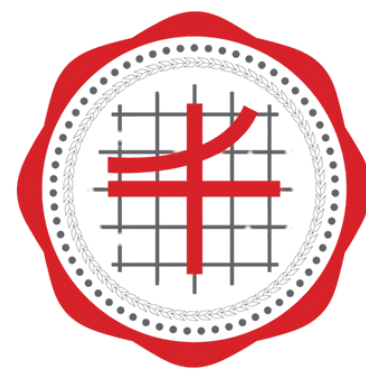
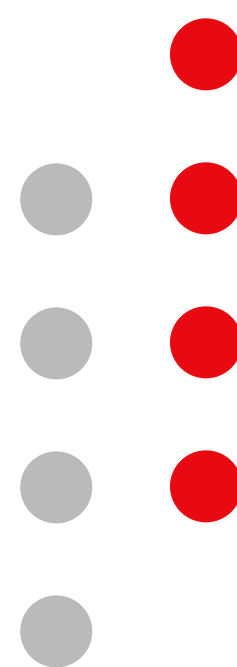




Faculty of Humanities
SRINAKHARINWIROT UNIVERSITY



MANUTSAT PARITAT: JOURNAL OF HUMANITIES

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์

ปีที่ 47 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2568
ISSN 3057-1707 (Online)



วารสารวิชาการที่ได้รับการยอมรับในฐานข้อมูลของศูนย์อ้างอิง
วารสารไทย (TCI) สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ กลุ่มที่ 2



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

บทความทุกบทความจะต้องผ่านการพิจารณาโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เชี่ยวชาญอย่างน้อย 3 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 ดร.นันทนา วงษ์ไทย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รองศาสตราจารย์ ดร.วิจนา สุริยธรรม

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร ปัญญาเมธีกุล

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รองศาสตราจารย์ ดร.อรทัย เพ็ญยุระ

มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นารีมา แสงวิมาน

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปณิดา เลอเลิศยุติธรรม

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภาคภูมิ สุขเจริญ

มหาวิทยาลัยนเรศวร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฤดีรัตน์ ชูชนะโชติ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วันชนะ ทองคำเภา

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภชัย ต๊ะวิชัย

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อาจารย์ ดร.พงศกร แจ่มจำรัส

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

อาจารย์ ดร.อรัญญา ศรีจางใจ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์ วรพงษ์ เจริญกรกิจ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์ วสันต์ วัชรกะวีศิลป์

มหาวิทยาลัยขอนแก่น

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.ณัฐปราย วังศ์สิทธิกันต์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รองบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.จิตติมา กมลเนตร

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.บุลย์จีรา ชिरเวทย์

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล ฐิโนทัย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์

มหาวิทยาลัยศรีปทุม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สกุรัตน์ วรธำรง

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพัสชา เจนณะสมบัติ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสมฉาย บุญญนันท์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ดร.กมลพรรณ แจ่มอรุณ

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ดร.ศุภฤทัย อธิฐาม

มหาวิทยาลัยบูรพา

ดร.อดิษฐ์ ปิ่นเงิน

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร

ลาดกระบัง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Fang Ziyu

มหาวิทยาลัยเศรษฐศาสตร์และการเงินยูนนาน

สาธารณรัฐประชาชนจีน

ดร.Bohyon Chung

มหาวิทยาลัยแห่งชาติฮานบัท สาธารณรัฐเกาหลีใต้

ดร.พรรัตน์ ธีระนันท์

มหาวิทยาลัยริทส์เมคัง เอเชีย แปซิฟิก

ประเทศญี่ปุ่น

ดร.สุรีเนตร จรัสจรวงเกียรติ

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีนันทยาง ประเทศสิงคโปร์



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทบรรณาธิการ

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ ฉบับที่ 1 ประจำปี 2568 นี้ผ่านการกลั่นกรองจากกองบรรณาธิการ และผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งกรุณาให้คำแนะนำอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงคุณภาพบทความ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับในวงการวิชาการ โดยมุ่งเน้นการเปิดพื้นที่เผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการในสาขาภาษาวรรณคดี ภาษาศาสตร์ จิตวิทยา ปรัชญา ศาสนา บรรณารักษศาสตร์ และสารสนเทศศาสตร์ ทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ

วารสารฉบับนี้เผยแพร่บทความวิชาการและบทความวิจัย รวมทั้งสิ้น 5 เรื่อง ครอบคลุมประเด็นที่น่าสนใจในสาขาการสอน ภาษา และวรรณคดี ได้แก่ การสอนภาษาเยอรมัน การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัล การใช้ภาษาในการตั้งชื่ออาหาร การใช้ภาษาเชิงสร้างสรรค์ในการตั้งชื่อสินค้า และ วรรณกรรมอินเดีย

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิและผู้อ่านทุกท่าน รวมทั้งยินดีน้อมรับคำติชมและคำแนะนำ เพื่อปรับปรุงการจัดทำวารสารให้สมบูรณ์แบบยิ่งขึ้นในฉบับต่อไป



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทความวิจัย

- Zur Kollokationsbewusstheit und zum Kollokationsbewusstsein bei thailändischen DaF-Studierenden (Eine empirische Studie) 1
- On Collocation Awareness and Collocational Competence among Thai GFL Students: An Empirical Study
- Rasmus Terörde

- การศึกษาเปรียบเทียบการตั้งชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่ 30
- กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน
- A Comparative Study of the Naming of Lanna Food in Chiang Mai Province and Tai Yai Food in Taunggyi, Shan State
- ตุซอ อุธีระ บุชบกแก้ว
- Thu Zar Oo, Theera Butsabokkaew

บทความวิชาการ

- แนวคิดเรื่องแม่อินเดีย : ภาพของสตรีในเรื่องสั้น “My mother Pattu” 57
- ของซาราส มานิคคาม
- The Concept of Mother India: The Images of Women in the Short Story “My Mother Pattu” of Saras Manickam
- ศิริวิจิตร ปานตระกุล นฤมล สมบูรณ์
- Sirivijit Pantrakul, Narumon Somboon

บทความวิจัย

The Effects of Digital Project-Based Learning on EFL Students' Pronunciation 77

ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัล

ที่มีต่อการออกเสียงภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

Phinyarat Phokaew, Supaporn Yimwilai, Patipat Srichote

พิญญารัตน์ โพธิ์แก้ว สุภาภรณ์ ยิ้มวิลัย ปฏิพัทธ์ ศรีโชติ

A Linguistic Study of Brand Names of Oral Care Products in Thailand 98

การศึกษาเชิงภาษาศาสตร์ของชื่อแบรนด์ผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปากในประเทศไทย

Sirawit Nimkanjana, Saranya Jamnongrak, Athita Binlath, Wanwisa Hattapot

Kongphob Sukpon, and Pairote Bennui

สิริวิชญ์ นิยมกาญจนา ศรัณยา จำนงรักษ์ อธิตา บินล่าเต๊ะ วันวิสาข์ ทัศนพจน์

ก้องภพ สุขผล ไพโรจน์ เบ็ญนัย

Zur Kollokationsbewusstheit und zum Kollokationsbewusstsein bei thailändischen DaF-Studierenden (Eine empirische Studie)

On Collocation Awareness and Collocational Competence among Thai GFL Students: An Empirical Study

Rasmus Terörde

Faculty of Arts, Chulalongkorn University

Rasmus.T@chula.ac.th

Received: 22 October 2024

Revised: 14 January 2025

Accepted: 4 March 2025

Abstract

Die Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache beschäftigt sich schon seit Längerem mit dem sprachlichen Phänomen der Kollokationen, das vor allem im Rahmen der sogenannten “Wortschatzwende” neue Relevanz erlangt hat. Dabei hat man sich schon recht intensiv mit dem Begriff der Kollokationskompetenz, also der Fähigkeit zur reflexiven und produktiven Beherrschung von Kollokationen, auseinandergesetzt. Weniger erforscht ist bisher, was eigentlich die Grundlage für die Kollokationskompetenz darstellt. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Begriffe “Kollokationsbewusstheit” und “Kollokationsbewusstsein” für die Entwicklung der Kollokationskompetenz eine zentrale Rolle spielen. Die vorliegende Studie untersucht daher die Entwicklung der Kollokationsbewusstheit und des Kollokationsbewusstseins bei thailändischen DaF-Studierenden im Verlauf ihres Bachelorstudiums. Anhand einer Befragung und eines Tests wurde überprüft, ob und in welchem Ausmaß sich das Bewusstsein für Kollokationen auch ohne explizite Schulung steigern lässt. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende in höheren Jahrgängen eine signifikant höhere Kollokationsbewusstheit und -kompetenz aufweisen als in den unteren Jahrgängen, was auf eine zunehmende Kompetenzentwicklung im Studium hinweist. Daraus ergibt sich die Bedeutung einer expliziten Kollokationsvermittlung im DaF-Unterricht. Abschließend werden praxisorientierte Empfehlungen zur Förderung der Kollokationskompetenz gegeben.

Keywords: Kollokationen, Kollokationsbewusstsein, DaF-Unterricht

Abstract

Research in the field of German as a foreign language has long been concerned with the linguistic phenomenon of collocations, which has gained new relevance particularly in the context of the so-called "Wortschatzwende" or "vocabulary turn". There has been considerable focus on the concept of collocational competence, defined as the ability to reflexively and productively master collocations. However, less attention has been given to what underpins collocational competence. From the author's perspective, the concepts of "collocational awareness" and "collocational consciousness" play a central role in developing collocational competence among learners. Therefore, this study examines the development of collocational awareness and consciousness among Thai learners of German as a foreign language throughout their undergraduate studies. A survey and a test were conducted to determine whether collocational awareness can improve even without explicit instruction. The findings indicate that students in higher academic years have significantly higher collocational awareness and competence than those in lower years, indicating a developing competence over the course of their studies. This highlights the importance of explicit collocation instruction in German as a foreign language (DaF) teaching. Finally, practical recommendations for promoting collocational competence are provided.

Keywords: collocations, collocational consciousness, teaching German as a foreign language

Einleitung

Die Bedeutung des Wortschatzes für den Erfolg beim Erlernen der deutschen Sprache ist vielfach in der Forschung belegt worden, insbesondere im Rahmen der sogenannten „Wortschatzwende“ (Hausmann, 1987; Bahns, 1997). Neben der Grammatik tritt die Kollokationskompetenz zunehmend in den Fokus, verstanden als die Fähigkeit zur reflexiven und produktiven Beherrschung typischer Wortverbindungen. Welche Faktoren zur Entwicklung dieser Kompetenz beitragen, bleibt bisher jedoch weitgehend unklar. Die Begriffe „Kollokationsbewusstheit“ und „Kollokationsbewusstsein“ könnten hierbei eine zentrale Rolle spielen, da sie das Erkennen und Verstehen von Kollokationen ermöglichen.

Ziel dieser Studie ist es, die Entwicklung von Kollokationsbewusstheit und

Kollokationsbewusstsein bei thailändischen DaF-Studierenden während des Bachelorstudiums zu untersuchen und zu klären, ob diese Entwicklung auch ohne explizite Schulung erfolgt. Während bisherige Arbeiten zur Kollokationskompetenz primär produktive und rezeptive Fähigkeiten thematisierten (Lütge, 2000; Henriksen, 2013), widmet sich diese Studie der grundlegenden Bewusstmachung von Kollokationen.

Besonders relevant ist diese Untersuchung aufgrund der hohen Interferenzanfälligkeit von Kollokationen im Sprachvergleich und der fehlenden expliziten Schulungsangebote zur Kollokationsdidaktik im DaF-Unterricht. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, wie implizite Lernprozesse die Steigerung der Kollokationsbewusstheit und des Kollokationsbewusstseins unterstützen können.

Aufbauend auf einer Definition der zentralen Begriffe und einer Darstellung des Forschungsstands präsentiert dieser Beitrag die Ergebnisse einer qualitativen und einer quantitativen Untersuchung, die kombiniert wurden, um die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie entwickeln sich Kollokationsbewusstheit und Kollokationsbewusstsein bei thailändischen DaF-Studierenden im Verlauf des Bachelorstudiums?
2. Welche Faktoren beeinflussen diese Entwicklung?

Die Ergebnisse dieser Studie liefern praxisnahe Empfehlungen für die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht.

Zu Aspekten der Kollokationsbewusstheit und des Kollokationsbewusstseins für das Erlernen der deutschen Sprache

Der Kollokationsbegriff

Bis heute besteht unter Forscher*innen keine klare Übereinkunft darüber, was man sich unter dem Begriff „Kollokation“ vorzustellen hat. Dies hängt unter anderem mit der historisch unterschiedlich verlaufenen Kollokationsforschung zusammen (Targonska, 2014a). Während die britischen Strukturalisten für einen breiten Kollokationsbegriff plädierten, der sich unter anderem an der Vorkommenshäufigkeit verschiedener Wörter untereinander in einem

Syntagma orientiert (Halliday, 1966), hat die deutsche bzw. kontinentaleuropäische Forschung im Wesentlichen den Kollokationsbegriff von Hausmann übernommen, der in seinen Beiträgen insbesondere die hierarchische Beziehung zwischen Basis und Kollokator innerhalb jeder Kollokation betont (Hausmann, 1984). In diesem Zusammenhang ist Pintye-Lukács (2023) der Meinung, dass aufgrund dieser unterschiedlichen Forschungsstränge in jedem Beitrag über Kollokationen zunächst geklärt werden sollte, welchem Kollokationsbegriff man jeweils folgt; der vorliegende Beitrag bezieht sich daher auf die vergleichsweise engere Definition Hausmanns (1984), da diese in der Fremdsprachen- und Kollokationsdidaktik mittlerweile eine weit größere Relevanz besitzt als diejenige der britischen Strukturalisten. Demnach ist eine Kollokation eine nicht-fixierte Wortverbindung, die aus einer semantisch autonomen Basis sowie einem Kollokator besteht, der zur Basis affin oder kollokativ ist. Ein Beispiel wäre die Kollokation *jemandem ein Versprechen geben* (Proost, 2004, S. 293). Hier ist *Versprechen* die Basis und *geben* der Kollokator, der nicht durch ein anderes Verb ersetzt werden kann (so ist *jemandem ein Versprechen erteilen* beispielsweise falsch).

Angesichts der Relevanz der Konzepte der Kollokationsbewusstheit, des Kollokationsbewusstseins und der Kollokationskompetenz für den vorliegenden Beitrag und zugunsten der inhaltlichen Klarheit werden im Folgenden diese Begriffe kurz dargestellt und definiert.

Kollokationsbewusstheit, Kollokationsbewusstsein und Kollokationskompetenz

Die Begriffe „Kollokationsbewusstheit“, „Kollokationsbewusstsein“ und „Kollokationskompetenz“ werden in der Forschung nicht einheitlich verwendet, weshalb es für den vorliegenden Beitrag entscheidend ist, sie präzise zu definieren und voneinander abzugrenzen.

Der Begriff Kollokationskompetenz bezieht sich auf die rezeptive (verstehensbezogene) und produktive (anwendungsbezogene) Beherrschung von Kollokationen in einer Fremdsprache. Diese Kompetenz umfasst sowohl die Fähigkeit, Kollokationen in Texten zu erkennen und korrekt zu deuten, als auch die Fähigkeit, sie aktiv und angemessen in der Sprachproduktion einzusetzen.

Im Gegensatz dazu zielen die Begriffe Kollokationsbewusstheit und

Kollokationsbewusstsein auf die kognitive Grundlage der Kollokationskompetenz ab. Hierbei wird im Beitrag der Definition von Targonska (2022) gefolgt, die eine klare Unterscheidung zwischen beiden Konzepten vornimmt:

- Kollokationsbewusstheit bezeichnet das abstrakte Wissen über die Existenz von Kollokationen als sprachliches Phänomen. Es umfasst die sprachliche Aufmerksamkeit und das grundlegende Verständnis dafür, dass bestimmte Wortverbindungen typischerweise gemeinsam verwendet werden. Kollokationsbewusstheit setzt kein konkretes Wissen über einzelne Kollokationen voraus, sondern schafft die Grundlage für deren Wahrnehmung.
- Kollokationsbewusstsein hingegen beschreibt eine weiterentwickelte Form der Kollokationsbewusstheit. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, unbekannte oder neue Kollokationen als solche zu erkennen und ihre Bedeutung im Kontext zu erschließen. Kollokationsbewusstsein stellt somit eine reflexive Form der Kollokationskompetenz dar, da es Lernenden ermöglicht, durch aktives Nachdenken ihre Kompetenz in der Verwendung von Kollokationen zu entwickeln und auszubauen.

In der vorliegenden Studie wird der Begriff Kollokationsbewusstsein zur Beschreibung der Fähigkeit verwendet, Kollokationen in Texten wahrzunehmen und sie reflexiv zu verarbeiten, während der Begriff Kollokationskompetenz die praktische Anwendung dieses Wissens in der Sprachproduktion bezeichnet. Kollokationsbewusstheit bildet dabei die Grundlage für die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins und ist somit ein Vorläufer der Kollokationskompetenz.

Diese klare Abgrenzung der Begriffe ist entscheidend, um das Ziel der Studie – die Förderung der Kollokationskompetenz durch die Entwicklung von Kollokationsbewusstheit und Kollokationsbewusstsein – nachvollziehbar darzustellen.

Relevanz der Kollokationsbewusstheit und des Kollokationsbewusstseins für die Kollokationsdidaktik und das Fremdsprachenlernen

Das Wort „Kollokationsdidaktik“ als solches ist ein relativ junger Begriff, der in der DaF-Didaktik noch nicht fest verankert ist. Er stand bis in die 2000er Jahre im Schatten der

konzeptionell breiter angelegten Phraseodidaktik (Reder, 2006a). In Bezug darauf spricht Targonska implizit davon, dass sich die Kollokationsdidaktik als Teil der Fremdsprachendidaktik innerhalb der Phraseodidaktik etablieren solle (Targonska, 2014b, S. 127). An anderer Stelle sagt sie zudem: „Den Begriff der Kollokationsdidaktik verwenden (...) nur diejenigen Forschenden, die sich primär mit Kollokationen, mit der Kollokationsvermittlung und dem Kollokationserwerb (...) beschäftigen“ (Targonska, 2023, S. 159). Explizit benutzt den Begriff z.B. Durco (2016, S. 147). Auch Köster und Neubauer (2002, S. 285) sind der Ansicht, dass man „von einer eigenständigen Kollokationsdidaktik für Deutsch als Fremdsprache (...) noch überhaupt nicht sprechen mag“. Insofern ist es nicht möglich, bei der Bestimmung der Relevanz der Kollokationsbewusstheit oder des Kollokationsbewusstseins für die Kollokationsdidaktik gleichsam auf eine lange akademische Tradition zurückzugreifen.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Kollokationsbewusstheit und das Kollokationsbewusstsein für die Kollokationsdidaktik eine zentrale Rolle spielen bzw. spielen sollten. Die Defizite der L2- bzw. im Fall von Deutsch als Fremdsprache meist L3-Lernenden im Bereich der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz sind bekannt und in zahlreichen Studien gut erforscht (Targonska, 2014b; Hromadová et al., 2015). Auf sehr grundlegende Weise beruhen diese Defizite häufig auf der Tatsache, dass den Lernenden der Kollokationsbegriff als solcher gar nicht bekannt ist, da er im Fremdsprachenunterricht weder in der Schule noch an der Universität explizit, definitorisch klar und ausreichend behandelt worden ist (Malloggi, 2021; Targonska, 2014b; Durco, 2016). Hinzu kommt, dass in vielen Fällen auch dann, wenn der Kollokationsbegriff den Lernenden bekannt und theoretisch gut verankert ist, diesen die Übung beim Wahrnehmen und Erkennen von Kollokationen fehlt, da entsprechenden Übungen im Unterricht schlichtweg und mitunter auch aus Zeitmangel nicht der ihnen zustehende Platz eingeräumt wird. Weiterhin werden Kollokationen aufgrund ihres arbiträren, sprachenspezifischen Charakters auf der rezeptiven Ebene von den Lernenden häufig übersehen, was wiederum zu Problemen bei der mündlichen und schriftlichen Produktion von Kollokationen führt. Andererseits ist es ebenfalls wichtig, die Vor- und Nachteile des Kollokationsbewusstseins im Sprachunterricht zu diskutieren. Auf der einen Seite ermöglicht ein gutes Bewusstsein für Kollokationen den Lernenden eine natürlichere und flüssigere Sprache. Sie können so typische Wortverbindungen besser verstehen und im eigenen Sprachgebrauch anwenden, was zu einer erhöhten Sprachkompetenz führt. Ein weiterer Vorteil

ist, dass der Lernende durch Kollokationen typische Sprachmuster und kulturelle Besonderheiten der Zielsprache erfasst, was ihn nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell kompetenter macht. Andererseits gibt es auch Nachteile, wenn Lernende zu sehr auf Kollokationen fokussiert sind. Eine Überbetonung dieses Aspekts könnte dazu führen, dass der Lernende andere Sprachfertigkeiten wie Grammatik oder Wortschatzentwicklung vernachlässigt. Zudem kann es frustrierend sein, wenn Kollokationen in einer Fremdsprache nicht immer direkt übertragbar sind, was zu Missverständnissen führen kann, wenn die Lernenden ihre Muttersprache als Referenz verwenden. Aus diesen Gründen ist die Schaffung einer Kollokationsbewusstheit einerseits und eines Kollokationsbewusstseins andererseits als Grundlage für den Erwerb sowohl der rezeptiven als auch der produktiven Kollokationskompetenz unverzichtbar und sollte entsprechend einen festen Bestandteil der Kollokationsdidaktik für den DaF-Unterricht sowohl an Schulen als auch an Universitäten darstellen.

Ein fundiertes theoretisches Wissen über den Begriff der Kollokation allein reicht jedoch nicht aus, um Kollokationen in der aktiven Sprachproduktion korrekt und sicher anzuwenden. Entscheidend ist vielmehr, dass Lernende in der Lage sind, die typischen und idiomatischen Wortverbindungen einer Sprache intuitiv zu erkennen und spontan korrekt zu verwenden. Dieses Kollokationsbewusstsein, das sich durch die Fähigkeit auszeichnet, passende Wortkombinationen zu identifizieren und zu reproduzieren, spielt eine zentrale Rolle im Sprachlernprozess.

In der Sprachproduktion treten oft Probleme auf, wenn Lernende versuchen, komplexe oder weniger transparente Kollokationen zu verwenden, ohne diese zuvor in einem geeigneten Kontext wahrgenommen und geübt zu haben. Hier zeigt sich die Wichtigkeit eines gezielten Trainings von Kollokationen, das über die reine Vermittlung der Definition hinausgeht. Die Beherrschung von Kollokationen beeinflusst nicht nur die stilistische Qualität, sondern auch die Verständlichkeit der Äußerungen von Lernenden. Studien (z. B. Schmitt, 2000) zeigen, dass fortgeschrittene Sprachlerner*innen, die Kollokationen effektiv verwenden können, als deutlich flüssiger und kompetenter wahrgenommen werden.

Die Fähigkeit, Kollokationen korrekt zu gebrauchen, ist auch deshalb von Bedeutung, weil viele Wortverbindungen nicht durch rein regelbasierte Ableitungen erschlossen werden

können. Beispielsweise ist es zwar möglich, anhand grammatischer Regeln die Grundbedeutung eines Satzes zu verstehen, doch der stilistisch korrekte Ausdruck – etwa die Wahl zwischen „Interesse zeigen“ und „Interesse machen“ – erfordert spezifisches Kollokationswissen. Fehlt dieses Wissen, kann dies zu Fehlern führen, die den kommunikativen Erfolg beeinträchtigen.

Daher ist es in der Fremdsprachenvermittlung essenziell, nicht nur die theoretische Definition von Kollokationen zu lehren, sondern bei den Lernenden auch die praktische Fähigkeit zu entwickeln, typische Wortverbindungen zu erkennen, zu speichern und situationsgerecht anzuwenden. In der vorliegenden Untersuchung wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, wie das Bewusstsein für Kollokationen bei Lernenden gefördert werden kann, um ihre sprachliche Kompetenz gezielt zu steigern.

Forschungsstand

An dieser Stelle soll kurz auf den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf Kollokationsbewusstheit und -bewusstsein eingegangen werden, um aufbauend auf der bisherigen Forschung die Zielsetzung des vorliegenden Beitrags zu begründen.

In der empirischen Forschung spielte das Kollokationsbewusstsein bisher insbesondere in der Arbeit von Müller (2011) eine gesteigerte Rolle, der zur Datenerhebung die Introspektion, genauer das dialogische Denken („pair thinking aloud“), eingesetzt hat und damit ermittelt hat, wie Lernende beim Lesen von Texten Kollokationen wahrnehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Ebenso verwendete Bahns bereits in den 1990er Jahren den Begriff des Kollokationsbewusstseins (1997, S. 192). Es ist allerdings nicht zu leugnen, dass sowohl Kollokationsbewusstheit als auch Kollokationsbewusstsein bisher keine allzu große Rolle in der DaF-Forschung und insbesondere im Unterrichtsalltag spielen; daher scheint die Durchführung einer Studie zur Kollokationsbewusstheit und zum Kollokationsbewusstsein von DaF-Lernenden geboten.

Es gibt darüber hinaus bereits weitere Studien zur Kollokationsbewusstheit in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Zielgruppen. Eine Untersuchung von Jesensek (2016) zeigt beispielsweise, dass Lernende, die gezielt in Bezug auf Kollokationen

trainiert wurden, signifikante Fortschritte in ihrer Sprachproduktion und -verwendung machten. Diese Studie konzentrierte sich auf Lernende an Universitäten in Europa und stellte heraus, dass die bewusste Arbeit mit Kollokationen die sprachliche Flüssigkeit und das Sprachverständnis erheblich förderte. Vergleichbare Studien mit Lernenden in anderen Regionen – wie etwa in Asien oder Nordamerika – ergaben ähnliche Ergebnisse, wobei die spezifischen Kollokationen und der kulturelle Kontext berücksichtigt wurden. Eine Studie von Liu und Yang (2013) beschäftigt sich beispielsweise mit der Bedeutung von Kollokationen in der englischen Geschäftskommunikation in China. Die Studie zeigt, dass das gezielte Training mit Kollokationen den Lernenden hilft, sich in formellen und informellen Geschäftskontexten flüssiger und angemessener auszudrücken. Besonders in einer internationalen Geschäftskommunikation, in der Interkulturalität eine Rolle spielt, kann das Wissen um den richtigen Gebrauch von Kollokationen von großem Nutzen sein.

Empirische Studie/Methodologie

Forschungsfragen und Forschungsdesign

Die zu untersuchende Hypothese der Studie lautet:

Sowohl die Kollokationsbewusstheit als auch das Kollokationsbewusstsein der Studierenden werden im Laufe des Bachelor-Studiums auch bei einer impliziten Kollokationsvermittlung (also ohne explizite Schulung im Hinblick auf Bedeutung, Wichtigkeit und semantische/pragmatische Eigenschaften der Kollokationen) gesteigert.

Entsprechend lässt sich die zentrale Fragestellung der Studie wie folgt formulieren:

Besteht bei den Studierenden zwischen dem ersten bzw. zweiten und dem vierten bzw. fünften Bachelorjahrgang eine erkennbare parallele Steigerung sowohl der Kollokationsbewusstheit als auch des Kollokationsbewusstseins trotz größtenteils lediglich impliziter Beschäftigung mit Kollokationen, z.B. in Form von Lesetexten?

Um die Kollokationsbewusstheit der Studierenden im Sinne der Verwendung des Begriffes durch Targonska zu testen, erhielten die Probanden im ersten bzw. zweiten und vierten bzw. fünften Jahrgang den gleichen Fragebogen (siehe Anhang 1). In diesem wird zu Vergleichszwecken zuerst gefragt, seit wann die jeweilige Person Deutsch lernt, in welchem

Jahrgang an der Universität sie sich aktuell befindet und welche weitere/n Fremdsprache/n sie spricht. Daraufhin wird in Anlehnung an die empirische Studie von Targonska (2014b) abgefragt, ob der Person der Begriff „Kollokation“ bekannt ist, und sie wird gebeten, den Begriff mit eigenen Worten zu erklären. Auf diese Weise sollte das Wissen der Studierenden um die Existenz dieser Wortverbindungen überprüft werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass das Kollokationslernen im Rahmen des Studiums eher implizit (z.B. in Form des Lesens von Lesetexten) erfolgte, da im Rahmen des Bachelorstudiums an der Chulalongkorn-Universität zumindest kein explizites Seminar zu Kollokationen angeboten wird. In einer weiteren Aufgabe werden die Probanden aufgefordert, zu benennen, welche Kombinationen von Wortarten (z.B. Nomen, Verb, Adjektiv...) der Begriff „Kollokation“ umfassen kann, und, wenn möglich, einige Beispiele für Kollokationen mit verschiedenen Kombinationen von Wortarten anzugeben. Mit dieser Aufgabe sollte das Wissen der Proband*innen um die sprachliche Bedeutung von Kollokationen getestet werden. In der letzten Aufgabe wurden die Studierenden gefragt, ob sie neuen Wortschatz normalerweise in Form von Einzelwörtern (z.B. „der Tisch“ und „decken“) oder in Form von Worteinheiten (z.B. „den Tisch decken“) lernen. Zudem wurden sie um eine ausführliche Erklärung dahingehend gebeten, warum sie ihrer Meinung nach den Wortschatz eher in Form von Einzelwörtern oder in Form von Worteinheiten lernen. Diese Aufgabe diene dazu, die sprachliche Aufmerksamkeit der Studierenden in Bezug auf Kollokationen zu testen. Daher wurde anhand der genannten Aufgaben die Kollokationsbewusstheit der Studierenden entsprechend der Definition von Targonska, also ihr Wissen um die Existenz und sprachliche Bedeutung dieser Wortverbindungen sowie ihre sprachliche Aufmerksamkeit in Bezug auf dieses Phänomen, abgeprüft.

Zudem wurden beide Jahrgänge jeweils dem gleichen Test zum Kollokationsbewusstsein unterzogen (Anhang Nr.2). Im Rahmen des Tests wurden in Anlehnung an Targonska (2022) verschiedene Elizitierungstechniken verwendet, um das Kollokationsbewusstsein der Proband*innen, also in Anlehnung an Targonska die Fähigkeit der Proband*innen zum Erkennen und Wahrnehmen von Kollokationen, zu testen. Nun könnte man einwenden, dass es sich bei den folgenden Aufgaben um solche handelt, die die bereits vorhandene rezeptive und produktive Kollokationskompetenz der Studierenden abtesten sollen. Dies wäre allerdings zu kurz gedacht: Jede der Aufgaben zielt in erster Linie darauf ab, die bereits vorhandene Kompetenz der untersuchten Personen zum Erkennen und

Wahrnehmen der Kollokationen in Texten zu testen. Dies wird im Folgenden anhand der Aufgabenstellungen erläutert.

In der ersten Aufgabe sollte jeweils der fehlende Kollokator anhand des ersten Buchstabens ergänzt werden, wobei es 10 Fragen mit insgesamt 20 Punkten gab. Es handelt sich also um die Technik der Elizitierung durch Ergänzung. In der zweiten Aufgabe sollte in jedem Satz unter jeweils vier Kollokatoren der richtige ausgewählt und markiert werden (z.B. „Er ist ein schwerer/heftiger/starker/kräftiger Raucher“). Hier gab es 20 Fragen mit insgesamt 40 Punkten. Diese Aufgabe zielte auf die Elizitierung der richtigen Kollokationen durch Multiple-Choice-Fragen ab. Beide Aufgaben hatten also zum Ziel, die Fähigkeit der Proband*innen zum Erkennen der richtigen Kollokationen im Text zu testen. In der dritten und letzten Aufgabe schließlich sollte in jedem Satz jeweils eine fehlerhafte Kollokation ermittelt und durch die richtige Kollokation ersetzt werden. Wichtig war hier, dass jeder Satz mehrere Kollokationen enthalten konnte, aber jeweils nur eine Kollokation fehlerhaft war, sodass die Fähigkeit der Studierenden zum Erkennen der (in diesem Fall falschen) Kollokationen im Text und somit ihr Kollokationsbewusstsein tatsächlich ermittelt werden konnte. In dieser Aufgabe gab es ebenfalls 20 Fragen mit insgesamt 40 Punkten, sodass die Gesamtpunktzahl bei 100 Punkten lag. Es handelt sich hier um die Technik der Elizitierung durch Ersetzung. Somit wurden Ergänzungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben und Ersetzungsaufgaben für den Test ausgewählt. Bei der Testerstellung wurde darauf geachtet, verschiedene Wortfelder (z. B. Familie, Essen, Gesundheit, Wetter, Politik, Schule, Arbeitsleben, Freizeit) sowie unterschiedliche Wortarten-Kombinationen (Adjektiv + Nomen, Nomen + Verb, Adjektiv + Adverb) zu verwenden, um das Kollokationsbewusstsein der Studierenden umfassend zu testen. Die abgefragten Kollokationen wurden zum großen Teil aus den Beiheften zum Kollokationenwörterbuch von Häcki Buhofer entnommen (Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Alltag, Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Gesellschaft und Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Kommunikation, Kollokationenwörterbuch, o.J.-a, o.J.-b, o.J.-c) und zum Teil durch weitere ausgewählte Kollokationen ergänzt. Sowohl den Fragebogen als auch den Test haben insgesamt 33 Proband*innen aus dem ersten und zweiten bzw. aus dem vierten und fünften Jahrgang ausgefüllt. Dabei haben 21 Proband*innen aus dem ersten und zweiten Jahrgang sowie 12 Proband*innen aus dem vierten bzw. fünften Jahrgang an der Studie teilgenommen.

Angemessenheit des Tests in Bezug auf das aktuelle Sprachniveau der Proband*innen

Die ausgewählten Aufgabenstellungen orientieren sich am Sprachniveau B1 bis B2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Sie sind insbesondere für Lernende geeignet, die bereits über grundlegende Sprachkenntnisse verfügen und diese gezielt vertiefen möchten. Die Befragten waren Studierende der Niveaustufen B1 bis B2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Der Fragebogen und die Aufgabenstellungen wurden entsprechend konzipiert, sodass sie auf die vorhandenen Sprachkenntnisse abgestimmt sind. Die im Fragebogen verwendeten Begriffe und Wendungen stammen aus typischen Wortschatzbereichen, die auf diesen Niveaus bereits bekannt sind oder gerade erlernt werden. Die Texte und Aufgaben, die als Grundlage für die Testaufgaben dienen, orientieren sich ebenfalls am Sprachniveau B1 bis B2 und sind somit angemessen für die Befragten.

1. Testaufgabe 1 – Lückentext (Wortergänzung mit Anfangsbuchstaben)

Diese Aufgabe fördert die Fähigkeit der Studierenden, häufig verwendete Verben in festen Wendungen und Kollokationen zu erkennen und korrekt zu verwenden. Die meisten der verwendeten Verben gehören zum Grundwortschatz des Niveaus B1. Die Vorgabe des Anfangsbuchstabens erleichtert die Wortfindung und sorgt dafür, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe im angemessenen Rahmen bleibt. Beispiele wie „eine Prüfung ablegen“, „Essen machen“ und „einen Termin verschieben“ sind typische Wendungen, die im Alltag häufig benötigt werden. Da die Studierenden bereits über grundlegende Kenntnisse verfügen, sind diese Aufgaben gut lösbar, fördern aber gleichzeitig die aktive Sprachproduktion.

2. Testaufgabe 2 – Markieren der richtigen Kollokation

Die Auswahl der Kollokationen in dieser Aufgabe beruht auf sprachlichen Wendungen, die auf dem Niveau B2 oft thematisiert werden. Die Studierenden sollen ihre Fähigkeiten in der Auswahl der passenden Wortkombinationen schulen. Die falschen Antwortmöglichkeiten wurden so gestaltet, dass sie häufig vorkommende

Fehlerquellen darstellen, z. B. die Verwechslung ähnlicher Begriffe („schwer krank“ vs. „hart krank“). Die richtige Auswahl der Kollokation erfordert ein gutes Sprachgefühl, das auf dem B2-Niveau erwartet wird. Diese Aufgabe stärkt insbesondere das Bewusstsein der Studierenden für idiomatische Wendungen, was einen zentralen Aspekt der Sprachkompetenz auf diesem Niveau darstellt.

3. Testaufgabe 3 – Erkennen und Korrigieren fehlerhafter Kollokationen

Diese Aufgabe ist besonders geeignet, um die Sprachsensibilität der Studierenden zu schärfen. Fehler wie „eine viermenschige Familie“ statt „eine vierköpfige Familie“ oder „Medizin essen“ statt „Medizin einnehmen“ sind typisch für Lernende auf B1-Niveau. Die Korrektur solcher Fehler bereitet sie auf das B2-Niveau vor, wo eine differenziertere Verwendung der Sprache erwartet wird. Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe liegt im Bereich B1 bis B2, da die Sätze weitgehend einfache Strukturen verwenden, die Studierenden jedoch genau auf die Wahl der Wörter achten müssen. Dies fördert nicht nur den Wortschatz, sondern auch die syntaktische und semantische Präzision.

Die Aufgaben decken demnach typische Anforderungen der Sprachniveaus B1 bis B2 ab. Sie unterstützen gezielt die Entwicklung der Sprachkompetenz der Studierenden, indem sie grundlegendes Vokabular und häufige Kollokationen wiederholen und festigen, die Auswahl der korrekten Wortkombinationen trainieren und die Studierenden anregen, typische Fehler zu erkennen und zu vermeiden.

Zur Gestaltung und zur Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen wurde bewusst so konzipiert, dass er den Studierenden die Möglichkeit gibt, auf Grundlage ihres bisherigen Wissens und ihrer individuellen Lernerfahrung zu antworten, ohne dass explizite Hinweise auf die „richtige“ Definition oder Anwendung von Kollokationen gegeben werden. Hierbei wurde berücksichtigt, dass es sich bei den Studierenden um Lernende auf dem Sprachniveau B1 bis B2 handelt, die bereits ein breites Spektrum an Wortschatz und Grammatik beherrschen.

Die Abfolge der Fragen diente dazu, zunächst das allgemeine Verständnis von

Kollokationen abzufragen (Frage 1) und dieses anschließend durch Beispiele (Frage 2) zu vertiefen. Die Fragen wurden so formuliert, dass die Teilnehmenden ihre bisherigen Kenntnisse unabhängig von vorherigen Antworten einbringen konnten. Auch wenn theoretisch eine Beeinflussung durch die Reihenfolge der Fragen denkbar ist, war der Schwerpunkt dieser Umfrage nicht primär die exakte Definition von Kollokationen, sondern vielmehr das Erheben von subjektiven Lerngewohnheiten und Erfahrungen im Umgang mit Wortschatz.

Die Formulierung der dritten Frage zielte bewusst darauf ab, die persönlichen Lernstrategien der Teilnehmenden zu erfassen. Es ging dabei weniger darum, eine spezifische Antwort hervorzurufen, sondern vielmehr darum, zu verstehen, ob die Lernenden Wortschatz eher isoliert (Einzelwörter) oder in größeren Einheiten (Wortgruppen oder Kollokationen) lernen. Da die Antwortmöglichkeiten nicht vorgegeben wurden und die Frage offen formuliert ist, konnten die Befragten ihre eigene Sichtweise darstellen, ohne dass eine bestimmte Antwort bevorzugt wurde.

Da die Studie bereits abgeschlossen wurde und der Fragebogen im Rahmen der Datenerhebung nicht mehr geändert werden kann, erfolgt die Auswertung unter Berücksichtigung der genannten methodischen Einschränkungen. Künftige Studien könnten jedoch davon profitieren, die Abfolge der Fragen zu überarbeiten, beispielsweise durch das Präsentieren einer Frage pro Seite oder das zeitversetzte Einblenden der Fragen, um mögliche Beeinflussungen durch vorherige Antworten zu minimieren.

Zur Auswahl der Jahrgänge und mögliche Auswirkungen auf die Analyse

Die Entscheidung, den dritten Jahrgang nicht in die Studie einzubeziehen, beruht auf praktischen und methodischen Überlegungen. Zum einen war es aufgrund von zeitlichen und organisatorischen Einschränkungen nicht möglich, alle Jahrgänge in die Untersuchung aufzunehmen. Zum anderen hätte die Hinzunahme des dritten Jahrgangs die Gruppenstruktur ungleichmäßig gemacht, da der dritte Jahrgang eine Zwischenposition zwischen den beiden anderen Gruppen eingenommen hätte, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert hätte. Zudem sind die Unterschiede im Sprachbewusstsein und in den kollokatorischen Fähigkeiten zwischen den ersten beiden Jahrgängen und den höheren Jahrgängen bereits signifikant genug, um eine aussagekräftige Analyse zu ermöglichen.

Die Studie könnte jedoch von einer weiteren Differenzierung der Gruppen profitieren, um ein umfassenderes Bild des Kollokationsbewusstseins zu erhalten. Eine Möglichkeit wäre, die Teilnehmer*innen in kleinere Gruppen zu unterteilen, etwa nach dem Grad der Spezialisierung auf bestimmte Sprachfähigkeiten oder nach dem Umfang des bisherigen Unterrichts in Bezug auf Kollokationen. Eine solche Differenzierung könnte helfen, spezifische Lernprozesse zu identifizieren und die Wirkung von gezielten Lehrmethoden für den Umgang mit Kollokationen zu untersuchen.

Zukünftige Studien könnten auch die Einbeziehung des dritten Jahrgangs in Erwägung ziehen und die Ergebnisse dieser Gruppe mit den anderen Jahrgängen vergleichen. Dadurch würde sich ein klareres Bild der Entwicklung des Kollokationsbewusstseins über die Jahrgänge hinweg ergeben, und mögliche Übergänge oder Schübe in der sprachlichen Kompetenz zwischen den Jahrgängen könnten deutlicher sichtbar gemacht werden.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung zusammengefasst, um ein umfassendes Bild der Entwicklung der Kollokationsbewusstheit und des Kollokationsbewusstseins zu erhalten. Zunächst werden die Ergebnisse der quantitativen Studie (Fragebogenauswertung) präsentiert und anschließend mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse (Interviews und Beobachtungen) kombiniert.

Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Zur Ermittlung der Kollokationsbewusstheit wurden die Antworten aus dem Fragebogen (siehe Anhang 1) ausgewertet. Die Einstiegsfragen zu Themen wie der Dauer des Deutschlernens und den weiteren gelernten Fremdsprachen dienten den Proband*innen zur Selbstreflexion und wurden nicht in die Analyse einbezogen. Im Fokus standen die Fragen nach dem Konzept der Studierenden von dem Begriff „Kollokation“, den möglichen Kombinationen von Wortarten und den bevorzugten Methoden des Wortschatzlernens.

Im ersten und zweiten Jahrgang gaben 9 Studierende an, kein Konzept des Begriffs zu kennen, während 13 Proband*innen vereinfachte oder detaillierte Erklärungen lieferten. Die vereinfachten Erklärungen umfassten Aussagen wie „Wörter, die oft zusammen vorkommen“, während detailliertere Beschreibungen auf die Kombination verschiedener Wortarten und ihre

Gebräuchlichkeit im Alltag hinwiesen. Im vierten und fünften Jahrgang zeigte sich eine deutliche Verbesserung des Verständnisses: Nur 3 Studierende gaben an, kein Konzept zu kennen, während 9 detaillierte Erklärungen lieferten, die Aspekte wie Kontextabhängigkeit und Gebräuchlichkeit berücksichtigten.

Bei der Frage nach den Kombinationen von Wortarten nannten Studierende der unteren Jahrgänge hauptsächlich die Kombination „Nomen + Verb“. Im vierten und fünften Jahrgang hingegen zeigten sich differenziertere Antworten mit mehreren Kombinationen wie „Adjektiv + Nomen“, „Verb + Adverb“ und „Nomen + Nomen“. Diese Vielfalt deutet auf ein gesteigertes Verständnis von Kollokationen hin.

Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Die Interviews ergaben zusätzliche Einblicke in das Verständnis der Studierenden. Während die unteren Jahrgänge den Begriff „Kollokation“ meist nur oberflächlich kannten, konnten Studierende höherer Jahrgänge konkrete Beispiele nennen und erklären, warum bestimmte Wortkombinationen als Kollokationen gelten. Zudem zeigte sich, dass Studierende, die neben Deutsch auch Englisch lernen, häufig Konzepte aus der englischen Sprache auf die deutsche Sprache übertragen.

Interpretation der kombinierten Ergebnisse

Durch die Kombination der quantitativen und qualitativen Ergebnisse wird deutlich, dass sich das Verständnis für Kollokationen im Verlauf des Studiums aus Sicht der Forschung erheblich verbessert. Studierende der oberen Jahrgänge verfügen über ein differenzierteres und fundierteres Wissen in Bezug auf Kollokationen, was zum einen auf den regelmäßigen Umgang mit Texten in der Zielsprache, zum anderen auf die Auseinandersetzung mit der akademischen Terminologie und den Sprachgebrauch zurückzuführen ist. Der Einfluss des Englischen auf das Verständnis von Kollokationen ist ebenfalls signifikant und sollte in zukünftigen Schulungskonzepten berücksichtigt werden.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Ergebnisse zeigen, dass eine explizite Schulung zur Kollokationskompetenz sinnvoll wäre, um die Bewusstheit und das Bewusstsein für Kollokationen gezielt zu fördern.

Insbesondere die häufige Interferenz durch englische oder muttersprachliche Konzepte deutet darauf hin, dass Schulungen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen verdeutlichen sollten. Eine Einführung entsprechender Unterrichtsmaterialien könnte dazu beitragen, die Kollokationskompetenz der Studierenden nachhaltig zu verbessern.

Abschließend wird empfohlen, weitere Studien durchzuführen, um die langfristigen Effekte einer solchen Schulung zu untersuchen und den Einfluss anderer Faktoren wie Motivation und Lernstrategien zu berücksichtigen.

Tabelle 1: Durchschnittliche richtige Antworten in Testaufgabe 1

Jahrgang	Proband*innen	Durchschnittliche richtige Antworten
1./2.Jahrgang	21	2,2
4./5.Jahrgang	12	5,6

Tabelle 2: Durchschnittliche richtige Antworten in Testaufgabe 2

Jahrgang	Proband*innen	Durchschnittliche richtige Antworten
1./2.Jahrgang	21	4,9
4./5.Jahrgang	12	8,1

Tabelle 3: Durchschnittliche richtige Antworten in Testaufgabe 3

Jahrgang	Proband*innen	Durchschnittliche richtige Antworten
1./2.Jahrgang	21	3,3
4./5.Jahrgang	12	7,0

Bewusstmachung von Kollokationen im DaF-Unterricht

Gründe für die Bewusstmachung von Kollokationen im DaF-Unterricht

Die Relevanz der Bewusstmachung von Kollokationen und ihrer Bedeutung ist schon seit längerem Thema der sprachdidaktischen Forschung, vor allem im Bereich der EFL-Didaktik

(Brown, 1974; Woolard, 2000). Dabei spielt immer wieder auch eine Rolle, dass viele Lehrende den Begriff und seine Implikationen selbst nicht kennen bzw. nicht in die Unterrichtspraxis übertragen, sondern sich nach wie vor auf die traditionelle Vermittlung von Einzelwörtern konzentrieren und daher auch keine geeigneten Lehrmaterialien für die Vermittlung von Kollokationen verwenden (vgl. Targonska, 2014b; Targonska, 2022). Jedoch ist gerade diese Vermittlung aus unterschiedlichen Gründen besonders wichtig: Kollokationen sind rezeptiv, also beim Lesen, unauffällig und unproblematisch, weshalb sie von den Lernenden häufig nicht ins mentale Lexikon aufgenommen werden und entsprechend Probleme bei der produktiven Anwendung verursachen; anders verhält es sich beispielsweise bei Phraseologismen bzw. Idiomen, die rezeptiv sehr auffällig sind, aber bei der produktiven Sprachanwendung umgangen bzw. durch andere Ausdrücke ersetzt werden können. Gleiches ist bei Kollokationen nicht möglich, sie müssen im normalen Sprachgebrauch ständig und in hoher Frequenz verwendet werden (Vajickova, 2016). Dies führt zu einer hohen Interferenzfehleranfälligkeit bei Kollokationen, der nur durch geeignete Vermittlung, häufige Übung und passende Lehrmaterialien begegnet werden kann. Darüber hinaus, so Reder (2002), kann Bewusstmachung von Kollokationen auch helfen, eine Fossilisierung von frei erfundenen Wortverbindungen (z.B. *,„Hausaufgaben schreiben“) zu verhindern, die sich bei Lernenden häufig einschleichen und dann schwer rückgängig zu machen sein kann.

Gerade angesichts der Ergebnisse dieser Studie ist die Methode der Bewusstmachung von Kollokationen in Texten besonders wichtig. Die Resultate der Studie machen zwar einerseits, wie bereits gezeigt, deutlich, dass bei den Studierenden durchaus eine Weiterentwicklung sowohl der Kollokationsbewusstheit als auch des Kollokationsbewusstseins im Laufe der Jahrgänge zu erkennen ist. Andererseits sind die reinen Zahlen für den vierten und fünften Jahrgang (beispielsweise durchschnittlich lediglich 7 von 20 richtigen Antworten in der dritten Testaufgabe zum Kollokationsbewusstsein) keinesfalls so überzeugend, dass man angesichts der bereits dargestellten Relevanz dieses sprachlichen Phänomens für den Fremdsprachenerwerb von einer weit entwickelten Kollokationsbewusstheit oder einem weit entwickelten Kollokationsbewusstsein sprechen könnte. Daher könnte, auch anhand des Forschungsstandes, der Einsatz verschiedener Bewusstmachungsstrategien Abhilfe schaffen.

Zugleich hat Jesensek (2016) herausgearbeitet, dass Kollokationen keinesfalls nur auf

einer rein sprachlichen Ebene eine wichtige Rolle für das Fremdsprachenlernen spielen. Sie hängen nämlich oft mit kulturell-landeskundlichen und auch historischen Aspekten einer Sprache zusammen, die bei der Kollokationsvermittlung ebenfalls bedacht werden sollten. Laut Reder kann das Wissen und die Kenntnis des historisch-kulturellen Hintergrunds der jeweiligen Kollokation nicht nur zu einer besseren Verankerung im mentalen Lexikon der Lernenden, sondern auch zu einer neuen Lernmotivation bzw. Motivationssteigerung führen (Reder, 2006b), da die Lernenden die Kollokationen mit der neu kennenzulernenden Kultur verbinden und daher mit mehr Freude aufnehmen können. Dabei ist wichtig, dass der Input für die Lernenden bedeutungsvoll bleibt und sie die zu lernenden sprachlichen Items mit ihrem persönlichen Erfahrungshorizont und ihrer Lebenswirklichkeit verbinden können. So könnten beispielsweise Kollokationen zu den Themen Familie, Reisen oder Kochrezepte im sprachkontrastiven Vergleich für die Lernenden motivierender sein als fachsprachliche Wortverbindungen zum Thema Jura oder Politik (Jesensek, 2016). Anknüpfend daran sollte beachtet werden, dass Lehrkräfte bei der Auswahl kollokationsreicher Texte immer auch die Themen der Texte mitbedenken, um den Schüler*innen oder Studierenden durch die Vermittlung möglichst lebensnaher Kollokationen beim Erwerb von Kollokationsbewusstheit und Kollokationsbewusstsein entgegenzukommen.

Tipps zur Bewusstmachung und Vermittlung von Kollokationen im DaF-Unterricht

Im DaF-Unterricht ist es entscheidend, den Lernenden nicht nur eine große Menge an Kollokationen zu präsentieren, sondern ihnen auch bedeutungsvollen und gut strukturierten Input zu bieten. Die Forschung zeigt, dass der Lernerfolg nicht allein durch das Prinzip des „input flood“ (Aguado, 2017, S. 5) – also das bloße „Überfluten“ der Lernenden mit Kollokationen – gewährleistet wird, vor allem wenn diese ohne explizite Schulung oder Erklärung durch Lesetexte vermittelt werden. Vielmehr kommt es darauf an, dass die Kollokationen zum Sprachniveau der Lernenden passen und aus verschiedenen Wortfeldern stammen, um eine breite sprachliche Kompetenz zu fördern. Es ist ebenso wichtig, dass diese Kollokationen unterschiedliche grammatische Strukturen (z. B. Adjektiv + Nomen, Nomen + Verb oder Adverb + Verb) aufweisen.

Für eine gezielte Vermittlung von Kollokationen können die folgenden Methoden eingesetzt werden: Es sollte mit authentischen, gut strukturierten Texten gearbeitet werden, die relevante Kollokationen enthalten. Diese sollten eine geeignete Länge haben, idealerweise zwischen einer halben Seite und einer Seite, und verschiedene Kollokationen aus unterschiedlichen Kontexten und grammatischen Strukturen bieten (Durco, 2016). Um den Text für den Unterricht besser nutzbar zu machen, können Lehrkräfte diese gegebenenfalls „verdichten“ – das bedeutet, Textpassagen, die keine Kollokationen enthalten, zu kürzen oder selbst passende Kollokationen hinzuzufügen. Zudem können interaktive Übungen geplant werden, in denen die Lernenden Kollokationen in verschiedenen Kontexten aktiv verwenden müssen. Eine Methode könnte sein, den Studierenden Lückentexte zu geben, bei denen sie Kollokationen einsetzen müssen. Alternativ können sie in Gruppenarbeit fiktive Dialoge oder Geschäftsszenarien erstellen, die bestimmte Kollokationen erfordern. Wichtig ist darüber hinaus, den Lernenden die Bedeutung des Begriffs „Kollokation“ klar vor Augen zu führen und zu verdeutlichen, warum diese Wortverbindungen im Deutschen oft nicht direkt mit jenen in ihrer Muttersprache übereinstimmen. Ein praktischer Ansatz ist es, mit den Lernenden Beispiele zu erarbeiten, bei denen die Übersetzung von Kollokationen zu Missverständnissen führt. So wird ihnen die Relevanz dieses Phänomens für die Sprachverwendung bewusst. Eine weitere Lehrmethode könnte darin bestehen, dass die Lernenden konkrete sprachliche Beispiele analysieren sollen, um die unauffällige Rezeptivität von Kollokationen in Texten zu erkennen. Dabei könnte man beispielsweise einen Text mit den Lernenden gemeinsam durchgehen und spezifische Kollokationen hervorheben. Anschließend sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, diese in eigenen Sätzen oder Dialogen zu verwenden.

Für den DaF-Unterricht in Thailand, wie auch in anderen Kontexten, ist es besonders wichtig, den Input vorab gut zu strukturieren und sicherzustellen, dass er zum Niveau und den Interessen der Lernenden passt. Die Ergebnisse der Untersuchung in dieser Studie zeigen, dass ein mangelndes Bewusstsein für Kollokationen oft auf unpassenden oder nicht ausreichenden Input zurückzuführen ist. Lehrkräfte sollten deshalb darauf achten, dass der Input nicht nur reich an Kollokationen ist, sondern auch sprachlich abwechslungsreich und passend zum Lernniveau. Darüber hinaus ist es unerlässlich, dass die Lernenden die Bedeutung von Kollokationen im Deutschen verstehen und deren Relevanz erkennen – insbesondere, dass

nicht alle Wortverbindungen aus der eigenen Muttersprache direkt in die Fremdsprache übertragen werden können und dass Kollokationen in Texten häufig ohne explizite Erklärung als selbstverständlich erscheinen. All diese Aspekte können durch gezielte Übungen und Sprachbeispiele veranschaulicht werden, um den Lernenden zu helfen, dieses sprachliche Phänomen zu erkennen und aktiv anzuwenden.

Fazit und Ausblick

Als Schlussfolgerung sowohl aus den Ergebnissen der empirischen Studie als auch aus den im Beitrag dargestellten Ergebnissen der Kollokationsforschung wird an dieser Stelle noch einmal intensiv für zwei Dinge plädiert: Zum einen für die Durchführung von Kollokationsschulungen im Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Universitäten in Thailand und zum anderen für die Entwicklung einer speziellen Kollokationsdidaktik, die sich an den Erfordernissen des DaF-Unterrichts in Thailand orientiert. Da nach allgemeiner Beobachtung bei DaF-Lehrenden sowohl in Thailand als auch weltweit noch kein verbreitetes Bewusstsein für Kollokationen und ihre Wichtigkeit im Fremdsprachenunterricht besteht, sollten hier Schulungen ansetzen, die explizit zunächst den Kollokationsbegriff vermitteln, dann die Wichtigkeit des Phänomens anhand ausgewählter sprachlicher Beispiele veranschaulichen und anschließend das Bewusstsein bei den Lehrenden durch das kollokationsentdeckende Lesen von Lesetexten und dazu passende Aufgaben schärfen. Diese Schulungen können sowohl an Schulen als auch an Universitäten, z.B. im Rahmen von Workshops, durchgeführt werden und sollten ganztägig angelegt sein oder im Idealfall sogar mehrere Tage umfassen. Sie können jedoch ebenso mit Lernenden durchgeführt werden, wobei hier der Fokus weniger auf der theoretischen Einführung und stärker auf der praktischen Entdeckung, Einübung und Vermittlung von Kollokationen liegen würde. Wichtig ist bei all diesen Arten von Schulungen, dass sie einen großen Anteil an gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Gruppenarbeit) umfassen, da dies die Motivation der Teilnehmenden in hohem Maße steigern kann.

Auf der anderen Seite ist für den DaF-Unterricht in Thailand auch die Entwicklung einer speziellen Kollokationsdidaktik von großer Bedeutung. Dies umfasst nicht nur den in einem früheren Artikel (Terörde, 2023, S. 161) bereits geäußerten Wunsch nach der Entwicklung eines

zweisprachigen (Online-) Kollokationswörterbuchs Deutsch-Thailändisch, welches den Lernenden fraglos helfen könnte, besonders wichtige, interferenzanfällige oder auch sprachlich komplexe Kollokationen schnell nachzuschlagen. Es würde auch bedeuten, dass auf lange Sicht z.B. Wörterbücher zu in Thailand oft genutzten DaF-Lehrwerken (beispielsweise „Menschen“ oder „Sicher“) erstellt werden, die die wichtigsten und aus thailändischer Sicht interferenzanfälligen Kollokationen im jeweiligen Lehrwerk jeweils mit einer didaktisch-semanticen Erklärung auf Deutsch und Thai und einem deutschen Beispielsatz aufführen. Zudem sollte das Kollokationsphänomen zu einem festen und expliziten Bestandteil der DaF-Lehrpläne für den Unterricht an Schulen und Universitäten und des DaF-Unterrichts selbst (und zwar bereits ab Sprachniveau A1) werden.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2017). *Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen*. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017.
- Bahns, J. (1997). *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Narr.
- Brown, D. F. (1974). Advanced Vocabulary Teaching: The Problem of Collocation. *RELC Journal*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.1177/003368827400500201>
- Durco, P. (2016). Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. In P. Durco (Hrsg.), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik* (S. 147–172). LIT Verlag.
- Halliday, M. (1966). Lexis as a linguistic level. In C. E. Bazell, A. B. Smith, J. P. Thompson, W. J. Miller & M. J. Jones (Hrsg.), *Memory of J. R. Firth* (S. 148–163). Longman.
- Hausmann, F. J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen: Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31, 395–407.
- Hausmann, F. J. (1987). Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: Die Wortschatzwende: Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 86, 426–445.

- Henriksen, B. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. In C. Bardel, C. Lindquist & B. Laufer (Hrsg.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (S. 29–56). Eurosla.
- Hromadová, K., Sajánková, M., & Durco, P. (2015). Evaluation des Testverfahrens zum Projekt "Kontrastive Analyse der festen Wortverbindungen im Deutschen und Slowakischen". *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 7, 90–105.
- Jesensek, M. (2016). Kollokationen zum thematischen Feld Essen: Sprachkontrastive (deutsch-slowenische) Überlegungen mit Hinblick auf historisch-kulturelle Kontakte zweier Sprachräume und DaF-Didaktik. In P. Durco (Hrsg.), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik* (S. 189–200). LIT Verlag.
- Kollokationenwörterbuch. (o.J.-a). Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Alltag.
Kollokationenwörterbuch. Abgerufen am 1. Juni 2024, von
https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_alltag.pdf
- Kollokationenwörterbuch. (o.J.-b). Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Gesellschaft.
Kollokationenwörterbuch. Abgerufen am 1. Juni 2024, von
https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf
- Kollokationenwörterbuch. (o.J.-c). Beiheft zum Kollokationenwörterbuch zum Thema Kommunikation.
Kollokationenwörterbuch. Abgerufen am 1. Juni 2024, von
https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_kommunikation.pdf
- Köster, L. & Neubauer, F. (2002). Kollokationen und Kompetenzbeispiele im De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In H. E. Wiegand (Hrsg.), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II: Untersuchungen anhand des "De Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache"* (S. 283–310). Niemeyer.
- Liu, L., & Yang, M. (2013). *The impact of collocation awareness on English business communication: A case study in China*. *Asian Social Science*, 9(7), 111-119.
- Lütge, Ch. (2000). Sprachbewusstheit und Wortschatzerwerb – Zu Kollokationskompetenz fortgeschrittener Lerner des Englischen. In K. Aguado & A. Hu (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dortmund, 4.–6. Oktober 1999* (S. 343–349). PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

- Malloggi, P. (2021). Zur Förderung der Kollokationskompetenz in der DaF-/DaZ-Didaktik für den Tourismus anhand von DWDS-Korpora. *Kor-DaF: Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 1, 6–24. <https://dx.doi.org/10.48694/tujournals-37>
- Müller, T. (2011). *Aware of collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Peter Lang.
- Pintye-Lukács, E. (2023). Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen: Eine empirische Untersuchung bei ungarischen DaF-Lernern. *Neofilolog*, 61, 188–204. Polish Society of Modern Philology.
- Proost, K. (2004). Einfache und komplexe Lexikalisierungen in Paradigmen kommunikativer Ausdrücke. In K. Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen: Mehr oder weniger fest* (S. 289–306). de Gruyter.
- Reder, A. (2002). Eine Aufgaben- und Übungstechnologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. In V. Ágel & A. Herzog (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002* (S. 293–315). Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Reder, A. (2006a). Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In I. Feld-Knapp, K. B. László, T. Kovács, E. Szabó, & A. F. Horváth (Hrsg.), *Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna* (S. 74–89). DuFu-Deutschunterricht für Ungarn.
- Reder, A. (2006b). Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik online*, 28, 157–176. Bern Open Publishing. <https://doi.org/10.13092/lo.28.617>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Targonska, J. (2014a). Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 4, 695–717. Universität Warschau.
- Targonska, J. (2014b). Kollokationen: Ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online*, 6, 127–149. Bern Open Publishing. <https://doi.org/10.13092/lo.68.1638>
- Targonska, J. (2022). Lässt sich die Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung im institutionellen Fremdsprachenunterricht fördern? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 115, 91–116. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz.
- Targonska, J. (2023). Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht. In W. Mückel (Hrsg.), *Didaktische*

Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa (S. 155–176). de Gruyter.

Terörde, R. (2023). Kollokationskompetenz bei fortgeschrittenen thailändischen DaF-Lernenden: Eine empirische Untersuchung und Vorschläge zur Förderung des Kollokationsbewusstseins. *Manusat Paritat: Journal of Humanities*, 45, 137–164. Srinakharinwirot-Universität.
<https://doi.org/10.1016/manutparitat.v45i2.267678>

Vajickova, M. (2016). Wie ist der Einfluss von Assoziationen auf den Erwerb von Kollokationen? In P. Durco (Hrsg.), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik* (S. 143–152). LIT Verlag.

Woolard, G. (2000). Collocation: Encouraging learner independence. In M. Lewis (Hrsg.), *Teaching Collocation: Further developments in the lexical approach* (S. 28–46). Thomson Heinle.

Anhang 1: Fragebogen zur Kollokationsbewusstheit

Umfrage zum Thema Kollokationen

Diese Umfrage ist anonym, Sie brauchen Ihren Namen also nicht anzugeben.

Seit wann lernen Sie Deutsch? Bitte geben Sie hier die ungefähre Zahl (in Jahren) an.

In welchem Lehrjahr (im Bachelor) sind Sie aktuell?

Welche weitere(n) Fremdsprachen lernen/sprechen Sie?

Ist Ihnen der Begriff „Kollokation“ bekannt? Falls ja, versuchen Sie ihn bitte mit eigenen Worten zu erklären.
(20 P.)

Welche Kombinationen von Wortarten (z.B. Nomen, Verb, Adjektiv...) kann der Begriff „Kollokationen“ umfassen? Bitte geben Sie, wenn möglich, jeweils auch einige Beispiele an. (Beispiel: **den Tisch decken**-Kombination von Nomen und Verb) (40 P.)

Wenn Sie neuen Wortschatz lernen, lernen Sie diesen normalerweise in Form von Einzelwörtern (z.B. ein Substantiv und ein Verb jeweils einzeln, wie „der Tisch“ und „decken“) oder lernen Sie ihn in Form von Worteinheiten (Substantiv und Verb zusammen, z.B. „den Tisch decken“)? Bitte beschreiben Sie auch, **warum** Sie den Wortschatz eher in Form von Einzelwörtern oder in Form von Worteinheiten lernen. (40 P.)

Anhang 2: Test zum Kollokationsbewusstsein

Test zum Thema Kollokationen

- 1) Bitte ergänzen Sie in jedem Satz das fehlende Wort anhand des ersten Buchstabens.
 - a) Ich muss in die Küche gehen und das Essen m_____.
 - b) Du solltest jetzt das Handy a_____ und ins Bett gehen.
 - c) Ich weiß noch nicht, ob ich nach Koh Tao oder Koh Samet reisen möchte. Ich muss bald eine Entscheidung t_____.
 - d) Morgen muss mein Freund eine Prüfung a_____. Ich hoffe sehr, dass er sie bestehen kann.
 - e) Diese Frage ist sehr k_____, ich kann sie leider nicht so einfach beantworten.
 - f) Ich habe viele Träume, aber ich weiß noch nicht, ob ich sie v_____ kann.
 - g) Die Arbeitszeit ist bei uns f_____. Ich arbeite manchmal von 8 bis 17 Uhr und manchmal von 11 bis 20 Uhr.
 - h) Ich spreche f_____ Thai, Deutsch, Englisch und Russisch.
 - i) Diese Vokabel kenne ich nicht, ich muss sie im Wörterbuch n_____.
 - j) Morgen kann sie leider nicht zum Arzt gehen, daher muss sie ihren Termin v_____.

- 2) Bitte markieren Sie in jedem Satz den richtigen Kollokator.
 - a) Er ist ein (schwerer/heftiger/starker/kräftiger) Raucher.
 - b) Sie sind keine (engen/nahen/dichten/festen) Verwandten, sie sind nur Cousins zweiten Grades.
 - c) Ich habe (maßlosen/gigantischen/besonders großen/riesigen) Hunger. Ich muss jetzt schnell etwas essen.
 - d) Dieser Käse ist ziemlich (würzig/gewürzt/scharf/saftig). Ich weiß noch nicht, ob er mir schmeckt.
 - e) Unser Kind ist leider (heftig/schwer/hart/bedrohlich) krank und muss ins Krankenhaus gebracht werden.
 - f) Wenn man gesund lebt, kann man vielen Krankheiten (präventieren/ausschließen/vorbeugen/abfangen).

- g) Sie ist 80 Jahre alt und spielt immer noch Fußball. Sie ist das beste Beispiel dafür, dass man bis ins (gesteigerte/späte/große/hohe) Alter noch Sport treiben kann.
 - h) Das Wetter in Deutschland ist sehr (wechselhaft/variabel/kurzweilig/inkonstant). Man sollte immer einen Regenschirm mitnehmen.
 - i) Am Vormittag hat es geregnet, aber am Nachmittag (lachte/grinste/weinte/lächelte) die Sonne vom Himmel.
 - j) Heute regnet es den ganzen Tag. Morgen soll der Regen (verringern/nachlassen/senken/abnehmen), haben sie im Wetterbericht gesagt.
 - k) Der Kandidat der Partei hat bei der Wahl nicht gut (abgeschnitten/bestanden/bewältigt/vollbracht). Vielleicht liegt es an seiner schlechten Politik.
 - l) Es ist gar nicht so leicht, in einer neuen Stadt Freunde zu (machen/finden/suchen/bekommen). Manchmal dauert es ziemlich lange.
 - m) Sie müssen morgen einen langen Vortrag (zeigen/geben/präsentieren/halten), aber sie haben ihn noch nicht vorbereitet.
 - n) Er hat den Job (genommen/angenommen/akzeptiert/erlaubt). Jetzt ist er Manager einer großen Firma.
 - o) Der Flug wurde heute (gestrichen/gelöscht/beseitigt/entfernt), deswegen kann Oli morgen nicht nach Thailand fliegen.
 - p) Ich habe das Buch (intensiv/dynamisch/nachdrücklich/begeistert) gelesen. Es ist wirklich ein ganz besonderes Buch.
 - q) Sie ist (unendlich/endlos/ewig/für immer) glücklich, dass sie nach Japan reisen konnte.
 - r) Er hat vor Wut (geraucht/gedampft/explodiert/gekocht), weil ihm sein Portemonnaie gestohlen wurde.
 - s) Kannst du ihr meine Grüße (geben/mitteilen/ausrichten/weiterleiten)? Ich habe sie lange nicht gesehen.
 - t) Sie sind ein tolles Paar. Sie sind wirklich (durchweg/rundum/völlig/uneingeschränkt) glücklich.
- 3) Bitte markieren Sie in jedem Satz die fehlerhafte Kollokation und ersetzen Sie sie jeweils durch die richtige Kollokation. Jeder Satz enthält nur **eine** fehlerhafte Kollokation.

- a) In diesem Haus wohnt eine viermenschige Familie. Manchmal ist es da ganz schön laut.
- b) Das Brot ist selbstgeköcht. Deswegen schmeckt es auch so lecker.
- c) Der Arzt hat gesagt, ich soll jeden Tag Medizin essen, damit ich wieder gesund werde.
- d) Die Ärztin hat ihr ein schmerzstillendes Medikament vorgeschrieben.
- e) Ich bin mit guten Eltern erwachsen.
- f) Ich werde den Fernseher öffnen, um die neue koreanische Serie zu sehen.
- g) Darf ich dir Kaffee in deine Tasse stellen?
- h) Ich spiele so gerne Judo. Es hilft mir wirklich dabei, gesund und fit zu bleiben.
- i) Sie hat den Zug nicht erhalten. Er ist leider ohne sie weitergefahren.
- j) Das Hotel ist eingebucht. Es kann keine Gäste mehr empfangen.
- k) Ich werde zur Party gehen und Rotwein sowie Chips mitnehmen.
- l) Besten Glückwunsch zum Geburtstag!
- m) Ich kann noch nicht ins Bett gehen. Ich habe mir noch nicht die Zähne gewaschen.
- n) Er hat Angst, denn er muss morgen ein Gespräch mit seinem Chef sprechen.
- o) Ich bin krank. Ich muss morgen den Arzt sehen.
- p) Hat er diesen Satz wirklich gesprochen? Was für ein unfreundlicher Mensch!
- q) Beim Vorstellungsgespräch ist es wichtig, einen guten Eindruck von sich zu geben.
- r) Bevor ich zur Arbeit fahre, muss ich noch eine Dusche nehmen.
- s) Ich liebe es, Musik zuzuhören.
- t) Sie hat ein ganz junges Kind. Es ist erst 3 Jahre alt.

การศึกษาเปรียบเทียบการตั้งชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่ กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน¹

A Comparative Study of the Naming of Lanna Food in Chiang Mai Province and Tai Yai Food in Taunggyi, Shan State²

ตุซารู

Thu Zar Oo

ธีระ บุซบกแก้ว

Theera Butsabokkaew

สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

Received: 2 November 2024

Revised: 9 February 2025

Accepted: 17 March 2025

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนา กับอาหารไทใหญ่ โดยชื่ออาหารล้านนาเก็บข้อมูลจากเว็บไซต์ฐานข้อมูลอาหารพื้นบ้านล้านนาของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ได้จำนวนทั้งสิ้น 153 ชื่อ ส่วนชื่ออาหารไทใหญ่เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์ชาวไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ได้จำนวนทั้งสิ้น 131 ชื่อ ผลการศึกษาด้านองค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนามี 6 องค์ประกอบ และชื่ออาหารไทใหญ่มี 7 องค์ประกอบ ส่วนใหญ่มักเป็นองค์ประกอบประเภทส่วนผสมอาหาร และวิธีการทำอาหาร ด้านจำนวนองค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนาและชื่ออาหารไทใหญ่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วนมากที่สุดเช่นเดียวกัน ด้านโครงสร้างพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาแบ่งได้เป็น 5 ลักษณะ ส่วนใหญ่มักมีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” มากที่สุด รองลงมาคือโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” ส่วนโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่แบ่งได้เป็น 4 ลักษณะ ส่วนใหญ่มักมีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” มากที่สุด รองลงมาคือโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” จะเห็นได้ว่าอาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่นิยมตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบที่คล้ายกัน แต่มักมีโครงสร้างของชื่ออาหารที่

¹ บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของรายวิชา 1005482 โครงการนักศึกษา หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทย สำหรับชาวต่างประเทศ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

² This article is part of the course 1005482 Student Project, Bachelor of Arts Program in Thai Language and Culture for Foreigners, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

แตกต่างกัน งานวิจัยนี้แสดงให้เห็นวัฒนธรรมด้านอาหารของชาวล้านนาและชาวไทใหญ่ที่สะท้อนถึงลักษณะร่วมของกลุ่มชาติพันธุ์ไทและลักษณะเฉพาะของท้องถิ่นตนอีกด้วย

คำสำคัญ: การตั้งชื่อ โครงสร้างชื่ออาหาร องค์ประกอบชื่ออาหาร อาหารล้านนา อาหารไทใหญ่

Abstract

This research aims to compare the components and structures of Lanna food names with Tai Yai food names. Data for Lanna food names were collected from the Lanna Food Database website of Chiang Mai University, totalling 153 names. Data for Tai Yai food names were obtained through interviews with Tai Yai individuals in Taunggyi, Shan State, resulting in 131 names. The component analysis revealed that Lanna food names have six components, while Tai Yai food names have seven components. The majority of these components pertain to ingredients and methods of preparation. In terms of the number of components, both Lanna and Tai Yai food names most frequently consist of two components. Structurally, Lanna food names can be categorized into five types. Most Lanna food names start with the "method of preparation," followed by names starting with the "type of food." In contrast, Tai Yai food names can be divided into four types, with most names starting with the "ingredient type," followed by names starting with the "type of food." It is evident that while Lanna and Tai Yai food names share similar components, they often differ in their structural patterns. This research highlights the culinary cultures of the Lanna and Tai Yai people, reflecting both the shared characteristics of the Tai ethnic groups and the unique aspects of their local cultures.

Keywords: naming, food name structure, food name components, Lanna food, Tai Yai food

บทนำ

อาหารมีบทบาทสำคัญในการดำรงชีวิตของมนุษย์ และเป็นหนึ่งในปัจจัยสี่ซึ่งมนุษย์ไม่อาจขาดได้ อีกทั้งอาหารยังเป็นเครื่องแสดงถึงพลังและอัตลักษณ์ของสังคมซึ่งมีความหลากหลายทั้งในรูปแบบ รสชาติ และสีอันเป็นผลจากปัจจัยต่าง ๆ เช่น สภาพแวดล้อม เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมที่มีความหลากหลาย นอกจากนี้อาหารยังสะท้อนถึงภูมิปัญญาและวัฒนธรรมของแต่ละชุมชน ดังนั้นจึงเป็นประเด็นที่ควรค่าแก่การศึกษา (ฉวีวรรณ สุวรรณภา และคณะ, 2560)

ประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจคือชื่ออาหาร เนื่องจากการตั้งชื่ออาหารสะท้อนความหลากหลายและเป็นเอกลักษณ์ทางวัฒนธรรมของแต่ละภูมิภาคอย่างชัดเจน ตัวอย่างชื่ออาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือ เช่น “ผักกาดจอบ” สื่อถึงวัตถุดิบหลักคือ “ผักกาด” และวิธีการทำอาหาร คือ “จอบ” เป็นกรรมวิธีการทำอาหารอย่างหนึ่งของไทยถิ่นเหนือ (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2534, หน้า 795) กล่าวได้ว่า กลุ่มอาหารล้านนามีลักษณะเฉพาะที่น่าสนใจ กล่าวคือ คนในท้องถิ่นมักบริโภควัตถุดิบที่มีอยู่ในพื้นที่ และมีกรรมวิธีการปรุงอาหารที่หลากหลาย เช่น แกงคั่ว จอ ลาบ หลู้ ส้า อู๋ก อ้อบ เป็นต้น นอกจากนี้ วัฒนธรรมล้านนามีความเจริญงอกงามทางด้านวัฒนธรรมประเพณี มีกลุ่มชาติพันธุ์มากมายที่อาศัยอยู่ในพื้นที่เนื่องจากมีชายแดนที่ติดต่อกับประเทศเพื่อนบ้านและมีประวัติศาสตร์ที่ยาวนาน วัฒนธรรมและประเพณีของล้านนาได้รับการสืบทอดเป็นบ่อเกิดของภูมิปัญญาและความรู้ที่มีค่ามากมาย ดังนั้นวัฒนธรรมการตั้งชื่ออาหารล้านนาจึงน่าสนใจศึกษา (อาภิสรา พลนรัตน์ และ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์, 2562)

นอกจากนี้อีกกลุ่มที่น่าสนใจคือ “อาหารไทใหญ่” ซึ่งเป็นกลุ่มชาติพันธุ์ไทที่มีอาหารที่เป็นลักษณะเฉพาะและมีประวัติความเป็นมายาวนาน มีภาษาและวัฒนธรรมเป็นของตนเอง ชาวไทใหญ่มีถิ่นฐานกระจายตัวในหลายประเทศของทวีปเอเชียทั้งหมด จีน อินเดีย ลาว และภาคเหนือของประเทศไทย คือ แม่ฮ่องสอน เชียงใหม่ เชียงราย (สมพงศ์ วิทย์ศักดิ์พันธ์, 2542, หน้า 12) อาหารไทใหญ่มีลักษณะเด่น คือการใช้ถั่วเน่าเป็นส่วนประกอบหลักในเครื่องปรุงอาหารเพื่อเพิ่มรสชาติ (วิระพงศ์ มีสถาน, 2544, หน้า 26) และจากการศึกษาเบื้องต้นพบว่าชาวไทใหญ่นิยมใช้วัตถุดิบจากพืชผักเป็นส่วนประกอบหลัก และมักใช้ความร้อนในการประกอบอาหาร เช่น มะเขืออู๋บ เนื้อลู่ ไข่ปูโก๋ เป็นต้น ดังนั้นจึงน่าสนใจศึกษาว่า อาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองยี รัฐฉาน ซึ่งเป็นกลุ่มชาติพันธุ์ไทเดียวกันนั้นมีกลวิธีการตั้งชื่ออย่างไร เหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไรบ้าง ทั้งนี้การศึกษากการตั้งชื่อของอาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่น่าสะท้อนให้เห็นวัฒนธรรมการบริโภคของประชาชนในท้องถิ่นล้านนาและไทใหญ่อีกด้วย

จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบงานที่ศึกษาชื่ออาหารของภาคเหนืออยู่บ้าง เช่น การตั้งชื่ออาหารพื้นบ้านล้านนาในจังหวัดเชียงราย (อาภิสรา พลนรัตน์ และ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์, 2562) กระบวนการตั้งชื่ออาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนวทฤษฎีอรรถศัพท์ (กฤษดา มั่นเหมาะ, 2565) และการวิเคราะห์ที่มาและลักษณะของคำที่ใช้ในการตั้งชื่ออาหารจากสารานุกรมวัฒนธรรม (ชุดิมา ช้างขำ, 2559) ส่วนงานที่ศึกษาเกี่ยวกับอาหารไทใหญ่ เช่น คำศัพท์เกี่ยวกับการประกอบอาหารในภาษาไทใหญ่ที่จังหวัดแม่ฮ่องสอน (สุพรรณิ เรืองสงค์, 2562) อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารของกลุ่มชาติพันธุ์ไทใหญ่โดยเฉพาะในประเทศเมียนมา ดังนั้นจึงมีคำถามวิจัยว่า อาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่มีกลวิธีการตั้งชื่ออย่างไร มีองค์ประกอบและโครงสร้างแบบใด อีกทั้งงานวิจัยนี้จะช่วยขยายขอบเขตการศึกษาภาษาและวัฒนธรรมด้านอาหารของกลุ่มชาติพันธุ์ไทในมุมมองที่หลากหลายด้วย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

การทบทวนวรรณกรรม

ผู้วิจัยขอกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวกับการตั้งชื่ออาหารล้านนาและชื่ออาหารไทใหญ่ ดังนี้ การตั้งชื่ออาหารพื้นบ้านล้านนาในจังหวัดเชียงราย ของ อาภิสรา พลนรัตน์ และ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา (2562) กระบวนการตั้งชื่ออาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนวทฤษฎีอรรถศัพท์ ของ กฤษดา มั่นเหมาะ (2565) การวิเคราะห์ที่มาและลักษณะของคำที่ใช้ในการตั้งชื่ออาหารจากสารานุกรมวัฒนธรรม ของ ชุติมา ช่างคำ (2559) และ คำศัพท์เกี่ยวกับการประกอบอาหารในภาษาไทยไทใหญ่ที่อำเภอเมือง จังหวัดแม่ฮ่องสอน ของ สุพรรณิ เรื่องสงค์ (2562)

จากการทบทวนงานวิจัยทั้ง 4 เรื่องข้างต้น ผู้วิจัยขอกล่าวถึงความเหมือนและความต่างกันดังนี้ ด้านประเด็นที่ศึกษาพบว่า งานวิจัย 3 เรื่องศึกษาประเด็นการตั้งชื่ออาหารถิ่นเหนือเหมือนกัน แต่มุ่งเน้นศึกษาในแง่มุมต่างกัน กล่าวคือ งานของอาภิสรา พลนรัตน์ และ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา (2562) เน้นศึกษาการตั้งชื่ออาหารล้านนาโดยแบ่งเป็นการตั้งชื่ออาหารแบบตรงและแบบเปรียบเทียบบางส่วน งานของกฤษดา มั่นเหมาะ (2565) เน้นศึกษาวิเคราะห์ด้านโครงสร้างความหมายและความสัมพันธ์ของความหมายตามแนวคิดของทฤษฎีอรรถศัพท์ และงานของชุติมา ช่างคำ (2559) เน้นศึกษาด้านที่มาและลักษณะของคำที่ใช้ในการตั้งชื่อ ในขณะที่งานของสุพรรณิ เรื่องสงค์ (2562) เน้นศึกษาองค์ประกอบทางความหมายของคำศัพท์เกี่ยวกับประกอบอาหารในภาษาไทยไทใหญ่ ส่วนงานของผู้วิจัยมุ่งศึกษาเปรียบเทียบด้านองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

ด้านข้อมูลที่ใช้พบว่า งานของอาภิสรา พลนรัตน์ และไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา (2562) ศึกษาชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงราย ส่วนงานของกฤษดา มั่นเหมาะ (2565) ศึกษาชื่ออาหารภาษาไทยถิ่นเหนือใน 9 จังหวัด และงานของชุติมา ช่างคำ (2559) ได้ศึกษาชื่ออาหารจากสารานุกรมวัฒนธรรมทั้งสี่ภาค ในขณะที่สุพรรณิ เรื่องสงค์ (2562) ศึกษาคำศัพท์จากผู้อพยพชาวไทใหญ่จำนวน 10 คน เฉพาะที่อาศัยอยู่ในตำบลปางหมู อำเภอเมือง จังหวัดแม่ฮ่องสอนเท่านั้น ส่วนผู้วิจัยศึกษาชื่ออาหารล้านนาในภาคเหนือโดยใช้ฐานข้อมูลของศูนย์สนเทศภาคเหนือ สำนักหอสมุด มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (2550) เนื่องจากเป็นฐานข้อมูลที่รวบรวมจากผู้รู้ด้านอาหารพื้นบ้านในท้องถิ่นจำนวน 29 ราย และครอบคลุมอาหารทุกประเภทตามวิธีทำ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังศึกษาชื่ออาหารไทใหญ่ โดยใช้การสัมภาษณ์ชาวไทใหญ่ที่มีความรู้เกี่ยวกับอาหาร จำนวน 10 คน ที่อาศัยอยู่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ประเทศเมียนมา

ด้านแนวคิดที่ใช้พบว่า งานของอาภิสรา พลนรัตน์ และไกรสิทธิ์ จามรจันทรสาขา (2562) วิเคราะห์กลวิธีตั้งชื่ออาหารตามแนวคิดของอนัตตยา คอมีจิน (2548) และวิเคราะห์ชื่ออาหารแบบเปรียบเทียบโดยใช้ทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชาน ส่วนงานของกฤษฎดา มั่นเหมาะ (2565) ศึกษากระบวนการตั้งชื่ออาหารในโดยใช้ทฤษฎีอรรถศัพท์ (lexical semantics) งานของชุตินา ช้างขำ (2559) ศึกษาที่มาและลักษณะของคำที่ใช้ในการตั้งชื่ออาหารโดยใช้แนวคิดของเฉลิมศรี เชี่ยวชาญ (2533) และรติการณ สุเกษม (2544, อ้างถึงใน ชุตินา ช้างขำ, 2559, หน้า 6) และงานของสุพรรณิ เรื่องสงค์ (2562) ศึกษาคำศัพท์เกี่ยวกับการประกอบอาหารโดยใช้แนวคิดทางอรรถศาสตร์ชาติพันธุ์ (ethnosemantics) ส่วนผู้วิจัยสนใจศึกษาองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน โดยนำการแบ่งโครงสร้างชื่ออาหารของกฤษฎดา มั่นเหมาะ (2565) ซึ่งได้แบ่งเป็น 5 ลักษณะ ได้แก่ ชื่ออาหารที่ขึ้นต้นด้วยส่วนผสมอาหาร วิธีการทำอาหาร ชนิดของอาหาร ลักษณะของอาหาร และชื่อเฉพาะของอาหาร มาประยุกต์ใช้ในงานวิจัย

กล่าวได้ว่า จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเบื้องต้นพบว่า ยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาประเด็นดังกล่าว ซึ่งส่วนหนึ่งอาจสะท้อนให้เห็นวัฒนธรรมการบริโภคอาหารของชาวล้านนาและชาวไทใหญ่ได้

ขอบเขตของการวิจัย

1. ศึกษาเฉพาะชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน
2. ศึกษาเฉพาะชื่ออาหารคาว

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ศึกษาแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตั้งชื่ออาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่
2. เก็บรวบรวมชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่และอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน โดยศึกษาเฉพาะชื่ออาหารคาว ซึ่งมีวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่แตกต่างกัน ดังนี้

2.1 ชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากเว็บไซต์ฐานข้อมูลอาหารพื้นบ้านล้านนา (<https://lannainfo.library.cmu.ac.th/lannafood>) โดยศูนย์สนเทศภาคเหนือสำนักหอสมุด มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (2550) แม้จัดเป็นข้อมูลทุติยภูมิ (secondary data) แต่ก็เป็นข้อมูลที่เหมาะสมที่ใช้ในการศึกษา เนื่องจากเป็นฐานข้อมูลที่รวบรวมจากผู้รู้ด้านอาหารพื้นบ้านในท้องถิ่นจังหวัด

เชียงใหม่ จำนวน 29 ราย และครอบคลุมอาหารทุกประเภทตามวิธีทำ ได้จำนวนชื่ออาหารล้านนาทั้งสิ้น 153 ชื่อ

2.2 ชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ผู้วิจัยเก็บข้อมูลปฐมภูมิ (primary data) จากการสัมภาษณ์จากผู้บอกภาษาโดยตรง ซึ่งมีเกณฑ์การคัดเลือกข้อมูล ดังนี้ 1) คัดเลือกพื้นที่วิจัย ผู้วิจัยค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ พบว่า เขตฉานจิกย เมืองตองจี รัฐฉาน ประเทศเมียนมา มีชาวไทใหญ่อาศัยอยู่หนาแน่น และยังคงรักษาเอกลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรมของตนได้เป็นอย่างดี ผู้วิจัยจึงเห็นว่าชาวไทใหญ่ในพื้นที่นี้ น่าจะยังคงรักษาชื่ออาหารในภาษาไทใหญ่ไว้ได้ดี 2) คัดเลือกผู้บอกภาษา โดยผู้บอกภาษาต้องมีคุณสมบัติดังนี้ เป็นผู้ที่เกิดและเติบโตอยู่ในพื้นที่ที่วิจัย และเป็นผู้ที่ไม่เคยย้ายถิ่นฐานไปอาศัยอยู่ที่อื่น เป็นผู้สื่อสารด้วยภาษาไทใหญ่ในชีวิตประจำวัน เป็นเพศชายหรือหญิงที่มีอายุ 50 ปีขึ้นไป และมีความรู้เกี่ยวกับอาหารไทใหญ่เป็นอย่างดี และ 3) เลือกผู้บอกภาษา จำนวน 10 คน เพื่อเก็บข้อมูลเกี่ยวกับชื่ออาหารไทใหญ่ โดยใช้วิธีสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ และชื่ออาหารที่นำมาศึกษาทั้งหมดนั้นผู้บอกภาษาทุกคนต้องรู้จัก หากผู้บอกภาษาคนใดคนหนึ่งให้ข้อมูลว่าไม่รู้จัก ผู้วิจัยจะไม่นำอาหารชนิดนั้นมาศึกษา ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย และได้ขออนุญาตเก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลเพื่อใช้ในงานวิจัยด้วย จากการเก็บข้อมูลได้จำนวนชื่ออาหารไทใหญ่ทั้งสิ้น 131 ชื่อ

3. วิเคราะห์องค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่และอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

3.1 ด้านชื่ออาหารล้านนา ผู้วิจัยจะอธิบายความหมายโดยอ้างอิงตามแหล่งข้อมูล คือ 1) พจนานุกรมล้านนา-ไทย ฉบับแม่ฟ้าหลวง ของอุดม รุ่งเรืองศรี (2534, 2547) 2) พจนานุกรมภาษาล้านนา ของสถาบันภาษา ศิลปะและวัฒนธรรม มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ (2550) 3) วิทยานิพนธ์เรื่อง การศึกษา คำเรียกการทำอาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนววรรณคดี ของโกสินทร์ ปัญญาธิสิน (2552) และ 4) วิทยานิพนธ์เรื่อง กระบวนการตั้งชื่ออาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนวทฤษฎีวรรณคดี ของกฤษดา มั่นเหมาะ (2565)

3.2 ด้านชื่ออาหารไทใหญ่ ผู้วิจัยจะอธิบายความหมายโดยอ้างอิงตามผู้บอกภาษาชาวไทใหญ่ อีกทั้งอ้างอิงตามแหล่งข้อมูล พจนานุกรมภาษาไทใหญ่-ไทย ของมหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ (2556)

4. เปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างขององค์ประกอบและโครงสร้างชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

5. เรียบเรียงผลการวิจัย สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ผลการวิจัย

1. องค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่

ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลรายชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่ จากนั้นนำมาวิเคราะห์ทางภาษา ใน 2 ประเด็น คือ ด้านองค์ประกอบและด้านโครงสร้างของชื่ออาหาร รายละเอียดดังนี้

1.1 องค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนา จำนวน 153 ชื่อ ผู้วิจัยพบว่า ชื่ออาหารล้านนา มีองค์ประกอบทั้งหมด 6 องค์ประกอบ ดังนี้

- 1) ส่วนผสมอาหาร คือ วัตถุดิบที่นำมาใช้ในการประกอบอาหาร เช่น พืชผัก เนื้อสัตว์ เครื่องปรุงรส
- 2) วิธีการทำอาหาร คือ วิธีการนำเอาส่วนประกอบของอาหารมาผ่านกรรมวิธีในการประกอบอาหาร เช่น ตำ แกง นึ่ง ลาบ
- 3) ชนิดของอาหาร คือ คำที่ใช้ในการเรียกอาหารที่มีส่วนประกอบหรือลักษณะของอาหารที่เหมือนกัน เมื่อวิเคราะห์แล้วสามารถจัดเป็นกลุ่มเดียวกันได้ เช่น น้ำพริก (อาหารชนิดหนึ่ง มีส่วนประกอบหลัก คือ พริก เกลือ หอม กระเทียม เป็นต้น) แกงแค (แกงชนิดหนึ่งที่ใช้ผักต่าง ๆ หลายชนิด)
- 4) ลักษณะของอาหาร คือ รูปร่างภายนอกของอาหารที่ผู้รับประทานสามารถมองเห็นได้ และสามารถนิยามได้ว่าอาหารชนิดนั้นมีลักษณะอย่างไร ทั้งนี้รวมถึงการเปรียบเทียบว่าอาหารชนิดนั้นมีลักษณะอย่างไรด้วย เช่น (น้ำพริก) ตาแดง (เป็นการเปรียบเทียบกับอาหารที่มีรสเผ็ด)
- 5) ชื่อเฉพาะของอาหาร คือ ชื่อที่ใช้เรียกอาหารชนิดนั้นโดยเฉพาะเจาะจง เช่น ขนมหุ้น และ
- 6) รสชาติของอาหาร คือ รสชาติหรืออาจเป็นกลิ่นที่ผู้รับประทานอาหารสามารถรับรู้ได้ เช่น ส้ม (เปรี้ยว)

จากการศึกษาองค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนาทั้งหมดพบว่า สามารถแบ่งประเภทตามจำนวนองค์ประกอบที่มีในชื่ออาหารได้ 3 กลุ่ม กล่าวคือ **ชื่ออาหารล้านนามักตั้งชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน มากที่สุด** จำนวน 120 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 78.43 ตัวอย่าง “ชนิดของอาหาร + ส่วนผสมอาหาร” เช่น น้ำพริก + อ้อย, คั่วแค + กบ รองลงมาคือการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วน จำนวน 27 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 17.65 ตัวอย่าง “วิธีการทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร” เช่น แกง + หน่อไม้ + ดอง, ยำ + ปลา + จ่อม และพบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 1 ส่วน น้อยที่สุด จำนวน 6 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.92 ตัวอย่าง “ชื่อเฉพาะของอาหาร” เช่น น้ำเหมี้ยง แคบไซ ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 1: แสดงจำนวนองค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่

ลำดับ	จำนวนองค์ประกอบ	จำนวนชื่อ	ร้อยละ
1	ชื่ออาหารล้านนาที่มี 2 องค์ประกอบ	120	78.43
2	ชื่ออาหารล้านนาที่มี 3 องค์ประกอบ	27	17.65
3	ชื่ออาหารล้านนาที่มี 1 องค์ประกอบ	6	3.92
รวม		153	100

1.2 โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่

จากการศึกษาโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาพบว่า สามารถแบ่งได้เป็น 5 ลักษณะ ซึ่งแบ่งตามการขึ้นต้นในตำแหน่งแรกของการตั้งชื่ออาหาร ดังต่อไปนี้

1.2.1 ชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยส่วนผสมอาหาร แบ่งได้เป็น 3 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” เพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์พบจำนวน 11 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 7.19 เช่น แมงมันจ่อม ข้าวจี ไข่ปาม จิ้นฮุ่ม ปู่ออง ดังตัวอย่าง

แหมงมันจ่อม = แหมงมัน + จ่อม

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แหมงมัน” หรือไข่แหมงมัน เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์ หมายถึง มดชนิดหนึ่งซึ่งมีตัวเล็กมาก อาศัยอยู่ใต้ดิน มีสีน้ำตาลไหม้ มีปีกเพื่อบินไปผสมพันธุ์ (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 566) ตามด้วยส่วนขยายคือ “จ่อม” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกโดยไม่ใช้ความร้อน ใช้เวลานานประมาณ 2 วัน นำไข่แหมงหรือแหมงมันเคล้ากับเกลือ คล้ายการทำปลาร้า” (โกสินทร์ ปัญญาอธิสิน, 2552, หน้า 68)

โครงสร้างที่ 2 ส่วนผสมอาหาร + ลักษณะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 5 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.27 เช่น หน้งปอง จิ้นแห้ง ไข่คว่า ถั่วเน่าเมอะ ดังตัวอย่าง

หน้งปอง = หน้ง + ปอง

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “หนัง” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์ หมายถึง หนังสัตว์ที่เอามาทำเป็นอาหาร (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556, หน้า 1285) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ปอง” เป็นลักษณะของอาหาร หมายถึง พอง บวมขึ้นมา พูขึ้นมา โป่งขึ้นมา โตขึ้น ใหญ่ขึ้น (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2550, หน้า 351)

โครงสร้างที่ 3 ส่วนผสมอาหาร + รสชาติของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “รสชาติของอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” เพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์พบจำนวน 4 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 2.61 เช่น ผักกาดส้ม จิ้นส้ม ดังตัวอย่าง

ผักกาดส้ม = ผักกาด + ส้ม

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ผักกาด” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก ในที่นี้คือ ผักกาดขมหรือผักกาดเขียว ตามด้วยส่วนขยายคือ “ส้ม” เป็นรสชาติของอาหาร หมายถึง หมักดอง ทำให้มีรสเปรี้ยว (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2550, หน้า 492)

1.2.2 ชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีทำอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยวิธีทำอาหารแบ่งออกเป็น 5 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 วิธีการทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีทำอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร วิธีการทำอาหาร รสชาติของอาหาร หรือส่วนผสมอาหาร” อย่างใดอย่างหนึ่งเพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์พบจำนวน 86 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 56.21 ซึ่งเป็น **โครงสร้างที่พบมากที่สุด** เช่น แกงขนุน แกงปลีตาล แกงผักกาด แกงผักบุ้ง แกงผักแว่น แกงผักเชียงดา แกงผักพ้อคำตีเมีย คั่วเห็ดเผาะ คั่วผักเพกา จอผักปลัง ตำกระท้อน ตำมะเขือ ยำผักจุมปา ส้าปลี ส้ายอดมะขาม แอ็บอ่องอ อ็อกปลา หลามบอน มอบปู ดังตัวอย่าง

อ็อกปลา = อ็อก + ปลา

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “อ็อก” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้ไฟ ใช้เวลาน้อย เริ่มจากนำวัตถุดิบอาหารใส่กระทะ ใส่ไฟพอขลุกขลิก ใส่พริกแกงประเภทพริกแดง ขมิ้น และไพล ปิดฝาหม้อ คล้ายกับ ‘แอ็บ’ แต่ต่างที่ ‘แอ็บ’ ใช้ใบตองห่อ” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 75) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ปลา” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์ ในภาษาถิ่นเหนือเรียกว่า ป่า, ปา (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 424)

โครงสร้างที่ 2 วิธีการทำอาหาร + วิธีการทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีการทำอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” ตามด้วย “ส่วนผสมอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 5 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.27 เช่น แกงอ่อมไก่ แกงอ่อมหมู แกงอ่อมปลา แกงอ่อมเนื้อ ดังตัวอย่าง

แกงอ่อมไก่ = แกง + อ่อม + ไก่

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แกง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำใช้เวลาปานกลาง ใส่พริกแกงประเภทพริกแดง” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 67) ตามด้วยส่วนขยายคือ “อ่อม” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำใช้เวลานาน เริ่มจากคั่วเนื้อสัตว์กับพริกแกงประเภทพริกแดงให้หอม จากนั้นเติมน้ำให้ท่วมวัตถุดิบแล้วรอให้น้ำเดือดปรุงรสตามชอบ” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 75) และ “ไก่” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์

โครงสร้างที่ 3 วิธีการทำอาหาร + ลักษณะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีการทำอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ แกงกระด้าง ดังนี้

แกงกระด้าง = แกง + กระด้าง

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แกง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำ ใช้เวลาปานกลาง ใส่พริกแกงประเภทพริกแดง” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 67) ตามด้วยส่วนขยายคือ “กระด้าง” เป็นลักษณะของอาหาร หมายถึง แกงที่ได้จากการต้มขำหมูให้เปื่อยแล้วทิ้งไว้ในอากาศที่เย็นอย่างอากาศในฤดูหนาวเพื่อให้น้ำแกงเย็นเป็นวุ้น ระยะหลังนิยมใช้พริกไทยปรุงรสแทนพริกแห้งบางท้องที่เรียก แกงก้าม หรือ แกงเก็ม (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 58)

โครงสร้างที่ 4 วิธีการทำอาหาร + ชื่อเฉพาะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีการทำอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ชื่อเฉพาะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.31 ได้แก่ แกงฮังเล ยำสะนัต ดังตัวอย่าง

แกงฮังเล = แกง + ฮังเล

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แกง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำ ใช้เวลาปานกลาง ใส่พริกแกงประเภทพริกแดง” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 67) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ฮังเล” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง ชื่อแกงชนิดหนึ่งใช้หมูสามชั้นหั่นเป็นชิ้นใหญ่ปรุงด้วยเครื่องแกงกับผงกะหรี่ น้ำแกงข้นและมันมาก (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 923)

โครงสร้างที่ 5 วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้เป็นคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีการทำอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ หลู้ ดังนี้

หลู้

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “หลู้” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง ทำอาหารให้สุกโดยไม่ใช้ความร้อน เริ่มจากขยำเลือดกับตะไคร้ ใบกะเพรา และเกลือ แล้วกรองเอาเลือดพักไว้ นำไส้หมู ตับ หนักรวมกระเทียมดอง ใบขนุน ขิงซอย และมันแกว ทอดให้กรอบ แล้วคลุกเลือดพริกกลาบ และมันแพรว (มันหมูสดหั่นบาง) (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 74)

1.2.3 ชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยชนิดของอาหาร มีจำนวน 4 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ชนิดของอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “วิธีทำอาหาร หรือลักษณะของอาหาร” อย่างใดอย่างหนึ่งเพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์พบจำนวน 23 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 15.03 ซึ่งเป็น **โครงสร้างที่พบมากเป็นลำดับ 2** เช่น น้ำพริกน้ำปู น้ำพริกฮ่อวก น้ำพริกจี่กุ่ม น้ำพริกต่อ แกงแคหอย แกงแคไก่ คั่วแคกบ ดังตัวอย่าง

แกงแคหอย = แกงแค + หอย

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แกงแค” เป็นชนิดของอาหาร ในภาษาถิ่นเหนือเรียกว่า แกงแค หมายถึง แกงที่ใช้ผักต่าง ๆ หลายชนิดละลายน้ำแกงป่าของไทยภาคกลาง แต่ไม่ใส่กระชาย เรียกชื่อไปตามชื่อของส่วนประกอบที่เด่น เช่น แกงแคขึ้นไก่ หรือ แกงแคกบ เป็นต้น (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 58) ตามด้วยส่วนขยายคือ “หอย” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์

โครงสร้างที่ 2 ชนิดของอาหาร + ชื่อเฉพาะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ชื่อเฉพาะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.31 ได้แก่ น้ำพริกอีเก๋ น้ำพริกแคบหมู ดังตัวอย่าง

น้ำพริกอีเก๋ = น้ำพริก + อีเก๋

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพริก” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง อาหารหรือเครื่องปรุงอาหารชนิดหนึ่ง ปรุงด้วยพริก หอม กระเทียม เกลือ เป็นต้น ใช้เป็นเครื่องจิ้มหรือปรุงอาหาร เรียกชื่อไปตามเครื่องปรุงหรืออาหารที่ต้องการปรุง (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 364) ตามด้วยส่วนขยายคือ “อีเก” เป็นชื่อเฉพาะของอาหารในภาษาล้านนา หมายถึง ชื่อน้ำพริกชนิดหนึ่ง อาจเรียกว่า อีเก อี้เก (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 895)

โครงสร้างที่ 3 ชนิดของอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ น้ำพริกอ่อง ดังนี้

$$\text{น้ำพริกอ่อง} = \text{น้ำพริก} + \text{อ่อง}$$

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพริก” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง อาหารหรือเครื่องปรุงอาหารชนิดหนึ่ง ปรุงด้วยพริก หอม กระเทียม เกลือ เป็นต้น ใช้เป็นเครื่องจิ้มหรือปรุงอาหาร (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 364) ตามด้วยส่วนขยายคือ “อ่อง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำเล็กน้อย ใช้เวลานาน ใช้ไฟอ่อน กรรมวิธีเริ่มจากนํามะเขือเทศเมือง (มีรสเปรี้ยวจัด) มายีให้แหลกในหม้อขางใส่เนื้อสัตว์ เช่น หมู เติมเครื่องปรุง จะได้อาหารที่มีน้ำขลุกขลิก” (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552, หน้า 75)

โครงสร้างที่ 4 ชนิดของอาหาร + ลักษณะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ น้ำพริกตาแดง ดังนี้

$$\text{น้ำพริกตาแดง} = \text{น้ำพริก} + \text{ตาแดง}$$

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพริก” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง อาหารหรือเครื่องปรุงอาหารชนิดหนึ่ง ใช้เป็นเครื่องจิ้มหรือปรุงอาหาร (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 364) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ตาแดง” เป็นลักษณะของอาหาร ซึ่งเป็นการเปรียบเทียบกับ “อาหารที่มีรสเผ็ด” เนื่องจากอาหารชนิดนี้มีส่วนผสมหลักคือพริก ทำให้มีรสชาติเผ็ด ซึ่งการตำน้ำพริกนั้นหากตำแรงจนเกินไปก็ทำให้พริกกระเด็นเข้าตาได้ ทำให้แสบตาและทำให้ลูกนัยน์ตาเป็นสีแดง (กฤษดา มั่นเหมาะ, 2565, หน้า 135)

1.2.4 ชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วย “ลักษณะของอาหาร”

จากการศึกษาโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาพบว่า โครงสร้างชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยลักษณะของอาหารมีจำนวนเพียง 1 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ลักษณะของอาหาร + วิธีการทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ลักษณะของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” ตามด้วย “ส่วนผสมอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 4 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 2.61 ได้แก่ ห่อหนึ่งหน่อไม้ ห่อหนึ่งปลา ห่อหนึ่งไก่ ห่อหนึ่งหมู ดังตัวอย่าง

ห่อหนึ่งหน่อไม้ = ห่อ + หนึ่ง + หน่อไม้

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ห่อ” เป็นลักษณะของอาหาร หมายถึง ห่อ พันหรือหุ้มสิ่งของด้วยใบไม้หรือกระดาษ (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2550, หน้า 570) ตามด้วยส่วนขยายคือ “หนึ่ง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง “ทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนจากไอน้ำ ใช้เวลานาน” (โกสินทร์ ปัญญาอธิสิน, 2552, หน้า 70) และ “หน่อไม้” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก

1.2.5 ชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร”

จากการศึกษาโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาพบว่า โครงสร้างชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยชื่อเฉพาะของอาหารมีจำนวน 3 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ชื่อเฉพาะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้เป็นคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชื่อเฉพาะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 5 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.27 เช่น น้ำหนัง น้ำเหมี้ยง น้ำดับ แคบไซ ดังตัวอย่าง

น้ำหนัง

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำหนัง” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง อาหารที่ได้จากการนำหนังควายมาเคี่ยวจนกลายเป็นวุ้นแล้วทาบนก้ามไม้ไผ่ทิ้งให้แห้งแล้วแกะเป็นแผ่น เวลาจะกินให้ปิ้งไฟ บ้างก็ทอดน้ำมันเพื่อให้สุกและพองกรอบ (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 367)

โครงสร้างที่ 2 ชื่อเฉพาะของอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชื่อเฉพาะของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ ข้าวซอยไก่ ดังนี้

ข้าวซอยไก่ = ข้าวซอย + ไก่

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ข้าวซอย” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง ชื่ออาหารซึ่งเป็นเส้นคล้ายบะหมี่ เติมน้ำแกง ในยุคก่อนมักเรียก ก้วยเตี่ยวห่อ ก้วยเตี่ยวแบบชาวฮ่อ (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 102) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ไก่” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์

โครงสร้างที่ 3 ชื่อเฉพาะของอาหาร + ชื่อเฉพาะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชื่อเฉพาะของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ชื่อเฉพาะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.65 ได้แก่ ขนมน้ำเงินน้ำเงี้ยว ดังนี้

ขนมน้ำเงินน้ำเงี้ยว = ขนมน้ำเงิน + น้ำเงี้ยว

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ขนมน้ำเงิน” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร ในภาษาถิ่นเหนือเรียกว่า เข้าเส้น (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2550, หน้า 60) ตามด้วยส่วนขยายคือ “น้ำเงี้ยว” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง ชื่อน้ำแกงที่ใช้ผสมขนมน้ำเงินชนิดหนึ่ง นอกจากจะเติมหมูสับลงในน้ำแกงแล้วยังหั่นเลือดหมูใส่ตามไปด้วย แต่งให้มีรสเปรี้ยวด้วยมะเขือเทศและใส่ดอกจืดตากแห้งลงไปด้วย เดิมน่าจะชื่อน้ำจืด แต่เรียกเคลื่อนเป็น น้ำเงี้ยว (อุดม รุ่งเรืองศรี, 2547, หน้า 372)

จากการวิเคราะห์ทั้งหมดข้างต้น สามารถสรุปโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาได้เป็น 5 ลักษณะ ซึ่งแบ่งตามการขึ้นต้นในตำแหน่งแรกของการตั้งชื่ออาหารดังนี้ **โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาที่พบมากที่สุดคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร”** มีจำนวน 95 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 62.09 รองลงมาคือโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” มีจำนวน 27 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 17.65 โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” มีจำนวน 20 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 13.07 โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร” มีจำนวน 7 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 4.58 ตามลำดับ และโครงสร้างที่พบน้อยที่สุด คือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ลักษณะอาหาร” มีจำนวน 4 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 2.61 อย่างไรก็ตาม ไม่ปรากฏโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “รสชาติของอาหาร” ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 2: แสดงโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่

ลำดับ	การขึ้นต้นโครงสร้าง	จำนวนชื่อ	ร้อยละ
1	วิธีการทำอาหาร	95	62.09
2	ชนิดของอาหาร	27	17.65
3	ส่วนผสมอาหาร	20	13.07
4	ชื่อเฉพาะของอาหาร	7	4.58
5	ลักษณะอาหาร	4	2.61
รวม		153	100

2. องค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลรายชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน จากนั้นนำมาวิเคราะห์ทางภาษาใน 2 ประเด็น คือ ด้านองค์ประกอบและด้านโครงสร้างของชื่ออาหาร รายละเอียดดังนี้

2.1 องค์ประกอบของชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบของชื่ออาหารไทใหญ่ จำนวน 131 ชื่อ ผู้วิจัยพบว่า ชื่ออาหารไทใหญ่มีองค์ประกอบทั้งหมด 7 องค์ประกอบ ดังนี้

- 1) ส่วนผสมอาหาร คือ วัตถุดิบที่นำมาใช้ในการประกอบอาหาร เช่น พืชผัก เนื้อสัตว์ เครื่องปรุงรส
- 2) วิธีการทำอาหาร คือ วิธีการนำเอาส่วนประกอบของอาหารมาผ่านกรรมวิธีในการประกอบอาหาร เช่น แกง อ่อง หลาม หุง
- 3) ชนิดของอาหาร คือ คำที่ใช้ในการเรียกอาหารที่มีส่วนประกอบ หรือลักษณะของอาหารที่เหมือนกัน เมื่อวิเคราะห์แล้วสามารถจัดเป็นกลุ่มเดียวกันได้ เช่น น้ำพืด (น้ำพริก)
- 4) ลักษณะของอาหาร คือ รูปร่างภายนอกของอาหารที่ผู้รับประทานสามารถมองเห็นได้ และสามารถนิยามได้ว่าอาหารชนิดนั้นมีลักษณะอย่างไร เช่น หนั๋งป่อง (พอง)
- 5) ชื่อเฉพาะของอาหาร คือ ชื่อที่ใช้เรียกอาหารชนิดนั้นโดยเฉพาะเจาะจง เช่น เข้าเส้น (ขนมจีน)
- 6) รสชาติของอาหาร คือ รสชาติหรือกลิ่นที่ผู้รับประทานอาหารสามารถรับรู้ได้ เช่น โส้ม (เปรี้ยว) และ
- 7) แหล่งที่มาของอาหาร คือ แหล่งกำเนิดของอาหารชนิดนั้น เช่น ไต (ไทใหญ่)

จากการศึกษาองค์ประกอบของชื่ออาหารไทใหญ่จำนวนทั้งหมด 131 ชื่อ พบว่าสามารถแบ่งประเภทตามจำนวนองค์ประกอบของชื่ออาหารไทใหญ่ได้ 2 กลุ่ม กล่าวคือ **ชื่ออาหารไทใหญ่มักตั้งชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน มากที่สุด** จำนวน 112 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 85.50 ตัวอย่าง “ส่วนผสมอาหาร + ลักษณะของอาหาร” เช่น เนอะ (เนื้อสัตว์) + จ๊อก (ห่อเล็กๆ), ป่า (ปลา) + ลู้ง (ก้อนกลม) และพบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วน น้อยที่สุด จำนวน 19 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 14.50 ตัวอย่าง “ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร + รสชาติอาหาร” เช่น พักกุด (ผักกูด) + จ๊อ (ต้มโดยใช้เวลานาน) + โส้ม (เปรี้ยว), ป่า (ปลา) + ไต้ม (ต้ม) + โส้ม (เปรี้ยว) อย่างไรก็ตาม ไม่ปรากฏการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 1 ส่วน ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 3: แสดงจำนวนองค์ประกอบของชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

ลำดับ	จำนวนองค์ประกอบ	จำนวนชื่อ	ร้อยละ
1	ชื่ออาหารไทใหญ่ที่มี 2 องค์ประกอบ	112	85.50
2	ชื่ออาหารไทใหญ่ที่มี 3 องค์ประกอบ	19	14.50
รวม		131	100

2.2 โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

จากการศึกษาโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่พบว่า สามารถแบ่งได้เป็น 4 ลักษณะ ซึ่งแบ่งตามการขึ้นต้นในตำแหน่งแรกของการตั้งชื่ออาหาร ดังต่อไปนี้

2.2.1 ชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วยส่วนผสมอาหาร แบ่งออกเป็น 4 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมี ส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “วิธีทำอาหาร ส่วนผสมอาหาร ลักษณะของอาหาร รสชาติของอาหาร หรือแหล่งที่มาของอาหาร” อย่างใดอย่างหนึ่งเพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์พบจำนวน 98 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 74.81 ซึ่งเป็น **โครงสร้างที่พบมากที่สุด** เช่น ปี้ไถ่แก่ง พักกาดแก่ง แต่งสำ พักกาดลุงสำ พักก่าจอนจ้อ หมากล้างดำ ปาดำ ต่ออุ๊บ คิวอุ๊บ หมากลั่นจ้างอุ๊บ หวอนแอ๊บ โถ่แตบหุง เต้าน็อก เนอะอ่อง แล้นหลาม ส่มปี้ไถ่ ไส้แม็กแก๊งค์ ดังตัวอย่าง

แล้นหลาม = แล้น + หลาม

လိၼ်းလၢမ် = လိၼ်း + လၢမ်³

/lɛːn⁴ laːm¹/ = /lɛːn⁴/ + /laːm¹/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “แล้น” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์ หมายถึง ตัวตะกวด (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 353) ตามด้วยส่วนขยายคือ “หลาม” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง นำใส่กระบोकแล้วทำให้สุก (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 348) ผู้บอกภาษานิยามว่า หมายถึง การทำอาหารด้วยการนำวัตถุดิบที่เป็นเนื้อสัตว์หรือพืชผักและเครื่องปรุง ได้แก่ ตะไคร้ มะเขือเทศ หอมแดง กระเทียม พริก เกลือ ขมิ้น มาคลุกเคล้าให้เข้ากัน แล้วใส่ลงไปในกระบोकไม้ไผ่โดยที่ไม่ใส่น้ำ แล้วนำไปต้มจนมาปิดไ้ตรงปากกู ให้ความร้อนโดยการนำไปวางข้างกองถ่านหรือกองไฟ จนอาหารสุก

โครงสร้างที่ 2 ส่วนผสมอาหาร + ลักษณะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมี ส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “วิธีทำอาหาร” เพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์ พบจำนวน 15 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 11.45 ซึ่งเป็น **โครงสร้างที่พบมากเป็นลำดับ 2** เช่น ปาลู้ง หนั่งป๊อง พัก จ๊อก ดังตัวอย่าง

ปี้ไถ่จ๊อก = ปี้ไถ่ + จ๊อก

ပိူၼ်းတူၼ်း = ပိူၼ်း + တူၼ်း

/piː¹ koːj³ tsoːk⁴/ = /piː¹ koːj³/ + /tsoːk⁴/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ปี้ไถ่” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก หมายถึง ปลีกกล้วย (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 265) ตามด้วยส่วนขยายคือ “จ๊อก” เป็นลักษณะของอาหาร

³ การถอดเสียงเป็นอักษรไทยและสัทอักษรของชื่ออาหารไทใหญ่ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยยึดตามพจนานุกรมภาษาไทใหญ่-ไทย ของมหาวิทยาลัยราชภัฏ เชียงใหม่ (2556)

หมายถึง ห่อให้เป็นห่อเล็ก ๆ เช่น ห่อขนม (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 133) ผู้บอกภาษานิยามว่าหมายถึง การนำใบตองมาห่อวัตถุดิบที่เป็นพืชหรือเนื้อสัตว์และเครื่องปรุงมาห่อรวมกัน

โครงสร้างที่ 3 ส่วนผสมอาหาร + รสชาติของอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “รสชาติของอาหาร” ตามด้วย “วิธีการทำอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 5 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.82 เช่น ไข่ป่าโล้มโซ้ พักกาดโล้มหุง หน่อโล้มส้า เนอะโล้มอุ่น ดังตัวอย่าง

ไข่ป่าโล้มโซ้ = ไข่ป่า + โล้ม + โซ้

ຂໍ, ບາງ ລູ້; ລູ້; = ຂໍ, ບາງ + ລູ້; + ລູ້;

/khaj² pa:¹ so:m³ kho:³/ = /khaj² pa:¹/ + /so:m³/ + /kho:³/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ไข่ป่า” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทสัตว์ หมายถึง ไข่ปลา ตามด้วยส่วนขยายคือ “โล้ม” เป็นรสชาติของอาหาร หมายถึง เปรี้ยว (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 166) และ “โซ้” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง การทำอาหารด้วยการทอด

โครงสร้างที่ 4 ส่วนผสมอาหาร + ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ส่วนผสมอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” ตามด้วย “วิธีการทำอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.76 ได้แก่ เฮ็บโล่เหน้าอ่อง ดังนี้

เฮ็บโล่เหน้าอ่อง = เฮ็บ + โล่เหน้า + อ่อง

ຖິ້ວ; ພູ້, ພູ້; ກູ້, = ຖິ້ວ; + ພູ້, ພູ້; + ກູ້,

/he:p⁴ tho:² naw³ ?o:ŋ²/ = /he:p⁴/ + /tho:² naw³/ + /?o:ŋ²/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “เฮ็บ” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก หมายถึง เห็ด (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 389) ตามด้วยส่วนขยายคือ “โล่เหน้า” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผักที่ทำมาจากถั่วเหลือง โดยต้มถั่วเหลืองแล้วนำไปใส่ใบตองหมกทิ้งไว้ประมาณ 2 คืนจนขึ้นรา หลังจากนั้นสามารถมาทำเป็นโล่เหน้าเม็ดด้วยการนึ่งหรือนำมาบดให้ละเอียดแล้วทำเป็นแผ่นวงกลมแล้วนำไปตากแดดเพื่อทำเป็นโล่เหน้าแค้บ และ “อ่อง” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง การทำอาหารด้วยการนำวัตถุดิบหลักที่เป็นเนื้อสัตว์และเครื่องปรุง ได้แก่ กระเทียม หอมแดง เกลือ มะเขือเทศ และพืชผักต่าง ๆ ใส่ลงไปปริมาณมาก ใช้ไฟปานกลางตั้งไว้บนเตา จากนั้นคนเป็นระยะจนวัตถุดิบที่อยู่ในหม้อเริ่มมีความหนืดก็สามารถปิดไฟได้

2.2.2 ชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วยวิธีการทำอาหาร มีจำนวนเพียง 1 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 วิธีการทำอาหาร + รสชาติของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “วิธีการทำอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “รสชาติของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.53 ได้แก่ ส้าโขม ส้าโส้ม ดังตัวอย่าง

ส้าโขม = ส้า + โخم

ᨧᩢ᩠ᨦᩉ᩠ᩅ = ᨧᩢ᩠ᨦ + ᩉ᩠ᩅ

/sa:³ kho:m¹/ = /sa:³/ + /kho:m¹/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “ส้า” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง การยำโดยที่ไม่ใช้ความร้อน ทำอาหารด้วยการนำผักหรือเนื้อสัตว์มาคลุกเคล้าให้เข้ากัน หลังจากนั้นใส่เครื่องปรุง พริก กระเทียม หอมแดง มะเขือเทศ เกลือ มะนาว และถั่วลิสง โดยไม่ผ่านความร้อน และไม่ใช้น้ำมัน ตามด้วยส่วนขยายคือ “โขม” เป็นรสชาติของอาหาร หมายถึง ขม (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 95)

2.2.3 ชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วยชนิดของอาหาร แบ่งออกเป็น 3 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ชนิดของอาหาร + ส่วนผสมอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.53 ได้แก่ น้ำพืดอ้มคั้ม น้ำพืดหมากเขโส้ม ดังตัวอย่าง

น้ำพืดอ้มคั้ม = น้ำพืด + อ้มคั้ม

ᨧᩢ᩠ᨦᩉ᩠ᩅ.ᨧᩢ᩠ᨦᩉ᩠ᩅ = ᨧᩢ᩠ᨦᩉ᩠ᩅ + ᨧᩢ᩠ᨦᩉ᩠ᩅ

/nam⁵ phi:t⁵ pi:m¹ khi:m⁴/ = /nam⁵ phi:t⁵/ + /pi:m¹ khi:m⁴/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพืด” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง น้ำพริก (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 239) ตามด้วยส่วนขยายคือ “อ้มคั้ม” เป็นส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก หมายถึง กะเพรา (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 410)

โครงสร้างที่ 2 ชนิดของอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมี
ส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” ซึ่งอาจมีส่วนขยายเป็น “ส่วนผสมอาหาร” เพิ่มด้วยก็ได้ จากการวิเคราะห์
พบจำนวน 5 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 3.82 เช่น น้ำพืดน็อก น้ำพืดอ่อง น้ำพืดอุบ น้ำพืดโซ ดังตัวอย่าง

น้ำพืดน็อก = น้ำพืด + น็อก

๙๖.๕๖๖.๙๖๖ = ๙๖.๕๖๖. + ๙๖๖

/nam⁵ phi:t⁵ no:k⁴/ = /nam⁵ phi:t⁵/ + /no:k⁴/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพืด” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง น้ำพริก (มหาวิทยาลัยราช
ภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 239) ตามด้วยส่วนขยายคือ “น็อก” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง ทำอาหารด้วย
การนำวัตถุดิบที่เป็นพืชผักหรือเนื้อสัตว์และเครื่องปรุง มาคนให้เข้ากันโดยใช้น้ำเพียงเล็กน้อย

โครงสร้างที่ 3 ชนิดของอาหาร + ลักษณะของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชนิดของอาหาร” และมี
ส่วนขยายเป็น “ลักษณะของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.76 ได้แก่ น้ำพืดผอง
ดังนี้

น้ำพืดผอง = น้ำพืด + ผอง

๙๖.๕๖๖.๕๖๖ = ๙๖.๕๖๖. + ๕๖๖

/nam⁵ phi:t⁵ pho:ŋ¹/ = /nam⁵ phi:t⁵/ + /pho:ŋ¹/

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “น้ำพืด” เป็นชนิดของอาหาร หมายถึง น้ำพริก (มหาวิทยาลัยราช
ภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 239) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ผอง” เป็นลักษณะของอาหาร หมายถึง ผง
(มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 293)

2.2.4 ชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร”

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วยชื่อเฉพาะของ
อาหาร แบ่งออกเป็น 2 โครงสร้าง ดังนี้

โครงสร้างที่ 1 ชื่อเฉพาะของอาหาร + วิธีการทำอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชื่อเฉพาะของอาหาร”
และมีส่วนขยายเป็น “วิธีการทำอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.76 ได้แก่
เข้าเส้นไก่ ดังนี้

เข้าเส้นไก่ = เข้าเส้น + ไก่

$$\text{ออร์;วี่;กู่} = \text{ออร์;วี่} + \text{กู่}$$

$$/khaw^3 se:n^3 ko: ^3/ = /khaw^3 se:n^3/ + /ko: ^3/$$

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “เข้าเส้น” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง ขนมจีน (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 72) ตามด้วยส่วนขยายคือ “โก้” เป็นวิธีการทำอาหาร หมายถึง การย่ำวัตถุดิบที่ผ่านความร้อน นำมายำรวมกับเครื่องปรุงต่าง ๆ ได้แก่ พริกบด น้ำมันกระเทียม หอมแดง ผักชี ต้นหอม เกลือ มะนาว

โครงสร้างที่ 2 ชื่อเฉพาะของอาหาร + แหล่งที่มาของอาหาร

โครงสร้างประเภทนี้ประกอบด้วยคำที่อยู่ในกลุ่มความหมายของ “ชื่อเฉพาะของอาหาร” และมีส่วนขยายเป็น “แหล่งที่มาของอาหาร” จากการวิเคราะห์พบจำนวน 1 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 0.76 ได้แก่ เข้าเส้นไต ดังนี้

$$\text{เข้าเส้นไต} = \text{เข้าเส้น} + \text{ไต}$$

$$\text{ออร์;วี่;อวี่} = \text{ออร์;วี่} + \text{อวี่}$$

$$/khaw^3 se:n^3 taj^4/ = /khaw^3 se:n^3/ + /taj^4/$$

ชื่ออาหารนี้มีส่วนหลักคือ “เข้าเส้น” เป็นชื่อเฉพาะของอาหาร หมายถึง ขนมจีน (มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2556, หน้า 72) ตามด้วยส่วนขยายคือ “ไต” เป็นแหล่งที่มาของอาหาร หมายถึง ไทใหญ่

จากการวิเคราะห์ทั้งหมดข้างต้น สามารถสรุปโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ได้เป็น 4 ลักษณะ ซึ่งแบ่งตามการขึ้นต้นในตำแหน่งแรกของการตั้งชื่ออาหารดังนี้ **โครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่พบมากที่สุด คือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร”** มีจำนวน 119 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 90.84 รองลงมาคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” มีจำนวน 8 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 6.11 และโครงสร้างที่พบน้อยที่สุดคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร” มีจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.53 และโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ลักษณะอาหาร” มีจำนวน 2 ชื่อ คิดเป็นร้อยละ 1.53 เช่นเดียวกัน อย่างไรก็ตาม ไม่ปรากฏโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ลักษณะของอาหาร” “รสชาติของอาหาร” และ “แหล่งที่มาของอาหาร” ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 4: ตารางแสดงโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

ลำดับ	การขึ้นต้นโครงสร้าง	จำนวนชื่อ	ร้อยละ
1	ส่วนผสมอาหาร	119	90.84
2	ชนิดของอาหาร	8	6.11
3	ชื่อเฉพาะของอาหาร	2	1.53
4	วิธีการทำอาหาร	2	1.53
รวม		131	100

3. การเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

หลังจากการวิเคราะห์องค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ในหัวข้อนี้ผู้วิจัยจะนำผลการวิเคราะห์ดังกล่าวมาเปรียบเทียบ ดังนี้

3.1 การเปรียบเทียบองค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

จากการวิเคราะห์ด้านองค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนามี 6 องค์ประกอบและชื่ออาหารไทใหญ่มี 7 องค์ประกอบ องค์ประกอบของชื่ออาหารล้านนาและชื่ออาหารไทใหญ่ที่เหมือนกันมีทั้งหมด 6 ประกอบ ได้แก่ 1) ส่วนผสมอาหาร 2) วิธีการทำอาหาร 3) ชนิดของอาหาร 4) ลักษณะของอาหาร 5) ชื่อเฉพาะของอาหาร และ 6) รสชาติของอาหาร ส่วนองค์ประกอบที่พบในชื่ออาหารไทใหญ่เท่านั้น คือ แหล่งที่มาของอาหาร

ด้านประเภทตามจำนวนองค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนามักตั้งชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 78.43 รองลงมาก็คือการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วน คิดเป็นร้อยละ 17.65 และพบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 1 ส่วน น้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 3.92 ส่วนชื่ออาหารไทใหญ่มักตั้งชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 85.50 และพบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วน น้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 14.50 จะเห็นได้ว่าสิ่งที่เหมือนกันคือ **ชื่ออาหารล้านนากับชื่ออาหารไทใหญ่มีชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน มากที่สุดเช่นเดียวกัน** แต่สิ่งที่ต่างกันคือชื่ออาหารไทใหญ่ไม่พบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 1 ส่วน

3.2 การเปรียบเทียบโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน

จากการวิเคราะห์ด้านประเภทโครงสร้างพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาที่ขึ้นต้นด้วยองค์ประกอบของชื่ออาหารมี 5 ลักษณะ ได้แก่ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วยส่วนผสมของอาหาร วิธีการทำอาหาร ชนิดของอาหาร ลักษณะอาหาร และชื่อเฉพาะของอาหาร ซึ่งพบโครงสร้างหลักทั้งหมด จำนวน 16 โครงสร้าง ส่วนโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่ที่ขึ้นต้นด้วยองค์ประกอบของอาหารมี 4 ลักษณะ ได้แก่ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วยส่วนผสมของอาหาร วิธีการทำอาหาร ชนิดของอาหาร และชื่อเฉพาะของอาหาร ซึ่งพบโครงสร้างหลักทั้งหมด จำนวน 10 โครงสร้าง จะเห็นได้ว่า การตั้งชื่ออาหารล้านนามีลักษณะและโครงสร้างที่หลากหลายกว่า

ด้านความถี่พบว่า ชื่ออาหารล้านนามักจะตั้งชื่ออาหารที่มีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 62.09 รองลงมาก็คือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 17.65 และ

โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 13.07 ตามลำดับ ในขณะที่ชื่ออาหารไทใหญ่มักจะตั้งชื่ออาหารที่มีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 90.84 รองลงมาคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 6.11 และโครงสร้างที่พบน้อยที่สุดคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 1.53 และโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร” คิดเป็นร้อยละ 1.53 จะเห็นได้ว่า **การตั้งชื่ออาหารล้านนามักพบโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” มากที่สุด** ในขณะที่การตั้งชื่ออาหารไทใหญ่พบโครงสร้างนี้น้อยที่สุด ส่วน**การตั้งชื่ออาหารไทใหญ่มักพบโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” มากที่สุด** ในขณะที่การตั้งชื่ออาหารล้านนาพบโครงสร้างนี้เป็นลำดับ 3 กล่าวได้ว่า อาหารล้านนากับอาหารไทใหญ่นั้นนิยมตั้งชื่อด้วยโครงสร้างที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับชื่ออาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน โดยชื่ออาหารล้านนาเก็บข้อมูลจากเว็บไซต์ฐานข้อมูลอาหารพื้นบ้านล้านนาของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (2550) ได้จำนวนทั้งสิ้น 153 ชื่อ ส่วนชื่ออาหารไทใหญ่เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์ชาวไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ที่มีความรู้เกี่ยวกับอาหารได้จำนวนทั้งสิ้น 131 ชื่อ งานวิจัยนี้สามารถสรุปผลการวิจัยและอภิปรายได้ดังนี้

ประการแรก ผลการศึกษาด้านประเภทขององค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนามี 6 องค์ประกอบ ขณะที่ชื่ออาหารไทใหญ่มี 7 องค์ประกอบ โดยทั้งสองกลุ่มมีองค์ประกอบร่วมกัน 6 ประเภท ได้แก่ “ส่วนผสมอาหาร วิธีการทำอาหาร ชนิดของอาหาร ลักษณะของอาหาร ชื่อเฉพาะของอาหาร และรสชาติของอาหาร” ส่วนองค์ประกอบประเภท “แหล่งที่มาของอาหาร” พบเฉพาะในชื่ออาหารไทใหญ่ นอกจากนี้ ทั้งชื่ออาหารล้านนาและไทใหญ่ส่วนใหญ่มักใช้ “ส่วนผสมอาหาร” เป็นองค์ประกอบมากที่สุด รองลงมาคือ “วิธีการทำอาหาร” ด้านจำนวนองค์ประกอบพบว่า ชื่ออาหารล้านนาและชื่ออาหารไทใหญ่มีชื่อที่ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วนมากที่สุดเช่นเดียวกัน สิ่งที่ต่างกันคือชื่ออาหารไทใหญ่ไม่พบการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบ 1 ส่วน

ผู้วิจัยเห็นว่าการตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบสองส่วนนั้นช่วยสื่อสารข้อมูลเกี่ยวกับรายละเอียดของอาหารชนิดนั้นได้อย่างชัดเจน เช่น อาหารชนิดนั้นประกอบด้วยส่วนผสมและกรรมวิธีการทำอาหารใด ทำให้การตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบเดียวพบได้น้อย อย่างไรก็ตาม อาหารล้านนาบางชนิดมีองค์ประกอบเดียวคือการตั้งชื่อด้วยชื่อเฉพาะ เช่น น้ำหนั๋ง น้ำเหมี้ยง ซึ่งคนท้องถิ่นเข้าใจได้ว่าหมายถึงอาหารชนิดใด ส่วนอาหารไทใหญ่ แม้มีชื่อเฉพาะแต่ก็ต้องปรากฏพร้อมคำขยาย เช่น เข้าเส้นไต (ไทใหญ่) ซึ่งระบุแหล่งที่มาเพื่อบอกรายละเอียดของอาหารให้ชัดเจนขึ้น

ประการที่สอง ผลการศึกษาด้านโครงสร้างพบว่า โครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาแบ่งได้เป็น 5 ลักษณะ ซึ่งพบโครงสร้างหลักทั้งหมดจำนวน 16 โครงสร้าง ส่วนใหญ่ชื่ออาหารมักมีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” มากที่สุด รองลงมาคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร” และโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ลักษณะอาหาร” ตามลำดับ ส่วนโครงสร้างของชื่ออาหารไทใหญ่แบ่งได้เป็น 4 ลักษณะ ซึ่งพบโครงสร้างหลักทั้งหมดจำนวน 10 โครงสร้าง ส่วนใหญ่ชื่ออาหารไทใหญ่มักมีโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ส่วนผสมอาหาร” มากที่สุด รองลงมาคือ โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชนิดของอาหาร” โครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “วิธีการทำอาหาร” และโครงสร้างที่ขึ้นต้นด้วย “ชื่อเฉพาะของอาหาร” ตามลำดับ

จะเห็นได้ว่า ชื่ออาหารล้านนาและไทใหญ่มักประกอบด้วยองค์ประกอบสองส่วน โดยอาหารล้านนามักใช้โครงสร้าง “วิธีการทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร” ในขณะที่อาหารไทใหญ่มักใช้ “ส่วนผสมอาหาร + วิธีการทำอาหาร” กล่าวได้ว่า อาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่นิยมตั้งชื่อด้วยองค์ประกอบที่คล้ายกัน แต่ก็มีโครงสร้างของชื่ออาหารที่แตกต่างกัน

ประการถัดมา ด้านส่วนผสมอาหารหรือวัตถุดิบที่นำมาทำอาหารนั้นพบว่า สามารถแบ่งได้ 2 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ ส่วนผสมอาหารประเภท “พืชผัก” และ “เนื้อสัตว์” จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ชื่ออาหารล้านนานิยมตั้งด้วยองค์ประกอบ “ส่วนผสมประเภทพืชผัก” คิดเป็นร้อยละ 61.27 ในขณะที่ตั้งชื่อด้วยส่วนผสมประเภทเนื้อสัตว์ คิดเป็นร้อยละ 38.73 ส่วนชื่ออาหารไทใหญ่นิยมตั้งด้วยองค์ประกอบ “ส่วนผสมประเภทพืชผัก” คิดเป็นร้อยละ 69.60 ในขณะที่ตั้งชื่อด้วยส่วนผสมประเภทเนื้อสัตว์ คิดเป็นร้อยละ 30.40 จะเห็นได้ว่า ทั้งการตั้งชื่ออาหารล้านนาและชื่ออาหารไทใหญ่มักพบ “ส่วนผสมอาหารประเภทพืชผัก” มากที่สุดเช่นกัน ซึ่งมักเป็นผักที่หาง่ายตามท้องถื่นหรือปลูกตามสวนบ้านทั่วไป ตัวอย่างเช่น หน่อไม้ ผักปลัง ยอดมะขาม เป็นต้น

นอกจากนี้ส่วนผสมอาหารประเภทพืชผักในชื่ออาหารล้านนาและไทใหญ่ก็มีความคล้ายกัน กล่าวคือ มีชื่อพืชผักที่เหมือนหรือคล้ายกันจำนวนมาก ซึ่งอาจมีชื่อเรียกเหมือนหรือต่างกันไปในแต่ละภาษา ชื่อเรียกที่เหมือนหรือคล้ายกัน เช่น ผักกาด-ผักกาด เห็ด-เห็บ มะเขือ(บ่าเขือ)-หมากเขือ เป็นต้น ชื่อเรียกที่แตกต่างกัน เช่น ผักเพกา-หมากลิ้นจ้าง ผักบู่-ผักก่าจอน ยอดมะขาม(ยอดบ่าขาม)-โสมแก้ง ขนุน(บ่าขนุน)-หมากล้าง อย่างไรก็ตาม สิ่งที่แตกต่างกันคือพืชผักบางชนิดมักปรากฏในชื่ออาหารเฉพาะท้องถิ่น กล่าวคือ พบชื่อพืชผักที่ปรากฏเฉพาะในชื่ออาหารล้านนา เช่น ปลีตาล กระท้อน ผักพ้อคำดีเมีย ผักเชียงดา ผักแว่น เป็นต้น และพบชื่อพืชผักที่ปรากฏเฉพาะในชื่ออาหารไทใหญ่ เช่น คิว พักส้มปี้ เป็นต้น พืชผักที่แตกต่างกันข้างต้นอาจเพราะเป็นพืชผักที่หาได้ตามฤดูกาลหรือมีภูมิประเทศที่แตกต่างกัน อีกทั้งยังสื่อถึงความนิยมในการนำพืชผักแต่ละชนิดมาใช้ในการปรุงอาหารด้วย

ด้านส่วนผสมอาหารประเภทเนื้อสัตว์ของชื่ออาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่พบว่า ส่วนใหญ่มักใช้เนื้อสัตว์ประเภทเดียวกัน เช่น หมู ไก่ ปลา ซึ่งเป็นสัตว์ที่หาได้ตามท้องถิ่นทั่วไป แต่ก็มีสัตว์บางชนิดที่ปรากฏเฉพาะในชื่ออาหารไทใหญ่ เช่น แลน หรือตัวตะกวด ซึ่งเป็นจุดเด่นของอาหารไทใหญ่ที่นำสัตว์ชนิดนี้มาทำเป็นอาหาร ด้านส่วนผสมอาหารประเภทเครื่องปรุงพบว่า มีความนิยมที่แตกต่างกัน กล่าวคือ อาหารล้านนามักใช้ปลาร้า น้ำปู หรือหัวน้ำเมียง เป็นเครื่องปรุงอาหาร (มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ สำนักหอสมุด, 2550) ในทางตรงกันข้าม อาหารไทใหญ่ส่วนใหญ่มักใช้เครื่องปรุงเป็น โฉ่เหิน้า (ถั่วเน่า)

ประการที่สี่ จากการศึกษาชื่ออาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่ พบว่าอาหารทั้งสองกลุ่มใช้วัตถุดิบหลักจากธรรมชาติที่หาได้ในท้องถิ่น สะท้อนถึงวิถีชีวิตที่ผูกพันกับสิ่งแวดล้อม อาหารล้านนามีพื้นฐานจากพืชผักพื้นบ้าน สัตว์น้ำจืด แมลง และของป่าตามฤดูกาล ซึ่งหาได้ง่ายในพื้นที่ภาคเหนือที่เป็นภูมิประเทศแบบภูเขาและที่ราบลุ่มเชิงเขา (โกสินทร์ ปัญญาธิสิน, 2552; นลินภัทร์ เมฆเกรียงไกร, 2563) ในทำนองเดียวกันอาหารไทใหญ่ก็ใช้วัตถุดิบจากธรรมชาติเป็นหลัก โดยเฉพาะพืชผักท้องถิ่นและเครื่องปรุงที่ได้จากธรรมชาติ เช่น ถั่วเน่า มะเขือเทศ พริก และน้ำอ้อย สะท้อนถึงวัฒนธรรมอาหารที่เรียบง่ายและภูมิปัญญาในการเลือกวัตถุดิบให้เหมาะสมกับฤดูกาลและวิถีชนอมอาหาร (สุพรรณิ เรื่องสงค์, 2562) ประเด็นที่น่าสนใจคือ อาหารไทใหญ่มิมีความคล้ายคลึงกับอาหารล้านนาโดยเฉพาะด้านการเลือกใช้วัตถุดิบที่มีอยู่ในท้องถิ่นเป็นหลัก อาหารบางอย่าง เช่น ผักกาดจ้อ และ น้ำพริกอ่อง ปรากฏอยู่ในทั้งสองวัฒนธรรมอาหาร ซึ่งส่วนผสมอาจมีความแตกต่างเล็กน้อย การที่อาหารของทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีลักษณะร่วมกันอาจเป็นผลจากการอยู่ในพื้นที่ใกล้เคียงกัน ซึ่งเอื้อต่อการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมและอิทธิพลทางอาหารระหว่างกัน (สุพรรณิ เรื่องสงค์, 2562, หน้า 234-235)

ประการที่ห้า ด้านวิธีการทำอาหารพบว่า ทั้งอาหารล้านนาและอาหารไทใหญ่มีวิธีการทำอาหารที่หลากหลายพบทั้งการใช้ความร้อนและไม่ใช้ความร้อน ส่วนหนึ่งมีวิธีการทำอาหารที่คล้ายคลึงกัน ตัวอย่างเช่น “แอ็บ” คือ การทำอาหารให้สุกโดยนำเนื้อสัตว์เคล้ากับพริกแกงแล้วห่อด้วยใบตอง ใช้ไฟอ่อน ปิ้งจนสุก “จ้อ” คือ การทำอาหารให้สุกด้วยความร้อนโดยใช้น้ำ ใช้เวลานาน ปรุงรสด้วยมะขามเปียกหรือผักที่ให้รสเปรี้ยว “ล้า” คือ การปรุงอาหารด้วยการนำวัตถุดิบที่เป็นพืชหรือเนื้อสัตว์ดิบมาคลุกเคล้าเครื่องปรุง โดยไม่ต้องใช้ความร้อน เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม พบวิธีการทำอาหารที่ปรากฏเฉพาะในชื่ออาหารล้านนา เช่น “หลู้” คือ การทำอาหารให้สุกโดยไม่ใช้ความร้อน เริ่มจากขยำเลือดกับตะไคร้เพื่อดับกลิ่นคาว ใส่เครื่องผสมต่าง ๆ ใส่พริกแกงลาบคลุกเคล้ากัน “ฮ็อก” คือ การทำอาหารให้สุกด้วยความร้อน ใส่ น้ำพอกขลุกขลิก ใส่พริกแกง เป็นต้น ส่วนวิธีการทำอาหารที่ปรากฏเฉพาะในชื่ออาหารไทใหญ่ เช่น “ไก้” คือ การนำวัตถุดิบที่ผ่านความร้อนมาयरวมกับ

เครื่องปรุงต่าง ๆ “น็อก” คือ ทำอาหารด้วยการนำวัตถุดิบที่เป็นพืชผักหรือเนื้อสัตว์และเครื่องปรุง มาคนให้เข้ากันโดยใช้น้ำเพียงเล็กน้อย เป็นต้น

ประการถัดมา จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า การตั้งชื่ออาหารล้านนาส่วนใหญ่มักจะขึ้นต้นด้วยวิธีการทำอาหาร ในขณะที่การตั้งชื่ออาหารไทใหญ่มักจะขึ้นต้นด้วยส่วนผสมของอาหาร ตัวอย่างชื่ออาหาร เช่น อาหารล้านนาเรียกว่า “แกงผักกาด” ในขณะที่อาหารไทใหญ่เรียกว่า “ผักกาดแกง (ผักกาดแกง)” ซึ่งอาหารดังกล่าวเป็นอาหารที่มีส่วนผสมและมีวิธีการทำที่เหมือนกัน ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า สาเหตุที่ชาวล้านนามักตั้งชื่ออาหารที่ขึ้นต้นด้วยวิธีการทำอาหารนั้น แสดงถึงการให้ความสำคัญกับวิธีการทำอาหาร ซึ่งทำให้เรียกชื่อและทำความเข้าใจอาหารชนิดนั้นได้ง่าย นอกจากนี้ยังสามารถนำชื่ออาหารมาแบ่งประเภทตามวิธีการทำอาหารได้สะดวก ส่วนการตั้งชื่ออาหารไทใหญ่ที่มักขึ้นต้นด้วยส่วนผสมอาหาร ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า เนื่องจากความหลากหลายของส่วนผสมอาหารประเภทพืชผักหรือเนื้อสัตว์ในเมืองตองจี รัฐฉาน ประเทศพม่า ชาวไทใหญ่จึงให้ความสำคัญกับส่วนผสมของอาหารก่อน หลังจากนั้นจึงพิจารณาว่าจะนำส่วนผสมอาหารชนิดนี้ไปประกอบอาหารด้วยกรรมวิธีใด

ประการที่เจ็ด หากพิจารณาเปรียบเทียบด้านการตั้งชื่ออาหารไทใหญ่ในรัฐฉานกับงานวิจัยของสุพรรณิ เรื่องสงค์ (2562) ที่ศึกษาคำศัพท์เกี่ยวกับการประกอบอาหารในภาษาไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอน พบว่ามีการตั้งชื่ออาหารที่ทั้งเหมือนและแตกต่างกัน กล่าวคือ พบชื่ออาหารที่มีความเหมือนหรือคล้ายกันระหว่างอาหารไทใหญ่ในรัฐฉานกับอาหารไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอน เช่น *ปาดำ-ปาดำ แล้นหลาม-แลนหลาม ปีก้อยล้ำ-ปีก้อยชา* เป็นต้น อีกทั้งอาหารประเภทเดียวกันก็อาจมีชื่อเรียกแตกต่างกันได้ เช่น *ผักกาด ลุงล้ำ-กะหล่ำชา พักก่าจอนจ้อ-พักบุงจ่อ หวอนแอ๊บ-แอ๊บบ่อน* เป็นต้น ชื่ออาหารที่แตกต่างกันข้างต้นอาจมีสาเหตุมาจากการเรียกชื่อพืชผักที่ต่างกัน เช่น ชาวไทใหญ่ในรัฐฉานเรียก “กะหล่ำ ผักบุง บอน” ในภาษาไทยเป็นภาษาไทใหญ่ว่า “ผักกาดลุง พักก่าจอน หวอน” ในขณะที่ชาวไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอนเรียกว่า “กะหล่ำ ผักบุง บอน” นอกจากนี้ ยังพบการตั้งชื่ออาหารด้วยโครงสร้างที่แตกต่างกัน กล่าวคือ ชาวไทใหญ่ในรัฐฉานนิยมเรียกชื่ออาหารส่วนใหญ่ด้วยโครงสร้าง “ส่วนผสมอาหาร + วิธีทำอาหาร” ในขณะที่ชาวไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอนเรียกชื่ออาหารส่วนหนึ่งด้วยโครงสร้าง “วิธีทำอาหาร + ส่วนผสมอาหาร” โดยเฉพาะอาหารที่มีวิธีทำประเภท “แกง” และ “แอ๊บ” ซึ่งไม่พบโครงสร้างนี้ในชื่ออาหารไทใหญ่ในรัฐฉาน ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าการเรียกชื่อพืชผักและชื่ออาหารด้วยโครงสร้างที่แตกต่างกันของกลุ่มชาติพันธุ์ไทใหญ่ข้างต้นส่วนหนึ่งอาจเป็นเพราะชาวไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอนน่าจะได้รับอิทธิพลจากภาษาไทย จะเห็นได้ว่า แม้ชาวไทใหญ่ในรัฐฉานและชาวไทใหญ่ในจังหวัดแม่ฮ่องสอนจะเป็นกลุ่มชาติพันธุ์ไทใหญ่เช่นเดียวกัน แต่ก็อาจมีการตั้งชื่ออาหารที่มีความเหมือนหรือแตกต่างกันได้

ประการสุดท้าย งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาองค์ประกอบและโครงสร้างของชื่ออาหารล้านนาในจังหวัดเชียงใหม่กับอาหารไทใหญ่ในเมืองตองจี รัฐฉาน ซึ่งสะท้อนถึงวัฒนธรรมอาหารของทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ ความคล้ายคลึงทางภาษาและวัฒนธรรมในการตั้งชื่ออาหารอาจเกิดจากพื้นฐานทางภาษาที่อยู่ในตระกูลไทและการตั้งถิ่นฐานในพื้นที่ใกล้เคียงกัน ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมโดยเฉพาะในด้านอาหาร นอกจากนี้การตั้งชื่ออาหารยังสะท้อนถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม วิถีชีวิต ค่านิยม และภูมิปัญญาของกลุ่มชาติพันธุ์นั้น ๆ กล่าวได้ว่า การศึกษานี้ช่วยขยายขอบเขตความเข้าใจเกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรมด้านอาหารของกลุ่มชาติพันธุ์ไทในบริบทที่กว้างขึ้น

เกี่ยวกับผู้เขียน

ดูชาอู: นักศึกษาระดับปริญญาตรี หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับชาวต่างประเทศ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

ธีระ บุชบกแก้ว: อาจารย์ ดร. ประจำสาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับชาวต่างประเทศ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง Corresponding author E-mail address: theera.but@mfu.ac.th

รายการอ้างอิง

- กฤษดา มั่นเหมาะ. (2565). *กระบวนการตั้งชื่ออาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนวทฤษฎีอรรถศัพท์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:302873
- โกสินทร์ ปัญญาธิสิน. (2552). *การศึกษาคำเรียกการทำอาหารในภาษาไทยถิ่นเหนือตามแนววรรณคดีชาติพันธุ์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
<http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/36196>
- ฉวีวรรณ สุวรรณภา, อรอนงค์ วุวงศ์, และ เสริมศิลป์ สุขเมธีสกุล. (2560). *อาหารพื้นบ้าน กระบวนการจัดการเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตและจริยธรรมทางสังคมในชุมชนภาคเหนือ*. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- ชุดิมา ช้างขำ. (2559). *การวิเคราะห์ที่มาและลักษณะของคำที่ใช้ในการตั้งชื่ออาหารจากสารานุกรมวัฒนธรรม* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- นลินภัทร์ เมฆเกรียงไกร. (2563). *คำเรียกการประกอบอาหารในภาษาไทยถิ่น 4 ภาค: การศึกษาตามแนววรรณคดีชาติพันธุ์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
<https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/4488/>
- มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ สำนักหอสมุด. (2550). *อาหารพื้นบ้านล้านนา*. <https://lannainfo.library.cmu.ac.th/lannafood/history.php>
- มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. (2556). *พจนานุกรมภาษาไทใหญ่-ไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). มูลนิธิการศึกษาและเผยแผ่พระพุทธศาสนาภูมิภาคกลุ่มแม่น้ำโขง.
- มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. (2550). *พจนานุกรมภาษาล้านนา*. เชียงใหม่โรงพิมพ์แสงศิลป์.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554* (พิมพ์ครั้งที่ 2). ราชบัณฑิตยสถาน.

วีระพงศ์ มีสถาน. (2544). *สารานุกรมกลุ่มชาติพันธุ์ : ไทยใหญ่*. สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท มหาวิทยาลัยมหิดล.

สมพงศ์ วิทย์ศักดิ์พันธ์. (2542). *การศึกษาประวัติศาสตร์สังคมและวัฒนธรรมชนชาติไท*. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

สุพรรณิ เรืองสงค์. (2562). *คำศัพท์เกี่ยวกับการประกอบอาหารในภาษาไทย ที่อำเภอเมือง จังหวัดแม่ฮ่องสอน* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:179162

อนัตตยา คอมีธิน. (2548). *การศึกษาการตั้งชื่ออาหารในภาษาไทยตามแนวทฤษฎีวรรคศาสตร์ปริชาน* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:114235

อาภิสรา พลนรัตน์ และ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา. (2562). การตั้งชื่ออาหารพื้นบ้านล้านนาในจังหวัดเชียงราย. *มังรายสาร*, 7(1), 13-26. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/mrsj/article/view/174990/129918>

อุดม รุ่งเรืองศรี. (2534). *พจนานุกรมล้านนา-ไทย ฉบับแม่ฟ้าหลวง*. มูลนิธิแม่ฟ้าหลวง.

อุดม รุ่งเรืองศรี. (2547). *พจนานุกรมล้านนา-ไทย ฉบับแม่ฟ้าหลวง*. ภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

แนวคิดเรื่องแม่อินเดีย : ภาพของสตรีในเรื่องสั้น
“My mother Pattu” ของซาราส มานิคัม
The Concept of Mother India: The Images of Women
in the Short Story “My Mother Pattu” of Saras Manickam

ศิริวิจิตร ปานตระกุล

Sirivijit Pantrakul¹

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเซีย

sirivijit@eau.ac.th

นฤมล สมบูรณ์

Narumon Somboon²

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเซีย

narumons@eau.ac.th

Received: 22 October 2024

Revised: 26 March 2025

Accepted: 7 April 2025

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาภาพของสตรีผ่านความสัมพันธ์ของตัวละครหญิงทั้งสามรุ่น คือคุณยาย แม่พัทธ และลลิตาลูกสาวของแม่พัทธ บทความนี้ศึกษาภาพลักษณ์ของสตรีในสามรุ่น ได้แก่ คุณยายแม่พัทธ และลลิตา ในเรื่องสั้น “My Mother Pattu” ของซาราส มานิคัม โดยใช้แนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” การศึกษาแสดงให้เห็นว่าสตรีเหล่านี้มีคุณลักษณะที่เชื่อมโยงกับทั้งเพศศกดิ์ผู้เป็นตัวแทนของความเมตตาและเทพีสมานากาลีผู้เป็นตัวแทนของความชั่วร้าย ภาพลักษณ์ทั้งสองนี้สะท้อนถึงอุดมคติที่ซับซ้อนและขัดแย้งของ “แม่อินเดีย” ความเชื่อเรื่อง “แม่อินเดีย” ดังเดิม ซึ่งยังคงอยู่ในการรับรู้ของชาวทมิฬที่อพยพมายังมาเลเซีย ได้หล่อหลอมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในครอบครัว และก่อให้เกิดความขัดแย้งภายในครอบครัว โดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างคุณยายและแม่พัทธ อย่างไรก็ตาม ลลิตาผู้เป็นหลานสาวเป็นตัวแทนของ “แม่อินเดีย” ยุคใหม่ ซึ่งเป็นดั่งแสงสว่างให้แก่สังคม ความเห็นอกเห็นใจและความสามารถในการประสานความเชื่อที่หลากหลายในชุมชนของเธอท้าทายแนวคิดที่ล้าสมัยว่าการมีลูกสาวนำมาซึ่งความเศร้าโศก ประเด็นที่สำคัญคือ เธอฟื้นฟู

¹ Bachelor Degree: Bachelor of Arts (French), Faculty of Humanities, Kasetsart University

Master Degree: Master of Arts (French), Faculty of Arts, University of Khartoum

Doctoral Degree: Doctor of Philosophy, Program in Comparative Literature, Chulalongkorn University

² Bachelor Degree: Bachelor of Arts (English), Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University

Master Degree: Master of Arts (Teaching English as a Foreign Language), Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

ความสุขและกลายเป็นศูนย์กลางของชุมชนที่ผู้คนหลากหลายความเชื่ออยู่ร่วมกัน ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสตรีสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมที่หลากหลายได้แทนที่จะต้องถูกจำกัดจากบรรทัดฐานทางสังคมที่เข้มงวด

คำสำคัญ : แม่อินเดีย สตรีมาเลย์ แม่พัตตู

Abstract

This article examines the portrayal of women across three generations, Grandmother, Mother Pattu, and Lalita, in Saras Manickam's "My Mother Pattu," through the concept of 'Mother India.' The study shows how these women embody characteristics linked to both the kind Shakti and fierce Samashan Kali. These two images reflect the complex and contrasting ideals of 'Mother India.' The traditional 'Mother India' belief, maintained by Tamil migrants in Malaysia, shapes intergenerational relationships and creates conflict within the family, particularly between the grandmother and Mother Pattu. However, the granddaughter Lalita emerges as a modern 'Mother India,' serving as a light for society. Her empathy and ability to reconcile diverse community beliefs challenge outdated notions of daughters bringing sorrow, and she becomes the center of a community where people with diverse beliefs coexist. Importantly, she restores happiness and demonstrates how women can live their lives in diverse societies beyond rigid social norms.

Keywords: Mother India, Malay women, Mother Pattu

บทนำ

เรื่องสั้น "My Mother Pattu" สะท้อนภาพสตรีเชื้อสายทมิฬสามช่วงวัยซึ่งอาศัยอยู่ในชุมชนที่มีผู้คนสามชาติพันธุ์หลักอาศัยร่วมกันได้แก่ ชาวจีน ชาวอินเดีย และชาวมุสลิม ซึ่งประสบการณ์ของแต่ละตัวละครทำให้เกิดการตระหนักรู้ถึงความจำเป็นต่อการปรับตัวกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่ไม่อาจหลีกเลี่ยง โดยผู้เขียนได้นำเสนอนิยามใหม่ของ "แม่อินเดีย" ในอุดมคติที่เปลี่ยนแปลงไปจากนิยามแบบดั้งเดิม จากเดิม "แม่" คือบุคคลสำคัญที่เป็นเสาหลักของสังคมโดยยึดโยงกับความเชื่อหลักศาสนาและจารีต ทำให้ "แม่อินเดีย" แบบดั้งเดิมต้องถูกยึดโยงต่อหน้าที่ต่าง ๆ ทั้งในบริบทของครอบครัวและสังคม แต่ "แม่อินเดีย" ในสังคมยุคใหม่ไม่ใช่แม่ในความหมายเดิม คำว่า "แม่" ในสังคมยุคใหม่อาจไม่ใช่แม่ผู้ให้กำเนิดหรือทำหน้าที่แม่ในรูปแบบเดิม บทความนี้ศึกษาเปรียบเทียบตัวละครหญิงในเรื่องสั้น "My Mother Pattu" กับตัวละครหญิงจากภาพยนตร์เรื่อง Mother India หรือ ธรณีกรรแสง โดยได้นำแนวคิดทวิลักษณ์มาใช้ในการวิเคราะห์ตัวละคร เพื่อเป็นการ

สะท้อนความเชื่อในเรื่อง “แม่อินเดีย” ซึ่งหยั่งรากลึกในสังคมมาอย่างยาวนาน และส่งผลต่อวิถีการดำเนินชีวิตของสตรีตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน โดยความเชื่อเรื่องในเรื่องดังกล่าวมีที่มาจากตำนานของศาสนาฮินดูคือรามายณะและมหาภารตะ ซึ่งคุณลักษณะของสตรีในมหากาพย์ของชาวฮินดูมีลักษณะสำคัญดังนี้ ได้แก่ สีตา หรือนางสีตาเป็นสาวพรหมจรรย์ผู้มีความบริสุทธิ์ผุดผ่อง รัตนา ผู้มีความงามที่เฝ้ายาวนาน พระนางลักษมีซึ่งเป็นภาพแทนของความเจริญรุ่งเรือง ตรงข้ามกับพระแม่อาลี ผู้เป็นเทพีแห่งการทำลายล้าง อาจกล่าวได้ว่าตัวละครหญิงในตำนานของฮินดูมีลักษณะทวิลักษณ์ ด้านหนึ่งคือภาพแทนแห่งความงามและความรุ่งเรือง และอีกด้านหนึ่งคือภาพแทนแห่งทำลายล้าง

คำว่า “Binary Opposition” หรือ ทวิลักษณ์ เป็นแนวคิดเกี่ยวกับความตรงข้าม แนวคิดดังกล่าวมีจุดเริ่มต้นจากแฟร์ดินองด์ เดอ โซสซูร์ (Ferdinand de Saussure) นักภาษาศาสตร์เชิงโครงสร้างชาวสวิส ซึ่งศึกษาแนวคิดพื้นฐานทางภาษา โดยให้ความสนใจกับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของส่วนประกอบย่อยในประโยค โดยเชื่อว่าไม่มีอะไรมีความหมายในตัวเอง แต่สิ่งหนึ่งสิ่งใดจะมีความหมายเมื่อนำไปสัมพันธ์กับสิ่งหนึ่ง หากนำคำว่า “ดี” มาเข้าคู่กับคำว่า “เลว” ก็จะทำให้เห็นว่าความหมายของคำว่า “ดี” ได้ชัดเจนที่สุด จึงอาจกล่าวได้ว่า หากพิจารณาความหมายของคำตามแนวคิดนี้ คำต่าง ๆ จะไม่ได้มีความหมายในตัวเอง แต่จะเข้าใจคำ ๆ หนึ่งได้ต้องพิจารณาเกี่ยวกับคำตรงข้าม จึงเป็นลักษณะหนึ่งของวัฒนธรรมซึ่งทำหน้าที่จัดวางโครงสร้างการรับรู้ของเราให้เข้าสู่ระเบียบกฎเกณฑ์และความหมายของสังคม (O’ Sullivan, 1994, p.30) และมักพบว่าคำคู่ตรงข้ามจะมีนัยยะของการให้ความหมายสิ่งหนึ่งอยู่เหนือกับสิ่งหนึ่ง เช่น พระเอก กับ ผู้ร้าย หรือ ความดี กับ ความชั่ว ทำให้ระบบดังกล่าวถูกวิจารณ์เป็นอย่างมาก เนื่องจากแนวคิดดังกล่าวสร้างการแบ่งแยกขึ้นมาเป็นสิ่งที่ไม่มีความยืดหยุ่นและขาดการประนีประนอม

ช่วงเวลาของภาพยนตร์เรื่อง Mother India และเรื่องสั้น “My Mother Pattu” เป็นช่วงเวลาใกล้เคียงกันกล่าวคือ เรื่อง Mother India ซึ่งกำกับการแสดงโดยเมห์บูบ ข่าน (Mehboob Khan) ถูกสร้างขึ้นในปี ค.ศ.1957 เป็นช่วงเวลาในประเทศอินเดียอยู่ในช่วงการพัฒนาประเทศ ด้วยการปฏิวัติสีเขียวซึ่งอินเดียต้องการผลักดันให้ประเทศพัฒนาไปสู่การเป็นประเทศทางด้านเกษตรที่ทันสมัย ภาพยนตร์เรื่องนี้ถือเป็นมหากาพย์ภาพยนตร์ และถูกสร้างขึ้นโดยนำแนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” มาใช้เพื่อสนับสนุนนโยบายของมหาตมะคานธีที่มีเป้าหมายให้ประเทศได้รับเอกราชโดยไม่สูญเสียเลือดเนื้อ และขจัดความยากจนโดยพัฒนาให้ภาคอุตสาหกรรมและเกษตรกรรมมีความทันสมัยและส่งเสริมซึ่งกันและกัน อันจะนำไปสู่ความรุ่งเรืองของประเทศ ส่วนเรื่องสั้น “My Mother Pattu” เขียนโดยซาราส มานิคาม สะท้อนเรื่องราวของตัวละครช่วงประมาณปีค.ศ. 1960 โดยมีลำดับเหตุการณ์ต่อเนื่องมา จากช่วงปี ค.ศ.1957 ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่ประเทศมาเลเซียเพิ่งได้รับเอกราช ช่วงเวลาดังกล่าวชาวทมิฬซึ่งเป็นชนกลุ่มใหญ่ผู้มีเชื้อสายอินเดียในประเทศมาเลเซียได้รับแรงกดดันทั้งด้านการเมือง เศรษฐกิจและสังคม อาทิ เรื่องการไม่ได้รับสิทธิการเป็นพลเมืองของประเทศ เนื่องจากรัฐธรรมนูญฉบับค.ศ.1957 กำหนดให้สิทธิการเป็นพลเมืองเป็นของบุคคลที่เกิดในประเทศเท่านั้น การ

ถูกจำกัดสิทธิ์ให้ทำงานเฉพาะในด้านการเกษตรกรรมการปลูกยาง ซึ่งไม่มีความมั่นคงเมื่อเทียบกับอุตสาหกรรมด้านอื่น ๆ ซึ่งเป็นอุตสาหกรรมที่ผลักดันการพัฒนาประเทศ อีกทั้งการถูกจำกัดสิทธิ์ในการดำรงชีวิตตามความเชื่อและวิถีปฏิบัติดั้งเดิมของชาวทมิฬเนื่องจากนโยบายรัฐให้สิทธิ์กับพิเศษกับคนท้องถิ่น ในการดำรงชีวิตตามชนบั้งเดิมของชาวมาเลย์ (Tharoor, 2016, p.45) ดังนั้นการนำเสนอภาพของสตรีผู้เป็น “แม่” จึงมีลักษณะที่แตกต่างกันและมีความเป็นซ้ำตรงข้ามเนื่องจากภาพของตัวละคร “แม่อินเดีย” อยู่ในบริบททางสังคมที่แตกต่างกันโดยสิ้นเชิง

แม่อินเดียจะสามารถผ่านกฎหมายหลายฉบับในช่วงทศวรรษ 1950 โดยรัฐบาลแห่งชาติอินเดียที่นำโดยนายกรัฐมนตรีชวาหะร์ลาล เนห์รู เพื่อปฏิรูปกฎหมายส่วนบุคคลของชาวฮินดู โดยรัฐบาลอินเดียโดยได้ยกเลิกกฎหมายศาสนาและใช้ประมวลกฎหมายจารีตประเพณีแทน สถานภาพของสตรีชาวอินเดียยังมีลักษณะที่ขัดแย้งกันคือ “รุ่งเรืองแต่ไร้อำนาจ” ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ดังที่ไมท์เรย์ กฤษณะราช (Krishnaraj, 2010, p.10) ได้ศึกษาพบว่า อัตลักษณ์ของสตรีชาวอินเดียมสัมพันธ์กับความเป็นแม่มาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ในอดีตกาลภาพของสตรีจะปรากฏทั้งในตำนานเรื่องเล่า วรรณกรรม รวมทั้งในศาสนสถานในฐานะของผู้ให้กำเนิดชีวิตจนถึงปัจจุบันเราจะพบว่าความเชื่อเรื่อง “แม่อินเดีย” ยังคงปรากฏอยู่ในภาพยนตร์อินเดีย ซึ่งมักสะท้อนความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับลูกชาย โดยแม่จะต้องอุทิศชีวิตเพื่อลูกชายและลูกชายจะยังคงปกป้องแม่จากศัตรูที่คิดร้ายต่อแม่และยังคงต้องสาบานต่อหน้าแม่ว่ารวมทั้งยังคงให้เกียรติแม่อย่างสูงสุด ดังนั้นแม่ “แม่อินเดีย” จะได้รับเกียรติสูงสุดในฐานะแม่แต่การได้รับเกียรตินี้จะเชื่อมโยงกับหน้าที่การให้กำเนิดบุตรชาย ทำให้สตรีไม่มีโอกาสเลือกเส้นทางชีวิตได้ตามที่ปรารถนาและในทางตรงกันข้ามหากสตรีไม่สามารถให้กำเนิดบุตรชายได้ สตรีจะได้รับแรงกดดันในสังคมดังปรากฏในบทความวิชาการและงานวิจัยต่าง ๆ มากมายอาทิ ในบทความเรื่อง “Motherhood : Different Voices” เขียนโดย ดิฟย่า แพนเดย์ (Divya Pandey) ได้กล่าวถึงงานวิจัยของเธอที่ได้สัมภาษณ์สตรีที่ตั้งครรภ์และเข้ามาพบแพทย์ในสถานพยาบาลแห่งหนึ่ง โดยสรุปจากการสัมภาษณ์พบว่า สตรีส่วนใหญ่อยู่ภายใต้แรงกดดันของครอบครัวและสังคมเนื่องจากเธอต้องมีหน้าที่ตั้งครรภ์ และให้กำเนิดบุตรชายตลอดจนเลี้ยงดูบุตรเป็นอย่างดี และหากสตรีคนใดประสบปัญหาเรื่องสุขภาพและไม่สามารถตั้งครรภ์ได้จะทุกข์ทรมานจากการกดดันทางสังคมเป็นอย่างมาก (Pandey, 2010, p.294)

ตัวละคร “แม่” ในภาพยนตร์เรื่อง My Mother India และในเรื่องสั้น “My Mother Pattu” สะท้อนคุณลักษณะความเป็นซ้ำตรงข้ามของ “แม่อินเดีย” กล่าวคือตัวละคร “แม่” ในภาพยนตร์เรื่อง “Mother India” เป็นภาพแทนของความงามและความรุ่งเรือง เธอเป็นสตรีชนชั้นแรงงานชาวอินเดียนที่ถูกละเลยว่าเป็นสตรีในอุดมคติ เธอถูกสร้างภาพให้เป็นเจ้าสาว แม่ และผู้ผลิตลูก เธอมีหน้าที่ต้องดำรงรักษาหน้าที่ของตัวเอง เธอจึงต้องทนทุกข์ทรมาน อดทน มีเพียงความรักต่อลูกและความยึดมั่นต่อความเชื่อของของสังคมที่มีมาตั้งแต่อดีตกาลตามแนวคิด “แม่อินเดีย” อย่างไรก็ตามการสะท้อนภาพของสตรีอินเดียตามแนวคิด “แม่อินเดีย” อาจเป็นการผลิตซ้ำความเชื่อซึ่งสังคมให้สตรีเป็นผู้แบกภาระทางสังคมโดยไม่คำนึงถึงสิทธิของสตรีในการดำรงชีวิต

ในแต่ละวัน ส่วนตัวละคร “แม่” ในเรื่องสั้น “My Mother Pattu” ต้องเผชิญความท้าทายในบริบททางสังคมที่เปลี่ยนไป การดำรงชีวิตโดยการรักษาขนบความเชื่อเดิมอย่างเข้มงวด กลายเป็นสิ่งที่อาจปิดกั้นการเรียนรู้สถานการณ์จริงที่เกิดขึ้น อีกทั้งเป็นอุปสรรคสำหรับการสื่อสารของผู้นั้นในสังคม ด้วยเหตุผลดังกล่าว การดำรงความเป็น “แม่อินเดีย” ท่ามกลางความหลากหลายทางเชื้อชาติอาจมีพัฒนาการในหลากหลายมิติมากขึ้น ดังปรากฏในเรื่องสั้น “My Mother Pattu” ซึ่งตัวละครหลักคือพ่ที่มีลักษณะที่ตรงข้ามกับตัวละครราดา เนื่องจากเธอปฏิเสธความเป็นแม่ ดังนั้นภาพของแม่อินเดียในเรื่องสั้นจึงมีลักษณะทวิลักษณ์เมื่อเปรียบเทียบกับภาพ “แม่อินเดีย” ในภาพยนตร์เรื่อง “Mother India” ด้านหนึ่งคือเทพีแห่งความดี อีกด้านหนึ่งคือเทพีแห่งการทำลายล้าง เพื่อตั้งคำถามกับความเชื่อเดิมในสังคม และเพื่อสร้างภาพของแม่อินเดียในบริบทสังคมยุคใหม่

ในบทความนี้ได้มีการนำทฤษฎีการพัฒนาจิตสังคมและวิกฤติด้านตัวตน (Cherry, 2023) มาวิเคราะห์ตัวละครคู่ตรงข้ามอีกคู่หนึ่งคือแม่พ่และลลิตาลูกสาว ตัวละครทั้งสองตัวมีความขัดแย้งกันเนื่องจากผู้เป็นแม่ปฏิเสธการทำหน้าที่ของแม่ และการปฏิสัมพันธ์กับคนในสังคม ส่วนอีกคนหนึ่งคือลูกที่เรียกหาความรักจากผู้เป็นแม่ แต่ถูกปฏิเสธเพราะอุดมการณ์ความเชื่อและการดำเนินวิถีชีวิตแตกต่างกัน

ชาราส มานิคคาม : สตรีชาวมาเลย์เชื้อสายอินเดียนกับการต่อต้านการเหยียดเชื้อชาติ

“ไม่มีใครหนีพ้นจากเรื่องศาสนาและการเมืองได้” (Bhasin, 2023)

ชาราส มานิคคามคือนักเขียนเรื่องสั้น “My Mother Pattu” เป็นเรื่องสั้นที่ได้รับรางวัลจากการแข่งขันเรื่องสั้นเครื่องจักรภาพเมื่อปี ค.ศ. 2019 เรื่องสั้นดังกล่าวถูกรวมไว้ในหนังสือชุด “The Art and Craft of Asian Stories” โดยกลุ่มบลูมส์เบอร์รี่ นอกจากนี้เรื่องสั้น “My Mother Pattu” ถูกคัดเลือกให้ตีพิมพ์ในรวมเรื่องสั้นชุด “The Best of Malaysian Short Fiction in English 2010-2022” ชาราส มานิคคามประสบความสำเร็จในฐานะนักเขียน ผลงานของเธออาทิ “Charan” ได้รับรางวัล DK Dutt Award เมื่อปีค.ศ. 2017 รวมทั้งงานเขียนอื่น ๆ ของเธอมีรายชื่อเข้าชิงในการประกวดเรื่องสั้นรายการ Master Review Summer Short Story ปี ค.ศ. 2021 ด้วยประสบการณ์ทำงานของเธอตั้งแต่ปีค.ศ. 2002 ในฐานะครูสอนภาษาอังกฤษ นักเขียนตำรา กองบรรณาธิการหนังสือ ทำให้เธอมีประสบการณ์ในการถ่ายทอดเรื่องราวแทนตัวละครที่ไม่สามารถถ่ายทอดความรู้สึกในประเด็นต่าง ๆ ออกมาอย่างเปิดเผยได้ (Maniar, 2025)

ชาราส มานิคคามได้นำเสนอว่า ปัญหาการเหยียดเชื้อชาติเป็นปัญหาสำคัญในสังคมมาเลเซีย นำไปสู่ความเหลื่อมล้ำในสังคมในทุกระดับโดยเฉพาะอย่างยิ่งในสถาบันการศึกษา ปัญหาดังกล่าวเกิดขึ้นกับกลุ่มผู้อพยพย้ายถิ่นฐานมาอยู่ประเทศมาเลเซีย อาทิชาวอินเดียมุสลิม ซึ่งคนในสังคมเรียกคนกลุ่มนี้ว่า “Keling” หรือออกเสียงในภาษามาเลย์ว่า “เกอลิง” ภาพของชาวเกอลิงถูกนำเสนอในเรื่องสั้น “Call it by its name” ซึ่งเป็นเรื่องสั้นเรื่องหนึ่งในรวมเรื่องสั้นชุด “My Mother Pattu” คำนี้กลายเป็นคำที่มีนัยยะของการเหยียดเชื้อ

ชาติและนำบาดแผลมาสู่ชนกลุ่มนี้อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ อย่างไรก็ตามมีการกล่าวกันว่าในอดีต คำว่า “Keling” ไม่ได้มีนัยยะของการเหยียดเชื้อชาติ แต่มีเรื่องราวและประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับคำว่า “Keling” มากมาย อาทิ คำนี้มีหมายถึงผู้คนที่มาจากอาณาจักรคาลิงกะซึ่งเป็นอาณาจักรโบราณของชาวอินเดีย ในปัจจุบันคือรัฐโอริสสะของประเทศอินเดีย ตำนานดังกล่าวถูกกล่าวถึงในหนังสือ “ประวัติศาสตร์มลายู” หรือ “Sejarah Melayu” (Elankovan, 2018) นอกจากนี้มีเรื่องเล่าว่า คำว่า “Keling” มาจากเสียง “kling kling” ซึ่งเป็นเสียงกำไลข้อเท้าของสตรีอินเดีย ต่อมาก็กลายเป็นคำที่ใช้เรียกลูกหลานของชาวอินเดีย ซึ่งในปัจจุบันความหมายของคำมีนัยยะเปลี่ยนไป

อาจกล่าวได้ว่า ปัญหาการเหยียดเชื้อชาติเป็นปัญหาที่ยังรากลึกในสังคมมาเลเซีย ซึ่งผู้คนในสังคมต้องเผชิญ แต่หากพิจารณาถึงสตรีในฐานะแม่ซึ่งแบกรับความคาดหวังของสังคมไว้มากมายในฐานะภรรยาและผู้เลี้ยงดูบุตร ปัญหาดังกล่าวถือว่ามีความซับซ้อนมากขึ้นไปอีก ดังที่ผู้เขียนได้กล่าวไว้ในบทสัมภาษณ์ว่า “ทุกคนต่างกล่าวว่า “My Mother Pattu” น่าจะต้องเป็นเรื่องราวของแม่ผู้เสียสละ แม่ผู้ยิ่งใหญ่ หรือ แม่ของแผ่นดิน แต่พื้ทุกลบไม่ใช่” (Maniar, 2025) ข้อความดังกล่าวสะท้อนถึงความคาดหวังของสังคมต่อสตรีผู้เป็นแม่ โดยคุณลักษณะสำคัญของแม่คือมีความเสียสละ อุทิศตนเองเพื่อความสุขของครอบครัว และในทางตรงข้ามเมื่อแม่ถูกคาดหวัง แต่ในความเป็นจริงแม่เป็นเพียงบุคคลธรรมดา ซึ่งไม่สามารถทำทุกอย่างได้ดังแม่ในอุดมคติ แม่จึงได้รับบทลงโทษจากสังคม ดังนั้นผู้เขียนได้สะท้อนเรื่องราวของแม่ในบริบทสังคมมาเลเซียในเรื่อง “My Mother Pattu” ซึ่งสะท้อนว่ามนุษย์มีความซับซ้อน และผู้หญิงก็เช่นกัน สังคมจึงไม่สามารถไปปิดกั้นให้เธอดำรงชีวิตอยู่เพียงทำหน้าที่ของแม่ตามที่สังคมคาดหวัง

ในเรื่องสั้น “Number One, Mambang Lane” ซึ่งเป็นเรื่องสั้นเรื่องแรกในรวมเรื่องสั้นชุด “My Mother Pattu” ถือเป็นปฐมบทของการเปิดพื้นที่สำหรับเรื่องราวของตัวละครที่สะท้อนปัญหาของชุมชนมัมบัง ซึ่งเป็นชุมชนที่มีการผสมผสานระหว่างผู้คนต่างชาติพันธุ์ และส่วนใหญ่เป็นครอบครัวของผู้ใช้แรงงาน เรื่องราวของชุมชนถูกมองผ่านตัวละครหญิงสาวซึ่งอาศัยอยู่ในป็นัง ซึ่งมองว่าปัญหาของสังคมมีความซับซ้อนจากเรื่องราวของตัวละครในชุมชนที่เธอรับรู้และชุมชนแห่งนี้เป็นชุมชนที่ครอบครัวของผู้ที่ตัวละครเอกอาศัยอยู่ในชุมชนมัมบังซึ่งเป็นชุมชนขนาดเล็ก อาจเป็นภาพแทนหนึ่งของชาวอินเดียเชื้อสายทมิฬ ซึ่งคนอินเดียส่วนใหญ่จะใช้ภาษาทมิฬสื่อสารกันแต่คนกลุ่มนี้ย้ายถิ่นฐานเข้ามาอยู่ในประเทศมาเลเซียซึ่งมีเพียงจำนวนประมาณร้อยละ 9 ของจำนวนประชากรทั้งหมดของประเทศ ซึ่งต้องดำรงชีวิตอยู่ภายใต้นโยบายกัมปุตราซึ่งเป็นนโยบายที่ให้สิทธิพิเศษทั้งด้านเศรษฐกิจและสังคมกับชาวมลายูและชนพื้นเมืองเดิม รวมทั้งนโยบายด้านอื่น ๆ อาทิ ด้านภาษาซึ่งถือเป็นประเด็นอ่อนไหวในสังคมเนื่องจากรัฐบาลไม่ให้สิทธิเท่าเทียมกันระหว่างคนพื้นเมืองและกลุ่มผู้อพยพ ดังนั้นแรงกดดันต่าง ๆ ทางสังคมที่ประกอบด้วยผู้คนต่างชาติพันธุ์จึงถูกสะท้อนภาพขึ้นมาในชุมชนแห่งนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาของสตรีในฐานะแม่ซึ่งต้องรักษาขนบดั้งเดิมให้คงอยู่ภายใต้แรงกดดันต่าง ๆ จึงอาจกล่าวได้ว่าในรวมเรื่องสั้นชุด “My Mother Pattu” ให้ความสำคัญกับปัญหาเรื่องการเหยียดเชื้อ

ชาติเป็นสำคัญผ่านมุมมองของสตรี และนำเสนอปัญหาของสตรีในมิติต่าง ๆ ทั้งในระดับครอบครัวและสังคม การสะท้อนปัญหาผ่านมุมมองของสตรีทำให้เรื่องสั้นชุดนี้ สะท้อนอารมณ์และความรู้สึกของสตรีต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ลึกซึ้งมากขึ้น ในขณะที่ภาพยนตร์เรื่อง “Mother India” ถูกนำเสนอผ่านมุมมองของบุรุษ มุ่งเน้นที่การสร้างชาติเป็นสำคัญ ภาพ “แม่อินเดีย” จึงเป็นภาพแม่ในอุดมคติตามแนวคิดของบุรุษ ซึ่งเน้นการเสนอคุณลักษณะของแม่ที่สมบูรณ์แบบตามแนวคิดบุรุษ ทำให้ขาดการสะท้อนอารมณ์และความรู้สึกของสตรีต่อปัญหาที่เผชิญ

แนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” : ภาพของสตรีอินเดียในอุดมคติ

สังคมอินเดียให้ความสำคัญสูงสุดกับ “แม่อินเดีย” เนื่องจากแม่คือผู้ให้ชีวิต โดยเห็นได้ว่าภาพของแม่จะปรากฏในบทกวีรวมทั้งสุภาษิตต่าง ๆ อาทิ “ไม่มีสิ่งใดดับความกระหายได้เหมือนดั่งน้ำนมมารดา” สุภาษิตดังกล่าวสะท้อนถึงความสำคัญของแม่ตามแนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” ซึ่งเปรียบแม่เสมือนผืนดิน ด้วยเหตุที่ว่าสิ่งมีชีวิตต่าง ๆ จะไม่สามารถดำรงอยู่ได้โดยปราศจากผืนดิน เช่นเดียวกับชีวิตของมนุษย์ หากไร้แม่ก็ไม่สามารถมีชีวิตอยู่ได้เพราะมนุษย์จะเติบโตได้อย่างสมบูรณ์ด้วยน้ำนมแม่เท่านั้น

สุภาษิตดังกล่าวสอดคล้องกับความเชื่อดั้งเดิมของชาวฮินดูคือ แม่อินเดียมีความศักดิ์สิทธิ์และบริสุทธิ์ ดุจน้ำนมของแม่ ตามแนวคิดนี้น้ำนมของแม่คือ “น้ำนมแห่งวีรบุรุษ” ที่จะเลี้ยงลูกชายให้เป็นนักรบและมีความกล้าหาญ ตามความเชื่อในสังคมอินเดียแบบดั้งเดิม การที่ลูกชายจะเติบโตขึ้นและมีความกล้าหาญเพียงใด ขึ้นอยู่กับหน้าอกและมดลูกของแม่ หน้าอกและมดลูกของแม่จึงมีความศักดิ์สิทธิ์ และชาวอินเดียโบราณเปรียบเทียบมดลูกของแม่คือ “ถ้ำของเสือ” ซึ่งจะให้กำเนิดบุตรชายที่สง่างามดุจพญาเสือที่พร้อมเข้าสู่สนามรบ (Lakshmi, 1990, p.72)

อุดมการณ์เรื่องการเป็นแม่มีความสำคัญอย่างยิ่งในประเทศอินเดีย เนื่องจากสตรีจะมีสถานภาพสูงและได้รับการยกย่องในฐานะแม่ แต่นั่นหมายถึงเธอต้องให้กำเนิดบุตรชายเท่านั้น การให้กำเนิดบุตรสาวยังไม่สามารถทำให้สตรีมีสถานภาพของความเป็นแม่ได้สมบูรณ์เนื่องจากแม่ที่ให้กำเนิดเพียงลูกสาวจะมีสถานภาพที่ต่ำต้อยกว่าแม่ที่ให้กำเนิดลูกชาย เพราะชาวอินเดียมีความเชื่อว่า “ลูกชายคือแสงในสรวงสวรรค์อันสูงสุด” (Bhattacharji, 1990, p.50) ด้วยความเชื่อดังกล่าวลูกชายต้องเคารพแม่สูงสุดด้วยเช่นกันดังสุภาษิตของชาวฮินดูที่ว่า “ความเป็นชายของชายชาวฮินดูขึ้นอยู่กับว่าได้ปกป้องแม่ชาวฮินดู” (Lakshmi, 1990, p.72)

ภาพยนตร์เรื่อง “แม่อินเดีย” นำเสนอภาพแม่ในอุดมคติซึ่งสะท้อนภาพของสตรีตามแนวคิดดั้งเดิมของชาวฮินดู ภาพยนตร์เรื่องดังกล่าวถูกสร้างขึ้นเมื่อปี ค.ศ.1957 ซึ่งนำเสนอแม่อินเดียเปรียบเสมือนชาติภายหลังที่อินเดียได้รับเอกราชเมื่อปี ค.ศ.1947 ในเวลานี้เองมีการนำแนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” มาใช้เพื่อขับเคลื่อนความรู้สึกร่วมกันของคนในชาติ โดยนำเสนอภาพสตรีอินเดียในฐานะแม่ผู้มีคุณธรรมและเป็นแม่ของ

ชุมชน จึงอาจกล่าวได้ว่าภาพยนตร์เรื่อง “แม่อินเดีย” สะท้อนแนวคิดดั้งเดิมของชาวฮินดูสามประการได้แก่ 1) สตรีคือสัญลักษณ์แห่งความเจริญรุ่งเรือง 2) สตรีคือแม่ของวีรบุรุษ 3) สตรีคือภาพแทนของเทพีแห่งความดีงาม

ประการแรกภาพยนตร์สะท้อนให้เห็นว่าความเจริญรุ่งเรืองของบ้านเมืองขึ้นอยู่กับ การดำรงอยู่ของแม่อย่างแท้จริง ภาพแรกที่ปรากฏในภาพยนตร์คือภาพการก่อสร้างคลองชลประทานในหมู่บ้าน และการทำพิธีเปิดใช้คลองดังกล่าว ความเจริญในชุมชนจะเกิดขึ้นไม่ได้เลยหากไม่มีแม่ เนื่องจากบทบาทของแม่เชื่อมโยงทั้งในด้านพิธีกรรมและประเพณีของแม่ ที่ต่อสู้กับภัยพิบัติทางธรรมชาติและเป็นศูนย์รวมแห่งกำลังใจของชุมชนที่ร่วมกันพลิกฟื้นหมู่บ้านที่ถูกภัยธรรมชาติทำลายจนไม่เหลือแม่แต่ที่อยู่อาศัย กล่าว คือ ทางด้านพิธีกรรม ราชดาตัวละครแม่ที่ร่างกายชราถูกรังของจากบุรุษของหมู่บ้านให้ไปทำพิธีเปิดการใช้คลอง แต่แม่พยายามบ่ายเบี่ยงไม่ต้องการไปเนื่องจากไม่ต้องการฝืนสังขารออกไป แต่เธอยอมออกไปเพราะหากเธอไม่ออกไปพิธีการเปิดจะไม่สามารถเกิดขึ้นและผู้คนในชุมชนจะไม่สามารถใช้คลองแห่งนี้ได้ ราชดายอมออกไปในสภาพที่บุรุษทั้งหลายช่วยกันพยุงร่างออกไป พิธีกรรมเริ่มด้วยการสวมมาลัยดอกไม้ให้ กับราชดา การสวมมาลัยดอกไม้ เป็นส่วนหนึ่งของพิธีกรรมเพื่อการบูชาเทพเจ้าของชาวฮินดู เช่นเดียวกับในพิธีแต่งงาน เจ้าบ่าวต้องสวมพวงมาลัยให้เจ้าสาวซึ่งมีนัยยะของการผูกพันเจ้าบ่าวและเจ้าสาวไว้ด้วยกัน การสวมพวงมาลัยให้กับราชดาในพิธีเปิดคลองชลประทานทำให้ราชดานึกภาพย้อนกลับไปอดีตของเธอในพิธีแต่งงานซึ่งเธอจะต้องถูกสวมพวงมาลัยโดยเจ้าบ่าว

การใช้เทคนิคการเล่าเรื่องย้อนอดีตเพื่อเล่าเหตุการณ์ในอดีตของตัวละครทำให้ผู้ชมรับรู้ประสบการณ์ของราชดา และทราบว่าจุดเริ่มต้นของความเจริญในชุมชนวันนี้เริ่มจากเหตุการณ์ในวันแต่งงานของเธอซึ่งพิธีกรรมต่าง ๆ และความเชื่อทำให้เธอต้องตระหนักในหน้าที่ของภรรยาและการเป็นแม่ ในพิธีแต่งงานของชาวอินเดีย แนวคิดที่ว่าด้วยสตรีคือสัญลักษณ์แห่งความรุ่งเรือง ถูกสะท้อนผ่านทั้งการแต่งกาย พิธีกรรมและความเชื่อด้านการแต่งกาย สตรีจะสวมใส่สำหรับสีแดงซึ่งเป็นสีแห่งความเป็นมงคลและความรุ่งเรือง ใส่ทองและเครื่องประดับเพื่อแสดงความมั่งคั่ง เจ้าบ่าวจะสวมใส่พวงมาลัยดอกไม้ให้เจ้าสาวซึ่งมีนัยยะหมายถึงสายใยแห่งความเจริญรุ่งเรือง นอกจากนี้ความเชื่อเรื่องของสตรีอินเดียในฐานะภาพแทนแห่งความรุ่งเรืองยังได้ถูกพูดผ่านตัวละครแม่สามี่ซึ่งยอมเอาที่ดินไปจำนองกับสุชีลาล่าเจ้าหนี้เงินกู้จอมขูดรีดของหมู่บ้านเพื่อมาจัดการแต่งงานใหญ่โตจนเป็นที่กล่าวขานกันทั่วหมู่บ้านเพราะ เธอเชื่อว่าลูกสะใภ้ของเธอที่มีคุณลักษณะที่สมบูรณ์ทั้งความงามด้านรูปลักษณ์และจิตใจจะนำโชคมาสู่เธอ ดังที่แม่สามี่กล่าวกับคนในหมู่บ้านว่า “หากลูกสะใภ้นำโชคมาให้จริง เธอจะได้รับที่ดินคืนอย่างแน่นอน” ราชดาได้ยินประโยคดังกล่าว เธอรู้สึกเศร้าใจแต่ตระหนักในหน้าที่ที่จะต้องขยันหมั่นเพียรเพื่อให้ได้ที่ดินคืนมาโดยที่สามีของเธอยังไม่รู้เรื่องการจำนองบ้านกับสุชีลาล่า การเล่าย้อนเหตุการณ์ในวันแต่งงานสะท้อนให้เห็นว่าภาระหน้าที่ของเธอในฐานะภรรยาและแม่เริ่มต้นตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา อาจกล่าวได้ว่าเกียรติยศสูงสุดของแม่อินเดียที่ได้รับจากสังคมเป็นเพียงการชดเชยกับความอุทิศทุ่มเทตนเองกับภาระอันหนักอึ้งของสตรีผู้เป็นแม่

เงื่อนไขของสังคมส่งผลต่อการแสดงอัตลักษณ์ของแม่อินเดีย กล่าวคือการที่เธอตระหนักดีว่าการดำรงชีวิตอยู่ในฐานะแม่และภรรยาต้องนำความรู้เรื่องและความสุขมาสู่ครอบครัวทำให้เธอต้องทำหน้าที่ภรรยาและแม่ทั้งนอกบ้านและในบ้าน เมื่อราดาถูกจับจ้องโดยคนในชุมชนว่าครอบครัวของเธอจวนจะตกต่ำกับเจ้าหนี้แบบสุชีลาล่า และรับรู้ความคาดหวังของแม่สามีว่าเธอจะนำโชคและความรู้เรื่องมายังครอบครัว เธอจึงทำงานเคียงข้างสามีในทุ่งนาโดยไม่รู้จักเหน็ดเหนื่อย เพื่อหวังว่าเธอจะปลดหนี้ และได้ที่ดินคืนดังที่แม่สามีคาดหวัง แต่การต่อสู้ในฐานะผู้ถูกกดขี่และเอารัดเอาเปรียบโดยเจ้าหนี้กลับทำให้สถานการณ์แย่งไปเรื่อย ๆ ความโหยหิวของคนในครอบครัวและลูก ๆ ทำให้เธอต้องพยายามจัดสรรอาหารที่มีอยู่อย่างจำกัดให้ทุกคนในครอบครัวโดยเธอจะได้กินเป็นคนสุดท้าย จากเหตุการณ์นี้ภาพของราดาคือแม่ผู้เสียสละและอดทนต่อปัญหาโดยไม่โอ้อวดครวญใด ๆ

ประการที่สอง ราดาคือแม่ของวีรบุรุษทรชน อาจเป็นคำกล่าวที่สะท้อนบทบาทหลักราดาในฐานะแม่ของลูกชาย การให้กำเนิดลูกชายคนแรกซึ่งทำให้ครอบครัวยินดีเป็นอย่างมาก เป็นสิ่งที่แสดงความเป็นแม่สมบูรณ์แบบในตำราดา เรื่องราวของการต่อสู้ของราดาเชื่อมโยงกับบุตรชายสองคนของเธอเพราะโลกของราดามีเหลือเพียงลูกชาย ส่วนสามีหนีปัญหาหนี้สินและความยากลำบาก ด้วยการหนีออกจากบ้านเพื่อฆ่าตัวตาย ส่วนลูกสาวสองคนเสียชีวิตในเหตุการณ์ภัยพิบัติครั้งใหญ่ของหมู่บ้าน การกล่าวถึงลูกชายของราดาในฐานะวีรบุรุษทรชน เกิดจากพฤติกรรมการก้าวร้าวและการโต้กลับเจ้าหนี้จอมโหดด้วยความห้าวหาญ ที่ซุตรีดีและเอารัดเอาเปรียบทำให้แม่ของเธอต้องยากลำบาก จนทำให้ลูกชายของราดาเติบโตขึ้นมาด้วยสภาพจิตใจที่คับแค้น แม้เบื้องลึกในจิตใจของลูกชายจะรักความยุติธรรมแค่ไหนก็ตาม เหตุการณ์การเผชิญหน้าครั้งสำคัญของปัญลูกชายของราดากับเจ้าหนี้คือการลักพาตัวลูกสาวเจ้าหนี้ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่แม่ซึ่งดำรงความยุติธรรมไม่อาจยอมรับได้ แม้จะรักลูกเพียงใดแต่เธอเลือกยิงลูกชายทำให้ลูกชายเสียชีวิตเพื่อปกป้องหญิงสาวและนำความสงบสู่ชุมชน

ประการที่สาม สตรีชาวอินเดียเป็นภาพแทนของเทพีแห่งความดีงาม อันนำมาสู่ความสงบสุขของครอบครัวและชุมชนอย่างแท้จริง กล่าวคือภาพของเทพีเชื่อมโยงกับอำนาจศักดิ์สิทธิ์ในตัวของเธอ “แม่อินเดีย” จึงอยู่ในฐานะแม่ผู้ปกป้อง แม่ผู้มีความรักความอบอุ่น ด้วยความรักและความอบอุ่นของแม่ที่มีต่อลูกแม่จึงกลายเป็นศูนย์กลางของชุมชน ในภาพยนตร์ “Mother India” สะท้อนภาพแม่อินเดียภายใต้ระบอบปีศาจไทย ที่มีสภาอาวุธซึ่งประกอบด้วยบุรุษซึ่งเป็นผู้นำของหมู่บ้านมีอำนาจตัดสินใจเรื่องราวต่าง ๆ ของหมู่บ้าน และตัดสินใจพิพากษาต่าง ๆ ในชุมชนรวมทั้งคดีการก่อกวนของราดากับสุชีลาล่า ซึ่งทำให้ราดาต้องจ่ายดอกเบี้ยยเป็นข้าวจำนวนสามในสี่ของจำนวนที่ปลูกได้ การพิพากษาเช่นนี้ส่งผลให้ราดาต้องทำงานหนักตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา อีกทั้งยังส่งผลให้ปัญลูกชายคนเล็กกลายเป็นคนที่มีบุคลิกภาพที่ก้าวร้าวเพราะเห็นแม่ราดาถูกเอารัดเอาเปรียบมาตลอดชีวิต ความอดอยากของครอบครัวทำให้เห็นความเสียสละอันยิ่งใหญ่ของแม่ที่มีต่อครอบครัวและลูก ๆ ที่เผชิญความหิวด้วยการทุ่มเททำงานหนัก รักษาบรรยากาศของบ้านที่มีความโศกเศร้าด้วยความสงบ ภาพ

ดังกล่าวเป็นแบบอย่างให้กับผู้คนในชุมชนที่สิ้นหวังจากความเสียหายของหมู่บ้าน และต้องการหนีออกจากหมู่บ้านไปอยู่ที่อื่น เธอจึงสามารถเรียกร้องคนในหมู่บ้านให้ตัดสินใจไม่ย้ายออกไปจากหมู่บ้านได้สำเร็จและร่วมกันพลิกฟื้นให้หมู่บ้านมีความเจริญรุ่งเรือง

ทวิลักษณ์ในตัวละครแม่พัทธและสตรีอินเดียในอุคมคติ

ตามแนวคิดเรื่อง “แม่อินเดีย” ปรากฏความเชื่อเรื่องเทพีศักดิ์ซึ่งเป็นภาพแทนแห่งความดีและเทพีสมาชนากาลีซึ่งเป็นภาพแทนของความชั่วร้าย ความเชื่อดังกล่าวสะท้อนความเชื่อแบบทวิลักษณ์ อีกทั้งสัมพันธ์กับวิถีชีวิตของผู้คนในอดีตซึ่งทำเกษตรกรรม เนื่องจากในการทำเกษตรกรรมจะประกอบด้วยพิธีกรรมเกี่ยวข้าว เพาะปลูกด้วยความเชื่อว่าชีวิตต่าง ๆ ถูกสร้างขึ้นจากดิน รวมทั้งพิธีศพและพิธีอื่น ๆ ที่เกี่ยว กับความตาย (Nisha, 2023, p.46) ดังนั้นวงจรด้านเกษตรกรรมสะท้อนภาพสองลักษณะ ภาพหนึ่งคือความเจริญงอกงามจากการเติบโตของข้าวในทุ่งนา อีกภาพหนึ่งคือความชั่วร้ายอันเกี่ยวเนื่องจากความสูญเสียหรือความตาย

ความเชื่อแบบทวิลักษณ์ถูกยึดโยงกับภาพของ “แม่อินเดีย” เนื่องจากในสังคมแบบเกษตรกรรม สตรีถือเป็นผู้มีบทบาทสำคัญ ทั้งในมิติของการให้กำเนิดบุตร ทำให้เกิดแรงงานที่ถือเป็นกำลังสำคัญในระบบเศรษฐกิจที่พึ่งพิงกับงานด้านเกษตรกรรมรวมทั้งมิติของความเชื่อซึ่งแม่จะมีบทบาทสำคัญด้านพิธีกรรมต่าง ๆ ในการเพาะปลูกและเกี่ยวเกี่ยวพืชผล วิธีการเกษตรทำให้ภาพของ “แม่อินเดีย” ปรากฏสองภาพตามความเชื่อเรื่องเทพีทั้งสอง ได้แก่เทพีศักดิ์คือเทพีซึ่งมีความบริสุทธิ์ดุจสีขาวของน่านม คุณลักษณะของแม่จึงเป็นผู้ดำรงตนเองบนศีลธรรม และความดีงามทั้งปวง ภาพของเทพีแม่มีเชื่อมโยงกับภาพสตรีที่แต่งงานแล้ว เป็นภาพแทนของสตรีผู้มีความงามและมีเมตตากรุณา แต่อีกภาพหนึ่งคือพระแม่อากาลี คือเทพีผู้มึลลักษณะน่ากลัว รูปร่างสีดำ ภาพของเทพีจะเชื่อมโยงกับสตรีที่ยังไม่แต่งงาน มีความอิสระ ซึ่งมักขัดต่อชนบต่าง ๆ ของสังคม ภาพทั้งสองภาพมีความย้อนแย้งโดยภาพหนึ่งเป็นผู้หญิงที่สวยงามได้รับการชื่นชมแต่ถูกพันธนาการด้วยหน้าที่ ส่วนภาพของพระแม่อากาลีที่แม้มีภาพลักษณ์ที่น่ารังเกียจแต่กลับมีอำนาจเหนือสิ่งมีชีวิตอื่น มีอิสรภาพในการกระทำและการพูด

การนำแนวคิดทวิลักษณ์มาใช้ในการวิเคราะห์ตัวละครพัทธ โดยเปรียบเทียบกับตัวละครชั่วตรงข้ามคือราดา เนื่องจากตัวละครราดาและพัทธยึดมั่นในอุดมการณ์ที่ตรงข้ามกัน ราดาเชื่อในความเป็นแม่อินเดียในอุคมคติ ดังปรากฏในฉากสุดท้ายของภาพยนตร์ ซึ่งเป็นฉากที่เธอมองความเจริญก้าวหน้าปรากฏต่อหน้าเธอด้วยความมุ่งมั่น สะท้อนให้เห็นว่า เธอยึดมั่นในอุดมการณ์ของความเป็นแม่อินเดียมาโดยตลอดเวลา แม้จะมีอุปสรรคมากมาย อีกทั้งร่างกายของเธอก็จะชราอ่อนแรงเพียงใด แต่ในท้ายที่สุดเมื่อสิ่งที่เธอได้พยายามต่อสู้มาได้รับความสำเร็จเธอจึงรู้สึกภาคภูมิใจในความ สำเร็จในฐานะของแม่ ในขณะที่ “พัทธ” คือตัวละครแม่ ที่

ปฏิเสธความเป็นแม่ในอุดมคติตามความเชื่อของชาวฮินดู เธอเลือกที่จะปลดพันธนาการจากการทำหน้าที่ของแม่

พัทพูไม่อาจกล่าวได้ว่าเป็นแม่ได้สมบูรณ์ตามค่านิยมของ “แม่อินเดีย” เพราะเธอไม่ได้ให้กำเนิดบุตรชาย เธอมีเพียงบุตรสาวหนึ่งคน เธอไม่มีคุณลักษณะของแม่เหมือนราดา ซึ่งสามารถแลกชีวิตเพื่อปกป้องลูกแต่กลับมีพฤติกรรมตรงกันข้าม เธอไม่สามารถทำหน้าที่ในฐานะแม่ของชุมชน เพราะได้ถูกปฏิเสธจากทุกคนในชุมชนเนื่องจากพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของเธอในฐานะ “แม่ของลลิตา” การที่ตัวละครทั้งสองตัวมีความเชื่อและอุดมการณ์ที่ตรงข้ามกัน ย่อมดำเนินชีวิตในทิศทางที่ตรงข้ามกันและผลลัพธ์จากการกระทำย่อมแตกต่างกัน ตัวละครราดาสะท้อนภาพแม่ตามนิยามของความเป็นแม่อินเดียในแบบดั้งเดิม ส่วนพัทพูสะท้อนความจริงในสังคมประการหนึ่งของสตรีผู้มีเชื้อสายอินเดีย ซึ่งดำรงชีวิตอยู่ในบริบททางสังคมที่เปลี่ยนไปจากเดิม ภาพสองภาพนี้ชวนให้เกิดการตั้งคำถามว่า อุดมการณ์เหล่านี้จะควรถูกส่งต่อไปยังคนรุ่นใหม่หรือไม่และในทิศทางใด

“พัทพู”: ความงามอันล้ำค่าที่เธอไม่คู่ควร

มานิคามาได้ให้ความหมายของ “แม่อินเดีย” ในฐานะผู้สืบสานมรดกอันล้ำค่าของชาวอินเดียมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน โดยเรียกตัวละครแม่ว่า “พัทพู” ซึ่งเชื่อมโยงกับคำว่า “Pattu” หมายถึงเครื่องแต่งกายของเจ้าสาวชาวอินเดียที่สวมใส่ในวันแต่งงาน การสวมใส่สำหรับพัทพูสะท้อนถึงวัฒนธรรมเก่าแก่และศิลปะอันล้ำค่าของชาวอินเดีย นัยยะของการแต่งกายด้วย紗สำหรับบ่งบอกถึงความงามอันล้ำค่าที่คงอยู่เหนือกาลเวลาของวัฒนธรรมอินเดีย สำหรับชนิดนี้ทำมาจากผ้าไหมและถักทอด้วยลวดลายเฉพาะถิ่นอย่างประณีต การสวมใส่สำหรับประเพณีนี้ยังถือเป็นการให้เกียรติกับศิลปินผู้ถักทอผ้าไหมมานานนับศตวรรษจากรุ่นสู่รุ่น นอกจากนี้สำหรับพัทพูยังสะท้อนอัตลักษณ์ของชาวอินเดีย เนื่องจากชาวอินเดียมีความเชื่อว่า紗สำหรับหมายถึงแสงสว่าง ความเจริญรุ่งเรือง และการสวมใส่紗สำหรับการถักทอระหว่างความรัก วัฒนธรรม และความงามของประเพณีที่สืบทอดมาได้อย่างลงตัว

ตัวละครแม่พัทพูคือตัวละครหลัก ชื่อของเธอเป็นชื่อเรียกผ้าสำหรับประเพณีหนึ่งซึ่งถือเป็นมรดกตกทอดสืบเนื่องมาหลายชั่วอายุคนด้วยกัน หากจะให้คำจำกัดความสำหรับประเพณีนี้ อาจกล่าวได้ว่าหมายถึง “ความงามอันล้ำค่า” ความงามที่ว่าสื่อถึงความงามทั้งของเนื้อผ้า และความหมายที่ซ่อนอยู่ภายใต้ความงามที่ปรากฏให้ผู้คนภายนอกได้พบเห็น อันได้แก่ สัญลักษณ์แห่งความรัก ความสวยงามของอารยธรรมโบราณ ซึ่งผ้าไหมชนิดนี้เปรียบเสมือนสิ่งที่ถักทอความรักระหว่างรุ่นสู่รุ่น ตรงกันข้ามกับพัทพูซึ่งเป็นตัวละครแม่ ซึ่งตามขนบเดิมของชาวอินเดีย “แม่” คือภาพแทนความงามและความรักอันบริสุทธิ์ ซึ่งมีความอ่อนโยนและจิตใจอันเมตตาโดยเฉพาะอย่างยิ่งกับลูก

พัทธคันจิบุรุม หรือผ้าไหมคันจิบุรุม ซึ่งเป็นเครื่องแต่งกายสำหรับเจ้าสาวชาวทมิฬนาฑู และเป็นสัญลักษณ์แห่งความงามและความมั่งคั่งของผู้สวมใส่ แต่ในทางตรงข้ามเครื่องแต่งกายชนิดนี้กลับกลายเป็นเครื่องหมายแสดงความอับยศของครอบครัวของพัทธ กล่าวคือผ้าไหมคันจิบุรุมมีชื่อเสียงมายาวนานในด้านความงามของเนื้อผ้า สีสดใส รวมทั้งการออกแบบที่สวยงาม ถือเป็นงานศิลปะชั้นสูงของชาวทมิฬนาฑู ที่มักใช้ในงานแต่งงาน ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ของความมั่งคั่งรุ่งเรืองที่ถูกส่งต่อจาก รุ่งสุรุ่ม (Surya, 2023, p.1) แม้ว่าสำหรับชนิดนี้ได้ถูกเลิกใช้ในวันแต่งงานของพัทธเพื่อสะท้อนถึงสถานภาพทางสังคมของพัทธในวันแต่งงาน แต่การแต่งงานของพัทธกลับไม่ได้เป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงความมั่งคั่งรุ่งเรือง และไม่ถูกบอกเล่าถึงพิธีกรรมอันศักดิ์สิทธิ์ การแต่งงานถูกนำเสนอเพียงผ่านภาพถ่ายซึ่งเป็นพื้นที่ความทรงจำอันเข้มข้นของครอบครัว โดยเฉพาะลูกสาว และภาพถ่ายนี้เป็นหลักฐานยืนยันความอับยศของครอบครัว และเป็นเครื่องย้ำเตือนความทรงจำให้กับลูกสาว และทุกคนในครอบครัวว่าจุดเริ่มของความเจ็บปวดนี้มีสาเหตุจากสิ่งใด เมื่อสตรีผู้สูงศักดิ์ต้องแต่งงานกับชายเชื้อสายจีนที่ถูกพ่อของพัทธเก็บมาเลี้ยงขณะที่เร่ร่อนหิวโหยอยู่ข้างถนน และต้องตอบแทนบุญคุณด้วยการรับผิดชอบพัทธซึ่งตั้งครุฑแบบไม่พึงประสงค์ สำหรับคันจิบุรุมที่เลิศหรูก็ไม่อาจปิดทองของพัทธที่กำลังตั้งครุฑได้มิด อีกทั้งลักษณะนิสัยที่เย่อหยิ่งและบทรบของพัทธในฐานะผู้กระทำถูกสะท้อนผ่านสายตา และการวางท่าทางของพัทธจากภาพในวันแต่งงาน ลักษณะท่าทางดังกล่าวได้ทำลายความงามของเธอ ซึ่งควรจะมี ความงามของสตรีวัยแรกเริ่มที่งามดุจรูปปั้น ส่วนภาพของสามีอยู่ในฐานะผู้ถูกระทำ ทั้งสีหน้าและแววตาหม่นหมอง ไร้รอยยิ้ม เพราะถูกบังคับให้แต่งงาน พัทธได้ส่งกลิ่นความรู้สึกของการทำลายล้างผ่านแววตา และท่าทางจากรูปภาพใบนี้

ทั้งภาพยนตร์และเรื่องสั้นนี้นำเสนอว่า เหตุการณ์วันแต่งงานคือจุดเปลี่ยนชีวิตของตัวละครราดาและพัทธ ในสถานการณ์ที่ทั้งสองตัวละครต่างต้องดำรงชีวิตภายใต้ชนบของสังคม แต่ราดาเลือกที่จะดำเนินชีวิตไปตามชนบประเพณีจึงยอมรับการแต่งงานแบบคลุมถุงชน และปฏิบัติตามที่สังคมคาดหวังจากวัยสาวไปสู่การเป็นแม่ จนกระทั่งชีวิตต้องพบกับจุดเปลี่ยนเพราะต้องแบกรับหนี้สินของแม่สามี ความอดอยากของลูก และการสูญเสียสามีรวมทั้งลูกสาว แต่ไม่ว่าราดาจะเผชิญอุปสรรคใด ๆ แต่จุดยืนยังคงเหมือนเดิม ส่วนพัทธเธอเลือกตอบโต้กับคำสอนของครอบครัว ซึ่งเคร่งครัดในการเลี้ยงลูกสาว และเพื่อให้ดำเนินชีวิตตามความคาดหวังของสังคมอย่างเข้มงวดจนกระทั่งเธอต้องเสียโอกาสในการเรียนและอนาคตการทำงาน เธอจึงเลือกดำเนินชีวิตโดยสวนทางกับกฎเกณฑ์ของครอบครัวและความคาดหวังของสังคม ด้วยการตั้งครุฑไม่พึงประสงค์กับชายชาวตะวันตกซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการตอบโต้ครอบครัวและสังคม ดังนั้นพัทธซึ่งหมายถึงผ้าไหมอันล้ำค่า และตัวละครแม่พัทธจึงเปรียบเสมือนสองสิ่งบนเส้นทางคู่ขนาน เนื่องจากสิ่งหนึ่งคือสัญลักษณ์แห่งการถักทอสายใยระหว่างรุ่งสุรุ่ม กับอีกสิ่งหนึ่งคือภาพแทนของความขัดแย้งซึ่งความขัดแย้งเกิดขึ้นทั้งในระดับครอบครัวและชุมชนด้วยเหตุผลดังกล่าวราดาได้รับการสรรเสริญ ในฐานะแม่ของชุมชนของตนในฐานะผู้เป็นศูนย์รวมของผู้นับในชุมชน ขณะที่พัทธถูกสะท้อนโดยคนในครอบครัวทั้งสาม ลูก และแม่ของตนเองในลักษณะของหญิงงาม

เมืองที่มีวาจากิริยาหยาบคาย คุณลักษณะของเธอแตกต่างจากชนบโดยสิ้นเชิง จนทำให้คนในสังคมรับรู้ไปในทิศทางเดียวกัน

“พัทธ” กับการปฏิเสธหน้าที่ความเป็นแม่ในอุดมคติ

ข้อความ “ไร้พัทธ ย่อมมีแสง” (Manickam, 2023, p.41) ถูกสะท้อนผ่านความคิดของลูกสาวแสดงให้เห็นว่าความสุขของครอบครัวและชุมชนจะเกิดขึ้นเมื่อไม่มีพัทธ คำว่า “แสง” มีนัยยะหมายถึง “ความสุขของชุมชน” ความสุขและความสนุกของผู้คนมาจากการทำกิจกรรมสันทนาการและสังสรรค์ในชุมชนแห่งนี้ที่ประกอบด้วยชาวจีน ชาวมุสลิมและชาวฮินดู อาทิ การรับประทานก๋วยเตี๋ยวซึ่งเป็นอาหารของชาวจีน การเล่นกีฬาในพื้นที่ของชาวมุสลิม การรับประทานเมล็ดพืชทองหรือกัวยะหว่างการพูดคุยแลกเปลี่ยนความเห็นกัน และการเข้าเรียนการร้องเพลงคาร์นาติกซึ่งเป็นบทเพลงซึ่งมีที่มาจากคัมภีร์ฮินดูโบราณขับร้องทางตอนใต้ของอินเดียรวมทั้งรัฐทมิฬนาฑู การเปรียบเทียบพัทธหมายถึงความมืด ซึ่งเป็นสิ่งที่ตรงข้ามกับแสงสว่าง สะท้อนให้เห็นมุมมองของลูกสาวที่ต่อแม่ว่าเป็นสาเหตุแห่งความทุกข์ทั้งของครอบครัวและชุมชน

ในมิติครอบครัว “พัทธ” คือตัวละครแม่ที่ทำลายสายใยแห่งความรักในครอบครัวที่ประกอบด้วยคุณตา คุณยาย พ่อของลลิตาและลลิตา สาเหตุหลักคือพัทธปฏิเสธการเลี้ยงดูของครอบครัวที่เลี้ยงเธอมาด้วยการเลี้ยงบุตรสาวตามแบบฉบับของชาวฮินดู และเลือกทำสิ่งที่ทำลายต่อแนวคิดที่ถูกสั่งสอนมาตั้งแต่เด็ก พัทธตั้งครรภ์โดยไม่พึงประสงค์และไม่ทราบว่าใครเป็นพ่อของลลิตา แต่จากลักษณะภายนอกของลลิตาที่มีตาสีเขียวและผมสีทอง อนุมานได้ว่าพ่อของเธอน่าจะเป็นชาวยุโรป ทำให้การแต่งงานระหว่างพัทธกับหนุ่มชาวจีนเด็กในบ้านที่คุณตาเก็บมาเลี้ยงจึงเป็นสิ่งที่น่าอับอายสำหรับครอบครัว ลลิตาจึงเป็นสัญลักษณ์ของความอัปยศซึ่งพัทธปฏิเสธการทำหน้าที่แม่

พัทธคือข้อขัดแย้งตรงข้ามกับลลิตาลูกสาวของเธอ เธอแสดงออกถึงความรู้สึกเกลียดชังกับลูกสาวทุกรูปแบบทั้งจากคำพูดที่ทำร้ายจิตใจและการกระทำ อาทิ เมื่อลูกถามเธอว่า “แม่รักเธอไหม” เธอตอบแบบไม่รักษาน้ำใจลูกว่า “รักเธอหรือลลิตา คำถามโง่ ๆ โง่และน่าเกลียดเหมือนตัวเธอ ตอนฉันอายุ 14 ปี ฉันมีเธอ สิ่งที่เราร้ายที่สุดที่มาอาศัยอยู่ในท้องของฉัน ทำให้ฉันแสบร้อนล้นปีและยังทำให้ฉันเสียโอกาสในชีวิต” (Manickam, 2023, P.43) พฤติกรรมดังกล่าวของพัทธอาจวิเคราะห์ได้สองประการได้แก่ 1) การโต้กลับแนวคิด “แม่อินเดีย” เพราะตามแนวคิดดังกล่าว การที่ผู้หญิงคนหนึ่งจะเป็นแม่ที่สมบูรณ์และมีสถานภาพสูงส่งในสังคมได้ ต้องให้กำเนิดลูกชายแต่พัทธมีลลิตาเป็นลูกสาว เธอจึงไม่ใช่ “แม่” ที่สมบูรณ์ในความหมายแบบดั้งเดิมอีกต่อไปเธอจึงเปรียบลลิตาด้วยคำว่า “สิ่งที่เลวร้ายที่สุด” 2) เธอปฏิเสธภาระหน้าที่ที่เธอไม่ปรารถนาและเป็นอุปสรรคต่อการดำเนินชีวิตที่ต้องการ อีกทั้งเป็นการสะท้อนความทุกข์ของแม่ระหว่างการตั้ง ครรภ์และการคลอดบุตร

ส่วนลลิตาได้กลับด้วยการไม่ให้เกียรติพ่อบุญในฐานแม่ โดยการไม่เรียกเธอว่า “อ๊มมา” เลยแม้แต่ครั้งเดียว เพราะในสังคมของชาวฮินดูเชื่อกันว่า “อ๊มมา” เป็นร่างอวตารของพระแม่ซึ่งเป็นเทพผู้มีความรักให้กับสรรพสิ่งบนโลก การเรียกแม่ว่า “อ๊มมา” จึงเป็นการให้เกียรติกับแม่อย่างสูงสุด ดังนั้นการไม่เรียกแม่ว่า “อ๊มมา” จึงเป็นการลดทอนคุณค่าของการเป็นแม่และเป็นการโต้กลับของลลิตา ซึ่งมีสาเหตุมาจากประสบการณ์ความเจ็บปวดที่เธอเรียนรู้จากพฤติกรรมของแม่ ที่ทั้งรู้สึกโกรธ หวาดกลัวจนกระทั่งนำไปสู่ความรู้สึกเฉยชา

ในมิติของครอบครัว ทุกคนจะได้รับผลกระทบทางจิตใจจากพฤติกรรมของพ่อบุญ เพราะพฤติกรรมของเธอที่เป็นคนขี้โมเม ชอบการด่าทอด้วยคำหยาบคายและแสดงอารมณ์ฉุนเฉียวต่อคนในครอบครัว เธอมีคุณลักษณะตรงข้ามกับ “แม่อินเดีย” ในอุดมคติซึ่งเป็นสัญลักษณ์ของความรุ่งเรือง ขณะที่เธอมีพฤติกรรมทำลายทรัพย์สินและชื่อเสียงของครอบครัว ด้วยการขูดรีดทรัพย์สินของครอบครัวและนำไปใช้อย่างสุรุ่ยสุร่ายจนทำให้พ่อแม่ไม่สามารถทนกับพฤติกรรมดังกล่าวได้ และไล่ออกไปจากชุมชนและหาบ้านเช่าอยู่ในวันที่พ่อบุญกลับมาที่บ้าน ทุกคนในครอบครัวแสดงออกด้วยความรู้สึกที่อึดอัดและจะแสดงความรู้สึกโล่งใจเมื่อเธอจากไป อย่างไรก็ตามคุณยายซึ่งเป็นแม่ของพ่อบุญ เป็นเพียงคนเดียวที่ไม่กล้าแสดงความรู้สึกดังกล่าว อาจเป็นเพราะเธอตระหนักถึงบทบาทความเป็นแม่ในอุดมคติที่เธอจะยอมรับกับสถานการณ์ แม้ว่าจะดีหรือเลวร้ายโดยไม่ตอบโต้ใด ๆ

หากวิเคราะห์ปัญหาของครอบครัวนี้ อาจเริ่มมีมาก่อนเหตุการณ์การแต่งงานของพ่อบุญ ทำให้การเลี้ยงดูพ่อบุญจึงเกิดปัญหา ความสัมพันธ์ระหว่างคุณตาและคุณยายอาจไม่ราบรื่นเนื่องจากคุณยายไม่ได้ให้กำเนิดลูกชาย ทำให้คุณยายก็ไม่มีสถานะของความเป็นแม่ที่สมบูรณ์เช่นกัน จะพบว่าไม่มีบทสนทนาใด ๆ ระหว่างคุณตาและคุณยายปรากฏในเรื่อง ส่วนคุณยายไม่มีบทสนทนาในประเด็นอื่น ๆ ยกเว้นบทสนทนาเพียงเล็กน้อยระหว่างเธอกับพ่อบุญเพื่อขอร้องให้รักษาน้ำใจของลลิตา และปกป้องลลิตาจากการถูกพ่อบุญทำร้าย คุณยายมักเงียบเมื่อเวลาพ่อบุญปรากฏตัวในบ้าน และมีสีหน้าที่แสดงออกถึงการยอมรับความก้าวร้าวของลูกสาวอย่างจำนน ความสัมพันธ์ระหว่างคุณตาและคุณยายเปรียบเสมือนสามีภรรยาที่เดินบนเส้นทางคู่ขนาน ด้วยความเชื่อแบบดั้งเดิมเรื่องการมีลูกชายเป็นเป้าหมายของการมีครอบครัว คุณตาจึงตัดสินใจที่จะพาเด็กหนุ่มชาวจีนมาเลี้ยงที่บ้านดูลูกชายด้วยความสงสารระหว่างที่เด็กหนุ่มผู้นี้เดินชดเชยอยู่บนถนน เพื่อหนีเอาชีวิตรอดมาจากสงครามของญี่ปุ่นที่ยุติลงเมื่อปี ค.ศ. 1965 แต่ความเข้าใจผิดที่เข้าใจว่าหนุ่มคนนี้ทำให้พ่อบุญตั้งครุฑทำให้คุณตารู้สึกโกรธเคืองหนุ่มชาวจีนที่คุณตาอดส่ายเลี้ยวดูอย่างดีประดุจลูก หนุ่มชาวจีนผู้นี้คือผู้ที่ลลิตาเรียก ว่าเป็นพ่อแต่เธอไม่เชื่อว่าเป็นพ่อของเธอจริง ๆ พ่อใช้ชีวิตอยู่ในบ้านโดยรักษาอัตลักษณ์ของความเป็นคนจีนไว้อย่างครบถ้วนไม่ว่าจะเป็นการรับประทานอาหารจีน ฟังเพลงจีน แต่งกายแบบชาวจีน ทำให้พ่อใช้ชีวิตลำพัง หรืออยู่กับเพื่อนชาวจีนในสมาคมชาวจีนเท่านั้นและแยกตัวออกไปจากคุณยายและลลิตา เหตุการณ์ในบ้านหลังนี้สะท้อนสถานการณ์ของชุมชนที่ทุกคนดำเนินชีวิตเสมือนทุกอย่างเป็นปกติแต่มีสิ่งที่ปิดบังซ่อนเร้นอยู่มากมาย

ส่วนในมิติของชุมชน พ่อบุญไม่มีบทบาทในชุมชนและภาพของพ่อบุญไม่ปรากฏในพื้นที่แห่งนี้เลย โดยเห็นได้จากกิจกรรมการเรียนการสอนเพลงคารินาติกซึ่งเป็นบทเพลงซึ่งมีที่มาจากคัมภีร์ฮินดูโบราณ พ่อบุญคือคนเดียวที่

ไม่ได้รับเชิญมา ร่วมกิจกรรมนี้ พัทธเองก็ต่อต้านกิจกรรมนี้ด้วยการห้ามลิตาไม่ให้มาร่วมโดยอ้างเหตุผลว่าใน อนาคตลูกสาวจะได้แต่งงานกับ “ขอทาน” หากยังไม่หยุดมาร่วมงานนี้ การที่พัทธเรียกกลุ่มคนเหล่านี้ว่า “ขอทาน” เพื่อสื่อความหมายว่าเป็นผู้ที่น่าอับอายและไร้ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ แนวคิดดังกล่าวมาจาก ประสบการณ์ของตนเองที่ถูกสั่งสมจากครอบครัว ทำให้เชื่อว่าผู้ที่ใช้ชีวิตโดยยึดโยงกับศาสนา จะไม่สามารถ ดำรงชีวิตในวิถีที่ตนเองเลือกได้ เท่ากับเสียศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ และในท้ายที่สุดคนกลุ่มนี้ก็ไม่ได้พบกับ ความสุข

อาจกล่าวได้ว่าตัวละครพัทธเป็นพื้นที่ของการประท้วงสังคม เนื่องจากชุมชนแห่งนี้เป็นชุมชนที่ผู้คนยัง ยึดโยงกับความเชื่อเรื่องศาสนา ซึ่งสั่งสอนเรื่องการครองตนในศีลธรรมและห่างไกลจากความชั่วร้าย ด้วย เหตุผลดังกล่าวเรื่องราวที่ไม่ดีงามที่เป็นวิสัยของผู้คนในชุมชนแห่งนี้เช่น การดื่มเหล้า การนอกใจ การติดสินบน การทำร้ายร่างกาย และอื่น ๆ จึงไม่อาจถูกเปิดเผยในที่สาธารณะ ความจริงบางอย่างจะสามารถถูกเปิดเผย ออกมาบ้างในวงเหล้าซึ่งหมายถึงบุคคลนั้นพูดเพราะลืมหืมหรือขาดสติ ดังนั้นมีความจริงมากมายที่ถูกปิดบัง ซ่อนเร้น เพราะมีข้อจำกัดบางประการทำให้ผู้คนต้องดำรงชีวิตอยู่ในสภาพจำยอม ในขณะที่เรื่องราวของตัว ละครของพัทธคือตัวละครเดียวที่ถูกเปิดเผย และเล่าต่อกันมาจนกลายเป็นตำนานของชุมชน อาทิ การที่เธอถูก สำหรับขึ้นมาที่เอวและกระโดดถีบผู้ชายที่แต่งกายดีแต่ต่อว่าเธอเรื่องพฤติกรรมของเธอ การกระทำดังกล่าวเป็น การโต้กลับผู้ชายซึ่งมีภาพลักษณ์ที่ดีแต่มีพฤติกรรมที่ขอบประเมิณคุณค่าของผู้หญิงตามมุมมองของตนเอง เรื่องราวของพัทธที่ถูกเล่าซ้ำทำให้เกิดประเด็นต่าง ๆ ที่นำไปสู่การขบคิดของสังคม

ลิตาสตรียุคใหม่ : การผสมผสานทางวัฒนธรรมในชุมชนมัมบัง

วัฒนธรรมตะวันตกและตะวันออกถือเป็นสองขั้ววัฒนธรรมซึ่งผู้คนมีความเชื่อที่แตกต่างกันอย่าง ลื่นเชิง ทางตะวันตกมุ่งเน้นเรื่องประชาธิปไตย สิทธิมนุษยชน และการมีเสรีภาพ ในทางตรงกันข้ามทาง ตะวันออกเชื่อในเรื่องหน้าที่ ความสงบเรียบร้อยทางสังคมและการให้เกียรติผู้มีอาวุโส (Spizzica, 1997, p.248) ความเชื่อดังกล่าวนำไปสู่การเกิดวิกฤติอัตลักษณ์ของ “แม่อินเดีย” ดังปรากฏในตัวละครแม่พัทธซึ่งปฏิเสธ ความเชื่อแบบตะวันออก ทำให้ถูกต่อต้านจากชุมชน สภาวะดังกล่าวส่งผลต่อพฤติกรรมของพัทธทั้งในด้าน จิตใจและอารมณ์ ด้านความสัมพันธ์และด้านพฤติกรรม จึงอาจกล่าวได้ว่าผู้เขียนเชิดชูตัวละครลิตา เธอเป็น ลูกผสมซึ่งมีแม่เป็นชาวทมิฬและพ่อมีเชื้อสายตะวันตก การนำเสนอตัวละครเด็กหญิงสาวซึ่งเป็นที่รักของคนใน ชุมชนทุกกลุ่มชาติพันธุ์ สะท้อนให้เห็นความจำเป็นในการสลายความเป็นขั้วตรงข้ามของคนในชุมชนมัมบัง

ลิตาคือลูกสาวของพัทธ มีบุคลิกภาพและคุณลักษณะที่แตกต่างกับพัทธ มีความเอื้ออาทร เป็นมิตร กับผู้อื่นอย่างจริงใจทำให้เธอเป็นที่รักของทุกคนในชุมชนทั้งผู้ใหญ่และคนรุ่นราวคราวเดียวกันด้วยบุคลิก

ดังกล่าว ลลิตาเปรียบ เสมือนบุคคลที่เชื่อมความสัมพันธ์ของคนในชุมชน ที่ผู้คนหลายเชื้อชาติอยู่ร่วมกันทั้งชาว
จีน ชาวอินเดียและชาวมุสลิม การเข้าร่วมกิจกรรมทั้งกีฬาและสนทนาการต่าง ๆ ของลลิตา ทำให้ทุกคนใน
ชุมชนสามารถรวมตัวกันได้รวมทั้งการร้องเพลงคาร์นาติกซึ่งเป็นกิจกรรมที่นิยมของชาวทมิฬนาดู

ลลิตาเป็นเด็กรุ่นใหม่ซึ่งไม่ได้ยึดโยงกับอุดมการณ์ดั้งเดิมอย่างเหนียวแน่น ทำให้เธอเป็นตัวละครเพียง
ตัวเดียวที่มีความสุขเพราะเธอสามารถอยู่ในชุมชนได้อย่างกลมกลืน และทำกิจกรรมสนทนาการได้ในทุกพื้นที่
ของชุมชน ซึ่งต่างจากคุณตา คุณยาย คุณพ่อรวมทั้งแม่ของเธอ คุณตา คุณยายยึดมั่นขนบธรรมเนียมชาวทมิฬ
อย่างเคร่งครัด ส่วนพ่อยึดวิถีปฏิบัติตามธรรมเนียมของชาวจีน ทำให้พวกเขาไม่สามารถแสดงความคิดหรือ
ความรู้สึกออกมาทั้งในการกระทำและคำพูด เนื่องจากถูกตีกรอบชีวิตด้วยการให้คุณค่ากับสิ่งที่เป็ความเชื่อ
เดิม ส่วนแม่ของเธอซึ่งตนเองอยู่ในความเกลียดชังผู้ครอบงำที่ยึดติดกับขนบธรรมเนียม ตัวละครเหล่านี้
เปรียบเสมือนถูกขังอยู่ในกรอบความคิดเดิม จนต้องแยกตัวจากสังคมซึ่งมีผู้คนหลากหลายชาติพันธุ์อาศัย
ร่วมกัน และดำรงชีวิตอย่างไม่มีความสุขเพราะไม่สามารถหลุดพ้นจากกรอบแนวคิดเดิมได้

อาจกล่าวได้ว่าต้นเหตุของปัญหาในครอบครัวของเธอมาจากคุณตาเนื่องจากคุณตามีความเคร่งครัดใน
แนวความเชื่อทางศาสนาทำให้เลี้ยงพิทุมาตามตำราคัมภีร์โบราณ คุณตามีความกลัวที่ลูกสาวจะมี
ความสัมพันธ์กับผู้ชายโดยละเมิดขนบของชาวทมิฬโดยเฉพาะอย่างยิ่งชายชาวตะวันตก ทำให้ต้องบังคับพิทุ
โดยการกักขังไม่ให้ออกไปดูโลกภายนอก เธอจึงรู้สึกเหมือนติดคุกและต้องหนีออกมาจากบ้านเพื่อพบกับโลก
ภายนอก เธอเกลียดชังพ่อเพราะปฏิเสธไม่ให้เธอมาเรียนหนังสือเพียงเพราะว่าต้องรักษาพรหมจรรย์จนกระทั่ง
วันแต่งงาน ทั้งที่เธอเรียนหนังสือเก่งเป็นที่หนึ่งของห้อง และตอบโต้คำสอนของพ่อที่สอนให้มองว่าชายผิวขาว
คือโลกที่แตกต่าง ด้วยการมีสัมพันธ์กับชายผิวขาวจนตั้งครรภ์ ผลจากการประพฤติดของเธอทำให้คุณตาต้องรู้สึก
อับอายจนกระทั่งไล่ลูกสาวออกนอกชุมชน และตนเองก็จมปลักกับความทุกข์และความอับอาย

สำหรับคุณยายซึ่งเป็นแม่ตามขนบ แม้จะมีความคิดที่ต่างจากสามี แต่เธอเลือกที่จะไม่เถียงและไม่นำ
ความจริงเกี่ยวกับลูกสาวมาปรึกษาหารือกัน เพราะเธอตระหนักดีว่าภรรยาเป็นเพียงผู้รับคำสั่ง แต่ใน
ขณะเดียวกันความเป็นแม่ก็ต้องปกปิดความผิดของลูกสาวเพื่อไม่ให้ลูกถูกลงโทษจนกระทั่งปัญหาที่ซ่อนไว้ปะทุ
ออกมา อาทิ ลูกสาวตั้งครรภ์ไม่พึงประสงค์ ความเกลียดชังของลูกสาวที่มีต่อครอบครัวจนนำมาสู่การทะเลาะ
เบาะแว้งที่รุนแรง และถูกแสดงออกผ่านการกระทำและคำพูด ในท้ายที่สุดเธอก็ต้องเป็นผู้ที่ต้องแบกรับใน
ฐานะตัวกลางที่สื่อสารระหว่างพิทุและคนในครอบครัวเพื่อให้การต้องพบกันในแต่ละครั้งผ่านไปได้แม้จะทุกข์
แสนสาหัส

หากวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาของครอบครัวพิทุ อาจมีปัจจัยมาจากการเลี้ยงดูของครอบครัว เซอร์รี่
(Cherry, 2023)) ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการบำบัดฟื้นฟูสุขภาพจิตได้เสนอว่า แนวคิดการพัฒนาจิตสังคม
และวิถีชีวิตด้านตัวตนสามารถนำมาอธิบายปัญหาเหล่านี้ได้ว่า เกิดจากธรรมชาติของจิตสังคมซึ่งประกอบด้วย

ความต้องการทางจิตของแต่ละคนซึ่งขัดแย้งกับความต้องการทางสังคม และจากทฤษฎีความสำเร็จในแต่ละระยะส่งผลให้เกิดบุคลิกภาพที่ดี หากเด็กสามารถได้รับอิสรภาพในวัยเด็กในการตัดสินใจเลือกในสิ่งที่ชอบ และไม่ถูกควบคุมเกินไปเด็กจะเกิดความมั่นใจ และจะสามารถหาอัตลักษณ์ตนเองผ่านการค้นหาค่านิยม ความเชื่อ และเป้าหมาย เด็กจะไม่สับสนและสามารถสร้างอัตลักษณ์ของตนเองได้ และหากเด็กสับสนอาจเกิดวิกฤติด้านตัวตนเพราะการบังคับ อัตลักษณ์อาจทำให้เกิดการต่อต้านและอาจสร้างอัตลักษณ์ทางลบได้ ดังปรากฏในตัวละครพัทลุง

การกระทบกระทั่งในครอบครัวอย่างรุนแรง อาจพออนุมานได้ว่ามีปัจจัยมาจากภาวะตึงเครียดของครอบครัว เนื่องจากคุณยายเป็นตัวละครที่ได้รับแรงกดดันเรื่องการเลี้ยงดูบุตรสาว และด้านการปรับตัวจากการปะทะกันระหว่างวัฒนธรรมในสังคมจนส่งผลกับครอบครัว เพราะคุณตาซึ่งยึดติดกับขนบธรรมเนียมชาวหมิ่นกวดันให้คุณยายเลี้ยงดูลูกสาวให้มีคุณลักษณะตามชนบ ขณะที่ลูกสาวซึ่งกำลังเติบโตมาท่ามกลางกระแสวัฒนธรรมตะวันตกปฏิเสธวิถีการกดดันของครอบครัว เพราะเธอก็ได้รับแรงปะทะความคิดของคุณตาและคุณยาย เห็นได้จากการที่เธอถูกจำกัดพื้นที่แต่ในบ้าน ไม่มีโอกาสได้ไปโรงเรียนเพียงเพราะผู้ปกครองไม่ประสงค์ให้ลูกสาวรับแนวคิดของตะวันตกมาปฏิบัติในชีวิตประจำวัน

ประเด็นสำคัญของความขัดแย้งกันในครอบครัว ประการหนึ่งอาจมีสาเหตุหลักมาจากการรับแนวคิดที่มีลักษณะสองชั่วที่แตกต่างกันของสมาชิก ได้แก่แนวคิดแบบตะวันตกและตะวันออก ทำให้ส่งผลต่อวิถีการดำเนินชีวิตของแต่ละคนในครอบครัว สถานการณ์ที่ผลักดันไปสู่จุดแตกหักทำให้ทุกคนต้องเลือกวิถีชีวิตของตนเองตามที่ต้องการ คือ การเข้าชมภาพยนตร์เพลงตะวันตกของลิลิตาเรื่องมนต์รักเพลงสวรรค์ (The Sound of Music) ซึ่งมีเพลงฮิตที่ทุกคนร้องกันจนติดปากร่วมกับเพื่อน ๆ ในชุมชน การเข้าชมภาพยนตร์ตะวันตกเป็นสิ่งที่ไม่สามารถเกิดขึ้นในช่วงเวลาที่พัทลุงเป็นเด็กวัยรุ่นได้เลย เพราะหากย้อนเวลากลับไปเด็กหญิงในยุคนั้นไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมของชาวตะวันตก เพราะถูกสอนว่าโลกของชาวตะวันตกเป็นโลกที่แตกต่าง ผู้ปกครองห้ามปรามลูกสาวไม่ให้ดูสื่อตะวันตก และร่วมกิจกรรมใด ๆ เพื่อกีดกันความรักระหว่างชาวฮินดูและชาวตะวันตกผิวขาว ความโกรธและเกลียดชังพ่อแม่ที่เคยกีดกันตนเอง อาจเป็นสาเหตุที่ทำให้พัทลุงได้กลับด้วยวิถีที่ครอบครัวปฏิเสธมาโดยตลอด

จากคำพูดของลูกสาว คุณยายซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อความอยู่รอดของครอบครัว จำเป็นต้องตัดสินใจหลายประการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านการเลี้ยงดูลิลิตาในสถานการณ์ความตึงเครียดที่ขมวดตึงอยู่ในครอบครัว และในชุมชน แม้ว่าต้องประทะกับลูกสาวของตัวเองก็ตาม การตัดสินใจของคุณยายเกิดจากการตระหนักรู้ในบทบาทหน้าที่ของคุณยายในฐานะแม่ซึ่งเลี้ยงดูพัทลุงมาด้วยวิธีที่ผิดพลาด ดังนั้นในบริบท สังคมที่เปลี่ยนไปเธอไม่ควรตีกรอบลิลิตามากจนเกินไป คุณยายซึ่งเป็นผู้ดูแลลิลิตาจึงอนุญาตให้ลิลิตาไปชมภาพยนตร์เพลงเรื่องมนต์รักเพลงสวรรค์ร่วมกับเพื่อน ๆ ในชุมชน ทำให้เกิดการปะทะทางความคิดระหว่างพัทลุงและคุณยาย การ

ปะทะครั้งนี้เป็นการแสดงจุดยืนของคุณยายว่าเธอยืนยันจะให้หลานสาวไปร่วมกิจกรรมกับเพื่อน ๆ แม้ว่าพ่ทพจะโกรธเพียงใด ส่วนพ่ทพเองก็ยืนยันในจุดยืนของตนว่าการไปร่วมกิจกรรมกับคนในชุมชนครั้งนี้ จะทำให้ลลิตาได้แต่งงานกับพวกที่ตนกล่าวหาว่าเป็น “ขอทานโดยสายเลือด” การแสดงจุดยืนของเธออาจมีเป้าหมายเพื่อย้อนถามให้ผู้เป็นแม่ได้ไตร่ตรองสิ่งที่เกิดขึ้น กับคำสอนที่สอน พ่ทพในวันนั้น ความโกรธของพ่ทพที่มีต่อลูกสาวจนกระทั่งมีการทำร้ายร่างกายลูกสาว อาจมีสาเหตุหลักจากการที่ลลิตาไปทำกิจกรรมร่วมกับคนในชุมชนซึ่งพ่ทพปฏิเสธการรวมตัวกันของชุมชนแห่งนี้ที่ยังยึดโยงกับความเชื่อเรื่องศาสนา

การเลี้ยงดูของคุณยายทำให้ตัวละครลลิตากลายเป็นตัวละครที่มีอัตลักษณ์ผสมผสาน โดยเธอสามารถรักษาแก่นสำคัญของวัฒนธรรมดั้งเดิมบางอย่างไว้ได้ เช่นการปฏิบัติกิจกรรมทางด้านศาสนาซึ่งสืบทอดมาจากบรรพบุรุษ ในขณะที่เดียวกันเธอได้ยอมรับและปรับใช้แง่มุมที่มีคุณค่าจากวัฒนธรรมใหม่ ดังเช่น ความชื่นชอบหลงใหลในภาพยนตร์เรื่องมนต์รักเพลงสวรรค์ เพราะตัวละครเอกคือมาเรียตัวละครสำคัญของเรื่อง เป็นแรงบันดาลใจให้กับเธอกลายเป็นผู้มีจินตนาการ มีความฝัน รักตนเองและคนรอบข้าง ส่งผลต่อบุคลิกภาพและคุณลักษณะด้านบวกของเธอ ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญที่จะช่วยปลดปมต่าง ๆ ซึ่งจะยึดโยงกับชีวิตเธอ ทำให้เธอไม่มีความสุขเหมือนตัวละครอื่น ๆ ในเรื่องทั้งคุณตา คุณยาย แม่และพ่อของเธอ รวมทั้งปมที่ขมวดตึงในชุมชนของเธอจากการที่ผู้คนถูกยึดโยงในกรอบความคิดเดิม ที่อาจเป็นอุปสรรคในการอยู่ร่วมกันในชุมชนที่มีการผสมผสานระหว่างชาติพันธุ์ต่าง ๆ และสร้างจินตนาการให้กับเธอ ทำให้เธอได้มีจินตนาการร่วมกับผู้คนในชุมชนและผู้คนทั่วโลก จากภาพยนตร์เพลงเรื่องนี้สะท้อนว่ากฎเกณฑ์ที่เข้มงวดไม่ได้ช่วยให้คนเรียนรู้เข้าใจซึ่งกันและกัน แต่ความอ่อนโยนและใจกว้างที่ทำให้ผู้คนมีความรักและสร้างความสุขให้กับผู้คนได้อย่างแท้จริง

คุณลักษณะของลลิตาทำให้เธอกลายเป็นบุคคลสำคัญในการสร้างเครือข่ายในชุมชน หรืออาจเปรียบเธอได้ในฐานะแม่ของชุมชนผู้สร้างสะพานเชื่อมระหว่างโลกเก่า และใหม่และเชื่อมระหว่างมนุษยชาติ เนื่องจากตัวละครลลิตาไม่เพียงแต่เป็นตัวละครที่เป็นลูกผสมทางเชื้อชาติ แต่ยังขับเคลื่อนผู้คนในชุมชนให้สร้างสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ ทั้งในรูปแบบความเป็นเพื่อน ความเป็นครอบครัวและเครือญาติ ตลอดจนความชื่นชอบในดนตรีและสาระความบันเทิงจากฝั่งตะวันตก ก็จะนำไปสู่การผสมผสานทางวัฒนธรรม และเกิดวัฒนธรรมใหม่อย่างกลมกลืน

บทสรุป

บทบาทของลลิตาในบริบทของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในชุมชนมัมบัง ประเทศมาเลเซีย สะท้อนภาพของลลิตาในฐานะแม่ของชุมชน ซึ่งมีลักษณะเป็นขั้วตรงข้ามกับตัวละครแม่พ่ทพซึ่งปฏิเสธกิจกรรมทางสังคมในทุกรูปแบบ เนื่องจากความรู้สึกละแฉงที่มีต่อผู้คนในสังคม กล่าวคือผู้เขียนได้นำเสนอภาพ “แม่อินเดียว” ในรูปแบบใหม่ ไม่ใช่แม่ผู้ให้กำเนิด เห็นได้ว่าแม่ผู้ให้กำเนิดไม่สามารถทำหน้าที่ของแม่ตามอุดมการณ์ได้เนื่องจากเกิดข้อ

ปัญหาต่าง ๆ ในเชิงความสัมพันธ์ ทั้งในระดับครอบครัวและชุมชน ในขณะที่ได้กรุ่นใหม่ซึ่งไม่เคยได้รับการถ่ายทอดเรื่องอุดมการณ์ความเป็นแม่แบบดั้งเดิม อีกทั้งไม่เคยได้รับความรักจากผู้เป็นแม่แต่กลับมีบทบาทและหน้าที่สำคัญในการประสานความสัมพันธ์ของชุมชน อันเนื่องมาจากคุณลักษณะสำคัญที่มีคือ ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นและความรักที่มีต่อเพื่อนมนุษย์ทำให้สามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ซึ่งถือเป็นคุณสมบัติสำคัญของ “แม่ในอุดมคติ”

การนำแนวคิดทวิลักษณ์มาใช้ศึกษาเปรียบเทียบตัวละคร “แม่” ขั้วหนึ่งคือตัวละครแม่ของชุมชน อีกขั้วหนึ่งคือแม่ผู้ปฏิเสธชุมชน ทำให้เห็นภาวะความตึงเครียดในสังคมของชาวมุขิฟ ที่ต้องอาศัยร่วมกันกับกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ และภายใต้แรงกดดันจากนโยบายภาครัฐ ในสถานการณ์ความขัดแย้งและตึงเครียดเหล่านี้ หากผู้คนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชุมชน และสามารถปรับตัวท่ามกลางความแตกต่าง จะสามารถละลายความขัดแย้งในชุมชนได้ ด้วยเหตุผลดังกล่าวตัวละครลิตาจึงเป็นตัวละครที่ได้รับการเชิดชูเนื่องจากการเป็นแบบอย่างให้กับชุมชนในฐานะลูกผสมที่ขับเคลื่อนให้เกิดการผสมผสานระหว่างวัฒนธรรมของชุมชนกับวัฒนธรรมตะวันตกผ่านเนื้อหาสาระความบันเทิงต่าง ๆ ของชาวตะวันตกซึ่งมีผู้คนบางส่วนในชุมชนต่อต้าน แต่การผสมผสานนี้จะนำไปสู่การผสมผสานด้านภาษาท้องถิ่นและภาษา ต่างประเทศ ซึ่งอาจเป็นจุดเริ่มต้นให้ชาวมุขิฟซึ่งเป็นคนกลุ่มน้อยสามารถเข้าสู่วิทยาการและระบบเศรษฐกิจภายใต้นโยบายภูมิบุตรา อย่างไรก็ตาม ความเปลี่ยนแปลงทางบริบทของสังคมท้าทายการดำรงอยู่ของชุมชนชาวมุขิฟ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ อาจลบล้างวิถีทางวัฒนธรรมดั้งเดิม ซึ่งรวมถึงพิธีกรรมต่าง ๆ ซึ่งเคยเป็นสิ่งยึดเหนี่ยวของผู้คนและเป็นหัวใจในการขับเคลื่อนกิจกรรมต่างๆของชุมชน และอาจส่งผลให้เกิดวิกฤติอัตลักษณ์ของชาวมุขิฟได้

รายการอ้างอิง

- Bhasin, S. (2023, June 16). Saras Manickham – "We can't run away from politics and religion". *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/books/my-mother-pattu-and-other-stories-a-collection-exploring-trauma-discrimination-and-identity-in-malaysia-101686922436377.html>
- Bhattacharji, S. (1990). Motherhood in ancient India. *Economic and Political Weekly*, 25(42/43), 50–57. <https://www.epw.in/journal/1990/42-43/review-womens-studies-review-issues-specials/mother-mother-community-and-mother>
- Cherry, K. (2023, December 4). *Identity vs. role confusion in psychosocial development*. *VeryWell Mind*. <https://www.verywellmind.com/identity-versus-confusion-2795735>
- Elankavan, V. (2018, April 9). 4 ways the word 'Keling' was used back then and why it's not okay to use it anymore. *World of Buzz*. <https://worldofbuzz.com/4-ways-the-word-keling-was-used-back-then-and-why-its-not-okay-to-use-it-anymore/>

- Krishnaraj, M. (2010). *Motherhood in India*. Routledge.
- Lakshmi, C. S. (1990). Mother, mother-community and mother-politics in Tamil Nadu. *Economic and Political Weekly*, 25(42/43), 72–83. <https://www.epw.in/journal/1990/42-43/review-womens-studies-review-issues-specials/mother-mother-community-and-mother>
- Maniar, P. (2025, January 1). Saras Manickam – Award winning author shares her inspiring journey as a writer. *Purple Pencil Project*. <https://purplepencilproject.com/in-conversation-with-saras-manickam/>
- Manickam, S. (2023). *My Mother Pattu*. Penguin Books.
- Nisha, Z. (2023). Woman, mother, and the other: Unraveling the matrix of feminine self. *Social Development Issues*, 45(2), 44–58.
- O'Sullivan, T. (1994). *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. Routledge.
- Pandey, D. (2010). Motherhood: Different voices. In M. Krishnaraj (Ed.), *Motherhood in India* (pp. 292–320). Routledge.
- Spizzica, M. (1997). Cultural differences between Western and Eastern education. In *Internationalising tertiary education: Institutional research and planning: Proceedings of the 6th International Conference* (pp. 248–257). Australasian Association for Institutional Research.
- Surya, S. (2023, January 18). Kanchipuram Pattu: The timeless beauty of South Indian silk. *Kankatala*. <https://shop.kankatala.com/blogs/news/kanjivaram-saree-a-timeless-tale-of-purity-and-beauty>
- Tharoor, S. (2017). *Inglorious empire: What the British did to India*. Hurst Publishers.

The Effects of Digital Project-Based Learning on EFL Students' Pronunciation

ผลของการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัล
ที่มีต่อการออกเสียงภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

Phinyarat Phokaew

พิญญารัตน์ โพธิ์แก้ว

Supaporn Yimwilai

สุภาภรณ์ ยิ้มวิลัย

Srinakharinwirot University, Thailand

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Patipat Srichote

ปัททิพัทธ์ ศรีโชติ

Sainampeung School, Thailand

โรงเรียนสายน้ำผึ้ง

Received: 14 March 2025

Revised: 21 May 2025

Accepted: 16 June 2025

Abstract

This research study examined the impact of integrating technology into project-based learning, specifically digital project-based learning (DPBL), in an English as a Foreign Language (EFL) classroom. The primary objective was to explore the effects of DPBL on students' pronunciation, particularly focusing on final sounds. Additionally, the study sought to gather students' opinions about their experience with DPBL. The participants comprised 35 ninth-grade students from a public school, selected through a purposive sampling method. The instruments employed included lesson plans, a task, a pronunciation test, and a questionnaire. Quantitative data were analyzed using mean scores, standard deviations, and a dependent samples *t*-test, while qualitative data were assessed through content analysis. The results highlighted the promising potential of applying DPBL in the EFL classroom. Specifically, the mean score of the posttest (40.80) was significantly higher than that of the pretest (16.54) at the 0.5 level. Furthermore, all students expressed positive opinions about this teaching

method. This study suggests that project-based learning, coupled with technology, can enhance the language acquisition process for EFL students.

Keywords: digital project-based learning, pronunciation, English as a foreign language (EFL) students

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาผลของการผสมผสานเทคโนโลยีร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-based Learning) เรียกว่าการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัลในชั้นเรียนที่เรียนภาษา อังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ วัตถุประสงค์หลักคือศึกษาผลของการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัลที่มีต่อการออกเสียงของนักเรียน โดยเน้นการออกเสียงท้ายคำ งานวิจัยนี้ยังศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัล กลุ่มตัวอย่างได้แก่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 35 คนจากโรงเรียนของรัฐบาลแห่งหนึ่ง โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยแผนการสอน งาน แบบทดสอบการออกเสียง และแบบสอบถาม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติ *t*-test แบบ dependent samples ข้อมูลเชิงคุณภาพวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยเน้นให้เห็นถึงความเป็นไปได้ในการประยุกต์ใช้การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัลในชั้นเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ผลวิจัยพบว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนหลังเรียน (40.80) สูงกว่าค่าเฉลี่ยก่อนเรียน (16.54) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ นักเรียนทุกคนมีความคิดเห็นที่ต่อการเรียนรู้วิธีนี้ การวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานที่มีการผสมผสานเทคโนโลยี สามารถส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ภาษาของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

คำสำคัญ: การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานผ่านสื่อดิจิทัล การออกเสียง นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

Introduction

English plays a vital role in contemporary life, serving as a global language of communication. It is the official language in 53 countries and is spoken by approximately 400 million people (Ilyosovna, 2020). Moreover, English serves as a key medium for business, information exchange, and education (Plaileka & Essien, 2021). As the predominant language in the business world, proficiency in English has become nearly essential for individuals seeking

to enter a global workforce (Nishanthi, 2018). A substantial portion of websites on the internet are also in English (Nishanthi, 2018). Therefore, effective communication in English is crucial.

Pronunciation is key in English communication. Proper pronunciation is essential to make the speech clear and understandable. On the contrary, incorrect pronunciation affects speech clarity, leading to misunderstanding (Derwing & Munro, 2015; Saito & Plonsky, 2019; Srakaew, 2021), and undermines learners' confidence and credibility when speaking English (Hue & Lan 2024). However, learning the pronunciation of a foreign language is a complex and challenging task. Various factors contribute to EFL learners' pronunciation challenges. According to Mueller (2019), many EFL learners struggle with English phonemes that do not exist in their native languages, leading to persistent pronunciation errors. Essien (2016) stated that inadequate practice time in English pronunciation can cause pronunciation problems.

English pronunciation issues among Thai learners have been studied across different student groups. Recently, the studies of Piyamat and Deekawong (2021) and Thongboonyang (2022) investigated the pronunciation difficulties of students at a university level. These two studies revealed similar results. That is, Thai students struggled with various aspects of English pronunciation, and the main causes of these issues were the differences between the Thai and English sound systems, leading students to substitute English with similar Thai sounds. Numerous studies have pointed out that teaching methods are the primary factor contributing to Thai students' pronunciation difficulties. Research conducted by Plaileka and Essien (2021), Kalapakdee (2021), Piyamat and Deekawong (2021), and Sa-e-dee (2020) revealed that Thai teachers often relied on textbooks to teach English pronunciation. Consequently, students lacked both interest and opportunities to practice speaking.

Project-based learning (PBL) can be an effective method for improving students' pronunciation skills in response to mispronunciation challenges. PBL is an active learning method that places projects at the heart of classroom activities. It provides students with opportunities to apply their language skills practically. In addition, students are engaged in meaningful communication, which directly supports pronunciation enhancement. As stated by Thomas and Mergendoller (2019), PBL fosters a deeper understanding of content and motivates students to use language in communicative tasks that align to improve

pronunciation. By working on their projects in which they have to do presentations and group discussions, students use and practice correct pronunciation in meaningful contexts.

Nowadays, technology is developing rapidly. It has been utilized for many aspects, including educational purposes. Therefore, integrating technology into PBL can amplify its benefits. Digital tools, such as mobile applications and online resources, can offer students more interactive and engaging opportunities to practice pronunciation. Liu et al. (2019) emphasized the importance of these tools in addressing pronunciation issues, noting that digital tools can expose students to native pronunciation models, improve phonetic accuracy, and build students' confidence in speaking.

Research studies have investigated the application of PBL in English classrooms. For instance, the work of Ruengkul and Wasanasomsithi (2021), along with Ruengkul's study, demonstrated positive effects of PBL on students' writing skills. Additionally, some research has examined the impact of PBL on speaking skills, as seen in the studies by Sirisrimangkorn (2021) and Soranastaporn and Posai (2018). However, there is a notable scarcity of research studies utilizing PBL to enhance pronunciation skills. Moreover, existing research on the integration of technology into PBL for the improvement of pronunciation remains limited. Consequently, this study aims to enhance the pronunciation skills of Thai EFL students by incorporating technology into PBL, referred to as digital project-based learning (DPBL). By addressing the common issue of mispronunciation of English final sounds, this research study can offer a practical solution to the pronunciation problems of Thai students through the implementation of digital project-based learning (DPBL). Additionally, the study highlights the potential of digital learning tools to support language acquisition in a modern classroom, paving the way for further research on the intersection of technology and language learning.

Objectives

1. To investigate the effects of DPBL on EFL students' pronunciation of English final sounds.
2. To investigate EFL students' opinions about participating in DPBL.

Review of Literature

Project-Based Learning (PBL)

Project-based learning is rooted in constructivist theories. Many scholars define PBL in many ways. According to Condliffe et al. (2017), PBL is a teaching method centered around a principal project that serves as the primary means of learning. This approach engages students in an extended inquiry process in response to a complex question, problem, or challenge, fostering active participation in the construction of knowledge. PBL is a collaborative, inquiry-based teaching strategy where students integrate, apply, and build their knowledge while working together to solve a problem (Guo et al., 2020). In the realm of science education, Lavado et al. (2024) highlight that PBL offers students valuable opportunities to develop practical, real-world skills by tackling multidisciplinary challenges. In summary, PBL is a student-centered instructional approach that places projects at the core of classroom activities.

According to Krajcik and Shin (2014), the essential characteristics of project-based learning (PBL) include the following:

- 1) A driving question: This approach encourages students to engage with problems that align with their interests.
- 2) Student autonomy: PBL emphasizes the importance of student autonomy, allowing learners the freedom to make decisions about their project goals, methodologies, and outcomes. This empowers students to take ownership of their learning while fostering self-directed learning skills.
- 3) Collaborative learning: This method promotes collaboration among students as they work together on projects, enhancing their communication and teamwork abilities.
- 4) Artifact creation: A key component of the PBL process involves producing an artifact that addresses the driving question, serving as a tangible representation of the learning experience.

Many scholars support PBL because of its many benefits. First, PBL enhances students' critical thinking skills. PBL fosters an environment where students are required to engage in complex problem-solving and critical analysis, which are fundamental components of higher-order thinking (Thomas & Mergendoller, 2019; Wang & Hannafin, 2017). This form of active learning encourages students to explore real-world challenges, prompting them to formulate hypotheses, design experiments, and critically evaluate outcomes. By synthesizing information and reflecting on their processes, students develop essential critical thinking abilities that extend beyond the classroom.

Second, engagement and motivation are other pivotal benefits of PBL. This approach captivates students by making education relevant to their lives and future aspirations. Its hands-on approach fosters active participation and collaboration among peers, which is essential for maintaining engagement (Sedubun & Nurhayati, 2024). When students recognize a direct connection between their projects and real-world applications, they are more likely to invest effort and energy into their learning. This increased level of engagement and motivation ultimately leads to academic success.

Thirdly, PBL fosters meaningful learning experiences. According to Ang and Kwe (2014), PBL requires students to apply theoretical knowledge in varied contexts, thereby enhancing their overall understanding of the material. Students perceive that the relevant skills and knowledge acquired can be utilized in their everyday lives. This type of meaningful learning marks a transition from rote memorization to the practical application of knowledge, allowing students to retain information more effectively and utilize it across different scenarios.

While PBL offers numerous advantages, it also has limitations, which can be categorized into three primary areas. As noted by Sedubun and Nurhayati (2024), these challenges include being time-consuming, difficulties with assessment, and the necessity for extensive teacher preparation. PBL requires students to engage in thorough exploration, collaboration, and problem-solving. As such, they face time constraints. In addition, traditional assessment methods, such as standardized tests, may not adequately reflect student learning in a PBL context, where skills like critical thinking, collaboration, and creativity are paramount.

Furthermore, successfully implementing PBL demands that instructors invest significant effort in designing projects, guiding students, and providing ongoing support.

To apply project-based learning in a classroom, Stoller and Myers (2020) have proposed five main cycles, including preparation, information gathering, information processing, information display, and reflection cycles. In the preparation stage, educators develop a project relevant to and engaging for students. The project should be designed around a central problem or question that aligns with the learning objectives. Stoller and Myers (2020) emphasize the importance of ensuring that the project is connected to real-world issues and is meaningful to students' language learning goals. This stage involves selecting topics, setting clear objectives, and outlining the project's scope and requirements. The design phase is crucial as it sets the foundation for the entire project and ensures that it will be engaging and educational.

The next step, information gathering, is detailed planning. This stage involves creating a roadmap for implementing the project, including timelines, resources, and assessment methods. Stoller and Myers (2020) highlight the need for careful planning to ensure that all necessary resources are available and that students understand their roles and responsibilities. This stage also includes preparing instructional materials and designing assessments to measure the process and the final product.

The Information processing cycle is where students actively engage in the project. During this phase, students work on their assigned tasks, collaborate with peers, and apply their language skills in a practical context. This stage allows students to explore and apply their knowledge in a dynamic and interactive environment. Stoller and Myers (2020) stress the importance of providing ongoing support and guidance to students as they work through the project. Teachers facilitate learning by monitoring progress, addressing challenges, and providing feedback.

The information display cycle provides students with the opportunities to demonstrate their learning and receive feedback from others. Stoller and Myers (2020) note that presenting the project allows students to reflect on their work, articulate their learning process, and gain

confidence in their language skills. Effective presentation also involves preparing students to communicate their ideas clearly and professionally.

The final stage involves reflection, where students and teachers assess the project's outcomes and processes. Stoller and Myers (2020) emphasize the importance of reflection for deepening learning and improving future projects. Students reflect on their experiences, what they learned, and how they can apply their knowledge in the future. Teachers also evaluate the project's effectiveness, considering what worked well and what could be improved. This reflective process helps both students and educators to learn from the experience and make necessary adjustments for future projects.

Project-based learning has emerged as an innovative teaching method aimed at enhancing EFL students' pronunciation and speaking skills. For example, Sahatsathatsana (2014) examined the impact of using stage plays in a PBL framework to strengthen students' English pronunciation at a university. The study found that the integration of theatrical elements in language learning created a dynamic environment for students to practice pronunciation and speaking skills in a natural context. This approach encouraged authentic language use, increased student engagement, and improved pronunciation accuracy through repeated practice and feedback in a supportive environment.

Soranastaporn and Posai (2018) explored the effects of PBL on English communication strategies in hospitality studies. The research highlighted how PBL, through real-world projects and role-playing activities relevant to the hospitality industry, helped students develop practical communication skills, including pronunciation and fluency. The findings indicated that PBL effectively increased students' confidence in their speaking abilities, as they were able to apply their language skills in realistic scenarios.

A recent study conducted by Sirisrimangkorn (2021) examined the effects of PBL on the speaking skills of EFL undergraduate learners, as well as their perceptions of this teaching method. The study involved 31 second-year undergraduate students as participants. Various instruments were utilized, including speaking tests, PBL instructions, a questionnaire, and interviews. The findings indicated that PBL effectively enhances students' speaking abilities, and all participants responded positively to the teaching method.

The integration of technology into language classrooms

In the educational context, the term "integration" is often associated with the use of technology (Ahmadi, 2018). Various scholars have provided different definitions of technology integration in language classrooms. Frasseto et al. (2022) describe it as the incorporation of technology into classroom practices. Furthermore, Gilakjani (2017) emphasizes that technology integration involves using technology to conduct classroom activities more efficiently, actively transforming the learning process.

Scholars have extensively discussed the advantages of using technology in language education. It assists teachers in conducting more efficient and engaging lessons. It enables teachers to access various educational resources, such as instructional materials, authentic texts, and multimedia, to enrich the learning experience (González-Lloret, 2015). Additionally, the use of platforms and online tools allows teachers to create more interesting and innovative lessons, which can enhance the overall quality of language teaching (Ahmadi, 2018).

Integrating technology in language classrooms equips teachers with tools that promote active learning. For example, teachers can provide students with online textbooks, e-learning platforms, and virtual reality tools, allowing them to interact with a wide range of resources (Sailer, Schultz-Pernice, & Fischer, 2021). These resources help students engage more deeply with the content, whether through searching for information, taking digital notes, or completing online assignments. Furthermore, technology fosters a positive learning environment by offering interactive tools, which promote student participation and foster active learning (Rahayu, 2023).

Technology also offers numerous advantages for students in language learning. It provides access to a vast array of resources, from authentic materials like online articles and videos to audio resources, which enhance their language learning experience (Ahmadi, 2018). By using technology, students can easily find information relevant to their studies, thereby personalizing their learning process and deepening their understanding of the subject matter (Gilakjani, 2017).

Methodology

Research Design

The current study employed a triangulation approach, which entailed integrating various research methods to gather a diverse range of perspectives. Specifically, this research combined both quantitative and qualitative data collection methods. The quantitative aspect involved analyzing students' pretest and posttest scores from a pronunciation assessment. To validate the conclusions drawn from the quantitative findings, qualitative data were collected through a questionnaire to explore EFL students' DPBL experiences.

Population and Participants

The study involved a population of 314 ninth-grade students enrolling in the first semester of the 2024 academic year at a public high school in Bangkok. A purposive sampling procedure was used to select 35 ninth-grade students as participants. The selection was based on three key reasons: first, ninth-grade students represent an ideal academic level to prepare for further English proficiency tests, such as the Ordinary National Education Test (O-NET); second, from the survey at the beginning of the semester, they did not like learning English; finally, observations indicated that they faced pronunciation difficulties during instruction. Thus, they were deemed suitable participants for this study.

Research Instruments

The research instruments utilized in this study included lesson plans, a task, an English pronunciation test, and a questionnaire. Six lesson plans were developed with a structured approach. First, the instructional content was defined to ensure alignment with the curriculum standards and indicators outlined in the Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (2008) for the Foreign Language Learning Area. Subsequently, a survey was conducted in class to identify students' interests, ensuring that the lesson content matched their preferences. The lesson plans were constructed and adapted from the five stages of PBL proposed by Stoller and Myers (2020), with a focus on engaging students through technology-driven activities. The five stages are outlined as follows:

1. Preparation Stage: The instructor selected the topic and prepared guidelines for the students, which included project examples and available resources. Additionally, assessment criteria for the presentations were established. This information was presented through Canva.

2. Information Gathering Stage: The objectives and procedures for the final project were explained to the students. They were provided with the project guidelines, examples, and a timeline to help track their progress. Vocabulary and sentences about cooking were taught. Examples of cooking-related vocabulary items are as follows.

Table 1: Examples of cooking-related vocabulary items

Item	Vocabulary	Final sound
1	chop	/p/
2	roast	/t/
3	bake	/k/
4	glass	/s/
5	beef	/f/
6	flour	/r/
7	grill	/l/

Working in groups, students discussed their interests and proposed topics to the instructor. After that, they divided responsibilities and began planning their projects. In this stage, students were allowed to use their mobile phones or tablets while doing tasks. Padlet and Quizizz were also employed in this stage. Padlet was used to facilitate students in sharing their ideas while Quizizz was used to review vocabulary and sentences related to cooking taught in the classroom.

3. Information Processing Stage: Students collaborated with their group members on assigned tasks. They searched for pertinent information and applied their language skills to the project while regularly discussing their progress with the instructor at least once a week. Students were also required to employ technology to present their progress, such as by using Canva.

4. Information Display Stage: In this phase, students prepared to present their projects to the public, namely a TikTok video showcasing the preparation of a traditional Thai dish. They were expected to employ technology to enhance their presentations.

5. Reflection Stage: In this stage, students received feedback. Their works were evaluated based on three criteria: the content of the presentation, pronunciation, and creativity. The presentation and creativity were commented on and rated by the instructor while pronunciation was assessed by a native-speaking teacher.

As part of their assignment, students were tasked with a cooking project. They were organized into seven groups and instructed to create a TikTok video showcasing the preparation of a traditional Thai dish, presented in English. To complete the video, they needed to incorporate the cooking vocabulary they had learned in class into their demonstrations.

The English pronunciation test was designed to assess students' pronunciation of final sounds before and after the experiment. This study focused on seven sounds: /p/, /t/, /k/, /s/, /f/, /r/, and /l/, which had been identified as pronunciation challenges for the target group. The test was divided into two parts, comprising 15 vocabulary items and 7 sentences. The sentences were constructed to incorporate five target words that featured the final sounds emphasized in this study. According to Suzuki and Koizumi (2021), the limitation of employing the same test both before and after treatment is that participants' experiences during the initial test may influence their performance on the subsequent test, known as the practice effect. Participants might recall some of the test content or become accustomed to the testing environment, resulting in better performance on the posttest. To minimize this issue, Suzuki and Koizumi (2021) recommend extending the interval between the tests. Accordingly, this study established a four-week interval between the pretest and posttest. Furthermore, the vocabulary items and target words were selected to be unfamiliar to the participants.

A questionnaire was developed to explore students' opinions regarding the teaching method. It featured three open-ended questions aimed at collecting qualitative data, enabling students to express their thoughts in their own words. As highlighted by Hyman and Sierra (2016), open-ended questions allow respondents to provide a diverse array of answers, some

of which may be quite surprising. To address any language barriers and promote effective communication, students were given the option to respond in either English or Thai, their native language. The questions posed were: 1) What do you appreciate about this DPBL? 2) What do you find unappealing? 3) If you were the teacher, would you assign your students to undertake digital projects? Why?

To ensure the validity of the research instruments, all tools were reviewed by three field experts using an evaluation form based on the Item-Objective Congruence Index (IOC). Items that received a score of 0.5 or higher were selected, whereas those scoring below 0.5 were revised according to the experts' recommendations and resubmitted for final approval. To assess reliability, the instruments were tested with a separate group of ninth-grade students from the same school who were not participants in the study. The data of the test were analyzed using Cronbach's alpha as the reliability coefficient, which yielded a value of 0.75. Since this value exceeds the threshold of 0.7, all instruments were deemed sufficiently reliable for use in the study.

Data Collection

In the first week, the pretest was conducted by recording the students' utterances while they were reading 15 vocabulary items and 7 sentences. Next, they received instruction based on DPBL for six class periods. After completing the lessons, a posttest was administered using the same test as the pretest. Then, the participants were asked to complete the questionnaire.

Data Analysis

Voice recordings of the students were collected to evaluate their pronunciation. The pronunciations of the vocabulary items and target words were rated by the instructor and a native speaker. The data from the pretest and posttest were analyzed by comparison of mean scores, standard deviations, and the dependent samples *t*-test. The questionnaire data were analyzed using content analysis. First, each student's response was read carefully. Next, the frequency of the information was determined, and notable data were identified. Finally, the data was organized into categories.

Results and Discussion

To investigate the effects of DPBL on students' English pronunciation, mean scores, standard deviations, and the *t*-test analysis were employed to analyze the pretest and posttest data. The results are presented in Table 2 and Figure 1.

To compare the posttest mean score to the pretest mean score, the dependent samples *t*-test was utilized to analyze the data. The findings are demonstrated in Table 2.

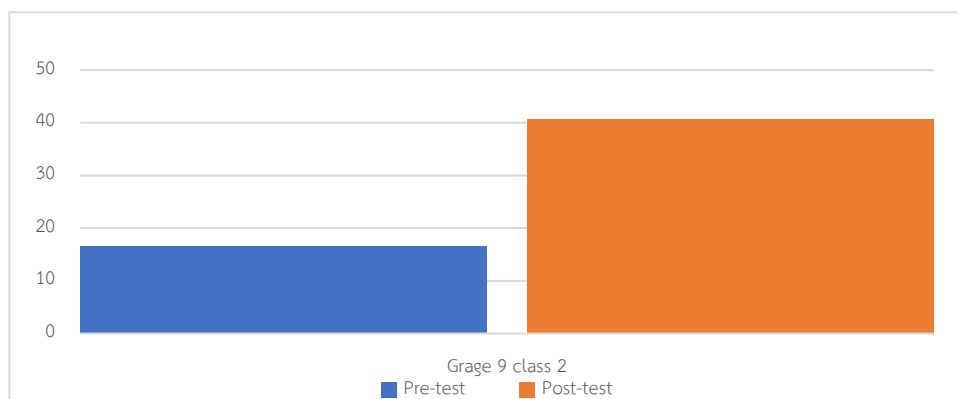
Table 2: The Comparison of the Pretest Mean Score to the Posttest Mean Score

Time	N	Mean	Max	Min	SD	<i>t</i> -value	<i>df</i>	<i>sig</i>	<i>d</i>
Pre-test	35	16.54	26	3	4.67	28.89	34	0.00*	2.80
Post-test	35	40.80	50	19	7.28				

* ($p < .05$)

Table 2 shows that there were statistically significant differences between the pretest and posttest mean scores ($t=28.89$, $p < .05$). The pretest mean score was 16.54 ($SD = 4.67$) while the posttest mean score was 40.80 ($SD = 7.28$). Therefore, the post-test mean score was significantly higher than the pretest mean score. The effect size for this analysis ($d = 2.80$) was found to exceed Cohen's (1988) convention for a large effect ($d = 0.80$), demonstrating high practical significance. The comparison of mean scores is also illustrated in Figure 1.

Figure 1: The Mean Scores of the Pretest and the Posttest



To better understand the effects of DPBL, the students were asked to complete an open-ended questionnaire. The results from the questionnaire indicate that students had positive opinions about learning through DPBL. Regarding the first question, “What do you appreciate about DPBL?,” all students expressed their favor for this teaching approach. All participants reported enjoying the classroom activities. All students appreciated that learning extended beyond the confines of traditional classrooms and occurred in more engaging environments. Furthermore, they valued the autonomy provided in choosing their projects. Additionally, all students noted that using the TikTok platform and various online tools contributed to creating more interesting and innovative lessons. Two students added the explanation to their answer that DPBL transformed a conventional classroom into a dynamic and enjoyable learning experience. Moreover, most students reported having valuable opportunities to practice their speaking skills. Many remarked that the engaging and meaningful activities encouraged them to invest effort into their projects, which in turn improved their pronunciation. Several highlighted that collaboration was another notable strength of this teaching approach. Addressing the second question, “What do you find unappealing?,” most students expressed that they had no dislikes; however, a few mentioned that time management posed a challenge. Some suggested the need for increased flexibility in choosing platforms for uploading their projects. In response to the final question, all students agreed that if they were teachers, they would implement this method, as it made learning more engaging and enjoyable.

According to the results of this study, DPBL had positive effects on English pronunciation and opinions of EFL students, and there are many reasons to clarify these results. Firstly, DPBL fosters meaningful learning experiences. In alignment with the perspectives of Krajcik and Shin (2014), Ang and Ngu (2014), and Thomas and Mergendoller (2019), the project assigned by the instructor in this study enabled students to confront various challenges that were connected to their interests. The students were required to prepare and cook a meal. They had chances to choose their dish to present. In other words, they were in control of their projects and decided how they succeeded. This autonomy empowered students to take ownership of their learning, leading them to put effort into their projects. By allowing students to make choices rooted in their interests, the project became more meaningful, relevant, and memorable, motivating them to explore and apply the knowledge

of final sounds studied in class in communicative tasks that align to improve their pronunciation. This can be seen in the questionnaire response, in which they reported having meaningful opportunities to practice their pronunciation. As a result, like the ideas of Thomas and Mergendoller (2019), students had a deeper understanding of final sounds and performed better in the posttest.

Secondly, DPBL promotes collaborative learning among students. This study promoted teamwork by encouraging students to work together in groups. This gives students more opportunities to have English conversations. They had chances to practice their English with peers whose English level is not much different from theirs. Talking with classmates, students had more confidence than when they spoke with their teachers. Additionally, similar to the findings of Soranastaporn and Posai (2018), when students engaged in authentic communication while creating their videos, they practiced their pronunciation, receiving immediate feedback that boosted their confidence and accuracy in articulating final sounds. Like the study by Sirisrimangkorn (2021), a collaborative environment was essential and enhanced the overall learning experience. This is in line with the study of Sugianto (2022), which applied collaborative learning by using PBL in the classroom and found that this teaching method could increase students' cognitive levels and skills in literacy.

Finally, integrating technology helps create an engaging environment, which supports students' pronunciation improvement. The instructor incorporated technology at every stage of teaching — such as presenting information through Canva, reviewing the lesson through Quizzes. This created a positive learning environment that promoted students' participation and helped students engage more deeply with the content. Then, students were tasked with creating TikTok videos to practice and demonstrate their pronunciation. TikTok's short-form video format is particularly appealing to younger audiences, making it an effective medium for delivering educational content. Consequently, using this digital platform in this study made the learning process more interactive, leading to enhanced motivation and active participation, thereby improving pronunciation. The result is similar to the research study by Heidari et al. (2021), which reveals that TikTok helped increase students' engagement and participation in language classrooms. The findings from the questionnaire also supported this discussion. All students reported that they liked the use of digital platforms and confirmed that the strength

of DPBL was an engaging environment. This result aligns with numerous previous research studies (Chandana, 2023; Harvey Arce & Cuadros Valdivia, 2020; Srichote, Worathumrong, & Yimwilai, 2023) that integrated technology in English classrooms. They found that integrating technology in language classrooms positively influences student motivation and aids in the development of language skills.

Conclusions

In conclusion, this study revealed the positive impact of Digital Project-Based Learning (DPBL) on EFL students' pronunciation of final sounds and their opinions. Through real-world tasks, collaboration, and technology integration, DPBL created a positive learning environment that promotes active learning, meaningful participation, and significant improvements in language skills. The study suggests that DPBL can be an effective teaching method in language classrooms. Consequently, teachers are encouraged to incorporate project-based tasks that align with students' interests, as such relevance can further boost motivation and enhance learning outcomes. Additionally, educators can utilize DPBL to develop a more dynamic and engaging language curriculum.

While this study provides valuable insights into the effectiveness of DPBL in enhancing English final sound pronunciation, it does have some limitations. First, the research was conducted with a relatively small sample size of students, which may restrict the generalizability of the findings to other contexts. Additionally, employing the same test before and after the treatment might impact the students' performance in the latter. Finally, it focused solely on TikTok as the platform for project tasks. Although effective, this choice overlooked the potential of other digital tools. Future research could address these issues by broadening the scope of the study to include a larger and more diverse sample of students from various schools or regions, thereby enhancing the generalizability of the results. Furthermore, researchers could investigate the use of platforms beyond TikTok to determine if similar outcomes can be achieved with different technologies. Exploring the effectiveness of DPBL in other language skill areas, such as grammar or vocabulary, may also yield a more comprehensive understanding of its impact on language learning.

About the Authors

Phinyarat Phokaew: A student in the Bachelor of Education Program, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Supaporn Yimwilai: Asst. Prf. Dr., Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Patipat Srichote: An instructor, Sainampeung School

References

- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115>
- Ang, C. K., & Kwe, N. (2014). Meaningful learning in the teaching of culture: The project-based learning approach. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 189-197. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i2.270>
- Chandana US, P. (2023). The impact of technology-enhanced language learning on English proficiency: A comparative study of digital tools and traditional methods. *International Journal of Environment Agriculture and Biotechnology*, 8(6), 136-138. <https://doi.org/10.22161/ijeab.86.14s>
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, G. M., Bngser, R. M., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Essien, A. (2016). Understanding the hindrances of students' speaking skill development: Implications for ESL oral development activities in teacher training program of Suan Sunandha Rajabha University, Bangkok. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 2(11), 100-105. https://www.ijraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-320-1482321787100-105.pdf
- Frassetto, L., Nardi da Silva, I., Bilessimo, S., Machado, L., & Silva, J. (2022). Pedagogical models focused on the integration of ICT in basic education: A systematic review. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 9(8), 129-134. <https://doi.org/10.22161/ijaers.98.16>
- Gilakjani, A. P. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 95-106. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- González-Lloret, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Georgetown University Press.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

- Heidari, E., Mehrvarz, M., Marzooghi, R., & Stoyanov, S. (2021). The role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and academic engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1154–1166. <https://doi.org/10.1111/jcal.12553>
- Harvey Arce, N. P., & Cuadros Valdivia, A. M. (2020). Adapting competitiveness and gamification to a digital platform for foreign language learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(20), 194–209. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16135>
- Hue, B. T. H., & Lan, T. T. T. (2024). Common pronunciation errors among non-English major students at Tan Trao University. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(3), 160-181. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).14](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).14)
- Hyman, M., & Sierra, J. (2016). Open- versus close-ended survey questions. *NMSU Business Outlook*, 14(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/282249876_Open-_versus_close-ended_survey_questions
- Ilyosovna, N. (2020). The importance of English language. *International Journal on Orange Technologies*, 2(1), 22-24. <https://journals.researchparks.org/index.php/IJOT/article/view/478>
- Kalapakdee, P. (2021). *A survey of English pronunciation problems among Thai EFL students: A case study of CEIC student Thammasat University*. [Unpublished master's thesis]. Thammasat University.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Lavado, S., Velasco-Quintana, P., & Terrón-López, M. (2024). Project-based learning (PBL) as an experiential pedagogical methodology in engineering education: A review of the literature. *Education Sciences*, 14(6), 617-627. <https://doi.org/10.3390/educsci14060617>
- Liu, X., Xu, M., Li, M., Han, M., Zejia, C., Mo, Y., Chen, X., & Liu, M. (2019). Improving English pronunciation via automatic speech recognition technology. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(2), 126–140. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.097674>
- Mueller, C. M. (2019). Which English sounds are difficult? Japanese EFL learners' intuitions versus their performance. *The Language Teacher*, 43(2), 3-8. <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/43.2-tlt-art1.pdf>
- Nishanthi, R. (2018). The importance of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(1), 871-874. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd19061>
- Piyamat, B., & Deekawong, K. (2021). Phonological variations and problems in English pronunciation among Thai EFL learners: A case study of undergraduate students at Huachiew Chalermprakiet University. *Academic and Research Journal of Liberal Arts*, 16(1), 70–84. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/larhcu/article/view/248822>

- Plaileka, T., & Essien, A. M. (2021). Pronunciation problems and factors affecting English pronunciation of EFL students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 2026–2033. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i12.7734>
- Rahayu, S. (2023). Transforming learning environments with information technology: Trends and best practices. *Technology & Society, Bulletin of Science Education*, 3(3), 209-219. <https://doi.org/10.51278/bse.v3i3.821>
- Ruengkul, A., & Wasanasomsithi, P. (2021). The effects of project-based writing instruction on writing ability of Thai EFL undergraduate students. *Journal of Humanities and Social Sciences Thonburi University*, 15(1), 21–33. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/trujournal/article/view/246401>
- Sa-E-Dee, S. (2020). *English pronunciation problems of Thai students in Semarang* [Unpublished undergraduate thesis], Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang.
- Sahatsathatsana, S. (2014). The development of PBL teaching method for teaching English conversation. *RMUJ Humanities and Social Sciences*, 8(2), 41-54. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/rmuj/article/view/28554>
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F., & Fischer, F. (2021). Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The Cb-model. *Computers in Human Behavior*, 121, Article 106794. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106794>
- Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching: A metanalysis of quantitative research 1987–2018. *Applied Linguistics*, 40(3), 462-489. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
- Sedubun, S., & Nurhayati, N. (2024). Exploring the efficiency of project-based learning in English language teaching: A literature review. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 1089-1092. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.949>
- Sirisrimangkorn, L. (2021). Improving EFL undergraduate learners' speaking skills through project-based learning using presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 65-72. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.12n.3.p.65>
- Soranastaporn, S., & Posai, S. (2018). Effects of English learning and communication strategies using the project-based learning technique to develop English communication skills of university students. *Journal of Bangkokthonburi University*, 12(28), 282-293. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/trujournal/article/view/124156>
- Srakaew, P. N. (2021). The importance of pronunciation in English communication. *Journal of Asian Language Teaching and Learning*, 2(2), 11–18. <https://so10.tci-thaijo.org/index.php/jote/article/view/491>

- Srichote, P., Worathumrong, S., & Yimwilai, S. (2023). Enhancing English reading comprehension of Thai secondary school students through the integration of technology into task-based language teaching. *Ratchaphruek Journal*, 21(1), 152-166. <https://doi.org/10.14456/rpjnr.2023.11>
- Stoller, F., & Myers, C. C. (2020). *Project-based learning: A five-stage framework to guide language teachers*. Routledge.
- Sugianto, E. S. (2022). The role of collaborative learning and project based learning to increase students' cognitive levels in science literacy. In *International Conference on Madrasah Reform 2021 (ICMR 2021)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220104.011>
- Suzuki, Y., & Koizumi, R. (2021). Using equivalent test forms in SLA pretest–posttest research design. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 456-466). Routledge.
- Thomas, J. W., & Mergendoller, J. R. (2019). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers* (2nd ed.). ASCD.
- Thongboonyang, A. (2022). The development of problematic English fricative consonants pronunciation by using learning packages for first year English for service industries major, Phuket Rajabhat University. *Journal of Education, Mahamakut Buddhist University*, 10(1), 293–307. <https://search.asean-cites.org/article.html?b3BlbkFydGljbGUmaWQ9NzE3OTc0>
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2017). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 271-284. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

A Linguistic Study of Brand Names of Oral Care Products in Thailand การศึกษาเชิงภาษาศาสตร์ของชื่อแบรนด์ผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปากในประเทศไทย

Sirawit Nimkanjana

สิริวิทย์ นิมกาญจนา

Saranya Jamnongrak

ศรัณยา จำนงรักษ์

Athita Binlateh

อธิตา บินล่าเต๊ะ

Wanwisa Hattapot

วันวิสาข์ ทรัพย์จัน

Kongphob Sukpon

ก้องภพ สุขพล

Pairote Bennui

ไพโรจน์ เบ็ญนุ้ย

Faculty of Humanities and Social Sciences

Thaksin University, Songkhla

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ สงขลา

Received: 22 February 2025

Revised: 4 June 2025

Accepted: 26 June 2025

Abstract

Linguistics plays a crucial role in brand names of products to persuade consumers. Oral care products which are necessary items of humans' health worldwide seem to have English brand names because of the language of modernization and marketing. This qualitative and quantitative research thus studies the way brand names of domestic and imported oral care products in Thailand are linguistically formed. It aims to analyze word formation strategies and semantic characteristics in the brand names of domestic and imported oral care products in the country. A total of 62 brands were morphologically examined using Yule's (2010) theory and were semantically investigated using Leech's (1981) work. The results showed that the oral care products are branded with different word formation processes – coinage, borrowing, compounding, blending, conversion, derivation (affixation), and multiple processes. Moreover,

their brand names are outstanding as they have affective, social, conceptual, connotative, reflective, collocative, and thematic meanings. Overall, this study contributes to an understanding of linguistic elements and conveys the brand's image and values presented in the oral care products in Thailand. This will also enrich the prominence of English in branding in the oral care industry.

Keywords: word formation, semantic analysis, linguistics, oral care products, brand names

บทคัดย่อ

ภาษาศาสตร์มีบทบาทสำคัญในการตั้งชื่อแบรนด์ผลิตภัณฑ์ต่าง ๆ เพื่อดึงดูดใจผู้บริโภค ผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปากซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นของคนทั่วโลกมีชื่อแบรนด์เป็นภาษาอังกฤษ เพราะเป็นภาษาที่ทันสมัยและเป็นภาษาของการตลาดโลก ดังนั้นงานวิจัยเชิงคุณภาพและปริมาณเรื่องนี้มุ่งศึกษาวิธีการทางภาษาศาสตร์ที่ใช้ในการสร้างชื่อแบรนด์ของผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปากในประเทศไทย การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์กลยุทธ์การสร้างคำและลักษณะทางความหมายในชื่อแบรนด์ของผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปาก ทั้งที่มีการขายในประเทศและนำเข้าจากต่างประเทศ การศึกษาครอบคลุมแบรนด์ทั้งหมด 62 แบรนด์ โดยใช้ทฤษฎีของ Yule (2010) เพื่อตรวจสอบกลยุทธ์การสร้างคำในชื่อแบรนด์ และใช้ทฤษฎีของ Leech (1981) ในการวิเคราะห์แง่มุมทางอรรถศาสตร์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปาก 62 แบรนด์มีการสร้างชื่อแบรนด์ด้วยกลยุทธ์การสร้างคำที่หลากหลายคือ การสร้างคำใหม่ การยืมคำ การประสมคำ การผสมคำ การแปลงคำ การเติมคำ และกระบวนการเชิงซ้อน นอกจากนี้ ชื่อแบรนด์เหล่านี้มีความโดดเด่นเนื่องจากมีความหมายทางอารมณ์ ความหมายทางสังคม ความหมายเชิงแนวคิด ความหมายเชิงนัยยะ ความหมายเชิงสะท้อน ความหมายร่วม และความหมายเชิงแก่นสาร โดยภาพรวมการศึกษานี้ส่งเสริมความเข้าใจองค์ประกอบทางภาษาศาสตร์และการสื่อภาพลักษณ์และคุณค่าของชื่อแบรนด์ของผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปากในประเทศไทย ตลอดจนช่วยเพิ่มสำคัญของภาษาอังกฤษในการสร้างชื่อแบรนด์ในอุตสาหกรรมผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปาก

คำสำคัญ: กลยุทธ์การสร้างคำ การวิเคราะห์ความหมาย ภาษาศาสตร์ ผลิตภัณฑ์ดูแลช่องปาก ชื่อแบรนด์

Introduction

Teeth function as chewing, aiding speech, enhancing appearance, and the first barrier against food. Maintaining oral health is crucial as damaged teeth can affect overall well-being. Regular brushing, using tools for cleaning interdental spaces, and visiting a dentist every six months are necessary practices for good oral hygiene (Siriraj Piyamaharajkarun Hospital, 2023).

Indeed, individual people can deal with their oral hygiene by using toothbrushes, toothpaste, mouthwashes, and dental flosses, among others. These products seem to be available worldwide. In a certain country, a number of oral care products are locally produced to suit local consumers' wants. In the meantime, several products with famous brands are imported into particular countries. Oral care products in both national and international brands represent choices for the consumers. Thus, it is important for oral care entrepreneurs to create their own brands for the local and global marketing.

Likewise, in Thailand, oral care brands appear in toothpastes, toothbrushes, and mouthwashes. Thai people can have many options to buy them. For example, Amornchai (2007) states that Thai teenagers in Ubon Ratchathani province seem to consider the brand names and prices of toothpastes rather than their quality; brand names of oral care products imply a key factor for some Thai consumers. The oral care market in Thailand is growing. In the mouthwash category, the brand 'Listerine' stands out as the top-selling brand, with a 130-year history (Ayosiri, 2024). Further, 'Medent' frequently appears in reviews for herbal toothpaste, recognized for its effectiveness in controlling undesirable breath (Medent Thailand, 2022). This shows how brand reputation shapes consumer preferences. Those brands are thus formed in English, the language of modernity, resulting in their popularity among Thai consumers.

A unique brand provides a competitive edge and helps retain customers. This seems to depend on language use of branding. The term 'brand' is a name or symbol that identifies and distinguishes a product or service (Barbara, 2006). It is noted that linguistic elements of the English language formed in brand names of oral care products are the prominent factor to enhance the outstanding quality. This can be evident in what Siripipatthanakul and Sixl-Daniell (2021) found that 'branding' image communicated to the customers is one of the factors why the Colgate brand of an oral care product in Thailand succeeded in marketing. Although this study does not directly convey linguistic features which can affect the branding strategy, it can be implied that contents and communication in this oral care brand can enrich the product's quality. From this instance, the importance of contents and communication is realized by the Colgate brand marketizer, leading to its achievement. This seems to show that the notions of 'content' and 'communication' can be related to linguistic and communicative

strategies which are raised in the present study. It is possible that branding in oral care products in Thailand can represent linguistic and communicative strategies. Through those notions, brand names seem to embody specific contents or ‘semantic features’ communicated in their morphological creation, namely ‘word formation’. Thus, word formation strategies and semantic characteristics of oral care products’ brand names should present linguistic distinctiveness which can attract customers.

However, research studies in oral care products in Thailand seem to focus on dental health such as those of Vilaseth et al. (2007), and Areemit and Sripanichkulchai (2019), among others. Meanwhile, linguistic studies in brand names or product names in Thailand do not pay attention to oral care products, but others such as Thai economic news (Lertcheva & Aroonmanakun, 2011), top Thai exports (Children’s clothes, mobile phones, and instant noodle) (Saithong, 2013), and Thai food (Low, 2023).

Therefore, there is a need to conduct this study. It aims to analyze morphological and semantic features of oral care brand names in English in Thailand. This study is significant in that it will provide a better understanding toward linguistic structure of oral care products’ brand names and will fulfill linguistic scholarship used in branding strategies of the local and global market of oral care products.

Review of Literature

Literature review covers previous studies and theories. They are reviewed subsequently.

Previous studies

It is found that previous studies with regard to linguistic features of brand names of oral care products are very rare. There appear to be some relevant studies, however. First of all, Syaputri et al. (2023) studied snack brand names from Alfamart and Indomaret in Indonesia by exploring six-word formation processes. It showed that compounding is the most prevalent strategy. In addition, Kwon (2010), investigated the linguistic features of 66 formal wear brand names in Korea with highlighting morphological aspects such as word class and name length. Moreover, Francesco and Vittoria (2017) studied Unilever's brands, focusing on their brand identity and communication strategies. They analyzed how different tactics impact on Italian

consumers and how branding is influenced by linguistic choices. In accordance with Nur et al. (2019), food brand names on Grab and Go-Jek applications were examined with identifying word formation techniques namely ‘compounding’ and ‘borrowing’. The research highlighted the morphological creativity behind popular food brands. Next, Jeremić and Josijević (2019) examined the compounding and blending in baby product brand names. Their analysis of 150 names highlighted particular morphological processes that create memorable and suggestive product names. Furthermore, Emilia (2020) analyzed 40 antidepressant brand names, especially regarding their morphological structures and semantic inspirations. It revealed that many names referred to generic terms and positive imagery, with affixation and clipping which are the most common morphological processes. Besides, Caciafoco and Lim (2020) conducted a semantic analysis of 50 Singaporean brand names, categorizing them by semantic structure and appositeness. The result revealed that most brand names were nouns, often utilizing local languages and conveying key information about the products. Finally, Rizki and Ferry (2022) analyzed 25 cosmetic brands on the website ‘Shopee’, by identifying five-word formation processes. The findings showed that brands are formed in borrowing, compounding, blending, acronyms, among others. Overall, these studies are based on a wide range of products, namely food, clothes, drugs, and cosmetics with regard to word formation, semantic elements, and brand identities. Only the study of Francesco and Vittoria (2017) is relevant in that there are oral care products offered in Unilever’s brands. However, all the studies collectively illustrate the diverse methodologies and linguistic approaches to understanding brand names across various sectors, emphasizing the significance of morphology and semantics in branding.

Theoretical Framework

Two theoretical frameworks are used in this study. Morphologically, Yule (2010) theorizes 11 word formation processes which consist of the following: (i) etymology which refers to the way words are studied in terms of origin and history and with regard to evolution of new words from old words; (ii) coinage involving the creation of new words from sources, especially regarding products and tradenames; (iii) borrowing concerning the process of adopting words from other languages and the process of loan translation (calque) or a word-by-word translation from other languages; (iv) compounding that combines two words to form a new

single one; (v) blending that involve merging parts of two words to create a new term; (vi) clipping referring to shortening longer words to create more concise forms; (vii) back formation in which a word, especially a noun, is reduced to another type, normally a verb.; (viii) conversion occurring when a word's grammatical function is changed without altering its form; (ix) acronym or abbreviation which is related to the way a new word is formed with the basis of its initial letters – 'acronym' representing more linguistic notion than 'abbreviation' ; (x) derivation that concerns small bits of English called 'affixation' in which prefixes, infixes and suffixes are added to a base word to change its meaning; and (xi) multiple processes involving words which are created with more than one processes.

In line with semantic features, Leech's (1981) work is considered. There are seven types of meaning in utterances as follows: (i) conceptual meaning or 'denotative meaning' with positive and negative senses as seen in the literal dictionary definition of a word such as 'boy' defined as + human , +male, and -adult ; (ii) connotative meaning embodying the emotional or cultural associations that a word carries such as 'woman' previously appearing in its prone to tears and inconstant attributes; (iii) social meaning involving the implications of language in specific social contexts which include 'evaluative' representing positive or negative judgments, 'emotive' reflecting emotional associations based on social contexts, and 'stylistic' indicating the formal or informal registers of language, for stance, slang and colloquial English with socially informal meanings ; (iv) affective meaning that pertains to the emotional implications and associations tied to words such as the use of impolite tone; (v) reflected meaning demonstrating the way language reveals the beliefs and perspectives of the speaker such as taboos; (vi) collocative meaning involving the associations and common combinations of words that typically occur together such as a handsome guy and pretty woman; and (vii) thematic meaning arising from the overall meaning generated by the relationships among words in a phrase – an utterance's meaning depending on active or passive structure because of emphasis.

Methodology

The methodology consists of research design, research design, data sources, language samples, data collection methods, and data analysis used in this study.

In light of research design, this study relies on a method of qualitative research (Bhandari, 2023) and quantitative one. Qualitatively, content analysis was exclusively used to examine morphological and semantic features of brand names of oral care products available in Thailand. Quantitatively, the frequency of each word formation category and semantic feature was also manually identified to provide a comprehensive overview of trends in the data. The study considers the origins of these brand names and how they create the distinctiveness for the companies. Overall, this mixed-research method was used to gain an understanding towards prominent linguistic strategies in the Thai oral care market.

The major data source of particular brand names of oral care products was taken from official websites of the companies in both English and Thai. They demonstrated the name of oral care products sold in Thailand. These websites provide key linguistic data of the selected brand names of the oral care product with a special focus on their four types – toothpastes, toothbrushes, mouthwashes, and dental flosses – which are commonly used by Thai people.

The samples of brand names of oral care products in Thailand were collected using a web-based brand name search method. The selection criteria were given as follows: (i) the product must be available for sale in Thailand; (ii) it must be found in the official and commercial websites; (iii) it can be based on either local brands or imported brands; and (v) it must have only English words used as its brand name.

In line with data collection, there were three steps. Firstly, the researchers needed to understand the meaning of ‘oral care’. Secondly, in the first week of July 2024 after the research outline had been approved by the advisor, they had been searching for as many websites as possible by typing the keywords ‘Brand names of oral care products in Thailand’ through the google website in order to access the official company websites and commercial websites of the products. It was found that there were many brand names and many products. Lastly, the researchers gathered particular brand names by storing the data of each brand with its pictures and linguistic information in the computer files.

In terms of data analysis, the researchers started counting the frequency of the selected brands in order to display their quantitative data. After that, they employed the content analysis to analyze word formation strategies used for the selected brands as well as

to examine their semantic features. In this regard, the theoretical framework of the morphological strategies (Yule, 2010) and semantic types (Leech, 1981) were used to interpret the selected brands. Before the interpretation, the similar word formation strategies and semantic features found in certain brands were classified into the same morphological and semantic categories. To assist the analysis of the results, the researchers read the textual and background information of the websites and other online references regarding the selected brands for understanding their word formation strategies and semantic features. Once the linguistic features of the chosen brands were investigated, they were discussed with the use of the previous studies.

Results and Discussion

There appeared to be 62 brand names of oral care products in Thailand taken for this study. They are shown in the following table.

Table 1: List of oral care products in Thailand

No.	Brand Names	Functional Types of Oral Care products				Website
		Tooth paste	Tooth brush	Mouth wash	Dental Floss	
1	Zact	✓				https://thebeautrium.com/item/zact-stain-fighter-toothpaste-160g/20637
2	Glistar	✓	✓	✓	✓	https://www.amway.co.th/glistar?srsltid
3	Sparkle	✓	✓	✓	✓	https://sparklethailand.com/accessories/
4	Hydent	✓		✓		https://shopee.co.th/search?keyword=hydent
5	Crest	✓	✓	✓		https://crest.com/en-us
6	Sunstar	✓	✓	✓	✓	https://sunstargum-sea.com/th/product_category/products/
7	Darlie	✓	✓	✓		https://www.darlie.com.hk/en

No.	Brand Names	Functional Types of Oral Care products				Website
		Tooth paste	Tooth brush	Mouth wash	Dental Floss	
8	Veldent	✓				https://veldent.co.th/
9	Dentiste	✓	✓	✓	✓	https://store.boots.co.th/th/brands/5fdb1b82681405762889b480
10	Colgate	✓	✓	✓	✓	https://www.colgate.com/th-th
11	Median	✓	✓	✓		https://www.amoremall.com/kr/ko/display/brand/detail?brandSn=35
12	Sensodyne	✓	✓	✓	✓	https://www.sensodyne-me.com/en_AE/products.html
13	Beyond	✓	✓			https://www.facebook.com/pinsuda888888/
14	Metoo			✓		https://www.metooglobal.com/probiotic-mouthwash-series-en.html
15	Listerine			✓		https://www.watsons.co.th/en/search?text=listerine&currentPage=0
16	Skynlab	✓	✓	✓	✓	https://online.karmarts.com/all-brands/skynlab.html
17	Parodontax	✓				https://www.parodontax.co.th/products/toothpaste/
18	Oralpeach	✓				https://oralpeace.com/en/
19	Moredent	✓				https://moredentthai.com/
20	Superdoc	✓	✓		✓	https://superdocbangkok.com/
21	Medent	✓	✓	✓		https://www.medentthailand.com/product_index.html
22	Oralshark	✓				https://shopee.co.th/Oralshark-

No.	Brand Names	Functional Types of Oral Care products				Website
		Tooth paste	Tooth brush	Mouth wash	Dental Floss	
23	Remild	✓	✓		✓	https://www.lazada.co.th/tag/remild/
24	Dragcura		✓			https://www.eveandboy.com/product/search/
25	Circles		✓			https://www.eveandboy.com/product/search/
26	Fluocaril	✓	✓	✓		https://www.konvy.com/brand/fluocaril/?searchTit=Fluocaril
27	Marvis	✓	✓	✓		https://marvisthailand.com/products/
28	OkHerbal	✓				https://www.watsons.co.th/th/search?text=OK%20Herbal&useDefaultSearch
29	TwinLotus	✓	✓	✓	✓	https://www.dokbuaku.com/th/products
30	Dentamate	✓				https://www.eveandboy.com/product/search/
31	Salz	✓	✓	✓		https://www.lionshoponline.com/all-brand-salz.html?
32	Oral B	✓	✓	✓	✓	https://www.oralb.com.sg/th-th/product-collections
33	Afterdent	✓		✓		https://shopee.co.thAFTERDENT-Cranberry-Deligh
34	Propolinse			✓		https://www.watsons.co.th/th/search?text=propolinse
35	Prodental	✓				https://shopee.co.th/prodental-herbal-toothpaste
36	Dedent	✓				https://shopee.co.th/search?keyword=dedent
37	Minedent	✓				https://shopee.co.th/-(Minedent)-
38	Usmile	✓	✓		✓	https://www.usmile.com/electrictoothbrush/newinfo.html?id=14

No.	Brand Names	Functional Types of Oral Care products				Website
		Tooth paste	Tooth brush	Mouth wash	Dental Floss	
39	Lion	✓				https://www.lion.co.jp/en/products/category/oral/9
40	Gosmile	✓	✓			https://www.amazon.com/GoSmile-Luxury-Toothpaste-Mint-Ounce/dp/B01HYCMSS
41	Snake	✓				https://www.snakebrandfamily.com/products-brand-list/Snake-Brand/toothpaste
42	Oralmed	✓				https://shopee.co.thORALMED-PLATINUM
43	Mistine	✓	✓			https://www.lazada.co.th/catalog/?q=mistine%20toothpaste
44	Grant	✓				https://www.eveandboy.com/product/detail/fresh-mint-with-teatree-oil?product
45	Giffarine	✓	✓	✓	✓	https://www.giffarine.com/products?group=8
46	Linko		✓			https://www.eveandboy.com/product/
47	Isme	✓	✓	✓		https://www.isme.co.th/
48	Aquafresh	✓	✓	✓		https://www.aquafresh.com/products.html
49	Biorepair	✓				https://www.lazada.co.th/tag/biorepair/
50	Pepsodent	✓	✓	✓		https://www.pepsodent.in/products.html
51	Oralherb	✓				https://www.lazada.co.th/tag/oral-herb/
52	Dontodent	✓	✓	✓	✓	https://euro2b.com/brand/dontodent/
53	Denticon	✓	✓		✓	https://www.firstster.com/brand/denticon
54	Nude	✓				https://gourmetmarketthailand.com/en/nude_liquid_toothpaste

No.	Brand Names	Functional Types of Oral Care products				Website
		Tooth paste	Tooth brush	Mouth wash	Dental Floss	
55	Systema	✓	✓	✓	✓	https://www.lionshoponline.com/systema-01.html
56	Freshmint	✓				https://shorturl.asia/wX2E9/
57	Propolis	✓		✓		https://www.propolizspray.com/product/
58	Reach	✓	✓	✓	✓	https://www.reachoral.com/th/brand/brand.jsp
59	Saltrain	✓	✓			https://www.chyaaa.com/enth/collections/saltrain?
60	Herberry	✓				https://www.herberryshop.com/
61	Jordan	✓				https://www.lazada.co.th/products/jordan-expert-white-
62	Closeup	✓				https://www.lazada.co.th/close-up/

Regarding Table 1, some brand names of oral care products in Thailand could represent more than one functional type. Thus, the number and percentage were calculated according to the product. From the total amount of 62 brands, toothpaste was the most common product, offered by 55 brands with 40.74 %. The second most popular product was toothbrushes, with 34 brands, accounting for 25.19 %. Moreover, mouthwash had 29 brands with 21.48 %. Dental floss, while, was least frequently offered, that is, 17 brands (12.59 %). Overall, the result indicated toothpastes dominate the oral care market while dental floss remains a more specialized product, so toothpastes appear in the most various brands.

Word formation strategies

The following part highlights the findings of this study. It was found that the 62 brand names are constructed with seven morphological strategies – coinage, borrowing, compounding, blending, conversion, derivation (affixation), and multiple processes – according

to the theoretical framework. Their subsequent frequency is displayed as follows: blending (14, 22.58%), borrowing (13, 20.97%), coinage (13, 20.97%), compounding (12, 19.35%), derivation (6, 9.67%), conversion (2, 3.23%), and multiple processes (2, 3.23%). Meanwhile, the other processes – etymology, back-formation, clipping, and acronyms are not found. Each strategy is described below.

A. Blending

There appeared to be 14 brand names which are based on the blending strategy, accounting for 22.58% of the total. This type of blending is categorized based on the omitted morphological elements. Firstly, two brand names are created by omitting the front parts: *Usmile* (from ‘you’ and ‘smile’) and *Dontodent* (from ‘odontos’ and ‘dent’). Secondly, four names are produced as the middle parts are omitted: *Propolinse* (from ‘propolis’ and ‘rinse’), *Dentamate* (from ‘dental’ and ‘mate’), *Herberry* (from ‘herbal’ and ‘berry’), and *Pepsodent* (from ‘pepsin’ and ‘dent’). Next, two names are produced when the back parts are omitted: *Skylab* (‘sky’ and ‘laboratory’) and *Superdoc* (‘super’ and ‘doctor’). Finally, five names are formed by blending that omits both the middle and final parts of the original words, including *Dragcura* (‘dragon’ and ‘curative’), *Minedent* (‘mineral’ and ‘dental’), *Denticon* (‘dental’ and ‘concept’), *Fluocaril* (‘fluoride’ and ‘caries’), and *Oralmed* (‘oral’ and ‘medical’). Overall, this analysis showcases the creative use of blending techniques in branding, reflecting how different morphological segments of words are combined or omitted to create distinctive names for oral care products.

B. Borrowing

Words borrowed from various languages are found to present the linguistic identity of the products’ brands as they involve the adoption of terms that carry inherent meanings contributing to the brand’s significance. This strategy is made up of 13 brands accounting for 20.97 percent. There are six foreign languages borrowed into the English brands – Latin, German, French, Greek, Hebrew, and Thai – reflecting a historical and cultural contact with the English language. First of all, six brand names are borrowed from Latin: *Crest*, *Median*, *Lion*, *Nude*, *Systema*, and *Beyond*. Furthermore, the names *Salz* and *Snake* are loaned from German. Additionally, the brand *Dentiste* is derived from French, meaning ‘dentist’. Moreover, *Propolis* is borrowed from Greek which refers to the defender of the city, implying a resin-like

substance produced by bees. Meanwhile, *Jordan* originates from Hebrew, namely *Yarden* which is the name of a river that flows through the Middle East. In this regard, the brands *Propolis* and *Jordan* can also be proper names of places; however, they are not formed innovatively. They are categorized under borrowing because of their outstanding language background that contacts English in which a few people are aware of. Outstandingly, the brands *TwinLotus* and *Closeup* are considered ‘loan translation’. They are directly translated from Thai brands – *Dokbua* (Lotus) + *Khoo* (Twin) and *Klai* (Close) + *Chid* (Up). As a whole, these selected foreign brands are based on the lexical borrowing from European, Middle Eastern, and Thai languages.

C. Coinages

Thirteen oral care brand names are created through coinage, accounting for 20.97% of the total. These can be categorized based on their historical background, innovative approaches, market recognition, and regional prominence. First of all, the brands *Darlie*, *Parodontax*, and *Marvis* are noted for their historical significance. *Darlie*, originally named *Darkie*, was rebranded in 1989 due to its use of blackface imagery (DeWolf, 2020). Similarly, *Parodontax*, created in Germany in the 1930s, focuses on periodontal care (Parodontax, n.d.) while *Marvis* has evolved from a toothpaste for smokers to a luxury brand. Moreover, *Veldent*, *Sensodyne*, *Medent*, and *Listerine* emphasize their therapeutic and scientific innovation. *Veldent* is promoted for ‘Dental Wellness’, *Sensodyne* is recognized for addressing tooth sensitivity, and *Medent* is coined because of scientific research with natural ingredients. Meanwhile, *Listerine* is known for its germ-killing formula. Further, *Colgate* and *Glistar* are recognized for their strong market trust. *Colgate* is considered synonymous with reliable dental care, and *Glistar* is created for its natural ingredients. However, *Linko* and *Zact* are noted for their natural and eco-friendly approaches; *Linko* uses sustainable practices and (Ex)Zact conveys effective stain removal. Finally, Thai-based brands *Mistine* and *Giffarine* are formed for their strong regional presence. *Mistine* is targeted at young women, and it is based on incorrect spelling from ‘Misteen’ while *Giffarine* focuses on natural beauty, with its names of the producers’ daughters ‘Gift’ and ‘Fa’ (Ministry of Science and Technology, Foundation of Science and Technology Council of Thailand (FSTT), 2015). Those names can also be called proper names with creative linguistic forms from the Thai language. Overall, these brands are coined with innovative linguistic elements.

D. Compounding

Twelve brand names were formed through compounding, accounting for 19.35 percent of the total. These are divided into three sub-strategies: compound nouns, compound adjectives, and compound adverbs. Compound nouns had the highest number, comprising 9 brand names and accounting for 75% of the compound forms. Meanwhile, only two brands are constructed in compound adjectives, which accounted for 16.67%, and the least one belonged to compound adverbs, that is, only one brand with 8.33%. In light of compound nouns, they convey different morphological structures. Most of them are patterned by “adjectives + nouns” – *Oralpeach*, *Moredent*, *Oralshark*, *Oralherb*, and *Freshmint*. In this regard, the word ‘oral’ is outstandingly used for the compounding process because it presents the obvious term that is related to oral care. This adjective +noun construction is considered compounding because their meaning is much innovative for oral health contexts. Further, the pattern of nouns + nouns falls into the brands *Sunstar* and *Saltrain*. Outstandingly, the brand *Gosmile* differs from the others as the verb ‘go’ is compounded to a noun ‘smile’. For compound adjectives, the three brands have different morphological elements. The brand *Aquafresh* has an adjective as the base form; however, the adjective is not the base form for the brand *Isme*. In line with compound adverbs, the brand *Metoo* is morphologically invented with the obvious base form of the adverb.

E. Derivation (Affixation)

Six brands of the selected oral care products are formed with affixation – prefixes and suffixes, accounting for 9.6% of the total, but there is no infix found. They are formed with five prefixes (*Hydent*, *Dedent*, *Remild*, *Prodental*, and *Biorepair*) and one suffix (*Circles*). Outstandingly, the brand *Hydent* shows that the prefix ‘Hydro’ attached to the noun ‘dent’ is reduced into ‘Hy’. This suits its form of water or moisture, potentially indicating a hydrating or cleansing quality. Meanwhile, the rest provide the remaining prefixes – “de, re, pro, and bio”. The only instance of suffixation (the inflectional suffix) ‘-s’ for plurality is attached to the noun ‘circle’, leading to more than one circle.

F. Conversion

Only two brand names (3.23%) of the selected oral care products are formed with the conversion strategy, illustrating how words shift between grammatical categories without

changing their form. Firstly, the brand *Reach* as a verb ‘to verb’ is converted into a noun. Likewise, the brand *Grant* which is originally a verb, *to grant*, is functioned as a noun. In summary, these two brands highlight the flexibility of language in branding, facilitating effective communication of meaning through different grammatical forms.

G. Multiple Processes

Two brand names fell into the multiple processes of word formation, accounting for 3.23%. The first is *Oral-B* which is reduced from ‘Oral-Brush’. This brand is formed with compounding and clipping. The word ‘oral’ combines the clipped word ‘B’ (Brush). Another is the brand *OKHerbal* grounded in the acronym and compounding strategies. The acronym ‘OK’ or ‘orl korrekt’ in American English (all correct) (Oxford Learner’s Dictionaries, n.d.) combines the word ‘herbal’ for this branding.

In summary, blending is regarded as the most commonly used word formation strategy among the selected brands. It is followed by ‘borrowing’ and ‘coinage’, which occurred with equal frequency, and then by ‘compounding’. In contrast, ‘conversion’ and ‘multiple processes’ were the least frequently observed strategies.

Semantic features

Based on the theoretical framework, the brand names of the oral care products conveyed seven semantic features: conceptual, connotative, social, affective, reflective, collocative, and thematic. Their distribution is as follows: conceptual meaning appeared most frequently (21, 33.87%), followed by connotative meaning (16, 25.81%), thematic meaning (10, 16.13%), affective meaning (5, 8.06%), collocative meaning (4, 6.45%), reflective meaning (3, 4.84%), and social meaning (3, 4.84%). Each feature is explained in detail below.

A. Conceptual Meaning

Twenty-one brand names conveyed conceptual meaning, representing 33.87% of the total, and encompassed several themes. In light of innovation and effectiveness, the brand *Zact* conveys precision, *Prodental* emphasizes dental health and professionalism, *Biorepair* focuses on restoring dental health, *OralB* has a strong identity on oral hygiene, *Dedent* provides protection and repair in dental care, and *Minedent* shows an ownership of oral health. In line with natural care, *Hydent* links cleanliness and hydration, *Oralherb* highlights

sustainability, *Medent* prioritizes natural ingredients, *Propolis* evokes strength and natural resilience, and *Saltrain* embodies salt crystals' quality. In terms of family focus, *Median* fosters connections while *Grant* reflects family values. For specialized care, the brand *Parodontax* targets periodontal health, and *Afterdent* emphasizes post-care. Regarding uniqueness, *Salz* stands out for its flavor, and *Dontodent* offers a catchy name. With regard to quality, *Jordan* showcases craftsmanship, and *Systema* underscores comprehensive care. Additionally, the brand *Remild* suggests gentleness while *Moredent* indicates a commitment to enhanced dental quality.

B. Connotative Meaning

Sixteen brand names displayed connotative meanings, accounting for 25.81% of the total. These meanings relate to users' emotional response and symbolic associations with the brands. First of all, *Fluocaril* implies medical effectiveness, and *Lion* symbolizes strength. Moreover, *Propolinse* offers gentle care, *Herberry* is linked to wellness, and *Closeup* conveys confidence and freshness. Further, *Nude* embodies simplicity and transparency, *Usmile* captures positivity, and *Reach* indicates thorough cleaning. Meanwhile, *Circles* suggests a holistic approach. In addition, the classic brand *Colgate* evokes trust and reliability in dental care that communicate to the global customers. Apart from these, *OkHerbal* mirrors a natural and eco-friendly image, suggesting plant-based ingredients. The word 'ok' semantically enriches the naturalness of 'herb'. Additionally, *Sparkle* denotes cleanliness and brightness in oral care, suggesting innovation and modernity. Besides, *Oralpeach* presents enjoyment, and *Oralshark* implies strong effectiveness. Finally, *Oralmed* suggests a sense of expertise, professionalism, and trustworthiness in oral health, and *Listerine* evokes trust in scientific effectiveness, honoring Dr. Joseph Lister as the founder in antiseptic surgery (Smith, 2018).

C. Thematic Meaning

It revealed that 10 brands carry thematic meanings, which is 16.13 percent of the total. First of all, the brands focusing on care and comfort include *Veldent* which is seen as clean and efficient, *TwinLotus* symbolizing balance and purity, and *Mistine* suggesting elegance and soothing experiences. In light of innovation and excellence, *Beyond* is considered a brand conveying exceeding expectations while *Linko* bridges traditional care with modern technology, and *Skyndlab* emphasizes scientific research. Moreover, *Giffarine* represents luxury and

premium quality, and *Isme* underscores tailored hygiene solutions. Lastly, *Superdoc* addresses trust and expertise, and *Dragcura* combines strength with a gentle approach.

D. Affective Meaning

Five brand names (8.06 %) have their affective meanings, focusing on how emotional associations influence semantic elements. First, *Glistar* evokes brightness and clarity, appealing to consumers' desire for a radiant smile. Second, *Darlie*, with its complex history, mirrors social awareness by fostering inclusivity. Third, *Sensodyne* in which 'senso' and 'dyne' are combined to convey comfort and effectiveness, resonating with those seeking relief from sensitivity. Fourth, *Mavis* embodies simplicity and elegance, suggesting reliability and sophistication. Last, *GoSmile* shows happiness and confidence in oral care, offering effective oral care for beautiful smiles.

E. Collocative Meaning

Collocative meaning appeared in four brand names, which made up 6.45% of the total. First, *Freshmint* demonstrates the meaningful collocation of the words 'fresh'(ness) and 'mint'. Second, *Aquafresh* combines the notions of 'water' and 'freshness'. Third, *Sunstar* shows that 'sun' and 'star' are related in terms of their astronomical entities. Last, *Pepsodent* is semantically formed with the basis of 'pepsin' which is "a digestive agent designed to break down and digest food deposits on the teeth" (Crystal Group of Companies, 2020) and 'dent' (dental). These four words have collocative senses.

F. Reflective Meaning

Three brand names were found to indicate reflective meanings, representing 4.84% of the total. It is noted that reflective meaning involves personal interpretations and views based on consumer experiences. First of all, *Denticon* shows that the prefix 'dent' indicates a commitment to oral health while 'icon' reflects excellence, positioning the brand as a reliable provider of high-quality product. In addition, *Dentamate* combines 'dent' and 'mate,' suggesting friendly, supportive relationships with consumers. Finally, *Snake* senses intrigue and strength, suggesting a bold, unconventional approach, while also carrying aggressive connotations that reflect a distinctive market presence.

G. Social Meaning

Brand names in the oral care market are examined for their social meanings, focusing on how these names denote specific values, emotions, and cultural relevance. It was found that three brands signify social meaning, accounting for 4.84% of the total. First, the brand *Crest* connotes excellence and leadership, suggesting high quality and effectiveness, which establishes an evaluative social meaning as a premium choice for the consumer. Next, *Dentiste* evokes professionalism and sophistication, implying expertise in dental care. It creates an emotive social meaning that appeals to consumers who seek trust. Last, *Metoo* implies inclusivity and relatability, resonating with modern social movements and conveying a stylistic social meaning which mirrors approachability and contemporary relevance. Overall, these meanings seem to reflect the brands' significance in social contexts and influence the consumers' perceptions.

Conceptual meaning is regarded as the most frequently occurring semantic feature among the brands of oral care products. It is followed by connotative meaning and thematic meaning. Affective meaning and collocative meaning come next in frequency. Meanwhile, social meaning and reflective meaning are the least represented, each appearing with equal frequency.

Discussion

These findings correspond with those found in some studies. Firstly, the word formation processes in this study align with those of Syaputri et al. (2023) who identified 50 similar processes in snack brands, including coinage, blending, compounding, borrowing, and affixation. Moreover, they are also similarly found in the study of Nur et al. (2019) who explored brand name creation in food brands on the Grab and Go-Jek applications, highlighting various processes which are compounding and borrowing. Additionally, they parallel the study of Jeremić and Josijević (2019) on baby product names, especially regarding compounding and blending. Overall, these diverse word formation methods underscore the interplay between language and marketing, reflecting cultural dynamics in brand naming.

As previous studies regarding a linguistic study of brands of oral care products are not found, the mostly related one can be that of Saithong (2013) on top Thai exports. Its result

shows borrowing is the most frequent word formation strategy found in the Thai exported products. This is similarly evident in the present study in which ‘borrowing’ is the second most used strategy in the oral car product brands in Thailand. This can imply that the lexical borrowing plays a significant role in branding products in Thai society.

Semantically, the findings highlight notable brand names with connotative meanings. *Sparkle* and *Oralshark*, in particular, seem to have emotional associations related to oral healthcare. This aligns with Emilia (2020), which highlights how brand names elicit specific feelings and associations. Moreover, such brands can be similar to what Cacciafoco and Lim (2020) analyze brand names based on semantic structure and appositeness, assessing how effectively names convey important information about the products. Overall, this analysis emphasizes the sentimental significance of semantic features in branding strategies.

Theoretically, ‘etymology’ and ‘borrowing’ have some relations. However, examples of word formation using etymology are not found because the strategy ‘etymology’ focuses on “the constant evolution of new words and new uses of old words” (Yule, 2010, p. 53). Thus, the results seem to be analyzed in terms of adopting terms from foreign languages into English – which can be more borrowing. Under the borrowing strategy, the brands *TwinLotus* and *Closeup* seem to represent a Thai variety of English from loan translation in which their brands in the Thai language appear. Similarly, the brands *Mistine* and *Giffarine* can also be ‘Thai English’ through the coinage process with the Thai sociolinguistic background.

Regarding Yule (2010), the brands *TwinLotus* and *Closeup* can be part of compounding, namely a compound noun and a compound adjective respectively. However, they are more outstanding in that they incorporate into English through the loan translation process from Thai, reflecting a globalized approach to marketing. This strategic use of English, intertwined with local linguistic elements, plays a crucial role in shaping consumer perceptions. The use of English not only elevates the brand’s prestige but also allows companies to reach a broader audience, positioning their products as part of a global market while maintaining cultural relevance.

It is a new phenomenon that the brands *OKHerbal* and *OralB* are formed with the multiple process strategy offered in Yule (2010). In the former brand, the exclamation ‘OK’

which has been widely used in spoken English can also be a linguistic element marking the multiple strategy. Likewise, in the latter, the acronym ‘B’ in the dentistry term ‘Brush’ can be suitably used to mark this multiple process.

Furthermore, all types of meaning revealed in this study are found with regard to Leech (1981). This shows this theory can be valid and suitable for analyzing the underlying semantic features of the brand names which can be regarded new words in the English language.

Semantically, the analysis focuses on seven types of meanings: conceptual, connotative, thematic, affective, collective, social, and reflective. The emphasis is on conceptual, connotative, and thematic meanings, which significantly shape the branding elements. Conceptual meanings highlight product features, while connotative meanings suggest emotional responses. The semantic analysis provides insights into how brand names communicate values and emotional connections to the linguistic formation of the oral care products’ branding strategies.

Conclusions

This study has revealed that the 62 brand names of the oral care products for Thai consumers carry their distinctive linguistic strategies. Morphologically, they are formed with the strategies of coinage, borrowing, compounding, blending, conversion, derivation (affixation), and multiple processes. Semantically, they embody affective, social, conceptual, connotative, reflective, collocative, and thematic meanings. These linguistic elements represent the prominent features of branding identity mainly embedded in English that contacts other foreign languages. They seem to mirror an innovative approach used by the entrepreneurs and advertisers to marketize Thai customers of oral care products through realizing English as a language of modernization and globalization. This parallels with Kaenmuang et al. (2025), who state that “most cafés in Bangkok are named in English, contrasting with the primarily Thai language names of noodle shops. Café names tend to be short, modern, and easy to remember, frequently incorporating wordplay and alliteration to attract attention” (p. 76). In other words, English represents the language of modernity used by the local entrepreneurs to name café in the capital of Thailand. Likewise, the present study suggested that Thai customers can be captivated by the distinctive English branding names of

the oral care products. Furthermore, this study implies the importance of brand names in advertising oral care products in Thai society. The power of English in naming the brands can have strong appeals for Thai customers, leading to increased sales. Recognizing this linguistic phenomenon can help Thais understand how creative English usage in branding contributes to the emergence of innovative language practices both locally and internationally.

About the Author(s)

Mr. Sirawit Nimkanjana, Ms. Saranya Jamnongrak, Ms. Athita Binlateh, Ms. Wanwisa Hattapot, and Mr. Kongphob Sukpon: *The fourth-year English majors, Faculty of Humanities and Social Science, Thaksin University, Songkhla*

Dr. Pairote Bennui: Associate Professor, Faculty of Faculty of Humanities and Social Sciences, Thaksin University, Songkhla

References

- Amornchai, U. (2007). Preuttikamkarnluekchaiphalittaphansamrab thamkhwamsa-ardchong pakkhongprachachonamphurdetudom changwatubonratchathani (Decision-behavior of using oral healthcare products of the people in Amphur Detudom, Ubonratchathani). *Sanpasit Medjournal*, 28(1-2), 39–51. https://he02.tci-thaijo.org/index.php/sanpasit_medjournal/article/view/253106/171960
- Areemit, J., & Sripanichkulchai, B. (2019). Khormoonkhongphalitta phan Namyabuanpakphuakarnphattatoryordsamrabphumee panha sukhaphawathangchongpak (Information of commercial mouthwash products for future development in people with oral health problems). *Isan Journal of Pharmaceutical Sciences*, 15(4), 75-86. <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/IJPS/article/view/177133>
- Ayosiri, S. (2024, May 17). Talaad ‘oral car’ Thai tae 1.8 muenlan ‘Listerin’ pheinsightkhonthaifanphuphung panhanguakpermkhuen rengorksinkhamaitobchot (*The Thai ‘oral care’ market touches 1.8 billion. ‘Listerine’ reveals insights of Thais’ tooth decay and gum problems, speeding up the new branded products to meet their demands.* Workpoint Today. <https://workpointtoday.com/thai-oral-care-market-hits-18-billion-listerineaccelerate-the-release-of-new-products/> (Thai language)
- Barbara, B. S. (2006). What does brand mean? Historical-analysis method and construct definition. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 216–223. <https://link.springer.com/article/10.1177/0092070305284991>
- Bhandari, P. (2023, June 22). *What Is qualitative research? methods & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>

- Caciciafoco, F. P., & Lim, S. (2020). The semantics of Singapore brand names: A case study of 50 brands. *Annals of the University of Craiova Series Philology Linguistics*, 42(1-2), 374-397.
https://www.researchgate.net/publication/347484867_The_Semantics_of_Singapore_Brand_Names_A_Case_Study_of_50_Brands
- Crystal Group of Companies. (2020, June 3). *Pepsodent*. <https://www.crystalgroupofcompanies.net/portfolio-item/pepsodent/>
- DeWolf, C. (2020). *Identity: The origins of Colgate's Darlie 'Black Person Toothpaste' explained*. <https://www.goldthread2.com/identity/origins-colgate-darlie-black-person-toothpaste-explained/article/3089860>
- Emilia, K. (2020). *Morphological and semantic features of antidepressant brand names*. (Bachelor's thesis). Tampere University.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/122320/KarvonenEmilia.pdf?sequence=2>
- Francesco, N., & Vittoria, M. (2017). A joint linguistic-marketing analysis of brand and product names: The case of Unilever. *Lingue Linguaggi*, 22, 169-186. http://siba-es.unisalento.it/index.php/lingue_linguaggi/article/viewFile/18353/15750
- Jeremić, J. D., & Josijević, J. M. (2019). The compounds and blends in brand names of baby products. *Nasleje*, 44, 111-124. <https://scidar.kg.ac.rs/bitstream/123456789/15155/1/JD%20Nasledje44-8.pdf>
- Kaenmuang, J., Natpratan, N., Poonlarp, T., & Hengsuwan, M. (2025). Names that sell strategies in naming noodle shops in Bangkok. *ABAC Journal*, 45(1), 56-81. <https://assumptionjournal.au.edu/index.php/abacjournal/article/view/8757/4295>
- Kwon, H. (2010). Linguistic characteristics of domestic men's formal wear brand names. *Journal of Fashion Business*, 14(6), 11-22. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fba1c56b4415b55d8eae66653b1e101453f7eb1b>
- Leech, G. (1981). *Semantics: The study of meaning* (2nd ed.). Penguin Books.
- Lertcheva, N., & Aroonmanakun, W. (2011, November 12). *Product name identification and classification in Thai economic news*. Proceedings of the 2011 Named Entities Workshop, IJCNLP, Chiang Mai, Thailand, 58-64. <https://aclanthology.org/W11-3209.pdf>
- Low, P. (2023). The language and Thainess of Thai food products on an e-commerce platform. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(12), 3126-3134.
<https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/7019/5729>
- Medent Thailand. (2022). *Review of the top 10 famous herbal toothpastes, which brand is good in 2022*. https://www.medentthailand.com/blog_inside.html?
- Ministry of Science and Technology, Foundation of Science and Technology Council of Thailand (FSTT). (2015). Paetyingnalinee paiboonpratan khammakarn-borisatgiffarinskylineunitychamkhad (Dr.

- Nalinee Paiboon, President-Giffarine Skyline Unity Co., Ltd). <https://www.thaifstt.org/index1/index.php/92-2015-06-02-02-48-10/2015-06-02-03-29-32/177-45>
- Nur, F. A., Ilma, R., & Anig, R. (2019). Word Formation Process on Best Seller Food Brand Name in Grab and Go-Jek Application. *JETLe*, 1(2), 28-37. https://www.researchgate.net/publication/341185780_Word_Formation_Process_on_Best_Seller_Food_Brand_Name_in_Grab_and_Go-Jek_Application
- Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). *Ok*. In *Oxford Learner's Dictionaries*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/ok_1?q=ok
- Parodontax. (n.d.). *About Parodontax*. <https://www.parodontaxarabia.com/en/about-parodontax.html?text=Our%20History&text=parodontax>
- Rizki, N. S., & Ferry, K. (2022). An analysis of word formation in local and international cosmetic brands. *Jotika Journal in Education*, 2(1), 13-22. <https://journal.jotika.co.id/index.php/JJE/article/view/49>
- Saithong, S. (2013). *Karnsueksalaksanathanphasasatkhongchuetrasinkhasongorkthai (A study of linguistic characteristics of the brand names of top Thai exports)*. (Unpublished master's thesis). Thammasat University, Bangkok. https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:94737
- Siripipatthanakul, S., & Sixl-Daniell, K. (2021). Strategic management in oral care product market: A case study of Colgate-Palmolive Thailand limited of the creative commons attribution license (CC BY 4.0). *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(5), 851-865. https://www.researchgate.net/publication/353444480_Strategic_Management_in_Oral_Care_Product_Market_A_Case_Study_of_Colgate-Palmolive_Thailand_Limited_of_the_Creative_Commons_Attribution_License_CC_BY_40
- Siriraj Piyamaharajkarun Hospital (2023, July 31). *Karndoolaesukkhapab chongpaaklaefan (Health oral cavity and teeth)*. <https://www.siphospital.com/th/news/article/share/dental>
- Smith, M. (2018). *Joseph Lister (father of infection-free surgery)*. <http://www.microscopy-uk.org.uk/mag/artdec18/mol-lister.html>
- Syaputri, K. D., Sari, D. P., & Zetira, Z. (2023). A word formation in product naming on snack brands. *Jurnal Ilmiah Bina Bahasa*, 16(1), 22-34. <https://jit.binadarma.ac.id/journal/index.php/binabahasa/article/view/2405/1179>
- Vilaseth, W., Phukrittayakamee, P., & Tungcharoendee, N. (2007). Pruetikam karnchaiphalittaphan duulaeanamaichongpak khongkhonthaiphorsor 2548 (Oral health care product use by Thais: The study in 2005). *Thai Dental Health Journal*, 12(2), 30-37. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/ThDPHJo/article/view/212191/147155>
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge University Press.

