



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์

Manutsat Paritat: Journal of Humanities

ปีที่ 42 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - มิถุนายน 2563

ISSN: 0125-2650 (Print Version)

ISSN: 2730-2520 (Online Version)—from 2020 onwards



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

วัตถุประสงค์และขอบเขตการตีพิมพ์

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ มีวัตถุประสงค์รับตีพิมพ์บทความคุณภาพสูงจากคณาจารย์ นักศึกษา และนักวิจัย ทั้งในและนอกสถาบัน ในสาขาภาษา วรรณคดี ภาษาศาสตร์ จิตวิทยา ปรัชญา ศาสนา บรรณารักษศาสตร์ และ สารสนเทศศาสตร์ ทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ

กระบวนการพิจารณาบทความ

บทความทุกบทความจะต้องผ่านการพิจารณาโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เกี่ยวข้องอย่างน้อย 2 ท่าน แบบผู้ทรงคุณวุฒิและผู้แต่งไม่ทราบชื่อกันและกัน (double-blind review)

ประเภทของบทความ

บทความวิจัย (research article) บทความวิชาการ (academic article) บทความปริทัศน์ (review article) และหรือบทความวิจารณ์หนังสือ (book review)

ภาษาที่รับตีพิมพ์

ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน ภาษาเกาหลี ภาษาจีน ภาษาญี่ปุ่น ภาษาเขมร และภาษาเวียดนาม

กำหนดออก

วารสารตีพิมพ์ 2 ฉบับต่อปี ท่านสามารถส่งบทความเพื่อการพิจารณาได้ตลอดทั้งปี

ฉบับที่ 1 มกราคม – มิถุนายน

ฉบับที่ 2 กรกฎาคม – ธันวาคม

เจ้าของวารสาร

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประธาน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัญชลี จันทรเสม

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ที่ปรึกษากองบรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุตาพร ลักษณะียนาวิน

บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์ไทย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รายนามคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์คงกฤษ พุกกะมาน

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุญยจีรา ชिरเวทย์

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พินดา วราสุนันท์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์

มหาวิทยาลัยศรีปทุม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์วไล เตียรบุญเลิศรัตน์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สหะโรจน์ กิตติมหาเจริญ

มหาวิทยาลัยรามคำแหง

ดร.ชัชศรีณย์ ฉัตรแสงอุทัย

มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ

ดร.ดวงหทัย โสมไชยะวงศ์

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ดร.ธนกร แก้ววิภาส

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ดร.ธีรรัตน์ แสงแก้ว

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ดร.ศุภฤทัย อธิฐาม

มหาวิทยาลัยบูรพา

ดร.อดิษฐ์ ปิ่นเงิน

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณ

ทหารลาดกระบัง

อาจารย์วรพงษ์ เจริญกรกิจ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์วรางคณา ศิริวานนท์

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

บรรณาธิการ

ดร.สกุลรัตน์ วรธำรง

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล ฐิโนทัย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์วรพงษ์ เจริญกรกิจ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ดร.อดิษฐ์ ปิ่นเงิน

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณ

ทหารลาดกระบัง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุลย์จีรา ชिरเวทย์

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ดร.กมลพรรณ แจ่มอรุณ

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์

มหาวิทยาลัยศรีปทุม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสมฉาย บุญญานันท์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ดร.ศุภฤทัย อธิฐงาม

มหาวิทยาลัยบูรพา

ดร.Bohyon Chung

มหาวิทยาลัยแห่งชาติฮานบัท

สาธารณรัฐเกาหลีใต้

ดร.พรรัตน์ ธีระนันท์

มหาวิทยาลัยริทส์เมคัง เอเชีย แปซิฟิก

ประเทศญี่ปุ่น

ดร.สุรีเนตร จรัสจรงเกียรติ

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีนันทยาง

ประเทศสิงคโปร์



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทบรรณาธิการ

สำหรับวารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ ฉบับที่ 1 ประจำปี 2563 นี้ บทความวิจัยและบทความวิชาการยังคงมีสาระที่เข้มข้น โดยผ่านการกลั่นกรองจากกองบรรณาธิการ และผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งกรุณาให้คำแนะนำอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงบทความ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับและเกิดความเชื่อมั่นในวงการวิชาการ

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ฉบับนี้ ประกอบด้วยบทความวิจัย 2 เรื่อง ได้แก่ 1) การวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินโดย ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช 2) การสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีเพื่อพัฒนาเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา และบทความวิชาการ 4 เรื่อง ได้แก่ 1) สิทธารถะ ของแฮร์มัน เฮสเส มิได้สะท้อนหลักพุทธปรัชญา 2) แนวคิดอัตมโนทัศน์กับการประยุกต์ 3) Bilder im DaF-Unterricht am Beispiel von Bildbeschreibungen 4) Brief Analysis of Chinese Bilingual Comparative Teaching Mode

สุดท้ายนี้ กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้อ่านทุกท่าน รวมทั้งยินดีน้อมรับคำติชมและคำแนะนำ ในปรับปรุงการจัดทำวารสารในฉบับต่อไป



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทความวิจัยและบทความวิชาการ

- การวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินโดย ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช 1
Discourse of Thainess in the Four Reigns by MRV. Kukrit Pramoch
ประภาพร ลีมจิตสมบูรณ์, ชมพูนุช ทรงถาวรทวี
- สิทธิธารณะ ของแฮร์มัน เฮสเส มิได้สะท้อนหลักพุทธปรัชญา 26
Hesse's Siddhartha is not an allusion to Buddhist teachings
วรพงษ์ เจริญกรกิจ
- การสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีเพื่อพัฒนาเจตคติต่อการเรียนวิชา 46
คณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา
Integrated Mathematics Teaching with Phra Apai Mani for Developing Primary Students'
Attitudes toward Learning Mathematics and Thai
สินชัย จันทรเสม
- แนวคิดอัตมโนทัศน์กับการประยุกต์ 55
Applications of Self-Concept
อัญชลี จันทรเสม, นันทนา วงษ์ไทย, สุภัทรา วงสกุล, ปุณณิสา ยงศรีปัญญาฤทธิ์
- Bilder im DaF-Unterricht am Beispiel von Bildbeschreibungen 68
Supatcha Jennasombut



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทความวิจัยและบทความวิชาการ

Brief Analysis of Chinese Bilingual Comparative Teaching Mode

82

Zhang Huan, Yang Quan

การวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินโดย ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช

Discourse of Thainess in the *Four Reigns* by MRV. Kukrit Pramoch

ประภาพร ลิ้มจิตสมบุญ, ชมพูนุช ทรงถาวรทวี

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

prapaporn@g.swu.ac.th

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มุ่งวิเคราะห์กลวิธีการสร้างวาทกรรมความเป็นไทยที่ปรากฏในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเล่ม 1 และ 2 โดยใช้แนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรม (Fairclough, 1995) และทฤษฎีวิจักษณ์ปฏิบัติศาสตร์มาวิเคราะห์ร่วมกันเนื่องจาก วาทกรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมเป็นบทสนทนา ซึ่งผลการวิจัยพบว่ากลวิธีทางภาษาที่ทำให้วาทกรรมเกิดผลจะต้องมีการสื่อมูลบททางวิจักษณ์ปฏิบัติศาสตร์ร่วมกับการใช้วิจักษณ์ใดวิจักษณ์หนึ่งเสมอ นอกจากนี้ยังพบว่าวาทกรรมความเป็นไทยที่ปรากฏในวรรณกรรมสี่แผ่นดินทั้งสองเล่มนั้นมีทั้งหมด 91 วาทกรรม และแบ่งเป็น 5 วาทกรรมตามลำดับจากมากไปน้อยดังนี้ 1. วาทกรรมคนไทยที่ดีต้องให้ความเคารพและเกรงใจผู้ใหญ่ 2. วาทกรรมพระเจ้าแผ่นดินคือเจ้าชีวิต 3. วาทกรรมชายเป็นใหญ่ 4. วาทกรรมลำดับชั้นทางสังคม และ 5. วาทกรรมความกตัญญูเป็นเครื่องหมายของคนดี

คำสำคัญ: วาทกรรมความเป็นไทย, วิจักษณ์ปฏิบัติศาสตร์, วรรณกรรมสี่แผ่นดิน, บทสนทนา

Abstract

This study focused on characters' conversations found in *Four Reigns* 1 and 2. The three-dimensional model of Fairclough (1995) and pragmatics theory were used to analyze the conversations. The findings revealed discourse of Thainess which involved 91 tokens in various speech acts. These speech acts reflect the discourse of Thainess in the following five aspects: (1) respecting the elderly; (2) the king; (3) patriarchal society; (4) vertical value system of culture; and (5) being grateful.

Keywords: Discourse of Thainess, Pragmatics, The Four Reigns, Conversations

บทนำ

“คุณเชย นี่ฉันจะเข้าไปไหว้คุณอุ่นเธอเสียก่อนจะไม่ได้หรือ?”

“ไม่ต้องกระมัง”

“ก็เธอเป็นคนพูดเองว่าถ้าแม่พลอยมาอยู่บ้านก็ให้แยกกันอยู่ ไม่ต้องพบปะ”

“ไม่ได้หรือคุณเชย”

“ถึงอย่างไรเธอก็เป็นพี่ ฉันจะไปก็ต้องลามาก็ต้องไหว้ ไปเป็นเพื่อนฉันหน่อยเถิด

ฉันไม่กล้าไปคนเดียว”

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 181)

ตัวอย่างบทสนทนาข้างต้นระหว่าง พลอย กับ คุณเชย จากวรรณกรรมสี่แผ่นดินในประโยคที่กล่าวว่า ไปต้องลามาดังไหว้ สะท้อนให้เห็นวัฒนธรรมที่แฝงอยู่ในภาษาอย่างแนบเนียน สิ่งนี้จึงสามารถวิเคราะห์ได้ว่าภาษาสัมพันธ์กับสังคมอย่างแนบแน่น เนื่องจากมนุษย์เป็นสัตว์สังคมที่ไม่สามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ตามลำพัง ประกอบกับความจำเป็นที่ต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่นเพื่อความอยู่รอดจึงจำเป็นต้องสื่อสารกับคนเหล่านั้น ด้วยเหตุนี้ “ภาษา” จึงกลายเป็นสัญลักษณ์หนึ่งที่ช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม ขณะเดียวกันสังคมก็สะท้อนความเชื่อ ค่านิยม วัฒนธรรม และวิถีชีวิต ต่าง ๆ ผ่านตัวบทหรือภาษาเช่นกัน ด้วยความสัมพันธ์กันเป็นพลวัตและเป็นเส้นขนานที่ขาดกันไม่ได้ของทั้งสองสิ่งนี้ จึงมีบุคคลบางกลุ่มใช้พลังของภาษาข้างต้น ผสมกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกัน สร้างกรอบการดำรงชีวิต กฎระเบียบบางประการ เพื่อผลประโยชน์ฝ่ายตนเองผ่านสื่อสิ่งพิมพ์ เทคโนโลยีการสื่อสารและตัวบุคคลเป็นสื่อกลางส่งข่าวสารสู่คนในสังคมซ้ำ ๆ จนเกิดความคุ้นเคยกับข้อความเหล่านั้นและเกิดพฤติกรรมคล้อยตามสารที่ได้รับอย่างเป็นเรื่องธรรมดาโดยไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นความผิดปกติแต่อย่างใด ในวงวิชาการเรียกปรากฏการณ์ความสัมพันธ์ระหว่างภาษา อุดมการณ์ และ อำนาจว่า “วาทกรรม”

หากกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ วาทกรรม ไม่ใช่เรื่องไกลตัว แต่เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับวิถีการดำรงชีวิตของมนุษย์จนกลายเป็นความคุ้นเคยไม่สามารถแยกได้ ที่กล่าวเช่นนี้เพราะมีหลักฐานบางประการสามารถพิสูจน์ได้ว่า วาทกรรม เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับสังคมเช่นเดียวกันกับมนุษย์ ซึ่งตัวอย่างบทสนทนาจากวรรณกรรมสี่แผ่นดินข้างต้นเป็นหนึ่งในหลักฐานชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ของทั้งสองสิ่ง หากวิเคราะห์บทสนทนาในเชิงลึกจะเห็นเจตนาที่แท้จริงของพลอยดังนี้ “ฉันจะเข้าไปไหว้คุณอุ่นเธอเสียก่อน” “ไปเป็นเพื่อนฉันหน่อยเถิด” จากคำพูดของพลอยทำให้วิเคราะห์ต่อไปได้ว่า พลอยตั้งใจจะเข้าไปไหว้คุณอุ่นแต่แรกแล้ว และเจตนาที่ถ้ามองคือการให้คุณเชยแสดงความเห็นด้วยเพื่อยืนยันการกระทำของตนเอง แต่คุณเชยกลับไม่เห็นด้วย พลอยจึงตอบกลับทันทีว่า “ไม่ได้หรือคุณเชย” คำกล่าวของพลอยแสดงให้เห็นว่าผ่านกระบวนการไตร่ตรองทางความคิดมาก่อน เพราะ “ไม่ได้” เป็นคำศัพท์ที่ใช้ประเมินค่าสิ่งต่าง ๆ นอกจากนี้ยังสามารถวิเคราะห์ในเชิงลึกต่อไปได้อีกประการ

หนึ่งคือ ความคิดของมนุษย์เกี่ยวข้องกับรากฐานทางวัฒนธรรมโดยตรง เพราะมนุษย์เป็นสัตว์สังคมเกิดมาท่ามกลางการอยู่ร่วมกันเป็นจำนวนมาก ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องมีกฎระเบียบ ค่านิยม ความเชื่อที่เหมือนกันเพื่อให้อยู่ร่วมกันได้อย่างสงบสุข ซึ่งความคิดที่มีรากฐานทางวัฒนธรรมเข้ามาเกี่ยวข้องนั้นในเชิงวิชาการเรียกว่า มูลบททางวัฒนธรรม ซึ่งในกรณีนี้พลอยถูกปลูกฝังเรื่องการให้ความเคารพผู้ที่อาวุโสกว่าเป็นสิ่งที่ต้องกระทำ เนื่องจากเป็นสิ่งที่สังคมไทยยึดถือปฏิบัติและเห็นร่วมกันว่าเป็นสิ่งที่ดี ดังนั้น “ภาษา” จึงทำหน้าที่ผลักดันวัฒนธรรมเรื่องการเคารพผู้ใหญ่ให้เกิดผลในรูปของคำพูดเชิงเตือนและแสดงเหตุผลเพื่อให้เกิดผลตามสิ่งที่คิดว่าถูกต้อง นั่นหมายถึงมีการใช้อำนาจเจือบออกมาในรูปของภาษาเพื่อให้ความคิดของตนเองชนะอีกฝ่ายด้วยการทำให้คู่สนทนาเห็นด้วยกับความคิดของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับความหมายของวาทกรรมดังนี้

ไซริตัน เจริญสินโอฬาร (2560: 19-20) นิยามความหมายของวาทกรรมตามแนวคิดของมิเชล ฟูโกต์ไว้ว่า “ระบบและกระบวนการสร้าง/ผลิต (constitute) เอกลักษณ์ (identity) และความหมาย (significance) ให้กับสรรพสิ่งต่าง ๆ ในสังคมที่ห่อหุ้มเราอยู่ ไม่ว่าจะเป็นความรู้ ความจริง อำนาจ หรือตัวตนของเราเอง นอกจากนี้วาทกรรมยังทำหน้าที่ตรึงสิ่งที่สร้างขึ้นให้ดำรงอยู่และเป็นที่ยอมรับของสังคมในวงกว้าง (valorize) กลายสภาพเป็นสิ่งที่ผู้เขียนเรียกในงานศึกษานี้ว่า “วาทกรรมหลัก” (dominant discourse) หรือที่ฟูโกต์เรียกว่า “episteme”

Fairclough (1995b: 54) กล่าวถึงวาทกรรมไว้ว่า

“Like many linguists, I shall use ‘discourse’ to refer to spoken and written language use, though I also want to extend it to include other types of semiotic activity (i.e. activity which produces meanings), such as visual images (photography, film, video, diagrams) and non-verbal communication (e.g. gestures). In referring to language use as discourse, I am signaling a wish to investigate it in a way that is informed by the social theory insights mentioned above, as a form of social practices.”

จากคำกล่าวข้างต้น สรุปความหมายของ “วาทกรรม” ตามแนวคิดของนอร์แมน แฟร์คลัฟ ได้ว่า วาทกรรมเกี่ยวข้องถึงการใช้อย่างกว้างขวางของภาษาพูดและภาษาเขียน รวมทั้งกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ต่าง ๆ เช่น การถ่ายภาพ, ภาพยนตร์, วิทยุทัศน์, แผนภาพ นอกจากนี้ยังครอบคลุมถึงการสื่อสารในรูปแบบอวัจนภาษาหรือการแสดงสีหน้าท่าทางแทนคำพูด โดยสังคมมีส่วนกำหนดวาทกรรมเหล่านี้ ในขณะที่วาทกรรมเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติทางสังคมเช่นกัน

จากคำนิยามทั้งหมดที่กล่าวมา สามารถสรุปได้ว่า วาทกรรมคือภาษาที่ปรากฏได้ทั้งในรูปของวัจนภาษาและอวัจนภาษาโดยมีสื่อสิ่งพิมพ์ เทคโนโลยีสื่อสาร ตัวบุคคลเป็นสื่อกลางการส่งต่ออุดมการณ์สู่สังคม ด้วยเหตุนี้

ผู้วิจัยจึงสามารถตั้งข้อสันนิษฐานได้ว่า วรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นหนึ่งในสื่อกลางการส่งต่อวาทกรรมความเป็นไทยที่กำหนดวัฒนธรรม ค่านิยม ความเชื่อที่ยึดถือปฏิบัติต่อกันมาจนถึงปัจจุบันเนื่องจากวรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นวรรณกรรมอมตะ กล่าวคือ ได้รับความนิยมจากคนทุกสมัยไม่จำกัดกาลเวลาและยังได้รับการยกย่องว่าเป็นหนังสือดี 100 เล่มที่คนไทยควรอ่าน (ศูนย์สารสนเทศและหอสมุดมหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต, 2554: ออนไลน์) ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจในประเด็นนี้เป็นอย่างยิ่งและนำหลักทฤษฎีแนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมแบบวิภาษ (Dialectical-Relational Approach) ของนอร์แมน แฟร์คลัฟ (Fairclough, 1995) และทฤษฎีวิจักษ์ปฏิบัติศาสตร์มาวิเคราะห์ร่วมกันเพราะวาทกรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมเป็นบทสนทนาเพื่อเห็นกลวิธีทางภาษาที่ใช้สร้างตัวบทวาทกรรมและเห็นเจตนาที่แท้จริงของอุดมการณ์ที่แฝงอยู่ชัดเจนยิ่งขึ้น

การทบทวนวรรณกรรม

งานวิจัยเรื่องนี้ศึกษาวิธีการสร้างตัวบทวาทกรรมในวรรณกรรมสี่แผ่นดินโดยนำบทสนทนาของตัวละครมาเป็นข้อมูลวิเคราะห์ เนื่องจากการใช้ภาษาถือเป็นการส่งต่ออุดมการณ์บางประการให้กับบุคคลในสังคมได้ ดังนั้นจึงถือว่าข้อความที่แฝงค่านิยมความเป็นไทยในบทสนทนาของตัวละครจากวรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นการส่งต่อวาทกรรมอย่างแนบเนียนสู่สังคมรูปแบบหนึ่ง

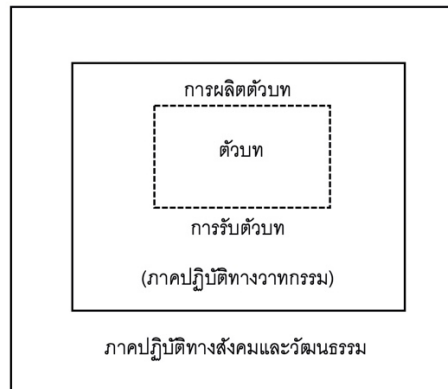
สิ่งนี้แสดงให้เห็นว่าการวิเคราะห์วาทกรรมเป็นเรื่องของความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับสังคม ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงนำเอกสารที่เกี่ยวข้องสองทฤษฎีมาเชื่อมโยงเข้ากันเพื่อวิเคราะห์อุดมการณ์ผ่านภาษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยเลือกใช้แนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมของนอร์แมน แฟร์คลัฟ (Fairclough, 1995) มาเป็นแนวทางศึกษาภาพรวมของความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับสังคมและนำทฤษฎีวิจักษ์ปฏิบัติศาสตร์ซึ่งอธิบายเรื่องการใช้ภาษาที่เน้นเจตนาแท้จริงของการสื่อสารเป็นแนวทางช่วยวิเคราะห์กลวิธีการสร้างตัวบท

แนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมของนอร์แมน แฟร์คลัฟ (Fairclough, 1995)

ณัฐพร พานโพธิ์ทอง (2556: 40-44) สรุปแนวคิดกรอบมิติทั้งสามของแฟร์คลัฟ (Fairclough, 1995) ไว้ในหนังสือวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ตามแนวภาษาศาสตร์: แนวคิดและการนำมาศึกษาในภาษาไทย (2556) ดังนี้ ความคิดสำคัญของวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ก็คือวาทกรรมเป็นรูปแบบหนึ่งของวิถีปฏิบัติทางสังคม ความคิดนี้สื่อนัยว่าวาทกรรมกับสังคมมีความสัมพันธ์กัน ความสัมพันธ์ดังกล่าวมีลักษณะคือ ความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคมเป็นความสัมพันธ์แบบวิภาษ วาทกรรมประกอบสร้างสังคม (ความรู้ อัตลักษณ์ ความสัมพันธ์ของคนในสังคม) ในขณะเดียวกันวาทกรรมก็ถูกกำหนดโดยสังคม ทั้งนี้ความรู้ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ของคนในสังคมที่สื่อวาทกรรมอาจทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมกันของกลุ่มคนต่าง ๆ ในสังคม

แฟร์คลัฟตั้งข้อสังเกตว่า ความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับการใช้อำนาจในทางมิชอบหรือการครอบงำมักไม่ใช่สิ่งที่คนทั่วไปจะสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจน แฟร์คลัฟเน้นว่า การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ต้องแสดงให้เห็น

ความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคมจะพิจารณาเพียงอย่างเดียวไม่ได้ ดังนั้นในการวิเคราะห์จึงต้องพิจารณาทั้งตัวบท วิธีปฏิบัติทางวาทกรรม และวิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม ดังต่อไปนี้



แนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมของนอร์แมน แฟร์คลัฟ (Fairclough, 1995)

มิติที่ 1 ตัวบท แฟร์คลัฟเน้นแนวคิดที่ว่า ตัวบทประกอบสร้างความหมายอันได้แก่ ระบบความรู้ ความเชื่อ อัตลักษณ์และความสัมพันธ์ แนวคิดนี้เกี่ยวข้องกับเรื่องหน้าที่ทางสังคมของภาษาในไวยากรณ์ระบบและหน้าที่ของ ฮัลลiday (Halliday, 1978; 1994) กล่าวคือ ภาษาทำหน้าที่สามด้านได้แก่

- หน้าที่ด้านการถ่ายทอดความคิด (ideational) คือ การสื่อมุมมองต่าง ๆ เกี่ยวกับโลก การสร้างและต่อยอดภาพแทนของสิ่งต่าง ๆ รอบตัวเรา
- หน้าที่ด้านบุคคลสัมพันธ์ (interpersonal) คือการสร้างและดำรงอัตลักษณ์และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล
- หน้าที่ด้านการเรียบเรียงความ (textual) คือการเรียบเรียงให้เกิดตัวบทที่มีอรรถเอกภาพสัมพันธ์ภาพ

มุมมองเรื่องหน้าที่หรือความหมายทั้งสามแบบของตัวบทนี้ทำให้เรามองเห็นว่า การวิเคราะห์ภาษาในตัวบทสำคัญอย่างไรและการวิเคราะห์ตัวบทจะโยงไปสู่การศึกษาประเด็นทางสังคม เช่น ภาพแทน อุดมการณ์ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ในสังคมได้อย่างไร

มิติที่ 2 วิธีปฏิบัติทางวาทกรรม (discourse practice) แฟร์คลัฟ อธิบายว่า หมายถึง การผลิต/กระจายตัวบท และการบริโภค/ตีความตัวบท เขามองว่าวิธีปฏิบัติทางวาทกรรมเป็นสื่อกลางระหว่างสังคม (วิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม) กับตัวบท กล่าวคือ สังคมมีอิทธิพลต่อตัวบททางอ้อม หรืออธิบายได้ว่าสังคมกำหนดวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมและวิธีปฏิบัติทางวาทกรรมไปกำหนดตัวบทอีกต่อหนึ่ง

มิติที่ 3 วิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (socio-cultural practice) แฟร์คลัฟแบ่งเป็นสามระดับ เริ่มจากระดับสถานการณ์(situation) หรือก็คือบริบทแวดล้อมเหตุการณ์การสื่อสารนั้น ระดับถัดไปคือ ระดับสถาบัน (institution) หรือก็คือสถาบันที่เกิดเหตุการณ์การสื่อสารนั้น ๆ และระดับที่กว้างที่สุดก็คือ กรอบสังคมวัฒนธรรม เขาเห็นว่า การวิเคราะห์มิตินี้จะทำให้เห็นความสัมพันธ์แบบวิภาษระหว่างตัวบทกับสังคมซึ่งเป็นหัวใจสำคัญอย่างหนึ่งของวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์

ทฤษฎีวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์

วิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์มีความแตกต่างกับทฤษฎีทางภาษาศาสตร์ที่เน้นศึกษากลไกการทำงานของภาษาอย่างเป็นระบบ หรือตามหลักโครงสร้างที่ตั้งไว้อย่างชัดเจนและตรงไปตรงมา ซึ่งทฤษฎีวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์ไม่ได้เน้นเรื่องระบบโครงสร้างการทำงานของภาษาเช่นนี้ แต่เน้นศึกษาภาษาเชิงวาทศิลป์หรืออีกนัยหนึ่งคือหลักการใช้ทักษะทางภาษาเพื่อสื่อสารให้เกิดประโยชน์ในแง่ต่าง ๆ กับผู้ส่งสาร ไม่ว่าจะเป็นการโน้มน้าวใจ การใช้คำสั่ง หรือการขอร้องให้ผู้รับสารกระทำตามความต้องการในแง่ของการคล้อยตามอย่างเต็มใจโดยไม่ได้รับรู้สีกว่ากำลังถูกบังคับ ช่มชู้ หรือเสียผลประโยชน์ สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่าทฤษฎีวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์เน้นศึกษาภาษาเชิงลึก กล่าวคือการวิเคราะห์บทสนทนาระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสารให้เห็นเจตนาที่แท้จริงในใจว่า ต้องการอะไรอย่างชัดเจน ด้วยการวิเคราะห์ว่าผู้ส่งสารใช้กลวิธีใดเพื่อทำให้ผู้รับสารคล้อยตามอย่างเต็มใจ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าทฤษฎีวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์เป็นเรื่องที่ใช้เพื่อให้การสนทนาเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และราบรื่น เกิดความขัดแย้งระหว่างกันน้อยที่สุด

อาจารย์กฤษฎาวรรณและอาจารย์ธีรณัฐ (2551: 5-10)ได้ยกข้อกำหนดหรือสมมติฐานเบื้องต้นของลีช (Leech, 1983: 4-5)เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างภาษาศาสตร์รูปนัยกับภาษาศาสตร์หน้าที่ไว้ในหนังสือทฤษฎีวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์ กฤษฎาวรรณและ ธีรณัฐ (2551: 5-10)

ข้อกำหนดที่ 1 รูปแทนความหมายในประโยค (รูปผิว) แตกต่างจากการตีความทางวิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์ ภาษาศาสตร์รูปนัยทั้งรูปในโครงสร้างผิวและโครงสร้างเชิงลึกสะท้อนความหมายเดียวกันแต่ภาษาศาสตร์เชิงหน้าที่รูปผิวอาจมีความหมายได้หลากหลายมากขึ้น ขึ้นอยู่กับการสื่อเจตนาของผู้พูดและการตีความเจตนาอย่างไร นอกจากนี้ การพูดถึงโครงสร้างผิวกับโครงสร้างลึกไม่มีความสำคัญกับภาษาศาสตร์ประเภทหลัง แต่สิ่งสำคัญคือความหมายที่แสดงออกมากับความหมายที่ได้จากการตีความอาจแตกต่างกัน

ข้อกำหนดที่ 2 อรรถศาสตร์ถูกควบคุมโดยกฎ (เป็นเรื่องของไวยากรณ์) วิจ্ঞานปฏิบัติศาสตร์ถูกควบคุมโดยหลักการ (เป็นเรื่องของวาทศิลป์ (rhetoric)) ภาษาศาสตร์รูปนัยมักแบ่งองค์ประกอบในการศึกษาออกเป็น สัทศาสตร์และสัทวิทยา วากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ ลักษณะเด่นของวิชาเหล่านี้คือการพูดถึงกฎ (rule) ซึ่งเป็นสิ่งกำหนดการใช้ภาษา กฎเหล่านี้รวมเป็นสามมิติยะในการใช้ภาษาที่สะท้อนออกมา เป็นไวยากรณ์ ด้วยเหตุนี้ไวยากรณ์จึงเป็นสิ่งสำคัญที่นักภาษาศาสตร์ให้ความสำคัญ แต่การใช้ภาษาในชีวิตจริงไม่ได้ผูกพันกับไวยากรณ์เพียงอย่างเดียว ยังมีหลักการและเงื่อนไขเหล่านี้ รวมทั้งกลวิธีที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการกระทำสิ่งต่าง ๆ เช่น การแนะนำ

การขอร้อง การขอโทษ จึงกล่าวได้ว่าวัจนปฏิบัติศาสตร์หรือการใช้ภาษาถูกควบคุมโดยหลักการ เป็นเรื่องของการใช้ภาษาเพื่อโน้มน้าวจิตใจและเพื่อกระทำการต่าง ๆ มากกว่าจะเป็นเรื่องของการใช้ภาษาตามกฎไวยากรณ์

ข้อกำหนดที่ 3 กฎไวยากรณ์ถูกกำหนดโดยระบบสัจนิยม(convention)หลักการทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ไม่ได้ถูกกำหนดโดยระบบสัจนิยมแต่เกิดขึ้นจากเป้าหมายในการสนทนา ข้อกำหนดข้อนี้ชี้ให้เห็นหลักการทางวัจนปฏิบัติศาสตร์เกิดขึ้นมาเพราะผู้ใช้ภาษาปฏิสัมพันธ์กัน จึงจำเป็นต้องมีหลักการอะไรบางอย่างที่มากำหนดการใช้ภาษา เช่น หลักการที่ไกรซ์ เรียกว่า หลักการในการให้ความร่วมมือในการสนทนา หากปราศจากหลักการเหล่านี้การสนทนาจึงจะไม่สัมฤทธิ์ผลหลักการจึงไม่ได้เกิดมาอย่างไรเหตุผลแต่เป็นเพราะผู้ใช้ภาษามีเป้าหมายที่จะทำให้การสื่อสารเป็นไปอย่างราบรื่น

ข้อกำหนดที่ 4 วัจนปฏิบัติศาสตร์เชื่อมตัวความหมาย (หรือความหมายทางไวยากรณ์) กับน้ำหนักของถ้อยคำความสัมพันธ์นี้อาจเป็นแบบโดยตรงหรือโดยอ้อม

ข้อกำหนดที่ 5 ความสอดคล้องทางไวยากรณ์อธิบายโดยการจับคู่ (mapping) ความสอดคล้องทางวัจนปฏิบัติศาสตร์อธิบายได้จากปัญหาและวิธีการแก้ปัญหาเมื่อศึกษาไวยากรณ์จะเห็นว่าการจับคู่ประโยคต่าง ๆ เช่น เมื่อมีคำถาม ก็มี คำตอบ (แต่อาจมีคำถามบางอย่างที่ไม่ได้คำตอบ) เมื่อมีการชม ก็มีการตอบรับคำชม เป็นต้น

ข้อกำหนดที่ 6 คำอธิบายทางไวยากรณ์มีลักษณะเป็นเชิงรูปนัย การอธิบายทางวัจนปฏิบัติศาสตร์มีลักษณะเป็นเชิงหน้าที่ ไม่ใช่เชิงรูปนัย

ข้อกำหนดที่ 7 ไวยากรณ์เป็นเรื่องของการแสดงเนื้อหา วัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นเรื่องของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและเรื่องของตัวบทไวยากรณ์นอกจากจะเน้นความสัมพันธ์ระหว่างคำและประโยคยังเน้นความหมายที่ถ่ายทอดจากคำและประโยค แม้จะมีการโยงไปกับโลกภายนอกหรือที่เรียกว่า จักรวาลปริจเฉท(universe of discourse) ดังที่มีการศึกษาเรื่องคำกับการอ้างถึงในวิชาอรรถศาสตร์ การโยงไปกับโลกภายนอกดังกล่าวเป็นเพียงภาพกว้าง ๆ ที่เน้นการอ้างถึงอย่างตรงไปตรงมา โดยมักไม่รวมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือประเด็นอื่น ๆ เกี่ยวกับตัวบทแต่วัจนปฏิบัติศาสตร์จะต้องรวมบริบทของถ้อยคำเสมอ การศึกษาภาษาตามแนววัจนปฏิบัติศาสตร์จึงเป็นการศึกษาที่นักภาษาศาสตร์ในปัจจุบันเรียกว่า บทกับตัวบท หรือ text and context

ข้อกำหนดที่ 8 โดยทั่วไป ไวยากรณ์พรรณนาได้จากหมวดหมู่ที่แยกจากกันและกำหนดชัดเจน วัจนปฏิบัติศาสตร์พรรณนาในลักษณะของคุณค่าที่ไม่แยกจากกันและกำหนดไม่ได้อย่างชัดเจน ข้อนี้เน้นว่าการวิเคราะห์ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ไม่สามารถจะทำได้หากผู้วิจัยมองหมวดหมู่ทางภาษาว่าแยกจากกันอย่างชัดเจน ในทางไวยากรณ์เราอาจจะกำหนดชนิดของคำว่าเป็นคำนาม คำสรรพนาม คำคุณศัพท์ หรือคำลงท้าย แต่ในการใช้จริงชนิดของคำไม่ได้แบ่งแยกอย่างชัดเจนเช่นนี้ ประเด็นนี้เป็นความแตกต่างที่สำคัญของวัจนปฏิบัติศาสตร์กับไวยากรณ์

เหตุผลที่ผู้วิจัยได้หยิบยกข้อกำหนดทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ กฤษดาวรรณ และ ธีรานุ (2551: 5-10) มาเป็นแนวทางในการทบทวนวรรณกรรม เนื่องจากงานวิจัยนี้เน้นวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาเชิงลึกจากบทสนทนาที่ส่งต่อ

วาทกรรมผ่านคำพูดซึ่งทฤษฎีนี้มีความเกี่ยวข้องโดยตรงและเพื่อสร้างความเข้าใจตรงกันว่าการวิเคราะห์ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์หัวใจสำคัญอยู่ที่การตีความเจตนาที่แท้จริงของความคิดที่ส่งผ่านคำพูดในรูปของบทสนทนาและสามารถปูทางไปสู่การวิเคราะห์วาทกรรมในภาคปฏิบัติทางสังคมต่อไป

นอกจากข้อกำหนดหรือสมมติฐานเบื้องต้นที่แสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างการวิเคราะห์ทางภาษาศาสตร์กับวัจนปฏิบัติศาสตร์ ผู้วิจัยได้หยิบยกกลวิธีทางภาษาจากทฤษฎีวัจนปฏิบัติศาสตร์ของกฤษดาวรรณ และ ชีรนุช (2551: 41-133) มาเพื่อเป็นแนวทางดังนี้

มูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์

มูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ไม่ใช่มูลบทที่ถูกกระตุ้นจากการใช้ศัพท์ใดศัพท์หนึ่ง ประพจน์ใดประพจน์หนึ่ง หรือประโยคใดประโยคหนึ่ง แต่เป็นมูลบทที่เกิดมาจากการกล่าวถ้อยจากวัจนกรรม หรือจากการ "เดินหมาก" ในการสนทนา ด้วยเหตุนี้ มูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์จึงไม่ได้เกี่ยวกับประโยคคำสั่ง แต่เกี่ยวกับวัจนกรรมคำสั่ง ไม่เกี่ยวกับประโยคบอกเล่า แต่เกี่ยวกับการยืนยัน เป็นต้น กล่าวโดยสรุป มูลบทเป็นมโนทัศน์ที่คาบเกี่ยวระหว่าง อรรถศาสตร์และวัจนปฏิบัติศาสตร์ โดยที่วัจนปฏิบัติศาสตร์ไม่ได้สนใจเพียงรูปภาษาหรือความหมายแฝงในรูปหรือโครงสร้างภาษาที่ใช้เท่านั้น แต่สนใจเพิ่มเติมว่า ถ้อยคำนั้น ๆ สื่ออะไร ในการตีความเราต้องอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับผู้พูดผู้ฟัง ความเชื่อของคนในสังคม ธรรมเนียมการปฏิบัติต่าง ๆ ข้อมูลเหล่านี้ทำให้เรามีข้อจำกัดในการใช้ภาษา เป็นสิ่งที่เรียกว่ามูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ ธรรมเนียมการปฏิบัติและบรรทัดฐานของสังคมซึ่งเป็นหัวใจและมูลบทประเภทนี้ ไม่ได้เขียนไว้หรือแสดงไว้อย่างแจ่มชัดเมื่อเราสื่อสาร และมนุษย์ก็ไม่ได้เรียนรู้มัน ภายในหนึ่งวัน แต่ได้มาโดยการสะสมประสบการณ์ที่แปรไปตามวัฒนธรรม ความรู้เกี่ยวกับธรรมเนียมการปฏิบัติที่แฝงอยู่เบื้องหลังถ้อยคำ เป็นสิ่งที่สำคัญมากสำหรับการตีความ โดยปกติความรู้เช่นนี้จะเป็สิ่งที่ เราจะไม่พูดออกมาจากใจมีความจำเป็นอะไรบางอย่าง

วัจนกรรม

ลักษณะเด่นของวัจนกรรมมีดังนี้

- ถ้อยคำทุกถ้อยคำไม่เพียงแต่บอกถึงข้อความที่อ้างถึง แต่ยังใช้เพื่อก่อให้เกิดการกระทำ นั่นคือ เป็นการกระทำผ่านภาษา
- ถ้อยคำหนึ่ง ๆ สามารถตีความว่าได้ประกอบด้วยการกระทำ 3 ประเภทคือ 1 การกล่าวถ้อย (locutionary act) เช่น "ฉันเสียใจ" ความหมายของถ้อยคำนี้เกิดจากความหมายของคำสรรพนาม ฉัน และ กริยา เสียใจ รวมกัน 2 การสื่อเจตนา (illocutionary act) เป็นการกระทำที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมหรือเจตนาของผู้พูด ถ้อยคำ "ฉันเสียใจ" แสดงการขอโทษ และ 3 การ

แสดงวจนผล (perlocutionary act) เช่น เมื่อบ่นว่า "ร้อนจัง" ก็มีคนเดินไปปรับเครื่องปรับอากาศให้มีอุณหภูมิต่ำลง

- แต่ละวจนกรรมมีเงื่อนไขกำหนดอยู่ เงื่อนไขนี้เรียกว่า เงื่อนไขความเหมาะสม (felicity conditions) ซึ่งมีสาระสรุปได้ดังนี้ "ต้องมีธรรมเนียมการปฏิบัติที่เป็นที่ยอมรับกันและก่อให้เกิดผล ธรรมเนียมนี้รวมการกล่าวคำบางคำโดยคนบางคนในสถานการณ์บางสถานการณ์"

ประเภทของวจนกรรม

- วจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ (representatives) วจนกรรมประเภทนี้เป็นการพรรณนาหรือบรรยายเหตุการณ์หรือ สภาพ เช่น ถ้อยคำบอกเล่าต่าง ๆ การรายงานข่าว
- วจนกรรมกำหนดให้ทำ (directives) วจนกรรมประเภทนี้เป็นการที่ผู้พูดสั่ง ขอร้องหรือนำให้ผู้ฟังกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้พูดปรารถนาหรือคิดว่าเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟัง
- วจนกรรมผูกมัด (commissives) วจนกรรมประเภทนี้เป็นการที่ผู้พูดสัญญา รับประกัน หรือทำการกระทำการบางอย่างซึ่งแสดงว่าผู้พูดผูกมัดตัวเอง เช่น การสัญญา การรับประกัน การสาบาน รวมทั้งการพนันและการรับทำทำพนัน
- วจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก (expressives) วจนกรรมประเภทนี้เป็นการแสดงอารมณ์ความรู้สึกของผู้พูดไม่เกี่ยวกับทั้งการใช้คำพูดเพื่อบรรยายโลกหรือการทำให้โลกเป็นไป ตามคำพูดนั้นคือวจนกรรมประเภทนี้ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างโลกกับคำพูด ตัวอย่างเช่น การขอโทษ การขอบคุณและการแสดงความยินดี
- วจนกรรมการประกาศ (declaratives) วจนกรรมประเภทนี้เป็นการที่ผู้พูดประกาศที่จะทำบางสิ่งบางอย่าง เช่น ประกาศสงคราม ตั้งชื่อเรือ ไล่ออก ประกาศยกเลิกประชุม เป็นต้น

หน้ากับกลวิธีความสุภาพ

กลวิธีความสุภาพคือวิธีการต่าง ๆ ที่ผู้ใช้ภาษาเลือกใช้ในการสื่อสารโดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อการสื่อสารนั้นเป็นการคุกคามหน้า เนื่องจากหน้าเป็นสิ่งที่ไม่น่าคง เสียไปได้ หรือเพิ่มพูนได้ ผู้ใช้ภาษาจึงไม่ได้เพียงแค่สื่อสารกันเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูล ขอความช่วยเหลือ สารภาพผิด หรือ เล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น แต่ผู้ใช้ภาษายังต้องรักษาน้ำของตนเองและของผู้อื่น การใช้ภาษาจึงเป็นผลของการคิดไตร่ตรองอย่างมีเหตุผลและเป็นการกระทำที่มีเป้าหมายหน้าด้านบวกและหน้าด้านลบ หน้าด้านบวกคือความต้องการพื้นฐานที่จะให้ผู้อื่นชื่นชมคุณสมบัติที่ผู้ใช้ภาษามีหน้าด้านลบคือความต้องการพื้นฐานที่จะไม่ถูกผู้ใดรบกวนหรือลิดรอนสิทธิ

การกระทำที่คุกคามหน้าด้านบวของผู้ฟัง จำแนกได้ ดังต่อไปนี้

- การกระทำที่แสดงว่าผู้พูดมีทัศนคติไม่ดีต่อผู้ฟัง หรือไม่ชื่นชมในคุณสมบัติที่ผู้ฟังมี
- การแสดงไม่เห็นด้วย การติเตียน การแสดงความดูถูกหรือเหยียดหยัน การตำหนิและดูว่า การกล่าวหา การดูถูก
- การแสดงไม่เห็นด้วย ทำทนาย
- การกระทำที่แสดงว่าผู้พูดไม่เห็นความสำคัญหรือไม่สนใจในสิ่งที่ผู้ฟังมีและอาจทำให้ผู้ฟังรู้สึกไม่ดี รู้สึกว่าตนเองไม่เป็นที่นับถือชื่นชม
- การแสดงความรู้สึกรุนแรงต่อผู้ฟังอย่างควบคุมอารมณ์ไม่อยู่
- การแสดงความไม่เคารพ การพูดเรื่องที่ไม่เหมาะสม
- การบอกข่าวร้ายของผู้ฟัง หรือการบอกข่าวดีของผู้พูดซึ่งเป็นการอวดอ้าง
- การพูดถึงหัวข้อที่ก่อให้เกิดการถกเถียงได้ เป็นการเพิ่มโอกาสของการคุกคามหน้ามากขึ้น
- การไม่ให้ความร่วมมือ เช่น ขัดจังหวะในระหว่างการสนทนาหรือแสดงความไม่สนใจในสิ่งที่ผู้สนทนาพูดด้วย
- การใช้คำเรียกขานในการพบกันครั้งแรก (ผู้พูดอาจจะเรียกผู้ฟังผิดซึ่งทำให้ผู้ฟังขายหน้า จะโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็แล้วแต่)

การกระทำที่คุกคามหน้าด้านลบของผู้ฟัง จำแนกได้ ดังต่อไปนี้

- การกระทำที่แสดงความคาดหวังหรือกำหนดการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งในอนาคตของผู้ฟัง
- การสั่ง การขอร้อง (ผู้พูดแสดงความปรารถนาที่จะให้ผู้ฟังทำหรือไม่ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง)
- การแนะนำ การให้คำปรึกษา (ผู้พูดแสดงความคิดเห็นว่าผู้ฟังควรจะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง)
- การเตือน (ผู้พูดแสดงให้เห็นว่าผู้ฟังควรจะจำได้ว่าควรจะทำอะไร)

ผู้วิจัยยังพบงานวิจัยที่มีส่วนสนับสนุนข้อสันนิษฐานและวิธีการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาในวาทกรรมด้วย ทฤษฎีวาทกรรมปฏิบัติศาสตร์ดังนี้ จันทิมา เอี่ยมานนท์ (2549) ศึกษาเรื่อง “การศึกษาวาทกรรมเกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ ในสังคมไทยตามแนวปฏิสัมพันธ์วิเคราะห์” จากการศึกษากลวิธีทางภาษาที่ใช้นำเสนอผู้มีเชื้อเอดส์ในวาทกรรมสาธารณะ และวาทกรรมภายในชุมชนทั้งสองชุมชนพบว่ากลวิธีทางภาษาในวาทกรรมสาธารณะมี 3 กลวิธี ได้แก่ (1) กลวิธีทางศัพท์ (2) กลวิธีทางวาทปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรม และ (3) กลวิธีทางวาทศิลป์ที่ใช้สื่อความหมาย ด้านลบและความหมายด้านบวของผู้มีเชื้อเอดส์ ส่วนกลวิธีทางภาษาในวาทกรรมภายในชุมชนพบ 2 กลวิธี ได้แก่

กลวิธีทางศัพท์ และกลวิธีทางวจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรม ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่ามีความสัมพันธ์กับงานวิจัยเรื่อง การวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเพราะกลวิธีวิเคราะห์ในงานของจันทิมา เอี่ยมานนท์ (2549) มีการใช้กลวิธีทางวจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมมาเป็นแนวทางในการวิเคราะห์ โดยในงานวิจัยระบุว่า การวิเคราะห์ด้วยกลวิธีนี้เน้นเรื่องการวิเคราะห์ภาษาในเชิงลึก มีการใช้วจนกรรมในการวิเคราะห์ส่วนต่าง ๆ เช่น คำ อนุประโยค ประโยคและยังรวมถึงการตีความเจตนาที่แท้จริง ซึ่งจำเป็นต้องเข้าใจบริบทโดยรอบรวมถึงเรื่อง สังคมและวัฒนธรรมด้วย ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าสามารถสนับสนุนข้อสันนิษฐานในงานวิจัยได้ว่าการที่ผู้วิจัยเลือกกลุ่ม ตัวอย่างเป็นบทสนทนา เพราะคิดว่าจะมีกลวิธีทางภาษาที่สร้างตัวบทและส่งต่อวาทกรรมได้นั้นมีความเป็นไปได้สูงและน่าสนใจว่าอาจจะได้ผลสรุปที่ใกล้เคียงกัน

ปาริตา สุขประเสริฐ (2552) ศึกษาเรื่อง “กลวิธีและโครงสร้างปริเฉทของการให้คำแนะนำในภาษาไทย” เป็นการศึกษาภาษาในแนววจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมวิเคราะห์เกี่ยวกับการให้คำแนะนำ ผลการวิจัยพบว่า ผู้ให้คำแนะนำในทั้ง 2 บริบท จะใช้ทั้งกลวิธีแบบตรงและกลวิธีแบบอ้อม แต่อย่างไรก็ตามผลการวิจัยพบว่า ผู้ให้คำแนะนำจะใช้กลวิธีแบบอ้อมมากกว่าแบบตรง กลวิธีแบบอ้อมที่พบ เช่น การใช้รูปประโยคแสดงเงื่อนไข การใช้ประโยคที่มีกริยาช่วย เป็นต้น ในส่วนของโครงสร้างปริเฉทพบว่า ในบริบทที่มีการขอคำแนะนำและบริบทที่ไม่มีการขอคำแนะนำประกอบไปด้วยองค์ประกอบที่เหมือนกัน 7 ส่วน ได้แก่ การกล่าวถึงปัญหา การซักถามเกี่ยวกับปัญหา การต่อรองเพื่อให้คำแนะนำเป็นที่ยอมรับ และการให้กำลังใจ งานวิจัยเรื่องนี้มีความสอดคล้องกันกับเรื่องของการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาโดยใช้ทฤษฎีวจนปฏิบัติศาสตร์ ซึ่งมีทั้งกลวิธีความสุภาพด้านบวก กลวิธีการคุกคามหน้าด้านบวก การคุกคามหน้าด้านลบ หรือกลวิธีความสุภาพด้านลบ กลวิธีไม่ตรงประเด็น ซึ่งทั้งหมดเป็นเรื่องการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาที่สัมพันธ์กับบริบทโดยรอบและการวิเคราะห์เหตุการณ์ ณ ขณะนั้นด้วยเช่นกัน เพราะการวิเคราะห์ในงานวิจัยเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาของบทสนทนา ซึ่งเป็นการสื่อสารแบบเผชิญหน้าดังที่ได้กล่าวไว้ในตอนต้นของบทความ ซึ่งส่วนของทฤษฎีวจนปฏิบัติศาสตร์ในงานของปาริตา สุขประเสริฐ (2552) ที่เลือกวิเคราะห์กลวิธีดังกล่าว จึงสามารถช่วยสนับสนุนข้อสันนิษฐานแรกที่ได้กล่าวไปแล้วว่า บทสนทนาของตัวละครในวรรณกรรมสี่แผ่นดินมีเจตนาแฝงการส่งต่อวาทกรรมสู่สังคม เพราะงานวิจัยเรื่องนี้ก็เลือกที่จะวิเคราะห์กลวิธีดังกล่าวกับบทสนทนาเช่นกัน ดังนั้นข้อนี้จึงมีส่วนช่วยผลักดันข้อสนับสนุนให้น้ำหนักมากขึ้นด้วย

ชนกพร พัวพัฒนกุล (2556) ศึกษาเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับอุดมการณ์ในวาทกรรมพยากรณ์ดวงชะตา; การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์” ผลการศึกษาพบกลวิธีทางภาษาที่สื่ออุดมการณ์ทั้งสิ้น 14 กลวิธี แบ่งเป็น กลวิธีการแสดงความเชื่อที่มีอยู่ก่อน เช่น การใช้มูลบท การเลือกใช้คำศัพท์ การใช้คำที่มักปรากฏร่วมกัน กลวิธีการชี้แนะ เช่น การใช้คำแสดงทัศนภาวะ และกลวิธีเสริมการชี้แนะ เช่น การใช้ประโยคแสดงความสัมพันธ์แบบเหตุ-ผล และความสัมพันธ์แบบเงื่อนไข อุดมการณ์ที่มีการถ่ายทอดผ่านวาทกรรมพยากรณ์ดวงชะตาและปรากฏซ้ำอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ อุดมการณ์ชะตานิยม อุดมการณ์ความสุข อุดมการณ์สมาชิกที่พึง

ประสงค์ และอุดมการณ์ชั้นชั้น ผลการศึกษาวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมพบว่าคำพยากรณ์ดวงชะตาเป็นการสื่อสารที่ผู้รับพยากรณ์เป็นผู้ยอมรับอำนาจของโชคชะตาและมีแนวโน้มที่จะเชื่อคำพยากรณ์ของหมอดู ชุดความคิดต่าง ๆ ที่ถ่ายทอดผ่านคำพยากรณ์จึงมีแนวโน้มที่จะมีอิทธิพลต่อความคิดของผู้อ่านได้ นอกจากนี้ในปัจจุบันคำพยากรณ์เผยแพร่ผ่านสื่อมวลชนซึ่งทำให้ส่งสารไปยังผู้รับพยากรณ์ได้ง่ายและเป็นจำนวนมากขึ้นอุดมการณ์ที่น่าเสนอจึงน่าจะส่งผลกระทบต่อสังคมได้ในวงกว้าง ผลการศึกษาวิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรมพบว่า อุดมการณ์ต่าง ๆ ที่มีการเผยแพร่ผ่านคำพยากรณ์ดวงชะตานั้นมีส่วนเกี่ยวข้องกับความคิดและค่านิยมในสังคมหลายประการ อาทิ ความเชื่อเรื่องโหราศาสตร์ การเป็นสังคมแบบรวมหมู่ ระบบอาวุโส ขนชั้นทางสังคม ความคิดเรื่องชายเป็นใหญ่ ความคิดทางพระพุทธศาสนา และลัทธิบริโภคนิยม ขณะเดียวกันอุดมการณ์ต่าง ๆ ที่สื่อผ่านคำพยากรณ์ดวงชะตาก็อาจส่งผลกระทบต่อความคิดความเชื่อของผู้รับพยากรณ์ในด้านต่าง ๆ ได้แก่ การนิยามชีวิตที่มีความสุขในฐานะ “ชีวิตที่พึงประสงค์” การเสนอภาพสังคมในอุดมคติและสมาชิกที่พึงประสงค์ และการกำหนดแบบแผนความสัมพันธ์ของคนในสังคม งานวิจัยเรื่องนี้มีความสัมพันธ์กับงานวิจัยในเรื่องของภาคปฏิบัติทางสังคมซึ่งได้ผลสรุปว่า มีความเชื่อเรื่อง ระบบอาวุโส ขนชั้นทางสังคม ความคิดเรื่องชายเป็นใหญ่ซึ่งสอดคล้องกับสภาพสังคมในวรรณกรรมสี่แผ่นดิน งานวิจัยเรื่องนี้จึงถือว่าเป็นข้อสนับสนุนเรื่องค่านิยมความเป็นไทยในสังคมที่ได้รับอิทธิพลจากพลังของภาษา

ระเบียบวิธีวิจัย

การเลือกกลุ่มตัวอย่างนั้นผู้วิจัยคัดเลือกบทสนทนาของตัวละครที่ปรากฏการส่งต่อวาทกรรมความเป็นไทยจากวรรณกรรมสี่แผ่นดินเล่ม 1 และ 2 ทั้งนี้การที่ผู้วิจัยกล่าวว่าการส่งต่อวาทกรรมความเป็นไทยนั้นเป็นข้อสันนิษฐานที่น่าจะมี ความเป็นไปได้ว่า เป็นจริงดังที่คิดเพราะในวรรณกรรมสี่แผ่นดินมีบทสนทนาที่น่าสนใจอยู่มาก เช่น บทสนทนาที่ยกตัวอย่างไว้ในบทนำของบทความวิจัย "คุณเชย นี่ฉันจะเข้าไปไหว้คุณอุ่นเธอเสียก่อนไม่ดีหรือ?" "ไม่ต้องกระมัง" "ก็เธอเป็นคนพูดเองว่าถ้าแม่พลอยมาอยู่บ้านก็ให้แยกกันอยู่ไม่ต้องพบปะ" "ไม่ดีหรือคุณเชย" ถึงอย่างไรเธอก็เป็นพี่ ฉันจะไปก็ต้องลามาก็ต้องไหว้ ไปเป็นเพื่อนฉันหน่อยเถิด ฉันไม่กล้าไปคนเดียว" (ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 181) บทสนทนาข้างต้นกล่าวถึงการไปลามามาไหว้ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่คนไทยถือว่าเป็นมารยาทสมควรแก่การกระทำเมื่อพบเจอผู้อื่นที่อาวุโสกว่า หากตีความบทสนทนาให้ดีขึ้นพบว่า พลอยต้องการไปไหว้ คุณอุ่นแน่นอนอยู่แล้ว เพียงแต่ต้องการให้คุณเชยไปเป็นเพื่อน ซึ่งสามารถสังเกตได้จากการพูดตอบคุณเชยตอนท้ายของผลัดการสนทนาว่า "ไม่ดีหรือคุณเชย" คำว่า "ไม่ดี" เป็นการประเมินค่าว่าสิ่งใด สมควร หรือ ไม่สมควร นอกจากนี้ยังสังเกตได้ว่า พลอย ใช้คำว่า ไป "ต้อง" ลามา "ต้อง" ไหว้ ซึ่งคำว่า "ต้อง" นั้นมีความหมายโดยนัยว่า ไม่ละเลยสิ่งนั้น ทำสิ่งนั้นอย่างไม่สามารถขัดขืนได้ สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันในบทสนทนา ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยคิดว่าข้อสันนิษฐานเรื่องการส่งต่อวาทกรรมความเป็นไทยในบทสนทนานั้นมีความเป็นไปได้ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของ จันทิมา เอี่ยมานนท์ (2549) ศึกษาเรื่อง " การศึกษาวาทกรรมเกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ในสังคมไทยตามแนวปฏิสัมพันธ์วิเคราะห" ได้กล่าวถึงกลวิธีทางวาทปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมไว้ในงานวิจัยตอน

หนึ่งว่า " กลวิธีทางวจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมเป็นเครื่องมือหนึ่งที่ทำให้เข้าใจได้ว่า มีความรู้หรือความคิดใดที่แฝงอยู่ในการนำเสนอเกี่ยวกับผู้มีเชื้อเอชไอวีในสื่อสาธารณะของไทย จากข้อมูลพบว่า มีกลวิธีทาง วจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมหลายวิธีด้วยกันที่ใช้นำเสนอผู้มีเชื้อเอชไอวี กลวิธีเหล่านี้ใช้เป็นเครื่องมือแสดงความคิด ทศนคติหรือเจตนาบางอย่างของผู้เขียนเพื่อแนะหรือนำให้ผู้อ่านเกิดความคิด ความรู้สึก หรือทัศนคติตรงกับผู้เขียนในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่เกี่ยวกับผู้มีเชื้อเอชไอวี กลวิธีทางวจนปฏิบัติศาสตร์และวาทกรรมที่ใช้นำเสนอผู้มีเชื้อเอชไอวีในวาทกรรมสาธารณะ ได้แก่ การใช้ข้อสมมติเบื้องต้น การปฏิเสธ การกลบเกลื่อน การใช้วจนกรรม การเล่าเรื่อง และการใช้สหพหุกรรม" ส่วนนี้ของงานวิจัยเป็นข้อสนับสนุนของบทความวิจัยเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดิน โดย ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช ซึ่งในบทสนทนาที่ได้กล่าวไว้ข้างต้นมีการใช้ข้อสมมติฐานเบื้องต้นหรือ มุลบทคือ มีความเชื่อพื้นฐานว่าการไหว้ผู้ใหญ่ (คุณอุ่น) เป็นเรื่องที่สมควรกระทำ และมีการใช้วจนกรรม การปฏิเสธเรื่องที่คุณเขตอบว่าไม่ต้องไหว้คุณอุ่น ซึ่งถือว่าสอดคล้องกันกับกลวิธีนี้ ซึ่งการเลือกกลุ่มตัวอย่างจะเลือกเฉพาะผลการสนทนาที่มีการโน้มน้าวใจ หรือ ผลัดการสนทนาที่แสดงให้เห็น ชัดเจนว่าฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งมีอำนาจในการสนทนาเหนือกว่าอีกฝ่าย

งานวิจัยเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดิน ผู้วิจัยเห็นว่ามีความเกี่ยวข้องกันระหว่างการใช้ภาษา กับภาคปฏิบัติการทำงานของภาษาที่สื่ออุดมการณ์สู่สังคม ดังนั้นจึงนำแนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมเป็นแนวคิดหลักเพื่อแสดงให้เห็นภาพความสัมพันธ์เชิงวิภาษของวาทกรรม คือ วาทกรรมกำหนดสังคม ในขณะที่สังคมกำหนดวาทกรรม และ ใช้ทฤษฎีวจนปฏิบัติศาสตร์วิเคราะห์กลวิธีการสร้างตัวบทในรูปของบทสนทนาเพื่อแสดงให้เห็นอุดมการณ์หลักที่ส่งผ่านภาษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากหนังสือสี่แผ่นดิน เล่ม 1 และ 2 ซึ่งจะเก็บรวบรวมเฉพาะบทสนทนาของตัวละคร ไม่รวมการบรรยายฉาก เพราะงานวิจัยเรื่องนี้เน้นการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษา ด้วยทฤษฎีวจนปฏิบัติศาสตร์ซึ่งเกี่ยวกับบทสนทนาโดยตรง นอกจากนี้ที่ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลเฉพาะบทสนทนาเพราะว่า การสนทนาเป็นการสื่อสารกันแบบเผชิญหน้า และย่อมมีการส่งเจตนา ของผู้ส่งสาร ถึง ผู้รับสารโดยตรง ดังนั้นการวิเคราะห์จึงเน้นศึกษาจากบทสนทนามากกว่า และ การเก็บรวบรวมข้อมูลจะเก็บเฉพาะบทสนทนาที่แสดงออกว่ามีความเป็นไทย เช่น เรื่องของ วัฒนธรรมการแต่งกาย การปฏิบัติตนตามมารยาท เช่น การไหว้ การแสดงความเคารพผู้ใหญ่ เป็นต้น ซึ่งในบทสนทนาเหล่านี้จะเน้นให้มีความสัมพันธ์ที่ไม่เท่าเทียมกันแฝงอยู่

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารงานวิจัยและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์วาทกรรมทั้งหมดที่ได้รวบรวมมา จากนั้นจะวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างด้วยกรอบเครื่องมือการวิจัยที่สร้างไว้ข้างต้นซึ่งประกอบด้วยแนวคิดกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมเป็นทฤษฎีหลักมองภาพรวมกลไกการทำงานของวาทกรรมและใช้ทฤษฎีวจนปฏิบัติศาสตร์วิเคราะห์กลวิธีการสร้างตัวบทที่ส่งต่อวาทกรรมในรูปแบบของการสนทนา โดยผู้วิจัยจะวิเคราะห์ออกมาใน

รูปแบบการเขียนพรรณนาสรุปผลการศึกษาว่าวาทกรรมความเป็นไทยที่ปรากฏบ่อยครั้งจำนวน 5 อันดับ ในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเล่ม 1 และ เล่ม 2 มีวาทกรรมความเป็นไทยในเรื่องใดบ้างและกลวิธีการสร้างตัวบทวาทกรรมใดเป็นกลวิธีสำคัญที่ทำให้เกิดตัวบทวาทกรรม

ผลการวิจัยและการอภิปราย

1. วาทกรรมคนไทยที่ดีต้องเชื่อฟังและให้ความเคารพเกรงใจผู้ใหญ่

สังคมไทยเป็นสังคมที่มีลำดับชั้น กล่าวคือ มีการจัดระเบียบทางสังคมที่ลดหลั่นฐานะตามศักดินา เช่นการสักระหว่างชนชั้นกับนายโดยตรง หรือความสัมพันธ์ระหว่างข้าราชการชั้นผู้น้อยกับข้าราชการชั้นผู้ใหญ่ ในหน้าที่การงานจะเป็นระบบอุปถัมภ์คือ ผู้ที่มีอำนาจมากกว่าจะส่งเสริม คำจูงใจช่วยเหลือผู้น้อยที่มีความอ่อนน้อมและเคารพตน รวมไปถึงสถาบันครอบครัวของคนไทยในสมัยก่อนส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นครอบครัวใหญ่ ผู้ที่อาวุโสที่สุดจะเป็นผู้ที่ปกครองคนในบ้าน เช่น คนในบ้านต้องเชื่อฟัง ปู่ ย่า ตา ยาย ดังนั้นจึงเกิดวาทกรรมว่าด้วยเรื่องการเชื่อฟังและให้ความเคารพเกรงใจผู้อาวุโสกว่าเพื่อทำให้การปกครองผู้น้อยเป็นเรื่องธรรมดาในสังคมและเป็นที่ยอมรับโดยทั่วไป โดยมีชุดวาทกรรมย่อยสนับสนุนวาทกรรมหลักดังนี้

1.1 การทำตามผู้ใหญ่คือหน้าที่ที่พึงกระทำ

ตัวอย่าง 1

พลอย: หม่อมฉันไม่เคยรักใคร่เขาเลยมังคะ

เสด็จพระองค์หญิง: ชะ! ไปเอาความรักขึ้นมาอ้าง ก็เจ้าอยู่ในนี้จะไปเพียวรักกับผู้ชายได้อย่างไร

ถึงจะรักไม่รักนั้นไม่สำคัญ อยู่กินกันไปแล้วก็รักกันไปเอง ข้อสำคัญมันอยู่ที่ว่าผู้ใหญ่ของเจ้าเขาเห็นสมควรจะปลูกฝังเจ้าให้เป็นหลักฐาน เจ้ารู้สึกว่ามีหน้าที่จะต้องทำตามผู้ใหญ่หรือเปล่า ที่ผู้ใหญ่เขาจัดการให้ก็เพราะเขารักเจ้าอยากให้เจ้าได้ดี คิดดูให้ดี ๆ เถิดพลอย

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 293)

จากตัวอย่างบทสนทนามีการใช้กลวิธีความสุภาพด้านบวกเรื่องการให้เหตุผล ในส่วนของประโยคที่กล่าวว่า “ที่ผู้ใหญ่เขาจัดการให้ก็เพราะเขารักเจ้าอยากให้เจ้าได้ดี” และมีการใช้กลวิธีความสุภาพแบบไม่ตรงประเด็นในส่วน of ประโยคที่กล่าวว่า “เจ้ารู้สึกว่ามีหน้าที่จะต้องทำตามผู้ใหญ่หรือเปล่า” เป็นการถามแบบย้อนกลับ ไม่ต้องการคำตอบแต่เจตนาที่แท้จริงของผู้พูดคือ ต้องการเน้นย้ำว่าผู้ฟังควรทำตามผู้ใหญ่ ซึ่งเป็นการลดการคุกคามหน้าด้านลบของผู้ฟังให้เบาลง กล่าวคือ ทำให้ผู้ฟังรู้สึกว่าไม่ถูกบีบบังคับหรือถูกกลั่นแกล้งมากเกินไป

1.2 เด็กต้องกลัวผู้ใหญ่และคำสั่งถือเป็นเด็ดขาด

ตัวอย่าง 2

พลอย: ไปล้างหน้าออกให้หมดเดี๋ยวนี้ประไฟ!

พลอย: ดุซี! ฉันบอกแล้วยังทำไมได้ยินอีก เดียวเถอะ!

ประไฟ: โอ้! คุณแม่อีก ไพลองดูหน่อยเดี๋ยวเท่านั้นไม่เห็นจะเสียหายอะไรเลย

พลอย: ตายจริง! ผัดหน้าทาปากรากับนางละคร แล้วยังมีหน้ามาบอกว่าไม่เสียหายอะไรอีก!

ประไฟ: พี่ลูซิลล์เขาบอกว่าที่เมืองนอกผู้ใหญ่เขาทากันทั้งนั้นเดี๋ยวนี้

พลอย: ที่นี่เมืองไทยไม่ใช่เมืองนอก! ไปล้างหน้าออกเดี๋ยวนี้ทีเดียว!

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 584)

จากบทสนทนาระหว่างพลอยกับประไฟในผลัดแรกพลอยใช้วัจนกรรมกำหนดให้ทำสิ่งประไฟไปล้างหน้าตามความต้องการของพลอยที่ไม่พอใจให้ประไฟแต่งหน้าเพราะตีความว่าตั้งใจเลียนแบบลูซิลล์ เมื่อไม่เกิดวัจนผลคือประไฟไม่ปฏิบัติตามคำสั่ง พลอยจึงใช้วัจนกรรมการขู่คุกคามหน้าด้านลบของคู่สนทนาในผลัดต่อมาเพื่อกระตุ้นให้ผู้ฟังปฏิบัติตาม วัจนกรรมการสั่งในตอนต้นของบทสนทนาซึ่งประไฟรู้สึกว่าการคุกคามหน้าจึงให้เหตุผลกับพลอยเพื่อหลีกเลี่ยงในสิ่งที่ไม่ยอมทำ ในขณะที่เดียวกันพลอยตั้งใจให้ประไฟไปล้างหน้าตั้งแต่แรกจึงสื่อมูลบทว่าสังคมไทยไม่นิยมให้ผู้หญิงแต่งหน้าจัดเพราะมองว่าเป็นเรื่องแปลกและไม่เหมาะสม ในตอนท้ายของการสนทนาพลอยกล่าวประโยคเดียวกันกับประโยคเปิดบทสนทนาสิ่งนี้สื่อให้เห็นเจตนาของพลอยคือย่ำวัจนกรรมการสั่งให้คู่สนทนายรู้สึกอึดอัดและเข้าใจว่าคำสั่งนี้ควรปฏิบัติตามอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

2.วาทกรรมพระเจ้าอยู่หัวคือเจ้าชีวิตพึงเคารพบูชาอย่างสูง

สังคมไทยในสมัยก่อนมีการปกครองแบบพ่อปกครองลูกคือพระมหากษัตริย์เปรียบเสมือนพ่อเมืองและประชาชนในแผ่นดินทุกคนคือลูกของพระองค์ท่านหลังจากนั้นมีการเปลี่ยนแปลงการปกครองเป็นระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชย์พระมหากษัตริย์ทรงมีสิทธิขาดทุกเรื่องรวมถึงชีชะตาชีวิตของประชาชนในแผ่นดินได้และทรงอยู่เหนือกฎหมายทั้งปวงเหมือนเดิมจนมาถึงยุคปัจจุบันแม้จะมีการเปลี่ยนแปลงการปกครองเป็นระบอบประชาธิปไตยแต่สถาบันพระมหากษัตริย์ทรงมีอำนาจสูงสุดเช่นเดิมดังนั้นประชาชนชาวไทยจึงมีความผูกพันกับสถาบันพระมหากษัตริย์รู้สึกว่าเป็นศูนย์รวมของจิตใจ นอกจากนั้นสังคมไทยยังมีความเชื่อว่าพระมหากษัตริย์คือสมมติเทพจุติจากชั้นฟ้ามาปกครองบ้านเมืองให้สงบและทำให้ประชาชนอยู่ดีมีสุขจึงทำให้เกิดวาทกรรมหลักคือพระเจ้าอยู่หัวคือเจ้าชีวิตพึงเคารพบูชาอย่างสูงและมี วาทกรรมย่อยสนับสนุนวาทกรรมหลักดังนี้

2.1 พึงควรเคารพและจงรักภักดีต่อพระเจ้าอยู่หัวผู้มีอำนาจสูงสุด ผู้ใดจะละเมิดมิได้

ตัวอย่าง 3

พลอย: อันอย่าเพิ่งด่วนคิดมากไป แม่ไม่ได้หมายความว่าฉันจะไปเที่ยวสำมะเลเทเมาหรอก

แม่รู้ดีว่าลูกของแม่ไม่มีอบายมุข แต่เดี๋ยวนี้เขาลือกันว่ามีคนเขาคิดการใหญ่เกี่ยวกับแผ่นดินแผ่นดินทราย แม่ก็เป็นห่วงเห็นอันรู้จักคนมากอยากจะขอว่าถ้ามีใครเขามาชักชวนก็ขอให้ฉันยังคิดคิดถึงแม่ถึงคุณพ่อ ถึงวงศ์ตระกูลของเราเราไม่เคยคิดคดทรยศต่อผู้มีพระคุณเจ้านายท่านทรงพระเมตตาเลี้ยงพวกเรามาได้หลายชั่วคนอันก็คงรู้ทางข้างแม่นั้น ก็รับราชการตลอดกันลงมาไม่เคยมีต่างปร้อย จนตัวแม่เองที่เป็นตัวมาก็เพราะท่าน ส่วนทางฝ่ายคุณพ่อนั้น ตั้งแต่ท่านก่อตั้งตระกูลลงเรือสำเภามาจากเมืองจีน ก็ได้พึ่งท่านเป็นร่มโพธิ์ร่มไทร ท่านได้ชุบเลี้ยงตั้งแต่เป็นพระน้ำพระยา ได้สืบวงศ์ตระกูล กันลงมาจนถึงฉัน ขอให้ฉันคิดดูให้ดี ๆ

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 643-644)

จากบทสนทนาข้างต้นระหว่างพลอยกับฉันในประโยคที่พลอยกล่าวว่า “แต่เดี๋ยวนี้เขาลือกันว่ามีคนเขาคิดการใหญ่เกี่ยวกับแผ่นดินแผ่นดินทรายแม่ก็เป็นห่วงเห็นอันรู้จักคนมากอยากจะขอว่า ถ้ามีใครเขามาชักชวนก็ขอให้ยังคิดถึงแม่ถึงคุณพ่อถึงวงศ์ตระกูลของเราเราไม่เคยคิดคดทรยศต่อผู้มีพระคุณเจ้านายท่านทรงพระเมตตาเลี้ยงพวกเรามาได้หลายชั่วคนอันก็คงรู้ทางข้างแม่นั้นก็รับราชการตลอดกันลงมาไม่เคยมีต่างปร้อย จนตัวแม่เองที่เป็นตัวมาก็เพราะท่าน ส่วนทางฝ่ายคุณพ่อนั้นตั้งแต่ท่านก่อตั้งตระกูล ลงเรือสำเภามาจากเมืองจีน ก็ได้พึ่งท่านเป็นร่มโพธิ์ร่มไทร ท่านได้ชุบเลี้ยงตั้งแต่เป็นพระน้ำพระยา ได้สืบวงศ์ตระกูลกันลงมาจนถึงฉันขอให้ฉันคิดดูให้ดี ๆ” แสดงให้เห็นว่าพลอยรู้เรื่องที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการคิดกบฏในครั้งนี้จึงต้องการตักเตือนและหยุดการกระทำของลูกชายแต่ไม่ต้องการกล่าวหาลูกว่าคิดกบฏตรง ๆ ดังนั้นพลอยจึงสื่อมูลบททางวาทนปฏิบัติศาสตร์ผ่านภาษาให้อันเข้าใจว่าพระมหากษัตริย์เป็นผู้มีอำนาจสูงสุดในการปกครองมาช้านานและประชาชนมีความผูกพันกับพระองค์ท่านอย่างลึกซึ้งประกอบกับการถูกปลูกฝังจากรุ่นสู่รุ่นว่าพระองค์ท่านคือผู้มีพระคุณอย่างสูงเสมือนเจ้าชีวิตจึงไม่สมควรเนรคุณคิดทรยศ ดังนั้นการคิดจะเปลี่ยนแปลงหรือล้มอำนาจจึงเป็นเรื่องที่ผิดบาปไม่สมควรคิดและกระทำอย่างยิ่ง หากผู้ใดทำการกบฏจะเสื่อมเสียชื่อเสียงไปทั้งวงศ์ตระกูล ซึ่งการสื่อมูลบททาง วาทนปฏิบัติศาสตร์ควบคู่กับการใช้วาทกรรมขอร้องคุกคามหน้าด้านลบของอันนั้นมิเจตนาให้ผู้ฟังกระทำตามสิ่งที่ตนเองแนะนำคือหยุดการคิดกบฏโดยใช้ประโยชน์ของการสื่อมูลบททำให้วาทกรรมขอร้องมีน้ำหนักมากขึ้นกล่าวคือมีความสมเหตุสมผลที่จะห้ามเพราะหวังดีต่อผู้ฟังมากกว่าการบีบบังคับคู่สนทนาให้กระทำตามคำสั่งมากเกินไปซึ่งเป็นกลวิธีการทำให้ผู้ฟังคล้อยตามได้ง่ายกว่าการใช้วาทกรรมการสั่งโดยตรง

2.2 พระราชานิยมถือเป็นสิ่งที่ถูกต้องพึงควรกระทำตาม

ตัวอย่าง 4

คุณเปรม: แม่พลอย อย่างฉันนี้ถ้าจะเล่นโซนจะเป็นตัวอะไรดี?

พลอย: ตายแล้วคุณเปรม! คุณเปรมจะไปเล่นโซนที่ไหน?

คุณเปรม: อ้าวจริง ๆ นะแม่พลอย ฉันว่าฉันจะหัดโซน

พลอย: อะไรกันนี้คุณเปรม คุณเปรมจะหัดโซนหัดละครไปทำไม?

คุณเปรม: ในหลวงท่านโปรด

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2544: 446)

จากบทสนทนาข้างต้นคุณเปรมเปิดการสนทนาในผลัดแรกด้วยคำถามว่า “พลอย อย่างฉันนี้ถ้าจะเล่นโซนจะเป็นตัวอะไรดี?” มีเจตนาต้องการขอคำปรึกษาแต่พลอยกลับหัวเราะและถามกลับอย่างไม่เชื่อว่า “ตายแล้วคุณเปรม! คุณเปรมจะไปเล่นโซนที่ไหน?” แสดงให้เห็นว่าพลอยมีมูลบทหรือมีความเชื่อพื้นฐานว่าคุณเปรมไม่เคยคิดจะหัดโซนหัดละครมาก่อนจึงไม่คิดว่าคุณเปรมจะมาขอคำปรึกษาจริง ๆ แต่คุณเปรมยังคงยืนยันคำตอบเดิมซึ่งพลอยก็ยังคงไม่เชื่อเช่นกันดังนั้นคุณเปรมจึงสื่อมูลบททางวัฒนธรรมผ่านภาษาว่า “ในหลวงท่านโปรด” สามารถสื่อให้เห็นว่าสังคมไทยมีความเชื่อว่าการทำตามพระราชานิยมเป็นสิ่งที่ถูกต้องสมควรกระทำพระมหากษัตริย์คือเจ้าชีวิตที่ทุกคนพึงเคารพบูชาเมื่อท่านเห็นว่าสิ่งใดดีงามสมควรกระทำ ประชาชนไม่สมควรแสดงความคิดเห็นไม่เห็นด้วยและการขัดพระราชานิยมเป็นสิ่งที่สังคมไทยไม่ยอมรับซึ่งทำให้พลอยไม่มีเหตุผลใดขัดแย้งคุณเปรมเพราะพลอยก็มีมูลบทที่ถูกสั่งสอนเช่นเดียวกันกับคุณเปรมในกรณีนี้เป็นการสื่อมูลบทที่ชัดเจนประหยัดคำพูดทำให้ผู้ฟังคล้อยตามเพราะมีความเชื่อเดียวกัน

3. วาทกรรมผู้ชายเป็นใหญ่

สังคมไทยเป็นสังคมที่มีการปกครองแบบปิตาธิปไตย กล่าวคือ ผู้ชายเป็นใหญ่ในทุกสถาบันตั้งแต่สถาบันพระมหากษัตริย์ซึ่งเป็นสถาบันสูงสุดไปจนถึงสถาบันครอบครัวที่เป็นสถาบันเล็กที่สุดสังเกตได้ว่าผู้เป็นพ่อมีหน้าที่ปกครองทุกคนในบ้านมีสิทธิชี้ขาดหรือตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ทุกเรื่องนอกจากนั้นสภาพสังคมไทยในสมัยก่อนมีแต่ผู้ชายเท่านั้นที่รับราชการและทำงานนอกบ้าน จากวิถีการดำรงชีวิตของสังคมทำให้เกิดวาทกรรมชายเหนือกว่าหญิงเพื่อกำหนดความจริงที่กำลังดำรงอยู่ให้เป็นรูปธรรมมากขึ้นผ่านภาษา ซึ่งมีชุดความคิดย่อยสนับสนุนวาทกรรมผู้ชายเป็นใหญ่นี้

3.1 ผู้หญิงต้องเกรงใจและกลัวผู้ชาย

ตัวอย่าง 5

ช้อย: ที่นี้ฉันไม่กลัวผู้ชายอีกต่อไป

คุณสาย: ทำไม!(คุณสายทำตาเขียว)

ช้อย: อ้าว! คุณอาจไม่รู้หรือหาว่าเวลานี้ผู้หญิงเป็นเจ้าของแผ่นดิน!

คุณสาย: เด็กแวร! ทำพุดดีไปเถอะ จะโดนมะพร้าวหัวยัดปาก

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554 : 157)

บทสนทนาข้างต้นประกอบด้วยการสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ว่าสังคมไทยให้ความสำคัญกับเพศชายมากกว่าเพศหญิง สังเกตได้จากผลัดการสนทนาตอบรับของคุณสายที่แสดงอวัจนภาษาผ่านทางสายตาประกอบคำถามทำไม ซึ่งในกรณีนี้คุณสายไม่ได้ต้องการถามเหตุผลแต่ใช้ รูปคำถามเชิงตำหนิลดการคุกคามหน้าของอีกฝ่าย เพื่อแสดงเจตนาหลักให้ ผู้ฟังทราบว่าคู่สนทนา รู้สึกไม่พอใจกับความคิดเห็นแต่ช้อยไม่เข้าใจเจตนาที่แฝงมาในรูปคำถามจึงตอบคุณสายกลับด้วยเหตุผลที่สนับสนุนความคิดเห็นของตนจึงทำให้คุณสายใช้วัจนกรรมตำหนิและขู่คุกคามหน้าด้านบวกของผู้ฟังเพื่อย้ำเจตนาที่แท้จริงและให้หยุดพูดในสิ่งที่ไม่สมควรจะพูด เนื่องจากว่าเป็น การขัดกับมูลบทหรือความเชื่อพื้นฐานเรื่องผู้ชายสำคัญกว่าในความคิดของคุณสาย

3.2 ผู้ชายมีภรรยาหลายคนเป็นเรื่องธรรมดาแต่ผู้หญิงที่มีสามีหลายคนเป็นเรื่องที่น่าอับอาย

ตัวอย่าง 6

แม่แหม่ม: พลอย พลอยจำคำแม่ไว้ให้ดี ถ้าเจ้าจะมีลูกผัวต่อไปก็หาคนที่เขาใจเดียวอย่าไปได้ผัวเจ้าชู้เมียมาก
จะต้องร้อนใจเหมือนแม่ แล้วก็อย่าไปเป็นเมียบ่อยใครเขาเป็นอันขาด จำไว้นะ

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 1)

ตัวอย่างประโยคสนทนานี้มีเจตนาหลักคือการส่งต่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่ตนเองยึดถือในรูปของวัจนกรรม การสั่ง สังเกตได้จากคำว่า “อย่า” ที่ปรากฏในบทสนทนาซึ่งมีเจตนาคือการห้ามไม่ให้กระทำการที่ตามหลังคำนี้ และการเปิดบทสนทนาให้ผลัดแรก แม่แหม่มกล่าวว่า “พลอยจำคำแม่ไว้ให้ดี” กับ วลี “จำไว้นะ” ในตอนท้ายเป็นการใช้วัจนกรรมการสั่งซ้ำเพื่อย้ำเจตนาของแม่แหม่มให้มีน้ำหนักมากขึ้นต้องการให้ผู้ฟังรู้สึกว่าการสั่งนี้ควรหลีกเลี่ยงอย่างจริงจังเพราะแม่แหม่มย้ำให้พลอยจำคำสั่งเหล่านี้ถึงสองครั้ง

4. วาทกรรมเรื่องชนชั้น

สังคมไทยเป็นสังคมที่มีลำดับชั้น กล่าวคือ มีการจัดระเบียบทางสังคมที่ลดหลั่นฐานะตามศักดินาเช่นการ สักเลททาสเพื่อขึ้นกับนายโดยตรง หรือความสัมพันธ์ระหว่างข้าราชการชั้นผู้น้อยกับข้าราชการชั้นผู้ใหญ่ ในหน้าที่ การงานจะเป็นระบบอุปถัมภ์คือ ผู้ที่มีอำนาจมากกว่าจะส่งเสริม คำจุนช่วยเหลือผู้น้อยนอกจากนี้สังคมไทย สมัยก่อนให้ความสำคัญกับชนชั้นทางสังคมเป็นอย่างมากผู้ใดที่มีบรรพบุรุษเป็นทาสตนเองก็ต้องอยู่ในชนชั้นต่ำ

ไม่สามารถตีตนเสมอขึ้นสูงได้ประกอบกับว่าในสังคมไทยมีชนชั้นที่แตกต่างกันทุกสถาบันดังนั้นเพื่อไม่ให้เกิดการตีเสมอกันจึงเกิดวาทกรรมหลักเรื่องชนชั้นและมีวาทกรรมย่อยสนับสนุนวาทกรรมหลักดังนี้

4.1 ทาสไม่พึงควรแสดงความคิดเห็นของตนที่ขัดแย้งกับเจ้านาย

ตัวอย่าง 7

พิศ: คุณพลอยอย่าไปเสียอกเสียใจอะไรเลย คุณแม่ไม่เป็นอะไรหรอก มีท้องมีไส้ใคร ๆ เขาก็มีกัน
คุณแม่ก็ยังไม่แก่เท่าอะไรนักหนา ไปอยู่หัวเมืองจะไปอยู่คนเดียวได้ยังไง เธอก็ต้องหาที่พึ่ง ไว้บ้าง

พลอย: แล้วพ่อฉันนี่เขาเป็นอย่างไรบ้างพิศ

พิศ: บ่าวก็ว่าเขาคើไปหน่อยแต่คุณเธ่ว่าของเธอดีไว้ใจได้บ่าวก็ต้องนิ่ง แต่ถ้าเขาจะดีจริง ๆ กระจ่าง
คุณพลอยอย่าไปวิตกไปเลย ถ้าไม่ดีจริงคุณแม่จะไปตกล่องปล่องขึ้นกับเขาหรือ คุณเธอ เป็นผู้ดี
ตาเธอก็ต้องสูง ใครก็รู้เรื่อง ไห้! นิ่งพิศเอ็งเป็นข้าเขาแล้วยังไม่เจียมตัว สะเออะไปเที่ยวว่าเขา
อย่างนั้น อย่างนี้หลังจะลายไม่รู้ตัว

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 84)

จากบทสนทนาข้างต้นในประโยคที่พิศกล่าวว่า “บ่าวก็ว่าเขาคើไปหน่อย แต่คุณเธ่ว่าของเธอดีไว้ใจได้บ่าวก็ต้องนิ่ง” เป็นการสื่อลบทางวัฒนธรรมผ่านภาษาสื่อให้เห็นว่า สังคมไทยให้ความสำคัญกับชนชั้นทางสังคม ดังนั้นผู้เป็นทาสต้องสำรวมกิริยาจาต่อผู้เป็นนาย หากมีความคิดเห็นที่แตกต่างจากนายหรือไม่เห็นด้วยควรเก็บไว้ไม่แสดงออกเพราะเป็นสิ่งที่ไม่สมควรซึ่งสังเกตได้จากคำว่า “ต้อง” ที่ขยายกริยานิ่งมีความหมายว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องทำไม่สามารถขัดขึ้นได้ทุกกรณีเหมือนกฎข้อบังคับและในผลัดต่อมาพิศรู้ว่าตนเองได้แสดงความคิดเห็นส่วนตัวเกี่ยวกับเรื่องของนายซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่สมควรทำจึงรีบพูดแก้ไขว่านายของตนเองนั้นคิดถูกต้องเหมาะสมและใช้กลวิธีการคุกคามหน้าด้านบวกของตัวเองเพื่อให้ผู้ฟังรู้สึกว่าคุณพุดเรื่องที่ไมเหมาะสมเพื่อต้องการย้ายมุลบทข้างต้นว่าเป็นสิ่งที่ถูกต้องและเพิ่มน้ำหนักของถ้อยคำที่กล่าวว่าเจ้านายคิดถูกต้องให้ผู้ฟังเข้าใจว่าตนเองไม่ได้มีเจตนาไม่เห็นด้วยกับเจ้านาย

4.2 ไม่พึงควรตีตนเสมอผู้ที่มีฐานะสูงกว่า

ตัวอย่าง 8

พลอย: ทำไมคนจึงเรียกลูกเจ้าคุณพ่อว่า คุณอุ่น คุณชิต คุณเชย แล้วทำไมจึงเรียกลูกอื่นว่า พ่อเพิ่ม
แม่พลอย แม่หวาน

แม่แหม่ม: เพราะพวกเอ็งมันลูกเมียน้อย นันท่านลูกคุณหญิงก็ต้องเป็นคุณไปหมดเขาไม่เรียกว่าอืพลอยก็ดี
ถมไปแล้ว!

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554: 4)

จากบทสนทนาระหว่างพลอยกับแม่แหม่มีการสื่อสารลบทางวัฒนธรรมผ่านภาษาในผลการตอบรับที่กล่าวว่า “เพราะพวกเอ็งมันลูกเมียน้อย นั่นท่านลูกคุณหญิงก็ต้องเป็นคุณไปหมด” แสดงให้เห็นว่าแม่แหม่มีความเชื่อพื้นฐานเรื่องการให้ความสำคัญกับชนชั้นทุกสถาบันในสถาบันครอบครัวถือว่าผู้ที่เป็นภรรยาคนแรกเป็นผู้ที่มีฐานะสูงที่สุดและมีอำนาจมากที่สุด ภรรยาคนอื่นที่อาศัยอยู่ในบ้านต้องให้ความเคารพเชื่อฟังและไม่ตีตนเสมอภรรยาคนแรกอย่างเด็ดขาด ดังนั้นลูกที่เกิดจากแม่แหม่จึงมีฐานะที่ต่ำกว่านอกจากนี้ในตอนท้ายบทสนทนาแม่แหม่กล่าวว่า “เขาไม่เรียกว่าอีพลอยก็ตีถมไปแล้ว” เป็นการใช้กลวิธีคุกคามทางด้านบวกของพลอยแสดงความรู้สึกไม่เห็นด้วยกับคำถามแรกที่พลอยถามว่า “ทำไมคนจึงเรียกลูกเจ้าคุณพ่อว่า คุณอ๋น คุณชิต คุณเชย แล้วทำไมจึงเรียกลูกคนอื่นว่า พ่อเพิ่ม แม่พลอย แม่หวาน” ทำให้แม่แหม่ตีความว่าพลอยถามเพราะมีเจตนาสงสัยว่าทำไมจึงเกิดความไม่เท่าเทียมกันทั้ง ๆ ที่ทุกคนเป็นลูกเจ้าคุณพ่อเหมือนกัน ซึ่งเป็นเรื่องที่ขัดกับมูลบททางวัฒนธรรมที่แม่แหม่ยึดถือดังนั้นแม่แหม่จึงสื่อสารลบผ่านภาษาเพื่อแสดงเหตุผลและใช้กลวิธีคุกคามทางด้านบวกของพลอยเจตนาเพื่อให้เข้าใจว่าการตีตนเสมอผู้มีชนชั้นทางสังคมที่สูงกว่าเป็นสิ่งที่ไม่สมควรคิดและกระทำ

5. วากรรมความกตัญญูคือเครื่องหมายของคนดี

สังคมไทยให้ความสำคัญกับสถาบันศาสนาเป็นอย่างมากและคนในสังคมส่วนใหญ่นับถือพระพุทธศาสนา ซึ่งหนึ่งในหลักคำสอนทางพระพุทธศาสนาคือการสอนให้รู้จักตอบแทนบุญคุณผู้ที่มีพระคุณต่อเราโดยมีหลักธรรมนิทาน พุทธศาสนสุภาษิตช่วยส่งต่อคำสอนเหล่านี้ เช่น มงคลชีวิต 38 ประการในข้อหนึ่งได้กล่าวถึงคุณสมบัติของการเป็นลูกที่ดีคือการดูแลปรนนิบัติพ่อแม่ และนิทานชาดกส่วนใหญ่มักแฝงคติสอนใจเรื่องความกตัญญู นอกจากนี้ยังมีความเชื่อทางพระพุทธศาสนาที่กล่าวว่าผู้ที่เผลอต่อผู้มีพระคุณถือเป็นบาปกรรมซึ่งกลายเป็นคำพูดที่ผู้ใหญ่สั่งสอนมาตลอดว่า ใครที่ไม่เชื่อฟังพ่อแม่ทำให้ ท่านทุกข์ใจ ตายไปจะตกนรกได้ รับความทุกข์แสนสาหัส ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าพระพุทธศาสนาเป็นสื่อกลางที่ส่งต่อความเชื่อเรื่องนี้สู่สังคมจึงทำให้เกิดวาทกรรมหลักคือความกตัญญูเป็นเครื่องหมายของคนดีและมีวาทกรรมย่อยสนับสนุนวาทกรรมหลักดังนี้

5.1 ลูกที่ดีต้องปรนนิบัติพ่อแม่

ตัวอย่าง 9

เสด็จพระองค์หญิง: พลอย สายเขาบอกว่าเจ้าอยากจะทำอะไรไปเยี่ยมพ่อเป็นครั้งเป็นคราวไม่ใช่หรือ?

ไปเถิดข้าไม่ห้ามแต่เวลาจะไปจะมาขอให้พี่น้องมารีบมาส่ง เจ้าก็เป็นลูกผู้ดี มีสกุลควร
จะรำลึกถึงชาติถึงสกุลไว้เสมอ บิดามารดาเป็นผู้ที่มีพระคุณยิ่งกว่า ใคร ๆ ทุกคนจึง
ต้องรักและนับถืออยู่ในโอวาทพ่อแม่เพราะพ่อแม่ฉันนั้น ไม่มีใครสำคัญเท่า พลอยก็มา

อยู่กับข้าแต่ยังเด็ก ๆ ถึงข้าจะรักเจ้าสักเท่าใดก็คงจะไม่เท่าพ่อแม่เขารัก เดียวนี้พลอย
ก็กำพร้าแม่ยังเหลือแต่พ่อคนเดียว ข้าดีใจที่พลอยยังมีใจรำลึกถึงพ่ออยากจะสนองคุณ
ผู้ให้กำเนิด

(ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช, 2554 : 173)

บทสนทนาข้างต้นประกอบด้วยการสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ผ่านภาษาในรูปของการใช้วัจนกรรมกำหนดให้
ทำในประโยคที่กล่าวว่า “บิดามารดาเป็นผู้มีพระคุณยิ่งกว่าใคร ๆ ทุกคนจึงต้องรักและนับถืออยู่ในโอวาทพ่อแม่
เพราะพ่อแม่ไม่มีใครสำคัญเท่า” แสดงให้เห็นว่าสังคมไทยให้ความสำคัญกับการตอบแทนบุญคุณผู้ที่ช่วยเหลือ
อุปการะเลี้ยงดูหรือส่งเสริมเรานั้นจึงควรหาโอกาสสนองคุณบุคคลนั้น พ่อแม่เป็นผู้ให้กำเนิดดังนั้นจึงถือว่าเป็นผู้
มีพระคุณอย่างยิ่งสมควรตอบแทนคุณและปรนนิบัติท่าน หากผู้ใดไม่ปฏิบัติตามมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่คน
ในสังคมมีร่วมกันจะถูกมองว่าเป็นคนเนรคุณไม่สมควรคบหาและไม่เป็นที่ยอมรับของคนในสังคม ซึ่งสังเกตได้จาก
การใช้วัจนกรรมกำหนดให้ทำสื่อมูลบทด้วยคำขยายกริยาว่า “ต้อง” ที่อยู่หน้าค ากิริยา “รัก” และ “นับถือ” มี
ความหมายเป็นคำสั่งโดยนัยว่าสิ่งนี้จำเป็นต้องกระทำอย่างยิงไม่สมควรละเลยและหลีกเลี่ยงเปรียบเสมือนกฎที่หาก
ฝ่าฝืนจะถูกมองว่าไม่ได้นอกจากนั้นยังมีการใช้วัจนกรรมแสดงความรู้สึกดีใจในประโยคที่กล่าวว่า “ข้าดีใจที่รู้ว่า
พลอยยังมีใจรำลึกถึงพ่อ อยากจะสนองคุณผู้ให้กำเนิด” เป็นการแสดงความรู้สึกเพื่อสนับสนุนความคิดเห็นของคู่
สนทนาเนื่องจากเป็นความคิดที่ตรงกับมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่ตนเองและสังคมยึดถือร่วมกันว่าเป็นสิ่งที่
สมควรกระทำจึงใช้วัจนกรรมแสดงความรู้สึกดีใจช่วยกระตุ้นให้มูลบทมีน้ำหนักมากขึ้นคือทำให้พลอยเข้าใจว่าสิ่งที่
คิดนั้นถูกต้องสมควรกระทำต่อไปและควรยึดถือไปตลอด

บทสรุป

จากการวิเคราะห์บทสนทนาของตัวละครในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเล่ม 1 และ 2 ปรากฏกลวิธีการสร้าง
วาทกรรมจากทฤษฎีวัจนปฏิบัติศาสตร์โดยกลวิธีที่พบมากที่สุดเป็นอันดับแรกคือการสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติ
ศาสตร์ กลวิธีที่พบรองลงมาคือ การคุกคามหน้าด้านบวก วัจนกรรมการสั่ง การคุกคามหน้าด้านลบ วัจนกรรม
ความรู้สึก และกลวิธีต่าง ๆ ตามลำดับ จากบทสนทนาของตัวละครในวรรณกรรมสี่แผ่นดินเล่ม 1 และ 2
งานวิจัยชิ้นนี้พบวาทกรรมความเป็นไทย 5 วาทกรรม โดยเรียงลำดับจากมากไปน้อยดังนี้ (1) วาทกรรมคนไทยที่ดี
ต้องให้ความเคารพและเกรงใจผู้ใหญ่ (2) วาทกรรมพระเจ้าอยู่หัวคือเจ้าชีวิต (3) วาทกรรมชายเป็นใหญ่ (4)
วาทกรรมเรื่องชนชั้นทางสังคม และ (5) วาทกรรมความกตัญญูเป็นเครื่องหมายของคนดี รวมทั้งสิ้น 91 วาทกรรม

วาทกรรมความเป็นไทย	จำนวนที่พบ	ร้อยละ
1. วาทกรรมคนไทยที่ดีต้องให้ความเคารพและเชื่อฟังผู้ใหญ่	33	30.03
2. วาทกรรมพระเจ้าอยู่หัวคือเจ้าชีวิต	24	21.84
3. วาทกรรมผู้ชายเป็นใหญ่	20	18.20
4. วาทกรรมเรื่องชนชั้น	7	6.37
5. วาทกรรมความกตัญญูเป็นเครื่องหมายของคนดี	7	6.37
รวม	91	82.81

ตารางที่ 1 ตารางแสดงวาทกรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมสี่แผ่นดิน

ผลสรุปข้างต้นเป็นหลักฐานชี้ให้เห็นว่า วรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นหนึ่งในสื่อกลางการส่งต่อวาทกรรมความเป็นไทยให้กับคนในสังคมตั้งที่ผู้วิจัยได้สันนิษฐานไว้ในบทนำของบทความ เหตุที่ผู้วิจัยกล่าวเช่นนี้ เพราะหลังจากได้ศึกษาวิเคราะห์กลวิธีการสร้างวาทกรรม ผู้วิจัยพบข้อสังเกตที่สนับสนุนข้อสันนิษฐานดังนี้

1. วาทกรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมสี่แผ่นดินส่วนใหญ่มีการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติศาสตร์
2. พบการเลือกใช้กลวิธีการสร้างวาทกรรมให้เหมาะสมกับคู่สนทนาในวรรณกรรมสี่แผ่นดินดังนี้ ถ้าหากผู้ใหญ่ หรือ ผู้ที่มีอำนาจมากกว่า เช่น เจ้านาย หรือ พ่อแม่เป็นผู้ส่งต่อวาทกรรมให้กับผู้น้อย หรือ ลูกหลาน ส่วนใหญ่จะปรากฏการใช้วจนกรรมการสั่ง การคุกคามหน้าด้านบวก การคุกคามหน้าด้านลบควบคู่กับการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติศาสตร์และหากเป็นผู้น้อยส่งต่อวาทกรรมให้ผู้ใหญ่มักจะเป็นการใช้กลวิธีการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติศาสตร์เพียงกลวิธีเดียวหรือมีการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติศาสตร์ควบคู่กับกลวิธีอื่น ๆ และไม่ปรากฏกลวิธีที่มีเจตนาสั่งหรือกำหนดให้กระทำตามสิ่งที่ตนเองคิดว่าถูกต้อง
3. วาทกรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมสี่แผ่นดินส่วนใหญ่ผู้ที่ส่งต่อวาทกรรมคือผู้ใหญ่หรือผู้ที่มีอำนาจมากกว่าและการส่งต่อวาทกรรมจากผู้น้อยไปสู่ผู้ใหญ่มิปรากฏเป็นจำนวนน้อย
4. วาทกรรมความเป็นไทยที่ผู้วิจัยพบมากที่สุดเป็นอันดับที่ 1 คือ วาทกรรมคนไทยที่ดีต้องเชื่อฟังและให้ความเคารพเกรงใจผู้ใหญ่ซึ่งสอดคล้องกับข้อที่ 3
5. ตัวละครในวรรณกรรมสี่แผ่นดินที่เป็นผู้ใหญ่หรือเจ้านายชั้นสูง เช่น เสด็จพระองค์หญิง เจ้าคุณพ่อคุณสาย มี มูลบทหรือความเชื่อพื้นฐานสอดคล้องกับวาทกรรมความเป็นไทยที่ปรากฏในวรรณกรรม หากตัวละครที่เป็นเด็ก เช่น ช้อย และ พลอยกระทำสิ่งใดไม่เหมาะสมจะมีการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติศาสตร์และใช้กลวิธีการคุกคามหน้าด้านบวก วจนกรรมการสั่งหรือการคุกคามหน้าด้านลบให้กระทำตามสิ่งที่ถูกต้อง แต่ถ้าหากกระทำตามความเชื่อพื้นฐานจะมีการเลือกใช้กลวิธีการส่งต่อวาทกรรมในลักษณะของการชื่นชม เช่นตอนที่พลอยจะออกไปเยี่ยมเจ้าคุณพ่อที่บ้านเป็นการกระทำที่ถูกต้องตามความเชื่อพื้นฐานของเสด็จพระองค์หญิง ซึ่งในตัวอย่างนี้มีการสื่อมูลบททางวจนปฏิบัติ

ศาสตร์ผ่านภาษาเรื่องการเป็นลูกที่ดีต้องปรนนิบัติพ่อแม่และมีการใช้วัจนกรรมความรู้สึกลึกซึ้ง
แสดงออกต่อการกระทำของพลอยเพื่อสนับสนุนให้กระทำสิ่งนี้ต่อไป

จากข้อสังเกตของผู้วิจัยที่ยกมาเป็นเหตุผลสนับสนุนข้อสันนิษฐานข้างต้นนี้สามารถสรุปได้ว่าวรรณกรรมสี่แผ่นดิน
เป็นการส่งต่อวาทกรรมข้อนวาทกรรมได้อย่างดีเยี่ยมและสมบูรณ์แบบ กล่าวคือผู้เขียนได้กำหนดลักษณะนิสัยและ
การกระทำของตัวละครที่มีเอกลักษณ์เฉพาะตัวขึ้นเป็นสองฝั่งคือ ตัวละครที่เป็นผู้ใหญ่และเป็นเจ้านายชั้นสูงจะมี
ลักษณะนิสัยที่คล้ายคลึงกันในเรื่องความสุขุม รอบคอบ และคิดก่อนทำเสมอ นอกจากนี้ตัวละครยังมีมูลบทพื้นฐาน
ที่ยึดถือสอดคล้องกับวาทกรรมความเป็นไทยที่ผู้วิจัยพบในวรรณกรรมซึ่งส่วนใหญ่ตัวละครฝั่งผู้ใหญ่และเจ้านายจะ
เป็นผู้ส่งต่อวาทกรรม ส่วนตัวละครที่เป็นเด็กในวรรณกรรมสี่แผ่นดินจะมีลักษณะแตกต่างกัน เช่น ช้อย เป็นตัว
ละครที่มีลักษณะนิสัยคือร้อนไม่ค่อยเชื่อฟังผู้ใหญ่ กล่าวพูดทุกเรื่อง ทำให้คุณสายต้องตักเตือนเรื่องการเชื่อฟังผู้ใหญ่
เสมอ และหากสังเกตให้ดีในวรรณกรรมมักจะมีคู่สนทนาที่ฝั่งหนึ่งมีการกระทำที่ขัดแย้งกับวาทกรรมและตัวละคร
อีกฝั่งหนึ่งจะเป็นผู้ส่งต่อวาทกรรมให้กับตัวละครนั้น ๆ ซึ่งคุณสายและช้อยเป็นคู่สนทนาที่ผู้อ่านคุ้นเคยในเรื่องของ
ความขัดแย้งกันเสมอเพราะคุณสายไม่เห็นด้วยกับการกระทำและความคิดของช้อยจึงมักจะตักเตือนและต่อว่าให้
กระทำในสิ่งที่ถูกต้องทุกครั้ง

ข้อสังเกตที่ผู้วิจัยได้มาจากการวิเคราะห์และสรุปผลเบื้องต้นนั้นสอดคล้องกันกับงานวิจัยทั้ง 3 ที่ยกมาเป็น
แนวทางของงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งงานวิจัยของ จันทิมา เอี่ยมมานนท์ (2549) ศึกษาเรื่อง การศึกษาวาทกรรม
เกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ตามแนวปฏิปจน์วิเคราะห มีข้อสนับสนุนที่สอดคล้องกันในเรื่องการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษา
ในข้อสังเกตที่พบจากบทความวิจัยเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรม ความเป็นไทยในวรรณกรรมสี่แผ่นดินโดย ม.ร.ว.คึก
ฤทธิ์ ปราโมช มีการสื่อมูลบท ซึ่งงานวิจัยของจันทิมา เอี่ยมมานนท์ (2549) ก็มีการพูดถึงการสื่อมูลบทเช่นเดียวกัน
ในการวิเคราะห์ และมีการใช้ วัจนกรรมการเตือนเพื่อให้ผู้ป่วยกินยา คือ ใช้วัจนกรรมกำหนดให้ทำเพื่อเกิดวจนผล
ซึ่งในบทความวิจัยก็พบการใช้วัจนกรรมกำหนดให้ทำเช่นเดียวกัน เช่น วัจนกรรมการสั่งให้กระทำบางเรื่อง ในสิ่งที่
ผู้ใหญ่เห็นสมควร ซึ่งถือเป็นการเลือกใช้วัจนกรรมให้เหมาะสมกับสถานการณ์เช่นเดียวกัน เพราะ สถานการณ์ใน
งานวิจัยของจันทิมา เอี่ยมมานนท์ (2549) นั้น เน้นเรื่องการเตือนเพื่อให้เกิดประโยชน์ ต่อผู้รับสาร เช่นเดียวกันกับ
บทความวิจัยที่เน้นวัจนกรรมกำหนดให้ทำเมื่อต้องการอบรมสั่งสอนผู้น้อยกว่า เช่นเดียวกับงานของ ปาริดา สุข
ประเสริฐ (2552) ที่มีการเลือกใช้วัจนกรรม การแนะนำให้เหมาะสมกับสถานการณ์เพื่อทำให้การสนทนาร่าเริง
และเกิดประสิทธิภาพ ส่วนงานวิจัยของ ชนกพร พัวพัฒนกุล (2556) พบวาทกรรมที่ส่งผลต่อสังคมไทยคล้ายคลึง
กันหลายวาทกรรม เช่น ระบบอาวุโส ขนชั้นทางสังคม ความคิดเรื่องชายเป็นใหญ่ ในความสอดคล้องนี้สามารถเป็น
ข้อสนับสนุนได้ว่าวาทกรรมทั้ง 5 เรื่องที่ผู้วิจัยพบเป็นวาทกรรมที่ส่งผลสู่สังคมได้สำเร็จ

สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นเจตนาของผู้เขียนคือการส่งต่อความคิดของตนเองสู่สังคมผ่านตัวละครในวรรณกรรมสี่
แผ่นดินซึ่ง ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช ได้จำลองสภาพการดำรงชีวิต ความเชื่อ วัฒนธรรม ประเพณีของสังคมไทยที่คน

ในสังคมถูกปลูกฝังจนคุ้นชินไว้ในบทประพันธ์เพื่อต้องการบอกกล่าวกับสังคมว่าควรจะมีปฏิบัติตามวาทกรรมเพราะเป็นสิ่งที่ดีและควรรักษาสืบเหล่านี้ไว้ในสังคมไทยซึ่งการใช้บทประพันธ์เป็นสื่อกลางนั้นถือเป็นกลวิธีการส่งต่อวาทกรรมที่เป็นนิรันดร์กล่าวคือเมื่อผู้อ่านได้รับวาทกรรมเหล่านี้ก็จะเกิดการส่งต่อวาทกรรมกันเป็นทอด ๆ แบบมุขปาฐะหรือปากต่อปากอย่างไม่สิ้นสุดและอาจกล่าวได้ว่าเป็นการส่งต่อวาทกรรมด้วยวรรณกรรมจากรุ่นสู่รุ่นเพราะวรรณกรรมสี่แผ่นดินเป็นวรรณกรรมที่เป็นอมตะไม่จางหายไปตามกาลเวลา ดังนั้นด้วยเหตุนี้จึงเป็นเหตุผลที่สนับสนุนได้ว่าเป็นการส่งต่อวาทกรรมของผู้เขียนได้อย่างดีเยี่ยมดังที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังค้นพบสิ่งหนึ่งจากกลวิธีการสร้างวาทกรรมในทฤษฎีวาทกรรมปฏิบัติศาสตร์ คือ กลวิธีความสุภาพเรื่องหน้า กลวิธีการคุกคามหน้าด้านบวกและการคุกคามหน้าด้านลบนั้นจะไม่สามารถเกิดขึ้นได้หากไม่มีการใช้วัจนกรรมต่าง ๆ ควบคู่ ซึ่งการเลือกใช้วัจนกรรมต่าง ๆ เป็นการกำหนดให้เกิดการคุกคามหน้าต่างกัน เช่น หากใช้วัจนกรรมการสั่งและขู่มโนนาเพื่อบังคับให้คู่สนทนากระทำตามความต้องการของตนเองโดยไม่สมัครใจหรือใช้เพื่อคาดหวังบางสิ่งบางอย่างในอนาคตจากคู่สนทนาและทำให้อีกฝ่ายไม่สบายใจถือเป็นการคุกคามหน้าด้านลบ เพราะพื้นฐานเรื่องหน้าด้านลบของมนุษย์คือไม่ต้องการให้ผู้ใดมารบกวนหรือลิดรอนสิทธิ ส่วนการใช้ วัจนกรรมตำหนิ เพื่อต่อว่า หรือ ดุถูกเจตนาเพื่อทำให้อีกฝ่ายรู้สึกเสียหน้า หรือ อับอาย ถือเป็นการคุกคามหน้าด้านบวก เพราะพื้นฐานของหน้าด้านบวกคือความต้องการได้รับการยอมรับในตัวตนและการได้รับความชื่นชมจากผู้อื่น สิ่งนี้ทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่าภาษากับสังคมเป็นส่วนหนึ่งของกันและกันไม่สามารถแยกจากกันได้เพราะการคุกคามหน้าด้านบวกและด้านลบเป็นการแสดงออกทางสังคมแต่จะไม่สามารถแสดงออกได้หากไม่มีวัจนกรรมที่เป็นเรื่องของภาษาช่วยสื่อ ดังนั้นสิ่งนี้จึงเป็นหนึ่งในเหตุผลสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปกลวิธีที่สำคัญในการสร้างตัวบทวาทกรรมได้ กล่าวคือการทำให้อวาทกรรมเกิดผลได้จะต้องอาศัยกลวิธีทางภาษาและสังคมเข้าด้วยกัน ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสามารถสรุปกลวิธีการสร้างตัวบทวาทกรรมจากทฤษฎีวาทกรรมปฏิบัติศาสตร์ออกมาได้ว่าการจะทำให้อวาทกรรมเกิดผลได้สามารถใช้กลวิธีดังนี้ซึ่งเปรียบเทียบเหมือนสูตรได้ดังนี้ “ การสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ + วัจนกรรม = วาทกรรม ” เพราะถ้าหากเปรียบเทียบการสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นเรื่องของสังคม และวัจนกรรมเป็นเรื่องของภาษาจะสอดคล้องกับทฤษฎีกรอบแนวคิดมิติทั้งสามของนอร์แมน แฟร์คลัฟ ที่กล่าวไว้ว่า “วาทกรรมกำหนดสังคมในขณะที่สังคมกำหนดวาทกรรม” ซึ่งคำพูดนี้สะท้อนให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่าวาทกรรมเป็นเรื่องของภาษากับสังคมที่มีส่วนเชื่อมโยงกันแบบวนเป็นวงกลมกล่าวคือทั้งสองส่วนเสริมสร้างกันและกัน ไม่สามารถแยกจากกันได้ ซึ่งสูตรนี้เป็นไปตามนั้นและหากนำแต่ละส่วนมาแทนที่ส่วนประกอบของวาทกรรมจะตรงกับ ความหมายของทฤษฎีทางวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ที่กล่าวว่า วาทกรรมเกิดจากอุดมการณ์ที่สะท้อนผ่านภาษาโดยมีอำนาจแฝงอยู่ดังนี้ การสื่อมูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ คือ ความคิดหรืออุดมการณ์ที่มีอยู่ ส่วนวัจนกรรม คือ การสื่อภาษาในรูปต่าง ๆ ออกมาเพื่อช่วยให้สิ่งที่กำลังสื่อสัมฤทธิ์ผลมากขึ้นตามความต้องการและอำนาจนั้นแฝงอยู่กับวัจนกรรมหากเป็นวัจนกรรมประเภทการกำหนดให้ทำอำนาจนั้น ๆ จะชัดเจนยิ่งขึ้น

เกี่ยวกับผู้เขียน

ประภาพร ลิ้มจิตสมบุญ: อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ชมพูนุช ทรงถาวรทวี: นิสิตระดับปริญญาตรี หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทยเพื่อการสื่อสารมวลชน คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณานุกรม

ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช. (2554). *สี่แผ่นดิน*. กรุงเทพฯ: ดอกหญ้า.

กฤษฎาภรณ์ หงส์ดามรงค์, และ จันทิมา เอี่ยมานนท์. (2549). *มองสังคมผ่านวาทกรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กฤษฎาภรณ์ หงส์ดามรงค์, และ ชีรณัฐ โชคสุวณิข. (2551). *วิจัยปฏิบัติศาสตร์*. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จันทิมา เอี่ยมานนท์. (2549). การศึกษาวาทกรรมเกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ในสังคมไทย ตามแนวปฏิสัมพันธ์วิเคราะห์.

วิทยานิพนธ์ อ.ด. (ภาษาศาสตร์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อุดมศึกษา.

ณัฐพร พานโพธิ์ทอง. (2556). *วาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ตามแนวภาษาศาสตร์: แนวคิดและการนำมาศึกษาในภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2560). *วาทกรรมการพัฒนา : อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณ์ และความเป็นอื่น*. กรุงเทพฯ: วิชาษา.

ปาริศา สุขประเสริฐ. (2552). กลวิธีและโครงสร้างปริเฉทของการให้คำแนะนำในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ อ.ม. (ภาษาศาสตร์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อุดมศึกษา.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

ลิตหารณะ ของแฮร์มัน เฮสเส มิได้สะท้อนหลักพุทธปรัชญา

Hesse's Siddhartha is not an allusion to Buddhist teachings

วรพงษ์ เจริญกรกิจ

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

worapongc@g.swu.ac.th

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์การศึกษาเพื่อต้องการชี้ให้เห็นข้อผิดพลาดในการตีความนวนิยายเรื่องลิตหารณะของแฮร์มัน เฮสเส ว่าเป็นนวนิยายที่สะท้อนหลักพุทธปรัชญาอันได้แก่ อริยสัจ 4 มรรค 8 และนิพพาน โดยอาศัยการศึกษาวิเคราะห์เทียบเคียงบทวิเคราะห์เหล่านั้นกับหลักธรรมในพุทธศาสนา และเสนอว่าเฮสเสใช้พุทธประวัติในการวางโครงเรื่องและสร้างตัวละคร แต่มิได้นำเสนอพุทธปรัชญา นอกจากนี้อ่องค์ประกอบในเรื่องยังสะท้อนความคิดของปรัชญาพราหมณ์ฮินดูและปรัชญาลัทธิเต๋าอีกด้วย ทั้งหมดนี้ถูกนำมาใช้เพื่อนำเสนอแนวความคิดของเฮสเส เรื่องการปฏิเสธคำสอนและเน้นเรื่องความรักต่อสรรพสิ่งอันจะนำไปสู่ความเป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติเป็นสำคัญ

คำสำคัญ: พุทธปรัชญา, ลิตหารณะ, แฮร์มัน เฮสเส

Abstract

This article pointed out that the previous interpretation of Hesse's Siddhartha as an allusion to the Buddhist teaching was not comprehensible, especially its essential teachings. This article offered a new interpretation which was based on text analysis and the examination of such approaches through Buddhist texts. The author argued that although Hesse was inspired by the life story of Buddha, Hesse himself was influenced by the philosophy of Hindu and Tao. Hesse used these two thoughts in his work to express his opinions on human love and the denial of any doctrine.

Keywords: Buddhist teachings, Siddhartha, Hermann Hesse

บทนำ

ในบรรดาการตีความนวนิยายเรื่องสิทธารถะ¹ นั้น แนวทางการตีความที่อิงหลักพุทธศาสนา คือ “สะท้อนแนวความคิดของพุทธปรัชญา ... (และ) ทศนะเกี่ยวกับนิพพาน” ยังคงสืบทอดมาตั้งแต่ ค.ศ. 1957 จนถึงปัจจุบัน² โดยอธิบายว่าเรื่องสิทธารถะนั้น “สะท้อน อริยสัจ 4 และมรรค 8 ตลอดจนถึงการบรรลุผลนิพพานอย่างแยกคาย” (Show, 1957; กาญจน, 2560; พรรณี, 2532) แต่เมื่อพิจารณาหลักการของพุทธศาสนาในประเด็นทั้งสามนี้โดยละเอียด กลับพบว่า เรื่องสิทธารถะนั้นไม่ได้สะท้อนแนวคิดเหล่านั้นอย่างที่ได้รับการกล่าวอ้าง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาคที่สองของสิทธารถะที่มักเข้าใจว่าสะท้อนเรื่องมรรคและนิพพาน ที่อาศัยเพียงจำนวนบทที่มี 8 บท และฉากสุดท้ายของเรื่องที่ทำให้ผู้อ่านเข้าใจว่าตัวละครเอกมีสภาวะเช่นเดียวกับพระพุทธเจ้าสมณโคดม โดยมองข้ามข้อเท็จจริงเกี่ยวกับหลักการของพุทธศาสนาและรายละเอียดในนวนิยายเรื่องนี้

บทความนี้มีสมมุติฐานว่า เฮสเสไม่ได้ใช้หลักพุทธศาสนาเป็นสาร์ตเอนในงานประพันธ์ชิ้นนี้ หากแต่ใช้พุทธประวัติเป็นแรงบันดาลใจในการสร้างตัวละครเอกและการผูกเรื่อง นวนิยายเรื่องนี้สะท้อนปรัชญาตะวันออก ทั้งศาสนาพุทธและศาสนาพราหมณ์ฮินดู รวมทั้งลัทธิเต๋า ในลักษณะผสมปนเปกันและมีได้ต้องการนำเสนอแนวคิดด้านศาสนาตะวันออกให้แก่ผู้อ่านชาวเยอรมัน หากแต่เป็นการวิพากษ์คุณค่าของสังคมตะวันตกเอง กล่าวคือเลือกใช้กลวิธีการเล่าเรื่อง ด้วยฉากและตัวละครต่างแดน/ต่างวัฒนธรรมในการวิพากษ์วิจารณ์คุณค่าหรือสถานการณ์ในสังคมของตนเอง อันเป็นกลวิธีการเล่าเรื่องที่เป็นที่นิยมมาตั้งแต่ยุคที่มีการจำกัดเสรีภาพทางความคิดโดยศาสนาจักร และนำเสนอจุดยืนทางความเชื่อทางศาสนาของตนเอง โดยผ่านมุมมองของตัวละครในฉากแห่งปรัชญาของโลกตะวันออกเท่านั้น

บทความนี้ประกอบด้วย 3 ส่วนคือ ส่วนแรก กล่าวถึงหลักการสำคัญในพุทธศาสนาโดยสรุป เพื่อใช้เป็นพื้นฐานความเข้าใจในการวิเคราะห์นวนิยายเรื่องสิทธารถะ ส่วนที่สอง เป็นการวิพากษ์แนวทฤษฎีการตีความนวนิยายเรื่องสิทธารถะโดยอาศัยหลักพุทธศาสนาที่กล่าวไว้ในส่วนแรก สำหรับส่วนที่สาม นำเสนอแนวทางการตีความนวนิยายเรื่องสิทธารถะ ในมุมมองที่ไม่อิงกับหลักพุทธศาสนาที่กล่าวมา แต่ขยายขอบเขตรวมไปถึงหลักปรัชญาตะวันออกอื่น ๆ และการศึกษาชีวประวัติของเฮสเสประกอบการวิเคราะห์ตัวบทนวนิยาย

¹ สิทธารถะ เป็นนวนิยายขนาดสั้นของแฮร์มัน เฮสเส ตีพิมพ์ครั้งแรก ค.ศ. 1922 เป็นผลงานประพันธ์เรื่องที่สอง จากงานประพันธ์สามเรื่องที่มีเนื้อเรื่อง ตัวละครและฉากเกี่ยวข้องกับโลกตะวันออก อันหมายถึง อินเดีย จีน และทิเบต เป็นสำคัญ ในนวนิยายเรื่องนี้ เฮสเสเล่าถึงการแสวงหาความจริงในชีวิตของพราหมณ์หนุ่มรูปงามผู้มีนามว่า “สิทธารถะ” เป็นผู้ที่มีความสามารถและเป็นที่รักใคร่ชื่นชมของชุมชนและครูอาจารย์ แต่ใจเขากลับร้อนรนด้วยความเคลงใจในคำสอนและโยโยหาคำตอบที่แท้จริงของชีวิต จึงออกค้นหาและประสบกับประสบการณ์ชีวิตแบบต่าง ๆ จนในที่สุดสามารถค้นพบคำตอบของตนเองได้

² Leroy R. Show. (1957) ได้นำเสนอแนวการตีความนี้ในบทความ *Time and the Structure of Herman Hesse's Siddhartha* ใน ค.ศ. 1957 และ Pusadi Srikiow ได้นำเสนอความคิดในทำนองเดียวกันในบทวิเคราะห์วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต แห่งมหาวิทยาลัย Ludwig-Maximilian, München ค.ศ. 1974 ต่อจากนั้น พรรณี นุตบรรุ่ง ยังคงสืบทอดแนวคิดนี้ในบทวิเคราะห์ในวิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวรรณคดีเปรียบเทียบ ในปี พ.ศ. 2532 และสุดท้าย กาญจน ดันโพธิ์ (พ.ศ. 2560) ยังคงใช้แนวคิดนี้ในการตีความนวนิยายเรื่องนี้ ในงานวิจัยเรื่อง การศึกษาเชิงวิเคราะห์นวนิยายเรื่องสิทธารถะ ฉบับภาษาไทย ของ จุน ประภาวิวัฒน์ โดยมีได้แก้ไขเพิ่มเติมแต่อย่างใด

หลักการสำคัญในพุทธศาสนา

แม้ว่าคำสอนของพระพุทธเจ้าที่ประมวลเป็นพระไตรปิฎกนั้นจะมีจำนวนมากมายมหาศาล แต่ทั้งหมดทั้งมวลต่างอยู่บนหลักการสำคัญเดียวกัน นั่นคือ อริยสัจ 4 อันเป็นสิ่งที่พระพุทธเจ้าทรงตรัสรู้และสั่งสอนแก่สาวกกลุ่มแรก และเป็นหลักการพื้นฐานที่พระองค์ทรงแนะนำแก่ภิกษุสาวกเพื่อใช้เป็นหลักในการพิจารณาตัดสินว่าธรรมใดเป็นคำสอนของพระองค์หรือไม่³ คำสอนอื่น ๆ ทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็นเรื่อง “มรรค” “นิพพาน” “ขันธ 5” “ศีล” “วิปัสสนากรรมฐาน” บุญกุศล ชีวิตและจิต ฯลฯ ต่างเกี่ยวเนื่องกับหลักอริยสัจ 4 ทั้งสิ้น กล่าวได้ว่าอริยสัจ 4 “เป็นหลักธรรมที่ครอบคลุมคำสอนทั้งหมดในพระพุทธศาสนา” (พระธรรมปิฎก, 2543: 893)

อริยสัจ 4 นั้นหมายถึงความจริงอันประเสริฐ 4 ประการอันได้แก่

1. **ทุกข์** คือ ความทุกข์ หรือสภาพที่ทนได้ยาก เป็นสภาวะของสิ่งทั้งหลายที่ตกอยู่ในกฎธรรมดาแห่งความไม่เที่ยง ไม่สมบูรณ์ในตัวเอง ขาดแก่นสารและความเที่ยงแท้ ไม่อาจให้ความพึงพอใจเต็มอึดแท้จริง พร้อมทั้งจะสร้างความทุกข์ขึ้นมาได้เสมอในรูปใดรูปหนึ่งแก่ผู้ที่ยึดติดถือมั่นไว้ด้วยอุปาทาน กล่าวโดยย่อคือ อุปาทาน 5 เป็นทุกข์
2. **ทุกข์สมุทัย** คือ เหตุเกิดแห่งทุกข์ หรือสาเหตุให้เกิดทุกข์ อันได้แก่ ตัณหา คือความอยากที่ยึดถือเอาตัวตนเป็นที่ตั้งโดยอาการ 3 ประการ คือ กามตัณหา (อาการที่มีเราซึ่งจะเสพเสวย) ภวตัณหา (อาการมีเราที่จะได้จะเป็น) และวิภวตัณหา (อาการที่มีเราจะไม่เป็นอย่างนั้น)
3. **ทุกข์นิโรธ** คือ การดับไปแห่งทุกข์ หรือภาวะที่ตัณหาดับสิ้นไป ที่เรียกว่า นิพพาน
4. **ทุกข์นิโรธคามินีปฏิปทา** คือ การปฏิบัติให้ถึงความดับทุกข์ อันหมายถึง อริยอัฏฐังคิกมรรค (มรรคมืองค์ 8) (ebd.: 896) อันได้แก่

- 4.1 สัมมาทิฐิ หมายถึง ความเห็นถูก ความเห็นชอบ คือ รู้อริยสัจ 4 เห็นไตรลักษณ์ หรือเห็นปฏิจลสมุปบาท
- 4.2 สัมมาสังกัปปะ หมายถึง ดำริชอบ ได้แก่ เนกขัมมสังกัปป (ดำริในการออกจากกามารมณ์ทั้ง 5 คือ รูป รส กลิ่น เสียง สัมผัส อันน่าปรารถนา) อพยาบาทสังกัปป (ดำริในการไม่เบียดเบียนกัน) อวิหิงสาสังกัปป (ดำริในการไม่ทำร้ายตอบ)
- 4.3 สัมมาวาจา หมายถึง เจรจาชอบ ได้แก่ วชิสุจจิต
- 4.4 สัมมากัมมันตะ หมายถึง กระทำชอบ ได้แก่ กายสุจจิต
- 4.5 สัมมาอาชีวะ หมายถึง เลี้ยงชีพชอบ ได้แก่ เว้นมิฉฉาชีพ ประกอบสัมมาชีพ
- 4.6 สัมมาวายามะ หมายถึง พยายามชอบ

³ หลักกำหนดธรรมวินัย 7 และ 8 ประการนั้น ทุกข้อมุ่งเพื่อคลายกำหนดหลุดพ้นจากกิเลสทั้งสิ้น และเป็นหลักที่สอดคล้องกับอริยสัจ 4 คือ ความรู้ในทุกข์ ความหน่ายในทุกข์ ความดับแห่งทุกข์ วิธีการดับทุกข์ (ดูเพิ่มเติมใน พระธรรมปิฎก, 2546: 216-217.)

4.7 สัมมาสติ หมายถึง ระลึกชอบ ได้แก่ สติปัญฐาน 4

4.8 สัมมาสมาธิ หมายถึง ตั้งจิตมั่นชอบ ได้แก่ ฌาน 4 (พระธรรมปิฎก, 2546: 214)

ด้วยหลักอริยสัจนี้ พุทธศาสนาเสนอทัศนคติต่อธรรมชาติของสรรพสิ่งว่าความจริงแล้วเป็นเพียง **อุปาทาน** **ขันธ** คือ เป็นเพียงการรวมกันขององค์ประกอบ 5 กลุ่ม ที่เรียกกันว่าขันธ 5 โดยสภาวะการประกอบเข้าด้วยกันนี้ อยู่ภายใต้กฎธรรมชาติ 3 ประการ ซึ่งเรียกว่าไตรลักษณ์ ได้แก่ อนิจจา (ไม่เที่ยงแท้) ทุกขา (เป็นทุกข์) อนัตตา (ไม่ใช่ตน) (พระธรรมปิฎก, 2546: 92) เมื่อมนุษย์ไม่ประจักษ์ในหลักธรรมชาตินี้เนื่องด้วยอวิชชาคือความไม่รู้ จึงเป็นทุกข์ และยังคงต้องเวียนว่ายอยู่ในห้วงสังสารวัฏนี้ พระพุทธองค์ได้ทรงแสดงอริยสัจ 4 เพื่อชี้ให้มนุษย์เห็นสภาวะอันเป็นทุกข์ของชีวิตเช่นนี้ (อริยสัจข้อที่ 1) ทรงแสดงเหตุแห่งทุกข์เหล่านั้น (อริยสัจข้อที่ 2) ทรงชี้ให้เห็นสภาวะที่หลุดพ้นออกจากวงเวียนแห่งความทุกข์นี้ที่เรียกว่า นิพพาน (อริยสัจข้อที่ 3) และทรงชี้แนวทางการปฏิบัติให้ถึงความดับทุกข์นั้น (อริยสัจข้อที่ 4) นั่นคือ อาศัยการปฏิบัติตามอริยอัฏฐังคิกมรรค (มรรคมองค์ 8) หรือกล่าวสรุปอย่างสั้นคือ ปฏิบัติตามหลัก ศีล สมาธิ และปัญญา นั่นเอง การปฏิบัติตนตามมรรค 8 นี้ ถือเป็น **มัชฌิมาปฏิปทา** คือ เป็นทางสายกลางที่จะนำไปสู่จุดหมายแห่งความหลุดพ้นเป็นอิสระ ซึ่งต่างจากความสุดโต่งสองอย่างอันมีอยู่แล้วก่อนการเกิดพุทธศาสนา นั่นคือ “กามสุขัลลิกานุโยค” อันหมายถึงการหมกมุ่นอยู่ด้วยกามสุข และ “อัตตakilมณานุโยค” คือ การบีบคั้นทรมานตนให้เดือนร้อน (ebd.: 63) นอกจากนี้่อริยสัจ 4 ยังสะท้อนเรื่องความสัมพันธ์ของสรรพสิ่งว่าอยู่ภายใต้กฎของสาเหตุและผลลัพธ์อีกด้วย ดังเช่นปรากฏในคำตอบของพระอัสสชิต่อคำถามของอุปติสสมานพ (ซึ่งต่อมาคือพระสารีบุตร) ว่า “ธรรมเหล่าใดเกิดแต่เหตุ พระตถาคตทรงแสดงเหตุแห่งธรรมเหล่านั้น และความดับแห่งธรรมเหล่านั้น พระมหาสมณะมีปกติทรงสั่งสอนอย่างนี้” (พระไตรปิฎก เล่มที่ 4 พระวินัยปิฎก เล่มที่ 4 มหาวรรค ภาค 1) คาถานี้ทำให้พระสารีบุตรเห็นความจริงที่ว่า “สิ่งหนึ่งมีความเกิดขึ้นเป็นธรรมดา สิ่งนั้นทั้งมวลมีความดับไปเป็นธรรมดา” คาถานี้สำหรับชาวพุทธเถรวาทจึงถือเป็นคาถาหัวใจพระพุทธศาสนา ที่เรียกกันว่า “**เย ธมมา เหตุปฺปภาวาท**” และมักจารึกตามพระพิมพ์เพื่อสืบทอดศาสนา เนื่องจากได้สรุปอริยสัจ 4 เอาไว้อย่างสั้นที่สุดนั่นเอง

อริยสัจ 4 นี้ พระพุทธเจ้าทรงย้าให้ภิกษุทั้งหลายสอนให้ชาวบ้านรู้และเข้าใจ (พระธรรมปิฎก, 2543: 895) และถือเป็นสิ่งที่ทำให้พุทธศาสนาแตกต่างจากศาสนาอื่น ๆ อย่างสิ้นเชิง เนื่องจากเพียงลำพังความคิดเรื่องการเวียนว่ายตายเกิด (วัฏสงสาร) หรือความคิดเรื่องชีวิตนี้เป็นทุกข์ หรือแม้กระทั่งเรื่องเวรกรรม การประกอบกุศลกรรมและการปฏิบัติสมาธิและฌานนั้นล้วนแต่ปรากฏอยู่ในหลักคำสอนในลัทธิศาสนาอื่น ๆ⁴ เช่นเดียวกันแม้จะมีรายละเอียด

4 ลัทธินอกพระพุทธศาสนามีสำนักของอาจารย์ทั้ง 6 ซึ่ง สามารถแยกออกเป็น 3 กลุ่มความคิด คือ

1. ลัทธิเชิทธิกรรมเก่า (ปุพเพกตเหตุวาท) เชื่อว่า สิ่งใดก็ตามที่ได้ประสบ จะเป็นสุขหรือทุกข์ ล้วนเป็นเพราะกรรมที่ได้ทำไว้ในปางก่อน
2. ลัทธิเชื่อพระเป็นเจ้า (อิสสรนิมมานเหตุวาท) เชื่อว่า สิ่งใดก็ตามที่ได้ประสบ จะเป็นสุขหรือทุกข์ ล้วนเป็นเพราะการบันดาลของเทพผู้ยิ่งใหญ่
3. ลัทธิเชื่อเรื่องโชค (อเหตุปัจจัยวาท) เชื่อว่า สิ่งใดก็ตามที่ได้ประสบ จะเป็นสุขหรือทุกข์ก็ตามล้วนหาเหตุปัจจัยมิได้ คือ ถึงคราวก็เป็นไปเอง (ดูเพิ่มเติมใน พระธรรมปิฎก 2546: 99)

แตกต่างกันอยู่บ้างก็ตาม หากจะกล่าวโดยสรุปแล้ว พุทธศาสนาปฏิเสธหลักคำสอนของศาสนาอื่น ๆ ในประเด็นสำคัญ ๆ ได้แก่

1. พุทธศาสนาสอนเรื่อง เหตุแห่งทุกข์ และทางดับทุกข์ ในอริยสัจ 4 ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ของสรรพสิ่งในลักษณะเป็นเหตุปัจจัยแก่กัน เมื่อหมดเหตุก็หมดสภาพที่เป็นอยู่นั้นด้วย เป็นการปฏิเสธความคิดที่เชื่อว่า สรรพสิ่งเป็นไปของมันอย่างนั้น หาเหตุปัจจัยมิได้ เป็นความบังเอิญ และปฏิเสธความเชื่อเรื่องกรรมเก่าว่าเป็นต้นเหตุแห่งทุกข์ และยังปฏิเสธอำนาจของเทพเจ้าในการดลบันดาลให้ทุกข์สุขแก่มนุษย์อีกด้วย เนื่องจากเหตุในพุทธศาสนาอยู่ในปัจจุบันและเป็นเพราะความเห็นผิด มิใช่กรรมเก่าหรือด้วยอำนาจเหนือมนุษย์แต่อย่างใด

2. พุทธศาสนาสอนเรื่อง **ไตรลักษณ์** โดยเฉพาะอย่างยิ่งเรื่อง “อนัตตา” คือ ความไม่ใช่ตัวตน ไม่มีตัวตนที่คงอยู่เป็นนิรันดร์ และปฏิเสธ เรื่อง “อัตตา” และ “ปรมาตมัน” โดยปรมาตมันนั้นเป็นตัวตนที่อยู่เป็นนิรันดร์ เป็นหนึ่งและเป็นเอกในตัวเอง ในขณะที่อาตมันคือ ส่วนย่อยที่มีสภาพเหมือนปรมาตมันทุกประการ อาตมันมีสภาพเป็นจิตบริสุทธิ์และเข้ามาอยู่ในร่างกายของมนุษย์ และเข้าบัญชาให้กระทำการไปต่าง ๆ แต่อาตมันนี้ถูกกิเลสห่อหุ้มเอาไว้จนเราจึงไม่รู้สึกรู้สีกว่าจิตของเราเป็นสิ่งบริสุทธิ์ โดยกิเลสเข้าถึงอาตมันไม่ได้ (สมฺมคร, 2561: 69) ซึ่งความคิดในลักษณะนี้เป็นรากฐานของความคิดเรื่อง “พรหม” ในศาสนาพราหมณ์ และปรัชญาสำนักจิตนิยมในตะวันตก รวมถึงสอดคล้องกับปรัชญาของเล่าจื๊อในประเทศจีน (ebd.)

3. สอนเรื่อง **“หลักกรรม”** ว่ามนุษย์เป็นผลแห่งกรรมของตน และปฏิเสธความเชื่อเรื่องอำนาจการดลบันดาลจากเทพเจ้าและความบังเอิญ นอกจากนี้ก็ยังแตกต่างจากลัทธิเชื่อในกรรมเก่า ในแง่ที่ว่าพุทธศาสนาสอนให้ลงมือกระทำเพื่อยกระดับจิตของตนเป็นการเน้นสภาวะปัจจุบัน ในขณะที่ลัทธิกรรมเก่าใช้อยู่อดีตซึ่งแก้ไขไม่ได้มาใช้อธิบายสภาวะปัจจุบันของมนุษย์มนุษย์จึงจำต้องทนรับสภาวะนั้น ๆ ต่อไปนั่นเอง นอกจากนี้ “หลักกรรม” ในพุทธศาสนายังมีความหมายที่ลึกซึ้งลงไปในระดับกระบวนการทำงานของจิต มิใช่เรื่องของการกระทำทางกาย หรือทางวาจา เท่านั้น แต่เป็นการอธิบายความสัมพันธ์ของกระบวนการทำงานในจิตและผลที่เกิดขึ้นในจิตในแต่ละขณะ ๆ ที่เดียว (พระพรหมคุณาภรณ์, 2547: 23) ซึ่งในระดับที่ลึกซึ้งที่สุดอธิบายได้ด้วยหลักปัจจุสมุปบาทนั่นเอง

4. สอนเรื่องการปฏิบัติแบบ**ทางสายกลาง** คือ ไม่สุดโต่งไปในทางกามสุขหรือในทางทรมานกาย แต่มุ่งแก้ปัญหาที่ต้นเหตุด้วยการปฏิบัติที่ไม่เบียดเบียนทั้งตนเองและผู้อื่นและด้วยวิธีการที่ถูกต้องและมีเป้าหมายถูกต้องเป็นลำดับขั้นดังอธิบายไว้ในมรรค 8

ดังนั้นหากเราจะพิจารณาว่าเรื่องใดเกี่ยวข้องกับหรือสะท้อนหลักปรัชญาในพุทธศาสนาหรือไม่ จึงจำเป็นจะต้องพิจารณาว่าเรื่องนั้น ๆ สะท้อนความคิดเรื่องอริยสัจ 4 มากน้อยถูกต้องเพียงใดนั่นเองส่วนมรรคมีองค์ 8 นั้นจัดเป็นองค์ประกอบหนึ่งในอริยสัจ 4 กล่าวคือ อริยสัจข้อที่ 4 ที่บอกวิธีหรือหนทางที่จะนำไปสู่สภาวะพ้นทุกข์ (นิพพาน) นั่นเอง และเมื่อพิจารณาลงไปในรายละเอียดของมรรค 8 ในข้อที่ 1 สัมมาทิฐิ และ ข้อที่ 2 สัมมาสังกัปปะ จะพบว่าโยงกลับไปสู่อริยสัจ 4 ข้ออื่น ๆ กล่าวคือ สัมมาทิฐิ หรือความเห็นถูกนั้น หมายถึงความเห็นแจ้งในไตรลักษณ์ (อนิจจา ทุกขา อนัตตา) รู้ อริยสัจ 4 และแจ้งในปัจจุสมุปบาท คือรู้เหตุปัจจัยแห่งทุกข์คือ ชาติ

ชรา มรณะนั้นเอง หาใช่การคิดถูกในลักษณะคิดแต่สิ่งดี ๆ หรือคิดตามเหตุผลเชิงตรรกะไม่ แต่เป็นการรู้แจ้งในความเป็นจริงธรรมดาของสรรพสิ่งซึ่งต้องอาศัยพลังสมาธิ มิใช่การนึกเดาเอาหรือจินตนาการเอาตามถ้อยคำ ในขณะที่มรรคข้อที่ 2 สัมมาสังกัปปะ หมายถึง การดำริชอบ คือการตั้งใจที่จะทำในสิ่งที่ถูกต้อง ซึ่งในพุทธศาสนา มิได้หมายถึงการตั้งใจทำบุญกุศลหรือทำสิ่งที่ตนคิดว่าถูกต้องตามอำเภอใจหรือตามภูมิรู้ของตน แต่หมายเฉพาะถึงการตั้งใจละตัณหา 3 ประการ อันเป็นต้นเหตุแห่งทุกข์ เท่านั้น และเมื่อพิจารณามรรคข้ออื่น ๆ ต่อ ๆ ไป จะพบว่า คำว่า “สัมมา-” ในมรรคทั้ง 8 นั้น มิได้หมายถึง “ความดี” “ความถูกต้อง” ตามความหมายทั่วไป แต่หมายเฉพาะที่สอดคล้องหรือเป็นไปเพื่อสภาวะสิ้นตัณหา(นิพพาน) เท่านั้น ดังนั้นการตีความหรือโยงอริยสัจ 4 และมรรค 8 เข้ากับความหมายของคำว่า “ถูกต้อง” โดยสามัญจึงสุ่มเสี่ยงต่อการเข้าใจผิดหรือเข้าใจบิดเบือนเพราะถูกต้องในทางศีลธรรมทั่วไป แต่อาจจะมิได้มุ่งไปเพื่อสภาวะสิ้นทุกข์คือหลุดพ้นจากตัณหาและถึงนิพพาน อันเป็นความหมายของ “สัมมา-” ในมรรคมืองค์ 8 ตัวอย่างเช่น สัมมาอาชีวนั้นมิใช่เพียงแค่ประกอบอาชีพสุจริตทั่วไป แต่หมายถึงอาชีพที่ไม่เบียดเบียนสัตว์อื่นด้วย ดังนั้นอาชีพขายเนื้อ/ขายสัตว์ซึ่งไม่ใช่สัมมาอาชีวะตามความหมายของมรรค แต่เป็นอาชีพสุจริต ตามความหมายทางศีลธรรมหรือสังคมทั่วไป เป็นต้น และโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องสัมมาทิฐิ นั้นก็มิใช่การมีความคิดที่ถูกต้องในแง่ศีลธรรม แต่หมายถึง การมองเห็นที่ถูกต้องคือเห็นความจริงอันเป็นธรรมดาของโลกคือ ไตรลักษณ์นั่นเอง

ดังนั้นในการที่จะกล่าวว่า วรรณกรรมเรื่องใด สะท้อนแนวคิดเรื่องอริยสัจ 4 หรือไม่จึงจำเป็นต้องพิจารณาว่า สะท้อนแนวคิดหรือความหมายของ “ถ้อยคำ” เหล่านี้ ตามแนวความหมายในทางพุทธศาสนาหรือไม่และมากน้อยเพียงใด ในการตีความนวนิยายเรื่องสิทธารถะนี้ก็เช่นกัน ที่เราจำเป็นต้องตีกรอบความหมายของหัวข้อคำสอน/หลักคำสอน ให้อยู่ในความหมายตามบริบทของพุทธศาสนาเท่านั้น ไม่ควรตีความโดยอาศัยความหมายทั่วไปของคำคำนั้น

การตีความเรื่องสิทธารถะตามแนวปรัชญาพุทธศาสนา

เรื่องสิทธารถะ ของแฮร์มัน เฮสเส นี่มีเนื้อเรื่องเกี่ยวข้องกับพุทธศาสนา โดยมีฉากบรรยายถึงพระพุทธเจ้า หลักธรรมของพระองค์ และพระสงฆ์ และพบว่าโครงเรื่องของนวนิยายเรื่องนี้ล้อไปกับพุทธประวัติในระดับหนึ่ง (Ganesha, 1974: 227) โดยจุดที่เด่นชัดที่สุดคือ การให้ตัวละครเอกชื่อเดียวกับเจ้าชายสิทธัตถะ แต่นั่นมิได้หมายความว่านวนิยายเรื่องนี้จะสะท้อนปรัชญาพุทธศาสนาแต่อย่างใด ความพยายามศึกษาวิเคราะห์ชื่อของตัวละครและฉากในนวนิยายเรื่องนี้โดยเชื่อมโยงกับพุทธประวัติ จึงเป็นเพียงการพิสูจน์ว่า เฮสเสได้แรงบันดาลใจในการเขียนนวนิยายเรื่องนี้จากพุทธประวัติเท่านั้น ซึ่งเมื่อพิจารณาเนื้อเรื่องและตัวละครโดยละเอียดแล้วเราจะพบว่ามีเพียงชื่อ สิทธารถะ และการออกแสวงหาความรู้แจ้งด้วยตนเองเท่านั้นที่พอจะเชื่อมโยงหรือเทียบเคียงกับพุทธประวัติได้ ชื่ออื่น ๆ ที่ปรากฏในเรื่องหากมิใช่ชื่อเรียกสังกัด เช่น สมณะ พรามหณ์ ฯลฯ แล้ว ส่วนใหญ่เป็นชื่อที่ปรากฏทั่วไปในวัฒนธรรมอินเดีย คือชื่อภาษาสันสกฤต ซึ่งอาจมีความหมายสัมพันธ์กับบทบาทในเรื่องและเป็น

ตัวแทนของสัญลักษณ์บางประการสำหรับเฮสเส เช่น โควินทะ กมลลา กามาสวามี วาสูเทพ จนอาจจะกล่าวได้ว่า มิใช่พุทธศาสนา แต่เป็นวัฒนธรรมอินเดีย อันหมายรวมถึงลัทธิความเชื่ออื่น ๆ ในอินเดียต่างหากที่เป็นแรงบันดาลใจให้กับผู้แต่งนวนิยายเรื่องนี้

ในบรรดาการตีความนวนิยายเรื่องสิทธารถะที่วิเคราะห์ว่า นวนิยายเรื่องนี้สะท้อนหลักปรัชญาสำคัญในพุทธศาสนานั้น การวิเคราะห์องค์ประกอบทางวรรณกรรมของนวนิยายเรื่องนี้ ทั้งหมดตั้งอยู่บนพื้นฐานแบบเดียวกัน คือเป็นการวิเคราะห์จากโครงสร้างจำนวนบท 4 บทในภาค 1 และจำนวนบท 8 บทในภาค 2 ของนวนิยายและโยงเข้ากับเรื่องอริยสัจ 4 และมรรค 8 (Show, 1957; กาญจนนา, 2560; พรรณี, 2531)

"its division into two major parts of which the first contains four, the second eight separate sections, corresponds in extremely subtle fashion to the Buddha's celebrated doctrine of the Four Noble Truths and the Eightfold Path of salvation from human suffering." (Show, 1957: 209)

และชี้ให้เห็นว่านวนิยายเรื่องนี้มี “โครงเรื่องที่สอดคล้องและนำมาเปรียบเทียบกับหลักธรรมของอริยสัจ 4 และอริยมรรค 8 ตามปรัชญาทางพุทธศาสนา” (กาญจนนา, 2560: 120) โดยผูกโยงเนื้อเรื่องในแต่ละบทเข้ากับข้อธรรมในอริยสัจ 4 และมรรค 8 แต่ละข้อ กล่าวโดยสรุปได้ดังนี้ (โปรดดูเพิ่มเติมใน Show, 1957: 209-224; กาญจนนา, 2560: 121-125; พรรณี, 2531: 45-83)

ภาคแรกของเรื่องสิทธารถะ เปรียบได้กับหลักอริยสัจ 4 อันประกอบด้วย ทุกข์ สมุทัย นิโรธ และมรรค โดยมีเนื้อหาที่แบ่งเป็น 4 บท และเฮสเสผู้ประพันธ์ยังใช้กลวิธีนำเสนอเช่นเดียวกับลำดับของอริยสัจ 4 อีกด้วย กล่าวคือ บทที่ 1 “บุตรพราหมณ์” เปรียบได้กับอริยสัจข้อที่ 1 คือ ทุกข์ อันหมายถึงความรู้สึกไม่สบายกายไม่สบายใจ ในบทนี้ตัวละครเอก คือ สิทธารถะบุตรพราหมณ์ ผู้เป็นความหวังของบิดามารดา กลับรู้สึกไม่พึงพอใจในตนเอง รู้สึกว่าความรักจากบิดามารดาและมิตรที่เขาได้รับไม่อาจทำให้เขามีความสุขรู้สึกปิติอิ่มเอิบได้เลย จึงกล่าวได้ว่า เฮสเส เริ่มการนำเสนอโครงเรื่องด้วยวิธีการของอริยสัจ นั่นคือ แสดงทุกข์ของตัวละครสิทธารถะ

บทที่ 2 “ติดตามสมณะ” เปรียบได้กับอริยสัจข้อที่ 2 คือ “สมุทัย” อันหมายถึงสาเหตุแห่งทุกข์ โดยตีความว่า เฮสเสใช้วิธีการนำเสนอโดยให้ตัวละครหาวิธีลองผิดลองถูกขั้นต้น โดยให้ตัวละครเอกดำเนินชีวิตตามวิถีของสมณะในป่า เพื่อประสงค์จะหาสาเหตุแห่งทุกข์ และเมื่อไม่พบความจริงดังมุ่งหวัง สิทธารถะจึงเดินทางมุ่งแสวงหาแหล่งคำสอนใหม่จากสมเด็จพระสมณโคดม

บทที่ 3 “สมเด็จพระสมณโคดม” เปรียบได้กับอริยสัจข้อที่ 3 คือนิโรธ อันหมายถึงความดับทุกข์ โดยสัญลักษณ์ที่เฮสเสใช้แสดงความดับทุกข์และนิพพานคือ การปรากฏพระพุทธรูปองค์นั้นเอง แม้สิทธารถะจะไม่ได้ก้มขา

ในการตรัสรู้ของพระพุทธเจ้า แต่สิทธิธารณะเห็นว่าการไปสู่การหลุดพ้นนั้นไม่มีทางสั่งสอนหรือถ่ายทอดประสบการณ์โดยตรงแก่กันและกันได้ จำเป็นที่แต่ละบุคคลต้องค้นหาด้วยตนเอง เฉกเช่นที่พระพุทธเจ้าทรงตรัสรู้ด้วยพระองค์เอง ดังนั้นสิทธิธารณะจึงมีความมุ่งหมายจะแสวงหาทางหลุดพ้นนั้นด้วยตนเอง

บทที่ 4 “การตื่นขึ้นจากการหลับใหล” เปรียบได้กับอริยสัจข้อที่ 4 คือ “มรรค” ซึ่งได้แก่ข้อปฏิบัติที่นำไปสู่ความดับทุกข์หรือ ในบทนี้สิทธิธารณะเดินทางเพื่อออกหาทางแห่งการดับทุกข์ และค้นพบสุขด้วยตนเอง เขาได้พิจารณาถึงเหตุการณ์ที่ผ่านมาและพบว่าชีวิตของตนเป็นมายาเป็นภาพลวงตา คือ ยังไม่ตื่น ยังไม่ได้สัมผัสทดลองประสบการณ์ต่าง ๆ ณ จุดนี้เขากำลังอยู่บนเส้นทางแสวงหาของตัวเอง แสดงให้เห็นว่า “มรรค” ในความหมายของเฮสเส และของพุทธศาสนามีความหมายตรงกัน คือ ทางดับทุกข์ หรือหนทางที่นำไปสู่จุดมุ่งหมาย และสิทธิธารณะจะต้องทดลองยาทั้งหมด 8 ขนาน นั่นคือ “มรรค” ด้วยความลองลิ้มรสความขมหวานของยานั้นด้วยตัวเอง จึงจะหายจากโรคหรือความทุกข์ได้

ภาคที่สอง มีทั้งสิ้น 8 บท เปรียบได้กับหลักอริยมรรค

บทที่ 1 “กมลลา” เปรียบได้กับ “สัมมาทิฐิ” คือ ความเห็นถูกเห็นชอบ ในบทนี้สิทธิธารณะได้เรียนรู้โลกของฆราวาส ทำให้เขามีปัญญาเห็นชอบ กล่าวคือ เขารู้ในการกระทำของตน รู้ว่าตนต้องการสิ่งใด เขาได้ทดลองใช้ชีวิตแบบปุถุชนและหาข้อเปรียบเทียบกับชีวิตสมณะ ทำให้เขาว่าการจะรู้แจ้งเห็นจริงใดสิ่งใด ๆ นั้น ต้องมีประสบการณ์ด้วยตนเอง

บทที่ 2 “ในหมู่ปุถุชน” เปรียบได้กับ สัมมาสังกัปปะ คือ ความดำริชอบ การดำริชอบของสิทธิธารณะคือ ดำริไม่ก่อทุกข์แก่ตนและคนอื่น ด้วยความเข้าใจชีวิตในเวลาต่อมาว่า พ่อค้าไม่ได้รับเงินจากคนอื่นเปล่า ๆ ด้วยความคิดเช่นนี้ทำให้เขามีดำริในการออกจากกามารมณ์ รูป รส กลิ่น เสียง สัมผัส ได้ มองว่าแต่ละคนต่างก็แบกทุกข์ด้วยทุกข์ ถ้าไม่เบียดเบียนกันแล้ว ก็เท่ากับไม่เพิ่มทุกข์ให้เขาแต่อย่างใด

บทที่ 3 “สังสารวัฏ” เปรียบได้กับ สัมมาวาจา คือ เจรจาชอบ ในบทนี้ เฮสเสนำเสนอหลักมรรคข้อที่สาม โดยมีตัวละครคือ กมลลา ในตอนนี้สิทธิธารณะใช้ชีวิตอยู่ในวังจระไร้สาระจนกระทั่งแก่ตัวลง กมลลาได้กล่าวสรรเสริญองค์สัมมาสัมพุทธเจ้า วาจาอันสุภาพอ่อนโยนนี้ทำให้สิทธิธารณะตระหนักได้ว่าตนเองต้องออกแสวงหาชีวิตใหม่ที่สุขสงบอีกครั้ง

บทที่ 4 “ริมฝั่งน้ำ” เปรียบได้กับ สัมมากัมมันตะ คือ การกระทำชอบ ในบทนี้สิทธิธารณะได้ละทิ้งเมือง ละทิ้งกมลลา และกามาสวามี มายังริมฝั่งน้ำ และกลับรู้สึกตัวอีกครั้งว่าตนจะมุ่งละเว้นกายทุจริตต่าง ๆ และมีการกระทำอันชอบ คือ การกระทำทางกายที่ถูกต้องและการไม่เบียดเบียนสัตว์อื่น

บทที่ 5 “ชายแจวเรือจ้าง” เปรียบได้กับ สัมมาอาชีวะ คือ การเลี้ยงชีพชอบ ในบทนี้สิทธิธารณะได้เรียนรู้ชีวิตผ่านการหาเลี้ยงชีพชอบของชายแจวเรือจ้างและการได้เรียนรู้ธรรมชาติของแม่น้ำ ทำให้สิทธิธารณะเห็นหลักมรรคองค์ที่ 5 คือการเลี้ยงชีพชอบ

บทที่ 6 “บุตรชาย” เปรียบได้กับ สัมมาวายามะ คือ การพยายามชอบ นั่นก็คือ ความพยายามในการเลี้ยงดูและให้ความรักบุตรชายของตนซึ่งเกิดกับกมลมา แม้ว่าลูกชายจะไม่รักเขาเยี่ยงบิดาก็ตาม

บทที่ 7 “โอม” เปรียบได้กับ สัมมาสติ คือ การระลึกชอบ ในบทนี้ สิทธารณะแสดงความรู้สึกขัดแย้งภายในจิตใจ เพราะต้องพบเจอกับปัญหาต่าง ๆ มากมาย เฮสเสต้องการสอนให้ผู้อ่านมีสติ โดยเอาภาพความไม่มีสติมาเป็นตัวอย่างก่อน ในบทนี้เป็นการเตรียมจิตใจของสิตธารณะว่า การสูญเสียสิ่งอันเป็นที่รักเป็นทุกข์หนักแต่ก็ต้องระงับด้วยสัมมาสติ

บทที่ 8 “โควินทะ” เปรียบได้กับ สัมมาสมาธิ คือ การตั้งใจมั่นชอบ ในบทนี้เป็นเรื่องราวที่สิตธารณะเข้าใจชีวิต เข้าใจโลก มีความสงบทางใจแล้ว แต่ทว่าโควินทะผู้เพื่อนยังเป็นผู้แสวงหาอยู่ จิตใจยังไม่สงบ ในบทนี้ เฮสเสให้ตัวละครที่บรรลุนิพพานเช่น สิทธารณะ แสดงมรรคข้อสุดท้าย คือ สัมมาสมาธิ คือการตั้งใจมั่นชอบ ว่า ทางแห่งการหลุดพ้นต้องมีตั้งใจแน่วแน่แสวงหาด้วยตนเองจึงจะทำให้ตนเองหลุดพ้นและพบกับความสุขสงบสมบูรณ์ได้

หากพิจารณาเฉพาะโครงสร้างจำนวนบทของนวนิยายเรื่องนี้ การตีความตามแนวทางนี้ย่อมน่าเชื่อถือเนื่องจากดูเหมาะสมเจาะลงตัวอย่างยิ่ง และย่อมสามารถตีความต่อไปได้อีกระดับหนึ่งว่า ทั้งสิบสองบทรวมกันนั้นสะท้อนหลักปรัชญาสมุปบาทอันแสดงความสัมพันธ์ของกระบวนการ 12 ลำดับของทุกข์ และสำหรับผู้ที่มีได้ศึกษานวนิยายเรื่องนี้ย่อมละเอียดละออนุโลมตามคำอธิบายความเชื่อมโยงของเนื้อเรื่องและหลักธรรมในแต่ละข้อได้โดยไม่ยาก แต่เมื่อได้อ่านนวนิยายนี้โดยละเอียดแล้วย่อมเกิดความเห็นที่ต่างออกไปดังจะได้อธิบายต่อไป

เมื่อเราเปรียบเทียบการตีความในลักษณะที่แสดงไว้ข้างต้นนี้กับหลักพุทธศาสนาที่ได้กล่าวสรุปไว้ในตอนต้น จะพบสิ่งที่ไม่สอดคล้องกันอยู่หลายประการ ทั้งนี้เนื่องจากการอธิบายหลักธรรมข้างต้น เป็นการตีความตามความหมายทั่วไป เช่น อธิบายสัมมาวายามะ หรือความพยายามชอบว่า คือการพยายามเลี้ยงดูบุตร สัมมาสติว่า คือการตั้งสติทำใจต่อเรื่องราวๆ เป็นต้น การตีความในลักษณะ “ศีลธรรมพื้นฐาน” เช่นนี้ใช้ไม่ได้กับ “หลักธรรมสำคัญ” ในบริบทของพุทธศาสนา เนื่องจากหลักธรรมเหล่านี้มีเป้าหมายเพื่อบำบัดทุกข์ คือการหมดสิ้นแห่งกิเลส อาสวะ และอวิชชา รู้แจ้งเห็นโลกตามที่เป็นอย่างจริง Ganesha นักอักษรศาสตร์ภาษาเยอรมันชาวอินเดียผู้ได้เคยศึกษาเรื่องสิตธารณะเอาไว้อย่างละเอียดได้เคยแสดงความเห็นไว้ว่า ในส่วนภาคที่ 1 ของนวนิยายเรื่องนี้สะท้อนความคิดทางพุทธศาสนาเรื่องอริยสัจ 4 อยู่ในระดับหนึ่ง แต่ในส่วนภาคที่ 2 นั้น พบอิทธิพลความคิดของพราหมณ์ฮินดูมากกว่าและจะไม่เกี่ยวข้องกับอริยมรรค 8 แต่อย่างใด (Ganesha, 1974: 231-232) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาคที่ 2 ที่เชื่อมโยงกับมรรค 8 นั้น ดูจะเป็นการบิดเบือนความหมายของมรรคเพื่อให้เข้ากับเนื้อเรื่องของนวนิยายอย่างชัดเจน เนื่องจากมรรค 8 นี้เป็นหนทางสามระดับที่จำเป็นจะต้องปฏิบัติเป็นขั้นๆ คือ มรรคข้อที่ 3, 4, 5 เทียบได้กับศีล ส่วนมรรคข้อที่ 6, 7, 8 เทียบได้กับสมาธิ และมรรคข้อ 1 และ 2 เทียบได้กับ ปัญญา แต่ในนวนิยายเรื่องสิตธารณะ ตัวละครเอกจะต้องผ่านประสบการณ์ชีวิต 8 ขั้นที่เรียงลำดับกันไป จึงเป็นไปไม่ได้ที่จะสอดคล้องกับลำดับของมรรคทั้ง 8 และเมื่อพิจารณาการเชื่อมโยงความหมายของมรรคกับเนื้อหาในแต่ละบทก็ยิ่งเห็นชัดเจนว่า เป็นการตีความอย่างบิดเบือนอย่างยิ่ง เช่น ในบท “กมลมา” ซึ่งพรรณนาถึงการก้าวเข้าสู่โลกของปุถุชน

ผ่านความช่วยเหลือของหญิงงามเมืองของสิทธารถะ ไม่มีส่วนเกี่ยวข้องกับสัมมาทิฐิแต่อย่างใด ทั้งนี้เพราะสัมมาทิฐิ คือ ความเห็นความจริงความเป็นธรรมดาของสรรพสิ่ง คือเห็นอริยสัจ ไตรลักษณ์ มิใช่การเห็นโลกหรือเรียนรู้โลกแต่อย่างใดและไม่เกี่ยวข้องกับความคิดเรื่องประสบการณ์ตรงแต่อย่างใด เมื่อเราพิจารณาการตีความบทถัด ๆ ไป ก็จะพบปรากฏการณ์การตีความแบบบิดเบือนในลักษณะเดียวกัน จนดูราวกับว่าเป็นการตั้งธงเรื่องอริยสัจ 4 และมรรค 8 ไว้ก่อน แล้วพยายามอธิบายเนื้อเรื่องของนวนิยายให้เข้ากับหลักธรรมนั้น ซึ่งแสดงโดยสรุปได้ดังนี้

บทที่ 2 “ในหมู่ปุณฺณ” บรรยายการใช้ชีวิตของสิทธารถะท่ามกลางชีวิตแบบฆราวาส แม้ว่าในบทนี้สิทธารถะจะยังคงมีลักษณะที่แปลกแยกแตกต่างจากพ่อค้าทั่วไป คือมีน้ำใจแก่ผู้อื่นและมีความอดทนอดกลั้นมากกว่าพ่อค้าคนอื่น แต่นั่นมิได้สะท้อนความระลึกรับ คือ ตั้งใจเตือนใจตนเองให้ละตัณหาทั้งสามอยู่ดี

บทที่ 3 “สังสารวัฏ” บรรยายสภาวะความเป็นไปของชีวิตมนุษย์ที่มีความชราเป็นธรรมดา แม้สิทธารถะผู้ที่ฝึกมาอย่างดีแล้ว ก็ไม่อาจพ้นสภาวะเช่นนี้เมื่อได้ใช้ชีวิตอยู่อย่างปุณฺณเป็นเวลานาน เขาเองเริ่มรู้สึกเบื่อหน่ายสภาวะที่เป็นอยู่และใกล้จะลืมเลือนความตั้งใจเดิมในการค้นหาความจริงซึ่งดูไม่เกี่ยวข้องกันใดกับมรรคข้อที่ 3 คือ สัมมาวาจา ทั้งจากตัวสิทธารถะเองและจากกมลาคาตามที่มีการตีความตามแนวอริยสัจ 4 และมรรค 8 กล่าวอ้าง

“กมลาคา เป็นตัวแทนนำเสนอหลักธรรมข้อนี้ [...] ในตอนที่ กมลาคา หญิงคนรักของสิทธารถะได้กล่าวสรรเสริญองค์สัมมาสัมพุทธเจ้า วาจาอันสุภาพอ่อนโยนที่กมลากล่าวนั้น ทำให้สิทธารถะตระหนักได้ว่าตนเองต้องออกแสวงหาชีวิตใหม่ที่สุขสงบอีกครั้ง” (กาญจนา, 2560: 124)

“สิ่งสำคัญสิ่งหนึ่งในบทนี้ที่ผลักดันให้สิทธารถะระลึกถึงความเป็นจริงและกระตุ้นเตือนให้เห็นว่าสิทธารถะกำลังจมอยู่ในสังสารวัฏก็คือ คำพูดของกมลาคา [!] ขณะที่สิทธารถะอยู่กับกมลาคา [!] ในสวนสำราญดงาม [...] สัมมาวาจาที่กมลาคา [!] เป็นตัวแทนแสดงออกมาให้สิทธารถะได้แรงบันดาลใจเพื่อการแสวงหาต่อไปด้วยคำพูดที่เป็นคำจริง” (พรณี, 2530, 69-70)

แต่เมื่อเราตรวจสอบกับบทบรรยายในนวนิยายจริง ๆ แล้วกลับพบว่า ผู้ที่เอ่ยถ้อยคำบรรยายพระพุทธเจ้านั้นคือสิทธารถะมิใช่กมลาคา และทั้งหมดนั้นคือความฝันของสิทธารถะเอง

“... กมลาคา [!] พูดเป็นจริงเป็นจัง มีความเศร้าและความละห้อยใจซ่อนเร้นอยู่ในคำพูด เธอขอให้สิทธารถะเล่าเรื่องพระสมณะโคตม เธอฟังได้ไม่รู้เบื่อ รับรู้ว่าพระเนตรของพระองค์แจ่มใสเพียงใด พระโอษฐ์นั้นงามและมีแต่ความสงบเพียงใด

รอยพระสรวลฉายแววความกรุณาอยู่เพียงใด อีกทั้งทุกขณะอิริยาบถมีแต่ความ
สงบสันติเพียงใด”

(เฮสเส, 2526 ตามที่อ้างถึงในพรณี, 2530: 69)

และมีใช้ถ้อยคำที่บรรยายพระพุทธเจ้า แต่คือการเห็นรอยตีนกาบนใบหน้าอันแสดงถึงความขราและความอ่อนล้า
ในตัวกมลที่ทำให้สิทธารถะระลึกได้ถึงความจริงของชีวิต⁵

บทที่ 4 “ริมฝั่งแม่น้ำ” ถูกเชื่อมโยงกับ สัมมา กัมมันตะ หรือการกระทำสุจริต แต่ในบทนี้กลับเป็นการ
บรรยายการหลีกหนีออกจากเมืองของสิทธารถะ ความหมดอาลัยตายอยากและไร้สติของเขา มากกว่าการกระทำ
ใด ๆ ที่สุจริต การกลับมาที่ริมฝั่งน้ำซึ่งครั้งหนึ่งเขาเคยข้ามมาดู จะเป็นสัญลักษณ์การกลับมาสู่จุดเริ่มต้นของการ
ค้นหาเสียมากกว่าเป็นการสิ้นสุดการค้นหาในโลกของปุถุชน หลังจากที่ยกหน้าขึ้นเขาได้ละทิ้งโลกของสมณะโดย
การข้ามฝั่งน้ำมาแล้วครั้งหนึ่ง เป็นสัญลักษณ์ว่า ขณะนี้สิทธารถะได้ผ่านประสบการณ์โลกทั้งสองโลก คือโลกีย์
และโลกุตระมาแล้ว แต่ก็ยังไม่สามารถพบความสงบได้ ณ ริมฝั่งแม่น้ำนี้ เขากำลังจะก้าวเข้าสู่ลำดับการค้นหา
ต่อไปในชีวิต นั่นก็คือการหยุดแสวงหานั่นเอง

บทที่ 5 “ชายแจวเรือ” ถูกเปรียบกับสัมมาอาชีวะ คือการเลี้ยงชีพชอบ ซึ่งดูเงิน ๆ แล้วสอดคล้องกับข้อบท
เป็นอย่างดี แต่เมื่อพิจารณารายละเอียดที่บรรยายในบทนี้แล้ว จะพบว่าเป็นการบรรยายสภาวะทางจิตของ
สิทธารถะมากกว่า กล่าวคือการได้เรียนรู้จากธรรมชาติคือสายน้ำนั่นเอง มิได้มุ่งเน้นเรื่องการประกอบอาชีพแต่
อย่างใด

บทที่ 6 “บุตรสิทธารถะ” ถูกเปรียบกับสัมมาวายามะ คือ พยายามในเรื่องที่ถูก โดยผูกโยงการพยายาม
เลี้ยงดูบุตรของตนด้วยความมานะและอดทน แม้ว่าบุตรจะไม่รับเขาเป็นบิดาก็ตาม ซึ่งเป็นธรรมชาติของบิดาที่จะรัก
บุตร และสิ่งที่พิสูจน์ว่าความพยายามนี้ถูกทางหรือไม่ก็คือ คำพูดของบุตรชายของสิทธารถะเองที่กล่าวว่า ตนจะไป
เป็นโจรเสียเพื่อประชดการกระทำดีของบิดา ความพยายามชอบคือ ความพยายามที่จะละกิเลส ตัณหา มิใช่ความ
อดทนต่อบุตรโดยไม่ลืมหูลืมตาเช่นนี้ เฮสเสบรรยายบทนี้เพื่อแสดงให้เห็นว่าแม้ผู้ที่คิดว่าตนเองเข้าถึงความสงบ
แล้ว แต่เมื่อถูกบททดสอบที่เข้มข้นก็ยังมีอาฆวนไปได้ ดังเช่นสิทธารถะ และความทุกข์จากบุตรนี้เองเป็นสิ่งที่เขา
ได้เคยกระทำต่อบิดาของตนเช่นเดียวกัน ดูจะเป็นเรื่องวิฎฐสงสารมากกว่ามรรค 8

บทที่ 7 “โอม” ถูกเปรียบด้วยการระลึกชอบคือสัมมาสติ โดยอธิบายว่าสิทธารถะใช้สติระงับความทุกข์ที่
ตนได้รับจากการสูญเสียคนรักและของรัก แต่หากเราอ่านบทนี้โดยละเอียดจะพบว่าเป็นการบรรยายการทบทวน

5 “Dann war er an ihrer Seite gelegen, und Kamalas Antlitz war ihm nahe gewesen, und unter ihren Augen und neben ihren Mundwinkeln hatte er, deutlich wie noch niemals, eine bange Schrift gelesen, eine Schrift von feinen Linien, von leisen Furchen, eine Schrift, die an den Herbst und an das Alter erinnerte, wie denn auch Siddhartha selbst, der erst in den Vierzigern stand, schon hier und dort ergraute Haare zwischen seinen schwarzen bemerkt hatte. Müdigkeit stand auf Kamalas schönem Gesicht geschrieben, Müdigkeit vom Gehen eines langen Weges, der kein frohes Ziel hat, Müdigkeit und beginnende Welke, und verheimlichte [...] Bangigkeit: Furcht vor dem Alter, Furcht vor dem Herbst, Furcht vor dem Sterbenmüssen.” (Hesse, 2016: 72)

ประสบการณ์ในชีวิตของสิทธารถะผ่านแม่น้ำจนกระทั่งเห็นความเชื่อมโยงระหว่างตนเอง บิดา และบุตรของตน ว่าเป็นหนึ่งเดียวกัน ทำให้เขาเห็นเอกภาพของสรรพสิ่งมีต่างกันเป็นพัน ๆ อันสะท้อนออกมาในสัญลักษณ์ใบหน้าเป็นพัน ๆ หน้า แต่ความคิดเรื่องเอกภาพของสรรพสิ่งนั้นเป็นความคิดบนพื้นฐานของความเชื่อในอัตตา ดังนั้นจึงมิใช่หลักของพุทธศาสนาแต่อย่างใด ในบทนี้จึงมิได้เกี่ยวข้องกับการมีสติระลึกถึงความไม่เที่ยงของสังขารแม้แต่น้อย

บทที่ 8 “โควินทะ” ถูกเปรียบดั่งสัมมาสมาธิคือความตั้งใจมั่นชอบโดยอธิบายว่า โควินทะควรจะต้องตั้งใจแน่วในการแสวงหาด้วยตนเองโดยไม่ใช้จดจำคำสอน ดูไม่สอดคล้องกับหลักสัมมาสมาธิ ซึ่งหมายถึง การใช้สมาธิเพื่อพิจารณาให้เห็นอริยสัจ มิใช่การตั้งใจมั่นใด ๆ ทั่วไป

จะเห็นว่าหากเราอ่านเพียงบทวิเคราะห์ย่อมคล้อยตามแนวการตีความนี้ได้อย่างง่ายดาย เนื่องจากการตีความดังกล่าว สอดรับกับตรรกะและความเข้าใจทั่วไปในเรื่องความสุจริต แต่เมื่อเราให้ความสำคัญต่อความหมายที่แท้จริงและมีลักษณะเป็นเรื่องเฉพาะของหลักธรรมในพุทธศาสนา ยิ่งเมื่อเราอ่านต้นฉบับนวนิยายนี้โดยละเอียด และโดยเฉพาะอย่างยิ่งหากอ่านโดยปราศจากการกำหนดแนวคิดการตีความใด ๆ ไว้ล่วงหน้าแล้ว ย่อมเห็นได้อย่างชัดเจนว่า การตีความตามแนวทางนี้เป็นการตีความที่ผิดพลาด เป็นความพยายามดึงตัวบทให้เข้ากับทฤษฎีของตน หรืออาจเรียกว่า การตีความที่ขาดความเข้าใจในหลักการของพุทธศาสนาอย่างแท้จริง

ข้อเสนอแนวทางการตีความใหม่

เราอาจจะสามารถอธิบายสาเหตุของความแตกต่างระหว่างภาคที่ 1 และภาคที่ 2 ของนวนิยายเรื่องนี้ได้ โดยอาศัยการพิจารณาลำดับเวลาการประพันธ์นวนิยายเรื่องนี้จากบันทึกส่วนตัวของเฮสเส ในเดือนสิงหาคม ค.ศ. 1920 ที่กล่าวถึงปัญหาในการเขียนนวนิยายเรื่องนี้ต่อ หลังจากเริ่มไปได้ส่วนหนึ่ง (โดยเริ่มเขียนตั้งแต่ปลาย ค.ศ. 1919)⁶ เป็นเวลาหลายเดือนมาแล้ว และจากข้อเท็จจริงที่ว่าหลังจากนั้นในเดือนกันยายน ค.ศ. 1920 เฮสเสได้ตีพิมพ์สามบทแรกของนวนิยายเรื่องนี้ในชื่อ “โลกของสิทธารถะ” (Siddharthas Weltleben. Drei Kapitel aus einer unvollendeten Dichtung) ในวารสารฉบับหนึ่งชื่อ “Genius” และในเดือนกุมภาพันธ์ ค.ศ. 1921 ต้นฉบับสิทธารถะภาคแรกจึงเสร็จสมบูรณ์ และเฮสเสได้ส่งบท “พระสมณโคดมพุทธเจ้า” ให้หนังสือพิมพ์แห่งเมืองบาเซิลซึ่งได้รับการตีพิมพ์ในเดือนพฤษภาคมปีเดียวกัน (Michels, 2016: 37-40) หลังจากหยุดชะงักไปเป็นเวลาหนึ่งปีครึ่ง เฮสเสกลับมาเริ่มต้นเขียนนวนิยายเรื่องนี้ (ภาคที่ 2) อีกครั้งในเดือนมีนาคม 1922 และสามารถส่งต้นฉบับทั้งหมดให้แก่สำนักพิมพ์ได้ในเดือนพฤษภาคม ค.ศ. 1922 (ibd.: 41) ในแง่ลำดับเวลานี้ ทำให้เชื่อได้ว่าเฮสเสเขียนภาคที่ 1 และภาคที่ 2 ของนวนิยายเรื่องนี้ไม่ต่อเนื่องกัน โดยเว้นระยะห่างถึงหนึ่งปีครึ่ง ซึ่งเมื่อพิจารณาจากความไวในการผลิตผลงานของเฮสเสแล้วถือว่าเป็นเวลาที่ค่อนข้างนานทีเดียว (ibd.: 34-42). นอกจากนี้ยังทำให้เห็นว่าแม้แต่บท

6 "Seit vielen Monaten liegt mein indischer Roman, mein Falke, meine Sonnenblume, mein Held Siddhartha da. Bei einem mißglückten Kapitel abgebrochen – ich kann mich des Tages noch so wohl entsinnen, wo ich sah, daß es nicht weiterging, daß ich warten muß, daß etwas Neues dazu kommen müsse! Er begann so schön, er gedieh so geradlinig, und plötzlich war es aus! [...] In meiner indischen Dichtung war es glänzend gegangen, solange ich dichtete, was ich erlebt hatte: die Stimmung des jungen Brahmanen, der die Weisheit sucht, sich plagt und kasteit. Als ich mit dem Siddhartha, dem Dulder und Asketen, zu Ende war und Siddhartha, den Sieger, den Jasager, den Bezwingen dichten wollte, da ging es nicht mehr." (Hesse, as cited in Michels, 2016: 10)

ที่ 4 “ตื่นจากการหลับใหล” ในภาคที่ 1 ก็ได้เกิดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกับบทก่อนหน้าและดูเหมือนจะเป็นจุดเปลี่ยนดังที่เฮสเสกล่าว่า “เมื่อเขาจบภาพลัทธิธรรมาผู้เป็นนักบวชและต้องการจะเริ่มต้นลัทธิธรรมาผู้เปิดรับโลกทุกอย่างก็ไปต่อไม่ได้” (Michels, 2016: 10) ข้อเท็จจริงเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า เฮสเสไม่ได้วางโครงเรื่องนวนิยายเรื่องลัทธิธรรมาให้มี 4 บทในภาคแรก และ 8 บทในภาคที่สองไว้แต่แรกตามที่มักตีความกัน และแม้แต่บททั้ง 4 บทในภาคที่ 1 ของนวนิยายเรื่องนี้ก็ได้อยู่ภายใต้เอกภาพเดียวกันตั้งแต่ต้น ดังนั้นการจะกล่าวว่าเฮสเสวางโครงเรื่องของนวนิยายเรื่องนี้ให้สะท้อนหลักอริยสัจ 4 และมรรค 8 จึงจะเป็นการละเลยข้อเท็จจริงบางประการ และดูจะไม่มีน้ำหนักมากนัก โดยเฉพาะเมื่อเราพิจารณาเปรียบเทียบกับหลักคำสอนในพุทธศาสนาจริง ๆ ดังจะได้อธิบายในลำดับต่อไป

ไม่เป็นที่สงสัยว่าเฮสเสได้ศึกษาปรัชญาพุทธศาสนาและพราหมณ์ฮินดูมาอย่างดี และไม่น่าจะเป็นไปได้ที่เฮสเสเขียนเรื่องลัทธิธรรมาด้วยความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับหลักธรรมของพุทธศาสนา แต่ว่าการตีความนวนิยายเรื่องนี้ว่าสะท้อนหลักธรรมในพุทธศาสนานั้นเป็นการตีความเกินความ ทั้งนี้เฮสเสอาจมิได้มีเจตนาใช้ “หลักธรรม” ในพุทธศาสนาเป็นองค์ประกอบสำคัญในนวนิยายเรื่องลัทธิธรรมาของเขาแต่อย่างใด แต่นั่นมิได้หมายความว่าพุทธศาสนา โดยเฉพาะอย่างยิ่งพุทธประวัติ จะมีได้เป็นแรงบันดาลใจในการประพันธ์เรื่องนี้ เราจำเป็นที่จะต้องแยกแยะให้ชัดเจนระหว่าง “หลักธรรม” หรือ “ปรัชญาในพุทธศาสนา” กับ สัญลักษณ์ที่เกี่ยวข้องกับพุทธศาสนา และผู้เขียนมีความเห็นว่า ในเรื่องลัทธิธรรมาปรากฏสัญลักษณ์ที่เกี่ยวข้องกับพุทธศาสนา อันได้แก่ พุทธประวัติ ภิกษุสงฆ์ อุบาสิก และคำสอนของพระพุทธเจ้า แต่มิได้สะท้อนหลักธรรมสำคัญของพุทธศาสนา

หากเราศึกษาชีวประวัติของเฮสเสจะพบว่าเฮสเสในวัยเด็กมีความคุ้นเคยกับวัฒนธรรมอินเดีย เนื่องจากทั้งตา บิดา และมารดาต่างเคยใช้ชีวิตในฐานะมิชชันนารีอยู่ในอินเดียเป็นเวลานานและได้ถ่ายทอดเล่าเรื่องราวในช่วงเวลานั้นให้แก่เขา แต่ความสนใจในปรัชญาอินเดียนั้นได้ถูกปลุกขึ้นอีกครั้งเมื่อเขาอายุได้ 27 เมื่อได้ศึกษางานของ Schopenhauer ซึ่งได้นำเขาไปสู่แวดวงของผู้สนใจปรัชญาอินเดียทั้งพราหมณ์ฮินดูและพุทธศาสนา และในช่วงต่อมาเขา ยังได้สนใจศึกษาปรัชญาจีนโดยเฉพาะคัมภีร์เต๋าเต๋อจิง⁷ ของเหลาจื๋ออีกด้วย เฮสเสเองกล่าวถึงหนังสือปรัชญาตะวันออกที่สำคัญสำหรับเขาไว้ดังนี้ *ภควัดคีตา, พุทธพจน์, นิทานเวตาล, อุปนิษัต, พุทธประวัติ, คัมภีร์เต๋าเต๋อจิง* (ภาษาเยอรมันทุกสำนวนแปล) และ*บทสนทนาของขงจื๊อ* (Michels, 2016: 339-342) ความสนใจปรัชญาตะวันออกที่กว้างขวางเช่นนี้ อาจจะสะท้อนอยู่ในนวนิยายเรื่องลัทธิธรรมาเล่มนี้ของเขาก็เป็นไปได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาคที่สองของนวนิยายเรื่องนี้

7 "Ich rede von Lao-Tse, dessen Lehre in dem Buch Tau-te-King uns aufbewahrt worden ist. Seine Lehre von Tao, dem Urprinzip alles Seins [...] Ich wollte nur erzählen, daß diese merkwürdigen Bücher mir, der ich von alten Orient nur die buddhistischen und dem Buddhismus verwandten Philosophien als Laie gekannt hatte, ganz neue Werte mitgeteilt haben. Ostasien hat, zwischen Buddha und Christus, eine nie zur Volksreligion gewordene Philosophie besessen, deren aktive, lebendig schöne Ethik der christlichen entschieden näher steht als der indisch-buddhistischen". (Hesse, "Chinesisches", Rezension in "März" 5, 1, Januar 1911 as cited in Michels, 2016: 51)

ข้อสันนิษฐานนี้สอดคล้องกับสิ่งที่เฮสเสเล่าถึงตนเองใน ค.ศ. 1931 ในบทความที่ชื่อว่า “ความเชื่อความศรัทธาของข้าพเจ้า” (Mein Glaube) เฮสเสระบุว่าเขาไม่เพียงแต่แสดงจุดยืนของตนในบทความต่าง ๆ เป็นครั้งคราว หากแต่เคยแสดงจุดยืนเรื่องความเชื่อของเขาลงในหนังสือเล่มหนึ่ง หนังสือเล่มนั้นคือ นวนิยายเรื่อง *สิทธารถะ* และยังกล่าวอีกว่าเขาตั้งใจให้ตัวละครเอกเป็นอินเดีย เป็นผู้ปฏิบัติเพิกษการกำหนดให้เชื่อ (Dogma) แต่ให้ความสำคัญต่อการได้ประสบกับความเป็นหนึ่งเดียวของสรรพสิ่งเป็นสำคัญ⁸ คำกล่าวถึงตัวละครโดยผู้ประพันธ์เองเช่นนี้แสดงให้เห็นว่าหากเราจะเชื่อมโยงนวนิยายเรื่องนี้กับพุทธศาสนา ผู้เขียนมีความเห็นว่า คำสอนของพระพุทธเจ้าที่เป็นแรงบันดาลใจให้เฮสเสใช้สร้างตัวละครเอกสิทธารถะหาใช่อริยสัจหรือมรรคไม่ แต่คือ หลักกาลามสูตร ที่สอนไม่ให้เชื่อจนกว่าสิ่งนั้นจะได้ประจักษ์กับตน และเมื่อพิจารณาชีวประวัติของเฮสเสประกอบแล้ว ผู้เขียนเห็นว่า เราย่อมเข้าใจได้โดยไม่ยากที่เฮสเสผู้เติบโตมาในครอบครัวคริสเตียนที่เคร่งครัดจะรู้สึกประทับใจกับคำสอนในลักษณะเช่นนี้ เนื่องจากเป็นคำสอนที่มอบอิสระทางความคิดให้แก่ผู้ปฏิบัติที่จะพิสูจน์ความจริงในเรื่องนั้น ๆ นอกจากนี้เฮสเสเองยังกล่าวถึงความเข้าใจต่อพุทธศาสนาของตน ซึ่งเกิดขึ้นในช่วงที่เขาเหนื่อยล้ากับชีวิตที่ประสบความสำเร็จของตน ว่าเป็นการละทิ้งชีวิตหรือการปลีกวิเวก อันเป็นการหลีกเลี่ยงเข้าสู่สภาวะไร้ความปรารถนา และเขาเองก็ใช้ชีวิตเช่นนั้นอยู่หลายปี เฮสเสอธิบายเพิ่มเติมถึงอิทธิพลของปรัชญาจีน ภายหลังจากที่เขาได้รับอิทธิพลความคิดจากปรัชญาอินเดียทั้งพุทธศาสนาและพราหมณ์แล้วว่า ปรัชญาจีนเป็นประโยชน์และบางส่วนแก้ไขความคิดของเขาให้ถูกต้อง โดยเฉพาะความคิดของเล่าจื๊อ เป็นดังการเผยความจริงแห่งโลกที่สำคัญสำหรับเขา¹⁰

หากเราตีความนวนิยายเรื่อง *สิทธารถะ* นี้ ตามที่เฮสเสเขียนถึงงานประพันธ์ของตนขึ้นนี้ว่าเป็นภาพสะท้อนตัวตนทางความคิดของเขาแล้ว จึงมีความจำเป็นที่จะต้องพิจารณาเรื่องปรัชญาจีนลัทธิเต๋าควบคู่ไปกับปรัชญาอินเดียประกอบการตีความด้วย

ภาคที่ 1 สะท้อนความคิดปรัชญาอินเดีย อันรวมทั้งพุทธศาสนาและพราหมณ์ฮินดู โดยเฮสเสได้แรงบันดาลใจจากพุทธประวัติเป็นสำคัญในการสร้างตัวละครเอก ไม่เพียงแต่ชื่อ แต่หมายรวมถึงความรู้สึกไม่พอใจกับสภาพที่เป็นอยู่ การตั้งคำถามกับคำสอนที่สืบทอดกันมา การตระหนักว่าสิ่งเหล่านี้มิใช่คำตอบที่แท้จริงของชีวิต

8 "Ich habe nicht nur in Aufsätzen gelegentlich Bekenntnis abgelegt, sondern ich habe auch einmal, vor etwas mehr als zehn Jahren, den Versuch gemacht, meinen Glauben in einem Buche niederzulegen. Das Buch heißt "Siddhartha", ... Daß mein Glaube in diesem Buch einen indischen Namen und ein indisches Gesicht hat, ist kein Zufall. Ich habe in zwei Formen Religion erlebt, als Kind und Enkel frommer rechtschaffener Protestanten und als Leser indischer Offenbarungen, unter denen ich obenan die Upanishaden, die Bhagavad Gita und die Reden des Buddha stellt. [...] Daß mein "Siddhartha" nicht die Erkenntnis, sondern die Liebe obenan stellt, daß er das Dogma ablehnt und das Erlebnis der Einheit zum Mittelpunkt macht [...]" (Hesse, Mein Glaube, as cited in Michels, 2016: 370-371)

9 "Meine damalige Philosophie war die eines erfolgreichen, aber müden und übersättigten Lebens, ich faßte den ganzen Buddhismus als Resignation und Askese auf, als Flucht in Wunschlosigkeit, und blieb Jahre dabei stehen." (Hesse, Über mein Verhältnis zum geistigen Indien und China, as cited in Michels, 2016: 340)

10 "Eine Bereicherung und teilweise Korrektur erfuhr mein östliches Wissen und denken durch die Chinesen, die ich durch die Übersetzung von R. Wilhelm allmählich kennen lernte. [...] Ich selbst kam erst einige Jahre später zu Lao Tzu, der mir nun für lange Zeit zur wichtigsten Offenbarung wurde." (Hesse, Über mein Verhältnis zum geistigen Indien und China, as cited in Michels, 2016: 340).

การตัดสินใจออกบวชเพื่อแสวงหาความจริงโดยในขั้นแรกผ่านอาจารย์และในท้ายที่สุดด้วยตัวของตัวเอง จนสามารถตรัสรู้ได้ จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่ผู้อ่านจะรู้สึกถึงความคล้ายคลึงกับพุทธประวัติในลำดับชีวิตของสิทธารถะ

ฉากการพบพระพุทธเจ้าและการลาจากพระพุทธองค์ สะท้อนความคิดสำคัญของเฮสเสผ่านสิทธารถะเรื่องการปฏิเสธคำสอน (Dogma) โดยเฮสเสเองมิได้ลงรายละเอียดการปฏิบัติของพุทธศาสนา ทั้งนี้เราอาจจะต้องระลึกไว้ว่าความเข้าใจพุทธศาสนาว่าเป็นศาสนาแห่งการปฏิบัตินั้น ดูจะห่างไกลจากการรับรู้พุทธศาสนาของชาวยุโรปในยุคต้นศตวรรษที่ 20 ที่ยังคงรับรู้พุทธศาสนาในฐานะคำสอนปรัชญาแบบหนึ่งอยู่ จึงไม่แปลกที่เฮสเสจะมองคำสอนของพระพุทธองค์เป็น Dogma แบบหนึ่ง แม้ว่าสิ่งนี้จะกล่าวถึงความจริงก็ตาม ดังคำกล่าวของสิทธารถะที่ว่า "ประสบการณ์การตรัสรู้ของพระองค์ไม่สามารถถ่ายทอดได้ วินาทีที่ทรงตรัสรู้ไม่สามารถถ่ายทอดได้"

“Du hast die Erlösung vom Tode gefunden. Sie ist dir geworden aus deinem eigenen Suchen, auf deinem eigenen Wege, durch Gedanken, durch Versenkung, durch Erkenntnis, durch Erleuchtung. Nicht ist sie dir geworden durch Lehre! [...] wirst du in Worten und durch Lehre mitteilen und sagen können, was dir geschehen ist in der Stunde deiner Erleuchtung!” (Hesse, 2016: 34)

ภาคที่ 2 เฮสเสนำเสนอรูปแบบความพยายามค้นหาคำตอบของชีวิตผ่านการเรียนรู้ประสบการณ์ในโลกของสิทธารถะหลังจากที่ได้ละจาก “คำสอน” ไปสู่การเรียนรู้ด้วยตนเอง ที่น่าสนใจคือการตัดสินใจเลือกเข้าไปในโลกของปุถุชนเพื่อเรียนรู้โลกที่ตนถูกสอนมาตลอดชีวิตว่าเป็นโลกที่ต่ำต้อยนั้น ผู้เขียนมีความเห็นว่าสิ่งนี้เป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ชีวิตที่จำเป็นสำหรับสิทธารถะเพื่อเตรียมจิตใจให้พร้อมต่อการเปิดมุมมองใหม่ของตนเกี่ยวกับสัจธรรม นั่นคือ ภายหลังจากได้พยายามค้นหาและใช้ชีวิตทั้งสองรูปแบบอย่างสุดโต่งมาแล้วคือ ทั้งทางโลกและทางจิตวิญญาณ และได้มาถึงบทถัดไปของชีวิตคือการได้พบกับชายแจวเรือซึ่งตีความได้ว่าเป็นการเปิดความคิดใหม่ให้แก่สิทธารถะเป็นการแก้ความเข้าใจผิดที่เคยมีมาก่อนหน้า ณ ที่นี้ เขาได้เรียนรู้ว่าแทนที่จะมุ่งสืบเสาะค้นหา เราควรจะหยุดแสวงหาและทำความเข้าใจกับธรรมชาติตรงหน้ามากกว่า เมื่อนั้นเราก็จะเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับธรรมชาติและได้พบสัจธรรมและความสงบในที่สุด ความคิดในลักษณะเช่นนี้สอดคล้องกับปรัชญาจินลัทธิเต๋าซึ่งเฮสเสเองเขียนไว้ว่าปรัชญาจินมาช่วยปรับทัศนคติของเขา ดังนั้นผู้เขียนจึงมีความเห็นว่าปรัชญาจินโดยเฉพาะลัทธิเต๋าเรื่องธรรมชาติและความเป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาตินี้มีส่วนหล่อหลอมความคิดของเฮสเส และสะท้อนอยู่ในนวนิยายเรื่องนี้ สายน้ำจึงไม่ใช่เทพเจ้าอันมนุษย์จะสักการะหรือใช้ชำระตนให้บริสุทธิ์ หรือเป็นสัญลักษณ์แทนเส้นแบ่งโลกทั้งสองโลกอีกต่อไป แต่เป็นธรรมชาติหรือมารดาแห่งสรรพสิ่งมากกว่า การยึดอาชีวะเป็นชายแจวเรือและใช้ชีวิตเรียบง่าย การอยู่กับธรรมชาติ การฟังเสียงแม่น้ำ ดูจะสอดคล้องกับหลักปฏิบัติของเต๋า

ที่สอนเรื่อง อกรรม (คือการไม่ลงมือกระทำใด ๆ) และการเข้าใจธรรมชาติอันเป็นมารดาของสรรพสิ่ง ดังโคลงใน
คัมภีร์เต๋าเต๋อจิง ต่อไปนี้

สรรพสิ่งในโลกนี้มีรากเหง้าเก่าเดิม
อันเป็นมารดาของสรรพสิ่ง
เมื่อเข้าถึงมารดาผู้ให้กำเนิดสรรพสิ่งแล้ว
ย่อมรับรู้เข้าใจบุตรทั้งหลาย
เมื่อรับรู้ถึงบุตรทั้งหลาย
แลยึดมั่นในวิถีแห่งมารดร
ก็จะไร้ภัยอันตรายไปตลอดชีวิต
หากอุดช่องแห่งอายตนะ
ปิดทวารแห่งความทะยานอยากเสีย
ชั่วชีวิตจะไม่พบความทุกข์ตรม (เหลาจื๋อ, 52)

และ เฮสเสเองเคยเขียนบทกวีที่สะท้อนความคิดเรื่องการหยุดแสวงหานี้เมื่อ ค.ศ. 1907 ในชื่อ "ความสุข" (Glück)

Solang du nach den Glücke jagst,
Bist du nicht reif zum Glücklichsein,
Und wäre alles Liebste dein.
Solange du um Verlorenes klagst
Und Ziele hast und rastlos bist,
Weißt du noch nicht, was Friede ist.
Erst wenn du jedem Wunsch entsagst,
Nicht Ziel mehr noch Begehren kennst,
Den Glück nicht mehr mit Namen nennst,
Dann reichst dir des Geschehens Flut
Nicht mehr ans Herz, und deine Seele ruht.
(Hesse, as cited in Michels, 2016: 46)

อิทธิพลความคิดแบบเต๋า ยิ่งปรากฏชัดเจนมากขึ้นเมื่อเราพิจารณาภาพชายแจวเรือขรทั้งสองคือ
วาสุเทพและสิทธารถะ ที่ตามท้องเรื่องแล้วในสายตาของเหล่าผู้แสวงหาคนอื่น ๆ ที่ตื่นตื่นมาเพื่อจะได้ฟังสัจธรรม

หรือข้อคิดดี ๆ นั้นกลับดูเป็นเพียงชายแก่บ้าใบ้หน้าหัวเราะเยาะหาได้เป็นผู้วิเศษหรือปราชญ์แต่อย่างใด ทำให้เรานึกถึงข้อความในคัมภีร์เต๋าที่ว่า

บุคคลชั้นยอดเมื่อได้รับฟังเต๋า
ก็ปฏิบัติตามอย่างมานะ
บุคคลชั้นปานกลางเมื่อได้รับฟังเต๋า
ก็เชื่อครึ่งไม่เชื่อครึ่ง
บุคคลชั้นต่ำเมื่อได้รับฟังเต๋า
ย่อมหัวร่อยกใหญ่
หากมิถูกหัวเราะเยาะ
ย่อมมิใช่เต๋า ไป (เหลาจื๋อ, 41)

“เมื่อเราหยุดแสวงหา จิตก็จะพบกับความสงบ” เป็นสิ่งที่สัทธารณะกล่าวกับโควินทะในบทสุดท้ายของเรื่อง ผู้เขียนมีความเห็นว่า การวางโครงเรื่องให้โควินทะเป็นบทสุดท้ายของเรื่อง เป็นการตอกย้ำจุดยืนเดิมของเฮสเส่เรื่องการปฏิเสธคำสอน (Dogma) เนื่องจากโควินทะเป็นตัวแทนของ "ศรัทธา" เริ่มต้นในภาคแรกเขาศรัทธาในตัวสัทธารณะเพื่อนรัก ศรัทธาในวิถีแห่งสมณะ และศรัทธาในคำสอนของพระพุทธเจ้าซึ่งมีอาจมีอาจารย์ใดจะยิ่งใหญ่ไปกว่าแล้ว และด้วยความศรัทธาโควินทะมานะปฏิบัติตามคำสอนจนได้รับการยกย่องในหมู่ภิกษุ แต่แล้วก็ยังไม่สามารถไปถึงเป้าหมายคือสัจธรรมได้ การพบกันอีกครั้งของสหายทั้งสองหลังจากที่โควินทะขอบวชเป็นภิกษุในพุทธศาสนาแล้วนั้น โควินทะไม่เคยจำสัทธารณะได้ นั่นสะท้อนว่า สัทธารณะได้เปลี่ยนแปลงไปในแต่ละช่วงอย่างมาก ในขณะที่โควินทะยังคงอยู่เช่นเดิม การอยู่เช่นเดิม ความศรัทธาและการยึดมั่นในคำสอน เป็นลักษณะการเรียนรู้ที่เฮสเส่ปฏิเสธมาตลอดชีวิตและสะท้อนอยู่ในงานประพันธ์หลายๆ ชิ้นของเขา จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่ในบทสุดท้ายของนวนิยายเรื่องนี้จะแสดงฉากตอกย้ำความคิดนี้ นอกจากนี้ผู้เขียนต้องการชี้ให้เห็นว่าโควินทะคือประจักษ์พยานสำคัญถึงการไปถึงเป้าหมายของสัทธารณะโดยเฮสเส่บรรยายไว้ว่า ร้อยยิ้มของสัทธารณะเป็นรอยยิ้มเดียวกับเช่นที่โควินทะพบในองค์พระศาสดา

“Dies Lächeln Siddharthas war genau dasselbe, war genau das gleiche, stille, feine, undurchdringliche [...] Lächeln Gotamas, des Buddhas, wie er selbst es hundertmal mit Ehrfurcht gesehen hatte. So, das wußte Govinda, lächelten die Vollendeten.” (Hesse, 2016: 122)

และก็กลับเป็นสิทธิารณะเองเสียอีกที่ชี้ให้สหายเก่าผู้หัดห่มองเห็นทางที่ถูกต้อง โดยกล่าวเพิ่มเติมแก่สหายว่า "เมื่อเรามองสรรพสิ่งเป็นหนึ่งเดียว เราจะสามารถรักสิ่งเหล่านั้นได้" สำหรับสิทธิารณะแล้วสิ่งสำคัญเพียงอย่างเดียวคือความรักต่อโลกต่อสรรพสิ่ง ซึ่งต่างจากคำสอนให้ละทิ้งโลกของศาสนา และยังสอนเพื่อนอีกว่าเรามากติดอยู่ในความหมายระดับถ้อยคำ แต่แท้จริงแล้ว หมายถึงสิ่งเดียวกัน คำพูดเหล่านี้ผู้เขียนมีความเห็นว่าคือจุดยืนของเฮสเสต่อคำสอนทางศาสนานั้นเอง

การที่เฮสเสบรรยายเรื่องราวของสิทธิารณะผู้ปฏิเสธคำสอน ผู้ผ่านการใช้ชีวิตและการทดลองชีวิตมาอย่างโชกโชน และในที่สุดได้พบหนทางสู่ความสงบสันติด้วยตนเอง นั้นเป็นการตอกย้ำจุดยืนสำคัญของเฮสเสในเรื่องการปฏิเสธคำสอนและการพัฒนาจิตวิญญาณด้วยตัวของตัวเอง แต่เฮสเสมิได้สร้างตัวละครสิทธิารณะให้เป็นผู้อยู่เหนือโลกอยู่เหนือความรู้สึกทั้งปวง แต่สร้างตัวละครให้เป็นดังมนุษย์ปุถุชนที่มีความรักและจะต้องพบกับความขัดแย้งในใจแม้ว่าจะได้รับการฝึกฝนมาอย่างดีแล้วก็ตาม โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรักต่อบุตรและคนรัก เฮสเสได้นำเสนอทางออกของความขัดแย้งอันเป็นธรรมชาติของมนุษย์นี้ด้วยวิธีการละจากโลกหรือละทิ้งความรู้สึกดังเช่นคำสอนในศาสนา หากแต่เขากลับนำเสนอทางออกของความขัดแย้งนี้โดยใช้ความพยายามทำความเข้าใจในธรรมชาติและใช้ความรักที่กว้างขวางขึ้นนั่นคือความรักต่อสรรพสิ่งอันจะเป็นหนทางเข้าถึงความจริงสูงสุด และหลังจากที่ผ่านบททดสอบสำคัญคือความรักของบิดาต่อบุตรแล้วโดยอาศัยความรักต่อโลกและสรรพสิ่ง สิทธิารณะก็สามารถสลایความเกลียดชัง ความคับข้องแค้นเคืองภายในใจ และเข้าเป็นภาวะอันหนึ่งอันเดียวกับสรรพสิ่ง และถึงความสงบสันติทางจิตเฉกเช่นเดียวกับที่พระพุทธเจ้าทรงตรัสรู้และถึงซึ่งนิพพาน แต่สำหรับสิทธิารณะแล้วนิพพานไม่ใช่สิ่งที่เขาแสวงหา แต่ความรักต่อสรรพสิ่งต่างหากที่ทำให้เขาเข้าสู่ภาวะสงบสันติได้สำเร็จ

บทสรุป

นวนิยายเรื่องสิทธิารณะซึ่งเมื่อดูอย่างผิวเผินแล้วชวนให้คิดว่า เป็นวรรณกรรมอิงพุทธประวัติหรืออิงหลักพุทธศาสนานั้น แท้จริงแล้ว เป็นวรรณกรรมที่แฮร์มัน เฮสเสได้เสนอปรัชญาชีวิตที่มุ่งเน้นความเป็นอิสระต่อหลักคำสอนและส่งเสริมการค้นหาค้นหาตนเองและพัฒนาจิตของตนตามวิถีทางของตนเองเป็นสำคัญ โดยที่เฮสเสได้รับแรงบันดาลใจและอิทธิพลทางความคิดจากปรัชญาความคิดของโลกตะวันออก อันหมายรวมถึง ปรัชญาอินเดียที่รวมทั้งพราหมณ์และพุทธ รวมไปถึงปรัชญาตะวันออกไกลอย่างลัทธิเต๋าอีกด้วย

ปรากฏการณ์ความเข้าใจผิดที่ว่า นวนิยายเรื่องนี้สะท้อนหลักธรรมสำคัญในพุทธศาสนานั้น ในแง่หนึ่งเป็นเพราะความซับซ้อนและมีความหมายเฉพาะของหลักธรรมในพุทธศาสนาเอง ซึ่งแม้แต่ชาวพุทธเองยังต้องสนใจศึกษา จึงจะเข้าใจเรื่องเหล่านั้นได้อย่างถูกต้องและสมบูรณ์ แต่เมื่อเรานำหัวข้อหลักธรรมมาใช้ในความหมายทั่วไปย่อมทำให้เกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนโดยเฉพาะเมื่อนำมาใช้เป็นหลักในการวิเคราะห์วรรณกรรมเรื่องนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพิจารณาแต่เพียงโครงสร้างตัวบทที่มีจำนวนพอดีกับหัวข้อหลักธรรม ประเด็นที่ว่าแฮร์มัน

เฮสเส่ มีความรู้เรื่องพุทธศาสนาดีไม่น้อยเพียงใด รวมทั้งคำถามที่ว่าวรรณกรรมเรื่องนี้สะท้อนหลักธรรมในพุทธศาสนาได้ถูกต้องหรือไม่ จึงมิใช่สิ่งที่จำต้องพิสูจน์ เพราะไม่ใช่สิ่งที่ผู้ประพันธ์ต้องการนำเสนอ แต่เราควรจะปรับมุมมองในการตีความนวนิยายเรื่องนี้ โดยหากมองให้กว้างกว่าเพียงแค่เรื่องหลักธรรมแล้ว มีประเด็นใดบ้างที่สะท้อนอยู่ในนวนิยายเรื่องนี้ ในส่วนนี้ การศึกษาชีวประวัติของแอร์มัน เฮสเส่อ่อมมีส่วนช่วยให้เราเห็นขอบข่ายและความสนใจของนักประพันธ์ได้มาก อันจะช่วยเสริมความเข้าใจในตัวบทประพันธ์ได้ในระดับหนึ่ง ซึ่งวิธีการศึกษาในลักษณะเช่นนี้ส่งผลดีกับเฮสเส่ นักประพันธ์ที่มีปฏิสัมพันธ์ผ่านวรรณกรรมกับกลุ่มผู้อ่านอยู่เสมอและอย่างชัดเจนตลอดชีวิตของเขา ซึ่งอาจจะนำไปสู่การตีความที่หลากหลายมากยิ่งขึ้นในอนาคต

เกี่ยวกับผู้เขียน

วรพงษ์ เจริญกรกิจ: อาจารย์ประจำ ศูนย์การศึกษานานาชาติ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณานุกรม

- กาญจนา ต้นโพธิ์. (2560, พฤษภาคม-สิงหาคม). การศึกษาเชิงวิเคราะห์นวนิยายเรื่องสิทธารถะ ฉบับภาษาไทย ของ ชุน ประภาวิวัฒน์ (An Analytical Study of Siddhartha in Thai version Translated by Chun Prapawiwat). *วารสารมนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์* 34 (2), 117-135.
- พรณี บุตรบำรุง. (2532). *พุทธปรัชญาในงานนวนิยายของแอร์มัน เฮสเส่*. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต หน่วยวิชาการคดียเปรียบเทียบ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พระไตรปิฎก เล่มที่ 4 พระวินัยปิฎก เล่มที่ 4 มหาวรรค ภาค 1 <https://84000.org/tipitaka/read/r.php?B=4&A=1358>
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต). (2543). *พุทธธรรม ฉบับปรับปรุงและขยายความ มัชฌิมนิเทศนา/มัชฌิมาปฏิบัติ หรือ กฎธรรมชาติและคุณค่าสำหรับชีวิต*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต). (2546). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม*. พิมพ์ครั้งที่ 12. กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) (2547). *เชื่อกกรรม รู้กรรม แก่กรรม*. กรุงเทพมหานคร: ศูนย์ไทยทิเบต.
- สมักร บุราวาส. (2561). *พุทธปรัชญา มองพุทธศาสนาด้วยทรรศนะทางวิทยาศาสตร์*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร: ศยาม.
- เหลาจื่อ. (2537). *คัมภีร์ เต๋า เต๋ก เก้ง*. แปลและเรียบเรียงโดย โชติช่วง นาคอน. กรุงเทพมหานคร: ดอกหญ้า.
- Ganeshan, V. (1974). Das Indierlebnis Herman Hesses. In V. Michels (Hg.) (2016), *Materialien zu Hermann Hesses "Siddhartha"*. 2. Band: Die Wirkungsgeschichte in Rezensionen und Aufsätzen (pp. 225-254). Frankfurt a.M., Germany: Suhrkamp.
- Hesse, H. (2016). *Siddhartha. Eine indische Dichtung*. Mit einem Kommentar von Heribert Kuhn. Frankfurt a. M., Germany: Suhrkamp.

- Leroy, R. S. (1957). Time and the Structure of Herman Hesse's Siddhartha. *Symposium A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 11 (2), 204-224.
- Michels, V. (Hg.). (2016) *Materialien zu Hermann Hesses Siddhartha. 1. Band: Texte von Hermann Hesse. Entstehungsgeschichte in Selbstzeugnissen und Dokumenten*. Frankfurt a.M., Germany: Suhrkamp.

การสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีเพื่อพัฒนาเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทย

ของนักเรียนระดับประถมศึกษา

Integrated Mathematics Teaching with Phra Apai Mani for Developing Primary Students' Attitudes toward Learning Mathematics and Thai

สินชัย จันทรเสม

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

sinchaijansem@gmail.com

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยในการเรียนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 27 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) แผนการสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณี 2) แบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทยและวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งเก็บรวบรวมข้อมูลก่อนและหลังการสอน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และใช้ t-paired test ในการเปรียบเทียบเจตคติต่อการเรียนก่อนและหลังการสอน ผลการวิจัยพบว่าก่อนการเรียนเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีค่า $\bar{X} = 3.2$ (SD=1.11) และเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทยมีค่า $\bar{X} = 2.2$ (SD=0.97) และเจตคติหลังการเรียน วิชาคณิตศาสตร์มีค่า $\bar{X} = 4.1$ (SD=1.62) วิชาภาษาไทยมีค่า $\bar{X} = 3.8$ (SD=1.21) เมื่อทดสอบโดยใช้ t-paired test พบว่าเจตคติหลังการเรียนสูงกว่าหลังก่อนการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01 ทั้งสองวิชา

คำสำคัญ: การสอนแบบบูรณาการ, การบูรณาการคณิตศาสตร์กับภาษาไทย, เจตคติต่อการเรียน

Abstract

The purpose of this research was to study the attitudes toward Thai and Mathematics learning after learning through an integration of mathematics and the epic poem *Phra Aphai Mani*. The samples were 27 students in Prathomsuksa 6. The research instruments were: (1) the integrated mathematics with Pra Aphai Mani lesson plans; and (2) the questionnaires for measuring learning attitude of the students on Thai and mathematics. The data was collected before and

after teaching. The statistics used for data analysis were Mean, Standard Deviation and t-paired Test. The results showed that the attitude before learning mathematics was 3.2 ($\bar{X}$ =3.2, SD=1.11) and the attitude before learning Thai language was 2.2 ($\bar{X}$ =2.2, SD=0.97). The attitude after studying mathematics was 4.1 ($\bar{X}$ =4.1, SD=1.62) and the attitude after studying Thai language was 3.8 ($\bar{X}$ =3.8, SD=1.21). When tested by using t-paired test, it was found that the attitude after learning was significantly higher than before learning at the level of 0.01 in both subjects.

Keywords: Integrated teaching, integration of mathematics and Thai, learning attitude

บทนำ

การจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ในปัจจุบัน ให้ความสำคัญต่อการให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความเข้าใจ และการนำไปใช้ได้มากกว่าการท่องจำ การสอนคณิตศาสตร์ที่มีพื้นฐานมาจากบริบทที่เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียน นับว่าเป็นทางเลือกหนึ่งที่มีความเหมาะสมเพราะนอกจากจะทำให้ผู้เรียนเข้าใจสถานการณ์ของการที่คณิตศาสตร์เข้ามาเกี่ยวข้องแล้ว นักเรียนยังเห็นแนวทางการนำคณิตศาสตร์ไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดีด้วย สำหรับการเลือกบริบทที่จะนำมาใช้ในการเรียนการสอนคณิตศาสตร์นั้น ควรเป็นบริบทที่เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียน หรือบริบทที่นักเรียนสนใจ (Van den Heuvel-Panhuizen, 2014) จากประสบการณ์การสอนคณิตศาสตร์ในระดับต่างของผู้เขียนพบว่า นักเรียนเล็ก ๆ ในระดับประถมศึกษาให้ความสนใจกับนิทาน ผู้เขียนจึงใช้เรื่องเล่าหรือนิทานมาเป็นสื่อสร้างความสนใจให้ผู้เรียน และได้ใช้บริบทที่อยู่ในนิทานหรือเรื่องเล่ามาสร้างคำถามทางคณิตศาสตร์ ซึ่งพบว่าผู้เรียนให้ความสนใจอย่างมาก นอกจากการใช้สถานที่ ตัวละครในเรื่องในการนำมาสร้างโจทย์ปัญหาแล้ว ผู้เขียนยังพบว่าในนิทาน นิยายนั้น มักมีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับคณิตศาสตร์อยู่ด้วย ซึ่งผู้เขียนได้นำประเด็นเหล่านั้นมาอธิบายและอภิปรายกันในห้องเรียนทำให้ผู้เรียนสนุกสนานกับเนื้อเรื่องมากยิ่งขึ้น และยังได้ความรู้ใหม่หรือบทวนทักษะการคิดคำนวณเนื้อหาคณิตศาสตร์ที่ได้เรียนไปแล้ว หรือฝึกฝนกระบวนการคิดและกระบวนการทางคณิตศาสตร์ไปด้วย

อันที่จริงแล้วในบริบทของนิยาย นิทาน หรือวรรณคดีนั้นเราจะพบว่า มีคณิตศาสตร์เข้าไปเกี่ยวข้องด้วยเสมอ เนื่องจากเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าคณิตศาสตร์มักเข้ามามีบทบาทในชีวิตประจำวันของมนุษย์เกือบในทุก ๆ กิจกรรมของการดำเนินชีวิต ผู้แต่งนิยาย นิทาน ก็มักจะนำคณิตศาสตร์เข้ามาในงานเขียนของตัวเองอยู่เสมอ อาจจะโดยตั้งใจหรือไม่ก็ตาม (สินชัย จันทรเสม และกุสุมา คำผาง 2562: 52) ถ้าครูผู้สอนจะคิดถึงการสอนคณิตศาสตร์แบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับวิชาภาษาไทยที่มีการเรียนคำประพันธ์ต่าง ๆ ทั้งร้อยแก้วและร้อยกรอง โดยเฉพาะบทประพันธ์ที่เป็นนิทาน หรือนิทานคำกลอนก็นับว่าเป็นเรื่องที่น่าสนใจเพราะจะเป็นโอกาสที่ครูผู้สอน

คณิตศาสตร์จะนำประเด็นคณิตศาสตร์ที่ครูภาษาไทยอาจจะละเลยไปกลับมาให้ผู้เรียนได้นำมาวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ เพราะจะทำให้ผู้เรียนได้รรถรสในวรรณกรรมนั้นในแง่มุมใหม่ และยังได้เรียนรู้โน้ตส (concept) ทางคณิตศาสตร์อีกด้วย

แนวการสอนแบบบูรณาการที่เป็นการบูรณาการระหว่างวิชา มีข้อดีในหลาย ๆ ประการ ส่วนสำคัญคือทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาในลักษณะองค์รวม มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาวิชา กระตุ้นให้ผู้เรียนรู้จักคิดประยุกต์ และทำให้มีความรู้ทั้งลึกและกว้าง (สิริพัชร เจษฎาวิโรจน์, 2546: 22-23) สำหรับวิชาคณิตศาสตร์นั้น ผู้เรียนมักคิดว่า เรียนแล้วไม่สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ การที่ครูจะแสดงให้เห็นว่าในการดำเนินชีวิต แม้กระทั่งในนิทาน นิยายก็จะเกี่ยวข้องกับคณิตศาสตร์อยู่เสมอ จะตอบข้อสงสัยของผู้เรียนเหล่านี้ได้ และยังจะทำให้เขามองเห็นความสำคัญของคณิตศาสตร์มากขึ้นด้วย

จากประโยชน์และข้อดีที่เป็นผลของการจัดการสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับภาษาไทยที่ได้อภิปรายมานี้ เมื่อพิจารณาแล้วจะเห็นได้ว่าการสอนแบบบูรณาการน่าจะส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาเจตคติที่ดีในการเรียนทั้งสองวิชาไปด้วย นอกจากนี้แนวการสอนแบบบูรณาการนี้จะทำให้ผู้เรียนมองเห็นความสอดคล้อง และการใช้ประโยชน์ซึ่งกันและกัน ในการเรียนหลาย ๆ วิชา การนำความรู้ของวิชาหนึ่งไปใช้ในอีกวิชาหนึ่งย่อมทำให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญ ประโยชน์และเห็นคุณค่าในสิ่งที่เรียน จึงน่าจะเป็นแนวทางของการพัฒนาเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาที่ผู้สอนนำมาบูรณาการได้ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2556)

พระอภัยมณีเป็นวรรณกรรมที่ถูกนำมาใช้เป็นบทเรียนของนักเรียนในระดับมัธยม จุดประสงค์หนึ่งของการนำเรื่องนี้มาให้นักเรียนได้ศึกษา คือ การพัฒนานักเรียนด้านการใช้ภาษา ความงามของบทร้อยกรอง แต่เมื่อสำรวจถึงการดำเนินเรื่องจะพบว่า มีคณิตศาสตร์เข้ามาเกี่ยวข้องในเรื่องอยู่หลายประเด็น สิ่งที่น่าสนใจเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนแบบบูรณาการคือ การที่ครูผู้สอนคณิตศาสตร์จะนำโน้ตสด้านคณิตศาสตร์เหล่านั้นมาการเปิดประเด็นให้ผู้เรียนได้มีโอกาสวิเคราะห์สาระต่าง ๆ ทางคณิตศาสตร์จากบริบทของวรรณกรรมซึ่งนับว่าเป็นบริบทที่ต่างออกไปจากบริบทในชีวิตประจำวันที่คุ้นเคยได้อย่างไร

ตามหลักสูตรแกนกลางขั้นพื้นฐานวิชาภาษาไทยฉบับปัจจุบัน วรรณคดีเรื่องพระอภัยมณีตอนพระอภัยมณีนางผีเสื้อ เป็นบทเรียนที่บรรจุอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เนื่องจากผู้เขียนได้วิเคราะห์และพบว่าเนื้อหาคณิตศาสตร์ที่เกี่ยวข้องในเรื่องเป็นโน้ตสที่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีพื้นฐานพอที่จะทำความเข้าใจได้ไม่ยากนัก และไม่ยากเกินไปจนนักเรียนไม่รู้สึกลำบาก ผู้เขียนจึงได้พัฒนาแนวการสอนแบบบูรณาการ โดยเป็นการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนานักเรียนทั้งคณิตศาสตร์และภาษาไทยในน้ำหนักที่เท่า ๆ กันอาจจะกล่าวได้ว่า แนวการสอนนี้เป็นการสอนคณิตศาสตร์ในบริบทของพระอภัยมณี หรือการสอนเรื่องพระอภัยมณีที่มีการวิเคราะห์คณิตศาสตร์ในเรื่อง โดยมุ่งเน้นว่าการสอนนี้จะเน้นเป็นแนวทางที่พัฒนาเจตคติต่อการเรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยของนักเรียน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อพัฒนาเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยในการเรียนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณี

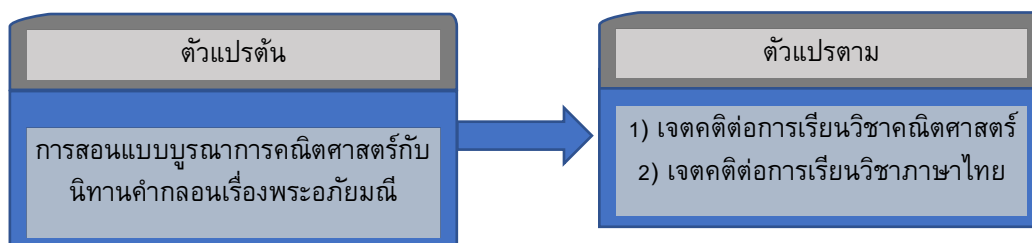
นิยามศัพท์เฉพาะ

การสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับวิชาภาษาไทย หมายถึงการสอนที่เป็นกระบวนการรวบรวมรายวิชาคณิตศาสตร์และภาษาไทยเข้าด้วยกันแล้วนำมาจัดกิจกรรมเดียวกัน หรือนำมาผสมผสานเข้าด้วยกัน (Good, 1973: 308; วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2542: 46) สำหรับงานวิจัยนี้เป็นการสอนที่ผสมผสานระหว่างวรรณคดีเรื่องพระอภัยมณี ตอนพระอภัยมณีหนีนางผีเสื้อ และเนื้อหาคณิตศาสตร์อันได้แก่ เรื่องความสัมพันธ์ของมาตราวัดระยะทางของไทยและมาตราเมตริก และการหาความเร็วเฉลี่ย

เจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หมายถึง แนวคิด ความคิดเห็น ความรู้สึกนึกคิดทั้งด้านชอบและไม่ชอบของนักเรียนที่มีต่อประสบการณ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งวัดได้จากการตอบแบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทย ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจำนวน 12 ข้อ

เจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทย หมายถึง แนวคิด ความคิดเห็น ความรู้สึกนึกคิดทั้งด้านชอบและไม่ชอบของนักเรียนที่มีต่อประสบการณ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ซึ่งวัดได้จากการตอบแบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทย ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจำนวน 12 ข้อ

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

1. เจตคติในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนก่อนและหลังการเรียน ในการเรียนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีแตกต่างกัน
2. เจตคติในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนก่อนและหลังการเรียน ในการเรียนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีแตกต่างกัน

วิธีการดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรของการวิจัยนี้เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของโรงเรียนสาธิตของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง 3 ห้องเรียน จำนวน 87 คน ซึ่งทางโรงเรียนจัดการศึกษาแบบความสามารถ ผู้วิจัยจึงใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายจำนวน 1 ห้องเรียน โดยมีนักเรียนจำนวน 27 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้

เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยนี้ประกอบด้วย

1. แบบสอบถามเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทย ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นโดยปรับปรุงแบบสอบถามเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทยของพิรุณโพรย สำโรงทอง (2554: 108) ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบเลือกตอบ จำนวน 10 ข้อ และคำถามปลายเปิด 2 ข้อ

2. แบบสอบถามเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น โดยปรับปรุงแบบสอบถามเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนของกุลกาญจน์ สุวรรณรักษ์ (2556: 119) ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบเลือกตอบ จำนวน 10 ข้อ และคำถามปลายเปิด 2 ข้อ

3. แนวการสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับภาษาไทยซึ่งเน้นการสอนคณิตศาสตร์จากบริบทเรื่องพระอภัยมณี ตอนพระอภัยมณีหนีนางผีเสื้อ โดยผู้เขียนร่วมพัฒนาแนวการสอนร่วมกับครูผู้สอนวิชาภาษาไทยอีกท่านหนึ่ง ซึ่งในการทดลองสอนเป็นการสอนร่วมกันทั้งผู้เขียนในฐานะครุคณิตศาสตร์กับครูผู้สอนภาษาไทยที่ร่วมกันพัฒนาแนวการสอนท่านนี้

ในการออกแบบแนวการสอนนี้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์หมโนทัศน์ของคณิตศาสตร์ที่ปรากฏอยู่ในพระอภัยมณี และพบว่ามีการคณิตศาสตร์ดังนี้

ปริมาณ มีการใช้จำนวนบอกปริมาณอยู่เล็กน้อย ซึ่งปรากฏอยู่ตอนที่เืองน้ำบอกอายุของตนเองให้พระอภัยมณีว่าตนเองอายุมากกว่า 580 ปี ในขณะที่โยคี มีอายุมากกว่า 1,000 ปี

ทิศและแผนผัง ระยะทาง มีการอธิบายแผนผังที่ตั้งของเกาะ และบริเวณอาณาเขตครอบครองของนางผีเสื้อสมุทร นอกจากนี้ยังมีการบอกระยะทางในการหนีของพระอภัยมณีไปยังเกาะแก้วพิสดารโดยใช้หน่วยการวัดมาตราไทย ในบทกลอนเืองน้ำได้บอกต่อพระอภัยมณีว่าถ้าจะต้องหนีนางผีเสื้อสมุทรให้หนีไปที่เกาะแก้วพิสดารซึ่งอยู่ห่างจากเกาะที่พระอภัยมณีอาศัยอยู่ 100 โยชน์

ความเร็ว ความหมายของความเร็วคือ อัตราส่วนของเวลาที่ใช้ในการเดินทางกับระยะทางที่เดินทางได้ เืองน้ำบอกพระอภัยมณีว่าจากเกาะที่พระอภัยมณีอาศัยอยู่ไปจนถึงเกาะแก้วพิสดาร ระยะทาง 100 โยชน์นั้นตนเองต้องใช้เวลาในการเดินทาง 7 ราตรี ส่วนนางผีเสื้อสมุทรจะใช้เวลา 3 วัน

จากสาระดังกล่าวผู้วิจัยเลือกเน้นการพัฒนาหมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ใน 2 เรื่องดังนี้

1. ความสัมพันธ์ของมาตราวัดระยะทางของไทยและมาตราเมตริกซ์

2. การหาความเร็วเฉลี่ย

นักเรียนได้เรียนรู้เนื้อหาเหล่านี้ ไปพร้อม ๆ กับการเรียนวรรณคดีเรื่องพระอภัยมณี

สำหรับสาระการเรียนรู้ในวิชาภาษาไทยที่นักเรียนจะได้เรียนรู้ได้แก่ สาระด้านวรรณคดีและวรรณกรรมซึ่งสอดคล้องกับตัวชี้วัดการเรียนรู้ภาษาไทยในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ได้แก่

1. การแสดงความคิดเห็นจากวรรณคดีหรือวรรณกรรมที่อ่าน
2. การอธิบายคุณค่าของวรรณคดีและวรรณกรรมที่อ่าน และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ก่อนการเรียนรู้ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนทุกคนทำแบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทย จากนั้นผู้วิจัยสอนร่วมกันกับครูประจำวิชาภาษาไทย ผู้วิจัยเป็นผู้สอนเนื้อหาคณิตศาสตร์ด้วยตนเองโดยมีครูที่สอนวิชาภาษาไทยเป็นผู้อธิบายในส่วนของสาระวิชาภาษาไทย แผนการสอนรวมเวลาทั้งหมด 8 คาบ เมื่อสอนจบแล้ว จึงให้นักเรียนทำแบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทยหลังเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานในการวิเคราะห์คะแนนจากแบบสอบถามวัดเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยและคณิตศาสตร์ก่อนและหลังการเรียน และใช้ t-paired test ในการเปรียบเทียบคะแนนเจตคติก่อนและหลังการเรียน และใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) สำหรับวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่เก็บรวบรวมจากคำถามปลายเปิดในแบบทดสอบวัดเจตคติ

ผลการวิจัย

จากการวัดเจตคติของนักเรียนก่อนและหลังการเรียนได้ผลคะแนนดังตารางที่ 1

	ก่อนเรียน		หลังเรียน	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
คณิตศาสตร์	3.2	1.11	4.1	1.62
ภาษาไทย	2.2	0.97	3.8	1.21

ตารางที่ 1 แสดงค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนวัดเจตคติก่อนและหลังการเรียน

จากตารางที่ 1 จะพบว่าค่าเฉลี่ยเลขคณิตของคะแนนเจตคติของนักเรียนต่อการเรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยหลังการเรียนสูงกว่าก่อนการเรียน

ในการใช้สถิติเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติของการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ผลดังตารางที่ 2 และ 3

จำนวน	Mean of the Difference	S _d	df	t	p-value
27	1.063	0.69	26	8.03**	0.000

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบเจตคติของนักเรียนต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ก่อนและหลังการเรียนโดยใช้สถิติ t-paired test

จำนวน	Mean of the Difference	S _d	df	t	p-value
27	1.13	0.821	26	7.147**	0.000

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบเจตคติของนักเรียนต่อการเรียนวิชาภาษาไทยก่อนและหลังการเรียนโดยใช้สถิติ t-paired test

จากตารางที่ 2 และ 3 แสดงให้เห็นว่าเจตคติของนักเรียนในการเรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยระหว่างก่อนเรียนและหลังการเรียนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

เมื่อพิจารณาจากค่าเฉลี่ยเลขคณิตของคะแนนเจตคติของนักเรียนต่อการเรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยหลังการเรียนสูงกว่าก่อนการเรียน (ตารางที่ 1) และผลการทดสอบในตารางที่ 2 และ 3 สามารถสรุปได้ว่า เจตคติของนักเรียนหลังการเรียนสูงกว่าก่อนการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากการวิเคราะห์ความเห็นของนักเรียนจากคำถามปลายเปิดในแบบสอบถามวัดเจตคติพบว่า นักเรียนเห็นว่าการวิเคราะห์คณิตศาสตร์ในการเรียนวรรณคดีทำให้การเรียนวรรณคดีสนุกขึ้นและเข้าใจเนื้อเรื่องได้ลึกซึ้งขึ้น ดังตัวอย่างคำตอบของนักเรียนดังนี้

“การคิดเลขทำให้รู้ว่าพระอภัยต้องหนีไปไกลมาก ๆ ถ้าไม่มีคณิตศาสตร์มาช่วย เราก็ไม่รู้ว่าจะไกลแค่ไหน”

“ทำให้รู้ว่าคนแต่งวรรณคดี ต้องคิดคณิตศาสตร์ด้วย ได้คิดไปด้วย ทำให้เรื่องสนุก”

สำหรับในประเด็นของการเรียนคณิตศาสตร์จากบริบทของวรรณคดี นักเรียนส่วนใหญ่ตอบว่าทำให้เข้าใจคณิตศาสตร์ง่ายขึ้น เพราะมีเนื้อเรื่องให้เข้าใจ นักเรียนบางคนเขียนอธิบายความเห็น

“การเรียนคณิตศาสตร์จากเนื้อเรื่องทำให้เข้าใจมากขึ้นกว่าการเรียนแบบไม่มีเนื้อเรื่อง”

“เรียนคณิตศาสตร์จากพระอภัยมณี สนุกดี ทำให้รู้ว่ากำลังคิดไปทำอะไร”

การอภิปรายผลและข้อเสนอแนะการนำไปใช้

จากการทดลองสอนสอนคณิตศาสตร์ในบริบทของพระอภัยมณี ซึ่งนับว่าเป็นการสอนแบบบูรณาการระหว่างวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทย ผลของการวิจัยพบว่า เจตคติต่อการเรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สูงขึ้น โดยค่าเฉลี่ยหลังการทดลองสอนของเจตคติต่อการเรียนทั้งสองวิชาสูงขึ้น และนักเรียนได้ให้เหตุผลว่าการเรียนทั้งสองวิชาไปพร้อม ๆ กันทำให้เข้าใจมากยิ่งขึ้น โดยในส่วนของวรรณคดีได้ประโยชน์จากการเรียนคณิตศาสตร์ไปด้วย เพราะให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น ส่วนวิชาคณิตศาสตร์เมื่อเรียนอยู่ในบริบทของวรรณคดี ทำให้ผู้เรียนเข้าใจเหตุผลของการนำคณิตศาสตร์ไปใช้และเข้าใจว่าเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันอย่างไร การที่นักเรียนเรียนอย่างเข้าใจและสนุกสนานจึงทำให้เกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนของทั้งสองวิชา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของพิรุณไพบย สำโรงทอง (2554) ที่ได้ศึกษาการพัฒนาเจตคติต่อการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และพบว่าการที่นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนนั้นเป็นเพราะเป็นการเรียนที่เข้าใจ สนุกสนาน บรรยากาศในการเรียนการสอนดี ทำให้ผู้เรียนไม่รู้สึกเบื่อหน่าย แนวการสอนแบบบูรณาการคณิตศาสตร์กับพระอภัยมณีจึงสามารถกระตุ้นให้นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนทั้งสองวิชาได้

นอกจากนี้บรรยากาศของการเรียนการสอนแบบบูรณาการระหว่างวิชาคณิตศาสตร์และนิทานคำกลอนเรื่องพระอภัยมณีนี้อาจส่งเสริมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ มีบทบาทแสดงความคิดเห็นตามที่ตนเองถนัด การได้แสดงความคิดเห็นที่เป็นเหตุเป็นผลตามบริบทนี้ ยังเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งเสริมการพัฒนาเจตคติที่ดีต่อการเรียน ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอแนะในงานวิจัยของสันติวัฒน์ จันใด (2561) ที่ได้ศึกษาการพัฒนาเจตคติการเรียนรู้จากการจัดการเรียนการสอนรูปแบบ CIPPA ที่บูรณาการกระบวนการเรียนรู้วรรณคดีของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3

ในการจัดการเรียนการสอน ถ้าผู้สอนสามารถประยุกต์หรือบูรณาการเนื้อหาวิชาเข้าด้วยกัน ย่อมจะทำให้การสอนนั้นมีมิติที่หลากหลายขึ้น นอกจากจะเป็นการเรียนรู้นวัตกรรมต่าง ๆ ในเวลาเดียวกัน ยังจะทำให้ผู้เรียนเข้าใจความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงของสิ่งที่ได้เรียนรู้ และทำให้ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนได้ แนวการสอนแบบบูรณาการระหว่างวิชาที่มีแนวทางจัดกิจกรรมได้หลากหลาย แต่ผู้สอนจะต้องคำนึงถึงการเชื่อมโยง สอดคล้องกันของในรายวิชาที่นำมาบูรณาการ เมื่อผู้เรียนเรียนรู้ว่าสิ่งที่กำลังเรียนมีประโยชน์สัมพันธ์กัน จะทำให้ผู้เรียนมองเห็นความสำคัญของแต่ละมโนทัศน์ที่กำลังเรียนและจะมองเห็นแนวทางในการนำความรู้ไปประยุกต์ในด้านอื่น ๆ ได้เป็นอย่างดี

เกี่ยวกับผู้เขียน

ดร.สินชัย จันทรเสม: อาจารย์ประจำ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

บรรณานุกรม

- กุลกาญจน์ สุวรรณรักษ์ (2556). การศึกษาผลสัมฤทธิ์และเจตคติทางการเรียน เรื่อง การชั่งและการตวงของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยการสอนแนะให้รู้คิด (CGI) ที่เน้นทักษะการเชื่อมโยง ระหว่างคณิตศาสตร์กับชีวิตประจำวัน. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์คณะศึกษาศาสตร์*. ปีที่ 14 ฉบับที่ 1 มกราคม 2556 - มิถุนายน 2556.
- พิรุณไพบรย์ สำโรงทอง (2554). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อการเรียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้หนังสืออิเล็กทรอนิกส์กับการจัดการเรียนรู้ตามคู่มือครู. *ปริญญาณิพนธ์ กศ.ม.(การมัธยมศึกษา)*. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2542). *แผนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: แอล ที เพรส.
- สันติวัฒน์ จันใด (2561). ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอน CIPPA ที่บูรณาการกระบวนการเรียนรู้วรรณคดีที่มีต่อผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้และเจตคติต่อวรรณคดีไทยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนสาธิต. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*. ปีที่ 46 ฉบับที่ 1 (มกราคม-มีนาคม)
- สินชัย จันทรเสม และกุสุมา คำผาง (2562). ตรรกะเชิงคณิตศาสตร์ในพระอภัยมณี. *วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*. ปีที่ 41 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม)
- มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2556). *การพัฒนาเครื่องมือวัดด้านเจตพิสัยและทักษะพิสัย*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
- สุริพัชรเจษฎาวิโรจน์. 2546. การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ. กรุงเทพฯ: บัณฑิต พอยท์.
- Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2014). *Realistic mathematics education Encyclopedia of mathematics education* (pp. 521-525): Springer. Hilgard.

แนวคิดอัตมโนทัศน์กับการประยุกต์

Applications of Self-Concept

อัญชลี จันทร์เสม, นันทนา วงษ์ไทย, สุภัทรา วงสกุล, ปุณณิสสา ยงศรีปัญญาฤทธิ์

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

punyisa@g.swu.ac.th

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวคิดอัตมโนทัศน์และการนำแนวคิดดังกล่าวไปประยุกต์กับกิจกรรมต่าง ๆ ของมนุษย์ โดยได้กล่าวถึงหลักการเบื้องต้นของแนวคิดอัตมโนทัศน์ จากนั้นได้ทบทวนงานวิจัยที่ประยุกต์แนวคิดนี้เพื่อศึกษาด้านการเรียนการสอน การสื่อสาร และการบริหารทรัพยากรมนุษย์ ซึ่งเป็นที่ประจักษ์ว่าแนวคิดอัตมโนทัศน์เป็นแนวคิดพื้นฐานที่สำคัญและจำเป็นในการดำรงชีวิตของมนุษย์ทุกช่วงวัย ผู้ที่มีความเข้าใจในหลักการของแนวคิดนี้จะเป็นผู้ที่ตระหนักถึงคุณค่าในตนเอง มีความสามารถในการพัฒนาศักยภาพของตนเอง และผู้อื่น สร้างความเข้าใจอันดีระหว่างกันในบริบทสังคมต่าง ๆ อันจะส่งผลให้กิจการต่าง ๆ สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี

คำสำคัญ: แนวคิดอัตมโนทัศน์, การเรียนการสอน, การสื่อสาร, การบริหารทรัพยากรมนุษย์

Abstract

This paper offered theories of self-concept and their applications toward various human activities. The basic principles of self-concept were described. Reviews on existing literature relating to applications of self-concept in the contexts of teaching-learning, communication, and human resource management were provided. Such reviews highlight the importance of the self-concept as the basic concept needed for humans of all ages. Those who could apply this concept in their living could maximize others' and their potentials as well as create good relationship with others in various contexts which enable them to reach their set goals.

Keywords: theories of self-concept, teaching-learning, communication, human resource management

บทนำ

หลักการเบื้องต้นของแนวคิดอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์ เป็นการรับรู้ตัวตนที่เกิดจากสะสมประสบการณ์ ความเชื่อ และความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง หรือกล่าวได้ว่าเป็นความคิดที่มีต่อตนเอง ทั้งทางกายภาพ ทางสังคม และเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง (Green; Nelson; Martin; & Marsh, 2006; อ้างอิงจาก Shavelson; Hubner; & Stanton, 1976) ศรีเรือน แก้วกังวาล (2554) ได้อธิบายเกี่ยวกับตัวตนของมนุษย์ผ่านทฤษฎีบุคลิกภาพ อธิบายว่าตัวตนของมนุษย์มี 3 แบบ ได้แก่

1. ตัวตนที่ตนเองมองเห็น (self-concept) คือภาพที่ตนเองมองเห็นหรือเข้าใจว่าเป็นตัวเอง โดยทั่วไปคนจะมองเห็นตนเองในหลายแง่มุม ซึ่งอาจตรงหรือไม่ตรงกับความเป็นจริงหรือภาพที่คนอื่นเห็นได้ อาจเป็นไปได้ทั้งทางบวกและลบ การมองเห็นตนเองในทางบวก เช่น เป็นคนมีความสามารถ เป็นคนจริงใจ ซื่อสัตย์ การมองเห็นตนเองในทางลบ เช่น เป็นคนโกหก ไม่รับผิดชอบ ไม่มีความสามารถ เป็นต้น
2. ตัวตนที่เป็นจริง (real self) คือลักษณะตัวตนที่เป็นไปตามข้อเท็จจริง ซึ่งในบางครั้ง อาจจะมองเห็นตนเองต่ำกว่าความเป็นจริง ในขณะที่รู้สึกเศร้าเสียใจ หรืออาจจะมองเห็นตนเองเกินความเป็นจริง ในกรณีที่มีความมั่นใจหรือกำลังพยายามทำบางสิ่ง
3. ตัวตนตามอุดมคติ (ideal self) คือตัวตนที่ต้องการจะเป็น แต่ยังไม่สามารถเป็นได้ในสภาวะปัจจุบัน ถ้าตัวตนตามอุดมคติต่างจากตัวตนตามความเป็นจริงหรือตัวตนที่ตนมองเห็น บุคคลนั้นจะมีความขัดแย้งในบุคลิกภาพ

บุคคลใดก็ตามที่สามารถทำให้ตัวตนที่ตนรับรู้กับตัวตนตามความเป็นจริงและตัวตนตามอุดมคติสอดคล้องสัมพันธ์กันอย่างเหมาะสม บุคคลนั้นจะพัฒนาบุคลิกภาพได้จนถึงขีดสุด แต่ถ้าตัวตนทั้งสามนั้นไม่สอดคล้องกันอาจทำให้บุคคลนั้นเกิดความขัดแย้งในใจ คับข้องใจ วิตกกังวลสูง และมีปมด้อย ซึ่งจะส่งผลต่อบุคลิกภาพของบุคคลนั้นด้วย (เต็มศักดิ์ คทวณิช, 2546)

โครงสร้างอัตมโนทัศน์

Shavelson; & Bolus (1982: 2 อ้างอิงจาก Shavelson; Hubner; & Stanton, 1976) ได้แบ่งโครงสร้างอัตมโนทัศน์เป็น 3 ระดับ

- ระดับแรกคือ อัตมโนทัศน์ทั่วไป (general self-concept)

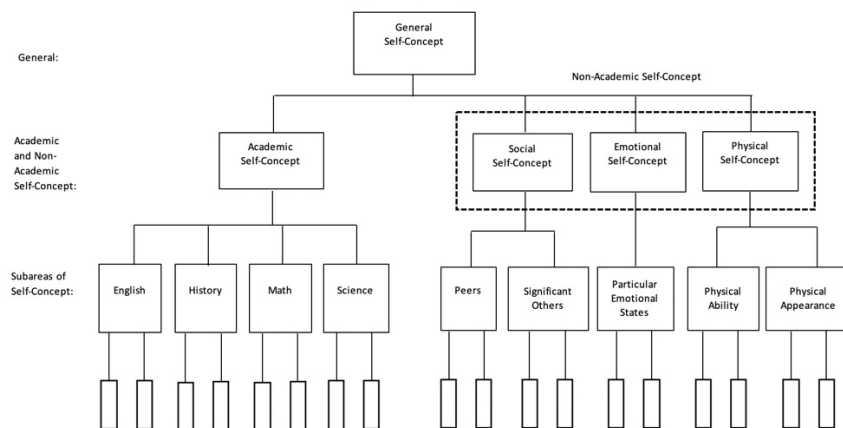
- ระดับสองแบ่งเป็น 2 ด้าน

ด้านที่ 1: อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (academic self-concept) ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางภาษาอังกฤษ อัตมโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ อัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ อัตมโนทัศน์ทางวิทยาศาสตร์

ด้านที่ 2: อัตมโนทัศน์ที่ไม่เป็นวิชาการ (nonacademic self-concept) แบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางสังคม (social self-concept) ซึ่งประกอบด้วย กลุ่มเพื่อน (peer) และการให้ความสำคัญกับผู้อื่น (significant others) อัตมโนทัศน์ทางอารมณ์ (emotional self-concept) ซึ่งประกอบด้วย สถานะทางอารมณ์เฉพาะด้าน (particular emotional states) และอัตมโนทัศน์ทางกายภาพ (physical self-concept) ซึ่งประกอบด้วย ความสามารถทางกายภาพ (physical ability) และลักษณะทางกายภาพ (physical appearance)

- ระดับสามแบ่งย่อยเป็นประเภท

โครงสร้างอัตมโนทัศน์ทั้ง 3 ระดับแสดงในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 โครงสร้างของอัตมโนทัศน์ของ ชาเวลสัน ฮับเนอร์ และสแตนตัน (1976) อ้างอิงจาก Shavelson; Hubner; & Stanton (1976: 407-441)

สุนทรพจน์ ดำรงพานิช (2550 อ้างอิงจาก Marsh; & Shavelson, 1985) กล่าวเพิ่มเติมว่า องค์ประกอบร่วมที่สำคัญระหว่างอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการด้านภาษาอังกฤษ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการด้านคณิตศาสตร์ และอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ คือ ความสัมพันธ์กับพ่อแม่

แนวคิดอัตมโนทัศน์สามารถนำมาประยุกต์กับกิจกรรมต่าง ๆ ของมนุษย์ได้ในทุกช่วงวัย ในลำดับต่อไป จะกล่าวถึงกิจกรรม 3 ประเภทที่สำคัญยิ่งกับการดำเนินชีวิตของมนุษย์ ได้แก่ การเรียนการสอน การสื่อสาร และการ

บริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ โดยจะแสดงให้เห็นว่าแนวคิดอัตมโนทัศน์มีบทบาทสำคัญในการทำให้กิจกรรมดังกล่าวเกิดขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพได้อย่างไร

การประยุกต์แนวคิดอัตมโนทัศน์กับการเรียนการสอน

จากการศึกษาของ Craven and Marsh (2008) กล่าวว่าคนที่มีอัตมโนทัศน์สูงจะรู้สึกดีกับตนเองและมีความสามารถมากกว่าคนที่มีอัตมโนทัศน์ต่ำ และยังช่วยส่งเสริมคุณภาพชีวิตและจิตใจ รวมไปถึงความสุข แรงจูงใจ และพฤติกรรมมุ่งมั่นทางวิชาการ สอดคล้องกับการศึกษาของ Duraku and Linda (2018) ที่ทำการประเมินความสัมพันธ์ของการทดสอบความวิตกกังวลและความสามารถทางวิชาการกับทักษะการเรียนรู้ กลไกการเผชิญปัญหา อัตมโนทัศน์ ความภาคภูมิใจในตนเอง ความทุกข์ทางจิตใจ ในกลุ่มนักศึกษามหาวิทยาลัยและนักเรียนมัธยมปลาย พบว่า กลุ่มที่มีทักษะการเรียนรู้ที่ดี มีอัตมโนทัศน์เชิงบวก จะบ่งชี้ถึงการมีความวิตกกังวลสูง และกลุ่มที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสูงจะมีความสัมพันธ์กับกลุ่มที่มีการประสบความสำเร็จสูง สอดคล้องกับ Khalaila (2015) ที่พบว่าอัตมโนทัศน์ที่สูงจะมีความสัมพันธ์โดยตรงกับความสำเร็จทางวิชาการและความวิตกกังวล โดยแรงจูงใจภายในจะทำหน้าที่เป็นสื่อกลางของความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์และความสำเร็จทางวิชาการ จากที่กล่าวมาแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของอัตมโนทัศน์ที่มีความเกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพ ซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จของบุคคล บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกัน จะมีส่งผลต่อแนวโน้มการกระทำและบุคลิกภาพที่ต่างกัน ดังนั้นจึงควรพัฒนาอัตมโนทัศน์ให้เป็นเป็นในเชิงบวกและหลีกเลี่ยงอัตมโนทัศน์เชิงลบเพื่อนำบุคคลไปสู่พฤติกรรมที่พึงประสงค์

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์อย่างยิ่งกับประสิทธิภาพของการเรียนรู้ หากผู้เรียนเข้าใจแนวคิดอัตมโนทัศน์ จะเป็นส่วนสำคัญที่ช่วยผลักดันให้ประสบความสำเร็จในการเรียน ก่อให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง อันจะนำไปสู่อนาคตที่ดีในการทำงาน ในขณะเดียวกัน หากผู้สอนประยุกต์แนวคิดอัตมโนทัศน์ในการเรียนการสอน ก็จะทำให้เข้าใจผู้เรียน สามารถปรับเปลี่ยนวิธีการสอน และช่วยผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

การประยุกต์แนวคิดอัตมโนทัศน์กับการสื่อสาร

การสื่อสารเป็นกิจกรรมที่สำคัญยิ่งของมนุษย์ในถ่ายทอดความคิด ความรู้สึก ระหว่างกัน การรู้จักและเข้าใจตัวเองเป็นสิ่งสำคัญในการสื่อสาร Samphthirao (2016) กล่าวว่า วิธีการสื่อสารของเราเป็นผลมาจากอัตมโนทัศน์ของเรา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเห็นคุณค่าในตนเอง (self-esteem) ซึ่งอัตมโนทัศน์เป็นภาพสะท้อนความสัมพันธ์ของเรากับคนรอบตัว ไม่ว่าจะเป็นพ่อแม่ ญาติสนิท เพื่อน คนที่เราชื่นชอบ หรือคนที่คอยกลั่นแกล้งเรา ความสัมพันธ์ของเรากับบุคคลเหล่านี้ รวมถึงสิ่งที่เขาพูดและวิธีการที่เขาพูดกับเรา ล้วนมีอิทธิพลต่อการที่เรามองตนเอง ความสัมพันธ์ของเรากับบุคคลเหล่านี้มีผลต่อมิติของอัตมโนทัศน์ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 มิติ ได้แก่ ภาพแห่งตน (self-image) ซึ่งหมายถึง ความรู้ ความเข้าใจที่บุคคลมีต่อตนเอง คุณลักษณะที่บุคคลเชื่อว่าตนเป็น จาก

ตำแหน่งและสถานภาพในสังคมที่บุคคลนั้นเป็นสมาชิกอยู่ และการเห็นคุณค่าในตนเอง (self-esteem) ซึ่งหมายถึง การประเมินว่าตนเองมีคุณค่า โดยเกิดจากการที่บุคคลนำตนเองไปประเมินกับสิ่งอื่น เพื่อจะรับรู้ว่ามีคุณค่าหรือความภาคภูมิใจในตนเองสูงหรือต่ำเพียงใด เช่นเดียวกับที่ Burgoon and Le Poire (1999: 115) กล่าวว่า อัตลักษณ์ทางสังคมเป็นพื้นฐานของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและมีอิทธิพลต่อวิธีการที่เราสื่อสารกับผู้อื่น ประสบการณ์การสื่อสารที่ลบจะส่งผลให้เป็นคนเก็บตัว (introvert) และเป็นคนที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (low esteem) ซึ่งคนที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะรู้สึกกังวลเมื่อต้องสื่อสาร โดยมักคิดว่าผู้อื่นจะต้องปฏิเสธตน นอกจากนี้ผู้ที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มักไม่ค่อยเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวในการสื่อสารกับผู้อื่น ซึ่งจะนำไปสู่ความเครียด ความโดดเดี่ยว และขาดการตอบสนองทางอารมณ์ (emotional deprivation) เนื่องจากไม่มีผู้คอยรับฟัง

De Vito (2001) กล่าวว่าคนที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มีแนวโน้มสูงที่จะมีความวิตกกังวลในการสื่อสารด้วยวาจา (oral communication) โดยจะเกิดความกลัว เจินอาย ไม่กล้าเข้าสังคม ซึ่งจะทำให้ขาดโอกาสดี ๆ ที่อาจเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ซึ่งคนเหล่านี้ก็จะมีพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม และจะถูกมองไม่ดีจากผู้อื่น Johnson (2000: 114) เสนอว่าการเห็นคุณค่าในตนเองสามารถพัฒนาได้จากการพูดกับตัวเองในแง่ดี (positive self-talk) เพื่อส่งเสริมและกระตุ้นให้ตนเองเกิดความมั่นใจ ซึ่งการพูดกับตัวเองนั้นเป็นการสื่อสารภายในบุคคล (intrapersonal communication) Shedletsky (1989) กล่าวว่า การสื่อสารภายในบุคคลมีลักษณะที่แสดงปฏิสัมพันธ์ (transactional) เช่นกัน เนื่องจากมีองค์ประกอบพื้นฐานของกระบวนการสื่อสารทั้ง 8 ประการ ได้แก่ ผู้ส่งสาร (source), ผู้รับสาร (receiver), สาร (message), ช่องทาง (channel), ผลสะท้อนกลับหรือปฏิกิริยาตอบสนอง (feedback), สภาพแวดล้อม (environment), บริบท (context), และสัญญาณรบกวน (interference) เพียงแต่ปฏิสัมพันธ์เหล่านี้เกิดขึ้นในตัวปัจเจกบุคคล

อิทธิพลทางวัฒนธรรมก็มีผลต่ออัตมโนทัศน์เช่นกัน โดยจะมีความแตกต่างกันระหว่างวัฒนธรรมแบบ individualistic cultures และ collectivistic cultures ในวัฒนธรรมแบบ individualistic cultures ตัวตน (self) ของแต่ละคนจะมีลักษณะเฉพาะ แตกต่างจากคนอื่น และพัฒนาไปสู่การพึ่งพาตนเองได้ สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง มีความเท่าเทียม และให้คุณค่ากับความสำเร็จของปัจเจกบุคคล ในขณะที่วัฒนธรรมแบบ collectivistic cultures ที่ให้ความสำคัญกับความเป็นกลุ่มก้อน จะให้น้ำหนักเป้าหมายของกลุ่ม พึงการตัดสินใจของสมาชิกในกลุ่ม มีเรื่องของลำดับชั้น (hierarchy) และสถานภาพ (status) เข้ามาเกี่ยวข้อง

ที่ผ่านมามีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดอัตมโนทัศน์กับการสื่อสาร เช่น อรรวรรณ ขำสุวรรณ (2545) และภัทรพร ประทุมผาง (2546) งานวิจัยของ ภัทรพร ประทุมผาง (2546) ศึกษาอัตมโนทัศน์และกระบวนการสื่อสารของสตรีผู้ถูกกระทำรุนแรงที่ได้รับความช่วยเหลือ ณ บ้านพักฉุกเฉิน สมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี โดยในส่วนการวิเคราะห์กระบวนการสื่อสารนั้น ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (in-depth interview) จากสตรีผู้ถูกกระทำรุนแรงและเจ้าหน้าที่บ้านพักฉุกเฉิน และศึกษากระบวนการสื่อสารตามองค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ ตัวตนของผู้สนทนา (self) ความสัมพันธ์ของคู่สนทนา (relationships) สถานการณ์

ในการสื่อสาร (episode) และวัฒนธรรม (culture) ผลการศึกษาพบว่า อัตมโนทัศน์ของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงมีความแตกต่างกันและมีการเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ โดยอัตมโนทัศน์ของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงจากสามีทั้งที่จดทะเบียนสมรสและอยู่กินฉันท์สามีภรรยา แบ่งออกได้ตามสถานการณ์ต่าง ๆ 9 ช่วง ดังนี้

1. ช่วงคบหา จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นหญิงที่ได้รับความรักจากชายที่เป็นคนดี คอยเอาใจใส่ดูแล และจะสามารถสร้างครอบครัวที่มีความสุขต่อไปได้
2. ช่วงการใช้ชีวิตคู่ จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นผู้หญิงที่โชคดีที่ได้ผู้ชายที่ดีมาเป็นคู่ครอง
3. ช่วงครอบครัวเกิดการเปลี่ยนแปลง จะเกิดอัตมโนทัศน์การเป็นภรรยาที่ดี ยอมอดทนต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น
4. ช่วงเกิดความรุนแรงภายในครอบครัว จะเกิดอัตมโนทัศน์การเป็นภรรยาที่ดีและแม่ที่ดี พยายามที่จะอดทน ปรับตัว และประนีประนอม
5. ช่วงความรุนแรงในครอบครัวทวีขึ้น จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นคนไร้ค่าและเป็นทาสรับใช้ แต่ยังอดทนต่อไป
6. ช่วงหาทางออก จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนกำลังตกอยู่ในอันตราย
7. ช่วงสามีขอคืนดี จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนกำลังจะเป็นผู้หญิงที่มีความสุขอีกครั้ง
8. ช่วงความรุนแรงภายในครอบครัวเกิดขึ้นอีกครั้ง จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นทาสที่ต้องชดใช้กรรม รู้สึกโดดเดี่ยว จึงเริ่มหาทางออกอีกครั้ง
9. ช่วงออกจากบ้านและได้รับความช่วยเหลือจากบ้านพักฉุกเฉิน จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนจะต้องมีชีวิตรอดเพื่อลูกและเพื่อตัวเอง

อัตมโนทัศน์ของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงจากบุคคลอื่นภายในครอบครัวที่ไม่ใช่สามี แบ่งตามสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ดังนี้

- สูญเสียครอบครัวเดิม จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นสิ่งที่ไม่มีใครต้องการ
- สู่ครอบครัวใหม่ จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นที่ต้องการ และจะเกิดความคาดหวังกับครอบครัวใหม่
- ความรุนแรงเริ่มปรากฏ จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นเด็กที่ต้องเชื่อฟังผู้ปกครอง
- ความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นทาสและกำลังตกนรก
- บุคคลที่สามพยายามให้ความช่วยเหลือ จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนมีคนสนใจ ไม่ได้อยู่ลำพัง

- ความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นทาส และกำลังตกอยู่ในอันตรายที่ไม่มีใครสามารถช่วยได้
- ออกจากบ้านและได้รับความช่วยเหลือจากบ้านพักฉุกเฉิน จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าจะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนจะต้องมีชีวิต

อัตมโนทัศน์ของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงจากชายอื่น แบ่งตามสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ดังนี้

- หลังจากถูกข่มขืน จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นเหยื่อ เป็นคนที่มีตราบาป
- ความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนเป็นเหยื่อผู้รับกรรม ทำให้ครอบครัวต้องอับอาย
- ปัญหาได้รับการแก้ไข จะเกิดอัตมโนทัศน์ว่าตนไม่ได้เผชิญปัญหาเพียงลำพัง แต่ยังรู้สึกผิดและโทษตัวเองอยู่

หากพิจารณาอัตมโนทัศน์ของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงทั้ง 3 กลุ่มจะพบว่ามีความเหมือนกัน กล่าวคือ เมื่อเกิดความรุนแรงจะพยายามอดทนต่อความรุนแรงที่เกิดขึ้น ต่อเมื่อความรุนแรงทวีคูณขึ้น จะเกิดอัตมโนทัศน์ทางลบคือ กล่าวโทษตัวเองว่าเป็นทาส เป็นเหยื่อ ที่ไม่สามารถหลุดพ้นจากความรุนแรงได้ จึงเริ่มเข้าสู่การหาทางออก โดยมีอัตมโนทัศน์ว่าตนต้องอยู่รอดและหลุดพ้นจากปัญหาที่เกิดขึ้น อย่างไรก็ตาม เมื่อได้รับความช่วยเหลือจากบ้านพักฉุกเฉิน อัตมโนทัศน์ของสตรีกลุ่มดังกล่าวมีการพัฒนาในทางที่ดีขึ้น ทำให้เกิดอัตมโนทัศน์ว่า ตนได้รับความช่วยเหลือ ไม่ได้อยู่เพียงลำพัง และไม่ได้มีแค่ตนเองที่ต้องเผชิญปัญหา เนื่องจากพบเจอกับเพื่อนสตรีที่เข้ามารับความช่วยเหลือเช่นกัน นอกจากนี้ จากกิจกรรมต่าง ๆ ในบ้านพักฉุกเฉิน ยังทำให้สตรีกลุ่มนี้มีอัตมโนทัศน์ด้านบวก โดยยอมรับตนเองว่าเป็นคนที่มีศักยภาพและความสามารถ

การสร้างมโนทัศน์ที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication) กล่าวคือ การสื่อสารกันระหว่างสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเหตุการณ์ความรุนแรงที่ต่างคนเคยประสบมา ส่งผลต่อการสร้างอัตมโนทัศน์ที่เป็นการรับรู้ตนเองจากการแสดงความรู้สึกนึกคิดของตน (การสื่อสารภายในตนเอง (intrapersonal communication)) และการรับฟังเรื่องของผู้อื่น ทำให้เกิดการพัฒนาอัตมโนทัศน์ในทางบวกเพิ่มขึ้น

ในส่วนของการวิเคราะห์กระบวนการสื่อสารของสตรีผู้ถูกระทำรุนแรง พบว่ามีปัจจัย 4 ประการ ได้แก่ ตัวตนของผู้สนทนา (self) ความสัมพันธ์ของคู่สนทนา (relationships) สถานการณ์ในการสื่อสาร (episode) และวัฒนธรรม (culture) ที่ส่งผลให้เกิดรูปแบบการสื่อสารในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

- ในสถานการณ์ช่วงแรกของการได้รับความช่วยเหลือ พบว่าสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงมีการมองตนเองในทางลบ ไม่มีความภาคภูมิใจในตนเอง วัฒนธรรมของความอ่อนน้อมถ่อมตนและ

การใช้คำเรียกญาติจะพบในการสื่อสารในสถานการณ์นี้ นอกจากนี้ หากสตรีผู้ถูกระทำรุนแรงและเจ้าหน้าที่คุ้นเคยกันมาก่อน จะใช้รูปแบบการสื่อสารแบบสนิทสนม ใช้ภาษาเป็นกันเอง แตกต่างกับผู้ที่ยังไม่คุ้นเคยกันมาก่อน ส่วนการสื่อสารกับเพื่อนสตรีที่เข้ารับความช่วยเหลือเหมือนกันกับตน ในสถานการณ์นี้ยังไม่มีความสัมพันธ์กันมากนัก และยังไม่มีอัตมโนทัศน์ด้านลบอยู่ จึงทำให้ไม่ค่อยเล่าเรื่องราวของตนเองให้เพื่อนรับรู้มากนัก

- ช่วงพัฒนาความสัมพันธ์ เป็นช่วงที่มีความคุ้นเคยกันระหว่างเจ้าหน้าที่และสตรีที่เข้ารับความช่วยเหลือด้วยกันมากขึ้น อย่างไรก็ตาม รูปแบบของการสื่อสารระหว่างสตรีผู้ได้รับความช่วยเหลือกับเจ้าหน้าที่จะมีลำดับขั้น โดยสตรีผู้ได้รับความช่วยเหลือจะให้ความเคารพและมีความเกรงใจเจ้าหน้าที่ แตกต่างกับรูปแบบการสื่อสารระหว่างสตรีที่เข้ารับความช่วยเหลือด้วยกันที่จะเริ่มเปิดเผยเรื่องราวของตนเองมากขึ้น

อิทธิพลของอัตมโนทัศน์ที่มีต่อการสื่อสารยังพบในงานวิจัยของอรรณ ขำสุวรรณ (2545) เรื่อง การสื่อสารในสถานสงเคราะห์คนชราประเภทเสียค่าบริการของรัฐบาลและเอกชน ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการมองตนเอง (self-perception) ของพี่เลี้ยงและผู้สูงอายุ ความคาดหวังของผู้สูงอายุที่มีต่อบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง ลักษณะการสื่อสาร ปัญหาและวิธีแก้ไขปัญหาในการสื่อสารระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้สูงอายุ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกและการสังเกตการณ์กลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม ได้แก่ พี่เลี้ยงและผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์คนชราของรัฐบาล และพี่เลี้ยงและผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์คนชราของเอกชน

ผลการวิจัยด้านการมองตนเอง แบ่งออกเป็นด้านนิสสัยส่วนตัว ด้านสถานภาพในความสัมพันธ์ระหว่างพี่เลี้ยงและผู้สูงอายุ และด้านสถานภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน ในส่วนของพี่เลี้ยงในสถานสงเคราะห์คนชราของรัฐบาลและเอกชน พบว่ามองตนเองที่ไม่แตกต่างกัน โดยมองว่าตนมีนิสสัยส่วนตัวด้านบวก คือ เป็นคนใจเย็น มีเมตตา ชอบช่วยเหลือคนอื่น เข้ากับคนได้ง่าย และเข้าใจผู้อื่นได้ดี ส่วนนิสสัยส่วนตัวด้านลบ คือ เป็นคนขี้นิดหึง และมีอารมณ์โกรธ ส่วนผู้สูงอายุทั้งในสถานสงเคราะห์ของรัฐบาลและเอกชนมองว่าตนมีนิสสัยส่วนตัวด้านบวกคือ มีเมตตาชอบช่วยเหลือผู้อื่น และเป็นคนอารมณ์ดี นิสสัยส่วนตัวด้านลบ คือเป็นคนโกรธง่าย ใจร้อน และขี้นิดหึง ด้านสถานภาพในความสัมพันธ์กับผู้สูงอายุ พี่เลี้ยงมองว่าตนเหมือนเป็นลูกหลานของผู้สูงอายุ ในขณะที่ผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์ของเอกชนมองความสัมพันธ์กับพี่เลี้ยงว่าตนเป็นเหมือนญาติผู้ใหญ่ของพี่เลี้ยง แตกต่างจากผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์ของรัฐบาลที่มองว่าตนเป็นเพียงผู้มาอาศัย พี่เลี้ยงเป็นเจ้าหน้าที่คอยดูแล ด้านสถานภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน พบว่าพี่เลี้ยงมีความพึงพอใจและมีทัศนคติที่ดีต่องานที่ทำ แต่ผู้สูงอายุมองสถานภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบันแตกต่างกัน โดยผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์ของรัฐบาลมีความพึงพอใจสูง แตกต่าง

จากผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์ของเอกชนที่อยู่ในสภาวะจำยอม เนื่องจากไม่ได้สมัครใจที่จะเข้ามาอยู่ แต่เนื่องจากเกิดความเจ็บป่วย ลูกหลานจึงต้องพามารักษาตัว

ในด้านความคาดหวังของผู้สูงอายุที่มีต่อบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง พบว่าผู้สูงอายุส่วนใหญ่ทั้งในสถานสงเคราะห์ของรัฐบาลและเอกชนเห็นว่าพี่เลี้ยงปฏิบัติหน้าที่ได้ดีอยู่แล้ว ส่วนประเด็นของการสื่อสาร พบว่าลักษณะการสื่อสารระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์ของรัฐบาลและเอกชนไม่แตกต่างกัน โดยการสื่อสารจะเป็นแบบสองทาง (two-way Communication) ระหว่างคู่สนทนา สอดคล้องกับแนวคิดคู่วจนกรรม¹¹ (adjacency pairs) ของ Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดการสื่อสารกันระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้สูงอายุ เช่น เมื่อพี่เลี้ยงต้องเข้าไปปฏิบัติหน้าที่กับผู้สูงอายุ มีรูปแบบการสื่อสารที่ค่อนข้างตายตัว โดยเป็นการพูดคุยถึงสิ่งที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติหน้าที่ เช่น ถามว่าอาหารอร่อยไหม เป็นไปตามวัฒนธรรมของไทย คือ เคารพผู้ใหญ่ มีสัมมาคารวะ พี่เลี้ยงจึงระมัดระวังในการใช้คำพูดกับผู้สูงอายุ ใช้สรรพนามแบบนับญาติไปตามเชื้อชาติของผู้สูงอายุ ในขณะที่ผู้สูงอายุจะเรียกพี่เลี้ยงโดยใช้คำว่า หนู กับคนที่สนิท หากไม่สนิทจะเรียกชื่อหรือเรียกว่า หมอ เพื่อให้เกียรติพี่เลี้ยง การสื่อสารที่เกิดขึ้นใช้ทั้งวจนภาษาและอวจนภาษา โดยใช้วจนภาษาเป็นหลัก และตระหนักถึงคุณลักษณะของคู่สื่อสาร ว่ามีภูมิหลังอย่างไร ชอบหรือไม่ชอบอะไร ทำให้ไม่พบปัญหาในการสื่อสาร เนื่องจากทั้งพี่เลี้ยงและผู้สูงอายุมีการสนทนาในลักษณะที่เชื่อมโยงสอดคล้องกัน

จากผลการศึกษาข้างต้น จะเห็นได้ว่าอัตมโนทัศน์ที่พี่เลี้ยงและผู้สูงอายุมีต่อตนเองส่งผลต่อลักษณะการสื่อสารระหว่างกัน โดยพี่เลี้ยงมองว่าตนเองเป็นคนใจเย็น มีเมตตา ชอบช่วยเหลือคนอื่น รวมถึงมีทัศนคติที่ดีต่อการทำงาน และมองว่าตนเป็นเหมือนลูกหลานของผู้สูงอายุ จึงทำให้สื่อสารกับผู้สูงอายุที่ไม่ใช่พ่อแม่หรือญาติพี่น้องของตนเองได้อย่างสุภาพ นอบน้อม เป็นผลให้ผู้สูงอายุมีความพึงพอใจในพี่เลี้ยงเป็นอย่างมาก เช่นเดียวกับผู้สูงอายุที่มองตนเองว่าเป็นคนอารมณ์ดี เป็นเหมือนญาติผู้ใหญ่ของพี่เลี้ยง แม้ว่าบางส่วนอาจมีความรู้สึกจำยอมที่ต้องอยู่ในสถานสงเคราะห์ แต่จากการได้รับการปฏิบัติที่ดีจากพี่เลี้ยง ทำให้ผู้สูงอายุมีการมองตนเองในด้านบวก ส่งผลให้การสื่อสารดำเนินไปได้อย่างราบรื่น

งานวิจัยทั้งสองแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลที่มีต่อกันระหว่างอัตมโนทัศน์และการสื่อสาร โดยงานวิจัยของอรรพรรณ ขำสุวรรณ (2545) แสดงให้เห็นว่าอัตมโนทัศน์มีผลต่อการสื่อสาร ในขณะที่งานวิจัยของภัทรพร ประทุมผาง (2546) แสดงให้เห็นว่าการสื่อสารส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์

การประยุกต์แนวคิดมโนทัศน์กับการบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์

นอกเหนือจากการเรียนการสอนและการสื่อสาร อีกกิจกรรมที่มนุษย์ต้องเกี่ยวข้องในการดำรงชีวิต คือการทำงาน ในองค์กรต่าง ๆ ที่เป็นทีมรวมของบุคลากรจำนวนมากจำเป็นต้องมีการจัดการบุคลากร ซึ่งเป็นที่รู้จักกัน

¹¹ คู่วจนกรรม คือ ถ้อยความต่อเนื่องระหว่างคู่สนทนา ที่ฝ่ายหนึ่งกล่าวถ้อยความขึ้น และอีกฝ่ายจะกล่าวถ้อยความในลักษณะที่ตอบสนองต่อถ้อยความของฝ่ายแรก เช่น ทักทาย-ทักทาย กลับ-ตอบ ชม-ตอบรับคำชม

ในชื่อ การจัดการทรัพยากรมนุษย์ (human resource management) การจัดการทรัพยากรมนุษย์เป็นกระบวนการบริหารที่สำคัญอย่างยิ่งในการขับเคลื่อนภารกิจหลักขององค์กรให้สำเร็จลุล่วงอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เชี่ยวชาญด้านการบริหารบุคคลและบริหารองค์กรได้ย้ำให้เห็นความสำคัญด้านนี้ว่า การจัดการทรัพยากรมนุษย์เป็นงานหลักที่ทุกองค์กรต้องคำนึงถึงและทุ่มเท นับตั้งแต่การก่อตั้งองค์กร ไปจนถึงการนำพาองค์กรให้ดำเนินต่อไปได้ในทางที่ดีขึ้น トラบเท่าที่องค์กรสามารถดำเนินการกิจไปได้ (Boxall; Purcell; & Wright, 2008) ด้วยเหตุนี้งานด้านการจัดการทรัพยากรมนุษย์ที่ครอบคลุมตั้งแต่กระบวนการรวมทั้งยุทธศาสตร์การได้มาซึ่งบุคลากรที่ตรงกับความต้องการขององค์กร ได้แก่ การกำหนดคุณลักษณะของบุคลากร การคัดเลือก การเก็บรักษาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพให้คงอยู่ รวมไปถึงการประเมินบุคลากร (Ng, 2014) ซึ่งทุกอย่างจะเป็นไปตามปรัชญาของแต่ละองค์กร เนื่องด้วยบุคลากรมีคุณค่าในฐานะทรัพยากรมนุษย์ที่จัดว่าเป็นทรัพยากรที่มีค่าสูงสุดที่สามารถส่งผลต่อความสำเร็จขององค์กร การสร้างขวัญและกำลังใจ รวมถึงการพัฒนาความรู้ความสามารถของบุคลากรจึงเป็นการดำเนินงานที่ขาดมิได้ หรืออาจกล่าวได้ว่า การจัดการทรัพยากรมนุษย์เป็นการดำเนินงานให้เป้าหมายของแต่ละบุคคลที่เป็นสมาชิกขององค์กร และเป้าหมายหลักขององค์กรสามารถบรรจบกันได้

ด้วยเหตุที่การจัดการทรัพยากรมนุษย์จำเป็นต้องให้ความสำคัญกับบุคลากร เพื่อให้มั่นใจว่าบุคลากรแต่ละคนปฏิบัติหน้าที่ของตนเองได้อย่างเต็มกำลัง มีคุณภาพตามที่องค์กรต้องการ ผู้รับผิดชอบด้านการบริหารจัดการบุคคลจึงจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับบุคลากรอย่างเต็มที่ การดำเนินงานดังกล่าวต้องอาศัยความเข้าใจในคุณลักษณะของแต่ละบุคคล เช่น พื้นฐานทางวัฒนธรรม บุคลิกลักษณะ ความสามารถ จุดเด่นจุดด้อย และ ทักษะ เป็นต้น ซึ่งทั้งหมดนี้จำเป็นต้องอาศัยหลักแนวคิดอัตมโนทัศน์เป็นกรอบความคิดในการจัดการเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลเบื้องต้นดังกล่าว นอกจากนี้ แนวคิดอัตมโนทัศน์ยังสามารถนำมาซึ่งคำตอบและคำอธิบายเกี่ยวกับสาเหตุของบุคลิกลักษณะ พฤติกรรมของมนุษย์ การติดตามการเปลี่ยนแปลงของแต่ละบุคคล ตลอดจนการบริหารจัดการด้านต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรมนุษย์ได้

ตัวอย่างของแนวคิดอัตมโนทัศน์ที่ปรากฏอยู่ในงานวิจัยในบริบทของการจัดการทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรต่าง ๆ เช่น งานวิจัยของ Narayan and Steele-Johnson (2012) ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์ต่อตนเองและอัตมโนทัศน์เชิงสัมพันธ์ในการทำงานเป็นทีมที่ส่งผลต่อการรับรู้เกี่ยวกับภาระงาน ความไว้วางใจ แรงจูงใจในภายใน และความพึงพอใจต่อการทำงาน สรุปผลการวิจัยว่าอัตมโนทัศน์โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่เกี่ยวกับการประเมินตนเองของแต่ละบุคคลมีอิทธิพลต่อการรับรู้ถึงความซับซ้อนของภารกิจ ในทำนองเดียวกัน ความไว้วางใจสมาชิกในทีมขึ้นอยู่กับอัตมโนทัศน์เชิงสัมพันธ์ อัตมโนทัศน์ทั้ง 2 ประเภทส่งผลต่อแรงจูงใจภายในและความรู้สึกไว้วางใจเพื่อนร่วมงานในทีม

งานวิจัยของ Modestino, Sugiyama, & Ladge (2019) ศึกษาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาชีพของพนักงานที่มีประสบการณ์การทำงานไม่เกิน 3 ปี พบว่าบุคคลที่ประกอบวิชาชีพต่างๆ มีความต้องการความยืดหยุ่นในองค์กรที่เปิดโอกาสให้ปรับตัวเข้ากับความท้าทายของงานพร้อมๆ กับการสร้างความรู้สึกรับผิดชอบวิชาชีพ ซึ่งโอกาสดังกล่าว

อาจมีลักษณะคล้ายกับการมีโอกาสนำประสบการณ์ชีวิต ซึ่งอาจแตกต่างจากข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ทำงานที่เป็นเอกสารประกอบการสมัครงาน ผู้วิจัยยังได้เสนอแนะว่าเจ้าหน้าที่ฝ่ายบุคคลควรมีกฤตยธรรมที่สามารถเปิดโอกาสให้พนักงานได้ประมวลประสบการณ์การทำงานที่ผ่านมา การทำงานที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน และประสบการณ์การทำงานในอนาคตที่พึงประสงค์ เพื่อเอื้อให้พนักงานพัฒนาอัตมโนทัศน์เชิงวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเรื่องอื่น ๆ และคำอธิบายทฤษฎีเพิ่มเติมที่สามารถสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์เชิงบวกส่งผลต่อพฤติกรรมที่ดีต่อองค์กร รวมทั้งช่วยให้บุคคลมีภาวะผู้นำ สามารถทำงานเป็นทีม มีแรงจูงใจในการทำงาน และอุทิศตนต่อองค์กรในที่สุด ด้วยเหตุนี้ผู้บริหารจึงควรสนับสนุนให้บุคลากรมีอัตมโนทัศน์เชิงบวกให้รับรู้ในความสามารถของตน ภูมิใจในตนเอง ในทางตรงข้ามอัตมโนทัศน์เชิงลบส่งผลต่อความรู้สึกที่ไม่ดีต่อตนเอง อาจเป็นด้านใดด้านหนึ่งเช่น ด้านความสามารถ ภาพลักษณ์ ความรู้สึก หรืออาจเป็นภาพรวม ซึ่งล้วนส่งผลเสียต่อการทำงานทั้งสิ้น

การประยุกต์หลักการของแนวคิดอัตมโนทัศน์ในการจัดการทรัพยากรมนุษย์สามารถบูรณาการในรูปแบบของนโยบายและการปฏิบัติได้ดังนี้

1. การวางแผนการรับบุคลากรใหม่ โดยการระบุนโยบายของตำแหน่งนั้นๆ พร้อมกับการกำหนดคุณสมบัติที่เหมาะสมของผู้ที่จะดำรงตำแหน่งนั้นๆ ร่วมกับแนวทางการค้นหาอัตมโนทัศน์ของผู้สมัคร
2. กฤตยธรรมรักษามูลค่าและเป็นประโยชน์ต่อองค์กร โดยอาจจำแนกกฤตยธรรมที่เหมาะสมกับลักษณะหรือประเภท หรือมิติด้านอัตมโนทัศน์ของบุคลากร
3. การสร้างบรรยากาศการทำงานภายในหน่วยงานที่เอื้อต่อการให้บุคลากรแสดงความสามารถ ความถนัด ตอบสนองความต้องการของบุคลากรที่ส่งผลโดยตรงต่อบรรยากาศการทำงาน รวมทั้งการสื่อสารเป้าหมายขององค์กรให้บุคลากรรับทราบอย่างต่อเนื่อง
4. การประเมินการทำงานควรผสมผสานกันระหว่างการประเมินตามเกณฑ์ความสำเร็จของงาน กับการเปิดโอกาสให้บุคลากรประเมินตนเองเพื่อกำหนดแนวทางการพัฒนาความสามารถในด้านที่จำเป็นต่อองค์กร และเป็นประโยชน์ต่อบุคลากร
5. เลือกวิธีพัฒนาวิชาชีพของบุคลากรที่เหมาะสมและไม่ส่งผลเชิงลบต่อการสร้างอัตมโนทัศน์ของบุคลากร อาจอยู่ในรูปแบบของการสัมมนาที่เป็นประโยชน์เชิงรูปธรรม และสะท้อนการเปิดโอกาสให้บุคลากรเห็นความสำคัญของอัตมโนทัศน์เชิงบวก

บทสรุป

อัตมโนทัศน์เป็นแนวคิดพื้นฐานที่จำเป็นและสำคัญกับกิจการต่าง ๆ เป็นอย่างมาก ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้น ในความสัมพันธ์ของแนวคิดอัตมโนทัศน์กับการเรียนการสอน พบว่าหากผู้เรียนมีอัตมโนทัศน์ที่ดี จะส่งผลต่อแรงจูงใจ การเห็นคุณค่าของการเรียน ซึ่งจะนำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ที่ดีในการเรียน ในด้าน

การสื่อสาร พบว่าอัตมโนทัศน์ที่คู่สนทนามีต่อตนเองส่งผลต่อลักษณะการสื่อสารที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ การสื่อสารระหว่างคู่สนทนายังสามารถส่งผลต่อการสร้างหรือเปลี่ยนอัตมโนทัศน์ที่มีต่อตนเองได้อีกด้วย ในการบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ จะเห็นได้ว่า แนวคิดอัตมโนทัศน์จะช่วยให้เข้าใจถึงพฤติกรรมที่แตกต่างกันของบุคลากรในองค์กร ซึ่งทำให้องค์กรจัดกิจกรรมและสร้างบรรยากาศการทำงานที่เอื้อให้เกิดแรงจูงใจในการทำงาน เพื่อให้บุคลากรเต็มใจอุทิศกำลังความสามารถของตนอย่างสูงสุดเพื่อองค์กร

เกี่ยวกับผู้เขียน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัญชลี จันทรเสม: อาจารย์ประจำ หลักสูตร ปร.ด. สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารสากล/หลักสูตร ปร.ด.

สาขาวิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์ไทย: อาจารย์ประจำ หลักสูตร ปร.ด. สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารสากล/หลักสูตร ปร.ด.

สาขาวิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ดร.สุภัทรา วงสกุล: อาจารย์ประจำ ภาควิชาปรัชญาและศาสนา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ปญญิสสา ยงศรีปัญญาฤทธิ์: ผู้อำนวยการสำนักงานคนบดี คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณานุกรม

เดิมศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดเคชั่น.

ภัทรพร ประทุมผาง. (2546). อัตมโนทัศน์และกระบวนการสื่อสารของสตรีผู้ถูกกระทำรุนแรง ที่ได้รับความช่วยเหลือ ณ บ้านพักฉุกเฉิน สมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี. *วิทยานิพนธ์นิเทศศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2554). *ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพ: รู้เรา รู้เขา*. กรุงเทพฯ: หมอชาวบ้าน.

สุนทรพจน์ ดำรงพานิช. (2550). โมเดลการจัดลำดับความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอัตมโนทัศน์วิชาการ อัตมโนทัศน์ไม่ใช่วิชาการ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน: การวิเคราะห์กลุ่มพหุ. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*. 21(2): 204-223.

อรรธรณ ขำสุวรรณ. (2545). การสื่อสารในสถานสงเคราะห์คนชราประเภทเสียค่าบริการของรัฐบาลและเอกชน. *วิทยานิพนธ์นิเทศศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*.

Antunes, C.; & Fontaine, A. M. (2003). *Adolescents' Perceptions of their Parents' Attitudes Towards Academic Performance: Their Relation with Academic Performance, Academic Self-Concept and Global Self-Esteem*. Paper presented at the 10th Conference of European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia.

Boxall, P., Purcell, J., & Wright, P. (2008). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Burgoon, J. K., & Le Poire, B. A. (1999). Nonverbal cues and interpersonal judgements: participant and observer perceptions of intimacy, dominance, composure and formality. *Communication Monographs*, 66: 105-124

Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The Centrality of the Self-Concept Construct for Psychological Wellbeing and Unlocking Human Potential: Implications for Child and Educational Psychologists. *Educational and Child*

- Psychology*. 25(2): 104-118.
- De Vito, J. A. (2001). *The Interpersonal Communication Book* (9th Ed). Longman: New York.
- Duraku, Z. H., & Linda, H. (2018). *Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance*. Health Psychology. doi: 10.1177/2055102918799963
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The Causal Ordering of Self-Concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement. *International Education Journal*. 7(4): 534-546.
- Johnson, D. W. (2000). *Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self-actualization* (8th Ed.). Allyn and Bacon: Boston
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3): 432-438.
- Modestino, A. S., Sugiyama, K., & Ladge, J. (2019). Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, 115, Article 103306. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879119300648>
- Narayan, A., & Steele-Johnson, D. (2012). Individual and relational self-concepts in a team context: Effects on task perceptions, trust, intrinsic motivation, and satisfaction. *Team Performance Management*, 18(5/6): 236-255.
- Ng, J. A. I. (2014). Management in the Context of Self-Concept and its Impact on the Job Performance of College Full-Time Faculty Members at De La Salle Lipa. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education* 5(3), 1-32. Retrieved from <https://axis.smumn.edu/wp-content/uploads/2018/01/124-539-1-PB.pdf>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50: 696-735.
- Samphthirao, P. (2016). Self-concept and interpersonal communication. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(6): 177-189.
- Shavelson, R. J.; & Bolus, R. (1982). Self concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational psychology*. 74(1): 3.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J.; & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46: 407-441.
- Simon, D., Grimes, M., & Roch, S. (2018). *Communication for Business Professionals*. Retrieved from <https://ecampusontario.pressbooks.pub/commbusprofcdn/chapter/self-concept/>
- Sims, R. (2002). *Organizational Success through effective human resources management*. Westport, CT: Quorum.

Bilder im DaF-Unterricht am Beispiel von Bildbeschreibungen

Supatcha Jennasombut

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

jennasombut@gmail.com

Abstract

Der folgende Beitrag befasst sich mit den Hinweisen für die Einsetzung von Bildern im DaF-Unterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Strategien der Bilderschließung, die im Text in Form von Bildbeschreibungen umgesetzt werden. Nach einer kurzen Einführung über die kulturellen kommunikativen Aufgaben der Bilder wird es auf die Relevanz der Bilder für den Fremdsprachenunterricht und die Kriterien für Bildauswahl eingegangen. Im weiteren Verlauf wird anhand von einem Übungsbeispiel aufgezeigt, wie man Bilder im Unterricht einsetzen kann, um den Lernprozess in der Fremdsprache gezielt anzuregen. Der Beitrag schließt mit den vorgeschlagenen Internetlinks zur Bildquelle.

Keywords: Bilder, DaF-Unterricht, Bildbeschreibung, Schreiben

Abstract

This article discussed the use of pictures to teach German as a second foreign language. Its particular focus was on introducing strategies of using pictures and their descriptions for text writing. The study elaborated on the functions of the pictures from the communication perspective, importance of pictures in teaching foreign languages and criteria for picture selection for teaching. The article also provided a practice sample and internet links for the pictures to be used for teaching.

Keywords: pictures, teaching German as a foreign language, picture description, writing

Einleitung

Das höchste Ziel des Fremdsprachenlernens ist das gegenseitige Verstehen unter den Menschen von unterschiedlichen Kulturen, deshalb geht das Fremdsprachenlernen immer weit über die Vermittlung von Sprachwissen, von Fakten und Daten über ein Land hinaus. Vielmehr ist beim Fremdsprachenlernen die Befähigung zu einem besseren sowie tieferen Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe wünschenswert. Um das Ziel zu erreichen, ist die Behandlung der Alltagskultur des Zielsprachenlandes im Fremdsprachenunterricht unabdingbar. Aus diesem Grund sollen die Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit bekommen, sich mit einer anderen Kultur im Zielsprachenland auseinanderzusetzen. Dabei geht es also nicht nur um das Kommunizieren in der Fremdsprache, sondern auch um den Aufbau der Kompetenz zum Handeln und zur Interaktion in fremden Kulturen. An dieser Stelle kann man nicht leugnen, dass Bilder eine Art Brückenfunktion zwischen dem Erlernen von der Sprache und vom Kulturwissen übernehmen. Dadurch entsteht die Kompetenz, über kulturelle Aspekte zu kommunizieren und eine internationale Diskursfähigkeit anzueignen. Mit diesem Leitgedanken als Ziel soll in diesem Beitrag der Einsatz von Bildern im DaF-Unterricht erörtert werden, sowohl auf theoretischer Ebene als auch konkret in Form von Übungsvorschlägen.

Relevanz der Bilder im Fremdsprachenunterricht

In der Unterrichtspraxis arbeiten viele Lehrende in der Regel mit Bildern. Dabei gibt es viele Verwendungsmöglichkeiten: zur Vorentlastung, zur Aktivierung der Vorstellungen und des Vorwissens, zur Unterstützung der Bedeutungsvermittlung, zur Anregung zu Textarbeiten sowie zu Gesprächsanlässen. So verstanden, kann das Bild mithelfen, den Alltagsunterricht von der stets drohenden Banalität zu befreien. Aber es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass man im Deutschunterricht mit Bildern mehr machen kann.

Ausgehend davon, dass jedes Bild eine Geschichte erzählt und ein Bild mehr als tausende Worte sagt, können die Bilder als eine Art visuelle Texte betrachtet werden. Ein Bild besteht mit Sicherheit nicht nur aus verschiedenen Farben, sondern es vermittelt uns auch eine Geschichte, d. h. nicht nur auf Sehfläche (das, was man auf dem Bild sieht), sondern auch auf einer komplexen

Ebene (das, was man nicht auf dem Bild sieht aber sich im Bild versteckt), deshalb kann ein Bild den Lernenden externes Wissen (unbekannte Informationen) geben, ihr Vorwissen aktivieren und neues Wissenskonstrukt aufbauen, persönliche Emotionen ansprechen und Vorstellungskräfte erhöhen. Ein Bild kann nämlich die Lernenden motivieren, etwas genau zu betrachten, Fragen darauf zu stellen und mögliche Antworten zu finden. Nach dieser rezeptiven Weise werden die Lernenden in der Phase der Informationsverarbeitung angeregt, sich mit den bei der Sichtung des Bildes gewonnenen Auskünften auseinanderzusetzen. Dabei lernen sie, sich mit dem Bild auf interaktive Weise zu beschäftigen, d.h. sie interpretieren das Bild und benutzen es als Basis für weitere Vorstellungen. Sie lernen und üben, kritisch und kreativ zu denken. Das Bildsehen führt zum Bildlesen (das Bild interpretieren und verstehen), und das Bildlesen zur Erzeugung eigenen Bildes im Kopf. In Verbindung damit spricht Voss (2013):

Kein Kunstwerk ist nur Form oder Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanzvoll, übertrieben oder auch nüchtern sein. Jedes Museum hütet daher nicht nur Gemälde oder Skulpturen, sondern auch Erzählungen. Besucher treten mit Geschichten, die sie im Kopf haben, in das Museum ein, sie verlassen es, im Idealfall, mit neuen.

(Voss, 2013: 45)

Darüber hinaus muss man an dieser Stelle besonders betonen, dass die Bilder eine Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ermöglichen können. Die interkulturelle Kompetenz ist eine Kompetenz, die eigene Lebenswelt im Zusammenhang mit der fremden Lebenswelt zu deuten bzw. zu vergleichen (vgl. Zeuner, 2001: 11). Diese Kompetenz ist sehr wichtig für das Fremdsprachenlernen, weil das Lernen von einer Fremdsprache auch das Kennenlernen von Kulturen der Fremdsprache. Interkulturelles Lernen heißt das Erkennen von Kulturunterschieden zwischen dem eigenen und fremden Land mit dem Ziel ethnozentrische Sichtweisen zu relativieren und Vorurteile abzubauen (ebd.). Zu diesem Punkt übernehmen die Bilder eine entscheidende Rolle, denn sie wirken einprägender als das geschriebene oder das gesprochene Wort, da sie über mehrere Sinne gleichzeitig aufgenommen werden. Hindernisse wie

Sprachbarriere entstehen bei der Bildsichtung nicht oder sind kleiner als beim Textlesen, deshalb sind die Bilder zugänglicher.

Aus der täglichen Unterrichtserfahrung sieht man oft, dass die Lernenden Texte mit Bild bevorzugen, oder am besten ihnen ein Bild ohne Text gefällt. Bei der Bildbetrachtung im Fremdsprachenunterricht braucht man nicht zu lesen, und zwar sich mit unbekannten Wörtern zu beschäftigen, aber man kann sich durch das Bildsehen in kurzer Zeit über viele Auskünfte informieren. Wichtig ist dabei, dass diese vom Bild gewonnenen Auskünfte man länger im Kopf behalten kann, als man sie vom Textlesen bekommt. Dies kann man theoretisch erklären: Die Wahrnehmungsforschung hat dafür die Vorstellung sogenannter *mentaler Modelle* gefunden, wonach Erfahrungen im Gedächtnis in vorwiegend imaginativer, also bildlicher Form gespeichert werden (vgl. Sturm, 1991: 5). Ein Lernender hat sein eigenes Bildrepertoire und greift sehr stark auf sein persönliches Bildrepertoire zurück, das ihm bisher dazu dient, die zahlreichen Lernprozesse des schulischen und außerschulischen Lebens zu bewältigen. Das Bild, das ein Deutschlernender sich von Deutschland macht und zu dessen Zusammensetzung die Illustrationen im Unterricht ganz wesentlich beitragen, wird somit ebenso sehr von den Bildern beeinflusst, die er aus seiner heimischen bzw. persönlichen Umwelt mitbringt. Deshalb sei hier zu unterstreichen, dass der andere Lernende in einem Bild nicht dasselbe sieht. Dies gilt natürlich nicht für das, was man deutlich auf dem Bild sieht, sondern für das, was das Bild impliziert und man interpretieren sowie genau betrachten muss, um es zu verstehen. Dabei geht es also nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um die Possibilität und eine stützende Erklärung. Dabei sind die Möglichkeiten unterschiedlicher Deutung eines Bildes daher besonders zahlreich, und unterschiedliche Interpretationen sind auch ein willkommener Redeanlass. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Unterrichtsteilnehmenden die Offenheit des Bildes für kulturspezifische Deutungen akzeptieren. Die Tendenz des Bildes zur Doppelsinningkeit ist häufig der Grund, weshalb Bild im Unterricht so interessant und ergiebig sein kann. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass der Lernende ermuntert werden muss, seine Deutung des Bildes anzusprechen, anstatt vom Lehrenden, die „echte“ Version des Bildinhaltes zu erwarten (vgl. Sturm, 1991: 5). Alle inhaltlichen Aussagen sind möglich, insofern sie sinnvoll und logisch-adäquat erklärt werden.

Kriterien für die Bildauswahl

Eine sinnvolle Planung der effektiven Unterrichtsgestaltung mit Bildern beginnt schon bei der Auswahl der Bilder. Diese hängt vor allem vom Lernziel ab. Der Lehrende sollte sich beispielsweise fragen:

- Warum soll das Bild eigentlich an dieser Stelle benutzt werden?
- Ist der situative Rahmen klar?
- Sind die Rollen der Personen klar erkennbar?
- Ist die kommunikative Absicht deutlich? usw.

Im Folgenden werden Gedanken über Kriterien der Bildauswahl dargestellt (vgl. Biechele, 2006: 42-43):

1. *Erfahrungswelt der Lernenden*: Ausgehend davon, dass Bilder an die Erfahrungswelt der Lernenden appellieren, ist die Berücksichtigung des vorhandenen Wissens der Lernenden von großer Bedeutung. Bilder werden um so leichter wahrgenommen und verstanden, je besser sie sich mit dem Vorwissen der Lernenden verknüpfen lassen. Die in dem jeweiligen Bild zu findender Thematik muss sich an den Lernendeninteressen und deren Wissensstand orientieren und Herausforderungscharakter für die entsprechende Bearbeitung bieten.
2. *Informationsgehalt*: Bilder sollen Wissenswertes enthalten und für Lernende interessant dargestellt sein. Besonders bei der Begegnung mit fremden Kulturen veranlassen sie zur Wahrnehmung des Anderen und zum Erkennen des Eigenen. Sie nötigen zu einem Perspektivwechsel und zum Einfühlen in die Vorstellungswelt anderer.
3. *Auswertbarkeit*: Bilder sollen Sprach- und Schreibanlässe ermöglichen. Je „normaler“ ein Bild erscheint, desto schneller, aber auch desto oberflächlicher wird es verarbeitet, als umso langweiliger wird es empfunden. Dabei ist zu beachten, dass keine Themen gewählt werden, die ethische Werte oder Tabus der Lernkultur verletzen. Sonst entsteht eher Verwirrung als Erhöhung der Sensibilität für Fremdes und Fremdkultur.
4. *Kontextualisierbarkeit*: Bilder sollen einen situativen Kontext darstellen, deshalb kann man zweifelsohne erkennen, wer, wann, wo und mit welcher Absicht das Bild produziert.

Wichtige Fragen bei der Bildbetrachtung

Die Fragestellung bei der Bildbetrachtung ist sehr wichtig, weil sie als eine Orientierungshilfe für die Lernenden gilt und zum aufgestellten Lernziel führen kann. Nach den Ergebnissen der Wahrnehmungspsychologie befasst sich die Fragestellung bei der Bildbetrachtung mit zwei Ebenen: die semantische und komplexere Ebene (Sturm, 1991: 5). Auf der semantischen Ebene ist die Frage danach, was auf dem Bild zu sehen ist. Auf der komplexeren oder hintergründigen Ebene geht es beispielsweise darum, wie du das Bild verstehst, welche Wirkung es auf dich hat oder ob das Dargestellte ähnlich oder unterschiedlich von deinem Land ist. Zu unterstreichen ist aber, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, ihre Meinungen zu äußern und ihre Antworten bzw. Aussagen zu begründen. Im Folgenden sollen Beispiele für die Fragestellung auf den beiden Ebenen dargestellt werden:

Fragestellung auf der semantischen Ebene

(Was ist auf dem Bild zu sehen?)

1. Wer oder was ist auf dem Bild dargestellt?
2. Wo: In welchem Raum oder in welcher Umgebung ist jemand oder etwas dargestellt?
3. Wie: In welcher Situation ist jemand oder etwas dargestellt?
Bei welcher Tätigkeit ist jemand oder etwas dargestellt?

Fragestellung auf der komplexeren Ebene

(Was soll durch das Bild vermittelt werden?)

1. Nimmt das Bild Bezug auf ein Ereignis?
2. Was möchte der Künstler vermitteln?
3. In welcher Beziehung stehen die dargestellten Menschen, Tiere oder Gegenstände zueinander?
4. Hat das Bild die Wirkung auf dich?
5. Wie findest du das Vermittelte im Bild? Ist es ähnlich oder unterschiedlich von deinem Land?

Bei der Beantwortung dieser Fragen haben die Lernenden die Möglichkeit, kritisch zu denken und ihre Meinungen zu versprachlichen. Dabei ist zu beachten, dass eigene

Stellungnahme immer begründet werden muss. Auf diese Weise werden sie inhaltlich und sprachlich auf die spätere Bildbeschreibung vorbereitet.

Zur Konkretisierung von der Unterrichtsgestaltung unter Zuhilfenahme von Bildern soll nun in folgenden Abschnitten ein Übungsbeispiel gegeben werden.

Übungsbeispiel für die Bildbeschreibung zum Thema „Sommer“

Die vorgeschlagene Übung ist aufgrund des Wortschatzes und der Satzstrukturen für die Lernenden im Sprachniveau A2 und B 1 geeignet. Aber es soll nicht verschwiegen bleiben, dass das Bild ein flexibles einsetzbares didaktisches Instrumentarium ist, und die sprachlichen sowie kognitiven Anforderungen von dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgaben abhängen. Eine Bildbeschreibung zu verfassen ist beispielsweise einfacher als einen argumentativen Text zu schreiben. Wie die Aufgaben gestaltet werden sollen, müssen Erfahrungs- und Vorwissen der Lernenden sowie Lehr- und Lernziele des jeweiligen Unterrichts berücksichtigt werden.

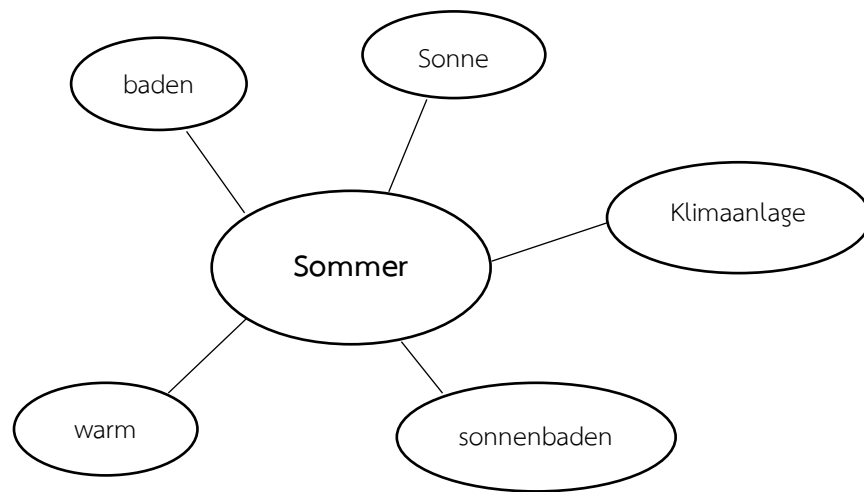


Sommer in Nidden: Max Pechstein (um 1919-1920)

Aus: <https://kunstbeziehung.goldecker.de/work.php?sd%5BwCode%5D=5dd626e726ec1>

Schritt 1: Assoziogramme erstellen, um vorhandenes Wissen zu aktivieren (Ohne das Bild zu zeigen)

Beispiel für Assoziogramme (zum Thema „Sommer“):



Schritt 2: Fragen stellen, um sich den Überblick über das vorgegebene Bild zu verschaffen (Mit dem vorgegebenen Bild)

Fragen auf der semantischen Ebene

(Was ist auf dem Bild zu sehen?)

1. Wie viele Personen sind auf dem Bild dargestellt?
2. Wo sind sie vielleicht? Beschreibe die Umgebung.
3. Was machen sie gerade?
4. Wie ist das Wetter?

Mögliche Antworten:

1. Es gibt drei Personen (Frauen). Sie sind nackt.
2. Sie sind vielleicht auf dem Land. Hier sieht man Berge und Bäume. Die Sonne scheint.
3. Sie baden sonnen.
4. Es ist warm und sonnig.

Fragen auf der komplexeren Ebene

(Was soll durch das Bild vermittelt werden?)

1. Was möchte der Künstler vermitteln?
2. In welcher Beziehung stehen die Personen zueinander?
3. Macht man diese Aktivität im Sommer in deinem Land (in Thailand)?
4. Hat das Bild die Wirkung auf dich?

Mögliche Antworten:

1. Er möchte vielleicht sagen, dass Sommer sonnige Tage, Glück und Entspannung bringt, weil die drei Frauen auf dem Bild heiter und glücklich aussehen.
2. Sie sind wahrscheinlich befreundet, weil sie gleichaltrig aussehen. Bei gutem Wetter möchte man nämlich mit Freunden gemeinsam unternehmen.
3. In Thailand macht man nicht so, weil es verboten ist, in der Öffentlichkeit nackt zu sein.
4. Ich kann mir nacktes Sonnenbaden in Thailand nicht vorstellen, aber möchte einmal im Leben es machen.

Wichtig in dieser Phase ist, dass die Lernenden hintergründige Auskünfte über den Künstler und seinen Zeitraum bekommen sollen. Dabei bekommen die Lernenden die Chance, wichtige Geschehnisse, die Mentalität der Menschen und die gestrige Gesellschaft kennenzulernen. Für diese Aufgabe soll der Lehrende wichtige Informationen über den Künstler ergänzen oder die Lernenden im Internet recherchieren lassen, z. B.:

„Das Bild „Sommer in Nidden“ wurde von Hermann Max Pechstein (1881-1955) um 1919-1920 gezeichnet. Er war ein bedeutender deutscher Maler und Mitglied der Künstlervereinigung „Brücke“. Pechstein war ein Vertreter des deutschen Expressionismus. Die Wesensmerkmale des Expressionismus ist der Ausdruck der Gefühle und die Verwendung kräftiger Farben, um den Betrachter emotional anzusprechen.“

Schritt 3: Bild beschreiben

Um die Schreibaufgabe effektiver zu erfüllen, ist es sehr wichtig, den Lernenden benötigte Redewendungen zu vermitteln. Beispielsweise geht es in dieser Aufgabe um die Bildbeschreibung, deshalb sind hier ein paar Wendungen zur Bildbeschreibung darzustellen:

Wendungen für die Bildbeschreibung:

Auf dem Bild/Foto	ist/sind ... zu sehen / zu erkennen kann man .. sehen/erkennen wird .. gezeigt.
Im Vordergrund/Hintergrund	ist/sind ... zu sehen / zu erkennen
In der Mitte	kann man ... sehen/erkennen
Vorne/Hinten	erkennt/sieht man ...
Rechts/Links	gibt es ...

Wendungen für Bewertung:

Ich denke/meine/finde, dass ...
Ich bin der Meinung/Ansicht, dass ...
Ich bin überzeugt, dass ...
Ich nehme an, dass ...
Ich habe den Eindruck, dass ...
Es wundert mich (nicht), dass ...
Ich finde es wichtig/interessant, dass ...

Wendungen für Äußerung:

Es erinnert mich an ...
Ich assoziiere das Bild mit ...
Das ist mit ... vergleichbar/zum Vergleichen.
Das kann mit ... verglichen werden.
Das sieht aus wie ...
Das sieht aus, als ob ...
Es könnte ... sein
Es scheint ... zu sein.

Ein mögliches Ergebnis für die Bildbeschreibung zum Thema „Sommer“:

*Das Bild „Sommer in Nidden“ wurde von Hermann Max Pechstein (1881-1955) um 1919-1920 gezeichnet. Auf dem Bild sieht man drei Frauen. Sie sind nackt und baden gerade sonnen. Sie sind vielleicht auf dem Land, weil im Hintergrund Berge, Bäume und die Sonne **zu sehen sind**. Ich bin der Meinung, dass die drei Frauen befreundet sind, weil sie gleichaltrig aussehen. Bei gutem Wetter möchten sie vielleicht etwas gemeinsam unternehmen. Das Bild erinnert mich an den Sommer in Thailand, weil es auch sonnig und sehr warm ist. Aber es ist hier noch wärmer besonders im April. Nacktes Sonnenbaden ist in Thailand verboten. Es ist auch zu warm, sonnenzubaden. Ich möchte auch einmal im Leben im Schwarzwald nackt sonnenbaden. Es wird Spaß machen.*

In Bezug auf das oben genannte Beispiel haben die Lernenden die Möglichkeit, die Kunst des Expressionismus bzw. die Inspiration für die Künstler in dieser Epoche kennenzulernen. Darüber hinaus sehen sie deutlich, dass das Nacktsonnen bzw. Sonnenbaden in Europa eine normale Sache ist, während es in Thailand undenkbar ist. Für die Europäer bringt der Sonnenschein Leben und Wonne aber für die Thailänder die Hitze und das Unwohlsein. Dies führt zum Weiterdenken über den großen Unterschied zwischen dem Wetter in Europa und in Thailand, die unterschiedliche Einstellung gegenüber der Sonne sowie die Freizeitsbeschäftigung zwischen Europäern und Thailändern. Einfacher gesagt: Das Bild erzeugt eine entzündende Idee und aktiviert das Weiterdenken der Lernenden. Das Weiterdenken führt dann zu kritischem Denken, zum Vergleichen, Verstehen des Fremden und Erkennen des Eigenen.

Interessante Internetlinks zur Bildquelle

Für eine effektive Unterrichtsgestaltung mit Bildern ist die Suche nach geeigneten Materialien von Belang. Dabei sind nach Ansicht der Verfasser zwei folgende Datenbanken und Suchmaschinen sehr hilfreich. Sie sind speziell für bildene Kunst, also für Malerei, Zeichnungen, Grafiken, Fotografien und Plastiken:

1. **Gallery of Art.** ist eine Datenbank in Englisch für europäische Kunst und Architektur von 8. bis 19. Jahrhundert. Sie enthält über 40.000 Bilder von Kunststücken zu dieser Zeit. Die Datenbank bietet sowohl die Suchfunktion nach dem Namen des Künstlers, als auch erweiterte Suchfunktionen, wie z. B. nach Titel, Zeitraum, Gegenstand, Sujet, Herkunftsland und aufbewahrendem Museum. Sie ist aufrufbar unter: <https://www.wga.hu/>

2. **Art Cyclopedia** ist eine Datenbank von bildender Kunst aus aller Welt in allen Epochen. Die Datenbank selbst bietet jedoch keine Abbildung vom Kunstwerk an, sondern umfangreiche Links von Kunstmuseen und Institutionen, die Abbildungen vom gesuchten Kunstwerk im Internet zur Verfügung stellen. Die Datenbank gibt kurze Informationen über die gesuchten Künstler und ihre bekannten Werke. Sie ist aufrufbar unter: <http://www.artcyclopedia.com/>

In der Zeit der Digitalisierung haben außerdem fast alle westlichen Kunstmuseen einen Teil ihrer Sammlung bereits digitalisiert und stellen ihn auf ihren Webseiten als Online-Sammlung zur Verfügung. Bilder aus solchen digitalisierten Sammlungen kann man problemlos als PDF-Datei ausdrucken, bei manchen Museen sind sie sogar als Bild-Datei (JPG, PNG) herunterzuladen, aber selbstverständlich werden sie nur auf Privatsnutzung beschränkt. Im Rahmen dieses Beitrags konzentriert es sich aber hauptsächlich auf Malerei und Zeichnungen. Deshalb werden nur relevante Webseiten ausgewählt und hier alphabetisch vorgestellt. Die folgende Zusammenstellung beansprucht jedoch keine Vollständigkeit.

Art Gallery of New South Wales, Australia <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/>

*Bayerische Staatsgemäldesammlungen (Online-Sammlung von allen 16 Museen in Bayern)

<https://www.sammlung.pinakothek.de/de/>

Berlinische Galerie. Landesmuseum für Moderne Kunst, Fotografie und Architektur

<http://sammlung-online.berlinischegalerie.de/eMuseumPlus?service=StartPage>

Kunsthalle Mannheim <http://sammlung-online.kunsthalle-mannheim.de/eMuseumPlus>

Kunsthistorisches Museum Wien <http://www.khm.at/objektdb/>

Kunstmuseum Basel

<http://sammlungonline.kunstmuseumbasel.ch/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&moduleFunction=search>

Die Staatsgalerie Stuttgart <https://www.staatsgalerie.de/sammlung/sammlung-digital/nc.html>

*Städel Museum, Frankfurt <https://sammlung.staedelmuseum.de/de>

*The Metropolitan Museum of Art, New York

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search#!?perPage=20&showOnly=withImage%7Copenaccess&sortBy=Relevance&sortOrder=asc&offset=0&pageSize=0>

*The National Gallery, UK. <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/explore-the-paintings/artist-a-to-z>

(Die Webseiten, die mit Sternchen(*) gekennzeichnet, bieten eine sehr umfangreiche Sammlung von Malereien aus allen Epochen und Schulen an)

Schlussbetrachtung

Zusammenfassend kann man sagen, dass Bilder als sehr wichtig im DaF-Unterricht erscheinen, weil sie Träger von bestimmten Inhalten und Informationen sind. Außerdem regen sie die Lernenden zur Stellungnahme oder Auseinandersetzungen an und ermöglichen ihnen den Ausdruck von ästhetischen Erlebnissen. Ein Bild zu sehen ist mit Sicherheit für die meisten Fremdsprachenlernenden einfacher als einen Text zu lesen bzw. zu verstehen, der doppelt kodiert erscheint. Zu berücksichtigen ist aber, dass bei der Arbeit mit Bildern Lehr- und Lernziele des jeweiligen Unterrichts berücksichtigt und folgende Schritte eingehalten werden sollten: geeignete Bildauswahl, visuelle Bildaufnahme, Hypothesenstellung, Bildbeschreibung und Wertung.

About the Author

Dr. Supatcha Jennasombut: Lecturer of German language, Center for International Studies, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Literaturverzeichnis

- Augst, G. u.a. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biechele, B. (1995). Bildverstehen und Lernen mit Bildmedien im Fremdsprachenunterricht. In: *GAL Bulletin. Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.* Wuppertal 23, S. 23-35.
- Biechele, B. (1996). Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF. In: *Info DaF*. 1996(23), S. 746-757.

- Biechele, B. (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. In: *Interculture Journal* 2006(1), S. 17-50.
- Bolten, J. (2003). *Interkulturelle Kompetenz*. 2. Aufl., Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Kästner, U. (1997). *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf den Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.
- Krumm, H. J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1992(6), S. 16-19.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Leipzig: Klett/Kallmeyer.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Voss, J. (2013). Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung. Feuilleton*. 19. Mai 2013, S. 45
- Sturm, D. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Das Bild im Unterricht*. 1991(5), S. 4-11.
- Zeuner, U. (2011). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Einführung*. Retrieved 29.04. 2020. from http://www.pub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf.

Brief Analysis of Chinese Bilingual Comparative Teaching Mode

Zhang Huan, Yang Quan

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

rzhang8@hotmail.com

Abstract

Chinese Bilingual teaching is one of the ways to cultivate bilingual talents with high diathesis. In recent years, bilingual teaching has been widely developed in many countries and regions in the world, and has gradually become a new hot topic. Although the word bilingual is very well known, some people still do not understand its essence. In view of this, the authors hereby simply discuss and analyze the bilingual teaching of teaching Chinese as a foreign language (TCFL) from the perspectives of English-Chinese bilingual teaching in combination with the teaching practice in Thailand.

Keywords: Chinese, English-Chinese Bilingual, interlanguage, target language, comparative teaching mode

Introduction

The Chinese bilingual teaching mode in this article refers to the English-Chinese bilingual teaching in a non-mother tongue (Thai) environment. It is one kind of Chinese teaching mode that is English as interlanguage. In other words, during the whole teaching activities, Chinese lessons should be carried out in English instead of Thai, which is also a kind of teaching mode of mutual conversion between English and Chinese. Students will be able to understand Chinese through English and solve problems encountered in teaching and learning process. Teachers will teach and explain Chinese lessons in English, all questions and problems encountered by students during class should be solved in the mean time. English plays a role of interlanguage during teaching process so to achieve learning goals of the target language "Chinese". It actually

is a process of bilingual converting and mutual learning which will be shown as a win-win situation of students who learn two languages.

The feasibility and Diathesis Requirements of English-Chinese Bilingual Teaching

The international status of English and Chinese makes possibility for the bilingual teaching. English and Chinese belong to entirely different language systems: the Indo-Euro language family, including 12 branches and more than 100 incoming languages. About half of the world's population speaks English as their mother tongue. Especially in the past two centuries, English has become an international language due to the leadership of Britain and the United States in politics, economic military, sciences and technology.

Until now, the number of English as the first language speakers is about 300 million, and English as second language speakers is about 250 million. English is gradually attached with a great importance by many Asian countries, thus Asia gradually becomes a huge potential region, where have been laying the foundation to make English the most widely used international language in the world.

Chinese belongs to the Sino-Tibetan language family, which includes more than 400 languages and dialects. Chinese is the earliest, most populous and is leading representative of the Sino-Tibetan family. China has over 5000 years of history, its language reached high level of development. Historically, Chinese have had a great influence on the languages of neighboring countries, Japan, Korea and Vietnam are affected countries.

Nowadays, Chinese is not only one of the six official UN languages, but also plays an increasingly important role in the international affairs. International academic institutes which offer Chinese language courses are constantly being established. More and more people are learning Chinese. According to UNESCO statistics database, there are about 1.6 billion people who speak Chinese in the world. Chinese ranks the most spoken language in the world and ranks second in the world in terms of its wide use. Nowadays, many countries have listed Chinese as the second most popular foreign language taught in their education systems. Taking Thailand as an example, by 2019, Thailand has set up 16 Confucius Institutes and 20 Confucius Classrooms.

The number of students who study Chinese have been growing rapidly to more than 1 million. Chinese has become the most popular foreign language in Thailand.

The demand for Chinese in Thailand makes possibility of bilingual teaching. According to the report of Chinese people network in Bangkok on March 15, 2019. Khun.Chattala, Assistant of Secretary General of Higher Education Committee of Ministry of education of Thailand, told reporters: Chinese has become one of Thailand's most popular foreign languages, and in Thailand, the number of Mandarin learners has been increasing year by year. Currently, there are 134 higher education institutions offered courses of Chinese language and culture. Chinese will become world's second language in the near future, it shows that the prospect of Sino-English bilingual education in Thailand is immeasurable.

According to the disclosure of Chinese Embassy website in Thailand on May 22 2018, Thailand has launched a new professional technology strategy in colleges and universities for a Reserve Talent Training Program. It will take at least 5 years to cultivate more than 110,000 talents who are able to meet the demand of the top ten industries in the Eastern Economic Corridor while further accelerate the professional innovation and development of colleges and universities. A proposed law shows that Thailand has pursued a strategy of "Rejuvenating the country through science and education". The regular meeting of the Cabinet of Ministers passed the "Proposal on the Cultivation Plan of New Professional Technology Strategic Reserve Talents in Colleges and Universities" with a total amount of 14.238 billion baht for a period of 5 years.

Moreover, Thailand will continue to speed up the cultivation and training of high-tech professionals which will also encourage higher technical colleges to actively adapt to the current market urgent demand for employment of high-tech talents by exploring new educational programs or modifying course curriculum. For example, the number of training graduates of higher vocational and technical majors attains 8,500, and the number of trainees who pass a short-term training courses or 6-month to one-year technical learning courses shall reach to 52,899. The total number of strategic reserve talents after integration should be 115,626.

It is reported that a total of 20 universities and colleges were selected, included 3 private universities, 27 institutions that offer new vocational and technical courses will join the program.

The graduates who completed the courses are guaranteed they will get job opportunities in the Eastern Economic Corridor (EEC), which a minimum starting salary is THB 20,000.

Thai government as the initiator is keen on China participate in the Eastern Corridor Project in the beginning, which is called the "support valve" for the international infrastructure construction network in the "One Belt and One Road". Meanwhile, Thai government continually attract Chinese investors, thereby the Eastern Corridor Project was accelerated in November 2018. China's "One Belt, One Road" has a coordinating and regional synergy effect with the Thailand East Economic Corridors as well as the China-Indochina Peninsula Economic Corridor of the one of Six Economic Corridors.

The similarities between Thailand's "EEC" strategy and China's "Made in China 2025" strategy are that China is doing its best to digitally upgrade the existing high-tech industries, Thailand's Eastern Economic Corridor is also trying to attract the same industries especially in aviation and robot. Strengthening the coordination and cooperation between China and Thailand's supply chain network within the framework of the "Belt and Road" will help to expand export markets.

China is currently assisting Thailand to build up a double-track railway which connect Bangkok and Nakhon Ratchasima in the Northeast of Thailand. In the near future, the line is likely to extend to Nong Khai, on the Thai-Laos border, and extend it to the Eastern Economic Corridor (EEC) through another costing about 224,544 billion baht (about 52,416 billion yuan) high-speed railway, and connect between the Don Mueang and Suvarnabhumi international airports in Bangkok and the U-Tapao International Airport in Rayong of the East of Thailand.

As mentioned above, there are two key points of bilingual teaching as below:

- Paying a high attention to the cultivation of bilingual ability of the students who are majoring in Chinese, because language is not only used as a tool of communication, but also prerequisite of entering future training programs.
- The cultivation of language abilities must be internationalized. The prospect of bilingual teaching is that students could become bilingual, and combined with professional skills training in a certain field, to cultivate compound talents.

The popularization of English creates the possibility for Chinese bilingual teaching. Chinese bilingual teaching adopts English as an interlanguage to make up for the shortcomings of TCFL on a certain level. Generally speaking, bilingual teaching is more suitable for elementary of Chinese learners, following the learner's Chinese study ability and language skills improvement, the interlanguage in teaching will be reduced step by step till completely give up it.

Why does bilingual teaching in Chinese provide a possibility of studying Chinese to beginners?

The main points are: lowering of the entry barrier for learning Chinese; and providing opportunities to the undergraduate students major in Chinese to study and improve their English skills

As for the lowering of the entry barrier for learning Chinese, take the University of Srinakharinwirot as an example. The number of students who have English background but non-Chinese studying who learn Chinese as a second foreign language is increasing year by year. According to the number of students enrolled in the academic year 2019, students who choose Chinese as a second language is four times more than 10 years ago. Due to the limited number of enrollment, the aspiration of many applicants who wish to learn Chinese had not been satisfied.. Among the students who study in Chinese program, 95% of them have some background in Chinese. For those beginners who have no background in Chinese but desired to learn from zero level might be blocked out. once the bilingual teaching is adopted, the threshold of entering Chinese program will be bound lower, so then it will create an opportunity for that students who are eagering to learn Chinese from zero level.

In regards to providing opportunities to the undergraduate students major in Chinese to study and improve their English skills, according to the survey of 107 undergraduate students majoring in Chinese in the Faculty of Humanities, only 6.54% of them think that they are in the intermediate or advanced level of English. 65.42% of the majority of students, their English are at the elementary or intermediate level, lower than the elementary level are 28.04%. The total numbers of the students on both level have reached 88.46%. This shows that the English level of the undergraduate students majoring in Chinese is quite low. It could motivate students to

learn and practice two languages as well as translation and conversion skills between Chinese and English at the same time.

In improving the efficiency of Chinese Teaching, teaching efficiency is always one of the indicators to assess learning outcomes and quality of colleges and universities, which is reflected in students' learning efficiency, understanding and comprehensive grasp of learning content they learnt, that whether be able to acquire and master knowledge taught by teacher within a limited period of time, and students could achieve a better result with limited effort.

The teaching modes, such as heuristic, images guiding, multimedia or game etc, will not be an efficiency method to match university students' demand and expectation of learning Chinese. If the students' mother tongue "Thai " is used as the interlanguage in teaching, students will rely on the way of thinking in their native language, which will lead to not only slow down students' thinking conversion between the Chinese and English, but also affect in teaching efficiency.

Creating a place for teaching and learning

When students' mother tongue is neither the targeted language nor an interlanguage, there will inevitably be one or a few of thinking deviation between the teacher and students in the process of teaching activities, which is unavoidable fact. Therefore, the communication and exchange of views between the two have become a key in teaching, and the interlanguage happens to create conditions for the communication between them, especially when beginners have not had an ability to ask questions in the targeted language, the application of the interlanguage becomes very important. The teacher must learn how to apply the interlanguage to solve puzzlements for the beginners of students in time and effectively, to prevent the situation of the students from being afraid of learning Chinese due to the confusion of thinking, and eventually give up learning.

As for conducing to solve hard problems between teaching and learning, there are often situations beyond student's' ability to learn, and explaining and answering questions in the interlanguage will bring unexpected results. For example, both "Chuān" and "Dài" in Chinese are translated as "wear" in English, but how to use these two words correctly in a sentence? If the most common English words are used to explain to students, then the problems might be solved easily. Chuān" means to wear something such as clothes. pants, shoes, etc. "Dài" is used to refer to accessories in English, for examle, gloves,caps, hats, necklaces , rings, ear-rings, glasses etc. To

explain the meanings of Chinese by using simple English as interlanguage can not only solve students' learning problems, but also help teacher with expressing semantics and help students with understanding as well as memorizing.

In building up and enhancing the prestige of teachers, teachers must set up their personal reputation and teaching confidence within students in classroom in term of assurance the maintaining of teaching order and the smooth progress of teaching activities in the classroom. Students usually listen carefully when a respected teacher lecture. In contrary, when students listen to lecture by a teacher who is not respected, they only treat the teacher with a contempt. This situation unable to guarantee the teaching quality in classroom. Therefore, when interlanguage (English) applied in lecture, teachers must have a certain level of interlanguage in order to teach students the knowledge of the targeted language (Chinese) so as to avoid the embarrassment caused by the insufficient of the interlanguage in teaching, and unable to express their meaning clearly and completely and the difficulty of communication with students. In this case, which the dignity and prestige of teachers will not be maintained, and even the normal teaching, learning and classroom orders.

The Essential Diathesis of Implementing Bilingual Teaching and Learning

The teacher can apply English as an interlanguage in teaching flexibly and skillfully, and within teaching the target language-Chinese, should have abilities to respond and communicate with students in English. Teaching are actually an interactive process of teaching and learning. Chinese as the target language for students to learn, English only serves as an interlanguage. Chinese teacher is required not only to possess the ability of teaching Chinese, but also to a higher level of English. In the meantime, at beginning of learning Chinese, students should have some English ability including the basic listening, speaking, reading and writing. Therefore, teaching and learning should have the two following basic diathesis:

1. Psychological diathesis

For students who are willing to learn Chinese, the bilingual teaching is a process of transformation and perfection from one way of thinking to another. It needs a longer period of study and hard training to achieve. It is unrealistic to achieve a certain level in overnight. Due to

the students who learn Chinese may have never been exposed to Chinese, or only received Chinese enlightenment education, Chinese would be completely unfamiliar to them. Therefore, Chinese teachers must have a long-term of patience and unremitting efforts to deal with it. Students will encounter all kinds of challenges in learning a new language, to have enough psychological preparation, courage and determination to overcome difficulties to face to the challenges brought by difficulties. whether teachers or students, the most basic psychological diathesis is the basis of launching the bilingual teaching.

2. Linguistic competence

Bilingual teaching has its special requirements for the interlanguage. Since English is selected as an interlanguage, both teachers and students should have a certain level of English and conversation ability, which reflect onto two aspects:

2.1 Both teachers and students should have abilities of oral expression and language comprehension in English to cope the challenges followed up by teaching and learning. The language ability of English is reflected into: Being able to express or explain incomprehensible and ungrammatical sentences in English; Being able to discriminate ambiguous sentences, and distinguish the same surface form but the actual semantics are different; or structures of sentences may be different but actual meanings are similar or the same, and the ability to grasp and apply language skills including listening, speaking, reading, writing and translation. The aim of Chinese bilingual teaching is to learn Chinese by using English as an interlanguage. In the mean time, with the effect of killing two birds with one stone, English language abilities have also been improved while learning Chinese. Thus, in the bilingual teaching of Chinese, the abilities of teaching and learning in English as an interlanguage is particularly outstanding, that are the basic language diathesis.

2.2 Both teachers and students should also have a certain ability of English in studying, understanding and mastering, that is the language quotient (LQ). Specifically speaking, language quotient (LQ) refers to a person's ability of thinking, expression and adaptability in language communication. In the practice of Chinese bilingual teaching, the speed and level of acquiring the ability of LQ is different because of the different subjective and objective conditions, time spent and learning needs. The ability of LQ

mainly depends on the intensifying and improvement of language training and communication skills. Therefore, both teaching and learning should strengthen and improve the abilities of application in English and Chinese teaching and learning through Chinese bilingual teaching.

A Mode of Contrast between English and Chinese in Bilingual Teaching

‘Bilingual teaching mode’ is a kind of teaching method, to be used in Chinese teaching activities. English is used as the medium language of teaching and Chinese is to be the target language of learning. These two languages exist simultaneously in classroom teaching. Due to the different social environment and cultural background, it is inevitable that more than two teaching languages are existing simultaneously. In Thailand as an example, the situation of teaching languages interchanged between Thai, English and Chinese often occurs. However, the mode of Chinese bilingual teaching only is the contrastive teaching mode between English and Chinese, not Thai-Chinese-English.

Chinese-English bilingual teaching mainly emphasizes as below on three points:

- The medium language used in Chinese bilingual teaching is not the native language of students - Thai, but English.
- When students enter the classroom, they need to speak English and Chinese to participate in teaching and learning activities. They need temporarily talk not their native language - Thai but English or Chinese.
- Chinese language is the target language of learning . Students have the difficult problems or questions encountered in the whole process of teaching in classroom must be communicated with teachers in English or Chinese, not in their mother tongue - Thai.

In short, the bilingual teaching of Chinese takes Chinese as the target learning language, through the bilingual teaching environment and several stages of training and practicing, English

and Chinese could be converted or replaced to each other, so that the students' Chinese could be maximally reached to the English level that the students already have.

Of course, in order to avoid students' thinking deviation caused by teachers' lagging in English, non-verbal ways could be applied, such as: intuition, imagination, Heuristic method and so for helping students with their understanding of Chinese contents while reducing the difficulty of understanding in English.

The Role of English as an InterLanguage in Bilingual Teaching

An Interlanguage is as a third-party language between the learner's mother tongue language and the target language chosen by students to learn. It serves as an "intermediary or bridge" for learning the target language to achieve language communication and ideological exchange between the target language learners and professors. For example, if the Thai native speakers choose Chinese as the target language, and they do not have any basic knowledge of Chinese, then English as the interlanguage, apply English as a teaching tool, students with certain English knowledge are able to reduce the barriers of communication and communication with Chinese teacher in the process of learning the target language "Chinese" in term to achieve the goal of learning the target language.

The differences between the using the interlanguage in teaching and "the intuitive teaching" in international common conception lies in that the former is an abstract way of thinking. After receiving the linguistic message of the professor, the students will be on the autonomous thinking transference to achieve a language process of understanding and memory. The latter is to use the specific form of material, such as vivid and concrete teaching methods such as pictures, multimedia and games, so that students can generate interest in new language, receive verbal messages to memorize through the display of images and participation in activities, so as to achieve the purpose of learning language. There are two conditions to use interlanguage in language teaching.

Operability

To use an interlanguage teaching, teachers should first have the abilities of free conversion between the interlanguage and the target language, especially in semantic translation it should be a relatively high level. Second, students who is going to learn the target language "Chinese" should have all aspects of interlanguage skills, particularly on the conversion of thinking between English and Chinese to avoid their negative transfer of their first Language 'Thai' in second in thought process, which will greatly weaken the understanding of Chinese.

Comparability

The original intention of using the medium language is to facilitate students to enter the primary stage of targeted language learning. Through the comparison between the medium language and the targeted language in the teaching, it is found that students can easily understand and memorize the basic knowledge of the targeted language and stimulate the confidence of learning Chinese in the pronunciation, language points, sentence construction, grammar regardless to whether the similarities, differences between the two languages. For example, in the phonetic part, the pronunciation of the English letter "a [ei]" is exactly the same as that of the Chinese Pinyin. in the sentence pattern part, there is no difference between "I love you." in English and "Wǒ ài nǐ." in the Chinese language. Of course, there must be the difference, the same or the similarities between the different languages.

Comparative Teaching Mode

Comparative teaching mode is a commonly used teaching method in bilingual teaching, which has its theoretical basis and practical effect. It is to compare and contrast between the medium language and the targeted language whether there is any related to each other. Then we can easily get the similarities and differences between the two languages, even between the two languages and learners' mother tongue. After the comparative analysis, learners not only comprehend the similarities and differences between the languages, but also can easily and

happily grasp the targeted language. For learners, the comparative teaching method can make them achieve twice the result with half the effort.

Chinese Linguistic Features

Independent Expressiveness Feature

Originally, Chinese Characters were characterized by various pictographs as unique in the human languages. The advantages of writing characters and its linguistic features have being recognized and accepted by people who use spelling languages. The meaning of the graphics was the basis of creating Chinese Characters to format the feature of ideographic. The wise forefather created Chinese characters with the combination of ideograph and sound. Because it uses strokes and figures to express meanings, we can basically know the meaning from the shape when reading. While in writing, the thought dimension and expression can be carried out smoothly and unobstructed, which is far superior to those phonetic characters that can't distinguish the sound from the shape and don't know the meaning of the shape.

Flexibility of word formation

With the times changing and social development, new Chinese words were constantly being created, especially in the history periods of rapid social changes, such as the Spring and Autumn and the Warring States period, the Modern historical period after 1911, the new cultural movement, etc. that have been absorbed hundreds of foreign words and enriched the language of the Chinese nation.

Some of monosyllabic words were changed to be disyllabic continuous words, rhyme words or overlapping words, such as ‘cānchā’ ‘línlí’, ‘xiāoyáo’ ‘yáotiáo’ ‘pósuō’, ‘yōuyōu’ ‘piānpīan’ ‘tāotāo’. Chinese original Characters were recombined to create new words. For example, a new disyllabic noun can be formed by recombining two monosyllabic words, such as Movie (diànyǐng), TV(diànshì), computer (diànnǎo) and electric appliance (diànqì) and other nouns are all combined with the word of ‘Diàn’, which is a common word. So it is not necessary to reconstruct new word like spelling languages at all.

Language Structure Resilience

Another distinguishing characteristic of Chinese is that it has the so-called "isolated language" in grammar, that is, there are few morphological changes in word formation in Chinese. characteristic of Chinese is that it has the so-called "isolated language" in grammar, that is, there are few morphological changes in Chinese word formation. In the Indo-European language family, the morphological changes of words are relatively rich, including the changes of part of speech, singular and plural, tense, voice and mood. Chinese is different, its morphological change is less. For the processing of the part of speech, place, quantity, time, etc., it does not need to add additional words, nor show in the morphological change, but use "word order" to solve it, that is to say, the function of words in sentences mainly depends on words order in sentence. This makes Chinese grammar simple and highly efficient. Unlike English, the more you learn, the more complex and hard you remember them.

Pursuing Aesthetic Style of Verve

Since the appearance of oracle bone inscriptions, it can be said that every Chinese character is a poem, which has a subtle spirituality and chants the beauty of rhyme. Each Chinese character is a period of history, magnificent, writing the beauty of humanity. Each Chinese Character is a philosophy, understanding of life, which lights up the beauty of thought, and the color of people's life, shows the unique life realm of Chinese! Thousands of years, the Chinese Characters have been evolved countless fonts, that constantly enrich the beauty of rhythm of Chinese.

Numerous of Homophone Character

Unlike English, Chinese characters are monosyllabic word, not spelling. With the development of human thinking, Chinese has become more and more complex, the expressiveness of voice is obviously insufficient, and the change of language is followed by the emergence of polysyllabic words. However, Chinese characters are represented by glyph, which is much more convenient than using elongated syllables or complex grammar to increase the

differences between vocabulary and semantics. Therefore, it is not enough to grasp Chinese characters only by hearing. We must carefully observe the differences between Chinese characters and their meanings while listening, otherwise there will be misunderstanding. The computer voice control system in the 21st abandons the keyboard edited by letters. Compared with more than 10000 syllables in English, there are only more than 400 syllables in Chinese and only four tones in each syllable. American linguist Gary Jennings "world language" gives a high evaluation of Chinese characters' simplicity, accuracy, rigour and advanced nature.

Chinese Characters have Profound Implication

Chinese characters have their own, that one character with many polysemous or many words with the same meaning in particular. There are two principles in making Chinese words, i.e. mutual explanatory and analogic words, which have the characteristics of extension and multifold metaphor. One word can increase its meaning by extension, and can make its connotation more profound. For example, in idioms and allusions, "刻舟求剑(kèzhōu qiújiàn)" means: carving on gunwale of a moving boat", "守株待兔 (shǒuzhū dàitù)" means: waiting under the tree every day, in the hope that a hare would kill itself by crashing into a tree trunk", "画蛇添足 (huàshé tiānzú)" means: to paint a snake with feet—superfluous", "画饼充饥(huàbǐng chōngjī)" means: drawing cakes to allay hunger—feed on illusions" etc. More economical, elegant, vivid and implicit are characteristics of Chinese language. It is hard to achieve in other languages in the world. and make its connotation more profound.

As above statement, after compared between the six features of Chinese character, the application of comparative teaching method in Chinese bilingual teaching can only be at the level of pronunciation, and there is no commonality in writing. Taking the following list of the pronunciations between English phonetics and Chinese Pinyin to do some exploration in teaching practice, borrow the same or similar pronunciation in the interaction between the two languages, so as to help students with learning and memorizing the pronunciation essentials soon possible.

A Comparison between Chinese Pinyin and English Phonetics

We can always find some similar or even completely different pronunciations between different languages. Take Chinese Pinyin as an example to compare with English Phonetics:

1. Chinese Pinyin single Finals (similar to English vowels):

	Single F/ (I.P.A.)	Pinyin/Meaning	English phonetics/English word	Chinese word	Pronunciation similarity
a	[a]	<u>ā</u> 阿 (modal particle)	[a:] / <u>arm</u> [a:m]	手臂	100%
o	[o]	<u>ō</u> 喔 (onomatopoeia)	[ɔ:] / <u>saw</u> [sɔ:]	锯	100%
ê	[ɛ]	-- -- (-----)	[e] / <u>egg</u> [eg]	蛋	100%
e	[ə]	<u>hē</u> 喝 (drink)	[ɜ:] / <u>fur</u> [fɜ:]	皮	100%
i	[i]	<u>yī</u> 衣 (clothing)	[i:] / <u>eel</u> [i:l]	鳎	100%
-i	[ɪ] / [ɪ]	-- -- (-----)	[i] / <u>live</u> [liv]	生存	100%

(j, q, x, y & z, c, s, zh, ch, sh, r, followed by 'i' for marking tones)

u	[u]	<u>wū</u> 乌 (dark, crow)	[u:] / <u>ru</u> [u:]	粗鲁	100%
ü	[y]	<u>yū</u> 淤 (silt, slush, mire)	---	---	0%

2. Chinese Pinyin Compound Finals (Similar to English Vowel):

	Single F/ (I.P.A.)	Pinyin/Meaning	English phonetics/English word	Chinese word	Pronunciation similarity
ai	[ai]	<u>āi</u> 哀 (sorrow, grief)	[ai] / <u>life</u> [laif]	生活	100%
ei	[ei]	<u>ēi</u> 诶 (interjection word)	[ei] / A [ei]	英文字母	100%
ui	[uei]	<u>wēi</u> 威 (sorrow, grief)	[uei] / <u>weight</u> [weit]	重量	100%
ao	[au]	<u>āo</u> 傲 (proud, arrogant)	[au] / <u>now</u> [nau]	现在	100%
ou	[əu]	<u>ōu</u> 鸥 (gulls)	[əu] / <u>home</u> [həum]	家	100%
iu	[iəu]	<u>yōu</u> 优 (excellent, superior)	[əu] / <u>yage</u> ['yæuge]	瑜伽	100%
ie	[iɛ]	<u>yē</u> 椰 (coconut)	[je] / <u>yes</u> [jes]	是	90%
üe	[yɛ]	<u>yuē</u> 约 (about)	---	---	0%
er	[ər]	<u>ér</u> 儿 (son)	---	---	0%

3. Chinese Pinyin Pre-nasal Finals (similar to English vowel):

Single F/ (I.P.A.)	Pinyin/Meaning	English phonetics/English word	Chinese word	Pronunciation similarity
an [an]	ān	安 (safe,quite,settle down)	[ʌn] / an [ʌn]	一个(量词) 90%
en [ən]	ēn	恩 (grace,kindness)	[en] / engine['endʒin]	发动机 100%
in [in]	yīn	因 (due to, because)	[in] / in [in]	进入 100%
un [uən]	wēn	温 (temperature)	[en] / went [went]	去(过去式) 100%

4. Chinese Pinyin postnasal vowel (similar to English vowel):

Single F/ (I.P.A.)	Pinyin/Meaning	English phonetics/English word	Chinese word	Pronunciation similarity
ang [ʌŋ]	āng	盎 (盎司) (weight)	[ʌŋ] / lung [lʌŋ]	肺 100%
eng [əŋ]	hēng	哼 (hum,groan)	---	0%
ing [iŋ]	yīng	英 (hero)	[iŋ] / English[ɪŋɡlɪʃ]	英语 100%
ong [uŋ]	hōng	烘 (baking)	[ɔŋ] / wonky [wɒŋki]	不稳的 90%

5. Chinese phonetic Initials (similar to English consonant):

Single F/ (I.P.A.)	Pinyin/Meaning	English phonetics/English word	Chinese word	Pronunciation similarity
b [b]	b à n	办 (do)	[bæn] / ban	禁止 90%
p [p']	p à n	盼 (expect)	[pan] / pan	平底锅 90%
m [m]	m à n	慢 (slow)	[mæn]/ man	男人 90%
f [f]	f à n	饭 (meal)	[fʌn] / fun	玩笑 100%
d [d]	dān	丹 (red,pill)	[dændrʌf]/ dandruff	头垢 90%
t [t']	tān	摊 (spread out,booth)	[tæn] / tan	黄褐色 90%
n [n]	n á n	难 (difficult)	[nʌn] / nun	修女 100%
l [l]	l à n	烂 (rot, fester)	[lænd] / land	陆地 90%
k [k']	kān	看 (look, see,watch)	[kæn' ti:n]/canteen	食堂 100%
h [x]	h à i	害 (harm,harmful)	[hai] / high	高的 100%
j [tɕ]	j í p ŭ	吉普(jeep)	[dʒi:p] / jeep	吉普 50%
q [tɕ']	qī	七 (seven)	---	0%
x [ɕ]	xī	西 (west)	---	0%
z [ts]	zī	吱 (onomatopoeia)	[ziərou]/ zero	零 90%
c [ts']	cī	呖 (onomatopoeia)	[stju:dnts] / students	学生们 50%
s [s]	s ì	四 (four)	[sik] / sick	有病的 90%

zh	[tʂ]	zhī 只 (only)	---	---	0%
ch	[tʂʰ]	chī 吃 (eat)	[ʈʂʰainə] / <u>china</u>	瓷器	100%
sh	[ʃ]	shī 师 (teacher, master)	[ʃʰip] / <u>ship</u>	舰船	100%
r	[ʐ]	ròu 肉 (meat)	[rəʊl] / <u>role</u>	角色	100%
y	[i]	yì 易 (easy)	[ji:lɪd] / <u>yield</u>	产生	100%
w	[w]	wù 物 (things, object)	[wu:] / woo	寻求...的支持	100%

According to statistics, the similarity of Chinese and English pronunciation: accounting for 57.45% of the total Pinyin can be found corresponding English pronunciation, and 90% similarity pronunciation is for 23.40%, 50% similar pronunciation is for 4.25%. 23.40% is totally different pronunciation with English. The comparison shows that 76.60% of similar pronunciation found in English could help students with learning Chinese.

Language Points Comparison between English and Chinese

In order to make students to grasp the rules of Chinese patterns as a whole as soon as possible, starting with simple sentences through the contrast between the interlanguage and the targeted language to find their common points or similarities. With the continuous extension and expansion of the sentences, the students will gradually grasp the rules of Chinese sentence patterns so as to accelerate the learning and grasping of Chinese.

Teaching Chinese in English as its interlanguage, the exactly same or similar language pattern between English and Chinese could be found under some simple grammar structures.

1. The consistency between grammars of Chinese and English

The basic sentence structure of Chinese are subject, predicate, and objective. The vocabulary is divided into verb, noun(pronoun), adverb and adjective, etc. It is the same in English, for example, "Háizimen xǐhuan měilidehuā" in Chinese, which is exactly the same pattern after translated into English "Children like beautiful flowers." In this simple sentence, the subject of Chinese and English are "children", the predicate is 'like', the object is 'beautiful flowers'. The usage of verbs, nouns and adjectives is obviously the same. Attributive 'beautiful' in both languages of Chinese and English are used to modify noun 'flower', in which sentence structures

are corresponded one by one. In this case, it is possible to analyze English in Chinese or vice versa. However, in the case of inconsistency between two sentence structures in Chinese and English, it could not be easy to simply apply the grammatical patterns of one language to convert it directly into another language. When teaching English as the second language, the grammar is usually emphasized much more in teaching because it is relatively fixed during the application. While, when teaching Chinese, grammar is rarely involved, it mainly rely on the practices of language patterns and points. Of course, the its language patterns also have its regularity to follow. Therefore, in bilingual Chinese teaching, students are relatively familiar with English grammar but not Chinese. It is easy to analyze Chinese sentences with English grammar for those students who learn Chinese, especially the beginners. For example, 'a red apple' in English, 'a' is an Article, but there is no Article in Chinese. Similarly, there is no measure word in English. The English speakers wont never agree with anyone who would like to say "a piece" in "a piece of news" as a measure word. So, Chinese grammar points are different with English.

2. The differences between grammars in Chinese and English

Two points were presented below:

2.1 Some differences between vocabulary categories

In Chinese, "inside, outside, top, bottom, front, back, left, right and during or among" are defined as nouns of locality, but prepositions in English, In Chinese, 'lǐ, wài, shàng, xià, qián, hòu, zuǒ, yòu and Zhōng' are defined as nouns of locality, but some of them are defined as Prepositions or Nouns in English, such as in and inside, out and outside, and behind, etc. Some are adjectives such as inner, outer and outside, etc. Therefore, whenever we see nouns of locality in Chinese, never think they are prepositions or adjectives in English. Many Chinese verbs are followed by "zhe", "le", "guò", then a lot of people think that the verb with "zhe" is the present tense, and the verb with "guò" or "le" is the past tense. In fact, Chinese verbs followed by 'zhe, le, guò' do not mean 'tense', as examples: "Tā zuótiān chī zhe fàn hái kàn shū ne." translated to be 'He read while eating yesterday.' Another one is "Tā míngtiān jiù shì kànzhe diànyǐng yě hái huì xiǎngzhe wǒ. " that meaning is "He'll think about me even if he's watching a movie tomorrow." 'zhe' in Chinese indicates a state of a continuous or continuous action of people. In this state,

such as 'read' in the first sentence and 'think' in the second sentence, are one dynamic state in another state.

2.2 The differences in sentence components

There are six elements of one sentence in Chinese, including subject, predicate, objective, complement, adverbial and attribute, and there is no complement in English but adverbials. English apply adverbials to express the meaning of complements in Chinese, and Chinese apply object to express the English predicative.

The Chinese complement is used to describe or explain the result, degree, direction, possibility, state, amount, frequency and place of the verb. The connection between complement and verb is that of complement and be complemented, that of description and be described.

Examples:

- ① 结果补语句：她眼睛哭肿了。 Tā yǎnjīng kū zhǒng le.
Resultative complement: Her eyes were swollen with tears.
- ② 程度补语句：今天热得很。 Jīntiān rè de hěn.
Degree complement: It's very hot today.
- ③ 趋向补语句：我开车出去了。 Wǒ kāi chē chū qù le.
Directional complement: I drove out.
- ④ 可能补语句：她根本吃不了这么多。 Tā gēnběn chī bù liǎo zhème duō.
Possible complement: She can't eat so much at all.
- ⑤ 状态补语句：他的脸变得通红。 Tā de liǎn biàn de tōnghóng.
State complement: His face turned red.
- ⑥ 数量补语句：经理来过三次他都没说一句话。 Jīnglǐ lái guò sān cì tā dōu méi shuō shénme.
Amount complement: The manager has come three times without saying a word.
- ⑦ 时间、处所补语句：疫情发生在武汉。 Yìqíng fāshēng zài Wǔhàn.
Frequency and Place complement: The epidemic happened in Wuhan.

The English predicative indicates the identity, nature, character, feature and state of the subject. The predicative is located after the linking verb and is closely related to the linking verb. The linking verb is followed by predicative and the linking verb must be ahead of predicative.

Examples:

I am *fine*. (fine 是形容词, 作表语 / ‘fine’ is adjective as predicative.)

He is a *boy*. (boy 是名词, 作表语 / ‘boy’ is noun as as predicative.)

Five plus two is *seven*. (seven 是数词, 作表语 / ‘seven’ is numeral as predicative.)

He is not *at home*. (at home 是介词短语, 作表语 / ‘at home’ is preposition as predicative.)

My hobby is *reading*. (reading 是动名词, 作表语 / ‘reading’ is gerund as predicative.)

Our duty is *to make* our environment better. (to make 是不定式, 作表语 / ‘to make ’ is infinitive as predicative.)

The comparative teaching method in Chinese bilingual teaching can help students to distinguish the differences and similarities more clearly between different languages, to overcome the difficulties in pronunciation, sentence pattern and grammar, as well as to learn and grasp Chinese more smoothly.

Summary

In contrast, English pays more attention to the logic and accuracy of expression. This is one of the reasons why English can become an international language. English has clear grammatical rules. Thus, it is easier to learn. Chinese characters are ideographic characters, and the pronunciation must be marked with pinyin; square characters make it more difficult for foreigners who are using spelled words to remember, and the flexible structure of Chinese sentences is the main obstacle for foreigners to learning Chinese.

The reason why students feel difficult to learn Chinese is that Chinese and English are in almost completely different language families. Both the official Chinese and that in common application in daily life have an overall language environment. Thusm they will have more opportunities to practice. Chinese bilingual teaching does provide students with opportunities to apply it. Students could also further deepen English study, promote its use and make common progress while learning Chinese.

About the Author

Zhang Huan: Chinese lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Yang Quan: Chinese lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

References

- Canglang (2010). *Charm of Chinese characters*. China Women's Publishing House.
- Gu, M. G. (1998). The practical exploration of "infiltrative" teaching education. Retrieved from <https://baike.baidu.com/item>
- Jiang, S.Y. (2005). *The Summary Research on the Modern Chinese (近代汉语研究概要)*. Peking University Press, Beijing.
- Ling, X. (year). Comparison between Chinese grammar and English grammar. Retrieved from <https://www.jianshu.com>
- Lu, J., &Zhong X. (2017). The current situation and problems of Chinese learning motivation of Thai students in the past 20 years. *Southeast Asia Vertical and Horizontal*, 5.
- Zhang, L. (2016). Rational examination of indoctrination teaching method. *Jiangsu Education Research*, 25.
- Zhang, B. (1996). *Reference grammar of Chinese teaching*. Peking University Press.