils prennent de l'aspirine.	A : Du coca – cola alors ?
		B : S'il vous plaît ?

USAGE et EMPLOT en classe

Examinons quelques exemples, montrant comment la langue est présentée dans la classe et comment cette présentation, centrée sur l'usage, peut quelquefois entraîner un emploi inapproprié de la langue. Voici un exemple d'exrcice dans lequel on demande à l'apprenant de répéter une certaine structure de phrase en utilisant des stimuli différents :

P : livre	E : Il y a un livre sur la table.
P : sac	E : Il y a un sac sur la table.
P : stylo	E : Il y a un stylo sur la table.
P : sous	E : Il y a un stylo sous la table.
P : sur le sol	E : Il y a un stylo sur le sol.

Dans ces exercices, on a une série de réactions à un stimulus verbal mais ces réactions ne sont pas des réponses à des questions. Les élèves démontrent leur connissance de l'usage en manipulant la structure mais l'exercice n'a pas d'autre propos. Comparons ces exercices :

situation I	*situation II*
P : Qu'est – ce qu'il y a sur la table ?	P : Qu'est – ce qu'il y a sur la table ?
E : Il y a un livre sur la table.	E : Un livre.
P : Qu'est – qu'il y a sur le sol ?	P : Qu'est – ce qu'il y a sur le sol ?
E : Il y a un sac sur le sol.	E : Un sac.
P : Où est le sac ?	P : Où est le sac ?
E : Le sac est sur le sol.	E : Sur le sol.

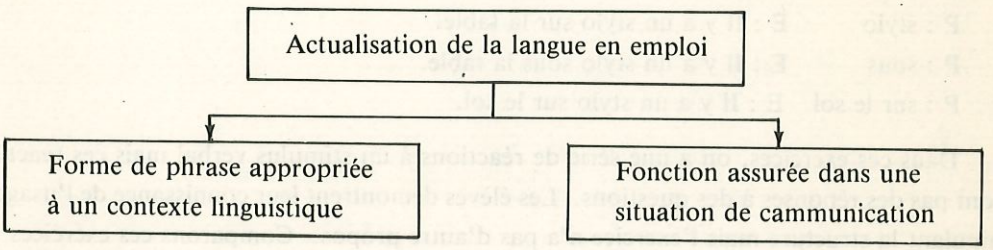
Dans la situation I,les réponses de l'élève ne sont pas la réaction à un stimulus, mais leur forme est inappropriée tandis que les réponses de l'élève dans la situation II semblent plus normales. Cependant, meme sous cette forme, la langue n'illustre pas forcément un emploi approprié. Pourquoi le professeur pose – t – il cette question ? Tout le monde sait et voit bien que le livre est sur la table et que le sac est sur le sol ! Examinons ces exemples :

situation I	*situation II*
(On voit le chiffon sous la chaise)	(Prof cherche le chiffon)
P : Où est le chiffon ?	P : Où est le chiffon ?
E : Sous votre chaise.	E : Le chiffon est sous votre chaise.
Forme appropriée	Forme inappropriée
Sans fonction de communication	Avec fonction de communication

Dans la situation I,la réponse de l'élève a la forme de phrase appropriée au contexte dans lequel elle apparaît mais n'ayant pas une fonction appropriée à la situation : on ne pose pas de question sur ce que l'on sait déjà !

Dans la situation II, la réponse de l'élève n'a pas de forme appropriée (forme appropriée = sous votre chaise) mais cette phrase fonctionne de façon appropriée (le professeur ne sait pas où est le chiffon, sa question n'est pas artificielle)

Cependant il faut préciser que l'on n'a aucune intention de mettre en cause l'utilité des exercices structuraux, mais seulement de montrer quelle est leur utilité. Ils peuvent servir à enseigner un aspect de l'usage de la langue. Mais dans un échange langagier normal, l'aspect de l'usage est inséparable de l'aspect de l'emploi ou l'aspect fonctionnel que ces exercices ne sont pas conçus d'ordinaire pour prendre en compte. On peut schématiser ces deux aspects de cette façon :



On peut conclure que l'actualisation de la langue en emploi fait appel à deux sortes d' aptitude. La première consiste à retenir la forme de phrase appropriée à un contexte linguistique spécifique. La seconde consiste à identtifier la fonction assurée pas une phrase dans une situation de communication particulière.

Voici l'échange de classe qui prendrait ce caractère authentique de communication réelle :

P : Où est le chiffon ? (cherchant le chiffon)
E : Sous votre chaise.

P : Où est Sylvie aujourd'hui ?
E : Elle est malade

Dans ce cas il est légitime que le professeur pose la question et que l'élève lui répond : il ne sait pas où se trouve le chiffon, où est Sylvie, il suppose que l'élève le sait ; de plus, la de l'élève recoit une forme appropriée dans chaque échange.

Examinons ensuite d'autres techniques de classe pour mieux distinguer l'usage et l'emploi. Beaucoup de professeurs de français aiment "la présentation en situation". Ils illustrent le sens par référence à des objets présents ou des actions jouées dans la classe :

situation I

Dans la salle de classe
Montrant un stylo
P : C'est un stylo.

situation II

Dans un laboratoire de chimie
Montrant un flacon de liquide
P : Ceci est de l'acide sulfurique.

Dans la situation I, la phrase "c'est un stylo" est correcte, il s'agit d'un exemple d'usage correct du français mais cette phrase n'assure pas de fonction; les élèves connaissent bien l'objet que l'on nomme stylo. Ce qu'ils ignorent, c'est comment cet objet s'appelle en français. Ainsi la forme de phrase qui doit être utilisée si l'on veut démontrer l'emploi sera : Ceci s'appelle "un stylo" en français. Par contre, dans la situation II, le professeur ne démontre pas simplement une structure mais il utilise le français à des fins de communication. Ce nést pas simplement un exemple d'usage correct, c'est aussi un exemple d'emploi approprié.

Examinons un autre exemple. Un des moyens les plus courants de démontrer le présent progressif par la présentation en situation consiste pour le professeur à accomplir une action en prononcant une phrase. Comparons ces deux situations :

situation I	*situation II*
Le professeur se dirige vers la porte	Maman se dirige vers la porte
P : Je suis en train d'aller vers la porte.	Maman : Je vais à la cuisine voir si le dîner est prêt.
	ou : Excusez – moi un instant, je dois aller à la cuisine.

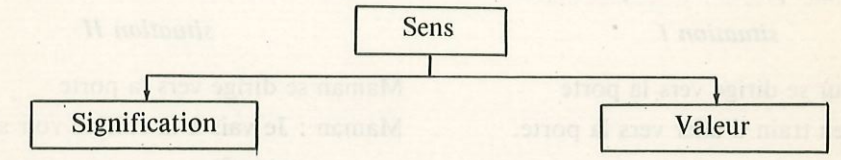
Dans la situation I, tous les élèves le voient bien se diriger vers la porte, le professeur n'a nul besoin de décrire ce qu'il est en train de faire. La situation n'appellerait pas en temps normal un tel commentaire. Par contre, dans la situation II, on est à table en famille et à ce moment – là, Maman quitte la salle à manger durant le dîner, elle ne dit pas "je suis en train d'aller vers la porte" Elle dira peut – être "Je vais à la cuisine voir si le dîner est prêt". Elle dira cela uniquement si elle pense qu'une explication est nécessaire ou bien elle ne dira rien du tout ou peut – être dans le cas oú il y a des invités, elle dira "Excusez – moi un instant, je dois aller à la cuisine" et tout le monde comprendra qu'elle doit y aller pour s'occuper du dîner.

En principe, si tout est clair, est évident au vu et au su de tous, n'utilise pas la langue pour le décrire. Cependant la structure comme "Il est en train d'aller vers la porte" peut fonctionner de façon appropriée en termes d'emploi si la situation est telle qu'en produisant une phrase de ce type, le locuteur accomplir en même temps un acte de communication : expliquer, donner un commentaire. Dans le cas d'une explication, le locuteur décrit ce qu'il fait ou ce qu'il voit car il pense que ce n'est pas évident. Dans le cas d'un commentaire, il informe quelqu'un qui n'est pas présent de ce pui se passe. Pour distinguer une explication d'un commentaire, comparons la retransmission d'un match de football à la télévision et à la radio : à la télévision, les télépectateurs voient ce qui se passe sur l'écran, si le commentateur dit "ça y est! Platini a marqué un but!" ce n'est pas pour décrire l'acte accompli par Platini "marquer un but" mais c'est pour expliquer, peut – être que les téléspectateurs ne voient pas bien quel joueur a marqué le but. Tandis qu'à la radio, le commentateur doit commenter le match; les auditeurs ne voient rien "Platini a pris le ballon, il court très vite, il arrive maintenant devant le but, il envoie le ballon..ça y est Platini a marqué un but !"

Voilà donc présentées certaines conditions situationnelles qui permettent de classer des phrases de la forme considérée comme de véritables exemples d'emploi et non simplement comme des exemples d'usage. Pendant leurs cours, les professeurs de langue devraient se demander s'ils sont en train de faire une illustration de la langue (usage) ou son actualisation en un comportement communicatif normal (emploi).

SIGNIFICATIOIN et VALEUR

La phrase telle que "c'est un stylo" a bien un sens mais le sens qui se rattache à l'usage n'est pas celui qui se rattache à l'emploi. Il faut établir la distinction entre ces deux types de sens :



(sens en termes d'usage) (sens en termes d'emploi)

Les phrases ont un sens en termes d'usage : elles expriment des propositions au moyen de la combinaison de mots en structures en accord avec des règles grammaticales. On appelle "signification" ce type de sens. Le seconde type de sens est celui que prennent les phrases et les segments de phrases quand ils sont employés à des fins de communication : c'est la "valeur". examinons ces exemples :

A : La gare, s'il vous plaît !

B : La pluie a détruit les récoltes.

En termes de communication, la phrase de B ne veut rien dire, elle n'a pas de sens en tant que réponse à la question de A. Mais elle a un sens en tant que phrase, c'est – à – dire en termes d'usage; on reconnaît que cette phrase représente une proposition et donc possède un sens, ce qui n'est pas le cas d'une suite de mots telle que :

La détruire pluie récoltes les.

Les mots eux – mîmes dans l'ordre donné ne forment pas une phrase, ils ne renvoient pas à une proposition, bien que chaque élément lexical ait un sens en tant qu'une unité sémantiue isolée. Devons – nous supposer qu'un groupe groupe de mots qui ne forme pas une phrase ne constitue pas une unité de sens ? Examinons ces exemples :

La pluie

C'est la pluie

Pris isolément, aucun de ces groupes de mots ne constitue pas une phrase, n'exprime pas une proposition. Cependant ces groupes de mots différent de la séquence de mots "la détruire pluie récoltes les". Ces groupes de mots peuvent apparaître en tant que formes appropriées à un contexte en combinaison avec une phrase qui précède :

A : Qu'est – ce qui a détruit les récoltes ?

B : La pluie ou c'est la pluie. (= La pluie a détruit les récoltes.)

Voici les phrases qui apparaissent souvent lors des premières lecons du français :

Qu'est – ce que c'est ? C'est un nez, une jambe, un bras etc...

et le professeur montre son nez, sa jambe, son bras à toute la classe ! Ce genre de situation sert à indiquer le type de sens que nous avons appelé "significatioin". Mais il faut avouer que des phrases comme "c'est un nez" sont rarement utlisées en communication réelle !

Les professeurs de langue ont également tendance à utiliser cette technique pour apprendre la signification d'un mot à leurs élèves : Montrant une feuille de papier, le professeur dit "C'est du papier." Les élèves ont bien compris : papier signifie papier. Plus tard, au volant pendant son séjour en France, un de ses élèves a gentiment offert du papier hygiénique à l'agent de ploice qui, en éternuant, lui avait demandé ses papiers d'identité ! Il est bon d'apprendre la signification ou le sens en termes d'usage des mots mais il est indispensable d'apprendre la valeur que ces mots prennent dans chaque situation de communication.

USAGE et EMPLOI DANS L'ELABORATION DE MATERIEL PEDAGOGIQUE

Comparons ces deux types d'enseignement des langues :

	LANGUE (usage)	*PAROLE (emploi)*
Besoin	non spécifique	un (des) domaines d'emploi
Objectifs	capacité de parler, comprendre, lire et écrire	utiliser la langue pour communiquer
Contenu	mots, structures, sélection en termes d'usage	mots, structures, sélection en termes d'emploi
Progression	Selon les critères d'usage	selon les critères d'emploi
Méthodologie	présentation en exercices pour l'usage	présantation et exercices pour l'emploi
Evaluation	évaluer les aptitudes linguistiques	évaluer les capacités de communication

Besoin de l'apprenant et les objectifs

La plupart des cours de langues étrangères "généraux" sont introduits au niveau secondaire. A ce niveau, les élèves ne savent pas encore à quoi serviront leurs études de langues. Ils n'ont pas encore de vrais besoins spécifiques et il est difficile d'établir le comportement communicatif futur de ces élèves. La plupart des objectifs de tels cours sont généralement définis de cette manière capacité à parler, comprendre, lire et écrire les mots et les structures des langues étudiées. Ce sont les objectifs en termes d'usage et les professeurs croient que cela suffira à répondre aux

besoins de communication quel que soit la domaine de l'emploi dans lequel évoluera l'apprenant à un stade ultérieur. Un travail préliminaire nécessaire lors de l'élaboration d'un cours de langue consiste donc à envisager des types particuliers de communication et des façons particulières d'utiliser la langue étudiée.

Comparons ces deux façons de définir les objectifs :

Objectifs en termes d'usage	*Objectifs en termes d'emploi*
— Capacité de comprendre, parler, lire et écrire le français correctement.	— Capacité d'utiliser le français à des fins de communication dans ces domaines : — saluer et prendre congé, se présenter et présenter, inviter, accepter et refuser l'invitation. — demander et donner des renseignements, localiser dans l'espace et dans le temps, demander et indiquer le chemin. — téléphoner, répondre au téléphone, prendre le message, fixer un rendez – vous. — acheter (marchandises. billets etc...) — lire les journaux (faits divers, petites annonces, informations, publictité etc...)

Les objectifs clairement définis serviront de base à l'élaboration du contenu du cours.

Contenu et progression

Il semble courant chez les professeurs de langue de penser que leur tâche essentielle est d'enseigner des mots et des structures. Quqnd on conçoit un cours de langue, on sélectionne dans les grammaires et les dictionnaires les structures et les mots dont on suppose qu'ils seront les plus utiles à l'apprenant. Les différents critères habituellement considérés au moment de la sélection sont la fréquence et la disponibilité. Les items seront sélectionnés en raison de leur haute fréquence d'occurrence en termes d'usage. Cependant, si les objectifs du cours sont clairement définis, les structures et les mots seront sélectionnés en raison de leur haute fréquence potentielle en termes d'emploi en liaison avec les buts de l'apprentissage. On choisira les items qui peuvent être actualisés pour accomplir les actes de communication dans lesquels l'apprenant sera engagé.

En ce qui concerne la progression, on peut également distinguer la progression selon les critéres d'usage et la progression selon les critéres d'emploi. Si le professeur ordonne les éléments linguistiques qu'il a choisis pour son cours selon leur degré de complexité et selon leur similarité, la progression est établie en termes d'usage. Mais si le professeur ordonne les items choisis selon le type de communication visé, sans tenir en considération le critère de complexité et de similarité, la progression sera établie en termes d'emploi. Comparons ces deux types de progression :

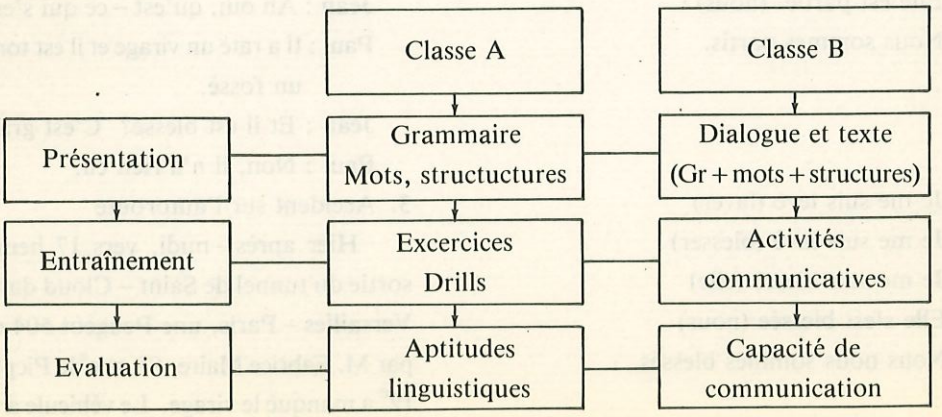
Progression en termes d'usage	*Progression en termes d'emploi*
C'est un thermomètre.	C'est un thermomètre.
Voici un thermomètre.	Il sert à mesurer la température.
Voilà un thermomètre.	Quand on a de la fièvre, on se sert d'un thermomètre pour prendre la température.
C'est le thermomètre de Jean.	Quand il fait froid, le thermomètre marque zéro degré.
C'est son thermomètre.	
C'est un petit thermomètre.	
Ce thermomètre est petit.	
C'est le petit thermomètre de Jean.	

Pour la progression en termes d'usage, on regroupe les structures similaires qui servent à identifier : c'est, voici, voilà, ceci est, cela est. Ensuite on élargit le groupe nominal. Par contre, pour la progression en termes d'emploi, on choisit seulement une sttucture pour l'identification pour passer tout de suite aux structures jugées utiles : servir à, se servir de, mesurer, prendre la température.

En ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère à l'heure actuelle, dans les méthodes universalistes destinées à un public d'adultes et de grands ou faux débutants, l'adoption de la progression en termes d'emploi est trés en vogue ; l'utilité et la complexité des actes de communication sont prises en considération. Cependant dans les méthodes qui visent un public d'adolescents en situation scolaires a raison de 3 – 4 heures par semaine, une progression linéaire est encore nécessaire, surtout dans les premières leçons. Ces leçons vont familiariser l'élève avec les constructions prioritaires du français et cela lui permettra d'acquérir une compétence linguistique pour communiquer.

Méthodologie et évaluation

Pour la méthodologie et l'évaluation, on peut distinguer la manifestation du système de la langue dans l'usage de sa réalisation en emploi en comparant l'enseignement avec une approche non – communicative dans la classe A à celui avec une approche communicative dans la classe B.



Pour mieux saisir la différence entre ces deux manières d'enseigner la même contenu linguistique, examinons cet exemple : le professeur veut enseigner le passé composé :

Classe A.

Présentation et explication

LE PASSE COMPOSE se forme avec le présent de AVOIR ou ETRE + participe passé du verbe.

1. Se conjuguent avec avoir Tu as reçu une lettre. J'ai pris du café.
2. Se conjuguent avec être
   2.1 les verbes pronominaux
   Je me suis lavé.
   Elle s'est levé.
   2.2 les verbes suivants : partir, monter, descendre, aller, venir, entrer, sortir, arriver...
   Elle est sortie. Ils sont arrivés.

Entraînement

1. J'ai parlé (danser)
   J'ai dansé (déjeuner)
   J'ai déjeuné (dormir)
   J'ai dormi.
2. Il est sorti. (partir)
   Il est parti. (elle)
   Elle est partie. (nous)
   Nous sommes partis.
3. Je me suis levé (laver)
   Je me suis lavé (blesser)
   Je me suis blessé (elle)
   Elle s'est blessée (nous)
   Nous nous sommes blessés.

Classe B.

Présentation et explication

Londres, le 5 avril 1985

Chers parents,

Je suis à Londres depuis trois jours. Je parle anglais avec Mary et John. Hier, j'**ai eu** un petit accident : j'**ai fait** du vélo. Je **suis tombé** et je **me suis blessé**, j'**ai cassé** ma montre. John **a pris** une photo après l'accident. J'**ai écrit** à Hélène et j'**ai mis** un beau timbre.

Tout va bien, je mange bien et je suis très content.

Bons baisers
Pierre.

Entraînement

1. Pierre téléphone à sa mère :
   Maman : Alors, comment ça s'est passé ?
   Pierre : Le voyage s'est bien passé. Je suis arrivé à 5 heures. Mes amis ont reçu ma lettre et ils sont venus à la gare.
2. Paul raconte un accident :
   Paul : Mon frère a eu un accident de moto.
   Jean : Ah oui, qu'est – ce qui s'est passé?
   Paul : Il a raté un virage et il est tombé dans un fossé.
   Jean : Et il est blessé? C'est grave?
   Paul : Non, il n'a rien eu.
3. Accident sur l'autoroute

Hier après – midi, vers 17 heures, à la sortie du tunnel de Saint – Cloud dans le sens Versailles – Paris, une Peugeot 504 conduite par M. Fabrice Maire, 67, rue de Picpus, Paris 12e a manqué le virage. Le véhicule a pris feu.

Il n'y a pas de victimes mais d'importants dégâts matériels. La circulation a été arrêtée presque une heure. Le conducteur a déclaré qu'il avait perdu le contrôle de sa voiture.

Evaluation

Mettez au passé composé :

1. J'oublie ma valise.
2. Elle prépare un bon repas.
3. Je mange vite.
4. Tu obéis aux lois.
5. Il bat le tapis.
6. Tu attends tes amis.
7. Elle part à l'heure.
8. Ils tombent dans l'escalier.
9. Elle se lève de bonne heure.
10. Nous nous amusons bien.

Evaluation

1. Racontez un grand voyage que vous avez fait à vos amis : où êtes – vous allé? Comment avez – vous voyagé ? Où avez – vous dormi? Qu'est – ce que vous avez vu? Qu'est – ce que vous avez fait ?
2. Reconstituez un article à partir des informations suivantes :

Temps	Lieu	Action	Acteurs	Conséquence
mercredi	rue de	collision	1camion	pas de blessé
14h30	Dole		3voitures	dégats
				matériels

3. Lisez ce fait divers et racontez – le à vos amis Poussée par la peur : Une jeune fille de 16 ans s'est jetée du deuxième étage de son domicile pour échapper aux poursuite d'un agresseur armé d'un couteau. Sérieusement blessée, elle a été transporté à l'hôpital. Son agresseur a pris la fuite.

S'il est exact que connaître une langue c'est à la fois connître la signification des phrases du point de vue de l'usage et leur valeur en emploi, il semble évident que le professeur de langue devrait viser ces deux types de connaissance dans son enseignement. Jusqu'ici on a eu tendance à centrer sur l'usage, pensant que les apprenants acquerraient la connaissance de l'emploi par eux – mêmes. Ce point de vue nous semble quelque peu optimiste. Les faits semblent montrer que les apprenants parvenus à un bon niveau de connaissance de l'usage d'une langue, se trouvent perdus en face d'exemples d'emploi. L'enseignement de l'usage ne semble pas garantir une connaissance de l'emploi. L'enseignement de l'emploi en revanche paraît garantir l'apprentissage de l'usage puisque celui – ci est nécessaire à celui – là. Cela étant établi, il semblerait logique d'élaborer les cours de langues en prenant l'emploi en considération. Cela ne veut pas dire que des exercices portant sur des aspects spécifiques d'usage ne peuvent être introduits lorsque cela s'impose, mais ils seraient subordonnés aux objectifs en termes de communication de l'ensemble du cours et ne seraient pas introduits comme une fin en soi.

Bibliographies

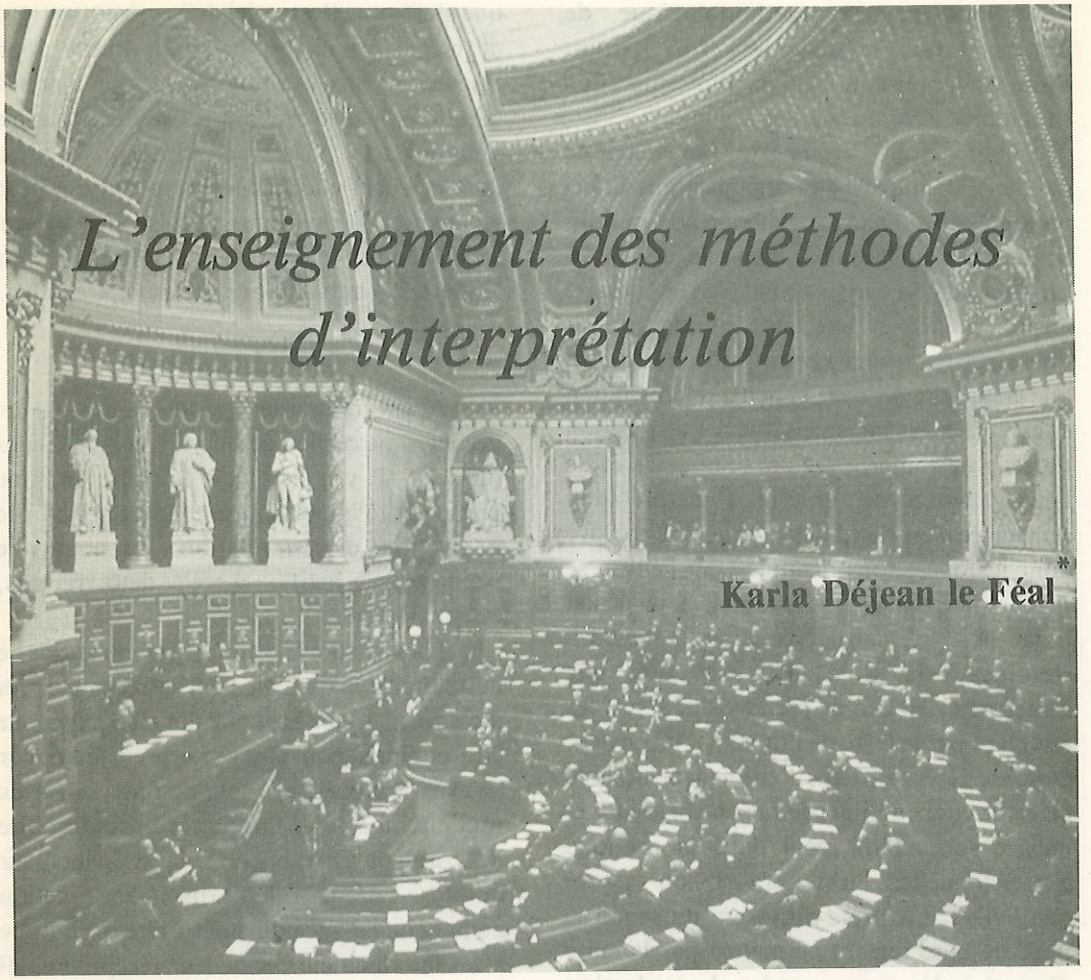
H.G. WIDDOWSON Teaching language as communication, Oxord University Press, 1978
D.A. WILKINS Linguistics in Language Teaching, Arnold, 1972
D.A. WILKINS Notional Syllabuses, Oxord University Press, 1976 " "
J. LAVER & S. HUTCHESON Communication in Face to Face interaction, Penguin Books, 1972
W. RIVERS Teaching Foreingn Language Skills, University of chicago Press, 1968

****

บริษัท รอแยลอินเวสท์เตอร์ คอเปอเรชั่น จำกัด

ROYAL INVESTOR CORPORATION LIMITED.

Sinthorn Bldg. 4th Flr. 132 Wireless Rd. Bangkok 10500
Tel. 2500210-3, 2520215 ext, 400-404
Tly. 84055 ROYAL TH



L'enseignement des méthodes d'interprétation

Karla Déjean le Féal*

paru dans
Cahiers de traductologie No 4
Editions de l'Université d'Ottawa,
Ottawa, 1981

INTRODUCTION

Puisque les langues non seulement ne découpent pas la réalité de façon identique, mais encore ne désignent pas les contenus cognitifs par les mêmes traits sémantiques dans la réalisation langagière du discours, la traduction[1] n'est possible que par le biais du sens qui doit être dégagé du message perçu pour pouvoir ensuite être réexprimé dans l'autre langue. La technique d'interprétation procède donc de la mise en oeuvre, tantôt successive tantôt simultanée, de plusieurs mécanismes mentaux. Il importe par conséquent que la formation de l'interprète repose sur les méthodes qui vont permettre d'asservir et de coordonner ces mécanismes.

* Cellule régionale dáction linguistique, Bangkok.

[1] J'utilise le terme traduction au sens large englobant l'interprétation.

L'enseignement méthodologique de l'interprétation se divise en trois parties: l'interprétation consécutive, l'interprétation simultanée et la traduction à vue.

On pourrait s'étonner qu'à une époque où dans la plupart des organisations internationales, la tendance générale à la multiplication des langues de travail relègue l'interprétation consécutive au second plan on consacre encore à celle-ci une part importante de l'enseignement. La raison principale en est que la maîtrise de la technique d'interprétation consécutive est indispensable à l'acquisition de celle de l'interprétation simultanée et de la traduction à vue. En effet, l'interprétation simultanée n'est rien d'autre qu'une consécutive dont les opérations mentales, au lieu de se suivre, s'interpénètrent. De même, la traduction à vue doit être considérée comme une consécutive – à la seule différence près que l'interprète, au lieu de prendre des notes, les remplace par le texte de l'orateur. Il convient donc de réserver, dans l'enseignement, une place de choix à l'interprétation consécutive, malgré son relatif recul dans la pratique professionnelle; ainsi sera – t – on assuré que l'élève interprète disposera du savoir – faire de base qui lui permettra par la suite d'acquérir les autres modes de traduction sons tomber dans le sittacisme ou le simple transcodage, qui ne mérite plus d'être qualifié de traduction.

1. – L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE

Pour mieux sérier les mécanismes mentaux qui entrent en jeu, on peut schématiquement décomposer l'interprétation consécutive en trois phases: l'écoute, la mémorisation et la réexpression. Cependant, il s'agit là d'un découpage quelque peu arbitraire et insatisfaisant pour l'esprit, puisque c'est pendant l'écoute (du seul fait de l'analyse des contenus cognitifs) que s'effectue l'essentiel de la mémorisation; de même que la réexpression débute pour l'interprète bien avant le moment où il prend la parole: elle se prépare activement tout au long des deux phases précédentes. Ce n'est donc que dans une première approche que peut se justifier la division en trois phases dont il conviendra, chemin faisant, de mettre en lumière les imbrications et les interactions.

A. L'ÉCOUTE.

Avant d'aborder les deux aspects de l'écoute – perception des mots, compréhensions du sens – il y a lieu de s'entendre sur une particularité importante de l'écoute pratiquée à des fins d'interprétation: son caractère éminemment actif. À cela deux raisons, essentiellement:

Tout d'abord, l'interprète n'est pas le destinataire mais seulement le récepteur des messages. Ceux – ci sont donc conçus pour être compris non par l'interprète mais par les experts auxquels ils sont destinés. Or dans tout message, seule une partie du vouloir dire de l'orateur est explicite. C'est le locuteur qui dose cette part de l'explicite en fonction de la connaissance du sujet traité qu'il prête à ses interlocuteurs et de leur réceptivité. Il s'ensuit que, pour l'interprète, qui ne dispose pas des mêmes connaissances que les destinataires des messages, ceux – ci ne sont pas, la plupdart du temps, suffisamment explicites pour qu'il y ait compréhension immédiate sans effort particulier.

Pourtant – et c'est là la deuxième raison – la compréhension instantanée du sens du discours est un préalable important de la traduction orale. L'interprète doit donc compenser son manque de connaissances par une réceptivité accrue. En d'autres termes, il doit mobiliser au plus haut degré non seulement ses connaissances portant sur le sujet traité mais encore celles portant sur des sujets voisins suceptibles de jouer un rôle supplétif.

Sa démarche mentale est de ce fait semblable à celle d'un détective forcé, pour percer le secret, d'exploiter au maximum les quelques certitudes qu'il a acquises.

Cette écoute active on le voit, est sensiblement différente de celle à laquelle nous sommes normalement habitués, puisque, en règle géné – rale, nous n'écoutons que les messages qui nous sont destinés et qui, ipso facto, sont formulés spécialement à notre intention. Dans le cas contraire, soit nous amenons notre interlocuteur à être plus explicite, soit nous n'écoutons tout simplement pas, faute de nous sentir concernés. L'interprète ne peut faire ni l'un ni l'autre. Il doit comprendre coûte que coûte, quitte à faire feu de tout bois, à chercher dans des "casiers" parfois assez éloignés de son savoir les pièces susceptibles de reconstituer le puzzle.

En raison du caractère à la fois inaccoutumé et indispensable de l'écoute active, l'étudiant débutant doit donc néccessairement commencer par réformer ses habitudes en la matière, afin que cette écoute devienne pour lui une seconde nature.

Qui dit écoute dit perception des mots et compréhension du sens de l'énoncé.

1. La perception.

Si, dans la vie de tous les jours, nous identifions facilement les mots que nous percevons, c'est d'une part parce que nous les connaissons et d'autre part parce que nous nous attendons à les entendre prononcer. L'un et l'autre découlent de notre connaissance de la langue mais aussi – et je dirais même surtout – de notre connaissance du sujet traité. En effet, c'est grâce à cette dernière que nous maîtrisons le langage propre à ce sujet et son contenu cognitif. Chez une personne unilingue, contenu cognitif et termes appropriés ont tendance à se confondre, car elle acquiert ses connaissances avec le langage spécifique du domaine concerné. Chez le multilingue, par contre, il peut y avoir dissociation entre les connaissances et le langage s'y rapportant, puisque les connaissances n'ont pas forcément été acquises par l'intermédiaire de plusieurs supports linguistiques à la fois. Ainsi, il arrive beaucoup plus fréquemment qu'on fasse des études de mathématiques, par exemple, dans une seule langue plutôt que dans plusieurs langues simultanément. Il s'ensuit qu'on ignore alors plus ou moins le jargon mathématique dans les autres langues qu'on connaît mais qui n'ont pas servi de véhicule à l'apprentissage des mathématiques. Pourtant, on n'aura sans doute pas de difficultés à suivre un exposé mathématique dans ces autres langues, car les connaissances extralinguistiques permettent à l'auditeur de devancer en quelque sorte le locuteur et d'identifier les mots qu'il prononce au moyen d'hypothèses établies grâce à ces connaissances. En revanche, la possession d'une certaine terminologie non accompagnée de celle des contenus notionnels correspondants ne garantit pas une pereception sans faille, en raison de la moindre intensité de l'attente perceptive.

Il en découle que l'interprète appelé à aborder un sujet technique par exemple, ne saurait se contenter d'une préparation purement terminologique sans s'exposer à des difficultés dès le stade de la perception. En effet, comment savoir, en percevant le mot anglais [aian] dans un exposé sur la corrosion, si c'est "fer" ou "ion" qu'il faut entendre? Dans une conférence sur la digestibilité des fibres dans l'alimentation humaine, comment distinguer á l'oreille "pectic" de "peptic" si ce n'est par référence au contenu notionnel de ces termes, en l'occurence à la nature des substances mentionnées, à leur action,etc. Par conséquent, seule l'acquisition d'un minimum de connaissances relatives au sujet traité, et la mobilisation maximale de celles – ci au

moment de l'écoute, assureront une bonne perception.

Il importe donc de stimuler dès le début de la formation la curiosité intellectuelle des étudiants, afin qu' ils cherchent à s'informer au maximum sur autant de questions que possible.

2. La compréhension.

En quoi la mobilisation des connaissances concourt – elle à la compréhension?

a) En premier lieu, elle permet de procéder tout au long de l'écoute à des *épreuves de cohérence.* En effet, il arrive à l'interprète – comme à tout auditeur – d'entendre un mot pour un autre ou de se tromper sur le sens de telle ou telle remarque de l'orateur. La confrontation du contenu cognitif saisi avec ses connaissances préexistantes (que ces notions aient été acquises avant ou pendant la conférence, ou même par l'exposé qu'il est en train d'écouter) le renseigne aussitôt sur la probabi – lité d'une compréhension correcte. Mais c'est surtout lorsque cette confrontaion révèle une incohérence qu'elle prend toute son importance en interprétation consécutive.

Je me souviens par exemple d'une discussion entre maroquiniers, au cours de laquelle un des participants déplora l'effondrement du cours des peaux brutes. Sachant que les matières premières bon marché font le bonheur de l'industrie transformatrice, je conclus à une incohérence. Avais – je mal entendu? Ne s'agissait – il pas plutôt de hausse? Si l'orateur avait vraiment parlé de baisse, celle – ci pourrait – elle avoir pour la maroquinerie des inconvénients plus importants que l'avantage financier qui en résultait pour elle à l'achat? Serait – ce la brutalité de la fluctuation plutôt que la chute en tant que telle qui préoccupait l'intervenant?

Ayant pris conscience de l'existence d'une incohérence, du moins apparente, l'interprète peut encore espérer trouver la clé de l'énigme dans la suite du discours. Ainsi, une allusion de l'orateur aux contraintes que font peser sur la maroquinerie les contrats à long terme conclus avec les fournisseurs d'une part, et les attentes des consommateurs d'autre part, non seulement lui confirme que c'était bien "baisse des cours" qu'il fallait entendre, mais encore lui apporte les éclaircissements nécessaires à sa compréhension et par là à une reformulation intelligente du raisonnement.

L'essentiel, on le voit, est de détecter le plus tôt possible tout illogisme du sens appréhendé afin de se ménager un maximum de temps de réflexion, et de se sensibiliser à tout ce qui, dans le reste de l'intervention, peut servir d'explication du problème...avant le moment fatidique de la réexpression.

b) En deuxième lieu, la mobilisation des connaissances aide à *approfondir l'analyse.* Celle – ci suppose, en effet, qu'on ne se contente pas de comprendre ce que dit l'orateur mais que l'on s'interroge aussi en permanence sur le but qu'il vise en énonçant tel fait, telle idée, etc, compte tenu de ce que l'on sait de la fonction qu'il remplit et des intérêts qu'il défend. Ce n'est qu'à cette condition qu'on parviendra à saisir toutes les nuances du raisonnement et à en dégager les lignes de force qui serviront de fils conducteurs dans phase de réexpression.

Un autre moyen d'apporfondissement de l'analyse que fournit la mobilisation des connaissances est le passage du général au particulier,de l'abstrait au concret, du principe au cas d'espèce, et vice versa. Pour se convaincre de l'utilité de ce moyen, il suffit de penser au "déclic" qui se produit généralement chez le lecteur, aux prises avec des raisonnements abstraits, dès que l'auteur les illustre à l'aide d'un exemple. Du coup, tout s'éclaire, et le raisonnement qui paraissait impénétrable devient limpide. De même, il est néscessaire, si l'on veut saisir la portée de telle ou telle donnée particulière, de l'intégrer dans un

concept d'ensemble. Ainsi le sens d'un énoncé portant sur le relèvement du taux de l'escompte dans tel ou tel pays, ne peut être pleinement appréhendé que si l'on sait insérer cette mesure dans le contexte général d'une politique monétaire et que si l'on entrevoit l'orientation économique probable choisie par les dirigeants de ce pays.

Autre exemple pris dans un domaine plus limité: pour comprendre le sens des propos échangés entre fabricants de glaces alimentaires sur l'étiquetage de leur produits, il faut être conscient du fait qu'en décidant de déclarer sur les emballages le volume plutôt que le poids, cette industrie vise à asseoir sa position face aux produits de substitution (à poids spécifique plus élevé), tandis qu'en adoptant la désignation des différentes sortes de glaces en fonction de leur composition, elle cherche à éviter la concurrence déloyale entre produits de même nature.

Or, compte tenu de ce qui a été dit plus haut sur la formulation des énoncés, qui ne prend précisément pas en considération les besoins cognitifs de l'interprète – récepteur des messages, ce dernier ne peut s'en remettre à l'orateur pour qu'il lui explique le fond de sa pensée par un exemple ou, au contraire, lui rappelle le concept général dont il vient de nommer une application particulière. C'est à l'interprète de chercher par lui – même (et pour lui seul) l'exemple qui va rendre l'idée de l'orateur plus concrète pour lui ou de savoir dégager le principe à partir du cas d'espèce.

3. L'approche de l'écoute active.

Selon mon expérience, la plupart des étudiants ne parviennent à pratiquer l'écoute active qu'après un entraînement plus ou moins long et au prix d'un assez grand effort. La raison essentielle me semble être, dans la majorité des cas, une sorte de dichotomie qu'ils ont tendance à opérer entre la réalité de leur propre vie et celle que leur révèle l'exposé qu'ils sont censés interpréter. En d'autres termes, il leur est difficile, surtout au début de leurs études de faire entièrement leur une idée émise par quelqu'un d'autre, de se mettre à la place de celui qui parle, de vivre le rôle de celui dont on décrit les activités, etc. On peut voir là une des raisons pour lesquelles bon nombre d'entre eux se bloquent devant les sujets techniques. Récemment, un de mes étudiants a fait un exposé sur les moyens de couvrir le déficit protéique dans les pays en voie de développement. Il était, entre autre, question d'un procédé simplifié d'enrichissement en protéines d'un produit indigène, en l'occurence le manioc, par la culture, sur un broyat de ce produit, d'organismes unicellulaires; le tout – substrat et organismes – étant ensuite utilisé comme aliment de bétail. L'interprétation de ce passage a posé beaucoup de problèmes aux étudiants, le processus leur paraissant relever de techniques biologiques hors de leur portée. Pourtant, il leur aurait suffi de substituer mentalement au manioc un camembert, par exemple, et aux organismes unicellulaires la croûte de celui – ci, en somme de ramener l'inconnu au connu, pour venir à bout de cette "science impressionnante".

À la lumière de ces observations, il me paraît utile de saisir toutes les occasions pour montrer aux étudiants comment, en ne s'aidant que de leurs propres expériences, ils peuvent comprendre facilement telle description apparemment technique, éliminer telle ambiguïté de l'énoncé, etc. Bref, il importe d'amener l'étudiant à prendre conscience du fait que, pour appréhender le contenu cognitif d'un message, il ne suffit pas de le contempler à distance, il faut le prendre à bras – le – corps.

B. LA MÉMORISATION DES CONTENUS COGNITIFES.

Il va sans dire que l'analyse approfondie du sens des énoncés, pratiquée dans les con-

ditions d'une écoute active, assure à elle seule la mémorisation de ce sens. Tout ce malaxage des idées appréhendées auquel elle donne lieu est le meilleur garant d'une véritable appropriation de celles – ci et constitue en tout état de cause le préalable de la mémorisation des contenus cognitifs. Qui saurait retenir un raisonnement qu'il n'a pas compris!

Toutefois, on peut renforcer l'effet mnémonique de l'analyse par certains procédés particulièrement aptes à soutenir la mémoire du sens.

1. La représentation mentale.

Quand le discour est descriptif, il convient de se représenter mentalement tout ce qui est visualisable. Cette mise en images comporte un double avantage: contribuer à l'appropriation du contenu cognitif, dans la mesure où elle participe de son traitement et, dans la phase de réxpression, permettre à l'interprète de faire défiler à nouveau ces images devant ses yeux, ce qui facilite grandement la restitution d'une description.

2. Élaboration du plan du raisonnement.

Lorsque l'énoncé est argumentatif, le moyen mnémotechnique de choix consiste à en dégager la structure, afin qu'en abordant la réexpression on ait clairement à l'esprit le plan de l'intervention, et par là l'enchaînement des différentes idées.

3. La récapitulation.

Pour consolider la mémorisation des transitions, il est utile, chaque fois que l'orateur passe à une nouvelle idée, de récapituler rapidement les différents points déjà exposés. Ces fréquents retours en arrière permettent non seulement de bien ancrer dans la mémoire le cheminement de la pensée du locuteur, mais encore de préparer activement la phase de réexpression, car ils évitent le déphasage souvent éprouvé par l'interprète au moment où – l'analyse de la dernière idée à peine achevée – il doit "se brancher" instantanément sur le contenu cognitif du début de l'intervention.

4. La prise de notes.

C'est à dessein que je relègue la prise de notes à la dernière place parmi les moyens de mémorisation. En effet, malgré l'importance qu'on serait tenté de lui accorder à première vue, elle n'a, à mes yeux, qu'un rôle limité à jouer, car les notes peuvent être tout au plus des "béquilles" de la mémoire, mais certainement jamais une "prothèse" de celle – ci.

Toutefois, elles remplissent une triple fonction:

– Elles sont pour l'intepréte ce qu'est le souffleur pour l'acteur: un coup de pouce en cas de trou de mémoire, à la différence près – et elle est importante – que le souffleur, en "envoyant" à l'acteur le début d'une tirade, soutient sourtout la mémoire verbale de celui – ci, alors que c'est à l'idée exposée par l'orateur que la vue de ses notes ramène l'interprète.

– Elles servent aussi à la fixation de simples signifiants (chiffres, noms propres, etc.) qui, pour être retenus, devraient être appris par coeur, ce qui est exclu en situation d'interprétation.

– Elles contribuent à la mémorisation des contenus cognitifs par le seul fait d'avoir été prises, un peu comme lorsqu'on se fabrique des "triches" qui s'avèrent finalement inutiles parce que le trvail d'extraction et de condensation des idées fondamentales, nécessaire à leur rédaction, a permis une parfaite mémorisation.

---

[2]C'est pourquoi je ne fais intervenir la prise de notes dans mon enseignement qu'au moment où les étudiants ont découvert, au fil des séances d'entrainement, qu'ils étaient capables de faire de bonnes consécutives sans prise de notes. Pour la même raison je les encourage à renoncer à celle – ci pendant un certain temps, chaque fois qu'ils manifestent une certaine tendance à croire les notes "intelligentes à leur place".

Encore faut – il que les notes soient prises selon les règles de l'art, car, dans le cas contraire, loin de représenter un soutien, elles peuvent constituer un obstacle au déroulement du processus d'interprétation. Il importe donc que l'étudiant, en mettant au point sa prise de notes, respecte les règles suivantes:

– *Que faut – il lnoter?*

Peu importe la forme sous laquelle on fixe l'idée à retenir, pourvu que les notes constituent des souvenirs rapportés du voyage qu'on a fait faire à cette idée à travers le royaume de l'analyse et non pas des photos de paysages inconnus, dépourvues de tout pouvoir évocateur. En d'autres termes, les notes doivent rendre compte de l'aboutissement de l'exégèse et non pas se substituer à elle.

– *Quand faut – il noter?*

Que l'interprète analyse les contenus cognitifs avant de les transcrire, cela entraîne nécessairement un certain décalage dans le temps entre l'émission de l'idée par l'orateur et sa notation, l'écart étant d'ailleurs plus ou moins long, selon que le "déclic" se produit instantanément ou à retardement. Seuls les chiffres, noms propres, etc... doivent être pris sous la dictée, faute de quoi ils risqueraient de se volatiliser.

– *Comment faut – il noter?*

S'il est utile d'adopter une fois pour toutes des abréviations ou symboles pour certains termes particulièrement fréquents en réunion (noms de pays, d'institutions, de fonctions, procédures, etc.), ce serait sans doute faire fausse route que de se créer une sténographie maison pour pouvoir noter un maximum de choses dans un minimum de temps. En effet, même à supposer que ce système de sigles et de symboles ne présenterait pas l'un des inconvénients majeurs de la sténographie classique, d'être liée à une langue, il conduirait inéluctablement à la prise de notes sous la dictée. Le résultat est facile à imaginer : d'innombrables noeuds faits machinalement à un mouchoir, dont aucun ne rappellera quoi que ce soit. Il me semble de loin préférable, plutôt que de s'enfermer dans un système rigide établi une fois pour toutes, de laisser assez de champ à l'inspiration du moment. Par exemple, on sera tout naurellement amené à fixer sur son a "vue" en entendant telle ou telle description, et ce petit dessin, aussi primitif soit – il, embrassé d'un seul coup d'oeil, sera beaucoup plus évocateur qu'une série de sigles, de symboles ou de mots qui risquent de se révéler des arbres qui cachent la forêt.

– *Combien faut – il noter?*

Si les notes sont prises selon les règles indiquées plus haut, on ne peut pas ne pas les ramener à leur plus simple expression. Et c'est largement suffisant, car la plupart du temps, on constate au moment de la restitution qu'on ne se sert que d'une petite fraction de ses notes, même quand celles – ci sont fort réduites. Moins on prend de notes, moins on aura tendance à en attendre des services qu'elles ne peuvent pas rendre.

– *Dans quelle langue faut – il noter?*

C'est à la langue cible qu'il faut donner la préférence, afin d'écarter le plus possible les interférences linguistiques au moment de la réexpression. Le respect de cette règle est de rigueur dans le cas du thème, où ces interférences sont particulièrement difficiles à combattre et où, en raison des problèmes inéluctables que pose la réexpression, il convient plus que jamais de mettre toutes les chances de son côté.

C. LA RÉEXPRESSION.

Quelle que soit l'importance que revêtent l'analyse et la mémorisation des contenus cognitifs dans le processus d'interprétation, elles n'en restent pas moins les faces cachées de celui – ci et ne trouvent leur aboutissement que dans la réexpression. Encore faut – il que cette dernière ne vienne pas gâter le résultat final.

1. La réexpression: un acte de communication.

La réexpression doit être un acte de communication. Pour le réussir, l'interprète doit avoir, pendant la phase d'écoute, fait entièrement sienne la pensée de l'orateur, afin de pouvoir se substituer pleinement à lui au moment de la reformulation. Cette appropriation de la pensée de l'orateur lui permettra de trouver plus facilement le mot juste ("rem-tene verba sequentur", comme le disait déjà Caton l'Ancien), mais aussi de retrouver les intonations, la modulation de la voix, voire les gestes de l'orateur, et ce sans aucune recherche d'imitation.

Il sera aussi tout naturellement amené à regarder ceux avec qui il communique, pour lire sur leur visage s'ils l'ont compris ou s'il y a lieu de préciser son vouloir dire. Il est évident que cette approche est incompatible avec le déchiffrage laborieux d'une profusion de notes. Nou trouvouns ici une raison de plus pour réduire les notes au minimum, ce qui évitera que l'interprète s'en trouve littéralement prisonnier.

Toujours dans le même souci de communiquer, l'interprète se mettra à la place de ses auditeurs et, de ce fait, saura spontanément sitel gigle – la R.A.T.P.,[3] par exemple – utilsé par l'orateur nécessite un mot d'explication afin d'être compris. Travaillant pour des banquiers anglais, il décidera sans doute d'ajouter une précision alors qu'il s'en abstiendra dans une discussion entre experts en transport urbain.

2. Les préalables de la communication.

Pour réussir la communication, plusieurs conditions spécifiques de l'expression orale doivent être réunies. Celles – ci ont trait notamment à la voix, au débit, à l'éloquence et à l'autocontrôle.

[3]Régie Autonome des Transports parisiens.

Malgré l'importance que revêtent le débit et l'éloquence pour l'interprétation consécutive, je me propose de les traiter au chapitre consacré à la simultanée, où elles jouent un rôle particulièrement crucial. Je me bornerai donc ici à la voix et à l'autocontrôle.

a) La voix.

La voix doit être bien placée, pour porter suffisamment, surtout dans une salle dont l'acoustique laisse à désirer. En effet, on peut dire qu'une voix à peine audible ou qui, faut d'être bien placée, se fatigue rapidement est, du point de vue de la communication, "inapte au service".

En outre, une voix mal placée, surtout quand elle est haut perchée, agresse l'oreille. Ce désagrément sera ressenti d'autant plus vivement par les auditeurs que l'interprétation ne constitue de toute manière à leurs yeux qu'un mal nécessaire.

L'étudiant qui a des problèmes de voix doit donc le cas échéant avoir recours à un professeur de diction.

b) L'autocontrôle.

J'entends par autocontrôle l'écoute attentive par l'interprète de ses propres paroles, afin de s'assurer qu'elles correspondent bien à son vouloir dire. Cette vérification constitue une sage précaution, vu que l'interprétation est toujours une improvisation et qu'elle risque de ce fait d'être entachée de toutes les défectuosités qui sont le propre de la parole spontanée, notamment d'une conformité imparfaite de la formulation avec le sens que l'on désire exprimer. Ce risque est d'autant plus grand pour l'interprète que, la plupart du temps, il a affaire à des contenus cognitifs qui ne lui sont pas suffisamment familiers pour qu'ils déclenchent en lui des automatismes d'expression. En d'autres termes : pour formuler son message, l'interpréte dispose moins fréquemment que l'expert, et bien moins fré-

quemment aussi que dans la vie de tous les jours, de moules normalisés dans lesquels il suffit de couler le sens. La plupart du temps, il doit les façonner lui – même, en se voyant contraint, parfois, d'en emprunter les matériaux à des domaines voisins. Ainsi, lors d'une réunion portant sur l'exécution des jugements sur le territoire des Communautés européennes, ce fut par les termes "aide judiciaire demandée aux autorités nationales", "assistance demandée aux instances judiciaires d'un autre état membre", etc. (terme empruntés à d'autres domaines: l'aide alimentaire, l'assistance technique par exemple) que l'interprète français s'efforçait de faire comprendre à ses auditeurs la nature du moyen d'exécution évoqué par l'orateur, avant qu'un locuteur francophone lui rappelât le terme idoine: "commission rogatoire". De même "l'ordonnance de référé" eut, dans l'interprétation, de nombreux prédécesseurs, tels que "injonction", "ordre provisoire", "interdiction provisoire", etc. L'interprète avait compris le sens du message. Seul lui manquait dans la langue cible, du moins momentanément, le moule tout fait où couler ce sens. Bien que ce dernier soit généralement compris par l'auditeur malgré l'inadéquation de la forme, il est évident que ces fabrications "artisanales" non standardisées sont sujettes à des imprécisions. En s'écoutant d'une oreille critique, l'intérprète peut faire, instantanément et discrètement, un certain nombre de retouches et approcher de la sorte une meilleure conformité de son expression avec son vouloir dire.

Dans le cas où l'interprétation se fait dans la langue étrangète, cet autocontrôle remplit en outre la fonction de vérification de la correection linguistique des énoncés. En effet, contrairement à ce qui sa passe dans la langue maternelle, où le sens de la langue joue à la fois le rôle de guide et de signal d'alarme en cas de lapsus ou autres ratés du processus d'expression, cette correction grammaticale et syntaxique ne peut être atteinte dans la langue étrangère que grâce à la surveillance exercée par le locuteur sur sa facon d'agencer ses phrases. Vouloir se fier dans la langue étrangère à ses seuls automatismes d'expression, c'est selon mon expérience, prendre le risque d'une augmentation considérable des incorrections.

Vu l'importance de l'autocontrôle, l'étudiant doit être amené à le pratique systématiquement, à l'occasion de tous ses actes de parole; il en fera ainsi très vite un réflexe conditionné.

II. – L'INTERPRÉTATION SIMULTANÉE.

Comme il a été mentionné dans l'introduction, l'interprétation simultanée n'est, à vrai dire, qu'une consécutive dont les opérations mentales, au lieu de se suivre, s'interpénètrent. En effet, nous y retrouvons les mêmes phases d'analyse, de mémorisation cognitive et d'expression, à la seule différence près que, du fait de l'imbrication des phases, la mémorisation tend, plus encore qu'en consécutive, à se confondre avec la compréhension et à perdre son caractère d'acte volontaire. Ce n'est pourtant pas que la mémorisation délibérée soit incompatible avec l'interprétation simultanée. Il arrive, par exemple, que l'interprète, s'étant laissé distancer par l'orateur, s'abstienne provisoirement de rendre un élément du message dont il estime pouvoir diffère l'énoncé. Il le garde en mémoire jusqu'au moment où un temps mort de l'orateur lui permettra de le placer. Ce qui fait qu'en interprétation simultanée, la mémorisation ne constitue la plupart du temps qu'un sous – produit de l'exégèse, c'est que l'intervalle entre la compréhension d'un contenu cognitif et sa réexpression est généralement trop court pour nécessiter un effort de mémorisation conscient.

L'intrication des différentes phases de

l'interprétation en simultanée contraint l'interprète à une accélération des opérations mentales correspondant à chacune d'elles. C'est pourquoi il est indispensable que l'étudiant ait acquis une bonne maatrise de la consécutive au moment où il aborde la simultanée, car il va sans dire que l'accélération des opérations mentales ne peut être envisagée que quand celles – ci ne posent plus de problèmes au ralenti...

A. INCIDENCES DE L'INTERPÉNÉTRATION DES DIVERSES PHASES DU PROCESSUS D'INTERPRÉTATION.

Les effets de cette interpénénétration vont se répercuter à la fois sur la mobilisation des connaissances et sur les caractéristiques de la réexpression notamment le débit et l'éloquence.

1. Incidences sur la mobilisation des connaissances.

Si, en consécutive, il importe peu que le déclic de la compréhension intervienne de temps à autre à retardement – le temps que des précisions supplémentaires soient venues éclairer le sens de l'énoncé précédent – il n'en est pas de même en simultanée. L'appréhension du sens des messages doit, en permanence, être absolument instantanée, faute de qoui celui – ci ne saurait être réexprimé immédiatement : il serait donc definitivement perdu pour l'auditeur.

Cet impératif absolu de l'instantanéité de la compréhension s'impose à l'interprêle alors que comme je l'ai souligné plus haut il occupe la position de récepteur de messages destinés à autrui.

C'est la conjonction de ces deux facteurs qui confère d'ailleurs à l'interprétation simultanée un caractère unique. En effet, elle est – du moins à ma connaissance – la seule activité humaine qui exige l'instantanéité de la compréhension des messages échangés, bien qu'un préalable important, à savoir le faconnage de l'énoncé en fonction de la capacité de compréhension de l'interprète, ne soit pour ainsi dire jamais rempli. Toutes les autres activités dans le domaine de la communication, qu'il s'agisse de celles du professeur, de l'avocat, du médecin, du navigateur, du journaliste, etc., si elles exigent l'instantanéité de la compréhension, ne demandent pas en même temps que soit compris instantanément un message destiné à autrui. Inversement, dans le cas d'un journaliste qui assiste par exemple à un congrès pour en faire un reportage et qui est à ce moment – là, comme l'interprète, seulement le récepteur, la compréhension n'a pas besoin d'être immédiate.

Comme l'instantanéité de la compréhension est pour l'interprète une nécessité absolue et que son rôle de récepteur doit être considéré comme une donnée immuable découlant de sa fonction même, le seul facteur sur lequel il peut agir est l'apport de ses propres connaissances, dans lesquelles doit s'intégrer le sens des énoncés. En effet, il s'agi à la fois d'augmenter cet apport pour créer des structures aussi favorables que possible à l'accueil des contenus cognitifs des messages et de les mettre en place particulièrement tôt pour que la fusion entre les connaissances préexistantes et le sens des énoncés puisse avoir lieu sur le champ. En d'autres termes, la mobilisation des connaissances, dont il a été question plus haut, doit être encore plus complète et amorcée encore plus tôt qu'en interprétation consécutive. En somme, si l'on compare consécutive et simultanée, on peut dire que cette derière exige de l'interprète qu'il fasse parcourir à sa pensée plus de chemin en moins de temps pour aller à la rencontre de celle de l'orateur.

Si l'accroissement de l'apport de l'interprète dépend en premier lieu de l'étendue de ses connaissances mobilisables, la rapidité de leur mobilisation me semble être surtout

mêmes des discours cadrant avec différentes situations, en s'inspirant, le cas échéant, de discours – modèles, et d'en mémoriser les tournures jusqu'à ce qu'elles se présentent à l'esprit sur commande.

À côté de ces formules que je dirais de circonstance, il en est d'autres, probablement plus utiles encore, qu'il importe de transformer en automatismes, à savoir celles qui, au niveau de la langue, traduisent des concepts bien définis, afin de pouvoir immédiatement associer le terme idoine au concept dégagé, quelle que soit la forme sous laquelle celui – ci s'exprime dans d'autres langues. Ainsi, dans une conférence portant sur la protection de la propriété industrielle, ce qui compte c'est qu'ayant saisi dans le discours l'idée de non respect par un tiers des droits d'un détenteur de brevet, l'interprète dont la langue cible est le français, par exemple, ait immédiatement présent à l'esprit le vocable "contrefacon", que l'orateur ait dit "infringement", "Rechtsverletzung", ou tel autre mot dans telle autre langue. Avoir à sa disposition dans chaque discipline abordée un maximum de termes, assortis bien évidemment de leur définition, cela permet non seulement d'augmenter le débit, mais aussi de gagner du temps en évitant de trop fréquents recours aux paraphrases. Il va sans dire que la rigueur de l'expression, elle aussi, en bénéficie grandement.

Grâce à de tels automatismes, l'interprète pourra, du moins de façon ponctuelle, pallier, au plan de la réexpression, l'inéluctable handicap qui résulte pour lui de l'impossibilité d'être expert dans toutes les questions qu'il devra traiter dans son travail.

C'est la lecture qui me paraît être l'instrument de choix de cet apprentissage. Toutefois, pour être pleinement efficace, elle doit s'effectuer de façon à ce que l'attention se porte tout autant sur le fond que sur la forme, afin qu'il y ait mémorisation conjointe de l'un et de l'autre. En effet, en lisant, on a souvent tendance à se concentrer presque exclusivement sur le fond. Cette approche se justifie parfaitement dans le cas de l'unilingue, qui reçoit toutes ses informations à travers la même langue, car le support linguistique, à force d'être perçu à de très nombreuses reprises, finit effectivement par se graver dans la mémoire. Il n'en est pas de même pour l'interprète, qui dispose de trois langues. Afin de préserver ses instruments de travail, il doit donc répartir à peu près èquitablement sur ses trois langues le temps qu'il peut consacrer à la lecture. Comme le temps disponible n'est généralement pas extensible à volonté, il en résulte forcément une diminution de la quantité de signes perçus quotidiennement dans chacune des langues et susceptibles d'être retenus.

Il s'y ajoute chez le sujet multilingue un fâcheux phénomène de rivalité entre langues actives, dont chacune semble constamment vouloir dominer l'autre. Tout se passe comme si la langue momentanément privilégiée projetait son ombre sur l'autre, la rendant de ce fait moins accessible jusqu'au moment où, l'attention se portant sur la seconde, on constate une inversion du phénomène.

Pour compenser au mieux le déficit quantitatif et la "bousculade" des langues devant le "point de mire", il faut chercher à augmenter le rendement de chaque lecture par une prise de conscience systématique et du fond et de la forme. Le cas échéant, on ira vérï le sens précis des termes rencontrés, si celui – ci ne peut être dégagé du contexte.

Lorsque l'habitude d'une analyse associative du fond et de la forme aura été suffisamment développée par cette pratique de la lecture que j'appelle "complète", on pourra utilement l'étendre à l'écoute. Elle facilitera plus tard à l'interprète l'assimilation rapide des jargons des différents groupements et assemblées. En effet, l'interprète ne peut pratiquer la communication avec toute l'efficacité voulue

tributaire des association qui, dans son esprit, existent entre ces différentes connaissances. Or, ces associations résultent surtout de l'usage des connaissances acquises, de leur application à toutes sortes de cas d'espèce nécessitant leur assemblage sous diverses formes. Autrement dit, plus on réfléchit à un problème donné, plus les connaissances qui s'y rattachent et qui sont susceptibles d'être, à l'origine, ponctuelles et déconnectées les unes des autres s'ordonnent et se structurent pour former des ensembles cohérents.

Afin d'atteindre le degré de mobilisation des connaissances requis en interprétation simultanée, l'étudiant doit donc être incité non seulement à s'instruire le plus possible dans un maximum de domaines différents, mais encore à structurer ses connaissances par des réflexions personnelles sur les sujets abordés. Il va sans dire que cet effort de réflexion implique de sa part un minimum d'intérêt intrinsèque pour les problèmes en cause et la volonté de les approfondir. L'ouverture d'esprit et la curiosité intellectuelle me paraissent donc être des préalables importants à la mobilisation rapide des connaissances, telle qu'elle est exigée en interprétation simultanée.

Cette mobilisation des connaissances, sans laquelle il ne saurait y avoir de véritable appropriation du sens des énoncés, doit, me semble-t-il, faire l'objet d'un attention particulière dans l'enseignement de l'interprétation simultanée, en raison du caractère insidieux de l'effet produit par l'incompréhension dans le cas de ce mode de traduction. En effet si, en consécutive, la sanction est le plus souvent un "trou" qui ne peut passer inaperçu, en simultanée, la conséquence risque d'être le passage à la transposition littérale par le recours à la seule mémoire auditive. Comme le transcodage permet de sauver les apparences et que, d'autre part, il n'est pas bien aisé pour l'interprète de sentir à partir de quel moment il glisse sur la mauvaise pente, le danger est grand que l'étudiant s'engage dans la voie de la facilité dont il deviendra vite l'esclave.

Pour écarter ce risque, il importe donc de sensibliliser l'étudiant au risque de passage à la transposition littérale, de sorte que, s'il lui arrive d'y succomber, il en prenne conscience et s'en détourne immédiatement. A mon avis, un bon moyen d'y parvenir consiste à commencer par lui faire interpréter des discours dont il connaît la première partie alors qu'il en ignore la seconde. Ayant senti lui-même la différence entre sa démarche mentale, soutenue par ses souvenirs du contenu du discours, lors de l'interprétation de la première partie, et les mécanismes palliatifs mis en oeuvre pour traduire la seconde, en l'absence de ces souvenirs, il détectera plus vite les manifestations de la dérive et apprendre d'emblée à y réagir.

2. Incidences sur le débit et l'éloquence.

Si,en consécutive, l'interprète peut-du moins dans certaines limites-choisir son débit, sa liberté en cette matière est beaucoup plus réduite en simultanée. En fait, il doit, à peu de choses près, aligner son débit sur celui de l'orateur.

Parallèlement, l'éloquence, dont l'interprète doit indubitablement faire preuve en consécutive pour reproduire au pied levé le discours qu'il vient d'entendre, acquiert une importance cruciale non seulement parce que c'est elle qui conditionne dans une large mesure la vitesse de parole, mais aussi parce que, contrairement à la consécutive, la simultanée implique que l'interprète n'a pas encore saisi la totalité du sens de l'énoncé au moment où il commence à en reformuler les premiers éléments appréhendés. Chaque acte de parole devient de ce fait une sorte d'aventure linguistique dans laquelle il se lance. L'issue de cette aventure dépendra essentiellement de l'habileté

de l'interprète à manier la langue cible, car c'est elle qui conférera à ses capacités d'expression toute la souplesse requise par cette entrée dans l'inconnu.

Il y a, me semble – t – il, deux facteurs qui influent à la fois sur le débit et l'éloquence:

– la connaissance du sujet traité qui, comme je l'ai mentionné plus haut, implique généralement l'existence d'automatismes d'expression grâce auxquels la vitesse de parole et l'éloquence peuvent être augmentées:

– la qualité de l'anslyse du contenu cognitif des messages, car je crois pouvoir affirmer, en complétant, si l'on me le permet, une phrase célèbre: ce qui se conçoit bien, s'énonce clairment... et aussi plus vite.

Comme ces deux facteurs ont déjà fait l'objet de développements, je ne les cite ici que pour mémoire, sans m'y attarder.

Par contre, je m'appesantirai un peu plus sur une autre composante du débit, à savoir le tempérament, et sur l'éloquence, que je me propose de traiter à la fois en tant qu'élément accélérateur du débit et en tant qu'agent de souplesse de l'expression.

a) Le tempérament, composante du débit.

La vitesse de parole est, dans un certaine mesure, une affaire de tempérament. Elle participe à ce titre du rythme de vie propre à chaque individu. Il en résulte qu'en présence d'un étudiant dont le débit est relativement lent, il faut s'assurer que cette lenteur ne se retrouve pas au niveau du processus de compréhension. Si tel était le cas, il serait vain de vouloir faire adopter à l'étudiant un débit plus rapide, car ce serait s'acharner sur un symptôme sans se soucier de sa cause. Il me semble donc important de vérifier, en collaboration avec l'étudiant, que sa lenteur est bien limitée au seul niveau d l'expression[4]. Il sera possible alors d'agir sur le débit spontané. Tant que celui – ci se situera dans la moyenne ou tout juste en dessous de celle – ci, l'étudiant pourra, jusqu'à un certain point, l'augmenter progressivement en faisant systématiquement l'effort de parler plus vite qu'à l'accoutumée. Il aura naturellement soin de ne pas laisser se multiplier les "ratés" du processus d'expression et, dans la langue étrangère, le nombre des incorrections. Pour être efficace, cet exercice doit être, lui aussi, pratiqué lors de tout acte de parole, quel qu'il soit.

b) L'éloquence, élément accélérateur et agent de souplesse.

Souvent la lenteur du débit du locuteur résulte des difficultés qu'il rencontre dans sa recherche de termes et de tournures traduisant aussi parfaitement que possible son vouloir dire. L'amélioration de l'éloquence doit alors avoir comme effet une accélération du débit. Un moyen simple pour accroître l'éloquence consiste en la création d'un grand nombre d'automatismes d'expression. Pour éviter tout malentendu, je précise que c'est bien d'*automatismes d'expression dans la langue cible* qu'il s'agit et en aucun cas d'automatismes de traduction. De même que dans la vie de tous les jours, une bonne partie de notre parler se compose de formules stéréotypées qu'une sorte de réflexe nous fait venir aux lèvres, de même l'interprète doit diaposer, pour un maximum de situations susceptibles de se présenter en réunion, d'une variété de tournures particulièrement adéquates qui, une fois sélectionnées, doivent, à force d'être sollicitées, devenir des automatismes d'expression. Il en est ainsi, par exemple, des tournures appropriées aux discours d'ouverture et de clôture, aux allocutions de présidents démissionnaires ou fraîchement élus, aux hommages rendus à des membres défunts, etc.

Pour acquérir ces automatismes, je conseille aux étudiants d'élaborer eux –

---

[4] Dans le cas contraire, la lenteur doit être considérée comme un handicap rédhibitoire devant conduire à une réorientation de l'étudiant.

que s'il se sert du même technolecte que ses auditeurs. Or, celui – ci n'est pas un amas de termes techniques, mais un véritable langage propre à chaque activité. L'interprète doit donc s'efforcer d'en acquérir le maniement actif, d'abord au stade de la préparation, par la lecture "complète" de la documentation sur le sujet de la conférence, ensuite au cours de celle – ci, par l'écoute "complète" des interventions, notamment de celles faites dans sa langue cible.

Pour éviter toute confusion dans l'esprit de l'étudiant, il me semble important de faire clairement ressortir à son intention la différence fondamentale entre la démarche à adopter en interprétation et celle qui convient à la mise au point de ses instruments d'expression. Alors que, dans la phase d'exégèse du processus d'interprétation, l'attention doit être braquée exclusivement sur le sens du message au mépris de sa forme, (compte tenu, cependant, du registre de la langue: style "soutenu", style "moyen", style "familier"), le perfectionnement des outils de travail exige qu'on étudie conjointement le fond et la forme. Chacune des méthodes doit donc être appliquée en son temps. De même que le chirurgien ne compte pas sur les chairs et le sang de ses malades pour fourbir son bistouri, de même l'interprète ne peut confier le polissage de ses instruments aux opérations de traduction.

J'ai jusqui'ici présenté l'éloquence sous l'angle de débit. Ajoutons qu'elle doit donner aux moyens d'expression de l'interprète toute la souplesse exigée par la reformulation des messages en simultanée. Chaque fois que le sens de l'énoncé se révèle différent de celui supputé par l'interprète au moment où il commençait à en exprimer les premiers éléments appréhendés, il doit être capabe d'imprimer la direction voulue à sa version du message sams avoir à se reprendre ni à faire violence à la langue. Son expression doit suivre fidèlement les contours de la pensée de l'orateur – même quand ils sont inattendus – sans pour autant subir des distorsions.

Cette adaptabilité de la parole ne peut être attenite que grâce à une grande richesse du vocabulaire actif. En effet, si l'on dispose, pour exprimer n'importe quel fait, n'importe quel concept, de toute une panoplie de termes et de tournures différents qui, dà quelques nuances près, sont interchangeables quant à leur sens dans un contexte donné, mais qui se distinguent du point de vue des structures syntaxiques dont ils relèvent, on parvient aisément à faire effectuer à ses phrases ces "loopings" et ces "vrilles" de dernière minute que demande tel développement insoupçonné de la pensée, tout en étant assuré qu'elles atterriront sans "casser du bois", comme disent les aviateurs.

Il serait évidemment vain d'espérer atteindre une telle facilité de la parole dans une langue apprise. Par conséquent, la simultanée ne doit être pratiquée que vers la langue maternelle.

Or, on a généralement tendance, même dans la langue maternelle, à se servir constamment de certains termes de préférence à d'autres qui, faute d'être employés, restent à l'état de connaissances passives. Pour conférer à l'expression une souplesse maximale, ce sont précisément ces laissés pour compte qu'il importe d'activer.

C'est encore la lecture "complète" qui me semble se prêter le mieux à cet exercice. Chaque fois qu'au fil des pages on rencontre un mot ou une tournure qu'on n'aurait pas utilisé spontanément, il convient de s'arrêter, de se demander quelles expressions on aurait employées soimême dans le même contexte, puis de solliciter la mémoire pour y retrouver ces parents pauvres de la société verbale trop souvent relégués en bout de table.

C'est ainsi que, dans un premier temps, on procédera régulièrement à un inventaire de toutes les expressions qui, dans un contexte donné, peuvent être considérées comme synonymes. Dans un deuxième temps, il importe

de choisir parmi ces synonymes ceux – là même qu'on a le plus souvent négligés par le passé et de les employer aussi souvent que possfible afin de les réactiver. Finalement on veillera à varier systématiquement les termes par lesquels on s'exprime pour les maintenir tous à l'état actif.

3. Incidences du caractère simultané de l'interprétation sur l'autocontrôle.

En simultanée, l'autocontrôle est tout sussi important – – pour ne pas dire plus important – qu'en consécutive. Cependant, il s'y avère difficile à pratiquer, puisque l'interprète ne peut consacrer qu'une petite fraction de son attention auditive à la perception de ses propres paroles. Il en résulte pour lui le risque de contracter toutes sortes de tics, de parler faux, d'articuler mal et surtout de predre peu à peu, et en quelque sorte à son insu, des habitudes d'expression qui portent la marque de la langue source. Il ne faut pas oublier que les interférences linguistiques sont bien plus fréquentes en simultanée qu'en consécutive, surtout quand la langue source est pour l'interprète une langue active. On rencontre ici les effets opposés que le caractère actif des connaissances d'une langue exerce d'une part sur la compréhension des messages formulés dans cette langue et d'autre par sur l'expression dans une autre langue. Comme l'interprète en simultanée est auditeur et orateur à la fois, il subit donc l'influence à la fois favorable et défavorable du caractère actif de ses connaissances de la langue source. En effet, autant la connaissance active de la langue source facilite l'appropriation du sens des messages – la compréhension de la langue étant quasiment épidermique – autant elle gêne l'onération de réexpression, car chez le sujet multilingue, il ne semble pas y avoir séparation étanche, du moins pas au niveau des signifiés, entre les signes mémorisée appartenant à des langues différentes. De ce fait, la stimulation concomitante des engrammes de la langue source par la perception de celle – ci ne peut que favoriser leur substitution accidentelle à ceux de la langue cible.

Pour éviter de prendre de mauvaises habitudes d'expression, le seul moyen valable, à mes yeux, consiste à s'enregistrer régulièrement en cabine, afin que l'autocontrôle puisse s'effectuer au moins a posteriori. Il faut donc encourager l'étudiant à enregistrer chacune de ses séances d'entraînement et à pratiquer ensuite l'autocritique. Cette méthode aura l'avantage de lui faire mesurer la distance qui sépare le savoir du savoir faire et par là de le sensibiliser aux observations de ses professeurs.

Selon mon expérience, il n'est pas toujours facile de faire accepter aux étudiants le travail avec magnétophone, certains préférant pratiquer la politique de l'autruche. Cependant je ne manque jamais de revenir à la charge sur ce point, car le magnétophone m'apparaît comme l'indispensable compagnon de l'interprète à tous les stades de sa vie professionnelle et ce dès le début de sa formation.

Toutefois – faut – il le souligner? – cet autocontrôle ne sera possible que dans la mesure où l'interprète disposera d'une parfaite connaissance des lois et usages de la langue cible, en un mot: de ce qu'on peut appeler le génie de cette langue. Or, c'est justement ce qui lui manque chaque fois qu'il travaille dans le sens du thème. En effet, dans une langue apprise, l'autocontrôle ne peut guère servir qu'à vérifier la correction grammaticale et syntaxique de la reformulation. Fera toujours défaut ce sens de la langue qui, seul, permet de juger de la qualité stylistique de l'expression et, partant, de l'améliorer.

C'est là une vérité que nous avons tendance à oublier quand nous parlons une langue apprise, où nous ne pouvons dans bien des cas que vaguement *soupconner* l'inadéquation de telle ou telle de nos formules – alors que la

même maladresse commise dans notre langue maternelle nous ferait immédiatement sursauter. En fait, on se trouve un peu dans la même situftjion qu'une personne qui, dans un monde subitement privé de miroirs, continuerait à se maquiller. Elle aura beau étudier chez les autres les gestes du maquillage, puis les reproduire avec soin, elle ne saura jamais, faute de pouvoir jeter un coup d'oeil dans la glace, si, malgré tout, elle ne s'est pas transformée en clown. Ce n'est que sur le visage des autres (étrangers qui s'essaient au maniement de sa langue maternelle) qu'elle pourra remarquer un barbouillage. Mais encore cette vision ne lui rappellera – t – elle qu'indirectement que pareille mésaventure la guette elle – même à tout moment; elle sera beaucoup moins frappante que l'image de son propre visage peinturluré infligée par le miroir.

Le thème, nous venons de le voir, empêche l'interprète d'exercer pleinement son autocontrôle. Or, cette faculté d'autocontrôle va constituer la clef de voûte de ce qu'on pourrait appeler l'autoformation continue de l'interprète, sans laquelle il risque de voir baisser inélucatablement la qualité de son travail.

C'est pourquoi il me semble tout à fait inopportun de faire pratiquer aux étudiants le thème en simultanée et de les envoyer ainsi sur un terrain où, faute de discernement, ils ne pourront guère progresser.

Et les néfastes conséquences de cette orientation ne s'arrêteront pas là, car à partir d'un certain moment, l'étudiant risque de voir toutes ses interprétations simultanées – qu'il s'agisse de thèmes ou de versions – s'embourber dans le mot à mot. C'est sans doute que, gêné par la moindre aisance dans le maniement de la langue étrangère, l'interprète a tendance à s'accrocher aux mots de l'original et à glisser de ce fait vers le transcodage. Quand l'habitude de "court – circuiter" l'analyse du sens aura été prise en thème, il aura vite fait de l'étendre à la version.

4. La communication en interprétation simultanée.

Si, en consécutive, tout est fait pour rappeler à l'interprète que sa fonction consiste essentiellement à communiquer (depuis sa présence parmi les délégués, jusqu'à son rôle évident de substitut de l'orateur), l'environnement dans lequel se pratique la simultanée est plotôt de nature à le lui faire oublier. Isolé dans sa cabine, ne voyant souvent ses auditeurs que de dos et se sentant ignoré d'eux, il accomplit son travail dans des conditions qui sont tout sauf propices à la communication.

Auditeur et orateur à la fois, il pourrait de ce fait être facilement enclin à donner la priorité à sa première fonction au détriment de la seconde avec comme conséquences une voix monotone, un rythme saccadé, un certain laisser aller au plan de la reformulation des énoncés. Il va sans dire qu'une telle présentation des messaes ne faciliterait pas la compréhension des auditeurs. L'interprète doit, au contraire, mettre tout en oeuvre, y compris les moyens prosodiques, afin de faire saisir son vouloir dire à ses auditeurs – d'autant plus qu'il lui arrive inévitablement de leur imposer un effort de "rétablissement", quand les termes dans lesquels il s'exprime ne sont pas conformes à leur technolecte.

Il doit donc avant tout se sentir orateur. Il faut pour cela qu'il soit effectivement animé par le désir de communiquer et qu'il se refuse à faire rejaillir sur sa fonction de locuteur la sensation d'être tenu à l'écart qu'il éprove en tant que simple récepteur des messages, et qui ne peut être que renforcée par son confinement en cabine. Il faut également, on le sait, qu'il cherche constamment à dominer les problèmes débattus, par une appropriation complète des contenus cognitifs, car ce n'est qu'à ce prix qu'il est à même de les réexprimer avec toute la maîtrise nécessaire à la réussite de l'acte de communication.

Pour que celui – ci aboutisse dans les conditions particulièrement défavorables de la traduction simultanée, il faut donc que l'interprète ait ses techniques bien en main, mais aussi qu'il soit pleinement conscient du devoir qui lui est fait de prendre le discours à son compte.

III. – LA TRADUCTION À VUE.

La traduction à vue, quand on l'examine attentivement, se révèle doublement hybride:

i) du point de vue de sa pratique, elle participe souvent de la simultanée (car elle est particulièrement fréquente lors de congrès scientifiques ou techniques qui exigent la simultanée), alors que du point de vue méthodologique, elle s'apparente à la consécutive;

ii) si la forme du message original la rapproche de la traduction écrite, son oralité la soumet à la même loi qui celle qui régit l'interprétation, à savoir l'instantanéité de la compréhension et de la reformulation des contenus cognitifs.

Or, si l'élaboration du sens à partir de la perception visuelle des phrases ne pose pas de problèmes particuliers, il n'en est pas de même pour la réexpression de ce sens. En effet, l'influence de la langue source et les interférences elinguistiques auxquelles elle donné lieu sont encore plus marquées qu'en interprétation simultanée. Cela tient au fait que l'interprète a le pouvoir d'arrêter son regard sur telle ou telle partie du texte, c'est – à – dire d'influer, comme il le désire, sur sa perception visuelle, (alors qu'il n'a pas les moyens d'agir sur la durée de sa perception auditive), ce qui l'entraîne à ne pas savoir oublier, comme il le faudrait, la forme originale. Ici aussi se vérifie l'adage: "Verba volant, scripta manent".

En traduction écrite, on peut facilement se dégager de l'emprise du texte, car on dispose du temps nécessaire aux approches successives qui permettent d'aboutir à la forme adéquate dans la langue cible, en s'éloignant de plus en plus de celle de l'original. La traduction à vue, par contre, doit s'effectuer rapidement, au rythme de la parole spontanée. Il ne saurait être question d'appliquer la méthode du "trial and error". Il faut mettre dans le mille à chaque fois. Si l'interprète adoptait la même démarche que le traducteur, sa version du message risquerait la plupart du temps de porter l'empreinte de la langue source au point d'en devenir obscure. Or, l'auditeur doit pouvoir saisir d'emblée le sens du discours interprété. Pour lui, la qualité première d'une interprétation est la clarté.

Pour atteindre cette limpidité de la reformulation, l'interprète doit aborder la traduction à vue comme une consécutive. Ceci implique que l'exégèse et la mémorisation du sens se font lors de la lecture préalable, de facon à ce que, dans la phase de réexpression, le texte, à l'instar des notes en consécutive, n'ait plus à remplir qu'une simple fonction mnémonique. Ainsi, en prenant appui non pas sur le texte, dans lequel il s'enliserait, mais sur sa mémoire – l'écrit n'étant là que pour lui souffler les idées déclenchantes et venir à son secours pour tout ce qui est chiffres, dates, noms propres, etc. – l'interprète parvient à se montrer à la fois rapide et clair. C'est à mon avis la seule démarche qui permette d'asservir le texte au lieu d'en devenir l'esclave.

On pourrait penser qu'en simultanée au moins, l'interprète serait à même d'utiliser le texte in extenso, en faisant précéder la perception auditive de l'énoncé par sa perception visuelle. Ainsi, il lui serait possible de devancer l'orateur en lisant le message avant de l'entendre, ce qui devrait en faciliter et la compréhension et la réexpression. D'autre part, l'effet défavorable de la perception visuelle sur la qualité de la reformulation du message serait atténué du fait que, dans les conditions de la simultanée, la perception visuelle ne saurait être prolongée à volonté. La perception

visuelle des mots et la réexpression du sens de l'énoncé seraient alors séparées par un temps suffisant pour que l'oubli partiel de la forme originale puisse intervenir.

Malheureusement, dans la pratique, il s'avère extrêmement difficile, sinon impossible, de traiter simultanément les produits des perceptions visuellès et auditives décalées l'une par rapport à l'autre.

Une explication de ce phénomène, décrit depuis longtemps par les psychologues, pourrait être fournie par une des hypothèses établies par les neurophysiologues[5] sur le traitement sémantique des messages lus. Il semble, en effet, que quand un mot est lu, la sensation soit enregistrée tout d'abord au niveau du cortex visuel primaire. Elle serait ensuite acheminée vers le gyrus angulaire qui associerait la forme visuelle du mot à sa forme auditive correspondante dans l'aire de Wernicke. En d'autres termes, la compréhension d'un mot écrit passerait par une activation de la forme auditive de ce mot.

Si cette hypothèse est exacte, on concoit aisément que le traitement simultané par la même aire du cerveau de messages à contenus cognitifs différents mais se présentan tous sous la forme auditive dépasse nos facultés mentales, d'autant plus que l'aire de Wernicke participe également à la reformulation des messages.

Comme l'interprète ne peut renoncer à la perception auditive, puisque l'orateur risque à tout moment de s'écarter de son texte, l'approche de la traduction à vue me semble devoir être rigoureusement la même en simultanée que hors cabine.

L'étudiant éprouve presque toujours des difficultés à s'affranchir suffisamment du support écrit. Sans doute, les habitudes contractées pendant sa scolarité, par le biais d'exercices de traduction à but purement linguistique, y entrent – elles pour une bonne part. De ce fait, l'enseignement de la traduction à vue ne devrait débuter que lorsque l'étudiant a acquis une bonne maîtrise de la technique de consécutive.

CONCLUSIONS.

Malgré l'importance que revêt à mes yeux l'enseignement des méthodes d'interprétation pour la formation de futurs professionnels, je ne pense pas qu'il faille l'organiser sous forme de cours consacrés à la seule méthodologie. En effet, selon mon expérience, il est plus rationnel de faire se succéder, au cours de la même séance, l' explication d'une notion méthodologique et son application pratique et, à l'inverse, de repasser de la pratique à la méthodologie lors de la discussion et de l'évaluation du travail de l'étudiant.

La meilleure formule consiste donc selon moi à intégrer l'enseignement de la méthodologie dans l'enseignement pratique. Le dosage se fera en fonction de la progression des étudiants et des besoins révélés par leurs exercices d'interprétation. Ainsi pourront être mises en lumière les erreurs de méthode dont procèdent les contreperformances de l'étudiant; la finalité pédagogique des conseils qu'on leur prodigue sera mieux saisie.

* *
*

En résumé, c'est par une judicieuse alternance de méthodologie et de pratique que l'on préparera le mieux l'étudiant à sa future existence professionnelle, dans laquelle il devra, véritable funambule de la pensée et du verbe, risquer la chute à chaque instant sans jamais cesser de donner l'impression de la facilité.

---

[5]Rapportée par N. GESCHWIND dans "Specializations of the human brain". *Scientific American.* vol. 241. no 3. (1979). pp. 158 – 168.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRONIKOR, C., "Servitudes et grandeur de l'interprète", *Babel,* Berlin, Langenscheidt, 1962, VIII/1, pp. 6 – 12.

CHERRY, C., *On Haman Communication,* Second Edition, Cambridge, Massachusetts, and London, England, The M.I.T. Press, 1971, 337 p.

DEJEAN LE FÉAL, K., "Le perfectionnement lignuistique", *Etudes de Linguistique appliquée,* 24, Paris, Didier, 1976, pp. 42 – 51.

____, *Lectures et Improvisations – Incidences de la forme de l'énonciation sur la traduction simultanée (francais – allemand),* thèse de coctorat de 3e Cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), 1978.

GESCHWIND, N., "Specializations of the human brain", *Scientific American.* vol. 241. no 3 (1979), pp. 158 – 168.

HORMANN, H., *Meinen und Verslehen,* Suhrkamp Verlag. 1976, 553 p.

KAINZ, F., *Psychologie der Sprache,* tomes I – V, Stuttgart, Encke, 1965, 2626 p.

LEDERER, M., "La traduction: transcoder ou réexprimer?". *Études de Linguistique appliquée,* 12, Paris, Dider, 1973, pp. 7 – 26.

____, "Équivalences ou intelligence?", *L'Interprète,* XXIX/2, 1974, pp. 9 – 10.

____, *La Truduction simultanée – expérience et théorie,* Paris, Lettres modernes, 1980, 432 p.

MOSKOWITZ, D., "Le traducteur: récepteur et destinataire du message", *Études de Linguistique appliquée.* 12, Paris, Didier, 1973, pp. 71 – 84.

PIAGET, L., *Les mécanismes perceptifs,* Paris, Presses Universitaires de France, 1961, 457 p.

REUCHLIN, M., *Psychologie,* Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 445 p.

SELESKOVITCH. D., "Principes et méthodes", *in: compte rendu sur le Colloque de l'enseignement de l'interprétation.* Paris, Genève, A.I.I.C., 1965, pp. 45 – 62.

____, *L'interprète dans les conférences internationales – problèmes de langage et de communication,* Paris, Lettres Modernes, 1968, 261 p.

____, "Vision du monde et traduction", *Études de Linguistique appliquée 12, Paris, Didier, 1973, pp. 105 – 109.*

____. "Zur Theorie des Dolmetschens". in: *Übersetzer Dolmetscher,* Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1974. pp. 37 – 50.

____, *Langage, Langues et Mémoire,* Paris, Lettres modernes, 1975, 272 p.

____, "Traduire: de l'expérience aux concepts", *Études de Linguistique appliquée,* 24, Paris, Didier, 1976, pp. 64 – 91.

____, "Take care of the Sense and the Sounds will take care of themselves (Lewis Carroll) or Why Interpreting is not Tantamount to translating Languages". *Bulletin de l' A.I.I.C.,* vol, V/3 Genèvé, 1977, pp. 76 – 86.

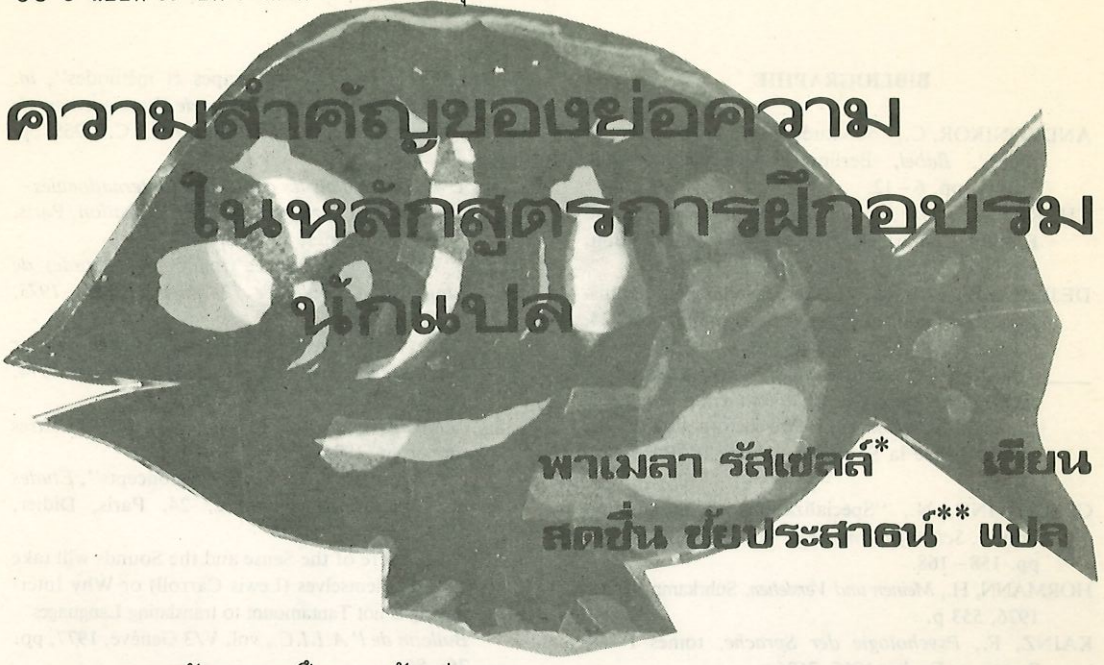
THIERY, C., *Le bilinguisme chez les interprètes de conférence professionnels,* thèse de doctorat de 3e Cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), 1975.

VYGOTSKY, L.S., *Thought and Language,* Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1962, 168 p.

WEINTRAUB, E., LEDERER, M., CLARENS, J. de, "Enseigner l'interprétation", *Études de Linguistique appliquée,* 12, Paris, Didier, 1973, pp. 111 – 126,

WILLETT, R., "Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher", *in Übersetzer und Dolmetscher,* Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1974, pp. 87 – 109.

****



ความสำคัญของย่อความในหลักสูตรการฝึกอบรมนักแปล

พาเมลา รัสเซลล์* เขียน
สดชื่น ชัยประสาธน์** แปล

ตามหลักสูตรการฝึกอบรมนักแปล รายวิชาที่พัฒนาทักษะการเขียนในภาษาต่าง ๆ ที่นักแปลใช้ทำงานมีความสำคัญมาก แบบฝึกหัดที่ใช้กันเพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายนี้อย่างหนึ่ง ได้แก่ แบบฝึกหัดย่อความ การย่อความซึ่งจำเป็นสำหรับหลักสูตรการสอนอ่านเพื่อทำความเข้าใจและสื่อสารด้วยการเขียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เหมาะสำหรับนักแปลเป็นอย่างยิ่ง เพราะทำให้นักศึกษามีโอกาสฝึกฝนทั้งการอ่านเพื่อทำความเข้าใจข้อความต้นฉบับ การถ่ายทอดเนื้อหาเป็นอีกภาษาหนึ่งอย่างแม่นตรง และการนำความคิดของต้นฉบับมาเขียนเรียบเรียงด้วยคำของตนให้ดีด้วย

การย่อความคืออะไร? การย่อความก็คือการเขียนสรุปข้อความยาว ๆ ซึ่งตามที่นิยมปฏิบัติกันมักย่นย่อให้เหลือประมาณหนึ่งในสามของต้นฉบับ ข้อความที่ย่อแล้วจะต้องกอปรด้วยความคิดสำคัญ ๆ ที่มีในต้นฉบับ ตัดทอนออกแต่รายละเอียดและความคิดที่ไม่สำคัญ ผู้เขียนย่อความต้องใช้สำนวนของตนเอง และต้องไม่ใส่ความคิดเห็นส่วนตัว หรือทัศนะเชิงวิจารณ์ของตนลงไปด้วย เนื่องจากย่อความมิใช่บทวิจารณ์

I วิธีเขียนย่อความ

เราจะเขียนย่อความให้ครบถ้วนและแม่นตรงได้อย่างไร? วิธีที่ดีที่สุดก็คือ ต้องทำแบบฝึกหัดและมีวิธีฝึกทำอย่างเป็นระบบ เราอาจแบ่งกระบวนการทำย่อความได้ 5 ขั้นตอน ดังนี้คือ

1. การอ่านและการทำความเข้าใจ
2. การวิเคราะห์เนื้อหา
3. การเลือกเฟ้นสาระสำคัญ
4. การเตรียมยกร่างย่อความ และ
5. การเขียนย่อความฉบับสมบูรณ์และการตรวจทานครั้งสุดท้าย

---

*แปลจากบทความของ Pamela Russell เรื่อง "The Importance of Précis – Writing in a Translator Training Programme" In : **L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction – de la théorie à la pédagogie.** Cahiers de traductologie. N°4. Editions de l'Université Ottawa, Canada, 1981, pp. 239 – 246.

**อาจารย์ประจำคณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร

ในขั้นตอนแรก คือ การทำความเข้าใจกับข้อความต้นฉบับให้ได้โดยตลอดนั้น มีคนเป็นจำนวนมากที่อ่านอย่างไม่ระมัดระวัง ดังนั้น ย่อความในระยะแรก ๆ จึงมักมีการเพิ่มความคิดเข้าไป หรือไม่ก็ตัดทอนออก หรือบิดเบือนความคิดที่เสนอไว้ในต้นฉบับเสีย นักศึกษาจึงควรอ่านข้อความโดยตลอดหลาย ๆ ครั้ง ค้นหาความหมายของศัพท์สำนวนที่ตนไม่รู้จักคุ้นเคย จนแน่ใจว่ารู้เรื่องทุกถ้อยกระทงความเป็นอย่างดี หากมีข้อความตอนใดที่สับสนคลุมเครือจะต้องอ่านตอนนั้น ๆ ซ้ำและตรึกตรองใคร่ครวญจนกระทั่งรู้สึกมั่นใจว่าสามารถจับความหมายที่ผู้เขียนตั้งใจเสนอไว้ได้จริง ๆ เสียก่อน นอกจากจะต้องเข้าใจรายละเอียดศัพท์สำนวนทั้งหมด ตลอดจนวิธีการที่ผู้เขียนเปรียบเปรยถึงใครหรืออะไรโดยอ้อม (allusions) แล้ว นักศึกษายังจะต้องแลเห็นความเกี่ยวเนื่องของข้อความทั้งหมดอย่างแจ่มแจ้งด้วย ทั้งนี้เราอาจทดสอบความสามารถที่จะสังเคราะห์ประเด็นทั้งหมดได้ โดยตั้งคำถามกับตนเอง ดังต่อไปนี้ : ข้อความที่อ่านเป็นข้อความชนิดใด ? ข้อความนี้ต้องการจะบอกอะไรแก่เรา ? ผู้เขียนพยายามจะบอกบรรยาย ชักชวน อธิบาย เล่า ทำให้เราเพลิดเพลิน หรือว่ายั่วให้เราขบขัน ? ท่าที (เจตคติ) ของผู้เขียนเป็นอย่างไร ? ผู้เขียนแสดงทัศนะส่วนตัวไว้ชัดเจนหรือไม่? หรือว่าข้อความนั้นมีความเป็นกลางอย่างแท้จริง? ผู้เขียนใช้น้ำเสียง (tone) หรือลีลาการเขียน (style)ที่พิเศษเฉพาะตัวหรือเปล่า?

เมื่อเข้าใจข้อความต้นฉบับและได้ "ย่อย" มันแล้ว ขั้นต่อไปก็คือ การวิเคราะห์เนื้อหา นักศึกษาจะต้องศึกษาวิธีนำเสนอความคิดต่าง ๆ ในข้อความต้นฉบับและจะต้องสามารถ "มองเห็น" โครงสร้างที่สำคัญของข้อความอย่างชัดเจน โดยพยายามร่างเค้าโครง (outline)ที่แสดงการจัดระบบระเบียบความคิดและพัฒนาการของความคิดทั้งหลายในข้อความต้นฉบับ ข้อความส่วนมากมักมีโครงสร้างอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งอาจจะเหมาะสำหรับวิธีการวิเคราะห์เฉพาะชนิดใดชนิดหนึ่งเท่านั้น โดยทั่วไปแล้ว เรามักนิยมแยกวิเคราะห์ทีละย่อหน้า แต่ในขณะที่นักศึกษาติดตามความก้าวหน้าของความคิดของผู้เขียน เขาจะต้องคำนึงถึงแก่นเรื่อง (theme) และจุดมุ่งหมาย (purpose) ของข้อความทั้งหมดอยู่ตลอดเวลา โดยวิเคราะห์ดูว่าข้อความแต่ละตอนนั้นเชื่อมโยงกับพัฒนาการของสาร (message) ที่ผู้เขียนเสนอไว้อย่างไร โครงสร้างของต้นฉบับอาจมีได้หลายลักษณะ เช่น ผู้เขียนอาจเสนอเหตุการณ์ตามลำดับเวลาก่อนหลัง บรรยายฉากหรือสถานการณ์ เปรียบเทียบความคิดต่าง ๆ เสนอแนวคิดกว้าง ๆ แล้วยกตัวอย่างเฉพาะกรณีขึ้นมาสนับสนุนข้อคิดนั้น ๆ หรือไม่ก็ใช้วิธีการนำเสนอหลาย ๆ อย่างร่วมกัน

ไม่ว่าโครงสร้างของต้นฉบับจะเป็นอย่างไร นักศึกษาจะต้องสรุปเค้าโครงออกมาให้ได้ และต่อจากนั้นก็ดำเนินการขั้นที่สาม คือ เลือกเฟ้นความคิดที่สำคัญ ๆ ของต้นฉบับ ในขั้นนี้นักศึกษาต้องสังเกตว่าข้อความตอนใดมีน้ำหนักมากและเข้ากันกับลำดับความคิดโดยส่วนรวมได้มากที่สุด ความคิดใดสำคัญมากที่สุดสำหรับการเข้าใจเนื้อหาทั้งหมด หรือความคิดใดสำคัญรองลงมา การเลือกสรรความคิดหลัก ๆ ออกมานับเป็นก้าวที่สำคัญมาก และถือเป็นการฝึกการใช้วิจารณญาณ การใช้เหตุผลและสามัญสำนึกได้อย่างดีที่สุด

การเลือกความคิดสำคัญ ๆ นั้นเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับการย่นย่อเนื้อหา บางครั้งเราอาจนำความคิดเชิงสรุปมาใช้ในย่อความได้โดยเปลี่ยนถ้อยคำสำนวนบ้างเพียงเล็กน้อย แต่ส่วนใหญ่ เราจะต้องใช้ความคิดอย่างสุขุมลึกซึ้งจึงจะสามารถสกัดเอาความหมายที่ซ่อนอยู่ในระดับลึกออกมาได้

โครงสร้างของเนื้อหาบางลักษณะจะเสนอความคิดออกมาอย่างชัดแจ้ง แล้วจึงประกอบด้วยรายละเอียด เปรียบได้กับเครื่องลายครามในหีบห่อ

ที่บุด้วยวัสดุกันแตก ในกรณีเช่นนี้ เราจะสามารถเลือกเฟ้นสาระสำคัญออกมาได้ง่าย เพียงแต่ใช้วิธีย่อโดยการขจัดส่วนที่ไม่สำคัญทิ้งไปเท่านั้น ตัวอย่างเช่น

The Ivory Coast is the world's leading exporter of cocoa (much of which is grown in Ghana), the third largest exporter of coffee, and, thanks to its forests and modern ports, a principal supplier of timber to Europe.

เราอาจย่อได้ว่า : The Ivory Coast, a leading exporter of cacoa, coffee and timber.

อย่างไรก็ตาม เราจะพบว่าบ่อยครั้งเราจะย่อความโดยใช้คำหรือกลุ่มคำในต้นฉบับไม่ได้ ต้องหาศัพท์สำนวนอื่น ๆ มาใช้แทน เช่น ถ้าข้อความบรรยายถึงย่านซึ่งเป็นที่ตั้งของโรงกลั่นน้ำมัน โรงงานผลิตรถยนต์ โรงงานทำกระดาษ และโรงงานเล็ก ๆ อีกมากมาย เราอาจสรุปว่าย่านนี้เป็นย่าน "อุตสาหกรรม" ในทำนองเดียวกัน ถ้าบรรยายถึงคน ๆ หนึ่งซึ่งพูดภาษาฝรั่งเศสและภาษาอังกฤษมาแต่เด็ก สามารถใช้ภาษาสเปนได้อย่างแคล่วคล่อง และพูดภาษาเยอรมันและอิตาเลี่ยนได้อย่างตะกุกตะกัก ผู้ย่อความอาจสรุปข้อมูลทั้งหมดโดยเรียกชายผู้นี้ว่า "คนรู้หลายภาษา" (multilingual) เสียทีเดียว เราอาจต้องตัดรายละเอียดทิ้งไปบ้าง แต่ต้องสามารถสื่อความประทับใจไปยังผู้อ่านได้ การย่อความแบบนี้จึงมิใช่การเลือกคำจากข้อความต้นฉบับ แต่ต้องหาศัพท์สำนวนที่สื่อสาระสำคัญของต้นฉบับได้ดีมาใช้

คู่มือย่อความบางเล่มอาจแนะนำให้ขีดเส้นใต้คำสำคัญ ๆ วิธีนี้อาจมีประโยชน์อยู่บ้าง กล่าวคือ ข้อความอาจมีคำบางคำ สำนวนบางสำนวน หรือประโยคบางประโยคที่ควรเน้นให้เด่นออกมา แต่กระนั้นการขีดเส้นใต้ศัพท์ สำนวน หรือประโยคก็มีข้อจำกัดอยู่มาก เพราะบ่อยครั้งความหมายจะซ่อนอยู่ "เบื้องหลัง" คำ ไม่ใช่ "ใน" คำ ท่าทีน้ำเสียง และความประทับใจทั้งหมดของผู้เขียนอาจสื่อออกมาโดยนัยอ้อมก็เป็นได้

ตัวอย่างที่กล่าวมานี้แสดงถึงการย่อข้อความสั้น ๆ เป็นการกลั่นกรองความคิดจากหน่วยเล็ก ๆ เท่านั้น แต่แท้จริงแล้วเราจะต้องพิจารณาข้อความรวมทั้งหมด เสมือนเป็นผืนผ้าที่สานทอเส้นสายความคิดต่าง ๆ ไว้ด้วยกันอย่างแนบแน่นเป็นเนื้อเดียว นักศึกษาไม่ควรใช้วิธีแยกพิจารณาทีละคำ หรือแม้ทีละประโยค แต่ควรจะพุ่งความสนใจไปที่สาระรวม (overall message) และพิจารณาเนื้อหาแต่ละหน่วยว่าสำคัญต่อบริบท (context) มากน้อยเพียงไร ความคิดหน่วยหนึ่งจะมีความสำคัญมากน้อยเพียงไรนั้นย่อมแล้วแต่หน่วยความคิดอื่น ๆ ที่อยู่ใกล้เคียง

เราอาจตัดความคิดบางหน่วย เช่น ตัวอย่างหรืออุปมาอุปไมย (metaphor) ออกไปจากย่อความได้ อย่างไรก็ตาม เราก็ไม่ควรคิดว่า ตัวอย่างหรืออุปมาอุปไมย ฯลฯ จะมีแต่ความคิดที่สำคัญเสมอไป ในเมื่อความสำคัญของความคิดขึ้นอยู่กับบริบทด้วย ตัวอย่างและการสาธิต (illustrations) มักไม่ใช่สิ่งสำคัญ แต่ก็ไม่แน่เสมอไป บางทีเราอาจย่นย่อตัวอย่างและการสาธิตให้เป็นคำที่เลือกสรรอย่างดีสัก 2–3 คำ แต่บางทีเราก็ต้องตัดมันทิ้งไปทั้งหมด รายละเอียดเชิงบรรยายก็อาจทิ้งไปได้ถ้าเราย่อได้สาระของความประทับใจรวม ๆ ไว้แล้ว คำหรือกลุ่มคำซ้ำ ๆ (repetitions) นั้นต้องลิดรอนออกไป เช่นเดียวกับที่เราเล็มกิ่งเล็ก ๆ ของต้นไม้ทิ้ง ให้เหลือแต่กิ่งใหญ่และลำต้นเท่านั้น นักศึกษาจะต้องพิเคราะห์ดูว่าควรจะตัดส่วนไหนทิ้ง จะต้องไตร่ตรองให้ดีว่าการสาธิต รายละเอียด ตัวอย่าง หรือคำซ้ำนั้น ๆ ถูกนำมาใช้เพื่อจุดมุ่งหมายใดแน่ เพื่อรักษาความกระจ่าง (clarity) หรือการเน้น (emphasis) มิให้

สูญหายไปในระหว่างกระบวนการเลือกสรร ถึงปริมาณของเนื้อความจะลดลง แต่สาระสำคัญ ตลอดจนท่าทีและการเน้นต้องคงอยู่

เมื่อสกัดเอาสาระสำคัญออกมาเคี่ยวให้งวดลงได้แล้ว นักศึกษาก็จะก้าวมาถึงขั้นที่สี่ นั่นคือการยกร่างย่อความโดยยึดถือเค้าโครงคร่าว ๆ ที่ทำไว้แล้วตั้งแต่ขั้นที่สองเป็นหลัก (บางทีอาจจะต้องเรียงลำดับความคิดใหม่เพื่อทำให้ความกระชับและแจ่มแจ้งยิ่งขึ้น การเปลี่ยนลำดับความคิดนี้ทำได้เฉพาะในกรณีที่มีเหตุผลเพียงพอ และจะต้องระวังมิให้กลายเป็นการบิดเบือนสาร)

ในระหว่างการยกร่าง นักศึกษาต้องพยายามถ่ายทอดความหมายของต้นฉบับอย่างซื่อสัตย์ด้วยสำนวนการเขียนของตนเอง การย่อความจะต้องเป็นการเขียนเรียบเรียงของผู้ย่อเอง มิใช่การตัดประโยค วลี หรือข้อความบางตอนในต้นฉบับมาปะติดปะต่อกัน

อนึ่งในขั้นนี้ นักศึกษาต้องคำนึงถึงหลักของการย่ออยู่ตลอดเวลา ควรหลีกเลี่ยงการเล่นสำนวนที่ใช้คำมากหรือการซ้ำคำโดยไม่จำเป็น ตลอดจนควรหลีกเลี่ยงการใช้ศัพท์สำนวนอ้อมค้อม (circumlocutions) ด้วย ผู้ย่อควรเลือกใช้ศัพท์สำนวนที่กินความไม่เยิ่นเย้อเป็นน้ำท่วมทุ่ง ความจำเป็นที่จะต้องใช้คำให้กระชับและสั้นที่สุดนี้ไม่อำนวยให้ผู้ย่อใช้สำนวนยาว ๆ ประเภท "on account of the fact that"* หรือ "in the even that"* คำทุกคำมีค่า (และต้องถูกนับจำนวนด้วย) เพราะฉะนั้นจะต้องใช้แต่คำที่มีส่วนในการสื่อความหมายได้อย่างดีเท่านั้น

ย่อความฉบับร่างมักจะยาวในระยะแรก ถ้ายาวนักศึกษาอาจมีวิธีย่นย่อได้หลายวิธี เช่น พยายามหาทางเสนอความหมายอย่างเดิมโดยใช้คำให้น้อยลง หรือใช้สำนวนที่สั้นและกระชับยิ่งขึ้น หรือปรับลำดับความคิดเดิมเสียใหม่ให้สามารถย่นย่อรูปประโยคลงได้อีก หรือมิฉะนั้นก็อาจกลับไปตรวจสอบเนื้อหาใหม่เพื่อดูว่ายังมีความคิดที่ไม่สำคัญหลงเหลืออยู่หรือไม่ ถ้าหากเข้าใจพัฒนาการของเนื้อความอย่างกระจ่างแล้วก็ย่อมจะเห็นได้เองว่าควรจะตัดอะไรออกอีกบ้าง

ขั้นสุดท้ายของการเขียนย่อความ ก็คือการเขียนย่อความฉบับสมบูรณ์และการตรวจทานครั้งสุดท้าย นักศึกษาต้องตรวจสอบว่าฉบับร่างของตนมีที่ผิดพลาดคลาดเคลื่อนหรือขาดความสำคัญไปบ้างหรือเปล่าด้วยการอ่านต้นฉบับโดยละเอียดอีกครั้งหนึ่ง อ่านทีละประโยค ๆ เพื่อให้แน่ใจว่าได้เสนอสาระสำคัญทั้งสิ้นไว้แล้วโดยมิได้บิดเบือน ผู้ย่อจะต้องพิจารณาว่าย่อความของตนนั้นสะท้อนทั้งเนื้อหา จุดประสงค์ ท่าที และลีลาการเขียนของต้นฉบับได้ครบถ้วนหรือยัง ทั้งจะต้องตรวจทานย่อความเพื่อให้แน่ใจอีกด้วยว่าข้อความที่ตนเขียนนั้นกระจ่างแจ่มแจ้ง ไม่มีผิดพลาดด้านไวยากรณ์ การใช้ภาษา ตัวสะกด หรือการใช้เครื่องหมายวรรคตอน

ข้าพเจ้ามักแนะนำนักศึกษาให้ทำงานที่ได้รับมอบหมายเสียแต่เนิ่น ๆ ไม่ว่างานนั้นจะเป็นเรียงความ ย่อความ หรืองานแปล เพื่อว่าจะได้มีเวลา "วาง" งานที่ทำเสร็จแล้วนั้นพักไว้สัก 2–3 ชั่วโมง หรือ 2–3 วันก็ยิ่งดี หลังจากนั้นก็นำกลับมาอ่านใหม่เสมือนสิ่งที่เพิ่งเคยพบเห็น ทั้งนี้เพราะเป็นการยากที่จะพิจารณางานที่ตนทำอย่างยุติธรรมได้หลังจากที่ต้องคร่ำเคร่งอยู่กับมันเป็นเวลาหลาย ๆ ชั่วโมง ผู้ย่อความอาจหมกมุ่นอยู่กับคำต่าง ๆ มากเสียจนกระทั่งมองไม่เห็นข้อผิดที่โจ่งแจ้งก็ได้ ดังนั้นการทิ้งงานที่ได้คร่ำเคร่งทำมาจนเอียนแล้วไว้สักพักหนึ่งก่อนจึงเป็นการดีอย่างยิ่ง เพราะขณะที่สมองมึนชานั้นเราอาจจะไม่สามารถเขียนคำง่าย ๆ ที่ติดอยู่ที่ริม

---

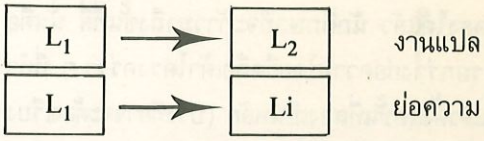
*อาจเทียบเป็นสำนวนไทยได้ว่า "เนื่องมาจากการที่" กับ "ถึงแม้อาจเป็นได้"

ฝีปากออกมาได้ แต่เราจะนึกคำนั้นออกอย่างง่ายดายเมื่อได้กลับมาอ่านงานอีกครั้งหนึ่งภายหลัง ทั้งนี้หมายความว่า หลังจากช่วงพักแล้ว เราก็หยิบงานแปลหรือย่อความขึ้นมาอ่านอีกครั้งหนึ่งโดยไม่ต้องเทียบกับต้นฉบับ เสมือนหนึ่งว่านั่นคืองานที่เสร็จสมบูรณ์ในตัวของมันเอง เราจะเห็นได้ว่าข้อความที่เราได้เรียบเรียงไว้แล้วนี้ยังมีตอนที่ไม่กระจ่างหรือไม่ค่อยสมบูรณ์เหลืออยู่อีกหรือไม่ ถ้าเรามัวแต่ดูเทียบกับต้นฉบับ ความเพ่งเล็งต่อต้นฉบับอาจทำให้เรามองไม่เห็นข้อบกพร่องในงานของเราก็เป็นได้ น่าเสียดายที่เรามักจะต้องเร่งส่งผลงาน ทำให้ไม่มีเวลาจะ "พัก" งานแปลหรืองานย่อไว้สักระยะหนึ่ง แม้เพียงระยะสั้น ๆ ก็ยังดี ก่อนที่จะต้องส่งผลงานออกไป

II ย่อความกับงานแปล

การเขียนย่อความกับการทำงานแปลมีอะไรที่คล้ายกันอยู่มาก กล่าวคือ ผู้ย่อและผู้แปลจะต้องเข้าถึงความหมายของข้อความต้นฉบับและจะต้องสามารถ "ย่อย" ความหมายนั้นได้ แล้วจึงนำเนื้อหามาเขียนในรูปแบบใหม่ ดังนั้นในการเขียนย่อความและการเขียนงานแปล ผู้เขียนจะต้องสะท้อนความคิดของอีกคนหนึ่งอย่างแม่นตรง โดยเรียบเรียงข้อความด้วยถ้อยคำสำนวนของตนเอง งานย่อและงานแปลจึงไม่มีที่สำหรับคำวิจารณ์ ความเห็น หรือท่าทีของผู้ย่อหรือผู้แปล คุณภาพของงานทั้งสองประเภทนี้จึงขึ้นอยู่กับความแม่นตรงของความคิด ซึ่งผู้ย่อและผู้แปลรับเอามาจากต้นฉบับและนำมาถ่ายทอดใหม่

อย่างไรก็ตาม กระบวนการถ่ายทอดในงานย่อความกับงานแปลก็แตกต่างกันโดยพื้นฐาน ผู้แปลนั้นถ่ายทอดเป็นเนื้อหาของต้นฉบับจากภาษาหนึ่ง (L_1) สู่อีกภาษาหนึ่ง (L_2) โดยต้องเผชิญกับอุปสรรคทางด้านภาษา วัฒนธรรม ปรัชญา และสังคม ในขณะที่ผู้ย่อจะต้องตัดทอนเนื้อหาของต้นฉบับให้เหลือแต่สาระ โดยต้องหาแนวคิดสำคัญให้พบ คัดเลือกแต่ความคิดสำคัญ ๆ มาสกัดเอาแก่นความออกมาให้ได้



III ประโยชน์ของย่อความ

แบบฝึกหัดย่อความมีประโยชน์อย่างมหาศาลต่อนักแปลที่กำลังฝึกอบรม ประสบการณ์จากการย่อความก็คล้ายกับประสบการณ์จากการถ่ายภาพ ยิ่งช่างภาพมีประสบการณ์มากเท่าไร ตาของเขาก็สามารถเลือก "มุม" ได้ไวขึ้นเพียงนั้น ทั้ง ๆ ที่มี "มุม" ให้เลือกจำนวนมาก ในทำนองเดียวกัน ผู้มีประสบการณ์ในการเขียนย่อความมามาก จะสามารถสกัดสาระสำคัญและโครงสร้างของข้อความต้นฉบับออกมาจากคำพูดที่วกวนสับสนได้เร็วยิ่งขึ้น ความสามารถที่จะจับความหมายและประเด็นสำคัญได้รวดเร็วนี้ถือว่าเป็นต้นทุนชั้นเลิศของนักแปลทีเดียว การเขียนย่อความสอนให้เราคิดอย่างมีเหตุผล มีวิจารณญาณรู้จักแยกแยะระบบของความคิด และสามารถจัดระเบียบความคิดทั้งหลายได้ด้วย

การเขียนย่อความช่วยให้อ่านข้อความแล้วเข้าใจได้โดยตลอดและแจ่มแจ้ง บ่อยครั้งที่นักศึกษามักจะหยิบข้อความที่ได้รับมอบหมายให้แปลขึ้นมาอ่านอย่างลวก ๆ แล้วก็เริ่มลงมือแปลบรรทัดแรกอย่างกระตือรือร้น ทั้ง ๆ ที่อาจารย์ผู้ฝึกพยายามเตือนแล้วก็เตือนเล่า นักศึกษาหลายคนก็ยังคงตกเป็นเหยื่อของแรงกระตุ้นที่จะ "แปลก่อน อ่านทีหลัง" อยู่ดี แบบฝึกหัดย่อความจะช่วยบังคับให้นักศึกษาอ่านและ "ย่อย" ข้อความก่อนจะเริ่มย่อ เพราะเป็นไปไม่ได้ที่จะย่อข้อความโดยไม่อ่านข้อความนั้นทั้งหมดอย่างหมกมุ่นครุ่นคิดก่อน การเขียนย่อความฝึกนักศึกษาให้พุ่งความสนใจไปที่เนื้อหาและที่จุด

มุ่งหมายของข้อความทั้งหมดมากกว่าที่คำหรือความบางตอนโดยหวังจะเอาไปใช้เรียง ๆ ต่อ ๆ กันในงานของตน การเขียนย่อความสอนให้นักศึกษามองข้อความเหมือนกับเป็นโครงข่ายของความหมายที่เชื่อมโยงสอดสลับกันอยู่อย่างซับซ้อน ไม่ใช่สักแต่ความคิดหลาย ๆ เรื่องที่ปะติดปะต่อกันอยู่โดยบังเอิญ

อาจมีบ่อยครั้งที่เราได้พบข้อความต้นฉบับที่เขียนอย่างสับสนและกำกวม หรือมีคำและสำนวนที่ชวนให้ตีความได้หลายทาง ในกรณีเช่นนี้ ผู้แปลจำเป็นต้องเลือก "แกะ" ความหมายที่ถูกต้องจากข้อความแต่ละตอน โดยอาศัยสามัญสำนึกและการใช้เหตุผลเข้าช่วย ทั้งนี้จำเป็นจะต้องมีความเข้าใจบริบทของข้อความเฉพาะหน้าและมีความรู้รอบตัวเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านมากพอที่จะสามารถตีความได้ถูกต้อง การเขียนย่อความจะช่วยฝึกให้นักศึกษาและนักแปลตรึกตรองแสวงหาสาระรวมก่อน แล้วจึงค่อยพิจารณาส่วนย่อย ๆ ต่อจากนั้นจึงเลือกสรรแต่สาระสำคัญโดยอาศัยความเข้าใจบริบทและเจตนาของผู้เขียนเป็นเกณฑ์

การเขียนย่อความมีประโยชน์ต่อนักศึกษาหรือนักแปลที่กำลังฝึกอบรมอีกอย่างหนึ่ง คือ ช่วยพัฒนาความสามารถในการนำความคิดของผู้อื่นไปเขียนใหม่โดยยังคงรักษาความคิดเดิมไว้ได้ ในการแปล ความคิดของผู้เขียนจะถูกถ่ายทอดไปสู่อีกภาษาหนึ่ง ในการย่อ ความคิดของผู้เขียนจะถูกย่อให้สั้นเข้า ในทั้งสองกระบวนวิธีจะต้องระวังไม่ให้เกิดการบิดเบือนความหมายขึ้นได้

ข้อผิดพลาดที่ร้ายแรงที่สุดของผู้เขียนย่อความ ก็คือ การเสนอความหมายคลาดเคลื่อนหรือการบิดเบือนความหมาย ในเมื่อต้องการจะสรุปความหมายอย่างกว้าง ๆ เขาก็ต้องระวังที่จะไม่กล่าวเกินเลยไป ไม่ขยายความจนเกินจริงหรือเปลี่ยนแปลงสาระสำคัญไปเสีย การบิดเบือนความหมายอาจเกิดจากเข้าใจต้นฉบับผิด เลือกเนื้อหาโดยไม่ได้ไตร่ตรองให้รอบคอบ หรืออาจเกิดเฉพาะฉบับร่างครั้งสุดท้ายใช้สำนวนที่สื่อความไม่ดี หรือไม่กระชับเพียงพอ

การตัดสิ่งที่สำคัญทิ้งไปถือเป็นความผิดร้ายแรงในการเขียนย่อความ นักศึกษาจะต้องไม่ตัดความคิดสำคัญ ๆ ทิ้งไปเป็นอันขาด ยิ่งกว่านั้นเขาจะต้องไม่ใส่ความคิดอื่นเพิ่มเข้าไป และไม่มองข้ามความสำคัญของเนื้อความแวดล้อม อันจะทำให้ความหมายมีน้ำหนักไม่เท่ากับในต้นฉบับ นอกจากนี้ย่อความอาจขาดความแม่นตรงได้ทั้ง ๆ ที่บรรจุแต่ความคิดจากต้นฉบับล้วน ๆ เนื่องจากขาดความสมดุลในการเลือกสาระสำคัญหรือเป็นเพราะเผลอละทิ้งความบางส่วนที่จะช่วยให้เข้าใจแนวคิดหลักที่เหลือไว้แล้วอย่างถูกต้อง

ดังนั้น แบบฝึกหัดย่อความจึงสอนนักศึกษาให้หลีกเลี่ยงการแปลงความขณะถ่ายทอดสาร ทั้งยังช่วยให้นักศึกษารู้จักสังเกตและใช้วิจารณญาณมากขึ้นจน "ตาไว" แลเห็นความหมายที่ถูกบิดเบือนได้ทันที แม้ว่าการบิดเบือนนั้นจะช่วยเพิ่มรสชาติและความไพเราะสักเพียงใดก็ตาม

สิ่งหนึ่งที่ท้าทายนักแปลก็คือ การถ่ายทอดลีลาการเขียนของต้นฉบับลงในงานแปล แต่การย่อความจะมีลีลาการเขียนเฉพาะตัวอยู่แล้ว คือจะต้องเข้มข้นและกระชับ ในย่อความจึงไม่มีการบรรยายยาว ๆ ตัวอย่างที่แพรวพราว หรือการใช้คำซ้ำอย่างฟุ่มเฟือย ยิ่งไปกว่านั้น ย่อความยังหลีกเลี่ยงสำนวนบางประเภท เช่นข้อความต้นฉบับที่อยู่ในเครื่องหมายคำพูด (direct speech) จะต้องเปลี่ยนเป็นความบรรยายธรรมดา (indirect speech) ในย่อความ อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนย่อความควรพยายามที่จะสะท้อนลีลาการเขียนของข้อความต้นฉบับให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ หากต้นฉบับเป็นข้อความเชิงพรรณนาที่มีชีวิตชีวาสะดุดตาสะดุดใจ ย่อความก็ไม่ควรมีลักษณะแห้งหรือแข็งกร้าวกระด้าง

ด้วยเหตุที่ย่อความเน้นที่ความสั้น นักศึกษาจึงต้องแสดงความคิดเห็นออกมาตรง ๆ และย่นย่อเท่ากับเป็นการฝึกให้สามารถใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถค้นพบคำที่ "ตรงกับใจ" ที่สุด ทั้ง ๆ ที่กว่าจะพบได้ก็ต้อง "งม" อยู่นาน การเน้นที่ความสั้นกระชับนี้เป็นประโยชน์ยิ่งสำหรับผู้ที่ต้องการทำงานกับธุรกิจการโฆษณาด้วย การใช้คำเยิ่นเย้อ ฟุ่มเฟือย รังแต่จะก่อให้เกิดความสับสน จึงควรหลีกเลี่ยงเสีย

แบบฝึกหัดย่อความไม่ได้มีประโยชน์ต่อนักแปลเท่านั้น แต่ยังมีประโยชน์ต่อคนที่ต้องการอ่านข้อความต้นฉบับ แล้วทำบันทึกย่อให้ได้ความต่อเนื่องแจ่มแจ้งด้วย ดังเช่น นักศึกษาที่ต้องจดคำบรรยายของอาจารย์ในห้องเรียนแล้วจำเป็นต้องจับความคิดสำคัญ ๆ ที่อาจารย์ผู้สอนชี้นำให้ได้ นอกจากนี้ย่อความยังให้ประโยชน์แก่นักข่าวซึ่งต้องการสรุปความคิดสำคัญ ๆ จากคำพูดของนักการเมืองที่พรั่งพรูราวกับน้ำท่วมทุ่ง ทนายความที่ต้องการอ่านเอกสารทางกฎหมายเป็นตั้ง ๆ เพื่อจะเจาะเอาความหมายสำคัญที่แฝงเร้นอยู่เบื้องหลัง "ศัพท์เทคนิคทางกฎหมาย" และผู้ที่ทำงานสื่อสารทุกสาขาตลอดจนทุกคนที่ต้องการ "เข้าใจ" และ "ใช้ภาษาเป็น"

IV การพิจารณาขั้นต่อไป

แบบฝึกหัดย่อความจะเป็นประโยชน์ทั้งสำหรับรายวิชาที่สอนเป็นภาษาแม่และที่สอนเป็นภาษาต่างประเทศ การที่แบบฝึกหัดย่อความเหมาะสำหรับรายวิชาที่สอนเป็นภาษาแม่ก็เนื่องจากช่วยให้นักแปลที่กำลังฝึกอบรมได้พัฒนาทักษะด้านการอ่าน การวิเคราะห์ และการเขียนเรียงความด้วยภาษาที่ตนถนัดที่สุด นอกจากนี้แบบฝึกหัดย่อความยังมีคุณค่ามากสำหรับวิชาที่สอนเป็นภาษาต่างประเทศเนื่องจากช่วยให้นักศึกษามีความชำนาญทางภาษาทั้งเพื่อรู้และเพื่อนำไปใช้ได้ทันที ทั้งยังกระตุ้นให้นักศึกษาหัดคิดเป็นภาษานั้นด้วย การเขียนย่อความเป็นภาษาต่างประเทศกับการแปลจากภาษาแม่เป็นภาษาต่างประเทศ ("thème") จะเป็นเครื่องมือที่จะช่วยให้นักศึกษาใช้ภาษาต่างประเทศได้อย่างคล่องแคล่ว การย่อความกับการแปลจึงมีความสำคัญมากในการผลิตนักภาษาให้รู้ดีทั้งสองภาษาตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

V การประยุกต์ใช้ย่อความในวงกว้าง

แม้ว่าบทความนี้จะเกี่ยวกับการย่อความเป็นภาษาเดียวกับต้นฉบับแบบที่นิยมทำกันมาก็ตาม แต่เราก็อาจขยายการย่อความนี้ให้มีรูปแบบที่แปลกไปจากที่เคยทำกันเพื่อจะได้จัดหาแบบฝึกหัดแบบอื่นที่เกี่ยวข้องกันได้ด้วย เช่น การทำย่อความเป็นอีกภาษาหนึ่ง (bilingual précis) ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อนักศึกษาที่ฝึกเป็นนักแปลมาก เพราะเท่ากับรวมเอาทักษะการแปลกับการเขียนย่อความไว้ด้วยกัน นอกจากจะมีประโยชน์ต่อหลักสูตรการสอนแปลแล้ว การเขียนย่อเป็นอีกภาษาหนึ่งนี้จะมีประโยชน์ต่อวงการธุรกิจด้วย เนื่องจากมีลูกค้าจำนวนมากที่ต้องการเพียงขอให้ย่อความคิดสำคัญ ๆ ของข้อความให้แก่เขาโดยไม่ต้องแปลข้อความทั้งหมด บริการประเภทนี้ควรได้รับการส่งเสริมให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้นไปอีก

การเขียนย่อความอาจแตกหน่อออกไปเป็นสิ่งที่เรียกว่า "การย่อความปากเปล่า" (oral précis) ได้อีก ในการทำแบบฝึกหัดเช่นนี้ อาจารย์ผู้สอนจะอ่านข้อความดัง ๆ ครั้งหนึ่งหรือสองครั้ง โดยให้นักศึกษาจดโน้ต ทำย่อความ ซึ่งอาจจะเสนออาจารย์ในรูปของการพูดปากเปล่าหรือการเขียนก็ได้ การทำงานแบบนี้จะช่วยฝึกให้นักศึกษาทำงานกับคำพูด และจะมีประโยชน์มากสำหรับผู้ที่สนใจจะเป็นล่าม ถึงแม้ว่ากระบวนการทำแบบฝึกหัดแบบนี้จะไม่เหมือนกับการฝึกทำงานแบบล่ามที่แปลทีละตอน (consecutive interpretation) เสียทีเดียว แต่ก็มี

ลักษณะเฉพาะบางอย่างร่วมกันอยู่ เพราะนักศึกษาต้องแปลข้อความออกเป็นหน่วยย่อย ๆ สกัดเอาความคิดสำคัญออกมา แล้วก็จัดความคิดเกี่ยวข้องที่สำคัญรองลงมาเข้าเป็นกลุ่ม เรียงลำดับความหมายจากที่สำคัญมากมาหาน้อย แล้วเขียนเรียบเรียงข้อความขึ้นใหม่โดยยึดถือความคิด (ไม่ใช่คำ) ของต้นฉบับเป็นหลัก

บทสรุป

การทำแบบฝึกหัดย่อความนี้ช่วยพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อกระบวนการแปลได้หลายอย่าง แม้ว่าขณะที่กำลังทำย่อความ นักศึกษาจะทำงานโดยใช้ภาษาเดียวก็ตาม แต่การย่อความก็คล้ายการแปลอยู่มาก เพราะสอนนักศึกษาให้สนใจ "ความคิด" มากกว่า "คำ" และ "บริบท" มากกว่า "ประโยค" ดังนั้นวิชาย่อความจึงนับว่าเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ยิ่งสำหรับการฝึกอบรมนักแปล

REMARQUE

Il n'est peut – être pas inutile d'ajouter un bref post – scriptum aux excellents conseils donnés par P. Russell, dans le but d'en préciser les modalités d'application dans le contexte universitaire thaïlandais. Compte tenu des habitudes de travail des étudiants thaïs, c'est sans aucun doute la quatrième étape du processus décrit dans l'article ci – dessus qui se révèlera la plus difficile à réaliser. Or, on peut facilement contrecarrer la tendance qu'ont les étudiants à effectuer un simple collage de phrases ou de bouts de phrases empruntés au texte original, en leur retirant celui – ci au moment où ils passent à la rédaction d'un premier premier brouillon. N'ayant plus qu'un canevas sous les yeux, ils seront à l'abri de toute tentation ce copiage. Contraints de reformuler le sens avec leurs propres mots, ils ne tarderont pas à prendre conscience de la démarche mentale à adopter.

En outre, ce travail "sans filet" est un excellent révélateur du degré de compréhension atteint lors de la lecture, de l'analyse approfondie et de l'élaboration du plan. Ce qui n'aura pas été parfaitement saisi au cours de ces étapes préparatoires se dérobera à la mémoire et ne saurait être reformulé avec précision et concision. Si l'incompréhension porte sur une des idées exposées, elle risque d'entraîner la disparation ou la mutilation de celle – ci. Si elle porte sur un enchaînement d'idées, elle est susceptible de se traduire par un glissement de sens. Cette fonction de révélateur me semble d'autant plus importante qu'il est déjà fort difficile de dire si ce que l'on a compris soi – même est tout ce qu'il y avit à comprendre, et qu'il est encore beaucoup plus difficile d'évaluer le degré de compréhension atteint par les étudiants.

Quant aux résumés en langue étrangère, pappelons que cet exercice n'est utile que si l'enseignant est un locuteur natif de cette langue et s'il maîtrise parfaitement le maniement écrit de sa langue maternelle. L'exercice perdrait beaucoup de sa valeur si la contribution du locuteur natif se réduisait à la pré – fabrication d'un résumé – type qui serait présenté comme modèle aux étudiants. N'onblions jamais que dans tout ce qui participe de l'apprentissage de la traduction, l'essentiel c'est l'acquisition de la démarche à adopter, ce qui ne saurait être obtenu par une simple exposition à une série de "produits finis". En outre, la pratique d'exercices préparatoires au thème ou du thème lui – même sous le contrôle d'un enseignant locuteur natif de la langue d'arrivée facilite la

prise de conscience par les étudiants de la nécessité impérieuse de s'assurer le concours d'un locuteur natif chaque fois qu'ils sont amenés à produire un écrit dans une langue étrangère.

Karla DEJEAN

****

ด้วยความปรารถนาดี จาก

บริษัท ทิพยประกันภัย จำกัด

รัฐวิสาหกิจสังกัดกระทรวงการคลัง

142 อาคารธนาคารกสิกรไทย สาขาสำนักสีลม ชั้น 7—8 ถนนสีลม กทม. 10500

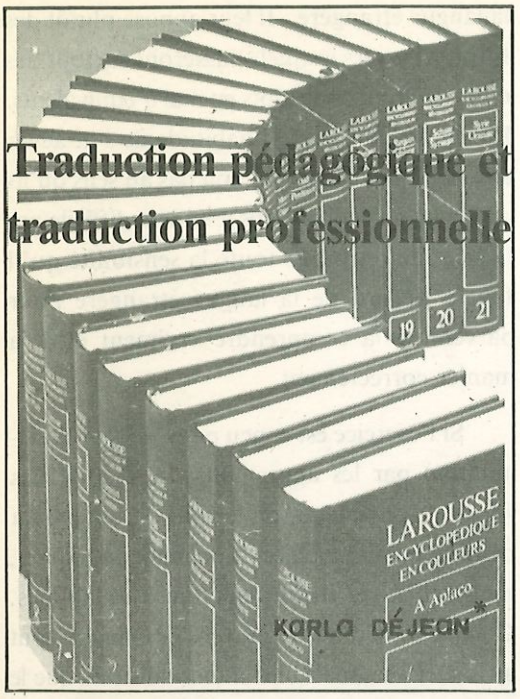
โทร. 234-7440-9, 234-7660-9, 234-1981-9

ดำเนินกิจการมากว่า 30 ปี ตามหลักการประกันภัยสากล

บริการรับประกันวินาศภัยทุกประเภท

- ประกันความรับผิดชอบต่อบุคคลภายนอก
- ประกันภัยทางทะเลและขนส่ง
- ประกันเครื่องบิน
- ประกันรถยนต์
- ประกันอุบัติเหตุส่วนบุคคล
- ประกันภัยสำหรับกระจก
- ประกันโจรภัย
- ประกันความรับผิดชอบต่อบุคคลภายนอก
- ประกันอุบัติเหตุและภัยพิบัติจากเครื่องจักร
- ประกันความซื่อสัตย์
- ประกันขนส่งเงิน
- ประกันอุบัติเหตุระหว่างเดินทาง
- ประกันการเสี่ยงภัยทุกชนิดของผู้รับเหมา
- ประกันภัยสำหรับเงิน
- ประกันภัยเงินค่าทดแทนคนงาน
- และอื่น ๆ

นางจงกลนี จันทรสาขา ประธานกรรมการ **นางวไล ศิริพงษ์ กรรมการผู้จัดการ**



Traduction pédagogique et traduction professionnelle

L'usage veut que l'on oppose la tracuction pédagogique à la traduction professionnelle. La première est censée être un moyen de contrôle en didactique des lanques. Contrairement à la seconde, on ne lui assigne pas une fonction communicative mais linguistique puisqu'elle est destinée à révéler si la ou les significations des mots et structures étudiés ont bien été comprises par les élèves.

Bien que cet exercice soit appelé "traduction", il ne devrait pas à mon avis, être désigné par ce terme, car il ne consiste pas, la plupart du temps, en la réexpression du sens de l'énoncé original – seule opération qui mérite le nom "traduction" – mais en une commutation des codes.[1]

Cet exercice me paraît en outre préjudiciable aussi bien à l'acquisition d'une langue étrangère qu'à une éventuelle activité ultérieure dans le domaine de la traduction.

Voyons d'abord en quoi le transcodage gène ld'apprentissage d'une seconde langue.

Personne ne conteste sans doute que la second langue s'apprend à travers l'écran structurel et idiomatique de la langue maternelle. Aucune méthode didactique ne saurait éliminer cet écran. Puisque la référence à la langue maternelle est inéluctable, il est légitime, voire souhaitable de s'en servir à des fins didactiques. La traduction est donc appelée en principe à jouer un rôle utile, ne serait – ce qu'en raison des enseignements qu'une comparaison a posteriori entre l'original et la version en langue maternelle permet de tirer sur le plan du fonctionnement de l'une et l'autre des deux langues.

Encore faudrait – il qu'il s'agît d'une traduction au sens professionnel du terme, c'est – à – dire d'une reformulation spontanée[2] du message. Dans le cas d'une commutation des codes, la comparaison ne peut aboutir qu'à la remémoration de ce qui figure dans n'importe quel dictionnaire bilingue. Elle ne saurait donner aucune indication sur la facon dont on communique des contenus cognitifs dans l'une des langues par oppsition à l'autre.

---

1) Passage d'une langue à une autre par opposition à la traduction qui consiste à passer de la parole d'une langue à la parole d'une autre langue (selon la définition de R. Galisson/D. Coste dans Dictionnaire de la Didactique des Langues.

*ผู้เชี่ยวชาญประจำ Cellule régionale dáction linguistique

2) au sens de naturel, authentique par opposition à contraint, artificiel (ibid.)

En outre, elle constitue un obstacle à la découverte de toute l'épaisseur sémantique des signifiants d'une langue. Ces derniers, comme le dit D. Seleskovitch, [1] *n'actualisent en toute circonstance qu'une partie de leur épaisseur sémantique.* Si l'on vent bien se représenter cell – ci comme un livre, on voit aisément qu'en faisant effectuer aux étudiants de simples passages de langue à langue, on ne les familiarise en quelque sorte qu'avec les têtes de chapitre. On ne les initie pas au contenu de ceux – ci.

Pis, cette pratique, loin de sensibiliser l'apprenant dès le départ au génie propre à chaque langue, l'encourage plutôt à considérer la langue comme un ramassis de vocables, qu'il peut aligner comme bon lui semble, à condition de respecter la syntaxe. Loin de lui faire sentir que les langues ne sont pas isomorphes, c'est – á – dire qu'elles ne découpent pas la réalité de la même facon et ne désignent pas les contenus cognitifs par les mêmes traits sémnantiques dans la réalisation du discours, elle lui fait croire que pour chaque mot d'une langue, il y a nécessairement un mot équivalent dans une autre langue. Ce faisant, on l'incite littéralement à construire des énoncés en langue étrangère à partir de matériaux de sa langue maternelle, après reconversion en leurs "équivalents", au lieu de lui apprendre à communiquer des contenus cognitifs comme le ferait le locuteur autochtone.

Ce qui est encore plus grave, à mon avis, c'est que cette impression fallacieuse d'un parfait isomorphisme des langues, que l'exercice incriminé risque de donner à l'apprenant, le rendra peu apte à un perfectionnement ultérieur. Il n'aiguise pas ses sens pour lui permettre de capter toutes les particularités de l'usage de la langue étrangère. Il leur appose plutôt des filtres à travers lesquels passeront surtout des mots ou groupes de mots en mal d'équivalents. Plus l'étudiant prend l'habitude de s'attacher aux signifiés des mots et non pas au sens qu'ils confèrent à l'énoncé, plus il lui sera difficile par la suite de retrouver toute la sensibilité qu'il faut à l'égard de la langue étrangère pour parvenir à la comprendre vraiment et à la manier correctement.

Si l'exercice est concu pour vérifier l'assimilation par les apprenants du signifié des vocables, ce résultat, on le voit, est obtenu au détriment d'autres objectifs pourtant prioritaires, me semble – t – il, en didactique des langues. Comme il y a d'autres moyens de contrôle tout aussi efficaces mais bien moins nuisibles que le transcodage, il y a lieu de se demander si le prix payé n'est pas exorbitant.

Il est tout à fait évident aussi que la pratique de la commutation des codes à quelque titre que ce soit, est susceptible de créer des réflexes de littéralité extrêmement préjudiciables à l'apprentissage ultérieur de la technique de la traduction. Alors que celue – ci pourrait et devrait se réduire à un perfectionnement de la démarche dont les principes auraient été acquis dans les classes de langues, il consiste en réalité, du moins pour une grande part, en un processus de désapprentissage visant à éliminer les habitudes prises au cours des études de langues. Dans la perspective d'une extension du milieu dans lequel devraient se recruter les candidats à la formation en traduction – perspective qui me paraît être la seule à répondre aux nécessités

---

1) comment perfectionner ses connaissances linguistiques, p. 73.

du monde moderne – il serait particulièrement table de voir se perpétuer cette incompatibilité entre les pratiques dans les cours de langues et la démarche requise pour la traduction.

Il ne serait d'ailleurs nullement impossible d'initier les étudiants à la véritable traduction dès le début de l'apprentissage d'une étrangère. Lorsqu'on leur enseigne comment le locuteur natif s'exprime dans une situation donnée, il me paraît normal de leur demander le même acte de parole dans leur langue maternelle, en partant, bien entendu, de la situation étudiée et non pas des mots de la tournure étrangère.

Une telle approche n'empêcherait pas l'explication préalable du signifié pertinent de tel ou tel mot inconnu. Mais celle – ci ne constituerait qu'une première étape, sorte de prélude à la seconde qui, elle, ne viserait plus le signifié des mots, mais le sens de l'énoncé.

En procédant de la sorte, on parviendrait progressivement à familiariser les apprenants avec la démarche à adopter en traduction. Sa complexité augmenterait avec celle des situations étudiées et des énoncés correspondant à ces situations. Mais la nature de la démarche resterait la même.

Elle serait identique à celle de la traduction professionnelle, à la seule différence près que l'analyse comparée consécutive à l'acte de traduction proprement dit devrait nécessairement venir compéter l'exercice afin que celui – ci réponde pleinement à sa finalité linguistique. L'étudiant désireux de se perfectionner en traduction n'aurait plus à rompre avec des habitudes prises, voire à les combattre; il pourrait se contenter de les consolider.

Le gain de temps qui en résulterait lors de la formation en traduction serait considérable. Mais le gain que les étudiants pourraient en retirer sur le plan de leur compétence de communication ne serait sans doute pas moins important.

Pourquoi la vraie traduction n'a – t – elle guère retenu l'attention des didacticiens des langues ?

Il me semble que E. Lavault, fournit une réponse partielle à cette question lorsqu'elle dit:[1] *... par leur formation, les professeurs de langues ont souvent une vision de la langue que est plus attachée à sa description linguistique qu'à sa fonction communicative. Même s'ils enseignent la langue en situation, ils ont été habitués à la découper en mots, en syntagmes, enstructures, car pour l'enseigner ils ne peuvent pas ne pas se référer à la langue des dictionnaires et des grammaires.*

Je crois personnellement qu'au – delà de la nature de la formation que les professeurs **ont** reçue et des habitudes qu'ils **ont** prises, c'est aussi le fait de ne **pas** avoir été formés à la traduction qui les en détourne.

Il ne saurait en être autrement. A de rares exceptions près, il n'y a pas de maîtrise de la technique de la traduction sans une bonne formation. Pourquoi les exceptions seraient – elles plus nombreuses parmi les professeurs de langues que dans d'autres milieux ? Les raisons invoquées par E. Lavault feraient plutôt supposer le contraire.

---

1) Fonctions de la traduction en didactique des langues, p. 91.

Un véritable changement de la situation ne pourra donc être obtenu qu'au moment où les professeurs de langues recevront une formation complémentaire en traduction. C'est seulement à cette condition qu'ils seront à même d'en enseigner la démarche à leurs élèves. Faute de quoi, ils continueront, comme le dit E. Lavault:[3]

... à faire de la traduction pédagogique un cas particulier qui n'a rien è voir avec la traduction professionnelle, avec toutes les conséquences néfastes que nous venons d'examiner.

Une telle extension du programme d'études des professeurs de langues serait particulièrement souhaitable dans les pays où la formation professionnelle en traduction est encore inconnue. En effet, dans ces pays – et c'est cas dans pratiquement toute l'Asie du Sud – Est par exemple – la pratique scolaire vient forcément servir de modèle à toutes les activités traduisantes à quelque fin que ce soit.

Si les professeurs de langues étaient formés à la traduction, ils n'éviteraient pas seulement les erreurs de méthode dénoncées plus haut, mais ils sauraient aussi différencier entre la traduction pratiquée à des fins didactiques et la traduction professionnelle. Ils seraient conscients du fait que ce n'est pas par la démarche à adopter que l'une se sistingue de l'autre, mais par la finalité.

En tant qu'exercice de langue, la traduction a pour but de vérifier la compréhension du sens énoncé et de faciliter la dissociation des langues notamment au moyen de l'analyse comparée. Comme elle ne peut en tout état de cause être que l'application de l'acquis linguistique, le message à tracuire doit tenir compte à tout moment de l'étendue de cet acquis, sous peine de voir l'exercice dégénérer en transcodage. Plus les connaissances linguistiques des étudiants sont limitées, plus le choix des énoncés qui peuvent leur être proposés pour traduction sera restreint. En d'autres termes, la traduction pédagogique doit se plier à l'acquis linguistique du moment puisque son but est d'accompagner et de consolider les progrès en langues.

La finalité de la traduction professionnelle, en revanche, c'est la production d'écrits dont ni la complexité linguistique ni la diversité des référents ne peuvent être délimitées a priori. Elle exige donc des connaissances linguistiques et extralinguistiques à la mesure des textes à tradiore. Ce n'est plus l'exercice qui s'adapte à l'acquis. C'est l'acquis qui doit être à la hauteur de la tâche à accomplir.

Lorsque, grâce à une formation complémentaire en traduction, les professeurs de lanque auront saisi cette différence entre la finalité de la traduction pédagogique et celle de la traduction professionnelle et, partant, la différence entre les préalables de l'une et de l'autre, ils seront sans aucun doute moins enclins à surévaluer à la fois les capacités de leurs élèves et les objectifs que peut viser leur enseignement. C'est seulement à cette condition que la traduction cessera un jour d'être une caricature d'elle – même.

L'intégration d'une formation complèmentaire en traduction dans les études du futur professeur de langues ne devrait pas poser plus de problèmes que dans d'autres disciplines. Elle aurait en outre l'avantage, une fois le mouvement amorcé, de faciliter et d'accélérer

---

(3) ibid. p. 92

cette formation même puisque, pour les futures générations d'étudiants, celle – ci – nous l'avons vu – n'impliquerait plus une rupture radicale avec des habitudes prises en classe de langues et donc un désapprentissage des réflexes conditionnés, mais pourrait se réduire à l'approfondissement et au perfectionnement d'une démarche qui leur est déjà familière. Jointes à l'amélioration de la compétence de communication qui devrait pouvoir être obtenue directement ou indirectement par une pratique judicieuse de la traduction pédagogique, ces retombées de la formation complémentaire des professeurs me paraissent suffisamment séduisantes pour retenir l'attention des didacticiens des langues aussi bien que celle des méthodologues de la traduction.

K. Déjean

Ouvrages cités en référence :

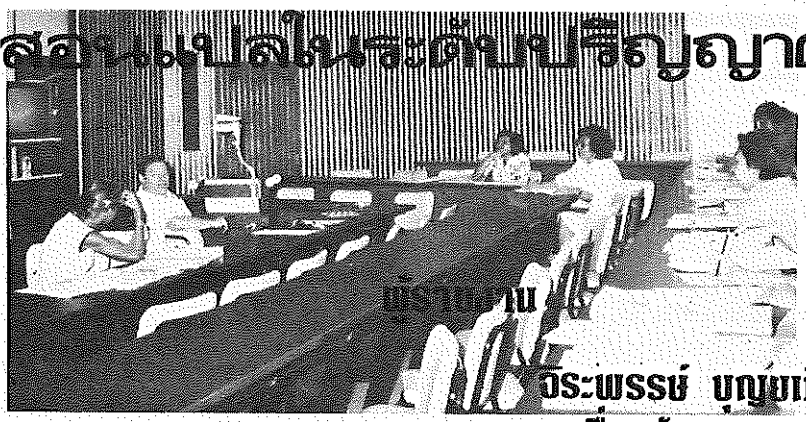
. GALLISON, R., COSTE, D., **Dictionnaire de didactique des langues,** Paris, Hachette, 1976, 612 p.

. LAVAULT, E., **Fonctions de la traduction en didactique des langues,** Thèse de Doctorat de 3e cycle, Université de Paris III, 1982, 243 p. (ron.).

. SELESKOVITCH, D., La compréhension de l'oral, **in : Comment perfectionner ses connaissances linguistiques,** Paris, L'Association des Amis de l'ESIT, 1984, pp. 67 – 79.

****

รายงาน การสัมมนาเชิงปฏิบัติเกี่ยวกับ วิธีสอนแปลในระดับปริญญาตรี



ผู้รายงาน

วีระพรรษ์ บุญยเกียรติ*
สดชื่น ชัยประสาธน์**

สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ร่วมกับศูนย์วัฒนธรรมฝรั่งเศสจัดการสัมมนาเชิงปฏิบัติเกี่ยวกับวิธีการสอนแปลในระดับปริญญาตรี เมื่อวันที่ 7–10 พฤษภาคม 2528 ณ กรุงเทพการบัญชีวิทยาลัย ผู้เข้าร่วมสัมมนาเป็นอาจารย์ที่สอนวิชาแปลและผู้สนใจที่จะสอนวิชานี้จำนวน 15 คน จากมหาวิทยาลัย 8 แห่ง โดยมี Mme Karla Déjean จาก C.R.A.L. เป็นวิทยาการ และ M. Guy Menessier จาก B.A.L. เป็นผู้ช่วย ทั้งนี้อาจารย์ นพพร ประชากุล จากคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ได้มาช่วยตรวจงานแปลในช่วงเช้าของวันที่ 9 พฤษภาคม ด้วย

สาระสำคัญของการสัมมนาเชิงปฏิบัติโดยสรุป มีดังนี้

วิทยากรกล่าวถึงความแตกต่างระหว่าง traduction pédagogique กับ traduction professionnelle***โดยชี้ให้เห็นว่าการแปลอย่างหลังเหมาะสำหรับผู้ที่เรียนจบปริญญาตรีแล้ว และมีความรู้ทางภาษาทั้งภาษาแม่และภาษาต่างประเทศอย่างดียิ่ง ทั้งยังต้องมีความรู้อื่นนอกเหนือจากภาษา

*อาจารย์ประจำคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
**อาจารย์ประจำคณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร

***โปรดดูบทความเรื่อง "Traduction pédagogique et traduction profesionnelle" par Karla Déjean ในวารสารฉบับเดียวกัน หน้า 77

เช่น ความรู้ทางสังคม การเมือง เศรษฐกิจ วัฒนธรรม เป็นอย่างดี เพราะจะต้องแปล textes ได้ทุกแบบ ไม่ว่าภาษาที่ใช้จะยากง่ายเพียงไร ในขณะที่การแปลแบบแรกต้องการเพียงวัดความรู้ทางภาษาของผู้เรียนในระดับหนึ่งเท่านั้น สิ่งสำคัญของการแปลแบบหลังนี้จึงอยู่ที่การเลือก texte มาเป็นแบบฝึกหัด ซึ่งจะต้องเป็น texte ที่ใช้ภาษาไม่ยากเกินกว่าระดับความรู้ของผู้เรียน และควรจะมีเนื้อหาทางวัฒนธรรมที่ไม่ก่อให้เกิดปัญหาแก่ผู้เรียนด้วย แต่แม้ว่าการแปลทั้งสองแบบนี้จะมีข้อแตกต่างกัน วิธีการแปลก็ไม่ผิดเพี้ยนกันเท่าใดนัก กล่าวคือต่างมีขั้นตอนการแปลที่สำคัญอยู่ 2 ขั้นตอน คือ

1. การอ่านเพื่อให้เข้าใจเนื้อหาสาระของข้อความที่จะแปล (Compréhension du sens du texte)

2. การถ่ายทอดเนื้อหาสาระของข้อความนั้นออกเป็นภาษาแม่ (Réexpression des idées dans la langue maternelle)

เทคนิคการแปล

เนื่องจากการแปลมิใช่การแปลคำต่อคำ หรือการแปลประโยคต่อประโยค แต่เป็นการถ่ายทอดใจความหรือเนื้อหาสาระทั้งหมดออกมาเป็นอีกภาษาหนึ่งอย่างถูกต้องและครบถ้วน ไม่มีขาดไม่มีเกิน ซึ่งถ้าจะทำเช่นนี้ให้ได้ผลดีและรวดเร็วจะต้องเรียนรู้เทคนิคการแปลอย่างเป็นขั้นตอน อันได้แก่

1. เทคนิคการอ่านเพื่อจับเนื้อหาสาระของข้อความที่จะแปล

วิทยากรถือว่าการทำ lectue active เป็นขั้นตอนที่สำคัญยิ่งสำหรับการแปล เพราะถ้าเราเข้าใจเนื้อหาผิดเราก็จะแปลผิด ดังนั้นจึงต้องรู้วิธีอ่านเพื่อเข้าใจให้ถึงจุดมุ่งหมาย ความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน สามารถรู้ว่าที่ผู้เขียนเขียนเช่นนั้นเขาคิดอย่างไรหรือต้องการอย่างไร เราจะต้องจับจุดของผู้เขียนให้ได้ (ไม่ว่าเขาจะเขียนวกวนอย่างไร หรือแม้ว่าเราจะไม่เห็นด้วยกับเขาก็ตาม) วิทยากรได้เสนอตัวอย่างแบบฝึกหัดมาให้ผู้เข้าร่วมสัมมนาลองฝึกหัดทำด้วยตนเอง เพื่อจะได้ทราบวิธีการและปัญหาก่อนจะนำไปประยุกต์ใช้กับนักศึกษา ตัวอย่างแบบฝึกหัดที่วิทยากรเสนอเป็น textes authentiques มี 4 แบบด้วยกัน คือ

1.1 แบบฝึกหัดที่ใช้ texte ซึ่งมีที่ผิดเพื่อฝึกให้อ่านด้วยความสังเกตจนสามารถค้นหาที่ผิดได้ เช่น faute linguistique, faute logique du sens ฯลฯ

1.2 แบบฝึกหัดเป็น texte en désordre: เพื่อฝึกให้เข้าใจลำดับความคิดของผู้เขียนด้วยการเรียบเรียงข้อความเสียใหม่โดยคำนึงถึงความเกี่ยวเนื่อง ความสอดคล้องกันตามขั้นตอนของเหตุผล

1.3 แบบฝึกหัดเป็น texte à trou: เพื่อฝึกให้เดาความคิดของผู้เขียนด้วยการหาใจความที่ขาดหายไปมาเติมในช่องว่าง โดยถือเอาใจความที่มาข้างหน้าและที่มาข้างหลังใน texte เป็นเกณฑ์

1.4 แบบฝึกหัดสำหรับฝึกการอ่านเพื่อจับความ ฝึกให้รู้จักถ่ายทอดเนื้อหาสาระของข้อความที่อ่านออกเป็นภาษาไทยโดยไม่ดูต้นฉบับ

2. เทคนิคการถ่ายทอดเนื้อหาสาระของข้อความออกเป็นภาษาแม่

วิทยากรเห็นว่าการรู้จักเทคนิคถ่ายทอดเนื้อหาสาระของ texte source ออกมาเป็นภาษาแม่มีความสำคัญเท่า ๆ กับการรู้จักเทคนิคการอ่านเพื่อจับใจความ การถ่ายทอดต้องไม่ยึดติดกับสำนวนเดิม แต่เป็นการนำความคิดของผู้เขียนมาถ่ายทอดเป็นภาษาไทยที่ดี กล่าวคือ เป็นภาษาไทยที่สละสลวยเป็นธรรมชาติ คนไทยด้วยกันอ่านแล้วไม่รู้สึกแปร่งหูและไม่มี "กลิ่นนม กลิ่นเนย" วิทยากรได้เสนอตัวอย่างแบบฝึกหัด 2 แบบ เพื่อให้ผู้เข้าสัมมนาลอง

ฝึกทำเพื่อจะได้เข้าใจเทคนิคการถ่ายทอดเนื้อหาสาระของข้อความภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย ดังนี้

2.1 แบบฝึกหัดในรูปของ bande dessinée

2.2 แบบฝึกหัดในรูปของข่าวจากหนังสือพิมพ์ (texte d'actualité)

ในการทำแบบฝึกหัดแต่ละแบบ วิทยากรจะแจก texte มาให้ผู้เข้าสัมมนาอ่านก่อน เมื่อเห็นว่าอ่านได้ 2 จบแล้ว จึงขอ texte คืน แล้วฉายแผ่นใสซึ่งมีข้อความสรุปประเด็นสำคัญ ๆ (momento) ให้ดูขณะที่ผู้เข้าสัมมนาเขียนถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นภาษาไทย เมื่อทำงานเสร็จแต่ละช่วงหรือแต่ละย่อหน้าวิทยากรจะฉายข้อความใน texte source ในช่วงย่อหน้านั้นให้ดูเร็ว ๆ เพื่อให้ตรวจสอบความถูกต้องและความสมบูรณ์ของข้อความที่แปล เมื่อทำงานเขียนเสร็จทั้งหมดแล้ว วิทยากรจะฉายข้อความให้ดูทั้งหมดอีกครั้งหนึ่ง เพื่อให้ตรวจสอบเนื้อหาของผลงานที่แปลแล้ว (texte cible) กับข้อความต้นฉบับ (texte source) หากมีอะไรตกหล่นอีกจะได้เติมให้สมบูรณ์ ทั้งนี้วิทยากรจะไม่ฉายข้อความให้ดูนานมาก เนื่องจากไม่ต้องการให้ผู้แปลจำคำหรือสำนวนของ texte source

เนื่องจากวิทยากรไม่รู้ภาษาไทย การตรวจสอบความถูกต้องและคุณภาพของงานแปลต้องอาศัยความช่วยเหลือจากผู้ช่วยที่เป็นคนไทยรู้ภาษาฝรั่งเศส ซึ่งไม่เคยเห็น texte source มาก่อน วิธีตรวจก็คือ ขอให้ผู้แปลแต่ละคนอ่านงานแปลให้ผู้ช่วยตรวจผู้นี้ฟัง ผู้ช่วยตรวจจะบอกว่าข้อความนั้นเป็นภาษาไทยที่ดีหรือไม่ เข้าใจกระจ่างชัดหรือไม่ แล้วแปลกลับให้วิทยากรฟังเพื่อวิทยากรจะได้ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาสาระของงานแปลนั้น (ในกรณีที่อาจารย์ไทยสอนนักศึกษาไทยในห้องเรียนเอง ไม่จำเป็นต้องทำขั้นนี้)

ในช่วงสุดท้ายของการสัมมนาเชิงปฏิบัติก่อนการประเมินผล มีการทดลองทำแบบฝึกหัดการแปลจากภาษาแม่เป็นภาษาต่างประเทศ 1 ครั้ง โดยวิทยากรขอให้ผู้เข้าสัมมนาอ่านข้อความภาษาไทยแล้วถ่ายทอดเป็นภาษาฝรั่งเศสให้ดีที่สุดเท่าที่จะทำได้ ต่อจากนั้น ให้ผู้เข้าสัมมนาช่วยกันเล่าให้ผู้ช่วยชาวต่างประเทศฟังถึงใจความสำคัญของข้อความนั้น โดยชี้แจงให้ชาวต่างประเทศเข้าใจถึงสถานการณ์ วัตถุประสงค์ และความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน เพื่อว่าชาวต่างประเทศจะได้เรียบเรียงเนื้อหาสาระเป็นภาษาฝรั่งเศสได้กระจ่างและถูกต้องตรงกับ texte source มากที่สุด

วิทยากรให้ข้อสังเกตว่า การทำ thème นั้น ผู้แปลทำโดยลำพังแต่เพียงผู้เดียวไม่ได้ต้องทำร่วมกับผู้ร่วมงานชาวต่างประเทศ จึงถือว่าเป็นการทำงานคนละครึ่งเท่านั้น มิใช่การแปลคนเดียวเต็มรูป ในการทำงานเช่นนี้ ผู้ทำงานฝ่ายไทยจะต้องรู้ภาษาต่างประเทศเป็นอย่างดี และสามารถถ่ายทอดความคิดออกเป็นภาษาฝรั่งเศสได้ดีจนทำให้ผู้ร่วมงานชาวต่างประเทศเกิดความเข้าใจเนื้อหาสาระอย่างแจ่มแจ้ง แล้วทำ rédaction ออกมาเสนอได้ ทั้งนี้ผู้ร่วมงานฝ่ายไทยจะต้องตรวจสอบว่า rédaction นั้นถ่ายทอดน้ำเสียงและความคิดของผู้เขียนข้อความภาษาไทยมากที่สุดหรือยัง ถ้ายังต้องชี้แจงเพื่อให้ผู้ร่วมงานปรับปรุง rédaction นั้นจนเป็นที่น่าพอใจในที่สุด การทำ thème นี้จึงอาจไม่เหมาะกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ยังไม่สามารถใช้ภาษาอย่างคล่องแคล่ว ในทัศนะของวิทยากร การสอนแปลในระดับปริญญาตรีจึงควรเป็นไปในรูปของการฝึกทำแบบฝึกหัดเพื่อฝึกการแปลแบบ version โดยเน้นการฝึกอ่านเพื่อจับความและการถ่ายทอดความคิดเป็นภาษาไทยให้มากที่สุด หลังจากนั้นจึงค่อยสอน thème

โดยสอนเพียงเพื่อให้นักศึกษารู้วิธีการหลักว่าควรทำอย่างไร และให้เห็นความจำเป็นที่จะต้องทำงานร่วมกับชาวต่างประเทศเท่านั้นก็พอ วิทยากรเห็นว่าการสอน thème จะเกิดประโยชน์ในระดับหลังปริญญาตรีมากกว่าสอนในระดับนี้

อนึ่ง วิทยากรเห็นว่าการมีวิชาแปลในหลักสูตรปริญญาตรีอาจก่อให้เกิดความเข้าใจผิด เพราะอาจทำให้ผู้เรียนคิดว่าเรียนการแปลระดับนี้แล้วจะสามารถทำงานแปลหรือประกอบอาชีพเป็นนักแปลได้ ซึ่งความจริงเป็นเพียงการสอนแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการทดสอบความเข้าใจทางภาษาเท่านั้น ดังนั้นหากเป็นไปได้ เมื่อมีการปรับหลักสูตรปริญญาตรีในอนาคต วิทยากรใคร่ขอเสนอให้บรรจุแบบฝึกหัดการแปลแทรกเข้าไปในชั่วโมงการสอนภาษาเป็นบางครั้งบางคราว ไม่ควรแยกเป็นรายวิชาต่างหาก แล้วนำวิชาการแปลไปบรรจุไว้ในหลักสูตรหลังปริญญาตรี เพื่อว่าการสอนแปลจะได้บรรลุผลและเกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนที่ต้องการจะทำงานแปลหรือมีอาชีพเป็นนักแปลจริง ๆ

สรุป

ข้อคิดต่าง ๆ ที่พอจะประมวลได้จากการสัมมนาเชิงปฏิบัติเป็นเวลา 4 วัน มีดังนี้

1. ผู้เข้าสัมมนาได้ความรู้ที่ถูกต้องเกี่ยวกับการแปลและเทคนิคการสอนแปลเพิ่มขึ้น

2. ผู้เข้าสัมมนาเห็นความสำคัญและประโยชน์ของการสัมมนาเชิงปฏิบัติในครั้งนี้ ผู้ที่ยังไม่เคยสอนแปลก็เกิดความสนใจที่จะสอนและสนใจที่จะนำวิธีการที่วิทยากรเสนอแนะไปลองใช้ผู้ที่สอนอยู่แล้วก็คิดจะนำวิธีการเหล่านี้ไปปรับปรุงการสอน

3. ผู้ที่เคยคิดว่าเด็กอ่อนเกินไป จนสอนแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการแปลไม่ได้นั้น แท้จริงยังพอมีทางโดยพยายามเลือก texte ให้เหมาะกับระดับความรู้ของผู้เรียน แต่ทั้งนี้ต้องสอนเพื่อวัตถุประสงค์ที่จะตรวจสอบความรู้ทางภาษาของผู้เรียนเท่านั้น

4. ผู้สอนวิชาการใช้ภาษาโดยวิธีการของการแปลไม่ควรละเลยความสำคัญของ lecture active โดยเฉพาะการทำ analyse du texte และควรให้เวลาแก่เรื่องนี้เป็นอย่างมากด้วย

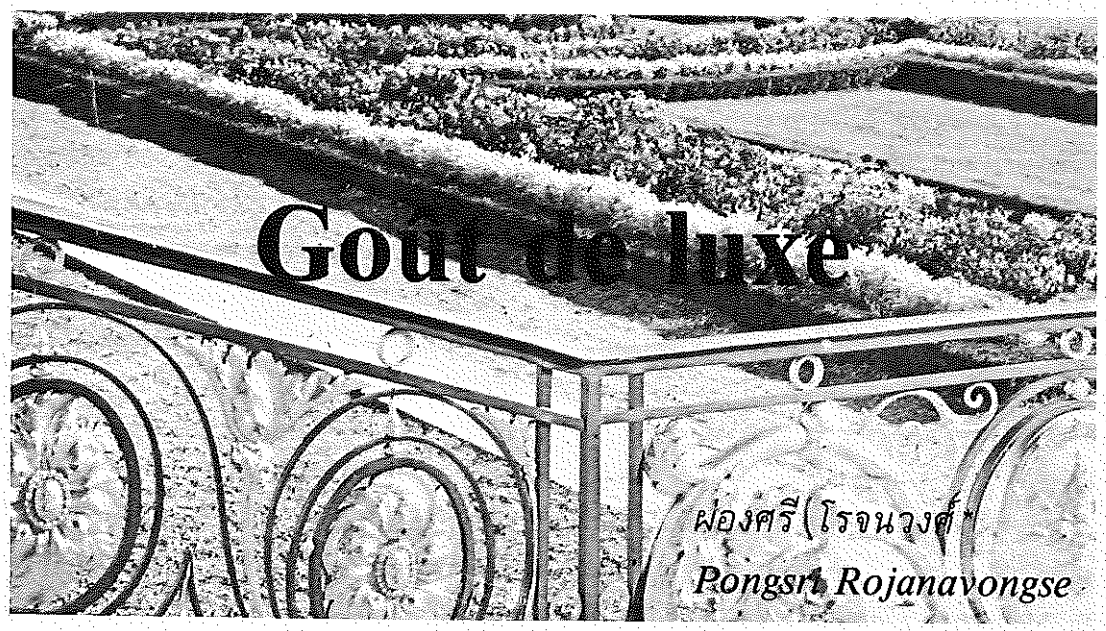
5. ผู้สอนวิชานี้ควรกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจเรื่องการนำความรู้ทางภาษาไปใช้ ควรกระตุ้นให้ผู้เรียนอ่านหนังสือพิมพ์และหนังสือที่เป็นภาษาฝรั่งเศสเพื่อจะได้เกิดความแตกฉานด้านภาษาและรับทราบความเคลื่อนไหวด้านสังคมการเมืองวัฒนธรรมของประเทศเจ้าของภาษาที่ตนกำลังเรียนอยู่

6. ผู้ที่จะเรียนแปล ควรต้องเป็นผู้มีความสามารถในการเขียนภาษาแม่เป็นอย่างดีมาแล้ว หากผู้เรียนยังอ่อนด้านนี้ควรต้องหาทางปรับปรุงตัวเอง หรือขอให้อาจารย์ผู้สอนภาษาไทยช่วยแนะนำแก้ไขให้ ผู้สอนแปลไม่มีหน้าที่ และไม่มีเวลาที่จะสอนการเขียนเป็นภาษาแม่ให้แก่ผู้เรียนในชั่วโมงสอนแปล

7. ผู้สอนแปลควรได้เรียนรู้เทคนิควิธีการแปลและควรลงมือทำงานแปลเอง เพื่อจะได้มีประสบการณ์เกี่ยวกับการแปลและนำประสบการณ์นั้นไปประยุกต์ใช้ในการสอนด้วย

ท้ายที่สุด ผู้เข้าร่วมสนทนาต่างเห็นพ้องต้องกันว่า ควรจะมีจัดการสัมมนาต่อเนื่องเกี่ยวกับการแปลระหว่างปิดภาคฤดูร้อนของปีหน้า เพื่อว่าผู้ที่ได้นำวิธีการสอนแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการแปลไปใช้จะได้กลับมาอภิปรายกันถึงข้อดี ข้อเสีย ปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อจะได้ช่วยกันหาแนวทางที่จะพัฒนาการสอนแปลแก่นักศึกษาไทยต่อไป

****



Goût de luxe

ผ่องศรี โรจนวงศ์ *
Pongsri Rojanavongse

Comme nous l'avons déjà constaté, le nouveau régime de la monarchie constitutionnelle instauré en 1932 : E.B. 2475, entraîne de profondes transformations économiques et sociales. Mais en réalité, la mentalité des Thaï demeure encore assez figée. Ceux qui n'appartiennent pas au cercle des dignitaires et des militaires ne sont pas pris en considération à moins que n'interviennent d'autres facteurs : la situation économique, soit celle de la famille, par le droit de succession, soit les revenus individuels, ainsi que la position sociale ou les activités professionnelles. En fait, la richesse est principalement prise en compte.

Ainsi on ne méprise plus les gens simples d'origine chinoise ou ceux qui ne font pas partie de la fonction publique s'ils ont un bon niveau de vie. Ce jugement de valeur matérialiste a été surtout accentué à la suite de la Deuxième Guerre Mondiale. Le matérialisme est devenu alors un véritable culte, dans notre société.

Les nouveaux riches, souvent d'origine chinoise, conscients du manque de sang princier ou noble chez leur ancêtres, conscients aussi de l'absence de ces derniers dans la fonction publique établie dès le règne du roi Rama V (1868 – 1910 : E.B. 2411 – 2453), se contentent d'acquérir des titres de noblesse par le biais du mariage.

Une fois que les jeunes gens sont décidés à se marier, les parents de la jeune fille vont se renseigner sur la situation économique, sociale et familiale du jeune homme. Ils veulent ainsi s'assurer du bonheur conjugal de leur fille.

La personne chargée de cette mission est le plus souvent un homme, frère ou oncle de la jeune fille. Ceci afin d'obtenir le maximum de renseignements sur la vie privée du jeune homme.

1. Bouleversement économique

Nous avons vu que les transformations économiques et sociales furent très rapides

* อาจารย์ประจำคณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร (วังท่าพระ)

à l'avènement de la monarchie constitutionnelle. Les considérations sur le mariage sont dictées par l'oppression économique, qui touche profondément l'individu, en tant que membre d'une petite institution sociale : la famille. Pour fonder un foyer, le facteur économique est prépondérant si l'on veut qu'une meillure vie conjugale soit assurée dans le proche avenir.

En fait la situation économique du pays pendant cette période transitoire commence à se dégrader sensiblement. La famille de sang royal tend à disparaître. De même le cercle des hauts dignitaires, couverts de gloire dans le passé et détenteurs du pouvoir social et économique, finit en cette période par être bouleversé par l'oppression économique. Ils ne vivent que de la pension familiale et de la retraite. Ceux – ci cherchent à regagner dans le mariage leur condition matérielle passée.

D'autre part, à cause de la Deuxième Guerre Mondiale, la crise économique internationale est progressivement devenue une préoccupation de tout premier plan tant au niveau national qu'un niveau individuel. Cela se ressent tous les jours dans la vie quotidienne

Par conséquent, le facteur économique vient en tête de toutes les considérations.

Les jeunes gens cherchent à fréquenter une compagne ou un compagnon susceptible de faire évoluer leur situation économique et sociale. Ceci est d'autant plus vérifié dans la fonction publique. Mais comment connaître la condition réelle de l'autre parti. "Choisir", n'est pas facile. Chacun sachant le but recherché, se donne la meilleure apparence, qui souvent ne correspond pas à sa condition sociale réelle. Malheureusement tel est encore aujourd'hui le comportement psycho – sociologique des Thaï.

2. La société de consommation

A l'époque moderne, surtout depuis l'ancien premier ministre Sarit THANARAT (1959 – 1963 : E.B. 2505 – 2516), le programme d'administration a mis l'accent sur le développement économique dit, "infrastructure de l'économie". Partout était affiché le slogan : "Ngan Khu Ngen, Ngen Khu Ngan, Bandan Suk" (le travail représente de l'argent, l'argent c'est le travail, qui offre le bonheur). Cette politique gouvernementale encourage davantage les Thaï à se diriger vers le matérialisme. La société thaï est devenue dans sa totalité une société de consommation. L'apparence paraît plus luxueuse que l'état réel. Dans la vie quotidienne l'inégalité économique et sociale se fait profondément sentir entre une minorité de riches et une majorité de pauvres. C'est un des signes de la fragilité de l'économie nationale.

N'ayant aucun autre moyen de se mettre en avant, chacun lutte pour soi : seule l'apparence compte aujourd'hui. Pour accéder au cercle économique supérieur, le mariage reste le moyen le plus aisé.

Comme le comportement individuel de la génération actuelle est devenu dans une certainement mesure plus libéral, les occasions de se connaître et de se fréquenter hors du milieu familial sont nombreuses : soit par les études mixtes, à l'école ou à l'université, soit par les activités professionnelles. Donc, les occasions d'interpénétration entre les différentes classes sociales sont beaucoup plus fréquentes. Par conséquent, le choix des époux est progressivement devenu plus complexe.

La femme doit souvent s'adapter aux usages de son temps. De fait ses conditions de vie sont souvent difficiles. Un grand nombre de femmes ne s'intéressent pas à la famille de l'homme qu'elles fréquentent, mais seulement à l'argent qui se trouve dans sa poche.

Par ailleurs, il n'est pas rare qu'un homme se serve de son mariage comme moyen d'accès à une situation économique et sociale meilleure par égoïsme ou cupidité.

Dans le milieu provincial, le facteur économique et social apparaît aussi essentiel pour le choix des époux, tant pour l'homme que pour la femme, l'objectif est d'améliorer par le mariage son statut matériel.

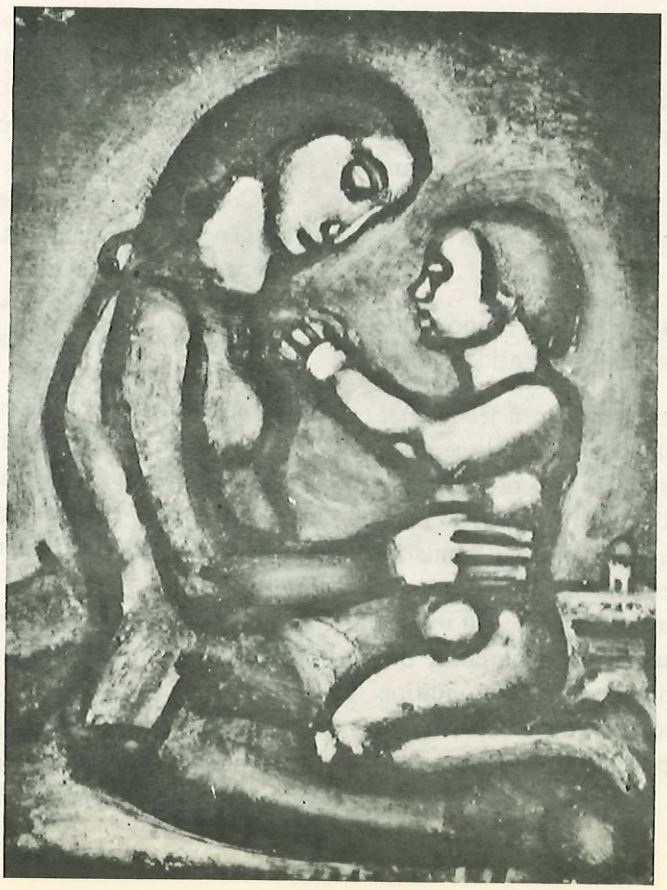
Lorsqu'il s'agit du choix du conjoint en milieu rural, il est indispensable de se référer aux circonstances de la vie provenciale. Dans les régions éloignées de la protection des autorités, l'existence est pratiquement soumise à la loi du plus fort. Elle dépend de la capacité individuelle des habitants à se défendre contre les bandits (en thaï, "Nak Leng"). Il est donc nécessaire que le chef de famille soit apte à protéger sa femme, ses enfants et ses biens.

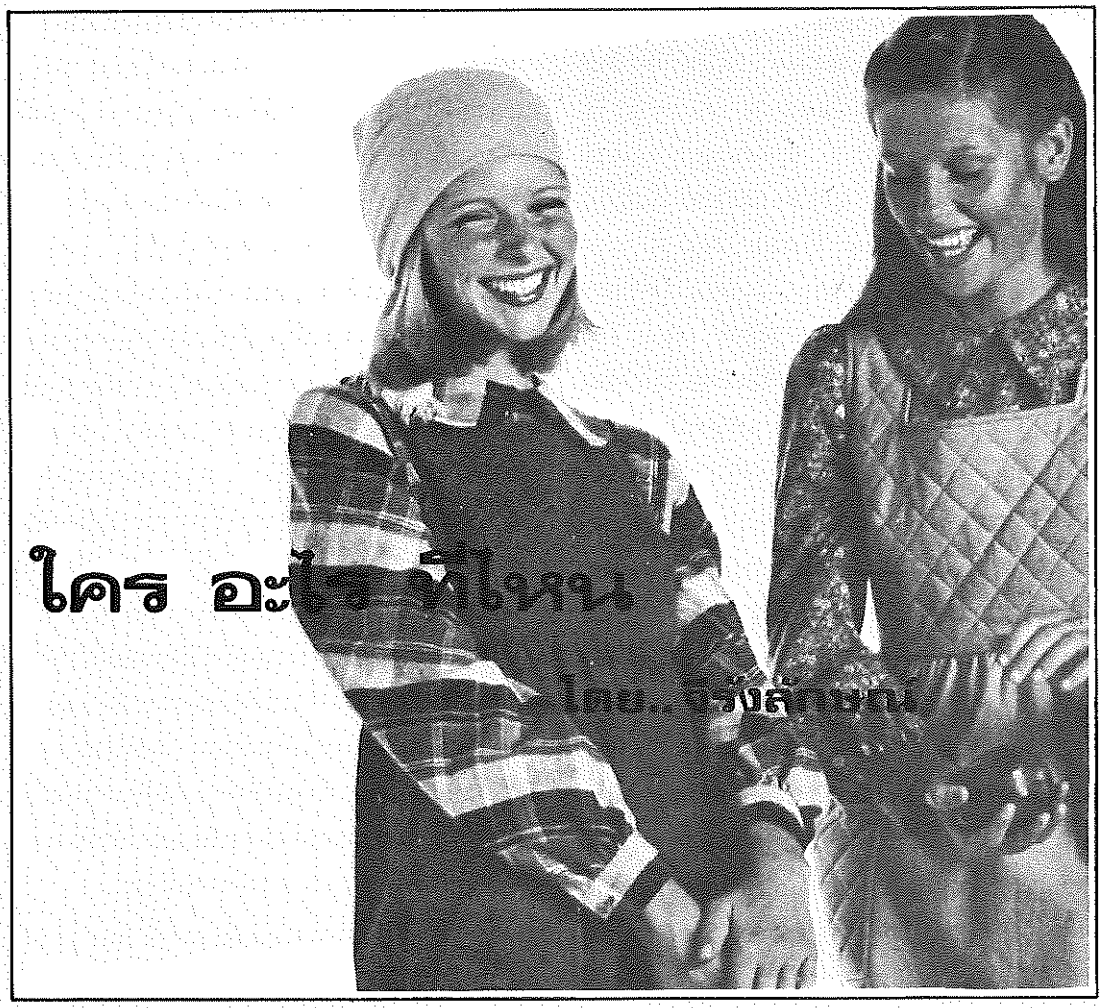
Il est remarquable de constater que l'oppression économique entraîne l'égoïsme, l'amour – propre et le culte du matérialisme. Cela reflète toutes formes de désordres sociaux.

Par contre, ceux qui connaissent le fond du problème et qui ont déjà un statut économique important, mettent vraisemblablement le facteur matériel au second plan. Ce comportement psycho – sociologique varie selon la philosophie personnelle de l'individu lié à son vécu.

Toutefois, même si cela est rare, on trouve encore des individus doués de bonté naturelle. Les personnes douées de cette qualité apprécient qu'avec le temps on puisse faire la distinction entre le bien et le mal.

****





ใคร อะไร ที่ไหน

โดย... จิรังสักษณ์

สวัสดีค่ะท่านสมาชิกที่เคารพรักทุกท่าน

ข่าวแรกสำหรับฉบับนี้ก็คือเรื่องการจัดนิทรรศการงานฉลอง 300 ปี แห่งความสัมพันธ์ระหว่างไทย–ฝรั่งเศส กำหนดแน่นอนระหว่างวันที่ 21–25 สิงหาคม ศกนี้ ณ ศูนย์การค้าเซนทรัลพลาซ่า ลาดพร้าว ตั้งแต่เวลา 10.30–20.00 น. ทุกวัน ภายในงาน ท่านจะได้พบกับนิทรรศการในหัวข้อเรื่องดังกล่าว ซึ่งจัดโดยหน่วยราชการและสถาบันการศึกษาต่าง ๆ และยังจะได้มีโอกาสเล่นเกมส์การละเล่นต่าง ๆ อีกด้วยค่ะ อาทิเช่น เกมปาเป้า เกมช้อนปลา เกมโยนห่วง ฯลฯ บัตรสำหรับเล่นเกมแต่ละชนิดราคาเพียง 10 บาทเท่านั้นค่ะ ขอเชิญไปร่วมชมนิทรรศการครั้งนี้ด้วยนะคะ ท่านจะได้รับทั้งความรู้และความบันเทิงด้วยค่ะ ขอกระซิบว่ารางวัลในการเล่นเกมต่าง ๆ มีค่ามากค่ะ ท่านอาจมีโอกาสได้เป็นเจ้าของตั๋วเครื่องบินไป–กลับกรุงเทพ ฯ–ปารีสฟรีก็ได้นะคะ สำหรับในวันที่ 21 สิงหาคม ซึ่งเป็นวันแรกของงาน สมเด็จองค์นายกจะเสด็จเปิดงานเวลา 10.30 น. ขอเชิญท่านสมาชิกไปเฝ้ารับเสด็จโดยพร้อมเพรียงกันค่ะ ...

อีกงานหนึ่งซึ่งน่าสนใจมากคือ สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยจะจัดสัปดาห์

ภาพยนตร์ไทย–ฝรั่งเศสขึ้น ระหว่างวันที่ 22–27 กรกฎาคม 2528 รวมเวลา 1 สัปดาห์พอดีค่ะ สถานที่จัดคือสมาคมฝรั่งเศส 29 ถนนสาธรใต้ สำหรับวันจันทร์–ศุกร์ จะจัดฉายภาพยนตร์วันละ 2 รอบ คือรอบ 17.00 น. และรอบ 20.00 น. ส่วนวันเสาร์มี 3 รอบค่ะ คือรอบ 10.00 น. รอบ 15.00 น. และรอบ 19.00 น. ภาพยนตร์ที่จัดมาฉายได้รับการคัดเลือกเป็นอย่างดีค่ะ เช่น เรื่อง Carmen น้ำพุ ฯลฯ อาจารย์ที่มีความประสงค์จะพานักเรียนไปชมภาพยนตร์เป็นหมู่คณะ โปรดติดต่อล่วงหน้าค่ะ เพื่อจะได้รับบัตรราคาพิเศษ...

อาจารย์ผู้สอนภาษาฝรั่งเศสซึ่งได้รับทุกฤดูใบไม้ผลิและทุน 9 เดือน ได้เดินทางกลับสู่ประเทศไทยเรียบร้อยแล้วค่ะ ทุกท่านพอใจกับการอบรมในประเทศฝรั่งเศสมาก และฝากขอบคุณสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยผ่านทางคอลัมน์นี้ด้วยค่ะ สำหรับรายละเอียดของการเดินทางไปฝึกอบรมเป็นเวลา 2 เดือนและ 9 เดือน ท่านสมาชิกคงมีโอกาสทราบจากการประชุมใหญ่สามัญประจำปี ในเดือนตุลาคม หรือไม่ก็จากข้อเขียนที่ผู้ได้รับทุนจะส่งมาลงวารสารของเรา โปรดอดใจรอนะคะ...

ขณะนี้วารสารของสมาคม ฯ ตั้งแต่ฉบับที่ 1 ยังมีเหลืออยู่บ้าง ท่านสมาชิกผู้สนใจต้องการซื้อบางฉบับที่ขาดไปโปรดติดต่อขอซื้อได้ที่ที่ทำการสมาคม ฯ เลขที่ 30/9 ถนนพหลโยธิน ซอย 2 (กาญจนาคม) สำหรับผู้ที่จะสั่งซื้อทางไปรษณีย์ กรุณาสั่งจ่าย น.ส. จิระพรรษ์ บุณยะเกียรติ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ป.ณ. หน้าพระลาน และในอนาคตอันใกล้นี้ วารสารสมาคมฯ จะมีวางจำหน่ายที่ศูนย์หนังสือจุฬาฯ, ร้านดวงกมล และที่มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ด้วยค่ะ สำหรับวารสารฉบับเก่า ๆ (จริง ๆ) เรายังคงจำหน่ายราคาฉบับละ 5 บาทค่ะ สำหรับวารสารของปีสองปีมานี้ ขอจำหน่ายในราคาฉบับละ 25 บาทค่ะ ค่าสมาชิกวารสารยังคงเดิมค่ะคือปีละ 100 บาท จะมีเปลี่ยนแปลงก็เฉพาะค่าลงโฆษณาหลังปกค่ะ จากปีละ 5,000 บาท เป็นปีละ 6,000 บาท... ข่าวสุดท้ายที่จะขอแจ้งให้ท่านสมาชิกทราบคือ บริการห้องสมุดของสมาคมครูฯ ขณะนี้เปิดบริการเช่นเดิมแล้วค่ะ โดยเปิดบริการทุกวันเสาร์บ่าย ถ้าสมาชิกท่านใดต้องการจะใช้บริการห้องสมุดนอกเหนือจากวัน และเวลาดังกล่าว โปรดติดต่อกับบรรณารักษ์ล่วงหน้าค่ะ...

สำหรับฉบับนี้ขอยุติเพียงเท่านี้ พบกันใหม่ฉบับหน้าค่ะ

จีรังลักษณ์

****

การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

*ศรีเรือน แก้วกังวาล**

ในสมัยปัจจุบัน การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศภาษาใดภาษาหนึ่งในระดับมัธยมศึกษาเป็นสิ่งจำเป็น นักเรียนระดับมัธยมศึกษานั้นต่อไปภายหน้าอาจประกอบอาชีพที่ไม่ต้องใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนมาเลยก็จริงอยู่ แต่การเรียนภาษาต่างประเทศในระดับนั้นก็ให้ประโยชน์ในการฝึกความคิดรวบยอดแบบต่าง ๆ ซึ่งเป็นประโยชน์ อนุโลมไปใช้ในการประกอบกิจการต่าง ๆได้ ส่วนสำหรับผู้มีโอกาสเรียนถึงขั้นสูงต่อ ๆ ไป การเรียนภาษาต่างประเทศในชั้นมัธยมศึกษาก็นับว่าจำเป็นทีเดียว เพื่อจะได้มีพื้นฐานสำหรับการศึกษาระดับสูงต่อไป ฉะนั้นขอรวบรวมเรื่องเกี่ยวกับการเรียนภาษาต่างประเทศเท่าที่ติดเนื่องกับจิตวิทยาฝ่ายภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งส่วนที่สัมพันธ์กับการพูดภาษาแม่มาแสดงไว้ในต่อไปนี้ตามสมควร

* อาจารย์ประจำคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อุดมคติของการเรียนภาษาต่างประเทศ คือ เพื่อให้เข้าใจภาษานั้น ทั้งในการทำความเข้าใจความหมายของคนอื่น(Comprehension) และการแสดงออกให้คนอื่นเข้าใจตัวเองด้วย(Expression) ซึ่งทั้งนี้จะเป็นผลสำเร็จได้ก็ต้องทำได้เป็นนิสัย (Habit) ดังกล่าวมาข้างต้นนี้ แต่กว่าจะผ่านการศึกษาจนมาถึงขั้นนี้ ตามวิธีการแบบเดียวกันกับการเรียนภาษาแม่นั้น คงเป็นการยากที่จะทำได้สำหรับคนทั่วไป เช่นไม่มีเวลาพอทุ่มเทให้เฉพาะวิชานี้อย่างเดียว อย่างไรก็ดี ถ้าเราได้เรียนรู้ถึงธรรมชาติการรู้ภาษาของมนุษย์ ก็น่าจะนำหลักวิชาที่ค้นคว้าได้มาช่วยประหยัดเวลาและแรงงานที่ต้องใช้ในการเรียนภาษาต่างประเทศให้ได้ผลเร็วขึ้น

การเรียนภาษาต่างประเทศนั้น ผู้เรียนมักจะมีพื้นเพความรู้ภาษาแม่ของตนอยู่ส่วนหนึ่งแล้ว ฉะนั้นหลักการถ่ายทอดการเรียนรู้ (Transfer of Learning)

ซึ่งได้กล่าวมาข้างต้นนั้น เป็นประเด็นแรกที่น่าจะพิจารณา

— การถ่ายทอดความรู้เก่าชนิดส่งเสริมความรู้ใหม่ (Positive transfer) ได้แก่ ภาษาต่างประเทศนั้น มีโครงสร้างทางหน่วยเสียง หน่วยคำ และไวยากรณ์คล้ายคลึงกับภาษาพื้นเมืองของผู้ศึกษา ในกรณีนี้ความรู้ภาษาเดิมช่วยให้เรียนภาษาต่างประเทศได้ดี เช่น เด็กฝรั่งเศสใช้ศัพท์เรียกเพื่อนว่า ami พอเรียนภาษาสเปนพบศัพท์ว่า amigo ก็ย่อมจำและเอาไปใช้ได้สะดวก เช่นเดียวกับเด็กไทยเรียนภาษาจีนย่อมไม่หนักใจเลย เพราะโครงสร้างของภาษาทั้งสองนี้มีหลายลักษณะที่ใกล้เคียงกัน ในนี้ไม่มุ่งหวังจะอภิปรายเรื่องนี้โดยละเอียด

— การถ่ายทอดความรู้เก่าชนิดไม่ส่งเสริมความรู้ใหม่ (Negative transfer) ข้อนี้ตรงข้ามกับข้อที่กล่าวข้างต้น ได้แก่ ชาวไทยผู้ชินชำนาญกับภาษาไทย ซึ่งเป็นประเภทภาษาคำโดด เรียนภาษาอังกฤษ หรือภาษาอื่น อันเป็นประเภทภาษามีวิภัตติปัจจัย มีโครงสร้างต่างกันมาก (ในที่นี้ เมื่อกล่าวถึงภาษาอังกฤษ ขอให้เข้าใจว่า เป็นตัวแทนภาษาประเภทที่มีวิภัตติปัจจัยอื่น ๆ ด้วย) เท่าที่พอรวบรวมได้นั้นได้แก่

(ก) หน่วยเสียง (Phoneme) ต่างกัน เสียงพยัญชนะภาษาอังกฤษเป็นอันมากที่ไม่ตรงกับเสียงพยัญชนะไทย ถ้าผู้เรียนมิได้เลียนเสียงจากผู้สอนที่ออกเสียงภาษาอังกฤษถูกต้องชัดเจน ก็มักลากเสียงเข้าหาเสียงพยัญชนะไทย เช่น เสียงอังกฤษ sh นักเรียนไทยออกเสียงเป็นตัว ช เป็นต้น

นอกจากนี้ การออกเสียงทั้งประโยค ภาษาอังกฤษมีการเน้นและเสียงสูงต่ำตามนิยม (Stress and Intonation) โดยไม่ใช้เครื่องหมายกำกับเสียงอีก แต่คนไทยชินกับการออกเสียงสูงต่ำโดยใช้เครื่องหมายวรรณยุกต์ ฉะนั้น เมื่อไม่เห็นเครื่องหมายกำกับเสียงในประโยคภาษาอังกฤษ จึงออกเสียงด้วยพื้นเสียงสามัญเหมือนกันหมด

(ข) หน่วยคำ (Morpheme) แม้อาจแปลคำศัพท์ให้ตรงกัน แต่วิธีใช้ต่างกัน ตัวอย่างง่าย ๆ เช่น คำว่า of ในคำ Queen of England แปลให้ครบว่า "พระราชินีแห่งประเทศอังกฤษ" นักเขียนภาษาไทยบางคนเห็นว่า ใช้คำแปลว่า "พระราชินีอังกฤษ" ก็ได้ความพอแล้ว "แห่ง" ที่เทียบกับคำว่า of นี้ เข้าใจว่าเป็นความหมายใหม่ เกิดในสมัยแปลนวนิยายอังกฤษเป็นไทยเมื่อไม่นานมานี้เอง

(ค) โครงสร้างทางไวยากรณ์ต่างกัน ภาษาที่มีวิภัตติปัจจัย มีระเบียบเพิ่มเติมหรือเปลี่ยนคำให้ทราบว่า คำนั้น ๆ ทำหน้าที่ประธานหรือกรรมในประโยค ขอยกตัวอย่างคำแปลภาษาบาลีที่เคร่งครัดตามไวยากรณ์ว่า "อันว่าโจรทั้งหลาย ด้วยมือทั้งหลายประหารแล้ว ซึ่งพ่อค้าทั้งหลาย" คำว่า "อันว่า" และ "ซึ่ง" ที่นำหน้าคำว่า โจร และ พ่อค้า นั้นเป็นบัญญัติในวงการศึกษาบาลีไวยากรณ์ เพื่อให้ได้ความตามวิภัตติปัจจัยว่า "โจร" เป็นประธาน ส่วน "พ่อค้า" เป็นกรรมในประโยคนี้ คำว่า "อันว่า" และ "ซึ่ง" ชนิดนี้ ถ้าเอามาใช้เรียงคำที่คิดจากความคิดไทย ๆ ก็ไม่ใช่คำที่จำเป็น

อนึ่ง ในยุคแรกเริ่มนำภาษาอังกฤษมาเรียนในหลักสูตรการศึกษาไทย ปรากฏว่าใช้วิธีการเรียนไวยากรณ์และแปล (Grammar Translation Approach) เป็นสำคัญ ทั้งนี้ อาจเป็นไปตามความจำเป็นแห่งสมัยซึ่งต้องการอ่านเข้าใจภาษาเขียนและแปลออกเป็นภาษาไทยได้ เมื่อผู้ใดมีความสามารถสูงขึ้นจึงขึ้นถึงขั้นแปลไทยออกเป็นภาษาอังกฤษ (ภาษาเขียนเหมือนกัน) ซึ่งเป็นที่ต้องการใช้ในวงราชการ ส่วนโอกาสที่จะเรียนเพื่อฟังภาษาพูด และใช้ภาษาพูดให้เจ้าของภาษาฟังเข้าใจเรานั้น นับว่าเป็นการศึกษาขั้นอดิเรก ซึ่งขึ้นได้ถึงน้อยคนทีเดียว

ตามลำดับการเรียนแบบนี้ ในสมัยนี้เราเห็นได้ว่าย้อนทางธรรมชาติการเรียนรู้ภาษา ซึ่งเริ่มด้วยเรียนฟังคำพูดให้เข้าใจก่อน แล้วจึงพูดให้คนอื่นเข้าใจ ต่อนั้นจึงอ่านภาษาเขียนและในที่สุดเขียนให้คนอื่นเข้าใจเราได้ อย่างไรก็ดี ความเจริญแห่งการสื่อสารทำให้การติดต่อระหว่างชาติสมัยนี้ ไม่จำต้องหนักอยู่ในแต่ภาษาเขียนเหมือนแต่ก่อน เรามีการติดต่อกันด้วยภาษาพูดมากขึ้น ฉะนั้นการฟังเข้าใจเขาชาวต่างภาษาและพูดให้เขาเข้าใจเราจึงมีบทบาทสำคัญขึ้นในการศึกษายุคปัจจุบัน วิธีการเรียนแบบ Aural-oral approach จึงมีความสำคัญขึ้น (คือ การเรียนแบบเลียนภาษาแม่ของทารก)

— เรียนภาษาต่างประเทศในทัศนะใหม่:- ดำเนินตามวิถีธรรมชาติแห่งการเรียนรู้ภาษา

การเรียนภาษาต่างประเทศที่มีโครงสร้างต่างจากภาษาไทยเราด้วยการใช้วิธีถ่ายทอดการเรียนรู้ (Transfer ot Learning) ดังได้ลำดับความมานั้นก็เห็นได้แล้วว่า ไม่ใช่วิธีที่ให้ผลดี ฉะนั้นจึงควรพิจารณาวิธีการเรียนภาษาวิธีอื่น ๆ พอจะเห็นได้เป็นเค้า ๆ ว่า การเรียนโดยวิธีเลียนแบบ (Imitation) โดยวิธีเอาอย่าง (Identification) และวิธีลองผิดลองถูก (Trial and Error) น่าจะเป็นวิธีได้ผล จากแนวคิดนี้ เมื่อปี พ.ศ. 2509 ผู้เขียนได้ทำวิทยานิพนธ์[1] ด้วยการค้นคว้าจากตำราการสอนภาษาอังกฤษ และเรียนถามครูบาอาจารย์ผู้มีความชำนาญสอนภาษาอังกฤษแก่นักเรียนไทย ทั้งได้สำรวจสภาพและผลของการเรียนภาษาอังกฤษขั้นพื้นฐาน ของนักเรียนไทยในสมัยนั้น (พ.ศ. 2508) จำนวน 232 คน โดยใช้แบบทดสอบและสอบถามสุ่มตัวอย่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่หนึ่ง โรงเรียนต่าง ๆ 6 แห่ง ไม่จำกัดเพศ อายุ สติปัญญาความสามารถ และสภาพเศรษฐกิจสังคม ผลจากการค้นคว้าทางตำราและสภาพความจริงปรากฏผลเป็นข้อเขียน ซึ่งขอนำมากล่าวตามที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในที่นี้คือ

"เมื่อใดจึงจะกล่าวได้ว่า เรารู้ภาษา"

ภาษาเป็นวิชาทักษะ การเรียนรู้ภาษาไม่ได้หมายความว่า การมีความรู้ความเข้าใจภาษาที่เรียน แต่หมายความว่า ความสามารถใช้ภาษาที่รู้ได้อย่างอัตโนมัติ อย่างคล่อง อย่างชำนาญ ในทุก ๆ ทักษะ คือ ทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน

ทักษะการฟัง หมายความว่า ความสามารถที่จะฟังเข้าใจความหมายของเสียงที่เป็นภาษาที่ผู้อื่นเปล่งออกมา ตามระบบและแบบสร้างของภาษานั้นๆ

ทักษะแห่งการพูด หมายความว่า ความสามารถที่จะพูดออกเสียงได้ตามระบบและแบบสร้างของภาษานั้น ๆ

ทักษะแห่งการอ่าน หมายความว่า ความสามารถที่จะระลึกถึงภาษาพูดจากสัญลักษณ์ คือ ตัวหนังสือที่เขียนลงไว้ และสามารถเข้าใจสิ่งที่เขียนไว้นั้น

ทักษะแห่งการเขียน หมายความว่า ความสามารถใช้มือเขียนตัวอักษรที่แทนเสียงพูด ตามระบบและแบบสร้างของภาษาต่างประเทศนั้น ๆ

"วิธีการเรียนภาษาต่างประเทศให้ได้ผลดี ตามหลักการที่ท่านผู้รู้หลายท่าน ที่มีประสบการณ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศได้เสนอแนะก็ไม่ต่างไปจากกฎเกณฑ์การเรียนรู้ภาษาแม่ แต่เนื่องจากประสบการณ์ วัย และสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศนี้ แตกต่างไปจากการเรียนรู้ภาษาแม่อย่างมาก ดังนั้น เราจะเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้ดีเพียงไรนั้น ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบอื่น ๆ ที่จะอำนวยประสบการณ์ให้แก่เราได้คล้ายคลึงหรือทดแทนประสบการณ์ต่าง ๆ เมื่อ

[1]วิทยานิพนธ์เรื่อง "การศึกษาและเปรียบเทียบพื้นฐานของผู้เริ่มเรียนภาษาอังกฤษ ปี 2509" โดยศรีเรือน แก้วกังวาล เสนอแก่คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ยังไม่ได้ตีพิมพ์)

ครั้งที่เราเรียนภาษาแม่ได้ดี และเหมาะสมกับสภาพการณ์เพียงไร"

การเรียนรู้ภาษาแม่ ซึ่งควรยกขึ้นเป็นต้นแบบสำหรับเป็นแนวทางหรือให้ข้อคิดในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ผู้เขียนได้รวบรวมจากคำกล่าวของ E.V. Gatenby [1] ดังนี้

1. เราเห็นความหมายของคำทุกคำที่เราพูดจริง ๆ (Association of names with objects, actions and qualities)

2. เราเรียนด้วยการฟัง ไม่ใช่ด้วยการดูจากสัญลักษณ์ที่ใช้แทนเสียง

3. เราเรียนโดยได้รับประสบการณ์ตรง เช่น กิน เล่น เตะ กอด ฯลฯ

4. เราเรียนคำแต่ละคำในหมู่ของคำอื่น ๆ เราไม่ได้เรียนคำคำเดียวโดด ๆ เช่น เราจะไม่ได้ยินว่า "หมวก" เฉย ๆ แต่เราจะได้ยินว่า "นี่เรียกว่าหมวก" "สรวมหมวกซิ" "หมวกนี้สวย" เป็นต้น

5. เราได้รับการแก้ไขเมื่อพูดผิดจากผู้ที่อยู่รอบข้างเราอยู่เสมอ ๆ

6. เรามีครูหลายคน มีเวลาเรียนมาก และมีอุปกรณ์มาก ทุก ๆคนที่อยู่ล้อมรอบตัวเราเป็นครูของเรา เราเรียนตั้งแต่ตื่นนอนจนกระทั่งเข้านอน โดยไม่มีวันเสาร์ วันอาทิตย์ วันหยุดราชการ ทุกอย่างที่เราเห็นช่วยการเรียนภาษาของเราให้ก้าวหน้าขึ้น

7. เราได้รับการทบทวนซ้ำแล้วซ้ำอีก ทั้งคำและแบบสร้างที่เราเรียนรู้แล้วเป็นนิจ จนไม่มีความจำเป็นที่จะต้องใช้ความพยายามจดจำคำศัพท์และแบบสร้างเท่าไรนัก (สำหรับสื่อความหมายและเข้าใจความหมาย)

8. ขบวนการเรียนมีต่าง ๆ กันไป และน่าสนใจ

9. เราเรียนภาษาพูด ไม่ใช่สัญลักษณ์ของภาษาพูด ผู้เขียนได้กล่าวถึงวิธีการสอนตอนหนึ่งว่า:-

"วิธีการสอนภาษาต่างประเทศให้ได้ผลดีก็คือวิธีการสอนที่พยายามปลูกสร้างสถานการณ์ที่คล้ายการเรียนภาษาแม่ของเด็ก ให้แก่ผู้เรียนในห้องเรียนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ซึ่งจะทำได้โดยยึดหลักเกณฑ์คือ

ก) การเลียนแบบ และการทำซ้ำ ๆ กัน (Imitation and repetition) จนมีความชำนิชำนาญในการใช้ภาษาครบทั้ง 4 ทักษะโดยอัตโนมัติ

ข) การเริ่มต้นเรียนทักษะฟังและพูดก่อนแล้วจึงเรียนอ่านและเขียน

ค) การให้เรียนโดยได้รับประสบการณ์โดยตรงและด้วยความสนุกสนาน

ผู้เขียนได้กล่าวถึงการปลูกสร้างสถานการณ์ด้วยการใช้เทคนิคบางประการ ซึ่งขอยกมากล่าวในที่นี้เล็กน้อย "ต้องสอนทักษะทางภาษาทั้ง 4 คือ ฟัง พูด อ่านและเขียน อย่างสัมพันธ์กัน โดยเริ่มต้นจากทักษะที่ง่ายที่สุดก่อน แล้วจึงไปถึงทักษะที่ยากตามลำดับ"....ฯลฯ

"ครูไม่ต้องรอเวลาจนนักเรียนเรียนฟังและพูดได้อย่างชำนิชำนาญก่อน จึงฝึกอ่านและเขียนเหมือนเด็กเรียนภาษาแม่ของตนก็เพราะวัยเด็กผิดกัน เด็กในวัยนี้มีความสามารถในการใช้กล้ามเนื้อสายตาและกล้ามเนื้อมือ ตลอดจนมีความสนใจใคร่รู้เรื่องต่าง ๆ ให้กว้างขวางขึ้น นอกไปจากความสามารถฟังและพูดได้อย่างตั้งอกตั้งใจและมีความหมาย อนึ่ง ระบบการศึกษาและสังคมของเราก็ยังมีความประสงค์ที่จะให้นักเรียนมีความสามารถทั้งการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน อย่างสัมพันธ์กัน".....ฯลฯ

"ครูต้องรู้จักควบคุมให้นักเรียนรู้จักฟังและว่าตาม เมื่อถึงเวลาโดยเคร่งครัดและการพูดของครูก็จะต้องให้ถูกต้องมากที่สุดเท่าที่จะทำได้" ....."ครูจะต้องเป็นแบบที่ดีสามารถจับเสียงที่นักเรียนพูดผิดได้ฉับไว....เพื่อจะได้แก้ไขเมื่อนักเรียนพูดผิด".....

[1] E.V. Gatenby,: English as a Foreign Language, Advice to Non-English Teachers (London : Longmans, 1960) pp 14-16.

"การเลียนแบบและการทำซ้ำ ๆ เป็นสิ่งสำคัญมากในการสร้างสรรค์ความชำนาญในภาษาอย่างอัตโนมัติ ....แต่ก่อให้เบื่อหน่ายได้ง่าย....สิ่งที่อาจแก้ความเบื่อหน่ายคือ การนำอุปกรณ์และกิจกรรมการเล่นชนิดต่าง ๆ มาช่วยการฝึก"

ผู้เขียนเห็นพ้องกับนักการศึกษากลุ่มที่เห็นว่าควรเริ่มให้มีการเรียนภาษาต่างประเทศในระยะนักเรียนอยู่ในวัยเด็กตอนกลาง (ราว 6-12 ปี) เพราะมีลักษณะที่เหมาะสม คือ

1. ชอบเลียนเสียง และไม่อายที่จะออกเสียงแปลก ๆ ที่ไม่มีในภาษาของตน

2. ชอบเคลื่อนไหว ชอบเล่น ชอบแข่งขัน จึงเหมาะมากที่จะให้เด็กเรียนภาษาที่สอง โดยได้รับประสบการณ์โดยตรง ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงกิจกรรมเสมอ ๆ เพื่อเพิ่มพูนความสนุกสนานในการเรียน

3. มีพัฒนาการในการใช้กล้ามเนื้อมือ ใช้สายตาได้ดีพอสมควร สามารถจัดการเรียนการสอนภาษาเพื่อเพิ่มทักษะทั้ง 4 ได้ครบถ้วน

4. เด็กระยะนี้รู้จักควบคุมตัวเอง รู้จักร่วมอยู่เป็นหมู่คณะอย่างมีระเบียบวินัยบ้างแล้ว.....

"ถ้าผู้เรียนเล็กเกินไป กล้ามเนื้อมือและการใช้สายตายังไม่เจริญเพียงพอ การฝึกฝนทักษะฟัง พูด อ่าน และเขียน จะพัฒนาไม่ได้ครบบริบูรณ์... ถ้าหากเริ่มต้นในวัยรุ่นจะเป็นการช้าเกินไป และการสร้างสถานการณ์เรียนภาษาที่จะให้คล้ายสถานการณ์เมื่อเด็กเริ่มเรียนภาษาแม่ของตนก็ทำได้ค่อนข้างยาก เพราะนักเรียนวัยนี้ไม่สู้จะชอบการเลียนแบบและการทำซ้ำ ๆมากนัก และมีความอายที่จะทำเช่นนี้"

ส่วนที่เกี่ยวกับตัวบุคคลผู้สอนนั้น ผู้เขียนรวบรวมความคิดเห็นของนักการศึกษามาแสดงไว้ว่า "ดร. ไบรซ แวน ไซออค กล่าวไว้ว่า ครูอังกฤษที่รู้จักลักษณะโครงสร้างทั้งของไทยและอังกฤษย่อมช่วยนักเรียนได้มาก และยิ่งจะช่วยได้มากขึ้นอีก ถ้าเขาสามารถเปรียบเทียบโครงสร้างของภาษาทั้งสองได้ เขาควรจะรู้ว่าส่วนไหนของภาษาทั้งสองคล้ายคลึงกัน และส่วนไหนแตกต่างกัน"[1] ผู้เขียนเคยสัมภาษณ์ Mr. H.C. Burrow ผู้เชี่ยวชาญการสอนภาษาอังกฤษซึ่งได้เข้ามาช่วยราชการในประเทศไทย และได้แต่งหนังสือเรียนภาษาอังกฤษชุด The Oxford English Course for Thailand ในปัญหาการฝึกออกเสียงในตำราเรียนที่ท่านผู้นี้จัดทำ ได้รับคำชี้แจงว่า ท่านต้องการให้ครูเป็นผู้สอนเสียงให้แก่นักเรียนโดยตรง ท่านไม่ประสงค์จะให้เด็กในระดับนี้ต้องเรียนเครื่องหมายแทนเสียง ท่านมีความประสงค์จะให้การออกเสียงเป็นแบบ "Learning sounds through ears not eyes." ท่านผู้นี้ได้เขียนแนะครูสอนภาษาอังกฤษไว้ว่า "ถ้านักเรียนได้ฟัง หรือได้เห็นแต่สิ่งที่ถูกต้องอยู่เสมอ นักเรียนจะมีโอกาสทำผิดน้อย แต่ถ้านักเรียนได้ทำผิด เช่น "I like swim." "I can to speak." "What are you doing? I doing walking." "I not go." เสียเพียงครั้งหนึ่ง คำผิดนั้นจะติดแน่นอยู่ในสมองของนักเรียนและเป็นการยากที่จะแก้ไข เปรียบเหมือนโรคร้ายซึ่งเกาะอยู่ในร่างกายมนุษย์อยู่เป็นเวลานานก็ต้องอาศัยการรักษาที่กินเวลานานเช่นเดียวกัน การที่จะแก้ไขไม่ให้นักเรียนพูดหรือเขียนผิด ๆ จะทำได้ก็โดยส่งเสริมให้นักเรียนเห็นสิ่งที่ถูกต้องตั้งแต่ต้นมือ และทำให้สิ่งนั้นติดอยู่ในสมองของนักเรียน โดยการฝึกหัดนาน ๆ และต้องอาศัยความอดทน[2]" ข้อสังเกตประการหลังนี้ผู้เขียนเห็นว่ามีความสำคัญมาก และได้นำคำแนะนำของ

---

[1]ไบรซ แวน ไซออค *แนะวิธีสอนภาษาตามหลักสัทศาสตร์* แปลโดย คมคาย จงเจริญสุข (สมาคมสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ 2506) หน้า 73

[2]H.Coulthard Burrow, The Oxford English Course for Thailand, Teacher's Notes to Book Two (Oxford Universitv Press, 1959), P. 3

ดร. ไบรซ แวน ไซออค มาสนับสนุนว่า "กระทรวงศึกษาธิการในประเทศส่วนมาก มักจะจัดให้ครูที่มีความรู้ดีไปสอนชั้นสูง ๆ หากไม่ให้ครูที่มีความรู้ดี ๆ สอนแต่ชั้นต้น ๆ แล้วเด็ก ๆ ก็จะเรียนผิด ๆ มาตั้งแต่ต้น ครูหลัง ๆ ซึ่งพูดภาษาได้ดีก็ต้องรับหน้าที่แก้ไขซ่อมแต่งกันอยู่เรื่อย ๆ ในระหว่างที่ยังไม่มีครูที่ดีสำหรับในระดับต่าง ๆ วิธีแก้ปัญหาที่ดีเห็นจะมีอยู่วิธีเดียว คือให้ครูที่ได้รับการอบรมอย่างดีที่สุดไปสอนชั้นแรก จึงจะได้ผลจริง ๆ จะทำให้การสอนในชั้นมัธยมและอุดมง่ายขึ้น และจะได้ผลมากขึ้นเป็นลำดับ[1]

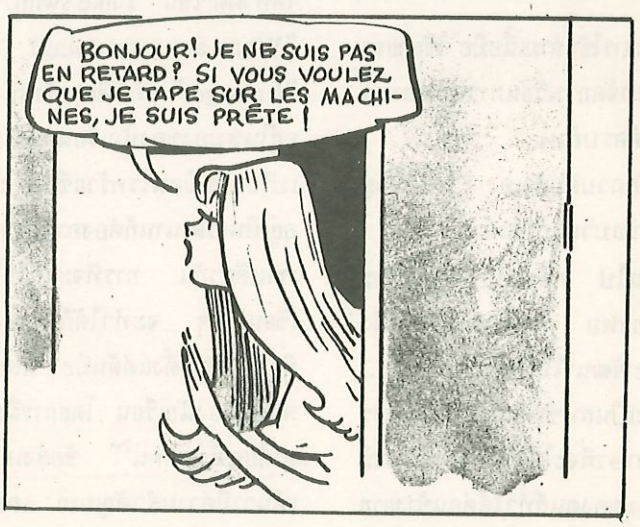
[2]ไบรซ แวน ไซออค เพิ่งอ้าง หน้า 21

เรื่องการเรียนภาษาต่างประเทศเป็นภาษาที่สองในด้านลึกซึ้งนั้น เป็นเรื่องที่พึงศึกษากันในจิตวิทยาการศึกษา ซึ่งไม่ใช่วัตถุประสงค์ที่จะพรรณนาในรายละเอียดที่นี้

สรุป

วิธีเรียนวิธีสอนภาษาต่างประเทศเป็นภาษาที่สองให้ได้ผลดีนั้น ควรจะเลียนแบบการเรียนการสอนภาษาแม่ในวัยทารกให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ และควรเริ่มต้นก่อนเด็กย่างเข้าสู่วัยรุ่น โดยมีครูดีเป็นผู้วางรากฐานให้แก่เด็ก วิธีเรียนรู้ภาษาแม่มีหลายวิธีด้วยกัน เช่น การเลียนแบบ การถ่ายทอด การเรียนรู้ การลองผิดลองถูก ●

****



ความต้องการของครูในด้านเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศสในโรงเรียนรัฐบาลภาคกลาง

กระเณิการ เผือกน้ำผล*

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส นอกจากจะเน้นทักษะทั้ง 4 คือ ฟัง พูด อ่านเขียนแล้ว ยังได้เน้นความสำคัญของการเรียนรู้วัฒนธรรมของเจ้าของภาษาด้วยดังที่ได้ระบุไว้ในหลักสูตรภาษาฝรั่งเศส พุทธศักราช 2524 ข้อที่ 4 "เพื่อให้เข้าใจและเห็นความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมฝรั่งเศสและวัฒนธรรมไทย" ดังนั้นในการสอนจึงต้องสอดแทรกเรื่องของวัฒนธรรมควบคู่ไปกับการสอนภาษา โดยครูผู้สอนต้องให้ความสนใจและหาความรู้จนสามารถวิเคราะห์ได้ว่า บทเรียนภาษาส่วนใดมีเนื้อหาทางด้านวัฒนธรรมซ่อนอยู่ เนื้อหานั้นเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร ควรจะอธิบายให้นักเรียนเข้าใจได้อย่างไร แต่จากการที่ผู้สอนไม่คุ้นเคยกับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษารวมทั้งสังคมและวัฒนธรรมที่เปลี่ยนแปลงไปตามยุคตามสมัย ทำให้เป็นอุปสรรคในการสอน

ความไม่คุ้นเคยต่อวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา ความแตกต่างกันของวัฒนธรรม และความเปลี่ยนแปลงทางด้านต่าง ๆ ในปัจจุบัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทางด้านวัฒนธรรมก่อให้เกิดความต้องการที่จะศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศสผู้วิจัยได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความต้องการของครูในด้านเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศสในโรงเรียนรัฐบาลภาคกลาง" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทราบความต้องการของครูในโรงเรียนรัฐบาลภาคกลาง ทางด้านเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศส

---

*อาจารย์ประจำโรงเรียนท่าใหม่ จันทบุรี

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัยมีดังนี้คือ

1. ทราบว่าครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสต้องการความรู้เพิ่มเติมในด้านวัฒนธรรมฝรั่งเศสเรื่องใดมากน้อยเพียงใด

2. เป็นแนวทางสำหรับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องจะให้ความช่วยเหลือโดยการจัดการอบรมภายในประเทศ หรือจัดหาทุนเพื่อให้ครูผู้สอนได้รับการอบรมหรือศึกษาต่อ ณ ประเทศฝรั่งเศส

3. เป็นแนวทางสำหรับผู้ที่จะผลิตสื่อการสอนภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสให้ตรงกับความต้องการของครู เช่น คู่มือการสอนวัฒนธรรม อุปกรณ์การสอนวัฒนธรรม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสอบถาม โดยผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบถาม 1 ฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ตอน ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ตอบ ตอนที่ 2 เนื้อหาวัฒนธรรมทั่วไป ตอนที่ 3 เนื้อหาวัฒนธรรมในรายละเอียด ตอนที่ 4 การสอนและสื่อการสอน แบบสอบถามส่งไปทางไปรษณีย์ถึงครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนรัฐบาลภาคกลาง (นครปฐม นนทบุรี ปทุมธานี สมุทรสาคร สมุทรปราการ กาญจนบุรี ประจวบคีรีขันธ์ เพชรบุรี ราชบุรี สมุทรสงคราม สุพรรณบุรี ชัยนาท พระนครศรีอยุธยา ลพบุรี สระบุรี สิงห์บุรี อ่างทอง อุทัยธานี ฉะเชิงเทรา ชลบุรี ปราจีนบุรี นครนายก ระยอง จันทบุรี ตราด) จำนวน 145 ฉบับ ผลปรากฏว่าได้รับคืนมาและสามารถนำมาวิเคราะห์ข้อมูลได้จำนวน 120 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 82.8

การวิเคราะห์ข้อมูลวิเคราะห์โดยหาความถี่ และหาร้อยละ ของคำตอบที่ได้จากคำถามแบบเลือกตอบ และสรุปคำตอบเป็นหมวดหมู่

ผลการวิจัยมีดังนี้คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ตอบ

ครูภาษาฝรั่งเศสเป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย คือเป็นหญิงร้อยละ 92.5 มีอายุอยู่ระหว่าง 21–30 ปี ร้อยละ 62.5 วุฒิการศึกษาสูงระดับปริญญาตรี ร้อยละ 93.3 ไม่เคยอบรมดูงานหรือศึกษาต่อ ณ ต่างประเทศร้อยละ 60.8 มีประสบการณ์การสอนภาษาฝรั่งเศสต่ำกว่า 5 ปี ร้อยละ 40.8

ตอนที่ 2 เนื้อหาวัฒนธรรมทั่วไป

ครูภาษาฝรั่งเศสมีความต้องการความรู้เพิ่มเติมมากทางด้านเนื้อหาวัฒนธรรมทั่วไปมีเพียงเรื่องเดียวที่ต้องการน้อยคือมาตราเงิน

เนื้อหาวัฒนธรรมทั่วไปที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องการมากอันดับแรกคือเทศกาล ร้อยละ 92.5 รองลงมาคือ สถานที่สำคัญ ร้อยละ 90.9 อันดับ 3 คืออาหารการกิน ร้อยละ 88.3

เนื้อหาวัฒนธรรมทั่วไปเรียงลำดับความต้องการมากน้อย ดังนี้

1. เทศกาล
2. สถานที่สำคัญ
3. อาหารการกิน
4. การท่องเที่ยว
5. กีฬาและการพักผ่อนหย่อนใจ
6. ชีวิตและครอบครัว

7. สุภาษิต สำนวน และคำพังเพย
8. อาชีพต่าง ๆ
9. การเรียกชื่อร้านและสินค้า
10. การศึกษา
11. การทักทายตามมารยาทฝรั่งเศส
12. การเรียกชื่อประเทศ เมือง และเชื้อชาติ
13. สภาพดินฟ้าอากาศ
14. สุขภาพ การรักษาพยาบาล และการประกันสังคม
15. ที่อยู่อาศัย
    การคมนาคม
16. สื่อมวลชน
17. ประวัติศาสตร์
18. ศิลปะวรรณคดี
19. ภูมิศาสตร์
    โทรคมนาคม
20. การแต่งกายตามความนิยม
21. การเมือง
22. มาตราเงิน

ตอนที่ 3 เนื้อหาวัฒนธรรมในรายละเอียด

ครูภาษาฝรั่งเศสต้องการความรู้เพิ่มเติมทางด้านเนื้อหาวัฒนธรรมในรายละเอียดมาก ยกเว้นเพียง 3 เรื่องเท่านั้นที่ต้องการน้อย คือ การนับชั้น ประวัติศาสตร์สมัยโกลโรมัน ประวัติศาสตร์สมัยสมบูรณาญาสิทธิราช

เนื้อหาวัฒนธรรมในรายละเอียดที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องการมากในลำดับแรกของแต่ละหัวข้อดังนี้คือ

1. ที่อยู่อาศัยของชาวฝรั่งเศส — ที่อยู่อาศัยของนักศึกษา ร้อยละ 74.2
2. ชีวิตครอบครัว — ชีวิตวัยรุ่น ร้อยละ 85.8
3. เทศกาล — เทศกาลประจำชาติ ร้อยละ 94.1
4. ภูมิศาสตร์ — ภูมิศาสตร์ภูมิภาค ร้อยละ 76.7
5. สถานที่สำคัญ — สถานที่ท่องเที่ยว ร้อยละ 89.2
6. ประวัติศาสตร์ — สมัยสาธารณรัฐ ร้อยละ 61.1
7. การเมือง — ศัพท์และสำนวนที่ใช้เรียกข้าราชการการเมือง ร้อยละ 64.1
8. การศึกษา — ชีวิตนักเรียนนักศึกษา ร้อยละ 89.2

9. การคมนาคม	– รถไฟที่มีความเร็วสูง มารยาทในการเดินทาง ร้อยละ 86.7
10. กีฬาและการพักผ่อนหย่อนใจ	– กีฬาฤดูหนาว ร้อยละ 79.2
11. อาหารการกิน	– มารยาทในการรับประทานอาหาร และวิธีจัดโต๊ะอาหาร ภาษาและสำนวนที่เกี่ยวกับการรับประทานอาหาร ร้อยละ 89.2
12. สุภาษิต สำนวนและคำพังเพย	– สำนวนแสดงความยินดี ดีใจ เสียใจ สำนวนเปรียบเทียบระหว่างไทยและฝรั่งเศส ร้อยละ 90

ตอนที่ 4 การสอนและสื่อการสอน

1. ครูภาษาฝรั่งเศสสอนวัฒนธรรมโดยเล่าแทรกในขณะที่สอน คิดเป็นร้อยละ 96.7

2. สื่อการสอนที่ใช้ในการเตรียมตัวก่อนสอน คือพจนานุกรม ร้อยละ 72.5 เอกสารตัวจริง (แบบฟอร์มต่าง ๆ, บัตรประจำตัว) ร้อยละ 70 นิตยสารภาษาฝรั่งเศส ร้อยละ 69.2

3. สื่อการสอนที่ใช้ประกอบการสอน คือ figurines และ tableau de feutre ร้อยละ 90 เทปบทสนทนาร้อยละ 89.2 รูปภาพ (ภาพวาด, การ์ตูน, รูปต่าง ๆ) ร้อยละ 88.3 เทปบทเรียนร้อยละ 87.5

4. ครูส่วนใหญ่ให้นักเรียนทำกิจกรรมทางด้านวัฒนธรรมภายในโรงเรียน ร้อยละ 91.7

5. ครูภาษาฝรั่งเศสต้องการเรียนรู้ทางด้านวัฒนธรรมเพิ่มเติมโดยรับการอบรมระยะสั้นประจำปี ร้อยละ 78.3 และมีคู่มือการสอนวัฒนธรรมฝรั่งเศสตามแบบเรียนที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ ร้อยละ 70

6. ครูภาษาฝรั่งเศสต้องการสื่อการสอนวัฒนธรรมประเภทต่าง ๆ ตามลำดับมากน้อย คือ สไลด์ ร้อยละ 80.8 เทปโทรทัศน์ ร้อยละ 80 รูปภาพร้อยละ 80 ภาพยนตร์ ร้อยละ 71.7

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะสำหรับบุคคลหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

1. ควรจัดให้มีการอบรมระยะสั้นประจำปีเกี่ยวกับด้านวัฒนธรรมฝรั่งเศส ในเรื่องต่าง ๆ โดยเฉพาะเรื่องเทศกาล สถานที่สำคัญ และอาหารการกิน

2. ควรมีการจัดทำหนังสือคู่มือ การสอนวัฒนธรรมฝรั่งเศสตามแบบเรียนทุกระดับทั้งวิชาภาษาฝรั่งเศสทั่วไป และวิชาภาษาฝรั่งเศสเฉพาะด้าน ตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้

3. ควรมีการสร้างหนังสือเสริมความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวัฒนธรรมฝรั่งเศส ให้มีเนื้อหากว้างขวางครอบคลุมวัฒนธรรมฝรั่งเศสซึ่งสอดคล้องกับการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ

ข้อเสนอแนะสำหรับครูผู้สอน

1. การสอนวัฒนธรรมนั้น ครูผู้สอนทุกคนควรเปรียบเทียบระหว่างวัฒนธรรมไทยและวัฒนธรรมฝรั่งเศส มิใช่สอนโดยการเล่าแทรกในขณะที่สอนแต่เพียงอย่างเดียว ในการเปรียบเทียบนั้น อาจเป็นผู้เปรียบเทียบให้นักเรียนฟัง หรือให้นักเรียนเปรียบเทียบเองหลังจากที่เข้าใจในวัฒนธรรมฝรั่งเศสเรื่อง

นั้น ๆ ดีแล้ว เพราะวิธีการสอนโดยเปรียบเทียบระหว่างวัฒนธรรมไทยและวัฒนธรรมฝรั่งเศส จะทำให้นักเรียนเข้าใจและเห็นความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมฝรั่งเศส และวัฒนธรรมไทย ซึ่งจะทำให้การเรียนการสอนบรรลุตามจุดประสงค์ของหลักสูตรภาษาฝรั่งเศส

2. ครูผู้สอนอาจศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง เรื่องวัฒนธรรมฝรั่งเศสจากแหล่งความรู้ต่าง ๆ ทั้งการชมภาพยนตร์ฝรั่งเศส การฟังอภิปรายเกี่ยวกับประเทศฝรั่งเศส การอ่านนิตยสารและหนังสือภาษาฝรั่งเศสหรือหนังสือที่เกี่ยวกับประเทศฝรั่งเศส เช่น

– นิตยสารภาษาฝรั่งเศส ที่ออกในประเทศฝรั่งเศส เช่น Elle, Paris Match, Jours de France เป็นต้น

– แบบเรียนอื่นที่นอกเหนือจากที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ เช่น Orange, Sans Frontières, In tercodes, Archipel เป็นต้น

– หนังสือเรื่อง "มารยาทฝรั่งเศสปัจจุบัน"

– หนังสือเรื่อง "ชีวิตด้านเศรษฐกิจและสังคมของคนฝรั่งเศส"

– หนังสือ "เอกสารเสริมความรู้ด้านวัฒนธรรมฝรั่งเศส สำหรับผู้สอนระดับมัธยมศึกษา"

– วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

– หนังสือ ''Larousse des fromages''

– หนังสือ ''Découverte de la France''

– หนังสือ ''Comment vivent les Français''

หนังสืออื่น ๆ ในชุด Civilisation จัดพิมพ์โดย Larousse

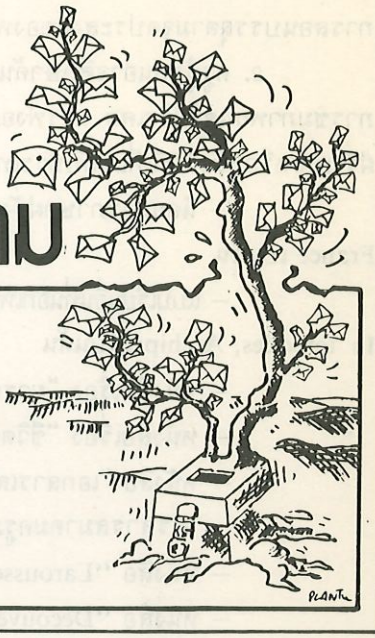
ข้อเสนอแนะสำหรับผู้ที่ทำการวิจัยต่อไป

ควรมีการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ในภาคอื่น ๆ เพื่อจะได้ทราบว่าครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในภาคนั้น ๆ ต้องการความรู้เพิ่มเติมในด้านวัฒนธรรมเรื่องใด และเพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องจะได้ให้ความช่วยเหลือ โดยจัดอบรม ผลิตคู่มือครู หรือผลิตอุปกรณ์การสอนทางด้านวัฒนธรรม ได้ตรงตามความต้องการของครู

****

บริการเพื่อนครู

ช่วนกันถาม ช่วยกันตอบ...



อัจฉรา โชติบุตร ๐ สมใจ อ่องสกุล

ถาม : อยากจะทราบสัญลักษณ์ของครบรอบวันแต่งงานของชาวฝรั่งเศสว่าใช้อะไร และมีความหมายอย่างไร

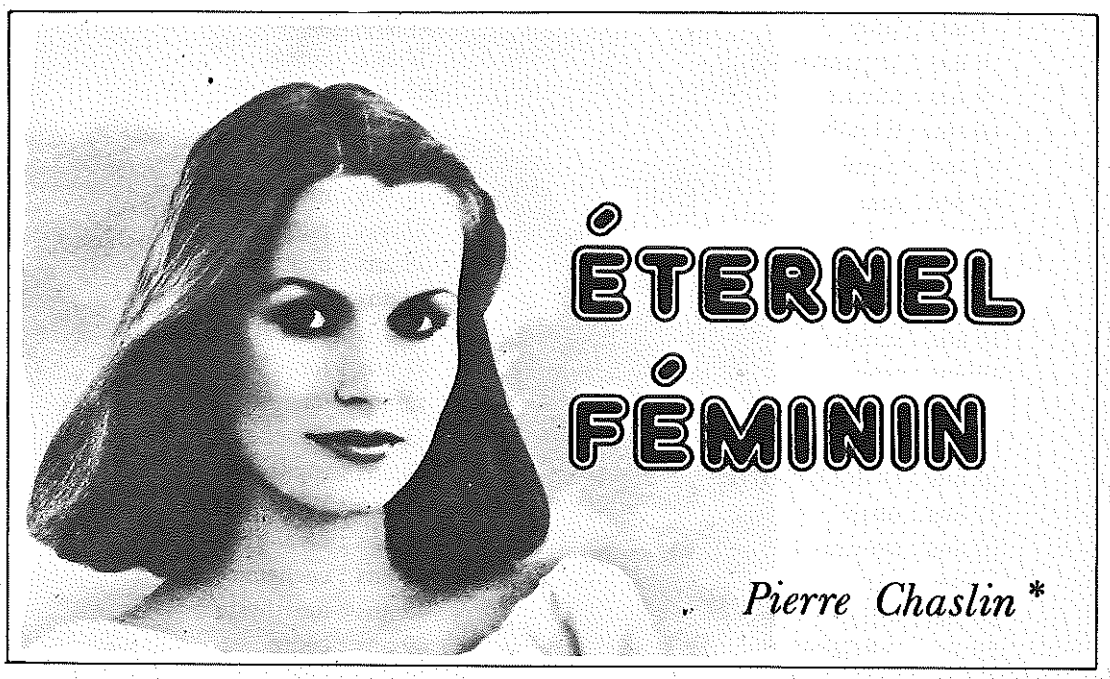
ตอบ : สัญลักษณ์ครบรอบแต่งงานของฝรั่งเศสมักใช้แร่ธาตุ เพชรพลอยต่าง ๆ ตลอดจนต้นไม้บางประเภท ซึ่งบอกความทนทานหรือลักษณะพิเศษเฉพาะตัว ที่เหมาะกับความหมาย และความสำคัญของจำนวนปีที่ครบรอบนั้น เช่น ครบรอบ 1 ปี ใช้ฝ้ายเป็นสัญลักษณ์ก็คงหมายถึงยังนุ่มนิ่มอ่อนไหวเหมือนปุยฝ้ายอยู่ ครบรอบ 2 ปี ใช้หนังเป็นสัญลักษณ์ก็ชักจะเหนียวขึ้นมาอีกนิด ช่วงปีที่สำคัญ เช่น 5–10–15–20–25 ฯลฯ จะเขียนตัวใหญ่ ซึ่งมักจะเป็นครบรอบที่ต้องมีการฉลองกันเป็นพิเศษ เช่น ครบ 5 ปี เปรียบได้กับไม้ 10 ปี เหมือนดีบุก 15 ปี คือแก้วเจียระไน 20 ปี เครื่องเคลือบแตกง่าย (ทั้ง 2 ความหมายนี้คงจะบอกว่าเป็นหัวเลี้ยวหัวต่อ จะหย่าหรือจะอยู่ก็ช่วงนี้แหละ) ตั้งแต่ 25–30–35–40–50 จะเป็นแร่และเครื่องประดับมีค่า เช่น 25–เงิน 30–ไข่มุก 35–ทับทิม 40–มรกต 50–ทองคำ 60–เพชร 70–แพลตตินัมหรือทองคำขาว ถ้าอยู่กันครบถึง 80 เขาว่าเปรียบได้กับต้นโอ้คอันแข็งแกร่งเลยทีเดียว ก็เลยขอยกตัวอย่างไว้เพียงแค่นี้ รายละเอียดที่นำมาแสดงให้ดูได้มาจากหนังสือเล่มหนึ่งที่อาจารย์พิมพาฐานิสสรณ์ เป็นผู้นำมาเผยแพร่ ขอขอบคุณอาจารย์พิมพา ไว้ ณ ที่นี้

1 an : coton
2 ans : cuir
3 ans : froment
4 ans : cire
5 ans : BOIS
6 ans : chypre

7 ans : laine
8 ans : coquelicot
9 ans : fäience
10 ans : ETAIN
11 ans : corail
12 ans : soie
13 ans : muguet
14 ans : plomb
15 ans : CRISTAL
16 ans : saphir
17 ans : rose
18 ans : turquoise
19 ans : cretonne
20 ans : PORCELAINE
21 ans : opale
22 ans : bronze
23 ans : béryl
24 ans : satin
25 ans : ARGENT
26 ans : jade
27 ans : acajou
28 ans : nickel
29 ans : velours
30 ans : PERLE
31 ans : basane
32 ans : cuivre
33 ans : porphyre
34 ans : ambre
35 ans : RUBIS
36 ans : mousseline
37 ans : papier
38 ans : mercure
39 ans : crêpe
40 ans : EMERAUDE
41 ans : fer
42 ans : nacre
43 ans : flanelle
44 ans : topaze
45 ans : VERMEIL
46 ans : lavande
47 ans : cachemire
48 ans : améthyste
49 ans : cèdre
50 ans : OR
60 ans : DIAMANT
70 ans : PLATINE
75 ans : ALBATRE
80 ans : CHENE

****

ANNIVERSAIRES
DE MARIAGE



Que les femmes travaillent, passe encore! Mais rien ne va plus quand elles exercent des métiers d'hommes. Quel mauvais genre! L'Académie Française, cet antre phallocrate qui attendit 1980 pour accepter une femme [1]dans son sein, y perd son latin, les grammairiens donnent leur langue au chat, tant l'habitude était bien prise d'une syntaxe où le masculin l'emporte régulièrement sur le féminin.

Car notez que, si les métiers subalternes, ceux de service ou de servitude ont depuis longtemps acquis un genre féminin, à commencer par le plus vieux métier du monde[2], le féminin s'efface dès qu'il est question de pouvoir et de prestige : Il existe pour **infirmière,** mais pas pour **docteur,** pour **institutrice,** pas pour **professeur,** pour **actrice,** pas pour **auteur.** Un **gouverneur** dirige une banque ou une province, une **gouvernante** ne peut guère régir qu'une maison. Dans les métiers de service, le genre féminin apparait même avant sa contre–partie masculine. L'équivalent mâle d'**hôtesse de l'air** est un vocable anglais[3]. Ainsi point de version féminine pour l'**architecte,** le **bâtonnier,** le **juge,** le **diplomate,** le **docteur,** le **géomètre,** l'**imprimeur,** l'**ingénieur,** le **magistrat,** le **professeur,** le **sculpteur,** le **peintre** ou le **guide.**

Chaque médaille a son revers et la femme s'honore de n'être (selon le vocabulaire) ni **voyou,** ni **tyran,** ni **salaud,** ni **prédateur,** ni **malfaiteur,** ni **oppresseur,** ni **fossoyeur,** ni **imposteur,** ni **hurluberlu,** ni **escroc,** ni **faux–monnayeur,** ni **filou,** ni **forçat,** ni **charlatan,** ni **déserteur,** ni **despote,** ni **bandit,** ni **bourreau.** Ces professions ou activités décriées restent l'apanage des hommes.

---

* *อาจารย์พิเศษคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*

[1]Marguerite Yourcenar
[2]La prostituée
[3]Stewart

Msis la femme moderne se rebelle contre le despotisme machiste du langage. Elle veut être **buveur** (se), **fumeur** (se), **bon** (ne) **vivant** (e), **amateur** (trice) de bons repas, voire même **chenapan** (e), **brigand** (e), mais aussi **ingénieur** (ice), **professeur** (euse), **docteur** (oresse), **juge** (esse)..... Et puisque elle veut être tout cela, comment le dire au féminin?

La premièrte voie est d'encourager les mots "unisexes", où seuls l'article ou le déterminatif indiquent le genre. C'est le cas de : **arbitre, artiste, cinéaste, concierge, journaliste, libraire, secrétaire, pianiste, touriste, dentiste** etc..... Démarche peureuse, qui ne satisfera pas les féministes invétérés.

La seconde est la recette classique. On associe le nom du métier au mot "femme" qu'on place en général devant ce dernier, ce qui donne des mots gigognes du genre : une **femme – architecte,** une **femme – agent,** une **femme – profeseur.**

De même, on féminisera les titres en les faisant précéder de Madame ou Mademoiselle : **Madame le Ministre, Madame le Maire, Mademoiselle X...ingénieur.** Madame le Maire pourra rédiger ainsi une invitation :

Madame le Maire
serait très honorée
de votre présence au banquet du 14 juillet
Elle sera acompagnée de.....

Précisons à ce propos que la langue répugne á faire précéder de l'article féminin les noms de forme masculine appliqués à des femmes (on évitera : la docteur, la professeur) car c'est au métier et non à la personne que s'attache l'article.

L'arrêté Haby[4] précise que "précédés ou non de Madame, les noms des professions conservent le genre masculin, ainsi que leurs déterminants et les adjectifs qui les accompagnent Mais quand ils sont repris par un pronom, on admettra pour ce pronom le genre féminin :

Exemple :

Le français nous est enseigné par une dame. Nous aimons beaucoup **ce** professeur. Mais il (elle) va nous quitter".

La démarche n'est guère créative, mais elle présente l'avantage d'être immédiatement applicable.

Toutefois, on peut également "relever" d'anciens vocables féminins tombés en désuétude, alors qu'ils sont parfaitement acceptables; auvrons nos classiques ; nous trouvons **autrice,** chez Restif de la Bretonne, **authoresse** chez P. Léautaud, **bourrelle** chez Nodier et Colette, **charlatane** dans une lettre de Voltaire à Madame du Deffand, **malfaitrice** chez J. Green, **partisane** chez Ph. Hériat, et **voyoue** ou **voyoute** dans l'usage populaire. Une recherche à poursuivre en même temps que se créent des mots nouveaux adaptés aux changements de la vie sociale et aux revendications du féminisme, comme **artisane, attachée, aviatrice, avocate, chirugienne, commandante, conseillère, employée, pharmacienne** et **postière.**

Mais nous ne serons totalement rassurés que lorsque ces "Messieurs du dictionnaire" auront mis la main à la pâte; et si vous nous permettrez ce calembour, souhaitons simplement qu'ils ne cassent point trop d'E.

****

Références : Grevisse, **le Bon Usage**
Katie Green, article paru dans le Monde

[4]Ministre de l'Education Nationale

"Qui vient en ami arrive trop tard et part trop tôt."

ชวนี เสนีย์วงศ์ ณ อยุธยา

ภาพงานเลี้ยงส่ง "อำลา–อาลัย" ท่านทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศส และคณะผู้เชี่ยวชาญชาวฝรั่งเศส (B.A.L.) โดยพระกรุณาโปรดเกล้า ฯ จากสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา และร่วมจัดโดยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ณ โรงแรมไฮแอทเซ็นทรัล เมื่อวันที่ 17 มิถุนายน พ.ศ. 2528

ภาพที่ 1 สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา โปรดให้ท่านทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศสและคณะถ่ายภาพร่วมกันเพื่อเป็นที่ระลึกร่วมกับกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ภาพที่ 2 สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา ทรงมีพระราชปฏิสันถารกับทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศสและภรรยา

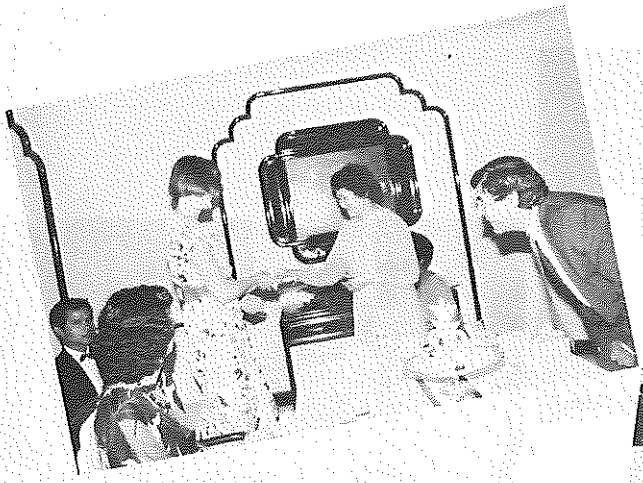
ภาพที่ 3 M et Mme Limon ร่วมโต๊ะเสวยพร้อมด้วยคณะผู้เชี่ยวชาญชาวฝรั่งเศสกรรมการเก่าและปัจจุบันจากสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

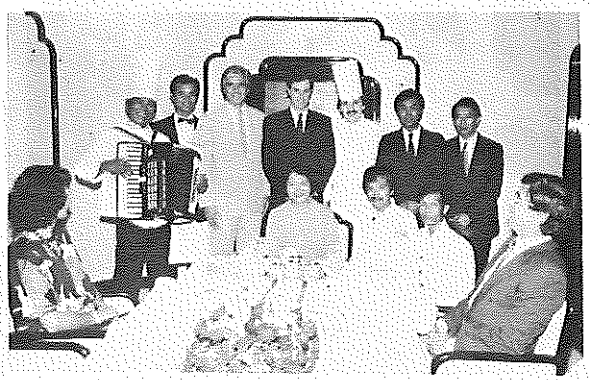
ภาพที่ 4–5–6–7 คณะผู้เชี่ยวชาญชาวฝรั่งเศสร่วมรับประทานอาหารกับกรรมการ ส.ค.ฝ.ท.ในอดีตและปัจจุบัน

ภาพที่ 8 องค์นายกกิตติมศักดิ์ พระราชทานของที่ระลึกแก่ M ANDRE LIMON

ภาพที่ 9 องค์นายกกิตติมศักดิ์ พระราชทานของที่ระลึกแก่ Mme DAMIEL LIMON

ภาพที่ 10 องค์นายกกิตติมศักดิ์ พระราชทานของที่ระลึกแก่ M GARABOEUF





ภาพที่ 11 องค์นายกกิตติมศักดิ์ พระราชทานของที่ระลึกแก่ Mme ANNE DU FORESTO

ภาพที่ 12 องค์นายกกิตติมศักดิ์ พระราชทานของที่ระลึกแก่ Mme GARABOEUF

ภาพที่ 13 องค์นายกกิตติมศักดิ์ ทรงฉายภาพร่วมกับทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศสและคณะผู้เชี่ยวชาญชาวฝรั่งเศส

ภาพที่ 14 องค์นายกกิตติมศักดิ์ ทรงฉายภาพร่วมกับเจ้าหน้าที่ประจำห้องอาหาร HUGO'S ของโรงแรมไฮแอทเซ็นทรัลพลาซ่า

ภาพที่ 15 ทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศสกราบทูลลาองค์นายกกิตติมศักดิ์

แนะนำหนังสือ

EN AVANT
LA MUSIQUE
méthode de français
J. BLANC
J.M. CARTIER
P. LEDERLIN
1
CLE international

แนะนำหนังสือ

*สมใจ อ่องสกุล**

สำนักพิมพ์ในฝรั่งเศสได้จัดพิมพ์แบบเรียนภาษามากมาย เช่นในปีที่ผ่าน ๆ มาสำนักพิมพ์ Hachette จัดพิมพ์แบบเรียนชื่อ 'Cartes sur table' และสำนักพิมพ์ Didier ได้จัดพิมพ์แบบเรียนชื่อ 'Archipel' และในปีนี้สำนักพิมพ์ Clé international พิมพ์แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสออกมาใหม่ให้ชื่อว่า 'En avant la musique'

แบบเรียนเล่มนี้แบ่งออกเป็น 3 ระดับด้วยกัน คือ ระดับ I เน้นการพูด ส่วนระดับ II และระดับ III เน้นการเขียน ขณะนี้มี 2 ระดับเท่านั้น ในแต่ละระดับจะประกอบด้วย Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Cassettes รวม 3 ชุด, Livre du professeur และ Affiches murales แบบเรียนนี้กำหนดให้เรียนสัปดาห์ละ 3–4 ชั่วโมง

ผู้เขียนแบบเรียนชุดนี้ได้ให้ความเห็นว่าการเรียนภาษาก็เหมือนกับการเล่นดนตรี กล่าวคือต้องให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเพลิดเพลินในขณะเรียน นอกจากนี้ดนตรียังมีหลายรส เช่น ดนตรีคลาสสิก ดนตรีร่วมสมัยหรือดนตรีป๊อป ภาษาก็มีหลายรสเช่นกัน ดังนั้นผู้เขียนจึงจัดเนื้อหาบทเรียนให้มีรูปแบบหลากหลาย เช่น เรียนภาษาจากการ์ตูน เรื่องแต่ง ข่าวในหนังสือพิมพ์ โฆษณา หรือจดหมาย นอกจากนี้ยังมีวรรณกรรมและเรื่องราวเกี่ยวกับสังคมฝรั่งเศสโดยทั่ว ๆ ไปอีกด้วย เนื้อหาดังกล่าวจะทำให้ผู้ที่ต้องการศึกษาภาษาฝรั่งเศสทั้งเพื่อสื่อสารหรือเพื่อเพิ่มพูนสติปัญญาให้ศึกษาได้ด้วยความสนุก ผู้ที่เรียนแบบเรียนนี้จะสามารถใช้ภาษาที่ใช้กันอยู่ในปัจจุบันนี้ได้เหมาะสมกับสถานการณ์

*อาจารย์ประจำคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ในด้านวิธีการสอนนั้น ผู้เขียนมิได้ยึดวิธีการแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ หากแต่เลือกส่วนที่ดีของการสอนแต่ละแบบมาผสมผสานกัน กล่าวคือใช้แนวการสอนของนักภาษาศาสตร์โครงสร้าง (structuralistes) โดยจัดลำดับขั้นตอนในการเรียนดังนี้ écoute, explication, répétition และ réemploi ในลักษณะ micro – dialogue ไวยกรณ์ในลักษณะ explicite และแนวการสอนให้ผู้เรียนใช้ภาษาเป็น โดยสามารถสื่อความคิดและรู้หน้าที่สื่อความหมาย (approche notionnelle fonctionnelle) เน้นรูปแบบของกิจกรรมกลุ่มและเกมเพื่อให้ผู้เรียนใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพ

เนื้อหาในระดับ I นั้นใช้ศัพท์พื้นฐาน 700 คำ มี 20 บท แบ่งเป็น

Leçon Tu ใช้สัญลักษณ์ ⎍ – (10 บท) ว่าด้วยเรื่องทั่ว ๆ ไปที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ในรูปแบบของบทสนทนาประกอบการ์ตูน ซึ่งจะแสดงให้เห็นภาษาพูดในหมู่เด็กวัยรุ่น

Leçon Vous ใช้สัญลักษณ์ ⎍ (5 บท) เป็นเรื่องสืบสวน

Lecon Ils ใช้สัญลักษณ์ ⎍⎍ (5 บท) ว่าด้วยเรื่องชีวิตความเป็นอยู่ บ้านเมือง ภูมิอากาศ ภาษาที่ใช้เป็นการบรรยายประกอบภาพ

การจัดเนื้อหาเป็นกลุ่ม ๆ ให้เห็น situation de communication แตกต่างกันไปจึงทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจภาษาที่ใช้กันจริง ๆ ตามแต่สถานการณ์ ขณะเดียวกันเนื้อหาของบทเรียนก็จะให้ความรู้ด้านวัฒนธรรมไปด้วย แต่ละบทประกอบด้วยการฝึกพูด บทสนทนา การออกเสียง ไวยากรณ์ การฝึกการใช้สำนวนในรูป micro – dialogue การฝึกพูดจากรูปภาพและเอกสารของจริงและแบบฝึกหัดเสริมทักษะการฟังและการพูด ส่วนการฝึกเขียนนั้นอยู่ในรูปแบบฝึกหัดเติมคำ อักษร

ไขว้ (mots – croisés) แต่งประโยคจากเอกสารประกอบประเภทต่าง ๆ นอกจากนั้นยังมี fiche de progrès สำหรับผู้เรียนใช้ประเมินผลความรู้ของตนและตารางผัน verbe ซึ่งอยู่ท้ายเล่มใน cahier d'exercices

สำหรับระดับ II นั้นเพิ่มคำใหม่ 500 คำ จะใช้ต่อจากระดับ I หรือต่อจากแบบเรียนอื่นก็ได้ เนื้อหาเป็นบทสนทนาเสนอเป็นตอน ๆ (feuilleton) ติดต่อกันไป ตัวละครประกอบด้วยครอบครัวชาวฝรั่งเศส 'La famille Delair' แนะนักสืบชื่อ Sirius คอยสืบเรื่องราวเกี่ยวกับครอบครัวนี้ และเขียนบันทึกส่วนตัวบรรยายเรื่องเกี่ยวกับประเทศฝรั่งเศสและคนฝรั่งเศส

เนื้อหาในระดับ II มี 20 บทเช่นกัน แบ่งเป็น

Leçon Tu (7 บท) – เรื่องราวเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว Delair และระหว่างลูก ๆ กับเพื่อน ภาษาที่ใช้เป็นภาษาพูดแบบกันเอง (français familier)

Leçon Vous (5 บท) – ว่าด้วยความสัมพันธ์ทางสังคม (เพื่อนบ้าน คนขายของ) ภาษาที่ใช้เป็นภาษามาตรฐาน (français standard)

Leçon Ils (8 บท) – เป็นบันทึกของนักสืบรายงานความเคลื่อนไหวของครอบครัว Delair เนื้อหาสาระเป็นภาษาเขียนการเล่าเรื่อง การบรรยายให้ข้อมูลเกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรมชีวิตความเป็นอยู่ สภาพแวดล้อมบ้านเมืองของชาวฝรั่งเศส

ขั้นตอนในการสอนสำหรับระดับ II เหมือนกับระดับ I แต่เพิ่มบทเพลง เน้นท่วงทำนองจังหวะ เช่น เพลงของ Guy Béart, Françoise Hardy, Alain Souchon เป็นต้น มีบทเรียนที่เป็นลักษณะวรรณกรรมและข้อมูลต่าง ๆ (informatif) รวมทั้งเรื่องแต่งซึ่งมีภาพประกอบรวบรวมอยู่ท้ายเล่ม

กล่าวโดยทั่วไปแล้ว หนังสือแบบเรียนชุด En avant la musique น่าจะเป็นประโยชน์ต่อการสอนภาษาฝรั่งเศสในบ้านเราได้ สุดแล้วแต่อาจารย์ผู้สอนจะเห็นเหมาะสม textes บางเรื่องก็น่าสนใจพอจะหยิบยกมาสอนเสริมได้ดีกับนักเรียนทุกระดับ ไม่ว่าจะเป็นขั้นพื้นฐาน ชั้นกลางจนถึงขั้นก้าวหน้า

****

กรุงเทพการบัญชีวิทยาลัย

BANGKOK BUSINESS COLLEGE

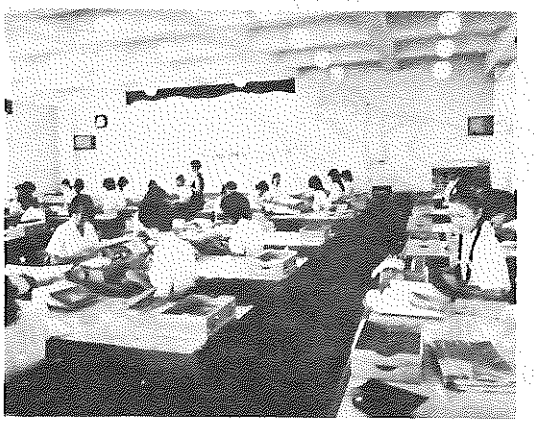
588 ถนนเพชรบุรี กรุงเทพ ฯ 10400 ตรงข้ามโรงภาพยนตร์เมโทร โทรศัพท์ 251-9852, 252-0067, 252-7049

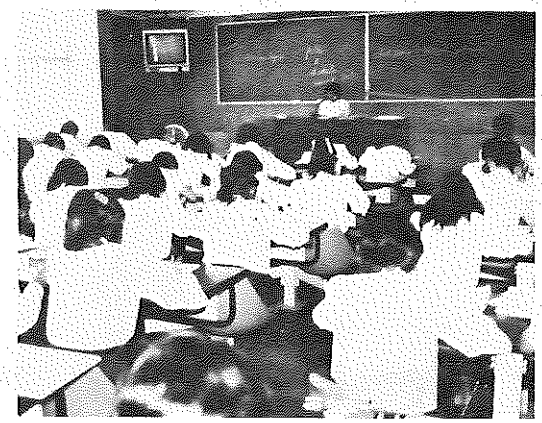
588 PETCHBURI ROAD, BANGKOK 10400. THAILAND TELEPHONE 251-9852, 252-0067, 252-7049

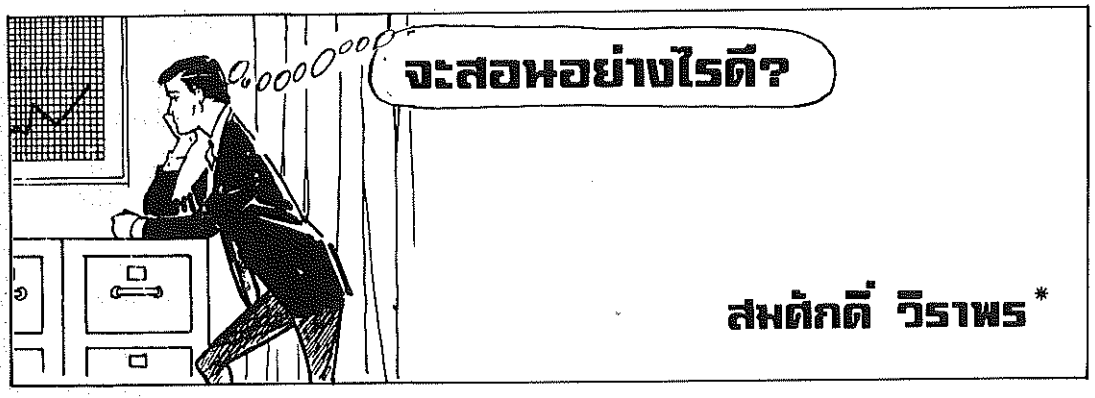
เปิดสอนหลักสูตร

ประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.)

ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.)







สมศักดิ์ วิราพร*

มนุษย์เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ จากการที่ได้ประสบพบเห็น หรือจากการสัมผัสทั้งห้า เช่น รู้สึกร้อน หนาว เปรี้ยว หวาน เป็นต้น ความนึกคิดอันเกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างภาษาที่ใช้กับความรู้สึกที่ได้รับนั้น ก็จะสั่งสมอยู่ในความทรงจำ เมื่อกล่าวหรือนึกถึงสิ่งนั้น ๆ ความคิดความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งนั้นจะเกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ

ในการเรียนการสอนเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจ และเห็นภาพพจน์ จำเป็นจะต้องให้เด็กได้เรียนรู้จากสภาพความเป็นจริงในชีวิตประจำวัน เมื่อเด็กเรียนรู้จากสภาพแวดล้อมที่เป็นจริง ก็จะจดจำได้แม่นยำ โดยไม่จำเป็นต้องท่องจำ ฉะนั้นภาษาที่ใช้จึงมีส่วนสำคัญที่จะช่วยสื่อให้เด็กเข้าใจและเรียนรู้ได้อย่างถูกต้อง และการสอนให้เด็กเกิดแนวความคิดต่าง ๆ โดยเฉพาะเด็กที่เริ่มเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ จึงมักจะพบว่า เด็กมีคำถามแปลก ๆ โดยผู้สอนอาจจะคิดไม่ถึง ทั้งนี้เพราะเมื่อเด็กได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ก็มักจะนำไปเทียบเคียงกับสิ่งที่ตนเคยรู้ หรือสิ่งที่เคยพบเห็นมาก่อน ดังนั้นการสอนเด็กให้เกิดความเข้าใจ และเรียนรู้สิ่งใหม่ จึงควรพยายามใช้ประโยชน์จากสิ่งที่เป็นรูปธรรมจับต้องได้ และสิ่งที่อยู่ใกล้ตัว มากกว่าที่จะสอนโดยอธิบายในลักษณะนามธรรม ดังตัวอย่างการสนทนาที่หยิบยกมาให้พิจารณาขบคิดถึงความรู้สึกของเด็กที่ได้เรียนรู้กับสิ่งที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน

เรื่องที่ 1

เย็นวันหนึ่ง ณ หาดทรายบางแสน ขณะที่ ด.ช. ป้อม และ ด.ช. ป๋อง เล่นก่อกองทรายเป็นรูปภูเขาอยู่นั้น พ่อและแม่ของเด็กทั้งสองได้เดินมาดูลูกเล่นกองทราย ด.ช. ป๋อง หยุดเล่นแล้วยืนอย่างใช้ความคิดสักครู่หนึ่งแล้วเรียก "คุณพ่อคุณแม่ครับ คุณครูสอนบวกเลขผมผิดครับ"

พ่อและแม่จึงนั่งลง แล้วบอกกับ ด.ช. ป๋องว่า "ทำไมลูกจึงว่าคุณครูสอนผิดละ ป๋องคงจะไม่เข้าใจเองต่างหาก ไหนลองอธิบายให้ฟังหน่อยซิ"

ป๋องจึงเริ่มอธิบายว่า "เมื่อวานนี้คุณครูสอนให้ผมบวกเลขว่า 1 + 1 เป็น 2 2 + 2 เป็น 4 ผมก็ท่องตามที่คุณครูสอน"

"แล้วยังไงล่ะ คุณครูสอนถูกต้องแล้วนี่จ๊ะ" แม่พูดเสริมขึ้น

"ครับ ป๋องก็เข้าใจและเชื่อฟังคุณครูตามที่สอน แต่ว่าคุณแม่ครับ ลองมาดูที่ป๋องก่อกองทรายซีครับ" ว่าพลางป๋องก็เริ่มโดย ก่อกองทรายขึ้นเป็นรูปเจดีย์ 2 กอง เสร็จแล้ว ป๋องก็เริ่มสาธิตให้คุณแม่และคุณพ่อดู

---

* *อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*

"ดูนะครับ นี่ทราย 1 กอง และนี่ก็อีก 1 กอง เมื่อผมเอาทรายกองที่ 1 มารวมกับทรายกองที่ 2 แล้วทำไมได้กองเดียว ทำไมไม่ได้ 2 กองอย่างที่คุณครูสอนว่า 1 + 1 เป็น 2 ละครับ ผมจึงว่าคุณครูจะสอนผิดหรือเปล่า"

เรื่องที่ 2

เช้าวันหนึ่ง ขณะที่ ด.ญ. ป้อ กำลังนั่งเล่นอยู่กับเพื่อน ก็ได้ยินเสียงแม่เรียก "ลูกป้อ ช่วยหยิบถ้วยกาแฟมาให้แม่ 3 ที่"

ด.ญ. ป้อ ได้ยินแม่เรียก จึงรีบไปหยิบถ้วยกาแฟจากตู้มา 3 ใบ มาส่งให้คุณแม่

คุณแม่ได้รับถ้วยกาแฟ 3 ใบ ก็บอกว่า "แล้วจานรองถ้วยกาแฟละ ช่วยหยิบมาให้ครบด้วย"

ป้อยืนงงและคิดอยู่สักครู่ จึงไปหยิบจานรองถ้วยกาแฟมาให้คุณแม่อีก 3 ใบ แล้วถามคุณแม่ว่า

"คุณแม่คะ หนูสงสัยว่า ทำไมถ้วยกาแฟ 3 ที่จึงมี 6 ใบ ถ้วยกาแฟ 1 ที่ ทำไมจึงต้องมีถ้วยหนึ่งใบและจานรองหนึ่งใบละคะ ถ้าเช่นนั้น 1 + 1 ก็เป็น 1 ใช่ไหม ทำไมไม่เป็น 2 ละคะ"

จากบทสนทนาทั้ง 2 เรื่องที่ยกมาข้างต้น ท่านได้แง่คิดอะไรบ้างเกี่ยวกับวิธีสอน และการใช้ภาษา และท่านจะมีวิธีสอนให้เด็กเข้าใจได้อย่างไร

****

อภินันทนาการ
จาก

วัฒนาพานิช วพ สำราญราษฎร์

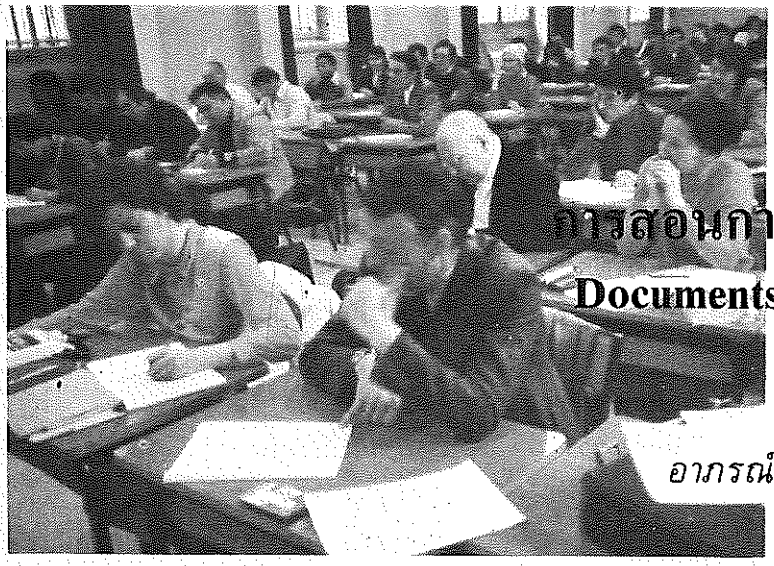
31/1 ถนนมหาไชย ซอยศิริพัฒน์ เขตพระนคร กท. 10200

ผู้ผลิตสื่อการเรียนมาตรฐาน

หนังสือเรียน คู่มือครู
และอุปกรณ์การเรียนการสอนทุกระดับชั้น
ซึ่งได้รับความนิยมเชื่อถือ
จากครูอาจารย์และนักเรียนทั่วประเทศ

นายเริงชัย จงพิพัฒนสุข
กรรมการผู้จัดการ

โทร. 2229394 ● 2224378 ● 2217454 ● 2221016 ● 2221018



การสอนการเขียนโดยใช้ Documents Authentiques

*อาภรณ์ พุกกะมาน**

การสอนการเขียนนั้น จะว่าสอนง่ายก็ง่าย จะว่าสอนยากก็ยาก แต่ก่อนการสอน composition นั้น ครูเขียนหัวข้อให้บนกระดาน แล้วก็ให้นักเรียนเขียน บางครั้งก็มีการช่วยกันเขียนโครงเรื่อง บางครั้งก็ช่วยกันเขียนประโยคที่จะต้องใช้บางประโยค เป็นต้น

เมื่อการสอนการเขียน มีการพัฒนามากขึ้น จึงมีการสอนอ่าน และเขียนไปด้วยกัน โดยที่ผู้เรียนจะได้รับแจกบทเรียน 1 หน่วย ที่จะต้องเรียนคำศัพท์ เรียนประโยค เรียนการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตอบคำถาม และมีหัวข้อที่จะให้เขียนตามมา ผู้เขียนจะได้ข้อมูล และได้ตัวอย่างประโยครวมทั้งแบบของภาษาที่จะเขียนเพิ่มขึ้น ทำให้การเขียนในห้องเรียนง่ายขึ้น ถูกต้องขึ้น น่าสนใจ และผู้เรียนมีกำลังใจที่จะเขียนมากขึ้น

จากการนำ approche communicative มาเป็นแนวทางการสอน พร้อมด้วยข้อมูลจาก document authentique ทำให้การสอนเขียนทั้งภาคทฤษฎี และภาคเสริมทักษะ สำหรับชั้นปีที่ 3 ระดับมหาวิทยาลัย มีผลเป็นที่น่าพอใจ และครอบคลุมเนื้อหาตามความสนใจของผู้เรียนแต่ละคนได้ในเวลาเดียวกัน เนื่องจากความรู้ ความคิดอ่านของนักศึกษากว้างขึ้น เรื่องรอบตัวที่ควรแก่การสนใจ และฝึกเขียนมีมาก ตามวัตถุประสงค์ต่าง ๆ กัน จึงเป็นการยากที่ผู้สอนจะกำหนดข้อมูลตายตัวได้

หลักการสอนภาคทฤษฎี ซึ่งเป็นเรื่องของหลักการ มักจะเป็นเรื่องกลาง ๆ ของสาระเนื้อหา เช่น วัตถุประสงค์ในการเขียน ประเภทของการเขียน รูปแบบของการเขียน และข้อมูลภาษาที่จำเป็นสำหรับการเขียนแต่ละแบบ การศึกษาและข้อเสนอแนะตามแนวทางของสภายุโรป ที่ปรากฏใน L'adaptation de "Un niveau – seuil" pour des contextes scolaires ให้แนวทางและข้อมูลการเขียนที่น่าสนใจมาก

สิ่งที่จะพูดถึงโดยเฉพาะในบทความนี้ คือ การเสริมทักษะการเขียน ซึ่งในหนังสือการเขียนภาษาฝรั่งเศส ผู้เขียนได้แบ่งเรื่องใหญ่ ๆ ไว้ 3 เรื่อง คือ

**คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*

การเขียนแสดงสื่อทางกายภาพ

การเขียนแสดงเหตุการณ์

การเขียนตามวัตถุประงค์เฉพาะ

ในแต่ละเรื่องได้แบ่งเป็นหัวข้อใหญ่ หัวข้อย่อย และหัวข้อเล็ก แต่ละส่วนได้รวบรวมข้อมูลภาษาที่เก็บรวบรวมจาก documents authentiques ประเภทต่าง ๆ ไว้เป็นหมวดหมู่ เพื่อสะดวกแก่การที่ผู้เรียนจะหยิบไปใช้ได้ในทันที ไม่ว่าจะเป็นคำศัพท์โดด ๆ กลุ่มคำ ประโยค กลุ่มประโยคหรือข้อความย่อหน้าสั้น ๆ รวมทั้งเสนอหนังสือที่จะหาข้อมูลเพิ่มเติมที่ต้องการได้

การจัดหมวดหมู่ข้อมูลภาษาเป็นลักษณะเด่นของหนังสือเล่มนี้ เพราะจะอำนวยความสะดวกอย่างมากให้แก่ผู้เขียน ซึ่งกำหนดเรื่องที่จะเขียนไว้แล้ว จะเขียนได้เป็นภาษาฝรั่งเศสที่ถูกต้อง ตัวอย่างการจัดหมวดหมู่ข้อมูลจากเรื่อง เป็นหัวข้อใหญ่ เช่น

เรื่องการเขียนแสดงสื่อทางกายภาพ แยกออกเป็นหัวข้อใหม่ ๆ 6 หัวข้อ คือ

: ได้เห็นด้วยตา

: ได้ยินด้วยหู

: ได้กลิ่นด้วยจมูก

: ได้รสด้วยลิ้น

: ได้สัมผัสด้วยกาย

: ได้กระทบความรู้สึก

ตัวอย่างการจัดหมวดหมู่ข้อมูลจากหัวข้อใหญ่ เป็นหัวข้อย่อย เช่น

เรื่องได้เห็นด้วยตา แยกเป็นหัวข้อย่อย 4 หัวข้อ คือ

: สิ่งที่มีอยู่เป็นธรรมชาติของโลก

: สิ่งที่เป็นผลิตผลของธรรมชาติตามฤดูกาล

: สิ่งที่คนก่อสร้างขึ้นให้ถาวรคงทน

: สิ่งที่คนประดิษฐ์ขึ้นมาใช้ในชีวิตประจำวัน

ตัวอย่างการจัดหมวดหมู่ข้อมูล จากหัวข้อย่อยเป็นหัวข้อเล็ก เช่น

เรื่องสิ่งที่มีอยู่เป็นธรรมชาติของโลก แยกเป็นหัวข้อเล็ก 7 หัวข้อ คือ

: เกี่ยวกับท้องฟ้า

: เกี่ยวกับทะเล เกาะ ใต้พื้นน้ำ

: เกี่ยวกับแผ่นดิน ป่า และเขา

: เกี่ยวกับใต้ดิน และภูเขาไฟ

: เกี่ยวกับเมือง

: เกี่ยวกับเยาวชน

: เกี่ยวกับสัตว์

นอกจากนี้ยังมีข้อมูลภาษาขยายความ เช่น ขนาด สี สภาพ ปริมาณ ทิศทาง และข้อมูลตัวอย่างที่แสดงด้วยคำกริยา และกลุ่มคำกริยา

ตัวอย่างการจัดหมวดหมู่ของข้อมูลภาษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออำนวยความสะดวกให้แก่ผู้ต้องการเขียนภาษาฝรั่งเศส ได้คัดเลือกแบบภาษาที่ถูกต้องมาใช้ ในโอกาสที่สมควร และสามารถขยายความ และรายละเอียดได้ตามต้องการในโครงสร้างภาษาที่เจ้าของภาษาใช้อยู่จริง

เมื่อผู้เรียนสามารถเขียนสิ่งที่เห็นได้ด้วยตาพอสมควรแล้ว ผู้สอนอาจจะให้ศึกษาการเขียนแสดงเหตุการณ์ โดยใช้ข้อมูลจากข่าวรายวันหรือข่าวจากหนังสือพิมพ์ เป็นการให้ข้อมูลว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และมีผลประการใด จากนั้นผู้สอนจะสามารถโยงความสามารถในการอ่าน และเขียนของผู้เรียนสู่การเขียนตามวัตถุประสงค์เฉพาะอื่น ๆ เช่น การเขียนประวัติบุคคล การเขียนโฆษณาสินค้า การเขียนโน้มน้าวให้เลือกรับบริการ และการเขียนเชิญชวนให้ร่วมอุดมการณ์บำเพ็ญประโยชน์

การยกเรื่องการเขียนเชิญชวนให้ร่วมอุดมการณ์ บำเพ็ญประโยชน์ เสริมทักษะการเขียนของผู้เรียนนั้น เพื่อให้ผู้เรียนได้อ่านบทความต่าง ๆ

ที่พบในหนังสือพิมพ์ ในนิตยสาร หรือในสิ่งตีพิมพ์ต่าง ๆ และได้มีจิตสำนึกในการวิเคราะห์ว่า บทความกว่า 90 ในร้อย ในปัจจุบันนี้จะเป็นบทความที่โน้มน้าวให้อ่านตาม ติดตาม เชื่อตาม และร่วมพลังในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผู้เรียนในปัจจุบันจะต้องสังวรให้ได้ว่า จากการอ่านผู้เขียนจะโน้มน้าวความคิด ความเชื่อ ความศรัทธาของผู้อาน ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือให้หันเหจากสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผู้อ่านจึงต้องพิจารณา และวิเคราะห์ให้ได้ว่าความโน้มน้าวนั้น จะไปในทางดี หรือร้าย สร้างสรรหรือทำลาย สร้างความสุข หรือความเบียดเบียนด้วยความรุนแรง หรือด้วยความสงบสันติ และที่สุดผู้อ่านจะสรุปการตัดสินได้ว่าสมควรจะร่วมอุดมการณ์หรือกิจกรรมนั้นหรือไม่ เพียงใด อย่างไรและเพื่อผลอันใด

วัตถุประสงค์แฝงดังกล่าวนี้ นักศึกษาจะไม่ได้รู้และไม่ได้คิด ถ้าในการเรียนการสอนผู้สอนไม่สามารถ หรือไม่มีโอกาสส่งเสริมการอ่านที่กว้างขวาง ตามความสนใจของผู้เรียนอย่างจริงจัง ผู้สอนจึงจะต้องมีนโยบาย หลักการ และวิธีการที่จะให้ผู้เรียนอ่านให้มากที่สุดที่จะทำได้เพื่อประโยชน์ในการนี้ ในการเสริมทักษะดิฉันได้แบ่งอุดมการณ์บำเพ็ญประโยชน์ออกเป็นข้อย่อย 7 หัวข้อ คือ

1. Défense des Droits de l'Homme
2. Protection de la Santé
3. Protection de la Nature
4. Protection contre la Destruction, l'Agression au l'Abus individuel ou collectif
5. Protection d'un Patrimoine
6. Protection de la Paix individuelle ou collective
7. Protection de la Famille, de la femme et des enfants

การกำหนดแยกอุดมการณ์ใดอุดมการณ์หนึ่งลงในเรื่องใดเรื่องหนึ่งใน 7 เรื่องที่กล่าวมาแล้วย่อมเป็นอิสระภาพทางความคิดของแต่ละคน การแบ่งนี้จึงเป็นเพียงเพื่อความสะดวกในการสอนการเสริมทักษะการเขียนเท่านั้น

นอกจากแยกอุดมการณ์แล้ว เรายังจะได้ศึกษาวัตถุประสงค์ขององค์การต่าง ๆ ที่ทำกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์นั้น จากการอ่านผู้อ่านจะได้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีดำเนินงานตามวัตถุประสงค์ด้วยเพื่อความสะดวกในการวิเคราะห์และสรุปข้อมูลเพื่อการเขียน เราได้แบ่งวิธีดำเนินงานตามวัตถุประสงค์ออกเป็น 3 ข้อ คือ

1. ปลุกเร้าสำนึก (sensibiliser le public)
2. ให้ข้อมูลต่อสาธารณะ (présenter les informations)
3. จัดกิจกรรม (organiser les activités)

การแบ่งวิธีดำเนินงานตามวัตถุประสงค์ออกเป็น 3 หัวข้อ จะทำให้ผู้เรียนสามารถกำหนดการอ่าน การวิเคราะห์ และการนำแบบภาษามาใช้ในการเขียนได้สะดวกขึ้น

ต่อไปนี้ เราจะดูว่าจะนำข้อเขียนจาก document authentique มาใช้ได้อย่างไร โดยศึกษาตัวอย่างข้อเขียนจาก document authentique

ตัวอย่างข้อเขียนนี้นำมาจากหนังสือ Passe–partout ฉบับประจำปีที่ 15 เล่มที่ 8 เดือนพฤษภาคม/มิถุนายน ค.ศ. 1981 หน้า 3

Lanza del Vasto, le Serviteur de la Paix

Le 7 janvier 1981, les journaux annoncent la mort de Lanza del Vasto, âgé de quatre–vingts ans. Nous avons tous entendu parler de lui mais nous le connaissons mal. Il faut dire qu'il n'était pas homme à attirer sur lui la publicité... Qui était Lanza del Vasto?

Avec ses longs cheveux et sa barbe "fleurie" la grande robe blanche – la tunique

– qu'il portait à la manière des Hindous, on pourrait croire que Lanza del Vasto a passé toute sa vie en Inde. Pourtant, il n'en est rien. Il est né en Italie le 29 septembre 1901, d'une mère belge et d'un père sicilien. Il s'appelait Jean Danza Di Trabia – Franciforte, une famille très riche, d'origine noble. Il la quittera très tôt pour faire des études de philosophie à Florence à Pise. C'est à travers ses études qu'il va rencontrer la religion catholique.

Mais c'est un voyage en Inde, commencé en 1936, qui marque la grande étape de sa vie. Il part retrouver Gandhi et se mettre à son école. Il restera trois ans en Inde. Il y apprendra la non – violence, l'importence du corps pour élever l'esprit, le yoga et toutes les activités de l' csprit pour arriver à la Connaissance et à la Vérité.

A son retour, il raconte son expérience dans un très beau livre, Le pèlerinage aux sources, paru en 1943. Ce livre le rendra célèbre.

Mais ce succès ne lui suffit pas. Il veut enseigner aux autres ce qu'il a lui – même appris et faire connaitre Gandhi en Europe. Il veut aussi comparer la religion hindoue et la religion chrétienne.

Il décide de créer une communauté formée d'hommes, de femmes et d'enfants unis par les mêmes idées, par la même manière de voir et de vivre. C'est ainsi que l'Arche voit le jour dans le Sud de la France.

Lanza del Vasto a voulu montrer qu' on peut vivre sans eau chaude, sans électricité, sans consommer tous les produits de la société moderne, qu'on peut cultiver son blé pour faire son pain et travailler la laine de ses moutons pour fabriquer ses vêtements.

Il a même donné l'exemple de la non – violence en organisant des marches pacifiques, en se mettant à la tête de groupes qui pratiquent le jeûne.

Il a beaucoup écrit aussi : des poèmes, des récits de voyage, des études philosophiques. Gandhi l'appelait Shantidas, le "serviteur de la Paix". C'est cette image que nous garderons de lui.

ข้อมูลที่ยกมานี้ เป็นภาษาฝรั่งเศสอย่างง่าย สรุปวิธีการพื้นฐานในการรณรงค์ชักชวนให้ร่วมบำเพ็ญประโยชน์ ข้อมูลกล่าวถึงงานของ Jean Danza Di Trabia – Franciforte ชาวอิตาเลียน ผู้รับทฤษฎีอหิงสาจากมหาตมะคานธีไปเผยแพร่ในยุโรป และเป็นผู้ที่คานธีให้สมญานามว่าสันติทาส (Shantidas = Serviteur de la Paix) บุคคลผู้นี้เริ่มการรณรงค์โดยการเขียนหนังสือ ใช้นามแฝงว่า Lanza del Vasto

Lanza del Vasto นับเป็นบุคคลหนึ่งที่ได้นำทฤษฎีมาสร้างตน สร้างหมู่ชนที่ดำเนินชีวิตตามปรัชญา พิสูจน์ทฤษฎีว่ามีประสิทธิภาพมิใช่ปรัชญาลอยลม กลุ่มคนที่ร่วมอุดมการณ์กับ Lanza del Vasto ได้รับการฝึกหัดชีวิตเรียบง่าย อดทนแข็งแรง และมีจิตใจแข็งแกร่ง มุ่งมั่นในการรณรงค์เพื่อต่อต้านความอยุติธรรม ความกดขี่ข่มเหง ความทารุณ ความเบียดเบียน และความรุนแรงทั้งหลาย เป็นการเริ่มต้นกลุ่ม activistes ที่มีการวางระบบการวางแผน และมีเป้าหมายอุดมการณ์เพื่อบำเพ็ญประโยชน์ต่อคนหมู่มาก คนกลุ่มนี้ไม่จับอาวุธ และปฏิเสธการใช้ความรุนแรงทุกรูปแบบ

ข้อมูลตัวอย่างต่อไปนี้ จากข้อเขียนของ Michel Random จะช่วยให้ผู้อ่านได้เข้าใจหลักการปรัชญา และวิธีการดำเนินงานระบบอหิงสานี้มากขึ้น (จาก Technique de la Non – violence)

"Le non – violent se doit ne jamats perdre sa belle humeur ou l'espoir de voir l'homme d'en face armé d'insultes et de gourdins, s'apaiser, voire s'informer à son tour.

Les jeunes et les moins jeunes à qui il arrive ces sortes d'aventures, témoignent

d'un courage, d'un sang – froid et d'un exprit de responsabilité qui forcent le respect même des adversaires.

La réussite de ces actions vient de la solide préparation intérieure et doctrinale. L'Action Civique non – violente est en effet issue de l'Arche, c'est – à – dire de la communauté que Lanza a créée pour ceux qui engagent le combat perdant leur place et leur gagne – pain, puissent mettre leur famille à l'abri, et pour qu'ils y trouvent eux – mêmes refuge et réconfort.

Les Compagnons de l'Arche ne se sont engagés dans l'action publique qu'après sept années de vie communautaire.

L'avenir de la non – violence est désormais lié aux conditions de notre survie..... Faute de traduire la vie en conscience, on la traduit en profit et en pouvoir, et le pouvoir et le profit engendrent eux – mêmes les sources de leur destruction.

Autrefois, le passé répondait de l'avenir. Aujourd' hui l'avenir cesse d'avoir une histoire et de s'y référer. La révolte des jeunes contre les responsables de la Machine à polluer la nature et à écraser les hommes, c'est l'apparition d'une conscience parcellaire devant l'irresponsabilité collective.....

On ne peut supprimer les sources de conflit, mais il faut transformer la violence en conscience, aller au respect d'autrui à la connaissance de soi – même et inversement.

Lanza del Vasto "capitaine" de son Arche, prend aujourd' hui, et au fur et à mesure que le siècle avance, figure de porteur du secret d'une des techniques les plus efficaces pour résister aux lèpres de temps modernes.

La non – violence est, certainement une clef et un levier qui a montré son efficacité chaque fois qu' elle a été employée. C'est une attitude personnelle et collective qui demande une préparation intérieure.

La pratique de la non – violence est autant un état d'esprit qu'une stratégie, et c'est aussi, outre une philosophie, une manière d'avoir faim et soif de vivre.

ข้อมูลการปลุกเร้าสำนึกเท่าที่เสนอมานี้ แสดงขั้นตอนของการบำเพ็ญประโยชน์ และการชักชวนให้ผู้อื่นร่วมการประกอบการที่เป็นประโยชน์ต่อสังคมและหมู่กลุ่ม ได้กล่าวมาแล้วว่าผู้ที่จะนำและร่วมการรณรงค์ จะต้องมีจิตสำนึกประการนั้น ๆ ในตนเองก่อน จึงจะสามารถดำเนินการได้ด้วยจิตสำนึก และมโนธรรม ที่มุ่งหวังความสามัคคี ความสงบสุข และสันติ ซึ่งเป็นสิ่งที่ทุกคนต้องการและแสวงหา

การแสดงบทสันติและสันติภาพ จึงต้องมุ่งเข้าหาสมดุลย์ของชีวิต เพื่อรักษาชีวิตด้วยการเห็นคุณค่าของชีวิต และการมีชีวิตด้วยความอยู่เย็นเป็นสุข

การฝึกการเขียนนี้ ผู้เรียนจะได้ข้อมูลภาษาจากการอ่าน documents authentiques ในรูปของบทความ บทข่าว บทวิเคราะห์ และผลงานกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกิดจริง มีคนกระทำอยู่จริง ข้อมูลภาษาจะช่วยในการฝึกเสริมทักษะในการเขียน ซึ่งอาจจะกระทำได้หลายขั้นตอน เริ่มจากสิ่งที่ง่ายไปสู่สิ่งที่ยาก เช่น

1. ครูรวบรวมชื่อกิจกรรม แล้วให้ผู้เรียนจัดใส่ในหัวข้ออุดมการณ์ เช่น Le commerce de la droque, Vacances à la ferme เป็นต้น

2. ครูรวบรวม slogans ต่าง ๆ ให้ผู้เรียนพิจารณาจัดใส่ตามกิจกรรมวัตถุประสงค์ขององค์กรต่าง ๆ เช่น Déchets toxiques : attention, danger! Non au nucléaire เป็นต้น

3. ครูให้อ่านตัวอย่างข้อเขียนจาก document authentique แล้วให้หาคำตอบต่าง ๆ เช่น ชื่อผู้มีอุดมการณ์ที่ปรากฏในบทความ ประเภทของอุดมการณ์ที่พบในเรื่อง กิจกรรมที่เป็นวัตถุประสงค์

วิธีการดำเนินงานเพื่อวัตถุประสงค์ หรือให้เขียน slogan เกี่ยวกับเรื่องนั้น

4. ครูให้อ่านตัวอย่างข้อเขียนจาก document authentique แล้วให้หาคำตอบต่าง ๆ เช่น เรื่องที่เกิดขึ้น ปัญหา ความเป็นมาของปัญหา ผลของปัญหา การแก้ปัญหา กิจกรรม ที่ผู้เรียนเสนอแนะเพื่อการแก้ปัญหา

5. ครูให้อ่านตัวอย่างข้อเขียนจาก document authentique แล้วทำการฝึกเสริมทักษะตามแบบข้อ 4 จากนั้นจึงให้เขียนบทความที่มีลักษณะคล้าย-คลึงกับบทความที่อ่าน โดยเขียนประสบการณ์ใกล้ตัวที่สุด เช่น เมื่อให้อ่านบทความชื่อ La tragédie allemande ที่กล่าวถึงการลักลอบหนีจากเยอรมันตะวันออกมาเยอรมันตะวันตก ครูอาจจะให้เขียนบทความสั้น ๆ เกี่ยวกับการลักลอบเข้าเมืองโดยผิดกฎหมายของคนลาว เขมร และเวียตนาม ในประเทศไทย เป็นต้น

6. ครูให้ผู้เรียนสร้างเรื่องอุดมการณ์บำเพ็ญประโยชน์ 1 เรื่อง ตามหัวข้อที่ต้องการ เช่น ประเภทอุดมการณ์ ชื่อเรื่อง ชื่อองค์กร วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินงาน กิจกรรมที่จะทำ และ slogan

นี้คือแนวทางหนึ่งของการนำ document authentique มาใช้ในการสอนเขียน ซึ่งจะให้ง่าย หรือยากระดับใดก็จะทำได้ตามระดับความรู้ของผู้เรียน

****

อภินันทนาการ

IATA COFFEESHOP & RESTAURANT

PATA COFFEESHOP & RESTAURANT

อาหารจีนระดับคลาสสิก

รสชาดที่ชวนลิ้มลอง

สยามสแคว ซอย 4 และซอย 3 โทร. 252–6514, 252–8800, 252–0236

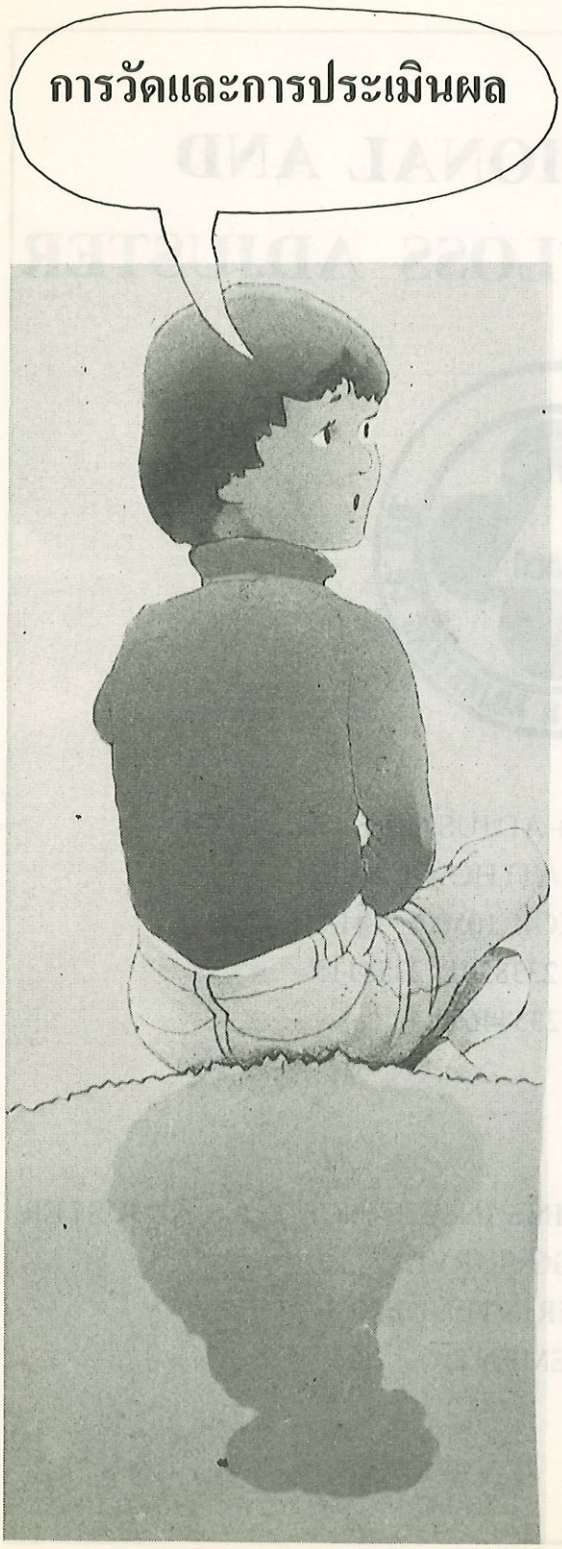
A PROFESSIONAL AND INDEPENDENT LOSS ADJUSTER

UNITED SURVEYORS + ADJUSTERS CO., LTD.
87 ANUMANRAJTHON LANE,
DEJO ROAD, BANGKOK 10500, THAILAND
TEL. 2338461 2338501 2354115
2350022 2354465

FOR : — CASUALTY FIRE MARINE INSURANCE LOSS ADJUSTER
— MARINE HULL + CARGO SURVEY
— MARINE CARGO SUPERINTENDENCE
— WEIEHING + MEASUREMENT

การวัดและการประเมินผล

*อรพรรณ ตันบรรจง**



เมื่อพูดถึงการเรียนการสอนแล้ว สิ่งที่จะลืมเสียไม่ได้ ก็คือการวัดและการประเมินผล การวัดผล คือ กระบวนการซึ่งจำแนกสิ่งต่าง ๆ โดยไม่จำกัด ใช้เฉพาะการพัฒนาขั้นสูง และเครื่องมือที่ขัดเกลาแล้วเท่านั้น สิ่งสำคัญ ก็คือความเที่ยงตรงที่จะเป็นผลสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือวัดการประเมินผล คือการนำผลของการวัดมาตัดสิน พิจารณาการให้เกรดและการชมเชยนักเรียน นอกจากประเมินผลของนักเรียนแล้ว ยังเป็นการประเมินการสอนของครูเพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน เครื่องมือในการวัดผลในการศึกษานั้น ครูส่วนมากจะใช้แบบทดสอบเป็นเครื่องมือในการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ข้อทดสอบโดยทั่ว ๆ ไปมีสองชนิดใหญ่ ๆ คือ

1. ข้อทดสอบแบบปรนัย และ
2. ข้อทดสอบแบบอัตนัย

ข้อทดสอบแบบปรนัย แยกเป็นประเภทต่าง ๆ ดังนี้

ก. ข้อทดสอบแบบ ถูก–ผิด
ข. ข้อทดสอบแบบจับคู่
ค. ข้อทดสอบแบบเติมคำ หรือข้อความ
ง. ข้อทดสอบแบบเลือกตอบ

ตัวอย่าง ข้อสอบแบบ ถูก–ผิด

_____1. โคลัมบัส ค้นพบอเมริกา ในปี ค.ศ. 1492

_____2. พระพุทธชินราชประดิษฐานอยู่ที่วัดเบญจมบพิตร

*อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ตัวอย่างข้อสอบแบบจับคู่

She (14) and Margaret (15) have probably (17) gone (16) to the little (18) grocery (19) store around (20) the corner.

_____14 She	A. noun
_____15 Margret	B. pronoun
_____16 have gone	C. verb
_____17 probably	D. adjective
_____18 little	E. adverb
_____19 grocery	F. preposition
_____20 around	

ตัวอย่าง ข้อสอบแบบเติมคำ หรือข้อความลงในช่องว่าง

1. 8 เป็นกี่เปอร์เซนต์ของ 64 _____
2. แดงจ่ายเงินซื้อส้ม 35 บาท จะได้ส้มกี่กิโลกรัม ถ้าส้มกิโลกรัมละ 7 บาท _____

ตัวอย่าง ข้อสอบชนิดเลือกคำตอบที่กำหนดให้มาเติมในช่องว่างที่กำหนดให้

I. We arrived at the bus station early.
II. Everyone wants a seat by a window.

1. An adverb in these sentenses is_____.
   a. early
   b. bus
   c. everyone
   d. by
2. A past tense verb in these sentences is_____.
   e. station
   f. wants
   g. the
   h. arrived

ตัวอย่าง ข้อสอบชนิดให้เลือกคำตอบที่กำหนดให้ในส่วนที่จะเติม เช่น

1. I borrowed a book (a) off (b) off of (c) from my friend. _____
2. He (a) has got (b) has (c) has gotten his violin with him. _____
3. Every student must do (a) your (b) his (c) theirs best. _____

ตัวอย่าง ข้อสอบชนิดเลือกตอบ จงเขียนเครื่องหมาย × ทับข้อที่ถูกที่สุด

1. We get the most calories per pound from
   a. proteins
   b. carbohydrates
   c. fats
   d. vitamins
   e. mineral matter
2. C'est la fin de l'entract, et la pièce est très amusante.
   Vous dites à votre camarade :
   a. La pièce va commencer tout de suite.
   b. Qu' allons – nous faire maintenant?
   c. Allons reprendre nos places.
   d. Voulez – vous aller fumer une cigarette?

เครื่องมือวัดผลในการศึกษา แบ่งออกเป็น

1. แบบทดสอบ
2. ไม่ใช่แบบทดสอบ

1. แบบทดสอบ

1.1 แบบทดสอบวัดความรู้และทักษะ

1.2 แบบทดสอบวัดความคล่องของการทำข้อสอบ

1.3 แบบทดสอบวัดความพร้อม

1.4 แบบทดสอบวินิจฉัย

2. ไม่ใช่แบบทดสอบ

2.1 การสัมภาษณ์

2.2 แบบสอบถาม

2.3 การบันทึกพฤติกรรม

2.4 เครื่องมือวัดทางสังคม

การประเมินผลการศึกษา แบ่งออกได้เป็น 4 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. ประเมินผลสัมฤทธิ์ในการเรียน

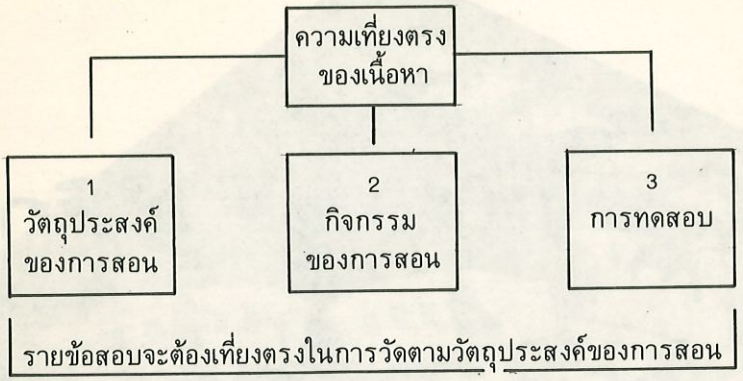
   1.1 การสอบย่อย (Formative Test)

   1.2 การสอบที่ประเมินผลสรุป (Summative Test)

2. ประเมินผลความถนัดในการเรียนรู้
3. ประเมินผลความสนใจ
4. ประเมินผลการปรับตัวเข้ากับสังคม

การวัดผลในห้องเรียน เป็นหน้าที่ของครูผู้สอน ดังนั้นผู้ที่จะออกข้อสอบได้ดีที่สุด ก็คือผู้ที่สอนเท่านั้น

แผนภาพการวัดผลภายในชั้นเรียน



เอกสารอ้างอิง

Kenneth D. Hopkins/Julian C. Stanley. **Educational and Psychological Measurement and Evaluation.** Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. 1981.

Kubiszyn Tom/Borich Gary. **Education Testing and Measurement.** Scott, Foreaman and Company Glenview, Illinois, Dallas, Texas. 1984.

Robert L. Ebel. **Essentials of Educational Measurement.** Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. 1979.

****

จากบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 30 ปีที่ 8 เล่ม 2 เมษายน–มิถุนายน 2528 Thème ประจำเล่มนี้คือเรื่องการสอน l'Enseignement

เนื้อหาในเล่มเน้นหนักการเรียนการสอน การศึกษา วิธีสอน แบบเรียน การวัดผล..... พร้อมเรื่องที่ต่อเนื่องจากฉบับก่อน ๆ และเรื่องประจำพร้อมเพรียงแต่บกพร่อง..... ที่ว่าบกพร่องก็เพราะเรื่อง (ที่ตั้งใจจะให้เป็น) ประจำเรื่องหนึ่งได้ขาดหายไป คือเรื่อง "ธนาคารคำศัพท์" เนื่องจากผู้เขียนได้เดินทางไปราชการต่างประเทศ

พอพูดถึงเรื่อง "ธนาคารคำศัพท์" บรรณาธิการมีเรื่องขอลุแก่โทษอีกแล้ว เพราะมีข้อผิดพลาดหนักหน่วงเหนือกว่าการปรู๊ฟผิดต่าง ๆ ที่เป็น "เรื่องประจำ" ของวารสารยุคนี้ ข้อผิดพลาดครั้งนี้ยิ่งใหญ่นัก คำในวงเล็บหลังศัพท์นั้น ท่านย่อมอ่านไม่รู้เรื่องและสุดเดาสุดสงสัยว่าเป็นภาษาอะไรหนอ เพราะไม่ใช่ภาษาอะไรเลยค่ะ มันควรเป็นสัญลักษณ์ phonétique ซึ่งไม่มีตัวพิมพ์ ผู้พิมพ์จึงใช้ตัวที่มีลักษณะคล้าย ๆ กันใส่ไว้พลาง ๆ ก่อนกันลืม แล้วก็ลืมจนได้ค่ะ ขออภัยในความไม่สะดวกค่ะ

ฉบับที่ 31 – กรกฎาคม–กันยายน มี Thème ประจำฉบับคือ วรรณคดี – la littérature ขอเชิญชวนท่านผู้อ่านและท่านผู้เขียนส่งบทความมาได้เลยค่ะ เรายินดีต้อนรับบทความของท่านด้วยความเต็มใจยิ่ง

พบกันใหม่ในวรรณคดีค่ะ

สิทธา

****

เรียนไม่เก่ง **ไม่ใช่** *เพราะหัวไม่ดี*
สอบไม่ได้ **ไม่ใช่** *เพราะเรียนไม่เก่ง*

ท่านจะกลายเป็นคนที่เรียนเก่งและสอบได้คะแนนดี

เมื่อท่านอ่าน

เรียนอย่างไรจึงจะเก่ง สอบอย่างไรจึงจะได้

โดย ดร.ภิญโญ สาธร
ผู้ซึ่งประสบผลสำเร็จในด้านการศึกษา
เป็นอย่างยิ่งท่านหนึ่งของเมืองไทย

ราคาเล่มละ 12 บาท

● **เป็นหนังสือที่แนะวิธีในการเรียนและสอบไว้อย่างได้ผลดีที่สุด**

ขอแสดงความยินดีล่วงหน้า...
ที่ท่านจะเป็นคนเรียนเก่งของประเทศไทยอีกคนหนึ่ง

บริษัท สำนักพิมพ์ วัฒนาพานิช จำกัด
วัฒนาพานิช สำราญราษฎร์
216-222 ถนนบำรุงเมือง กรุงเทพ 2 โทร. 2-217 225 และ 2-217 454

ท่านที่ทำงานด้านงานสารบรรณ..
หรือท่านที่จะศึกษา หรือเตรียมสอบ...

ท่านมีหนังสืออยู่บนโต๊ะทำงานท่านหรือยัง...

งานสารบรรณ ภาคปฏิบัติ

โดย สุภรณ์ ประดับแก้ว

ราคาเล่มละ 50 บาท

เป็นหนังสือที่มีประโยชน์อย่างยิ่ง เพราะได้รวบรวม...

- งานสารบรรณภาคปฏิบัติ
- ระเบียบนายกรัฐมนตรีว่าด้วยงานสารบรรณ ปี พ.ศ. ๒๕๒๖
- พระราชกฤษฎีกาค่าใช้จ่ายในการเดินทางไปราชการ พ.ศ. ๒๕๒๖

ฯลฯ

บริษัท สำนักพิมพ์ วัฒนาพานิช จำกัด

วัฒนาพานิช สำราญราษฎร์

216-222 ถนนบำรุงเมือง กรุงเทพ 2 โทร. 2-217 225 และ 2-217 454

Alliance Française de Bangkok

29 THANON SATHON TAI, BANGKOK 12, THAILANDE. TEL 286.38.79 & 286.38.41-TELEGR. ALFRANTHAI

สมาคมฝรั่งเศส

29 ถนนสาธรใต้ กรุงเทพฯ 12

มุมหนึ่งของประเทศฝรั่งเศส
UN PETIT COIN DE FRANCE

ท่านจะพบสิ่งที่น่าสนใจ
ชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสทุกระดับ
ห้องสมุดโอ่โถง
ภาพยนตร์, คอนเสิร์ท
เครื่องดื่ม, อาหารเลิศรส
บรรยายกาศอันรื่นรมย์ สวยงาม
ขอเชิญอ่านหนังสือวารสารรายเดือนของเรา

VOUS Y TROUVEREZ

des cours de langue
des films, des concerts . .
un bar-restaurant agréable
une grande bibliothèque
une ambiance

LISEZ AUSSI NOTRE
JOURNAL MENSUEL

วารสาร
สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ฉบับที่ 30 ปีที่ 8 เล่ม 2 เมษายน—มิถุนายน พ.ศ. 2528
BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
Vol. 30 8e ANNÉE No. 2 AVRIL – JUIN 1985. ISSN 0857—0604

ฉบับที่ 30 ปีที่ 8 เมษายน—มิถุนายน พ.ศ. 2528 ISSN 0857 – 0604