



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์

Manutsat Paritat: Journal of Humanities

ปีที่ 43 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - มิถุนายน 2564

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

รองศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์ไทย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุตาพร ลักษณะียนาวิน

บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายนามคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ

รองศาสตราจารย์ ทศนีย์ เมธาพิสิฐ

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพชร

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

รองศาสตราจารย์ ดร.วิชุดา สร้างเอี่ยม

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ (นิด้า)

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนก รุ่งกิตติกุล

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชาญณรงค์ บุญหนุน

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์

มหาวิทยาลัยศรีปทุม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรางคณา โสมะนันท์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ดร.นิชา กลิ่นขจร

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ดร.นิตานถ เจริญลาภ

สถาบันจุฬารักษ์

ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ดร.ศุภฤทัย อธิฐงาม

มหาวิทยาลัยบูรพา

บรรณาธิการ

ดร.สกุลรัตน์ วรธำรง

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล จูโนทัย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุลย์จิรา ชีรเวทย์

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์

มหาวิทยาลัยศรีปทุม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสมฉาย บุญญานันท์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ดร.กมลพรรณ แจ่มอรุณ

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ดร.ศุภฤทัย อธิฐงาม

มหาวิทยาลัยบูรพา

ดร.อดิษฐ์ ปิ่นเงิน

อาจารย์วรพงษ์ เจริญกรกิจ

ดร.Bohyon Chung

ดร.พรรัตน์ ถิระนันท์

ดร.สุรีเนตร จรัสจรวงเกียรติ

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร

ลาดกระบัง

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยแห่งชาติฮานบัท สาธารณรัฐเกาหลีใต้

มหาวิทยาลัยริทส์เมคัง เอเชีย แปซิฟิก

ประเทศญี่ปุ่น

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีนันทยาง ประเทศสิงคโปร์



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทบรรณาธิการ

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ ฉบับที่ 1 ประจำปี 2564 นี้ผ่านการกลั่นกรองจากกองบรรณาธิการ และผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งกรุณาให้คำแนะนำอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงบทความ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับในวงการวิชาการ โดยมุ่งเน้นการเปิดพื้นที่เผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการในสาขาภาษา วรรณคดี ภาษาศาสตร์ จิตวิทยา ปรัชญา ศาสนา บรรณารักษศาสตร์ และสารสนเทศศาสตร์ ทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ

วารสารฉบับนี้เผยแพร่บทความวิจัย 6 เรื่อง ได้แก่ 1) การพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนาด้วยการเรียนรู้เชิงรุก 2) Flipping English Classrooms as Learning in the 21st century 3) อุปถัมภ์เชิงมนต์ที่เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่น 4) หลักการทางภาษาศาสตร์กับกลยุทธ์การแปลสำนวนภาษาไทยจากฐานความเข้าใจวัฒนธรรม 5) ปัจจัยทางจิตและสังคมที่สัมพันธ์กับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย และ 6) ภาพลักษณ์ของราแมลงและการใช้ประโยชน์ในสังคมไทย บทความทั้ง 6 เรื่องนี้ครอบคลุมประเด็นที่น่าสนใจ 4 ประเด็น คือ 1) การเรียนรู้ผ่านกระบวนการ active learning; 2) การแปลสำนวนอุปถัมภ์มนต์ และวัฒนธรรม 3) ภูมิคุ้มกันทางใจและการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ และ 4) ราแมลงและประโยชน์ต่อสังคมไทย

สุดท้ายนี้ กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิและผู้อ่านทุกท่าน รวมทั้งยินดีน้อมรับคำติชมและคำแนะนำ ในปรับปรุงการจัดทำวารสารในฉบับต่อไป



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทความวิจัย

การพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญา
บัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนาด้วยการเรียนรู้เชิงรุก 1

The Development of Analytical Reading and Critical Writing Skills of First-Year Undergraduate
Students in Philosophy and Religions Program by Active Learning Approaches
เพชรวิภา คงอ่ำ

บทความวิชาการ

Flipping English Classrooms as Learning in the 21st century 29
กลับด้านห้องเรียนภาษาอังกฤษให้เป็นห้องเรียนแห่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21
Apan Ruengkul and Sawaros Jaiprasong

บทความวิจัย

อุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่น 49
The Conceptual Metaphors of Love from Japanese Songs
นภสร อิงสฤตธนวันต์ และ สุนทรี คันธธรรมพันธ์

บทความวิชาการ

หลักการทางภาษาศาสตร์กับกลยุทธ์การแปลสำนวนภาษาไทยจากฐานความเข้าใจวัฒนธรรม 69
Linguistic Principles and Translation Strategies of Thai Idioms through culture-based
approach
สุวัฒน์ชัย คชเพต

บทความวิจัย

ปัจจัยทางจิตและสังคมที่สัมพันธ์กับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบน
โลกออนไลน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 92

Psychological Factors and Social Factors Related to Resilience from Cyberbullying Among
Senior High School Students

จิตติมา ดีพันธ์, จิตราพร เบาแรง, จิตยา สามสี, ณัฏฐิธรรนาฏ บิณรัตน์, ทิชากร กุลพิพัฒน์รัตน์, อีระชน พลโยธา และภิญญาพันธ์ เพี้ยซ้าย

บทความวิชาการ

ภาพลักษณ์ของราแมลงและการใช้ประโยชน์ในสังคมไทย

111

Perceptions of Insect Fungi and their Utilization in the Thai society

อลงกรณ์ อำนวยกาญจนสิน, รัชมี หวะสุวรรณ, เชษฐธิดา ศรีสุขสาม, ชงชัย ตั้งใจดี, กัลยารัตน์ รัตนะ
จิตร, เสาวนีย์ ปานประเสริฐกุล, ยუნันท์ สันติทวีฤกษ์, กฤษฎา บำรุงวงศ์, สุชาดา มงคลสัมฤทธิ์,
เจนนิเฟอร์ เหลืองสะอาด และมรกต ตันติเจริญ

การพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับ
ปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนาด้วยการเรียนรู้เชิงรุก
The Development of Analytical Reading and Critical Writing Skills
of First-Year Undergraduate Students in Philosophy and Religions
Program by Active Learning Approaches

เพชรวิภา คงอ่ำ

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

petchwipa@g.swu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) พัฒนารูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา (2) พัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา (3) พัฒนาทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนในเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบก่อนและหลังเรียนในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนิสิตชั้นปีที่ 1 วิชาเอกปรัชญาและศาสนา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปีการศึกษา 2562 จำนวน 35 คน ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์ค่าที (t-test) เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณของผลการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ด้วยรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุก ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์หลังเรียนเพิ่มขึ้นจากก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: การอ่านเชิงวิเคราะห์, การเขียนเชิงวิพากษ์, การเรียนรู้เชิงรุก

Abstract

The purposes of this research were to (1) develop the active learning approaches for PH106 Reading and Writing in Philosophy course; (2) develop the analytical reading skill of first-year undergraduate students taking the course in Reading and Writing in Philosophy; and (3) develop the critical writing skill of first-year undergraduate students taking course in Reading and

Writing in Philosophy. Pre-and-post-tests were administered to the 35 first-year undergraduates taking the said course during the academic year 2019. Quantitative data were analyzed by using t-test dependent to determine the results of the development of analytical reading and critical writing skills by means of active learning approaches. Results indicated that the average students' analytical reading and critical writing skills after using the active learning approaches were higher than before using the active learning approaches at a significant level of 0.05.

Keywords: Analytical Reading, Critical Writing, Active Learning

บทนำ

ปรัชญาเป็นกิจกรรมทางปัญญาที่เกิดขึ้นเมื่อมนุษย์เกิดความสงสัยในสิ่งพื้นฐานรอบตัว เช่น การตั้งคำถามว่า “เวลา” คืออะไร “ความดี” คืออะไร อะไรคือเกณฑ์ตัดสินการกระทำที่ดีหรือไม่ดี เป็นต้น การได้มาซึ่งคำตอบเหล่านี้ ก็ต้องอาศัยกระบวนการสืบสอบ (process of inquiry) และการอ้างเหตุผลเชิงตรรกะต่าง ๆ อันเป็นการทำให้ความคิดเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าวมีความกระจ่างขึ้น

สำหรับการเรียนการสอนปรัชญาในประเทศไทยนั้น เน้นที่การสอนปรัชญาในสายวิเคราะห์ (analytic philosophy) ที่เน้นการใช้วิธีการทางตรรกะ และการวิเคราะห์แยกย่อยปัญหา มาเป็นกระบวนการสืบสอบหาความรู้ทางปรัชญาเป็นหลัก (เพชรวิภา คงอ่ำ, 2560: 4) และสำหรับการเรียนการสอนในสาขาปรัชญาและศาสนา ณ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ก็เช่นกัน การสร้างรากฐานทักษะที่จะนำไปสู่ความสามารถใช้กระบวนการสืบสอบดังกล่าวนี้ได้อย่างชัดเจนจึงมีความสำคัญยิ่งสำหรับผู้เรียนในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา

ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ (analytical reading) และการเขียนเชิงวิพากษ์ (critical writing) จากวิธีการเรียนการสอนปรัชญาในสายวิเคราะห์ข้างต้นนั้น มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการศึกษาปรัชญา เนื่องจากทักษะดังกล่าวนี้เป็นรากฐานที่จะทำให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการสืบสอบเชิงตรรกะอย่างชัดเจน หากผู้เรียนไม่สามารถอ่านงานเขียนทางปรัชญาในเชิงวิเคราะห์ได้ คือ ไม่สามารถอ่านอย่างเข้าใจโดยระบุถึงคำสำคัญของเรื่อง ไปจนถึงเข้าใจเป้าหมายและสมมติฐานเบื้องต้นของผู้เขียน รวมทั้งสามารถแยกย่อยโครงสร้างเชิงตรรกะของงานเขียนได้ถึงจุดยืน ข้อสนับสนุนและข้อโต้แย้งของผู้เขียน ผู้เรียนก็อาจไม่สามารถวิเคราะห์ปัญหาทางปรัชญาที่ปรากฏในงานเขียนดังกล่าวได้ อย่างชัดเจน และอาจไม่สามารถอภิปรายปัญหาดังกล่าวกับเพื่อนร่วมชั้นได้อย่างลึกซึ้ง ซึ่งการวิเคราะห์ปัญหาทางปรัชญา การอภิปราย และถกเถียงเกี่ยวกับปัญหาทางปรัชญา ถือได้ว่าเป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการสืบสอบทางปรัชญาสายวิเคราะห์ ส่วนการเขียนเชิงวิพากษ์นั้นเป็นกระบวนการหนึ่งในการสืบสอบเชิงตรรกะ อันเป็นการกลั่นกรอง ลำดับความคิด แสดงจุดยืนและข้อสนับสนุนต่อจุดยืน รวมทั้งแสดงข้อโต้แย้งที่อาจเกิดขึ้นกับจุดยืนและคำตอบจากจุดยืนต่อข้อโต้แย้งดังกล่าวอย่างมีความ

สมเหตุสมผล ไม่ขัดแย้งในตัวเอง หรืออาจเรียกได้ว่า เพื่อสื่อสารให้ผู้ฟังหรือผู้อ่านได้มีความเข้าใจอย่างชัดเจนในสิ่งที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อ และในการเรียนการสอนปรัชญาก็แทบจะไม่มีวิชาใดเลยในหลักสูตรที่ใช้การตอบแบบตัวเลือก (ข้อสอบแบบกากบาท) ในการสอบ แต่จะเป็นการตอบคำถามเชิงวิเคราะห์วิพากษ์แบบปลายเปิดเป็นส่วนใหญ่ การเขียนงานทางปรัชญาจึงเป็นส่วนที่สำคัญมากที่สุดส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนที่ผู้สอนจำเป็นต้องพัฒนาให้กับผู้เรียน ดังนั้นการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิพากษ์ จึงเป็นสองทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้เรียนในสาขาปรัชญาและศาสนาควรมี เพื่อให้การเรียนในสาขานี้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งผู้เรียนยังสามารถประยุกต์และบูรณาการ รวมทั้งต่อยอดทักษะดังกล่าวนี้ไปใช้ในการเรียนรายวิชาในสาขาอื่น และการทำงานได้อีกด้วย

สำหรับการเรียนการสอนปรัชญาระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยนั้น การวิจัยด้านการเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านการอ่านและการเขียนที่มีผลการวิจัยอย่างเป็นรูปธรรมนั้นยังไม่พบมากนัก เนื่องจากผู้สอนในสาขานี้ส่วนมากจะทำการวิจัยเชิงลึกในด้านปรัชญาและศาสนา ส่วนการพัฒนาการเรียนการสอนที่พบจะเป็นการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ คือ การผจญภัยทางความคิดของโสรัจจ์ หงศ์ลดารมภ์ (2543) ที่ผู้สอนจะนำเสนอปัญหาทางปรัชญาที่ท้าทายความคิดที่ขัดแย้งกัน เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการคิดวิเคราะห์โดยเสนอความคิดเห็นที่มีต่อปัญหานั้น การพัฒนาความรู้สึกระส่ำระสายใจของมารค ตามไท (2541) ที่ให้ผู้เรียนตั้งคำถามกับความเชื่อของตนเอง โดยให้ลองคิดว่าความเชื่อบางอย่างที่มีในระบบความเชื่อของตนเองนั้นอาจนำไปสู่บางสิ่งที่น่าประหลาดใจ อันเป็นการเสริมสร้างลักษณะนิสัยการคิดวิเคราะห์วิพากษ์ให้กับผู้เรียนได้ การสอนปรัชญาตามแนวการสอนแบบวิเคราะห์วิจารณ์และตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้แบบคอนสตรัคชันนิซึมของเอกศักดิ์ ยุกตะนันท์ (2543) ที่ผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก กำหนดขอบเขตของการศึกษาในวิชานั้น ๆ กำหนดให้ผู้เรียนตั้งคำถามตามที่ตนสนใจภายใต้ขอบเขตของวิชา รวมทั้งมอบหมายให้ผู้เรียนศึกษาด้วยตนเองเพื่อให้ผู้เรียนนำเครื่องมือทางความคิดที่ตนเองมีอยู่แล้วออกมาใช้สร้างความรู้ จากนั้นผู้สอนจึงทำหน้าที่เป็นผู้คอยตรวจสอบความรู้ที่ผู้เรียนสร้างขึ้น และให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ผู้เรียนนำไปปรับปรุง และนอกจากนี้ ดุษฎีนิพนธ์ของเพชรวิภา คงอ่ำ (2560) ที่เป็นการพัฒนาด้านการเรียนการสอนปรัชญาโดยตรง อันเป็นการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อความสามารถเชิงปรัชญา (doing philosophy หรือ philosophizing หรือที่รู้จักกันในวงการปรัชญาว่า “การทำปรัชญา”) ของปรัชญาสายวิเคราะห์สำหรับผู้เรียนในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา ระดับปริญญาบัณฑิต ที่ครอบคลุมการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงตลอดจนการนำเสนอความคิดผ่านการพูดและเขียน แต่ก็อาจไม่ได้เน้นในด้านการอ่านและเขียนอย่างเฉพาะเจาะจง

ส่วนการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในการเรียนการสอนปรัชญาของต่างประเทศนั้น พบว่ามีการใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุก (active learning) ในแนวทางต่าง ๆ ที่หลากหลาย ซึ่งผู้วิจัยขอสรุปในวิธีการที่สำคัญที่มีการแสดงถึงผลการวิจัยที่ชัดเจน คือ การทำกิจกรรมกลุ่มการอ่านของ Silvermintz (2006) ที่กำหนดให้ผู้เรียนจับคู่ 2 คน หรือจับกลุ่ม 3 คน เพื่อให้เป็นคู่คิดทางการเรียน จากนั้นผู้สอน

จึงสอนหลักการเกี่ยวกับการอ่านงานทางปรัชญา แล้วจึงให้เข้ากลุ่มเพื่ออ่านงานทางปรัชญาสั้น ๆ เป็นเวลา 20 นาที ในระหว่างนั้นผู้สอนจะให้คำถามแต่ละกลุ่มเพื่อการอภิปรายปัญหาที่อ่านและให้แต่ละกลุ่มอภิปรายภายในกลุ่มเพื่อให้ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับการวิเคราะห์วิพากษ์และการสื่อสาร ผลการใช้กิจกรรมจากการสังเกตของผู้สอนพบว่าผู้เรียนที่ทำกิจกรรมกลุ่มการอ่านนี้มีความมั่นใจในการอ่านงานทางปรัชญามากขึ้นและมีแนวโน้มที่จะมีส่วนร่วมอภิปรายในการสัมมนามากขึ้น กิจกรรมการสอนการเขียนแบบเป็นลำดับขั้นตอนจากง่ายไปสู่ยาก (Scaffold Writing) ของ Coe (2011) ที่ทำการวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาทักษะด้านการเขียนเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ และการสร้างข้อถกเถียงสำหรับผู้เพิ่งเริ่มเรียนในวิชาเอกปรัชญา ซึ่งวิธีการนี้มีลักษณะเป็นลำดับขั้นของกระบวนการเขียนเชิงการโต้แย้ง 4 ขั้น คือ 1) การสรุปเนื้อหาจากบทความที่ได้อ่าน 2) การเขียนวิเคราะห์ตีความสิ่งที่อ่านจากขั้นแรก 3) การเปรียบเทียบสะท้อนข้อโต้แย้งที่พบในบทความ และ 4) การประเมินข้อถกเถียงข้อโต้แย้งจากขั้นที่ 3) ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนมีการเตรียมพร้อมในการเขียนและการคิดเชิงวิเคราะห์วิพากษ์เมื่อทำการเขียนบทความต่าง ๆ มากขึ้น กิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน (writing portfolio project) 9 ขั้นตอนของ Mulnix and Mulnix (2010) ที่เริ่มจากการสอนในหลักการเกี่ยวกับการวิเคราะห์วิพากษ์ใน 2 สัปดาห์แรก แล้วจึงเข้าสู่การเรียนการสอนในเนื้อหาวิชาและใช้กิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน 9 ขั้น ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนมีการพัฒนาด้านการเขียนเพื่อแสดงการคิดวิเคราะห์วิพากษ์อย่างเห็นได้ชัดเมื่อนำงานเขียนชิ้นแรกจากแฟ้มสะสมงานมาเปรียบเทียบกับงานเขียนชิ้นสุดท้าย การใช้วิธีเพื่อนประเมินเพื่อนของ Law and Baer (2020) เพื่อพัฒนาทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ โดยใช้ระบบออนไลน์ peermark application ของ Turnitin ผู้เรียนแต่ละคนที่ส่งงาน จะได้รับการสุ่มจากระบบ peermark ในการให้งานที่ตนจะต้องประเมิน ผู้ประเมินจะต้องให้คะแนนการวิเคราะห์ และข้อเสนอแนะตามเกณฑ์มาตรฐานที่ผู้สอนได้ตั้งไว้ให้ การประเมินนี้ ผู้ประเมินจะได้คะแนนตามเนื้อหา คุณภาพ และความสมบูรณ์ของการประเมินที่ผู้สอนมีเกณฑ์ระบุที่กำหนดไว้ โดยผู้เรียนจะมีการฝึกประเมิน 1 ครั้ง และได้รับงานเขียนให้ประเมินคนละ 3 งาน ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนมีทักษะด้านการปรับแก้งานเขียน (revision) หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการวิจัยด้านการเรียนการสอนปรัชญาในประเทศไทยและต่างประเทศดังกล่าวข้างต้นนั้น ทำให้ผู้วิจัยตระหนักว่าในประเทศไทยยังไม่มีการพัฒนาด้านการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในการเรียนการสอนปรัชญาอย่างเฉพาะเจาะจงที่เป็นรูปธรรม ซึ่งการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในการเรียนการสอนปรัชญานั้นเป็นสิ่งที่สำคัญยิ่งดังที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น หากผู้เรียนขาดทักษะดังกล่าวนี้ ก็ยากที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนในสาขาปรัชญา/ปรัชญาและศาสนาได้ ซึ่งหากจะมีการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์นั้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่าควรเป็นไปในแบบที่ทำให้ผู้เรียนได้ลงมือฝึกปฏิบัติจริง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ว่าการอ่านและการเขียนทางปรัชญาเป็นอย่างไร และควรพัฒนาและปรับปรุงการอ่านและการเขียนตนเองอย่างไร ซึ่งรูปแบบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง และมีการนำไปใช้ที่ได้ผลดังจากการวิจัยของต่างประเทศ คือ การใช้วิธีการเรียนรู้เชิงรุกในลักษณะต่าง ๆ เช่น การทำกิจกรรมกลุ่มการอ่าน การ

เรียนการสอนแบบใช้แฟ้มสะสมงาน ซึ่งการเรียนรู้เชิงรุกนี้มีความหมายโดยรวมดังที่ Barnes (1989) ได้อธิบายไว้ คือ กระบวนการเรียนรู้โดยมีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง อันเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน การเขียน การอภิปราย และการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินค่าในเนื้อหาที่เรียน จากข้อมูลดังกล่าวนี้ จึงทำให้ผู้วิจัยเห็นความสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุก และต้องการศึกษารูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในลักษณะต่าง ๆ เพื่อนำมาสังเคราะห์และบูรณาการเป็นรูปแบบการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา ระดับปริญญาตรี ในประเทศไทยต่อไป

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ในรายวิชาการอ่านและเขียนปรัชญา ด้วยวิธีการการเรียนรู้เชิงรุก วิชาดังกล่าวนี้เป็นวิชาใหม่ที่มีขึ้นเป็นครั้งแรกของหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาปรัชญาและศาสนา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ อันเป็นวิชาเอกบังคับ และเนื้อหาของรายวิชานี้จะครอบคลุมถึงการศึกษวิเคราะห์ลักษณะเฉพาะของข้อเขียนเชิงปรัชญา มาตรฐานของงานเขียนทางปรัชญา วิธีอ่านและเขียนข้อเขียนเชิงปรัชญา การฝึกปฏิบัติด้านการอ่านและเขียนข้อเขียนทางปรัชญา รวมทั้งการฝึกนำเสนอข้อเขียนทางปรัชญาในรูปแบบต่าง ๆ (มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะมนุษยศาสตร์. 2561) การพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิพากษ์ในรายวิชานี้ จึงอาจถือได้ว่าเป็นจุดเริ่มต้นเพื่อวางรากฐานการพัฒนาระบบการสืบสอบทางปรัชญาให้กับนิสิตอย่างเป็นระบบตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 อันจะสามารถนำไปสู่การบูรณาการต่อยอดเพื่อใช้ในรายวิชาอื่นในการเรียนในชั้นปีที่สูงขึ้นได้ต่อไป

การทบทวนวรรณกรรม

งานวิจัยเรื่องนี้ต้องการที่จะพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตในหลักสูตรปรัชญาและศาสนาด้วยวิธีการเรียนรู้เชิงรุก อย่างไรก็ตาม ก่อนที่ผู้วิจัยจะนำเสนอถึงองค์ประกอบหรือตัวบ่งชี้ของการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ทางปรัชญา ผู้วิจัยจะนำเสนอก่อนว่าความสามารถเชิงปรัชญา หรือการทำปรัชญา (doing philosophy หรือ philosophize) อันเป็นทักษะอันพึงมีที่ใช้เป็นเครื่องมือในการศึกษาและแสวงหาความรู้ทางปรัชญา ของปรัชญาสายวิเคราะห์ (analytic philosophy) ซึ่งเป็นสายของปรัชญาที่หลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนาในประเทศไทยใช้ในการศึกษาเป็นหลักนั้นเป็นอย่างไร แล้วจึงนำมาใช้เป็นพื้นฐานเพื่อเชื่อมโยงและบูรณาการเป็นองค์ประกอบของการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ทางปรัชญาต่อไป

Rudisill (2011) ได้อธิบายว่าความสามารถเชิงปรัชญา หมายถึง ทักษะอันพึงมีที่ใช้เป็นเครื่องมือในการศึกษาและแสวงหาความรู้ทางปรัชญา ประกอบด้วยการใช้ทักษะทางปัญญา 4 ด้าน คือ การตีความและวิเคราะห์ การสร้างข้อถกเถียง การมีความรู้ทางปรัชญาและการรู้จักใช้วิธีการทางปรัชญา และการสื่อสาร โดยแต่ละด้านประกอบด้วยตัวบ่งชี้ ดังแสดงให้เห็นดังนี้

1) การตีความและวิเคราะห์ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้เชิงพฤติกรรม คือ

- 1.1 ระบุและอธิบายเป้าหมายหลักของประเด็นของเอกสารทางปรัชญา หรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้
- 1.2 ระบุและอธิบายกลยุทธ์โครงสร้างการเขียนของบทความหรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้
- 1.3 ระบุและอธิบายสมมติฐานหลักของเอกสารทางปรัชญาหรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้
- 1.4 ระบุได้ว่าประเด็นสำคัญที่มีการโต้แย้ง หรือกล่าวถึงในข้อโต้แย้งทางปรัชญานั้น ๆ คืออะไร
- 1.5 แยกความแตกต่างระหว่างการเข้าใจกับการประเมินเอกสารทางปรัชญาที่อ่านได้
- 1.6 สรุปและอธิบายข้อสนับสนุนหลักสำหรับข้อสรุปหลักได้
- 1.7 ดึงคำสำคัญออกมาเพื่อการวิเคราะห์ได้
- 1.8 ระบุข้อความหรือมโนทัศน์ที่ไม่สมบูรณ์ คลุมเครือ หรือไร้ความหมายได้
- 1.9 ตั้งคำถามต่อแนวคิดของนักคิด/เอกสารทางปรัชญาได้อย่างชัดเจนและตรงประเด็น
- 1.10 ใช้หลักการของการให้ความเป็นธรรมในการตีความงานของผู้อื่นได้

2) การสร้างข้อถกเถียง ประกอบด้วยตัวบ่งชี้เชิงพฤติกรรม คือ

- 2.1 ระบุความแตกต่างระหว่างจุดยืนและข้อถกเถียงสำหรับจุดยืนนั้น ๆ ได้
- 2.2 ดึงข้ออ้างหรือข้อสรุปออกมาจากเอกสารทางปรัชญา หรือเนื้อหาทางปรัชญานั้น ๆ ได้
- 2.3 ระบุการใช้เหตุผลบกพร่อง (Fallacies) ได้
- 2.4 สามารถประเมินความสมเหตุสมผลของข้อถกเถียงตามหลักตรรกวิทยาได้
- 2.5 สามารถสร้างข้อโต้แย้ง (ข้อไม่เห็นด้วย) ต่อข้อถกเถียงทางปรัชญาได้
- 2.6 สามารถสร้างข้อถกเถียงเพื่อสนับสนุน และโต้แย้งจุดยืนทางปรัชญาหนึ่ง ๆ ได้

3) การมีความรู้ทางปรัชญาและการรู้จักใช้วิธีการทางปรัชญา ประกอบด้วยตัวบ่งชี้เชิงพฤติกรรม คือ

- 3.1 แยกแยะความแตกต่างระหว่างคำถามทางปรัชญาและคำถามที่ไม่ใช่ทางปรัชญาได้
- 3.2 อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการทางปรัชญาและวิธีการของสาขาอื่นได้
- 3.3 แยกแยะระหว่างข้ออ้างเชิงประสบการณ์ และข้ออ้างแบบก่อนประสบการณ์ได้
- 3.4 ใช้การวิเคราะห์เชิงกรอบแนวคิดเพื่อแก้ปัญหาทางปรัชญาได้
- 3.5 อธิบายความแตกต่างระหว่างอภิปรัชญา ญาณวิทยา จริยศาสตร์ และตรรกวิทยาได้
- 3.6 อธิบายและใช้แนวคิดทฤษฎีพื้นฐานทางอภิปรัชญาได้
- 3.7 อธิบายและใช้แนวคิดทฤษฎีพื้นฐานทางญาณวิทยาได้
- 3.8 เชื่อมโยงและบูรณาการการอภิปรายระหว่างสาขาของปรัชญาได้
- 3.9 อธิบายและใช้แนวคิดทฤษฎีพื้นฐานทางจริยศาสตร์และปรัชญาการเมืองได้

3.10 มีความเชี่ยวชาญในธรรมเนียมปฏิบัติหลักและนักปรัชญาที่สำคัญในประวัติปรัชญา

4) การสื่อสาร ประกอบด้วยตัวบ่งชี้เชิงพฤติกรรม คือ

- 4.1 สามารถอธิบายปรัชญาได้อย่างตรงประเด็นที่ตั้งไว้
- 4.2 เคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น รวมทั้งแสดงความไม่เห็นด้วยอย่างมีมารยาทและเป็นเหตุเป็นผล
- 4.3 สามารถพูดนำเสนอในชั้นเรียนหรือในกลุ่มได้
- 4.4 สามารถค้นคว้าวิจัยบทความได้
- 4.5 มีการวางแผนเชิงกลยุทธ์ในการเขียนบทความ
- 4.6 สามารถเขียนบทความได้ตามกลยุทธ์ที่วางไว้
- 4.7 สามารถเลือกใช้คำได้อย่างเหมาะสมและชัดเจน
- 4.8 ไม่หลงประเด็น

Kienstra, Karsken, and Imants (2014) ได้อธิบายว่าความสามารถเชิงปรัชญาประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ ดังนี้

1. การสามารถเลือก ถอดความ ทำให้เป็นโครงสร้าง และตีความสิ่งที่อ่านได้
2. การวิเคราะห์ได้
3. การสามารถตรวจสอบได้
4. การสามารถวิพากษ์ได้
5. การสามารถสะท้อนคิดได้

อำพร ไตรภักดิ์ (2543) ได้อธิบายความสามารถเชิงปรัชญาว่าประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ คือ การเลือกการสร้างโครงสร้างและตีความ การวิเคราะห์ การประเมิน และการสร้างและปกป้องข้อถกเถียง รวมทั้งการอธิบายความคิดของตนให้ผู้อื่นเข้าใจ การวิจัยสมมติฐาน และการสามารถเปลี่ยนจุดยืนในการถกเถียงได้

Rondhuis (2005) ได้อธิบายถึงความสามารถเชิงปรัชญาว่าประกอบด้วย 3 ลักษณะ คือ

1. การมีการอ้างเหตุผลและการวิเคราะห์อย่างมีคุณภาพ
2. การตระหนักได้ถึงความคลุมเครือ ความไม่ชัดเจน ความไม่แน่นอน และขอบเขตของเรื่องที่กำลังพิจารณา
3. การมีความสามารถในการก้าวกระโดดจากทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติ และจากการปฏิบัติไปสู่ทฤษฎี อย่างยืดหยุ่นได้ โดยทั้งนี้ต้องวางอยู่บนกรอบความรู้และประสบการณ์ของตนเอง

มาร์ค ตามไท (2547) ได้กล่าวเกี่ยวกับความสามารถเชิงปรัชญา หรือ “การทำปรัชญา” (doing philosophy) ว่ามีความหมายคือ การไตร่ตรองเกี่ยวกับโลก สังคม และสถานะของบุคคลในโลกและสังคมนี้ รวมถึงความพยายามที่จะตอบปัญหาพื้นฐานและปัญหาเชิงบรรทัดฐานที่พบในการไตร่ตรองดังกล่าว

Rochelle (2012) ได้ให้ความหมายของความสามารถเชิงปรัชญาไว้ว่าคือ การที่มนุษย์ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งรอบตัวเพื่อนำมาซึ่งคำตอบที่เป็นเหตุเป็นผล โดยที่คำถามนั้นไม่จำเป็นต้องอยู่ในรูปแบบนามธรรม ซึ่งการทํากิจกรรมที่เกี่ยวกับความสามารถเชิงปรัชญานี้ได้มีขึ้นนานมาแล้ว มนุษย์ในยุคโบราณได้ทำ “กิจกรรมที่เกี่ยวกับความสามารถเชิงปรัชญา” เมื่อพวกเขาคิดหาวิธีการที่ดีที่สุดในการดักจับสัตว์เพื่อนำมาเป็นอาหาร เนื่องจากการคิดดังกล่าวประกอบด้วยการคิดถึงวิธีการต่างๆ ในการดักจับสัตว์ เช่น การทำหลุมพราง การใช้ตาข่ายดักจับสัตว์ การพิจารณาเกี่ยวกับข้อดีข้อเสียของแต่ละวิธี แล้วจึงนำมาสู่คำตอบซึ่งเป็นข้อสรุปว่าควรใช้วิธีใดดีที่สุด

Schick and Vaughn (2002) ได้กล่าวเกี่ยวกับความสามารถเชิงปรัชญาว่าคือ การพยายามส่งเสริมผู้เรียนให้ได้มาซึ่งเครื่องมือทางปัญญาที่จำเป็นเพื่อใช้ในการพัฒนาแนวคิดทางปรัชญาของตนเอง

Katen (1972) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับความสามารถเชิงปรัชญาว่า คือ การสะท้อนคิดและการตรวจสอบในเชิงวิพากษ์และสร้างสรรค์เกี่ยวกับคำถามต่าง ๆ เพื่อทำความเข้าใจโลกและความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับโลก

สรุปได้ว่าความสามารถเชิงปรัชญานั้น หมายถึง การทํากิจกรรมทางปัญญาต่าง ๆ ที่ผู้เรียนปรัชญาพึงปฏิบัติ ไม่ว่าจะเป็นการวิเคราะห์วิพากษ์และตีความ การสร้างข้อถกเถียงต่าง ๆ การอภิปรายโต้แย้ง การไตร่ตรอง การสะท้อนคิดและตรวจสอบเชิงวิพากษ์ ในคำถามเกี่ยวกับโลก สังคม และความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับโลกและสังคม เพื่อขัดเกลาความคิดของตนให้มีความชัดเจน เป็นระบบ และลึกซึ้งมากขึ้น

จากความหมายของความสามารถเชิงปรัชญา จะเห็นได้ว่าการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์นั้นเป็นหัวใจสำคัญในการสืบสอบทางปรัชญาและเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งต่อการแสวงหาความรู้ทางปรัชญา หากไม่มีการอ่านเชิงวิเคราะห์ ผู้เรียนก็อาจจะไม่สามารถทำการวิพากษ์และอภิปรายแนวคิดทางปรัชญาต่าง ๆ ได้อย่างสมเหตุสมผล ส่วนการเขียนเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ก็เป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งของการนำเสนอข้อถกเถียงหรือข้อเสนอทางปรัชญาต่าง ๆ ของผู้เรียนอันเป็นการเรียบเรียงความคิดและกระบวนการอ้างเหตุผลของผู้เรียนให้มีความชัดเจน เป็นลำดับ และสมเหตุสมผล ผู้วิจัยจึงนำนิยามของความสามารถเชิงปรัชญามาเป็นพื้นฐานในการบูรณาการและพัฒนาตัวบ่งชี้ของการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ทางปรัชญา รวม 16 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

1. การอ่านเชิงวิเคราะห์ คือ การอ่านอย่างละเอียดเพื่อจำแนกเนื้อหาออกเป็นส่วนๆ ในแต่ละองค์ประกอบ หาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเพื่อเชื่อมโยง สรุปความ ตีความ ค้นหาสมมติฐานและจุดมุ่งหมายของการเขียน รวมทั้งวิพากษ์วิจารณ์และแสดงความเห็นต่อสิ่งที่อ่านอย่างสมเหตุสมผล วัดได้จากการที่ผู้เรียนมีความสามารถดังนี้

- 1.1 ดึงคำสำคัญออกมาเพื่อการวิเคราะห์ได้
- 1.2 ระบุได้ว่าประเด็นสำคัญที่มีการโต้แย้ง หรือกล่าวถึงในข้อโต้แย้งทางปรัชญานั้น ๆ คืออะไร
- 1.3 ระบุและอธิบายเป้าหมายหลักของประเด็นของเอกสารทางปรัชญา หรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้ และ/หรือสามารถทำความเข้าใจความหมายของข้อความ โครงสร้างเนื้อหาความคิด และแปลความหมายออกมาใช้ได้ ภายใต้สถานการณ์ปัจจุบันหรือในบริบทใหม่ ๆ
- 1.4 สรุปและอธิบายข้อสนับสนุนหลักสำหรับข้อสรุปหลักได้
- 1.5 ระบุและอธิบายสมมติฐานหลักของเอกสารทางปรัชญาหรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้
- 1.6 ระบุข้อความหรือมโนทัศน์ที่ไม่สมบูรณ์ คลุมเครือ หรือไร้ความหมายได้
- 1.7 ตั้งคำถามต่อแนวคิดของนักคิด/เอกสารทางปรัชญาได้อย่างชัดเจนและตรงประเด็น โดยอาจเป็นการตั้งคำถามจากข้อสงสัยของตนเองที่มีต่อแนวคิดของนักคิด หรือเอกสารทางปรัชญา การตั้งคำถามกับตัวเองเพื่อการฝึกคิดวิเคราะห์เพื่อหาคำตอบต่อไป หรืออาจเป็นการตั้งคำถามต่อยอดเพื่อไปสู่เรื่องอื่น ๆ ทางปรัชญาต่อไป
- 1.8 ระบุและอธิบายกลยุทธ์โครงสร้างการเขียนของบทความหรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้
- 1.9 ใช้หลักการของการให้ความเป็นธรรมในการอ่านเพื่อตีความงานของผู้อื่น (Principle of Charity) ได้ คือ ในการอ่านเพื่อตีความงานของผู้อื่น ควรตีความในแบบที่ทำให้ข้อถกเถียงของเขามีความหนักแน่นที่สุด แล้วค่อยวิพากษ์ต่อไป
- 1.10 สามารถประเมินความสมเหตุสมผลของข้อถกเถียงตามหลักตรรกวิทยาระบบใดระบบหนึ่งได้

2. การเขียนเชิงวิพากษ์ คือ การเขียนเพื่อแยกแยะ เชื่อมโยง ตีความข้อมูลภายในบริบทต่างๆที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งสรุป ประเมิน นำเสนอเหตุผลเพื่อสนับสนุนหรือโต้แย้งประเด็น และปกป้องจุดยืนของตนเองได้อย่างถูกต้องตามหลักตรรกวิทยา วัดได้จากการที่ผู้เรียนมีความสามารถดังนี้

- 2.1 สามารถอธิบายถึงข้ออ้างหรือข้อสรุปจากเอกสารทางปรัชญา หรือเนื้อหาทางปรัชญานั้น ๆ ได้อย่างชัดเจนโดยการสรุปถอดความออกมาเป็นถ้อยคำของตนเอง
- 2.2 สามารถเขียนตีความงานของผู้อื่นได้โดยใช้หลักการของการให้ความเป็นธรรมในการตีความงานของผู้อื่น (Principle of Charity) คือ ควรเขียนตีความในแบบที่ทำให้ข้อถกเถียงของเขามีความหนักแน่นที่สุด แล้วค่อยวิพากษ์ต่อไป
- 2.3 สามารถอธิบายถึงความสมเหตุสมผลหรือไม่สมเหตุสมผลของข้อถกเถียงตามหลักตรรกวิทยาระบบใดระบบหนึ่งได้อย่างชัดเจน
- 2.4 สามารถสร้างข้อโต้แย้ง (ข้อไม่เห็นด้วย) หรือข้อสนับสนุน (ข้อเห็นด้วย) ต่อข้อถกเถียงทางปรัชญาหนึ่ง ๆ ได้อย่างตรงประเด็นและสมเหตุสมผล

2.5 สามารถแสดงจุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน

2.6 สามารถปกป้องจุดยืนของตนเองได้อย่างตรงประเด็นและสมเหตุสมผล

ความหมายและความสำคัญของการเรียนรู้เชิงรุก

การเรียนรู้เชิงรูกนั้นมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้แบบประกอบสร้างนิยม (constructivism) ที่เน้นว่าผู้เรียนจะต้องประกอบหรือสร้างความเข้าใจของตนเองขึ้นมา Piaget ผู้ค้นพบทฤษฎีดังกล่าวได้ทำการวิจัยพัฒนาการทักษะด้านพุทธิสัยของเด็ก และพบว่าความรู้ของเด็กนั้นมีการประกอบสร้างขึ้นทีละเล็กทีละน้อย และในกระบวนการสร้างความหมาย เด็กมีการแทนที่หรือปรับความรู้ความเข้าใจของตนที่มีอยู่แล้วด้วยความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้น จากทฤษฎีดังกล่าว ได้นำมาสู่ทฤษฎีประกอบสร้างนิยมทางสังคม (Social constructivism) ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้เชิงรูกเช่นกัน กล่าวคือ ทฤษฎีประกอบสร้างนิยมทางสังคมมีแนวคิดว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น ผู้สอน เพื่อนร่วมชั้น Vygoysky อธิบายถึง zone of proximal development ว่าเป็นพื้นที่ที่ควรได้รับการมุ่งหมายลงไปในกิจกรรมการเรียนรู้ อยู่ระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนสามารถทำให้สำเร็จได้ด้วยตนเองและสิ่งที่ผู้เรียนสามารถทำให้สำเร็จได้ด้วยการแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญ เช่น การใช้ scaffolding อันเป็นแนวคิดที่ได้รับการพัฒนาโดย Bruner มีรากฐานมาจากทฤษฎีประกอบสร้างนิยมทางสังคม กระบวนการ scaffolding นี้ส่งเสริมให้ผู้เรียนแก้ปัญหาหรือกระทำการที่นำไปสู่การบรรลุจุดมุ่งหมายที่ผู้เรียนอาจทำไม่ได้ หากไม่ได้รับการช่วยเหลือ การเรียนรู้แบบ scaffold มีความสำคัญต่อการเรียนรู้เชิงรูกในแง่ของการได้มาซึ่งความรู้หรือทักษะใหม่ ๆ แต่การช่วยเหลือนั้นก็ควรจะถูกนำออกไปเมื่ออยู่ในเวลาที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองอย่างอิสระด้วย (Cambridge International, 2020: Online)

Beich (2015) ได้ให้ความหมายการเรียนรู้เชิงรูก คือ การเรียนที่เน้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนการสอน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดขั้นสูงด้วยการคิดวิเคราะห์ ประเมินค่า และสร้างสรรค์ รวมทั้งฝึกทักษะการฟัง อ่าน เขียน ร่วมกันอภิปราย และลงมือปฏิบัติจริง โดยผู้สอนคำนึงถึงความต้องการของผู้เรียนเป็นสำคัญ

Dale (1969) ได้อธิบายเกี่ยวกับการสอนเชิงรูกว่า เป็นการสอนจากการลงมือปฏิบัติที่จะทำให้ผู้เรียนคงไว้ซึ่งความรู้ นั้น ๆ ได้มากและนานกว่าการเรียนรู้โดยการอ่าน หรือการฟังเท่านั้น

การเรียนรู้เชิงรูกคือ กระบวนการเรียนการสอนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้โดยการสร้างความรู้และความเข้าใจของตนเองขึ้นมา กล่าวคือ การที่ผู้เรียนจะทำความเข้าใจกับข้อมูลและแนวคิดใหม่ ๆ ได้นั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องเชื่อมโยงข้อมูลหรือแนวคิดใหม่ดังกล่าวเข้ากับความรู้เดิมที่ตนมี ซึ่งกระบวนการดังกล่าวนี้คือกระบวนการเชิงรูกที่สามารถเกิดขึ้นได้ในกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย การเรียนรู้เชิงรูกนี้เน้นให้ผู้เรียนได้คิดและฝึกการใช้ความรู้และทักษะใหม่เพื่อพัฒนาความเข้าใจเชิงลึกที่ยั่งยืน และความเข้าใจเชิงลึกดังกล่าวนี้เองที่

ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงแนวคิดที่แตกต่างกันเข้าด้วยกันได้และทำให้ผู้เรียนสามารถคิดเชิงสร้างสรรค์ได้เมื่อผู้เรียนมีความรู้ที่เป็นรากฐานที่มั่นคงแล้ว (Cambridge International, 2020: Online)

Bonwell and Eison (1991) ได้อธิบายว่าการเรียนรู้เชิงรุก คือ กิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำ และคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังทำอยู่ ซึ่งกลยุทธ์ในชั้นเรียนที่สามารถก่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนได้คือการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนมากกว่าเพียงแค่การฟังผู้สอน เน้นการพัฒนาทักษะของผู้เรียนมากกว่าการถ่ายทอดข้อมูล ให้ผู้เรียนมีการใช้ทักษะการคิดขั้นสูง (เช่น การวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินค่า เป็นต้น) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมในชั้นเรียน (เช่น การอ่าน การอภิปราย การเขียน เป็นต้น) ให้มีความสำคัญกับการให้ผู้เรียนได้สำรวจทัศนคติในด้านต่าง ๆ ของตนเอง

Handelsman et al (2007) กล่าวว่า การเรียนรู้เชิงรุกมีนัยยะว่าผู้เรียนนั้นมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของตนเอง กลยุทธ์การเรียนรู้เชิงรุกนั้นจะให้ผู้เรียนทำบางอย่างมากกว่าเพียงการจดเล็คเชอร์ พวกเขาจะต้องมีส่วนร่วมในกิจกรรมเพื่อสร้างความรู้ใหม่

Freeman et al (2014) กล่าวว่า การเรียนรู้เชิงรุกส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ผ่านการทำกิจกรรมหรืออภิปรายในชั้นเรียน โดยเน้นที่การคิดขั้นสูง และบางครั้งมีการทำงานกลุ่ม

สรุปได้ว่า การเรียนรู้เชิงรุกคือการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนการสอน ไม่ว่าจะเป็นผู้สอน หรือเพื่อนร่วมชั้น ซึ่งมีความสำคัญเนื่องจากการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้ของตนขึ้นมาจากการใช้ทักษะการคิดขั้นสูงทั้งทางการคิดวิเคราะห์ ประเมินค่า และการคิดสร้างสรรค์ต่าง ๆ ซึ่งทำได้โดยการลงมือปฏิบัติจริง เช่น การร่วมกันอภิปรายในชั้นเรียน การทำโครงงาน การทำรายงานเดี่ยว/กลุ่ม การเขียนบทความ อันจะทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจเชิงลึกที่ยั่งยืนเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ การเรียนรู้ในลักษณะดังกล่าวนี้มีความสอดคล้องอย่างยิ่งกับการนำไปบูรณาการเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของผู้เรียนในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา ระดับปริญญาบัณฑิต เนื่องจากทักษะดังกล่าวนี้ต้องอาศัยการลงมือปฏิบัติจริง อีกทั้งยังต้องใช้ทักษะการคิดขั้นสูงเข้ามาประกอบในการลงมือปฏิบัติทั้งด้านการอ่านและเขียนอีกด้วย

แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ด้วยการเรียนรู้เชิงรุก การสร้างแรงผลักดันในการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์

Zanelotti (2006) สร้างแรงผลักดันในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนโดยการให้ผู้เรียนอ่านบทความทั่วไปที่น่าสนใจซึ่งเกี่ยวข้องกับหัวข้อที่จะเรียน และนำมาช่วยกันอภิปรายถึงประเด็นสำคัญและช่วยกันหาคำสำคัญในบทความนั้น ๆ ในชั้นเรียน จากนั้นจึงนำแนวคิดทฤษฎีจากบทเรียนเข้ามาอภิปรายตีความประเด็นสำคัญและคำสำคัญต่าง ๆ ร่วมกันเพื่อเป็นการฝึกการวิเคราะห์วิพากษ์สำหรับผู้เรียน

Cholbi (2007) ใช้การเรียนรู้แบบจงใจ (Intentional Learning) ในการเรียนการสอนปรัชญา เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความตระหนักในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองและช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้บรรลุเป้าหมายนั้น แนวทางการสอนมีดังนี้

1. การอธิบายเป้าหมายการเรียนรู้ที่ชัดเจนเพื่อสร้างแรงผลักดันในการเรียนรู้ ผู้สอนจะต้องคำนึงว่าจะใส่เนื้อหาใดให้ผู้เรียนบ้างและด้วยวิธีการใด และจะต้องอธิบายให้ชัดเจนถึงเป้าหมายในการสอน

2. การวินิจฉัยแนวโน้มการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้สอนควรตรวจสอบว่าผู้เรียนนั้นมีแนวโน้มการเรียนรู้อย่างไร โดยพิจารณาจากการเขียนบทความของผู้เรียน หรือการประเมินตนเองของผู้เรียน

3. การประเมินผล ในการเรียนการสอนนั้น ผู้สอนควรต้องประเมินผลทั้งในแบบการประเมินผลย่อยระหว่างเรียน (formative evaluation) และการประเมินผลรวม หรือการประเมินผลหลังสิ้นสุดการเรียนรู้ (summative evaluation)

4. การมีเป้าหมายการเรียนรู้ที่ชัดเจนและชัดเจน ในการเรียนการสอนนั้นผู้สอนต้องอธิบายถึงเป้าหมายการเรียนรู้อย่างชัดเจน

5. การผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการค้นพบทางปรัชญา ในการสอนปรัชญานั้น ผู้เรียนมักจะพบกับเนื้อหาและวิธีการที่แปลก ไม่เคยพบมาก่อน จากงานวิจัยพบว่าผู้เรียนจะประสบความสำเร็จในการเรียนรู้หากพวกเขาพบกับเรื่องราวปัญหาที่พวกเขามองเห็นว่าน่าสนใจและมีความสำคัญ ในการสอนปรัชญาก็เช่นกัน หากผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนมีแรงผลักดันตนเองในการเรียนรู้ คือ สามารถตั้งเป้าหมายในการเรียนรู้ของตนเอง และสามารถพัฒนาเหตุผลภายในตนเองเพื่อผลักดันการแสวงหาความรู้ได้ เนื้อหาในกิจกรรมการเรียนการสอนก็ต้องอยู่ในรูปของปัญหาที่ผู้เรียนมีความคุ้นเคย เช่น เหตุการณ์ในปัจจุบัน ภาพยนตร์ต่าง ๆ รวมทั้งหนังสืออ่านนอกเวลาที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับเชิงปรัชญาต่าง ๆ เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงผลักดันในการแสวงหาประเด็นการอภิปรายและข้อโต้แย้งต่าง ๆ และนำมาซึ่งการค้นพบคำตอบและข้อถกเถียงต่อปัญหาเหล่านั้นได้ด้วยตนเอง

การฝึกอ่านและเขียนงานทางปรัชญา

Coe (2011) ใช้การสอนโดยการเขียนอย่างเป็นลำดับขั้นตอนจากง่ายไปสู่ยาก (scaffolded writing) เพื่อพัฒนาการเขียนเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ และการสร้างข้อถกเถียง วิธีการนี้มีลักษณะเป็นลำดับขั้นของกระบวนการเขียนเชิงการโต้แย้ง 4 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 เป็นการเขียนสรุปเพื่อแสดงถึงเข้าใจเกี่ยวกับบทความที่อ่าน

ขั้นที่ 2 เป็นการเขียนวิเคราะห์และตีความ เกี่ยวกับอีกบทความที่ได้รับมอบหมายให้อ่าน

ขั้นที่ 3 เป็นการเขียนอธิบายเปรียบเทียบสะท้อนจุดยืนและการอ้างเหตุผลระหว่างสองบทความเกี่ยวกับปัญหาหนึ่ง ๆ

ขั้นที่ 4 เป็นการเขียนประเมิน (evaluation) ข้อถกเถียง ซึ่งการประเมินนี้จะต้องวางอยู่บน

ทักษะจาก 3 ขั้นที่ผ่านมา คือ ต้องมาจากความเข้าใจ การวิเคราะห์ และการสะท้อนถึงจุดอ่อนจุดแข็งของการอ้างเหตุผลในบทความที่ผู้เรียนอ่าน

Colter and Ulatowski (2015) ได้อธิบายถึงการสอนวิชาปรัชญาว่า ได้ใช้วิธีการแบบโสเครตีสในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านปรัชญาในเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ให้กับผู้เรียน ซึ่งวิธีการแบบโสเครตีสนี้ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน คือ

1. พิจารณาว่าประเด็นปัญหาของเรื่องคืออะไร (isolate the philosophically relevant issue)
2. พิจารณาว่าอะไรคือคำสำคัญที่ต้องนำมาวิเคราะห์ (isolate key philosophical terms requiring analysis)
3. วิเคราะห์/ให้คำจำกัดความกับคำนั้น ๆ (propose a definition or analysis)
4. ประเมินคำจำกัดความนั้น ๆ ในเชิงวิพากษ์ (critically evaluate the definition)
5. ปรับปรุงและ/หรือทำให้คำจำกัดความชัดเจนขึ้น (revise and/or clarify the definition)

Digiovanna (2014) กล่าวว่าในการสอนนั้น ผู้สอนไม่ได้ให้เพียงความรู้กับผู้เรียนเท่านั้น แต่จะต้องให้ความรู้ที่รวมไปถึงการอธิบายสิ่งที่เข้าใจออกมาเป็นคำพูดของตนเอง (rephrase the claim) การเชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ เข้าด้วยกัน (relate to other claim) การดึงข้อสรุปออกมาจากสิ่งที่อ่าน (draw conclusion from it) และการประยุกต์ใช้ (making practical use of it) ผู้สอนควรส่งเสริมแต่ละระดับเพื่อความรู้และความเข้าใจที่แท้จริง สำหรับระดับความเข้าใจของผู้เรียนที่พึงมีในการเรียนปรัชญา คือ 1) การสามารถอธิบายสิ่งที่เข้าใจออกมาเป็นคำพูดของตนเอง (the abilities to rephrase) 2) การสามารถเชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ เข้าด้วยกันได้ (the abilities to connect) 3) การสามารถสร้างจุดยืนใหม่ของตนเองได้ (to produce novel claim) 4) การประยุกต์ใช้ความรู้ได้ (to enact knowledge) ในการเรียนการสอนนั้น ผู้สอนควรพัฒนาผู้เรียนตามขั้นตอนดังกล่าวโดยให้สถานการณ์สมมติหนึ่ง ๆ กับผู้เรียน และให้ผู้เรียนนำแนวคิดทางปรัชญา 2 แนวคิดมาอธิบาย [ขั้น (1) และ (2)] และจากนั้นจึงฝึกขั้น 3) และ 4) จากการใช้สถานการณ์สมมติอีกเช่นกัน

กิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน

Baker (2016) อธิบายว่ากิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน (peer review) นั้นมีประโยชน์ คือ ผู้เรียนที่ทำการประเมินเพื่อนจะมีผลงานการเขียนบทความของตนเองที่ดีขึ้นเนื่องจากการประเมินจะทำให้ผู้ประเมินได้เห็นถึงขั้นตอนการเขียนโดยละเอียด และสามารถกลับมาประเมินตนเองได้ว่างานเขียนของตนยังคงขาดตกบกพร่องในส่วนใดไปบ้าง Baker อธิบายว่าควรมีการใช้กิจกรรมนี้เพื่อประเมินการเขียนบทความในช่วงเวลา เช่น 5 สัปดาห์ ก่อนส่งบทความฉบับสมบูรณ์ และควรใช้รูปแบบในการประเมิน การเก็บความหลังเพื่อนประเมินเพื่อน แบ่งเป็น 2 แบบ คือ

1. การแก้ระดับพื้นผิวเช่น แก้ไวยากรณ์ การสะกดคำ เพิ่มคำ ลดคำ เพิ่มข้อความ ลดข้อความ
2. การแก้เชิงลึก เช่น แก้ทิศทางการวิเคราะห์ แก้ข้อโต้แย้ง เพิ่มประเด็นการวิเคราะห์ ขยายความข้อถกเถียงให้ชัดเจน เป็นต้น

Baker แบ่งขั้นตอนเพื่อนประเมินเพื่อน เป็น 3 ขั้น คือ

1. ส่งร่างบทความ 4 สัปดาห์ก่อนวันส่งฉบับสมบูรณ์
2. ผู้สอนต้องปิดชื่อผู้เขียนแล้วจึงส่งบทความให้เพื่อนๆอ่าน หากผู้ส่งบทความสมบูรณ์ (ครบทุกประเด็นการเขียนบทความ) มาให้ ผู้สอนก็จะส่งบทความที่มีลักษณะสมบูรณ์ให้อ่าน ส่วนผู้ที่เขียนอย่างขาด ๆ เกิน ๆ ผู้สอนก็จะส่งบทความในประเภทเดียวกันให้อ่าน และส่งรูปรีวิคให้ผู้เรียนโดยในรูปรีวิคจะมีตัวอย่างการวิจารณ์งานที่ดีและไม่ดีให้ด้วย

3. เกรดของผู้เรียนมาจากการทำกิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน มากกว่าคุณภาพของบทความ เพราะพบว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ผู้เรียนแต่ละคนประเมินให้เพื่อนในกิจกรรมนี้จะมีคุณภาพหากมีการให้คะแนนด้วย

Hendry, White, and Herbert (2016) ให้คำอธิบายว่า ในการฝึกเขียนเชิงวิพากษ์ ควรมีการให้คำแนะนำและแนวทางกับผู้เรียนว่าอะไรควรทำหรือไม่ควรทำในการเขียนเชิงวิพากษ์ รวมทั้งอาจให้ผู้เรียนได้ลองประเมินงานเขียนของผู้อื่นก่อนเริ่มเขียนงานของตนเอง เนื่องจากพบว่าทำให้ผู้เรียนได้ประเมินงานตัวอย่างเช่นงานของผู้เรียนเทอมก่อน ๆ ก่อนที่จะให้เขียนงานของตน และอธิบายว่าเหตุใดงานดังกล่าวจึงได้คะแนนเช่นนั้น ผู้เรียนจะพัฒนาความเข้าใจว่าสิ่งใดที่เป็นที่ต้องการในเกณฑ์และมาตรฐานการเขียนงานของตน และจะทำให้การเขียนงานของผู้เรียนนั้นพัฒนาขึ้น

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา
2. เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา
3. เพื่อพัฒนาทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา

ขอบเขตการวิจัย

การพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ด้วยรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ เป็นการพัฒนาการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ซึ่งเป็นรายวิชาเอกบังคับตามหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาปรัชญาและศาสนา โดยมีการเปรียบเทียบทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิง

วิพากษ์ก่อนเรียนและหลังเรียน สำหรับประชากรที่ใช้ในการวิจัยนี้คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิต วิชาเอกปรัชญาและศาสนา ชั้นปีที่ 1 กลุ่มที่ 1 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 35 คน

นิยามศัพท์เฉพาะ

การเรียนรู้เชิงรุก คือ กระบวนการเรียนรู้โดยมีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีจุดเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน การเขียน การอภิปราย และการแก้ปัญหา อันเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินค่าในเนื้อหาที่เรียน

รูปแบบการเรียนการสอน คือ แบบแผนการดำเนินการสอนที่ได้รับการจัดองค์ประกอบอย่างเป็นระบบ และสัมพันธ์สอดคล้องกับทฤษฎี หลักการเรียนรู้ หรือการสอนที่รูปแบบนั้นยึดถือ และได้รับการพิสูจน์ ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพ สามารถช่วยให้ผู้เรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะของรูปแบบนั้น ๆ โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนี้ (1) ทฤษฎี หลักการ หรือแนวคิดของรูปแบบ (2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ (3) กระบวนการเรียนการสอนของรูปแบบ (4) ผลลัพธ์การเรียนรู้

วิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญา คือ รายวิชาเอกบังคับในหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิตสาขาปรัชญาและศาสนา หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2561 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งคำอธิบายรายวิชาคือ ศึกษาวิเคราะห์ลักษณะเฉพาะของข้อเขียนเชิงปรัชญา มาตรฐานของงานเขียนทางปรัชญา วิธีอ่านและเขียนข้อเขียนเชิงปรัชญา ฝึกปฏิบัติอ่านและเขียนข้อเขียนทางปรัชญา รวมทั้งฝึกนำเสนอข้อเขียนทางปรัชญาในรูปแบบต่าง ๆ

นิยามศัพท์ปฏิบัติการ

1. การอ่านเชิงวิเคราะห์ คือ การอ่านอย่างละเอียดเพื่อจำแนกเนื้อหาออกเป็นส่วนๆ ในแต่ละองค์ประกอบ หาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเพื่อเชื่อมโยง สรุปความ ตีความ ค้นหาสมมติฐานและจุดมุ่งหมายของการเขียน รวมทั้งวิพากษ์วิจารณ์และแสดงความเห็นต่อสิ่งที่อ่านอย่างสมเหตุสมผล วัดได้จากการที่ผู้เรียนมีความสามารถดังนี้

1.1 ดึงคำสำคัญออกมาเพื่อการวิเคราะห์ได้

1.2 ระบุได้ว่าประเด็นสำคัญที่มีการโต้แย้ง หรือกล่าวถึงในข้อโต้แย้งทางปรัชญานั้น ๆ คืออะไร

1.3 ระบุและอธิบายเป้าหมายหลักของประเด็นของเอกสารทางปรัชญา หรือนักคิดคนนั้น ๆ ได้ และ/หรือสามารถทำความเข้าใจความหมายของข้อความ โครงสร้างเนื้อหาความคิด และแปลความหมายออกมาใช้ได้ภายใต้สถานการณ์ปัจจุบันหรือในบริบทใหม่ ๆ

1.4 สรุปและอธิบายข้อสนับสนุนหลักสำหรับข้อสรุปหลักได้

- 1.5 ระบุและอธิบายสมมติฐานหลักของเอกสารทางปรัชญาหรือนักคิดคนนั้นๆ ได้
- 1.6 ระบุข้อความหรือมโนทัศน์ที่ไม่สมบูรณ์ คลุมเครือ หรือไร้ความหมายได้
- 1.7 ตั้งคำถามต่อแนวคิดของนักคิด/เอกสารทางปรัชญาได้อย่างชัดเจนและตรงประเด็น โดยอาจเป็นการตั้งคำถามจากข้อสงสัยของตนเองที่มีต่อแนวคิดของนักคิด หรือเอกสารทางปรัชญา การตั้งคำถามกับตัวเองเพื่อการฝึกคิดวิเคราะห์หาคำตอบต่อไป หรืออาจเป็นการตั้งคำถามต่อยอดเพื่อไปสู่เรื่องอื่น ๆ ทางปรัชญาต่อไป
- 1.8 ระบุและอธิบายกลยุทธ์โครงสร้างการเขียนของบทความหรือนักคิดคนนั้นๆ ได้
- 1.9 ใช้หลักการของการให้ความเป็นธรรมในการอ่านเพื่อตีความงานของผู้อื่น (Principle of Charity) ได้ คือ ในการอ่านเพื่อตีความงานของผู้อื่น ควรตีความในแบบที่ทำให้ข้อถกเถียงของเขามีความหนักแน่นที่สุด แล้วค่อยวิพากษ์ต่อไป
- 1.10 สามารถประเมินความสมเหตุสมผลของข้อถกเถียงตามหลักตรรกวิทยาระบบใดระบบหนึ่งได้

2. การเขียนเชิงวิพากษ์ คือ การเขียนเพื่อแยกแยะ เชื่อมโยง ตีความข้อมูลภายในบริบทต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งสรุป ประเมิน นำเสนอเหตุผลเพื่อสนับสนุนหรือโต้แย้งประเด็น และปกป้องจุดยืนของตนเองได้อย่างถูกต้องตามหลักตรรกวิทยา วัดได้จากการที่ผู้เรียนมีความสามารถดังนี้

- 2.1 สามารถอธิบายถึงข้ออ้างหรือข้อสรุปจากเอกสารทางปรัชญา หรือเนื้อหาทางปรัชญานั้น ๆ ได้อย่างชัดเจนโดยการสรุปถอดความออกมาเป็นถ้อยคำของตนเอง
- 2.2 สามารถเขียนตีความงานของผู้อื่นได้โดยใช้หลักการของการให้ความเป็นธรรมในการตีความงานของผู้อื่น (Principle of Charity) คือ ควรเขียนตีความในแบบที่ทำให้ข้อถกเถียงของเขามีความหนักแน่นที่สุด แล้วค่อยวิเคราะห์วิพากษ์ต่อไป
- 2.3 สามารถอธิบายถึงความสมเหตุสมผลหรือไม่สมเหตุสมผลของข้อถกเถียงตามหลักตรรกวิทยาระบบใดระบบหนึ่งได้อย่างชัดเจน
- 2.4 สามารถสร้างข้อโต้แย้ง (ข้อไม่เห็นด้วย) หรือข้อสนับสนุน (ข้อเห็นด้วย) ต่อข้อถกเถียงทางปรัชญาหนึ่ง ๆ ได้อย่างตรงประเด็นและสมเหตุสมผล
- 2.5 สามารถแสดงจุดยืนของตนเองได้อย่างชัดเจน
- 2.6 สามารถปกป้องจุดยืนของตนเองได้อย่างตรงประเด็นและสมเหตุสมผล

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยนี้เป็นวิจัยแบบกึ่งทดลอง มีการดำเนินการดังตารางที่ 1 ต่อไปนี้

ตารางที่ 1 การดำเนินการวิจัย

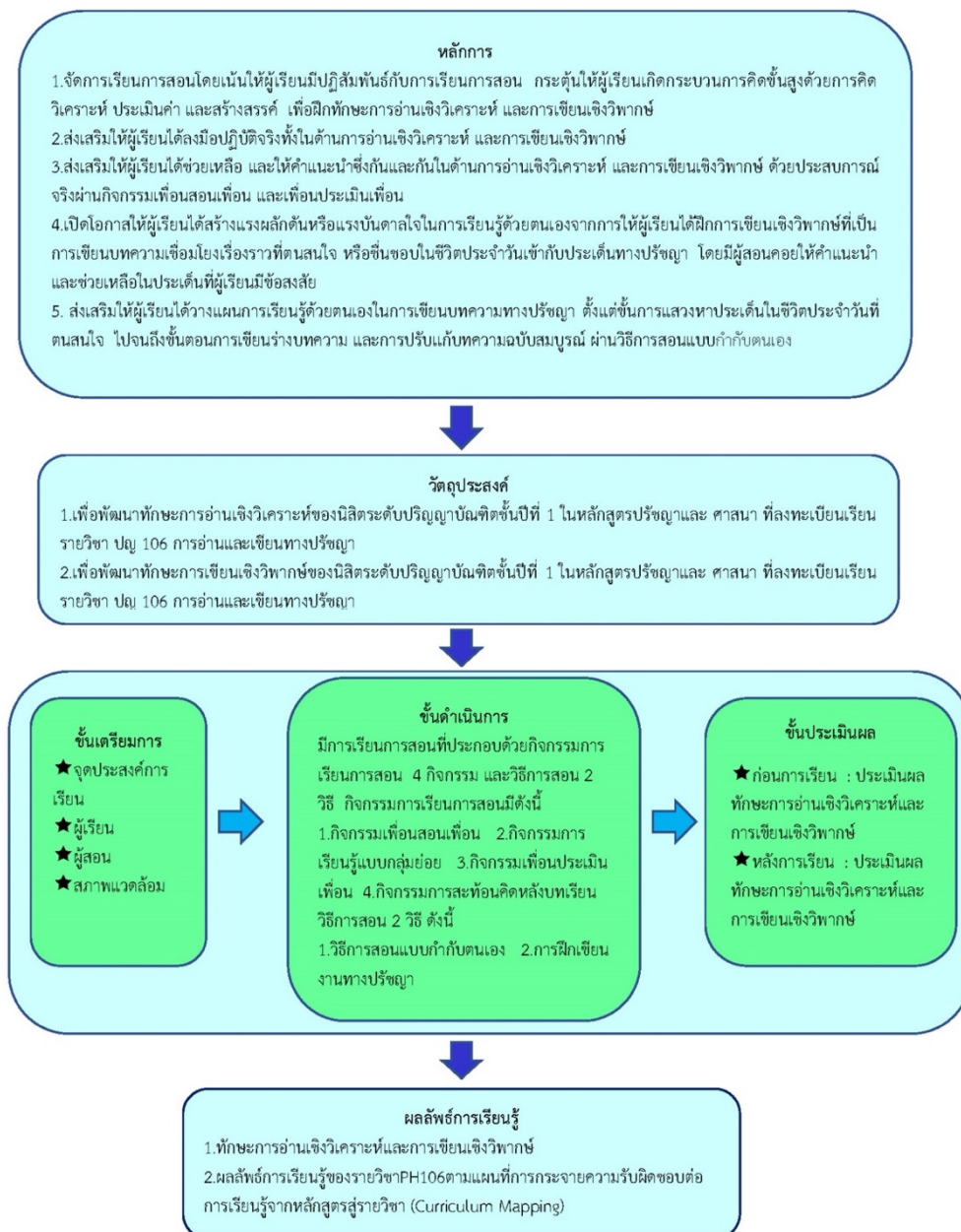
วัตถุประสงค์ การวิจัย	ประชากร/กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือ	การเก็บและ รวบรวมข้อมูล	การวิเคราะห์ข้อมูล
1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา	เอกสารเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงรุก และเอกสารเกี่ยวกับการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ทางปรัชญา มีเกณฑ์ในการเลือกคือ ได้รับการตีพิมพ์มาแล้วไม่เกิน 5 ปี นับตั้งแต่ปี ค.ศ.2019 ลงไป	-แบบวิเคราะห์ เอกสาร -เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น คือ แบบทดสอบการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์	การวิเคราะห์ เอกสาร	การวิเคราะห์เนื้อหา
2. เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา	-ประชากร คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ในปีการศึกษา 2/2562 จำนวน 65 คน -กลุ่มตัวอย่าง คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ในปีการศึกษา 2/2562 โดยใช้การเลือกแบบเจาะจง จำนวน 35 คน โดยมีเกณฑ์คือ เป็นกลุ่มนิสิตที่ผู้วิจัยไม่ได้เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา และไม่ทราบถึงระดับผลการเรียนของแต่ละคน เพื่อป้องกันการเกิดตัวแปรแทรกซ้อน เช่น Halo effect เป็นต้น	-รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ -แบบทดสอบการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ -แบบสังเกตพฤติกรรมการณ์การเรียนรู้ด้านการมีส่วนร่วมในการเรียน และด้านทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์	การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุก ในการสอนรายวิชา ปญ106 14 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 3 ชั่วโมง รวมเป็นเวลาทั้งสิ้น 42 ชั่วโมง	-แบบทดสอบการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ โดยใช้สถิติ t-test dependent -แบบสังเกตพฤติกรรมการณ์การเรียนรู้โดยการคำนวณค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)
3. เพื่อพัฒนาทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา	-ประชากร คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ในปีการศึกษา 2/2562 จำนวน 65 คน -กลุ่มตัวอย่าง คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา ในปีการศึกษา 2/2562 โดยใช้การเลือกแบบเจาะจง จำนวน 35 คน โดยมีเกณฑ์คือ เป็นกลุ่มนิสิตที่ผู้วิจัยไม่ได้เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา และไม่ทราบถึงระดับผลการเรียนของแต่ละคน เพื่อป้องกันการเกิดตัวแปรแทรกซ้อน เช่น Halo effect เป็นต้น	-รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ -แบบทดสอบการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ -แบบสังเกตพฤติกรรมการณ์การเรียนรู้ด้านการมีส่วนร่วมในการเรียน และด้านทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์	การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุก ในการสอนรายวิชา ปญ106 12 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 3 ชั่วโมง รวมเป็นเวลาทั้งสิ้น 36 ชั่วโมง	-แบบทดสอบการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ โดยใช้สถิติ t-test dependent -แบบสังเกตพฤติกรรมการณ์การเรียนรู้โดยการคำนวณค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)

ผลการวิจัย

1.ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา

รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกที่พัฒนาขึ้นเป็นการนำผลที่ได้จากการวิเคราะห์วิธีการสอนเชิงรุก การสอนปรัชญา และการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ทางปรัชญา มาสังเคราะห์เพื่อเป็นรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในการเรียนการสอนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา แล้วนำไปทดลองใช้ รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ กระบวนการเรียนการสอน และผลที่จะได้รับการเรียนรู้ตามรูปแบบ

ดัดนำเสนอในแผนภูมิที่ 1



แผนภูมิที่ 1 รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและศาสนา

กระบวนการเรียนการสอนขั้นดำเนินการที่ประกอบด้วยกิจกรรมการเรียนการสอน 4 กิจกรรม และวิธีการสอน 2 วิธี สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 2-3 ต่อไปนี้

ตารางที่ 2 กิจกรรมการเรียนการสอนของรูปแบบฯ (ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์)

กิจกรรม	ขั้นตอนของกิจกรรม
1.เพื่อนสอนเพื่อน (peers teaching)	ทำในชั้นเรียนต้นชั่วโมงทุกสัปดาห์ ใช้เวลาโดยรวมประมาณ 25-30 นาที มีวิธีการดังนี้ 1. สอน ผู้เรียนสอนความหมายของชนิดของเหตุผลลัทธิ (fallacy) 1 ชนิดให้กับเพื่อนร่วมชั้น รวมทั้งนำเสนอตัวอย่างของการใช้เหตุผลลัทธิชนิดดังกล่าวในชีวิตประจำวัน สัปดาห์ละ 4-5 คน คนละ 1 ชนิด (ผู้สอนมอบหมายชนิดของเหตุผลลัทธิให้ผู้เรียนทุกคนไปค้นคว้า พร้อมแนะนำแหล่งการค้นคว้าต่าง ๆ) 2.บันทึก ผู้เรียนทุกคนฟังการนำเสนอ ตั้งคำถามเพื่อถามเพื่อนผู้สอนเพิ่มเติมในประเด็นที่ยังไม่ชัดเจน เมื่อเข้าใจแล้วจึงบันทึกชนิดของเหตุผลลัทธิและความหมาย รวมทั้งยกตัวอย่างของการใช้เหตุผลลัทธิชนิดดังกล่าวในชีวิตประจำวันที่ตนพบเจอ เพื่อส่งผู้สอนท้ายชั่วโมง
2. การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย (small group learning) มี 2 กิจกรรมย่อย ดังหัวข้อที่ 2.1-2.2	2.1 กลุ่มการอ่านและเล่นเกมสตอบคำถาม กำหนดให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มละ 3-5 คน จากนั้นให้แต่ละกลุ่มอ่านจับใจความสำคัญของเนื้อความที่เรียนในสัปดาห์นั้น โดยใช้เวลา 30 นาที แล้วจึงให้เล่นเกมสตอบคำถามเชิงวิเคราะห์และคำถามเชิงการประยุกต์ใช้ เกี่ยวกับประเด็นที่อ่าน 2.2 Unexpected collaborative Quiz กำหนดให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มละ 3-4 คน จากนั้นให้แต่ละกลุ่มช่วยกันอ่านเพื่อเขียนตอบคำถามข้อสอบย่อยแบบเปิดหนังสือที่ผู้สอนกำหนดให้ ซึ่งคำถามที่ผู้สอนกำหนดให้เน้นเป็นคำถามเชิงวิเคราะห์ สังเคราะห์ เชื่อมโยง และประยุกต์ใช้ หรือคำถามเพื่อแสดงความเห็น เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักสรุปใจความสำคัญออกมาเป็นความเข้าใจตนเอง แล้วจึงทำการวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประยุกต์ใช้ และประเมินค่าต่อไป
3.เพื่อนประเมินเพื่อน (peers review)	กำหนดให้ผู้เรียนทุกคนเขียนบทความทางปรัชญาตามแนวทางการเขียนงานทางปรัชญาที่ผู้สอนได้สอน (โปรดดูวิธีการสอนการฝึกเขียนงานทางปรัชญาในตารางที่ 3) แล้วจับคู่กันวิพากษ์โดยผู้สอนมีรูปรีดให้ผู้เรียนได้ศึกษาขั้นตอนและวิธีการประเมิน และนอกจากนี้ การมีรูปรีดยังทำให้ผู้เรียนได้พิจารณาการเขียนของตนด้วยว่าขาดอะไรไปหรือไม่ โดยให้ทุกคนทำ 2 draft ขึ้นไป พร้อมส่งทั้งในส่วนของการบทความและการประเมินเพื่อนให้ผู้สอนต่อไปตามเวลาที่กำหนดไว้
4.การสะท้อนคิด (reflection) หลังบทเรียน	หลังการเรียนการสอนทุกครั้ง ผู้สอนกำหนดให้ผู้เรียนมีการเขียนสรุปสะท้อนคิดเกี่ยวกับเรื่องที่เรียนในสัปดาห์นั้น ๆ เพื่อเป็นการประเมินตนเองว่ามีส่วนใดที่เข้าใจหรือไม่เข้าใจอย่างไร และควรวางแผนการเรียนรู้ของตนเองอย่างไรเพื่อให้เข้าใจในส่วนนั้น ๆ มากขึ้น รวมทั้งมีส่วนใดที่เห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยเพราะเหตุใด หรือมีคำถามต่อยอดใดเกี่ยวกับบทเรียนที่ได้เรียนรู้ในครั้งนั้น ๆ

ตารางที่ 3 วิธีการเรียนการสอนของรูปแบบฯ (ทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์)

วิธีการสอน	ขั้นตอนการสอน
1. การสอนแบบกำกับตนเอง (self-regulated learning) นำมาประยุกต์ใช้ใน 2 แนวทาง ดังแสดงให้เห็นในขั้นตอนการสอน 1.1-1.2	1.1 การสร้างกลุ่มการอ่าน กำหนดให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มละ 3-5 คน จากนั้นผู้สอนจึงมอบหมายให้ผู้เรียนได้อ่านเนื้อความที่กำหนดไว้ โดยให้กลุ่มผู้เรียนกำหนดแนวทางการเรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อความนั้น ๆ กันเอง และให้ผู้เรียนได้ตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์วิพากษ์เกี่ยวกับเนื้อความที่อ่านจำนวน 2-3 คำถาม พร้อมตอบคำถามนั้น ๆ แล้วจึงนำงานดังกล่าวส่งผู้สอน 1.2 การเขียนบทความทางปรัชญา ผู้สอนให้ผู้เรียนหาแรงบันดาลใจในการเขียนเรื่องที่ตนสนใจ ที่จะทำให้งานมีแรงผลักดันในการเขียน แต่จะกำหนดให้ผู้เรียนเขียนบทความตามรูปแบบการเขียนงานทางปรัชญาที่ได้อธิบายไว้ ไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมที่ตนชอบทำ งานอดิเรก หรือประเด็นทางสังคม/การเมือง/วัฒนธรรมที่ตนสนใจ แล้วนำประเด็นทางปรัชญาเข้ามาวิเคราะห์เกี่ยวกับเรื่องที่ตนเขียน โดยให้ผู้เรียนกำหนดวางแผนเวลาและการเรียนรู้ของตนเองและผู้เรียนสามารถปรึกษาผู้สอนได้ในเรื่องของประเด็นทางปรัชญาที่จะนำมาวิเคราะห์
2. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา	มีขั้นตอนการฝึกเขียน ดังนี้ 1) เรียบเรียงสาระสำคัญที่ปรากฏในสิ่งที่อ่าน (They say) ผู้เรียนเขียนบันทึกสรุปสาระสำคัญจากสิ่งที่ได้อ่าน โดยสรุปออกมาเป็นคำพูดของตัวเอง อาจทำได้โดยการหาคำสำคัญ (keywords) ในเรื่องที่อ่านให้พบทุกคำ จากนั้นอ่านให้เข้าใจจนจบ แล้วนำคำสำคัญมาอธิบายเชื่อมโยงตามความเข้าใจของตนเองหลังจากที่อ่านจบแล้ว เพื่อเป็นการถอดความ (paraphrase) พร้อมยกตัวอย่างประกอบ 2) แสดงความเห็นต่อสิ่งที่ได้อ่าน (I say) ผู้เรียนแสดงความเห็นด้วยและ/หรือไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่ได้อ่าน พร้อมแสดงเหตุผลและยกตัวอย่างประกอบ 3) ข้อโต้แย้งที่อาจเกิดขึ้นต่อข้อวิพากษ์ของผู้เขียน (What one might object) ผู้เรียนวิเคราะห์ต่อไปถึงข้อโต้แย้ง หรือตัวอย่างแย้งที่อาจเกิดได้กับข้อวิพากษ์ของตน 4) คำตอบต่อข้อโต้แย้งที่อาจเกิดขึ้น (I reply) ผู้เรียนให้คำตอบต่อข้อโต้แย้งที่อาจเกิดขึ้น 5) สรุป (Conclusion) ผู้เรียนเขียนสรุปย่อสิ่งที่เขียนมาทั้งหมด ซึ่งเป็นขั้นสุดท้ายของบทความ จากนั้นผู้สอนจึงนำแบบตรวจสอบรายการ (checklist) เกี่ยวกับการเขียนให้ผู้เรียนได้เก็บไว้ตรวจสอบความครบถ้วนของงานเขียนตนเอง พร้อมให้เกณฑ์การให้คะแนนรูปแบบสำหรับการตรวจให้คะแนนในบทความของผู้สอน เพื่อให้ผู้เรียนตรวจสอบอีกครั้งโดยให้ผู้เรียนแต่ละคนได้แลกเปลี่ยนตรวจสอบ และอาจมีการตั้งคำถามในงานเขียนซึ่งกันและกัน หรือเปิดประเด็นการเขียนเพิ่มเติม เพื่อให้งานเขียนมีความชัดเจนขึ้น

2. ผลการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต
 ชั้นปีที่ 1 ในหลักสูตรปรัชญาและ ศาสนา ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ปญ106 การอ่านและเขียนทางปรัชญา
 ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอเป็น 3 ส่วน ดังนี้

2.1 การประเมินผลระหว่างเรียน

2.2 การประเมินผลทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ก่อนและหลังเรียน

2.3 การประเมินผลการเรียนรู้ตามความรับผิดชอบหลักที่กำหนดไว้ในแผนที่การกระจายความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้จากหลักสูตรสู่รายวิชาของรายวิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญา (ปญ106)

2.1 การประเมินผลระหว่างเรียน

การประเมินผลระหว่างเรียน เป็นการประเมินผลรายสัปดาห์ที่มีการเรียนการสอนตลอดภาคการศึกษา ประกอบด้วย การประเมินผลการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านการมีส่วนร่วมจากกิจกรรมการเรียนการสอน 5 กิจกรรม และวิธีการสอน 3 วิธี ผลการประเมินเป็นดังนี้

2.1.1 การประเมินผลจากกิจกรรมการเรียนการสอน จำนวน 5 กิจกรรม ประกอบด้วย

- (1) กิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อน
- (2) กิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: กลุ่มการอ่านและเล่นเกมสตอบคำถาม
- (3) กิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: Unexpected collaborative Quiz
- (4) กิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน
- (5) กิจกรรมการสะท้อนคิดหลังบทเรียน

ผลการประเมินสามารถสรุปได้ดังตารางที่ 4 ต่อไปนี้

ตารางที่ 4 ผลการประเมินกิจกรรมการเรียนการสอน

กิจกรรม	คะแนนพฤติกรรมจากผลการประเมินด้าน		
	ระดับการมีส่วนร่วมใน การเรียน (เต็ม 3 คะแนน) $\bar{x}$	ระดับทักษะ	
		การอ่านเชิง วิเคราะห์ (เต็ม 5 คะแนน) $\bar{x}$	การเขียนเชิง วิพากษ์ (เต็ม 5 คะแนน) $\bar{x}$
(1) เพื่อนสอนเพื่อน จำนวน 6 กิจกรรม	2.9 (ดีเยี่ยม)	4.59 (ดีเยี่ยม)	4.61 (ดีเยี่ยม)
(2) การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: กลุ่มการอ่านและเล่นเกมสตอบคำถาม จำนวน 1 กิจกรรม	2.87 (ดีเยี่ยม)	4.71 (ดีเยี่ยม)	- (ไม่มีการวัด)
(3) การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: Unexpected collaborative Quiz จำนวน 1 กิจกรรม	2.94 (ดีเยี่ยม)	3.78 (ปานกลาง)	3.79 (ปานกลาง)
(4) เพื่อนประเมินเพื่อน จำนวน 1 กิจกรรม	2.90 (ดีเยี่ยม)	4.3 (ดี)	3.49 (ปานกลาง)
(5) การสะท้อนคิดหลังบทเรียน จำนวน 3 กิจกรรม	2.88 (ดีเยี่ยม)	4.03 (ดี)	3.71 (ปานกลาง)

2.1.2 การประเมินผลจากวิธีการสอน 3 วิธี ประกอบด้วย (1) การสอนแบบกำกับตนเอง: การสร้างกลุ่ม การอ่าน (2) การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทางปรัชญา (3) การฝึกเขียนงานทางปรัชญา ผลการประเมินสามารถสรุปได้ดังตารางที่ 5 ต่อไปนี้

ตารางที่ 5 ผลการประเมินวิธีการสอน

วิธีการสอน	คะแนนพฤติกรรมจากผลการประเมินด้าน		
	ระดับการมีส่วนร่วมใน การเรียนรู้ (เต็ม 3 คะแนน) $\bar{x}$	ระดับทักษะ	
		การอ่านเชิงวิเคราะห์ (เต็ม 5 คะแนน) $\bar{x}$	การเขียนเชิงวิพากษ์ (เต็ม 5 คะแนน) $\bar{x}$
(1) การสอนแบบกำกับตนเอง: การสร้างกลุ่มการอ่าน	2.94 (ดีเยี่ยม)	4.5 (ดีเยี่ยม)	4.64 (ดีเยี่ยม)
(2) การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทางปรัชญา	- (ไม่มีการวัด)	3.74 (ปานกลาง)	3.24 (ปานกลาง)
(3) การฝึกเขียนงานทางปรัชญา	2 (ดี)	3.77 (ปานกลาง)	3.04 (ปานกลาง)

2.2 การประเมินผลทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ก่อนและหลังเรียน

การประเมินผลทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ เป็นการประเมินผู้เรียนตามตัวบ่งชี้ของทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ด้วยแบบทดสอบอัตนัยจำนวน 11 ข้อ ผลการประเมินเป็นดังนี้

ตารางที่ 6 ผลการประเมินทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์

ประเด็นการประเมิน	ก่อนเรียน		หลังเรียน		t	P-value
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์	8.17	2.00	14.56	1.71	-19.02	0.00*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการทดสอบทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ พบว่า กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3 การประเมินผลการเรียนรู้ตามความรับผิดชอบหลักที่กำหนดไว้ในแผนที่การกระจายความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้จากหลักสูตรรายวิชาของรายวิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญา (ปญ106)

การประเมินผลการเรียนรู้ตามความรับผิดชอบหลักที่กำหนดไว้ในแผนที่การกระจายความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้จากหลักสูตรรายวิชา (Curriculum Mapping) ของรายวิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญา (ปญ106) ดังแสดงให้เห็นในตารางที่ 7 ต่อไปนี้

ตารางที่ 7 ผลการเรียนรู้ตามความรับผิดชอบหลักที่กำหนดไว้ในแผนที่การกระจายความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้จากหลักสูตรรายวิชาของรายวิชาการอ่านและเขียนทางปรัชญา (ปญ106)

ผลการเรียนรู้ ด้าน.....	องค์ประกอบของผลการเรียนรู้	ประเมินจาก	ผลการประเมิน
1. คุณธรรม	มีจริยธรรมทางวิชาการ	การเขียนอ้างอิงผลงานของผู้อื่น และการไม่คัดลอกงานคนอื่นมาส่ง โดยแสดงใน 2 กิจกรรม ดังนี้ 1.การสอนแบบกำกับตนเอง: ในการเขียนบทความทางปรัชญา พบว่าผู้เรียนทุกคนมีการเขียนอ้างอิงที่ถูกต้อง และไม่มีการทุจริต เช่น ลอกงานเพื่อนมาส่ง หรือคัดลอกงานจากเว็บไซต์ใดๆ มาส่ง 2. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา ยังมิได้มีการฝึกเขียนอ้างอิง แต่ก็พบว่าไม่มีการทุจริต เช่น ลอกงานเพื่อนมาส่ง หรือคัดลอกงานจากเว็บไซต์ใด ๆ มาส่ง	ผู้เรียนแสดงถึงการมีจริยธรรมทางวิชาการในระดับสูง
2. ความรู้	มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสำคัญของปรัชญาและศาสนา	1. การสอนแบบกำกับตนเอง: การสร้างกลุ่มการอ่าน พบว่า ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน มีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.94, $\bar{X}$ =4.5 และ $\bar{X}$ =4.64 ตามลำดับ) 2. การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: กลุ่มการอ่านและเล่นเกมส์ตอบคำถาม พบว่า ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน และมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ อยู่ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.87 และ $\bar{X}$ =4.71 ตามลำดับ)	ผู้เรียนแสดงถึงการมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสำคัญของปรัชญาและศาสนาในระดับสูง
	มีความสามารถในการบูรณาการความรู้และประยุกต์ความรู้เข้ากับสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน	1. การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =3.74 และ $\bar{X}$ =3.24 ตามลำดับ) 2. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =2, $\bar{X}$ =3.77 และ $\bar{X}$ =3.04 ตามลำดับ)	ผู้เรียนแสดงถึงการมีความสามารถในการบูรณาการความรู้และประยุกต์ความรู้เข้ากับสถานการณ์ในชีวิตประจำวันในระดับปานกลาง โดยพิจารณาจากการเขียนบทความทางปรัชญาที่มีการนำเสนอความคิดทางปรัชญาที่ได้เรียนรู้ไปวิเคราะห์/วิพากษ์

ผลการเรียนรู้ ด้าน.....	องค์ประกอบของผลการเรียนรู้	ประเมินจาก	ผลการประเมิน
			กิจกรรมที่ทำในชีวิตประจำวัน งานอดิเรก หรือเรื่องราวที่พบเจอในชีวิตประจำวัน รวมทั้ง นำแนวคิดทางปรัชญาไปบูรณาการเพื่อแก้ปัญหาที่ตนพบเจอในชีวิตประจำวัน
3. ทักษะทาง ปัญญา	สามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์ วิพากษ์ และประเมินคุณค่า อย่างเป็นระบบบนพื้นฐานของ วิธีคิดทางปรัชญา	1. การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: กลุ่มการอ่านและเล่นเกมส์ ตอบคำถาม พบว่า ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน และมี ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ อยู่ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.87 และ $\bar{X}$ =4.71 ตามลำดับ) 2. การเรียนรู้แบบกลุ่มย่อย: Unexpected collaborative Quiz พบว่า ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน ในระดับดีเยี่ยม และมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และ การเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =2.94, $\bar{X}$ =3.78 และ $\bar{X}$ =3.79 ตามลำดับ) 3. การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทาง ปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และ การเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =3.74 และ $\bar{X}$ =3.24 ตามลำดับ) 4. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะ การอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ ในระดับ ปานกลาง ($\bar{X}$ =2, $\bar{X}$ =3.77 และ $\bar{X}$ =3.04 ตามลำดับ)	ผู้เรียนแสดงถึงการมี ความสามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์ วิพากษ์ และ ประเมินคุณค่า อย่างเป็นระบบ บนพื้นฐานของวิธีคิดทาง ปรัชญาในระดับปานกลาง จาก การตอบคำถามทางปรัชญา และการเขียนบทความทาง ปรัชญา
	มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และมี ทักษะพื้นฐานทางการวิจัยด้าน ปรัชญาและศาสนา	1.การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทาง ปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และ การเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =3.74 และ $\bar{X}$ =3.24 ตามลำดับ) 2. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะ การอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ ในระดับ ปานกลาง ($\bar{X}$ =2, $\bar{X}$ =3.77 และ $\bar{X}$ =3.04 ตามลำดับ)	ผู้เรียนแสดงถึงการมีความคิด ริเริ่มสร้างสรรค์และมีทักษะ พื้นฐานทางการวิจัยด้าน ปรัชญาและศาสนาในระดับ ปานกลาง โดยพิจารณาจาก จากการคิดห้วงข้อบทความทาง ปรัชญา และการวิเคราะห์ วิพากษ์เชื่อมโยงแนวคิดทาง ปรัชญาเข้ากับกิจกรรมใน ชีวิตประจำวัน งานอดิเรก หรือ เรื่องราวที่ตนพบเจอใน ชีวิตประจำวัน
4. ทักษะ ความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล	มีความรับผิดชอบต่อนหน้าที่และ บทบาทที่ได้รับมอบหมาย รวมถึงสิ่งแวดล้อม	การส่งงานตรงเวลา และความรับผิดชอบต่อนหน้าที่ที่ได้รับ มอบหมาย โดยแสดงใน 3 กิจกรรม ดังนี้ 1. การสอนแบบกำกับตนเอง: พิจารณาจากช่วงเวลาการ ส่งงาน พบว่าผู้เรียนทุกคนส่งงานตรงเวลา	ผู้เรียนแสดงถึงการมีความ รับผิดชอบต่อนหน้าที่และ บทบาทที่ได้รับมอบหมายใน ระดับสูง โดยพิจารณาจากการ

ผลการเรียนรู้ ด้าน.....	องค์ประกอบของผลการเรียนรู้	ประเมินจาก	ผลการประเมิน
และความ รับผิดชอบ		2. กิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน พบว่าผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน คือ ทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินงานเขียนของเพื่อน อยู่ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.90) 3. กิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อน พบว่าผู้เรียนแสดงถึงการมีส่วนร่วมในการเรียน คือ สอนคำศัพท์เหตุผลวิบัติในสัปดาห์ที่ตนได้รับมอบหมาย อยู่ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.9)	ที่ผู้เรียนส่งงานตรงเวลาทุกคน และทุกคนปฏิบัติหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายอย่างครบถ้วน คือ เป็นผู้ประเมินงานเขียนของเพื่อน และสอนคำศัพท์เหตุผลวิบัติให้เพื่อนในสัปดาห์ที่ได้รับมอบหมาย
5. ทักษะการ คิดวิเคราะห์เชิง ตัวเลข การ สื่อสาร และ การใช้ เทคโนโลยี สารสนเทศ	สามารถสื่อสารความคิด ทั้งการฟังพูด อ่าน เขียน ได้อย่างถูกต้องชัดเจน และมีประสิทธิภาพ	1. การสอนแบบกำกับตนเอง: การเขียนบทความทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =3.74 และ $\bar{X}$ =3.24 ตามลำดับ) 2. การฝึกเขียนงานทางปรัชญา พบว่า ผู้เรียนมีทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =2, $\bar{X}$ =3.77 และ $\bar{X}$ =3.04 ตามลำดับ) 3. กิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อน พบว่าผู้เรียนแสดงถึงการมีส่วนร่วมในการเรียน ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ อยู่ในระดับดีเยี่ยม ($\bar{X}$ =2.9, $\bar{X}$ =4.59 และ $\bar{X}$ =4.61 ตามลำดับ) 4. กิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน พบว่าผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน อยู่ในระดับดีเยี่ยม ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ อยู่ในระดับดี และทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์ อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =2.90, $\bar{X}$ =4.3 และ $\bar{X}$ =3.49 ตามลำดับ) 5. กิจกรรมการสะท้อนคิดหลังบทเรียน พบว่าผู้เรียนแสดงถึงการมีส่วนร่วมในการเรียน อยู่ในระดับดีเยี่ยม ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์อยู่ในระดับดี และทักษะการเขียนเชิงวิพากษ์อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ =2.88, $\bar{X}$ =4.03 และ $\bar{X}$ =3.71 ตามลำดับ) 6. ผลการประเมินทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ก่อนและหลังเรียน พบว่า ผู้เรียนมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05	ผู้เรียนแสดงถึงการสามารถสื่อสารความคิด ทั้งการฟังพูด อ่าน เขียน ได้อย่างถูกต้องชัดเจน และมีประสิทธิภาพในระดับปานกลาง โดยพิจารณาจากการเขียนบทความทางปรัชญา การฝึกเขียนงานทางปรัชญา กิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อน กิจกรรมเพื่อนประเมินเพื่อน และกิจกรรมการสะท้อนคิด ที่แสดงถึงการลำดับความคิดจากการอ่านไปสู่การสื่อสารความคิดของตนเองผ่านเขียน และจากกิจกรรมเพื่อนสอนเพื่อนที่มีการสื่อสารความคิดจากการพูดของผู้นำเสนอไปสู่เพื่อนที่เป็นผู้ฟัง

3. อภิปรายผล

รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกที่พัฒนาขึ้นนี้ ส่งผลให้ผู้เรียนมีการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิพากษ์ หลังเรียนเพิ่มขึ้นจากก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Baker (2016) จากการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพที่พบว่าการใช้การเรียนรู้เชิงรุกสามารถส่งผลให้ผู้เรียนมีการ

พัฒนาด้านการเขียนงานเชิงวิเคราะห์วิพากษ์มากขึ้น และนอกจากนี้ ผลการใช้การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (self-regulated learning) อันเป็นส่วนหนึ่งของรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ยังมีความสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Jones (2019) ที่พบว่าผู้เรียนจำนวน 74% จาก 72 คน รายงานว่าการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสามารถพัฒนาทักษะด้านพุทธิพิสัยของตนเองได้ อย่างไรก็ตาม ในส่วนของการทดลองตั้งแต่หลังวันที่ 17 มีนาคม 2563 เป็นต้นไปจนถึงปิดภาคการศึกษา ทางมหาวิทยาลัยได้ทำการปิดสถานที่และเลื่อนเวลาการสอบปลายภาคให้เร็วขึ้นกว่าเดิม 2 สัปดาห์ อันเนื่องมาจากสถานการณ์โรคระบาด COVID-19 ซึ่งส่งผลให้การทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ต้องมีการปรับเปลี่ยนเป็นการสอน/ส่งงานแบบออนไลน์แทนทั้งหมด จึงส่งผลให้ผู้วิจัยไม่สามารถทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นได้อย่างเต็มที่ตามที่วางแผนไว้ อีกทั้งยังส่งผลให้การทำกิจกรรมบางกิจกรรม คือ เพื่อนสอนเพื่อน ที่ต้องทำทุกสัปดาห์ ต้องมีการงดไปเนื่องจากนิสิตบางคนต้องกลับบ้านต่างจังหวัด ประกอบกับสัญญาณอินเทอร์เน็ตไม่แรงพอที่จะเปิดออนไลน์ได้ตลอดเวลา และผู้วิจัยแก้ปัญหาโดยการให้ผู้ที่ยังไม่ได้ทำกิจกรรมดังกล่าว ปรับเปลี่ยนมาเป็นการพิมพ์แล้วถ่ายรูปเก็บไว้ที่อัลบั้มในไลน์กลุ่มของรายวิชา ปญ106 เพื่อให้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบและให้เพื่อนคนอื่น ๆ ได้เข้ามาอ่านต่อไป และอีกกิจกรรมที่ต้องงดไปคือ เพื่อนประเมินเพื่อน ที่วางแผนให้ทำเป็นครั้งที่ 2 ในการเขียนบทความทางปรัชญาบทความสุดท้าย (capstone project) (ผู้วิจัยวางแผนให้ทำ 2 ครั้ง ครั้งแรกผู้เรียนได้ทำไปแล้วในการเขียนบทความหลังการสอบกลางภาค) เนื่องจากการเลื่อนเวลาการสอบปลายภาคทำให้ผู้เรียนแต่ละคนมีเวลาไม่เพียงพอในการประเมินและปรับแก้จากการประเมินอีกครั้ง อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยยังคงสามารถวิเคราะห์ผลการทำกิจกรรมดังกล่าวนี้จากครั้งแรกได้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้สอนวิชาปรัชญา หรือวิชาที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ให้กับนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิต สามารถนำรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนต่อไปได้

1.2 ผู้สอนที่นำรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ไปใช้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา ควรติดตามพัฒนาการของผู้เรียนว่าเมื่อเรียนจบรายวิชาแล้ว ผู้เรียนมีการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ และการเขียนเชิงวิพากษ์ อย่างต่อเนื่องต่อไปในรายวิชาอื่นหรือไม่ เพื่อเป็นการส่งเสริมการพัฒนาทักษะเหล่านี้อย่างต่อเนื่องตลอดทั้งหลักสูตร

1.3 เพื่อให้การใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้เกิดผลสูงสุด ในชั้นเรียนหนึ่งควรมีจำนวนผู้เรียนไม่เกิน 35 คน เพื่อให้ผู้สอนได้เอาใจใส่อย่างทั่วถึงและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตามรูปแบบฯ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา ในชั้นปีอื่นที่แตกต่างจากในงานวิจัยนี้ เช่น ปีที่ 2-4 หรือในสาขาวิชาที่แตกต่างจากในงานนี้ เป็นต้น

2.2 ควรมีการวิจัยเพื่อติดตามผลระยะยาว คือ อาจทดลองนำรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกนี้ไปใช้พัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของผู้เรียน 1 กลุ่ม อย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปี 1-4 เปรียบเทียบกับกลุ่มที่ใช้รูปแบบฯ อย่างไม่ต่อเนื่อง คือ ปีเว้นปี และกลุ่มที่ไม่มีการใช้รูปแบบฯ เพื่อศึกษาผลทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์และการเขียนเชิงวิพากษ์ของผู้เรียนในปีสุดท้าย

เกี่ยวกับผู้เขียน

เพชรวิภา คงอ่ำ: อาจารย์ประจำสาขาวิชาปรัชญาและศาสนา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณานุกรม

- เพชรวิภา คงอ่ำ. (2560). รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถเชิงปรัชญาของนิสิตนักศึกษาในหลักสูตรปรัชญา/ปรัชญาและศาสนา. (วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต). กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะมนุษยศาสตร์. (2561). หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาปรัชญาและศาสนา หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ.2561.
- มารค ตามไท. (2541). มารคแห่งปัญญาของมารค ตามไท การสอนตรรกวิทยาเพื่อการคิดเชิงวิพากษ์ (ส. พ. และคณะ Ed.). เชียงใหม่: โรงพิมพ์จุฑพร.
- มารค ตามไท. (2547). มารคแห่งปัญญาของมารค ตามไท “ทำปรัชญา” ภายใต้ร่มเงาแห่งพระพุทธองค์และพระมหากษัตริย์. (ส. พ. และคณะ Ed.). เชียงใหม่: โรงพิมพ์จุฑพร.
- โสรัจจ์ หงศ์ลดารมภ์. (2543). ความคิดเชิงวิจารณ์กับการสอนปรัชญา. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต, 1(มกราคม - เมษายน 2543), 52-62.
- เอกศักดิ์ ยุกตะนันท์. (2543). คู่มือการเรียนการสอน การคิดวิเคราะห์วิจารณ์ การสอนวิชาปรัชญาตามแนวการสอนแบบวิเคราะห์วิจารณ์และตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้แบบคอนสตรัคชันนิซึม (อ. ไตรภทร Ed.). ขอนแก่น: ขอนแก่นการพิมพ์.
- อำพร ไตรภทร. (2543). การสอนวิชาปรัชญาตามแนวการสอนแบบวิเคราะห์วิจารณ์และตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้แบบคอนสตรัคชันนิซึม. ขอนแก่น: ขอนแก่นการพิมพ์.
- “Active Learning”. (2020). Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271174-active-learning.pdf>.
- Baker, K.M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192.
- Barnes, D. (1989). *Active Learning*. Leeds University TVEI Support Project.
- Biech, E. (2015). *101 Ways to Make Learning Active Beyond The Classroom*. John Wiley & Sons Inc : New York.

- Bonwell, C.C., and Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The Gorge Washington University: Washington.
- Cholbi, M. (2007). "Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy". *Teaching Philosophy*, 30(1), 35-58.
- Coe, C. D. (2011). Scaffolded Writing as a Tool for Critical Thinking : Teaching Beginning Students How To Write Arguments. *Teaching Philosophy*, 34(1), 33-50.
- Colter, R., and Ulatowski, J. (2015). "Freeing Meno's Slave Boy : Scaffolded Learning in the Philosophy Classroom". *Teaching Philosophy*, 38(1), 21-47.
- Dale, Edgar. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Digiovanna, J. (2014). "Knowledge, Understand, and Pedagogy". *Teaching Philosophy*, 37(3), 321-342.
- Freeman, S., Eddy, S.L., Mcdonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P. (2014). "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415.
- Handelsman, J., Miller, S., Pfund, C. (2007). *Scientific Teaching*. W.H. Freeman: New York.
- Hendry, G.D., White, P., and Herbert, C. (2016). "Providing exemplar-based 'feedforward' before an assessment: The role of teacher explanation". *Active Learning in Higher Education*, 17(2), 99-109.
- Jones, J.A. (2019). Scaffolding self-regulated learning through student-generated quizzes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 115-126.
- Katen, T. E. (1972). *Doing Philosophy*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kienstra, S., Karsken, M., & Imants, J. (2014). "Three Approaches to Doing Philosophy : A Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching". *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318.
- Mulnix, J. W., & Mulnix, M. J. (2010). Using a Writing Portfolio Project to Teach Critical Thinking Skills. *Teaching Philosophy*, 33(1), 27-54.
- Rochelle, G. (2012). *Doing Philosophy*. Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.
- Rondhuis, N.T.W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Rotterdam: Veenman Drukkers.
- Rudisill, J. (2011). "The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy". *Teaching Philosophy*, 34(3), 241-271.
- Schick, J. T., & Vaughn, L. (2002). *Doing Philosophy : An Introduction through Thought Experiments*, 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Silvermintz, D. (2006). Reading Philosophy with Friends : Introducing Reading Groups into the Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy*, 29(3), 237-243.
- Zanelotti, K. (2006). "Taking Motivation Seriously : Proposals for Overcoming Student Resistance to Critical Thinking Courses". *Teaching Philosophy*, 29(3), 245-253.

Flipping English Classrooms as Learning in the 21st century กลับด้านห้องเรียนภาษาอังกฤษให้เป็นห้องเรียนแห่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

Apapan Ruengkul

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

a_ruengkul@hotmail.com

Sawaros Jaiprasong

Language and Academic Services Center

International College for Sustainability Studies

Srinakharinwirot University

sawarosps@gmail.com

Abstract

In the digital era, the world is getting more complex, and technology has become an important tool having a profound impact on all aspects of people's lives including the field of education. Therefore, to prepare students for real world of work, teaching method should be taken into account. It is clear that a traditional way of teaching or teacher-centered learning emphasizing teaching language from textbooks with rote memorization may not be an appropriate way to teach students who are digital natives, native speakers of technology, and fluent in the digital language of computers, video games, video cams, cell phones, the Internet and all the other tools of the digital age. Instead, students should be encouraged to learn knowledge of subjects and develop necessary skills in the 21st century such as life skills, learning skills, and technology skills. To assist students to learn more effectively, time in the classroom should be spent meaningfully. Students should be allowed to think, discuss, and present their ideas to one another. Therefore, this article aims to provide the background and information of the flipped classroom as the teaching method in order to foster characteristics of 21st-century learners.

Keywords: Flipped classrooms, English instruction, Learning in the 21st century

บทคัดย่อ

ในยุคดิจิทัลที่โลกมีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น เทคโนโลยีถือเป็นเครื่องมือที่มีบทบาทอันสำคัญยิ่งในทุกแง่มุมของชีวิตผู้คนรวมไปถึงการศึกษา ดังนั้นเพื่อเสริมสร้างผู้เรียนให้มีความพร้อมสู่โลกแห่งการทำงาน การจัดการเรียนการสอนถือเป็นสิ่งสำคัญ วิธีจัดการเรียนการสอนในอดีตที่เน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง และมีการเรียนรู้จากตำราเรียน โดยเน้นวิธีการท่องจำอาจเป็นวิธีการที่ไม่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนในยุคปัจจุบันซึ่งเป็นชาวดิจิทัลโดยกำเนิด หรือเป็นผู้เชี่ยวชาญในการใช้เครื่องมือดิจิทัลต่าง ๆ เช่น คอมพิวเตอร์ วิดีโอเกมส์ กล้องวิดีโอ โทรศัพท์มือถือ อินเทอร์เน็ต รวมถึงเครื่องมือชนิดอื่น ๆ ด้วยลักษณะดังกล่าว ผู้เรียนควรได้รับการเสริมสร้างให้มีความรู้และมีทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 เช่น ทักษะการใช้ชีวิต ทักษะการเรียนรู้ และทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี รวมถึงช่วงเวลาในห้องเรียนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การระดมความคิด และการแสดงความคิดเห็นต่อผู้อื่น ดังนั้นบทความนี้มีจุดประสงค์ในการแนะนำห้องเรียนกลับด้านเพื่อสร้างลักษณะของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21

คำสำคัญ: ห้องเรียนกลับด้าน, การสอนภาษาอังกฤษ, การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

Introduction

With the growth of technological innovation in the age of globalization, technology alters people's lives and society in terms of business, transportation, industry, or even education (Oke & Fernandes, 2020). This has an influence on the new generation who was born to be digital natives, which refers to those who are familiar with using technology as a means of communication and associating with social networks in their everyday lives (Prensky, 2001). Owing to the rapid change of the world and the context of the new generation, Prensky (2001) suggested that education must change teaching methods to meet the styles and characters of the new generation and foster them to be 21st century learners. One of the promising instructional approaches emerging to support integrating technology in teaching and learning is the flipped classroom.

The flipped classroom is under the constructivist learning theory, which asserts students to construct knowledge and their own understanding while learning and interacting with friends and teachers. The concept of the flipped classroom is that the whole classroom or homework is flipped. Simply put, students are expected to view and learn the lessons from the videos before

they come to the classroom and do assignments or homework in the class (Bergmann & Sams, 2012; Strayer, 2007). The flipped approach is widely implemented in English classrooms in many countries, for example, Saudi Arabia (Ahmed, 2016), Taiwan (Hung, 2015), China (Yujing, 2015), Korea (Sung, 2015), Indonesia (Herlindayana, Sahlan, & Alberth, 2017) and Thailand (Jantasin, 2015; Thaichay & Sitthitikul, 2016; Chavangklang & Suppasetseree, 2018; Santikarn & Wichadee, 2018; Wei & Sukavatee, 2019). All of these previous studies revealed favorable outcomes of including the flipped teaching in language teaching. To understand more about the flipped classroom, details are provided in the following sections.

Definition of the flipped classroom

The concept of the flipped classroom has existed for many years. It is not a new phenomenon of education but with a wide range of technology and the ease of access to the Internet, the flipped classroom is gaining attention. According to Logan (2015), Siegle (2013) and Lage, Platt, and Treglia (2010), the flipped classroom is also known as “Inverted classroom,” “Backwards classroom,” “Reverse instruction,” “Reverse teaching,” “Flip teaching,” and “Flipping the classroom.” It is one type of blended learning which is a combination of a face-to-face classroom component and an appropriate use of technology in a language course. The term ‘technology’ refers to a wide range of current technologies such as the Internet, CD-ROMs, and the use of computers as a means of communication. All of these materials are used to enhance teachers’ lesson plans and create interaction and motivation for both teachers and students in the classroom (Sharma & Barrett, 2007). It seems that the flipped classroom is related to integrating technology in teaching and learning process, but Lockwood (2014) argues that flipped learning is not necessary to involve videos or technology. Instruction can be delivered to students via reading a book.

The term “the flipped classroom” has been defined by many scholars. According to Arnold-Garza (2014), Lockwood (2014), Strayer, (2007), EDUCAUSE (2012), and Bergmann and Sams (2012), the flipped classroom is an instructional approach which is a paradigm shift from the traditional educational model to a pedagogy-centered approach. The whole classroom or homework is flipped. In other words, the video lecture is done at home and the homework is

finished in the classroom. The instructional videos in the format of slides, audio, podcasts or narrated presentations are created by teachers themselves or selected from other sources. Bishop and Verleger (2013) conclude that the flipped classroom consists of two parts: in class and out of class activities. Group-based interactive learning activities are employed in the classroom whereas individual video-based learning activities are done outside the classroom.

History of the flipped classroom

The idea of flipping the classroom has been applied in teaching over the years. It is started by Eric Mazur in the 1990s. He is a professor at Harvard University who uses the concept of flipping classroom in his instructional strategy called “peer instruction”. He said that “the key point is to get students to do part of the work ahead of the lecture” (p.22) and his lectures “elaborate on the reading, address potential difficulties, deepen understanding, build confidence, and add additional examples” (p. 10). From his point of view, students need to learn how to transfer information they have learned outside the classroom, connect it to their own experiences, and come up with the new concepts in the classroom. Moreover, he claimed that with the help of technology that allows students to view video before coming to study, it could increase interaction between teachers and students. They have more time to respond and give or receive feedback during discussion in the classroom (Mazur, 1997).

However, the flipped classroom has been widely used because of two chemistry teachers named “Jonathan Bergmann” and “Aaron Sams” from Woodland Park High School in Woodland Park, Colorado. In 2007, both of them noticed that some students missed the class because they took much time to travel to school or had to take part in doing activities at school such as sporting events. Moreover, other students could not catch up with key concepts of the lessons in the classroom. With all of these reasons, Jonathan and Aaron tried to find the way to help students learn better. Aaron discovered a program which could record PowerPoint lectures. Hence, they tried it out by recording live lectures and posting them on YouTube. Consequently, students loved these videos. It was very useful for those who missed the classroom and would like to review the lessons again. With good feedback, two chemistry teachers continued improving it. Aaron asked his friend if it was better to prerecord all lectures and let students watch it as

homework. Then the entire class time was devoted to helping students who did not understand the concepts. Coming up with this idea, they both began to implement the flipped model, and the flipped classroom was finally born. Teachers from other countries noticed what these two teachers did from videos on YouTube. Consequently, they adopted this teaching method. Since then, the flipped classroom has been used as a teaching model in a wide range of subjects around the world (Bergmann & Sams, 2012).

Models of the flipped classroom

Cockrum (2014) introduces many models of the flipped classroom. He divides it into three types of iteration as follows:

1. The first iteration

1.1 Traditional flip

This is the first and the most used model. Most teachers start to flip their class with this model. To begin with, teachers record videos and post them for students to watch at home. After that, they come to the classroom with knowledge and practice doing exercises in the classroom. Students have a chance to work in groups and help each other to complete the task. The role of teachers become a facilitator or a coach.

1.2 Writing workshop flip

This model is modified by Lucy Calkins in 1986. It focuses on helping students write in class, work in class, make choices, and have teachers model as well as guide. The structure of the workshop is as follows:

- There is a consistent signal at the beginning of the workshop.
- A direct instruction with mini-lesson is used. The mini-lesson should link to the previous lesson, teach a new writing technique, and allow students to practice the technique. If students have any questions, teachers will help supervise them.

- The mini-lesson is followed by writing time in class. During this time, teachers can meet small groups of students and give them more instructions together with suggestions.
- The class should allow students to share their work with each other.

2. The second iteration

2.1 Explore – Flip – Apply

This model is derived from Ramsey Musallam in 2011. With the traditional concept of the flipped classroom, videos will be given to students to watch and study at home at first, but in this model, students will receive a task at the beginning. They need to help each other to find the answers. Next, the video instruction is used to reveal knowledge and help students better understand the tasks. The video is considered the key to unlock what students feel confused. Finally, students will be able to do their exercises and apply what they have learned from the video to complete the task. To make this model understandable, there are three stages. The first one is “Explore stage”. In this stage, a situation, problem, activity, or task is given to students to help brainstorm each other. They need to engage in an exploratory process to discover the knowledge on their own. Teachers do not intervene or help students to complete the activity. After that, students are moved to the second stage called “Flip stage”. Once students cannot continue doing the task or they reach the extent of the “Explore stage”, the video is utilized. The contents in this video comes from teachers’ observation during the previous stage. Teachers will add necessary contents, confirm discoveries, clear up misconceptions, and guide students to be able to move to the next stage. This method helps teachers make the contents more focused. In the last stage or “Apply stage”, students have to apply what they have learned from the two previous stages to complete an exercise or assignment given.

2.2 Flip – Mastery

Bergmann and Sams (2012) introduce this model. The basic idea of this model is to let students learn a series of objectives by watching videos and completing assignments at their own pace. In other words, they are working on different activities at different times. They can work individually or in groups. The key components of mastery learning are that firstly, the objectives

of the study must be clear. Teachers should explain what a flipped-mastery classroom looks like and what students should do to attain the objectives. Secondly, teachers should create videos based on objectives which benefit from direct instruction. They may or may not produce their own videos and assure that students can access to videos. There are many ways to provide videos to students such as posting videos online, keeping files on school servers, burning files into DVD, or copying files to students' flash drive. Lastly, teachers should have multiple versions of each summative assessment so that students can demonstrate their mastery learning on assessments. For those who cannot achieve the goals, students have opportunities for remediation. However, Bergmann and Sams (2012) and Cockrum (2014) suggest that to use this model, it requires teachers to be well prepared. They should be content experts who are ready to discuss any topics that students come up with during the class time. Moreover, teachers should be able to keep tracks of what stage each student is in.

2.3 Peer Instruction (PI) Flip

This model is developed by Dr. Eric Mazur at Harvard University in the 1990s. At first, he assigned students to read a lesson in the book before coming to the class to do activities with friends. After that, he decided to add video instruction as a pre-class activity. To follow this model, there are seven steps as listed below:

1. Students are required to read the lesson or watch a video at home.
2. At the beginning of the classroom, questions based on the pre-class activity are given to students to use their high-order-thinking skills such as analyzing or evaluating.
3. Students can use their base knowledge to give answers.
4. Teachers review the answers through a response system.
5. Students are asked to find a friend who answers differently from them. They need to discuss together and explain the reasons why they select their own answer. In this stage, it is very important because students can explore their knowledge and understanding together with practice thinking and determining which answer is correct or wrong.
6. Students are then given time to review their answer and asked again to commit to an answer.

7. Teachers will review the correct answer, provide the explanation, correct the misconceptions, and consider if more teaching is needed at the end of the class.

3. The third iteration

3.1 Project-based learning

This model supports students to use their higher-order thinking skills. They need to create products such as new innovation, student-created videos, blogs, collaborative essays, and presentation (Bergmann & Sams, 2014). To complete projects, students need to use knowledge they have learned and apply to their project. If students are successful to do their project, deep learning and long-term retention have occurred.

The comparison between traditional classroom and the flipped classroom

Traditionally, the education in Thailand is teacher-centered. It is the approach in which students gain knowledge from teachers or books. Teachers are viewed as the center of knowledge. They take responsibility for all the paperwork and organization, make the rules, and post them for students (Garrett, 2008). Moreover, grammar-translation method is used to teach students. Rather than developing thinking skills of learners, teachers prefer rote learning or memorization. They only give a lecture focusing on contents and assign students to do homework on their own. As a result, there is no doubt that students become passive learners. Also, they have few opportunities to interact with teachers and friends (Hilado-Deita, 2015).

However, traditional way of teaching has both advantages and disadvantages. To mention about advantages, Al-Zu'be (2013) stated that the classroom will be in order and quiet because teachers control everything in the classroom. It can help students concentrate on what they are learning fully. Moreover, teachers are the leaders who choose suitable and necessary topics for students to learn. They are also experts in particular fields who have in-depth knowledge to deliver to students. For disadvantages, this approach does not support students to be active learners. Students cannot think critically, learn, or solve any problems properly. They merely listen, memorize, and absorb information from teachers without initiating or negotiating the outcomes of the learning process. Consequently, students are not ready to be independent learners who can make decisions, be responsible for improving their own language skills, and

promote their lifelong learning, which is considered important skills to live in the 21st century (Swatevacharkul, 2014).

Unlike grammar-translation method, the flipped classroom is student-centered, which provides an opportunity for students to take responsibilities to learn contents from a wide range of materials by themselves at home and come to the classroom with some knowledge. The role of teachers is changed. Instead of being the leaders, they act as facilitators, coaches, or advisors for students. In the class, teachers can start the class with warm-up activities and asking questions related to the video(s) students have watched at home. After that, the time is devoted to doing more activities to develop students' thinking skills together with problem solving skills, and understand the contents in detail. Students have a chance to work in group and express their opinions freely, whereas teachers spend time clarifying any confusing points to students (Thaichay & Sitthitikul, 2016).

According to Rhode (2015), Thaichay and Sitthitikul, (2016), the gist of the traditional classroom and the flipped classroom is compared and shown in Table 1.

	Traditional classroom	Flipped classroom
Before class	- Students are assigned to read something. - Teachers prepare the materials to be delivered in class.	- Students learn the contents from the video(s) and prepare themselves for the class activities. - Teachers provide video clips or reading materials to students and prepare active learning activities.
During class	- Students listen to the lecture and take notes. - Teachers are sage on the stage. - Teachers introduce new contents. - Teachers assign homework.	- Students practice applying key concepts they have learned and develop their higher-order thinking. - Teachers are guide on the side. - Teachers answer students' questions and help them to understand the contents.
After class	- Students put an attempt in their homework.	- Students check their understanding and extend their learning to more complex tasks.

Table 1: The comparison between the traditional classroom and the flipped classroom

In addition, Bergmann and Sams (2012) point out the differences between duration used in the traditional classroom and in the flipped classroom. Supposing that teachers have 90 minutes to teach students in the traditional classroom, the first 5 minutes is for doing warm-up

activity, and 20 minutes is for explaining what students do not understand in previous homework. The next 30-45 minutes is for presenting new contents to students. The rest of the time around 20-35 minutes is for suggestions and independent practice. Regarding the flipped classroom, 90 minutes is divided into doing three main activities in the class. It begins with the warm-up activities for 5 minutes. Then, there is a 10 minute-discussion between students and the teacher on the video that they have watched. This stage aims to clear up misconceptions before moving to next activities. Finally, the 75 minutes remaining is devoted to group discussion and working on project. The comparison of the class time between the traditional classroom and the flipped classroom is presented in Table 2.

Activities and Time Allotment				
Traditional classroom	Warm-up activity	Review previous	Lecture new contents	Guided and
	(5 min.)	homework	(30-45 min.)	independent practice
		(20 min.)		(20-35 min.)
Flipped classroom	Warm-up activity	Q & A time on video	Guided and independent practice	
	(5 min.)	(10 min.)	(75 min.)	

Table 2: The comparison of the class time between the traditional classroom and the flipped classroom (Bergmann & Sams, 2012)

Advantages and disadvantages of the flipped classroom

The flipped classroom provides both advantages and disadvantages. A number of researchers point out advantages of the flipped classroom as follows:

1. Students can learn at their own pace. It means that they can take time to go over all materials and comprehend the contents as much or as little time as they want for better understanding anywhere and anytime. Stress levels are also reduced since they have freedom to read and listen again (Lockwood, 2014; Roehl, Reddy, & Shannon, 2013; Hamdan, McKnight, McKnight, & Arfstrom, 2013).
2. Instructors have more control of class time. They do not need to allot time for lecture or face the concern that they did not cover all contents in class because they give a lecture and post it online. Teachers can use valuable time in the classroom to help

- students apply those concepts, guide learning and make the classroom more meaningful for students (Lockwood, 2014).
3. The flipped classroom improves students' performance. It can be inferred that using the flipped model is beneficial for students because they learn the contents at home and come to the classroom with some knowledge. They can apply contents and work better on activities in the classroom. As a result, students not only improve their grades, but also increase their critical thinking and language skills (Egbert, Herman & Lee, 2015; Hung, 2015; Lockwood, 2014; Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).
 4. The flipped classroom reduces tedium and increases interaction. Normally, students feel bored when teachers give a lecture in the classroom. When the flipped classroom is now applied, the classroom is full of interaction. Group work and projects are used to let students interact more (Lockwood, 2014).
 5. The flipped classroom builds good relationship between students and teachers. When students struggle to apply what they have learned to their assignments, teachers are available to help them in the classroom. This can build good rapport between them (Bergmann & Sams, 2014; Lockwood, 2014; Cockrum, 2014; Roehl, Reddy & Shannon, 2013; Bergmann & Sams, 2012).
 6. The flipped classroom supports various materials such as realia or authentic materials used in real life, websites and applications. Preparing materials for teaching and learning is not teachers' job only. Students can also bring their own materials or share them to others. This way can help them know how to choose relevant materials of their interest for other classes or future careers (Lockwood, 2014; Roehl, Reddy, & Shannon, 2013).
 7. The flipped classroom benefits absent students and busy teachers. When students miss the class owing to illness or being athletics of the universities, they can go back and study the contents from the videos. It helps them to follow up and understand the lessons as their friends do. Similarly, it is beneficial for teachers. Although teachers are absent, they can move the lessons forward without delay (Cockrum, 2014; Roehl, Reddy, & Shannon, 2013; Bergmann & Sams, 2012).

On the contrary, there are some drawbacks of the flipped classroom below.

1. Students who are familiar with the traditional teaching may resist to this new model. It may take time to make students understand why the class is flipped (Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Lockwood, 2014; Strayer, 2007).
2. It is time-consuming to prepare and develop new activities to do in the classroom. Generally, prerecorded videos are used in the flipped classroom. So, teachers who are interested in flipping the classroom may spend their time recording their own lectures (Enfield, 2013; Bergmann & Sams, 2012; Lockwood, 2014).
3. During watching the videos, students cannot ask questions that come to their mind immediately, and teachers may concern about student participation whether students watch the videos or not (Bergmann & Sams, 2012).
4. Not all students are able to access to the high-speed Internet or computers to learn the contents. Those who lack technological equipment will be disadvantaged (Hamdan, McKnight, McKnight, & Arfstrom, 2013).

Flipping English classrooms in the 21st century

Living in the world changing rapidly, people must be ready to adapt themselves to the new environment. When the world is changed, education systems need to adapt and change as well. New innovation and technological advances have an impact on the way people communicate, learn, and work. In response to this change, teachers should prepare students to have essential skills in 21st century such as life skills, learning skills, and technology skills (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Regarding life skills, today's life at the workplace requires more content knowledge. Flexibility, adaptability, self-direction, social skills, and responsibility are needed skills. Learning skills refer to creativity, critical thinking, communication, and collaboration. Technology skills mean to have the ability to use digital technologies to access, research, and evaluate information effectively.

To enable students to learn and have these skills, teachers can integrate these skills into the teaching of the core subjects such as English. Teaching English in the past is to emphasize

teaching language from textbooks with rote memorization, which is not practical and helpful for students' working life. As a result, students probably miss the opportunities to get a job because they lack necessary skills such as problem-solving or collaboration for the workforce (Wangkiat, 2019). It is time for teachers to emphasize student-centered learning, which provides students opportunities to have their voice and choice, express their opinions confidently, work in groups, and integrate technology as part of the course. The flipped classroom can be one innovative teaching approach that can support preparing students for the 21st century workforce. It is not a new phenomenon, but it responds to the changing world, especially in the current situation of COVID-19. Unexpectedly, all teachers and students need to have a live online class. This situation proves that technology has an important role to play. People cannot avoid depending on technology in their everyday lives, including education. The flipped classroom could be an appropriate instructional approach used in any situations to help maximize student learning time and allow students to engage more in all activities. Also, the embedded 21st century skills in the flipped classroom are so beneficial and essential to modern students who are digital natives.

Related studies regarding the flipped classroom

The flipped classroom has been implemented in English language classrooms for years. Previous studies showed that the flipped classroom revealed positive outcomes and some concerning issues as presented as follows:

First, Yujing (2015) investigated the influence of the flipped classroom on learner's empowerment in English writing courses in China. The participants were 70 English-major students. They were divided into two groups. Group A was the experiment group (the flipped model). Learners were assigned to watch English writing videos at home and then came to share what they learned through such videos in the classroom. Group B was the control group (the traditional teaching model). Learners were required to finish certain tasks, review and consolidate what they learned from the lecture in the classroom. The results indicated that there was significant difference between the experiment class and the control class. The flipped classroom had an effect on students' learning process. Students from the flipped classroom were more competent and responsible. They felt confident in their writing ability and were active for further learning. Also, they felt that the assignments in the classroom were meaningful and valuable. Therefore,

Yujing concluded that the flipped classroom can promote students' perception of empowerment better than a traditional classroom can.

Second, Ahmed (2016) determined the effect of the flipping classroom on writing skills in English as a foreign language and explored students' attitude towards the flipped classroom. The participants were 60 undergraduate female students of Qassim University from English writing class. They were divided into two groups: 30 students for the experimental group and 30 students for the control group. The results pointed out that students from the experimental group taught through the flipped classroom outperformed students from the control group taught with the traditional way in the writing posttest. They improved their writing skills in terms of ideas and content, organization, voice and style. Also, the flipped classroom empowered active learning. It allowed students to engage in their learning process at their own pace. With the flipped approach, students felt more motivated, independent and confident. It also helped promote learner autonomy.

Third, Herlindayana, Sahlan, and Alberth (2017) attempted to study the effect of the flipped classroom on students' reading comprehension. There were 32 students participating in this study. The results showed that students' reading comprehension was improved after the implementation of the flipped classroom, and most students were satisfied with this learning approach. The flipped classroom provided opportunities for students to learn anywhere and anytime, which had a good impact on students' understanding towards the lessons before they participated in the class. Consequently, students had more time to work collaboratively with friends and help one another to solve any problems in the class intentionally. Besides, students transformed from passive learners to be active learners and took their own responsibilities for their learning. However, there were some students who were not happy with the flipped learning environment. They claimed that they felt frustrated when they had questions during watching the videos. Therefore, teachers should concern about the contents in the videos and make sure that students can learn from other materials, not from videos only.

In Thailand, there have been the researchers interested in implementing the flipped classroom in English classrooms. For example, Wei and Sukavatee (2019) examined the effects of debate instruction using a flipped classroom to develop students' critical thinking skills. The sample was 24 high school students from English programs and bilingual programs in Bangkok.

The results revealed that after the treatment of 9 weeks, students could improve their critical thinking skills in terms of inference, recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments. It is due to the flipped learning environment which allows students to learn the contents from the videos and prepare themselves before the class starts. The flipped learning environment is also flexible for students to learn. Students can learn the contents at their own pace with any available tools and foster deep understanding towards the topics. Furthermore, students had positive attitudes towards the use of the flipped classroom. They claimed that the learning with the flipped learning environment was not stressful and helped them to think more critically and enhance them to have more confidence.

Another study was conducted by Chavangklang and Suppasetserree (2018). They developed the Flipped Cooperative Classroom Model (FCCM) to improve reading comprehension ability. The participants were two groups of students majoring in English: 37 students for a control group and 34 students for an experimental group. After the treatment, it was found that the experimental group improved reading comprehension better than the control group. Moreover, students were satisfied with the flipped model. They mentioned that with this flipped model, they could prepare themselves before participating in the class. It helped them to have better understanding about the topics. Also, the learning platform “Moodle” was easy to use and convenient to do exercises anywhere and anytime. However, some students claimed that learning the contents through the mobile phone did not give the sense of learning. It was considered playing instead.

In addition, Santikarn and Wichadee (2018) assessed the effectiveness of the flipped classroom and explored students’ perception towards the flipped classroom. The sample consisted of 40 students from a private university in Thailand. They enrolled in an advanced English course. The results showed that students’ English scores were satisfying. Students had positive perceptions on the flipped classroom. Most students claimed that the video clips of lecture were very helpful for them. In addition, learning in the flipped classroom allowed students to have more responsibilities and foster being autonomous learners. Moreover, students’ innovation, creativity, active participation, and collaboration were improved. With the satisfying results, the flipped classroom should be implemented in any courses. However, the researchers recommended that teachers should have sufficient time to create the video clips since it was

time-consuming. Furthermore, teachers should carefully select the convenient and user-friendly platform to post all videos and announcements and communicate with students.

Conclusions

In the light of the literature review, the flipped classroom is an interesting instructional approach in the 21st century. Teachers can start from considering and selecting the appropriate model of the flipped classroom to match the objectives of the course and support students to improve their contents and necessary skills for this era. Of all six models of the flipped classroom categorized by Cockrum (2014), writing workshop flip is totally different from others. It seems to focus on writing skills only. The rest of all models shares the same features. That is to say they consist of two main parts: in class and out of class activities. Generally, students watch the videos at home and do activities in the class without being informed about the task to complete. However, there are some different parts in each model. For example, in the model “Explore – Flip – Apply” students are given the task at the beginning. Then they can find more answers in the video. Lastly, they need to use what they gained from the first two stages to complete the assignment. For the model “Flip – Mastery”, it is like differentiation. In other words, students can learn at their own pace. They do not need to wait for their friends and follow the timeline set by teachers. The goal is to let students attain the objectives of the course. Next, the model “peer instruction or PI flip” seems to emphasize discussion between students in the classroom. Finally, the model “project-based learning” requires students to create the project as the final product of the course. Although all six models of the flipped classroom have different steps, they support students to take time to discuss and help one another to complete the assignments and increases collaboration among groups.

According to the previous studies conducted by Yujing (2015), Ahmed (2016), Herlindayana (2017), Chavangklang and Suppasetsee (2018), Santikarn and Wichadee (2018), and Wei and Sukavatee (2019), it proved that the traditional flip has been the most widely used model for teachers to start flipping the classroom in their country. Learning in the flipped classroom support students’ thinking levels. Based on the learning process of Bloom’s Taxonomy, activities out of class promote remembering and understanding (lower-thinking), while activities in class enhance

applying, analyzing, evaluating and creating (higher-thinking) which are considered necessary skills for deeper learning in the 21st century.

To compare the benefits and drawbacks of the flipped classroom, the advantages obviously outweigh the disadvantages. The flipped classroom helps promote autonomous learning, active learning, using technology and authentic materials, and building relationship between students and teachers. However, there are challenges to implement the flipped classroom. To overcome them, teachers firstly need to explain what they are going to do and why they are going to flip the class. If students understand it, they will not have problems to learn subjects with the flipped model. Moreover, integrating technology in or out of class is not a big issue for students since they are digital native who are fluent in the digital language of computers, video games, video cams, cell phones, the Internet as well as all the other tools of the digital age (Prensky, 2001). Teachers should take this opportunity to facilitate the students to learn English by using computer materials for language teaching. Regarding creating the videos for lecture, Bergmann and Sams (2012) suggested that at the beginning, teachers can use other teachers' videos to save time for recording their own videos. A number of videos are growing. Teachers can select videos from YouTube and other video sharing sites. However, if teachers prefer creating their own videos, there are many programs provided to record videos such as Camtasia, Educreations and Screenr.com (Bretzmann, 2013) and Zoom (Sayem, Taylor, Mcclanahan, & Mumtahina, 2017). Moreover, to make it more interesting, teachers do not need to record their videos every time. They can use podcasts as learning materials as well. Next, to check whether students watch the videos and learn the contents at home or not, teachers can give a quiz or an exercise to monitor student participation. Another way is to let students take notes, summarize the contents and prepare questions to ask friends or teachers in the classroom.

Finally, it is undeniable that currently technology plays a vital role in teaching and learning. No matter where students learn, students could still develop their language knowledge and other essential 21st century skills through the environment of the flipped classroom in both the on-site class and the live online class via Zoom, Google Meet, or Microsoft Teams. Therefore, it is recommended that the flipped classroom including the use of technology could be an appropriate instructional alternative to create the meaningful classroom, improve students' language knowledge, and foster students' necessary 21st century skills.

About the Authors

Apapan Ruengkul: English lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Sawaros Jaiprasong: English lecturer, Language and Academic Services Center
International College for Sustainability Studies, Srinakharinwirot University

References

- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98–114.
- Al- Zu'be, A. F. M. (2013). The difference between the learner-centred approach and the teacher centred approach in teaching English as a foreign language. *Educational Research International*, 2(2), 24-31.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom: Assessing an innovative teaching model for effective & engaging library instruction. *College & Research Libraries News*, 75(1), 10-13.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flip learning: Gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.
- Bretzmann, J. (2013). *Flipping 2.0: Practical strategies for flipping your class*. The Bretzmann Group.
- Chavangklang, T. & Suppasetseeree, S. (2018). Enhancing Thai EFL university students' reading comprehension through a flipped cooperative classroom. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 238-261.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. New York: Routledge.
- EDUCAUSE. (2012). *7 things you should know about flipped classrooms*. Retrieved from <https://www.rit.edu/academicaffairs/tls/sites/rit.edu.academicaffairs.tls/files/directory/ELI7081-1.pdf>
- Egbert, J., Herman, D., & Lee, H. (2015). Flipped instruction in English language teacher education: A design-based study in a complex, open-ended learning environment. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(2), 1-23.
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(6), 14-27.

- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Arfstrom, K. M., (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning*. Retrieved from https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Herlindayana, H., Sahlan, S., & Alberth, A. (2017). *The effect of flipped classroom on students' reading comprehension*. Retrieved from <http://ojs.uho.ac.id/index.php/JLEET/article/view/6699>
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hilado-Deita, H. C. (2015). History of English language teaching: A glimpse of Thailand scenario. *Sripatum University Chonburi Journal*, 12(1), 16- 26
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Jantasin, P. (2015). Effects of writing instruction based on Toulmin model in flipped learning environment on argumentative writing ability of undergraduate students [Master thesis]. Chulalongkorn University.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2010). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lockwood, R. B. (2014). *Flip it! Strategies for the ESL classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Logan, B. (2015). Deep exploration of the flipped classroom before implementing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-12.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in teaching and learning: exploring the perceptions of the education sector on the 4th industrial revolution (4IR). *Journal of open innovation: technology, market, and complexity*, 6(2), 1-22.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Retrieved from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rhode, J. (2015). *Flipped classroom resources from UT Austin*. Retrieved from <https://www.jasonrhode.com/flipped-classroom-resources-from-ut-austin>
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.

- Santikarn, B., & Wichadee, S. (2018). Flipping the classroom for English language learners: A study of learning performance and perceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(9), 123-135.
- Sayem, A. S. M., Taylor, B., Mcclanachan, M., & Mumtahina, U. (2017). *Effective use of Zoom technology and instructional videos to improve engagement and success of distance students in Engineering*. Paper presented at AAEE2017 Conference, Sydney, Australia.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford, Macmillan.
- Siegle, D. (2013). Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51-55.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system* [Doctoral dissertation]. Ohio State University.
- Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(2), 159-187.
- Swatevacharkul, R. (2014). What do teachers think about learner autonomy?: A view of Thai and non-Thai English teachers. *The New English Teacher*, 8(1), 17-32.
- Thaichay, T., & Sitthitikul, P. (2016). Effects of the flipped classroom Instruction on language accuracy and learning environment: A case study of Thai EFL upper-secondary school students. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 3(2), 35-64.
- Wangkiat, P. (2019). *Jobless graduates a wake-up call*. Retrieved from <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/1798059/jobless-graduates-a-wake-up-call>
- Wei, L.I., & Sukavatee, P. (2019). The effects of debate instruction through a flipped learning environment on critical thinking skills of Thai high school students. *Scholar: Human Sciences*, 11(1), 238-247.
- Yujing, N. (2015). Influence of flipped classroom on learner's empowerment-a study based on English writing courses in China. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 12, 1-7.

อุปลักษณเชิงมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่น The Conceptual Metaphors of Love from Japanese Songs

นภสร อิงสถิตธวันต์

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

cartoonnm@gmail.com

สุนทรี คันธธรรมพันธ์

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

soontare@g.swu.ac.th

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอุปลักษณเชิงมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่น โดยใช้แนวคิดอุปลักษณเชิงมโนทัศน์ตามทฤษฎีภาษาศาสตร์ปริชานของเลคอฟและจอห์นสัน (1980) ในการพิจารณาถ้อยคำอุปลักษณที่นำมาใช้เปรียบว่าสะท้อนให้เห็นความคิดที่มีต่อความรักของคนญี่ปุ่นอย่างไร สมมติฐานได้แก่ 1) อุปลักษณเชิงมโนทัศน์เกี่ยวกับความรักในเพลงภาษาญี่ปุ่นมีการเปรียบกับธรรมชาติมากที่สุด 2) อุปลักษณเชิงมโนทัศน์เกี่ยวกับความรักมีทัศนคติเชิงบวกต่อความรักมากกว่าเชิงลบ 3) ชนิดคำของถ้อยคำอุปลักษณมีความสอดคล้องกับความหมายของสิ่งที่นำไปเปรียบ โดยเก็บรวบรวมเพลงภาษาญี่ปุ่นจากชาร์ต Billboard Japan 2020 คัดเลือกเฉพาะเพลงที่เป็นภาษาญี่ปุ่นแต่งโดยคนญี่ปุ่นเพื่อที่จะสามารถรับรู้เฉพาะมโนทัศน์ของคนญี่ปุ่นเท่านั้น จำนวน 53 เพลง จากนั้นวิเคราะห์ถ้อยคำที่พบในเพลงญี่ปุ่นว่าจัดอยู่ในอุปลักษณประเภทใด จากการศึกษาพบประเภทอุปลักษณที่นำไปเปรียบกับความรักทั้งหมด 8 ประเภทเรียงตามลำดับจากมากไปน้อย ดังนี้ 1. ธรรมชาติ 2. การเดินทาง 3. สิ่งของ 4. การแสดง 5. ความเจ็บป่วย 6. สิ่งเหนือธรรมชาติ 7. อาหาร 8. ของเหลวในภาชนะบรรจุ โดยพบจำนวน “ความรักคือธรรมชาติ” มากที่สุด แสดงให้เห็นว่าคนญี่ปุ่นมีความใกล้ชิดกับธรรมชาติ มีวิถีชีวิตที่สอดคล้องและกลมกลืนกับธรรมชาติเป็นอย่างมาก ทั้งยังนำประสบการณ์หรือสิ่งใกล้ตัวในชีวิตประจำวันมาใช้เป็นมโนทัศน์ต้นทางในการเปรียบเทียบเพื่อให้เข้าใจความรักที่เป็นนามธรรมได้ชัดเจนขึ้นซึ่งสะท้อนทัศนคติเชิงบวกต่อความรักมากกว่าเชิงลบ และชนิดของถ้อยคำอุปลักษณยังสอดคล้องกับความหมายของสิ่งที่นำมาเปรียบ

คำสำคัญ: อุปลักษณเชิงมโนทัศน์, ความรัก, เพลงภาษาญี่ปุ่น

Abstract

This research aimed to study the conceptual metaphors of love from Japanese songs. The analysis was based on the conceptual metaphors of Lakoff and Johnson (1980) 's linguistic theory. The hypotheses were 1) the comparative of “the conceptual of metaphor of love” to type of “nature” would be found the most; 2) the conceptual metaphors of love reflected in Japanese songs tended to reflect positive attitudes rather than the negative ones; and 3) the parts of speech of metaphor found in the study were corresponding to their representations of simile’s meanings. The data included 53 songs from the 2020 Billboard Japan chart, selected only Japanese songs by Japanese composers. The conceptual metaphors of love found in this study involved 8 metaphors as follows: 1. Love is nature; 2. Love is journey; 3. Love is things; 4. Love is a show; 5. Love is sickness; 6. Love is supernatural; 7. Love is food; and 8. Love is liquid. “Love is nature” appeared to be the most frequent metaphors found in the Japanese songs, which highlighted the harmony of Japanese’s way of life with nature. The conceptual metaphors of love also tended to reflect positive attitudes rather than negative attitudes. Besides, the parts of speech of metaphor were found to correspond to their representations of simile’s meanings.

Keywords: Conceptual metaphor, Love, Japanese song

บทนำ

ภาษาคือคำที่ใช้พูดหรือเขียนเพื่อสื่อความหมายเพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดความสัมพันธ์ต่อกันในสังคม การใช้ภาษาขึ้นอยู่กับความคิด ความเชื่อ และค่านิยมของแต่ละบุคคล ไม่ใช่แค่สำหรับการสื่อสารแต่ยังรวมถึงการถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิดอีกด้วย เลคอฟและจอห์นสัน (Lakoff and Johnson, 1980) กล่าวว่าระบบความคิดของเราไม่ใช่สิ่งที่เราจะสามารถรับรู้ได้ตามปกติทั่วไป ส่วนใหญ่การกระทำทุกวันของเราเพียงแค่วัดและแสดงออกมาโดยอัตโนมัติ วิธีหนึ่งในการที่จะรับรู้ระบบความคิดได้คือการดูจากภาษาที่ใช้ เนื่องจากการสื่อสารอยู่บนพื้นฐานของระบบความคิดเดียวกับที่เราใช้ในการคิดและแสดงออก การใช้ภาษาจึงเป็นหลักฐานสำคัญที่จะแสดงให้เห็นว่าระบบความคิดนั้นเป็นอย่างไร

อีกหนึ่งวิธีที่ใช้ในการถ่ายทอดความคิด อารมณ์ และความรู้สึกนอกจากการพูดคุยคือบทเพลง เพลงเป็นสิ่งที่มิในท่วงท่าร่ายรำไม่ว่าจะชนชาติหรือประเทศไหน แต่ละวัฒนธรรมจะมีเนื้อร้องและทำนองที่แตกต่างกันตาม

สภาพสังคมและลักษณะของวัฒนธรรมนั้น ๆ เพลงจึงเป็นสิ่งที่สะท้อนความคิด อารมณ์ และความรู้สึกของมนุษย์ออกมาได้เป็นอย่างดี เนื้อหาของเพลงมีหลากหลายประเภท เช่น ความสุข ความเศร้า ให้กำลังใจ และความรัก เป็นต้น

ในประเทศไทยหนึ่งในเพลงที่เป็นที่นิยมของวัยรุ่นคือเพลงญี่ปุ่น เพลงญี่ปุ่นหรือที่เรียกกันในปัจจุบันว่า “J-POP” การฟังเพลงหากเข้าใจความหมายของเพลงนั้นจะทำให้เรามีอารมณ์ร่วมมากยิ่งขึ้น เพราะการแต่งเพลงจะมีการใช้คำศัพท์ วลี และประโยคที่ต่างจากที่ใช้ในชีวิตประจำวันเพื่อความสละสลวยและไพเราะของบทเพลง ดังนั้นถ้าไม่มีการวิเคราะห์หรือตีความก็จะไม่สามารถเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งคิดหรือต้องการจะสื่อได้อย่างถ่องแท้

อุปลักษณะเป็นการเปรียบเทียบว่าสิ่งหนึ่งเป็นอีกสิ่งหนึ่งโดยนำสิ่งสองสิ่งที่อยู่ในคนละวงความหมายมาเปรียบเทียบ วงความหมายต้นทางคือความหมายเดิมก่อนจะมีการเปรียบเทียบ วงความหมายปลายทางคือความหมายที่ต้องการเปรียบถึง เช่น ความรักคือธรรมชาติ วงความหมายต้นทางคือธรรมชาติ วงความหมายปลายทางคือความรัก ทฤษฎีภาษาศาสตร์ปริธานเชื่อว่า ภาษาสะท้อนระบบความคิดผู้คน อุปลักษณะที่เป็นการใช้ภาษาในเชิงเปรียบเทียบจึงสะท้อนความคิดได้เป็นอย่างดี (Lakoff and Johnson, 1980) แนวทางของภาษาศาสตร์ปริธานจึงเรียกอุปลักษณะที่ทำให้กระบวนการคิดของมนุษย์สื่อออกมาให้เห็นได้ทางรูปภาษาว่า “อุปลักษณะเชิงมนทัศน์” นอกจากจะทำให้เข้าใจความหมายแล้วยังทำให้สามารถเข้าใจความคิดของผู้ใช้ภาษาในสังคมนั้น ๆ อีกด้วย

งานศึกษาที่ใช้แนวคิดอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ของเลคอฟและจอห์นสัน (1980) เป็นกรอบการศึกษาอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ที่สะท้อนความคิดของคนไทยที่มีต่อความรักผ่านบทเพลงไทย เช่น กรรณก รัมมะอัทธ (2556), กรรณก กลิ่นเดช, ณรงค์กรณ รอดทรัพย์ (2019) และศรณชนก ศรแก้ว (2560) พบว่าอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ในบทเพลงไทยที่พบในงานเหล่านี้ต่างสะท้อนให้เห็นความคิดความเชื่อในสังคมไทยที่มีอิทธิพลต่อมนทัศน์เกี่ยวกับความรัก อุปลักษณะที่พบจะมีความคล้ายหรือแตกต่างกันขึ้นอยู่กับระยะเวลาที่ได้พบเจอประสบการณ์ สิ่งแวดล้อม สังคม และวัฒนธรรม นอกจากนี้ยังพบการศึกษาที่สะท้อนมนทัศน์ความรัก เช่น นันทนา วงษ์ไทย (2561) เก็บข้อมูลจากภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวัน และสืบค้นรูปภาษาที่มีความหมายเกี่ยวกับความเจ็บป่วยมาเปรียบกับสิ่งต่าง ๆ รวมทั้งความรัก ทำให้เห็นมุมมองที่มีต่อความรักผ่านอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ความเจ็บป่วยได้ด้วย อีกทั้งยังพบการศึกษาที่รวบรวมถ้อยคำอุปลักษณะแสดงอารมณ์ เช่น ปาลิตา ผลประดับเพ็ชร (2017) ที่นำถ้อยคำอุปลักษณะแสดงอารมณ์มาจัดหมวดหมู่ ทำให้เห็นมุมมองที่มีต่ออารมณ์ต่าง ๆ รวมถึงความรักได้เช่นกัน

ในส่วนของการศึกษาอุปลักษณะในเพลงภาษาญี่ปุ่น พรสวรรค์ พลบุญ (2018) รวบรวมถ้อยคำอุปลักษณะเกี่ยวกับความรักจากคลังข้อมูลเพลงภาษาญี่ปุ่น กำหนดวงความหมายปลายทาง 4 ประเภท ได้แก่ 1. ความรัก 2. ผู้มีความรัก 3. ผู้หญิง 4. ผู้ชาย โดยแต่ละประเภทก็จะพบการใช้อุปลักษณะที่ต่างกันไป นอกจากนี้ Nakao และ Nabeshima (2014) ได้ใช้แนวคิดอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ในการวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างการแสดงออกถึงความรักของคำว่า 恋 (koi) และ 愛 (ai) ซึ่งทั้งคู่มีความหมายว่ารักเหมือนกัน อุปลักษณะที่ถูกหยิบยกขึ้นมา

วิเคราะห์ความแตกต่าง คือ ระยะเวลา ความเร็ว และทิศทาง รวบรวมข้อมูลอุปลักษณะจากบทเพลงด้วยเครื่องมือสืบค้น และการตอบแบบสอบถามของนักศึกษา

นอกจากนี้ Ooishi (2008) ศึกษาปัจจัยที่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างภาษาญี่ปุ่นและภาษาอังกฤษในการใช้อุปลักษณะอารมณ์ มีการใช้อุปลักษณะในการถ่ายทอดความหมายถึงอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ เช่น ความรัก ความโกรธ ความเศร้า เป็นต้น โดยการเก็บข้อมูลมุ่งเน้นที่วลีคำกริยาที่พบในชีวิตประจำวัน พบว่าประเภทของอุปลักษณะในภาษาญี่ปุ่นและภาษาอังกฤษมีความแตกต่างกันขึ้นอยู่กับปัจจัยแวดล้อม เช่น ปัจจัยทางสังคม เป็นต้น

จากปัจจัยแวดล้อมที่เป็นการกำหนดประเภทอุปลักษณะที่นำมาใช้เปรียบเทียบ (Ooishi, 2008) และอย่างที่ทราบกันว่าประเทศญี่ปุ่นเป็นประเทศที่อยู่อาศัยอย่างกลมกลืนกับธรรมชาติ รักและเคารพในธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมเป็นอย่างมาก (สุพิศ เสี่ยงก่อ, 2562) ทำให้ผู้วิจัยคิดว่าอุปลักษณะความรักในภาษาญี่ปุ่นจะมีการนำไปเปรียบเทียบกับธรรมชาติมากที่สุด แม้จะมีงานวิจัยที่ศึกษาอุปลักษณะความรักในเพลงภาษาญี่ปุ่นแล้ว (Nakao และ Nabeshima, 2014 และ พรพรพรรณ พลบุญ, 2018) แต่ยังไม่มีการวิจัยใดระบุว่าพบประเภทอุปลักษณะใดมาใช้เปรียบเทียบกับความรักมากที่สุด

ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงจะวิเคราะห์อุปลักษณะที่อยู่ในเพลงภาษาญี่ปุ่นตามแนวคิดอุปลักษณะเชิงมนทัศน์ของเลคอฟและจอห์นสัน (1980) เพื่อศึกษาถ้อยคำอุปลักษณะเกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่นที่สะท้อนให้เห็นความคิดที่มีต่อความรักของคนญี่ปุ่น โดยมีสมมติฐานว่า 1) จะพบประเภทอุปลักษณะ “ความรักคือธรรมชาติ” มากที่สุด 2) ทศนคติต่อความรักของคนญี่ปุ่นจะเป็นไปในเชิงบวกมากกว่าเชิงลบ และ 3) การใช้ชนิดคำของถ้อยคำอุปลักษณะมีความสอดคล้องกับความหมายของสิ่งที่นำไปเปรียบ โดยงานวิจัยนี้จะทำให้เข้าใจระบบความคิดของคนญี่ปุ่นที่มีต่อความรักมากยิ่งขึ้น

งานวิจัยครั้งนี้ศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นจากชาร์ต Billboard Japan ประจำปี 2020 โดยเลือกเฉพาะเพลงที่เป็นเพลงภาษาญี่ปุ่นแต่งโดยคนญี่ปุ่นเท่านั้น ซึ่งคัดเลือกได้ 53 เพลง จากจำนวน 100 เพลง และศึกษาเฉพาะเพลงที่มีเนื้อหาหรือมีรูปภาษาที่เป็นถ้อยคำอุปลักษณะเกี่ยวกับความรักเท่านั้น โดยวิเคราะห์ความหมายจากคำในภาษาญี่ปุ่น ไม่ใช่จากคำแปลไทย เนื่องจากคำแปลอาจเลือกใช้คำเพื่อความสวยงามในภาษาไทยแต่ความหมายอาจจะไม่ตรงกับภาษาญี่ปุ่นซึ่งเป็นภาษาต้นทาง เช่น “何気ない (nani ge nai) ธรรมดา ไม่พิเศษ” แม้ว่าสามารถนำมาแปลเป็น “จิตซิด” แสดงอุปลักษณะในข้อความภาษาไทยที่แปลได้ แต่ความหมายไม่ตรงกับภาษาต้นทางจึงไม่นำมาใช้วิเคราะห์ และงานวิจัยนี้นำเสนออุปลักษณะเชิงมนทัศน์ที่เกี่ยวกับความรักเฉพาะระดับคำเท่านั้น เช่น 酸いも甘いも (sui-mo-amai-mo) มีความหมายว่า “ช่วงเวลาทุกข์และสุข” เป็นสำนวน จึงไม่อยู่ในขอบเขตของงานวิจัยนี้

ระเบียบวิธีวิจัย

ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลเพลงภาษาญี่ปุ่นจากชาร์ต Billboard Japan ประจำปี 2020 จำนวน 100 เพลงโดยเลือกเฉพาะเพลงที่เป็นเพลงภาษาญี่ปุ่นแต่งโดยคนญี่ปุ่นเพื่อที่จะสามารถรับรู้โน้ตทัศน์ของคนญี่ปุ่นเท่านั้น จำนวน 53 เพลงและกำหนดประเภทอุปลักษณ์ จากเอกสารอ้างอิง (เอกสารและงานวิจัย 6 รายการและหนังสือ 2 รายการ¹⁾) โดยจะต้องเป็นอุปลักษณ์ที่พบร่วมกันในเอกสารอ้างอิง 2 รายการขึ้นไป (ดูตารางที่ 1) ซึ่งได้ประเภทอุปลักษณ์จำนวน 10 ประเภท ได้แก่ 1. ความรักคือธรรมชาติ 2. ความรักคือการเดินทาง 3. ความรักคือสิ่งของ 4. ความรักคือการแสดง 5. ความรักคือความเจ็บป่วย 6. ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ 7. ความรักคืออาหาร 8. ความรักคือของเหลวในภาชนะบรรจุ 9. ความรักคือสงคราม 10. ความรักคือสถานที่ จากนั้นนำถ้อยคำอุปลักษณ์ที่ปรากฏในเพลง 53 เพลงนั้นมาพิจารณาความหมายของบทเพลงในภาษาญี่ปุ่นซึ่งเป็นภาษาต้นทาง จากนั้นจำแนกว่าเป็นอุปลักษณ์ประเภทใด พร้อมทั้งแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของเลคอฟและจอห์นสัน (1980) หลังจากนั้นนำไปวิเคราะห์ว่าคนญี่ปุ่นมีโน้ตทัศน์ต่อความรักผ่านการใช้อุปลักษณ์เหล่านั้นอย่างไรบ้าง มีทัศนคติต่ออุปลักษณ์แต่ละประเภทนั้นทางบวกหรือทางลบ นอกจากนี้ยังนำคำอุปลักษณ์ที่พบมาจัดแบ่งชนิดของคำเป็นชนิดต่าง ๆ 4 ชนิด ได้แก่ 1. คำนาม 2. คำกริยา และ 3. คำคุณศัพท์ 4. คำวิเศษณ์

	อาหาร	ของเหลวในภาชนะบรรจุ	สิ่งของ	การเดินทาง	การแสดง	ความเจ็บป่วย	ธรรมชาติ	สิ่งเหนือธรรมชาติ	สงคราม	สถานที่
กรกต กลิ่นเดช, ณรงค์กรณ์ รอดทรัพย์ (2019)			1	1			1		1	1
กรกนก รัมมะอิดด์ (2556)	1		1	1	1	1	1	1	1	1
ศรณชนก ศรีแก้ว (2560)	1		1	1	1	1	1	1		1
พราวพรรณ พลบุญ (2018)				1	1	1	1	1	1	
ปาลิตา ผลประดับเพ็ชร (2017)	1	1		1		1	1	1	1	
นันทนา วงษ์ไทย (2561)						1				
Lakoff and Johnson (1980)				1		1		1	1	
Zoltán Kövecses (1986)	1	1	1			1	1	1		

ตารางที่ 1 : ตารางแสดงประเภทของอุปลักษณ์ในเอกสารอ้างอิงตั้งแต่ 2 รายการขึ้นไป

¹ รายชื่องานวิจัยทั้ง 6 รายการ ได้แก่

ก. กรกต กลิ่นเดช, ณรงค์กรณ์ รอดทรัพย์. (2019). ศึกษาอุปลักษณ์เชิงมีโนทัศน์เกี่ยวกับความรักในบทเพลงที่ประพันธ์โดยแก้ว อัจฉริยะกุล. *วารสารมังรายสาร*, 7(2), 33-44
ข. กรกนก รัมมะอิดด์. (2556). การเปรียบเทียบอุปลักษณ์ความรักในเพลงไทยลูกทุ่งกับเพลงไทยสากล (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศิลป์, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).
ค. นันทนา วงษ์ไทย. (2561). ศึกษาโน้ตทัศน์ “ความเจ็บป่วย” ที่ใช้เป็นอุปลักษณ์ในภาษาไทย. *วารสารภาษาและวัฒนธรรม*, 37(1), 105-132.
ง. ปาลิตา ผลประดับเพ็ชร. (2017). อุปลักษณ์แสดงอารมณ์ในภาษาไทย. *วารสารวิจิตรวรรณสาร*, 1(1), 63-86.
จ. พราวพรรณ พลบุญ. (2018). อุปลักษณ์เชิงมีโนทัศน์จากบทเพลง J-pop. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์*, 35(2), 331-361.
ฉ. ศรณชนก ศรีแก้ว. (2560). อุปลักษณ์เชิงมีโนทัศน์เกี่ยวกับบุคคลที่สามของความรักในเพลงไทย (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศิลป์, มหาวิทยาลัยศิลปากร).
รายชื่อหนังสือ 2 รายการ ได้แก่
ช. Lakoff, & Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago.
ซ. Zoltán Kövecses. (1986). *Metaphors of Anger, Pride, and Love*. L. Eötvös University.

ผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์อุปสรรคความรักในเพลงรักภาษาญี่ปุ่นจำนวน 53 เพลง พบถ้อยคำอุปสรรคในเพลงภาษาญี่ปุ่น 82 คำ และประเภทอุปสรรคที่พบในเพลงภาษาญี่ปุ่นมี 8 ประเภท ได้แก่ 1. ความรักคือธรรมชาติ 2. ความรักคือการเดินทาง 3. ความรักคือสิ่งของ 4. ความรักคือการแสดง 5. ความรักคือความเจ็บป่วย 6. ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ 7. ความรักคืออาหาร 8. ความรักคือของเหลวในภาชนะบรรจุ ไม่พบอุปสรรคความรักคือสงครามและความรักคือสถานที่ อุปสรรคความรักคือธรรมชาติพบมากที่สุดจำนวน 25 คำ คิดเป็นร้อยละ 30.49 ซึ่งสอดคล้องตามสมมติฐาน 1) ที่ตั้งไว้ ผลการศึกษามีรายละเอียดดังนี้

ประเภท	จำนวนถ้อยคำในเพลงภาษาญี่ปุ่น	
	จำนวน (คำ)	ร้อยละ
1. ความรักคือธรรมชาติ	25	30.49
2. ความรักคือการเดินทาง	16	19.51
3. ความรักคือสิ่งของ	13	15.85
4. ความรักคือการแสดง	11	13.41
5. ความรักคือความเจ็บป่วย	9	10.98
6. ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ	4	4.88
7. ความรักคืออาหาร	2	2.44
8. ความรักคือของเหลวในภาชนะบรรจุ	2	2.44
รวม	82	100

ตารางที่ 2 : ตารางแสดงประเภทและจำนวนของอุปสรรคที่พบในเพลงรักภาษาญี่ปุ่น

1. ความรักคือธรรมชาติ พบถ้อยคำอุปสรรค 25 คำ คิดเป็นร้อยละ 30.49 ของจำนวนอุปสรรคทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของธรรมชาติมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบเทียบกับความรักซึ่งมีความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการ ของ “ธรรมชาติ” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปสรรคที่อยู่ในวงความหมายธรรมชาติ ได้แก่ 光 (hikari) แสง, 色彩 (shikisai) สีสัน, 雪 (yuki) หิมะ, 春風 (haru kaze) ลมของฤดูใบไม้ผลิ, 風の強さ (Kaze no tsuyosa) ความแรงของลม, 空 (sora) ท้องฟ้า, 雲 (kumo) เมฆ, 熱い (atsui) ร้อน², 虹 (niji) สายรุ้ง, 晴れ間 (harema) อากาศแจ่มใส, 煌めき (kirameki) แสงเป็นประกาย, 晴れ (hare) แจ่มใส, 合図 (aizu) สัญญาณ, 星 (hoshi) ดาว, 波 (nami) คลื่น, 輝き (kagayaki) ส่องประกาย, 水 (mizu) น้ำ, マリーゴールド (mariigourudo) ดอกดาวเรือง, 実る (minoru) ออกผล³, 花束 (hanataba) ช่อดอกไม้, 棘 (toge) หนาม, 花 (hana) ดอกไม้, 幼い (osanai) วัยเยาว์ เด็ก, 噛みつく (kamitsuku) กัด, 離さない (hanasanai) ไม่ปล่อย

² ยกตัวอย่างประโยคเพียงบางคำเท่านั้น

³ ในการนำเสนอคำกริยาใช้เป็นรูปพจนานุกรมที่ยังไม่มีการผัน แต่ในประโยคตัวอย่างของเนื้อเพลงจะเป็นคำกริยาที่มีการผัน เปลี่ยนรูปแล้ว

- (1.1) 熱い想い 俺の胸に君に 強く刻んでる atsui omio ore no mune ni kimi ni tsuyoku
kizanderu ความรู้สึกร้อนแรงที่เธอสลักลงในใจฉัน
(OH-EH-OH -JO1 แปลโดย JO1SOWHATSUB)
- (1.2) 雨上がり 虹がかかった空みたいな君 ameagari niji ga kakatta sora mitai na kimi
คุณเป็นดังราวกับสายรุ้งที่ทอดยาวบนท้องฟ้าหลังฝนตก
(イエスタデイ - Official 髭男 dism แปลโดย <https://bit.ly/3dVoasK>)
- (1.3) 笑う顔に何ができるだろうか 傷つくこと 喜ぶこと 繰り返す 波と情動
warau kao ni nani ga dekiru darou ka kizutsuku koto yorokobu koto kurikaesu
nami to joudou จะพอทำอะไรให้กับใบหน้ายิ้มมันได้บ้างไหมนะ ทั้งความเจ็บปวด และความ
ยินดี อารมณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำไปมาดุจเกลียวคลื่น
(打上花火 - DAOKO×米津玄師 แปลโดย <https://bit.ly/2SeE0q9>)
- (1.4) 麦わらの帽子の君が揺れた マリーゴールド に似てる mugiwara no boushi no kimi ga
yureta mariigourudo ni niteru เธอที่สวมหมวกฟางนั้นช่างดูเหมือนดอกดาวเรืองที่พริ้วไหว
(マリーゴールド - あいみょん แปลโดย <https://bit.ly/2QH6yYC>)
- (1.5) この恋が 実ります ように 裸の心受けとめて kono koi ga minorimasu youni
hadaka no kokoro uketomete ขอให้ความรักครั้งนี้ออกผลด้วยเถอะ ยอมรับหัวใจอัน
เปลือยเปล่านี้ที่
(裸の心 - あいみょん แปลโดย <https://bit.ly/3vEcpgv>)

จาก (1.1) - (1.5) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของธรรมชาติมาเปรียบถึงความรัก คำว่า “熱い (atsui) ร้อน” เป็นคำที่นำมาเปรียบกับอารมณ์รักที่มีอยู่มากทำให้เกิดความกระวนกระวายซึ่งเหมือนกับความร้อน เมื่อโดนหรือเข้าใกล้ก็ทำให้อยู่ไม่เป็นสุข “虹 (niji) สายรุ้ง” เปรียบเหมือนคนรักที่อยู่สูงและมีความสวยงาม เมื่อได้พบเจอก็ทำให้มีความสุขเหมือนเวลาได้เห็นสายรุ้งหลังฝนตก “波 (nami) คลื่น” เป็นการเปรียบกับความรักที่มีความกังวล เอาแน่เอานอนไม่ได้ เปลี่ยนไปมาเหมือนคลื่นที่มีการซัดขึ้นและลง คำว่า “マリーゴールド (mariigourudo) ดอกดาวเรือง” เป็นการเปรียบดอกไม้กับคนที่รัก ดอกไม้เป็นสิ่งที่มีลักษณะสดใสสวยงาม และมีกลิ่นหอมเหมือนกับคนที่รัก คำว่า “実る (minoru) ออกผล” เป็นการเปรียบความสัมพันธ์ในความ

รัก การที่ดอกไม้ค่อยๆออกดอกออกผลต้องใช้เวลาและการดูแลเอาใจใส่เหมือนกับความสัมพันธ์ที่ต้องช่วยกันดูแล
ประคับประคองทั้งสองฝ่ายจึงจะมีความสุขในชีวิตคู่

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
ธรรมชาติ	ความรัก
熱い (atsui) ร้อน, 波 (nami) คลื่น	อารมณ์รัก
虹 (niji) สายรุ้ง, マリーゴールド (mariigourudo) ดอกดาวเรือง	คนที่รัก
実る (minoru) ออกผล	ความสัมพันธ์

ตารางที่ 3 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณธรรมชาติ

2. ความรักคือการเดินทาง พบถ้อยคำอุปลักษณ 16 คำ คิดเป็นร้อยละ 19.51 ของจำนวนอุปลักษณทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของการเดินทางมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการ ของ “การเดินทาง” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปลักษณที่อยู่ในวงความหมายการเดินทาง ได้แก่ 戻る (modoru) ย้อนกลับ, 歩き出さなきや (arukidasanakya) เดินหน้า, 遙か先へ進め (haruka saki e susume) ไปข้างหน้า, 道 (michi) ทาง, 行方 (yukue) ตำแหน่ง, 歩く (aruku) เดิน, 運ぶ (hakobu) พา, 行く (iku) ไป, 旅 (tabi) การเดินทาง, ターミナル (taaminaru) สถานีปลายทาง, 小田急線 (Odakyusen) รถไฟสายโอตะคิว, ズレる (sureru) สวนทาง, 離れる (hanareru) แยกจาก, 戻る (modoru) กลับ, 道を歩く (michi wo aruku) เดินไปตามทาง, 行ける (ikeru) ไปได้

- (2.1) 戻れないよ、昔のように煌めいて見えたとしても明日へと歩き出さなきや
modorenai yo mukashi no youni wa kirameite mieta toshitemo ashita e to
arukidasanakya แม้ว่าอดีตจะดูสว่างไสวแค่ไหน แต่ก็ยังเป็นสิ่งที่ย้อนกลับไปได้แล้ว ที่ทำได้แค่
ต้องเดินหน้าไปสู่วันพรุ่งนี้เท่านั้น

(白日 - King Gnu แปลโดย <https://bit.ly/3sUGiY5>)

- (2.2) 君と明日へ行く涙のターミナル並んで立っている
kimi to ashita e iku namida no taaminaru narande tatte iru
ไปยังวันพรุ่งนี้กับเธอ สถานีปลายทางของน้ำตา ยังไงก็จะยืนอยู่เคียงข้างกัน

(Stand By You- Official 髭男 dism แปลโดย <https://bit.ly/3dWdryi>)

(2.3) 君の頭の中は満員まるで朝の小田急線僕が乗り込む隙間なんてないのかな

kimi no atama no naka wa man-in marude asa no Odakyuusen boku ga norikomu
sukima nante nai no kana ในหัวของเธอคงเหมือนรถไฟสายโอดะคิวตอนเช้าที่อัดแน่น จนไม่มีที่ว่างให้ฉันเข้าไปเลย

(かくれんぼ - 優里 แปลโดย <https://bit.ly/2S22yIQ>)

จาก (2.1) - (2.3) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของการเดินทางมาเปรียบถึงความรัก โดยคำว่า “戻る (modoru) ย้อนกลับ” “歩き出す (arukidasu) เดินหน้า” ทำให้เห็นว่าผู้ใช้ภาษามองว่าความรักเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดการพัฒนา ความก้าวหน้าขึ้นในชีวิต “ターミナル (taaminaru) สถานีปลายทาง” เป็นการเปรียบว่าไม่ว่าปลายทางจะเป็นอย่างไร ไม่ว่าจะสุขหรือจะเศร้าก็จะอยู่เคียงข้างกันเสมอและยังพบการเปรียบคนที่รักเป็น “小田急線 (Odakyusen) รถไฟสายโอดะคิว” ที่แออัดในยามเช้าจนไม่สามารถเข้าไปได้เหมือนกับการที่ผู้มีความรักไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์กับคนที่รักได้เพราะคนนั้นคิดถึงแต่สิ่งอื่นๆโดยไม่ให้ความสนใจเลย จะเห็นว่ามีการใช้ประสบการณ์ที่พบเจอได้ในชีวิตประจำวันอย่างการเดินทางมาเปรียบกับความรักในอุปลักษณ์นี้

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
การเดินทาง	ความรัก
戻る (modoru) ย้อนกลับ	ความรักไปได้ไม่ดี
歩き出す (arukidasu) เดินหน้า	ความรักไปได้ดี
ターミナル (taaminaru) สถานีปลายทาง	ความสัมพันธ์ที่ดำเนินอย่างต่อเนื่อง
小田急線 (Odakyusen) รถไฟสายโอดะคิว	ที่ว่างในใจคนที่รัก

ตารางที่ 4 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์การเดินทาง

3. ความรักคือสิ่งของ พบถ้อยคำอุปลักษณ์ 13 คำ คิดเป็นร้อยละ 15.85 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของสิ่งของมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการของ “สิ่งของ” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของสิ่งของ ได้แก่ 奪う (ubau) ช่วงชิง, 届く (todoku) ส่งถึง, 真っ直ぐ (massugu) ตรงไป, 染める (someru) ย้อม, 扉 (tobira) ประตู, 壁 (kabe) กำแพง, 落ちる (ochiru) ตก, サーチライト (sachiraito) ไฟฉาย, 探す (sagasu) ค้นหา, 転がす (korogasu) ล้มกลิ้ง, 守る (mamoru) ปกป้อง, 残す (nokosu) ปล่อย, 真ん中 (mannaka) ตรงกลาง

- (3.1) 何気ない毎日を君色に染めておくれよ nanigenai mainichi wo kimi-iro ni somete
okure yo ค่ะวันที่แสนจืดชืดนั้น ช่วยย้อมมันด้วยสีสนของเธอนี้

(猫 - DISH// แปลโดย <https://bit.ly/3sV1UP>)

- (3.2) 恋に落ちた koi ni ochita ตกอยู่ในห้วงความรัก

(青と夏 - Mrs.GREEN APPLE แปลโดย <https://bit.ly/3aM1LMo>)

จาก (3.1) - (3.2) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของสิ่งของมาเปรียบถึงความรัก คำว่า “染める (someru) ย้อม” เป็นคำที่ใช้กับสิ่งของ เช่น ย้อมเสื้อผ้า คือการทำให้เสื้อผ้านั้นเปลี่ยนไปตามสีที่เราใช้ย้อม การเอามาเปรียบกับความรักในบริบทนี้จึงมีความหมายว่าเมื่อคนเกิดอารมณ์รักขึ้นก็จะเปลี่ยนความรู้สึกธรรมดาให้สดใสมากขึ้นเหมือนกับการย้อมผ้าที่ทำให้สีจางกลับมาสดใสได้เหมือนเดิม คำว่า “落ちる (ochiru) ตก” แสดงให้เห็นว่าเปรียบเทียบความรู้สึกของคนที่มีความรักว่าตนเป็นสิ่งที่สามารถตกสู่ความรู้สึกรักได้

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
สิ่งของ	ความรัก
<u>染める (someru) ย้อม</u>	การเปลี่ยนความรู้สึกของผู้ที่มีความรัก
<u>落ちる (ochiru) ตก</u>	ความรู้สึกของผู้มีความรัก

ตารางที่ 5 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์สิ่งของ

4. **ความรักคือการแสดง** พบถ้อยคำอุปลักษณ์ 11 คำ คิดเป็นร้อยละ 13.41 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของการแสดงมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการของ “การแสดง” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายการแสดง ได้แก่ ラブストーリー (rabusutoorii) เรื่องราวความรัก, 芝居 (shibai) การแสดง, 観客 (kankyaku) ผู้ชม, メロウなエンディング (merou na endingu) ตอนจบแบบมีความสุข, エンドロール (endorooru) เครดิตตอนจบ, フィルム (firumu) फिल्म, 主演 (shuen) ตัวเอก, 助演 (joen) ตัวประกอบ, 監督 (kantoku) ผู้กำกับ, カメラマン (kameraman) ตากล้อง, 映画 (eiga) หนึ่ง

- (4.1) 目指すのはメロウなエンディング mezasu no wa merou na endingu

จุดมุ่งหมายของเราคือตอนจบที่หวานชื่น

(感電 - 米津玄師 แปลโดย <https://bit.ly/3dWdryi>)

(4.2) 主演はもちろん君で僕は助演で監督でカメラマン

shuen wa mochiron kimi de boku wa joen de kantoku de kameraman

แน่นอนว่าตัวเองต้องเป็นคุณ ส่วนผมนั้นเป็นตัวประกอบ ผู้กำกับและตากล้อง

(115 万キロのフィルム - Official 髭男 dism แปลโดย <https://bit.ly/3dVoasK>)

จาก (4.1) - (4.2) จะเห็นได้ว่าการพบบ่อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของการแสดงมาเปรียบถึงความรัก โดยคำว่า “メロウなエンディング (merou na endingu) ตอนจบแบบมีความสุข” เป็นการแสดงให้เห็นว่าผู้ใช้ภาษามองว่าความรักเป็นเรื่องราวที่มีการเริ่มต้นและการดำเนินเรื่องไปเรื่อยๆ และมีบทสรุปในตอนท้าย ในการแสดงมีตอนจบทั้งแบบสมหวังและไม่สมหวังจึงเปรียบเหมือนกับความรักที่เมื่อความรักน้อยลงหรือหมดรักแล้วก็ต้องเลิกรากันไป คำว่า “カメラマン (kameraman) ตากล้อง” “助演 (joen) ตัวประกอบ” “監督 (kantoku) ผู้กำกับ” เป็นคำที่ใช้แทนผู้มีความรัก “主演 (shuen) ตัวเอก” แทนคนที่รัก ทำให้เห็นว่าคนที่รักเป็นสิ่งสำคัญมากเหมือนการแสดงที่มีการดำเนินเรื่องตั้งแต่ต้นจนจบโดย “ตัวเอง” โดยมี “ตากล้อง ตัวประกอบ ผู้กำกับ” เป็นคนที่คอยช่วยเหลือ

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
การแสดง	ความรัก
メロウなエンディング (merou na endingu) ตอนจบแบบมีความสุข	ความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน
主演 (shuen) ตัวเอก	คนที่รัก
監督 (kantoku) ผู้กำกับ, 助演 (joen) ตัวประกอบ	ผู้มีความรัก
カメラマン (kameraman) ตากล้อง	

ตารางที่ 6 แสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์การแสดง

5. ความรักคือความเจ็บป่วย พบบ่อยคำอุปลักษณ์ 9 คำ คิดเป็นร้อยละ 10.98 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของความเจ็บป่วยมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการ ของ “ความเจ็บป่วย” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบบ่อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายความเจ็บป่วย ได้แก่, 瘡蓋 (kasabuta) สะเก็ดแผล, 深い傷 (fukaikizu) บาดแผลลึก, 剥がれ落ちる (hagareochiru) หลุดลอก, 馬鹿 (baka) บ้า, 痛い (itai) เจ็บปวด, 暴れ回る (abare mawaru) โมโห บ้าคลั่ง, 苦しい (kurushii) ลำบากเจ็บปวด, 傷 (kizu) บาดแผล, 傷跡 (kizuato) แผลเป็น

(5.1) 深い傷もいずれは瘡蓋に変わって剥がれ落ちるだろうか

fukaikizu mo izureha kasabuta ni kawatte hagare ochiru darouka

ในสักวันหนึ่งแม้กระทั่งบาดแผลลึกนี้ก็คงจะเปลี่ยนเป็นสะเก็ดแผลและหลุดลอกออกไปใช้ใหม่

(Teenager Forever- King Gnu แปลโดย <https://bit.ly/3nvJPeo>)

(5.2) また胸が痛いんだ 少しでも僕に近づいてほしくて

mata mune ga itain da sukoshi demo boku ni chikatsu ite hoshikute

รู้สึกเจ็บตรงหน้าอกอีกแล้ว อยากให้เธอเข้าใกล้ผมแม้เพียงสักนิดก็ยังดี

(君はロックを聴かない - あいみょん แปลโดย <https://bit.ly/32T0rDj>)

จาก (5.1) - (5.2) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของความเจ็บป่วยมาเปรียบถึงความรัก โดยคำว่า “痛い (itai) เจ็บปวด” เป็นอาการของคนที่ผิดหวังในความรัก ได้รับความทุกข์ทรมานด้านจิตใจเปรียบเหมือนเวลาได้รับบาดเจ็บที่ทำให้เกิดความทุกข์ทรมานและอาการออกมาทางร่างกาย คำว่า “深い傷 (fukaikizu) บาดแผลลึก” “瘡蓋 (kasabuta) สะเก็ดแผล” “剥がれ落ちる (hagareochiru) หลุดลอก” แสดงให้เห็นว่าเมื่อเราผิดหวังในความรักกว่าจะลืมเรื่องที่ผิดหวังหรือคนรักเก่าได้ต้องใช้เวลาในการลืม จึงเปรียบได้กับแผลที่ต้องใช้เวลาและการดูแลรักษาจึงจะหายได้ จากแผลลึกก็จะค่อยๆ ดันขึ้นจนกลายเป็นสะเก็ดและหลุดลอกไปเหมือนความผิดหวังในความรักที่ช่วงแรกจะเสียใจมากเมื่อดีขึ้นก็จะสามารถลืมความผิดหวังนั้นไปได้

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
ความเจ็บป่วย	ความรัก
深い傷 (fukaikizu) บาดแผลลึก, 瘡蓋 (kasabuta) สะเก็ดแผล	ความรู้สึกผิดหวังที่เหลืออยู่
剥がれ落ちる (hagareochiru) หลุดลอก	การลืมความผิดหวังได้แล้ว
痛い (itai) เจ็บปวด	ความผิดหวังในความรัก

ตารางที่ 7 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์ความเจ็บป่วย

6. ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ พบถ้อยคำอุปลักษณ์ 4 คำ คิดเป็นร้อยละ 4.88 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของสิ่งเหนือธรรมชาติ มาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการของ “สิ่งเหนือธรรมชาติ” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายสิ่งเหนือธรรมชาติ ได้แก่ 夢 (yume) ความฝัน, 魔法 (mahou) เวทมนตร์, 遊ばせ (asobase) ปลดปล่อยให้ล่องลอย, 願 (negau) อธิษฐาน

- (6.1) サヨナラ言ってしまったら消えてしまうような 夢の続きはほらすぐそこ
sayonara itte shimattara kiete shimau youna yume no tsudzuki wa hora sugu
soko
ความฝันที่ฝันมาตลอดหายไปเมื่อเธอพูดคำบอกลา
(しあわせの保護色- 乃木坂 46 แปลโดยผู้วิจัย)
- (6.2) 貴方の影だけ伸びてゆく消えてしまわないで ずっとこの思いは変わらないいつまでも
続いて欲しいと願っている
anata no kage dake nobite yuku kiete shimawanaide zutto kono omoi wa
kwaranai itsu made mo tsuzuite hoshii to negatteiru
มีเพียงแค่เงาของเธอเท่านั้นที่ทอดยาวออกไป อย่าหายไปเลยนะ ความรู้สึกนี้จะไม่มีวัน
แปรเปลี่ยนตลอดไป ไม่ว่าเมื่อไหร่ ยังคงอธิษฐานให้ดำเนินต่อไป
(点描の唄- Mrs.GREEN APPLE แปลโดย <https://bit.ly/2S9Q5ga>)

จาก (6.1) - (6.2) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของสิ่งเหนือธรรมชาติมาเปรียบถึงความรัก โดยคำว่า “夢 (yume) ความฝัน” เป็นการเปรียบความรักว่าเป็นสิ่งดีที่อยากให้เกิดขึ้นจริง เมื่อความรักสมหวังก็เหมือนฝันเป็นจริง การที่ความรักไม่สมหวังก็เหมือนความฝันที่ฝันไว้หายไป ไม่เป็นจริง “願 う (negau) อธิษฐาน” เป็นการคิด ตั้งจิต ภาวนาให้เกิดสิ่งดีกับตัวเราหรือผู้อื่น เปรียบเหมือนผู้ที่มีความรักที่คิดและอยากให้คนที่รักพบเจอแต่สิ่งดีหรืออยากให้ความสัมพันธ์เป็นไปได้ด้วยดี

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
สิ่งเหนือธรรมชาติ	ความรัก
夢 (yume) ความฝัน	ความรู้สึกของผู้มีความรัก
願 う (negau) อธิษฐาน	การกระทำของผู้มีความรัก

ตารางที่ 8 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์สิ่งเหนือธรรมชาติ

7. **ความรักคืออาหาร** พบถ้อยคำอุปลักษณ์ 2 คำ คิดเป็นร้อยละ 2.44 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของอาหารมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการของ “อาหาร” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่น พบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายอาหาร ได้แก่ 味わ う (ajiwau) ลิ้มรส, 甘 い (amai) หวาน

(7.1) 酸いも甘いも寄り添って一緒に味わおうフィルムがなくなるまで

Sui-mo-amai-mo yorisotte issho ni ajiwau firumu ga nakunaru made

ไม่ว่าจะทุกข์หรือสุขเราก็คงจะอยู่เคียงข้างกัน มาลิ้มลองรสชาติต่างๆ จนกว่าฟิล์มนี้จะหมดม้วนไป

(115 万キロのフィルム - Official 髭男 disg แพลโดย<https://bit.ly/3dVoasK>)

(7.2) 辛いけど否めない でも離れ難いのさ その髪に触れただけで痛い いやいやでも甘いな

tsurai kedo inamenai demo hanare gatai no sa sono kami ni fureta dake de itai ya

iya demo amaina มันเสียใจนะแต่ก็ทำอะไรไม่ได้ ทำได้เพียงต้องเดินจาก แค่นี้สัมผัสเส้นผมนี้ก็ทำให้เจ็บปวด แต่มันช่างหวานเหลือเกิน

(Pretender - Official 髭男 disg แพลโดย <https://bit.ly/3dVoasK>)

จาก (7.1) - (7.2) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของอาหารมาเปรียบถึงความรัก โดยคำว่า 味わう (ajiwau) ลิ้มรส เป็นการชิม การลองรสชาติด้วยลิ้นในการรับรส ในบริบทนี้ใช้แสดง ความหมายของการเผชิญสิ่งต่างๆในความสัมพันธ์ คำว่า 甘い (amai) หวาน เป็นสัมผัสรสชาติของอาหาร ในตัวอย่างนี้แสดงถึงแม้ว่าต้องแยกจากกัน แต่การที่เพียงแคได้สัมผัสผมของคนที่เราทำให้รู้สึกมีความสุข

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
อาหาร	ความรัก
味わう (Ajiwau) ลิ้มรส	การเผชิญสิ่งต่างๆในความสัมพันธ์
甘い (amai) หวาน	ความรู้สึกมีความสุข

ตารางที่ 9 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณ์อาหาร

8. ความรักคือของเหลวในภาชนะบรรจุ พบถ้อยคำอุปลักษณ์ 2 คำ คิดเป็นร้อยละ 2.44 ของจำนวนอุปลักษณ์ทั้งหมด เป็นการนำถ้อยคำที่อยู่ในวงความหมายของของเหลวในภาชนะบรรจุมาใช้เป็นความหมายต้นทางเพื่อนำไปเปรียบกับความรักซึ่งเป็นความหมายปลายทาง โดยมีการเชื่อมโยงลักษณะบางประการของ “ของเหลวในภาชนะบรรจุ” กับ “ความรัก” จากการศึกษาเพลงภาษาญี่ปุ่นพบถ้อยคำอุปลักษณ์ที่อยู่ในวงความหมายของเหลวในภาชนะบรรจุ ได้แก่ 満たす (mitasu) เติมเต็ม, 溢れる (afureru) เอ่อล้น

(8.1) 愛情に満たされる日 aijou ni mitasareru hi วันที่ถูกเติมเต็มด้วยความรัก

(snow jam - Rin 音 แพลโดย <https://bit.ly/3wvY85b>)

(8.2) なんとなく好きな気持ち溢れた nantonaku sukina kimochi afureta

ความรู้สึกชอบพอมันเอ่อล้นออกมา

(snow jam - Rin 音 แปลโดย <https://bit.ly/3vwY85b>)

จาก (8.1) - (8.2) จะเห็นได้ว่าการพบถ้อยคำอุปลักษณะที่อยู่ในวงความหมายของของเหลวในภาษาขณะบรรจุมารเปรียบเทียบถึงความรัก โดยคำว่า “満たす (mitasu) เต็มเต็ม” เป็นคำที่ใช้กล่าวถึงการบรรจุน้ำของเหลวให้เต็มมาใช้ในความหมายของการสนองความต้องการความรักให้แก่อีกฝ่าย คำว่า “溢れる (afureru) เอ่อล้น” ใช้ในบริบทของความรู้สึกรักที่มากจนเหมือนของเหลวที่ล้นออกมา

มโนทัศน์ต้นทาง	มโนทัศน์ปลายทาง
ของเหลวในภาษาขณะบรรจุ	ความรัก
満たす (mitasu) เต็มเต็ม	การสนองความต้องการความรัก
溢れる (afureru) เอ่อล้น	การได้รับความรักอย่างมาก

ตารางที่ 10 : ตารางแสดงการถ่ายโอนความหมายต้นทางไปยังความหมายปลายทางของอุปลักษณะของเหลวในภาษาขณะบรรจุ

สรุปผลและอภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาอุปลักษณะเชิงมโนทัศน์เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่นจำนวน 53 เพลง พบถ้อยคำอุปลักษณะจำนวน 82 คำ ทำให้ได้เห็นระบบความคิดของผู้ใช้ภาษาชาวญี่ปุ่น สามารถสรุปและอภิปรายผลได้ดังนี้

1) จากการจำแนกข้อมูลของถ้อยคำอุปลักษณะที่พบในเพลงภาษาญี่ปุ่น จำแนกอุปลักษณะได้ 8 ประเภท เรียงลำดับจำนวนที่พบจากมากไปน้อย ดังนี้ 1. ความรักคือธรรมชาติ 2. ความรักคือการเดินทาง 3. ความรักคือสิ่งของ 4. ความรักคือการแสดง 5. ความรักคือความเจ็บป่วย 6. ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ 7. ความรักคืออาหาร 8. ความรักคือของเหลวในภาษาขณะบรรจุ พบว่าอุปลักษณะความรักคือธรรมชาติมีมากที่สุด จำนวน 25 คำ นับเป็นร้อยละ 30.49 ซึ่งสอดคล้องตามสมมติฐาน 1) จะพบประเภทอุปลักษณะ “ความรักคือธรรมชาติ” มากที่สุด และไม่พบเจอถ้อยคำอุปลักษณะที่จัดอยู่ในประเภทของความรักคือสงครามและความรักคือสถานที่ในเพลงรักภาษาญี่ปุ่นในงานวิจัยนี้

อุปลักษณะความรักคือธรรมชาติที่พบมากที่สุดในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยพิจารณาว่าเนื่องจากคนญี่ปุ่นมีความใกล้ชิดธรรมชาติเป็นอย่างมากดังที่ปิ่นฉวนฉวน บำรุง (2018) กล่าวไว้ว่า ชาวญี่ปุ่นเดิมเป็นสังคมเกษตรและการประมงมีความคิดว่าตนเกิดมาพร้อมธรรมชาติ โตมาพร้อมกับธรรมชาติ และสุดท้ายก็ต้องกลับคืนสู่ธรรมชาติ ความคิดนี้แสดงออกมาให้เห็นในรูปแบบของปรัชญาและศาสนา เช่น ลัทธิเซน คนญี่ปุ่นจึงมีวิถีชีวิตที่สอดคล้อง

และกลมกลืนกับธรรมชาติ การพบอุปลักษณความรักคือธรรมชาติจึงเป็นการนำเอาประสบการณ์ ความรัก ความเคารพที่มีต่อธรรมชาติมาใช้อธิบายระบบความคิดที่คนญี่ปุ่นมีต่อความรักอีกด้วย

ส่วนการที่ไม่พบอุปลักษณความรักคือสงคราม ผู้วิจัยมีความคิดว่าผู้ใช้ภาษามีประสบการณ์ความรู้สึกที่ไม่ดีเกี่ยวกับสงคราม ดังที่นิธิพัฒน์ สิ้นเพ็ง (2560) กล่าวว่าชาวญี่ปุ่นรู้สึกว่าการเป็นเหยื่อหลังจากสงครามโลกครั้งที่ 2 ความทรงจำของคนญี่ปุ่นที่มีต่อสงครามจึงเต็มไปด้วยความรู้สึกไม่ดี ตัวอย่างเช่น ความทรงจำที่มีต่อระเบิดปรมาณูที่ฮิโรชิมาที่มีผลต่อความรู้สึกของคนญี่ปุ่นอย่างมากเพราะนอกจากผู้เสียชีวิตจำนวนมากแล้วระเบิดปรมาณูยังสร้างผลกระทบต่อผู้ที่มิมีชีวิตรอดด้วย นั่นก็คืออาการป่วยจากการได้รับสารกัมมันตภาพรังสี และยังมีความทรงจำของสมรภูมิที่โอะกินะวะ ที่ในตอนนั้นผู้ที่จะยอมแพ้จะถูกบังคับให้ฆ่าตัวตาย หากไม่ทำก็ถูกฆ่าโดยทหารญี่ปุ่นเอง เหตุการณ์นี้สร้างความรู้สึกที่ชาวญี่ปุ่นเป็นเหยื่อของสงครามไม่ใช่แค่จากศัตรูแต่เป็นเหยื่อของฝ่ายตัวเองอีกด้วย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความคิดว่าการพูดถึงสงครามเป็นการกระตุ้นหรือทำให้ชาวญี่ปุ่นนึกถึงประสบการณ์ความรู้สึกไม่ดีขึ้นมาอีก จึงเป็นเรื่องยากที่จะนำความรักหรือสิ่งจรรโลงใจใดไปเปรียบกับสงคราม ทำให้ไม่ปรากฏอุปลักษณความรักคือสงครามในข้อมูลเพลงภาษาญี่ปุ่นนี้

สำหรับอุปลักษณความรักคือสถานที่ที่ไม่พบในภาษาญี่ปุ่นแต่ในเพลงไทย กรรณก รัมมะอัตถ์ (2556) และศรณชนก ศรแก้ว (2560) พบว่ามีการใช้ถ้อยคำในความหมายสถานที่นี้ เช่น ที่พัก ศาลา ที่ของหัวใจ สุภาวดี รัตนมาศและเมธา ชูเชิดเกียรติสกุล (2003) ก็ได้กล่าวว่าศาลาเป็นสิ่งหนึ่งที่มีบทบาทในชีวิตคนไทยทั้งด้านวิถีชีวิต ประเพณีและศาสนา เช่น ในอดีตคนไทยเดินทางทางน้ำก็จะมีศาลาท่าน้ำไว้ใช้ขึ้นลง เมื่อเปลี่ยนมาเดินทางทางบกก็มีศาลาริมทางใช้สำหรับพัก หรือค้ำระหว่างการเดินทาง ด้านศาสนาก็มีศาลาไว้ทำกิจกรรมทางศาสนามากมาย จากการสังเกตของผู้วิจัยในระหว่างการพำนักในประเทศญี่ปุ่น พบว่าที่ญี่ปุ่นมีสิ่งก่อสร้างอย่างศาลา หรือที่พักระหว่างทางเดินในมหาวิทยาลัยและห้างสรรพสินค้า ปรากฏให้เห็นไม่มากนัก ซึ่งต่างจากในเมืองไทยที่มีสถานที่ในลักษณะเหล่านี้ที่ให้ใช้เป็นที่พักในยามเหนื่อยล้าปรากฏให้เห็นอยู่ทั่วไป มโนทัศน์ของสถานที่สำหรับพักกายเหล่านี้จึงไม่เด่นชัดในความคิดของคนญี่ปุ่น จึงไม่สะท้อนออกมาให้เห็นในรูปแบบอุปลักษณความรักคือสถานที่พักใจ ผู้วิจัยจึงพิจารณาว่าด้วยเหตุนี้ทำให้ไม่พบอุปลักษณประเภท “ความรักคือสถานที่” ในเพลงภาษาญี่ปุ่น

2) ประเภทอุปลักษณความรักคือการเดินทาง และความรักคือสิ่งของที่พบในงานวิจัยนี้ มีความสอดคล้องกับงานของ Nakao และ Nabeshima (2014) การใช้อุปลักษณความรักคือการเดินทางกล่าวไว้ว่าถ้อยคำที่พบมักไม่มีการระบุปลายทางเอาไว้ เพราะระบบความคิดการเดินทางของญี่ปุ่นไม่สำคัญว่าจะมุ่งหน้าไปที่ใดแต่สำคัญในระหว่างการเดินทางที่ใช้เวลาร่วมกันซึ่งสามารถสะท้อนให้เห็นได้จากตัวอย่าง (2.2) ที่กล่าวว่าไม่ว่าสุดท้ายจะเป็นอย่างไร ยังไงก็จะอยู่เคียงข้างกัน และ Nakao และ Nabeshima (2014) ยังมีการยกประโยค 「恋に落ちる」 ตกหลุมรัก โดยอธิบายว่าเป็นปรากฏการณ์เมื่อคุณชอบใครสักคนสภาพจิตใจของคุณจะเปลี่ยนไป รู้สึกดึงดูดใจอยากเข้าใกล้อีกฝ่ายมากขึ้น เป็นเหตุการณ์ที่ทำให้ความรู้สึกเหมือนเป็นแรงผลักดันจากภายนอก ไม่สามารถควบคุมความรักด้วยความตั้งใจของตัวเองเหมือนสิ่งของ สอดคล้องกับตัวอย่าง (3.2)

นอกจากนี้มีการพบอุปลักษณะความรักคือของเหลวและความรักคือธรรมชาติ ในงานวิจัยเรื่องการพิจารณาปัจจัยที่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างภาษาญี่ปุ่นและภาษาอังกฤษในอุปลักษณะอารมณ์ของ Ooishi (2008) โดยมีการใช้ถ้อยคำในวงความหมายของของเหลว เช่น 湧出 (yuushutsu) ไหล พรั่งพรั่ง, 没入 (botsunyuu) ตุ่มดำ และถ้อยคำในวงความหมายของธรรมชาติ เช่น 育成 (ikusei) เลี้ยงดู, 芽生える (mebaeru) แตกต้นอ่อน เป็นต้น ซึ่งถ้อยคำที่ Ooishi (2008) พบแตกต่างจากถ้อยคำที่พบในงานวิจัยนี้ ถ้อยคำในวงความหมายของของเหลว ได้แก่ 満たす (mitasu) เต็มเต็ม, 溢れる (afureru) เอ่อล้น และถ้อยคำในวงความหมายธรรมชาติ ได้แก่ 実る (minoru) ออกผล

3) จากประเภทของอุปลักษณะที่พบในเพลงภาษาญี่ปุ่นดัง 8 ประเภทข้างต้น ทำให้เห็นทัศนคติที่มีต่ออุปลักษณะหลายลักษณะ ดังนี้ 3.1 อุปลักษณะเชิงบวก 3.2 อุปลักษณะเชิงลบ และ 3.3 อุปลักษณะที่เป็นได้ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ รายละเอียดดังนี้

3.1 อุปลักษณะความรักคืออาหาร ของเหลวในภาชนะบรรจุ สิ่งของ ธรรมชาติ สิ่งเหนือธรรมชาติมีลักษณะเป็นไปในเชิงบวก ผู้ใช้ภาษามีความคิดต่ออุปลักษณะเหล่านี้ว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตหรือเป็นสิ่งที่ล้อมรอบตัวเราในชีวิตประจำวัน เป็นสิ่งที่ทำให้รู้สึกพอใจ จึงมีความคิดต่อสิ่งเหล่านี้ในเชิงบวก

3.2 อุปลักษณะความรักคือความเจ็บป่วย มีลักษณะเป็นไปในทางลบ อุปลักษณะความรักคือความเจ็บป่วยเป็นไปในเชิงลบอย่างเห็นได้ชัด จากการเปรียบว่ามีความเจ็บป่วยด้านจิตใจเหมือนการเจ็บป่วยหรือมีความผิดปกติทางร่างกาย

3.3 อุปลักษณะความรักคือการเดินทาง การแสดง มีลักษณะความรักได้ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ อุปลักษณะความรักคือการเดินทางเป็นอุปลักษณะที่เป็นเชิงบวก เช่น (2.1) “歩き出す (arukidasu) เดินหน้า” แสดงถึงความรักที่ก้าวหน้าหรือมีความหวังที่จะเดินหน้าต่อไป ในทางตรงกันข้ามยังพบอุปลักษณะความรักคือการเดินทางที่เป็นเชิงลบ เช่น (2.3) คำว่า “小田急線 (Odakyusen) รถไฟสายโอตะคิว” ที่แสดงถึงการไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์กับคนที่รัก เช่นเดียวกับอุปลักษณะความรักคือการแสดงที่เนื้อหาของเพลงเป็นไปในแนวทางที่ว่าความรักสามารถเกิดการเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเหมือนการที่ไม่รู้ว่าตอนจบของเรื่องจะเป็นอย่างไร

ประเภทอุปลักษณะ	
+	ความรักคืออาหาร, ความรักคือของเหลวในภาชนะบรรจุ, ความรักคือสิ่งของ, ความรักคือธรรมชาติ ความรักคือสิ่งเหนือธรรมชาติ
-	ความรักคือความเจ็บป่วย
±	ความรักคือการเดินทาง, ความรักคือการแสดง

ตารางที่ 11 : ตารางแสดงทัศนคติที่มีต่ออุปลักษณะประเภทต่าง ๆ

4) ชนิดของถ้อยคำอุปลักษณะแสดงให้เห็นถึงองค์ประกอบของความรัก

ชนิดของถ้อยคำอุปลักษณ์มีการแสดงถึง ผู้มีความรัก คนที่รัก อารมณ์รัก การกระทำเมื่อมีความรัก และความสัมพันธ์ ซึ่งจำแนกชนิดของถ้อยคำอุปลักษณ์ได้เป็น 3 ชนิด ได้แก่ 1. คำนาม 2. คำกริยา 3. คำคุณศัพท์ โดยงานวิจัยนี้ไม่พบอุปลักษณ์ที่เป็นคำวิเศษณ์ รายละเอียดดังนี้

4.1 คำนาม จำนวน 47 คำ คิดเป็นร้อยละ 57.32 ของจำนวนถ้อยคำอุปลักษณ์ทั้งหมด พบว่ามีการแสดงถึง ผู้มีความรัก 7 คำ คนที่รัก 13 คำ อารมณ์รัก 15 คำ และความสัมพันธ์ 12 คำ

4.2 คำกริยา จำนวน 29 คำ คิดเป็นร้อยละ 35.36 ของจำนวนถ้อยคำอุปลักษณ์ทั้งหมด พบว่ามีการแสดงถึง การกระทำเมื่อมีความรัก 20 คำ อารมณ์รัก 7 คำ และความสัมพันธ์ 2 คำ

4.3 คำคุณศัพท์ จำนวน 6 คำ คิดเป็นร้อยละ 7.32 ของจำนวนถ้อยคำอุปลักษณ์ทั้งหมด พบว่ามีการแสดงถึง อารมณ์รัก 5 คำ และการกระทำเมื่อมีความรัก 1 คำ

ชนิดของถ้อยคำอุปลักษณ์	ถ้อยคำอุปลักษณ์ที่ใช้
คำนาม	ラブストーリー เรื่องราวความรัก, 芝居 การแสดง, 観客 ผู้ชม, 色彩 สีสัน, 雪 หิมะ, 春風 ลมของฤดูใบไม้ผลิ, 風の強さ ความแรงของลม, マリーゴールド ดอกดาวเรือง, 空 ท้องฟ้า, 雲 เมฆ, 虹 สายรุ้ง, メロウなエンディング ตอนจบแบบมีความสุข, エンドロール เครดิตตอนจบ, フィล์ม พิล์ม, 助演 ตัวประกอบ, 監督 ผู้กำกับ, カメラマン ดากล้อง, 映画 หนัง, 晴れ間 อากาศแจ่มใส, 深い傷 บาดแผลลึก, 瘡蓋 สะเก็ดแผล, 煌めき แสงเป็นประกาย, 道 ทาง, 花束 ช่อดอกไม้, 晴れ แจ่มใส, 扉 ประตู, 行方 ตำแหน่ง, 合図 สัญญาณ, 棘 หนาม, 旅 การเดินทาง, サーチライト ไฟฉาย, 夢 ความฝัน, 魔法 เวทมนตร์, ターミナル สถานีปลายทาง, 壁 กำแพง, 波 คลื่น, 真ん中 ตรงกลาง, 花 ดอกไม้, 輝き ส่องประกาย, 水 สายน้ำ, 線 สายรถไฟ, 傷跡 แผลเป็น, 主演 ตัวเอก (2) ⁴ , 星 ดาว (2), 馬鹿 บ้า (2), 傷 แผล (2), 光 แสง (3)
คำกริยา	奪う ชว่งชิง, 戻る ย้อนกลับ, 歩き出す เดินหน้า, 届く ส่งถึง, 実る ออกผล, 遙か先へ進め มุ่งไปข้างหน้า, 味わう ลิ้มรส, 剥がれ落ちる หลุดลอก, 染める ย้อม, 転がす ล้มกลิ้ง, 落ちる ตกหล่น, 守る ปกป้อง, 遊ばせる ปล่อยให้เล่น, ปลดปล่อยให้ลอยละล่อง, 噛みつく กัด, 離す ปล่อย, 暴れ回る โมโห บ้าคลั่ง, 願う อธิษฐาน, 残す ปล่อย, 運ぶ พา, 行く ไป, 離れる แยกจาก, 戻る ย้อนกลับ, 探す ค้นหา, ズレる สวนทาง, 道を歩く เดินไปตามทาง, 行ける ไปได้, 歩く เดิน (2), 溢れる เอ่อล้น (2), 満たす เต็มเต็ม (4)
คำคุณศัพท์	幼い รวยเยาว์ เด็ก, 真っ直ぐ ตรง, 苦しい ลำบากเจ็บปวด, 甘い หวาน, 熱い ร้อน (2), 痛い เจ็บปวด (2)

ตารางที่ 12 : ตารางแสดงชนิดของถ้อยคำอุปลักษณ์และถ้อยคำอุปลักษณ์ที่ใช้

จากข้อมูลพบว่ามีคุณสมบัติคล้องกันระหว่างชนิดของคำกับความหมายของสิ่งที่นำไปเปรียบ คำนามเป็นการแสดงถึงบุคคลมากที่สุด ซึ่งก็คือผู้มีความรักและคนที่รักรวมกัน 20 คำ คำกริยาแสดงถึงการกระทำเมื่อมีความรักมากที่สุด จำนวน 20 คำ คำคุณศัพท์แสดงถึงอารมณ์ความรู้สึกมากที่สุดจำนวน 5 คำ โดยงานของพรพรรณ พลบุญ (2018, หน้า 356) พบว่า มีถ้อยคำอุปลักษณ์เป็นคำนาม คำคุณศัพท์ และคำกริยาตามลำดับ โดย

⁴ จำนวนตัวเลขในวงเล็บหมายถึง จำนวนครั้งที่ปรากฏ

ไม่ได้ระบุจำนวนชัดเจน ต่างจากงานวิจัยนี้ที่พบคำนาม ร้อยละ 57.32 คำกริยา ร้อยละ 35.36 คำคุณศัพท์ ร้อยละ 7.32 ตามลำดับ

โดยสรุปผู้วิจัยพบว่าผลการวิจัยมีความสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ จากการศึกษาอุปลักษณ์เชิงมนทัศน์ที่เกี่ยวกับความรักจากเพลงภาษาญี่ปุ่นพบอุปลักษณ์ความรักคือธรรมชาติมากที่สุด โดยคำที่พบเป็นคำที่สามารถมองเห็นพบเจอได้อยู่รอบตัว เช่น ท้องฟ้า ดอกไม้ สายรุ้ง และชนิดคำของถ้อยคำอุปลักษณ์ที่พบมีความสอดคล้องกับความหมายของสิ่งที่นำไปเปรียบ เนื่องจากคำที่พบเป็นการแสดงถึงระบบความคิด สังคม วัฒนธรรม ประสพการณ์ที่ผู้ใช้ภาษานำมาทำความเข้าใจความรักโดยผ่านการใช้อุปลักษณ์ต่าง ๆ จึงเห็นได้ว่าคนญี่ปุ่นมีทัศนคติต่อความรักเป็นไปในเชิงบวก ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต ดังนี้

1. หากนำอุปลักษณ์ในเพลงภาษาญี่ปุ่นมาเปรียบเทียบกับบทเพลงไทยจะทำให้รู้ว่าคุณค่าที่มีต่อความรักของคนไทยและคนญี่ปุ่นต่างกันหรือไม่ อย่างไร
2. หากวิเคราะห์อุปลักษณ์ในระดับกลุ่มคำ จะทำให้ได้สำนวนที่สะท้อนมนทัศน์ที่มีต่อความรักได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

เกี่ยวกับผู้เขียน

ดร.สุนทร คันธธรรมพันธ์: อาจารย์สาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

นางสาวนภสร อิงสถิตธนวันต์: นิสิตระดับปริญญาตรี หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาตะวันออก : ภาษาญี่ปุ่น คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณานุกรม

กรรณก รัมมะอรรถ. (2556). การเปรียบเทียบอุปลักษณ์ความรักในเพลงไทยลูกทุ่งกับเพลงไทยสากล (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ).

นิธิพัฒน์ สิ้นเพ็ง. (2560). มาตรการความยุติธรรมระยะเปลี่ยนผ่านในประเทศญี่ปุ่นหลังสงครามโลกครั้งที่ 2: ผลกระทบและความทรงจำของคนญี่ปุ่นต่อสงคราม. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา*, 34(2), 114.

ปิ่นแก้ว บำรุง. (2018). การเล่าเรื่องวัฒนธรรมญี่ปุ่นทางรายการสารคดีโทรทัศน์ไทย. *วารสารกระแสวัฒนธรรม*, 21(39), 47-57.

พรพรวรรณ พลบุญ. (2018). อุปลักษณ์เชิงมนทัศน์จากบทเพลง J-pop. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์*, 35(2), 331-361.

สุพิศ เสียงก้อง. (2562). ห่อด้วยใจ ให้อด้วยรัก...จากบรรจักษ์ญี่ปุ่น. *วารสารศิลปกรรมบูรพา*, 22(2), 10-25.

สุภาวดี รัตนมาศ, และเมธา ชูเชิดเกียรติสกุล. (2003). ศาลาไทยและการเปลี่ยนแปลงทางสังคม. *วารสารวิชาการสถาปัตยกรรมและศิลปกรรม*, 1(1), 19-24.

ศรณชนก ศรแก้ว. (2560). อุปลักษณ์เชิงมนทัศน์เกี่ยวกับบุคคลที่สามของความรักในเพลงไทย (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร).

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago.

- Nakao, M., & Nabeshima, K. (2014). Where Affection Turns into Commitment: A Metaphorical Analysis of Two Words for Love in Japanese Pop Lyrics. 英米文學英語學論集, 3, 21-44
- Ooishi, A. (2008). A contrastive study on metaphors of feeling in Japanese and English. 日本認知言語学会論文集 8, 274-284

หลักการทางภาษาศาสตร์กับกลยุทธ์การแปลสำนวนภาษาไทยจาก

ฐานความเข้าใจวัฒนธรรม

Linguistic Principles and Translation Strategies of Thai Idioms through culture-based approach

สุวิทย์ชัย คชเพต

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา

s.khotchaphetenglish@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อแสดงให้เห็นถึงหลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลสำนวนภาษาไทยและความเข้าใจวัฒนธรรมผ่านการใช้กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย โดยผู้เขียนนำเสนอเนื้อหาแบ่งเป็น 5 เรื่อง คือ ความหมายและธรรมชาติของการแปล หลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลภาษาประเด็นทางภาษาศาสตร์ขององค์ประกอบทางความหมายและการเป็นหน่วยเสมือนวลีหรือวลีสำเร็จรูปที่เกี่ยวข้องกับสำนวนไทย การแปลสำนวนภาษาไทยและความเข้าใจวัฒนธรรม ตลอดจนการใช้กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย ทั้งนี้การรวบรวมข้อมูลและตัวอย่างในบทความนี้ ผู้เขียนได้ทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักการทางภาษาและภาษาศาสตร์ มุมมองด้านความจำเป็นต่อการรู้วัฒนธรรมและที่ไปที่มาของสำนวนทั้งในภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ และการนำเสนอกลยุทธ์การแปลสำนวนไทยที่เหมาะสมทั้งหมด 5 กลยุทธ์ด้วยกันอันเป็นประโยชน์ต่อนักแปลชาวไทย

คำสำคัญ: หลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลภาษา, ความเข้าใจวัฒนธรรม, กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย

Abstract

This paper aimed to demonstrate linguistic principles and Thai idioms translation and presented cultural understanding through Thai idioms translation strategies. The author has divided the content into five parts: 1) definition and nature of translation; 2) linguistic principles and translation; 3) linguistic issues such as semantic components and phraseology or multiword lexical unit related to Thai idioms; 4) translation of Thai idioms and cultural understanding; and 5) the use of Thai language translation strategies. The author reviewed literature related to language and linguistic principles, perspectives on the necessity of cultural knowledge, and the origins of idioms in Thai and foreign

languages. The author also suggested five appropriate translation strategies for translating Thai idioms which will be useful to Thai translators.

Keywords: Linguistic Principles and Translation, Cultural Understanding, Thai Idiom Translation Strategies

บทนำ

การแปลซึ่งหมายถึงการถ่ายโอน (transfer) ของภาษาจากภาษาหนึ่งไปยังอีกภาษาหนึ่งมีมาตั้งแต่โบราณ มีสาเหตุมาจากการเผยแผ่ศาสนาและอารยธรรม เริ่มจากการแปลหลักคำสอนจากภาษาฮีบรูเป็นภาษากรีกและละตินในกรณีของศาสนาคริสต์ ซึ่งในเวลาต่อมาได้มีการแปลเป็นภาษาอื่น ๆ ในยุโรป เช่น ภาษาอังกฤษ ฝรั่งเศส และเยอรมัน (Sofer, 1999, p. 19 อ้างใน ดิยู ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 319) สำหรับปัจจุบัน ถือเป็นยุคสมัยที่มีการแปลข้ามทั้งภาษาและวัฒนธรรมมากที่สุด และเกิดขึ้นตลอดเวลา อาจเป็นเพราะได้รับอิทธิพลของภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติซึ่งเป็นภาษาที่สำคัญที่สุดในโลกปัจจุบัน ทำให้เกิดงานแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง รวมถึงแปลจากภาษาอื่น ๆ เป็นภาษาอังกฤษด้วยเช่นกันทั้งในการเขียนและการพูด นอกจากนี้ ด้วยความก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีการสื่อสารรูปแบบใหม่ ๆ และความทันสมัยของการสื่อสารและการค้าระหว่างประเทศ ทำให้บุคคลมีการเรียนรู้และสื่อสารด้วยภาษาอื่นจำนวนมาก โดยจะเห็นได้จากการมีพจนานุกรมภาษาต่าง ๆ มากขึ้น ซึ่งจะทำให้มีการแปลข้ามภาษาที่มากขึ้นตามไปด้วย

โดยทั่วไปนักวิชาการมองว่า การแปลเป็นทั้งศาสตร์และศิลป์ สุพรรณิ ปันมณี (2555, หน้า 39) กล่าวว่า ผู้แปลต้องมีทักษะในการอ่าน การวิเคราะห์ การตีความ รวมไปถึงมีทักษะในการเขียนอีกด้วย การเขียนก็มีใช่เป็นการเขียนจากความคิดของบุคคลอื่น ผู้แปลต้องสมมติว่าตัวเองเป็นคนอื่น บอกเล่าความคิดของคนอื่นด้วยอีกภาษาหนึ่ง นั่นหมายความว่าผู้แปลต้องใช้หลักภาษาถึง 2 ชุดและความเข้าใจด้านสังคมวัฒนธรรมอีก 2 ชุดของภาษาต้นทางและภาษาเป้าหมาย ดังนั้นจึงต้องตระหนักถึงความจริงเมื่อทำงานแปลเพื่อให้ได้งานที่มีความลุ่มลึกและละเอียดอ่อนทางสังคมวัฒนธรรมที่อยู่นอกเหนือไปจากตัวภาษา ตลอดจนผู้แปลจำเป็นต้องสามารถวิเคราะห์เปรียบเทียบโครงสร้างไวยากรณ์และความหมายของทั้งสองภาษา และสามารถถ่ายโอนจากภาษาหนึ่งไปยังอีกภาษาหนึ่งให้ได้ครบถ้วน ไม่ว่าจะเป็นการถ่ายโอนด้านลีลาภาษา (stylistic) หรือประเภทของงานประพันธ์ (literary genre) จึงต้องทำให้เกิดความสมดุลกัน ตามความเห็นของไนดา (Nida, 1969, p. 483-495) ทฤษฎีการแปลมาจากหลักความรู้ด้านภาษาศาสตร์เชิงเปรียบเทียบ (Comparative Linguistics) ซึ่งหมายถึงการวิเคราะห์เปรียบเทียบด้านไวยากรณ์และความหมาย รวมถึงความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์และภาษาศาสตร์เชิงสังคมเพราะผู้แปลต้องเข้าใจลักษณะหรือประเภทของภาษาที่ใช้ในแต่ละบริบท ตลอดจนเข้าใจความหลากหลายของภาษาในสังคม ดังนั้นเมื่อนึกถึงการแปลที่ต้องอาศัยองค์ความรู้ดังที่กล่าวมาจึงทำให้การแปลสำนวนเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจ

“สำนวน” คือ กลุ่มคำที่รวมตัวกันเข้าแล้วสร้างหน่วยความหมายใหม่ เป็นความหมายเฉพาะที่แตกต่างไปจากความหมายของคำแต่ละคำเมื่ออยู่โดด ๆ เช่น กินข้าว เป็นสำนวนซึ่งมาจากคำว่า กิน ซึ่งเมื่ออยู่โดด ๆ แปลว่า ทานหรือรับประทาน กับคำว่า ข้าว ซึ่งแปลว่า สามี เมื่อกินกับข้าวรวมกันเข้าจึงเกิดหน่วยความหมายใหม่ คือ เป็นคำเรียกหญิงที่เมื่ออยู่กินกับสามีคนใดแล้วสามีมักตาย มิได้แปลว่ารับประทานสามีเป็นอาหารแต่อย่างใด อย่างไรก็ตามสำนวนเช่นนี้ยังคงเหลือเค้าความหมายของคำเดิมเมื่ออยู่โดด ๆ อยู่บ้างพอให้เดาความได้ แต่บางสำนวนไม่เหลือเค้าความหมายเดิมของคำเมื่อแยกกันอยู่เลยแม้แต่น้อย เช่น ชักดาบ (หนังนี้ไม่ยอมชำระหนี้) ถึงแตก (ขาดเงิน) ปลอ่ยไก่ (ทำเป็น แสดงความไม่รู้เรื่องราว) ที่นาผืนน้อย (อวัยวะเพศหญิง) แรดเรียกเฮีย (ทนทายาด) ฯลฯ ซึ่งแบบหลังนี้เองที่มักเป็นปัญหาในการแปล เนื่องจากมีกลุ่มคำมีความหมายแบบคำต่อคำ และมีความหมายโดยรวมเป็นสำนวนด้วย (สุพรรณิ ปันมณี, 2555, หน้า 115-116) ทำให้ผู้แปลต้องระมัดระวังเลือกความหมายที่ถูกต้อง ต้องแยกแยะระหว่างคำพุดธรรมาภิบาลกับสำนวนรวมไปถึงเลือกกลยุทธ์ในการแปลให้สอดคล้องกับตัวบทนั้น หากไม่ตระหนักก็อาจแปลผิดพลาดได้ง่าย ๆ บทความนี้จึงเป็นการกล่าวถึงองค์ความรู้พื้นฐานทางด้านความหมายและธรรมชาติของการแปล และนำเสนอให้เห็นถึงหลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปล ประเด็นทางภาษาศาสตร์ขององค์ประกอบทางความหมายและการเป็นหน่วยเสมือนวลีหรือวลีสำเร็จรูปที่เกี่ยวกับสำนวนไทย การแปลสำนวนภาษาไทยและความเข้าใจวัฒนธรรม ตลอดจนการใช้กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย ดังนี้

1. ความหมายและธรรมชาติของการแปล

นักวิชาการด้านการแปลโดยทั่วไปให้ความหมายของการแปลคล้ายคลึงกัน โดยหมายถึง การถ่ายโอนข้อความหรือตัวบท (text) จากภาษาหนึ่งซึ่งเป็นภาษาต้นทาง (source language) ไปยังอีกภาษาหนึ่งซึ่งเป็นภาษาปลายทาง (target language) โดยยังคงรักษาโครงสร้างและความหมายของภาษา ตลอดจนรักษาลีลาภาษาได้อย่างสมดุล (ดิฐ ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 320) การแปลจึงเป็นเรื่องของการถ่ายทอดความหมาย (meaning) และการถ่ายทอดรูปแบบของการเสนอความหมาย (form) ของข้อความในภาษาหนึ่งเป็นอีกภาษาหนึ่ง ยูจีน ไนดา (Nida, E.A., 1964 อ้างใน สัจฉวี สายบัว, 2560, หน้า 2) มีความคิดว่าการแปลนั้นไม่ใช่เรื่องของการเสนอความหมายเท่านั้น แต่รวมไปถึงรูปแบบของการเสนอความหมายด้วย ซึ่งหมายถึงการใช้ทั้ง เสียง คำ วลีหรือประโยค และข้อความ ดังนั้นการเลือกคำ การเรียงคำให้เป็นหน่วยที่ใหญ่ขึ้นในระดับวลี หรือแม้แต่การจัดวางวลีใดก่อนหลังจึงมีส่วนสำคัญที่ผู้แปลจะต้องพิจารณาและถ่ายทอดจากต้นฉบับมาเป็นฉบับแปลด้วย ดังนั้น รูปแบบของการเสนอความหมายจึงมักจะเป็นปัญหาที่หนักใจของนักแปลเมื่อต้องพยายามรักษารูปแบบของต้นฉบับไว้พร้อม ๆ กับคงความหมายไว้ด้วย เพราะการกำหนดคำใช้แทนความหมาย และการประกอบคำขึ้นเป็นวลีหรือหน่วยใหญ่ขึ้นไปในภาษาหนึ่งย่อมแตกต่างไปจากอีกภาษาหนึ่งขึ้นอยู่กับจะแปลไปสู่ภาษาใด นอกจากนี้ยังมีผู้กล่าวถึงความหมายและธรรมชาติของการแปลไว้อีกมากมายดังนี้

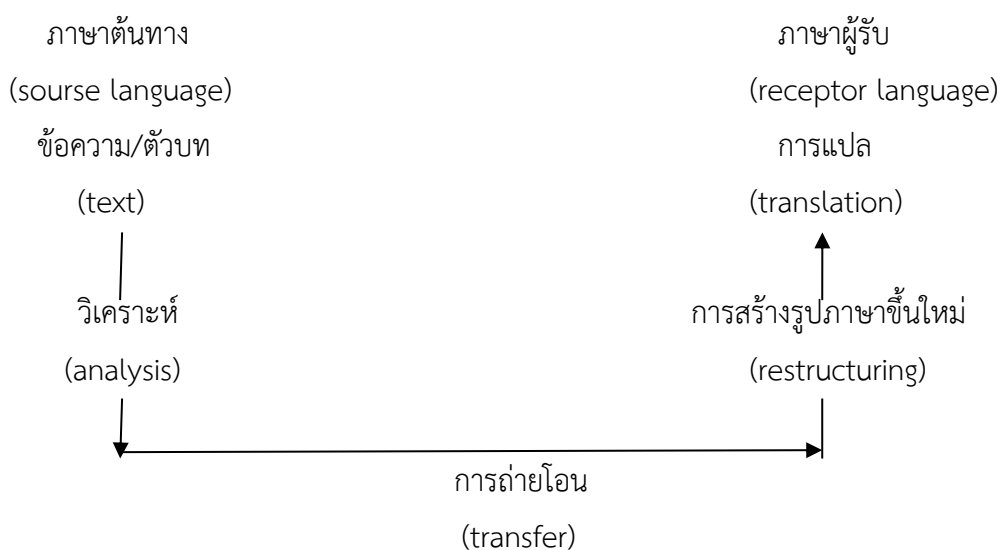
แคทฟอร์ด (Catford, 1965, p. 1) กล่าวว่า “...the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language”

เบล (Bell, 1991, p. 5) กล่าวว่า “Translation is the expression in another language (or target language) of what has been expressed in another, source language, perserving semantic and stylistic equivalences”

โพรชาสกา (Procházka อ้างถึงโดย Garvin, 1995 ใน Nida, 2004 อ้างถึงใน ดิยู ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 321) กล่าวถึงนักแปลที่ดีต้องมีคุณสมบัติ คือ “He must understand the original word thematically and stylistically; he must overcome the differences between the two linguistic structure; and he must reconstruct the stylistic structures of the original work in his translation.”

จากที่ผู้เขียนยกมากล่าวจะเห็นได้ว่า ความหมายที่ 3 กล่าวเพิ่มเติมจากความหมายที่ 1 และ 2 คือ การที่ผู้แปลต้องสามารถวิเคราะห์ความแตกต่างด้านโครงสร้างภาษาของภาษาต้นฉบับและของภาษาเป้าหมาย แล้วถ่ายโอนและสร้างรูปภาษาขึ้นใหม่ (restructuring) ในภาษาเป้าหมายซึ่งสามารถสรุปเป็นแผนภูมิแสดงกระบวนการแปลได้ดังนี้

แผนภูมิแสดงกระบวนการแปล



รูปภาพ 1: แผนภูมิแสดงกระบวนการแปล

(ดัดแปลงจาก ดิยู ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 321)

จากแผนภูมินี้ผู้เขียนใช้คำว่า “receptor language” (ภาษาของผู้รับ) แทนคำว่า “target language” (ภาษาเป้าหมาย) เพราะต้องการเน้นกระบวนการความเข้าใจของผู้รับ ดังนั้นแม้จะเปลี่ยนรูปภาษาจากแบบหนึ่งไปเป็นอีกแบบหนึ่งความหมายในสองภาษาอาจไม่พ้องกันทั้งหมด จึงมีสิ่งตกหล่นในกระบวนการแปล คือ หากแปลโดยเน้นความสมมูลด้านรูปแบบ (formal equivalence) ซึ่งเป็นการแปลแบบไม่อิงความหมายตามบริบท (context-free) งานที่แปลอาจขาดความหมายในเชิงสื่อสาร โดยผู้รับสารอาจไม่เข้าใจความหมายของสารและเจตนาของผู้ส่งสาร แต่หากแปลโดยเน้นความสมมูลด้านหน้าที่ทางการ

สื่อสาร (functional equivalence) ซึ่งอิงบริบท งานแปลนั้นก็อาจถูกมองว่าคลาดเคลื่อนหรือไม่ถูกต้องตามต้นฉบับ ผู้แปลจึงเสมือนต้องเลือกวิธีใดวิธีหนึ่ง ทั้งที่ความจริงแล้ว ผู้แปลสามารถผสานทั้งสองวิธีนี้เข้าด้วยกันได้ และต้องคำนึงถึงลักษณะธรรมชาติของภาษาที่ว่าภาษามีความหลากหลาย เช่น มีภาษาย่อย (dialect) มีระดับภาษา (register) และการใช้ภาษาขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนา ตลอดจนทั้งการใช้ภาษาแตกต่างกันตามวัตถุประสงค์ของการสื่อสาร ปัจจัยเหล่านี้ทำให้ผู้แปลต้องคำนึงถึงความสำคัญของบริบทในการใช้ภาษาเพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ ในหัวข้อถัดไปผู้เขียนเห็นว่าการแปลจะอาศัยความเข้าใจความหมายและธรรมชาติของภาษาเพียงเท่านั้นไม่ได้ แต่การแปลย่อมต้องทราบถึงหลักการทางภาษาศาสตร์ร่วมด้วยซึ่งเป็นพื้นฐานที่ควรเข้าใจ

2. หลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลภาษา

โดยปกติการแปลมักแบ่งวิธีการแปลตามการเน้นที่แตกต่างกันซึ่งวิธีการแปลที่สำคัญจะมีอยู่หลายแบบ อาทิ 1. การแปลตามตัวอักษร (literal translation) 2. การแปลแบบอิสระ (free translation) 3. การแปลแบบเน้นความหมาย (semantic translation) 4. การแปลแบบเน้นการสื่อสาร (communicative translation) ซึ่งการเลือกวิธีการแปลที่เหมาะสมสำหรับงานแปลแต่ละเรื่องขึ้นอยู่กับปัจจัยอยู่ 3 ประการ คือ 1. ลักษณะของสาร (message) ในต้นฉบับ เช่น ต้นฉบับเป็น นิทานพื้นบ้าน คำเทศนาสั่งสอน สารคดี หรือบันเทิงคดี 2. วัตถุประสงค์ของผู้เขียนและผู้แปล (Goal) เช่น ถ้าต้นฉบับเป็นร้อยกรอง ผู้แปลก็ต้องยึดรูปแบบแปลแบบร้อยกรอง ไม่ว่าจะเป็น ด้านเนื้อหา รูปแบบของต้นฉบับ และ 3. ผู้รับสาร (receiver) ผู้รับสารเป็นอย่างไร เช่น ผู้รับสารเป็น เด็ก ดังนั้น การเขียนงานแปลสำหรับเด็กก็ต้องใช้ภาษาที่เข้าใจง่ายกว่างานแปลสำหรับกลุ่มผู้ใหญ่ (ดิฐ ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 323) จากที่ได้กล่าวมา ผู้เขียนเห็นว่า หากผู้แปลคำนึงถึงแค่วิธีการแปลกับปัจจัยในการเลือกวิธีการแปลเพียงเท่านั้นอาจจะทำให้ผู้แปลขาดความรู้พื้นฐานที่เกี่ยวกับหลักการทางด้านภาษาศาสตร์ไป เนื่องจากการแปลต้องอาศัยหลักความรู้ด้านภาษาศาสตร์เชิงเปรียบเทียบและผู้แปลเองก็ต้องอาศัยการวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างสองภาษา นิวมาร์ค (Newmark, 1981, หน้า 114-126; 1996, หน้า 56-63) และ อาร์มสตรอง (Armstrong, 2005, หน้า 191-196) ได้เสนอประเด็นที่เกี่ยวข้องกับหลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลภาษาไว้ทั้งหมด 5 ประเด็น เพื่อที่ผู้แปลจะได้ตระหนักเป็นหลักการขั้นพื้นฐานเมื่อต้องการหาคำเทียบ (equivalent) ไปใช้แปลจากภาษาหนึ่งสู่อีกภาษาหนึ่งไว้ ดังนี้

2.1 การเลือกคำปรากฏร่วมจำเพาะที่เหมาะสม ถือได้ว่ามีความสำคัญมากสำหรับผู้แปล เพราะจะแสดงให้เห็นความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างในภาษา นันทนา วงษ์ไทย (2561, หน้า 59) กล่าวว่า การปรากฏร่วมจำเพาะ (collocation) เป็นความสัมพันธ์ทางความหมายของคำที่มักปรากฏร่วมกันอยู่เสมอ เช่น คำกริยาหรือคำคุณศัพท์บางคำเกิดร่วมเฉพาะกับคำนามบางคำ ดังเช่น ในภาษาไทยมี คำว่า “เขียว” ปรากฏร่วมกับ “ปื” เป็น “เขียวปื” คำว่า “ดื่ม” ใช้กับของเหลว (ดื่มน้ำ ดื่มน้ำกาแฟ) หรือบางครั้งคำแต่ละคำจะมีความหมายเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน เช่น ป่า ต้นไม้ ภูเขา น้ำตก ลำธาร ก้อนหิน เป็นต้น ซึ่งจัดเป็นความสัมพันธ์แบบเครือข่ายทางความหมาย (semantic network) ดังนั้น คำ ๆ หนึ่งจึงสามารถมี

ความสัมพันธ์ได้มากกว่าหนึ่งแบบได้ เพื่อแสดงให้เห็นความสัมพันธ์กันในโครงสร้างแบบปรากฏร่วมกัน ยกตัวอย่างเช่น โครงสร้างของคำแบบ คำกริยา กับ คำกริยา เช่น คำว่า “pay attention” หรือ “make a speech” จะเห็นคำว่า “pay” เกิดร่วมกับคำว่า “attention” และ “make” เกิดร่วมกับคำว่า “speech” ในการแปลเป็นภาษาไทย ผู้แปลจำเป็นต้องหาคำเทียบที่เหมาะสม เพราะไม่สามารถแปลแบบคำต่อคำได้ โดยสองคำนี้อาจแปลเป็นภาษาไทยว่า “เอาใจใส่” หรือ “ให้ความสนใจกับ” และ “ปราศรัย” หรือ “กล่าวปราศรัย” หรือ “กล่าวสุนทรพจน์” ตามลำดับ โดยเลือกใช้คำที่เหมาะสมแล้วแต่กรณี เมื่อแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ผู้แปลจำเป็นต้องเข้าใจคำปรากฏร่วมจำเพาะเหล่านี้ในภาษาอังกฤษด้วย

2.2 การจัดลำดับโครงสร้างที่ถูกต้อง ผู้แปลจำเป็นต้องวิเคราะห์โครงสร้างลึก (underlying deep structure) ของประโยคที่จะแปลเมื่ออยู่ในกรณีที่ประโยคในต้นฉบับมีความกำกวมหรือไม่ชัดเจนในด้านโครงสร้างประโยคเพราะอาจจะทำให้เข้าใจความหมายคลาดเคลื่อนได้ ดังนั้น ควรเรียงลำดับคำต่าง ๆ ในประโยคอย่างสมเหตุสมผลกับโครงสร้างของภาษาที่แปลมากกว่ายึดตามโครงสร้างของภาษาในต้นฉบับ เช่น ตัวอย่างการแปลโครงสร้างประโยคกรรม (passive construction) จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (วิชฌ กอปรสิริพัฒน์, 2549, หน้า 101) ตัวอย่างเช่น “A puppy was run over by a car.” ถ้าแปลตามโครงสร้างภาษาไทยจะแปลได้ว่า “ลูกสุนัขถูกรถยนต์วิ่งทับ” แต่หากแปลโดยยึดตามโครงสร้างภาษาอังกฤษ ก็จะเป็น “ลูกสุนัขถูกวิ่งทับโดยรถยนต์” ซึ่งอาจทำให้ความหมายคลาดเคลื่อนหรือเกิดความกำกวมทางความหมายได้ว่า แท้จริงแล้วเจตนาของต้นฉบับอยากจะสื่อสารว่าสุนัขตั้งใจวิ่งไปให้รถยนต์ทับหรือรถยนต์วิ่งไปทับลูกสุนัขเองกันแน่ ผู้เขียนแสดงโครงสร้างเปรียบเทียบความแตกต่างของโครงสร้างประโยคกรรมของทั้งสองภาษาไว้ดังนี้

ภาษาอังกฤษ	NP1	BE	V3	(by NP2)
ภาษาไทย	NP1	(ถูก/โดย)	NP2	V

รูปภาพ 2: โครงสร้างประโยคกรรมของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

จากโครงสร้างจะเห็นการวางตำแหน่งของนามวลี (NP2) และกริยา (V) ที่แตกต่างกัน โดยในภาษาไทยจะวางนามวลี (NP2) ไว้ก่อนกริยา (V) แต่ปรากฏว่าในภาษาอังกฤษจะวางนามวลี (NP2) ไว้หลังกริยา (V3) ซึ่งเมื่อผู้แปลขาดการเข้าใจการจัดลำดับโครงสร้างของแต่ละภาษาก็จะทำให้แปลผิดได้

2.3 การวิเคราะห์ประเภทของความหมาย ในการแปลข้ามภาษา ผู้แปลจะต้องวิเคราะห์ความหมายของถ้อยคำในภาษาต้นฉบับอย่างถี่ถ้วนว่าเป็นความหมายประเภทใด เพื่อการแปลที่สมมูลในภาษาเป้าหมาย ซึ่งโดยปกติคำศัพท์ต่าง ๆ จะประกอบด้วยความหมายหลายประเภท ประเภทแรก คือ ความหมายแสดงระดับ ได้แก่ ความหมายหลัก ความหมายรอง และความหมายใหม่ ยกตัวอย่างเช่น “in the old time” แปลได้ว่า “ในสมัยก่อน” ในที่นี้คำว่า “time” หรือ คำว่า “สมัย” จัดเป็นประเภทของความหมายรอง เพราะแท้จริงแล้วความหมายหลักจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับ “เวลา” ประเภทที่สอง คือ ความหมายแสดงคุณลักษณะ ได้แก่ ความหมายเชิงอุปลักษณ์ ความหมายเชิงวัฒนธรรม ความหมายในกลุ่มคนคุ้นเคย ตัวอย่างเช่น “The way to

a man's heart is through his stomach.” จะแปลอย่างตรงไปตรงมาได้ว่า “วิธีที่จะเข้าถึงใจของบุรุษ คือ ต้องผ่านท้องของเขา” ซึ่งเมื่อแปลเช่นนี้ก็ยังไม่เข้าใจความหมายมากนักและอาจจะใช้ภาษาที่ไม่สละสลวย แต่หากเปลี่ยนเป็นแปลออกมาในรูปสำนวนไทยว่า “เสน่ห์ปลายจวัก ผัวรักจนวันตาย” นอกจากจะทำให้ตรงความหมายแล้ว ก็ยังทำให้เห็นถึงความเข้าใจในวัฒนธรรมของการใช้ภาษาปลายทางของภาษาแปลไปด้วย (ในที่นี้คือภาษาไทย) ซึ่งลักษณะนี้จัดเป็นความหมายเชิงวัฒนธรรม เพราะจะสะท้อนความคิดทางวัฒนธรรม และค่านิยมว่า การจะมัดใจผู้ชายต้องใช้การทำอาหารในการมัดใจชายและผู้หญิงคนไหนมีฝีมือในการทำอาหารเป็นสิ่งที่ดีและเป็นสิ่งที่สังคมคาดหวัง และประเภทที่สาม คือ ความหมายเชิงตรรกะ ได้แก่ ความหมายตรงและความหมายแฝง ตัวอย่างเช่น “He was squeezed out of his position by his assistant.” แปลได้ว่า “เขาถูกบีบให้ออกจากตำแหน่งโดยผู้ช่วยของเขา” หรืออาจจะปรับภาษาให้สละสลวยขึ้นเป็น “เขาถูกลูกน้องเลื่อยขาเก้าอี้” ซึ่งเมื่อพิจารณาจากภาษาแปลแล้วจะเห็นความหมายแฝงจากคำศัพท์ เช่นคำว่า “บีบ” “เลื่อยขาเก้าอี้” คำเหล่านี้มีความหมายแฝงว่า “เป็นการบังคับและกลั่นแกล้ง” ซึ่งไม่ได้แปลได้อย่างตรงไปตรงมาว่า “บีบ” คือ ทำให้คุณสมบัติเปลี่ยนรูป หรือ “เลื่อยขาเก้าอี้” คือ ทำกิริยาใช้อุปกรณ์บั่นให้สั้นลง แต่อย่างไร เพราะฉะนั้นการแปลภาษาจึงควรคำนึงถึงการวิเคราะห์ประเภทของความหมายร่วมด้วยเสมอ

2.4 การใช้ภาษาเชิงประเมิน ผู้แปลจำเป็นต้องวิเคราะห์ความหมายของคำเหล่านี้ตามบริบทในต้นฉบับและแปลโดยเปรียบเทียบให้สอดคล้องกับทัศนคติหรือความคิดเห็นของกลุ่มที่เทียบเคียงกันในสังคมที่ใช้ภาษาเป้าหมายด้วย เช่น ใช้คำว่า “ชั้นหนึ่ง” หรือ “ยอดเยี่ยม” ก็จะแปลตรงกับคำว่า “superb” แต่เมื่ออยู่ในสถานการณ์การใช้ภาษาแบบกันเองหรือแบบสนิทสนมก็อาจจะต้องเลือกใช้ภาษาแปลที่แตกต่างกันไป ตัวอย่างเช่น คำที่แสดงถึงค่านิยมหรือมีความหมายในระดับที่แตกต่างกันตามแต่ละสังคม ในคำว่า “limited freedom” หรือ “political fairness” หากพบว่าคำเหล่านี้มีความหมายไม่สอดคล้องกันในคู่ภาษาที่แปล ผู้แปลควรให้ความหมายหรือรายละเอียดเพิ่มเติมแก่ผู้อ่านในวงเล็บ ในส่วนท้ายเรื่อง (endnote) ด้วย หรือใช้คำขยายเพื่อให้ความหมายตามที่ปรากฏในสังคมนั้น ๆ

2.5 การเกาะเกี่ยวความและการเชื่อมโยงความ

ผู้แปลจำเป็นต้องวิเคราะห์ภาษาระดับข้อความในภาษาต้นฉบับให้เข้าใจเพื่อจะได้แปลเป็นภาษาเป้าหมายได้ถูกต้อง โดยเฉพาะการร้อยเรียงความคิดต่าง ๆ เข้าด้วยกันอย่างต่อเนื่องและชัดเจน ซึ่งเรียกว่ามีการเกาะเกี่ยวความ (coherence) อย่างเหมาะสม และมีการเชื่อมโยงความ (cohesion) ที่ชัดเจนด้วยการใช้คำประเภทต่าง ๆ ตลอดทั้งความหมายหรือรูปประโยคที่สอดคล้องกัน ดังตัวอย่าง 1

“...My father once bought a really expensive Lincoln convertible. He managed it by saving every penny he could. It was dark blue with asses of chrome and a fawn leather top and it used to guzzled gas like there was no tomorrow. ...”

(ดัดแปลงจาก ดิยู ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 327)

จากตัวอย่าง 1 ในต้นฉบับภาษาอังกฤษ จะเห็นว่า ข้อความข้างต้นมีการนำเสนอความคิดที่ต่อเนื่อง และมีการเชื่อมโยงความทั้งด้านการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ คำที่ขีดเส้นใต้สองเส้นเป็นคำศัพท์เกี่ยวกับรถยนต์ ส่วนคำที่ขีดเส้นใต้เส้นเดียวเป็นศัพท์ที่เกี่ยวกับเงินทอง และคำที่เป็นตัวหนาเอน เช่น once และ tomorrow เป็นคำแสดงเวลา ส่วนการเชื่อมโยงความด้านไวยากรณ์ จะเห็นได้จากการใช้คำนามและการแทนด้วยคำสรรพนามในประโยคที่ตามมา เช่น “My father..., He..., Lincoln convertible..., He managed it...” เป็นต้น นอกจากความรู้พื้นฐานทางภาษาศาสตร์ทั้ง 5 ข้อ ที่ผู้เขียนได้กล่าวไปแล้วผู้เขียนยังเห็นว่ายังคงมีประเด็นอื่นทางด้านภาษาศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับการแปลสำนวนไทย ดังจะได้อธิบายในหัวข้อที่ 3 ต่อไป

3. ประเด็นทางภาษาศาสตร์ขององค์ประกอบทางความหมายและการเป็นหน่วยเสมือนวลีหรือวลีสำเร็จรูปที่เกี่ยวกับสำนวนไทย

เมื่อนักแปลทราบถึงหลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลแล้ว ในหัวข้อนี้ผู้เขียนจึงอยากจะเสนอประเด็นทางภาษาศาสตร์ไว้ทั้งหมด 2 ประเด็นด้วยกัน คือ องค์ประกอบทางความหมายและการเป็นหน่วยเสมือนวลีหรือวลีสำเร็จรูปที่เกี่ยวกับสำนวนไทย ดังนี้

3.1 องค์ประกอบทางความหมาย (meaning component)

การทำความเข้าใจกับธรรมชาติและบทบาทของภาษาว่าหน่วยของภาษาทุกหน่วยตั้งแต่ หน่วยคำ หน่วยประโยค หรือหน่วยข้อความ (ตัวบท) ล้วนเกิดจากการรวมตัวของ “รูป” และ “ความหมาย” นอกจากนี้หากพูดถึงความหมายที่ประกอบกันขึ้นมาเป็นคำศัพท์ซึ่งบางครั้งความหมายก็อาจเกิดขึ้นอยู่ในรูปภาษาแบบโครงสร้างผิว (surface structure) หรือบางครั้งก็พบว่าเกิดอยู่ในรูปแบบของโครงสร้างทางความคิด (notional structure) ที่อยู่ข้างใต้โครงสร้างผิวอีกที โดยปกติแล้วในการแปลเราจะได้เห็นปรากฏการณ์นี้เพราะเป็นการพูดถึงการถ่ายทอดความหมายที่อยู่ในรูปภาษาหนึ่งให้มาปรากฏในรูปภาษาอีกภาษาหนึ่ง ยกตัวอย่างเช่น คำว่า “sofa” และคำว่า “เก้าอี้นวมยาว” จากตัวอย่างจะสังเกตเห็นได้ว่าทั้งสองภาษาใช้คำศัพท์เพื่อสื่อความหมายไปในลักษณะเดียวกันที่มีความต่างกัน คำศัพท์ในภาษาไทยนั้นความหมายจะขึ้นมาปรากฏอย่างชัดเจน และแบ่งออกเป็นส่วน ๆ ในคำแปลแต่ละคำ แต่เมื่อดูที่คำศัพท์ภาษาอังกฤษในคำว่า “sofa” ปรากฏว่าความหมายหรือเนื้อหาอยู่ใต้โครงสร้างผิวอีกทีและไม่สามารถมองเห็นได้ชัดเจนจากรูปภาษาเหมือนในคำศัพท์ภาษาไทย แต่หากผู้รับสารเป็นเจ้าของภาษา (native speaker) ความหมายหรือเนื้อหาของคำว่า “sofa” นี้ จะชัดเจนในความคิดเพราะว่าได้เรียนรู้ความหมายและบันทึกไว้เป็นข้อมูลในความคิดอยู่แล้ว หรือที่เรียกกันว่า ความหมายในมโนทัศน์ (conceptual meaning) ซึ่งเป็นข้อมูลความคิดที่ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาไม่ว่าจะเข้าถึงได้ง่าย ๆ หากไม่ฟังพาหรือค้นคว้าความหมายจากในพจนานุกรม (รัชนีโรจน์ กุลธำรง, 2552, หน้า 106)

ลองเอเคอร์ (Longacre, 1983, p. 328) กล่าวว่า การที่ความหมายหรือเนื้อหาของคำศัพท์จะขึ้นมาปรากฏให้เห็นในรูปภาษาบ้าง หรือบางครั้งก็อยู่ใต้โครงสร้างผิว เป็นความหมายที่อยู่ในโครงสร้างในความคิดที่เรามองไม่เห็นเป็นเพราะ “รูป” และ “ความหมาย” ที่ประกอบกันขึ้นมาในคำ ๆ หนึ่งนั้นมีความสำคัญที่สามารถเปลี่ยนเป็นมากกว่ากันหรือน้อยกว่ากันแต่สอดคล้องกันได้ ในกรณีที่ความหมายจะ

ปรากฏให้เห็นชัดเจนในรูปภาษาซึ่งอยู่ในโครงสร้างผิว (surface structure) “รูปภาษา” (form) ก็จะมี ความโดดเด่นและมีความสำคัญมากกว่า ส่วนในกรณี “ความหมาย” หรือเนื้อหาไปอยู่ในโครงสร้างใน ความคิด (notional structure) มากกว่า “รูปภาษา” ก็จะลดบทบาทลงไป คือไม่มีความโดดเด่นที่มองเห็น ได้ชัดเหมือนในกรณีแรก ความสำคัญจึงลงไปอยู่ในโครงสร้างของความคิด ดังนั้นในมุมมองของผู้เขียนจึงมี ความเห็นและสรุปได้ว่า “รูป” และ “ความหมาย” นั้น ถึงแม้จะประกอบกันขึ้นมาเป็นหน่วยภาษาหนึ่ง ๆ เช่น คำ วลี ประโยค หรือแม้กระทั่งตัวบท (ข้อความ) ทำให้กล่าวได้ว่าคำศัพท์จะประกอบไปด้วย 2 มิติ คือ รูปคำ (word form) กับความหมาย (meaning) แต่ว่ามิติทั้งสองนี้ไม่ได้มีบทบาทแบ่งความสำคัญกันอย่าง ตายตัว แต่อาศัยการผสมผสานกัน สมศีล ฌานวงศ์ (2540, หน้า 13) กล่าวว่า บางครั้งมิติหนึ่งอาจมี ความสำคัญมากกว่า ทำให้อีกมิติหนึ่งลดบทบาทลงไปได้ ในขณะเดียวกันเมื่อมิติหนึ่งได้ลดบทบาทลงก็ สามารถกลับขึ้นมามีบทบาทที่โดดเด่นได้อีกเช่นกัน ดังนั้นคำบางคำอย่างเช่นในภาษาไทยก็อาจจะมี ความหมายหรือเนื้อหาที่ไม่ได้ปรากฏขึ้นมาให้เห็นชัดเจนในรูปภาษาก็ได้ ยกตัวอย่างเช่นคำว่า “หิ้ง” ผู้ที่พูด ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ (mother language) จะรู้ความหมายของคำนี้เพราะมีข้อมูลความหมายอยู่ใน ความคิดและหากตรวจสอบความหมายจากในพจนานุกรมจะพบว่า คำว่า “หิ้ง” มีความหมายว่า “ชั้นวาง ของที่ตรึงไว้กับผนังหรือแขวนโยนจากเครื่องบนของเรือน” (พจนานุกรมฉบับมติชน, 2547, หน้า 929 อ้าง ใน รัชนิโรจน์ กุลธำรง, 2552, หน้า 107) ซึ่งความหมายนี้ก็คือความหมายในมโนทัศน์ (conceptual meaning) นั่นเอง และหากแปลเป็นภาษาอังกฤษก็อาจจะต้องใช้คำศัพท์ที่มีความหมายหรือเนื้อหาปรากฏ เด่นชัดขึ้นในรูปภาษาจึงจะทำให้รูปคำมีความโดดเด่นมากกว่ารูปคำในภาษาไทย นั่นคือ ใช้คำว่า “wall shelf” (หมายถึงชั้นวางของที่ตรึงไว้กับผนัง)

นอกจากนี้ผู้เขียนยังเห็นอีกว่า ลักษณะสำคัญอีกประการหนึ่งที่นอกเหนือจากมิติทั้งสอง (รูปคำ กับ ความหมาย) แล้ว มิติด้าน “ความหมาย” ของคำศัพท์ในแต่ละคำก็จะประกอบขึ้นจากส่วนหลายส่วน ด้วยกัน ซึ่งในแต่ละภาษาก็น่าจะมีวิธีที่แตกต่างกันในการจัดองค์ประกอบของความหมายไว้ในคำศัพท์

ยกตัวอย่างเช่นคำว่า “ram” ซึ่งเป็นตัวอย่างที่ ลาร์สัน (Larson, 1998, p. 59-60) ได้แสดง ความคิดไว้ว่า คำว่า “ram” ซึ่งมีความหมายได้ถึงสามส่วน คือ Sheep, Male, และ Adult เมื่อนำมารวม เป็นชุดกันเป็นองค์ประกอบของความหมาย (meaning components) จึงจะได้เป็นคำว่า “ram” แต่ ในขณะที่ภาษาไทยเมื่อถูกนำมาเทียบกลับไม่มีคำศัพท์ที่ได้ความหมายได้ตรงกับคำว่า “ram” (แกะตัวผู้) หรือ “eve” (แกะตัวเมีย) “lamb” (ลูกแกะ) “mutton” (แกะแก่) ผู้เขียนเห็นว่าภาษาไทยปรากฏว่ามีคำ เดียว คือ “แกะ” สาเหตุประการหนึ่งที่ผู้เขียนสันนิษฐานคือ มนุษย์ไม่ได้ใช้ภาษาเพื่อสะท้อนความเป็นจริง แต่ใช้ภาษาเพื่อสะท้อนความคิดที่เรามีต่อโลกหรือความเป็นไปในโลก ด้วยความที่ภาษาไทยไม่ได้ให้ความสำคัญ กับการแยกเพศและวัยมากจนมีคำศัพท์ที่สะท้อนความคิดนั้น ๆ ดังนั้น ภาษาไทยจึงจัดข้อมูลทาง ความหมายไว้ชุดเดียวคือ คำว่า “แกะ” แต่ในภาษาอังกฤษกลับต่างกันคือ จัดแยกออกเป็นหลายชุดด้วยกัน ซึ่งสามารถไปอยู่ในคำศัพท์หลายคำ เช่น คำว่า “ram” ก็จะมีชุดความหมายแยกเป็นองค์ประกอบได้ 3 ส่วน คือ 1. สัตว์ที่เรียกว่า แกะ (ใช้ในคำว่า sheep), 2. เพศผู้ (ใช้ในคำว่า male), และ 3. เดิบโตเต็มที่แล้ว (ใช้ในคำว่า adult)

ด้วยเหตุนี้การนำประเด็นทางภาษาศาสตร์อย่างหนึ่งที่ควรตระหนักต่อการแปลสำนวนไทยโดยคำนึงถึงองค์ประกอบของความหมาย (meaning component) มาสนับสนุนความคิดและตระหนักเสมอว่าชุดข้อมูลความหมายหรือองค์ประกอบของความหมายในคำศัพท์แต่ละภาษาจะมีความแตกต่างกัน แม้จะจัดรวมอยู่ในหมวดหมู่เดียวกัน ดังเช่นตัวอย่างที่ผู้เขียนยกมา จึงมีวิธีการที่แตกต่างกันในการบรรจุ (package) ความหมายต่าง ๆ เข้าไว้ในคำศัพท์ ดังนั้นจึงทำให้ความหมายที่อยู่ในคำ ๆ หนึ่งมีลักษณะผูกมัดเป็นชุดรวมกัน (a bundle of meaning components) เพราะฉะนั้นประการแรกของการแปลผู้แปลจะต้องแกะความหมายที่รวมกันอยู่ในคำต่าง ๆ นี้ เพื่อนำไปถ่ายทอดในรูปของภาษาอีกภาษาหนึ่งให้ได้

3.2 การเป็นหน่วยเสมือนวลี (Phraseology) หรือวลีสำเร็จรูป (Multiword lexical unit)

ประเด็นทางภาษาศาสตร์ต่อมาที่ผู้เขียนเห็นว่ามีความสำคัญในการแปลสำนวนไทย คือ การเข้าใจความเป็นหน่วยเสมือนวลี (Phraseology) หรือวลีสำเร็จรูป (Multiword lexical unit) เนื่องจากลักษณะของสำนวนจะมีลักษณะเหมือนเป็นวลีสำเร็จรูปจึงมีความคล้ายคลึงกับคำประสม (compound word) ซึ่งหากจะพิจารณาความแตกต่างกันก็สามารถใช้เกณฑ์การทดสอบด้วยเกณฑ์การแทนที่ (substitution) เช่นเดียวกันกับการพิจารณาคำประสม (สุริยา รัตนกุล, 2555, หน้า 162) วลีสำเร็จรูปที่ผู้เขียนยกมาเป็นประเด็นที่เกี่ยวกับการแปลสำนวนนี้ก็เพราะ วลีสำเร็จรูป (multiword lexical unit) เป็นสิ่งที่มีความหมายพิเศษเฉพาะของตนเอง มีจำนวนมากที่มีความหมายเท่ากับคำหนึ่งคำ ยกตัวอย่างเช่น “ความวู่วางไม่หาย ความควายเข้ามาแทรก” ไม่สามารถเอาคำอื่นมาแทนที่คำว่า “วู่วาง” และคำว่า “ควาย” ได้ ถึงแม้จะเลือกหาคำมาให้คล้องจองสัมผัสกันเหมือนเดิม แต่ก็ใช้ไม่ได้ สาเหตุที่ใช้ไม่ได้ก็เพราะว่าเมื่อใช้แล้วผู้รับสารจะไม่เข้าใจและอาจจะต้องอธิบายความหมายกันอีกมาก ยกตัวอย่างเช่น “ความวู่วางไม่หาย ความกระต่ายเข้ามาแทรก” อาจทำให้ผู้รับสารค่อนข้างสับสน ยกเว้นแต่ผู้รับสารนั้นจะเป็นผู้ที่เล่นกับลีลาของภาษาให้เกิดความขบขัน ดังที่ผู้เขียนกล่าวไปข้างต้นว่า วลีสำเร็จรูปมีความจำเพาะพิเศษ เพราะบางครั้งวลีสำเร็จรูปก็มีความใกล้เคียงหรือเป็นเช่นเดียวกับสำนวน ดังนั้นการที่จะอธิบายว่าวลีสำเร็จรูปต่างกับสำนวนอย่างไรจึงเป็นเรื่องที่ค่อนข้างอธิบายความหมายได้ลำบาก ยกตัวอย่างเช่นความหมายในพจนานุกรมราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 กล่าวถึงสำนวนไว้ว่า “เป็นคำนามมีความหมายว่า ถ้อยคำที่เรียบเรียง, โวหาร” อีกที่หนึ่งกล่าวว่า “ถ้อยคำที่ไม่ถูกไวยากรณ์ แต่รับใช้ภาษาที่ถูกต้อง, การแสดงถ้อยคำออกมาเป็นข้อความพิเศษเฉพาะภาษาหนึ่ง ๆ หรือหนังสือแบบหนึ่ง ๆ” (สุริยา รัตนกุล, 2555, หน้า 163) จากที่กล่าวมานี้ผู้เขียนจึงเห็นว่าเกณฑ์ที่น่าจะสำคัญกว่าในการพิจารณาสำนวนก็คือ เกณฑ์ทางความหมาย ซึ่งมีลักษณะสำคัญสองประการและมีความสัมพันธ์ทางความหมายของวลีสำเร็จรูปกับสำนวนต่าง ๆ ประการแรกคือ วลีสำเร็จรูปและสำนวนมีความหมายกว้างไกลลึกซึ้งกว่าความหมายตรง ๆ ตามตัวของคำที่มาเรียงกันเข้าตามกฎไวยากรณ์ของภาษานั้น ๆ หมายความว่า ใช้คำน้อย เก็บความหมายมาก ส่วนประการที่สองคือ วลีสำเร็จรูปและสำนวนมีความหมายจำเพาะที่เจ้าของภาษารับฟังแล้วเข้าใจ แต่จะเลือกสรรคำอื่นมาแทนที่ไม่ได้ ซึ่งหากทำเช่นนี้ก็จะทำให้ผู้รับสารไม่เข้าใจความหมาย ดังนั้นผู้เขียนจึงให้นิยามของวลีสำเร็จรูปหรือความเป็นหน่วยเสมือนวลีนี้ไว้เพื่อเป็นประเด็นทางภาษาศาสตร์สำหรับการนำมาใช้แปลสำนวนไว้ว่า “วลีสำเร็จรูป คือ เป็นรูปภาษาที่ประกอบไว้แล้วอย่างสมบูรณ์ โดยไม่เปิดโอกาสให้มีการประกอบใหม่

เหมือนกับวลีหรือประโยคโดยทั่ว ๆ ไป ที่มีการเปลี่ยนแปลงนำคำอื่นมาแทนที่ (substitution) หรือสามารถนำคำอื่นมาเพิ่มเติม (addition) หรือลดถ้อยคำลง (deletion) ในทางกลับกันวลีสำเร็จรูปและสำนวนจะคงรูปอยู่เช่นนั้น ถ้าผู้ใช้ภาษาไม่นิยมรูปภาษานั้นก็อาจเลิกใช้ไปเอง สุริยา รัตนกุล (2555, หน้า 164) กล่าวว่า วลี (phrase) เป็นการนำคำตั้งแต่สองคำขึ้นไปมาเรียงกันเข้าให้มีความหมายตามกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ของภาษานั้น ๆ แต่วลีจะมีความเพียงความเดียว เช่น นามวลี กริยาวลี คุณศัพท์วลี กริยาวิเศษณ์วลี บุพบทวลี จะเรียกว่าวลีชนิดใดก็ได้แล้วแต่คำแรกในวลีนั้นทำหน้าที่ทางไวยากรณ์ชนิดใด วลีไม่มีที่ได้ใจความครบบริบูรณ์ คือ มีทั้งภาคประธานและภาคแสดง เพราะถ้ามีเช่นนั้นก็เรียกว่าเป็นประโยค

จากการกล่าวถึงการเสมือนเป็นวลีหรือวลีสำเร็จรูป ที่ผู้เขียนได้เสนอประเด็นขึ้นมาจึงเป็นสิ่งสำคัญในระดับพื้นฐานที่ผู้แปลควรรู้ว่าการแปลสำนวนในภาษาไทย เมื่อต้องตัดสินใจเลือกสรรถ้อยคำให้ตรงความหรือครอบคลุมความหมายจากภาษาต้นทาง (source language) สู่ภาษาผู้รับ (receptor language) ควรตัดสินใจเช่นไรและไม่นำไปสู่ปัญหาการปรับตัวของสำนวนในการแปลภาษาได้ซึ่งประเด็นทางภาษาศาสตร์ทั้งสองหัวข้อนี้ผู้เขียนเห็นว่าควรนำมาเป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์สำนวนทั้งในภาษาต้นฉบับและในภาษาแปล เนื่องจากการที่ผู้แปลรู้แต่เพียงความหมายเพียงอย่างเดียวโดยขาดความเข้าใจว่าภาษาแต่ละภาษามีองค์ประกอบของความหมายที่เป็นโครงสร้างผิวและโครงสร้างในความคิดก็อาจจะทำให้เกิดความเข้าใจที่ผิดพลาดในการถ่ายทอดความหมายที่ถูกต้องได้ นอกจากนี้การที่จะแปลสำนวนให้ได้ยังมีความจำเป็นที่ผู้แปลควรจะเข้าใจเรื่องของนิยามของสำนวนว่ามีขนาดของถ้อยคำที่เป็นเสมือนวลีหรือที่ผู้เขียนใช้คำว่าวลีสำเร็จรูป ซึ่งบางครั้งไม่สามารถแปลงถ้อยคำหรือเลือกสรรถ้อยคำโดยไม่คำนึงถึงลักษณะจำเพาะของนิยามของสำนวนที่แท้จริง ก็จะทำให้ผู้แปลเกิดการแปลผิดพลาดได้เช่นกัน ดังนั้นหากผู้แปลเข้าใจประเด็นทั้งสองก็จะเป็นประโยชน์ยิ่งขึ้นในระดับพื้นฐานของการแปลสำนวนในภาษาไทย

4. การใช้กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย

นอกจากการอาศัยหลักความรู้ด้านภาษาศาสตร์และการตระหนักถึงความเข้าใจที่แตกต่างกันด้านวัฒนธรรม รวมถึงที่ไปที่มาของสำนวนแล้ว การแปลสำนวนไทยจากภาษาต้นฉบับสู่ภาษาปลายทางได้ครบความและอรรถสย้อมต้องอาศัยกลยุทธ์การแปลสำนวน ซึ่งกลยุทธ์การแปลสำนวนมีหลากหลายรูปแบบในที่นี้ผู้เขียนนำเสนอ 5 กลยุทธ์การแปลสำนวนโดยอ้างอิงแนวคิดจาก สุพรรณิ ปิ่นมณี (2562, หน้า 1126-131) และตัวอย่างสำนวนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษจาก รัชณี ซอโสติกุล (2560) เพื่อนำเสนอให้ผู้แปลเห็นถึงความสำคัญของการใช้กลยุทธ์ในการแปลสำนวนไทย ไว้ดังนี้

4.1 กลยุทธ์การเทียบเท่า (equivalence) โดยการเทียบสำนวนกับสำนวนในภาษาปลายทางบางสำนวนมีการเปรียบเทียบตรงกันระหว่างภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ในขณะที่บางสำนวนก็เปรียบเทียบไม่ตรงกันเลยแต่ได้ความหมายเท่ากัน ตัวอย่างเช่น สำนวน “ยกธงขาว” “show the white flag” “white flag of surrender” ซึ่งมีความหมายว่า แสดงการยอมแพ้ ไม่สู้ ขี้ขลาด ดังตัวอย่าง 2-3

2) “He showed the white flag by running away.”

3) “ฉันไม่คิดว่าเขาจะซี้ตลาดเช่นนี้ ยังไม่ทันรู้ ก็ยกธงขาว เสียแล้ว”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 136)

สำนวนอังกฤษ “show the white flag” และสำนวนไทย “ยกธงขาว” มีความหมายและที่มาเหมือนกันคือ มาจากการทำสงคราม ฝ่ายใดแพ้ก็ยกธงขาวให้อีกฝ่ายหนึ่งทราบ ฉะนั้นธงขาวจึงใช้เป็นสัญลักษณ์ของการยอมแพ้ ไม่สู้ การแสดงหรือยกธงขาว จึงหมายถึง การยอมแพ้ ปัจจุบันสำนวนอังกฤษ “show the white flag” ไม่ค่อยใช้กันแล้ว ซึ่งการแปลโดยใช้กลยุทธ์การเทียบเท่าก็สามารถแปลเป็นภาษาอังกฤษได้ว่า “white flag of surrender” ได้เช่นกัน

4.2 กลยุทธ์การเทียบเท่าความหมาย (equivalence) โดยการตีความสำนวน (interpret) การอธิบาย (explain) หรือการแปลโดยแสดงความหมายเดิมของตัวบทโดยใช้คำพูดใหม่ (paraphrase) เมื่อไม่มีสำนวนในภาษาปลายทางที่ตรงกัน ตัวอย่างเช่น สำนวน “ปิดปาก” “หุบปาก” “เงินปิดปาก” “suppress” “keep silent” “hush money” ซึ่งมีความหมายว่า บังคับไม่ให้พูด จำเป็นต้องเงียบ หรือให้สินบน เพื่อไม่ให้พูด ความลับหรือขยายเรื่องที่ไม่ดีต่าง ๆ ดังตัวอย่าง 4-5

4) “That blackmailer extorted hush money from a husband who had been unfaithful to his wife.”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 218)

5) “ข้าก็เข้าไปดูอุทยาน หมู่พยาบาลสอนให้
ให้สินจ้างชักชิด เงินทองปิดปากไว้”

(ลิลิตพระลอ, 2458 อ้างใน รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 218)

จากตัวอย่างคำว่า “hush” เป็นคำกริยา หมายถึง ทำให้เงียบ สำนวน “hush money” จึงหมายถึง เงินที่ให้แกใครเพื่อที่จะให้คนนั้นปิดปากเงียบ ไม่พูดขยายความลับ เรื่องไม่ดีต่าง ๆ หรือเรื่องที่ตนไม่อยากจะให้คนอื่นทราบ เป็นทำนองให้สินบน มีความหมายตรงกับสำนวนไทย “เงินปิดปาก” ซึ่งบางครั้งก็พูดว่า “ค่าปิดปาก” ถ้าเป็นกริยาพูดว่า เอาเงินปิดปาก หมายถึง ทำให้คนนั้นไม่พูดความลับ หรือเรื่องไม่ดีด้วยการให้เงินเป็นสินบน (รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 218) ผู้เขียนเห็นว่า กลยุทธ์การเทียบเท่าความหมายโดยการตีความสำนวนหรือการแปลโดยแสดงความหมายเดิมของตัวบทโดยใช้คำพูดใหม่ ก็จะสามารถแปลเป็น “suppress” “keep silent” ได้เช่นเดียวกันเพราะสามารถถอดความเทียบเคียงความหมายได้ตรงกัน

4.3 กลยุทธ์การแปลสำนวนแบบคำต่อคำ (Literal/ Calque/ Substitution) เฉพาะเมื่อมั่นใจว่าผู้อ่านในวัฒนธรรมภาษาปลายทางจะสามารถเข้าใจได้ และเมื่อความหมายที่แปลไม่กำกวมและไม่สร้างความสับสน ตัวอย่างเช่น สำนวน “ยิงทีเดียวได้นกสองตัว หรือ ยิงปืนนัดเดียวได้นกสองตัว” “kill two birds with one stone” ซึ่งมีความหมายว่า ทำอย่างเดียวหรือครั้งเดียวแต่ได้ผลสองอย่าง ดังตัวอย่าง 6-7

6) “We can visit Aunt Jennie and also see

New York City on the same trip, thus

killing two birds with one stone.”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 107)

7) “ตำรวจที่ไปจับคนเล่นการพนันเมื่อคืนนี้

จับผู้ร้ายที่ลอบขโมยรถคนที่ไปเล่นด้วย

เท่ากับเป็นการยิงทีเดียวได้นกสองตัว”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 107)

จากตัวอย่าง สำนวนอังกฤษ “kill two birds with one stone” และสำนวนไทย “ยิงทีเดียวได้นกสองตัว” มีความหมายตรงกันและมีการเปรียบเทียบเหมือนกัน มาจากยิ๊งก สำนวนอังกฤษสำนวนนี้เป็นสำนวนเก่าซึ่งพบว่ามีใช้ในราวปี ค.ศ. 1656 ในสมัยนั้นคงจะยังไม่มีการใช้ปืน ฉะนั้นการยิงก็คือหินก้อนเล็ก ๆ ในสำนวนนี้จึงใช้คำ “stone” ส่วนสำนวนไทยไม่ได้กล่าวถึงสิ่งที่ใช้ยิง อย่างไรก็ตาม ก็กล่าวถึงการยิงนกที่ยิงทีเดียวหรือครั้งเดียวและได้นกสองตัวเช่นเดียวกันกับสำนวนอังกฤษที่กล่าวว่า ฆ่านกสองตัว (โดยยิ๊ง) ด้วยก้อนหินก้อนเดียว หมายถึง การกระทำเพียงครั้งเดียวแต่ให้ผลถึงสองประการ สำนวนไทย “ยิงทีเดียวได้นกสองตัว” อาจจะมาจากสำนวนอังกฤษก็ได้โดยที่คนไทยรับความคิดมาจากสำนวนอังกฤษแล้วมาดัดแปลงคำเล็กน้อย (รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560: 107-108) ผู้เขียนจึงเห็นว่าการใช้กลยุทธ์การแปลสำนวนแบบคำต่อคำดังสำนวนนี้เกิดจากเฉพาะเมื่อมั่นใจว่าผู้อ่านในวัฒนธรรมภาษาปลายทางจะสามารถเข้าใจได้ตรงกัน และความหมายที่แปลก็ไม่กำกวม ไม่สร้างความสับสนให้กับผู้รับสาร

4.4 กลยุทธ์การแปลโดยตัดทอนข้อความ (reduction) ตัดข้อความทิ้ง (deletion หรือ zero translation) หรือสรุปหรือบีบความหมายรวมเข้าไปในความหมายของเนื้อหาโดยไม่ต้องแปลสำนวนแยกออกมาโดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อมีความหมายในบริบทอย่างชัดเจน (compression) ตัวอย่างเช่น สำนวน “เข้าหูซ้ายทะลุหูขวา” “in (at) one ear and out (at) the other” ซึ่งมีความหมายว่า ไม่ได้ตั้งใจฟัง ไม่สนใจ จำไม่ได้ ดังตัวอย่าง 8-9

8) “Mother scolded Martha, but it went

in one ear and out the other.”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 103)

9) “เชิดกำลังคิดถึงภาพยนตร์ที่ไปดูมาเมื่อวานนี้

ฉะนั้นสิ่งที่ครูสอนเพียงแต่ เข้าหูซ้ายทะลุหูขวา เขาเท่านั้น”

(รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 103)

จากตัวอย่างสำนวนอังกฤษ “in one ear and out the other” และสำนวนไทยใช้ “หูซ้าย” และ “หูขวา” ส่วนของอังกฤษใช้ “หูหนึ่ง” และ “อีกหูหนึ่ง” แต่มีความหมายเหมือนกัน การที่ปล่อยให้สิ่งที่ได้ยิน

ผ่านหูไปโดยไม่เก็บจดจำไว้แสดงให้เห็นว่า ไม่สนใจ ไม่ตั้งใจฟัง อาจจะได้ด้วยสาเหตุต่าง ๆ เช่น สิ่งที่ถูกนำเสนอไม่น่าสนใจ ในหนังสือบางเล่มได้ให้ความหมายของสำนวนอังกฤษ “in (at) one ear and out (at) the other” ว่าหมายถึง ถูกมองข้ามไป ไม่เป็นที่สนใจหรือประทับใจ เช่น The news we told him just went in one ear and out the other (Longman Dictionary of English Idioms, 1979 อ้างใน รัชณี ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 103-104) ทั้งนี้ผู้เขียนจึงตั้งข้อสังเกตว่าจากตัวอย่างจะใช้กลยุทธ์การแปลนี้โดยสรุปหรือบีบความหมายรวมเข้าไปในความหมายของเนื้อหาโดยไม่ต้องแปลสำนวนแยกออกมาเพราะมีความหมายในบริบทอย่างชัดเจน (compression) อยู่แล้วจึงทำให้สะดวกต่อการเข้าใจความหมายโดยที่ผู้รับสารสามารถเดาได้จากบริบทในตัวของต้นฉบับ เช่น ตัวอย่างที่ 8 เมื่อโดนคุณแม่ตำหนิ โดยทั่วไปผู้เป็นลูกก็จะไม่สนใจในคำพูดปล่อยให้คุณแม่พูดไป หรือตัวอย่างที่ 9 เมื่อสิ่งที่ที่นักเรียนกำลังคิดถึงอยู่ไม่ใช่เรื่องที่ผู้สอนกำลังพูด จึงทำให้สิ่งที่ครูพูดเข้าหูนักเรียนแต่ไม่เข้าสมองจนเกิดความเข้าใจ

4.5 กลยุทธ์การแปลโดยการเติมข้อมูล เสริมด้วยคำอธิบายเพื่อให้ความหมายของสำนวนชัดเจนยิ่งขึ้น (addition) หรือขยายความ (expansion) จะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับความจำเป็นตามเนื้อหา ตัวอย่างเช่น สำนวน “มวยวัด” “temple boxing” “(หน้า) ซีดเป็นไก่ต้ม” “as white as a sheet” ดังตัวอย่าง 10-11

- 10) “temple boxing: boxing, performing or doing jobs without rules by unskilled, or nonprofessional, or untrained boxers/workers”

(สุพรรณิ ปันมณี, 2562, หน้า 131)

- 11) “เมื่อถูกจับได้ว่าเขาเป็นคนขโมยเงินไป หน้าของเขาซีดเป็นไก่ต้มเลย”

(รัชณี ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 169)

จากตัวอย่าง ที่ 10 จะสังเกตได้ว่าสำนวนดังกล่าวเมื่อแปลเป็นภาษาไทย “มวยวัด” จะยังไม่สามารถเข้าใจได้ครบถ้วน จึงต้องอาศัยการขยายความมากขึ้นว่า “boxing, performing or doing jobs without rules by unskilled, or nonprofessional, or untrained boxers/workers.” การชกมวย ศิลปะการแสดง หรือการทำงานที่ไม่จำเป็นต้องมีทักษะ ไม่มีความชำนาญเป็นมืออาชีพหรือผู้ทำงานหรือนักมวยที่ไม่จำเป็นต้องผ่านการสอน ด้วยเหตุนี้ผู้เขียนจึงเห็นว่าต้องใช้กลยุทธ์การแปลโดยการเติมข้อมูล เสริมด้วยคำอธิบายเพื่อให้ความหมายของสำนวนชัดเจนยิ่งขึ้น หรืออีกตัวอย่าง ตัวอย่างที่ 11 “ซีดเป็นไก่ต้ม” ในสำนวนดังกล่าวหากไม่เพิ่มเติมข้อมูลลงไปว่าเกี่ยวกับใบหน้าที่ซีดก็ไม่อาจทำให้เข้าใจความหมายของสำนวนได้อย่างครบถ้วน ทั้งนี้ รัชณี ซอโสตถิกุล (2560, หน้า 169) ได้อธิบายว่า คนอังกฤษ อเมริกันเปรียบหน้าที่ซีดขาว เพราะความกลัวสุดขีดหรือไม่สบายกับแผ่นกระดาษขาว ส่วนคนไทยเปรียบกับไก่ที่ต้มจนเป็นสีซีดขาว อย่างไรก็ตาม สิ่งที่น่าสนใจเปรียบคือ กระดาษและไก่ต้ม ต่างก็มีสีขาวเช่นเดียวกับหน้าที่ซีด จนดูเหมือนเป็นสีขาวและปกติคนเราจะหน้าซีดขาวเมื่อตกใจกลัวหรือเจ็บไข้ไม่สบาย

จากกลยุทธ์การแปลสำนวนไทยทั้ง 5 กลยุทธ์ อย่างไรก็ตาม สุพรรณิ มณีปิ่น (2562, หน้า 132) ได้เสนอความคิดเห็นว่าไม่มีกลยุทธ์ใดกลยุทธ์หนึ่งที่เหมาะสมกับบทแปลทุกชนิดและเนื้อหาทุกเรื่อง หรือใช้ได้ทุกสถานการณ์ สิ่งสำคัญที่สุดคือผู้แปลควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับงานมากกว่า ดังเช่นตัวอย่าง “ทำงานหน้า” เมื่อแปลในแบบ คำต่อคำ จะได้เป็น “make face beautiful” ซึ่งความหมายที่ได้ก็จะผิดความหมายไป จึงต้องเปลี่ยนกลยุทธ์ไปแปลแบบ เลือกเทียบสำนวนกับภาษาปลายทาง จึงอาจจะเทียบได้ว่า “make a fool of oneself” แต่ก็อาจจะยังไม่ครอบคลุมหรือตรงความหมายเสียทีเดียว และหากผู้แปลใช้กลยุทธ์เทียบกับสำนวนปลายทางไม่ได้ ก็ต้องใช้กลยุทธ์การตีความก็จะได้คำแปลว่า “bring shame on someone” หรือบางทีอาจเลือกใช้วิธี เสริมคำอธิบาย เช่น ลูกสาวบ้านนี้หนีตามผู้ชายไป ทำงานหน้าพ่อแม่เหลือเกิน แปลได้ว่า “Their daughter has eloped with a man and that has brought shame/disgrace to the family. The embarrassment put the family in an awkward situation” ซึ่งเมื่อผู้แปลพิจารณาว่าการที่ลูกสาวหนีไปกับผู้ชายย่อมสร้างความอายแก่พ่อแม่ ก็อาจจะเลือกตัดสำนวนออก โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากบริบทกล่าวถึงความเสียใจผิดหวังจนรู้หน้าคนอื่นไม่ติด ก็จะได้แปลได้ว่า “Their daughter has eloped with a man” ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนจึงเห็นสอดคล้องกับความคิดดังกล่าวว่าการแปลสำนวนในภาษาไทยไม่ได้มีกลยุทธ์ในการแปลแบบใดที่สามารถเลือกมาใช้แปลได้เหมาะสมที่สุดเพียงกลยุทธ์เดียว ทั้งนี้เป็นเพราะไม่ว่าการแปลตัวบทจะอยู่ในรูปของสำนวน หรือถ้อยความแบบใดก็ตาม ผู้แปลจะเป็นผู้ตัดสินใจเองว่าตัวบทของต้นฉบับเช่นนี้ควรเหมาะสมกับกลยุทธ์เช่นนี้มากกว่า หรือบางครั้งอาจจะต้องใช้หลายกลยุทธ์ของการแปลเพื่อนำมาผสมผสานกันให้เหมาะกับบริบทของตัวบทในภาษาต้นฉบับ

5. การแปลสำนวนภาษาไทยและความเข้าใจวัฒนธรรม

สำนวนเป็นส่วนสำคัญของการใช้ภาษาที่สะท้อนระดับทักษะที่มากกว่าปกติ ด้วยมีการกลั่นกรองเชื่อมโยงในเชิงอุปมาอุปไมย มีความสละสลวยของภาษาที่ใช้และการเรียบเรียง แต่งขึ้นด้วยความหมายที่แยบคาย สำนวนจึงมีคุณค่าต่อการดำรงชีวิต มนุษย์ทุกชาติทุกภาษาจะมีถ้อยคำ ทั้งที่เป็นถ้อยคำตรงไปตรงมา เข้าใจได้ง่าย และถ้อยคำที่มีได้มีความหมายตรงไปตรงมา เข้าใจยาก ถ้อยคำที่มีได้มีความหมายตรงไปตรงมานี้ คนไทยเรียกว่า “สำนวน” ส่วนคนอังกฤษและอเมริกัน เรียกว่า “idiom” ดังที่ผู้เขียนจะยกตัวอย่างการให้คำจำกัดความของคำว่าสำนวน ต่อไปนี้

วีรพงศ์ มีสถาน (2563, หน้า 1) กล่าวว่า สำนวนไทย คือกลุ่มคำสำเร็จรูปที่มีความหมายโดยนัย

ศยามล ศรสวรรณศรี (2553, หน้า 2) ให้คำนิยามของสำนวนไว้ว่า “สำนวนเป็นความงดงามทางภาษาของคนในแต่ละชาติ และมีเอกลักษณ์เฉพาะตัวทางความหมายและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา สำนวนมักถูกหยิบยกมาใช้ในงานวรรณกรรมเพื่อแสดงความหมายโดยนัย สร้างสีสันและลีลาทางภาษา”

วรารัตน์ วัชรานนท์ (2544, หน้า 1) กล่าวว่า สำนวนเป็นรูปแบบการใช้ภาษาที่มีการย่อเนื้อความของเรื่องยาว ๆ ให้สั้นลง โดยนำถ้อยคำเพียงไม่กี่คำมาเรียงร้อยจัดวางตำแหน่งให้ได้จังหวะจะโคน บางสำนวนจึงมีลักษณะเป็นกลุ่มคำที่มีเสียงสัมผัส เช่น ก่อร่างสร้างตัว เข้าตามตรอกออกตามประตู คบคนให้ดูหน้าซื้อผ้าให้ดูเนื้อ ฯลฯ บางสำนวนประกอบด้วยถ้อยคำสั้น ๆ แต่กินความมาก และโดดเด่นที่เนื้อความ

เช่น คมในในฝัก ไชในหิน ไกล่เกลือกินต่าง ฯลฯ การคิดสร้างสำนวนขึ้นในภาษาก็เพื่อนำไปใช้ประโยชน์ในโอกาสต่าง ๆ เช่น สั่งสอนให้ลูกหลานประพฤติแต่สิ่งที่ดีงาม หรือใช้สื่อความรู้สึกนึกคิดที่ต้องการตำหนิ ล้อเลียน เยาะเย้ย ประชดประชัน

พจนานุกรมไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 ก็ได้ให้ความหมายของ “สำนวน” ว่า “ถ้อยคำที่เรียบเรียง, โวหาร, บางทีก็ใช้ว่าสำนวนโวหาร เช่น สารคดีเรื่องนี้สำนวนโวหารดี ความเรียงเรื่องนี้สำนวนโวหารดี ความเรียงเรื่องนี้สำนวนลุ่ม ๆ ดอน ๆ; คติ เช่น ปิดสำนวน; ถ้อยคำหรือข้อความที่กล่าวสืบทอดกันมาช้านานแล้ว มีความหมายไม่ตรงตามตัวหรือมีความหมายอื่นแฝงอยู่ เช่น สอนจะเซให้ว่ายน้ำ ราไม่ตีโทษปีโทษกลอง, ถ้อยคำที่แสดงออกมาเป็นข้อความพิเศษ เฉพาะภาษาหนึ่ง ๆ เช่น สำนวนฝรั่ง สำนวนบาลี, ชื่นเชิงหรือท่วงทำนองในการแต่งหนังสือหรือพูด เช่น สำนวนเจ้าพระยาพระคลัง (หน) สำนวนยาขอบ สำนวนไม้เมืองเดิม; ลักษณะนามใช้เรียกข้อความหรือบทประพันธ์รายหนึ่ง ๆ เช่น อิเหนามีหลายสำนวน บทความ 2 สำนวน...” (ราชบัณฑิตยสถาน, 2542, หน้า 1187)

รัชนี ขอสัตถิกุล (2560, หน้า 2) กล่าวว่า ในหนังสือพจนานุกรมอเมริกัน คือ Webster's New World Dictionary of the American Language ได้ให้คำจำกัดความของคำว่า “idiom” ไว้ว่า “...an accepted phrase construction, or expression contrary to the usual patterns of the language or having a meaning different from the literal...”

ขุนวิจิตรมาตรา (สง่า กาญจนพันธุ์, 2539, หน้า 1) ได้สรุปความแตกต่างระหว่างคำพูดกับสำนวนโดยกล่าวว่า คำพูดนั้นเป็นการสื่อสารอย่างตรงไปตรงมา เข้าใจกันได้ทันที แต่สำนวนคือ การพูดเป็นชั้นเชิง ไม่ตรงไปตรงมา คิดจึงจะเข้าใจ และกล่าวถึงที่มาของสำนวนว่าเกิดจากมูลเหตุต่าง ๆ เช่น ธรรมชาติ การกระทำ เครื่องแวดล้อม อุบัติเหตุ แบบแผนประเพณี ลัทธิศาสนา ความประพฤติ การเล่น เรื่องแปลก ๆ ที่ปรากฏขึ้น นิยาย นิทาน คำสอน พงศาวดาร หรือประวัติศาสตร์ และอื่น ๆ ผู้คนใช้สำนวนเป็นเครื่องอบรมสั่งสอน เตือนสติให้คิด บ้างก็พูดเล่นสนุก ๆ หรือเพื่อกระแทกกระเทียบเปรียบเปรย

จากการให้นิยามต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้น ผู้เขียนได้ข้อสรุปและเห็นว่าเมื่อสำนวนมีที่มาเช่นนี้ย่อมหมายความว่าสำนวนใหม่ ๆ เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ในขณะที่สำนวนเก่า ๆ อาจค่อย ๆ สูญหายไป หรือความหมายอาจเพี้ยนไปจากเดิมบ้าง ซึ่งผู้แปลควรตระหนักกับประเด็นดังกล่าวด้วยเพราะมีความสัมพันธ์กับเรื่องของการเข้าใจวัฒนธรรมโดยตรงจนไม่อาจปฏิเสธได้ว่าเมื่อนักแปลภาษาจะเริ่มแปลสำนวนจะไม่มีควมจำเป็นต้องสืบค้นข้อมูลทางด้านวัฒนธรรม ล้อม เฟ็งแก้ว (2544, หน้า 56 อ้างใน สุพรรณิ มณีปิ่น, 2562, หน้า 116) กล่าวว่า ถ้อยคำสำนวนในภาษานั้น สัมพันธ์อยู่กับสภาวะแวดล้อมรอบ ๆ ตัวของผู้ใช้และสภาวะแวดล้อมนั้นอาจก่อให้เกิดถ้อยคำสำนวนขึ้นมาได้ และสำนวนที่ผู้คนใช้กันอาจหมดสมัย คือ สิ้นความนิยมในการใช้ เมื่อสภาวะแวดล้อมเปลี่ยนไป แต่บางสำนวนกลับคงอยู่ในสภาวะที่เปลี่ยนแปลงไป เนื่องจากได้ซึมซับเข้าฝังลึกในใจของผู้ใช้แล้วและมีความเหมาะสมรวมถึงใช้สื่อความได้ดี ยกตัวอย่างเช่นสำนวนว่า “แจ่งสี่เบี้ย” ซึ่งยังคงเป็นที่นิยมใช้อยู่ แท้จริงมาจากวงการเล่นเบี้ยเล่นถั่ว เจ้ามือใช้ถ้วยครอบเบี้ยซึ่งคือหอยชนิดหนึ่งหรือเมล็ดพืช เมื่อผู้เล่นแทงแล้วก็ใช้ไม้เล็ก ๆ แจ่งเบี้ยออกจากกอง ครึ่งละ 4 เบี้ย เรียกว่าแจ่งสี่เบี้ย ปัจจุบันยังใช้กันอยู่ แม้ผู้ใช้อาจจะไม่ได้นึกถึงที่มาของสำนวนแล้วก็ตาม ยกตัวอย่างเช่น “คนาคมนแจ่งสี่เบี้ย เหตุความ

ล่าช้าของโครงการรถไฟความเร็วสูง” ในความหมายว่าชี้แจงรายละเอียด แปลว่า give detail information, elucidate, explain in detail หากแปลโดยใช้ที่มาของสำนวนจะได้ว่า scrape four shells หรือ four seeds ซึ่งไม่ได้ความหมายตามบริบท ดังนั้น เมื่อสำนวนเกิดขึ้นที่โดยอ้อมเป็นเครื่องสะท้อนความคิด ความเชื่อ และวิถีชีวิตของผู้คน ณ ที่นั้น สังคมที่แตกต่างกันย่อมมีวัฒนธรรมที่แตกต่างกันไปด้วย สำนวนภาษาจึงมีที่มาจากวัฒนธรรมเฉพาะของแต่ละพื้นที่ อาจมีความแตกต่างกันไป ทั้งนี้เป็นเรื่องของมุมมองที่ผู้คนในแต่ละสังคมมีต่อสิ่งต่าง ๆ และพฤติกรรมต่าง ๆ ของคนในสังคม เพราะฉะนั้นเมื่อแปลสำนวนของตนเองแล้ว จึงเป็นเรื่องที่ต้องค้นหาแนวทางเพื่อส่งผ่านความคิดต่าง ๆ ไปให้ได้อย่างเหมาะสมที่สุด ยิ่งหากผู้แปลมีความเข้าใจ วัฒนธรรมของสังคมนั้นเป็นพื้นฐานก็จะเป็นตัวช่วยให้งานแปลสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

สุพรรณิ มณีนีน (2562, หน้า 12) ได้เสนอความคิดที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมซึ่งส่งผลต่อการแปลเอาไว้ โดยกล่าวว่า วัฒนธรรมในที่นี้จะแบ่งออกเป็น 2 แบบ คือ 1. วัฒนธรรมพื้นผิว และ 2. วัฒนธรรมแฝงฝัง ซึ่งวัฒนธรรมทั้งสองประเภทนี้เป็นส่วนหนึ่งของกันและกัน วัฒนธรรมแฝงฝังจะคล้ายกับสิ่งที่เป็นนามธรรมที่แอบซ่อนอยู่กับวัฒนธรรมพื้นผิวที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมมองเห็นได้ เช่น ภาพจิตรกรรมฝาผนังกำแพงวัด มิใช่เป็นเพียงภาพวาดเท่านั้น แต่ยังแฝงไปด้วยความคิดความเชื่อทางศาสนา วิถีชีวิต ค่านิยมและอื่น ๆ ประกอบอยู่ด้วย บางอย่างที่ดีเป็นวัฒนธรรมพื้นผิว เช่น การใช้รถยนต์หรูนำเข้าจากประเทศเยอรมันก็อาจมีวัฒนธรรมแฝงฝังประกอบอยู่ด้วย เพราะอาจจะเป็นวัฒนธรรมแฝงฝังแบบสากล และแบบไทย ๆ เช่น นอกจากจะเป็นรถผลิตอย่างมีคุณภาพใช้เทคโนโลยีสูง วัสดุทนทาน ใช้งานได้นาน ก็ยังมีค่านิยมแบบเฉพาะตัวแฝงอยู่ เช่นการใช้รถยนต์ยี่ห้อนี้เป็นค่านิยมของความเป็นชนชั้นสูง ความมั่งคั่ง หรูหรา สง่างาม จึงเป็นสัญลักษณ์ของความมีรสนิยม เป็นต้น วัฒนธรรมทั้งสองแบบจึงเป็นสิ่งที่อยู่ร่วมกัน สะท้อนภาพซึ่งกันและกัน ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าเรื่องที่อยู่บนพื้นผิวอาจแปลได้ง่ายกว่าเรื่องราวที่แฝงอยู่ภายใต้พื้นผิว การแปลแบบตัดสินเพียงภายนอกจะทำให้ได้ข้อมูลไปสู่อีกภาษาหนึ่งก็จริง แต่ถ้าหากแปลจากภายในโดยค้นภูมิหลังประกอบไปด้วย ก็จะทำให้ได้ข้อมูลอีกแบบหนึ่ง เพราะนักแปลจะอยู่ในบทบาทของสื่อกลางข้ามวัฒนธรรม (transcultural mediator) ผู้ที่ต้องทำหน้าที่ถ่ายทอดความหมายเฉพาะตัวในวัฒนธรรมหนึ่งซึ่งเป็นที่รับรู้กันเองในหมู่คนชาติเดียวกันไปสู่ผู้อ่านในอีกวัฒนธรรมหนึ่ง

รัชนิ ซอโสตถิกุล (2560, หน้า 4-5) ได้กล่าวว่า มีสำนวนอังกฤษและสำนวนไทยที่มีความหมายตรงกันหรือคล้ายคลึงกันอยู่มีใช่น้อย ถ้าเป็นสำนวนที่เกี่ยวกับเรื่องทั่ว ๆ ไปที่คนชาติต่าง ๆ เห็นพ้องต้องกัน สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยเหล่านั้นจะใช้คำตรงกัน เช่น สำนวนอังกฤษ “lead by the nose” มีความหมายและการใช้คำตรงกับสำนวนไทย “จูงจมูก” และสำนวนอังกฤษ “two-faced” ตรงกับสำนวนไทย “สองหน้า” เป็นต้น ถ้าเป็นสำนวนที่เกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิดทั่ว ๆ ไป และเจ้าของภาษาเปรียบความรู้สึกนึกคิดนั้น ๆ กับสิ่งต่าง ๆ ซึ่งอาจจะแตกต่างกันไปเล็กน้อยตามสิ่งแวดล้อมหรือค่านิยม สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยประเภทนี้จะมี ความหมายตรงกันและใช้คำต่างกันเล็กน้อย เช่น ถ้าสำนวนอังกฤษใช้สิ่งใดมาเปรียบสำนวนไทยจะใช้สิ่งมาเปรียบแทน ดังสำนวนอังกฤษ “wake a sleeping lion” ตรงกับสำนวนไทย “เหยื่อหลับ” และสำนวนอังกฤษ “bald as a coot” ตรงกับสำนวนไทย “ล้านเหมือนนกตะกรุม” “coot” เป็นนกในเขตอบอุ่น ส่วน “นกตะกรุม” เป็นนกในเขตร้อน แต่มีลักษณะเหมือนกัน คือไม่มีขนที่กลางหัว นอกจากนี้ยังมี

สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยซึ่งกล่าวถึงความคิดหรือสิ่งเดียวกัน แต่เปรียบกับสิ่งที่ต่างกัน ทั้งนี้เพราะสิ่งที่ต่างกันนั้น อาจจะมีลักษณะหรือให้แง่คิดที่เหมือนกันหรือคล้ายกัน เช่น สำนวนอังกฤษ “nip in the bud” มีความหมายตรงกับสำนวนไทย “ตัดไฟแต่ต้นลม” และสำนวนอังกฤษ “jump from the flying pan into the fire” มีความหมายตรงกับ “หนีเสือปะจระเข้” ฉะนั้นถ้าจะแบ่งสำนวนอังกฤษที่มีความหมายคล้ายคลึงกับสำนวนไทยตามลักษณะคำที่ใช้เป็นส่วนประกอบของสำนวนก็จะแบ่งออกได้เป็นสามประเภท คือ สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยที่มีความหมายและการใช้คำคล้ายคลึงกัน สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันแต่ใช้คำต่างกันเล็กน้อย สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันแต่ใช้คำต่างกัน ด้วยเหตุนี้ผู้ส่งสารในสังคมเดียวกันย่อมเข้าใจกันได้ง่าย แต่หากเป็นการส่งสารข้ามภาษาข้ามวัฒนธรรม ผู้แปลต้องหาหน่วยความหมายที่แท้จริงของสำนวนก่อน นอกเสียจากว่าสำนวนนั้น ๆ มาจากพื้นฐานทางความคิดที่คล้ายคลึงกัน มีมุมมองแบบเดียวกัน หรือมีหน่วยความคิดที่เป็นข้อเท็จจริงที่เป็นสากลเป็นที่รับรู้เข้าใจแบบเดียวกันทั่วโลก เมื่อเป็นสำนวนจากหน่วยความคิดที่เป็นสากลเช่นนี้การแปลย่อมทำได้โดยง่าย แต่ถึงอย่างไรก็เป็นการนำเนื้อหาหน่วยความคิดอันเป็นสากลนั้นมาแสดงออกในรูปแบบของความเฉพาะตัวจากสิ่งที่ปรากฏอยู่ในสังคมของตน

ขุนวิจิตรมาตรา (สง่า กาญจนพันธุ์, 2539 อ้างใน สุพรรณิ มณีปิ่น, 2562, หน้า 117) ได้ยกตัวอย่างสำนวนที่มีมโนทัศน์คล้ายคลึงกันเปรียบเทียบให้ดู โดยแปลแบบคำต่อคำ เช่น

ภาษา	มโนทัศน์ เหตุ → ผล
ภาษาไทย	ดูช้างให้ดูหาง ดูนางให้ดูแม่
ภาษาฮิบรู	แม้อย่างไร ลูกสาวก็อย่างนั้น
ภาษาอังกฤษ	ไก่แก่ขันอย่างไร ไก่อ่อนก็ขันอย่างนั้น
ภาษาฝรั่งเศส	เกิดจากแม่ไก่ ก็ย่อมชอบคุ้ยเขี่ย
ภาษาญี่ปุ่น	ไซกบ ก็ต้องเป็นลูกกบ

ตาราง 1: สำนวนในภาษาต่าง ๆ ที่มีมโนทัศน์คล้ายคลึงกัน

ตารางนี้เป็นสำนวนที่แสดงให้เห็นถึงมโนทัศน์ทางความคิดที่ไปในทำนองเดียวกัน เมื่อต้นเหตุเป็นเช่นไร สิ่งที่จะตามมาก็จะเป็นไปในทำนองเช่นนั้น อาจจะมีแตกต่างก็ตรงการยกตัวอย่างเปรียบเทียบที่ต่างกัน นั่นก็เป็นเพราะสาเหตุด้านสิ่งแวดล้อมของแต่ละวัฒนธรรม ดังนั้นผู้แปลจึงละเอียดไม่ได้ในด้านความเข้าใจสำนวน เพราะเมื่อแปลผิดความ ความหมายอาจจะแปลผิดไปได้เพราะทุก ๆ สำนวนย่อมมีที่มาที่ไปทั้งสิ้น

ในที่นี้ผู้เขียนจะยกตัวอย่าง การแปลสำนวนที่ผู้แปลไม่ได้คำนึงถึงที่มาของสำนวน แต่แปลไปตามความหมายโดยอัตโนมัติตามบริบทความหมาย จากหนังสือ ภาษา วัฒนธรรมกับการแปล: ไทยอังกฤษ ของศาสตราจารย์สุพรรณิ มณีปิ่น (สุพรรณิ มณีปิ่น, 2562, หน้า 118) ที่ได้ยกตัวอย่างเอาไว้ในข้อ ก-ง ดังนี้

ก) **ก่อหวอด** หมายถึง การที่ปลากัดตัวผู้สร้างฟองอากาศขึ้นมาเพื่อให้ตัวเมียวางไข่ในขั้นตอนการผสมพันธุ์ หรือสร้างฟองอากาศขึ้นมาในขณะที่กำลังเตรียมพร้อมที่จะต่อสู้ เป็นสำนวนหมายถึง ก่อการผสมพันธุ์หรือ

สร้างฟองอากาศขึ้นมาในขณะที่กำลังเตรียมพร้อมที่จะต่อสู้ เป็นสำนวนหมายถึงก่อการ เตรียมการเพื่อทำการอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น ประท้วง ดังนั้นแปลเป็นภาษาอังกฤษได้ว่า “brew, prepare, devise, plan, be in the process, form, plot” ขึ้นอยู่กับบริบท

ข) **คร่ำหวอด/คร่ำหม้อ** หมายถึง ปรากฏที่เคยก่อหวอดมาแล้วหลายครั้ง เชี่ยวชาญมีประสบการณ์มาแล้ว ผู้ที่คร่ำหวอดอยู่ในวงการต่าง ๆ จึงหมายถึง ผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในวงการนั้น ๆ จึงน่าจะแปลเป็นภาษาอังกฤษได้ว่า “experienced” หรือ “skilled” ถ้าเป็นคนก็คือ “old hand, old timer หรือ veteran” คือผู้ที่ผ่านประสบการณ์มาแล้ว

ค) **ลูกหม้อ** หมายถึง ปรากฏชั้นดีที่ผ่านการคัดเลือกและพัฒนาสายพันธุ์มาอย่างประณีต เป็นสำนวนเปรียบเทียบกับผู้ที่ได้รับการอบรมบ่มเพาะหรือพัฒนาขึ้นมาในองค์กรให้รู้งาน มีประสบการณ์เป็นปรากฏที่กัดได้ทน เป็น “fish spawned in captivity” เปรียบเทียบคือ คนที่ทำงานมานานเก่าแก่หรือเป็น “senior officer” หรือคนที่ได้รับการฝึกฝนจากองค์กร (well-trained from a place)

ง) **พอง** หมายถึง อาการที่ปลากัดคลีคลีและหางออกให้ดูน่าเกรงขาม แสดงความพร้อมจะต่อสู้ บางตัวก็แรงสีให้เข้มข้น “erect, raise, swell, expand, look intimidating, ready to fight” อาการเช่นนี้เป็นสำนวนเปรียบเทียบกับอาการอวดเบ่ง เย่อหยิ่ง จองหอง วางก้ามของคน “arrogant (manner), puffed up with pride หรือ inflated with pride”

นอกจากนี้ ผู้เขียนเห็นว่าการใช้ภาษาที่อยู่ในชีวิตประจำวัน เป็นอีกหนึ่งตัวอย่างที่ผู้แปลอาจจะเลยไม่ได้แยกแยะว่าคำหรือข้อความใดเป็นสำนวนที่ใช้ในการเปรียบเทียบ แต่กลับมองเป็นคำที่ใช้โดยตรงมาโดยที่ผู้แปลไม่ได้คำนึงถึงที่ไปที่มาของสำนวน แต่กลับแปลโดยมุ่งที่การสื่อความหมายเป็นหลักให้ครบถ้วนใจความ ดังนั้นผู้แปลจึงจำเป็นต้องเข้าใจ “ความหมายตามบริบท” (contextual meaning) ด้วย ในภาษาอังกฤษและภาษาไทยตามตัวอย่าง 12-15 นี้

12) “Despite his sweet talk, Harry was unable to get Helen to marry him.”

13) “You can’t sweet talk me out of buying a fur coat,” said the wife to her husband.”

14) “ถ้าคุณหลงฟัง คำหวาน ๆ ของเธอ สักวันหนึ่ง คุณจะต้องเดือดร้อนแน่

15) “อย่ามาทำ ปากหวาน เลย ผมรู้เท่าทันคุณหมด”

(รัชนิ ซอโสติกุล, 2560, หน้า 141)

จากตัวอย่างสำนวนว่า “sweet talk”, “คำหวาน”, “ปากหวาน” มีความหมายว่า คำพูดหรือการพูดที่ไพเราะ สุภาพ ยกย่องสรรเสริญผู้ฟัง แต่ไม่จริงใจ เป็นการประจบเพื่อหวังจะได้บางสิ่งบางอย่าง ซึ่งคนอังกฤษ คนอเมริกัน และคนไทย มีความคิดตรงกันในการเปรียบเทียบคำพูดที่ไพเราะ ยกย่องสรรเสริญผู้ฟังเป็นเชิงประจบ ไม่จริงใจว่าเป็นคำพูดที่หวาน สำนวนภาษาอังกฤษ “sweet talk” ที่ใช้เป็นคำนามจึงตรงกับสำนวนภาษาไทย “คำหวาน” และที่ใช้เป็นกริยาตรงกับสำนวนภาษาไทย “ปากหวาน” หมายถึง พูดจา

อ่อนหวาน สำนวนนี้มีความหมายสองประการ ความหมายแรก หมายถึง พุดจาอ่อนหวานจริง ๆ ความหมายที่สอง หมายถึง พุดหวานเพื่อประจบไม่ได้จริงใจ ความหมายที่สองนี้ตรงกับ ความหมายของสำนวนภาษาอังกฤษ “sweet talk” เมื่อใช้เป็นกริยา (รัชนิ ซอโสตถิกุล, 2560, หน้า 141) ผู้เขียนเห็นว่าเป็นเพราะสำนวน คือ การใช้คำมีความหมายในเชิงเปรียบเทียบ หากผู้แปลเข้าใจความหมายได้ตามบริบท การแปลก็จะให้ความหมายครบบรรณและยังผู้แปลเข้าใจลึกซึ้ง รู้ที่ไปที่มา ความผิดพลาดย่อมไม่เกิดขึ้น แม้เป็นเรื่องที่เป็นความเฉพาะตัวทางวัฒนธรรมก็ตามผู้แปลย่อมแปลได้ความหมายในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตาม สุพรรณิ มณีปิ่น (สุพรรณิ มณีปิ่น, 2562, หน้า 118) ได้เสนอว่า การบอกเล่ามโนทัศน์ความหมายแฝงและระดับของความหมายที่มีเรื่องราวของวัฒนธรรมประกอบอยู่มากมายให้คนที่อยู่ต่างวัฒนธรรมกันเข้าใจเท่าเทียมกันอาจจะเป็นเรื่องที่ซับซ้อน ผู้แปลต้องสะท้อนความคิดอ่าน ความเชื่อ ทศนคติ หรือมุมมองที่ผู้คนในชาตินั้น ๆ มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในคำกล่าวที่เป็นสำนวนอย่างสั้น ๆ อาจไม่มีกลยุทธ์สำเร็จรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งที่ใช้ได้กับการแปลสำนวนทุกสำนวนตลอดไป ผู้แปลต้องใช้วิจารณญาณหามาตรการเฉพาะกิจของตนในการแปลแต่ละครั้ง ต้องยืดหยุ่นปรับเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ เนื่องจากภาษาแต่ละภาษาล้วนมีความหลากหลายตามลักษณะทางสังคมของผู้พูด กล่าวคือ ภาษาแตกต่างกันได้ตามกลุ่มผู้พูดที่ต่างกันในด้านต่าง ๆ เช่น อายุ เพศ อาชีพ รายได้ การศึกษา ถิ่นที่อยู่ ชนชาติพันธุ์ และศาสนา นอกจากนี้ ภาษายังแปรตามสถานการณ์ในการใช้ภาษา เช่น แปรตามเรื่องที่พูด และตามความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนา ตลอดทั้งภาษาเป็นลักษณะหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นวัฒนธรรมในสังคมของผู้พูด ผู้แปลจึงต้องเข้าใจลักษณะภาษาที่หลากหลายด้วยปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมตามที่ปรากฏในต้นฉบับ และรู้จักเลือกใช้คำศัพท์ โครงสร้างประโยค ความหมาย ตลอดทั้งลีลาภาษาเพื่อให้การแปลได้อย่างสมดุลในภาษาเป้าหมาย (ดิยุ ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 328) นิวมาร์ค (Newmark, 1981, p. 21) ได้เสนอความเห็น ว่า หากถ้อยคำในภาษาต้นฉบับใช้ภาษาที่ผิดจากมาตรฐานมากเกินไป ผู้แปลควรเลือกแปลแบบเน้นการสื่อสารมากกว่าการพยายามคงรูปภาษาให้เทียบเคียงกับต้นฉบับ นอกจากนี้ ความแตกต่างของภาษาซึ่งมีผลต่อการแปล นิวมาร์ค (Newmark, 1996 อ้างใน ดิยุ ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์, 2558, หน้า 328) ได้ยกตัวอย่างภาษาอังกฤษรวมทั้งอีกหลายภาษาของประเทศที่มีความก้าวหน้าด้านอุตสาหกรรมว่าจะมี “ศัพท์เทคนิค” (technical term) ใหม่ ๆ จำนวนมากที่รองรับการสื่อความหมายตามเทคโนโลยีแขนงต่าง ๆ นั้น เมื่อต้องแปลข้ามภาษาไปยังภาษาอื่น ๆ ของประเทศที่ยังไม่มีโครงสร้างพื้นฐานและเทคโนโลยีสมัยใหม่อาจทำให้ย่อมเกิดปัญหาในการแปลได้ แต่หากใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาปลายทาง เช่น แปลจากภาษาเยอรมันเป็นภาษาอังกฤษสำหรับการสื่อสารในบางประเทศก็จะช่วยแก้ข้อจำกัดนี้ได้ อย่างไรก็ตาม เนื่องจากการแปลข้ามภาษาอย่างเท่าเทียมและครบถ้วนไม่อาจกระทำได้ในทุกกรณี อันเนื่องมาจากความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของผู้ส่งสารและของผู้รับสาร ผู้แปลจึงจำเป็นต้องแปลด้วยความรอบคอบและเอาใจใส่ในรายละเอียด โดยเฉพาะประเด็นด้านวัฒนธรรมที่แตกต่างหากงานแปลนั้นมีเรื่องวัฒนธรรมเป็นปัจจัยสำคัญ

นอกจากนี้กลยุทธ์การแปลสำนวนเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่สำคัญต่อการแปลสำนวน ดังที่ผู้เขียนได้นำเสนอไปแล้วในหัวข้อที่ 4 (กลยุทธ์การแปลสำนวนไทย) ผู้แปลควรเชื่อมโยงกับบริบทที่สำนวนนั้น ๆ ปรากฏร่วมอยู่ด้วยเป็นหน่วยทางความหมาย คนที่อยู่ในวัฒนธรรมเดียวกันจะรู้เรื่องเดียวกัน มีอารมณ์ความรู้สึกอย่าง

เดียวกันจะเข้าใจหน่วยความหมายได้ดีเท่ากัน (Baker, 2011, p. 67-70) ดังตัวอย่างเช่น สำนวน “เกาะ(ติด) แน่นเหมือนปลิง” (stick (cling) to somebody (something) like a leech) ทั้งในภาษาไทยและภาษาอังกฤษในตัวอย่าง 16-17 ดังนี้

- 16) “The police believed that if they followed the criminal, he would lead them to the stolen money, so they stuck to him like leeches wherever he went.”

(รัชนี ขอสัตถิกุล, 2560, หน้า 51)

- 17) “เด็กคนนี้เกาะแม่ (ติด) แน่นเหมือนปลิง ไม่ยอมปล่อยให้คลาดสายตาแม้แต่นาทีเดียว”

(รัชนี ขอสัตถิกุล, 2560, หน้า 51)

จากตัวอย่าง 16-17 ให้ความหมายว่า ติดตามอย่างใกล้ชิด ไม่ยอมปล่อยให้คลาดสายตาไปไหนสักครู่ เกาะติดแน่น ซึ่งทั้งสำนวนในภาษาอังกฤษและภาษาไทยต่างก็เปรียบเทียบกับ “leech” หรือ “ตัวปลิง” ซึ่งเป็นสัตว์ที่เกาะติดแน่นกับตัวคน และดูดเลือดคนกินเป็นอาหาร เมื่อใช้สำนวนนี้กับคน จึงหมายถึง การติดตามอย่างใกล้ชิด โดยไม่ยอมปล่อยให้คลาดสายตาไปไหนสักครู่ นอกจากสำนวน “เกาะ (ติด) แน่นเหมือนปลิง” แล้ว ยังมีสำนวนที่ใช้ว่า “เกาะ (ติด) แน่นเหมือนตุ๊กแก” ด้วย ซึ่งเป็นสำนวนที่ใช้มากกว่า อาจจะเป็นเพราะตุ๊กแกเป็นสัตว์ที่คนไทยคุ้นเคย รู้จักมากกว่าปลิง ตุ๊กแกเป็นสัตว์เลื้อยคลาน เกาะอยู่ตามฝาเรือนหรือเพดาน มีเท้าที่แผ่ออก เกาะยึดพื้นได้เหนียวแน่นจึงนำมาพูดเป็นสำนวนเปรียบเทียบกับคนที่เกาะแน่นอยู่กับใครหรือสิ่งใดว่า “เกาะแน่นเหมือนตุ๊กแก” หรือจะเป็นอีกหนึ่งสำนวน เช่น “คนไทย pass the buck” หมายความว่า คนไปชอบปิดความรับผิดชอบไปให้คนอื่น ไม่ชอบออกหน้ารับผิดชอบ ซึ่งคนไทยด้วยกันเท่านั้นจึงจะเข้าใจความหมายอันลึกซึ้งที่แฝงอยู่ในอุปนิสัยใจคอของคนชาติเดียวกัน การจะหวังให้คนในวัฒนธรรมอื่นเข้าใจความรู้สึกอันอ่อนไหวลึกซึ้งที่เท่าเทียมกับคนในชาติเดียวกันคงเป็นไปได้ยาก สุพรรณิ มณีปิ่น (2562, หน้า 120) กล่าวว่า ความรู้เรื่องชาติของตนเอง (native knowledge) จะกำหนดให้ใช้สำนวนแสดงความคิดเห็นได้อย่างถูกต้อง เพราะว่าเมื่อแปลสำนวนผู้แปลควรคำนึงถึงช่องว่างระหว่างความเข้าใจ ความละเอียดอ่อนในเรื่องนัยความหมายที่คนในวัฒนธรรมอื่น ๆ ยังเข้าไม่ถึงด้วย ดังนั้นเมื่อแปลแล้วควรตรวจสอบว่าทำให้เข้าใจผิดหรือมีความหมายอื่นแอบแฝงอยู่เพิ่มเติมหรือไม่ เพื่อให้การถ่ายทอดความหมายไปสู่ภาษาแปลนั้นเก็บรายละเอียดและครบความมากที่สุด

บทสรุป

สำนวนเป็นเรื่องเกี่ยวกับค่านิยม ซึ่งเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอตามกาลเวลาและความคิดของคนในสังคม มีสำนวนเก่า ๆ เป็นจำนวนมากที่ได้สูญหายไปไม่ว่าจะเป็นสำนวนไทยหรือสำนวนในนานาภาษาต่างประเทศ อีกทั้งยังมีการเกิดขึ้นใหม่ของสำนวนในปัจจุบันซึ่งสำนวนเมื่อเกิดขึ้นมาใหม่ในระยะเวลาหนึ่งก็เป็นที่น่าสนใจเปรียบเสมือนเป็นเครื่องมือกักเก็บภาษา วัฒนธรรม ขนบธรรมเนียมประเพณี ความเชื่อของคนในสังคมนั้นไว้ ดังนั้นเมื่อนำหลักการทางด้านภาษาศาสตร์กับการแปลภาษามาประยุกต์ใช้เพื่อ

ถ่ายทอดความหมายจากภาษาต้นทางไปยังภาษาปลายทางจึงเป็นกระบวนการสำคัญยิ่ง แม้ว่าการแปลภาษาจะไม่ใช่องค์ความรู้ที่แปลกใหม่ก็ตาม แต่การที่ผู้แปลจะมีความรู้ความสามารถในการแปลจากภาษาหนึ่งไปอีกภาษาหนึ่งก็มีไม่ใช่ง่าย เพราะจำเป็นต้องทราบกลยุทธ์ที่เหมาะสม และต้องตระหนักมากกว่าการที่จะสื่อสารให้ผู้รับสารเข้าใจได้ เนื่องจากผู้รับสารย่อมต้องเข้าถึง เข้าใจความหมายอย่างครบถ้วน และได้รรถรสจากการแปลไปในเวลาเดียวกัน ในบทความนี้ผู้เขียนจึงนำเสนอให้เห็นว่าการแปลสำนวนไทยผู้แปลควรคำนึงในประเด็นต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นธรรมชาติของภาษา หลักการทางภาษาศาสตร์กับการแปลภาษาหรือประเด็นด้านภาษาศาสตร์ กลยุทธ์ต่าง ๆ ในการแปลสำนวนภาษาไทย รวมไปถึงความเข้าใจวัฒนธรรม ที่นำมาเป็นพื้นฐานในการคิดว่าการแปลไม่ใช่เพียงแค่รู้ภาษาจะทำให้เข้าใจได้ แต่ต้องอาศัยองค์ประกอบหลายประการมาสนับสนุนกัน ก็เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการแปลภาษาต้นฉบับมาสู่ภาษาฉบับแปลได้ครบถ้วนมากที่สุด

เกี่ยวกับผู้เขียน

สวัสดชัย คชเพต: อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา

บรรณานุกรม

- ขุนวิจิตรมาตรา (สง่า กาญจนพันธุ์). (2539). *สำนวนไทย*. กรุงเทพฯ: สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น) ดวงกลม.
- ดิษฐ์ ศรีนราวัฒน์ และชลธิชา บำรุงรักษ์. (2558). *ภาษาและภาษาศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- นันทนา วงษ์ไทย. (2561). *ภาษาและความหมาย*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ เค.ซี.อินเตอร์เพรส.
- รัชนี้ ซอโสตถิกุล. (2560). *สำนวนอังกฤษและสำนวนไทยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัชนี้โรจน์ กุลอำรง. (2552). *ความรู้ความเข้าใจเรื่องภาษาเพื่อการแปล: จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2542). *พจนานุกรมภาษาไทยฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์.
- วรราชต์ วัชรานนท์. (2544). *การศึกษารูปภาษาที่ใช้เป็นสำนวนในไทยในปัจจุบัน* (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร).
- วิชญ์ กอปรสิริพัฒน์. (2549). *การแปลตามหลักภาษาศาสตร์*. มหาสารคาม: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- วีรพงศ์ มีสถาน. (2563). *สำนวนไทย ที่ไปที่มา*. นครปฐม: พรินเทอรี ศาลายา.
- ศยามล ศรสวรรณศรี. (2553). *การแปลสำนวนในวรรณกรรมชุดนาร์เนีย เรื่อง ดุ๊กพิศวม และผจญภัยพันทะเล เป็นภาษาไทย โดย สุมณา บุญยะรัตเวช* (วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหิดล).
- สัณณวี สายบัว. (2560). *หลักการแปล*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุพรรณิ ปันมณี. (2562). *ภาษา วัฒนธรรม กับการแปล: ไทย-อังกฤษ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุริยา รัตนกุล. (2555). *อรรถศาสตร์เบื้องต้น*. นครปฐม: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สมศีล ฌานวงศ์. (2540). *ศัพท์สารานุกรม (lexicology)*. กรุงเทพฯ: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Armstrong, N. (2005). *Translation, Linguistics, Culture: A French-English Handbook*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Baker, M. (2011). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. New York: Longman.
- Larson, M.L. (1998). *Meaning –Based Translation*. 2nd Edition. Lanham: University Press of America, Inc.
- Longacre, R.E. (1983). *The Grammar of Discourse*. New York, London: Plenum Press.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. A. (1969). Science of Translation. *Language*, (45)3, 483-498.

ปัจจัยทางจิตและสังคมที่สัมพันธ์กับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแก
บนโลกออนไลน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
Psychological Factors and Social Factors Related to Resilience from
Cyberbullying Among Senior High School Students

จิตติมา ดีพันธ์

Jittima Deephan

จิตรพร เบาแรง

Jitraporn Baorang

ทิตยา สามสี

Tittaya Samsee

ณัฏฐิรนาถ บิณรัตน์

Natthiranat Binrat

ทิจากร กุลพิพัฒน์รัตน์

Thichakorn Kulpipatrat

ธีระชน พลโยธา

Teerachon Polyota

ปิยนุชพันธ์ เพี้ยชัย

Pinyapan Piasai

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์ 1) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน ที่สัมพันธ์กับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ และ 2) เพื่อศึกษาอำนาจในการทำนายของปัจจัยทางจิตและปัจจัยทางสังคม ที่มีต่อการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีประสบการณ์ในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จำนวน 300 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกตัวอย่างแบบโควตา การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้แบบวัดที่มีลักษณะเป็นมาตรประเมินค่า 6 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน และ

แบบวัดการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันและการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า 1) ตัวแปรต้นทุกตัวมีความสัมพันธ์กับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 2) ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเองและการมองโลกในแง่ดี ปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจาก ครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน สามารถร่วมกันทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คิดเป็นร้อยละ 46.8 ตัวแปรที่มีความสำคัญมี 4 ตัวแปร ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว

คำสำคัญ: ภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์, การเห็นคุณค่าในตนเอง, การมองโลกในแง่ดี, การสนับสนุนทางสังคม

Abstract

This research aimed to 1) study the correlation of psychological factors which were self-esteem and optimism, and social factors which were social support from family, school and friends relating to resilience from cyberbullying; and 2) study power of prediction of psychological factors and social factors to resilience from cyberbullying among senior high school students. The research samples included 300-senior-high-school-students who experienced cyberbullying. This study employed quota sampling. The instrument for collecting data were rating scales consisting of six questionnaires: self-esteem questionnaire; optimism questionnaire; social support from family; school and friends questionnaire; and resilience from cyberbullying questionnaire. The data analysis used the Pearson product-moment correlation coefficient and Enter Multiple Regression Analysis. The results of this study were 1) there were positive and statistically significant relationships of .01 level between every independent variable and dependent variable.; 2) psychological factors and social factor predicted resilience from cyberbullying of senior high school students at 46.8 % with a statistical significant of .05 level and the important factors were self-esteem, optimism, social support from friends and family.

Keywords: resilience from cyberbullying, self-esteem, optimism, social support

ความสำคัญและที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย

ความรุนแรงเป็นสาเหตุสำคัญของการเสียชีวิตของวัยรุ่นติดอันดับ 4 ของโลก โดยเฉลี่ยวัยรุ่นทั่วโลก 200,000 คนต่อปี ถูกคร่าชีวิตเพราะความรุนแรงในรูปแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการฆาตกรรม การทำร้ายร่างกาย การคุกคามด้วยอาวุธ กลุ่มวัยรุ่นที่ใช้ความรุนแรง รวมไปถึงการกลั่นแกล้งรังแก หรือที่เรียกว่า Bullying (World Health Organization, 2015) ปัจจุบันเทคโนโลยีการสื่อสารบนโลกออนไลน์ถูกนำมาใช้ในการกลั่นแกล้งรังแกคำทอ แชรข้อมูลล้อเลียน ทำให้เกิดความรู้สึกเจ็บปวดและอับอาย เป็นปัญหาที่กำลังเกิดขึ้นและร้ายแรงอย่างมากของกลุ่มวัยรุ่นในปัจจุบัน สำหรับในวัยรุ่นไทยนั้น มีการสำรวจเยาวชนในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า วัยรุ่นร้อยละ 43.9 ยอมรับว่าเคยโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ซึ่งการกลั่นแกล้งรังแกที่โดนกระทำบ่อยที่สุด คือ การถูกด่าทอว่าร้าย และนินทาผ่านมือถือหรืออินเทอร์เน็ต ซึ่งผลการวิจัยยังพบว่า ปัจจัยที่มีผลต่อการเกิดการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ เกิดจากการที่วัยรุ่นไทยในปัจจุบันเกือบทุกคนสามารถเข้าถึงอุปกรณ์สื่อสาร เช่น โทรศัพท์มือถือและอินเทอร์เน็ตได้อย่างรวดเร็ว และมีการใช้งานอุปกรณ์สื่อสารในปริมาณมาก (มุสิกพันธ์ และคณะ, 2552) และผลการศึกษาของ เทเลนอร์กรุ๊ปซึ่งทำธุรกิจที่เกี่ยวข้องกับโทรคมนาคม (Telenor Group, 2016) ได้ทำการศึกษาประสบการณ์เกี่ยวกับการกลั่นแกล้งรังแกทางอินเทอร์เน็ตและการถูกกดดันจากเพื่อนออนไลน์ในนักเรียนอายุตั้งแต่ 12-18 ปีทั้งในประเทศไทย บังคลาเทศ และมาเลเซีย โดยในนักเรียนไทย จำนวน 1,336 คน พบว่า ร้อยละ 33 เคยมีประสบการณ์หรือเกี่ยวข้องกับการรังแกผ่านโลกโซเชียล ดังนั้น การโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ถือเป็นปัญหาที่สำคัญ และกำลังคุกคามวัยรุ่นไทยอยู่ไม่น้อย

การกลั่นแกล้งรังแกกันบนโลกออนไลน์ (Cyberbullying) หมายถึง การกระทำหรือพฤติกรรมก้าวร้าวโดยใช้อุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์โดยเจตนา โดยกระทำซ้ำ ๆ เป็นระยะเวลายาวนาน โดยบุคคลหรือกลุ่มคนกลุ่มหนึ่งที่มีต่อเหยื่อผู้ที่ไม่สามารถป้องกันตนเองได้ (Smith et al., 2008) ผ่านช่องทางการสื่อสาร เช่น โทรศัพท์มือถือ ระบบส่งข้อความทันที หรือสังคมออนไลน์ เช่น Facebook, Instagram, Youtube, และ Twitter โดยรูปแบบการกลั่นแกล้งรังแกมีทั้งการด่าทอว่าร้ายกัน การเผยแพร่รูปภาพที่น่าอายของผู้อื่น การใส่ร้ายป้ายสี การส่งต่อข้อมูลความลับของผู้อื่น หรือแม้กระทั่งการปลอมแปลงเป็นบุคคลอื่นเพื่อกระทำการให้บุคคลนั้นเสื่อมเสียชื่อเสียง (Agatston, Kowalski, & Limber, 2007) ในบางครั้งผู้ตกเป็นเหยื่อก็ไม่สามารถรับรู้ได้ว่าใครเป็นผู้กระทำ (Dooley, PyŻalski, & Cross, 2007) โดยเทคโนโลยีที่เปลี่ยนไป ยิ่งทำให้รูปแบบของการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์เกิดความรุนแรงเพิ่มขึ้น (ลิ้มพานิช, 2563)

การกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ไม่ได้เป็นเพียงการคุกคามทางออนไลน์หรือก่อกวนทางมือถือ หรือเป็นปัญหาเล็กน้อย เมื่อเทียบกับการทำร้ายร่างกายจากการกลั่นแกล้งรังแกแบบดั้งเดิมอย่างที่หลายคนเข้าใจ (Patchin, & Hinduja, 2012) ทั้งนี้ จากการศึกษาของเวเบอร์และเพลเฟรย์ (Weber, & Pelfrey, 2014)

พบว่า เยาวชนที่เป็นเหยื่อของการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ต่างเขียนบรรยายถึงผลกระทบทางจิตใจที่ได้รับ ได้แก่ เกิดความหวาดกลัว เช่น เศร้า ซึมเศร้า ไม่อยากไปโรงเรียน รู้สึกโดดเดี่ยว รู้สึกถูกจ้องจ้องจากเพื่อนในโรงเรียน เสียสมาธิทางการเรียน นอกจากนี้ยังเป็นเหตุให้หวาดกลัวต่อการโดนทำร้ายร่างกาย เพราะการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ทำให้พวกเขารู้สึกเสี่ยงต่อความไม่ปลอดภัย และมีผลเปลี่ยนแปลงต่อชีวิตในด้านอื่นตามมา เช่น สูญเสียตัวตนในโลกออนไลน์ ต้องย้ายโรงเรียน หาเพื่อนกลุ่มใหม่แทนกลุ่มเดิม ซึ่งนักเรียนหลายคนไม่รู้ว่าเป็นผู้รังแก โดยจุดเริ่มต้นของความรุนแรงที่ไม่รู้มาจากไหนแต่มักกลับเกิดขึ้นไม่หยุด เป็นวงจรซ้ำซาก ดังนั้นการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์นั้นส่งผลต่อจิตใจ อารมณ์ และคุณภาพชีวิตในโลกจริงในผู้โดนกลั่นแกล้งรังแก ถือเป็นความรุนแรงอย่างหนึ่งที่เป็นผลมาจากการขาดความสามารถในการจัดการปัญหาและความเครียดของวัยรุ่น บางรายถึงขั้นพยายามฆ่าตัวตายเพื่อให้หลุดพ้นจากความเครียดและความทรมานที่ได้รับจากการกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ (Patchin, & Hinduja, 2012)

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ภูมิคุ้มกันทางใจ (Resilience Quotient) หรือจะมีการเรียกในคำภาษาไทยอื่นด้วยว่า พลังใจ ความเข้มแข็งทางใจ พลังสุขภาพจิต ความยืดหยุ่นทางอารมณ์ (กรมสุขภาพจิต, 2562) นั้น หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการกลับสู่สภาวะเดิมให้มีชีวิตปกติสุข ภายหลังจากที่ได้เจอสภาวะที่ยากลำบากหรือประสบการณ์ที่เจ็บปวด โดยการเผชิญและจัดการกับปัญหาที่มีวิธีการให้ตนเองไม่จมอยู่กับความทุกข์ที่เกิดขึ้นตลอดจนมีการปรับเปลี่ยนตนเองเพื่อให้แก้ไขสิ่งที่เกิดขึ้นได้ (กรมสุขภาพจิต, 2562) ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการกลับสู่สภาวะเดิมให้มีชีวิตปกติสุข ภายหลังจากการถูกกระทำผ่านช่องทางเครือข่ายอินเทอร์เน็ต ที่ก่อให้เกิดผลกระทบทางลบต่อจิตใจ สังคม และการดำเนินชีวิต โดยที่สามารถเผชิญและจัดการกับปัญหาได้ ไม่จมอยู่กับความทุกข์ที่เกิดขึ้น ตลอดจนมีการปรับเปลี่ยนตนเองเพื่อให้แก้ไขสิ่งที่เกิดขึ้นได้ โดยมีงานวิจัยที่พบว่า การมองโลกในแง่ดีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภูมิคุ้มกันทางใจของเยาวชน (ชูชม, ธนะชานันท์, และ ทองภักดี, 2553) และสามารถอธิบายภูมิคุ้มกันทางใจของวัยรุ่นได้ (ดำสนวน, 2560) การเห็นคุณค่าในตนเองความสัมพันธ์ทางบวกกับภูมิคุ้มกันทางใจของวัยรุ่น (อุปนนชัย, 2556; วงษ์จันทร์, นินทจันทร์, และ แสงอ่อน, 2558; รักษารักษ์, และ ผิวเหลือ, 2558) และการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว และเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความยืดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียน (อุปนนชัย, 2556)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน เพื่อวิเคราะห์ดูว่าปัจจัยดังกล่าวมีความสัมพันธ์และสามารถร่วมกันทำนายภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้หรือไม่ ผลการวิจัยนี้จะทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นแนวทางให้ผู้ปกครอง ครู หรือสถานศึกษา ในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์แก่นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

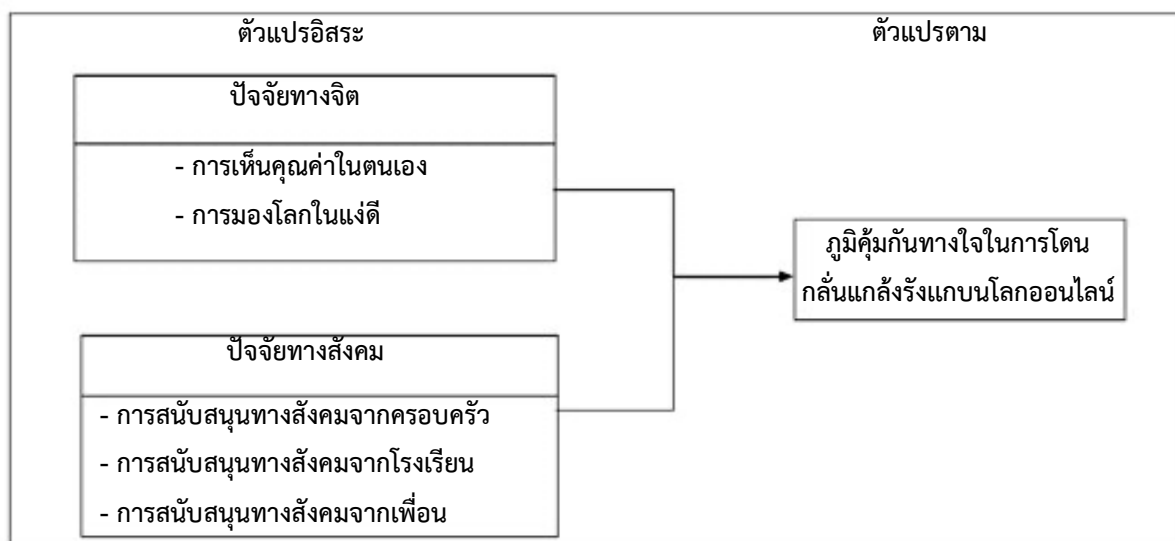
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. เพื่อศึกษาอำนาจในการทำนายของปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน ที่มีต่อการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยสรุปกรอบแนวคิดการวิจัยได้ ดังนี้



ภาพประกอบที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่ 4-6 ในประเทศไทยที่มีประสบการณ์ในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่ 4-6 ที่มีประสบการณ์ในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ซึ่งได้มาจากการเลือกตัวอย่างแบบโควตา (Quota sampling) จำนวนชั้นปีละ 100 คน การ

คำนวณกลุ่มตัวอย่างตามคำอธิบายของแฮร์และคณะ (Hair et.al, 2010) คือ 10 ถึง 40 × จำนวนตัวแปรอิสระในงานวิจัย จะได้กลุ่มตัวอย่างจำนวนอย่างน้อย $40 \times 5 = 200$ คน ซึ่งงานวิจัยนี้ใช้กลุ่มตัวอย่าง 300 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยแบบวัด 6 ฉบับ โดยมีแบบวัดที่ผู้วิจัยได้นำมาจากการวิจัยอื่นจำนวน 2 ฉบับ และผู้วิจัยสร้างขึ้นเองจำนวน 4 ฉบับ ซึ่งแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองได้มีการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน และคัดเลือกข้อวัดที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Indexes of Item-Objective Congruence : IOC) ตั้งแต่ .50 ขึ้นไป จากนั้นจึงนำแบบวัดทั้ง 6 ฉบับไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 60 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อที่ผ่านเกณฑ์กับคะแนนรวมของมาตรวัด (Corrected Item-Total Correlation : CITC) และค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แบบแอลฟา โดยมีรายละเอียด ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงลักษณะและคุณภาพของแบบวัดที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย

แบบวัด แต่ละตัวแปร	ลักษณะของแบบวัด	จำนวนข้อ คำถาม	คุณภาพของแบบวัด	
			ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ	ค่าความเชื่อมั่น
แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง	มาตราประเมินค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ซึ่งผู้วิจัยได้นำจากแบบวัด Rosenberg Self Esteem (Rosenberg, 1981)	7	.49 ถึง .63	.82
แบบวัดการมองโลกในแง่ดี	มาตราประเมินค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ผู้วิจัยนำมาจาก The Life Orientation Test-Revised ของพัชรา รุ่งสันเทียะ (2559) นำมาปรับปรุงเป็นฉบับภาษาไทย	7	.34 ถึง .57	.70
แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว	มาตราประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองตามนิยามปฏิบัติการ	18	.45 ถึง .90	.95
แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน	มาตราประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองตามนิยามปฏิบัติการ	20	.47 ถึง .85	.94
แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน	มาตราประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองตามนิยามปฏิบัติการ	20	.25 ถึง .83	.92
แบบวัดภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งบนโลกออนไลน์	มาตราประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ จริ่งที่สุด ถึง ไม่จริงเลย ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นเองตามนิยามปฏิบัติการ	26	.21 ถึง .76	.93

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลโดยใช้ Google Form ในเดือนเมษายน พ.ศ. 2564

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product moment correlation coefficient) และ การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) โดยใช้วิธีนำตัวแปรเข้าทั้งหมด (ENTER)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

1) ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 300 คน โดยมีคุณลักษณะดังตาราง 2

ตาราง 2 แสดงค่าจำนวน ร้อยละ ของข้อมูลพื้นฐานกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลผู้ตอบแบบสอบถาม	จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. ระยะเวลาในการใช้สื่อออนไลน์		
1-2 ชั่วโมง	8	2.67
3-6 ชั่วโมง	98	32.67
7-10 ชั่วโมง	129	43.00
11-14 ชั่วโมง	30	10.00
15-18 ชั่วโมง	21	7.00
19-24 ชั่วโมง	14	4.67
2. ประสบการณ์การโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์		
การถูกโจมตีด้วยข้อความที่รุนแรงหรือหยาบคาย (Flaming)	196	65.33
การถูกก่อกวนคุกคาม โดยการใช้ถ้อยคำหรือการกระทำใด ๆ ที่ทำให้ผู้โดนกลั่นแกล้งรังแกเกิดความรำคาญใจ และความทุกข์ใจ (Harassment)	171	57.00
การถูกเผยแพร่ข้อมูลเท็จทำให้ผู้โดนกลั่นแกล้งรังแกเกิดความเสียหาย อับอาย หรือถูกดูหมิ่นเกลียดชัง (Denigration)	92	30.67
การถูกสวมรอยตัวตนเพื่อนำไปสร้างความเสียหาย (Impersonation)	29	9.67
การถูกเผยแพร่ข้อมูลส่วนตัวหรือความลับ (Outing and trickery)	72	24.00
การถูกลบ ถูกบล็อก ถูกขัดขวาง หรือกีดกันไม่ให้เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมหรือการพูดคุยต่าง ๆ ในโลกออนไลน์ (Exclusion / Ostracism)	107	35.67
การถูกติดตามข่มขู่ซ้ำ ๆ อย่างจริงจังและรุนแรงผ่านทางโลกออนไลน์ ทั้งทางโทรศัพท์และทางอินเทอร์เน็ต จนก่อให้เกิดความกลัวแก่ผู้โดนกลั่นแกล้งรังแก (Cyberstalking)	26	8.67
การถูกทำร้ายร่างกายแล้วนำไปเผยแพร่สาธารณะ (Happy Sapping)	10	3.33

จากตาราง 2 พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สื่อออนไลน์เกิน 2 ชั่วโมงมีจำนวนทั้งหมด 292 คน แบ่งเป็นระยะเวลาในการใช้สื่อออนไลน์ 3-6 ชั่วโมง มีจำนวน 98 คน (ร้อยละ 32.67) 7-10 ชั่วโมง มีจำนวน 129 คน (ร้อยละ 43) 11-14 ชั่วโมง มีจำนวน 30 คน (ร้อยละ 10) 15-18 ชั่วโมง มีจำนวน 21 คน (ร้อยละ 7) 19-24 ชั่วโมง มีจำนวน 14 คน (ร้อยละ 4.67) ด้านประสบการณ์การโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ พบว่า 3 ประสบการณ์ที่มีอันดับสูงสุด ได้แก่ การถูกโจมตีด้วยข้อความที่รุนแรงหรือหยาบคาย (Flaming) มีจำนวน 196 (ร้อยละ 65.33) การถูกก่อกวนคุกคาม โดยการใช้ถ้อยคำหรือการกระทำใด ๆ ที่ทำให้ผู้โดนกลั่นแกล้งรังแกเกิดความรำคาญใจ และความทุกข์ใจ (Harassment) มีจำนวน 171 คน (ร้อยละ 57) และ การถูกลบ ถูกบล็อก ถูกขัดขวาง หรือกีดกันไม่ให้เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรม หรือการพูดคุยต่าง ๆ ในโลกออนไลน์ (Exclusion / Ostracism) มีจำนวน 107 คน (ร้อยละ 35.67) ตามลำดับ ส่วนประสบการณ์การถูกกลั่นแกล้งในรูปแบบอื่นที่นอกเหนือจากตัวเลือกที่กำหนดให้ นั้นไม่มีผู้ตอบเพิ่ม

2) ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยได้นำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ค่าเบี่ยงเบน มาตรฐาน (SD) ของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา โดยมีผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังตาราง 3

ตาราง 3 แสดงค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน และภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
การเห็นคุณค่าในตนเอง (ES)	2.53	0.60
การมองโลกในแง่ดี (OP)	3.31	0.60
การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว (SP)	3.73	1.26
การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน (SC)	3.35	1.15
การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน (SF)	4.38	1.12
ภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ (RE)	3.96	0.92

จากตาราง 3 พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับมาก (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-4 คะแนน มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 2.53 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60) การมองโลกในแง่ดี อยู่ในระดับปานกลาง (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-5 คะแนน มีค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 3.31 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.60) การสนับสนุนทางสังคม แบ่งเป็น การได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวอยู่ในระดับดี (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-6 คะแนน ค่าเฉลี่ยโดยรวม 3.73 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.26) การได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนอยู่ในระดับปานกลาง (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-6 คะแนน มีค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 3.35 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.15) และการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนอยู่ในระดับดีมาก (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-6 คะแนน มีค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 4.38 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.12) และการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งบนโลกออนไลน์อยู่ในระดับดี (ช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-6 คะแนน ค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 3.96 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.92)

3) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐาน

สมมติฐานของการวิจัย ข้อที่ 1 ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน มีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งบนโลกออนไลน์ ดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 แสดงผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ภายในแบบเมทริกซ์ (Intercorrelation matrix) ของตัวแปรต้นกับตัวแปรตามที่ใช้ในการศึกษา

	RE	ES	OP	SP	SC	SF
RE	1					
ES	.590**	1				
OP	.584**	.671**	1			
SP	.458**	.475**	.399**	1		
SC	.411**	.381**	.392**	.465**	1	
SF	.393**	.278**	.357**	.381**	.366**	1

** มีนัยสำคัญทางสถิติระดับ .01

จากตาราง 4 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ภายในตัวแปรทำนาย พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง และ การมองโลกในแง่ดี มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .671 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน มีความสัมพันธ์กัน

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีพิสัยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .366 ถึง .465 ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในปัจจัยทางจิตและปัจจัยทางสังคม มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีพิสัยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .278 ถึง .475

เมื่อพิจารณาถึงภาวะเส้นตรงร่วมพหุ (Multicollinearity) ระหว่างตัวแปรทำนายด้วยตัวเอง พบว่าไม่มีตัวแปรทำนายคู่ใดที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เกิน .80 จึงไม่เกิดปัญหาภาวะเส้นตรงร่วมพหุ คือ การที่ตัวแปรทำนายมีความสัมพันธ์กันเองในระดับสูง ดังนั้นจึงสามารถนำไปวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณต่อไปได้

สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัย พบว่า ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน มีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีพิสัยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .393 ถึง .590

สมมติฐานข้อที่ 2 ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้ ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 ผลการทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ตัวแปร	b	SE _b	β	t	P
การเห็นคุณค่าในตนเอง (ES)	1.617	3.344	.284	4.704***	.000
มองโลกในแง่ดี (OP)	1.468	.341	.257	4.305***	.000
การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว (SP)	.131	.056	.124	2.399*	.020
การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน (SC)	.097	.053	.093	1.845	.066
การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน (SF)	.152	.052	.141	2.926**	.004

$$a = 11.711 ; SE_{est.Y} = 6.138$$

$$R = .684 ; R^2 = .468 ; F = 51.739 ; p = .05$$

* มีนัยสำคัญทางสถิติระดับ .05; ** มีนัยสำคัญทางสถิติระดับ .01; *** มีนัยสำคัญทางสถิติระดับ .001

จากตาราง 5 ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเองและการมองโลกในแง่ดี ปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจาก ครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน สามารถร่วมกันทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้อย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ เท่ากับ .684 และมีค่ากำลังสองของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ เท่ากับ .468 แสดงว่าตัวแปรทั้ง 5 ตัว สามารถร่วมกันทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้ร้อยละ 46.8 ตัวแปรที่มีความสำคัญมี 4 ตัวแปร ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง ($\beta = .284, p < .001$) การมองโลกในแง่ดี ($\beta = .257, p < .001$) การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน ($\beta = .141, p < .01$) การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว ($\beta = .124, p < .05$) ตามลำดับ ทั้งนี้สามารถเขียนสมการพยากรณ์ในรูปแบบมาตรฐานได้ดังนี้

$$Z'_{RE} = .284(Z_{ES}) + .257(Z_{OP}) + .124(Z_{SP}) + .093(Z_{SC}) + .141(Z_{SF})$$

การอภิปรายผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้ทำการอภิปรายผลการวิจัยตามสมมติฐาน ดังต่อไปนี้

สมมติฐานข้อที่ 1 ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน มีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

1. การเห็นคุณค่าในตนเองกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ผลการวิจัยพบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 โดยเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์สูงสุดในงานวิจัยนี้ ($r = .590$) อธิบายได้ว่า นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์มากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับการเห็นคุณค่าในตนเองแต่ละคน เนื่องจากการเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในตนเองเกี่ยวกับการยอมรับนับถือตนเอง เห็นประโยชน์หรือความสำคัญของตนเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเอง รวมทั้งประเมินตนเองทั้งในทางบวกและทางลบ (Rosenberg, 1981) การที่นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จึงขึ้นอยู่กับว่านักเรียนจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ระดับใด ถ้านักเรียนรับรู้ว่าคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับสูง ก็จะช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจเพื่อให้นักเรียนสามารถกลับสู่สภาวะเดิมให้ชีวิตปกติสุขหลังจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แต่ถ้ารับรู้ว่าคุณค่าในตนเองระดับต่ำ นักเรียนก็จะมีอาการอยากลำบากในการข้ามผ่านสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ การพบผลเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก พัฒนาการในด้านการแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตนของวัยรุ่น ที่วัยรุ่นเรียนรู้ที่จะมีความเข้าใจต่อตนเองและผู้อื่น หากพัฒนาการในช่วงนี้เป็นไปในทางไม่ดีหรือทางลบจะเกิดความสับสน ไม่เป็นตัวของตัวเอง เหนียงอวย วิตกกังวล (แก้วกังวาล, 2553, หน้า 39) และจากผลการวิจัยที่ได้นั้นสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุคนธ์จิต อุปนันชัย (2556) ซึ่งพบว่า การเห็นคุณค่าแห่งตนของ

นักเรียนในจังหวัดนนทบุรีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความยืดหยุ่นทางอารมณ์ งานวิจัยของ มะลิวรรณ วงษ์จันทร์ พชรินทร์ นินทจันทร์ และโสภณ แสงอ่อน (2558) ที่พบว่าความมีคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความแข็งแกร่งในชีวิตของวัยรุ่น ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองจึงมีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

2. การมองโลกในแง่ดีกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ผลการวิจัยพบว่า การมองโลกในแง่ดีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = .584$) สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 อธิบายได้ว่า นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์มากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับการมองโลกในแง่ดีในแต่ละคน เนื่องจาก การมองโลกในแง่ดี หมายถึง ความคาดหวังบุคคลในทางที่ดี โดยมองสถานการณ์ต่าง ๆ ในทางที่ดี แม้ว่าต้องเจอปัญหาหรืออุปสรรคก็สามารถจัดการได้ เพื่อให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Scheier, & Carver, 1985) ดังนั้นการที่นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จึงขึ้นอยู่กับว่านักเรียนจะมีการมองโลกในแง่ดีอยู่ในระดับใด ถ้านักเรียนรับรู้ว่ามีมุมมองโลกในแง่ดีอยู่ในระดับสูง ก็จะช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจเพื่อให้นักเรียนสามารถกลับสู่สภาวะเดิมและใช้ชีวิตอย่างปกติสุขภายหลังจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้ แต่ถ้ารับรู้ว่ามีมุมมองโลกในแง่ดีระดับต่ำ ก็จะเป็นการยากที่นักเรียนจะสามารถข้ามผ่านสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ การพบผลเช่นนี้อาจเนื่องมาจากกรอบครีวหรือบุคคลที่นักเรียนมีความใกล้ชิดมีทัศนคติในการมองโลกตามความจริง ไม่มองโลกในแง่ร้าย หรือคิดลบต่อเหตุการณ์เลวร้ายที่เกิดขึ้น ก็จะทำให้นักเรียนมีความคิดเชิงบวก และเก็บเหตุการณ์เหล่านั้นมาเป็นแรงผลักดันให้ตัวเองสามารถข้ามผ่านไปได้ จากผลงานวิจัยที่ได้นั้นสอดคล้องกับงานวิจัยของ อรพินทร์ ชูชมสุภาพร ธนะชานันท์ และทัศนาก ทองภักดี (2553) พบว่า ภูมิคุ้มกันทางจิตของเยาวชนนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรี สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมองโลกในแง่ดี สอดคล้องกับงานวิจัยของ จิตรภาณุ คำสนวน (2560) พบว่ากลุ่มวัยรุ่นในอำเภอหนองกิ้ง จังหวัดบุรีรัมย์ที่มีค่าเฉลี่ยภูมิคุ้มกันทางใจสูงที่สุดคือ กลุ่มที่มีการมองโลกในแง่ดีมากที่สุด ดังนั้น การมองโลกในแง่ดีจึงมีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

3. การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = .458$) สอดคล้องกับ

สมมติฐานข้อที่ 1 อธิบายได้ว่า นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์มากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายแต่ละคน เนื่องจาก การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับความช่วยเหลือเมื่อโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์จากครอบครัว ประกอบไปด้วย พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือญาติพี่น้อง ในด้านของอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความห่วงใย กำลังใจ และด้านข้อมูล ได้แก่ การได้รับความคำแนะนำ ชี้แนะแนวทางในการแก้ไขปัญหา ดังนั้นการที่นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จึงขึ้นอยู่กับว่านักเรียนจะได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวอยู่ในระดับใด ถ้านักเรียนรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวอยู่ในระดับสูง ก็จะช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจที่จะช่วยให้นักเรียนสามารถกลับมาดำเนินชีวิตได้ตามปกติ ภายหลังจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แต่ถ้ารับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวระดับต่ำ นักเรียนก็จะมี ความยากลำบากในการข้ามผ่านสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ เนื่องจากรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองไม่ได้รับการช่วยเหลือจากพ่อแม่หรือผู้ปกครอง จากผลวิจัยที่ได้ สอดคล้องกับวิจัยของ สุคนธ์จิต อุปนันทชัย (2556) พบว่า ความยืดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียนในจังหวัดนนทบุรีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว ดังนั้น การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัวจึงมีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

4. การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = .411$) สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 อธิบายได้ว่า นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์มากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายแต่ละคน เนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับความช่วยเหลือเมื่อโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์จากครู ในด้านของอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความห่วงใย กำลังใจ และด้านข้อมูล ได้แก่ การได้รับความคำแนะนำ ชี้แนะแนวทางในการแก้ไขปัญหา ดังนั้นการที่นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จึงขึ้นอยู่กับว่านักเรียนได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนอยู่ในระดับใด ถ้านักเรียนรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองมีการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนอยู่ในระดับสูง ก็จะช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจเพื่อให้นักเรียนสามารถกลับสู่สภาวะเดิมให้มีชีวิตปกติสุขภายหลังจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แต่ถ้ารับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนระดับต่ำ นักเรียนก็จะมี ความยากลำบากในการข้ามผ่านสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ เนื่องจากรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองไม่ได้รับความช่วยเหลือจากครู จากผลวิจัยที่ได้ สอดคล้อง

กับวิจัยของ สุคนธ์จิต อุปนันชัย (2556) พบว่า ความยึดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียนในจังหวัดนนทบุรีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน ดังนั้น การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนจึงมีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

5. การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

ผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = .393$) สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 อธิบายได้ว่า นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์มากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายแต่ละคน เนื่องจาก การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่าจะตนเองได้รับความช่วยเหลือเมื่อโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์จากเพื่อน ในด้านของอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความห่วงใย กำลังใจ และด้านข้อมูล ได้แก่ การได้รับคำแนะนำ ชี้แนะแนวทางในการแก้ไขปัญหา ดังนั้นการที่นักเรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ จึงขึ้นอยู่กับว่านักเรียนได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนอยู่ในระดับใด ถ้านักเรียนรับรู้ว่าจะตนมีการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนอยู่ในระดับสูง ก็จะช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจเพื่อให้นักเรียนสามารถกลับสู่สภาวะเดิมให้มีชีวิตปกติสุขภายหลังจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แต่ถ้ารับรู้ว่าจะมีการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนระดับต่ำ นักเรียนก็จะมีความยากลำบากในการข้ามผ่านสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ เนื่องจากรับรู้ว่าจะตนเองไม่ได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อน จากผลวิจัยที่ได้ สอดคล้องกับวิจัยของ สุคนธ์จิต อุปนันชัย (2556) พบว่า ความยึดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียนในจังหวัดนนทบุรีมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน ดังนั้น การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนจึงมีความสัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ แต่อย่างไรก็ตามมีขนาดของความสัมพันธ์ที่ต่ำเมื่อเทียบจากการได้รับการสนับสนุนที่มาจากครอบครัวและโรงเรียน

สมมติฐานข้อที่ 2 ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียน และการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้

ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเองและการมองโลกในแง่ดี ปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน สามารถร่วมกันทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้ โดยมีอำนาจการทำนายรวมร้อยละ 46.8 โดยมีตัวแปรที่สำคัญ คือการเห็นคุณค่าในตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเท่ากับ

1.617 สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 การมองโลกในแง่ดี มีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเท่ากับ 1.468 สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน มีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเท่ากับ .152 สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว มีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเท่ากับ .131 สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ อธิบายได้ว่า นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง การมองโลกในแง่ดีสูง ได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนและครอบครัวสูง จะมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์สูง ทั้งนี้ การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนไม่มีความสำคัญในการทำนาย

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นตัวทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ที่สำคัญที่สุด ซึ่งเป็นการสะท้อนถึงความสำคัญของการเห็นคุณค่าในตนเองที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะ การเห็นคุณค่าในตนเองในการวิจัยนี้จะหมายถึงการยอมรับนับถือตนเอง เห็นประโยชน์ เห็นความสำคัญของตนเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเอง ดังนั้นหากตนเองต้องประสบกับสถานการณ์เลวร้ายจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ก็ยังคงมีกำลังใจ มีความมั่นใจในความสามารถหรือทักษะของตนที่จะสามารถข้ามผ่านปัญหาไปได้และสอดคล้องกับงานวิจัยของ ปองกมล สุรัตน์ ฐาศุภร์ จันประเสริฐ และนำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล (2561) ที่ศึกษาพบว่า ช่วงหลังผ่านพ้นการรังแกผ่านโลกโซเชียล สิ่งสำคัญที่ทำให้เยาวชนผ่านพ้นปัญหาได้นั้นก็จะมีหลายปัจจัยซึ่งรวมถึงการเห็นคุณค่าในตนเอง การตระหนักในศักยภาพตน

การมองโลกในแง่ดีเป็นตัวทำนายที่สำคัญที่สัมพันธ์กับการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แสดงให้เห็นว่าหากนักเรียนมีการมองโลกในแง่ดีก็จะส่งผลต่อการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ทั้งนี้เพราะ ถ้านักเรียนมีการมองโลกในแง่ดีระดับสูง นักเรียนก็จะมีความคิดหรือทัศนคติในการมองปัญหาจากการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ในแง่บวก ทำให้สามารถข้ามผ่านปัญหาไปได้ แต่หากนักเรียนมีการมองโลกในแง่ดีระดับต่ำ นักเรียนก็จะมองปัญหาที่เกิดขึ้นในเชิงลบ ทำให้ยากที่จะข้ามผ่านปัญหาเหล่านั้นกันได้ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ เฟรดริกสัน (Fredrickson, 2001) ศึกษาพบว่า การคิดเชิงบวกส่งผลต่อความสามารถของบุคคลในการรับมือกับการกลั่นแกล้ง แทนที่จะจมอยู่กับด้านลบและข้อความจากการกลั่นแกล้ง คนที่มองโลกในแง่ดีมักจะรับมือกับสถานการณ์ด้วยวิธีที่เป็นประโยชน์ และเป็นบวกมากกว่า และ จิตรภาณุ คำสนวน (2560) พบว่า การมองโลกในแง่ดีสามารถอธิบายภูมิคุ้มกันทางใจของวัยรุ่นในเขตอำเภอหนองกี่ จังหวัดบุรีรัมย์ได้

การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน และครอบครัว เป็นตัวแปรสำคัญที่ทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ แสดงให้เห็นว่าหากนักเรียนได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน และครอบครัวก็จะส่งผลต่อการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ ผลการวิจัยนี้จึงสะท้อนให้ถึงความสำคัญของเพื่อน และครอบครัวในการที่จะให้การสนับสนุนทั้งทางด้านอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความห่วงใย กำลังใจ และด้านข้อมูล ได้แก่ การได้รับคำแนะนำ ชี้แนะแนวทางในการแก้ไขปัญหา ซึ่งสอดคล้องกับ ผลการวิจัยขั้นต้นเรื่อง “ความชุกและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการกลั่นแกล้งบนโลกโซเชียล ในระดับชั้น ม.1-3” (เดลินิวส์, 2560) ที่พบว่า คนที่เด็กจะไปปรึกษาด้วยมากที่สุดคือ เพื่อน (คิดเป็นร้อยละ 89.2) รองลงมา คือ ผู้ปกครอง (คิดเป็นร้อยละ 59) พี่น้อง (คิดเป็นร้อยละ 41.2) และ ครูเป็นลำดับสุดท้าย รวมทั้ง ผลงานวิจัยทั้งของต่างประเทศและของประเทศไทยได้ข้อมูลตรงกันว่าเมื่อเกิดปัญหาการรังแกผ่านโลกโซเชียล เด็กเลือกที่จะแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง หรือปรึกษาเพื่อนมากกว่าผู้ปกครอง เนื่องจากเพื่อนอยู่ในวัยเดียวกับพวกเขาสามารถให้คำปรึกษา และทำให้พวกเขาสบายใจมากกว่าผู้ใหญ่ที่ไม่สามารถแก้ไขปัญหาให้ได้ ความกังวลว่าจะถูกควบคุม หรือห้ามไม่ให้ใช้สื่อ และการปรึกษาปัญหายังขึ้นอยู่กับสัมพันธภาพภายในครอบครัวด้วย (Mishna, et.al, 2009 อ้างถึงใน สุรัตน์, 2561; สาเมะ และคณะ, 2557, หน้า 361-362) สอดคล้องกับ สุภาวดี เจริญวานิช (2560) ที่ได้ให้ความเห็นในการป้องกันการรังแกกันผ่านพื้นที่โซเชียลของวัยรุ่นสำหรับพ่อแม่ควรที่จะเพิ่มการสื่อสารเพื่อป้องกันปัญหา ไม่ว่าจะเป็นการสอนและรับฟังความคิดเห็นของลูกเกี่ยวกับการใช้อินเทอร์เน็ตในช่องทางต่าง ๆ ตั้งแต่เหตุผลของการใช้ อันตรายต่าง ๆ ที่แฝงมากับสื่อสังคมออนไลน์ในรูปแบบต่าง ๆ

ส่วนการสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนเป็นปัจจัยที่ไม่มีความสำคัญในการทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ อาจเนื่องมาจากทั้งนี้ ความไม่มั่นใจในตัวผู้ใหญ่ในโรงเรียน (เช่น ครู) ว่าจะสามารถจัดการกับการกลั่นแกล้งรังแกที่เกิดขึ้นได้สำเร็จหรือไม่ จากการที่นักเรียนเข้าไปขอความช่วยเหลือ (Elledge et al., 2013) ซึ่งอาจอธิบายได้ว่า เพราะเหตุใดเด็กในระบบการศึกษาบางคนจึงไม่รายงานประสบการณ์การกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของพวกเขาต่อโรงเรียน นอกจากนี้ การที่นักเรียนไม่แจ้งผู้ใหญ่ว่าถูกรังแก เป็นเพราะพวกเขาไม่ต้องการถูกจำกัดการใช้งานอุปกรณ์ไอทีของพวกเขา (Safaria, 2016)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการมองโลกในแง่ดี เป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมากที่สุด จึงจำเป็นต้องส่งเสริม พัฒนา และเผยแพร่ข้อมูลให้สถาบันครอบครัว สถาบันการศึกษา และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอื่น ๆ ได้รับทราบ โดยอาจปลูกฝังผ่านการทำกิจกรรมร่วมกันของ

สมาชิกในครอบครัว หรือกิจกรรมของสถาบันการศึกษา เพื่อฝึกให้นักเรียนเกิดความตระหนักในคุณค่าของตนเอง และเรียนรู้ที่จะมองโลกในแง่ดีมากขึ้น เพื่อที่จะนำไปสร้างภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้มากขึ้น

2. จากผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางด้านสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนและครอบครัว มีส่วนที่ช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมากที่สุดได้ เพื่อนและครอบครัวจึงจำเป็นต้องตระหนักและให้ความสำคัญในเรื่องนี้ ในส่วนของเพื่อน เมื่อนักเรียนขอคำปรึกษา ควรให้กำลังใจ และแสดงความห่วงใย ไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกโดดเดี่ยว ในส่วนของครอบครัว ควรสังเกตความผิดปกติของนักเรียน เมื่อนักเรียนมาขอคำปรึกษา ควรให้คำแนะนำและเป็นที่พึ่งให้กับนักเรียนได้

3. จากผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากโรงเรียนมีส่วนน้อยที่ช่วยในการส่งเสริมการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย แต่โรงเรียนก็สามารถมีส่วนช่วยในการเสริมสร้างภูมิคุ้มกันทางใจในโลกออนไลน์ให้กับนักเรียนได้ เช่น ครูควรมีการพูดคุยถึงพฤติกรรมของนักเรียนขณะอยู่ที่บ้านและขณะอยู่ที่โรงเรียน เพื่อให้ครูเกิดความเข้าใจในตัวนักเรียนมากยิ่งขึ้น อีกทั้งโรงเรียนอาจมีการออกแบบหลักสูตรเพื่อเพิ่มความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน เช่น จัดกิจกรรมการให้คำปรึกษานอกห้องเรียน เพื่อให้นักเรียนเกิดความไว้วางใจและกล้าที่จะพูดคุยปัญหาเกี่ยวกับครอบครัว

ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. งานวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างในนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งในปัจจุบันการโดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์สามารถเกิดได้กับบุคคลทุกช่วงวัย ดังนั้น หากมีการศึกษาครั้งต่อไป อาจมีการเลือกกลุ่มตัวอย่างเป็นช่วงวัยอื่น ๆ เพื่อให้ข้อมูลมีความครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

2. งานวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาปัจจัยทางจิต ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการมองโลกในแง่ดี และปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน หากมีการวิจัยครั้งต่อไป อาจมีการศึกษาตัวแปรอื่น ๆ เพิ่มเติมนอกเหนือจากที่กล่าวมา เช่น ทักษะชีวิต บรรยากาศในการสื่อสารที่ดีระหว่างนักเรียนกับครอบครัว และนักเรียนกับโรงเรียน ความผูกพันระหว่างพ่อแม่กับนักเรียน เพื่อให้สามารถทำนายการมีภูมิคุ้มกันทางใจในการถูกกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์ได้มากยิ่งขึ้น

3. หากมีการศึกษาครั้งต่อไปผู้วิจัยอาจจัดทำวิจัยเชิงทดลอง เช่น จัดโปรแกรมการให้คำปรึกษาผู้ที่เคยมีประสบการณ์โดนกลั่นแกล้งรังแกบนโลกออนไลน์

บรรณานุกรม

กรมสุขภาพจิต. (2562). *คู่มือสร้างสรรค์พลังวัยทีน*. กรุงเทพฯ: ปิยอนด์พับลิชชิง จำกัด

- จิตรภาณุ คำสนวน. (2560). ปัจจัยที่เป็นตัวพยากรณ์ภูมิคุ้มกันทางใจของวัยรุ่นในอำเภอหนองกี่ จังหวัดบุรีรัมย์. (ปริญา
พุทธศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาพุทธจิตวิทยา). บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
ฐานิชชา ลิ้มพานิช. (2563). งานเสวนา หัวข้อ “Bully” กลั่นแกล้ง ความรุนแรงที่รื้อวันปะทุและคู่มือแนวทางปกป้อง
คุ้มครองเด็กจากภัยออนไลน์ โดยมูลนิธิอินเทอร์เน็ตร่วมพัฒนาไทย. เข้าถึงได้จาก <https://1th.me/gWK4t>
เดลินิวส์. (2560). ดีแทคเปิดแชทไลน์ช่วยเด็กถูกลั่นแกล้งบนโลกไซเบอร์. เข้าถึงได้จาก
<https://www.dailynews.co.th/it/579919>
- ณัฐรัชต์ สามาะ, พิมพัลย์ บุญมงคล, Ojanen, T. T., รณภูมิ สามัคคีคารมย์, และ Guadamuz, T. E. (2557). การรับรู้ของ
เยาวชนต่อการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา*, 6(1), 351-363.
- ปองกมล สุรัตน์. (2561). การรังแกผ่านโลกไซเบอร์ในมิติสังคมวัฒนธรรม: กรณีศึกษาเยาวชนไทยเจนเอเรชั่น Z. (ปริญา
วิทยาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยศรีนครินทร
วิโรฒ.
- ปองกมล สุรัตน์, ฐาศุภร์ จันประเสริฐ, และนำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล. (2561). กระบวนการรังแกผ่านโลกไซเบอร์ในเยาวชนไทย:
การศึกษาแบบพหุกรณี. *วารสารวิชาการสถาบันเทคโนโลยีแห่งสุวรรณภูมิ*, 4(2), 61-79.
- ไพศาล แยมวงษ์. (2555). การศึกษาการสนับสนุนทางสังคมที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในชีวิตของนักศึกษามหาวิทยาลัย
ธรรมศาสตร์. (ปริญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว). บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ.
- ฤติมา รักชาธิ์ และงามลย์ ผิวเหลือง. (2558). อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าในตนเองและการ
ควบคุมตนเองที่มีต่อความหยุนตัวของนิสิตรอพินิจ. *วารสารบัณฑิตศึกษามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 4(2), 146-174.
- มะลิวรรณ วงษ์จันทร์, พชรินทร์ นินทจันทร์, และโสภณ แสงอ่อน. (2558). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความแข็งแกร่งในชีวิตใน
วัยรุ่น. *วารสารการพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต*, 29(1), 57-75.
- วิมลทิพย์ มุสิกพันธ์, ศิวพร ปกป้อง, นันทนัย สงศิริ, และปองกมล สุรัตน์. (2552). พฤติกรรมการชมเชยรังแกผ่านโลกไซเบอร์
ของเยาวชนไทยเขตกรุงเทพมหานคร: รายงานผลการสำรวจประชามติครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: ปัญญาสมาคมพันธ์เพื่อการ
วิจัยความเห็นสาธารณะ แห่งประเทศไทย.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2553). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุนทรจิต อุปนันชัย. (2556). อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าแห่งตน และการรับรู้ความสามารถของตนที่
มีต่อความยึดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียนในจังหวัดนนทบุรี. (ปริญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา
พัฒนาการ). บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุภาวดี เจริญวานิช. (2560). การรังแกกันผ่านพื้นที่ไซเบอร์ : ผลกระทบและการป้องกันในวัยรุ่น. *วารสารวิทยาศาสตร์และ
เทคโนโลยี*, 25(4), 639-648.
- อรพินท์ ชูชม, สุภาพร ณะชานันท์, และทัศนาก ทอภักดี. (2554). ปัจจัยเชิงเหตุและผลของภูมิคุ้มกันทางจิตของเยาวชน.
(รายงานการวิจัย). กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of
Adolescent Health*, 41, 59-60.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. (7th ed.). New York: Pearson.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teachers' Ability to Intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698–710.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*. New York: Routledge.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- (1981). "The Self-Concept: Social Product and Social Force." PP. 593-624 in *Social Psychology: Sociological Perspectives*, edited by M. Rosenberg and R.H. Turner. New York: Basic.
- Safaria, T. (2016). Prevalence and Impact of Cyberbullying in a Sample of Indonesian Junior High School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1): 82-91.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). *Optimism Coping and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies*. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Smith, P. K. et al. (2008). Cyberbullying; Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Telenor Group. (2016). *Safe Internet research spotlights student experiences with cyberbullying and online peer pressure*. Retrieved from <https://www.telenor.com/media/press-release/2016/safe-internet-research-spotlights-student-experiences-with-cyberbullying-and-online-peer-pressure>
- Weber, N. L., & Pelfrey, W. V. Jr. (2014). *Cyberbullying: Causes Consequences and Coping Strategies*. Texas: LFB Scholarly Publishing.
- World health Organization. (2015). *Preventing Youth Violence: An Overview of the Evidence*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/1/9789241509251_eng.pdf.

ภาพลักษณ์ของราแมลงและการใช้ประโยชน์ในสังคมไทย

Perceptions of Insect Fungi and their Utilization in the Thai society

อลงกรณ์ อำนวยกาญจนสิน¹ รัศมี หะสุวรรณ¹ เชษฐธิดา ศรีสุขสาม¹ ธงชัย ตั้งใจดี² กัลยารัตน์ รัตนะจิตร²

เสาวนีย์ ปานประเสริฐกุล² ยუნันท์ สันติทวีฤกษ์¹ กฤษดา บำรุงวงศ์¹ สุชาดา มงคลสัมฤทธิ์¹

เจนนิเฟอร์ เหลืองสะอาด¹ มรกต ดันติเจริญ³

¹ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย

²สถาบันการจัดการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเกษตร สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ

³คณะทรัพยากรชีวภาพและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

บทคัดย่อ

ราแมลงหรือราก่อโรคในแมลงอย่างจำเพาะเป็นจุลินทรีย์ที่มีความหลากหลายยิ่งในระบบนิเวศของประเทศไทย อย่างไรก็ตามภาพลักษณ์และความเข้าใจของจุลินทรีย์กลุ่มเชื้อราในสังคมไทยยังอยู่ในกรอบจำกัด และหลายครั้งถูกมองในเชิงลบว่าเป็นอันตรายต่อคนและสัตว์ หรือเป็นเชื้อก่อโรคทำให้อาหารบูดเน่า ทั้งที่จริงแล้วราหลายประเภทสามารถสร้างคุณอนันต์ต่อมนุษย์ เช่นเชื้อราเพนิซิลเลียมที่ผลิตยาปฏิชีวนะตัวแรกของโลก เชื้อราแอสเพอจีลัสที่ผลิตยาลดระดับคอเลสเตอรอลและอีกหลากหลายยารักษาโรคที่ผลิตจากเชื้อราอื่นๆ รวมไปถึงราที่ใช้ในอุตสาหกรรมอาหาร นอกเหนือจากคุณประโยชน์ข้างต้นแล้ว ราอีกประเภทในกลุ่มราแมลงได้เริ่มถูกใช้ในช่วงการเกษตรกรรมของไทยเพื่อควบคุมแมลงศัตรูพืชและเพื่อลดการนำเข้าสารเคมีกำจัดแมลงซึ่งมีมูลค่ามากกว่า 3 พันล้านบาทต่อปี ทั้งสารเคมีเหล่านี้ยังตกค้างในผลผลิตและสิ่งแวดล้อมอย่างกว้างขวาง การบุกเบิกแนวทางในการจัดการศัตรูพืชด้วยวิธีการจากธรรมชาติเหล่านี้ ยังไม่เป็นที่แพร่หลายในสังคมไทยมากนัก การใช้ชีวภัณฑ์จากธรรมชาติคิดเป็นสัดส่วนต่ำกว่า 5% ของวิธีการจัดการแมลงศัตรูพืชของประเทศทั่วโลก รวมทั้งไทย การเผยแพร่องค์ความรู้ด้านราแมลงนี้ได้เริ่มถ่ายทอดสู่เกษตรกรหลากหลายกลุ่มผ่านการอบรมเพื่อเรียนรู้การผลิตและใช้ชีวภัณฑ์กำจัดศัตรูพืชที่พัฒนาจากราแมลงอย่างมีประสิทธิภาพ ที่ผ่านมามีการดำเนินการโดยความร่วมมือระหว่างหน่วยงานด้านวิทยาศาสตร์และเกษตรกรรมของประเทศ และหวังว่าจะสามารถขยายผลการตระหนักรับรู้เรื่องแนวทางการจัดการศัตรูพืชแบบธรรมชาติให้มากยิ่งขึ้น นำไปสู่การลดการใช้สารเคมีที่เป็นพิษและส่งผลในระยะยาวต่อสุขภาพ นอกจากนี้ราแมลงอีกกลุ่มหนึ่งที่เรียกว่า ถังเช่า ซึ่งกำลังอยู่ในความสนใจและและถูกส่งเสริมเพื่อเป็นอาหารเสริมบำรุงสุขภาพ จากรากฐานการแพทย์แผนจีน ถังเช่าประกอบด้วย ‘ตัวหนอนของแมลงชนิดหนึ่ง’ ที่ถูกเข้าทำลายโดย ‘ราแมลงชนิดหนึ่ง’ อย่างจำเพาะสูง พบได้แค่ในพื้นที่ส่วนน้อยของโลก เช่น ที่ราบสูงทิเบต ส่งผลให้มีราคาจำหน่ายสูง และยังพบสารออกฤทธิ์ที่มีประโยชน์มากมาย ถือเป็นแหล่งค้นพบสารสำคัญและเป็นอีกตัวอย่างของการใช้ประโยชน์จากราแมลง การสร้างความตระหนักรู้แก่เกษตรกร รวมถึงประชาชนทั่วไป ต่อการใช้ประโยชน์จากชีวภัณฑ์ราแมลงเพื่อควบคุมศัตรูพืชเพื่อผลิตสินค้าเกษตรปลอดภัย รวมทั้งการสนับสนุนจากภาครัฐ สามารถขยายกรอบความรู้เรื่องราแมลงไม่ว่าจะเป็นการใช้เพื่อจัดการศัตรูพืชแบบชีววิธีหรือการเป็นแหล่งผลิตสารออกฤทธิ์ที่มีศักยภาพหลายด้าน และยังช่วยให้ประชาชนตระหนักรู้ถึงคุณประโยชน์ที่แท้จริงของจุลินทรีย์กลุ่มนี้ด้วย

คำสำคัญ: การจัดการศัตรูพืช; เกษตรยั่งยืน; ถังเช่า; ชีวภัณฑ์; ราแมลง

Abstract

Among a high diversity of organisms in Thailand, fungi that are specialized in infecting and killing insects, so called ‘insect fungi’, have a large diversity in several ecosystems. Perception and understanding of these fungi are limited, and often focus on negative perspectives toward the microbes. They can be viewed as harms to human and animals, for example, the causal agents of food spoilage leading to diarrhea. In fact, fungi contribute greatly to the human health, including natural sources of the world first antibiotic from *Penicillium*, of the cholesterol-lowering agent from *Aspergillus*, and of many other medicinal drugs from various fungi. Insect fungi can be utilized as bio-insecticides for management of insect pests in agriculture. This nature-derived management in turn minimizes the import of chemical insecticides, which currently cost more than 3 billion baht per year. Synthetic insecticides also lead to a harmful level of pesticide residues in agricultural products and accumulate in the environment. In a mid-to-long run, the chemical residues pose a severe hazard to human health and contaminate our water and soil resources. Thai society has been scarcely aware of this natural way of insect management, which currently constitutes only 5% of pest management practices used worldwide, including Thailand. In the recent years, government and research agencies have been collaborating in pioneering projects to distribute the knowledge and technology of production and utilization of insect fungi-derived biocontrol agents (BCAs) to various clusters of farmers throughout Thailand. The projects focus on raising awareness of these nature-derived BCAs and decreasing the reliance on chemical insecticides in the country. In addition, a group of medicinal supplements derived from insect fungi, called ‘cordyceps’ (*Cordyceps* species), have been radically advertised as a top health supplement. A wild cordyceps product is composed of the fungus and an insect larva, and restrictedly found in the Tibetan Plateau, leading to its high commercial value. Increased awareness of farmers and the public in the benefits of insect fungi in insect biological control and a potential lead to safe crop products should be promoted by extensive supports from concerned government bodies. This would help expand the knowledge of largely unexplored and unaware benefits of this group of fungi.

Keywords: Biocontrol agent; *Cordyceps*; insect fungi; pest management; sustainable agriculture

1. บทนำ

มุมมองต่อเชื้อราผ่านสายตาของบุคคลทั่วไปนั้น ยังคงติดอยู่ในแง่ความไม่พึงประสงค์ของเชื้อราสีเขียวและสีดำนบนขนมปังหรืออาหารที่บูดเน่า เชื้อราโรคพืชที่ทำลายผลผลิต ผงเชื้อราที่เกาะตามผิวเฟอร์นิเจอร์เมื่อมีความชื้นสะสม และเชื้อราที่สามารถก่อโรคในมนุษย์ อย่างไรก็ตามนั้นเป็นเพียงแง่มุมหนึ่งของสิ่งมีชีวิตขนาดเล็กนี้เท่านั้น ยังมีราอีกหลายชนิดที่สามารถสร้างประโยชน์ให้กับมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นทางด้านการแพทย์ อาหารและเกษตรกรรม ที่จะได้พูดถึงในรายละเอียดในหัวข้อต่อไป เชื้อราเป็นกลุ่มจุลินทรีย์ที่มีความพิเศษในการผลิตเซลล์หลากหลายประเภทขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมที่เจริญ โดยเกือบทั้งหมดสามารถผลิตและแพร่กระจายสปอร์ที่มีความทนทานต่อสภาพแวดล้อมที่ไม่เอื้อให้ดำรงชีพเช่น ความแห้งแล้ง เป็นต้น ซึ่งคุณลักษณะนี้จะต่างจากจุลินทรีย์อีกสองกลุ่มคือไวรัสและแบคทีเรียที่แทบทั้งหมดไม่สามารถสร้างสปอร์ได้ สปอร์ของเชื้อรามีอยู่ทั่วไปรอบตัวเราและสามารถแพร่กระจายในอากาศได้แทบทุกสภาวะ โดยประเทศไทยมีความโดดเด่นในด้านความหลากหลายทางชีวภาพซึ่งรวมถึงจุลินทรีย์ในกลุ่มเชื้อราด้วย และเมื่อกล่าวเฉพาะเจาะจงลงไปทีราแมลงซึ่งเป็นราที่สามารถก่อโรคและทำลายแมลงได้อย่างจำเพาะ ในขณะที่ราประเภทอื่นๆก็ไม่สามารถทำลายแมลงได้ และราแมลงก็ไม่สามารถก่อโรคในมนุษย์และสัตว์เลือดอุ่นได้ เรามีคลังจุลินทรีย์ราแมลงติดอันดับต้นๆของโลกและยังคงพบราสปีชีส์ใหม่ที่ได้ถูกรวบรวมมากขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Thanakitpipattana et al., 2020)

2. เชื้อราซึ่งให้ประโยชน์ทางการแพทย์

เมื่อย้อนประวัติของเชื้อราที่ถูกนำมาใช้ประโยชน์ของมนุษยชาติ ตัวอย่างที่สำคัญยิ่งของการค้นพบการใช้ประโยชน์นี้เกิดขึ้นเมื่อศตวรรษที่ผ่านมา ในช่วงก่อนทศวรรษที่ 1920 มนุษย์ยังประสบปัญหาจนถึงเสียชีวิตจากการอักเสบและติดเชื้อในร่างกายมนุษย์ ซึ่งไม่มียาหรือกรรมวิธีใดรักษาได้จนกระทั่งอเล็กซานเดอร์ เฟลมมิง อาจารย์และนักวิทยาศาสตร์ทางด้านแบคทีเรีย มหาวิทยาลัยเซนต์แมรี กรุงลอนดอนค้นพบโดยบังเอิญเมื่อวันที่ 3 กันยายน 2471 (1928) พบว่ามีโคโลนีของเชื้อราสีเขียวหนึ่งสามารถยับยั้งการเจริญของแบคทีเรียสแตปฟีโลคอคคัสต้นเหตุของโรคคออักเสบ และเมื่อทำการทดลองเพิ่มเติมพบว่าน้ำอาหารเลี้ยงเชื้อจากเชื้อราสีเขียวนี้ยังสามารถยับยั้งและทำลายแบคทีเรียก่อโรคได้หลายชนิด จนนำไปสู่การได้ยาต้านเชื้อแบคทีเรียตัวแรกของโลกคือเพนิซิลลิน รวมทั้งทำการวิจัยต่อเนื่องเพื่อเพิ่มกำลังการผลิตสารออกฤทธิ์ตัวนี้ให้มีปริมาณมากพอสำหรับการใช้ทางการแพทย์ได้ ทั้งหมดนี้ส่งผลอย่างยิ่งต่อการรักษาการติดเชื้อแบคทีเรียของทหารมากมายในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง (American Chemical Society International Historic Chemical Landmarks) และเชื้อราสีเขียวที่เป็นต้นกำเนิดของยาต้านเชื้อแบคทีเรียตัวแรกของโลกซึ่งถูกจำแนกได้ในเวลาต่อมานั้นคือรา *Penicillium notatum* และเชื้อหรือไม่ว่าจะเป็นเชื้อราในสกุล *Penicillium* เฉกเช่นเดียวกับเชื้อราบนขนมปังและอาหารบูดจึงอาจจะเปรียบได้ว่า เหยี่ยวมีสองด้านเสมอ ขึ้นอยู่กับว่าเราจะสามารถมองรอบด้านและดึงเอาส่วนดีของสิ่งนั้นมาใช้ประโยชน์ได้หรือไม่

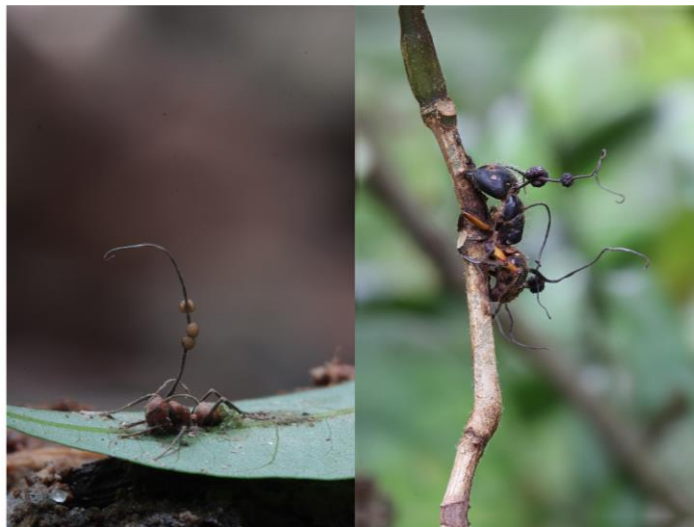
ในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่สอง หลายประเทศเข้าสู่ยุคที่ระบบเศรษฐกิจเติบโตอย่างต่อเนื่อง เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมมากมาย ผู้คนอาศัยตามบ้านชานเมืองมากขึ้น ทำให้เมืองเติบโตขึ้นแบบก้าวกระโดด การเข้าถึงแหล่งอาหารทำได้สะดวกและราคาถูก วัฒนธรรมการรับประทานอาหารมือเร่ร่อนที่มีสารอาหารน้อย พฤติกรรมมีอาหารหน้าจอตีวและการออกกำลังกายที่น้อยเมื่อเทียบกับปริมาณอาหารที่บริโภคเข้าไป ล้วนส่งผลให้มนุษย์บริโภคมากขึ้นจนเกินความจำเป็นจนมีปัญหาด้านสุขภาพตามมา ตัวอย่างที่เด่นชัดพบได้ในประเทศแถบ

ตะวันตกโดยเฉพาะอย่างยิ่งสหรัฐอเมริกา (Cutler et al., 2003) ที่ประชากรประสบปัญหาภาวะไขมันคอเลสเตอรอลเกินในร่างกาย ซึ่งเชื่อมโยงไปสู่โรคของหลอดเลือดอุดตันและโรคหัวใจ จากข้อมูลในปี 2005 มีคน 18 ล้านคนเสียชีวิตจากโรคหลอดเลือดและหัวใจ ซึ่งคิดเป็น 30% ของการตายทั่วโลก (Rea 2008) ดังนั้นยาที่จะป้องกันและรักษาภาวะที่มีคอเลสเตอรอลสูงจึงสำคัญเป็นอย่างมาก โดยนักวิทยาศาสตร์ค้นพบสารลดคอเลสเตอรอลในราเป็นสารที่มีชื่อว่า โลวาสตาติน (lovastatin) ได้ถูกค้นพบในช่วงทศวรรษ 1970 โดยแยกได้จากการเลี้ยงเชื้อรา *Aspergillus citrinum* ในห้องปฏิบัติการของนักจุลชีววิทยาชาวญี่ปุ่น ชื่อ อะกิระ เอนโดะ และถูกพัฒนาต่อโดยบริษัท Merck ประเทศสหรัฐอเมริกา สารโลวาสตาติน (lovastatin) หรือยาในกลุ่มสตาตินช่วยยับยั้งการสร้างสารที่มีชื่อว่า เมวาโลเนต (mevalonate) ซึ่งเป็นสารตั้งต้นของการผลิตคอเลสเตอรอลในร่างกายมนุษย์ (Tobert 2003) ในช่วงปี 2016-2020 ยาในกลุ่มสตาตินมีมูลค่าทางการตลาดสูงถึง 2-3 พันล้านดอลลาร์สหรัฐ (6-9 หมื่นล้านบาท)ต่อปี นอกจากนี้สารกลุ่มนี้ยังสามารถผลิตได้จากเชื้อราที่หลากหลายไม่ว่าจะเป็นราโมแนสคัส (*Monascus*) ซึ่งเป็นส่วนประกอบสำคัญของข้าวแดงและเต้าหู้ยี้ หรือเห็ดมันปู (*Cantharellus cibarius*) เห็ดกระดุมหรือเห็ดแชมปิยอง (*Agaricus bisporus*) และเห็ดนางรม (*Pleurotus ostreatus*) นั้นหมายความว่า หากเราบริโภคอาหารทั้งสองกลุ่มนี้ ก็จะได้รับสารลดคอเลสเตอรอลในปริมาณไม่มากนักน้อย อันเป็นผลผลิตจากจุลินทรีย์ในกลุ่มเชื้อราเหล่านั้นนั่นเอง

เมื่อเข้าสู่ยุคปัจจุบัน การใช้เชื้อราทางการแพทย์ก็ยังมีอย่างต่อเนื่อง ชื่อหนึ่งที่ติดหูคนไทยในช่วง 4-5 ปีหลังคือ ‘ถั่งเช่า’ ด้วยสรรพคุณทางการแพทย์ที่ถูกกล่าวถึงมากมาย ได้แก่ รักษาเมะเร็ง ปรับสมดุลระบบภูมิคุ้มกัน บำรุงหัวใจ ปอด ตับ ไต ช่วยชะลอความแก่ หรือกระทั่งเพิ่มสมรรถภาพทางเพศ อย่างไรก็ตามสรรพคุณเหล่านี้ยังต้องการการพิสูจน์ยืนยันทางวิทยาศาสตร์เพิ่มเติม (Li et al., 2020, Khan and Tania., 2020, Paterson 2008) เชื่อว่าหลายคนยังไม่ทราบว่า ถั่งเช่าคือราแมลงที่เจริญบนซากแมลงที่ตาย โดยสรรพคุณที่พูดถึงกันคือผลของสารออกฤทธิ์กลุ่มหนึ่งที่ผลิตโดยราแมลงนั้นเพื่อประโยชน์ในการก่อโรคและทำลายหนอนแมลง แต่กลับมีคุณสมบัติทางการแพทย์ที่แพทย์แผนจีนได้ใช้มาอย่างยาวนานด้วย ในกลุ่มของสารออกฤทธิ์จากถั่งเช่าที่โดดเด่นและได้รับการกล่าวถึงมากที่สุด คือสารคอร์โดเซปิน (cordycepin) อันที่จริงแล้วก็คือสารที่คล้ายกับกรดนิวคลีอิกในดีเอ็นเอของสิ่งมีชีวิตทุกประเภท เพียงแค่มีหมู่ฟอสเฟตที่หายไป และมีแนวโน้มสูงว่าอาจจะไม่ส่งผลกระทบต่อสุขภาพอย่างที่ได้อ้างถึง ในถั่งเช่ายังมีสารอื่นๆอีกหลายชนิด ได้แก่ สารเปปไทด์สั้นและที่มีลักษณะเป็นวง (cyclic peptide) เช่น บิวเวอริซิน (beauvericin) หรือสาร H1-A ที่ออกฤทธิ์ต่อระบบภูมิคุ้มกัน สารแมคโครไลด์ (macrolides) เป็นต้น ถั่งเช่าจัดได้ว่าเป็นอาหารเสริมราคาสูง ซึ่งมีราคาถึง 640,000 บาทต่อกิโลกรัม คิดเป็น 1 ใน 3 ของราคาทองคำในน้ำหนักที่เท่ากัน ถั่งเช่าจากธรรมชาติเรียกว่า ถั่งเช่าทิเบต หมายถึง ราแมลง *Ophiocordyceps sinensis* (ชื่อเดิม *Cordyceps sinensis*) ที่เจริญและเข้าทำลายหนอนผีเสื้อ ซึ่งจะพบในพื้นที่สูงและมีอุณหภูมิต่ำของทิเบต จีนและเนปาล อย่างไรก็ตามด้วยสภาวะโลกร้อน ส่งผลให้พื้นที่ที่เหมาะสมต่อการเจริญของราแมลงในรูปถั่งเช่าทิเบตนี้ลดน้อยลง ถั่งเช่าที่เก็บในธรรมชาติจึงลดน้อยลงไปด้วย ประกอบกับการพบปริมาณสารหนูในระดับที่สูงในถั่งเช่าทิเบต (Wei et al., 2017) จึงมีถั่งเช่าอีกประเภทหนึ่งขึ้นมาเป็นคู่แข่งในตลาดคือ ถั่งเช่าสีทอง ซึ่งจะเป็นราแมลง *Cordyceps militaris* ที่เลี้ยงบนอาหารเลี้ยงเชื้อ ไม่ใช่ราที่เจริญบนตัวหนอน (Das et al., 2010)

3. เชื้อราเป็นแหล่งของสารออกฤทธิ์หลากหลาย

ในอีกมุมหนึ่ง อาณาจักรของราแมลงยังมีราในกลุ่มนี้มากมายมหาศาล กรณีของราซอมบี้ ‘zombie fungi’ เช่น ราโอฟีโอกอร์ดิเซฟ (*Ophiocordyceps*) ซึ่งเป็นราแมลงที่ก่อโรคและทำลายมดอย่างเฉพาะเจาะจงมาก ถือได้ว่าเป็นภาพเทียบเคียงกับมนุษย์ซอมบี้ที่ถูกนำเสนอในสื่อบันเทิงหลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นภาพยนตร์เช่น 28 Days/Weeks Later หรือภาพยนตร์ชุด/ซีรีส์ เช่น Kingdom สำหรับราซอมบี้ถูกนำเสนอในสารคดีเรื่อง Zombie Ants Cordyceps ในสารคดีชุด Planet Earth Attenborough (Fothergill et al., 2007) ของช่อง BBC หรือเรื่อง Fungus ในสารคดีชุด Our Planet ของช่อง Netflix (Attenborough 2019) และไม่ว่าจะเป็นมนุษย์ซอมบี้หรือราซอมบี้ ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นคือ เมื่อร่างกายของมนุษย์หรือมดติดเชื้อเหล่านี้ จะสูญเสียสติและสัญชาตญาณไป หรือสามารถถูกควบคุมให้มีพฤติกรรมผิดแผกไปจากเดิม เช่น มนุษย์ซอมบี้ที่ติดเชื้อจะเข้าทำร้ายมนุษย์อื่น อย่างบ้าคลั่งราวกับสัตว์ป่า มดซึ่งติดเชื้อราซอมบี้ จะมีอาการเดินโซเซคล้ายคนเมาสุรา และในช่วงเวลาสุดท้ายของชีวิตจะพยายามไต่ไปยังส่วนบนของต้นไม้และเกาะยึดแน่นตามกิ่งไม้ ก้านใบหรือขอบใบด้วยการกัด (ภาพที่ 1) ซึ่งต่างจากประชากรมดทั่วไปซึ่งปกติจะเดินและคลานตามพื้นดิน คำอธิบายในทางชีววิทยาบ่งชี้ว่าเหตุผลที่มดติดเชื้อราเหล่านี้ต้องขึ้นที่สูง ซึ่งเรียกว่า ‘summit disease’ คือ สปอร์ของราที่อยู่บนก้านของราที่เจริญออกจากซากมด จะมีโอกาสแพร่กระจายไปสู่มดตัวอื่นๆ ตามลมถ้าอยู่ในที่สูงขึ้น เทียบกับบนพื้นดินซึ่งแนวแพร่กระจายของสปอร์จะจำกัดกว่า ในทางชีวเคมี การที่มดติดเชื้อเหล่านี้แสดงพฤติกรรมดังกล่าวอาจเป็นปัจจัยจากสารออกฤทธิ์ที่ผลิตโดยราซอมบี้และส่งผลกระทบต่อระบบประสาทของมดและทำให้มดนั้น มีพฤติกรรมที่ผิดแปลกไปจากเดิม นับเป็นมุมมองวิจัยด้านหนึ่งที่น่าสนใจและยังมีการศึกษาน้อยอยู่ โดย ณ ขณะนี้ ยังไม่มีการค้นพบว่า สารใดหรือสารกลุ่มไหนที่ทำหน้าที่ออกฤทธิ์เพื่อบังคับพฤติกรรมมด การค้นหาสารสำคัญเหล่านี้ก็น่าจะนำไปสู่การประยุกต์ใช้ในการรักษาโรคทางระบบประสาทของมนุษย์ได้



ภาพที่ 1 ราแมลงในสกุล *Ophiocordyceps* ที่เจริญอยู่บนซากมดที่ตาย (เครดิตภาพถ่าย อาทิตย์ คนสนิท)

4. เชื้อราซึ่งให้ประโยชน์ทางเกษตรกรรม

ราแมลงเป็นจุลินทรีย์ที่จำเพาะต่อแมลงเป็นอย่างมาก สามารถก่อโรคในแมลงอย่างที่เราคุ้นเคยกัน เช่น ราชันมัมไม่สามารถทำได้ ในอีกด้านหนึ่งราแมลงก็ไม่สามารถก่อโรคในมนุษย์และสัตว์เลี้ยงลูกด้วยนมจากหลายปัจจัย หนึ่งในนั้นคือราแมลงไม่สามารถเจริญเติบโตในร่างกายมนุษย์ซึ่งมีอุณหภูมิคงที่ประมาณ 36-38 องศาเซลเซียสได้ ด้วยเหตุผลเหล่านี้ราแมลงจึงมีความเหมาะสมเป็นอย่างมากที่จะใช้เพื่อควบคุมแมลงศัตรูพืชทางการเกษตร ราแมลงนั้นเริ่มมีบทบาทต่อภาคการเกษตรของประชาคมโลกมากขึ้น เป็นทางเลือกใหม่ที่ปลอดภัยเพื่อควบคุมประชากรแมลงและลดการใช้สารเคมี (Litwin et al., 2020) อย่างไรก็ตามข้อจำกัดของการใช้ราแมลงนั้นคือการใช้ระยะเวลานานกว่าสารเคมีในการฆ่าแมลง รวมไปถึงราแมลงนั้นมีความอ่อนไหวต่อสภาพอากาศ เช่น ความร้อน แสงแดด ทำให้เกษตรกรอาจต้องฉีดพ่นบ่อยครั้ง เพื่อเพิ่มปริมาณราแมลงในแปลง รวมไปถึงเกษตรกรควรหมั่นสำรวจแมลงในแปลงเพื่อปรับลดหรือเพิ่มการใช้ตามการระบาดของแมลง สำหรับประเทศไทยเราเป็นประเทศเกษตรกรรม อุดมไปด้วยทรัพยากรธรรมชาติมากมายจนประเมินค่ามิได้ มีพืชพรรณรวมทั้งพืชผัก ไม้ผลต่างๆ ล้วนเป็นส่วนประกอบสำคัญของอาหารไทย อย่างไรก็ตามการเพาะปลูกพืชเพื่อให้ได้มาซึ่งผลผลิตที่เราบริโภค ประสบปัญหาโรคและแมลงเป็นอย่างมาก ที่ผ่านมามาดหลายทศวรรษ ประเทศไทยนำเข้าสารเคมีกำจัดศัตรูพืชเป็นปริมาณมหาศาลมากกว่า 140,000 ตันต่อปี คิดเป็นมูลค่ามากกว่า 22,000 ล้านบาท ติดอันดับต้นๆของโลก เกษตรกรเสียชีวิตจากพิษสารเคมีกำจัดศัตรูพืช ในอัตรา 2.7 คนต่อประชากร 1,000 คน ในพื้นที่ 26 จังหวัดของประเทศไทย (Panuwet et al., 2012) นอกจากนี้มีข้อมูลที่น่าสนใจ เมื่อพบสารเคมีกลุ่มออร์แกนโนฟอสเฟตที่เป็นสารฆ่าแมลง 8 ใน 10 สารที่ตรวจวัด ใน 98% ของอุจจาระของเด็กแรกเกิดในพื้นที่จังหวัดกาญจนบุรี นครสวรรค์ อำนาจเจริญ ซึ่งหมายถึงเกือบทั้งหมดของเด็กแรกเกิดมีสารเคมีฆ่าแมลงอยู่ในร่างกาย (Onchoi et al., 2020) สารเคมีเหล่านี้ยังมีพิษตกค้างในผลผลิตและระบบนิเวศ เมื่อสุ่มตรวจพืชผักของไทยจำนวน 150 ตัวอย่าง พบสารเคมีตกค้างในระดับที่ไม่ปลอดภัยถึง 46% (วิจิตรา เหลียวตระกูลและคณะ 2561)

ในช่วง 4-5 ปีที่ผ่านมา เมื่อคนไทยเริ่มตระหนักถึงคุณภาพของอาหารที่บริโภคมากขึ้น การทำเกษตรอินทรีย์หรือเกษตรปลอดภัยจึงก้าวเข้ามาเป็นส่วนสำคัญของภาคเกษตรกรรมของไทย เน้นการผลิตสินค้าเกษตรโดยไม่พึ่งพาสารเคมี ควบคุมและกำจัดแมลงศัตรูพืชโดยใช้ชีวภัณฑ์ ซึ่งโดยนิยาม หมายถึง **‘สิ่งมีชีวิตหรือผลผลิตของสิ่งมีชีวิตชนิดหนึ่ง เพื่อควบคุมประชากรของสิ่งมีชีวิตอีกชนิดหนึ่ง’** ในความเป็นจริงแล้ว ประกอบด้วยสิ่งมีชีวิตหลายกลุ่ม ได้แก่ แมลงในกลุ่มตัวห้ำตัวเบียนที่ควบคุมประชากรแมลงศัตรูพืช หรือไส้เดือนฝอยที่สามารถเจาะและทำลายแมลงศัตรูพืช และกลุ่มจุลินทรีย์ที่รวมถึงไวรัสเอ็นพีวี แบคทีเรียบาซิลลัส ทูริงจีโอเนซิส และโดยเฉพาะราแมลง ที่เข้ามามีบทบาทสำคัญในการกำจัดศัตรูพืช ได้แก่ ราบีวเวเรีย ราเมตาไรเซียม มีคุณสมบัติควบคุมแมลงได้หลากหลายชนิด (ตารางที่ 1) แต่ละชีวภัณฑ์ที่เป็นผลผลิตจากธรรมชาติเหล่านี้มีขั้นตอนและความสะดวกในการผลิตแตกต่างกัน ราแมลงนับเป็นชีวภัณฑ์ที่ผลิตได้ง่าย เจริญได้บนเมล็ดธัญพืชต่างๆ เมื่อเทียบกับชีวภัณฑ์ประเภทอื่นๆ และที่ผ่านมา ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพประสบความสำเร็จในการคัดเลือกและผลิตเชื้อรากำจัดแมลงศัตรูพืชได้หลากหลายชนิดทั้งในระดับห้องปฏิบัติการ โรงเรือน และแปลงทดสอบของเกษตรกร ปัจจุบันหน่วยงานภาครัฐได้ดำเนินการถ่ายทอดเทคโนโลยีการผลิตและใช้ชีวภัณฑ์ราแมลงให้แก่กลุ่มเกษตรกรต่างๆ ทั่วประเทศ โดยหนึ่งในความร่วมมือ ระหว่างศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ (ไบโอเทค) และสถาบันการจัดการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเกษตร (สท.) ภายใต้สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ ร่วมกับกองส่งเสริมการอารักขาพืชและจัดการดินปุ๋ย (กอบ.) กรมส่งเสริมการเกษตร เล็งเห็นถึงความสำคัญที่จะร่วมกันผลักดันให้เกษตรกรผลิตชีวภัณฑ์ต่างๆ ได้ด้วยตนเอง ตามวิธีมาตรฐาน มีการควบคุม

การผลิต และตรวจสอบย้อนกลับได้ทุกขั้นตอน ซึ่งเมื่อเกษตรกรสามารถผลิตชีวภัณฑ์ราแมลงเหล่านี้ได้เอง จะบังเกิดผลดีในหลายส่วนไม่ว่าจะเป็น 1) เกษตรกรได้ชีวภัณฑ์ในรูปแบบก้อนเชื้อสดพร้อมใช้ สามารถนำไปใช้ควบคุมแมลงศัตรูพืชได้อย่างทันท่วงที 2) ลดต้นทุนของการจัดการศัตรูพืช โดยไม่ต้องพึ่งพาหรือซื้อสารเคมีที่มีราคาสูง 3) เกษตรกรมีความปลอดภัยมากขึ้น หลีกเลี่ยงการใช้สารเคมีที่เป็นพิษต่อร่างกายได้ 4) สินค้าเกษตรปลอดสารนี้ สามารถจำหน่ายได้ในราคาสูงขึ้น เมื่อเทียบกับสินค้าเกษตรดั้งเดิม หรือเกษตรเคมี ยกตัวอย่างเช่น ทุเรียนปลอดสารมีราคา 200-400 บาท/กก. เทียบกับทุเรียนปกติ 100-200 บาท/กก. หรือมังคุดปลอดสารมีราคา 50-200 บาท/กก. เทียบกับมังคุด 35-130 บาท/กก. 5) ท้ายที่สุด ผู้บริโภคได้บริโภคพืชผักและพืชผลที่มีความปลอดภัย ส่งผลต่อสุขภาพร่างกายของประชาชนโดยทั่วไป

ตารางที่ 1 ชีวภัณฑ์จากธรรมชาติเพื่อกำจัดแมลงศัตรูพืช

ชีวภัณฑ์	ชนิด	แมลงเป้าหมาย	ความจำเพาะเจาะจงต่อกลุ่มแมลงเป้าหมาย	ความยากง่ายในการผลิต
ราบีวเวเรีย	ราแมลง	เพลี้ยต่างๆ แมลงหริวขาว	วงกว้าง	ง่าย
ราเมตาไรเซียม	ราแมลง	ไรแดง ตัวงวงงมันเทศ เพลี้ยต่างๆ	วงกว้าง	ง่าย
บาซิลลัส ทรูริงจิเอนซิส	แบคทีเรีย	หนอนผีเสื้อต่างๆ เช่น หนอนกระทู้ หนอนเจาะผักข้าวโพด	วงแคบ	ปานกลาง
เอ็นพีวี	ไวรัส	หนอนกระทู้ หนอนเจาะสมอฝ้าย	วงแคบมาก	ยาก
ไส้เดือนฝอย [†]	ไส้เดือน	หนอนกินใต้ผิวเปลือกทองกอง ตัวอ่อนด้วงหมัดผัก	วงแคบ	ปานกลาง
ตัวห้ำตัวเบียน [‡]	แมลง	แมลงศัตรูพืชหลายประเภท	วงแคบ	ยาก

[†]สำนักวิจัยพัฒนาการอารักขาพืช กรมวิชาการเกษตร <https://www.doa.go.th/plprotect/wp-content/uploads/Publicissue/15.Nematodes.pdf>

[‡]ชีวภัณฑ์แมลงจากบริษัท Biobest Group NV ประเทศเบลเยียม https://www.biobestgroup.com/en/biobest/products/biological-pest-control-4463/#productGroup_4479

5. การตระหนักรู้ของประชาชนทั่วไปต่อราแมลง

5.1 การรับรู้ของเกษตรกรต่อชีวภัณฑ์ราแมลง

เกษตรกรไทยคุ้นเคยกับแนวทางการใช้สารเคมีเพื่อกำจัดศัตรูพืชมาช้านาน ถึงแม้จะรับรู้ถึงอันตรายของสารเคมีเหล่านี้ แต่รายได้ของแต่ละครัวเรือนเกษตรกรอาจสำคัญยิ่งกว่า การพึ่งพาสารเคมีอย่างมากเพื่อควบคุมโรคและแมลงฝังรากลึกมาอย่างช้านาน หน่วยงานวิจัยที่มีองค์ความรู้ด้านการจัดการศัตรูพืชแบบธรรมชาติโดยอาศัยชีวภัณฑ์ได้ริเริ่มและดำเนินการเพื่อสร้างความตระหนักในเกษตรกรรวมทั้งหน่วยงานที่ทำงานใกล้ชิดกับเกษตรกรถึงแนวทางเลือก หลักสูตรการอบรมเพื่อเสริมสร้างความรู้ด้านชีวภัณฑ์ทั้งภาคทฤษฎีและปฏิบัติจึงเกิดขึ้น และใช้เพื่อขยายผลความรู้สู่เกษตรกรอย่างแท้จริง สารระดมดูสุขภาพพืชด้วยความรู้ความเข้าใจแบบครบวงจรโดยการจัดการศัตรูพืชแบบผสมผสาน (Integrated Pest Management) ไม่ว่าจะเป็นวิธีกล (เช่น การถอน การดัดต้นหรือส่วนของต้นที่มีโรคหรือแมลง) วิธีทางเคมี (เช่น การใช้สารเคมีกำจัดแมลง สารเคมีกำจัดวัชพืช สารเคมีควบคุมโรคพืช เป็นต้น) และวิธีทางชีวภาพหรือการใช้ชีวภัณฑ์จากจุลินทรีย์ เป็นแนวทางที่ต้องดำเนินการร่วมกัน เนื่องจากไม่มีวิธีใดวิธีหนึ่งที่สมบูรณ์แบบที่สุดในทุกสถานการณ์ ยกตัวอย่างเช่น ในช่วงที่โรคหรือแมลงระบาดไม่มากนักหรือพบปริมาณต่ำกว่าระดับวิกฤต (ระดับวิกฤตจะแตกต่างกันไปขึ้นกับโรคหรือแมลงแต่ละชนิด) จะใช้ชีว

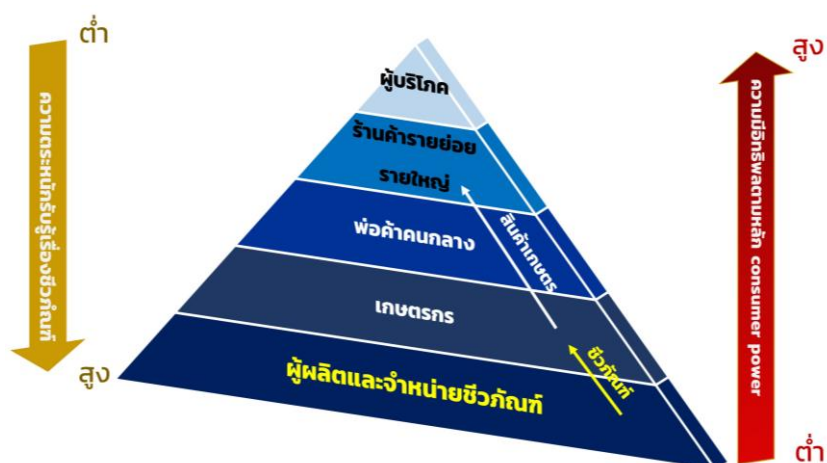
ภัณฑ์เพื่อควบคุมและป้องกัน ในสถานการณ์ที่โรคหรือแมลงสูงกว่าระดับวิกฤต สามารถใช้สารเคมีหรือชีวภัณฑ์ ร่วมกับสารเคมีในปริมาณที่น้อยลงได้ ทั้งหมดนี้เป็นแนวทางที่ได้เผยแพร่สู่กลุ่มเกษตรกรหลากหลายกลุ่ม และหากเกษตรกรสามารถนำไปประยุกต์ใช้อย่างเหมาะสม จะเป็นแนวทางใหม่ที่จะช่วยลดการใช้สารเคมีได้อย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตามการปรับเปลี่ยนจากระบบการผลิตพืชผลและพืชผักที่ใช้สารเคมีมากไปสู่ระบบการผลิตที่ใช้สารเคมีน้อย และ/หรือไม่ใช้สารเคมีโดยทันทีทันใดนั้น อาจเสี่ยงต่อการขาดทุนที่สูง เนื่องจากปริมาณผลผลิตอาจลดลงอันเป็นผลมาจากการเพิ่มขึ้นของโรคและแมลงในพื้นที่เกษตรนั้นๆในช่วงเวลาสั้น ลักษณะการปรับเปลี่ยนจึงควรเป็นแบบผสมผสาน โดยลดระดับการใช้สารเคมีลง และเพิ่มระดับการใช้สารจากธรรมชาติเช่น ชีวภัณฑ์ที่มีคุณภาพเหมาะสมกับชนิดของแมลงศัตรูพืช เข้าไปทดแทนเพิ่มมากขึ้นตามความเหมาะสมและความพร้อมของเกษตรกรเพื่อลดผลกระทบดังกล่าวให้น้อยลงก่อนที่จะเข้าสู่ระบบการผลิตที่ไม่ใช้สารเคมี รวมทั้งหน่วยงานวิจัยจะต้องพัฒนาวิจัยด้านการป้องกันกำจัดโรคและแมลงด้วยวิธีทางธรรมชาติให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นด้วย

เมื่อมองกลับไปในความร่วมมือระหว่าง สวทช. และ กรมส่งเสริมการเกษตรในการถ่ายทอดเทคโนโลยีการผลิตและใช้ชีวภัณฑ์ โดยเน้นราบิวเวอเรียและไวรัสเอ็นพีวี ตั้งแต่ปี 2557 อย่างต่อเนื่องจนถึงปัจจุบัน มีการถ่ายทอดความรู้แก่เกษตรกรไม่น้อยกว่า 1,500 คน รวมทั้งมีการพัฒนาเจ้าหน้าที่กรมส่งเสริมการเกษตรผู้จะส่งต่อความรู้หรือที่เรียกว่า Training the trainers อีกกว่า 100 คน ผลตอบรับจากการอบรมกลุ่มเกษตรกรและเจ้าหน้าที่เกษตรต่อการจัดอบรมอยู่ในระดับที่ดีมาก เกษตรกรเริ่มเข้าใจชีวภัณฑ์มากขึ้น ทราบถึงข้อจำกัดเทียบกับสารเคมี เช่น เนื่องจากชีวภัณฑ์ที่ได้ส่งเสริมเป็นจุลินทรีย์ การก่อโรคและทำลายแมลงอาศัยกลไกหลายขั้นตอนซึ่งใช้เวลา 3-7 วันจนกว่าแมลงจะตาย (Amnuaykanjanasin et al., 2013) ต่างจากแมลงซึ่งเมื่อได้รับสารเคมีจะตายภายในชั่วโมงถึง 1 วัน เกษตรกรรับข้อมูลของราแมลงที่ถูกต้องและสามารถแยกชีวภัณฑ์ที่มีคุณภาพ รวมทั้งยังสามารถใช้ชีวภัณฑ์นั้นได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพสูงสุด นอกจากนี้เกษตรกรยังรับรู้ถึงผลดีของชีวภัณฑ์ที่เป็นมิตรต่อสิ่งแวดล้อมมากขึ้น การใช้ชีวภัณฑ์ช่วยรักษาสมดุลของแมลงที่เป็นประโยชน์ซึ่งจะช่วยทำหน้าที่เป็นแมลงห้ำแมลงเบียนที่ลดประชากรแมลงศัตรูพืชได้ด้วย ซึ่งเมื่อใช้สารเคมีกำจัดแมลง แมลงทุกชนิดในพื้นที่เกษตรนั้นๆ จะถูกทำลายไปทั้งหมด อีกทั้งเกษตรกรยังตระหนักถึงความปลอดภัยของการใช้ชีวภัณฑ์ซึ่งทั้งหมดล้วนเป็นผลผลิตและคัดแยกจากธรรมชาติ ทำให้ไม่มีการตกค้าง ส่งผลดีต่อสุขภาพของตนเองและผู้บริโภค

อย่างไรก็ตาม การถ่ายทอดความรู้ด้านชีวภัณฑ์สู่เกษตรกรยังมีอุปสรรคที่ต้องช่วยกันผลักดันแก้ไข ได้แก่ ความต่อเนื่องของการผลิตชีวภัณฑ์ของกลุ่มเกษตรกรต่างๆ ซึ่งการผลิตต้องอาศัยหัวเชื้อของราแมลงสายพันธุ์ที่มีประสิทธิภาพและคุณภาพ ที่ผ่านมามีได้รับการสนับสนุนโดยหน่วยงานวิจัยที่มีสายพันธุ์นั้นๆ และมีองค์ความรู้ที่จะคงคุณภาพของจุลินทรีย์ ในหลายครั้งเมื่อสิ้นสุดการอบรมการผลิตชีวภัณฑ์เพื่อใช้ในแต่ละชุมชนกลับสะดุดลงเนื่องจากขาดการสนับสนุนจากภาครัฐไม่ว่าจะเป็นกำลังคน งบประมาณ ที่จะผลิตและสนับสนุนหัวเชื้อที่มีคุณภาพให้แก่เกษตรกรหลายร้อย หลายพันคน หรืออาจจะถึงในระดับหลายหมื่นคนในอนาคตข้างหน้า นอกจากนี้การผลิตภายในกลุ่มเกษตรกร ยังประสบปัญหาการปนเปื้อนจุลินทรีย์อื่นๆ ถึงแม้ว่าการผลิตราแมลงเพื่อใช้ควบคุมศัตรูพืชจะมีความง่าย แต่อาจต้องอาศัยเกษตรกรแกนนำเพียง 1-2 คนที่จะทำหน้าที่ผลิตในแต่ละกลุ่ม ซึ่งจากประสบการณ์ของหน่วยงานวิจัย ไม่จำเป็นต้องเป็นผู้มีความรู้ระดับสูง ไม่จำเป็นต้องมีปริญญาทางด้านจุลชีววิทยา แต่ต้องเป็นผู้ที่เอาใจใส่ในขั้นตอนการผลิต มีความละเอียดและสะอาด

5.2 การรับรู้ของผู้บริโภคต่อทางเลือกในการกำจัดศัตรูพืชแบบธรรมชาติ

ในแง่ของสินค้าหรือบริการ ชีวภัณฑ์ก็เป็นสินค้าชนิดหนึ่งในห่วงโซ่การผลิตสินค้าเกษตร รวมทั้งยังอิงตามหลักทฤษฎี consumer power (Morrison 2002, Polimeni et al., 2018) ไม่เฉพาะเกษตรกรเท่านั้นที่จะสามารถตระหนักถึงแนวทางการจัดการศัตรูพืชด้วยชีวภัณฑ์ ผู้บริโภคเองก็ยังคงเป็นกลุ่มที่น่าจะต้องรับรู้และเข้าใจถึงการมีอยู่ของแนวทางการกำจัดศัตรูพืชแบบธรรมชาติด้วยชีวภัณฑ์ ในวงจร value chain ของตลาดชีวภัณฑ์ต่อเนื่องไปยังตลาดสินค้าเกษตร จะประกอบด้วย 1) ผู้ผลิตและจำหน่ายชีวภัณฑ์ที่นับเป็นหนึ่งในปัจจัยการผลิตสินค้าเกษตร 2) เกษตรกรผู้ปลูกซึ่งนำชีวภัณฑ์ไปใช้เพื่อควบคุมศัตรูพืช 3) พ่อค้าคนกลางซึ่งรับสินค้าเกษตรและส่งต่อไปยังร้านค้า 4) ร้านค้ารายย่อยหรือรายใหญ่รูปแบบ modern trade ต่างๆ ซึ่งจำหน่ายสินค้าเกษตรไปยังผู้บริโภค 5) ผู้บริโภค ซึ่งเป็นจิ๊กซอร์สุดท้ายของวงจร value chain นี้ ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากประสบการณ์ของหน่วยวิจัยในสถานการณ์ปัจจุบัน เกษตรกรผู้ผลิตพืชผลคือผู้ที่ตระหนักถึงการมีอยู่และศักยภาพของชีวภัณฑ์สูงที่สุด ในอีกด้านหนึ่งผู้บริโภคกลับมีการรับรู้ถึงชีวภัณฑ์น้อยที่สุด (ภาพที่ 2) ในทางตรงกันข้ามในเกือบทุกตลาดของสินค้าและบริการ ผู้บริโภคจะมีอิทธิพลที่สุดในวงจรมี ดังนั้นหากประชาชนทั่วไปที่เป็นผู้บริโภคหลายสิบล้านคนในประเทศรับรู้ถึงอันตรายที่เปิดเผยและซ่อนอยู่ของสารเคมีกำจัดศัตรูพืชซึ่งตกค้างในผลผลิต มีความตระหนักพร้อมที่จะปรับเปลี่ยน ให้คุณค่าและเลือกบริโภคพืชผักที่ปลอดภัยมากกว่าความสวยงาม มีตัวอย่างของเหตุการณ์ที่หน่วยงานวิจัยประสบระหว่างดำเนินการวิจัย เกษตรกรปลูกผักหวานหนึ่งได้เริ่มทดลองใช้ชีวภัณฑ์เพื่อจัดการแมลงศัตรูพืช ซึ่งสามารถควบคุมประชากรแมลงในระดับที่เห็นผลเทียบกับชุดควบคุม อย่างไรก็ตามชีวภัณฑ์ออกฤทธิ์ช้ากว่าสารเคมี ผักในแปลงจะยังคงมีรูและรอยกัดกินของแมลงอยู่ซึ่งเป็นสิ่งที่เกษตรกรมองว่า ไม่เป็นที่ต้องการของตลาดเนื่องจากผู้บริโภคต้องการผักสวยงาม พ่อค้าคนกลางก็ต้องบ่อนผักที่สวยงามไปยังร้านค้าเพื่อตอบสนองผู้บริโภค ท้ายที่สุด เกษตรกรท่านนั้นก็ต้องหันกลับไปใช้สารเคมีในช่วงกึ่งกลางระหว่างการทำแปลงนั้น เหตุการณ์นี้เป็นตัวอย่างหนึ่งที่ชี้ให้เห็นว่า ผู้บริโภคเป็นผู้ที่มีอำนาจสูงสุดในห่วงโซ่นี้ที่จะกำหนดกลไกการตลาดและทิศทางการชีวภัณฑ์เพื่อจัดการแมลงศัตรูพืชได้



ภาพที่ 2 ห่วงโซ่การผลิตชีวภัณฑ์ต่อเนื่องไปสู่สินค้าเกษตร

6. นโยบายการสนับสนุนจากภาครัฐ

6.1 การส่งเสริมการใช้ชีวภัณฑ์ในภาคเกษตร

รัฐบาลโดยเฉพาะหน่วยงานหลักของประเทศด้านเกษตรกรรม อันได้แก่ กระทรวงเกษตรและสหกรณ์ กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (อว.) หรือรวมทั้งกระทรวงมหาดไทย ถ้ามีการร่วมมือกันอย่างจริงจังโดยมุ่งเป้าที่สำคัญที่สุดคือ 'ลดการใช้สารเคมี เพิ่มการใช้ชีวภัณฑ์' อย่างเป็นรูปธรรม การตั้งเป้าหมายที่จะเพิ่มการใช้ชีวภัณฑ์ขึ้นในสัดส่วนที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและที่ทำได้โดยพิจารณาปัจจัยรอบด้านอย่างเป็นรูปธรรม ต่อเนื่องไปยังการเพิ่มสัดส่วนของชีวภัณฑ์มากขึ้นตามลำดับในแต่ละปี ซึ่งจะส่งผลต่อบรรยากาศและกำลังคนในหลายภาคส่วนที่จะขับเคลื่อนอย่างเต็มที่ กระทรวง อว. ดำเนินการวิจัยอย่างเข้มข้นเพื่อให้ได้ชีวภัณฑ์หลากหลายประเภทที่มีประสิทธิภาพและปลอดภัย ไม่ว่าจะเป็นชีวภัณฑ์กำจัดแมลง (จากราแมลง) ชีวภัณฑ์ควบคุมวัชพืช (จากจุลินทรีย์ควบคุมวัชพืชอย่างจำเพาะ โดยไม่มีผลต่อพืชเศรษฐกิจหลักของประเทศ และสารสกัดจากจุลินทรีย์เหล่านี้) และชีวภัณฑ์ควบคุมโรคพืช รวมถึงวิธีการใช้ที่จะควบคุมศัตรูพืชต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมที่สุด กระทรวงเกษตรฯ ช่วยขยายผลการผลิตและใช้ชีวภัณฑ์ให้แพร่หลายอย่างกว้างขวางในเครือข่ายของเกษตรกร รัฐวิสาหกิจชุมชน รวมทั้งส่วนขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นต่างๆ ภายใต้กระทรวงมหาดไทย ที่จะช่วยขับเคลื่อนกลไกภาครัฐในระดับท้องถิ่นและชุมชนเหล่านี้ ความร่วมมือแบบบูรณาการจากหลายภาคส่วนนี้จะช่วยให้ประเทศไปสู่จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ได้อย่างราบรื่นและเห็นผลเร็วที่สุด โดยแนวทางการส่งเสริมให้เกิดการผลิตและใช้ชีวภัณฑ์ซึ่งปลอดภัยและมีคุณภาพ ในราคาที่เกษตรกรยอมรับได้ รวมทั้งสนับสนุนให้เกิดการผลิตที่มีปริมาณเพียงพอต่อความต้องการใช้และสามารถเข้าถึงได้ง่าย (กฤษฎา บำรุงวงศ์ และยุวพันธ์ สันติทวีฤกษ์ 2561) อาจมีดังนี้

- การจัดทำแผนส่งเสริมการผลิตชีวภัณฑ์ระดับชาติ โดยตั้งเป้าลดการใช้สารเคมีกำจัดศัตรูพืชลงให้ต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของ 5 ปีล่าสุดในอัตราส่วนที่คาดว่าจะสามารถทำได้ เช่น ร้อยละ 10 และเพิ่มการผลิตและใช้ชีวภัณฑ์จัดการศัตรูพืชให้สูงขึ้นในสัดส่วนที่ลดลงของสารเคมี เพื่อเป็นการทดแทนแนวทางเดิม
- การสร้างหน่วยผลิตและบริการชีวภัณฑ์ เพื่อผลิตชีวภัณฑ์คุณภาพและในปริมาณที่เพียงพอ ซึ่งอาจดำเนินการผ่านรัฐวิสาหกิจชุมชน กลุ่ม young smart farmers และผู้ประกอบการเอกชนที่สนใจ
- การปรับปรุงระเบียบและกฎหมายที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การจัดซื้อจัดจ้างของภาครัฐที่เอื้อต่อการสนับสนุนให้เกิดธุรกิจการผลิตชีวภัณฑ์ที่มีคุณภาพ การกำหนดและปรับปรุงมาตรฐานชีวภัณฑ์ในรูปหัวเชื้อและเชื้อสดพร้อมใช้เพื่อสร้างความมั่นใจแก่เกษตรกรผู้นำไปใช้ และการปรับปรุงกลไกและแนวทางเพื่อสนับสนุนการขึ้นทะเบียนชีวภัณฑ์

6.2 การส่งเสริมการรับรู้ในภาคประชาชนสำหรับ New Normal ของผลิตภัณฑ์ผัก ผลไม้และสินค้าเกษตรอื่นๆ

ในปี 2563-64 อันเป็นช่วงเวลาสถานการณ์โรคระบาดของไวรัส COVID-19 ในทั่วทุกส่วนของโลก เกิดสิ่ง que เรียกว่าความปกติรูปแบบใหม่ (new normal) สถานการณ์การใช้สารเคมีกำจัดศัตรูพืชอย่างมหาศาลและมากเกินไปจนเป็นภาระของประเทศไทย ซึ่งดำเนินมาอย่างยาวนาน อาจจะไม่ใช้โรคระบาด แต่อาจนับเป็นโรคไม่ติดต่อที่เรื้อรัง การบังเกิดสิ่ง que เรียกว่าความปกติรูปแบบใหม่นี้ อาจพลิกโฉมวงการเกษตรที่พึ่งพาสารเคมีเป็นแนวทางเกษตรที่ยั่งยืนได้ เนื่องจากผู้บริโภคที่หันมาสนใจสุขภาพมากขึ้น ส่งผลต่อมุมมองภาพลักษณ์ของสินค้าเกษตรจาก

เดิมพืชผักและผลเหล่านี้จะต้องมีความสวยงามและสมบูรณ์ของส่วนที่เราบริโภค เช่น ใบ ต้น หัว และราก เป็นสินค้าเกษตรที่ไม่จำเป็นไม่สมบูรณ์ 100% สามารถยอมรับร่องรอยความเสียหายของโรคและแมลงอยู่บ้าง ซึ่งไม่เป็นผลเสียต่อร่างกายมนุษย์ และยังคงรสชาติและคุณค่าสารอาหารที่ดีในพืชนั้นๆ มุมมองใหม่นี้เป็นส่วนสำคัญมากที่สุดที่จะผลักดันและเปลี่ยนทิศทางของเกษตรกรรมไทยไปในแนวทางที่ยั่งยืนขึ้น ทั้งนี้จะต้องได้รับการสนับสนุนและส่งเสริมจากภาครัฐอย่างเต็มรูปแบบ ยกตัวอย่างเช่น สื่อวิดีโอหรือการประชาสัมพันธ์ที่เข้าถึงคนหมู่มาก ชี้นำและชักชวนให้ประชาชนเข้าใจในภาพลักษณ์ใหม่ของผลผลิตเกษตร ดังเช่น แคมเปญ ‘เมาไม่ขับ’ ‘เลิกเหล้าเข้าพรรษา’ ของ สสส. เป็นต้น

7. บทสรุป

ราแมลงถือเป็นทางเลือกใหม่ในการควบคุมศัตรูพืชที่ปลอดภัยกว่าสารเคมี ราแมลงมีความปลอดภัยสูงต่อมนุษย์และสัตว์อื่นๆ เนื่องจากมีความจำเพาะต่อแมลงเป็นอย่างมากและไม่สามารถเจริญในอุณหภูมิที่สูงกว่า 35 องศาเซลเซียสได้ การใช้ราแมลงยังทำให้ระบบนิเวศของแปลงเพาะปลูกดีขึ้น ส่งผลให้เกิดความสมดุลของแมลงศัตรูธรรมชาติซึ่งจะคอยกัดกินแมลงศัตรูพืช รวมไปถึงปลอดภัยต่อแมลงที่เป็นประโยชน์เช่น ผึ้ง เป็นต้น ด้วยเหตุผลเหล่านี้ราแมลงจึงมีความเหมาะสมเป็นอย่างมากที่จะเผยแพร่ออกสู่สังคมและสนับสนุนให้เกษตรกรไทยใช้เพื่อควบคุมแมลงศัตรูพืชทางการเกษตร และด้วยคุณสมบัติด้านการสร้างสารออกฤทธิ์ของราแมลงนั้นทำให้ราแมลงอาจเปรียบได้ว่าเป็นชุมทรัพย์ของประเทศไทย ดังเช่นแหล่งน้ำมันดิบในตะวันออกกลาง เป็นแหล่งชุมทรัพย์ที่ประเทศอื่นๆ ไม่มีหรือน้อย แม้ว่าราแมลงอาจจะไม่ได้มีมูลค่าสูงเทียบเท่าน้ำมัน (อาจยกเว้นถ้าใช้ในเทือกเขาหิมาลัย) อย่างไรก็ตามองค์ความรู้ในกลุ่มจุลินทรีย์เหล่านี้จะเป็นแหล่งทองคำที่ประเทศสามารถนำไปใช้ไม่ว่าจะเพื่อจัดการศัตรูพืชในเกษตรกรรมหรือการหาสารออกฤทธิ์ที่มีนัยไม่ถ้วน ประเทศเรามีราแมลงในคลังจุลินทรีย์มากกว่า 10,000 สายพันธุ์และยังมีอีกมากมายในธรรมชาติที่ยังไม่ถูกค้นพบ จุลินทรีย์เหล่านี้ต่างมีทั้งคุณประโยชน์ทั้งทางตรงและยังสามารถผลิตสารสำคัญที่หลากหลาย รวมน้ำที่จะถูกศึกษาและคัดเลือกหาสารที่มีศักยภาพเพื่อประยุกต์ใช้ในด้านต่างๆ ทั้งทางการแพทย์ ทางเทคโนโลยีชีวภาพ ทางอุตสาหกรรมอาหารและเครื่องสำอาง การสร้างความตระหนักรู้และเผยแพร่องค์ความรู้เรื่องราแมลงเพื่อปรับเปลี่ยนภาพลักษณ์และมุมมองของประชาชนทั่วไป รวมถึงหน่วยงานรัฐต่อเชื้อราและราแมลงจะสามารถสร้างประโยชน์อันประเมินค่ามิได้ต่อประเทศ

เกี่ยวกับผู้เขียน

อลงกรณ์ อำนวยกาญจนสิน: นักวิจัยอาวุโส ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

รัศมี หะสุวรรณ: ผู้ช่วยวิจัย ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

เชษฐธิดา ศรีสุขสาม: ผู้ช่วยวิจัย ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

ยุวรัตน์ สันติวิฤกษ์: นักวิจัยนโยบายอาวุโส ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

กฤษฎา บำรุงวงศ์: นักวิจัยนโยบาย ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

สุชาดา มงคลสัมฤทธิ์: นักวิจัย ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

เจนนิเฟอร์ เหลืองสอาด: นักวิจัยอาวุโส ศูนย์พันธุวิศวกรรมและเทคโนโลยีชีวภาพแห่งชาติ 113 อุทยานวิทยาศาสตร์ประเทศไทย ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี 12120

ธงชัย ตั้งใจดี: นักวิเคราะห์ สถาบันการจัดการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเกษตร สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ

กัลยารัตน์ รัตนจิตร: ผู้อำนวยการฝ่าย สถาบันการจัดการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเกษตร สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ

เสาวนีย์ ปานประเสริฐกุล: นักวิเคราะห์ สถาบันการจัดการเทคโนโลยีและนวัตกรรมเกษตร สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ

มรกต ต้นติเจริญ: ศาสตราจารย์ คณะทรัพยากรชีวภาพและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี 126 ถนนประชาอุทิศ แขวงบางมด เขตทุ่งครุ กรุงเทพฯ 10140

References

ภาษาไทย

- กฤษฎา บำรุงวงศ์ และยุวรัตน์ สันติวิฤกษ์. (2561). *โครงการจัดทำกลยุทธ์ส่งเสริมให้เกิดการนำผลงานวิจัยผลิตภัณฑ์สารชีวภัณฑ์ไปใช้ประโยชน์ในวงกว้าง: กรณีศึกษารากาชีวเวเรีย*. รายงานฉบับสมบูรณ์. เสนอฝ่ายคลัสเตอร์ทรัพยากรชีวภาพ สำนักงานพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งชาติ
- วิจิตรา เหลียวตระกูล, วชิรญา เหลียวตระกูล, ปรียานุช เพียนเลี้ยงชีพ, และ รวีวรรณ เต็มชื่นมณี. (2561). การตรวจสอบสารเคมีตกค้างกลุ่มออร์กาโนฟอสเฟตและคาร์บาเมตในผักสด ในจังหวัดพระนครศรีอยุธยาและประสิทธิภาพในการล้างผักต่อสารเคมีตกค้างในผักคะน้า. *วารสารเกษตรพระจอมเกล้า*, 38(1): 131-138.

ภาษาอังกฤษ

- American Chemical Society International Historic Chemical Landmarks. *Discovery and Development of Penicillin*.
<http://www.acs.org/content/acs/en/education/whatischemistry/landmarks/flemingpenicillin.html>
(accessed Feb 27, 2021).
- Amnuaykanjanasin, A., Jirakkakul, J., Panyasiri, C., Panyarakkit, P., Nounurai, P., Chantasingh, D., Eurwilaichitr, L., Cheevadhanarak, S., Tanticharoen, M. (2013). Infection and colonization of tissues of the aphid *Myzus persicae* and cassava mealybug *Phenacoccus manihoti* by the fungus *Beauveria bassiana*. *BioControl*, 58(3): 379-391.
- Attenborough, D. (2019). *Our Planet*. Netflix Video.
- Cutler, D. M., Edward L. Glaeser, E. L., Shapiro, J. M. (2003). Why have Americans become more obese? *Journal of Economic Perspectives*, 17(3): 93-118.
- Das, S. K., Masuda, M., Sakurai, A., Sakakibara, M. (2010). Medicinal uses of the mushroom *Cordyceps militaris*: current state and prospects. *Fitoterapia*, 81(8): 961-968. doi: 10.1016/j.fitote.2010.07.010.
- Fothergill, A., Attenborough, D., Fenton, G. (2007). *Planet Earth: The Complete Series*. British Broadcasting Corporation Video.
- Khan MA, Tania M. (2020). Cordycepin in anticancer research: Molecular mechanism of therapeutic effects. *Curr Med Chem*. 27(6): 983-996. doi: 10.2174/0929867325666181001105749.

- Li LQ, Song AX, Yin JY, Siu KC, Wong WT, Wu JY. (2020) Anti-inflammation activity of exopolysaccharides produced by a medicinal fungus *Cordyceps sinensis* Cs-HK1 in cell and animal models. *Int J Biol Macromol*, 15(149): 1042-1050. doi: 10.1016/j.ijbiomac.2020.02.022.
- Litwin, A., Nowak, M., RóŻalska, S. (2020). Entomopathogenic fungi: unconventional applications. *Rev Environ Sci Biotechnol*, 19: 23–42. doi: 10.1007/s11157-020-09525-1.
- Onchoi, C., Kongtip, P., Nankongnab, N., Chantanakul, S., Sujirarat, D., Woskie, S. (2020). Organophosphates in meconium of newborn babies whose mothers resided in agricultural areas of Thailand. *Southeast Asian J Trop Med Public Health*, 51(1): 77–87.
- Morrison, R. M. (2002). FoodReview: Consumer-driven agriculture. USDA, Economic Research Service, May 2002 *FoodReview*, 25(1).
- Panuwet, P., Siri Wong, W., Prapamontol, T., Ryan, P. B., Fiedler, N., Robson, M. G., Barr, D. B. (2012). Agricultural pesticide management in Thailand: Situation and population health risk. *Environ Sci Policy*, 17: 72–81. doi: 10.1016/j.envsci.2011.12.005
- Paterson, R. M. (2008). *Cordyceps*: a traditional Chinese medicine and another fungal therapeutic biofactory? *Phytochemistry*, 69(7): 1469-1495. doi: 10.1016/j.phytochem.2008.01.027.
- Polimeni, J., Lorgulescu, R. L., Miclea, A. (2018). Understanding consumer motivations for buying sustainable agricultural products at Romanian farmers markets. *Journal of Cleaner Production*, 184: 586-597.
- Rea, P. A. (2008). Statins: From fungus to pharma. *American Scientist*, 96(5): 408. doi: 10.1511/2008.74.408
- Thanakitpipattana, D., Tasanathai, K., Mongkolsamrit, S., Khonsanit, A., Lamlerthon, S., and Luangsa-ard, J. J. (2020). Fungal pathogens occurring on Orthopterida in Thailand. *Persoonia*, 44: 140–160. doi: 10.3767/persoonia.2020.44.06
- Tobert, J. A. (2003). Lovastatin and beyond: the history of the HMG-CoA reductase inhibitors *Nat Rev Drug Discov*, 2(7): 517-526. doi: 10.1038/nrd1112.
- Wei, X., Hu, H., Zheng, B., Arslan, Z, Huang, H. C., Mao, W., Liu, Y. M. (2017). Profiling metals in *Cordyceps sinensis* by using inductively coupled plasma mass spectrometry. *Anal Methods*, 9(4): 724-728. doi: 10.1039/C6AY02524B.