



Faculty of Humanities
SRINAKHARINWIROT UNIVERSITY



MANUTSAT PARITAT: JOURNAL OF HUMANITIES

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์

ปีที่ 48 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2569

ISSN 3057-1707 (Online)



วารสารวิชาการที่ได้รับการยอมรับในฐานะข้อมูลของศูนย์อ้างอิง
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

บทความทุกบทความจะต้องผ่านการพิจารณาโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เกี่ยวข้องอย่างน้อย 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

ศาสตราจารย์ ดร.กนกพร นุ่มทอง

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ศาสตราจารย์ ดร.ปรีศวรรี ยืนเสน

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

รองศาสตราจารย์ ดร.เทพทวี โชควสิน

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.ประเวศ อินทองปาน

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี มหณรงค์ชัย

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.อำนาจ ยอดทอง

มหาวิทยาลัยมหิดล

รองศาสตราจารย์ ดร.เสาวณิต จุลวงศ์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิรภัทร รวีภัทรกุล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไชยันต์ สกฤตศรีประเสริฐ

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธีรวัฒน์ แสงแก้ว

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พินดา วราสุนันท์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มนตรี สิริโรจนานันท์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธัญวรัญญ์ กอบศิริธีรวัรา

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรวัชร ตั้งจิตรเจริญ

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วุฒิพงษ์ ประพันธ์มิตร

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สหะโรจน์ กิตติมหาเจริญ

มหาวิทยาลัยรามคำแหง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิรินาถ ศิริรัตน์
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุธิดา วิมุตติโกศล
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนีตา โฆษิตชัยวัฒน์
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพัสชา เจนณะสมบัติ
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อภิชาติ มุกตาม่วง
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อรรถพล ปะมะโช
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อังคณา ศิริอำพันกุล
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อุไรวรรณ จิตเป็นธม คิม
 อาจารย์ ดร.กัลยา ขาวบ้านแพ้ว
 อาจารย์ ดร.เฉลิมเกียรติ กงแก้ว
 อาจารย์ ดร.ชาญ รัตนะพิสิฐ
 อาจารย์ ดร.นันทวัลย์ สุนทรภาระสกลิต
 อาจารย์ ดร.พจนวิทย์ บุญนาค
 อาจารย์ ดร.อรัญญา ศรีจงใจ
 Rasmus Terörde

มหาวิทยาลัยศิลปากร
 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 มหาวิทยาลัยศิลปากร
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ
 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 สถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์
 มหาวิทยาลัยบูรพา
 มหาวิทยาลัยมหิดล
 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 มหาวิทยาลัยศิลปากร
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.ณัฐปราย วงศ์สิทธิกันต์
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รองบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.จิตติมา กมลเนตร
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด ศีตีสาร
 รองศาสตราจารย์ ดร.เทพทวี โชควสิน
 รองศาสตราจารย์ ดร.บุญยจีรา ชिरเวทย์
 รองศาสตราจารย์ ดร.สาวิตรี คทวนิช
 รองศาสตราจารย์ ดร.สุธาสินี ปิยพสุนทรา
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล ฐิโนทัย
 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิรสิริ เกษมสินธุ์ วิเวกเมธากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
 มหาวิทยาลัยศิลปากร
 สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ (NIDA)
 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด อินทจามรรักษ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชานบีวิช์ ทัดแก้ว
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พนิตา ฉัตรานนท์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิชญ์ สัตตรากุลวงศ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ สุขวิจิตร บาร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภรักษ์ เตชะเจริญรุ่งเรือง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สกุรัตน์ วรธำรง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สหะโรจน์ กิตติมหาเจริญ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุภสิรี จันทวรินทร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสมฉาย บุญญานันท์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิณุช ปิ่นเงิน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Fang Ziyu

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. Yang Jin

ดร.Bohyon Chung

ดร.พรรัตน์ ธีระนันท์

ดร.สุรีเนตร จรัสจรุงเกียรติ

มหาวิทยาลัยนเรศวร

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยหัวเฉียว สาธารณรัฐประชาชนจีน

มหาวิทยาลัยศรีปทุม ประเทศไทย

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยรามคำแหง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร

ลาดกระบัง

มหาวิทยาลัยเศรษฐศาสตร์และการเงินยูนนาน

สาธารณรัฐประชาชนจีน

มหาวิทยาลัยหัวเฉียว สาธารณรัฐประชาชนจีน

มหาวิทยาลัยแห่งชาติฮันบัท สาธารณรัฐเกาหลีใต้

มหาวิทยาลัยริทส์เมคัง เอเชีย แปซิฟิก

ประเทศญี่ปุ่น

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีนันทยาง ประเทศสิงคโปร์



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทบรรณาธิการ

วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ ฉบับที่ 1 ประจำปี 2569 นี้ผ่านการกลั่นกรองจากกองบรรณาธิการ และผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งกรุณาให้คำแนะนำอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงคุณภาพบทความ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับในวงการวิชาการ โดยมุ่งเน้นการเปิดพื้นที่เผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการในสาขาภาษาวรรณคดี ภาษาศาสตร์ จิตวิทยา ปรัชญา ศาสนา บรรณารักษศาสตร์ และสารสนเทศศาสตร์ ทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ

วารสารฉบับนี้เผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการ รวมทั้งสิ้น 8 เรื่อง นำเสนอองค์ความรู้ที่หลากหลายในสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ครอบคลุมประเด็นด้านภาษาและการแปล วรรณกรรมและการวิเคราะห์วาทกรรม การจัดการเรียนการสอน การประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์ (AI) เพื่อการเรียนรู้ ประเด็นด้านจิตวิทยาและพัฒนาการของผู้เรียน ตลอดจนพระพุทธศาสนาในบริบทร่วมสมัย อันสะท้อนให้เห็นองค์ความรู้จากหลากหลายศาสตร์เพื่อตอบสนองต่อบริบททางวิชาการและการเปลี่ยนแปลงของสังคมในปัจจุบัน

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิและผู้อ่านทุกท่าน รวมทั้งยินดีน้อมรับคำติชมและคำแนะนำเพื่อปรับปรุงการจัดทำวารสารให้สมบูรณ์แบบยิ่งขึ้นในฉบับต่อไป



วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์ Manutsat Paritat: Journal of Humanities

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทความวิจัย

กลวิธีการแปลมุกตลกจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนในบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์เรื่อง
“หอแต้วแตก” 1

Humor Translation Strategies from Thai to Chinese in Film Subtitles of “Oh My Ghost”

ภัทรพงศ์ คงวัฒนา ธนัฏฐากุล พรทิพย์พานิช ชูเจิน นง วีรัช เวโรจน์ฤดี

มินตรา แซ่แต้ อัญชลีพร นามวงษา ภควดี จริยา ธนวรรณ บัวขาว

Pattarapong Kongwattana, Thanatthakul Phornthipphayaphanit, Shuzhen Nong,

Virat Werojruedee, Mintra Saetae, Aunchaleeporn Namwongsa,

Phakhawadee Jariya, Tanawan Buakhaw

Co-Teaching Instruction at the Tertiary Level in Thailand: 33

Students’ Achievement Leading to Teachers’ Professional Development

การจัดการเรียนการสอนแบบการสอนร่วมในระดับอุดมศึกษาไทย: ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

สู่การพัฒนาวิชาชีพครู

Wilasinee Darachai, Piboon Sukvijit Barr

วิลาสินี ดารานาย ไพบุญย์ สุขวิจิตร บาร์

Sieg oder Niederlage? Kinderland als Schlachtfeld des kollektiven
Gedächtnisses Gedächtnisses 68

Victory or Defeat? Kinderland as a Battlefield of Collective Memory

สนามรบแห่งความทรงจำร่วมใน คินเดอร์แลนด์: ชัยชนะหรือความพ่ายแพ้?

Waraphorn Poonsombat, Weerawut Sintupattanapun

วราภรณ์ พูนสมบัติ วีรวุฒิ สินธุ์พัฒนพันธุ์

From Epistolary Novels to Chat Fiction: A Comparative Study of
Narrative Order and Duration 100

จากนวนิยายรูปแบบจดหมายสู่นิยายแชต: การศึกษาเชิงเปรียบเทียบลำดับ

และระยะเวลาในการเล่าเรื่อง

Supitcha Kitiyot

สุพิชชา กิตติยศ

การศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อภาวะความโดดเดี่ยวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1
กรณีศึกษามหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง 127

A Study of Contributing Factors to Loneliness in First-Year University Students:

A Case Study in a Private University

อังคณา ศิริอำพันกุล

Angkana Siriumpankul

บทความวิชาการ

การศึกษาบทละครเรื่อง อภัยนุราช ผ่านแนวคิดปิตาธิปไตย 56

A Study of the Play Aphai Nuraraj through the Concept of Patriarchy

ณัฐพงษ์ แก้วสีสด ศุภฤกษ์ กล่อมสุข สุภักษ์ สุธนภิญโญ

Nattaphong Keawseesod, Suppharoek Klomsuk, Suphakkhathat Suthanaphinyo

แนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT
ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี 160

Guidelines for Applying Metacognitive Strategies and ChatGPT
in Teaching Korean Writing

กิตติชน โคตรคำ

Kittichon Khoatkham

แนวทางการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนา: กรณีศึกษาจากมหาปรินิพพานสูตร 187

The Guideline to The Prosperity and the Stability of Buddhism:

A Case Study from the Mahāparinibbāna Sutta

วีรยุทธ เกิดในมงคล

Weerayut Kerdnaimongkol

กลวิธีการแปลมุกตลกจากภาษาไทยเป็นภาษาจีน
ในบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์เรื่อง “หอแต๋วแตก”
Humor Translation Strategies from Thai to Chinese
in Film Subtitles of “Oh My Ghost”

ภัทรพงศ์ คงวัฒนา¹, ธนัทธากุล พรทิพย์พานิช², ชูเจิน นง³, วิรัช เวโรจน์ฤดี⁴

มินตรา แซ่แต้⁵, อัญชลีพร นามวงษา⁶, ภควดี จริยา⁷, ธนวรรณ บัวขาว⁸

Pattarapong Kongwattana^{*1}, Thanatthakul Phornthipphayaphanit², Shuzhen Nong³, Virat Werojrueedee⁴

Mintra Saetae⁵, Aunchaleeporn Namwongsa⁶, Phakhawadee Jariya⁷, Tanawan Buakhaw⁸

ภาควิชาวิทยาการภาษาและวัฒนธรรม คณะศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน ประเทศไทย

Department of Language Sciences and Cultures

Faculty of Liberal Arts and Science, Kasetsart University, Kamphaeng Saen Campus, Thailand

shenpeng.pk@gmail.com^{*1}, thanatthakul.ph@ku.th², shuzhen.n@ku.th³, virat.w@ku.ac.th⁴

mintra.sart@ku.th⁵, aunchaleeporn.na@ku.th⁶, nathanicha.j@ku.th⁷, tanawan.bu@ku.th⁸

Received: 14 October 2025

Revised: 12 January 2026

Accepted: 6 May 2026

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์กลวิธีการสร้างมุกตลกและกลวิธีการแปลมุกตลกจากภาษาไทยเป็นภาษาจีน โดยมีขอบเขตการศึกษาจากบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนเรื่อง “หอแต๋วแตก” ภาค 2-5 ผลการศึกษาการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนพบกลวิธีที่ใช้ในการแปลมุกตลกทั้งหมด 7 กลวิธีด้วยกัน ได้แก่ 1) การแปลตรงตัว 2) การถอดความ 3) การแทนที่วัฒนธรรม 4) การสร้างคำใหม่ 5) การเพิ่มความ 6) การละ และ 7) การขยายความ พบมุกตลกในภาพยนตร์รวมทั้งสิ้น 44 มุกตลก และกลวิธีที่ใช้ในการแปลมุกตลกในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต๋วแตก” ที่พบมากที่สุดได้แก่ 1) การขยายความ ร้อยละ 28.48 2) การแปลตรงตัว ร้อยละ 25.95 3) การถอดความ ร้อยละ 19.62 4) การเพิ่มความ ร้อยละ 8.86 5) การสร้างคำใหม่ ร้อยละ 10.13 6) การแทนที่วัฒนธรรม ร้อยละ 4.43 และ 7) การละ ร้อยละ 2.53 ตามลำดับ โดยผลการศึกษาพบว่ากลวิธี

การขยายความเป็นกลวิธีที่เป็นการประนีประนอมระหว่างภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ในขณะที่เดียวกัน
การแปลตรงตัวเป็นกลวิธีที่ใช้กับการแปลมุกตลกเชิงวัฒนธรรมที่สามารถเข้าใจได้อย่างตรงไปตรงมา

คำสำคัญ: บทบรรยายได้ภาพ มุกตลก การแปลภาษาไทยเป็นภาษาจีน

Abstract

This study aims to analyze the strategies employed in creating and translating humor from Thai into Chinese, focusing on the Chinese subtitles of the film series Hor Taew Tak parts 2–5. The analysis identified a total of seven strategies used in the translation of humorous elements: (1) literal translation, (2) paraphrasing, (3) cultural substitution, (4) neologism, (5) addition, (6) omission, and (7) amplification. A total of 44 instances of humor were found in the films. Among the translation strategies, amplification was used most frequently (28.48%), followed by literal translation (25.95%), paraphrasing (19.62%), substitution (8.86%), neologism (10.13%), cultural substitution (4.43%), and omission (2.53%), respectively. The findings suggest that amplification serves as a compromise strategy between the source and target languages, while literal translation is often employed when rendering culture-related humor that can be easily understood in a straightforward manner.

Keywords: Subtitles, Humor, Translation from Thai to Chinese

บทนำ

ในอุตสาหกรรมภาพยนตร์ของไทย ภาพยนตร์ตลกถือเป็นหนึ่งในผลงานการผลิตที่ได้รับความนิยมจากผู้ชมเป็นอย่างมาก ซึ่งปรัชญา ปิ่นแก้ว ผู้อำนวยการผลิตของบริษัทบาแรมยู จำกัด ได้กล่าวไว้ว่า “หนังตลกกับหนังผียังครองแชมป์ เพราะเป็นหนังที่ค่อนข้างทำเงินได้ แต่ในขณะเดียวกันผู้คนที่พร้อมที่จะเบื่อบทภาพยนตร์ 2 แนวนี้อยู่ตลอดเวลา ทำให้การผลิตภาพยนตร์ตลกในแต่ละครั้ง จำเป็นต้องมีการใส่เนื้อหาสดแทรกที่มีประเด็นหลากหลายสามารถนำไปพัฒนาสังคมได้ ถ้าผู้ชมก้าวไปข้างหน้า ตัวหนังจะก้าวตามไปด้วย” (พฤทธิ์ ศุภเศรษฐศิริ, 2555, หน้า 9)

ภาพยนตร์เรื่อง “หอแตัวแตก” ถือว่าเป็นภาพยนตร์ตลกของไทยที่ได้รับความนิยมเป็นอย่างมาก โดยในภาคแรก “หอแตัวแตกแหกนกะคะ” สามารถสร้างรายได้มากถึง 89.24 ล้านบาท และตอกย้ำความนิยมอีกในภาคที่

2 “หอแต้วแตก แหกต่อไม่รอแล้วนะ” ที่สร้างรายได้มากถึง 111.58 ล้านบาท และเป็นภาคที่มีรายได้สูงที่สุดในจักรวาลหอแต้วแตก (กรุงเทพมหานครออนไลน์, 2563) ซึ่งเนื้อหาหลักของภาพยนตร์ “หอแต้วแตก” เป็นเรื่องราวของเจ้าของหอพักที่ชื่อเจ้แต้วกับเจ้มดดำ และผีแพนเค้กที่ต้องมาพบกับเรื่องราวลึกลับน่าขนลุก พร้อมกับความตลกขบขันที่เกิดขึ้นภายในหอพักชาย ความน่าสนใจของเนื้อหาภาพยนตร์ “หอแต้วแตก” คือมีการนำประเด็นทางสังคมที่เกิดขึ้นในยุคนั้น ๆ มาสร้างเป็นภาพยนตร์ในแต่ละภาค โดยประเด็นสำคัญที่ปรากฏในภาพยนตร์มักจะเกี่ยวข้องกับความแตกต่างทางเพศ ปัญหาทางสังคม ปัญหาทางการเมือง และศาสนา ซึ่งเนื้อหาเหล่านี้สามารถครองใจผู้ชมชาวไทยได้เป็นอย่างดี จนสามารถสร้างภาคต่อจนถึงปัจจุบัน รวม 9 ภาค โดยผู้คนในสังคมส่วนใหญ่ได้ขนานนามภาพยนตร์เรื่องหอแต้วแตกว่าเป็น “พงศาวดารแห่งประเทศไทย” (เมเจอร์ซีนีเพล็กซ์, 2564)

อย่างไรก็ดีในพ.ศ. 2561 แอปพลิเคชัน Netflix ได้มีการนำภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก ภาคที่ 2-5” ได้แก่ หอแต้วแตกแหกกระเจิง หอแต้วแตกแหวกขมิ้น หอแต้วแตกแหกมั่วกมั่วก และหอแต้วแตกแหกนะกะ มาฉายบนแอปพลิเคชัน Netflix โดยมีบทบรรยายใต้ภาพ 2 ภาษา ได้แก่ ภาษาอังกฤษและภาษาจีน ซึ่งจากการแปลบทบรรยายใต้ภาพเรื่อง “หอแต้วแตก” จะสังเกตได้ว่า บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน โดยเฉพาะส่วนเนื้อเรื่องที่เป็นมุกตลกมีการแปลความหมายไม่ตรงกับภาษาไทยมากที่สุด ดังในตัวอย่าง (1) และ (2) ต่อไปนี้

- (1) แพนเค้ก : นี่ฝรั่งหรอเนี่ย ต้องการพริกเกลือไหมคะ you want จิ้ม จิ้มพริกเกลือ ?
บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน : 他是法国人吗? 你喜欢吃薯条吗? 想不想配沾酱?
แปลเอาความ : เขาเป็นคนฝรั่งเศสไหม ? คุณชอบกินเฟรนช์ฟรายส์ไหม ? อยากไม่อย่างจิ้มซอส ?

คำอธิบายจากประโยคข้างต้นนี้คือ ภาษาจีนมีการเปลี่ยนความหมายไปอย่างสิ้นเชิง เนื่องจากวัฒนธรรมที่ต่างกัน จึงเกิดการเปลี่ยนคำและความหมายจาก “ฝรั่ง” ที่หมายถึงชาวต่างชาติ กลายเป็น “ชาวฝรั่งเศส” และ “ฝรั่ง” ที่หมายถึงผลไม้ กลายเป็น “เฟรนช์ฟรายส์”

- (2) แพนเค้ก : คุณเห็นอี่อิงราขุรีสามตัวที่เพ่งย้ายเข้ามาอยู่ไหมไหมคะ ?
บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน : 你有没有看到那三个刚搬来的老太婆?
แปลเอาความ : คุณเห็นหรือไม่เห็นผู้หญิงแก่สามคนนั้นที่เพ่งย้ายมา ?

คำอธิบายจากประโยคข้างต้นนี้คือ ภาษาจีนมีการเปลี่ยนความหมายจาก “อิงราชบุรี” เป็น “ผู้หญิงแก่” เพราะไม่มีวัฒนธรรมที่ตรงกัน

จากตัวอย่าง (1) และ (2) จะเห็นได้ว่า หากผู้ชมภาพยนตร์ชาวจีนต้องทำความเข้าใจเนื้อเรื่องผ่านบทแปลเหล่านี้ อาจจะเข้าใจความหมายและบริบทของเนื้อเรื่องที่เป็นมุกตลกไม่เหมือนกันกับผู้ชมภาพยนตร์ชาวไทย ด้วยเหตุนี้คณะผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเพื่อวิเคราะห์กลวิธีการสร้างมุกตลก และกลวิธีการแปลมุกตลกผ่านบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนของภาพยนตร์เรื่อง “หอแต๋วแตก” คณะผู้วิจัยจึงหวังว่าผลของการศึกษาจะสามารถใช้เป็นแนวทางในการแปลมุกตลกที่อาจจะทำให้การแปลมีความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น ทั้งยังสามารถสร้างความเข้าใจที่ถูกต้องให้แก่ผู้ชมภาพยนตร์ ซึ่งอาจเป็นส่วนหนึ่งในการช่วยยกระดับการแปลคำศัพท์เฉพาะในภาษาไทยให้เป็นภาษาจีนได้อย่างมีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อวิเคราะห์กลวิธีการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนในภาพยนตร์เรื่องหอแต๋วแตกภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix

ขอบเขตการวิจัย

งานวิจัยนี้ เนื่องจากปัญหาทางด้านลิขสิทธิ์จึงทำให้คณะผู้วิจัยวิเคราะห์กลวิธีการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพยนตร์ เรื่อง “หอแต๋วแตก” ในภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix เท่านั้น

การทบทวนวรรณกรรม

คณะผู้วิจัยศึกษาทฤษฎีประเภทมุกตลก กลวิธีการสร้างมุกตลก กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพ และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระหว่างต้นฉบับภาษาไทยและบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ทฤษฎีความขบขัน (Humors) ได้มีการศึกษาและได้รับแรงบันดาลใจจากนักปรัชญาหลายท่าน รวมถึงได้มีการเสนอทฤษฎีต่าง ๆ เช่น ทฤษฎีความขบขันของ Aristotle และ Plato เชื่อในทฤษฎีความเหนือกว่า (Superiority) ที่กล่าวว่าการขบขันเป็นเรื่องราว หรือการกระทำที่ไม่ดี เนื่องจากความขบขันเกิดขึ้นจากความทุกข์ของผู้อื่นเหมือน Quintilian ที่มองว่าเรื่องตลกเป็นการดูถูก และไม่เพียงแต่สร้างความขบขัน แต่ก่อให้เกิด

ความอับอาย ดังนั้น เรื่องตลกจึงเปรียบเสมือนการเยาะเย้ย ในทางกลับกัน Freud เชื่อว่าความขบขันเป็นสิ่งที่ดี เป็นกลไกที่สามารถใช้คลายเครียดได้ เขาเชื่อในทฤษฎีการปลดปล่อย (Release theory) ส่วน Bergson เชื่อในทฤษฎีความไม่เข้ากัน (Incongruity theory) (อนัญญา จริยรังษีสรัดนา, 2559, หน้า 10) ต่างจาก Attardo ที่เชื่อในทฤษฎีความขบขันทั้ง 3 ประเภท ได้แก่ 1) ทฤษฎีความไม่เข้ากัน (Incongruity theory) 2) ทฤษฎีกลุ่มความเหนือกว่าและการทำให้ต่ำต้อยกว่า (Superiority and degradation) 3) ทฤษฎีการปลดปล่อยและผ่อนคลาย (Release theory)

อย่างไรก็ตามจากการศึกษาและรวบรวมข้อมูลโดยอ้างอิงทฤษฎีของ Attardo (1994) พบว่าทฤษฎีความขบขันนั้นถูกแบ่งออกเป็น 3 ทฤษฎีหลัก ได้แก่ 1) ทฤษฎีความไม่เข้ากัน 2) ความเหนือกว่า การทำให้ต่ำต้อยกว่า และ 3) การปลดปล่อยและผ่อนคลาย

1) ทฤษฎีความไม่เข้ากัน (Incongruity theory) อารมณ์ขันเกิดจากความเข้ากันไม่ได้ ความไม่ลงรอยกัน หรือเป็นสิ่งที่ผิดไปจากมาตรฐานของสังคม กล่าวคือ ความไม่เข้ากันหรือความไม่ถูกกาลเทศะ การจับผิดการนำเสนอทางความคิด หรือสถานการณ์ที่ผิดแผกออกไปจากเดิม (ญาดา ชาญบัญชา, 2551, หน้า 10) โดยเน้นที่ความแตกต่างระหว่างความคาดหวังกับความเป็นจริงที่เกิดขึ้น ซึ่ง Morreall (2009) ได้กล่าวว่าคำนิยามความบันเทิงสำหรับอารมณ์ขันว่า เป็นการเพลิตเพลินในการเปลี่ยนแปลงทางความคิด โดยทฤษฎีการสร้างมุกตลกแบบไม่เข้ากันสามารถแบ่งออกเป็นกลวิธีย่อยได้ 3 กลวิธี ดังนี้

1.1) การประชดเหน็บแนม (Ironies) คือคำที่ผู้พูดมักจะกล่าวออกมาโดยมีความตรงกันข้ามกับความรู้สึกที่แท้จริง ซึ่งรูปภาษานั้นใช้เพื่อประชดประชันให้ผู้ฟังตกใจหรือแสดงความตลก โดยไม่ได้มีจุดประสงค์ที่จะโจมตีผู้ใด อีกนัยหนึ่ง คือสิ่งที่พูดกับความเป็นจริงขัดแย้งกันเอง การประชดเหน็บแนมจึงมีความคล้ายคลึงกับการแกล้งตลก แต่ส่วนที่ต่างกันคือการประชดเหน็บแนมจะส่งผลกระทบเชิงลบน้อยกว่าการแกล้งตลก (อนัญญา จริยรังษีสรัดนา, 2559, หน้า 18)

1.2) การเล่นคำ (Puns) คือการใช้ประโยชน์จากคำที่เขียนเหมือนกัน แต่ความหมายไม่เหมือนกัน สัมผัสเสียง สัมผัสอักษร การผสมคำขึ้นมาใหม่ การใช้สำเนียงภาษาที่เพี้ยน เพื่อสร้างมุกตลก (อนัญญา จริยรังษีสรัดนา, 2559, หน้า 22)

1.3) การเสียดสี (Satires) คือการสร้างมุกตลกที่ผ่านการใช้คำพูดกระทบ ซึ่งผู้พูดมีเจตนาในการวิพากษ์วิจารณ์ผู้อื่นด้วยการบ่งชี้ความผิดพลาด ความบกพร่อง หรือจุดอ่อน โดยใช้ถ้อยคำที่มีเจตนาซ่อนอยู่เพื่อแสดงถึงข้อบกพร่องนั้น ๆ โดยตรง ซึ่งการเสียดสีนี้ก่อให้เกิดมุกตลก (อุมาภรณ์ สังขมาน, 2559, หน้า 171)

2) ทฤษฎีกลุ่มความเหนือกว่าและการทำให้ต่ำต้อยกว่า (Superiority and degradation) ตามคำนิยามของ ฌูดา ซาญบ์ญี (2551) ได้กล่าวว่าทฤษฎีของแนวคิดนี้ คือ ทฤษฎีที่กล่าวถึงการดูหมิ่นเหยียดหยามฐานะหรือตำแหน่งที่ต่ำต้อยกว่าตน โดยผู้ที่หัวเราะจะมีความรู้สึกที่ตนเองนั้นอยู่ในตำแหน่งที่เหนือกว่าเป็นความขบขันที่ได้มาจากความรู้สึกที่เหนือกว่าบุคคลอื่น Attardo (1994) ได้กล่าวถึงการใช้คำว่า “ความภูมิใจอย่างทันที” เป็นคำนิยามของความขบขันที่เกิดขึ้นภายใต้ทฤษฎีนี้ เมื่อมนุษย์เห็นผู้อื่นต้อยกว่าจะเกิดความภูมิใจในตนเองขึ้นอย่างทันที และก่อให้เกิดเป็นความรู้สึกขบขันต่อผู้ที่ตนมองว่าต้อยกว่า ทั้งนี้สามารถเห็นได้จากหลายสถานการณ์ที่มนุษย์หัวเราะขบขันในความบกพร่องของผู้อื่น ซึ่ง Plato เชื่อว่า ความตลกขบขันมักจะเกิดขึ้นกับเรื่องราวไร้สาระไม่เข้าเรื่อง ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเห็นของ Aristotle ที่เชื่อว่าความขบขันเป็นเรื่องเหลวไหลและเป็นลักษณะหนึ่งของความน่าขง จึงเรียกนิยามความเหลวไหลนี้ ว่าความผิดปกติของรูปลักษณะประการหนึ่ง (อนัญญา จริยรังษีสิริตนา, 2559, หน้า 13) โดยทฤษฎีกลุ่มความเหนือกว่าและการทำให้ต่ำต้อยกว่าสามารถแบ่งออกเป็นกลวิธีย่อยได้ 3 กลวิธี ดังนี้

2.1) การแดกดัน (Sarcasm) คือการใช้ถ้อยคำถากถางมีเป้าหมายเพื่อเยาะเย้ยบุคคลหรือสิ่งของสร้างความขบขันแบบก้าวร้าว ล่วงละเมิดผู้อื่น ให้ผู้ชมรู้สึกตลก (อนัญญา จริยรังษีสิริตนา, 2559, หน้า 23)

2.2) การล้อเลียน (Mocks) คือการนำประเด็นทางสังคม หรือวัฒนธรรมที่คนในสังคมรู้จักกันอย่างกว้างขวางมาล้อเลียนเพื่อสร้างความขบขัน (อนัญญา จริยรังษีสิริตนา, 2559, หน้า 19)

2.3) การหยอกล้อ (Teases) คือการใช้วาจาหรือวจนภาษาเพื่อการหยอกล้อหรือยั่วเย้าให้เกิดความโมโห และอับอายโดยเจตนา

3) ทฤษฎีการปลดปล่อยและผ่อนคลาย (Release theory) ทฤษฎีนี้อธิบายถึงการแสดงความรู้สึกผ่านการหัวเราะ เพื่อระบายความรู้สึกเมื่อประสบความสำเร็จในการพยายามกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง และสิ่งนั้นเป็นไปตามที่คาดหวังไว้ จึงทำให้เกิดการแสดงออกทางกายผ่านการยิ้ม หัวเราะ ดีใจ ซึ่งเป็นสัญชาตญาณตามธรรมชาติที่แสดงถึงความเป็นอิสระ

ฟรอยด์ (Freud, 1905/1960) นักทฤษฎีที่มีความสำคัญอีกท่านหนึ่งได้กล่าวในหนังสือ *Jokes and Their Relation to the Unconscious* ว่า อารมณ์ขันเป็นการปกป้องจิตใจรูปแบบหนึ่ง เขาเชื่อว่าการหัวเราะจะทำให้พลังใจได้รับการปลดปล่อยจากการกักเก็บความก้าวร้าวของมนุษย์ ที่มักจะถูกกดกลั้นด้วยสติสัมปชัญญะให้ความก้าวร้าวถูกเก็บไว้อยู่ภายในจิตใจ เมื่อเกิดเรื่องที่น่ายินดีขึ้นก็จะถูกปลดปล่อยออกมาในรูปแบบการหัวเราะอย่างมีความสุข นอกจากนี้ฟรอยด์ยังเห็นด้วยกับความคิดที่ว่า เรื่องตลกส่วนใหญ่มักเป็นเรื่องต้องห้าม (Taboo) ของสังคม เช่น ความตาย การมีเพศสัมพันธ์ ซึ่งการรับฟังเรื่องตลกจากเรื่องต้องห้ามเหล่านี้ ช่วยทำให้ผู้ที่รับฟังได้ปลดปล่อยสิ่งที่อยู่ภายในจิตใจออกมา เพราะโดยปกติเป็นเรื่องที่ไม่สามารถพูดในชีวิตประจำวันได้

โดยทฤษฎีการปลดปล่อยและผ่อนคลายสามารถแบ่งออกเป็นกลวิธี 3 กลวิธี ดังนี้

3.1) การเล่นตลก (Practical jokes) คือการกระทำที่มีจุดประสงค์เพื่อทำให้เกิดความสนุกสนาน การเล่นตลกสามารถใช้เพื่อสร้างบรรยากาศที่สนุก หรือทำให้ผู้คนหัวเราะได้ มีความคล้ายคลึงกับการแก้ง โดยทำให้ผู้เล่นตลกหรือผู้ที่เป้นเป้าหมายรับรู้ถึงความตลกที่เกิดขึ้น

3.2) คำคม (Bon mots) คือการใช้ประโยคพูดเสริมเข้าไปในเนื้อความเพื่อเพิ่มอารมณ์และความตลก ซึ่งนำไปประกอบกับบริบทการแสดงในเหตุการณ์นั้น ๆ โดยที่ความตลกไม่ได้เกิดขึ้นจากบริบทการแสดงเป็นหลัก แต่เป็นการแสดงตลกผ่านคำพูด ทำให้ผู้ตลกนั้นมีความสมบูรณ์ความในด้านของความตลกมากยิ่งขึ้น

3.3) การใช้คำต้องห้าม (Taboo) คือความตลกที่สร้างขึ้นผ่านการพูด การแสดงท่าทางที่มีลักษณะ หยาบคาย หยาบโลน หรือลามกอนาจารทั้งทางตรงและทางอ้อม

กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายได้ภาพ การแปล หมายถึง การถ่ายทอดความหมายจากภาษาหนึ่งมาเป็นอีกภาษาหนึ่ง โดยการถ่ายทอดนั้นจะต้องทำให้อีกฝ่ายเข้าใจความหมายโดยนัยของเนื้อความที่พยายามสื่อออกมา ตรงตามกับผู้สื่อพยายามส่งต่อให้ผู้รับสื่อ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556)

Hermansen and Anderson (2016) พบกลวิธีการแปล บทบรรยายได้ภาพเชิงขบขัน 10 กลวิธี ได้แก่

1) การยืมคำ (Direct transfer) คือการที่ภาษาปลายทางไม่ปรากฏคำเหมือนภาษาต้นฉบับ จึงมีการยืมคำมาเขียนไว้ในบทบรรยายการแปล เช่น Computer สามารถทับศัพท์เป็นคำว่า คอมพิวเตอร์

2) การแปลตรงตัว (Direct translation) คือการเปรียบเทียบการแปลทั้งสองภาษาให้ตรงกัน ทั้งความหมายและโครงสร้าง ซึ่งเป็นการแปลที่สามารถรักษาภาษาต้นฉบับไว้ได้อย่างสมบูรณ์ที่สุด

3) การรวมความ (Condensation) คือการรวมภาษาที่ใช้คำซ้ำซ้อนและแปลเป็นความหมายเดียวกันกับภาษาต้นฉบับ แต่คงความหมายสมบูรณ์ของภาษาต้นฉบับไว้

4) การถอดความ (Paraphrase) คือการตีความหมายของผู้แปลจะมีความแตกต่างจากต้นฉบับเล็กน้อย ผู้ชมจะไม่สามารถแยกความแตกต่างของความหมายได้อย่างชัดเจน (อนัญญา จริยรังษีรัตน, 2559, หน้า 36)

5) การแทนที่วัฒนธรรม (Adaption) คือการนำความคิดหรือแนวคิดในวัฒนธรรมต้นฉบับมาปรับให้เข้ากับบริบทของภาษาปลายทาง ผู้แปลยังคงแปลบทบรรยายได้ภาพตรงกับตัวเนื้อหา แต่ก็สามารถเปลี่ยนเนื้อความหมายให้แตกต่างจากต้นฉบับได้ (อนัญญา จริยรังษีรัตน, 2559, หน้า 36)

6) การสร้างคำใหม่ (Oblique translation) คือการสร้างคำขึ้นมาใหม่เพื่อให้ได้ผลลัพธ์ใหม่ในภาษาปลายทาง โดยการเปลี่ยนแปลงนี้จะเกิดขึ้นเมื่อสังคมปลายทางไม่มีเหตุการณ์ หรือคำที่เหมือนกับประโยคต้นฉบับที่แปล

7) การเพิ่มความ (Substitution) คือการแปลคำเกินหรือเพิ่มเติมความหมายบางอย่าง เพื่อให้มีความหมายที่สอดคล้องตรงกับเหตุการณ์เนื้อเรื่องมากที่สุด โดยเน้นที่ความหมายของประโยคโดยรวม ไม่เน้นคำศัพท์เฉพาะตัว

8) การละ (Deletion) คือการแปลคร่าว ๆ หรือเป็นการแปลบางคำเพื่อให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมต้นฉบับ ผู้แปลสามารถที่จะไม่แปลสิ่งนั้นได้ ถ้าผู้แปลมองว่าเรื่องที่ต้องการจะแปลนั้นไม่สามารถที่จะแปลได้

9) การขยายความ (Explication) คือการแปลเพื่อขยายความหมายโดยนัยที่แฝงอยู่ ให้ผู้ชมเข้าใจในความหมายของคำนั้นให้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

10) การรักษาโครงสร้าง (Calque) คือการแปลที่รักษารูปแบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาต้นฉบับ ซึ่งถือเป็นกลวิธีแปลที่ใกล้เคียงกับต้นฉบับมากที่สุด

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีความขบขันและกลวิธีการสร้างมุกตลก

Attardo (1994) ได้ค้นพบทฤษฎีความขบขัน โดยจำแนกออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ ความไม่เข้ากัน (Incongruity) ทฤษฎีกลุ่มความเหนือกว่าและการทำให้ต่ำต้อยกว่า (Superiority and degradation) และการปลดปล่อยและผ่อนคลาย (Release) ประเภทความขบขันทั้ง 3 ประเภท มีกลวิธีการสร้างความขบขันทั้งหมด 12 วิธี ได้แก่ 1) คำคม 2) การเลียนแบบ 3) การประชดเหน็บแนม 4) มุกตลก 5) การล้อเลียน 6) ความไร้แก่นสาร 7) การเล่นตลก 8) การเล่นคำ 9) การแตกตื้น 10) การเสียดสี 11) การหยอกล้อ และ 12) การทำตามอารมณ์ จากการวิจัยพบว่าเป็นวิธีการใช้ภาษาแบบต่าง ๆ ในการนำเสนอเรื่องตลกที่ทำให้เกิดอารมณ์ขัน เป็นการให้ความหมายแบบกว้าง ๆ โดยไม่ได้มุ่งศึกษาหัวข้อกลวิธีใดกลวิธีหนึ่งเป็นพิเศษ แต่ศึกษาในลักษณะที่เป็นองค์ประกอบของตัวบทแต่ละชนิด (อนัญญา จริยรังษีรัตน, 2559, หน้า 2)

อนัญญา จริยรังษีรัตน (2559) ได้วิเคราะห์ประเภทความขบขัน กลวิธีการสร้างความขบขัน และกลวิธีการแปลบทบรรยายได้ภาพในภาพยนตร์เรื่อง “กวน มึน โฮ” และ “พี่มากพระโขนง” จากบทบรรยายได้ภาพภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ โดยใช้ทฤษฎีความขบขันของ Attardo (1994) ซึ่งผลการวิจัยพบว่ามีทฤษฎี 3 ประเภท ได้แก่ ความไม่เข้ากัน (Incongruity) ความเหนือกว่า (Superiority) และการปลดปล่อยและผ่อนคลาย (Release) มีกลวิธีการสร้างความขบขันทั้งหมด 8 กลวิธี ได้แก่ 1) การแตกตื้น (Sarcasms) 2) การทำตามอารมณ์ (Whims) 3) การเล่นคำ (Puns) 4) การประชดเหน็บแนม (Ironies) 5) ความไร้แก่นสาร (Nonsenses) 6) การหยอกล้อ (Teases) 7) มุกตลก (Jokes) และ 8) การเล่นตลก (Practical jokes) จากการวิจัยพบว่าทฤษฎีความไม่เข้ากันถูกพบมากที่สุด เป็นเพราะเป็นทฤษฎีพื้นฐานที่ผู้เขียนนิยมใช้สร้าง

ความซับซ้อน และผู้คนสามารถรับรู้ความซับซ้อนมากกว่าทฤษฎีอื่น ดังนั้น ผู้ชมต้องมีความรู้เกี่ยวกับมาตรฐานของสังคมอยู่ก่อนแล้ว ทำให้ความซับซ้อนประเภทนี้เป็นเรื่องที่น่าสนใจได้ง่าย

จากการศึกษาทฤษฎีความซับซ้อน 3 ประเภท และกลวิธีการสร้างมุกตลก 12 กลวิธีของ Attardo (1994) อ้างอิงจาก อดัมส์ จอห์น (2559) คณะผู้วิจัยได้นำทฤษฎีความซับซ้อนและกลวิธีการสร้างมุกตลกเหล่านี้มาใช้เป็นเกณฑ์ในการจำแนกมุกตลกแต่ละประเภท จากการศึกษาของคณะผู้วิจัยพบว่า ทฤษฎีและกลวิธีที่ถูกลำเอียงมาใช้ มีเนื้อหาที่ครอบคลุมเหมาะสมแก่การนำมาวิเคราะห์กลวิธีการสร้างมุกตลกเป็นอย่างมาก สอดคล้องกับการทำงานวิจัยในครั้งนี้มากที่สุด

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพ

ในการศึกษาด้านกลวิธีการแปลนั้น ผู้วิจัยพบว่าปัจจุบันแนวทางการศึกษาการแปลมีการมุ่งเน้นการแปลที่มีลักษณะหรือวัฒนธรรมเฉพาะทาง โดยการศึกษาที่เกี่ยวข้องนั้นสามารถแบ่งเป็นสองด้านได้แก่ ด้านแรก คือ การศึกษาการแปลจากจีนเป็นภาษาไทย และด้านที่สองการแปลภาษาไทยเป็นภาษาจีน ในด้านแรกนั้นพบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้แก่ งานวิจัยของธัชพล พงศ์ประสิทธิ์ และเกวลี เพชรทิพย์ (2564) เป็นการศึกษาด้านการแปลภาษาจีน-ไทย ที่มุ่งวิเคราะห์ลักษณะและกลวิธีการแปลคำต้องห้ามซึ่งปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพซีรีส์วายจีนเรื่อง "รายนักรักเสฟติด" ผลการศึกษาพบว่าคำต้องห้ามในซีรีส์สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเภทหลัก ได้แก่ 1) คำหยาบ 2) คำด่า คำสบประมาท และคำดูหมิ่น 3) คำที่เกี่ยวข้องหรือมีเจตนาสื่อออกไปในเชิงทางเพศ 18+ โดยกลุ่มคำหยาบพบมากที่สุด ในด้านกลวิธีการแปลนั้นพบว่า กลวิธีการเทียบเคียงอารมณ์เป็นวิธีที่ถูกนำมาใช้มากที่สุดเพื่อรักษาความเป็นธรรมชาติและเพิ่มอารมณ์สรวงลงมาคือการแปลตรงตามรูปภาษา กล ซึ่งมักใช้เมื่อบทบรรยายใต้ภาพทั้งภาษาต้นทางและภาษาปลายทางมีคำทางวัฒนธรรมที่ตรงกัน งานวิจัยนี้สะท้อนให้เห็นว่าการแปลบทบรรยายใต้ภาพสำหรับซีรีส์ที่มีเนื้อหาเฉพาะกลุ่มและมีถ้อยคำโจ่งแจ้ง จำเป็นต้องอาศัยกลวิธีการแปลเพื่อให้ผู้ชมเข้าถึงอารมณ์ของเนื้อหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

งานวิจัยของรัตมณัส มีสุข และบุรินทร์ ศรีสมถวิล (2566) ได้มุ่งเน้นไปที่กลวิธีการแปลคำศัพท์เกมโดยเฉพาะ โดยศึกษาจากบทบรรยายใต้ภาพซีรีส์เรื่อง ดุจดวงดาวเกียรติยศ ผลการวิจัยพบว่าผู้แปลเลือกใช้ทั้งกลวิธี การแปลเดี่ยวและกลวิธีการแปลแบบผสมผสาน แบ่งได้เป็น 3 ประเภทได้แก่ 1) การแปลทับศัพท์ภาษาอังกฤษ 2) การแปลแบบเอาความ และ 3) กลวิธีการแปลแบบละความ โดยพบว่ากลวิธีที่ใช้มากที่สุดคือ การแปลทับศัพท์ภาษาอังกฤษ ด้วยข้อจำกัดของพื้นที่และเวลาจึงจำเป็นต้องใช้คำทับศัพท์ งานวิจัยนี้สะท้อนให้เห็นความ

ท้าทายของการถ่ายทอดคำศัพท์เฉพาะทางและบริบททางวัฒนธรรมจากภาษาจีนสู่ภาษาไทยในสื่อบันเทิงร่วมสมัย ที่แสดงให้เห็นถึงการเลือกใช้กลวิธีการแปลให้เข้ากับบริบทหรือวัฒนธรรมที่มีลักษณะเฉพาะตัว

ในด้านการแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนที่เกี่ยวข้องกับการแปลข้ามวัฒนธรรมนั้นพบการศึกษาที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ งานวิจัยของประภัสร์ นกเลิศพันธุ์ และเกวลี เพชรทิพย์ (2567) ที่ศึกษาข้อผิดพลาดในการแปลคำทางวัฒนธรรมซึ่งปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพละครเรื่อง บุพเพสันนิวาส ผลการศึกษาพบว่าคำทางวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับวัตถุ พบข้อผิดพลาดมากที่สุด ขณะที่ข้อผิดพลาดในการแปลสามารถจำแนกได้เป็น 3 ประเภท คือ การแปลผิด การแปลขาด และการเลือกใช้คำไม่เหมาะสม โดยพบว่าการแปลผิด เป็นข้อผิดพลาดในการแปลมากที่สุด สะท้อนให้เห็นว่าการแปลบทบรรยายใต้ภาพละครย้อนยุคนั้นจำเป็นต้องอาศัยความรู้เชิงลึกทั้งด้านภาษา ประวัติศาสตร์ และบริบททางวัฒนธรรมเพื่อหลีกเลี่ยงความคลาดเคลื่อนในการถ่ายทอดความหมายจากภาษาไทยสู่ภาษาจีน

สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาการแปลวัฒนธรรมท้องถิ่น พบงานวิจัยของวีระชาติ ดวงมาลา และกนกพร นุ่มทอง (2565) ที่ศึกษาวิธีการแปลและข้อผิดพลาดในการแปลคำและวลีทางวัฒนธรรม ที่ปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพภาพยนตร์เรื่อง “ร่างทรง” ผลการศึกษาพบว่าคำที่เกี่ยวข้องกับศาสนาและความเชื่อมีสัดส่วนสูงที่สุด ในด้านกลวิธีการแปลนั้น พบกลวิธีการแปลตรงตัวถูกใช้มากที่สุด ในด้านข้อผิดพลาดในการแปลพบ 3 ลักษณะ คือ การแปลผิด การแปลเกิน และการเลือกใช้คำไม่เหมาะสม งานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่าการแปลบทบรรยายใต้ภาพที่มีเนื้อหาทางวัฒนธรรมเฉพาะถิ่นจำเป็นต้องอาศัยความเข้าใจเชิงลึกทั้งด้านภาษาและบริบททางวัฒนธรรมของทั้งภาษาต้น-ทาง และภาษาปลายทาง สอดคล้องกับพิมพ์ศุภางค์ เมตไตรพันธ์ (2566) ที่ได้ศึกษาการแปลบทบรรยายใต้ภาพในภาพยนตร์เรื่องดังกล่าว ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับคำและวลีทางด้านความเชื่อ ศาสนา และสิ่งเหนือธรรมชาติ ก่อให้เกิดท้าทายในการถ่ายทอดความหมายจากภาษาไทยสู่ภาษาอังกฤษ โดยผลการศึกษาพบว่าผู้แปลเลือกใช้กลวิธีการแปลทั้งในระดับคำและระดับประโยคอย่างหลากหลาย โดยกลวิธีที่พบมากที่สุดในระดับคำ คือการเทียบทางวัฒนธรรม รองลงมาคือการปรับความหนาแน่นและการคัดลอกคำในระดับคำ ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าการแปลคำทางวัฒนธรรมในสื่อภาพยนตร์นั้นผู้แปลมักเลือกใช้กลวิธีการเทียบทางวัฒนธรรมบ่อยที่สุด เพื่อให้ผู้รับสารสามารถทำความเข้าใจได้โดยไม่ต้องอธิบายเพิ่มเติม และยังรักษาความเหมาะสมกับข้อจำกัดเชิงเทคนิคของบทบรรยายใต้ภาพได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในด้านการแปลในบริบทวัฒนธรรมเฉพาะกลุ่มโดยเฉพาะอย่างยิ่งวัฒนธรรมกลุ่ม LGBTQ+ (กลุ่มบุคคลที่มีความหลากหลายทางเพศ) นั้นได้แก่ งานวิจัยของอริปิตย์ นิตยัณรา และกนกพร นุ่มทอง (2566) ที่วิเคราะห์ประเภทการเล่นคำและกลวิธีการแปลการเล่นคำส่อนัยทางเพศในบทบรรยายใต้ภาพของซีรีส์วายไทยเรื่อง “เพราะ

เรารู้กัน” ผลการศึกษาพบว่าการเล่นคำสอนัยทางเพศในภาษาต้นทางส่วนใหญ่เป็นคำพ้องรูปพ้องเสียง ขณะที่ภาษาปลายทางมักถ่ายทอดรูปแบบคำที่มีความใกล้เคียงของเสียงหรือรูป ในด้านกลวิธีการแปลนั้น กลวิธีที่ใช้มากที่สุดคือ การแปลเสมือนว่าไม่ใช้การเล่นคำ รองลงมาคือ การแปลการเล่นคำในภาษาต้นทางโดยรักษาความหมายที่สำคัญเพียงอันใดอันหนึ่งเอาไว้ งานวิจัยชิ้นนี้สะท้อนให้เห็น ข้อจำกัดและความท้าทายของการถ่ายทอดนัยความหมายและอรรถรสทางวัฒนธรรมที่มีความเฉพาะกลุ่ม จากภาษาไทยสู่ภาษาจีนในบริบทของสื่อบันเทิงร่วมสมัยอย่างชัดเจน

ในส่วนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาพยนตร์เรื่อง หอแก้วแตก ที่ถือเป็นการแปลวัฒนธรรมเฉพาะกลุ่มนั้น ได้แก่ งานวิจัยของพิสิษฐพัฒน์ ปัญญาเร็ว ทองเปลว และกนกพร นุ่มทอง (2566) ที่วิเคราะห์กลวิธีการแปลคำตาของกะเทยในบทบรรยายใต้ภาพภาพยนตร์เรื่อง หอแก้วแตก จำนวน 3 ภาค ผลการศึกษาพบว่า ผู้แปลเลือกใช้กลวิธีหลักสามประเภท ได้แก่ 1) การตัดคำ 2) การเปลี่ยนคำโดยไม่เหลือเค้าโครงเดิม และ 3) การแปลแบบแทนที่ โดยกลวิธีการแปลแบบแทนที่ถูกใช้มากที่สุด เพื่อช่วยต่อการอธิบายภาษาต้นทางและทำให้ภาษาฉบับแปลเข้าใจง่ายมากขึ้น งานวิจัยนี้สะท้อนข้อจำกัดของการถ่ายทอดภาษาที่มีอัตลักษณ์ทางเพศที่มีลักษณะเฉพาะตัวซึ่งทำให้ผู้แปลจะต้องอาศัยความเข้าใจบริบททางวัฒนธรรมเป็นอย่างดี จึงจะถ่ายทอดออกมาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จะเห็นได้ว่า ในการแปลจากภาษาจีนเป็นภาษาไทยนั้นงานวิจัยส่วนใหญ่ชี้ให้เห็นถึงความท้าทายในบริบทที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมที่อาจจะทำให้เกิดการคลาดเคลื่อนได้ จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้นจะเห็นได้ว่างานวิจัยด้านกลวิธีการแปลในบริบทสื่อบันเทิงข้ามวัฒนธรรมส่วนใหญ่มุ่งเน้นการแปลคำทางวัฒนธรรม คำต้องห้าม คำศัพท์เฉพาะทาง โดยมักให้ความสำคัญกับความเหมาะสมทางวัฒนธรรมของภาษาปลายทาง แม้จะมีงานวิจัยบางส่วนที่กล่าวถึงซีรีส์วายหรือภาพยนตร์ที่มีตัวละครเพศทางเลือก แต่ยังขาดการศึกษาที่เชื่อมโยงกลวิธีการแปลเข้ากับมิติอัตลักษณ์ทางเพศ วัฒนธรรม วัจนปฏิบัติศาสตร์ และบทบาทของภาษาในกระบวนการสร้างความหมาย ความตกลง อำนาจ และการต่อรองทางวัฒนธรรมของกลุ่ม LGBTQ+ โดยเฉพาะในการแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนหรือในบริบทเอเชียข้ามพรมแดน ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงเลือกใช้ตัวบทภาพยนตร์ หอแก้วแตก ในฐานะที่เป็นตัวแทนวัฒนธรรมกลุ่ม LGBTQ+ ที่ผลิตมาแล้วหลายภาค ซึ่งจะสะท้อนปรากฏการณ์ทางภาษาได้เป็นอย่างดี โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านการแปล และโดยเฉพาะภาพยนตร์เรื่องนี้เป็นภาพยนตร์ตลกกระแสหลัก ซึ่งนำไปสู่คำถามการวิจัยว่า มุกตลกของกลุ่ม LGBTQ+ ที่มีความเฉพาะในประเทศไทยนั้นจะสามารถถ่ายทอดไปสู่ภาษาจีนให้คนจีนเข้าใจได้อย่างไร

ระเบียบวิธีวิจัย

วิธีการศึกษาข้อมูลแบ่งเป็น 6 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) คัดเลือกมุกตลกจากภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ภาคที่ 2-5
- 2) จำแนกประเภทของมุกตลก โดยใช้หลักเกณฑ์ในการวิเคราะห์มุกตลกจากทฤษฎีความขบขัน และกลวิธีการสร้างความขบขันของอัทธราโด (Attardo, 1994)
- 3) รวบรวมบทบรรยายได้ภาพภาษาไทยและภาษาจีนจากแอปพลิเคชัน Netflix
- 4) นำบทบรรยายได้ภาพภาษาจีนที่ได้รวบรวมไว้มาแปลตรงตัว
- 5) วิเคราะห์กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายได้ภาพโดยใช้กลวิธีการแปลบทบรรยายได้ภาพของ Hermansen & Anderson (2016)
- 6) สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ของงานวิจัย

ผลการวิจัย

กลวิธีการสร้างมุกตลกในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix

ผลการศึกษาวิเคราะห์กลวิธีการสร้างมุกตลกในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix ตามแนวคิดการสร้างความขบขันของอัทธราโด (Attardo, 1994) ที่มีกลวิธีการสร้างความขบขันทั้งหมด 12 วิธี ซึ่งพบในงานวิจัยของคณะผู้วิจัย 9 กลวิธี ได้แก่ 1) การเล่นคำ 2) การหยอกล้อ 3) การล้อเลียน 4) การใช้คำคม 5) การประชดเหน็บแนม 6) การเสียดสี 7) การเล่นตลก 8) การแตกดัน และ 9) การใช้คำต้องห้าม คณะผู้วิจัยพบว่า มุกตลกที่พบในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ทั้ง 4 ภาค มีทั้งหมด 44 มุกตลก โดยปรากฏ กลวิธีการสร้างมุกตลก 9 กลวิธี โดยมีตัวอย่างการคัดเลือกและการจำแนกมุกตลกดังต่อไปนี้

1) การเล่นคำ คือการใช้ประโยชน์จากคำที่มีหลายความหมายหรือคำพ้องเสียง เพื่อสร้างความตลกขบขัน โดยมีตัวอย่างดังนี้

(3) แพนเค้ก : นี่ใครนะ

เจ็ดยักษ์ : นี่ผัวฉัน

แพนเค้ก : ผัวเจ๊หรือ ?

เจ็ดยักษ์ : ใช่

แพนเค้ก : ตายย! นี่ฝรั่งหรือเนี่ย ต้องการพริกเกลือไหมคะ ? you want จิ้ม จิ้มพริกเกลือ ?

จากบทสนทนาตัวละครเจ็ดถูกตาแนะนำสามมีชาวต่างชาติให้กับเพื่อนของตนได้รู้จักตัวละครแพนเค้กจึงเล่นคำ โดยใช้คำพ้องเสียงเกี่ยวกับคำว่า “ฝรั่ง” ที่หมายถึงผลไม้ กับ “ฝรั่ง” ที่หมายถึง ชาวต่างชาติ

2) การหยอกล้อ คือการใช้วาจา หรืออวัจนภาษา เพื่อการหยอกล้อหรือยั่วให้อีกฝ่ายโมโหและอับอายโดยเจตนา โดยมีตัวอย่างดังนี้

(4) แพนเค้ก : คุณเห็นอีจิ้งราชบุรีสามตัวที่เพิ่งย้ายเข้ามาอยู่ใหม่ไหมคะ อีหน้าบาน ๆ นะคะ คุณอาจจะนึกหน้าไม่ออก คุณลองจินตนาการภาพคือ คนสามคนเอาหน้ามาเรียงต่อกันแล้วใหญ่กว่าสนามหลวงนะคะ

จากบทสนทนาจะเห็นได้ว่าตัวละครแพนเค้กมีการหยอกล้อโดยใช้วาจาที่มีเจตนาสร้างความเสียหายต่อฝ่ายตรงข้าม โดยกล่าวถึงรูปลักษณ์ภายนอกของอีกฝ่าย และเปรียบเทียบรูปลักษณ์ของทั้งสามคนว่า มีลักษณะคล้ายกับอีจิ้ง เป็นชื่อเรียกสัตว์สะเทินน้ำสะเทินบกชนิดหนึ่ง มีรูปร่างคล้ายกับ ลำตัวอ้วนป้อม หัวเล็ก ขาสั้น ซึ่งถูกเลี้ยงอย่างแพร่หลายในจังหวัดราชบุรี อีกทั้งยังเปรียบเทียบว่าทั้ง 3 คน มีใบหน้าที่บานพอ ๆ กับสนามหลวง ซึ่งเป็นสนามขนาดใหญ่ที่มีเนื้อที่กว้างถึง 74 ไร่ 63 ตารางวา ทำให้ผู้ที่ถูกกล่าวหาเกิดความเสียหาย อับอาย จนเกิดเป็นความตลกขบขันขึ้น

3) การล้อเลียน คือการนำประเด็นทางสังคม หรือวัฒนธรรมที่คนในสังคมรู้จักกันอย่างกว้างขวางมาล้อเลียน เพื่อสร้างความขบขัน โดยมีตัวอย่างดังนี้

(5) เจ๊แต้ว : ชั่วจริง ๆ เลย อีซ็อกการี

แพนเค้ก : ขอบคุนมากนะคะ ที่คุณเรียกฉันว่าซ็อกการี

จากบทสนทนาตัวละครแพนเค้กมีการล้อเลียนประโยค “ขอบคุนมากนะคะ ที่คุณเรียกฉันว่าซ็อกการี” จากภาพยนตร์เรื่อง “อีฝรั่ง คนเร่ร่อน” ที่ฉายในปี 2523 ซึ่งเป็นเรื่องราวของ “ฝรั่ง” สาวสวยที่พ่อแม่ได้เสียชีวิตไปตั้งแต่เธอยังเด็ก และต้องอาศัยอยู่กับพี่สาวคนโตที่คอยดูแลและเลี้ยงดูเธออยู่เป็นประจำ จนกระทั่งคุณประเทียบ ผู้มีศักดิ์เป็นภรรยาของญาติห่าง ๆ ได้นำเธอมาเลี้ยงดูและอบรมให้เป็นกุลสตรี แต่เธอกลับหมกมุ่นไขว่คว้าหาความรัก จนมีผู้ชายมากมายผ่านเข้ามาในชีวิต จะเห็นได้ว่าบทสนทนานี้ได้้นำประโยค “ขอบคุนมากนะคะ ที่คุณเรียกฉันว่าซ็อกการี” มาพูดซ้ำในบริบทของเพศที่ 3 เชิงล้อเลียน

4) การใช้คำคม คือการใช้ประโยคพูดเสริมเข้าไปในเนื้อความเพื่อเพิ่มอารมณ์และความตลก ซึ่งนำมาประกอบกับบริบทการแสดงในเหตุการณ์นั้น ๆ โดยที่ความตลกไม่ได้เกิดขึ้นจากบริบทการแสดงเป็นหลัก แต่เป็นการแสดงตลกผ่านคำพูด ทำให้ผู้ตลกนั้นมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น โดยมีตัวอย่างดังนี้

- (6) แพนเค้ก : โทษนะคะ ดิฉันไม่ง่าย
 แห่งทอง : ขอโทษครับ
 แพนเค้ก : แต่ก็ได้ไม่ยาก

จากบทสนทนาในบริบทของเหตุการณ์นี้มีการแสดงออกเพียงแค่ท่าทีที่อึดอัดของตัวละคร แต่ขาดความตลกที่สมบูรณ์ จึงมีการเสริมประโยคคำคมที่ว่า “ไม่ง่าย แต่ก็ไม่ได้ไม่ยาก” เข้ามา คำคมนี้แสดงถึงความหักมุมสามารถตีความหมายได้ว่าตัวละครแพนเค้กอนุญาต และเปิดทางให้ตัวละครแห่งทองสามารถเข้ามาจีบตนได้อย่างอ้อม ๆ เสริมสร้างให้เหตุการณ์นี้มีความตลกอย่างสมบูรณ์

5) การประชดเหน็บแนม คือคำที่ผู้พูดมักจะกล่าวออกมาโดยมีความหมายตรงกันข้ามกับความรู้สึกที่แท้จริง สามารถใช้แสดงออกถึงความไม่พอใจ ซึ่งรูปภาษานั้นใช้เพื่อประชดประชัน โดยไม่ได้มีจุดประสงค์ที่จะโจมตีผู้ใด การประชดเหน็บแนมมีความคล้ายคลึงกับการแดกดันมาก ส่วนที่แตกต่างคือการประชดเหน็บแนมจะส่งผลกระทบต่อเชิงลบน้อยกว่าการแดกดัน โดยมีตัวอย่างดังนี้

- (7) เจ้มดดำ : อีเหี้ย

 เจ้แต้ว : เหี้ยเหรอ ? หน้ากูเหมือนวรณุช พ่อ-แม่กูรู้เข้าคงภูมิใจ ลูกเขาหน้าเหมือนเหี้ย

จากบทสนทนาจะเห็นได้ว่าตัวละครเจ้แต้วมีการตอบโต้คำพูดของเจ้มดดำ แม้ตัวละครเจ้แต้วจะทราบอยู่แล้วว่าคำว่า “เหี้ย” เป็นคำด่า แต่เพราะต้องการที่จะตอบกลับตัวละครเจ้มดดำด้วยการประชดประชันเปรียบเทียบกับตนเองว่าเป็น “วรณุช ภิรมย์ภักดี” ดาราสาวชื่อดังของประเทศไทย

ในกรณีนี้คำว่า “เหี้ย” สามารถสื่อความหมายได้สองกรณี คือ 1) “เหี้ย” หมายถึงคนที่แสดงพฤติกรรมเลวต่ำ หรือมีหน้าตาอัปลักษณ์ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) 2) “เหี้ย” หมายถึงสัตว์เลื้อยคลานชนิดหนึ่ง มีชื่อทางวิทยาศาสตร์ว่า “Varanus salvator” สกุล Varanus อ่านเป็นภาษาละตินว่า วารานุส ซึ่งคล้ายกับคำว่า วรณุช กระทรวงทรัพยากรและสิ่งแวดล้อมจึงเปลี่ยนชื่อจาก “วรณุส” เป็น “วรณุช” (Naresuan University Sustainable Development Goals, 2567)

6) การเสียดสี คือการพูดที่มีเจตนาเย้ยหยันความผิดพลาด และบ่งชี้ความบกพร่องหรือจุดอ่อนของผู้อื่น เช่น ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการเมือง ที่มักจะพบในการตูล้อเลียนการเมืองในหน้าหนังสือพิมพ์ต่าง ๆ ซึ่งใช้ในการสื่อสารเชิงความตลกมากกว่า โดยมีตัวอย่างดังนี้

- (8) แพนด้า : อู๋! พวกเจี้ยงไม่แต่งตัวกันอีกหรือคะ เดียวก็ไปดูไบไม่ทันหรอก
เจ็ดดำ : ไปเยี่ยมทักษิณหรือ?

จากบทสนทนามีการโยกคำว่า “ดูไบ” ชื่อเมืองในประเทศสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์กับ “ทักษิณ ชินวัตร” อดีตนายกรัฐมนตรีประเทศไทย เนื่องจากช่วงเวลาภาพยนตร์เรื่อง “หอแก้วแตก แหกกระเจิง” ออกฉายในโรงภาพยนตร์ เป็นช่วงเวลาใกล้เคียงกันกับที่ “ทักษิณ ชินวัตร” โดนยึดอำนาจโดยคณะมนตรีความมั่นคงแห่งชาติ (คมช.) หลังจากนั้น “ทักษิณ ชินวัตร” จึงต้องมีการลี้ภัยทางการเมืองไปยังเมืองดูไบ ประเทศสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์ ทำให้บทสนทนานี้เป็นการล้อเลียนทางการเมืองเชิงขบขัน

7) การเล่นตลก คือการกระทำที่มีจุดประสงค์เพื่อทำให้เกิดความสนุก การเล่นตลกสามารถใช้เพื่อสร้างบรรยากาศที่สนุก หรือทำให้ผู้คนหัวเราะได้ มีความคล้ายคลึงกับการแกล้ง โดยทำให้ผู้เล่นตลก หรือผู้ที่เป็นเป้าหมายรับรู้ถึงความตลกที่เกิดขึ้น โดยมีตัวอย่างดังนี้

- (9) แพนเค้ก : หนูจะตั้งชื่อมันว่า อีแต้ว
เจ็ดดำ : นั่นมันชื่อกู
แพนเค้ก : นั่นชื่อตุ๊กตาหนู
เจ็ดดำ : อ้อ
แพนเค้ก : อีแต้วอีตอแหล
เจ็ดดำ : หา มึงด่ากูหรือ
แพนเค้ก : หนูด่าตุ๊กตา
เจ็ดดำ : อ้อ แล้วไป
แพนเค้ก : อีเลว
เจ็ดดำ : หา! มึงด่ากูหรือ
แพนเค้ก : หนูด่าตุ๊กตาหนูเจ็ด

เจ้แต้ว : อ้อ ไม่เป็นไร

แพนเค้ก : หอย่าหาเรื่องสิอีสัตว์

เจ้แต้ว : อ้อ มึงด่าตุ๊กตา

แพนเค้ก : ด่ามึงนั่นแหละ หนูไปก่อนนะเจ้ อีดอก

เจ้แต้ว : มึงด่าตุ๊กตา?

แพนเค้ก : ด่ามึงนั่นแหละ

เจ้แต้ว : หลั ง ๆ ด่ากูเยอะนะ

จากบทสนทนานี้ ตัวละครแพนเค้กมีความรู้สึกขุ่นเคืองตัวละครเจ้แต้ว เนื่องจากตัวละครเจ้แต้วได้ให้สัญญาว่าจะซื้อตุ๊กตาบลายธี่ให้กับตัวละครแพนเค้ก แต่ตุ๊กตาที่ตัวละครแพนเค้กได้รับนั้นเป็นเพียงตุ๊กตาเด็กผู้หญิงตัวเล็ก ๆ ราคาถูก ตัวละครแพนเค้กจึงมีความตั้งใจที่จะตั้งชื่อของตุ๊กตาให้ตรงกับชื่อของตัวละครเจ้แต้ว เพื่อแกล้งให้เกิดความสนุกสนาน จึงเกิดเป็นการตอบโต้กันไปมา ซึ่งการกระทำนี้สามารถสร้างความตลกให้กับผู้ชมได้

8) การแตกดัน คือการใช้ถ้อยคำถากถางมีเป้าหมายเพื่อเยาะเย้ยบุคคล หรือสิ่งของ ซึ่งมักเป็นไปอย่างรุนแรง เพื่อสร้างความตลกหรือเป็นคำพูดก้าวร้าวที่มีความตลก โดยมีตัวอย่างดังนี้

(10) เจ้มดดำ : พูดอย่างนี้มีพิรุณะ

พะยูน : พิรุณอะไร ฉันไม่เคยมีพิรุณกับใครนะ รู้ได้ไงว่าฉันมีพิรุณ ฉันว่าหักคอ มันดูเหี้ยมโหดเกินไป มันดูตายแล้วน่ากลัว อย่าเลย

เจ้แต้ว : ช่างเป็นคนที่มีจิตใจสะอาด ถึงแม้จะหน้าเหี้ย แต่จิตใจดี

จากบทสนทนาตัวละครเจ้แต้วพูดว่า “ช่างเป็นคนที่มีจิตใจสะอาด ถึงแม้จะหน้าเหี้ย แต่จิตใจดี” ในบริบทของเหตุการณ์นี้ เจ้แต้วไม่ได้มีความเคลือบแคลงใจเกี่ยวกับตัวละครพะยูน แต่มีเจตนาที่จะพูดแตกดันเกี่ยวกับบุคลิกภายนอกของอีกฝ่ายเพียงเท่านั้น

9) การใช้คำต้องห้าม คือความตลกที่สร้างขึ้นผ่านการพูด การแสดงท่าทางที่มีลักษณะหยาบคาย หยาบโลน หรือลามกอนาจารทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยมีตัวอย่างดังนี้

(11) เจ๊แต้ว : นี่

เจ๊แต้ว : โอ้ ไอโฟนสี่เด้

แพนเค้ก : เด้ไหนเล่า

แพนเค้ก : ไอโฟน 4 เอส

จากบทสนทนาจะเห็นได้ว่าตัวละครเจ๊แต้วเป็นคนไทยเชื้อสายจีนเวลาพูดไทยจะติดสำเนียงจีนจึงออกเสียงคำว่า “เอส” เป็น “เด้” ที่หมายถึงการมีเพศสัมพันธ์ในภาษาไทย จึงเป็นการแสดงที่ออก ไปในทางทะเล่่งและหยาบคาย

กลวิธีการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix

ผลการศึกษาวิเคราะห์กลวิธีการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพภาษาจีนในภาพยนตร์เรื่อง “หอแต้วแตก” ภาคที่ 2-5 วิเคราะห์กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพ โดยใช้กลวิธีการแปลบทบรรยายใต้ภาพของ Hermansen & Anderson (2016) ที่มีกลวิธีการแปลบทบรรยายใต้ภาพ ทั้งหมด 10 กลวิธี ซึ่งพบกลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพ ทั้งหมด 7 กลวิธี ได้แก่ 1) การขยายความ 2) การแปลตรงตัว 3) การถอดความ 4) การเพิ่มความ 5) การสร้างคำใหม่ 6) การแทนที่วัฒนธรรม และ 7) การละ โดยแสดงข้อมูลความถี่ที่พบ ดังตารางที่ 2 ต่อไปนี้

ตารางที่ 1

กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพ

กลวิธีการแปล	ความถี่ (ของกลวิธี)	ค่าเฉลี่ย (ร้อยละ)
1 การขยายความ	45	28.48
2 การแปลตรงตัว	41	25.95
3 การถอดความ	31	19.62
4 การสร้างคำใหม่	16	10.13
5 การเพิ่มความ	14	8.86
6 การแทนที่วัฒนธรรม	7	4.43
7 การละ	4	2.53
รวม	158	100

จากการวิเคราะห์ประเภทมุกตลกพบว่า มีการใช้กลวิธีการแปลมุกตลกในบทบรรยายได้ภาพรวม 7 กลวิธี ได้แก่ 1) การขยายความ 2) การแปลตรงตัว 3) การถอดความ 4) การเพิ่มความ 5) การสร้างคำใหม่ 6) การแทนที่วัฒนธรรม และ 7) การละ ตามลำดับ โดยกลวิธีการแปลมุกตลกที่ถูกพบมากที่สุดคือกลวิธีการขยายความ 45 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 28.48 เนื่องจากประเทศไทยและประเทศจีน มีวัฒนธรรมและการใช้ภาษาแตกต่างกัน ผู้แปลจึงมีการใช้กลวิธี การขยายความเพื่ออธิบายความหมาย บริบทของเหตุการณ์ และวัฒนธรรมไทย เพื่อให้ผู้ชมสามารถเข้าใจ ความหมายอย่างชัดเจน ซึ่งเป็นกลวิธีที่สามารถคงความตลกไว้ได้มากที่สุด

กลวิธีการแปลตรงตัวถูกพบรองลงมา 41 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 25.95 เนื่องจากการแปลตรงตัว มักใช้กับโครงสร้างประโยคที่ไม่ซับซ้อน ประโยคที่มีการเกริ่นนำมุกตลก หรือการแสดงท่าทางตลกของตัวละครชัดเจนอยู่ก่อนแล้ว จึงสามารถใช้กลวิธีการแปลตรงตัว เมื่อแปลเป็นภาษาจีนความตลกจึงหายไป

โดยมีรายละเอียดตัวอย่างกลวิธีการแปลมุกตลกจากบทบรรยายได้ภาพภาษาจีนในภาพยนตร์เรื่อง “หอแตรแตก” ภาคที่ 2-5 บนแอปพลิเคชัน Netflix ดังต่อไปนี้

1) การขยายความ คือการแปลเพื่อขยายความหมายโดยนัยที่แฝงอยู่ ให้ผู้ชมเข้าใจในความหมายของคำนั้นให้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น โดยมีตัวอย่างดังนี้

(12)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายได้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
เจ้แต้ว	อาโคย ย่อตัวลง เดี่ยวแม่จะเหยียบ <u>โคย</u>	阿辉，你跪着我要 อาโคย คุณ คุณเข่า ไว้ ฉัน ต้อง 踩在 <u>你</u> 身上。 เหยียบ ที่ คุณ บนร่างกาย	อาโคย คุณเข่าลงฉันจะเหยียบ <u>บนตัว</u> <u>คุณ</u>

ในบริบทนี้ตัวละครเจ้แต้วจะป็นขึ้นไปเพื่อแอบฟังนักเรียน จึงให้ตัวละคร “อาโคย” ย่อตัวลงเพื่อที่จะได้ป็นขึ้นไป ซึ่งประโยคนี้จัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการเล่นคำ โดยเป็นการเล่นคำพ้องเสียง “โคย” ที่เป็นชื่อตัวละครกับ “โคย” ที่หมายถึงอวัยวะเพศชาย เมื่อแปลเป็นภาษาจีน ผู้แปลจึงใช้กลวิธีการขยายความออกมาเป็น “你身上” แปลว่า บนตัวคุณ

(13)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
แพนเค้ก	สู้ลูกก็ไม่ได้นี่ ลูกเทพ	我 女儿 优秀 多于 ฉัน ลูกสาว ยอดเยี่ยม มาก กว่า 天使娃娃。 ตุ๊กตานางฟ้า	ลูกสาวฉันเลิศกว่าอีกนี้ตุ๊กตา นางฟ้า

ในบริบทนี้ตัวละครแพนเค้กได้นำตุ๊กตา “ลูกเทพ” ออกมาแนะนำว่าเป็นลูกสาวของตนเอง ทำให้ตัวละคร
เจ้แต้วเกิดความเข้าใจผิดว่าเป็น “ลูกของเทพ” เป็นการเล่นคำพ้องรูป จึงถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลก
การเล่นคำ ผู้แปลใช้กลวิธีการแปลขยายความ “ลูกเทพ” เนื่องจาก “ลูกเทพ” ในบริบทวัฒนธรรมไทย
มีความหมายโดยนัยที่สื่อได้หลายแบบ ยกตัวอย่างเช่น ลูกเทพ ที่เป็นลูกของเทพ และตุ๊กตาที่คนไทยนิยมบูชา
จึงแปลความหมายโดยนัยของประโยคเหล่านี้ออกมา เพื่อให้ผู้รับชมได้เห็นสิ่งที่ประโยคต้องการจะสื่อ

2) การแปลตรงตัว คือการเปรียบเทียบการแปลทั้งสองภาษาให้ตรงกันทั้งความหมายและโครงสร้าง
ซึ่งเป็นการแปลที่สามารถรักษาภาษาไทยไว้ได้อย่างสมบูรณ์ที่สุด โดยมีตัวอย่างดังนี้

(14)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
แววสวาท	ฉัน เป็นนางงามมะขามสาม ปีซ้อน	我 可是 蝉联 三年 的 ฉัน ก็คือ ช้อน 3 ปี ของ 罗望子 选美 皇后。 มะขาม ประกวด ราชนี	ฉัน...คือนางงามมะขามสาม ปีซ้อน

ในบริบทนี้ตัวละครแววสวาทได้พูดเพื่อที่จะเอาชนะคำพูดของอีกฝ่ายที่พูดกล่าวหาตน แต่ความรู้สึกที่
แท้จริงของแววสวาทไม่ได้รู้สึกจริงอย่างที่ตนพูด เป็นการพูดว่าตัวเองสวยเพื่อประชดประชันคำพูดของอีกฝ่าย
เพียงเท่านั้น จึงถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการประชดเหน็บแนม ผู้แปลใช้กลวิธีการแปลตรงตัว
เนื่องจากการแปลตรงตัวถูกใช้เมื่อการแสดงของตัวละครมีความชัดเจน และโครงสร้างในประโยคไม่ซับซ้อน

(15)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
แพนเค้ก	อินกระจอกเทศนี้ใครคะ	这只鸵鸟 是哪位 啊? นกกระจอกเทศตัวนี้ เป็น นี ใคร ค่ะ?	นกกระจอกเทศนี้เป็นใคร

ในบริบทนี้ตัวละครแพนเค้กมีการกล่าวเสียดสีตัวละคร ผอ.พรรณราย ว่ามีหน้าตาที่เหมือนกับ “นกกระจอกเทศ” อย่างเห็นได้ชัด จึงถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการเสียดสี จากภาษาจีนในตาราง จะเห็นได้ว่าผู้แปลใช้กลวิธีการแปลตรงตัวในการรักษาความหมายและโครงสร้างไว้ได้อย่างสมบูรณ์แบบ

3) การถอดความ คือการตีความหมายของผู้แปล โดยจะมีความแตกต่างจากภาษาไทยเล็กน้อย ผู้ชมจะไม่สามารถแยกความแตกต่างของความหมายได้อย่างชัดเจน โดยมีตัวอย่างดังต่อไปนี้

(16)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
เจ้แต้ว	<u>แต่งตัวเหมือน</u> น้ำนิ่งเลย	他 那样 好像 南宁。	เขา <u>ดูเหมือน</u> หนานหนิงมาก
	วะ	เขา แบบนั้น เหมือน หนานหนิง	

ในบริบทนี้ตัวละครเจ้แต้วเจอกับคนที่มีความคล้ายคลึงกับ “น้ำนิ่ง” (ตัวละครที่ปรากฏในหอแต้วแตก ภาคที่ 1 ที่ได้ตายไปแล้ว) จึงเกิดเป็นความตลกจากการกล่าวหาว่าตัวละครที่ถูกกล่าวถึงนั้นมีหน้าเหมือนผี ซึ่งเป็นการวิพากษ์วิจารณ์จุดด้อยหน้าตาของอีกฝ่าย จึงถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการหยอกล้อ ผู้แปลใช้กลวิธีการถอดความ “แต่งตัวเหมือน” ออกมาเป็น “ดูเหมือน” เนื่องจากโครงสร้างภาษาจีนและภาษาไทยในบริบทนี้มีโครงสร้างต่างกัน

4) การเพิ่มความ คือการแปลคำเกิน หรือเพิ่มเติมความหมายบางอย่าง เพื่อให้มีความหมายที่สอดคล้องตรงกับเหตุการณ์ในเรื่องมากที่สุด โดยไปเน้นที่ความหมายของประโยคโดยรวมไม่เน้นคำศัพท์เฉพาะตัว โดยมีตัวอย่างดังนี้

(17)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
เจ้แต้ว	โอ้โฮ! อีแพนเค้ก	小 松饼 真 可恶!	แพนเค้ก <u>น่ารังเกียจ</u> จริง
		เล็กแพนเค้ก จริงๆ น่ารังเกียจ	

ในบริบทนี้ตัวละครแพนเค้กได้การหยอกล้อโดยการใช้อาจารที่มีเจตนาขำขำให้อีกฝ่ายเกิดความโมโห โดยเปรียบเทียบรูปลักษณ์ของทั้งสามคนว่ามีรูปลักษณ์คล้ายอึ่งอ่างและหน้าบาน ตัวละครเจ้แต้วได้ยื่นเข้าจึงพูดออกมาว่า “โอ้โฮ! อีแพนเค้ก” ซึ่งบทสนทนาถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการหยอกล้อ ผู้แปลใช้กลวิธีการเพิ่มความ เนื่องจากในภาษาจีนไม่มีคำว่า “อี” จึงทำให้ผู้ชมชาวจีนไม่เข้าใจความรุนแรงของคำในบริบทนี้

การเพิ่มคำว่า “真 可 恶 ” แปลว่า น่ารังเกียจจริง ๆ เข้ามาเพื่อเน้นย้ำถึงคำพูดเชิงลบและความรุนแรงของบริบทในประโยค

5) การสร้างคำใหม่ คือการสร้างคำขึ้นมาใหม่เพื่อให้ได้ผลลัพธ์ใหม่ในภาษาจีน โดยการเปลี่ยนแปลงนี้จะเกิดขึ้นเมื่อภาษาจีนไม่มีเหตุการณ์ หรือคำที่ใช้เหมือนกับในสังคมไทย โดยมีตัวอย่างดังนี้

(18)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
เจ็ตั่ว	ไอ้ ไอโฟนสี่เีด	iPhone 死 s iPhone ตาย s	ไอโฟนตายเอส

ในบริบทนี้ มีการเล่นมุกในภาษาไทยใช้สื่อถึงความหมาย โทรศัพท์มือถือ รุ่น “Iphone 4’s” เนื่องจากตัวละครเจ็ตั่วเป็นคนจีน จึงมีการออกเสียงเพี้ยนจาก “เอส” เป็น “เีด” ที่หมายถึงการมีเพศสัมพันธ์ในภาษาไทย แสดงออกไปในทางทะเล้ง และหยาบคาย จึงถูกจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกการใช้คำต้องห้าม ผู้แปลใช้กลวิธีการสร้างคำใหม่ เนื่องจากในภาษาจีนไม่สามารถเล่นคำพ้องเสียงที่มีความหมายเดียวกันอย่างภาษาไทยได้ จึงสร้างคำใหม่ในบริบทของภาษาจีนให้สอดคล้องกับภาษาไทย โดยใช้คำว่า “死 ” ที่มีความหมายว่า “ตาย” ให้มีความคล้องจองในการเล่นคำพ้องเสียงกับคำว่า “四” ที่มีความหมายว่า “สี่” แทน

6) การแทนที่วัฒนธรรม คือการนำวัฒนธรรมไทยมาปรับให้เข้ากับบริบทของภาษาจีน ผู้แปลยังคงแปลบทบรรยายใต้ภาพตรงกับบริบทของตัวเนื้อหา แต่สามารถเปลี่ยนความหมายให้แตกต่างจากภาษาไทยได้ โดยมีตัวอย่างดังนี้

(19)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
แพนเค้ก	นี่ฝรั่งเหอเนี่ย ต้องการพริกเกลือไหม คะ you want จิ้ม พริกเกลือ?	他是 法国人 吗? เขา เป็น คนฝรั่งเศส ไหม 你 喜欢 吃 薯条 吗? คุณ ชอบ กิน เฟรนช์ฟรายส์ ไหม 想不想 配 蘸酱? อยากไม่อยาก จิ้ม ซอส	เขาเป็นคนฝรั่งเศสหรือเปล่า? คุณชอบกินเฟรนช์ฟรายส์ไหม ? อยากได้ซอสบ้างไหม?

ในบริบทนี้ตัวละครแพนเค้กมีการเล่นคำพ้องเสียง “ฝรั่ง” ที่หมายถึงชาวต่างชาติ กับ “ฝรั่ง” ที่หมายถึงผลไม้ จึงจัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกแบบเล่นคำ ผู้แปลใช้กลวิธีการแทนที่วัฒนธรรม ในภาษาไทยมีการเล่นคำว่า “ฝรั่ง” เนื่องจากวัฒนธรรมไทยมีการรับประทานผลฝรั่งคู่กับการจิ้มพริกเกลือ แต่ไม่ปรากฏในวัฒนธรรมจีน ทำให้ผู้แปลเลือกที่จะใช้วัฒนธรรมที่เป็นสากลเพื่อให้เกิดความเข้าใจในบริบทได้โดยง่าย ผู้แปลยังคงบริบทของภาษาไทยที่ต้องการจะสื่อถึงชาวต่างชาติ โดยแทนที่จะใช้คำว่า “外国人” ที่มีความหมายว่า “ชาวต่างชาติ” โดยตรง แต่กลับเลือกใช้คำว่า “法国人” ที่แปลเป็นภาษาอังกฤษคือ “French” เป็นการเล่นคำให้มีความหมายสอดคล้องกับ “French fries” ซึ่งภาษาจีนก็คือ “薯条” แปลว่า เฟรนช์ฟรายส์ และในวัฒนธรรมของชาวตะวันตกมีการทานเฟรนช์ฟรายส์คู่กับซอส เพื่อให้ผู้ชมชาวจีนเข้าใจถึงบริบทของมุกตลกที่ภาพยนตร์ต้องการจะสื่อ

7) การละ คือการแปลคร่าว ๆ หรือการแปลบางคำเพื่อให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมจีนที่ไม่มี วัฒนธรรมที่เหมือนกับวัฒนธรรมไทย ผู้แปลสามารถที่จะไม่แปลสิ่งนั้นได้ หากผู้แปลมองว่าเรื่องที่ต้องการจะแปลนั้นไม่สามารถที่จะแปลได้ โดยมีตัวอย่างดังนี้

(20)

ตัวละคร	บทละครในภาพยนตร์	บทบรรยายใต้ภาพภาษาจีน	การแปลเอาความ
แพนเค้ก	อีสัตว์ ภูนิกว่ามันเป็นผี	我还以为是鬼。 ฉัน ยัง คิดว่า เป็น ผี	ฉันคิดว่าเป็นผี

ในบริบทนี้ตัวละครแพนเค้กตกใจใบหน้าของ ผอ.พรณราย เนื่องจากมีรูปร่างเหมือนผี โดยเป็นการกล่าววาจาออกมาเพื่อยั่วยุต้งใจให้อีกฝ่ายได้ยิน จัดอยู่ในกลวิธีการสร้างมุกตลกแบบหยอกล้อ ผู้แปลใช้กลวิธีการละคำอุทาน “อีสัตว์” ที่แสดงความตกใจออกไป เพราะเป็นคำที่ไม่สามารถแปลตรงตัวได้ในภาษาจีน เนื่องจากคำว่า “อีสัตว์” ในภาษาไทยเป็นคำอุทานที่ไม่ได้มีหน้าที่ขยายประโยคที่จะสื่อในภาษาจีนอีกด้วย ผู้แปลจึงเลือกที่จะละการแปลคำอุทานนี้ เนื่องจากคำว่าสัตว์ที่ใกล้เคียงที่สุดในภาษาจีนคือคำว่า 畜生 (สัตว์เดียรัจฉาน) ซึ่งในภาษาจีนใช้เป็นคำด่ามากกว่าคำอุทาน

ผลการวิจัยและการอภิปราย

การวิจัยเรื่องนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษากลวิธีที่ผู้แปลเลือกใช้ในการถ่ายทอดมุกตลกเป็นภาษาจีน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของบทบรรยายใต้ภาพ (subtitles) ซึ่งมีข้อจำกัดทางด้านพื้นที่ เวลา และระดับภาษา

ที่แตกต่างจากการแปลแบบอื่น ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นว่า อารมณ์ขันแบบไทยที่ปรากฏในภาพยนตร์ “เรื่องหอแก้วแตก” มีความซับซ้อนที่ไม่สามารถถ่ายทอด สู่ผู้ชมชาวจีนได้อย่างสมบูรณ์ แม้จะใช้กลวิธีการแปลที่หลากหลายก็ตาม ซึ่งสามารถอธิบายด้วยปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องดังนี้

ด้านสถิติ

ผู้วิจัยได้รวบรวมมุกตลกในภาพยนตร์เรื่อง “หอแก้วแตก” ภาคที่ 2-5 จำนวนทั้งหมด 44 มุกตลก โดยแบ่งมุกตลกออกเป็น 9 ประเภท โดยแต่ละประเภทมีปริมาณดังต่อไปนี้ 1) การเล่นคำ จำนวน 11 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 25 2) การหยอกล้อ จำนวน 7 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 15.9 3) การล้อเลียน จำนวน 6 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 13.6 4) การใช้คำคม จำนวน 3 6.8 5) การประชดเหน็บแนม จำนวน 5 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 11.4 6) การเสียดสี จำนวน 4 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 9.1 7) การเล่นตลก จำนวน 3 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 6.8 8) การแตกตั้นจำนวน 2 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 4.5 และ 9) การใช้คำต้องห้าม จำนวน 3 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 6.8 ผู้วิจัยพบว่ามุกตลกแต่ละประเภทยังมีความซับซ้อนและมีความยาวไม่เท่ากัน ดังนั้นใน 1 มุกตลกอาจมีบทพูดของตัวละครที่ยาวมาก ทำให้ต้องใช้กลวิธีการแปลมุกตลกมากกว่า 1 กลวิธี โดยมีรายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2

การปรากฏร่วมระหว่างประเภทมุกตลกและกลวิธีการแปล

ประเภทมุกตลก	กลวิธีการแปล							รวมความถี่ของ กลวิธีการแปล ในแต่ละประเภท มุกตลก
	การ ขยาย ความ	การ แปล ตรงตัว	การ ถอด ความ	การ เพิ่ม ความ	การ สร้าง คำใหม่	การ แทนที่ วัฒนธรรม	การ ละ	
ประเภท	ความ	ตรงตัว	ความ	ความ	คำใหม่	ธรรม	การละ	มุกตลก
การเล่นคำ	15	13	8	4	4	3	1	48
การหยอกล้อ	9	11	7	3	5	2	1	38
การล้อเลียน	7	6	6	2	3	1	1	26
การใช้คำคม	6	4	5		3			18
การประชดเหน็บแนม		1	2	2				5
การเสียดสี	5	1	1	2				9
การเล่นตลก	3	3	1	1		1		9
การแตกตั้น		1	1					2

การใช้คำต้องห้าม	1				1				1				3			
รวมจำนวนกลวิธีการ	45	41	31	14	16	7	4		158							
แปลแต่ละประเภท																

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ประเภทมุกตลกที่มีปริมาณสูงสุดสามอันดับแรกได้แก่ 1) การเล่นคำ มีจำนวน 11 มุกคิดเป็นร้อยละ 25 2) การหยอกล้อ 7 มุก คิดเป็นร้อยละ 15.9 และ 3) การล้อเลียน จำนวน 6 มุก คิดเป็นร้อยละ 13.6 จากมุกตลกที่นำมาศึกษาจำนวน 44 มุก มุกตลกประเภทการเล่นคำ มีจำนวนมากที่สุดเมื่อเทียบกับประเภทมุกทั้งหมด และยังพบว่ามีการใช้กลวิธีการแปลร่วมกันมากที่สุด โดยมีการใช้กลวิธีการแปลครบทั้ง 7 ประเภท ได้แก่ 1) การขยายความ 10 ครั้ง 2) การแปลตรงตัว 11 ครั้ง 3) การถอดความ 10 ครั้ง 4) การเพิ่มความ 6 ครั้ง 5) การสร้างคำใหม่ 4 ครั้ง 6) การแทนที่วัฒนธรรม 3 ครั้ง และ 7) การละ 1 ครั้ง ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า มุกตลกประเภทการเล่นคำมีความซับซ้อนทางภาษาสูงกว่ามุกตลกประเภทอื่น เนื่องจากมุกตลกประเภทการเล่นคำนี้อาศัยเสียงพ้องและความหมายหลายระดับ ซึ่งสอดคล้องกับระบบภาษาไทยโดยตรง เมื่อแปลเป็นภาษาจีนผู้แปลจึงไม่สามารถใช้กลวิธีใดกลวิธีหนึ่งได้ แต่ต้องเลือกใช้หลายกลวิธีร่วมกันภายในมุกเดียว โดยเฉพาะในกรณีที่บทสนทนามีความยาวหรือมีการเล่นคำต่อเนื่อง ทำให้ต้องมีทั้งการแปลตรงตัวเพื่อคงเนื้อหา การขยายความหรือถอดความเพื่ออธิบายความหมาย และการสร้างคำใหม่หรือแทนที่วัฒนธรรมเพื่อรักษาผลทางอารมณ์ของมุกตลกไว้

ประเภทมุกตลกที่มีการใช้มากเป็นอันดับสองคือ การหยอกล้อ จำนวน 7 มุก คิดเป็นร้อยละ 15.9 พบว่ามีการใช้กลวิธีการแปลร่วมกันหลายรูปแบบเช่นกัน ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า มุกตลกประเภทการหยอกล้อมักใช้ทั้งถ้อยคำ น้ำเสียง และรูปลักษณ์ภายนอกของตัวละคร จึงทำให้ผู้แปลต้องใช้ทั้งการแปลตรงตัวเพื่อคงความหมายเดิม และการขยายความหรือถอดความเพื่อถ่ายทอดนัยของคำพูดให้เหมาะสมกับภาษาจีน นอกจากนี้ยังพบกลวิธีการแปลแบบการละที่สะท้อนให้เห็นว่า มุกตลกประเภทการหยอกล้อบางส่วนมีลักษณะเป็นคำสแลง คำล้อเลียน หรือคำที่มีนัยไม่เหมาะสม ซึ่งไม่สามารถถ่ายทอดได้โดยตรงในบทบรรยายได้ภาพ จึงจำเป็นต้องตัดทอนหรือปรับเปลี่ยนเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทของภาษาปลายทาง

ส่วนประเภทมุกที่ใช้มากเป็นอันดับสามคือ การล้อเลียน จำนวน 6 มุก คิดเป็นร้อยละ 13.6 ลักษณะของมุกล้อเลียนส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับการเลียนแบบพฤติกรรม บุคลิก หรือแบบแผนทางสังคมของตัวละคร ทำให้สามารถใช้การแปลตรงตัวได้ค่อนข้างมากเมื่อเทียบกับมุกตลกประเภทการเล่นคำ อย่างไรก็ตาม ยังจำเป็นต้องใช้การขยายความและการถอดความในหลายกรณี เพื่อช่วยให้ผู้ชมชาวจีนเข้าใจนัยทางสังคมหรือภาพลักษณ์ภายนอกของตัวละครที่ถูกล้อเลียน ซึ่งอาจมีความเฉพาะเจาะจงในวัฒนธรรมไทย ผลการศึกษานี้จึงแสดงให้เห็นว่า มุกตลก

ประเภทการหยอกล้อและการล้อเลียนแม้จะมีความซับซ้อนทางภาษาน้อยกว่าการเล่นคำ แต่ยังคงต้องอาศัยกลวิธีการแปลหลายรูปแบบ เนื่องจากเป็นมุกตลกที่พึ่งพาบริบททางสังคมและลักษณะเฉพาะของตัวละครค่อนข้างมาก

ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่า ลักษณะของมุกตลกทั้งสามประเภท ได้แก่ การเล่นคำ การหยอกล้อ และการล้อเลียน มีความสัมพันธ์โดยตรงกับการเลือกใช้กลวิธีการแปลที่หลากหลาย เนื่องจากมุกตลกเหล่านี้จะพึ่งพาการใช้ภาษาน้ำเสียง และบริบททางวัฒนธรรมของสังคมไทย จึงไม่สามารถถ่ายทอดความตลกได้ด้วยการแปลตรงตัวเพียงอย่างเดียว ผู้แปลจึงจำเป็นต้องใช้กลวิธีการหลายรูปแบบร่วมกัน เช่น การขยายความเพื่ออธิบายบริบท การถอดความเพื่อปรับโครงสร้างภาษา การเพิ่มความเพื่อให้เข้าใจนัยของคำพูด และการสร้างคำใหม่หรือแทนที่วัฒนธรรมเพื่อรักษาผลทางอารมณ์ของมุกตลกในภาษาจีน ฯลฯ

โดยเฉพาะมุกประเภทการเล่นคำซึ่งมีความซับซ้อนทางภาษา พบว่ามีการใช้กลวิธีการแปลครบทุกประเภท สะท้อนให้เห็นว่า มุกตลกในภาพยนตร์เรื่องหอแก้วเตกนั้น ต้องอาศัยความยืดหยุ่นในการแปลสูงที่สุด เพื่อถ่ายทอดนัยทางสังคมและลักษณะบุคลิกของตัวละครให้ผู้ชมต่างวัฒนธรรมเข้าใจได้ ดังนั้น ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า ยิ่งมุกตลกในภาษาต้นทางมีความเฉพาะทางมากเท่าใด ผู้แปลยิ่งต้องใช้กลวิธีการแปลที่หลากหลายมากขึ้นเท่านั้น และลักษณะเด่นของภาพยนตร์ตลกไทยที่เน้นการใช้ภาษา การหยอกล้อ และการล้อเลียนตัวละคร ก็เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การแปลบทบรรยายได้ภาพต้องอาศัยการปรับเปลี่ยนเชิงภาษาและวัฒนธรรมอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถรักษาทั้งความหมายและความขบขันของต้นฉบับไว้ได้มากที่สุด

ด้านกลวิธี

กลวิธี “ขยายความ” เป็นการประนีประนอมระหว่างภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง

การเลือกใช้กลวิธี “ขยายความ” ในการแปลมุกตลกจากบริบทเฉพาะทางวัฒนธรรม เป็นการแปลมุกตลกที่ฝังรากอยู่ในบริบทเฉพาะทางวัฒนธรรมไทย เช่น วาทกรรมทางเพศ การล้อเลียนชนชั้น หรือคำศัพท์ที่มีความเฉพาะทางวัฒนธรรม เช่น “ลูกเทพ” “นางงามมะขาม” “คูโบ” ฯลฯ ผลการวิจัยพบว่า ผู้แปลไม่ได้เลือกใช้ “การเพิ่มความ” หรือ “การแทนที่ทางวัฒนธรรม” เป็นหลักแต่กลับเลือกใช้ “การขยายความ” เป็นกลวิธีหลัก ซึ่งคิดเป็นสัดส่วนสูงสุดในการแปลทั้งหมด (ร้อยละ 28.48) ซึ่งผู้วิจัยพบว่าการใช้กลวิธีดังกล่าวสะท้อนถึงการประนีประนอมระหว่างภาษาต้นทางและภาษาปลายทางเพื่อให้ผู้ชมสามารถเข้าใจบริบทได้ง่าย โดยไม่จำเป็นต้องบิตเนื้อหาของมุกตลกให้เข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง นอกจากนี้ยังพบว่า การขยายความมักใช้กับมุกตลกที่ต้องตีความ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่ามุกตลกของไทยมีความซับซ้อน

ผู้วิจัยพบว่า กลวิธีการขยายความทำให้ผู้รับสารเข้าใจได้ง่ายขึ้น เป็นกลวิธีที่รักษาเนื้อหาเชิงวัฒนธรรมของต้นฉบับไว้ได้อย่างใกล้เคียงที่สุด โดยใส่คำอธิบายที่กระชับเข้าไปในบทแปลโดยตรง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิด

“การแปลเชิงอรรถศาสตร์” (semantic translation) ของ Newmark (1988) ที่เน้นการรักษาความหมายเฉพาะของข้อความในบริบทต้นทางมากกว่าการดัดแปลงให้เข้ากับบริบทของผู้อ่าน ในกรณีนี้ผู้วิจัยขอยกตัวอย่างมุกตลกเพื่อแสดงรายละเอียดให้ชัดเจนมากขึ้น ดังนี้ เจ๊แฉ่วพูดว่า “เป็นโงะ ไม่ใช่สิงโตนะเนี่ย สิงห์บุรีเลย กูจะบอกให้” โดยมีคำบรรยายใต้ภาพว่า “我不只是一头狮子, 我可是一头巨狮” เมื่อแปลเป็นไทยจะได้ว่า “ฉันไม่ใช่สิงโตตัวหนึ่งนะแต่ฉันเป็นสิงโตยักษ์” จะเห็นได้ว่า ผู้แปลได้ลดทอนความซับซ้อนของภาษาไทยและได้ตีความประโยคดังกล่าวเรียบร้อยแล้ว ทำให้สิงห์บุรีที่เป็นมุกตลกแบบเปรียบเทียบกับจังหวัดสิงห์บุรีเป็นสิงโตตัวใหญ่ ซึ่งเมื่อแปลเป็นภาษาจีนแล้ว กระบวนการตีความหรือการเปรียบเปรยซึ่งเป็นจุดสำคัญของมุกตลกในภาษาไทยได้หายไป

อีกกรณีหนึ่งที่เห็นได้ชัดจากการขยายความโดยการตีความจากภาษาต้นทาง แล้วทำให้ภาษาจีนลดความซับซ้อนลง เช่น กรณีของเจ๊แฉ่วซึ่งเป็นตัวละครที่พูดติดสำเนียงจีนพูดว่า “หน้ามึงจะเลิมนะ” ภาษาจีนแปลว่า “还是一样丑 (ยังอุบาทว์เหมือนเดิม)” มุกดังกล่าวในภาษาต้นทางเป็นการเล่นเสียงคำว่า “เลิมนะ” กับ “เดิม” ให้ผู้ฟังได้ตีความก่อนขั้นหนึ่ง ซึ่งผู้วิจัยพบว่า เป็นเอกลักษณ์ของมุกตลกไทยที่จะต้องให้ผู้ฟังได้ฉุกคิดก่อนที่จะหักมุมจากความเข้าใจเดิม ซึ่งในภาษาไทยนั้นผู้ฟังจะเข้าใจว่า “เลิมนะ” หมายถึง เหมือนเดิม ซึ่งในตอนหลังเจ๊แฉ่วได้เฉลยว่า “ไม่ กูกำลังบอกว่าหน้ามึงจะเป็นริมนะ” ซึ่งคำบรรยายใต้ภาพแปลว่า “没有我是说你很丑 (ไม่ ฉันหมายถึงว่าหน้าแกอุบาทว์มาก)” จะเห็นได้ว่าคำบรรยายใต้ภาพได้ตีความจากภาษาไทยแล้วขั้นหนึ่ง แม้ว่าจะทำให้ผู้ฟังเข้าใจได้ว่าเจ๊แฉ่วต้องการสื่ออะไร แต่คำบรรยายดังกล่าวได้ลดทอนกระบวนการคิดของผู้ชมซึ่งมุกข้างต้นมีความสำคัญที่การหักมุมในภายหลัง แต่ผู้แปลได้แปลโดยตีความคำว่า “เลิมนะ” เป็น “อุบาทว์” ไปแล้วตั้งแต่ต้น ทำให้ขาดอรรถรสในการทำความเข้าใจมุกจากภาพยนตร์เรื่องหอแต้วแตก จากตัวอย่างดังกล่าวจะเห็นได้ว่า ผู้แปลเลือกใช้กลวิธีการขยายความเพื่อรักษาเนื้อหาของต้นฉบับไว้ได้อย่างใกล้เคียงที่สุด ด้วยการตีความแบบกระชับและใส่เข้าไปในบทแปลโดยตรงโดยไม่มีการเขียนขยายความเพิ่มเติม

ด้วยเหตุนี้กลวิธีการแปลแบบขยายความของบทบรรยายใต้ภาพดังกล่าวสะท้อนปัญหาด้านการแปลสองประการ ประการแรก สะท้อนให้เห็นว่ามุกตลกของไทยมีความซับซ้อนและต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์มากหากต้องการที่จะรักษาอารมณ์ของภาษาต้นทาง ซึ่งจะเห็นได้ว่าผู้แปลไม่สามารถใช้กลวิธี “เพิ่มความ” ได้มากนัก ซึ่งการเพิ่มความมักเกี่ยวข้องกับการแทรกข้อมูลใหม่ที่ไม่มีในต้นฉบับ และการแทนที่ทางวัฒนธรรม คือการเปลี่ยนวัตถุ คำ หรือบริบทต้นทาง ให้เป็นสิ่งที่ใกล้เคียงในวัฒนธรรมปลายทาง ซึ่งอาจบิดเบือนเจตนาหรือความหมายเชิงอัตลักษณ์ของต้นฉบับ

ประการที่สอง คือข้อจำกัดของบทบรรยายใต้ภาพ เนื่องจากบทบรรยายใต้ภาพนั้นไม่เอื้อให้ใส่คำอธิบายยาว ๆ หรือเชิงอรรถ ดังนั้นการขยายความในระดับพอประมาณจึงเป็นกลวิธีที่ช่วยให้สามารถอธิบายคำศัพท์หรือ

บริบทเฉพาะได้โดยไม่ทำให้จังหวะของบทสนทนาสะดุด และทำให้ผู้ชมเข้าใจเรื่องได้โดยง่าย ทั้งนี้กลวิธีการขยายความทำหน้าที่เป็น “พื้นที่กึ่งกลาง” โดย Díaz Cintas & Remael (2007) อธิบายว่าพื้นที่กึ่งกลางนี้ทำหน้าที่ประนีประนอมระหว่างการรักษาเอกลักษณ์ของวัฒนธรรมต้นทางกับการสื่อสารให้ผู้ชมปลายทางเข้าใจได้ ซึ่งเหมาะกับการแปลบทบรรยายได้ภาพที่มีข้อจำกัด ทั้งด้านความยาว และเวลาในการอ่าน

“การแปลตรงตัว” มักใช้ในบริบทวัฒนธรรมที่เข้าใจได้อย่างตรงไปตรงมา

ผลการวิจัยพบว่ากลวิธี “การแปลตรงตัว” ถูกนำมาใช้กับมุกตลกจำนวนมาก โดยเฉพาะในกรณีที่ว่าต้นทางสามารถแปลงกลับเป็นภาษาจีนได้โดยไม่สูญเสียโครงสร้างของประโยคหรือความหมายหลัก อย่างไรก็ตามประเด็นที่น่าสนใจคือ การแปลตรงตัวมักใช้ในกรณีที่วัฒนธรรมต้นทางมีลักษณะ เข้าใจได้ง่ายหรือเป็นสากลมากพอสมควร แม้ว่าจะมีต้นกำเนิดในบริบทไทยก็ตาม เช่น มุกตลกที่มีการด่าแบบตรงไปตรงมา เป็นตัวอย่างที่ชัดเจนของการที่วัฒนธรรมไทยถูกแปลตรงตัวได้โดยไม่จำเป็นต้องขยายความเพิ่มเติม ด้วยเหตุผลการแปลตรงตัวมักใช้กับวัฒนธรรมกึ่งสากลหรือวัฒนธรรมและภาษาที่สามารถเข้าใจได้อย่างตรงไปตรงมา ซึ่งช่วยให้การแปลตรงตัวยังคงรักษาความหมายได้

ทฤษฎีของ Newmark (1988) แยกประเภทคำที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมออกเป็น 5 กลุ่ม และระบุว่าคำที่เกี่ยวข้องกับสถาบันสากลหรือกิจกรรมที่เป็นที่รู้จักในวัฒนธรรมหลายแห่ง สามารถแปลตรงได้โดยไม่ต้องแทรกคำอธิบายเพราะผู้รับสารมีความรู้พื้นฐานอยู่แล้ว ซึ่งต่างจากคำหรือแนวคิดที่จำกัดอยู่เฉพาะวัฒนธรรม เช่น “ลูกเทพ” ที่ต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับบริบทวัฒนธรรมไทยในการทำความเข้าใจ ผู้วิจัยพบว่า การแปลตรงตัวจะใช้กับวัฒนธรรมกึ่งสากลที่สามารถเข้าใจได้โดยไม่ต้องตีความ เช่น ตัวอย่าง (14) จากบทพูดที่ว่า “ฉันเป็นนางงาม มะขามสามปีซ้อน” ซึ่งได้แปลคำว่า “นางงามมะขาม” อย่างตรงไปตรงมา (罗望子选美皇后) โดยไม่ได้ปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง เนื่องจากผู้รับสารสามารถเข้าใจได้อย่างตรงไปตรงมาว่า เวทีประกวดดังกล่าว เป็นเวทีระดับท้องถิ่นซึ่งทราบได้จากการตั้งชื่อเวทีตามชื่อผลไม้พื้นเมืองในประเทศไทย

นอกจากนี้ กลวิธีการแปลตรงตัวมักถูกนำมาใช้กับวลีหรือบทพูดที่ไม่มีการเล่นเสียง เล่นคำ หรือสื่อความสองนัย ดังตัวอย่าง (15) เช่น “อีกนกระจอกเทศนี้ใครคะ” ที่แปลตรงตัวในคำบรรยายได้ภาพเป็น “这只鸵鸟是谁啊” โดยไม่มีการขยายความเพิ่มเติมหรือมีการปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง เนื่องจากการแสดงและภาษาสอดคล้องไปกับการดำเนินเรื่องที่มีความชัดเจนในตนเองอยู่แล้ว แม้ว่าการเปรียบเทียบไม่สวยงามเป็นนกระจอกเทศนั้นอาจไม่มีอยู่ในวัฒนธรรมจีน แต่จากการดำเนินเรื่องสามารถทำให้เกิดการตีความได้ว่านกระจอกเทศในบริบทนี้ไม่ใช่คำชมเชย ในกรณีนี้การแปลตรงตัวจะใช้กับวัฒนธรรมร่วมที่เข้าใจได้อย่างตรงไปตรงมา

หากใช้แนวคิด Relevance Theory ของ Sperber & Wilson (1986) จะกล่าวได้ว่าการแปลตรงตัวให้ประสิทธิภาพในระดับที่น่าพอใจได้ เมื่อบริบทที่ต้องใช้การตีความมีน้อย กล่าวคือผู้ชมสามารถเข้าใจได้โดยไม่ต้องใช้พลังประมวลผลเชิงปริมาณหรือเชิงวัฒนธรรมมากนัก โดยผู้แปลไม่จำเป็นต้องแปลงค่าเพราะคำดังกล่าวไม่มีผลต่อการรับรู้ทางอารมณ์ของผู้ชมจีน ซึ่งต่างจากคำว่า “ฝรั่งจิ้มพริกเกลือ” ที่เต็มไปด้วยนัยทางวัฒนธรรมของไทยที่เรียกชาวตะวันตกว่าฝรั่ง ซึ่งเป็น คำพ้องเสียงกับชื่อของผลไม้

ด้านข้อจำกัดการแปลมุกตลกในเรื่องหอแก้วแตก

ข้อจำกัดโครงสร้างของภาษาไทยกับภาษาจีน

ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีการสร้างมุกตลกในภาษาไทยที่พบบ่อยที่สุด คือ การเล่นคำ และ การหยอกล้อ ซึ่งเข้ากับ Incongruity Theory ตามแนวคิดของ Attardo (1994) ที่อธิบายว่าอารมณ์ขันเกิดจากความไม่ลงรอยทางความหมาย

ภาษาไทยมีลักษณะเด่นคือ การใช้คำพ้องเสียง คำสองความหมาย และคำที่ขึ้นอยู่กับการนำเสียงหรือสำเนียงท้องถิ่น ซึ่งสร้างพื้นที่ให้ผู้สร้างสรรค์บทสามารถหยอกล้อ สื่อความส่อนัย หรือสร้างความแปลกแยกเพื่อให้ผู้ชมเกิดเสียงหัวเราะได้ แต่ภาษาเขียนของภาษาจีน โดยเฉพาะในบริบทของคำบรรยายได้ภาพที่จำกัดพื้นที่ จังหวะ และคำอาจไม่สามารถรองรับการเล่นเสียงหรือความหมายอ้อมเช่นนั้นได้

แม้ผู้แปลจะใช้กลวิธีการสร้างคำใหม่ หรือการขยายความเพื่อพยายามสร้างอารมณ์ขันที่ใกล้เคียงเดิม แต่ก็ไม่สามารถชดเชยความสั่นไหวของจังหวะมุกที่เกิดจากน้ำเสียงและคำพูดได้ เช่น คำว่า “เย็ด” ที่เกิดจากการพูดเพี้ยนของเจ๊แต่วีที่เป็นการใช้สำเนียงตลกแบบพูดไม่ชัด ในการออกเสียง “S” ในภาษาอังกฤษ (ไอโฟน 4S) นั้นเมื่อนำมาแปลเป็นภาษาจีนกลับต้องแปลเป็น “死” (sǐ = ตาย) เพื่อรักษาจังหวะเสียง จะเห็นได้ว่าความตลกนั้นเคลื่อนไปจากเดิมที่อยู่ในตำแหน่ง “S” แปลงคำเป็นว่า “เย็ด” ด้วยการพูดไม่ชัด แต่การแปลเป็นภาษาจีนความตลกนั้นกลับเคลื่อนไปอยู่ในตำแหน่งเลข “4” ที่ออกเสียงว่า “ซื่อ” โดยแปลเป็นจีนว่า “死” ออกเสียงว่า “สี่” ที่แปลว่าตาย ซึ่งเป็นการใช้ 谐音 (xiéyīn) หรือคำที่มีเสียงคล้ายกัน ทำให้เลข 4 เชื่อมโยง กับคำว่า “ตาย” จะเห็นได้ว่าแม้ว่าผู้แปลจะรักษากลวิธีการสร้างความตลกด้วยการเล่นเสียง แต่การเคลื่อนตำแหน่งของมุกตลกดังกล่าวทำให้เกิดการสูญเสียเจตนาเดิมของมุกที่แฝงความลามกในภาษาไทยไปโดยสิ้นเชิง

ข้อจำกัดความแตกต่างทางวัฒนธรรมและอุปสรรคด้านความรู้ร่วม

หนึ่งในข้อค้นพบที่สำคัญคือ การแปลอารมณ์ขันในภาพยนตร์หอแก้วแตกต้องเผชิญกับความท้าทายอย่างยิ่งในแง่ของความรู้ร่วม (shared cultural knowledge) โดย House (2015) อธิบายเกี่ยวกับการแปล

ความรู้ร่วมไว้ว่า การแปลมิใช่เพียงการถ่ายโอนคำศัพท์หรือโครงสร้างประโยคจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่ง แต่เป็นกระบวนการต่อรอง “ความหมาย” ระหว่างวัฒนธรรมต้นทางและวัฒนธรรมปลายทาง ซึ่งความท้าทายคือในกรณีที่วัฒนธรรมในภาษาต้นทางนั้นไม่มีอยู่ในภาษาปลายทางหรือเรียกว่าวัฒนธรรมเฉพาะ (culture-specific) โดย Baker (1992) อธิบายว่าเป็นแนวคิดในภาษาต้นทางที่อาจไม่มีอยู่เลย ในวัฒนธรรมของภาษาปลายทาง แนวคิดเหล่านี้อาจเป็นสิ่งที่เปี่ยมนามธรรม เช่น ความเชื่อทางศาสนา หรือสิ่งที่เปี่ยมรูปธรรม เช่น ประเพณีทางสังคม หรือแม้กระทั่งประเภทของอาหาร ซึ่งทั้งหมดนี้ล้วนจัดอยู่ในกลุ่มคำหรือแนวคิดที่เฉพาะต่อวัฒนธรรมต้นทาง (p. 21) ซึ่งวัฒนธรรมเฉพาะนี้เองทำให้การแปลต้องเผชิญกับความท้าทายในการถ่ายทอดความหมายให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมปลายทาง

ในกรณีของห่อแตงแตก มุกตลกจำนวนมากมีลักษณะเป็นอารมณ์ขันแบบล้อเลียนอัตลักษณ์ เสียชื่อเสียงทางเพศ และการเมืองไทย อาทิ การล้อเลียนการลี้ภัยทางการเมืองของนักการเมืองไทย (กรณี “ดูไบ”) ซึ่งถือเป็นวัฒนธรรมเฉพาะในบริบทสังคมไทย สิ่งเหล่านี้ไม่สามารถแปลเป็นภาษาจีนโดยรักษาความหมายหรืออารมณ์ขันดั้งเดิมไว้ได้ ซึ่งสอดคล้อง โดย Baker (1992) ได้เสนอว่าหนึ่งในข้อจำกัดสำคัญในการแปล คือ cultural equivalence หรือความเทียบเท่าทางวัฒนธรรม ซึ่ง Newmark (1988) เสนอว่า “Cultural equivalence is the translation of a cultural word by a cultural word of comparable impact in the target language.” (p. 83) โดยมองว่าการแปลนั้นจะต้องสร้างผลกระทบให้ได้ใกล้เคียงกับต้นฉบับ ซึ่งหาได้ยาก ในกรณีของอารมณ์ขัน เพราะความขบขันมักขึ้นอยู่กับสิ่งที่ผู้ชมในสังคมนั้นเข้าใจร่วมกัน การแปลที่ขาดฐานประสบการณ์ร่วมจึงมีแนวโน้มที่จะล้มเหลวในการสร้างอารมณ์ขันแบบเดียวกัน

ข้อจำกัดด้านลักษณะเฉพาะของบทบรรยายใต้ภาพ

ตามข้อเสนอของ Diaz Cintas & Remael (2007) การแปลคำบรรยายใต้ภาพมีข้อจำกัดเฉพาะ เช่น จำนวนอักขระไม่ควรเกิน 35-40 ตัวต่อบรรทัด จำกัดเวลา แสดงผล และต้องไม่บดบังภาพยนตร์ ฯลฯ ส่งผลให้ผู้แปลไม่สามารถแทรกคำอธิบายเพิ่มเติมหรือขยายความได้ตามที่ต้องการ ดังนั้น มุกตลกที่ต้องอาศัยการอธิบายบริบทหรือพึ่งพาความรู้หรือความเข้าใจทางวัฒนธรรม เช่น คำว่า “ลูกเทพ” ซึ่งมีความหมายทั้ง เด็ก และ “ตุ๊กตาบูชา” ในสังคมไทย จึงถูกแปลเป็น “ตุ๊กตานางฟ้า” (天使娃娃) ซึ่งช่วยให้เข้าใจได้ในระดับหนึ่ง แต่ผู้ชมก็อาจจะไม่เข้าใจนัยยะเสียชื่อเสียง หรือวัฒนธรรมมูเตลูในสังคมไทยว่าเป็น ตุ๊กตาที่เอาไว้บูชาประดุกเทพ

จากการวิเคราะห์เชิงทฤษฎีและข้อมูลเชิงสถิติสามารถสรุปได้ว่า อารมณ์ขันในภาพยนตร์ไทยโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องห่อแตงแตกเป็นอารมณ์ขันที่ฝังรากในภาษาและวัฒนธรรมไทยอย่างลึกซึ้ง การแปลอารมณ์ขันเหล่านี้สู่ภาษาจีนจำเป็นต้องอาศัยปัจจัยอื่น ๆ ด้วยไม่ใช่แค่ความรู้ด้านภาษา ผู้แปลต้องมีความเข้าใจวัฒนธรรม

ต้นทางและปลายทางอย่างลึกซึ้ง มีทักษะการเจรจาหว่านความหมาย แรงขับเคลื่อน และความเหมาะสมตามบริบทของผู้ชม สอดคล้องกับปรัชญาพัฒนา ปัญญาเร็ว ทองเปลว และ กนกพร นุ่มทองที่ชี้ให้เห็นว่าภาพยนตร์เรื่อง หอแก้วแตก มีลักษณะเด่นที่ตัวละครกะเทยใช้ภาษาที่หลากหลายเพื่อถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึก เช่น การด่าและการเสียดสี อย่างไรก็ตามภาษาที่ใช้สามารถถูกใช้ซ้ำในบริบทที่แตกต่างกัน ซึ่งนับเป็นความท้าทายในการหาคำในภาษาปลายทางที่สามารถถ่ายทอดความหมายและอารมณ์ได้อย่างสมบูรณ์ (2566, หน้า 100) ผู้วิจัยพบว่าแม้กลวิธีการแปล เช่น การขยายความ การแทนที่วัฒนธรรม และการถอดความ จะสามารถช่วยให้ผู้ชมชาวจีนเข้าใจเนื้อเรื่องได้ในระดับหนึ่ง แต่ความซับซ้อนในแบบฉบับไทยที่อิงกับเสียง พุทธกรรม และอัตลักษณ์เฉพาะของสังคมไทยกลับไม่สามารถถ่ายทอดได้อย่างครบถ้วนในบริบทภาษาจีน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงข้อจำกัดในกระบวนการแปลอารมณ์ขันข้ามวัฒนธรรมระหว่างภาษาไทยและภาษาจีน ดังนั้นการแปลบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์ตลกของไทยจึงควรได้รับการพัฒนาหากต้องการให้ภาพยนตร์ตลกของไทยเป็นที่รู้จักในต่างประเทศมากขึ้น

เกี่ยวกับผู้เขียน

ภัทรพงศ์ คงวัฒนา: ผู้ช่วยศาสตราจารย์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

ธนัญฐากุล พรทิพย์พานิช: ผู้ช่วยศาสตราจารย์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

ชูเจิน หง: อาจารย์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

วิรัช เวโรจน์ฤดี: อาจารย์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

มินตรา แซ่แต้: นิสิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

อัญชลีพร นามวงษา: นิสิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

ภควัฒน์ จริยา: นิสิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

ธนวรรณ บัวขาว: นิสิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

บรรณานุกรม

กรุงเทพธุรกิจออนไลน์. (2563). *กระแสแรง! “พจมานสว่างคาตา” พร้อมส่องรายได้จักรวาล “หอแก้วแตก”*.

กรุงเทพธุรกิจออนไลน์ สืบค้นเมื่อวันที่ 29 สิงหาคม 2568, จาก

<https://www.bangkokbiznews.com/lifestyle/883645>

ญาดา ชาบุญบุษย์. (2551). *กลวิธีการใช้ภาษาในงานเขียนอารมณ์ขันของ เกตุเสพย์สวัสดิ์ ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา*.

[วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].

- ธัชพล พงศ์ประสิทธิ์ และ เกวลี เพชรอาทิตย์. (2564). การศึกษาลักษณะและกลวิธีการแปลคำต้องห้ามในบทบรรยายใต้ภาพจากภาษาจีนเป็นภาษาไทยของซีรีส์วายจีน: กรณีศึกษาซีรีส์วายจีนเรื่อง “รายนักรักเสพติด”. *วารสารจีนศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*. 14(2), 265-306.
- ประภัสร์ นกเลิศพันธุ์ และ เกวลี เพชรอาทิตย์. (2567). การศึกษาข้อผิดพลาดในการแปลคำทางวัฒนธรรมจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนที่ปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพละครเรื่อง “บุพเพสันนิวาส”. *วารสารศิลปการจัดการ*, 8(3), 358-381.
- พฤทธิ์ ศุภเศรษฐศิริ. (2555). รายงานการวิจัยเรื่องภาพยนตร์ตลก : กรณีศึกษาภาพยนตร์ตลกของไทยในช่วงปี 2548-2552. วิทยาลัยนวัตกรรมการสื่อสารสังคม, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พิมพ์ศุภางค์ เมตไตรพันธ์. (2566). กลวิธีการแปลคำที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษในบทบรรยายใต้ภาพ : กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง ร่วงทรง. Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD). 9998. <https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/9998>
- พิสิษฐพัฒน์ ปัญญาเร็ว ทองเปลว และ กนกพร นุ่มทอง. (2566). การศึกษาการแปลคำคำของกะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาจีน กรณีศึกษาบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์เรื่อง “หอแก้วแตก”. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต*. 18(2), 85-102.
- เมเจอร์ ซินีเพลกซ์. (2564). ย้อนรอยต้นกำเนิดจักรวาลหนัง หอแก้วแตก เรามาถึงจุด แหกโควิดปังปรีเย์. เมเจอร์ซินีเพลกซ์ สืบค้นเมื่อวันที่ 29 สิงหาคม 2568, จาก <https://www.majorcineplex.com/news/all-ohmy-ghost8>
- รัตม์ภัส มีสุข และ บุรินทร์ ศรีสมถวิล. (2566). กลวิธีการแปลคำศัพท์เกมจากภาษาจีนเป็นภาษาไทยในบทบรรยายใต้ภาพซีรีส์เรื่อง “ดูจดวงดาวเกียรติยศ”. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ปริทัศน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง*, 11(2), 31-50.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). *พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554*. ศิริวัฒนาอินเตอร์พริ้นท์.
- วีระชาติ ดวงมาลา และ กนกพร นุ่มทอง. (2565). การศึกษาการแปลและข้อผิดพลาดในการแปลคำและวลีทางวัฒนธรรมจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนที่ปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพในภาพยนตร์เรื่อง “ร่วงทรง”. *วารสารจีนศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*. 15(2), 251-291.
- อธิปัตย์ นิตยัณรา และ กนกพร นุ่มทอง. (2566). ลักษณะการแปลการเล่นคำส่อนัยทางเพศในบทบรรยายใต้ภาพจากภาษาไทยเป็นภาษาจีนของซีรีส์วายไทย: กรณีศึกษาซีรีส์วายไทยเรื่อง “เพราะเราคู่กัน”. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*, 19(2), 195-227.

- อนัญญา จริยรังษีรัตน. (2559). วิเคราะห์การแปลความขบขันในบทบรรยายใต้ภาพยนตร์เรื่อง “กวน มึน โฮ” และ “พี่มาก...พระโขนง”. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].
- อุมาภรณ์ สังขมาน. (2559). กลวิธีทางภาษาในวัฒนธรรมเสียดสีเพื่อสร้างความตลกขบขันของไทย. *วารสารมนุษยศาสตร์*. 23(1), 154-178.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Mouton de Gruyter.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. St. Jerome Publishing.
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relation to the unconscious* (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton.
(Original work published 1905)
- Hermansen, S., & Anderson, C. S. (2016). *Translation of humor in TV-series “Friends”*
[Unpublished thesis]. Aarhus University.
- House, J. (2015). *Translation quality assessment: Past and present*. Routledge.
- Morreall, J. (2009). Humor as cognitive play. *Journal of Literary Theory*, 3(2), 241–260.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Basil Blackwell.

Co-Teaching Instruction at the Tertiary Level in Thailand:
Students' Achievement Leading to Teachers' Professional Development
การจัดการเรียนการสอนแบบการสอนร่วมในระดับอุดมศึกษาไทย: ผลสัมฤทธิ์ของ
ผู้เรียนสู่การพัฒนาวิชาชีพครู

Wilasinee Darachai*

วิลาสินี ดาราฉาย

Piboon Sukvijit Barr

ไพบุณย์ สุขวิจิตร บาร์

Sripatum University, Bangkok, Thailand

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีปทุม

wilasinee.da@spu.ac.th*

piboon.su@spu.ac.th

Received: 15 September 2025

Revised: 1 May 2026

Accepted: 7 May 2026

Abstract

In the Thai context, co-teaching instruction, where two teachers are collaboratively delivering instruction in a classroom, has been implemented mostly in bilingual or international school settings. It is believed that this instruction has twofold benefits of student' learning outcomes and teacher's professional development. Despite its mutual potentials, there seems to be a lack of empirical evidence of its implementation and thorough investigation at the tertiary level. This study aimed to investigate the effectiveness of a co-teaching approach on students' English language achievement and explore how it could professionally develop teachers' teaching practice. Mixed-methods design research was employed, using a pre-test and post-test design to collect students' English proficiency and teachers' reflective accounts as evidence of their professional growth. The findings yielded positive and significant outcomes for students' English proficiency. A paired-samples t-test revealed that the post-test mean score ($\bar{x} = 44.89$, $SD = 7.55$) was significantly higher than the pre-test mean score ($\bar{x} = 38.30$, $SD = 7.04$), $t(99) = -7.509$, $p <$

.001, indicating a statistically significant improvement in students' English proficiency. Through the design of Collaborative and Coaching (CO2) Instruction, this study provides an alternative approach that possibly caters to students' different learning needs and significantly contributes to teachers' professional growth and wellbeing. Furthermore, the findings present noteworthy pedagogical insights and highlight valuable directions for future research regarding co-teaching implementation in Thai higher education.

Keywords: Co-teaching instruction, Growth mindset, Students' English language achievement, Professional development, Teachers' well-being

บทคัดย่อ

ในบริบทประเทศไทย การจัดการเรียนการสอนแบบการสอนร่วม (Co-teaching) ซึ่งเป็นรูปแบบที่ผู้สอนสองคนร่วมกันจัดการเรียนการสอนภายในห้องเรียนเดียวกัน มักถูกนำไปใช้ในโรงเรียนสองภาษาและโรงเรียนนานาชาติเป็นส่วนใหญ่ โดยเชื่อว่ารูปแบบการสอนดังกล่าวก่อให้เกิดประโยชน์สองด้าน ได้แก่ การพัฒนาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของผู้เรียน และการพัฒนาวิชาชีพของครู แม้ว่าการสอนร่วมจะเป็นประโยชน์ต่อทั้งผู้เรียนและผู้สอน แต่ยังคงขาดหลักฐานเชิงประจักษ์และการศึกษาวิจัยอย่างละเอียดเกี่ยวกับการนำไปใช้ในระดับอุดมศึกษา

การวิจัยครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบสอนร่วมต่อผลสัมฤทธิ์ทางภาษาอังกฤษของนักศึกษา และสำรวจว่ารูปแบบดังกล่าวสามารถพัฒนาวิชาชีพการสอนของครูได้อย่างไร โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed-Methods Research) ซึ่งประกอบด้วยการวัดผลก่อนเรียนและหลังเรียน (Pre-test และ Post-test) เพื่อประเมินความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษา รวมถึงการรวบรวมบันทึกสะท้อนความคิดของผู้สอน (Reflective Accounts) เพื่อเป็นหลักฐานแสดงการพัฒนาทางวิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่า การสอนร่วมส่งผลเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษา จากการวิเคราะห์ด้วยค่าสถิติ Paired-Samples t-test ซึ่งแสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนที่ใช้การสอนแบบสอนร่วม ($\bar{x} = 44.89$, $SD = 7.55$) สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน ($\bar{x} = 38.30$, $SD = 7.04$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่า $t(99) = -7.509$, $p < .001$ ซึ่งบ่งชี้ว่านักศึกษามีพัฒนาการด้านความสามารถทางภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

งานวิจัยนี้ได้นำเสนอทางเลือกในการจัดการเรียนการสอนที่สามารถตอบสนองต่อความต้องการการเรียนรู้ที่หลากหลายของผู้เรียน พร้อมทั้งมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาทางวิชาชีพครูและสุขภาวะ (Well-being) ของครู นอกจากนี้ ผลการวิจัยนี้ยังนำเสนอข้อค้นพบเชิงวิชาการที่มีคุณค่าสำหรับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน

และชี้ให้เห็นแนวทางสำคัญสำหรับการวิจัยในอนาคตเกี่ยวกับการนำการสอนร่วมไปใช้ในบริบทการศึกษา
ระดับอุดมศึกษาของไทยอีกด้วย

คำสำคัญ การสอนร่วม กรอบความคิดแบบเติบโต ผลสัมฤทธิ์ทางภาษาอังกฤษของนักศึกษา การพัฒนาวิชาชีพ
สุขภาวะของครู

Introduction

In Thailand, English language ability remains a significant challenge for the workforce across various career sectors and educational levels. In the Eastern Economic Corridor (EEC) of Thailand, employers demand high English proficiency, with expectations ranging from A2 to B2 levels in both reception and production modes of communication, especially at the top management level (e.g., managers and supervisors) (It-ngam et al., 2023). However, various sources and studies indicated that Thai students continue to lack proficiency in English, particularly in productive language skills (Franco & Roach, 2018; Mohd Aba Sha'ar & Boonsuk, 2021; Tantiwich & Sinwongsuwat, 2021; Abhasakun, 2021; Yusoff et al., 2023). Similarly, Thai workers must enhance their English language skills to excel in the global job market. These challenges may be indicative of the state of the education system.

At the tertiary level, the traditional teaching approach in English language classes has supposedly been replaced with active learning. This active learning approach plays an essential role in English language education, enhancing student learning outcomes, and promoting teachers' professional growth. Within the active learning approach, numerous teaching strategies are employed, and the co-teaching strategy is one of many, namely, project-based learning, problem-based learning, case studies, and more, that has been broadly employed. Various modes of co-teaching strategy exist, namely: one teach-one assist, one teach-one observe, station teaching, parallel teaching, alternative teaching, and team teaching (Friend & Cook, 2016). According to Moore (2017), the team-teaching strategy is most frequently adopted in both government and private schools that offer international or bilingual programs to promote internationalization and international communicative competence. This teaching strategy has piqued the interest of universities in Japan, where collaboration and cooperation in education have been promoted (Stewart, 2018). In Indonesia, co-teaching has been employed in schools

with external parties, especially to promote students' English ability due to the high demands of English learning (Anwar et al., 2021).

In Thailand, team teaching has been employed in some public universities, where its value has been recognized in promoting active learning, co-constructed lessons, solving challenges posed by large class sizes, and fostering interdisciplinary partnerships. However, there are limited reports on the use of the team-teaching method and research studies in public universities. Moreover, dealing with large class settings and teaching students with different English proficiency levels in the same setting have been major issues. Therefore, this study on co-teaching, especially the team-teaching method, needs to be conducted as a new approach to address these issues. Additionally, exploring the professional development in team-teaching instruction can provide more insights into a fruitful means, perhaps sustainable, for teachers' professional development.

The conceptual framework of this study is grounded in Vygotsky's Social Development Theory (1978), which emphasizes learning through social interaction within the Zone of Proximal Development (ZPD). This framework underpins the assumption that collaborative instruction fosters the co-construction of knowledge, benefiting both students and teachers. From this theoretical perspective, teaching and learning are viewed as reciprocal processes in which both parties contribute to and influence each other's growth. However, research on co-teaching in Thai higher education is yet uncommon, especially studies that examine both impact on students' English language achievement and teachers' professional growth. Therefore, Collaborative and Coaching (CO2) Instruction model was implemented in a large-class setting to investigate how it could simultaneously enhance students learning outcomes and teacher professional development. The present study adopted Vygotsky's Social Development Theory (1978) as the conceptual foundation for the design the CO2 Instruction model. This means that both teachers and students co-construct knowledge.

Review of Literature

This session summarizes the key areas of co-teaching instruction, professional development, and related studies. The literature will explain how co-teaching instruction is a key element in successful active learning approaches to language teaching. Not only does it create a nurturing

environment suited to students' learning, but it also benefits teachers' professional growth in many ways.

The Definition of Co-Teaching

Co-teaching instruction refers to two or more professional teachers who work collaboratively throughout the entire academic cycle, starting from planning and developing course content and materials, to delivering instruction, evaluating, grading, and managing a diverse group of students in the same classroom setting for successful learning outcomes (Salend, 2008; Friend & Cook, 2016; Moore, 2017). This innovative pedagogical method is considered a potential tool that promotes reciprocal learning between two experts, in which both sides benefit from one another. (Zach, 2020). This instruction aligns with the Social Development Theory by Lev Vygotsky, which plays an essential role in the learning process of English language teaching. It is one of the teaching approaches that promotes engagement and socially mediated learning (Bell, 2010; Thomas, 2000; Knight, 2007). It improves students' performance and enhances teachers' professional development. In co-teaching instruction, similar to students in social development settings, teachers learn best from one another. By having the opportunities to share their skills, and abilities in the same teaching environment, they improve their overall teaching performance (Deming, 1986; Little, 1987; Schmoker, 2005).

Effective collaborative teaching instruction is obtained from the mutual focus of student continual improvement and learning achievement. Each teacher shares their students' results, analyzes their performance, and maintains ongoing dialogues with one another regarding student improvement. In this way, teachers focus on learning rather than teaching. This, in turn, enhances teacher professional development (Friend, 2000; Dufour, 2004; Talbert, 2010). Therefore, for this process to be achieved, team teaching needs to possess certain qualities, which will be explained in the next section.

Co-Teaching as Professional Development

Professional development has played a crucial role in education reform in Thailand. According to Srichom et al. (2019), Thai English teachers have been provided with a budget by

the Ministry of Education, Thailand, to participate in teacher professional development (TPD) programs. However, after participation, they were not necessarily able to transfer the acquired knowledge and skills to the classroom, resulting in the failure of many PD programs (Srichom et al., 2019). Hoa (2022) suggests team teaching as a tool for professional development as it increases the competence of the stakeholders in a learning community and promotes lifelong learning. He also concludes that professional development is an ongoing process through which teachers can gain professional competence, and understand themselves, their roles, and their careers.

According to earlier research, co-teaching may be utilized in higher education to improve teachers' professional development and students' English language proficiency. This can be seen as follows:

Musanti and Pence (2010) concluded, in their qualitative study on collaboration and teacher development, that teachers were cultivating their own teaching methods and identity. As a result, they experienced stress when asked to team teach, demonstrate their techniques, or mentor others. Team teaching requires a careful approach to convey to teachers that it is a collaborative practice for mutual learning through exchange, dialogue, and continuous challenge. Ongoing collaborative professional development is crucial as a powerful element for teachers.

While most research focuses on student collaboration, Anwar et al. (2021) decided to investigate teacher collaboration. Their survey research involved 50 high school students in a remote area to measure their perceptions of the traditional instruction versus team-teaching model and their learning motivation. The research findings revealed a significant and strong positive correlation. In addition, students suggested that team-teaching instruction helped them activate their self-image and future self-image, which significantly increased their motivation.

In their study, Narmashiri et al. (2021) found significant differences in students' learning performance between the control group using traditional teaching methods and the experimental group using team teaching instruction. Furthermore, their results indicated a strong relationship between integrated team teaching and counseling practices and students' intrinsic motivation.

Haag et al. (2022) suggested that co-teaching has an influence on pedagogical changes in undergraduate STEM education. One piece of potential evidence they found was that Cognitive Apprenticeship model, focusing on active coaching or mentoring, could support instructional

changes. Their findings based on various studies concerning co-teaching revealed possible positive outcomes of co-teaching for pedagogical change. Those positive outcomes reflect on teachers' pedagogical growth, critical reflection and expanding instructional knowledge. Their study suggested that co-teaching could potentially leverage the pedagogical change when there were high levels of interpersonal interaction, frequent communication, and the cultivation of strong professional relationships.

Co-Teaching Instruction in Higher Education

Co-teaching has been present in education for nearly 60 years, originally supporting special education and inclusion in K-12 with the objective of integrating students with disabilities into the classroom. It has since evolved within higher education to support diverse groups of students and their differing learning styles, with the goal of promoting critical thinking and workforce readiness (Zach & Avugos, 2024). In the study conducted by Richter et al. (2025), co-teaching has been employed in various educational settings, including higher education. Its effectiveness has been demonstrated in various fields of study, such as design, nursing, English, sports sciences, and teacher education. They also note that it is an effective approach that supports a wide range of students and diverse viewpoints. While the specific motivations for offering a co-teaching university course vary, they commonly include providing students access to diverse perspectives and enhancing the wide range of course content. According to their study, co-teaching is a model for professional growth when instructors interact and question each other, which demonstrates that instructors or experts do not possess all the knowledge. They do not know everything and can learn new things from each other. It is suggested that students develop a growth mindset when witnessing the instructors' interactions and behaviors. The growth mindset students develop is obtained from co-teaching's collaborative dynamic. Besides, co-teaching offers multifaceted benefits, including enhanced learning and pedagogical variety, student engagement, individualized support, and sustainability and wellbeing (Zach & Avugos, 2024).

Despite its significant benefits, co-teaching has its limitations to be aware for implementation in higher education. In their literature review, Zach and Avugos (2024) identified

several limitations such as planning and coordinating, limited human resources, role ambiguity, and pedagogical conflicting styles.

Key Factors for Successful Co-Teaching Instruction

Co-teaching offers various teaching approaches, and team teaching is one of them. When conducting team teaching, some factors need to be considered for it to be successful. Based on the evidence provided by Cook and Friend (1995), Ken-Maduako & Oyatogun (2015), DuFour (2004), Zach & Avugos (2024), and Richter et al. (2025), the factors for successful team teaching can be summarized into the following four categories:

Table 1

Summary of Key Factors for Successful Co-Teaching Instruction (Ken-Maduako & Oyatogun, 2015; DuFour, 2004; Zach & Avugos, 2024; and Richter et al.,2025)

Category	Key Requirements
Interpersonal Dynamics and Professional Trust	- Teachers must trust, respect, and remain open to one another in terms of skills and abilities, and be willing to learn from their partner. - Teachers should commit and be persistent to working together for student outcomes.
Communication and Collaborative Planning	- Teachers need to communicate constantly to discuss goals and expectations for every lesson. - Teaching methods must be discussed and agreed upon to avoid clashes and confusion during class. - Teachers should work together to analyze classroom practice and co-design clear assessments and evaluations.
Role Clarity and Systematic Processes	- It is vital to clarify each person's roles and develop specific team norms or protocols to manage expectations. - Success requires a systematic process where teachers work together to improve practice, often requiring specific training. - Using collaborative conversations to ask crucial questions regarding student outcomes.

Administrative and Logistical Support	• Successful implementation requires strong support from administrators, proper resource allocation, and time allowance. • Time constraints and heavy workloads are significant hurdles that co-teachers must navigate.
---------------------------------------	--

According the key successful factors above, it requires a great deal of commitment and understanding of pedagogical and technical components for co-teaching to be a success. Most importantly, the teachers need to possess growth mindset and concerns for the wellbeing of their partner and students.

For the successful implementation of co-teaching, Friend and Cook (2016) identified six distinct models in their later editions, as outlined in Table 2.

Table 2

Six Approaches to Co-teaching (Friend & Cook, 2016)

Type	Description
1) One Teach, One Observe	One teacher teaches the class while one observes students' engagement in the learning process. During observation, the teacher gathers information and analyzes it for students' learning development.
2) One Teach, One Assist	One teacher teaches the class while the other provides unobtrusive assistance to students as needed.
3) Parallel Teaching	Both teachers cover the same information but divide the class into two groups and teach simultaneously.
4) Station Teaching	Teachers divide content and students with each teacher, teach content to one group and subsequently repeat the instruction to another group. A third station could be added to give students an opportunity to work independently.
5) Alternative Teaching	One teacher takes responsibility for the large group while the other works with a smaller group that needs specialized attention.
6) Team Teaching	Both teachers are delivering the same instruction at the same time.

With these six co-teaching approaches, team teaching is the most complex but satisfying way, which is dependent on teachers' styles (Science Education Resource Center (SERC), 2023). Building on the understanding of co-teaching and its practical approaches, the present study adopted this collaborative instruction because of its capacity for continuous student improvement and mutual professional development.

Co-Teaching in Language Teaching in Thailand Higher Education

In Thailand, co-teaching is predominantly implemented within English, bilingual, and international school programs. This approach is most common in basic education—spanning from pre-primary to upper secondary levels—where a foreign teacher and a Thai teacher co-instruct a class. However, within higher education settings, there remains limited documented or research-based evidence regarding the use of such instructional strategies.

Ample research evidence demonstrates the utility and effectiveness of co-teaching within the Thai educational context. Recent studies by Sukkasem (2023) and Maghfiroh et al. (2024) underscore how this instructional approach significantly improves student learning outcomes while fostering professional identity, pedagogical growth, and academic excellence. Both studies identify a three-stage approach to collaboration: co-planning, co-instruction, and co-assessment/reflection. They suggest that while cultural and pedagogical differences may present challenges, these can be effectively managed through professional development and open communication. Ultimately, this collaboration creates a more nurturing and holistic environment for students.

These findings could possibly address the current research gap and further enhance the quality of English language learning and instruction in Thai higher education. Hence, this study attempts to utilize team teaching mode of co-teaching instruction, where both teachers deliver the same instruction at the same time to the whole group. Project-Based Learning (PBL) and Coaching were integrated as compatible companions to co-teaching. While PBL gives students a framework for authentic teamwork and knowledge construction, coaching provides instructors with a system for reflection and professional growth. By combining these two instructional methods, this study proposed the Collaborative and Coaching (CO2) model, aiming to investigate

if it could improve student results in English language learning and serve as a powerful engine for teacher development in higher education.

Research Objectives

In this study, there are two main objectives as follows:

- (1) To investigate the effectiveness of a team-teaching approach on students' English language achievement.
- (2) To explore the team teachers' experiences with the CO2 instructional approach and their professional development.

Methodology

The present study was experimental research employing a mixed-methods design, specifically a one-group pre-test and post-test design, and a thematic analysis was used for qualitative data. Its aim was to investigate the implementation of co-teaching instruction to enhance students' achievement in the English language and teachers' professional development. The teaching approach was employed over three semesters. The students' English ability test was assessed for content validity by three experts in the field of English instruction and assessment. Then, it was revised and administered to measure the effects of the treatment. The post-test was administered once at the end of the third semester to measure the cumulative effect of the Collaborative and Coaching (CO2) Instruction across the three semesters. Although both quantitative and qualitative data were used, the study was not explicitly aligned with a specific Mixed Methods design; instead, the qualitative data functioned as supportive evidence to enrich the quantitative results. Additionally, the teachers' reflective accounts were obtained and analyzed to provide insight into their teaching experiences and professional growth.

Participants

In this study, the participants were 100 third-year English Business Communication students from the Faculty of Liberal Arts at Sripatum University in Thailand. They were purposely selected

for this implementation. The purpose of this selection was to enable the team teachers to better prepare them for their final year of study, during which they would have to work in a real workplace as part of the Cooperative Education program. Additionally, the third-year curriculum mandated that the students complete a few business courses instructed by faculty from the School of Business Administration. Therefore, via the use of project-based instruction, the English teachers built the project around the business subject which made the learning meaningful to the learners. There were 21 males and 79 females participating in the team-teaching approach which had been designed and implemented as a pioneer of a new teaching approach.

Table 3

Methods and Instruments Employed to Answer the Research Questions

Research questions	Purposes	Instruments	Data sources	Data analyses
1. To what extent does co-teaching enhance the English proficiency of students majoring in English for Business Communication?	To investigate the effectiveness of a team-teaching approach on students' English language achievement.	An English test	Pre-post test scores	Descriptive statistics (μ , σ , t-test)
2. What are the opinions on teaching experience employing the co-teaching approach leading to professional development?	To explore the team teachers' experience with the co-teaching approach and their professional development.	Open-ended questions in the engagement questionnaire	Analysis of the data from the open-ended questions	Content analysis, coding, and categorization

Co-Teaching Instruction Design

The team-teaching approach of this study was initiated with the researchers' belief that teachers should not feel isolated as the sole agents in their own classrooms. In the Thai context, teachers at the tertiary level are often perceived as being the “sage on the stage,” meaning they take on the dominant role in a large classroom.

To delve into the quest of how co-teaching enhances the English proficiency of students majoring in English for Business Communication, the researchers designed the Collaborative and Coaching (CO2) Instruction. This co-teaching, adopting a lead and support teaching approach, was employed along with coaching instruction and project-based learning to foster a collaborative learning environment and provide scaffolding for students in the classroom. The team-teaching instruction designed in this study can be demonstrated below (as in Figure 1).

Figure 1

The Design of Collaborative and Coaching (CO2) Instruction



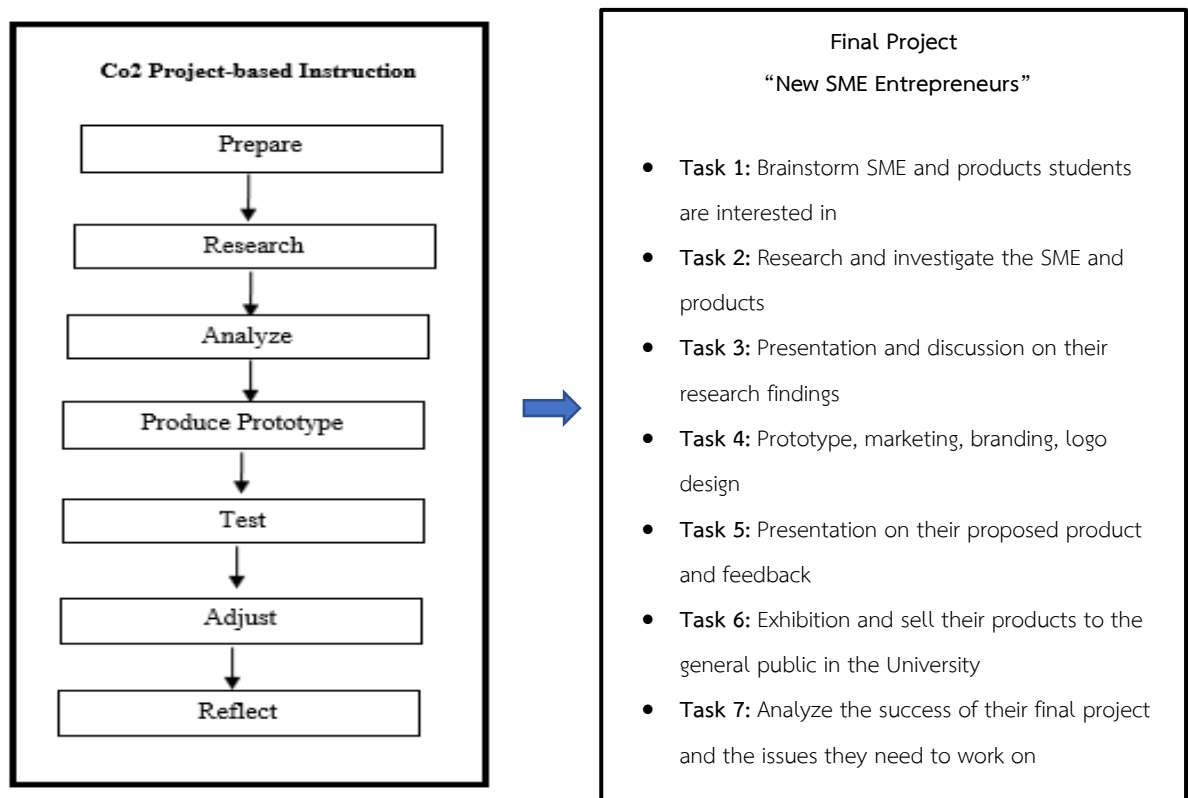
Course Content

All the English courses offered in each semester were integrated and designed in coordination with other discipline courses, taught by content teachers in Thai (such as marketing and related business courses), with a focus on project work. In the English courses, students were required to demonstrate their English language proficiency through project work, showcasing the English language skills acquired from the English courses and the content knowledge gained from

the business courses, as their final product. The teaching steps can be seen below (as in Figure 2).

Figure 2

The Steps of (CO2) Instruction



In the teaching process, the team consisted of two Thai instructors with at least 10 years of teaching experience and two Filipino instructors with less than 5 years of teaching experience at the higher education level. They were paired up into two classes, with one Thai and one Filipino instructors in each class. However, in some lessons, the two groups gathered as one class to share their ideas and learn the business content taught by the instructors from the School of Business Administration.

The four teachers collaboratively worked together into four stages— (1) Designing integrated lesson plans and material development of the five English courses (EBC341 Academic Writing, EBC411 English Proficiency Test Preparation, EBC412 Seminar in Business Communication

English, EBC431 English for Business Negotiations, and EBC441 Cross-Cultural Business Communication), (2) Implementing the CO2 instruction over a two-day period, (3) Evaluating and Assessing students, and (4) Reflecting on the overall implementation for future improvement. To accommodate the large student cohort of 100 students, the group was divided into two separate classrooms, each led by a pair of co-teachers. To ensure consistency in methodology and assessment standards, all four instructors operated as a unified team. Classroom assignments were strategically determined based on specific criteria, including prior teaching experience, educational background, and technological proficiency. To elaborate, in one classroom, there was a teacher with more experience, and the other teacher had acquired technology skills (e.g., a basic understanding of Google Forms, the Excel program, and language applications required for teaching) to improve professional development, a more dynamic classroom environment, and successful teaching and learning outcomes.

During implementation, the teachers frequently swapped roles; while one instructor led the lesson, the other monitored and facilitated student progress. These roles were alternated throughout the two-day period to allow both instructors to provide more insightful feedback to one another. This shift in responsibilities also enabled each instructor to leverage their specific expertise in certain topics. Reflection was regularly utilized to ensure the effective delivery of the co-teaching framework. After each session and at the end of the week, the team teachers analyzed successful classroom activities, identified pedagogical obstacles, and evaluated student engagement and emotional responses alongside their own teaching experiences. Consequently, instructional adjustments were made iteratively, informed directly by student reactions and feedback. The team teachers consolidated their agreements and disagreements on various aspects of the co-teaching approach. After a year of two consecutive semesters, all the data were analyzed and summarized, as described in the next section.

Results

After the implementation of the team-teaching instruction (named as CO2 instruction model), data were gathered and analyzed to thoroughly examine the effectiveness of the team-teaching approach on students' English language achievement. Additionally, the study aimed to

provide a comprehensive description of team teachers' experiences with the co-teaching approach and their professional development.

To investigate the effectiveness of a team-teaching approach on students' English language achievement, the researchers analyzed the pre-test and post-test scores of the students. The results are shown below (as in Table 4).

Table 4

The Results of the Comparison of the Mean Scores of the English Test Before and After the Implementation of the CO2 Instruction (N=100)

Mean scores of English tests	N	μ	σ	t	Sig.
Pre-test	100	38.30	7.04	-7.509*	.000
Post-test	100	44.89	7.55		

*p < .05

As shown in Table 2, after the implementation of the Collaborative and Coaching (CO2) Instruction, the mean scores ($\mu = 44.89$) of the post-test of English proficiency were significantly higher than the pre-test scores ($\mu = 38.30$), with statistical significance at the 0.05 level. The comparison of the pre-test and post-test scores showed a statistically significant improvement in students' English proficiency after the CO2 Instruction. The pre-test scores ($\bar{x} = 38.30$, SD = 7.04) were significantly lower than the post-test scores ($\bar{x} = 44.89$, SD = 7.55). A paired-samples t-test confirmed this difference, $t(99) = -7.509$, $p < .001$, indicating a meaningful increase in achievement across the three semesters.

To explore the team teachers' experiences with the co-teaching approach and their professional development, the teachers' reflective accounts from four respondents (RA 1 Less experienced foreign instructor, RA 2 More experienced Thai instructor, RA 3 Less experienced foreign instructor, and RA 4 More experienced Thai instructor) were categorized and thoroughly analyzed the open-ended questions in the engagement questionnaire, including (1) perceived

benefits and challenges of CO2 instructional model and (2) professional knowledge and skills acquired during the implementation.

The responses of the perceived benefits and challenges of CO2 model from the four co-teachers reveal that the instructional model had several benefits to student learning and engagement. It enhanced individualized support to the class. The ‘one teach, one assist’ and constant role swapping allowed for immediate one-on-one coaching. RA 1 and RA 2 noted that while one instructor led the lesson, the other could ‘monitor and facilitate,’ ensuring students stayed on track. Furthermore, it created psychological safety and confidence to the students. Students were less ‘shy to ask questions’ when there were two instructors walking around facilitating them, resulting in students to appear ‘more forward and confident’ compared to those in regular classes (RA 1). As for challenges, team-teaching could be operational planning constraints. Finding time when allowed the four instructors to ‘sit down together and plan’ was identified as the most difficult factor due to active teaching schedules (RA 1). Moreover, the integration of the five English courses was time consuming on creating a new course outline and content, developing equitable assessments, and designing an end-of-term project that integrated all courses. ‘With more time to plan, I believe it would not have been as challenging’ (RA 1). However, the integration of course content and assessments was completely beneficial to the students because ‘they were not inundated with the content of each course and numerous quizzes, tests, and assignments, which would have occurred had the courses been taught separately’ (RA 2). Nevertheless, while some students reported ‘boredom at having the same pair of instructors for all five courses two days in a row,’ others—including the lecturer—found that the consistency allowed them to develop a deeper rapport, which was highly meaningful to her (RA 4).

The responses of professional knowledge and skills acquired during the implementation of CO2 model highlight and confirm the growth in both pedagogical expertise and professional learning. The co-teaching model enhanced the instructors’ professional and pedagogical skills through observational learning. Less experienced teachers gained ‘invaluable knowledge and new

insights, while providing and receiving professional feedback to further develop my teaching style' (RA 3). On the other hand, the more experienced instructors learned to 'align teaching strategies and coordinate delivering content with their partners, ensuring a unified instructional voice' (RA 4). One of the most essential professional learning obtained from team teaching was interpersonal and communication competencies. All the four respondents developed skilled in 'coordinating schedules' and 'expressing ideas clearly.' RA 4 specifically noted that 'strong communication and interpersonal skills' were the foundation of a successful team. In addition, the team gained the ability to 'solve problems collaboratively' and adjust strategies in real-time based on immediate student feedback (RA 4). Ultimately, team-teaching promotes teacher wellbeing. This is a significance of a positive workplace climate. RA 1 emphasized that active communication, openness, and trust fostered a genuine sense of teacher wellbeing. This state was achieved through 'cordial and mutual support,' where team members felt emotionally and professionally sustained by one another.

Discussion And Conclusion

The findings of this study provide convincing evidence for the effectiveness of the Collaborative and Coaching (CO2) Instruction model in enhancing both student achievement and teacher professional development. The findings can be discussed in twofold as follows:

The impact of CO2 Instructional model on student achievement

The quantitative results derived from the pre-and post-test demonstrate a statistically significant improvement in students' English proficiency. The research findings align with the research results conducted by Narmashiri et al. (2021), Sukkasem (2023), and Maghfiroh et al. (2024), who noted that collaborative practices lead to improved student learning outcomes. This significant improvement suggests that the team-teaching model can possibly be a potential instructional approach for the Thai higher education context. Team-teaching approach allows for a more dynamic classroom where students receive more immediate feedback, diversified instruction, and flexible and manageable learning content and assessment for the learners. This

can be supported by a study by Cullen et al. (2009) on *Co-teaching: why two heads are better than one*. The study reveals that having two teachers with different responsibilities in class can benefit students in terms of receiving ample time for listening, replying, and receiving feedback.

Beyond improving student achievement, according to the responses from the co-teachers, it fosters a deeper rapport between the instructors and their students, as well as among the students themselves. This rapport creates psychological safety, which emerged as a unique finding. The presence of two instructors reduced the ‘shyness’ typically found in language learners, making students ‘more forward and confident’ as noted by the first respondent.

Benefits and challenges: Professional Growth and Teacher Wellbeing

The qualitative accounts of the four respondents highlight that the primary benefit of the CO2 model is the creation of a supportive learning environment, which directly results in positive wellbeing of the instructors. The aspect of teacher well-being can also be supported by New South Wales Department of Education (2022) that co-teaching leads to “increased teacher and learner wellbeing” (p.3). Through openness, trust, and mutual support, co-teaching fosters professional friendships that reduce the sense of isolation and burnout commonly found in the teaching profession.

Conversely, the study suggests that integrating multiple courses remains the most significant hurdle. Continuous communication and reflection regarding both operational logistics and student progress are essential to prevent procedural misunderstandings and ensure that assessments and feedback are accurately documented. Successfully navigating these challenges requires a commitment of time, flexibility, and a foundation of mutual respect and trust among team teachers. Beyond the hurdles for team teachers, the student experience remains a priority. Regular communication between the co-teaching team and the students is fundamental to ensuring student success and engagement.

This study points toward the possibility that an interdisciplinary team-teaching approach might be effectively integrated into the Thai higher education settings, given the promising outcomes observed during its implementation on both students’ English outcomes and teachers’ professional development. Furthermore, future research might consider incorporating larger

sample sizes, more extensive qualitative datasets from both instructors and students, and longitudinal designs to provide a more comprehensive understanding of the model's long-term impact.

While the CO2 model yielded promising insights, certain limitations should be acknowledged. A primary constraint involves the formal validation and reliability testing of the instructional plan. It was however developed by experienced team-instructors. On another note, the English proficiency test was assessed by three external experts in the fields of English instruction and assessment without a formal Index of Item-Objective Congruence (IOC) procedure due to time constraint. The teacher-researchers incorporated expert feedback to revise and improve the test. Consequently, it is suggested that the findings should be interpreted with caution, and future studies are encouraged to employ fully validated and reliable instruments to enhance methodological rigor. ChatGPT was used for linguistic refinement and to assist in identifying relevant literature. All AI-suggested sources were manually verified and appraised by the authors to ensure accuracy, with final data synthesis and interpretation remaining the authors' sole responsibility.

References

- Abhasakun, T. (2021, March 3). What's causing Thailand's poor English language proficiency? *Southeast Asia Globe*. <https://southeastasiaglobe.com/thailand-english-teaching/>
- Anwar, K., Asari, S., Husniah, R., & Asmara, C.H. (2021). Students' perceptions of collaborative team teaching and student achievement motivation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 325–344.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Cullen, A., Gaskell, M., Garson, D., & McGowan, E. (2009). Co-teaching: Why two heads are better than one [Conference session]. *SLA annual conference*, Washington, DC.

- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Franco, A., & Roach, S. S. (2018, July 9). English proficiency in Thailand still a way to go. *Bangkok Post*. <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/1500050/english-proficiency-in-thailand-still-a-ways-to-go>
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–132.
- Friend, M. & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson Education
- Haag, K., Pickett, S. B., Trujillo, G., & Andrews, T. C. (2022). Co-teaching in undergraduate STEM education: A lever for pedagogical change toward evidence-based teaching? *CBE—Life Sciences Education*, 22(1), 1–10. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-08-0169>
- Hoa, N. T. (2022). Team teaching as a professional development tool for teachers. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 45–52.
- It-ngam, S., Saejew, B., & Kunprayoonsawat, R. (2023). The demands of employers and the English competency of the workforce in the Eastern Economic Corridor of Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(1), 147–168.
- Ken-Maduako, I., & Oyatogun, A. T. (2015). Application of team teaching in the English language class. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 178–181.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491–518). Longman.
- Maghfiroh, A., Widyaningrum, R., & Srisakda, N. (2024). Co-teaching in Thailand: A strategy for developing teacher professionalism of prospective teachers. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(4), 1184–1191. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i4.21594>

- Mohd Aba Sha'ar, M. Y., & Boonsuk, Y. (2021). What hinders English speaking in Thai EFL learners? Investigating factors that affect the development of their English-speaking skills. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1–16.
- Moore, B. (2017). Exploring the merits of team teaching in Thai classrooms: A critical reflection on practice in East Asia. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*. 10(1), 119–134.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73–89.
- Narmashiri, F., Tajadini, M., & Fatehi Rad, N., (2021). Impact of team teaching on the academic performance, motivation, and collaboration of Iranian EFL Learners: Oral skills and counseling procedures in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 151–159.
- New South Wales Department of Education. (2022). Co-teaching in contemporary learning environments: A handbook of evidence for educators (2nd ed.).
https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/teaching-and-learning/school-learning-environments-and-change/future-focused-learning-and-teaching/Co_teaching_handbook_2nd_edition.pdf
- Richter, S., Dubroy-McArdle, G., & Cowan, J. (2025). Co-teaching as scholarly interaction: Exploring the limits of knowledge through collaborative pedagogy. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(1), 45–62.
- Salend, S. J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schmoker, M. (2005). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. ASCD.
- Science Education Resource Center (SERC). (2023). *Team teaching methods and strategies*.
<https://serc.carleton.edu>

- Srichom, S., Prabjandee, D., & Kewara, P. (2019). Teacher professional development coupons for Thai English teachers: An implementation fidelity study. *Journal of Education and Practice*, 10(24), 62–67.
- Stewart, T. (2018). Team teaching collaborations: Contact, conflict, and empowerment. *JACET Journal*, 62(2018), 29–47.
- Sukkasem, C. (2023). *Collaborative practices and teachers' attitudes towards co-teaching in an Intensive English Program (IEP)* [Master's thesis, Thammasat University]. Thammasat University Repository.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 555–571). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_32
- Tantiwich, K. & Sinwongsuwat, K. (2021). Thai university students' problems of language use in English conversation. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 598–626.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yusoff, A., Abullah, R., Mohamed Ismail, S. A. M., & Shaari, A. (2023). An Investigation of Thai learners' Needs for English language use for speaking at the workplace. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 13(1), 34–41.
<https://doi.org/10.37134/ajatel.vol13.1.4.2023>
- Zach, S. (2020). Co-teaching—An approach for enhancing teaching-learning collaboration in physical education teacher education (PETE). *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1402–1407. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03193>
- Zach, S., & Avugos, S. (2024). Co-teaching in higher education: Implications for teaching, learning, engagement, and satisfaction. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, Article 1424101.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1424101>

การศึกษาบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* ผ่านแนวคิดปิตาธิปไตย
A Study of the Play *Aphai Nuraraj* through the Concept of Patriarchy

ณัฐพงษ์ แก้วสีสด*

Nattaphong Keawseesod

ศุภฤกษ์ กล่อมสุข

Suppharoek Klomsuk

สุภักดิ์ สุธนภิญโญ

Suphakkhathat Suthanaphinyo

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

Faculty of Education, Suan Sunandha Rajabhat University

s65121109002@ssru.ac.th*

Received: 31 December 2025

Revised: 11 May 2026

Accepted: 28 May 2026

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งศึกษาบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* ผ่านแนวคิดปิตาธิปไตย โดยใช้แนวคิดเรื่องวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ และแนวคิดเรื่องมายาคติของโรแลนด์ บาร์ธส์ เป็นกรอบในการวิเคราะห์ การศึกษานี้ใช้วิธีวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) จากบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* ฉบับกรมศิลปากร พ.ศ. 2528 ผลการศึกษาพบว่า ตัวบทสะท้อนโครงสร้างสังคมแบบปิตาธิปไตย โดยวางตัวละครชาย โดยเฉพาะท้าวอภัยนุราช ให้เป็นศูนย์กลางของอำนาจทั้งในฐานะกษัตริย์ สวามี และผู้กำหนดความถูกต้องในสังคม ขณะที่ตัวละครหญิงถูกลดทอนคุณค่าให้เป็นผู้ได้ปกครอง วัตถุแห่งความพึงพอใจ และผู้เสียสละภายใต้กรอบหญิงดี นอกจากนี้ วาทกรรมชายเป็นใหญ่ยังทำหน้าที่สร้างความชอบธรรมให้แก่การใช้อำนาจและความรุนแรงต่อผู้หญิง อีกทั้งมายาคติเรื่องกุลสตรีและแม่ผู้เสียสละก็ทำให้การยอมจำนนของผู้หญิงถูกมองเป็นคุณธรรม ผลการศึกษาสะท้อนว่า บทละครเรื่อง *อภัยนุราช* สะท้อนและสืบทอดกรอบความคิดเรื่องเพศ อำนาจ และค่านิยมชายเป็นใหญ่ในสังคมไทย

คำสำคัญ: ปิตาธิปไตย ชายเป็นใหญ่ อภัยนุราช

Abstract

This article aims to study the play *Aphainuraj* through the concept of patriarchy, employing Michel Foucault's discourse theory and Roland Barthes' concept of myth as analytical frameworks. The study applies content analysis to the 1985 Fine Arts Department edition of *Aphainuraj*. The findings reveal that the text reflects a patriarchal social structure by positioning male characters, particularly King Aphainuraj, as the center of power in his roles as ruler, husband, and arbiter of social legitimacy. Female characters, meanwhile, are devalued and portrayed as subordinates, objects of male desire, and self-sacrificing women within the idealized framework of the "virtuous woman." Furthermore, patriarchal discourse legitimizes the exercise of power and violence against women, while myths surrounding the ideal lady and the self-sacrificing mother normalize female submission as a virtue. The study demonstrates that *Aphainuraj* not only reflects but also perpetuates ideas concerning gender, power, and patriarchal values in Thai society.

Keywords: patriarchy, male dominance, Aphainurach

บทนำ

วรรณคดีไทยนับเป็นมรดกทางวัฒนธรรมที่สะท้อนทั้งจินตนาการ ความคิด และค่านิยมของสังคมในแต่ละยุคสมัย ผู้แต่งมักถ่ายทอดทัศนะเกี่ยวกับชีวิต ความสัมพันธ์ และระเบียบทางสังคมผ่านการสร้างตัวละคร เหตุการณ์ และบทสนทนา ด้วยเหตุนี้ วรรณคดีจึงสามารถใช้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทชายหญิงและความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสังคมได้ โดยเฉพาะแนวคิดเรื่องเพศสภาพซึ่งมักปรากฏอย่างชัดเจนในงานประพันธ์หลายประเภท แม้ในปัจจุบันสังคมจะเปิดพื้นที่ให้ตั้งคำถามต่อความไม่เท่าเทียมทางเพศมากขึ้น แต่กรอบความคิดบางประการยังคงสืบทอดผ่านสื่อทางวัฒนธรรม รวมถึงวรรณคดีไทยด้วย (ธีรธร รังสีปัญญา และศานิตย์ ศรีคุณ, 2567, น. 55, 91)

แนวคิดปิตาธิปไตย (patriarchy) เดิมใช้เรียกระบบอำนาจของบิดาในครอบครัว แต่ต่อมาถูกนำมาใช้อธิบายโครงสร้างสังคมที่เปิดโอกาสให้ผู้ชายมีอำนาจเหนือผู้หญิงทั้งในระดับครอบครัว สังคม และการเมือง โครงสร้างเช่นนี้อาศัยการสร้างความหมายเกี่ยวกับความเป็นชายและความเป็นหญิงผ่านภาษา วัฒนธรรม และสถาบันทางสังคมด้วย ภายใต้กรอบดังกล่าว ผู้ชายมักถูกคาดหวังให้เป็นผู้นำ เข้มแข็ง และมีอำนาจในการตัดสินใจ ส่วนผู้หญิงมักถูกกำหนดให้อยู่ในบทบาทของผู้ตามหรือผู้ดูแลภายในครอบครัว (สรยา รอดเพชร, ทัศนีย์ ทานตวานิช และ นัทรนัย ประสานนาม, 2561, น. 56)

ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดเรื่องวาทกรรมและมายาคติร่วมกับแนวคิดปิตาธิปไตย เพื่ออธิบายว่า ตัวบทสร้างความหมายเกี่ยวกับเพศและอำนาจอย่างไร วาทกรรมในที่นี้หมายถึงกรอบความคิดที่กำหนดว่าสิ่งใด ควรถูกยอมรับว่าเหมาะสม เป็นจริง หรือเป็นธรรมชาติในสังคม ส่วนมายาคติคือกระบวนการที่ทำให้ความหมาย เหล่านั้นดูปกติจนไม่ถูกตั้งคำถาม ดังนั้น การศึกษาบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* จึงมุ่งพิจารณาว่าตัวบทได้สร้างภาพ ความเป็นชาย ความเป็นหญิง และความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างเพศไว้อย่างไร และความหมายเหล่านั้นสัมพันธ์ กับกรอบความคิดแบบชายเป็นใหญ่อย่างไร

เมื่อพิจารณาบริบทสังคมตั้งแต่สมัยอยุธยาจนถึงต้นรัตนโกสินทร์ จะเห็นได้ว่าเพศชายมีความสำคัญอย่าง มากในฐานะกำลังแรงงานและกำลังทหาร ซึ่งสัมพันธ์โดยตรงกับระบบการปกครองและความมั่นคงของรัฐ (นฤพนธ์ ดั้ววิเศษ, 2556, น. 147) เงื่อนไขดังกล่าวมีส่วนทำให้ผู้ชายถูกคาดหวังให้เป็นผู้ปกครอง ผู้ปกป้อง และผู้ใช้อำนาจ ขณะที่ผู้หญิงมักถูกวางไว้ในบทบาทผู้ดูแลภายในครอบครัวหรือผู้สนับสนุนอยู่เบื้องหลัง กรอบความคิดเช่นนี้ ปรากฏในวรรณกรรมหลายเรื่องของสมัยต้นรัตนโกสินทร์ รวมถึงบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* ของสุนทรภู่ด้วย

บทละครเรื่อง *อภัยนุราช* เป็นบทละครขนาดสั้นที่มีลักษณะสอดคล้องกับขนบ ของบทละครนอก กล่าวคือ ดำเนินเรื่องรวดเร็ว มีความสนุก และใช้ภาษาที่ใกล้ชิดกับวิถีชีวิตของผู้คนทั่วไป (นันทา ขุนภักดี, 2564, น. 65) ทั้งนี้ตัวบทกลับสะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างตัวละครชายและหญิงอย่างน่าสนใจ โดยเฉพาะการใช้ อำนาจของท้าวอภัยนุราชที่ส่งผลโดยตรงต่อชะตากรรมของมเหสีและสตรีในเรื่อง ตอนหนึ่งของเรื่องกล่าวถึงท้าว อภัยนุราช กษัตริย์แห่งเมืองรมเยศ ผู้ลุ่มหลงนางศรีสาหงจนละเลยพระราชกรณียกิจและครอบครัว เมื่อมเหสีทิพ มาลีพยายามตักเตือน กลับถูกใส่ร้ายจนพระองค์มีรับสั่งให้ควักดวงตาของนางเพื่อนำไปให้นางศรีสาหง (นันทา ขุน ภักดี, 2564, น. 69) ซึ่งสะท้อนให้เห็นอย่างเด่นชัดว่า ผู้ปกครองชายสามารถใช้อำนาจตัดสินชะตากรรมของผู้หญิง ได้ โดยแทบไม่เปิดโอกาสให้อีกฝ่ายโต้แย้งหรือปกป้องตนเอง ด้วยเหตุนี้ *อภัยนุราช* จึงเป็นตัวบทที่เหมาะสมแก่ การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเพศ อำนาจ และกรอบความคิดแบบชายเป็นใหญ่ในวรรณคดีไทย

วัตถุประสงค์การศึกษา

บทความนี้มุ่งศึกษาบทละครเรื่อง *อภัยนุราช* ผ่านแนวคิดปิตาธิปไตย

การทบทวนวรรณกรรม

แนวคิดเรื่องปิตาธิปไตยมักใช้อธิบายโครงสร้างสังคมที่ผู้ชายมีสถานะและอำนาจเหนือผู้หญิงทั้งในระดับ ครอบครัว เศรษฐกิจ และการเมือง อำนาจดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นโดยธรรมชาติ หากสัมพันธ์กับพัฒนาการทาง ประวัติศาสตร์ สถาบันทางสังคม และการจัดระเบียบทรัพยากรของสังคมในแต่ละยุคสมัย (Gerda, 1986, pp.

212–229) ภายใต้โครงสร้างเช่นนี้ ผู้หญิงมักถูกกำหนดบทบาทผ่านความสัมพันธ์กับผู้ชาย ไม่ว่าจะเป็นในฐานะภรรยา มารดา หรือผู้ใต้ปกครอง มากกว่าจะได้รับมุมมองในฐานะปัจเจกบุคคลที่มีอำนาจกำหนดชีวิตของตนเอง แนวคิดนี้จึงเหมาะสำหรับใช้อธิบายความสัมพันธ์เชิงอำนาจในบทละครเรื่อง อภัยนุราช ซึ่งตัวละครหญิงจำนวนมากถูกกำหนดสถานะผ่านผู้ชายผู้มีอำนาจ

แนวคิดเรื่องเพศสถานะช่วยอธิบายว่า ความเป็นหญิงและความเป็นชายเป็นผลจากระบบการทางสังคม และวัฒนธรรมที่กำหนดบทบาท พฤติกรรม และความคาดหวังของแต่ละเพศ สังคมปิตาธิปไตยมักให้คุณค่าแก่ผู้ชายในฐานะผู้นำ ผู้ตัดสินใจ หรือผู้ใช้อำนาจ ส่วนผู้หญิงมักถูกคาดหวังให้เชื่อฟัง อ่อนโยน และทำหน้าที่ดูแลครอบครัว (ไกล์ริง ภู่ออนโส, 2563, น. 45) กรอบความคิดนี้มีส่วนทำให้ผู้ชายมักมีบทบาทในพื้นที่สาธารณะ ขณะที่ผู้หญิงถูกจำกัดอยู่ในพื้นที่ส่วนตัวหรือภายในครอบครัว (ณรงค์กรณ รอดทรัพย์, 2555, น. 31, 38)

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดเรื่องวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ เพื่ออธิบายกระบวนการสร้างความหมายเกี่ยวกับเพศและอำนาจในสังคม โดยวาทกรรมหมายถึงระบบของความรู้และกรอบความคิดที่กำหนดว่าสิ่งใดสามารถกล่าวได้ เชื่อได้ หรือได้รับการยอมรับว่าเป็นความจริงในสังคม (Foucault, 1972, pp. 116–117) ในบริบทของความสัมพันธ์ระหว่างเพศ วาทกรรมมีส่วนกำหนดว่าผู้ชายและผู้หญิงควรมีบทบาทเช่นใด และทำให้กรอบความคิดบางอย่างได้รับการยอมรับว่าเป็นเรื่องเหมาะสมหรือเป็นธรรมชาติ แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่าอำนาจในตัวบททำงานผ่านการกำหนดความหมายและการยอมรับทางสังคมด้วย

ในอีกทางหนึ่งแนวคิดเรื่องมายาคติของโรแลนด์ บาร์ธส์ ช่วยอธิบายว่ากรอบความคิดทางสังคมบางประการสามารถถูกทำให้ดูเป็นเรื่องปกติหรือเป็นธรรมชาติได้อย่างไร *มายาคติ* ในที่นี้หมายถึงกระบวนการทางวัฒนธรรมที่ทำให้อุดมการณ์หรือคุณค่าบางอย่างถูกยอมรับโดยไม่ถูกตั้งคำถาม (ชูศักดิ์ ภัทรกุลวณิช, 2558, น. 170) ในบริบทของสังคมปิตาธิปไตย มายาคติมีส่วนทำให้บทบาทของผู้ชายในฐานะผู้นำหรือผู้ใช้อำนาจ และบทบาทของผู้หญิงในฐานะผู้เสียสละหรือผู้ตาม ถูกมองว่าเป็นเรื่องธรรมชาติของสังคม มากกว่าจะถูกมองว่าเป็นผลจากการจัดระเบียบอำนาจทางสังคม

เมื่อพิจารณาร่วมกัน จะเห็นได้ว่า ปิตาธิปไตยทำหน้าที่เป็นโครงสร้างหลักของความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างเพศ โดยที่วาทกรรมมีส่วนสร้างและกำหนดความหมายเกี่ยวกับความเป็นชายและความเป็นหญิง ส่วนมายาคตินั้นทำให้ความหมายเหล่านั้นดูเป็นเรื่องปกติและไม่จำเป็นต้องถูกตั้งคำถาม กระบวนการดังกล่าวส่งผลให้กรอบความคิดแบบชายเป็นใหญ่สามารถดำรงอยู่และถูกถ่ายทอดผ่านวัฒนธรรมในรูปแบบต่าง ๆ รวมถึงวรรณกรรมด้วย เป็นผลให้วรรณกรรมเป็นกระจกที่สังคมใช้ในการถ่ายทอดคุณค่า ความเชื่อ และกรอบความคิดเกี่ยวกับเพศและความสัมพันธ์ระหว่างชายหญิง ดังที่การศึกษาของดิษยพรรณ ศรีบุญเรือง และอรทัย เพียยุระ (2563, น. 21–22) พบว่าตัวละครชายในวรรณคดีไทยมักถูกวางให้อยู่ในบทบาทของผู้นำหรือผู้มีอำนาจ แต่ตัวละครหญิงมักถูกกำหนดคุณค่าผ่านความงาม ความเรียบร้อย หรือบทบาทภายในครอบครัว ในทำนองเดียวกัน

การศึกษาของอภิสิทธิ์ มีปัญญา (2562, น. 49) เกี่ยวกับนางกาสีสะท้อนว่า ผู้หญิงในวรรณคดีมักถูกตัดสินผ่านกรอบศีลธรรมที่สัมพันธ์กับความต้องการและมุมมองของผู้ชายมากกว่าการพิจารณาในฐานะปัจเจกบุคคล

วิธีดำเนินการศึกษา

การศึกษานี้ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ผ่านกรอบแนวคิดปิตาธิปไตย

ขอบเขตข้อมูล

ข้อมูลหลักของการศึกษาในบทความนี้ ใช้ตัวบทอ้างอิงจากหนังสือบทละครเรื่องอภัยนุราช ฉบับกรมศิลปากร พ.ศ. 2528 โดยยึดอักขรวิธีการสะกดคำตามต้นฉบับ

ผลการศึกษา

บทละครเรื่อง อภัยนุราช กล่าวถึงท้าวอภัยนุราช กษัตริย์ผู้ครองเมืองรมเยศ ซึ่งมีนางทิพมาลีเป็นมเหสี และมีพระโอรสธิดา คือ พระอนันต์และนางวรรณ วันหนึ่งพระองค์เสด็จประพาสป่าล่าสัตว์ แต่ไม่สามารถยิงสัตว์ได้ ชายชราชาวป่าจึงกราบทูลให้ทรงบวงสรวงเทพารักษ์ตามธรรมเนียมเดิม อย่างไรก็ตาม ท้าวอภัยนุราชกลับทรงกริ้วและรับสั่งให้เผาศาลเทพารักษ์ เนื่องจากทรงเห็นว่าป่าอยู่ในอาณาเขตของพระองค์ เทพารักษ์จึงเข้าสิงร่างนางศรีสาห์เพื่อแก้แค้น และลวงให้พระองค์หลงใหลจนละเลยทั้งพระราชกรณียกิจและครอบครัว ต่อมาเมื่อมเหสีทิพมาลีพยายามตักเตือน กลับเกิดความขัดแย้งขึ้น และนางศรีสาห์ใช้อุบายแสร้งทำเป็นตาบอด พร้อมกล่าวว่าต้องใช้ดวงตาของนางทิพมาลีรักษาจึงจะหาย ท้าวอภัยนุราชจึงมีรับสั่งให้ควักดวงตาของมเหสี (นันทา ขุนภักดี, 2564, น. 69)

ผู้วิจัยวิเคราะห์บทละครเรื่อง *อภัยนุราช* โดยใช้แนวคิดปิตาธิปไตยดังนี้

1. อำนาจของกษัตริย์ในฐานะบิดาและผู้ปกครอง

1.1 กษัตริย์ในฐานะบิดาแห่งรัฐ

โครงสร้างสังคมแบบปิตาธิปไตยในบทละครเรื่องนี้ปรากฏผ่านการวางสถานะของกษัตริย์ให้เป็นศูนย์กลางของอำนาจทั้งในระดับรัฐและครอบครัว ท้าวอภัยนุราชมีอำนาจเหนือชีวิตและชะตากรรมของผู้คนรอบข้างในลักษณะของผู้ปกครองที่สามารถตัดสินความถูกต้องและกำหนดการลงโทษได้ ดังตัวบท

ฟังทูล	นเรศเคืองขัดอัมพลลัษ
จึงตรัสว่าปาดงพงไฟ	ก็อยู่ในเขตแคว้นแดนเรา
เพราะอารักข์หักแก้งแสงศร	ไม่แน่นอนเหมือนหมายอายุเขา
ไม่ยำเียงเกรงกุดเบา	เอาไฟเผาศาลให้ไหม้หมดโครง

(กรมศิลปากร, 2528, น. 4)

จากตัวบทจะพบว่า ท้าวอภัยนุราชทรงมองว่าทุกสิ่งในอาณาเขตของพระองค์ควรอยู่ภายใต้อำนาจของตน ไม่ว่าจะเป็นมนุษย์ ธรรมชาติ หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ เมื่อสิ่งใดไม่เป็นไปตามพระราชประสงค์ พระองค์จึงตอบโต้ด้วยความรุนแรง การเผาศาลเทพารักษ์สะท้อนมุมมองที่ผู้ปกครองชายวางตนเป็นศูนย์กลางของอำนาจและความชอบธรรม

1.2 กษัตริย์ในฐานะสวามีและเจ้าชีวิต

ท้าวอภัยนุราชมีอำนาจในฐานะพระสวามี ซึ่งทำให้ความสัมพันธ์ในครอบครัวซ้อนทับกับอำนาจทางการเมืองอย่างชัดเจน ภายใต้โครงสร้างเช่นนี้ ผู้หญิงจึงตกอยู่ในสถานะที่ถูกผู้ชายตัดสินใจและควบคุมได้ง่าย ดังตัวบท

ตรัสเรียกรมวังมาสั่งว่า	โทษอีมาลีหนักถึงตักษัย
ดีเมียรักจักขุปะทุไป	จะควักตามาใส่ให้ถึงลักษณะ
ตัวมันนั้นส่งเป็นโหล่นว่า	จะคอยเอาเข้ายาอย่าช้านัก
รีบหมดยศถาบรรดาศักดิ์	ไปควักลูกตามาไวไว

(กรมศิลปากร, 2528, น. 22)

จากตัวบทจะพบว่า คำสั่งให้ควักดวงตาของนางทิพมาลีสะท้อนว่าร่างกายและชีวิตของผู้หญิงสามารถถูกกำหนดโดยผู้ชายผู้มีอำนาจได้โดยตรง เหตุการณ์นี้ทำให้เห็นว่า นางทิพมาลีนั้นถูกปฏิบัติในฐานะผู้ที่อยู่ใต้พระราชอำนาจและอำนาจของสามี ความรุนแรงที่เกิดขึ้นสะท้อนโครงสร้างความสัมพันธ์ที่ผู้ชายมีสิทธิ์เหนือผู้หญิงอย่างกว้างขวาง

1.3 การใช้อำนาจโดยปราศจากการตรวจสอบ

ลักษณะสำคัญอีกประการหนึ่งของอำนาจในเรื่อง คือการขาดกลไกตรวจสอบหรือถ่วงดุลผู้มีอำนาจ โดยเฉพาะเมื่ออำนาจของกษัตริย์ถูกทำให้เป็นศูนย์กลางของความจริงและความถูกต้อง ดังตัวบท

เมื่อนั้น	กรุงกษัตริย์ขัดข้องหมองหมาง
กริ้วราตราชครูดุหมั่นนาง	ว่าผีสาหัสถึงองค์นางเยาว์
ภูมิได้ไถ่ถามเอาความบอก	ชาติชั่วหัวทองอกหลอกเจ้า
เหวี่ยงเพศฆาตเองเร่งเอา	อายเฒ่าไปฟันให้บรรลัย

(กรมศิลปากร, 2528, น. 9)

จากตัวบท ราชครูซึ่งพยายามหักท้วงกษัตริย์กลับถูกสั่งประหารทันที แสดงให้เห็นว่า ความเห็นที่แตกต่างจากผู้มีอำนาจอาจถูกกำจัดอย่างรุนแรง เหตุการณ์นี้จึงสะท้อนว่า อำนาจของกษัตริย์ในเรื่องอยู่เหนือการตรวจสอบและคำของผู้ปกครองสามารถกลายเป็นความจริงที่ผู้อื่นไม่อาจโต้แย้งได้

1.4 แรงกดดันต่อตัวละครชาย

แม้ท้าวอภัยนุราชจะอยู่ในฐานะผู้ใช้อำนาจ แต่ในอีกด้านหนึ่ง พระองค์ก็ถูกกดดันด้วยกรอบความคิดเรื่องความเป็นชายที่สังคมคาดหวังไว้เช่นกัน สังคมปิตาธิปไตยมักคาดหวังให้ผู้ชาย โดยเฉพาะผู้ปกครอง ต้องเข้มแข็ง เด็ดขาด และไม่ยอมให้ใครมองว่าตนอ่อนแอ ดังตัวบท

เพราะอารักษ์หักแก้งแสงศร	ไม่แน่นอนเหมือนหมายอายเขา
ไม่ยำเียงเกรงกูดุเบา	เอาไฟเผาศาลให้ไหม้หมดโครง

(กรมศิลปากร, 2528, น. 4)

คำว่า “อายเขา” ในตัวบทสะท้อนให้เห็นว่า การสูญเสียศักดิ์ศรีหรือการถูกมองว่าไร้อำนาจเป็นสิ่งที่ท้าวอภัยนุราชไม่อาจยอมรับได้ ความรุนแรงที่พระองค์ใช้จึงอาจมองได้ว่าเป็นความพยายามรักษาสถานะความเป็นผู้นำของตนเองด้วย ในแง่นี้ โครงสร้างปิตาธิปไตยนั้นกดดันให้ผู้ชายต้องรักษาภาพความเข้มแข็งและอำนาจไว้อยู่เสมอ

2. การลดทอนคุณค่าของผู้หญิงและการทำให้เป็นวัตถุแห่งความพึงพอใจของชาย

2.1 ผู้หญิงในฐานะอะไหล่และทรัพย์สิน

ภายใต้โครงสร้างปิตาธิปไตย ผู้หญิงในเรื่องมักถูกทำให้มีสถานะเป็นสิ่งที่ผู้ชายสามารถครอบครองและจัดการได้ มากกว่าจะได้รับการมองในฐานะมนุษย์ที่มีสิทธิในร่างกายและชีวิตของตนเอง ดังตัวบท

ตรัสเรียกรวมวังมาสั่งว่า	โทษอีมาลีหนักถึงตักขัย
ดีเมียรักจักขุปะทุไป	จะควักตามาใส่ให้ถึงลักษณะ
ตัวมันนั้นส่งเป็นโคลนว่า	จะคอยเอาเข้ายาอย่าช้านัก
รีบหมดยศถาบรรดาศักดิ์	ไปควักลูกตามาไวไว

(กรมศิลปากร, 2528, น. 22)

จากตัวบทจะพบว่า การสั่งควักดวงตาของนางทิพมาลีเพื่อนำไปให้นางศรีสาหง แสดงให้เห็นว่าร่างกายของนางทิพมาลีถูกปฏิบัติราวกับเป็นสิ่งที่สามารถนำไปใช้ตามความประสงค์ของผู้มีอำนาจได้ การควักดวงตาเพื่อนำไปให้อีกคนหนึ่งจึงเป็นการลดทอนความเป็นมนุษย์ของผู้หญิงอย่างรุนแรง และสะท้อนความคิดที่มองผู้หญิงเป็นสิ่งที่ถูกรอบครองภายใต้อำนาจของผู้ชาย

2.2 สถานะที่ถูกกำหนดด้วยความพึงพอใจของชาย

ในบทละครเรื่องนี้ คุณค่าของผู้หญิงถูกเชื่อมโยงกับความงามและความสามารถในการตอบสนองความพึงพอใจของผู้ชาย ดังตัวบท

เห็นนารีผิสีพริ้งเพริศ	โฉมเฉิดเลิศจ่างนางสวรรค์
สวยลำอางคางคิ้วผิพรรณ	เป็นสองผดผมนั้นเพียงขวัญตา
ถันเทียบเรียบบ่มที่หุ้มฝัก	ดูหน้าตาน่ารักหนักหนา
นาสิกเสียมเอี่ยมโอโสภา	นุ่งผ้าแดงห่มสีชมพู
ดูจาม่าล้ำหญิงยิ่งอย่าง	รูปร่างรัดกุมไล่ต้อมหู
พินิจไหนให้เห็นน่าเอ็นดู	จะใครรู้เรื่องความตรัสถามไป

(กรมศิลปากร, 2528, น. 6)

จากตัวบทจะเห็นได้ว่า เป็นการพรรณนาที่เน้นรูปลักษณ์ของนางศรีสาหงอย่างละเอียด และทำให้เห็นว่าความสนใจของตัวละครชายเกิดขึ้นผ่านการมองร่างกายของผู้หญิงเป็นหลัก เมื่อเปรียบเทียบกับนางทิพมาลีซึ่งอยู่ในบทบาทภรรยาและมารดา จะเห็นได้ว่าคุณค่าของผู้หญิงในเรื่องสัมพันธ์อย่างมากกับความงามและความสามารถในการดึงดูดสายตาของผู้ชาย ส่งผลให้คุณค่าในด้านอื่นของผู้หญิง เช่น ความคิดหรือบทบาททางสังคม ถูกลดความสำคัญลง

2.3 การรับสถานะทางสังคม

เมื่อผู้หญิงไม่สามารถตอบสนองความต้องการหรือความคาดหวังของผู้ชายได้ สถานะทางสังคมของเธอก็อาจถูกลดทอนหรือรับคืนได้ทันที ดังตัวบท

ริบหมดยศถาบรรดาศักดิ์ ไปควักลูกตามาไวไว

.....

ครั้นถึงจึงทูลนงลักษณ์ สั่งให้ควักแก้วตามารศรี

ริบหมดยศถาบรรดาศักดิ์ เป็นที่โหล่นไช้อยู่ในวัง

(กรมศิลปากร, 2528, น. 22)

จากตัวบทจะเห็นว่า สถานะของนางทิพมาลีในฐานะมเหสีนั้นขึ้นอยู่กับกรณียกิจที่ได้รับจากผู้ชายผู้มีอำนาจ เมื่อพระองค์ไม่ต้องการนางอีกต่อไป ยศถาบรรดาศักดิ์ก็ถูกริบคืนได้ทันที เหตุการณ์นี้สะท้อนว่า ผู้หญิงมักมีสถานะทางสังคมผ่านความสัมพันธ์กับผู้ชายมากกว่าผ่านคุณค่าของตนเอง

2.4 การแปรเปลี่ยนความรุนแรงเป็นความชอบธรรม

ลักษณะสำคัญอีกประการหนึ่งของโครงสร้างปิตาธิปไตยในเรื่อง คือการสร้างเหตุผลเพื่อทำให้ความรุนแรงต่อผู้หญิงเป็นสิ่งสมควร ดังตัวบท

อิทิพมาลีมันดิน้อง จนจักขุพองเป็นหนองไหล

โทษหนักจักทำให้หน้าใจ ควักตามาใส่ให้เทวี

(กรมศิลปากร, 2528, น. 22)

จากตัวบท ท้าวอภัยนุราชอ้างความผิดของนางทิพมาลีเป็นเหตุผลในการลงโทษ ทั้งที่มิได้ตรวจสอบข้อเท็จจริงหรือเปิดโอกาสให้อีกฝ่ายอธิบาย เหตุการณ์นี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า ความรุนแรงถูกทำให้ดูเป็นการลงโทษที่สมเหตุสมผล มากกว่าจะถูกมองว่าเป็นการใช้อำนาจโดยพลการ ในแง่นี้ ผู้ชายมีอำนาจกำหนดด้วยว่าอะไรคือความผิดและอะไรคือความชอบธรรม

3. มายาคติหญิงดีในพื้นที่ส่วนตัว

การทำงานของมายาคติหญิงดีในเรื่องนี้ปรากฏผ่านการกำหนดคุณค่าของผู้หญิงด้วยความอดทน ความเรียบร้อย ความกตัญญู และการยอมรับอำนาจของผู้ชาย ซึ่งสะท้อนผ่านตัวละครนางทิพมาลี ดังนี้

3.1 การนิยามกุลสตรีผ่านความอดทนและการสยบยอม

นางทิพมาลีถูกวางให้เป็นตัวแทนของผู้หญิงที่ดำรงตนอยู่ภายใต้กรอบของกุลสตรี กล่าวคือ เป็นผู้หญิงที่อดทน ไม่โต้แย้ง และยอมรับอำนาจของสามี แม้ในสถานการณ์ที่ตนเองเผชิญความไม่เป็นธรรมอย่างร้ายแรง ดังตัวบท

ไอ้พระผ่านเกล้าเจ้าประคุณ เคยพึงบุญอันเกศเกศา
แต่รุ่มราวสาวหนุ่มคัมขรา ไม่ข้องขัดอ้อมาพระสามี
มาเกิดเชิญเป็นเคราะห์เพราะวิวาท ให้ขุนเคืองเบื่องบาทบทรศรี
เพราะเบาจิตผิดพลั้งครั้งนี้ พระภูมิจึงโปรดยกโทษทัณฑ์

(กรมศิลปากร, 2528, น. 26)

จากตัวบทจะเห็นว่า คำว่า “ไม่ข้องขัด” ในตอนนี้นั้นสำคัญ เพราะแสดงให้เห็นว่าการไม่ได้แย่งอำนาจของสามีถูกทำให้เป็นคุณธรรมของหญิงดี แม้นางทิพมาลีจะเป็นฝ่ายได้รับความรุนแรง นางก็ยังพยายามยืนยันความภักดีของตนเองอยู่เสมอ ภาพเช่นนี้สะท้อนมายาคติที่ทำให้ความอดทนและการยอมจำนนของผู้หญิงถูกยกย่อง มากกว่าจะชี้ให้เห็นความไม่เท่าเทียมทางอำนาจที่ผู้หญิงต้องเผชิญ

3.2 มายาคติแม่ผู้เสียสละในพื้นที่จำกัด

นอกจากบทบาทภรรยาแล้ว บทละครยังสร้างคุณค่าของผู้หญิงผ่านบทบาทแม่ ซึ่งถูกยกให้เป็นอุดมคติสำคัญของความเป็นหญิง ผู้หญิงจึงถูกคาดหวังให้เสียสละ อดทน และห่วงใยผู้อื่นมากกว่าตนเอง ดังตัวบท

แม่นี้ชีวิตไม่รอดแล้ว จะคลาดแคล้วแก้วตาม้วยอาลัย
จะเกิดไหนให้สองพี่น้องนั้น ได้กำเนิดเกิดครรภ์ของมารดร
แล้วฝากฝังทั้งปวงข้าหลวงใหญ่ แม้นหน่อไผ่ผิดพลั้งช่วยสั่งสอน
สงสารลูกผูกใจอาลัยวอน สะอื้นอ้อนโศกาอาลัย

(กรมศิลปากร, 2528, น. 23-24)

จากตัวบทจะเห็นว่า แม้นิยามที่ตนเองกำลังเผชิญความทุกข์อย่างหนัก นางทิพมาลียังคงแสดงความห่วงใยต่อลูกและฝากฝังให้ผู้อื่นช่วยดูแลต่อไป ภาพของแม่ผู้เสียสละเช่นนี้สะท้อนว่า ผู้หญิงถูกทำให้มีคุณค่าในฐานะผู้ดูแลและผู้เสียสละเป็นสำคัญ และสะท้อนให้เห็นว่าพื้นที่ของผู้หญิงในเรื่องมักถูกจำกัดให้อยู่ในบทบาทภายในครอบครัวมากกว่าการมีอำนาจต่อรองในพื้นที่สาธารณะ

สรุปผลการศึกษา

ผลการศึกษาพบว่า บทละครเรื่อง *อภัยนุราช* สะท้อนโครงสร้างสังคมแบบปิตาธิปไตย โดยวางตัวละครชาย โดยเฉพาะท้าวอภัยนุราช ให้เป็นศูนย์กลางของอำนาจทั้งในระดับรัฐและครอบครัว โดยทำงานผ่านการกำหนดความหมายเกี่ยวกับความถูกต้อง ความชอบธรรม และบทบาททางเพศในสังคม

แนวคิดเรื่องวาทกรรมตามแนวคิดของมิเชล ฟูโกต์ (Foucault, 1972, pp. 116–117) ช่วยอธิบายว่าอำนาจทำงานผ่านการสร้างความจริงที่ผู้คนในสังคมยอมรับร่วมกัน กล่าวคือ เมื่อกษัตริย์ถูกวางให้มีสถานะเป็นศูนย์กลางของอำนาจและความชอบธรรม การตัดสินใจของกษัตริย์จึงถูกทำให้เป็นสิ่งที่ไม่ว่าใครจะโต้แย้งได้ แม้การกระทำนั้นจะเกี่ยวข้องกับความรุนแรงหรือความอยุติธรรมก็ตาม

จากการวิเคราะห์พบว่า วาทกรรมชายเป็นใหญ่ในเรื่องทำหน้าที่กำหนดความหมายของความเป็นชายให้สัมพันธ์กับอำนาจ ความเด็ดขาด และการควบคุมผู้อื่น โดยเฉพาะในกรณีของท้าวอภัยนุราชที่ต้องรักษาสถานะของกษัตริย์และผู้นำชายอยู่ตลอดเวลา ความกลัวต่อการสูญเสียศักดิ์ศรีหรือการถูกมองว่าอ่อนแอ จึงผลักดันให้พระองค์ใช้อำนาจและความรุนแรงเพื่อยืนยันสถานะของตน (กุสุมา รักษมณี และคณะ, 2550, น. 317–318) อีกทั้งวาทกรรมเดียวกันนี้ก็ทำหน้าที่กำหนดความเป็นหญิงให้สัมพันธ์กับความอดทน ความเรียบร้อย และการเสียสละ ส่งผลให้ตัวละครหญิงถูกจำกัดบทบาทให้อยู่ในฐานะผู้ตามและผู้รองรับอำนาจของผู้ชาย

นอกจากนี้ การวิเคราะห์ยังชี้ให้เห็นว่า มายาคติหลายประการ เช่น ความคิดที่มองผู้หญิงเป็นทรัพย์สินของชาย ผู้หญิงในฐานะวัตถุแห่งความปรารถนา และภาพหญิงดีที่ต้องอดทนและเสียสละ ล้วนมีส่วนทำให้การควบคุมและความรุนแรงต่อผู้หญิงถูกมองว่าเป็นเรื่องยอมรับได้ในสังคม ทั้งยังพบว่าโครงสร้างปิตาธิปไตยสร้างแรงกดดันต่อผู้ชายให้ต้องรักษาสถานะความเป็นผู้นำและอำนาจของตนอยู่ตลอดเวลา

กล่าวโดยสรุป บทละครเรื่อง อภัยนุราช เป็นวรรณกรรมที่สะท้อนความสัมพันธ์ระหว่างเพศ อำนาจ และค่านิยมทางสังคมในบริบทศักดินาได้อย่างชัดเจน การอ่านผ่านแนวคิดปิตาธิปไตยจึงช่วยให้เห็นว่า วรรณกรรมสามารถทำหน้าที่ทั้งสะท้อนและสืบทอดกรอบความคิดเรื่องเพศของสังคมได้พร้อมกัน

เกี่ยวกับผู้เขียน

ณัฐพงษ์ แก้วสีสด: นักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา s65121109002@ssru.ac.th

ศุภฤกษ์ กล่อมสุข: นักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา s68121109027@ssru.ac.th

สุภัทธร สุรนภิญโญ: อาจารย์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา suphakkhatat.su@ssru.ac.th

รายการอ้างอิง

กุสุมา รักษมณี, เสาวณิต จุลวงศ์ และ สายวรุณ น้อยนิมิต. (2550). *ศักดิ์ศรีและความอับอายในวรรณกรรมไทย*.

แม่คำผาง.

กรมศิลปากร. (2528). *บทละครเรื่องอภัยนุราช* (พิมพ์ครั้งที่ 2) . โรงพิมพ์สามมิตร.

- ไกล่รุ่ง ภู่อ่อนโส. (2563). อำนาจของผู้หญิง: การท้าทายความสัมพันธ์เชิงอำนาจกับแนวคิดปิตาธิปไตยในนวนิยายสมัยใหม่. *วารสารมนุษยศาสตร์กับสังคม*, 6(1), 43–61.
<https://so06.tci-thaijo.org/index.php/husocjournal/article/view/240600>
- ชูศักดิ์ ภัทรกุลวณิช. (2558). อ่าน (ไม่) เอาเรื่อง (พิมพ์ครั้งที่ 2). อ่าน.
- ณรงค์กร รอดทรัพย์. (2555). ปิตาธิปไตย : ภาพสะท้อนแห่งความไม่เสมอภาคระหว่างชายหญิงในสังคมเอเชีย. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 4(2), 30–4. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/bruj/article/view/75658>
- ดิษยพรรณ ศรีบุญเรือง และอรทัย เพ็ญระ. (2563). เพศภาวะและเพศวิถีในเสภาเรื่องขุนช้างขุนแผน. *วารสารมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 5(3), 20–33. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JSBA/article/view/240347>
- ธีรธ รัสสีปัญญา และ ศานติย์ ศรีคุณ. (2567). ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับอุดมการณ์ในวาทกรรมความเป็นหญิงในหนังสือเรียนวรรณคดีวิจิตร ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 41(1), 50–95. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/HUSO/article/view/268578>
- นฤพนธ์ ตัววิเศษ. (2556). เพศหลากหลายในสังคมไทยกับการเมืองของอัตลักษณ์. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 25(2), 137–168. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jss/article/view/172924>
- นันทา ขุนภักดี. (2564). อภัยนุราช : บทละครนอกวรรณกรรมการละครที่ทรงคุณค่า. *วารสารอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 18(1–2), 65–90. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jasu/article/view/250953>
- สรยา รอดเพชร, ทศนีย์ ทานตวานิช และ นันทนัย ประสานนาม. (2561). ผู้หญิงกับปิตาธิปไตยในนวนิยายของอุทิศ เหมะมูล. *วารสารวิชาการคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*, 14(1), 53–80. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/eJHUSO/article/view/131587>
- อภิสิทธิ์ มีปัญญา. (2562). เพศวิถีของ "กากี" นางในวรรณคดี. *วารสารครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ*, 2(2), 48–67. <https://so18.tci-thaijo.org/index.php/edusskru/article/view/1767>
- Gerda, L. (1986). *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Pantheon Books.

Sieg oder Niederlage? Kinderland als Schlachtfeld des kollektiven Gedächtnisses Gedächtnisses

Victory or Defeat? Kinderland as a Battlefield of Collective Memory

สนามรบแห่งความทรงจำร่วมใน คินเดอร์ลันด์: ชัยชนะหรือความพ่ายแพ้?

Waraphorn Poonsombat*

วราภรณ์ พูนสมบัติ

Weerawut Sintupattanapun

วีรุฒิ สินธุ์พัฒนพันธุ์

Faculty of Humanities, Kasetsart University

คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาต่างประเทศ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

waraphorn.p@ku.th*

Received: 16 February 2026

Revised: 28 May 2026

Accepted: 30 May 2026

Abstract

Literatur fungiert seit jeher als wesentliches Medium des kollektiven Gedächtnisses, da sie es ermöglicht, historische Ereignisse jenseits reiner Fakten tiefer erfahrbar zu machen. In diesem Kontext bietet die Graphic Novel als hybride Gattung von Bild und Text eine besondere ästhetische Dimension, um Emotionen und subjektive Perspektiven zu vermitteln. Die vorliegende Arbeit untersucht Mawils Werk *Kinderland* als Medium des kollektiven Gedächtnisses. Ziel ist es, zu analysieren, wie im Werk *Kinderland* verschiedene Arten des kollektiven Gedächtnisses dargestellt werden. Dabei wird der theoretische Rahmen der Theorie der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses von Astrid Erll (2017) verwendet, um die Merkmale der Darstellung zu identifizieren. Zudem unterstützt die Bilderbuchanalyse von Michael Staiger (2022) die Untersuchung der intermodalen Ebene der Erinnerung. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass einerseits die Erinnerung an die Freundschaft im erfahrungshaftigen Modus, andererseits die Erinnerung an den Mauerfall im monumentalen Modus dargestellt werden. Dabei zeigt sich jedoch, dass auch

Treffpunkte stattfinden, in denen der erfahrungshafte und monumentale Modus harmonieren und versuchen, ihre Rollen hervorzuheben. Dies verdeutlicht das instabile Verhältnis zwischen beiden Modi, die einander abwechseln, verschmelzen oder dominieren. Dadurch erweist sich *Kinderland* nicht nur als Medium des kollektiven Gedächtnisses. Das Werk ist vielmehr ein metaphorisches Schlachtfeld, auf dem beide Gedächtnisformen vielfältig zusammenwirken und einander ergänzen.

Keywords: Kinderland, kollektives Gedächtnis, Erfahrungshaftiger Modus, Monumentaler Modus

Abstract

Literature has always functioned as an essential medium of collective memory, allowing historical events to be experienced more deeply than mere facts. In this context, the graphic novel, as a hybrid genre of image and text, offers a unique aesthetic dimension for conveying emotions and subjective perspectives. This study examines Mawil's work *Kinderland* as a medium of collective memory. The goal is to analyze what collective memory is represented in Mawil's *Kinderland* and how. Astrid Erll's (2017) theoretical framework on the rhetoric of collective memory is used to identify the characteristics of this representation. In addition, Michael Staiger's (2022) picture book analysis supports the investigation of the intermodal level of memory. The research results show that both the experiential memory of friendship and the monumental memory of the fall of the Berlin Wall are represented. Interestingly, there are also points of convergence where the experiential and monumental modes appear harmoniously and simultaneously, each attempting to highlight its own role. This illustrates the unstable relationship between the two modes, which alternate, merge, or dominate one another. Consequently, *Kinderland* proves to be not only a medium of collective memory. It is, rather, a battlefield where both forms of memory interact in diverse ways and complement each other.

Keywords: Kinderland, Collective memory, Experiential mode, Monumental mode

บทคัดย่อ

วรรณกรรมถือเป็นสื่อกลางสำคัญอย่างหนึ่งของความทรงจำร่วมมาโดยตลอด เนื่องจากวรรณกรรมช่วยให้เราสามารถเข้าถึงเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้นนอกเหนือไปจากข้อเท็จจริงเพียงอย่างเดียว ในบริบทนี้ได้มีการนำนวนิยายภาพในฐานะวรรณกรรมแบบผสมผสานระหว่างภาพและตัวอักษรเข้ามามีบทบาท เนื่องจากวรรณกรรมประเภทนี้ได้มอบคุณค่าทางสุนทรียศาสตร์อันโดดเด่นในการถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึก รวมถึงมุมมองส่วนบุคคลได้มากขึ้น งานวิจัยชิ้นนี้จึงมุ่งศึกษาผลงานเรื่อง *Kinderland* ของมาวิล (Mawil) ในฐานะสื่อกลางของความทรงจำร่วม โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ว่า ความทรงจำร่วมประเภทใดที่ถูกถ่ายทอด และมีกระบวนการนำเสนออย่างไรในผลงานชิ้นดังกล่าว การศึกษานี้ได้นำกรอบแนวคิดทฤษฎีว่าด้วยวาทศิลป์แห่งความทรงจำร่วม (Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses) ของอัสทริด แอร์ล (Astrid Erll, 2017) มาใช้เพื่อจำแนกอัตลักษณ์ของการนำเสนอดังกล่าว พร้อมทั้งผสานด้วยแนวทางการวิเคราะห์หนังสือภาพ (Bilderbuchanalyse) ของมิคาเอล ชไตเกอร์ (Michael Staiger, 2022) เพื่อร่วมสนับสนุนการศึกษาความทรงจำในสื่อผสม ผลการวิจัยเผยให้เห็นว่า ตัวบทได้ถ่ายทอดทั้งความทรงจำเกี่ยวกับมิตรภาพในรูปแบบเชิงประสบการณ์และความทรงจำเกี่ยวกับเหตุการณ์หลายกำแพงเบอร์ลินในรูปแบบเชิงอนุสาวรีย์อันเป็นรูปแบบที่เน้นการจารึกเหตุการณ์สำคัญทางประวัติศาสตร์ ยิ่งไปกว่านั้น ยังพบพื้นที่ร่วมอันเป็นจุดนัดพบที่รูปแบบเชิงประสบการณ์และรูปแบบเชิงอนุสาวรีย์นี้ปรากฏตัวขึ้นพร้อมกันอย่างกลมกลืน ทว่าต่างก็พยายามขับเน้นบทบาทอันเป็นเอกลักษณ์ของตนเองด้วยเช่นกัน ปรากฏการณ์นี้สะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่ไม่คงที่ระหว่างรูปแบบทั้งสอง ที่มีการสลับสับเปลี่ยน หลอมรวม หรือเข้าครอบงำซึ่งกันและกันอยู่ตลอดเวลา ด้วยเหตุนี้ *Kinderland* จึงไม่เพียงแต่ทำหน้าที่เป็นสื่อกลางของความทรงจำร่วมเท่านั้น หากแต่ยังเป็นสมรภูมิทางวรรณศิลป์ที่ความทรงจำทั้งสองรูปแบบต่างเข้ามามีปฏิสัมพันธ์ ร่วมมือ และเติมเต็มซึ่งกันและกันในหลากหลายมิติ

คำสำคัญ: คินเดอร์ลันด์ (Kinderland) ความทรงจำร่วม การนำเสนอความทรงจำในเชิงประสบการณ์ การนำเสนอความทรงจำในเชิงอนุสรณ์

Einleitung

Im Forschungsbereich des „Kulturellen Gedächtnisses“ (engl. Cultural Memory) – der in der anglophonen und in der deutschsprachigen akademischen Welt unterschiedlich definiert wird – gibt es viele Konzepte, die auf verschiedene Literaturformen angewendet werden können. Jedoch konzentrieren sich die meisten Studien auf textbasierte literarische Werke wie etwa

Romane und Kurzgeschichten. Bilddominierende Textsorten wie Graphic Novels und Comics gewinnen andererseits in der geisteswissenschaftlichen Forschung zunehmend an Bedeutung und werden verstärkt herangezogen, unter anderem im Forschungsgebiet der Gedächtnisforschung (vgl. Twark, 2017). Wie andere Medien dienen die Graphic Novels als Träger und Vermittler der Erinnerung, weil sie auch für die zukünftige Generation die von ihnen nicht direkt erlebten Ereignisse bewahren und weitervermitteln (vgl. Hirsch, 2008). Das gilt auch für eine der wichtigen Eigenschaften des kulturellen Gedächtnisses aus Assmanns Sicht, nämlich die Identitätskonkretheit (vgl. Assmann, 1988, S. 13-15). Wegen ihrer bildlichen Dominanz können Graphic Novels kollektive Erinnerungen visualisieren, ohne sich ausschließlich auf Textbeschreibungen zu stützen. Trotzdem sind diese dargestellten Erinnerungen nicht in allen Medien wirklichkeitsgetreu und spiegeln die eigene Wirklichkeit wider. Bei der rekonstruierenden Einstellung der Erinnerungen spielen heutzutage zwei Faktoren eine wichtige Rolle, nämlich die neue Medientechnologie und die Kommerzialisierung (Landsberg, 2018, S. 146). Einerseits kann jeder aus seiner eigenen Interpretation bzw. Erfahrung eine Erinnerung rekonstruieren, die seiner Ideologie und seinem Glauben dient. Andererseits wird eine Erinnerung als Prosthetic Memory durch Medien zur Ware gemacht, und stellt meistens die kommerzialisierte Erinnerung die Mehrheit zufrieden (ebd.). Dazu bestätigt Mawil, der Autor der Graphic Novel Kinderland, selbst in einem Interview: „Trotzdem habe ich mir die Geschichte für den Comic ausgedacht, denn mein Leben war nicht so spannend wie Mircos. Ich habe aber viele Erinnerungen und Geschichten aus meiner Kindheit in dem Buch verarbeitet.“ (Mawil zitiert nach Sommersberg, 2015). Obwohl die Erinnerung in Kinderland nicht zu 100 % wahr und zum Teil erdacht ist, verfügt das Werk über eine Rhetorik, die die dargestellte Erinnerung aus der DDR-Zeit als ziemlich wirklichkeitsgetreu erscheinen lässt. Als Beweis dafür ist die Rezension auf der Rückseite zu sehen: „Wer das Leben in der DDR verstehen will, muss Mawils Kinderland lesen“ (Pilz, 2014). In dieser Arbeit wird daher die Graphic Novel Kinderland von Mawil analysiert, die von Kindheitserinnerungen im Sommer 1989 handelt. Die Studie konzentriert sich auf die Analyse der Darstellung des kollektiven Gedächtnisses. Dabei wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche Arten des kollektiven

Gedächtnisses in Kinderland auf welche Weise dargestellt werden. Ziel der Forschung ist es, die Merkmale und die Rhetorik der Darstellung des kollektiven Gedächtnisses in der intermodalen Dimension zu analysieren sowie Kinderland als Medium des kollektiven Gedächtnisses zu untersuchen. Die Analyse wird anhand der Gedächtnistheorie und der „Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses“ von Astrid Erll (2017) durchgeführt. Zur Unterstützung der Analyse wird zudem die Bilderbuchanalyse von Staiger (2022) herangezogen. Zu Beginn handelt es sich um die Einleitung. Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen erläutert, der sich mit dem kollektiven Gedächtnis und dessen Darstellung in der Literatur befasst. Zudem werden der historische Kontext und die Dimensionen der Analyse der Graphic Novel erläutert. Im dritten Teil wird die Forschungsmethodik beschrieben, nämlich die gewählten Analysestrategien, um die Forschungsfragen zu beantworten. Der vierte Teil präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung zu den Fragen, welche kollektive Erinnerung dargestellt wird und auf welche Weise dies geschieht. Im fünften Teil werden die Diskussion und Interpretation der Darstellungen des kollektiven Gedächtnisses in Kinderland dargelegt, die zeigen, dass der Literatur mehr Funktionen zugeschrieben werden können als nur die eines Gedächtnismediums.

Theoretischer Teil

Gedächtnistheorie: Vom kollektiven Gedächtnis zur Literatur

Definitionen des Begriffs des kollektiven Gedächtnisses

Heutzutage wird der Begriff „Gedächtnis“ in vielen Teilgebieten der Forschung interpretiert, sei es in den Naturwissenschaften, der Psychologie oder der Soziologie. Diese Forschungsarbeit konzentriert sich jedoch hauptsächlich auf die soziale und kulturelle Dimension. Eine wichtige Grundlage hierfür ist das Konzept Assmanns (vgl. 1988, S. 9–19). Er betrachtet das Gedächtnis in dieser Dimension als das gesamte Wissen innerhalb der Interaktionen einer bestimmten Gesellschaft. Dieses Wissen bestimmt das Handeln und die Wahrnehmung und muss von Generation zu Generation weitergegeben und wiederholt werden. Dabei unterscheidet er zwei Formen des Gedächtnisses, die sich nach den Eigenschaften, der Herkunft und dem Zeitraum

deutlich voneinander abgrenzen, nämlich das kommunikative Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis.

Bei der Untersuchung von Gedächtnissen, die in literarischen Texten vermittelt werden, wird jedoch hauptsächlich der theoretische Rahmen von Erll herangezogen. Erll begreift Literatur nämlich als aktives Medium des kollektiven Gedächtnisses, das Erinnerungen nicht nur speichert, sondern auch formt und vermittelt. Dies liegt daran, dass Erll verschiedene bisher unsystematisch verwendete Konzepte unter dem Oberbegriff „kollektives Gedächtnis“ systematisiert hat (vgl. 2017, S. 24–26). Dieses Konzept kann alle Prozesse erklären, mit denen Gesellschaft und Kultur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch verschiedene Medien wie Sprache, Kommunikation und kulturelle Praktiken verbinden (vgl. ebd. 2017, S. 5). Darüber hinaus gilt die Theorie von Erll als eine moderne und aktuelle Weiterentwicklung der Gedächtnisforschung in der akademischen Welt. Dabei übernimmt Erll Assmanns Unterscheidung der Gedächtnistypen unter diesem Oberbegriff, um die Unterschiede in der Anwendung wie folgt zu verdeutlichen (Erll, 2017, S. 24–26):

Das kommunikative Gedächtnis entsteht durch alltägliche Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen. Es betont die historischen Erfahrungen von Zeitzeugen und ist veränderbar. Dieses Gedächtnis hat einen begrenzten Zeitraum von etwa 80 bis 100 Jahren und verschiebt sich mit der Gegenwart. Jeder kann sich an die Vergangenheit erinnern und sie interpretieren. Zudem bildet diese Art des Gedächtnisses den Bereich der Oral History und dient als Grundlage für einen Vergleich mit dem kulturellen Gedächtnis.

Im Gegensatz dazu ist das kulturelle Gedächtnis eine Form von Gedächtnis, die an kulturelle Objekte gebunden ist, wie zum Beispiel Texte, Rituale und Symbole. Es wird bewusst von Experten wie Priestern oder Archivaren geschaffen, die für die Interpretation und Weitergabe zuständig sind. Die Inhalte beziehen sich auf Ereignisse der Vergangenheit, die der Gemeinschaft eine feste Bedeutung verleihen. Dieses Gedächtnis steht über der Zeit der Zeitzeugen und wird als „absolute Vergangenheit“ betrachtet. Es hat sechs wichtige Merkmale: Identitätskonkretheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit und Reflexivität. Basierend auf der

genannten Theorie wird das Konzept des kollektiven Gedächtnisses von Erll für die Analyse verwendet, besonders im Bereich der Untersuchung des Gedächtnisses in der Literatur. Darüber hinaus wurde in dieser Arbeit festgestellt, dass der Begriff ‚Gedächtnis‘ eher auf kognitive Mechanismen hinweist, während ‚Erinnerung‘ stärker das Bewusstsein für die Vergangenheit betont. Dennoch werden in dieser Forschung beide Begriffe als Synonyme verwendet, um die Forschungsfragen zu untersuchen und zu analysieren. Im Anschluss daran müssen auch die Darstellungsmethoden untersucht werden, was im nächsten Abschnitt näher erläutert wird.

Die Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses

Bei der Betrachtung der Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses argumentiert Assmann (1995, S. 243), dass Literatur keine inneren Eigenschaften besitzt, die ihren Status als Gedächtnismedium vollständig garantieren. Dieser Prozess hängt primär von externen Faktoren ab wie der Anerkennung durch kulturelle Institutionen, der medialen Darstellung und Kritik sowie den Rezeptionsstrategien der Leser. Im Gegensatz dazu zeigt Astrid Erll (2017, S. 191–209) auf, dass Literatur durch die sogenannte ‚Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses‘ dennoch eng mit dem Gedächtnis verknüpft ist. Diese Rhetorik dient dazu, verschiedene Arten von Erinnerungen in der Literatur darzustellen. Dadurch bekommt man das Gefühl, dass die Literatur wirklich aus echten Erinnerungen entstanden ist. Erll unterscheidet dabei fünf Modi dieser Rhetorik:

1. Erfahrungshaftiger Modus: Dieser Modus konzentriert sich auf individuelle Erfahrungen, wobei Personen, ihre Handlungen, Gedanken und Gefühle ins Zentrum gerückt werden. Außerdem zeichnet sich dieser Modus durch die Darstellung des Alltagslebens aus, etwa durch alltägliche Details und spezifische Erlebnisse. Dies ähnelt dem Erinnern an die Vergangenheit im persönlichen Gedächtnis. Dieser Modus basiert wesentlich auf dem Konzept des kommunikativen Gedächtnisses.

2. Monumentaler Modus: Dieser Modus lässt literarische Texte als Medien erscheinen, die eng mit Traditionen und Kulturen verknüpft sind. Dabei werden Aspekte hervorgehoben, die

sichtbar bleiben, bewahrt und an sie erinnert werden sollen. Die Texte wirken als konstruierte Symbole, die eine bestimmte Botschaft vermitteln und sich sowohl den Zeitgenossen als auch den nachfolgenden Generationen präsentieren. Diese Form der Darstellung ähnelt dem Erinnern an die Vergangenheit mittels Medien und Praktiken des kulturellen Gedächtnisses, etwa durch Mythen oder Rituale. Somit findet die Darstellung auf der Ebene des kulturellen Gedächtnisses statt.

Darüber hinaus gibt es in der Literatur ein Verhältnis zwischen einem erfahrungshaftigen und einem monumentalen Modus, das beim Vermitteln der Vergangenheit ständig zwischen beiden hin- und herpendelt. Die Literatur ist ein Zwischenraum, in dem Details der Alltagswelt zu kulturell bedeutsamen Elementen werden können. Gleichzeitig können mythische oder historische Ereignisse mit Lebenserfahrungen gefüllt werden.

3. Historisierender Modus: Der historisierende Modus stellt die Vergangenheit eher als Wissen oder als Untersuchungsobjekt dar, statt eine spezifische Gruppenidentität zu schaffen. Dadurch betrachten die Empfänger die Vergangenheit mit Distanz. Ein Hauptmerkmal dieses Modus ist die deutliche Nutzung wissenschaftlicher Instrumente wie etwa Fußnoten, Quellenangaben und die Betonung der Datengenauigkeit. Diese Details unterstreichen, dass die Vergangenheit ein Objekt einer abgeschlossenen Epoche ist. Zudem betrachtet dieser Modus die Vergangenheit als bereits beendet und völlig von der Gegenwart zu trennen. Das führt dazu, dass wir die Vergangenheit objektiv als historische Information betrachten können.

4. Antagonistischer Modus: Der antagonistische Modus nutzt die Literatur als Raum, um um die Macht über die Erzählung der Vergangenheit zu kämpfen. Dabei wird eine Identität für eine Gruppe geschaffen, während die andere Gruppe zum Anderen gemacht wird. Dies geschieht durch die Auswahl von Ereignissen, die die eigene Gruppe unterstützen, während die Glaubwürdigkeit der Gegenseite ignoriert oder untergraben wird. In diesem Modus lehnt die Literatur die Gleichheit der Stimmen ab. Stattdessen wird bewusst einer spezifischen Perspektive mehr Gewicht gegeben, um Glaubwürdigkeit zu schaffen und auf bestehende gesellschaftliche Überzeugungen einzuwirken.

5. Reflexiver Modus: Der reflexive Modus nutzt die Literatur als Raum, in dem die Leser den Prozess der Konstruktion des kollektiven Gedächtnisses beobachten und kritisch hinterfragen können. Es wird verdeutlicht, welche Ereignisse erzählt oder vergessen werden und wie die Vergangenheit durch soziale und kulturelle Kontexte geformt wird. Es gibt zwei Hauptmethoden der Darstellung: Erstens die explizite Reflexion, bei der die Charaktere direkt aussprechen, was die Probleme sowie die Funktionsweise von Erinnerung und Kultur sind, und zweitens die implizite Reflexion, die durch Ereignisse, Dialoge oder Rituale erzählt wird. Dabei werden verschiedene Erzähltechniken eingesetzt, die das Gedächtnis unvollständig oder durch aktuelle Erfahrungen verzerrt erscheinen lassen, um die Erzählung realistisch zu machen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Diese fünf Methoden zeigen nicht nur, dass Literatur ein Erinnerungsmedium ist, sondern sind auch Werkzeuge, um die Formen der Erinnerung klar voneinander zu unterscheiden. Daher setzt diese Arbeit diese Rhetorik als Hauptrahmen ein, um zu analysieren, was in Kinderland als kollektives Gedächtnis präsentiert wird und wie dies geschieht.

Literatur als Medium der Erinnerung mit drei großen Fragen

Um Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses zu untersuchen, ist es notwendig, die in der Textanalyse eingesetzten Theorien und Konzepte zu prüfen. Prasannam (2019, S. 78–90) schlägt einen Analyserahmen vor, der sich in drei Aspekte gliedert.

Zuerst betrifft dies die Merkmale des Gedächtnisses. Ob in Form von Texten, Denkmälern, Filmen oder Ritualen: All diese Elemente lassen Literatur entstehen. Deswegen ist das Verständnis des Kontexts wichtig, um zu untersuchen, welche Erinnerungen die Literatur präsentiert und welche Besonderheiten sie aufweist.

Der zweite Aspekt konzentriert sich stärker auf die Rhetorik des Gedächtnisses. Hier liegt der Fokus auf der Textanalyse und den Darstellungsmethoden, die Aspekte erzählbar machen, die man normalerweise nicht einfach erzählen kann.

Schließlich wird der Wert der Literatur als Erinnerungsmedium analysiert. Dabei wird untersucht, wie das Werk die Gesellschaft beeinflusst oder ob es nach der Veröffentlichung etwas Neues für die Kultur schafft. Darüber hinaus kann es in andere Medienformate umgewandelt werden.

Dieser Analyserahmen dient als Grundlage für die Festlegung des Rahmens und der Forschungsfragen zur Untersuchung des kollektiven Gedächtnisses in Kinderland. Besonders der erste und der zweite Punkt helfen dabei, zu klären, welche Art von Gedächtnis Kinderland präsentiert und wie die Rhetorik genutzt wird, um das kollektive Gedächtnis in der Literatur zu vermitteln.

Perspektiven der Gedächtnisforschung

Im Bereich der Gedächtnisforschung gibt es sehr vielfältige Arbeiten, da sie eng mit anderen Kontexten wie Gesellschaft und Kultur verbunden ist. Außerdem präsentiert die Theorie von Erll Medien als Faktoren, die das Gedächtnis prägen. Dies passt sehr gut in die heutige Zeit, da die Darstellung von Erinnerungen mediale Vermittler sowie eine gezielte Rhetorik in der Präsentation erfordert. Aus diesem Grund gibt es immer wieder Forschungsarbeiten, die die Gedächtnistheorie mit anderen Fachbereichen verbinden.

Die Forschungsarbeit von Birk (2015) untersucht die Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses in den historischen Erzählungen Stefan Zweigs. Diese Studie zeigt, dass Literatur verschiedene Erinnerungsmodi hervorruft und die Gesellschaft zum Hinterfragen anregen kann. Die vorliegende Arbeit ähnelt dieser Studie, indem sie ebenfalls die Theorie der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses als Hauptrahmen verwendet. Der Unterschied liegt jedoch im Untersuchungsobjekt. Diese Arbeit führt das Konzept andererseits weiter und analysiert es anhand einer Graphic Novel.

In der Forschungsarbeit über Fun Home von Stemann (2021) wurde analysiert, wie Gedächtnisse im Medium Comic durch das Zusammenspiel von Bild und Text neu konstruiert werden. Die Ergebnisse belegen, dass Comics Gedächtnisse besser darstellen können als konventionelle Literatur. Die Studie unterstreicht zudem, dass Gedächtnisse je nach aktuellen

Gefühlen verändert oder neu interpretiert werden können. Obwohl die genannte Forschung das Potenzial von Bild und Text für die Erinnerungserzählung aufzeigt, konzentriert sie sich primär auf die individuelle Erinnerung. Im Gegensatz dazu erweitert die vorliegende Arbeit die Analyse sowohl auf die persönliche als auch auf die kollektive Ebene und nutzt dabei den theoretischen Rahmen der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses von Erll vollständig. Darüber hinaus liegt ein besonderer Fokus auf der bildlichen Dimension, etwa auf Linien, Licht, Schatten und Bildkomposition. Dies stellt eine Erweiterung dar, da frühere Studien den visuellen Stil in dieser spezifischen Dimension bisher kaum untersucht haben.

Darüber hinaus lassen sich im Bereich der Gedächtnisforschung weitere relevante Forschungsansätze identifizieren, die das Spektrum der Untersuchungen um vielfältige Erinnerungen an die DDR erweitern. Die Forschung zur Erinnerung von DDR-Übersiedler*innen von Wehr (2017) zeigt, dass Erinnerungen an das Leben in der DDR, an die Ausreise und an den Neuanfang in der Bundesrepublik Deutschland innerhalb von Familien nicht einheitlich verarbeitet werden. Die einzelnen Familienmitglieder machen unterschiedliche Erfahrungen und deuten die gemeinsame Vergangenheit auf unterschiedliche Weise. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf Unterschieden, Spannungen und konflikthafter Aushandlungsprozessen des familialen Erinnerns. Das Verhältnis zwischen diesen persönlichen bzw. familialen und gesellschaftlichen Erinnerungen werden hingegen nicht systematisch untersucht. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Sie analysiert die Prozesse und Ergebnisse, durch die persönliche und gesellschaftliche Erinnerungen miteinander in Beziehung treten, nebeneinander bestehen und gemeinsam wirksam werden können.

Die Forschung von Schultze (2017) zur Rolle des kollektiven Gedächtnisses der Menschen im Stadtteil Prenzlauer Berg zeigt, dass Erinnerung nicht nur ein Rückblick auf die Vergangenheit ist. Vielmehr wird sie im Alltag genutzt, um die Identität des Raumes zu schaffen. Zudem wird erwähnt, dass die persönlichen Erinnerungen der Bewohner zu einem kollektiven Gedächtnis verschmelzen. Dies dient als Werkzeug, um die Identität der Gruppe zu schützen und symbolische Grenzen zwischen den Mitgliedern im Stadtteil und den Außenstehenden zu ziehen. Aus der oben genannten Literaturrecherche ergibt sich ein relevanter Unterschied. Während sich die bisherige

Forschung auf die Nutzung des kollektiven Gedächtnisses zur Identitätsabgrenzung und Ausgrenzung (Exclusion) konzentriert, fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die Darstellung des kollektiven Gedächtnisses in der Graphic Novel. Hierbei wird deutlich, dass die Beziehung zwischen persönlichem und sozialem Gedächtnis eher eine ergänzende Funktion hat, als ein Werkzeug zur sozialen Ausgrenzung. Dies hilft der jüngeren Generation, Emotionen und die Atmosphäre der Vergangenheit anhand vielfältiger und konkreter Perspektiven besser zu verstehen.

Da das Thema der Gedächtnisforschung sehr verbreitet ist, gibt es hierzu auch Forschungsarbeiten zur thailändischen Literatur. Treeratsakulchai und Tominaga (2022) analysierten in ihrem Artikel die Darstellung der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in den Beziehungen zwischen den Menschen in Khun Yuam und japanischen Soldaten im Roman Krathing Pa Khun Yuam. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede in der Darstellung der Erinnerung zwischen dem Roman und dem Videoformat. Die Studie konzentriert sich hauptsächlich auf den Vergleich der Inhalte beider Medien, statt den theoretischen Rahmen der Gedächtnisforschung anzuwenden. Dadurch wurde die Dimension der Rhetorik nicht vollständig analysiert. Die vorliegende Forschungsarbeit wird diese Lücke schließen, indem sie diesen theoretischen Ansatz nutzt, um die Darstellung des kollektiven Gedächtnisses in der Graphic Novel intensiv zu untersuchen.

Zudem gibt es eine Forschungsarbeit, die sich direkt mit Kinderland befasst. Die Studie von Bridges (2015) untersucht die Darstellung von Nostalgie- und Wende-Narrativen in Graphic Novels zur DDR-Zeit, etwa in Kinderland. Dabei dient Schillers Konzept der Sehnsucht oder der Erinnerung an die Vergangenheit als Analyserahmen. Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Graphic Novel keine romantische oder rückblickende Nostalgie erzeugt. Sie kritisiert sie und lehnt die herkömmlichen historischen Darstellungen eher ab. Ein interessanter Punkt für die Weiterführung ist die detaillierte Bildanalyse in Kinderland sowie deren Interpretation. Diese Analyseergebnisse können als Leitfaden dienen, um die bildliche Dimension zu untersuchen. Infolgedessen lassen sich die Merkmale verschiedenen Erinnerungen deutlicher unterscheiden und katorkarizieren. Darüber hinaus untersucht die vorliegende Arbeit angesichts der visualisierten Erinnerungen, wie sowohl kulturelle als auch kommunikative Erinnerungen dargestellt werden.

Historische Skizze der DDR: Der Weg von der Teilung zur Einheit

Nach der Niederlage im Zweiten Weltkrieg wurden Deutschland und seine Hauptstadt Berlin in vier Besatzungszonen aufgeteilt, die unter der Verwaltung der Westalliierten und der Sowjetunion standen. Doch aufgrund ideologischer Differenzen kam es zu Konflikten. Während die westlichen Alliierten den wirtschaftlichen Wiederaufbau und die Integration in das freie Weltsystem planten, wollte die Sowjetunion ein neutrales Deutschland unter sozialistischer Kontrolle. Diese unlösbaren Spannungen führten zur offiziellen Gründung zweier getrennter Staaten mit extrem unterschiedlichen Ideologien. Die Bundesrepublik Deutschland (Westdeutschland) wies eine parlamentarische Demokratie und eine soziale Marktwirtschaft auf. Im Gegensatz dazu hatte die Deutsche Demokratische Republik (Ostdeutschland) ein kommunistisches Regierungssystem und war Verbündete der Sowjetunion. Sie wurde von einer einzigen Partei, der SED, regiert und verfolgte das Konzept einer zentralen Planwirtschaft unter der Führung Walter Ulbrichts (Grau & Würz, 2016).

Die Teilung Deutschlands aufgrund dieser unterschiedlichen Ideologien spiegelte die völlig unterschiedliche Lebensqualität der Deutschen wider. In Westdeutschland gab es ein starkes Wirtschaftswachstum, das zum „Wirtschaftswunder“ führte (Grau & Würz, 2016). Im Gegensatz dazu war die Bevölkerung im Osten mit zahlreichen Problemen konfrontiert, was zu Unzufriedenheit führte. Diese Situation erschütterte die Regierung und übte starken Druck auf sie aus. Deshalb entschied sie sich, die Mauer aus den folgenden Gründen zu bauen:

- Lebensqualität: Die Ostdeutschen waren unzufrieden mit dem Mangel an Konsumgütern und den Problemen der Arbeitergruppen (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Grau & Würz, 2016).
- Steigende Flucht: Die Abwanderung von Ost nach West nahm stetig zu. Zwischen 1949 und 1961 flohen mehr als 2,7 bis 3 Millionen DDR-Bürger nach Westdeutschland (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Engelmann u. a., 2011). Die meisten Flüchtlinge waren gut ausgebildete Menschen und hochqualifizierte Arbeitskräfte. Dies verursachte das

Phänomen „Brain-Drain“ und führte dazu, dass die DDR massiv an qualifizierten Arbeitskräften und an Bevölkerung verlor (Grau & Würz, 2016).

- Die Sicherung der politischen Stabilität: Walter Ulbricht, der Führer der SED, wollte die Abwanderung endgültig stoppen und seine politische Macht behalten (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023).

Aus diesen Gründen wurde am 13. August 1961 die Berliner Mauer, das Symbol des Konflikts zwischen West und Ost, errichtet, um die Massenflucht zu stoppen, den wirtschaftlichen Zusammenbruch zu verhindern und die politische Stabilität der DDR zu sichern (Engelmann u. a., 2011; Grau & Würz, 2016). Der Bau der Mauer hatte sofortige Auswirkungen auf die Menschen. Er trennte die Stadt, Familien und Freunde schlagartig voneinander (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Klausmeier, 2025).

Die Situation nach dem Bau der Mauer konnte die Probleme jedoch nicht lösen. Die Unzufriedenheit der DDR-Bürger nahm sogar zu. Das lag an verschiedenen Gründen im System, darunter an der Kontrolle des Privatlebens durch das Ministerium für Staatssicherheit (Stasi). Auch die Kontrolle der Medienfreiheit führte dazu, dass die Menschen nur eine Seite der Fakten kannten. Zudem gab es soziale und wirtschaftliche Probleme, weil man keine qualitativ hochwertigen Produkte in ausreichender Menge für die Bevölkerung herstellen konnte (Grau & Würz, 2016). All diese Ereignisse und Faktoren führten zu so großer Unzufriedenheit, dass viele Menschen erneut versuchten, aus der DDR zu fliehen. Insbesondere die Öffnung der ungarischen Grenze bot vielen Ostdeutschen die Möglichkeit, über Ungarn nach Westdeutschland zu reisen. Andere versuchten, in die Botschaften in Prag und Warschau zu fliehen (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023). Eine weitere Erschütterung für den Staat war die ständigen Proteste gegen die DDR-Regierung, die schließlich zum Fall der Mauer führten. Dies zeigte sich in den Montagsdemonstrationen in Leipzig, die sich auf andere Städte wie Dresden, Jena und Potsdam ausweiteten. Zudem kam es am 4. November 1989 auf dem Alexanderplatz zur größten Demonstration in der DDR-Geschichte. Hier forderten rund 500.000 Menschen Pressefreiheit,

Reisefreiheit, Meinungsfreiheit und freie Wahlen (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Hertle, 2019).

Unter dem Druck der Fluchtwelle und der Proteste suchte die Regierung nach einem Ausweg und gab eine neue Reiseregelung für Privatreisen ins Ausland bekannt. In einer Pressekonferenz am 9. November 1989 las ein hochrangiges Mitglied der SED diese neue Regelung vor und erklärte, dass sie sofort in Kraft trete (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Hertle, 2019). Kurz darauf berichteten die Nachrichten über die Öffnung der DDR-Grenzen (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Hertle, 2019), woraufhin zahlreiche Bürger zu den wichtigen Grenzübergängen strömten. Da die Grenzbeamten keine klaren Befehle hatten, entschieden sie, die Grenze zu öffnen. Die Berliner Mauer, das Symbol der Teilung, brach zusammen, und Menschen aus Ost- und West-Berlin umarmten sich voller Freude über das Wiedersehen (Bundesstiftung Aufarbeitung, 2023; Hertle, 2019; Vinke, 2008). All diese Ereignisse waren das Ergebnis des Scheiterns der staatlichen Machtstruktur sowie des starken Wunsches nach Freiheit. Dies führte schließlich zum Fall der Mauer und zur Wiedervereinigung Deutschlands.

Die Öffnung der Mauer markierte das offizielle Ende der Teilung und führte zur deutschen Einheit. Ein Rückblick auf die Geschichte der DDR von der Gründung bis zum Zusammenbruch zeigt die über lange Zeit hinweg gewachsenen Spannungen sowie den Wunsch der Bürger nach Freiheit. Dieser gesamte Kontext ist eine wichtige Grundlage, um die Situationen, Gedanken und großen Erinnerungen aus dieser Zeit zu verstehen. Zudem dient dieses Basiswissen als Analyserahmen, um zu untersuchen, welche Gedächtnisse an die DDR präsentiert werden und wie sie im „Kinderland“ dargestellt werden.

Bilder mit Bedeutung: Werkzeuge der Bilderbuchanalyse nach Staiger

Für das Verständnis und die Analyse der Darstellung von Bilderbüchern oder Werken, die Geschichten durch Illustrationen erzählen, hat Staiger (2022, S. 6–23) ein sechsdimensionales Modell vorgeschlagen. Dieses Modell dient als Instrument, um das gesamte Bilderbuch oder einzelne Szenen detailliert zu analysieren. Die sechs Dimensionen bestehen aus:

1. Paratextuelle Dimension und materielle Dimension: Diese Dimension umfasst die Analyse der materiellen Eigenschaften eines Bilderbuchs wie Format, Größe, Gestaltung, Bindung und Papier, die passend zum Inhalt gewählt werden sollten. Darüber hinaus müssen alle weiteren Bestandteile berücksichtigt werden, darunter Peritexte wie Titel, Vorwort und Vorsatzblätter sowie Epitexte wie Rezensionen. All diese Faktoren beeinflussen die Entscheidung, ein Buch auszuwählen.

2. Verbale Dimension: Diese Dimension konzentriert sich auf Wörter, Sätze, Texte und den Schreibstil. Der Schreibstil umfasst dabei das Sprachniveau, die Verwendung rhetorischer Figuren, die Kohärenz, den Rhythmus sowie die Reime. Darüber hinaus werden das Tempus sowie Aspekte der Mehrsprachigkeit berücksichtigt, da die Werke häufig aus anderen Sprachen übersetzt werden.

3. Bildliche Dimension: Diese Dimension analysiert die grundlegenden Elemente der Bildgestaltung, etwa Linien, Farben, Flächen und Raumordnung. Dabei wird die Platzierung der Elemente, das Bildformat sowie die künstlerischen Techniken und Stile untersucht.

4. Intermodale Dimension: Diese Dimension untersucht das Zusammenspiel von Bild und Sprache beim Erzählen. Dabei werden das Verhältnis von Bild- und Textanteilen sowie das Layout als Anordnung der Elemente auf der Seite analysiert. Ebenfalls wird die Typografie mit Fokus auf Schriftart und Größe berücksichtigt.

5. Narrative Dimension: Diese Dimension konzentriert sich auf die Grundelemente der Erzählung wie Thema, Handlung, Raum und Zeit sowie auf zentrale Konzepte und Symbole. Dabei werden die Charaktere hinsichtlich ihres Aussehens und ihrer Gedankenwelt analysiert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Erzählperspektive, die durch die Erzählinstanz, den Erzählmodus sowie die Fokalisierung und Okularisierung bestimmt wird.

6. Kontextuelle Dimension: Um ein Bilderbuch zu verstehen, ist es notwendig, den intermedialen sowie den epitextuellen Kontext sowie relevante Theorien und Wissenschaften zu berücksichtigen.

Diese sechs Dimensionen der Bilderbuchanalyse dienen als Werkzeugkasten, der in dieser Arbeit eingesetzt wird, um die Darstellung des kollektiven Gedächtnisses in *Kinderland* zu untersuchen.

Methode

Kinderland: Eine Kindheit im Schatten des Mauerfalls

In dieser Arbeit wird die Graphic Novel *Kinderland* von Markus Witzel, bekannt unter dem Künstlernamen Mawil, untersucht. Das Werk wurde 2014 veröffentlicht und handelt von Mirco Watzke, einem Musterschüler aus der 7. Klasse. Die Geschichte spielt im Sommer 1989 in Ost-Berlin. Er lernt einen neuen Freund namens Torsten kennen, und ihre Freundschaft entwickelt sich beim Tischtennispielen, das eine zentrale Aktivität der Geschichte darstellt. Man kann sagen, dass die Geschichte auf den Kindheitserfahrungen des Autors basiert, da er 1976 in Ost-Berlin geboren wurde und dort aufgewachsen ist. Mawil sagt in einem Interview über die Verarbeitung von Kindheitserinnerungen im Werk : “Ich habe aber viele Erinnerungen und Geschichten aus meiner Kindheit in dem Buch verarbeitet. Zum Beispiel war der Tag des Mauerfalls bei mir genau so, wie ich ihn im Comic beschreibe“ (Mawil zitiert nach Sommersberg, 2015). Der Grund für Auswahl dieses Beispiels ist, dass das Werk ein literarischer Raum ist, der sowohl das kommunikative Gedächtnis der Hauptfigur als auch das kulturelle Gedächtnis der DDR widerspiegelt. Diese Kombination ist ein wichtiger Punkt, der im Rahmen der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses analysiert werden sollte. Darüber hinaus kann die Graphic Novel Emotionen und Atmosphären deutlicher wiedergeben als reine Texte. Dies führt zu einer Bildanalyse, die Symbole vermittelt und der Bedeutung der Erinnerungen mehr Klarheit verleiht. Daher hilft die Untersuchung von *Kinderland* nicht nur, herauszufinden, was erinnert wird, sondern zeigt auch auf tiefgehende Weise, wie sich das persönliche Gedächtnis und die Geschichte in ihrer Darstellung unterscheiden.

Gedächtnisse von Mirco und Mauerfall

Im Werk *Kinderland* wird das kollektive Gedächtnis der DDR-Zeit durch die Verknüpfung von Mircos persönlicher Perspektive und dem kulturellen Gedächtnis lebendig dargestellt. Um

den Analyserahmen zu definieren, ist es jedoch notwendig, die Arten des Gedächtnisses weiter einzuschränken. Im Bereich des kommunikativen Gedächtnisses legt diese Arbeit den Fokus auf Freundschaft, da das Hauptthema dieses Buches die Freundschaft zwischen den Figuren Mirco und Torsten ist. Gleichzeitig fokussiert sich das gesellschaftliche Gedächtnis auf den Mauerfall, der einen bedeutenden Wendepunkt in der deutschen Geschichte markiert. Das heißt, in *Kinderland* bezieht sich das Gedächtnis am Mauerfall auf die historischen Ereignisse, die eine Woche vor dem eigentlichen Fall der Berliner Mauer stattfanden und im Buch dargestellt werden.

Erfahrungshaftiger und monumentaler Modus

Zunächst unterscheidet die Theorie von Erll das kollektive Gedächtnis nach Merkmal und Herkunft in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Diese dienen als Grundlage für die Darstellung der Rhetorik sowie des erfahrungshaftigen und des monumentalen Modus. Diese Forschungsarbeit konzentriert sich jedoch hauptsächlich auf die Analyse der ausgewählten Modi. Der Grund dafür ist, dass die Untersuchung zeigen möchte, wie Erinnerungen durch literarische Rhetorik vermittelt werden, statt sie ausschließlich nach Eigenschaften, Herkunft und Typ zu klassifizieren. Dabei werden nur die beiden Modi ausgewählt, die im *Kinderland* am häufigsten vorkommen. Der erste Modus ist der erfahrungshaftige Modus, der persönliche oder alltägliche Erfahrungen fokussiert. Die Erinnerungen, die in diesem Modus präsentiert werden, bilden den Kern der Geschichte, die das alltägliche Leben von Mirco selbst darstellt. Der zweite Modus ist der monumentale Modus, der Medien mit Kultur und Geschichte verbindet. Da die Erinnerung an den Mauerfall, als etwas erscheint, an das man sich erinnert und das weitergegeben wird, eignet sie sich für die Darstellung im monumentalen Modus. Es gibt jedoch weitere Modi der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses nach Erll, die in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden. Dies begründet sich damit, dass die Freundschaftserinnerungen, die Mircos alltägliches Leben widerspiegeln, primär dem erfahrungshaftigen Modus entsprechen. Demgegenüber lässt sich die Erinnerung an den Mauerfall dem monumentalen Modus zuordnen. Die übrigen Modi treten im *Kinderland* nicht deutlich in Erscheinung.

Bildliche und Intermodale Dimensionen

Dieser Analyseaspekt ermöglicht es, den Umfang der Untersuchung einzugrenzen und die Analyse gezielt zu unterstützen. Aus diesem Grund verwendet diese Arbeit nur zwei Dimensionen der Bildanalyse: die bildliche und die intermodale Dimension. Da es sich bei *Kinderland* um eine Graphic Novel handelt, die aus einzelnen Bildern sowie aus Bildern mit Text besteht, sind diese beiden Dimensionen besonders relevant:

- Bildliche Dimension: Sie dient dazu, die Details der einzelnen Bilder genau zu analysieren. Dadurch lässt sich zeigen, welche Erinnerungen in einem Bild verborgen sind.
- Intermodale Dimension: Hier steht im Fokus, wie Bild und Text zusammenwirken. Es wird untersucht, wie sie sich gegenseitig ergänzen oder die Erzählung gemeinsam erweitern.

Befunde der Erinnerung: Kindheitsspuren vs. große Geschichte

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse von Mawils *Kinderland* präsentiert. Dabei wird gleichzeitig beantwortet, welche kollektiven Gedächtnisse dargestellt werden und wie dies durch die beiden ausgewählten Modi der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses sowie durch die Bilderbuchanalyse geschieht.

Im Kleinen erinnert: Freundschaft

Die Analyse beantwortet die Frage, welche Art des kollektiven Gedächtnisses in *Kinderland* auf welche Weise dargestellt wird. Sie zeigt, dass das Werk das Gedächtnis der Freundschaft zwischen den Charakteren Mirco und Torsten veranschaulicht. Diese Freundschaft entwickelt sich im Laufe der Geschichte und zeigt wichtige Aspekte, die die Bedeutung des Gedächtnisses für die Freundschaft verdeutlichen. Dies wird anhand folgender Szenen aus *Kinderland* gezeigt.

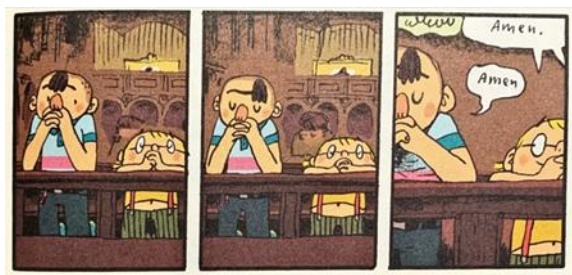
Betrachtet man zunächst den Beginn der Freundschaft, zeigt der Text die Erinnerung an ein Ereignis, bei dem Mirco einen Konflikt mit einer Gruppe von FDJlern in der Schule hatte und

von Torsten geschützt wurde. Diese Erinnerung wird im erfahrungshaftigen Modus präsentiert, da der Erinnerungsort der alltägliche Raum der Schule ist, der der Lebenswelt widerspiegelt. Dies erkennt man deutlich an der Darstellung durch Bilder und Text, in der die FDJler Mirco mit spöttischen Gesichtern am Kragen packen, während Torsten mit einem vor Wut roten Gesicht dazwischengeht. Dabei steht das Gefühl im Zentrum der Erzählung. Torstens Wut wird durch die große, fettgedruckte rote Schrift „Lass ihn!“ und „Lass ihn los!“ (Witzel 2014, S. 162) verdeutlicht. Diese intermodale Dimension setzt den Fokus auf Mircos persönliche Lebenserfahrung.

Des Weiteren wird die Erinnerung an die Entwicklung der Freundschaft durch den gemeinsamen Besuch in der Kirche dargestellt, der bereits Teil der täglichen Routine von Mirco war. Daher lässt sich diese Erinnerung eindeutig dem erfahrungshaftigen Modus zuordnen. In Abbildung 1 sieht man an Torstens Blick und Körperhaltung, dass er Mirco zunächst beobachtet und ihn anschließend aufmerksam nachahmt. Diese Szene setzt den Fokus auf die persönliche Lebenserfahrung durch die Komposition und das Bildverhältnis in einer Close-up-Einstellung, die die Gesichter beider Charaktere zeigt. Während Torsten auf der einen Hälfte beim Beten mit dem Wort „Amen“ (Witzel 2014, S. 227) zu sehen ist, zeigt die andere Hälfte Mircos lächelndes Gesicht. In diesem Moment steht das Gefühl im Zentrum der Erzählung, was der Darstellung im erfahrungshaftigen Modus entspricht.

Abbildung 1

Mirco und Torsten in der Kirche (Witzel 2014, S. 227)



Bei der gemeinsamen Erinnerung an die Freundschaft ist auch die Darstellung der Tischtennispartner zu erwähnen. Dieses Ereignis unterstreicht den erfahrungshaftigen Modus, indem die Handlungen und die freundlichen Gefühle der beiden Hauptfiguren miteinander

verknüpft werden. Dies wird auch durch die Verhältnisse zwischen Bild und Text verstärkt, da Mirco und Torsten fast immer im selben Panel dargestellt werden, was die Partnerschaft betont. Außerdem haben sie immer ein lächelndes Gesicht und eine Körpersprache, die Erfolg ausstrahlen lässt. In dieser Szene präsentiert das Abklatschen (High Five) eine besondere, persönliche Emotion. Dabei werden Bewegungslinien und Formen verwendet, um das Geräusch des Aufpralls durch Wahrnehmung spürbar zu machen. Man erkennt darin einen Ausdruck von Stolz und den Erfolg einer Freundschaft als Tischtennispartner. In der Zeichnung ist zu sehen, wie Torsten die Hände hochhebt, während Mirco vor Freude springt, was eine durch Bilder ausgedrückte Körpersprache für persönliche Emotionen darstellt. Zudem zeigt das nächste Bild Torsten mit dem Tischtennisschläger und Bewegungslinien sowie Texte, die den Schlag verdeutlichen, während Mirco lächelt und eine Siegerpose macht. Alle drei Bilder zeigen die Beziehung zwischen Bild und Text, da die Freude durch Texte in Sprechblasen wie „Ahahaha!“, „Jahaa“ und „Ha“ (Witzel 2014, S. 174-178) unterstützt wird. Es lässt sich feststellen, dass ihre Emotionen im Mittelpunkt der Erzählung stehen, wodurch die Erinnerung als individuelle Lebenserfahrung greifbar und realistisch erscheint.

Eine weitere Szene, die die Freundschaft der beiden Hauptcharaktere stark unterstreicht, ist der Blutschwur. Mirco und Torsten sahen diesen Schwur zuerst in einem Film, was sie so beeindruckte, dass er zu einer Erfahrung in ihrer eigenen Lebenswelt wurde. Dies stellt das Schaffen einer gemeinsamen Erinnerung im erfahrungshaftigen Modus dar, um zu bestätigen, dass ihre Freundschaft echt ist. Diese Darstellung wird durch die folgenden Bilder unterstützt. Das Messer wird im Zentrum des Fokus platziert, um zu zeigen, dass Gefühl und Konzentration im Mittelpunkt der Erzählung stehen. Danach werden Mircos persönliches Gefühl und seine individuelle Lebenserfahrung beim Schneiden des Handgelenks gezeigt. Die Darstellung von Bewegungslinien visualisiert dabei seine Angst und sein Zittern als sensorische Details. Der rote Hintergrund dient dazu, Gewalt, heftige Emotionen und den Druck auf den Charakter zu veranschaulichen und regt durch visuelle Wahrnehmung Gefühle an.

Im Rahmen der Freundschaftsanalyse wird auch der Bruch der Freundschaft untersucht. In Abbildung 2 steht Torsten mit einer selbstbewussten und gleichgültigen Haltung da, während

Mirco mit einer aggressiveren Körpersprache als gewöhnlich reagiert, indem er mit dem Finger an seine Schläfe zeigt und ein wütendes Gesicht macht. Es ist zu erkennen, dass beide Charaktere so positioniert sind, dass sie sich gegenüberstehen und heftig streiten, was einen realistischen Konflikt zwischen Freunden in der Lebenswelt darstellt. Neben den Bildern verstärkt auch der Text die Emotionen der Charaktere, etwa durch das Ausrufezeichen (!) in den Sprechblasen, das das Schreien im Bild widerspiegelt und Gefühle durch visuelle Wahrnehmung anregt. Diese Darstellung zeigt individuelle Lebenserfahrungen und Gedanken, die zum erfahrungshafteren Modus passen. Dabei spielen nicht nur Mirco oder Torsten eine Rolle, sondern auch andere Charaktere, die sich in der Mitte befinden und als Augenzeugen der Ereignisse fungieren. Man kann an ihren Worten erkennen, dass sie den Streit beenden wollen, während sie ihre Köpfe abwechselnd zu beiden Seiten drehen. Da diese Handlungen gleichzeitig geschehen, entspricht dies dem erfahrungshafteren Modus, der darauf abzielt, die Erinnerung an das Ereignis durch die Atmosphäre und die Emotionen in diesem Moment darzustellen.

Abbildung 2

Der Streit zwischen Mirco und Torsten (Witzel 2014, S. 240)



Anhand der Analyse einer gemeinsamen Erinnerung im *Kinderland* lässt sich festhalten, dass das Werk das Thema Freundschaft im erfahrungshafteren Modus darstellt. Dieser Modus stellt persönliche Gefühle sowie alltägliche Erfahrungen in den Vordergrund und wird zudem durch die Darstellung von Bildern sowie das Zusammenspiel von Bild und Text unterstützt, um die Gedächtnisse als realistische Erfahrungen zu vermitteln.

Zur Geschichte verdichtet: Der Mauerfall

Ein weiteres dargestelltes Gedächtnis in *Kinderland* ist der Mauerfall, der durch folgende Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses und die Bilderbuchanalyse gezeigt wird:

Das Gedächtnis an den Mauerfall in *Kinderland* ist mit dem historischen Kontext der Gesellschaft verknüpft, was zur Darstellung im monumentalen Modus passt. Abbildung 3 zeigt, dass Kinderland in dieser Szene eine bestimmte Botschaft über Politik und die Geschichte der DDR vermittelt. Dies geschieht durch Textelemente wie die Fernsehnachrichten über die Flucht von DDR-Bürgern in die deutsche Botschaft in Prag (Sontheimer, 2005). Zudem werden Medien eingesetzt, um historische Schlüsselereignisse zu vermitteln. Dies zeigt sich in der Darstellung in Zeitungen wie der „Neuen Deutschland“ sowie im DDR-Emblem, die beide als kulturelle Symbole fungieren. Diese Elemente dienen dazu, an die offizielle Geschichte zu erinnern, die in der Gesellschaft gemeinsam geteilt wird. Neben den Texten trägt die Verwendung von Close-ups im Fernsehen und in Zeitungen dazu bei, die Aufmerksamkeit gezielt auf diese Ereignisse zu lenken und sie als historische Fakten hervorzuheben. Dies unterstreicht die Funktion kultureller Gedächtnismedien wie Zeitungen und Fernsehnachrichten, die Teil der Strategien im monumentalen Modus sind, um die Vergangenheit als gemeinsames Monument oder kollektive Erinnerung im Bewusstsein der Gesellschaft zu verankern. Zudem zeigt dies die Funktion kultureller Gedächtnismedien.

Abbildung 3

Die Flucht-Nachrichten (Witzel 2014, S. 216)



Eine weitere Darstellung, die sich auf den Mauerfall bezieht, erscheint in Form von Protesten. In Abbildung 4 sind dunkle Farbtöne sowie die Vorwärtsbewegung einer Menschengruppe mit ängstlichen Gesichtern zu sehen. Dies unterstreicht die Stimmung, die als Ereignis des Protests oder des Widerstands gegen das DDR-System interpretiert werden kann. Diese Darstellung gehört zum monumentalen Modus, da sie ein historisches Ereignis im Kontext der häufigen Proteste wiedergibt. Zudem passt dies zum Zeitrahmen der Geschichte, der eine Woche vor dem Mauerfall liegt. Es lässt sich feststellen, dass in Kinderland auch das Gedächtnis an den Mauerfall im monumentalen Modus dargestellt wird, indem es mit dem allgemein bekannten historischen Kontext und den kulturellen Medien verknüpft wird.

Abbildung 4

Der Protest (Witzel 2014, S. 242)



Ein relevanter Punkt bei der Darstellung des kollektiven Gedächtnisses ist, dass die Erinnerung an den Mauerfall seltener vorkommt als die an die Freundschaft. Am Ende der Geschichte stellt sich jedoch heraus, dass sich das Verhältnis der Darstellung verändert hat. Die Erinnerung an den Mauerfall tritt deutlicher hervor, indem sie mit der Erinnerung an die Freundschaft verknüpft wird. Dies führt zu einer Darstellung, in der die kollektiven Gedächtnisse in einer anderen Darstellung dargestellt werden, die als Treffpunkt der Präsentation sowohl des erfahrungshaften als auch des monumentalen Modus verstanden wird.

Treffpunkt: Das Zusammenlaufen die Erinnerungen

Der Treffpunkt ist der Raum, in dem die Erinnerungen im monumentalen und erfahrungshätigen aufeinandertreffen. Er verbindet persönliche Erfahrungen mit überlieferten kulturellen Elementen und führt zu einer neuen Form der Darstellung. Aus der Analyse geht

hervor, dass dieser Treffpunkt am Ende der Geschichte am deutlichsten hervorkommt. Abbildung 5 zeigt die Szene, in der sich die Berliner Mauer öffnet. Hier werden Details der Micros-Lebenswelt mit kulturell bedeutsamen Elementen vereint, indem die Micros-Familie im gesellschaftlichen Raum Emotionen durch Mimik und Gestik vermittelt (erfahrungshaftiger Modus), während gleichzeitig das historische Ereignis im monumentalen Modus dargestellt wird. Die helleren Farbtöne verleihen der Szene eine zusätzliche Bedeutung, die langfristig für die Kultur wichtig ist. Daraus lässt sich erkennen, dass beide Gedächtnisse harmonisch präsentiert werden, ohne dass eine Erinnerung dominiert. Diese Szene präsentiert das kollektive Gedächtnis in beiden Modi gleichzeitig, wodurch eine Verbindung zwischen individueller Erfahrung und kulturellem Kontext hergestellt wird.

Abbildung 5

Die Grenzöffnung (Witzel 2014, S. 262-263)



Auf der nächsten Seite kehrt *Kinderland* jedoch zur Technik der abwechselnden Darstellung zurück, wodurch sich die Beziehung zwischen den beiden Gedächtnissen wieder verändert. Dies ist in Abbildung 6 zu sehen, in der Mircos Familie inmitten einer Menschenmenge nach Westdeutschland reist. Die Darstellung in kräftigen Farben und die Bildkomposition machen Mirco zum Zentrum der Seite und heben die Gefühle hervor, die er in diesem Moment erlebt. Das Ereignis des Mauerfalls ist im Vergleich dazu weniger auffällig, wodurch die Darstellung eher im erfahrungshaftigen Modus bleibt, obwohl beide Erinnerungen an diesem Punkt bereits

aufeinandertreffen. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus auf der folgenden Seite in Abbildung 7 wieder stärker auf dem Mauerfall als auf Mirco. Die Farben und die zentrale Platzierung betonen das Ereignis des Mauerfalls, was an den Bildern der Mauer, der Beamten in Uniform sowie der Menschen, die mit Lächeln und Tränen rufen, erkennbar ist. Auch das Erscheinen persönlicher Emotionen verschwindet, und die Emotionen der Hauptfigur Mirco geht dabei verloren. All dies sind Elemente, die in der Gesellschaft ein gemeinsames Bild prägen. Diese Elemente verknüpfen die Erinnerung eher mit Kultur und Gesellschaft als mit der Hauptfigur. Daher lässt sich feststellen, dass es im monumentalen Modus präsentiert wird. Das Zusammenspiel und die Beziehung der beiden Erinnerungen an diesem Treffpunkt spiegeln etwas Wichtiges wider. Obwohl sich die Erinnerungen in einem gemeinsamen Raum befinden, ist nicht festgelegt, ob der erfahrungshafte oder der monumentale Modus präsentiert wird. Denn wenn sie den Punkt erreichen, an dem sie zusammenkommen, versucht eine Erinnerung, dennoch auffälliger als die andere zu erscheinen. Daher ist die Beziehung im kollektiven Gedächtnis zwischen dem erfahrungshafte und dem monumentalen Modus flüssig und instabil (vgl. Erll 2017, S. 198). Es zeigen sich verschiedene Beziehungsformen vom Getrenntsein über den Kampf um Platz bis hin zum Zusammenkommen und zum gegenseitigen Überlagern, um die Mechanismen des Zusammenspiels beider Modi zu verdeutlichen.

Abbildung 6

Mirco in der Menschenmenge (Witzel 2014, S. 264)



Abbildung 7

Die Ereignisse am Checkpoint (Witzel 2014, S. 265)



Im Wechselspiel der Erinnerungen

Aus den Ergebnissen des dritten Kapitels wird deutlich dargestellt, dass *Kinderland* das Gedächtnis an die Freundschaft durch den erfahrungshaftern Modus und Gedächtnis an den Mauerfall durch den monumentalen Modus darstellt. Außerdem erscheinen die kommunikative Erinnerungen und kulturelle Erinnerungen am Ende der Geschichte gleichzeitig in jedem Treffpunkt. Bei der Betrachtung des Erscheinens beider Gedächtnisse stellt man fest, dass zunächst das Gedächtnis an die Freundschaft die größte Rolle spielt. Dies wird jedoch oft durch die Erinnerung an den Mauerfall unterbrochen, die nur in ein oder zwei Panels erscheint, etwa in der Szene über die Flucht-Nachrichten und den Protest während der Erzählung über die Freundschaft. Erst am Ende der Geschichte erscheinen beide Modi für einen Moment gleichzeitig harmonisch. Trotz der vorherigen Harmonie versuchen beide Erinnerungen danach, den Raum für sich zu beanspruchen und die jeweils andere zu überlagern. Daher zeigt die vorliegende Untersuchung, dass *Kinderland* als Schlachtfeld zwischen erfahrungshafterm und monumentalem Modus gelesen werden kann. Die Erinnerungen an die Freundschaft sowie die Erinnerung an den Mauerfall gelten als Soldaten, die miteinander kämpfen, um ihren Raum oder ihre Rolle im *Kinderland* zu schützen. In diesem Raum prallen die Erinnerungen direkt aufeinander, doch das Ergebnis dieses Kampfes ist, dass kein klarer Sieger feststeht. Zwar dominiert zu Beginn das Gedächtnis an die Freundschaft, doch am Ende gewinnt das Mauerfallgedächtnis stetig an Bedeutung. Folglich behalten beide Erinnerungen stets ihren eigenen Raum und werden nicht gänzlich ausgelöscht, deshalb gibt es keinen endgültigen Sieger. Aus den verschiedenen Beziehungen zwischen den Gedächtnisformen wird deutlich, dass der Versuch besteht, die eigene Dominanz hervorzuheben, um die jeweils andere Erinnerung sowohl zu ergänzen als auch deren Situation zu verändern. Wie die Analyse des Konflikts zwischen Mirco und Torsten zeigt, wurde die Situation durch die Formen des Mauerfallgedächtnisses verändert. Obwohl Mirco und Torsten sich bereits vor dem geplanten Tischtennisturnier versöhnt hatten, führte die Öffnung der Berliner Mauer dazu, dass das Turnier ausfiel. Als Mirco in den Westen gebracht wurde, war er weder vom historischen Ereignis noch von den neuen Eindrücken sichtbar beeindruckt. Stattdessen entschied er sich, diese Gelegenheit zu nutzen, um im Westen einen Tischtennisschläger für Torsten zu

kaufen. Dies diene als Bestätigung ihrer Freundschaft, die gerade erst wiederhergestellt worden war. Es ist erkennbar, dass die Formen des Gedächtnisses an die Freundschaft die Formen des Gedächtnisses an den Mauerfall genutzt haben, um die Situation zu wenden und ihre Kernideen in der gesamten Handlung zu bestätigen. Gleichzeitig braucht der Raum der Formen des Gedächtnisses an den Mauerfall persönliche Erfahrungen und Gefühle, um nicht nur eine Darstellung der Geschichte zu sein. Dieser Kampf zielt jedoch nicht darauf ab, das andere Gedächtnis zu zerstören, sondern die eigene Rolle zu schützen, damit sie nicht verschwindet. Dies führt dazu, dass beide Formen des Gedächtnisses gegenseitig ihre Lücken füllen. Deshalb vermitteln die Formen des kollektiven Gedächtnisses sowohl den erfahrungshaftern als auch den monumentalen Modus, wodurch sie eine untrennbare Beziehung aufzeigen. Es entspricht auch dem Konzept nach Erll über das Verhältnis zwischen dem erfahrungshaftern und dem monumentalen Modus, die immer miteinander reagieren und sich verbinden (vgl. Erll 2017, S. 198). Zusammen mit diesem Kampf ist die parallele Erzählstruktur ein wichtiger Faktor, der die Geschichte logisch erscheinen lässt. Die Freundschaft und der Mauerfall haben denselben Rhythmus. Der Beginn der Freundschaft, die persönlichen Konflikte während der politischen Proteste und die Maueröffnung verlaufen zeitgleich mit der Versöhnung der Charaktere. Da beide Stränge parallel verlaufen, präsentiert jede Art der Erinnerung ihre Hauptpunkte im gleichen Tempo. Keine Geschichte entwickelt sich schneller als die andere, was den Kampf in jedem Moment ausgleicht. Dies führt schließlich zu einer gleichzeitigen Heilung sowohl auf der persönlichen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

Zusammenfassend lässt sich durch die Untersuchung der Kampfstrategien zwischen den Modi des kollektiven Gedächtnisses und der parallelen Erzählstruktur feststellen, dass auch dann, wenn *Kinderland* die Formen des Gedächtnisses an die Freundschaft im erfahrungshaftern Modus als Hauptthema darstellen möchte, diese nicht allein stehen können. Sie brauchen den Einfluss der Formen des Gedächtnisses auf den Mauerfall im monumentalen Modus, um die Handlung voranzutreiben und die Geschichte zu vervollständigen. Man sieht das daran, dass am Anfang die Freundschaft eine größere Rolle spielt, aber am Ende der Mauerfall die Erzählung und die Handlung stark prägt. So wird *Kinderland* schließlich sowohl zu einem Schlachtfeld als auch zu

einem Medium, in dem beiden Modi der Erinnerungen aufeinandertreffen und perfekt miteinander koexistieren können.

Fazit

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, wie die Arten des kollektiven Gedächtnisses in *Kinderland* dargestellt werden. Zur Beantwortung wurden die Theorie des kollektiven Gedächtnisses sowie die Rhetorik von Erll (2017) herangezogen. Ziel war es, herauszufinden, welche Erinnerungen präsentiert werden und wie sie charakterisiert werden. Zudem wurden die bildlichen und intermodalen Dimensionen nach Staiger (2022) zur Unterstützung der Analyse herangezogen.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass *Kinderland* die Erinnerung an die Freundschaft im erfahrungshaftigen Modus darstellt, indem die Geschichte der Freundschaft und die persönlichen Gefühle der Figuren vermittelt werden. Gleichzeitig wird die Erinnerung an den Mauerfall im monumentalen Modus präsentiert, der sich auf politische Ereignisse wie Flucht, Proteste und den Mauerfall konzentriert. Darüber hinaus zeigt das Werk einen Treffpunkt an dem die Erinnerungen im monumentale und erfahrungshäftige aufeinandertreffen. Bei der Betrachtung aller im Werk vorkommenden Erinnerungen zeigt sich eine vielfältige Beziehung zwischen dem erfahrungshaftigen und dem monumentalen Modus. Sie wirken gemeinsam auf einem Schlachtfeld namens *Kinderland*. In diesem Zusammenhang gibt es keinen Sieger, da keine der beiden Erinnerungen die andere verdrängen oder untergraben will. Stattdessen kämpfen sie darum, ihre jeweilige Rolle zu behaupten, wodurch sie sich letztlich gegenseitig ergänzen. Obwohl der Autor seine persönlichen Kindheitserinnerungen betonen möchte, benötigt das Werk dennoch den monumentalen Stil, um die Handlung voranzutreiben. Eine Einschränkung dieser Arbeit war jedoch der Fokus auf die Freundschaft zwischen Mirco und der historischen Erinnerung an den Mauerfall. In der Realität bietet *Kinderland* noch weitere Dimensionen, etwa den DDR-Alltag, die analysiert werden könnten. Ebenso könnten weitere rhetorische Figuren des kollektiven Gedächtnisses sowie weitere Methoden der Bilderbuchanalyse herangezogen werden, da diese Arbeit nur zwei Modi und zwei Dimensionen berücksichtigt.

Die Untersuchung von *Kinderland* konzentriert sich daher nicht nur auf das literarische Medium, das Kindheitserinnerungen aus einer historischen Zeit darstellt. Vielmehr führt die Diskussion zu dem Ergebnis, dass die Darstellung von Erinnerungen im erfahrungshaftigen und monumentalen Modus zusammenwirkt und miteinander verknüpft ist (vgl. Erll 2017, S. 198). Dies dient dazu, ein ausgewogenes Gewicht in der Darstellung zu erzeugen und eine eigene spezifische Erinnerung zu schaffen. Dabei müssen andere Erinnerungen nicht aufgegeben oder zerstört werden, selbst wenn sie auf dem Schlachtfeld der Erinnerung gegeneinander kämpfen.

Literaturverzeichnis

- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Eds.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Suhrkamp.
- Assmann, A. (1995). Was sind kulturelle Texte?. In A. Poltermann (Hrsg.), *Literaturkanon – Medienereignis – kultureller Text. Formen interkultureller Kommunikation und Übersetzung* (S. 232–244). Erich Schmidt.
- Birk, M. (2015). Stefan Zweigs historische Narrative: Gedächtniskulturelle Aspekte. *Neophilologus*, 99(4), 605–615. <https://doi.org/10.1007/s11061-015-9436-5>
- Bridges, E. (2015). Schiller reading comics: *The aesthetics of nostalgia and the Wende-narrative in contemporary graphic novels*, 344–356.
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. (2023). *Historischer Hintergrund: Geschichte von Flucht, Fluchthilfe und Freikauf*. <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/recherche/dossiers/flucht-fluchthilfe-und-freikauf/geschichte>
- Engelmann, R., Florath, B., Heidemeyer, H., Münkel, D., Polzin, A., & Süß, W. (Hrsg.). (2021). *Das MfS-Lexikon: Analytische Aspekte ostdeutscher Staatssicherheit*. <https://www.bundesarchiv.de/publikationen/publikation/das-mfs-lexikon/>

- Erl, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung* (3. Aufl.). J.B. Metzler.
- Grau, A., & Würz, M. (2016). *Flucht und Notaufnahme - Mauerbau*. Lebendiges Museum Online (LeMO). <https://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-gruenderjahre/mauerbau/flucht-und-notaufnahme.html>
- Hertle, H.-H. (2019). *Chronik der Mauer*. ZZF Potsdam, bpb, Deutschlandradio und Stiftung Berliner Mauer. <http://www.chronik-der-mauer.de/>
- Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128.
<https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>
- Klausmeier, A. (Hrsg.). (2025). *Die Berliner Mauer*. Stiftung Berliner Mauer. <https://www.stiftung-berliner-mauer.de/de/themen/die-berliner-mauer>
- Landsberg, A. (2018). Prosthetic memory: The ethics and politics of memory in an age of mass culture. *Memory and Popular Film*, 144–161.
<https://doi.org/10.7765/9781526137531.00014>
- Prasannam, N. (2019). *Praphanthasat khong khwam lang: Khwam song cham watthanatham kap wannakam sueksa [Poetik der Vergangenheit: Kulturelles Gedächtnis und Literaturwissenschaft]*. Fakultät für Geisteswissenschaften, Kasetsart-Universität.
- Schultze, H. (2017). Kollektives Erinnern im konzeptionellen Dreieck von Raum, Norm und symbolischen Grenzziehungen am Beispiel des Berliner Stadtteils Prenzlauer Berg. In H. Haag, N. Leonhard, & P. Heß (Hrsg.), *Volkseigenes Erinnern: Die DDR im sozialen Gedächtnis* (S. 159–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17548-1>
- Sommersberg, A. (2015). *Kindheit mit Mauer: Der Comic „Kinderland“*. Duda.news.
<https://www.duda.news/wissen/eine-kindheit-hinter-der-mauer/>

- Sontheimer, M. (2005). *DDR: Augen zu und Grenzen dicht*. die tageszeitung. <https://taz.de/DDR-Augen-zu-und-Grenzen-dicht/!1796144/>
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse- ein sechdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel, & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch: Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–24). J.B. Metzler.
- Stemmann, A. (2021). Sich erinnern, Bild-Text werden: Inszenierungen, Einschreibungen und Rekonstruktionen von queeren Erinnerungen in Alison Bechdel's Comic Fun Home. In G. von Glasenapp, A. Kagelmann, & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Erinnerung reloaded? Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien* (S. 79–89). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63039-6>
- Treeratsakulchai, T., & Tominaga, Y. (2022). Khwam song cham khwam song khram lok khrang thi song nai nawaniyai Krathing Pa Khun Yuam [Memories of the Second World War in Krathing Pa Khun Yuam]. *Journal of Liberal Arts, Thammasat University*, 22(1), 182–201.
- Twark, J. E. (2017). Approaching History as Cultural Memory Through Humour, Satire, Comics and Graphic Novels. *Contemporary European History*, 26(1), 175–187. <https://doi.org/10.1017/S0960777316000345>
- Vinke, H. (2008). *Die DDR: Eine Dokumentation mit zahlreichen Biografien und Abbildungen*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH.
- Wehr, L. (2017). „Die Leute, die so eine DDR-Nostalgie haben, denen wünsch ich, dass es einen Knall gibt und es ist wieder, wie's war, mit allem Furchtbaren.“ Die DDR im familialen Gedächtnis von Übersiedler-Familien. In H. Haag, N. Leonhard & P. Heß (Hrsg.), *Volkseigenes Erinnern: Die DDR im sozialen Gedächtnis* (S. 39–60). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17548-1>
- Witzel, M. M. (2014). *Kinderland*. Reprodukt.

From Epistolary Novels to Chat Fiction:
A Comparative Study of Narrative Order and Duration
จากนวนิยายรูปแบบจดหมายสู่นิยายแชต:
การศึกษาเชิงเปรียบเทียบลำดับและระยะเวลา ในการเล่าเรื่อง

Supitcha Kitiyot

สุพิชชา กิตติยศ

Linguistics, Literature and Language Education for Sustainability (LLLES) Research Unit,

School of Liberal Arts, Mae Fah Lung University, Thailand

หน่วยวิจัย ภาษาศาสตร์ วรรณกรรม และการศึกษาด้านภาษา เพื่อความยั่งยืน (LLLES),

สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

supitcha.kit@mfu.ac.th

Received: 29 March 2026

Revised: 30 May 2026

Accepted: 13 June 2026

Abstract

This study compares the narrative forms in epistolary novels, a story in letters, and chat fiction: a story that is being told through text messages, using Gerard Genette's narratology (order and duration) to compare the narrative structure between them. The samples are collected from four literary texts based on three-step media timeline: *Dangerous Liaisons*, *TTYL*, *Private Chat*, and *WHO #KraiEekKhon*. The study shows an epistolary novel's arranges narrative order using a nonlinear, complete analepsis. At the same time, chat fiction may cause the narrative order to be more chronologically arranged with the combination the structural fragmentation of partial analepsis. In the case of narrative duration, a letter can cause the narrative duration of an epistolary novel to be comprised of "summary" and "descriptive pause". Conversely, transitional print chat fiction (TTYL) simulates a typographical "scene", whereas chat fiction platform enforces a dynamic "scene", and "pauses" generated by simulated pace configuration and typing indicators (...). Furthermore, while both types of novels frequently use ellipses in their narratives,

the structural delivery varies from the ellipsis between or implicitly within letters to the ellipsis between or within the chat box, introducing internal temporal skips within a continuous scrolling thread that simulates a state of “connected presence”. Finally, the observation shows that communication tools as a narrative medium significantly influence the construction of the narrative discourse, especially narrative order and time, which significantly cause different dramatic effects and shape the exploration of narrative themes such as love, affairs, gossip, friendship, and psychological horror.

Keywords: narrative structure, epistolary novel, chat fiction, Gerard Genette, narratology

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบการเล่าเรื่องในนวนิยายรูปแบบจดหมาย และนิยายแชต (chat fiction) โดยใช้แนวคิดสัญศาสตร์การเล่าเรื่องของ Gerard Genette ในส่วนของลำดับการเล่าเรื่อง (Order) และระยะเวลาการเล่าเรื่อง (Duration) เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบโครงสร้างการเล่าเรื่องระหว่างวรรณกรรมทั้งสองประเภท โดยคัดเลือกข้อมูลจากตัวอย่างวรรณกรรม 4 เรื่อง ได้แก่ Dangerous Liaisons, TTYL, Private Chat และ WHO #ใครอีกคน ผลการศึกษาพบว่า รูปแบบจดหมายมีลักษณะการย้อนอดีตแบบ “Complete analepsis” ในขณะที่นิยายแชตมักเรียงลำดับเหตุการณ์ตามลำดับเวลามากกว่า โดยมีการแทรก “Partial analepsis” ในด้านระยะเวลาการเล่าเรื่อง หน้าที่ของจดหมายส่งผลให้ระยะเวลาการเล่าเรื่องในนวนิยายประกอบไปด้วย “Summary” และ “Descriptive pause” ในทางกลับกัน chat fiction ในรูปแบบสิ่งพิมพ์ (TTYL) จำลอง “typographical scene” ในขณะที่แพลตฟอร์ม chat fiction ทำให้เกิด “dynamic scene” พร้อมทั้งเกิด “pauses” ที่สร้างขึ้นจากการระบบตั้งค่าการอ่านและสัญลักษณ์แสดงการพิมพ์ (...) (typing indicators) อย่างไรก็ตาม นิยายทั้งสองรูปแบบมีการใช้ “Ellipsis” ในการเล่าเรื่องอย่างสม่ำเสมอ ท้ายที่สุดผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า เครื่องมือสื่อสารในฐานะสื่อกลางการเล่าเรื่อง ส่งอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญต่อการเล่าเรื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านลำดับเวลาและเวลาของการเล่าเรื่อง ซึ่งก่อให้เกิด dramatic effects ที่แตกต่างกัน ตลอดจนหล่อหลอมการสำรวจแก่นเรื่อง อาทิ ความรัก, ความสัมพันธ์คู่สาว, การค้นหา, มิตรภาพ และความสยองขวัญเชิงจิตวิทยา

คำสำคัญ: โครงสร้างการเล่าเรื่อง นวนิยายรูปแบบจดหมาย นิยายแชต Gerard Genette ศาสตร์แห่งการเล่าเรื่อง

Introduction

Storytelling has fundamentally evolved alongside the advancement of communication media, changing from oral traditions and written manuscripts to modern technological devices. One of the most compelling intersections of technology and narrative happens when people use everyday communication tools for creative expression such as the handwritten letter served as the foundational medium for the 18th-century epistolary novel, which provided an early template for media-driven storytelling.

An epistolary novel is a narrative written in the form of a series of letters or correspondences between characters, occasionally integrating diary extracts. This narrative form gained immense cultural prominence in 18th-century English and French literature. Famous epistolary novels include Richardson's *Pamela* (1740–41) and *Clarissa* (1747–48), Rousseau's *La Nouvelle Héloïse* (1761), and Laclos's *Dangerous Liaisons* (1782) (Baldick, 2001, p. 85). Crucially, the epistolary genre is not restricted to works written entirely in letter form. It may include any narrative that is partially driven by correspondence. However, the plot is established, developed, and resolved through this narrative device (Campbell, 1995, p. 333).

In the 21st century, the widespread use of smartphone text messaging has affected a literary shift. A novel digital medium known as chat fiction has emerged, offering a new approach to storytelling. Chat fiction is a type of electronic literature in which readers piece together the plot entirely through simulated text messages, without the use of the traditional author voice regarding setting, physical situation, or character descriptions (Kawaguchi, 2021, p. 163). By mimicking real-world social interfaces such as Messenger, Line, and WhatsApp, chat fiction presents a storytelling format where the narrative is presented and unfolds as a series of text messages progressively. On interactive applications, users can even actively shape the plot direction by adopting the persona of a specific character (Pavarini et al., 2023, p. 732).

The transition from the 18th-century epistolary novel to 21st-century chat fiction represents a significant shift in narrative communication. In both cases, correspondence tools, whether physical letters or digital text messages, function as the primary narrative medium,

defining the structural manipulation of time and shaping the reader's experience. This study compares these two seemingly different forms by applying Gérard Genette's narratology, specifically focusing on narrative order (the relationship between story sequence and narrative sequence) and narrative duration (the pacing or speed of the story). By examining how communication tools influence these structures, we can better understand how media transformation affects storytelling.

To provide a deeper comparative analysis, this study utilizes Genette's specific concepts: analepsis (flashbacks) and prolepsis (flash-forwards) to measure order and summary, scene, ellipsis, and descriptive pause to measure duration. These tools allow for a precise calculation of how the postal delay of 18th-century correspondence compares to the digital immediacy of modern text messages. The analysis is based on four selected texts that best represent their respective media. Pierre Choderlos de Laclos's *Dangerous Liaisons* (1782) is chosen as the definitive model of the epistolary novel, which utilizes multiple narrators to create complex temporal overlaps. For the digital transition, Lauren Myracle's *TTYL* (2004) represents the remediation of instant messaging into a print format. Finally, to represent simulated instant-messaging interface digital fiction, the study analyzes two popular works from Joylada, a prominent Thai chat-fiction platform that simulates a mobile messaging interface: *Private Chat* and *WHO #KraiEekKhon*. This platform's distinct features create a narrative environment in which real-time communication dominates. By contrasting the slow, reflective narrative of Laclos's letters with the seemingly real-time narrative of Myracle's work and Joylada's chats, this study aims to demonstrate how communication media significantly impact the construction of narrative discourse and shape the exploration of contemporary storytelling.

Review of Literature

The transition from the 18th-century epistolary novel to 21st-century chat fiction represents a structural evolution in narrative communication, in which correspondence tools like letters and text messages dictate the handling of time sequence (order) and narrative pacing (duration). This global shift is also reflected in localized literary contexts, such as chat fiction,

which emerges during the Thailand 4.0 era, which marks the country's transition from analog to digital society. According to Ruenruthai Sujjapun (2019), chat fiction in Thailand emerged as a response to the Thailand 4.0 and the crisis in traditional Thai print media in 2016 and 2017, when long-standing publications such as *Sakul Thai* and *Kwan Ruen* closed, leaving serialized novels in a dead-end crisis (pp. 7-8). However, digital platforms filled the gap, allowing writers to write novels that are accessible online (p. 19). *Joylada*, in particular, has been noted for reaching 2 million monthly users in just over a year since its launch. The platform's popularity has been driven by female readers aged 13-24, who are mostly fans of Korean idols, resulting in 70-80% of chat fiction on Joylada being fanfiction (pp. 33-35). Moreover, Joylada's storytelling style, which is influenced by social networks, is a key feature that distinguishes it from other fiction applications. The narrative structure is based on the conversational language used in the Line app's chat rooms (Chaladthanyakij, 2018, 64)

To understand this shift, we must also engage with Marshall McLuhan's (1964) foundational media theory, which famously states that “the medium is the message.” McLuhan argues that the true impact of any new technology or medium stems not from the specific content it contains, but from the “new scale that is introduced,” which results in a restructuring of human association. (McLuhan, 2003, p. 19). In a literary sense, the medium's structural technique influences the reader's relationship to the text, not just the specific plot that a character communicates, but also how people use a new medium to do storytelling. McLuhan's concept implies that a communication tool is never a neutral medium. Instead, the physical or digital features of the medium determines the narrative structure. This process is further expanded by Bolter and Grusin's (1999) concept of remediation, in which new media are defined by how they refashion older media and how older media adapt to meet new challenges (p. 15).

Narrative Order

From the Impossible Present to the Synchronous Now

Narrative order concerns the relationship between the sequence of events in the story and their arrangement in the discourse (Genette, 1980, 35). According to Janet Altman (1982), this

epistolary discourse is grounded in a “pivotal present of narration” in which the past moment only intervenes when it is necessary to explain the letter writer's current state to explain the background and why a character has become what they are, which emphasizes the current moment of communication in which the future is still unknown and the writer's present is often unstable or frustrated (p. 123). In a letter, the past only matters in how it relates to the present (p. 123). However, Altman argues that the traditional epistolary sense of the present is never truly a present because of the three impossibilities: the impossibility of being perfectly simultaneous with events, the precariousness of the written present remaining valid, and the fact that the writer's “now” moment is never the same as the addressee's “now” moment. Thus, the meaning of any epistolary statement is determined by many moments: the actual time that an act is performed; the moment when it is written down; and the respective times that the letter is mailed, received, read, and reread. (p. 129).

As a result, remediation of 21st-century chat fiction fundamentally collapses these three impossibilities. Instant messaging makes the sender's “now” moment and the receiver's “now” moment synchronous, transforming the impossible epistolary state of the present into a valid state of the present.

Non-Linearity through Fragments

Altman (1982) introduces the concept of an epistolary mosaic or narrative discontinuity, in which a narrative structure is made up of discrete letters, each defined by the blank space that surrounds it, and each letter has a distinct characteristic and context. The letter maintains its own coherence while remaining a unit within a larger narrative (p. 167). Altman argues that narrative discontinuity reaches its maximum degree when a text breaks chronological rules in four distinct dimensions:

1. The use of multiple plots,
2. The disruption of the temporal line through non-chronological delivery (of letters)
3. The presence of multiple correspondents who shape the discourse with their subjectivities

4. The strategic use of narrative gaps, where intervals between communications shape the narrative meaning (p. 170).

Altman also notes that the layout of the printed page frequently creates an illusion of temporal continuity, which contrasts with the inherent discontinuity of the epistolary form (p. 171).

While Altman formulated these criteria to explain the fragmented architecture of the epistolary novel, the 21st-century digital landscape also reflects the concept of epistolary mosaic. Chat fiction presents stories in multiple conversations, resembling the fragmented nature of 18th-century novels in which the reader must analyze the plot solely from the dialogue. According to Suwannee Kruaphung and Sutita Singsawasd (2024), this structural phenomenon is identified as an “interspersed narrative” (ตัดสลับเหตุการณ์) which is a common technique used by Thai chat fiction writers where the chronological order is broken across different chat rooms and the writer arranges chatrooms for characters to engage in conversation, perceive different stories, and take turns telling the reader a story (p.78).

This fragmentation creates a narrative of discontinuity, requiring readers to interpret the narrative plot from isolated, polyphonic, dialogic threads in the absence of a central authorial narrator.

Narrative Duration:

Postal Pacing vs. Digital Immediacy

Narrative duration involves the relationship between the time of the story and the time taken to read it (Genette, 1980, pp. 35, 86). Altman (1982) claims that the letter form affects the pace and experienced time of a story. In an epistolary work, the letter itself serves as the primary marker of duration. When no letters are written or received (or omitted from the narrative), there is effectively no experienced time for the characters (p. 172)

Ellipsis (unnarrated time) further complicates duration in epistolary fiction. Altman argues that the blank spaces between letters (leaps between letters) are “dead time.” They represent

intervals where characters choose not to write, omitted events, or periods where one character is anxiously awaiting a response. For the reader, the only durational sequence that exists is the sequence of the letters (p.182). As discussed in the previous section, because the author groups separate letters together, he or she can telescope time and compress massive chronological intervals into a quick, reader-friendly sequence. For example, a series of letters could last a year in the story but only be twenty-five pages long, making the narrative duration shorter for plot developments that maximize emotional impact (p.171).

In contrast, chat fiction makes use of connected presence. Authors frequently use platforms that resemble popular apps such as Line, Twitter, and Instagram as storytelling tools (Kruaphung & Singsawasd, 2024, p.79). This creates a real-time experience, connecting the characters' experiences with the reader's own daily life. Furthermore, presenting a story in a chat or conversational format gives readers the impression that they are reading a dialogue between characters. The dialogue, which switches back and forth between characters and uses short sentences or phrases, like a chat format, stimulates interest, makes it easier and faster to read, and is more enjoyable than reading something extremely long, such as a long traditional narrative. This aligns with the natural behavior of people in the contemporary world, who tend to have a shorter attention span (p.80). This phenomenon also updates Altman's (1982) paradox of epistolary mediation, in which the medium functions as both a bridge (distance breaker) and a barrier (distance maker) (p. 186).

Thus, Kruaphung and Singsawasd's argument provides the structural context required for a comparative study of narrative order and duration by demonstrating how the digital medium significantly shapes narrative structure. While Thai scholarship has previously mapped Joylada's general narrative shifts, there is a significant gap in understanding about the structural manipulation of narrative order and duration across these mediums, particularly in chat fiction. To address this issue, the methodology outlined below provides a systematic structural analysis of how communication tools (letters vs. text messages) shape the reader's perception of narrative sequence and time. This study builds on that work by applying Genette's concept of order and

duration to determine how a medium like letters and text messages shapes narrative order and time.

Methodology

The most suitable approach for this comparative analysis is Genette's narratology. In the book *Narrative Discourse: An Essay in Method* (1980), Genette proposes one of the most important concepts of his narratology, in which he explains the narrative element using five main concepts: order, duration, frequency, mood, and voice. However, the analysis focuses on the two primary aspects of temporal narratology relevant to mediated communication: “order” and “duration.” Genette's concepts of order can be highly valuable when studying the effects of temporal shifts in epistolary novels or chat fiction, as these often employ complex temporal structures due to the nature of their form. Additionally, since letters and text messaging inherently revisit certain events, Genette's concepts of duration will be a suitable focus for this research objective.

Genette's narrative elements emphasize the study of syntactic characteristics rather than the narrative's interpretive quality. To clarify, the concept can be explained as follows:

1. Order:

This concept explains how the narrative is arranged. Genette explores the relationship between the chronological order of events and their narrative arrangement (Genette, 1980, p. 35). The study primarily focuses on “analepsis,” a narrative technique that is also known as “flashback,” where the narrator recounts the story that happened before the main point of the story (p. 40). Genette further clarifies that there exist various categories of analepses. However, “partial analepses” and “complete analepses” seem to be the most significant elements in this study. These two types of analepses are both flashbacks, but they have distinct purposes. A partial analepsis presents the temporary revisiting of a previous moment before rapidly transitioning to the present event. It allows for the description of a past moment that is kept separate and distant from the main story. This technique offers the reader a necessary piece of

information that is important for understanding a specific moment or context in the action or event. On the contrary, a complete analepsis serves as a flashback that allows the reader to revisit a previous moment in time and continue the narrative until it reconnects with the main story, covering the entire period between the past and present (pp. 61-62). The study employs Genette's formula to demonstrate the sequential connections between the appearance of events in the narrative and their chronological order. For the purpose of explanation, the sequential occurrence of events in the narrative will be defined using the alphabet letters A, B, C, D, and E. The research will simultaneously employ the numbers 1, 2, 3, 4, 5, and so on to represent the sequential positions (p. 37).

2. Duration

It is a narrative movement concept that discusses the narrative rhythm or how long the event takes. It talks about the “time of the narrative,” which may not match the actual time when the event happens (p. 87). This research observes the narrative duration through four narrative movements: “ellipsis,” “descriptive pause,” “scene,” and “summary.” To clarify, an ellipsis is a narrative movement that progresses at infinite speed, where the event in the story that is omitted from the narrative represents a certain amount of time in the story. A descriptive pause, on the other hand, moves at an infinitely slow pace, giving the impression that time is either standing still or not existing at all (pp. 93-94). While a scene typically takes place in dialogue form and devotes the same amount of time to both the narrative and the story, and a summary refers to a form with variable movement that can cover the whole range between scene and ellipsis. The narration can span a few paragraphs or a few pages, covering several days, months, or years of existence, without providing details of action or speech (pp. 94-96). Furthermore, the study uses Genette's formula to show the temporal values of narrative duration, where “ST” stands for story time, “NT” for narrative time or pseudo-time, and “n” stands for a variable positive quantity (a non-zero number).

According to Genette, the structure of the narrative duration of each movement is as follows:

1. Ellipsis: $NT = 0$, $ST = n$. Thus: $NT < \infty ST$
2. Descriptive pause: $NT = n$, $ST = 0$. Thus: $NT^\infty > ST$.
3. Scene: $NT = ST$
4. Summary: $NT < ST$ (p. 95).

Text Selection Method

This study selects texts based on specific theoretical criteria to ensure formal representativeness, rather than simple popularity.

1. **Epistolary novel (letter):** Choderlos de Laclos's *Dangerous Liaisons* (1782) is the most complex form of polyphonic epistolary structure (multiple characters and correspondence, each with a distinct date and addressee), providing the most data for testing Genette's concepts of frequency and order.
2. **Chat fiction (printed text):** Lauren Myracle's *TTYL*, a story about three high school girls who frequently text each other, is regarded as a bridge between traditional prose and modern chat fiction, demonstrating how the digital chat interface is translated into a traditional print medium while retaining specific temporal markers such as time stamps.
3. **Chat fiction (Joylada application):** Parkmin's *Private Chat*, a short horror story about a girl who creates a replica account to communicate with herself, and rabbitnie's *WHO #KraiEekKhon*, a longer horror story about teenagers encountering their friend's doppelgänger. The selection of Parkmin's *Private Chat* and rabbitnie's *WHO #KraiEekKhon* is based on an alignment between genre conventions and media affordances. While *Private Chat* offers a condensed analysis of a short-form narrative centered on the psychological uncanny, where a protagonist communicates with a replica account of herself, *WHO #KraiEekKhon* offers multiple perspectives through a longer narrative following a group of teenagers' experiences with their friend's doppelgänger (an evil twin). Crucially, both texts utilize the **horror genre**, which this study believes is uniquely optimized to maximize the structural capabilities of the text message medium. The fundamentals of a horror story are suspense, anxiety, isolation, and delayed revelation. The chat interface limits the reader's view to line-by-line text bubble exchanges by

removing a traditional third-person omniscient narrator. The features of the medium, such as sudden messaging silences, unread indicators, and the lack of visual environmental context, directly supports the characteristic of the horror genre. As a result, these texts were chosen not only as popular platform samples, but also because the horror genre actively utilizes the technical limitations of the digital interface to create maximum affective tension and psychological immersion.

This research project focuses on a comparative analysis of narrative forms that have emerged from two different modes of social communication, from the 18th-century epistolary novel to chat fiction in the 21st century. As shown in the list, it is noticeable that chat fiction outnumbers epistolary novels. Rather than treating all selected texts as structurally equivalent case studies, this study employs a baseline-comparative approach, with contemporary chat fiction serving as the primary object of analysis. Pierre Choderlos de Laclos's *Dangerous Liaisons* (1782) is explicitly used as a historical and narrative baseline, serving as a structural reference point for the formal conventions of the paper-based epistolary tradition. By framing this classic work as a base model, the study can clearly define the precise directions of formal remediation, mapping how the postal system's baseline constraints have been collapsed, pushed forward, or fundamentally restructured by the technical affordances of 21st-century medium.

Results and Discussion

This comparative analysis examines the structural evolution of mediated narratives using Genette's framework and four notable works chosen for their representation of medium-specific constraints. By establishing a comparative bridge between 18th-century letters and 21st-century chat fiction, the study demonstrates how these communicative tools shape the temporal arrangement of the narrative. The chosen texts are *Dangerous Liaisons* (epistolary), *TTYL* (printed chat fiction), and Joylada application works: *Private Chat* and *WHO #KraiEekKhon*. These case studies illustrate the transition from postal mediation to text message immediacy.

Comparative Analysis of Narrative Order

This section explores the various narrative orders that may appear in the epistolary novel and chat fiction. The features of the communication tool primarily determine the narrative structure of these works. In the epistolary model, the delay between a message and its response creates a recollective structure. In contrast, the digital interface of chat fiction is typically linear, present-oriented, and fixed in the present time.

Narrative Analepsis: From the Reflective Past to a Fixed Present

Epistolary: The Recollective Past In the paper-based epistolary baseline established by *Dangerous Liaisons*, the order of narrative in the letter is a complete analepsis, recounting the story before the main part of the story. Narrative order is fundamentally determined by the recollective nature of physical letter-writing. Because the act of writing occurs at a distinct temporal remove from the actions being reported, the past must be continually imported into the writer's present through complete analepsis. For example, in letter 1, Cécile Volanges writes to Sophie Carnay (Laclos, 1961, pp. 23-24) using Genette's formula below:

$$A3 > B1 > C2$$

According to the formula, it shows the connections between the appearance of events in the narrative and their chronological order. The structure or primary discourse time is the physical completion of the letter (A3). To communicate her situation, Cécile uses a complete analepsis, systematically stepping backward to recount her historical life within the convent (B1) before shifting forward to detail the immediate past of her current marriage arrangements (C2). This recollective structure becomes significantly more layered when utilized for interpersonal manipulation. In letter 2, the Marquise de Merteuil uses a partial analepsis inside the larger context of complete analepsis as follows:

$$A4 > B2 > C3[D1] > E5$$

In this letter, Merteuil initiates the discourse in the letter (A4) with a direct request for assistance but immediately destabilizes this timeline by introducing a recent past event, the wedding plan of Gercourt and Cécile (B2). To provide the necessary psychological justification for

her wicked action, she must recalls a distant past in which her ex-lover (Gercourt) wrongs both her and Valmont (D1) to manipulate Valmont into an act of revenge. (pp. 25-26). This nested analepsis (C3[D1]) functions as an internal narrative engine. The letter serves as an archive, allowing the character to systematically manage and arrange historical grievances in order to influence the addressee's future behavior (E5). In this epistolary form, the past is never a live scene, but rather a highly calculated retrospective construction made possible by the physical page's expansive, uninterrupted authorial control.

As Altman argues, the present in an epistolary form is fundamentally impossible because the moment of writing can never coexist with the moment of reception. This point is vividly demonstrated in Valmont's letters to his huntsman, Azolan, to blame him for not informing him about the departure of Présidente de Tourvel, his target. Then he instructs Azolan to watch Tourvel and steal her letters (1961, pp. 238-240) using a formula of A2 > B1 > C3. He writes a letter (A2) only recounting one major event (B1) to scold his man before giving instructions (C3). This type of letter's order seems to be less complex and give the reader a sense of chronological order. However, the sense of present of the letter is dead on arrival. By the time Azolan reads Valmont saying, *"Do, in short, all that you must do as being honoured by my confidence"* (p.240) that present has already become the past.

Thus, it is evident that the narrative analepsis is frequently caused by the nature of the letter in the manner of recounting the events, either to provide more context of the event or to answer the letter that the character received earlier. From all the examples, the narrative order in the epistolary can include both complete and partial analepses. However, though written in an imperative, immediate tone, the material constraints of the postal system ensure that the text functions purely as a retrospective narrative.

The Chat Fiction Paradigm: The Fixed Present with Temporal Reporting. In contrast, 21st-century chat fiction fundamentally shapes narrative order while operating within a simulated instant messaging interface. The platform enforced a fixed present. In this medium, text messages do not reflect on a distant past action. Instead, the physical appearance of the text bubble

represents a live event. As seen in *TTYL* (2014), on September 21st, at 5.34 p.m., Zoe texts Maddie about the personality quiz that Maddie sent her. They talk about the results and tease each other (Myracle, p. 43). There is no mention of the past event in this conversation. The conversation clearly presents the present time of the event. However, the use of partial analepsis still exists because characters must continue to communicate external plot information to one another. It is functioning as a tool for conversational reporting to provide more context to the conversation. In *TTYL*, Zoe and Maddie's instant messaging exchange on September 21st, at 5.34 p.m. The narrative basically uses a formula of A3 [B1,C2] > D5 [E3], showing that Maddie texts Zoe to ask about Angela, who leaves a voicemail (A3) and Zoe briefly narrates what happened with Angela and her boyfriend (B1). Maddie then continues to gossip about the math class she had earlier with Angela (C2), to which Zoe frequently responds and comments with a short response (A3). The conversation then shifts to Zoe asking Maddie about her driving practice (D5), and Maddie recounts how it goes (E3) (pp. 40-43). While the conversation takes place in strict real-time, the narrative employs a combination of partial analepsis [B1, C2 and E3] because the inherent nature of the text messaging platform lacks an external environment to provide more information to the narrative, which in this case is to execute social gossip about a math class and a subsequent driving practice session experience.

To generate suspense, this partial analepsis is dramatically intensified in Thai chat fiction with a simulated instant messaging interface. In Chapter 1 of the horror chat fiction *WHO #KraiEekKhon*, the use of partial analepsis here contributes to the unsettling narrative tone. Faye recounts seeing a mysterious figure that looks like Pleng standing on a balcony earlier that evening, but Phu believes Pleng was in her room the entire time because when she opens the door, she appears to have just gotten out of bed (rabbitnie, 2024). The narrative appears to be unsettling and not truly predictable. Because *WHO* does not use an authorial voice to describe the ghost/doppelgänger (or explicitly state that it is a ghost), the reader's perception is limited to the chat box. The haunting can only manifest if it is conveyed through the immediate partial analepsis, as reported by a chat box.

Similarly, in Chapter 2 of *Private Chat*, the protagonist, “Me” uses partial analepsis at the beginning of the conversation with her own replica account, “Another Me,” leaving messages in the chat box throughout the day out of boredom and loneliness but receiving no response before briefly recount the details of a best friend's boyfriend's fatal car accident that occurred prior to the chat log opening later in the evening (Parkmin, 2022). This pattern repeats throughout Chapter 3. Me floods the chat box with messages throughout the day (presumably at school), then she begins cursing another classmate named 'Rin'. This time, the replica shows some support, and the conversation indicates that Rin borrows her money again, while the replica asks her why she lent Rin money, Me cuts it off by saying it is her stupidity. Later, the conversation continues when Me found a money banknote covered in blood in front of her house (Parkmin, 2022). Here, the use of partial analepses effectively creates suspense in the narrative, providing the reader with fragmented information and suggesting that Me may become involved in the gruesome events occurring outside the chat box. In both digital instances, the text-messaging medium collapses the expansive, reflective space seen in Laclos's letters. The past is no longer presented as a detailed organized record, but rather as fragmented, urgent information appears to provoke an immediate, real-time emotional response from both the conversational partner and the chat fiction reader.

Interestingly, a cross-textual analysis of *TTYL*, *WHO #KraiEekKhon*, and *Private Chat* reveals that the vast majority of primary plot advancements are structurally mediated through partial analepsis. Because the text message-simulated interface is formally limited to immediate conversational exchanges, major physical actions eventually take place in an “off-screen,” or external environment outside the chat box.

As a result, these events must be brought into the active discourse through prompt, retrospective reporting. These partial analepses serve as fragmented but high-impact pieces of information. They not only provide necessary exposition by abruptly disrupting the fixed present's chronological line, but they are also systematically utilized to deliver sudden narrative revelations and emotional shocks, effectively transforming the traditional literary plot twist into an immersive intense reading experience.

Comparative Analysis of Narrative Duration

Narrative duration is directly involved with the speed of the communication tool. While the 18th-century postal system heavily relied on “summary” and “descriptive pause” pacing, digital platforms simulate a synchronous “scene” where the duration of the reading matches the duration of the story.

Postal Pacing: Summary

In an *Dangerous Liaisons*, the geographic distance and 18th-century postal system causes the extensive use of narrative summary ($NT < ST$) and descriptive pause.

As previously stated in the “order” section, the narrative order in the epistolary novel is not typically arranged chronologically but rather as a recollection of an event. As a result, recounting the event will be like summarizing what happened, ranging from a few hours to days, or weeks in a few pages or lines. To demonstrate, in letter 21, Valmont compresses a detailed account of his three-day journey and an elaborate series of rural interactions into three pages of letter (Laclos, 1961, pp. 56-59). This radical speed allows Valmont, the epistolary narrator of the letter 21, to prioritize only the data that advances his seduction plot ($NT < ST$).

The Reflective moment of descriptive pause

Furthermore, the non-synchronous nature of the letter allows for **descriptive pauses** ($ST = 0$, $NT = n$), which are the writer's thoughts and emotional reflections, or even commentary on the event and surroundings. In letter 23, this movement pauses the progression of the story completely, time seems to stand still as the letter writer immerses themselves in contemplation and reflective thought of their emotions or current surroundings, which can only happen briefly in actual time ($NT^\infty > ST$). Here, Valmont engages in a lengthy, self-indulgent philosophical boast regarding his seduction methods and emotional state of happiness, such as helping the impoverished man to impress his target, Madame de Tourvel (p. 58) and the reflection of his action when he restrains himself from getting a sexual advantage from Madame de Tourvel, as he claims that it is not worth his effort. This intellectual contemplation not only expresses his

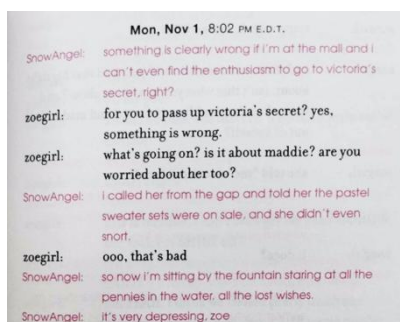
principle but also to boast with the addressee (Merteuil) (p. 63), in which requires a medium that protects the writer from interruption. Valmont can compose a multi-page essay on his own ego precisely because his addressee (Merteuil), cannot text him back mid-sentence to disrupt his flow.

Digital Immediacy: The Evolution of the “Scene” Technique

The Typographic Scene in Transitional Print Chat Fiction (TTYL) In Lauren Myracle’s *TTYL*, the narrative completely shifts away from the summary and descriptive pause of the epistolary tradition, establishing Genette’s scene (NT = ST) as its primary duration baseline. Because chat fiction abandons standard prose paragraphs and uses simulated instant messaging logs, narrative duration becomes synchronous with story events wherein the narrative unfolds through dialogue, giving the impression of equal time to both the narrative and discourse. To demonstrate, in each chat box within *TTYL*, the display time of the conversation is shown, representing when the dialogue happens, as illustrated in the image below:

Figure 1

An Example of Chat Fiction in TTYL



Note. From *TTYL*, by L. Myracle, 2014, Amulet Paperbacks

The layout creates a strict textual equivalence: one line of dialogue equals one unit of story time. However, while *TTYL* achieves a scene movement, it is limited to the material constraints of the traditional print medium. The image does not specify the exact duration of

each conversation. From Figure 1, a conversation between Angela and Zoe on November 1st begins at 8:02 a.m., has no indication of time progression throughout the dialogue (Miracle, 2014, p. 139). Nevertheless, the narrative flow suggests that Angela and Zoe actively engaging in the conversation, with neither of them refraining from responding. It still conveys the impression of real-time communication. In this sense, the reader still controls the narrative speed manually by physically turning static pages, meaning that the real-time experience is purely a typographical simulation. This is precisely where Thai chat fiction platform goes completely beyond Genette's classical framework. Though Gerard Genette claims that it is impossible to indicate the narrative duration (Genette, 1980, p. 87). In a chat fiction platform like Joylada, the presentation of the real-time communication is more evident, works such as *Private Chat* and *WHO #KraiEekKhon* make use of the platform's ability to manipulate time to match the reader's scrolling speed with the simulated typing and reading speeds of the characters. The text completely strips away the author's compression as there are no summaries stating like "they talked for an hour." Instead, the reader must experience every single word, every typo, and every emoji exchange in real time. The scene is no longer just simulated. It is textually performed. As the user taps the screen, chat bubbles slide into view, mimicking the precise real-time pacing, typing delays, and message reception speeds of actual modern communication apps. Moreover, not only manually tapping the screen, users can also adjust the pace of the conversation themselves, as illustrated in the image below:

Figure 3

Example of Reading Pace Configuration on the Joylada Platform



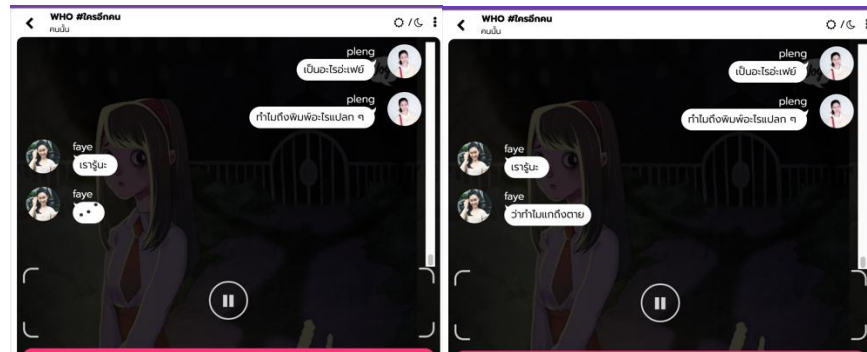
Note. Screenshot by the author, May 21, 2026, from the Joylada mobile application.

This technical capability enables authors to manipulate duration in ways that Genette could never have predicted, and the platform can enforce a reading speed. When a character stops responding or continues typing, the reader is stuck staring at a blank screen or a simulated typing indicator. In this sense, the narrative duration is no longer dependent on the reader's scanning speed, as in the *TTYL* (printed text.). Instead, the software interface controls the duration, transforming the reading experience into a live, anxiety-inducing event that removes the boundary between story time and narrative time. This pure scene format builds intense psychological anxiety. In chapter 1 of *WHO*, the narrative splits its order across a simultaneous simulated instant messaging interface. Faye messages Pleng at 10:30 PM desperately begging to enter her home, while simultaneously, Phu messages Pleng at 10:58 PM with a terrifying revelation that Faye died in an accident a week ago (rabbitnie, 2024).

The digital scene immerses the reader in the same terrifying, immediate timeframe as the characters by removing the descriptive paragraphs from traditional horror novels and replacing them with abrupt fragmented texts. Suspense is no longer generated by descriptive paragraphs or omissions of information, but by frantic, synchronized text message threads unfolding text-by-text on the reader's own screen, which plays an important role in shaping the theme of psychological horror in chat fiction, which can only be achieved through text messaging and is not possible with traditional letter correspondence.

The Typing Indicator as a Engine of Temporal Deceleration. Rabbitnie's *WHO* #ใครอีกคน brilliantly utilizes Joylada's, a chat fiction platform's duration control. In one of the most intense conversations in Chapter 3, the text completely abandons traditional prose pacing to make use of on the duration configuration of the Joylada user interface, as illustrated in the image below:

Figure 4



Note. From WHO #ใครอีกคน, by rabbitnie, 2024, Joylada
(<https://www.joylada.com/story/5d94b57c229f67f41ae335cc>).

The dialogic exchange begins within a synchronous scene format (NT = ST):

PLENG: เป็นอะไรอะเพ้ย (What's wrong, Faye?)

PLENG: ทำไมถึงพิมพ์อะไรแปลก ๆ (Why are you typing weird things?)

FAYE: เรารู้นะ (I know...) (rabbitnie, 2024)

At this critical moment, the narrative appears to be delayed, not by verbal description, but by a chat fiction graphic material: the animated typing indicator bubble (...). By replacing immediate textual delivery with this simulated typing indicator delay, the interface creates an uncomfortable time gap which disrupts the flow of communication. For the anxious reader, story time (ST) continues to advance in real-world seconds, while narrative text (NT) is temporarily set to zero. This chat fiction typing indicator delay takes away the reader's autonomy (unless they manually click to continue, in which case the typing indicator remains). They can no longer skim forward or look ahead on the page. They are stuck in a forced state of suspense, staring at the moving dots, until the platform moves forward to reveal the text, which pushes the reader into a sudden and shocking revelation, as illustrated in the second image of Figure 4:

FAYE: ว่าทำไมแกถึงตาย (...why you died.) (rabbitnie, 2024)

The interface structurally heightens the terror of this plot twist, which is the sudden revelation of Pleng's own death (though she is still alive at that moment), Faye's supernatural knowledge, or even Faye's out-of-character action (the reader may also not believe the speaker is Faye). The chat fiction medium does more than simply report on the suspense. It directs the reader's real-time visual experience, transforming a static literary revelation into an immersive and intense one.

The Elasticity of the Ellipsis:

Both genres rely on the structural fragmentation of ellipsis to manage the gaps in mediated communication. In *Dangerous Liaisons*, the ellipsis often shifts time by several minutes or hours in a single letter or even several days between correspondences. This means that an ellipsis can exist between letters as well as implicitly within the summary, which we refer to as a “implicit ellipsis.”

Altman's epistolary mosaic or narrative discontinuity is built upon and sustained by Genette's ellipsis. According to Genette, an implicit ellipsis may refer to the dead time that is not announced in the text and which the reader can only infer from some chronological or gap in narrative (1980, p. 108). Valmont recounts his activities in letter 21 but omits some unnecessary events or actions from the letter. The omission choice reflects the use of ellipsis to shift time to another time without presenting the intervening event ($NT < \infty ST$). That is, there is an unrepresented narrative gap between his journey from his residence to the village, the length of which is unknown to the reader. Within the summary, he utilizes implicit ellipses to filter out anything that doesn't serve his ego. The reader understands that time is passing continuously, but Valmont is actively cutting out the unnecessary gaps during his journey.

In terms of the time between each correspondence, the ellipsis becomes even more evident. In *Dangerous Liaisons*, the bottom of each letter also writes the date that the letter is composed. For example, Valmont writes to Merteuil in letter 21 on 20th August (Laclos, 1961, pp. 56-59), and Merteuil responds in letter 33 on 24th August (pp. 78-80). The ellipsis indicates an

immediate shift into the next four days. The narrative between the two letters appears to be absent because it is excluded from the epistolary format, which focuses solely on the content of the letters. Any events that occur outside the context of the letters, regardless of how long the story takes, are omitted from the narrative as if they never existed ($NT < \infty ST$).

In chat fiction, however, the ellipsis functions as a break in linearity between narrative scenes. In *WHO*, chapter 1, Faye texts Pleng to chat at 10.30 p.m., followed by an ellipsis that shifts the narrative to another conversation in which Phu texts Pleng at 10.58 p.m. (rabbitnie, 2024), creating a sense of heightened urgency and rapid progression that is not possible with traditional letter correspondence.

While both transitional print and simulated instant messaging chat fiction utilize ellipsis ($NT = 0, ST = n$) to bypass narrative dead time, ellipsis in chat fiction can be strictly occurred between two different chat or conversation. In Myracle's *TTYL*, Angela texts Maddie on September 18th at 6 p.m. to talk. When the conversation ends, the ellipsis occurs, switching the narrative to another conversation at 6.23 p.m. (Myracle, 2014, pp.36-38). As well as in *WHO*, chapter 1, Faye texts Pleng to chat at 10.30 p.m., followed by an ellipsis that shifts the narrative to another conversation in which Phu texts Pleng at 10.58 p.m. (rabbitnie, 2024), making time shifts occur between isolated message logs. However, in some conversations in *TTYL*, the narrative may shift immediately into the next few days, such as when Angela texts Zoe on October 12th at 5.45 p.m. to talk, and then the narrative shifts to October 14th at 10.42 p.m., when Angela texts Zoe to start another conversation (Myracle, 2014, pp. 87-90). All of these examples demonstrate that the use of ellipsis is common across all conversations and that the time shift can possibly range from minutes to days, resulting in conversations that can be short which appropriate for advancing the narrative using merely the dialogue. This dead time or discontinuity represents the narrative fragmentation of the traditional epistolary baseline, with a gap drawn between interactions to indicate complete communicative disconnection.

While both transitional print chat fiction and chat fiction platforms use ellipses between conversation chat boxes, Joylada allows authors to use an ellipsis within the same chat box, executing temporal jumps through internal timestamps within a single continuous scrolling thread. For example, in *Private Chat*, Chapter 2, the protagonist, Me, frequently leaves messages in the chat boxes of her and her replica accounts beginning at 12.15 p.m., at which point the ellipsis occurs, shifting the narrative to 3.55 p.m. and 10.40 p.m. and then to the next day at 10.30 a.m. (Parkmin, 2022), as illustrated in the image below:

Figure 5

The ellipsis in a single chatroom



Note. From Private chat แชนด์บูต, by Parkmin, 2022, Joylada
(<https://www.joylada.com/story/59717d7bdeb77f0001178310>).

This chat fiction capability transforms the ellipsis's function from structural fragmentation to a simulation of connected presence. The media environment is never closed, but the persistent chat interface shows that characters remain in the chat box. A jump of several hours within the same thread does not signify that the communication has ended, but rather that it has entered a state of anxious suspension, transforming the ellipsis from a transitional device between events into an active representation of modern digital anxiety and urgency.

Conclusions

This study has compared the narrative forms of the 18th-century epistolary novel and 21st-century chat fiction to demonstrate how communication tools, as narrative media, significantly influence the construction of narrative discourse. By applying Gérard Genette's framework of order and duration to *Dangerous Liaisons*, *TTYL*, *Private Chat*, and *WHO #KraiEekKhon*, the research reveals that the transition from the letter to the text message is not only a change in format but a systematic reconstruction of narrative structure that significantly shapes the temporal experience of the reader.

The findings show that the delay in the 18th-century postal system allows for a highly complex narrative order, characterized by a “complete analepsis” and complicated further by the use of a “partial analepsis”. This postal delay facilitates a narrative duration to be a retrospective reflection and a sentimental narrative tone, as seen in *Dangerous Liaisons*. Within this framework, a “summary” is utilized by the letter-writer to compress large temporal gaps and prioritize significant events, while a “descriptive pause” provides a non-synchronous space for characters to analyze their moral and emotional positions without fear of interruption.

In contrast, the features of chat fiction result in a shift toward digital immediacy, which unfolds in a three-step media evolution. In chat fiction, narrative order is structurally fragmented through both conversation and brief “partial analepses” used to report off-screen actions, a technique later optimized for the horror genre to distort and omit information while heightening psychological suspense. While the printed chat fiction (*TTYL*) successfully establishes Genette's “scene” (NT = ST) typographically through conversational logs and timestamps, it remains bound to the static page. However, simulated instant messaging chat fiction (*Private Chat* and *WHO*) surpass Genette's duration and completes this evolution by presenting the scene dynamically and simultaneously through a simulated instant messaging interface. Furthermore, chat fiction features and constraints, such as timestamps, the simulated typing indicator (...), which functions as a platform-enforced dynamic pause, and the smartphone interface, not only deliver the story but also actively control its duration.

However, both genres use the ellipsis to bridge communication gaps, though the structural delivery varies from the ellipsis between or implicitly within letters (implicit ellipsis), which is the fundamental element that allows a summary to exist, to the ellipsis between or within the chat box. While the length of an epistolary novel is determined by the number of physical days required for postal delivery, chat fiction can range from a few minutes to several days. Chat fiction also introduces internal temporal skips within a continuous scrolling thread. This structural update changes the function of the ellipsis; instead of representing a clean narrative break, it simulates a state of connected presence in which conversational gaps represent emotional desperation or anxiety.

In conclusion, the evolution from the handwritten letter to the digital chat screen shows that as our communication tools become more instantaneous, our storytelling becomes more scene-driven and urgent. By situating these findings within the context of digital age, especially Thailand's digital transformation (Thailand 4.0), this study contributes to a deeper understanding of how traditional narratology can be adapted to explain modern, simulated instant-messaging interface literature. Ultimately, the fluidity of narrative structure reflects the tools we use to connect with one another, proving that the medium continues to be a primary determinant of the narrative message.

Acknowledgments

The Research is funded by the Basic Research Fund for New Researchers, Mae Fah Luang University in 2022.

About the Author

Supitcha Kitiyot: Lecturer, Mae Fah Luang University

References

- Altman, J. G. (1982). *Epistolary: Approaches to a Form*. Ohio State University Press.
- Baldick, C. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press.

- Campbell, E. (1995). Re-visions, re-flections, re-creations: Epistolarity in novels by contemporary women. *Twentieth Century Literature*, 41(3), 332–348.
- Chaladthanyakij, C. (2018). JOYLADA: New application software of online chat fiction for Thai literature. *Journal of Siam Communication Arts Review*, 37(2), 59–65. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/commartsreviewsiamu/article/view/169406>
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method* (J. E. Lewin, Trans.). Cornell University Press.
- Kawaguchi, A. (2021). A comparison of gender aspects in Japanese and U.S. chat fiction mobile applications. *Replaying Japan*, 3, 163–168.
- Kruaphung, S., & Singsawasd, S. (2024). The composing tactics of novel that appear on Joylada application. *Humanities and Social Sciences Nakhonsawan Rajabhat University Academic Journal*, 11(1), 65–82. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/hssnsru/article/view/265747>
- Laclos, P. C. de. (1961). *Les Liaisons Dangereuses* (P. Stone, Trans.). Penguin Books.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Gingko Press.
- Myracle, L. (2014). *TTYL* (10th anniversary ed.). Amulet Paperbacks.
- Parkmin. (2022, December 2). *Private chat แห่ทส่วนตัว* [Chat novel]. Joylada. <https://www.joylada.com/story/59717d7bdeb77f0001178310>
- Pavarini, G., Siston, F. R., Ferreira, J. A., Murta, S. G., Souza, R. R., Santos, V. H., & Talk2U. (2023). Your best friend is missing and only you can find him: A chat-story to promote peer support and collective action for mental health. In *Proceedings of the 22nd Annual ACM Interaction Design and Children Conference* (pp. 732–735). Association for Computing Machinery.
- Rabbitnie. (2024, September 23). *WHO #ใครอีกคน* [Chat novel]. Joylada. <https://www.joylada.com/story/5d94b57c229f67f41ae335cc>
- Sujjapun, R. (2019). The new chances of the contemporary novels in Thailand 4.0. *Journal of Social Sciences and Humanities Research in Asia*, 25(2), 1–45. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/psujssh/article/view/240666>

การศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อภาวะความโดดเดี่ยวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1
กรณีศึกษามหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง
A Study of Contributing Factors to Loneliness in First-Year University
Students: A Case Study in a Private University

อังคณา ศิริอำพันกุล

Angkana Siriumpankul

สำนักการศึกษาทั่วไป สถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์ ประเทศไทย

General Education, Panyapiwat Institute of Management, Thailand

anakgna@gmail.com

Received: 24 March 2026

Revised: 16 June 2026

Accepted: 17 June 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์คือ 1) เพื่อศึกษาระดับความโดดเดี่ยวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 และ 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของลักษณะปัจจัยพื้นฐานกับภาวะความโดดเดี่ยวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง จำนวน 410 คนด้วยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือแบบสอบถามที่ประกอบด้วย 2 ส่วนหลัก คือส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง และส่วนที่ 2 แบบวัดภาวะความโดดเดี่ยว ยูซีแอลเอ (Revised UCLA Loneliness Scale-Thai version) และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และวิเคราะห์สถิติเชิงอนุมาน ได้แก่ t-test, One-way ANOVA และการเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Post hoc (Tukey) ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีภาวะความโดดเดี่ยวชัดเจนและควรเฝ้าระวัง จำนวน 211 คน คิดเป็นร้อยละ 51.46 ผลการวิเคราะห์ ANOVA พบว่า มี 5 ตัวแปรที่มีความแตกต่างของระดับความโดดเดี่ยวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ได้แก่ ระยะเวลาการเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน การเข้าร่วมงาน/กิจกรรมมหาวิทยาลัย ลักษณะการอยู่อาศัย รายจ่ายต่อเดือน และเกรดเฉลี่ย ผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการส่งเสริมการมีส่วนร่วมในกิจกรรมและการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม เพื่อช่วยลดภาวะความโดดเดี่ยวของนักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย

คำสำคัญ: ภาวะความโดดเดี่ยว นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ปัจจัยพื้นฐานที่มีความสัมพันธ์ต่อภาวะความโดดเดี่ยว

Abstract

This study aimed to 1) examine the level of loneliness among first-year university students and 2) investigate the relationships between personal factors and loneliness. The sample consisted of 410 first-year students from a private university, selected using simple random sampling. The research instrument was a questionnaire comprising two parts: demographic information and the Revised UCLA Loneliness Scale (Thai version). Data were analyzed using statistical software. Descriptive statistics included percentage, mean, and standard deviation, while inferential statistics included t-test, one-way ANOVA, and post hoc comparisons using Tukey's HSD method. The findings indicated that the majority of participants experienced a level of loneliness requiring attention, accounting for 51.46% (n = 211). The analysis of variance revealed that five factors were significantly associated with differences in loneliness levels at the .05 level, including daily social media use, participation in university activities, living arrangements, monthly expenses, and grade point average. These findings emphasize the importance of promoting voluntary student participation in university activities and developing supportive social environments to reduce loneliness among university students.

Keywords: loneliness, first-year university students, factors associated with loneliness

บทนำ

โลกในปัจจุบันมีการพัฒนาก้าวหน้าอย่างรวดเร็วในแทบทุกด้านของเทคโนโลยี มีการขับเคลื่อนและพัฒนาอย่างไม่หยุดยั้ง ประเทศไทยเองก็อยู่ในกระบวนการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในทุกช่วงเวลา และเมื่อโลกเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วและเทคโนโลยีก็กลายเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินชีวิตประจำวัน รวมถึงเข้ามามีบทบาทสำคัญในทุกมิติของการดำเนินชีวิต ทั้งในด้านการทำงาน การศึกษา และการติดต่อสื่อสาร แม้จะก่อให้เกิดความสะดวกสบายมากขึ้น โดยเฉพาะในยุคดิจิทัลที่มีการใช้โซเชียลมีเดียเชื่อมโยงถึงกันได้อย่างไร้ขอบเขต ทำให้ได้เชื่อมต่อกับผู้คนเพื่อนฝูง ญาติพี่น้อง และคนในครอบครัวได้มากขึ้น ซึ่งน่าจะสามารถทดแทนความอบอุ่นจากการพบปะพูดคุยกันต่อหน้ากันได้ แต่กลับกลายเป็นว่าผู้คนจำนวนไม่น้อยต้องเผชิญกับความรู้สึกโดดเดี่ยวและรู้สึกห่างเหินกันมากขึ้น

เช่นกัน ความโดดเดี่ยวที่เกิดขึ้นในยุคปัจจุบันนั้น มีความเกี่ยวข้องและเชื่อมโยงกับการมีสุขภาวะที่ดี และมีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับปัญหาทางจิตใจและสุขภาพกายอย่างมาก ตัวอย่างเช่น ผลกระทบกับภาวะทางจิตใจ (Psychiatric Disorders) เกิดภาวะซึมเศร้า (depression) เป็นหนึ่งในผลกระทบหลัก และการเกิดความรู้สึกนี้ยังสัมพันธ์กับการดื่มสุรา/การเสพติด (alcohol abuse) ปัญหาการนอนหลับ (sleep disturbances) ความผิดปกติทางบุคลิกภาพ (personality disorders) และโรคอัลไซเมอร์ (Alzheimer's disease) ส่วนในทางด้านของสุขภาพกาย (Physical Health) ความโดดเดี่ยวก็ส่งผลกับความเสี่ยงด้านสุขภาพรุนแรง เช่นกัน ตัวอย่างเช่นเกิดภาวะโรคเบาหวาน (diabetes) โรคระบบภูมิคุ้มกันผิดปกติ (autoimmune disorders เช่น rheumatoid arthritis, lupus) และโรคหัวใจและหลอดเลือด (coronary heart disease, hypertension, obesity) มะเร็ง (cancer) และการเสื่อมของการได้ยิน (hearing loss) และการเสื่อมสภาพทางสรีรวิทยาอื่นๆ (Mushtaq, Shoib, Shah, & Mushtaq, 2014, WE01-WE04) จากที่กล่าวมา จึงพบว่าความโดดเดี่ยวส่งผลกระทบต่อบุคคลทั้งภาวะทางกายและภาวะทางจิตใจรวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ทำให้ความรู้สึกโดดเดี่ยวแฝงอยู่ในวิถีชีวิตสมัยใหม่อย่างไม่รู้ตัว เห็นได้ชัดเจนจากงานวิจัยในสหราชอาณาจักร (Jo Cox Commission on Loneliness, 2017) ที่พบว่าความโดดเดี่ยวถูกอธิบายว่าเป็นปัญหาสากลที่สามารถส่งผลกระทบต่อผู้คน ทุกช่วงวัย ทุกภูมิภาค และทุกกลุ่มในสังคม ไม่ว่าจะเป็นวัยรุ่น ผู้สูงอายุ ผู้พิการ ผู้ลี้ภัย หรือผู้ดูแลผู้อื่น โดยเน้นว่าไม่มีใครปลอดภัยจากความรู้สึกโดดเดี่ยว และสังคมควรตระหนักและแก้ปัญหาเชิงระบบอย่างจริงจัง ผลการศึกษาพบว่าคนในสหราชอาณาจักรมากกว่า 9 ล้านคน หรือคิดเป็น 1 ใน 5 ของประชากรทั้งหมดรู้สึกโดดเดี่ยวอยู่เป็นประจำ และมากกว่าครึ่งหนึ่ง (คือ 52%) ของคนที่เป็นพ่อแม่รับรู้ได้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้นจากความโดดเดี่ยว และความโดดเดี่ยวสามารถเกิดขึ้นกับใครก็ได้ ไม่ได้จำกัดอยู่ที่อายุว่าต้องเกิดขึ้นกับคนสูงอายุเท่านั้น จากการศึกษาพบว่าระดับความโดดเดี่ยวเรื้อรังในกลุ่มผู้สูงอายุค่อนข้างคงที่ โดยมีผู้รายงานระหว่างร้อยละ 5 ถึง 15 ว่าตนเองมักจะโดดเดี่ยวหรือโดดเดี่ยวตลอดเวลา ในขณะที่เดียวกันที่สหรัฐอเมริกาได้มีการเผยแพร่งานวิจัยทางด้านสังคมวิทยาที่เกี่ยวข้องกับความเปลี่ยนแปลงทางสังคมในสหรัฐอเมริกาในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา (McPherson, Smith-Lovin & Brashears, 2006, 353-375) พบว่า ค่าเฉลี่ยของเครือข่ายการสนทนากับคนใกล้ชิดของชาวอเมริกันลดลงจาก 2.94 คนในปี 1985 เหลือ 2.08 คนในปี 2004 ซึ่งตัวเลขที่เปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นนั้นสะท้อนให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่มีนัยยะสำคัญในสหรัฐอเมริกา และทางคณะนักวิจัยระบุว่า มีการเพิ่มขึ้นของความแปลกแยกทางสังคม และมีการลดลงของปฏิสัมพันธ์ทางสัมพันธ์ทางสังคมต่อเพื่อนสนิท และครอบครัวเป็นอย่างมาก

งานวิจัยจากสมาคมจิตวิทยาอเมริกัน ได้รวบรวมศึกษางานวิจัยกว่า 70 งานวิจัย (เป็นการค้นคว้าเอกสารจากการศึกษาวิจัยตั้งแต่ช่วงเดือนมกราคม 1980 ถึงกุมภาพันธ์ 2014) เกี่ยวข้องกับคนจำนวนมากกว่า 3,400,000 คน ที่อายุต่ำกว่า 65 ปี พบว่าความโดดเดี่ยวเป็นภัยเงียบที่คุกคามชีวิตที่ก่อให้เกิดการเสียชีวิตก่อนวัยอันควรเท่าๆ

กับโรคอ้วน หรือการใช้สารเสพติด (Holt-Lunstad, Smith, Baker, Harris, & Stephenson, 2015, p227-237) ทางด้านวารสาร Heart ได้ตีพิมพ์ผลการวิจัยในเดือนกรกฎาคม 2016 (Valtorta, Kanaan, Gilbody, Ronzi, & Hanratty, 2016, p.1009-1016) พบว่าความโดดเดี่ยวได้เพิ่มความเสี่ยงในการเป็นโรคหัวใจ (CHD) ร้อยละ 29 และร้อยละ 32 ของโรคหลอดเลือดสมอง (stroke) จากภัยคุกคามของความเหงาที่มากขึ้น ทำให้หลายฝ่ายเริ่มเล็งเห็นปัญหา อย่างเช่น Theresa May (2018) ระบุว่าปัญหาความเหงาเป็นหนึ่งในประเด็นสำคัญของสังคมสมัยใหม่ และรัฐบาลสหราชอาณาจักรได้แต่งตั้ง Tracey Crouch เป็นรัฐมนตรีด้านความเหงาคนแรกของโลก

ความโดดเดี่ยวที่เกิดขึ้นนี้จึงเป็นประเด็นสำคัญในปัจจุบัน เพราะการมีความสัมพันธ์ที่ดีที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลนั้นเป็นหนึ่งในการมีสุขภาวะที่ดี (Well being) ของมนุษย์ ทำให้มนุษย์สามารถขับเคลื่อนชีวิตตนเองให้ไปได้ ทว่าความโดดเดี่ยวกำลังคุกคามชีวิตของคนในยุคนี้ โดยเฉพาะในวัยรุ่นที่อยู่ในช่วงของฮอร์โมนในร่างกายกำลังเปลี่ยนแปลง เป็นการปรับตัวโดยเป็นไปตามพัฒนาการตามช่วงวัย วัยรุ่นต้องการทดลองเรียนรู้สิ่งใหม่ ต้องการอิสระ และสร้างตัวตนและอัตลักษณ์ของตัวเอง ต้องการพื้นที่ส่วนตัว อยากตัดสินใจอะไรด้วยตัวเองมากขึ้น และยังเป็นช่วงของระบบประสาทและสมองที่กำลังพัฒนา ทำให้ควบคุมอารมณ์ได้ยากขึ้น บางครั้งอารมณ์ขึ้น ๆ ลง ๆ ทำให้บางครั้งเกิดความขัดแย้งกับบุคคลใกล้ชิดเพราะอาจมีความต่างกันทางความคิด ค่านิยม ความคาดหวังที่ไม่ตรงกัน วัยรุ่นมักเกิดภาวะที่รู้สึกได้ว่าพ่อแม่หรือผู้ปกครองขาดความเข้าใจตน การสื่อสารที่เคยดีมีประสิทธิภาพ อาจกลายกลายเป็นทำให้ความสัมพันธ์แย่ลง วัยรุ่นส่วนใหญ่มักจะแยกตัว อยู่กับตัวเองมากขึ้น

ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาภาวะความรู้สึกโดดเดี่ยวของนักศึกษาที่เข้ามาเรียนในชั้นปีที่ 1 ซึ่งเป็นช่วงวัยที่มีความเปลี่ยนแปลงหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นรูปแบบการเรียน การใช้ชีวิตประจำวัน บางคนจากบ้านเกิดมาไกลมาอยู่เองเพียงลำพัง ชีวิตประจำวันที่เคยมีคนในครอบครัวอยู่ใกล้ชิดอาจเปลี่ยนไป เพราะจะเห็นได้ว่าผลกระทบที่ตามมาจากภาวะโดดเดี่ยวในเมืองใหญ่และพบได้มากในกลุ่มวัยรุ่น ได้แก่ ภาวะซึมเศร้า ความเครียดเรื้อรัง และการลดลงของความผูกพันกับบุคคลรอบข้าง ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นปัจจัยที่บั่นทอนคุณภาพชีวิตในระยะยาว และอาจนำไปสู่ปัญหาทางสุขภาพจิตที่ขยายวงกว้าง ดังรายงานการวิเคราะห์เชิงนโยบายเกี่ยวกับสถานการณ์สุขภาพจิตของนักศึกษาในสหราชอาณาจักร โดยใช้ข้อมูลจาก Higher Education Statistics Agency (HESA) ในปี 2017 ที่พบว่า นักศึกษาโดยเฉพาะนักศึกษาชั้นปีที่ 1 เริ่มมีแนวโน้มประสบปัญหาทางสุขภาพจิตเพิ่มกว่า 5 เท่า เมื่อเทียบกับช่วง 10 ปีที่ผ่านมา (จากประมาณ 0.4% เป็นประมาณ 2%) รวมถึงมีอัตราการ drop out มากขึ้น (Thorley, 2017) และจากการศึกษาใน Gondar University ยังพบว่าการเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีอัตราเสี่ยงต่อภาวะความโดดเดี่ยวสูงกว่านักศึกษาชั้นปีที่สูงกว่าถึงประมาณ 2.47 เท่า หลังควบคุมตัวแปรอื่น ๆ (Dagnew, B., & Dagne, H., 2019, p.1-6) เช่นเดียวกับที่ Özdemir & Tuncay (2008) และ Diehl et al., (2018) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับความโดดเดี่ยวของนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่ามีระดับความโดดเดี่ยวค่อนข้างสูง โดยเฉพาะนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งมี

คะแนนความโดดเด่นสูงกว่านักศึกษาชั้นปีอื่น จากการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัย 721 คน เนื่องจากต้องปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ และการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม อีกทั้งในการทบทวนวรรณกรรม พบว่า มีการศึกษาภาวะความโดดเด่นในนักศึกษามหาวิทยาลัยหลายกลุ่ม แต่ยังพบการศึกษาเกี่ยวกับนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในบริบทของมหาวิทยาลัยไทยค่อนข้างจำกัด โดยเฉพาะปัจจัยด้านการใช้เวลาว่างและงานอดิเรก ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาภาวะความโดดเด่นและปัจจัยที่เกี่ยวข้องในนักศึกษาชั้นปีที่ 1 เพื่อเติมเต็มช่องว่างขององค์ความรู้ดังกล่าว ดังนั้นสถาบันการศึกษาในฐานะที่เป็นสถาบันที่ใกล้ชิดกับนักศึกษามากที่สุดรองจากสถาบันครอบครัว จึงควรได้ตระหนักถึงปัญหาเหล่านี้ หากได้มีข้อมูลเบื้องต้นซึ่งถือว่าเป็นการได้เห็นสถานการณ์ภาพรวม และปัญหา เพื่อที่หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง อาจารย์ที่ปรึกษา หรือสำนักกิจการนักศึกษา จะสามารถเตรียมมาตรการรับมือ ทั้งป้องกัน และหาวิธีการดูแลนักศึกษาที่เหมาะสมต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับความโดดเด่นของของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของลักษณะปัจจัยพื้นฐานกับภาวะความโดดเด่นของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง

การทบทวนวรรณกรรม

ความหมายของความโดดเด่น

ความโดดเด่นเป็นประเด็นปัญหาที่อาจเป็นภัยเงียบที่จะส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของผู้คนในปัจจุบัน เพราะสภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปมาก จึงเป็นที่น่าสนใจศึกษาถึงสังคมไทยที่เป็นสังคมเอเชียที่มีความยืดหยุ่นทางเครือญาติสูง ในอดีตครอบครัวอยู่กันแบบสมาชิกกลุ่มใหญ่และมีความคิดหรือความเชื่อที่ถูกติดอยู่กับท้องถิ่นที่กำเนิด แต่สภาพสังคมในปัจจุบันที่เปลี่ยนไปจากเดิมคนที่พึ่งพากันและกัน พึ่งพาธรรมชาติ มีชีวิตที่เกิดขึ้นและดำเนินไปตามท้องถิ่นที่อยู่ กลายเป็นรูปแบบการดำเนินชีวิตที่ทันสมัยมากขึ้น ทุกอย่างต้องรวดเร็ว คล่องแคล่ว และเทคโนโลยีเข้ามามีบทบาทกับชีวิตสูงมาก เมื่อรูปแบบวิถีชีวิตและวิถีคิดของคนเปลี่ยนแปลงไป โดยเฉพาะกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีคุณภาพลดลง การมีความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพก็น้อยลง มนุษย์เริ่มอยู่อย่างโดดเดี่ยวทางจิตใจมากขึ้น ทุกคนอยู่กับตัวเองมากขึ้น บ่อยขึ้น ความโดดเด่นในปัจจุบันมีแนวโน้มที่จะมีความเกี่ยวข้องกับความรู้สึกทางจิตใจมากกว่าความห่างไกลทางกายภาพของระยะทาง หรือความห่างไกลระหว่างบุคคลที่ใกล้ชิด ดังเช่นในอดีต (ณัฐญา เมฆสมณะศักดิ์. 2561, หน้า 2) ส่วนหนึ่งอาจเพราะทุกคนใช้เทคโนโลยีมาเป็นตัวเชื่อมซึ่งกันไปตามบริบทของสังคมที่เปลี่ยนไป

ชนัญญา ต๊ะป้อ (2564, หน้า 6) ได้อธิบายเกี่ยวกับความโดดเดี่ยวว่า คือการอยู่อย่างโดดเดี่ยวลำพังหรือเกิดเป็นความรู้สึกอ้างว้างลำพังแม้จะไม่ได้อยู่คนเดียวก็ตาม เป็นสภาวะของความคิด ห่วงอารมณ์ที่เหงาไร้ที่พึ่งพิง

ณัฐธญา เมฆสมณะศักดิ์ (2561, หน้า 7) ได้ให้นิยามความโดดเดี่ยว โดยใช้คำว่าความเหงา (Loneliness) ว่าเป็น ความรู้สึกที่รับรู้ว่าคุณภาพความสัมพันธ์ทางสังคมหรือความสัมพันธ์ทางสังคมที่ต้องการไม่สอดคล้องกับความสัมพันธ์ที่มี ซึ่งความเหงาเป็นความรู้สึกที่ซับซ้อน ในงานวิจัยจึงได้ให้นิยามความเหงาในเชิงความสัมพันธ์ (Interpersonal Loneliness) และความเหงาในเชิงการดำรงอยู่ (Existential Loneliness)

ชวนฟ้าชม นาวาบุญนิยม (2564, หน้า 27) ได้ให้นิยามของความเหงาไว้ว่าเป็นความรู้สึกทางลบที่เกิดจากการรับรู้และประเมินของบุคคลว่าตนเองขาดแคลนความสัมพันธ์ทางสังคม ไม่ว่าจะเป็นการขาดความสัมพันธ์ในเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพ

Peplau & Perlman (1982, p.4) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความโดดเดี่ยว (loneliness) โดยเฉพาะในบริบทของจิตวิทยาสังคม ได้นิยามว่า "ความโดดเดี่ยวคือประสบการณ์ที่ไม่พึงประสงค์ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อเครือข่ายความสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลมีข้อบกพร่องในด้านใดด้านหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นเชิงปริมาณ (จำนวน) หรือคุณภาพ (ความลึกซึ้ง) กล่าวคือความโดดเดี่ยวเป็นประสบการณ์เชิงจิตวิทยา (subjective) ที่ไม่ได้หมายความว่าความเหงาอยู่คนเดียวเท่านั้น แต่เป็นการมองความโดดเดี่ยวว่าเกิดจากการรับรู้ถึงช่องว่างระหว่างความสัมพันธ์ที่ต้องการ กับความสัมพันธ์ที่มีอยู่จริง ดังนั้นจึงเป็นการชี้ให้เห็นว่า การมีคนอยู่รอบตัวจำนวนมากมาย ไม่ได้หมายความว่าบุคคลนั้นจะไม่รู้สึกโดดเดี่ยว ยิ่งความสัมพันธ์ที่ต้องการ มีช่องว่างหรือห่างไกลกับความสัมพันธ์ที่เป็นอยู่ ก็จะทำให้ความรู้สึกโดดเดี่ยวเด่นชัดมากขึ้นนั่นเอง

Valtorta & Hanratty (2012, p. 518) กล่าวว่า ความโดดเดี่ยวเป็นความรู้สึกเชิงลบที่เกี่ยวข้องกับการขาดเครือข่ายทางสังคมที่กว้างขึ้น (ความโดดเดี่ยวทางสังคม) หรือการไม่มีเพื่อนที่ต้องการและเข้าใจตนโดยเฉพาะ (ความโดดเดี่ยวทางอารมณ์) ส่งผลให้เกิดการแยกตนเองออกจากสังคม เนื่องจากขาดเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของการติดต่อและการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัวหรือชุมชน

งานวิจัยเกี่ยวกับความโดดเดี่ยวในช่วงการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย

Özdemir & Tuncay (2008) และ Diehl et al., (2018) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความโดดเดี่ยวของนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่ามีระดับความโดดเดี่ยวค่อนข้างสูง โดยเฉพาะนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งมีคะแนนความโดดเดี่ยวสูงกว่านักศึกษาระดับปีอื่น จากการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัย 721 คน เนื่องจากต้องปรับตัวกับ

สภาพแวดล้อมใหม่ และการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม เมื่อเวลาผ่านไปและนักศึกษามีเครือข่ายเพื่อนและการสนับสนุนทางสังคมเพิ่มขึ้น ระดับความโดดเดี่ยวจะมีแนวโน้มลดลง

รัฐชิตา ชุ่นจ้าย และคณะ (2562, หน้า 29-44) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้สื่อสังคมออนไลน์กับความเหงาของนักศึกษา ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีการใช้สื่อสังคมออนไลน์เป็นประจำเพื่อการสื่อสาร การติดตามข่าวสาร และการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อน อย่างไรก็ตามการใช้สื่อสังคมออนไลน์มากเกินไปอาจทำให้เกิดความรู้สึกเหงา เนื่องจากการสื่อสารผ่านสื่อออนไลน์ไม่สามารถทดแทนการมีปฏิสัมพันธ์แบบเผชิญหน้าได้ นอกจากนี้ นักศึกษาบางส่วนมีการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่นในสื่อสังคมออนไลน์ ซึ่งส่งผลให้เกิดความรู้สึกด้อยคุณค่าและนำไปสู่ความรู้สึกโดดเดี่ยวได้ นอกจากนี้ งานวิจัยยังพบว่าปัจจัยที่ช่วยลดความเหงาของนักศึกษา ได้แก่ การมีเพื่อนสนิท การเข้าร่วมกิจกรรมในมหาวิทยาลัย และการมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดี ซึ่งช่วยให้นักศึกษาสามารถปรับตัวต่อชีวิตในมหาวิทยาลัยได้ดีขึ้น และลดความรู้สึกโดดเดี่ยวทางสังคมได้

ณัฐรินทร์ ลือชัย และณัฐวัฒน์ ล่องทอง (2568, หน้า 3946–3959) ได้ศึกษาเหตุผลของความเหงาในนักศึกษามหาวิทยาลัยที่อยู่ไกลบ้านในภาวะปกติใหม่ โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพและสัมภาษณ์เชิงลึกนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่เรียนออนไลน์เต็มรูปแบบในช่วงปี 1 และได้กลับมาเรียนแบบพบหน้าในปี 2 เป็นกลุ่มที่พักอยู่หอพักและอยู่ไกลครอบครัว มีระดับความเหงาปานกลางถึงมาก ผลการวิจัยพบว่าความเหงาของนักศึกษามี 3 ลักษณะ ได้แก่ ความเหงาจากการปรับตัวทางสังคม ความเหงาจากการขาดความสัมพันธ์ที่มีความหมาย และความเหงาที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิต นอกจากนี้สาเหตุของความเหงาสามารถแบ่งออกเป็นปัจจัยภายใน เช่น ความไม่มั่นใจในการเข้าสังคม เคยชินกับการอยู่ลำพัง และปัจจัยภายนอก เช่น สภาพแวดล้อมทางสังคมและผลกระทบจากการเรียนออนไลน์

Karl Peltzer และ Supa Pengpid (2017) ได้ศึกษาระดับความโดดเดี่ยวของนักศึกษามหาวิทยาลัย และวิเคราะห์ปัจจัยที่สัมพันธ์กับความโดดเดี่ยว รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างความโดดเดี่ยวกับพฤติกรรมเสี่ยงด้านสุขภาพ การวิจัยใช้การศึกษาแบบภาคตัดขวาง เก็บข้อมูลจากนักศึกษามหาวิทยาลัยจำนวน 17,886 คน จาก 25 ประเทศ โดยใช้แบบสอบถามด้านสุขภาพของนักศึกษาในการเก็บข้อมูล ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาส่วนหนึ่งมีความรู้สึกโดดเดี่ยว และความโดดเดี่ยวมีความสัมพันธ์กับปัจจัยด้านสังคมและเศรษฐกิจ เช่น ฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวต่ำและการสนับสนุนทางสังคมน้อย นอกจากนี้ยังพบว่านักศึกษาที่มีความโดดเดี่ยวมีแนวโน้มมีพฤติกรรมเสี่ยงต่อสุขภาพมากกว่านักศึกษาที่ไม่รู้สึกโดดเดี่ยว เช่น การสูบบุหรี่ ปัญหาการนอนหลับ และการใช้สื่อหรืออินเทอร์เน็ตมากเกินไป ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าความโดดเดี่ยวเป็นปัญหาสำคัญที่ส่งผลต่อสุขภาพและ

พฤติกรรมของนักศึกษามหาวิทยาลัย ดังนั้น สถาบันการศึกษาควรให้ความสำคัญกับการส่งเสริมการสนับสนุนทางสังคมและการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างนักศึกษาเพื่อลดความโดดเดี่ยวและส่งเสริมสุขภาพของนักศึกษา

ความโดดเดี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตัวเอง

ความโดดเดี่ยวมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตัวเอง หรือการยอมรับนับถือในตัวเอง อย่างมาก เช่น Peplau & Perlman (1982, p.143) ได้อธิบายถึงการเห็นคุณค่าในตัวเองหรือการยอมรับนับถือในตัวเอง หรือ self esteem นั้นจะเกิดขึ้นได้เมื่อบุคคลรับรู้ได้ว่าตนเองเป็นอย่างไร มีความสามารถหรือความถนัดอะไร เมื่อการรับรู้เป็นไปสอดคล้องกับความเป็นจริง ก็จะส่งผลให้การรับรู้ตนเองเป็นไปในทางด้านบวก มีความรู้สึกที่ดีกับตนเอง มีความภาคภูมิใจ พร้อมทั้งมีการแสดงออกอย่างเหมาะสม นักจิตวิทยา Roger ได้กล่าวถึงความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินตนเองระหว่างตัวตนตามความเป็นจริงและตัวตนตามอุดมคติ กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ บุคคลที่มีการยอมรับในตนเองได้ และสามารถปรับตัวให้เหมาะสมกับความเป็นจริง จะเป็นบุคคลที่มีการมองเห็นคุณค่าในตนเอง กล่าวโดยสรุปความโดดเดี่ยวไม่เพียงเป็นผลจากการขาดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเท่านั้น แต่ยังสัมพันธ์กับการรับรู้คุณค่าในตนเอง โดยบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มักรับรู้ตัวตนไม่เป็นที่ยอมรับ ส่งผลให้เกิดความโดดเดี่ยวทางอารมณ์ (Leary & Baumeister, 2000, p1-62)

ความสัมพันธ์ของความโดดเดี่ยวกับพฤติกรรมการใช้สื่อออนไลน์

ความโดดเดี่ยวที่เกิดขึ้นในความรู้สึกของผู้คนในยุคปัจจุบัน หลายคนใช้เทคโนโลยีมาเป็นตัวช่วยให้เราคลายความเหงา หายเบื่อ อีกทั้งช่วยให้เราติดต่อกันได้ง่ายขึ้น เหมือนจะเป็นสิ่งที่มาเชื่อมความสัมพันธ์ให้ได้ใกล้ชิด เพราะความง่าย และความสะดวกของการได้ติดต่อสื่อสารกัน แต่ขณะเดียวกันมันกลับลดทอนความลึกซึ้งของความสัมพันธ์ลง ได้มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของความโดดเดี่ยวกับพฤติกรรมการใช้สื่อสังคมออนไลน์ดังนี้

สุกสิรี จันทรินทร์ (2018) ได้อธิบายถึงความโดดเดี่ยว ในบทความความโดดเดี่ยวแต่ไม่เดียวดายว่าคนยุคปัจจุบัน อาจรู้สึกเหงามากขึ้นเพราะเราอยู่ใน “สังคมก้มหน้า” ต่างคนต่างติดโทรศัพท์มือถือ เทคโนโลยีนั้นมีข้อดีในการทำให้ผู้คนสามารถติดต่อกันได้อย่างรวดเร็วและง่ายดายแม้อยู่ห่างจากกัน แต่ในทางกลับกัน เทคโนโลยีอาจสร้างภาพลวง โดยทำให้คุณคิดว่าคุณได้เชื่อมต่อกับผู้อื่นตลอดเวลาผ่านอินเทอร์เน็ต แต่การเชื่อมต่อทางโซเชียลมีเดียอาจไม่ได้สนองการสร้างความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดที่แท้จริง เช่นเดียวกับ รัชชิตา ชื่นจ้ายและคณะ (2562, หน้า 29) ที่ได้ศึกษารูปแบบความเหงาที่เกิดขึ้นในนักศึกษาที่มีพฤติกรรมการใช้สื่อสังคมออนไลน์ในแบบการวิจัยเชิงคุณภาพคือสัมภาษณ์เชิงลึก ผลพบว่ามีเหงา 2 รูปแบบคือ ความเหงาทางอารมณ์และความเหงาทางสังคม และพบประเด็นความสัมพันธ์ระหว่างความเหงากับการใช้สื่อสังคมออนไลน์ที่น่าสนใจ 2 ประเด็น คือ 1.

การใช้สื่อสังคมออนไลน์ช่วยลดความเหงาที่เกิดขึ้นได้เพียงชั่วคราว และ 2. การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคมออนไลน์ยังไม่สามารถทดแทนการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในโลกความเป็นจริงได้

การใช้ชีวิตที่เปลี่ยนแปลงไปของผู้คนทั่วโลกในยุคโควิด-19 ระบาด ทุกคนต่างต้องดำเนินชีวิตต่อไปแม้ไม่ได้พบปะหรือเห็นหน้ากัน โดยจำเป็นต้องใช้สื่อออนไลน์มากขึ้น ในช่วงเวลาดังกล่าวมีการศึกษาความรู้สึกโดดเดี่ยวของผู้คนในยุคนั้น ในงานวิจัยของ Steen, O.D. et al พบว่ากลุ่มตัวอย่างในการศึกษาประชากรชาวเนเธอร์แลนด์ในช่วงการระบาดของ COVID-19 พบว่าความรู้สึกโดดเดี่ยวมีความสัมพันธ์อย่างมากกับความเสี่ยงที่เพิ่มขึ้นของโรคซึมเศร้าและวิตกกังวล โดยเฉพาะในผู้ชายและวัยผู้ใหญ่ตอนต้น จากการเก็บข้อมูลผู้เข้าร่วม 167,729 คน ในระหว่างเดือนมีนาคม 2020 ถึงมกราคม 2021 (Steen et al., 2022, p. 1–11)

ศาสตราจารย์ด้านจิตวิทยา จิน ทเวนจ์ (Jean Twenge) จากมหาวิทยาลัยซานดิเอโก (Diego State University) ได้เผยแพร่งานวิจัยเกี่ยวกับผลกระทบจากโซเชียลมีเดียที่มีต่อวัยรุ่นในสหรัฐอเมริกา (อายุ 13-18 ปี) และนักศึกษาที่กำลังเข้าเรียนในระดับมหาวิทยาลัย จำนวน 8.2 ล้านคน พบว่า ในกลุ่มตัวอย่างใช้เวลาอันน้อยลงในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมแบบพบหน้ากันกับเพื่อนวัยเดียวกัน เช่น การพบปะสังสรรค์กับเพื่อน การไปงานปาร์ตี้ การออกไปเที่ยว การออกเดท การไปดูหนัง และการนั่งรถเพื่อความสนุกสนาน โดยปฏิสัมพันธ์ทางสังคมแบบพบหน้ากันลดลงเนื่องจากการใช้สื่อดิจิทัลเพิ่มขึ้น และจากการศึกษายังพบว่าวัยรุ่นที่ใช้เวลาตอบโต้คู่สนทนาผ่านโซเชียลมีเดียรู้สึกโดดเดี่ยวมากกว่าคนที่พูดคุยตอบโต้แบบเห็นหน้า โดยความรู้สึกโดดเดี่ยวดังกล่าวเพิ่มขึ้นอย่างมาก หลังปี 2011 (Twenge, Spitzberg, & Campbell, 2019, p. 1892–1913) เช่นเดียวกับ Primack et al. (2017, p.1-8) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปริมาณการใช้โซเชียลมีเดียกับความรู้สึกโดดเดี่ยวในกลุ่มผู้ใหญ่ตอนต้นในสหรัฐอเมริกา ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้โซเชียลมีเดียเป็นระยะเวลามากกว่า 2 ชั่วโมงต่อวัน หรือมีความถี่ในการใช้งานสูง มีระดับการรับรู้ความโดดเดี่ยวทางสังคมสูงกว่ากลุ่มที่ใช้โซเชียลมีเดียน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้การใช้โซเชียลมีเดียที่เพิ่มขึ้นยังมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความโดดเดี่ยวที่สูงขึ้น โดยไม่ขึ้นอยู่กับระดับของเครือข่ายทางสังคมในชีวิตจริงหรือจำนวนความสัมพันธ์แบบพบหน้ากัน ผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า แม้โซเชียลมีเดียจะช่วยเพิ่มโอกาสในการติดต่อสื่อสาร แต่การใช้สื่อออนไลน์ในปริมาณมากอาจไม่สามารถทดแทนคุณภาพของความสัมพันธ์ทางสังคมที่มีความหมาย และอาจส่งผลให้บุคคลรู้สึกโดดเดี่ยวมากขึ้น Nowland, Necka & Cacioppo (2018, p.70-87) ได้ศึกษาความโดดเดี่ยวทางสังคมในบริบทของการใช้อินเทอร์เน็ตและโซเชียลมีเดียในยุคดิจิทัล โดยเสนอว่าความโดดเดี่ยวมิได้เกิดจากจำนวนของเครือข่ายทางสังคมหรือจำนวนเพื่อนออนไลน์เพียงอย่างเดียว หากแต่เกิดจากคุณภาพของการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นสำคัญ ผู้วิจัยอธิบายว่าการมีเพื่อนจำนวนมากหรือการเชื่อมต่อกับผู้อื่นผ่านแพลตฟอร์มดิจิทัลอย่างต่อเนื่อง ไม่ได้หมายความว่าบุคคลจะรู้สึกได้รับการยอมรับหรือมีความผูกพันทางอารมณ์ที่แท้จริง หากการสื่อสารดังกล่าวขาด

ความลึกซึ้ง ขาดความจริงใจ หรือไม่ได้รับการตอบสนองทางอารมณ์ที่เหมาะสม ก็อาจไม่สามารถลดความรู้สึกโดดเดี่ยวได้ นอกจากนี้ งานวิจัยยังชี้ให้เห็นว่าการตอบสนองทางอารมณ์ (emotional responsiveness) และการสนับสนุนทางสังคม (social support) ว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดว่าการใช้สื่อออนไลน์จะช่วยลดหรือเพิ่มความโดดเดี่ยว กล่าวคือหากการสื่อสารออนไลน์เอื้อให้บุคคลได้รับความเข้าใจ ความเอาใจใส่ และการสนับสนุนที่สอดคล้องกับความต้องการทางอารมณ์ ก็จะช่วยเสริมสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคมและลดความโดดเดี่ยวได้ ในทางตรงกันข้าม หากการปฏิสัมพันธ์เป็นเพียงการแลกเปลี่ยนข้อมูลผิวเผิน หรือใช้สื่อออนไลน์เพื่อทดแทนความสัมพันธ์แบบพบหน้า การขาดการสนับสนุนทางอารมณ์ดังกล่าวอาจทำให้บุคคลรู้สึกโดดเดี่ยวมากขึ้น แม้จะมีการเชื่อมต่อกับผู้อื่นจำนวนมากในโลกออนไลน์ก็ตาม

ระเบียบวิธีวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ในสถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคการศึกษาที่ 1/2568 ทั้งสองวิทยาเขต คือ วิทยาเขตแจ้งวัฒนะ และวิทยาเขต EEC ทั้งเพศชายและหญิงจำนวน 5,344 คน (ข้อมูล ณ วันที่ 28 สิงหาคม 2568 จากสำนักทะเบียนและประมวลผลการศึกษา ฝ่ายทะเบียนการศึกษาและคลังหน่วยกิต)

กลุ่มตัวอย่าง คือนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 373 ที่มาจากการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) คำนวณขนาดตัวอย่างโดยใช้สูตรของ Taro Yamane (1973) กำหนดให้ $e = 0.05$ (ความคลาดเคลื่อนที่ยอมรับได้ 5%) เก็บจริง 410 (เก็บเพิ่ม 10% เพื่อป้องกันกรณีที่ข้อมูลที่เก็บได้มีการสูญหาย (Missing Data) หรือเข้าเกณฑ์การคัดออกแล้วนำข้อมูลชุดนั้นไปใช้วิเคราะห์ผลไม่ได้) จำนวนกลุ่มตัวอย่างตามตารางด้านล่างนี้

ตารางที่ 1

ข้อมูลจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูล	รายละเอียด	ประชากร	กลุ่มตัวอย่าง	ร้อยละ
วิทยาเขต	แจ้งวัฒนะ	4,764	366	89.3
	ชลบุรี (EEC)	580	44	10.7
คณะ	บริหารธุรกิจ	3,546	271	66.1
	การจัดการธุรกิจอาหาร	521	40	9.8
	วิทยาการจัดการ	214	17	4.1
	เกษตรนวัตกรรมและการจัดการ	79	6	1.5

พยาบาลศาสตร์	102	8	2.0
วิศวกรรมศาสตร์และเทคโนโลยี	373	29	7.1
นิเทศศาสตร์	135	10	2.4
ศิลปศาสตร์	182	14	3.4
การจัดการโลจิสติกส์และการคมนาคมขนส่ง	175	14	3.4
วิทยาศาสตร์เทคโนโลยีและการจัดการอาหาร	17	1	0.2
รวม	5,344	410	100

การคัดเลือก

- เกณฑ์คัดเข้า: เป็นนักศึกษาชั้นปี 1 ภาค 1/2568 ที่อายุไม่ต่ำกว่า 18 ปี ลงทะเบียนเรียนเต็มเวลา และยินยอมเข้าร่วมการวิจัย
- เกณฑ์คัดออก: เคยเข้ารับการรักษากภาวะซึมเศร้า/โรคจิตกังวลอย่างต่อเนื่องในปีที่ผ่านมา

การสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือการวิจัย และการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามสำหรับการวิจัยนี้ประกอบด้วย 2 ส่วนหลัก คือ 1) ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วย ข้อมูลเกี่ยวกับ ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้จ่าย ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้เวลาว่างและงานอดิเรก และ 2) แบบวัดภาวะความโดดเดี่ยวยูซีแอลเอฉบับภาษาไทย (Revised UCLA Loneliness Scale–Thai Version) ซึ่งแปลและพัฒนาโดย ทินกร วงศ์ปาริณต์ และณัทย วงศ์ปาริณต์ (2552; ปรับปรุง 2563) ดัดแปลงจาก UCLA Loneliness Scale Version 3 ของ Russell (1996) เป็นแบบสอบถามสำหรับวัดความโดดเดี่ยว ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ แต่ละข้อสามารถตอบได้ 4 ระดับ คือ ไม่เคย แทบจะไม่เคย บางครั้ง และเป็นประจำ ประกอบด้วยคำถามเชิงลบ 11 ข้อ และคำถามเชิงบวก 9 ข้อ ซึ่งจะต้องทำการ Reverse-score ของคำถามเชิงบวก 9 ข้อนี้ก่อนนำมาคำนวณคะแนนรวมกับคำถามข้ออื่นๆ โดยมีคะแนนรวมระหว่าง 20 ถึง 80 คะแนน โดยการแปลผลคะแนนที่ได้ตั้งแต่ 20-34 ถือว่าระดับความโดดเดี่ยวต่ำ แปลความได้ว่ามีความเชื่อมโยงทางสังคมดี ผลคะแนนที่ได้ตั้งแต่ 35-49 ถือว่าระดับความโดดเดี่ยวต่ำ-ปานกลาง แปลความได้ว่ามีความรู้สึกโดดเดี่ยวเล็กน้อย ผลคะแนนที่ได้ตั้งแต่ 50-64 ถือว่าระดับความโดดเดี่ยวปานกลาง-สูง แปลความได้ว่ามีความรู้สึกโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง และผลคะแนนที่ได้ตั้งแต่ 65-80 ถือว่าระดับความโดดเดี่ยวสูงมาก แปลความได้ว่ามีความรู้สึกโดดเดี่ยวสูง ควรได้รับการช่วยเหลือ ผู้วิจัยนำแบบสอบถามมาหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) ในกลุ่มตัวอย่างใกล้เคียงจำนวน 40 คน ได้เท่ากับ .91

การเก็บรวบรวมข้อมูล

หลังจากได้รับความเห็นชอบจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยของสถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์ เอกสารหมายเลข PIM-REC 029/2568 เมื่อวันที่ 30 ตุลาคม 2568 ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามในรูปแบบ Google form และตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับคืนมาแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง โดยการแจกแจงความถี่และหาค่าร้อยละ
2. การวิเคราะห์ข้อมูลภาวะความโดดเด่นของกลุ่มตัวอย่าง โดยการหาค่าคะแนนรวมและเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน
3. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลทั่วไป พฤติกรรมการใช้ชีวิต และภาวะความโดดเด่น นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ด้วยสถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน รวมถึงการวิเคราะห์สถิติเชิงอนุมาน ได้แก่ t-test, One-way ANOVA และการเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Post hoc (Tukey)

ผลการวิจัยและการอภิปราย

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ตารางที่ 2

ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูล	รายละเอียด	จำนวน	ร้อยละ
วิทยาเขต	แจ้งวัฒนะ	366	89.3
	ชลบุรี (EEC)	44	10.7
เพศ	หญิง	212	51.7
	ชาย	171	41.7
	LGBTQ+	26	6.3
	อื่นๆ	1	0.2
คณะ	บริหารธุรกิจ	271	66.1
	การจัดการธุรกิจอาหาร	40	9.8
	วิทยาการจัดการ	17	4.1
	เกษตรนวัตกรรมและการจัดการ	6	1.5
	พยาบาลศาสตร์	8	2.0

	วิศวกรรมศาสตร์และเทคโนโลยี	29	7.1
	นิเทศศาสตร์	10	2.4
	ศิลปศาสตร์	14	3.4
	การจัดการโลจิสติกส์และการคมนาคมขนส่ง	14	3.4
	วิทยาศาสตร์เทคโนโลยีและการจัดการอาหาร	1	0.2
หลักสูตร	4 ปี	351	85.6
	2 ปีต่อเนื่อง	59	14.4
เกรดเฉลี่ย	3.51–4.00	217	52.9
	3.01–3.50	123	30
	2.51–3.00	36	8.8
	2.01–2.50	31	7.6
	ต่ำกว่า 2.00	3	0.7
ลักษณะการอยู่อาศัย	อาศัยอยู่ร่วมกับครอบครัวหรือญาติ	158	38.5
	อาศัยในหอพักนอกมหาวิทยาลัย	111	27.1
	เช่าห้องหรือเช่าบ้านเองและอยู่ร่วมกับผู้อื่น	64	15.6
	เช่าห้องหรือเช่าบ้านเองและอยู่อาศัยคนเดียว	62	15.1
	หอพักในมหาวิทยาลัย	15	3.7
รวม		410	100

จากตารางที่ 2 พบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 410 คน เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 410 คน คิดเป็นร้อยละ 100 ส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ที่วิทยาเขตแฉ่งวัฒนะจำนวน 366 คน คิดเป็นร้อยละ 89.3 วิทยาเขต EEC (วิทยาเขตชลบุรี) จำนวน 44 คน คิดเป็นร้อยละ 10.7 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 212 คน คิดเป็นร้อยละ 51.7 รองลงมาคือเพศชาย จำนวน 171 คน คิดเป็นร้อยละ 41.7 กลุ่ม LGBTQ+ จำนวน 26 คน คิดเป็นร้อยละ 6.3 และเพศอื่น ๆ จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 0.2 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

คณะที่กำลังศึกษา ส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ในคณะบริหารธุรกิจจำนวน 271 คน คิดเป็นร้อยละ 66.1 รองลงมาคือ คณะการจัดการธุรกิจอาหาร จำนวน 40 คน คิดเป็นร้อยละ 9.8 คณะวิศวกรรมศาสตร์และเทคโนโลยี จำนวน 29 คน คิดเป็นร้อยละ 7.1 หลักสูตรที่กำลังศึกษาส่วนใหญ่เป็นหลักสูตร 4 ปี มีจำนวน 351 คน คิดเป็นร้อยละ 85.6 และหลักสูตร 2 ปีต่อเนื่อง มีจำนวน 59 คน คิดเป็นร้อยละ 14.4 กลุ่มตัวอย่างมีเกรดเฉลี่ยอยู่ในช่วง 3.51–

4.00 จำนวน 217 คน คิดเป็นร้อยละ 52.9 รองลงมาคือช่วง 3.01–3.50 จำนวน 123 คน คิดเป็นร้อยละ 30.0 ขณะที่กลุ่มที่มีเกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 2.00 มีจำนวนน้อยที่สุด จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 0.7 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

ลักษณะการอยู่อาศัยพบว่าส่วนใหญ่อาศัยอยู่ร่วมกับครอบครัวหรือญาติจำนวน 158 คน คิดเป็นร้อยละ 38.5 รองลงมาคือการพักอาศัยในหอพักนอกมหาวิทยาลัย จำนวน 111 คน คิดเป็นร้อยละ 27.1 ขณะที่กลุ่มที่พักอาศัยในหอพักในมหาวิทยาลัย มีจำนวนน้อยที่สุด จำนวน 15 คน คิดเป็นร้อยละ 3.7 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้จ่าย

ตารางที่ 3

ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้จ่าย

ข้อมูล	รายละเอียด	จำนวน	ร้อยละ
รายได้ต่อเดือน	น้อยกว่า 3, 000บาท	84	20.5
	6,000–3,001บาท	157	38.3
	6,9–001, 000บาท	71	17.3
	มากกว่า 9,001 บาท	98	23.9
รายจ่ายต่อเดือน	น้อยกว่า 3,000 บาท	56	13.7
	6,000–3,001บาท	201	49
	9,000–6,001บาท	96	23.4
	มากกว่า 9,001 บาท	57	13.9
การได้รับการสนับสนุนค่าใช้จ่าย	ครอบครัวสนับสนุน	305	74.4
	ครอบครัวไม่ได้สนับสนุน	105	25.6
สถานะการกู้ยืมเงินจากรัฐบาล (ยศ./กรอ.)	ไม่ได้กู้ยืมเงิน	316	77.1
	กู้ยืมเงินจากรัฐบาล	94	22.9
ได้รับทุนการศึกษา	ได้รับทุน	366	89.3
	ไม่ได้รับทุน	44	10.7
รวม		410	100

ตารางที่ 3 แสดงข้อมูลเกี่ยวกับการใช้จ่ายจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 410 คน พบว่าส่วนใหญ่มีรายได้อยู่ในช่วง 3,001–6,000 บาท จำนวน 157 คน คิดเป็นร้อยละ 38.3 รองลงมาคือกลุ่มที่มีรายได้ มากกว่า 9,001 บาท

จำนวน 98 คน คิดเป็นร้อยละ 23.9 ในส่วนของรายจ่ายต่อเดือนของกลุ่มตัวอย่างพบว่าส่วนใหญ่มีรายจ่ายอยู่ในช่วง 3,001–6,000 บาท จำนวน 201 คน คิดเป็นร้อยละ 49.0 รองลงมาคือกลุ่มที่มีรายจ่าย 6,001–9,000 บาท จำนวน 96 คน คิดเป็นร้อยละ 23.4 ในส่วนของสถานะการกู้ยืมเงินจากรัฐบาล (ยศ./กรอ.) พบว่าส่วนใหญ่ ไม่ได้กู้ยืมเงิน จำนวน 316 คน คิดเป็นร้อยละ 77.1 ขณะที่กลุ่มตัวอย่างที่กู้ยืมเงินจากรัฐบาลมีจำนวน 94 คน คิดเป็นร้อยละ 22.9 ส่วนใหญ่ได้รับทุนการศึกษา จำนวน 366 คนคิดเป็นร้อยละ 89.3 รองลงมาคือกลุ่มที่ไม่ได้รับทุนการศึกษา จำนวน 44 คน คิดเป็นร้อยละ 10.7

ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้เวลาว่าง และงานอดิเรก

ตารางที่ 4

ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้เวลาว่าง และงานอดิเรก

ข้อมูล	รายละเอียด	จำนวน	ร้อยละ
เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน	น้อยกว่า 1 ชั่วโมง	3	0.7
	1–3 ชั่วโมง	56	13.7
	3–5 ชั่วโมง	108	26.3
	มากกว่า 5 ชั่วโมง	243	59.3
กิจกรรมในยามว่าง	อ่านหนังสือ	76	18.5
	ดูซีรีส์/ภาพยนตร์/Youtube	321	78.3
	ฟังเพลง	308	75.1
	เล่นดนตรี	106	25.9
	เล่นเกมออนไลน์	322	78.5
	ทำอาหาร/ขนม	64	15.6
	จัดห้อง/จัดบ้าน	38	9.3
	เรียนออนไลน์เพิ่มความรู้ใหม่ๆ	47	11.5
	ท่องเที่ยว	252	61.5
	ทำงานฝีมือ DIY	59	14.4
	เล่นโซเชียล (FB, Tiktok, Instagram)	99	24.1
	ออกกำลังกาย	60	14.6
	ฟัง podcast	135	32.9
	วาดรูป	31	7.6

	เล่นการ์ดเกม	23	5.6
	ดูแลสต์วี่เลี้ยง	147	35.9
	ปลูกต้นไม้	87	21.2
	ทำงานพาร์ทไทม์	13	3.2
	ทำจิตอาสา	27	6.6
การเป็นสมาชิกชมรม	ไม่ได้เป็นสมาชิก	258	8.8
	เป็นสมาชิก เข้าร่วมบางครั้ง	66	16.1
	เป็นสมาชิกแต่ไม่ค่อยเข้าร่วม	50	12.2
	เป็นสมาชิกและเข้าร่วมเสมอ	36	62.9
การเข้าร่วมงานหรือกิจกรรมของมหาวิทยาลัย	เข้าร่วม ถ้ามีเวลาและสะดวก	46	11.2
	ชอบมาก เข้าร่วมเสมอ	34	8.3
	ไม่ชอบ ไม่เข้าร่วม	287	70.0
	เข้าร่วมเพราะอาจารย์บังคับ/มีเงื่อนไข	43	10.5
ความถี่ในการเข้าร่วมกิจกรรมมหาวิทยาลัย	บ่อยมาก (80–100%)	99	24.1
	บ่อยครั้ง (60–80%)	151	36.8
	บางครั้ง (40–60%)	141	34.4
	ไม่เลย (<40%)	19	4.6
	รวม	410	100

จากตารางที่ 4 ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้เวลาว่าง และงานอดิเรก กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ใช้เวลาเล่นโซเชียลมีเดียมากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวัน มีจำนวน 243 คน คิดเป็นร้อยละ 59.3 รองลงมาคือการใช้เวลา 3–5 ชั่วโมงต่อวัน จำนวน 108 คน คิดเป็นร้อยละ 26.3 ขณะที่กลุ่มที่ใช้เวลา 1–3 ชั่วโมงต่อวัน จำนวน 58 คน และน้อยกว่า 1 ชั่วโมงต่อวัน จำนวน 1 คน มีสัดส่วนน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 14.1 และ 0.2 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างมักทำกิจกรรมยามว่างเกี่ยวข้องกับสื่อและความบันเทิง โดยพบว่าการฟังเพลง การใช้สื่อสังคมออนไลน์ และการดูซีรีส์เป็นงานอดิเรกที่ได้รับความนิยมสูงสุด (ฟังเพลง 78.5% ใช้โซเชียลมีเดีย 78.3% ดูซีรีส์ 75.1% เล่นเกม 61.5%) ขณะที่กิจกรรมด้านอาสาสมัครและการเรียนรู้เพิ่มเติมได้รับความนิยมน้อยที่สุด (การเรียนรู้เพิ่มเติม 5.6% อาสาสมัคร 3.2%) ในส่วนของการเป็นสมาชิกชมรม พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ไม่ได้เป็น

สมาชิกชมรมของมหาวิทยาลัย มีจำนวน 258 คน คิดเป็นร้อยละ 62.9 ขณะที่กลุ่มที่เป็นสมาชิกชมรมและเข้าร่วมกิจกรรมบางครั้งเมื่อสะดวก มีจำนวน 66 คน คิดเป็นร้อยละ 16.1 รองลงมาคือกลุ่มที่เป็นสมาชิกชมรมแต่ไม่ค่อยได้เข้าร่วมกิจกรรมมีจำนวน 50 คน คิดเป็นร้อยละ 12.2 ในส่วนของการเข้าร่วมกิจกรรมพบว่าเข้าร่วมเมื่อมีเวลาและสะดวก จำนวน 287 คน คิดเป็นร้อยละ 70.0 รองลงมาคือ ชอบมากและเข้าร่วมกิจกรรมเสมอ จำนวน 46 คน คิดเป็นร้อยละ 11.2 สำหรับความถี่ในการเข้าร่วมกิจกรรมพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เข้าร่วมกิจกรรมบ่อยครั้ง (60–80%) จำนวน 151 คน คิดเป็นร้อยละ 36.8 รองลงมาคือ เข้าร่วมกิจกรรมบางครั้ง (40–60%) จำนวน 141 คน คิดเป็นร้อยละ 34.4 และกลุ่มที่ไม่ค่อยเข้าร่วมกิจกรรมเลย (น้อยกว่า 40%) มีจำนวนน้อยที่สุด คือ 19 คน คิดเป็นร้อยละ 4.6

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลภาวะความโดดเดี่ยวของกลุ่มตัวอย่าง โดยการหาค่าเฉลี่ยรายข้อ ค่าคะแนนรวม และเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน

จากการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบวัดภาวะความโดดเดี่ยว ยูซีแอลเอ (Revised UCLA Loneliness Scale-Thai version) ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5

สรุปผลความโดดเดี่ยวของกลุ่มตัวอย่าง

ระดับความโดดเดี่ยว	ความหมาย	จำนวน	ร้อยละ %
20–34	มีความเชื่อมโยงทางสังคมดี	35	8.54
35–49	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย	146	35.61
50–64	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง	211	21.46
65–80	มีความโดดเดี่ยวสูง ควรได้รับการช่วยเหลือ	18	4.39
รวมจำนวน		410	100

จากตารางที่ 5 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับความโดดเดี่ยวตามเกณฑ์ UCLA พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีภาวะความโดดเดี่ยวชัดเจนและควรเฝ้าระวัง จำนวน 211 คน คิดเป็นร้อยละ 51.46 รองลงมาคือ มีภาวะความโดดเดี่ยวเล็กน้อย จำนวน 146 คน คิดเป็นร้อยละ 35.61 มีความเชื่อมโยงทางสังคมดี จำนวน 35 คน คิดเป็นร้อยละ 8.54 และมีภาวะความโดดเดี่ยวสูงซึ่งควรได้รับการช่วยเหลือ จำนวน 18 คน คิดเป็นร้อยละ 4.39 ตามลำดับ

ตารางที่ 6

ค่าเฉลี่ยรายข้อของแบบวัด UCLA Loneliness Scale

ข้อ	ความโดดเดี่ยว	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	คุณรู้สึก "เข้ากัน" กับคนรอบข้างได้	2.04	0.62
2	คุณรู้สึกว่า คุณขาดเพื่อน หรือพวกพ้อง	2.46	0.86
3	คุณรู้สึกว่า คุณไม่มีใครที่หันหน้าไปพึ่งได้	2.49	0.90
4	คุณรู้สึกโดดเดี่ยว	2.50	0.93
5	คุณรู้สึกว่า คุณเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเพื่อนๆ	2.16	0.77
6	คุณรู้สึกว่า คุณมีอะไรหลายอย่างที่เหมือนกับคนอื่นรอบข้าง	2.38	0.73
7	คุณรู้สึกว่า คุณไม่รู้สึกใกล้ชิดสนิทสนมกับใครอีกต่อไปแล้ว	2.36	0.86
8	คุณรู้สึกว่า คุณไม่ได้แบ่งปันความสนใจและความคิดของคุณ ให้คนรอบข้างได้ทราบ	2.57	0.88
9	คุณรู้สึกอยากออกไปเที่ยวและผูกมิตรกับคนอื่น	2.20	0.81
10	คุณรู้สึกสนิทสนมกับคนอื่น	2.26	0.74
11	คุณรู้สึกว่า ถูกทอดทิ้ง	2.33	0.92
12	คุณรู้สึกว่า ความสัมพันธ์กับคนอื่นไม่มีความสำคัญอะไร	2.46	0.87
13	คุณรู้สึกว่า ไม่มีใครรู้จักคุณดีพอ	2.78	0.85
14	คุณรู้สึกถูกตัดขาดจากคนอื่น	2.39	0.87
15	คุณรู้สึกว่า คุณแสวงหาความเป็นเพื่อนได้ หากคุณต้องการ	2.55	0.81
16	คุณรู้สึกว่า มีคนที่เข้าใจคุณจริงๆอยู่	2.38	0.81
17	คุณรู้สึกว่า ตัวเองเป็นคนขี้อาย	3.16	0.80
18	คุณรู้สึกว่า มีคนรายล้อมแต่ไม่ได้เข้าใจคุณ	2.80	0.84
19	คุณรู้สึกว่า มีคนที่สามารถพูดคุยด้วยได้	2.38	0.78
20	คุณรู้สึกว่า มีคนที่คุณหันหน้าไปพึ่งพาได้	2.46	0.83

จากตารางที่ 6 นักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 410 คน มีคะแนนความโดดเดี่ยวเฉลี่ย 49.09 คะแนน อยู่ใกล้ช่วงมีภาวะโดดเดี่ยวเล็กน้อยถึงเริ่มเข้าสู่ช่วงเฝ้าระวัง โดยมีคะแนนกระจายค่อนข้างกว้าง ($SD = 9.32$) และพบว่าค่าเฉลี่ยรายข้อของแบบวัด UCLA Loneliness Scale อยู่ในช่วง 2.04–3.16 โดยข้อที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดคือ ข้อ 17 คุณรู้สึกว่าตัวเองเป็นคนขี้อาย มีค่าเฉลี่ย 3.16 ($SD = 0.80$) รองลงมาคือ ข้อ 18 คุณรู้สึกว่ามีคนรายล้อมแต่ไม่ได้เข้าใจคุณมีค่าเฉลี่ย 2.80 ($SD = 0.84$) และข้อ 13 คุณรู้สึกว่าไม่มีใครรู้จักคุณดีพอ มีค่าเฉลี่ย 2.78 ($SD = 0.85$)

ขณะที่ข้อที่มีค่าเฉลี่ยรองลงมา ได้แก่ ข้อ 8 คุณรู้สึกว่าคุณไม่ได้แบ่งปันความสนใจและความคิดของคุณให้คนรอบข้างได้ทราบ มีค่าเฉลี่ย 2.57 ($SD = 0.88$) และ ข้อ 15 คุณรู้สึกว่าคุณแสวงหาความเป็นเพื่อนได้ หากคุณต้องการ มีค่าเฉลี่ย 2.55 ($SD = 0.81$)

ส่วนข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดคือ ข้อ 1 คุณรู้สึกว่า “เข้ากัน” กับคนรอบข้างได้ มีค่าเฉลี่ย 2.04 ($SD = 0.62$) รองลงมาคือ ข้อ 5 คุณรู้สึกว่าคุณเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเพื่อน ๆ มีค่าเฉลี่ย 2.16 ($SD = 0.77$) และ ข้อ 9 คุณรู้สึกอยากออกไปเที่ยวและผูกมิตรกับคนอื่น มีค่าเฉลี่ย 2.20 ($SD = 0.81$) ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงระดับความรู้สึกโดดเดี่ยวของกลุ่มตัวอย่างในแต่ละประเด็นที่แตกต่างกัน

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลทั่วไป พฤติกรรมการใช้ชีวิต และภาวะความโดดเดี่ยว นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ด้วยสถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน รวมถึงการวิเคราะห์สถิติเชิงอนุมาน ได้แก่ t-test, One-way ANOVA และการเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Post hoc (Tukey)

การวิเคราะห์ความแตกต่างของระดับความโดดเดี่ยวตามตัวแปรต่าง ๆ ด้วยสถิติ t-test

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยขอนำเสนอระดับความโดดเดี่ยวจำแนกตามข้อมูลประชากรศาสตร์บางหัวข้อ ดังนี้

ตารางที่ 7

คะแนนและระดับความโดดเดี่ยวจำแนกตามลักษณะประชากรศาสตร์

ข้อมูลประชากรศาสตร์	n	M	SD	ระดับความโดดเดี่ยว
วิทยาเขตที่กำลังศึกษา				
แจ้งวัฒนะ	366	49.31	9.18	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
EEC (ชลบุรี)	44	47.25	10.37	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
กู้ยืม กยศ./กรอ.				
ไม่ได้กู้ยืม	316	49.29	9.12	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
กู้ยืม	94	48.41	9.96	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย

จากตารางที่ 7 ซึ่งแสดงคะแนนและระดับความโดดเดี่ยวของนักศึกษาแล้ว ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ความแตกต่างของระดับความโดดเดี่ยวตามตัวแปรต่าง ๆ ด้วยสถิติ t-test ได้ผลดังตาราง 8

ตารางที่ 8

ผลการทดสอบ t-test

ตัวแปร	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
วิทยาเขตที่กำลังศึกษาอยู่				
แจ้งวัฒนะ (<i>n</i> = 366)	49.31	9.18	1.260	.213
EEC (ชลบุรี) (<i>n</i> = 44)	47.25	10.37		
กัณยิม กยศ./กรอ.				
ไม่ได้กัณยิม (<i>n</i> = 316)	49.29	9.12	.763	.447
กัณยิม (<i>n</i> = 94)	48.41	9.96		

จากตารางที่ 8 ผลการทดสอบ t-test พบว่า เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระดับความโดดเดี่ยวระหว่างกลุ่มตัวอย่างในแต่ละตัวแปร ได้แก่ วิทยาเขตที่กำลังศึกษาอยู่ การกัณยิม กยศ./กรอ. พบว่าไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > 0.05$) ในทุกตัวแปร

นักศึกษาที่ศึกษาอยู่ วิทยาเขตแจ้งวัฒนะ มีค่าเฉลี่ยระดับความโดดเดี่ยว 49.31 ($SD = 9.18$) ขณะที่นักศึกษาที่ศึกษาอยู่วิทยาเขต EEC (ชลบุรี) มีค่าเฉลี่ย 47.25 ($SD = 10.37$) ซึ่งไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 1.260, p = 0.213$)

ด้านการกัณยิม กยศ./กรอ. พบว่า กลุ่มที่กัณยิม มีค่าเฉลี่ยระดับความโดดเดี่ยว 48.41 ($SD = 9.96$) ส่วนกลุ่มที่ไม่ได้กัณยิม มีค่าเฉลี่ย 49.29 ($SD = 9.12$) ซึ่งไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = .763, p = .447$)

การวิเคราะห์ความแตกต่างของระดับความโดดเดี่ยวตามตัวแปรต่างๆด้วยสถิติONE WAY ANOVAและ t-test

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยขอนำเสนอระดับความโดดเดี่ยวจำแนกตามข้อมูลประชากรศาสตร์ ดังนี้

ตารางที่ 9

การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวจำแนกตามลักษณะประชากรศาสตร์

ข้อมูลประชากรศาสตร์	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	ระดับความโดดเดี่ยว
เกรดเฉลี่ย				
ต่ำกว่า 2.00	3	53.33	3.79	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
2.01–2.50	31	50.97	8.15	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง

2.51–3.00	36	49.36	9.06	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
3.01–3.50	123	50.72	9.95	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
3.51–4.00	217	47.79	9.04	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
ลักษณะการอยู่อาศัย				
อยู่กับครอบครัว/ญาติ	136	49.84	8.75	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
หอพักในมหาวิทยาลัย	37	50.03	10.31	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
หอพักนอกมหาวิทยาลัย	142	47.69	9.40	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
เช่าห้อง/บ้านเอง (อยู่คนเดียว)	40	48.85	8.91	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
เช่าห้อง/บ้านเอง (อยู่ร่วมกับผู้อื่น)	55	51.83	9.44	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
รายจ่ายต่อเดือน				
น้อยกว่า 3,000	70	48.17	9.77	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
3,001–6,000	190	47.97	9.16	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
6,001–9,000	93	50.28	8.90	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
มากกว่า 9,001	57	52.14	9.42	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน				
น้อยกว่า 1 ชั่วโมง	8	49.75	9.06	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
1–3 ชั่วโมง	55	44.12	8.81	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
3–5 ชั่วโมง	104	45.64	8.45	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
มากกว่า 5 ชั่วโมง	243	51.81	8.99	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
การเข้าร่วมงาน/กิจกรรมมหาวิทยาลัย				
ชอบมาก เข้าร่วมเสมอ	48	46.06	8.20	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
ไม่ชอบ ไม่เข้าร่วม	12	50.08	8.16	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง
เข้าร่วม ถ้ามีเวลาและสะดวก	278	48.79	9.18	มีความโดดเดี่ยวเล็กน้อย
เข้าร่วมเพราะอาจารย์บังคับ	72	53.58	9.71	มีความโดดเดี่ยวชัดเจน ควรเฝ้าระวัง

จากตารางที่ 9 พบว่า ด้านเกรตเนลลี กลุ่มที่มีเกรตเนลลีต่ำกว่า 2.00 มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุด ($M = 53.33$, $SD = 3.79$) รองลงมาคือกลุ่มที่มีเกรตเนลลี 2.01–2.50 ($M = 50.97$, $SD = 8.15$) และกลุ่มที่มีเกรตเนลลี 3.01–3.50 ($M = 50.72$, $SD = 9.95$) ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง–สูง หมายถึงมีความโดดเดี่ยวชัดเจน

และควรเฝ้าระวัง ขณะที่กลุ่มที่มีเกรดเฉลี่ย 2.51–3.00 ($M = 49.36$, $SD = 9.06$) และ 3.51–4.00 ($M = 47.79$, $SD = 9.04$) อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง แสดงถึงการมีความโดดเด่นเพียงเล็กน้อย

ด้านลักษณะการอยู่อาศัย พบว่ากลุ่มที่เช่าห้องอยู่ร่วมกับผู้อื่นมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเด่นสูงสุด ($M = 51.83$, $SD = 9.44$) รองลงมาคือกลุ่มที่พักอาศัยในหอพักในมหาวิทยาลัย ($M = 50.03$, $SD = 10.31$) ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง-สูง ขณะที่กลุ่มที่อยู่กับครอบครัวหรือญาติ ($M = 49.84$, $SD = 8.75$) หอพักนอกมหาวิทยาลัย ($M = 47.69$, $SD = 9.40$) และการเช่าห้องหรือบ้านเองโดยอยู่คนเดียว ($M = 48.85$, $SD = 8.91$) อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง

ด้านรายจ่ายต่อเดือน พบว่า กลุ่มที่มีรายจ่ายมากกว่า 9,001 บาท มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเด่นสูงสุด ($M = 52.14$, $SD = 9.42$) รองลงมาคือกลุ่มที่มีรายจ่าย 6,001–9,000 บาท ($M = 50.28$, $SD = 8.90$) ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง-สูง ขณะที่กลุ่มที่มีรายจ่ายน้อยกว่า 3,000 บาท ($M = 48.17$, $SD = 9.77$) และ 3,001–6,000 บาท ($M = 47.97$, $SD = 9.16$) อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลางในด้านเวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน พบว่ากลุ่มที่ใช้เวลาเล่นโซเชียลมีเดียมากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวันมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเด่นสูงสุด ($M = 51.81$, $SD = 8.99$) ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง-สูง ขณะที่กลุ่มที่ใช้เวลาเล่นโซเชียลมีเดียน้อยกว่า 1 ชั่วโมง ($M = 49.75$, $SD = 9.06$) 1–3 ชั่วโมง ($M = 44.12$, $SD = 8.81$) และ 3–5 ชั่วโมง ($M = 45.64$, $SD = 8.45$) อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง

ด้านการเข้าร่วมงานหรือกิจกรรมของมหาวิทยาลัย พบว่า กลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมเนื่องจากอาจารย์บังคับหรือมีเงื่อนไขมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเด่นสูงสุด ($M = 53.58$, $SD = 9.71$) รองลงมาคือกลุ่มที่ไม่ชอบและไม่เข้าร่วมกิจกรรม ($M = 50.08$, $SD = 8.16$) ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง-สูง ขณะที่กลุ่มที่ชอบและเข้าร่วมกิจกรรมอย่างสม่ำเสมอ ($M = 46.06$, $SD = 8.20$) และกลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมเมื่อมีเวลาและสะดวก ($M = 48.79$, $SD = 9.18$) อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง

จากตารางที่ 9 ซึ่งแสดงคะแนนและระดับความโดดเด่นของนักศึกษาแล้ว ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ ความแตกต่างของระดับความโดดเด่นตามตัวแปรต่าง ๆ ด้วยสถิติ ONE WAY ANOVA ได้ผลดังตารางที่ 10

ตารางที่ 10

ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของระดับความโดดเด่นตามตัวแปรต่าง ๆ ด้วยสถิติ ONE WAY ANOVA

ตัวแปร	จำนวนกลุ่มเปรียบเทียบ	F	p-value
เกรดเฉลี่ย	5	2.513	.041*
ลักษณะการอยู่อาศัย	5	3.174	.014***
รายจ่ายต่อเดือน	4	3.156	.025*

เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน	4	19.718	.000***
การเข้าร่วมกิจกรรมมหาวิทยาลัย	4	5.327	.001***
คณะที่กำลังศึกษาอยู่	9	1.760	.083
รายได้ต่อเดือน	4	1.233	.297
เข้าร่วมกิจกรรมของมหาวิทยาลัยบ่อยเพียงใด	4	1.028	.380
เพศ	3	0.872	.419
เป็นสมาชิกชมรมของมหาวิทยาลัยหรือไม่	4	0.101	.959

* $p < .05$; *** $p < .001$

จากตารางที่ 10 ผลการวิเคราะห์ ANOVA พบว่า ตัวแปร คณะที่กำลังศึกษาอยู่ รายได้ต่อเดือน ความถี่ในการเข้าร่วมกิจกรรมของมหาวิทยาลัย เพศ และการเป็นสมาชิกชมรมของมหาวิทยาลัย พบว่าไม่มีความแตกต่างของระดับความโดดเด่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > 0.05$) โดยมีค่า p เท่ากับ .083, .297, .380, .419, .494, .889 และ .959 ตามลำดับ

ส่วนตัวแปรที่มีความแตกต่างของระดับความโดดเด่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ได้แก่ เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน ($F = 19.718, p = .000$) การเข้าร่วมกิจกรรมมหาวิทยาลัย ($F = 5.327, p = .001$) ลักษณะการอยู่อาศัย ($F = 3.174, p = .014$) รายจ่ายต่อเดือน ($F = 3.156, p = .025$) และเกรดเฉลี่ยล่าสุด ($F = 2.513, p = .041$) ผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบรายคู่ (Post hoc) ด้วยวิธีการเปรียบเทียบรายคู่ ได้ผลดังตาราง 11

ตารางที่ 11

ผลการเปรียบเทียบรายคู่ (Post hoc : Tukey)

ตัวแปร	ผลการเปรียบเทียบเฉพาะกลุ่มแตกต่าง	M	p -value
เกรดเฉลี่ย	3.01–3.50 เปรียบเทียบกับ 3.51–4.00	2.93	.042*
ลักษณะการอยู่อาศัย	หอพักนอกมหาวิทยาลัย เปรียบเทียบกับ เช่าห้อง/บ้านเอง (อยู่ร่วมกับผู้อื่น)	4.15	.036*
เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน	1–3 ชั่วโมง เปรียบเทียบ มากกว่า 5 ชั่วโมง	7.69	.001**
	3–5 ชั่วโมง เปรียบเทียบ มากกว่า 5 ชั่วโมง	6.18	.001**
การเข้าร่วมงาน/กิจกรรมมหาวิทยาลัย	ชอบมากเข้าร่วมเสมอ เปรียบเทียบ เข้าร่วมเพราะถูกบังคับ/มีเงื่อนไข	7.52	.001**

เข้าร่วมถ้ามีเวลาและสะดวก เปรียบเทียบ เข้าร่วมเพราะถูก บังคับ/มีเงื่อนไข	4.79	.008**
---	------	--------

จากตารางที่ 11 ผลการเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Post hoc (Tukey) พบว่าเกรดเฉลี่ยของกลุ่มที่มีเกรดเฉลี่ย 3.01–3.50 แตกต่างจากกลุ่มที่มีเกรดเฉลี่ย 3.51–4.00 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติโดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 2.93$ ($p = .042$)

ด้านลักษณะการอยู่อาศัย พบว่า กลุ่มที่พักหอพักนอกมหาวิทยาลัยแตกต่างจากกลุ่มที่เช่าห้องหรือบ้านเอง (อยู่ร่วมกับผู้อื่น) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 4.15$ ($p = .036$)

ด้านเวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน พบว่า กลุ่มที่ใช้เวลา 1–3 ชั่วโมงต่อวัน แตกต่างจากกลุ่มที่ใช้เวลามากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 7.69$ ($p = .001$) และกลุ่มที่ใช้เวลา 3–5 ชั่วโมงต่อวัน แตกต่างจากกลุ่มที่ใช้เวลามากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 6.18$ ($p = .001$)

ด้านการเข้าร่วมงานหรือกิจกรรมของมหาวิทยาลัย พบว่ากลุ่มที่ชอบมากและเข้าร่วมเสมอ แตกต่างจากกลุ่มที่เข้าร่วมเพราะถูกบังคับหรือมีเงื่อนไขอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 7.52$ ($p = .001$) และกลุ่มที่เข้าร่วมเมื่อมีเวลาและสะดวก แตกต่างจากกลุ่มที่เข้าร่วมเพราะถูกบังคับหรือมีเงื่อนไขอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย $M = 4.79$ ($p = .008$)

อภิปรายผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ ANOVA พบว่ามีตัวแปร 5 ตัวที่มีผลความแตกต่างของระดับความโดดเดี่ยวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ได้แก่ เวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน ($F = 19.718$, $p = .000$) การเข้าร่วมงาน/กิจกรรมมหาวิทยาลัย ($F = 5.327$, $p = .001$) ลักษณะการอยู่อาศัย ($F = 3.174$, $p = .014$) รายจ่ายต่อเดือน ($F = 3.156$, $p = .025$) และเกรดเฉลี่ยล่าสุด ($F = 2.513$, $p = .041$) จึงขออภิปรายตัวแปรที่ละตัวตามลำดับดังนี้

1. ด้านเวลาเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน พบว่ากลุ่มที่ใช้เวลาเล่นโซเชียลมีเดียมากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวันมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุด ในขณะที่กลุ่มที่ใช้เวลาเล่นโซเชียลมีเดียระหว่าง 1–3 ชั่วโมง มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวอยู่ในระดับต่ำ–ปานกลาง ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่า การใช้โซเชียลมีเดียมากกว่า 5 ชั่วโมงต่อวันส่งผลต่อภาวะความโดดเดี่ยวอย่างชัดเจนกว่ากลุ่มที่ใช้น้อยกว่า 5 ชั่วโมงต่อวัน กล่าวคือระยะเวลาในการใช้สื่อ

สังคมออนไลน์ที่มากขึ้นจะมีความสัมพันธ์กับระดับความโดดเดี่ยวที่มากขึ้นเช่นกัน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สสส. ร่วมกับธนาคารจิตอาสา และภาคีเครือข่ายสุข ญ สสส. (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.), 2568) ในงานเสวนา “Lonely Nation: เปิดผลสำรวจความเหงาและความโดดเดี่ยวในสังคมไทย” วันที่ 8 ตุลาคม 2568 ที่พบว่าคนไทยเลือกใช้ AI เยียวยาความเหงา คนออฟฟิศเหงามากที่สุดจากทุกช่วงวัย และมักเป็นคน ที่อาศัยในเขตเมือง และยังมีผลการวิจัยสอดคล้องกันอีกในประเด็นของจำนวนชั่วโมงการใช้งาน คือการศึกษา ของ Riehm et al.(2019) ที่พบว่าระยะเวลาการใช้สื่อสังคมออนไลน์มีความสัมพันธ์กับปัญหาสุขภาพจิตของวัยรุ่น โดยเฉพาะปัญหาภายในจิตใจ (internalizing problems) เช่น อาการซึมเศร้า ความวิตกกังวล และการเก็บตัว ทั้งนี้ การใช้สื่อสังคมออนไลน์ในระดับสูง โดยเฉพาะมากกว่า 3 ชั่วโมงต่อวัน มีความสัมพันธ์กับความเสี่ยงที่เพิ่มขึ้น ของปัญหาดังกล่าวอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากการใช้สื่อสังคมออนไลน์เป็นเวลานานอาจลดโอกาสในการมี ปฏิสัมพันธ์แบบเผชิญหน้า (face-to-face interaction) และเพิ่มการเปรียบเทียบทางสังคม (social comparison) ซึ่งอาจนำไปสู่ความรู้สึกด้อยค่า ความเครียด และอารมณ์เชิงลบในวัยรุ่น อีกทั้ง การรับข้อมูล ข่าวสารหรือเนื้อหาที่กระตุ้นอารมณ์อย่างต่อเนื่องอาจส่งผลต่อสุขภาวะทางจิตในระยะยาวอีกด้วย นอกจากนี้ Li et al. (2023) ยังพบว่า การใช้โซเชียลมีเดียในระดับสูงมีความสัมพันธ์กับความโดดเดี่ยว โดยเฉพาะผ่านกลไกของ ความกลัวการพลาดโอกาส (fear of missing out: FoMO) สะท้อนให้เห็นว่าบุคคลที่รู้สึกโดดเดี่ยวมีแนวโน้มจะใช้ สื่อสังคมออนไลน์มากขึ้นเพื่อชดเชยความต้องการทางสังคม เช่นเดียวกับที่ Primack et al. (2017) ได้ศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างปริมาณการใช้สื่อสังคมออนไลน์กับการรับรู้ความโดดเดี่ยวทางสังคมในกลุ่มผู้ใหญ่ตอนต้นใน สหรัฐอเมริกา ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีระยะเวลาและความถี่ในการใช้สื่อสังคมออนไลน์ในระดับสูง มี ระดับการรับรู้ความโดดเดี่ยวทางสังคมสูงกว่ากลุ่มที่ใช้ในระดับต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และ Hunt et al. (2018) ได้มีการศึกษาเชิงทดลองแบบใช้กลุ่มทดลองและมีกลุ่มควบคุม พบว่า การจำกัดการใช้สื่อสังคมออนไลน์ลง เหลือประมาณ 30 นาทีต่อวัน ส่งผลให้ระดับความโดดเดี่ยวและภาวะซึมเศร้าลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สะท้อนให้เห็นว่าการใช้โซเชียลมีเดียในปริมาณมากอาจเป็นปัจจัยเสี่ยงต่อความปัญหาสุขภาพจิต โดยเฉพาะ ความรู้สึกโดดเดี่ยวและภาวะซึมเศร้า ทั้งนี้อาจสัมพันธ์กับการลดลงของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมแบบเผชิญหน้า และ การมีแนวโน้มแยกตัวออกจากสังคม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ อังคณา ศิริอำพันธุ์กุล (2561, หน้า 327–337) ที่ อธิบายถึงผลกระทบของการใช้โซเชียลมีเดียที่มีต่อการลดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมส่งผลต่อภาวะทางอารมณ์และความ โดดเดี่ยวของบุคคล นอกจากนี้ Twenge et al. (2018) รายงานว่าการใช้สื่อดิจิทัลในระยะเวลาอันนานมี ความสัมพันธ์กับสุขภาวะทางจิตที่ลดลงในวัยรุ่น โดยเฉพาะในกลุ่มที่มีระยะเวลาการใช้งานในระดับสูง (ประมาณ 4–5 ชั่วโมงต่อวันขึ้นไป) ซึ่งมีแนวโน้มพบอาการซึมเศร้าและปัญหาสุขภาพจิตอื่น ๆ สูงกว่ากลุ่มที่ใช้ในระดับต่ำ

2. ด้านเกรดเฉลี่ย กลุ่มที่มีเกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 2.00 มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุด ในขณะที่กลุ่มที่มีค่าเฉลี่ย 3.51–4.00 มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวยู่ในระดับต่ำ–ปานกลาง ข้อมูลนี้แสดงให้เห็นว่าเมื่อผลการเรียนลดลง ระดับความโดดเดี่ยวยังมีแนวโน้มเพิ่มขึ้น อาจอธิบายได้ว่า นักศึกษาที่มีผลการเรียนต่ำอาจประสบกับภาวะความเครียด รู้สึกกดดัน และความรู้สึกล้มเหลวทางการเรียน สิ่งเหล่านี้ส่งผลให้ความภาคภูมิใจในตนเอง (self-esteem) ลดลง และอาจทำให้หลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม แยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Wolford (2024) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับความโดดเดี่ยวในนักเรียนระดับมัธยมศึกษา พบว่า นักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 3.25 มีระดับความโดดเดี่ยวยุ่สูงกว่านักเรียนที่มีผลการเรียนสูงกว่า ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนกับภาวะทางอารมณ์ของผู้เรียนโดยผลการเรียนสามารถใช้ทำนายความโดดเดี่ยวได้อย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ Munoz (2024) ซึ่งได้วิเคราะห์งานวิจัยจำนวน 23 เรื่อง พบว่า ความโดดเดี่ยวยังมีความสัมพันธ์เชิงลบกับผลการเรียน กล่าวคือ ผู้ที่มีความรู้สึกโดดเดี่ยวน่าจะมีผลการเรียนต่ำลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้อาจอธิบายได้ว่า ผลการเรียนรู้ที่ต่ำส่งผลต่อความภาคภูมิใจในตนเองและการได้รับการยอมรับทางสังคม ทำให้นักเรียนมีแนวโน้มแยกตัวและรู้สึกโดดเดี่ยวน่ามากขึ้น

3. ด้านลักษณะการอยู่อาศัย พบว่ากลุ่มที่เช่าห้องอยู่ร่วมกับผู้อื่นมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุดในขณะที่กลุ่มตัวอย่างที่เช่าห้องโดยอยู่คนเดียวกลับมีคะแนนความโดดเดี่ยวยู่ในระดับต่ำ–ปานกลาง ข้อค้นพบนี้อาจขัดแย้งกับความรู้สึกของคนโดยทั่วไปที่ว่า การได้อยู่ร่วมกับผู้อื่นน่าจะโดดเดี่ยวน้อยกว่า แต่หากพิจารณาพฤติกรรมของเด็กวัยรุ่นในยุคปัจจุบันที่ต้องการพื้นที่ส่วนตัว การเลือกอยู่คนเดียว เพื่อค้นหาตัวเอง ก็อาจเป็นเหตุผลหนึ่ง และยังมีข้อค้นพบในผลงานวิจัยที่ผ่านมาที่มีข้อมูลลักษณะใกล้เคียงกัน กล่าวคือความโดดเดี่ยวไม่ได้ขึ้นอยู่กับจำนวนบุคคลที่อาศัยอยู่ร่วมกัน แต่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของความสัมพันธ์เป็นปัจจัยสำคัญ ดังเช่นการให้สัมภาษณ์ของ รศ.สมบุญ จารุเกษมทวี (2568) ในงานเสวนา “Lonely Nation: เปิดผลสำรวจความเหงาและความโดดเดี่ยวในสังคมไทย” จัดโดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) วันที่ 8 ตุลาคม 2568 ที่อธิบายว่าความเหงาสัมพันธ์กับการมีความสัมพันธ์กับผู้คนรอบข้าง แต่ไม่ได้หมายความว่ายังมีคนรอบข้างมากเท่าไร จะยิ่งช่วยลดความเหงาได้ และการแต่งงาน ไม่ใช่วิธีการแก้ปัญหาเรื่องความเหงาที่ถูกต้อง แต่สิ่งที่สำคัญคือ คุณภาพ ของความสัมพันธ์กับคนรอบตัวต่างหาก ฉะนั้น การมีความสัมพันธ์เชิงลึก (profound relationship) จึงสำคัญที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Perlman และ Peplau (1981) ที่อธิบายว่าความโดดเดี่ยวเกิดจากช่องว่างระหว่างความสัมพันธ์ที่บุคคลคาดหวังกับความสัมพันธ์ที่ได้รับจริง นอกจากนี้การอยู่ร่วมกับบุคคลที่ไม่มีความสนิทสนมหรือมีความไม่เข้ากัน อาจก่อให้เกิดความรู้สึกแปลกแยกและโดดเดี่ยวน่ามากขึ้นกว่าเดิม (Hawkey & Cacioppo, 2010) เช่นเดียวกับ Lay et al. (2019) ที่พบว่า การอยู่คนเดียวสามารถนำไปสู่ทั้งประสบการณ์เชิงบวกและเชิงลบได้ โดยบางบุคคลอาจรู้สึกโดดเดี่ยว ขณะที่บางบุคคลกลับมีความรู้สึกสงบ พึง

พอใจและได้รู้สึกได้รับการเติมเต็ม ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการอยู่ลำพังไม่ได้นำไปสู่ความโดดเดี่ยวเสมอไป อีกทั้งยังมีข้อค้นพบที่ชี้ให้เห็นว่า บุคคลที่อาศัยอยู่คนเดียวอาจมีความสัมพันธ์ทางสังคมภายนอกที่ดีกว่า และสามารถเลือกปฏิสัมพันธ์ทางสังคมได้ตามความต้องการ ส่งผลให้ระดับความโดดเดี่ยวต่ำกว่า (Victor et al., 2005) ทั้งนี้รูปแบบการอยู่อาศัยเพียงอย่างเดียวไม่สามารถอธิบายความโดดเดี่ยวได้อย่างชัดเจน แต่ต้องพิจารณาปัจจัยด้านคุณภาพความสัมพันธ์และการสนับสนุนทางสังคมอย่างอื่นร่วมด้วย (Beutel et al., 2017) เช่นเดียวกับ Nguyen et al. (2019) ที่ทำการศึกษาวิจัยกับนักศึกษาช่วงเปลี่ยนผ่านเข้าสู่มหาวิทยาลัย เกี่ยวกับการใช้เวลาอยู่คนเดียวในการปรับตัวเข้ากับชีวิตในวิทยาลัย ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เวลาของผู้ปกครองกับแรงจูงใจที่ดีต่อสุขภาพในการอยู่คนเดียวของนักศึกษาพบว่า การอยู่คนเดียวที่เกิดจากแรงจูงใจเชิงบวก เช่น การพักผ่อนหรือการพัฒนาตนเอง มีความสัมพันธ์กับสุขภาวะทางจิตที่ดีขึ้น รวมถึงมีความสัมพันธ์กับการมีพ่อแม่ที่สนับสนุนความเป็นอิสระและส่งเสริมความรู้สึกพึ่งพาตนเองขณะที่การอยู่คนเดียวที่เกิดจากข้อจำกัดหรือแรงกดดันมีแนวโน้มสัมพันธ์กับอารมณ์เชิงลบและความโดดเดี่ยว

4. ด้านรายจ่ายต่อเดือน พบว่า กลุ่มที่มีรายจ่ายมากกว่า 9,001 บาท มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุด ในขณะที่กลุ่มที่มีรายจ่ายอยู่ในช่วง 3,001–6,000 บาท มีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวอยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง แสดงให้เห็นถึงการมีภาระค่าใช้จ่ายมาก ส่งผลต่อความรู้สึกและภาวะความโดดเดี่ยวที่สูงขึ้น อาจสืบเนื่องมาจากปัจจัยด้านการดำเนินชีวิตที่เป็นการใช้ชีวิตในสังคมเมือง เศรษฐกิจและภาระค่าใช้จ่ายของนักศึกษาสูงขึ้น สิ่งเหล่านี้มีความสัมพันธ์กับความเครียดและความโดดเดี่ยว โดยเฉพาะในกลุ่มที่มีภาระค่าใช้จ่ายสูง ซึ่งอาจส่งผลต่อคุณภาพของความสัมพันธ์ทางสังคมที่ลดลง ดังนั้น ผลการวิจัยครั้งนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า รายจ่ายต่อเดือนเป็นตัวแปรสำคัญที่สัมพันธ์กับความโดดเดี่ยว โดยเฉพาะเมื่อรายจ่ายอยู่ในระดับสูง ซึ่งอาจก่อให้เกิดความเครียดทางการเงินและส่งผลกระทบต่อสุขภาวะทางจิตใจและความสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคล ดังข้อค้นพบของ Chai et al. (2025) ที่ทำการศึกษาจากข้อมูลจากหกช่วงเวลา (2017-2023) เป็นการศึกษาแบบระยะยาวของครัวเรือนในสหราชอาณาจักร (UK Household Longitudinal Study: UKHLS) ซึ่งมีผู้เข้าร่วมจำนวน 34,535 คนพบว่า ความเครียดหรือภาระทางการเงินมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับความโดดเดี่ยวที่เพิ่มขึ้นเมื่อเวลาผ่านไป และความโดดเดี่ยวยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรสื่อกลางระหว่างภาระทางการเงินกับสุขภาพจิต ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าปัจจัยด้านเศรษฐกิจอาจส่งผลต่อความรู้สึกโดดเดี่ยวของบุคคล ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การบรรเทาภาระทางการเงินสามารถลดความรู้สึกโดดเดี่ยวและผลกระทบเชิงลบต่อสุขภาพจิตได้

5. ด้านการเข้าร่วมงานหรือกิจกรรมของมหาวิทยาลัย พบว่า กลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมเนื่องจากถูกบังคับหรือมีเงื่อนไขมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยวสูงที่สุด ขณะที่กลุ่มที่ชอบและเข้าร่วมกิจกรรมอย่างสมัครใจมีค่าเฉลี่ยคะแนนความโดดเดี่ยว อยู่ในระดับต่ำ-ปานกลาง ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นถึงการเข้าร่วมกิจกรรมเพราะถูกบังคับ

หรือตั้งเงื่อนไขให้เข้าร่วมส่งผลต่อความรู้สึกโดดเดี่ยวมากกว่ากลุ่มที่สมัครใจเข้าร่วมกิจกรรมเอง เนื่องจากโดยธรรมชาติของมนุษย์ก็มีความต้องการพื้นฐานด้าน “ความเป็นอิสระในการตัดสินใจ” (autonomy) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของแรงจูงใจภายใน ตามแนวคิดของ Self-Determination Theory ที่อธิบายว่ามนุษย์มีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา ได้แก่ ความเป็นอิสระในการตัดสินใจ (autonomy) ความสามารถ (competence) และความสัมพันธ์กับผู้อื่น (relatedness) ซึ่งความต้องการเหล่านี้มีบทบาทสำคัญต่อการเกิดแรงจูงใจและความเป็นอยู่ที่ดีของบุคคล (Ryan & Deci, 2000) การที่บุคคลรู้สึกว่าจะสามารถเลือกหรือควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ จะส่งผลให้เกิดความเต็มใจและมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ในทางตรงกันข้าม หากการเข้าร่วมกิจกรรมเกิดจากแรงกดดันหรือการบังคับ แม้จะเกิดจากเจตนาที่ดีจากหน่วยงานหรือมหาวิทยาลัยที่ต้องการส่งเสริมให้นักศึกษามีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากขึ้น แต่ลักษณะของการควบคุมดังกล่าวอาจลดทอนความรู้สึกเป็นเจ้าของการตัดสินใจ และก่อให้เกิดแรงต้านทางจิตวิทยา (psychological reactance) ได้ ในจุดนี้การจัดกิจกรรมใดๆทางผู้จัดจึงควรตระหนักให้มาก เพราะหากผู้เข้าร่วมไม่ได้เป็นผู้เลือก หรือเต็มใจเลือกผลที่ตามมาคือ ผู้เข้าร่วมอาจแสดงพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในระดับผิวเผิน ขาดความกระตือรือร้น หรือไม่รู้สึกผูกพันกับกลุ่มอย่างแท้จริง ซึ่งส่งผลให้เป้าหมายในการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมไม่บรรลุผลตามที่ตั้งใจไว้ ตรงกันข้าม การเปิดโอกาสให้นักศึกษาเลือกเข้าร่วมกิจกรรมตามความสนใจของตนเองจะช่วยส่งเสริมแรงจูงใจภายใน ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และนำไปสู่การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีคุณภาพมากกว่า นอกจากนี้ยังพบความสอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับการเข้าร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตร ที่พบว่าแรงจูงใจแบบสมัครใจ (autonomous motivation) มีความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องและมีคุณภาพมากกว่า (Garn et al., 2022) ขณะที่การเข้าร่วมกิจกรรมที่มีอิสระในการเลือกช่วยเพิ่มแรงจูงใจและการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (Zhu et al., 2024) นอกจากนี้ แนวคิดตาม Self-Determination Theory ยังชี้ว่าแรงจูงใจแบบสมัครใจให้ผลลัพธ์ทางพฤติกรรมและอารมณ์ที่ดีกว่าแรงจูงใจแบบถูกควบคุม (García et al., 2023) ซึ่งอาจอธิบายได้ว่าการเข้าร่วมกิจกรรมภายใต้เงื่อนไขหรือแรงกดดันอาจไม่ก่อให้เกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และนำไปสู่ความโดดเดี่ยวได้

บทสรุป และข้อเสนอแนะจากการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาถึงความสัมพันธ์ของภาวะความโดดเดี่ยวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 กับปัจจัยพื้นฐาน และรวบรวมการทำกิจกรรมในยามว่างของกลุ่มตัวอย่าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีภาวะความโดดเดี่ยวชัดเจนและควรเฝ้าระวัง จำนวน 211 คน คิดเป็นร้อยละ 51.46 ผลการวิเคราะห์ ANOVA มีตัวแปร 5 ตัวที่มีความสัมพันธ์กับค่าคะแนนความโดดเดี่ยวของกลุ่มตัวอย่าง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ได้แก่ 1. ระยะเวลาการเล่นโซเชียลมีเดียต่อวัน พบว่าการใช้งานจำนวนชั่วโมงต่อวันมาก มีผลให้เกิดภาวะความโดดเดี่ยว

มากขึ้น 2. การเข้าร่วมงาน/กิจกรรมมหาวิทยาลัยที่เป็นลักษณะบังคับให้เข้าร่วม ส่งผลให้เกิดภาวะความโดดเดี่ยวมากขึ้น 3. ลักษณะการอยู่อาศัยที่เป็นการอยู่ร่วมกับผู้อื่นมีภาวะความโดดเดี่ยวนอกจากการอยู่ตามลำพัง ในข้อนี้อาจส่งผลมาจากการปรับตัวต่อการมีปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัวหลังสถานการณ์โควิด-19 ที่แสดงให้เห็นถึงการเสื่อมถอยของทักษะทางสังคม ความไม่มั่นใจในการพูดคุยหรือเข้าสังคม และความเคยชินกับการอยู่ลำพังมากกว่า 4. การมีรายจ่ายต่อเดือนมากมีภาวะความโดดเดี่ยวนอกจากกลุ่มตัวอย่างที่มีรายจ่ายต่อเดือนน้อย และ 5. การมีเกรดเฉลี่ยน้อยกว่ามีภาวะความโดดเดี่ยวนอกจากกลุ่มที่เกรดเฉลี่ยสูงกว่า มีข้อมูลที่แสดงถึงพฤติกรรมการใช้ชีวิตของนักศึกษาในยามว่างที่น่าสนใจ เช่น กลุ่มตัวอย่างมักทำกิจกรรมยามว่างที่เกี่ยวข้องกับสื่อและความบันเทิง โดยพบว่าการฟังเพลง การใช้สื่อสังคมออนไลน์ และการดูซีรีส์เป็นงานอดิเรกที่ได้รับความนิยมสูงสุด (ฟังเพลง 78.5% ใช้โซเชียลมีเดีย 78.3% ดูซีรีส์ 75.1% เล่นเกม 61.5%) ขณะที่กิจกรรมด้านอาสาสมัครและการเรียนรู้เพิ่มเติมได้รับความนิยมน้อยที่สุด (การเรียนรู้เพิ่มเติม 5.6% อาสาสมัคร 3.2%) สะท้อนให้เห็นถึงแนวโน้มพฤติกรรมของวัยรุ่นในปัจจุบันที่ให้ความสำคัญกับกิจกรรมส่วนบุคคลและการใช้สื่อดิจิทัลเป็นหลัก ซึ่งมักเป็นกิจกรรมที่สามารถทำได้ตามลำพังและตอบสนองความต้องการด้านความผ่อนคลายส่วนตัว มากกว่าการมีส่วนร่วมในกิจกรรมเชิงสังคมหรือการพัฒนาตนเองในลักษณะที่ต้องปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งอาจส่งผลให้โอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมแบบเผชิญหน้าลดลง และมีแนวโน้มแยกตัวจากกิจกรรมส่วนรวมมากขึ้น ทำให้การเข้าร่วมกิจกรรมเชิงสังคมและการพัฒนาตนเองมีสัดส่วนค่อนข้างต่ำ

สถานศึกษาและอาจารย์ผู้เกี่ยวข้องควรพิจารณาส่งเสริมการออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสนใจของนักศึกษาในยุคปัจจุบัน โดยอาจบูรณาการสื่อดิจิทัลเข้ากับกิจกรรมเชิงสร้างสรรค์หรือกิจกรรมกลุ่ม เพื่อดึงดูดการมีเข้ามามีส่วนร่วมมากขึ้น นอกจากนี้ ควรเปิดโอกาสให้นักศึกษาเลือกเข้าร่วมกิจกรรมด้วยตนเองตามความสนใจ เพื่อลดแรงต้าน และจะนำไปสู่การมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง รวมทั้งควรสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น การจัดกิจกรรมขนาดเล็กหรือกิจกรรมที่เน้นความร่วมมือ เพื่อส่งเสริมความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และลดแนวโน้มการแยกตัวของนักศึกษาในระยะยาวความห่างจากการปรับตัวต่อการมีปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัวหลังสถานการณ์โควิด-19 ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการเสื่อมถอยของทักษะทางสังคม หรือความไม่มั่นใจในการพูดคุยหรือเข้าสังคม และความเคยชินกับการอยู่ลำพัง

เกี่ยวกับผู้เขียน

อังคณา ศิริอำพันธ์กุล: อาจารย์ประจำ, สำนักการศึกษาทั่วไป สถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

ชนัญญา ตะป้อ. (2564). *พื้นที่แห่งความสุขและความโดดเดี่ยว*. วิทยานิพนธ์ศิลปมหาบัณฑิต สาขาวิชา

ทัศนศิลป์, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ชวนฟ้าชม นาวาบุญนิยม (2564) *ความสัมพันธ์ระหว่างความเหงา การเห็นคุณค่าในตนเอง แรงจูงใจในการสื่อสารออนไลน์ การนิยามตนเองและการเผชิญกับความเหงา ในนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี. วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*

ณัฐธญา เมฆสมณะศักดิ์ (2561). *ทุนนิยมกับความเหงา. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา*

เศรษฐศาสตร์การเมือง คณะเศรษฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ณัฐรินทร์ ลือชัย และ ณัฐวัฒน์ ล่องทอง. (2568). *เหตุผลของความเหงาในนักศึกษามหาวิทยาลัยที่อยู่ไกลบ้านในภาวะปกติใหม่.*

วารสารการวิจัยการบริหารการพัฒนา, 15(3-4), 3946-3959.

ทินกร วงศ์ปการันย์ และ ณหทัย วงศ์ปการันย์. (2552). *การแปลและทดสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบ*

วัดความเหงา Revised UCLA Loneliness Scale Version 3. เชียงใหม่: คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

(ปรับปรุงใหม่ พ.ศ. 2563)

รัฐชิตา ชื่นจ่าย, อารยา ผลธัญญา และ กุลวดี ทองไพบูลย์ (2562). *ความเหงาในนักศึกษาที่มีพฤติกรรมการใช้สื่อสังคมออนไลน์.*

วารสารจิตวิทยาคลินิกไทย, 50(2), 29-44. กรกฎาคม-ธันวาคม 2562.

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ. (2568, 8 ตุลาคม). *Lonely Nation: เปิดผลสำรวจความเหงาและความโดด*

เดี่ยวในสังคมไทย [งานเสวนา]. สืบค้นจาก<https://theactive.thaipbs.or.th/news/publichealth-20251008>

สมบุญ จารุเกษมทวี. (2568, 8 ตุลาคม). *การให้สัมภาษณ์ในงานเสวนา “Lonely Nation: เปิดผลสำรวจความเหงาและความโดด*

เดี่ยวในสังคมไทย” จัดโดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) สืบค้นจาก

<https://theactive.thaipbs.or.th/news/publichealth-20251008>

สุกสิรี จันทรินทร์. (2018). *โดดเดี่ยวแต่ไม่เดียวดาย. คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. สืบค้นจาก*

<https://www.psy.chula.ac.th/th/feature-articles/reduce-loneliness/>

อังคณา ศิริอำพันกุล. (2561). *ภาวะซึมเศร้ากับพฤติกรรมการใช้โซเชียล. วารสารปัญญาภิวัฒน์, 10 (ฉบับพิเศษ), 327-337.*

ภาษาอังกฤษ

Beutel, M. E., Brähler, E., Ernst, M., Klein, E. M., Reiner, I., Wiltink, J., Michal, M., Schulz, A., Wild, P. S., Münzel, T., & Lackner, K. J. (2017). Loneliness in the general population: Prevalence, determinants and relations to mental health. *BMC Psychiatry, 17*, 97. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1262-x>

Chai, L., Wang, S., & Lu, Z. (2025). The role of loneliness in mediating the relationship between financial strain and mental health: Exploring gender differences in a UK longitudinal study. *Public Health, 242*, 299–303. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2025.03.008>

Dagnew, B., & Dagne, H. (2019). Year of study as predictor of loneliness among students of University of Gondar. *BMC Research Notes, 12*(1), 240. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4274-4>

Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: Determinants of

- emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1865. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>
- García, J. A., Núñez, J. L., León, J., & Grijalvo, F. (2023). How to increase students' involvement in extracurricular activities: A structural equation model. *Education Sciences*, 13(11), 1121.
- Garn, A. C., Simonton, K. L., Dasinger, T., & Simonton, A. A. (2022). Profiles of motivation for participating in extracurricular activities among students at disadvantaged high schools. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101421.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 71–74. <https://doi.org/10.1177/0963721410362779>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751–768. <https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751>
- Jo Cox Commission on Loneliness. (2017). *Combatting loneliness one conversation at a time: A call to action*. https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/jcf/pages/164/attachments/original/1620919309/rb_dec17_jo_cox_commission_finalreport.pdf
- Lay, J. C., Pauly, T., Graf, P., Biesanz, J. C., & Hoppmann, C. A. (2019). By myself and liking it? Predictors of distinct types of solitude experiences in daily life. *Journal of Personality*, 87(3), 633–647. <https://doi.org/10.1111/jopy.12421>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press.
- Li, C., Wang, M., Li, Y., & Xu, Y. (2023). Daily loneliness and social media use: The role of fear of missing out. *Addictive Behaviors*, 137, 107519. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107519>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71(3), 353–375. <https://doi.org/10.1177/000312240607100301>
- Munoz, M. C. (2024). *Loneliness and academic outcomes: A meta-analysis* (Master's thesis, University of Georgia). <https://openscholar.uga.edu/record/2128>
- Mushtaq, R., Shoib, S., Shah, T., & Mushtaq, S. (2014). Relationship between loneliness, psychiatric disorders and physical health? A review on the psychological aspects of loneliness. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 8(9), WE01–WE04.

- Nguyen, T.-V. T., Werner, K. M., & Soenens, B. (2019). Embracing me-time: Motivation for solitude during transition to college. *Motivation and Emotion*, 43(4), 571–591.
<https://doi.org/10.1007/s11031-019-09759-9>
- Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70–87.
- Özdemir, U., & Tuncay, T. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2, 29. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-29>
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2017). Loneliness: Its correlates and associations with health risk behaviours among university students in 25 countries. *Journal of Psychology in Africa*, 27(3), 247–255.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaithe, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., Colditz, J. B., Radovic, A., & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., La Flair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, 76(12), 1266–1273.
<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Steen, O. D., Ori, A. P. S., Wardenaar, K. J., & van Loo, H. M. (2022). Loneliness associates strongly with anxiety and depression during the COVID pandemic. *Scientific Reports*, 12, 9517.
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-13049-9>
- Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. Institute for Public Policy Research. <https://www.ippr.org/articles/not-by-degrees>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms and suicide-related outcomes among U.S. adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(1), 3–17.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913.
- Valtorta, N., & Hanratty, B. (2012). Loneliness, isolation and the health of older adults. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105(12), 518–522.
- Valtorta, N. K., Kanaan, M., Gilbody, S., Ronzi, S., & Hanratty, B. (2016). Loneliness and social isolation as risk

- factors for coronary heart disease. *Heart*, 102(13), 1009–1016.
- Victor, C. R., Scambler, S. J., Bowling, A., & Bond, J. (2005). The prevalence of loneliness in later life. *Ageing & Society*, 25(3), 357–375.
- Wolford, K. (2024). *Predicting loneliness from academic performance* (Doctoral dissertation, Liberty University).
- Zhu, Y., Abidi, L., Savelberg, H., Köhler, S. E., Kusurkar, R. A., & Dolmans, D. H. J. M. (2024). Fostering university students' autonomous motivation. *BMC Medical Education*, 24, 1503.

แนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี Guidelines for Applying Metacognitive Strategies and ChatGPT in Teaching Korean Writing

กิตติชน โคตรคำ

Kittichon Khoatkham

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

kittichon@g.swu.ac.th

Received: 11 March 2026

Revised: 17 June 2026

Accepted: 27 June 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี เพื่อเป็นแนวทางนำไปใช้ในชั้นเรียนและต่อยอดงานวิจัยในอนาคต จากการทบทวนและสังเคราะห์วรรณกรรม กรอบแนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา กลยุทธ์อภิปัญญา การเขียนเชิงกระบวนการ และการประยุกต์ใช้ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี พบว่ากลยุทธ์อภิปัญญา โดยเฉพาะการวางแผน การตรวจสอบตนเอง และการประเมินตนเอง ช่วยเพิ่มความตระหนักรู้และการกำกับตนเองของผู้เรียน ส่งผลให้งานเขียนพัฒนาดีขึ้น อีกทั้งยังสามารถบูรณาการกับ ChatGPT ได้ในฐานะเครื่องมือสนับสนุน ผ่านกระบวนการตั้งคำถามย้อนคิดและการให้คำใบ้ อย่างไรก็ตาม การนำไปใช้จำเป็นต้องอยู่ภายใต้กรอบจริยธรรมที่ชัดเจน และผู้สอนยังคงมีบทบาทสำคัญในการให้ข้อเสนอแนะเชิงวิพากษ์และการประเมินขั้นสุดท้าย ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงออกแบบโมเดลการสอนโดยยึดกรอบ CALLA (O'Malley & Chamot, 1990) 5 ขั้น ได้แก่ ขั้นเตรียมพร้อม ขั้นนำเสนอ ขั้นฝึกปฏิบัติ ขั้นประเมินผล และขั้นต่อยอด พร้อมผนวกการเขียนเชิงกระบวนการในช่วงฝึกปฏิบัติ รวมทั้งเสนอตัวอย่างคำสั่ง (prompts) และรายการตรวจสอบ (Checklist) การใช้กลยุทธ์อภิปัญญาสำหรับการประเมินการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาของผู้เรียน

คำสำคัญ: กลยุทธ์อภิปัญญา การสอนภาษาเกาหลี การเขียนภาษาเกาหลี ปัญญาประดิษฐ์ ChatGPT

Abstract

This article aims to propose guidelines for applying metacognitive strategies and ChatGPT to the teaching of Korean writing, serving as a foundation for classroom implementation and for further research. To this end, the article reviews and synthesizes relevant literature, conceptual frameworks, and theories on language learning strategies, metacognitive strategies, process-oriented writing, and the use of ChatGPT in teaching Korean writing. The synthesis suggests that metacognitive strategies—especially planning, self-monitoring, and self-evaluation—enhance learners’ self-awareness and self-regulation, leading to improved writing performance. These core strategies can also be integrated with ChatGPT, which can support learners quickly through reflective questioning and the provision of hints. Nevertheless, such use should be guided by clear ethical principles, and human teachers remain essential for providing critical feedback and making final evaluations. Based on these findings, the article designs an instructional model grounded in the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA; O’Malley & Chamot, 1990), consisting of five stages: preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. Process-oriented writing stages are incorporated into the practice phase, and sample prompts as well as a checklist for assessing learners’ use of metacognitive strategies are also provided.

Keywords: metacognitive strategies, teaching Korean as a foreign language, teaching Korean writing, artificial intelligence, ChatGPT

บทนำ

การเขียนเป็นหนึ่งในกิจกรรมทางการสื่อสารที่ผู้เขียนต้องถ่ายทอดความคิดของตนออกมาผ่านตัวอักษรอย่างประณีต งานเขียนที่ดีต้องมีทั้งความถูกต้องและความสมบูรณ์อยู่ในแบบแผน และเขียนโดยคำนึงถึงผู้อ่าน (Kang, et al., 2021; Choi, 2020) ผู้เขียนจำเป็นต้องผ่านกระบวนการคิดที่ซับซ้อน การลองผิดลองถูก และการแก้ไขซ้ำแล้วซ้ำเล่าจึงจะสามารถสร้างสรรค์งานเขียนที่ดีออกมาได้ ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนภาษาต่างประเทศจำนวนไม่น้อยจึงมองว่าการเขียนเป็นทักษะที่ยากที่สุดใน 4 ทักษะภาษา (ฟัง พูด อ่าน เขียน) นำไปสู่ความจำเป็นที่จะต้องสรรหาวิธีการเรียนการสอนทักษะการเขียนที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ และฝึกฝนทักษะการเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

กลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา เป็นหนึ่งในวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาได้ดีขึ้น Oxford (1990) กล่าวว่ากลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาได้อย่างกระตือรือร้น และมีความเป็นผู้เรียนรู้

ด้วยตนเอง กลยุทธ์เหล่านี้มีความสำคัญเป็นพิเศษในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ขณะเดียวกันในงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศเช่น Kim (1999) และ Park (2016) ต่างก็เห็นพ้องกันว่าจำเป็นต้องจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนสามารถใช้กลยุทธ์การเขียนได้อย่างเป็นระบบ เพื่อเพิ่มประสิทธิผลของการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี

ในบรรดากลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) เป็นหนึ่งในกลยุทธ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถวางแผนสิ่งที่เขียน ตรวจสอบงานเขียนของตนเองระหว่างการเขียน และประเมินผลงานหลังจากเขียนเสร็จได้อย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ แม้ว่าในปัจจุบันจะมีการเสนอแนวทางการพัฒนากลยุทธ์อภิปัญญาในงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีอยู่บ้างแล้วก็ตาม ในช่วงหลังมานี้ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีได้เปิดโอกาสให้มีการนำเครื่องมือใหม่ ๆ มาใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งโปรแกรมปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence: AI) เช่น ChatGPT ซึ่งสามารถให้ฟีดแบ็กและการสนับสนุนด้านภาษาได้ในทุกขั้นตอนของกระบวนการเขียน

ทว่าท่ามกลางความเป็นไปได้เหล่านี้ งานวิจัยที่นำเทคโนโลยีเช่นปัญญาประดิษฐ์มาเป็นตัวช่วยในการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลียังมีจำนวนจำกัด กล่าวคืองานวิจัยที่บูรณาการการฝึกฝนกลยุทธ์อภิปัญญาและการประยุกต์ใช้ ChatGPT เข้าด้วยกัน พร้อมนำเสนอโมเดลการเรียนการสอนและคำสั่ง (prompts) ที่เป็นรูปธรรมนั้นยังมีน้อยมาก ดังนั้นบทความวิชาการนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี โดยใช้วิธีวิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำผลสังเคราะห์มาพัฒนาแบบจำลองการสอน ที่บูรณาการระหว่างกลยุทธ์อภิปัญญาในการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี ที่ผสมผสานขั้นตอนการฝึกฝนกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา และการเขียนเชิงกระบวนการเข้าด้วยกัน พร้อมทั้งนำเสนอตัวอย่างคำสั่ง (prompts) สำหรับนำไปต่อยอดทั้งในชั้นเรียนจริงและงานวิจัยในอนาคต โดยกำหนดให้ ChatGPT ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือช่วย เช่นเป็นตัวช่วยในขั้นตอนการวางแผน การตรวจสอบตนเอง ฯลฯ ในการฝึกใช้กลยุทธ์อภิปัญญา ขณะเดียวกันก็ยังคงบทบาทผู้สอนที่เป็นมนุษย์ในการให้ข้อมูลย้อนกลับและกำกับกระบวนการเรียนรู้โดยรวม

ขอบเขตเนื้อหา

บทความนี้ดำเนินการโดยทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเพื่อหาช่องว่างในการวิจัย จากนั้นจึงวิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์อภิปัญญา การสอนทักษะการเขียนและการบูรณาการ ChatGPT เข้ากับการสอนภาษาเกาหลี จากนั้นจึงนำเสนอโมเดลแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี พร้อมทั้งตัวอย่างคำสั่งและรายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาโดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) การคัดเลือกเอกสาร ใช้วิธีการสืบค้นจาก riss.kr เนื่องจากเป็นฐานข้อมูลที่ใหญ่ที่สุดที่รวบรวมงานวิชาการเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศ และ TCI รวมไปถึง ThaiJO สำหรับงานในประเทศไทย โดยคัดเลือกงานที่เกี่ยวข้องกับการฝึกฝนกลยุทธ์ข้อปฏิบัติสำหรับผู้เรียนภาษาเกาหลี การประยุกต์ใช้ ChatGPT ในการสอนภาษาเกาหลีจากวารสารวิชาการเป็นหลัก นอกจากนี้ยังศึกษาทฤษฎีพื้นฐานเกี่ยวกับการสอนภาษาต่างประเทศ เช่น Flower & Hayes (1981), O'Malley & Chamot (1990) และ Oxford (1990) ฯลฯ จากตำราและแหล่งข้อมูลเพิ่มเติม ได้แก่ ThaiJO และ Google Scholar

2) การวิเคราะห์เอกสาร ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง โดยแบ่งออกเป็นสองส่วนได้แก่งานวิจัยด้านการจัดการเรียนการสอนการกลยุทธ์ข้อปฏิบัติในการเขียนภาษาเกาหลี และงานวิจัยด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีที่ประยุกต์ใช้ ChatGPT ในส่วนของกรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ได้จำแนกตามลักษณะเนื้อหาออกเป็น 5 ส่วน ได้แก่ 1. กลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาและกลยุทธ์ข้อปฏิบัติ 2. ความเชื่อมโยงระหว่างกลยุทธ์ข้อปฏิบัติและการเขียนเชิงกระบวนการ 3. การฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา 4. ประโยชน์ของการใช้ ChatGPT ในการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี และ 5. การจัดการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT

3) การสังเคราะห์ เมื่อจำแนกกรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องแล้ว จึงนำมาสังเคราะห์เข้าด้วยกันเพื่อเสนอโมเดลประยุกต์ใช้กลยุทธ์ข้อปฏิบัติและ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี พร้อมตัวอย่างคำสั่งและรายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์ข้อปฏิบัติ

ทบทวนวรรณกรรม

บทความนี้แบ่งการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องออกเป็นสองส่วนได้แก่ งานวิจัยด้านการจัดการเรียนการสอนการกลยุทธ์ข้อปฏิบัติในการเขียนภาษาเกาหลี และงานวิจัยด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีที่ประยุกต์ใช้ ChatGPT ภายใต้คำค้นหา 한국어 쓰기 전략 교육, 상위인지 전략 교육 한국어 쓰기, ChatGPT 한국어 교육, 한국어 쓰기 ChatGPT ในฐานข้อมูล riss.kr เป็นหลัก และเลือกเฉพาะงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศเท่านั้น สำหรับวรรณกรรมในประเทศไทย ค้นหาด้วยคำค้นหา ภาษาเกาหลี เขียน, ภาษาเกาหลี กลยุทธ์ข้อปฏิบัติ, ภาษาเกาหลี ChatGPT ในฐานข้อมูล TCI และ ThaiJO เป็นหลัก

ในสาขาสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศ มีงานวิจัยที่ศึกษาและเสนอแนวทางการสอนการเขียนโดยใช้กลยุทธ์ข้อปฏิบัติอยู่หลายชิ้น อาทิ งานของ Shin (2012), Park (2016) และ Kang (2022)

Shin (2012) เล็งเห็นว่าการประยุกต์ใช้กลยุทธ์ข้อปฏิบัติในการสอนการเขียนภาษาเกาหลีสามารถช่วยพัฒนาความสามารถด้านการเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น จึงได้สำรวจความต้องการและทำการทดลองเกี่ยวกับการเรียนการสอนกลยุทธ์ข้อปฏิบัติทักษะในการเขียนภาษาเกาหลีในกลุ่มผู้เรียนภาษาเกาหลีระดับกลาง จากนั้นได้คัดเลือกเอากลยุทธ์การตั้งคำถามตนเอง การประเมินตนเอง และการเสริมแรงตนเองมาเสนอแนวทาง

การสอนการเขียนภาษาเกาหลี โดยใช้กลยุทธ์อภิปัญญาจากผลสำรวจความต้องการและผลการทดลอง กล่าวได้ว่างานวิจัยนี้ให้ความสำคัญกับตัวผู้เรียน เนื่องจากได้ออกแบบแนวทางการเรียนการสอนโดยยึดความต้องการของผู้เรียนจริง นอกจากนี้ยังช่วยยืนยันประสิทธิผลของกลยุทธ์อภิปัญญาในเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีผ่านการทดลองอีกด้วย

Park (2016) ได้ศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างผู้เรียนที่ได้เรียนการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้กลยุทธ์การตรวจสอบตนเองซึ่งถือเป็นหนึ่งในกลยุทธ์อภิปัญญา งานวิจัยนี้ได้จัดการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้กลยุทธ์การตรวจสอบตนเองในกลุ่มผู้เรียนภาษาเกาหลีระดับกลางทั้งหมด 4 คน และวิเคราะห์เชิงคุณภาพเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงในขั้นตอนการเขียนเรียงความและพฤติกรรมการเรียนรู้ทักษะการเขียนตามลำดับขั้นของการเรียนการสอน ผลปรากฏว่าผู้เรียนในช่วงแรกให้ความสำคัญกับคำศัพท์และไวยากรณ์เป็นหลัก มีแนวโน้มที่จะคำนึงถึงเนื้อหาและโครงสร้างของเรียงความมากขึ้นในช่วงหลัง นอกจากนี้ยังพบว่าการใช้กลยุทธ์การตรวจสอบตนเองทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น เช่น ผู้เรียนตรวจแก้งานเขียนของตนเองอย่างละเอียดถี่ถ้วนมากขึ้น เขียนงานโดยคำนึงถึงผู้อ่านมากขึ้น และมั่นใจในการเขียนมากขึ้น

Kang (2022) มองว่าการเขียนเป็นกระบวนการแก้ปัญหาอย่างหนึ่ง และได้ศึกษาการเขียนความเรียงภาษาเกาหลีของนักศึกษาชาวเวียดนาม จากนั้นได้วิเคราะห์ลักษณะการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาและกลยุทธ์บริษานที่ปรากฏในการเขียนของกลุ่มนักศึกษา พบว่าเมื่อใช้กลยุทธ์เหล่านี้แล้ว ความสามารถในการแบ่งย่อหน้า การจัดโครงสร้างการใช้คำเชื่อม และความสอดคล้องของประโยค รวมถึงข้อผิดพลาดด้านคำศัพท์และไวยากรณ์ของนักศึกษา มีแนวโน้มพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่อง ปัจจัยสำคัญที่กระตุ้นให้เกิดการพัฒนาดังกล่าวคือแบบประเมินกลยุทธ์ด้วยตนเอง

จากวรรณกรรมข้างต้นสามารถกล่าวได้ว่างานวิจัยที่มุ่งศึกษาการสอนการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้กลยุทธ์อภิปัญญา มีมาอย่างต่อเนื่อง และประสิทธิผลของกลยุทธ์ดังกล่าวในการสอนการเขียนภาษาเกาหลีก็ได้รับการยืนยันในหลายมิติ ปัจจัยที่สำคัญที่พบในงานวิจัยของทั้ง Park (2016) และ Kang (2022) คือการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาช่วยให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักต่อการเขียนของตนเองและกระบวนการเขียน ซึ่งนำไปสู่พัฒนาการด้านการเขียนภาษาเกาหลี เมื่อคำนึงถึงปัจจัยดังกล่าวพบว่ามีความสอดคล้องกับการใช้ ChatGPT อยู่ไม่น้อย เนื่องจาก ChatGPT ก็เป็นโปรแกรมปัญญาประดิษฐ์ที่ออกแบบเพื่อตอบสนองความต้องการส่วนตัวของผู้ใช้ อย่างไรก็ตามงานวิจัยที่พยายามบูรณาการกลยุทธ์อภิปัญญาเข้ากับเทคโนโลยีดิจิทัลยังคงมีจำนวนจำกัด จึงเป็นที่มาของความสำคัญของโมเดลการเรียนการสอนที่บทความนี้มุ่งนำเสนอ

งานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตามโดยรวมยังมีจำนวนจำกัด อาทิ งานวิจัยของ Kim (2023) , Sim (2024) และ Jang (2024)

Kim (2023) ได้ศึกษาความเป็นไปได้ในการประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์ในการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนภาษาเกาหลีระดับสูงกับ ChatGPT พบว่าสามารถ

นำมาใช้ประโยชน์ได้ในการแก้ไขงานเขียน การเขียนตามหัวข้อ และการฝึกพูด อีกทั้งยังเสริมความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองและลดความวิตกกังวลในการพูด ขณะเดียวกันผู้วิจัยก็ได้ชี้ให้เห็นถึงข้อจำกัดทางเทคนิค เช่น ความผิดพลาดในการแยกแยะเสียง และข้อจำกัดด้านภาษาเขียนของภาษาเกาหลีที่ยังไม่เป็นธรรมชาติเท่าใดนัก งานวิจัยนี้มีความสำคัญเนื่องจากการนำ ChatGPT ไปใช้จริงในกลุ่มผู้เรียนระดับสูง และได้วิเคราะห์ทั้งข้อดีและข้อจำกัดของ ChatGPT

Sim (2024) ได้เปรียบเทียบการรับรู้และความชอบของผู้เรียนต่อคำแนะนำเกี่ยวกับงานเขียนที่ได้รับจากครูภาษาเกาหลีและ ChatGPT ผลการวิจัยพบว่าในด้านของฟีดแบ็กเกี่ยวกับการใช้ภาษา ทั้ง ChatGPT และครูผู้สอนภาษาเกาหลีสามารถให้คำแนะนำด้านการใช้ภาษาได้ ในส่วนของเนื้อหาและโครงสร้าง พบว่าผู้เรียนประเมินผลฟีดแบ็กจาก ChatGPT ในระดับสูง ขณะเดียวกันผู้เรียนประเมินฟีดแบ็กจากครูสอนภาษาที่เป็นมนุษย์ว่ามีส่วนช่วยเพิ่มความมั่นใจและลดความวิตกกังวลของผู้เรียนได้

Jang (2024) ได้ทำทดลองใช้ ChatGPT ในการเขียนภาษาเกาหลีในกลุ่มผู้เรียนระดับสูง และได้เสนอโมเดลการเรียนการสอนโดยอิงจากผลการวิจัยดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนได้ประโยชน์จากการใช้ ChatGPT ในขั้นตอนของการสร้างเนื้อหาและการแก้ไข โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องขององค์ประกอบ การแก้ไขประโยค และการแก้ไขงานเขียนให้ตรงกับประเภท (genre) ของงานเขียนมากยิ่งขึ้น ขณะเดียวกันในงานวิจัยนี้ได้ระบุว่า สุดท้ายแล้วในด้านของความคิดเชิงวิพากษ์ยังจำเป็นต้องยึดเอาฟีดแบ็กจากครูสอนที่เป็นมนุษย์เป็นหลัก

Lee & Hwang (2024) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ปัญญาประดิษฐ์ ถือเป็นงานวิจัยส่วนน้อยที่บูรณาการปัญญาประดิษฐ์เข้ากับการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการสอนภาษาเกาหลีที่พบใน riss.kr งานวิจัยนี้แม้จะเสนอขั้นตอนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ปัญญาประดิษฐ์อย่างละเอียด แต่ทว่าในหลายส่วนเป็นการให้ปัญญาประดิษฐ์ช่วยแปลงานเขียนที่ผู้เรียนเขียนด้วยภาษาแม่ไปเป็นภาษาเกาหลี แล้วเน้นที่การปรับแก้ภาษาเกาหลีหลังจากนั้น แต่ไม่ได้มีการออกแบบให้ผู้เรียนได้ตั้งคำถามทบทวน ตรวจสอบตนเองหรือประเมินตนเองระหว่างการเขียน จึงสรุปได้ว่างานวิจัยดังกล่าวเน้นส่งเสริมการปรับแก้ภาษาหลังการเขียนมากกว่าการให้ผู้เรียนฝึกตั้งคำถามหรือตรวจสอบตนเองระหว่างการเขียน

สำหรับฐานข้อมูล TCI และ ThaiJO ยังไม่พบวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเขียนภาษาเกาหลีและการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาสำหรับผู้เรียนภาษาเกาหลีชาวไทยโดยเฉพาะ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนการเขียนภาษาเกาหลีสำหรับผู้เรียนชาวไทยทั่วไปจะพบในฐานข้อมูล riss.kr เช่นงานวิจัยของ Thammachai (2001), Saijitborisut (2014) และ Suketsak (2019) ภายใต้คำค้นหา 한국어 쓰기 태국 เป็นต้น สำหรับคำค้นหา “ภาษาเกาหลี ChatGPT” ในฐานข้อมูล TCI และ ThaiJO ไม่พบงานที่มุ่งวิจัยการใช้ ChatGPT เพื่อส่งเสริมการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีหรือกลยุทธ์อภิปัญญาโดยตรง แต่เป็นการประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์ ChatGPT เพื่อช่วยแปลภาษาเกาหลี-ไทย เช่น งานวิจัยของ Krawmoh (2025) เป็นต้น สิ่งนี้สะท้อนว่าวรรณกรรมที่ศึกษา

เกี่ยวกับการฝึกกลยุทธ์แก้ปัญหาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT เป็นตัวช่วย โดยเฉพาะในฐานข้อมูลของประเทศไทยยังมีจำกัด

จากงานวิจัยทั้งหมดข้างต้น สามารถสรุปได้ว่างานวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศที่นำ ChatGPT มาประยุกต์ใช้ ยังอยู่ในระยะเริ่มต้น และมีข้อเสนอแนะที่คล้ายคลึงกันคือ ChatGPT สามารถเป็นเครื่องมือที่ใช้สนับสนุนการเรียนการสอนได้ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยข้างต้นต่างมีจุดยืนที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือผู้สอนที่เป็นมนุษย์ยังมีความจำเป็น เนื่องจากผู้สอนที่เป็นมนุษย์นั้นช่วยเสริมความมั่นใจให้กับผู้เรียนได้ (Sim, 2024) และยังคงมีบทบาทเป็นผู้ให้พีดแบ็กเชิงวิพากษ์ก่อนที่จะสิ้นสุดกระบวนการเขียนทั้งหมด (Jang, 2024) ขณะเดียวกันจากงานวิจัยข้างต้นก็บ่งชี้ว่าสามารถนำ ChatGPT ไปประยุกต์ใช้ในหลายรูปแบบในอนาคต และเมื่อพิจารณาแล้วสามารถนำ ChatGPT มาปรับใช้ในการฝึกฝนกลยุทธ์แก้ปัญหาได้ เนื่องจาก ChatGPT สามารถให้พีดแบ็กที่สอดคล้องกับงานเขียนและความต้องการเฉพาะของผู้เรียนได้อย่างรวดเร็ว มีศักยภาพในการนำมาประยุกต์ใช้ในการฝึกฝนกลยุทธ์แก้ปัญหาในการเขียน โดยเฉพาะการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบและประเมินตนเอง อย่างไรก็ตามงานวิจัยที่มุ่งเน้นการนำ ChatGPT มาใช้ในการฝึกกลยุทธ์แก้ปัญหาในการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี โดยเฉพาะในประเทศไทยยังคงมีจำกัด จึงสามารถกล่าวได้ว่าการแสวงหาแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์แก้ปัญหา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี จะมีประโยชน์ในฐานะแนวทางที่จะเป็นรากฐานที่สามารถนำไปพัฒนาต่อยอดได้

กรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

กลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาและกลยุทธ์แก้ปัญหา

Weinstein & Mayer (1986) นิยามกลยุทธ์การเรียนรู้ (Learning strategies) ว่าเป็นสิ่งที่มีเป้าหมายในการอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนโดยผู้เรียนเป็นผู้เลือกกระทำด้วยตนเอง (อ้างถึงใน O'Malley & Chamot, 1990, p.43) สำหรับกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา (Language learning strategies) Oxford (1990) ได้กล่าวว่าเป็นทักษะแก้ปัญหาในการสื่อสารที่ผู้เรียนสามารถฝึกฝนได้ มีความยืดหยุ่นและเป็นสิ่งที่ผู้เรียนเลือกใช้ได้ด้วยตนเอง และกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาเหล่านี้มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้ดีขึ้น (Shon, 2011, p. 10) และในปีค.ศ. 2017 Oxford ได้อธิบายเพิ่มเติมว่าในการทำภารกิจทางภาษา ผู้เรียนมักใช้หลายกลยุทธ์ร่วมกันและกำกับการใช้ให้เป็นไปตามความต้องการส่วนตัว โดยขึ้นอยู่กับปัจจัยส่วนบุคคลและบริบท (อ้างถึงใน Sukying, 2021, p.62) จากแนวคิดข้างต้น บทความนี้นิยามกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาคือกลยุทธ์ที่ผู้เรียนเลือกใช้ตามความต้องการของตนเองและบริบท เพื่อให้สามารถเรียนรู้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และเป็นสิ่งที่สามารถฝึกฝนให้ชำนาญได้

O'Malley & Chamot (1990) จำแนกกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ กลยุทธ์อภิปัญญา (metacognitive strategies) กลยุทธ์ด้านความรู้คิด (cognitive strategies) และกลยุทธ์ทางสังคม-อารมณ์

(social/affective strategies) โดยกลยุทธ์อภิปัญญา¹ ทำหน้าที่กำกับกระบวนการเรียนรู้โดยรวม ตั้งแต่การเตรียมการและการวางแผน การควบคุมและตรวจสอบ ไปจนถึงการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง ขณะที่กลยุทธ์ด้านการรู้คิดเป็นกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการข้อมูลการเรียนรู้โดยตรง และกลยุทธ์ทางสังคม-อารมณ์เป็นกลยุทธ์ที่สนับสนุนการเรียนรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและการจัดการอารมณ์ของผู้เรียน ในทำนองเดียวกัน Oxford (1990) ได้จำแนกกลยุทธ์การเรียนรู้ออกเป็นสองประเภทหลัก ๆ ได้แก่กลยุทธ์ทางตรงและกลยุทธ์ทางอ้อม และได้จำแนกกลยุทธ์อภิปัญญาซึ่งประกอบไปด้วยการจดจ่อกับการเรียนรู้ การเตรียมและวางแผนการเรียนรู้ และการประเมินการเรียนรู้ ให้เป็นกลยุทธ์ย่อยของกลยุทธ์ทางอ้อม

จากกรอบการจำแนกของ O'Malley & Chamot (1990) และ Oxford (1990) พบว่าแม้ O'Malley & Chamot (1990) จะจัดกลยุทธ์อภิปัญญาเป็นหนึ่งในสามกลยุทธ์การเรียนรู้หลัก และ Oxford (1990) จะจัดเป็นหนึ่งในกลยุทธ์ย่อยของกลยุทธ์ทางอ้อม อย่างไรก็ตาม ทั้งสองต่างมีความเห็นที่สอดคล้องกันว่ากลยุทธ์อภินิญาณั้นเป็นการวางแผน การควบคุมและการประเมินการเรียนรู้ บทความฉบับนี้จึงมุ่งเน้นการศึกษากลยุทธ์อภินิญาณเป็นหลัก เนื่องจากเป็นกลยุทธ์ที่มีความสัมพันธ์โดยตรงกับกระบวนการเขียน ซึ่งต้องอาศัยการวางแผน การตรวจสอบ และการประเมินอย่างต่อเนื่องตลอดกระบวนการสร้างงานเขียน

โดยทั่วไป กลยุทธ์อภินิญาณประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 2 ประการ ได้แก่ 1. ความรู้เชิงอภินิญาณ และ 2. การกำกับควบคุมอภินิญาณ Flavell (1979) อธิบายว่า ความรู้เชิงอภินิญาณหมายถึงสิ่งที่ผู้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ชี้นำงาน และกลยุทธ์ ส่วนการกำกับควบคุมอภินิญาณหมายถึงกลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้เพื่อปฏิบัติและควบคุมกระบวนการรู้คิดของตนเองในสถานการณ์การเรียนรู้จริง โดยประกอบไปด้วยการวางแผน การตรวจสอบ และการประเมินผล (Hoang, 2025, p. 21) นอกจากนี้ Ka (2011) ได้แบ่งประเภทการกำกับควบคุมอภินิญาณเป็นการตรวจสอบตนเอง (self-monitoring) และการควบคุมตนเอง (self-control) โดยการตรวจสอบตนเองประกอบไปด้วย การบันทึกตนเอง (self-recording) การถามตนเอง (self-questioning) และการประเมินตนเอง (self-evaluation) ส่วนการควบคุมตนเองประกอบไปด้วยการสอนตนเอง (self-instruction) และการเสริมตนเอง (self-reinforcement) ดังรายละเอียดปรากฏในตารางที่ 1

¹ กลยุทธ์อภินิญาณที่ O'Malley & Chamot (1990, p.198) ได้เสนอไว้ ประกอบไปด้วยการเตรียมกรอบความคิดล่วงหน้า (Advance organization) การเตรียมล่วงหน้า (Advance preparation) การวางแผนโครงสร้าง (Organizational planning), การเลือกจดจ่อ (Selective attention) การตรวจสอบตนเอง (Self-monitoring) การประเมินตนเอง (Self-evaluation) และการจัดการตนเอง (Self-management)

ตารางที่ 1

การแบ่งประเภทการกำกับควบคุมอภิปัญญา (ปรับจาก Ka, 2011, p. 301)

การกำกับควบคุมอภิปัญญา	การตรวจสอบตนเอง	การบันทึกตนเอง
		- จัดบันทึกสิ่งที่นึกออกระหว่างที่เขียน
		- จัดบันทึกสิ่งที่ควรจำได้ก่อนเริ่มเขียน
	การประเมินตนเอง	การถามตนเอง
		- ตรวจสอบการเขียนของตนเองโดยการตั้งคำถาม
	การควบคุมตนเอง	การประเมินตนเอง
		- ประเมินการทำงานและผลลัพธ์
		การสอนตนเอง
		- สอนตนเองโดยการอธิบายสิ่งที่ตนเองรู้ให้ตนเองฟังเป็นภาษาของตนเอง เป็นต้น
		การเสริมตนเอง
		- ให้กำลังใจหรือชมตนเองเมื่อบรรลุเป้าหมายที่วางไว้เพื่อให้สามารถกระทำสิ่งนั้นต่อไปได้

บทความนี้ยึด “การกำกับควบคุมอภิปัญญา” เป็นแกนหลักในการออกแบบแนวทางการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT โดยบูรณาการเข้ากับการเขียนเชิงกระบวนการและการฝึกฝนกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาที่จะกล่าวถึงในส่วนถัดไป เหตุผลสำคัญในการใช้การกำกับควบคุมอภิปัญญาเป็นแกนหลัก คือการกำกับควบคุมอภิปัญญาเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนสามารถนำความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์ไปใช้ได้จริง โดยคำนึงถึงความเหมาะสมของสถานการณ์ กล่าวคือ แม้ผู้เรียนจะรู้เป้าหมายและรู้ว่ากลยุทธ์ใดมีประสิทธิภาพ แต่หากปราศจากการตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขในระหว่างกระบวนการก็อาจไม่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่คาดหวัง ในทางกลับกันเมื่อมีการวางแผน ตรวจสอบ และประเมินอย่างต่อเนื่อง จึงจะส่งผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เช่น ในกรณี que ผู้เรียนรู้ว่าตนเองยังมีข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับงานเขียน อาจสามารถเลือกใช้การระดมความคิดเพื่อเสริมสร้างเนื้อหาได้

ความเชื่อมโยงระหว่างกลยุทธ์อภิปัญญากับการเขียนเชิงกระบวนการ

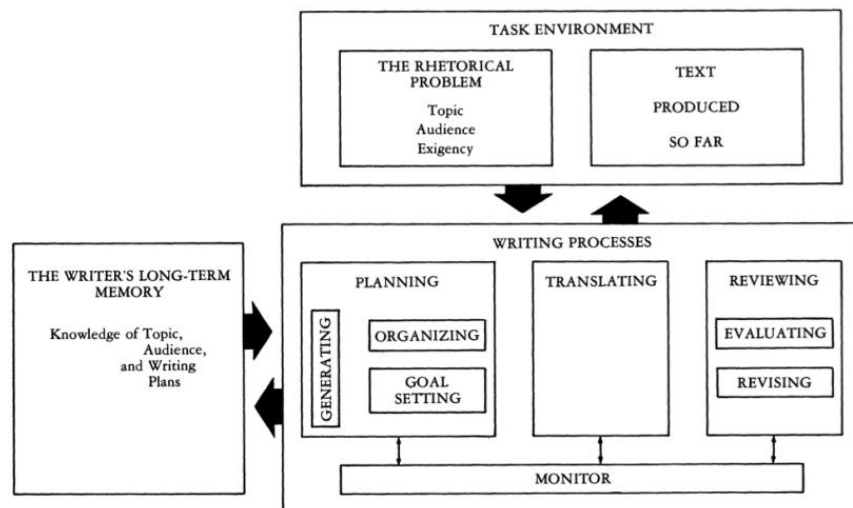
การเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีตั้งแต่ทศวรรษที่ 1990 เป็นต้นมาให้ความสำคัญกับแนวคิดการเขียนเชิงกระบวนการ (process-oriented writing) ที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการคิดและการปรับแก้ระหว่างกาเขียน (Choi, 2020) ตัวอย่างเช่น Kim (1999) ได้เสนอว่า การเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี ควรประกอบไปด้วยการวางโครง การเขียนร่าง และการเขียนใหม่ โดยผู้เรียนจะต้องแก้ไขงานเขียนของ

ตนเองตามฟีดแบ็กที่ได้รับทุกครั้งเมื่อสิ้นสุดกระบวนการในแต่ละขั้นตอน โดยอาจเป็นฟีดแบ็กจากผู้สอนหรือผู้เรียนด้วยกันเองก็ได้ ในทำนองเดียวกัน Lee (2000) ได้เสนอว่า การเขียนเรียงความนั้นควรประกอบไปด้วยขั้นตอนการวางโครง การเขียนฉบับแรก การเขียนใหม่และการเขียนฉบับสมบูรณ์ โดยเมื่อสิ้นสุดกระบวนการในแต่ละขั้นตอนผู้เรียนต้องแก้ไขงานเขียนของตนเองตามฟีดแบ็กที่ได้รับ โดยฟีดแบ็กดังกล่าวสามารถเป็นได้ทั้งรูปแบบที่มาจากผู้เรียนด้วยกันเองและจากผู้สอน

เมื่อพิจารณาถึงลักษณะของการเขียนเชิงกระบวนการ จะพบว่ามีความเชื่อมโยงที่สอดคล้องกับกลยุทธ์แก้ปัญหา โดยสามารถอธิบายผ่านโมเดลการเขียนเรียงความเชิงปริชาณของ Flower & Hayes (1981) ซึ่งเป็นกรอบแนวคิดสำคัญของการเขียนเชิงกระบวนการ (process writing) ที่เสนอว่าองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการเขียน ประกอบด้วยสภาพแวดล้อมของภารกิจ (task environment) ความจำระยะยาว (long-term memory) และกระบวนการเขียนซึ่งเป็นกระบวนการแกนกลาง (writing processes) โดยกระบวนการเขียนนี้ประกอบไปด้วยขั้นตอนการวางแผน (planning) การถ่ายทอดความคิดเป็นข้อความ (translating) และการทบทวนแก้ไข (reviewing) ดังปรากฏในรูปภาพที่ 1

รูปภาพที่ 1

โมเดลการเขียนเรียงความเชิงปริชาณ (Flower & Hayes, 1981, p. 370)



ขั้นตอนเหล่านี้ทำงานในลักษณะวนซ้ำภายใต้กลไกการกำกับควบคุมหรือการตรวจสอบ (monitor) โมเดลดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์อันใกล้ชิดระหว่างกลยุทธ์แก้ปัญหาและการเขียนเชิงกระบวนการ กล่าวคือ ขั้นตอนหลักของการเขียนเชิงกระบวนการอันได้แก่ การวางแผน การเขียน และการทบทวนแก้ไข สามารถ

เทียบเคียงได้กับกิจกรรมด้านการวางแผน การตรวจสอบตนเอง และการประเมินของกลยุทธ์อภิปัญญาตามที่กล่าวมาในข้างต้น ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่ากลยุทธ์อภิปัญญาและการเขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนเชิงกระบวนการนั้นมีความเกี่ยวข้องกัน การนำกลยุทธ์อภิปัญญามาประยุกต์ใช้ในการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี จะช่วยส่งเสริมกระบวนการคิดของผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้ได้อย่างเป็นระบบมากขึ้น

การฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา

มีงานวิจัยมากมายที่ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษา เช่น O'Malley & Chamot (1990) ได้เสนอวิธีการฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ตามรูปแบบการสอนแนวทางการเรียนรู้ภาษาเพื่อความรู้ความเข้าใจทางวิชาการ (Cognitive Academic Language Learning Approach: CALLA) วิธีดังกล่าวประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเตรียมพร้อม ขั้นนำเสนอ ขั้นฝึกปฏิบัติ ขั้นประเมิน และขั้นต่อยอด รายละเอียดดังปรากฏในตารางที่ 2

ตารางที่ 2

ขั้นตอนการเรียนการสอนของโมเดล CALLA (ปรับจาก O'Malley & Chamot, 1990, p. 201-203)

ขั้น	รายละเอียด
ขั้นเตรียมพร้อม (Preparation)	- ตรวจสอบว่าผู้เรียนมีความรู้พื้นฐานและกลยุทธ์ที่จะใช้เรียนรู้บทเรียนเท่าใด - อธิบายจุดมุ่งหมายของบทเรียน - ให้ผู้เรียนฝึกกลยุทธ์อภิปัญญา เช่น การเตรียมกรอบความคิดล่วงหน้า (Advance organization) และการเลือกจดจ่อ (selective attention) ได้
ขั้นนำเสนอ (Presentation)	- อธิบายเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่จะฝึกฝนอย่างชัดเจน - อธิบายความสำคัญของกลยุทธ์และวิธีการนำไปประยุกต์ใช้ - ให้ผู้เรียนฝึกกลยุทธ์อภิปัญญา เช่น การเลือกจดจ่อ (selective attention) และการตรวจสอบตนเอง (self-monitoring) ได้
ขั้นฝึกปฏิบัติ (Practice)	- ฝึกปฏิบัติจริงโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก - ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) เพื่อให้ผู้เรียนจะได้ประโยชน์จากการทำงานร่วมกัน และหากมีเจ้าของภาษา สามารถให้ทำหน้าที่เป็นตัวอย่างการใช้ภาษาและผู้ช่วยได้ - ให้ผู้เรียนฝึกกลยุทธ์อภิปัญญา เช่น การตรวจสอบตนเอง (self-monitoring) และการวางแผนโครงสร้าง (organizational planning) ได้
ขั้นประเมิน (Evaluation)	- ประเมินความเข้าใจและความสามารถของผู้เรียนผ่านการประเมินโดยผู้สอน การประเมินโดยผู้เรียนด้วยตนเอง และการประเมินตนเอง - ให้ผู้เรียนฝึกกลยุทธ์อภิปัญญา เช่น การประเมินตนเอง (self-evaluation) ได้

ขั้นต่อยอด (Expansion Activities)	- ประยุกต์ใช้ความรู้และกลยุทธ์ใหม่ที่ได้เรียนมาพร้อมทั้งพัฒนาต่อยอดความรู้และกลยุทธ์เหล่านั้น
---	---

ขณะเดียวกัน Oxford (1990) ได้เสนอให้ฝึกกลยุทธ์ตามขั้นตอน “การวางแผน – การฝึกปฏิบัติ – การประเมินผล” ในขั้นตอนการวางแผนจะประกอบด้วยการสำรวจความต้องการ การเลือกสรรกลยุทธ์ และการจัดเตรียมเอกสารประกอบการสอนและกิจกรรม ในขั้นตอนการฝึกปฏิบัติ ผู้สอนจะอธิบายเกี่ยวกับความสำคัญและวิธีใช้กลยุทธ์ และให้ผู้เรียนได้ลองฝึกใช้กลยุทธ์เป้าหมาย จากนั้นจึงให้ผู้เรียนลองเปรียบเทียบก่อนและหลังการใช้กลยุทธ์ ท้ายสุดในขั้นตอนการประเมินผล จะให้ผู้เรียนประเมินการฝึกกลยุทธ์ในอิงจากผลลัพธ์ของชิ้นงานที่ทำการถ่ายโอนกลยุทธ์ และความเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรม จากนั้นผู้สอนจะแก้ไขเอกสารประกอบการสอนและกิจกรรมต่าง ๆ ให้ดีขึ้นโดยอ้างอิงจากผลประเมินของผู้เรียน

จากงานวิจัยของ O'Malley & Chamot (1990) และ Oxford (1990) จะเห็นได้ว่าการฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาที่มีประสิทธิภาพควรคำนึงถึงลักษณะและความต้องการของผู้เรียน นำเสนอกลยุทธ์อย่างชัดเจน และออกแบบการฝึกให้บูรณาการกับภาระงานจริงอย่างเป็นลำดับ พร้อมทั้งส่งเสริมแรงจูงใจ การประเมินตนเอง และการถ่ายโอนกลยุทธ์ บทความนี้จะเสนอรูปแบบการฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเตรียมพร้อม ขั้นนำเสนอ ขั้นฝึกปฏิบัติ ขั้นประเมิน และขั้นต่อยอด โดยชี้แจงวัตถุประสงค์การเรียนรู้และการกระตุ้นความรู้พื้นฐานของผู้เรียนในขั้นเตรียมพร้อม อธิบายกลยุทธ์และวิธีใช้ในขั้นนำเสนอ ฝึกกลยุทธ์ผ่านการเขียนจริงในขั้นฝึกปฏิบัติ ให้ผู้เรียนลองประเมินการใช้กลยุทธ์ของตนในขั้นประเมิน และขั้นต่อยอดเป็นการนำกลยุทธ์ไปประยุกต์ใช้ในบริบทอื่น ๆ

ประโยชน์ของการใช้ ChatGPT ในการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลี

ChatGPT เป็นเครื่องมือปัญญาประดิษฐ์ที่สามารถสร้างและปรับข้อความได้อย่างรวดเร็ว แม้วัตถุประสงค์เริ่มแรกในการพัฒนา ChatGPT ไม่ได้มุ่งเน้นการนำไปใช้ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยตรง ทว่างานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในฐานะภาษาต่างประเทศจำนวนไม่น้อยได้ชี้ให้เห็นว่า ChatGPT มีศักยภาพเพียงพอที่จะนำมาใช้เป็นเครื่องมือประกอบการเรียนการสอน

Lee & Hwang (2024) ระบุว่า การใช้ปัญญาประดิษฐ์ช่วยทำให้การเรียนการสอนตอบสนองความต้องการส่วนตัวของผู้เรียนมากขึ้น กล่าวคือ ปัญญาประดิษฐ์ช่วยให้นักเรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนที่เหมาะสมกับตัวเอง และสามารถเรียนได้ตามจังหวะที่เหมาะสม ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาเพิ่มขึ้น ในทำนองเดียวกัน Kim (2023) ก็ได้กล่าวว่าโปรแกรมปัญญาประดิษฐ์ ChatGPT ในฐานะสื่อการเรียนรู้แบบโต้ตอบ มีประโยชน์หลายประการ ไม่ว่าจะเป็นการช่วยแปล หรือเป็นเครื่องมือช่วยเขียน ยิ่งไปกว่านั้น งานวิจัยของ Wang (2023) ยังได้เสนอ

ว่านอกจาก ChatGPT จะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ฝึกแก้และปรับแก้ภาษาและการเขียนได้แล้ว ยังสามารถทำหน้าที่สนับสนุนผู้เรียนตลอดกระบวนการเรียนรู้ โดยการสร้างคำสั่งหรือแบบฝึกหัดที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนได้อีกด้วย

เมื่อพิจารณาประโยชน์ของการประยุกต์ใช้ ChatGPT ในการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีที่งานวิจัยข้างต้นเสนอ สามารถเห็นได้ว่านอกจาก ChatGPT จะมีส่วนช่วยในด้านของการแปล การตรวจและปรับแก้ภาษา รวมไปถึงเป็นเครื่องมือช่วยเขียนแล้ว ยังเป็นเครื่องมือที่ช่วยสนับสนุนผู้เรียนได้ในทุกขั้นตอนของการเรียนรู้และสามารถปรับให้เข้ากับความต้องการส่วนบุคคลของผู้เรียนได้อีกด้วย จากประโยชน์ข้างต้นสามารถกล่าวได้ว่า ChatGPT สามารถทำหน้าที่เป็นเครื่องมือเสริมในการพัฒนากลยุทธ์อภิปัญญาสำหรับการเขียนภาษาเกาหลีได้ เนื่องจาก ChatGPT สามารถช่วยผู้เรียนในขั้นตอนการวางแผนของการเขียนเชิงกระบวนการ ผ่านการเสนอประเด็นเพื่อระดมสมอง อีกทั้งยังส่งเสริมการตรวจสอบตนเองโดยตั้งคำถามย้อนเกี่ยวกับงานเขียน และช่วยประเมินงานเขียนผ่านข้อเสนอแนะได้

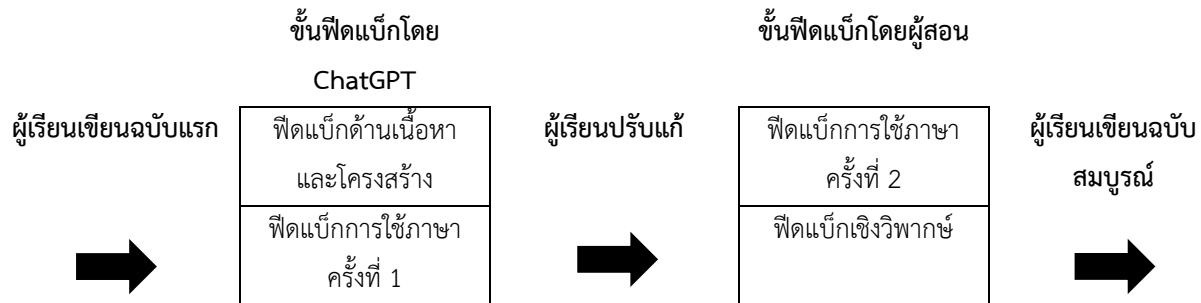
การจัดการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT

ดังที่กล่าวมาในข้างต้น ปัญญาประดิษฐ์ ChatGPT นั้นมีประโยชน์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศหลายประการ สำหรับงานวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาเกาหลีที่ประยุกต์ใช้ ChatGPT ส่วนใหญ่มอง ChatGPT ในฐานะ “ตัวช่วย” ในห้องเรียน โดยเฉพาะในเรื่องของการให้ฝึกแก้ เช่น Sim (2024) ได้สัมภาษณ์ผู้เรียนภาษาเกาหลีเกี่ยวกับการให้ฝึกแก้ในงานเขียนโดย ChatGPT และครูสอนภาษาเกาหลีที่เป็นมนุษย์ พบว่าผู้เรียนชื่นชอบฝึกแก้จาก ChatGPT ในด้านการใช้ภาษา เนื้อหาและโครงสร้าง ตัวอย่างเช่น ChatGPT สามารถนำเสนอรูปประโยคและคำศัพท์ระดับสูงที่ผู้เรียนคาดไม่ถึงได้อย่างรวดเร็ว รวมไปถึงช่วยเสริมเนื้อหาที่ขาด ตัดเนื้อหาที่ไม่จำเป็นออก และช่วยแบ่งย่อหน้าได้ ขณะเดียวกันกลุ่มผู้เรียนยังคงให้ความสำคัญกับฝึกแก้จากผู้สอนภาษาเกาหลีที่เป็นมนุษย์ เนื่องจากครูสอนภาษาเกาหลีสามารถให้ฝึกแก้ที่สอดคล้องกับระดับภาษาของผู้เรียนหรือเนื้อหาที่ผู้เรียนเคยเรียนมาแล้ว สามารถให้ฝึกแก้แบบ $i+1$ ² รวมไปถึงให้ฝึกแก้เชิงวิพากษ์เกี่ยวกับงานของผู้เรียนได้ เนื่องจากอยู่ในบริบทห้องเรียนเดียวกัน ทำให้ผู้เรียนเกิดความมั่นใจมากขึ้น จากนั้น Sim (2024) ได้ออกแบบโมเดลสำหรับการให้ฝึกแก้งานเขียนภาษาเกาหลีที่เป็นการผสมผสานระหว่างการใช้ ChatGPT และครูสอนภาษาเกาหลี โดยผสมผสานข้อดีของผู้ให้ฝึกแก้ทั้งสองประเภทออกมาเป็นโมเดล ดังปรากฏในรูปภาพที่ 2

² ตามแนวคิดของ Krashen $i+1$ คือการป้อน (input) ภาษาปลายทางที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ให้กับผู้เรียน โดยภาษาที่นำมาป้อนนั้นจะยากกว่าระดับภาษาปัจจุบันของผู้เรียนอยู่เล็กน้อยในเชิงโครงสร้าง Krashen เชื่อว่าเมื่อป้อนภาษาดังกล่าวให้ผู้เรียน ผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้ (acquire) ภาษาเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ปรับจาก Krashen, 1987, p. 21)

รูปภาพที่ 2

โมเดลการให้ฟีดแบ็กงานเขียนภาษาเกาหลีแบบผสมผสาน (ปรับจาก Sim, 2024, p. 72)

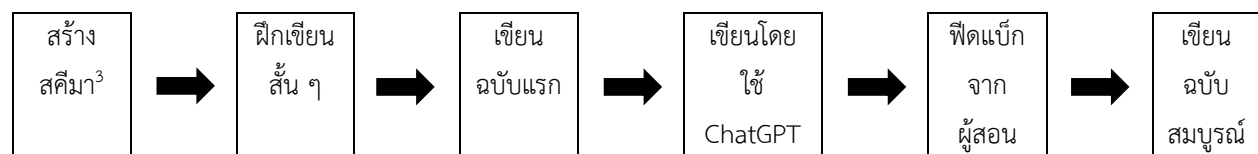


สำหรับขั้นตอนการฟีดแบ็กโดย ChatGPT นั้น ผู้เรียนสามารถใช้คำสั่งต่าง ๆ ที่ผู้สอนเตรียมไว้ เช่น “ช่วยบอกหน่อยว่าตรงไหนผิด” หรือ “ถ้ามีคำไหนที่ดีกว่าช่วยเสนอแนะให้หน่อย” “ช่วยเสริมจุดที่เนื้อหายังไม่สมบูรณ์หน่อย” “ช่วยแบ่งย่อหน้าและปรับแก้บทนำกับส่วนสรุปให้หน่อย” ได้ ผู้เรียนมองว่าคำสั่งเหล่านี้มีความเป็นไปได้ที่จะช่วยเสริมสร้างทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองให้แก่ผู้เรียนได้ แต่มีข้อควรระวังคือในการฝึกการใช้กลยุทธ์แก้ปัญหาในการเขียนนั้น ไม่ควรใช้คำสั่งที่ให้ ChatGPT แต่งเติมเนื้อหาให้ทันที แต่อาจใช้วิธีให้ ChatGPT แนะนำอย่างกว้าง ๆ หรือให้ ChatGPT ถามย้อนผู้เรียนให้ได้ตรวจสอบตนเอง จะสามารถคงประสิทธิภาพของการฝึกฝนกลยุทธ์ปัญหาไปพร้อม ๆ กับใช้ประโยชน์ของ ChatGPT ในด้านของฟีดแบ็กที่ปรับให้เข้ากับตัวบุคคลของผู้เรียนได้

ในทำนองเดียวกัน Lee & Koo (2024) เล็งเห็นว่าสามารถปรับใช้ ChatGPT ในการเขียนเชิงกระบวนการได้ จึงทดลองให้ผู้เรียนภาษาเกาหลีชาวต่างชาติในวิชาเลือกเสรีภาษาเกาหลีใช้ ChatGPT ในการเขียนเรียงความ โดยขั้นตอนการเรียนการสอนที่ Lee & Koo (2024) ใช้ในการวิเคราะห์การใช้ ChatGPT มีรายละเอียดดังปรากฏในรูปภาพที่ 3

รูปภาพที่ 3

ขั้นตอนการเรียนการสอนแบบประยุกต์ใช้ ChatGPT (ปรับจาก Lee & Koo, 2024, p. 598)



³ สคีม่า (schema) หมายถึงกรอบความรู้ที่ผู้เรียนมีอยู่แล้ว โดยได้มาจากประสบการณ์หรือการเรียนรู้ก่อนหน้า (Seoul National University Korean Language Education Research Institute, 2014, p. 1067)

จากขั้นตอนการเรียนการสอนข้างต้น เห็นได้ว่าหลังจากที่ผู้เรียนเขียนฉบับแรกแล้ว จะได้รับฟีดแบ็กขั้นต้นจาก ChatGPT จากนั้นจะได้รับฟีดแบ็กอีกครั้งจากผู้สอน ก่อนที่ผู้เรียนจะเขียนฉบับสมบูรณ์ ในงานวิจัยของ Lee & Koo (2024) ยังได้ระบุว่าการสัมภาษณ์ผู้เรียนที่เข้าร่วมการทดลองพบว่าการใช้ ChatGPT ในการเขียนเชิงกระบวนการ ช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างไอเดียสำหรับการเขียนได้ดีขึ้น ช่วยลดความผิดพลาดของไวยากรณ์ ช่วยเลือกคำศัพท์ที่เหมาะสม และช่วยปรับโครงสร้างเชิงตรรกะได้ ขณะเดียวกัน ก็ได้เน้นย้ำถึงประเด็นสำคัญว่า ควรปลูกฝังให้ผู้เรียนตระหนักว่าไม่ควรเชื่อข้อมูลทุกอย่างที่ ChatGPT นำเสนอ และควรใช้เทคโนโลยีอย่างมีวิจารณญาณ

สำหรับการใช้ ChatGPT อย่างมีวิจารณญาณในบริบททางการศึกษา Cheng et al. (2025) ได้แบ่งจริยธรรมการใช้ปัญญาประดิษฐ์เชิงสร้างสรรค์ในฐานะเครื่องมือช่วยเขียนออกเป็นสามระดับ ประกอบด้วย 1. ยอมรับได้ทางจริยธรรม 2. ใช้ได้ภายใต้เงื่อนไขทางจริยธรรม และ 3. ห้ามใช้ ดังปรากฏในตารางที่ 3

ตารางที่ 3

จริยธรรมเกี่ยวกับการใช้ปัญญาประดิษฐ์ในการเขียนเชิงวิชาการ (ปรับจาก Cheng et al., 2025)

	รูปแบบการประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์	ประเด็นหลักที่ต้องพิจารณา
ระดับที่ 1: ยอมรับได้ทางจริยธรรม	ตรวจไวยากรณ์และการสะกด	ต้องตรวจให้แน่ใจว่าเป็นภาษาและความคิดเชิงวิพากษ์ของตัวเอง
	ตรวจแก้ให้งานเขียนอ่านเข้าใจง่าย	ต้องตรวจให้แน่ใจว่าเป็นภาษาและความคิดเชิงวิพากษ์ของตัวเอง
	แปลภาษา	ควรตรวจฉบับแปลซ้ำ และต้องตรวจให้แน่ใจว่าเป็นภาษาและความคิดเชิงวิพากษ์ของตัวเอง
ระดับที่ 2: ใช้ได้ภายใต้เงื่อนไขทางจริยธรรม	สร้างโครงร่างจากเนื้อหา	ต้องตรวจให้แน่ใจว่าตรงตามข้อกำหนดของวารสาร
	สรุปเนื้อหา	ต้องตรวจให้แน่ใจว่าในท้ายที่สุดยังสะท้อนความคิดและความเข้าใจของผู้เขียน
	ปรับเนื้อหาให้ชัดเจนมากขึ้น	ต้องตรวจให้แน่ใจว่าสารที่จะสื่อในฉบับที่ปรับแก้ไม่ได้เปลี่ยนไป
	ระดมสมอง	ต้องระบุแหล่งที่มาของความคิดใหม่ให้เหมาะสม
	ร่างบทความใหม่	
	พัฒนาแนวคิดใหม่	
	วิเคราะห์ข้อมูล	

ระดับที่ 3: ห้ามใช้	ทบทวนวรรณกรรม	ห้ามใช้ปัญญาประดิษฐ์
	ตรวจสอบความสอดคล้องกับหลักจริยธรรม	
	ตรวจการลอกเลียนผลงาน	

จากตารางข้างต้นของ Cheng et al. (2025) จะเห็นได้ว่า ผู้สอนควรกำหนดแนวทางการใช้ ChatGPT ในห้องเรียนให้ชัดเจน ยกตัวอย่างเช่น ในด้านของการตรวจสอบเนื้อหาหรือตรรกะของงานเขียนซึ่งมีความเสี่ยงที่ผู้เรียนจะให้ ChatGPT เขียนใหม่ให้ ผู้สอนอาจใช้วิธีกำหนดคำสั่งที่ไม่ได้ให้ ChatGPT เขียนงานใหม่ให้ แต่ให้ ChatGPT ตั้งคำถามหรือสร้างคำใบ้ให้ผู้เรียนได้ถามตนเองเพื่อแก้ไข นอกจากนี้อาจให้ผู้เรียนบันทึกการใช้ ChatGPT ของตนเองในแต่ละขั้นตอนเพื่อเพิ่มความโปร่งใสได้อีกด้วย

จากงานวิจัยทั้งหมดข้างต้น ชี้ให้เห็นว่า ChatGPT สามารถทำหน้าที่เป็นเครื่องมือส่งเสริมการเขียนได้ ด้วยคุณลักษณะที่มีประโยชน์ในหลายด้าน จึงเหมาะสมอย่างยิ่งที่จะนำ ChatGPT มาเป็นเครื่องมือสนับสนุนการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลี โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงต้นของกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น การวางแผน หรือการปรับแก้โครงสร้างและภาษาของงานเขียน หลังจากนั้นผู้สอนที่เป็นมนุษย์จะทำหน้าที่ให้ฟีดแบ็กสุดท้ายเพื่อเสริมสร้างความมั่นใจให้แก่ผู้เรียน ขณะเดียวกันผู้สอนควรออกแบบคำสั่งที่เน้นให้ผู้เรียนได้ทบทวนตนเองโดยยึดหลักจริยธรรมข้างต้น เช่น หลีกเลี่ยงคำสั่งที่ให้ปัญญาประดิษฐ์เขียนแทน แต่ใช้คำสั่งที่ให้ถามย้อนหรือบอกใบ้ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสได้สังเกตและทบทวนการเขียนของตนตามหลักการฝึกฝนการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา เป็นต้น

แนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี

บทความนี้ปรับใช้แนวคิดต่าง ๆ จากงานวิจัยที่กล่าวถึงในข้างต้นเพื่อนำมาออกแบบแนวทางการจัดการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT บทความนี้ประยุกต์ใช้โครงสร้างการฝึกกลยุทธ์การเรียนรู้ทั้ง 5 ของ O'Malley & Chamot (1990) อันประกอบไปด้วย ขั้นเตรียมพร้อม ขั้นนำเสนอ ขั้นฝึกปฏิบัติ ขั้นประเมิน และขั้นต่อยอดเป็นหลัก โดยบูรณาการขั้นตอนของการเขียนเชิงกระบวนการซึ่งประกอบด้วย การวางแผนและการเขียนโครง การเขียนฉบับร่าง การเขียนใหม่ เข้าไปเป็นขั้นตอนย่อยของขั้นตอนการฝึกปฏิบัติ ทั้งนี้ โมเดลดังกล่าวถูกออกแบบให้เหมาะสมกับผู้เรียนระดับ 4 ขึ้นไป โดยอ้างอิงจากเป้าหมายโดยรวมที่ระบุในหลักสูตรมาตรฐานการจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีเพื่อการใช้ในระดับนานาชาติ (국제 통용 한국어 표준 교육과정 총괄 목표) ฉบับปี ค.ศ. 2017 ซึ่งระบุว่า ระดับ 4 เป็นระดับแรก que ผู้เรียนจะได้เขียนบทความเชิงอธิบาย บทความแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล รวมถึงบทวิจารณ์อย่างง่าย ด้วยเหตุนี้ ระดับ 4 จึง

เป็นระดับที่เหมาะสมกับการเริ่มฝึกฝนกลยุทธ์อภิปัญญาอย่างจริงจัง กอปรกับผู้เรียนในระดับนี้จะมีสามารถในการอ่านบทความที่หลากหลายมากขึ้น ทำให้ผู้เรียนระดับนี้ขึ้นไปจะสามารถใช้คำสั่งที่เป็นภาษาเกาหลีได้อย่างไม่ลำบาก⁴

ในโมเดลนี้ ChatGPT มีบทบาทเป็นเครื่องมือเสริมการเรียนรู้ ขณะเดียวกัน ผู้สอนยังคงมีบทบาทเป็นผู้แนะนำและอธิบายกลยุทธ์และให้ฟีดแบ็กสุดท้าย ผู้สอนควรแนะนำให้ผู้เรียนถามย้อน หรือถกกับ ChatGPT ทันที หากไม่เห็นด้วยหรือรู้สึกไม่สมเหตุผล เพื่อป้องกันคำตอบที่คลาดเคลื่อนของ ChatGPT สิ่งเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าโมเดลนี้ ChatGPT ถูกใช้เป็นเครื่องมือในการส่งเสริมการเรียนรู้ ไม่ใช่เครื่องมือที่ใช้เขียนแทนผู้เรียน นอกจากนี้ กระบวนการดังกล่าวยังมุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนตระหนักถึงบทบาทของปัญญาประดิษฐ์ในฐานะเครื่องมืออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้เท่านั้น แต่ในการพัฒนาทักษะการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาและทักษะการเขียนภาษาเกาหลี ผู้เรียนยังจำเป็นที่จะต้องอาศัยความพยายามของตนเองเป็นหลัก

โมเดลแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลีต่อไปนี้จะใช้ภาษาไทยเป็นหลักในการอธิบายโมเดล ทว่าโมเดลนี้มีได้จำกัดสำหรับผู้เรียนภาษาเกาหลีชาวไทยเท่านั้น หากแต่ยังสามารถนำไปปรับใช้กับผู้เรียนภาษาเกาหลีสัญชาติอื่น ๆ ได้ สำหรับรายละเอียดของกิจกรรมของทั้ง 5 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

- 1) **ขั้นเตรียมพร้อม** ในขั้นนี้ผู้สอนมีหน้าที่แจ้งผู้เรียนว่าจะฝึกฝนกลยุทธ์อะไรพร้อมกระตุ้นความรู้เดิมของผู้เรียนเกี่ยวกับกลยุทธ์นั้น ๆ อาจใช้วิธีตั้งคำถามผู้เรียน ว่ากลยุทธ์นั้น ๆ น่าจะมีลักษณะเช่นใด
- 2) **ขั้นนำเสนอ** ในขั้นนี้ผู้สอนจะเฉลยและอธิบายอย่างละเอียดว่ากลยุทธ์ที่กำลังจะฝึกฝนมีลักษณะเป็นอย่างไร มีวิธีฝึกอย่างไร ผู้สอนอาจยกตัวอย่างการฝึกฝน เช่น คิดออกเสียง หรือป้อนคำสั่งให้ ChatGPT เพื่อเป็นตัวอย่าง จากนั้นจะแจ้งให้ผู้เรียนเตรียมจดบันทึกการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาและการใช้ ChatGPT ของตนเองระหว่างการเขียน
- 3) **ขั้นปฏิบัติ** ในขั้นนี้ผู้เรียนจะฝึกฝนกลยุทธ์อภิปัญญาที่เรียนมาในขั้นตอนการนำเสนอผ่านการเขียนเชิงกระบวนการอันประกอบด้วย (ก) วางแผนและเขียนโครง (ข) เขียนฉบับร่าง และ (ค) เขียนใหม่

⁴ บทความนี้มุ่งนำเสนอตัวอย่างตัวอย่างคำสั่งที่เป็นภาษาเกาหลีเป็นหลัก เนื่องจากผู้เรียนอยู่ในระดับกลาง สามารถใช้ภาษาเกาหลีได้ในบริบทที่หลากหลายกว่าระดับต้น จึงควรที่จะฝึกฝนภาษาเกาหลีผ่านการใช้คำสั่งที่เป็นภาษาเกาหลีด้วย ทว่าถ้าผู้เรียนประสบปัญหา ผู้สอนอาจพิจารณาปรับใช้คำสั่งภาษาไทยหรือภาษาแม่ของผู้เรียนตามความเหมาะสมเพื่อให้การเรียนการสอนเป็นไปอย่างราบรื่น

(ก) **วางแผนและเขียนโครง** ผู้สอนกำหนดประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนระดมสมองผ่านการอภิปรายและถาม-ตอบในชั้นเรียน จากนั้นผู้เรียนจะใช้ ChatGPT เพื่อกระตุ้นความรู้พื้นหลังและตรวจสอบลำดับข้อมูลและตรรกะของโครงร่าง เมื่อตรวจสอบแล้ว สามารถให้ ChatGPT เสนอรูปประโยคที่เหมาะสมกับโครงสร้างของบทความได้ เช่น หากผู้เรียนได้รับโจทย์เป็นการเขียนแสดงความคิดเห็น สามารถให้ ChatGPT ช่วยยกตัวอย่างรูปประโยคภาษาเกาหลีที่เหมาะสมกับการแสดงความคิดเห็นได้ เป็นต้น

(ข) **เขียนฉบับร่าง** ผู้เรียนเขียนจากโครงร่างและตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา โครงสร้าง และการใช้ภาษา ในระหว่างการเขียนและหลังเขียน ผู้เรียนใช้ ChatGPT ช่วยตรวจสอบโดยใช้คำสั่งที่ให้ ChatGPT บอกใบ้หรือถามย้อน เพื่อฝึกทักษะการถามตนเองและการประเมินตนเอง มากกว่าให้เฉลยทันที นอกจากนั้น ควรใช้คำสั่งที่ให้ ChatGPT ชี้จุดที่จำเป็นต้องแก้เท่านั้น เพื่อป้องกันไม่ให้ ChatGPT แก้ส่วนที่ถูกต้องอยู่แล้ว

(ค) **เขียนใหม่** ผู้เรียนปรับแก้ฉบับร่างและส่งให้ผู้สอนให้คำแนะนำเพิ่มเติม ทั้งด้านภาษาและข้อเสนอแนะเชิงวิพากษ์ที่คำนึงถึงบริบทของผู้เรียน แล้วจึงแก้ไขอีกครั้งให้เป็นฉบับสมบูรณ์

4) **ขั้นประเมิน** ผู้สอนให้ผู้เรียนประเมินงานเขียนของตนเอง โดยระบุข้อผิดพลาดที่พบและแนวทางป้องกันหรือแก้ไขในการเขียนครั้งต่อไป จากนั้นผู้เรียนประเมินการใช้กลยุทธ์แก้ปัญหาระหว่างการเขียนผ่านรายการตรวจสอบและส่งบันทึกการใช้ ChatGPT ของตน ซึ่งควรครอบคลุมทุกขั้นตอนของกระบวนการฝึกฝน

5) **ขั้นต่อยอด** ผู้สอนจะมอบหมายงานที่คล้ายคลึงกับสิ่งที่ทำมาข้างต้น เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกต่อยอดกลยุทธ์ที่ได้เรียนในคาบเรียน รายละเอียดของกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนข้างต้นสามารถสรุปออกมาเป็นภาพรวมของขั้นตอนการสอนพร้อมทั้งตัวอย่างคำสั่งได้ดังปรากฏในตารางที่ 4

ตารางที่ 4

โมเดลการจัดการเรียนการสอนกลยุทธ์แก้ปัญหาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT

โมเดลการจัดการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญาในการเขียนภาษาเกาหลีโดยใช้ ChatGPT		
ขั้นตอนเตรียมพร้อม	- ผู้สอนแจ้งหัวข้อการเรียนรู้ให้ผู้เรียน - ผู้สอนกระตุ้นความรู้เดิมของผู้เรียนเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่จะฝึกฝน	
ขั้นตอนนำเสนอ	- ผู้สอนอธิบายกลยุทธ์อภิปัญญาที่จะฝึกฝนให้ผู้เรียนอย่างชัดเจน พร้อมสาธิตการนำไปใช้	
ขั้นตอนฝึกปฏิบัติ	วางแผนและเขียนโครงร่าง	- ผู้สอนอธิบายเกี่ยวกับโจทย์ของเรียงความ - ผู้สอนให้ระดมสมองเกี่ยวกับโจทย์ของเรียงความ - ผู้เรียนใช้ ChatGPT กระตุ้นความรู้พื้นหลังเพิ่มเติม - ผู้เรียนใช้ความรู้เดิมที่ได้รับการกระตุ้นแล้วในขั้นตอนการเตรียมมา กำหนดทิศทางงานเขียนของตนเอง - ผู้เรียนเขียนโครงของงานเขียนแล้วตรวจสอบลำดับขั้นของข้อมูลและตรรกะโดยใช้ ChatGPT ตัวอย่างคำสั่งสำหรับ ChatGPT: - “(주제)에 대해서 글을 써야 하는데, 어떤 내용들이 들어가면 좋을까? 글을 써 주지 말고 그냥 정보만 주세요” (ต้องเขียนย่อหน้า/เรียงความภาษาเกาหลีเกี่ยวกับ... งานเขียนของชั้นควรประกอบไปด้วยเนื้อหาอะไรบ้าง ไม่ต้องเขียนฉบับสมบูรณ์ให้ฉันนะ ขอแค่ข้อมูลพอ) - “...에 대해서 선생님과 친구들과 이야기했는데, 내 주제와 적합한가요” (ที่คุยกับเพื่อนและอาจารย์ไปมีเรื่องเกี่ยวกับ...เธอคิดยังไงบ้าง เหมาะกับหัวข้อของฉันหรือเปล่า) - “정보의 순서와 논리를 체크해줘. 그리고 어떻게 고치면 좋을지도 알려 주세요” (ช่วยตรวจสอบลำดับข้อมูลกับตรรกะของโครงร่างของงานเขียนของฉันหน่อยว่าโอเคไหม ถ้าต้องแก้ ก็อย่างไรดี) - “글의 유형에 맞게 사용할 만한 한국어 표현 추천해 주세요” (ช่วยแนะนำรูปประโยคภาษาเกาหลีที่เหมาะสมกับชนิดของงานเขียนของฉันหน่อย)

	เขียนฉบับร่าง	- ผู้เรียนเริ่มเขียนฉบับร่างโดยอิงจากโครงที่เขียนไว้แล้ว จากนั้นตรวจสอบโครงสร้างประโยค ไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ รวมไปถึงตรรกะของงานเขียน ตัวอย่างคำสั่งสำหรับ ChatGPT: - “내가 쓴 문장/단락이 주제와 관련 있는지 질문으로 되물어주세요” (ช่วยถามย้อนฉันหน่อยว่าประโยคหรือย่อหน้าที่ฉันเขียนมีความเกี่ยวข้องกับประเด็นหลักหรือไม่) - “내가 쓴 한국어가 자연스러운지 아닌지 힌트 주세요. 수정이 정말 필요한 부분만 지적해 주세요.” (ช่วยบอกใ้การใช้ภาษาเกาหลีในงานเขียนของฉันให้หน่อย ว่าภาษาที่ใช้เป็นธรรมชาติพอไหม เอาเฉพาะส่วนที่จำเป็นต้องแก้จริง ๆ นะ)⁵ - “내 글의 논리 구조를 체크해줘. 정답 바로 알려주지 말고 나도 다시 고민해 보게 질문으로 되물어주세요.” (ช่วยตรวจตรรกะของงานเขียนของฉันหน่อยว่าสมเหตุสมผลไหม ไม่ต้องบอกคำตอบกับฉันทันที แต่ช่วยถามย้อนให้ฉันได้ลองคิดหน่อย) - “문장과 문장의 연결이 어떤가요? 접속사의 사용이 적합한가요? 더 나은 선택지가 있을까요?” (การเชื่อมประโยคเป็นอย่างไร คำสันธานภาษาเกาหลีที่ใช้เหมาะสมไหม มีคำแนะนำอื่น ๆ ไหม)
	เขียนใหม่	- ผู้เรียนทำงานเขียนของตนเองโดยอิงจากฟีดแบ็กที่ได้รับจาก ChatGPT - ผู้เรียนส่งงานเขียนฉบับสมบูรณ์ให้ผู้สอนประเมินเป็นครั้งสุดท้าย - ผู้เรียนแก้ไขงานของตนตามฟีดแบ็กของผู้สอน
ขั้นตอนประเมิน	- ผู้สอนให้ผู้เรียนประเมินการเขียนของตนเอง - ผู้สอนให้ผู้เรียนประเมินการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาของตนเองโดยใช้รายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา - ผู้เรียนส่งบันทึกการใช้ ChatGPT	
ขั้นตอนต่อยอด	- ผู้สอนมอบหมายการบ้านที่คล้ายคลึงกับสิ่งที่เรียนไปเพื่อให้ผู้เรียนฝึกฝนเพิ่มเติม	

ถัดไปเป็นแบบจำลองรายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (checklist) สำหรับให้ผู้เรียนตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาระหว่างการเขียนของตน โดยให้ผู้เรียนเลือกตอบ “ใช่” “ไม่ใช่” หรือ “ไม่แน่ใจ” จากนั้นจึงเขียนเหตุผลหรือยกหลักฐานการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาระหว่างการเขียนของตนสั้น ๆ โดยรายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาที่ได้ยึดเอารายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาสำหรับตรวจสอบการใช้กลยุทธ์ปริชานและกลยุทธ์อภิปัญญาในงานวิจัยของ Kang (2022, p. 167) เป็นกรอบในการออกแบบ พร้อมปรับให้เข้ากับการใช้ ChatGPT ในฐานะเครื่องมือส่งเสริมการเรียนรู้ รายละเอียดดังปรากฏในตารางที่ 5

ตารางที่ 5

รายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Checklist) การใช้กลยุทธ์อภิปัญญา

รายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Checklist) การใช้กลยุทธ์อภิปัญญา				
ขั้นตอนการเขียน	การใช้กลยุทธ์อภิปัญญา			
วางแผนและเขียนโครง	○ ก่อนที่จะเริ่มเขียน ฉันได้วางแผนและเขียนโครงว่าในส่วนของบทนำ เนื้อเรื่อง และสรุปจะมีเนื้อหาอะไรบ้าง โดยได้ระดมสมองกับผู้สอน เพื่อนร่วมชั้น และขอความช่วยเหลือจาก ChatGPT หรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
	○ ก่อนที่จะเริ่มเขียน ฉันได้กำหนดหัวเรื่อง จุดประสงค์ และวิธีเขียนที่มีประสิทธิภาพหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
	○ ก่อนที่จะเริ่มเขียนฉันได้หาและจัดระเบียบข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่ฉันจะเขียนหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
	○ ระหว่างที่เขียน ฉันหยุดตรวจเป็นระยะว่าประโยคหรือย่อหน้าที่ฉันกำลังเขียนนั้นเกี่ยวข้องหรือ	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐

⁵ สาเหตุที่หลายครั้งงานเขียนของผู้เรียนภาษาเกาหลีอาจได้รับการประเมินว่ายังไม่ดีพอ มิได้เป็นเพราะว่าใช้ศัพท์หรือไวยากรณ์ผิด แต่เป็นเพราะว่าภาษาเกาหลีที่ใช้ไม่เป็นธรรมชาติ มีความแตกต่างจากงานเขียนที่ผู้ใช้ภาษาเกาหลีเป็นภาษาแม่เขียนทั้งในด้านของวาทกรรม (discourse) และแบบแผนในการเขียน (Joe, 2013, p. 487) ดังนั้นผู้เขียนจึงเห็นว่าผู้เรียนใช้กลยุทธ์การตรวจสอบตนเองโดยอาศัย ChatGPT จะสามารถช่วยเพิ่มความเป็นธรรมชาติให้งานเขียนของตนเองได้

เขียนฉบับร่าง	สนับสนุนประเด็นหลัก ไม่ได้นอกเรื่อง โดยอาจให้ ChatGPT ตั้งคำถามให้ฉันทบทวนตัวเองหรือไม่ หลักฐาน:			
	○ หลังจากเขียนฉบับร่างเสร็จ ฉันได้ตรวจสอบการใช้ ภาษาเกาหลีของฉันว่าเป็นธรรมชาติหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
	○ หลังจากเขียนฉบับร่างเสร็จ ฉันได้ตรวจสอบเนื้อหา ตรรกะ และโครงสร้างของงานเขียนโดยการให้ ChatGPT ตั้งคำถามให้ฉันทบทวนตัวเองหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
	○ หลังจากเขียนฉบับร่างเสร็จ ฉันได้ตรวจสอบว่างาน เขียนของฉัน มีเนื้อหาตรงกับจุดประสงค์ของการ เขียนที่ตั้งไว้โดยให้ ChatGPT ตั้งคำถามให้ฉัน ทบทวนตัวเองหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐
ประเมิน	○ ฉันได้วางแผนในการแก้ไขและแนวทางการป้องกัน หรือลดปัญหาที่เกิดขึ้นในการเขียนครั้งนี้สำหรับการ เขียนครั้งต่อไปหรือไม่ หลักฐาน:	ใช่ ☐	ไม่แน่ใจ ☐	ไม่ใช่ ☐

บทสรุป

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนกลยุทธ์อภิปัญญา ในการเขียนภาษา เกาหลีโดยใช้ ChatGPT โดยได้วิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ไม่ว่าจะเป็นงานวิจัย เกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียนรู้และกลยุทธ์อภิปัญญา การฝึกกลยุทธ์อภิปัญญา ประโยชน์ของ ChatGPT ในการเรียน การสอนภาษาเกาหลี และแนวทางในการนำไปประยุกต์ใช้จริงในการเรียนการสอนภาษาเกาหลี ผลการสังเคราะห์ พบว่ากลยุทธ์อภิปัญญาที่เน้นการวางแผน ตรวจสอบ และประเมินตนเองระหว่างการเรียนรู้ มีความสอดคล้องกับ การเขียนเชิงกระบวนการโดยธรรมชาติ และการฝึกฝนควรดำเนินตามขั้นตอน 5 ขั้น ประกอบด้วยขั้นเตรียมพร้อม ขั้นนำเสนอ ขั้นฝึกปฏิบัติ ขั้นประเมิน และขั้นต่อยอด โดย ChatGPT สามารถเป็นเครื่องมือส่งเสริมการเรียนรู้ได้ ในหลายขั้นตอน ทั้งนี้ ผู้สอนที่เป็นมนุษย์ยังมีบทบาทสำคัญในการให้ฟีดแบ็กเชิงวิพากษ์ หลังจากการใช้ ChatGPT

เพื่อให้คำแนะนำเรื่องการใช้ภาษา นอกจากนี้ผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้กำหนดการใช้ ChatGPT ของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนใช้ ChatGPT อย่างมีจริยธรรมอีกด้วย

จากสิ่งที่สังเคราะห์ได้ข้างต้น บทความนี้ได้เสนอแนวทางการประยุกต์ใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive Strategies) และ ChatGPT ในการสอนการเขียนภาษาเกาหลี โดยโมเดลตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดและทฤษฎี CALLA ของ O'Malley & Chamot (1990) และการเขียนเชิงกระบวนการ ตลอดจนกรอบแนวคิดการประยุกต์ใช้ ChatGPT ในการเรียนการสอนภาษาเกาหลีจากงานวิจัยก่อนหน้านี้ ซึ่งผ่านการทดลองใช้กับผู้เรียนจริงแล้ว นอกจากนี้ บทความนี้ยังได้เสนอตัวอย่างคำสั่งสำหรับนำไปใช้ในชั้นเรียน รวมไปถึงรายการตรวจสอบการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา สำหรับให้ผู้เรียนประเมินการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาของตนเองอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม แนวทางการจัดการเรียนการสอนที่นำเสนอในบทความนี้ยังจำเป็นต้องได้รับการนำไปทดลองใช้จริงในชั้นเรียนภาษาเกาหลีเพื่อยืนยันถึงประสิทธิภาพและหาแนวทางพัฒนาให้ดียิ่งขึ้น ในงานวิจัยต่อยอดจึงควรศึกษาผลของการประยุกต์ใช้แนวทางดังกล่าวกับผู้เรียนภาษาเกาหลี เช่น การศึกษาผลสัมฤทธิ์ของโมเดลดังกล่าวในผู้เรียนภาษาเกาหลี โดยเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่ใช้ ChatGPT ตามโมเดล และกลุ่มที่ไม่ใช้ ChatGPT หรือการพัฒนาคำสั่งให้หลากหลายมากขึ้น เป็นต้น

เกี่ยวกับผู้เขียน

กิตติชน โคตรคำ อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาเกาหลี กลุ่มสาขาวิชาภาษา วรรณคดีและวัฒนธรรม คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Kittichon Khoatkham Lecturer, Korean Section, Division of Language, Literature and Culture, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

บรรณานุกรม

- Cheng, A., Calhoun, A., & Reedy, G. (2025). Artificial intelligence-assisted academic writing: Recommendations for ethical use. *Advances in Simulation*, 10, Article 22.
- Choi, E. J. (2020). *한국어 쓰기 교육론* [Theory of Korean writing education]. Hawoo.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 907–911.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Hoang, T. H. N. (2025). *A study on process-based Korean writing instruction using metacognitive strategies for Vietnamese learners* [Master's thesis, Ewha Womans University]. RISS.
https://www.riss.kr/search/detail/DetailView.do?p_mat_type=be54d9b8bc7cdb09&control_no=b94ea3f7bc0db95cffe0bdc3ef48d419&keyword=Hoang
- Jang, C. R. (2024). A study on academic writing education methods utilizing ChatGPT: Focusing Korean academic writing instruction for advanced learners. *Cultural Exchange and Multicultural Education*, 13(6), 447–479. <https://www.earticle.net/Article/A458674>
- Joe, I. O. (2013). A study on the problems in Chinese learners' logical writing and its application to university composition education: Focused on the arguments in Chinese learners' essay writing. *Korean Journal of General Education*, 7(6), 485–530. <https://ebook-product.kyobobook.co.kr/dig/epd/scholar/detail/product?cmdtcode=4010027674649>
- Ka, E. A. (2011). Teaching methods for strategies for meta-cognitive regulation in writing education. *Journal of CheongRam Korean Language Education*, 44, 297–330.
<https://doi.org/10.26589/jockle..44.201112.297>
- Kang, H. H., Hong, H. R., Park, J. S., Park, S. Y., Yoon, K. W., Nam, S. H., & Jang, C. R. (2021). *Teaching productive skills of Korean language*. Hankookmunhwasa.
- Kang, S. J. (2022). A case study on the Korean writing education of Vietnamese learners applying meta-cognition strategies. *Multiculture & Peace*, 16(2), 155–187.
<https://doi.org/10.22446/mnpisk.2022.16.2.007>
- Kim, H. M. (2023). Exploring the potential application of a conversational AI chatbot in Korean language education: An interaction analysis between advanced learners and ChatGPT. *The Study of Korean Language and Literature*, 76, 261–292.
<https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=4019234>
- Kim, S. C. (1999). Writing education strategies of Korean as a foreign language for improving discourse competence. *Journal of Korean Language Education*, 10(2), 195–213.
<https://ebook-product.kyobobook.co.kr/dig/epd/scholar/detail/product?cmdtcode=4010047455725>

- Kim, Y. J. (2020). A study on application of CALLA model for language-content integrated education. *Korean Language & Literature Education*, 32, 287–313.
<https://doi.org/10.24008/klle.2020..32.010>
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Krawmoh, W. (2025). The Application of Artificial Intelligence Technology in Language Translation: A Case Study of Using ChatGPT in Translating Korean Public Service Campaign Advertisements. *Journal of Arts and Thai Studies*, 47(3), E5675 (1–23).
<https://doi.org/10.69598/artssu.2025.5675>
- Lee, K. H., & Koo, M. J. (2024). Case study on a basic liberal arts writing class for international students using ChatGPT. *Korea and World Review*, 6(5), 593–621.
<https://doi.org/10.22743/kwr.2024.6.5.593>
- Lee, M. H. (2000). Process-oriented Korean writing instruction: Focused on composition class. *Journal of Korean Language Education*, 11(2), 133–150. <https://ebook-product.kyobobook.co.kr/dig/epd/scholar/detail/product?cmdtcode=4010047455396>
- Lee, S. J., & Hwang, S. E. (2024). Research on the use of generative AI for Korean writing strategy education. *Eomun Yeongu*, 121, 463–489. <https://doi.org/10.17297/rsll.2024.121..016>
- National Institute of Korean Language. (2024, February 13). *국제 한국어 표준 교육 과정 요약본* [Summary of the International Standard Korean Language Curriculum].
<https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/intnsnal/intnal/view.do?organizationSeq=4232>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Park, S. Y. (2016). *A study on education of Korean language writing using metacognitive strategy: Focusing on self-monitoring strategy* [Master's thesis, Ewha Womans University]. RISS.
https://www.riss.kr/search/detail/DetailView.do?p_mat_type=be54d9b8bc7cdb09&control_no=165c823ed5899a2affe0bdc3ef48d419&keyword=%EC%83%81%EC%9C%84%EC%9D%B8%EC%A7%80%EC%A0%84%EB%9E%B5%20%ED%95%9C%EA%B5%AD%EC%96%B4

- Sajitborisut, T. (2014). *역번역(Back Translation)이 한국어쓰기의 언어적 능력 향상에 미치는 효과 연구: 태국인 중급 한국어 학습자를 대상으로* [A study on the effects of back translation on the improvement of linguistic competence in Korean writing: focusing on Thai intermediate learners of Korean] [Master's thesis, Korea University]. RISS 10.23186/korea.000000049516.11009.0000729
- Seoul National University Korean Language Education Research Institute (2014). *한국어 교육학 사전* [The encyclopedia of Korean language education]. Hawoo
- Shin, B. M. (2012). *상위인지 전략을 활용한 한국어 쓰기 교육 방안 연구: 중급 학습자를 대상으로* [A study of a Korean writing education plan using metacognitive strategies: Focusing on intermediate learners] [Master's thesis, Korea University]. RISS. 10.23186/korea.000000034436.11009.0000651
- Shon, J. H. (2011). *A study on language learning strategies of Korean language learners* [Doctoral dissertation, Yonsei University]. RISS.
https://www.riss.kr/search/detail/DetailView.do?p_mat_type=be54d9b8bc7cdb09&control_no=84e0417326e0c645ffe0bdc3ef48d419&keyword=%ED%95%9C%EA%B5%AD%EC%96%B4%20%ED%95%99%EC%8A%B5%20%EC%A0%84%EB%9E%B5
- Sim, J. Y. (2024). Feedback methods for Korean writing using generative AI: Focusing on learners' perceptions and preference differences between ChatGPT and Korean language teacher feedback. *Journal of Korean Culture*, 67, 45–79.
<https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=4138406>
- Suketsak, W. (2019). A study on teaching methods of Korean beginner writing for Thai learners – based on Learners' demand survey. *Culture and Convergence*, 41(3), 557-586.
<https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE08748678>
- Sukying, A. (2021). Choices of language learning strategies and English proficiency of EFL university learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 59–87. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/253261>
- Thammachai, S. (2001). *한국어 쓰기 지도에 관한 연구: 태국인 학습자의 오류를 중심으로* [A study on Korean writing instruction: focussing on errors of Thai learners] [Master's thesis, Seoul National University]. RISS 10.23170/snu.000000065874.11032.0000838

- Wang, G. Q. (2023). Natural language analysis of Korean texts of AI-based chatbots and exploration of Korean education utilization: Focusing on ChatGPT and New Bing. *Culture and Convergence*, 45(5), 1–17.
<https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE11889369>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.

แนวทางการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนา:
กรณีศึกษาจากมหาปรีนิพพานสูตร
THE GUIDELINE TO THE PROSPERITY AND THE STABILITY OF BUDDHISM:
A CASE STUDY FROM THE MAHĀPARINIBBĀNA SUTTA

วีรยุทธ เกิดในมงคล

Weerayut Kerdnaimongkol

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

weerayut@g.swu.ac.th

Received: 15 March 2026

Revised: 22 June 2026

Accepted: 28 June 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้เกี่ยวกับมหาปรีนิพพานสูตรซึ่งเป็นพระสูตรที่วางแนวทางสร้างความเจริญของพระพุทธศาสนา โดยวางบทบาทของพระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นศาสดา มีหลักมหาปเทศ 4 เป็นหลักการสำหรับตรวจสอบการกล่าวอ้างธรรมวินัยให้มีความถูกต้องชัดเจน ทั้งยังมีหลักธรรมหลายหมวดที่กำกับคุณสมบัติของพระภิกษุ เช่น ภิกขุอุปหานิยธรรม หรือหลักธรรมเรื่องแวนธรรม เพื่อให้ภิกษุใช้ตรวจสอบตนเอง นอกจากนี้ยังเสนอให้การปฏิบัติตามพระธรรมคำสอนเป็นการบูชาที่ยอดเยี่ยม เพื่อให้เกิดการปฏิบัติตามพระธรรมคำสอนเป็นวิถีชีวิตของพุทธสาวก โดยมีหลักธรรมเรื่องการไม่ประมาทกำกับให้ภิกษุรู้เท่าทันภัยที่อาจจะเกิดขึ้นได้ในอนาคต ทั้งหมดที่กล่าวมานี้จะเกิดขึ้นได้ด้วยการที่พุทธสาวกศึกษาพระธรรมวินัยแล้วนำไปสู่การปฏิบัติใช้ในวิถีชีวิตให้พุทธสาวกมีตนเป็นที่พึ่ง โดยมีเป้าหมายสำคัญที่มุ่งให้เป็นไปเพื่อเกื้อกูลสุขแก่คนหมู่มาก เพื่อบุญเคราะห์ประโยชน์ชาวโลก ซึ่งจะทำให้พระศาสนาสามารถเจริญในใจคนดำรงอยู่ในสังคมสะท้อนถึงคุณค่าของพระธรรมคำสอน เกิดเป็นความเจริญของพุทธศาสนาอย่างแท้จริง

คำสำคัญ: มหาปรีนิพพานสูตร บทบาทของพระธรรมวินัย ความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนา

Abstract

This academic article aims study the Mahaparinibbana Sutta which provides guidance for the flourishing of Buddhism by establishing the role of the Dharma and Vinaya as the teacher. It includes the Mahapadesa 4 as guidelines for verifying the accuracy and clarity of claims regarding the Dharma and Vinaya. Furthermore, there are various categories of teachings that govern the qualities of monks, such as the Bhikkhu Aparihaniyadhamma or the principle of the "mirror of Dharma" for self-examination. It also suggests that practicing the Dharma is the highest form of worship, encouraging the adoption of the teachings as a way of life for Buddhist disciples. The principle of heedfulness guides monks to be aware of potential future dangers. All of this can only be achieved through the study of the Dharma and Vinaya by Buddhist disciples and their application in their lives, enabling them to be self-reliant and ultimately contributing to the well-being of many people and the benefit of the world. This allows the religion to flourish in people's hearts, endure in society, reflect the values of the Dharma teachings, and lead to the true flourishing of Buddhism.

Keyword: The Mahaparinibbana Sutta, the role of the Dharma and Vinaya, the prosperity of Buddhism

บทนำ

สถานการณ์ของสถาบันพระพุทธศาสนาในปัจจุบันประสบปัญหาอันเนื่องด้วยวิกฤติศรัทธาในหลายครั้งหลายคราด้วยเหตุปัจจัยต่าง ๆ ตามบริบทของสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป เช่น พระภิกษุบางกลุ่มไม่ปฏิบัติตามพระธรรมวินัย มุ่งแสวงหาอาภิส เกิดเป็นปัญหาที่กระทบต่อศรัทธา ตลอดจนแนวโน้มที่มีพระบวชใหม่มีจำนวนลดลงจนทำให้พระสงฆ์จำพรรษาไม่เพียงพอหรือไม่มีพระสงฆ์ จึงทำให้มีวัดร้างมากขึ้น การพิจารณาทบทวนพระธรรมคำสอนโดยเฉพาะมหาปริณิพพานสูตร ซึ่งเป็นพระสูตรที่กล่าวถึงคำสอนก่อนที่พระพุทธองค์จะเสด็จดับขันธปรินิพพานน่าจะเป็นประโยชน์ต่อการเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจ เพื่อฝ่าวิกฤติศรัทธาและดำรงคุณค่าของพระพุทธศาสนาให้มีความเจริญมั่นคงเป็นประโยชน์ต่อคนทั้งหลายสืบไป

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สังคมไทยน้อมนำหลักธรรมพระพุทธศาสนามาใช้ ทั้งในการจัดระเบียบสังคม และการปกครองบ้านเมือง เพื่อสร้างความเป็นปึกแผ่นมั่นคง โดยนำหลักธรรมมาใช้ในการบริหารปกครอง รวมถึงการ

ปกครองตนเองของปัจเจกบุคคล นำไปสู่การสร้างค่านิยมที่ดีงาม ซึ่งเป็นพื้นฐานทางด้านศีลธรรมและจริยธรรม และเป็นรากฐานของวัฒนธรรมไทยที่ผสมผสานเข้ากับวิถีชีวิต พุทธวิธีที่พระพุทธองค์ใช้ในการสอนคือการมุ่งท้าทายให้เข้ามาศึกษาพิสูจน์ให้เห็นชัดเจนแจ่มแจ้งเหมือนงูไปดูให้เห็นกับตา ชักจูงใจให้เห็นจริงด้วยตนเอง น้อมรับเอาคำสอนไปปฏิบัติใช้ เราใจให้แก่แล้วกล้า ปลูกให้มีกำลังใจ ไม่ระย่อต่อความเหนื่อยยาก ซื่อโลมใจให้สดชื่น ร่าเริง เพราะมองเห็นคุณประโยชน์ที่จะได้รับการปฏิบัติว่าเป็นประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิต (พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต), 2544, น. 45) คุณูปการของพระพุทธศาสนาที่สำคัญยิ่งคืออธิบายปรากฏการณ์ตามความเป็นจริงว่าสิ่งทั้งหลายอยู่ในกระแสแห่งความเปลี่ยนแปลง เกิดขึ้น ตั้งอยู่ และดับไปตามเหตุปัจจัยที่ปรุงแต่งอิงอาศัยกัน เมื่อผู้คนได้เห็นว่าพระธรรมคำสอนนำมาซึ่งทางแห่งการดับทุกข์ได้ ชนเหล่านั้นยิ่งน้อมนำศรัทธาให้ช่วยกันสืบต่อพระศาสนาเพื่อประโยชน์ของชนทั้งหลาย แต่ในปัจจุบันเกิดการเปลี่ยนแปลงทางสภาพเศรษฐกิจและสังคม ซึ่งกระทบต่อวิถีชีวิตและความเป็นอยู่ของผู้คน และความบีบคั้นจากการเปลี่ยนแปลงนำมาซึ่งปัญหาหลากหลายมิติ ส่งผลให้เกิดวิกฤติศรัทธา ซึ่งกระทบต่อสังคมสงฆ์และสันคณความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาที่สืบเนื่องมาอย่างยาวนาน

เมื่อได้ศึกษามหาปรินิพพานสูตร ซึ่งเล่าเหตุการณ์ในช่วงเวลาเสด็จปรินิพพานของพระพุทธเจ้า รวมถึงการแสดงพระธรรมเทศนาต่าง ๆ และพิจารณาลงไปในรายละเอียด ทำให้เห็นว่า หลักธรรมในหลายๆ เหตุการณ์มีความเกี่ยวพันเชื่อมโยงกับประเด็นในเรื่องการสืบต่อความเจริญของพระศาสนาอย่างยิ่ง เช่น เมื่อพระพุทธองค์ทรงตรัสกับพระยามารในการที่พระพุทธองค์จะทรงปลงอายุสังขาร(ที.ม.(ไทย)10/168/113-116) ก็มีเนื้อหาเกี่ยวพันกับความเจริญตั้งมั่นของพระพุทธศาสนา หรือเมื่อคราวที่พระพุทธองค์ทรงมีพระดำรัสกับพระอานนท์และภิกษุทั้งหลายในกรุงเวสาลี หลังจากที่พระองค์ทรงปลงอายุสังขารได้แสดงเนื้อหาว่า ด้วยหนทางที่จะทำให้พระพุทธศาสนาจะพึงตั้งมั่นดำรงอยู่ได้นาน(ที.ม.(ไทย)10/184/130-131) หลักธรรมหลายเรื่องในพระสูตรนี้ล้วนแต่พิจารณาได้ว่า มีความสอดคล้องเชื่อมโยงกันในเรื่องการสร้าง ความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาให้ดำรงสืบไปทั้งสิ้น

ในแง่นี้ทำให้ผู้เขียนเห็นว่า มหาปรินิพพานสูตรไม่ได้เป็นเพียงพระสูตรที่บันทึกเหตุการณ์การเสด็จปรินิพพานของพระพุทธเจ้าเท่านั้น แต่มีนัยที่สำคัญต่อการจัดวางแนวทางให้พระพุทธศาสนามีความเจริญมั่นคง ผู้เขียนจึงต้องการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์หลักการสำคัญในการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาจากหลักธรรมคำสอนที่ปรากฏในมหาปรินิพพานสูตร เพื่อเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาในปัจจุบันให้พระพุทธศาสนาได้ยังประโยชน์เพื่ออนุเคราะห์เกื้อกูลประโยชน์สุขแก่ชนทั้งหลายตามพุทธปณิธานของพระบรมศาสดาเป็นสำคัญ

มหาปรินิพพานสูตร

มหาปรินิพพานสูตรเป็นพระสูตรสำคัญในพระสูตรตันตปิฎก ที่ขนิทาย มหาวรรค โดยความหมายของชื่อเรื่องว่า มหาปรินิพพาน หมายถึง การเสด็จดับขันธปรินิพพานที่ยิ่งใหญ่ พระสูตรนี้เป็นพระสูตรที่มีเนื้อหาขนาดยาวเพราะเล่าเหตุการณ์สำคัญต่างๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาประมาณ 3 เดือนนับตั้งแต่ต้นเรื่องจนจบถึงการแบ่งพระบรมสารีริกธาตุของพระพุทธเจ้านำไปบรรจุสถูปบูชาพระบรมธาตุตามแคว้นต่าง ๆ

ลำดับเนื้อเรื่องให้ความสำคัญกับเหตุการณ์การเสด็จปรินิพพานของพระพุทธองค์เป็นแกนหลักในการเล่าเรื่อง และในบทสนทนาระหว่างพระพุทธองค์กับพระอานนท์แสดงถึงหลักธรรมคำสอนที่สามารถนำมาใช้เป็นแนวทางสำหรับการจัดการองค์การสงฆ์หลังจากที่พระพุทธองค์ปรินิพพานเพื่อเป็นแนวทางในการสร้างความเจริญให้มั่นคงดำรงต่อไป ดังที่พระผู้มีพระภาคทรงมีพระปัจฉิมวาจาว่า “ภิกษุทั้งหลาย บัดนี้เราขอเตือนเธอทั้งหลาย สังขารทั้งหลายมีความเสื่อมไปเป็นธรรมดา เธอทั้งหลายจงทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาทเถิด” (ที.ม.(ไทย)10/185/131) ข้อความนี้เป็นพุทธพจน์จากมหาปรินิพพานสูตรที่มักยกขึ้นมาเมื่อกล่าวถึงคำสอนสำคัญของพระพุทธศาสนาเช่นเดียวกันกับพุทธพจน์ที่พระพุทธองค์ตรัสไว้ว่า “ธรรมและวินัยที่เราแสดงแล้วบัญญัติแล้วแก่เธอทั้งหลาย หลังจากเราล่วงลับไป ก็จะเป็นศาสดาของเธอทั้งหลาย”(ที.ม.(ไทย)10/216/164) นัยของข้อความที่ยกมาเหล่านี้นำมาสู่การศึกษามหาปรินิพพานสูตรในฐานะที่เป็นเสมือนพินัยกรรมที่จัดวางแนวทางในการสร้างความเจริญมั่นคงให้กับพระพุทธศาสนาไว้เพื่อที่พระธรรมคำสอนเหล่านี้จะได้เป็นตัวแทนของพระองค์ในการช่วยเหลือสรรพสัตว์ให้หลุดพ้นจากความทุกข์ได้ต่อไปแม้จะทรงเสด็จดับขันธปรินิพพานแล้ว

รูปแบบและลักษณะของมหาปรินิพพานสูตร

ในบทนำพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ให้ข้อสันนิษฐานว่า พระสูตรนี้พระธรรมสังคากาจารย์ครั้งปฐมสังคายนาจัดทำขึ้น¹ พระสูตรมีลักษณะเป็นบันทึกเล่าเหตุการณ์ผสมผสานกับบทสนทนาที่เป็นพระธรรมคำสอนระหว่างพระพุทธองค์และสาวกในแต่ละช่วงเหตุการณ์ โดยมีเทศนาหัวข้อธรรมต่าง ๆ ประกอบในบทสนทนาระหว่างการเดินทางของพระพุทธองค์จากกรุงราชคฤห์ผ่านบ้านเมืองสถานที่ต่างๆ จนถึงเมืองกุสินารา

เนื้อหาของบางเหตุการณ์ในพระสูตรบางเรื่องมีลักษณะไม่จบความเมื่อเทียบกับเนื้อความในอีกพระสูตรหนึ่งที่กล่าวถึงเหตุการณ์เดียวกันแต่มีเนื้อความยาวกว่าและเล่าเรื่องเหตุการณ์จนจบตอนนั้นๆ เช่นตอนที่พระสารีบุตรบันลือสีหนาทในมหาปรินิพพานสูตร(ที.ม.(ไทย)10/145/90-92) เทียบกับในสัมปสาทนียสูตรซึ่งว่าด้วยความเลื่อมใสในพระผู้มีพระภาคมีเนื้อความที่กล่าวถึงเหตุการณ์เดียวกันแต่ในสัมปสาทนีย

¹ โปรดดู บทนำของพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เล่ม 10 (มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2539, น.23)

สูตรเล่าเรื่องจบสมบูรณ์ความกว่า(ที.ปา.(ไทย)11/141-163/103-124) รวมถึงการแสดงเรื่องความเป็นมาของเมืองกุสินาราในมหาสุทฺตสนสูตรก็เป็นเสมือนส่วนขยายความของการเล่าเรื่องพระเจ้ามหาสุทฺตสนในมหาปรินิพพานสูตร ทั้งนี้ในมหาปรินิพพานสูตรการเล่าเหตุการณ์บางตอนบางหัวข้อธรรมมีการอธิบายลงรายละเอียด แต่บางหัวข้อมีลักษณะเป็นการประมวลเฉพาะหัวข้อ เช่นเรื่อง ศีล สมาธิ ปัญญา รวมถึงตอนที่แสดงเรื่องธรรมที่พระพุทธองค์ทรงแสดงแล้วเพื่อความรู้ยิ่ง(อภิญาเทสิตธรรม)ก็เฉพาะหัวข้อ แต่ก็ยังเป็นหัวข้อธรรมที่สำคัญยิ่ง เพราะเมื่อรวมหัวข้อธรรมทั้งหมดก็จะหมายถึงเป็นโพธิปักขิยธรรม 37 นั่นเอง

หลักธรรมบางเรื่องมีลักษณะที่เป็นการยกเนื้อความมาแต่มีลักษณะที่พัฒนาให้เนื้อความในหัวข้อธรรมนั้นๆ กระชับกว่าอีกทีหนึ่ง เช่น หลักธรรมเรื่องมหาปเทสสามารถเทียบเคียงได้กับวิธีการตรวจสอบใคร่ครวญอรรถและพยัญชนะที่พระพุทธองค์ทรงแสดงต่อพระจุนทะในปาสาทิกสูตร(ที.ปา.(ไทย)11/177-181/138-140) หรือเรื่องราวที่แสดงถึงความบริบูรณ์พรหมจรรย์ของพระองค์ก็เป็นเนื้อความที่สอดคล้องกับปาสาทิกสูตรด้วยเช่นกัน ตลอดจนคำสอนเรื่องความไม่ประมาทก็เป็นหัวข้อธรรมที่มีปรากฏคำสอนอย่างละเอียดในพระสูตรอื่นซึ่งในมหาปรินิพพานสูตรมิได้อธิบายลงรายละเอียดของหัวข้อธรรม การกล่าวถึงหัวข้อธรรมที่ปรากฏแม้จะมีลักษณะสั้นกระชับ แต่เมื่อมีความเชื่อมโยงอย่างมีนัยสำคัญกับหัวข้อธรรมนั้นๆ ในพระสูตรอื่นๆ ที่มีหัวข้อธรรมเดียวกัน ในแง่การศึกษาครั้งนี้จะพยายามศึกษารายละเอียดโดยเทียบเคียงกับหัวข้อธรรมนั้นเพื่อให้สามารถเข้าใจบริบทความหมายและความสำคัญอย่างชัดเจน

ลำดับเหตุการณ์สำคัญในมหาปรินิพพานสูตรโดยย่อ

ในเบื้องต้นนี้จะขอเสนอลำดับเหตุการณ์สำคัญที่ผู้เขียนเรียบเรียงโดยย่อจากมหาปรินิพพานสูตรพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เพื่อให้เห็นความเป็นไปของเรื่องราวในมหาปรินิพพานสูตร เริ่มต้นตั้งแต่ครั้งพระพุทธองค์ทรงประทับอยู่ที่แคว้นมคธ แล้วเสด็จจาริกผ่านแคว้นต่างๆ ไปถึงกรุงกุสินารอันเป็นสถานที่แสดงธรรมครั้งสุดท้ายแล้วเสด็จดับขันธปรินิพพานจนจบถึงเหตุการณ์การแบ่งแจกพระบรมสารีริกธาตุ² ดังนี้

วัสสการพราหมณ์เข้าเฝ้า

มหาปรินิพพานสูตรเริ่มต้นเรื่องด้วยการเล่าเหตุการณ์เมื่อครั้งพระพุทธองค์ประทับอยู่ที่ภูเขาคิชฌกูฏ เขตกรุงราชคฤห์ ขณะนั้นพระเจ้าอชาตศัตรูแห่งแคว้นมคธปรารถนาจะทำศึกกับพวกเจ้าวัชชีแห่งแคว้นวัชชี จึงรับสั่งให้วัสสการพราหมณ์เข้าเฝ้าพระผู้มีพระภาคเพื่อกราบทูลถามเรื่องที่พระเจ้าอชาตศัตรูจะเสด็จ

² ลำดับเหตุการณ์โดยย่อของมหาปรินิพพานสูตรในหัวข้อ 2.2 นี้ ผู้เขียนเรียบเรียงจาก พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาลัย เล่ม 10 (มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2539, น.77-180)

ไปปราบแคว้นวัชชี พระผู้มีพระภาคจึงได้ตรัสถามพระอานนท์ว่า พวกเจ้าวัชชียังปฏิบัติตามคำสอนเรื่องราช
อปริหานิยธรรม 7 ประการอยู่หรือไม่ พระอานนท์ทูลตอบว่า พวกเจ้าวัชชียังปฏิบัติตามคำสอนอยู่ จึงทรง
พยากรณ์ว่า ตราบใดที่พวกเจ้าวัชชียังปฏิบัติตามราชอปริหานิยธรรมทั้ง 7 ประการ พวกเจ้าวัชชีก็จะมีแต่
ความเจริญ วัสสการพราหมณ์จึงกราบทูลว่า พระเจ้าอชาตศัตรูไม่ควรทำสงครามกับพวกเจ้าวัชชี นอกจาก
ใช้วิธีการทางทูตหรือไม่ก็ทำให้แตกสามัคคีกัน หลังจากที่วัสสการพราหมณ์กลับไป พระผู้มีพระภาคให้พระ
อานนท์เรียกประชุมสงฆ์ที่พำนักอยู่ในกรุงราชคฤห์ในขณะนั้น และเทศนาเรื่องภิกขุอปริหานิยธรรม แสดง
หลักธรรมในเรื่องการไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไปรวม 6 หมวด

พระสารีบุตรแสดงความเลื่อมใสต่อพระผู้มีพระภาค

ต่อมาพระผู้มีพระภาคเสด็จประทับที่ป่าวาริภัมพวัน พระสารีบุตรเข้าเฝ้าพระผู้มีพระภาค กล่าว
แสดงความเลื่อมใสที่มีต่อพระผู้มีพระภาคว่า ไม่เคยมีสมณะหรือพราหมณ์อื่นใดที่จะมีปัญญาในทางพระ
สัมโพธิญาณยิ่งกว่าพระผู้มีพระภาค เมื่อพระพุทธองค์ทรงท้วงติงว่า พระสารีบุตรไม่มีเจโตปริยญาณ ไม่
สามารถรู้วาระจิตในพระพุทธเจ้าทั้งหลายทั้งในอดีต อนาคต และปัจจุบัน พระสารีบุตรทูลว่า ท่านใช้วิธีการ
อนุมาน โดยอาศัยองค์ธรรม 3 หมวด คือ นิรวรณ 5 สติปัฏฐาน 4 และโพชฌงค์ 7 เป็นเครื่องมืออนุมาน

พระผู้มีพระภาคเสด็จต่อไปยังป่ากุลิกาม แคว้นมคธ ทรงแสดงธรรมเรื่องโทษของผู้ที่สละและอานิสส
ของผู้มีศีล และเมื่อพระผู้มีพระภาคทรงนำภิกษุสงฆ์หมู่ใหญ่มาถึงนาทิกคาม ทรงตอบคำถามของพระ
อานนท์เรื่องคติและอภิสมปรายภพของพุทธบริษัทของหมู่บ้านนั้นที่ล่วงลับแล้วพระพุทธองค์จึงทรงแสดง
ธรรมเรื่อง แว่นธรรม เพื่อให้พุทธบริษัทใช้เป็นหลักพิจารณาพยากรณ์ตัวเองได้ว่าสันเหตุให้ไปเกิดในทุคติ
หรือไม่

พระพุทธองค์ทรงปลงพระชนมายุสังขาร

ขณะที่พระผู้มีพระภาคทรงจำพรรษาที่เวฬุคามเกิดอาการพระประชวรอย่างรุนแรง ทรงอดกลั้นใช้
ความเพียรขับไล่อาการอาพาธ อาการประชวรจึงสงบลง เมื่อพระอานนท์เข้าไปเฝ้าพระผู้มีพระภาค กราบท
ูลถึงความเบาใจ พระผู้มีพระภาคทรงแสดงธรรมว่า พระองค์ไม่มีอาจริยมุจฺจฺฐิ(กำมือของอาจารย์) ซึ่ง
หมายความว่าธรรมที่พระองค์แสดงแล้วไม่มีในไม่มีนอกในเรื่องธรรมทั้งหลาย พระผู้มีพระภาคทรงแสดง
ธรรมให้พวกภิกษุสงฆ์มีตนเป็นที่พึ่ง ครั้นในเวลาเช้าวันต่อมา เมื่อพระผู้มีพระภาคเรียกพระอานนท์มาตรัส
ในเชิงที่เป็นโอกาสแก่พระอานนท์ให้อาราธนาพระองค์ดำรงพระชนม์อยู่ต่ออย่างพึงเสด็จปรินิพพาน
แต่พระอานนท์ไม่อาจจะรู้ทันจึงไม่ได้กราบทูลขอพระผู้มีพระภาคให้ดำรงพระชนม์ชีพอยู่ตลอดกับ

เมื่อพระอานนท์ลาจากไปไม่นาน มารได้เข้าไปกราบทูลให้พระผู้มีพระภาคปรินิพพาน โดยอ้างถึง
พระวจาเมื่อแรกตรัสรู้ พระผู้มีพระภาคได้ตอบมารว่า ในอีก 3 เดือนพระองค์จะปรินิพพาน ต่อมาทรงเล่า

เรื่องการที่จะทรงปรินิพพานแก่พระอานนท์แล้วทรงเรียกประชุมสงฆ์ที่พำนักอยู่ในกรุงเวสาลี ทรงแสดงธรรมให้ภิกษุทั้งหลายฟังศึกษาเรียนรู้ซึ่งธรรมที่พระองค์ได้แสดงแล้ว และทรงแสดงสังเวชนียธรรมให้ภิกษุสงฆ์ทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาท แล้วทรงแจ้งการปรินิพพานของพระองค์แก่เหล่าภิกษุสงฆ์

หลักมหาปเทศ 4 ประการ

ในวันต่อมาพระผู้มีพระภาคเสด็จออกเดินทางจากกรุงเวสาลีพร้อมด้วยภิกษุสงฆ์ไปยังภัณฑุคาม หัตถิคาม อัมพคาม ชัมพูคาม จนถึงโกคณครแล้วประทับที่อาสนันทเจดีย์ ทรงแสดงมหาปเทศ 4 ประการ เพื่อเป็นหลักในการสอบเทียบพระธรรมวินัยกับคำที่กล่าวอ้างว่าเป็นคำสอนของพระศาสดา

พระผู้มีพระภาคเสวยสุกรมัททวะ

ต่อมา พระผู้มีพระภาคได้เสด็จไปยังกรุงปาวา ประทับที่อัมพวันของนายจุนทกัมมารบุตร โดยทรงรับนิมนต์ของนายจุนทกัมมารบุตรไปเสวยพระกระยาหารพร้อมด้วยภิกษุสงฆ์ หลังจากพระผู้มีพระภาคเสวยสุกรมัททวะซึ่งนายจุนทกัมมารบุตรจัดเตรียมไว้ เกิดพระประชวรลงพระบังคนหนักเป็นโลหิต พระองค์ทรงอดกลั้นทุกขเวทนาไว้แล้วรับสั่งเรียกพระอานนท์เดินทางต่อเพื่อไปกรุงกุสินารา

พระผู้มีพระภาคเสด็จไปยังควงไม้สาละ

พระผู้มีพระภาคพร้อมด้วยหมู่ภิกษุสงฆ์เดินทางข้ามฝั่งแม่น้ำหิรัญญูดีเข้ากรุงกุสินารา พระอานนท์ช่วยตั้งเตียงระหว่างใต้ต้นสาละซึ่งกำลังผลิดอกนอกฤดูกาล ตรัสแสดงธรรมเรื่องการปฏิบัติบูชาว่าเป็นการบูชาพระองค์อย่างแท้จริง ต่อจากนั้นพระอานนท์กราบทูลว่า เมื่อพระผู้มีพระภาคเสด็จล่องลับไป ภิกษุทั้งหลายจะไม่ได้พบพระผู้มีพระภาค ทรงตรัสแนะว่า กุลบุตรควรไปดูสังเวชนียสถาน 4 ตำบล เพื่อระลึกถึงการประสูติ ตรัสรู้ ประกาศธรรมจักร และปรินิพพานของพระพุทธองค์

พระอานนท์ทูลถามเรื่องข้อพึงปฏิบัติต่อสตรี การปฏิบัติต่อสรีระของพระองค์ การปฏิบัติต่อพระบรมศพ พระผู้มีพระภาคตรัสอธิบายตอบแล้วให้พระอานนท์เข้าไปกรุงกุสินาราแจ้งเรื่องการจะปรินิพพานของพระองค์แก่เจ้ามัลละทั้งหลายผู้ครองกรุงกุสินารา

เมื่อสุภัททปริพาชกทราบข่าวพระสมณโคดมจะปรินิพพานจึงเดินทางไปขอเข้าเฝ้าพระผู้มีพระภาค แต่พระอานนท์กล่าวห้าม พระผู้มีพระภาคทรงได้ยินถ้อยคำเจรจาจึงรับสั่งให้สุภัททะเข้าเฝ้า ทรงแสดงธรรมแก่สุภัททปริพาชกว่า ถ้าภิกษุเป็นอยู่โดยชอบโลกจะไม่พึงว่างจากพระอรหันต์ สุภัททปริพาชกเกิดความเลื่อมใสขอบรรพชา

พระปัจฉิมวาจา

ต่อมาพระผู้มีพระภาครับสั่งเรียกพระอานนท์มาตรัสว่าหลังจากพระองค์ล่วงลับไปแล้วทรงบัญญัติให้
ธรรมและวินัยที่ทรงแสดงแล้วเป็นศาสดาของภิกษุทั้งหลาย พระผู้มีพระภาครับสั่งเรียกภิกษุทั้งหลายมา
เพื่อให้ภิกษุถามข้อสงสัยในเรื่องพระพุทธรูป พระธรรม พระสงฆ์ มรรค หรือในข้อปฏิบัติ ทรงตรัสถามถึง 3 ครั้ง
เมื่อหมู่ภิกษุไม่แสดงว่ามีข้อเคลือบแคลงแสดงความสงสัยในเรื่องใด ทรงตรัสแสดงปัจฉิมวาจาให้ภิกษุ
ทั้งหลายจงทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาท จากนั้นพระผู้มีพระภาคทรงเข้าฌานแล้วเสด็จดับขันธปริ
นิพพาน เมื่อพระองค์เสด็จดับขันธปรินิพพานแล้ว พระอนุรุทธะจึงให้พระอานนท์เข้าไปยังกรุงกุสินาราเพื่อ
แจ้งการปรินิพพานของพระผู้มีพระภาคแก่เจ้ามัลละทั้งหลาย

เมื่อถึงเวลาจะจุดไฟที่จิตกาธานของพระผู้มีพระภาค แต่ไม่อาจจะจุดไฟติดได้ พระอนุรุทธะจึงแจ้งว่า
พวกเทวดามีความประสงค์ให้รอพระมหากัสสปะและภิกษุสงฆ์ซึ่งกำลังเดินทางมา จนเมื่อพระมหากัสสปะ
เข้าไปยังมกุฏพันธนเจดีย์ได้ถวายอภิวาทพระยุคลบาทของพระผู้มีพระภาคพร้อมด้วยหมู่ภิกษุแล้ว
จิตกาธานของพระผู้มีพระภาคได้ติดไฟลุกโผลงขึ้นเอง

การแบ่งพระบรมสารีริกธาตุ

พระราชานุญาตต่าง ๆ ประสงค์จะได้ส่วนแบ่งพระบรมสารีริกธาตุ แต่พวกเจ้ามัลละไม่ยอมให้
ส่วนแบ่งพระบรมสารีริกธาตุ โทณพราหมณ์จึงเจรจาโดยอ้างหลักขนัตติธรรมของพระพุทธองค์ ทุกฝ่ายจึงตกลง
แบ่งพระบรมสารีริกธาตุและพระอังคาร แล้วนำไปสร้างพระสถูปบรรจุพระบรมสารีริกธาตุเพื่อการบูชา
ตามแคว้นต่าง ๆ

ลักษณะความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาที่ปรากฏในมหาปรินิพพานสูตร³

การเริ่มต้นพระสูตรโดยการเล่าเรื่องความปรารถนาของพระเจ้าอชาตศัตรูที่จะปราบแคว้นวัชชีซึ่ง
นำไปสู่การแสดงหลักธรรมเรื่องภิกษุอุปหานิยธรรม ซึ่งว่าด้วยการไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไป
รวมถึงในตอนท้ายที่พญามารมากราบทูลขอให้พระผู้มีพระภาคเสด็จปรินิพพานโดยอ้างถึงพระวาจาที่แสดง
เงื่อนไขของการปรินิพพานเมื่อแรกตรัสรู้ “จะทรงปรินิพพาน เมื่อพุทธบริษัทและพรหมจรรย์ของพระองค์
บริบูรณ์ กว้างขวาง แพร่หลาย รู้จักกันโดยมาก มั่นคงดีแล้ว” (ที.ม. 10/168/113-116) อาจพิจารณาได้ว่า
แสดงถึงความเกี่ยวพันกับการสืบต่อซึ่งความเจริญของพระพุทธศาสนา และเพื่อให้เห็นภาพของความเจริญ

³ เนื้อความในหัวข้อนี้ขยายองค์ประกอบ 4 ลักษณะมาอธิบายความเจริญของพระพุทธศาสนา โดยพัฒนาจาก วีรยุทธ เกิดในมงคล. 2555.

“ข้อพิจารณาเพื่อการอุปถัมภ์และคุ้มครองพระพุทธศาสนาจากหลักธรรมในมหาปรินิพพานสูตร”. วารสารสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย.
7(1-2), 91-112. (ออนไลน์)

ของพระพุทธศาสนาในที่นี้จึงจะแจกแจงลักษณะและองค์ประกอบที่แสดงถึงความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาที่ปรากฏในมหาปริพาณสูตรว่าเป็นไปลักษณะเช่นใด ดังนี้

ความเจริญประการที่ 1 พระผู้มีพระภาคมีคุณลักษณะเป็นพระศาสดา

ลักษณะประการแรกที่แสดงถึงความเจริญของพระพุทธศาสนาในมหาปรินิพพานสูตร คือ การที่พระผู้มีพระภาคมีคุณสมบัติเป็นพระศาสดา ดังที่พระสารีบุตรแสดงความเลื่อมใสกล่าวอสาวิจา(วาจาอย่างองอาจ) บันลือสีหนาทว่า “ข้าพระองค์เลื่อมใสในพระผู้มีพระภาคอย่างนี้ว่า ไม่เคยมี จักไม่มี และย่อมไม่มีสมณะหรือพรหมณ์ผู้อื่น ซึ่งจะมีปัญญาในทางพระสัมโพธิญาณยิ่งกว่าพระผู้มีพระภาค” (ที.ม.(ไทย) 10/145/90) แม้ว่าพระสารีบุตรไม่อาจกำหนดรู้พระทัยของพระผู้มีพระภาคเจ้าทุกพระองค์ในอดีตกาล หรือในอนาคตด้วยเจโตปริยญาณในพระพุทธเจ้าทั้งในอดีต อนาคต และปัจจุบันดังที่พระพุทธองค์ทรงปราม

พระสารีบุตรแจ้งว่าท่านใช้วิธีการอนุมานจากการที่พระสัมมาสัมพุทธเจ้าทุกพระองค์ในอดีตกาลทรงละนิวรณ์ 5 มีพระทัยมั่นคงดีในสติปัฏฐาน 4 ทรงเจริญโพชฌงค์ 7 ตรัสรู้อนุตตรสัมมาสัมโพธิญาณ พร้อมทั้งยังแสดงลักษณะของผู้ที่จะเป็นพระสัมมาสัมพุทธเจ้าทุกพระองค์ในอนาคตกาลว่าก็ต้องทรงละนิวรณ์ 5 มีพระทัยมั่นคงดีในสติปัฏฐาน 4 ทรงเจริญโพชฌงค์ 7 ตรัสรู้อนุตตรสัมมาสัมโพธิญาณ พระสารีบุตรจึงยืนยันว่า พระผู้มีพระภาคในตอนนี้บรรลุองค์ธรรมทั้ง 3 หมวดคือ ทรงละนิวรณ์ 5 มีพระทัยมั่นคงดีในสติปัฏฐาน 4 ทรงเจริญโพชฌงค์ 7 ตรัสรู้อนุตตรสัมมาสัมโพธิญาณ ในแง่นี้พระสารีบุตรจึงได้กล่าวยืนยันความเป็นศาสดาของพระพุทธองค์ เพราะมีคุณลักษณะของผู้ที่เป็นพระอรหันตสัมมาสัมพุทธเจ้าซึ่งประกอบด้วยการบรรลุองค์ธรรมทั้ง 3 ประการ ประการแรก ต้องเป็นผู้ที่ละนิวรณ์ 5 ประการที่สอง มีใจมั่นคงดีในสติปัฏฐาน 4 และประการที่สาม เจริญโพชฌงค์ 7 จึงถือว่าเป็นผู้ตรัสรู้อนุตตรสัมมาสัมโพธิญาณ (ที.ม.(ไทย) 10/145/90-92)

ความเจริญประการที่ 2 พระธรรมที่พระพุทธองค์ทรงแสดงเป็นธรรมที่แสดงไว้ครบถ้วนดีแล้ว

ความเจริญของพระพุทธศาสนาประการต่อมาคือ การแสดงถึงความบริบูรณ์พร้อมของพระธรรมคำสอน เมื่อพระผู้มีพระภาคตรัสว่า “อานนท์ ภิกษุสงฆ์ยังจะหวังได้อะไรในเราอีกเล่า ธรรมที่เราแสดงแล้วไม่มีในไม่มีนอก ในเรื่องธรรมทั้งหลาย ตถาคตไม่มีอาจริยมุจฺจ” (ที.ม.(ไทย) 10/165 /110) ในแง่นี้สามารถพิจารณาได้ว่า พระพุทธองค์ทรงยืนยันว่าทรงสอนธรรมที่เกี่ยวข้องกับการดับทุกข์ทุกประการแล้ว ผู้ที่เรียนรู้หลักธรรมของพระองค์ได้เรียนรู้เหมือนกันหมด ไม่มีการแบ่งแยก และที่สำคัญการที่พระพุทธองค์ยืนยันว่าไม่มีอาจริยมุจฺจ นั้นก็คือ พระองค์ได้สอนทุกสิ่งทุกอย่างไปหมดแล้ว

ในข้อนี้มีอีกเหตุการณ์หนึ่งที่สนับสนุนว่าเรื่องธรรมวินัยที่ได้ทรงสอนแสดงไปแล้วนั้นเป็นสิ่งที่แจ่มแจ้ง ชัดเจน ปราศจากข้อเคลือบแคลงสงสัย ดังเหตุการณ์ในตอนก่อนที่จะเสด็จดับขันธ ที่พระผู้มีพระภาค

ทรงรับสั่งเรียกภิกษุทั้งหลายมาตรัสว่า “ถ้าภิกษุแม้เพียงรูปเดียวพึงมีความสงสัยหรือความเคลือบแคลงใน พระพุทธรูป พระธรรม พระสงฆ์ มรรค หรือในปฏิบัติ เธอทั้งหลายจงถามเถิด แม้พระพุทธรูปองค์ทรงตรัสถามถึง 3 ครั้ง แต่ภิกษุเหล่านั้นได้นิ่งเงียบ พระผู้มีพระภาครับสั่งกับภิกษุเหล่านั้นว่า “ถ้าเธอทั้งหลายไม่กล้าถาม เพราะความเคารพในศาสดา ก็ขอให้ภิกษุผู้เป็นเพื่อนบอก(ความสงสัย) แก่ภิกษุผู้เป็นเพื่อนให้(ถาม)ก็ได้ แต่ เมื่อพระผู้มีพระภาคตรัสอย่างนี้ ภิกษุเหล่านั้นได้นิ่งเงียบ” (ที.ม.(ไทย) 10/217/165-166) สิ่งที่สามารถ ยืนยันได้จากเนื้อความในตอนนี้เป็นคือ แม้ภิกษุเพียงรูปเดียวก็ไม่ได้มีความสงสัยความเคลือบแคลงในพระพุทธรูป พระธรรม พระสงฆ์ มรรค หรือในปฏิบัติ เหตุการณ์ในตอนนี้เป็นอีกสิ่งที่ยืนยันว่า พระพุทธศาสนาในช่วง เวลานั้นมีความเจริญด้วยพระธรรมวินัยที่ครบถ้วนชัดเจน

ความเจริญประการที่ 3 พุทธสาวกมีคุณสมบัติสมบูรณ์แล้ว

ความเจริญของพระพุทธศาสนาประการต่อมาคือ ความเจริญองงามของพุทธสาวกที่มีคุณสมบัติ สมบูรณ์พร้อม เมื่อมารกราบทูลให้พระผู้มีพระภาคเจ้าเสด็จปรินิพพานได้อ้างถึงพระวาจาของพระพุทธเจ้า เมื่อแรกตรัสรู้ที่เป็นเหมือนข้อตกลงว่า พระพุทธรูปองค์จะทรงปรินิพพานด้วยเงื่อนไขที่ว่าด้วยคุณสมบัติของ พุทธสาวก พระพุทธรูปองค์จะยังไม่ปรินิพพานตราบเท่าที่ ภิกษุ ภิกษุณี อุบาสก อุบาสิกา ผู้เป็นสาวก สาวิกา “...ยังไม่เฉียบแหลม ไม่ได้รับการแนะนำ ไม่แก่ล้า ไม่เป็นพหูสูต ไม่ทรงธรรม ไม่ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ ธรรม ไม่ปฏิบัติชอบ ไม่ปฏิบัติตามธรรม เรียนกับอาจารย์ของตนแล้ว แต่ก็ยังบอก แสดง บัญญัติ กำหนด เปิดเผย จำแนก ทำให้ง่ายไม่ได้ ยังแสดงธรรมมีปาฏิหาริย์ปราบปรามปรวาท ที่เกิดขึ้นให้เรียบร้อยโดยชอบธรรม ไม่ได้” (ที.ม.(ไทย) 10/168/113-115)

จากนั้น มารจึงได้ยืนยันว่า ในเวลานี้ภิกษุทั้งหลาย ภิกษุณีทั้งหลาย อุบาสกทั้งหลาย อุบาสิกา ทั้งหลาย ผู้เป็นสาวก สาวิกา ของพระผู้มีพระภาคเป็นผู้เฉียบแหลม ได้รับการแนะนำ แก่ล้า เป็นพหูสูต ทรงธรรม ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรม เรียนกับอาจารย์ของตนแล้วก็บอก แสดง บัญญัติ กำหนด เปิดเผย จำแนก ทำให้ง่ายได้ แสดงธรรมมีปาฏิหาริย์ปราบปรามปรวาทที่เกิดขึ้นให้เรียบร้อยโดย ชอบธรรมได้ เหตุการณ์ในตอนนี้อาจยืนยันความเจริญของพระพุทธศาสนาได้ว่ามีความเจริญถึงขั้นแล้ว ด้วยพุทธสาวกที่ประกอบด้วยคุณสมบัติพร้อมดีดังที่แสดงแล้ว

ความเจริญประการที่ 4 พระศาสนามีความมั่นคง กว้างขวาง แพร่หลาย

ลักษณะบ่งชี้ความเจริญของพระพุทธศาสนาอีกประการหนึ่งที่ปรากฏในมหาปรินิพพานสูตร คือ ลักษณะที่แสดงถึงการที่ได้เผยแผ่ออกไป และได้รับการยอมรับในสังคม ในเงื่อนไขประการสุดท้ายที่พระ พุทธรูปองค์ทรงกำหนดไว้ก่อนที่จะปรินิพพานคือ ความต้องการที่จะให้พรหมจรรย์(ศาสนา)ของพระองค์ บริบูรณ์ กว้างขวาง แพร่หลาย รู้จักกัน โดยมาก มั่นคงดี กระทั่งเทวดาและมนุษย์ทั้งหลายประกาศได้ดีแล้ว

ซึ่งในข้อนี้ พระสูตรยกข้อความที่พระพุทธองค์ได้ตรัสกับมาร และมารได้ยืนยันว่า “ข้าแต่พระองค์ผู้เจริญ ก็เวลานี้ พรหมจรรย์ของพระผู้มีพระภาคบริบูรณ์ กว้างขวาง แพร่หลาย รู้จักกัน โดยมาก มั่นคงดี กระทั่งเทวดาและมนุษย์ทั้งหลายประกาศได้ดีแล้ว” (ที.ม. (ไทย)10/168/116)

สรุปลักษณะความเจริญมั่นคงของพุทธศาสนาที่ปรากฏในมหาปรินิพพานสูตร

การกล่าวถึงพระพุทธศาสนาในฐานะที่เป็นพรหมจรรย์ที่บริบูรณ์ กว้างขวาง แพร่หลาย รู้จักกัน โดยมาก มั่นคงดี แสดงให้เห็นถึงความเจริญของพระพุทธศาสนา เพราะประกอบไปด้วย 1) พระผู้มีพระภาคมีคุณลักษณะเป็นพระศาสดาเป็นผู้ตรัสรู้้อนุตรสัมมาสัมโพธิญาณ 2) พระธรรมวินัยที่พระพุทธองค์ทรงแสดงเป็นธรรมที่แสดงไว้ครบถ้วนไม่มีปิดบัง พุทธสาวกในเวลานั้นปราศจากความเคลือบแคลงสงสัย 3) พุทธสาวกอันประกอบไปด้วย ภิกษุสาวก ภิกษุณีสาวก อุบาสกสาวก อุบาสิกาสาวก พุทธสาวกมีคุณสมบัติสมบูรณ์แล้วพุทธบริษัทเป็นผู้เฝ้ายามแลเหลม ได้รับการแนะนำ แก่ล้าแก่ สาวกเป็นผู้ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรมในธรรมนั้น จึงบรรลุธรรมอันเกษม กล่าวพระสัทธรรมได้โดยชอบ แสดงธรรมมีปาฏิหาริย์ ปราบปรปวาทที่เกิดขึ้นให้เรียบร้อยโดยชอบธรรมได้ 4) ความเจริญประการสุดท้ายแสดงถึงการที่พระธรรมคำสอนที่ได้เผยแผ่ไป มีความตั้งมั่น กว้างขวาง เป็นที่รู้จักกันแพร่หลาย โดยลักษณะองค์ประกอบเหล่านี้เป็นความเจริญที่เกิดจากการที่แต่ละข้อเป็นเหตุปัจจัยเกิดขึ้นอิงอาศัยกัน สนับสนุนให้เกิดความเจริญแก่พระพุทธศาสนาเป็นสำคัญ

แนวทางสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาในมหาปรินิพพานสูตร

เมื่อได้พิจารณาถึงลักษณะที่แสดงถึงความเจริญของพระพุทธศาสนาในมหาปรินิพพานสูตรแล้ว ในหัวข้อนี้จะพยายามแสดงให้เห็นถึงคำสอนต่างๆ ที่มีส่วนสำคัญในการสร้างความเจริญของพระพุทธศาสนาให้ดำรงสืบเนื่องอยู่หลังจากการปรินิพพานของพระพุทธองค์ โดยจะเริ่มจากการทำความเข้าใจบทบาทของพระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นศาสดา ความสำคัญของหลักมहाปเทศ4 อันเป็นหลักการสำหรับตรวจสอบความถูกต้องเมื่อมีการอ้างพระธรรมวินัย ตลอดจนหลักธรรมสำคัญที่กำกับคุณสมบัติของพระภิกษุในการทำหน้าที่ของพุทธบริษัทด้วยความตระหนักถึงเป้าหมายที่เป็นไปเพื่อความเจริญของพระพุทธศาสนา

บทบาทของพระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นศาสดา

มหาปรินิพพานสูตรแสดงความสำคัญของพระธรรมวินัยโดยเมื่อพระพุทธเจ้าในฐานะที่เป็นพระศาสดาจะปรินิพพาน ทรงกำหนดบทบาทให้กับพระธรรมวินัยบนสถานะใหม่ คือ การเป็นพระศาสดา ดังที่แสดงไว้ในพระปัจฉิมวาจาของพระพุทธเจ้า เมื่อพระผู้มีพระภาครับสั่งเรียกท่านพระอานนท์มาตรัสว่า “อานนท์ บางที

พวกเธออาจจะคิดว่า “ปาพจน์มีพระศาสดาล่วงลับไปแล้ว พวกเราไม่มีพระศาสดา” ข้อนี้พวกเธอไม่พึงเห็นอย่างนั้น ธรรมและวินัยที่เราแสดงแล้วบัญญัติแล้วแก่เธอทั้งหลาย หลังจากเราล่วงลับไป ก็จะเป็นศาสดาของเธอทั้งหลาย...” (ที.ม.(ไทย) 10/216 /164) พุทธดำรัสนี้แสดงถึงบทบาทของพระธรรมวินัยอันสำคัญยิ่งในฐานะที่เป็นศาสดา เพื่อสร้างความสืบต่อแห่งความคงอยู่ของพระพุทธองค์ในรูปของพระธรรมวินัย แสดงถึงบทบาทสำคัญใน 3 บทบาทหน้าที่ ดังนี้

พระธรรมวินัยในฐานะผู้อบรมสั่งสอน

คำว่า ศาสดา หมายถึง ผู้อบรมสั่งสอน พระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นศาสดาจึงมีบทบาทหน้าที่เป็นผู้อบรมสั่งสอนให้สาวกได้ปฏิบัติตาม หากพิจารณาเหตุการณ์ในกรณีของพระสุภัททะภิกษุผู้บวชเมื่อแก่วัยเป็นผู้ที่กล่าวจาบจ้วงพระพุทธเจ้าเมื่อครั้งที่สงฆ์ในขบวนจาริกของพระมหากัสสปะทราบข่าวการปรินิพพานของพระพุทธองค์ ในขณะที่ภิกษุบางเหล่ากำลังโศกเศร้าคร่ำครวญ ภิกษุสุภัททะบอกให้ภิกษุทั้งหลายว่าอย่าได้เศร้าโศกเสียใจไปเลย เพราะ “พวกเรารอดพ้นแล้วจากมหาสมณะรูปนั้นที่คอยจู้จี้จั่วไซพวกเรายู่ว่า “สิ่งนี้ควรแก่พวกเธอ สิ่งนี้ไม่ควรแก่พวกเธอ” บัดนี้ เรารารณาสังเฒ่า ก็จักทำสิ่งนั้น พวกเราไม่รารณาสังเฒ่า ก็จักไม่ทำสิ่งนั้น” (ที.ม.(ไทย) 10/232/174) การที่พระสุภัททะได้กล่าวจาบจ้วงเช่นนี้ก็เพราะคิดว่าเมื่อไม่มีพระศาสดาแล้วจักไม่มีผู้คอยมาอบรมสั่งสอนตักเตือนว่าสิ่งใดควร สิ่งใดไม่ควร ในแง่นี้จำเป็นที่จะต้องทำให้ภิกษุทั้งหลายตระหนักในความสำคัญของพระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นหลักในการอบรมสั่งสอนตักเตือนตนเองเพื่อให้หลุดพ้นจากความทุกข์ทั้งปวง

พระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นผู้บริหารหมู่สงฆ์

บทบาทของพระธรรมวินัยประการต่อมา คือ บทบาทในฐานะที่เป็นผู้บริหารหมู่สงฆ์ ดังที่มีพุทธพจน์แสดงไว้ในมหาปรินิพพานสูตรว่า “...ผู้ที่คิดว่าเราเท่านั้นจักเป็นผู้บริหารภิกษุสงฆ์ต่อไป หรือว่า ภิกษุสงฆ์จะต้องยึดเราเท่านั้นเป็นหลัก ผู้นั้นจะต้องปรารภภิกษุสงฆ์แล้วกล่าวอย่างใดอย่างหนึ่งเป็นแน่ แต่ตถาคตไม่คิดว่าเราเท่านั้นจักเป็นผู้บริหารภิกษุสงฆ์ต่อไป หรือว่า ภิกษุสงฆ์จะต้องยึดเราเท่านั้นเป็นหลัก” (ที.ม.(ไทย) 10/165/110) เพราะเมื่อพระพุทธองค์ทรงตรัสว่า “ธรรมและวินัยที่เราแสดงแล้วบัญญัติแล้วแก่เธอทั้งหลาย หลังจากเราล่วงลับไป ก็จะเป็นศาสดาของเธอทั้งหลาย” (ที.ม.(ไทย) 10/216/164) พุทธดำรัสนี้ย่อมหมายถึงหมู่สงฆ์และพุทธบริษัทในทุกระดับทั้งหลายยึดเอาพระธรรมวินัยเป็นหลักในการบริหารจัดการภิกษุสงฆ์โดยไม่ได้วางบทบาทไว้ที่คนใดคนหนึ่งแต่ถือเป็นหน้าที่ของหมู่สงฆ์โดยรวมที่จะให้ความสำคัญกับพระธรรมวินัยในการเป็นผู้บริหารหมู่สงฆ์ด้วยกันเอง

พระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นที่พึ่งที่อาศัย

บทบาทสำคัญอีกบทบาทหนึ่งของพระธรรมวินัย แม้ว่าพระศาสดาจะเสด็จดับขันธปรินิพพาน ภิกษุสงฆ์ทั้งหลายไม่พึงคิดว่า “ปาพจน์มีพระศาสดาล่วงลับไปแล้ว พวกเราไม่มีพระศาสดา” เพราะการมีธรรมวินัยเป็น “ศาสดา” นี้สร้างความอุ่นใจได้ว่า แม้ไม่มีพระศาสดา แต่ก็ยังมีพระธรรมวินัยเป็นที่พึ่งที่อาศัยได้ด้วยมีเหตุผลสนับสนุนจากพุทธดำรัสในวรรคนี้

“อานนท์ เพราะเหตุนั้นแล พวกเธอจะมีตนเป็นเกาะ มีตนเป็นที่พึ่ง ไม่มี สิ่งอื่นเป็นที่พึ่ง มีธรรมเป็นเกาะ มีธรรมเป็นที่พึ่ง ไม่มีสิ่งอื่นเป็นที่พึ่งอยู่ ... อานนท์ ภิกษุเหล่าใดเหล่าหนึ่ง ไม่ว่าจะในบัดนี้หรือเมื่อเราล่วงไปแล้ว จะเป็นผู้มีตนเป็นเกาะ มีตนเป็นที่พึ่ง ไม่มีสิ่งอื่นเป็นที่พึ่ง มีธรรมเป็นเกาะ มีธรรมเป็นที่พึ่ง ไม่มีสิ่งอื่นเป็นที่พึ่งอยู่ ภิกษุเหล่านั้นจักอยู่ในความเป็นผู้เลิศกว่าเหล่าภิกษุผู้ใคร่ต่อการศึกษา”⁴ (ที.ม.(ไทย) 10/165/111)

หากพิจารณาเปรียบเทียบเหตุการณ์ตอนที่นิครนถ์ นาฏบุตรถึงแก่กรรม ซึ่งมีผลทำให้พวกสาวกขาดที่พึ่งที่อาศัย⁵ แต่สำหรับพรหมจรรย์ของพระผู้มีพระภาคนั้น เมื่อทรงมีพุทธประสงค์ให้ยึดพระธรรมวินัยเป็นศาสดา จึงย้ำให้ภิกษุทั้งหลายดำรงตนเป็นผู้ใคร่ต่อการศึกษาพระธรรมวินัย เพราะจะทำให้ได้ฝึกตน ทำตนให้เป็นที่พึ่งได้ด้วยการถือเอาพระธรรมวินัยเป็นที่พึ่งที่อาศัย และด้วยการถือเอาพระธรรมวินัยเป็นที่พึ่งที่อาศัยนี้บรรดาภิกษุเหล่านั้นจักเป็นผู้เลิศที่สุด

มหาปเทศ4 หลักการสำหรับตรวจสอบการอ้างธรรมวินัย

เมื่อจัดวางความสำคัญของพระธรรมวินัยไว้ด้วยบทบาทหน้าที่ของ ‘ศาสดา’ ที่สำคัญดังเช่นที่กล่าวมาแล้ว มหาปรินิพพานสูตรแสดงหลักมหาปเทศ4 (ที.ม.(ไทย) 10/187/134) เป็นหลักในการตรวจสอบคำกล่าวอ้างที่ถูกยกมาอ้างว่าสิ่งที่ได้ยินมามีความถูกต้องเป็นพระธรรมวินัยที่พระผู้มีพระภาคได้ตรัสแสดงไว้จริง โดยในพจนานุกรมพุทธศาสน์ ฉบับประมวลธรรม ให้ความหมายมหาปเทศ4 ว่า ที่อ้างอิงข้อใหญ่, หลักใหญ่ สำหรับอ้างอิงเพื่อสอบสวนเทียบเคียง คือ เป็นหลักการสำหรับตรวจสอบคำกล่าวอ้างหรือข้อความที่ยกมาอ้างว่าเป็นคำสอนของพระพุทธองค์ โดย มหาปเทศ4 เสนอให้ตรวจสอบข้อความนั้นๆ ด้วยการสอบเทียบข้อความนั้นว่าตรงกับพระสูตรและพระวินัยหรือไม่ โดยยกสถานการณ์ต่างๆ 4 สถานการณ์ให้พิจารณาดังนี้

⁴ โปรดดู ข้อความเปรียบเทียบในวรรคสุดท้ายจากพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาเถรสมาคม เล่ม10 ข้อ 165 หน้า 143 ข้อความจากฉบับแปลของมหาเถรสมาคมให้ข้อความว่า “ภิกษุผู้ใคร่ต่อการศึกษาจักเป็นผู้เลิศที่สุด” ซึ่งเห็นความสำคัญกับการศึกษาพระธรรมวินัยชัดเจนกว่า

⁵ โปรดดู ใน ปาสาทิกสูตร ที.ปา(ไทย) 11 /164/125

1. หากมีภิกษุกล่าวว่า ข้าพเจ้าได้สดับรับมาเฉพาะพระพักตร์พระผู้มีพระภาคว่า “นี่เป็นธรรม นี่เป็นวินัย นี่เป็นสัตตสุตสํ”
2. หากมีภิกษุกล่าวว่า ในอวาสชื่อโน้นมีสงฆ์อยู่พร้อมด้วยพระเถระ พร้อมด้วยปาโมกข์ ข้าพเจ้าได้สดับมาเฉพาะหน้าสงฆ์นั้นว่า “นี่เป็นธรรม นี่เป็นวินัย นี่เป็นสัตตสุตสํ”
3. หากมีภิกษุกล่าวว่า ในอวาสชื่อโน้นมีภิกษุผู้เป็นพระเถระอยู่จำนวนมาก เป็นพหูสูต เรียนคัมภีร์ ทรงธรรม ทรงวินัย ทรงมัตถิกา ข้าพเจ้าได้สดับมาเฉพาะหน้าพระเถระ เหล่านั้นว่า “นี่เป็นธรรม นี่เป็นวินัย นี่เป็นสัตตสุตสํ”
4. หากมีภิกษุกล่าวว่า ในอวาสชื่อโน้นมีภิกษุผู้เป็นเถระอยู่รูปหนึ่งเป็นพหูสูต เรียนคัมภีร์ ทรงธรรม ทรงวินัย ทรงมัตถิกา ข้าพเจ้าได้สดับรับมาเฉพาะหน้าพระเถระรูปนั้นว่า “นี่เป็นธรรม นี่เป็นวินัย นี่เป็นสัตตสุตสํ”⁶

เมื่อมีการกล่าวอ้างว่าข้อความนั้นๆ เป็นพระธรรมวินัยของพระผู้มีพระภาคเจ้าตามสถานการณ์ที่ยกมาข้างต้นนี้ คำสอนในหลักเรื่องมหาปเทศ 4 เสนอว่า “...เธอทั้งหลายยังไม่ฟังชื่นชม ยังไม่ฟังคัดค้านคำกล่าวของผู้นั้น ฟังเรียนบทและพยัญชนะเหล่านั้นให้ดีแล้ว ฟังสอบดูในสูตร เทียบดูในวินัย ถ่าบทและพยัญชนะเหล่านั้น สอบลงในสูตรก็ไม่ได้ เทียบเข้าใน วินัยก็ไม่ได้ ฟังลงสันนิษฐานว่า “นี้มีใช้พระดำรัสของพระผู้มีพระภาคพระองค์นั้นแน่นอน และพระเถระรูปนั้นรับมาผิด” เธอทั้งหลายฟังทั้งเสีย ถ่าบทและพยัญชนะเหล่านั้น สอบลงในสูตรก็ได้ เทียบเข้าในวินัยก็ได้ ฟังลงสันนิษฐานว่า “นี่เป็นพระดำรัสของพระผู้มีพระภาคพระองค์นั้นแน่นอน และพระเถระรูปนั้นรับมาด้วยดี”(ที.ม.(ไทย) 10/188/134-136)

ในแง่นี้ มหาปเทศ 4 ให้หลักการสำหรับการตรวจสอบความถูกต้องของการกล่าวอ้างว่าข้อความนั้นๆเป็นพระธรรมวินัยด้วยการเสนอให้เทียบเคียงกับตัวบทสำหรับการอ้างอิงความถูกต้อง ซึ่งชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่จะต้องมีความรอบคอบสำหรับเทียบเคียงความถูกต้องของข้อความที่รับมาว่าถูกต้องตรงกันกับพระธรรมวินัยที่พระพุทธองค์ทรงแสดงไว้จริง

ธรรมสำหรับคุณสมบัติของพระภิกษุ

ความเจริญของพุทธสาวกเป็นลักษณะประการหนึ่ง que แสดงถึงความเจริญของพระพุทธศาสนา ความประพฤติปฏิบัติของพุทธสาวกที่ดีย่อมเป็นแบบอย่างที่น่าเลื่อมใสให้เกิดการประพฤติปฏิบัติตาม และความเจริญของพุทธสาวกย่อมสร้างความเจริญให้สังคมกับสืบเนื่องต่อไป ความเลื่อมจากพระธรรมวินัยของพุทธ

⁶ คำอธิบายเรื่องมหาปเทศ 4 ในที่นี้ยกมาจากพจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม ข้อที่ 166 โปรดดูรายละเอียดเทียบกับตัวบทมหาปเทศ 4 ในพระไตรปิฎก พระสุตตันตปิฎก ที ม. 10/188/134-136

สาวกย่อมนำไปสู่ความเสื่อมของสังฆธรรม หลักธรรมสำคัญหลายข้อในมหาปริณิพพานสูตรจึงเป็นไปเพื่อการกระตุ้นเตือนให้ภิกษุสงฆ์ดำเนินไปตามหลักคำสอนตามพระธรรมวินัย เป็นข้อปฏิบัติกำกับบทรบทาของพระภิกษุสาวกให้ประพฤติตามหลักพระธรรมวินัย เช่น อปริหานิยธรรม แว่นธรรม ซึ่งเป็นไปเพื่อความดำรงมั่น ไม่เสื่อมสูญหายไปแห่งสังฆธรรม

ภิกขุอปริหานิยธรรม

ภิกขุอปริหานิยธรรมเป็นหลักธรรมหมวดแรกที่พระพุทธองค์ทรงแสดงในมหาปริณิพพานสูตร เมื่อวัสสการพราหมณ์มหาอำมาตย์แคว้นมคธเข้าเฝ้าพระพุทธผู้มีพระภาคตามรับสั่งของพระเจ้าอชาตศัตรู พระพุทธองค์ทรงปรารภว่าหากเหล่าพวกเจ้าแคว้นวัชชียังคงปฏิบัติตามหลักธรรมเรื่องราขอปริหานิยธรรมแคว้นวัชชีก็จะมีทางเสื่อม เมื่อวัสสการพราหมณ์ทูลลากลับไปแล้ว พระพุทธองค์ทรงแสดงอปริหานิยธรรมสำหรับภิกษุเรียกว่า ภิกขุอปริหานิยธรรม เนื้อหาหลักธรรมนี้เป็นไปเพื่อการวางแนวทางในการสร้างความเจริญของพระพุทธศาสนาให้สืบต่อเนื่องไป คำว่า “อปริหานิย” มีความหมายว่า การไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไป⁷ โดยขยายความข้อธรรมเพิ่มออกมาอีกเป็น 6 หมวด(ที.ม.(ไทย) 10/136-141/81-88) แต่ละหมวดจะประกอบด้วยองค์ธรรมที่แตกต่างกัน แต่ทั้งหมดนี้ล้วนเป็นไปเพื่อการป้องกันให้ภิกษุทั้งหลายไม่ทำเหตุแห่งความเจริญของภิกษุให้เสื่อมไป ดังนี้

หมวดที่ 1 หมวดธรรมแรกของภิกขุอปริหานิยธรรมมีลักษณะที่สามารถเทียบเคียงความสอดคล้องได้กับราขอปริหานิยธรรมที่พระพุทธองค์ทรงแสดงแก่พวกเจ้าวัชชีทั้งหลาย หมวดนี้มีลักษณะที่ครอบคลุมภาพรวมข้อปฏิบัติของการดำรงความเจริญของหมู่ภิกษุไว้มิให้เสื่อมไป ประกอบด้วย

- 1.ภิกษุหมั่นประชุมกันเนื่องนิตย์ ประชุมกันมากครั้ง
- 2.ภิกษุพร้อมเพรียงกันประชุม และพร้อมเพรียงกันทำกิจที่สงฆ์จะพึงทำ
- 3.ภิกษุไม่บัญญัติสิ่งที่มีได้บัญญัติไว้ ไม่ล้มล้างสิ่งที่มีได้บัญญัติไว้แล้ว ถือปฏิบัติตามสิกขาบทที่บัญญัติไว้แล้ว
- 4.ภิกษุเคารพนับถือภิกษุผู้เป็นเถระ และรับฟังถ้อยคำของท่านเหล่านั้นว่าเป็นสิ่งสำคัญ
- 5.ภิกษุไม่ตกอยู่ในอำนาจแห่งตัณหา

⁷ โปรดดู 84000.org. (2545). อรรถกถา ทีฆนิกาย มหาวรรค มหาปริณิพพานสูตร. <https://84000.org/tipitaka/attha/attha.php?b=10&i=67&p=1#%E0%B8%A>

6. ภิคุเป็นผู้มุ่งหวังเสนาสนะปา

7. ภิคุยังตั้งสติว่า “ทำอย่างไร เพื่อนพรหมจรรย์ทั้งหลายผู้มีศีลงามที่ยังไม่มา พึงมา ท่านที่มาแล้ว พึงอยู่อย่างผาสุก”

หมวดที่ 2 เป็นหมวดธรรมกำกับบทบาทที่ภิคุพึงละเว้นในฐานะที่เป็นการไม่ทำเหตุแห่งเจริญให้เสื่อมไป หลีกเลียงเหตุปัจจัยที่ขัดขวางความเพียรในการปฏิบัติธรรม เป็นข้อธรรมที่ต้องปฏิบัติตามด้วยการอาศัยสติและปัญญาในการดำเนินตามแต่ละข้อธรรมเช่นเดียวกับหมวดธรรมแรก ดังนี้

1. ภิคุเป็นผู้ไม่ชอบการงาน ไม่ยินดีการงาน ไม่หมั่นประกอบความเป็นผู้ชอบการงาน
2. ภิคุเป็นผู้ไม่ชอบการพูดคุย ไม่ยินดีการพูดคุย ไม่หมั่นประกอบความเป็นผู้ชอบการพูดคุย
3. ภิคุเป็นผู้ไม่ชอบการนอนหลับ ไม่ยินดีการนอนหลับ
4. ภิคุเป็นผู้ไม่ชอบการคลุกคลีด้วยหมู่ ไม่ยินดีการคลุกคลีด้วยหมู่ ไม่หมั่นประกอบความเป็นผู้ชอบการคลุกคลีด้วยหมู่
5. ภิคุเป็นผู้ไม่มีความปรารถนาชั่ว ไม่ตกไปสู่อำนาจของความปรารถนาชั่ว
6. ภิคุไม่มีมิตรชั่ว มีสหายชั่ว มีเพื่อนชั่ว
7. ภิคุไม่ถึงความหยุดชะงักในระหว่างเพียรเพราะบรรลุนิเวศน์ชั้นต่ำ

หมวดที่ 3 หมวดนี้มืองค์ประกอบใกล้เคียงกับหลักธรรมเรื่อง อริยทรัพย์ 7 หรือ ทรัพย์อันประเสริฐที่เป็นคุณธรรมที่จะช่วยเป็นกำลังหนุนส่งเสริมในการบำเพ็ญคุณธรรมต่างๆ โดยมีองค์ธรรมที่มาประกอบบางประการแตกต่างกัน แต่ก็พอให้เข้าใจได้ว่าการยึดถือปฏิบัติตามมืองค์ธรรมทั้ง 7 ประการนี้ คือ 1.ศรัทธา 2.หิริ 3.โอตตปปะ 4.พหุสุต 5.ความเพียร 6.สติ 7.ปัญญา ก็จะทำให้ผลเป็นกำลังหนุนให้ภิคุเจริญในการบำเพ็ญคุณธรรมต่างๆ ด้วยเช่นกัน

หมวดที่ 4 หลักธรรมในหมวดนี้น่าหลักธรรมเรื่อง โพชฌงค์ 7 ซึ่งเป็นธรรมที่เป็นองค์แห่งการตรัสรู้มาแสดงในฐานะที่เป็นอุปหานิยธรรม ได้แก่ 1.สติสัมโพชฌงค์ 2.ธัมมวิจยสัมโพชฌงค์ 3.วิริยสัมโพชฌงค์ 4.ปิติสัมโพชฌงค์ 5.ปัสสัทธัมมสัมโพชฌงค์ 6.สมาธิสัมโพชฌงค์ และ 7.อุเบกขาสัมโพชฌงค์ ธรรมตามหมวดนี้เมื่อทำให้เกิดขึ้นแล้วย่อมเป็นไปเพื่อกระทำให้แจ้งซึ่งผลคือวิชาและวิมุตติ การบรรลุผลจากข้อธรรมนี้ย่อมถือเป็นการที่จะไม่ทำให้เหตุแห่งความเจริญเสื่อมไป

หมวดที่ 5 ว่าด้วยหลักธรรม ‘สัญญา’ ในฐานะที่เป็นอธิปไตยธรรม หมวดนี้ คือ สัญญา 7 ประการแรกที่มาจากรวมในหมวดธรรมเรื่องสัญญา 10 อันเป็นสิ่งที่ควรกำหนดหมายไว้ในใจเพื่อการพิจารณาองค์ธรรมให้เกิดการตระหนักรู้ตามองค์ธรรมเหล่านี้ ซึ่งได้แก่ 1.อนิจสัญญา (กำหนดความไม่เที่ยงแห่งสังขาร) 2.อนัตตสัญญา (กำหนดความเป็นอนัตตาแห่งธรรมทั้งปวง) 3.อสุภสัญญา (กำหนดความไม่งามแห่งกาย) 4.อาทีนยสัญญา (กำหนดโทษทุกข์ของกายอันมีความเจ็บไข้ต่าง ๆ) 5.ปหานสัญญา (กำหนดเพื่อละอกุศลวิตกและบาปธรรมทั้งหลาย) 6.วิราคสัญญา (กำหนดภาวะปราศจากราคะ) และ 7.นิโรธสัญญา (กำหนดการดับตัณหาอันเป็นอริยผล) หมวดธรรมนี้มุ่งให้ภิกษุกำหนดสิ่งที่ควรกำหนดไว้ในใจเพื่อให้เกิดการสำเหนียกตระหนักรู้ เกิดความเป็นอยู่โดยชอบ

หมวดที่ 6 หมวดนี้ แสดงคุณลักษณะของภิกษุสงฆ์ในด้านจริยธรรมที่แสดงถึงคุณธรรมที่ภิกษุพึงมีเมตตาต่อกันทั้งในที่แจ้งและในที่ลับ ดังนี้ 1.ตั้งมั่นเมตตากายกรรม 2.ตั้งมั่นเมตตาวาจากรรม 3.ตั้งเมตตาโมโนกรรม 4.มีการบริโภคมิถุนไม่แบ่งแยกจากอันได้มาโดยธรรมบริโภคร่วมกับเพื่อนพรหมจารีผู้มีศีล 5.มีศีลที่ไม่ขาดไม่ด่างพร้อย ไม่ถูกตัณหาและทิฏฐิครอบงำ ผู้รู้สรรเสริญ เป็นไปเพื่อสมาธิ 6.มีอริยทิฏฐิอันเป็นธรรมเครื่องนำออกเพื่อความสิ้นทุกข์แก่ผู้ทำตามเสมอกับเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย

ทั้งนี้หลักอธิปไตยธรรมในหมวดนี้ คือ หลักธรรมเรื่อง สาราณียธรรม 6 ซึ่งเป็นข้อธรรมที่มายาวความพร้อมเพียงในอธิปไตยธรรมหมวดแรก เพราะสาราณียธรรมเป็นธรรมที่เป็นเหตุให้ระลึกถึงกัน ทำให้มีความเคารพกัน ช่วยเหลือกัน และสามัคคีพร้อมเพรียงกัน ธรรมในหมวดนี้จึงเป็นหลักธรรมเพื่อความเป็นเอกภาพของหมู่คณะ เน้นความสามัคคีเพื่อป้องกันความแตกสามัคคีของหมู่สงฆ์

ธรรมาทาส “แค้นธรรม” หลักธรรมเพื่อการตรวจสอบตนเอง

เมื่อพระผู้มีพระภาคได้พยากรณ์ภพชาติของพุทธบริษัทที่มรณภาพไปในนาทิกคาม แสดงหลักธรรมที่สอดคล้องกับแนวคิดเรื่องภพชาติและสอนเรื่องโทษของทุศีล กล่าวคือ มีการอธิบายหัวข้อธรรมเรื่องโทษของการเป็นผู้มีศีลวิบัติทำให้เกิดผลเสียหลายประการ เช่น ความเสื่อมโภคทรัพย์ ชื่อเสียงเสียหาย เมื่อตายจะต้องไปเกิดในนรกภูมิ แล้วจึงอธิบายต่อด้วยเรื่องอานิสงส์ของการเป็นผู้มีศีลดีงาม เมื่อตายไปก็จะทำให้ไปเกิดในสุคติโลกสวรรค์ เพราะมีศีลที่ดำเนินไปด้วยความไม่ประมาท พร้อมทั้งนำเสนอว่าความไม่รู้ธรรมในเรื่องอริยสัจ 4 เป็นเหตุสำคัญในการเวียนว่ายตายเกิดไม่สิ้นสุด แต่ถ้าเป็นผู้รู้ธรรมในเรื่องอริยสัจ 4 จะทำให้หลุดพ้นจากอาสวะ ตัดเหตุแห่งทุกข์ได้ เมื่อสิ้นกิเลสที่เป็นเหตุนำไปสู่ภพ(ภวเนตติ)ก็就不用กลับมาเวียนว่ายตายเกิดพบกับความทุกข์อีก การปฏิบัติตามคำสอนเป็นผู้มีศีลจึงเป็นเครื่องกำหนดความหลุดพ้นจากภพชาติ (ที.ม.(ไทย)10/ 148-150,155-156/ 92-102)

แนวการให้เหตุผลในเรื่องการทำเหตุไปสู่ชาติภพต่างๆ นำไปสู่การสอนหลักธรรมเรื่อง “แวนธรรม” ในฐานะที่เป็นหลักธรรมสำหรับการพยากรณ์ตนเอง ไม่ต้องมารบกวพระพุทธรองค์ให้พยากรณ์ พุทธสาวกสามารถพยากรณ์ด้วยการพิจารณาตัวเองได้ว่า “เราหมดสิ้นเหตุที่ให้ไปเกิดในนรก หมดสิ้นเหตุที่ให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน หมดสิ้นเหตุที่ให้ไปเกิดในแดนเปรต หมดสิ้นเหตุที่ให้ไปเกิดในอบาย ทุกติ และวินิบาตแล้ว เราเป็นพระโสดาบัน ไม่มีทางตกต่ำ มีความแน่นอนที่จะสำเร็จสัมโพธิในวันข้างหน้า” (ที.ม.(ไทย)10/158-159/103) โดยองค์ประกอบดังต่อไปนี้ คือ

1. ความเลื่อมใสในพระพุทธเจ้าว่า พระผู้มีพระภาคพระองค์นั้นเป็นพระอรหันต์ ตรัสรู้ ด้วยพระองค์เองโดยชอบ เพียบพร้อมด้วยวิชชาและจรณะ เสด็จไปดี รู้แจ้งโลก เป็นสารถีฝึกผู้ที่ควรฝึกได้อย่างยอดเยี่ยม เป็นศาสดาของเทวดาและมนุษย์ทั้งหลาย เป็นพระพุทธเจ้า
2. ความเลื่อมใสในพระธรรมว่า พระธรรมเป็นธรรมที่พระผู้มีพระภาคตรัสไว้ดีแล้ว ผู้ปฏิบัติจะพึงเห็นชัดด้วยตนเอง ไม่ประกอบด้วยกาล ควรเรียกให้มาดู ควรน้อมเข้ามาในตน อหิงญาจนพึงรู้เฉพาะตน
3. ความเลื่อมใสในพระสงฆ์ว่า พระสงฆ์ สาวกของพระผู้มีพระภาค เป็นผู้ปฏิบัติดี ปฏิบัติตรง ปฏิบัติถูกต้อง ปฏิบัติสมควร
4. ประกอบด้วยศีลที่พระอริยะชอบใจ ที่ไม่ขาด ไม่ทะลุ ไม่ต่าง ไม่พร้อย เป็นไท ท่านผู้รู้สรรเสริญ ไม่ถูกตักหนาและทักท้วง ครอบงำ เป็นไปเพื่อสมาธิ” (ที.ม.(ไทย)10/159/103-104)

ในแง่หนึ่งแม้ว่าการพยากรณ์นี้จะอ้างถึงชาติภพเป็นเป้าหมายในการจูงใจให้เป็นผู้มีศีล แต่จะเห็นได้ว่าสิ่งที่น่าจะเป็นเป้าหมายที่สำคัญยิ่งกว่า คือ การได้ตรวจสอบตนเองว่าสิ่งที่ตนได้ประพฤติปฏิบัตินั้นเป็นไปด้วยความเลื่อมใสอันไม่หวั่นไหวในพระพุทธพระธรรมพระสงฆ์ และที่สำคัญคือตนประกอบด้วยศีลหรือทุศีลอย่างไร เป็นการปฏิบัติตามพระธรรมวินัยหรือไม่ หากได้พิจารณาด้วยความซื่อตรงต่อตนเอง รู้หน้าที่ที่ต้องทำ รู้กิจที่ต้องทำอย่างจริงจังต่อหลักการของพระธรรมวินัย ย่อมนำไปสู่การกำกับตนเองให้ดำเนินไปตามหลักการของพระธรรมวินัย ดังนั้นเป้าหมายสำคัญของแวนธรรมในที่นี้ย่อมเป็นไปเพื่อการตรวจสอบและกำกับตนเองเป็นสำคัญ ซึ่งเป็นเหตุปัจจัยที่จะสร้างเสริมความเจริญแก่พระพุทธศาสนา

ปฏิบัติบูชา

หมวดธรรมนี้เริ่มต้นจากการยกเหตุการณ์ที่กาลวัน ในบริเวณที่ประทับของพระพุทธองค์ เวลานั้นต้นสาละได้ผลิดอกนอกฤดูกาลบานสะพรั่งเต็มต้น ร่วงหล่นโปรยปรายพร้อมกับดอกมณฑารพอันเป็นทิพย์ ผงจันทน์อันเป็นทิพย์ก็ร่วงหล่นโปรยลงมาพร้อมทั้งเสียงดนตรีทิพย์และสังคีตทิพย์ก็บรรเลงในอากาศเพื่อบูชาพระพุทธองค์ พระผู้มีพระภาคตรัสกับพระอานนท์ว่า การสักการะเคารพบูชาพระพุทธองค์ด้วยเครื่อง

สักการะเพียงเท่านี้ยังไม่อาจถือว่าเป็นการบูชาอันยอดเยี่ยม พุทธสาวกไม่ว่าจะเป็นภิกษุ ภิกษุณี อุบาสก หรืออุบาสิกา ผู้ใดเป็นผู้ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรมอยู่ ผู้นั้นได้ชื่อว่าสักการะเคารพ นับถือ บูชา นอบน้อม ด้วยการบูชาอย่างยอดเยี่ยม ฉะนั้น อานนท์ เธอทั้งหลายพึงสำเหนียกอย่างนี้ว่า “เราจะเป็นผู้ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรมอยู่” (ที.ม.(ไทย)10/199/148)

เทศนาในเรื่องนี้เป็นเรื่องทีตามมาหลังจากทรงแจ้งเรื่องการเสด็จปรินิพพานแล้วทรงแนะนำให้ภิกษุ พึงศึกษาพระธรรมที่พระองค์ทรงแสดงแล้วให้มาก และเมื่อศึกษาอย่างดีแล้วพร้อมกับการที่ทรงมอบหมายให้สงฆ์ถือพระธรรมวินัยเป็นศาสดา ในแง่การบูชาพระศาสดาด้วยการปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรม จึงถือเป็นกิจที่มีความเชื่อมโยงสอดคล้องกับคำสอนที่พุทธสาวกควรกระทำ และถือเป็นการบูชาที่พระพุทธรองค์เห็นว่ายอดเยี่ยมกว่าการบูชาทั้งปวงก็คือการปฏิบัติบูชาซึ่งเป็นการให้ความสำคัญของการปฏิบัติตามพระธรรมคำสอนนั่นเอง

ความไม่ประมาท ธรรมสำหรับผู้ไม่ประมาทภัยในอนาคต

พระผู้มีพระภาคตรัสถึง “ความไม่ประมาท” ใน 2 วาระสำคัญ วาระแรกเมื่อทรงแสดงธรรมเรื่องสังเวชนียธรรม เพื่อแจ้งการที่พระองค์จะเสด็จดับขันธปรินิพพานแก่ภิกษุทั้งหลาย “บัดนี้เราขอเตือนเธอทั้งหลายว่า สังขารทั้งหลายมีความเสื่อมไปเป็นธรรมดา เธอทั้งหลายจงทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาทเถิด อีกไม่นานการปรินิพพานของตถาคตจะมีจากนี้ไปอีก 3 เดือน ตถาคตจะปรินิพพาน” (ที.ม.(ไทย) 10/185/131) ในที่นี้พระพุทธรองค์ทรงยกพระองค์ขึ้นเป็นอุทาหรณ์ว่าแม้พระองค์ถึงวัยแก่ชรากำลังจะจากเหล่าภิกษุสงฆ์ไปแต่ทรงทำที่พึงแก่ตนแล้ว พระองค์จึงทรงเน้นย้ำให้ภิกษุสงฆ์จงอย่าประมาทให้มีสติ มีศีลบริสุทธิ

ส่วนในอีกวาระหนึ่งที่พระผู้มีพระภาคทรงตรัสสอนเรื่องความไม่ประมาทคือเมื่อครั้งที่ทรงแสดงพระปัจฉิมวาจาว่า “ภิกษุทั้งหลาย บัดนี้เราขอเตือนเธอทั้งหลาย สังขารทั้งหลายมีความเสื่อมไปเป็นธรรมดา เธอทั้งหลายจงทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาทเถิด” (ที.ม.(ไทย) 10/218/166) ทั้งสองวาระที่ยกมาแสดงนี้ ให้เหตุผลอ้างถึงความเสื่อมของสังขารเพื่อให้ภิกษุสงฆ์ไม่ประมาทในการทำหน้าที่ของตน เมื่อพิจารณาการกล่าวถึงความสำคัญของความไม่ประมาทที่ตรัสแสดงไว้สามารถพิจารณาเชื่อมโยงถึงเรื่องความไม่ประมาทในอังคุตตรนิกาย ที่ให้ความสำคัญกับความไม่ประมาทว่าเป็นไปเพื่อความดำรงมั่นของพระศาสนา ดังนี้ “เราไม่เห็นธรรมอื่นแม้อย่างหนึ่งที่เป็นไปเพื่อความเสื่อมสูญ หายไปแห่งสัทธรรมเหมือนความประมาทนี้ ความประมาทย่อมเป็นไปเพื่อความเสื่อมสูญ หายไปแห่งสัทธรรม” (อัง.ทุติย.(ไทย) 20/114/18) ในแง่ที่ยืนยันได้ว่าการสอนเรื่องความไม่ประมาทเป็นหลักธรรมสำคัญเพื่อความดำรงมั่นของพระศาสนาไม่เสื่อมสูญอันตรธานไป

การทำหน้าที่ให้สำเร็จด้วยความไม่ประมาทเป็นธรรมสำคัญที่มีความเชื่อมโยงกับประเด็นที่ว่าด้วยการระวังป้องกันไม่ให้เกิดภัยในอนาคตด้วยความไม่ประมาท ในพระสูตร “อนาคตภยสูตร” ซึ่งว่าด้วยภัยที่จะเกิดในอนาคต แสดงธรรมเตือนให้ใส่ใจเฝ้าระวังไม่ให้ดำเนินไปด้วยความประมาทเพราะอาจเป็นผลเสียก่อให้เกิดภัยต่อความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนา พระสูตรนี้ประกอบด้วยธรรม 4 หมวด คือ 1. ปฐมอนาคตภยสูตร 2. ทุตติยอนาคตภยสูตร 3. ตติยอนาคตภยสูตร และ 4. จตุตถอนาคตภยสูตร ทั้ง 4 หมวด⁸ ต่างอธิบายถึงภัยที่อาจเกิดขึ้นแก่ภิกษุสงฆ์ในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน ดังนี้

ในปฐมอนาคตภยสูตร มุ่งแสดงภัยในอนาคตอันอาจก่อให้เกิดอันตรายถึงแก่ชีวิตกับภิกษุผู้อยู่ป่า เมื่อพิจารณาเห็นภัยที่อาจเกิดขึ้นในป่า เช่น อาจโดนสัตว์ป่าทำร้าย พบเจอคนร้ายมาปลิดชีวิต ภิกษุผู้อยู่ป่าจะได้ไม่เกิดความประมาทในสิ่งที่อาจเกิดขึ้นได้ ให้ปรารภความเพียรเพื่อการบรรลุธรรมที่ยังไม่บรรลุ

ในทุตติยอนาคตภยสูตร แสดงภัยในอนาคต 5 ประการ 1) ภัยอันเนื่องด้วยความชรา 2) ภัยอันเกิดจากโรคภัยไข้เจ็บ 3) ภัยที่เกิดการอยู่คลุกคลีด้วยหมู่คณะ เมื่อภิกษุหาได้ยาก 4) ภัยจากความปั่นป่วนวุ่นวายอันเกิดจากการอยู่คลุกคลีด้วยหมู่คณะ และประการสุดท้าย 5) ภัยอันเกิดจากการที่สงฆ์แตกแยกกัน เหล่านี้เป็นภัยที่หากเกิดขึ้นแล้วจะทำให้ยากต่อการที่จะมนสิการถึงคำสั่งสอนของพระพุทธเจ้า การแสดงภัยทั้ง 5 ประการนี้ มุ่งต้องการให้ภิกษุทั้งหลายเมื่อพิจารณาเห็นภัยในอนาคต 5 ประการนี้เพื่อที่จะทำให้เป็นผู้ไม่วางใจในปัจจุบัน เพราะพิจารณาเห็นอนิจจังจึงไม่ประมาท มีความเพียร ทำกิจที่ต้องทำ ด้วยกายและใจเพื่อบรรลุธรรมที่ยังไม่บรรลุ เพื่อทำให้แจ้งธรรมที่ยังไม่ได้ทำให้แจ้ง

ในตติยอนาคตภยสูตร ในข้อนี้มุ่งให้ความสำคัญกับภัยในอนาคตเพราะเหตุที่ 1) หมู่ภิกษุจักไม่เจริญกาย ไม่เจริญศีล ไม่เจริญจิต ไม่เจริญปัญญา เพราะเมื่อไม่เจริญกาย ไม่เจริญศีล ไม่เจริญจิต ไม่เจริญปัญญา ก็จะเป็นเหตุให้เกิดผลสืบเนื่องสร้างความเสียหายให้กับพระศาสนาในอนาคต กล่าวคือ 2) เมื่อกุลบุตรอุปสมบทเข้ามา ก็จะไม่สามารถแนะนำ ให้นิสสัย การแสดงอธิบายข้อธรรมอันยอดเยี่ยมเป็นไปได้ยาก 3) ถลาลงสู่ธรรมดาก็จักไม่รู้ตัว รวมไปถึง 4) เมื่อผู้อื่นกล่าวสูตรที่มีเนื้อความลึกซึ้งอันเป็นโลกุตตรธรรม ภิกษุเหล่านั้นไม่ตั้งใจฟังด้วยดี ไม่ตั้งใจใฝ่รู้ และไม่ให้ความสำคัญกับธรรมว่าควรเรียนควรท่องจำให้ขึ้นใจ แต่เมื่อผู้อื่นกล่าวสูตรที่เป็นสวากภาษิต ผู้เชี่ยวชาญได้รจนาไว้เป็นบทกวี มีพยัญชนะวิจิตร ภิกษุเหล่านั้นกลับตั้งใจฟัง ด้วยให้ความสำคัญผิดว่าธรรมนั้นควรเรียน ควรท่องจำให้ขึ้นใจ ผลสำคัญอีกประการ 5) ภิกษุผู้เถระก็จักเป็นผู้มักมาก เป็นผู้ย่อหย่อน เป็นผู้นำในโอกมณธรรม⁹ ไม่ปรารภความเพียรเพื่อถึง

⁸ โปรดดูรายละเอียดของอนาคตภยสูตร ใน พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เล่มที่ 22 ข้อ 77-80 หน้า 138-148

⁹ คำว่า “โอกมณธรรม” นี้ในพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยให้ความหมายว่า หมายถึง นิเวศ 5 ส่วนพระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาเถรสมาคม 22/79/147 อธิบายว่าจากการแปลคำศัพท์ โอกมณเน ปุพพกมา จึงหมายถึง เป็นผู้ริเริ่มในการปล่อยจิตให้ถูกนิเวศ 5 ครอบงำ

ธรรมที่ยังไม่ถึง เพื่อให้แจ้งธรรมที่ยังไม่ได้ทำให้แจ้ง หมู่คนรุ่นหลังก็จักพากันตามอย่างพวกภิกษุเถระเหล่านั้น

ภายในอนาคตในหมวดนี้ เน้นย้ำในเรื่องการการปฏิบัติตามหลักศีล สมาธิ ปัญญา หรือไตรสิกขาเป็นสำคัญ การละเว้นในการปฏิบัติตามหลักไตรสิกขาย่อมเป็นเหตุให้เกิดความเสื่อมสูญหายไปแห่งพระสัทธรรม โดยเหตุผลสำคัญในหมวดนี้คือ “ธรรมเลอะเลือน วินัยจึงเลอะเลือน เพราะวินัยเลอะเลือน ธรรมจึงเลอะเลือน” จึงเสนอให้อย่างยิ่งว่าเพราะสิ่งเหล่านี้ยังไม่เกิด ให้มีสติเตือนภิกษุทั้งหลายให้พึงรับรู้ไว้ซึ่งภัยเหล่านี้เพื่อที่จะได้พยายามละภัยเหล่านั้น

การกล่าวถึงภัยในอนาคตสูตรที่ 4 คือ จตุตถอนาคตภยสูตร ประสงค์ให้ภิกษุทั้งหลายตระหนักรู้ถึงเหตุที่จะทำให้เกิดภัยในอนาคตแล้วพยายามละภัยเหล่านั้น ซึ่งได้แก่

1. หมู่ภิกษุจักชอบวิวรที่สวयงาม
2. หมู่ภิกษุจักชอบบิณฑบาตที่มีรสอร่อย
3. หมู่ภิกษุจักชอบเสนาสนะที่สวयงาม
4. หมู่ภิกษุจักอยู่คลุกคลีกับภิกษุณี นางสิกขมานา และเหล่าสามเณร
5. หมู่ภิกษุจักอยู่คลุกคลีกับพวกคนวัดและเหล่าสามเณร

ภัยในอนาคต 5 ประการในหมวดนี้ แสดงถึงภัยอันนำไปสู่ความเสื่อมเนื่องจากสติไม่ตั้งมั่น มีความประมาทไม่สำรวมอินทรีย์ ทำให้ไม่อาจสงบระงับกามฉันทะมุ่งบำเรอตนด้วยกามคุณ 5 นำไปสู่การแสวงหาที่ไม่สมควรไม่เหมาะสม ไม่ยินดีประพฤติพรหมจรรย์ เกิดความไม่น่าเลื่อมใสเพราะผิดต่อพระวินัย บอกลัทธิสิกขากลับไปเป็นคฤหัสถ์ ซึ่งนำไปสู่การเสื่อมจากสัทธรรม

พระสูตรหมวดอนาคตภัยที่ยกมาทั้งหมดนี้ให้เหตุผลในลักษณะเดียวกันคือมุ่งให้เกิดความไม่ประมาทวางใจในปัจจุบัน ถึงแม้ว่าภัยจะยังไม่เกิดขึ้นในตอนี้แต่ก็อาจจะเกิดขึ้นในอนาคต การรับรู้ภัยเหล่านี้ทำให้เกิดความตระหนักในผลเสียหายที่จะเกิดขึ้นกับตนเองและพระพุทธศาสนา นำไปสู่การระวังป้องกันเหตุแห่งภัยอันนำมาซึ่งความเสื่อมจากความเจริญด้วยความไม่ประมาท รวมทั้งยังนำไปสู่การเตรียมการต่างๆ ให้พร้อมซึ่งปัจจัยต่างๆ ที่ป้องกันภัยที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคตได้ แม้ในครั้งก่อนนั้นพุทธศาสนาจะสมบูรณ์พร้อมด้วยมีเหตุปัจจัยต่างๆ ที่ช่วยหนุนนำความเจริญ แต่หากเข้าใจถึงความเป็นไปของพระไตรลักษณ์ที่ดำเนินไปตามหลักปฏิจลสมุปบาท ย่อมที่จะต้องเร่งประกอบความเพียรเพื่อบรรลุกิจที่ต้องทำ พร้อมด้วยการพิจารณาเหตุปัจจัยอย่างกว้างขวาง โดยการเตรียมความพร้อมในด้านต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการศึกษาเรียนรู้ตามพระธรรมวินัย การมีพระวินัยเป็นบทบัญญัติเพื่อการปฏิบัติตามหลักการสำคัญของ

ศาสนา การเป็นอยู่ด้วยด้วยความเคารพ ฯลฯ ทั้งหมดล้วนเป็นไปด้วยความไม่ประมาทในภัยอันเกิดขึ้นได้ในอนาคต

การศึกษาให้มีตนเป็นที่พึ่ง

หน้าที่สำคัญสำหรับภิกษุที่พระพุทธองค์ทรงแสดงในเหตุการณ์ตอนที่พระอานนท์แสดงความเบาใจว่าพระพุทธเจ้าคงจะยังไม่ปรินิพพานจนกว่าพระพุทธองค์จะได้ปรารภกับภิกษุทั้งหลายก่อน พระพุทธองค์จึงตรัสตอบว่า “แล้วทำไมตถาคตจะต้องปรารภภิกษุสงฆ์กล่าวอย่างใดอย่างหนึ่งอีกเล่า” อาจพิจารณาได้ว่าการแสดงธรรมครั้งนี้มีเป้าหมายเพื่อให้ภิกษุทำตนให้เป็นที่พึ่งแก่ตนเองได้ พระพุทธองค์ตรัสกับพระอานนท์ในเรื่องการบริหารหมู่สงฆ์ว่า พระองค์ไม่คิดว่าพระองค์เท่านั้นที่จะเป็นผู้บริหารภิกษุสงฆ์ต่อไป หรือว่า ภิกษุสงฆ์จะต้องยึดแต่ตัวพระพุทธองค์เท่านั้นเป็นหลัก ทรงให้เหตุผลว่า “บัดนี้ เราเป็นผู้ชรา แก่ เฒ่า ล่วงกาลมานานผ่านวัยมานาน เรามีวัย 80 ปี ร่างกายของตถาคตประหนึ่งแซมด้วยไม้ไผ่ ยังเป็นไปได้ ก็เหมือนกับเกวียนเก่าที่ซ่อมแซมด้วยไม้ไผ่ฉะนั้น ...อานนท์ เพราะเหตุนี้แล พวกเธอจึงมีตนเป็นเกาะ มีตนเป็นที่พึ่ง ไม่มีสิ่งอื่นเป็นที่พึ่ง มีธรรมเป็นเกาะ มีธรรมเป็นที่พึ่ง ไม่มีสิ่งอื่นเป็นที่พึ่งอยู่” (ที.ม.(ไทย) 10/164-165/109-111)

ข้อความที่ยกมาข้างต้นนี้สอดคล้องกับเงื่อนไขที่ว่าถึงแม้พระพุทธองค์จะไม่คงอยู่แล้วก็ตาม ถ้าภิกษุมีตนเป็นเกาะ มีธรรมเป็นเกาะ มีธรรมเป็นที่พึ่ง ก็จะสามารถบริหารปกครองตนเองด้วยธรรมได้ ตรัสสรุปยืนยันความในส่วนนี้ว่า “ภิกษุของเราที่เป็นผู้ใคร่ต่อการศึกษาคึกปรากอยู่ในความเป็นยอดเยี่ยม”¹⁰ (ซึ่งในที่นี้ อรรถกถาอธิบายว่า พวกเธอจึงทำตนให้เป็นที่พึ่งอาศัยเหมือนเกาะกลางมหาสมุทรอยู่โดยมีธรรมเป็นที่พึ่ง เนื้อหาในส่วนนี้ให้ความหมายของการเป็น “ภิกษุที่เป็นผู้ใคร่ศึกษา” คือภิกษุที่มีสติปัญญา 4 เป็นอารมณ์¹¹) เช่นเดียวกับในตอนหลังจากที่พระพุทธองค์ตรัสตอบมารซึ่งได้ทูลอาราธนาให้ปรินิพพานแล้ว พระผู้มีพระภาคได้ยืนยันให้ ธรรมที่พระองค์แสดงครบถ้วนแล้ว สามารถใช้เป็นที่พึ่งที่อาศัยได้ ในแง่นี้หน้าที่ของสงฆ์คือการศึกษาเล่าเรียนพระธรรมวินัยที่พระองค์แสดงไว้ตามที่พระผู้มีพระภาคทรงตรัสไว้ว่า “เธอทั้งหลายพึงเรียน เสด็จ เจริญ ทำให้มาก ด้วยดีโดยวิธีที่พรหมจรรย์นี้จะพึงตั้งอยู่ได้นาน ดำรงอยู่ได้นาน ข้อนั้นพึงเป็นไป เพื่อเกื้อกูลแก่คนหมู่มาก เพื่อสุขแก่คนหมู่มาก เพื่ออนุเคราะห์ชาวโลก เพื่อประโยชน์ เพื่อเกื้อกูล เพื่อสุขแก่เทวดาและมนุษย์ทั้งหลาย...” (ที.ม. (ไทย)10/184/131)

พระธรรมคำสอนเหล่านี้เป็นไปเพื่อดำรงไว้ซึ่งคุณค่าและความหมายให้กับพุทธศาสนา เพราะนำไปสู่การเกื้อกูลประโยชน์ให้กับหมู่ชนในสังคมไม่เพียงแต่ในฐานะที่เป็นแนวทางการดำเนินชีวิตในสังคม

¹⁰ ข้อความนี้มาจากพระไตรปิฎก ฉบับ มหาเถรสมาคม 10/165/143 ให้ความหมายยกย่องภิกษุผู้ใคร่ต่อการศึกษา

¹¹ โปรดดู อรรถกถาภาษาไทย พระสูตรต้นปิฎก ที่มณิกาย มหาวรรค (มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2559, น.218)

ของปัจเจกบุคคล สิ่งแรกที่ภิกษุต้องตระหนักก็คือภิกษุสงฆ์จะต้องไม่ยึดแต่ “ตัว” พระพุทธรองค์เป็นหลักเท่านั้น แต่คือการที่ภิกษุสามารถทำตนให้เป็นที่พักแก่ตนเองได้ด้วยการศึกษาพระธรรมคำสอน

เป้าหมายของความเจริญของพระพุทธศาสนาในมหาปริณิพพานสูตร

มหาปริณิพพานสูตรให้แนวทางสร้างความเจริญของพระพุทธศาสนาโดยเริ่มต้นจากการให้ความสำคัญกับการวางบทบาทของพระธรรมวินัยในฐานะที่เป็นศาสนา เมื่อพระธรรมวินัยมีบทบาทที่สำคัญเช่นนั้นจึงตามมาด้วยหลักมหาปเทศ 4 สำหรับตรวจสอบการกล่าวอ้างพระธรรมวินัยให้มีความถูกต้องชัดเจน ทั้งยังมีหลักธรรมคำสอนหลายหมวดกำกับคุณสมบัติของพระภิกษุ ไม่ว่าจะเป็น ภิกษุอุปทานิยธรรม หรือหลักธรรมเรื่องธรรมาทาส “แวนธรรม” เพื่อการตรวจสอบตนเอง นำไปสู่ข้อเสนอสู่การปฏิบัติตามพระธรรมคำสอนเป็นการบูชาที่ยอดเยี่ยมเพื่อให้พระธรรมคำสอนอยู่ในวิถีการดำเนินชีวิตของพระสาวก ไม่ใช่ยกไว้เพื่อกราบไหว้บูชาอย่างเดียว และที่สำคัญคือหลักธรรมเรื่อง การไม่ประมาทเป็นหลักธรรมกำกับเพื่อให้สำนึกถึงภัยที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต ป้องกันไม่ให้สงฆ์ดำเนินไปสู่ความเสื่อม

ทั้งหมดที่กล่าวมานี้จะเกิดขึ้นได้ก็ด้วยการให้ความสำคัญกับการศึกษาพระธรรมวินัยเพื่อให้สงฆ์มีตนเป็นที่พึ่ง การเรียนการศึกษาพระธรรมวินัยเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติซึ่งไม่ใช่กำหนดไว้เฉพาะภิกษุสงฆ์เท่านั้นแต่หมายรวมถึงพุทธบริษัททั้งหมด นัยสำคัญของแนวทางที่ทรงแสดงนี้ไม่ได้เป็นไปเพียงเพื่อให้พระศาสนาจะสามารถดำรงตั้งอยู่ได้นาน แต่มีเป้าหมายสำคัญที่มุ่งให้พระพุทธศาสนาเป็นไปเพื่ออนุเคราะห์เกื้อกูลประโยชน์สุขกับคนในสังคม หากเป็นไปในแง่นี้ย่อมทำให้พระศาสนาจะสามารถเจริญในใจคนทั้งหลาย ดำรงตั้งมั่นอยู่ในสังคมได้อย่างมีคุณค่าได้อย่างแท้จริง

แนวทางการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนา

ในหัวข้อนี้จะนำเสนอแนวทางการสร้างความเจริญมั่นคงของพระพุทธศาสนาจากมหาปริณิพพานสูตร เริ่มต้นจากการอธิบายความหมายของความเจริญในแง่ที่เป็นการพัฒนาที่เกิดขึ้นที่ตัวบุคคล การชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการศึกษาพระธรรมคำสอน ในแง่ที่เป็นบ่อเกิดของความเจริญที่เกิดขึ้นจากการศึกษาแล้วนำไปปฏิบัติใช้ในการดำเนินชีวิต โดยมีหลักธรรมเรื่องอุปทานิยธรรมกำกับดูแลให้ไม่ประมาท เพื่อการไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไป ซึ่งหลักอุปทานิยธรรมนี้เป็นคำสอนสำคัญที่เป็นพื้นฐานอันจะนำไปสู่ข้อเสนอมให้พิจารณาถึงคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนาที่จะทำให้พระพุทธศาสนาเจริญมั่นคงในสังคมปัจจุบัน

ความหมายของความเจริญ

ความเจริญของพระพุทธศาสนาในมหาปริณิพพานสูตรที่แสดงถึงความตั้งมั่น กว้างขวาง และแพร่หลายดีแล้วนั้นก็เป็นไปได้เพราะพระผู้มีพระภาคมีคุณลักษณะของความเป็นพระศาสดา มีพระศาสดาที่เป็นผู้ที่ไม่ทำให้สาวกต้องเดือดร้อนในภายหลังเพราะที่ได้กล่าวแสดงบัญญัติธรรมที่แสดงไว้ครบถ้วนดีแล้ว มีการตระเตรียมรวบรวมคำสอนในพระธรรมวินัยไว้พร้อมแล้วด้วยพยัญชนะและอรรถะที่แสดงโดยขยายความอย่างละเอียดอีกทั้งเป็นองค์ประกอบที่นำไปสู่การเจริญพร้อมไปด้วยพุทธบริษัท 4 ที่มีคุณสมบัติสมบูรณ์เมื่อเรียนกับอาจารย์แล้วเป็นผู้เจียบแหลม แกล้วกล้า เป็นผู้ปฏิบัติธรรมสมควรแก่ธรรม ปฏิบัติชอบ ปฏิบัติตามธรรม บรรลุธรรมอันเกษม กล่าวพระสัทธรรมได้โดยชอบ แสดงธรรมมีปาฏิหาริย์ ปรากฏปรวิบาทที่เกิดขึ้นให้เรียบร้อยโดยชอบธรรมได้

ความเจริญที่แสดงมาเหล่านี้เป็นความเจริญที่เกิดขึ้นในตัวของผู้ที่ศึกษาพระธรรมวินัยเป็นความเจริญอันเนื่องด้วยศีล สมาธิและปัญญา และที่สำคัญเป็นความเจริญที่เป็นไปเพื่อเกื้อกูลแก่คนหมู่มาก เพื่อสุขแก่คนหมู่มาก เพื่ออนุเคราะห์ชาวโลก เพื่อเกื้อกูลประโยชน์สุขแก่เทวดาและมนุษย์ทั้งหลาย มหาปริณิพพานสูตรไม่ได้นำเสนอความเจริญของพระพุทธศาสนาในฐานะที่เป็นการเจริญทางวัตถุ การมีวัดวาอารามใหญ่โตหรือการมีพระภิกษุจำนวนมากไม่ใช่สิ่งที่มหาปริณิพพานสูตรได้กล่าวถึง หากแต่เป็นการที่พุทธสาวกสามารถนำความรู้จากการศึกษาพระธรรมวินัยไปช่วยเหลือเกื้อกูลสังคมได้มากกว่า ในแง่นี้การที่จะทำให้บรรลุถึงความเจริญในความหมายนี้ได้ก็คือ การที่พุทธสาวกได้ศึกษาพระธรรมวินัยนั่นเอง

แม้พระบรมศาสดาจะปรินิพพานไปแล้วแต่พระธรรมวินัยจะเป็นศาสดาของภิกษุสงฆ์อยู่ต่อไป พระธรรมวินัยจะเป็น “ศาสดา” ในความหมายที่เป็น ผู้อบรมสั่งสอนที่คอยจ้ำจี้จ้ำไชภิกษุสงฆ์ว่า “สิ่งนี้ควรแก่พวกเธอ สิ่งนี้ไม่ควรแก่พวกเธอ”¹² ให้ภิกษุได้บริหารปกครองตนเอง โดยมีตนเองเป็นที่พึ่งที่อาศัยเพราะได้ศึกษาพระธรรมวินัยไว้ดีแล้ว ดังที่พระพุทธองค์ทรงแสดงพระปัจฉิมวาจาแก่ภิกษุสงฆ์ที่อาจจะคิดไปว่า “ปาพจน์มีพระศาสดาล่วงลับไปแล้ว พวกเราไม่มีพระศาสดา ข้อนี้นั้นพวกเธอไม่พึงเห็นอย่างนั้น ธรรมและวินัยที่เราแสดงแล้วบัญญัติแล้วแก่เธอทั้งหลาย หลังจากเราล่วงลับไป ก็จะเป็นศาสดาของเธอทั้งหลาย” (ที.ม. (ไทย) 10/216/164) เมื่อพิจารณาตามนี้ ก็จะเห็นได้ว่าความเจริญของพระพุทธศาสนาที่แสดงถึงความตั้งมั่น กว้างขวาง และแพร่หลายดีแล้วในมหาปริณิพพานสูตรนั้นก็เกิดในตัวพุทธบริษัทด้วยการศึกษาเล่าเรียนพระธรรมคำสอนเป็นสำคัญ โดยพระธรรมคำสอนในฐานะที่เป็นศาสดายังสามารถคอย

¹² ข้อความนี้เป็นข้อความที่พระภิกษุผู้บวชตอนแก่ชื่อสุภัททะกล่าวถึงการที่พระพุทธองค์จะเสด็จนิวัตหากภิกษุทำอะไรไม่เหมาะสม โปรดดูใน ที.ม.

จำใจจำใจชักเตือนให้สติว่าสิ่งใดควรสิ่งใดไม่ควรแก่พุทธบริษัท ซึ่งเป็นไปเพื่อความเจริญของพุทธบริษัททั้งหลายนั่นเอง

การศึกษาธรรมอันเป็นไปเพื่อความรู้อย่าง

ในแง่นี้ เมื่อพิจารณาถึงความหมายของความเจริญมั่นคงที่มหาปริณิพพานสูตรให้ความสำคัญจะเห็นได้ว่าเป็นความเจริญที่เริ่มจากความเจริญในธรรมที่เกิดขึ้นในตัวพุทธสาวกด้วยการศึกษาพระธรรมคำสอนเป็นความเจริญที่เนื่องด้วยศีล สมาธิและปัญญาอันหมายถึงไตรสิกขา โดยแสดงหัวข้อพระธรรมคำสอนที่ต้องศึกษาว่าเป็น “ธรรมอันเป็นไปเพื่อความรู้อย่าง” อันประกอบด้วย (1) สติปัฏฐาน4 (2) สัมมัปปธาน4 (3) อิทธิบาท4 (4) อินทรีย์4 (5) พละ5 (6) โพชฌงค์7 และ (7) อริยมรรคมีองค์8 การศึกษาพระธรรมคำสอนในหัวข้อเหล่านี้ย่อมเป็นไปเพื่อให้เกิดการนำไปสู่ปฏิบัติในการดำเนินชีวิต ซึ่งเป็นสิ่งที่นำไปสู่การปฏิบัติเกิดความเจริญงอกงามทางปัญญา เป็นเครื่องตรวจสอบกำกับตนเองตามหลักเรื่องแค้นธรรม คือ เมื่อศึกษาแล้วก็สามารถตรวจสอบตนเองว่ายังประกอบด้วยความเลื่อมใสในพระพุทธ พระธรรม พระสงฆ์ และที่สำคัญคือให้สามารถตรวจสอบตนเองได้ว่ายังประกอบด้วยศีลที่ไม่ขาดไม่ทะลุ ไม่ถูกตัดหาและทิวฏฐิครอบงำ เพราะศีลอันเนื่องด้วยการมีความรู้ที่ศึกษามาดีแล้วย่อมเป็นไปเพื่อสมาธิ นำไปสู่ปัญญาเพื่อความหลุดพ้นจากกองทุกข์เมื่อนำมาปฏิบัติได้อย่างถูกต้อง ตามธรรมและสมควรแก่ธรรมในการดำเนินชีวิต

การศึกษาเล่าเรียนพระธรรมวินัยย่อมเป็นไปแนวทางที่นำไปสู่การสร้างความสำเร็จให้พุทธศาสนาได้ เพราะเป็นพื้นฐานให้พุทธบริษัทที่ศึกษาพระธรรมวินัยดีแล้ว “เป็นพหูสูต เจียบแหลม ทรงธรรม” สามารถ “ถ่ายทอดแนะนำเผยแผ่ได้แสดง บัญญัติ กำหนด เปิดเผย จำแนก “แสดงธรรมมีปาฏิหาริย์ ปรามปราบพาพาได้ เพราะมีหลักในการยืนยันความถูกต้องตามหลักการเรื่อง มหาปเทศ 4 เพราะรู้ว่าอันไหนอันมาผิด ศึกษาแล้วปกป้อง มั่นคง กว้างขวาง แพร่หลาย และที่สำคัญในเบื้องต้นคือ ศึกษาแล้วปฏิบัติให้เป็นที่พักที่อาศัยแก่ตนได้ด้วยการปฏิบัติตรง ปฏิบัติตามธรรม เป็นเนื้อเป็นตัวอยู่ในการดำเนินวิถีชีวิต และยังเป็นการทำให้ผลปรากฏนำไปสู่การสร้างสังคมสงฆ์ที่มีความรู้มีคุณภาพสามารถยังศรัทธามีให้เสื่อมถอยด้วยการศึกษาที่นำไปสู่ “เป็นอยู่โดยชอบ”

อุปนิหิตธรรม การไม่ประมาทในการไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไป

เมื่อเข้าใจความหมายของความเจริญของพระพุทธศาสนาในฐานะที่เป็นการสร้างความเจริญให้เกิดขึ้นในตัวบุคคล ทำเหตุปัจจัยด้วยการศึกษาให้มั่นคง และเมื่อหากพิจารณาความหมายของ อุปนิหิตธรรม ในความหมายที่ว่า การไม่ทำเหตุแห่งความเจริญให้เสื่อมไป ย่อมเห็นได้ว่าเป็นการให้วิธีคิดในการระวังป้องกันไปตามหลักการของพระพุทธศาสนา ด้วยเชื่อว่าสิ่งทั้งหลายเกิดขึ้นโดยอาศัยเหตุปัจจัยอิงอาศัยกันเกิดขึ้น

ในแง่นี้เมื่อต้องการให้พุทธศาสนาดำรงคุณค่าอยู่ในสังคม ก็ต้องพิจารณาว่า อะไรเป็นสิ่งที่ถือเป็นคุณค่าของพระพุทธศาสนาที่แท้จริง แล้วให้มุ่งทำเหตุปัจจัยที่ส่งเสริมคุณค่าของพุทธศาสนานั้นให้กับสังคม

การเข้าใจแก่นแท้ของ “คุณค่า” ที่ถือเป็นหัวใจหลักของพระพุทธศาสนา แล้วพิจารณาตามหลักอปริหานิยธรรมและความไม่ประมาทจะทำให้เห็นได้ว่า อะไรเป็นสิ่งที่ควรทำเพื่อสร้างเสริมให้คุณค่าของพระพุทธศาสนาเจริญมั่นคงยิ่งขึ้น และอะไรเป็นสิ่งที่ไม่ควรทำเพราะจะทำให้คุณค่าของพระพุทธศาสนาเสื่อมไป การพิจารณาเช่นนี้เป็นไปเพื่อขจัดเหตุที่จะทำให้นำไปสู่ความเสื่อมจากความเจริญ หรือลดเหตุที่จะเป็นปัญหาและอุปสรรคในการเน้นทำในสิ่งที่สิ่งที่ทำแล้วส่งเสริมคุณค่าของพระพุทธศาสนาให้มากขึ้น

การพิจารณาว่าในการดำเนินการกิจกรรมทางศาสนาไม่ว่าเป็นการศึกษาพระธรรมคำสอน การจัดกิจกรรมทางศาสนา ตลอดจนกิจกรรมทางสังคมที่วัดหรือภิกษุสงฆ์เข้าไปเกี่ยวข้องในแต่ละขั้นตอนนั้น สิ่งใดเป็นการดำเนินการที่ส่งเสริมสร้างหรือดำเนินไปตามคุณค่าที่แท้จริงของพุทธศาสนาที่สถาบันพุทธศาสนาสามารถส่งมอบให้แก่สังคมได้ เมื่อพิจารณาอย่างชัดเจนแล้วว่า อะไรคือสิ่งที่ส่งเสริมสร้างคุณค่าของพระพุทธศาสนาและอะไรที่ไม่นำไปสู่การส่งเสริมคุณค่าของพระพุทธศาสนา ก็จำเป็นที่จะต้องปรับปรุงป้องกันไม่ให้นำไปสู่ความเสื่อมหรือความสูญเสียปัจจัยที่นำไปสู่การสร้างคุณค่าของพุทธศาสนา ถือเป็นเป็นการไม่ทำเหตุแห่งเจริญของพุทธศาสนาให้เสื่อมไปตามหลักการของอปริหานิยธรรม มุ่งลดความสำคัญหรือลดการดำเนินการในส่วนที่ไม่ก่อให้เกิดคุณค่าต่อพระพุทธศาสนาลงอย่างเป็นระบบ คือไม่ทำเหตุแห่งความเสื่อมจากความเจริญของคุณค่าพระพุทธศาสนาให้เกิดขึ้น และในขณะเดียวกันพระพุทธศาสนาจะต้องมุ่งเน้นไปที่การเพิ่มพูนสิ่งที่สร้างคุณค่าของพระพุทธศาสนาให้มากที่สุด

เหตุผลของการสร้างความเจริญมั่นคงของพระศาสนาเป็นเรื่องที่ต้องเน้นย้ำ การแจกแจงเหตุและปัจจัยต่าง ๆ เพื่อให้ตระหนักรู้เท่าทันเหตุและปัจจัยที่จะก่อให้เกิดความเสื่อมสูญของพระธรรมวินัยไม่ได้เป็นไปเพียงเพื่อความยึดมั่นถือมั่นแต่ความอยากให้พระศาสนายืนนานเพียงเท่านั้นก็หาไม่ แต่ความพยายามที่มุ่งสร้างให้พระพุทธศาสนาเจริญมั่นคงด้วยการศึกษาพระธรรมคำสอนนี้ก็ด้วยเหตุผลที่มุ่งให้ “พึงเป็นไปเพื่อเกื้อกูลแก่คนหมู่มาก เพื่อสุขแก่คนหมู่มาก เพื่ออนุเคราะห์ชาวโลก เพื่อประโยชน์ เพื่อเกื้อกูลเพื่อสุขแก่เทวดา และมนุษย์ทั้งหลาย” ตามพุทธปณิธานจะถือเป็นการสร้างคุณค่าความหมายของความเจริญของพระพุทธศาสนาที่แท้จริงและเป็นเหตุผลสำคัญที่ควรมุ่งเน้นในฐานะที่จะเป็นการเพิ่มพูนสิ่งที่สร้างคุณค่าของพระพุทธศาสนามากที่สุด

ข้อเสนอจากมหาปริณิพพานสูตรกับสังคมปัจจุบัน

แม้ว่าในปัจจุบันสังคมสงฆ์กำลังเผชิญปัญหาวิกฤติศรัทธาอันเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคมที่ขับเคลื่อนด้วยทุนนิยมทำให้ต้องใช้เงินในการดำเนินชีวิตประจำวัน พระบางรูปบาง

สำนักเปียงเบนเป้าหมายของพระธรรมคำสอนไปเป็นสินค้าและบริการเพื่อสร้างประโยชน์ทางธุรกิจเป็นผลกำไรโดยความจำเป็นบีบคั้นที่อาจจะเข้าใจได้ แต่ก็นำมาซึ่งวิกฤตศรัทธาในหลายครั้งหลายครา รวมถึงเหตุการณ์ตามหน้าหนังสือพิมพ์ที่รายงานข่าวความประพฤติบกพร่องของภิกษุสามเณรออกมาเป็นระยะๆ ซึ่งแม้ว่าจะมีความพยายามที่จะจำกัดขอบเขตแก้ปัญหาแต่ก็ดูเหมือนว่าจะยังไม่สามารถแก้ปัญหาที่มีสาเหตุพัวพันซับซ้อนยากเกินกว่าที่หน่วยงานหรือองค์กรใดองค์กรหนึ่งจัดการได้เพียงลำพัง

ความคาดหวังที่จะสร้างความเจริญมั่นคงอาจจะยิ่งทำให้ปัญหาแย่ลงไปอีก ถ้ามุ่งเน้นว่าความเจริญคือจำนวนมาก คือขนาดที่หรูหราใหญ่โต แต่คุณภาพภายในนั้นว่างเปล่า แนวทางจากมหาปริณิพพานสูตรที่ได้ปรากฏจากการศึกษาครั้งนี้เป็นแนวทางที่ไม่ได้มุ่งเป้าไปที่วัตถุภายนอก แต่มุ่งที่การวางรากฐานภายใน ด้วยการศึกษาศรีธรรมคำสอนเพื่อพัฒนาตนเอง พิจารณาตนเองให้สามารถเป็นที่พึ่งแห่งตนได้แล้วจึงเผยแผ่พระธรรมคำสอนช่วยเหลือเกื้อกูลผู้คนในสังคมให้พ้นจากทุกข์ในโลกียวิสัยได้ เหล่านี้คือพื้นฐานที่มหาปริณิพพานสูตรมุ่งให้แนวทางในการสร้างความเจริญมั่นคงด้วยการศึกษาศรีธรรมวินัยแล้วนำความรู้ไปช่วยเหลือสังคม ถือเป็นสิ่งที่จะทำให้สังคมเห็นคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนา คุณค่าของพระพุทธศาสนาไม่ใช่สิ่งที่สะท้อนด้วยเจริญด้านวัตถุภายนอก ในแง่นี้พุทธบริษัทจึงควรย้อนกลับมาพิจารณาอีกครั้งว่าอะไรคือสิ่งที่เห็นคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนาที่ควรสร้างเสริมสนับสนุน และจะอย่างไรให้สิ่งที่ทำให้พระพุทธศาสนาเสื่อมจากความเจริญถูกลดทอนตัดทิ้งออกไป

ความสำนึก “ความไม่ประมาท” ร่วมกันในการรักษาพระสัทธรรมป้องกันระงับไม่ให้เกิดขึ้น เป็นสิ่งที่ควรส่งเสริมสร้างให้พุทธบริษัทได้ตระหนักถึงบทบาทและดำเนินการหน้าที่ด้วยการศึกษาศรีธรรมคำสอนไม่ใช่เพียงการบูชายกย่องให้อยู่เหนือวิถีชีวิต แต่ให้นำพระธรรมคำสอนมาปฏิบัติใช้ได้ย่อมเป็นการยืนยันคุณค่าของพระพุทธศาสนาอย่างแท้จริง ความสำนึกร่วมกันของพุทธศาสนิกชนในการรักษาพระสัทธรรมเพื่อความดำรงสืบต่อความเจริญมั่นคงแห่งคำสอนของสมเด็จพระสัมมาสัมพุทธเจ้าย่อมเป็นไปได้ก็เนื่องมาจากการที่สังคมประจักษ์แจ้งคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนาที่มีต่อสังคม

สรุป

มีคำกล่าวซึ่งได้สืบทอดกันมาในสังคมไทยแต่โบราณที่เป็นเสมือนข้อเตือนภัยว่า ในอนาคตพระสงฆ์จะเหลือแต่ผ้าเหลืองผืนน้อยที่ห้อยหู่เป็นสัญลักษณ์แสดงความเป็นนักบวชในพระพุทธศาสนา แม้ตามหลักการของพระพุทธศาสนา ความเจริญและความเสื่อมของพระพุทธศาสนาย่อมเป็นไปตามเหตุปัจจัยที่อิงอาศัยกันเกิดขึ้น เช่นเดียวกับพระพุทธศาสนาที่สืบทอดผ่านเวลามามากกว่า 2,500 ปีย่อมต้องมีความเสื่อมไปตามเหตุปัจจัยเป็นธรรมดา แต่หากพุทธบริษัทไม่ประมาท มีการระงับรักษาป้องกันด้วยการพิจารณาแยกแยะว่าอะไรคือคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนาที่มีต่อสังคม การไม่ทำเหตุแห่งความเจริญของพระพุทธศาสนาให้เสื่อมไปตามหลักการของอปริหานิยธรรม เมื่อศึกษาศรีธรรมคำสอนแล้วนำมาปฏิบัติใช้

รวมถึงสร้างความเจริญในตนให้ถึงพร้อม และประพฤติปฏิบัติแต่สิ่งๆที่เสริมสร้างคุณค่าที่แท้จริงของพระพุทธศาสนา ผลจากสิ่งเหล่านี้ย่อมเป็นสิ่งที่ช่วยเสริมสร้างสังคมให้ช่วยเหลือเกื้อกูลกันตามหลักการของพระพุทธศาสนา คุณค่าของพระพุทธศาสนาที่สังคมประจักษ์แจ้งจะเป็นเหตุปัจจัยนำไปสู่การที่พระพุทธศาสนาเจริญ แพร่หลาย และมั่นคงในสังคมนั่นเอง

บรรณานุกรม

- ชาญณรงค์ บุญหนุน. (2551). *พระสงฆ์ไทยในอนาคต*. ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต). (2544). *พุทธวิธีในการสอน*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต). (2545). *พุทธศาสนาจะวิกฤต. ต้องคิดให้ไกล รู้ให้ทัน*. มูลนิธิพุทธธรรม.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต). (2556). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม*. พิมพ์ครั้งที่ 25. สำนักพิมพ์ผลิธรรม.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต). (2556). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลศัพท์*. พิมพ์ครั้งที่ 20. โรงพิมพ์ บริษัทสหธรรมิก จำกัด.
- พระไพศาล วิสาโล. (2546). *พุทธศาสนาไทยในอนาคต แนวโน้มและทางออกจากวิกฤติ*. มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2539). *พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เล่ม 10 พระสุตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรค*. โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2539). *พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เล่ม 22 พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย ปัญจก ฉักกนิบาต*. โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2559). *อรรถกถาภาษาไทย. พระสุตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรค*. โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- มหาเถรสมาคม. (2549) *พระไตรปิฎกภาษาไทย พระบาลีสตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรค*. บริษัทอมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด มหาชน.
- วีรยุทธ เกิดในมงคล. (2555). *ข้อพิจารณาเพื่อการอุปถัมภ์และคุ้มครองพระพุทธศาสนาจากหลักธรรมในมหาปริณิพพานสูตร*. วารสารสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย. 7(1-2), 91-112.
- 84000.org. (2545). *อรรถกถา ทีฆนิกาย มหาวรรค มหาปริณิพพานสูตร*.
<https://84000.org/tipitaka/attha/attha.php?b=10&i=67&p=1#%E0%B8%A>

