



มหาวิทยาลัยมหิดล
สถาบันวิจัยภาษา
และวัฒนธรรมเอเชีย

MU
LANGUAGE & INTERCULTURAL
COMMUNICATION
LINC

ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์ เล่ม 2

กฤตยา อภิษฐ์
บรรณาธิการ



ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์ เล่ม 2

Language and Intercultural Communication: Theories and Applications Vol. 2

บรรณาธิการ: กฤตยา อกนิษฐ์

พิมพ์ครั้งที่ 1 มิถุนายน 2565

เลขมาตรฐานสากล 978-616-443-712-8

ประจำ e-book

ผู้จัดพิมพ์
หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

พิสูจน์อักษร
ทิพมาส วุฒินาการกุล

ศิลปกรรม
กฤษริน รักษาแก้ว

First Edition June 2022

ISBN (e-book) 978-616-443-712-8

Publisher
Master of Arts Program
in Language and Intercultural Communication
Research Institute for Languages and Cultures of Asia (RILCA)
Mahidol University

Proofreader Thiwamat Wutthithanakonkun

Book Designer Kritsarin Raksakaew

กฤตยา อกนิษฐ์ (บ.ก.). (2565). ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์ (เล่ม 2). บริษัท พี.เอ.ลีฟวิ่ง จำกัด.

Akanisdha, K. (Ed.). (2022). *Language and Intercultural Communication: Theories and Applications* (Vol.2). P.A. Living Co., Ltd.

คำนิยม

โลกในยุคปัจจุบัน การอยู่ร่วมกันของคนต่างภาษา ต่างวัฒนธรรม เกิดขึ้นและมีให้เห็นอยู่ทั่วไป ทั้งในระดับชุมชน เมือง และประเทศ สาเหตุสำคัญอาจเนื่องมาจากความสะดวกในการเดินทาง การเคลื่อนย้ายถิ่นฐานของคน วัฒนธรรมหนึ่งไปยังอีกวัฒนธรรมหนึ่งเป็นไปได้โดยสะดวก ประกอบกับความก้าวหน้าของเทคโนโลยีการสื่อสาร ทำให้การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างผู้คนต่างภาษา ต่างวัฒนธรรม ต่างถิ่นฐาน เกิดขึ้นได้ง่ายเช่นกัน สังคมในปัจจุบันจึงมีลักษณะเป็นสังคมพหุภาษาและพหุวัฒนธรรมมากขึ้น ซึ่งในการอยู่ร่วมกันของคนต่างภาษาต่างวัฒนธรรมนั้น จำเป็นต้องอาศัยความรู้และความเข้าใจเรื่องภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่ลึกซึ้ง เพราะภาษาและการสื่อสารที่ใช้ สามารถสร้างได้ทั้งสันติสุข ความรัก และความสามัคคี ในทางกลับกัน ก็สามารถสร้างความริ้วฉาน ความเกลียดชัง และความแตกแยกให้เกิดขึ้นได้เช่นกัน ดังนั้น องค์ความรู้เรื่องภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม จึงมีความสำคัญและเป็นที่ต้องการของสังคมมากขึ้นเป็นเงาตามตัว หนังสือ “ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์” (Language and Intercultural Communication: Theories and Applications) เล่ม 2 ที่นำเสนอแนวคิดการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม รวมทั้งภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ในการบริหาร การสอนภาษา และการแปล จึงเป็นหนังสือที่จะสามารถสร้างคุณูปการให้แก่สังคมได้เป็นอย่างดี

ขอชื่นชมคณาจารย์ที่นำความรู้และความเชี่ยวชาญที่สร้างสมจากการสอนและการวิจัยมาสร้างสรรคงานเขียน อันเป็นประโยชน์ทั้งในแวดวงวิชาการด้านภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และผู้สนใจทั่วไป และขอชื่นชมความคิดริเริ่มในการผลิตหนังสือ ความมุ่งมั่น ความร่วมมือร่วมใจของเหล่าคณาจารย์ทุกท่าน เชื่อว่าหนังสือนี้จะเป็นงานที่ควรค่าแก่ความภาคภูมิใจของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นอย่างยิ่ง

ขอขอบคุณและขอเป็นกำลังใจในการสร้างสรรค์งานวิชาการที่ทรงคุณค่าเช่นนี้ต่อไป

รองศาสตราจารย์ดวงพร คำนุญวัฒน์
ที่ปรึกษาศูนย์วิชาการด้านความรู้เท่าทันสื่อของผู้สูงอายุ
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล
มิถุนายน 2565

คำนำบรรณาธิการ

หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล นับเป็นหนึ่งในกลไกหลักที่ร่วมผลักดันให้องค์ความรู้ในสาขาสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์มีบทบาทสำคัญยิ่งในการเสริมสร้างการเรียนรู้ตลอดชีวิต คู่ขนานไปกับความมุ่งมั่นในการ “ทำเพื่อผู้อื่น (Altruism)” อันเป็นหนึ่งในพฤติกรรมตามค่านิยมของมหาวิทยาลัยมหิดล - Core Values (MAHIDOL) เพื่อเผยแพร่ผลงานวิชาการให้เป็นที่แพร่หลายในสังคมไร้พรมแดน อันจะก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดเท่าที่จะพึงทำได้ในฐานะนักวิชาการด้านภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแห่งมหาวิทยาลัยมหิดล

หนังสือ “ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์” (Language and Intercultural Communication: Theories and Applications) เล่ม 2 เป็นผลงานวิชาการต่อเนื่องจากเจตนารมณ์หลักอีกประการหนึ่งของหลักสูตรฯ ที่มุ่งถ่ายทอดองค์ความรู้ด้านภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมสู่สังคม โดยเน้นการนำแนวคิดทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ในบริบทและสถานการณ์ปัจจุบัน ผ่านตัวอย่างและมุมมองเชิงวิเคราะห์โดยเฉพาะจากคณาจารย์ของหลักสูตรฯ ผู้มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทางในด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อการบริหารการสอนภาษา และการแปล จำนวนทั้งสิ้น 9 บท อันเหมาะสมกับผู้เรียนในระดับบัณฑิตศึกษา นักวิจัย นักวิชาการ และผู้สนใจสาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ในการเข้าถึงซึ่งความรู้ความเข้าใจในการสื่อสารท่ามกลางฉากทัศน์ของสังคมและวัฒนธรรมอันหลากหลาย และสามารถนำไปปรับใช้ได้เป็นอย่างดีเป็นรูปธรรมในเชิงสร้างสรรค์ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การสร้างความสามัคคีด้วยหลักธรรม การใช้จิตวิทยาและเกมในการสอนภาษาต่างประเทศ ความพึงพอใจของผู้เรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน The Power of Positive Emotions in Foreign Language Learning และการเปลี่ยนมิติของอุดมการณ์ วรรณกรรมเด็กและเยาวชน และวัจนปฏิบัติศาสตร์

ในนามของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิผู้ตรวจประเมินต้นฉบับในแต่ละสาขาวิชาทุกท่าน อันได้แก่ ศาสตราจารย์ ดร.จินตวีร์ คล้ายสังข์ รองศาสตราจารย์ ดร.สุจิตต์ลักษณ์ ติผดุง รองศาสตราจารย์ ดร.นภวรรณ ตันติเวชกุล ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สอาด บรรเจิดฤทธิ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกรียงไกร วรรณนะเลาะห์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กฤติยา รัตนกานตะติลก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐนา ลีพหรัตนรักษ์ อาจารย์ ดร.นิภาพร เฉลิมนิรันดร์ และอาจารย์ ดร.วิริยจันท์ หุตะสังกาศ ที่กรุณาให้ข้อคิดเห็นอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่ง ส่งผลให้ทุกบทในหนังสือเล่มนี้มีความถูกต้องสมบูรณ์ตามมาตรฐานผลงานวิชาการคุณภาพ

เหนืออื่นใด ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ดวงพร คำณูวัฒน์ อดีตผู้อำนวยการสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล (พ.ศ. 2553-2555) และอดีตประธานหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล (พ.ศ. 2548-2552) ที่กรุณาให้เกียรติเขียนคำนิยมให้หนังสือเล่มนี้ หลักสูตรฯ ขอน้อมรับความเมตตาและกำลังใจจากท่านเพื่อเป็นพลังในการสร้างสรรค์ผลงานวิชาการยาวนาน

บรรณาธิการและผู้เขียนทุกท่านหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เนื้อหาสาระของหนังสือเล่มนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์อย่างยิ่งให้แก่ทั้งผู้อ่านและผู้อื่นไม่มากนักน้อย หากมีข้อบกพร่องประการใด ขอน้อมรับไว้เพื่อการปรับปรุงในโอกาสต่อไป และขออภัยมา ณ ที่นี้

อาจารย์กฤติยา อกนิษฐ์
บรรณาธิการ
มิถุนายน 2565

สารบัญ

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม Intercultural Communicative Competence	1
“สารานิยธรรม” ยุทธศาสตร์การสร้างสามัคคีในองค์กรที่มีความหลากหลาย Sārāṇiyadhamma: Strategy for Harmony in Diverse Organisations	47
การสื่อสารและจิตวิทยาเชิงบวกในการสอนภาษาต่างประเทศ Communication and Positive Psychology in Teaching Foreign Languages	75
การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษา ที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน Vocational Student’s Satisfaction Towards the English Learning Application	99
เกมฟิเคชันในการสอนภาษา Gamification in Language Teaching	115
The Power of Positive Emotions in Foreign Language Learning	155
อุดมการณ์กับการแปล: แนวคิดและกรอบการวิเคราะห์ Ideology and Translation: Concepts and Framework	171
วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนกับการแปล Children’s Literature, Youth literature and Translation	209
สภาวะเกิดก่อนกับการแปล Presupposition and Translation	239
ประวัติผู้เขียน	265
ผู้ทรงคุณวุฒิ	275
ดัชนี	277





1

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

Intercultural Communicative Competence

นันทิยา ดวงกฤตเมศ

ความต่างทางวัฒนธรรมได้กลายเป็นประเด็นทางสังคมที่เด่นชัดมากขึ้น นับตั้งแต่ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีการสื่อสารที่ทำให้ผู้คนที่อยู่ในส่วนต่าง ๆ ของโลกสามารถติดต่อสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กันได้ง่ายและรวดเร็ว ไม่ว่าจะเป็นทางโทรศัพท์ อีเมล เพชบุ๊ก ทวิตเตอร์ แอปพลิเคชันสนทนา หรือแม้กระทั่งการโพสต์สถานะของตนเอง (Status update) ทางสื่อสังคมออนไลน์ต่าง ๆ นอกจากนี้ ความก้าวหน้าทางด้านระบบการคมนาคมขนส่งทำให้การเดินทางไปมาหาสู่กันสะดวก โดยที่ระยะทางไม่ได้เป็นอุปสรรคอีกต่อไป ส่งผลต่อการเคลื่อนย้ายของผู้คนทั้งภายในประเทศและระหว่างประเทศที่มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะสังเกตได้จากสถานที่ทำงาน สถาบันการศึกษา หรือชุมชนในปัจจุบันได้กลายเป็นพื้นที่ที่หลอมรวมผู้คนที่มียุทธลักษณะทางวัฒนธรรมแตกต่างกันมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่าการเดินทางของผู้คนทั่วโลกจะต้องหยุดชะงักลงจากสถานการณ์การแพร่ระบาดของเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (Coronavirus) หรือโควิด-19 (COVID-19) ตั้งแต่ปลายปี พ.ศ. 2562 การใช้ชีวิตในรูปแบบของการรักษาระยะห่างทางสังคม (Social distancing) ที่เน้นหลีกเลี่ยงการปฏิสัมพันธ์แบบเผชิญหน้า ซึ่งเป็นหนึ่งในมาตรการสำคัญในการป้องกันการแพร่ระบาดของโควิด-19 ก็ไม่ได้เป็นอุปสรรคต่อการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้คนในโลกหรือในสังคมใดสังคมหนึ่ง เพียงแต่รูปแบบการสื่อสารเปลี่ยนไปจากแบบเผชิญหน้า (Non-mediated communication) เป็นการสื่อสารผ่านช่องทางการสื่อสาร (Mediated communication) ที่มีอยู่มากมายให้เลือกใช้ตามความต้องการและความถนัด ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการใช้ “ชีวิตวิถีใหม่” (New normal) ทั้งในด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ครอบครัว ชุมชน และสังคมภายในประเทศและระหว่างประเทศ ดังนั้น การประยุกต์ใช้แนวคิดหรือทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communicative competence) จะช่วยเสริมสร้างศักยภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมทั้งในด้านของการปรับความคิด (Mindset) และพฤติกรรมการสื่อสาร (Communication behavior) ที่เอื้อต่อการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ ยุทธลักษณะทางวัฒนธรรมเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างยอมรับในความแตกต่างทางวัฒนธรรมของกันและกันภายใต้การใช้ชีวิตวิถีใหม่ในสังคมพหุวัฒนธรรม โดยในบทนี้ได้เลือกนำเสนอแนวคิด โมเดล และทฤษฎีสำคัญ ๆ ที่จะช่วยทำให้ผู้อ่านมีความเข้าใจและมองเห็นแนวทางในการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งเป็นกุญแจสำคัญที่จะช่วยให้การสื่อสารระหว่างบุคคลต่างวัฒนธรรมบรรลุเป้าหมายได้ ดังที่ Chen & Starosta (1998, pp. 241-242) กล่าวว่า “ผู้ที่มีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม จะรู้ถึงวิธีการปฏิสัมพันธ์กับคนที่มีความต่างทางวัฒนธรรมได้อย่างเหมาะสม มีประสิทธิภาพ และบรรลุเป้าหมายในการสื่อสารของตน”

1. พัฒนาการและความหมายสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

1.1 พัฒนาการ

การมีปฏิสัมพันธ์กับคนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างจากเรามากขึ้น ไม่ได้หมายความว่าเราจะมีใจ เข้าใจ สามารถสื่อสารโดยก้าวข้ามอุปสรรคทางวัฒนธรรมและเคารพในวัฒนธรรมของผู้อื่นได้โดยอัตโนมัติ ด้วยเหตุผลดังกล่าว ทำให้นักวิชาการในศาสตร์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communication studies) และนักวิชาชีพทำงานในบริบทที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรมไม่ว่าจะเป็นระดับองค์กร ชุมชน ประเทศ หรือระหว่างประเทศหันมาสนใจศึกษาถึงสมรรถนะ (Competence) ที่เกี่ยวข้องกับ

การสื่อสารวัฒนธรรมมากขึ้น โดย Nadeem และคณะ (2018) และ Spitzberg และ Changnon (2009) ได้นำเสนอประวัติและพัฒนาของการศึกษาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งสามารถประมวลได้ ดังนี้

เริ่มแรกในทศวรรษที่ 1960 ได้มีการศึกษาและระบุถึงองค์ประกอบสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มุ่งไปที่ชาวอเมริกันที่ไปทำงานในต่างประเทศ โดยเฉพาะประเด็นเกี่ยวกับสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural competence) ที่ช่วยในการปรับตัวในสังคมใหม่ที่ไปทำงาน เช่น ความไวทางวัฒนธรรม (Sensitivity) การเปิดกว้าง (Openness) ความยืดหยุ่น (Flexibility) ต่อมาในช่วงปลายทศวรรษที่ 1970 การศึกษาวิจัยในประเด็นสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural competence) ประสิทธิภาพระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural effectiveness) และการปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural adaptation) ได้รับความสำคัญและความสนใจมากขึ้นอย่างชัดเจน โดยในปี ค.ศ. 1978 Hammer, Gudykunst & Wiseman ได้ระบุถึงปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อประสิทธิภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal relationship) ความเครียด (Psychological stress) และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ (Communication effectiveness) ต่อมาในปี ค.ศ. 1979 Ruben และ Kealey ได้ระบุถึงพฤติกรรมทางสังคมและพฤติกรรมระหว่างบุคคล (Social and interpersonal behaviors) เช่น ความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) การจัดการการปฏิสัมพันธ์ (Interaction management) การแสดงถึงการเคารพในวัฒนธรรมของผู้อื่น (Display of respect) ที่นำไปสู่การปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (Cross-cultural adaptation) อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่าในช่วงเวลานั้น สังคมจะตระหนักถึงความจำเป็นที่รัฐบาล ผู้แทนทางธุรกิจ และผู้แทนทางการศึกษา ต้องมีสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม แต่ก็ยังไม่มีโมเดลหรือแนวคิดใดที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางสำหรับการอบรมเพิ่มทักษะระหว่างวัฒนธรรม และการประเมินความพร้อมด้านทักษะระหว่างวัฒนธรรมของผู้คนที่จะไปทำงานในสังคมใหม่ ส่งผลให้การศึกษาศมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมในเวลานั้นมุ่งไปที่การพัฒนาวิธีการและการสร้างเครื่องมือวัดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมเป็นหลัก

ในช่วงทศวรรษที่ 1980 การศึกษาวิจัยด้านสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communicative competence) ได้รับความสนใจมากขึ้น โดยส่วนหนึ่งเกิดจากการที่ *International Journal of Intercultural Relations* ได้จัดทำวารสารฉบับพิเศษในประเด็นสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เปิดพื้นที่ให้นักวิจัยและนักวิชาการนำเสนอแนวคิดที่ว่า สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นแนวทางที่ใช้ศึกษาในสถานการณ์หรือบริบทที่เกิดการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสองวัฒนธรรมขึ้นไป ซึ่งก็เป็นแนวทางที่ไม่ได้แตกต่างจากที่นักวิชาการในยุคก่อน ๆ ได้อธิบายถึงการปรับตัวในวัฒนธรรมใหม่ว่ามีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication competence) เป็นองค์ประกอบหลัก อันเป็นฐานคิดในการสร้างกรอบโมทัศน์สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยที่โมทัศน์สมรรถนะการสื่อสารระหว่างบุคคลได้ถูกขยายให้ครอบคลุมสมรรถนะการสื่อสารในสถานการณ์การปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมเข้าไว้ด้วย (Parks, 1994) ส่วนการศึกษาวิจัยประเด็นสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม มักนำโมทัศน์สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของ Spitzberg และ Cupach (1984) ที่อธิบายถึงความสามารถของ

บุคคลในการปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ (Appropriate and effective interaction) มาใช้เป็นพื้นฐานในการศึกษา

ในช่วงทศวรรษที่ 1990 จนถึงปัจจุบัน การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมก็ขยายออกไปทั้งในแง่ของตัวแปร ประเด็นที่ศึกษา และเทคนิคการวิเคราะห์ความสามารถของบุคคลในการปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพในบริบทของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม นำไปสู่การพัฒนาโมเดลและแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มืองค์ประกอบที่ซับซ้อนขึ้น โดยบางแนวคิดก็ให้ความสำคัญกับบริบท ในขณะที่บางแนวคิดเน้นไปที่กระบวนการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ทั้งนี้ ส่วนใหญ่โมเดลและแนวคิดเหล่านี้มีจุดเน้นร่วมในเรื่องการประเมินองค์ประกอบด้านความรู้และทักษะ มากกว่าแรงจูงใจของบุคคล นอกจากนี้ ยังพบว่าในงานวิจัยต่าง ๆ มักจะใช้ศัพท์ “สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม” หรือ “ประสิทธิภาพระหว่างวัฒนธรรม” ในความหมายเดียวกันกับ “สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” (Bradford, Allen & Beisser, 2000) ซึ่งเมื่อพิจารณาจากโมเดลสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมและสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหลาย ๆ โมเดล ก็จะพบว่าโมเดลเหล่านี้มีองค์ประกอบทั้งด้านทักษะระหว่างวัฒนธรรมและทักษะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ดังนั้น จึงไม่น่าแปลกใจที่การศึกษาด้านสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมกับด้านสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมักถูกมองเป็นเรื่องเดียวกัน อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนมีข้อสังเกตว่าความแตกต่างของการศึกษามักจะขึ้นอยู่กับผู้ศึกษาว่าจะให้ความสำคัญกับมิติด้านการสื่อสารหรือมิติด้านวัฒนธรรมเป็นประเด็นหลัก

1.2 ความหมาย

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม มีคำเรียกที่แตกต่างกันไปทั้งในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในภาษาไทย เช่น สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ความสามารถระหว่างวัฒนธรรม สมรรถนะทางวัฒนธรรม สัมผัสการสื่อสารนานาชาติ วัฒนธรรม ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และ สมรรถนะการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม และภาษาอังกฤษ เช่น Intercultural competence, Intercultural communication competence, Intercultural communicative competence, Cross-cultural competence, Multicultural competence, Cultural fluency, Intercultural sensitivity, Cultural intelligence (Jackson, 2014) ส่วนการนิยามสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมก็มีการอธิบายความหมายในลักษณะที่กว้าง หลากหลาย และครอบคลุมเนื้อหาในหลายศาสตร์ด้วยเช่นกัน โดยในช่วงแรก ๆ การนิยามแนวคิดนี้จะได้รับอิทธิพลจากศาสตร์ที่ผู้วิจัยเชี่ยวชาญหรือกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา เช่น การปรับตัวหรือปรับเปลี่ยนข้ามวัฒนธรรม (Cross-cultural adjustment/adaptation) ความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural understanding) ความสำเร็จในต่างแดน (Overseas success) การเติบโตหรือการปรับตัวของบุคคล (Personal growth/adjustment) ประสิทธิภาพและความพึงพอใจระหว่างวัฒนธรรม (Cross-cultural effectiveness and satisfaction) ต่อมาในช่วงทศวรรษที่ 1980-1990 นักวิชาการเริ่มที่จะยอมรับและมีความเห็นพ้องกันว่า สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเกี่ยวข้องกับความรู้ (Knowledge) แรงจูงใจ (Motivation) และทักษะ (Skills) ในการปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพกับสมาชิกของวัฒนธรรมอื่น โดยทั้งสามปัจจัยเป็นเงื่อนไขที่สะท้อนคุณภาพและความสำเร็จของการสื่อสารระหว่าง

วัฒนธรรมที่สำคัญไม่แพ้กัน การขาดปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งอาจลดทอนสมรรถนะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Wiseman, 2002) ในขณะที่ Jackson (2014) อธิบายถึงสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เน้นถึงความเข้าใจของบุคคลในค่านิยมของวัฒนธรรมหลัก และเข้าใจผลกระทบของค่านิยมในวัฒนธรรมตนเองที่มีต่อการรับรู้วัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น ส่วน Dounghphummes และ Cacciattolo (2015) กล่าวถึงสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในแง่การนำไปปรับใช้กับการทำงานว่า เป็นความสามารถในการประสานงานกับกลุ่มคนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรมด้วยความเคารพ ด้วยมุมมองที่มีความเข้าใจในความแตกต่างของวัฒนธรรม และสามารถให้ความรู้บุคคลอื่นพร้อมได้ปฏิบัติตามแนวทางที่ได้ให้ความรู้แก่ผู้อื่นได้ทั้งทางวจนภาษาและอวจนภาษา

เมื่อพิจารณาพัฒนาการ แนวคิด และผลลัพธ์ของการมีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม พอจะประมวลได้ว่า “สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ ความสามารถของบุคคลในการสื่อสารด้วยวจนภาษาและอวจนภาษาอย่างเหมาะสม (Appropriateness) และมีประสิทธิภาพ (Effectiveness) ภายใต้สถานการณ์หรือบริบททางวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างและหลากหลาย ซึ่งเป็นผลมาจากการมีความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม”

1.3 องค์ประกอบสำคัญ

โมเดลหรือทฤษฎีเกี่ยวกับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหรือสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมต่าง ๆ จะมีการอธิบาย เชื่อมโยง จัดลำดับความสำคัญ หรือเพิ่มเติมประเด็นหรือมิติย่อยในองค์ประกอบด้านความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่แตกต่างกันออกไป ขึ้นอยู่กับกลุ่มเป้าหมายและบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่นักวิชาการได้ศึกษาและสกัดองค์ความรู้มาใช้พัฒนาต่อยอดสร้างเป็นโมเดล หรือทฤษฎีนั้น ๆ อันมีประเด็นสำคัญขององค์ประกอบด้านความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Spitzberg & Cupach, 2002; Jones, 2013; Martin & Nakayama, 2010) ดังนี้

แรงจูงใจ (Motivation) ในหลาย ๆ โมเดลได้นำเสนอองค์ประกอบนี้เป็นปัจจัยพื้นฐานของการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยแรงจูงใจเป็นความรู้สึก ความตั้งใจ แรงขับ หรือความต้องการที่จะสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมของบุคคลที่นำไปสู่การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมซึ่งสามารถเกิดได้ทั้งจากแรงจูงใจภายในและภายนอก โดยแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) คือความอยากรู้อยากเห็นเป็นแรงขับให้พบปะและปฏิสัมพันธ์กับคนต่างวัฒนธรรมเพื่อที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นเป็นพื้นฐานของการสร้างสมรรถนะในด้านทัศนคติและทักษะที่เพิ่มมากขึ้น แรงจูงใจภายในทำให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นกระบวนการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่มาจากความเต็มใจของบุคคล ส่วนแรงจูงใจภายนอก (Extrinsic motivation) ที่ทำให้เกิดการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะเกิดจากความต้องการรางวัล เช่น เงิน อำนาจ หรือการได้รับการยอมรับ

แม้ว่าแรงจูงใจทั้งภายในและภายนอกจะส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม แต่เรื่องของบริบท (Context) ก็เป็นได้ทั้งปัจจัยเอื้อหรืออุปสรรคที่จะทำให้บุคคลมีแรงจูงใจในการสื่อสารข้ามวัฒนธรรมได้เช่นกัน เช่น สมาชิกของกลุ่มหลักหรือวัฒนธรรมหลัก (Dominant group or culture) มักจะมีแรงจูงใจในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่น้อยกว่าสมาชิกของกลุ่มย่อย/รองในสังคม (Non-dominant

group) เพราะพวกเขาไม่เห็นความจำเป็นที่ต้องเรียนรู้หรือปรับพฤติกรรมการสื่อสารแต่อย่างใด แต่มักจะคาดหวังให้คนกลุ่มอื่น ๆ ต้องปรับพฤติกรรมการสื่อสารและทัศนคติให้เหมาะสมกับรูปแบบการสื่อสารของตน เนื่องจากอำนาจในการสื่อสารของคู่สื่อสารที่ไม่เท่ากัน กล่าวคือ ผู้ที่เป็นสมาชิกของกลุ่มหลักหรือวัฒนธรรมหลักจะมีอำนาจมากกว่าผู้ที่เป็นสมาชิกของกลุ่มย่อย/รองในสังคม นั้นเอง

อย่างไรก็ตาม การมีแรงจูงใจเพียงอย่างเดียวยังคงไม่เพียงพอต่อการสร้างสมรรถนะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม แต่ผู้สื่อสารต้องมีความรู้ (Knowledge) นั่นคือ ต้องมีความตระหนักหรือความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ทั้งในเรื่องวัฒนธรรม รูปแบบการสื่อสาร และกฎเกณฑ์ทางสังคมที่กำหนด การปฏิสัมพันธ์ของตนเองและสมาชิกของวัฒนธรรมอื่น การพัฒนาความตระหนักเกี่ยวกับวัฒนธรรมของตนเองจะต้องเริ่มจากความกล้าที่จะออกจากบริบทหรือสถานการณ์ที่คุ้นชิน (Out of comfort zone) โดยมีวิธีการที่สำคัญ คือ การเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของคนที่มีวัฒนธรรมแตกต่างจากเราให้มากขึ้น เพื่อที่จะได้รู้ถึงมุมมองของผู้อื่นที่มีต่อวิธีการสื่อสารของเรา สำหรับวิธีการเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นที่มีประสิทธิภาพที่สุด ก็คือ การปฏิสัมพันธ์กับคนที่มาจากวัฒนธรรมนั้น ๆ โดยตรง แต่หากมีข้อจำกัดที่ทำให้ไม่สามารถเรียนรู้จากการปฏิสัมพันธ์โดยตรงได้ ก็สามารถเรียนรู้จากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ ที่มีอยู่ได้ ประการสำคัญ คือ การมีความรู้ทางภาษาจะช่วยให้การเรียนรู้สามารถทำได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น

การพัฒนาความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น เป็นกระบวนการที่ดำเนินการต่อเนื่อง โดยความรู้จะเพิ่มพูนขึ้นจากประสบการณ์ในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมใหม่ ๆ ซึ่งกลไกที่ช่วยในกระบวนการเรียนรู้ คือ สติ (Mindfulness) และปัญญา (Cognitive complexity) โดยสติในที่นี้ หมายถึงสถานะที่คนเราสามารถมองเห็น วิเคราะห์ และสะท้อนคิดถึงพฤติกรรมการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของตนเอง ส่วนปัญญา คือ ความสามารถในการเพิ่มพูน ขยาย และทบทวนความรู้ที่มีอยู่เดิมที่นำไปสู่การเกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ อีกทั้งยังช่วยป้องกันการเกิดอคติ (Prejudice) การเหมารวม (Stereotype) หรือการด่วนตัดสิน (Jumping to conclusion) ในสถานการณ์การสื่อสารกับคนต่างวัฒนธรรม

สำหรับทักษะ (Skills) คือ ความสามารถในการแสดงออกและสื่อสารอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพกับผู้มีวัฒนธรรมแตกต่างจากตนเอง ไม่ว่าจะความต่างทางวัฒนธรรมนั้นจะเกิดจากการมีรสนิยมทางเพศ ช่วงอายุ ชาติพันธุ์ เชื้อชาติ หรือกลุ่มสังคมที่ต่างกันก็ตาม โดยทักษะที่สำคัญ เช่น การฟังอย่างตั้งใจ และเปิดใจที่จะเรียนรู้ การสังเกต การใช้ภาษาที่แสดงถึงการเคารพในวัฒนธรรมของคู่สื่อสาร การสร้างความสัมพันธ์และความไว้วางใจ การมีความไวทางวัฒนธรรม การวิเคราะห์ ตีความ และเชื่อมโยงกับประสบการณ์และวัฒนธรรมของตนเอง ฯลฯ

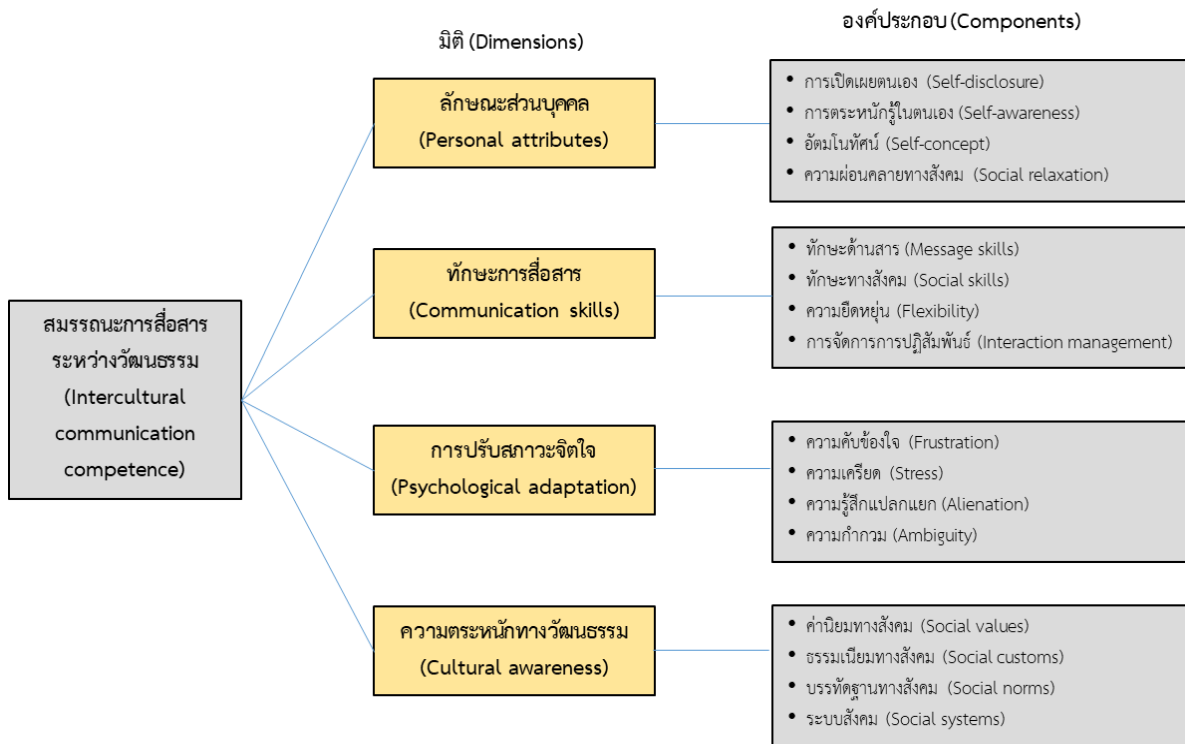
ดังนั้น การศึกษาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ไม่ว่าจะ เป็นในบริบทของการเรียน การสอน การทำงาน การอยู่ร่วมกับบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันหรือในสังคมพหุวัฒนธรรมซึ่งเป็นแนวโน้มของโลกในปัจจุบันนั้น จำเป็นจะต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบที่สำคัญทั้งสามองค์ประกอบดังกล่าว ตลอดจนมองเห็นถึงความเชื่อมโยง และรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบเพื่อให้เห็นถึงฐานคิดที่เป็นจุดเริ่มต้นหรือปัจจัยนำเข้า (Input) สำคัญของกระบวนการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในระดับบุคคล องค์กร ชุมชน และสังคม

2. โมเดลและทฤษฎีสำคัญ

โมเดลและทฤษฎีที่เลือกมานำเสนอในที่นี้ แสดงถึงองค์ประกอบและกระบวนการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ตลอดจนกลยุทธ์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ที่พัฒนาจากความเข้าใจเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและประสิทธิภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมที่นักวิชาการในศาสตร์ต่าง ๆ ได้สร้างขึ้นและเป็นที่รู้จักและอ้างอิงอย่างกว้างขวาง และที่สำคัญสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ภายใต้ชีวิตวิถีใหม่ในสังคมพหุภาษาพหุวัฒนธรรมของโลกในปัจจุบัน ได้แก่ มิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเชน (Chen's dimensions and components of intercultural communication competence) โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบแรม (Byram's model of intercultural communicative competence) โมเดลสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟ (Deardorff's model of intercultural competence) ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (Integrative theory of communication and cross-cultural adaptation) และทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural communication theory)

2.1 มิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเชน (Chen's dimensions and components of intercultural communication competence)

Guo-Ming Chen (1989) นักวิชาการด้านวาทวิทยา ได้ศึกษาเรื่อง “Relationships of the dimensions of intercultural communication competence” ในปี ค.ศ. 1987 โดยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาต่างชาติ 149 คน และนักศึกษอเมริกัน 129 คน ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งทางตะวันตกของสหรัฐอเมริกา และผลการวิจัยดังกล่าวนำมาสู่ข้อสรุปมิติหลักของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม 4 ด้าน ได้แก่ ลักษณะส่วนบุคคล (Personal attributes) ทักษะการสื่อสาร (Communication skills) การปรับสภาพจิตใจ (Psychological adaptation) และความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม (Cultural awareness) ซึ่งแต่ละมิติประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ (ดังแผนภาพที่ 1)



แผนภาพที่ 1 มิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเชน

หมายเหตุ: ปรับจาก “Relationships of the dimensions of intercultural communication competence,” by Chen, G. M., 1989,. *Communication Quarterly*, 37, 118-133.

มิติที่ 1 ลักษณะส่วนบุคคล (Personal attributes) หมายถึง บุคลิกลักษณะของบุคคลที่ถูกหล่อหลอมจากประสบการณ์ในวัฒนธรรมหนึ่ง ๆ และบางส่วนจากกรรมพันธุ์ โดยบุคลิกลักษณะที่ส่งผลกระทบต่อ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่

- การเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) หมายถึง การที่บุคคลเต็มใจที่จะเปิดเผยความคิด ความรู้สึก รวมถึงข้อมูลเกี่ยวกับตนเองต่อผู้อื่น เพื่อสร้างความเข้าใจและไว้วางใจอันจะนำไปสู่การสร้างความสัมพันธ์ที่ดี และที่สำคัญช่วยลดความตึงเครียดที่เกิดจากความไม่ชัดเจนหรือความไม่แน่นอนในการสื่อสารระหว่างบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน อย่างไรก็ตาม ระดับความเหมาะสมในการเปิดเผยตนเองจะแตกต่างกันไปในแต่ละวัฒนธรรม
- การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) เป็นความสามารถในการรับรู้ความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ค่านิยมของตนเอง รวมถึงเข้าใจและประเมินได้ว่าสิ่งเหล่านี้ส่งผลต่อวิถีคิดและพฤติกรรมของตนเองอย่างไร คนที่ตระหนักรู้ในตนเองจะมีความไวและความละเอียดอ่อนต่อ ความรู้สึกและพฤติกรรมของคู่สื่อสาร ทำให้สามารถปรับการแสดงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ของตนเองในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้ดี
- อัตมโนทัศน์ (Self-concept) คือทัศนคติที่มีต่อตนเอง ซึ่งจะเชื่อมโยงกับมุมมองต่อโลกของ บุคคล ทั้งนี้ ส่วนประกอบสำคัญที่สุดของอัตมโนทัศน์ก็คือ การเห็นคุณค่าของตนเอง (Self

esteem) โดยคนที่เห็นคุณค่าตนเองจะสามารถจัดการกับความเครียดในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมได้ดี นอกจากนี้ อุตมโนทัศน์ยังรวมถึงความเชื่อมั่นในตนเอง การมองโลกแง่ดี และการชอบพบปะผู้คน ซึ่งลักษณะเหล่านี้ส่งผลต่อสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้วยเช่นกัน

- ความผ่อนคลายทางสังคม (Social relaxation) เป็นความสามารถในการควบคุมความวิตกกังวลในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งจะช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดีในวัฒนธรรมอื่น

มิติที่ 2 ทักษะการสื่อสาร (Communication skills) หมายถึง การใช้วัจนภาษาและอวัจนภาษาที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม โดยทักษะการสื่อสารที่สำคัญ ได้แก่

- ทักษะด้านสาร (Message skills) คือ ความสามารถในการเข้ารหัสสารและสร้างสารที่เกิดจากความเข้าใจความเข้าใจในวัจนภาษาและอวัจนภาษาของคู่สื่อสาร สามารถตอบกลับได้อย่างชัดเจนและใช้สีหน้าท่าทางสนับสนุนได้อย่างเหมาะสม โดยไม่มีการตัดสินอีกฝ่าย (Nonjudgmentalism)
- ทักษะทางสังคม (Social skills) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) และการรักษาอัตลักษณ์ของตนเอง (Identity maintenance) มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยคนที่เอาใจเขามาใส่ใจเราจะสามารถแสดงออกและสนทนากับผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรมด้วยความเข้าใจ ในขณะที่เดียวกันก็จะสามารถสื่อสารให้ผู้อื่นเข้าใจถึงอัตลักษณ์ของตนเองและเคารพในอัตลักษณ์ของอีกฝ่าย
- ความยืดหยุ่น (Flexibility) เป็นความสามารถในการปรับพฤติกรรมและภาษาในสถานการณ์และบริบทที่แตกต่างกันได้อย่างเหมาะสมและทันท่วงที ซึ่งรวมถึงการเลือกใช้คำที่สร้างความสัมพันธ์กับผู้ที่มีมาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างจากตนเองได้
- การจัดการการปฏิสัมพันธ์ (Interaction management) เป็นความสามารถในการสนทนาโต้ตอบ เริ่มต้น และยุติการสนทนาได้อย่างเหมาะสม

มิติที่ 3 การปรับสภาวะจิตใจ (Psychological adaptation) หมายถึง ความสามารถในการปรับตัวในการใช้ชีวิตในวัฒนธรรมใหม่ได้ โดยคนที่ปรับตัวได้จะเป็นคนมีสุขภาพจิตที่ดีและมีความพึงพอใจภายใต้สิ่งแวดล้อมใหม่ ซึ่งปกติจะเห็นได้จากความสามารถในการรับมือกับสภาวะต่อไปนี้

- ความคับข้องใจ (Frustration) เป็นความรู้สึกวิตกกังวลที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลง
- ความเครียด (Stress) เกิดจากการมีความวิตกกังวลสูงมากจนทำให้มีภาวะความรู้สึกกดดัน
- ความรู้สึกแปลกแยก (Alienation) เป็นสภาวะทางอารมณ์ที่เกิดจากความรู้สึกว่าตนเองไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งหรือเป็นสมาชิกของกลุ่มหรือสังคม
- ความคลุมเครือ (Ambiguity) คือความสับสน ไม่แน่ใจในความหมายของภาษาและพฤติกรรมในการสื่อสาร

สภาวะข้างต้นเกิดจากแรงกดดันที่ต้องปฏิบัติตามเงื่อนไข กฎเกณฑ์ และบรรทัดฐานทางสังคมของสังคมเจ้าบ้าน ความขัดแย้งระหว่างบุคคล ปัญหาทางการเงิน ความรู้สึกแปลกแยก ความแตกต่างของระบบการปกครอง และความวิตกกังวลต่าง ๆ ในการใช้ชีวิตในสังคมใหม่ ดังนั้น ความสามารถในการปรับสภาพจิตใจจึงถือเป็นตัวแปรสำคัญสำหรับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

มิติที่ 4 ความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม (Cultural awareness) หมายถึง ความเข้าใจเกี่ยวกับธรรมเนียมปฏิบัติของวัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Conventions of host culture) ที่มีอิทธิพลต่อวิถีคิดและพฤติกรรมของคนในวัฒนธรรมนั้น ๆ ซึ่งแต่ละวัฒนธรรมก็จะแตกต่างกันไป ฉะนั้น สิ่งแรกที่ต้องเรียนรู้และทำความเข้าใจ เพื่อให้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมมีประสิทธิภาพ ก็คือความโน้มเอียงในการใช้เหตุผลสนับสนุนและการตัดสินใจภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน เพื่อให้สามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการสื่อสารให้สอดคล้องกับเจ้าบ้านได้ โดยประเด็นทางวัฒนธรรมที่มีผลต่อสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่สำคัญ ได้แก่

- ค่านิยมทางสังคม (Social values) เป็นทัศนคติของคนส่วนใหญ่ในสังคมในเรื่องต่าง ๆ เช่น คุณค่า ความถูกต้อง ความสัมพันธ์ เป็นต้น ซึ่งล้วนกำหนดวิถีปฏิบัติของคนในสังคม
- ธรรมเนียมทางสังคม (Social customs) เป็นพฤติกรรมหรือการกระทำที่เป็นที่ยอมรับของคนในสังคม
- บรรทัดฐานทางสังคม (Social norms) คือ มาตรฐานหรือกฎเกณฑ์ที่กำหนดว่าพฤติกรรมอะไรเป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับของคนในสังคม
- ระบบสังคม (Social systems) คือรูปแบบเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างคน กลุ่ม และองค์กรที่ประกอบกันเป็นสังคม

จะเห็นได้ว่า โมเดลมิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเซนมุงนำเสนอคุณลักษณะของบุคคลที่มีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมซึ่งเกี่ยวข้องกับหลักจิตวิทยา โดยให้ความสำคัญกับบุคลิกลักษณะส่วนบุคคล ทักษะการใช้ภาษาที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ความสามารถในการปรับตัวในการใช้ชีวิตในวัฒนธรรมใหม่ และความรู้ความเข้าใจในประเด็นทางวัฒนธรรมของสังคมเจ้าบ้าน

2.2 โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบรัม (Byram's Model of Inter-cultural Communicative Competence)

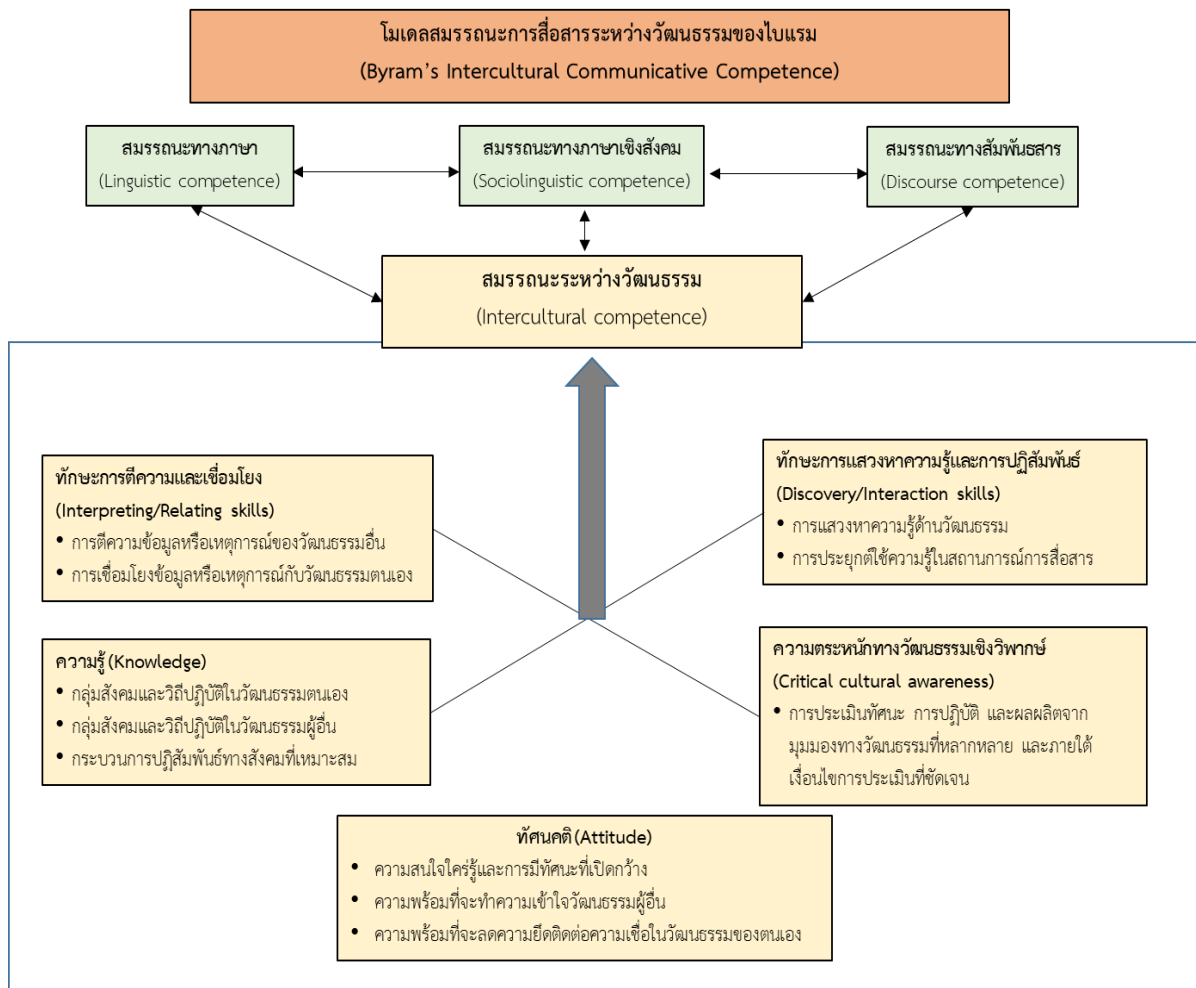
นักวิชาการผู้เชี่ยวชาญศาสตร์ต่าง ๆ ได้พัฒนาโมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communicative competence) ที่ให้ความสำคัญแต่ละด้านของสมรรถนะที่แตกต่างกันออกไป โดย Coperías Aguilar (2010) กล่าวถึงวิวัฒนาการของโมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่า เริ่มต้นจากการเปิดตัวแนวคิด “สมรรถนะทางภาษา” (Linguistic competence) เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้สื่อสาร (Speaker) สามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพของ Noam Chomsky ในปี ค.ศ. 1960 ต่อมา Hymes (1972) ได้เสนอแนวคิด “สมรรถนะการสื่อสาร” (Communicative competence) โดยเพิ่มประเด็นการตระหนักรู้ถึงความเหมาะสมในการใช้ภาษาในแต่ละสถานการณ์ที่ต้องพิจารณาจังหวะ โอกาส และวิธีการ ทั้งนี้ แนวคิดสมรรถนะการสื่อสารนี้พัฒนาต่อโดย Canale & Swain (1980) ซึ่งอธิบายสมรรถนะการสื่อสาร

ว่า เป็นความสามารถที่มาจากความรู้ในเรื่องภาษาและการใช้ภาษา (ประกอบด้วย ความรู้ด้านหลักไวยากรณ์ ความรู้ด้านการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารในบริบทสังคม และความรู้ด้านการใช้ภาษาที่ชัดเจนและสอดคล้องกันในการสื่อสาร) และทักษะในการใช้ความรู้ดังกล่าวในการปฏิบัติการสื่อสาร

ต่อมา Van Ek (1986) ได้เน้นความคิดที่ว่า การสอนภาษาไม่ควรเพียงคำนึงถึงการฝึกฝนทักษะการสื่อสารเท่านั้น แต่บุคคลต้องพัฒนาทักษะด้านการสื่อสารระหว่างบุคคลและทักษะการเข้าสังคมด้วย โดยได้นำเสนอกรอบความคิดเรื่องเป้าหมายในการสอนภาษาต่างชาติ (Comprehensive foreign language objective) ซึ่งผนวกมุมมองของสมรรถนะทางสังคม (Social competence) การส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Promotion of autonomy) และการพัฒนาความรับผิดชอบต่อสังคม (Development of social responsibility) นอกจากนี้ ยังได้แบ่งสมรรถนะการสื่อสารออกเป็น 6 สมรรถนะ ได้แก่ 1) สมรรถนะทางภาษา (Linguistic competence) ความสามารถในการผลิตและเข้าใจความหมายของคำที่ใช้ตามหลักไวยากรณ์ 2) สมรรถนะทางภาษาเชิงสังคม (Sociolinguistic competence) ความตระหนักเรื่องรูปแบบภาษาที่เหมาะสมกับแต่ละเงื่อนไขหรือบริบทในการสื่อสาร 3) สมรรถนะทางสัมพันธสาร (Discourse competence) ความสามารถในการใช้วิธีการที่เหมาะสมในการผลิตและตีความเนื้อหา 4) สมรรถนะทางกลยุทธ์ (Strategic competence) ความสามารถในการหากกลยุทธ์การสื่อสารที่จะทำให้ถ่ายทอดความหมายที่ต้องการได้ 5) สมรรถนะทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural competence) การมีกรอบอ้างอิงทางสังคมและวัฒนธรรมในการใช้ภาษาในแต่ละสถานการณ์การสื่อสาร และ 6) สมรรถนะทางสังคม (Social competence) ความตั้งใจและทักษะในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ ทศนคติ ความมั่นใจในตนเอง ความสามารถในการมองจากมุมมองผู้อื่นและการจัดการกับสถานการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้น

แม้ว่าแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารจะเป็นแนวคิดที่ครอบคลุมกว่าแนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาต่างชาติอื่น ๆ แต่ก็ยังไม่ครอบคลุมมิติทางด้านวัฒนธรรม ทำให้มีการนำแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมาบูรณาการกัน โดยนักวิชาการสำคัญคนหนึ่งซึ่งพัฒนาแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมอย่างต่อเนื่องตั้งแต่กลางทศวรรษที่ 1990 คือ Michael Byram (1997) ซึ่งได้อธิบายว่า เมื่อบุคคลที่มีประเทศถิ่นฐานต่างกัน ใช้ภาษาต่างกัน มีการปฏิสัมพันธ์กัน กลุ่มคนนั้นจะนำความรู้มาแลกเปลี่ยนกัน ความสำเร็จของการติดต่อสื่อสารนี้จะขึ้นอยู่กับการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกัน โดยจะขึ้นอยู่กับทัศนคติ (Attitude) เป็นสำคัญ ทั้งนี้ ความรู้และทัศนคติที่ได้รับจากกระบวนการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะพัฒนาไปสู่การมีทักษะ (Skill) ในการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในแต่ละวัฒนธรรมและทักษะในการเรียนรู้และปฏิสัมพันธ์ นอกจากนี้ ยังควรตระหนักถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ฝังแฝงอยู่ในองค์ประกอบต่าง ๆ ของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้วย เพื่อให้เกิดเป็นความตระหนักทางวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์ (Critical cultural awareness)

Byram (1997) นำเสนอ “โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” ที่ให้ความสำคัญกับสมรรถนะการสื่อสาร (เน้นที่ความสามารถทางภาษา) และสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ในฐานะองค์ประกอบหลักที่มีอิทธิพลต่อการสร้างสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของบุคคล (ดังแผนภาพที่ 2)



แผนภาพที่ 2 โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบแรม

หมายเหตุ: ปรับจาก *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, by Byram, M., 1997, Multilingual Matters.

โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบแรม ประกอบด้วย 2 ส่วนหลัก คือ

ส่วนแรก แสดงถึงองค์ประกอบทางด้านภาษา (Linguistic elements) โดยเฉพาะอย่างยิ่งลักษณะของผู้ที่ใช้ภาษาที่สองในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ประกอบด้วย 3 สมรรถนะย่อย ได้แก่

1) สมรรถนะทางภาษา (Linguistic competence) หมายถึง ความสามารถในการปรับใช้ความรู้เรื่องหลักไวยากรณ์ของภาษาในการพูดและการเขียนเพื่อการสื่อสาร

2) สมรรถนะทางภาษาเชิงสังคม (Sociolinguistic competence) หมายถึง ความสามารถในการทำความเข้าใจความหมายของภาษาของคู่สื่อสาร ไม่ว่าจะมีความหมายที่รับรู้ได้อย่างชัดเจนหรือไม่ก็ตาม และไม่ว่าบุคคลนั้นจะเป็นเจ้าของภาษาที่ใช้ในการสื่อสารหรือไม่ก็ตาม

3) สมรรถนะทางสัมพันธสาร (Discourse competence) หมายถึง ความสามารถในการปรับกลยุทธ์การสื่อสารอย่างมีศิลปะ เพื่อให้การสื่อสารนั้นเหมาะสมกับวัฒนธรรมของผู้สื่อสาร หรือการปรับภาษาให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่มีเป้าหมายในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เฉพาะเจาะจง

ส่วนที่สอง ระบุถึงองค์ประกอบซึ่งเชื่อมโยงกับมิติทางวัฒนธรรม (Cultural dimensions) ของผู้สื่อสารที่มีสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural competent communicator) โดยองค์ประกอบที่ถือว่าเป็นปัจจัยพื้นฐาน (Prerequisite elements) ที่ส่งผลต่อความสำเร็จและประสิทธิภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ **ทัศนคติ และความรู้**

1) ทัศนคติ (Attitude) หรือ ทัศนคติระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural attitude) ได้แก่ ความสนใจใคร่รู้และการมีใจที่เปิดกว้าง ความพร้อมที่จะทำความเข้าใจวัฒนธรรมผู้อื่น และความพร้อมที่จะลดความยึดติดต่อความเชื่อในวัฒนธรรมของตนเอง เพื่อให้สามารถเข้าใจค่านิยม ความเชื่อ และพฤติกรรมผ่านมุมมองของบุคคลต่างวัฒนธรรม

2) ความรู้ (Knowledge) ในประเด็นเกี่ยวกับกลุ่มสังคมและวิถีปฏิบัติในวัฒนธรรมตนเองและของผู้อื่น (คู่สื่อสาร) กระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสมในแต่ละวัฒนธรรม รวมถึงการมีความรู้ในเรื่องภาพเหมารวม (Stereotype) ของวัฒนธรรมตนเองที่ผู้อื่นเห็น และภาพเหมารวมวัฒนธรรมอื่น ๆ ที่คนทั่วไปเข้าใจเพื่อสร้างความตระหนักในความหลากหลายทางวัฒนธรรม

สำหรับอีก 3 องค์ประกอบนั้นเกี่ยวกับ **ทักษะ (Skill)** ที่จำเป็นต่อความสำเร็จของการสื่อสารข้ามภาษาและวัฒนธรรม ได้แก่

1) ทักษะการตีความและการเชื่อมโยง (Interpreting/Relating skills) คือ ความสามารถในการตีความข้อมูลหรือเหตุการณ์ของวัฒนธรรมอื่น และสามารถเชื่อมโยงข้อมูลหรือเหตุการณ์นั้น ๆ กับวัฒนธรรมตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่ความเข้าใจในข้อมูลหรือเหตุการณ์นั้น ๆ จากมุมมองของคนต่างวัฒนธรรมและเข้าใจการให้ความหมายที่แตกต่างกันของคนต่างวัฒนธรรม

2) ทักษะการแสวงหาความรู้และการปฏิสัมพันธ์ (Discovery/Interaction skills) คือ ความสามารถในการแสวงหาความรู้ด้านวัฒนธรรมในประเด็นแนวทางการดำเนินชีวิตในวัฒนธรรมใหม่ ๆ สามารถตั้งคำถามและหาคำตอบเกี่ยวกับความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมซึ่งเป็นสิ่งที่หาเหตุผลเพื่อการอธิบายได้ยาก และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เหล่านั้นในสถานการณ์การสื่อสารปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นได้

3) ความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์ (Critical cultural awareness) คือ ความสามารถในการประเมินทัศนคติและการปฏิบัติจากมุมมองทางวัฒนธรรมที่หลากหลาย และภายใต้เงื่อนไขการประเมินที่ชัดเจน โดยทักษะนี้เป็นการบูรณาการความรู้ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมที่ฝังรากลึกทั้งในวัฒนธรรมของตนเองและของคู่สื่อสาร ซึ่งส่งผลกระทบต่อปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม รวมถึงการมีทัศนคติที่เปิดกว้างและมีความสนใจใคร่รู้ที่จะทำความเข้าใจในความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมของผู้อื่น

ทั้งนี้ การสร้างสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของโมเดลนี้ มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้สื่อสารสามารถสะท้อนอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเอง รวมทั้งสร้างความอดทนและความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม โดยมีได้

มีเป้าหมายเพื่อเปลี่ยนค่านิยม แต่เพื่อให้เกิดความตระหนักเมื่อต้องการสื่อสารกับบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่น โดยมีทัศนคติเป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่จำเป็นต้องสร้างขึ้นก่อนจึงจะสามารถพัฒนาองค์ประกอบด้านอื่น ๆ ได้ และหากปราศจากการมีทัศนคติระหว่างวัฒนธรรมจะส่งผลให้สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมลดลงอย่างชัดเจน (Spitzberg and Cupach, 1984)

สำหรับการวัดทัศนคติภายใต้โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบรัม (Byram, 1997) เน้นการประเมินในประเด็นดังต่อไปนี้

1) ความเท่าเทียม (Equality) หมายถึง การหาโอกาสทำความเข้าใจกับคนต่างวัฒนธรรมบนหลักของความเท่าเทียม ไม่ตัดสินว่าวัฒนธรรมอื่นเป็นเรื่องแปลก หรือไม่สร้างความสัมพันธ์กับคนต่างวัฒนธรรมเพียงหวังผลประโยชน์ โดยผู้สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมต้องให้ความสนใจในวิถีชีวิตของคนในวัฒนธรรมอื่นทั้งที่เป็นวัฒนธรรมหลักและวัฒนธรรมย่อย ที่ได้จากการบอกเล่าของเจ้าของวัฒนธรรม ไม่ใช่จากสื่อหรือการโฆษณาที่ผ่านการบิดเบือนใด ๆ

2) มุมมองของคนต่างวัฒนธรรม (Other perspectives) หมายถึง การรับรู้มุมมองและการตีความของคนต่างวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากตนเอง โดยผู้สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไม่คาดเดาเอาเองว่าเหตุการณ์และสิ่งที่ตนเองปฏิบัติเป็นปกติจะเป็นสิ่งปกติสำหรับคนต่างวัฒนธรรม และไม่ตัดสินว่าเหตุการณ์และการกระทำของคนต่างวัฒนธรรมเป็นสิ่งแปลก แต่จะพยายามทำความเข้าใจที่มาของการกระทำหรือพฤติกรรมนั้น

3) การตั้งคำถามเกี่ยวกับค่านิยมของตนเอง (Questions one's own values) หมายถึง การประเมินค่านิยม ความเชื่อ วัฒนธรรมของตนเอง โดยผู้สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมพยายามทำความเข้าใจในมุมมองของคนต่างวัฒนธรรมต่อเหตุการณ์และการปฏิบัติภายใต้วัฒนธรรมตนเอง แล้วเปรียบเทียบกับค่านิยมและมุมมองที่ตนเองใช้ตัดสินเหตุการณ์และการปฏิบัติในวัฒนธรรมของตนเอง

4) ธรรมเนียมปฏิบัติในการปฏิสัมพันธ์ (Conventions of interaction) หมายถึง การปรับใช้รูปแบบการสื่อสารตามธรรมเนียมปฏิบัติของเจ้าของวัฒนธรรม โดยผู้สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมสังเกตและปรับพฤติกรรมให้สอดคล้องกับแต่ละกลุ่มสังคม ตามธรรมเนียมปฏิบัติที่เจ้าของวัฒนธรรมเห็นว่าคนนอกกลุ่มควรปฏิบัติ

โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบรัม แสดงถึงความเชื่อมโยงและผลกระทบต่อกันและกันระหว่างองค์ประกอบของสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (ทัศนคติ ความรู้ ทักษะการตีความและเชื่อมโยง ทักษะการแสวงหาความรู้และปฏิสัมพันธ์ และความตระหนักทางวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์) และองค์ประกอบทางด้านภาษา (สมรรถนะทางภาษา สมรรถนะทางภาษาเชิงสังคม และสมรรถนะทางสัมพันธ์สาร) โดยเป็นโมเดลที่มีการนำมาปรับใช้ในการศึกษาวิจัยอย่างกว้างขวางในทวีปยุโรป โดยเฉพาะอย่างยิ่งการศึกษาวิจัยในด้านการเรียนการสอนภาษาที่สอง เนื่องจากมีจุดเน้นที่ผสมผสานมิติทางวัฒนธรรมเข้าไว้ใน การเรียนการสอนภาษาที่สอง ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้เรียนจำเป็นต้องรู้ และจำเป็นต้องเรียนรู้เพิ่มเติม เพื่อให้สามารถใช้ภาษาที่สองในสถานการณ์ที่มีความต่างทางสังคมและวัฒนธรรมได้อย่างเหมาะสม จึงจะถือว่าเป็นผู้ที่มีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Byram, 1997; Jackson, 2014)

2.3 โมเดลสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟ (Deardorff's model of intercultural competence)

Darla K. Deardorff (2004, 2006) นักวิชาการด้านการศึกษาศึกษา ได้สังเคราะห์ผลการวิจัยเรื่อง “The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States” ในปี ค.ศ. 2004 ด้วยวิธีการเก็บข้อมูลแบบเดลฟาย (Delphi) จากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้านระหว่างวัฒนธรรมจากหลากหลายสาขา เช่น จิตวิทยา มนุษยศาสตร์ ธุรกิจ การเมือง และความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ จากประเทศสหรัฐอเมริกา แคนาดา และสหราชอาณาจักร จำนวน 23 คน ในประเด็นองค์ประกอบที่สำคัญของสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม เพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่ความเป็นนานาชาติ (Internationalization) ของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา (Higher Education) ซึ่งในที่สุดนำมาสู่ข้อสรุปในเรื่องขององค์ประกอบสำคัญของสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ ทักษะในการวิเคราะห์ (Analyze) ตีความ (Interpret) การเชื่อมโยง (Relate) การยืดหยุ่น (Flexibility) การตระหนักรู้ในวัฒนธรรมของตนเอง (Cultural self-awareness) การปรับตัว (Adaptability) ความอดทนต่อความไม่ชัดเจนและไม่แน่นอน (Tolerating ambiguity and uncertainty) ความรู้และความเข้าใจวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง (Deep knowledge and understanding of culture) การไม่ตัดสิน (Withholding judgment) การฟัง (Listen) การสังเกต (Observe) และการเคารพวัฒนธรรมอื่น (Respect for other cultures) ตลอดจนกระบวนการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งได้นำเสนอใน 2 รูปแบบ คือ โมเดลปิรามิดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (Pyramid model of intercultural competence) และโมเดลกระบวนการสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม (Process model of intercultural competence)

2.3.1 โมเดลปิรามิดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟ (Deardorff's pyramid model of intercultural competence)

โมเดลปิรามิดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟ (2006) นอกจากจะอธิบายถึงองค์ประกอบที่สำคัญของสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ ทักษะที่จำเป็น (Requisite attitudes) ความรู้และความเข้าใจ (Knowledge and comprehension) และทักษะ (Skills) แล้ว ยังเพิ่มองค์ประกอบผลลัพธ์ภายในที่ต้องการ (Desired internal outcome) และผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการ (Desired external outcome) โดยได้จัดระดับองค์ประกอบในลักษณะปิรามิดที่มีชั้นที่เป็นฐานก่อนที่จะไต่ระดับขึ้นไปในชั้นที่สูงขึ้นจนถึงยอดของปิรามิด เนื่องจากการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมจะเริ่มจากในระดับปัจเจกบุคคล (Individual level) สู่การปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural interaction) (ดังแผนภาพที่ 3)

โมเดลปิรามิดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟฟ์
(Deardorff's Pyramid Model of Intercultural Competence)



แผนภาพที่ 3 โมเดลปิรามิดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟฟ์

หมายเหตุ: ปรับจาก “Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States,” by Deardorff, D. K., 2006, *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241–266.

องค์ประกอบหลัก 5 องค์ประกอบที่นำเสนอในโมเดลปิรามิดองค์ประกอบสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟฟ์ (Deardorff, 2006) มีรายละเอียดดังนี้

1) ทัศนคติที่จำเป็น (Requisite attitudes) ถือเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการสร้างสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเคารพ (Respect) ในคุณค่าวัฒนธรรมอื่น การเห็นคุณค่าของความหลากหลายทางวัฒนธรรม การมีทัศนคติเปิดกว้าง (Openness) ต่อการเรียนรู้วัฒนธรรมอื่นและคนที่มาจากวัฒนธรรมอื่น และการไม่ตัดสิน (Withholding judgment) รวมถึงการมีความสนใจใคร่รู้และการแสวงหา

ความรู้ (Curiosity and discovery) ที่สะท้อนจากความอดทนต่อความไม่ชัดเจนและไม่แน่นอน ทักษะนี้ทั้งสามด้านนี้จะช่วยให้บุคคลกล้าที่จะก้าวข้ามข้อจำกัดทางวัฒนธรรมของตนและพร้อมที่จะเรียนรู้วัฒนธรรมอื่น อีกทั้งเป็นรากฐานของการพัฒนาความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อความสามารถในการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม ทั้งนี้ การที่จะทำให้บุคคลมีทัศนคติเหล่านี้ได้ บุคคลจะต้องก้าวข้ามกรอบคิดของตนที่เคยมีหรือมุมมองต่อโลกของตนเอง ผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning) ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลได้เข้าไปมีส่วนร่วมในวัฒนธรรมนั้น ๆ

2) ความรู้และความเข้าใจ (Knowledge and comprehension) ที่จำเป็นสำหรับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประกอบด้วย การตระหนักรู้ในวัฒนธรรมของตนเอง (Cultural self-awareness) เนื่องด้วยวัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อทัศนคติและมุมมองต่อโลกของบุคคล ความรู้ความเข้าใจวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง (Deep knowledge and understanding of culture) ในเรื่องบริบทหรือปัจจัยแวดล้อม บทบาท ผลกระทบของวัฒนธรรม และมุมมองต่อโลกของผู้อื่น การมีข้อมูลลักษณะเฉพาะทางวัฒนธรรม (Culture-specific information) และการตระหนักถึงภาษาเชิงสังคม (Sociolinguistic awareness) ทั้งนี้ เนื่องมาจากวัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและทัศนคติของบุคคลในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลจากวัฒนธรรมอื่น ๆ การมีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมทั้งของตนเองและวัฒนธรรมอื่น ทั้งการเข้าใจมุมมองต่อโลก จะเอื้อต่อการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม

3) ทักษะ (Skills) หมายถึง การจัดการและการประมวลความรู้จากการฟัง การสังเกต การตีความ การวิเคราะห์ การประเมิน และการเชื่อมโยง โดยทักษะเหล่านี้จะช่วยให้บุคคลเข้าถึงสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมได้ เพราะทำให้บุคคลสามารถประเมินสถานการณ์การปฏิสัมพันธ์ในบริบทที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม ซึ่งจะส่งผลต่อพฤติกรรมและการสื่อสารที่เหมาะสม

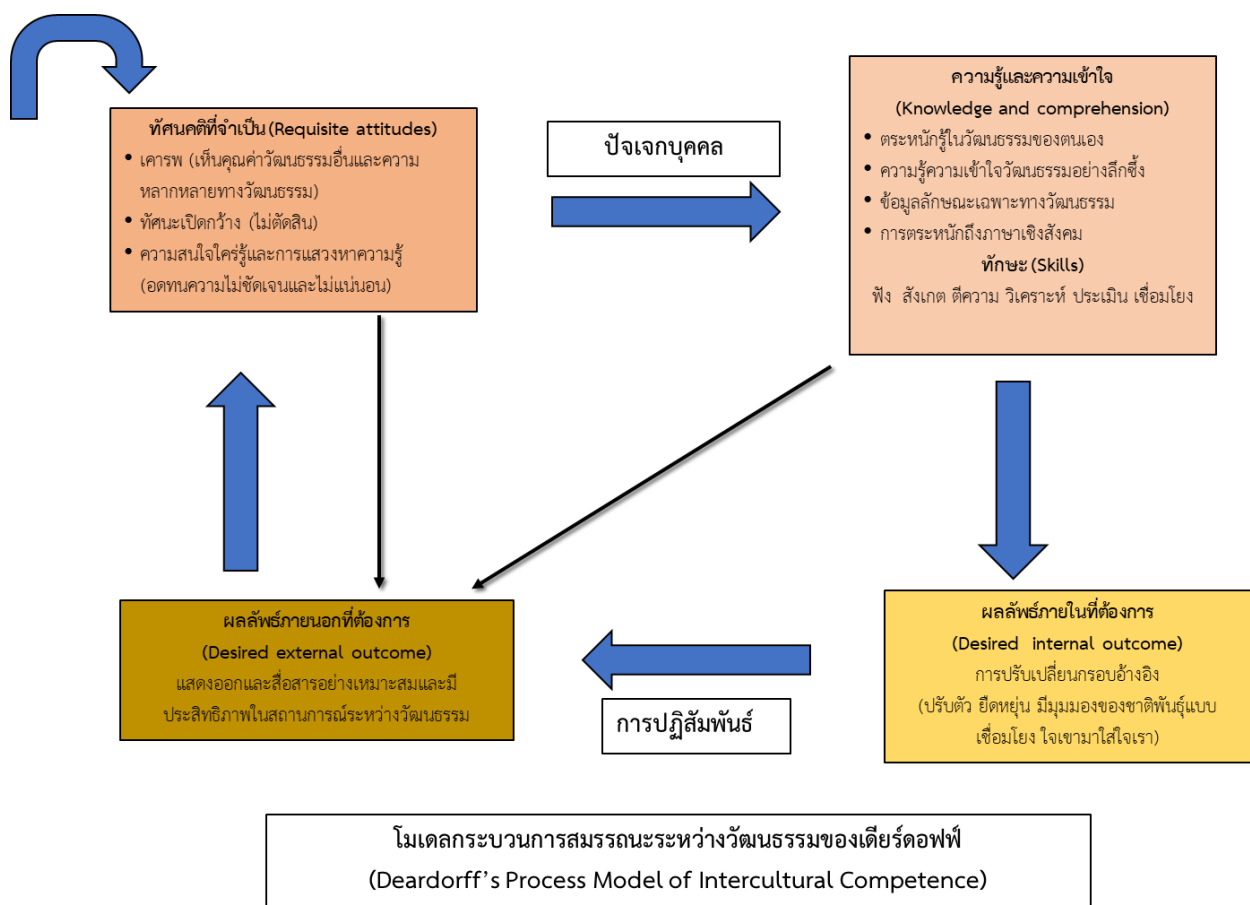
4) ผลลัพธ์ภายในที่ต้องการ (Desired internal outcome) หมายถึง การปรับเปลี่ยนกรอบคิดที่ใช้ในการอ้างอิงของบุคคล ได้แก่ ความสามารถในการปรับตัว (Adaptability) กับวิธีการสื่อสารและพฤติกรรมที่แตกต่างหรือสิ่งแวดล้อมทางวัฒนธรรมใหม่ ๆ ความยืดหยุ่น (Flexibility) ในการเลือกและใช้วิธีการสื่อสารและการแสดงออกที่เหมาะสม และการมีวิถีคิดแบบยืดหยุ่น ตลอดจนการมีมุมมองของชาติพันธุ์แบบเชื่อมโยง (Ethnorelative view) และความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) โดยสิ่งเหล่านี้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลอันเป็นผลมาจากทัศนคติ ความรู้ความเข้าใจ และทักษะที่จำเป็นสำหรับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และเมื่อมาถึงจุดนี้ บุคคลจะสามารถมองเห็นมุมมองของผู้อื่นและตอบสนองต่อสิ่งเหล่านั้นได้ตามแนวทางที่คนอื่นต้องการที่จะได้รับการปฏิบัติ ซึ่งแต่ละบุคคลอาจบรรลุผลสำเร็จในระดับที่ต่างกันได้

5) ผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการ (Desired external outcome) เป็นผลรวมของทัศนคติ ความรู้ และความเข้าใจ ทักษะ และผลลัพธ์ภายใน ที่แสดงออกผ่านพฤติกรรมสื่อสารอย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพของแต่ละบุคคล ซึ่งก็คือ “สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม” หรือ ความสามารถของบุคคลในการสื่อสารอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ระหว่างวัฒนธรรม ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความรู้ ทักษะ และทัศนคติ

ทั้งนี้ องค์ประกอบที่สำคัญที่สุดและเป็นพื้นฐานของการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ ทศนคติ ความรู้ และ ทักษะ เพราะเมื่อบุคคลมีลักษณะตามองค์ประกอบเหล่านี้ จะทำให้เกิดผลลัพธ์ ภายในและผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการได้เอง

2.3.2 โมเดลกระบวนการสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟฟ์ (Deardorff's process model of intercultural competence)

Deardorff (2006) ได้นำเสนอความเชื่อมโยงของพัฒนาการระดับปัจเจกบุคคลในด้านทศนคติ และคุณลักษณะที่นำไปสู่ผลลัพธ์ในระดับการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่างวัฒนธรรม และได้นำองค์ประกอบของสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม 5 องค์ประกอบในโมเดลปิรามิดมาแสดงในรูปแบบของกระบวนการที่ต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน (ดังแผนภาพที่ 4)



แผนภาพที่ 4 โมเดลกระบวนการสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอร์ฟฟ์

หมายเหตุ: ปรับจาก “Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States,” by Deardorff, D. K., 2006, *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241–266.

Deardorff (2016) อธิบายกระบวนการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมว่าเป็นกระบวนการต่อเนื่อง และผลลัพธ์ที่ต้องการของการมีสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมก็คือ “ประสิทธิภาพ” และ “ความเหมาะสม” ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยผลลัพธ์ดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้ 3 ลักษณะ ดังนี้

1) บุคคลมี “ทัศนคติที่จำเป็น” คือ เคารพเห็นคุณค่าในวัฒนธรรมอื่นหรือเห็นคุณค่าในความต่างทางวัฒนธรรม การมีทัศนคติที่เปิดกว้างต่อการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมและบุคคลจากวัฒนธรรมอื่น และไม่ด่วนตัดสินวัฒนธรรมอื่นหรือบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมแตกต่างจากตนเอง และหากเกิดความสงสัยก็จะหาคำตอบ นำไปสู่การมี “ความรู้และความเข้าใจ” ในด้านวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์และอิทธิพลของวัฒนธรรม ซึ่งจะช่วยให้บุคคลเข้าใจเหตุผลและพฤติกรรมของตนเองและของคนอื่น ทั้งนี้ วิธีการเรียนรู้ที่ดีที่สุดคือ การมีประสบการณ์นอกบ้านเกิดหรือนอกประเทศของตนเอง ประกอบกับความสามารถในการทำความเข้าใจในบริบทของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่ต่างกันอย่าง โดยอาศัย “ทักษะ” การฟัง การสังเกต การตีความ การวิเคราะห์ การประเมิน และการเชื่อมโยง ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัว มีความยืดหยุ่น มีมุมมองชาติพันธุ์แบบเชื่อมโยงและเอาใจใส่ อันเป็นการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิงในการมองโลก ซึ่งก็คือเกิด “ผลลัพธ์ภายในที่ต้องการ” ที่จะเปลี่ยนไปสู่ “ผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการ” นั่นคือ การแสดงพฤติกรรมระหว่างการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพ ซึ่งก็คือการมีสมรรถนะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั่นเอง

2) การที่บุคคลมี “ทัศนคติที่จำเป็น” “ความรู้และความเข้าใจ” และ “ทักษะ” ก็ทำให้เกิด “ผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการ” คือ สามารถแสดงพฤติกรรมระหว่างการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพได้ โดยที่ไม่จำเป็นต้องให้มีการเปลี่ยนแปลงจากภายในก่อน

3) การที่บุคคลมี “ทัศนคติที่จำเป็น” ก็สามารถนำไปสู่ “ผลลัพธ์ภายนอกที่ต้องการ” คือ สามารถแสดงพฤติกรรมระหว่างการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพได้ โดยที่ไม่ต้องพัฒนาตามลำดับขององค์ประกอบตามที่อธิบายในข้อ 1) หรือที่นำเสนอในรูปแบบของโมเดลปริรามิดข้างต้น อย่างไรก็ตาม การมีทัศนคตินี้เพียงอย่างเดียวจะทำให้การสื่อสารมีประสิทธิภาพน้อยที่สุด เมื่อเทียบกับการที่บุคคลมีการพัฒนาในองค์ประกอบอื่น ๆ เพราะการเพิ่มพูนความรู้และทักษะที่จำเป็นจะทำให้มั่นใจได้ว่าบุคคลนั้นมีความสามารถปรับตัวและยืดหยุ่น อันจะส่งผลให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากนี้ โมเดลกระบวนการสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมนี้ ยังแสดงให้เห็นถึงการพัฒนาสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมที่เป็นกระบวนการเรียนรู้ตลอดชีวิต เพราะว่าไม่มีบุคคลใดจะมีความสามารถในการติดต่อสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้อย่างสมบูรณ์ แม้ว่าบุคคลนั้นจะมีทักษะในการใช้ภาษาต่างชาติได้อย่างดี ก็มิได้หมายความว่า จะมีความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ดังนั้น การให้ความสำคัญกับการพัฒนาในแต่ละองค์ประกอบตามกระบวนการนี้ จึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในการสร้างสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

2.4 ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (Integrative theory of communication and cross-cultural adaptation)

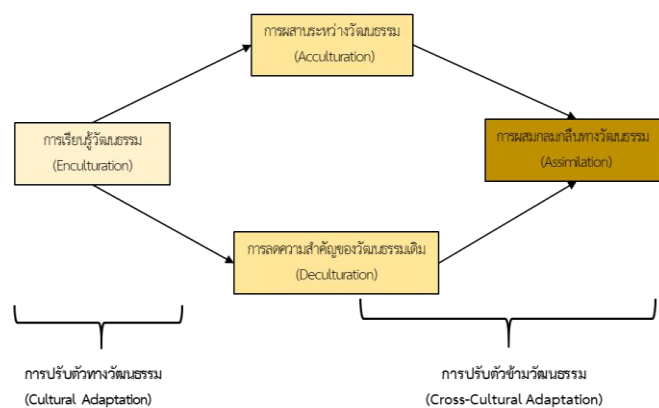
การศึกษาเรื่องการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นศาสตร์แขนงหนึ่งเกิดขึ้นจากการวิจัยในสองประเด็นที่แตกต่างกัน แต่ทว่าก็เป็นปรากฏการณ์ที่มีความเชื่อมโยงกัน นั่นคือ การอพยพย้ายถิ่นของคนหลากหลายชาติพันธุ์จากภูมิภาคเอเชียและอเมริกาใต้ไปยังสหรัฐอเมริกา และการเคลื่อนย้ายของคนอเมริกันไปยังประเทศในแถบซีกโลกใต้ (Gordon, 1964; Liu, 2015) โดยที่การศึกษาการอพยพย้ายถิ่นของผู้คนที่ไปยังสหรัฐอเมริกาส่วนใหญ่จะประยุกต์ใช้แนวทางมานุษยวิทยาที่มองผู้ย้ายถิ่นในฐานะสมาชิกของกลุ่มชาติพันธุ์และวัฒนธรรมหนึ่ง ๆ ในขณะที่การศึกษาชาวอเมริกันที่ไปทำงานในประเทศอื่น ๆ จะประยุกต์ใช้แนวทางการสื่อสารและจิตวิทยา ที่เน้นในเรื่องประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานและสุขภาพจิตของบุคคลที่ต้องอาศัยหรือทำงานในสถานที่และบริบททางวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย (Kim, 2001)

การประยุกต์ใช้แนวทางมานุษยวิทยา (Anthropological approach) ในการศึกษาเรื่องการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมมีจุดเริ่มต้นในช่วงต้นทศวรรษที่ 1960 โดย Milton Gordon นักสังคมวิทยาชาวอเมริกันได้นำเสนอโมเดลการผสมกลมกลืนของผู้ย้ายถิ่น (Model of assimilation) ในปี ค.ศ. 1964 ที่ประกอบด้วย 7 กระบวนการย่อยที่มีความต่อเนื่องกัน เริ่มต้นจากกระบวนการ 1) การผสมกลมกลืนทางวัฒนธรรม (Cultural assimilation) หรือการผสมผสานระหว่างวัฒนธรรม (Acculturation) คือการที่ผู้ย้ายถิ่นรับเอาค่านิยมและวิถีปฏิบัติของสังคมเจ้าบ้านมาใช้ในการดำเนินชีวิต เช่น ภาษา การแต่งกาย 2) การผสมกลมกลืนทางโครงสร้างสังคม (Structural assimilation or Integration) โดยการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมกับเจ้าบ้าน 3) การผสมกลมกลืนด้วยการสมรส (Marital assimilation) หรือการแต่งงานกับคนในสังคมเจ้าบ้าน (Intermarriage) 4) การผสมกลมกลืนด้านอัตลักษณ์ (Identification assimilation) เป็นความรู้สึกเชื่อมโยงกับวัฒนธรรมหลักของผู้ย้ายถิ่น 5) การมีทัศนคติที่เปิดรับ (Attitude reception assimilation) นั่นคือการไม่มีอคติ 6) การมีพฤติกรรมที่เปิดรับ (Behavior reception assimilation) เป็นการไม่แสดงออกแบบแบ่งแยกพวกเขาพวกเรา (Discrimination) และ 7) การเป็นพลเมือง (Civic assimilation) สังเกตได้จากการที่ผู้ย้ายถิ่นไม่มีความขัดแย้งในเรื่องค่านิยมของสังคมเจ้าบ้าน และไม่ต้องดิ้นรนต่อสู้ในแง่ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในฐานะสมาชิกของสังคมเจ้าบ้านอีกต่อไป (Bourhis และคณะ, 2010; Liu, 2015) ถึงแม้ว่าโมเดลนี้จะถูกวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวางในแง่ที่ขาดความลึกซึ้งและเป็นกระบวนการในลักษณะทิศทางเดียว แต่ก็ยังเป็นรากคิดในการทำความเข้าใจกระบวนการผสมกลมกลืนทางวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีผู้ย้ายถิ่นทางเศรษฐกิจ (Economic migrant)

สำหรับการใช้แนวทางการสื่อสารและจิตวิทยา (Psychological-communicative approach) ในการศึกษาการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมนั้น จะเน้นนำเสนอโมเดลที่สะท้อนแนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Kim, 2001) โดยฐานคิดของโมเดลในกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับองค์ประกอบที่นำไปสู่การมีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ ทัศนคติ ความรู้ และทักษะที่เอื้อต่อการเกิดผลลัพธ์ภายในและภายนอกของการปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural adaptation) (Howard-Hamilton และคณะ, 1998; Spitzberg, 1997) อย่างไรก็ตาม โมเดลส่วนใหญ่ยังไม่ได้ผนวกองค์ประกอบในการเรียนรู้ภาษาของเจ้า

บ้านไว้อย่างชัดเจน จนกระทั่ง Byram (1997) ได้มองเห็นช่องว่างนี้ และได้พัฒนาโมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เชื่อมโยงมิติทางภาษาและวัฒนธรรมไว้ด้วยกัน (ดังที่นำเสนอไปแล้วข้างต้น) และต่อมา Young Yun Kim (2001) ก็ได้พยายามบูรณาการมิติการสื่อสารและมิติการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมไว้ภายใต้กรอบโมทัศน์เดียว (One conceptual framework) นั่นคือ ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (Integrative theory of communication and cross-cultural adaptation)

ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม อธิบายถึงปัจจัยแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมของเจ้าบ้านและผู้ย้ายถิ่น ทั้งในแง่ของปัจเจกบุคคลและกลุ่ม ที่มีอิทธิพลต่อการสื่อสารปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน โดยปัจจัยแวดล้อมทางสังคม (Social contexts) ได้แก่ การเปิดรับของเจ้าบ้าน (Host receptivity) ความกดดันจากเจ้าบ้าน (Host conformity pressure) ความเข้มแข็งของกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic group strength) ส่วนปัจจัยลักษณะส่วนบุคคล (Individual disposition) ได้แก่ ความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง (Preparedness for change) บุคลิกภาพที่เอื้อต่อการปรับตัว (Adaptive personality) และความคล้ายคลึงกับชาติพันธุ์ตนเอง (Ethnic proximity) นอกจากนี้ ทฤษฎีนี้ยังได้นำปัจจัยทั้งระดับมหภาคและจุลภาค และปัจจัยด้านบริบทและการกระทำที่แนวคิดทางมานุษยวิทยาและจิตวิทยามักเสนอแยกออกจากกัน มาบูรณาการเข้าด้วยกันผ่านการปฏิบัติการการสื่อสาร และที่สำคัญ ยังอธิบายถึงการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมว่าเป็นกระบวนการที่มีความต่อเนื่องและไม่ได้เกิดขึ้นโดยฉับพลัน แต่ต้องอาศัยระยะเวลาที่จะต้องสร้างความคุ้นเคยกับวัฒนธรรมใหม่และการพัฒนาทักษะทางภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน ทั้งนี้ กระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมจะเกิดขึ้นได้ เมื่อผู้ย้ายถิ่นมี “การเรียนรู้วัฒนธรรม” (Enculturation) ในสังคมใหม่ที่ตนเองเข้าไปอยู่ ผ่านการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ ทั้งที่เป็นการสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชน อันจะทำให้เกิด “การผสมผสานระหว่างวัฒนธรรม” (Acculturation) พร้อมกับ “การลดความสำคัญของวัฒนธรรมเดิม” (Deculturation) จนทำให้เกิด “การผสมกลมกลืนทางวัฒนธรรม” (Assimilation) (Kim, 2001) (ดังแผนภาพที่ 5)



แผนภาพที่ 5 กระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม

หมายเหตุ: ปรับจาก *Becoming intercultural: An integrative theory of communications and cross-cultural adaptations* by Kim, Y. Y., 2001, Sage.

ในการเรียนรู้วัฒนธรรมของสังคมใหม่นั้น สมรรถนะการสื่อสารเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่งและส่งผลให้การปรับตัวของแต่ละบุคคลมีความแตกต่างกันออกไป เนื่องจากการสื่อสารเป็นช่องทางที่ทำให้ผู้ย้ายถิ่นสามารถเรียนรู้และเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ต่าง ๆ ภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน โดยการสื่อสารสามารถแบ่งได้เป็น 2 มิติ ตามแนวคิดของ Ruben (1975) ได้แก่ การสื่อสารระดับบุคคล (Personal communication) และการสื่อสารระดับสังคม (Social communication) ดังนี้

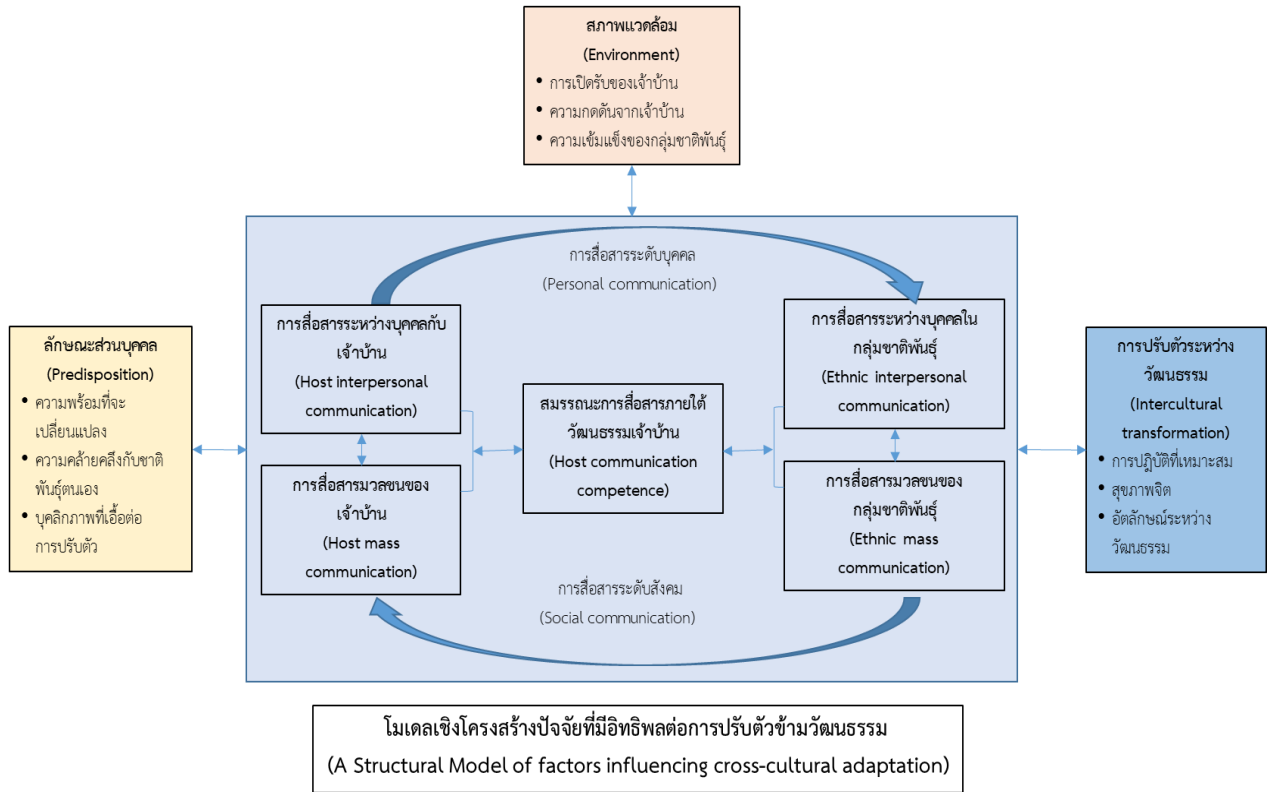
1) การสื่อสารระดับบุคคล (Personal communication) เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในจิตใจของบุคคลที่เข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ ในการจัดการ ทำความเข้าใจ และสร้างรูปแบบการตอบสนอง เพื่อแสดงออกผ่านพฤติกรรมสื่อสารไปยังเจ้าบ้านให้เข้าใจถึงความหมายที่ตั้งใจจะสื่อสาร โดยมีปัจจัยประกอบ 4 ด้าน ได้แก่

- ด้านที่ 1 โครงสร้างทางความคิด (Cognitive structure) เป็นกระบวนการของการรับรู้ (Perceptual Process) ของบุคคลในการจัดกลุ่มข้อมูลและจัดเรียงประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เผชิญในสังคมเจ้าบ้าน เพื่อให้สามารถจัดการกับสิ่งเร้าในวัฒนธรรมใหม่นั้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ
- ด้านที่ 2 ความรู้ (Knowledge) คือความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบและกฎเกณฑ์ของระบบการสื่อสารในสังคมเจ้าบ้าน ซึ่งจะช่วยให้บุคคลเข้าถึงช่องทางการสื่อสารต่าง ๆ ในสังคมนั้นได้
- ด้านที่ 3 ภาพลักษณ์ของตนเอง (Self-image) เป็นมุมมองที่บุคคลในสังคมเจ้าบ้านมีต่อบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรม
- ด้านที่ 4 แรงจูงใจในการปรับตัว (Acculturation motivation) คือสิ่งกระตุ้นที่ทำให้บุคคลที่ไปใช้ชีวิตในวัฒนธรรมใหม่เกิดการเรียนรู้ ปรับเข้าหา และมีส่วนร่วมในกิจกรรมของสังคมนั้น

2) การสื่อสารระดับสังคม (Social communication) หมายถึง ความสามารถในการสื่อสารของบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมกับเจ้าบ้าน ประกอบด้วย การสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication) และการสื่อสารมวลชน (Mass communication) ดังนี้

- การสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication) เป็นการสื่อสารโต้ตอบ (Feedback) ระหว่างบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมกับเจ้าบ้าน ซึ่งนำไปสู่การสร้างความสัมพันธ์และความสนิทสนม
- การสื่อสารมวลชน (Mass communication) สื่อมวลชนประเภทต่าง ๆ ในสังคมเจ้าบ้านมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และทำความเข้าใจระบบสังคมและวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน อีกทั้งยังเป็นช่องทางการเรียนรู้ที่ไม่มีความคิดเห็น เพราะไม่สามารถโต้ตอบได้ ซึ่งจะมีผลอย่างมากต่อการปรับตัวของผู้ย้ายถิ่นในช่วงแรก

อิทธิพลจากแนวคิดกระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมและสมรรถนะการสื่อสารที่มีผลเพื่อการปรับตัวดังกล่าว ทำให้ Kim (2001) นักวิชาการด้านการสื่อสารที่สนใจศึกษาประเด็นการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม ได้พัฒนาโมเดลเชิงโครงสร้างปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (ดังแผนภาพที่ 6)



แผนภาพที่ 6 โมเดลเชิงโครงสร้างปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม

หมายเหตุ: ปรับจาก *Becoming intercultural: An integrative theory of communications and cross-cultural adaptations* by Kim, Y. Y., 2001, Sage.

ปัจจัยที่ 1 สมรรถนะการสื่อสารภายในวัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)

หมายถึง ศักยภาพของบุคคลในการสื่อสาร (การถอดรหัสและเข้ารหัสข้อมูล) ภายในบรรทัดฐานและการปฏิบัติในวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน ซึ่งเป็นมิติของการสื่อสารระดับบุคคล (Personal communication) ที่ Kim อธิบายว่าเป็นหัวใจของโครงสร้างการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของบุคคล ประกอบด้วย 3 สมรรถนะย่อยที่ล้วนเชื่อมโยงกัน ได้แก่

- สมรรถนะด้านความรู้ความเข้าใจ (Cognitive competence) คือ ความรู้และความเข้าใจที่มีต่อเจ้าบ้านในเรื่องต่าง ๆ เช่น ภาษา วัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ ความเชื่อ สถาบันทางสังคม กฎเกณฑ์ในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้ในด้านภาษาของเจ้าบ้าน (Host language competence) ถือเป็นความรู้พื้นฐานที่จะช่วยให้ผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรมสามารถเข้าถึงข้อมูลทางวัฒนธรรมต่าง ๆ ของเจ้าบ้าน และเข้าใจถึงวิธีการสื่อสารที่เหมาะสมกับ

เจ้าของภาษาด้วย ทั้งนี้ สมรรถนะด้านความรู้ความเข้าใจของแต่ละบุคคลจะแตกต่างกันไปตามระดับความซับซ้อนของความคิดหรือปัญญา (Cognitive complexity)

- สมรรถนะด้านความรู้สึก (Affective competence) คือ ความสามารถในการจัดการกับอารมณ์และความรู้สึกเมื่อเผชิญกับความท้าทายในการใช้ชีวิตภายใต้สภาพแวดล้อมของสังคมเจ้าบ้าน ทำให้บุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่นสามารถแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสมได้ สมรรถนะนี้จะเกี่ยวข้องกับทัศนคติที่มีต่อตนเองและต่อสภาพแวดล้อมของสังคมเจ้าบ้าน โดยผู้ที่มีสมรรถนะด้านความรู้สึกจะมีทัศนคติเชิงบวก (Positive attitude) เปิดใจยอมรับและพยายามทำความเข้าใจในวัฒนธรรมของเจ้าบ้านโดยปราศจากอคติ มีแรงกระตุ้นในการปรับตัว (Adaptation motivation) ต้องการที่จะเรียนรู้และมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ในสังคมเจ้าบ้าน รวมถึงมีความยืดหยุ่นในอัตลักษณ์ของตนเอง (Identity flexibility) เคารพในความแตกต่างหลากหลาย เคารพในวัฒนธรรมดั้งเดิมของตนเองและวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน ในทางกลับกัน ผู้ที่ขาดสมรรถนะด้านความรู้สึก มักจะเกิดจากความรู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัยและสับสนในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเอง และรู้สึกว่าตนเองเป็นชนกลุ่มน้อยที่ไม่ได้รับการยอมรับจากเจ้าบ้าน
- สมรรถนะด้านการปฏิบัติ (Operational competence) คือ ความสามารถในการแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม ไม่แปลกแยกจากวัฒนธรรมเจ้าบ้าน ทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษา ซึ่งเป็นผลมาจากการมีสมรรถนะด้านความรู้ความเข้าใจและด้านความรู้สึก ทั้งนี้ สมรรถนะด้านการปฏิบัติจะเป็นตัวบ่งชี้ว่าบุคคลที่มาจากต่างสังคมและวัฒนธรรมปรับตัวให้กลมกลืนกับวัฒนธรรมเจ้าบ้านได้มากน้อยเพียงใด

ปัจจัยที่ 2 การสื่อสารในสังคมของเจ้าบ้าน (Host social communication) หมายถึง การปฏิสัมพันธ์ทั้งทางตรงและทางอ้อม (Direct and indirect Interaction) กับเจ้าบ้าน ซึ่งเป็นส่วนของสมรรถนะการสื่อสารภายใต้สังคมเจ้าบ้านในมิติของการสื่อสารระดับสังคม (Social communication) โดยแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่

- การสื่อสารระหว่างบุคคลกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal communication) เป็นการปฏิสัมพันธ์ทางตรงกับเจ้าบ้าน ที่เอื้อให้บุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมเกิดการแลกเปลี่ยนความรู้ มุมมอง ทัศนคติ ประสบการณ์กับเจ้าบ้าน ส่งผลให้เกิดความเข้าใจในวัฒนธรรมระบบความคิด รวมถึงวิถีต่าง ๆ ของเจ้าบ้านได้ดีขึ้น
- การสื่อสารมวลชนของเจ้าบ้าน (Host mass communication) เป็นการปฏิสัมพันธ์ทางอ้อมที่ช่วยให้บุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมได้เรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน โดยการเปิดรับสื่อและเนื้อหาที่หลากหลาย ทั้งข้อมูลข่าวสาร สาระ บันเทิง เป็นเสมือนการเข้าไปอยู่ในสังคมเจ้าบ้านโดยไม่ต้องรับแรงกดดันที่เกิดจากความคาดหวังต่อการตอบสนองที่เหมาะสมของเจ้าบ้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงแรกของการปรับตัวเมื่อย้ายไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่และยังมีการปฏิสัมพันธ์ทางตรงกับเจ้าบ้านน้อย

ปัจจัยที่ 3 การสื่อสารในกลุ่มชาติพันธุ์ตนเอง (Ethnic social communication) หมายถึง การปฏิสัมพันธ์กับคนที่อยู่ในกลุ่มชาติพันธุ์เดียวกัน หรือเปิดรับสื่อที่เป็นของกลุ่มชาติพันธุ์ตนเอง ซึ่งมักเป็นอุปสรรคสำคัญในการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม เนื่องจากการเกาะกลุ่มกันเองในหมู่พวกพ้องชาติพันธุ์เดียวกัน จะลดโอกาสในการสื่อสารในสังคมของเจ้าบ้าน โดยแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่

- การสื่อสารระหว่างบุคคลในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic Interpersonal communication) เป็นการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มคนที่มาจากวัฒนธรรมเดียวกันที่อาศัยอยู่ในสังคมเจ้าบ้าน
- การสื่อสารมวลชนของกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic mass communication) คือการเปิดรับสื่อของกลุ่มชาติพันธุ์ตนเองเป็นหลัก ทำให้ไม่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับวิถีชีวิตและวัฒนธรรมใหม่ที่ตนเองได้ย้ายเข้าไปอยู่

ปัจจัยที่ 4 สภาพแวดล้อม (Environment) หมายถึง ลักษณะของสังคมเจ้าบ้านที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่น ประกอบด้วย 3 ลักษณะ ได้แก่

- การเปิดรับของเจ้าบ้าน (Host receptivity) การเปิดใจยอมรับคนแปลกหน้า หรือในที่นี้หมายถึงบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่น ซึ่งเจ้าบ้านจะมีระดับการเปิดรับคนแปลกหน้าที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับปัจจัยแวดล้อมต่าง ๆ เช่น บุคลิกภาพ นิสัย อคติ เป็นต้น
- ความกดดันจากเจ้าบ้าน (Host conformity pressure) เป็นระดับความคาดหวังของสังคมเจ้าบ้านที่มีต่อบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมในการปรับเปลี่ยนวิถีการดำเนินชีวิต พฤติกรรม หรือการแสดงออก ที่สอดคล้องกับวิถีปฏิบัติในวัฒนธรรมของเจ้าบ้าน
- ความเข้มแข็งของกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic group strength) เป็นการรวมกลุ่มของคนที่มีพื้นเพและมาจากวัฒนธรรมเดียวกันภายใต้สังคมเจ้าบ้าน ซึ่งถ้าหากการรวมกลุ่มนี้มีความเข้มแข็งก็อาจส่งผลให้กลุ่มบุคคลนี้มีอิทธิพลเหนือแรงกดดันจากเจ้าบ้านได้

ปัจจัยที่ 5 ลักษณะส่วนบุคคล (Predispositions) หมายถึง บุคลิกภาพ ลักษณะ วิธีคิดที่ติดตัวบุคคลที่ย้ายเข้ามาอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ แบ่งเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่

- ความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง (Preparedness for change) การเตรียมตัวเพื่อการเปลี่ยนแปลง เช่น ความรู้ ภาษา อารมณ์ จิตใจ แรงจูงใจ เป็นต้น เป็นการเตรียมความพร้อมก่อนจะย้ายเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่ ทั้งนี้ การเตรียมความพร้อมของแต่ละบุคคลขึ้นอยู่กับทัศนคติและความคาดหวังที่แตกต่างกันไป
- ความคล้ายคลึงกับชาติพันธุ์ตนเอง (Ethnic proximity) บุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่นจะพิจารณาเปรียบเทียบกับวัฒนธรรมของเจ้าบ้านว่ามีความใกล้เคียงหรือคล้ายคลึงกับวัฒนธรรมเดิมของตนเองมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้ หากวัฒนธรรมของเจ้าบ้านมีความแตกต่างจากวัฒนธรรมเดิมของผู้ย้ายถิ่นอย่างชัดเจน ก็ทำให้การปรับตัวข้ามวัฒนธรรมยากขึ้น
- บุคลิกภาพที่เอื้อต่อการปรับตัว (Adaptive personality) ลักษณะนิสัยและบุคลิกภาพของบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการปรับตัวในวัฒนธรรมใหม่ โดยเฉพาะการมีทัศนคติที่เปิดกว้าง (Openness) พร้อมที่จะค้นหาและเรียนรู้วัฒนธรรมใหม่ เป็นคนที่พร้อมจะเปิดใจ

รับสิ่งใหม่ ๆ เอาใจเขาใส่ใจเรา อดทนต่อความไม่แน่นอนได้ดี และมีความเข้มแข็ง (Personality strength) ซึ่งเป็นลักษณะที่จะให้บุคคลนั้นมีความยืดหยุ่น ไม่ท้อถอย มุ่งมั่น กล้าเสี่ยงและมั่นใจที่จะเผชิญหน้ากับความท้าทายต่าง ๆ ควบคุมตนเองและจัดการอารมณ์ ความเครียดได้ดี

ปัจจัยที่ 6 การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural transformation) หมายถึง การที่บุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่นได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมจนสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและวิถีการดำเนินชีวิตที่เกิดจากการผสมผสานทางวัฒนธรรม (Acculturation) และการลดความสำคัญของวัฒนธรรมเดิม (Deculturation) บางอย่างจนทำให้บุคคลสามารถดำรงชีวิตในวัฒนธรรมใหม่ได้อย่างเหมาะสม ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่มีความสัมพันธ์กับปัจจัยทั้ง 5 ปัจจัยที่กล่าวมาข้างต้น โดยการปรับตัวระหว่างวัฒนธรรมจะเกิดขึ้นใน 3 ลักษณะ ได้แก่

- การปฏิบัติที่เหมาะสม (Functional fitness) เป็นความสามารถในการดำเนินชีวิตในสังคมเจ้าบ้านได้อย่างเหมาะสม ซึ่งเกิดจากความสอดคล้องระหว่างการตอบสนองภายในของบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมอื่นกับความคาดหวังของสังคมเจ้าบ้าน
- สุขภาพจิต (Psychological health) บุคคลที่สามารถปรับตัวระหว่างวัฒนธรรมในด้าน การปฏิบัติที่เหมาะสมได้ดี จะส่งผลให้มีความสุขและไม่รู้สึกแปลกแยกในสังคมเจ้าบ้าน ทำให้มีสุขภาพจิตดี มีความมั่นใจ กล้าแสดงออกซึ่งอัตลักษณ์ของตนเองภายใต้ขอบเขตและการเคารพกฎระเบียบและบรรทัดฐานของวัฒนธรรมเจ้าบ้าน
- อัตลักษณ์ระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural identity) เป็นอัตลักษณ์ของบุคคลที่เป็นผลมาจากการไม่ยึดติดในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมเดิมที่ติดตัวมา ในขณะที่ก็ไม่ได้รับเอาวัฒนธรรมใหม่ทั้งหมด ซึ่งเป็นอัตลักษณ์ที่มีความเป็นสากล (Universal identity) ที่บุคคลสามารถเลือกปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสม ภายใต้เงื่อนไขและบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่หลากหลายและแตกต่างกัน

นอกจากนี้ Kim (2004) ยังได้สรุปเงื่อนไขความสัมพันธ์ของปัจจัยทั้ง 6 ปัจจัยข้างต้นที่ส่งผลต่อการสื่อสารและปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรม ออกเป็น 8 เงื่อนไข รวม 21 รูปแบบ ดังตารางที่ 1 ด้านล่าง

ตารางที่ 1 เจาะไขความสัมพันธ์ของปัจจัยแต่ละด้านที่มีต่อการสื่อสารและปรับตัวข้ามวัฒนธรรม

ถ้า สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	สูง	→	(1)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง
		→	(2)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ
		→	(3)	การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural transformation)	สูง
ถ้า การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง	→	(4)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ
		→	(5)	การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural transformation)	สูง
ถ้า การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	สูง	→	(6)	การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural transformation)	ต่ำ
ถ้า การเปิดรับของเจ้าบ้าน (Host receptivity) และความกดดันจากเจ้าบ้าน (Host conformity pressure)	สูง	→	(7)	สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	สูง
		→	(8)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง
		→	(9)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ
ถ้า ความเข้มแข็งของกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic group strength)	สูง	→	(10)	สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	ต่ำ
		→	(11)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	ต่ำ
		→	(12)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	สูง
ถ้า ความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง (Preparedness for change)	สูง	→	(13)	สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	สูง
		→	(14)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง
		→	(15)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่มชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ

ถ้า ความคล้ายคลึงกับชาติพันธุ์ ตนเอง (Ethnic proximity)	สูง	→	(16)	สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	สูง
		→	(17)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง
		→	(18)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่ม ชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ
ถ้า ลักษณะบุคลิกที่เอื้อต่อการ ปรับตัว (Adaptive personality)	สูง	→	(19)	สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (Host communication competence)	สูง
		→	(20)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนกับเจ้าบ้าน (Host interpersonal and mass communication)	สูง
		→	(21)	การสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชนในกลุ่ม ชาติพันธุ์ (Ethnic interpersonal and mass communication)	ต่ำ

หมายเหตุ: ปรับจาก “Long-term cross-cultural adaptation: Training implications of an integrative theory,” by Kim Y. Y., in D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 2004, Sage.

จะเห็นได้ว่า ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมนี้ ให้ความสำคัญกับสมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน ทั้งในมิติการสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชน ในฐานะปัจจัยหลักของกระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของผู้ที่เข้าไปใช้ชีวิตในบริบทของสังคมวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมที่ตนเองคุ้นชิน โดยมีทักษะทางภาษาเป็นเครื่องมือที่ช่วยเปิดทางให้เข้าถึงและเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และจากการปฏิสัมพันธ์กับเจ้าบ้าน ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิบัติที่เหมาะสม การมีสุขภาพจิตที่ดี และการมีอัตลักษณ์ระหว่างวัฒนธรรม อย่างไรก็ตาม ระดับของการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของแต่ละบุคคลจะแตกต่างกันไป ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการสื่อสาร และลักษณะส่วนบุคคลในด้านความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงและการมีบุคลิกภาพที่เอื้อต่อการปรับตัวอีกด้วย

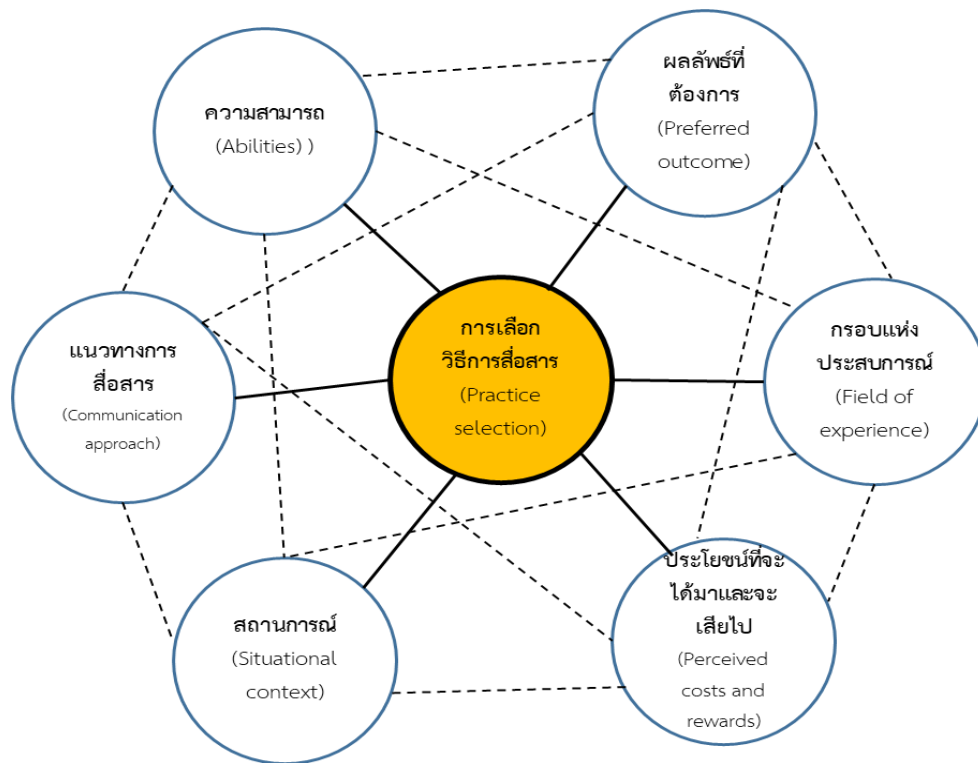
2.5 ทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural communication theory)

ทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural communication theory) ของ Mark P. Orbe นักวิชาการด้านการสื่อสาร (1998a, 1998b) มีความแตกต่างจากแนวคิดที่นำเสนอในโมเดลและทฤษฎีเกี่ยวกับสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและปรับตัวข้ามวัฒนธรรมข้างต้น โดยทฤษฎีนี้นำเสนอการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อย (Sub-culture) หรือที่ Orbe ใช้คำว่า “วัฒนธรรมร่วม” (Co-culture) กับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก (Dominant culture) ที่อยู่ภายในสังคมเดียวกัน (ไม่ใช่การสื่อสารระหว่างกลุ่มผู้ที่ย้ายถิ่นมาจากสังคมอื่นกับคนในสังคมเจ้าบ้าน) ซึ่งเป็นการมองความแตกต่างทางวัฒนธรรมบนพื้นฐานของอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันระหว่างกลุ่มคนในสังคม เช่น ชนผิวสี สตรี เกย์ เลสเบียน ผู้พิการ และความแตกต่างนี้มีอิทธิพลต่อการสื่อสารระหว่างคนสองกลุ่มนี้ โดยทฤษฎีนี้ได้รับอิทธิพลจาก Muted group theory และ Standpoint theory ที่ให้ความสำคัญกับประเด็น “วัฒนธรรม (Culture)

อำนาจ (Power) และการสื่อสาร (Communication)” ทำให้มีฐานคิดที่ตั้งอยู่บนสมมติฐานหลัก 5 ประการ ได้แก่

- 1) ในทุกสังคมมีระดับชั้นทางสังคม ซึ่งจะให้สิทธิพิเศษแก่คนบางกลุ่ม
- 2) สมาชิกของกลุ่มที่มีอิทธิพลในสังคมถือครองอำนาจและสิทธิพิเศษที่จะใช้เพื่อสร้างและดำรงระบบการสื่อสารที่สะท้อน ส่งเสริม และสนับสนุนประสบการณ์ของตน
- 3) ลักษณะการสื่อสารดังกล่าวจะครอบงำและขัดขวางการสื่อสารและการขยายตัวของผู้ที่ประสบการณ์หรือวิถีชีวิตไม่สอดคล้องกับระบบการสื่อสารของกลุ่มที่มีอิทธิพลนี้
- 4) แม้ว่าประสบการณ์ชีวิตของคนในสังคมจะมีความหลากหลาย แต่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมไม่ว่าจะชนผิวสี สตรี เกย์ เลสเบียน ผู้พิการ ฯลฯ จะมีสถานะเป็นคนส่วนน้อยหรือชนชายขอบที่ถูกมองข้าม ทำให้ประสบการณ์ชีวิตของคนเหล่านี้ไม่ถูกนำเสนอหรือสื่อสารสู่สาธารณะ
- 5) ในการเผชิญหน้ากับโครงสร้างที่มีอำนาจเหนือกว่า สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมมีการปรับประยุกต์พฤติกรรมการสื่อสารต่าง ๆ ภายใต้อำนาจและโครงสร้างการสื่อสารสาธารณะของสังคม

ทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม จึงมุ่งอธิบายรูปแบบการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม พฤติกรรมการสื่อสารและปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของกลุ่ม วัฒนธรรมร่วมกับกลุ่มวัฒนธรรมหลักในสังคมภายใต้อำนาจที่ไม่เท่าเทียมกัน โดยมุ่งค้นหากระบวนการที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมเลือกวิธีการสื่อสาร (Communicative practices) เมื่อมีการปฏิสัมพันธ์ภายใต้โครงสร้างของสังคมที่พวกเขาไม่มีอิทธิพล โดยปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการสื่อสาร (Practice selection) ประกอบด้วย 6 ปัจจัยที่ล้วนแต่มีความเชื่อมโยงกัน ได้แก่ ผลลัพธ์ที่ต้องการ (Preferred outcome) กรอบแห่งประสบการณ์ (Field of experience) ความสามารถ (Abilities) สถานการณ์ (Situational context) ประโยชน์ที่จะได้มาและที่จะเสียไป (Perceived costs and rewards) และแนวทางการสื่อสาร (Communication approach) (Orbe, 1998a) (ดังแผนภาพที่ 7)



แผนภาพที่ 7 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการสื่อสาร (Practice selection)

หมายเหตุ: สรุปรจาก *Constructing co-cultural theory: An explication of culture, power, and communication*, by Orbe, M. P., 1998a, Sage. และ “From the standpoint(s) of traditionally muted groups: Explicating a co-cultural communication theoretical model,” by Orbe, M. P., 1998b, *Communication Theory*, 8(1), 1-26.

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการสื่อสาร (Practice selection)

ปัจจัยที่ 1 ผลลัพธ์ที่ต้องการ (Preferred outcome) เป็นปัจจัยหลักที่มีอิทธิพลต่อการสื่อสารของสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมร่วม โดยสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมร่วมแต่ละคนจะต้องถามตนเองว่าพฤติกรรมสื่อสารแบบใดที่จะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการ และต้องพิจารณาว่าพฤติกรรมสื่อสารนั้นจะส่งผลกระทบต่อจุดยืนของพวกเขาที่มีต่อสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมหลักในสังคมได้อย่างไร ทั้งนี้ คำอธิบายเกี่ยวกับผลลัพธ์ในการสื่อสารของสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจะสัมพันธ์กับกลยุทธ์การสื่อสารวัฒนธรรมร่วม 3 กลยุทธ์ คือ 1) กลยุทธ์การผสมผสาน (Assimilation) คือ การสื่อสารในลักษณะที่สอดคล้องกับบรรทัดฐานของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก 2) กลยุทธ์การปรับเข้าหา (Accommodation) คือ การสื่อสารภายใต้โครงสร้างหลักของทางสังคมเพื่อสะท้อนให้เห็นถึงประสบการณ์ชีวิตของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม และ 3) กลยุทธ์การแยกออก (Separation) คือ การทำงานร่วมกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมอื่น ๆ เพื่อสร้างพื้นที่ในการสื่อสารค่านิยม ความรู้ และบรรทัดฐานของตนเอง

ปัจจัยที่ 2 กรอบแห่งประสบการณ์ (Field of experience) เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลในการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม เนื่องจากประสบการณ์ในชีวิตของคน ๆ หนึ่งมีความสำคัญต่อกระบวนการคิดและเป็นกรอบในการอ้างอิงในการเลือกหรือประเมินวิธีการสื่อสาร เช่น อิทธิพลของครอบครัว กระบวนการขัดเกลาทางสังคม การศึกษาในระบบและนอกระบบ เหตุการณ์สำคัญในชีวิตและเหตุการณ์ในอดีตต่าง ๆ โดยสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจะเรียนรู้ถึงแนวปฏิบัติที่หลากหลายและตระหนักถึงผลกระทบที่จะเกิดขึ้นจากการใช้วิธีการสื่อสารในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน เมื่อเวลาผ่านไป สมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมแต่ละคนจะมีกระบวนการประกอบสร้าง (Constructing) และรื้อถอน (Deconstructing) การรับรู้ในเรื่องวิธีการสื่อสารที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพกับสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมหลักในสังคม

ปัจจัยที่ 3 ความสามารถ (Abilities) ทักษะหรือความสามารถของสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมร่วมเป็นเงื่อนไขสำคัญในการเลือกใช้วิธีการสื่อสารวิธีใดวิธีหนึ่งเพื่อสื่อสารกับกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยความสามารถนี้จะขึ้นอยู่กับลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคลและสถานการณ์แวดล้อม เช่น บางคนไม่สามารถใช้การโจมตีด้วยวาจา แต่ใช้วิธีการเผชิญหน้าได้ หรือบางกลุ่มอาจขาดโอกาสในการสร้างเครือข่ายกับกลุ่มวัฒนธรรมร่วมอื่น ๆ หรือไม่สามรถแยกแยะว่าสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักคนใดที่จะเป็นผู้ประสานงานระหว่างกลุ่มได้ เพราะฉะนั้น สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมทุกคนจึงไม่สามารถใช้วิธีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วมที่มีอยู่ได้ทุกวิธี (ดูวิธีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วมในตารางที่ 3 และ 4)

ปัจจัยที่ 4 สถานการณ์ (Situational context) เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการสื่อสารของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม เพราะโดยทั่วไปแล้ว สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจะไม่เลือกวิธีการสื่อสารอย่างใดอย่างหนึ่งหรือชุดใดชุดหนึ่ง เพื่อใช้สำหรับการปฏิสัมพันธ์ในทุกรูปแบบกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก แต่การจะใช้วิธีการสื่อสารใดนั้น จะขึ้นอยู่กับลักษณะและรายละเอียดของแต่ละบริบทหรือสถานการณ์ เช่น สถานที่ บุคคลที่เกี่ยวข้อง และประเด็นแวดล้อมที่สำคัญต่าง ๆ ด้วยเหตุนี้ สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจึงอาจใช้วิธีการสื่อสารที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละบริบท

ปัจจัยที่ 5 ประโยชน์ที่จะได้มาและที่จะเสียไป (Perceived costs and rewards) การเลือกใช้วิธีการสื่อสารวิธีใดวิธีหนึ่งในแต่ละสถานการณ์ ย่อมสร้างผลกระทบบางอย่างเสมอ ทั้งนี้ กรอบแห่งประสบการณ์จะช่วยให้สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมตระหนักถึงประโยชน์ที่จะได้มาและที่จะเสียไปจากการใช้วิธีการสื่อสารแต่ละวิธี แม้บางครั้งจะคาดการณ์ถึงผลกระทบที่จะเกิดขึ้นได้ยาก แต่พฤติกรรมสื่อสารทุกพฤติกรรมมีแนวโน้มที่จะสร้างประโยชน์หรือไม่ก็ทำให้เสียประโยชน์เสมอ อย่างไรก็ตาม การมองว่าอะไรเป็นประโยชน์ หรืออะไรไม่เป็นประโยชน์นั้น จะขึ้นอยู่กับทัศนคติของแต่ละคนที่มีต่อวิธีการสื่อสารแต่ละวิธี ซึ่งทัศนคติเหล่านี้เกิดจากกรอบแห่งประสบการณ์และผลลัพธ์ที่ต้องการจากการสื่อสารของแต่ละบุคคล

ปัจจัยที่ 6 แนวทางการสื่อสาร (Communication approach) เป็นอีกปัจจัยหลักที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการเลือกใช้วิธีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 แนวทาง คือ 1) แนวทางการสื่อสารแบบไม่แสดงออก (Nonassertiveness) 2) แนวทางการสื่อสารแบบแสดงออกชัดเจน (Assertiveness) และ 3) แนวทางการสื่อสารแบบแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressiveness) (Wilson, Hantz, & Hanna, 1995) ทั้งนี้ สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจะมองว่า พฤติกรรมสื่อสารแบบไม่แสดงออก (Nonassertive

communicative behavior) จะมีลักษณะของการเก็บอารมณ์ ไม่เผชิญหน้า และมองความต้องการของผู้อื่น สำคัญกว่าความต้องการของตนเอง ในขณะที่พฤติกรรมสื่อสารแบบแสดงออกอย่างชัดเจนมาก (Aggressive communicative behavior) เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกโดยมุ่งเน้นให้กลุ่มวัฒนธรรมหลักเกิดความรู้สึกสะเทือนใจ อีกทั้งยังเน้นการแสดงอัตลักษณ์ของตนเอง และตอบสนองความต้องการของตนเองก่อนความต้องการของคนอื่น สำหรับพฤติกรรมสื่อสารแบบแสดงออกชัดเจน (Assertiveness communicative behavior) ถือว่าเป็นแนวทางการสื่อสารที่สมดุล ครอบคลุมการยกระดับตนเองและผู้อื่นให้ดีขึ้น และการแสดงออกที่คำนึงถึงความต้องการทั้งของตนเองและผู้อื่น

ทั้งนี้ แนวทางการสื่อสาร (Communication approaches) ทั้ง 3 แนวทาง คือ การไม่แสดงออก (Nonassertiveness) การแสดงออกชัดเจน (Assertiveness) และการแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressiveness) มักทำงานควบคู่ไปกับกลยุทธ์การสื่อสาร (Communication strategies) 3 กลยุทธ์ ได้แก่ การผสมกลมกลืน (Assimilation) การปรับเข้าหา (Accommodation) และการแยกออก (Separation) เพื่อนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการจากการสื่อสาร (Preferred outcome) โดยแต่ละกลยุทธ์ประกอบด้วยวิธีการสื่อสารต่าง ๆ (Tactics) ซึ่งทั้งหมดถือเป็นความโน้มเอียงทางการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural communication orientation) (ดังตารางที่ 2)

ตารางที่ 2 แนวทางและกลยุทธ์การสื่อสารวัฒนธรรมร่วม

แนวทางการสื่อสาร (Communication approach)	กลยุทธ์การสื่อสาร (Communication strategy)		
	การผสมกลมกลืน (Assimilation)	การปรับเข้าหา (Accommodation)	การแยกออก (Separation)
แนวทางการสื่อสารแบบ ไม่แสดงออก (Nonassertiveness)	<ul style="list-style-type: none"> • การเน้นย้ำในความเหมือน (Emphasising commonalities) • การพัฒนาท่าทางเชิงบวก (Developing positive face) • การไม่แสดงออก (Censoring self) • การเบี่ยงเบนจากประเด็นที่สร้างความขัดแย้ง (Averting controversy) 	<ul style="list-style-type: none"> • การแสดงถึงการมีอยู่ของวัฒนธรรมร่วม (Increase visibility) • การจัดการเหมารวม (Dispelling stereotypes) 	<ul style="list-style-type: none"> • การหลีกเลี่ยง (Avoiding) • การรักษาขอบเขต (Maintaining barriers)
แนวทางการสื่อสารแบบ แสดงออกชัดเจน (Assertiveness)	<ul style="list-style-type: none"> • การเตรียมความพร้อม (Extensive preparation) • ความพยายามที่มากเกินไป (Overcompensating) 	<ul style="list-style-type: none"> • การสื่อสารอย่างเป็นตัวของตัวเอง (Communicating self) 	<ul style="list-style-type: none"> • การสื่อสารอย่างเป็นตัวของตัวเอง (Communicating self)

แนวทางการสื่อสาร (Communication approach)	กลยุทธ์การสื่อสาร (Communication strategy)		
	การผสมกลมกลืน (Assimilation)	การปรับเข้าหา (Accommodation)	การแยกออก (Separation)
	<ul style="list-style-type: none"> • การหาประโยชน์จากการเหมารวม (Manipulating stereotypes) • การต่อรอง (Bargaining) 	<ul style="list-style-type: none"> • การสร้างเครือข่ายภายในกลุ่ม (Intra-group networking) • การใช้ผู้ประสานที่เป็นคนในกลุ่มวัฒนธรรมหลัก (Using liaisons) • การให้ความรู้ (Educating others) 	<ul style="list-style-type: none"> • การสร้างเครือข่ายภายในกลุ่ม (Intra-group networking) • การแสดงจุดแข็ง (Exemplifying strengths) • การมองการเหมารวมในมุมบวก (Embracing stereotypes)
แนวทางการสื่อสารแบบแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressiveness)	<ul style="list-style-type: none"> • การแยกตัว (Dissociating) • การเลียนแบบ (Mirroring) • การสร้างระยะห่างอย่างมีกลยุทธ์ (Strategic distancing) • การดูถูกตัวเอง (Ridiculing self) 	<ul style="list-style-type: none"> • การเผชิญหน้า (Confronting) • การสร้างความได้เปรียบ (Gaining advantage) 	<ul style="list-style-type: none"> • การโจมตี (Attacking) • การทำลายผู้อื่น (Sabotaging others)

หมายเหตุ: ปรับจาก “From the standpoint(s) of traditionally muted groups: Explicating a co-cultural communication theoretical model,” by Orbe, M. P., 1998b, *Communication Theory*, 8(1), 1-26.

แม้ว่าปัจจัยทั้งหมดข้างต้นจะมีอิทธิพลต่อการสื่อสารร่วมวัฒนธรรม แต่ปัจจัยที่ถูกมองว่าเป็นเงื่อนไขหลักที่มีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสารของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม ก็คือ ผลลัพธ์ที่ต้องการ และแนวทางการสื่อสาร โดยสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมจะใช้แนวทางการสื่อสารอย่างน้อยหนึ่งแนวทางในการปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวันกับผู้อื่นเสมอ ทั้งนี้ Orbe (1998a, 1998b) ได้นำเสนอแนวทางการสื่อสารภายใต้กลยุทธ์การสื่อสารทั้ง 3 กลยุทธ์ จำนวน 9 แนวทาง ดังนี้

1) การผสมกลมกลืนแบบไม่แสดงออก (Nonassertive assimilation) คือ การที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมพยายามจะปรับตัวให้เข้ากับสังคม และมักจะทำให้ความสำคัญกับความต้องการของผู้อื่นก่อนตนเอง ในบางครั้ง จะใช้การเก็บอารมณ์และกิริยาอาการอย่างแยบยล โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การเน้นย้ำในความเหมือน (Emphasizing commonalities) เป็นลักษณะของการเน้นย้ำในความเป็นมนุษย์เหมือนกัน พร้อมกับลดความสนใจหรือมองข้ามประเด็นความแตกต่างของวัฒนธรรมร่วม

- การพัฒนาท่าทางเชิงบวก (Developing positive face) เป็นการแสดงออกอย่างสุภาพ ใส่ใจ และให้ความสนใจต่อสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
- การไม่แสดงออก (Censoring self) คือ การนิ่งเงียบเมื่อสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักแสดงความคิดเห็นที่ไม่เหมาะสม ไม่ตรงไปตรงมา หรือถูกเหยียดหยามอย่างชัดเจน
- การเบี่ยงเบนจากประเด็นที่สร้างความขัดแย้ง (Averting controversy) คือ การเบี่ยงประเด็นการสื่อสารที่มีแนวโน้มว่าจะทำให้เกิดความขัดแย้ง

2) การผสมกลมกลืนแบบแสดงออกชัดเจน (Assertive assimilation) คือ การที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมมุ่งลดความสนใจหรือความสำคัญในประเด็นความแตกต่างของวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural difference) และทำให้ตนเองกลมกลืนในโครงสร้างหลักของสังคมโดยเน้นถึงความสามารถในการทำประโยชน์ให้แก่สังคม โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การเตรียมความพร้อม (Extensive preparation) เป็นการศึกษาข้อมูลอย่างละเอียดและเตรียมพร้อมด้านจิตใจก่อนการปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
- ความพยายามที่มากเกินไป (Overcompensating) คือ การตอบสนองต่อความรู้สึกกลัวที่จะถูกเหยียดหยามและแบ่งแยก ด้วยการแสดงพฤติกรรมสื่อสารที่ดีมากอยู่เสมอ
- การหาประโยชน์จากการเหมารวม (Manipulating stereotypes) เป็นการแสดงออกในทิศทางเดียวกันกับสิ่งที่กลุ่มวัฒนธรรมหลักมีความเชื่อเกี่ยวกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม เพื่อจะหาทางใช้ประโยชน์จากความเชื่อหรือการมองแบบเหมารวมนั้น
- การต่อรอง (Bargaining) เป็นการใช้สื่อสารกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักทั้งในรูปแบบที่เปิดเผยหรือไม่เปิดเผย เพื่อจะตกลงกันว่าจะไม่ให้ความสนใจในประเด็นความแตกต่างของวัฒนธรรมร่วม

3) การผสมกลมกลืนแบบแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressive assimilation) คือ การที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมให้ความสำคัญอย่างมากกับการทำให้ตนเองเป็นส่วนหนึ่งหรือเป็นที่ยอมรับจากสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก จนถึงขั้นที่มองข้ามสิทธิและค่านิยมทั้งของตนเองและสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมคนอื่น ๆ โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การแยกตัว (Dissociating) เป็นความพยายามที่จะไม่แสดงพฤติกรรมใด ๆ ของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมที่ตนเองเป็นสมาชิก
- การเลียนแบบ (Mirroring) คือ การปฏิบัติตามธรรมเนียมและกฎเกณฑ์ของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก เพื่อกลบเกลื่อนอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเอง
- การสร้างระยะห่างอย่างมีกลยุทธ์ (Strategic distancing) การพยายามหลีกเลี่ยงที่จะเกี่ยวข้องกับสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมคนอื่น ๆ เพื่อให้กลุ่มวัฒนธรรมหลักเห็นว่าตนเองมีลักษณะเฉพาะและแตกต่างจากสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วม
- การดูถูกตัวเอง (Ridiculing self) การเยาะเย้ยหรือมีส่วนร่วมสร้างวาทกรรมที่แสดงถึงการดูถูกสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม

4) การปรับเข้าหาแบบไม่แสดงออก (Nonassertive accommodation) เป็นความพยายามสร้างความเปลี่ยนแปลงในลักษณะไม่เผชิญหน้า โดยใช้ความละเอียดอ่อนที่จะสร้างอิทธิพลต่อกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การแสดงถึงการมีอยู่ของวัฒนธรรมร่วม (Increase visibility) เป็นการใช้กลยุทธ์การสื่อสารทางอ้อมที่สอดแทรกเรื่องราวของวัฒนธรรมร่วม เพื่อรักษาสถานะของวัฒนธรรมร่วมภายในโครงสร้างหลักของสังคม
- การจัดการเหมารวม (Dispelling stereotypes) เป็นการตอบโต้กับมายาคติในเรื่องบุคลิกลักษณะและพฤติกรรมทั่วไปของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม ด้วยการใช้ความเป็นตัวของตัวเองในการสื่อสารกับกลุ่มวัฒนธรรมหลัก

5) การปรับเข้าหาแบบแสดงออกชัดเจน (Assertive accommodation) เป็นการพยายามในการสร้างสมดุลระหว่างความต้องการของตนเองและผู้อื่นในการอยู่ร่วมกัน เพื่อที่จะเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคม โดยเป้าหมายหลักของการสื่อสาร คือ การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างหลักของสังคมเพื่อให้มีพื้นที่สำหรับสะท้อนประสบการณ์ชีวิตของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมให้คนในสังคมได้รับรู้มากยิ่งขึ้น โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การสื่อสารอย่างเป็นตัวของตัวเอง (Communicating self) เป็นการปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมหลักในลักษณะที่เปิดเผยและจริงใจ โดยคนที่จะใช้วิธีการนี้มักจะเป็นผู้ที่อัตมโนทัศน์ (Self concept) ที่ชัดเจนและแข็งแกร่ง
- การสร้างเครือข่ายภายในกลุ่ม (Intra-group networking) คือการระบุและแสวงหาความร่วมมือจากสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมร่วมอื่น ๆ ที่มีปรัชญา ความเชื่อ และเป้าหมายร่วมกัน
- การใช้ผู้ประสานที่เป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก (Using liaisons) คือ การกำหนดบุคคลซึ่งเป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักที่สามารถไว้วางใจได้ว่าจะสนับสนุน ให้คำปรึกษา และให้ความช่วยเหลือ ให้ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานระหว่างกลุ่ม
- การให้ความรู้ (Educating others) คือ การให้ความรู้เกี่ยวกับบรรทัดฐานและค่านิยมของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก

6) การปรับเข้าหาแบบแสดงออกอย่างชัดเจนมาก (Aggressive accommodation) คือการที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมพยายามที่จะเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างสังคมหลัก เพื่อที่จะทำงานร่วมกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักในการขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสังคม โดยไม่จำเป็นต้องไปต่อต้านกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การเผชิญหน้า (Confronting) เป็นการแสดงออกที่ดูดันเชิงก้าวร้าวเพื่อแสดงจุดยืนของตนเอง
- การสร้างความได้เปรียบ (Gaining advantage) คือ การอ้างอิงข้อมูลหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการกดขี่กลุ่มวัฒนธรรมร่วม เพื่อกระตุ้นปฏิกิริยาของกลุ่มวัฒนธรรมหลักและเพื่อสร้างความได้เปรียบ

7) การแยกออกแบบไม่แสดงออก (Nonassertive separation) เป็นวิธีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วมที่แทบจะไม่ต้องใช้ความพยายามเลย โดยผู้ที่ใช้วิธีนี้จะหลีกเลี่ยงการพบปะกับกลุ่มวัฒนธรรมหลักเท่าที่จะทำได้ โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การหลีกเลี่ยง (Avoiding) เป็นการรักษาระยะห่างจากสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยไม่เข้าร่วมกิจกรรม หรือไม่ไปในสถานที่ที่ทำให้ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับคนในกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
- การรักษาขอบเขต (Maintaining barriers) การใช้วัจนภาษาและอวัจนภาษาเพื่อชี้ถึงขอบเขตและระยะห่างภายในจิตใจกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก

8) การแยกออกแบบแสดงออกชัดเจน (Assertive separation) ผู้ที่ใช้แนวทางการสื่อสารนี้มักจะเป็นคนที่เชื่อมั่นและมั่นใจในความพยายามของตนเอง ที่จะสร้างพื้นที่ทางสังคมที่เป็นของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมโดยไม่เปิดรับสมาชิกจากกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การแสดงจุดแข็ง (Exemplifying strengths) การส่งเสริมให้เกิดการรับรู้จุดแข็งของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม ความสำเร็จในอดีต และการทำประโยชน์ให้สังคม
- การมองการเหมารวมในมุมมอง (Embracing stereotypes) การตีความการเหมารวม ของกลุ่มวัฒนธรรมหลักในลักษณะประนีประนอม (Negotiated reading) และผนวกมิตินั้น ๆ เพื่อสร้างอัตมโนทัศน์วัฒนธรรมร่วมในเชิงบวก

นอกจากนี้ ในการสร้างพื้นที่ทางสังคมของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม ยังสามารถนำเอาวิธีการสื่อสารอย่างเป็นตัวของตัวเอง (Communicating self) และการสร้างเครือข่ายภายในกลุ่ม (Intra-group networking) มาใช้ได้อีกด้วย

9) การแยกออกแบบแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressive separation) เป็นการสร้างพลังอำนาจของบุคคล ด้วยวิธีการที่แสดงให้เห็นความไม่เท่าเทียมกันในสังคม โดยวิธีการสื่อสารตามแนวทางนี้ ได้แก่

- การโจมตี (Attacking) คือ การสร้างความเจ็บปวดให้สมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมหลักด้วยการโจมตีอัตมโนทัศน์ของบุคคล
- การทำลายผู้อื่น (Sabotaging others) คือ การสกัดกั้นไม่ให้สมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมหลักใช้ประโยชน์จากสิทธิพิเศษที่มีอยู่ในสังคมได้อย่างเต็มที่

ตารางที่ 3 สรุปแนวทางและวิธีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม

แนวทางการสื่อสาร (Communication approach)	วิธีการสื่อสาร (Tactics)	คำอธิบาย (Description)
1. การผสมกลมกลืนแบบไม่แสดงออก (Nonassertive assimilation)	1) การเน้นย้ำในความเหมือน (Emphasizing commonalities)	การเน้นย้ำในความเป็นมนุษย์เหมือนกัน พร้อมกับลดความสนใจหรือมองข้ามประเด็นความแตกต่างของวัฒนธรรมร่วม
	2) การพัฒนาท่าทางเชิงบวก (Developing positive face)	การแสดงออกอย่างสุภาพ ใสใจ และให้ความสนใจต่อสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
	3) การไม่แสดงออก (Censoring self)	การนิ่งเงียบเมื่อสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักแสดงความคิดเห็นที่ไม่เหมาะสม ไม่ตรงไปตรงมา หรือถูกเหยียดหยามอย่างชัดเจน
	4) การเบี่ยงเบนจากประเด็นที่สร้างความขัดแย้ง (Averting controversy)	การเบี่ยงประเด็นการสื่อสารที่มีแนวโน้มว่าจะทำให้เกิดความขัดแย้ง
2. การผสมกลมกลืนแบบแสดงออกชัดเจน (Assertive assimilation)	5) การเตรียมความพร้อม (Extensive preparation)	การศึกษาข้อมูลอย่างละเอียดและเตรียมพร้อมด้านจิตใจก่อนการปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
	6) ความพยายามที่มากเกินไป (Overcompensating)	การตอบสนองต่อความรู้สึกกลัวที่จะถูกเหยียดหยามและแบ่งแยกด้วยการแสดงพฤติกรรมสื่อสารที่ตีมากเกินไป
	7) การหาประโยชน์จากการเหมารวม (Manipulating stereotypes)	การแสดงออกในทิศทางเดียวกันกับสิ่งที่กลุ่มวัฒนธรรมหลักมีความเชื่อเกี่ยวกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม เพื่อจะหาทางใช้ประโยชน์จากความเชื่อหรือการมองแบบเหมารวมนั้น
	8) การต่อรอง (Bargaining)	การสื่อสารกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักทั้งในรูปแบบที่เปิดเผยหรือไม่เปิดเผย เพื่อจะตกลงกันว่าจะไม่ให้ความสนใจในประเด็นความแตกต่างของวัฒนธรรมร่วม
3. การผสมกลมกลืนแบบแสดงออกชัดเจนมาก (Aggressive assimilation)	9) การแยกตัว (Dissociating)	ความพยายามที่จะไม่แสดงพฤติกรรมใด ๆ ที่เป็นของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมที่ตนเองเป็นสมาชิก
	10) การเลียนแบบ (Mirroring)	การปฏิบัติตามธรรมเนียมและกฎเกณฑ์ของกลุ่มวัฒนธรรมหลักเพื่อกลบเกลื่อนอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเอง
	11) การสร้างระยะห่างอย่างมีกลยุทธ์ (Strategic distancing)	การพยายามหลีกเลี่ยงที่จะเกี่ยวข้องกับสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วมคนอื่น ๆ เพื่อให้กลุ่มวัฒนธรรมหลักเห็นว่าตนเองมีลักษณะเฉพาะและแตกต่างจากสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมร่วม
	12) การดูถูกตัวเอง (Ridiculing self)	การเยาะเย้ยหรือมีส่วนร่วมสร้างวาทกรรมที่แสดงถึงการดูถูกสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม
4. การปรับเข้าหาแบบไม่แสดงออก (Nonassertive accommodation)	13) การแสดงถึงการมีอยู่ของวัฒนธรรมร่วม (Increase visibility)	การใช้กลยุทธ์การสื่อสารทางอ้อมที่สอดแทรกเรื่องราวของวัฒนธรรมร่วม เพื่อรักษาสถานะของวัฒนธรรมร่วมภายในโครงสร้างหลักของสังคม
	14) การขจัดการเหมารวม (Dispelling stereotypes)	การตอบโต้กับมายาคติในเรื่องบุคลิกลักษณะและพฤติกรรมทั่วไปของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมด้วยการใช้ความเป็นตัวของตัวเองในการสื่อสารกับกลุ่มวัฒนธรรมหลัก

แนวทางการสื่อสาร (Communication approach)	วิธีการสื่อสาร (Tactics)	คำอธิบาย (Description)
5. การปรับเข้าหาแบบ แสดงออกชัดเจน (Assertive accommodation)	15) การสื่อสารอย่างเป็นตัวของ ตัวเอง (Communicating self)	การปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกกลุ่มวัฒนธรรมหลักในลักษณะที่เปิดเผย และจริงใจ
	16) การสร้างเครือข่ายภายในกลุ่ม (Intra-group networking)	การระบุและแสวงหาความร่วมมือจากสมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมร่วม อื่น ๆ ที่มีปรัชญา ความเชื่อ และเป้าหมายร่วมกัน
	17) การใช้ผู้ประสานที่เป็นสมาชิก ของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก (Using liaisons)	การกำหนดบุคคลซึ่งเป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลักที่สามารถ ไว้วางใจได้ว่าจะสนับสนุน ให้คำปรึกษา และให้ความช่วยเหลือ ให้ ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานระหว่างกลุ่ม
	18) การให้ความรู้ (Educating others)	การให้ความรู้เกี่ยวกับบรรทัดฐานและค่านิยมของกลุ่มวัฒนธรรม ร่วมกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
6. การปรับเข้าหาแบบ แสดงออกชัดเจนมาก (Aggressive accommodation)	19) การเผชิญหน้า (Confronting)	การแสดงออกที่ดูด้นแข็งกร้าวเพื่อแสดงจุดยืนของตนเอง
	20) การสร้างความได้เปรียบ (Gaining advantage)	การอ้างอิงข้อมูลหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการกดขี่กลุ่มวัฒนธรรม ร่วม เพื่อกระตุ้นปฏิกิริยาของกลุ่มวัฒนธรรมหลักและสร้างความ ได้เปรียบ
7. การแยกออกแบบไม่ แสดงออก (Nonassertive separation)	21) การหลีกเลี่ยง (Avoiding)	การรักษาระยะห่าง โดยไม่เข้าร่วมกิจกรรม หรือไม่ไปในสถานที่ที่ ให้ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับคนในกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
	22) การรักษาขอบเขต (Maintaining barriers)	การใช้วัจนภาษาและอวัจนภาษาเพื่อชี้ถึงขอบเขตและระยะห่าง ภายในจิตใจกับสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมหลัก
8. การแยกออกแบบ แสดงออกชัดเจน (Assertive separation)	23) การแสดงจุดแข็ง (Exemplifying strengths)	การส่งเสริมให้เกิดการรับรู้จุดแข็งของกลุ่มวัฒนธรรมร่วม ความสำเร็จในอดีต และการทำประโยชน์ให้สังคม
	24) การมองการเหมารวมในมุมบวก (Embracing stereotypes)	การตีความการเหมารวมของกลุ่มวัฒนธรรมหลักในลักษณะ ประนีประนอม (Negotiated reading) และผนวกมิตินั้น ๆ เพื่อ สร้างอัตมโนทัศน์วัฒนธรรมร่วมในเชิงบวก
9. การแยกออกแบบ แสดงออกชัดเจนมาก (Aggressive separation)	25) การโจมตี (Attacking)	การสร้างความเจ็บปวดให้สมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมหลักด้วยการ การโจมตีอัตมโนทัศน์ของบุคคล
	26) การทำลายผู้อื่น (Sabotaging others)	การสกัดกั้นไม่ให้สมาชิกในกลุ่มวัฒนธรรมหลักใช้ประโยชน์จากสิทธิ พิเศษที่มีอยู่ในสังคมได้อย่างเต็มที่

หมายเหตุ: ปรับจาก “From the standpoint(s) of traditionally muted groups: Explicating a co-cultural communication theoretical model,” by Orbe, M. P., 1998b, *Communication Theory*, 8(1), 1-26.

ทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วมพัฒนาบนฐานคิดของการสื่อสารระหว่างกลุ่มคนที่อยู่ในสังคมเดียวกัน แต่มีอำนาจทางสังคมที่ไม่เท่าเทียมกัน เนื่องจากฝ่ายหนึ่งถูกมองว่ามีวิถีการดำเนินชีวิต ธรรมเนียม หรือความเชื่อที่เฉพาะและแตกต่างไปจากวัฒนธรรมกระแสหลัก ทำให้สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมนี้ต้องเลือกใช้วิธีการสื่อสารอย่างใดอย่างหนึ่งในการปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มคนที่จัดอยู่ในกลุ่มวัฒนธรรมหลัก โดยทฤษฎีนี้ได้

สังเคราะห์แนวทางการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม 9 แนวทาง ประกอบด้วยวิธีการสื่อสารทั้งหมด 26 วิธีที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมสามารถเลือกใช้ได้ตามปัจจัยเงื่อนไข เช่น ความสามารถ สถานการณ์ กรอบแห่งประสบการณ์ การคำนวณประโยชน์ที่จะได้กับสิ่งที่จะต้องเสียไป และผลลัพธ์ที่ต้องการ ดังนั้น สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในที่นี้ จึงเป็นความสามารถของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมในการเลือกและปรับใช้วิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ และส่งผลต่อความสำเร็จตามเป้าหมายที่ต้องการ

ทั้งนี้ พัฒนาการ องค์ประกอบ และจุดเน้นที่สำคัญของโมเดลหรือทฤษฎีที่นำเสนอข้างต้น สามารถสรุปได้ ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 พัฒนาการ องค์ประกอบ และจุดเน้นของแต่ละโมเดลและทฤษฎี

โมเดล/ทฤษฎี	พัฒนาการ	องค์ประกอบ	จุดเน้น
1. มิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเซน (Chen's dimensions and components of intercultural communication competence)	พัฒนาโดย Guo-Ming Chen นักวิชาการด้านวาทวิทยา ในปี ค.ศ. 1989 จากผลการวิจัยในประเด็นความสัมพันธ์ของมิติต่าง ๆ ของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม	สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม แบ่งเป็น 4 มิติหลัก <ul style="list-style-type: none"> • มิติที่ 1 ลักษณะส่วนบุคคล (การเปิดเผยตนเอง การตระหนักรู้ในตนเอง อัตมโนทัศน์ ความอ่อนคลายทางสังคม) • มิติที่ 2 ทักษะการสื่อสาร (ทักษะด้านสาร ทักษะทางสังคม ความยืดหยุ่น การจัดการการปฏิสัมพันธ์) • มิติที่ 3 การปรับสภาวะจิตใจ ความคับข้องใจ (ความเครียด ความรู้สึกแปลกแยก ความกำกวม) • มิติที่ 4 ความตระหนักทางวัฒนธรรม (ค่านิยมทางสังคม ธรรมเนียมทางสังคม บรรทัดฐานทางสังคม ระบบสังคม) 	<ul style="list-style-type: none"> • มุ่งนำเสนอคุณลักษณะของบุคคลที่มีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมซึ่งเกี่ยวข้องกับหลักจิตวิทยา • ให้ความสำคัญกับปัจจัยด้านบุคลิกลักษณะส่วนบุคคล ทักษะการใช้ภาษาที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ความสามารถในการปรับตัวในการใช้ชีวิตในวัฒนธรรมใหม่ และความรู้ความเข้าใจในประเด็นทางวัฒนธรรมของสังคมเจ้าบ้าน
2. โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบแรม (Byram's model of intercultural communicative competence)	พัฒนาโดย Michael Byram นักวิชาการด้านการสอนภาษา ในปี ค.ศ. 1997 ที่ได้ศึกษามิติทางด้านวัฒนธรรมในบริบทของการเรียนการสอนภาษาที่สอง	สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม แบ่งเป็น 2 ส่วนหลัก <ul style="list-style-type: none"> • ส่วนที่ 1 องค์ประกอบด้านภาษา (สมรรถนะทางภาษา สมรรถนะทางภาษาเชิงสังคม สมรรถนะทางสัมพันธสาร) • ส่วนที่ 2 องค์ประกอบด้านวัฒนธรรม (ทัศนคติ ความรู้ ทักษะการตีความ ทักษะการแสวงหาความรู้และการ 	<ul style="list-style-type: none"> • เป็นการบูรณาการแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารและสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม • แสดงถึงความเชื่อมโยงและผลกระทบต่อกันและกันระหว่างสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมกับสมรรถนะด้านภาษา

โมเดล/ทฤษฎี	พัฒนาการ	องค์ประกอบ	จุดเน้น
		ปฏิสัมพันธ์และการเชื่อมโยง ความตระหนักทางวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์)	
3. โมเดลสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ตอฟฟ์ (Deardorff's model of intercultural competence)	พัฒนาโดย Darla K. Deardorff นักวิชาการด้านการศึกษา ในปี ค.ศ. 2004 จากการสังเคราะห์ผลการวิจัยประเด็นตัวบ่งชี้และการประเมินสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมเพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่ความเป็นนานาชาติของนักศึกษา ระดับอุดมศึกษา	สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมมี 5 องค์ประกอบสำคัญ <ul style="list-style-type: none"> ● องค์ประกอบที่ 1 ทักษะที่จำเป็น (เคารพ ทักษะเปิดกว้าง สนใจใคร่รู้และแสวงหาความรู้) ● องค์ประกอบที่ 2 ความรู้และความเข้าใจ (ตระหนักรู้ในวัฒนธรรมตนเอง ความรู้ความเข้าใจวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง ข้อมูลลักษณะเฉพาะทางวัฒนธรรม ตระหนักถึงภาษาเชิงสังคม) ● องค์ประกอบที่ 3 ทักษะ (ฟัง สังเกต ตีความ วิเคราะห์ ประเมิน เชื่อมโยง) ● องค์ประกอบที่ 4 ผลลัพธ์ภายในที่ ต้องการ (ปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิง) ● องค์ประกอบที่ 5 ผลลัพธ์ภายนอกที่ ต้องการ (แสดงออกและสื่อสารอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ระหว่างวัฒนธรรม) 	<ul style="list-style-type: none"> ● แสดงถึงระดับองค์ประกอบทั้ง 5 องค์ประกอบ ตั้งแต่ องค์ประกอบที่เป็นขั้นพื้นฐานที่เป็นระดับปัจเจกบุคคลและไต่ระดับสูงสู่การปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ในรูปแบบปิรามิด ● แสดงความเชื่อมโยงของพัฒนาการระดับปัจเจกบุคคลในด้านทัศนคติและคุณลักษณะที่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่เป็นระดับการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่างวัฒนธรรม ในรูปแบบกระบวนการที่ต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน
4. ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม (Integrative theory of communication and cross-cultural adaptation)	พัฒนาโดย Young Yun Kim นักวิชาการด้านการสื่อสาร ในปี ค.ศ. 2001 โดยได้รับอิทธิพลจากแนวคิดกระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมและสมรรถนะการสื่อสารที่มีผลต่อการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม	ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม 6 ปัจจัยหลัก <ul style="list-style-type: none"> ● ปัจจัยที่ 1 สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน (ความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก การปฏิบัติ) ● ปัจจัยที่ 2 การสื่อสารในสังคมของเจ้าบ้าน (สื่อสารระหว่างบุคคลกับเจ้าบ้าน สื่อสารมวลชนของเจ้าบ้าน) ● ปัจจัยที่ 3 การสื่อสารในกลุ่มชาติพันธุ์ตนเอง (สื่อสารระหว่างบุคคลในกลุ่มชาติพันธุ์ สื่อสารมวลชนของกลุ่มชาติพันธุ์) ● ปัจจัยที่ 4 สภาพแวดล้อม (การเปิดรับของเจ้าบ้าน ความกดดันจากเจ้าบ้าน ความเข้มแข็งของกลุ่มชาติพันธุ์) 	<ul style="list-style-type: none"> ● บูรณาการมิติการสื่อสารและมิติการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมไว้ภายใต้กรอบมโนทัศน์เดียว ● ให้ความสำคัญกับสมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน ทั้งในมิติการสื่อสารระหว่างบุคคลและการสื่อสารมวลชน ในฐานะปัจจัยหลักของกระบวนการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของผู้ที่เข้าไปใช้ชีวิตในบริบทของสังคมวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมที่ตนเองคุ้นชิน ● ระดับของการปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของแต่ละบุคคลจะ

โมเดล/ทฤษฎี	พัฒนาการ	องค์ประกอบ	จุดเน้น
		<ul style="list-style-type: none"> ปัจจัยที่ 5 ลักษณะส่วนบุคคล (ความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง ความคล้ายคลึงกับชาติพันธุ์ตนเอง บุคลิกภาพที่เอื้อต่อการปรับตัว) ปัจจัยที่ 6 การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม (การปฏิบัติที่เหมาะสม สุขภาพจิต อัตลักษณ์ระหว่างวัฒนธรรม) 	แตกต่างกันไป ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการสื่อสาร และลักษณะส่วนบุคคลในด้านความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง และการมีบุคลิกภาพที่เอื้อต่อการปรับตัว
5. ทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม (Co-cultural communication theory)	พัฒนาโดย Mark P. Orbe นักวิชาการด้านการสื่อสาร ในปี ค.ศ. 1998 โดยได้รับอิทธิพลจาก Muted group theory และ Standpoint theory ที่ให้ความสำคัญกับประเด็น วัฒนธรรม อำนาจ และการสื่อสาร	ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการสื่อสารของสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรม 6 ปัจจัย <ul style="list-style-type: none"> • ผลลัพธ์ที่ต้องการ • กรอบแห่งประสบการณ์ • ความสามารถ • สถานการณ์ • ประโยชน์ที่จะได้มาและที่จะเสียไป • แนวทางการสื่อสาร (การไม่แสดงออก การแสดงออกชัดเจน และการแสดงออกชัดเจนมาก ที่ทำงานควบคู่ไปกับกลยุทธ์การสื่อสาร ได้แก่ การผสมกลมกลืน การปรับเข้าหา และการแยกออก) 	<ul style="list-style-type: none"> • อธิบายรูปแบบการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม พฤติกรรมการสื่อสารและปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมกับกลุ่มวัฒนธรรมหลักในสังคม ภายใต้อำนาจที่ไม่เท่าเทียม • สังเคราะห์แนวทางการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม 9 แนวทาง ประกอบด้วยวิธีการสื่อสารทั้งหมด 26 วิธีที่สมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมร่วมสามารถเลือกใช้ได้ตามปัจจัยเงื่อนไขต่าง ๆ

บทสรุป

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นประเด็นที่นักวิชาการด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมให้ความสนใจและเริ่มศึกษาอย่างจริงจังตั้งแต่ทศวรรษที่ 1960 เป็นต้นมาจนถึงปัจจุบัน โดยในช่วงแรกไม่ได้มีการกล่าวถึงประเด็นนี้อย่างชัดเจนนัก แต่จะเน้นเกี่ยวกับสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมในฐานะปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อประสิทธิภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม ทำให้การศึกษาวิจัยส่วนใหญ่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาวิธีการและการสร้างเครื่องมือวัดสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมเป็นหลัก และต่อมาในช่วงทศวรรษที่ 1980 การศึกษาวิจัยด้านสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้รับความสนใจมากขึ้น โดยมีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างบุคคลในสถานการณ์การปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมเป็นฐานคิดหลักในการสร้างกรอบโมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ทำให้การศึกษาวิจัยประเด็นดังกล่าวมักให้ความสำคัญในเรื่องความสามารถของบุคคลในการปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ ตัวแปร

ประเด็นที่ศึกษา และเทคนิคการวิเคราะห์ความสามารถของบุคคลในบริบทของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ก็ได้ขยายออกไปในศาสตร์ต่าง ๆ ทั้งด้านการสอนภาษาต่างประเทศ การสื่อสาร วาทวิทยา การบริหารจัดการ เป็นต้น นำไปสู่การพัฒนาโมเดลและแนวคิดสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มีองค์ประกอบอันซับซ้อนขึ้น โดยส่วนใหญ่ โมเดลและแนวคิดเหล่านี้มีจุดเน้นร่วมในเรื่องการประเมินองค์ประกอบด้านความรู้ และทักษะ มากกว่าแรงจูงใจของบุคคล

สำหรับความหมายของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้น มีการนิยามที่หลากหลายไม่ต่างจากความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม กล่าวคือ ไม่มีข้อสรุปสำหรับความหมายที่เป็นสากล แต่ทว่านักวิชาการมีความเห็นพ้องกันว่า แรงจูงใจ (Motivation) หรือแรงขับที่จะสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ความรู้ (Knowledge) ในเรื่องวัฒนธรรม รูปแบบการสื่อสาร และกฎเกณฑ์ทางสังคมที่กำหนดพฤติกรรมสื่อสารปฏิสัมพันธ์ของตนเองและสมาชิกในวัฒนธรรมอื่น และทักษะ (Skills) หรือความสามารถในการแสดงออกและสื่อสารอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพกับผู้มีวัฒนธรรมแตกต่างจากตนเอง เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมทั้งในระดับบุคคล องค์กร ชุมชน และสังคม

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาพัฒนาการ แนวคิด และผลลัพธ์ของการมีสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สะท้อนให้เห็นว่าสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เป็นความสามารถของบุคคลในการสื่อสารด้วยวจนภาษาและอวจนภาษาอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ ภายใต้สถานการณ์หรือบริบททางวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างและหลากหลาย ซึ่งเป็นผลมาจากการมีความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งมีโมเดลและทฤษฎีที่นักวิชาการในศาสตร์ต่าง ๆ พัฒนาขึ้นมากมาย โดยโมเดลและทฤษฎีที่เลือกมานำเสนอ อันได้แก่ มิติและองค์ประกอบของสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของเซน โมเดลสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของไบแรม โมเดลสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมของเดียร์ดอर्फ ทฤษฎีเชิงบูรณาการการสื่อสารและการปรับตัวข้ามวัฒนธรรม และทฤษฎีการสื่อสารวัฒนธรรมร่วม เนื่องจากเล็งเห็นว่าผู้อ่านจะสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เพื่อการอยู่ร่วมกันด้วยความเข้าใจและเคารพในวัฒนธรรมของกันและกันภายใต้ชีวิตวิถีใหม่ ที่ประเด็น “ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม” มีความซับซ้อนและละเอียดอ่อนอย่างมาก เป็นเรื่องใกล้ตัว และประการสำคัญคือ สามารถทำให้เกิดความขัดแย้งภายในสังคมที่มาจากการกระทำของบุคคลและกลุ่มบุคคลที่มีเชื้อชาติ ศาสนา และวัฒนธรรมหลักเดียวกัน

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- Bradford, L., Allen, M. & Beisser, K. (2000). An evaluation of meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication, 29*(1), 28-51.
- Bourhis, R. Y., Montaruli, E., El-Geledi, Harvey, S., & Barrette, G. (2010). Acculturation in multiple host community settings. *Journal of Social Issues, 66*(4), 780-802.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Chen, G. M. (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly, 37*, 118-133.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn and Bacon.
- Coperías Aguilar, M. R. (2010). Intercultural communicative competence as a tool for autonomous learning. *Revista Canaria De Estudios Ingleses, 61*, 87-98.
- Deardorff, D. K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. [Unpublished dissertation], North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10*(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2016). Assessing intercultural competence. In H. Zhu (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp. 120-134). Wiley.
- Doungphummes N. & Cacciattolo, M. (2015). Intercultural competence through teaching practicum in Thailand: A reflexive account of Australian preservice teachers. *Journal of Asian Critical Education, 3*, 12-28.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion and national origins*. Oxford University Press.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B. & Wiseman, R. L. (1978). Dimension of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations, 2*, 382-392.
- Howard-Hamilton, M. F., Richardson, B. J. & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal, 18*(1), 5-17.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. Routledge.
- Jones, R. G., Jr. (2013). *Communication in the real world: An introduction to communication studies*. FlatWorld.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communications and cross-cultural adaptations*. Sage Publications.
- Kim Y. Y. (2004). Long-term cross-cultural adaptation: Training implications of an integrative theory. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 337-362). Sage Publications.
- Liu, S. (2015). *Identity, hybridity and cultural home: Chinese migrants and diaspora in multicultural societies*. Rowman and Littlefield.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts* (5th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Nadeem, M. U., Mohammed, R. & Dalib, S. (2018, March, 18-19). Historical development and models of intercultural communication competence (ICC) In B. Mohammad, A. I. Omoloso, R. R. Adetunji, S. Memon & H. I. Harun (Eds.), *SMMTC Postgraduate Symposium 2018* (pp. 186-191).
- Orbe, M. P. (1998a). *Constructing co-cultural theory: An explication of culture, power, and communication*. Sage.
- Orbe, M. P. (1998b). From the standpoint(s) of traditionally muted groups: Explicating a co-cultural communication theoretical model. *Communication Theory*, 8(1), 1-26.
- Parks, M. R. (1994). Communicative competence and interpersonal control. In M. L. Knapp & J. R. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 589-618). Sage.
- Ruben, B. D. (1975). Intrapersonal, interpersonal, and mass communication processes in individual and multi-persons systems. In B. D. Ruben & J. Y. Kim (Eds.), *General systems theory and human communication* (pp. 164-190). Hayden.
- Ruben, B. D. & Kealey, D. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-27.
- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (8th ed., pp.379-391). Wadsworth.

- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 1-52). Sage Publications.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (2002). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. R. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp. 564-611). Sage.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning, volume 1: Scope*. Council of Europe Publishing.
- Wiseman, R. (2002). Intercultural communication competence in W. Gudykunst & B. Mody. (Eds.) *Handbook of intercultural and international communication*. (2nd ed., pp. 207-224), Sage Publications.



2

“สารานุกรม”

ยุทธศาสตร์การสร้างสามัคคี

ในองค์กรที่มีความหลากหลาย

Sārāṇīyadhamma: Strategy for Harmony

in Diverse Organisations

ธีรพงษ์ บุญรักษา

การดำเนินชีวิตของมนุษย์ให้สามารถดำรงอยู่ได้ จำเป็นต้องอาศัยปัจจัยต่าง ๆ ได้แก่ อาหาร ยา รักษาโรค ที่อยู่อาศัย เครื่องนุ่งห่ม อากาศ และอุณหภูมิที่เหมาะสม ซึ่งมนุษย์เองได้มีวิวัฒนาการในการเลี้ยงชีพ ตั้งแต่การล่าสัตว์ การสร้างบ้านเรือน การเพาะปลูก เป็นต้น และมนุษย์ได้มีการรวมกลุ่มกันขึ้นเพื่อพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิตให้อยู่รอด ปลอดภัย และมีความสุข การรวมกลุ่มของมนุษย์จึงเกิดขึ้นในหลายรูปแบบ เช่น ครอบครัว องค์กร ชุมชน หรือประเทศ เป็นต้น ซึ่งอาจใช้คำที่เรียกรวมกลุ่มของมนุษย์ว่า “สังคม” นั่นเอง และจึงพอสรุปได้อีกว่า “มนุษย์” ได้อาศัยและพึ่งพาสังคมในการสร้างความอยู่รอด ความปลอดภัย และความสุข ด้วยเช่นกัน

“องค์กร” หมายถึง กลุ่มคนที่มีการรวมตัวกันในสังคม เพื่อประกอบกิจกรรมต่าง ๆ ตามที่กลุ่มของตนมุ่งหวัง และสามารถตอบสนองความต้องการของคนในสังคม โดยมีการกำหนดเป้าหมาย ระเบียบแบบแผน ในการดำเนินกิจกรรม การปฏิบัติตัวของสมาชิกในองค์กร ตลอดจนการแบ่งกลุ่มคนในการทำงาน การกำหนดบทบาทหน้าที่ของสมาชิก และการแบ่งปันผลประโยชน์ของสมาชิก (พิชาย รัตนดิถ ฌ ฎุเกีต, 2552; อีรพงษ์ บุญรักษา, 2562; วิเชียร วิทยอุตม, 2548) ด้วยคำจำกัดความข้างต้น จึงกล่าวได้ว่า องค์กรมีสถานะเป็นสังคมประเภทหนึ่ง และยังมีสถานะเป็นองค์ประกอบย่อยของสังคมที่องค์กรนั้น ๆ เป็นสมาชิกอยู่ ซึ่งองค์กรจะทำหน้าที่ในการส่งมอบคุณค่าผ่านการผลิตสินค้า หรือการให้บริการขององค์กรต่อคนในสังคม มนุษย์จึงมีความเกี่ยวข้องกับองค์กรประเภทต่าง ๆ อยู่เสมอ ไม่ว่าจะในฐานะของผู้ดำเนินการ ผู้รับบริการ หรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียก็ตาม ดังที่ วันชัย มีชาติ (2553) ได้ชี้ให้เห็นว่า เมื่อมนุษย์เกิดขึ้นมา ก็มีความเกี่ยวข้องกับองค์กรด้านสาธารณสุข เช่น โรงพยาบาล ในฐานะผู้รับบริการการทำการคลอด เมื่อเกิดแล้ว ก็ต้องมีสิทธิความเป็นพลเมือง จึงต้องไปเกี่ยวข้องกับองค์กรราชการในท้องถิ่น ที่ต้องให้บริการในการบันทึกและลงทะเบียนเพื่อมอบอำนาจความเป็นพลเมืองและสิทธิมนุษยชนให้ เมื่อมนุษย์เติบโตขึ้น ก็เกี่ยวข้องกับองค์กรด้านการศึกษา เช่น โรงเรียน มหาวิทยาลัย ในฐานะผู้มารับบริการเพื่อการพัฒนาความรู้ความสามารถของตน เมื่อต้องไปทำงาน ก็เกี่ยวข้องกับองค์กรที่เข้าไปทำงานในฐานะเป็นสมาชิกขององค์กร จึงต้องอยู่ภายใต้บทบาทหน้าที่เป้าหมาย ระเบียบแบบแผนต่าง ๆ ที่ถูกกำหนดขึ้นโดยองค์กร รวมถึงการใช้บริการสาธารณะ เช่น การเดินทางไปทำงานด้วยรถโดยสาร ก็ต้องเกี่ยวข้องการรับบริการขององค์กรด้านขนส่งมวลชน จนกระทั่งเดินทางกลับมาถึงที่พัก และทำกิจวัตรประจำวัน เช่น อาบน้ำ ทำอาหาร ก็ยังจำเป็นต้องอาศัยน้ำประปา และไฟฟ้าจากองค์กรรัฐวิสาหกิจที่หน้าที่ให้บริการด้านสาธารณูปโภคแก่ประชาชน และไม่เว้นแม้กระทั่งตอนที่มนุษย์เสียชีวิต ก็ยังต้องพึ่งพาการดำเนินการขององค์กรศาสนา เพื่อทำพิธีกรรมตามความเชื่อที่ตนนับถือ กิจกรรมดังกล่าวล้วนแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของการทำหน้าที่ขององค์กร อันพึงตอบสนองความต้องการของคนในสังคมนั้น ๆ จึงอาจกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า การดำเนินการขององค์กรต่าง ๆ หรือการบริหารองค์กรให้มีประสิทธิผล เพื่อส่งมอบคุณค่าผ่านคุณภาพของผลิตภัณฑ์และบริการขององค์กร ย่อมมีผลกระทบต่อการคุณภาพชีวิต สุขภาวะ และการดำเนินชีวิตของคนในสังคมนั้น ๆ ด้วยนั่นเอง

“ความขัดแย้งในองค์กร” ถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลกระทบต่อการทำงานของทีมงาน ขวัญกำลังใจของบุคลากร เช่น ก่อให้เกิดความเครียด ความเกลียดชัง การเพิกเฉย การแบ่งฝักแบ่งฝ่าย การเอาัดเอาเปรียบ ซึ่งกันและกัน การทำร้ายร่างกาย การทะเลาะวิวาท การใส่ร้าย การใช้คำพูดเหยียดหยาม เป็นต้น ผลของ

ความขัดแย้งที่ไม่สามารถควบคุมได้ทันทั่วทั้งนี้ ย่อมส่งผลกระทบต่อกระบวนการในกิจกรรมต่าง ๆ ขององค์กร และนำไปสู่คุณภาพของผลิตภัณฑ์และการให้บริการที่องค์กรส่งมอบให้แก่ผู้รับบริการ ยกตัวอย่างเช่น หากแผนกห้องคลอดของโรงพยาบาลมีความขัดแย้งเกิดขึ้น และส่งผลกระทบต่อกระบวนการทำงาน ทำให้คุณภาพในการให้บริการมีระดับที่ต่ำลง เช่น อาจส่งผลต่ออัตราการเกิดของคนในสังคม หรือคลอดออกมาแล้วอาจเกิดปัญหาด้านสุขภาพและการใช้ชีวิตต่อมาของประชากรในสังคม หากเกิดความขัดแย้งที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพในการให้บริการของหน่วยงานราชการท้องถิ่น การรับแจ้งเกิด หรือการลงทะเบียนที่ไม่มีประสิทธิภาพ อาจส่งผลกระทบต่อสิทธิประโยชน์ของเด็กที่จะได้รับต่อไป ความขัดแย้งที่ส่งผลต่อการสอนของครูในโรงเรียนที่ไม่มีประสิทธิภาพ อาจส่งผลทำให้สร้างพลเมืองที่บกพร่องในศักยภาพออกมาสู่สังคม และส่งผลกระทบต่อเนื่องไปถึงการพัฒนาสังคม และรวมถึงการสร้างปัญหาในสังคมได้เช่นกัน จึงเห็นได้ว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยไม่สามารถจัดการได้ทันทั่วทั้งนี้ อาจส่งผลต่อการส่งมอบคุณค่าขององค์กรต่าง ๆ ซึ่งมีผลต่อคุณภาพชีวิตของคนในสังคมอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ และในทางกลับกัน หากองค์กรไม่สามารถส่งมอบคุณค่าที่ตอบสนองความต้องการของคนในสังคมได้ คนในสังคมก็อาจตอบสนองในเชิงลบต่อองค์กรที่ให้บริการนั้นด้วยเช่นเดียวกัน เช่น การร้องเรียน การเลิกใช้บริการ การประท้วง เป็นต้น

จากที่กล่าวมาข้างต้น จึงเห็นได้ว่าการจัดการความขัดแย้งในองค์กร มีความสำคัญอย่างยิ่งในการบริหารองค์กร โดยศาสตร์ด้านการบริหารองค์กรในปัจจุบัน มีความเชื่อว่าความขัดแย้งในองค์กรนั้น เป็นสิ่งที่ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ ถือเป็นปรากฏการณ์ตามธรรมชาติของมนุษย์ที่มารวมกลุ่มกัน แต่หากสามารถควบคุมและรักษาความขัดแย้งในองค์กรไว้ได้ในระดับที่ควบคุมไม่ให้อุณหภูมิมากขึ้นได้ จะก่อให้เกิดการสร้างสรรคสิ่งใหม่ เกิดประโยชน์ต่อองค์กร เช่น ก่อให้เกิดการผลิตสินค้าที่มีความแปลกใหม่ ทันสมัย ตอบสนองความต้องการของลูกค้าได้มากยิ่งขึ้น เกิดการให้บริการในรูปแบบใหม่ที่สามารถตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการได้ดีกว่ารูปแบบเดิมที่เคยปฏิบัติมา เป็นต้น อันจะส่งผลกระทบต่อการบริหารที่สามารถยกระดับผลการดำเนินงานขององค์กรให้สูงขึ้นตามไปด้วย นักวิชาการด้านการบริหารองค์กรจึงได้พยายามศึกษาหลักการและวิธีการในการจัดการความขัดแย้งในองค์กรในหลายรูปแบบ ก่อให้เกิดแนวคิดและรูปแบบในการจัดการความขัดแย้งในองค์กรขึ้นเป็นจำนวนมาก (เช่น Hatch, 1997; Morris, 2004; Tjosvold, 2007; พระมหาพรชชา ธรรมหาโส (นิธิบุญยากร), 2555 เป็นต้น)

ความหมายของความขัดแย้งในองค์กร

จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่ามีนักวิชาการจำนวนไม่น้อย ได้ให้นิยามคำว่า “ความขัดแย้ง” ไว้มากมาย โดยสามารถสรุปองค์ประกอบในนิยามของ “ความขัดแย้ง” ไว้ได้ 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1) ความขัดแย้งเป็นความไม่ลงรอยซึ่งกันและกัน เช่น นิยามความขัดแย้งของ Coffey, Cook & Hunsaker (1994) ที่กล่าวว่า ความขัดแย้งเป็นความไม่ลงรอยกัน ซึ่งเกิดจากการตระหนักของบุคคลต่อสถานการณ์ที่แตกต่างกัน และนิยามของ Morris (2004) ก็กล่าวในทำนองเดียวกันว่า “ความขัดแย้ง” หมายถึง ความไม่ลงรอยกัน หรือไม่เห็นพ้อง หรือความเป็นปฏิปักษ์ระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคล โดยมีสาเหตุมาจากสิ่งที่ไม่สามารถเข้ากันได้ เช่น ความต้องการ ค่านิยม ความเชื่อ และทัศนคติ เช่นเดียวกันกับนิยามของ

เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2534) และ ถวิลวดี บุรีกุล (2545) ที่ให้นิยามไว้ในทำนองเดียวกันว่า ความขัดแย้งเกิดจากบุคคลที่มีความแตกต่างกัน และความแตกต่างนั้น ไม่ลงรอยกัน โดยไม่สามารถปรับเข้าหากันได้ หรือไปด้วยกันได้

2) ความขัดแย้งเกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน เช่น นิยามของถวิลวดี บุรีกุล (2545) ที่กล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า เป็นการดิ้นรนระหว่างกลุ่มอย่างน้อย 2 กลุ่มที่ต้องการให้บรรลุเป้าหมายของตน เช่นเดียวกับ Pneuman & Bruehl (1982) และ Morris (2004) ที่แสดงทัศนะไว้ในทำนองเดียวกันว่า ความขัดแย้งเป็นความไม่เห็นพ้องระหว่างบุคคล หรือกลุ่มบุคคลตั้งแต่ 2 กลุ่มขึ้นไปที่มีปฏิสัมพันธ์กัน ซึ่งสอดคล้องกับพระมหาบุญเลิศ อินทปญโญ (2555) ที่กล่าวไว้อย่างชัดเจนในนิยามของความขัดแย้งว่า เกิดขึ้นเมื่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลสองฝ่ายที่มีปฏิสัมพันธ์กัน แต่ไม่สามารถทำให้สองฝ่ายเกิดความพึงพอใจได้ ในขณะที่ Coffey, Cook & Hunsaker (1994) ได้ชี้ให้เห็นว่า ความขัดแย้งเป็นความเห็นต่างและความไม่ลงรอยกันระหว่างกลุ่มคน หรือระหว่างองค์กรซึ่งมีความเกี่ยวข้องกัน

3) ความขัดแย้งเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของบุคคล เช่น นิยามของ Tjosvold (2007) ที่กล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า ความขัดแย้งเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมหรือการกระทำของบุคคล เช่น พฤติกรรมที่ทำร้ายอีกฝ่ายหนึ่ง การขัดขวางไม่ให้อีกฝ่ายได้รับสิ่งที่ต้องการ การทำร้าย การกระทำที่ก่อให้เกิดความเสียหายต่อคู่หรือแม้แต่ตนเอง ในขณะที่ Hatch (1997) ยังได้กล่าวขยายความถึงพฤติกรรมที่เกิดจากความขัดแย้งว่า อาจไม่จำเป็นต้องปรากฏให้เห็นชัดเจน แต่หมายรวมถึง พฤติกรรมที่ซ่อนเร้น ปกปิด ไม่แสดงออกมาอย่างชัดเจน ซึ่งอาจเกิดขึ้นภายใต้วัฒนธรรมหรือค่านิยมสมานฉันท์ขององค์กรก็ได้

ประเภทของความขัดแย้ง

พระมหาพรชชา ธมมหาโส (2554) ได้แบ่งกลุ่มความขัดแย้งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ ความขัดแย้งภายใน (Internal conflict) ซึ่งหมายถึง ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากความคิด ความรู้สึก คุณค่า และรสนิยมที่แตกต่างกันของมนุษย์ และความขัดแย้งภายนอก (External conflict) ซึ่งหมายถึง ความขัดแย้งที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมที่เข้ามากระทบ หรือมีความสัมพันธ์กับมนุษย์ เช่น ผลประโยชน์ที่ได้รับแตกต่างกัน ข้อมูลที่ได้รับไม่เหมือนกัน และโครงสร้างทางสังคมที่เหลื่อมล้ำ เป็นต้น

สำหรับประเภทของความขัดแย้งในองค์กรนั้น พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต (2552) ได้แบ่งความขัดแย้งในองค์กรไว้เป็น 3 ประเภท ได้แก่ (1) ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Relationship conflict) (2) ความขัดแย้งด้านงาน (Task-focused conflict) และ (3) ความขัดแย้งด้านกระบวนการ (Process conflict) ดังนี้

(1) ความขัดแย้งด้านความสัมพันธ์ (Relationship conflict) คือความขัดแย้งที่เกิดจากความสัมพันธ์ที่ไม่ลงรอยกันระหว่างบุคลากร หรือระหว่างกลุ่ม อันเกิดจากความรู้สึกที่ไม่ชอบกัน เช่น ความรู้สึกอึดอัด ความรำคาญ ความรู้สึกว่าตนถูกรบกวนจากอีกฝั่งหนึ่ง เป็นต้น

(2) ความขัดแย้งด้านการทำงาน (Task-focused conflict) คือ ความขัดแย้งที่เกิดจากความตระหนักในจุดยืน หรือทัศนะต่องานในหน้าที่ที่แตกต่างกัน เช่น ความแตกต่างในหน้าที่ บทบาท วิธีการ

ทำงาน และเป้าหมายของงานที่ได้รับมอบหมายมีความแตกต่างกัน จนกลายเป็นความขัดแย้งระหว่างทีมงาน และฝ่ายงาน เป็นต้น

(3) **ความขัดแย้งด้านกระบวนการ (Process conflict)** คือ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการทำงานร่วมกัน หรือขั้นตอนต่าง ๆ ในการทำงานให้บรรลุเป้าหมายขององค์กร หรือของงาน เช่น การจัดสรรงบประมาณระหว่างกลุ่มเกิดความเห็นที่ไม่ตรงกัน การได้รับการเลื่อนตำแหน่งภายในองค์กร เป็นต้น

สาเหตุของความขัดแย้ง

มีนักวิชาการหลายท่านที่ได้นำเสนอความเห็นเกี่ยวกับสาเหตุของความขัดแย้ง ในที่นี้จึงขอนำเสนอความเห็นของนักวิชาการบางท่าน ดังนี้ พระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (นิตินุญญการ) (2554: 41) ได้แบ่งสาเหตุของความขัดแย้งในภาพรวมออกเป็น 2 กลุ่ม คือ เหตุปัจจัยภายใน และเหตุปัจจัยภายนอก ดังนี้

1) เหตุปัจจัยภายในที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง

คือ ปัจจัยที่เป็นต้นเหตุให้เกิดความขัดแย้งขึ้นภายในจิตใจของมนุษย์ เช่น ความอยากได้ ความอยากมีอำนาจ ความใจแคบ การไม่รู้เท่าทันความเป็นจริง ความโลภ ความโกรธ ความหลง และสัญชาตญาณก้าวร้าว เป็นต้น

2) เหตุปัจจัยภายนอกที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง

คือ ปัจจัยที่เป็นต้นเหตุให้เกิดความขัดแย้งขึ้นภายนอกจิตใจของมนุษย์ เช่น การใช้อำนาจที่ไม่เท่าเทียม การช่วงชิงและแก่งแย่ง การมีอำนาจเหนือผู้อื่น การไม่สร้างความร่วมมือ การตีกรอบอยู่ในความเชื่อ ศาสนา และชาติพันธุ์ การรุกรานและปะทะกันทางวัฒนธรรม โครงสร้างทางสังคมที่สร้างความไม่เท่าเทียมในบางกลุ่ม การขาดวิจาร์ณญาณในการรับข้อมูล และการขาดความสามัคคี เป็นต้น

ทั้งนี้ เหตุปัจจัยแห่งความขัดแย้งทั้งภายในและภายนอก ยังมีความสัมพันธ์ต่อกันแบบไหลเวียน ซึ่งส่งผลกระทบต่อเสริมความรุนแรงของความขัดแย้งซึ่งกันและกันอีกด้วย

ในขณะที่ Wall & Callister (1995, อ้างถึงใน พิชาย รัตนดิถก ณ ภูเก็ต, 2552) ได้แบ่งสาเหตุของความขัดแย้งไว้ 3 ประเภท ได้แก่ ปัจจัยด้านคุณลักษณะส่วนบุคคล ปัจจัยด้านระหว่างบุคคล และปัจจัยด้านประเด็น ดังนี้

1) ปัจจัยด้านคุณลักษณะส่วนบุคคล ได้แก่

- ความขัดแย้งที่เกิดจากบุคลิกภาพที่แตกต่างกัน เช่น ความทะเยอทะยาน ความก้าวร้าว การไม่ปล่อยวางกับเรื่องเล็กน้อย เป็นต้น
- ความขัดแย้งที่เกิดจากค่านิยม เป้าประสงค์ ความมุ่งมั่นต่อจุดยืนที่ไม่ตรงกัน และไม่สามารถสร้างความลงรอยกันได้
- ความขัดแย้งอันเกิดจากความรู้สึก เช่น ความเคียด และความโกรธ ทำให้มีความอดทนอดกลั้นต่อสิ่งที่มากระทบน้อย และ

- ความขัดแย้งที่เกิดจากความปรารถนาที่เป็นอิสระ คือ ต้องการเป็นอิสระ ตัดสินใจด้วยตัวเอง แต่อีกฝ่ายไม่ยินยอม

2) ปัจจัยด้านระหว่างบุคคล ได้แก่

- ความขัดแย้งที่เกิดจากการรับรู้เป้าหมายของฝ่ายอื่นที่บั่นทอน หรือทำลายการบรรลุเป้าประสงค์ของฝ่ายตน
- ความขัดแย้งที่เกิดจากการสื่อสาร เช่น ความไม่ชัดเจนในการสื่อสารที่อาจส่งผลกระทบต่อความเข้าใจผิด ความรู้ในการตีความหมาย และรวมถึงการสื่อสารเชิงวิพากษ์วิจารณ์ที่มีผลต่อภาวะทางอารมณ์ของอีกฝ่ายหนึ่ง เป็นต้น
- ความขัดแย้งที่เกิดจากพฤติกรรมที่มีเจตนาที่ก่อให้เกิดความไม่พึงประสงค์ของอีกฝ่ายหนึ่ง
- ความขัดแย้งอันเกิดจากโครงสร้าง หรือความสัมพันธ์ในสังคมหรือองค์กร ซึ่งทำให้เกิดอำนาจที่แตกต่างกัน และ
- ความขัดแย้งที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ในอดีต ความบาดหมาง ความสูญเสียที่คู่กรณียังเก็บไว้ในจิตใจ และไม่ลืม เป็นต้น

3) ปัจจัยด้านประเด็น ได้แก่

- ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากประเด็น หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ เช่น การทำแท้ง ความมั่นคง การแก้ไขปัญหาในโครงการ เป็นต้น ซึ่งความขัดแย้งในด้านประเด็นนี้ มีความสัมพันธ์กับปัจจัยด้านคุณลักษณะส่วนบุคคล และปัจจัยด้านระหว่างบุคคลที่จะกระตุ้นให้เกิดความรุนแรงมากหรือน้อยแตกต่างกันไป

กาญจนา แก้วเทพ (2557) ได้สรุปปัญหาและอุปสรรคของการอยู่ร่วมกันในสังคมที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม ในมิติของการสื่อสารที่ผ่านกระบวนการรับรู้และการตีความจนก่อให้เกิดปัญหาความขัดแย้งหรือเป็นอุปสรรคในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ไว้ 5 ประการ ดังนี้

1) แรงจูงใจในการปรับตัวเข้าหากัน (Motive)

กาญจนา แก้วเทพ (2557) อธิบายว่า แรงจูงใจเป็นตัวกำหนดพฤติกรรม ดังนั้น การปรับตัวเข้าหากัน นั้น หากมีแรงจูงใจที่ต้องการเอาเปรียบกัน หรือต้องการจะยกตนข่มท่าน หรือมีเจตนาที่ไม่ดีต่อฝ่ายตรงข้าม ย่อมต่อให้เกิดอุปสรรคในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งอาจก่อให้เกิดความขัดแย้งที่รุนแรงได้

2) ความรู้ (Knowledge)

การขาดความรู้ในเรื่องค่านิยม ความเชื่อ ความเห็น ที่ปรากฏให้เห็นด้วยอัตลักษณ์ ประเพณี และธรรมเนียมต่าง ๆ ของอีกฝ่ายหนึ่ง อาจก่อให้เกิดปัญหาในการสื่อสารและการอยู่ร่วมกัน เมื่อมีการให้ความหมาย คุณค่าผ่านกระบวนการตีความที่แตกต่างกัน เช่น การแสดงกิริยาอาการในสังคมหนึ่งอาจตีความได้ว่าเป็นการแสดงออกถึงความรัก การให้ความสนทสนม แต่หากนำไปใช้กับบางวัฒนธรรม อาจถูกมองว่าเป็นการดูถูกเหยียดหยามได้ เป็นต้น

3) การเห็นคุณค่าของวัฒนธรรมอื่น ๆ (Appreciation)

การเห็นคุณค่าของวัฒนธรรมอื่น ๆ ที่ไม่ใช่วัฒนธรรมของตน จำเป็นต้องอาศัยการเปิดใจเรียนรู้วัฒนธรรมในสังคมอื่น จนเกิดความตระหนักรู้ถึงคุณค่าในสิ่งที่แตกต่างจากที่ตนยึดถือมาก่อน ซึ่งเป็นสิ่งที่ค่อนข้างยาก โดยเฉพาะผู้ที่ไม่ยอมเปิดใจรับความแตกต่าง ทั้งนี้ กาญจนา แก้วเทพ (2557) ยังได้ยกตัวอย่างถึงคุณลักษณะของผู้ที่ไม่เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมอื่น ๆ เช่น กลุ่มที่ไม่เชื่อว่าจะสามารถเปลี่ยนแปลงได้ กลุ่มที่รังเกียจผู้คนที่มีความแตกต่าง หรือแปลกประหลาดไปจากตน กลุ่มที่ไม่ยอมเป็นส่วนหนึ่งของโลก แต่พยายามสร้างโลกส่วนตัวขึ้นมาเอง และกลุ่มที่ชอบมองความแตกต่างมากกว่ามองจุดร่วม เป็นต้น

4) ลักษณะการถือวัฒนธรรมตนเองเป็นศูนย์กลาง (Ethnocentrism)

ลักษณะนี้เกิดจากการประเมินคุณค่าวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบระหว่างวัฒนธรรมที่ถือเป็นเรื่องของตนกับวัฒนธรรมของคนอื่น ๆ โดยมักจะประเมินว่าวัฒนธรรมที่ไม่ใช่ของตนมีคุณค่าต่ำกว่าวัฒนธรรมของตน เห็นว่าวัฒนธรรมของตนอยู่เหนือกว่า ดีกว่าวัฒนธรรมของคนอื่น ๆ ซึ่งเกิดจากการจำแนกกลุ่มเป็นอย่างน้อย 2 กลุ่ม คือ “กลุ่มของตน” และ “กลุ่มที่ไม่ใช่ของตน” ซึ่งกลุ่มหลังนี้อาจแยกลงเป็นกลุ่มย่อยได้อีก

5) การใช้วิถีคิดและวิธีประเมินค่าแบบภาพแบบฉบับตายตัว (Stereotype)

คือการที่มนุษย์สร้างภาพแบบฉบับตายตัวไว้ก่อน และนำมาใช้เป็นเกณฑ์ตัดสินคนทุกคนตามเกณฑ์นั้น เช่น การตีตราว่าคนบางกลุ่มเป็นคนขี้เกียจ บางกลุ่มเป็นคนขยัน การตัดสินว่าคนกลุ่มนี้สกปรก แต่คนในอีกกลุ่มหนึ่งเป็นคนสะอาด เป็นต้น ซึ่งถึงแม้ว่าการสร้างภาพแบบฉบับตายตัวนี้จะใช้ได้ทั้งทางบวกและทางลบ แต่ กาญจนา แก้วเทพ (2557) แสดงทัศนะว่า คนส่วนใหญ่มักจะมองคุณภาพแบบฉบับตายตัวในทางลบมากกว่าทางบวก นอกจากนั้น ที่มาของภาพแบบฉบับตายตัวนี้ อาจเกิดขึ้นได้ทั้งการรับรู้ผ่านการถ่ายทอดความรู้ที่มีอคติ เช่น จากสื่อมวลชน หรือการบอกเล่าของผู้อื่น ทำให้มนุษย์สร้างสมมติฐานต่าง ๆ ขึ้นมาตามกรอบของภาพแบบฉบับตายตัวที่ยึดถือตนเอง

อย่างไรก็ตาม ในปัจจุบันสังคมโลกและสังคมไทยมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นมากมาย เช่น สังคมออนไลน์ที่ใช้ระบบเทคโนโลยีการสื่อสารที่ทันสมัย การสื่อสารผ่านโลกเสมือนจริง สังคมผู้สูงอายุที่มีจำนวนผู้สูงอายุเพิ่มขึ้นจำนวนมาก ทำให้ขาดแรงงานแรงงานทักษะต่ำ และจำเป็นต้องพึ่งพาแรงงานจากต่างประเทศ รวมถึงการเรียกร้องความเท่าเทียมในสิทธิเสรีภาพของเพศที่สาม การแบ่งขั้วทางการเมืองระหว่างอุดมการณ์เก่าและอุดมการณ์ใหม่ และสังคมวิถีใหม่ที่ได้รับอิทธิพลมาจากการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 เป็นต้น การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเหล่านี้ส่งผลต่อการดำเนินการขององค์กรแทบทุกองค์กร ไม่ว่าจะเป็นองค์กรธุรกิจที่มีการแข่งขันกันสูงเพื่อความอยู่รอดขององค์กร องค์กรภาครัฐที่ต้องให้บริการอย่างมีคุณภาพต่อความต้องการที่แตกต่างหลากหลายของประชาชนในทุกกลุ่ม องค์กรด้านการศึกษาที่ต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ในการพัฒนามนุษย์ในโลกยุคใหม่ รวมถึงการดำเนินการ เช่น การใช้เทคโนโลยีมาช่วยในการพัฒนามนุษย์ เป็นต้น รวมถึงองค์กรด้านสาธารณสุขที่ต้องเผชิญกับความท้าทายในการรักษาและควบคุมโรคติดต่ออุบัติใหม่ และกระบวนการรักษาพยาบาลที่อยู่ภายใต้เงื่อนไขและข้อจำกัดรูปแบบใหม่ ๆ เป็นต้น ปัญหาความขัดแย้งทางวัฒนธรรม จึงกลายเป็นอุปสรรคต่อการปรับตัวอยู่ร่วมกันในสังคมไทยอยู่ไม่น้อยทีเดียว

ทั้งนี้ ในหนังสือ “นิเทศศาสตร์ในพระไตรปิฎก” กิตติ กันภัย (2557) ได้ทำวิจัยเพื่อรวบรวมและวิเคราะห์หลักธรรมที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดนิเทศศาสตร์พบว่า ในพระไตรปิฎก พระพุทธเจ้าได้ทรงสอนหลักการสื่อสารระหว่างบุคคลเพื่อสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เรียกว่า “สาราณียธรรม” หมายถึง ธรรมเป็นเหตุให้ระลึกถึงกัน ทำให้เป็นที่รัก ทำให้เป็นที่เคารพ เป็นไปเพื่อความสงเคราะห์กัน เพื่อความไม่วิวาทกัน เพื่อความสามัคคีกัน เพื่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ซึ่งประกอบด้วยธรรม 6 ประการ ดังนี้

1. ตั้งมั่นเมตตาทายกรรม (ทายกรรมที่พึงทำด้วยจิตประกอบด้วยเมตตา) ในเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
2. ตั้งมั่นเมตตาวจีกรรม (วจีกรรมที่พึงทำด้วยจิตประกอบด้วยเมตตา) ในเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
3. ตั้งมั่นเมตตาตามโนกรรม (มโนกรรมที่พึงทำด้วยจิตประกอบด้วยเมตตา) ในเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
4. บริโภคโดยไม่แบ่งแยกลาภทั้งหลายที่ชอภธรรม (เช่นไม่แบ่งแยกอามิสโดยคิดว่า “จะให้เท่านี้ ๆ” และไม่แบ่งแยกบุคคลโดยคิดว่า “จะให้แก่คนนั้น ไม่ให้แก่คนนี้”) ได้มาโดยธรรมโดยที่สุดแม้เพียงบิณฑบาต ก็บริโภคร่วมกับเพื่อนพรหมจารีทั้งหลายผู้มีศีล ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
5. เป็นผู้มีศีลไม่ขาด ไม่ทะลุ ไม่ต่าง ไม่พร้อย เป็นไท ท่านผู้รู้สรรเสริญ ไม่ถูกค้นหา และทูลฎีกาครอบงำ เป็นไปเพื่อสมาธิเสมอกันกับเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
6. เป็นผู้มีทิวฏฐิโดยทิวฏฐิอันประเสริฐ เป็นนียยานิกธรรม (ธรรมที่ตัดมูลรากแห่งวิภูฏฐิทำนิพพานให้เป็นอารมณ์ แล้วนำสัตว์ออกจากวิภูฏฐิ) เพื่อความสิ้นทุกข์โดยเสมอกันกับเพื่อนพรหมจารีทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง” (กิตติ กันภัย, 2557: 166-167)

นอกจากนั้น สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ยังได้กล่าวถึงประโยชน์ของการปฏิบัติสาราณียธรรม 6 ประการไว้ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ (1) **ประโยชน์ต่อผู้ปฏิบัติ** ดังนี้ ทำให้เป็น “สาราณียะ” คือ เป็นที่ระลึกถึง ทำให้เป็น “ปิยกรณ” คือ เป็นที่รัก และทำให้เป็น “ครุกรณ” คือ เป็นที่เคารพ และ (2) **ประโยชน์ต่อสังคม** ดังนี้ เกิดการ “ความสงเคราะห์” คือ เกิดความกลมกลืนเข้าหากัน เกิดความช่วยเหลือต่อกัน เกิด “ความไม่วิวาท” คือ ไม่เกิดความทะเลาะวิวาท ไม่เกิดความรุนแรงในสังคม เกิด “ความสามัคคี” คือ เกิดความปรองดอง ความพร้อมเพรียงกันในสังคม และเกิด “เอกภาพ” คือ เกิดความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

ผู้เขียนได้พิจารณาแล้ว จึงเห็นว่าหลักสาราณียธรรมนี้ สมควรเป็นหลักธรรมที่ช่วยให้เกิดความสามัคคีกันในองค์กรได้ โดยหากนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ และนำเสนอในกรอบของกระบวนการสื่อสาร รวมถึงนำเสนอแนวทางในการนำหลักสาราณียธรรมไปใช้ในองค์กร เพื่อประโยชน์แห่งการสร้างความสามัคคี สร้างความสุขในการอยู่ร่วมกันท่ามกลางความแตกต่างหลากหลายดังเช่นในสถานการณ์ปัจจุบัน บทในหนังสือฉบับนี้ จึงมีเป้าหมายในการนำเสนอการศึกษาวิจัยในอดีตที่นำเอาหลักสาราณียธรรมไปประยุกต์ใช้

ในองค์กร การวิเคราะห์สราณียธรรมในมิติของการสื่อสาร และการนำเสนอแนวทางในการนำไปใช้ประโยชน์ต่อไปในภายหน้า

หลักสราณียธรรม: ความหมาย และองค์ประกอบ

สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ได้นิพนธ์ไว้ในหนังสือ *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม* ว่า “*สราณียธรรม หมายถึง ธรรมเป็นที่ตั้งแห่งความให้ระลึกถึง ธรรมเป็นเหตุที่ระลึกถึงกัน หลักการอยู่ร่วมกัน*” (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2558: 271-272) ประกอบด้วยธรรม 6 ประการ ดังนี้

1. **เมตตาทายกรรม** หมายถึง การตั้งเมตตาทายกรรมในเพื่อนพรหมจรรย์ ทั้งต่อหน้าและลับหลัง คือ ช่วยเหลือกิจธุระของผู้ร่วมคณะด้วยความเต็มใจ แสดงกิริยาอาการสุภาพ เคารพนับถือกัน ทั้งต่อหน้าและลับหลัง

2. **เมตตาวจีกรรม** หมายถึง การตั้งเมตตาวจีกรรมในเพื่อนพรหมจรรย์ ทั้งต่อหน้าและลับหลัง คือ ช่วยบอกแจ้งสิ่งที่เป็นประโยชน์ สั่งสอน แนะนำตักเตือนด้วยความหวังดี กล่าววาจาสุภาพ แสดงความเคารพ นับถือกัน ทั้งต่อหน้าและลับหลัง

3. **เมตตามโนกรรม** หมายถึง การตั้งเมตตามโนกรรม ในเพื่อนพรหมจรรย์ ทั้งต่อหน้าและลับหลัง คือ ตั้งจิตปรารถนาดี คิดทำสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่กัน มองกันในแง่ดี มีหน้าตายิ้มแย้มแจ่มใสต่อกัน

4. **สาธารณโภคี** หมายถึง การได้ของสิ่งใดมาก็แบ่งปันกัน คือ เมื่อได้สิ่งใดมาโดยชอบธรรม แม้เป็นของเล็กน้อย ก็ไม่หวงไว้ผู้เดียว นำมาแบ่งปันเฉลี่ยแจกจ่าย ให้ได้มีส่วนร่วมใช้สอยบริโภคทั่วกัน

5. **ศีลสามัญญตา** หมายถึง การมีศีลบริสุทธิเสมอกันกับเพื่อนพรหมจรรย์ทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง คือ มีความประพฤติสุจริตดีงาม ถูกต้องตามระเบียบวินัย ไม่ทำตนให้เป็นที่น่ารังเกียจของหมู่คณะ

6. **ทัญญูสามัญญตา** หมายถึง การมีทัญญูดีงามเสมอกันเพื่อนพรหมจรรย์ทั้งหลาย ทั้งต่อหน้าและลับหลัง คือ มีความเห็นชอบร่วมกัน ในข้อที่เป็นหลักการสำคัญที่จะนำไปสู่ความหลุดพ้น สิ้นทุกข์ หรือขจัดปัญหา

การประยุกต์ใช้หลักสราณียธรรมเพื่อการสร้างความสามัคคีในองค์กรจากงานวิจัยในประเทศไทย

จากการรวบรวมงานวิจัยในประเทศไทย พบว่ามีงานวิจัยจำนวนมากไม่น้อยที่ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการประยุกต์หลักสราณียธรรมในองค์กร ซึ่งส่วนใหญ่พบว่าเป็นการนำหลักธรรมไปปรับใช้กับพฤติกรรมของบุคลากร หรือผู้บริหารองค์กร และในบางงานวิจัย ก็นำหลักสราณียธรรมไปสังเคราะห์กับโมเดลทางการบริหาร นอกจากนี้ จะพบว่าการศึกษาส่วนใหญ่จะเลือกศึกษาในองค์กรที่มีความขัดแย้งกัน หรือมีบริบทที่มีความแตกต่างกัน เช่น มีกลุ่มผู้รับและผู้เสียประโยชน์แตกต่างกัน หรือมีสถานภาพทางสังคมแตกต่างกัน เป็นต้น ผู้เขียนจึงขอแนะนำผลการศึกษาการประยุกต์ใช้หลักสราณียธรรมในองค์กรในบางชิ้น ดังนี้

งานวิจัยของ ธรรมบุญ มณีเกิด และคณะ (2563) ได้นำหลักสาราณียธรรมมาประยุกต์ใช้เพื่อประเมินระดับคุณธรรมในการทำงานร่วมกันของบุคลากรในองค์การบริหารส่วนตำบลเสาชอง อำเภอร่อนพิบูลย์ จังหวัดนครศรีธรรมราช ไว้ดังนี้

เมตตาทายกรรม คือ บุคลากรปฏิบัติหน้าที่ด้วยความทุ่มเท สม่ำเสมอ ไม่ต้องให้ใครบังคับ ยึดมั่นในหน้าที่ และมีความจริงใจต่อกันกับเพื่อนร่วมงาน

เมตตาวจีกรรม คือ บุคลากรที่มีการสื่อสารกันกับเพื่อนร่วมงานด้วยความเมตตา ให้เกียรติ และสุภาพ ช่วยเหลือด้วยการให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ และตักเตือนด้วยความหวังดี

เมตตา मनกรรม คือ การมองและคิดต่อเพื่อนร่วมงานในแง่ดีต่อกัน มีเมตตาต่อกัน มีความคิดจะพัฒนางานเพื่อให้ประชาชนมีความพึงพอใจยิ่งขึ้น

สาธารณโภคี คือ มีความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ต่อเพื่อนร่วมงาน ไม่นำของส่วนรวมมาเป็นของตน มีการใช้ทรัพยากรขององค์กรอย่างประหยัดและคุ้มค่า

ศีลสามัญญตา คือ มีความซื่อสัตย์สุจริต ไม่ทำตนให้เป็นที่น่ารังเกียจหรือเสื่อมเสียต่อส่วนรวม รักษาระเบียบวินัย เมื่อถูกตำหนิก็นิยติปรับปรุงตนเอง

ทัญญูสามัญญตา คือ ยึดถืออุดมคติและหลักการแห่งความดีงาม มีจุดหมายสูงสุดเดียวกัน มีความเห็นชอบร่วมกัน

กันยารวีร์ สัทธาพงษ์ (2562) ได้เสนอแนวทางการสร้างความสามัคคีในองค์กรด้วยหลักสาราณียธรรม ตามการตีความตามปรัชญาหลังนวยุค ดังนี้

เมตตาทายกรรม แสดงความเคารพอ่อนน้อมถ่อมตน รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความเคารพ

เมตตาวจีกรรม ร่วมเสวนา แสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล สุภาพ และปรารถนาดี เพื่อหาจุดร่วมที่มีประโยชน์เป็นที่ยอมรับได้ร่วมกัน ส่วนที่เห็นต่างก็เคารพไม่ก้าวก้าว

เมตตา मनกรรม เปิดใจกว้างและเปิดความคิด ยอมรับฟังความคิดเห็นผู้อื่น มีความคิดเชิงบวก คิดว่าทุกศาสตร์ความรู้ล้วนมีคุณประโยชน์

สาธารณโภคี มีจิตใจที่เป็นมิตร พร้อมแบ่งปันความคิดเห็นที่มีประโยชน์ให้ผู้อื่นด้วยการเสวนา

ศีลสามัญญตา เคารพความคิดเห็นของผู้อื่น สุภาพ ไม่ล่วงละเมิดหรือทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน

ทัญญูสามัญญตา มีความคิดที่มีเหตุผล และมีวิจารณญาณในการวิเคราะห์ วิพากษ์ วิจารณ์ และค้นหาทางเลือกที่เหมาะสมกับทุกฝ่าย

พระปลัดบุญมี คุณนากโร (โพธิศรีสม). (2563) ได้ศึกษาถึงแนวทางการใช้หลักสาราณียธรรมในการอยู่ร่วมกันอย่างสันติในสังคมพหุวัฒนธรรม โดยได้เลือกพื้นที่ในการศึกษา คือ ชุมชนเทศบาลเมืองป่าตองเบซาร์ จังหวัดสงขลา ผลการวิจัยพบว่า สาราณียธรรม คือ หลักธรรมที่เสริมสร้างในการพัฒนาบุคคลของการอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุข เกิดกัลยาณมิตรต่อกัน ก่อให้เกิดประโยชน์กับชุมชนหลากหลายประการ เช่นเช่น ชุมชนมี ปรารถนาภาพ มิตรภาพ ยกย่องให้เกียรติต่อกัน มีวินัยตนเอง ในเชิงสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่นในชุมชน ทำให้ชุมชนมีความเข้มแข็ง มั่นคง ก่อให้เกิดความมั่งคั่งด้านคุณธรรม คนในชุมชนมีมนุษยธรรมที่สมบูรณ์เปี่ยมล้น ตามหลัก

หลักสราณียธรรม ในการปฏิบัติตนเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ นอกจากนั้น ยังได้นำเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้หลักสราณียธรรมในการบริหารงาน ดังนี้

เมตตากายกรรม ใช้รูปแบบการปกครองเป็นประชาธิปไตย ประชาชนสามารถเลือกผู้นำที่ดี มีความรู้ความสามารถนำพาชุมชน ด้วยการบริหารจัดการองค์การปกครองชุมชนให้มีความเข้มแข็ง สามารถพัฒนาไปสู่เป้าหมายได้อย่างรวดเร็ว เปิดโอกาสให้ประชาชนได้มีส่วนร่วมในกิจการชุมชนทุกมิติ ให้เป็นหนึ่งเดียวกัน สร้างความมั่นคงมั่งคั่งในชุมชนด้วยการร่วมกันทำการค้าการลงทุนในเมืองชายแดน สนับสนุนการศึกษาเพื่อพัฒนาบุคลากรในชุมชนให้มีคุณภาพได้มาตรฐาน รวมทั้งสนับสนุนกิจกรรมด้านวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่นที่เป็นรากเหง้าของชุมชนให้มีความยั่งยืน

เมตตาวจิกรรม ชุมชนเห็นคุณค่าและให้ความสำคัญทางด้านการสื่อสาร ได้มีการรณรงค์ให้ประชาชนในชุมชนใช้การสื่อสารที่สุภาพ เป็นมิตร พูดจាកันด้วยสัจจะความจริง โปร่งใสและเป็นธรรม จนเกิดภาพลักษณ์ที่ดี มีความน่าเชื่อถือ สร้างความมั่นใจในด้านการค้าการลงทุน ทำให้ชุมชนเกิดสภาพคล่องทางการเงิน และยังสนับสนุนสถานศึกษาให้ปลูกฝังค่านิยมแก่เยาวชน ซึ่งจะเป็นกำลังหลักในการพัฒนาชุมชนในอนาคต

เมตตามโนกรรม ใช้ความคิดสร้างสรรค์บูรณาการกับหลักคำสอนทางศาสนา สามารถนำมาประยุกต์ใช้พัฒนาชุมชน ให้ไปสู่เป้าหมายตามวัตถุประสงค์ของชุมชน ทำให้เกิดความรักความเข้าใจและเป็นกัลยาณมิตรกันในมวลหมู่ประชาชน และยังส่งผลที่ดีไปยังภาพรวมชุมชนทั้งทางด้านเศรษฐกิจ การศึกษา และวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่น โดยเฉพาะด้านวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่น มีเยาวชนคนรุ่นใหม่เห็นคุณค่าจนเกิดแนวคิดอนุรักษ์ และสืบสานไว้ให้อยู่คู่กับชุมชนตลอดไป

สาธารณโภคี อุปนิสัยชอบสงเคราะห์แบ่งปันสิ่งของกันอย่างเป็นปกติ โดยไม่ถือว่าเป็นภาระแต่เป็นหน้าที่ที่จะต้องช่วยเหลือกัน ทำให้บุคคลในชุมชน มีความสนิทสนม คั่นเคยกันเป็นวงกว้าง เศรษฐกิจชุมชนหน่วยงานภาครัฐในชุมชนสนับสนุนการสร้างงาน สร้างอาชีพในชุมชน เพื่อให้ประชาชนได้มีรายได้เลี้ยงครอบครัวอยู่ในชุมชนอย่างมีความสุข ประชาชนในชุมชนให้คุณค่าแก่การศึกษาของเยาวชนจึงได้พร้อมใจกันสนับสนุนช่วยเหลือสถานศึกษาในชุมชนอย่างต่อเนื่อง นอกจากนั้น ประชาชนยังช่วยกันอนุรักษ์ สืบสานวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่นที่หลากหลายภายในชุมชน

ศีลสามัญญตา ประชาชนในชุมชนมีมติร่วมกันว่า ภายในชุมชนควรมีระเบียบ วินัย ข้อปฏิบัติเป็นของตนเอง อย่างน้อยควรมีศีล 5 เพื่อความมั่นคงในชีวิต ทรัพย์สิน สถาบันครอบครัว ความน่าเชื่อถือ และดำรงชีวิตอย่างมีสติ ส่วนทางด้านเกี่ยวกับเศรษฐกิจชุมชน ทุกคนต้องมีหลักปฏิบัติ กฎเกณฑ์ และจรรยาบรรณในอาชีพของตน เพื่อมิให้เกิดการเอารัดเอาเปรียบและเกิดข้อขัดแย้งในชุมชน

ทัญญูสามัญญตา ชุมชนมีผู้นำที่เข้มแข็ง สามารถแก้ไขปัญหาความขัดแย้งทางความคิดในชุมชนได้ คงเหลือไว้แต่ความคิดด้านสร้างสรรค์พัฒนาชุมชน เช่น ด้านเศรษฐกิจ เมื่อชุมชนไม่มีความขัดแย้งทางความคิด การพัฒนาด้านเศรษฐกิจก็เกิดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม สร้างอาชีพสร้างรายได้ หล่อเลี้ยงประชาชนให้ได้อยู่ดีกินดี ลดความเหลื่อมล้ำทางสังคมในชุมชน ด้านการศึกษาชุมชน สามารถพัฒนาบุคคลให้มีทัศนคติที่ดี ไม่เห็นแก่ตัวมองคนอื่นในแง่ดี ลดทิฐิมานะในความเห็นต่าง สร้างสรรค์ชุมชนให้อยู่ร่วมกันอย่างสันติสุข

พระปลัดพืชมงคล วัฒนนโท (สอนแก้ว) และคณะ (2562) ได้ศึกษาและนำหลักพุทธสันติวิธีมาประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของโครงการสร้างโรงไฟฟ้ากระบี่ ซึ่งตกอยู่ในสถานการณ์ที่การสร้างโรงไฟฟ้าถ่านหินในพื้นที่ภาคใต้ส่งผลกระทบต่อวิถีชีวิตของชาวประมงและเศรษฐกิจการท่องเที่ยว ซึ่งจะส่งผลให้คนตกงานจากธุรกิจการประมงและการท่องเที่ยวจำนวนมาก ผลการศึกษาพบว่า การใช้หลักพุทธสันติวิธีตามสารานิยธรรม 6 ประการ สามารถช่วยลดปัญหาความขัดแย้งลงได้ และได้นำเสนอแนวทางสร้างความสงบสุขไว้ดังนี้

เมตตาภาวกรรม เป็นการแสดงออกถึงความรู้สึกในจิตใจที่มีแต่ความคิดดี ๆ การมองเห็นในเรื่องดี มีความหวังดี ปรารถนาดี รักและเมตตาต่อกัน คิดในสิ่งที่สร้างสรรค์ และไม่มีความอิจฉาริษยา

เมตตาวจีกรรม เป็นการใช้แต่คำพูดที่ดีงาม ด้วยความรักปรารถนาดี รู้จักพูดให้กำลังใจกัน ไม่พูดส่อเสียดบุคคลอื่นให้เกิดความเจ็บช้ำน้ำใจ และพูดแต่สิ่งที่เป็นประโยชน์อย่างเดียวนั้น

เมตตาเมทกรรม เป็นการทำแต่ในสิ่งที่เป็นความดีต่อกันในด้านของความคิด หรือจิตสำนึก เห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น รู้จักให้อภัยไม่ถือโทษโกรธแค้นผู้อื่น

สาธารณโภคี แบ่งปันผลประโยชน์กันด้วยความยุติธรรม เสมอภาค ไม่เอารอดเอาเปรียบกัน ช่วยเหลือกัน และ ไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตน

ศีลสามัญญตา เป็นการปฏิบัติตามกฎระเบียบข้อบังคับหรือวินัยต่าง ๆ อย่างเดียวกันอย่างเคร่งครัด เคารพในสิทธิเสรีภาพของบุคคล ไม่ก้าวร้าวหน้าที่กัน และไม่กระทำการล่วงละเมิดสิทธิอันเป็นของผู้อื่น

ทัญญูสามัญญตา มีความคิดเห็นไปทางทิศทางเดียวกัน พยายามปรับมุมมองที่ต่างกัน รู้จักแสวงหาจุดร่วมและ สงวนจุดต่าง ยอมรับในเหตุผลของผู้อื่นที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมโดยไม่ถือเอาความคิดของตนเป็นใหญ่

สุริยนต์ จันทรศิริ และพระมหาหรรษา ธมฺมหาโส (2563) ได้ศึกษากระบวนการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างแรงงาน เพื่อเสริมสร้างองค์กรสันติสุข และได้นำเสนอพุทธสันติวิธีผ่านระบบการบริหารองค์กรไว้ 4 ด้าน ได้แก่ การสื่อสาร การบริหารแบบมีส่วนร่วม การสร้างบรรยากาศความผูกพันและสัมพันธ์ภาพ และการพัฒนาบุคลากร โดยใช้หลักสารานิยธรรม 6 มาบูรณาการในทุกระบบ ดังนี้

(1) ระบบการสื่อสาร (Communication system) ให้ยึดหลักการสื่อสารด้วยข้อมูลที่ชัดเจน จริงใจ มีเมตตา สื่อสารด้วยใจที่เป็นกลาง ไม่ลำเอียง ปิดเป็นข้อมูล ปิดบัง (**เมตตาเมทกรรม**) ไม่เลือกพูดคุย หรือสื่อสารเฉพาะพวกพ้อง (**เมตตาวจีกรรม**) สื่อสารให้เป็นประโยชน์ต่อลูกจ้างด้วยความเมตตา (**เมตตาภาวกรรม**) และเพื่อประโยชน์ของส่วนรวม (**สาธารณโภคี**) สนับสนุนให้มีการแสดงความคิดเห็นร่วมกันและเห็นชอบร่วมกัน (**ทัญญูสามัญญตา**) โดยเป็นไปตามกฎระเบียบขององค์กรและสังคม (**ศีลสามัญญตา**)

(2) ระบบการบริหารแบบมีส่วนร่วม (Participatory management system) ให้ยึดการบริหารด้วยความเกื้อกูล ให้เกียรติซึ่งกันและกัน (**เมตตาภาวกรรม และเมตตาวจีกรรม**) มีเมตตา มีใจที่เป็นกลาง ไม่ลำเอียง (**เมตตาเมทกรรม**) ไม่มุ่งประโยชน์แต่ตนเองฝ่ายเดียว (**สาธารณโภคี**) ใส่ใจลูกจ้าง เปิดโอกาสให้ลูกจ้างมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา และสามารถแสดงความคิดเห็นร่วมกัน (**ทัญญูสามัญญตา**)

การบริหารให้เป็นไปตามนโยบาย วิสัยทัศน์ ยึดหลักปฏิบัติร่วมกัน โดยกฎระเบียบต้องมีความยืดหยุ่นและเป็นธรรมต่อนายจ้างและลูกจ้าง (*ศีลสามัญญาตา*)

(3) ระบบการสร้างความผูกพันและสัมพันธภาพ (Employee Engagement system) สร้างบรรยากาศและสัมพันธภาพให้ยึดหลักสร้างสิ่งแวดล้อมให้รู้สึกอบอุ่น สดชื่น ปลอดภัย มีสวัสดิการที่ดี (*เมตตากายกรรม*) มีความเท่าเทียมกัน มีความปรารถนาดีต่อกัน เอาใจใส่ต่อความรู้สึกเพื่อนร่วมงาน (*เมตตามโนกรรม*) ทักทายกันด้วยการให้เกียรติ พุดจาแสดงความเคารพต่อผู้ใหญ่ (*เมตตาวจีกรรม*) ผู้เกี่ยวข้องกับลูกจ้างได้รับสวัสดิการ ลูกจ้างมีส่วนร่วมในการสิ่งแวดล้อมในองค์กร (*สาธารณโภคิ*) ร่วมสร้างพื้นที่สีเขียว ร่วมกิจกรรม ร่วมงานเลี้ยงต่าง ๆ สามารถแสดงความคิดเห็นร่วมกันในการสร้างบรรยากาศในองค์กร (*ทิฏฐิสามัญญาตา*) โดยบริหารจัดการให้เป็นไปตามกฎ ระเบียบ (*ศีลสามัญญาตา*)

(4) ระบบการพัฒนาบุคลากร (HRD System) กระบวนการพัฒนาบุคลากร โดยยึดหลักว่าการพัฒนาทักษะและประสบการณ์ต้องเป็นประโยชน์ต่อลูกจ้าง และมีผลต่อนายจ้าง (*เมตตากายกรรม*) ต้องมีความเข้าใจและเต็มใจ มีความต้องการที่จะพัฒนาทักษะ (*เมตตามโนกรรม*) พัฒนาให้เข้าใจ แจ่มแจ้ง ชัดเจน (*เมตตาวจีกรรม*) ลูกจ้างนำมาประยุกต์ใช้ ต่อยอด จากความรู้ที่ได้พัฒนาอย่างแท้จริง (*ทิฏฐิสามัญญาตา*) การบริหารงานด้านบุคคล ต้องจัดทำให้เป็นไปตามนโยบาย แผนงานขององค์กร ตามกฎ ระเบียบที่ปฏิบัติร่วมกัน (*สาธารณโภคิตา*) มีขั้นตอน ระยะเวลาที่ชัดเจน ตามสมควรแก่ลูกจ้าง ไม่บังคับ หรือเลือกปฏิบัติ เลื่อนขั้นเฉพาะพวกพ้อง (*ศีลสามัญญาตา*)

พระครูธรรมธรบุญเที่ยง พุทธสวโก (ลักษณะพลวงค์) และคณะ (2564) ศึกษาถึงแนวทางการแก้ไขปัญหาแรงงานข้ามชาติในช่วงการระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ระลอกที่สอง โดยได้บูรณาการหลักสารณียธรรม 6 มาเป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาการอยู่ร่วมกัน ดังนี้

เมตตากายกรรม ได้แก่ การให้ความช่วยเหลือและเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่น ไม่รังแกทำร้ายผู้อื่น ช่วยเหลือกิจกรรมของส่วนรวมด้วยความเต็มใจ แสดงกิริยาอาการสุภาพ เคารพนับถือกันทั้งต่อหน้าและลับหลังในสถานการณ์การระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 นี้ ประชาชนจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องให้ความอนุเคราะห์ช่วยเหลือและเอื้อเฟื้อซึ่งกันและกันอย่างจริงจัง

เมตตาวจีกรรม ได้แก่ ช่วงการระบาดของเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 นี้ ประชาชนต้องมีกิจกรรม พุดจาแต่สิ่งที่ดี ให้กำลังใจซึ่งกัน ไม่พุดจาให้ร้ายผู้ติดเชื้อ ไม่ต่อว่า ไม่ตัดสินว่าไม่ดูแลตัวเอง จะทำให้บ้านทอนกำลังใจเป็นอย่างมาก ทั้งการสื่อสารกันโดยตรงและสื่อสารผ่านสื่อสังคมออนไลน์

เมตตามโนกรรม คือ ความคิดที่ประกอบด้วยเมตตาทั้งต่อหน้าและลับหลัง ไม่คิดอิจฉาริษยาหรือไม่คิดมุ่งร้ายพยาบาท มองกันในแง่ดี เมื่อประชาชนมีความคิดปรารถนาดีที่จะช่วยกันให้ผ่านวิกฤตนี้ไปด้วยกัน ก็จะไม่มียุติ ไม่ต่อต้านมาตรการการควบคุมการแพร่ระบาดต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้สถานการณ์นี้ผ่านพ้นไปได้

สาธารณโภคิ คือ การรู้จักแบ่งสิ่งของให้กันและกันตามโอกาสอันควร เพื่อแสดงความรักความหวังดีของผู้ที่อยู่ในสังคมเดียวกัน ช่วยเหลือแบ่งปันกัน และจะไม่มีการกักตุนหน้ากากอนามัยจนขาดตลาดอีกต่อไป หากใช้สาธารณโภคิก็จะไม่เกิดปัญหาตามวุ่นวายตามมา

ศีลสามัญญาตา คือ การรักษาศีลอย่างเคร่งครัด เหมาะสมตามสถานะของตน มีความประพฤติสุจริต ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของหมู่คณะหรือระเบียบวินัย ไม่เอาใจเอาเปรียบผู้อื่น หลักธรรมนี้ถือว่ามีความสำคัญในภาวะวิกฤติอย่างมาก ประชาชนต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบ มาตรการการป้องกันการติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ที่ทางภาครัฐออกมอย่างเคร่งครัด จะช่วยให้การระบาดของโรคไม่บานปลาย และอยู่ในภาวะที่สามารถควบคุมได้

ทิวฐีสามัญญาตา คือ การมีความเห็นร่วมกัน ไม่เห็นแก่ตัว รู้จักเคารพและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ร่วมมือร่วมใจในการสร้างสรรค์สังคมให้เกิดความสงบ เห็นชอบร่วมกันในข้อที่เป็นหลักการ ร่วมใจกันแก้ไขปัญหาไปด้วยกัน ช่วยเหลือไม่เกิดความขัดแย้งในการแก้ไขสถานการณ์วิกฤติที่ต้องการความพร้อมเพียง

พระมหาทองสุข ธมมสุนทร (แก้ววังวร) และคณะ (2564) ได้ศึกษารูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมของชุมชนในการบริหารสถานศึกษา ของโรงเรียนพระปริยัติธรรมแผนกสามัญศึกษา จังหวัดมหาสารคาม โดยได้นำเสนอหลักสาราณียธรรม 6 สำหรับผู้บริหาร ดังนี้

เมตตาทายกรรม ผู้บริหารควรมีเมตตาแสดงไมตรี และความหวังดีต่อเพื่อนร่วมงาน ไม่ดูหมิ่นเหยียดหยาม หรือแสดงอาการรังเกียจต่อเพื่อนร่วมงานไม่ว่าต่อหน้าหรือลับหลัง แสดงความสุภาพทั้งในที่เฉพาะหน้าและการพูดคุยในการประชุม เอาใจเขามาใส่ใจเรา มีการวางตัวในการทำงานต่อเพื่อนร่วมงาน ต่อผู้บังคับบัญชา ต่อผู้ใต้บังคับบัญชาอย่างรู้จักกาลเทศะ

เมตตาตวจีกรรม ผู้บริหารควรพูดจาดี สุภาพ ต่อเพื่อนร่วมงาน ทั้งการให้คำแนะนำ และการทักท้วงต่อผู้ร่วมงาน พร้อมรับฟังคำวิพากษ์วิจารณ์ ข้อซักถามต่าง ๆ เมื่อมีผู้เสนอขึ้นมาอย่างจริงจัง พูดคุยด้วยความเป็นกันเอง รู้จักกาลเทศะในการสื่อสาร

เมตตาโมกรรม ผู้บริหารควรมีพรหมวิหาร 4 มีจิตใจที่เมตตาต่อผู้ใต้บังคับบัญชา และเพื่อนร่วมงาน ที่จริงใจ โอบอ้อมอารี ช่วยเหลือทุกครั้งที่มีโอกาส ทุกคนมีความปรารถนาดีต่อกัน ไม่คิดร้าย อิจฉาริษยากัน มีจิตใจที่ซื่อสัตย์สุจริต โดยไม่มีความโลภในการแสวงหาประโยชน์ส่วนตน เอาใจใส่ดูแลทุกข์สุขของผู้ร่วมงานเป็นอย่างดี คิดทำสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวม ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ คิดร่วมแรงร่วมใจในการพัฒนาโรงเรียนให้เจริญ

สาธารณโภคี ผู้บริหารควรมีน้ำใจเอื้อเฟื้อสงเคราะห์กันในกลุ่มผู้ร่วมงานด้วยกัน แบ่งปันลาภผลที่ได้มาโดยชอบธรรม พัฒนาหน่วยงานบริหารงานด้วยความจริงใจ โดยไม่หวังสิ่งตอบแทน ใช้หลักประชาธิปไตยในการประชุม และเคารพรับฟังเสียงส่วนน้อย การรู้จักรักษาผลประโยชน์ของส่วนรวม ส่งเสริมให้บุคลากรรู้จักแบ่งปันสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อประชาชนในชุมชน รู้จักเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ที่จะแบ่งปันต่อผู้อื่น

ศีลสามัญญาตา ผู้บริหารควรปฏิบัติหน้าที่โดยรักษาระเบียบวินัย ทำตนเป็นแบบอย่างที่ดีต่อเพื่อนร่วมงานเสมอ และบริหารงานด้วยความเสมอภาคเท่าเทียมกัน โดยไม่เลือกปฏิบัติ ต้องพูดคุยเป็นวงแคบ หรือเป็นการส่วนตัว ไม่ตำหนิผู้ใต้บังคับบัญชาต่อหน้าบุคลากรอื่น ๆ ต้องให้ความสำคัญต่อบุคลากรอย่างเท่าเทียมกัน ทุกคนต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบ และมีวินัยในตนเอง

ทิวฐีสามัญญาตา ผู้บริหารควรสร้างแนวทางในการแก้ไขปัญหาาร่วมกัน เพื่อให้งานสำเร็จลุล่วงไปด้วยดี จะต้องมีการประชุมร่วมกัน รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีการแสดงออกทางความคิด เพื่อให้เกิด

การวางแผนในการทำงานให้เกิดผลสำเร็จ เมื่อการปฏิบัติงานมีปัญหาจะมีการประชุมแก้ไขปัญหาร่วมกัน เพื่อให้งานสำเร็จลุล่วงไปด้วยดี รับผิดชอบร่วมกัน หากมีการผิดพลาด เปิดใจรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพการตัดสินใจของผู้อื่นเป็นหลักในการบริหาร

บทวิเคราะห์องค์ประกอบของหลักสาราณียธรรมในมิติของการสื่อสาร

องค์ประกอบของหลักสาราณียธรรมประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ที่ต้องทำให้เกิดขึ้นครบ องค์ประกอบ สังคมจึงจะเกิดความสามัคคี องค์ประกอบทั้ง 6 นี้ ประกอบด้วย เมตตากายกรรม เมตตาวจีกรรม เมตตามโนกรรม สาราณโภคี สีสสามัญญตา และทัญญูสามัญญตา แต่เมื่อนำมาจัด องค์ประกอบตามสิ่งที่เห็นภายนอก คือ พฤติกรรม หรือการกระทำ จะมี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ เมตตากายกรรม เมตตาวจีกรรม สาราณโภคี และ สีสสามัญญตา และเป็นธรรมที่ไม่ปรากฏเห็นได้ แต่อยู่ในจิตใจของมนุษย์ คือ เมตตามโนกรรม และ ทัญญูสามัญญตา แต่หากแบ่งกลุ่มตามกระบวนการรับรู้ ก็จะพบว่า มีธรรมะที่เป็นการรับรู้และเข้าใจ เพียงองค์ประกอบเดียว คือ ทัญญูสามัญญตา ซึ่งทำหน้าที่ให้ความหมายของสิ่งที่รับรู้ นั้น ส่วน เมตตามโนกรรม เป็นส่วนของความคิด แต่เป็นความคิดที่ได้รับอิทธิพลมาจากความเข้าใจที่ผ่านกระบวนการครุ่นคิดมาแล้วในส่วนของทัญญู โดยส่วนของเมตตามโนกรรมนี้ จึงถือเป็นความคิดที่เป็นผลผลิตจากทัญญูที่มีเจตนาแห่งความปรารถนาดีต่อสรรพสัตว์แล้ว ส่วนองค์ประกอบอีก 4 องค์ประกอบ เป็นการกระทำทางกาย คือ เมตตากายกรรม สาราณโภคี และ สีสสามัญญตา และการกระทำทางวาจา คือ เมตตาวจีกรรม ซึ่งองค์ประกอบส่วนของการกระทำนี้ได้รับอิทธิพลมาจากความคิดเห็น

ความพร้อมเพรียงใน “สัมมาทัญญู” และ “สีสสามัญญตา” เงื่อนไขสำคัญของความสามัคคี

นอกจากนั้น ในหนังสือ สัมมาทัญญู ตามพระเถราธิบายของท่านพระสารีบุตรเถระ พระนิพนธ์ใน สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร (เจริญ สุวฑฒโน) ได้ระบุไว้ว่า

“ทางพุทธศาสนาได้แสดงให้เห็นถึงหลาย ผู้ที่จะมีสังฆสามัคคี คือ มีความพร้อมเพรียงกันของสงฆ์ ไม่แตกแยก ด้วยอาศัยหลักสำคัญ 2 ข้อ คือ หนึ่ง สีสสามัญญตา ความเป็นผู้ที่มีศีลเสมอกัน สอง ทัญญูสามัญญตา ความเป็นผู้ที่มีทัญญู คือ ความเห็นเสมอกัน” (สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร (เจริญ สุวฑฒโน), 2564: 112)

ด้วยข้อความข้างต้น จึงแสดงให้เห็นได้ว่า องค์ประกอบในข้อ สีสสามัญญตา และ ทัญญูสามัญญตา ถือเป็นบ่อเกิดของความสามัคคี ความพร้อมเพรียงกัน ทั้งนี้ พระองค์ยังทรงวิเคราะห์ให้เห็นถึงความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างหลักธรรม 2 ข้อนี้ ทั้งให้หมู่มุสิก และชรรวาส ดังนี้

“เมื่อหมู่แห่งภิกษุมีศีลสามัญญตา มีทัญญูสามัญญตา ดังนี้ ก็ย่อมมีความสามัคคีพร้อมเพรียงเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน แต่ถ้าหากว่ามีศีลไม่เสมอกัน มีความเห็นไม่เสมอกัน คือ แตกต่างกัน ก็ย่อมเป็นเหตุแตกแยก ฉะนั้น การที่พระสงฆ์ในพุทธศาสนาแตกแยกออกเป็นยานต่าง ๆ เป็นนิกายต่าง ๆ ตั้งแต่ครั้งเก่าก่อนมาจนถึงในสมัยหลัง ๆ นี้ ก็เพราะเหตุที่มีศีลไม่เสมอกัน มีความเห็นไม่เสมอกันดังที่กล่าวมานี้ เมื่อมีศีลเสมอกันก็มีความเห็นเสมอกันอยู่แล้ว ก็ย่อมจะมีความสามัคคีพร้อมเพรียงเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันและไม่มี ความแตกแยกกัน

ในข้อนี้เมื่อพิจารณาดูแล้ว แม้ในทางฝ่ายคฤหัสถชนก็เช่นเดียวกัน ที่รวมกันอยู่เป็น หมู่คณะ ตั้งแต่ครอบครัวหนึ่งขึ้นไปจนถึงประเทศชาติ เมื่อมีความประพฤติเสมอกันอยู่ และ มีความเห็นเสมอกันอยู่ในสิ่งต่าง ๆ ก็ย่อมจะมีความสามัคคีพร้อมเพรียงกัน แต่ถ้าหากว่า แตกแยกความประพฤติกัน และแตกแยกความเห็นกัน ก็ย่อมเป็นเหตุแตกแยกเป็นไปเพื่อ หายนะคือความเสื่อม เพราะฉะนั้นเรื่องทัญญู คือความเห็นจึงเป็นสิ่งสำคัญมาก นำ ความประพฤติ ความประพฤติต่าง ๆ นั้น ย่อมสืบเนื่องมาจากความเห็น เมื่อเป็นความเห็นที่ ถูกต้อง ก็ประพฤติถูกต้อง เมื่อเป็นความเห็นที่ไม่ถูกต้อง ความประพฤติก็ไม่ถูกต้อง...” (สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร (เจริญ สุวฑฺฒโน), 2564: 113-114)

คำอธิบายข้างต้น แสดงให้เห็นได้ว่า “ศีล” และ “สัมมาทัญญู” มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน จึงอาจ กล่าวได้ว่า “ความเห็น หรือทัศนะที่ดีงาม ย่อมส่งผล หรือมีอิทธิพลผลักดันให้เกิดการกระทำทางกาย และ วาจาที่ดีงาม” นอกจากนั้น “ความประพฤติ และความเห็น” ของคนในสังคม จำเป็นต้องมีการยกระดับและ ปรับให้อยู่ในระดับเดียวกัน จึงจะทำให้ไม่เกิดความแตกแยกกัน ซึ่งถือเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสร้าง ความสามัคคีในสังคม

“ทัญญูสามัญญตา” จุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงไปสู่สันติสุขภายใน

เพื่อให้เกิดความชัดเจนในส่วนของ “ทัญญูสามัญญตา” สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณ สังวร (เจริญ สุวฑฺฒโน) (2564) ทรงอธิบายถึงนัยที่แท้จริงของ “ทัญญูสามัญญตา” และทรงชี้ให้เห็น ความสำคัญ อันเป็นหัวใจสำคัญของการเกิดความสามัคคีขึ้น ดังนี้

“... การปฏิบัติตามที่พระพุทธเจ้าทรงสั่งสอนอันเกี่ยวกับเรื่องความเห็น คือ ระมัดระวังที่จะไม่ยึดถือความเห็น จะเป็นของโลก ของใครก็ตาม หรือของตนเองก็ตาม แต่ ว่ามุ่งพิจารณาจับเหตุจับผล ถือเอาธรรมะ คือความถูกต้องเป็นประมาณ จะเป็นความเห็น ของตนก็ตาม ของผู้อื่นก็ตาม เมื่อไม่ถูกต้อง คือไม่เป็นไปตามคลองธรรมดังนี้แล้ว ก็ไม่ยึดมั่น ถือรั้นอยู่ในความเห็นนั้น แต่ว่าละเสีย แก้อะเสีย

แต่ถ้าหากว่าเป็นความเห็นอันเป็นธรรมชาติ คือถูกต้อง จึงจะปฏิบัติรับเอาความเห็น
นั้น และในการที่จะพิจารณาดังนี้ ก็พิจารณาได้ตามเหตุผล ตามความเป็นจริง ประการหนึ่ง
ก็ต้องอาศัยดูว่าเป็นตัณหารูปไทยหรือเปล่า ถ้าเป็นตัณหารูปไทยก็เป็นอันว่าไม่ถูกแน่
แต่ถ้าหากว่าไม่เป็นตัณหารูปไทย ก็เป็นอันว่าเป็นข้อที่รับไว้พิจารณา และก็ต้องอาศัยให้มี
สตารูปไทย มีสติเป็นใหญ่อยู่ด้วยกันพร้อมทั้งปัญญา ดังนี้แล้วก็จะนำให้สามารถพบ
ความเห็นอันถูกต้อง นำการปฏิบัติอันถูกต้องให้บังเกิดได้ เป็นความสวัสดิ์ในที่ทั้งปวง”

ดังนั้น “ทิวฏฐิสามัญญตา” นี้ ไม่ได้หมายเพียงถึงการปรับความเห็นให้ตรงกันกับคนในสังคมให้เกิด
ความสามัคคีพร้อมเพรียงกันเท่านั้น แต่มีความหมายไปถึงการยกระดับ “ความเห็น” ที่ตรงกับสังขธรรม คือ
ความเป็นจริงที่ถูกต้อง ซึ่งในหนังสือนี้ ท่านได้ทรงแนะนำวิธีการตรวจสอบต่อความเห็น โดยจำเป็นต้องอาศัย
“สติ” ระลึกรู้ว่าความเห็นของตนนั้น ถูกเคลือบแฝงหรือมีความยึดมั่นถือใน “ตัณหา” ซึ่งคือ ความทะยาน
อยาก ความต้องการ ความติดใคร่ในกามหรือไม่ หากมีตัณหาปนอยู่ในความเห็นนั้น ก็แปลว่าเป็นความเห็นที่
ไม่ถูกต้อง

สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร (เจริญ สุวฑฺฒโน) (2564) ยังทรงอธิบายถึง
ความเห็นที่ถูกต้องตามหลักคำสอนในพระพุทธศาสนาไว้ว่า ความเห็นที่ถูกต้อง หรือเรียกว่า “สัมมาทิฏฐิ” ถือ
ว่ามีความสำคัญอย่างยิ่ง พระพุทธเจ้าจึงได้ตรัสไว้เป็นข้อแรกในมรรคมีองค์ 8 ซึ่งเป็นทางเดินแห่งความพ้นทุกข์
หากไม่มีสัมมาทิฏฐิ ก็ไม่สามารถบรรลุถึงข้อที่ปฏิบัติและผลแห่งข้อที่ปฏิบัติได้เลย

ทั้งนี้ เมื่อนำคำสอนดังกล่าวมาวิเคราะห์ในมิติของการสื่อสาร ก็พบว่า “ความเห็น” เป็นจุดเริ่มต้น
ของการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์ เพราะความเห็นมีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำนั่นเอง “ความคิด” ของ
มนุษย์ ไม่ว่าจะเป็น ความรัก ความเมตตา ความอยากได้ ความอยากเป็น ความอยากมี ความอิจฉา ความหวง
แหน ความโกรธ ความเกลียด รวมถึงความลำเอียง อคติ ความคิดแบบเหมารวม การตีตรา เหล่านี้ ล้วนเกิด
ขึ้นมาจากความเชื่อ ความเข้าใจ และความรู้อันของมนุษย์นั่นเอง เช่น หากมนุษย์มีความรู้ว่า ไฟ มีความร้อนและ
สามารถเผาไหม้ได้ มนุษย์ย่อมคิดได้ว่า ไม่ควรเอามือไปโดนไฟ เพราะจะทำให้ร้อน และผิวหนังพุพองได้ หรือ
หากมนุษย์มีความรู้ว่า การรับประทานอาหารครบ 5 หมู่ จะช่วยให้ร่างกายมีความสมบูรณ์ ช่วยซ่อมแซมส่วนที่
สึกหรอได้ดี และหากรับประทานอาหารรสหวานและอาหารที่ประกอบด้วยไขมันมาก จะทำให้เกิดภาวะไขมัน
อุดตันในเส้นเลือดได้ มนุษย์ก็จะคิดและตัดสินใจที่จะเลือกรับประทานให้ครบ 5 หมู่ และเลือกที่จะไม่
รับประทานอาหารรสหวาน และอาหารที่มีไขมันปนมาก เช่นเดียวกันกับความเชื่อถือว่าคุณธรรมใดเป็นสิ่งที่ดี
งาม มนุษย์จึงย่อมคิดที่จะฝึกฝนเพิ่มพัฒนาตนให้มีคุณธรรมนั้น ๆ ให้มากขึ้น ดังนั้น “ความเห็น ความเชื่อ
ความรู้” จึงมีอิทธิพลอย่างมากต่อความคิด จินตนาการ และการตัดสินใจของมนุษย์

อิทธิพลของ “ความคิด” ที่มีต่อ “พฤติกรรม”

“ความคิด” ของมนุษย์ เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกระทำของมนุษย์ ยกตัวอย่างเช่น หากมนุษย์เชื่อว่าไฟ มีความร้อน และสามารถเผาไหม้ มนุษย์ก็คิดว่าไม่ควรเอามือไปโดนไฟ มนุษย์จึงต้องปฏิบัติต่อไฟอย่างระมัดระวัง คือ ไม่ให้มือของตนไปโดนไฟ ไม่ว่าจะอาศัยการกุมมือ การไม่เคลื่อนไหวร่างกายและมือไปใกล้กับเปลวไฟ หรือ พยายามดับไฟที่ลุกไหม้ทุกครั้ง เป็นต้น ในตัวอย่างของการรับประทานอาหารก็เช่นเดียวกัน เมื่อมนุษย์เชื่อว่าการรับประทานอาหารให้ครบ 5 หมู่ ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อสุขภาพ และการรับประทานอาหารรสหวานและไขมันจะเกิดโทษต่อสุขภาพ จึงเกิดความคิดที่จะรับประทานอาหาร 5 หมู่ และหลีกเลี่ยงอาหารรสหวานและไขมัน ส่งผลต่อพฤติกรรมตั้งแต่การเลือกเปิดรับสื่อในประเด็นเกี่ยวกับร้านอาหารที่จำหน่ายอาหารเพื่อสุขภาพ เกิดพฤติกรรมการเดินทางไปยังร้านอาหารเป้าหมาย เกิดพฤติกรรมการค้นหาเมนูอาหาร เกิดพฤติกรรมการสั่งอาหาร และเกิดพฤติกรรมมารับประทานอาหาร ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องเป็นลูกโซ่ดังที่ยกตัวอย่างมานี้

ดังนั้น ด้วยความสัมพันธ์และอิทธิพลระหว่างความเห็น และความคิด ดังที่แสดงมาข้างต้น ขอยกตัวอย่างเพิ่มเติมในกรณีเกิดความขัดแย้งระหว่างวัยขึ้น เช่น หากผู้สูงอายุกลุ่มหนึ่งมีความเชื่อว่า เยาวชนเป็นผู้ที่ไม่มีความเข้าใจที่ถูกต้อง เป็นผู้ที่ไม่มีความรู้เพราะขาดประสบการณ์ ความเชื่อของผู้สูงอายุกลุ่มนี้ ย่อมมีอิทธิพลต่อความคิดที่ไม่เชื่อถือความเห็นของเยาวชน มีความคิดดูถูก และด้อยค่าข้อเสนอแนะจากเยาวชน ในขณะเดียวกัน หากเยาวชนกลุ่มหนึ่งมีความเชื่อว่า ผู้สูงอายุมักจะมีความคิดที่ไม่ทันสมัย ชอบยึดติดความสำเร็จในบริบทเดิม เยาวชนกลุ่มนี้ก็จะคิดว่า ความเห็นของผู้อาวุโส เป็นความเห็นที่ไม่ทันสมัย ไม่ควรนำมาใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติอีกต่อไป จึงเห็นได้ว่า เมื่อความเชื่อ ความเห็นของทั้งผู้สูงอายุ และเยาวชนมีความเห็นที่ยึดติดกับประสบการณ์เดิม หรือสิ่งที่รับรู้มา แล้วกลายเป็น “ภาพจำ” ที่ฝังรากลึกอยู่ในจิตใจ กลายเป็นความเชื่อของตน และใช้ความเชื่อของตนในการ “คิดเพื่อตัดสินใจ คิดหาเหตุผลสนับสนุนความเชื่อของตน และคิดประเมินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ ตามที่ตนเชื่อของตน” หรืออาจจะเรียกว่า เป็นความคิดที่ลำเอียง คือ มือคดใจเอียง ซึ่งย่อมเกิดพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้องตามความคิดเหล่านั้น ดังในกรณีของผู้สูงอายุ ที่ยึดมั่นต่อความเชื่อความเห็นของตนดังที่ยกตัวอย่างไว้ อาจมีการกระทำที่ไม่ยอมรับฟังความคิดของเยาวชน อาจมีการใช้ถ้อยคำ หรือหลักฐานสนับสนุนความเห็นของตน มาข่มขู่ หรือข่มเหง เพื่อด้อยค่าความเห็นของเยาวชน เป็นต้น ในส่วนของเยาวชนผู้ยึดมั่นในความเห็นของตนข้างต้น อาจมีการใช้ถ้อยคำรุนแรง หรือใช้ข้อมูลที่บิดเบือน และอาจใช้ความสามารถในด้านการสื่อสารในสื่อสังคมออนไลน์ของตนเป็นเครื่องมือในการโจมตีต่อกลุ่มผู้สูงอายุเช่นกัน ตัวอย่างที่ยกมานี้ หากเกิดขึ้นจริง ก็จะสามารถคาดเดาได้ไม่ยากถึงความรุนแรงที่อาจจะเกิดในสังคม เช่น การแบ่งแยกกลุ่มหรือฝ่าย การประทุษร้ายกันด้วยวาจา การด่าทอ การประทุษร้ายทางกายหรือด้วยอาวุธ เป็นต้น ดังนั้น จึงเห็นได้อย่างชัดเจนว่า ความเชื่อที่มนุษย์ยึดถืออยู่นั้น มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อความคิด และการกระทำของมนุษย์

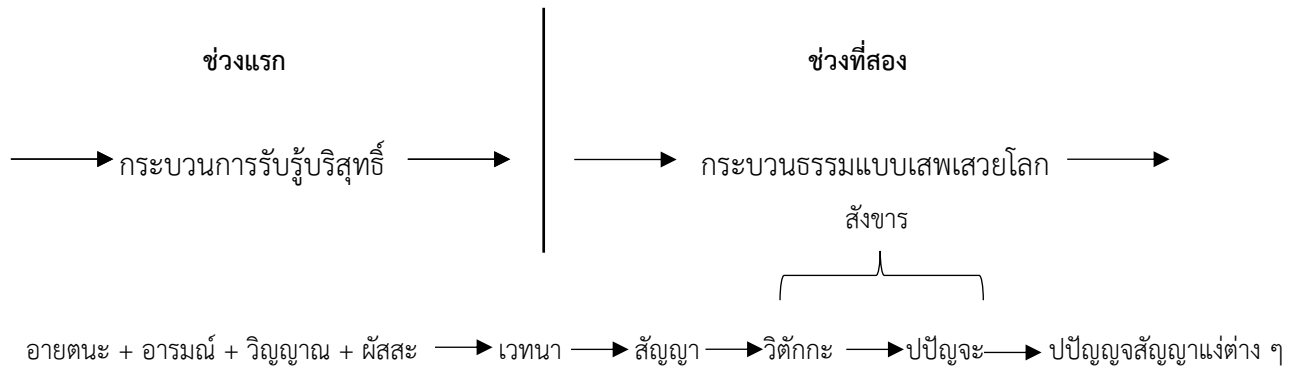
อิทธิพลของ “ภาพจำ” และ “ความรู้สึก” ที่มีต่อ “พฤติกรรม”

“ภาพจำ” หรือความทรงจำในอดีตของมนุษย์ และ “ความรู้สึก” ก็มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อความเชื่อและกระบวนการคิดของมนุษย์ ทั้งนี้เพราะมนุษย์มักจะตัดสินใจบนฐานของความเชื่อเดิมที่ฝังอยู่ในความจำของมนุษย์นั่นเอง และหากมนุษย์มีความรู้ หรือความเชื่อที่ไม่ตรงกับความจริงในปัจจุบัน ก็อาจทำให้การตัดสินใจ และการกระทำเกิดความผิดพลาดได้ไม่ยากเลย บ่อยครั้งที่มนุษย์ยึดติดภาพจากความทรงจำในอดีต ซึ่งถึงแม้ความทรงจำเหล่านั้นจะเป็น “ความจริง” ก็ตาม แต่เป็นความจริงที่เกิดขึ้นในอดีต แต่อาจไม่เป็นความจริงในปัจจุบันแล้ว ตัวอย่างเช่น สมมติว่าเจ้าของร้านอาหารรายหนึ่ง เป็นผู้ผ่านการเรียนในระบบการศึกษาที่ถูกปลูกฝังให้รับรู้ประวัติศาสตร์การสู้รบระหว่างประเทศไทยกับประเทศเพื่อนบ้านผ่านตำราเรียน หรือภาพยนตร์ที่สร้างบทบาทของพระเอกให้แก่คนไทย และบทผู้รุกรานให้แก่ทหารจากประเทศเพื่อนบ้าน ภาพจำเมื่อครั้งได้รับรู้เรื่องราวเหล่านี้ จนเกิด “ความรู้สึกสะเทือนทางอารมณ์” ก็จะมีแนวโน้มกลับมาทันทีเมื่อมีคนจากประเทศเพื่อนบ้านเข้ามาใช้บริการ หรือเจ้าของร้านอาหารผู้นี้ อาจเคยจะได้รับฟังข่าวสารจากโทรทัศน์ว่า นายจ้างชาวไทยถูกฆาตกรรมจากแรงงานข้ามชาติจากประเทศเพื่อนบ้าน ภาพจำในคดีที่เคยได้เห็นจากข่าวก็จะกลับมาให้คิดถึงทันที และภาพจำเหล่านี้เองได้กลายเป็นกรอบคิด กรอบการตัดสินใจเกี่ยวกับชาวต่างชาติประเทศเพื่อนบ้านที่เดินเข้ามาในร้านอาหารในเวลาปัจจุบัน กรณีเช่นนี้ อธิบายได้ว่า “ภาพจำ” ในอดีตดังกล่าวจะตอกย้ำความเชื่อเดิม และกระตุ้นให้คิด และมีอารมณ์ร่วมไปตามความทรงจำนั้น เช่น การคิดถึงความปลอดภัย เกิดความรู้สึกกลัว หรือคิดเกลียดชัง คิดทำร้ายชาวต่างชาติเหล่านี้ จนส่งผลออกมาผ่านการกระทำทางกาย เช่น การเดินหนี การแสดงสีหน้าไม่พอใจ หรือการปิดร้านไม่ต้อนรับ เป็นต้น ผ่านการกระทำทางวาจา เช่น การขับไล่ การพูดจาเสียสติ เป็นต้น ซึ่งเหตุการณ์ในทำนองของตัวอย่างที่ยกมานี้ ในอดีตก็เคยเกิดขึ้นมาแล้วที่คนเกือบทั่วโลกเกิดความเกลียดกลัวมุสลิมหลังเกิดเหตุการณ์ก่อการร้ายจากกลุ่มมุสลิมหัวรุนแรง จนทำให้ชาวมุสลิมถูกมองเป็นกลุ่มคนอันตราย และไม่ได้รับการต้อนรับจากผู้ที่นับถือศาสนาอื่น ๆ ภาพจำจึงถือเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อความเชื่อ ความเห็น และการคิดของมนุษย์เช่นกัน

กระบวนการของการรับรู้ของมนุษย์

จากที่กล่าวมาข้างต้น จึงพอจะชี้ให้เห็นได้ว่า “ความเชื่อ” ที่เกิดมาจากความรู้ ประสบการณ์ในอดีต รวมถึงความรู้สึก เป็นสิ่งที่มนุษย์ได้เรียนรู้ ผ่านกระบวนการขัดเกลาทางสังคม ไม่ว่าจะเป็นการเรียนในระบบ จากสื่อมวลชน หรือจากภาพยนตร์ การบอกเล่าจึงนับว่าเป็นปัจจัยสำคัญต่อความคิด การตัดสินใจดำเนินการ และส่งผลต่อพฤติกรรม ซึ่งหากมนุษย์ได้เรียนรู้ในลักษณะที่ไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง หรือ “รู้ผิด” ย่อมทำให้ “คิดผิด” และ “ทำผิด” ในท้ายที่สุด

แต่ความรุนแรง การกีดกัน การด่าทอ การพูดจาใส่ร้าย การกลั่นแกล้ง หรือสงครามที่เกิดขึ้นจากความขัดแย้ง หรือ ความร่วมมือกัน ความช่วยเหลือ การแบ่งปัน การพูดจาที่สุภาพ การแนะนำ การสั่งสอน เหล่านี้ เกิดขึ้นมาจากการกระทำทาง “กาย” “วาจา” ซึ่งเป็นผลมาจากการกระทำทาง “ใจ” ที่รับอิทธิพลมาจาก “ความคิด” ที่มีรากฐานมาจาก “ความเห็น” นั้นเอง หนังสือพุทธธรรม โดยสมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ได้อธิบายกระบวนการรับรู้ของมนุษย์ตามคำสอนพระพุทธเจ้าไว้ดังนี้



รูปที่ 1 แสดงกระบวนการของการรับรู้ของมนุษย์แบบสังสารวัฏฏ์

หมายเหตุ: จาก พุทธธรรมฉบับปรับปรุง โดย พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต), 2557, ผลิติมม์.

กระบวนการธรรมในรูปที่ 1 นี้ แบ่งออกได้เป็น 2 ช่วง โดยช่วงแรก เป็นช่วงกระบวนการรับรู้บริสุทธิ์ เป็นกระบวนการที่มีการสืบต่อกันตามเหตุปัจจัย เริ่มตั้งแต่ “อายตนะ” หมายถึง ช่องทางการรับรู้ได้แก่ ตา หู จมูก ลิ้น ผิวน้ำ และใจ เปิดรับ “อารมณ์” คือ สิ่งเร้า หรือสิ่งที่ถูก “วิญญาณ” รับรู้ ผ่านมาทางอายตนะ ได้แก่ ภาพ เสียง กลิ่น รสชาติ ความอ่อนแข็ง และเรื่องราวในใจ ส่วน “ผัสสะ” คือ การรับรู้ที่เกิดขึ้นจากการกระทบ ของ “อายตนะ” “อารมณ์” และ “วิญญาณ” เมื่อรับรู้ในช่วงแรกนี้ ก็จะไปจบกระบวนการที่ “เวทนา” คือ ความรู้สึกที่ยังไม่มีการปรุงแต่งใด ๆ เป็นความรู้สึกที่บริสุทธิ์

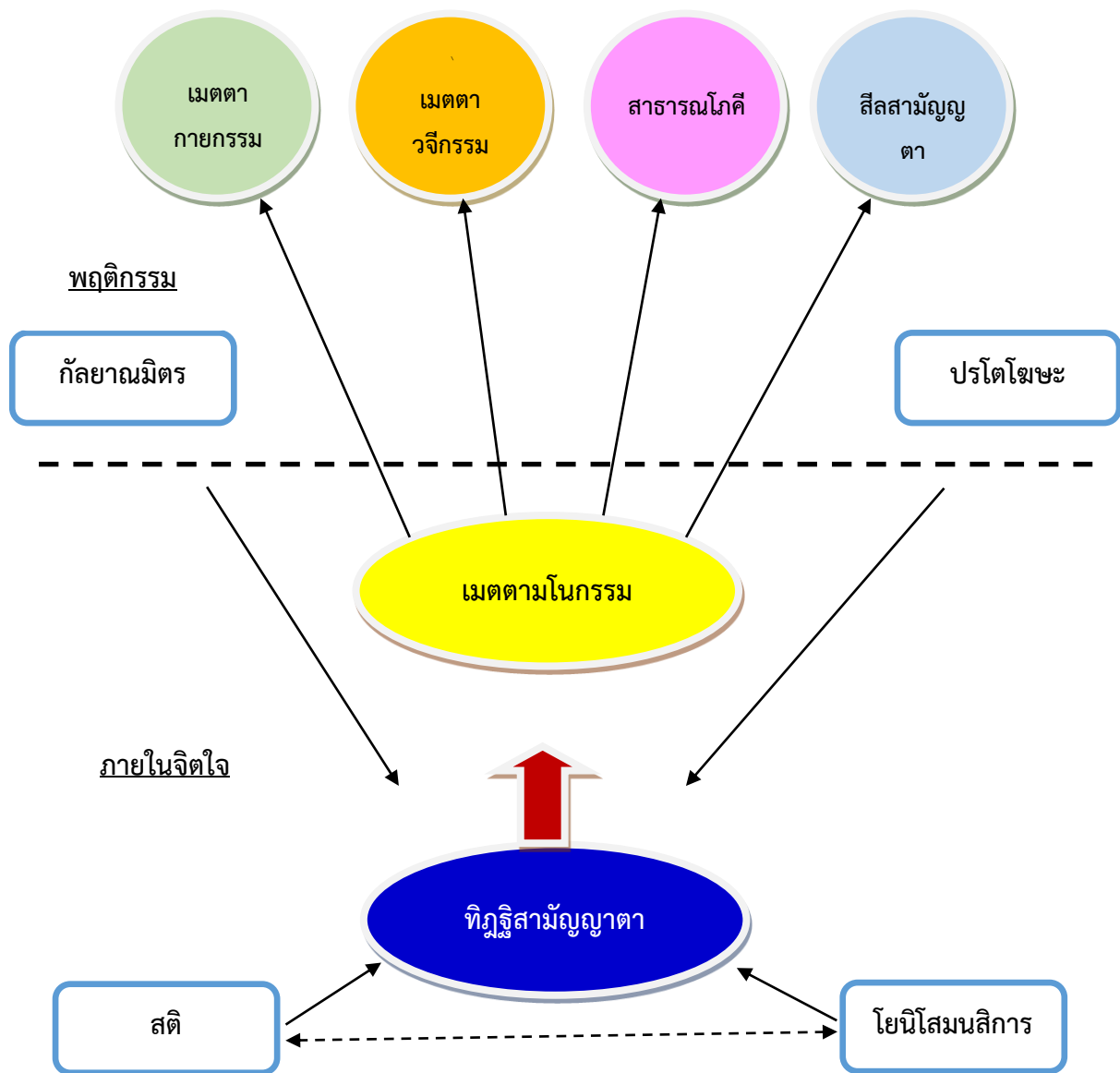
กระบวนการธรรมในช่วงที่สอง ถือเป็นกระบวนการแบบเสพเสวยโลก กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่รับหน้าที่ต่อจากช่วงแรก คือ เริ่มต้นที่เวทนา คือ “ความรู้สึก” เมื่อได้รับรู้สิ่งเร้าเข้ามา ส่วน “สัญญา” เป็นความจำหมาย คือ จำได้ถึงลักษณะต่าง ๆ ที่เห็น เสียงที่ได้ยิน เป็นต้น ความจำในขั้นนี้จึงยังไม่มีกิเลสเจือปน เมื่อจำได้ว่าข้อมูล หรือสิ่งเร้าที่รับรู้มามีลักษณะอย่างไรแล้ว ก็เข้าสู่กระบวนการคิดปรุงแต่ง ที่เรียกว่า “สังขาร” ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเรียกว่าเป็น “วิตักกะ” หรือ ความคิดที่ตรึงตรึงต่อสิ่งเร้านั้น ส่วนที่สองเรียกว่า “ปัญญา” ทำให้หน้าที่คลอเคลียพัวพัน “วิตักกะ” ที่กำลังตรึงตรึงต่อสิ่งเร้านั้น ให้ตกอยู่ภายใต้ อิทธิพลของธรรม 3 ประการ ได้แก่ “ตัณหา” คือ ความยึดมั่นในกาม ความอยากได้ อยากเป็น อยากมี “มานะ” คือ ความถือตัว ทะนงตัว เปรียบเทียบกับผู้อื่น และ “ทิฏฐิ” ความยึดมั่นในความเชื่อว่ามีตัวตน เมื่อ “ความคิด” ถูก “ปัญญา” เข้าครอบงำแล้ว จึงเกิด “ปัญญาจัญญูญา” ในแง่ต่าง ๆ เกิดขึ้นตามมา คือ ความจำเกิดจากการปรุงแต่งจาก “ตัณหา” “มานะ” และ “ทิฏฐิ” แล้ว หรืออาจเรียกง่าย ๆ ว่า เป็นภาพจำในอดีตชนิดที่ถูกกิเลสครอบงำ หรืออาจเรียกว่า อกติ เข้าครอบงำแล้ว ทำให้เกิดการ “ตีความ” หรือ “ให้ความหมาย” ต่อสิ่งเร้าที่มนุษย์รับรู้มาตามความอยากได้ อยากใหญ่ ใจแคบนั่นเอง

ด้วยกระบวนการธรรมการรับรู้ดังกล่าวนี้ ย่อมแสดงให้เห็นถึงกระบวนการรับรู้ของมนุษย์ไปจนถึง การตีความ การให้ความหมาย และอาจนำไปสู่ความขัดแย้ง การทะเลาะวิวาท การด่าทอ หรือสงครามซึ่ง พบว่าต้นเหตุแห่งการเกิดความขัดแย้งขึ้นนี้ มาจาก “ปัญญา” หรือ กิเลส 3 ประการ คือ “ตัณหา” “มานะ” และ “ทิฏฐิ” เป็นกิเลสที่มีความละเอียด และไม่อาจไถ่ถอนได้หากไม่มี “ปัญญา” หรือ “สัมมาทิฏฐิ” คือ

ความเชื่อ ความเห็นที่ถูกต้องตามสัจธรรมความจริงที่เกิดขึ้น ทั้งนี้ เพราะการยึดมั่นถือว่ามีตัวมีตนอย่างยั่งยืนถาวรนั้น ไม่อาจสลัดพ้นไปได้ เมื่อมนุษย์มีการรับรู้ มีความคิด มีความจำได้ มีความรู้สึก และมีร่างกายที่ใช้อยู่เป็นประจำ จึงทำให้มีความเข้าใจไปว่า มีสิ่งที่เรียกส่วนต่าง ๆ เหล่านี้ว่า “ตัวตน” กลายเป็น “มิจฉาทิฎฐิ” คือความเข้าใจผิด หรือเห็นผิด แต่มนุษย์ก็ยังใช้ตัวตนสมมุติที่สถาปนาขึ้นมาขึ้นมานี้ แสวงหาลาภ ยศ สรรเสริญ สุขมาเป็นของตนด้วยอำนาจของ “ตัณหา” และ ถือนำตัวตนที่สมมุติขึ้นมาขึ้นมานี้ มาเปรียบเทียบกับผู้อื่น เพื่อตนเองมี ลาภ ยศ สรรเสริญ และสุขเหนือผู้อื่น โดยเมื่อเกิดความเชื่อความเห็นที่ยังไม่ถูกต้องเกี่ยวกับความมีตัวตน การถือตน และการอยากได้มาเป็นของตนนี้แล้ว จึงส่งผลต่อ “ความเห็นแก่ตัว” ซึ่งเป็นความคิดที่เข้ามาปรุงแต่ง ครอบงำจิตใจให้เกิดความลำเอียง เกิดการตัดสินใจที่ไม่ถูกต้องนั่นเอง ซึ่งความรู้ที่ลึกซึ้งในระดับ “ปัญญา” หรือ การเห็นสภาวะความเป็นจริง ที่ไม่ถูกอำนาจของกิเลสทั้งปวงครอบงำเท่านั้น จึงสามารถได้ถอนอวิชชา หรือความไม่รู้ถูกต้องตามความเป็นจริงเหล่านี้ได้

อย่างไรก็ตาม สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร (2564) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ช่วยสนับสนุนให้เกิดสัมมาทิฎฐิ ประกอบด้วย 2 ประการ คือ การมี “กัลยาณมิตร” หมายถึง การมีมิตรที่ดีงามผู้มีปัญญาที่สามารถให้คำแนะนำอบรม ซึ่ให้เห็นสิ่งที่ถูกต้องสอดคล้องกับสัจธรรมได้ อีกประการหนึ่ง คือ “โยนิโสมนสิการ” หมายถึง การทำไว้ในใจ หรือการใส่ใจ การตั้งใจพิจารณาเหตุและผลของข้อธรรม หรืออาจกล่าวได้ว่า อยู่ในส่วนของ “สังขาร” ที่อยู่ในช่วงที่สองของกระบวนการรับรู้ของมนุษย์ ทำหน้าที่คิดต่อสิ่งที่รับรู้ หรือสิ่งเร้าอย่างแยบคาย คือการคิดทบทวนเพื่อให้ปัญหา และหาทางแก้ไข โดยไม่ติดกับดักของกิเลส (ตัณหา มานะ ทิฎฐิ) ซึ่ง “โยนิโสมนสิการ” นี้ สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ได้กล่าวไว้ในหนังสือ *พุทธธรรมฉบับปรับขยาย* ว่า เป็นธรรมที่สำคัญยิ่ง เป็นธรรมที่กำหนดบุคลิกภาพ และวิถีชีวิตของบุคคล ตลอดจนถึงสังคม เพราะจะช่วยไปปรับปรุงความเชื่อ หรือ ทิฎฐิ ให้ไม่ถูกครอบงำจาก “ตัณหา” “มานะ” และ “มิจฉาทิฎฐิ” จนกลายเป็นความเห็นที่ถูกต้อง หรือเรียกว่า “สัมมาทิฎฐิ”

ผู้เขียนจึงขอนำเสนอโมเดลความเชื่อมโยงขององค์ประกอบทั้ง 6 ผ่านกระบวนการสื่อสารของมนุษย์ ดังแสดงในรูปที่ 2 ดังนี้



รูปที่ 2 แผนภาพสาราณียธรรมในมิตติการสื่อสาร

จากรูปที่ 2 พบว่า จุดเริ่มต้นแห่งความสามัคคีคือ “ทิฐิสามัญญตา” ที่เกิดขึ้นจากปัจจัย 4 องค์ประกอบ อันได้แก่ (1) ข้อมูลสารสนเทศที่ถูกต้อง เหมาะสมกับที่ต้องการใช้เพื่อการแก้ไขปัญหา ไม่เป็นข้อมูลที่บิดเบือน และลำสมัย คือ “ปรโตโฆชะ” (2) ครู หรือ ผู้ที่มีความรู้ความสามารถจริง มีองค์ความรู้ที่ทันสมัย และพร้อมให้คำแนะนำที่ตรงจุด เกิดประโยชน์ คือ “กัลยาณมิตร” (3) กระบวนการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ คิดทบทวน หรืออาจจะเรียกว่า คิดแบบรู้โครงสร้างความคิดเดิมก็ได้ เพื่อค้นหารากของปัญหา และพิจารณาทางแก้ไขที่เหมาะสม ซึ่งกระบวนการคิดนี้ ควรมีข้อมูลสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ หรือได้รับคำแนะนำจากผู้รอบรู้ ก็จะช่วยให้กระบวนการคิดมีความถูกต้อง เพื่อให้กลายเป็นความรู้ที่สอดคล้องกับความจริงมากที่สุด จนเรียกว่าเป็น “สัมมาทิฐิ” นั่นเอง และต้องใช้ “สติ” ในการตรวจสอบความเห็น ความเข้าใจว่าตกไปอยู่ภายใต้อำนาจของ “ตัณหา” “มานะ” และ “ทิฐิ” หรือไม่

อย่างไรก็ตาม กระบวนการคิดดังกล่าว ยังเป็นกระบวนการคิดภายในตัวเท่านั้น แต่ “ทฤษฎีสามัญญตา” จะต้องมีการปรับความคิดของคนในหมู่คณะให้มีความเห็นที่ถูกต้องด้วยเช่นเดียวกัน หรือมีความสอดคล้องไปในทางเดียวกัน ไม่ขัดแย้งกัน ในขั้นนี้จึงยังไม่ถือว่าสำเร็จ จึงจำเป็นต้องอาศัยความเมตตาทางใจ คือ “เมตตาโมกกรรม” เป็นตัวตั้ง เพื่อทำหน้าที่เป็น “กัลยาณมิตร” ผ่าน “เมตตาวิจิตรกรรม” คือการให้คำแนะนำด้วยความจริงใจ ให้ข้อมูลที่ถูกต้องแก่เพื่อนร่วมงาน คำแนะนำที่ถูกต้องเหมาะสมกับผู้ฟัง รวมถึงสติและความตั้งใจฟังจะเป็นปัจจัยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในความรู้ ความเห็น ความเข้าใจที่สอดคล้องกับความจริง นั่นคือ ทฤษฎีของผู้ฟังกำลังได้รับการเปลี่ยนแปลง ซึ่งในทางตรงกันข้าม หากได้รับข้อมูลที่ไม่ถูกต้อง ผู้ฟังก็อาจจะมีความรู้ ความเชื่อ ความเห็นที่ผิดพลาดได้เช่นกัน เมื่อมาถึงกระบวนการนี้แล้ว คือเกิดการเปลี่ยนแปลงในทฤษฎีของทั้งฝ่ายผู้รับ และผู้ฟัง ที่เกิดความเข้าใจที่ถูกต้องแล้ว ถึงจัดว่าเกิดความสำเร็จใน “ทฤษฎีสามัญญตา”

ในกระบวนการต่อมา คือ กระบวนการสร้าง “ศีลสามัญญตา” ให้เกิดขึ้น กระบวนการนี้ ก็ต้องเริ่มต้นที่ความเข้าใจ หรือความเห็นที่ถูกต้อง ร่วมกับใจที่มีเมตตาด้วย เพราะ “ศีล” หมายถึง การควบคุมจิตใจไม่ให้หลงเพลินไปติดในกาม คือ รูป รส กลิ่น เสียง สัมผัส ที่น่าปรารถนา หรือ ไม่ไปยึดติดกับ ลาภ ยศ สรรเสริญ สุข เพื่อไม่ให้เกิดพฤติกรรมทั้งทางกายและทางวาจาไปเบียดเบียนตนเองและผู้อื่น การจะมีศีลได้นั้น จึงต้องเกิดจากภายในจิตใจที่เข้าใจถึงประโยชน์ของระเบียบวินัยอย่างแจ่มชัด เห็นคุณค่าของการไม่ยึดติดในกาม และรู้ถึงโทษของความไม่มีวินัย โทษของการเข้าไปยึดติดในกาม รู้โทษของความเชื่อที่ถูกกิเลส อันได้แก่ ตัณหา มานะ ทิฐิครอบงำว่าจะนำไปสู่ความเสื่อม เมื่อเข้าใจเช่นนี้ จึงผลักดันให้เกิดความคิดที่จะหลีกเลี่ยงจากการติดข้องในกามทั้งหลาย คิดที่จะหลีกเลี่ยงจากการทำร้าย หรือผูกใจพยาบาทผู้อื่น กลายเป็นจิตที่มี “เมตตา” เกิดขึ้น และจิตที่มีเมตตา และได้พลังจากความเห็นที่ถูกต้องนี้ จึงผลักดันให้เกิดการปฏิบัติทางกาย และทางวาจาที่ไม่เบียดเบียนตนเองและผู้อื่น และเมื่อกระทำจนเกิดความเชี่ยวชาญ ก็จะกลายเป็นนิสัยที่มีระเบียบวินัยอยู่ตลอดเวลาตนเอง ซึ่งถือได้ว่า สร้าง “ศีล” ให้เกิดขึ้นได้แล้ว แต่ก็เช่นเดียวกัน เพราะเงื่อนไขของ “ศีลสามัญญตา” จะต้องให้ทุกคนมีศีลที่เสมอกัน จึงต้องใช้กระบวนการเดียวกันกับการสร้าง “ทฤษฎีสามัญญตา” คือ การแสดงบทบาทของ “กัลยาณมิตร” ผ่านการใช้จิตใจที่เมตตา และเมตตาวิจิตรกรรม ชี้แจงให้เห็นโทษภัย ความเสี่ยงของความไม่มีระเบียบวินัย เช่น การไม่ปฏิบัติตามมาตรฐานความปลอดภัย หรือการไม่ดำเนินการตามระบบคุณภาพขององค์กรแล้วจะเกิดอะไรตามมา รวมถึงนำเสนอให้เห็นภาพของความสำเร็จหรือประโยชน์ที่องค์กร และสมาชิก ตลอดจนลูกค้า ผู้รับบริการ และผู้ที่เกี่ยวข้องจะได้รับ เพื่อปรับเปลี่ยนทฤษฎี หรือความเห็นที่ยังไม่มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งของผู้ฟัง ให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ สร้างความเข้าใจ ความเชื่อมั่นในการปฏิบัติตามระเบียบวินัย หรือไม่เบียดเบียนตนเองและผู้อื่น เมื่อผู้ฟังมีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจ และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางกายและวาจาให้อยู่ในระดับเดียวกันกับผู้ส่งสาร ความสำเร็จของ “ศีลสามัญญตา” ก็เกิดขึ้น

สำหรับการสร้าง “เมตตาภาวนากรรม” “เมตตาวิจิตรกรรม” และ “สาธารณโภคี” นั้น จำเป็นต้องสร้างจากจุดเริ่มต้นเดียวกัน คือ สร้างทฤษฎี หรือความเห็นให้ถูกต้อง ไม่ติดข้องต่อการยึดถือใน “ความเห็นแก่ตัว” จิตใจจึงลดความตระหนี่หวงแหน ลดความอยากได้ อยากเป็น อยากมี ลดความถือตัว และเกิดความเมตตา

เห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่น ส่งผลต่อการกระทำทางกาย คือ “เมตตาทกกรรม” เช่น การช่วยเหลือบุคลากร ทำงานเพื่อประโยชน์ของผู้รับบริการ เป็นต้น เกิด “เมตตาวจกรรม” เช่น ให้คำแนะนำ ตักเตือนด้วยความปรารถนาดี เป็นต้น และเกิด “สาธารณโภคี” คือ การแบ่งปันของตนให้แก่ส่วนกลาง หรือผู้อื่น ให้ความเอื้อเฟื้อต่อส่วนกลางและผู้อื่น เป็นต้น

แนวทางการนำหลักสราณียธรรมไปใช้สร้างความสามัคคีในองค์กร

สำหรับส่วนนี้ เป็นการนำเสนอแนวทางในการน้อมนำหลักสราณียธรรมไปใช้ในองค์กร เพื่อให้เกิดความสามัคคีกันในกลุ่มบุคลากรทุกภาคส่วน ซึ่งหมายรวมถึงบุคลากรทุกฝ่ายงาน ทุกระดับ ทุกเพศ ทุกวัย และทุกเชื้อชาติ เป็นต้น ในที่นี้จะได้นำเสนอประเด็นที่ผู้เขียนเห็นว่ามีสำคัญต่อการสร้างสามัคคีให้เกิดขึ้นในองค์กร ดังนี้

- **ให้ความสำคัญกับการจัดการความรู้ และการสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้**

เพื่อให้คนในองค์กรมีความรู้ มีความเชื่อที่ถูกต้อง มีความรู้ที่ทันสมัย และใช้ข้อมูลจริงในการตัดสินใจ ไม่ใช่ประสบการณ์หรือการคาดเดา เพื่อลดอคติและความคิดเหมารวม จะช่วยให้คนในองค์กรเกิดความเชื่อมั่นต่อองค์กร และตัวผู้นำ รับรู้ถึงความโปร่งใส รู้ทิศทาง และมีความเข้าใจต่อผู้นำ และระบบการนำองค์กรได้อย่างถูกต้อง นอกจากนั้น ผู้นำควรสร้างวัฒนธรรมแห่งการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยความอ่อนน้อมถ่อมตน ทั้งที่แสดงออกทางพฤติกรรมและภายในจิตใจ เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและรับฟังข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ เพราะหากผู้นำหรือบุคลากรมีความถือตัว หรืออวดดีว่าตนเป็นผู้รู้มากกว่าคนอื่น จะใช้กรอบคิดของตนในการตัดสินใจโดยไม่รับฟังความคิดเห็น และคำตักเตือนของผู้อื่น

- **ให้ความสำคัญต่อบุคลากรทุกคนและทุกระดับ และรีบแก้ไขปัญหาให้แก่บุคลากรให้ตรงจุดและรวดเร็ว**

ปรารถนาดี ให้ความใส่ใจ ให้กำลังใจต่อบุคลากรทุกระดับ ทุกเพศ ทุกวัย โดยไม่ลำเอียง หรือทิ้งใครไว้ข้างหลัง ไม่เลือกปฏิบัติ หรือใช้ระบบอุปถัมภ์อย่างไม่ชอบธรรม จะช่วยให้บุคลากรเกิดความรักและเข้าใจความจริงใจของผู้นำ มีขวัญกำลังใจในการทำงาน มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ไม่รู้สึกท้อแท้ และเป็นทุกข์จากการถูกตีตรา หรือถูกกลั่นแกล้งภายในองค์กร รวมถึงรับฟังความรู้สึกสุขทุกข์ เพื่อนำไปช่วยกันแก้ไขปัญหาให้แก่บุคลากรทุกระดับ

- **ให้ความสำคัญกับการสื่อสารที่เข้าถึงบุคลากรทุกระดับ**

เพื่อถ่ายทอดความรู้ที่เกิดประโยชน์ต่อบุคลากร และส่วนรวม ซึ่งหมายถึง การเลือกสื่อที่จะสื่อสาร การเลือกภาษาที่หลากหลาย เพื่อสื่อสารให้บุคลากรทุกคนได้เข้าใจ การเลือกประเด็นที่ประโยชน์ต่อบุคลากร และส่วนรวม การสื่อสารที่สามารถเข้าถึงได้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเปลี่ยนแปลง “ความรู้” “ความเชื่อ” และ “ความคิด” ของมนุษย์ ซึ่งถือเป็นจุดเริ่มต้นของสันติสุขที่เกิดขึ้นตามมา

- **ให้ความสำคัญกับคุณธรรม สติ ทำงานและใช้ชีวิตอย่างสมดุลด้วยการเกื้อกูล และแบ่งปัน**

การให้ความสำคัญต่อคุณธรรมให้รู้จักโทษของความโลภ ความถือตัว และการมีอัตตา รู้จักประโยชน์ของความสามัคคีในกลุ่มคณะ เพื่อลดความเห็นแก่ตัว ผู้นำและบุคลากรทุกคนต้องหมั่นตรวจสอบตนเองอยู่

เสมอไม่ให้ถูกครอบงำด้วย “ความเห็นแก่ตัว” พิจารณาทบทวนว่าการกระทำ หรือการสื่อสารของตนไปทำร้ายความรู้สึกของผู้อื่นหรือไม่ ถ้าโดยเจตนาหรือไม่เจตนา และมีการใช้ชีวิตอย่างสมดุล เพื่อให้มีความสุขในการทำงาน แบ่งปันความรู้ ความสุขแก่กันและกัน ช่วยเหลือกันแก้ไขปัญหา มีน้ำใจ มีความเอื้ออาทรต่อกัน

- **การรักษาวินัย และหมั่นพัฒนาความสามารถและคุณภาพของงานอยู่เสมอ**

ผู้นำต้องสร้างนิสัยที่มีระเบียบวินัย ปฏิบัติตัวให้เป็นตัวอย่างที่ดีต่อบุคลากร มีความเคารพอ่อนน้อม ไม่ถือตัว ปฏิบัติตามจุดยืน กติกาที่กำหนดไว้ร่วมกัน ซึ่งจะต้องกำหนดบนพื้นฐานของความหลากหลาย และยืดหยุ่น รวมถึงให้ความสำคัญต่อการพัฒนาตนเองให้เป็นผู้รู้ มีความรู้ที่ปราศจากกิเลสและอคติใด ๆ มีความสามารถเพื่อเป็นประโยชน์ต่อองค์กร ให้สามารถเป็นที่พึ่งแก่คนในองค์กรได้ รวมถึงหมั่นพัฒนางาน คุณภาพสินค้าผลิตภัณฑ์ รวมถึงการให้บริการให้สูงขึ้น ทั้งนี้เพื่อสามารถส่งมอบคุณค่าให้ลูกค้าและทุกคน ซึ่งถือเป็นการสร้างสันติสุขให้แก่สังคมผ่านองค์กร

จากการวิเคราะห์ และการนำเสนอแนวทางในการนำหลักสาราณียธรรมไปใช้ในองค์กร จึงแสดงให้เห็นว่า หลักสาราณียธรรมนี้ ต้องใช้ผ่านกระบวนการสื่อสาร หรือจะเรียกว่ากระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์ก็ได้ เพราะเกิดจากความเข้าใจต่อสรรพสิ่ง เข้าใจเพื่อนมนุษย์ เข้าใจว่าไม่มีการแบ่งแยก เข้าใจต่อสิ่งสมมุติที่ความคิด ความทรงจำของมนุษย์ก่อร่างขึ้น และยึดติดไว้เอง เมื่อทำลายความรู้ที่ไม่รู้ตามความเป็นจริงเหล่านี้ลงได้ มนุษย์ก็จะมอง และเข้าใจโลกเปลี่ยนแปลงออกไป สามารถละความเห็นแก่ตัวลงได้ไม่มากก็น้อย เข้าใจว่ามนุษย์ทุกคนต่างก็เป็นเพื่อนร่วมโลกกัน จึงเกิดความเมตตา และเกิดการกระทำที่มีเมตตาต่อผู้อื่น วาจาที่มีเมตตาต่อผู้อื่น เกิดการแบ่งปัน และการเคารพผู้อื่น ไม่กระทำการใด ๆ ที่เบียดเบียนผู้อื่น ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยกระบวนการคิดที่ถูกวิธี คือ การคิดที่รอบคอบ ไร้การเคลือบแฝงด้วยอคติที่เกิดจากความโลภ ความโกรธ ความหลง และความกลัว รวมถึงการมีสติรู้ตัว พยายามพัฒนาความรอบรู้ ความปรารถนาดีต่อผู้อื่นให้แก่ตนเองและผู้อื่นอยู่เสมอ ก็จะทำให้เกิดความสามัคคี เกิดความรักสมัครสมาน ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายได้

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- กันยารวีร์ สัทธาพงษ์. (2562). อรรถปริวรรต: การตีความปรัชญาหลังนวยุคกับพุทธปรัชญาสาราณียธรรม 6 เสริมสร้างคุณธรรม. *วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์*, 6(1), 1-16.
- กาญจนา แก้วเทพ. (2557). *ศาสตร์แห่งสื่อและวัฒนธรรมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). ภาพพิมพ์.
- กิตติ กันภัย. (2557). *นิเทศศาสตร์ในพระไตรปิฎก*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ถวิลวดี บุรีกุล. (2545). *สันติศึกษาเพื่อการจัดการความขัดแย้งในโรงเรียน*. สถาบันพระปกเกล้า ศูนย์สันติวิธี และธรรมาภิบาล.
- ธรรมบุญ ภูมิเกิด, กันตถน หนูทองแก้ว, สุปรีชา ชำนาญพุฒิพร, พระณัฐพร สิริสุวณโณ (จันทร์โร) และพระครูวิริยธรรมโชติ. (2563). การใช้หลักสาราณียธรรมในการปฏิบัติงานของบุคลากรในองค์การบริหารส่วนตำบลเสาชาง อำเภอร่อนพิบูลย์ จังหวัดนครศรีธรรมราช. *วารสารสังคมศาสตร์และมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 5(2), 18-34.
- ธีรพงษ์ บุญรักษา. (2563). หลักธรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม. ใน *สิงหนาท น้อมเนียน (บ.ก.), ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์* (น. 46-109). พรินเทอรี.
- พระครูธรรมธรรบุญเที่ยง พุทธสาวโก (ลักษณะพลวงค์), สุรพล สุขะพรหม และประณต นันทิยะกุล. (2564). การบูรณาการแนวทางการแก้ไขปัญหาแรงงานต่างด้าวที่มีผลกระทบต่อสังคมไทย จากกรณีการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019. *วารสารบัณฑิตแสงโคมคำ*, 6(3), 573-587.
- พระปลัดบุญมี คุณากโร (โพธิศรีสม). (2563). การศึกษาวิเคราะห์การใช้สาราณียธรรมในการอยู่ร่วมกันอย่างสันติของชุมชนเทศบาลเมืองปาดังเบซาร์ จังหวัดสงขลา. *วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์*, 4(2), 132-143.
- พระปลัดพัทธพงษ์ ธมมนนโท (สอนแก้ว), พระณัฐพงษ์ ญาณเมธี (ไกรเทพ), พระณัฐพงษ์ สิริสุวณโณ (จันทร์โร), พระมหาศักดิ์ดา สิริเมธี (หารเทศ) และอภิรักษ์ คำหารพล. (2563). พุทธสันติวิธีเพื่อการสร้าง ความสมานฉันท์ของโครงการสร้างโรงไฟฟ้ากระบี่. *วารสารสังคมศาสตร์และมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*. 5(4), 366-380.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต). (2557). *พุทธธรรมฉบับปรับขยาย* (พิมพ์ครั้งที่ 40). ผลิตัมม์.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต). (2558). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 30). ผลิตัมม์.
- พระมหาทองสุข ธรรมสุนทรโร (แก้ววังวร), ประจิตร มหาหิง และสุนทร สายคำ. (2564). การบริหารแบบมีส่วนร่วมของชุมชนในการบริหารสถานศึกษาตามหลักสูตรสาราณียธรรม 6 โรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา. *Journal of Modern Learning Development*, 6(1), 339-352.
- พระมหาบุญเลิศ อินทปญโญ. (2555). *การจัดการความขัดแย้งในองค์การเชิงพุทธ*. ใน *สุรพล สุขะพรหม (บ.ก.), ทฤษฎีองค์การและการจัดการเชิงพุทธ*. ภาควิชารัฐศาสตร์ คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

- พระมหาพรหมชา ธรรมหาโส (นิธิบุญยากร). (2554). *พุทธสันติวิธี: การบูรณาการหลักการและเครื่องมือจัดการความขัดแย้ง*. บริษัท 21 เซ็นจูรี จำกัด.
- สมเด็จพระสังฆราชเจ้า กรมหลวงวชิรญาณสังวร. (เจริญ สุวฑฒโน). (2564). *สัมมาทิฐิตามพระเถราธิบายของท่านพระสารีบุตรเถระ* (พิมพ์ครั้งที่ 7). โรงพิมพ์มหามกุฏราชวิทยาลัย.
- สุรียนต์ จันทรศิริ และพระมหาพรหมชา ธรรมหาโส. (2563). กระบวนการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างแรงงานเพื่อเสริมสร้างองค์กรสันติสุขด้วยหลักพุทธสันติวิธี: ศึกษากรณีศูนย์บริหารและจัดการธนบัตรจังหวัดระยอง. *วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์ มจร.*, 8 (ฉบับเพิ่มเติม), 161-171.
- พิชาย รัตนดิถก ณ ภูเก็ต. (2552). *องค์การ และการบริหารจัดการ*. บริษัท ธิงค์บียอนด์ บุ๊คส์ จำกัด.
- วันชัย มีชาติ. (2553). *การบริหารองค์การ* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2534). *ความขัดแย้งการบริหารเพื่อความสร้างสรรค์*. สำนักพิมพ์ตะเกียง.
- Coffey, R.E., Cook, C.W. & Hunsaker, P.L. (1994). *Management and organizational behavior*. Richard d Irwin.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization theory*. Oxford University Press.
- Morris, C. (2004). *Managing conflict in health care setting*. King Prajadhipoks Institute.
- Pneumen, R.W., & Rruehi, M.E., (1982). *Managing conflict: A complete process centered handbook*. Prentice-Hall.
- Tjosvold, D.W. (2007). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19-28.



3

การสื่อสารและจิตวิทยาเชิงบวก ในการสอนภาษาต่างประเทศ

Communication and Positive Psychology
in Teaching Foreign Languages

สุนิดา ศิวปจุมชัย

นักทิตินิ สงนวล

1. บทนำ

การสื่อสารนับว่าเป็นปัจจัยสำคัญในการดำเนินชีวิตของมนุษย์ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตลอดเวลา โดยภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารที่จะก่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกัน ส่งผลให้มนุษย์สามารถบรรลุเป้าหมายในการพัฒนาสังคมในมิติต่าง ๆ ได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในยุคโลกไร้พรมแดนที่มีเทคโนโลยีการสื่อสารก้าวหน้า ผู้คนหลากหลายเชื้อชาติมีโอกาสที่จะปฏิสัมพันธ์กันอย่างสะดวกและรวดเร็ว แม้ว่าจะอยู่ห่างไกลกัน ดังนั้น ทักษะภาษาต่างประเทศจึงนับเป็นทักษะที่สำคัญต่อการดำเนินชีวิตในฐานะพลเมืองโลก และเป็นเครื่องมือสื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจและสร้างความร่วมมือในการดำเนินงานต่าง ๆ ทั้งในส่วนบุคคล สังคม และความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ (สมบัติ คชสิทธิ์ และคณะ, 2560) ด้วยเหตุนี้ การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศจึงมีบทบาทสำคัญต่อคนทั่วโลก รวมทั้งในสังคมไทย การสอนภาษาต่างประเทศเป็นศาสตร์ที่ช่วยส่งเสริมศักยภาพของคนไทยในการติดต่อกับนานาชาติ ทำให้คนไทยสามารถติดต่อสื่อสาร สร้างความสัมพันธ์อันดี แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และถ่ายทอดวิทยาการต่าง ๆ กับชาวต่างชาติได้ ยิ่งไปกว่านั้น ยังเป็นประโยชน์สำหรับการประกอบอาชีพและการเจรจาต่อรองทางธุรกิจอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งถือเป็นความจำเป็นในด้านเศรษฐกิจในยุคที่มีการค้าระหว่างประเทศอย่างแพร่หลาย การมีสมรรถนะด้านภาษาต่างประเทศจึงเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการดำรงชีวิตในสังคมพหุภาษาและพหุวัฒนธรรม

ด้วยสถานการณ์โลกที่ได้กล่าวมาข้างต้น ส่งผลให้ภาษาต่างประเทศกลายเป็นทักษะสำคัญอย่างหนึ่งในการดำเนินชีวิตในศตวรรษที่ 21 และเป็นกุญแจที่จะเตรียมความพร้อมให้คนไทยมีทักษะความเป็นนานาชาติ (Internationalization skill) ทั้งนี้ ในบริบทการศึกษาไทย กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดให้นักเรียนทุกคนเรียนภาษาอังกฤษตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และกำหนดให้เลือกเรียนภาษาต่างประเทศที่ 2 ได้ตามความสนใจในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ยุพกา พุกุขิมา และคณะ, 2556) อย่างไรก็ตาม การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในประเทศไทยในปัจจุบันจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนจากเดิม เพื่อให้สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงทางสังคมและความก้าวหน้าในโลกไร้พรมแดนมากยิ่งขึ้น โดยนอกเหนือจากการสอนภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาสากลที่คนทั่วโลกใช้ติดต่อกันแล้ว ในสังคมไทยยังมีการเปิดสอนภาษาต่างประเทศที่หลากหลายมากขึ้น ทั้งภาษาตะวันตก ภาษาตะวันออก รวมทั้งภาษาอาเซียน และมีจำนวนผู้สนใจเรียนภาษาต่าง ๆ เหล่านี้ทั้งในระบบการศึกษาและนอกระบบการศึกษามากขึ้น ดังนั้น การสอนภาษาต่างประเทศจึงเป็นศาสตร์ที่มีความจำเป็นและควรได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ในระบบการศึกษาทั่วโลก ครูผู้สอนนับว่าเป็นแหล่งความรู้หลักของผู้เรียน โดยมีหน้าที่วางแผนและออกแบบกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ครูผู้สอนนับว่าเป็นบุคคลสำคัญที่ส่งผลต่อพัฒนาการในการเรียนรู้และทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อภาษา โดยไม่เพียงแต่ทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ทางภาษาให้แก่ผู้เรียนเท่านั้น แต่ครูยังเป็นสื่อกลางในการเชื่อมโยงวัฒนธรรมในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองเข้าด้วยกันด้วย ด้วยเหตุนี้ การสื่อสารระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนจึงเป็นส่วนสำคัญในวงจรการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ (Pishghadam และคณะ, 2019; Derakhshan และคณะ, 2020) จะเห็นได้ว่าครูผู้สอนภาษาต่างประเทศจำเป็นต้องมีความสามารถหลากหลายมิติในการสนับสนุนและส่งเสริม

การเรียนรู้ของผู้เรียน โดยครูที่มีความชำนาญจะสามารถถ่ายทอดข้อมูลความรู้และจัดเตรียมแบบฝึกหัดให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนเพื่อพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน อันจะก่อให้เกิดผลลัพธ์ในการเรียนที่มีประสิทธิภาพ (Ribahan, 2019) ดังที่ Khan และคณะ (2017) ได้กล่าวไว้ว่า ประเด็นที่เชื่อมโยงกับความสำเร็จในการเรียนรู้ของผู้เรียนคือ “ทักษะการสื่อสารของครูผู้สอน” (Wang, 2021) ยิ่งไปกว่านั้น ครูยังมีบทบาทเปรียบได้กับนักจิตวิทยาที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีแรงบันดาลใจในการเรียน ทำให้สามารถเรียนรู้และพัฒนาสมรรถนะทางภาษาต่างประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ คุณลักษณะของครูผู้สอน และความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน จึงนับว่าเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่ง ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศที่มีทักษะในการสื่อสารและมีความรู้ด้านจิตวิทยาในการสอนจะเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จในการสอนมากกว่าครูทั่วไป (Sahleleh, 2018)

บทความนี้มุ่งนำเสนอแนวคิดและมุมมองที่ส่งเสริมให้ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศได้ตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารและแนวคิดด้านจิตวิทยาเชิงบวก ซึ่งจะกระตุ้นให้ครูผู้สอนมีความตระหนักในตนเอง (Self-awareness) ในฐานะครูผู้สอนภาษาต่างประเทศมากขึ้น รวมทั้งมีแนวทางในการวิเคราะห์ตนเองและวิเคราะห์ผู้เรียน เพื่อนำไปสู่การวางแผนการพัฒนาวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพได้ การที่ครูผู้สอนเข้าใจกระบวนการสื่อสารและสามารถนำแนวคิดด้านจิตวิทยาเชิงบวกมาประยุกต์ใช้ในการสอนภาษาต่างประเทศได้ จะทำให้ครูจัดการชั้นเรียนได้ดีและสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียนการสอน โดยเฉพาะการสร้างทัศนคติเชิงบวกและส่งเสริมให้ผู้เรียนมีแรงกระตุ้นและมีพัฒนาการในการเรียนภาษาต่างประเทศได้ดีขึ้น ซึ่งจะก่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง (Authentic learning)

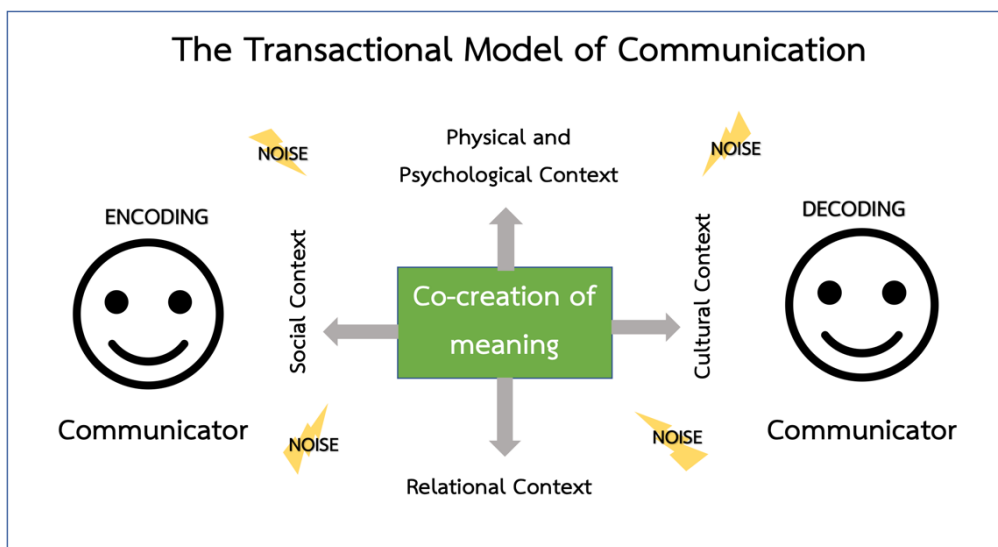
2. “การสื่อสาร” ในบริบทการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

ในบริบทการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนั้น เป็นที่เห็นได้อย่างชัดเจนว่าการสื่อสารมีบทบาทสำคัญ ทั้งในแง่ของการเป็นเครื่องมือในการสอนและยังเป็นแนวทางในการเรียนภาษาต่างประเทศซึ่งเป็นที่นิยมแนวทางหนึ่ง ตามเป้าประสงค์ของการเรียนการสอน คือ การพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศ โดยใช้การสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน เพื่อฝึกฝนการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่าง ๆ นอกจากนั้น การสื่อสารยังทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการดึงดูดความสนใจของผู้เรียน และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนใส่ใจและตั้งใจเรียนวิชาภาษาต่างประเทศนั้น ๆ รวมทั้งยังเป็นเครื่องมือในการขยายเนื้อหาและพัฒนากระบวนการเรียนรู้อีกด้วย

2.1 คำนิยามและองค์ประกอบของการสื่อสาร

จากคำนิยาม “การสื่อสาร” ตามแนวคิดของบาร์นลุนด์ (Barnlund, 1962) ซึ่งเป็นผู้นำเสนอแบบจำลอง Transactional model of communication ในรูปแบบของการสื่อสารสองทาง (Two-way communication) จะเห็นว่า การสื่อสารเป็นกระบวนการที่มนุษย์ถ่ายทอดข้อมูล ข่าวสาร ความรู้สึกนึกคิด และอารมณ์ของตนเอง ผ่านภาษาพูดหรือภาษาเขียน การใช้รหัสและสัญลักษณ์การแสดงสีหน้า ตลอดจนกิริยาท่าทางต่าง ๆ ผ่านช่องทางที่ทำให้เกิดการเชื่อมโยง “สาร” จากผู้ส่งสารไปยังผู้รับสาร ทั้งนี้ การสื่อสารเป็น

กระบวนการที่ไม่หยุดนิ่ง ซึ่งจะต้องมีบางสิ่งเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ทั้งก่อนและหลังกระบวนการสื่อสาร และหากการสื่อสารเกิดขึ้นระหว่างบุคคลสองคน หรือมากกว่าสองคนขึ้นไป จะมีการโต้ตอบระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสารซึ่งสลับบทบาทหน้าที่กันไปมา ในกระบวนการเดียวกันนี้ ผู้ส่งสารอาจกลายเป็นผู้รับสาร และผู้รับสารอาจเปลี่ยนเป็นผู้ส่งสารได้เสมอ อย่างไรก็ตาม การสื่อสารในบางกรณีอาจไม่จำเป็นต้องเกิดขึ้นระหว่างบุคคล หากแต่เกิดขึ้นกับคน ๆ เดียว หรือที่เรียกว่า การสื่อสารภายในตนเอง (Intrapersonal communication) ซึ่งก็คือ ความคิดในใจของคน ๆ เดียว ทั้งนี้ ในบริบทของการสื่อสารในการสอนภาษาต่างประเทศ บทความนี้จะพิจารณารูปแบบการสื่อสารที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลแบบสองทาง (Two-way communication) ซึ่งมีทั้งผู้ส่งสารและผู้รับสาร ส่งสารผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 ทาง ได้แก่ การเห็น การได้ยิน การสัมผัส การได้กลิ่น และการลิ้มรส ขั้นตอนสำคัญที่เกิดขึ้นในกระบวนการนี้ คือการเข้ารหัส (Encode) ของผู้ส่งสารไปยังผู้รับสารที่ต้องถอดรหัส (Decode) ผ่านการแปลรหัส การตีความหมาย และเมื่อผู้รับสารมีปฏิกิริยาตอบกลับ จะเปลี่ยนบทบาทไปเป็นผู้ส่งสารแทน กระบวนการดังกล่าวจะผลัดเปลี่ยนหมุนเวียนเรื่อยไป จนกระทั่งการสื่อสารนั้นยุติเมื่อเกิดความเข้าใจร่วมกัน ซึ่งสามารถนำมาแสดงเป็นแผนภาพตามรูปที่ 1 ด้านล่างนี้

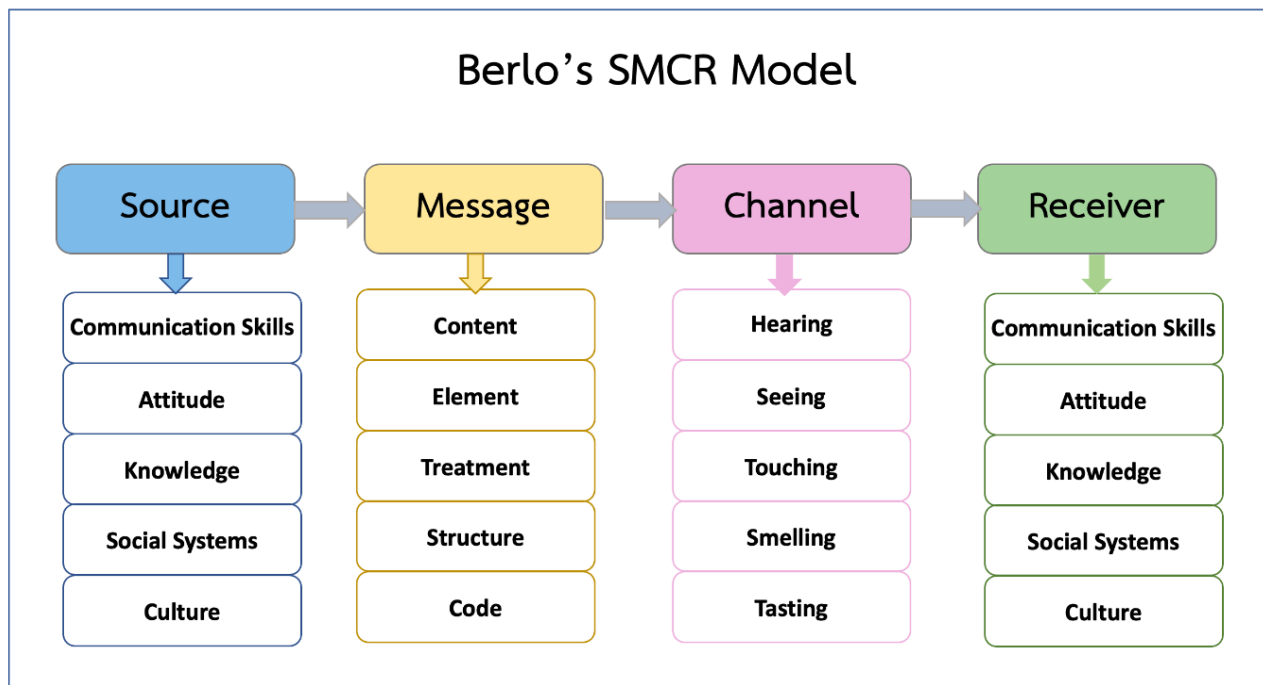


รูปที่ 1 แบบจำลอง Transactional Model of Communication, Barlund (1970)

หมายเหตุ: จาก "A transactional model of communication" by Barlund, D. C., In K. K. Sereno & C. D. Mortensen, (Eds.), *Foundations of Communication Theory* (pp. 83–102), 1970, Harper.

เมื่อพิจารณาแบบจำลองการสื่อสารสองทางของบาร์นลุนด์ ดังรูปที่ 1 จะเห็นได้ว่าการสื่อสารเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ครูผู้สอนและผู้เรียนสลับบทบาทกันเป็นผู้ส่งสารและผู้รับสาร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ความรู้ความเข้าใจในบทเรียน และพัฒนาทักษะทางภาษาต่างประเทศนั้น ๆ ทั้งนี้ ในกระบวนการสื่อสารมีองค์ประกอบต่าง ๆ เกิดขึ้นมากมายทั้งก่อนและหลังการสื่อสารแต่ละครั้ง ตามแนวคิดของเดวิด เบอริโล (Berlo, 1960) ซึ่งได้เสนอแบบจำลองการสื่อสารที่รู้จักกันอย่างแพร่หลายในชื่อว่า

“แบบจำลอง SMCR ของเบอร์โล” (Berlo's SMCR Model) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ตัว ตามตัวย่อของชื่อแบบจำลอง ได้แก่ S (Source) คือ ผู้ส่งสารหรือแหล่งของสาร, M (Message) คือ สาร, C (Channel) คือ ช่องทางการสื่อสาร, R (Receiver) คือ ผู้รับสาร ดังที่ปรากฏในรูปที่ 2 ต่อไปนี้



รูปที่ 2 แบบจำลอง SMCR (Berlo, 1960)

หมายเหตุ: จาก *Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*, by Berlo D, 1960, Cengage Learning.

จากแบบจำลองในรูปที่ 2 เบอร์โลได้กล่าวถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ซึ่งสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการอธิบายกระบวนการสื่อสารในบริบทของการสอนภาษาต่างประเทศได้ ดังนี้

1) แหล่งสาร หรือผู้ส่งสาร (Source/ Sender) ซึ่งหมายถึงผู้ที่เป็นแหล่งกำเนิดสาร ทำหน้าที่ในการส่งสาร โดยแปรสารนั้นให้อยู่ในรูปของสัญลักษณ์ ทั้งในรูปแบบของวจนภาษาและอวจนภาษาเพื่อถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิด ข้อมูลข่าวสาร และความต้องการตามวัตถุประสงค์ของตนไปยังผู้รับสาร ด้วยวิธีการต่าง ๆ หรือส่งผ่านช่องทางใดช่องทางหนึ่ง ในที่นี้ ผู้ส่งสารจึงหมายถึง ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศนั้น ๆ ทั้งนี้ ตามแนวคิดของเบอร์โล ผู้ส่งสารแต่ละบุคคลจะมีองค์ประกอบภายในตัวในระดับที่แตกต่างกันออกไป ได้แก่ ทักษะการสื่อสาร (Communication skills) ความรู้ (Knowledge) ทศนคติ (Attitude) ระบบสังคม (Social systems) และวัฒนธรรม (Culture) โดยองค์ประกอบเหล่านี้จะมีอยู่ในตัวของผู้รับสารเช่นกัน

2) สาร (Message) คือ เนื้อหาสาระ หรือข่าวสารที่ผู้ส่งสารต้องการจะส่งให้แก่ผู้รับสาร ผ่านสัญลักษณ์ที่ผู้ส่งสารมีความรู้และทักษะในการเข้ารหัส (Encode) เนื้อหานั้น ในบริบทนี้คือ เนื้อหาเกี่ยวกับ

ภาษาต่างประเทศในหัวข้อต่าง ๆ ที่ผู้สอนต้องการสอนหรือถ่ายทอดความรู้ตามบทเรียนที่ได้วางแผนหรือกำหนดไว้ เช่น การใช้ถ้อยคำหรือสำนวนในการกล่าวคำทักทาย การจองที่พัก การซื้อของ เป็นต้น

3) ช่องทางการสื่อสาร (Channel) หมายถึง การที่ผู้ส่งสารถ่ายทอดเนื้อหาหรือข้อมูลข่าวสารให้ผู้รับสารโดยผ่านประสาทสัมผัสต่าง ๆ ได้แก่ การได้ยิน การดู การสัมผัส การลิ้มรส หรือการได้กลิ่น ซึ่งก็คือ การที่ครูผู้สอนอธิบายและถ่ายทอดความรู้ผ่านคำพูด ตัวอักษร รวมทั้งสื่อต่าง ๆ ให้ผู้เรียนฟัง อ่าน ดู ฯลฯ อย่างไรก็ตาม หากอธิบายถึงช่องทางการสื่อสารในปัจจุบัน โดยพิจารณาถึงสื่อในรูปแบบต่าง ๆ นอกเหนือจากร่างกายของมนุษย์ โดยเฉพาะในยุคดิจิทัลและยุคการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ที่มีการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ ช่องทางการสื่อสารอาจเกินกว่าแนวคิดของเบอร์โล ที่ได้ระบุไว้เพียงประสาทสัมผัสทั้ง 5 โดยอาจเป็นเทคโนโลยีการสื่อสารและสื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ ซึ่งอาจหมายถึง การใช้ซอฟต์แวร์ในการสอน หรือการปฏิสัมพันธ์ผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์ก็เป็นได้ รูปแบบของการสื่อสารนี้เป็นการสื่อสารผ่านสื่อกลาง หรือผ่านสื่อคอมพิวเตอร์ ที่รู้จักกันภายใต้แนวคิด CMC (Computer-mediated communication) ซึ่งแตกต่างจากการสื่อสารแบบเห็นหน้าค่าตากัน (Face-to-face communication)

4) ผู้รับสาร (Receiver) คือ ผู้ที่ได้รับข้อมูลที่ส่งมาจากผู้ส่งสาร ตามช่องทางที่ได้กล่าวไปแล้วในข้อ 3) ในบทความนี้ ผู้รับสารจะหมายถึงผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ซึ่งจำเป็นต้องเป็นผู้มีทักษะการสื่อสาร และความสามารถในการถอดรหัสสาร (Decode) ที่ผู้ส่งสารส่งมาให้ รวมทั้งมีความรู้ในเรื่องที่สื่อสาร มีทัศนคติ สถานะทางสังคม และวัฒนธรรมเช่นเดียวกันหรือคล้ายคลึงกันกับผู้ส่งสาร จึงจะทำให้การสื่อความหมายหรือการสื่อสารนั้นได้ผลดี

ในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศนั้น แม้ว่าผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ของผู้เรียนจะมาจากหลายปัจจัย มิได้มาจากการสื่อสารเพียงอย่างเดียว หากแต่การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพนั้น นับว่าเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน เนื่องจากวัตถุประสงค์หลักของการสื่อสารคือ การสร้างความเข้าใจร่วมกัน (Mutual understanding) ในการที่ผู้สอนถ่ายทอดความรู้และทักษะทางภาษาให้แก่ผู้เรียนนั้น จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอนต้องมีวิธีการปรับใช้รูปแบบการสื่อสารเพื่อให้เกิดการสื่อสารได้ตอบแบบสองทาง ซึ่งจะส่งผลดีกับผู้เรียนและทำให้กระบวนการเรียนการสอนเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และการเข้าใจองค์ประกอบการสื่อสาร จะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถวิเคราะห์ตนเองในฐานะผู้ส่งสาร และเข้าใจผู้เรียนซึ่งเป็นผู้รับสาร รวมทั้งไตร่ตรองเป้าหมายในการสอนให้ถี่ถ้วน เพื่อนำไปสู่การออกแบบเนื้อหาหรือบทเรียน และเลือกใช้ช่องทางการสื่อสารและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนต่อไป

2.2 “ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศ” กับบทบาทและการสื่อสารในชั้นเรียน

สิ่งสำคัญในการสอนภาษาต่างประเทศในยุคดิจิทัล คือการปรับเปลี่ยนบทบาทและวิธีการของผู้สอน ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายสำคัญในการเรียนการสอน คือการพัฒนาทักษะของผู้เรียนมากกว่าการให้ความรู้เพียงอย่างเดียว (วิจารณ์ พานิช, 2555) และจะเชื่อมโยงไปสู่รูปแบบการสื่อสารที่เปลี่ยนไปจากเดิม โดย Adams และคณะ (2016) ได้อธิบายถึงบทบาทที่แตกต่างหลากหลายในชั้นเรียนของครูสอนภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ในยุคใหม่ไว้ 7 แบบ ได้แก่ 1) ผู้ควบคุม (The controller) 2) ผู้บอกบท (The prompter)

3) ผู้เป็นแหล่งทรัพยากร (The resource) 4) ผู้ประเมิน (The assessor) 5) ผู้จัดกิจกรรม (The organizer) 6) ผู้มีส่วนร่วม (The participant) และ 7) ผู้สอนพิเศษ (The tutor) โดยอธิบายคุณลักษณะของครูผู้สอนในแต่ละบทบาทไว้ดังนี้

1) ผู้ควบคุม (The controller) คือ ครูผู้ที่ต้องรับผิดชอบควบคุมชั้นเรียนทั้งหมด และมีบทบาทสำคัญที่สุดในห้องเรียน ครูจึงต้องสร้างสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้เหมาะกับการเรียนรู้ โดยในการสอนภาษาต่างประเทศนั้น ครูมีบทบาทในการถ่ายทอดความรู้อย่างถูกต้อง ดังนั้น จึงต้องเลือกใช้กลวิธีในการสอนที่จำเป็นและเหมาะสมต่อการเรียนรู้ รวมไปถึงวิธีการสื่อสารของครูกับผู้เรียน ทั้งการใช้วัจนภาษาและอวัจนภาษา (โดยเฉพาะการพูดและน้ำเสียง) การรับฟัง การเป็นที่ปรึกษา ให้คำแนะนำ และสังเกตปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการเรียนการสอน

2) ผู้บอกบท (The prompter) เป็นบทบาทในการส่งเสริมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน โดยแนะนำวิธีการทำกิจกรรมให้ผู้เรียนเป็นหลัก และจะช่วยผู้เรียนเมื่อจำเป็นเท่านั้น สำหรับบทบาทของครูสอนภาษาต่างประเทศ มักจะเป็นผู้กระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้เพื่อฝึกฝนทักษะทางภาษาด้วยการจัดกิจกรรม การตั้งคำถาม และการชี้แนะหรือแนะนำเมื่อผู้เรียนเกิดความสงสัยเกี่ยวกับบทเรียน เช่น การยกตัวอย่างคำศัพท์ วลี หรือประโยค เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนขบคิดและหาคำตอบ

3) ผู้เป็นแหล่งทรัพยากร (The resource) เป็นบทบาทที่ครูเป็นศูนย์กลางของทรัพยากรที่พร้อมจะให้ช่วยเหลือแก่ผู้เรียนในคราวจำเป็น เมื่อใดก็ตามที่ผู้เรียนภาษาต้องการความช่วยเหลือในกิจกรรมเพื่อการสื่อสาร ครูจะต้องมีความพร้อมเพื่อที่จะให้คำแนะนำหรือคำปรึกษาเพื่อให้กิจกรรมนั้นสำเร็จ เช่น การใช้ทรัพยากรที่มีอยู่ในการค้นหาข้อมูลหรือคำตอบ เพื่อให้ทราบถึงการเรียนรู้ด้วยตนเอง เช่น คอมพิวเตอร์ อินเทอร์เน็ต หนังสือ หรือครูสามารถทำหน้าที่เป็นทรัพยากร โดยการบอกประเภทของหนังสือเพื่อเป็นข้อมูลในการหาคำตอบ

4) ผู้ประเมิน (The assessor) เป็นบทบาทที่ผู้สอนวัดและประเมินผลการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โดยใช้ข้อมูลที่ได้รับจากการตอบสนองของผู้เรียน และข้อมูลที่แสดงถึงการพัฒนาความก้าวหน้าและความสำเร็จของผู้เรียน ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอนและการส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ (Gardner, 2006)

5) ผู้จัดกิจกรรม (The organizer) เป็นบทบาทของครูผู้สอนในการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนด้วยการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาการเรียนรู้และได้รับคำแนะนำที่ดี ซึ่งนับว่าเป็นบทบาทที่สำคัญในการส่งเสริมความสำเร็จในการจัดการชั้นเรียนแบบหนึ่ง

6) ผู้มีส่วนร่วม (The participant) เป็นบทบาทที่ครูผู้สอนเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ตนเองจัดขึ้นเพื่อสร้างความมีชีวิตชีวาในชั้นเรียน และส่งเสริมบรรยากาศเชิงบวกในการเรียน โดยที่ครูผู้สอนไม่ได้เป็นศูนย์กลางความสนใจในห้องเรียน แต่เข้าร่วมกิจกรรมกับผู้เรียนเพื่อเรียนรู้ไปด้วยกัน บทบาทนี้จะช่วยให้ครูผู้สอนเข้าใจนักเรียนได้ดีขึ้น รวมทั้งยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีแก้ปัญหาในการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Renandya, 2012)

7) **ผู้สอนพิเศษ (The tutor)** เป็นบทบาทที่ครูผู้สอนทำหน้าที่เสมือนโค้ชผู้ให้คำแนะนำและช่วยชี้แนะแก่ผู้เรียนในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ทำให้ผู้เรียนสามารถใช้ความคิดได้อย่างไม่มีขีดจำกัด ทั้งนี้ ครูจะเป็นผู้ช่วยจัดหาตัวอย่างที่หลากหลายในกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อฝึกทักษะทางด้านภาษาของผู้เรียนในบริบทต่าง ๆ (Lentell & O'Rourke, 2004)

จากบทบาทต่าง ๆ ของครูผู้สอนที่ได้กล่าวมาข้างต้น อาจสรุปได้ว่า คุณลักษณะสำคัญของครูผู้สอนคือการเป็น**ผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator)** ที่สามารถสร้างสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมต่อการพัฒนาทักษะของผู้เรียนในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งนับว่าเป็นคุณลักษณะสำคัญของครูผู้สอนที่มีบทบาทต่อการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับทั้งความรู้และได้พัฒนาทักษะผ่านกระบวนการในการจัดสภาพแวดล้อมให้จูงใจผู้เรียนในการใช้ภาษาได้ รวมทั้งการสร้างบรรยากาศในการเรียนที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ โดยครูทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือที่คอยชี้แนะให้คำแนะนำตามสถานการณ์ เพื่อกระตุ้นนักเรียนให้สามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง (นพพร ชลารักษ์, 2558)

เศรษฐชัย ชัยสนธิ (Settachai, 2018) ได้เสนอแนะการสื่อสารในห้องเรียนให้แก่ผู้สอนโดยเน้นกระบวนการนวัตกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการสื่อสารเพื่อการศึกษา (The educational communication model) ที่มีส่วนสำคัญและส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนซึ่งมีความแตกต่างระหว่างบุคคล และมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม รูปแบบการสื่อสารนี้เป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้สอนสามารถบริหารจัดการการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม และสร้างบรรยากาศที่ดีในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เชิงบวกโดยคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยเศรษฐชัย (Settachai, 2018) ได้อธิบายถึง “การสื่อสารเพื่อการศึกษา” ว่าเป็นกระบวนการแลกเปลี่ยนข้อเท็จจริง ความคิดเห็น และวิธีการเรียนรู้ ซึ่งบุคคลหรือองค์กรมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ทั้งนี้ การที่ครูผู้สอนจะสามารถจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น จำเป็นต้องมีองค์ประกอบสำคัญสามประการ ได้แก่ 1) ความรู้ (Knowledge) 2) การประยุกต์ (Application) และ 3) การสื่อสาร (Communication) ซึ่งสามารถขยายความแต่ละองค์ประกอบได้ดังนี้

1) ความรู้ (Knowledge) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาของวิชาที่สอน (The content of subject) ซึ่งเป็นความเข้าใจในข้อมูลและข้อเท็จจริงที่ปรากฏในเนื้อหาวิชา ทั้งในรูปแบบของตัวอักษร รูปภาพ ตัวเลข และความคิดเห็นจากแหล่งที่เชื่อถือได้ รวมทั้งกรอบประสบการณ์ของครูผู้สอนเอง ในส่วนของการสอนภาษาต่างประเทศ จะหมายรวมถึงความรู้ทั้งด้านคำศัพท์ ไวยากรณ์ และความรู้ในด้านวัฒนธรรมของภาษานั้น ๆ ด้วย ความรู้เหล่านี้เป็นองค์ประกอบสำคัญในตัวครูผู้สอน ซึ่งตรงกับองค์ประกอบของผู้ส่งสารในแบบจำลองของเบอร์โล โดยครูผู้สอนจำเป็นต้องมีความรู้ ความเข้าใจ และความเชี่ยวชาญในศาสตร์หรือเรื่องที่สอนเป็นอย่างดี เพื่อจะพัฒนาฐานความรู้ของผู้เรียนและฝึกทักษะให้แก่ผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง Ribhan (2019) ได้กล่าวไว้ว่า ครูที่มีความรู้และความเชี่ยวชาญจะสามารถถ่ายทอดข้อมูลความรู้และจัดเตรียมเนื้อหาบทเรียน โดยเฉพาะแบบฝึกหัดเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะทางภาษาได้ตามที่คาดหวังจากการเรียนในชั้นเรียน

2) การประยุกต์ (Application) หมายถึง ความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์เฉพาะ กล่าวคือ ครูผู้สอนสามารถนำความรู้และข้อมูลที่เหมาะสมและสอดคล้องกับเนื้อหาบทเรียนที่ผู้เรียน

จำเป็นต้องเรียนรู้ มาประยุกต์ใช้ในการสอนแต่ละสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจง การประยุกต์ใช้ความรู้นี้ เกี่ยวข้องกับการสร้างส่วนประกอบต่าง ๆ ในการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนสนใจ เข้าใจ ได้ประโยชน์ และ เห็นคุณค่า ทั้งนี้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องตระหนักถึงผู้เรียนที่เป็นผู้รับสารเป็นสำคัญ เพื่อที่จะสร้างสรรค์เนื้อหาที่ ตรงกับความสนใจและความเหมาะสมของผู้เรียน และตรงกับลักษณะของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถ เชื่อมโยงความรู้ที่ได้รับกับประสบการณ์และนำไปใช้ในสถานการณ์การใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสม

3) การสื่อสาร (Communication) หมายถึง ทักษะในการสื่อสาร ซึ่งเป็นต้นทุนสำคัญของผู้สอน ครูผู้สอนต้องมีทักษะในการแปลความรู้และปรับประยุกต์เนื้อหาที่มีอยู่เป็นข้อความหรือรูปแบบ การสื่อสารที่สามารถทำให้ผู้เรียนเข้าถึง เข้าใจ และจดจำเพื่อนำไปปรับใช้ต่อไปได้ หากขาดการสื่อสาร เป็นที่ แน่ใจว่าผู้สอนจะไม่สามารถถ่ายทอดความรู้สู่ผู้เรียนได้ การที่ผู้สอนมีความคุ้นเคยและความไวหรือ ความอ่อนไหวในด้านทักษะการสื่อสาร นอกจากจะส่งผลต่อการพัฒนาทักษะการเรียนการสอน ภาษาต่างประเทศให้แก่แก่นักเรียนแล้ว ยังจะเป็นตัวช่วยในการเพิ่มความสนใจและตั้งใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน ก่อให้เกิดบรรยากาศที่สนุกสนานในการเรียนรู้ และสร้างทัศนคติที่ดี จนถึงสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ ต่อเนื่องให้แก่ผู้เรียนในระยะยาวอีกด้วย (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006 อ้างถึงใน Settachai, 2018)

กาญจนา ปราบพาล (2549) ได้กล่าวถึงการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่จะช่วยให้ผู้เรียนนำ ภาษาไปปฏิบัติได้ในสถานการณ์จริงว่า ครูผู้สอนต้องจัดเตรียมเนื้อหาบทเรียนที่สอดคล้องกับระดับของภาษาที่ ใช้จริง และมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับประสบการณ์ของผู้เรียน รวมทั้งควรมีความเป็นธรรมชาติ ต่อเนื่อง และ สมบูรณ์ในตัวเอง การสร้างสรรค์บทเรียนที่จะสามารถสร้างแรงจูงใจให้แก่ผู้เรียนนั้น นอกจาก การสื่อสาร ด้วยวัจนภาษาและการใช้สื่อประกอบการสอนแล้ว วัจนภาษาที่หมายรวมถึงการแสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง และน้ำเสียงของผู้สอน ก็นับว่าเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งในการสอนภาษา ซึ่งสอดคล้องกับแนวความคิดการ สอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative approach) อันเป็นแนวทางการสอนที่ได้รับความนิยมอย่างสูง ในช่วงศตวรรษที่ผ่านมา เนื่องจากเป็นวิธีการสอนที่มุ่งพัฒนาสมรรถนะในการสื่อสารของผู้เรียน ช่วยให้ผู้เรียน มีความมั่นใจและกล้าที่จะสื่อสาร โดยมุ่งเป้าหมายที่ตอบวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษาต่างประเทศกับ ชาวต่างชาติหรือเจ้าของภาษานั้น ๆ ให้เกิดความเข้าใจ มากกว่าการมุ่งเป้าหมายในเรื่องความถูกต้องของหลัก ไวยากรณ์

ระพีพรรณ สุฐาปัญญากุล และ วิสาข์ จิตวิวัฒน์ (2558) กล่าวถึงการสอนภาษาต่างประเทศในปัจจุบัน ว่า ได้ยึดแนวการสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารมากขึ้น และมีการจัดกิจกรรมที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญให้ ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างมีความหมาย ได้ฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์จริง การฝึกใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน และ ยังคงให้ความสำคัญกับโครงสร้างไวยากรณ์ด้วย ทั้งนี้ แนวการสอนเพื่อการสื่อสารไม่ได้จำกัดความสามารถ ผู้เรียนแค่โครงสร้างไวยากรณ์เท่านั้น แต่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพัฒนาทักษะการใช้ภาษาทั้ง พูด ฟัง อ่าน และเขียน โดยเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถทางไวยากรณ์เข้ากับกลยุทธ์ การสื่อสารด้วย เนื่องจากในชีวิตจริง ผู้เรียนต้องสัมผัสการสื่อสารที่ใช้ภาษาในรูปแบบต่าง ๆ มากมาย ไม่ใช่แค่

การเรียงเรียงประโยค แต่ความสามารถในการสื่อสารจะเกิดขึ้นต่อเมื่อผู้เรียนสามารถใช้ประโยคหลาย ๆ ประเภทในโอกาสต่าง ๆ เช่น การอธิบาย การแนะนำ การถามตอบ การขอร้อง และการออกคำสั่ง (ระพีพรรณ สุฐาปัญญา และวิสาข์ จิตวิวัฒน์, 2558).

จากที่กล่าวมานี้ เป็นการเน้นย้ำว่าทักษะในการสื่อสารของครูผู้สอนเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยนอกจากจะหมายถึงความรู้ความสามารถและทักษะในการใช้ภาษาต่างประเทศแล้ว ทักษะการสื่อสาร ยังหมายรวมถึงสมรรถนะในการใช้ภาษา หรือความสามารถในการปรับใช้ภาษาที่เหมาะสมในการสื่อสารกับผู้เรียนในแต่ละบริบท ซึ่งอาจมีหลายรูปแบบ ได้แก่

1) การใช้ภาษาแม่ (Mother-tongue or native language) เป็นการใช้ภาษาแม่ซึ่งเป็นภาษาเดียวกันของผู้สอนและผู้เรียน ในกรณีที่มีการเรียนการสอนอยู่ในบริบทที่ผู้สอนไม่ใช่เจ้าของภาษา เช่น ครูผู้สอนภาษาชาวไทยสอนภาษาอังกฤษให้แก่ผู้เรียนชาวไทย เป็นต้น

2) การใช้ภาษากลาง (Lingua franca) คือ การใช้ภาษาต่างประเทศที่ครูผู้สอนและผู้เรียนเข้าใจตรงกันเป็นสื่อในการเรียนการสอน ในกรณีที่ครูผู้สอนไม่ใช่เจ้าของภาษา (หรืออาจจะเป็นเจ้าของภาษา แต่สอนผู้เรียนในระดับเริ่มต้น) และไม่รู้ภาษาของผู้เรียน จึงจำเป็นต้องใช้ภาษาที่สามเป็นสื่อกลาง (ซึ่งไม่ใช่ภาษาแม่ของทั้งผู้สอนและผู้เรียน และไม่ใช่ภาษาที่กำลังสอน) เช่น ครูชาวไทยที่สอนภาษาอังกฤษให้นักศึกษาชาวจีน หรือครูชาวไทยที่สอนภาษาไทยให้นักศึกษาจากหลายชาติ จำเป็นต้องใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษากลางในการสื่อสารและอธิบายความคิดที่ซับซ้อน หรือขยายความรายละเอียดทางภาษา เป็นต้น

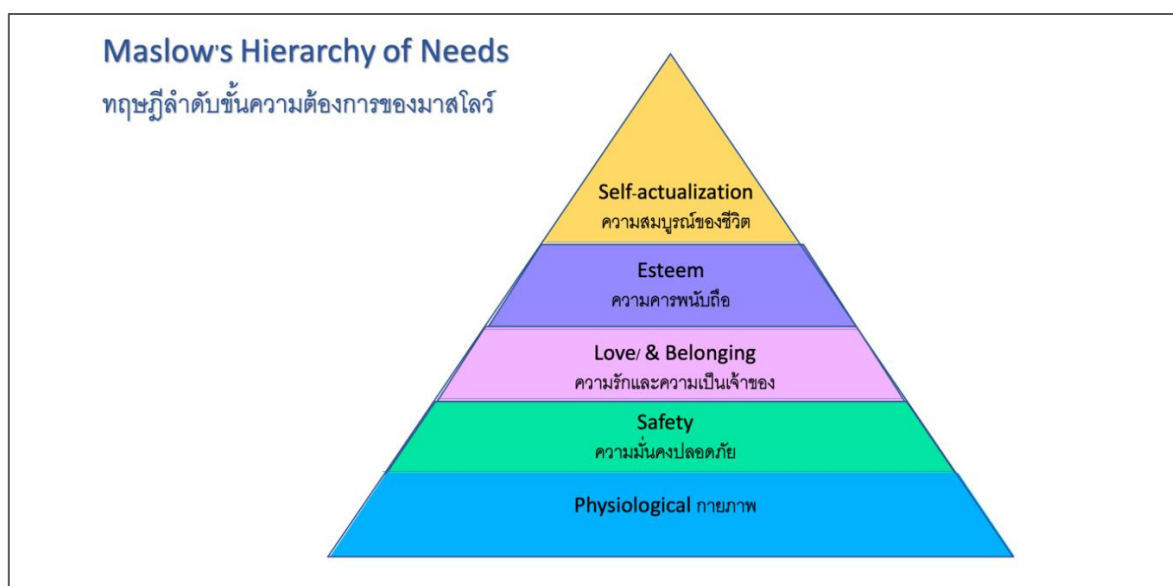
3) การใช้ภาษาที่เป็นเป้าหมายของการเรียนการสอน (Target language) คือผู้สอนใช้ภาษาที่เป็นเนื้อหาในวิชานั้นที่ต้องการพัฒนาทักษะของผู้เรียนในการสื่อสารในชั้นเรียน เช่น ผู้สอนทั้งที่เป็นเจ้าของภาษาและไม่ใช่เจ้าของภาษา ใช้ภาษาอังกฤษในการสอนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนกับผู้เรียนชาวต่างชาติ หรือผู้สอนชาวไทยใช้ภาษาไทยในการสอนในชั้นเรียนภาษาไทยให้แก่นักศึกษาต่างชาติ เป็นต้น

ในประเด็นของการใช้ภาษาในรูปแบบต่าง ๆ นั้น นอกจากในแง่การถ่ายทอดความรู้แล้ว ไม่ว่าผู้สอนจะใช้ภาษาใดในการสื่อสารกับผู้เรียน การใช้ภาษาในการสื่อสารมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งในการเชื่อมร้อยความสัมพันธ์เชิงบวกในชั้นเรียน (Schneider & Preckel, 2017; Chen & Liu, 2021) การสื่อสารของผู้สอนจึงเป็นศิลปะที่เต็มไปด้วยการโต้ตอบและการสื่อสารด้วยวัจนภาษาและอวัจนภาษา เพื่อส่งเสริมความมั่นใจในการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีกำลังใจในการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทัศนคติเชิงบวกและมีพัฒนาการในการเรียนภาษาต่างประเทศได้ดีขึ้น ทั้งนี้ **ความฉับไว หรือการตอบสนองอย่างว่องไวของครูผู้สอน (Teacher immediacy)** จึงเป็นอีกหนึ่งปัจจัยสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งด้านความรู้ ความคิด (Cognitive learning) และด้านอารมณ์ความรู้สึก (Affective learning) (Wang, 2021) โดยช่วยลดระยะห่างระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน ทั้งทางกายภาพและจิตใจ (Christophel & Gorham, 1995) ตัวอย่างของความฉับไวในการตอบสนองด้วยวัจนภาษา (Verbal immediacy) เช่น บทสนทนาของครูผู้สอนที่สร้างการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการถาม-ตอบ และแสดงความคิดเห็น รวมถึงการสร้างบรรยากาศด้วยการใช้อารมณ์ขัน หรือแทรกมุขตลกในบทเรียน ส่วนตัวอย่างของความฉับไวในการใช้อวัจนภาษา เช่น การแสดงออก

ทางสีหน้าท่าทาง ทั้งการยิ้ม การสบสายตา การแสดงท่าทางเชิงบวกที่ผ่อนคลาย เป็นต้น การตอบสนองด้วยรูปแบบการสื่อสารเหล่านี้ ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้รู้สึกสบายใจและกระตุ้นให้มีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน ซึ่งนับเป็นการส่งเสริมการพัฒนาทักษะในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Wendt & Courduff, 2018)

3. “จิตวิทยาเชิงบวก” ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

ทักษะในการสื่อสารและความเข้าใจด้านจิตวิทยาพื้นฐาน เป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศจำเป็นต้องเรียนรู้และเข้าใจ เนื่องจากเป็นผู้เกี่ยวข้องโดยตรงกับกระบวนการสอนและกระบวนการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน หากกล่าวถึงหลักจิตวิทยาในการสื่อสารเบื้องต้นในการเรียนการสอนที่สำคัญคือ การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้อย่างสนุกและเป็นกันเองด้วยการสื่อสารเชิงบวก เนื่องด้วยผู้เรียนมีความต้องการพื้นฐานที่สามารถอธิบายจากจากทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ (Maslow's Hierarchy of Needs) ซึ่งใช้อ้างอิงอย่างแพร่หลายมาตั้งแต่ปี ค.ศ. 1943 จนถึงปัจจุบัน



รูปที่ 3 พีระมิดแสดงลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ (Maslow's Hierarchy of Needs)

หมายเหตุ: จาก “A theory of human motivation,” by Maslow, A. H., 1943, *Psychological Review*, 50(4), 370–396. (<https://doi.org/10.1037/h0054346>)

ตามหลักทฤษฎีของ Maslow ได้กล่าวไว้ว่า มนุษย์มีความต้องการเป็นลำดับ 5 ชั้นพีระมิด ได้แก่ 1) ความต้องการพื้นฐานในการดำรงชีวิตอยู่ (Physiological needs) 2) ความต้องการความปลอดภัยและความมั่นคงในชีวิต (Safety needs) 3) ความต้องการความรักและความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Love and Belonging needs) 4) ความต้องการการให้เกียรติและการได้รับความเคารพจากบุคคลอื่น (Esteem needs) และ 5) ความต้องการที่จะตระหนักถึงศักยภาพของตนเอง (Self-actualization) ทั้งนี้ ความต้องการจะเกิดขึ้นเป็นลำดับโดยเริ่มตั้งแต่ฐานพีระมิดไปจนถึงยอดพีระมิด ดังนั้น ความต้องการชั้น

สุดท้ายที่หมายรวมถึงความต้องการพัฒนาศักยภาพของตนเอง ซึ่งถือเป็นจุดสูงสุดของความต้องการของมนุษย์ จะไม่สามารถเกิดขึ้นได้ หากความต้องการด้านล่างของพีระมิดยังไม่ได้รับการเติมเต็ม ดังนั้น ในการสอน ภาษาต่างประเทศ ครูผู้สอนจึงจำเป็นต้องเรียนรู้หลักจิตวิทยาในการสื่อสาร และคำนึงถึงความต้องการของผู้เรียนโดยใช้วิธีการสื่อสารที่สร้างแรงจูงใจ ซึ่งจะสามารถช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย มีความสนุกและเป็นกันเอง อันจะส่งผลต่อทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ

การสื่อสารที่สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้นั้น เป็นเรื่องที่ครูผู้สอนต้องฝึกฝน โดยอันดับแรก ครูจำเป็นต้องมีความตระหนักรู้ถึงอารมณ์ตนเอง รู้จักควบคุมอารมณ์ รวมทั้งมีความเห็นอกเห็นใจ และรับฟังผู้เรียนอย่างปราศจากอคติ เพื่อเป็นแรงกระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งใจและใส่ใจในบทเรียน สามารถโน้มน้าวผู้เรียนให้ฟังและยินยอมทำตาม รวมทั้งอยากฝึกฝนการใช้ภาษาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ครูผู้สอนจึงควรเลือกใช้การสื่อสารในเชิงบวก เช่น การพูดชมเชย การพูดในเชิงขอความร่วมมือ การให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงแทนการตำหนิ เป็นต้น นอกจากนี้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องเข้าใจและสามารถประเมินลักษณะอารมณ์ต่าง ๆ ของผู้เรียนได้ จาก การฟัง และการสังเกตสีหน้าและภาษากายของผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้อาจารย์สามารถปรับวิธีการสื่อสารในการเรียน การสอนได้อย่างดี

จะเห็นได้ว่าจิตวิทยาในการสื่อสารมีผลผูกพันโดยตรงกับครูผู้สอนและผู้เรียน ทั้งในแง่ของอารมณ์ (Emotions) ความผูกพันจดจ่อกับการเรียน (Learning engagement) แรงจูงใจ (Motivation) และความสามารถในการกำหนดเองได้ (Autonomy) การทำความเข้าใจหลักจิตวิทยาเชิงบวกจึงเป็นการเพิ่มคุณภาพของการเรียนการสอนและสร้างความสุขในชั้นเรียน ทั้งนี้ จิตวิทยาเชิงบวกได้ถูกนำไปประยุกต์ใช้กับการศึกษารวมถึงการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศด้วย เนื่องจากการใช้จิตวิทยาเชิงบวกให้ความสำคัญกับการช่วยเหลือผู้เรียนให้ค้นพบจุดแข็งของตนเอง และให้ผู้เรียนนำจุดแข็งของตนเองมาใช้ในการเรียนรู้ จิตวิทยาเชิงบวกจึงมีประโยชน์ต่อครูผู้สอนในด้านการกระตุ้นผู้เรียนระหว่างการสอน และสร้างห้องเรียนให้มีบรรยากาศการช่วยเหลือกัน เชื่อใจกัน และลดพฤติกรรมที่มีปัญหาของผู้เรียน (Fisher, 2014)

จิตวิทยาเชิงบวกเป็นศาสตร์ที่ได้รับการพัฒนาอย่างรวดเร็ว ซึ่งเน้นการพัฒนามนุษย์ให้มีความสุข โดยการใช้จุดแข็งนำมาพัฒนาตนเอง ทั้งในด้านคุณค่า สติรับรู้ในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ การมองโลกในแง่ดี การมีความหวัง และการมีความสุข โดยมาร์ติน เซลิเกแมน (Seligman, 2011) ได้พัฒนาทฤษฎี P.E.R.M.A. หรือการพัฒนาความสุขและสุขภาพ (Happiness & well-being) โดยมีองค์ประกอบหลักของความสุขอยู่ 5 องค์ประกอบ คือ 1) สภาวะของอารมณ์ที่ดี (Positive emotions) เป็นความรู้สึกและอารมณ์ที่มีผลดีต่อบุคคล เช่น ความสุข ความเพลิดเพลิน ความตื่นเต้น ความพอใจ และความภูมิใจ 2) มีความผูกพันจดจ่อในกิจกรรม (Engagement) เป็นความรู้สึกเพลิดเพลินกับการทำกิจกรรมจนกระทั่งลืมเวลาที่กำลังผ่านไป 3) ความสัมพันธ์ที่ดี (Relationships) เป็นความรู้สึกได้รับการยอมรับจากสังคมนอกข้าง ไม่ว่าจะเกี่ยวกับอาชีพการงาน ครอบครัว คู่ชีวิต หรือความสัมพันธ์แบบอื่น ๆ 4) การรู้สึกถึงความหมาย (Meaning) เป็นการค้นหาความหมายของชีวิตและการเรียนรู้ว่ามีสิ่งที่ยิ่งใหญ่กว่าตนเอง เพื่อช่วยให้พยายามทำตาม

เป้าหมาย 5) การบรรลุถึงเป้าหมาย (Accomplishments) เป็นการสร้างความสำเร็จและความเชี่ยวชาญให้บรรลุถึงเป้าหมายความต้องการที่ตั้งไว้อย่างเป็นทางการ (Seligman, 2011)

โดยรากฐานแล้ว แนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเป็นสาขาหนึ่งของวิชาจิตวิทยา ซึ่งว่าด้วยการทำความเข้าใจเงื่อนไขหรือสภาวะที่มีผลต่อความมั่งคั่งและความมีคุณค่าของชีวิตของตัวบุคคลหรือกลุ่มสังคม แนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกได้เข้ามามีบทบาทในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ โดยมีพื้นฐานจากทฤษฎีการขยายและเสริมสร้าง (Broaden-and-Build Theory: BBT) ซึ่งบาร์บารา เฟรดริกสัน (Barbara Frederickson, 1998) ได้เสนอไว้ในวารสาร *Review of General Psychology* (Fredrickson, 2001) แนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงบวก ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีผลต่อการกระตุ้นให้เกิดการขยายขอบเขตความรู้คิด (Cognitive broadening) ของผู้เรียน ที่จะนำไปสู่ทางเลือกในการแสดงพฤติกรรมที่ผ่านการปรับแต่งระหว่างความคิดกับการกระทำ (Thought-action repertoires) ที่กว้างขวางมากขึ้น ขณะที่อารมณ์เชิงลบมีส่วนในการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมหลีกเลี่ยงจากความรู้สึกไม่ปลอดภัยและส่งผลให้ช่องทางทางการคิดและแสดงพฤติกรรมทางการเรียนรู้แคบลง ด้วยเหตุนี้ สภาวะอารมณ์เชิงบวกจึงมีบทบาทสำคัญต่อบริบทชั้นเรียนภาษาในยุคปัจจุบันเป็นอย่างยิ่งทั้งต่อตัวผู้สอนและผู้เรียน

Saito และคณะ (2018) พบว่า ความสนุกสนานและการมีแรงจูงใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อการเรียนรู้และการนำภาษาต่างประเทศไปใช้ ในขณะที่ Dewaele & MacIntyre (2014) พบว่าทักษะทางวิชาชีพ (Professional skill) และ ทักษะทางอารมณ์ (Emotional skill) ของครูผู้สอนภาษา รวมถึงแรงสนับสนุนจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer support) เป็นตัวแปรสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกสนุกสนานในการเรียนภาษาต่างประเทศ (Foreign language enjoyment) อันจะนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายในการเรียนรู้ภาษา (Learning achievement) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หากครูผู้สอนมีความสามารถในการสร้างทัศนคติและความเชื่อมั่นให้เกิดในตัวผู้เรียนได้ ยิ่งจะเป็นปัจจัยส่งเสริมให้ประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาเต็มไปด้วยอารมณ์แห่งความสุข นอกจากนี้ สภาวะอารมณ์เชิงบวกมีผลในการช่วยลดทอนผลกระทบที่เกิดจากสภาวะอารมณ์เชิงลบ ซึ่งสามารถสร้างวงจรแห่งสุขภาวะและความสำเร็จ (Dewaele และคณะ, 2019; MacIntyre & Gregersen, 2012) ทั้งยังเป็นต้นทุนสำคัญให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจและความพยายามในการเรียนรู้ในระยะยาว รวมทั้งยังเสริมทักษะในการล้มแล้วลุกได้ไว (Resilience skill) เมื่อต้องพบกับอุปสรรคและปัญหา (MacIntyre และคณะ, 2019)

การประยุกต์ใช้จิตวิทยาเชิงบวกในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศสามารถอธิบายภายใต้ขอบเขตองค์ประกอบหลัก 3 ส่วน ได้แก่ 1) สภาวะอารมณ์เชิงบวก (Positive emotions) เช่น ความสุข ความสนุกสนาน ความพึงพอใจในการเรียนรู้ เป็นต้น 2) คุณลักษณะเชิงบวก (Positive characteristics) ซึ่งเกี่ยวข้องกับทัศนคติและความฉลาดทางอารมณ์ที่สะท้อนผ่านความคิดของครูผู้สอนออกมาเป็นพฤติกรรม เช่น ความเห็นอกเห็นใจ การมองโลกในแง่ดี และ 3) สภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เชิงบวก (Positive institutions) เช่น ความรู้สึกปลอดภัย การมีอิสระในการสืบเสาะค้นหา การศึกษาที่มีคุณภาพสูง และ

การได้รับการสนับสนุนจากครูหรือเพื่อนร่วมชั้น มีส่วนในการเสริมสร้างประสบการณ์อันดีที่จะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ภาษา (Khajavy และคณะ, 2018) ทั้งนี้ ปัจจัยทั้งสามประการสามารถขยายความได้ดังนี้

1) อารมณ์ทางการเรียนรู้ (Learning emotions)

ประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จนั้น แตกต่างกันในแต่ละบุคคล โดยสภาวะอารมณ์ที่ปรากฏอาจเป็นอารมณ์ในเชิงบวกหรือลบได้ ซึ่งจะมีความเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่นำมาซึ่งผลสำเร็จ (Activity-related emotions) เช่น อารมณ์ตื่นเต้นที่เกิดจากการได้เรียนรู้สิ่งใหม่ที่สนองต่อความอยากรู้อยากเห็น หรืออารมณ์เบื่อหน่ายอันเนื่องมาจากการเข้าร่วมกิจกรรมตามความคาดหวังของผู้อื่นซึ่งไม่ได้สอดคล้องกับความสนใจของตนเอง หรืออาจเป็นอารมณ์ที่มีความเชื่อมโยงกับผลลัพธ์ (Outcome-related emotions) เช่น ความภาคภูมิใจที่เกิดจากการบรรลุเป้าหมายทางการเรียน หรืออารมณ์ท้อแท้สิ้นหวังอันเกิดจากความพยายามที่ล้มเหลว

งานวิจัยทางการศึกษาได้ชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนต้องเผชิญกับสภาวะทางอารมณ์ทั้งเชิงลบและเชิงบวกอยู่เสมอ เช่น ความสนุก ความเบื่อหน่าย ความกังวล เป็นต้น Pekrun (2006) ได้อธิบายเกี่ยวกับเรื่องนี้ไว้ว่า ผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการทางความคิด (Cognitive appraisal) เพื่อที่จะประเมินคุณค่าของบริบทแวดล้อมที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน จากมาตรฐานการรับรู้ของตนเองที่ถูกประกอบสร้างมาจากบริบททางสังคม มาเป็นส่วนหนึ่งของการแสดงออกทางอารมณ์ หากบุคคลรับรู้ความรู้สึกของการได้ควบคุม (High perceived control) ไปพร้อม ๆ กับการรับรู้ถึงคุณค่าในเชิงบวกของสิ่งดังกล่าว (Positive perceived value) ก็จะทำให้เกิดแนวโน้มการสร้างสภาวะอารมณ์และคุณลักษณะเชิงบวกทางการเรียนรู้ได้มากขึ้น สภาวะเหล่านี้เป็นสิ่งที่ครูผู้สอนสามารถทำให้เกิดขึ้นได้ โดยการจัดสภาวะแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสัมผัสความรู้สึกของการควบคุมได้ และมองเห็นเป้าหมายเชิงคุณค่าของสิ่งที่ตนเองกำลังเรียนรู้

2) คุณลักษณะด้านการเรียนรู้ (Learning characteristics)

คุณลักษณะด้านการเรียนรู้ของตัวผู้เรียน เป็นองค์ประกอบที่มีความเกี่ยวข้องกับแนวคิดด้านบุคลิกภาพ (Personality traits) เช่น ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence: EI) หรือความสามารถของบุคคลในการเลือกใช้อารมณ์ หรือเลือกใช้ประโยชน์จากสิ่งที่แฝงมากับอารมณ์เหล่านั้นเพื่อสร้างการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพ และทำให้บุคคลเกิดการซึมซับทางอารมณ์เข้าไปสู่กระบวนการทางความคิด และเกิดการกำกับอารมณ์เพื่อให้ตอบสนองต่อความต้องการของสถานการณ์แวดล้อม (Ciarrochi & Mayer, 2007)

นักวิชาการด้านการสอนภาษาต่างประเทศได้ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยด้านความฉลาดทางอารมณ์ และพบว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นปัจจัยที่มีผลต่อการบรรลุจุดหมายของ ผู้เรียน (Pekrun, 2006) จากการศึกษาวิจัยพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นปัจจัยเชิงบวกที่จะนำไปสู่การมีความรู้สึกสนุกสนานและการบรรลุเป้าหมายในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Li, 2020) โดย Li & Xu (2019) ได้ใช้กระบวนการสอนแบบสอดแทรกความฉลาดทางอารมณ์ (EI intervention) และพบว่าผู้เรียนชาวจีนมีระดับความกังวลในการเรียนภาษาลดลงในขณะที่ระดับอารมณ์เชิงบวก เช่น ความสนุกสนานเพิ่มขึ้น (Li & Xu, 2019)

ความเข้าอกเข้าใจ (Empathy) เป็นอีกหนึ่งอารมณ์เชิงบวกที่ครูผู้สอนควรมีต่อผู้เรียน และสามารถสร้างให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ผ่านการทำกิจกรรม เช่น การแสดงบทบาทสมมติ การเขียนบันทึกเพื่อสะท้อนความคิด หรือการอ่านวรรณกรรม และเป็นสิ่งที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจจิตใจและอารมณ์ของผู้อื่น ทั้งครูและเพื่อนร่วมชั้นเรียน ที่สำคัญยังมีผลต่อการสร้างสัมพันธภาพในบริบทของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Mercer, 2016) ทั้งนี้ การที่ผู้เรียนได้สวมบทบาทตัวละครที่มาจากชีวิตจริงหรือจากบทบาทสมมติ มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงสภาวะจิตใจและอารมณ์ของตัวละครดังกล่าว อันจะเป็นต้นทุนแห่งการบริหารจัดการอารมณ์เมื่อต้องเผชิญกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น หรือแม้กระทั่งการเข้าถึงสภาวะอารมณ์ความรู้สึกภายในของตน (Shao และคณะ, 201) นอกจากนี้ การสวมบทบาทสมมติ ยังมีคุณลักษณะเชิงบวกที่ครูผู้สอนสามารถหยิบยกมาประยุกต์ใช้กับกระบวนการเรียนการสอนภาษาได้อีกหลายประการ เช่น การสร้างจุดแข็งทางคุณลักษณะเชิงบวกให้แก่ผู้เรียน เช่น ความกล้าหาญ การเปิดใจรับฟัง ความคิดสร้างสรรค์ ความฉลาดทางสังคม เป็นต้น กิจกรรมนี้นอกจากจะเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสามารถนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้แล้ว ยังเป็นสัญญาณแห่งการนำไปสู่การสร้างความมั่นใจในกระบวนการเรียนรู้ อันนำไปสู่การกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเอาชนะอุปสรรคทางภาษา และช่วยเสริมสร้างประสบการณ์ที่มีความหมายต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศอีกด้วย (Piasecka, 2016)

3) สภาวะแวดล้อมทางการเรียนรู้ (Learning environment)

สภาวะแวดล้อมทางการเรียนรู้ จัดเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการบ่มเพาะสภาวะทางอารมณ์เชิงบวกในกระบวนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ซึ่งมีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่

3.1) บรรยากาศชั้นเรียนที่มีความสงบและเอื้อต่อการให้ครูและผู้เรียนสามารถจดจ่อกับการทำหน้าที่ของตนได้อย่างเต็มที่

3.2) คุณภาพการเรียนการสอนที่เกิดจากครูผู้สอนที่มีความรู้ความสามารถในเชิงวิชาการ ผสมผสานกับวิธีการสอนเชิงบวก สื่อการสอนที่ตรงกับความต้องการและสอดคล้องกับบริบทการใช้ชีวิตของผู้เรียน รวมทั้งรูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมคุณภาพการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน

3.3) ความสัมพันธ์ในชั้นเรียนระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน หรือระหว่างนักเรียนด้วยกัน

นอกจากบรรยากาศชั้นเรียนที่มีความเงียบสงบและเอื้อต่อการเรียนรู้ ครูผู้สอนถือเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบนิเวศการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนในบริบทการเรียนภาษาต่างประเทศ ที่มีส่วนในการกำหนดคุณภาพการเรียนการสอน สื่อ และกระบวนการที่จะใช้ในการพัฒนาทักษะของผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ ครูจึงจำเป็นต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับพื้นฐานการรับรู้และวิธีในการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ที่มีความแตกต่างกันในผู้เรียนแต่ละคน เพื่อที่จะนำไปสู่การปรับรูปแบบการจัดการประสบการณ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไปในยุคปัจจุบัน และสามารถอำนวยความสะดวกให้การเรียนรู้เป็นไปได้อย่างมากที่สุด (Sugita McEown & Takeuchi, 2014) ทั้งนี้ บุคลิกภาพและทักษะในการสื่อสารของครูผู้สอนจะเป็นส่วนสำคัญที่จะสามารถช่วยส่งเสริมสภาวะในการเรียนรู้และกระตุ้นอารมณ์เชิงบวกของผู้เรียนให้เป็นที่ไปใน

ทางบวก เช่น เสน่ห์ส่วนบุคคลของครู บุคลิกแห่งความเป็นมิตรในการสื่อสาร และความสามารถในการถ่ายทอดความรู้เชิงทฤษฎีให้ผู้เรียนเข้าใจได้ง่าย เป็นต้น (Shao และคณะ, 2020)

ในยุคปัจจุบันที่ศูนย์อำนาจในชั้นเรียนมีความเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมที่ครูเคยผูกขาดการเป็นเจ้าของการเรียนรู้ (Teacher-centered approach) โดยเฉพาะการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในบริบทวัฒนธรรมแบบรวมหมู่ (Collectivism culture) ในแถบภูมิภาคเอเชีย ซึ่งผู้เรียนมักรอคอยให้ครูเป็นผู้กำหนดหรือจัดสรรบทบาทในการเสนอความคิดเห็นในชั้นเรียน (Wang & Marecki, 2021) ทำให้ครูต้องหันมาให้ความสำคัญกับรูปแบบการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีสิทธิในการแสดงความคิดเห็น และตัดสินใจในการกำหนดพฤติกรรมการเรียนรู้ของตนเองที่มากขึ้น (Democratic classroom) (Hussein, 2016) ในขณะเดียวกันครูผู้สอนต้องเรียนรู้ที่จะให้ความเคารพและเชื่อมั่นในศักยภาพของผู้เรียน และรู้จักจังหวะในการเสริมแรงผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วม และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ดึงต้นทุนทางศักยภาพของตนออกมาใช้ เช่น การได้ร่วมกันแก้ไขสถานการณ์ที่ท้าทายบางอย่างจนสามารถนำไปสู่ข้อสรุปร่วมกัน เมื่อใดก็ตามที่ผู้เรียนสามารถบรรลุเป้าหมายได้เป็นที่น่าพอใจ การให้ผลสะท้อนกลับในเชิงบวก (Positive feedback) ต่อผู้เรียนในรูปแบบของคำพูดหรือพฤติกรรมที่แสดงถึงความชื่นชม จะยิ่งเป็นสิ่งที่ช่วยเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถและศักยภาพของตนแก่ผู้เรียน อันมีผลต่อความรู้สึกในเชิงบวกต่อการเรียนรู้ภาษา (Dewaele, 2019) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มผู้เรียนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น (มัธยม-มหาวิทยาลัย) การได้บรรลุเป้าหมายทั้งในเชิงความรู้และการได้มีโอกาสพัฒนาตนเองจากกระบวนการในชั้นเรียน นับเป็นอีกวิถีทางหนึ่งในการสร้างทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Fang & Tang, 2021)

กระบวนการดังกล่าวข้างต้นมีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Tu (2021) ในเรื่องของ **วัฒนธรรมชั้นเรียนเชิงบวก (Positive classroom culture)** ที่มีส่วนในการสร้างความรู้ปลอดภัยทางจิตใจ (Psychological safety) ให้แก่ผู้เรียน ซึ่งตรงกับลำดับขั้นความต้องการขั้นที่ 2 ในทฤษฎีของมาสโลว์ (Safety needs) โดยยึดหลักการในการทำให้ชั้นเรียนเป็นพื้นที่ที่ครูและผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ร่วมกัน มีความรู้สึกถึงคุณค่าของการริเริ่มสิ่งใหม่ร่วมกันผ่านการปฏิสัมพันธ์ และสามารถแสดงออกทางความคิดได้โดยปราศจากความกลัวหรือกังวล อันจะส่งผลให้เกิดผลลัพธ์การเรียนรู้เชิงบวก (Positive outcomes) ทั้งนี้ความรู้สึกเชิงลบอาจมีต้นกำเนิดมาจากภายในตัวผู้เรียน แต่ในขณะเดียวกัน อารมณ์เชิงบวกกลับเป็นสิ่งที่มีความเชื่อมโยงกับบริบทภายนอกตัวบุคคล และครูผู้สอนสามารถช่วยทำให้เกิดขึ้นได้ (Dewaele และคณะ, 2018) Gabryś-Barker (2016) ได้กล่าวถึงการร่วมกันสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียนซึ่งเกิดขึ้นได้ทั้งจากครูผู้สอนและผู้เรียน โดยเฉพาะบทบาทของครูในการนำความรู้เรื่องจิตวิทยาเชิงบวกมาผนวกรวมกับเทคนิคการสอนที่จะช่วยให้ทั้งผู้เรียนและครูผู้สอนเกิดสุขภาวะที่ดีร่วมกัน อันส่งผลต่อประสิทธิภาพการเรียนการสอนในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social interaction) เป็นอีกหนึ่งปัจจัยที่เสริมสร้างอารมณ์ใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement emotion) ของผู้เรียน (Pekrun, 2006) โดยปกติแล้ว บุคคลเรียนรู้ที่จะสังเกตและประเมิน

ค่าประสบการณ์ทางอารมณ์ที่ได้รับจากบุคคลที่ตนปฏิสัมพันธ์ ปรัชญาการณดังกล่าวสามารถอธิบายจากแนวคิดพื้นฐาน 2 ส่วน ดังนี้

- **การแพร่กระจายทางอารมณ์ (Emotion contagion)** หมายถึง การที่สภาวะทางอารมณ์ของบุคคลหนึ่งสามารถถูกส่งผ่านไปยังอีกบุคคลหนึ่งได้ (สภาวะทางอารมณ์ของคู่ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นสิ่งที่สามารถถูกส่งต่อได้) เช่น การที่ผู้เรียนรู้รู้สึกตื่นเต้นกับการเห็นเพื่อนร่วมชั้นใช้ภาษาอังกฤษในการสนทนาโต้ตอบกับครูอย่างสนุกสนาน โดยไม่ได้คำนึงว่าเบื้องหลังของความรู้สึกสนุกสนานของเพื่อนคืออะไร หรือการที่ผู้เรียนจับอารมณ์ความประหม่ากังวลของเพื่อนในขณะที่พูดนำเสนองานหน้าชั้น และนำไปสู่การเกิดอารมณ์ความกังวลของตนด้วย (Hatfield และคณะ, 1994)

- **การประเมินค่าทางสังคม (Social appraisal)** หมายถึง อารมณ์ของบุคคลหนึ่งมีผลต่อการประเมินค่าทางอารมณ์ของอีกคนหนึ่ง กล่าวคือ บุคคลมักใคร่ครวญถึงอารมณ์ของคนที่พวกเขาปฏิสัมพันธ์ด้วย เพื่อที่จะประเมินว่าสิ่งที่เกิดขึ้นมีความสำคัญอย่างไรต่อสภาวะทางอารมณ์ที่ตนได้สัมผัส หากเปรียบเทียบกับกระบวนการการแพร่กระจายทางอารมณ์แล้ว กระบวนการประเมินค่าทางสังคมมีระดับความซับซ้อนทางความคิดเพิ่มขึ้นอีกชั้น เช่น อารมณ์สนุกสนานซึ่งเกิดจากเพื่อนร่วมชั้นที่ใช้ภาษาอังกฤษอาจมีผลต่อผู้เรียนในแง่ของการเปลี่ยนการรับรู้คุณค่า (Perceived value) หรือการรับรู้ประสิทธิภาพของตนเอง (Self-perception) ที่เกี่ยวกับการพัฒนาทักษะทางภาษา ซึ่งอาจส่งผลในเชิงบวกต่ออารมณ์ของผู้เรียนในช่วงเวลาหลังจากนั้น หรือการรับรู้ถึงความกังวลของเพื่อนส่งผลให้ผู้เรียนเริ่มรู้สึกกังวลและตระหนักถึงความเสี่ยงที่ตนเองอาจไม่เคยคาดคิดมาก่อน และอาจนำไปสู่การลดทอนความมั่นใจ และนำไปสู่ความกังวลในการเรียนรู้หรือใช้ภาษาในที่สุด เป็นต้น (Parkinson, 2011)

จะเห็นได้ว่าปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นอีกหนึ่งปัจจัยที่ช่วยเสริมสร้างประสบการณ์ทางอารมณ์ รวมถึงผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นในชั้นเรียนภาษา โดยเฉพาะผู้เรียนกลุ่มวัยรุ่น ซึ่งถือว่าเป็นกลุ่มผู้เรียนที่ใช้เวลากับเพื่อนมากกว่าครู และยังคงต้องการการเติมเต็มความต้องการที่จะมีปฏิสัมพันธ์และการได้รับการยอมรับจากกลุ่ม ดังนั้น การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนที่มีคุณลักษณะทางการเรียนรู้เชิงบวก เช่น มีทัศนคติที่ดีและมองโลกในแง่ดี มีความกล้าหาญในการเสนอความคิดของตนเอง จะทำให้ผู้เรียนมีโอกาสที่จะได้เห็นแนวคิดใหม่ ๆ ที่น่าสนใจและช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการเรียนภาษา (Fang & Tang, 2021) สภาวะทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นดังกล่าว มีความเป็นไปได้ที่จะนำไปสู่การส่งต่ออารมณ์ระหว่างบุคคลได้อีกด้วย (Shao & Parkinson, 2021)

Frenzel และคณะ (2018) กล่าวว่า บริบทของชั้นเรียนที่ประกอบด้วยการมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวก ความสนุกสนาน และการวางเป้าหมายโดยให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถเพื่อยกระดับทางวุฒิภาวะของผู้เรียน (Mastery goal orientation) มีแนวโน้มเชิงบวกต่อการที่จะทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกสนุกสนาน มีความผูกพันจดจ่อ และมีผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ที่น่าพึงพอใจ ในขณะที่เดียวกันก็มีแนวโน้มที่จะช่วยลดอารมณ์แห่งความกังวลของผู้เรียนอีกด้วย

4. บทสรุป

การสื่อสารในชั้นเรียนมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาต่างประเทศของผู้เรียนอย่างยิ่ง การที่ครูผู้สอนเข้าใจกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน มีทักษะในการสื่อสาร และสามารถปรับใช้รูปแบบการสื่อสารแบบสองทางในการสอนเพื่อให้เกิดกระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพนั้น จึงเป็นสิ่งที่สำคัญมาก แม้ว่าความสำเร็จของการเรียนรู้ไม่ได้มาจากการสื่อสารเพียงอย่างเดียว แต่การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพนั้นมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งในการสร้างความสำเร็จในการเรียนรู้และการพัฒนาทักษะทางภาษาต่างประเทศ ครูผู้สอนจึงจำเป็นต้องเรียนรู้แนวทางในการปรับเปลี่ยนบทบาทและวิธีการสอนซึ่งเชื่อมโยงไปสู่รูปแบบการสื่อสารที่เปลี่ยนไปจากเดิม เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมต่อการพัฒนาทักษะของผู้เรียนในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

ทักษะในการสื่อสารและความเข้าใจด้านจิตวิทยาพื้นฐาน โดยเฉพาะจิตวิทยาเชิงบวก เป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่ครูผู้สอนภาษาต่างประเทศจำเป็นต้องเรียนรู้ โดยเฉพาะการสื่อสารที่สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ โดยนอกจากครูผู้สอนต้องมีความรู้ความเชี่ยวชาญในด้านภาษาต่างประเทศ และมีความสามารถประยุกต์ความรู้แล้ว ความสามารถในการสื่อสารนับว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างคุณสมบัติของครูผู้สอนให้ถ่ายทอดความรู้และสร้างวัฒนธรรมห้องเรียนเชิงบวก โดยสื่อสารกับผู้เรียนด้วยวัจนภาษาและอวัจนภาษาเชิงบวก ซึ่งหมายรวมถึงการตอบสนองอย่างว่องไวของครูผู้สอน ที่จะเป็นการเสริมพลังการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งด้านความรู้ความคิดและด้านอารมณ์ความรู้สึก

กล่าวโดยสรุป การมีความสามารถและทักษะในการสื่อสาร และการประยุกต์ใช้จิตวิทยาเชิงบวกในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยคำนึงถึงสภาวะอารมณ์เชิงบวก คุณลักษณะเชิงบวก และสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เชิงบวก มีส่วนสำคัญในการเสริมสร้างประสบการณ์อันดีที่จะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศและสร้างทัศนคติเชิงบวกต่อผู้เรียน ซึ่งเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ในยุคใหม่ให้ผู้เรียนมีความรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ มั่นใจ และกล้าที่จะสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศ อันจะเป็นการเพิ่มสมรรถนะการสื่อสารภาษาต่างประเทศของคนไทยในยุคใหม่ต่อไป

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- กาญจนา ปราบพาล. (2549). *ครูสอนภาษาและบทบาทที่ต้องปรับเปลี่ยน*. <http://pioneer.chula.ac.th/~pkanchan/html/cv.htm>
- นวพร ชลารักษ์. (2558). บทบาทของครูกับการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21, *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยฟาร์อีสเทอร์น*, 9(1), 64-71.
- ยุพกา พุกุขิมา, กนกพร นุ่มทอง และ สร้อยสุตา ณ ระนอง. (2556). ความนิยมในการเรียนภาษาญี่ปุ่นและภาษาจีนของนิสิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์: แรงจูงใจแตกต่างกันอย่างไร. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา*, 30(1), 27-40.
- ระพีพรรณ สุฐาปัญญากุล และวิสาข์ จิตวิวัฒน์. (2558). *การพัฒนารูปแบบการสอนภาษาอังกฤษ เทคนิคโดยวิธีการสอนที่เน้นภาระงานและโครงงานเพื่อพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาปริญญาตรี* [Paper presentation], การประชุมนำเสนอผลงานวิจัยและวิทยานิพนธ์ระดับชาติมหาวิทยาลัยศิลปากร ปี พ.ศ. 2558, มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วิจารณ์ พานิช. (2556). *ส่งความสุขสู่คุณภาพการศึกษา*. สถาบันส่งเสริมการจัดการความรู้เพื่อสังคม.
- สมบัติ คชสิทธิ์, จันทน์ อินทรสุด และ ธนกร สุวรรณพถุฒิ. (2560). การจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนยุค THAILAND 4.0. *วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์ (มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 7(2), 175-186.
- Adams, C. M., Ware, J. K., Miskell, R. C., & Forsyth, P. B. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *Journal of Educational Research*, 109(2), 169-180.
- Barnlund, D. C. (1970) A transactional model of communication. In K. K. Sereno & C. D. Mortensen (Eds.), *Foundations of Communication Theory* (pp. 83–102). Harper.
- Becker, E. S., T. Goetz, V. Morger & J. Ranellucci. (2014). The importance of teacher emotions and instructional behaviour for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Chen, J. J., & Liu, M. F. (2021). Does the internet expand the educational gap among Different social classes? The protective role of future orientation. *Frontiers in Psychology*, 12, 647351. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647351>
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292–306. <https://doi.org/10.1080/03634529509379020>

- Ciarrochi, J. and Mayer, J. D. (2007). The key ingredients of emotional intelligence interventions: Similarities and differences. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp.144-156). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Berlo D. (1960). *Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*. Cengage Learning.
- Flannery, T. J. (1995). Developing lesson plans. *Fire Engineering*, 148, 16-18.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M. (2020). Investigating the effects of English language teachers' professional identity and autonomy in their success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28.
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38, 523–535.
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Fang, F., & Tang, X. (2021). The relationship between Chinese English major students' learning anxiety and enjoyment in an English language classroom: A positive psychology perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, บทความ 705244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705244>

- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and measuring wellbeing at work. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing* (pp. 9–33). Wiley Blackwell.
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Frenzel, A.C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110, 628–639.
- Gabryś-Barker, D. (2016). Caring and sharing in the foreign language class: on a positive classroom climate, In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 155–174). Springer.
- Garner, J. (2006). Assessment and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 401-409.
- Hatfield, E., Carpenter, M., & Rapson, R. L. (2014). Emotional contagion as a precursor to collective emotions. In C. von Scheve & M. Salmela (Eds.), *Collective emotions: Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology* (pp. 108–122). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199659180.003.0008>
- Hussein, A. A. (2016). Classroom culture and its impact on English language teaching. *US-China Educ. Rev*, 6(11), 650–656. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2016.11.004>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press.
- Khajavy, G.H., MacIntyre, P., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 605–624.
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: engaging students to maximize learning in an online course. *Electrical Journal of e-Learning*. 15(2), 107–115.
- Lentell, H. & O'Rourke, J. (2004). Tutoring large numbers: An unmet challenge. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(1), 1-17. <https://www.learntechlib.org/p/49286>

- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 264–263. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187>
- Li, C., and Xu, J. (2019). Trait emotional intelligence and classroom emotions: a positive psychology investigation and intervention among Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, Article 10:2453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453>
- MacIntyre, P., and Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 1(103), 262–274.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>
- Mercer, S. (2016). Seeing the world through your eyes: empathy in language learning and teaching. In P. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds), *Positive psychology* (pp. 91–111). Multilingual Matters.
- Parkinson, B. (2011). Interpersonal emotion transfer: Contagion and social appraisal. *Personality and Social Psychology Compass*, 5(7), 428–439.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Piasecka, L. (2016). Activating character strengths through poetic encounters in a foreign language. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda. (Eds). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 75-92). Springer.
- Pishghadam, R., & Firoozian Pour Esfahani, A. (2018). A qualitative and quantitative analysis of cultural weight of six terms approved by the Persian language academy and their

foreign equivalents in light of the emotioncy model. *Name-ye Farhangestan*, 2, 175–200.

Ribahan R., (2019). Motivation, attitude, need, and evaluation of the students of Iain Mataram in learning English as a general subject to deal with globalization era, *Lingua Scientia*, 24(2):79. Doi: 10.23887/ls.v24i2.18809

Saheleh, K. (2018). The role of psychology in teaching English language as a foreign language. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature (IMPACT: IJRHAL)*, 6(5), 167-172.

Saito, K., Dewaele, J., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68, 709–743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>

Settachai Chaisant. (2018). A Review of Educational Communication Model: A Practical Teaching in the Thai Classroom Guide, *Thonburi University Academic Journal*, 12(29). 9-18.

Schneider, M., and Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Name-ye Farhangestan*. 143(6), 565–611. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shao, K., Nicholson, G., Kutuk, G., & Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, Article 11:2142, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>

Shao, K., & Parkinson, B. (2021). Social psychological accounts of peer emotion transfer in EFL classrooms: A doubly latent multilevel analysis. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211011513>

Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2012). The relationship between EFL students' emotional intelligence and writing achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 107–124.

- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38.
- Tu, X. (2021). The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. *Frontiers in Psychology*, Article 12:760903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903>
- Wang, X. (2021). Cognitive and affective learning in English as a foreign language/English as a second language instructional-learning contexts: Does teacher immediacy matter?. *Frontiers in psychology*, Article 12:759784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759784>
- Wang, Y. & Marecki ,M. (2021). Positive Psychology 2.0 in a Foreign Language Classroom: Students' Emotional Experience in English Classroom Interaction in China. *Frontiers in Psychology*, Article 12:789579. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789579>
- Wendt, J. L., and Courduff, J. (2018). The relationship between teacher immediacy, perceptions of learning, and computer-mediated graduate course outcomes among primarily Asian international students enrolled in an US university. *International Journal of Educational Technology in High Education*, 15(33), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0115-0>



4

การศึกษาความพึงพอใจของ นักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน

Vocational Student's Satisfaction Towards
the English Learning Application

*ริดารัตน์ สนธิทิม
สิงหนาท น้อมเนียน*

1. บทนำ

รัฐบาลไทยได้ร่วมมือกับสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา จัดตั้ง Echo English Vocational โครงการผลิตสื่อการเรียนรู้และศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษการสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ (EchoVE) ประจำปี 2561 จำนวน 23 แห่ง จัดเป็นศูนย์ฝึกปฏิบัติงานและพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษสำหรับ ครูและนักเรียนอาชีวศึกษาทั่วประเทศ สอดคล้องกับแผนยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561-2580) มุ่งเสริมสร้างความสามารถในการแข่งขันและพัฒนาเสริมสร้างศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ จึงนำไปสู่การปรับแนวทางการศึกษาให้สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลก (Sustainable Development Goals) ซึ่งเน้นในเรื่องของ “การศึกษาที่เท่าเทียม” (SDG 4) โดยวางแผนนโยบายในด้านการศึกษามุ่งส่งเสริมการเรียนรู้ทางด้านทักษะการใช้ภาษาอังกฤษ ยกระดับคุณภาพทุนมนุษย์ของประเทศ เตรียมความพร้อมกำลังคนให้มีทักษะที่มีความสามารถในการแข่งขันในระดับอาเซียนและภูมิภาค (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

โครงการนี้จัดให้มีการสนับสนุนสื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE (เอกโควี): English is a must อังกฤษดี ชีวิตไกล กับบทเรียนภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนอาชีวศึกษากว่า 130 บทเรียน มุ่งฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษในระดับ A1–A2 ด้านทักษะการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) โดยแอปพลิเคชันสามารถใช้บนระบบ Android และ iOS เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่ง่าย สะดวกสบายต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาสำหรับเยาวชน ตอบรับการเรียนรู้นโยบาย Thailand 4.0 (สภาคิสต์จักรในประเทศไทย, 2561) ซึ่งการดำเนินงานสอดคล้องกับแผนพัฒนาการอาชีวศึกษา (พ.ศ. 2560-2579) ที่ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษทั้งการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) ของนักเรียนอาชีวศึกษาที่กำลังจะสำเร็จการศึกษาและเข้าสู่การประกอบวิชาชีพ ให้ได้มีความพร้อมในการเป็นแรงงานที่มีคุณภาพทางด้านวิชาชีพ สามารถประกอบอาชีพได้อย่างมั่นใจและเป็นที่ยอมรับในตลาดแรงงานสากลมากยิ่งขึ้น (วิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา, 2561)

จากการประเมินผลการศึกษาระยะที่ 1 ตุลาคม พ.ศ. 2561–พฤษภาคม พ.ศ. 2562 ศูนย์ฯ ‘EchoVE’ ส่วนกลางกรุงเทพมหานครได้แจ้งผลประเมินกิจกรรมว่า ศูนย์ฯ ‘EchoVE’ ภายในวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา มีผู้เข้าร่วมกิจกรรมและฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษสูงสุดถึง 274 คน คิดเป็น 53% จากทั้งหมด 23 ศูนย์ฯ ทั่วประเทศ โดยผลข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษของนักเรียนอาชีวศึกษาผ่านแอปพลิเคชันภายในวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา มีจำนวนนักเรียนให้ความสนใจเข้าร่วมฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษกับโครงการ EchoVE จำนวนมากที่สุดจากศูนย์ 23 จังหวัด ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนมีความสนใจที่จะศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่ได้เข้าร่วมใช้สื่อแอปพลิเคชันฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษ EchoVE ภายในวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา เพื่อเป็นประโยชน์ต่อการส่งเสริมนโยบายการศึกษาสำหรับกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษา ในปัจจุบันในการนำเทคโนโลยีมาเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ภาษาอังกฤษและเป็นแนวทางการสนับสนุนเป้าหมายแผนยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี ในมาตรการผลิตกำลังคนและพัฒนาคุณภาพสู่สากลต่อไปในอนาคต

2. คำถามการวิจัย

ความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันภายในวิทยาลัยเทคนิคแห่งหนึ่งในจังหวัดฉะเชิงเทรา อยู่ในระดับใด

3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาระดับความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันภายในวิทยาลัยเทคนิคแห่งหนึ่งในจังหวัดฉะเชิงเทรา

4. ขอบเขตการวิจัย

ขอบเขตประชากร คือ นักเรียนอาชีวศึกษาที่เข้าร่วมโครงการเรียนภาษาอังกฤษผ่านสื่อแอปพลิเคชัน 'EchoVE' ประกอบด้วยนักเรียนทั้งเพศชายและเพศหญิง ตั้งแต่ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ชั้นปีที่ 3 ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 จำนวน 240 คน กลุ่มเป้าหมายมีพื้นฐานภาษาอังกฤษตั้งแต่ระดับปานกลาง จนถึงระดับดี จัดเป็นกลุ่มที่เข้าร่วมลงทะเบียนเข้าร่วมโครงการผลิตสื่อการเรียนรู้และศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษการสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ (EchoVE) ภายในวิทยาลัยเทคนิคแห่งหนึ่งในจังหวัดฉะเชิงเทรา

5. แนวคิดและทฤษฎีที่ใช้

เพื่อให้การวัดระดับความพึงพอใจมีรูปแบบและมีมาตรฐาน จึงได้มีการศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องซึ่งนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้หลายท่าน ดังนี้

5.1 แนวคิดทฤษฎีทางการสอนภาษาผ่านแอปพลิเคชัน (Mobile Application)

จากการได้ศึกษาแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนภาษาผ่านแอปพลิเคชันของ สิงหนาท น้อมเนียน (2559) พบว่า การกระตุ้นความสนใจในการเรียนของนักเรียนอาจทำได้โดยการใช้สื่อการเรียนการสอนที่หลากหลายให้เหมาะสมกับช่วงอายุ ความสนใจ และรูปแบบการเรียนของนักเรียน ดังเช่น การนำเอาเทคโนโลยีเข้ามามีส่วนร่วมในการสอนภาษาด้วย เช่น ฝึกฝนให้นักเรียนพูด (Speaking) และฟัง (Listening) ภาษาอังกฤษผ่านโปรแกรมแอปพลิเคชันสำเร็จรูปเพื่อพัฒนาความสามารถทางด้านภาษาที่หลากหลาย

5.1.1 ความหมายของแอปพลิเคชันสอนภาษา

แอปพลิเคชันเพื่อการศึกษา หมายถึง โปรแกรมประยุกต์ทางการศึกษาที่นำไปใช้เพื่อเป็นบทเรียนสำหรับแท็บเล็ต โดยมีจุดประสงค์เพื่อใช้เสริมการเรียนการสอน หรือสร้างองค์ความรู้แก่ผู้เรียน เป็นการเรียนรู้ในรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนกับเนื้อหาบทเรียน เป็นโปรแกรมที่สร้างขึ้นเพื่อใช้งานในการศึกษาผ่านโทรศัพท์มือถือ เช่น การใช้แอปพลิเคชันมือถือช่วยในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของครูและผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในการเรียนภาษาแบบตัวต่อตัวและจัดการเรียนและสอนภาษาที่หลากหลายขึ้น โดยสิ่งเหล่านี้ชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพของแอปพลิเคชัน (Chen, 2017; สุทธิพงศ์ สุวรรณเดชากุล, 2560)

จากแนวทางการนำเทคโนโลยีมามีส่วนร่วมในการเรียนของครูไทยในศตวรรษที่ 21 จึงควรมีการนำเทคโนโลยีเข้ามาช่วยในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาตนเอง ส่งเสริมความสามารถที่แตกต่างกันของนักเรียน (multiple intelligences) และประเมินความก้าวหน้าของเด็กแต่ละกลุ่มได้อย่างเหมาะสม เช่น การจัดการเรียนการสอนแบบผสมผสาน (Blended learning) คือ แนวคิดการผสมผสานเทคโนโลยีการเรียนการสอนบนเว็บ (Web-based technology) กับการเรียนในชั้นเรียนแบบดั้งเดิม ซึ่งสอดคล้องกับการเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน ซึ่งเป็นเทคโนโลยีที่สามารถดำเนินการเรียนรู้ได้หลายรูปแบบตามระบบการศึกษายุค 4.0 (อลงกรณ์ อุ่เพ็ชร, 2560; ปรียา ผาติชล, 2560)

กล่าวโดยสรุป ความพึงพอใจจากการใช้แอปพลิเคชัน หมายถึง ระดับความรู้สึกพอใจ ไม่พอใจ หรือเฉย ๆ ของกลุ่มนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนผ่านการใช้แอปพลิเคชัน โดยจะต้องเป็นองค์ประกอบที่สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนทางด้านพฤติกรรม เช่น การปฏิบัติใช้งานแอปพลิเคชันฝึกฝนภาษาอังกฤษจึงส่งผลให้มีอิทธิพลต่อความรู้สึก และเกิดเป็นความพึงพอใจด้านการเรียนการสอนในเวลาต่อมา

5.1.2 องค์ประกอบความพึงพอใจ

แนวคิดองค์ประกอบของความพึงพอใจนี้มีพื้นฐานจากทัศนคติของมนุษย์ ซึ่งประกอบด้วย 3 ปัจจัยหลัก ได้แก่ 1) ด้านปัญญา คือ ความคิดและความเชื่อของแต่ละบุคคลนำมาซึ่งข้อมูลต่าง ๆ โดยการใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ นักเรียนมีทักษะองค์ความรู้ที่หลากหลายแตกต่างกัน 2) ด้านความรู้สึก คือ ผลของความรู้สึกที่เกิดขึ้นหลังจากนักเรียนใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ และ 3) พฤติกรรม คือ รูปแบบการกระทำต่าง ๆ ของบุคคล ซึ่งได้รับอิทธิพลมาจากความรู้และความเชื่อ (น้ำลีน เทียมแก้ว, 2561)

ความพึงพอใจเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการตอบสนองการใช้บริการของลูกค้า ซึ่งความพึงพอใจนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้รับบริการเป็นอย่างมาก และมีความเป็นไปได้ที่จะมีการบอกต่อให้ผู้อื่นทราบอย่างแพร่หลาย โดยสามารถอธิบายได้ใน 3 ระดับ ดังนี้

1) ความพึงพอใจทางบวก (Positive satisfaction) คือ ความรู้สึกหรืออารมณ์ที่เชื่อถือหรือประทับใจต่อสิ่งนั้น ๆ 2) ความพึงพอใจทางลบ (Negative satisfaction) คือ ความรู้สึกที่เป็นไปในทางไม่เชื่อถือหรือไม่ประทับใจต่อสิ่งนั้น ๆ และ 3) ความพึงพอใจเป็นกลาง (Neutral satisfaction) คือ การที่บุคคลไม่แสดงความคิดเห็นหรือรู้สึกลังเลใจต่อสิ่งต่าง ๆ (Pham & Ahammad, 2017 อ้างถึงใน สุวรรณา เพียรมานะ, 2556, น. 4)

ดังนั้น กล่าวได้ว่า การเกิดระดับความพึงพอใจของนักเรียนจากการใช้แอปพลิเคชันจะต้องประกอบด้วยกัน 3 ระดับ โดยอาจมีระดับที่แตกต่างกันตามปัจจัยที่ส่งผลต่อความคิด ความรู้สึกและประสบการณ์แต่ละบุคคล ซึ่งในปัจจัยเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อการวัดระดับความพึงพอใจจากการใช้แอปพลิเคชันฝึกฝนภาษาอังกฤษของนักเรียนแต่ละบุคคลให้เป็นรูปธรรมมากขึ้น

5.2 พฤติกรรมใช้สื่อแอปพลิเคชันสอนภาษา

แนวคิดวัฒนธรรมการใช้สื่อ ดังที่ สมพร โกมารทัต (2559) ได้กล่าวว่า ปัจจัยที่สำคัญในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจะต้องมีกระบวนการของการกระทำที่ทำให้จำจนเป็นนิสัย กล่าวคือ การรับรู้ได้

(Recognition) การเลียนแบบ (Imitation) การทำซ้ำ (Repetition) และการระลึกได้ (Memorization) ดังนั้น วัฒนธรรมการเรียนรู้ภาษาผ่านแอปพลิเคชันจึงมีกระบวนการ คือ ผู้เรียนต้องผ่านการรับรู้รูปภาพ เสียง คำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ แล้วจึงเกิดความพยายามเลียนแบบ จึงเป็นกระบวนการที่เรียกว่า การจำได้ของคำศัพท์ จากทักษะการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) ที่จะต้องฝึกให้คล่องเพื่อเพิ่มความรู้สึกพึงพอใจในประสิทธิภาพการเรียนรู้ของตนเอง ดังนั้น ครูจึงเป็นผู้ช่วยแนะนำวิธีการให้มีประสบการณ์ให้เพิ่มมากขึ้น นักเรียนจึงมีทักษะที่ดี กล่าวคือ กล้าพูด กล้าแสดงความคิดเห็น ทำให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพสูงขึ้นมาก

จากแนวคิดวัฒนธรรมการใช้สื่อสามารถอธิบายได้ว่า เป็นปัจจัยที่สำคัญ ด้วยการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจะต้องมีกระบวนการของการกระทำที่ทำให้เข้าใจจนเป็นนิสัย กล่าวคือ การรับรู้ได้ (Recognition) การเลียนแบบ (Imitation) การทำซ้ำ (Repetition) และการระลึกได้ (Memorization) ดังนั้น วัฒนธรรมการเรียนรู้ภาษาผ่านแอปพลิเคชันจึงมีกระบวนการ คือ ผู้เรียนต้องผ่านการรับรู้รูปภาพ เสียง คำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์แล้ว จึงเกิดความพยายามเลียนแบบ จึงเป็นกระบวนการที่เรียกว่า การจำได้ของคำศัพท์ที่เกิดจากทักษะการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) ที่จะต้องฝึกให้คล่องเพื่อเพิ่มความรู้สึกพึงพอใจในประสิทธิภาพการเรียนรู้ของตนเอง (สมพร โกมารทัต, 2559)

5.2.1 แนวคิด Bring Your Own Device (BYOD)

สิริพร อินทสนธ (อ้างจาก Khan, 2560) ได้ให้ความหมายของการเรียนการสอนออนไลน์ไว้ว่า อีเลิร์นนิ่ง คือ นวัตกรรมที่เข้าถึงโดยสะดวกสำหรับผู้เรียน มีการออกแบบที่ดี ยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง มีการออกแบบให้มีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนและมีสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่เอื้อให้กับผู้เรียนทุกคนสามารถที่จะเรียนได้ทุกสถานที่ ทุกเวลาโดยใช้ทรัพยากรประเภทต่าง ๆ

ความหมายดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการนำเทคโนโลยีมามีส่วนร่วมในการเรียนของครูไทยในศตวรรษที่ 21 กล่าวคือ ควรมีการนำเทคโนโลยีเข้ามาช่วยในการจัดการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาตนเอง ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะก่อให้เกิดความแตกต่างทางการเรียนรู้ (Multiple intelligences) และเป็นอุปกรณ์ที่ช่วยประเมินความก้าวหน้าของเด็กแต่ละกลุ่มได้อย่างเหมาะสม วิวัฒนาการทางเทคโนโลยีช่วยสอนในปัจจุบันสามารถนำมาประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอน โดยเรียกว่า การจัดการเรียนการสอนแบบผสมผสาน คือ การเรียนแบบเครือข่ายอินเทอร์เน็ตกับการเรียนแบบเผชิญหน้าระหว่างผู้สอนหรือการเรียนในห้อง โดยนักเรียนสามารถเรียนรู้ผ่านอุปกรณ์เทคโนโลยีส่วนตัวได้อย่างอิสระ เช่น Notebook, Tablet และ Smart Phone (อลงกรณ์ อุ่พีชร, 2560; ปรียา ผาติชล, 2560)

5.2.2 ประเภทของแอปพลิเคชันสอนภาษา

สำหรับแนวคิดเกี่ยวกับแอปพลิเคชัน รมณียา สุธรรมจรรยา (2558) กล่าวว่า แอปพลิเคชันสอนภาษาเป็นรูปแบบสื่อที่พัฒนาขึ้นเพื่อการเรียนรู้และการจัดการเรียนการสอนผ่านการใช้งานบนระบบแอนดรอยด์ ซึ่งเป็นการศึกษารูปแบบดิจิทัลที่เน้นการเรียนรู้แบบอินเทอร์เน็ตแอกทีฟที่พัฒนาขึ้นจากตัวโปรแกรม โดยแอปพลิเคชันสำหรับการศึกษา สามารถแบ่งออกได้ 3 ประเภท คือ

1. แอปพลิเคชันรูปแบบเสริมการเรียนรู้ (Learning media) หมายถึง แอปพลิเคชันที่นำเสนอเนื้อหา มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อให้ให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น แอปพลิเคชันการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ แอปพลิเคชันฝึกการฟัง (Listening) การพูด (Speaking) เป็นต้น

2. แอปพลิเคชันรูปแบบเสริมการสอน (Instruction media) หมายถึง แอปพลิเคชันที่พัฒนาขึ้น มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อใช้เป็นสื่อช่วยครูในการสอน ตัวอย่างเช่น แอปพลิเคชันแสดงวัฒนธรรมหลากหลาย และแอปพลิเคชันแสดงการไหลเวียนของโลกในร่างกายนมนุษย์ เป็นต้น

3. แอปพลิเคชันรูปแบบสร้างองค์ความรู้ (Construction media) หมายถึง แอปพลิเคชันที่เป็นเครื่องมือช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างสรรค์ชิ้นงานหรือผลงานประกอบการเรียนรู้ หรือสร้างองค์ความรู้ ตัวอย่างเช่น แอปพลิเคชันสร้างรูปทรงเรขาคณิตเพื่อช่วยในการออกแบบ เป็นต้น

5.2.3 องค์ประกอบของสื่อแอปพลิเคชันสอนภาษา

ศศิธร ลิจันทรพร และ จินตวิรัคคล้ายสังข์ (2556) กล่าวว่า แอปพลิเคชันสอนภาษามีการใช้สื่อมัลติมีเดียหลากหลายรูปแบบโดยผ่านการเชื่อมโยงทางอินเทอร์เน็ต ซึ่งมีลักษณะใกล้เคียงกับการเรียนแบบอีเลิร์นนิ่ง ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้

1) เนื้อหาของบทเรียน คือ ครูผู้สอนควรจำกัดขนาดของเนื้อหาให้พอดี ส่งเสริมให้การเรียนในแต่ละครั้งได้ผลอย่างเต็มที่

2) ระบบบริหารการเรียนรู้ คือ การเรียนผ่านแอปพลิเคชัน หรือ การเรียนแบบอีเลิร์นนิ่ง เป็นส่วนสนับสนุนให้ผู้เรียนได้ศึกษาเรียนรู้ได้ด้วยตัวเอง รวมทั้งประเมินผลความสำเร็จของบทเรียน โดยควบคุมและสนับสนุนการให้บริการทั้งหมดแก่ผู้เรียน

3) การติดต่อสื่อสาร คือ การนำรูปแบบการติดต่อสื่อสารมาใช้ประกอบในการเรียน เพื่อความสนใจและความตื่นตัวของผู้เรียนที่มีต่อบทเรียนให้มากยิ่งขึ้น

4) การประเมินผล คือ ในการเรียนแต่ละครั้ง จะต้องมีการประเมินผลที่สามารถวัดได้ว่าผู้เรียนสามารถผ่านเกณฑ์ทางการเรียนรู้ในระดับใด อยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจหรือควรปรับปรุงแก้ไข

จะเห็นว่าองค์ประกอบของสื่อแอปพลิเคชันสอนภาษา สอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE เช่น จากเนื้อหาบทเรียน นักเรียนได้เรียนรู้ จดจำจากประสาทสัมผัสทั้ง 5 หรือถ้าเป็นระบบบริหารการเรียนรู้ เช่น การเรียนและประมวลผลผ่านระบบแอปพลิเคชัน นักเรียนสามารถควบคุมแผนการเรียนรู้ หรือปรับแก้ไขใหม่ด้วยตนเองได้เสมอ หรือถ้าเป็นในรูปแบบการสื่อสารต่าง ๆ เช่น นักเรียนได้ฝึกฝนการฟัง (Listening) จดจำในภาพและเสียง รวมทั้งออกเสียง (Speaking) ซึ่งเกิดจากการเลียนแบบ ส่งผลสู่การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยสื่อแอปพลิเคชันจะประมวลผลผ่านระบบมาสู่ครูผู้สอนอย่างรวดเร็ว

กล่าวโดยสรุป แอปพลิเคชันประกอบการสอนภาษามุ่งเน้นเสริมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง เช่น การฝึกฝนทักษะการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) รวมทั้งมุ่งเน้นรูปแบบเสริมการสอนโดยเป็นสื่อช่วยครูใช้ในการสอน เช่น การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษผ่านการใช้เทคโนโลยี และแอปพลิเคชันรูปแบบสร้างองค์ความรู้ โดยมีวัตถุประสงค์ช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างสรรค์ชิ้นงานเป็น

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เช่น ผลคะแนนทางการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) ซึ่งเป็นรูปแบบผลสำเร็จจากพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละบุคคล

6. ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยเรื่องการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันเป็นการวิจัยเชิงผสมผสาน (Mixed research) ในรูปแบบวิเคราะห์หาค่าทางสถิติ (Statistics analysis) และวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) จากการเก็บข้อมูลจากกลุ่มเป้าหมาย ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

6.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนที่ลงทะเบียนเข้าร่วมฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษกับโครงการผลิตสื่อการเรียนรู้และศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษการสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ (EchoVE) ภายในวิทยาลัยเทคนิคแห่งหนึ่งในจังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 240 คน โดยใช้สูตรคำนวณกรณีทราบจำนวนประชากรที่แน่นอนที่ระดับความเชื่อมั่น 95% ค่าความคลาดเคลื่อน $\pm 5\%$ ตามแนวคิดของทาคายามาเน่ (Yamane, 1973 อ้างอิงใน ศิริพงษ์ พงุทธิพันธ์, 2553)

ตารางที่ 1 จำนวนของกลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมาย	ระดับชั้น	จำนวน (คน)
นักเรียนอาชีวศึกษา จำนวนทั้งหมด 240 คน	ประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ปี 3	82
	ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ปี 1	106
	ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ปี 2	52

การวิจัยครั้งนี้เป็นรูปแบบวิจัยเชิงผสม (Mixed research) ข้อมูลเชิงปริมาณและคุณภาพใช้วิธีการเลือกกลุ่มเป้าหมายแบบเจาะจง (Purposive sampling) โดยขั้นตอนดังนี้

1) ในขั้นตอนการเลือกกลุ่มเป้าหมายเชิงปริมาณ ผู้เขียนได้ส่งแบบสอบถามกระจายไปยังกลุ่มดังนี้

1.1) ผู้เขียนได้ส่งแบบสอบถามกระจายไปยังกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษา โดยมีคุณสมบัติอายุ 18 ขึ้นไป กำลังศึกษาอยู่ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 (ปวช.3) และระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 (ปวส.1-2) ประกอบด้วย 5 สาขาวิชา ได้แก่ 1) สาขาวิชาช่างไฟฟ้ากำลัง 2) สาขาวิชาช่างกลโรงงาน 3) สาขาวิชาช่างก่อสร้าง 4) สาขาวิชาช่างเทคนิคทรอนิกส์ และ 5) สาขาวิชาช่างยนต์ ภายในวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา จำนวน 240 คน ที่ได้เข้าร่วมโครงการผลิตสื่อการเรียนรู้และศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษการสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ (EchoVE) โดยเป็นผู้สนใจใช้สื่อการเรียนรู้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ในการฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษด้านการฟัง (Listening) และการพูด (Speaking) กับโครงการครั้งนี้

2) ในขั้นตอนการเลือกกลุ่มเป้าหมายเชิงคุณภาพ ได้แก่ ผู้เขียนได้ติดต่อสัมภาษณ์ ดังนี้

2.1) กลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษา (Focus-group/in-depth interview) โดยมีคุณสมบัติอายุ 18 ขึ้นไป กำลังศึกษาอยู่ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 (ปวช.3) และระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 (ปวส.1-2) ประกอบด้วย 5 สาขาวิชา ได้แก่ 1) สาขาวิชาช่างไฟฟ้ากำลัง 2) สาขาวิชาช่างกลโรงงาน 3) สาขาวิชาช่างก่อสร้าง 4) สาขาวิชาช่างเทคนิคพรอนิกส์ และ 5) สาขาวิชาช่างยนต์ ที่ได้เข้าร่วมเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE จำนวน 240 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ตามรายชื่อ (User) การเข้าใช้ระบบแอปพลิเคชัน EchoVE ซึ่งในแต่ละกลุ่มจะประกอบไปด้วยผู้เข้าร่วมสัมภาษณ์ประมาณ 5-7 คน โดยใช้ระยะเวลาประมาณ 30 นาที ถึง 1 ชั่วโมง สำหรับการเก็บข้อมูล

โดยผู้เขียนได้นำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นมาไปทำการทดสอบ (Pilot test) จำนวน 30 ชุด เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's alpha coefficient; α) ซึ่งได้มีการพิจารณาจากเกณฑ์การประเมินความเที่ยงสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (ศศิธร บุญชุม, 2557, น. 29) ซึ่งในแบบสอบถามการวิจัยครั้งนี้ การหาความเชื่อมั่นโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's alpha coefficient) ค่าระดับความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ 0.93 ซึ่งถือได้ว่าอยู่ในระดับดีมาก หมายถึงแบบสอบถามมีความน่าเชื่อถือและสามารถนำไปศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริงได้

6.2 การวิเคราะห์ข้อมูล

6.2.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

งานวิจัยนี้ใช้วิธีการแปลความหมายของระดับคะแนนความพึงพอใจของกลุ่มเป้าหมายโดยใช้ค่าเฉลี่ยของผลคะแนนเป็นตัวชี้วัดตามแนวคิดของเบสท์ (Best, 1997, p. 174) เปรียบเทียบกับเกณฑ์ตามรายละเอียดดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50 ถึง 5.00 แสดงว่า อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50 ถึง 4.49 แสดงว่า อยู่ในระดับพึงพอใจมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50 ถึง 3.49 แสดงว่า อยู่ในระดับพึงพอใจปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50 ถึง 2.49 แสดงว่า อยู่ในระดับพึงพอใจน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 ถึง 1.49 แสดงว่า อยู่ในระดับพึงพอใจน้อยที่สุด

แบบสอบถามใช้วิธีการวิเคราะห์ทางสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics) ได้แก่ การแจกแจงความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) รวมทั้งค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation หรือ SD) เพื่อแสดงการกระจายข้อมูล

โดยผู้เขียนได้กำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

\bar{X} หมายถึง ค่าเฉลี่ยเลขคณิตของข้อมูลที่ได้จากกลุ่มเป้าหมาย

SD หมายถึง ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มเป้าหมาย

6.2.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ จะใช้วิธีการวิเคราะห์แบบสอบถามแบบปลายเปิด หรือวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) ซึ่งเกิดขึ้นตั้งแต่ต้นวิจัยเริ่มต้นเก็บข้อมูลการสัมภาษณ์ (Data) จนถึงเมื่อสิ้นสุด

การเก็บข้อมูล (Content) ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ (Analysis) โดยแบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การจัดระเบียบข้อมูล 2) การทำดัชนีหรือกำหนดรหัสข้อมูล 3) การสร้างข้อสรุปชั่วคราว 4) การสร้างบทสรุป และ 5) การพิสูจน์ความน่าเชื่อถือของผลการวิเคราะห์จากงานวิจัยก่อนหน้า (เอี่ยมพร หลินเจริญ, 2556; รัตนะ บัวสนธ์, 2551)

7. ผลการวิจัย

7.1 ปัจจัยความพึงพอใจในการใช้งานแอปพลิเคชัน EchoVE

ในส่วนนี้แสดงรายละเอียดที่จะนำเสนอหมวดหมู่ของปัจจัยความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ โดยสามารถอธิบายได้ดังนี้

ตารางที่ 2 แสดงค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความพึงพอใจที่มีต่อการใช้งานแอปพลิเคชัน

ปัจจัยความพึงพอใจในการใช้งานแอปพลิเคชัน	\bar{X}	S.D.	ระดับความคิดเห็น
ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการพูด	3.96	0.78	พอใจมาก
ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการฟัง	3.93	0.89	พอใจมาก
รวมเฉลี่ย	4.04	0.82	พอใจมาก

7.1.1 ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการพูด

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความคิดเห็นด้านการฝึกฝนทักษะการพูด

ข้อ	ด้านการฝึกฝนทักษะการพูด	\bar{X}	S.D.	ระดับความคิดเห็น
1	แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถสื่อสารภาษาอังกฤษได้มากขึ้น	3.98	0.81	พอใจมาก
2	แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถเลือกใช้คำศัพท์สื่อสารในชีวิตประจำวันของตนเองได้	3.92	0.83	พอใจมาก
3	แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถจดจำประโยคภาษาอังกฤษพื้นฐานมาใช้สื่อสารได้	3.98	0.85	พอใจมาก
	รวมเฉลี่ย	3.96	0.78	พอใจมาก

จากตารางที่ 3 แสดงถึงความพึงพอใจด้านการฝึกฝนทักษะการพูดที่ได้รับจากการใช้งานแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE โดยภาพรวมพบว่ามี ระดับพึงพอใจมาก ($\bar{X} = 3.96$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจด้านคุณค่าของประโยชน์ที่ได้รับจากการพูดในระดับพึงพอใจมากอยู่

3 ข้อ คือ แอปพลิเคชันช่วยให้สามารถสื่อสารภาษาอังกฤษได้มากขึ้น แอปพลิเคชันช่วยให้สามารถจดจำประโยคภาษาอังกฤษพื้นฐานมาใช้สื่อสารได้ ($\bar{X} = 3.98$) และแอปพลิเคชันช่วยให้สามารถเลือกใช้คำศัพท์สื่อสารในชีวิตประจำวันของตนเองได้ ($\bar{X} = 3.92$) เป็นต้น

จากการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์แบบสนทนาพบว่า นักเรียนและครูอาจารย์มีความคิดเห็นด้านคุณค่าของประโยชน์ที่ได้รับจากการฟังจากแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE มีหลากหลายปัจจัย โดยพบว่า แอปพลิเคชันช่วยให้สามารถสื่อสารภาษาอังกฤษได้มากขึ้น และแอปพลิเคชันช่วยให้สามารถจดจำประโยคภาษาอังกฤษพื้นฐานมาใช้สื่อสารได้มากที่สุด

บทสัมภาษณ์นักเรียนหัวข้อที่ 7.1.1

“การเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันช่วยฝึกฝนทักษะในหลายด้าน โดยเฉพาะทักษะการพูดที่แอปพลิเคชันช่วยฝึกการออกเสียงที่ถูกต้อง มีตัวอย่างและผลระดับคะแนนที่ให้เราสามารถพัฒนาตนเองและวัดประเมินผลการเรียนได้ชัดเจน”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 คนที่ 2)

“การใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษช่วยให้ได้ฝึกปฏิบัติจริงจากการเรียนในหนังสือ ทำให้สามารถแลกเปลี่ยนกับเพื่อน ๆ ได้ และได้เกิดความท้าทายที่ได้ฝึกการออกเสียงคำศัพท์และบทสนทนาหลากหลายหมวดหมู่ทำให้การเรียนสนุกที่ได้ทำกิจกรรม”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 คนที่ 3)

“ในการเรียนภาษาอังกฤษเราได้ใช้แอปพลิเคชัน EchoVE ฝึกฝนการฟังและการพูดควบคู่กับการทำแบบฝึกหัดในหนังสือ ทำให้เรามีความกระตือรือร้นที่ต้องฝึกพูดมากขึ้น เช่น เราสามารถฝึกพูดมาจากที่บ้านหรือทบทวนทำแบบฝึกหัดบทอื่น ๆ ไปล่วงหน้าได้เลย ทำให้มีความสะดวกในการทบทวนบทเรียนได้ตลอดเวลา”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 2 คนที่ 1)

กล่าวสรุปได้ว่า จากบทสัมภาษณ์นักเรียนหัวข้อที่ 7.1.1 ความพึงพอใจส่วนใหญ่ของนักเรียนจากการฝึกฝนการพูดผ่านแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE อยู่ในระดับพอใจมาก แอปพลิเคชันช่วยฝึกฝนทักษะการพูดให้นักเรียนสามารถพัฒนาทักษะการฟังและการพูด เรียนรู้จักการออกเสียงและสำเนียงที่ถูกต้อง

7.1.2 ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการฟัง

ตารางที่ 4 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความคิดเห็นด้านการฝึกฝนทักษะการฟัง

ข้อ	ด้านการฝึกฝนทักษะการฟัง	\bar{X}	S.D.	ระดับความคิดเห็น
1	แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้มีความสามารถฟังจับใจความมากขึ้น	3.94	0.84	พอใจมาก
2	แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้เกิดความสนใจเลือกฟังสื่อภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันมากขึ้น	3.95	0.87	พอใจมาก
3	แอปพลิเคชันช่วยแก้ไขปัญหาการฟังได้	3.89	0.87	พอใจมาก
	รวมเฉลี่ย	3.93	0.89	พอใจมาก

จากตารางที่ 4 แสดงถึงความพึงพอใจด้านการฝึกฝนทักษะการฟังจากแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE โดยภาพรวมพบว่า มีระดับความคิดเห็นด้านคุณค่าของประโยชน์ที่ได้รับจากการฟังอยู่ในระดับพึงพอใจมาก ($\bar{X} = 3.93$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจด้านคุณค่าของประโยชน์ที่ได้รับจากการฟังในระดับพึงพอใจมากอยู่ 3 ข้อ คือ แอปพลิเคชันช่วยให้มีความสามารถฟังจับใจความมากขึ้น ($\bar{X} = 3.94$) แอปพลิเคชันช่วยให้เกิดความสนใจเลือกฟังสื่อภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันมากขึ้น ($\bar{X} = 3.95$) และแอปพลิเคชันช่วยแก้ไขปัญหาการฟังได้ ($\bar{X} = 3.89$)

จากการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์แบบสนทนาพบว่า นักเรียนและครูอาจารย์ มีความคิดเห็นด้านคุณค่าของประโยชน์ที่ได้รับจากการฟังจากแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE มีหลากหลายปัจจัย โดยพบว่า แอปพลิเคชันช่วยให้เกิดความสนใจเลือกฟังสื่อภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันมากขึ้น

บทสัมภาษณ์นักเรียนหัวข้อที่ 7.1.2

“แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษช่วยฝึกฝนด้านการฟังคำศัพท์ บทสนทนาสถานการณ์ต่าง ๆ ทำให้มีความคุ้นชินและเกิดความเข้าใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษมากขึ้น”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 คนที่ 7)

“จากการใช้แอปพลิเคชัน ช่วยพัฒนาด้านการฟังให้เข้าใจมากขึ้น จากการเรียนรู้ผ่านแอนิเมชันสถานการณ์จำลอง ทำให้เกิดความสนใจที่จะฝึกฝนการฟังผ่านสื่อภาษาอังกฤษที่หลากหลายขึ้น”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 คนที่ 4)

“รูปแบบแอปพลิเคชันมีการฝึกฟังและพูดตามสถานการณ์ที่กำหนด โดยมีตัวอย่างการสื่อสารและคำอ่านให้เราสามารถจับใจความการฟังได้ดีขึ้น รวมทั้งสามารถจดจำคำศัพท์ได้รวดเร็ว จึงช่วยสร้างทัศนคติที่ดีต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ”

(นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 2 คนที่ 4)

กล่าวโดยสรุป จากบทสัมภาษณ์นักเรียนหัวข้อที่ 7.1.2 ความพึงพอใจจากการใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ของนักเรียนในการฝึกฝนทักษะการฟังแอปพลิเคชัน อยู่ในระดับพึงพอใจมาก แอปพลิเคชันมีบทเรียนสถานการณ์จำลองในรูปแบบแอนิเมชันทำให้นักเรียนสามารถจับใจความการฟังได้ดีขึ้นจากการที่สามารถจดจำคำศัพท์ได้รวดเร็วในรูปแบบฝึกหัดภาพและเสียงที่สามารถฝึกฟังซ้ำ ๆ ทำให้นักเรียนมั่นใจในตนเองมากขึ้น

จากข้อมูลข้างต้น สามารถสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE ที่ได้เก็บรวบรวมข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยข้อมูลเชิงปริมาณนั้น ผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้มาจากการแจกแบบสอบถามแก่นักเรียนอาชีวศึกษาตั้งแต่ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 และประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงชั้นปีที่ 1-2 ส่วนข้อมูลในเชิงคุณภาพนั้น ได้ทำการเก็บข้อมูลและวิเคราะห์โดยวิธีการสัมภาษณ์แบบสนทนากลุ่มกับนักเรียน ซึ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มาข้างต้นนั้น จะถูกนำมาสรุปผล อภิปราย และเสนอแนะในบทต่อไป

8. สรุปและข้อเสนอแนะ

8.1 สรุปผล

จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์นักเรียนแบบสนทนากลุ่มและแบบสนทนาเกี่ยวกับครูอาจารย์ โดยศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน พบว่า นักเรียนมีความคิดเห็นที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในการใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ได้แก่ ปัจจัยความพึงพอใจในการใช้งานแอปพลิเคชัน โดยเป็นปัจจัยที่พบว่ามึระดับพึงพอใจมากที่สุดคือ ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการพูด ผ่านแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ในภาพรวมพบว่า มีระดับความคิดเห็นด้านอุปสรรคในการใช้งานอยู่ในระดับพึงพอใจมาก ($\bar{X} = 3.96$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการพูดอยู่ในระดับพอใจมากอยู่ 3 ข้อ กล่าวคือ แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถสื่อสารภาษาอังกฤษได้มากขึ้น แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถจดจำประโยคภาษาอังกฤษพื้นฐานมาใช้สื่อสารได้ และแอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้สามารถเลือกใช้คำศัพท์สื่อสารในชีวิตประจำวันของตนเองได้ จากข้อมูลในแบบสอบถามและการสัมภาษณ์นั้น นักเรียนได้ให้เหตุผลว่าการเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันช่วยฝึกฝนทักษะในหลายด้าน โดยเฉพาะทักษะการพูดที่แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยฝึกการออกเสียงที่ถูกต้อง มีตัวอย่างและผลระดับคะแนนที่ให้เราสามารถวัดประเมินผลการเรียนได้ชัดเจนและได้พัฒนาตนเองอยู่ตลอด การเรียนผ่านการใช้แอปพลิเคชันช่วยให้ได้ลงมือฝึกปฏิบัติจริงนอกจาก

การเรียนในหนังสือ ทำให้แลกเปลี่ยนกับเพื่อน ๆ ได้ ทำให้เกิดสังคมการเรียนรู้ และเกิดความท้าทายที่ได้ทำกิจกรรมฝึกฝนการออกเสียงคำศัพท์

นอกจากนี้ ความพึงพอใจด้านการฝึกฝนทักษะการพูดของแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE มีผลต่อการเลือกใช้สื่อการสอนของครู ด้วยเหตุผลว่า สื่อการสอนแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ช่วยพัฒนาองค์ความรู้ด้านภาษาของนักเรียนได้อย่างดี โดยเฉพาะการสื่อสารด้านการปฏิบัติงาน การแนะนำตนเอง และการสัมภาษณ์งาน ช่วยให้สามารถจดจำคำศัพท์และสื่อสารประโยคในชีวิตประจำวันได้มากขึ้น การเรียนผ่านแอปพลิเคชันจะช่วยกระตุ้นให้นักเรียนได้ฝึกการพูด การออกเสียงอย่างจริงจัง และสามารถทราบคะแนนวัดผลได้ในทันที ช่วยให้นักเรียนได้ฝึกฝนการออกเสียงและมีสำเนียงที่ถูกต้อง

ในส่วนของปัจจัย พบว่ามีระดับพึงพอใจน้อยที่สุดคือ **ด้านความพึงพอใจการฝึกฝนทักษะการฟัง** ผ่านแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ในภาพรวม พบว่ามีระดับความคิดเห็นด้านความพึงพอใจการเรียนอยู่ในระดับพึงพอใจมาก ($\bar{X} = 3.93$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่านักเรียนมีความพึงพอใจฝึกฝนทักษะการฟังผ่านแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ ในระดับพึงพอใจมากอยู่ 3 ข้อ คือ แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้ความสามารถฟังจับใจความมากขึ้น แอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยให้เกิดความสนใจฟังสื่อภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันมากขึ้น และแอปพลิเคชัน EchoVE ช่วยแก้ไขปัญหาการฟังได้ จากข้อมูลในแบบสอบถามและการสัมภาษณ์นั้น นักเรียนได้ให้เหตุผลว่า รูปแบบแอปพลิเคชันมีการฝึกฟังและพูดตามสถานการณ์ที่กำหนด การเรียนรู้ผ่านแอนิเมชันสถานการณ์จำลองที่มีตัวอย่างการสื่อสารและคำอ่าน ทำให้สามารถจับใจความการฟังได้ดีขึ้นในบทสนทนาของสถานการณ์ต่าง ๆ ทำให้มีความคุ้นชินและเกิดความเข้าใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ และเกิดความสนใจที่จะฝึกฝนการฟังผ่านสื่อภาษาอังกฤษที่หลากหลายมากขึ้น นักเรียนจึงมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษในอนาคต

นอกจากนี้ ความพึงพอใจด้านการฝึกฝนทักษะการฟังของแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE มีผลต่อการเลือกใช้สื่อการสอนของครู เนื่องจากในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE อาจารย์ได้ใช้ฝึกฝนการฟังทั้งในรูปแบบกลุ่มและเดี่ยว นับเป็นสื่อที่มีเนื้อหาเหมาะสม มีการจำลองสถานการณ์การสื่อสารภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันได้เสมือนจริงผ่านแอนิเมชัน ทำให้นักเรียนได้จดจำและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในห้องเรียน ควบคู่กับการฝึกฝนทำแบบฝึกหัดด้วยตนเองได้ตลอดเวลา สื่อแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษช่วยให้อาจารย์ได้จัดกิจกรรมที่หลากหลายโดยการฝึกฝนทักษะการฟัง นักเรียนสามารถเลือกทำแบบฝึกหัดได้ ทำให้ได้ฝึกฝนองค์ความรู้ที่หลากหลาย เพราะการเรียนรู้ลงมือปฏิบัติจริงทำให้นักเรียนมีพัฒนาการที่ดีต่อการฟัง สามารถจับใจความได้ และสามารถจดจำคำศัพท์ได้ดีขึ้น โดยอาจารย์เป็นผู้จัดทำแบบฝึกหัดภาษาอังกฤษเพิ่มเติมแต่ละบทเรียน ช่วยให้นักเรียนได้ศึกษาค้นคว้าด้านการฟังมาก ฝึกฝนตนเองได้หลากหลายขึ้น สร้างความรู้สึกที่ดีต่อการฝึกฝนภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะการนำไปใช้ปฏิบัติงานในอนาคต

8.2 ข้อเสนอแนะ

จากการศึกษางานวิจัยนี้ ผู้เขียนมีข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ทั้งแก่วิทยาลัยเทคนิคแห่งหนึ่งในจังหวัดฉะเชิงเทรา และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะแก่ทางโรงเรียน

โครงการจัดตั้งศูนย์ฝึกทักษะภาษาอังกฤษการสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ (EchoVE) ฝึกปฏิบัติและพัฒนาภาษาอังกฤษอย่างต่อเนื่องตามแนว “English is a must อังกฤษดี ชีวิตไกล” โดยมีการสนับสนุนอุปกรณ์สื่อการเรียนรู้และพัฒนาทักษะทางภาษาสำหรับโรงเรียนที่เข้าร่วมภายในศูนย์ฯ โรงเรียนจึงควรดูแลรักษาอุปกรณ์ให้ใช้งานได้อยู่เสมอ ในด้านสื่อการเรียน ควรมีการพัฒนาให้ทันสมัยสอดคล้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนภาษาอังกฤษภายในศูนย์เรียนรู้ เพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เกิดความท้าทายในการเรียนสิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ เช่น พัฒนาหลักสูตรการอ่าน การเขียน การสื่อสารในชีวิตประจำวัน หรือหลักสูตร English for Professional (ESP) รวมทั้งอบรมและแนะนำการใช้งานอุปกรณ์เทคโนโลยีต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (21st Century Skills) แก่นักเรียนได้ใช้เพื่อการเรียนรู้

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนวิทยาลัยเทคนิคตั้งแต่ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ปี 3 ถึงประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ปี 2 ในพื้นที่จังหวัดฉะเชิงเทรา โดยมีจุดประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาความพึงพอใจการเรียนภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน EchoVE ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรจะมีผู้เข้าร่วมการวิจัยที่เป็นกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาในเขตพื้นที่เดียวกันจำนวนมากกว่านี้ เพื่อผลในการวิจัยจะสามารถอ้างอิงไปยังกลุ่มประชากรทั้งหมดได้ นอกจากนี้ ควรมีการศึกษาเพิ่มเติมเรื่องผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนที่เกิดจากการใช้แอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE ว่ามีความพึงพอใจในด้านใดบ้าง และมีส่วนช่วยให้นักเรียนประสบผลสำเร็จในการฝึกฝนภาษาอังกฤษมากขึ้นอย่างไร

ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นถึงความพึงพอใจด้านการออกแบบของแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE โดยมีระดับความคิดเห็นอยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า การนำเสนอเข้าสู่บทเรียนของแอปพลิเคชันภาษาอังกฤษ EchoVE มีความตื่นเต้น น่าสนใจมากที่สุด กล่าวคือ แอปพลิเคชันมีสีสันและขนาดตัวอักษรที่เหมาะสม มีภาพและเสียงประกอบที่น่าสนใจ ทำให้แอนิเมชันเข้าใจง่าย มีการจัดลำดับเนื้อหาบทเรียนจากง่ายไปหายาก และมีความสวยงาม เป็นต้น

ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาถึงวิธีสอนโดยใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation technique) ผู้เรียนจะมีบทบาทเรียนรู้ข้อมูล ตัดสินใจและแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่คล้ายกับสถานการณ์จริง โดยใช้วิธีสอนแสดงบทบาทสมมติ (Role play) เป็นเทคนิคการจัดการเรียนสอนหนึ่งที่มีประสิทธิภาพ สำหรับการฝึกฝนทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันที่มีสถานการณ์จำลองตัวแอนิเมชัน ช่วยให้นักเรียนจดจำคำศัพท์และเข้าใจรูปแบบการสื่อสารได้อย่างรวดเร็ว ช่วยกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนให้เกิดแรงจูงใจที่จะฝึกฝนพัฒนาบทเรียนต่าง ๆ ให้เพิ่มมากขึ้นด้วยตนเอง นอกจากนี้ ควรมีการใช้เครื่องมือในการวิจัยเพิ่มเติม เช่น การสังเกตการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (Classroom observation) เพราะผลจากการสังเกตจะทำให้เห็นสภาพปัญหาและอุปสรรคในขณะนั้นได้ และสามารถนำมาเปรียบเทียบรูปแบบการจัดการการเรียนรู้และพฤติกรรมของนักเรียนต่อการฝึกฝนทักษะภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชันที่หลากหลายขึ้น ทำให้สามารถศึกษาความพึงพอใจในการเรียนรู้ได้กว้างมากขึ้น

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2561). *แนวทางหลักการดำเนินงานและโครงการสำคัญของกระทรวงศึกษาธิการ ปี พ.ศ. 2560 – 2561* [เอกสารที่ไม่ได้ตีพิมพ์]. สำนักปลัดกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- น้ำลิน เทียมแก้ว. (2561). *การศึกษาความพึงพอใจต่อคุณภาพการให้บริการ สำนักวิทยบริการ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม ประจำปีการศึกษา 2560*. สำนักวิทยบริการ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. <https://library.msu.ac.th/msugreenlibrary/file/group-5/5.2-7%20รายงานการศึกษาความพึงพอใจต่อคุณภาพการให้บริการ.pdf>
- ปรียา ผาติชล. (2560). Blended learning. *วารสารเดอะ โนวเลจ*, 1(6), 10-11.
- รมณียา สุธรรมจรรยา. (2558). ผลการใช้แอปพลิเคชันสำหรับสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษบนแท็บเล็ต วิชาภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาราชบุรี เขต 2. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร]. http://www.sure.su.ac.th/xmlui/bitstream/id/cb6baac2-2329-41b3-9f0c-76ba08e61b9b/MA_รมณียา_สุธรรมจรรยา.pdf?attempt=2
- รัตน์ บัวสนธ์. (2551). *การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมการศึกษา*. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- วิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา. (2561). *แผนยุทธศาสตร์เพื่อพัฒนาวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา ระยะ 5 (2560–2564)*. <https://www.cstc.ac.th/wp-content/uploads/2018/06/แผนยุทธศาสตร์เพื่อพัฒนาวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา-ประจำปีงบประมาณ-2560-2564.pdf>
- วิวรรณ สารกิจปรีชา. (2554). *การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะของผู้ปกครองกับพฤติกรรมการณ์มีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนโรงเรียนอนุบาลกุ๊กไก่ เขตคลองเตย กรุงเทพมหานคร* [สารนิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ]. คลังสถาบัน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. http://ir.swu.ac.th/jspui/bitstream/123456789/99161/1/Vivan_S.pdf
- ศศิธร บุญชุม. (2557). ปัจจัยที่มีผลต่อการตัดสินใจซื้อท่อไอเสียดัดแปลงสำหรับตักแต่งรถจักรยานยนต์ของผู้บริโภคในจังหวัดลำปาง กรณีศึกษาร้านหนึ่งโมดิฟาย. [สารนิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเนชั่น]. ฐานข้อมูลงานวิจัย มหาวิทยาลัยเนชั่น. <http://it.nation.ac.th/research/detailproj.php?id=222>
- ศศิธร ลิจันทร์พร และ จินตวีร์ คล้ายสังข์. (2556). การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมเป็นฐานโดยใช้แอปพลิเคชันเพื่อการศึกษาบนอุปกรณ์สื่อสารเคลื่อนที่เพื่อส่งเสริมความมีวินัยของนักเรียนประถมศึกษาตอนปลาย. *An Online Journal of Education*, 9(4), 13-26.
- ศิริพงศ์ พงษ์พันธ์ุ. (2553). *ระเบียบวิธีวิจัยสำหรับธุรกิจ*. ฮาซันพรีนติ้ง.
- สภาคริสตจักรในประเทศไทย. (2561). *คู่มือการดำเนินการและหน้าที่เจ้าหน้าที่ประจำศูนย์ EchoVE Center* [เอกสารที่ไม่ได้ตีพิมพ์]. สภาคริสตจักรในประเทศไทย.

- สมพร โกมารทัต. (2559). การศึกษาการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ใน กรุงเทพฯและปริมณฑล. มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต. <https://www.dpu.ac.th/dpurdi/upload/public/1agepzvdihj4w4c8s4.pdf>
- สิงหนาท น้อมเนียน. (2559). การศึกษาทัศนคติและความพึงพอใจในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ โดยใช้สื่อการเรียนรู้ออนไลน์ Eng24. สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สิริพร อินทสนธิ. (2560). โควิด-19 : กับการเรียนการสอนออนไลน์ กรณีศึกษา รายวิชาการเขียนโปรแกรม เว็บบ. วารสารวิทยาการจัดการปริทัศน์, 22(2), 206-207.
- สุทธิพงศ์ สุวรรณเดชากุล. (2560). การพัฒนาแอปพลิเคชันบนมือถือสำหรับสนับสนุนการปฏิบัติงานของช่างไฟฟ้า การประปาส่วนภูมิภาคเขต 5 [สารนิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์] <https://kb.psu.ac.th/psukb/bitstream/2016/11024/1/5810121009%20.pdf>
- สุวรรณา เพียรมานะ. (2560). ความพึงพอใจ ความไว้วางใจ และคุณภาพการบริการ ที่มีผลต่อการบอกต่อของลูกค้าร้าน JSK. [สารนิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยกรุงเทพ]. http://dspace.bu.ac.th/bitstream/123456789/3089/1/suwanna_phia.pdf
- อลงกรณ์ อยู่เพชร. (2561). ผลการเรียนรู้ร่วมกันแบบผสมผสานที่มีต่อความสามารถในการทำงานกลุ่มวิชาการงานอาชีพและเทคโนโลยี 4 ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. *Veridian E-Journal*, 11(3), 3068-3080. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/166940/120607>.
- เอี่ยมพร หลินเจริญ. (2559). เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ. *วารสารคณะศึกษาศาสตร์*, 17(1), 27-29.
- Best, J. (1977). *Research in Education*. Prentice Hall.
- Chen , G. (2017). Relationship Between Patient Satisfaction and Physician Characteristics. *Journal of Patient Experience*, 4(4), 177-184.



5

เกมพีเคชันในการสอนภาษา
Gamification in Language Teaching

วัชรพล วิบูลย์ศรีน

แนวคิดของการนำเกมมาใช้ในด้านการศึกษาก่อเกิดขึ้นเมื่อช่วงปลายศตวรรษที่ 20 เนื่องจากแต่เดิมครูผู้สอนส่วนใหญ่นิยมใช้วิธีการสอนด้วยการถ่ายทอดความรู้ให้แก่ผู้เรียน คือ การบรรยายให้ความรู้โดยตรง วิธีการสอนลักษณะนี้ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนการสอนอย่างมาก เพราะทำให้ผู้เรียนขาดประสิทธิภาพและรู้สึกเบื่อหน่ายกับการเรียน การจัดการเรียนการสอนที่เน้นการถ่ายทอดความรู้โดยตรงไม่สอดคล้องกับลักษณะของผู้เรียน และเป็นการแยกโลกแห่งความสนุกสนานและโลกแห่งการเรียนรู้ออกจากกัน จึงทำให้เกิดแนวคิดที่จะรวมเอาโลกแห่งความสนุกสนานและโลกแห่งการเรียนรู้เข้ามาไว้ด้วยกัน ด้วยการนำเอาคุณลักษณะของเกมหรือเกมิฟิเคชันมาใช้ออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อสร้างการเรียนรู้แนวใหม่ให้แก่ผู้เรียน

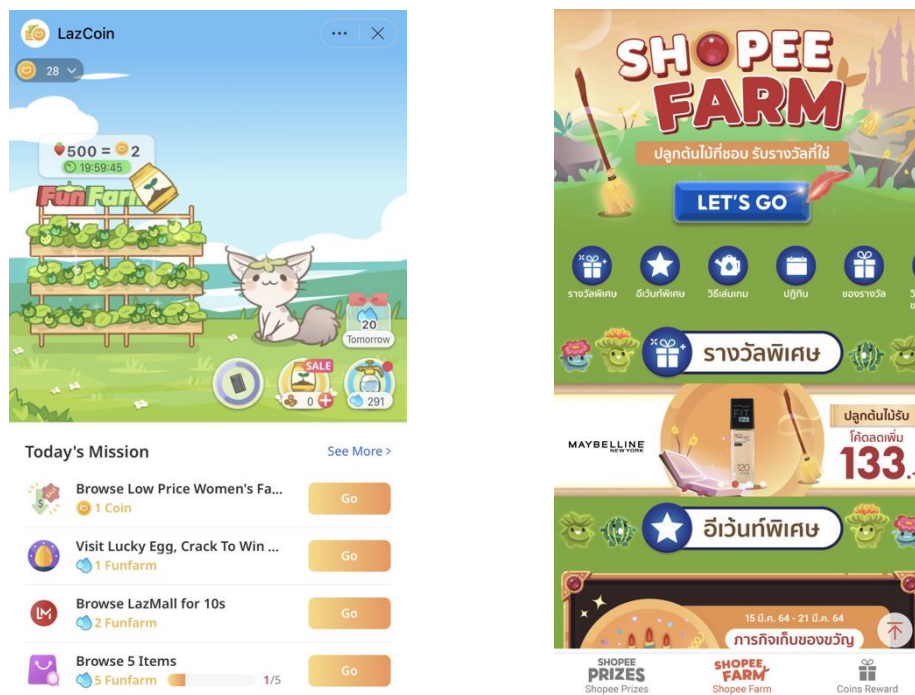
1. บทนำ

คำว่า เกมิฟิเคชัน ปรากฏขึ้นครั้งแรกในปี ค.ศ. 2008 ในวงการซอฟต์แวร์คอมพิวเตอร์¹ แต่ยังไม่ได้รับความนิยมเท่าไรนัก จนกระทั่งในปี ค.ศ. 2010 คำนี้ได้รับการนำไปใช้ในบริบทต่าง ๆ มากมาย ตัวอย่างเช่น ในที่ทำงาน การตลาด สุขภาพ (เช่น แอปพลิเคชัน Plant Nanny) กลุ่มการเมือง การเลี้ยงชีพ (เช่น คาสีโนออนไลน์) การศึกษาและการฝึกอบรม (Walz & Deterding, 2015) ในวงการศึกษ เกมิฟิเคชันสามารถนำมาใช้เป็นแนวคิดการสอนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนได้ ไม่ว่าจะเป็นการเพิ่มการมีส่วนร่วม (Alsawaier, 2018; Cruaud, 2018; Rebelo & Isaías, 2020; Sun & Hsieh, 2018; Vervaeke & Solovyeva, 2021; Welbers และคณะ, 2019) และแรงจูงใจ (Alsawaier, 2018; Buckley & Doyle, 2016; Fulton, 2019; Sun & Hsieh, 2018; Watson-Huggins & Trotman, 2019) การพัฒนาความสามารถทางภาษา (Kingsley & Grabner-Hagen, 2018) ความคงทนในการจำ (Luch, 2018) ภาวะผู้นำ (Cebulski, 2017) หรือบูรณาการกับแนวคิดทางการศึกษาอื่น ๆ เช่น ห้องเรียนกลับทาง (Flipped classroom) (Ekici, 2021; Gündüz & Akkoyunlu, 2020; Sailer & Sailer, 2021) หรือการเรียนรู้แบบผสมผสาน (blended learning) (Lam และคณะ, 2018; Mese & Dursun, 2019) เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถตรวจสอบความก้าวหน้าได้ด้วยตนเองผ่านการรับผลป้อนกลับแบบทันที และยังคงเป็นการส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันอีกด้วย (Kim และคณะ, 2018)

เกมิฟิเคชัน (Gamification) ตามความหมายของพจนานุกรมเคมบริดจ์ (Cambridge Dictionary, n.d.) คือ การสร้างกิจกรรมใด ๆ ให้มีลักษณะคล้ายเกมเพื่อให้เกิดความสนุกสนานและความน่าสนใจ สอดคล้องกับพจนานุกรมเล็กซ์โค (Lexico, n.d.) ของมหาวิทยาลัยออกซ์ฟอร์ด (Oxford University) ที่กล่าวว่า เกมิฟิเคชันเป็นการประยุกต์ใช้องค์ประกอบทั่วไปของการเล่นเกม (เช่น การให้คะแนน การแข่งขันกับผู้เล่นคนอื่น การกำหนดกฎการเล่น) กับกิจกรรมใด ๆ โดยทั่วไปมักเป็นเทคนิคการตลาดออนไลน์เพื่อสร้างการมีส่วนร่วมของลูกค้ากับผลิตภัณฑ์หรือบริการ เช่น การสะสมเหรียญรางวัลด้วยการเล่นเกมเพื่อใช้แทนเงินสดในการซื้อสินค้าออนไลน์ผ่านแอปพลิเคชันลาซาด้า (Lazada) หรือช้อปปี (Shopee) บนโทรศัพท์สมาร์ทโฟน

¹ ซอฟต์แวร์คอมพิวเตอร์ดังกล่าวข้างต้น คือ บันชบอล (Bunchball) ผู้ให้บริการซอฟต์แวร์ด้านเกมิฟิเคชันที่ใช้คลาวด์เป็นฐาน ก่อตั้งขึ้นในปี ค.ศ. 2005 โดยนายราชิต ปาฮาเรีย (Rajat Paharia)

(รูปที่ 1) เกมฟิเคชันกับการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐาน (game-based learning) แตกต่างกัน เกมฟิเคชันเป็นการใส่องค์ประกอบของเกม เช่น คะแนน รางวัล และกลไกเกมอื่น ๆ โดยอาจนิยมอย่างสิ้น ๆ ได้ว่าเป็นการใส่องค์ประกอบของเกมในบริบทที่ไม่ใช่เกม (Deterding และคณะ, 2011) ในขณะที่การเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐานเป็นการเรียนรู้ผ่านเกม (Khan และคณะ, 2021) หรือนำเกมที่สร้างจากเว็บไซต์ Wordwall (<https://wordwall.net>) หรือ Gamilab (<https://gamilab.com>) มาใช้ในชั้นเรียน กล่าวโดยสรุป คือ เกมฟิเคชันเป็นการนำองค์ประกอบต่าง ๆ ของเกมมาปรับประยุกต์ใช้กับกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อสร้างความสนุกและความน่าสนใจให้แก่กลุ่มเป้าหมาย ซึ่งจะนำไปสู่การมีส่วนร่วมระหว่างกัน



รูปที่ 1 เทคนิคการตลาดออนไลน์แบบใช้แนวคิดเกมฟิเคชัน

จากนิยามของ เกมฟิเคชัน ข้างต้น จะพบว่า มีคุณลักษณะสำคัญร่วมกัน 2 ประการที่ควรทำความเข้าใจก่อนเป็นอันดับแรก คือ การมีส่วนร่วม (Engagement) กับความสนุก (Fun) หมายความว่าหากผู้สอนต้องการนำแนวคิดเกมฟิเคชันมาใช้ ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของตน ควรคำนึงถึงคุณลักษณะดังกล่าวด้วย ดังจะขออธิบายพอสังเขปต่อไปนี้

1. การมีส่วนร่วม เป็นแนวคิดที่ได้รับความสนใจจากนักวิชาการมาเป็นระยะเวลานานแล้ว เพราะเป็นการจัดประสบการณ์ที่มุ่งให้เกิดความตั้งใจ ความสนใจ และความเพลิดเพลินในการปฏิบัติภาระงานไปพร้อม ๆ กัน (Shernoff, 2013) การมีส่วนร่วมของผู้เรียนจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อ 1) ความสำเร็จทางการเรียน 2) แรงจูงใจ 3) ผลลัพธ์การเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ และ 4) ความสามารถทางวิชาการ ฟินน์และซิมเมอร์ (Finn & Zimmer, 2012) ได้แบ่งประเภทของการมีส่วนร่วมไว้ 4 ด้าน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ประเภทและคำอธิบายของการมีส่วนร่วม

ประเภท	คำอธิบาย
การมีส่วนร่วมทางวิชาการ	พฤติกรรมที่สังเกตได้ ซึ่งสัมพันธ์โดยตรงกับกระบวนการเรียนรู้
การมีส่วนร่วมทางจิตใจ	การตอบสนองทางอารมณ์ ซึ่งแสดงลักษณะของความสัมพันธ์กันในโรงเรียน ในฐานะสถานที่และชุดกิจกรรมที่มีคุณค่าที่จะปฏิบัติตาม
การมีส่วนร่วมทางปัญญา	การใช้พลังงานทางความคิดที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจความคิดที่ซับซ้อน
การมีส่วนร่วมทางสังคม	ขอบเขตที่ผู้เรียนปฏิบัติตามกฎในชั้นเรียนที่ระบุไว้เป็นลายลักษณ์อักษรหรือทางวาจา

ระดับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนจะสูงเมื่อทักษะของผู้เรียนกับความท้าทายของภาระงานอยู่ในระดับสมดุลหรือเท่าเทียมกัน และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ควรอยู่ภายใต้การควบคุมของผู้เรียนและภาระงานการเรียนรู้ควรเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน (Shernoff และคณะ, 2003) ผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่มีความท้าทายเพียงพอและสามารถปฏิบัติได้ (Csikszentmihalyi, 2004) ถ้ากิจกรรมนั้นท้าทายหรือยากมากจนเกินไปเมื่อเทียบกับความสามารถของผู้เรียนแล้ว ผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะเกิดความกังวลและอาจจะไม่พยายามปฏิบัติกิจกรรม แต่ถ้ากิจกรรมนั้นง่ายเกินไป ผู้เรียนอาจเกิดความรู้สึกเบื่อหน่ายหรือไม่ต้องการทำกิจกรรมนั้น

ในทางปฏิบัติ หากผู้เรียนเกิดความกังวลในการปฏิบัติกิจกรรม ผู้สอนควรพัฒนาทักษะให้แก่ผู้เรียนเสียก่อน หรือลดระดับความยากของกิจกรรมลง ถ้าผู้เรียนรู้สึกเบื่อที่จะทำกิจกรรมแล้ว ผู้สอนควรมอบหมายกิจกรรมอื่นที่มีความท้าทายมากกว่า หรือพิจารณาเงื่อนไขของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ได้ เช่น แจ้งเป้าหมายของกิจกรรมให้ชัดเจน ให้ผลป้อนกลับโดยตรง สร้างความสมดุลระหว่างความยากง่ายของกิจกรรมกับความสามารถของผู้เรียน หรือให้ผู้เรียนได้มีโอกาสควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ราดอฟฟ์ (Radoff, 2011) อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับประสบการณ์การมีส่วนร่วมที่ผู้เล่นจะได้รับขณะเล่นเกม ดังนี้

1. ความลื่นไหล (Flow) เป็นความสมดุลระหว่างความท้าทายของเกมและทักษะของผู้เล่น อย่างไรก็ตาม อาจเป็นเรื่องยากที่ผู้เล่นจะรักษาความลื่นไหลได้ตลอดเวลาที่เล่นเกม เกมหลายประเภทโดยมากอาจส่งผลให้ผู้เล่นเกิดความตื่นตัว การควบคุม และความผ่อนคลายขณะเล่น

2. ความตื่นตัว (Arousal) จะเกิดขึ้นเมื่อระดับความท้าทายของเกมสูงกว่าระดับความสามารถของผู้เล่น ถ้าความตื่นตัวเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ผู้เล่นจะเกิดความวิตกกังวลและเหนื่อย หนทางแก้ไข คือ ผู้เล่นต้องฝึกปฏิบัติหรือฝึกฝนทักษะของตนเองให้สูงขึ้น

3. การควบคุม (Control) ผู้เล่นเริ่มมีความชำนาญในการเล่นและสามารถควบคุมสถานการณ์ภายในเกมได้ ผู้เล่นจะเกิดความพึงพอใจในการเล่นเมื่อสามารถควบคุมสถานการณ์ได้ (รูปที่ 2) อย่างไรก็ตาม หากสถานการณ์ที่ควบคุมได้นั้นคงอยู่นานเกินไป จะทำให้ผู้เล่นหมดความสนใจและรู้สึกเบื่อ

4. ความผ่อนคลาย (Relaxation) ผู้เล่นเกมสามารถควบคุมสถานการณ์ภายในเกมได้อย่างสมบูรณ์แบบ หากช่วงเวลาแห่งความผ่อนคลายคงอยู่มากเกินไป ผู้เล่นเกมอาจหยุดเล่นเกมเนื่องจากรู้สึกเบื่อ ความผ่อนคลาย ถือได้ว่าเป็นการให้ผู้เล่นได้พักผ่อนหลังจากผ่านภารกิจที่ทำท่ายอย่างยาก

5. ความวิตกกังวล (Anxiety) ผู้เล่นเกมรับรู้วาระดับความท้าทายนั้นสูงกว่าทักษะที่ตนเองมีอยู่อย่างมากและตัดสินใจว่า ตนจะไม่สามารถเล่นจนจบเกมได้ ผู้เล่นเกมที่มีความวิตกกังวลจะพยายามหาวิธีแก้ไขจากผู้เล่นคนอื่น เช่น การรับชมคลิปวิดีโอของผู้เล่นบนยูทิวบ์ (YouTube) เพื่อดูว่าสถานการณ์ภายในเกมแก้ไขอย่างไร หรือปรับระดับความยากง่ายของเกม ผู้เล่นเกมบางคนเลิกเล่นเกมเนื่องจากเกิดรู้สึกความสิ้นหวัง (Despair) และไม่ใส่ใจ (Lethargy)



รูปที่ 2 ผู้เล่นเกมสามารถควบคุมสถานการณ์ผ่านการใช้อุปกรณ์ควบคุมอวาตาร์ (Avatar) ภายในเกม
หมายเหตุ: จาก <https://www.nintendo.co.jp/support/information/2019/1129.html>

6. ความกลัดกลุ้ม (Worry) ผู้เล่นเกมคิดว่า ระดับความท้าทายอยู่ในระดับปานกลางเมื่อเทียบกับระดับ ทักษะของตน แต่ผู้เล่นเกมไม่สามารถทำภารกิจของเกมให้สำเร็จได้ แม้จะฝึกฝนซ้ำแล้วซ้ำเล่าก็ตาม หากยังคง ล้มเหลวอยู่ ผู้เล่นเกมจะมองว่าภารกิจนั้นไม่สามารถปฏิบัติให้ลุล่วงได้

7. การขาดความกระตือรือร้น (Apathy) ทั้งความท้าทายของเกมและทักษะของผู้เรียนอยู่ในระดับ ต่ำมาก มีโอกาสได้ฝึกทักษะน้อยมากเนื่องจากการปฏิบัติภารกิจในเกมนั้นง่ายจนเกินไป การขาด ความกระตือรือร้นเป็นแนวคิดที่ตรงกันข้ามกับการสิ้นไหว

8. ความเบื่อหน่าย (Boredom) ผู้เล่นมีความสามารถสูงกว่าระดับความท้าทายของเกม เมื่อบรรลุทักษะในระดับหนึ่งแล้ว ผู้เล่นต้องการพัฒนาทักษะโดยทำภารกิจที่ท้าทายยิ่งขึ้น หากภารกิจในเกมนั้นไม่ท้าทายอีกต่อไป ผู้เล่นจะเกิดความเบื่อหน่าย

โดยสรุป คือ ผู้เล่นมีแนวโน้มที่จะเลิกเล่นเกมก็ต่อเมื่อเกิดความวิตกกังวล ความก่ดกั้ม และความเบื่อหน่ายจากการเล่น และผู้เล่นจะได้รับประสบการณ์ทางบวกจากการเล่นเกมที่มีความลื่นไหล ความตื่นตัวหรือเร้าอารมณ์ การได้ควบคุมสถานการณ์ในเกม และความผ่อนคลาย

2. ความสนุก เป็นส่วนหนึ่งของความเพลิดเพลิน (Enjoyment) (Stean & Holt, 2000) และเป็นสภาวะทางอารมณ์ที่สามารถสัมผัสได้โดยไม่ต้องมีเป้าหมายหรือรางวัล (Podilchak, 1985) อย่างไรก็ตามก็ยังมีความเกี่ยวข้องกับความแตกต่างระหว่างความสนุกและความเพลิดเพลิน เพราะมักใช้สองคำสลับกัน นอกจากนี้ พจนานุกรมภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ไม่ได้แยกทั้งสองคำนี้ออกจากกัน แต่ถึงอย่างไร นิยามของความสนุกค่อนข้างแตกต่างจากความเพลิดเพลิน ความสนุกเป็นสภาวะทางอารมณ์หรือจิตใจเชิงบวกที่แต่ละบุคคลพึงมีในระหว่างหรือหลังกิจกรรม ส่วนความเพลิดเพลิน คือ การทำกิจกรรมนั้น ๆ โดยไม่คำนึงถึงผลของการเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์หรือจิตใจ (Kim และคณะ, 2018)

ในชีวิตประจำวันของเรามีกิจกรรมต่าง ๆ มากมายที่สามารถสร้างความสนุกสนานได้ กิจกรรมบางอย่างมุ่งเน้นไปยังเป้าหมาย (Goal-oriented) แต่หลายกิจกรรมอาจไม่เป็นเช่นนั้น บางกิจกรรมเกี่ยวข้องกับบุคคลมากกว่าหนึ่งคน แต่ก็ยังมีกิจกรรมอื่น ๆ ที่สามารถดำเนินการได้ตามลำพัง รูปที่ 3 แสดงกรอบแนวคิดของกิจกรรมประเภทต่าง ๆ ที่สามารถสร้างความสนุกสนานได้



รูปที่ 3 การแบ่งประเภทของกิจกรรมที่สร้างความสนุกสนาน (อั้งแล้ว, 2018)

จากรูปข้างต้นสามารถแบ่งกิจกรรมออกเป็น 4 มิติ อธิบายได้ดังนี้

1. กิจกรรมรายบุคคลที่ไม่มุ่งเน้นเป้าหมาย ไม่มีเป้าประสงค์ที่ชัดเจนและสามารถปฏิบัติได้ตามลำพัง กิจกรรมประเภทนี้ ได้แก่ การดูรายการโทรทัศน์เพื่อความบันเทิง การอ่านนิตยสาร และการเล่นเกมสำหรับผู้เล่นคนเดียว ซึ่งมักจะปรากฏการเล่าเรื่อง บุคคลสามารถทำกิจกรรมประเภทนี้ได้แม้ว่าจะเกิดความเหนื่อยล้าทางจิตใจหรือร่างกายก็ตาม อย่างไรก็ตาม ขอบเขตของความสุขสนุกสนานที่สร้างขึ้นโดยกิจกรรมประเภทนี้ค่อนข้างไม่คงทนและอยู่ได้ไม่นาน

2. กิจกรรมกลุ่มที่ไม่มุ่งเน้นเป้าหมาย ไม่มีเป้าประสงค์ปลายทางชัดเจนและสามารถดำเนินการได้โดยบุคคลมากกว่าหนึ่งคน กิจกรรมประเภทนี้ ได้แก่ การเล่นเกมและเกมสวมบทบาทออนไลน์แบบผู้เล่นหลายคน (Massively multi-player online role-playing games: MMORPGs) การสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนในกลุ่มเป็นสิ่งสำคัญในการเพิ่มความสุขสนุกสนาน ยิ่งผู้เล่นมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันในเกมมากเท่าไร ก็จะมีส่วนร่วมมากขึ้นเท่านั้น

3. กิจกรรมรายบุคคลที่มุ่งเน้นเป้าหมาย มีเป้าหมายที่ชัดเจนและสามารถดำเนินการได้โดยบุคคลเพียงคนเดียว กิจกรรมประเภทนี้ ได้แก่ การอ่านหนังสือในหัวข้อเฉพาะ การแก้ปัญหาและค้นหาข้อมูลที่เป็นจำเป็น กิจกรรมเหล่านี้ไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะดำเนินต่อไปเรื่อย ๆ จนกระทั่งบรรลุเป้าหมาย เนื่องจากมีวิธีการน้อยมากที่จะทำให้ผลป้อนกลับเกี่ยวกับกิจกรรมและความก้าวหน้า

4. กิจกรรมกลุ่มที่มุ่งเน้นเป้าหมาย มีเป้าหมายที่ชัดเจนและสามารถดำเนินการได้โดยบุคคลมากกว่าหนึ่งคน กิจกรรมประเภทนี้ ได้แก่ การเรียนรู้ในห้องเรียน การสื่อสารกับผู้อื่นที่มีเป้าหมายเดียวกันในฟอรัม (Forum) หรือกระดานอภิปรายออนไลน์ และการเข้าร่วมสัมมนา จะเห็นได้ว่า กิจกรรมประเภทนี้มีแนวโน้มที่จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในเกมได้มากกว่ากิจกรรมประเภทอื่น ๆ

แม้การเล่นจะส่งเสริมให้เกิดการมีส่วนร่วมและสร้างความสนุกให้แก่ผู้เล่น แต่ก็อาจเกิดข้อเสียจากการมีส่วนร่วมมากเกินไปหรือการติดเกมได้ ยัง (Young, 2009) ระบุถึงสัญญาณเตือนของอาการติดเกมมากเกินไป ซึ่งแสดงออกทางพฤติกรรมโดยสรุปได้ดังนี้

- การได้เล่นเกมเป็นสิ่งสำคัญอันดับต้น ๆ
- การพูดโกหกเกี่ยวกับการเล่นเกม
- การไม่สนใจกิจกรรมหรืองานอดิเรกอื่น ๆ
- การเข้าสังคมน้อยลงและใช้เวลาอยู่คนเดียวมากขึ้น
- การชอบเพื่อนในเกมมากกว่าเพื่อนหรือครอบครัวในชีวิตจริง
- การอ้างถึงความจำเป็นในการเล่น
- ความรู้สึกโกรธเมื่อไม่ได้เล่นเกม
- ความรู้สึกสูญเสียและวิตกกังวล หรือหุดหู่เมื่อไม่มีเกมให้เล่น
- การเลือกเล่นเกมเพื่อหลบหนีทางจิตวิทยา
- การเล่นต่อไปแม้ว่าจะส่งผลเสียต่อชีวิตจริงก็ตาม

ผู้เล่นได้รับประสบการณ์การเล่นเกมที่สนุกสนานมากมาย แต่การติดเกมอาจส่งผลเสียต่อชีวิตได้ ผู้เล่นต้องระมัดระวังการเล่นเกม ด้วยเหตุนี้ ผู้สอนจึงควรพิจารณาผู้เรียนเสียก่อนว่า หากนำเกมพีเคชันหรือนำองค์ประกอบสำคัญของเกมมาใช้ในกิจกรรมการเรียนรู้แล้ว จะส่งผลให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมทางลบดังตัวอย่างข้างต้นหรือไม่ ในหัวข้อถัดไป จะนำเสนอคุณลักษณะสำคัญของเกมพีเคชันที่ควรคำนึงถึงเพื่อเป็นแนวทางการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน

2. องค์ประกอบของเกมสำหรับการออกแบบเกมพีเคชัน

ดังกล่าวมาแล้วว่า เกมเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับผู้เล่นหนึ่งคน หรือมีมากกว่าหนึ่งเป้าหมาย มีการกำจัดอุปสรรค การจ่ายเงิน (ในเกม) และผลที่เกิดขึ้นตามมา ซึ่งเป็นไปตามกฎของการเล่น มีองค์ประกอบของการแข่งขัน (Dempsey และคณะ, 2002; Garris และคณะ, 2002) จำแนกลักษณะของเกมออกเป็น แฟนตาซี (Fantasy) กฎ/เป้าหมาย สิ่งร้ายทางประสาทสัมผัส ความท้าทาย ความลึกลับ และการควบคุม ส่วนแม็กโกนิกัล (McGonigal, 2011) ระบุว่า ลักษณะของเกมควรมีเป้าหมาย กฎ ระบบให้ผลป้อนกลับ และการมีส่วนร่วมโดยสมัครใจ สอดคล้องกับที่เพรนสกี (Prensky, 2001) แบ่งองค์ประกอบเชิงโครงสร้างของเกมออกเป็น 6 ประการ ได้แก่ กฎ เป้าหมาย ผลลัพธ์และผลป้อนกลับ การแข่งขันหรือการทำลาย ปฏิสัมพันธ์ และการเป็นตัวแทนหรือเรื่องราว หรือเชลล์ (Schell, 2008) ระบุคุณลักษณะของเกมแบบเฉพาะเจาะจงว่า ผู้เล่นจะต้องเข้าร่วมเล่นเกมอย่างเต็มที่ เกมต้องมีเป้าหมาย ความขัดแย้ง กฎเกณฑ์ มีการแพ้ชนะ มีปฏิสัมพันธ์เชิงโต้ตอบ สร้างคุณค่าภายในตนเอง ดึงดูดให้ผู้เล่นมีส่วนร่วม และเป็นระบบแบบปิด จะเห็นได้ว่า องค์ประกอบของเกมตามแนวคิดของนักการศึกษาข้างต้นบางส่วนคล้ายคลึงกัน แต่ก็มีบางอย่างที่แตกต่างกัน วิตตัน (Whitton, 2010) จึงได้สังเคราะห์องค์ประกอบจากนักวิชาการหลายคนแล้วสรุปเป็นองค์ประกอบของเกม โดยกิจกรรมที่ให้ผู้เล่นปฏิบัติอาจมีลักษณะเหมือนเกม (Game-like) หรือใช้เกมเป็นฐาน (Game-based) พร้อมให้คำนิยามดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 คุณลักษณะของเกม

คุณลักษณะ	นิยาม
การแข่งขัน	เป้าหมาย คือ การบรรลุผลลัพธ์ที่เหนือกว่าคนอื่น
ความท้าทาย	ภารกิจจำเป็นต้องใช้ความพยายามและไม่ธรรมดา
การสำรวจ	การมีสภาพแวดล้อมที่ไวต่อบริบท (Context-sensitive environment) ที่สามารถสำรวจได้
แฟนตาซี	การมีอยู่ของสภาพแวดล้อม ตัวละคร หรือเรื่องเล่า
เป้าหมาย	การมีจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน
ปฏิสัมพันธ์	การกระทำจะเปลี่ยนสถานะการเล่นและให้ผลป้อนกลับ
ผลลัพธ์	การมีผลลัพธ์ที่สามารถวัดได้ (เช่น การให้คะแนน)
ผู้เล่น	บุคคลใด ๆ สามารถเข้าร่วมเล่นเกม

คุณลักษณะ	นิยาม
กฎกติกา	กิจกรรมถูกล้อมกรอบด้วยข้อจำกัดที่สร้างขึ้น
ความปลอดภัย	กิจกรรมไม่มีผลใด ๆ ในโลกความเป็นจริง

รายละเอียดของแต่ละคุณลักษณะของเกมมีดังนี้

1. การแข่งขัน เป้าหมายของเกมคือ การเอาชนะโดยได้รับผลการแข่งขันที่ดีกว่าผู้เล่นคนอื่น หรืออาจเป็นไปได้ว่าเป็นการเอาชนะการเล่นครั้งก่อน ๆ ของตนเอง บางเกมอาจเป็นการแข่งขันกับผู้เล่นคนอื่นในเวลาเดียวกัน (เช่น การขับรถแข่งกับผู้เล่นหลายคน) หรือเป็นการแข่งขันกับผู้อื่น ๆ คนละเวลา (เช่น เกมอาร์เคด [Arcade] หรือเกมตู้ที่ระบุคะแนนสูงสุดของผู้เล่นคนก่อนหน้า) เกมแนวผจญภัยบางเกม ผู้เล่นจำเป็นต้องแก้ปัญหาหรือปริศนาต่าง ๆ เพื่อจบเกม อาจไม่จัดว่าเป็นการแข่งขัน แม้ว่าจะมีการผ่านด่านต่าง ๆ ก็ตาม สรุปได้ว่า ถ้าเป็นการแข่งขัน จำเป็นต้องมีผลลัพธ์ที่แต่ละคนสามารถวัดผลและเปรียบเทียบกันได้ ตัวอย่างเช่น การแข่งวิ่งในระยะเวลาที่กำหนด แล้วเปรียบเทียบระยะเวลาที่แต่ละคนใช้ในการไปถึงเส้นชัย

2. ความท้าทาย เป็นภารกิจที่มีระดับความยากหลากหลาย ไม่ง่ายที่จะทำให้สำเร็จและจำเป็นต้องใช้ความพยายาม เกมต่าง ๆ จะมีระดับความท้าทายแตกต่างกันจากระดับธรรมดาไปถึงระดับความซับซ้อนสูง ส่วนความท้าทายอาจขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคล เช่น ในระดับความท้าทายเดียวกัน บางคนอาจคิดว่าท้าทาย หรือบางคนอาจคิดว่าธรรมดาก็ได้ ขึ้นอยู่กับทักษะของผู้เล่น ประเภทของความท้าทายอาจมีหลายรูปแบบ เช่น ทางสติปัญญา (แก้ปริศนา) ทางกายภาพ (ปีนกำแพง ข้ามสิ่งกีดขวาง) หรือทางสังคม (เจรจาต่อรอง) เกมที่ซับซ้อน เช่น เกมเล่นตามบทบาท (Role-playing game) ผู้เล่นสวมบทบาทตัวละครในโลกแฟนตาซีและปฏิบัติการสำรวจหรือการทำควีสต์ (Quest) ซึ่งจะมีระดับความยากง่ายแตกต่างกันไป ในขณะที่เกมแนวปริศนาจะมีความท้าทายค่อนข้างน้อยกว่า

3. การสำรวจ เป็นภารกิจที่เกิดขึ้นในสภาพแวดล้อมแบบจำลอง ซึ่งอาจเป็นจริง เสมือน หรือในจินตนาการ และผู้เล่นสามารถสำรวจสภาพแวดล้อมนี้ได้ โดยมีสถานที่ วัตถุ และผู้คนให้ค้นหาและมีปฏิสัมพันธ์ด้วย สภาพแวดล้อมภายในเกมประกอบด้วยสถานที่จริง (แบบเสมือนหรือแบบกายภาพ) หรือเป็นอินเทอร์เฟซ (Interface) ซึ่งปิดกั้นพื้นที่บางส่วนไม่ให้ผู้เล่นเข้าไป หรือควบคุมผู้เล่นให้สำรวจได้เฉพาะแห่ง เช่น เกม RuneScape เป็นเกมที่จำลองโลกเสมือนขนาดใหญ่ มีสถานที่มากกว่า 1,000 แห่ง ที่ผู้เล่นสามารถเดินทางไปสำรวจได้

4. แฟนตาซีหรือจินตนิมิต เป็นการสร้างเรื่องให้น่าเชื่อขึ้นภายในเกม ประกอบด้วยการสร้างสภาพแวดล้อมของเกมแบบดัดแปลงหรือแต่งขึ้น เนื้อเรื่องที่แสดงให้เห็นถึงการกระทำของตัวละครที่แสดงออกในโลกของเกม โลกแฟนตาซี โดยเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับเกม คนส่วนใหญ่มักนึกถึงภาพของพ่อมดแม่มดหรือก๊อบลิน (Goblin) อันที่จริงแล้ว โลกแฟนตาซี คือ อะไรก็ตามที่ไม่มีอยู่จริง โดยทั่วไป องค์ประกอบของแฟนตาซี (ได้แก่ สถานที่ ตัวละคร เนื้อเรื่อง และบทสนทนา) จะสร้างสีสันและความน่าสนใจให้เกม

5. เป้าหมาย เป็นการระบุเป้าประสงค์และวัตถุประสงค์อย่างเด่นชัด ผู้เล่นต้องทราบเป้าหมายหรือจุดประสงค์ของการเล่นเกมว่า ทำไม่ถึงต้องเล่น รวมถึงวิธีการทำให้ชนะหรือจบเกม เป้าหมายของเกมอาจเป็น

เป้าหมายใหญ่ครอบคลุมทั้งเกม (เช่น แก่ปัญหา) หรือเป็นเพียงเป้าหมายย่อย ๆ ที่จำเป็นต่อการผ่านทีละด่าน เพื่อบรรลุเป้าหมายใหญ่ของเกม บางเกมอาจไม่ระบุเป้าหมายหรืออาจเป็นเกมจำลองสถานการณ์แบบปลายเปิด (Open-ended) เช่น เกม *Animal Crossing* ของค่ายนินเทนโด (Nintendo) ที่ให้ผู้เล่นเล่นภายใต้สภาพแวดล้อมที่ยืดหยุ่นและกำหนดเป้าหมายด้วยตนเองได้

6. ปฏิสัมพันธ์ เป็นแนวคิดที่ว่าผู้เล่นสามารถควบคุมการเล่นเกมโดยการป้อนคำสั่ง และในทางกลับกัน เกมก็จะแสดงผลตามและให้ผลป้อนกลับแก่ผู้เล่น ซึ่งสามารถใช้ในการตัดสินใจป้อนคำสั่งต่อไป การโต้ตอบสามารถทำได้ง่าย เช่น แบบทดสอบที่ให้ผลป้อนกลับเกี่ยวกับคำตอบที่ให้ไว้หรือมีความซับซ้อนสูง เช่น โลกเสมือนจริงที่ผู้เล่นสามารถโต้ตอบกับผู้เล่นอื่น ตัวละครในเกม วัตถุ และสภาพแวดล้อม อย่างไรก็ตาม ภารกิจดี เกมปริศนาอักษรไขว้เป็นเกมที่ไม่พบการโต้ตอบ เนื่องจากผู้เล่นป้อนคำสั่งด้วยการเพิ่มคำสั่งในช่องว่าง จึงไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงใด ๆ และยังไม่ได้รับผลป้อนกลับจากสภาพแวดล้อมภายในเกมด้วย

7. ผลลัพธ์ มีความเกี่ยวข้องกับเป้าหมายของเกม เพราะเป็นตัวบ่งชี้ที่ระบุว่า เป้าหมายของเกมบรรลุผลมากน้อยเพียงใด ผู้เล่นดำเนินการเล่นตามเป้าหมายไปได้มากน้อยเพียงใด หรือผู้เล่นเล่นเกมได้มากน้อยเพียงใดเมื่อเทียบกับผู้เล่นคนอื่น เช่น ระบบการให้คะแนนเป็นวิธีหนึ่งที่แสดงให้เห็นผลลัพธ์ที่วัดได้ หรือการใช้แถบวัดความก้าวหน้า (Progress bar) ก็ทำให้ผู้เล่นได้ทราบว่าการเล่นเกมของตนก้าวหน้าไปได้มากน้อยระดับใด เกมจำลองสถานการณ์ส่วนใหญ่จะมีระบบการให้คะแนนที่ซับซ้อนสูง เพราะต้องเปรียบเทียบตัวแปรต่าง ๆ หลายตัว ในขณะที่บางเกมไม่มีผลลัพธ์ที่วัดได้ แต่มีระบุอย่างง่าย ๆ ว่า ผู้เล่นเล่นชนะ แพ้ หรือเสมอกัน

8. ผู้เล่น บางเกมอาจมีผู้เล่นมากกว่าหนึ่งคน ที่เล่นพร้อมกันแบบออนไลน์ บางเกมอาจเป็นการเล่นแบบสลับตา เช่น เกมกระดาน หรืออาจเป็นการเล่นแบบไม่ประสานเวลา ผู้เล่นอาจเล่นเกมแข่งกันกับผู้เล่นคนอื่น ๆ หรืออาจร่วมมือกันเพื่อบรรลุเป้าหมายของเกม เกมสวมบทบาทออนไลน์แบบผู้เล่นหลายคนเป็นตัวอย่างเกมที่ให้ผู้เล่นเล่นร่วมกันเป็นทีมเพื่อปฏิบัติภารกิจที่ได้รับ ภารกิจเหล่านี้ไม่อาจปฏิบัติให้สำเร็จได้ตามลำพังในอดีต เกมคอมพิวเตอร์เป็นตัวอย่างของเกมจำกัดจำนวนผู้เล่นเพียงหนึ่งคน แม้ว่าผู้เล่นอาจเล่นด้วยกันในสถานที่เดียวกันและผลัดกันเล่นเกมต่อสู้อา หรือเล่นเกมผจญภัยด้วยกัน แต่ปัจจุบัน ด้วยความก้าวหน้าของเครือข่ายคอมพิวเตอร์และปริมาณการเล่นเกมออนไลน์แบบผู้เล่นหลายคนเพิ่มขึ้น ก็ส่งผลให้เราสามารถเล่นเกมร่วมกันกับคนอื่น ๆ ได้

9. กฎกติกา เป็นชุดคำสั่งที่บ่งชี้ว่าควรเล่นเกมอย่างไรและมีข้อจำกัดใดบ้างในการเล่น กฎกติกาอาจระบุไว้ชัดเจน (เช่น ปราบกฏบนหน้ากล่องหรือตัวเกม) หรือระบุไว้ไม่ชัดเจน ในกรณีของเกมคอมพิวเตอร์ส่วนใหญ่ กฎกติกาเขียนไว้ตั้งแต่เมื่อออกแบบเกม แต่ก็มีวิธีการโกงได้หลากหลายทางเช่นกัน (เช่น ใช้คู่มือหรือตั้งกระทุ้งถามผู้เล่นคนอื่นที่เล่นเกมจบแล้ว) ในหลาย ๆ ครั้ง กฎกติกาของเกมก็อาจไม่ชัดเจนแต่ทราบได้โดยทั่วไป เช่น เกมผจญภัย ถ้าผู้เล่นพบประตูที่ล็อกเอาไว้ ผู้เล่นย่อมทราบดีว่าจะต้องตามหากุญแจ เพื่อเปิดประตูบานนี้ ดังนั้น ความรู้เดิมของเกมแต่ละชนิดจะเป็นประโยชน์อย่างมากสำหรับการเล่นเกม

10. ความปลอดภัย เป็นความคิดที่ว่าเกมเป็นสภาพแวดล้อมที่ปราศจากผลที่ตามมา ซึ่งสามารถทดลองได้และผลลัพธ์ของเกมไม่มีบทลงโทษหรือรางวัลในโลกแห่งความจริง ลักษณะนี้มักไม่เหมาะกับผู้เล่น

เกมในระดับมืออาชีพ เช่น นักฟุตบอลอาชีพ หรือเกมที่มีผลอื่น ๆ ภายนอกเกม เช่น เกมการพนัน ซึ่งเป็นลักษณะที่ไม่เหมาะสมในด้านการศึกษา เพราะอาจส่งผลกระทบต่อการศึกษา เกรด ชื่อเสียง หรือความสัมพันธ์

นอกจากนี้ เกมยังเป็นสิ่งบันเทิงที่ดึงดูดใจผู้เล่นอย่างมาก เนื่องจากประกอบด้วยลักษณะสำคัญ 12 ประการ (Prensky, 2001) ดังนี้

1. เกม คือ รูปแบบของความสุขสนุกสนาน ให้ความเพลิดเพลินแก่ผู้เล่น
2. เกม คือ รูปแบบของการเล่น ทำให้ผู้เล่นเกิดความกระตือรือร้นและเอาใจจริงเอาใจ
3. เกมมีกฎกติกา ทำให้ผู้เล่นมีลักษณะการคิดที่มีแบบแผน
4. เกมมีเป้าหมาย ก่อให้เกิดแรงจูงใจให้แก่ผู้เล่น
5. เกมเป็นลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ ทำให้ผู้เล่นได้ฝึกปฏิบัติ
6. เกมมีผลลัพธ์และผลป้อนกลับ ทำให้ผู้เล่นได้เกิดการเรียนรู้
7. เกมสามารถปรับใช้งานได้ในลักษณะต่าง ๆ ช่วยลดอุปสรรคในการใช้งาน
8. เกมมีสถานการณ์ของความเป็นผู้ชนะ ทำให้ผู้เล่นเกิดความพึงพอใจ
9. เกมมีการต่อสู้ แข่งขันกับฝ่ายตรงกันข้าม ทำให้เกิดความท้าทาย และทำให้ผู้เล่นหลั่งสาร

อะดรีนาลีน (Adrenaline) ขณะเล่นเกม

10. เกมจะมีแก้ปัญหา ทำให้ผู้เล่นเกิดประกายในการสร้างสรรค์งาน
11. เกมมีปฏิสัมพันธ์ ทำให้ผู้เล่นมีส่วนร่วมกับผู้อื่น
12. เกมมีการแสดงและเป็นเรื่องราว ทำให้ผู้เล่นมีอารมณ์ร่วมไปกับเกมด้วย

นอกจากลักษณะสำคัญที่เป็นองค์ประกอบสำคัญภายในเกมที่กล่าวมาข้างต้นแล้ว สไควร์ (Squire, 2004) ได้กล่าวถึงปัจจัย 3 ประการที่ต้องระมัดระวังในการสร้างเกม ได้แก่

1. ผู้เรียนมีความต้องการหรือมีความอยากที่จะเล่นเกม ควรปฏิเสธการช่วยเหลือในรูปแบบของตัวช่วยในการเรียนรู้
2. เกมมักมีรูปแบบของการจบเกมหลากหลายรูปแบบ ซึ่งมากกว่าเกมรูปแบบอื่น ๆ หรือมากกว่าการสอนภายในโรงเรียน
3. ความล้มเหลวจากการเล่นเกมอาจเกิดขึ้นกับผู้เล่นที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ต่ำ เมื่อเล่นเกมที่ยากและซับซ้อน อาจจะโทษตัวเองว่าไม่ฉลาดพอก็เป็นได้

ดังนั้น ในการออกแบบบทเรียนประเภทเกมมิฟิเคชันนั้น ผู้สร้างจำเป็นต้องมีหลักเกณฑ์ในการออกแบบที่แตกต่างไปจากบทเรียนประเภทอื่น ๆ ทฤษฎีที่น่าสนใจเกี่ยวกับการออกแบบบทเรียนประเภทนี้ ได้แก่ ทฤษฎีสร้างแรงจูงใจของมาโลน (Malone, 1981) ซึ่งประกอบด้วย 1) ความท้าทาย 2) ความอยากรู้อยากเห็น 3) จินตนาการ และ 4) ความรู้สึกได้ควบคุมบทเรียน ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ความท้าทาย (Challenge) ความท้าทายจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อเกมนั้นมีเป้าหมายที่ชัดเจน ในขณะเดียวกัน การมีผลลัพธ์ที่ไม่แน่นอนจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเคารพในตนเอง ดังนี้

1.1 เป้าหมาย (Goals) บรรยากาศในการเรียนจะต้องท้าทายซึ่งจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนมีเป้าหมายในการเรียน เพราะการมีเป้าหมายถือเป็นบรรยากาศที่ทำให้เกิดแรงจูงใจภายใน เป้าหมายนั้นจะต้องเป็นเป้าหมายที่มีความหมายต่อผู้เรียน เกมส่วนใหญ่จะมีเป้าหมายที่กำหนดไว้ ซึ่งแบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ เป้าหมายที่แน่นอนตายตัว และเป้าหมายที่ไม่ตายตัว บทเรียนประเภทเกมส่วนใหญ่จะมีเป้าหมายที่แน่นอน เช่น การตอบคำถามที่เกี่ยวกับเนื้อหาให้ถูกต้องเพื่อช่วยให้ตัวนำเรื่องหรือตัวละครปลอดภัย หรือการคำนวณ การซื้อขายให้ถูกต้องเพื่อให้มีกำไร อย่างไรก็ตาม เกมบางประเภทอาจมีเป้าหมายที่ไม่ตายตัว ได้แก่ เป้าหมายที่เป็นผลงานที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับบทเรียน ซึ่งมีความหลากหลายแตกต่างกันออกไป เช่น เกมเกี่ยวกับการวาดภาพ หรือการแต่งเรื่อง

1.2 ผลลัพธ์ที่ไม่แน่นอน บทเรียนประเภทเกมควรนำเสนอผลลัพธ์ที่ไม่แน่นอนตายตัว ผลลัพธ์ที่ไม่แน่นอนตายตัวนี้เกิดได้จาก 4 วิธี ได้แก่

1.2.1 ความแตกต่างของระดับความยากง่าย ผู้เรียนควรมีโอกาสควบคุมระดับความท้าทายได้ตามความสามารถของตน

1.2.2 ความหลากหลายของเป้าหมาย ในบทเรียนหนึ่ง ๆ ควรมีเป้าหมายหลากหลายระดับ อาจอยู่ในรูปของเป้าหมายเดิม แต่มีความยากง่ายแตกต่างกัน หรือเป้าหมายระดับสูงขึ้นไป คือ การทำเป้าหมายเดิมแต่ให้ไปถึงได้ยากยิ่งขึ้น เช่น ใช้เวลาน้อยลงหรือใช้จำนวนครั้งน้อยลง

1.2.3 การไม่เปิดเผยข้อมูลความรู้ทั้งหมด โดยการเก็บเนื้อหาความรู้บางส่วนไว้ และเลือกเปิดเผยให้ผู้เรียนทราบเพียงบางส่วน เพื่อให้เกิดความอยากรู้อยากเห็นและส่งผลให้เกิดความรู้สึกระงมไม่แน่นอน

1.2.4 การสุ่มตัวอย่าง ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถคาดเดาสิ่งที่เกิดขึ้นได้

1.3 ความเคารพในตนเอง ผู้เรียนทุกคนต้องการความสำเร็จ ความสำเร็จจะทำให้ผู้เรียนมีความเคารพในตนเอง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จได้มาจากการออกแบบเป้าหมายของบทเรียนให้เหมาะสมกับระดับของผู้เรียน นอกจากนี้ ยังควรจัดหาผลป้อนกลับที่แสดงความก้าวหน้าของผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมุ่งมั่นที่จะไปถึงเป้าหมาย

2. ความอยากรู้อยากเห็น (Curiosity) บรรยากาศการเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดความอยากรู้อยากเห็นได้นั้นจะต้องเป็นบรรยากาศการเรียนรู้ที่แปลกใหม่และสร้างความประหลาดใจให้แก่ผู้เรียน ความอยากรู้อยากเห็นแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

2.1 ความอยากรู้อยากเห็นทางประสาทสัมผัส (Sensory curiosity) เป็นความอยากรู้อยากเห็นที่เริ่มจากการถูกกระตุ้นความรู้สึกผ่านทางโสต (การได้ยิน) และทัศนะ (การเห็น) โดยสิ่งเร้าที่แปลกใหม่และมีความดึงดูดความสนใจ การออกแบบบทเรียนที่มีการนำเสนอที่แปลกใหม่และดึงดูดความสนใจอยู่ตลอดเวลา บนหน้าจอก็จะช่วยคงความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียน

2.2 ความอยากรู้อยากเห็นทางปัญญา (Cognitive curiosity) คือ ความอยากรู้อยากเห็นในลักษณะของความต้องการที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่แปลกใหม่ แบบไม่แน่นอน ไม่คาดฝัน และเป็นข้อยกเว้นแตกต่างไปจากกฎเกณฑ์เดิม โดยเหตุการณ์ที่ไม่คาดฝันหรือไม่แน่นอนเหล่านี้เป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนต้องการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ

3. แฟนตาซี เกมควรก่อให้เกิดจินตนาการ จินตนาการทำให้เกิดบรรยากาศการเรียนรู้ที่น่าสนใจและส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น จินตนาการนี้สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ คือ ด้านปัญญาและด้านอารมณ์

4. ความรู้สึกที่ได้ควบคุม เป็นการอนุญาตให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการควบคุมการเรียนรู้ของตนในบทเรียนประเภทเกม โดยอาจเป็นการเลือกระดับความยากง่ายของเกม หรือเลือกลำดับของเนื้อหาตามความต้องการ ตามความถนัดและความสามารถของตน ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น

ในปี ค.ศ. 2015 นักการศึกษาด้านการใช้เกมเพื่อการศึกษา กลุ่มหนึ่งได้สังเคราะห์องค์ประกอบของเกมจากแนวคิดของนักวิชาการหลายคนร่วมกัน (Aarseth, 2003; Apperley, 2006; Bessière และคณะ, 2007; Deterding และคณะ, 2011; Fullerton, 2014; Hunnicke และคณะ, 2004; Kapp, 2012; Pivec และคณะ, 2004; Prensky, 2005; Salen & Zimmerman, 2004; Werbach & Hunter, 2012 อ้างถึงใน Helms และคณะ, 2015) แล้วนำเสนอเป็นอนุกรมวิธานด้านองค์ประกอบของเกมเพื่อใช้เป็นพื้นฐานสำหรับเกมการศึกษา ซึ่งแบ่งออกเป็น 28 ลักษณะย่อย สามารถจัดอยู่ในหมวดหมู่หลักได้ 7 กลุ่ม คือ ความก้าวหน้า รางวัล กฎ สังคม การแข่งขัน การสื่อสาร และเรื่องทั่วไป ดังรายละเอียดแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 อนุกรมวิธานด้านองค์ประกอบของเกม

หมวดหมู่	องค์ประกอบ
ความก้าวหน้า (Progress)	ระดับ (Level)
	ภารกิจ หรือเคส
	การดำเนินเรื่อง หรือสตอรีไลน์ (Storyline)
	วัตถุประสงค์/เป้าหมาย (Objective/Goal)
	การค้นพบ (Discovery)
	การแก้ปัญหา (Problem solving)
	ตัวละคร (Characters)
	ความอยากรู้อยากเห็น (Curiosity)
รางวัล (Rewards)	แต้ม (Points)
	เหรียญตรา (Badges)
	ทรัพยากร (Resources)
	สถานะผู้ชนะ (Win states)
กฎ (Rules)	กฎทั่วไป (General rules)
	ข้อจำกัดด้านเวลา (Time constraints)
	โอกาส (Chance)

หมวดหมู่	องค์ประกอบ
สังคม (Society)	พันธมิตร (Fellowship)
	แฟนตาซี (Fantasy)
	อวาทาร์ (Avatar)
	แผนภาพแสดงเครือข่ายสังคม (Social graph)
การแข่งขัน (Competition)	กระดานผู้นำ (Leaderboard)
	ความขัดแย้ง (Conflict)
	การต่อสู้กับหัวหน้า (Boss fights)
	การท้าทาย (Challenge)
การสื่อสาร (Communication)	ผลป้อนกลับ (Feedback)
	ปฏิสัมพันธ์ (Interaction)
เรื่องทั่วไป (General)	การควบคุม (Control)
	ความสนุก (Fun)
	การเล่น (Play)

จากแนวคิดของนักการศึกษาข้างต้น (Figuroa Flores, 2015; Helms และคณะ, 2015; Malone, 1981; Prensky, 2001; Whitton, 2010) ผู้เขียนจึงนำมาสังเคราะห์เป็นองค์ประกอบสำคัญของแนวคิดเกมิฟิเคชันดังนำเสนอในตารางที่ 4 ต่อไปนี้

ตารางที่ 4 การสังเคราะห์องค์ประกอบสำคัญของแนวคิดเกมิฟิเคชัน

ที่	องค์ประกอบ	Figuroa Flores (2015)	Helms และคณะ (2015)	Malone (1981)	Prensky (2001)	Whitton (2010)	ผู้เขียน
1	กฎกติกา		✓		✓	✓	✓
2	กระดานผู้นำ	✓					
3	การแก้ปัญหา		✓				
4	การแข่งขัน/การท้าทาย		✓	✓	✓	✓	✓
5	การปรับแต่ง				✓		
6	การสำรวจ/การค้นพบ		✓			✓	
7	ความเคารพในตนเอง			✓			
8	ความปลอดภัย					✓	

ที่	องค์ประกอบ	Figuroa Flores (2015)	Helms และคณะ (2015)	Malone (1981)	Prensky (2001)	Whitton (2010)	ผู้เขียน
9	ความสนุกสนาน		✓		✓		
10	ความอยากรู้อยากเห็น		✓	✓			
11	แถบแสดงความก้าวหน้า	✓					
12	ปฏิสัมพันธ์	✓	✓		✓	✓	✓
13	เป้าหมาย		✓	✓	✓	✓	✓
14	ผลลัพธ์/ผลป้อนกลับ	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	ผู้เล่น/ตัวละคร	✓	✓			✓	
16	แฟนตาซี		✓	✓		✓	✓
17	ภารกิจ	✓					
18	ระดับ	✓	✓				
19	รางวัล/เหรียญตรา	✓	✓				
20	วิธีการเล่น/การควบคุม		✓	✓	✓		✓
21	สถานการณ์/เรื่องราว		✓		✓		

สรุปได้ว่า คุณลักษณะสำคัญของเกมเพื่อการออกแบบเกมพีเคชันในห้องเรียนควรประกอบด้วย 1) การแข่งขัน 2) เป้าหมาย 3) ผลลัพธ์ อันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ขาดไม่ได้ในการออกแบบ และมีองค์ประกอบรอง ซึ่งนักการศึกษากล่าวไว้สอดคล้องกัน 3 ใน 4 คน ได้แก่ 4) กฎกติกา (Helms และคณะ., 2015; Prensky, 2001; Whitton, 2010) 5) ปฏิสัมพันธ์ (Figuroa Flores, 2015; Helms และคณะ., 2015; Prensky, 2001; Whitton, 2010) 6) ผู้เล่น (Figuroa Flores, 2015; Helms และคณะ., 2015; Whitton, 2010) 7) แฟนตาซี (Helms และคณะ., 2015; Malone, 1981; Whitton, 2010) และ 8) วิธีการเล่น (Helms และคณะ., 2015; Malone, 1981; Prensky, 2001) โดยจะขออธิบายรายละเอียดเพิ่มเติมต่อไปในหัวข้อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนด้วยเกมพีเคชัน

3. ประเภทของเกม

แม้ว่าแนวคิดของเกมพีเคชันจะเป็นการนำองค์ประกอบของเกมมาใช้ในบริบทที่ไม่ใช่เกม (เช่น บริบททางการศึกษา ทางการตลาด) แต่ควรทำความเข้าใจการแบ่งประเภทของเกม เพื่อนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมแบบเกมพีเคชัน ตามแนวคิดของวิตตัน (Whitton, 2010) ประเภทของเกมมีอยู่ด้วยกัน 5 ประเภท ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การจำลองสถานการณ์ (Simulations) เป็นกิจกรรมที่มีคุณลักษณะของการจำลองสภาพแวดล้อมให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงและการแสดงสาเหตุและผลลัพธ์ของปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภายในระบบที่จำลองขึ้น ผู้เล่นสามารถสำรวจและทดลองทำกิจกรรมตามสภาพแวดล้อมภายในเกมได้ อย่างไรก็ตาม การจำลองสถานการณ์ไม่จำเป็นต้องมีเป้าหมายที่ชัดเจน อาจเป็นการนำมาใช้เมื่อสภาพแวดล้อมจริงไม่สามารถทดลองหรือปฏิบัติได้ด้วยเหตุผล เช่น ค่าใช้จ่าย อันตราย ไม่สามารถเข้าถึงได้ หรือเวลา (Rieber, 1996)

2. โลกเสมือนจริง (Virtual worlds) ในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมา นักการศึกษาให้ความสนใจศึกษากายภาพการเรียนรู้ในโลกเสมือนจริงสามมิติเพิ่มมากขึ้น เช่น เซคันด์ ลൈฟ (Second life) โลกเหล่านี้อนุญาตให้ผู้เล่นมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ บนพื้นที่เสมือนแบบมีผู้ใช้หลายคน ผู้เล่นสามารถสร้างตัวแทนของตัวเองหรือร่างอวาทาร์สามารถเคลื่อนที่ได้ โต้ตอบกับวัตถุหรือสถานที่ พูดคุยกับคนอื่น หรือแม้แต่สร้างวัตถุและสภาพแวดล้อมของตัวเอง โลกเสมือนจริงเป็นโลกขนาดใหญ่ที่สามารถสำรวจได้และมักใช้องค์ประกอบแนวแฟนตาซี เช่น สถานที่พิเศษ หรือร่างอวาทาร์ที่บินได้ โลกเสมือนจริงมักไม่มีองค์ประกอบภายในอย่างเช่น เป้าหมาย ผลลัพธ์ ความท้าทาย หรือการแข่งขัน

3. การสวมบทบาท (Role play) ช่วยให้ผู้เล่นมีส่วนร่วมในประสบการณ์แบบเหนือจริง โดยแสดงบทบาทของตัวละครในสถานการณ์เฉพาะและสร้างประสบการณ์ร่วมกับตัวละครนั้น เพื่อทำความเข้าใจสถานการณ์นั้นให้ดีขึ้น สถานการณ์การสวมบทบาทมักตามด้วยชุดของกฎกติกาและเกี่ยวข้องกับการโต้ตอบกับผู้อื่น แต่ไม่ได้กำหนดเป้าหมายไว้ (Feinstein และคณะ, 2002) การสวมบทบาทในเกมเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อผู้เล่น เช่น การเรียนรู้จากประสบการณ์ การเอาใจใส่เห็นอกเห็นใจ การบำบัดหรือผ่อนคลาย

4. ปริศนา (Puzzles) เป็นเกมที่มีรูปแบบหลากหลาย ในความเป็นจริงแล้ว เกมส่วนใหญ่มักมีองค์ประกอบของการแก้ปริศนา เพราะเป็นปฏิสัมพันธ์ที่สร้างกิจกรรมมากกว่าเป็นปริศนา เนื่องจากปริศนาไม่ตอบสนองต่อการเคลื่อนไหวของผู้เล่น เช่น ครอสเวิร์ด (Crossword) จัดอยู่ในกลุ่มของปริศนามากกว่าเกม เพราะไม่ได้เปลี่ยนแปลงสิ่งใด ๆ เมื่อผู้เล่นจับตัวอักษรวางลงในช่อง

5. เรื่องราว (Stories) เป็นการแบ่งปันองค์ประกอบแฟนตาซีกับเกม การสร้างโลกในจินตนาการที่สามารถสำรวจได้ (โดยใช้ตัวละครในเรื่องภายใต้ข้อจำกัดของการเล่าเรื่อง) กับตัวละครอื่น ๆ และพล็อตเรื่อง เนื้อเรื่องส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องเล่าแบบเส้นตรงและไม่มีการโต้ตอบระหว่างเกม ในขณะที่เกมแบบอื่นทั่วไปแล้ว จะไม่เป็นแบบเส้นตรงและมีการโต้ตอบ เกมเรื่องราวมักเป็นเกมผจญภัยแบบใช้ข้อความพื้นฐาน เรื่องราวความลึกลับ (Mystery stories) ถือว่าเป็นเกมด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะแนวเกมสืบสวนสอบสวนซึ่งมีชุดของกฎ (เช่น ผู้เล่นจะต้องเข้าถึงเบาะแสทั้งหมด รู้ตัวผู้ต้องสงสัยหรือฆาตกร) และผลลัพธ์ อย่างไรก็ตาม เกมจะไม่ให้ออกาสผู้เล่นในการโต้ตอบกับเรื่องราวที่ส่งผลต่อผลลัพธ์

อเลสสิและทรอลลิป (Alessi & Trollip, 2001) แบ่งประเภทของเกมที่นิยมโดยทั่วไป ออกเป็นประเภทต่าง ๆ ได้ดังนี้

1. เกมผจญภัย (Adventure) มีวัตถุประสงค์เพื่อต้องการให้ผู้เล่นเกมรู้จักการแก้ปัญหา การใช้เหตุผลค้นหาคำตอบและการทดสอบสมมติฐาน เพราะผู้เล่นเกมในขณะนั้นจะมีข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการและ

รายละเอียดน้อยมาก ในขณะที่ต้องมีข้อจำกัดหลายประการ เช่น ต้องแข่งกับเวลาหรือต้องต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ แต่ละด่านจนกระทั่งได้ชัยชนะในตอนจบ เป็นการชิงไหวชิงพริบและใช้ทักษะด้านปัญญามาก

2. เกมที่เล่นด้วยจับเวลา (Arcade-type) เกมที่แข่งกับเวลาและตนเอง จะใช้เวลาและคะแนนเป็นตัวเร้าและเสริมแรงอยู่เสมอ นอกจากนี้ ยังมีการแข่งขันกับเวลาและคำตอบของแต่ละคน

3. เกมกระดาน (Board) เป็นเกม 2 มิติ คล้ายหมากระดาน นิยมใช้มากในการสอนเด็กเล็ก

4. เกมการพนัน (Gambling) เป็นเกมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาเด็กให้เกิดความเข้าใจเรื่องราว โดยใช้เงินเป็นแรงจูงใจ ในตอนท้ายของเกมจะพิจารณาว่า ใครเป็นผู้มีเงินมากที่สุดเป็นฝ่ายชนะ

5. เกมต่อสู้ (Combat) เป็นเกมที่มีการต่อสู้กัน และเกมที่ค่อนข้างใช้ความรุนแรง มีการแข่งขันสูงทั้งกับโปรแกรมและกับตัวผู้เล่น

6. เกมตรรกะ (Logic) เป็นเกมที่ผู้เล่นจะต้องใช้ตรรกะในการแก้ปัญหา

7. เกมฝึกทักษะ (Psychomotor) เป็นเกมที่รวมการฝึกทักษะกับความสามารถทางความคิดเข้าด้วยกัน ผู้เรียนเป็นผู้คิดค้นวิธีการที่ต้องการเอาชนะฝ่ายตรงข้าม โดยไม่มีคำแนะนำ

8. เกมบทบาทสมมติ (Role-playing) เป็นเกมที่ผู้เรียนเป็นส่วนหนึ่งของบทเรียน และจะต้องแก้สถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่

9. เกมตอบปัญหา (Tv Quiz) เป็นเกมการตอบคำถามทั่วไป

10. เกมคำศัพท์ (Word) เป็นเกมเกี่ยวกับการสอนคำศัพท์ในภาษาต่าง ๆ

11. เกมแม่แบบ (Template) เป็นเกมที่ประยุกต์รวมลักษณะและวิธีการเล่นของทุก ๆ เกมที่กล่าวมาข้างต้น

ในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการจำแนกประเภทของเกมให้มากขึ้น ผู้เขียนขอเสนอวิธีการแบ่งประเภทของเกมในร้านค้าออนไลน์ระหว่างบริษัทแอปเปิล (Apple) กับบริษัทกูเกิล (Google) ดังแสดงเปรียบเทียบไว้ในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ประเภทของเกมตามการจำแนกของแอปเปิลและกูเกิล

แอปเปิล : แอป สโตร์ (App Store)	กูเกิล : เพลย์ สโตร์ (Play Store)
แนวต่อสู้ (Action)	แนวต่อสู้
แนวผจญภัย (Adventure)	แนวผจญภัย
อาร์เคด	อาร์เคด
เกมกระดาน (Board)	เกมกระดาน
การ์ดหรือเกมไพ่ (Card)	การ์ดหรือเกมไพ่
คาสีโน (Casino)	คาสีโน
เกมทอยลูกเต๋า (Dice)	เกมฆ่าเวลา (Casual)
เกมการศึกษา (Educational)	แนวการศึกษา
เกมสำหรับครอบครัว (Family)	เกมดนตรีหรือเพลง

แอปเปิล : แอป สตอร์ (App Store)	กูเกิล : เพลย์ สตอร์ (Play Store)
เกมดนตรีหรือเพลง (Music)	เกมปริศนา
เกมปริศนา (Puzzle)	แนวแข่งความเร็ว
แนวแข่งความเร็ว (Racing)	แนวสวมบทบาท
แนวสวมบทบาท (Role playing)	แนวสถานการณ์จำลอง
แนวสถานการณ์จำลอง (Simulation)	เกมกีฬา
เกมกีฬา (Sports)	เกมวางกลยุทธ์
เกมวางกลยุทธ์ (Strategy)	เกมตอบคำถาม
เกมตอบคำถาม (Trivia)	เกมคำศัพท์
เกมคำศัพท์ (Word)	

เกมแนวผจญภัยเป็นเกมที่ผู้เล่นสำรวจและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นตามเนื้อเรื่อง เกมผจญภัยส่วนใหญ่ มักใช้วิธีการเล่าเรื่องเป็นการดำเนินเกม มีประโยชน์ในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา (Oblinger, 2006) เกมแนวผจญภัยได้รับความสนใจจากนักวิจัยด้านการศึกษา มากกว่าเกมประเภทอื่น ๆ (Ju & Wagner, 1997; Quinn, 1994) ตัวอย่างเกมผจญภัย เช่น *Gemini Rue*, *Indiana Jones and the Fate of Atlantis*, *King's Quest*, *Last Window: The Secret of Cape West*, *The Longest Journey* และ *To The Moon*

เกมแนวต่อสู้บางครั้งอาจผสมผสานเกมแนวผจญภัยเข้าด้วยกัน เป็นเกมต่อสู้ผจญภัยที่มีลักษณะของ ทั้งแนวต่อสู้และแนวผจญภัย ตัวอย่างของเกมต่อสู้ผจญภัยยอดนิยม ได้แก่ *Assassin's Creed*, *Batman: Arkham Knight*, *BioShock*, *Legend of Zelda*, *Metal Gear Solid* และ *Resident Evil*

เกมอาร์เคดนั้นค่อนข้างอยู่นอกเหนือจากประเภทเกมที่จำแนกตามเนื้อหา เนื่องจากเป็นเกมที่ สามารถเล่นบนตู้หยอดเหรียญที่ตั้งในห้างสรรพสินค้า สวนสนุก บาร์ หรือธุรกิจอื่น ๆ เนื่องจากเครื่องเล่นเกม ภายในบ้าน (เช่น เครื่องเล่นเกมเพลย์สเตชัน) ได้รับความนิยมเพิ่มมากขึ้น ธุรกิจเกมอาร์เคดจึงเข้าสู่สภาวะ ตกต่ำ อย่างไรก็ตาม เกมอาร์เคดได้รับการพัฒนาสำหรับเล่นบนอุปกรณ์อื่น ๆ เช่น สมาร์ทโฟน แท็บเล็ต ตัวอย่างเกมอาร์เคด เช่น *Donkey Kong*, *Galaxian*, *Pac-Man*, *Space Invaders* และ *Street Fighter* เป็นตัวอย่างเกมอาร์เคดที่เคยได้รับความนิยมในยุคแรก ๆ ส่วนเกมอาร์เคดอย่าง *Angry Birds*, *Asphalt*, *Fruit Ninja*, *Impossible Twisty Dots* และ *Worms* เป็นเกมที่ได้รับความนิยมอย่างแพร่หลายบนอุปกรณ์ เคลื่อนที่ในยุคปัจจุบัน

เกมกระดานเป็นเกมใด ๆ ที่เล่นบนกระดานได้ ในเกมกระดานอย่างหมากรุก ผู้เล่นวางหมากลงบน ตำแหน่งเฉพาะของกระดานตามกฎของเกม ตัวอย่างเกมกระดานที่ได้รับความนิยม เช่น *7 Wonders Duel*, *Acquire*, *Checkers*, *Chess*, *Clue*, *Discworld*, *Dominion*, *Go*, *Monopoly*, *Mysterium*, *Risk*, *Scrabble* และ *Star Realms*

การ์ดเกมหรือเกมไพ่เป็นเกมที่ใช้สำหรับไพ่เป็นหลัก มักประกอบด้วยผู้เล่น ไพ่ กระดานเกม และกฎ ต่าง ๆ เนื่องจากความง่ายในการออกแบบและความยืดหยุ่น เกมไพ่มักถูกนำมาใช้ในด้านต่าง ๆ รวมถึงด้าน

การศึกษา นักวิจัยหลายคน (Baker และคณะ, 2005; Mariscal และคณะ, 2012; Rastegarpour & Marashi, 2012) พบว่า การใช้เกมไฟมีผลต่อการเรียนรู้ ทั้งยังสามารถใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการจดจำรูปแบบและการจับคู่แนวความคิดได้อีกด้วย (Oblinger, 2006) ตัวอย่างของเกมไฟ เช่น *Apples to Apples*, *Canasta*, *Contract Bridge*, *Crazy Eights*, *Magic: The Gathering*, *Play Or Pay*, *Poker*, *Slapjack*, *Taboo* และ *Uno*

เกมคาสีโนเป็นเกมที่นักพนันสามารถเล่นเพื่อแสวงหาผลกำไร เกมคาสีโนคล้ายคลึงกับเกมอาร์เคด แต่แตกต่างกันตรงเนื้อหาของเกมคาสีโนนั้นจะเน้นไปยังการเสี่ยงโชค ซึ่งประกอบด้วยเกมประเภทต่าง ๆ เช่น เกมไฟและเกมกระดาน นอกจากนี้ เกมคาสีโนไม่ได้จำกัดเฉพาะพื้นที่ทางกายภาพ เช่น ต้องเล่นเฉพาะภายในคาสีโนอีกต่อไป แต่สามารถเล่นได้ทุกที่และทุกเวลาบนอินเทอร์เน็ต ตัวอย่างเกมคาสีโนที่ได้รับความนิยม เช่น *Baccarat*, *Blackjack*, *Craps*, *Keno*, *Poker*, *Roulette*, *Slots* และ *Solitaire*

เกมการศึกษาเป็นเกมที่สร้างขึ้นเพื่อสนับสนุนการรับความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่มีต่อหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน (Dell'Aquila และคณะ, 2017) โดยมุ่งเน้นไปยังจุดประสงค์ทางการศึกษามากกว่าความบันเทิง เกมการศึกษาอาจเป็นเกมประเภทใดก็ได้ที่ตรงกับเป้าหมายที่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ด้านการศึกษาหรือให้ความรู้ ตัวอย่างของเกมการศึกษา เช่น *Crazy Machines: The Wacky Contraptions Game*, *Math Doodles*, *Monster Physics*, *Montessori Crosswords*, *Rocket Math*, *Stack the Countries* และ *Stack the States*

เกมดนตรีเป็นเกมที่ใช้อุปกรณ์ประกอบของดนตรีเป็นสื่อหลักภายในเกม ผู้เล่นจะเล่นเครื่องดนตรี ร้องเพลง เต้นรำไปกับเพลง หรือแต่งเพลง ตัวอย่างเกมประเภทเกมนี้ เช่น *Beaterator*, *Beat Gather*, *Dance Dance Revolution*, *DefJam Rapstar*, *DJ Hero*, *Guitar Hero*, *Patapon*, *Rock Band*, *Rocksmith* และ *SingStar*

เกมปริศนาหรือแนวพัซเซิล (puzzle) เป็นเกมที่ผู้เล่นนำชิ้นส่วนที่มีรูปร่างและสีต่าง ๆ มาจัดเรียงเข้าด้วยกันเพื่อให้ภาพเป้าหมายสมบูรณ์ นับตั้งแต่ยุคของสมาร์ตโฟนและแท็บเล็ต วิธีการปัดหน้าจอโดยใช้นิ้วได้นำมาใช้เป็นวิธีการเล่นเกมประเภทนี้ เนื่องจากมีวิธีการโต้ตอบแบบใหม่และเทคโนโลยีใหม่ เกมปริศนาจึงมีความหลากหลายและสวยงามมากขึ้น ภายในเกมไขปริศนา ผู้เล่นจะใช้สัญชาตญาณในการจดจำรูปแบบ ทักษะการคิดเชิงตรรกะ ทักษะการแก้ปัญหา และความจำในการไขปริศนา ด้วยเหตุนี้ บางครั้งเกมปริศนาจึงนำมาใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษา ตัวอย่างเกมแนวพัซเซิลที่ได้รับความนิยม เช่น *Agar.io*, *Candy Crush*, *Dots*, *Lemmings*, *Portal*, *Puzzle Craft*, *Scribblenauts* และ *Tetris*

เกมแข่งความเร็วเป็นเกมเก่าแก่ที่สุดประเภทหนึ่ง ผู้เล่นควบคุมตัวละครในเกมเพื่อให้ชนะการแข่งขันความเร็ว โดยการวิ่ง การขับยานพาหนะ หรือการเคลื่อนไหวยานพาหนะอื่น ๆ ผู้เล่นเกมแข่งความเร็วบางเกมจำเป็นต้องทำภารกิจเพิ่มเติมระหว่างการแข่งขัน เช่น การรวบรวมไอเท็ม (Item) การขจัดสิ่งกีดขวาง และการอัปเกรด (Upgrade) ยานพาหนะ ด้วยเทคโนโลยีปัจจุบัน ผู้เล่นอาจต้องอาศัยการวิ่งกระโดดหรือเคลื่อนไหวยานพาหนะร่วมกับอุปกรณ์เสริมบางชนิด เช่น จอยพวงมาลัย (Joy-con steering wheel) เพื่อเล่นเกม

ตัวอย่างของเกมแข่งความเร็ว เช่น *Assetto Corsa*, *Dirt*, *Driver*, *F1*, *Forza Horizon*, *Mario Kart*, *iRacing*, *Project CARS*, *Shift*, *Test Drive*, *TrackMania* และ *Trials Fusion*

เกมแนวสวมบทบาทเป็นเกมที่กำหนดให้ผู้เล่นสวมบทบาทเป็นตัวละครในเกมที่มีภารกิจเฉพาะในฉากสมมติ ในการเล่นตามบทบาทอาจจำเป็นต้องรวมตัวกันเป็นทีมเพื่อปฏิบัติภารกิจร่วมกัน ผู้เล่นสามารถพัฒนาตัวละครในเกมให้มีความสามารถมากขึ้นและไอเท็มของตนเอง เช่น อาวุธ ทรัพยากร และฐาน เกมแนวสวมบทบาทนี้มีประเภทย่อยอื่น ๆ เช่น เกมสวมบทบาทแบบต่อสู้ (ARPG) เกมสวมบทบาทออนไลน์ที่มีผู้เล่นหลายคนจำนวนมาก (MMORPG) เกมสวมบทบาทแบบวางกลยุทธ์ (TRPG) และเกมสวมบทบาทแบบสลับตาหรือเทิร์นเบส (Turn-based) ตัวอย่างเกมสวมบทบาท เช่น *Dungeons & Dragons*, *Final Fantasy*, *The Witcher*, *Mass Effect*, *Fallout*, *Diablo*, และ *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*

เกมจำลองสถานการณ์เป็นเกมที่จำลองโลกแห่งความเป็นจริง หรือสถานการณ์สมมติ ผู้เล่นในเกมจำลองสถานการณ์จะประสบกับสถานการณ์ที่ไม่สามารถหรือไม่เคยสัมผัสได้ตามปกติในสภาพแวดล้อมจริง เกมจำลองสถานการณ์บางเกมมีเป้าหมายที่ไม่ใช่ความบันเทิง เช่น การฝึกอบรมและการวิจัย (Kim & Watson, 2017) นอกจากนี้ เกมจำลองสถานการณ์เป็นเกมที่น่าสนใจด้านการศึกษาให้ความสนใจมากกว่าเกมประเภทอื่น ๆ (Quinn, 1994) ตัวอย่างเกมจำลองสถานการณ์ที่ได้รับความนิยม เช่น *ARMA*, *DCS World*, *Euro Truck Simulator*, *Falcon*, *Farming Simulator*, *Flight Simulator X*, *Football Manager*, *Kerbal Space Program*, *OMSI*, *Silent Hunter*, *Style Boutique*, *The Sims*, *Train Simulator*, *Transport Tycoon* อย่างไรก็ตาม เกมธุรกิจ (Business game) ไม่นับเป็นเกมจำลองสถานการณ์ เพราะวัตถุประสงค์ของเกมธุรกิจ คือ การฝึกอบรม การทดสอบกลยุทธ์ หรือการวิจัยสำหรับธุรกิจ ในเกมธุรกิจ ผู้เล่นจะพยายามหาทางออกที่ดีที่สุดและตัดสินใจเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ทางธุรกิจ ตัวอย่างของเกมธุรกิจ เช่น *AdVenture Capitalist*, *Anno*, *Brass*, *Capitalism*, *Gazillionaire*, *GoVentureWorld*, *Hipster CEO*, *Industry Giant*, *Informatist*, *INNOV8*, *Marty Raygun's Fistful of Dollars*, *OpenTTD*, *SimCEO*, *The EIS Simulation*, *The Patrician*, *Platform Wars*, *Tropico* และ *Steam: Rails to Riches*

เกมกีฬา คือ เกมที่ผู้เล่นแข่งขันกับผู้เล่นคนอื่นหรือตัวละครในเกมในสนามกีฬาหรือสถานที่สนทนา โดยใช้อุปกรณ์ พื้นที่ และกรรมการชุดเดียวกันกับการแข่งขันกีฬาจริง ๆ และด้วยความก้าวหน้าของเทคโนโลยี เกมกีฬาจึงนำมาใช้ในรูปแบบต่าง ๆ โดยใช้อุปกรณ์อินเทอร์เน็ตระหว่างมนุษย์กับคอมพิวเตอร์แบบใหม่ เช่น ความเป็นจริงเสริม (Augmented reality) การตรวจจัดการเคลื่อนไหว ความเป็นจริงเสมือน (Virtual reality) และอุปกรณ์สวมใส่ เกมกีฬาจึงมีความสมจริงและน่าสนใจยิ่งขึ้นกว่าเดิม ตัวอย่างของเกมกีฬา เช่น *Archery Master 3D*, *Fishing Hook*, *FIFA*, *WWE*, *Football Manager*, *Madden NFL*, *MLB Perfect Inning*, *NBA Live*, *NHL*, *Pro Evolution Soccer*, *Rocket League* และ *WGT Golf Game*

เกมวางกลยุทธ์เป็นเกมที่ผู้เล่นพยายามบรรลุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ด้วยการวางแผน ดำเนินการ และไตร่ตรองถึงกลยุทธ์และยุทธวิธีตามเนื้อเรื่องของเกม เกมวางกลยุทธ์มักจะขึ้นอยู่กับสถานการณ์ ในระหว่างการเล่นเกม ผู้เล่นจะใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างมีกลยุทธ์และใช้ความสามารถของตัวละครในการปฏิบัติ

ภารกิจ ซึ่งออกแบบตามสถานการณ์ของเกม ตัวอย่างของเกมกลยุทธ์ เช่น *Cities: Skylines*, *Civilization*, *Crusader Kings II*, *Endless Legend*, *Offworld Trading Company*, *StarCraft*, *Total War: Shogun 2*, *Warcraft* และ *XCOM 2* เกมกลยุทธ์อาจแบ่งเป็นประเภทย่อย ได้แก่ 4X หรือสำรวจ (eXplore) ขยาย (eXpand) หาผลประโยชน์ (eXploit) และทำลาย (eXterminate) กลยุทธ์ตามเวลาจริงหรือแบบเรียลไทม์ (Real time) การป้องกันหอคอย กลยุทธ์แบบสลับตา และเกมสงคราม

เกมตอบคำถามเป็นเกมที่ผู้เล่นทำแบบทดสอบเรื่องต่าง ๆ ที่น่าสนใจ ไม่ว่าใครก็สามารถเข้าร่วมเกมประเภทนี้ได้ เนื่องจากกฎไม่มีความซับซ้อน จึงนำเกมประเภทนี้มาเล่นกันภายในครอบครัว หรือในกลุ่มเพื่อนฝูง หรือในที่ทำงาน เพื่อการสร้างทีมและการจัดการการเปลี่ยนแปลง ในด้านการศึกษา เกมตอบคำถามสามารถใช้เพื่อส่งเสริมความรู้เชิงมโนทัศน์และการสื่อสาร ตัวอย่างของเกมตอบคำถามที่ได้รับความนิยม เช่น *Brain Quest Smart Game*, *Dibs*, *Jeopardy*, *Matter of Fact*, *MoviePop*, *Outburst*, *QuizUp*, *Scene It?*, *Smarty Party*, *TriviaBurst*, *Trivia Crack*, *Trivia Pursuit* และ *Wits & Wagers*

เกมคำศัพท์เป็นเกมที่ผู้เล่นค้นหา หรือสร้างคำหรือวลี หรือคาดเดาคำหรือวลี จากคำใบ้ตามกฎที่กำหนดขึ้น ในด้านการศึกษา ครูผู้สอนมักใช้เกมคำศัพท์เพื่อเสริมสร้างความจำของผู้เรียนในสิ่งที่ได้เรียนรู้ก่อนหน้า ตัวอย่างของเกมคำศัพท์ เช่น *7 Little Words*, *Crossword Light*, *Heads Up*, *Letterpress*, *Word Brain*, *Word Search Epic*, *Wordament* และ *Words With Friends*

ประเภทของเกมที่กำลังกล่าวถึงนี้อาจไม่ได้แสดงถึงประเภทที่สมบูรณ์ครบถ้วนทั้งหมด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับมุมมองของเกมและลักษณะของเกมแต่ละประเภท ซึ่งสามารถเพิ่มเติมได้อีกในอนาคต นอกจากนี้ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีและการผสมผสานกันของเกมแต่ละประเภททำให้การจำแนกประเภทซับซ้อนมากขึ้น จึงเป็นเรื่องยากที่จะกำหนดกรอบแนวคิดหนึ่ง ๆ สำหรับการจำแนกประเภทของเกม แต่การทำความเข้าใจประเภทและลักษณะของเกมจะช่วยให้ให้นักการศึกษาสามารถสร้างแนวคิดในการออกแบบเกมพีเคชันเพื่อการเรียนรู้ต่อไปได้

4. ทฤษฎีและแนวคิดการเรียนรู้กับเกมพีเคชันในการสอนภาษา

เพรนสกี (Prensky, 2001) กล่าวว่า เกมพีเคชันหรือการเรียนรู้โดยนำเอาคุณลักษณะของเกมมาใช้เป็นการเรียนรู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ (Interaction learning) ทั้งปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนกับคอมพิวเตอร์ การจัดให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ลักษณะเช่นนี้ ต้องอาศัยทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์ โดยเฉพาะทฤษฎีการเรียนรู้ของสกินเนอร์ (Skinner) และทฤษฎีการเรียนรู้ของบรูเนอร์ (Bruner) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

4.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ของสกินเนอร์

บี เอฟ สกินเนอร์ (B. F. Skinner) ชาวอเมริกัน เป็นนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงที่สุดในสาขาการวางเงื่อนไขด้วยการกระทำและเป็นที่รู้จักมากที่สุดด้วย สกินเนอร์ศึกษาพฤติกรรมของหนูและนกพิราบ และสร้างข้อสรุปนัยทั่วไปของการค้นพบพฤติกรรมของมนุษย์ โดยใช้อุปกรณ์ชนิดหนึ่งที่เรียกว่ากล่องสกินเนอร์ (Skinner box) เป็นกล่องเปล่าที่หนูหรือหนูจะได้รับอาหารก็ต่อเมื่อตอบสนองอย่างง่าย ๆ ได้

เช่น การกวดขัน แม้จะเป็นการกวดขันอย่างไม่ตั้งใจก็ได้รับรางวัลเป็นอาหารก้อนเล็ก ๆ การให้รางวัลอย่างต่อเนื่องตามการแสดงผลพฤติกรรมซ้ำ ๆ เช่นนี้ ส่งผลให้สัตว์เหล่านี้เกิดเรียนรู้ว่าถ้าจะได้รับอาหาร ก็ต้องกวดขันก่อน ดังนั้น การให้รางวัลและการลงโทษสามารถควบคุมพฤติกรรมส่วนใหญ่ของมนุษย์ได้ และหลักสำคัญของการวางเงื่อนไขด้วยการกระทำสามารถอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ได้ทั้งหมด ดังนี้

การให้รางวัลและการลงโทษถือเป็นการเสริมแรงอย่างหนึ่ง เพราะเป็นการกระทำสิ่งใด ๆ ก็ตามเพื่อให้พฤติกรรมเฉพาะนั้นยังคงอยู่ต่อไปหรือแสดงออกมาเรื่อย ๆ ประกอบด้วยเสริมแรง 2 ประเภท (วีชรพล วิบูลยศริน, 2561) ได้แก่

ประเภทที่ 1 การเสริมแรงทางบวก (Positive reinforcement) เป็นวิธีการควบคุมพฤติกรรมของมนุษย์และสัตว์ที่มีประสิทธิภาพมาก สำหรับมนุษย์ การเสริมแรงทางบวกอาจเป็นของทั่วไป เช่น อาหาร เครื่องดื่ม การอนุญาต หรือความใส่ใจ ถ้าเป็นบริบทในชั้นเรียน ได้แก่ การชื่นชม การให้คะแนน การให้อิสระในการเลือกทำกิจกรรมที่สนใจ การเสริมแรงทางบวกจะใช้ในบริบทที่แตกต่างกัน เป็นการให้รางวัลเพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์

ประเภทที่ 2 การเสริมแรงทางลบ (Negative reinforcement) เป็นการลดพฤติกรรมโดยการนำสิ่งใด ๆ ที่น่าพึงพอใจออกไป มีข้อถกเถียงกันอยู่ว่าการลงโทษก็เป็นการลดหรือกำจัดพฤติกรรมที่ไม่ต้องการที่มีประสิทธิภาพทางหนึ่งเหมือนกัน และผลการทดลองแสดงให้เห็นว่าเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากในการลดพฤติกรรมเฉพาะด้านลง แต่ก็มีข้อเสียด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะสถานการณ์ในชั้นเรียน หากครูนำสิ่งที่นักเรียนชอบออกไป ก็อาจสร้างความโกรธ ความไม่พอใจ ความก้าวร้าว หรือการตอบสนองทางอารมณ์เชิงลบอื่น ๆ ได้

ส่วนการลงโทษก็สามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภทด้วยเช่นกัน ได้แก่

ประเภทที่ 1 การลงโทษทางบวก (Positive punishment) เป็นการให้สิ่งใด ๆ ที่ไม่พึงประสงค์หลังจากการแสดงผลพฤติกรรมที่ไม่ต้องการ เพื่อลดโอกาสการเกิดของการเกิดพฤติกรรมนั้นในอนาคต เช่น นักเรียนพูดคุยกันเสียงดัง (พฤติกรรม) และครูตำหนินักเรียนต่อหน้าเพื่อนร่วมชั้น (สิ่งเร้าที่ไม่พึงประสงค์)

ประเภทที่ 2 การลงโทษทางลบ (Negative punishment) เป็นการนำสิ่งใด ๆ ที่พึงพอใจออกไปภายหลังการแสดงผลพฤติกรรมที่ไม่ต้องการออกไป ส่งผลให้พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นน้อยลงในอนาคต เช่น นักเรียนไม่ปฏิบัติตามกฎระเบียบของห้องเรียน (พฤติกรรม) และครูหักคะแนนความประพฤติออก (สิ่งเร้าที่พึงประสงค์)

การเสริมแรงและการลงโทษข้างต้นสามารถสรุปได้ดังตารางที่ 6

ตารางที่ 6 สรุปความแตกต่างของการเสริมแรงและการลงโทษ

	นำเข้า/เอาออก	สิ่งเร้า	พฤติกรรม
การเสริมแรงทางบวก	นำเข้า	พึงพอใจ	เพิ่มพฤติกรรมที่พึงปรารถนา
การเสริมแรงทางลบ	เอาออก	ไม่พึงพอใจ	เพิ่มพฤติกรรมที่พึงปรารถนา
การลงโทษทางบวก	นำเข้า	ไม่พึงพอใจ	ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา
การลงโทษทางลบ	เอาออก	พึงพอใจ	ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา

ผู้เขียนขอเสนอตารางที่ 7 เพื่อสรุปแนวทางการเสริมแรงกับการลงโทษและยกตัวอย่างร่วมกับการนำคุณลักษณะของการเล่นเกมมาใช้

ตารางที่ 7 การประยุกต์แนวทางการเสริมแรงกับการออกแบบเกม

ประเภท	คำนิยาม	ตัวอย่าง
การเสริมแรงทางบวก	ให้บางสิ่งบางอย่างที่ชอบเพื่อเพิ่มความถี่ของพฤติกรรมที่พึงปรารถนา	ชื่นชมนักเรียนด้วยข้อความให้กำลังใจ
		ให้รางวัลผู้เล่นด้วยเหรียญทองเมื่อเลเวลหรือระดับเพิ่มขึ้น
การเสริมแรงทางลบ	นำบางสิ่งบางอย่างที่ไม่ชอบออกไปเพื่อเพิ่มความถี่ของพฤติกรรมที่พึงปรารถนา	ยกเลิกการกักบริเวณเมื่อนักเรียนปฏิบัติตัวดีขึ้น
		ลดเวลาในการคราฟต์ (Craft) อาวุธลงเมื่อผ่านแต่ละด่าน
การลงโทษทางบวก	ให้บางสิ่งบางอย่างที่ไม่ชอบเพื่อลดความถี่ของพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา	วิพากษ์ผลงานการเขียนของนักเรียน
		เพิ่มจำนวนมอนสเตอร์ในเกมเมื่อปฏิบัติไม่ถูกต้อง
การลงโทษทางลบ	นำบางสิ่งบางอย่างที่ชอบออกไปเพื่อลดความถี่ของพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา	ไม่ให้เวลาพักแก่นักเรียนที่ประพฤติไม่เหมาะสม
		ลดคะแนนหรือแต้มของตัวละครภายในเกม หากยังไม่สามารถเอาชนะคู่แข่งได้

4.2 ทฤษฎีการเรียนรู้ของบรูเนอร์

บรูเนอร์เป็นนักจิตวิทยาชาวอเมริกันที่สนับสนุนกระบวนการเรียนการสอนด้วยการค้นพบ (Discovery learning) โดยเชื่อว่า ผู้เรียนสามารถเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อมีส่วนร่วมในกระบวนการค้นพบคำตอบ การเรียนรู้เช่นนี้ช่วยให้เด็กเกิดการพัฒนาความสามารถทางสมองและทักษะการแก้ปัญหา อีกทั้งการให้เด็กมีโอกาสสำรวจและสร้างปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมเป็นสิ่งจำเป็นมากต่อการพัฒนาความคิดของตน ซึ่งเป็นไปตามลำดับขั้นของการเรียนรู้ 3 ขั้น คือ 1) การเรียนรู้จากการกระทำ (Enactive stage) เป็นขั้นที่เด็กสร้างปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมเรียนรู้จากการสัมผัสจับต้องด้วยตัวเอง 2) การเรียนรู้จากการใช้สัญลักษณ์รูป (Iconic stage) เป็นขั้นที่เด็กเริ่มใช้ภาพโดยไม่จำเป็นต้องใช้การสัมผัส และ 3) การเรียนรู้จากการใช้สัญลักษณ์ (Symbolic stage) เป็นขั้นที่เด็กสามารถสร้างความคิดรวบยอดที่ซับซ้อนและเป็นนามธรรมใช้สัญลักษณ์แทนของจริง สามารถจินตนาการภาพของจริงได้ (McInerney, 2002)

สอดคล้องกับที่ วิตตัน (Whitton, 2010) นำเสนอทฤษฎีทางการสอนที่สามารถนำมาใช้กับเกมเพื่อการศึกษาที่สามารถนำมาปรับประยุกต์ใช้กับการสอนภาษาได้ ดังนี้

1. ทฤษฎีการเรียนรู้สรคนิยมและการเรียนรู้แบบแอ็กทิฟ (Constructivism and active learning) บรูเนอร์ได้นำเสนอแนวคิดที่ว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการแบบตื่นตัว (มากกว่าการส่งผ่านความรู้แบบตั้งรับตามแนวคิดของนักพฤติกรรมนิยม) และผู้เรียนสามารถสร้างความเข้าใจเนื้อหาได้ด้วยตนเองโดยเข้าไป

เกี่ยวข้องกับกิจกรรมและสร้างทางเชื่อมระหว่างความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ พื้นฐานของแนวคิดนี้ คือ เด็ก ๆ เรียนรู้จากการสร้างมโนทัศน์ของตนเกี่ยวกับโลกด้วยการแก้ปัญหาและการค้นพบด้วยตนเอง ดังนั้น การออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบออนไลน์ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางจึงส่งอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมาก ผู้สอนมีหน้าที่สนับสนุนผู้เรียนให้รับผิดชอบต่อสิ่งที่เรียนรู้และวิธีการเรียนรู้ ให้มุมมองหลากหลายแง่มุมแก่ผู้เรียน ส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ และสร้างการเรียนรู้ตามสภาพจริงและเกี่ยวข้องกับชีวิตจริง สนับสนุนการเรียนรู้ทางสังคม ใช้รูปแบบการนำเสนอและข้อมูลที่หลากหลาย สภาพแวดล้อมการเรียนรู้

เป้าหมายของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบสรรคินิยมเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ด้วยเกมในการศึกษาระดับอุดมศึกษา แนวคิดดังกล่าวสามารถนำไปใช้กับเกมแบบสวมบทบาท เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สำรวจและควบคุมโลกเสมือนจริงโดยใช้ข้อมูลหลากหลาย (ซึ่งอาจได้มาจากตัวละครที่ผู้เล่นไม่ได้ควบคุมภายในเกมหรือเอ็นพีซี [Non-playable character: NPC]) สถานการณ์จำลองสามารถสร้างบริบทตามสภาพจริงเพื่อฝึกซ้อมทักษะที่สามารถถ่ายโยงมายังโลกแห่งความเป็นจริงได้ เกมแนวผจญภัยก็สามารถแสดงพื้นที่และบริบทสำหรับการแก้ปัญหา การร่วมกัน การเรียนรู้กับผู้อื่น และการสำรวจมุมมองหลาย ๆ มุมก็เป็นพื้นฐานของแนวคิดนี้ด้วยเช่นกัน นอกจากนี้ เกมที่ประกอบด้วยผู้เล่นหลายคนหรือเกมที่ร่วมกันเล่นในสถานที่เดียวกันก็เป็นสองวิธีการที่เกมสามารถนำมาใช้สร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการร่วมกันได้

2. การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) เป็นแนวคิดที่ว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีขึ้นเมื่อได้เป็นผู้แสดงบทบาทในกระบวนการเรียนรู้ ด้วยการสำรวจและสร้างประสบการณ์ในบริบทตามสภาพจริงด้วยตนเองและค้นพบความหมายจากประสบการณ์ การเรียนรู้จะเกิดขึ้นตามลำดับเริ่มต้นจากผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม ตามด้วยการสะท้อนคิดส่วนบุคคลที่มีประสบการณ์ดังกล่าว แล้วเป็นการนำทฤษฎีหรือองค์ความรู้ที่ได้รับไปใช้หรือแปลงเป็นกฎหรือหลักการ การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นก็จะนำไปสู่การวางแผนการเรียนรู้ต่อไป เกมซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของการเรียนรู้แบบใช้เทคโนโลยีส่งเสริมเป็นความสามารถของคอมพิวเตอร์ในการสร้างปฏิสัมพันธ์และผลป้อนกลับที่จำเป็นต่อการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ทั้งยังอำนวยความสะดวกให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์หลากหลายรูปแบบ ตั้งแต่การกดไปที่วัตถุใด ๆ หรือการเคลื่อนที่ไปยังที่ต่าง ๆ จนไปสู่การปฏิบัติที่ซับซ้อนสูงในโลกเสมือนจริง โดยผู้เรียนสามารถมีปฏิสัมพันธ์ได้มากถึง 4 แบบด้วยกัน ตามแนวคิดของซาเลนและซิมเมอร์แมน (Salen & Zimmerman, 2004) ได้แก่ แบบพุทธิปัญญา แบบจิตวิทยา แบบอารมณ์ และแบบทักษะทางปัญญา

3. การเรียนรู้แบบร่วมกัน (Collaborative learning) ถือว่าเป็นแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ทางสังคม โดยมีจุดเน้นอยู่ที่ผู้เรียนได้ทำงานร่วมกัน แลกเปลี่ยนและทำความเข้าใจความคิดและข้อคิดเห็น พัฒนาทักษะการสื่อสารและเรียนรู้จากอีกฝ่าย การทำงานร่วมกันช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาจุดแข็ง ทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และความคิดสร้างสรรค์ ยืนยันความคิดของตนและชื่นชมแบบการเรียนรู้ ความชอบ และมุมมองของแต่ละคน

ไวโกตสกี (Vygotsky) เป็นนักการศึกษาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ทางสังคมคนสำคัญที่กล่าวถึงการร่วมมือกันในการเรียนรู้ การเรียนรู้เกิดขึ้นในระดับทางสังคมก่อนแล้วจึงเกิดกับตัวบุคคลต่อตามมา ไวโกตสกีนำเสนอทฤษฎีพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zones of Proximal Development) โดยระบุว่า พื้นที่ของแต่ละคน

แตกต่างกันระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ตามลำพังกับสิ่งที่ผู้เรียนบรรลุเมื่อได้รับการสนับสนุนหรือได้รับคำแนะนำจากครูหรือผู้เชี่ยวชาญ การมีส่วนร่วมในชุมชนนักปฏิบัติ (Communities of practice) เป็นวิธีการเรียนรู้ที่ถูกต้องและต่อเนื่องจากบุคคลอื่นในฐานะส่วนหนึ่งของกลุ่มผ่านการฝึกปฏิบัติและการศึกษาในบริบทของบรรทัดฐานกลุ่ม กระบวนการ และเอกลักษณ์

ข้อได้เปรียบสำคัญของการเติบโตและการแพร่หลายของเครือข่ายคอมพิวเตอร์ คือ ศักยภาพในการพัฒนาชุมชนเสมือนจริงของผู้เรียนและชุมชนเสมือนจริงของนักเล่นเกม การเรียนรู้แบบร่วมกันออนไลน์ช่วยให้ผู้เรียนจากทั่วโลกมารวมตัวกันในพื้นที่เสมือนทั้งแบบประสานเวลาหรือแบบไม่ประสานเวลา และปฏิบัติภาระงานร่วมกันหรืออภิปรายปัญหาและแบ่งปันมุมมอง แลกเปลี่ยนทรัพยากร ความรู้ประสบการณ์ และความรับผิดชอบผ่านการเรียนรู้แบบร่วมกัน

4. การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based learning) เป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นหรือมีอยู่ได้ในเฉพาะเกมบางประเภท เช่น เกมแนวปริศนาหรือเกมแนวผจญภัย การเรียนรู้นี้เป็นวิถีวิทยาการทำงานร่วมกันของผู้เรียนกลุ่มย่อยเพื่อจัดการปัญหาแบบบูรณาการข้ามศาสตร์ในชีวิตจริง ผู้สอนสมมติบทบาทของตนเองเป็นผู้อำนวยความสะดวกมากกว่าเป็นผู้เชี่ยวชาญเนื้อหา ผู้เรียนเข้าถึงทรัพยากรที่มีอยู่ได้ แต่ต้องไม่ระบุข้อมูลด้านวิธีการจัดการปัญหา และในการทำงานเพื่อแก้ปัญหาควรมีเพียงปัญหาเดียว ผู้สอนอาจเตรียมการเรียนรู้แบบใช้กิจกรรมเป็นฐานให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองเพิ่มขึ้นและเรียนรู้ตามบริบทในชีวิตจริง การเรียนรู้แบบสืบเสาะ (Enquiry-based learning) คล้ายคลึงกับการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เพราะเป็นการเรียนรู้ตามสถานการณ์ โดยผู้เรียนตั้งคำถามและประเด็นขึ้นเอง อินเทอร์เน็ตจึงเป็นศูนย์กลางในการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้แบบสืบเสาะหรือใช้ปัญหาเป็นฐาน โดยการสนับสนุนให้ผู้เรียนค้นหาหัวข้อได้ตามระดับที่เหมาะสมกับตนเอง

การใช้เกมพีเคชันสามารถอำนวยความสะดวกในการสร้างประสบการณ์การแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้ เพราะเกมวางกรอบความคิดที่มีความหมายในการเสนอปัญหาให้แก่ผู้เรียน หรือตัวเกมเป็นปัญหาใหญ่ที่ประกอบด้วยปัญหาย่อย ๆ การแก้ปัญหาจึงถือเป็นพื้นฐานของเกมหลายชนิด ซึ่งสามารถสร้างการเรียนรู้อย่างมีจุดมุ่งหมายที่สามารถปรับประยุกต์ใช้กับบริบทอื่น ๆ ได้ เกมหลายชนิด โดยเฉพาะเกมแนวผจญภัย นำเสนอสภาพแวดล้อมการแก้ปัญหาที่ผู้เล่นจำเป็นต้องเข้าไปมีส่วนเกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง ตัวละคร และปัญหาที่นำเสนอเพื่อเล่นเกมให้จบสมบูรณ์ เช่น เกมแนวผจญภัยที่นำเนื้อเรื่องมาจากนวนิยายของอากาธา คริสตี (Agatha Christie) ที่ชื่อ *And Then There Were None* ผู้เล่นต้องสำรวจเกาะ สนทนากับตัวละครอื่น และแก้ชุดปริศนาเพื่อแก้ปัญหาต่าง ๆ ให้ลุล่วง

5. การออกแบบเกมิฟิเคชันสำหรับการสอนภาษา

สำหรับขั้นตอนสำหรับการออกแบบเกมิฟิเคชันนั้น นักการศึกษาหลายคนได้นำแบบจำลองการออกแบบการเรียนการสอน ADDIE มาใช้ (เช่น Carliner, 2015; Helms และคณะ, 2015) วัชรพล วิบูลยศรีน (2557) อธิบายแบบจำลองดังกล่าวนี้ไว้ว่า คำว่า ADDIE มาจากการรวมกันของขั้นตอนสำคัญ 5 ขั้นตอน ได้แก่ การวิเคราะห์ (Analysis) การออกแบบ (Design) การพัฒนา (Development) การนำไปใช้ (Implementation) และการประเมินผล (Evaluation) ดังรายละเอียดแต่ละขั้นต่อไปนี้

การวิเคราะห์ คือ การวิเคราะห์ส่วนหน้า (Front-ended) ซึ่งรวมถึงการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น ประสิทธิภาพ เจ็บใจหรือช่องว่างด้านประสิทธิภาพ ความจำเป็นด้านการฝึกอบรมหรือการสอน คุณลักษณะของผู้เรียน ความรู้ที่มีอยู่ของผู้เรียน สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ และแบบการเรียนรู้

การออกแบบเกี่ยวข้องกับการระบุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ เกณฑ์การประเมิน พฤติกรรมรับเข้า และรายละเอียดของกระบวนการเรียนรู้ นักออกแบบการเรียนการสอนสามารถออกแบบการเรียนการสอนโดยพิจารณาจากผลของขั้นการวิเคราะห์ ขั้นการออกแบบเป็นการเตรียมรายละเอียดต่าง ๆ ที่จำเป็นสำหรับขั้นการพัฒนา

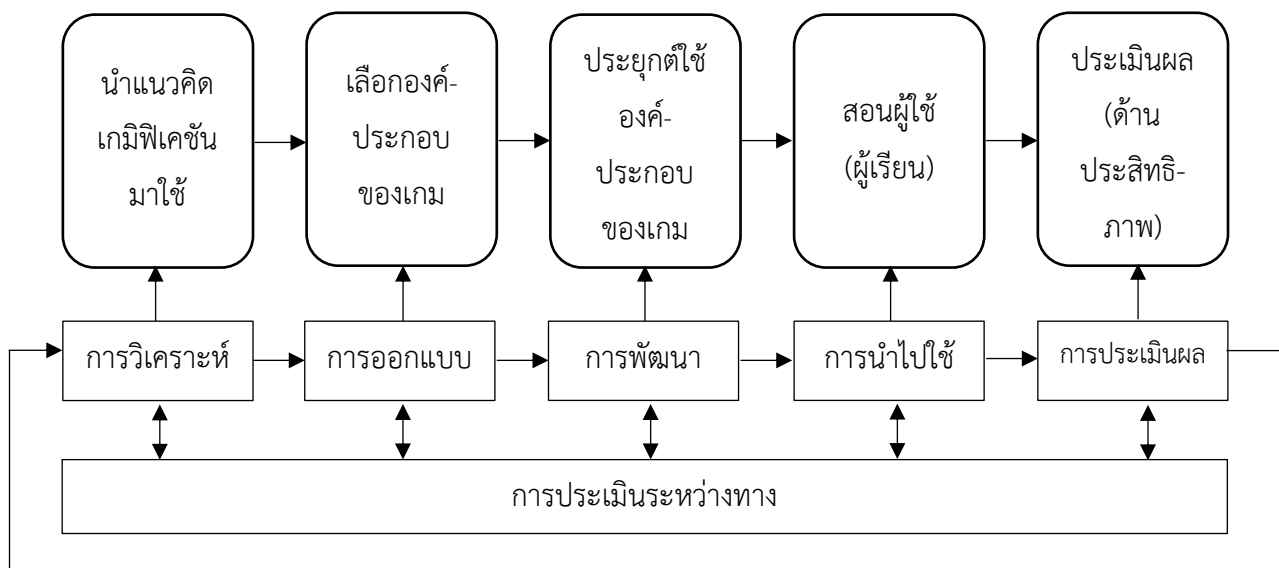
การพัฒนาเป็นขั้นที่เริ่มดำเนินการออกแบบการเรียนการสอน เช่น ผลิตสื่อการเรียนรู้และอุปกรณ์ช่วยในการปฏิบัติ หรือพัฒนาเครื่องมือประเมินผล

การนำไปใช้เป็นการส่งผ่านการเรียนการสอนไปยังผู้เรียน วิธีการส่งผ่านอาจแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับลักษณะนิสัยของผู้เรียนและบริบทการเรียนรู้ อาจเป็นการเรียนการสอนในชั้นเรียน โมดูล (Module) อีเลิร์นนิ่ง (e-learning) หรือซอฟต์แวร์จำลองสถานการณ์ เป็นต้น

การประเมินผล นักออกแบบการเรียนการสอนหรือทีมออกแบบจะประเมินการเรียนการสอนโดยมีเป้าหมายเพื่อระบุแนวทางการปรับปรุง ผู้สอนที่จัดการเรียนการสอนอาจมีส่วนร่วมกับนักออกแบบการเรียนการสอนในขั้นตอนนี้เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของตนเพื่อช่วยให้นักออกแบบมีข้อมูลสำหรับการออกแบบการเรียนการสอนใหม่ อันจะช่วยพัฒนาประสิทธิภาพการเรียนการสอนเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ต่อไป

สรุปได้ว่า ขั้นการวิเคราะห์เกี่ยวข้องกับการระบุกลุ่มเป้าหมายและวัตถุประสงค์การเรียนการสอนทั่วไป ในระหว่างขั้นการออกแบบ ผู้สอนจะกำหนดเนื้อหาของการเรียนการสอน รวมถึงสื่อวัสดุที่จะใช้ ขั้นการพัฒนาเป็นการสร้างเนื้อหาและสิ่งต่าง ๆ ที่จะใช้การเรียนการสอนจริง เมื่อเนื้อหาได้รับการพัฒนาแล้วสามารถดำเนินการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน (หรือนอกชั้นเรียน) ได้ ซึ่งจะเกิดขึ้นในระหว่างขั้นการนำไปใช้ ขั้นตอนสุดท้าย คือ ขั้นการประเมินผลที่ผู้สอนจะประเมินว่า ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนหรือไม่

ในการปรับแบบจำลอง ADDIE เป็นวิธีการออกแบบเกมพีเคชันทางการศึกษา Helms และคณะ (2015) ได้นำเสนอแบบจำลองเพื่อให้ผู้สอนได้นำไปใช้ไว้ดังรูปที่ 4



รูปที่ 4 แบบจำลอง ADDIE สำหรับเกมพีเคชันทางการศึกษา

จากรูปข้างต้นสามารถอธิบายเพิ่มเติมได้ว่า

1. ขั้นการวิเคราะห์เป็นการกำหนดวัตถุประสงค์และกลุ่มเป้าหมายก่อนการตัดสินใจว่าจะจัดการเรียนการสอนด้วยเกมพีเคชันหรือไม่ การตัดสินใจนั้นนอกจากจะขึ้นอยู่กับงบประมาณและเวลาที่มีแล้ว แต่ยังขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเกมและความเชี่ยวชาญด้านไอทีของผู้เรียน หากไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเกมพีเคชันมาก่อนและความเชี่ยวชาญด้านไอทีอยู่ในระดับต่ำ ผู้เรียนอาจประสบปัญหาในการเรียนได้
2. ขั้นการออกแบบ สิ่งที่สำคัญที่สุด คือ การเลือกองค์ประกอบของเกม ซึ่งควรสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ นักออกแบบหรือผู้สอนสามารถเลือกองค์ประกอบของเกมจากตารางที่ 3 อนุกรมวิธานด้านองค์ประกอบของเกม โดยพิจารณาจากผลการเรียนรู้ที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุ ความรู้เกี่ยวกับเกมพีเคชันและการออกแบบการเรียนการสอนจึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูผู้สอน เพื่อนำมาใช้ในการเลือกองค์ประกอบของเกม
3. ขั้นการพัฒนา ผู้สอนสร้างแอปพลิเคชันหรือโปรแกรมประยุกต์ที่มีองค์ประกอบของเกมขึ้นเพื่อรองรับการจัดการเรียนการสอน โดย 1) ใช้แอปพลิเคชันสำหรับการสร้างเกม หรือ 2) ใช้เครื่องมือด้านเกมพีเคชัน เช่น UserInfuser (code.google.com/p/userinfuser) และ Openbadges (openbadges.org)
4. ขั้นการนำไปใช้ ผู้เรียนเรียนรู้โดยใช้แอปพลิเคชันที่เป็นเกมพีเคชัน องค์กรที่ดี ผู้เรียนควรได้รับคำแนะนำอย่างถูกต้องเกี่ยวกับการใช้แอปพลิเคชัน และบทบาทขององค์ประกอบของเกมในการเรียน
5. ขั้นการประเมินผลสรุป เป็นการประเมินประสิทธิภาพของการเรียนการสอนด้วยเกมพีเคชัน โดยให้ผู้เรียนบอกประสบการณ์ที่ได้รับ ผลลัพธ์การเรียนรู้จะนำไปใช้ในการตัดสินใจในขั้นแรก ซึ่งก็คือ การเลือกองค์ประกอบของเกมและวิธีการนำแอปพลิเคชันไปใช้

6. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาแบบเกมพีเคชั่น

ดังกล่าวมาแล้วว่า เกมพีเคชั่นเป็นเพียงแนวคิดของการนำองค์ประกอบของเกมมาใช้ในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสุขและมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรมให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ประสงค์ที่กำหนดไว้ ก่อนการวางแผนการจัดการเรียนรู้ใด ๆ ผู้สอนควรคำนึงถึงองค์ประกอบสำคัญ 8 ประการ (รูปที่ 5) ดังรายละเอียดต่อไปนี้



รูปที่ 5 องค์ประกอบสำคัญของการออกแบบกิจกรรมแบบเกมพีเคชั่น

1. การแข่งขัน (Competition) เป็นการเอาชนะผู้เล่นคนอื่น ๆ ในเกม โดยจำเป็นต้องได้รับผลลัพธ์ของตนเองและสามารถเปรียบเทียบผลลัพธ์ของผู้เล่นคนอื่น ๆ ได้ การแข่งขันที่ยากขึ้นเรื่อย ๆ ตามระดับถือเป็นการท้าทายอย่างหนึ่งในการสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความอยากเล่นและมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้

2. เป้าหมาย (Goal) เป็นจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ของการเล่นเกม ผู้เรียนจำเป็นต้องทราบเป้าหมายของการเล่นก่อนเริ่มเล่นเกม รวมถึงยังควรทราบกฎกติกา วิธีการเล่น และผลลัพธ์ที่ได้ภายหลังการเล่นด้วย

3. ผลลัพธ์ (Outcome) เป็นตัวบ่งชี้ที่ระบุให้ผู้เล่นทราบว่าได้รับบรรลุเป้าหมายของการเล่นมากน้อยเพียงไร ผลลัพธ์อาจเป็นคะแนนหรือผลป้อนกลับใด ๆ ที่ทำให้ผู้เล่นทราบความก้าวหน้าหรือการตอบสนองของตนภายในเกม

4. กฎกติกา (Rule) เป็นข้อบังคับหรือคำสั่งที่กำหนดว่าควรเล่นเกมอย่างไร มีข้อจำกัดใดบ้างในการเล่น โดยระบุให้ชัดเจนก่อนเริ่มเล่นเกม เพื่อให้การเล่นเป็นไปตามเป้าหมายที่ระบุไว้

5. ปฏิสัมพันธ์ (Interaction) อาจเป็นการตอบสนองระหว่างผู้เล่นกับสิ่งต่าง ๆ ภายในเกม หรือระหว่างผู้เล่นด้วยกัน โดยเกมจะแสดงผลให้ผู้เล่นได้ทราบก่อนตัดสินใจกระทำใด ๆ หรือเป็นการร่วมมือกันระหว่างผู้เล่นเพื่อปฏิบัติภารกิจ หรือแข่งขันกันเพื่อเอาชนะ

6. ผู้เล่น (Player) หรือตัวละครสมมติที่แสดงบทบาทภายในเกม ซึ่งกำหนดให้เป็นไปตามสถานการณ์หรือเรื่องราว ในเกมหนึ่ง ๆ อาจมีผู้เล่นเพียงหนึ่งคน หรือมากกว่าหนึ่งคน เพื่อปฏิบัติภารกิจที่รับมอบหมายให้สำเร็จลุล่วง

7. แฟนตาซี (Fantasy) เป็นการสร้างหรือดัดแปลงเรื่องราว สถานการณ์ สถานที่ต่าง ๆ ตัวละคร หรือบทสนทนา เพื่อสร้างความสนุก ความน่าสนใจ และการมีปฏิสัมพันธ์ให้แก่ผู้เล่น

8. วิธีการเล่น (How to play) เป็นรูปแบบของการเล่นซึ่งแตกต่างกันไปตามลักษณะของเกม เช่น อาจเป็นการสำรวจ การปฏิบัติภารกิจ การแข่งขัน การตอบคำถาม ทำให้ผู้เล่นได้รับประสบการณ์การเล่นไม่เหมือนกัน

เมื่อทราบถึงองค์ประกอบสำคัญของการออกแบบกิจกรรมแบบเกมิฟิเคชันแล้ว ผู้สอนภาษาอาจนำแนวคิดการสอนภาษาต่างประเทศใด ๆ เช่น แนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative approach) การสอนภาษาแบบใช้ภาระงานเป็นฐาน (Task-based language teaching) การสอนภาษาแบบแนวคิดวิถีธรรมชาติ (Natural approach) หรือการเรียนรู้แบบเน้นสมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based learning) มาปรับใช้ให้เข้ากับบริบทและเนื้อหาการเรียนการสอนของตนได้ หรือพัฒนากิจกรรมแบบเกมิฟิเคชันด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล แต่ในที่นี่ จะนำแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารกับการสอนภาษาแบบใช้ภาระงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดเกมิฟิเคชันพื้นฐาน เพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาให้เกิดความสนุกและน่าสนใจมากยิ่งขึ้น

ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาเพื่อการสื่อสารกับเกมพีเคชั่น

ตัวอย่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง ชนิดของคำ โดยใช้แนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารตามแนวคิดของริชาร์ดและร็อดเจอร์ส (Richards & Rodgers, 2014) ร่วมกับเกมพีเคชั่น ดังนี้

ขั้นที่ 1 นำเสนอภาษา (Present) ผู้สอนอธิบายกฎกติกาการเล่นเกม ฐู๋ใหม่ ใครถูกว่า ผู้เรียนต้องจับคู่กันเพื่อปฏิบัติกิจกรรมร่วมกัน ผู้สอนเตรียมกระดาษ จำนวน 2 ชุด เท่ากับจำนวนคู่ของผู้เรียนในห้อง (2 ชุด ต่อ 1 คู่) โดยกระดาษแต่ละชุดจะปรากฏข้อมูลไม่เหมือนกัน เช่น ในชุดที่ 1 อาจไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับชื่อตัวละคร หรือสถานที่ ซึ่งเป็นคำนามเฉพาะ ส่วนชุดที่ 2 อาจจะไม่มีความพิเศษ โดยมีเป้าหมายว่า คู่ที่เติมข้อมูลลงในกระดาษจากการสนทนาได้ถูกต้อง ครบถ้วน และรวดเร็วที่สุด จะเป็นคู่ที่ชนะและได้รับรางวัลในเกมนี้ (องค์ประกอบ : กฎกติกา วิธีเล่น เป้าหมาย การแข่งขัน ผู้เล่น)

ขั้นที่ 2 ฝึกปฏิบัติภาษา (Practise) ผู้เรียนแต่ละคู่สื่อสารกันเพื่อให้ได้ข้อมูลที่จำเป็นต่อการทำให้เรื่องราวหรือสถานการณ์ของตนให้สมบูรณ์ (ผู้สอนควรเตรียมสถานการณ์แนวแฟนตาซีที่คาดเดาคำตอบได้ยาก หากไม่ได้สื่อสารกับคู่ของตน) เมื่อสนทนาสอบถามข้อมูลได้แล้ว ให้เติมข้อมูลลงในกระดาษของตนเองให้สมบูรณ์ แล้วนำส่งให้ผู้สอนพิจารณาตัดสินผล (องค์ประกอบ : สถานการณ์ ปฏิสัมพันธ์ แฟนตาซี ผลลัพธ์)

ขั้นที่ 3 นำภาษาไปใช้ (Produce) ผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละคู่ร่วมกันสร้างเรื่องราวหรือสถานการณ์ที่แตกต่างจากเดิม โดยใช้คำศัพท์ที่เป็นข้อมูลในขั้นที่ 2 แต่เปลี่ยนชนิดของคำ (เช่น สมมติเป็นคำว่า ความสวยงาม (Beauty) ให้เปลี่ยนเป็น สวยงาม (Beautiful) หรือ อย่างสวยงาม (Beautiful)) กำหนดเวลา 30-45 นาที ในการบันทึกคลิปวิดีโอการสื่อสารตามสถานการณ์ของตน แล้วนำเสนอคลิปหน้าชั้นเรียน เพื่อนในห้องร่วมกันโหวตเรื่องที่ชอบมากที่สุด คู่ใดมีคะแนนโหวตจากเพื่อนมากที่สุดจะได้รับรางวัลขวัญใจมหาชน หรืออาจโพสต์ลงแอปพลิเคชัน TikTok แล้วให้แต่ละคนเข้าไปกดไลค์ (like) ให้คลิปที่ชอบมากที่สุดแทน

ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนรู้การสอนภาษาแบบใช้ภาระงานเป็นฐานกับเกมพีเคชั่น

ตัวอย่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง การบอกทาง โดยใช้แนวคิดการสอนภาษาแบบใช้ภาระงานเป็นฐานตามแนวคิดของเอลลิส (Ellis, 2003) ร่วมกับเกมพีเคชั่น ดังนี้

ขั้นที่ 1 ก่อนภาระงาน (Pre-task) ผู้สอนอธิบายเกี่ยวกับเป้าหมายของกิจกรรมวิธีการเล่น กฎกติกา และผลลัพธ์ เพื่อให้ผู้เรียนมีมีโน้ตทัศน์กว้างล่วงหน้า (Advance organizer) เกี่ยวกับภาระงาน ผู้สอนอธิบายกิจกรรม ไปยังไน ไหนบอกมา ว่า ผู้เรียนจับคู่กัน ผู้เรียนคนที่ 1 จะได้รับแผนที่โลกแฟนตาซี ซึ่งมีสถานที่และเส้นทางแตกต่างจากโลกแห่งความเป็นจริง และผู้เรียนคนที่ 2 จะได้รับใบงาน เมื่อเริ่มปฏิบัติภาระงาน ให้ผู้เรียนคนที่ 2 สมมติว่าตนเองหลงเข้าไปในโลกแฟนตาซี และพบกับผู้เรียนคนที่ 1 จึงต้องพยายามหาทางเพื่อหาทางออก อย่างไรก็ตาม ก่อนเริ่มปฏิบัติภาระงานอาจให้ฝึกฝนคำศัพท์สำคัญสำหรับการถามและบอกทางให้แก่ผู้เรียนด้วย (องค์ประกอบ : กฎกติกา เป้าหมาย ผลลัพธ์ วิธีเล่น ผู้เล่น แฟนตาซี)

ขั้นที่ 2 ระหว่างภาระงาน (During-task) ในการเดินทางหาทางออกจากโลกแฟนตาซี ผู้เรียนต้องไปยังสถานที่สำคัญ 3 แห่ง (หรือมากกว่า ขึ้นอยู่กับเวลา) โดยให้ผู้เรียนคนที่ 2 ออกมาจับสลากชื่อสถานที่ แล้วสอบถามผู้เรียนคนที่ 1 ซึ่งจะต้องบอกวิธีการเดินทางไปยังสถานที่นั้น ๆ โดยดูจากแผนที่ที่ได้รับ ผู้เรียนคนที่ 1 บันทึกข้อมูลลงในใบงานจนครบ แล้วจึงสลับบทบาทกัน หากผู้เรียนคู่ใดปฏิบัติภาระงานเสร็จก่อน โดยข้อมูลถูกต้องและครบถ้วน จะได้รับคะแนนสูงสุด กลุ่มที่ปฏิบัติได้ครบตามเงื่อนไขต่อมาจะได้รับคะแนนรองลงมาตามลำดับ (องค์ประกอบ : ปฏิสัมพันธ์ การแข่งขัน)

ขั้นที่ 3 หลังภาระงาน (Post-task) ผู้สอนให้ผู้เรียนคู่ที่มีคะแนนสูงสุดสะท้อนคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนว่า เพราะเหตุใดจึงปฏิบัติภาระงานได้สำเร็จ และให้ผู้เรียนคู่ที่มีคะแนนน้อยสุดสะท้อนคิดว่า ปัญหาและอุปสรรคที่พบเป็นอย่างไร และแก้ไขอย่างไร แล้วจึงให้ผู้เรียนคู่อื่น ๆ ได้สะท้อนคิดสิ่งที่พบเจอหรือปัญหาจากการปฏิบัติภาระงานพร้อมเสนอแนะแนวทางแก้ไข

7. ผลของการนำเกมพีเคซ์มาใช้ในการเรียนการสอนภาษา

โดยทั่วไปการนำเกมพีเคซ์มาใช้ในการเรียนการสอนส่งผลให้ผู้เรียนเกิดผลลัพธ์สำคัญในการเรียนการสอน ดังนี้ (Walker & Shelton, 2008)

1. ช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเอง (Effective self-directed learning skill) การเล่นเกมการศึกษาแบบแก้ปัญหาช่วยให้ผู้เรียนสามารถกำหนดเป้าหมายของความรู้ในการแก้ไขปัญหา สามารถเห็นช่องว่างระหว่างความรู้ของตนเอง ทำให้เกิดการเลือกและเฝ้าหาแหล่งที่จะมาเติมเต็มความรู้ของตนระหว่างการเล่นเกม ทำให้เกิดการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเอง ทักษะดังกล่าวนี้จะรวมถึงความสามารถในการระบุ เลือก ประเมินแหล่งข้อมูล และพัฒนาความตระหนักรู้

2. ช่วยให้ผู้เกิดการบูรณาการและการสร้างเนื้อหาความรู้ (Integrated and structured content knowledge) มี 2 ลักษณะสำคัญ คือ การบูรณาการความรู้เกิดขึ้นจากธรรมชาติในการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน และการสร้างเนื้อหาความรู้ซึ่งเป็นหลักสำคัญของการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐานจะเกิดขึ้นจากภาระงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนเรียนรู้และลงมือกระทำในการแก้สถานการณ์ภายในเกม

3. ช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะการแก้ไขปัญหาที่เชื่อมต่อกับเนื้อหาความรู้ (Problem-solving skills connected to content knowledge) ทักษะการแก้ไขปัญหา คือ การตั้งสมมติฐาน การสืบสอบข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การสังเคราะห์ปัญหา และการตัดสินใจ การแก้ปัญหาภายในเกมได้นั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยทักษะการแก้ไขปัญหา รวมถึงการเชื่อมต่อเนื้อหาความรู้ที่ตนเองมีกับการกำกับตนเองในการตัดสินใจแก้ปัญหา เพื่อให้สามารถผ่านด่านและบรรลุผลสำเร็จในเกมให้ได้

4. ช่วยเพิ่มความสนใจในการเรียนรู้ (Increased motivation for learning) เกมเพื่อการศึกษาจะเพิ่มความสนใจในการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน สถานการณ์และปัญหาที่ใส่ไว้ในเกมจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความท้าทายและสนใจที่จะแก้ปัญหา และทำให้เกิดการเรียนรู้มากขึ้น นอกจากนี้ ยังเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้องค์ความรู้ที่มีอยู่ในการแก้ไขปัญหาเพื่อผ่านด่านหรือเล่นเกมต่อไปได้

เมื่อพิจารณาผลลัพธ์ของการนำแนวคิดเกมพีเคซ์มาใช้ในการเรียนการสอนภาษาจากงานวิจัยหลายเล่มในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา (พ.ศ. 2555-2564) พบว่า การนำแนวคิดเกมพีเคซ์มาใช้ในชั้นเรียนภาษาจะส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้นและความอยากรู้อยากเรียน ซึ่งนำไปสู่ความเต็มใจในการเรียนรู้และความรับผิดชอบของผู้เรียน บทเรียนที่ประกอบด้วยเกมสนุก ๆ มีประสิทธิภาพมากกว่าในการสร้างผลลัพธ์เชิงบวก เพราะผู้เรียนมีแรงจูงใจที่จะเล่นเพิ่มมากขึ้นโดยที่ไม่ทันตระหนักว่ากำลังเรียนรู้ (Mee Mee และคณะ, 2020) ที่สำคัญ ข้อค้นพบในงานวิจัยหลายเล่มบ่งชี้ว่า แนวคิดเกมพีเคซ์สามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความรู้และทักษะจำเป็นหลายด้านได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ไวยากรณ์ (Purgina และคณะ, 2020; Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018; Zarzycka-Piskorz, 2016) คำศัพท์ (Abrams & Walsh, 2014; Kingsley & Grabner-Hagen, 2018; Palomo-Duarte และคณะ, 2016; Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018; Sinnott & Xia, 2020) ทักษะการฟัง (Dio Aditya และคณะ, 2020) ทักษะการพูด (Girardelli, 2017; Homer และคณะ, 2018) ทักษะการอ่าน (Homer และคณะ, 2018; Klute และคณะ, 2019;

Li & Chu, 2021) และทักษะการเขียน (Bal, 2019; Klute และคณะ, 2019; Lam และคณะ, 2018; Yavuz และคณะ, 2020)

8. บทสรุป

การนำแนวคิดเกมมิฟิเคชันมาใช้ในการเรียนการสอนภาษา นอกจากจะช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนแล้ว ยังสามารถพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี เพราะนำเอาองค์ประกอบของเกมมาใช้ ผู้เรียนในฐานะผู้เล่นจึงเกิดความรู้สึกสนุกสนาน ตื่นเต้น ทำท่ายในการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งยังช่วยกระตุ้นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน เกิดแรงจูงใจสูงในการเรียนรู้ข้อมูลเนื้อหาต่าง ๆ ที่สอดแทรกระหว่างปฏิบัติกิจกรรม เป็นบรรยากาศการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมที่ไม่น่าเบื่อหน่าย จึงกล่าวได้ว่า แนวคิดเกมมิฟิเคชันเป็นคุณลักษณะสำคัญที่ผู้สอนภาษาควรนำมาปรับประยุกต์ใช้กับบริบทการเรียนการสอนในยุคปัจจุบัน ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเพิ่มพูนศักยภาพทางภาษาของตนให้สูงขึ้นและเกิดประสิทธิผลในการเรียนรู้

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- วัชรพล วิบูลยศริน. (2557). *นวัตกรรมและสื่อการเรียนรู้การสอนภาษาไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัชรพล วิบูลยศริน. (2561). *วิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Abrams, S. S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 49–58. <https://doi.org/10.1002/jaal.315>
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56–79. <http://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Anak Yunus, C. C., & Hua, T. K. (2021). Exploring a gamified learning tool in the ESL classroom: The case of Quizizz. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 103–108. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.103.108>
- Bal, M. (2019). Use of digital games in writing education: An action research on gamification. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246–271. <https://doi.org/10.30935/cet.590005>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <http://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Cambridge Dictionary. (n.d.). *Gamification*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gamification>
- Carliner, S. (2015). *Training design basics* (2nd ed.). American Society for Training and Development.
- Cebulski, A. R. (2017). Utilizing gamification to foster leadership competency development. *New Directions for Student Leadership*, 156, 73–85. <https://doi.org/10.1002/yd.20272>
- Craud, C. (2018). The playful frame: Gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330–343. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. Viking.

- Dempsey, J. V., Haynes, L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation & Gaming, 33*(2), 157–168. <https://doi.org/10.1177/1046878102332003>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September, 28-30). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification* [Paper presentation]. The 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dio Aditya, K. A., Nitiasih, P. K., Rahayu Budiarta, L. G. (2020). The effect of gamification based on Balinese local story toward students' listening comprehension. *Acitya: Journal of Teaching & Education, 2*(2), 115–128.
- Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies, 26*(3), 3327–3346. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10394-y>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review, 21*, 32–54.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. M. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fulton, J. N. (2019). *Theory of gamification – motivation* [Doctoral dissertation, William Howard Taft University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607091.pdf>
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441–467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Girardelli, D. (2017). Impromptu speech gamification for ESL/EFL students. *Communication Teacher, 31*(3), 156–161. <https://doi.org/10.1080/17404622.2017.1314522>
- Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2020). Effectiveness of gamification in flipped learning. *SAGE Open, 1*–16. <https://doi.org/10.1177/2158244020979837>
- Helms, R. W., Barneveld, R., & Dalpiaz, F. (2015, Jul, 9–15). *A method for the design of gamified trainings* [Paper presentation]. The 19th Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS 2015), Singapore. <https://aisel.aisnet.org/pacis2015/59>

- Homer, R., Hew, K. F., & Tan, C. Y. (2018). Comparing digital badges-and-points with classroom token systems: Effects on elementary school ESL students' classroom behavior and English learning. *Educational Technology & Society*, 21(1), 137–151.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
- Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. Willey.
- Khan, Z. R., Dyer, J., Bjelobaba, S., Gomes, S. F., Dlabolová, D. H., Sivasubramaniam, S., Biju, S. M., Hysaj, A., & Harish, P. (2021). Initiating count down - gamification of academic integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 17(6), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00068-0>
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394–404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00704.x>
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. Springer.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. Springer.
- Kingsley, T. L., & Grabner-Hagen, M. M. (2018). Vocabulary by gamification. *Reading Teacher*, 71(5), 545–555. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1645>
- Klute, M., Yanoski, D., Rhoads, C., Norford, J., Joyce, J., & Serdiouk, M. (2019). *Improving student learning and engagement through gamified instruction: Evaluation of iPersonalize*. Marzano Research.
- Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), 97–118. <https://dx.doi.org/10125/44583>
- Lexico. (n.d.). *Gamification*. <https://www.lexico.com/definition/gamification>
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2019). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160–178. <https://doi.org/10.1111/bjet.13057>
- Luch, D. (2018). *Retention and gamification: A quantitative study* (Publication No. 10930867) [Doctoral dissertation, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Malone, T. W. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333–369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2

- Matera, M. (2015). *Explore like a PIRATE: Gamification and game-inspired course design to engage, enrich and elevate your learners*. Dave Burgess Consulting.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- McInerney, D. M. (2002). *Educational psychology: Construction learning*. Prentice Hall.
- Mee Mee, R. W., Shahdan, T. S. T., Ismail, M. R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A., Rao, Y. S. (2020). Role of gamification in classroom teaching: Pre-service teachers' view. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 684–690. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20622>
- Mese, C., & Dursun, O. O. (2019). Effectiveness of gamification elements in blended learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 119–142.
- Palomo-Duarte, M., Berns, A., Cejas, A., Dodero, J. M., Caballero, J. A., & Ruiz-Rube, I. (2016). Assessing foreign language learning through mobile game-based learning environments. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals*, 7(2), 53–67. <https://doi.org/10.4018/IJHCITP.2016040104>
- Paras, B., & Bizzocchi, J. (2005, June, 16–20). *Game, motivation, and effective learning: An integrated model for educational game design* [Paper presentation]. DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Podilchak, W. (1985). The social organization of “fun”. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 8(2), 685–691.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw Hill.
- Purgina, M., Mozgovoy, M., & Blake, J. (2020). WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 126–159. <http://doi.org/10.1177/0735633119833010>
- Rachels, J. R., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Radoff, J. (2011). *Game on: Energize your business with social media games*. Wiley.
- Rebelo, S., & Isaiás, P. (2020). Gamification as an engagement tool in e-learning websites. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 833–854. <https://doi.org/10.28945/4653>
- Reiners, T., & Wood, L. C. (2015). *Gamification in education and business*. Springer.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sailer, M., & Sailer, M. (2021). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 75–90. <http://doi.org/10.1111/bjet.12948>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Shelton, B. E. (2007). Designing educational games for activity-goal alignment. In B. E. Shelton & D. Wiley (Eds.), *The design and use of simulation computer games in education* (pp. 103–130). Sense Publishers.
- Sherhoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Sinnott, M., & Xia, L. A. (2020). A review of the Moodle gamification plugin "Level Up": Using a Moodle plugin to gamify learning of academic vocabulary. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(3), 89–95. <http://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020070107>
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history*. <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/dissertation.html>
- Strean, W. B., & Holt, N. L. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: Assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6(3), 83–98.
- Sun, J. C.-Y., & Hsieh, P.-H. (2018). Application of a gamified interactive response system to enhance the intrinsic and extrinsic motivation, student engagement, and attention of English learners. *Educational Technology & Society*, 21(3), 104–116.
- Teed, R. (2006). *Game-based learning*. http://serc.carleton.edu/intro_geo/games/index.html
- Veryaeva, K., & Solovyeva, O. (2021). The influence of gamification and platform affordances on user engagement in online learning. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 1-17. <http://doi.org/10.4018/IJDET.2021010101>
- Walker, A. A., & Shelton, B. E. (2008). Problem-based educational game: Connections, prescriptions, and assessment. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 663–684. https://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/12

- Walz, S. P. & Deterding, S. (2015). *The gameful world: Approaches, issues, applications*. MIT Press.
- Watson-Huggins, J., & Trotman, S. (2019). Gamification and motivation to learn math using technology. *Quarterly Review of Distance Education*, 20(4), 79–91.
- Welbers, K., Konijn, E. A., Burgers, C., de Vaate, A. B., Eden, A., & Brugman, B. C. (2019). Gamification as a tool for engaging student learning: A field experiment with a gamified app. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 92–109. <https://doi.org/10.1177/2042753018818342>
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. Routledge.
- Yavuz, F., Ozdemir, E. & Celik, O. (2020). The effect of online gamification on EFL learners' writing anxiety levels: A process-based approach. *World Journal on Educational Technology*, 12(2), 62–70. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4600>
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355–372.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17–36.



6

The Power of Positive Emotions in Foreign Language Learning

Athip Thumvichit

Abstract

Following the explicit introduction of positive psychology (PP) in the field of Second Language Acquisition (SLA), research on the relationship between positive emotions and L2 learning has grown exponentially, particularly over the past few years. This paper discusses theories, conceptual frameworks, and research revolving around positive emotions in L2 learning. The broaden-and-build theory and control-value theory of achievement emotions serve as building blocks for the development of positive emotions. SLA scholars are now convinced that positive emotions have the capacity to attenuate the influence of negative emotions, enhance well-being, and activate problem solving. In response to the growing interest in positive emotions, Foreign Language Enjoyment (FLE) has been established and recognized as a significant aspect in the L2 learning process. Researchers should advance PP to help ensure that the literature fully covers the range of positive emotions experienced by L2 learning during the learning process.

Keywords: Positive emotions, positive psychology, second language acquisition, foreign language enjoyment

1. Introduction

Different approaches to Second Language Acquisition (SLA) have contributed significantly to the idea that L2 acquisition is a “complex, multifaceted phenomenon” (Ellis, 1994, p. 15) drawing on multiple disciplines, namely, linguistics, psycholinguistics, cognitive psychology, sociolinguistics, and education (Ellis, 1994). In the realm of SLA, emotions are perceived as “the heart of language learning and teaching” (Dewaele et al., 2019, p. 1). L2 learning generates a spectrum of emotions of both positive and negative connotations, with L2 learners experiencing a vast range of emotions while they are learning the target language. These emotions, therefore, engage in the process of L2 learning and achievement (Shao et al., 2019). Earlier discussions on L2 learning emotions tend to focus on negative emotions, with anxiety the overwhelming focus of investigation, leaving positive emotions (e.g., happiness, pride, enjoyment) underexplored (Dewaele & MacIntyre, 2014). However, negative psychology (NP) is only one side of the coin (Shirvan & Taherian, 2021). Positive psychology (PP) remained in the shadow for decades until the early 2010s when a shift toward a more holistic view of psychology occurred, emphasising both negative and positive emotions (Dewaele & MacIntyre, 2014). Oxford (2016) postulates that exploring different positive

emotions in L2 learning together, as well as their antecedent and outcome variables, rather than solely negative emotions, provides insights into understanding how L2 learners manage to adjust their emotions, leading to successful L2 learning in the long run.

PP emerged in the field of SLA in response to a call for serious attention to the optimistic side of life (Lopez & Snyder, 2009). As one of the pillars on which PP is built, positive emotions escalate one's momentary thought-action repertoire (Fredrickson, 2001). This, in turn, produces long-lasting personal resources such as mental, social, and even physical resources. Positive emotions are able to raise learners' awareness of the L2 exposure and stimulate problem-solving (Boudreau et al., 2018), and this stretches the knowledge base of L2 (Jin & Zhang, 2018). Moreover, positive emotions can mitigate the unfavourable impacts of negative emotions and secure relationships with teachers and peers (Dewaele & Alfawzan, 2018). Therefore, any effort to look into positive emotions is worth investing, and the trend toward this domain is changing the face of SLA practices and research.

There has been scant attempt to synthesize the overall body of evidence related to positive emotions in L2 learning. My review aims to fill this gap by providing novel insights into the current state of L2 positive emotions. This fresh synthesis of the literature will shed light on new solutions and bring hope for L2 learners who experience negative emotions during the learning process, and also serve as a reference and starting point for SLA scholars proposing to investigate positive emotions.

2. Conceptualizing Emotions

Emotions are multidimensionally defined as “short-lived, feeling-arousal-purposive expressive phenomena that help us adapt to the opportunities and challenges we face during important life events” (Reeve, 2005, p. 294). These four features of emotions reflect different aspects of the experience associated with emotions. The *feeling* dimension echoes the subjective experience, which corresponds to emotions. The *arousal* dimension deals with physical responses accompanying certain emotions. The *purposive* dimension reflects the goal-directedness of emotions. Lastly, the *expressive* dimension reflects the social and communicative aspects of emotions, exemplified in involuntary facial expressions related to universal emotions as they are commonly understood.

The terms used to describe emotions differ from language to language and culture to culture, and their interpretation can vary from person to person (Piniel & Albert, 2018). This creates issues of “classification”, and one way to solve such issues is to reduce each emotion

to affective constructs and divide them into two distinct dimensions, namely, arousal/activation and valence/pleasantness (Larsen & Fredrickson, 1999). Nevertheless, perceiving emotions as different dimensions is likely to hide the fact that each discrete construct does not share predictors and each yields different results (Izard, 2007). In addition to this, individuals tend to consider their emotions as distinct categories, reflecting their psychological reality (Field, 2003). To tackle this classification problem, it is important to look into each distinct emotion and propose lists of basic emotions in accordance with biological considerations (Reeve, 2009). Proposed by Izard (2010), the list of basic (or first-order) emotions include a range of positive (e.g., interest, enjoyment, happiness) and negative (e.g., anger, fear, sadness) emotions. Although the list itself does not cover all emotions experienced by a person, it gives an idea of how basic emotions can be categorized. It is, however, worth noting that people, in general, may not experience these emotions in their uncontaminated states. This means that people may not recognize their own emotions simply because they are experiencing multiple or mixed emotions at certain times.

An insight into the relationship between cognitions and feelings contributes to a better understanding of emotions. Emotions emerge as an outcome of the process by which all situations are assessed in accordance with personal concerns, and such assessment is known as *appraisal* (Lazarus, 1991), which, in turn, is divided into different processes. The initial process, namely, *primary appraisal*, is self-regulating and reflexive. The second process—*secondary appraisal*—relates to one's cognitions. The cognitions involved in this process are understood as *schemas* (Izard, 2007) or *attribution* (Keltner et al., 2014), and they can serve as an indicator of the quality of one's emotional experience. Feelings, on the other hand, can somewhat shape cognition. In other words, people are normally aware of mood-congruence—the consistency between one's emotional state and the broader events being experienced at a particular point in time. In this sense, emotions assist individuals in prioritizing their attentional resources and focusing on relevant circumstances and objects (Pinel & Albert, 2018). Once recognizing the past experience, circumstances are fueled with emotions which are recalled more easily, and these circumstances are likely to be recognized often (Keltner et al., 2014).

The function of emotions is another area of concern. Emotions serve a social function as they convey individuals' feelings towards others, facilitate social interaction, and establish, maintain, and dissolve relationships (Manstead 1991). Therefore, emotions can help us adapt to a new environment. Considering the basic role of emotions and their interactive relationship

with cognition, one would expect topics related to emotions to receive considerable attention from scholars from various disciplines, especially education (e.g., learning and instruction). However, in reality, emotions in the field of education has largely and long been neglected as a topic (Piniel & Albert, 2018).

3. Emotions in Learning

The impacts of different emotions experienced by learners have been extensively discussed in the realm of education, and there is growing evidence indicating the vital role of emotions in the learning process and outcomes. Previous discussions have demonstrated the connection between emotions and academic motivation and academic performance, as well as knowledge construction and revision (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Emotions related to learning within the educational context can be divided into four categories: *achievement emotions*, *epistemic emotions*, *topic emotions*, and *social emotions*. Achievement emotions deal with feelings of success and failure. Some examples of these include hope, enjoyment, and pride (success); and shame, fear, and anxiety (failure). However, not all emotions occurring in the educational setting influence achievement. Epistemic emotions stem from cognitive challenges experienced in the learning process, such as astonishment, interest, doubt, and confusion. These emotions arise as a result of alignment or misalignment between the features of incoming messages and individuals' cognitive properties such as prior experience (Muis et al., 2018). Topic emotions are concerned with the learning content that learners are exposed to. Learners experience topic emotions when they show feelings toward the story they consume. For instance, learners may feel sympathy for a character in a story. Social emotions emerge as feelings toward their peers and teachers within the classroom context.

Although the four types of emotions all play a role in the learning process, achievement emotions have received most attention from scholars (Piniel & Albert, 2018). Achievement emotions were popularised by Pekrun et al. (2007) who introduced the control-value theory of achievement emotions (CVTAE). In this theory, achievement emotions are mapped with a three-dimensional taxonomy: *valence* (positive and negative quality), *activation* (activating and deactivating tendency), and *activity* or *outcome* (intrinsic and extrinsic emotions). In this approach, emotions that have been linked to learning can be analyzed. Enjoyment, based on this framework, is considered a positive and activating emotion, whereas boredom is viewed as a negative and deactivating emotion. While activity-

oriented emotions pertain to ongoing tasks related to achievement, outcome-oriented emotions refer to the outcomes of such tasks.

CVTAE demands that “individuals experience specific achievement emotions when they feel in control of, or out of control of, achievement activities and outcomes that are subjectively important to them” (Pekrun et al., 2007, p. 16). This implies that control and value measures are proximal indicators of achievement emotions. In this sense, achievement emotions experienced by learners will hinge on the perceived value, success, and failure of the activity. Achievement emotions can be appraised by Academic Emotions Questionnaire (AEQ)—a self-report measurement tool developed by Pekrun et al. (2005)—and its abbreviated version, widely known as AEQ-S (Bieleke et al., 2021). AEQ is a theory-grounded instrument that can measure various (achievement) emotions emerging in different educational circumstances and beyond.

4. Positive Psychology in L2 Learning

PP is considered a rapidly growing subdomain in psychology contributing significantly to SLA. In line with the field of psychology, PP in SLA has been perceived as “having a short history and a long past” (MacIntyre & Mercer, 2014, p. 158). Lake’s (2013) study on positive self, positive L2 self, self-efficacy, and intended effort of Japanese learners represents one of the first efforts to integrate the concepts of PP into L2 learning. The researcher concludes that there is a correlation between PP-influenced measures and learners’ effort, self-efficacy, and L2 achievement. However, PP was not widely known among SLA scholars until its concept was explicitly introduced by MacIntyre and Gregersen (2012) and later by MacIntyre and Mercer (2014). The former referred to the broaden-and-build theory of positive emotions (Fredrickson, 2001) and its practical functions. They posit that teachers are capable of influencing learners’ negative and positive emotions by drawing on several techniques such as promoting relaxation and imagination in L2 classrooms. Key contributions of PP to SLA include the shift toward exploring positive emotions (e.g., enjoyment, love, hope) and learners’ characteristics (e.g., empathy, courage, and hardiness) during the L2 learning process, to name just a few.

On the other hand, Oxford (2016) further developed Seligman’s (2011) PERMA model (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment) referring to previous studies in the field of psychology. Oxford proposed a more conclusive framework involving several elements that aim to elevate L2 learners’ and teachers’ happiness. To be more precise, the framework, widely known as EMPHATICS, comprises empathy and emotion;

meaning and motivation; perseverance (e.g., hope, optimism); autonomy and agency; time; hardiness and habits; intelligence; character strengths; self-efficacy; self-concept; self-esteem, and self-verification.

SLA scholars have recently begun to embrace the holistic view of L2 learning emotions, emphasizing not only negative but also positive emotions (Dewaele & MacIntyre, 2014). The rationale behind this is that positive emotions were believed to promote perseverance and resilience to overcome L2 obstacles and inspire learners to explore new learning opportunities, leading to improvements in well-being (Dewaele et al., 2018). Dewaele and MacIntyre's (2014) pioneering work on Foreign Language Enjoyment (FLE) had a huge impact on SLA in that it initiated a new line of research and shifted scholars' attention from negative emotions (e.g., anxiety, boredom) to positive emotions.

5. Broadening Effects of Positive Emotions

Prior to the emergence of PP in SLA, L2 research was dominated by a focus on negative emotions. Nevertheless, there have been several attempts to look into the role of positive variables (e.g., personality traits, motivation), revealing that PP actually existed within the SLA research community even before being explicitly introduced. Positive emotions in L2 learning were first raised by MacIntyre and Gregersen (2012), whose work theoretically and empirically introduced positive emotions to SLA scholars. They highlighted five key functions of positive emotions in the learning process with reference to Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory, including broadening cognition, mitigating the impact of negative emotions, boosting resilience, creating personal resources, and enhancing well-being (Fredrickson, 2006). Firstly, positive emotions can broaden one's attention and thinking, allowing for the exploration of new learning opportunities. Secondly, positive emotions help revoke the lingering effects of negative emotions. Thirdly, positive emotions promote resilience by stimulating productive reactions to unpleasant events such as feelings of joy or happiness under stressful circumstances. Fourthly, positive emotions construct and promote personal resources such as social bonds and interactions. And finally, positive emotions contribute to a positive spiral of improvements in well-being. An upward spiral is feasible since the resources supported by positive emotions last long after the end of educational reactions. Positive emotions therefore persistently produce health and well-being benefits regardless of the existence of negative emotions.

Although positive emotions have recently received significant attention from SLA scholars, their potential effects on aspects of L2 learning are still far from conclusive. Such effects can be explained by the language awareness approach suggesting that learning experiences are improved when learners are actively engaged and willing to invest effort in the learning process (Bolitho et al., 2003). It is worth noting that ambivalent emotions are common in L2 learning (MacIntyre, 2007). This can be best explained by the two-dimensional perspective of emotions, namely, positive-broadening and negative-narrowing continua (MacIntyre & Gregersen, 2012). Individuals are in an ambivalent state when emotions are not in alignment with continuing activities. When emotions drive action, ambivalent emotions construct uncertainty that can be described as an *organization of approach and avoidance propensities*.

While negative emotions disrupt learning, positive emotions have a facilitative effect (MacIntyre & Gregersen, 2012). Research has found that positive emotions can mitigate the impact of negative emotions (Dewaele & Alfawzan, 2018), leading to improved well-being (Dewaele & MacIntyre, 2014), and an activation of problem-solving (Boudreau et al., 2018). Research into positive emotions is therefore of great value and the shift toward this area changes the face of SLA research and practice.

6. Second Language Emotions and Positive Psychology

Based on various theories of emotions (e.g., CVTAE, broaden-and-build theory), Shao et al. (2020) propose a theoretical model called Second Language Emotions and Positive Psychology (L2EPP). This model combines the three major components of PP, namely, adaptive characteristics, good institutions, and positive emotions. Adaptive characteristics and good institutions reflect personal and environmental sources of emotions in L2 learning, and they may be related to emotions and learning outcomes. In this model, emotions are surrounded by each component with different elements of PP in the context of L2 learning. Such elements can respond to one another with the influence of the contextual factors such as policy and culture, determining emotions, accomplishment, and well-being of L2 learners. L2EPP is situated under CVTAE (Pekrun, 2006) and the broaden-and-build theory (Fredrickson, 2001). In CVTAE, learners experience certain positive emotions as they feel in control of activities and results that are perceived to be crucial, thus suggesting that perceived value and control are proximal indicators of learning emotions (Pekrun, 2006). The broaden-and-build theory, on the other hand, posits that positive emotions broaden one's momentary thought-

action repertoires and dissipate the lingering effects of negative emotions (Fredrickson, 2001). Fredrickson and Joiner (2002) note that positive emotions, coping, cognitive thinking, and well-being are reciprocally connected, creating an upward spiral. While CVTAE originates from modern appraisal theories (Scherer, 2013) and brings together a variety of emerging theories from educational psychology, the broaden-and-build theory is “one of the founding blocks and major theories of PP” (Shao et al., 2020, p. 5) and was introduced to SLA scholars as an advocate to the emerging trend of PP (MacIntyre & Gregersen, 2012).

These two frameworks contribute significantly to the development of L2EPP, which aims to advance an array of hypotheses for SLA scholars and practitioners. According to L2EPP, *Institution* can configure *Characteristic* (e.g., resilience, optimism, self-confidence), and both subsequently influence *Emotion*. This is clearly exemplified in an academic environment (*Institution*) where supportive teachers and peers will facilitate the construction of optimism, bringing about positive emotions (e.g., enjoyment, pride, hope). Positive emotions, as a result of this process, can affect L2 learners’ mental process of engaging in learning and achievement. Improved well-being is also expected as the ultimate outcome of this process. Alternatively, L2 learners’ mental and physical health can emerge as an antecedent of achievement, motivation, and cognition, each of which can influence emotions. In short, all of the effects in L2EPP are bidirectional, where each variable can influence the other with emotions being positioned at the center of the trajectory. In addition to this, interventions are also expected to influence any of these variables. Shao et al. (2020) note that “the aspects included in each component of the model are not exhaustive; they are examples, albeit the most pertinent ones based on past research and theory” (p. 6). Based on L2EPP, researchers have navigated toward more innovative research into the emotions of L2 learning in relation to PP, and language teachers are provided with recommendations regarding PP interventions aiming to enhance L2 learners’ experience in the learning process.

7. Foreign Language Enjoyment

FLE emerged as a response to the advent of PP in SLA and the shift toward a more holistic view on L2 learning. Enjoyment as an affective variable has drawn growing attention from SLA scholars (Chen et al., 2021; Dewaele et al., 2019; Li et al., 2018; MacIntyre, 2017), and remains the most researched positive emotion in SLA (Dewaele & MacIntyre, 2019; Zhang & Tsung, 2021). According to the early theoretical assumptions underpinning FLE, enjoyment stimulates creativity, enables learners to explore new linguistic aspects, and provides healthy

learning settings (Dewaele & MacIntyre, 2016). Although it has been less than a decade since its inception in the field, FLE has grown significantly in terms of theory and practice, particularly in recent years.

Three emerging theories best represent the notion of FLE: the flow theory (Csikszentmihalyi, 1990), the broaden-and-build theory (Fredrick, 2001), and CVTAE (Pekrun et al., 2007). The concept of “flow”, or ideal experience, in the PP sector has piqued global interest (Bonaiuto et al., 2016). It describes a person's mental state when they are engaged in an activity with an attentive focus, optimal enjoyment, complete involvement, and intrinsic interests (Csikszentmihalyi, 1990). Flow is defined as an optimum experience that is so delightful that individuals will continue to pursue it, even at tremendous cost, simply for the sheer pleasure of doing it (Csikszentmihalyi, 1990). It can occur in any situation where an ongoing action is taking place (Waterman et al., 2003). In the idea of flow, enjoyment is used to describe a condition in which obstacles and abilities are well aligned (Csikszentmihalyi, 1990). An opportunity to finish a task, attentiveness, clear objectives, and immediate feedback are all necessary for eliciting enjoyment (Csikszentmihalyi, 1990). It is critical for L2 teachers to provide a task which is not too difficult for students, as a task that is too difficult may induce negative emotions such as fear. In order to investigate the actual FLE of a given learning circumstance, it is necessary to gain insight into students' capacities to accomplish a linguistic task. Researchers confirm that flow is important in the L2 learning process in SLA (Egbert, 2004).

Positive emotions, according to the broaden-and-build theory related to PP, broaden a person's momentary thought-action repertoire (e.g., creative openness, comprehension, and amazement) (Fredrick, 2001). The desire to play is triggered by joy, while the desire to explore is triggered by interest. Essentially, when people's perception and intellect expand, they notice more potential activities around them. In accordance with this theory, MacIntyre and Gregersen (2012) identify five roles for enjoyment as well as other positive emotions in L2 learning: broadening attention and cognition, reversing the long-term effects of negative emotional arousal, boosting resilience, widening personal resources such as social connections and interactions, and improving learners' well-being. In short, through its positive influence, enjoyment can extend L2 learners' perspectives, helping them to absorb more of the target language.

In the three-dimensional taxonomy of achievement emotions, enjoyment is labeled as positive, with an "activity focus" and the ability to "activate" emotions (Pekrun et al., 2007).

This is believed to be determined by the activity's perceived controllability and worth. Enjoyment is boosted if the activity is regarded as manageable. This is evident when, for instance, an L2 learner expresses interest in an exercise and believes that it can be completed, he or she can have fun. When executing a difficult task, enjoyment of achievement might take on an aroused condition, while it can lead to a calm condition when one enjoys undertaking a normal exercise.

In the field of SLA, enjoyment was first brought to our attention by Dewaele and MacIntyre (2014) who sought a counterpart for anxiety. Their study was based on the fact that enjoyment is always a crucial factor in improving language performance which is not the sole concern in any L2 program. In reality, L2 teachers are expected to establish an environment in which all students enjoy studying, resulting in both academic and psychological benefits. The L2 learning process and enjoyment share several characteristics. For instance, developing relationships with others and working toward a goal are two of the most important aspects of L2 learning and primary sources of enjoyment (Dewaele & MacIntyre, 2014). The authors therefore conceptualized FLE as a positive emotion that can assist in diminishing the consequences of negative emotional arousal and increase human resiliency in the face of adversity.

Over the last few years, FLE's profile has risen dramatically. Studies on FLE have covered a wide range of topics, including measurement, relationships with other variables, instructional effects, and dynamism.

8. Conclusion

The rise of PP in SLA coincides with a shift in L2 scholars' mindsets, from a limited, negative focus to a more positive, sensible approach to SLA research. Positive psychology is regarded as an exciting topic to include in the study of emotions and SLA because it encompasses aspects such as positive institutions, positive characteristics, and positive emotions, all of which are crucial to the examination and cultivation of positive affective experiences in language classrooms. In the field of SLA, positive emotions have experienced a rapid expansion, especially in recent years, and they have been explored from different perspectives.

This article presents discussions that allow researchers and practitioners to capture a systematic perspective on positive emotions through the lens of PP. It is now evident that positive emotions have profound effects on several impactful variables (e.g., learning

achievement, resilience, well-being). Researchers should advance PP to help ensure that the literature thoroughly covers the range of positive emotions experienced by L2 learning during the learning process. Those who suffer from negative emotions while learning a language will find new hope with a better understanding of positive emotions. It is my hope that this article will serve as a building block for more conceptual and methodologically rigorous research on the topics discussed, as well as novel interventions in language learning institutions such as classrooms, schools, and curricula.

References

- Bieleke, M., Barton, L., & Wolff, W. (2021). Trajectories of boredom in self-control demanding tasks. *Cognition & emotion*, 35(5), 1018–1028. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1901656>
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251–259.
- Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U., & Csikszentmihalyi, M. (2016). Optimal Experience and Personal Growth: Flow and the Consolidation of Place Identity. *Frontiers in Psychology*, Article 7:1654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01654>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.7>
- Chen, Z., Zhang, P., Lin, Y., & Li, Y. (2021). Interactions of trait emotional intelligence, foreign language anxiety, and foreign language enjoyment in the foreign language speaking classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1890754>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Dewaele, J. -M., Chen, X., Padilla, A. M. & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, Article 10:2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J. -M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21–45. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.2>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning?. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters.

- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549–586.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Field, J. (2003). *Psycholinguistics: A resource book for students*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. In M. Csikszentmihalyi & I. Selega (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- Jin, Y., & Zhang, L. J. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 948–962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526253>
- Keltner, D., Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions* (3rd ed.). John Wiley and Sons.
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In M. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 225–244). Multilingual Matters.
- Larsen, R. J., & Fredrickson, B. L. (1999). Measurement issues in emotion research. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 40–60). Russell Sage Foundation.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. *System, 76*, 183–196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal, 91*(4), 564–576.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193–213.
- Manstead, A. S. R. (1991). Expressiveness as an individual difference. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 285–328). Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Muis, R. R., Chevrier, M., & Singh, C. (2018). The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated learning. *Educational Psychologist, 53*(3), 165–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Oxford, R. L. (2016). Powerfully positive: Searching for a model of language learner well-being. In D. Gabrys-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 21–37). Springer.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Francis & Taylor/Routledge.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ): User's manual [Unpublished manuscript]. University of Munich, Munich.
- Piniel, K., & Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.1.6>
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). John Wiley and Sons.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Shao, K. Q., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: what can we learn from achievement emotion research?. *System*, 86, Article 86:102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G., & Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: Proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, Article 11:2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shirvan, M. E., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2021). Foreign language enjoyment: a longitudinal confirmatory factor analysis–curve of factors model. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874392>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C., & Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: the roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality & social psychology bulletin*, 29(11), 1447–1458. <https://doi.org/10.1177/0146167203256907>



7

อุดมการณ์กับการแปล: แนวคิดและกรอบการวิเคราะห์

Ideology and Translation:
Concepts and Framework

ณรงเดช พันระพุมณี

1. บทนำ

บทความนี้มีจุดประสงค์ในการนำเสนอพัฒนาการแนวคิดเรื่องอุดมการณ์ที่เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการแปลศึกษา และเสนอแนะวิธีการวิจัยแบบ “การแปลศึกษาวรรณนา” หรือ Descriptive Translation Studies (DTS) ซึ่งเป็นการศึกษาเปรียบเทียบตัวบทที่มีผู้แปลไว้แล้ว มิใช่การศึกษาเพื่อค้นหาวิธีการแปลที่เหมาะสม (Prescriptive) หรือการตีความภาษาเพื่อการแปล (Translation proper) ตามการแบ่งประเภทการแปลของ Roman Jakobson (1959/2004) การแปลศึกษาวรรณนา อาจถือได้ว่าเริ่มต้นจากนักวิชาการสองคน คือ Gideon Toury (2012) ผู้พูดถึงเรื่องขนบการแปล (Translation norms) และ Itamar Even-Zohar (1995/2012) ผู้นำทฤษฎีเชิงระบบ (System theory) มาเป็นกรอบการศึกษาการแปล เพื่ออธิบายปฏิสัมพันธ์ระหว่างระบบวรรณกรรมของประเทศชั้นนำกับประเทศที่มีอำนาจเชิงวัฒนธรรมที่ด้อยกว่า นับแต่มีการเสนอแนวคิดดังกล่าวเป็นต้นมา การศึกษาในเชิงการแปลศึกษาวรรณนา ก็ได้ขยายขอบเขตการวิจัยไปยังหลากหลายสาขาวิชา การแปลเชิงอุดมการณ์ในด้านการเมืองระหว่างประเทศ ก็ถือเป็นแขนงความคิดหนึ่งที่เกิดขึ้นมาจากการศึกษาประเด็นในสังคมร่วมกับการแปลศึกษาวรรณนาด้วย

2. อุดมการณ์คืออะไร

ศัพท์คำว่า “อุดมการณ์” หรือ *idéologie* ได้รับการบัญญัติขึ้นเป็นครั้งแรก โดย Destutt de Tracy นักปรัชญาชาวฝรั่งเศส เพื่ออธิบายปรากฏการณ์ทางสังคม คำศัพท์คำนี้มีนักวิชาการหลากหลายขยายคำจำกัดความออกไปอย่างกว้างขวาง ทั้งในเชิงบวกและลบ ความหมายในเชิงลบที่ชัดเจนมาจากนักคิดสายมาร์กซิสม์ซึ่งนิยามอุดมการณ์ว่าเป็น “สัมปชัญญะปลอม” (False consciousness) คือการที่ชนชั้นปกครองยึดเหนี่ยวให้ชนชั้นกรรมาชีพเป็นได้เพียงแค่ผู้ใช้แรงงาน ใช้ชีวิตสมถะ และพอใจกับสิ่งที่ตนได้ทำ ฝ่ายแรกจะคอยครอบงำและตักตวงผลประโยชน์โดยที่ฝ่ายหลังมิล่วงรู้ อีกมุมมองที่คล้ายกันคือความหมายในเชิงรัฐศาสตร์ โดย Antonio Gramsci มองอุดมการณ์ในแง่ของการใช้อิทธิพลอำนาจเหนือสังคม (Dominance hegemony) คอยกำกับมิให้คนกลุ่มที่มีอำนาจน้อยกว่า ตั้งคำถามกับสิ่งที่ผู้มีอำนาจเหนือกว่าโฆษณาชวนเชื่อ (van Dijk, 2005: 729)

อย่างไรก็ดี คำจำกัดความหนึ่งที่เสนอโดย Norman Fairclough (2003) ได้เชื่อมโยงแนวคิดเรื่องอุดมการณ์ วาทกรรม และการใช้ภาษาเอาไว้ด้วยกันอย่างชัดเจน กล่าวคือ อุดมการณ์คือลักษณะหนึ่งของ “สามัญสำนึก” เกิดขึ้นเมื่อมีคนยอมรับสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่าเป็นจริงโดยไม่ตั้งคำถาม “สามัญสำนึก” นี้ เกิดขึ้นด้วยการผลิตวาทกรรมแบบต่อเนื่องเชื่อมโยง (Coherence) จากผู้ผลิตตัวบททั้งหลาย และผ่านกระบวนการตีความของผู้รับสารไปในทางที่ตนเข้าใจ ยิ่งการสร้างวาทกรรมที่สอดแทรกอุดมการณ์บางอย่างเข้าไปมีความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกันมากเท่าใด ก็ยิ่งเป็นไปได้ว่า ผู้คนจะไม่ตระหนักถึงอุดมการณ์ที่แฝงไว้ และทึกทักว่าวาทกรรมนั้นเป็นเรื่องที่ควรปฏิบัติตามโดยทั่วไป หรือกลายเป็น “สามัญสำนึก” ไปโดยปริยาย การสร้างอุดมการณ์หนึ่ง ๆ อาจมาพร้อมกับการผลิตตัวบทแบบทบทวี (Cumulative) และต่อเนื่อง (Consistent) เพื่อให้ผู้รับสารได้ซึมซับ โดยไม่ตระหนักว่า สิ่งที่ตนกำลังเสพคืออุดมการณ์แบบหนึ่ง

เหตุที่อุดมการณ์ของคนบางกลุ่มกลายเป็นสามัญสำนึกกรวมของคนทั่วไปได้ ก็ด้วยกระบวนการที่เรียกว่า “การทำให้เป็นธรรมชาติ” (Naturalisation) กล่าวคือ วาทกรรมกระแสหลักต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งเกิดขึ้น และคงอยู่เป็นระยะเวลาอันยาวนาน จนกลายเป็นเรื่องที่คุณในสังคมยอมรับว่าวาทกรรมนั้น ๆ มีเหตุผลและเป็นที่ปฏิบัติตามกันอย่างแพร่หลายในระดับสถาบันทางสังคม โดยไม่ได้มองว่าอุดมการณ์ที่แฝงมากับวาทกรรมกระแสหลักเป็นอุดมการณ์ของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งอีกต่อไป แต่เป็นธรรมเนียมปฏิบัติสืบต่อมาโดยไม่ตั้งคำถามตามที่เสนอของ Fairclough (2015) ความเชื่อในอุดมการณ์หนึ่ง ๆ จะส่งผลสัมฤทธิ์เมื่อไม่มีใครมองเห็น แต่หากมีบางคนสังเกตเห็นได้ว่า สมัยสามัญบางอย่างใดอย่างหนึ่งกำลังก้าวจวนระบบที่ไม่เท่าเทียมในเชิงอำนาจอยู่ อุดมการณ์ที่ส่งผลต่อสังคมก็อาจค่อย ๆ ลดอิทธิพลต่อคนในสังคมลง “กระบวนการทำให้เป็นธรรมชาติ” นี้ อาจเกิดขึ้นได้หลายกรณี ยกตัวอย่างเช่น เมื่อความหมายของการแสดงออกทางภาษาได้รับการบัญญัติ (เช่น การบัญญัติศัพท์ใหม่ในพจนานุกรม) หรือเมื่อผู้คนมีปฏิสัมพันธ์กันเป็นประจำ (เช่น ธรรมเนียมปฏิบัติในสถานการณ์ต่าง ๆ) หรือเมื่อบุคคลในสังคมได้รับการจัดวางอยู่ในระดับชั้นที่ต่างกันตามการให้ความสำคัญซึ่งคนกลุ่มใหญ่ยึดถือ

Fairclough (2015) มองว่า “สามัญสำนึกเชิงอุดมการณ์” (Ideological common sense) ผูกโยงอย่างแน่นหนากับความสัมพันธ์เชิงอำนาจ สมัยสามัญที่ช่วยสร้างความสัมพันธ์ดังกล่าวให้คงอยู่ทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยผู้มีอำนาจในสังคมอาจช่วงใช้สามัญสำนึกนั้น เพื่อปกปิดหรือหาผลประโยชน์ ในแง่นี้ คนในสังคมอาจมองไม่เห็นอุดมการณ์ทั้งหลายเหล่านั้น เพราะคุ้นเคยกับการปฏิบัติทางสังคมต่าง ๆ ผ่านการใช้ภาษานับแต่ชั้นไวยากรณ์และถ้อยคำ อันเป็นแนวทางที่ผู้ผลิตตัวบทใช้ผลิตวาทกรรมตามวิธีการมองโลกของตน Fairclough (2003: 9) ยังตั้งข้อสังเกตอีกด้วยว่า อุดมการณ์จะอยู่คงทนต่อเนื่องได้ (Durable and stable) ก็ต่อเมื่ออุดมการณ์นั้นได้เข้าไปแฝงอยู่ในตัวบทอันหลากหลาย มิได้จำกัดอยู่เพียงตัวบทเดียว โดยอาจไปอยู่ในระดับวาทกรรม (Discourse) หรือการมองโลกในแบบใดแบบหนึ่งของผู้สร้างตัวบท อาจอยู่ในระดับประเภทตัวบท (Genre) หรือวิธีที่ผู้คนใช้ปฏิสัมพันธ์ และอาจไปอยู่ในระดับวังวนลีลา (Style) หรือวิธีการสื่อสาร การใช้คำ และอวัจนภาษาเฉพาะบุคคล

นักวิชาการอีกคนที่มองอุดมการณ์ในเชิงปริชาน (Cognitive) หรือการรับรู้ของมนุษย์ คือ van Dijk (1998) โดยอธิบายว่า อุดมการณ์คือสิ่งที่ถูกสร้างขึ้น ถูกใช้ประโยชน์ และทำให้เปลี่ยนไปตามตัวแสดงทางสังคม (Social actors) ซึ่งมีการปฏิบัติทางสังคม (Social practice) จำเพาะกลุ่มตน โดยมักแสดงออกผ่านวาทกรรมกลุ่ม (Group discourse) งานเขียนเชิงวิชาการส่วนมากของ van Dijk ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการรื้อโครงสร้างของการเหยียดเชื้อชาติ (Racism) โดยพยายามนิยามอุดมการณ์ว่า “เป็นพื้นฐานของภาพแทนทางสังคม (Social representation) ซึ่งสมาชิกในสังคมเห็นร่วมกัน เช่นนี้จึงหมายความว่า อุดมการณ์ต่าง ๆ จะทำให้ผู้คนในฐานะสมาชิกของกลุ่มสามารถสร้างระบบความเชื่ออันหลากหลาย เป็นความเชื่อที่บ่งบอกว่า กรณีใดดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิดสำหรับกลุ่มคนเหล่านั้น และประพฤติตามความเชื่อเช่นนั้น” (van Dijk, 1998: 8)

แนวคิดที่ว่าด้วยอุดมการณ์ของ van Dijk ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ประการ (1998: 5) ดังนี้

(1) สังคม - ผลประโยชน์ของกลุ่ม อำนาจ และการครอบงำ

(2) วาทกรรม - การใช้ภาษาซึ่งแสดงออกถึงอุดมการณ์ต่าง ๆ ในสังคม โดยมักซ่อนเร้นหรือเปลี่ยนแปลงความเป็นจริง (โปรดเทียบ Fairclough, 2015)

(3) ปริชานหรือการรับรู้ - มโนทัศน์และความเชื่อซึ่งเกิดขึ้นพร้อมกับการสร้างความคิดหนึ่ง ๆ

ในงานเขียนชิ้นถัดมา van Dijk (2006) ยังคงเน้นย้ำเรื่องมโนทัศน์ของคนในสังคมเชื่อมโยงกับการใช้ภาษาและวิธีการถ่ายทอดอุดมการณ์ระหว่างคนในสังคม โดยอธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว ผ่านกรอบแนวคิดที่แบ่ง “ตัวแบบการใช้ภาษา” ของคนในสังคมเป็น 2 ระดับ คือ ตัวแบบการใช้ภาษาในใจ (Mental model) และตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบท (Context model) เพื่อแสดงให้เห็นถึงความพร่าเลือน (Blurring) ที่เกิดขึ้นระหว่างสถานการณ์หนึ่ง ๆ กับบรรทัดฐานทางสังคมวัฒนธรรมที่ครอบงำสถานการณ์นั้นอยู่ ในส่วนต่อไปนี้จะเป็นการสรุปความจาก van Dijk (2006: 169-172)

(1) *ตัวแบบการใช้ภาษาในใจ (Mental model)* เป็นภาพแทนแบบอัตวิสัย (Subjective) ของคนคนหนึ่งซึ่งมองสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใด ๆ โดยมีวาทกรรมก่อนหน้ากำหนดอยู่ กล่าวคือ คนเราจะเข้าใจตัวบทที่พบ หรือเข้าใจถ้อยคำที่เข้ามากระทบจิตใจเราได้ นั้น มิใช่เพียงแค่ทำความเข้าใจ “ภาพแทนในใจ” ของเราเองตามความหมายประจำของคำเหล่านั้น (Intentional meaning) เท่านั้น แต่ยังต้องเข้าใจความหมายจาก “การสร้างภาพแทน” ที่คนอื่น ๆ ในสังคมร่วมกำหนดให้เกิดภาพนั้นในใจของเราเองด้วย

ตัวแบบการใช้ภาษาในใจนี้ เป็นภาพแทนประสบการณ์ของผู้คนและความทรงจำในบางช่วงบางตอน (Episodic memory) ที่บันทึกไว้ในใจ อันเป็นส่วนหนึ่งของความทรงจำระยะยาว (Long memory) สิ่งเหล่านี้ล้วนเกิดขึ้นในเชิงอัตวิสัย บางครั้งอาจโน้มเอียงไปทางอคติ หรือเกิดจากการประเมินค่าของเหตุการณ์ (หรือความคิดเห็นของคนอื่น) และอารมณ์อันเกิดขึ้นจากเหตุการณ์ (หรือความคิดเห็น) นั้น ๆ เช่น เหตุการณ์สะเทือนใจรุนแรงอย่างใดอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นกับตนเอง อาจทำให้หวาดกลัวสภาพแวดล้อมที่เชื่อมโยงไปถึงเหตุการณ์นั้น

ตัวแบบข้างต้นมีหน้าที่สำคัญคือ (ก) *เป็นจุดเริ่มต้นในการสร้างวาทกรรม* กล่าวคือ คนเราย่อมรับรู้เหตุการณ์ใหม่ ๆ หรือรับฟังความคิดเห็นและอารมณ์ความรู้สึก โดยตั้งอยู่บน “ฐาน” ความเชื่อเดิม ในยามที่ตัวเราเองต้องการสร้างวาทกรรมออกไป เช่น เล่าประสบการณ์ส่วนตัว รายงานข่าว เขียนจดหมาย หรือสร้างตัวบทใด ๆ ขึ้น ก็มักอาศัย “ข้อมูลชุดเดิม” ที่เรามีอยู่ (ข) *เป็นเป้าหมายในการทำความเข้าใจวาทกรรม* กล่าวคือ คนเราจะเข้าใจวาทกรรมที่ผ่านเข้ามาในชีวิตได้ ก็ต่อเมื่อได้สร้างตัวแบบการใช้ภาษาในใจของเราแล้ว หรือเลือกเข้าใจในสิ่งที่เรามีความเชื่อตามแบบที่มีอยู่ก่อนหน้า

(2) *ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบท (Context model)* เป็นภาพแทนเหตุการณ์แบบอัตวิสัยของคนเราซึ่งติดอยู่ในความทรงจำในบางช่วงบางตอน โดยสร้างเป็นตัวแบบที่จะเรียกออกมาใช้เมื่อมีสถานการณ์การสื่อสารที่คล้ายคลึงกับตัวแบบเดิมที่คนเราเคยพบเห็นหรือรับทราบอยู่แล้ว เช่น รู้ว่าในสถานการณ์สนทนากับครู นักเรียนควรใช้ภาษาหรือปฏิบัติตนอย่างไร

สิ่งสำคัญที่ต่างจากตัวแบบแรก (ตัวแบบภาษาในใจ) คือ ตัวแบบที่สองนี้ ตั้งอยู่บน “ฐาน” ของความเข้าใจในเชิงปฏิบัติ (Pragmatic understanding)

ในขั้นแรก ก่อนการสื่อสารในสถานการณ์ทางสังคมใด ๆ ย่อมมี “แผน” ในการจะนำเสนอ เช่น แบบร่างการรายงานข่าว หรือแบบร่างก่อนกล่าวสุนทรพจน์ เป็นต้น

ในขั้นที่สอง ตัวแบบการใช้ภาษาระดับสังคมเป็นเป้าหมายในการทำความเข้าใจวาทกรรมและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กล่าวคือ สามารถเข้าใจได้ว่า “เกิดอะไรขึ้น” ในระหว่างการสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์นั้น ๆ ซึ่งมากกว่าการเข้าใจความหมายตรงตัว (Semantic meaning of discourse) เช่น คนเราเข้าใจว่ากำลังวิจารณ์ข่าวที่ได้อ่านมากับเพื่อน หรือนั่งฟังคำกล่าวสุนทรพจน์อยู่ท่ามกลางชุมนุมชน เป็นต้น

ในขั้นที่สาม ตัวแบบการใช้ภาษาในระดับบริบทจะควบคุมการสร้างและการทำความเข้าใจวาทกรรม กล่าวคือ วิธีการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่าง ๆ มักจะมีแบบแผน (โปรดเทียบ ขั้นแรก) แต่มักมีพลวัตที่ปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ได้ เช่น การเปลี่ยนแผนการนำเสนอข่าวให้เป็นการเล่าข่าว หรือการเปลี่ยนวิธีการกล่าวสุนทรพจน์ให้คลายความเป็นทางการลง เป็นต้น

ในแง่นี้ อาจมองได้ว่า ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทอาจไม่ได้ตายตัว หรือวาทกรรมที่สร้างขึ้นจะได้รับการกำหนดจากธรรมเนียมปฏิบัติในสังคมเสมอไป แต่อาจมีสถานการณ์ที่ขัดแย้งหรือท้าทายความเหมาะสมในการใช้ภาษาตามกาลเวลา (Competing discourse) ทำให้ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทของคนคนหนึ่ง ถูกปรับเปลี่ยนและพัฒนาได้

ในประเด็นการสร้างวาทกรรมหรือการทำความเข้าใจวาทกรรมที่มีบริบทควบคุมอยู่นั้น ล้วนมีปัจจัยทั้งในระดับตัวบทและการพูด (Text and talk) เป็นตัวกำหนด เช่น เงื่อนไขในการใช้วาทกรรม การเลือกประเด็นที่ “เห็นว่า” เหมาะสมในบทสนทนา การละไว้ในฐานที่เข้าใจ การหลกาคำ การเปลี่ยนโครงสร้างประโยค การใช้น้ำเสียง หรือวาทศิลป์ประจำตัวบทที่ “ควร” เลือกใช้ เป็นต้น จะเห็นได้ว่า ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทนี้คอยควบคุม “วิธีการพูดและเขียน” ของคนเรา โดยปรับจากตัวแบบการใช้ภาษาในใจส่วนบุคคล (เช่น เนื้อหาที่ชอบ ข้อมูลเดิมที่เคยได้รับ) เพื่อสื่อสารออกไปในสถานการณ์นั้น ๆ สิ่งที่กำหนด “ความเหมาะสม” และ “ความเกี่ยวข้อง” ในบทสนทนาหรือข้อเขียน ย่อมขึ้นอยู่กับตัวแปรพื้นฐาน เช่น กาลเทศะ อายุ เพศ ทักษะคติทางการเมืองของผู้ร่วมวงสนทนา รวมถึงกิจกรรมที่เคยทำและกำลังทำร่วมกัน เป็นต้น

อย่างไรก็ดี ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทอาจต่างกันไปตามแต่ละวาทกรรม เช่น ศิลปะการใช้ภาษา หรือศิลปะโวหาร ยกตัวอย่างเช่น คนเราอาจมีตัวแบบการใช้ภาษาในใจที่ “คล้ายคลึงกัน” เมื่อนึกถึงผู้นำประเทศ แต่อาจมีตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทที่ต่างกัน เช่น สนทนาถึงผู้นำในกลุ่มเพื่อนสนิท หรือโพสต์คำวิจารณ์ในสื่อสังคมออนไลน์ ผู้ร่วมวงสนทนาหรือวิจารณ์ย่อมเลือกเฟ้นชุดข้อมูลเพื่อนำมาแลกเปลี่ยนต่างกัน การใช้คำต่างกัน และจังหวะการเสนอความเห็นต่างกัน

ตัวแบบการใช้ภาษาระดับบริบทมีลักษณะอัตวิสัยและเฉพาะกลุ่ม เช่นเดียวกับตัวแบบภาษาในใจของแต่ละบุคคล ตัวแบบทั้งสองนี้ นอกจากจะมีความเชื่อและความรู้ส่วนบุคคลแล้ว ยังมีความรู้และความเชื่อระหว่างคนในสังคมสอดแทรกเข้าไปด้วย เช่น การกล่าวสุนทรพจน์ของผู้นำมักเอ่ยถึงเรื่องที่เป็นที่เข้าใจกัน

กลุ่มคนที่สนใจประเด็นเดียวกัน กล่าวในสถานการณ์ที่ใช้ภาษาในลักษณะเดียวกัน (ในที่นี้คือภาษาทางการ) และส่งต่อความรู้และความเชื่อเชิงสังคมวัฒนธรรม (หรืออุดมการณ์) ด้วยภาษาที่คนในวงสังคมเดียวกันยอมรับ

3. อุดมการณ์กับการแปลเกี่ยวข้องกันอย่างไร

นักวิชาการด้านการแปลศึกษาได้ให้ความสนใจประเด็นอุดมการณ์ในตัวบทมาเป็นระยะเวลาานาน โดยพยายามหาความเชื่อมโยงว่า อะไรคือความหมายและผลที่เกิดตามมาจากงานแปลซึ่งมีอุดมการณ์แฝงอยู่ หรืออุดมการณ์นี้มีผลอย่างไรในกระบวนการแปล ผู้อ่านจะรับรู้อุดมการณ์นั้น ๆ จากบทแปลที่ผลิตขึ้นใน วัฒนธรรมปลายทางได้หรือไม่

Fawcett และ Munday (2009) ให้ความเห็นว่า การแปลศึกษาให้ความสนใจกับอุดมการณ์เพราะ เกี่ยวข้องกับภาษาและความสัมพันธ์เชิงอำนาจ และภาษากับวัฒนธรรมต้นทางถูกบิดเบือนไปอย่างไรใน กระบวนการแปล แนวคิดที่เชื่อมโยงกับอุดมการณ์หลายแนวคิด เช่น เพศสภาพ ยุคหลังอาณานิคม อัตลักษณ์ นักแปล และการเมือง งานวิชาการที่สำคัญเรื่องหนึ่งในการแปลศึกษาว่าด้วยอุดมการณ์กับการแปล คืองาน ของ Hatim และ Mason (1997) ที่ชื่อ *The Translator as Communicator* ซึ่งได้แยกความแตกต่าง ระหว่าง “อุดมการณ์ในการแปล” กับ “การแปลอุดมการณ์” ออกจากกัน โดยศึกษางานวิจัยด้านการแปล ศึกษาที่ผ่านมาโดยเฉพาะในบริบททางสังคม และพบว่า “อุดมการณ์ในการแปล” คืองานเขียนใด ๆ ที่แนะนำ กลวิธีการแปลที่เหมาะสมแก่ผู้อ่านปลายทาง หรือกลวิธีที่สื่อถึง “น้ำเสียง” อย่างใดอย่างหนึ่งของผู้ผลิตตัวบท Hatim และ Mason ได้ยกตัวอย่างงานเขียนดังกล่าว เช่น งานของ Eugene Nida (1964) Peter Newmark (1988) และ Lawrence Venuti (1995) การเลือกที่จะแปลแบบใดแบบหนึ่งนี้เอง บอกเป็นนัยว่านักแปลมี อุดมการณ์แบบใด (ความเชื่อประจำตัว) จึงตัดสินใจ “เลือก” แปลเช่นนั้น Hatim และ Mason (1997) เสนอ ว่า การแปลจึงเป็นกิจกรรมในเชิงอุดมการณ์โดยตัวของมันเอง

ในส่วนของ “การแปลอุดมการณ์” นั้น คืองานวิชาการที่แสดงให้เห็นว่า อุดมการณ์ที่อยู่ในต้นฉบับ ถูกทำให้เด่นชัดหรือถูกทำให้เลือนรางในบทแปล Hatim และ Mason ยกตัวอย่างงานเขียนในแบบดังกล่าว เช่น การศึกษาบทแปลภาษาอังกฤษของเทพนิยายของ Hans Christian Anderson โดย Knowles และ Malmkjær (1989 อ้างถึงใน Hatim & Mason, 1997) ซึ่งพบว่า อุดมการณ์ที่ผู้เขียนยึดถือ ได้รับการถ่ายทอด ในบทแปลในหลายระดับตามแต่สำนวนแปล นักแปลในฐานะผู้ประมวลผลต้นฉบับ (Processor) มักคัดกรอง (Filter) สิ่งที่อยู่ในต้นฉบับผ่านความเชื่อส่วนตัวออกมาเป็นบทแปล งานวิจัยข้างต้นที่ยกตัวอย่างนั้น แสดงให้ เห็นว่า บทแปลที่ผลิตออกมา เป็นผลมาจาก “การประสานความเชื่อ” (Mediation) หรือการนำเอาความคิด ข้อสันนิษฐาน หรือการให้ค่าต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งเฉพาะบุคคล เข้าไปอยู่ในกระบวนการแปลต้นฉบับในระดับที่ ต่างกันไป สิ่งนี้เองชี้ให้เห็นว่า การบิดเบือนอุดมการณ์ในต้นฉบับอาจเกิดขึ้นได้

นักวิชาการอีกคนหนึ่งที่น่าสนใจเรื่องอุดมการณ์กับการแปล คือ Jeremy Munday (2008) ผู้อธิบาย การทำงานของนักแปลตามองค์ประกอบอุดมการณ์ของ van Dijk (1998) ทั้ง 3 ประเภท ดังนี้

(1) สังคม – นักแปลทำงานภายใต้สังคมใดสังคมหนึ่ง มีปฏิสัมพันธ์กับสำนักพิมพ์ บรรณาธิการ ตัวแทนจำหน่าย ซึ่งมักมีอำนาจเหนือกว่านักแปล

(2) วาทกรรม – นักแปลทำงานกับวาทกรรม ซึ่งต้นฉบับถือเป็นวาทกรรมอย่างหนึ่ง ผลิตขึ้นโดยนักเขียน และนักแปลได้รับการว่าจ้างให้ผลิตบทแปล วาทกรรมหรือต้นฉบับนี้ คือผลจากการถ่ายทอดความคิด ความเชื่อ การเลือกใช้คำของนักเขียนต้นฉบับ ซึ่งแสดงอุดมการณ์ของนักเขียนผู้นั้นเอง

(3) ปริชานหรือการรับรู้ – นักแปลใช้กระบวนการรับรู้และความคิดความเชื่อของตนในการแปลงานต้นฉบับ การที่นักแปลถือสิทธิ์ในการตัดสินใจเลือกแปลงานชิ้นนั้นตามแต่ความเชื่อหรือความชอบ (ในคำแปล) ของตน ถือเป็น “ภาพแทนทางสังคม” (Social representations) ตามแบบของนักแปล

งานวิจัยชิ้นอื่น ๆ ที่ศึกษาเกี่ยวกับอุดมการณ์ในการแปล และถือว่าเกี่ยวข้องกับการแบ่งแยกกรอบแนวคิดตาม Hatim และ Mason ข้างต้น คืองานของ Baker (1997) ซึ่งได้อภิปรายข้อจำกัดและวิธีการทำงานของล่ามทางการเมืองและเหตุการณ์ทางการเมืองอื่น ๆ ที่จำเป็นต้องใช้ล่าม โดยพบว่า การใช้ล่ามในบทสนทนาล้ำยกับการแปลตัวบท สามารถบอกรับถึงท่าทีเชิงอุดมการณ์ของผู้ที่มีส่วนร่วมในบทสนทนานั้นได้ (ไม่ว่าจะเป็นผู้สัมภาษณ์ ผู้ถูกสัมภาษณ์ หรือแม้แต่ล่ามเอง) หรือในบทแปลของบทสัมภาษณ์ที่ต้องใช้ล่าม บริบทการล่ามมักกำหนดการใช้คำของล่าม และการใช้คำนี้ก็ขึ้นอยู่กับบริบทของการใช้ภาษาด้วยเช่นกัน

นอกจากนั้น Baker (2006b) ยังใช้ทฤษฎีเรื่องเล่า (Narrative theory) ซึ่ง Somers (1992, 1997) และ Somers และ Gibson (1994 อ้างถึงใน Baker, 2006b) ได้แบ่งประเภทไว้ในกรอบการอธิบายว่า การแปลใช้ เป็นเครื่องมือเพื่อคำจูนอำนาจหรืออุดมการณ์ของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งในคู่ขัดแย้งได้อย่างไร โดยการ คำจูนนี้อาศัย การเล่าเรื่อง ทั้งระดับภวสภาพ (Ontological narrative) หรือการเล่าประสบการณ์ส่วนตัวของคน เรื่องเล่าสาธารณะ (Public narrative) หรือการอธิบายความเชื่อร่วมกันในสังคมทั่วไปที่ยึดถือในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง เรื่องเล่าเชิงความคิด (Conceptual narrative) หรือการอธิบายความเชื่อในแบบวิชาการตามศาสตร์วิชาที่ตนยึดถือ และอภิเรื่องเล่า (Metanarrative) หรือการเล่าตามความเชื่อที่ยึดถือเป็นสากล เช่น การพัฒนา ความเหลื่อมล้ำ หรือแม้กระทั่งความเชื่อตามคำสอนของศาสนา เป็นต้น

นับตั้งแต่ Baker ได้นำเสนอกรอบแนวคิดเรื่องเล่าในการวิเคราะห์การแปล โดยเฉพาะการแปลข่าว ก็มีนักวิชาการด้านการแปลจำนวนมากได้นำทฤษฎีนี้ไปปรับใช้ เช่น Sue-Ann Harding (2012) ได้เสนอการวิเคราะห์การแปลโดยใช้ทฤษฎีเรื่องเล่าร่วมกับทฤษฎีด้านสังคมวิทยา และ Julie Boéri และ Ashraf Fattah (2021) ใช้ทฤษฎีเดียวกันเพื่อศึกษาการแปลข่าววิกฤตการณ์เมืองระหว่างกาตาร์และสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์ เป็นต้น

3.1 การแปลในฐานะการเขียนใหม่และการแทรกแซง

แนวคิดเรื่องอุดมการณ์ในการแปลได้รับการอธิบายอย่างเป็นระบบในงานเขียนของ André Lefevere (1992/2016) ที่ชื่อ *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame* หนังสือเล่มนี้ได้กล่าวถึงบทบาทของนักแปลที่ “ปรับเปลี่ยนแปลง” (Manipulate) ต้นฉบับ เพื่อแสดงออกถึงอุดมการณ์บางอย่างของตน Lefevere (2016: 3) อ้างว่า การแปลคือลักษณะอย่างหนึ่งของ “การเขียนใหม่” (Rewriting) เมื่อใดก็ตามที่ต้นฉบับหนึ่งได้รับการถ่ายทอดไปยังผู้รับสารในอีกวัฒนธรรมหนึ่ง ให้ผู้อ่านต่างชาติได้รับรู้แล้ว ก็เปรียบเสมือนการยกงานชิ้นนั้นข้ามผ่านพรมแดนของวัฒนธรรมต้นทาง ลักษณะของ “การเขียนใหม่” ตามความคิดของ Lefevere นั้น กินความเกินกว่าแค่เพียงการแปลเท่านั้น ยังหมายรวมถึงประวัติศาสตร์

นิพนธ์ (Historiography) การประชุมบทนิพนธ์ (Anthology) บทวิจารณ์ (Criticism) และบรรณาธิการกิจ (Editing) ทั้งหมดนี้ถือเป็นกิจกรรมที่เรียกว่า “การปรับเปลี่ยนตัวบท” (Text-manipulating) การปรับเปลี่ยนนี้ขึ้นอยู่กับระบบวรรณกรรม (Literary system) ของประเทศนั้น ๆ ระบบนี้มีปัจจัย 2 ประการคอยควบคุมได้แก่

(1) นักวิชาชีพ (Professionals) คือกลุ่มคนที่ทำงานในระบบ คอยกำหนดวิธีการเขียน (Poetics) หรือลักษณะการเขียน และแนวคิดที่สมควรเขียนถึง

(2) ผู้อุปถัมภ์ (Patronage) คือบุคคลที่อยู่นอกระบบ ส่วนหนึ่งเป็นผู้ค้ำจุนระบบให้คงอยู่ได้ตามแนวอุดมการณ์ของตน

Lefevre (2016) ย้ำว่า ผู้อุปถัมภ์ระดับบุคคล กลุ่มคน หรือสถาบัน อาจสร้างอุปสรรคหรือชะลอกระบวนการสร้างสรรค์งานวรรณกรรมตามองค์ประกอบ 3 ประเภท ได้แก่

(ก) องค์ประกอบด้านอุดมการณ์ (Ideological component) เกี่ยวกับการจำกัดตัวเลือกในการเขียนงาน ทั้งรูปแบบและเนื้อหา

(ข) องค์ประกอบด้านเศรษฐกิจ (Economic component) เกี่ยวกับแรงจูงใจด้านเงินรางวัลสำหรับนักเขียนหรือนักวิชาชีพอื่น ๆ เช่น ครูอาจารย์ หรือนักวิจารณ์วรรณกรรม

(ค) องค์ประกอบด้านสถานภาพ (Status component) เกี่ยวกับการยอมรับสถานภาพ ยกย่องเชิดชูเกียรติของนักเขียน (นักแปล) โดยผู้มีอำนาจในวงการ

หากองค์ประกอบทั้งสามเกิดขึ้นจากผู้อุปถัมภ์กลุ่มเดียวกัน ถือว่าระบบนี้ “ไม่แบ่งแยก” (Undifferentiated) แต่หากองค์ประกอบข้างต้นมีผู้อุปถัมภ์หลากหลายเข้ามาเกี่ยวพัน จะเรียกว่า “แบ่งแยก” (Differentiated) ยกตัวอย่าง นักเขียน (นักแปล) ที่มีชื่อเสียง ได้รับค่าตอบแทนเป็นตัวเงินจำนวนมากในการผลิตผลงานออกสู่ท้องตลาด แต่อาจไม่เป็นที่ยอมรับในวงการวรรณกรรม

อันที่จริงแล้ว ศัพท์เฉพาะที่ใช้เรียกการศึกษาการแปลและอุดมการณ์ได้พัฒนาต่อเนื่องมาจากการแปลในฐานะ “การเขียนใหม่” ของ Lefevre (2016) และ “การผสานความเชื่อ” ของ Hatim และ Mason (1997) ศัพท์คำหนึ่งที่นักวิชาการใช้เรียกปรากฏการณ์ดังกล่าว คือ “การแทรกแซงตัวบท” (Intervention) ซึ่งเป็นการพยายามอธิบายวิธีที่นักแปลเอาตัวตนเข้าไปวิเคราะห์และประเมินต้นฉบับ ก่อนเลือกใช้คำที่ตน “เห็นควร” ในบทแปล ซึ่งมีนัยของการเข้าไปปรับเปลี่ยนแก้ไขต้นฉบับมากกว่า “การผสานความเชื่อ” ของ Hatim และ Mason ในแง่นี้ Munday (2012) เน้นย้ำว่า นักวิจัยด้านการแปลจำเป็นต้องระลึกเสมอว่า “การแทรกแซงตัวบท” คือการประเมินค่าอยู่ในตัว ตัวเลือกที่นักแปลเลือกอาจเกิดขึ้นได้ทั้งตั้งใจและไม่ตั้งใจ

แนวคิดเรื่องการแปลในฐานะ “การแทรกแซงตัวบท” นี้ เริ่มขึ้นในวารสารวิชาการ *The Translator* ฉบับพิเศษ ว่าด้วยเรื่องการแปลและอุดมการณ์โดยเฉพาะ Munday (2007) เขียนบทความเรื่องหนึ่งในวารสารฉบับดังกล่าว เป็นการนำเสนอผลการวิจัยเกี่ยวกับอุดมการณ์ที่แสดงผ่านการแปลสุนทรพจน์ งานเขียนเชิงการเมือง และบทสัมภาษณ์ผู้นำต่าง ๆ ของประเทศในแถบลาตินอเมริกา Munday ใช้กรอบการอธิบายของภาษาศาสตร์เชิงวิพากษ์ในการตีความภาษาที่ “ผลิตซ้ำ” (Reproduce) และ “สร้าง” (Construct) อุดมการณ์

และคำจูงใจให้ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่ากันคงอยู่ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน โดยเฉพาะในกรณีที่นักแปลหรือล่ามเป็นตัวแทนของสถาบัน (เช่น รัฐบาล หรือสื่อกระแสหลัก) การผลิตซ้ำหรือสร้างอุดมการณ์ให้คงอยู่ยกตัวอย่าง การที่นักแปลเปลี่ยนคำเรียกขานของบุคคล (Re-name) เป็นอย่างอื่น ซึ่งมีนัยลบหรือนัยบวก การกระทำดังกล่าวสะท้อนคุณค่าและการตัดสิน (Value and judgement) ของนักแปลต่อบุคคลที่อยู่ในตัวบทนั้น ๆ กระนั้นก็ดี Munday (2007) ตั้งข้อสังเกตว่า แม้ว่าความเปลี่ยนแปลงในบทแปล (Translation shift) ข้างต้น จะเกิดขึ้นจากอุดมการณ์ของนักแปล แต่บางครั้งความเปลี่ยนแปลงนั้น อาจเกิดเพราะนักแปลมีประสบการณ์ไม่เพียงพอ หรือขาดทักษะทางภาษา ทั้งภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง

ในวารสารฉบับเดียวกัน Kang (2007) ได้บ่งชี้ว่า อุดมการณ์ของสำนักข่าวก็มีผลทำให้บทแปลผิดเพี้ยนไปจากต้นฉบับได้เช่นกัน Kang วิจัยข่าวแปลเกี่ยวกับเกาหลีเหนือที่แปลเป็นภาษาอังกฤษ และพบว่าปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อตัวนักแปลในการ “ปรับบริบท” (Recontextualisation) ของเนื้อหาข่าว คือ ภูมิหลังของสถาบัน (สำนักข่าว) ที่ตนสังกัดอยู่ ต้นฉบับข่าวที่ผ่านกระบวนการแปลเป็นภาษาอังกฤษจากกองบรรณาธิการนี้ ได้รับการเปลี่ยนมุมมอง (Re-perspectivisation) และมีจุดเน้น (Foreground) ที่ต่างกับต้นฉบับ บางเสียง (Voice) ถูกกลบ บางเสียงถูกทำให้กลืนหายไปกับเนื้อความอื่น ๆ การแทรกแซงตัวบทในกระบวนการเขียนข่าวและเรียบเรียงข่าวนี้อาจเกิดขึ้นเป็นหมู่คณะ ถือเป็นความพยายามร่วม (Collective effort) ในการทำงานตามกิจวัตรของสำนักข่าว ในแง่นี้ การแปลข่าวจึงเปรียบเสมือนการชี้นำของสถาบัน กระบวนการปรับบริบทคือ การเลือกที่จะนำเสนออุดมการณ์แบบใดแบบหนึ่งในบทแปล

งานวิจัยข้างต้นล้วนเห็นพ้องว่า การแปลเป็นผลลัพธ์ซึ่งได้มาจากการที่นักแปล (และผู้ร่วมกระบวนการแปลทั้งหลาย) เอาตัวเข้าไปแทรกแซงตัวบท ทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา ข้อค้นพบเช่นนี้มีนัยต่อการศึกษากาการแปลในประเทศไทยใน 2 ลักษณะเช่นกัน ประการแรก นักแปลชาวไทย (ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มหรือปัจเจกบุคคล) มีบทบาทเข้าไปแทรกแซงตัวบทเช่นข้อค้นพบในงานวิจัยชิ้นอื่นหรือไม่ ประการที่สอง หากการศึกษากาการแปลกับอุดมการณ์ในไทย เลือกศึกษาตัวบทที่ต่างออกไป (ไม่ใช่บทสัมภาษณ์ในกรณีของ Munday หรือรายงานข่าวในกรณีของ Kang) ผลการศึกษาที่ได้จะต่างกับข้อค้นพบข้างต้นอย่างไร เพราะสังคมวัฒนธรรมไทยต่างกับสังคมและวัฒนธรรมในลาตินอเมริกา หรือแม้กระทั่งสังคมวัฒนธรรมเกาหลีเหนือที่ได้นำเสนอข้างต้น จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจที่นักวิจัยด้านการแปลในไทยควรรหาคำตอบเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

3.2 การแปลอุดมการณ์ของสถาบัน

จากข้อคิดเห็นของนักวิชาการข้างต้น จะเห็นได้ว่า สถาบันที่นักแปลสังกัดล้วนมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเลือกแปลแบบใดแบบหนึ่งอย่างชัดเจน นักวิชาการหลักอีกสองคนที่ศึกษาด้านการแปลเชิงสถาบันที่มีอุดมการณ์ครอบงำอยู่ คือ Mossop (1988, 1990) และ Koskinen (2008) แม้จะมีวิธีการศึกษากาการแปลเชิงสถาบันต่างกัน แต่นักวิชาการทั้งสองก็ตั้งสมมติฐานที่คล้ายคลึงกัน โดยเฉพาะวิธีปฏิบัติของนักแปลในสถาบันหนึ่ง ๆ

Mossop (1988) นิยามสถาบันในเชิงรูปธรรม ไม่ว่าจะบริษัท รัฐบาล สำนักข่าว หรือแม้แต่นิยายศาสนา Mossop เสนอว่า บทแปลที่ผลิตออกมาจากสถาบันข้างต้น ล้วนเป็นผลที่เกิดจากการจัดเรียง

ความสำคัญ การตัดสินใจที่จะเลือกว่าโครงการแปลโครงการใดสมควรสนับสนุน หรือโครงการใดไม่ควรได้รับการเผยแพร่ ซึ่งถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า (Pre-determined) โดยเป้าหมาย พันธกิจ หรือวิสัยทัศน์ขององค์กร นักแปลจึงเป็นตัวแทนในการทำงานสนองผลประโยชน์ขององค์กรนั้น ๆ มิใช่เพื่อประโยชน์ของตนเอง (Mossop, 1990, pp. 343, 351) แนวคิดของ Mossop ใกล้เคียงกับแนวคิดเรื่องระบบอุปถัมภ์ของ Lefevre (1992) เพียงแต่จุดเน้นต่างกัน ฝ่ายแรกเน้นไปที่กลุ่มคนในสถาบัน ฝ่ายหลังเน้นที่ตัวบุคคลที่ค้ำจุนนักแปลในระบบวรรณกรรมหนึ่ง ๆ

ในส่วนของ Koskinen (2008) ได้ศึกษาการแปลที่เกิดขึ้นในสหภาพยุโรป ซึ่งถือเป็นสถาบันการแปลที่ใหญ่ที่สุดในโลก เนื่องจากต้องจัดการแปลเอกสารสำคัญเป็นภาษาของชาติสมาชิกทั้งหมดเพื่อความเสมอภาคเท่าเทียม Koskinen (2010, pp. 55-7) เสนอว่า การแปลเชิงสถาบันในแง่นี้คือการแปลตัวตน (Autotranslation) การแปลกลายเป็นสื่อในการ “พูดคุย” กับสาธารณชนโดยองค์กรที่เป็นทางการ (ทั้งรัฐบาล องค์กรข้ามชาติ หรือบริษัทเอกชน) “เสียง” ในบทแปล คือเสียงของสถาบัน มิใช่เสียงของนักแปล กล่าวคือ ตัวสถาบันเองได้รับการแปลออกมาสู่สาธารณะ Koskinen ยังให้คำแนะนำแก่นักวิจัยการแปลที่ศึกษาการแปลเชิงสถาบันว่า นักวิจัยจำเป็นต้องศึกษาพลวัตของสถาบันนั้น ๆ ด้วย เพราะประเด็นต่าง ๆ ที่ได้รับการนำเสนอในองค์กร ย่อมสะท้อนอุดมการณ์และการเมืองภายในองค์กร ซึ่งจะกำหนดกลวิธีการแปลและการเลือกใช้คำหรือไวยากรณ์บางอย่างของนักแปลได้ ทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนาก็ตาม

งานวิจัยข้างต้นต่างเห็นตรงกันว่า ลักษณะหนึ่งของการแปลเชิงสถาบันมักมีผู้อุปถัมภ์ ทั้งเป็น หมู่มณะหรือปัจเจก คอยว่าจ้างนักแปลอยู่อีกชั้นหนึ่ง นักวิจัยข้างต้นเห็นตรงกันว่า สถาบันดูคล้ายจะเป็นผู้กำหนดแนวทางหรือกลวิธีการแปล บังคับทิศทางกระบวนการแปลให้สอดคล้องกับเป้าหมายของสถาบัน โดยบางครั้งอาจมีได้สนใจประสบการณ์ทางภาษาของนักแปล ฉะนั้นแล้ว การศึกษาต้นฉบับกับบทแปลคู่ใด คู่หนึ่ง นอกจากพิจารณาระดับตัวบทแล้ว นักวิจัยควรใส่ใจบริบทแวดล้อมที่ส่งผลต่อตัวนักแปลด้วย

3.3 อุดมการณ์ของนักแปลในบทแปล

แม้ว่าแนวคิดทั้งหลายที่นำเสนอข้างต้นจะพยายามบ่งชี้ว่า อุดมการณ์ล้วนมีอยู่ในต้นฉบับและบทแปลเป็นผลจากการกำหนดของสถาบัน แต่ในหลายกรณีที่มีการแปลเกิดขึ้นโดยไม่มีสถาบัน องค์กร หรือผู้อุปถัมภ์การแปลอย่างชัดเจน ก็อาจเปิดโอกาสให้อุดมการณ์ หรือความคิดความเชื่อของนักแปลได้แสดงออกมาในฉบับแปล เช่นที่ Munday (2012) ให้ความเห็นไว้ว่า เบื้องหลังการแปลของตัวบทหนึ่ง คือกระบวนการประเมินค่าของนักแปล เนื่องจาก (1) เราไม่อาจมองว่า คำศัพท์ต่าง ๆ ในบทแปลเกิดขึ้นโดยตัวของมันเอง แต่คำศัพท์เหล่านั้นล้วนถูกซึมซับ (Imbued) ด้วยนัยสำคัญบางประการ และ (2) ตัวเลือกใด ๆ ที่นักแปลเลือก แสดงว่ามีตัวเลือกอื่น ๆ ที่นักแปลไม่ได้เลือก ตัวเลือกใดที่นักแปล “เห็นว่าเหมาะสม” สะท้อนถึงกระบวนการตัดสินใจและการตกลึกทางความคิดของนักแปล เป็นกระบวนการกลั่นกรองโดยมีความเชื่อและอุดมการณ์ของนักแปลเป็น “ตัวกรอง”

“ตัวกรอง” ที่นักแปลยึดถือ มีได้หลายกรณี ไม่ว่าจะเป็นอุดมการณ์เชิงการเมือง อุดมการณ์เชิงสตรีนิยม อุดมการณ์เชิงชาตินิยม อุดมการณ์เชิงสิทธิชนกลุ่มน้อย หรืออุดมการณ์เพื่อความเสมอภาคทางการเข้าถึง

บริการ ทั้งนี้เพื่อความชัดเจน ผู้เขียนจะขอยกตัวอย่างงานวิจัยที่แสดงให้เห็นอุดมการณ์ของตัวนักแปลใน บทแปลจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสังคมไทย

งานวิจัยเรื่องแรกคือ การศึกษาเสียงของนักแปลที่ “สะท้อนความย้อนแย้ง” (Irony eco) ในตัวเอง ผ่านคำนำผู้เขียนซึ่งเป็นกรอบแนวคิดของ Theo Hermans (2006) งานวิจัยเรื่องนี้ถือเป็นงานวิจัยในแนวทางการแปลศึกษาวรรณนา ซึ่งวิเคราะห์ตัวบทแวดล้อมบทแปล (Paratext) แทนการวิเคราะห์ตัวบทแปล โดยตรง Chittiphalangsri (2015) สำรวจอุดมการณ์ของ อ.สนิทวงศ์ ผ่านบทแปลนวนิยายเรื่อง *Anna and the King of Siam* และอบ ไชยวสุ ผู้แปล *The Romance of the Harem* ซึ่งเป็นผลงานของนักเขียนคนเดียวกันคือ Anna Leonowens สิ่งที่เห็นได้ชัดเจน คือนักแปลแสดงออกถึงความไม่เห็นด้วยกับเนื้อหาของ นวนิยายที่แปลมาเป็นไทย โดยกล่าวในคำนำและเชิงอรรถ หรือแม้กระทั่งอ้างชื่อผู้มีอิทธิพลในวงการวรรณกรรมไทย (เช่น ม.ร.ว. คึกฤทธิ์ ปราโมช) ว่า ผู้อ่านควรตระหนักว่านวนิยายแปลสองเรื่องนี้เป็นเพียงเรื่อง แต่งให้เพลิดเพลินเท่านั้น ไม่อาจยึดเป็นสาระสำคัญอันใดได้ ทั้งนี้เพราะเนื้อหาในต้นฉบับของทั้งสองเรื่องมีนัย วิพากษ์วิจารณ์ราชสำนักสยามในสมัยก่อนและได้สร้างภาพให้เป็นชาติที่ถูกผู้หญิง งานวิจัยฉบับนี้เสนอว่า บทแปลนวนิยายทั้งสองเรื่องเปรียบเสมือนการใส่เครื่องหมายอัญประกาศ (Quotations) ให้แก่เสียงของ นักแปล ซึ่งการกระทำเช่นนี้ เป็นการเล็งความรับผิดชอบใด ๆ ที่ผู้อ่านอาจมองผิดไปว่าการที่นักเขียนแปล เรื่องนี้มา เพราะเห็นพ้องกับเนื้อสาระของนวนิยายด้วย (Chittiphalangsri, 2015)

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยที่นำเสนอแนวทางการแปลตัวบทที่มีอุดมการณ์สตรีนิยม (Feminism) หรือ ตัวบทที่ใช้แนวทางการแปลแบบสตรีนิยมเพื่อกำจัดภาษาที่เหยียดเพศหญิง (Misogynist) Rattanakantadilok (2017) ใช้แนวทางการแปลของ Sherry Simon (1996) และ Luise von Flotow (1997) ในการเสนอ แนวทางการแปลต้นฉบับแบบสตรีนิยมเป็นภาษาไทย ซึ่งประกอบด้วย การแปลเสริมความ (Supplementing) การใช้คำนำและเชิงอรรถ (Preface and footnote) และการยึดตัวบทมาดัดแปลง (Hijacking) ทั้งนี้ Rattanakantadilok (2017) มองว่า ภาษาไทยมีความคล่องตัวในการปรับเปลี่ยนและแปลงร่างต้นฉบับ เพื่อสนองอุดมการณ์แบบสตรีนิยมได้ตามกลวิธีข้างต้น นักแปลชาวไทยควรทดลองแปลต้นฉบับด้วยกลวิธีแปล ในแบบข้างต้น เพื่อเป็นการทำลายโครงสร้างทางภาษาที่ยึดติดกับการใช้ภาษาแบบชายเป็นใหญ่ และสื่อถึง ความเสมอภาคเท่าเทียม ข้อเสนอเรื่องนี้ถือได้ว่าสะท้อนแนวคิดเรื่องการแทรกแซงตัวบทแบบเจตนา (Conscious intervention) ที่ Munday (2007) ตั้งข้อสังเกตไว้ได้อย่างชัดเจน

งานวิจัยอีกหนึ่งเรื่อง que ศึกษาเกี่ยวกับการแปลและอุดมการณ์เป็นของ Techawongstien (2017) ที่มองการแปลในเชิงระบบ ซึ่งมีกลุ่มชนชั้นนำในการชี้แนะนโยบายการแปลตามอุดมการณ์ที่ตนเห็นชอบ Techawongstien ศึกษากระแสการแปลวรรณกรรมไทยเป็นภาษาต่างประเทศ โดยวิเคราะห์ห้องคาอพยพของ ระบบวรรณกรรมไทย ตัวแสดงต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจออกนโยบาย คัดสรรต้นฉบับ ระบุเนื้อหาที่ ควรได้รับการแปลออกเป็นภาษาต่างประเทศ รวมถึงตลาดวรรณกรรมแปลของโลก และเสนอว่า วรรณกรรม ไทยที่นำเสนอประเด็นด้านสังคมและการเมือง เช่น วรรณกรรมเพื่อชีวิต มักได้รับการยกย่องและถูกคัดเลือกให้ แปลเผยแพร่ โดยคณะกรรมการที่รัฐจัดตั้งขึ้น โดยมีอุดมการณ์ในการเผยแพร่วัฒนธรรมไทยเป็นหลัก งานวิจัย เรื่องนี้ถือได้ว่าสะท้อนแนวคิดเรื่องระบบอุปถัมภ์ของ Lefevere (2016) ที่เกิดขึ้นในบริบทสังคมไทยได้เป็น

อย่างดี โดยเฉพาะประเด็นเรื่องการคัดสรรต้นฉบับ และนักแปลที่ประสงค์จะทำงาน (มีรายได้หรือมีชื่อเสียง) ต้องยอมรับและทำตามแนวทางของผู้ว่าจ้าง (องค์กรในกำกับของรัฐ) เพื่อให้ได้รับค่าตอบแทนหรือเกียรติประวัติที่ตนใฝ่หา

แม้การวิจัยด้านอุดมการณ์กับการแปลในบริบทไทยจะมีจำนวนน้อย แต่ก็แสดงให้เห็นว่า การแปลอุดมการณ์และอุดมการณ์ในการแปล เริ่มได้รับความสนใจในวงวิชาการไทย แต่หลายงานวิจัยของไทยก็ยังคงแบ่งแยกการศึกษาออกเป็นสองระดับ กล่าวคือ การศึกษาเปรียบเทียบต้นฉบับกับบทแปลเพื่อหาความเปลี่ยนแปลงบทแปล (Translation shift) และการศึกษาบริบทการแปล (Context) หรือด้วยบทแวดล้อมบทแปล (Paratext) เป็นส่วนใหญ่ หากมีการหลอมรวมการศึกษาทั้งสองระดับเข้าเป็นหนึ่งเดียวกันได้ ก็จะทำให้การศึกษาด้านอุดมการณ์และการแปลในบริบทสังคมไทยมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

อย่างไรก็ดี แม้จะมีการศึกษาอุดมการณ์กับการแปลในหลายประเด็นข้างต้น แต่ยังไม่พบการวิจัยเกี่ยวกับอุดมการณ์ของนักแปลเพื่อผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลง หรือเพื่อประโยชน์ต่อส่วนรวมในประเทศไทย ยกตัวอย่าง การแปลในเชิงรณรงค์เพื่อความชอบธรรมทางสังคม (Social movement) ซึ่งนักวิจัยต่างประเทศที่เคยนำเสนอปรากฏการณ์นี้ไว้ เช่น Baker (2016, 2020), Doerr (2018), Ghessimmi (2019), เป็นต้น และการแปลเพื่อบริการสาธารณะ (Public services) เช่น Taibi (2012), D’Hayer (2012) หรือ Angelelli (2015) เป็นต้น ซึ่งอาจมองได้ทั้งระดับตัวนักแปลที่ต้องการขับเคลื่อนสังคมให้ก้าวหน้า หรือระดับองค์กรที่สนับสนุนกิจกรรมดังกล่าวเพื่อประโยชน์ของส่วนรวม

4. ตัวบทด้านการเมืองและการแปลอุดมการณ์

ตัวบทด้านการเมืองมีหลายประเภท เช่น สุนทรพจน์ของนักการเมืองหรือผู้นำประเทศในโอกาสสำคัญ แถลงการณ์ขององค์กรหรือรัฐ หรือกระทั่งบทวิเคราะห์ของบรรณาธิการในหนังสือพิมพ์ เมื่อมองในระดับลักษณะตัวบท (Text type) ตามกรอบการวิเคราะห์ของ Katharina Reiss (1989) ซึ่งประกอบด้วยตัวบทเล่าความ (Informative) ตัวบทแสดงความรู้สึก (Expressive) ตัวบทจงใจ (Operative) จะพบว่า ตัวบทด้านการเมืองนั้นมีลักษณะผสมผสาน (Hybrid) ทั้งลักษณะเล่าความผสมกับแสดงความรู้สึกและจงใจ สิ่งที่น่าสนใจคือ ลักษณะที่ตัวบทอาจ “แสดงความรู้สึกและจงใจ” ของผู้พูดหรือผู้เขียนได้นี้ สะท้อนว่า ความเชื่อวิถีมองโลก และอุดมการณ์ของผู้ผลิตตัวบท ย่อมส่งผ่านมาในตัวบท เพื่อส่งต่อไปยังผู้อ่านหรือผู้ฟังได้เช่นกัน

ในประเด็นที่เกี่ยวกับการแปล Valdéon (2009) ได้สำรวจการศึกษากการแปลตัวบทที่มีลักษณะเล่าความ และตั้งข้อสังเกตว่า (1) ลักษณะตัวบทแบบเล่าความ (Informative text type) อาจมีการผสมผสานวิธีหลากหลาย (Multimodal) เพื่อใช้ในการสื่อสาร เช่น ภาพและเสียงซึ่งสอดผสานอยู่ในตัวบท เพื่อเป็นการดึงดูดผู้อ่านหรือผู้ฟัง (2) ลักษณะตัวบทประเภทนี้อาจใช้เพื่ออธิบายความจำเพาะของประเด็นต่าง ๆ จึงมักปรากฏศัพท์เฉพาะเข้ามาปะปนเป็นจำนวนมาก และ (3) มักมีความสมเหตุสมผลของตัวบทเพียงชั่วคราว (Temporal validity) เพราะข้อมูลหรือข่าวสารที่อยู่ในตัวบทย่อมต้องเปลี่ยนแปลงตามกาลเวลา ขึ้นอยู่กับธรรมชาติของตัวบทนั้น ๆ เช่น ข้อมูลในตัวบทประเภทข่าวมักมีอายุสั้นกว่าตัวบทประเภทสารคดี แม้จะเป็นตัวบทเล่าความเช่นเดียวกัน

ลักษณะสำคัญในตัวบทเล่าความตามความเห็นของ Vald on (2009) คือลักษณะผสมผสาน (Hybridity) เช่น ตัวบทประเภทแผ่นพับประชาสัมพันธ์ ตัวบทในเว็บไซต์ ตัวบทสารคดีในโทรทัศน์เกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยวแห่งหนึ่งที่มีได้เพียงแค ให้ความรู้ทั่วไป (ลักษณะเล่าความ) ณ เวลาและสถานที่หนึ่ง ๆ เท่านั้น แต่ยังสามารถนำเสนอข้อมูลเพื่อดึงดูดผู้อ่าน ผู้ชม และผู้ฟังให้สนใจต้องการตามไปท่องเที่ยวยังที่แห่งนั้นด้วย (ลักษณะจูงใจ) นอกจากนี้ ลักษณะแบบผสมผสานมีนัยของการชี้ชวนเพื่อก่ออิทธิพลต่อผู้รับสาร กล่าวคือ ตัวบทดังกล่าว รวมถึงบทแปลของตัวบทนั้น ๆ จะปฏิสัมพันธ์กับผู้อ่าน ผู้ฟัง หรือผู้ชม เพื่อสร้างและส่งเสริมอุดมการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งได้ โดยมากแล้ว การแปลตัวบทเหล่านี้มักเกิดขึ้นจากการว่าจ้างในวัฒนธรรมต้นทาง ซึ่งอนุมานได้ว่า นักแปลอาจไม่จำเป็นต้องเป็นนักแปลผู้อยู่ในวัฒนธรรมปลายทางก็เป็นได้ (Vald on, 2009) เหตุนี้เองการส่งต่อหรือนำเสนออุดมการณ์ของวัฒนธรรมต้นทางไปยังผู้รับสารในวัฒนธรรมปลายทางจึงเกิดขึ้นได้

Sch ffner (1997) เป็นนักวิชาการอีกคนหนึ่งที่ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับตัวบทด้านการเมือง โดยกล่าวว่า ตัวบทด้านนี้เป็นคำที่ใช้ครอบคลุมลักษณะตัวบท (Text type) และประเภทตัวบท (Genre) ที่หลากหลาย ซึ่งเป็นผลมาจากการปฏิสัมพันธ์กันทางการเมือง มีจุดมุ่งหมายในการสื่อสารกิจการทางการเมืองที่ต่างกัน เช่น สนธิสัญญา สุนทรพจน์ บทวิจารณ์การเมือง ข่าวในสื่อต่าง ๆ เป็นต้น (โปรดเทียบ Vald on (2009) ข้างต้น) ในส่วนที่เกี่ยวกับการแปล Sch ffner (2004) อธิบายว่า เนื่องจากจุดประสงค์ในการสื่อสารของตัวบทด้านการเมืองหนึ่ง ๆ มักเกิดจากวิถีคิดของวัฒนธรรมต้นทาง เมื่อตัวบทดังกล่าวได้รับการแปล หน้าที่ของตัวบทต่อผู้รับสารในวัฒนธรรมปลายทาง จึงมักเปลี่ยนแปลงไม่มากนักน้อยเสมอ ฉะนั้น บทแปลอาจไม่จำเป็นต้องยึดตาม (Conform) ธรรมเนียมการเขียนตัวบทประเภทนั้น ๆ ของวัฒนธรรมปลายทาง ยกเว้นจะเป็นตัวบทประเภทที่ยึดรูปแบบโดยไม่อาจเปลี่ยนแปลงได้ เช่น สนธิสัญญา เป็นต้น

ในประเด็นการศึกษาการแปลตัวบทด้านการเมือง มีนักวิชาการด้านการแปลหลายคนได้ทำวิจัยและมีข้อค้นพบที่น่าสนใจ เริ่มด้วย Hatim และ Mason (1997) ได้เสนอกรอบการวิเคราะห์วาทกรรมและระดับภาษา (Discourse and register analysis) เพื่อศึกษาบทแปลสุนทรพจน์ของ Ayatollah Khomeini ผู้นำเผด็จการของอิหร่าน นักวิชาการทั้งสองคนมองว่าเป็นตัวบทประเภทผสมผสาน เพราะมีองค์ประกอบของความเป็นศาสนา (อิสลาม) และความเป็นกฎหมายผสมกัน (โปรดเทียบ Vald on (2009) ข้างต้น) ผลการวิจัยพบการเข้าแทรกแซงจากนักแปลในหลายระดับอย่างชัดเจน เช่น ทำให้บทแปลมีความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงมากกว่าเดิมด้วยการใช้รูปแบบคำกริยาที่สอดคล้องกัน ทำให้คำศัพท์บางคำเด่นขึ้น หลากคำในฉบับแปล และเปลี่ยนโวหารของการสื่อสาร (จากประเมินความรู้สึกผู้พูด เป็นการโต้แย้งผู้เห็นต่าง) การวิจัยเรื่องนี้สะท้อนให้เห็นอย่างเด่นชัดว่า อุดมการณ์ของนักแปล “มีผลต่อการเป็นสื่อกลางโดยการแปลข้ามวัฒนธรรม” (Hatim & Mason, 1997)

งานวิจัยสำคัญอีกหนึ่งเรื่องที่น่าสนใจเสนอกรอบแนววิเคราะห์ตัวบทด้านการเมืองผ่าน “การประเมิน” ทศนคติของผู้เขียนและผู้แปลซึ่งอาจเกิดต่างกัน คืองานของ Munday (2012, 2018) โดยศึกษาทั้งบทแปลและล่ามของสุนทรพจน์ในพิธีสาบานตนเข้ารับตำแหน่งประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกาของบารัค โอบามา เมื่อ ค.ศ. 2009 และของโดนัลด์ ทรัมป์ เมื่อ ค.ศ. 2016 งานวิจัยฉบับแรกพบว่า สุนทรพจน์ของโอบามามีการใช้คำ

ที่แสดงถึง “การตัดสินผู้อื่น” (Judgement) เป็นจำนวนมาก แต่ในบทแปลรูปแบบการใช้คำเหล่านี้กลับได้รับการตัดแปลงหรือละไว้ไม่กล่าวถึง นอกจากนี้ การเลือกใช้คำสรรพนาม *we* และ *you* เป็นจุดที่สำคัญและแตกต่างกันในภาษาหลายภาษา โดยเฉพาะภาษาในภูมิภาคเอเชีย ซึ่งส่งผลต่อ “การจัดวาง” (Positioning) กลุ่มคนที่สุนทรพจน์ฉบับนี้มุ่งหมายให้เป็นผู้รับสาร (Addressee) ในวัฒนธรรมปลายทาง (Munday, 2012) สำหรับงานวิจัยชิ้นที่สอง พบว่า ต้นฉบับสุนทรพจน์ของทรัมป์มีลักษณะแสดงอารมณ์ความรู้สึกและมีการปรับระดับการแสดงอารมณ์ดังกล่าวในบทแปลเช่นเดียวกับการวิจัยของโอบามา อย่างไรก็ตาม การใช้คำที่แสดงให้เห็นความถี่หรือการเน้นย้ำ (Graduation) กลับไม่ได้มีการลดทอนความสำคัญลงเหมือนเช่นสุนทรพจน์ของโอบามา โดย Munday ตั้งข้อสังเกตว่า อาจเป็นเพราะบุคลิกส่วนตัวของทรัมป์ซึ่งเป็นคนพูดซ้ำ ล่ามมีเวลาในการรักษา ระดับการเน้นย้ำเหล่านั้นให้คงอยู่ได้ (Munday, 2018)

ในส่วนของภาษาในภูมิภาคเอเชีย การศึกษาเปรียบเทียบตัวบทด้านการเมืองและการแปลก็มีความน่าสนใจ เช่น งานวิจัยของ Joz และคณะ (2014) ซึ่งศึกษาทวิวิธีการแปลคำบรรยายใต้ภาพสุนทรพจน์ของ Mahmoud Ahmadinejad ประธานาธิบดีอิหร่าน เป็นภาษาอังกฤษ พบว่า คำที่บ่งบอกอุดมการณ์ได้ถูกตัดแปลง เนื่องจากนักแปลพยายามแก้ไขปัญหาคำในระดับคำซึ่งเป็นคำทางวัฒนธรรมต้นทาง เช่น การตัดคำบางคำเพื่อเลี่ยงความเข้าใจผิด ผลจากการกระทำดังกล่าวทำให้นัยทางศาสนา (อิสลาม) ของต้นฉบับถูกลดทอนลงอย่างไม่ได้ตั้งใจ งานอีกชิ้นคืองานของ Aslani & Salmani (2015) ซึ่งศึกษาการแปลข่าวการเมืองและอิทธิพลของอุดมการณ์ของสำนักข่าว โดยศึกษาต้นฉบับจากสำนักข่าว 3 แห่ง (*The Guardian*, *Reuters* และ *The Independent*) ที่ได้รับการแปลเป็นภาษาเปอร์เซีย โดยเฉพาะข่าวที่เกี่ยวข้องกับ Bashar al-Assad ประธานาธิบดีซีเรีย ผลการวิจัยพบว่า จุดยืนทางการเมืองและความสัมพันธ์เชิงอำนาจของสำนักข่าวมีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อกระบวนการแปลข่าว ซึ่งนำไปสู่การผลิตข่าวที่มีอคติ ผลการวิจัยนี้สะท้อนแนวคิดด้านอุดมการณ์ที่มีสถาบันเข้ามาเกี่ยวข้องอย่างชัดเจน (โปรดเทียบ Lefevere (2016) และ Koskinen (2008) ข้างต้น) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยการแปลตัวบทด้านการเมืองทั้งสองเรื่องนี้มิได้นำเสนอการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแสดง (Actor) ที่มีผลต่อการตัดสินใจทุกขั้นตอนของกระบวนการแปล เพราะเลี่ยงไม่ได้ว่าคนกลุ่มนี้ย่อมนำความคิดและความเชื่อซึ่งเป็นอุดมการณ์ มากะเกณฑ์หรือครอบงำการแปล ณ จุดใดจุดหนึ่งได้

ทั้งนี้ มีผู้ที่นำเสนอแนวคิดเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านตัวแสดงไว้หลายคน ในกลุ่มนี้คือ Schäffner (2004) ผู้เสนอให้มีการศึกษาระดับบริบทแวดล้อมการจัดการการแปลหนึ่ง ๆ ร่วมด้วย โดยนำกรอบแนวคิดการวิเคราะห์วาทกรรมการเมือง (Political Discourse Analysis - PDA) เพื่อเชื่อมโยงการวิเคราะห์ตัวบทกับพฤติกรรมและการเมืองของตัวแสดงต่าง ๆ ซึ่งจะสามารถอธิบายถึงเหตุปัจจัยด้านการเมืองที่ส่งผลต่อการเลือกใช้คำของนักแปล (ทั้งระดับคำ ความหมาย และไวยากรณ์) Schäffner (2004) เสนอแนวการวิเคราะห์ตัวแสดงที่มีผลต่อการแปล ดังนี้

(1) การบังคับ (Coercion) กล่าวคือ การแปลถูกใช้เป็นเครื่องมือในการจำกัดการเข้าถึงข้อมูลผู้ว่าจ้างใช้อำนาจในการคัดสรรต้นฉบับที่ตนเองพอใจในการมอบหมายงานให้แก่นักแปล การคัดสรรนี้เกิดขึ้นจากตำแหน่งและความสำคัญของผู้ว่าจ้างในสังคมปลายทาง

(2) การต่อต้าน (Resistance) กล่าวคือ นักแปลที่ไม่ได้ยึดโยงอยู่กับผู้ว่าจ้างแห่งใดแห่งหนึ่ง อาจเป็นผู้คัดสรรต้นฉบับมาแปล เป็นการต่อต้านข้อมูลที่ไหลเข้ามาในสังคมตามการแปลกระแสหลัก ซึ่งผู้มีอำนาจในสังคมปลายทางเป็นคนคัดเลือกและอยู่ในระบบการรับรู้ของคนในวัฒนธรรมปลายทางแล้ว การแปลซึ่งมีนัยต่อต้านนี้ เป็นการมอบทางเลือกการเข้าถึงข้อมูลอื่นให้แก่ผู้อ่านปลายทาง และเป็นการสร้างการมีตัวตนของกลุ่มชายขอบในวัฒนธรรมต้นทางซึ่งอาจไม่เคยได้รับการคัดเลือกข้อมูลของกลุ่มมาแปลเป็นภาษาอื่น ๆ

นอกจากนั้น ในอีกความหมายหนึ่งของการต่อต้าน คือระดับกลวิธีการแปล กล่าวคือ นักแปลอาจเลือกที่จะแปลแบบชินชนบ หรือแปลโดยเน้นการนำผู้อ่านไปสู่วัฒนธรรมต้นทาง (Foreignisation) ซึ่งอาจขัดต่อจริตการเสพบทแปลของผู้อ่านวัฒนธรรมปลายทาง ซึ่งเน้นให้อ่านรื่นหูดูเป็นธรรมชาติ (Domestication) เป็นต้น

(3) การปิดบัง (Dissimulation) กล่าวคือ ผู้จัดทำโครงการแปลอาจอนุญาตหรือไม่อนุญาตให้ตัวบทหนึ่ง ๆ เข้ามาอยู่ในสังคมปลายทางได้ หรือแม้กระทั่งตีพิมพ์บทแปลที่มีเนื้อหาไม่ถูกต้องอย่างจงใจ เพื่อผลทางจิตวิทยาหรือแรงกระเพื่อมทางด้านสังคม

(4) การสร้างความชอบธรรม (Legitimation) หรือการทำลายความชอบธรรม (Delegitimation) กล่าวคือ กลุ่มผู้มีอำนาจกำหนดกระบวนการแปล อาจเลือกที่จะนำเสนอเฉพาะภาพลักษณ์อันดีงามของตนเอง (Positive self-presentation) แต่กลับนำเสนอภาพด้านลบของผู้อื่น (Negative presentation of the others) การเลือกปฏิบัติเช่นนี้เกิดขึ้นได้แบบชัดเจน คือแสดงเจตนารมณ์ชัดเจน โดยการสั่งการนักแปลหรือผ่านตัวบทคำโปรยและคำนำ หรือเกิดขึ้นแบบไม่โจ่งแจ้ง โดยการใช้อำนาจกดดันนักแปลให้เลือกแปลตามเจตนาของตน

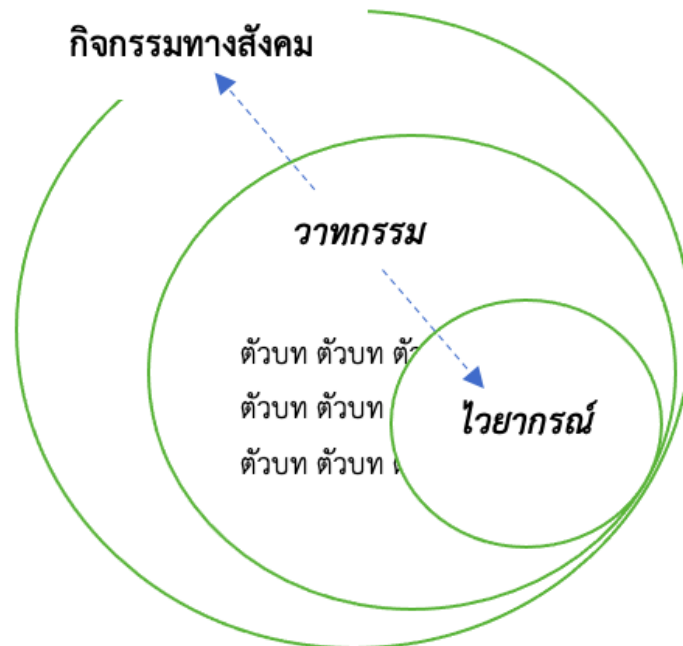
ตามทัศนะของ Schäffner หากนักวิจัยการแปลหันมาศึกษากลยุทธ์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในกระบวนการแปลมากขึ้น ก็จะทำให้เห็นปฏิสัมพันธ์เชิงการเมืองและสังคมวัฒนธรรมมากขึ้น และเห็นปทัสถานทางสังคมที่ควบคุมโครงการแปลหนึ่ง ๆ ได้ดียิ่งขึ้น

นัยต่อการศึกษาวิจัยการแปลในที่นี้ คือการตั้งคำถามเกินกว่าการวิเคราะห์ตัวบท (Textual analysis) ซึ่งใช้เครื่องมือด้านภาษาศาสตร์เป็นหลัก เป็นการก้าวข้ามตัวบทสู่การวิเคราะห์บริบท (Contextual analysis) ที่ต้องอาศัยเครื่องมือวิจัยด้านอื่นเข้าช่วย เช่น การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องนอกจากตัวบทที่ศึกษา (Secondary data) การสังเกตอย่างมีส่วนร่วม (Participatory observation) การสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้อง (Interview) หรือแม้แต่การสนทนากลุ่ม (Focus group) อันเป็นเครื่องมือวิจัยด้านมานุษยวิทยาและสังคมวิทยา เป็นต้น

5. การผสมแนวทางการวิเคราะห์ตัวบทและบริบทการแปล

เมื่อนำนัยต่อการทำวิจัยด้านการแปลศึกษาข้างต้นมาพิจารณา จะเห็นว่าความพยายามผลักดันให้มีการศึกษาในสองระดับควบคู่กันไปนั้น ได้มีผู้เสนอไว้แล้ว คือ Munday & Zhang (2017) โดยเป็นการเสนอให้นักวิจัยด้านการแปลใช้การวิเคราะห์วาทกรรมด้านการแปล (Discourse analysis and translation) ผสมกับการวิเคราะห์บริบทสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural analysis)

ในระดับวาทกรรมวิเคราะห์ นักวิชาการทั้งสองใช้กรอบการวิเคราะห์ภาษาตามแนวทางของภาษาศาสตร์เชิงระบบหน้าที่ (Systemic Functional Linguistics - SFL) ซึ่งพัฒนาขึ้นโดย Halliday นักวิชาการด้านภาษาศาสตร์ (Halliday & Matthiessen, 1985/2014) ทฤษฎีนี้มองว่าบริบทเป็นตัวกำหนดและในขณะเดียวกันก็ได้รับการสร้างขึ้นโดยการใช้ภาษาของมนุษย์ ภาษาในฐานะระบบที่มีการจัดประเภทคำศัพท์และไวยากรณ์จึงเชื่อมโยงกับ “บริบทของสถานการณ์” และ “บริบทของวัฒนธรรม” เพราะถือเป็นสิ่งแวดล้อมรอบตัวบท โดยเน้นวิเคราะห์ “ตัวเลือก” ของผู้ใช้ภาษาในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ตัวเลือกนี้เกิดขึ้นได้เพราะกิจกรรมทางสังคมที่มักมีธรรมเนียมยึดถือเป็นตัวกำหนด ฉะนั้นแล้ว การใช้ภาษา (เช่น คำใดเหมาะกับสถานการณ์ใด โครงสร้างภาษาใดเหมาะกับสถานการณ์ใด) ล้วนมีผลสืบเนื่องมาจากสังคมวัฒนธรรมทั้งสิ้น ดังจะเห็นได้จากรูปที่ 1 ซึ่งสะท้อนมุมมองของการใช้ภาษา

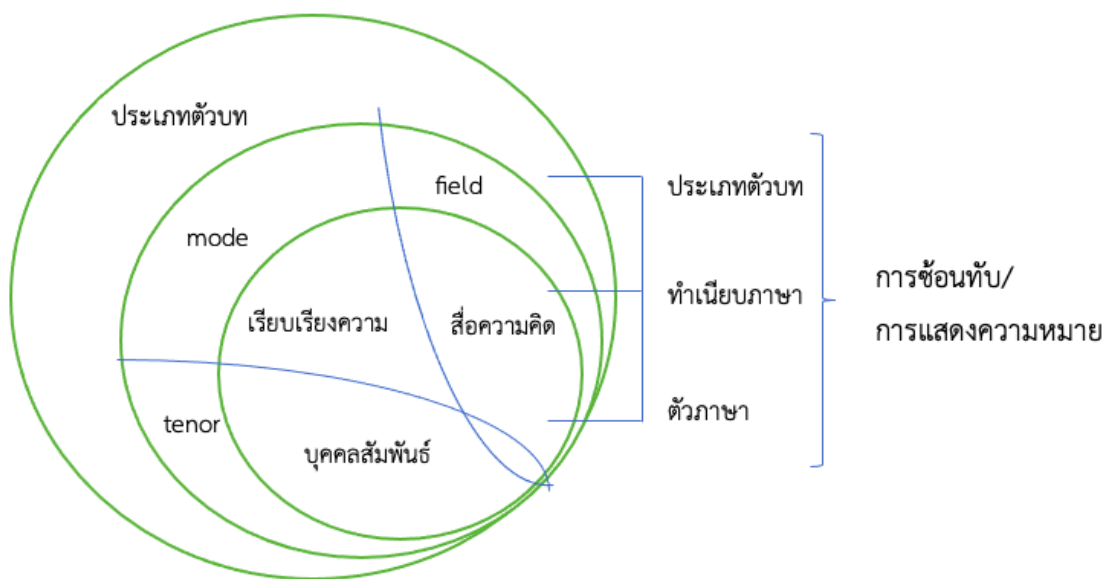


รูปที่ 1 มุมมองทางวาทกรรมหรือการสร้างตัวบทจากกิจกรรมทางสังคมและจากไวยากรณ์

หมายเหตุ: จาก *Working with Discourse: Meaning beyond the clause* (p.5), by Martin, J.R., & Rose, D., 2007, Bloomsbury.

จากรูปที่ 1 วงกลมชั้นในสุด คือ ระบบไวยากรณ์ (Grammar) ซึ่งผู้คนเลือกใช้และสะท้อนออกมาใน
 ตัวบทหรือวาทกรรม (Discourse)¹ วงกลมชั้นนอกสุด คือ กิจกรรมทางสังคมที่ต้องมีตัวบทต่าง ๆ เข้าไป
 เกี่ยวข้อง เช่น การรายงานข่าว ก็ต้องมีตัวบทประเภทข่าวเพื่อให้รายงาน หรือการเรียนการสอน ก็ต้องมี
 บทเรียนให้นักศึกษาอ่าน เป็นต้น

นักวิชาการสายภาษาศาสตร์เชิงระบบหน้าที่มองว่า ในการวิเคราะห์การใช้ภาษานั้น ควรพิจารณา
 องค์ประกอบที่แตกต่างกันในระดับตัวภาษา (Language) รูปแบบการใช้ภาษาหรือทำเนียบภาษา (Register)
 และประเภทตัวบท (Genre) เพื่อให้เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษาที่นำมาใช้กับสิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อ
 การใช้ชั้น ๆ ดังรูปที่ 2 ด้านล่าง



รูปที่ 2 ประเภทตัวบท ทำเนียบภาษา และตัวภาษา

หมายเหตุ: จาก *Working with Discourse: Meaning beyond the clause* (p.309), by Martin, J.R., &
 Rose, D., 2007, Bloomsbury.

วงกลมซ้อนวงนี้ คือ ตัวอย่างความสัมพันธ์ของการใช้ภาษาในสถานการณ์หนึ่ง ๆ ผ่านตัวบทชนิดใด
 ชนิดหนึ่ง วงกลมชั้นนอกสุด คือ บริบทของสังคมวัฒนธรรม วงกลมชั้นกลาง คือ บริบทสถานการณ์การใช้
 ภาษา และวงกลมชั้นในสุด คือ ตัวบทที่ได้สร้างขึ้น **ประเภทตัวบท** (Genre) ซึ่งถูกกำหนดโดยสิ่งแวดล้อมทาง
 สังคมวัฒนธรรมนั้น (เช่น ข่าว วรรณกรรม บทสัมภาษณ์) จะกำหนดรูปแบบการใช้ภาษาหรือ **ทำเนียบภาษา**
 (Register) หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า **ตัวแปรทำเนียบภาษา** (Register variables)

¹ วาทกรรม (Discourse) ในที่นี้ หมายถึงเฉพาะตัวบท ซึ่งต่างจากวาทกรรมในเชิงวิพากษ์ตามแนวคิดของ Fairclough (2015) หรือ van Dijk (1998) (ที่นำเสนอไว้ข้างต้น) วาทกรรมในแบบนี้ หมายถึงทั้งตัวบทและความคิดหรืออุดมการณ์ที่แฝงอยู่ในตัวบท

ทำเนียบภาษา หมายถึงการใช้ภาษาที่แปรไปตามบริบท เช่น ความเป็นทางการ หรือสถานะทางสังคมของผู้สื่อสารและรับสาร ถือเป็นการใช้ภาษาในมิติต่าง ๆ ซึ่งแบ่งออกได้ 3 มิติ ดังนี้

(1) Field คือ ประเด็น สถานการณ์ หรือกิจกรรมที่ผู้คนใช้ภาษาในการสื่อสาร

(2) Tenor คือ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้คนที่เข้าร่วมในสถานการณ์หรือกิจกรรมนั้น

(3) Mode คือ รูปแบบของการปฏิสัมพันธ์ เช่น พูดหรือเขียน หรือโครงสร้างประจำตัวบทการสื่อสาร รวมถึงระยะทางในการสื่อสารในเชิงพื้นที่ หรือระยะห่างในเชิงประสบการณ์

อีกแนวคิดหนึ่งที่สำคัญในรูปข้างต้น คือ “การแสดงความหมาย” (Realisation) คือการเข้า/ถอดรหัสทางภาษา กล่าวคือ การที่ผู้ใช้ภาษาทำให้ผู้ฟังหรือผู้อ่านเข้าใจสัญลักษณ์ที่สื่อออกมาจากการใช้ภาษาของตน การเข้า/ถอดรหัสทางภาษานี้มีกิจกรรมทางสังคมเป็นตัวกำหนด “การแสดงความหมาย” เกิดขึ้นซ้อนทับตามลำดับของวงกลม ย้อนขึ้นไปยังระดับประเภทตัวบท (Metaredundancy) ตามรูปที่ 2

ในระดับตัวภาษาที่ผู้คนเลือกใช้ ถือว่ามีอภิหน้าที่ (Metafunction) 3 หน้าที่ (จิโรจน์ อรุณมาณะกุล, 2563; Thompson, 2014) ได้แก่

(1) **สื่อความคิด** (Ideational function) หรือ **สื่อประสบการณ์** (Experiential function) ภาษาที่คนเราพูดหรือเขียนออกมา ก็เพื่อถ่ายทอดประสบการณ์และความคิดระหว่างสมาชิกในสังคม ตัวเลือกทางภาษาต่าง ๆ ที่หยิบยกขึ้นมาใช้ มักสะท้อนวิถีคิด การมองโลก และความเห็นส่วนบุคคล

หากจะวิเคราะห์ว่าตัวบทสื่อความคิดแบบใดออกมา สามารถพิจารณาได้จากระบบแสดงกริยา (Transitivity) หรือการแสดงอาการต่าง ๆ ในตัวบท ถือเป็นวิธีการมองการกระทำของมนุษย์ ซึ่งสะท้อนออกมาทั้งในรูปของพฤติกรรม (เช่น วิ่ง เดิน กระโดด) หรือสภาพภายในสู่ภายนอก (เช่น ผัน คำนิ่ง ซีนซม) เป็นต้น

(2) **บุคคลสัมพันธ์** (Interpersonal function) ภาษาสามารถใช้เป็นเครื่องสื่อสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในสังคม การที่มนุษย์เลือกใช้คำใดคำหนึ่ง ไวยากรณ์แบบใดแบบหนึ่ง ก็เพื่อกำหนดวิธีปฏิสัมพันธ์และดำรงความสัมพันธ์ของสมาชิกในสังคมไว้

วิธีการใช้ภาษาของมนุษย์มักสะท้อนบทบาทและสถานะทางสังคม (เช่น นักการเมือง ทหาร ครู) การส่งต่อความรู้สึกและการประเมินค่าสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือคนใดคนหนึ่ง มักเกิดจากบทบาทและสถานะเหล่านั้นกำกับ หากจะวิเคราะห์ทัศนคติของผู้ใช้ภาษาต่อคน สิ่งของ หรือแม้แต่ต่อตนเอง สามารถพิจารณาได้จากลักษณะประโยค (Mood) (เช่น ถาม สั่ง บอกเล่า หรือขอร้อง) หรือนัยของประโยค (Modality) (เช่น บังคับ คาดคะเน หรือนำเสนอ) เป็นต้น นอกจากนั้น ยังอาจวิเคราะห์จากการใช้คำสรรพนาม และการประเมินทัศนคติ (Appraisal) ผ่านคำศัพท์หรือวลีที่แฝงทัศนคติของผู้ใช้ภาษาต่อสิ่งที่ตนเองประเมินค่า (เช่น มั่นคง กลียุค หรือ ไร้ซึ่งความชอบธรรม)

(3) **เรียบเรียงความ** (Textual function) ภาษามักใช้ในการสร้างและจัดระเบียบวาทกรรม ทั้งระดับประโยคและย่อหน้า ทั้งกำหนดวิธีการสื่อสาร เช่น การสนทนา การเขียนจดหมาย หรือการสัมภาษณ์ มักมีโครงสร้างอย่างใดอย่างหนึ่งกำหนดไว้

การที่ผู้ใช้ภาษาสร้างตัวบทหนึ่ง ๆ ขึ้นมา ย่อมต้องการชักจูงให้ผู้อื่นคล้อยตาม การที่จะให้ผู้อื่นคล้อยตาม จำเป็นต้องสร้างความต่อเนื่องเชื่อมโยงให้เกิดแก่ตัวบท (Coherence) ผ่านการใช้ตัวเชื่อม (Conjunctive items) เพื่อสร้างความเป็นเหตุเป็นผล ผ่านการใช้ใจความหลัก (Theme) กับใจความรอง (Rheme) เพื่อสร้างความต่อเนื่อง แม้กระทั่งการละคำ หรือการใช้คำแทนในบางจุด ก็อาจเป็นการละเว้นหรือหันเหความสนใจของผู้อ่านหรือผู้ฟัง ไปยังจุดอื่นซึ่งผู้สร้างตัวบทต้องการเน้นย้ำมากกว่า

การวิเคราะห์ระบบของภาษา (เช่น ระบบแสดงกริยา การประเมินทัศนคติ ลักษณะประโยค ใจความหลัก-ใจความรอง) หรือเรียกอีกอย่างว่า “ศัพท์และไวยากรณ์” (Lexicogrammar) จะทำให้เราทราบถึงอิทธิหน้าที่ของภาษา รวมถึงเหตุผลหรือความตั้งใจของผู้ใช้ภาษาได้ ดังที่แสดงไว้ในตารางที่ 1 สรุปความสัมพันธ์ของตัวแปรทำเนียบภาษาที่เกิดขึ้นในการใช้ภาษาของมนุษย์

ตารางที่ 1 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทำเนียบภาษา อิทธิหน้าที่ กับการเลือกใช้ศัพท์และไวยากรณ์

ตัวแปรทำเนียบภาษา	อิทธิหน้าที่	ศัพท์และไวยากรณ์ (การใช้คำและโครงสร้างภาษา)
Field (สิ่งที่ตัวบทกล่าวถึง)	สื่อประสบการณ์ สื่อความคิด	ระบบแสดงกริยา (Transitivity) คำสันธาน (Conjunction)
Tenor (ความสัมพันธ์ระหว่างคนในสังคม)	บุคคลสัมพันธ์	ลักษณะประโยค (Mood) นัยของประโยค (Modality) การใช้สรรพนาม (Pronominal use) คำ/วลีบอกทัศนคติ (Attitudinal token)
Mode (บทบาทภาษาในการปฏิสัมพันธ์)	เรียบเรียงความ	ความเชื่อมโยงตัวบท (Coherence) ใจความหลัก-ใจความรอง (Theme-Rheme) การไหลของข้อมูล (Information flow)

ดังที่กล่าวไว้ข้างต้น Munday & Zhang (2017) ได้นำกรอบการวิเคราะห์ภาษาในแบบภาษาศาสตร์เชิงระบบหน้าที่มาเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ตัวบท ร่วมกับการวิเคราะห์บริบทแวดล้อมเพิ่มเติม แม้ว่าการวิเคราะห์วาทกรรมที่ใช้ในวงวิชาการจะมีหลายแนวทาง เช่น วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis - CDA) บทสนทนาวิเคราะห์ (Conversation Analysis - CA) แต่ Munday & Zhang มองว่าสำหรับการวิเคราะห์ตัวบทด้านการเมืองแล้ว ภาษาศาสตร์เชิงระบบหน้าที่ซึ่งมีหัวใจหลักอยู่ที่บริบทในการใช้ภาษาและสภาพสังคมวัฒนธรรมที่กำหนดเกณฑ์การใช้ภาษา จึงเหมาะแก่การวิเคราะห์ผสมผสานกับข้อมูล

ระดับบริบท โดยเสนอระดับชั้นในการวิเคราะห์ที่ตัวบทต้นฉบับและบทแปล ก่อนนำมาเทียบเคียงเพื่อหาความต่าง ดังตารางที่ 2 ด้านล่าง

ตารางที่ 2 ประเภทการวิเคราะห์วาทกรรมและการแปล

ชั้นที่ 1	ชั้นที่ 2 (มิติที่ศึกษา)	ชั้นที่ 3 (สิ่งที่ศึกษา)
ปัจจัยเหนือ	วัฒนธรรม	- บริบทของวัฒนธรรมและการแปล
ระดับภาษา	อุดมการณ์	- อำนาจ อุดมการณ์และการแปล
ปัจจัยด้าน	การสื่อสาร	- ผู้ใช้: ภาษาส่วนตัว ภาษาท้องถิ่น ฯลฯ (รวมถึงการเปลี่ยนแปลงในบทแปลอันเกิดจากความต่างของผู้ใช้ภาษาและความต่างของการใช้ภาษาข้ามวัฒนธรรม)
ภาษา		- การใช้: การวิเคราะห์ประเภทตัวบท และทำเนียบภาษา (รวมถึง Field, Tenor และ Mode พร้อมทั้งบริบทของสถานการณ์)
	วาทปฏิบัติศาสตร์	- วาทกรรม (Speech act)
		- ความหมายโดยนัย (Implicature) (รวมถึงหลักการความร่วมมือและคติบทการสนทนาของไกรซ์ (Gricean maxim))
		- ความเชื่อมโยงตัวบท (Coherence)
		- การวิเคราะห์การเล่าเรื่อง (Narrative)
	สัญลักษณ์และการใช้คำ	- เนื้อความภาพรวมและลักษณะเนื้อความ (Texture and textuality)
	ในตัวบท	- ระดับตัวบท (คำ, วลี, ประโยค, ย่อหน้า) และหน่วยการแปล
		- การเชื่อมโยงข้อความ (Cohesion)
		- โครงสร้างใจความหลักและข้อมูล (Thematic and information structure)
		- ระบบแสดงกริยา (Transitivity)
		- นัยของประโยค (Modality)
		- สัญลักษณ์ (Semiotic)
		- สัมพันธบท (Intertextuality)
		- การประเมินทัศนคติของผู้แปล (Appraisal)
		- ตัวบทแวดล้อมของบทแปล (Paratext)

หมายเหตุ. จาก *Discourse analysis in translation studies* (p. 4), by Munday, J., & Zhang, M. (Eds.), 2017, John Benjamins.

ในระดับชั้นที่ 1 หรือปัจจัยเหนือระดับภาษาในตารางข้างต้น สอดคล้องกับความคิดเห็นของ Schaffner (2012) ที่ได้เสนอให้นักวิจัยด้านการแปลให้ความสำคัญกับอิทธิพลจากสถาบันในการแปลตัวบทด้านการเมืองมากขึ้น

Schäffner ยกตัวอย่างงานวิจัยของตนเองที่ศึกษาบทแปลแถลงการณ์ร่วมหลังการประชุมผู้นำระหว่างนายนิโกลัส ซาร์โกซี (Nicolas Sarkozy) ประธานาธิบดีฝรั่งเศส กับนางอังเกลา แมร์เคิล (Angela Merkel) นายกรัฐมนตรีเยอรมนี พบว่า ตัวบทด้านการเมืองมักผูกโยงอยู่กับวาทกรรมของสื่อบางประเภท (เช่น บทวิเคราะห์ข่าว และบทความเชิงความเห็น) โดยตัวบทเหล่านี้มัก “ได้รับการแปลงร่าง” (transformed) หรือ “ได้รับการปรับบริบท” (recontextualised) เพื่อให้เหมาะสมกับรูปแบบตัวบทปลายทาง โดยเฉพาะบทแปลที่นำเสนอในสื่อหรือแม้แต่สถาบันทางการเมืองเอง ในหลายกรณี การแปลเกิดจากสถาบันทางการเมืองเป็นผู้ว่าจ้างให้แปลตัวบทนั้น ๆ เพื่อกระจายข่าวออกไปสู่สาธารณชน

ตามความเห็นของ Schäffner (2012, p. 120) นักวิจัยการแปลอาจพิจารณาประเด็นที่เกี่ยวข้องสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดวาทกรรมทางการเมืองได้ ในการศึกษาบริบทการแปล ควรตั้งสมมติฐานดังต่อไปนี้

(1) ข้อถกเถียงทางการเมืองข้ามภาษา วัฒนธรรม สังคมการเมือง และอุดมการณ์ทั้งหลาย ล้วนเป็นผลมาจากการแปลและการล่ามทั้งสิ้น

(2) วาทกรรมที่ได้รับการปรับบริบท ล้วนก่อให้เกิดความสัมพันธ์แบบใหม่ในบริบทปลายทาง เช่น การใช้ภาษาแบบเดิมที่ส่งต่อกันมาหรือสหบท (Intertextuality) ประเภทวาทกรรม และวัฒนธรรมปลายทาง

(3) ในการส่งต่อห่วงโซ่วาทกรรม (Chain of discourse) ข้ามประเทศนั้น ความเป็นจริงทางการเมืองล้วนเป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้น หรือสร้างใหม่ทั้งสิ้น เสียงบางเสียงหรือความคิดเห็นบางอย่างของตัวแสดงทางการเมืองหนึ่ง ๆ อาจดังกว่าของตัวแสดงอื่น ๆ

(4) การแปลมักฝังรากอยู่กับการปฏิบัติในสถาบัน มีกฎระเบียบและกรอบการทำงานกำกับอยู่ ซึ่งเป็นไปตามนโยบายหรืออุดมการณ์สถาบัน เช่น บางแห่งนิยมความเป็นทางการ บางแห่งเข้มงวดกับการใช้คำให้ถูกต้องตรงตามที่มีอำนาจหลักในสังคมกำหนด

(5) การแปลมักเป็นผลผลิตจากการประนีประนอมระหว่างตัวนักแปลกับเงื่อนไขและข้อจำกัดแวดล้อมในการทำงาน ฉะนั้น การวิจัยถึงสภาพการทำงานที่แท้จริงและตัวแสดงที่กำหนดเงื่อนไขและข้อจำกัดดังกล่าว จะทำให้การศึกษาการแปลว่าด้วยตัวบทด้านการเมืองมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ นักวิจัยควรตั้งคำถามว่า ในกระบวนการแปลตัวบทด้านการเมืองเหล่านั้นมีอะไรเกิดขึ้นบ้าง รวมถึงนโยบาย และผู้กระทำการแปล (Agent) ซึ่งเกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจ แนวทางนี้สอดคล้องกับความคิดเห็นของ van Dijk (2005) เรื่องการใช้ภาษากับอุดมการณ์ในระดับมหัพภาคและจุลภาค ซึ่งได้อธิบายไว้ข้างต้นเช่นกัน แต่จุดเน้นของ van Dijk คือตัวบทด้านการเมืองทั่วไป แต่จุดเน้นของ Munday & Zhang และ Schäffner คือทั้งต้นฉบับและบทแปล

สำหรับบทแปลของตัวบทด้านการเมืองซึ่งสามารถใช้ตัวแบบข้างต้นมาเป็นกรอบการวิจัยได้นั้น นักวิจัยอาจเลือกตัวบทได้หลากหลาย โดยเป็นตัวบทที่มีลักษณะผสมผสานระหว่างตัวบทเล่าความ ตัวบทแสดงความรู้สึก หรือแม้แต่ตัวบทหุจใจ ซึ่งได้อธิบายไว้ข้างต้น ยกตัวอย่างประเภทตัวบทแบบผสมผสานซึ่งมีนักวิจัยต่างประเทศได้ศึกษากันอย่างแพร่หลาย เช่น บทแปลข่าวการเมือง (Ping, 2018; van Rooyen & van Doorslaer, 2021) บทแปลเพื่อการประชาสัมพันธ์องค์กร (Wakabayashi, 2014; Elias-Bursac, 2019) และสุนทรพจน์ผู้นำประเทศ (Caimotto, 2020; Danni, 2020; Pan & Huang, 2020) เป็นต้น

ในบริบทของการศึกษาตัวบทด้านการเมืองในประเทศไทย มีผู้ศึกษาภาษาในตัวบทที่มีอุดมการณ์ สอดแทรกค่อนข้างหลากหลาย เช่น ภาษาของบทวิเคราะห์ข่าวในหนังสือพิมพ์ (Arunsirot, 2012) การเปรียบเทียบภาษานักการเมือง (Nusartlert, 2017) ภาษาของกลุ่มเคลื่อนไหวทางการเมืองชาวอีสาน (Alexander & McCargo, 2014) อุปลักษณ์ทางการเมืองในบทบรรยายใต้ภาพของนายกรัฐมนตรี (Chaiyasat & Sudajit-apa, 2017) เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ยังไม่พบการกล่าวถึงประเด็นการแปลกับอุดมการณ์อย่าง แพร่หลายนัก พบเพียงงานวิจัยไม่กี่เรื่อง เช่น Phanthaphoommee (2019) เป็นต้น

6. แนวทางการวิเคราะห์การแปลอุดมการณ์และอุดมการณ์ที่อยู่เบื้องงานแปล

ส่วนนี้เป็นการนำเสนอระเบียบวิธีวิจัยสำหรับการศึกษาอุดมการณ์ที่อยู่ในบทแปลและอุดมการณ์ ของนักแปลหรือผู้ว่าจ้างแปล แบ่งได้เป็น (1) กรอบแนวคิดและตัวแบบวิเคราะห์ (2) ขั้นตอนการเลือกต้นฉบับ และบทแปล (3) ขั้นตอนการวิเคราะห์ และ (4) ข้อควรตระหนัก

6.1 กรอบแนวคิดและตัวแบบวิเคราะห์

สำหรับกรอบแนวคิดที่นำเสนอเพื่อใช้เป็นตัวแบบวิเคราะห์ต้นฉบับและบทแปลด้านการเมือง ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทยนั้น ขอเสนอให้นำกรอบการวิเคราะห์อภินิทัศน์ของตัวบทซึ่ง Munday (2007, 2012, 2017, 2018) ได้ทดลองใช้ในการวิจัยการแปลระหว่างภาษาอังกฤษกับสเปนจนเห็นผลสัมฤทธิ์ จึงควรนำมาเป็นตัวแบบวิเคราะห์การแปลตัวบทด้านการเมืองในคู่ภาษาอังกฤษ-ไทย หรือไทย-อังกฤษต่อไป

ผู้เขียนเสนอว่า นักวิจัยการแปลสามารถตั้งคำถามเชิงสมมติฐานเกี่ยวข้องกับหน้าที่สื่อความคิด (Ideational function) ก่อนการลงมือวิเคราะห์ตัวบท เช่น ตัวบทนี้เป็นภาพแทนของการกระทำทางสังคม แบบใดแบบหนึ่งหรือไม่ ใครเป็นผู้ได้รับการนำเสนอหลักในตัวบทนี้ ผู้รับผิดชอบในการนำเสนอตัวบทเป็นใคร หรืออุดมการณ์ที่ฝังรากอยู่ในตัวบทนั้นเป็นอย่างไร

ในส่วนหน้าที่บุคคลสัมพันธ์ (Interpersonal function) อาจตั้งคำถามว่า ความสัมพันธ์ระหว่าง ผู้ผลิตตัวบทกับผู้รับที่ตัวบทมุ่งเน้นสื่อสารด้วยเป็นอย่างไร ใครมีสถานะทางสังคมสูงกว่าหรือเท่ากัน บทบาททาง สังคมระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสารเป็นอย่างไร สามารถตีความจากตัวบทที่นำเสนอได้หรือไม่ การนำเสนอ นั้น เป็นทางการหรือเป็นกันเอง

คำถามสำหรับหน้าที่เรียบเรียงความ (Textual function) อาจอยู่ที่องค์ประกอบของตัวบท องค์ประกอบใดถูกเน้นเป็นพิเศษ หรือองค์ประกอบใดถูกกลบทับบมิให้มองเห็น ใจความหลักคืออะไร ใจความ รองคือส่วนใด ความสอดคล้องกันของเนื้อหาในตัวบทเกิดขึ้นจากปัจจัยใด โครงสร้างภาษา การละความบาง ประการ หรือการใช้คำเชื่อม เป็นต้น

นอกจากนั้น ในการวิเคราะห์ระดับบริบท นักวิจัยอาจใช้กรอบแนวคิดในการวิจัยได้หลายแบบ กรอบการวิเคราะห์ที่น่าสนใจในการศึกษาระดับบริบท คือ ทฤษฎีเครือข่ายตัวแสดง (Actor-network theory) ของ Bruno Latour ซึ่งมองภาพรวมของตัวแสดงต่าง ๆ ที่อยู่แวดล้อมโครงการแปลหนึ่ง ๆ หรือหลายโครงการ พร้อมกัน หรือนักวิจัยอาจนำแนวคิดเรื่องทุนทางสังคม หรือ Habitus ซึ่งเสนอโดย Pierre Bourdieu ผู้กล่าวถึงการมองไปยังตัวนักแปลเป็นหลักและการสะสมทุนในการก้าวเข้าสู่แวดวงวิชาชีพ (Field) ก็เป็นอีก

หนึ่งกรอบแนวความคิดที่ใช้อภิปรายแบบเจาะจงไปยังตัวนักแปล หรือแม้แต่บรรณาธิการฉบับแปลได้ (Buzelin, 2005)

อย่างไรก็ดี ในบทความเรื่องนี้ จะขอเสนอกรอบการตั้งคำถามเกี่ยวกับตัวแสดงต่าง ๆ ตามแนวทางของ Schäffner (2012) โดยนักวิจัยอาจตั้งคำถามต่อปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น เพื่อเป็นแนวทางในการหาความจริงเกี่ยวกับการแปลตัวบทด้านการเมืองที่ได้รับอิทธิพลจากอุดมการณ์ ทั้งระดับสถาบัน และระดับปัจเจกบุคคลได้ เช่น

- ใครคือผู้ตัดสินใจว่าตัวบทด้านการเมืองใดจะได้รับการแปล และแปลเป็นภาษาใดบ้าง สามารถเข้าถึงได้โดยวิธีใดบ้าง

- ใครรับผิดชอบแปลตัวบทเหล่านั้น มีจำนวนกี่คน ใครคือหัวหน้า มีอำนาจตัดสินใจหรือไม่ หากมีมีมากน้อยเพียงใด

- สถาบันที่จัดให้มีการแปลนั้น มีฝ่ายการแปลหรือล่ามโดยตรงเป็นของตนเองหรือไม่ มีการจ้างเหมาช่วงหรือไม่ มีการใช้นักแปลอิสระหรือไม่

- ใครมีอำนาจหลักในการปรับแก้บทแปล ทั้งเรื่องความถูกต้องของภาษาและปรับปรุงวงลีลาของบทแปลและมีจำนวนกี่คน

เพื่อให้ได้คำตอบ นักวิจัยจำเป็นต้องอาศัยการสัมภาษณ์ หรือการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม หากกลุ่มคนที่มีอำนาจตัดสินใจในการแปลให้การยินยอม ทั้งนี้ต้องได้รับการอนุญาตอย่างเป็นทางการ ทั้งด้วยวาจาและเป็นลายลักษณ์อักษร นักวิจัยจึงจะมีสิทธิในการเข้าเก็บข้อมูลต่าง ๆ ข้างต้นได้

หากผู้วิจัยไม่สามารถเข้าถึงข้อมูลจากตัวผู้แสดงเหล่านั้นได้ อีกวิธีหนึ่งในการหาข้อมูลระดับบริบทคือการเลือกใช้ข้อมูลทุติยภูมิ เช่น บทวิเคราะห์บริบทการแปล บทวิจารณ์การแปล ข่าวที่เกี่ยวข้องกับบทแปล ผู้แปล ผู้ว่าจ้างแปล เป็นต้น จากนั้นนำข้อมูลที่ได้อัปเดตมาวิเคราะห์แบบสามเส้า (Triangulation) เพื่อพิสูจน์ความน่าจะเป็นของข้อมูล ได้แก่ ผลการวิจัยจากการเปรียบเทียบต้นฉบับและบทแปล ผลจากการสัมภาษณ์ (หรือข้อมูลทุติยภูมิ) และทฤษฎีหรือกรอบแนวคิดที่ได้นำเสนอ เช่น การแปลตัวบทการเมือง หรือการแปลเพื่อการเมือง เป็นต้น

6.2 ขั้นตอนการเลือกต้นฉบับและบทแปล

เนื่องจากการนำเสนอตัวบทนี้เป็นการวิจัยตามแบบการแปลศึกษารรณนา หรือ DTS จึงจำเป็นต้องมีเกณฑ์การคัดเลือกต้นฉบับและบทแปล โดยนักวิจัยการแปลต้องเลือกส่วน (Segment) ที่คล้ายกัน (เช่น ย่อหน้าเดียวกัน) เพื่อนำมาเปรียบเทียบความแตกต่างตามแนวทางของ Toury (2012, p. 31-34) ในกรณีที่ตัวบทเป็นบทพูด ผู้วิจัยจำเป็นต้องดำเนินการจดบันทึกหรือถอดเทปคำพูด เพื่อให้ได้ตัวบทที่เหมาะสมในการเปรียบเทียบกับบทแปล กระบวนการนี้อาจใช้ได้กับบทแปลที่ผู้วิจัยสามารถหามาได้เพียงไฟล์เสียงเท่านั้น

ปริมาณของข้อมูลในการทำวิจัยขึ้นอยู่กับความยาวของตัวบท หากเป็นการศึกษาที่มีจำนวนตัวบทหลายฉบับ เช่น การนำเสนอข่าว ผู้วิจัยอาจกำหนดระยะเวลาศึกษาให้ชัดเจน เพื่อนำมาอภิปรายกับ

ผลการวิเคราะห์ด้วยบทตามช่วงเวลา que เลือกไว้ เนื่องจากระยะเวลาของการเก็บข้อมูลอาจมีนัยสำคัญต่อการแปลที่อาจต่างกันไปในแต่ละช่วงได้

6.3 ขั้นตอนการวิเคราะห์

ในการวิเคราะห์ด้วยบท ผู้เขียนจะขอยกตัวอย่างการวิเคราะห์ต้นฉบับและบทแปลด้านการเมือง โดยตัวอย่างนำมาจากส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่อง *อุดมการณ์ในการแปล: กรณีศึกษาสุนทรพจน์พิธีสาบานตนเข้ารับตำแหน่งประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกา* (ณรงค์ พันธ์พุมมี, 2563) ซึ่งศึกษาคำแปลภาษาไทยของสุนทรพจน์ในพิธีสาบานตนเข้ารับตำแหน่งของประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกาของโจ ไบเดน (Joe Biden) เมื่อวันที่ 20 มกราคม พ.ศ. 2564 ต้นฉบับที่ใช้ในการวิจัยได้มาจากบทถอดเทปของสำนักข่าว *The Washington Post*² โดยเมื่อเทียบกับบทถอดเทปอื่น ๆ ที่สามารถสืบค้นได้ในสื่อสาธารณะ เช่น สำนักข่าว *CNN* สำนักข่าว *The New York Times* และสำนักข่าว *Politico* พบว่ามีความถูกต้องตรงกัน

ในส่วนของบทแปล พบว่ามีบทแปลภาษาไทยจำนวน 5 สำนวน แปลโดยสำนักข่าวบีบีซีไทย ไทยรัฐ มติชน วิโอเอไทย โปสต์ทูเดย์ และไทยพีบีเอส อย่างไรก็ตามสำนวนแปลทั้ง 5 สำนวนเป็นบทแปลจากต้นฉบับเพียงบางส่วนเท่านั้น สำนักข่าวข้างต้นมิได้นำต้นฉบับมาแปลจนครบ สำนักข่าวที่แปลเนื้อหาของสุนทรพจน์ได้มากที่สุด คือมติชน จึงเลือกบทแปลดังกล่าวมาศึกษาเทียบเคียงกับต้นฉบับข้างต้น

6.3.1 ระดับตัวบท

เมื่อพิจารณาตามกรอบแนวอิทธิหน้าที่ข้างต้น จะเห็นแนวทางการวิเคราะห์เพื่อหาเค้าโครงการใช้ภาษาของต้นฉบับ (Source text profile) ได้ตั้งหัวข้อย่อยด้านล่าง ทั้งนี้อิทธิหน้าที่แต่ละข้ออาจเกิดขึ้นพร้อมกันได้ แต่เพื่อความเหมาะสมในการนำเสนอ จะขอแยกรายประเด็นเพื่อให้เห็นภาพชัดเจน

หมายเหตุ: ในการอธิบายตัวอย่าง ผู้เขียนจะใช้ตัวอักษร *ตัวเอียง* เมื่อยกตัวอย่างคำหรือประโยคทั้งไทยและอังกฤษในคำอธิบาย ใช้ตัวอักษร ตัวหนา เพื่อเน้นข้อความ และใช้ “เครื่องหมายอัฒภาค” สำหรับคำแปลตรงตัว หรือความหมายที่มาจากพจนานุกรม)

ก) ความหมายอันเกิดจากการสื่อความคิดและสื่อประสบการณ์

สำหรับอิทธิหน้าที่ในมิติแรกนี้ จากการเปรียบเทียบต้นฉบับคัดสรรกับบทแปล พบการเปลี่ยนแปลงในบทแปล (Translation shift) อยู่ 2 ประเด็น คือ ระบบแสดงกริยา (Transitivity) และการปรับให้เป็นประโยคกรรมวาจก (Passivisation)

ในประเด็นระบบแสดงกริยา (Transitivity) นั้น ถือเป็นทรัพยากรในการสื่อประสบการณ์ (Thompson, 2014, P. 91-113) เรียกอีกอย่างว่า “กระบวนการ” (Process) หรือการกระทำที่เกิดขึ้นระดับประโยค/วลี (คล้ายกับคำกริยา ตามธรรมเนียมเรียกเดิมของภาษาศาสตร์) “กระบวนการ” แบ่งได้ 6 ประเภท ได้แก่ (1) กระบวนการเชิงวัตถุ (Material process) ซึ่งบอกความเคลื่อนไหวของร่างกาย เช่น *เดิน นั่ง ปั่น* (2) กระบวนการเชิงความคิด (Mental process) ซึ่งสะท้อนความคิดภายในจิตใจ เช่น *ได้ยิน คะนิงหา ห้วนไหว เป็นต้น* (3) กระบวนการเชิงความสัมพันธ์ (Relational process) ซึ่งบอกความสัมพันธ์ระหว่างสอง

² <https://www.washingtonpost.com/politics/interactive/2021/01/20/biden-inauguration-speech/>

สิ่ง เช่น *เป็น รวมถึง รวากับ* เป็นต้น (4) กระบวนการเชิงวาจา (Verbal process) ซึ่งแสดงความเชื่อมโยงระหว่างจิตใจกับร่างกายออกมาเป็นเสียง เช่น *กรี๊ดร้อง ชม เสริมว่า* เป็นต้น (5) กระบวนการเชิงพฤติกรรม (Behavioural process) ซึ่งแสดงความเชื่อมโยงระหว่างจิตใจกับร่างกายออกมาเป็นอิริยาบถ เช่น *ถอนหายใจ ร้องไห้ หัวเราะ* เป็นต้น และ (6) กระบวนการเชิงการดำรงอยู่ (Existential process) ซึ่งบ่งบอกการมีอยู่ของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น *มี เกิด ปรากฏ อุบัติ* เป็นต้น

สำหรับภาษาไทย Patpong (2006) อธิบายว่า มี “กระบวนการ” อีก 2 ประเภทเสริมเข้ามาในการใช้ภาษาของคนไทย คือ กระบวนการเชิงปรากฏการณ์ธรรมชาติ (Meteorological process) ซึ่งบอกสภาพดินฟ้าอากาศ เช่น *ฝนตก แดดออก* และกระบวนการเชิงเวลา (Temporal process) ซึ่งบอกระยะเวลา เช่น *ตั้งแต่วันพรุ่งนี้เป็นต้นไป*

จากการวิเคราะห์สุนทรพจน์ของประธานาธิบดีไบเดน ผู้เขียนพบประเด็นความต่างระหว่างต้นฉบับกับบทแปล ดังนี้

ตัวอย่าง 1

We can **deliver** racial justice. We can make America, once again, the **leading** force for good in the world.

เราสามารถ**รังสรรค์**ยุติธรรมทางชาติพันธุ์ขึ้นได้ และเราสามารถทำให้อเมริกากลายเป็นพลังแห่งความดีงามของโลกได้อีกคำรบ

สิ่งที่แตกต่างอย่างชัดเจนในตัวอย่างข้างต้น คือต้นฉบับใช้คำว่า *deliver* ส่วนบทแปลใช้คำว่า *รังสรรค์* แม้ว่าทั้งสองคำนี้จะสามารถจัดอยู่ในหมวดของกระบวนการเชิงวัตถุ (Material process) ได้เหมือนกัน แต่นัยของคำว่า *deliver* คือ การมอบสิ่งใดสิ่งหนึ่งในแก่ผู้ใดผู้หนึ่งหรือสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือการทำให้สำเร็จขึ้นมาตามที่ได้ให้สัญญาไว้³ ส่วนคำว่า *รังสรรค์* นั้น พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ฉบับออนไลน์ ให้ความหมายไว้ว่า “ก. สร้าง, แต่งตั้ง” นัยสำคัญของการ “มอบให้” และ “ทำตามสัญญา” ในต้นฉบับจึงหายไป นอกจากนั้น การเลือกใช้คำว่า *รังสรรค์* มีระดับของสร้างความรู้สึกด้านบวกมากกว่า (ตามกรอบแนวคิดบุคคลสัมพันธ์)

ประเด็นที่สอง คือคำว่า *leading* หายไป คำนี้ถือเป็นกระบวนการหรือตัวสื่อประสบการณ์ในฐานะคำวิเศษณ์ (Process as adjective) (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 245) ซึ่งใช้ขยายคำว่า *force* ตัวแสดงในประโยค (Actor) ตัวอย่างข้างต้นคือ *the leading force for good in the world* แต่ในบทแปล คำว่า *leading* หายไป เหลือเพียง *พลังแห่งความดีของโลก* เท่านั้น ภาพความเป็นผู้นำที่ผู้พูดในต้นฉบับเน้น โดยการใช้คำว่า *leading* จึงเลื่อนหายในจากบทแปลภาษาไทย

³ โปรดดูเพิ่มเติมใน <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/deliver> และ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/deliver>

ตัวอย่าง 2

So now on this hallowed ground where just a few days ago violence
sought to shake the Capitol's very foundation

ดังนั้น ณ เวลานี้ เหนือพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์นี้ ที่ซึ่งเพียงเมื่อไม่กี่วันที่ผ่านมา ถูกความรุนแรง
จ้องสั่นคลอนอาคารรัฐสภาแห่งนี้ลึกลงไปถึงฐานราก

ตัวอย่างข้างต้นคือการใช้ประโยคกรรมวาจกในบทแปล แม้ว่าต้นฉบับจะเป็นเพียงประโยค
กรรตุ-วาจก กล่าวคือ คำว่า *sought to shake* (แปลตรงตัวว่า “พยายามสั่นคลอน”) นับเป็นกระบวนการที่
อธิบายถึงการกระทำของ *violence* ซึ่งเป็นตัวแสดงของประโยค (Actor) และ *the Capitol's very*
foundation คือจุดหมายของการกระทำ (Goal)

อย่างไรก็ดี นักแปลกลับเพิ่มคำว่า *ถูก* เพื่อเน้นความเป็นผู้ถูกกระทำ แต่คงตำแหน่งของตัวแสดง
 (“ความรุนแรง”) และจุดหมายการกระทำของประโยค (“อาคารรัฐสภาแห่งนี้ลึกลงไปถึงฐานราก”) ไว้เช่นเดิม
แม้ว่ารูปประโยคจะไม่เปลี่ยนไปจากเดิมนัก แต่การใช้คำว่า *ถูก* ก็ถือเป็นการเน้นการเป็นผู้ถูกกระทำของ
ประโยคอย่างเด่นชัด

ข) ความหมายอันเกิดจากบุคคลสัมพันธ์

ประเด็นที่แตกต่างกันระหว่างต้นฉบับกับบทแปลในมิติอภิหน้าที่บุคคลสัมพันธ์ พบว่ามี 3
ประเด็นหลัก คือนัยของประโยค (Modality) อุปลักษณ์ (Metaphor) และระดับทัศนคติ (Graduation)

(1) นัยของประโยคสามารถชี้ให้เห็นว่า ผู้พูด/ผู้เขียนมีความคิดเห็นต่อผู้รับสาร หรือมีอำนาจ
เหนือผู้ที่ปฏิสัมพันธ์ด้วยหรือไม่ โดยแบ่งย่อยได้ 4 ประเภท ได้แก่ บอกความเป็นไปได้ (Probability) เช่น
might, may, never บอกปกติวิสัย (Usuality) เช่น *often, always, usually* บอกภาระหน้าที่ (Obligation)
เช่น *must, ought to, should* บอกแนวโน้ม (Inclination) เช่น *will, would, likely to* เป็นต้น
(Thompson, 2014, pp. 70-72)

(2) ผู้ส่งสารสามารถใช้อุปลักษณ์เพื่อกระตุ้น (Provoke) ทัศนคติของผู้รับสารในทางอ้อม
โดยทำให้ผู้รับสารคล้อยตามภาพพจน์เปรียบเทียบ (Martin & White, 2005, p. 64 อ้างถึงใน Munday,
2012, p. 30)

(3) คำแสดงระดับความรู้สึกเป็นส่วนสำคัญในการแสดงว่า ผู้ส่งสารมีความคิดเห็นต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง
อย่างชัดเจน (Focus) หรือหนักแน่น (Force) เพียงใด (Martin & Rose, 2007, pp. 42-48)

ตัวอย่าง 3

The dream of justice for all **will** be **deferred** no longer.

ความฝันถึงวันที่แห่งความเป็นธรรมของทุกชาติพันธุ์ไม่**อาจชะลอช้า**อีกต่อไป

ในตัวอย่างข้างต้น พบความแตกต่างระหว่างนัยของประโยค เนื่องจากต้นฉบับใช้คำว่า *will* ซึ่งบอกความโน้มเอียงในทางเป็นไปได้ (Inclination) ที่มีระดับสูง แต่บทแปลกลับแสดงความไม่แน่นอนจากคำว่า *อาจ* ซึ่งมีระดับความเป็นไปได้ต่ำกว่าต้นฉบับอย่างชัดเจน ไบเดนในภาษาไทยจึงเสมือนมีระดับความลังเลไม่แน่ใจมากกว่าไบเดนในต้นฉบับซึ่งระบุชัดว่า *ความฝัน ... จะไม่ชะลอช้าอีกต่อไป* [แปลตรงตัวโดยผู้เขียน]

ตัวอย่าง 4

We can do this if we **open our souls** instead of **hardening our hearts**.

เราสามารถทำสิ่งนี้ได้หากเรา**เปิดใจ เปิดจิตวิญญาณของเราให้กว้างขึ้น**แทนที่จะ**ปิดตายจิตใจ แข็งกร้าว**

ตัวอย่างนี้คือการใช้อุปุจน์ในต้นฉบับเพื่อแสดงความคิดเห็นด้านบวกของไบเดนต่อพฤติกรรมของ *we* หรืออเมริกันชน โดยใช้อุปุจน์ที่ว่า *open our souls* และ *hardening our hearts* อย่างไรก็ตาม ในบทแปล กลับพบการขยายความหมายของอุปุจน์ให้เห็นภาพยิ่งขึ้นในภาษาไทยด้วยการเล่นคำ *เปิด* และ *ปิด* โดยนักแปลอธิบายความเพิ่มเติมว่า *เปิดใจ เปิดจิตวิญญาณของเราให้กว้างขึ้น [...] ปิดตายจิตใจ แข็งกร้าว* ซึ่งทำให้เกิดผล (Effect) ในเชิงพรรณนาโวหารมากกว่าต้นฉบับ

ตัวอย่าง 5

We've learned again that democracy is **precious**. Democracy is **fragile**.

เราได้เรียนรู้ร่วมกันอีกครั้งว่า ประชาธิปไตยนั้น **ทรงคุณค่ายิ่ง** ประชาธิปไตยเปราะบาง**ยิ่ง**

บทแปลในตัวอย่าง 5 ใช้กลวิธีการแปลเสริมความเช่นเดียวกันตัวอย่าง 4 แต่การเสริมความในที่นี้คือการเพิ่มคำบอกระดับทัศนคติ (Graduation) โดยคำที่เลือกนำมาเสริมความ คือคำว่า *ยิ่ง* ซึ่งทำให้เกิดความหนักแน่น (Force) ของทัศนคติของผู้พูดในคำว่า *ทรงคุณค่า* และ *เปราะบาง* ให้มากขึ้นกว่าต้นฉบับ ไบเดนในภาษาไทยจึงดูคล้ายกับเน้นย้ำความสำคัญของ *democracy* มากกว่าภาษาอังกฤษ

ค) ความหมายอันเกิดจากการเรียงเรียงความ

ในประเด็นนี้ พบความแตกต่างระหว่างต้นฉบับกับบทแปลไทย 2 ประเด็นหลัก คือ สัมผัสเสียง และการซ้ำคำ ทั้งสองประเด็นนี้มีผลทำให้ความหมายของคำต่าง ๆ ในตัวบทเกาะเกี่ยวเป็นเนื้อเดียวกันมากขึ้น (Coherence) โดยเฉพาะในกรณีสุนทรพจน์ของไบเดน พบว่ามีการใช้คำซึ่งมีสัมผัสและการซ้ำคำค่อนข้างบ่อยครั้ง (Callo, 2021)

ตัวอย่าง 6

we must reject the culture in which facts themselves are **manipulated**, and even **manufactured**.

เราต้องปฏิเสธวัฒนธรรมซึ่งข้อเท็จจริง ถูกนำมา**บิดเบือน** หรือ**ประดิษฐ์ปลอมขึ้น**

ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า ต้นฉบับมีการใช้คำสัมผัสเสียงพยัญชนะ m ในพยางค์แรก และมีหน่วยเสียงสี่จังหวะเหมือนกัน (*manipulated* และ *manufactured*) เพื่อแสดงถึงจังหวะของตัวบท (Textual prosody) ที่สอดคล้องกันมากกว่าบทแปลภาษาไทย ซึ่งปรากฏเพียงคำว่า *บิดเบือน* และ *ประดิษฐ์ปลอม*

อย่างไรก็ดี ตัวเลือกในการแปลข้างต้น แสดงให้เห็นว่านักแปลพยายามสร้างผลสัมฤทธิ์การแปล (Translation effect) ให้ได้ในระดับเดียวกับตัวบท แม้จะมีใช้พยางค์ของเสียงระหว่างวลี แต่ก็ผสมเสียงในระดับคำ กล่าวคือ คำแรกเป็นคำพ้องเสียงในเสียงพยัญชนะ “บ” คำที่สองเป็นคำพ้องเสียงในหน่วยเสียง “ป” อีกทั้งความพยายามนี้ยังสร้างวจนลีลาแบบพรรณนาโวหารเพิ่มมากขึ้นในบทแปล เช่นเดียวกับตัวอย่าง 4 อีกประการหนึ่งด้วย

ตัวอย่าง 7

I know speaking of unity can sound to some like a foolish fantasy. I know

the forces that divide us are deep and they are real **but I also know** they are not new.

ข้าพเจ้าตระหนักดีว่าพลังที่สร้างความแตกแยกแบ่งฝักฝ่ายให้กับเรานั้นลึกซึ้งยิ่ง และเป็นจริงอย่างยิ่ง **แต่ข้าพเจ้ารู้เช่นกันว่า**นั้นไม่ใช่พลังใหม่แต่อย่างใดทั้งสิ้น

ดังที่กล่าวไว้ข้างต้นว่า บทแปลของสำนักข่าวไทยเลือกแปลเฉพาะบางช่วงของสุนทรพจน์ จึงทำให้ความเกาะเกี่ยวของความหมายและความต่อเนื่องเชื่อมโยงของบทแปลลดความชัดเจนลงโดยปริยาย ดังตัวอย่าง 7 ซึ่งแสดงให้เห็นการแปลไม่ครบความ เพราะนักแปลมิได้แปลประโยคที่ว่า *I know speaking of unity can sound to some like a foolish fantasy* การที่ประโยคนี้หายไป ทำให้การซ้ำวลี *I know* สามจังหวะของไบเดนในต้นฉบับขาดหายไปด้วย บทแปลจึงเหลือเพียง *ข้าพเจ้าตระหนัก* และ *ข้าพเจ้ารู้เช่นกัน* ว่า การเลือกใช้สองวลีนี้ยังถือเป็นการหลាកคำ (Lexicalisation) เพราะแม้จะมีความหมายที่คล้ายกัน (Shared semantic relation) แต่นัยของการซ้ำคำซึ่งเน้นย้ำความคิดของผู้พูด กลับถูกลดทอนความสำคัญลง

โดยสรุป เมื่อวิเคราะห์ความต่างระหว่างตัวบททั้งสองแล้ว จากตัวอย่างที่ยกมาข้างต้น นักวิจัยอาจตีความโดยการอนุมานจากผลการวิเคราะห์ได้ว่า บทแปลภาษาไทยมีแนวโน้มที่ทำให้ระดับความเด็ดขาดของไบเดนลดลง (ตัวอย่าง 1 และ 3) จังหวะการพูดเปลี่ยนไป (ตัวอย่าง 6 และ 7) แต่กลับทำให้ไบเดนดูราวกับเป็นนักพูดที่มีลีลาโวหารมากขึ้น (ตัวอย่าง 2, 4, 5 และ 6)

นักวิจัยอาจอธิบายสาเหตุของการแปลดังกล่าวได้ประการหนึ่ง คือ แม้ลักษณะตัวบท (Text Type) ระหว่างต้นฉบับกับบทแปลจะไม่ต่างกันนัก เพราะมีระดับความผสมผสานกันของตัวบทเล่า ความจูงใจ และแสดงความรู้สึก แต่ประเภทตัวบท (Genre) ระหว่างอังกฤษกับไทยต่างกัน ต้นฉบับคือ “สุนทรพจน์” ที่เป็นการ “เขียนเพื่อพูด” แต่บทแปลไทยเป็นตัวบทข่าว ซึ่งเป็นการ “เขียนเพื่อรายงาน” ภาษาเขียนแบบพรรณนาโวหารของไทยจึงเข้าไปปะปนอยู่ในบทแปลในหลายจุด ทั้ง ๆ ที่โดยปกติแล้ว การเขียนข่าวในภาษาไทยจะเป็นการอธิบายความมากกว่า

6.3.2 ระดับบริบท

สำหรับการวิเคราะห์ระดับบริบท ผู้วิจัยอาจแบ่งการวิเคราะห์ได้ 2 แบบ แบบแรกคือ การวิเคราะห์บริบทต้นฉบับ แบบที่สองคือการวิเคราะห์ส่วนที่เกี่ยวข้องกับบทแปล ได้แก่ ตัวบทแวดล้อม (Paratext) และบริบทแวดล้อม (Context)

แบบแรก นักวิจัยอาจวิเคราะห์ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของการสร้างต้นฉบับนั้นขึ้นมา โดยอาจพิจารณาปัจจัยต่าง ๆ เช่น ผู้ส่งสาร ผู้อำนวยการการส่งสาร เจตนาของผู้ส่งสาร ผู้รับสารในวัฒนธรรมต้นทาง ทั้งนี้ ผู้วิจัยอาจนำกรอบวิธีวิเคราะห์ต้นฉบับของ Nord (2005) หรือการวิเคราะห์จุดประสงค์ในการสื่อสาร เข้ามาช่วยจับประเด็นการวิเคราะห์เพิ่มเติม

แบบที่สอง นักวิจัยอาจแบ่งข้อมูลในการวิเคราะห์ได้อีก 3 ลักษณะ ได้แก่ ตัวบทแวดล้อมหลัก (Peritext) ตัวบทแวดล้อมเสริม (Epitext) และบริบทแวดล้อม (Context)

(1) ตัวบทแวดล้อมหลัก (Peritext) คือ ตัวบทที่อยู่ล้อมรอบบทแปลแบบประชิด เช่น บทแปลที่ปรากฏในหนังสือ ตัวบทแวดล้อมจะหมายถึง คำนำผู้แปล คำนำสำนักพิมพ์ คำโปรยปกหน้าและปกหลัง คำนิยม หรือแม้แต่รูปประกอบ เป็นต้น

(2) ตัวบทแวดล้อมเสริม (Epitext) คือ ตัวบทที่อยู่ล้อมรอบบทแปลแต่แยกส่วนอย่างชัดเจน เช่น บทแปลที่ปรากฏอยู่ทางเว็บไซต์ หรือโพสต์ตามสื่อสังคมออนไลน์ ตัวบทแวดล้อมเสริมจะหมายถึง คำวิจารณ์ หรือการแสดงความคิดเห็นใด ๆ ของผู้รับสารที่มีต่อบทแปลที่น่าเสนอ เป็นต้น (ดูเพิ่มเติมใน Genette, 1997)

(3) บริบทแวดล้อม (Context) คือ ตัวแสดง สภาพการทำงาน สถานที่ หรือกระทั่งสิ่งที่จับต้องไม่ได้ เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแสดงเชิงอำนาจหรือเชิงเศรษฐกิจ เป็นต้น

ในการวิเคราะห์บริบทเชิงการเมืองและวัฒนธรรมนี้ อาจตั้งคำถามตามที่ Schaffner (2012) ได้เสนอไว้ข้างต้น และผู้วิจัยอาจพิจารณาใช้กรอบแนวคิดผู้อุปถัมภ์ของ Lefevere (2016) มาอธิบายเพิ่มเติม หรือแม้แต่ทฤษฎีทางสังคมวิทยา เช่น การวิเคราะห์เครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแสดงของ Latour หรือ การวิเคราะห์ทุนทางสังคมของตัวผู้แปลเองตามแนวคิดของ Bourdieu ดังที่ Buzelin (2005) ได้เสนอทั้งสองแนวทางในการศึกษาการแปลควบคู่กันเอาไว้ เป็นต้น ในบริบทประเทศไทย มีงานวิจัยที่ใช้กรอบวิเคราะห์ด้านสังคมวิทยากับการแปลเช่นกัน เช่น การศึกษาระบบวรรณกรรมไทยกับการแปลนวนิยายแฟนตาซี (Techawongstein, 2020) หรือ ปรากฏการณ์การแปลโดยกลุ่มแฟนคลับ (Fansubbing) (Wongseree, 2020) เป็นต้น

อย่างไรก็ดี สิ่งสำคัญที่สุดหลังจากวิเคราะห์ข้อมูลทั้งตัวบทและการลงพื้นที่เพื่อสังเกตหรือสัมภาษณ์ คือการนำผลที่ได้จากการเก็บข้อมูลมาวิเคราะห์เปรียบเทียบแบบสามเส้า (Triangulation) พร้อมกับทฤษฎีหรือแนวคิดอื่น ๆ เพื่อหาความเหมือน หรือข้อยกเว้นที่อาจจะนำไปสู่การพัฒนาองค์ความรู้ด้านการแปลต่อไป

6.4 ข้อควรตระหนัก

ในการแปลหรือทำการวิจัยด้านการแปลเกี่ยวกับตัวบทด้านการเมืองนั้น สิ่งที่นักวิจัยพึงตระหนักอาจแบ่งตามระดับการวิเคราะห์ระดับตัวบทและระดับบริบท ดังนี้

ระดับตัวบท – ความแตกต่างทางโครงสร้างภาษา เนื่องจากภาษาไทยมีลักษณะเด่นที่ต่างจากภาษาอังกฤษอย่างชัดเจน

1) การเปลี่ยนแปลงของประเภทกระบวนการ (Process type) อาจเกิดขึ้นได้ ในกรณีที่นักแปลต้องการทำให้บทแปลของตนเองสั้นหรือกระชับลง อย่างไรก็ดี ลักษณะพิเศษอย่างหนึ่งของตัวบทด้านการเมืองที่เขียนขึ้นเป็นภาษาไทย มักมีการใช้คำในเชิงพรรณนาโวหารซึ่งมีการใช้คำคล้องจองและคำซ้อน (เช่น *สร้างบ้านแปงเมือง ขจัดปัดเป่า หารักษาไว้*) เพื่อดึงดูดความสนใจของผู้อ่าน จึงอาจตั้งข้อสันนิษฐานได้ว่านักแปลอาจยึดธรรมเนียมปฏิบัติของการเขียน (Writing norm) ของภาษาไทยเป็นหลัก มากกว่าการแปลกระบวนการ (Process) ที่ปรากฏในต้นฉบับอย่างตรงไปตรงมา

2) ลักษณะพิเศษของภาษาอังกฤษที่ไม่เด่นชัดในภาษาไทยคือ การณ์ลักษณะ (Aspect) กับรูปแบบเหตุการณ์ (Phase) ประเด็นแรกเกี่ยวกับการบอกลักษณะการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ ซึ่งภาษาไทยจะใช้คำศัพท์ในการบอก เช่น *สถานการณ์ย่อมดีขึ้น* หรือ *เจ้าหน้าที่กำลังเร่งทำงานอยู่* ในกรณีที่นักแปลไม่ได้ตีความตัวบ่งชี้การณ์ลักษณะของต้นฉบับอย่างแม่นยำ อาจทำให้นัยของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นผิดไปจากต้นฉบับได้

ประเด็นที่สองเกี่ยวกับการบอกทิศทางหรือความตั้งใจของเหตุการณ์ ซึ่งเป็นลักษณะเด่นของภาษาไทยและมักปรากฏในโครงสร้างกริยาเรียง (Serial verb construct) (ปริมา มัลลิกะมาส, 2559) โดยแสดงออกผ่านคำศัพท์ เช่น *รัฐบาลได้เร่งออกนโยบายไปให้ประชาชน* (บอกทิศทาง) หรือ *ขอให้ท่านพิจารณาดู* (บอกผลลัพธ์ในใจ) เป็นต้น (โปรดดูเพิ่มเติมใน Patpong, 2006)

3) การใช้คำสรรพนามสามารถบอกความสัมพันธ์ของผู้พูดและผู้ฟัง (ผู้เขียนและผู้อ่าน) ได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาไทยเป็นภาษาที่มีการหลากหลายคำสรรพนามตามสถานการณ์ (ทางการ/ไม่เป็นทางการ) ตามสถานะทางสังคม (สูง/ต่ำ) หรือตามคู่สนทนา (อายุแก่กว่า/อ่อนกว่า) ในกรณีที่ศึกษาบทแปลซึ่งต้นฉบับเป็นภาษาไทย การเลือกใช้คำสรรพนามโดยอ้อมสื่อความคิดของผู้ใช้สรรพนามนั้น แต่ในภาษาอังกฤษวงคำสรรพนามมีจำกัดกว่าภาษาไทยมาก นักวิจัยจึงควรตระหนักว่า การเลือกใช้สรรพนามปลายทางแบบใดแบบหนึ่ง อาจทำให้นัยของผู้พูด/ผู้เขียนหายไป

ในประเด็นที่เกี่ยวข้องเนื่องกัน คือการละคำสรรพนาม ภาษาไทยโดยเฉพาะภาษาพูดมีลักษณะพิเศษ ผู้พูดอาจละคำสรรพนามหรือคำอื่น ๆ ในประโยค หากผู้พูดมั่นใจว่าผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ว่าผู้พูดหมายถึงคำใด (Aroonmanakun, 2000) ในบทแปลโดยเฉพาะภาษาอังกฤษ ไม่สามารถละคำในประโยคได้ (ประธาน กริยากรรม ต้องมีอยู่เสมอ) ในกรณีที่นักแปลเลือกใช้คำสรรพนามที่ละไว้ในต้นฉบับภาษาไทยให้เด่นชัดขึ้นในบท

แปลภาษาอังกฤษ การเลือกนั้นก็อาจสะท้อนทัศนคติของนักแปลต่อ “สิ่งที่ถูกทำให้ชัดเจนขึ้นหรือละไว้เพื่ออำพราง” ได้เช่นกัน

4) การเรียกชื่อหรือการให้ฉายา (Naming) คือการที่ผู้พูดหรือผู้เขียนเอ่ยถึงคนใดคนหนึ่ง หรือกลุ่มบุคคลใดบุคคลหนึ่ง (Munday, 2007, p. 204) เช่น คำว่า *แรงงานต่างด้าว* และ *แรงงานข้ามชาติ* แม้จะมีความหมายถึงกลุ่มคนต่างชาติที่เข้ามาทำงานในประเทศ แต่ระดับความเป็นบวกหรือลบของคำต่างกันอย่างชัดเจน การเลือกใช้คำในต้นฉบับอาจสะท้อนการมองโลกของผู้ใช้คำ (ใช้เพราะมองกลุ่มคนเหล่านี้เป็น “คนต่างด้าว” จริง หรือใช้เพราะเป็นศัพท์ทางการ) ในทำนองเดียวกัน การเลือกแปลแบบใดก็ย่อมสะท้อนการมองโลกของผู้แปลเช่นกัน

5) ภาษาไทยมีการประสมคำแสดงนัยของประโยค (Modality) ที่หลากหลายกว่าภาษาอังกฤษเป็นอันมาก ระดับความเป็นไปได้ (Probability) ภาระหน้าที่ (Obligation) ปกติวิสัย (Usuality) และแนวโน้ม (Inclination) ของประโยคจึงมีความต่างกัน หากนักแปลมิได้ระวังและใส่ใจ หรือผสมคำแสดงนัยของประโยคไม่เหมือนต้นฉบับ ก็อาจทำให้ระดับความเข้มข้นของนัยของประโยคในบทแปลเปลี่ยนไปได้

ระดับบริบท – เนื่องจากตัวบทด้านการเมืองมีลักษณะในเชิงบริบทต่างกันตามแต่ละประเภท เช่น ตัวบทการรายงานข่าวย่อมต่างจากคำแถลงการณ์ของผู้นำประเทศ สิ่งที่น่าสนใจยิ่งตระหนักคือ ในกรณีที่เป็นประเภทตัวบทข่าวการเมือง นักวิจัยควรพิจารณาว่ามีตัวแสดงใดเกี่ยวข้องกับบริบทข่าวนั้น ๆ บ้าง โดยแบ่งบริบทได้หลายชั้น เช่น ระดับกระบวนการแปล ระดับสำนักข่าว ระดับการเมืองที่ปรากฏในเนื้อหาข่าว ในกรณีที่แปลมาจากภาษาต่างประเทศ สถานการณ์การเมืองในประเทศต้นทางก็อาจนำมาพิจารณาประกอบคำอธิบายได้

อย่างไรก็ดี ข้อพึงตระหนักของนักวิจัยอีกประเด็นหนึ่ง คือ ความอ่อนไหวทางการเมืองของต้นฉบับหรือบทแปล ในบางกรณี ต้นฉบับอาจสร้างขึ้นเพื่อสะท้อนความขัดแย้งทางการเมืองในต่างประเทศ หรือตัวต้นฉบับเองกลับสร้างความแตกแยกในต่างประเทศอยู่แล้ว การเลือกนำตัวบทใดมาศึกษาหรือแปลเพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ อาจมีผลกระทบต่อตัวนักแปล หรือแม้แต่วิธีวิจัยเองโดยไม่ตั้งใจ

7. บทสรุป

บทความเรื่องนี้ได้นำเสนอแนวทางการศึกษาการแปลตัวบทด้านการเมืองที่มีอุดมการณ์เข้ามาเกี่ยวข้อง ทั้งอุดมการณ์ที่อยู่ในต้นฉบับและอุดมการณ์ในการแปลของตัวนักแปลหรือกลุ่มคนที่แวดล้อมการแปล การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเผยให้เห็นว่า ตัวบทประเภทการเมืองซึ่งเต็มไปด้วยอุดมการณ์นั้นสามารถเป็นจุดเริ่มต้นของการผลิตอุดมการณ์ซ้ำในบริบทสังคมอีกบริบทหนึ่งได้ หรือตัวนักแปลอาจทำหน้าที่ปกปิดอำพรางอุดมการณ์เหล่านั้น มิให้ผ่านเข้ามาในสังคมของตน โดยใช้อุดมการณ์ส่วนตนเป็นที่ตั้ง เพื่อ “เลือก” แปลสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือแปลแบบใดแบบหนึ่ง

นักวิจัยด้านการแปลพึงระลึกว่า การมองโลกของนักแปลคนหนึ่งอาจต่างกับนักแปลอีกคนหนึ่งเสมอ แม้จะเติบโตหรืออาศัยอยู่ในสังคมวัฒนธรรมเดียวกันก็ตาม สมรรถนะด้านภาษาที่อาจเป็นอีกปัจจัยที่ส่งผลให้ใช้วิธีการแปลต่างกัน เนื่องจากมีประสบการณ์จากการใช้ภาษาในระดับสากลที่ไม่เท่ากัน หรือแม้กระทั่ง

นักแปลคนเดียวกัน แต่ช่วงชีวิตในการแปลที่เปลี่ยนไป (เช่น วัยของผู้แปล และสภาพสังคมในสมัยนั้น ๆ) ก็อาจทำให้แนวทางหรือลักษณะการใช้ภาษาในบทแปลเปลี่ยนไปได้เช่นกัน

นอกจากนั้น ผู้เขียนยังได้อธิบายกรอบแนวคิดและระเบียบวิธีวิจัยตัวบทด้านการเมืองในแบบต่าง ๆ โดยเสนอให้นักวิชาการไทยได้ลองศึกษาการแปลตัวบทด้านการเมือง ทั้งระดับตัวบทด้วยการนำต้นฉบับและบทแปลมาวิเคราะห์ เพื่อนำผลที่ได้มาเปรียบเทียบความเหมือนหรือต่าง และระดับบริบทด้วยการศึกษาตัวบทแวดล้อมในลักษณะต่าง ๆ พร้อมบริบทที่เกิดขึ้นจริงระหว่างการสร้างต้นฉบับกับการผลิตบทแปลในสังคมปลายทาง ทั้งยังเน้นย้ำการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลวิจัย เพื่อสร้างความน่าเชื่อถือ รวมถึงข้อควรตระหนักของการทำวิจัยในหลายระดับ

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- ณรงค์เดช พันธะพุมมี. (2563). *อุดมการณ์ในการแปล: กรณีศึกษาสุนทรพจน์พีธีสาบานตนเข้ารับตำแหน่งประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกา*. สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- วิโรจน์ อรุณมาณะกุล. (2563). *ศาสตร์แห่งภาษา: ความเป็นมาและพัฒนาการ*. ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปรีมา มัลลิกะมาส. (2559). ปัญหาการแปลที่เกิดจากหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย. *วารสารการแปลและการล่าม*, 1(1), 50-77. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JTIT/article/view/228247/155348>
- Alexander, S. T., & McCargo, D. (2016). War of words: Isan redshirt activists and discourses of Thai democracy. *South East Asia Research*, 24(2), 222-241. <https://doi.org/10.1177/0967828X16649045>
- Angelelli, C. (2015). *Study on Public Service Translation in Cross-border Healthcare*. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6382fb66-8387-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
- Arunsirot, S. (2012). The use of appraisal theory to analyze Thai newspaper commentaries. *MANUSYA: Journal of Humanities*, 15(1), 70-89. <https://doi.org/10.1163/26659077-01501005>
- Aroonmanakun, W. (2000). Zero pronoun resolution in Thai: A centering approach. In D. Burnham, S. Luksaneeyanawin, C. Davis, and M. Lafourcade (Eds.), *Interdisciplinary approaches to language processing* (pp. 127-146). Chulalongkorn University Printing House.
- Aslani, M., & Salmani, B. (2015). Ideology and translation: A critical discourse analysis approach towards the representation of political news in translation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 80-88. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.80>
- Baker, M. (1997). Non-cognitive constraints and interpreter strategies in political interviews. In K. Simms (Ed.), *Translating Sensitive Texts: Linguistic Aspects* (pp. 111-131). Rodopi.
- Baker, M. (2006a): Contextualization in translator and interpreter-mediated events. *Journal of Pragmatics*, 38 (3), 321-337. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.04.010>
- Baker, M. (2006b). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.
- Baker, M. (2016). The prefigurative politics of translation in place-based movements of protest: Subtitling in the Egyptian Revolution. *The Translator*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13556509.2016.1148438>

- Baker, M. (2020). Translation and solidarity in the century with no future: prefiguration vs. aspirational translation. *Palgrave Communications*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0400-0>
- Boéri, J. & Fattah, A. (2020). Manipulation of translation in hard news reporting on the Gulf crisis: combining narrative and appraisal. *Meta*, 65 (1), 73–99. <https://doi.org/10.7202/1073637ar>
- Buzelin, H. (2005). Unexpected allies: How Latour’s network theory could complement Bourdieusian analyses in translation studies. *The Translator*, 11(2), 193-218. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799198>
- Caimotto, M. (2020). Transediting Trump's inaugural speech in Italian daily newspapers. *Translation & Interpreting*, 12(2), 76-91.
- Callo, C. (2021, January 20). This is what made President Joe Biden’s inauguration speech so powerful. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/carminegallos/2021/01/20/joe-biden-inauguration-speech-an-american-story-of-hope/?sh=4f606271fe50>
- Chaiyasat, C., & Sudajit-apa, M. (2017). A Corpus-Assisted Critical Metaphor Analysis of General Prayuth Chan-o-cha’s English Subtitled Weekly Addresses on Politics and Democracy-Related Issues in Times of Political Turmoil. *Journal of Studies in the English Language*, 12(1), 70-109. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jse/article/view/87693>
- Chittiphalangsi, P. (2015). “Not to be taken seriously”: Irony’s echo in the Thai translations of *Anna and the King of Siam* and *The Romance of the Harem*. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 2(2), 108-122. <https://doi.org/10.1080/23306343.2015.1060922>
- D’Hayer, D. (2012). Public Service Interpreting and Translation: moving towards a (virtual) community of practice. *Meta*, 57(1), 235–247. <https://doi.org/10.7202/1012751ar>
- Danni, Y. (2020). A Genre Approach to the Translation of Political Speeches Based on a Chinese-Italian-English Trilingual Parallel Corpus. *SAGE Open*. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244020933607>
- Doerr, N. (2018). Activists as political translators? Addressing structural inequality, gender and positional misunderstandings in refugee solidarity coalitions. In J. Irvine, S. Lang, C. Montoya (Eds.), *Gendered Mobilizations and Intersectional Challenges: Contemporary social movements in Europe and North America* (pp. 189-207). ECPR Press.

- Elias-Bursać, E. (2019). Translation Institutions: War Crimes Tribunals. In M. Kelly, H. Footitt, M. Salama-Carr (Eds.), *The Palgrave Handbook of Languages and Conflict* (pp. 331-351). Palgrave Macmillan.
- Even-Zohar, I. (1990/2012). The position of translated literature within the literary polysystem. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp.199–204). Routledge.
- Fairclough, N. (2015) *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Fawcett, P., & Munday, J. (2009). Ideology and translation. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (2nd ed., pp. 137-141). Routledge.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Ghessimi, H. (2019). Translation and political engagement: The role of Ali Shariati's translations in Islamic Marxists movements in Iran in the 1970s. *Babel*, 65(1), 51-60. <https://doi.org/10.1075/babel.00073.ghe>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (1985/2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Harding, S. A. (2012). "How do I apply narrative theory?": Socio-narrative theory in translation studies. *Target. International Journal of Translation Studies*, 24(2), 286-309. <https://doi.org/10.1075/target.24.2.04har>
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Jakobson, R. (1959/2004). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 138–43). Routledge.
- Joz, R. M., Ketabi, S., & Dastjerdi, H. V. (2014). Ideological manipulation in subtitling: A case study of a speech fragment by Mahmoud Ahmadinejad (President of the Islamic Republic of Iran). *Perspectives*, 22(3), 404-418. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2013.820336>
- Kang, J. H. (2007). Recontextualization of news discourse: A case study of translation of news discourse on North Korea. *The translator*, 13(2), 219-242. <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799239>
- Koskinen, K. (2008). *Translating institutions: An ethnographic study of EU translation*. Routledge.

- Koskinen, K. (2010). Institutional translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies volume 2* (pp. 54-60). John Benjamins.
- Lefevere, A. (1992/2016). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury.
- Mossop, B. (1988). Translating institutions: a missing factor in translation theory. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 1(2), 65-71. <https://doi.org/10.7202/037019ar>
- Mossop, B. (1990). Translating institutions and 'idiomatic' translation. *Meta*, 35(2), 342-355. DOI: 10.7202/003675ar
- Munday, J. (2007). Translation and ideology: A textual approach. *The translator*, 13(2), 195-217. <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799238>
- Munday, J. (2008). *Style and ideology in translation: Latin American writing in English*. Routledge.
- Munday, J. (2012). *Evaluation in translation: Critical points of translator decision-making*. Routledge.
- Munday, J. (2018). A model of appraisal: Spanish interpretations of President Trump's inaugural address 2017. *Perspectives*, 26(2), 180-195. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1388415>
- Munday, J., & Zhang, M. (Eds.). (2017). *Discourse analysis in translation studies*. John Benjamins.
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.
- Nusartlert, A. (2017). Political language in Thai and English: Findings and implications for society. *Journal of Mekong Societies*, 13(3), 57-75. <https://doi.org/10.14456/jms.2017.25>
- Pan, L., & Huang, C. (2020). Stance mediation in media translation of political speeches: An analytical model of appraisal and framing in news discourse. In B. Wang & J. Munday (Eds.), *Advances in discourse analysis of translation and interpreting* (pp. 131-149). Routledge.

- Patpong, P. (2006). *A systemic functional interpretation of Thai grammar: an exploration of Thai narrative discourse* [Unpublished Doctoral dissertation]. Macquarie University.
- Phanthaphoommee, N. (2019). *The Ideology and Translation of the Thai Prime Minister's Weekly Addresses (2014-2016)* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Leeds.
- Ping, Y. (2018). News translation in the representations of Hong Kong: A critical narrative analysis of the Legislative Council oath-taking controversy. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 5(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/23306343.2018.1525791>
- Rattanakantadilok, G. (2017). Towards the practice of feminist translation in Thailand. *Manusya: Journal of Humanities*, 20(3), 45-60. <https://doi.org/10.1163/26659077-02003003>
- Reid, T.R. (1991, July 13). 'Satanic verses' translator found slain. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1991/07/13/satanic-verses-translator-found-slain/6ee67d24-9b02-4eaf-994e-107ff814f64f>
- Reiss, K. (1989). Text types, translation types and translation assessment. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 105-115). Finn Lectura.
- Schäffner, C. (1997). Strategies of translating political texts. In A. Trosborg (Ed.), *Text typology and translation* (pp. 119-144). John Benjamins.
- Schäffner, C. (2004). Political discourse analysis from the point of view of translation studies. *Journal of language and politics*, 3(1), 117-150. <https://doi.org/10.1075/jlp.3.1.09sch>
- Schäffner, C. (2012). Unknown agents in translated political discourse. *Target*, 24(1), 103-125. <https://doi.org/10.1075/target.24.1.07sch>
- Taibi, M. (2012). Public service translation. In K. Malmkjær, & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0016>
- Techawongstien, K. (2017). Characteristics, roles and functions of English translation of politically and socially committed Thai literature. *Journal of Language and Culture*, 36(2), 7-28.

- Techawongstien, K. (2020). Youth fantasy fiction and its journey of literary importation into Thailand through translation in the 2000s. *Journal of Language and Culture*, 39(2), 152-177. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JLC/article/view/249077/167762>
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). Routledge.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies – and beyond* (Revised ed.). John Benjamins.
- Valdeón, R. A. (2009). Translating informative and persuasive texts. *Perspective*, 17(2), 77-81. <https://doi.org/10.1080/09076760903122611>
- van Dijk, T.A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. Sage.
- van Dijk, T.A. (2005). Politics, ideology and discourse. In R. Wodak (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume on Politics and Language* (pp. 728-740). Elsevier.
- van Dijk TA. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177. <https://doi.org/10.1177/1461445606059565>
- van Rooyen, M., & van Doorslaer, L. (2021). News translation as collaboration in multilingual community radio stations in South Africa. *Language and Intercultural Communication*, 21(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1883046>
- Wakabayashi, J. (2014). The pros and cons of commercial institutions as an alternative venue for training translators and publishing translations in Japan. *Perspectives*, 22(4), 534-546. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.948886>
- Wongseree, T. (2020). Understanding Thai fansubbing practices in the digital era: a network of fans and online technologies in fansubbing communities. *Perspectives*, 28(4), 539-553. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1639779>



8

**วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน
กับการแปล**

**Children's Literature, Youth Literature
and Translation**

กรรณานันท์ เตชะวงศ์เสถียร

1. บทนำ

วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน เป็นประเภทวรรณกรรมที่เขียนขึ้นมาโดยมีจุดประสงค์เฉพาะ และมีกลุ่มผู้อ่านเป้าหมายหลักที่เฉพาะเจาะจง คือเด็กและเยาวชน วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมักมีความเกี่ยวข้องกับการแปล เนื่องจากเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้อ่านอาจไม่ได้มีความรู้ภาษาต่างประเทศ ดังนั้น วรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนจำนวนมากจึงต้องการการแปลจากภาษาต่างประเทศเข้ามาเป็นภาษาถิ่น ตั้งแต่ในช่วงทศวรรษที่ 1960 เป็นต้นมา ซึ่งเป็นช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนได้รับความสนใจจากนักวิชาการด้านที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักวิชาการด้านวรรณกรรมเด็ก เนื่องจากวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่ได้รับการแปลเป็นเครื่องมือหนึ่งที่จะช่วยสร้างความเข้าใจ (อันดี) ระหว่างประเทศต่าง ๆ ได้ นักวิชาการด้านวรรณกรรมเด็กหลายคน เช่น Lisa Christina Persson เป็นต้น ให้ความเห็นว่าวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปล มีบทบาทอย่างยิ่งที่จะช่วยเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจให้เด็กและเยาวชนในสหรัฐฯ รวมไปถึง Richard Bamberger นักวิชาการด้านวรรณกรรมเด็กอีกคนที่มีความคิดเห็นว่า วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลมีบทบาทอย่างยิ่งในการเสริมสร้างความเข้าใจระหว่างนานาชาติ (Van Coillie & McMartin, 2020)

แนวคิดเรื่องวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลมีบทบาทในการสร้างความเข้าใจระหว่างประเทศทั่วโลก ส่งผลต่อประเด็นถกเถียงเรื่องวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กในภาพรวม นักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนบางส่วนมีแนวคิดที่ว่า นักแปลต้องพยายามรักษาความเป็นต่างประเทศไว้ให้มาก เพื่อสร้างเสริมความเป็นนานาชาติในกระบวนการแปลวรรณกรรมเด็ก ในทางตรงกันข้าม นักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กบางส่วนให้ความเห็นว่านักแปลควรปรับเนื้อหาของวรรณกรรมเด็กให้เข้ากับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมปลายทางให้มากที่สุด อย่างไรก็ตาม แนวคิดเรื่องการปรับเนื้อหาให้มีความสอดคล้องกับสังคมและวัฒนธรรมปลายทาง เป็นแนวคิดที่มองว่าเด็กและเยาวชนต้องได้รับการปกป้องจากความเป็นต่างประเทศ และความไม่คุ้นเคยทางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งหากทำเช่นนั้น เด็กและเยาวชนที่อ่านวรรณกรรมอาจไม่ได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ จากต่างประเทศ (Tabbert, 2002) ประเด็นเรื่องวิธีการแปลเพื่อรักษาความเป็นต่างประเทศ และการแปลเพื่อให้เข้ากับบริบทปลายทางเป็นที่ถกเถียงกันเป็นเวลากว่าทศวรรษในการศึกษาด้านการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน (Van Coillie & McMartin, 2020)

นอกจากประเด็นเรื่องวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนแล้ว ประเด็นเรื่องอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลวรรณกรรมเด็กยังได้รับความสนใจจากนักวิชาการที่เกี่ยวข้องเช่นกัน เนื่องจากวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นประเภทวรรณกรรมที่มีลักษณะพิเศษ มีหน้าที่ในการสื่อสารเนื้อหาความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ทั้งยังสามารถปลูกฝังแนวคิด และแง่มุมด้านสังคมวัฒนธรรม การเมือง ศีลธรรมและจริยธรรมภายในเนื้อหาได้อีกด้วย อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมมาตร (Asymmetrical power relationship) มักเกิดขึ้นในกระบวนการแปลวรรณกรรมเด็ก เนื่องจากนักเขียน บรรณาธิการ และผู้แปลที่เป็นผู้ใหญ่ มีอำนาจเหนือกว่าในการสื่อสารแง่มุมต่าง ๆ แก่เด็กที่เป็นผู้อ่าน (Lathey, 2016) รวมถึงประเด็นเรื่องบทบาทของเด็กที่เป็นผู้รับสาร และวรรณกรรมเด็กที่ปรากฏในสื่ออันหลากหลายก็ได้รับความสนใจจากนักวิชาการที่เกี่ยวข้องเช่นกัน (Van Coillie & McMartin, 2020)

วรรณกรรมเด็กในบริบทของประเทศไทยจำนวนมากเป็นวรรณกรรมที่ได้รับการแปลมาจากภาษาต่างประเทศ เป็นผลให้มีผู้สนใจศึกษาประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการแปลวรรณกรรมเด็กเป็นภาษาไทย หรือวรรณกรรมเด็กของไทยที่ได้รับการแปลเป็นภาษาต่างประเทศ อย่างไรก็ตาม ในบริบทของประเทศไทยยังไม่ได้มีบทความที่รวบรวมประเด็นเรื่องการแปลวรรณกรรมเด็กอย่างครบถ้วนสมบูรณ์ บทความนี้จึงมีจุดประสงค์ในการนำเสนอประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน ทั้งในบริบทต่างประเทศและในบริบทประเทศไทย อันได้แก่ แง่มุมในการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน และวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน โดยบทความนี้จะเริ่มด้วยการนำเสนอประเด็นที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนโดยภาพรวม และขยายไปยังประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการแปลวรรณกรรมเด็กในส่วนต่อไป

2. วรรณกรรมเด็ก วรรณกรรมเยาวชน และวรรณกรรมข้ามวัย

วรรณกรรมเด็ก (Children's literature) เป็นประเภทวรรณกรรม ซึ่งเป็นการจัดประเภทวรรณกรรมโดยความหมายในวงกว้าง (Umbrella term) วรรณกรรมเด็กมักมีความหมายรวมถึง วรรณกรรมที่เขียนขึ้นมาสำหรับเด็กและเยาวชน หรือ วรรณกรรมที่ประกอบไปด้วยเนื้อหาที่ประพันธ์ขึ้นมาเพื่อเด็ก หรืออาจหมายรวมถึงวรรณกรรมที่อ่านได้ทั้งเด็ก เยาวชนและผู้ใหญ่ (กรณญาณ์ เตชะวงศ์เสถียร, 2562) ทำให้วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนบางเรื่องมีลักษณะเป็นวรรณกรรมข้ามวัย (Crossover fiction) (Beckett, 2009; Falconer, 2009) ทั้งนี้ วรรณกรรมเด็กสามารถแบ่งย่อยออกมาตามช่วงวัยของเนื้อหาและผู้อ่านที่เป็นเป้าหมายหลักได้ เช่น วรรณกรรมสำหรับเด็กทั่วไป วรรณกรรมสำหรับเด็กปฐมวัย และวรรณกรรมสำหรับเยาวชน (Lathey, 2011)

2.1 วรรณกรรมเด็ก (Children's literature)

วรรณกรรมเด็กได้รับการให้คำจำกัดความอย่างหลากหลายจากนักวิชาการจำนวนมาก ตัวอย่างเช่น การให้คำจำกัดความที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่ตั้งใจเขียนเพื่อให้เด็กอ่านเท่านั้น หรือคำจำกัดความที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการเขียน (Lathey, 2016) Tomlinson & Lynch-Brown (1995) ได้ให้ความหมายของวรรณกรรมเด็กไว้ว่า วรรณกรรมเด็ก คือ วรรณกรรมที่มีลักษณะที่เป็นเรื่องแต่ง (Fiction) หรือไม่ใช่เรื่องแต่ง (Non-fiction) และอาจเป็นประเภทร้อยแก้ว (Prose) หรือร้อยกรอง (Poetry) สำหรับเด็กตั้งแต่แรกเกิดจนถึงเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องและเป็นที่น่าสนใจของเด็กและเยาวชน เนื้อหาของวรรณกรรมเด็กอาจเป็นประสบการณ์ของเด็ก หรือประสบการณ์ที่เกี่ยวกับเด็ก ทั้งในด้านเชิงบวกหรือด้านไม่ใช่เชิงบวกก็ตาม เนื้อหาในวรรณกรรมเด็กจะไม่ซับซ้อน ตรงไปตรงมา และเนื้อหาอาจสร้างความสนุกสนาน และมีแง่มุมซับซ้อนได้อีกด้วย วรรณกรรมเด็กควรเป็นวรรณกรรมที่สร้างความจริงใจให้เด็ก ทำให้เด็กมองโลกในแง่ดี อย่างไรก็ตาม หากวรรณกรรมเด็กเรื่องใดเสนอภาพที่ไม่ใช่แง่มุมที่ดี ผู้เขียนควรเสนอทางแก้ไขให้เด็กด้วย จากคำจำกัดความดังกล่าว จึงอาจเห็นได้ว่าวรรณกรรมเด็กนั้นมีลักษณะเฉพาะตัวในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ไม่ว่าจะเป็นเนื้อเรื่อง หรือการที่เด็กเป็นกลุ่มผู้อ่านเป้าหมายกลุ่มหลัก ดังนั้น เนื้อหาจึงจะไม่ซับซ้อน และเนื้อหาที่เขียนขึ้น

สำหรับเด็กยังจำเป็นต้องสอดแทรกแง่มุมต่อโลกที่ถือว่าเป็นแง่มุมเชิงบวกต่อเด็กอีกด้วย (กรญาณ์ เตชะวงศ์ เสถียร, 2562)

คำจำกัดความที่ Tomlinson & Lynch-Brown (1995) ได้ให้ไว้ข้างต้น มีความสอดคล้องกันกับลักษณะของวรรณกรรมเด็กที่ Myles McDowell (1973 อ้างถึงใน Hollindale, 1997) ได้เสนอไว้ ทั้งนี้ McDowell ได้นำเสนอลักษณะของวรรณกรรมเด็กโดยนำเสนอลักษณะของวรรณกรรมเด็กในเชิงเปรียบเทียบกับวรรณกรรมผู้ใหญ่ จึงขอเสนอการสรุปข้อเปรียบเทียบระหว่างวรรณกรรมเด็กกับวรรณกรรมผู้ใหญ่ไว้ดังนี้ (กรญาณ์ เตชะวงศ์ เสถียร, 2562)

ตารางที่ 1 ตารางแสดงลักษณะของวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมทั่วไป

ลักษณะเปรียบเทียบ	วรรณกรรมเด็ก	วรรณกรรมผู้ใหญ่
ความยาวของวรรณกรรม	วรรณกรรมเด็กมีความยาวน้อยกว่า	วรรณกรรมผู้ใหญ่มีความยาวมากกว่า
ลักษณะการดำเนินเรื่อง	วรรณกรรมเด็กมีเรื่องราวที่เคลื่อนไหว (Active) มากกว่าจะเป็นเรื่องราวที่นิ่งเฉย	วรรณกรรมผู้ใหญ่อาจมีเรื่องราวที่นิ่งเฉย (Passive)
ลักษณะการบรรยายเรื่อง	วรรณกรรมเด็กมักจะประกอบด้วยบทสนทนาและเหตุการณ์ต่าง ๆ มากกว่าการบรรยายเหตุการณ์ หรือการบรรยายเหตุการณ์ในอดีต	วรรณกรรมผู้ใหญ่อาจมีลักษณะการบรรยายเหตุการณ์ หรือการบรรยายเหตุการณ์ในอดีต
ตัวละครหลักในการดำเนินเรื่อง	วรรณกรรมเด็กจะต้องมีตัวละครเอกเป็นเด็กเสมอ โดยอาจถือว่าเป็นกุญแจสำคัญ	วรรณกรรมผู้ใหญ่อาจไม่จำเป็นต้องมีตัวละครเป็นเด็ก หรือผู้ใหญ่เสมอไป
เนื้อหาที่ปรากฏกับประเพณีนิยมในการประพันธ์	วรรณกรรมเด็กมักมีเนื้อหาตามประเพณีนิยม	วรรณกรรมผู้ใหญ่อาจไม่จำเป็นต้องมีเนื้อหาตามประเพณีนิยม
จริยธรรมในเนื้อหาวรรณกรรม	วรรณกรรมเด็กส่งเสริมเนื้อหาที่สนับสนุนจริยธรรมอันดีต่าง ๆ อย่างเด่นชัด	วรรณกรรมผู้ใหญ่ไม่ได้จำเป็นต้องมีเนื้อหาที่สนับสนุนจริยธรรมอันดีต่าง ๆ
ลักษณะเชิงบวกและเชิงลบของเนื้อหา	วรรณกรรมเด็กมักมีเนื้อหาในเชิงบวกมากกว่าในเชิงลบ	วรรณกรรมผู้ใหญ่ไม่จำเป็นต้องมีเนื้อหาในเชิงบวกเสมอไป

ลักษณะเปรียบเทียบ	วรรณกรรมเด็ก	วรรณกรรมผู้ใหญ่
ภาษาในวรรณกรรม	ภาษาที่ใช้ในวรรณกรรมเด็ก เอื้อต่อการอ่านและความ เข้าใจของของเด็ก	ภาษาที่ใช้ในวรรณกรรมผู้ใหญ่ ไม่ จำเป็นต้องเอื้อต่อการอ่านและ ความเข้าใจของเด็ก และอาจจะ เขียนขึ้นเพื่อความเข้าใจของผู้ใหญ่

หมายเหตุ: จาก รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์ บทบาทและอิทธิพลเชิงสังคมวัฒนธรรมของวรรณกรรมแปล
แนวแฟนตาซี ต่อดวงวรรณกรรมเยาวชนของไทยระหว่าง พ.ศ. 2543 ถึง พ.ศ. 2553 (หน้า 17-18), โดย
กรญาณ เตชะวงศ์เสถียร, 2562, นครปฐม: สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.

จากข้อมูลในตารางเปรียบเทียบ อาจสรุปได้ว่า วรรณกรรมเด็กเป็นวรรณกรรมที่มีทั้งเนื้อหา รูปแบบ
ของภาษา ความยาวของเนื้อหา และองค์ประกอบที่เอื้อต่อการอ่านและความเข้าใจของเด็กมากกว่า
วรรณกรรมทั่วไป ข้อสังเกตและข้อเสนอของ McDowell สอดคล้องกับคำจำกัดความที่ Tomlinson &
Lynch-Brown ได้ให้ไว้ ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้น โดยเฉพาะเรื่องเนื้อหาด้านจริยธรรม อย่างไรก็ดี คำจำกัดความ
ของนักวิชาการข้างต้นอาจมีส่วนที่ไม่สอดคล้องกับข้อสังเกตที่ Lathey (2016) ได้เสนอไว้ว่า วรรณกรรมเด็ก
(และวรรณกรรมเยาวชน) บางเล่ม โดยเฉพาะที่เขียนขึ้นในยุคหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 เป็นวรรณกรรมที่
สะท้อนแง่มุมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงในช่วงสงคราม เช่น มีตัวละครหลักเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นนักรบ ผู้อพยพ
เหยื่อสงคราม และแพทย์ วรรณกรรมเด็กในยุคหลัง ๆ ไม่ได้มีเนื้อหาที่นำเสนอแง่มุมทางจริยธรรมอย่างเด่นชัด
ดังนั้น คำจำกัดความที่ McDowell ได้ให้ไว้เมื่อค.ศ. 1973 นั้น อาจยังไม่สามารถครอบคลุมความหลากหลาย
ของวรรณกรรมเด็กในยุคปัจจุบันได้ (Lathey, 2016)

คำจำกัดความและข้อสังเกตของ McDowell นอกจากจะไม่ได้ครอบคลุมลักษณะของวรรณกรรม
เด็กทั้งหมดแล้ว ยังละเลยต่อลักษณะพิเศษของวรรณกรรมเด็กประการหนึ่งอีกด้วย ซึ่งก็คือความตึงเครียด
ระหว่างผู้ใหญ่และเด็กในการเขียนวรรณกรรมเด็ก (The adult-child tension of writing for children)
กล่าวคือ การเขียนหนังสือหรือวรรณกรรมสำหรับเด็กนั้น ผู้เขียนคือผู้ใหญ่ อันจะก่อให้เกิดความตึงเครียด
(Tension) ระหว่างการเขียน เนื่องจากผู้เขียนที่เป็นผู้ใหญ่จะต้องใช้ความพยายามในการซ่อนความรู้
ประสบการณ์ และความรับผิดชอบชีวิตที่เกิดขึ้นจากการเป็นผู้ใหญ่ และนำเสนอเรื่องราวที่เหมาะสมสำหรับเด็ก
กล่าวในอีกแง่ก็คือ งานเขียนหรือวรรณกรรมสำหรับเด็ก แม้อู่ออกมาแล้วจะเหมือนเป็นวรรณกรรมที่มี
ลักษณะสดใส และเหมาะสมกับวัยของเด็ก แต่แท้ที่จริงแล้ว วรรณกรรมเหล่านี้ประกอบสร้างขึ้นมาจาก
ความเป็นผู้ใหญ่ทั้งสิ้น (Hollindale, 1997) ข้อเสนอดังกล่าวนอกจากจะเป็นการนำเสนอลักษณะและคำจำกัด
ความอีกแง่มุมของวรรณกรรมเด็กที่แตกต่างจาก McDowell แล้ว ยังเป็นการนำเสนอที่อาจทำให้ (ผู้อ่านและ)
ผู้แปลวรรณกรรมเด็กได้เข้าใจและเล็งเห็นมุมมองที่สำคัญอย่างยิ่งอีกประการหนึ่งของวรรณกรรมเด็กอีกด้วย
(Lathey, 2016)

แม้ McDowell เคยได้พยายามให้คำจำกัดความของวรรณกรรมเด็กโดยการเปรียบเทียบคุณลักษณะของวรรณกรรมเด็กกับวรรณกรรมผู้ใหญ่ไว้แล้ว แต่ลักษณะดังกล่าวยังไม่ครอบคลุมดังที่นำเสนอไปข้างต้น การเปรียบเทียบคุณลักษณะของวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมผู้ใหญ่เพื่อการให้คำจำกัดความของวรรณกรรมเด็กอาจเกิดขึ้นได้ หากแต่ต้องเกิดขึ้นในลักษณะของการเปรียบเทียบวรรณกรรมเรื่องเดียวกันที่ตีพิมพ์ทั้งฉบับสำหรับเด็ก และฉบับสำหรับผู้ใหญ่ (Chambers, 1985 อ้างถึงใน Lathey, 2016) Chambers (1985 อ้างถึงใน Lathey 2016) ได้ตั้งข้อสังเกตว่า เมื่อเปรียบเทียบวรรณกรรมเรื่องเดียวกันในฉบับเด็กและฉบับผู้ใหญ่แล้ว วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมผู้ใหญ่มีความแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัดจนที่สุด คือการปรับให้ประโยคที่มีความยาวมีลักษณะสั้นลง โดยการตัดข้อความโวหารออก การปรับให้การเล่าเรื่องมีความชัดเจนมากขึ้น และการเลือกใช้สรรพนามบุรุษที่หนึ่งมากกว่าฉบับผู้ใหญ่ เป็นต้น

แม้ความพยายามของ McDowell ที่ให้คำจำกัดความของวรรณกรรมเด็กผ่านการเปรียบเทียบระหว่างลักษณะของวรรณกรรมเด็กกับคุณสมบัติของวรรณกรรมผู้ใหญ่อาจยังไม่ครอบคลุมและครบถ้วนนัก นักวิชาการอีกหลายคนได้พยายามให้คำจำกัดความที่ครอบคลุมในส่วนที่ McDowell อาจละเลยไป จึงอาจสรุปได้ว่าวรรณกรรมเด็กเป็นวรรณกรรมที่มีรูปแบบของภาษา เนื้อหา และความยาวที่เอื้อต่อความเข้าใจของเด็ก อีกทั้งยังมีตัวละครหลักในการดำเนินเรื่องเป็นเด็กด้วยตนเอง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการเชื่อมโยงระหว่างตัวผู้อ่านที่เป็นเด็ก และตัวละครที่เป็นเด็ก อย่างไรก็ตาม วรรณกรรมเด็กที่เด็กเป็นผู้อ่าน ล้วนแล้วแต่เขียนขึ้นโดยนักเขียนที่เป็นผู้ใหญ่ทั้งสิ้น ดังนั้น วรรณกรรมเด็กอาจมีแง่มุมที่ผู้ใหญ่ต้องการให้เด็กรับรู้ และเรียนรู้ สอดแทรกอยู่

2.2 วรรณกรรมเยาวชน (Teenagers' and young adult's literature/youth fiction)

ดังที่ได้กล่าวไปแล้วข้างต้นว่า คำว่า “วรรณกรรมเด็ก” เป็นประเภทวรรณกรรม ซึ่งเป็นการจัดประเภทวรรณกรรมโดยความหมายในวงกว้าง (Umbrella term) ในบางครั้ง วรรณกรรมเด็กอาจกินความหมายถึงวรรณกรรมเยาวชน (Teenagers' and Young Adult's Literature/Youth fiction) อีกด้วย วรรณกรรมเยาวชน จึงอาจไม่ได้มีความหมายที่แตกต่างจากวรรณกรรมเด็กมากนัก โดยความแตกต่างที่ชัดเจนมากที่สุด เป็นความแตกต่างในการกำหนดช่วงวัยของผู้รับสารหลักของวรรณกรรมเล่มนั้น กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ผู้รับสารของวรรณกรรมเยาวชน จะมีอายุมากกว่าผู้รับสารของวรรณกรรมเด็ก ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นแล้วว่าการแยกประเภทวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน คือขอบข่ายของอายุผู้รับสารหลัก คำว่าเยาวชนจึงควรได้รับการพิจารณาเพื่อประกอบการวิเคราะห์การให้คำจำกัดความของ “วรรณกรรมเยาวชน”

หากอ้างอิงคำศัพท์ตามกฎหมายและราชบัณฑิตยสภา คำว่า เยาวชน ในภาษาไทย หมายถึง บุคคลอายุเกิน 14 ปีบริบูรณ์แต่ยังไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2546) ทั้งนี้ หากพิจารณาจากรากศัพท์ของคำว่า เยาวชน คำนี้มาจากการสมาสของคำว่า เยาว-, เยาว์ ซึ่งมีความหมายว่า อ่อนวัย รุ่มนุ่ม รุ่มสาว และคำว่า ชน ซึ่งมีความหมายว่า คน หรือประชาชน จึงทำให้ความหมายของคำว่าเยาวชน อาจมีความหมายที่ครอบคลุมมากกว่าความหมายอ้างอิงคำศัพท์ตามกฎหมาย กล่าวคือ อาจหมายรวมถึง บุคคลที่อ่อนวัยด้วย เช่น ผู้อ่อน และผู้เยาว์ คำว่าเยาวชนจึงอาจมีความคาบเกี่ยวเรื่องวัย ระหว่างวัยเด็กกับวัยรุ่น ด้านคำว่าเยาวชน (Young adult/youth) ในภาษาอังกฤษ หากอ้างอิงตามการกำหนดช่วงอายุของเยาวชนโดยสากลขององค์การ

สหประชาชาติ (United Nations) นั้น เยาวชน (Youth) คือบุคคลที่มีอายุระหว่าง 15 ปีถึง 24 ปี (United Nations, 2019) คำว่าเยาวชนมีความไม่ชัดเจนในการกำหนดอายุในแต่ละพื้นที่ คำว่าเยาวชนอาจมีความหมายและความเกี่ยวข้องกับวัยแรกรุ่น วัยเริ่มเจริญพันธุ์ วัยรุ่น หรือวัยหนุ่มสาว ซึ่งคำเหล่านี้ล้วนให้ภาพและความหมายที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละบุคคล ทั้งนี้ นักวิชาการที่ศึกษาเกี่ยวกับวัยรุ่นเอง ยังมีความเห็นที่ไม่ตรงกันนักในการให้คำจำกัดความคำว่าเยาวชน หรือคำว่า Young adult และ Youth ในภาษาอังกฤษ (Short และคณะ, 2014)

เนื่องจากไม่ได้มีการกำหนดขอบข่ายของคำว่าเยาวชนอย่างแน่นอนและชัดเจน คำว่าเยาวชนจึงมีความหมายโดยกว้างว่า ผู้ที่ยังเป็นผู้เยาว์ คำว่าเยาวชนในบทความนี้นำมาใช้ควบคู่ไปกับคำว่า “วรรณกรรม” ซึ่งทำให้คำว่าวรรณกรรมเยาวชนมีความหมายโดยสังเขปคือ วรรณกรรมที่เขียนขึ้นสำหรับผู้อ่านที่เป็นผู้เยาว์ สอดคล้องกับการให้คำจำกัดความของคำว่าวรรณกรรมเยาวชนโดย Short และคณะ (2014 อ้างถึงใน กรฎาณ์ เตชะวงศ์เสถียร, 2562, p. 19) ที่ได้ให้ไว้ว่า วรรณกรรมเยาวชน (Young adult's literature) เป็นวรรณกรรมที่เขียนขึ้นเพื่อผู้เยาว์ ผู้อ่านที่มีอายุระหว่าง 12 ถึง 18 ปี วรรณกรรมเหล่านั้นมักมีตัวละครเอกเป็นเยาวชน มีเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับเยาวชน และชีวิตของเยาวชน รวมไปถึงมุมมองในวรรณกรรมเหล่านั้นเป็นมุมมองจากเยาวชน ตัวอย่างของวรรณกรรมเยาวชนในบริบทของภาษาอังกฤษ เช่น วรรณกรรมชุด *เพอร์ซีย์ แจ็กสัน* วรรณกรรมชุด *แฮร์รี่ พอตเตอร์* และวรรณกรรมชุด *ทไวไลท์* ที่มีกลุ่มตัวละครหลักเป็นเยาวชน และเขียนขึ้นเพื่อผู้อ่านเยาวชน อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสังเกตว่า วรรณกรรมเยาวชนบางเรื่องเขียนขึ้นเพื่อผู้อ่านที่เป็นเยาวชน และเขียนโดยเยาวชนเอง เช่น วรรณกรรมรักโรแมนติกของสำนักพิมพ์แจ่มใส อาจมีลักษณะที่ไม่สอดคล้องกับลักษณะของวรรณกรรมเยาวชนในบริบทของประเทศไทย

2.3 วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนในฐานะวรรณกรรมข้ามวัย (Crossover literature หรือ Crossover fiction)

ดังที่ได้กล่าวไปก่อนหน้านี้ว่า ทั้งเด็กและผู้ใหญ่สามารถอ่านวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนได้ด้วยเหตุนี้ วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนบางเรื่อง จึงมีลักษณะเป็นวรรณกรรมข้ามวัย (Crossover fiction) (Beckett, 2009; 2012; Falconer, 2009) วรรณกรรมข้ามวัย (Crossover literature หรือ Crossover fiction) คือ วรรณกรรมที่ได้รับความสนใจจากทั้งผู้อ่านที่เป็นเด็ก เยาวชน และผู้ใหญ่ หรือเป็นวรรณกรรมที่เขียนขึ้นเพื่อผู้อ่านที่เป็นเด็ก แต่ผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่สามารถและควรอ่านวรรณกรรมเหล่านั้นเช่นกัน (Falconer, 2009) ทั้งนี้ คำว่าวรรณกรรมที่มีลักษณะข้ามวัย หรือ Crossover literature หรือ Crossover fiction สามารถอธิบายได้ในสองลักษณะ ลักษณะแรกคือเป็นวรรณกรรมที่มีผู้อ่านหลากหลายวัย ทั้งเด็ก วัยรุ่น เยาวชน และผู้ใหญ่ ลักษณะที่สองคือการส่งผ่านความรู้ความเข้าใจต่อโลกผ่านเนื้อหาทางวรรณกรรมจากผู้เขียนซึ่งเป็นผู้ใหญ่ไปยังผู้อ่านที่เป็นเด็กหรือเยาวชน ซึ่งเป็นการส่งผ่านเนื้อหาข้ามวัย และอาจรวมถึงการส่งผ่านความรู้ผ่านการที่ผู้ซื้อวรรณกรรมที่เป็นผู้ใหญ่ ส่งผ่านความรู้ไปยังเด็กที่เป็นผู้อ่านวรรณกรรมอีกด้วย (กรฎาณ์ เตชะวงศ์เสถียร, 2562)

ปรากฏการณ์ทางวรรณกรรมของสหราชอาณาจักรทำให้เห็นถึงการข้ามวัยของวรรณกรรมระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่อย่างชัดเจน กล่าวคือ วรรณกรรมคลาสสิกที่ประพันธ์ขึ้นโดยนักเขียนชาวอังกฤษได้ “เดินทาง”

ข้ามกลุ่มผู้อ่านจากกลุ่มผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ ไปยังกลุ่มผู้อ่านที่เป็นเด็กในยุคคริสต์ศตวรรษที่ 17 ผ่านการแปลง (Adaptation) และการย่อ (Abridgement) โดยการเดินทางผ่านช่วงวัยจากผู้ใหญ่ไปยังเด็กเกิดขึ้นหลังจากวรรณกรรมข้างต้นได้รับการตีพิมพ์ในฉบับผู้ใหญ่เพียงไม่นาน เช่น วรรณกรรมเรื่อง *โรบินสัน ครูโซ* (Robinson Crusoe) (1719) ของ แดเนียล เดโฟ (Daniel Defoe) หรือ *เรื่องการเดินทางของกัลลิเวอร์* (Gulliver's Travels) (1726) โดยโจนาทาน สวิฟต์ (Jonathan Swift) (Falconer, 2009)

หลังจากการข้ามวัยของสองเล่มแรก ในสหราชอาณาจักร การเดินทางข้ามวัยของวรรณกรรมดำเนินขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยเริ่มจากการเดินทางของวรรณกรรมที่เขียนขึ้นเพื่อผู้ใหญ่มายังผู้อ่านที่เป็นเด็ก ในช่วงเวลาต่อมา การเดินทางของวรรณกรรมมีลักษณะที่เปลี่ยนไป คือเป็นการเดินทางของวรรณกรรมที่เขียนขึ้นเพื่อเด็กไปยังกลุ่มผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ วรรณกรรมข้ามวัยจากกลุ่มผู้อ่านที่เป็นเด็กและเยาวชนไปยังกลุ่มผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่จำนวนหลายเรื่องที่เปิดทางให้กับความรุ่งเรืองของวรรณกรรมข้ามวัยในยุคต่อมา เช่น *อลิซในแดนมหัศจรรย์* (Alice's Adventures in Wonderland) (1865) ประพันธ์โดยลูอิส แครร์รอล (Lewis Carroll) ซึ่งเป็นนามปากกาของชาลส์ ลัตวิดจ์ ดอดจ์สัน (Charles Lutwidge Dodgson), *พ่อมดมหัศจรรย์แห่งเมืองออซ* (The Wonderful Wizard of Oz) (1900) ประพันธ์โดย แอล. แฟรงก์ บอม (L. Frank Baum) และ *ตำนานแห่งนาร์เนีย* (The Chronicles of Narnia) (1950) ประพันธ์โดย ซี. เอส. ลิวอิส (C.S. Lewis) เป็นต้น (Beckett, 2009; Falconer, 2009)

ยุคเฟื่องฟูของวรรณกรรมข้ามวัยอาจถือว่ายู่ในช่วง ค.ศ. 2000 วรรณกรรมข้ามวัยได้รับความสนใจอย่างยิ่งยวดตั้งแต่เกิดปรากฏการณ์ *แฮร์รี่ พอตเตอร์* (Harry Potter) วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซี โดย เจ.เค. โรว์ลิง (J.K. Rowling) ที่ได้รับความนิยมอย่างล้นหลามทั่วโลก ปรากฏการณ์ดังกล่าวที่เกิดขึ้นในช่วง ค.ศ. 2000 ถือได้ว่าเป็นเหตุการณ์สำคัญของวรรณกรรมข้ามวัย ปรากฏการณ์ดังกล่าวทำให้วรรณกรรมข้ามวัยเกิดขึ้นมากมาย และได้รับการยอมรับจากทั้งเวทีวรรณกรรมเยาวชนเอง และวรรณกรรมสำหรับผู้ใหญ่ การข้ามวัยในลักษณะนี้เป็นการข้ามวัยโดยผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ข้ามกำแพงช่วงวัยมาอ่านวรรณกรรมที่เขียนขึ้น “เพื่อ” เด็กและเยาวชนโดยเฉพาะ (Beckett, 2009) เป็นที่น่าสังเกตว่า วรรณกรรมข้ามวัยในยุคนี้มีลักษณะตรงกันข้ามกับวรรณกรรมข้ามวัยยุคแรก ๆ กล่าวคือเป็นการข้ามวัยในทิศทางที่กลับกัน (กรณญาณ เตชะวงศ์-เสถียร, 2562)

ช่วง ค.ศ. 2000 ซึ่งถือเป็นยุครุ่งเรืองของวรรณกรรมข้ามวัย ผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่จำนวนมากเริ่มให้ความสนใจวรรณกรรมที่เคยได้รับการจัดว่าอยู่ในประเภทวรรณกรรมเด็กหรือวรรณกรรมเยาวชน เนื่องมาจากหลายสาเหตุ หนึ่งในนั้นคือ ความเป็นเด็กในตัวผู้ใหญ่ (Adult infantilisation) ที่ก่อให้เกิดตรรกะนิยมทางการอ่านที่แตกต่างออกไปจากเดิม นอกจากนั้น การอ่านวรรณกรรมข้ามวัยยังเกิดขึ้นจากเนื้อหาของวรรณกรรมเด็กและเยาวชนที่มีการเปลี่ยนแปลง กล่าวคือเนื้อหาในวรรณกรรมเยาวชนมีความซับซ้อนมากขึ้น ผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่จึงรู้สึกเชื่อมโยงกับวัยตนเองมากขึ้นและเป็นที่เข้าใจได้โดยง่ายเนื่องจากภาษาที่มีความเรียบง่าย เป็นผลให้ผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ให้ความสนใจมากขึ้น (Falconer, 2009) นอกจากนั้น นักเขียนวรรณกรรมเยาวชนเองอาจมีความตั้งใจเขียนเนื้อหาในวรรณกรรมเยาวชนให้เป็นที่สนใจต่อทั้งเด็ก และผู้ใหญ่ที่เป็นผู้อ่าน เนื่องจาก

ผู้ที่มีกำลังซื้อ และมีอำนาจในการตัดสินใจเลือกคือผู้ใหญ่ (เช่น ผู้ปกครอง ครู และบรรณารักษ์) ด้วยเหตุนี้ เนื้อหาในวรรณกรรมเยาวชนหลายเรื่องจึงดึงดูดทั้งเด็กและผู้ใหญ่ที่เป็นผู้อ่าน

โดยสรุป การถือกำเนิดและการดำรงอยู่ของวรรณกรรมข้ามวัยได้ตั้งคำถามกับการให้ความหมาย คำนิยาม และคุณลักษณะของวรรณกรรมเด็กหรือวรรณกรรมเยาวชนในรูปแบบเดิม (Falconer, 2009) เช่น ความแตกต่างในเรื่องความยาวของวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมผู้ใหญ่ แง่มุมเรื่องศีลธรรมและจริยธรรม อันตีที่ปรากฏในวรรณกรรมเด็ก เค้าโครงเรื่อง และเนื้อหาที่ไม่ซับซ้อนของวรรณกรรมเด็ก และวิธีการเล่าเรื่องของวรรณกรรมเด็กตามขนบเดิม ที่มักเป็นการดำเนินเรื่องด้วยบทสนทนา แต่วรรณกรรมข้ามวัยมักดำเนินเรื่องด้วยการบรรยายเช่นเดียวกับวรรณกรรมผู้ใหญ่ รวมไปถึงเนื้อหาที่มีความเปลี่ยนแปลงไป ไม่ได้เขียน “เพื่อ” เด็กและเยาวชนเท่านั้น

3. วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนในบริบทประเทศไทย

วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนในประเทศไทยในช่วงเริ่มแรกเป็นวรรณกรรมที่มีลักษณะเป็นวรรณกรรมมุขปาฐะ ส่วนมากเป็นวรรณกรรมจัดอยู่ในประเภท นิทาน ตำนาน บทเพลง และบทกลอนพื้นบ้านของภูมิภาคต่าง ๆ ในประเทศไทย ทั้งนี้ เนื่องจากวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนที่มีฐานกำเนิดในประเทศไทยในยุคเริ่มต้นมักเป็นวรรณกรรมที่อยู่ในลักษณะมุขปาฐะและมีความเก่าแก่ เป็นผลให้เกิดการบอกเล่ากันผ่านการพูด การบอกเล่าต่อกัน รวมถึงการขับกล่อมเด็กและเยาวชนสืบทอดกันมาเท่านั้น จึงไม่มีผู้จัดบันทึกวรรณกรรมลักษณะนี้ไว้อย่างเป็นลายลักษณ์อักษร (กล่อมจิตต์ พลายเวช, 2526) ทั้งนี้ เป็นที่น่าสนใจว่าหนังสือสำหรับเด็กในยุคบุกเบิกของไทยเป็นหนังสือที่เขียนขึ้นมาสำหรับผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ แต่นักอ่านที่เป็นเด็กและเยาวชนไทยในสมัยนั้นก็นิยมอ่านหนังสือเหล่านั้นด้วย (กล่อมจิตต์ พลายเวช, 2526)

ในยุคแรกเริ่ม หนังสือที่ตีพิมพ์ขึ้นสำหรับเด็กโดยเฉพาะในประเทศไทยอาจแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท คือ หนังสือแบบเรียน หนังสืออ่านทั่วไป และนิตยสารวารสาร (กล่อมจิตต์ พลายเวช, 2526) โดยหนังสือที่อาจถือได้ว่าเป็นหนังสือสำหรับเด็กเล่มแรกคือ หนังสือแบบเรียนจินตตามณี ทั้งนี้ รูปแบบการตีพิมพ์หนังสือในช่วงเวลาหนึ่งของสยาม มีลักษณะเป็นการตีพิมพ์เป็นตอนในหนังสือพิมพ์ นิตยสาร และวารสารเด็กและเยาวชนไทยในช่วงระหว่าง ค.ศ. 1880 (พ.ศ. 2423) กับ ค.ศ. 1930 (พ.ศ. 2473) จึงได้อ่านเรื่องราวสำหรับเด็กและเยาวชนผ่านการตีพิมพ์หนังสือพิมพ์ นิตยสาร และวารสารสำหรับเด็กของโรงเรียนต่าง ๆ ในประเทศ เช่น *อัสสัมชัญอุโฆษสมัย* ของโรงเรียนอัสสัมชัญ *สวนกุหลาบวิทยา* ของโรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย และ*ราชินีบำรุง* ของโรงเรียนราชินี เป็นต้น นอกจากการตีพิมพ์ของโรงเรียนต่าง ๆ แล้ว ภาครัฐและภาคเอกชนได้เข้ามามีส่วนร่วมในการตีพิมพ์นิตยสารและวารสารสำหรับเด็กด้วยเช่นกัน จึงอาจกล่าวได้ว่าในช่วงเวลาดังกล่าว หนังสือสำหรับเด็กในยุคแรกเริ่มเป็นหนังสือที่ถือกำเนิดขึ้นในโรงเรียน และมีความเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนและการศึกษาเป็นหลัก แม้หนังสือบางเล่มจะสามารถจัดอยู่ในหมวดบันเทิงได้ก็ด้วยก็ตาม แต่การตีพิมพ์หนังสือและวรรณกรรมสำหรับเด็กในช่วงเวลานั้น มีจุดประสงค์ในการตีพิมพ์เพื่อการเรียนการสอนและการศึกษาเป็นหลัก (กล่อมจิตต์ พลายเวช, 2526, น. 23-24) อย่างไรก็ตาม บทความนี้

เป็นบทความที่ว่าด้วยวรรณกรรมเด็กและการแปลวรรณกรรมเด็ก จึงขอมุ่งเน้นกล่าวถึงประเด็นที่ว่าด้วยหนังสือที่เป็นบันเทิงคดีเป็นสำคัญ

เมื่อมองย้อนไปถึงประวัติการตีพิมพ์บันเทิงคดีในประเทศไทย อาจจะต้องมองย้อนไปถึงช่วงสมัยพระบาทสมเด็จพระนั่งเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 3) แห่งราชวงศ์จักรี ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่ระบบการพิมพ์ได้เข้ามาในสยาม เมื่อระบบการตีพิมพ์ได้เข้ามาในดินแดนสยาม เรื่องเล่าในสมัยโบราณของสยามได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่อย่างเป็นลายลักษณ์อักษร ก่อให้เกิดการผลิต การพิมพ์ และการเผยแพร่หนังสือต่าง ๆ ในดินแดนสยาม ทั้งยังส่งผลให้การอ่านหนังสือของชาวสยามมีความแพร่หลายมากขึ้น และเกิดการตีพิมพ์หนังสือหลากหลายประเภทในสยาม ซึ่งส่งผลถึงความเฟื่องฟูในการตีพิมพ์หนังสือสำหรับเด็กด้วย โดยกรมราชบัณฑิตแห่งสยามได้ตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็ก วรรณกรรมสำหรับเด็กที่ได้รับการตีพิมพ์ในช่วงแรกนี้ หลายเล่มเป็นหนังสือที่ได้รับการแปลมาจากภาษาต่างประเทศ ดังที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้นว่าวรรณกรรมสำหรับเด็กได้รับการตีพิมพ์ทั้งจากภาครัฐและภาคเอกชน และวรรณกรรมสำหรับเด็กในยุคแรกมักจะทำหน้าที่เป็นหนังสือสำหรับการประกอบการเรียนการศึกษา เช่น ตำราเรียน แบบเรียน และหนังสือนอกเวลา เป็นต้น (กลุ่มจิตต์ พลายเวช, 2526) อย่างไรก็ตาม ในช่วง ค.ศ. 1932 (พ.ศ. 2475) เป็นต้นมาเมื่อมีการขยายตัวของตลาดหนังสือสำหรับผู้ใหญ่ และเหตุการณ์บ้านเมืองหลายเหตุการณ์ เช่น การเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 และสงครามมหาเอเชียบูรพา ช่วง ค.ศ. 1939 ถึง 1943 (พ.ศ. 2482-2486) มีผลกระทบต่อการผลิตและการเผยแพร่วรรณกรรมเด็ก ตลาดของวรรณกรรมสำหรับเด็กมีขนาดลดลง รูปแบบการตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็กมีความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น กล่าวคือ จากเดิมที่การตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็กจะเป็นรูปเล่ม แต่ในช่วงเวลาดังกล่าว การตีพิมพ์หนังสือสำหรับเด็กเปลี่ยนเป็นการตีพิมพ์นวนิยายขนาดยาวลงในนิตยสารและวารสารต่าง ๆ แทน โดยนวนิยายที่ตีพิมพ์ในวารสารและนิตยสารต่าง ๆ ในช่วงนั้น มีทั้งเรื่องที่ได้รับการแปลจากภาษาต่างประเทศ และเรื่องที่เขียนขึ้นโดยนักเขียนชาวไทยเอง นอกจากวรรณกรรมและนวนิยายสำหรับเด็กได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่ในลักษณะที่เปลี่ยนไปแล้ว ยังเป็นที่น่าสนใจด้วยว่าวรรณคดีไทยประเภทจักร ๆ วงศ์ ๆ จำนวนหลายเรื่องได้รับการดัดแปลงเป็นการ์ตูนสำหรับเด็กอีกด้วย (กลุ่มจิตต์ พลายเวช, 2526)

หลังจากสงครามโลกครั้งที่ 2 ได้สิ้นสุดลง การตีพิมพ์วรรณกรรมบันเทิงสำหรับเด็กเริ่มมีการขยายตัวมากขึ้น เนื่องจากสำนักพิมพ์หลายแห่งเริ่มให้ความสนใจ ทำให้วรรณกรรมเด็กในช่วงเวลาดังกล่าวเริ่มใกล้เข้าสู่ยุคเฟื่องฟูในเวลาต่อมา (Hutasankas, 2021) ต่อมา ภายหลังจากช่วงทศวรรษที่ 1950 (ราว พ.ศ. 2493) วรรณกรรมสำหรับเด็กที่ปรากฏในสยามจำนวนมากเป็นวรรณกรรมที่ได้รับการแปลจากภาษาต่างประเทศ โดยนักแปลที่มีนามปากกาว่า อ. สนิทวงศ์ (อุไร สนิทวงศ์ ณ อยุธยา) ได้แปลวรรณกรรมสำหรับเด็กมากกว่า 100 เรื่อง ด้วยเหตุนี้เอง หน่วยงานต่าง ๆ ในประเทศ ทั้งภาครัฐและภาคเอกชนจึงได้เริ่มสนใจตีพิมพ์วรรณกรรมและหนังสือสำหรับเด็กเป็นจำนวนมาก โดยเป็นการตีพิมพ์เพื่อประกอบการเรียนการสอน และการศึกษา (กลุ่มจิตต์ พลายเวช, 2526, น. 21-22) นอกจากนี้ ในช่วงเวลาดังกล่าวอาจถือได้ว่าเป็นยุคทองของการตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็ก โดยเป็นการตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็กผ่านการตีพิมพ์ในนิตยสาร หรือวารสารต่าง ๆ ซึ่งมีอยู่หลากหลายประเภท เช่น วารสารที่ตีพิมพ์วรรณกรรมเด็ก การ์ตูนจากญี่ปุ่น และเรื่องสั้นแนววิทยาศาสตร์ เป็นต้น (Hutasankas, 2021)

ต่อมาในช่วง ค.ศ. 1967 วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจากต่างประเทศได้รับการแปลเป็นภาษาไทยจำนวนมากผ่านการตีพิมพ์จากสำนักพิมพ์หลายแห่ง โดยสำนักพิมพ์ที่ตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็กจำนวนมากแห่งหนึ่งคือ สำนักพิมพ์ประมวลสาส์น ซึ่งตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเยาวชนที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยกว่า 100 เล่ม เช่น *โรบินสัน ครูโซ เจ้าชายกบ ปีเตอร์แพน และ เจ้าหญิงนิทรา* เป็นต้น (Hutasankas, 2021)

ในช่วงเดียวกัน สำนักพิมพ์อีกหลายแห่ง เช่น สำนักพิมพ์ดอกไม้ และสำนักพิมพ์ชมรมเด็ก ได้ตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็กที่เขียนโดยนักเขียนชาวไทยเอง โดยเป็นวรรณกรรมสำหรับเด็กที่มีตัวละครเป็นเด็กที่กำลังจะผ่านช่วงวัยเด็กเป็นวัยผู้ใหญ่ จึงประสบเหตุการณ์สำคัญในชีวิต จึงอาจกล่าวได้ว่าวรรณกรรมสำหรับเด็กในช่วงนี้ที่เขียนขึ้นโดยนักเขียนชาวไทยเองเป็นไปในลักษณะที่ค่อนข้างสะท้อนสภาพสังคมที่มีลักษณะไม่ได้สวยงามนัก โดยสะท้อนสภาพสังคมตามความเป็นจริง อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสนใจว่าในช่วงเวลาต่อมา (ค.ศ. 1970-1980 หรือราว พ.ศ. 2513-2523) วรรณกรรมสำหรับเด็กที่ปรากฏในประเทศไทยมีลักษณะเป็นไปในแนวทางสั่งสอนศีลธรรมและจริยธรรมให้แก่เด็กที่เป็นผู้อ่าน จึงมีลักษณะที่สะท้อนภาพและแง่มุมที่สวยงามของสังคม เพื่อให้เด็กและเยาวชนที่อ่านได้เข้าใจถึงสิ่งที่ควรกระทำ หรือสิ่งที่ไม่ควรกระทำ ทั้งนี้ วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนในช่วงเวลาปัจจุบัน (ตั้งแต่ช่วง ค.ศ. 1997 หรือ พ.ศ. 2540 เป็นต้นมา) ยังคงมีเนื้อหาที่เป็นลักษณะในเชิงสั่งสอนศีลธรรมและจริยธรรมที่ดีงาม แต่ในช่วง ค.ศ. 2007 (พ.ศ. 2550) เป็นต้นมาองค์กรเอกชนหลายแห่งได้เริ่มให้เงินทุนสนับสนุนการตีพิมพ์วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่มีเนื้อหาร่วมสมัยกับยุคปัจจุบันและสะท้อนสภาพสังคมร่วมสมัยมากขึ้น เช่น ประเด็นเรื่องการกลั่นแกล้ง (Bullying) เรื่องการถูกล้อตลก เรื่องโรคระบาดโควิด-19 และประเด็นเรื่องการเป็นพ่อแม่เลี้ยงเดี่ยว เป็นต้น (Hutasankas, 2021)

ประวัติวรรณกรรมเด็กของไทยโดยสังเขป ตั้งแต่ยุคกรุงธนบุรีจนถึงยุคร่วมสมัยแสดงให้เห็นถึงคุณลักษณะสำคัญสี่ประการ ประการที่หนึ่ง คือ หนังสือสำหรับเด็กในประเทศไทยมักจะมีความยึดโยงอยู่กับเนื้อหาในการสั่งสอนให้เด็กมีความรู้ แม้จะมีการตีพิมพ์เป็นหนังสือประเภทบันเทิงคดี ดังที่จะได้เห็นจากการสนับสนุนการตีพิมพ์หนังสือสำหรับเด็กเพื่อประกอบการเรียนการสอน การให้ความรู้ และการให้การศึกษา อีกทั้งขนาดของตลาดหนังสือสำหรับเด็กยังขึ้นอยู่กับจำนวนแบบเรียนหรือตำราอีกด้วย คุณลักษณะประการที่สองของวรรณกรรมเด็กในยุคแรกเริ่มคือ ตลาดวรรณกรรมหรือหนังสือสำหรับเด็กของไทยยังขึ้นอยู่กับตลาดวรรณกรรมของผู้ใหญ่ กล่าวคือตลาดหนังสือและวรรณกรรมผู้ใหญ่มีโอกาสที่จะครองตลาดมากกว่า และหากตลาดวรรณกรรมผู้ใหญ่แข็งแกร่ง ตลาดวรรณกรรมเด็กจะอ่อนแอลง เนื่องจากการตีพิมพ์วรรณกรรมเด็กจะมีต้นทุนสูงกว่า ในขณะที่สร้างรายได้ได้น้อยกว่า คุณลักษณะที่สามคือ การตีพิมพ์เผยแพร่สำหรับเด็กและเยาวชนไทยในช่วงแรกเริ่มนั้น โดยส่วนมากจะเกิดขึ้นผ่านการตีพิมพ์ในรูปแบบหนังสือพิมพ์ นิตยสาร และวารสาร ซึ่งมีเนื้อหาในการให้ความรู้เป็นสาระสำคัญ และคุณลักษณะประการสุดท้ายคือ วรรณกรรมเด็กในประเทศไทยจำนวนมาก เป็นวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลจากภาษาต่างประเทศ แม้ว่าในระยะหลังนักเขียนชาวไทยจะเริ่มผลิตวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นภาษาไทยเองก็ตาม โดยประเด็นที่นักเขียนชาวไทยนำเสนอในเนื้อหาวรรณกรรมมีทั้งเป็นไปตามขนบการประพันธ์วรรณกรรมเด็ก คือ สั่งสอน

ศีลธรรมและจริยธรรมที่ดั่งามผ่านเนื้อหาที่มีความเหมาะสม และมีเนื้อหาที่สะท้อนภาพความเป็นจริงทางสังคมและเป็นประเด็นร่วมสมัย

4. การแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน

วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมีความเกี่ยวข้องและโยงใยอยู่กับการแปลจากหลายมุม วรรณกรรมเด็กและเยาวชนในหลากหลายประเทศอาจเกิดขึ้นจากผู้เขียนในประเทศนั้น ๆ เอง แต่วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจำนวนมากเป็นวรรณกรรมที่ได้รับการแปลจากวรรณกรรมต่างประเทศ โดยเฉพาะวรรณกรรมเด็กและเยาวชนในประเทศไทย ดังที่ได้กล่าวไปในหัวข้อก่อนหน้า

การแปลเป็นองค์ประกอบสำคัญที่สุดองค์ประกอบหนึ่งของวรรณกรรมเด็ก หรืออาจกล่าวได้ว่าการแปลมีส่วนเกี่ยวข้องในวรรณกรรมเด็กเกือบทุกเล่มทั่วโลก (Ghesquiere, 2006) Heilbron (1999) ระบุว่าหากมองจากมุมมองเชิงสังคมวิทยาของการแปล ในตลาดการแปลทั่วโลก วรรณกรรมเด็กนั้นจัดว่าอยู่ในตลาดภาคเปิด (An open market segment) ดังนั้น การแปลและวรรณกรรมที่ได้รับการแปลจึงมีบทบาทสำคัญ หรือในบางครั้ง อาจมีบทบาทหลักในตลาด ทั้งในระดับประเทศและระดับนานาชาติด้วย ข้อมูลการสำรวจและสถิติของวรรณกรรมเด็กในประเทศเนเธอร์แลนด์ยืนยันบทบาทอันสำคัญของวรรณกรรมแปลในตลาด หรือวงการวรรณกรรมเด็กในประเทศดังกล่าว กล่าวคือ ยุคแรกเริ่มของวรรณกรรมเด็ก ช่วงคริสต์ศตวรรษ 16–17 มีวรรณกรรมประเภทศาสนาสำหรับเด็กเข้ามาในประเทศ และการเข้ามาของวรรณกรรมเหล่านั้นจึงเป็นจุดเริ่มต้นให้วงการวรรณกรรมเด็กในประเทศเนเธอร์แลนด์ได้รู้จักกับวรรณกรรมประเภทคำสอนทางศาสนา ในห้วงร้อยปีต่อมา หรือคริสต์ศตวรรษที่ 18 วรรณกรรมทางโลก (Secular literature) สำหรับเด็กเริ่มมีพัฒนาการอย่างชัดเจนขึ้น โดยเป็นวรรณกรรมเด็กแนวเทพนิยายและวรรณกรรมแนวผจญภัยที่ได้ข้ามวัยจากกลุ่มผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ หลังจากนั้น อาจเห็นได้ถึงการผลิตวรรณกรรมแนวประวัติศาสตร์และวรรณกรรมสำหรับเด็กผู้หญิง ในช่วงต่อมา วรรณกรรมประเภทสัจนิยม วรรณกรรมแนวแฟนตาซี และแนวโกธิคตามลำดับ ก็เข้ามามีบทบาทและพัฒนาการอย่างชัดเจนในพื้นที่วรรณกรรมเด็กของประเทศเนเธอร์แลนด์ พัฒนาการของวรรณกรรมเด็กในลักษณะนี้เกิดขึ้นเนื่องจากพื้นที่ทางวรรณกรรมเด็กได้เรียนรู้ถึงวรรณกรรมประเภทนี้ผ่านการแปลเข้ามา (Ghesquiere, 2006)

นอกจากในกรณีประเทศเนเธอร์แลนด์แล้ว การแปลวรรณกรรมเด็กปรากฏในอีกหลายประเทศด้วยเหตุนี้ วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลเป็นภาษาต่าง ๆ จึงมีบทบาทอย่างชัดเจนในการเผยแพร่ลักษณะทางวรรณกรรมประเภทใหม่ ๆ ให้แก่ภาษาปลายทางอีกหลากหลายประเทศ เช่น ในกรณีการนำเข้าลักษณะทางวรรณกรรมประเภทเทพนิยาย ในช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 18 สหราชอาณาจักรและเยอรมนีได้นำเข้าลักษณะทางวรรณกรรมเด็กแนวเทพนิยายผ่านการแปลเทพนิยายของ Perrault จากภาษาฝรั่งเศส ในปี ค.ศ. 1729 และ 1790 ตามลำดับ จึงทำให้เกิดการผลิตวรรณกรรมเด็กประเภทเทพนิยายตามมาโดยนักเขียนอีกหลายคน (Ghesquiere, 2006) กรณีวรรณกรรมเด็กแนวสั่งสอนด้านศีลธรรมและจริยธรรม ที่นอกจากจะมีบทบาทในวงการวรรณกรรมของประเทศเยอรมนีแล้ว ก็ยังมีผลกระทบสำคัญอย่างยิ่งต่อวรรณกรรมเด็กในประเทศฝรั่งเศส สหราชอาณาจักร และฮอลแลนด์ อันเนื่องมาจากการแปลวรรณกรรมประเภทนี้เป็นภาษาปลายทาง

(Ghesquiere, 2006, pp. 22-23) กรณีวรรณกรรมของพี่น้องกริมม์ (Brothers Grimm) ที่เป็นวรรณกรรมแนวเทพนิยายที่มีความเหมาะสมกับความเป็นเด็ก ที่ได้รับความนิยมจากนักอ่านทั่วทั้งยุโรป และกรณีวรรณกรรมเด็กคลาสสิกอื่น ๆ ที่ปรากฏในลักษณะของวรรณกรรมแนวแฟนตาซี เช่น *อลิซในแดนมหัศจรรย์* *ปีเตอร์แพน* และ *พ่อมดแห่งออซ* วรรณกรรมหลายเรื่องเหล่านี้กลายเป็นวรรณกรรมคลาสสิก เนื่องจากการแปล และการแปลง (Adaptation) (Ghesquiere, 2006) ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่าการแปลวรรณกรรมเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งวรรณกรรมเด็กที่ทรงคุณค่า (Canonical books) เป็นองค์ประกอบสำคัญในการขับเคลื่อนระบบทางวรรณกรรม ทั้งในการเผยแพร่ลักษณะทางวรรณกรรมและการสนับสนุนการสร้างคุณค่าให้วรรณกรรมเป็นที่รู้จักเพิ่มขึ้นในวงกว้างกว่าพื้นที่ของภาษาต้นทางอีกด้วย (Ghesquiere, 2006)

ในบริบทของประเทศไทยเอง วรรณกรรมเยาวชนที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยมีบทบาทอย่างยิ่งในการนำเสนอวรรณกรรม (Literariness) รูปแบบใหม่แก่พื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนในประเทศไทย กล่าวคือ วรรณกรรมเยาวชนแปลเริ่มมีบทบาทต่อตลาดหนังสือเด็กตั้งแต่ราว ค.ศ. 1970 ถึง 1990 (พ.ศ. 2513 ถึง 2533) เนื่องจากการแปลวรรณกรรมเด็กเป็นภาษาไทยจำนวนมาก ทำให้วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนครองตลาดหนังสือเด็กในประเทศไทย ต่อมาในช่วงราว ค.ศ. 2000 (พ.ศ. 2543) วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซี ตัวอย่างเช่น วรรณกรรมเยาวชนชุด *แฮร์รี่ พอตเตอร์* วรรณกรรมชุด *เดอะ ลอร์ด ออฟ เดอะ ริงส์* และ วรรณกรรมเยาวชนชุด *เพอร์ซิยัส แจ็คสัน* ได้เดินทางผ่านกำแพงภาษา ผ่านการแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ความประสบความสำเร็จในเรื่องยอดขายและความสำเร็จในเชิงวัฒนธรรมของวรรณกรรมหลายเรื่อง โดยเฉพาะวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีชุด *แฮร์รี่ พอตเตอร์* ได้นำมาซึ่งการนำเข้าวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีเรื่องอื่น ๆ อีกหลายเรื่อง นอกจากนั้น ในช่วงเวลาดังกล่าว วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่เดินทางผ่านกำแพงด้านภาษาและวัฒนธรรมเข้าสู่ประเทศไทย ยังก่อให้เกิดการผลิตซ้ำทางประเภทวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีในประเทศไทยโดยนักเขียนชาวไทยเองอีกด้วย (เช่น *เดอะไวท์โรด* เขียนโดย ดร.ปิ๊อบ และ *ห้วงโสมแห่งบารามอส* เขียนโดย แรบบิท) ผ่านการแนะนำให้นักเขียนชาวไทย และพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนได้รู้จักวรรณกรรมรูปแบบใหม่ ๆ ด้วยเหตุนี้เอง จึงอาจกล่าวได้ว่าการแปลวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีเป็นภาษาไทยนั้น นับว่ามีบทบาทอย่างยิ่งต่อการผลิตซ้ำทางประเภทของวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีในประเทศไทย และมีบทบาทอย่างยิ่งต่อพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนในประเทศไทย (Techawongstien, 2020) อย่างไรก็ตาม แม้วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยจะส่งผลต่อพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนไทยอย่างเห็นได้ชัด แต่วรรณกรรมเยาวชนที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยนั้น อาจไม่มีผลมากนักต่อการแนะนำวรรณกรรม และไม่ได้มีบทบาทที่เห็นได้ชัดในพื้นที่ทางวรรณกรรมไทยโดยภาพรวม ทั้งนี้ เนื่องมาจากสถานะอันเป็นรองของวรรณกรรมเยาวชนในพื้นที่ทางวรรณกรรมโดยทั่วไป (Shavit, 2006) จึงส่งผลให้วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยไม่ได้สร้างแรงกระเพื่อมอย่างชัดเจนในพื้นที่ทางวรรณกรรมในประเทศไทย (Techawongstien, 2020)

นอกจากบทบาทของการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน รวมถึงวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่ได้รับการแปลส่งผลต่อทั้งตลาดทางวรรณกรรม การรับสารของผู้รับสารที่เป็นเด็กและเยาวชน รวมถึงพื้นที่ทางวรรณกรรม และการผลิตซ้ำของประเภททางวรรณกรรมและวรรณกรรมที่เดิน

ทางเข้ามาผ่านการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนแล้ว สาเหตุหลักอีกสาเหตุหนึ่งที่วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจำนวนมากในหลายประเทศเป็นวรรณกรรมที่ได้รับการแปลจากภาษาต่างประเทศนั้น เป็นเพราะว่าเด็กและเยาวชนจำนวนมากสามารถที่จะรับสารและเข้าใจสารที่มาจากต่างประเทศผ่านสารที่ได้รับการแปลแล้วเท่านั้น (Lathey, 2006, 2011)

เด็กและเยาวชนจำนวนมากในหลายประเทศสามารถรับสารจากวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนได้โดยต้องผ่านวรรณกรรมที่ได้รับการแปลเท่านั้น กระบวนการแปลและบทบาทของผู้แปลจึงมีความสำคัญต่องานแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนอย่างมากดังที่ได้กล่าวไปแล้ว ประกอบกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมมาตร (Asymmetrical power relationship) ระหว่างนักเขียนและบรรณาธิการผู้ใหญ่ นักแปลที่เป็นผู้ใหญ่ กับเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้อ่าน รวมถึงประเด็นที่ปรากฏในวรรณกรรมเด็กและเยาวชนมักมีความเกี่ยวข้องกับประเด็นทางสังคม วัฒนธรรม และการเมือง และลักษณะของวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่ประกอบไปด้วยสื่อหลากหลายรูปแบบ (Multimodal interplay) เช่น ภาพและตัวหนังสือ เป็นต้น (Van Coillie & McMartin, 2020, p. 11) ประเด็นต่าง ๆ เหล่านี้ส่งผลให้วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นพื้นที่อันอุดมสมบูรณ์ควรค่าแก่การศึกษาในเชิงวิชาการของเหล่านักวิชาการด้านการแปลศึกษา วรรณกรรมเด็กศึกษา และสาขาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง ด้วยเหตุนี้เอง นักวิชาการส่วนหนึ่งในวงการการแปลศึกษา (Translation studies) จึงเริ่มให้ความสำคัญกับการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจากหลากหลายมุมมอง ตัวอย่างเช่น มุมมองดังต่อไปนี้

4.1 การปรับเปลี่ยนบริบททางวัฒนธรรมในการแปลวรรณกรรมเด็ก

ในทศวรรษที่ 1960 ซึ่งถือได้ว่าเป็นยุครุ่งอรุณของการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก การแปลวรรณกรรมเด็กนำมาซึ่งแง่มุมที่สะท้อนให้เห็นถึง “ความเชื่อที่เป็นอุดมคติ” ของการแปลวรรณกรรมเด็ก เนื่องจากในช่วงดังกล่าวเป็นยุคหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ทั่วโลกจึงมีแนวคิดและความเชื่อवादฝืนถึงอนาคตอันสดใสและสงบสุข และการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นช่องทางหนึ่งที่จะช่วยสร้างเสริมความเข้าใจระหว่างนานาชาติ ในหนังสือรวมเล่มบทความเกี่ยวกับการแปลวรรณกรรมเด็กที่ตีพิมพ์ใน ค.ศ. 1962 นักแปล บรรณาธิการและนักวิชาการด้านที่เกี่ยวข้องในช่วงเวลานั้น ต่างแสดงความเห็นถึงบทบาทของการแปลวรรณกรรมเด็กจากต่างประเทศเข้ามาสู่สหรัฐอเมริกาที่สามารถช่วยเสริมสร้างการเติบโตของเยาวชนได้ อย่างไรก็ตามเพื่อความเพียงพอของการแปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ก็นำมาซึ่งข้อถกเถียงเรื่องวิธีการแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนในประเด็นเรื่องวัฒนธรรมที่แตกต่างกันระหว่างวัฒนธรรมต้นทางของวรรณกรรมต้นฉบับกับวัฒนธรรมปลายทางที่เป็นที่คุ้นเคยของเด็กและเยาวชนซึ่งเป็นกลุ่มผู้อ่านวรรณกรรมแปล ในมุมมองแรก นักวิชาการ นักแปล และบรรณาธิการการแปลวรรณกรรมเด็กชี้ว่าการแปลวรรณกรรมเด็กควรกระทำโดยการปรับเปลี่ยนลักษณะของวรรณกรรมเด็กฉบับแปลให้มีความสอดคล้องกับวัฒนธรรมปลายทาง ในขณะที่เดียวกัน อีกกลุ่มหนึ่งให้ความเห็นว่า หากการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นไปโดยการปรับองค์ประกอบต่าง ๆ ของวรรณกรรมให้มีความสอดคล้องและเข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง ก็จะเป็นการกีดกันไม่ให้เด็กและเยาวชนได้ประสบพบเจอองค์ประกอบทางสังคม

และวัฒนธรรมที่มาจากต่างประเทศผ่านการแปลเลย แนวคิดที่แตกต่างกันเป็นสองขั้วข้างต้นไหลเวียนในวงการการแปลวรรณกรรมเด็กอยู่เป็นเวลากว่าทศวรรษ (Van Coillie & McMartin, 2020)

แนวคิดในการแปลวรรณกรรมโดยการนำเสนอความแตกต่างทางวัฒนธรรมนี้ เป็นที่พูดถึงกันอย่างกว้างขวางในวงการการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน แนวคิดนี้ได้รับการแสดงความเห็นในเชิงสนับสนุนจาก Göte Klingberg หนึ่งในนักวิชาการด้านวรรณกรรมเด็กและการแปลวรรณกรรมเด็กที่มีอิทธิพลอย่างมากคนหนึ่งในการจุดประกายให้เกิดความสนใจต่อการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก Klingberg เชื่อว่าในการแปลหนังสือ ผู้แปลควรปรับความเป็นเอกภาพของต้นฉบับให้น้อยเท่าที่น้อยเท่าที่จะทำได้ ในการแปลเนื้อหาทางวัฒนธรรม Klingberg มีความเห็นที่เป็นไปในเชิงที่ให้การรักษารากอ้างอิงถึงตัวบทฉบับไว้ หรือหากจำเป็น อาจมีการอธิบายเพิ่มเติมประกอบได้ อย่างไรก็ตาม Klingberg มีความเห็นในเชิงไม่เห็นด้วยกับการปรับเปลี่ยนจนออกนอกกลุ่ม (Deviation) ในการแปลวรรณกรรมเด็ก ได้แก่ การทำให้บริบทมีความทันสมัยขึ้น (Modernization) การทำให้บริสุทธิ์ (Purification) การย่อเนื้อเรื่อง (Abridgement) การทำให้เป็นท้องถิ่น (Localization) และการเปลี่ยนแปลงองค์ประกอบและเนื้อหาของวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลให้เข้ากับวัฒนธรรมของผู้อ่านปลายทาง เนื่องจากผู้แปลควรตระหนักถึงความเป็นนานาชาติของวรรณกรรมและการสร้างความเข้าใจระหว่างประเทศ (Klingberg, 1986; Tabbert, 2002, p. 313; Van Coillie & McMartin, 2020, pp. 16-17) ทั้งนี้ แนวคิดการปรับเปลี่ยนบริบททางวัฒนธรรม (Cultural context adaptation) ของวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลเป็นแนวคิดหนึ่งที่ได้รับการกล่าวถึงอย่างมากที่สุดในการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน (Alvstad, 2010, p. 22)

แม้วิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กบางส่วนจะนำเสนอความคิดเห็นในทางที่ไม่เป็นการสนับสนุนการปรับเปลี่ยนบริบทให้เข้ากับวัฒนธรรมปลายทาง อันเนื่องมาจากประโยชน์ของการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจะนำมาซึ่งการเปิดพรมแดนทางวรรณกรรม และการสร้างความเข้าใจถึงความเป็นนานาชาติ แต่นักวิชาการด้านการแปลอีกส่วนหนึ่งมีความเห็นว่า การปรับเปลี่ยนเนื้อหาและบริบทที่ปรากฏในวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลให้มีความเข้ากันได้กับวัฒนธรรมทางมีความสำคัญ Riitta Oittinen หนึ่งในนักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กที่สนับสนุนแนวคิดนี้ชี้ว่าการปรับเปลี่ยน (Adaptation) และการทำให้กลมกลืนกับบริบททางวัฒนธรรมปลายทาง (Domestication) เป็นแนวคิดที่ขาดไม่ได้และมีความจำเป็นมากในการแปลวรรณกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการแปลวรรณกรรมเด็ก โดย Oittinen (2000) ชี้ว่าการแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กควรจะมีจุดประสงค์ (Goal-oriented) ทั้งในการแปลตัวบทและบริบทของวรรณกรรมเด็ก และนักแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กควรพยายามตระหนักถึงผู้อ่านที่เป็นเด็กที่อยู่ในวัฒนธรรมปลายทาง ดังนั้น การปรับเปลี่ยนให้เข้ากับบริบทปลายทางจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อ Oittinen ในการแปลวรรณกรรมเด็ก

ดังที่อาจจะได้เห็นแล้วว่า การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนด้วยการปรับเปลี่ยนบริบททางวัฒนธรรม อาจจะเป็นไปได้ในสองแง่มุม กล่าวคือ ในแง่มุมหนึ่ง นักวิชาการ นักแปล และบรรณาธิการให้การสนับสนุนการแปลโดยการปรับเปลี่ยนองค์ประกอบของวรรณกรรมเด็กให้มีความสอดคล้องกับวัฒนธรรมปลายทาง และในอีกแง่มุมหนึ่ง เป็นแนวคิดที่อาจถือได้ว่าจืดอยู่ในชั่วตรงข้าม คือ

การให้นักแปลหรือบรรณาธิการตระหนักถึงความเป็นต่างประเทศ และการสร้างความเข้าใจระหว่างประเทศ ดังนั้น จึงควรรักษาองค์ประกอบที่มีความแตกต่างจากวัฒนธรรมปลายทางเอาไว้

ด้วยเหตุนี้เอง แนวคิดด้านการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่ได้รับความนิยมในการวิเคราะห์ และศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมากที่สุดแนวคิดหนึ่งคือ แนวคิดขั้วตรงข้ามระหว่างการแปลด้วยวิธีการทำให้ต่าง (Foreignization) กับวิธีการทำให้กลมกลืน (Domestication) ของ Lawrence Venuti สาเหตุที่แนวคิดขั้วตรงข้ามขั้วได้รับความนิยมนั้น เนื่องมาจากผู้รับสารของวรรณกรรมประเภทนี้เป็นเด็กและเยาวชนผู้ซึ่งยังอาจไม่ได้มีความรู้ที่เกี่ยวข้อง หรือมีความคุ้นเคยกับสังคมวัฒนธรรมที่ปรากฏอยู่ในเนื้อหาวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนในภาษาต้นทาง โดยสภาพสังคมวัฒนธรรมที่ปรากฏอยู่ในเนื้อหาวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมักจะมีแตกต่างจากสังคมวัฒนธรรมของเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้อ่าน ผู้แปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนจึงต้องคำนึงถึงการเลือกกลวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนให้มีความเหมาะสมกับกลุ่มผู้อ่านให้มากที่สุด โดยการปรับคำหรือข้อความให้มีความกลมกลืนกับบริบทของสังคม วัฒนธรรมและภาษาปลายทาง เพื่อให้เด็กที่เป็นผู้อ่านได้เข้าใจเนื้อหาผ่านมุมมองที่ใกล้เคียงกับบริบททางสังคม วัฒนธรรมและภาษาปลายทาง หรือนักแปลอาจจะเลือกใช้วิธีการทำให้ต่าง ผ่านการนำเสนอเนื้อหา หรือบทแปลของวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน โดยพยายามคงไว้ซึ่งองค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีความเป็นต่างประเทศ เพื่อนำเสนอเนื้อหา และองค์ประกอบทางสังคม วัฒนธรรม และภาษาในบริบทของวัฒนธรรมต้นทางที่มีความเป็นต่างประเทศ ซึ่งมีความแตกต่างจากสังคมและวัฒนธรรมของตน (Lathey, 2006)

ตัวอย่างงานวิจัยที่นำแนวคิดเรื่องวิธีการทำให้ต่าง (Foreignization) และการทำให้กลมกลืน (Domestication) ของ Lawrence Venuti มาใช้ในการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก คือ การศึกษาการแปลและปัญหาในการแปลชื่อบุคคลในวรรณกรรมเด็กของ Van Coillie (2006) ซึ่งพบว่าการแปลชื่อบุคคลในวรรณกรรมเด็กนั้นมักจะเป็นการทำให้กลมกลืน (Domestication) กับวัฒนธรรมปลายทาง เพื่อประโยชน์ของความเข้าใจของเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้อ่านมากกว่าการทำให้ต่าง (Foreignization) ซึ่งจะเป็นการแนะนำประเด็นทางสังคมวัฒนธรรมที่แตกต่างจากสังคมวัฒนธรรมของผู้อ่านปลายทาง นอกจากนั้น งานวิจัยนี้ยังเผยให้เห็นอีกด้วยว่าหน้าที่ของตัวบทนั้น ๆ อาจได้รับผลกระทบมาจากการเลือกใช้กลวิธีการแปลของนักแปล ตัวอย่างเช่น หน้าที่ตัวบทแปลอาจถูกเปลี่ยนจากหน้าที่การให้ความรู้เป็นการให้ความบันเทิง เป็นต้น ทั้งนี้ งานนี้เผยให้เห็นว่ากลวิธีที่นักแปลเลือกใช้อาจประกอบไปด้วยหลายกลวิธีในการแปลวรรณกรรมเด็ก โดยนักแปลอาจจะใช้ทั้งกลวิธีการทำให้ต่างและการทำให้กลมกลืนเข้าด้วยกัน เนื่องจากนักแปลจะให้ความสำคัญกับการถ่ายทอดความหมายจากภาษาต้นทางเป็นภาษาปลายทางให้มากที่สุด และพยายามสร้างความเข้าใจให้แก่เด็กและเยาวชนผู้ที่เป็นผู้อ่านอีกด้วย

4.2 แนวคิด ทฤษฎี และกลวิธีการแปลเพื่อแก้ปัญหาในการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน

เนื่องจากในการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนอาจต้องมีการปรับเปลี่ยนบริบททางสังคมวัฒนธรรมของตัวบทวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเรื่องนั้น ๆ ให้เข้ากับบริบททางสังคมและ

วัฒนธรรมปลายทาง หรือการคงไว้ซึ่งองค์ประกอบ บริบท และเนื้อหาที่มาจากต้นฉบับซึ่งอาจจะมี ความแตกต่างจากบริบทปลายทาง นอกจากนั้น เนื้อหาที่มีความแตกต่างกันระหว่างบริบททางสังคมและ วัฒนธรรมต้นทาง กับบริบททางสังคมวัฒนธรรมปลายทาง รวมถึงแง่มุมสะท้อนความคิดและอุดมการณ์ที่ ปรากฏในวรรณกรรมเด็กและเยาวชนอาจทำให้เกิดปัญหาในการแปลได้ นักแปลและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องจึง ต้องการแนวคิด ทฤษฎี และกลวิธีการแปลเพื่อนำมาใช้ในการปรับเปลี่ยนบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่ ปรากฏในการแปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนให้มีความเหมาะสม ดังนั้น การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก และวรรณกรรมเยาวชนผ่านการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และกลวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรม เยาวชน อาจถือได้ว่าเป็นการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่แพร่หลายที่สุดแง่มุมหนึ่ง และยังเป็นแง่มุมที่นักวิชาการด้านการแปล และผู้ที่สนใจศึกษาด้านการแปลวรรณกรรมโดยทั่วไป ให้ความสนใจศึกษาวิจัยด้วยมุมมองนี้มากที่สุด เนื่องจากการปรับใช้แนวคิด ทฤษฎี และกลวิธีการแปล วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมีผลกระทบอย่างยิ่งต่อการแปลวรรณกรรมเพื่อกลุ่มผู้อ่านที่เป็นเด็ก และเยาวชน และยังส่งผลไปยังการสื่อความเนื้อหา และประเด็นต่าง ๆ ที่ส่งผ่านกำแพงภาษาระหว่างภาษาต้น ทางไปยังภาษาปลายทาง นอกจากการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนผ่านแนวคิด การทำให้ต่างและการทำให้กลมกลืนแล้ว ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นแล้ว การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กผ่าน การศึกษาวิธีการแปลนับเป็นแง่มุมที่นักวิชาการและผู้สนใจศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรม เยาวชนให้ความสนใจศึกษามากที่สุดแง่มุมหนึ่ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวงวิชาการการแปลศึกษาในประเทศไทย

เนื่องจากการแปลวรรณกรรมเด็ก นักแปลต้องปรับใช้กลวิธีการแปลอันหลากหลายโดยให้ ความสำคัญกับการถ่ายทอดความหมายให้มีความใกล้เคียงกับเนื้อหาในภาษาต้นทางมากที่สุด และต้อง พยายามรักษาและคงไว้ซึ่งความเข้าใจของผู้อ่านที่เป็นเด็กและเยาวชนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ การกระทำ ของนักแปลในลักษณะนี้ พบได้ในงานศึกษาของ González-Cascallana (2006) ที่ศึกษาวิธีการแปลและ ศึกษาประเด็นสหบท (Intertextuality) ที่ปรากฏอยู่ในวรรณกรรมแนวแฟนตาซีภาษาอังกฤษที่ได้รับการแปล เป็นภาษาสเปน และการศึกษาวิธีการแปลที่ได้รับอิทธิพลจากบรรทัดฐาน (Norm) และค่านิยม (Values) ของสังคมวัฒนธรรมปลายทางที่ส่งผลให้เกิดอิทธิพลไปยังกลวิธีการแปลของนักแปล ประเด็นนี้ พบได้ในงาน ศึกษาของ Oittinen (2006) ที่ได้ชี้ให้เห็นว่าค่านิยมและบรรทัดฐานทางสังคมที่ไหลเวียนอย่างแพร่หลายใน ช่วงเวลาที่นักแปลยังอยู่ในวัยเยาว์นั้น มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการกำหนดวิธีการแปลของนักแปลใน การแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน

ดังที่ได้กล่าวข้างต้น การศึกษาเรื่องแนวคิด ทฤษฎี และกลวิธีในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในการแปล วรรณกรรมเด็ก (โดยเฉพาะอย่างยิ่งประเด็นเรื่องปัญหาในการแปลและกลวิธีการแปลที่ใช้ในการแก้ปัญหา) เป็นวิธีการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กที่ได้รับความนิยมมากที่สุดในบริบทของการแปลศึกษาในประเทศไทย เนื่องจากงานวิจัยในประเภtnี้นี้มีจำนวนมาก ในส่วนนี้จึงจะขอยกตัวอย่างงานวิจัยในประเด็นนี้บางส่วน เช่น บทความของวิมลวรรณ อังสุวรรณ (2007) ที่ศึกษาการแปลวรรณกรรมเยาวชนเรื่อง*ความสุขของกะทิ* โดย งามพรรณ เวชชาชีวะ ที่แปลเป็นภาษาอังกฤษในชื่อ *The Happiness of Kati* โดย Prudence Borthwick งานวิจัยนี้ศึกษาถึงปัญหาความไม่เท่าเทียมกันทางความหมายระหว่างภาษาไทยกับภาษาอังกฤษในระดับคำ

และกลวิธีการแปลที่ช่วยแก้ปัญหาดังกล่าว โดยใช้แนวคิดของ Mona Baker (2005) ในการศึกษาการแปลและการแก้ปัญหา นอกจากนี้ การศึกษาเรื่องกลวิธีการแปลวรรณกรรมเยาวชนยังพบได้อีกในงานของ สมพิศ เครือโชติ (2019) เรื่องการศึกษาการแปลและการปรับบทแปลในวรรณกรรมเยาวชนชุด *นาร์เนีย* เรื่อง *ตู้พิศวง* ที่แปลเป็นภาษาไทย ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยปรับใช้แนวคิดเรื่องการปรับบทแปลของสัญญาวิ สายบัว (2553) ในการศึกษาวิเคราะห์กลวิธีการแปล โดยศึกษาทั้งกลวิธีการปรับบทแปลระดับคำ และระดับโครงสร้าง ภาษา และงานวิจัยสุดท้ายที่ผู้เขียนจะยกตัวอย่างในส่วนนี้คือ งานวิจัยของประทุมเพชร แซ่อ่อง, พชรินทร์ อนันต์ศิริวัฒน์ และอุษา พัดเกตุ (2560) ในการศึกษาการแปลในวรรณกรรมแปลเรื่อง *แฮร์รี่พ็อตเตอร์ กับศิลาอาถรรพ์* ในงานวิจัยนี้ คณะผู้วิจัยได้ศึกษาการแปลสำนวนและความเปรียบเทียบที่ปรากฏในวรรณกรรมแปล จำนวน 100 สำนวน และพบกลวิธีการแปล 3 กลวิธี คือ กลวิธีการแปลแบบเอาความ กลวิธีการแปลแบบตรงตัว และกลวิธีการแปลแบบเทียบเคียงสำนวน

4.3 อุดมการณ์กับการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน

เนื่องจากหน้าที่ประการหนึ่งของวรรณกรรมเด็ก คือการสื่อสารเนื้อหา มุมมองต่อโลก และอุดมการณ์ อย่างใดอย่างหนึ่งของผู้ใหญ่ (ในฐานะผู้เขียน) ไปยังเด็กและเยาวชน (ในฐานะที่เป็นผู้อ่าน) วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลก็ทำหน้าที่ในการสื่อสารเนื้อหา มุมมองต่อโลก และอุดมการณ์เช่นเดียวกับวรรณกรรมเด็กในภาษาต้นทาง หากแต่วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลจะทำหน้าที่สื่อสารดังกล่าวในลักษณะที่ซับซ้อนกว่า เนื่องจากต้องเป็นการสื่อสารผ่านตัวกลางในการสื่อสารอีกชั้นตอน กล่าวคือ การสื่อสารผ่านผู้ใหญ่ที่เป็นตัวกลางอีกชั้นตอน (ในฐานะนักแปลวรรณกรรมเด็กเรื่องนั้น ๆ) การสื่อสารเนื้อหาเหล่านั้น นอกจากจะเป็นการสื่อสารทางเดียวจากผู้ใหญ่ไปสู่เด็กแล้ว ยังเป็นการสื่อสารที่ส่งผ่านตัวกลางทางวัฒนธรรมอีกด้วย ดังนั้น หากมองจากมุมมองในเรื่องอุดมการณ์กับการแปลวรรณกรรมเด็กแล้ว ในลำดับแรกอาจจะเห็นได้อย่างชัดเจนเลยว่า การสื่อสารเนื้อหา มุมมองต่อโลกและอุดมการณ์ที่ปรากฏภายในวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลนั้น มีความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมมาตร (Asymmetrical power relationship) ระหว่างผู้ใหญ่ที่เป็นผู้เขียนกับนักแปลและเด็กหรือเยาวชนที่เป็นผู้อ่าน ด้วยเหตุนี้เอง แนวคิดเรื่องอุดมการณ์ในการแปลวรรณกรรมเด็กจึงเป็นประเด็นที่มีผู้สนใจที่จะศึกษา

แนวคิดเรื่องอุดมการณ์ในการแปลวรรณกรรมเด็ก ที่นักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กนำมาปรับใช้ในการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก เป็นแนวคิดที่นำมาจากแนวคิดอุดมการณ์ในการแปล (Ideology in translation) ของ André Lefevere (1992) ที่เกี่ยวข้องกับผู้อุปถัมภ์ (Patron) และการแปลในฐานะการเขียนใหม่ (Translation as rewriting) Stephens & McCallum (1998) ซึ่งให้เห็นว่าในกระบวนการเล่าวรรณกรรมเด็กใหม่ (Retelling) และการแปลวรรณกรรมเด็ก ขนบธรรมเนียมดั้งเดิม ความเชื่อ และอุดมการณ์หลัก ของสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ จะถูกเปิดเผยออกมาผ่านการแปล กล่าวอีกแง่หนึ่งคือ วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปล จะเผยให้เห็นถึงค่านิยมหลัก อุดมการณ์ของสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ ผ่านการปรับตัวบทและเนื้อหาให้มีความสอดคล้องกับค่านิยมและอุดมการณ์ของสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ แนวคิดดังกล่าวได้รับการยืนยันจาก Geerts & Van den Bossche (2014) ที่ศึกษาอุดมการณ์ในการแปลวรรณกรรมเด็ก ผ่านการศึกษาผลกระทบของการแปลและการแปลงในกระบวนการสร้างวรรณกรรมที่ได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่า (Canon) และพบว่า

วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลจะถูกแปลง (Adapted) ให้มีความสอดคล้องกับบริบทในสังคมและวัฒนธรรมใหม่ปลายทาง ในขณะที่เดียวกัน การปรับและการแปลงดังกล่าวจะเผยให้เห็นถึงอุดมการณ์ของวัฒนธรรมปลายทางด้วย นอกจากนี้การศึกษาทั้งสองชิ้นข้างต้น Thomson-Wohlgemuth (2009) ยังได้ศึกษาผลกระทบของการแปลวรรณกรรมเด็กจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาเยอรมัน ในประเทศเยอรมนีตะวันออก และพบว่ามีการเซ็นเซอร์ของภาครัฐในการแปลวรรณกรรมเด็ก ผ่านการศึกษาองค์ประกอบต่าง ๆ ที่อยู่นอกเหนือตัวบท

นอกจากนักวิชาการด้านการแปลจะปรับใช้แนวคิดเรื่องผู้อุปถัมภ์และการแปลในฐานะการเขียนใหม่ ของ Lefevere มาศึกษาประเด็นเรื่องอุดมการณ์ในการแปลวรรณกรรมเด็กแล้ว นักวิชาการบางส่วนยังปรับใช้แนวคิดเชิงภาษาศาสตร์มาศึกษาประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ในการแปลวรรณกรรมเด็กอีกด้วย Kaniklidou & House (2017) ใช้แนวคิดวาทกรรมวิเคราะห์ (Discourse analysis) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการแปลวรรณกรรมเด็กจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่าง ๆ 5 ภาษา ได้แก่ ภาษากรีก ภาษาเยอรมัน ภาษาเกาหลี ภาษาสเปน และภาษาอาหรับ และพบว่ามีการปรับแก้จำนวนมากที่ถูกรองทางวัฒนธรรม (Cultural filtering) โดยนักแปลและบรรณาธิการมีอำนาจอย่างยิ่งในการจัดการตัวบทต้นฉบับ ซึ่งการจัดการกับตัวบทต้นฉบับนี้มักจะผูกโยงอยู่กับปัจจัยทางเศรษฐกิจของพื้นที่นั้น ๆ

4.4 การปรับเนื้อหาและเรื่องเล่าในการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน

ด้วยสาเหตุที่ว่าวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนสามารถทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการให้ความรู้ การศึกษา การสั่งสอนด้านต่าง ๆ เช่น ศิลธรรมและจริยธรรม และการอ่านออกเขียนได้สำหรับเด็ก นักแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กในฐานะที่ทำหน้าที่เป็นตัวกลางในการถ่ายทอดเนื้อหาต่าง ๆ เหล่านั้น จึงมีบทบาทอย่างยิ่งในการถ่ายทอดเนื้อหาให้ครบถ้วน และถูกต้องทางศีลธรรม (Lathey, 2006) ประเด็นเรื่องการถ่ายทอดเนื้อหาที่ปรากฏภายในวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนผ่านการแปล จึงได้รับความสนใจในการศึกษาจากนักวิชาการด้านการแปล

เนื้อหาและเรื่องราวที่ปรากฏในวรรณกรรมเด็กและเยาวชน อาจถูกปรับเปลี่ยนให้มีความสอดคล้องกับสังคมและวัฒนธรรมปลายทาง ประกอบกับยุคสมัยที่วรรณกรรมเล่มนั้น ๆ ได้รับการแปล Fernández López (2000) ศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กในประเด็นเรื่องการปรับเปลี่ยนเนื้อหาให้เข้ากับบริบทและชี้ว่าการปรับเปลี่ยนเนื้อหาในวรรณกรรมเด็กอาจเป็นไปได้ในหลายลักษณะ อาจจะเป็นการปรับเปลี่ยนเนื้อหาบางส่วน ตัดเนื้อหาบางส่วนออก หรือเพิ่มเนื้อหาบางส่วน เพื่อให้มีความสอดคล้องกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมปลายทาง ในส่วนนี้ อาจถือได้ว่าเป็นการตรวจพิจารณาด้วยตนเอง (Self-censorship) ที่กระทำขึ้นโดยนักแปล เพื่อเป็นการคัดกรองและหลีกเลี่ยงเนื้อหาและเรื่องราวที่อาจกระทบต่อจิตใจของผู้อ่านที่เป็นเด็กได้ ทั้งนี้ การปรับเปลี่ยนเนื้อหาอาจเป็นไปได้เพื่อให้มีความสอดคล้องกับบริบทปลายทาง และอาจยังทำให้สอดคล้องกับกลไกทางเศรษฐกิจของตลาดวรรณกรรมปลายทางอีกด้วย จึงอาจกล่าวได้ว่านักแปลมีบทบาทอย่างยิ่งในการคัดสรรข้อมูลที่จะนำเสนอในภาษาปลายทาง ประเด็นดังกล่าวนี้ สอดคล้องกับงานวิจัยในประเด็นเรื่องเล่าเชื้อชาติในการแปลวรรณกรรมเยาวชนชุด *บ้านเล็ก* จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย การเล่าเรื่องเชื้อชาติในหนังสือชุดดังกล่าวปรากฏการปรับใช้ข้อมูลคัดสรรในการแปลวรรณกรรมเยาวชนที่มีเนื้อหาในส่วนที่เกี่ยวกับเรื่องเล่าเชื้อชาติที่กระทำโดยนักแปล กล่าวคือนักแปลได้อธิบายข้อมูลเพิ่มเติม หรือละไม่แปล

ข้อมูลบางส่วน ทั้งนี้เป็นไปเพื่อแสดงภาพลักษณ์ของชนชาติหนึ่งให้มีความแตกต่างจากอีกชนชาติหนึ่งที่ปรากฏในเรื่อง (กรณญาณ์ เตชะวงค์เสถียร, 2564) ทั้งนี้ การที่นักแปลได้กระทำการปรับเปลี่ยนส่วนของเนื้อหาในวรรณกรรมเด็กผ่านการแปล อาจมีผลต่อการรับรู้ของผู้รับสาร และอาจมีผลต่อการพัฒนาในด้านต่าง ๆ เช่น ความคิด ความเชื่อ ความรู้ และประสบการณ์ ซึ่งการพัฒนาในด้านต่าง ๆ เหล่านี้อาจมีอิทธิพลต่อเด็กผู้อ่านตลอดชีวิต (Lathey, 2016, p. 6)

4.5 พหุระบบและวิธีทางสังคมวิทยากับการแปลวรรณกรรมเด็ก

การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กในประเด็นต่าง ๆ ที่ได้กล่าวมาข้างต้น อาจถือได้ว่าเป็นการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนในระดับที่มีความเกี่ยวข้องกับตัวบทต้นฉบับและตัวบทแปลเป็นสำคัญ การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนในระดับที่สูงกว่าการศึกษาตัวบทต้นฉบับและตัวบทแปลก็ได้รับความสนใจจากนักวิชาการด้านการแปลศึกษาเช่นกัน แม้มุมแรกที่นักวิชาการด้านการแปลให้ความสนใจศึกษาวรรณกรรมเด็ก คือการศึกษาด้วยทฤษฎีพหุระบบ (Polysystem theory)

ทฤษฎีพหุระบบเป็นทฤษฎีที่ Itamar Even-Zohar พัฒนาขึ้นมาในช่วงทศวรรษที่ 1970 โดยได้รับอิทธิพลจากสำนักการศึกษารูปแบบนิยมแบบรัสเซีย (Russian Formalist) และสำนักการศึกษาแบบโครงสร้างนิยมแบบเช็ก (Czech Structuralist) ทฤษฎีพหุระบบจึงเป็นการศึกษาวรรณกรรมในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของระบบที่มีความเกี่ยวข้องกับระบบอื่น ๆ ดังนั้น วรรณกรรมจึงเป็นส่วนหนึ่งของระบบทางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ ทฤษฎีพหุระบบได้ควมรวมการศึกษาวรรณกรรมแปลและวรรณกรรมเด็กเข้ามาในการศึกษาด้วย ซึ่งมีความแตกต่างจากการศึกษาวรรณกรรมผ่านทฤษฎีรูปแบบนิยมทฤษฎีอื่น ๆ ที่มุ่งเน้นศึกษาเฉพาะวรรณกรรมชั้นสูง (High literature) เท่านั้น (Munday, 2016, pp. 170-171)

เนื่องจากในช่วงทศวรรษที่ 1980 ถึง 1990 นักวิชาการด้านการแปลการศึกษามีความพยายามในการปรับใช้แนวคิดและทฤษฎีใหม่ ๆ เพื่อก้าวข้ามการศึกษาการแปลในระดับตัวบทต้นฉบับและตัวบทแปล ทฤษฎีพหุระบบจึงถูกหยิบยกมาศึกษาปรากฏการณ์การแปลในระดับบริบท และระดับอื่น ๆ ที่อยู่เหนือกว่าการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างตัวบทต้นฉบับกับตัวบทแปลในเชิงภาษาศาสตร์ พร้อมกันนั้นยังเป็นการก้าวข้ามการศึกษาการแปลเชิงกำหนด (Prescriptive) มาเป็นการศึกษาการแปลเชิงพรรณนา (Descriptive) อีกด้วย เนื่องจากทฤษฎีพหุระบบเป็นการศึกษาระบบของวรรณกรรมต่าง ๆ ว่ามีความเกี่ยวข้องกัน โดยระบบทางวรรณกรรมแต่ละระบบจะมีหน้าที่ของตัวเองในการดำเนินการ (Van Coillie & McMartin, 2020) การศึกษาการแปลด้วยทฤษฎีพหุระบบทำให้สามารถศึกษาได้ถึงทั้งบริบทและระบบที่อยู่เหนือตัวบทนั้น ๆ และจะเผยให้เห็นถึงหน้าที่ของตัวบทนั้น ๆ ที่มีต่อระบบทางวรรณกรรมและตัวพหุระบบเอง นอกจากนี้ การมองวรรณกรรมในเชิงระบบยังทำให้เห็นถึงอิทธิพลของระบบที่มีต่อวรรณกรรม และอิทธิพลของวรรณกรรมที่มีต่อตัวบทอีกด้วย (Even-Zohar, 1990) และเนื่องจากทฤษฎีพหุระบบไม่ได้ละเลยการศึกษาวรรณกรรมแปลและวรรณกรรมเด็ก นักวิชาการด้านการแปลจำนวนหนึ่งจึงเริ่มนำทฤษฎีพหุระบบมาศึกษาวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปล

Zohar Shavit เป็นนักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กคนแรก ๆ ที่ปรับใช้ทฤษฎีพหุระบบในการศึกษาวรรณกรรมเด็ก Shavit (2006) ได้สำรวจรูปแบบการเดินทางของการแปลวรรณกรรมเด็กเป็นภาษา

ฮีบรูและพบว่าวรรณกรรมเด็กในฐานะระบบมีความเกี่ยวข้องโยงใยกับวรรณกรรมผู้ใหญ่ในพื้นที่นั้น ๆ กล่าวคือ การจะนำเข้าวรรณกรรมเด็กประเภทใดประเภทหนึ่งได้สำเร็จ ในพื้นที่หรือระบบทางวรรณกรรมนั้น ๆ ต้องมีรูปแบบหรือประเภทวรรณกรรมนั้น ๆ ในรูปแบบของวรรณกรรมผู้ใหญ่ก่อน หากในพื้นที่หรือระบบของวรรณกรรมนั้น ๆ ไม่มีรูปแบบวรรณกรรมเด็กรูปแบบใหม่ที่เกิดมาผ่านการแปลเข้ามา วรรณกรรมเด็กที่เพิ่งเข้ามาใหม่ผ่านการแปล จะถูกปรับเปลี่ยนให้มีความสอดคล้องกับรูปแบบทางวรรณกรรมที่มีอยู่ในพื้นที่หรือระบบนั้น ๆ เนื่องจากวรรณกรรมเด็กมีรูปแบบเป็นรอง (Secondary model) ในระบบทางวรรณกรรม จึงต้องปรับตัวเข้าหารูปแบบวรรณกรรมที่มีอยู่เดิม Shavit (2006) ชี้ว่า การจัดการควบคุมตัวบทแปลและการแปลงจึงพบได้อย่างแพร่หลายในการแปลวรรณกรรมเด็ก การแปลวรรณกรรมเด็กในลักษณะนี้เป็นการทำเพื่อให้ตัวบทแปลวรรณกรรมเด็กมีความสอดคล้องกับค่านิยม และขนบการแปลของพื้นที่สังคมวัฒนธรรมปลายทาง ข้อค้นพบของ Shavit ในประเด็นเรื่องลักษณะที่เป็นรองของวรรณกรรมเด็ก (รวมถึงวรรณกรรมเยาวชน) ในการแปล มีความสอดคล้องกับการศึกษาบทบาทและอิทธิพลของการแปลวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีต่อพื้นที่ทางวรรณกรรมของประเทศไทย Techawongstien (2020) ได้ศึกษาถึงบทบาทของวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่ได้รับการแปลเข้ามาเป็นภาษาไทยในช่วง ค.ศ. 2000-2010 และพบว่าวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยมีบทบาทอย่างยิ่งต่อวงการหรือพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนในประเทศไทยเอง กล่าวคือ การเข้ามาของวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซี ส่งผลให้เกิดการผลิตวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีผ่านการแปลจำนวนมากในช่วงเวลาดังกล่าว ในขณะเดียวกัน วรรณกรรมเหล่านั้นที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทย ก็ส่งผลให้นักเขียนชาวไทยเองเรียนรู้รูปแบบทางวรรณกรรมใหม่ ๆ ทำให้เกิดการผลิตซ้ำทางวรรณกรรมขึ้น ผ่านการผลิตวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีด้วยนักเขียนชาวไทยเองเป็นจำนวนมาก อย่างไรก็ตาม อย่างไรก็ดี แม้ว่าวรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีจะมีบทบาทอย่างเห็นได้ชัดในพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนไทย แต่วรรณกรรมเยาวชนแนวแฟนตาซีที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทย กลับไม่ได้มีอิทธิพลอย่างชัดเจนต่อวงการวรรณกรรมไทยโดยรวม ทั้งนี้เนื่องมาจากสถานะรูปแบบที่เป็นรองของวรรณกรรมเยาวชนในพื้นที่ทางวรรณกรรมไทย และหลักการการปฏิบัติ (Logic of practice) ของพื้นที่ทางวรรณกรรมไทยกับของพื้นที่ทางวรรณกรรมเยาวชนไทย มีความแตกต่างกัน

4.6 สังคมวิทยากับการแปลวรรณกรรมเด็ก

นอกจากการศึกษาการแปลด้วยทฤษฎีพุทธะบบในความพยายามที่จะก้าวข้ามการศึกษาการแปลที่ศึกษาเพียงตัวบทต้นฉบับและตัวบทแปล นักวิชาการด้านการแปลตั้งแต่ช่วงทศวรรษที่ 1990 เป็นต้นมา ได้ปรับใช้แนวคิดทางสังคมวิทยาเข้ามาศึกษาการแปล การศึกษาการแปลผ่านมุมมองทางสังคมวิทยานี้ มองว่าการแปลเป็นการกระทำทางสังคม (Social practice) รูปแบบหนึ่ง ดังนั้น ผู้ที่ศึกษาด้านการแปลจึงนำแนวคิดเชิงสังคมวิทยามาศึกษาการแปล โดยศึกษานักแปลในฐานะสมาชิกของสังคม และศึกษาการกระทำของนักแปล เช่น การแปล หรือการกระทำอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปล แนวคิดทางสังคมวิทยาที่นักวิชาการด้านการแปลนิยมใช้ในการศึกษาการกระทำการแปลคือ แนวคิดสังคมวิทยาของ Niklas Luhmann, Bruno Latour และ Pierre Bourdieu (กรณญาณ์ เตชะวงค์เสถียร, 2563)

Kümmerling-Meibauer & Müller (2019) ศึกษาการประกอบสร้างของวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่า (Canon) และพบว่าการศึกษาที่วรรณกรรมเด็กบางเล่มหรือบางประเภทจะได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่าได้นั้น นักวิชาการบางส่วนมองว่าเกิดขึ้นจากคุณค่าทางวรรณกรรมที่อยู่ภายในวรรณกรรมเล่มนั้น ๆ แต่นักวิชาการอีกส่วนมองว่าเกิดจากกลไกทางการตลาด และปัจจัยอื่น ๆ ที่อยู่นอกเหนือตัวบทวรรณกรรม โดยนักวิชาการกลุ่มหลัง เป็นนักวิชาการที่ใช่มุมมองเชิงสังคมวิทยาการศึกษาปัจจัยต่าง ๆ เหล่านั้น และยังศึกษาถึงบทบาทวรรณกรรมที่ได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่าในสังคมนั้น ๆ อีกด้วย ทั้งนี้วรรณกรรมเด็กที่ได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่าในภาษาหนึ่ง ๆ มักจะมีแนวโน้มที่จะได้รับการแปล ซึ่งจะเพิ่มโอกาสในการได้รับการยอมรับระดับนานาชาติอีกด้วย นอกจากนี้การศึกษาของ Kümmerling-Meibauer & Müller ที่ใช่มุมมองเชิงสังคมวิทยาการศึกษากระบวนการได้รับการยอมรับว่าทรงคุณค่าของวรรณกรรมเด็กที่มีผลกับการแปล Alsiary (2016) ก็ได้ปรับใช้แนวคิดพื้นที่ (Field) และทุน (Capital) ซึ่งเป็นทฤษฎีเชิงสังคมวิทยาของ Pierre Bourdieu ประกอบกับแนวคิดเรื่องการเดินทางของการแปล (Translation-flow) ของ Johan Heilbron (1999/2010) มาศึกษาการกระทำการแปลของสำนักพิมพ์ที่ตีพิมพ์วรรณกรรมสำหรับเด็ก นโยบายการแปลต่าง ๆ ของประเทศ ทุนต่าง ๆ (ในบริบทของ Bourdieu) ขนบในการแปล และการเดินทางของการแปลวรรณกรรมเด็กเข้าสู่พื้นที่ทางวรรณกรรมเด็กของประเทศซาอุดีอาระเบีย Alsiary (2016) พบว่าในพื้นที่ทางวรรณกรรมเด็กของประเทศซาอุดีอาระเบีย ปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมหลายประเภที่มีส่วนในการควบคุมการกระทำการแปลและพื้นที่ทางวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลของประเทศซาอุดีอาระเบีย ตัวอย่างเช่น กฎหมายที่ว่าด้วยการตีพิมพ์ของประเทศซาอุดีอาระเบีย และอำนาจหรืออิทธิพลทางสังคมวัฒนธรรมที่ไหลเวียนในพื้นที่ เป็นต้น

5. วิธีการแปลวรรณกรรมเด็ก

ดังที่ได้นำเสนอไปในการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กในส่วนก่อนหน้า การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนมีความโยงใยอยู่กับวิธีการศึกษาในการแปลศึกษาอยู่มาก กล่าวคือ การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงจากการศึกษาวิธีการแปลในตัวบท เป็นการศึกษาที่เป็นไปในเชิงพรรณนามากขึ้น ซึ่งเป็นการศึกษาที่มุ่งเน้นศึกษาในเชิงของผู้อ่านปลายทางและวัฒนธรรมปลายทางมากกว่าในช่วงแรกของการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก (Tabbert, 2002) การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กที่มีพัฒนาการจากการศึกษาตัวบทต้นทาง เป็นการมุ่งเน้นการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กทั้งในฐานะการศึกษากระบวนการแปล (Translation process) และการศึกษาผลงานแปล (Product) ไปในขณะเดียวกัน โดยอาจมีพัฒนาการในการศึกษาวิธีการแปลโดยมุ่งเน้น 2 ประเภท ตามพัฒนาการและวิธีการของการศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็ก คือ วิธีการแปลวรรณกรรมเด็กโดยมุ่งเน้นตัวบทต้นฉบับ (Source text-oriented approach) ของ Klingberg (1978) และวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กโดยมุ่งเน้นวัฒนธรรมปลายทาง (Target culture-oriented approach) และการมุ่งเน้นที่ตัวเด็กที่เป็นผู้อ่าน (Child-oriented approach) ของ Oittinen (2000) และ Lathey (2016) ตามลำดับ ในหัวข้อนี้ ผู้เขียนจึงขอเสนอวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กทั้ง 2 วิธีดังกล่าวตามลำดับ

5.1 วิธีการแปลวรรณกรรมเด็กโดยมุ่งเน้นตัวบทต้นฉบับ (Source text-oriented approach)

Klingberg อาจถือได้ว่าเป็นนักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กคนแรก ๆ ที่เริ่มให้ความสนใจศึกษาศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กอย่างจริงจัง และการเริ่มศึกษาอย่างจริงจังส่งผลให้การศึกษาการแปลวรรณกรรมเด็กได้รับความสนใจจากนักวิชาการจากวงการการแปลศึกษามากขึ้น Klingberg ให้ความสนใจในการศึกษาปัญหาการแปลที่มีความเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมในพื้นที่ที่แตกต่างจากบริบททางวัฒนธรรมปลายทางของวรรณกรรมที่ได้รับการแปล และให้ความสนใจศึกษากระบวนการแปล และการแก้ปัญหาที่จะสามารถข้ามผ่านปัญหาการแปลเหล่านั้น สำหรับวิธีการแปลวรรณกรรมเด็กของ Klingberg มาจากฐานแนวคิดที่มุ่งเน้นเป้าประสงค์หลักของวรรณกรรมเด็กที่นำเสนอเรื่องราวและประเด็นใหม่ ๆ เพื่อสร้างเสริมความรู้และนำเสนอความเป็นต่างประเทศให้แก่เด็กผู้อ่าน (Klingberg, 1986) ด้วยเหตุนี้เอง Klingberg (1986) จึงได้เสนอกลวิธีการแปลที่มุ่งเน้นประเด็นเรื่องความซื่อสัตย์ (Faithfulness) ต่อตัวบทต้นฉบับให้มากที่สุดเท่าที่ทำได้ เนื่องจากหากเปลี่ยนตัวต้นฉบับมากเกินไป อาจจะทำให้สูญเสียเนื้อความบางอย่างที่สำคัญในวรรณกรรมเรื่องนั้น ๆ ได้ (Klingberg, 1986) อาจกล่าวได้ว่าแนวคิดของ Klingberg ให้ความสำคัญกับความเป็นต่างประเทศของวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปล การแปลวรรณกรรมเด็กในมุมมองของ Klingberg จึงควรเก็บองค์ประกอบที่มีความเป็นต่างประเทศเอาไว้ให้เด็กในวัฒนธรรมปลายทางได้เรียนรู้ ในแง่หนึ่ง แนวคิดเรื่องการแปลที่เก็บองค์ประกอบของภาษาต้นทางไว้ มีความคล้ายคลึงกับแนวคิดเรื่องการทำให้ต่าง (Foreignization) ของ Venuti (1995) ทั้งนี้ เนื่องจากแนวคิดของ Klingberg มีความสุดโต่งในเชิงที่ละเลยการให้ความสนใจบริบททางสังคมวัฒนธรรมปลายทาง จึงมีนักวิชาการแสดงความเห็นที่แตกต่างหลายคน เช่น Lathey (2016) และ Oittinen (2000)

เมื่อนักแปลวรรณกรรมเด็กต้องเผชิญความท้าทายที่เกิดขึ้นจากคำทางวัฒนธรรม Klingberg (1986) แนะนำว่านักแปลอาจนำกลวิธีการแปลมาปรับใช้ได้ แต่การปรับใช้กลวิธีการแปลเหล่านี้ ควรเป็นไปโดยคำนึงถึงการรักษาลักษณะทางภาษาของภาษาต้นทางเอาไว้ด้วย โดยได้นำเสนอแนวคิดเรื่องการแปลโดยการปรับเปลี่ยนบริบททางวัฒนธรรม (Cultural context adaptation) ซึ่งหมายถึง การปรับเปลี่ยนที่มุ่งเน้นการสนับสนุนความเข้าใจ หรือสนับสนุนให้ตัวบทมีความน่าสนใจมากขึ้น ในบางกรณีของการแปล การปรับเปลี่ยนอาจจำเป็นต้องนำมาปรับใช้ในการแปล โดยเฉพาะอย่างยิ่งการแปลคำต้องห้ามหรือคำที่ไม่เหมาะสมในวัฒนธรรมปลายทาง ทั้งนี้ Klingberg (1986) ได้นำเสนอกลวิธีการแปลดังนี้

- การเพิ่มเติมคำอธิบาย
- การเปลี่ยนคำใหม่
- การแปลโดยการอธิบาย
- การให้คำอธิบายที่นอกเหนือจากตัวบท
- การแทนที่โดยใช้คำที่มีความหมายเทียบเคียงในภาษาปลายทาง
- การแทนที่โดยใช้คำที่มีความหมายใกล้เคียงในภาษาปลายทาง
- การใช้ภาษาง่าย
- การลบ

- การแปลเพื่อปลายทาง

5.2 วิธีการแปลวรรณกรรมเด็กโดยมุ่งเน้นวัฒนธรรมปลายทาง (Target culture-oriented approach) และการมุ่งเน้นที่ตัวเด็กที่เป็นผู้อ่าน (Child-oriented approach)

ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้น นักวิชาการด้านการแปลวรรณกรรมเด็กหลายคนไม่ได้มีแนวคิดที่สนับสนุนแนวคิดของ Klingberg และแนวคิดการทำให้ต่าง (Foreignization) ของ Venuti โดย Oittinen (2000) ได้ให้ความเห็นว่า นักแปลวรรณกรรมเด็กไม่ควรใช้วิธีการทำให้ต่างของ Venuti มากนัก เนื่องจากในการแปลวรรณกรรมเด็ก ผู้อ่านวรรณกรรมปลายทางที่เป็นเด็กมีความต้องการในการอ่านวรรณกรรมที่แตกต่างจากผู้อ่านที่เป็นผู้ใหญ่ ดังนั้นการปรับใช้แนวคิดเดียวกันในการแปลจึงไม่อาจกระทำได้นอกจากนั้น Lathey (2016) ยังได้ชี้ด้วยว่า เนื่องจากเด็กที่เป็นผู้อ่านวรรณกรรมเด็กไม่ได้มีประสบการณ์มาก ดังนั้น การแปลวรรณกรรมเด็กจึงควรคำนึงถึงการปรับเปลี่ยนองค์ประกอบในวรรณกรรมมากกว่าการแปลวรรณกรรมผู้ใหญ่ ด้วยเหตุนี้ เมื่อจะใช้วิธีการแปลแบบการทำต่าง จึงต้องพิจารณาด้วยความระมัดระวัง Oittinen (2000) จึงได้เสนอแนวคิดการแปลวรรณกรรมเด็กโดยมุ่งเน้นที่ตัวเด็กในฐานะเป็นผู้อ่านเป้าหมายปลายทาง โดยแนวคิดของ Oittinen ให้การสนับสนุนแนวคิดการทำให้กลมกลืน (Domestication) ของ Venuti และให้ความสำคัญกับการรักษาความเป็นธรรมชาติของบทแปล (Naturalizing text) ในวรรณกรรมเด็กภาษาปลายทาง เพื่อให้เด็กและเยาวชนที่เป็นผู้อ่านได้รับความบันเทิงจากการอ่านวรรณกรรมเหล่านั้น โดยไม่ต้องกังวลว่าเนื้อหา หรือองค์ประกอบที่มาจากต่างประเทศจะก่อความลำบาก ความไม่สะดวก และความไม่เข้าใจในการอ่านได้ (Alsiary, 2016)

นอกจาก Oittinen (2000) แล้ว แนวคิดการแปลวรรณกรรมเด็กที่มุ่งเน้นวัฒนธรรมปลายทาง และโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้อ่านที่เป็นเด็กนั้น ยังพบได้ในแนวคิดของ Lathey (2016) ซึ่ง พยายามที่จะเป็นตัวเชื่อมระหว่างทฤษฎีการแปลวรรณกรรมเด็ก กับการกระทำการแปลโดยนักแปลที่แปลวรรณกรรมสำหรับเด็ก โดยมุ่งเน้นการให้ความสำคัญกับผู้อ่านที่เป็นเด็ก ซึ่งรวมถึงการพัฒนาทฤษฎีการแปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม (Cultural marker) ที่สามารถสร้างประสบการณ์ในการอ่านของเด็กที่อ่านวรรณกรรมเด็กที่ได้รับการแปลได้ Lathey (2016) ให้ความสำคัญกับการแปลที่มีความเหมาะสมกับการอ่านและความสามารถในการเข้าใจของเด็ก ดังนั้น บริบททางวัฒนธรรมที่ปรากฏในวรรณกรรมจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง นักแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กควรตระหนักถึงประเด็นเรื่องความไวทางวัฒนธรรม (Cultural sensitivity) และนำเอาประเด็นดังกล่าวมาประกอบการตัดสินใจว่าการปรับเปลี่ยนในจุดใดที่จะเหมาะสมกับผู้อ่านที่เป็นเด็ก ด้วยเหตุนี้ นักแปลวรรณกรรมเด็กจึงควรตระหนักถึงกฎและบรรทัดฐานการแปลวรรณกรรมในพื้นที่ปลายทางนั้น ๆ (Lathey, 2016)

ดังที่ได้กล่าวข้างต้นว่า ความไวทางวัฒนธรรมเป็นเรื่องที่ต้องตระหนัก โดย Lathey (2016) ชี้ว่า ประสบการณ์ทางวัฒนธรรมของเด็กอาจเป็นตัวกำหนดความเข้าใจของเด็กในการอ่านวรรณกรรมแปล ซึ่งเด็กผู้อ่านจะประสบกับคำที่ไม่เป็นที่คุ้นเคยอยู่บ่อยครั้ง และเด็กในบางวัฒนธรรมอาจคุ้นเคยกับคำหรือข้อความที่มาจากต่างประเทศ ในขณะที่เด็กในอีกพื้นที่หนึ่ง อาจไม่คุ้นเคยกับคำหรือข้อความที่มาจากต่างประเทศ หรืออาจมีความคุ้นเคยอยู่บ้างแต่ในปริมาณน้อย ดังนั้น อาจเป็นการดีที่นักแปลควรตระหนักว่าเด็กผู้อ่านอาจยังมี

ความรู้ที่ไม่มากเท่ากับผู้ใหญ่ และยังมีคลังคำศัพท์ปริมาณน้อย ดังนั้น การแปลจึงควรเป็นไปด้วยการเสริมความอธิบายและการทำให้ง่าย (Clarity and simplicity) (Lathey, 2016) นอกจากนี้ ยังเสนอว่านักแปลวรรณกรรมสำหรับเด็กควรให้ความสำคัญกับปัจจัยที่อยู่นอกเหนือตัวบท (Extra-textual factors) อันอาจนำไปสู่บรรทัดฐานการแปลของภาษาต้นทางและภาษาปลายทางได้ เช่น ปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมของพื้นที่ปลายทาง และกฎการแปลและการตีพิมพ์ของพื้นที่ต่าง ๆ เป็นต้น

Lathey (2016) ได้เสนอว่า หากนักแปลวรรณกรรมเด็กต้องแปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม (Cultural marker) และชื่อเฉพาะ (Proper names) เพื่อผู้อ่านที่เป็นเด็ก นักแปลต้องคำนึงถึงความสามารถของเด็กผู้อ่าน ความรู้ทางวัฒนธรรม และประสบการณ์ด้านการอ่านของผู้อ่านว่าจะสามารถเข้าใจเนื้อหาที่ได้รับ การแปลหรือไม่ สำหรับการแปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม Lathey (2016) เสนอว่า ผู้แปลสามารถปรับเปลี่ยนคำทางวัฒนธรรมที่เป็นปัญหาได้หลายวิธี เช่น อาจเป็นการใช้เชิงอรรถ หรือการอธิบายคำศัพท์นั้นในที่ต่าง ๆ ของวรรณกรรม โดยมีจุดประสงค์เพื่อให้เนื้อหานั้น ๆ เป็นที่เข้าใจได้ของเด็กที่เป็นผู้อ่าน ทั้งนี้ Lathey (2016) ได้จำแนกคำทางวัฒนธรรมออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ คือคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรมและชื่อเฉพาะ รวมทั้งอธิบายวิธีการแปลไว้ดังนี้

การแปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม

สำหรับการแปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม Lathey (2016) เสนอว่าอาจกระทำได้โดยกลวิธีดังนี้

- รักษาเนื้อความเดิมไว้โดยไม่แปล เพื่อให้เด็กผู้อ่านได้รับเนื้อหาส่วนนั้นในบริบทของต่างประเทศ
- หากจำเป็น แทนที่คำบ่งชี้ทางวัฒนธรรมด้วยคำหรือข้อความที่มีในภาษาปลายทาง
- หากไม่สามารถหาคำมาแทนที่ได้ ใช้วิธีการอธิบายในตัวบท หรือนอกตัวบทของเนื้อหาวรรณกรรมเด็ก
- อธิบายคำศัพท์หรือวิธีการแปลในคำนำผู้แปล
- อาจใช้การอธิบายคำศัพท์ด้วยเชิงอรรถ แต่ควรหลีกเลี่ยงการอธิบายด้วยวิธีนี้
- ละไม่แปลคำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม และตัดส่วนนั้นทิ้งหากว่าส่วนนั้นมีความยาวเกินความจำเป็น แต่ควรหลีกเลี่ยงวิธีนี้

การแปลชื่อเฉพาะ

สำหรับการแปลชื่อเฉพาะ (ตัวละคร สถานที่ หรือชื่อเฉพาะอื่น ๆ) Lathey (2016) เสนอว่าอาจกระทำได้โดยกลวิธีดังนี้

- ละไม่แปลชื่อเฉพาะนั้น ๆ เนื่องจากจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจถึงความเป็นต่างประเทศของตัวละครอย่างไรก็ดี วิธีนี้อาจจะก่อให้เกิดปัญหาด้านการออกเสียงได้
- เพิ่มส่วนรายการรวบรวมรายชื่อที่อาจไม่เป็นที่คุ้นเคยสำหรับเด็กไว้ตอนต้นของหนังสือ
- การแปลโดยการทับศัพท์ ทั้งนี้ หากเป็นการแปลชื่อสถานที่ ควรเป็นการแปลในลักษณะที่ยอมรับได้ทั่วไปในพื้นที่ปลายทางนั้น
- แปลโดยใช้ชื่อที่เทียบเคียงได้ในภาษาปลายทาง

- แปลความหมายของชื่อเฉพาะนั้น หากว่าความหมายของชื่อนั้น ๆ มีผลกระทบต่อการเดินทางหรือเนื้อเรื่องของวรรณกรรมนั้น ๆ
- สร้างชื่อขึ้นใหม่เพื่อให้ความคล้ายหรือเทียบเคียงได้กับชื่อในภาษาต้นทาง

6. สรุป

วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนเป็นประเภทวรรณกรรมที่มีเด็กและเยาวชนเป็นกลุ่มผู้อ่านหลัก มีคุณลักษณะและบทบาทที่สำคัญในการถ่ายทอดเนื้อหา องค์ความรู้ และความเข้าใจให้แก่เด็กและผู้อ่านที่เป็นเด็กและเยาวชน อย่างไรก็ตาม เนื่องจากเด็กและเยาวชนอาจไม่ได้มีความรู้ภาษาต่างประเทศมากนัก วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจำนวนมากจึงได้รับการแปลเป็นภาษาต่าง ๆ การแปลวรรณกรรมเด็กและเยาวชนเป็นการส่งผ่านเนื้อหา แนวคิด องค์ความรู้ และแง่มุมที่มีความเกี่ยวข้องกับสังคมและวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างกัน นักแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจึงต้องคำนึงถึงองค์ประกอบทางสังคมและวัฒนธรรมทั้งภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง นอกจากนี้ การแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนยังเผยให้เห็นถึงแง่มุมด้านการส่งผ่านองค์ความรู้และแนวคิดที่ไม่เท่าเทียมระหว่างผู้เขียน ผู้แปล และผู้อ่าน รวมไปถึงประเด็นเรื่องการแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนที่อาจเผยให้เห็นถึงบทบาทอื่น ๆ ที่มีผลกระทบต่อผู้อ่าน นักแปล และพื้นที่ทางวรรณกรรมในบางประเทศ ด้วยเหตุนี้เอง การแปลวรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชนจึงมีประเด็นหลากหลายที่นักวิชาการทั้งด้านการแปลและนักวิชาการด้านวรรณกรรมเด็กให้ความสนใจ

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- กรญาณ์ เตชะวงศ์เสถียร. (2562). รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์ บทบาทและอิทธิพลเชิงสังคมวัฒนธรรมของวรรณกรรมแปลแนวแฟนตาซี ต่อย่างการวรรณกรรมเยาวชนของไทยระหว่าง พ.ศ. 2543 ถึง พ.ศ. 2553. สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กรญาณ์ เตชะวงศ์เสถียร. (2563). การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา. ใน สิงหนาท น้อมเนียน, (บก.), *ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์*, (น. 220-252). พิรินทร์.
- กรญาณ์ เตชะวงศ์เสถียร. (2564). การประกอบสร้างเรื่องเล่าความเป็น(คน)อื่นในวรรณกรรมแปลชุด Little House. *มนุษยศาสตร์สาร*, 22(3), 122-142.
- กลุ่มจิตต์ พลายเวช. (2523). *หนังสือสำหรับเด็ก*. บรรณกิจ.
- ประทุมเพชร แซ่อ่อง, พัชรินทร์ อนันต์ศิริวัฒน์ และอุษา พัดเกตุ. (2560). สำนวนและความเปรียบ : กลวิธีการแปลที่ปรากฏในวรรณกรรมแปล เรื่อง แฮร์รี่พ็อตเตอร์กับศิลาอาถรรพ์. *วารสารมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 14(2), 61- 72.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542*. นานมีบุคส์.
- วิมลวรรณ อังสุวรรณ. (2550). ปัญหาความไม่เท่าเทียมกันทางความหมายของคำและกลวิธีการแปลที่ปรากฏในวรรณกรรมเยาวชนเรื่อง "The Happiness of Kati" ของ Prudence Borthwick. *วารสารภาษาและวัฒนธรรม*, 26(1-2), 172-186.
- สมพิศ เครือโซติ. (2562). การศึกษาเชิงวิเคราะห์การปรับบทแปลและกลวิธีการแปลวรรณกรรมเยาวชนชุดนาร์เนีย เรื่อง "ตุ้พิศวง". *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์*, 6(2), 93-102.
- Alsiary, H.A. (2016). *Mapping the Field of Children's Literature Translation in Saudi Arabia: Translation Flow in Accordance with Socio-Cultural Norms* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Leeds.
- Alvstad, Cecilia. (2010). Children's Literature and Translation. In Y. Gambier & L.V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 22-27). John Benjamins.
- Beckett, S. L. (2009). *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. Routledge.
- Even Zohar, I. (1990). Polysystem theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Falconer, R. (2009). *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*. Routledge.
- Fernández López, M. (2000) Translation studies in contemporary children's literature: a comparison of intercultural ideological factors. *Children's literature association quarterly*, 25(1), 29-37.
- Geerts, S. & Van den Bossche, S. (2014). *Never-ending Stories: Adaptation, Canonisation and Ideology in Children's Literature*. Academia Press.

- Ghesquiere, R. (2006). Why Does Children's Literature Need Translations?. In J. Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies* (pp. 19-34). St. Jerome Publishing.
- González-Cascallana, B. (2006). Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature. In J. Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies* (pp. 97-110). St. Jerome Publishing.
- Heilbron, J. (1999). Towards a sociology of translation: Book translations as a cultural world-system. *European journal of social theory*, 2(4), 429-444.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Thimble Press.
- Hutasangkas, V. (2021, September 22). *Session 4: A Window into Children's Literature in Thailand*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nZJJ7uuT5ak>
- Kaniklidou, T., & House, J. (2017). Discourse and ideology in translated children's literature: A comparative study. *Perspectives*, 26(2), 232-245.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translators*. Cluk Gleerup.
- Lathey, G. (2006). Introduction. In G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature: A Reader* (pp. 1-12). Multilingual Matters Ltd.
- Lathey, G. (2011). The Translation of Literature for Children. In K. Malmkjaer & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 198-214). Oxford University Press.
- Lathey, G. (2016). *Translating children's literature*. Routledge.
- Meibauer, B. & Müller, A. (2019). *Canon constitution and canon change in children's literature*. Routledge.
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Application* (4th ed.). Routledge.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. Garland Publishing.
- Oittinen, R. (2006). No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children. In J. Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies* (pp. 35-46). St. Jerome Publishing.
- Shavit, Z. (2006). Translation of children's literature. In G. Lathey (Ed.), *The translation of children's literature: A reader* (pp. 25-40). Multilingual Matters.
- Short, K. G., Tomlinson, C. M., Lynch-Brown, C. & Johnson, H. (2014). *Essentials of Young Adult Literature* (3rd ed.). Pearson.

- Stephens, J. & McCallum, D. (1998). *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. Garland.
- Tabbert, R. (2002). Approaches to the translation of children's literature: A review of critical studies since 1960. *Target International Journal of Translation Studies*, 14(2), 303-351.
- Techawongstien, K. (2020). Youth fantasy fiction and its journey of literary importation into Thailand through translation in the 2000s. *Journal of Language and Culture*, 39(2), 152-177.
- Thomson-Wohlgemuth, G. (2009). *Translation under State Control. Books for Young People in the German Democratic Republic*. Routledge.
- Tomlinson, C. M. & Lynch-Brown, C. (1995). *Essentials of children's literature* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- United Nations. (2019). *Youth*. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/>
- Van Coillie, J. & McMartin, J. (2020). Introduction: Studying texts and contexts in translated children's literature. In J. Van Coillie, & J. McMartin (Eds.), *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts* (pp. 11-37). Leuven University Press.
- Van Coillie, J. (2006). Character Names in Translation: A Functional Approach. In J. Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies* (pp. 123-140). St. Jerome Publishing.



9

สภาวะเกิดก่อนกับการแปล

Presupposition and Translation

กฤษฎา อภิษฐ์

ได้ร่วของภาษาและการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม มีศาสตร์ต่าง ๆ หลากหลายที่สามารถถ้อยที่เป็นภาควิ
ให้กันและกันได้ เพื่อเอื้ออำนวยให้ผู้ที่เกี่ยวข้องได้นำไปศึกษาเพื่อเพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจ และสามารถนำไป
ปฏิบัติและประยุกต์ใช้ได้ผ่านสื่อต่าง ๆ ทั้งภายในวัฒนธรรมเดียวกันหรือต่างวัฒนธรรม

หากคิดเพียงผิวเผิน เมื่อแรกเห็นรายชื่อวิชา *วจนปฏิบัติศาสตร์และการแปล (Pragmatics and Translation)* ในหมวดวิชาบังคับของวิชาเอกการแปล หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและ
การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ก็อาจมีปฏิจาได้ว่า
เหตุใดวจนปฏิบัติศาสตร์จึงมาเกี่ยวข้องกับการแปลศึกษาได้ ทางนำไปสู่วิสัยทัศน์ในเรื่องนี้ ย่อมต้องขึ้นอยู่กับ
ลักษณะจำเพาะของวจนปฏิบัติศาสตร์เป็นสำคัญ ว่ามีบทบาทต่อศาสตร์การแปลอย่างไร จึงได้รับการจัดให้
เป็นหนึ่งในองค์ความรู้หลักที่ผู้ศึกษาด้านการแปลจะต้องมีในระดับวิชาบังคับของหลักสูตรฯ ดังนั้น ผู้เขียนจึง
พินิจพิจารณาแล้วว่า เพื่อให้บรรลุผลในการแถลงไขดังกล่าว ก็จะขอยกแนวคิดในเนื้อหาวิชาวจนปฏิบัติศาสตร์
ที่น่าสนใจไม่แพ้แนวคิดทฤษฎีอื่น ๆ สักแนวคิดหนึ่ง มาอธิบายให้เห็นเป็นตัวอย่างเบื้องต้นว่าเหตุใดผู้ที่
ศึกษา สนใจ และทำงานด้านการแปลจึงสมควรต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวจนปฏิบัติศาสตร์ ควบคู่ไป
กับความรู้และการฝึกฝนทางด้านการแปลโดยตรง ซึ่งแนวคิดนั้นก็คือ **สภาวะเกิดก่อน (Presupposition)**

บทในหนังสือนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อแนะนำแนวคิดของสภาวะเกิดก่อนในระดับพื้นฐาน จากมุมมอง
ของนักวิชาการหลัก และผ่านแนวทางการวิจัยในปัจจุบัน รวมทั้งการศึกษาแบบบูรณาการของสภาวะเกิดก่อน
กับการแปลของนักวิชาการไทยและเทศ ตลอดจนตัวอย่างการประยุกต์แนวคิดสภาวะเกิดก่อนมาใช้ในการ
แปลในสถานการณ์หลากหลาย อันได้แก่ ข่าว มังงะ บทเพลง ภาพยนตร์ และเกม เพื่อเป็นแนวทางเบื้องต้นใน
การประยุกต์ใช้แนวคิดสภาวะเกิดก่อน ในฐานะการสื่อสารผ่านกระบวนการแปลที่เน้นการตีความหมายที่แฝง
อยู่ในตัวบทเป็นสำคัญ

1. บทนำ

Presupposition หรือ **PRP** คือ ศาสตร์ที่ถือกำเนิดจากปรัชญา (หรือถ้าจะกล่าวโดยเฉพาะเจาะจง
ก็คือ ตรรกศาสตร์) และเดินทางมาสู่วงวิชาการภาษาศาสตร์ ในสาขาวิชาวจนปฏิบัติศาสตร์

แม้ในวงวิชาการสมัยใหม่จะนับว่า Presupposition เป็นแนวคิดที่มี Friedrich Ludwig Gottlob
Frege นักปรัชญา นักตรรกศาสตร์ และนักคณิตศาสตร์ชาวเยอรมัน ในช่วงปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 ต่อเนื่อง
ถึงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 เป็นเสาหลักในการทำให้แนวคิดนี้เป็นที่รู้จัก แต่อันที่จริง แนวคิดนี้สามารถย้อนรอย
การถือกำเนิดไปได้ถึง Petrus Ferrandi Hispanus นักปรัชญาแห่งไอบิเรียในสมัยยุคกลางได้เลยทีเดียว
(Huang, 2012 และ Horn, 1996 อ้างถึงใน Huang, 2008)

นักวิชาการต่างประเทศส่วนใหญ่ได้ให้คำจำกัดความ หรือเรียกชื่อแนวคิด Presupposition ไว้ใน
แนวทางเดียวกันว่า “pragmatic inference” หรือ “อนุมานทางวจนปฏิบัติศาสตร์” (Levinson, 1983 และ
Baker, 2018); หรือ “อนุมานหรือประพจน์ที่มีความจริงแฝงไว้ในถ้อยคำ หน้าที่หลักของสภาวะเกิดก่อน คือ
เป็นเงื่อนไขเบื้องต้นในการใช้ประโยคที่เหมาะสม โดยสมมติฐานที่มีภูมิหลังร่วมกันนี้จะยังคงมีพลังแห่งความ

จริงนั้น แม้เมื่อประโยคนี้อยู่ในรูปปฏิเสธ” (Cruse, 2006, น.138 และ Huang, 2009, น. 65 อ้างถึงใน Kong, 2013, p. 1988)

สภาวะเกิดก่อนมักถูกมองว่าเป็นองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับอรรถศาสตร์ (Semantic-related) หรือเกี่ยวข้องกับวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatic-related) ก็ได้ หากมองจากมุมมองแรก ทางอรรถศาสตร์ ต้องนำคำหรือประโยคไปพิสูจน์ในเชิงตรรกศาสตร์เพื่อหาจริง-เท็จ แต่หากมองจากมุมมองที่สอง ต้องศึกษาจากการสนทนาในชีวิตจริง (Kong, 2013) อย่างไรก็ตาม ในบทนี้ ผู้เขียนจะมองจากมุมมองที่สอง กล่าวคือ เป็นการเน้นไปที่การศึกษาในแนววัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นหลัก ซึ่งนักวิชาการที่ได้ทำให้มุมมองนี้ชัดเจนขึ้นก็คือ Robert Stalnaker นักปรัชญาชาวอเมริกัน ที่ในช่วงทศวรรษที่ 1970 ได้ผานแนวคิดสภาวะเกิดก่อนให้อยู่ในกรอบของวัจนปฏิบัติศาสตร์ โดยอิงหลักการสนทนาของ Paul Grice แทนที่จะคงอยู่ในกรอบของตรรกศาสตร์และอรรถศาสตร์ก่อนหน้านี้ (Delogu, 2009; Atlas, 2006; Kempson, 1975; Gunji, T. 1982; Caffi, C., 1998)

ในภาษาไทย คำว่า Presupposition มีศัพท์บัญญัติของราชบัณฑิตยสภาไว้ว่า **สภาวะเกิดก่อน** หรือ **มูลบท** (พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ทั่วไป) ฉบับราชบัณฑิตยสภา, 2560) โดยมีคำอธิบายไว้ว่า หมายถึง “ความสัมพันธ์ระหว่างประพจน์ (Proposition) ในลักษณะที่ประพจน์ (ก) จะต้องอิงอยู่กับการมีสภาวะเกิดก่อน (Presuppose) ของประพจน์ (ข) ดังนั้น ประพจน์ ก จะมีค่าความจริงก็ต่อเมื่อประพจน์ ข จะต้องมีค่าความจริง”

ในทางภาษาศาสตร์ ความหมายของประโยคหรือความหมายของถ้อยคำใดถ้อยคำหนึ่งจะตีความได้จากสภาวะเกิดก่อน

ตัวอย่างภาษาไทย

- ก : ฉันเสียใจที่ครูใหญ่ไม่ได้อยู่ที่นี้
ข 1 : มีคนคนหนึ่งทำหน้าที่เป็นครูใหญ่
ข 2 : ครูใหญ่ไปปฏิบัติภารกิจที่อื่น

ถ้าพูดว่า *ฉันเสียใจที่ครูใหญ่ไม่ได้อยู่ที่นี้* มีสภาวะเกิดก่อนว่า *มีคนคนหนึ่งเป็นครูใหญ่* และ *ครูใหญ่ไม่ได้อยู่ที่นี้* ค่าความเป็นจริงของประพจน์ (ก) *ฉันเสียใจที่ครูใหญ่ไม่ได้อยู่ที่นี้* จะเป็นจริงได้ก็ต่อเมื่อสภาวะเกิดก่อน (ข 1) *มีคนคนหนึ่งทำหน้าที่เป็นครูใหญ่* และ (ข 2) *ครูใหญ่ไปปฏิบัติภารกิจที่อื่น* เป็นจริง

ตัวอย่างภาษาอังกฤษ

- ก : Is your dog ok now?
ข 1 : You have a dog.
ข 2 : The dog has suffered some accident.

ถ้าพูดว่า *Is your dog ok now?* มีสภาวะเกิดก่อนว่า *You have a dog.* และ *The dog has suffered some accident.*

ค่าความจริงของประพจน์ (ก) Is your dog ok now? จะเป็นจริงได้ก็ต่อเมื่อสภาวะเกิดก่อน (ข 1) You have a dog. และ (ข 2) The dog has suffered some accident. เป็นจริง (พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ทั่วไป) ฉบับราชบัณฑิตยสภา, 2560)

ส่วนความหมายของคำว่า Presupposition ที่มีการนิยามไว้จากแหล่งอื่น ๆ (อ้างถึงใน สุจริตลักษณ์ ตีพิมพ์, 2552) มีดังนี้

Presupposition หมายถึง การสันนิษฐานไว้ก่อน, การถือว่าเป็นจริง (พจนานุกรมออกซฟอร์ด-รีเวอร์ บุกส์ อังกฤษ-ไทย, 2010)

Presupposition หมายถึง “supposing that something is true without proof” (Longman Dictionary of Contemporary English, 2005)

Presupposition (สภาวะเกิดก่อน) เป็นความรู้ที่ได้จากการอนุมาน (Inference) หรือการคาดการณ์ตามหลักเหตุผล และเป็นความรู้ที่ผู้พูดมักจะละไว้ในฐานที่เข้าใจ โดยไม่ได้กล่าวออกมาเป็นถ้อยคำ (คณะกรรมการบัญญัติศัพท์ภาษาศาสตร์: กลุ่มภาษาศาสตร์ทั่วไป, 2514)

อย่างไรก็ตาม นอกจากคำว่า “สภาวะเกิดก่อน” และ “มูลบท” ซึ่งเป็นศัพท์บัญญัติของราชบัณฑิตยสภาแล้ว ยังมีนักวิชาการที่เสนอคำเรียกแนวคิดนี้ในภาษาไทยว่า “ความเชื่อที่มีอยู่ก่อน” โดยอ้างอิงตามค่านิยามของ Huang (2007, อ้างถึงใน สมบูรณ์ พจนประสาธ, 2563, น. 44) ที่ว่า “ความเชื่อที่มีอยู่ก่อนสามารถนิยามได้อย่างคร่าว ๆ ว่าเป็นการอนุมานหรือเป็นความคิดหลักจากถ้อยคำในประโยคที่มักคิดว่าเป็นจริง”

ในวงวิชาการของต่างประเทศ ก็มีนักวิชาการที่ให้ความคิดเห็นแตกต่างไปจากค่านิยามในกระแสหลักของนักวิชาการก่อนหน้าด้วยเช่นกัน ยกตัวอย่างเช่น (Sbisa, 2021, น. 178) ที่มองว่า สภาวะเกิดก่อน คือ “ข้อสันนิษฐานที่ผู้อยู่ในการสนทนาต่างมีส่วนร่วมกัน เพื่อจะทำให้การสนทนานั้นเป็นไปอย่างเหมาะสมและเห็นพ้องต้องกันทั้งคู่” โดยขยายความว่า สภาวะเกิดก่อนต้องเป็นสิ่งที่เกิดจากตัวกระตุ้นตามกฎของภาษาหรือกระบวนการที่อยู่นอกเหนือจากตัวภาษา (Illocutionary force) เท่านั้น และสภาวะเกิดก่อนที่มากับรูปภาษาต้องประกอบไปด้วยวัจนกรรมในดับทนั้น ๆ ถึงจะนับเป็นสภาวะเกิดก่อน ซึ่งสภาวะเกิดก่อนไม่จำเป็นจะต้องเป็นสิ่งที่ผู้ผลิตสารและผู้รับสารรับรู้ร่วมกันทุกครั้ง ผู้ผลิตสารเองอาจจะไม่ได้ผลิตสารออกมาอย่างจริงจัง และผู้รับสารก็อาจจะกลางแกลงใจกับสารที่ได้รับ ดังนั้น การปฏิเสธหรือการตีตกสภาวะเกิดก่อนที่มากับดับทนั้นจึงเป็นเรื่องที่เป็นไปได้ อีกประเด็นหนึ่งเกี่ยวกับสภาวะเกิดก่อนที่ Sbisa เสนอไว้ได้นำสนใจก็คือ หากในการสนทนา ทั้งผู้ผลิตสารและผู้รับสารมีความเข้าใจตรงกันในเรื่องเดียวกันแล้ว ก็จะมีเรื่องปัจจัยต่าง ๆ ทางสังคมมาเกี่ยวข้องอีกด้วย เช่น การสร้างสัมพันธ การสร้างความเป็นปึกแผ่น ฯลฯ

ต่อไปจะเป็นการนำเสนองานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับสภาวะเกิดก่อนของนักวิชาการทั้งไทยและเทศ ในปัจจุบัน

2. งานวิจัยที่ว่าด้วยสภาวะเกิดก่อน

ในส่วนนี้ จะขอยกตัวอย่างผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดสภาวะเกิดก่อนทั้งในประเทศและต่างประเทศมานำเสนอใน 2 ประเด็น คือ งานวิจัยทั่วไป และงานวิจัยที่บูรณาการกับการแปล เพื่อแสดงให้เห็น

เห็นองค์ประกอบของสภาวะเกิดก่อนในประเภทและลักษณะต่าง ๆ ผ่านมุมมองการศึกษาเชิงวิเคราะห์ในบริบทที่หลากหลาย ดังนี้

2.1 งานวิจัยทั่วไป

คำว่า “ทั่วไป” ในที่นี้ หมายถึง งานวิจัยที่ศึกษาในประเด็นต่าง ๆ ที่ไม่ได้ข้ามศาสตร์มาศึกษาร่วมกับการแปล ดังที่กล่าวมาแล้วว่า สภาวะเกิดก่อนเป็นแนวคิดที่อยู่ในวิชาวัจนปฏิบัติศาสตร์ งานวิจัยส่วนใหญ่จึงใช้หลัก แนวคิด และทฤษฎีที่มีพื้นฐานมาจากองค์ความรู้ทางภาษาศาสตร์เป็นหลัก เช่น ตัวบ่งบอก (Deixis) ความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยในการสนทนา (Conversational implicature) ความสุภาพ (Politeness) และ วัจนกรรม (Speech act) เป็นต้น

ต่อไปจะขอยกตัวอย่างงานวิจัยที่น่าสนใจในบริบทต่าง ๆ ซึ่งในที่นี้ สามารถแบ่งได้ตามองค์ประกอบต่าง ๆ ของสภาวะเกิดก่อนจำนวน 3 องค์ประกอบ ดังนี้

(1) สภาวะเกิดก่อนที่เพียงพอ (Strong presupposition) และสภาวะเกิดก่อนที่ไม่เพียงพอ (Weak presupposition)

บทความเรื่อง *Face threatening and speaker presuppositions: The Case of feminine polite particles in Thai* (Tawilapakul, 2022) เป็นการศึกษาและทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับสภาวะเกิดก่อน (Presupposition) ของการใช้คำลงท้ายเพื่อแสดงความสุภาพของผู้หญิงในภาษาไทย กล่าวคือ “คะ” และ “ค่ะ” และพบว่า สภาวะเกิดก่อนที่เป็นหลักใหญ่ของทั้ง 2 คำนี้ ได้แก่ 1) ผู้พูดต้องเป็นผู้หญิง และ 2) ผู้พูดซึ่งเป็นผู้หญิงต้องการแสดงความสุภาพในสถานการณ์เฉพาะที่อาจจะเกิดจากตำแหน่งทางสังคมหรือความอาวุโสระหว่างตัวผู้พูดผู้หญิงและคู่สนทนา (ที่ทำให้ต้องใช้คำว่า “คะ” และ “ค่ะ” กับคู่สนทนา)

นอกจากนี้ ในทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ บทความนี้ได้ยกประเด็นเรื่อง **สภาวะเกิดก่อนที่เพียงพอ (Strong presupposition)** และ **สภาวะเกิดก่อนที่ไม่เพียงพอ (Weak presupposition)** ซึ่งเป็นทฤษฎีของ Kaufmann (2010, อ้างถึงใน Tawilapakul, 2022, น. 79-84) มาเทียบกับสภาวะเกิดก่อนของคำว่า “คะ” และ “ค่ะ” ในภาษาไทย ทฤษฎีนี้กล่าวว่า หากในการสนทนา ผู้พูดและผู้ฟังมีความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทและเรื่องราวที่เกิดก่อนหน้านี้ตรงกัน จะถือว่าเป็นสภาวะเกิดก่อนที่เพียงพอ แต่หากผู้ฟังมีความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทหรือเรื่องราวที่เกิดก่อนหน้านี้ไม่ตรงกับผู้พูด ทำให้ผู้พูดต้องป้อนข้อมูลใหม่เพื่อให้ผู้ฟังตามทัน จะถือว่าเป็นสภาวะเกิดก่อนที่ไม่เพียงพอ ในบทความนี้กล่าวว่า คำว่า “คะ” ในภาษาไทย นับว่ามีสภาวะเกิดก่อนที่เพียงพอเนื่องจากการใช้ “คะ” จะใช้กับการสนทนาที่ผู้พูดและผู้ฟังมีข้อมูล บริบท หรือความเข้าใจเบื้องต้นของเรื่องที่กำลังสนทนาตรงกัน ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างงานวิจัยต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1 **เดินทางก็ไม่งคะ**

(ดัดแปลงจาก Tawilapakul, 2022. p. 83 ตัวอย่างที่ 73)

ประโยคนี้เกิดขึ้นในบริบทที่ลูกสาวถามพ่อว่า จะออกเดินทางในเวลาใด คำว่า “คะ” ในที่นี้ มีสภาวะเกิดก่อนเพียงพอ เนื่องจากลูกสาวที่เป็นคนถามนั้น รู้อยู่แล้วว่าพ่อจะออกเดินทาง เพียงแต่ไม่รู้ว่าจะไปเมื่อ

เวลาใดเท่านั้น และรู้ด้วยว่าพ่อเองก็ต้องรู้ว่าจะออกเดินทางเวลาใด เพราะพ่อเป็นผู้ที่จะเดินทาง จึงคาดการณ์ได้ว่า พ่อซึ่งเป็นผู้ฟังรู้อยู่แล้วว่าจุดประสงค์ที่ลูกสาวถามคืออะไร

ในทางตรงกันข้าม คำว่า “ค่ะ” มีสถานะเกิดก่อนที่ไม่เพียงพอ ผู้พูดต้องเป็นผู้ป้อนข้อมูลใหม่ให้ผู้ฟัง เนื่องจากความเข้าใจเกี่ยวกับบริบท พื้นหลัง หรือเรื่องราวที่เกิดขึ้นระหว่างผู้พูดกับผู้ฟังก่อนหน้านี้ยังไม่ตรงกัน ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 2

ก: เสียงอะไร

ข: แจกกันตกค่ะ

(ดัดแปลงจาก Tawilapakul, 2022, p. 84 ตัวอย่างที่ 79)

ในประโยคนี้ ก. ถาม ข. ด้วยไม่ทราบว่าเป็นเสียงที่ได้ยินเกิดจากอะไร ข. ตอบว่าเสียงที่เกิดขึ้นมาจาก แจกกันตกแตก โดยได้ใช้คำลงท้าย “ค่ะ” การใช้ “ค่ะ” ของผู้ตอบในที่นี้บ่งบอกว่า ผู้ตอบทราบว่าผู้พูดมีข้อมูล ไม่เพียงพอต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเท่าตน จึงใช้คำว่า “ค่ะ” เพื่อเป็นการป้อนข้อมูลใหม่ให้ผู้ถาม

(2) ตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อน (Presupposition-triggers)

ในบทความเรื่อง *Presupposition triggers in British and Saudi English newspaper opinions* (Al-Zubeiry, 2020) ศึกษาการใช้สถานะเกิดก่อนในภาษาอังกฤษ จากมุมมองของผู้ใช้ภาษาอังกฤษ เป็นภาษาแม่และจากมุมมองของผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ โดยศึกษาจากภาษาอังกฤษแบบ สหราชอาณาจักร และภาษาอังกฤษแบบซาอุดีอาระเบีย ในหนังสือพิมพ์ *UK Gazette* และ *Saudi Gazette* อย่างละ 15 ฉบับ รวมเป็นทั้งหมด 30 ฉบับ เพื่อหาคำตอบว่าผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และผู้ใช้ ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศใช้สถานะเกิดก่อนในการรายงานข่าวในหนังสือพิมพ์เหมือนกันหรือไม่ โดยศึกษาจากตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อน (Presupposition-triggers) ที่พบอยู่ในตัวบทหนังสือพิมพ์ของทั้งสองฉบับว่า ใช้สถานะเกิดก่อนประเภทใดบ้าง แล้วนำมาเปรียบเทียบกันว่า หนังสือพิมพ์ฉบับใดใช้สถานะเกิด ก่อนแบบใดเป็นจำนวนมากที่สุด

ทฤษฎีที่ว่าด้วยตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อนมีหลากหลายแนวคิด อันเป็นไปตามความสนใจของ นักวิชาการผู้เป็นเจ้าของทฤษฎีนั้น ๆ ในบทความนี้ Al-Zubeiry ใช้โมเดลล่าสุดของ Yule (1996) คือ *Classification of Presupposition Triggers* ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1. ประเภทของตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อน ตามแนวคิดของ Yule (1996)

ประเภท	คำอธิบาย	ตัวอย่าง	สภาวะเกิดก่อน
1. การดำรงอยู่ (Existential presupposition)	ผู้พูดระบุถึงสิ่งที่มีอยู่แล้วว่ากำลังดำรงอยู่ (รวมถึงการแสดงความเป็นเจ้าของ)	- สงครามเย็นได้จบลงแล้ว - รถของมาเซอร์ดูดีนะ	>> เกิดสงครามเย็น >> เขามีรถยนต์
2. สิ่งที่เป็นจริง (Factive presupposition)	สามารถอนุมานได้จากการใช้กลุ่มคำกริยา: รู้ เข้าใจ เสียใจ ตระหนัก	- ฉันรู้ว่าสูดตาย - ฉันไม่น่าโทรหาเขาเลย	>> สูดตายแล้ว >> ฉันโทรหาเขา
3. สิ่งที่ไม่เป็นจริง (Non-factive presupposition)	อนุมานสภาวะเกิดก่อนเกี่ยวกับสิ่งที่อ้างอิง ซึ่งสิ่งนั้นไม่ได้เกิดขึ้นจริง ระบุได้จากการใช้คำกริยา เช่น ผัน จินตนาการ แกล้ง	- ฉันแกล้งทำเป็นป่วยนะ - หล่อนฝันว่าได้แต่งงาน	>> ฉันไม่ได้ป่วย >> หล่อนไม่ได้แต่งงาน
4. ความหมายของคำ (Lexical presupposition)	ขณะที่กล่าวถ้อยคำนี้ ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังสามารถเข้าใจความหมายอื่นนอกเหนือจากคำนี้ได้	- ชูเลิกลดความอ้วนแล้ว - คุณยังโกรธอยู่อีกเหรอ	>> ชูเคยลดความอ้วน >> เขาารู้สึกโกรธ
5. โครงสร้างของคำ (Structural presupposition)	การอนุมานสภาวะเกิดก่อนจากโครงสร้างของคำ (ประโยคคำถามเนื้อความ)	- ซามีมาถึงตั้งแต่เมื่อไหร่ - เธอไปเจอหนูตัวนั้นที่ไหน	>> ซามีมาถึงแล้ว >> เธอเจอหนู
6. สิ่งตรงข้ามกับข้อเท็จจริง (Counterfactual presupposition)	การอนุมานสภาวะเกิดก่อนที่ไม่ใช่เพียงแค่อันที่เกิดขึ้นจริง แต่ยังตรงข้ามกับสิ่งที่เกิดขึ้นหรือข้อเท็จจริงด้วยเช่นกัน (โครงสร้างประโยคเงื่อนไข “ถ้า...”)	- ถ้านายเป็นลูกชายฉัน ฉันจะซื้อรถให้นะ - ถ้าฉันรวย จะซื้อบ้านพักตากอากาศสักหลังเลย	>> นายไม่ใช่ลูกชายฉัน >> ฉันไม่ได้รวย

หมายเหตุ: ดัดแปลงจาก *Pragmatics* โดย Yule, G., 1996, Oxford University Press.

จากผลการศึกษา แสดงให้เห็นว่าหนังสือพิมพ์ *Saudi Gazette* มีการใช้สภาวะเกิดก่อนเป็นจำนวนมากกว่าหนังสือพิมพ์ *UK Gazette* โดยประเภทของตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนที่พบมากที่สุดในหนังสือพิมพ์ ทั้ง 2 ฉบับคือ **สภาวะเกิดก่อนประเภทการดำรงอยู่** ซึ่งบอกถึงการมีอยู่ของสิ่งใด ๆ (**Existential presupposition**) ซึ่งนับเป็นเรื่องปกติของตัวบทประเภทหนังสือพิมพ์ที่จะมีการใช้สภาวะเกิดก่อนประเภทนี้บ่อยครั้ง เนื่องจากการให้ข้อมูลแก่ผู้อ่านว่ามีสิ่งใดบ้างที่อยู่ในเนื้อหาข่าว ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 3

I visited Mirren Park School and was impressed by the dedication of its staff.

(ดัดแปลงจาก Al-Zubeiry, 2020, p. 740)

ประโยคนี้มาจากหนังสือพิมพ์ *UK Gazette* ตัวกระตุ้นที่ทำให้เกิดสภาวะเกิดก่อนประเภทการดำรงอยู่ ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นคำที่เป็นชื่อเฉพาะ เช่น *Mirren Park School* และมีการใช้คำสันธานที่แสดงความเป็นเจ้าของ (Possessive adjective) เช่น *its staff* ซึ่งเป็นการบอกว่า มีโรงเรียนชื่อนี้ โรงเรียนมีพนักงานอยู่ และพนักงานปฏิบัติงานอย่างตั้งใจ อันเป็นการให้ข้อมูลในเนื้อหาข่าวแก่ผู้อ่านให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

ในขณะที่สภาวะเกิดก่อนประเภทสิ่งที่ไม่เป็นจริง (**Non-factive presupposition**) เป็นประเภทที่พบน้อยที่สุดในหนังสือพิมพ์ทั้งสองฉบับ สภาวะเกิดก่อนประเภทสิ่งที่ไม่เป็นจริง คือ สภาวะเกิดก่อนที่ถูกคาดการณ์ว่าไม่จริง ตัวกระตุ้นที่พบจะเป็นคำกริยาประเภทที่มีความหมายที่แสดงถึง ความ “ไม่จริง” เช่น *dream, imagine, pretend* เป็นต้น ดังจะเห็นได้ในตัวอย่างที่ 4

ตัวอย่างที่ 4

Erdogan pretends that he is now playing big power politics.

(ดัดแปลงจาก Al-Zubeiry, 2020, p. 740)

ประโยคนี้มาจากหนังสือพิมพ์ *Saudi Gazette* มีการใช้คำว่า *pretend* เพื่อบอกว่าข้อความที่ตามมา *he is now playing big power politics* เป็นเรื่องไม่จริง สภาวะเกิดก่อนนี้ยังสามารถบอกได้ด้วยว่า ผู้เขียนมีอุดมการณ์หรือมีความคิดเห็นทางการเมืองอย่างไร ซึ่งในบทความนี้ก็สรุปไว้เช่นกันว่า หนังสือพิมพ์ทั้งสองฉบับต่างก็ใช้ตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนเพื่อที่จะโน้มน้าวให้ผู้อ่านมีความเชื่อในอุดมการณ์บางประการตามสำนักพิมพ์ นอกจากนี้ ข้อสังเกตที่น่าสนใจ คือ ทั้งผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ และผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น ต่างก็ล้วนมีการใช้ตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนประเภทเดียวกัน

นอกเหนือจากงานวิจัยที่ศึกษาเรื่องตัวกระตุ้นของ Al-Zubeiry (2020) แล้ว ก่อนหน้านี้ยังมีงานวิจัยของ Kong (2013) ที่ศึกษาเรื่อง *A Look into the triggering of presuppositions in Chinese and English* ในประเด็นการเปรียบเทียบเรื่องตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนในภาษาจีนและภาษาอังกฤษ เพื่อศึกษาว่า

ตัวกระตุ้นประเภทคำในโครงสร้างประโยคของทั้งสองภาษานี้เหมือนหรือต่างกันอย่างไร โดย Kong ได้ อรรถาธิบายเกี่ยวกับตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในรูปภาษานั้น มี 2 ประเภทตามแนวคิดของ Huang (2009) อ้างถึงใน Kong (2013) ว่ามีทั้งตัวกระตุ้นระดับคำ (Lexical triggers) และ ตัวกระตุ้นระดับโครงสร้าง (Constructional triggers) ดังนี้

1. **ตัวกระตุ้นประเภทระดับคำ** เช่น คำกริยาที่แสดงถึงการเปลี่ยนสถานะ (Change of state) คำกริยาที่ให้ความหมายประเภทการรับรู้ (Factive predicate) และคำแสดงการกระทำซ้ำ (Iteratives) เป็นต้น

2. **ตัวกระตุ้นระดับโครงสร้าง** คือ การดูจากโครงสร้างระดับประโยค เช่น อนุพากย์บอกเวลา (Temporal clause) ประโยคเคลือบ¹ (Cleft sentences) และเงื่อนไขแบบสวนทางข้อเท็จจริง (Counterfactual conditions) เป็นต้น

นอกจากนี้ Kong (2013) ได้อธิบายถึงคุณสมบัติของสภาวะเกิดก่อน ว่ามีทั้งสิ้น 4 ประการ คือ

1. **การคงอยู่ภายใต้การปฏิเสธ (Constancy under negation)** สภาวะเกิดก่อนยังคงเป็นจริง ถึงแม้จะถูกทำให้อยู่ในรูปปฏิเสธ

2. **การยกเลิกสภาวะเกิดก่อน (Defeasibility)** กล่าวคือ สภาวะเกิดก่อนเป็นสิ่งที่ถูกทำลายได้ ถูกยกเลิกได้หากไม่สอดคล้องกับภูมิหลัง ไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์ในการสื่อสาร ไม่สอดคล้องกับบริบท รอบตัวหรือบริบทที่อยู่ในระดับประโยค

3. **การพึ่งบริบท (Context sensitivity)** สภาวะเกิดก่อนเป็นเรื่องที่ต้องพึ่งการตีความจากบริบท เป็นอย่างมาก อย่างเช่น การใช้ทำนองเสียงในภาษาอังกฤษที่หากลงทำนองเสียงในประโยคเดียวกัน แต่ลงกับ คำที่ต่างกัน จะทำให้สิ่งที่ต้องการสื่อต่างกัน และทำให้เกิดสภาวะเกิดก่อนที่ต่างกัน

4. **การพึ่งวัฒนธรรม (Culture sensitivity)** สภาวะเกิดก่อนเป็นเรื่องที่ต้องอาศัย การตีความทางวัฒนธรรม เพราะมีความเฉพาะเจาะจงแตกต่างกันไปตามแต่ละวัฒนธรรมของแต่ละภาษา

ผลจากการศึกษาของ Kong (2013) พบว่า จากการเปรียบเทียบตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนใน ภาษาอังกฤษและภาษาจีน ปรากฏว่ามีทั้งจุดเหมือนและจุดต่าง ตัวอย่างเช่น ทั้งในภาษาจีนและภาษาอังกฤษมี คำที่ใช้ในการบอกเหตุการณ์สมมติฐานและคำบอกเวลาที่ใช้ในอนุพากย์บอกเวลาเหมือนกัน แต่ในแง่ของ คำกริยาที่แสดงถึงการเปลี่ยนสถานะนั้น ในภาษาอังกฤษและภาษาจีนก็มีคำกริยาประเภทนี้ แต่ต่างกันตรงที่ ภาษาจีนสามารถนำหน่วยคำบอกการเปลี่ยนสถานะไปเติมหลังคำคุณศัพท์เพื่อบอกการเปลี่ยนสถานะได้ด้วย ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่ไม่ปรากฏในภาษาอังกฤษ ดังนั้น จึงเป็นที่เข้าใจได้ว่า หากมองในมุมมองของรูปภาษาแล้ว ตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนของแต่ละภาษาย่อมมีทั้งจุดที่เหมือนกันและต่างกัน

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยเรื่อง *Opinion shaping in the context of the “Me Too” movement. An investigation of presuppositions triggered by additive focus adverbs in traditional and social media* ของ De Cesare (2022) ที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนใน

¹ ประโยคที่มีโครงสร้างซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกคือ โครงสร้าง It + กริยา to be ตามด้วยส่วนที่ต้องการเน้น ส่วนที่ 2 คือ คำเชื่อม ประโยคย่อยสัมพัทธ์/คำเชื่อมคุณานุประโยค/คำเชื่อมอนุพากย์สัมพัทธ์ (relativizer) (who/that) + กริยาลิ โครงสร้างเคลือบนี้ ใช้เพื่อแสดงส่วน ที่ต้องการเน้นในประโยค ดูเพิ่มเติมใน พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ทั่วไป) ฉบับราชบัณฑิตยสภา (2560, น. 77)

การใช้คำวิเศษณ์ประเภทเพิ่มการเน้นคำหรือข้อความ (Additive focus adverbs หรือ AFA) ได้แก่ คำว่า too ในภาษาอังกฤษ คำว่า aussi ในภาษาฝรั่งเศส และคำว่า anche ในภาษาอิตาลี โดยศึกษาจากการแชร์ข้อความในสื่อทวิตและสื่อโซเชียลมีเดีย เกี่ยวกับประเด็น me too ซึ่งเป็นปรากฏการณ์ในการขับเคลื่อนเรื่อง การต่อต้านการคุกคามทางเพศ คำวิเศษณ์ประเภท AFA ถือเป็นตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อน เมื่อนำไปใช้ในบทสนทนา เนื่องจากการใช้คำประเภทรูปนี้เป็นการแชร์ข้อมูลกับผู้ฟังที่มีภูมิหลังร่วมกันอยู่แล้ว เพียงแต่เพิ่มเนื้อหาบางส่วนเข้ามาเท่านั้น ดังจะเห็นได้จากที่ De Cesare ยกตัวอย่างไว้

ตัวอย่างที่ 5

Peter is singing. Jack, too, is singing.

(ดัดแปลงจาก Boguslawski, 1986: 620 อ้างถึง De Cesare, 2022, p. 3 ตัวอย่าง 6)

สภาวะเกิดก่อนในประโยคตัวอย่างคือ มีใครสักคนร้องเพลง ซึ่งในประโยค ให้ข้อมูลว่าเป็นปีเตอร์ และมีสภาวะเกิดก่อนอีกหนึ่งเรื่อง คือ นอกเหนือจากปีเตอร์แล้ว ยังมีคนอื่นร้องเพลงอีก ซึ่งก็คือแจ๊ค โดยมีตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อนคือคำว่า too

นอกเหนือจากนี้ การใช้ AFA ยังถือเป็นการเพิ่มข้อมูลใหม่ โดยที่ผู้ฟังอาจจะไม่ได้มีข้อมูลที่แชร์ร่วมกันกับผู้พูดอีกก็เป็นได้

ตัวอย่างที่ 6

Men cry, too.

(ดัดแปลงจาก De Cesare, 2022, p. 3 ตัวอย่าง 7)

สภาวะเกิดก่อนในประโยคนี้ คือ มีคนอื่นอีกที่ร้องไห้ และจากประโยคนี้ก็ได้ทราบว่า ผู้ชายก็ร้องไห้เป็นเช่นกัน ซึ่งอาจจะเป็นสิ่งที่ผู้ฟังไม่เข้าใจตรงกับผู้พูด สาเหตุอาจจะเกิดจากความเข้าใจว่า การร้องไห้เป็นกริยาที่ผูกติดกับการเป็นผู้หญิงหรือเด็กเท่านั้น

การใช้ AFA ในปรากฏการณ์ me too นั้น มีผู้ใช้คำว่า too เพื่อสร้างขวัญกำลังใจให้แก่ผู้ที่เคยตกเป็นเหยื่อให้กล้าออกมาจากพูด กล้าเล่าเรื่องของตนให้ฟัง โดยให้ใช้คำว่า me too ซึ่งหมายถึง “ฉันก็ด้วย” สภาวะเกิดก่อนที่มากับวลีนี้ก็คือ ต้องมีคนที่ยกเป็นเหยื่อความรุนแรงทางเพศ หรือ การใช้คำว่า aussi ในภาษาฝรั่งเศส ซึ่งมีความหมายเหมือนกับคำว่า too ในภาษาอังกฤษ แต่หน้าที่ในการใช้ต่างกันตรงที่ในบริบทของฝรั่งเศส เป็นการเรียกร้องพลังจากผู้หญิงที่เคยถูกคุกคามทางเพศ ให้ออกมาประจานชื่อคนที่คุกคามเธอ โดยใช้คำว่า toi aussi (You too) และตามด้วยประโยคคำสั่งที่เชิญชวนให้ออกมาประจานคนที่คุกคามทางเพศเธอ คำว่า aussi ในที่นี้ จึงมีสภาวะเกิดก่อน นั่นคือ ยังมีคนอื่น ๆ อีกที่ออกมาประจานคนที่คุกคามทางเพศเธอ นอกจากนี้ การใช้คำว่า toi aussi ยังทำให้เห็นว่าเป็นการใช้เพื่อสื่อไปยังผู้หญิงที่ตกเป็นเหยื่อคุกคามทางเพศ ซึ่งสภาวะเกิดก่อนที่มากับวลีนี้ก็คือ มีคนอื่นด้วยที่ตกเป็นเหยื่อของการคุกคามทางเพศ

ส่วนคำว่า anche ในภาษาอิตาลีก็ถูกใช้ในการให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่ามีนักการเมืองคนใดที่ถูกสอบสวนเรื่องการคุกคามทางเพศบ้าง ซึ่งล้วนเป็นการเพิ่มข้อมูลให้แก่เรื่องที่คุณผู้อ่านมีความรู้เบื้องหลังมาก่อนแล้ว

การใช้คำวิเศษณ์ประเภทนี้ในปรากฏการณ์ขับเคลื่อนทางสังคม มีหลายหน้าที่ทางวงจรรูปคดีศาสตร์ เช่น คำว่า too ในภาษาอังกฤษ ที่ใช้ใน me too เป็นการแสดงความเป็นปึกแผ่นว่า “ฉันเองก็ตกเป็นเหยื่อ เธอไม่ได้อยู่คนเดียว” เป็นการสนับสนุนและสร้างกำลังใจให้ผู้หญิงออกมาแสดงตน ในขณะที่คำว่า aussi ในภาษาฝรั่งเศส เป็นการใช้เพื่อเน้นการประจักษ์คุณคุกคามทางเพศ

(3) ความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยในการสนทนา (Conversational implicature)

หัวข้อสุดท้ายในประเภทงานวิจัยทั่วไป เป็นงานวิจัยที่ว่าด้วยเรื่อง *Semantic and Pragmatic Presuppositions in Postmodern Text* ของ Harmash และคณะ, (2020) ที่ศึกษาสถานะเกิดก่อนในระดับอรรถศาสตร์และระดับวงจรรูปคดีศาสตร์ที่อยู่ในวรรณกรรมยุคหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) โดยศึกษาความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยที่ปรากฏในวรรณกรรม เนื่องจากการศึกษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นข้อมูลดิบ ผู้วิจัยจึงเลือกการสื่อสารหลายประเภทที่ปรากฏในวรรณกรรมมาศึกษา ได้แก่ การสนทนายาระหว่างตัวละครกับตัวละคร บทบรรยายสำหรับผู้อ่าน และบทที่ผู้ประพันธ์สื่อสารกับผู้อ่าน

สถานะเกิดก่อนในเชิงอรรถศาสตร์ คือ สถานะเกิดก่อนที่สามารถดูได้จากในระดับคำและประโยค ในขณะที่สถานะเกิดก่อนในเชิงวงจรรูปคดีศาสตร์ คือ สถานะเกิดก่อนที่ต้องตีความจากคู่สนทนา การตีความสารของผู้ที่อยู่ในบทสนทนา และความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทที่เกิดบทสนทนาในขณะนั้น

ผู้วิจัยได้เน้นย้ำว่า วรรณกรรมมีส่วนประกอบสองส่วน ส่วนแรกคือ ระดับผิว หรือส่วนที่เป็นคำที่ปรากฏให้เห็นในงานที่มีความหมายประจำคำ อีกส่วนคือ ระดับลึก ซึ่งเป็นส่วนที่มีความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยแฝงอยู่ ในการวิเคราะห์หาความหมายในระดับที่ลึกกว่าระดับผิวนั้น ควรจะวิเคราะห์สถานะเกิดก่อน เพราะสถานะเกิดก่อนอยู่ในตัวผู้ผลิตสาร หากวิเคราะห์สถานะเกิดก่อนได้ ก็จะทำให้เข้าใจโลกทัศน์ มโนทัศน์ ทัศนคติ และอุดมการณ์ของผู้เขียนได้ ผลการศึกษาพบว่า สถานะเกิดก่อนที่วิเคราะห์ออกมาได้เผยให้เห็นโลกทัศน์ที่ผู้เขียนมีต่อการเปลี่ยนผ่านจากยุคสมัยใหม่ (Modernism) ไปสู่ยุคหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้วิเคราะห์สถานะเกิดก่อนกับการใช้วาทศิลป์ในงานวรรณกรรมอีกด้วย อย่างเช่น สถานะเกิดก่อนที่มากับคำถามเชิงวาทศิลป์ (Rhetorical question) ซึ่งเป็นถ้อยคำในรูปคำถามที่ไม่ต้องการคำตอบ แต่ต้องการเน้นให้คิด หรือให้ยอมรับความจริง ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 7

‘– Yeah... we just keep living our lives, but what’s it all for? The mystery of the ages. Who has ever truly comprehended the subtle filiform essence of the lights of heaven?’

(Pelevin, 1997)

(ดัดแปลงจาก Harmash และคณะ, 2020, น. 171)

ประโยคที่ยกตัวอย่างมานี้ มีสถานะเกิดก่อนคือ การมีคำตอบเป็นประโยคปฏิเสธ เพราะในมุมมองของผู้วิจัยเชื่อว่าคำถามเชิงวาทศิลป์นี้ ไม่มีใครหาคำตอบได้ เนื่องจากผู้พูดมีความเห็นว่าการค้นหาความหมายของชีวิตเป็นเรื่องยาก

นอกจากนี้ ยังมีคำที่แสดงให้เห็นถึงสถานะเกิดก่อนที่เป็นการเปลี่ยนแปลง การเปลี่ยนผ่านของสังคม เช่น คำว่า stage

ตัวอย่างที่ 8

‘What they said me was, Here we are just coming up to the Decisive Stage, and there you are with six toes on your feet... Real good timing, they said.’

(Pelevin, 1997)

(ดัดแปลงจาก Harmash และคณะ, 2020, น. 172)

คำว่า decisive stage ในที่นี้ มีสถานะเกิดก่อนคือ การคาดการณ์ว่าสังคมจะมีการเปลี่ยนแปลง ซึ่งอาจจะเป็นการสะท้อนสังคมที่เกิดขึ้นในสมัยที่มีการวรรณกรรมยุคหลังสมัยใหม่

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยที่น่าสนใจอีกหนึ่งเรื่อง ในแง่ของการตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับสถานะเกิดก่อนกับตัวกระตุ้นและความหมายชี้บ่งเป็นนัย ในบทความเรื่อง *Presupposition and Implicature: Varieties of Implicit Meaning in Explicitation Practices* (Sbisa, 2021)

ในบทความนี้ ผู้วิจัยได้นำตัวอย่างที่มีโครงสร้างประโยคที่ไม่จำเป็นต้องมีอนุประโยคที่เชื่อมด้วยสัมพันธสรรพนาม (Non-restrictive relative clause)² ในภาษาอังกฤษมาทดสอบว่า เป็นตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อน หรือ ความหมายชี้บ่งเป็นนัย ผลการศึกษาพบว่า โครงสร้างนี้เป็นตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อน ไม่ใช่ความหมายชี้บ่งเป็นนัย เนื่องจากเมื่อนำโครงสร้างประโยคไปพิจารณาตามหลักของการคงอยู่ภายใต้การปฏิเสธ (Constancy of negation) ซึ่งเป็นคุณสมบัติแรกของการสถานะเกิดก่อนแล้ว พบว่า ไม่ว่าจะทำให้ประโยคอยู่ในรูปปฏิเสธอย่างไร สถานะเกิดก่อนนี้ก็จะเป็นจริงอยู่เสมอ

บทความนี้ยังได้นำเสนอเกณฑ์ในการจำแนกระหว่างสถานะเกิดก่อนกับความหมายชี้บ่งเป็นนัย ไว้อีกด้วย โดยหากเป็นสถานะเกิดก่อน จะตีความได้จากกรุปภาษาอื่น ๆ ที่อยู่ในตัวบท เช่น that-clause หรือ การเลือกใช้คำบางคำ โดยที่ไม่ต้องใช้ในการคาดเดา เพียงแค่หว่าก่อนหน้ามีรูปภาษาแบบใดที่บ่งบอกสถานะเกิดก่อนในตัวบท ก็จะสามารถตีความได้ เพราะเราสามารถตีความสถานะเกิดก่อนได้ทันที ณ เวลาที่ได้รับสาร เช่น หากประโยคมีการใช้กริยาที่บ่งบอกว่าเหตุการณ์ที่ตามมาเป็นความจริงที่เกิดขึ้นแล้ว (Factive verbs) จะสามารถคาดการณ์ได้เลยว่า ผู้พูดรู้สึกใดสิ่งหนึ่ง โดยอาจจะดูจากตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อน หรือ ดูประโยคก่อนหน้าตัวกระตุ้นสถานะเกิดก่อนก็ได้

² หรือเรียกตามศัพท์บัญญัติของราชบัณฑิตยสภาว่า ประโยคย่อยสัมพัทธ์ไม่จำกัด คุณานุประโยคไม่จำกัด อนุพจน์สัมพัทธ์ไม่จำกัด กรุณาดูข้อมูลเพิ่มเติมใน พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ทั่วไป) (2560, น. 301)

ส่วนความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยนั้น เป็นเรื่องที่ต้องใช้การเดา หรืออย่างน้อยที่สุดคือ การคิดเป็นเหตุเป็นผล โดยอาจดูว่า ผู้ผลิตสารมักใช้โครงสร้างประโยคแบบใด หรือเลือกใช้คำแบบใดที่มีความเป็นแบบแผน แล้วนำมาตีความ หรืออาจจะนำหลักการ Maxim of Conversation ของ Grice (Levinson, 1983, pp. 100-118) มาเทียบกับความหมายกว้าง ๆ ของตัวบทนั้น ประการสำคัญ คือ การตีความความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยนั้น ไม่อาจจะตีความได้ทันทีทันใด และอาจจะไม่สามารถยืนยันว่าเป็นความหมายซึ่งบ่งเป็นนัยที่ถูกต้องได้ เพียงจากการพิจารณาประโยคก่อนหน้าด้วย (Sbisa, 2021, p. 179)

จากผลการศึกษาวิจัยข้างต้น แสดงให้เห็นถึงสถานะเกิดก่อนในรายละเอียดสำคัญและจำเพาะที่สะท้อนให้เห็นคุณสมบัติในเชิงตรรกะและการแฝงนัยเชิงภาษาที่น่าสนใจยิ่ง ในลำดับถัดไป จะขอเสนอการบูรณาการระหว่างสถานะเกิดก่อนกับการแปลในระดับสากล ดังนี้

2.2 งานวิจัยที่บูรณาการกับการแปล

“Translating is an act of communication, involving texts as set of mutually relevant intentions, in which users (including translators) pre-suppose, implicate and infer meaning.”

(Mason 1998, น. 170 อ้างถึงใน Baker, 2018, น. 235)

“Because of this capacity to relate contextual information to linguistic structure, presupposition is particularly useful for the study of translation.”

(Ehrman, 1993, p. 150)

ถ้อยคำที่ยกมานี้ สะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า กระบวนการที่เชื่อมร้อยระหว่างผู้แปลกับการตีความย่อมไม่สามารถขาดสถานะเกิดก่อนได้อย่างแน่นอน โดยนักวิชาการหลัก ๆ ที่อยู่ในวงการการแปลศึกษาในต่างประเทศ เช่น Mona Baker และ Peter Fawcett ต่างก็ได้ให้ความสำคัญกับสถานะเกิดก่อนกับการแปลมาตั้งแต่แรกเริ่มอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะ Fawcett ที่มองว่าสถานะเกิดก่อนนับเป็นปรากฏการณ์สำคัญ และได้แนะนำให้ผู้แปลนำกระบวนการสื่อสารและสถานะเกิดก่อนเข้ามาเป็นกลไกในการปฏิบัติการแปลด้วย (Fawcett, 1998)

ต่อไป จะขอยกตัวอย่างงานวิจัยในต่างประเทศที่ศึกษาว่าด้วยสถานะเกิดก่อนกับการแปล ดังนี้

(1) บทความเรื่อง *Translating presuppositions* ของ Kroeger (2019) นำเสนอกลยุทธ์ในการแปลสถานะเกิดก่อนที่อยู่ในภาษาต้นทางไปยังภาษาปลายทาง โดยได้กล่าวว่า การแปลจะสมบูรณ์แบบก็ต่อเมื่อสถานะเกิดก่อนที่อยู่ในภาษาต้นทางสามารถถ่ายทอดไปในภาษาปลายทางได้ กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ หากทำให้ผู้อ่านที่อ่านภาษาปลายทางมีสถานะเกิดก่อนแบบเดียวกันกับตัวบทที่เป็นภาษาต้นทางได้ จะถือว่าการแปลที่สมบูรณ์แบบ แต่บทความนี้ก็ได้อธิบายอุปสรรคไว้ 2 ประการ อันได้แก่

1. ความแตกต่างทางด้านลักษณะภาษา (Linguistic difference) ระหว่างภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ทำให้การถ่ายทอดสภาวะเกิดก่อนที่มากับภาษาต้นทางไปยังภาษาปลายทางอาจจะเป็นไปไม่ได้โดยสมบูรณ์ ตัวอย่างเช่น โครงสร้าง Informative-presupposition cleft ในภาษาอังกฤษที่เป็นโครงสร้างปกติ (Prince, 1978 อ้างถึงใน Kroeger, 2019) ที่บอกสภาวะเกิดก่อนแบบ Informative presupposition (สภาวะเกิดก่อนที่มีการใช้ประโยคที่ดูเหมือนผู้ผลิตสารและผู้รับสารจะรับรู้ร่วมกัน แต่ในความเป็นจริงแล้ว มีแค่ผู้ผลิตสารเท่านั้นที่รู้ และสิ่งที่พูดมาถือเป็นข้อมูลใหม่สำหรับผู้รับสาร) ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 9

It was just about 50 years ago that Henry Ford gave us the weekend.

(ดัดแปลงจาก Kroeger, 2019 ตัวอย่างที่ 6)

ในประโยคนี้ หากสังเกตการใช้ that-clause จะพบว่าเป็นตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อน และดูเหมือนว่าจะเป็นสิ่งที่เข้าใจตรงกันระหว่างผู้ผลิตสารและผู้รับสาร แต่ในความเป็นจริงแล้ว ผู้ผลิตสารเท่านั้นที่รู้อยู่ฝ่ายเดียวว่ามีสภาวะเกิดก่อนนี้ นั่นคือ เมื่อ ค.ศ. 1926 Henry Ford ผู้ก่อตั้งบริษัท Ford Motor ได้ริเริ่มสร้างวัฒนธรรมให้ในหนึ่งสัปดาห์ แบ่งเป็นวันทำงาน 5 วันและวันหยุด 2 วัน โดยผู้รับสารยังไม่มีข้อมูลดังกล่าวและถือว่าเป็นข้อมูลใหม่สำหรับผู้รับสาร อย่างไรก็ตาม ลักษณะการเขียนแบบนี้ สะท้อนว่าผู้ผลิตสารหวังให้ผู้รับสารตีความประโยคนี้ว่าเป็นข้อมูลที่รู้อยู่แล้ว โดยบทความนี้เสนอวิธีแก้ปัญหาดังกล่าวไว้ 2 วิธี ดังนี้

วิธีที่ 1 คือ การนำสภาวะเกิดก่อนที่ไม่ได้เขียนไว้เป็นลายลักษณ์อักษร มาทำเป็นวลีหรือประโยคย่อยในฉบับแปลเป็นภาษาปลายทาง เพื่อเป็นการขยายความ ให้ผู้อ่านในภาษาปลายทางได้รับรู้สภาวะเกิดก่อนร่วมกัน ดังตัวอย่างต่อไปนี้ ซึ่งเป็นประโยคที่นำมาจากพระคัมภีร์ไบเบิล

ตัวอย่างที่ 10

And when she heard the news...she bowed and gave birth, for her pains came upon her. And about the time of her death the woman attending her said to her, “do not be afraid...”

(ดัดแปลงจาก Kroeger, 2019 ตัวอย่างที่ 9)

ถ้อยคำนี้ กล่าวถึงผู้หญิงที่กำลังจะเสียชีวิตจากการคลอดบุตร วลี about the time of her death เป็นสภาวะเกิดก่อนที่ผู้ผลิตสารทราบอยู่แล้วว่า ผู้หญิงคนนี้กำลังจะตายจากการคลอดบุตร แต่อย่างไรก็ตาม ถ้อยคำเพียงเท่านั้นก็อาจจะยังไม่ชัดเจนพอ เนื่องจากผู้อ่านอาจจะไม่เข้าใจที่มาที่ไปว่า ทำไมผู้หญิงคนนี้ถึงกำลังจะสิ้นใจ สาเหตุมาจากภาวะปัญหาในการคลอดหรือไม่ ฯลฯ

ทางออกแห่งปัญหานี้ คือ ได้มีการนำสภาวะเกิดก่อนนี้มาทำเป็นประโยคใหม่เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจว่า ก่อนสิ้นชีวิต ผู้หญิงคนนี้ได้ผ่านการคลอดบุตรที่ยากลำบากมา เช่น ตัวอย่างนี้

ตัวอย่างที่ 11

The child was born, but the mother had much trouble in giving birth. As she was dying, the women who helped her said “Don’t worry you’ve given birth to a son!”

(ดัดแปลงจาก Kroeger, 2019)

วลี *but the mother had much trouble in giving birth* เป็นการป้อนข้อมูลให้ผู้อ่านทราบว่า ก่อนถึงเวลาตาย แม่เคยคลอดลูกคนนี้อย่างยากลำบากมาก่อน

วิธีที่ 2 นอกจากนั้น งานวิจัยเรื่องนี้ยังเสนอให้นำสภาวะเกิดก่อนในภาษาต้นทางมาทำเป็น Non-restrictive relative clause หรือ ทำเป็นวลีไว้ในวงเล็บ เพื่อเป็นการให้ข้อมูลพื้นหลังกับผู้อ่านอีกด้วย ตามหลักการ Conventional implicature ของ Potts (2005, 2007, 2015)

อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้ระบุถึงข้อดีและข้อเสียของทั้ง 2 วิธีไว้ด้วย กล่าวคือ วิธีแรกจะมีผลต่อการให้ ข้อมูล ทำให้ข้อมูลเปลี่ยนไป เนื่องจากในภาษาต้นทาง สภาวะเกิดก่อนที่อยู่ในประโยคนั้น ถือเป็นภูมิหลัง อันเป็นเป็นเรื่องที่ทราบกันอยู่แล้ว แต่การแปลที่นำสภาวะเกิดก่อนมาทำเป็นประโยคใหม่ ถือว่าเป็น การเปลี่ยนสถานะจากภูมิหลังมาเป็นเรื่องที่ถูกพูดถึงแทน

ในขณะที่วิธีที่ 2 นั้น มีข้อดี คือ จะยังเป็นการรักษาสภาวะเกิดก่อนจากภาษาต้นทางให้คงอยู่ใน ประโยคที่บอกภูมิหลังของเรื่องที่เกิดก่อนหน้าอยู่เช่นเดิม

2. ความสับสนที่อาจจะเกิดขึ้นกับตัวผู้อ่าน เนื่องจากสภาวะเกิดก่อนแบบ Informative presupposition ที่อยู่ในตัวบทภาษาต้นทางนั้น ไม่อาจจะถ่ายทอดให้ผู้อ่านภาษาปลายทางรู้ได้ง่ายนัก เนื่องจากกฎในภาษาหรือโครงสร้างภาษาที่อาจจะไม่เอื้ออำนวยให้ทำเช่นนั้น

ตัวอย่างเช่น การใช้ Definite article ในภาษาอังกฤษ ที่มีเอกลักษณ์เฉพาะมาก เป็นการบอก สภาวะเกิดก่อนที่ค่อนข้างเฉพาะ หากจะต้องแปลนามวลีที่มี Definite article มาเป็นภาษาปลายทางที่ไม่มี เรื่องของ Definite article อยู่ในระบบไวยากรณ์ ผู้แปลต้องคำนึงว่าจะทำอย่างไรให้ผู้อ่านมีสภาวะเกิดก่อน ใกล้เคียงกับสภาวะเกิดก่อนที่อยู่ในภาษาต้นทาง เพื่อไม่ให้ผู้อ่านเกิดความสับสน ให้รู้ว่ามีสิ่งที่ถูกพูดถึงมาก่อน หน้านี้และถูกพูดถึงซ้ำอีกครั้ง และรู้ว่าสิ่งที่กำลังพูดถึงอยู่คือสิ่งใด

ผู้วิจัยกล่าวไว้ด้วยว่า **การแปล คือการปรับเปลี่ยน** ไม่มีวิธีใดที่ดีที่สุด หรือในท้ายที่สุด แม้ว่าวิธีที่ เลือกจะมีข้อเสีย แต่ถ้ามีความสมเหตุสมผล สามารถตอบสนองเป้าหมายที่ผู้อ่านต้องการ ผู้อ่านอ่านแล้วยัง เข้าใจได้ นั่นก็แสดงให้เห็นแล้วว่าก็ย่อมจะสามารถทำได้

ต่อไปเป็นผลงานวิจัยที่ศึกษาสภาวะเกิดก่อนกับการแปลโดยเน้นบทบาทของบริบทในมิติที่น่าสนใจ

(2) บทความเรื่อง *A contextual perspective on presupposition, with reference to translation studies* ของ Cui & Zhao (2014)

งานวิจัยนี้ศึกษาสภาวะเกิดก่อนจากมุมมองของการตีความบริบทในการแปล โดยผู้เขียนได้อธิบายว่า ผู้แปลต้องมีสภาวะเกิดก่อนที่ตรงกับตัวบทที่จะใช้ในการแปล การที่จะมีสภาวะเกิดก่อนที่ตรงกันกับตัวบทได้นั้น ผู้แปลต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทของตัวบทนั้น ๆ ให้ได้เสียก่อน ซึ่งบริบทในที่นี้ แบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. **Generic focus context** หรือบริบทโดยทั่วไป กล่าวถึงโลกทัศน์และชุดความคิดบางประการที่พบได้ในกระบวนการคิดของมนุษย์ และการให้เหตุผลและตรรกะของมนุษย์ ซึ่งเป็นสิ่งสากลพบได้ในมนุษย์ทุกวัฒนธรรม

2. **Deictic focus context** หรือบริบทเชิงสถานการณ์ ซึ่งกล่าวถึง

- (1) ผู้ที่อยู่ในบทสนทนา รับรู้สิ่งที่เกิดขึ้นด้วยกัน และในเวลาเดียวกัน
- (2) ความสัมพันธ์ทางสังคมของผู้ที่อยู่ในบทสนทนา
- (3) จุดมุ่งหมายของการสนทนาในสถานการณ์นั้น ๆ

3. **Discourse focus context** หรือบริบทจากประโยคก่อนหน้าหรือการคาดเดาก่อนหน้า กล่าวคือ ผู้ที่อยู่ในบทสนทนาต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องก่อนหน้าตรงกัน หรือ มีความเชื่อ ความมั่นใจเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเหมือนกัน

นอกจากนั้น งานวิจัยนี้ยังได้กล่าวไว้ด้วยว่า สภาวะเกิดก่อนที่เกิดขึ้นกับบริบทแต่ละประเภทข้างต้นนั้น มีคุณลักษณะเป็นอย่างไร และจะนำไปประยุกต์ใช้กับการแปลได้อย่างไร ดังนี้

(1) สภาวะเกิดก่อนที่เกิดขึ้นกับ Generic context คือความเข้าใจเรื่องโลกทัศน์ วัฒนธรรม และความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ กล่าวคือ การจะตีความสภาวะเกิดก่อนกับบริบทประเภทนี้ ผู้แปลต้องทำความเข้าใจความต้องการพื้นฐานของผู้อ่านก่อนว่าผู้อ่านต้องการอะไร และผู้แปลควรจะทำอย่างไรเพื่อสนองความต้องการดังกล่าวของผู้อ่านได้ โดยสภาวะเกิดก่อนที่เกิดขึ้นคือ มนุษย์ต้องการอ่านสิ่งเป็นเหตุเป็นผล แต่ก็ยังต้องการความสุนทรีย์จากการอ่านด้วย หากผู้แปลมีสภาวะเกิดก่อนที่ตรงกันกับบริบทประเภทนี้ ผู้แปลก็จะสามารถแปลโดยตอบสนองสภาวะเกิดก่อนดังกล่าวซึ่งพุดถึงความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ได้

(2) สภาวะเกิดก่อนที่เกิดขึ้นกับ Situational context เป็นบริบทของสถานการณ์ที่มีการสื่อสารเกิดขึ้นทันทีทันใด ณ เวลานั้น ๆ โดยสภาวะเกิดก่อนที่มากับบริบทประเภทนี้ คือการที่ผู้แปลต้องให้ข้อมูลอย่างเพียงพอกับผู้อ่าน และต้องเป็นข้อมูลที่เป็นจริงและตรงประเด็น ชัดเจน กระชับ นอกจากนี้ สภาวะเกิดก่อนที่มากับการตีความบริบทประเภทนี้ คือ ความสุภาพ

(3) สภาวะเกิดก่อนที่เกิดขึ้นกับ Discourse context กล่าวถึงการเรียงลำดับข้อความให้ได้ใจความชัดเจน ไม่เยิ่นเย้อ และถ่ายทอดความหมายได้อย่างชัดเจน

ในบทความนี้ยังได้กล่าวถึงปัญหาที่จะเกิดขึ้นจากการตีความสภาวะเกิดก่อนในการแปลอีกด้วย โดยนำเสนอไว้ใน 2 ประเด็นดังนี้

(1) หากผู้แปลมีความรู้ ความเข้าใจ มโนทัศน์ หรือวัฒนธรรมที่ไม่ตรงกับตัวบท ผู้แปลอาจตีความ สภาวะเกิดก่อนจากบริบทในตัวบทได้แตกต่างจากที่ตัวบทสื่อไว้ก็เป็นได้ ดังนั้น ผู้แปลควรศึกษาหาข้อมูล เกี่ยวกับวัฒนธรรม โลกทัศน์ที่อยู่ในตัวบทเพิ่ม เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทได้มากขึ้น และเพื่อป้องกันการตีความสภาวะเกิดก่อนที่เกิดจากความคุ้นชินของตัวเอง

(2) ผู้แปลต้องคำนึงก่อนว่า ชุดความรู้ โลกทัศน์ หรือ วัฒนธรรมบางประการอาจไม่ปรากฏอยู่ใน ภาษาปลายทาง ซึ่งส่งผลให้สภาวะเกิดก่อนที่อยู่ในตัวบทอาจจะไม่ปรากฏอยู่ในภาษาปลายทางด้วยก็เป็นได้ ด้วยเหตุนี้ ผู้แปลจึงต้องประเมินว่า ผู้อ่านเป้าหมายจะมีสภาวะเกิดก่อนแบบเดียวกันกับตัวบทได้มากหรือน้อย เพียงใด โดยมีทางเลือกให้ผู้แปลไว้พิจารณาในกรณีนี้ ดังนี้

ก. การปล่อยให้ผู้อ่านมีมติแปลด้าน กล่าวคืออ่านแล้วรู้สึกว่าจะไม่มีความเกี่ยวพันใด ๆ เท่ากับว่าฉบับแปลไม่ได้แสดงถึงสภาวะเกิดก่อนใด ๆ เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจเองว่านี่คือสิ่งที่อยู่นอกเหนือจากวัฒนธรรม ปลายทางของผู้อ่าน

ข. การเอาใจผู้อ่าน โดยช่วยป้อนข้อมูลให้เหมือนกับว่าผู้อ่านเป็นคนที่ไม่รู้เรื่องอะไรเลย ราวกับเป็นผู้ ไร้ซึ่งหนทางใด ๆ ที่จะไปสืบค้นได้เองว่าสภาวะเกิดก่อนที่แฝงมากับตัวบทนั้นหมายถึงอะไร

ทั้งสองทางเลือกแบบสองขั้วนี้ เกิดจากการที่สภาวะเกิดก่อนบางประการที่ปรากฏในตัวบท อาจจะไม่ปรากฏในภาษาปลายทาง ทำให้ผู้แปลต้องคิดอย่างถี่ถ้วนว่า ควรจะต้องแปลอย่างไร เช่น จะแปลโดยให้ ข้อมูลกับผู้อ่านอย่างไร ควรตัดตรงส่วนใดหรือไม่ หรือควรเพิ่มความตรงส่วนใดในบทแปล ผู้อ่านเป้าหมาย ต้องการรู้ข้อมูลนั้น ๆ มากเพียงใด นอกจากนี้ ปัญหาหลักที่จะเกิดขึ้นกับการแปลก็คือ การที่บริบททาง วัฒนธรรม โลกทัศน์ ของภาษาต้นทางและภาษาปลายทางไม่ตรงกัน อันจะส่งผลให้การตีความสภาวะเกิดก่อน คลาดเคลื่อนไป หรือไม่ตรง ดังนั้น Cui & Zhao (2014) จึงเสนอแนะว่า ในการตีความสภาวะเกิดก่อน ผู้แปล ควรต้องคำนึงถึงบริบท 3 ประการสำคัญ อันได้แก่ ความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ กฎของการสื่อสารที่ต้อง ชัดเจนและตรงประเด็น และการจัดลำดับประโยคให้ได้ใจความ

หลังจากได้นำเสนอแนวทางการศึกษาวิจัยที่ว่าด้วยสภาวะเกิดก่อนในมิติต่าง ๆ แล้ว ต่อไปจะเป็น การประยุกต์ใช้แนวคิดนี้ พร้อมบทวิเคราะห์พอสังเขป ดังนี้

3. การประยุกต์และวิเคราะห์สภาวะเกิดก่อนในการแปล

ในส่วนนี้ จะนำเสนอตัวอย่างการวิเคราะห์สภาวะเกิดก่อน ในการแปลตัวบทจากภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาญี่ปุ่นในบริบทต่าง ๆ ได้แก่ ข่าว มังงะ บทเพลง ภาพยนตร์และเกม เพื่อให้เข้าใจถึง การประยุกต์ใช้แนวคิดสภาวะเกิดก่อน ในฐานะการสื่อสารผ่านกระบวนการแปลที่เน้นการตีความหมายที่แฝง อยู่ในตัวบทเป็นสำคัญ ดังนี้

(1) ข่าว

ตัวอย่างที่ 12

ต้นฉบับภาษาไทย

สมรสเท่าเทียมผ่านด่าน “รับหลักการ”

ที่มา: กรุงเทพธุรกิจ. (2565, 15 มิถุนายน).

สมรสเท่าเทียม ผ่านด่าน "รับหลักการ" -ก้าวไกล หลังน้ำตา ย่ำ เพื่อความเสมอภาค.

<https://www.bangkokbiznews.com/politics/1010170>

บทแปลภาษาอังกฤษ

Parliament passes marriage equality bill

ที่มา: Bangkok Post. (2022, 15 June).

parliament-passes-marriage-equality-bill-3-other-drafts

<https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2326978>

จากการพาดหัวข่าวข้างต้น สภาวะเกิดก่อนชนิดบอกสิ่งที่จริงซึ่งแฝงอยู่ในถ้อยคำนี้คือ “มีการเสนอร่างกฎหมายสมรสเท่าเทียม” โดยสังเกตได้จากการกล่าว “ผ่านด่านรับหลักการ” ซึ่งคำว่า “ผ่าน” ในที่นี้หมายถึงต้องมีการยื่นหรือเสนอร่างกฎหมายสมรสเท่าเทียมในสภาก่อนหน้า ในขั้นตอนถัดมา จึงจะสามารถระบุได้ว่าผ่านหรือไม่ผ่าน จากการลงคะแนนเสียงของสมาชิกสภาผู้แทนราษฎร และจากพาดหัวข่าวแสดงให้เห็นว่า เป็นการบอกผลลัพธ์ของการลงคะแนนเสียงให้ร่างกฎหมายในครั้งนี้เป็นที่เรียบร้อยแล้ว

เมื่อเปรียบเทียบกับบทแปลภาษาอังกฤษ พบว่าสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในภาษาอังกฤษกับภาษาไทยสื่อออกมาได้ตรงกัน โดยสังเกตได้จากคำว่า “passes” ที่มีความหมายว่า “ผ่าน” เช่นเดียวกับต้นฉบับภาษาไทย ดังนั้น สภาวะเกิดก่อนจึงสามารถอนุมานได้เหมือนกันว่า รัฐสภามีการเสนอร่างกฎหมายสมรสเท่าเทียม

ตัวอย่างที่ 13

ต้นฉบับภาษาอังกฤษ

Russia's new version of McDonald's unveils logo

ที่มา: BBC News. (2022, 10 June).

Russia's new version of McDonald's unveils logo.

<https://www.bbc.com/news/business-61727807>

บทแปลภาษาไทย

รัสเซียเปิดร้านแมคโดนัลด์ชื่อใหม่

ที่มา: ไทยโพสต์. (2565, 13 มิถุนายน).

รัสเซียเปิดร้านแมคโดนัลด์ชื่อใหม่

<https://today.line.me/th/v2/article/VxYNEM1>

จากพาดหัวข่าวข้างต้น สภาวะเกิดก่อนชนิดบอกสิ่งที่เป็นจริงอันแฝงอยู่ในถ้อยคำนี้คือ “รัสเซียมีการปรับโฉมร้านแบบใหม่” โดยสังเกตได้จากการกล่าวว่า “new version” แสดงให้เห็นว่าก่อนหน้านี้จะมีการเปิดตัวร้านโฉมใหม่ รัสเซียต้องเคยมีร้านแบบเก่ามาก่อน ซึ่งโลโก้เก่าของร้านก็แตกต่างจากโลโก้ที่จะเปิดตัวใหม่ด้วยเช่นกัน

เมื่อเปรียบเทียบกับบทแปลภาษาไทย พบว่าสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในภาษาอังกฤษและภาษาไทยสามารถสื่อออกมาได้ตรงกัน โดยในภาษาไทย การกล่าวว่า “เปิดร้านแมคโดนัลด์ชื่อใหม่” สามารถอนุมานได้ว่า ก่อนหน้านี้ต้องมีการปรับเปลี่ยนร้านแมคโดนัลด์ชื่อเก่าออกไป และนำชื่อใหม่มาใช้แทน ซึ่งจะเป็นความหมายเดียวกันกับการปรับโฉมร้านใหม่ที่ปรากฏในต้นฉบับภาษาอังกฤษ

(2) มังงะ

ตัวอย่างที่ 14

ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่น

戦いに間に合ってよかった。

บทแปลภาษาอังกฤษ

I arrived in time for the battle, it seems.

บทแปลภาษาไทย

ดูเหมือนฉันจะมาทันศึกตัดสินพอดี

ที่มา: เออิจิโร โอดะ. (2564). *One piece* [วันพีซ] (เล่ม 97)

(อิสรา อุดมพาณิชย์, ผู้แปล).

กรุงเทพฯ: สยามอินเตอร์คอมิกส์.

จากถ้อยคำข้างต้น สภาวะเกิดก่อนชนิดบอกสิ่งที่ดำรงอยู่ที่แฝงในถ้อยคำนี้คือ “เกิดศึกการต่อสู้ขึ้น” จากถ้อยคำว่า “間に合って” ซึ่งมีความหมายว่า “ทันเวลา” โดยคำว่า “ทัน” ในที่นี้ หมายถึงการที่ผู้พูดไปถึงในตอนสถานการณ์นี้ยังคงดำรงอยู่ จึงสามารถอนุมานได้ว่าก่อนหน้านี้มีศึกการต่อสู้เกิดขึ้นในสถานที่แห่งนี้

เมื่อเปรียบเทียบต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นกับทั้งบทแปลภาษาอังกฤษและภาษาไทย พบว่าทุกภาษาล้วนสื่อสภาวะเกิดก่อนเหมือนกันและเป็นชนิดเดียวกัน โดยในบทแปลภาษาอังกฤษ ใช้ถ้อยคำว่า “arrived in time” ส่วนบทแปลภาษาไทยใช้ถ้อยคำว่า “ทันศึกตัดสินพอดี” ซึ่งทั้งสองบทแปลล้วนมีคำที่ให้ความหมายว่า “ทัน” เช่นเดียวกับต้นฉบับ จึงทำให้ปรากฏสภาวะเกิดก่อนชนิดเดียวกัน

ตัวอย่างที่ 15

ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่น

約束通り生きて戻ったぞ。

บทแปลภาษาอังกฤษ

Just like I promise, I came back alive.

บทแปลภาษาไทย

ฉันเอาชีวิตรอดมาตามสัญญาแล้วนะ

ที่มา: เออิจิโร โอดะ. (2564). *One piece* [วันพีซ] (เล่ม 97)

(อิสรา อุดมพาณิชย์, ผู้แปล). สยามอินเตอร์คอมิกส์.

จากถ้อยคำข้างต้น สภาวะเกิดก่อนประเภทบอกการดำรงอยู่ที่แฝงอยู่ในนี้ทำให้ทราบที่ “ผู้พูดและผู้รับสารรู้จักกันมาก่อน” และสภาวะเกิดก่อนประเภทบอกสิ่งที่เป็นจริงคือ “ทั้งคู่เคยสัญญากันไว้” โดยสังเกตจากถ้อยคำที่ว่า “**約束通り**” ที่หมายถึง “เหมือนที่สัญญากันไว้” หรือ “ตามที่สัญญา” แสดงให้เห็นว่าทั้งคู่ต้องเคยพูดคุยเกี่ยวกับสัญญาเรื่องนี้มาก่อนแล้ว อีกทั้งเมื่อสังเกตจากถ้อยคำว่า “เอาชีวิตรอด” ทำให้ทราบได้ว่าผู้พูดต้องผ่านสถานการณ์อันตรายก่อนที่จะเดินทางมาพบกับอีกฝ่าย เมื่อเปรียบเทียบต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นกับทั้งบทแปลภาษาอังกฤษและภาษาไทย พบว่าทุกภาษาล้วนสื่อสภาวะเกิดก่อนเหมือนกันและเป็นชนิดเดียวกัน โดยในบทแปลภาษาอังกฤษใช้ถ้อยคำว่า “Just like I promise” ส่วนแปลภาษาไทยใช้ถ้อยคำว่า “ตามสัญญา” แสดงถึงการที่ทั้งคู่เป็นคนรู้จักกันและเคยสัญญากันก่อนหน้านี้ จึงทำให้สามารถอนุมานสภาวะเกิดก่อนได้เหมือนกันในทั้ง 3 ภาษา

(3) บทเพลง

ตัวอย่างที่ 16

ต้นฉบับภาษาไทย

ถึงฉันจะโดนเท แต่ยังเทอยู่

ฉบับแปลภาษาอังกฤษ

Though I'm dumped, I'm still dope.

ที่มา: LIT Entertainment. (2564, 1 เมษายน). *bamm - โดนเทแต่เท่อยู่ (2cool2care)*

OFFICIAL MV. [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=257FubyZh_Y

จากเนื้อเพลงข้างต้น สภาวะเกิดก่อนชนิดบอกรักที่เป็นจริงซึ่งแฝงอยู่ในถ้อยคำที่เป็นเนื้อเพลง ทำให้รู้ว่า “ผู้พูดโดนคนรักบอกเลิก” จากถ้อยคำที่ว่า “ถึงฉันจะโดนเท” ซึ่งคำว่า “โดนเท” ในที่นี้ มีความหมายว่า ถูกทิ้ง แสดงให้เห็นว่าก่อนหน้านี้ทั้งคู่เคยคบกันเป็นคนรัก แต่ในปัจจุบันผู้พูดได้ถูกอีกฝ่ายทิ้งไปเสียแล้ว

เมื่อเปรียบเทียบต้นฉบับภาษาไทยกับบทแปลภาษาอังกฤษ พบว่าสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในทั้งสองภาษาสามารถอนุมานได้เหมือนกันและเป็นชนิดเดียวกัน โดยในบทแปลภาษาอังกฤษ สังเกตได้จากถ้อยคำที่ว่า “Though I'm dumped” ซึ่งคำว่า “to dump someone” หมายถึงการเลิกคบกับคนรักเช่นกัน ในที่นี้ จึงสามารถตีความสภาวะเกิดก่อนได้เหมือนกัน

ตัวอย่างที่ 17

ต้นฉบับภาษาอังกฤษ

I recall when you were mine. You used to teach me how to drive.

ฉบับแปลภาษาไทย

ทวนนึกถึงอดีตตอนที่เธอยังเป็นของฉัน เธอเคยสอนฉันขับรถ

ที่มา: Wautier, V. (2020, 27 May).

Violette Wautier – I'd Do It Again (Official Music Video) [Video]. Youtube.

YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LQ5_WwwNi2M

ในการแปลเนื้อเพลงข้างต้น สภาวะเกิดก่อนประเภทบอกรักที่เป็นจริงที่แฝงอยู่ในเนื้อเพลงคือ “ผู้พูดเลิกกับคนรัก” สังเกตจากถ้อยคำที่ว่า “you were mine” แสดงให้เห็นว่าทั้งคู่เคยคบกัน และพบสภาวะเกิดก่อนอีกประการหนึ่งคือ “คนรักของเธอเป็นคนสอนขับรถ” จากถ้อยคำที่ว่า “You used to teach me how to drive.” แสดงว่าก่อนหน้านี้ผู้พูดขับรถไม่เป็น และอดีตคนรักก็เป็นคนที่ช่วยสอนขับรถให้

เมื่อเปรียบเทียบต้นฉบับภาษาอังกฤษกับบทแปลภาษาไทย พบว่าสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในทั้งสองภาษานั้น สามารถอนุมานได้เหมือนกันและเป็นสภาวะเกิดก่อนชนิดเดียวกัน โดยในบทแปลภาษาไทย สังเกตได้จากถ้อยคำที่ว่า “ตอนที่เธอยังเป็นของฉัน” ซึ่งคำว่า “ตอนที่” เป็นการกล่าวถึงเหตุการณ์ในอดีต จึงแสดงให้เห็น

เห็นว่าในขณะนี้ ผู้พูดไม่ได้คบกับคนรักแล้ว และในอีกถ้อยคำคือ “เธอเคยสอนฉันขับรถ” นั้น คำว่า “เคย” เป็นคำที่ใช้บอกสภาวะเกิดก่อนเช่นเดียวกัน

(4) บทสนทนาจากภาพยนตร์/เกม

ตัวอย่างที่ 18

ต้นฉบับภาษาอังกฤษ

Ei: It's rare to hear such comforting words from you.

I graciously accept them.

Miko: Oh, come on, you only think it's rare because

you never used to listen to a word I say.

บทแปลภาษาไทย

เอย์: นาน ๆ จะได้ยินคำปลอบใจจากเธอ ฉันฉันจะรับไว้แล้วกัน

มิโกะ: ฮี นั่นไม่ใช่เพราะว่าเมื่อก่อนเธอไม่ฟังใครหรอกหรือ

ที่มา: miHoYo Co., Ltd. (2020). *Genshin impact* [Video game].

<https://genshin.hoyoverse.com/en>

จากบทสนทนาข้างต้น มีสภาวะเกิดก่อนประเภทบอกสิ่งที่เป็นจริงคืออุปนิสัยของ ‘เอย์’ ก่อนหน้านี้ว่าเป็นคนที่ไม่ค่อยฟังคำพูดใคร จากถ้อยคำที่ว่า “เมื่อก่อนเธอไม่ฟังใคร” ส่วนสภาวะเกิดก่อนอีกประการที่รับทราบ คืออุปนิสัยของ ‘มิโกะ’ ที่เป็นคนไม่ค่อยยกย่องปลอบใจคนอื่น สังเกตได้จากการที่เอย์กล่าวว่า “นาน ๆ จะได้ยินคำปลอบใจจากเธอ” แสดงให้เห็นว่านิสัยโดยปกติของมิโกะแล้วไม่ใช่คนที่ชอบปลอบใจคนอื่นมากนัก

เมื่อเปรียบเทียบกับต้นฉบับภาษาอังกฤษ พบว่าสภาวะเกิดก่อนที่ปรากฏในภาษาอังกฤษกับภาษาไทยนั้นสื่อออกมาเหมือนกัน และเป็นประเภทบอกสิ่งที่เป็นจริงเหมือนกัน คือ เอย์มีนิสัยไม่ชอบฟังคำแนะนำของคนอื่น ส่วนมิโกะมีนิสัยไม่ชอบปลอบใจคนอื่นเช่นกัน ซึ่งบทแปลภาษาไทยค่อนข้างแปลอย่างตรงตัวและเก็บความได้ครบ ทำให้สภาวะเกิดก่อนของทั้งสองภาษายังคงปรากฏเหมือนกัน

ตัวอย่างที่ 19

ต้นฉบับภาษาอังกฤษ

Friend: Tell lover boy I'll pay the two-days rations I owe him
when he gets out.

Raven: It was three days.

บทแปลภาษาไทย

เพื่อน: บอกแฟนเธอที่ว่าพอเธอออกมา ฉันจะจ่ายส่วนแบ่งของสองวันที่ติดไว้

ราเวน: สามวันต่างหาก

ที่มา: Rothenberg, J. (Producer). (2014-2020).

The 100 [TV series]. Bonanza Productions.

จากบทสนทนาข้างต้น มีสถานะเกิดก่อนประเภทบอกการดำรงอยู่คือ “ราเวนมีแฟน” โดยทราบจากการที่เพื่อนของราเวนได้ฝากข้อความไปบอกแฟนของเธอ แสดงว่าราเวนต้องมีแฟนแล้ว และมีสถานะเกิดก่อนชนิดบอกสิ่งที่เป็นจริงคือ “เพื่อนติดเงินแฟนของราเวนไว้” โดยทราบจากการที่เพื่อนคนดังกล่าวบอกว่าจะจ่ายส่วนแบ่งที่เขาติดไว้ ทำให้ทราบว่าก่อนหน้านี้เขาไม่ได้จ่ายเงินให้แฟนของราเวนอย่างตรงเวลา

เมื่อเปรียบเทียบบทแปลภาษาไทยกับต้นฉบับภาษาอังกฤษ พบว่าสถานะเกิดก่อนที่ปรากฏในต้นฉบับและบทแปลนั้นปรากฏออกมาเป็นเรื่องเดียวกัน คือแสดงให้เห็นว่า “ราเวนมีแฟนแล้ว” จากถ้อยคำว่า “lover boy” ที่บ่งบอกว่าเป็นคนรักของราเวน และทราบว่าเพื่อนคนนี้ติดเงินแฟนของเธอไว้จากถ้อยคำว่า “I’ll pay the tow-days rations I owe him” ซึ่งคำว่า “I owe him” หมายถึงเขาได้ติดเงินคนรักของเธอไว้ ซึ่งบทแปลภาษาไทยค่อนข้างแปลอย่างตรงตัว และเก็บความได้ครบเช่นเดียวกับตัวอย่างแรก ทำให้สถานะเกิดก่อนของทั้งสองภาษายังคงปรากฏเหมือนกัน

เมื่อได้เห็นตัวอย่างถ้อยคำจากสื่อในกระบวนการส่งสารระหว่างวัฒนธรรมทั้งในชีวิตประจำวันและในวรรณกรรมประเภทต่าง ๆ แล้ว ก็ทำให้เกิดความตระหนักในเบื้องต้นได้เป็นอย่างดีว่า แท้ที่จริงแล้วพวกเราในฐานะผู้ใช้ภาษานั้น ต่างก็ได้ประยุกต์ใช้ “สถานะเกิดก่อน” ในการตีความหมายที่แฝงมาในถ้อยคำตลอดมา ไม่ว่าจะรู้ตัวหรือไม่ก็ตาม โดยไม่จำเป็นต้องอยู่ในบริบทของการแปลเท่านั้น การประยุกต์ใช้ที่เห็นเป็นรูปธรรมและยังประโยชน์อย่างยิ่งต่อผู้ปฏิบัติก็คือ การนำไปใช้ในการสื่อสารในแวดวงต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทที่เกี่ยวข้องกับภาษาและวัฒนธรรม

4. บทสรุป

บทบาทและความสำคัญของ “สถานะเกิดก่อน” ในฐานะตัวแทนแนวคิดภายใต้ร่มรายวิชาวิจัยปฏิบัติศาสตร์ที่นำเสนอมานี้ ย่อมแสดงให้เห็นในเชิงประจักษ์ในระดับ “ก้าวแรก” แล้วว่า รายวิชาที่ว่าด้วยเนื้อหาอันละเอียดอ่อนในระดับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนี้ สมควรเป็นศาสตร์ในการเสริมสร้างและพัฒนาทักษะของผู้แปลซึ่งอยู่ในฐานะผู้ใช้ภาษาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมากมายเพียงใด

ในการทำงานโดยทั่วไปของผู้แปล หรือการปฏิบัติการแปล ย่อมมีความท้าทายนานัปการที่บางครั้งผู้แปลอาจยังรู้ได้ล่วงหน้าเพราะตัวบทมีวัฒนธรรมที่คุ้นเคย แต่ก็ย่อมอาจมีหลายครั้งที่ผู้แปลต้องต้องประสบปัญหาเรื่องความหมายที่แฝงมากับตัวบท เช่น สถานะเกิดก่อน ซึ่งอาจจะเรียกได้ว่าเป็นภาษา “พิเศษ” ก็ว่าได้ ดังนั้น การที่ผู้แปลได้เรียนรู้ รับรู้ ทำความเข้าใจ และตระหนักถึงสถานะเกิดก่อนในระดับข้ามวัฒนธรรมแล้ว ก็ย่อมจะส่งผลให้งานแปลในฐานะที่เป็นเครื่องมือในการสื่อสารบรรลุผลได้ไม่ยากนัก เนื่องจากภาษา “พิเศษ”

ได้กลายเป็น ภาษา “วิเศษ” ไปแล้ว ดังที่ Talal Asad ได้กล่าวไว้ว่า “All successful translation is premised on the fact that it is addressed within a specific language, and therefore and also to a specific set of practices, a specific form of life.” (อ้างถึงใน Baker, 2018)

หมายเหตุ: ตามที่ได้กล่าวไว้ในปฐมบทที่ว่าด้วยเจตนาารมณ์ของผู้เขียนที่มุ่งให้ข้อมูลของแนวคิด สภาวะเกิดก่อนในระดับเบื้องต้นเท่านั้น ดังนั้น หากผู้ใดสนใจใคร่ศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมสามารถติดตามเพื่ออ่าน เอาเรื่องได้จากหนังสือ ตำรา และเอกสารวิชาการ ที่คัดมาไว้ตามรายการข้างล่างนี้

- สุจริตลักษณ์ ศิผดุง. (2552). *วจนปฏิบัติศาสตร์เบื้องต้น*. สามลดา.
- Delogu, F. (2009). Presupposition. In J. Verschueren & J. Ostman (Eds.), *Key Notions for Pragmatics* (pp. 195-207). John Benjamins Publishing
- Ehrman, J. F. (1993). Pragmatics and Translation: The Problem of Presupposition. *TTR*, 6(1), 149–170. <https://doi.org/10.7202/037142ar>
- Fawcett, P. (1998). Presupposition and Translation. In Hickey, L. (Ed.) *The Pragmatics of Translation* (pp. 114-123). Multilingual Matters Ltd.
- Gunji, T. (1982). *Toward A Computational Theory of Pragmatics: Discourse, Presupposition, and Implicature*. Indiana University Linguistics Club.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Kroeger, P. R. (2019). Translating Presuppositions. *The Bible Translator*, 70(2), 167-183. <https://doi.org/10.1177/2051677019850262>
- Sellars, W. (1954). Presupposing. *The Philosophical Review*. 63(2), 197-215.
- Strawson, P. F. (1950). On Referring. *Mind*. 59(235), 320-344.

หนังสือและเอกสารอ้างอิง

- กรุงเทพธุรกิจ. (2565, 15 มิถุนายน). *สมรสเท่าเทียม ผ่านด่าน "รับหลักการ" -ก้าวไกล หลังน้ำตา ย้ำ เพื่อความเสมอภาค*. <https://www.bangkokbiznews.com/politics/1010170>
- ไทยโพสต์. (2565, 13 มิถุนายน). *รัสเซียเปิดร้านแมคโดนัลด์ชื่อใหม่*. <https://today.line.me/th/v2/article/VxYNEM1>
- ราชบัณฑิตยสภา. (2560). *พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ทั่วไป)*. สำนักงานราชบัณฑิตยสภา.
- สมบูรณ์ พจน์ประสาท. (2563). *วิจัยปฏิบัติการเบื้องต้น*. โรงพิมพ์เดือนตุลา.
- สุจริตลักษณ์ ตีผดุง. (2552). *วิจัยปฏิบัติการเบื้องต้น*. สามลดา.
- เออีโร โอตะ. (2564). *One piece* [วันพีซ] (เล่ม 97; อิศรา อุดมพาณิชย์, ผู้แปล). สยามอินเตอร์คอมิกส์.
- Al-Zubeiry, H. Y. A. (2020). Presupposition Triggers in British and Saudi English Newspaper Opinions. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(7), 734-743. <https://doi.org/10.17507/tpls.1007.03>
- Atlas, J.D. (2006). Presupposition. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 30-73), Blackwell Publishing.
- Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook in Translation*. (3rd ed., pp 235-276), Routledge.
- Bangkok Post. (2022, June 15). *parliament-passes-marriage-equality-bill-3-other-drafts*. <https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2326978>
- BBC News. (2022, June 10). *Russia's new version of McDonald's unveils logo*. <https://www.bbc.com/news/business-61727807>
- Caffi, C. (1998). Presupposition, Pragmatics. In J. L. May (Eds.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (pp. 751-758). Elsevier.
- Cruse, D. A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Cui, Y., & Zhao, Y. (2014). A contextual perspective on presupposition, with reference to translation studies. *Linguistics Plus*, 43(0), 31-42. <https://doi.org/10.5842/43-0-180>
- De Cesare, A.-M. (2022). Opinion shaping in the context of the “Me Too” movement. An investigation of presuppositions triggered by additive focus adverbs in traditional and social media. *Journal of Pragmatics*, 188, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.11.002>
- Delogu, F. (2009). Presupposition. In J. Verschueren & J. Ostman (Eds.), *Key Notions for Pragmatics* (pp. 195-207). John Benjamins Publishing.
- Fawcett, P. (1998). Presupposition and Translation. In Hickey, L. (Ed.) *The Pragmatics of Translation* (pp. 114-123). Multilingual Matters Ltd.

- Ehrman, J. F. (1993). Pragmatics and Translation: The Problem of Presupposition. *TTR*, 6(1), 149–170. <https://doi.org/10.7202/037142ar>
- miHoYo Co., Ltd. (2020). *Genshin impact* [Video game]. <https://genshin.hoyoverse.com/en>
- Gunji, T. (1982). *Toward A Computational Theory of Pragmatics: Discourse, Presupposition, and Implicature*. Indiana University Linguistics Club.
- Harmash, L., Khalanska, N., Melnyk, S., Nevelska-Hordieieva, O., & Rzumenko, I. (2020). Semantic and Pragmatic Presuppositions in Postmodern Text. *Journal of History, Culture, and Art Research*, 9(3), 168-177. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2741>
- Huang, Y. (2008). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Huang, Y. (2012). *The Oxford Dictionary of Pragmatics*. Oxford University Press.
- Kempson, R. M. (1975). *Presupposition and the Delimitation of Semantics*. Cambridge University Press.
- Kong, L. (2013). A Look into the Triggering of Presuppositions in Chinese and English. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 1988-1995. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.1988-1995>
- Kroeger, P. R. (2019). Translating Presuppositions. *The Bible Translator*, 70(2), 167-183. <https://doi.org/10.1177/2051677019850262>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- LIT Entertainment. (2564, 1 เมษายน). *bamm - โดนเทแต่เพื่อยู่ (2cool2care) OFFICIAL MV* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=257FubyZh_Y
- Rodrigo, O. (2021, January 8). *Olivia Rodrigo - drivers license (Official Video)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZmDBbnmKpqQ>
- Rothenberg, J. (Producer). (2014-2020). *The 100* [TV series]. Bonanza Productions.
- Sbisà, M. (2021). Presupposition and implicature: Varieties of implicit meaning in explicitation practices. *Journal of Pragmatics*, 182, 176-188. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.027>
- Tawilapakul, U. (2022). Face threatening and speaker presuppositions: The case of feminine polite particles in Thai. *Journal of Pragmatics*, 195, 69-90. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.04.016>
- Wautier, V. (2020, 27 พฤษภาคม). *Violette Wautier – I'd Do It Again (Official Music Video)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LQ5_WwwNi2M
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.



ประวัติผู้เขียน

นันทิยา ดวงกมุทเมศ

ธีรพงษ์ บุญรักษา

*สุนิดา ศิวปจุมชัย
นันทิกินี สงนวล*

*ธิดารัตน์ สนธิทิม
สิงหนาท น้อมเนียน*

วัชรพล วับลยศริน

Athip Thumavichit

ณรงเดช พันระพุมบี

กรรณานันท์ เตชะวงศ์เสถียร

กฤตยา อกนิษฐ์

ดร.นันทิยา ดวงภุมเมศ เป็นรองศาสตราจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และประธานศูนย์วิชาการด้านการรู้เท่าทันสื่อของผู้สูงอายุ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอก ในสาขาวิชา Journalism Studies จากมหาวิทยาลัยคาร์ดิฟ สหราชอาณาจักร มีความรู้และประสบการณ์การสอนและวิจัย ด้านสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม การรู้เท่าทันสื่อของผู้สูงอายุ และการสื่อสารอัตลักษณ์ของ LGBTQ+ ผลงานวิจัย เช่น การเสริมสร้างประชาธิปไตยในวิถีไทยให้เด็กและเยาวชน การสื่อสารอัตลักษณ์ของเลสเบียน การเสริมพลังชุมชนเพื่อสุขภาวะที่ดี การเสริมสร้างค่านิยมกตัญญูเพื่อการดูแลผู้สูงอายุในครอบครัว สมรรถนะทางวัฒนธรรมในบริบทของการบริการสุขภาพแรงงานต่างชาติด การปรับตัวข้ามวัฒนธรรมของผู้ย้ายถิ่นชาวตะวันตก การเสริมสร้างการรู้เท่าทันสื่อของผู้สูงอายุไทย โดยการวิจัยในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา มีลักษณะของการบูรณาการศาสตร์การสื่อสารกับศาสตร์อื่นและใช้วิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

Nuntiya Doungphummes, Ph.D. is an Associate Professor in an MA (Language and Intercultural Communication) Program at Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University. She received her Ph.D. from Cardiff University, UK. Her scholarship focuses on intercultural communication competence, intercultural adaptation, elderly media literacy and sexual identity communication of LGBTQ+. Her research projects include promoting democratic practices through Thai cultural lens among children and youths; sexual identity communication of lesbians; community empowerment for well-being; promoting filial piety value for family elderly care; intercultural competence in providing healthcare services for migrant workers; intercultural adaptation of Western migrants; promoting media literacy for Thai elderly. Over the last decade, her research has been cross-disciplinary involving communications and participatory action-based research.

ดร.ธีรพงษ์ บุญรักษา เป็นผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล สำเร็จการศึกษาปริญญาเอกทางด้านบริหารธุรกิจจากมหาวิทยาลัยรามคำแหง และปริญญาโทด้านการจัดการงานคอมพิวเตอร์และวิศวกรรมจากมหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ มีภารกิจสอนในวิชาสมรรถนะทางวัฒนธรรมสำหรับผู้บริหาร และระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ งานวิจัยในปัจจุบันเน้นทางด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ การรู้เท่าทันสื่อ และการจัดการแรงงานข้ามชาติ นอกจากนี้ ยังสนใจการประยุกต์หลักพระพุทธศาสนาในการพัฒนาตนเอง และพัฒนาองค์กรอีกด้วย

Theeraphong Boonrugs, Ph.D. is an Assistant Professor in MA (Language and Intercultural Communication) Program at Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University, teaching cultural competency for leader and quantitative research methodology. He received his MS degree in Computer and Engineering Management from Assumption University and obtained his Ph.D. degree in Business administration from Ramkhamhaeng University. His current research focuses mainly on human resources development, media literacy, and migrant workers management. In addition, he is also interested in applying Buddhism principles to self and organizational development.

ดร.สุนิดา ศิวปฐมชัย เป็นผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิชา Communication and Media จากมหาวิทยาลัยลัฟบรา สหราชอาณาจักร ได้รับทุนจากรัฐบาลอิตาลี เพื่อศึกษาที่มหาวิทยาลัยฟลอเรนซ์ ประเทศอิตาลี และได้รับทุนแลกเปลี่ยนนักวิชาการเพื่อสอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติที่มหาวิทยาลัยแห่งชาติออสเตรเลีย มีความรู้และประสบการณ์การสอนและวิจัยด้านภาษาและการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม การสอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติ ผลงานวิจัย เช่น การสื่อสารในบริบทครอบครัว การใช้สื่อใหม่ของเด็กและเยาวชน การเสริมพลังชุมชนเพื่อการพัฒนาสุขภาวะที่ดี และการเสริมสร้างประสบการณ์เชิงบวกในการสอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติ

นัทธินี สงนวน สำเร็จการศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล มีประสบการณ์ทำงานกับผู้เรียนหลากหลาย ปัจจุบันเป็นผู้ให้การนิเทศชั้นเรียน ที่มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในบริบทชั้นเรียนภาษาและชั้นเรียนทั่วไป เพื่อมุ่งพัฒนาครูและวางรากฐานโรงเรียนพัฒนาตนเอง จาก การสนับสนุนของกองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (กสศ.)

Sunida Siwathomchai, Ph.D. is an Assistant Professor at Mahidol University, in MA (Language and Intercultural Communication) Program at RILCA, Mahidol University. She received Ph.D. from Loughborough University, UK and won an Italian Government Scholarship to study at the University of Florence. She has been teaching Thai for foreigners for many years and had an opportunity to teach Thai to undergraduate students at the Australian National University. Her scholarship focuses on language and intercultural communication, the impact of new media to society, use of new media in family context. She is keen on studying communication and positive psychology, as well as empowerment of local communities for well-beings.

Natthinee Songnuan received an MA Degree in Language Teaching from Mahidol University. Having worked with students of various backgrounds, she believes language learning and scientific disciplines could be integrated. Recently, she has played a role, due to her scientific background, in instructional supervision by using An Integrated Active Learning Through Scientific Process, created by Prince of Songkla University. Under the support from Equitable Education Fund (EEF), this approach could provide both language and general classrooms with meaningful learning experience and the facilitation of teacher development and self-developed school.

ธิดารัตน์ สนธิทิม จบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาศาสนศึกษา (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) จากวิทยาลัยศาสนศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดลและจบปริญญาโท สาขาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม จากสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล มีความสนใจงานวิชาการด้านการสอนภาษา ด้านภาษาศาสตร์และปรัชญาศาสนา ปัจจุบันเป็นครูสอนภาษาอังกฤษประจำวิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา

ดร.สิงหนาท น้อมเนียน เป็นรองศาสตราจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (วิชาเอกการสอนภาษา) ที่สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้รับ Doctor of Education (TESOL and Applied Linguistics) จาก University of Leicester สหราชอาณาจักร และได้รับทุนวิจัยหลังปริญญาเอก Endeavour Postdoctoral Fellowship จากรัฐบาลออสเตรเลียที่ University of Technology Sydney ประเทศออสเตรเลีย ความสนใจในงานวิจัย ได้แก่ ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากล การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การพัฒนาวิชาชีพ และการศึกษา พหุภาษาและพหุวัฒนธรรม ปัจจุบันดำรงตำแหน่งนายกสมาคมครูผู้สอนภาษาอังกฤษแห่งประเทศไทย (Thailand TESOL) และบรรณาธิการบริหาร THAITESOL Journal

Thidaras Sontim graduated with a bachelor's degree in Religious Studies (First Class Honors) from the College of Religious Studies and a master's degree in Language and Intercultural Communication from Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University. Her research interests include language teaching, linguistics, and religious philosophy. Currently, she is an English teacher at Chachoengsao Technical College.

Singhanat Nomnian, Ph.D. is an Associate Professor in an MA (Language and Intercultural Communication, Language Teaching Major) Program at Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University, Thailand. He obtained his EdD in TESOL and Applied Linguistics, University of Leicester, UK. He was also awarded Endeavour Postdoctoral Fellowship by the Australian Government and conducted his postdoctoral research at the University of Technology Sydney, Australia. His research interests include English as an international language, intercultural communication, professional development, and multilingual and multicultural education. He is currently the President of Thailand TESOL Association and editor-in-chief of THAITESOL Journal.

ดร.วัชรพล วิบูลยศรีน เป็นนักเทคโนโลยีการศึกษา อาจารย์สอนภาษา และนักการศึกษา รวมทั้งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง/ภาษาต่างประเทศ รองศาสตราจารย์ ดร.วัชรพลปฏิบัติหน้าที่ ณ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมแห่งเอเชีย (RILCA) มหาวิทยาลัยมหิดล และยังเป็นผู้พัฒนาข้อสอบภาษาไทยสำหรับผู้พูดที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (MU-TENS) ซึ่งใช้ในการประเมินความสามารถในการฟัง พูด อ่าน และเขียนของชาวต่างชาติที่สนใจศึกษาต่อ ทำงาน หรือ ย้ายถิ่นฐานมายังประเทศไทย นอกจากนี้ ยังได้ออกแบบแอปพลิเคชัน “My RILCA” ร่วมกับอาจารย์ภาษาอังกฤษและนักพัฒนา เพื่อสนับสนุนการเรียนการสอนสองภาษาในโรงเรียนประถมศึกษาทั่วประเทศให้มีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น ปัจจุบัน กำลังดำเนินการวิจัยในโครงการที่เรียกว่า “RILCA World” ซึ่งจะสร้างโลกเสมือนจริง 3 มิติ เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาไทยของผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

Watcharapol Wiboolyasarín, Ph.D. is an educational technologist, language instructor, and teacher educator. He is an Associate Professor in the Thai language who specialises in teaching Thai as a second/foreign language. At Research Institute for Languages and Cultures of Asia (RILCA) Mahidol University, Dr. Wiboolyasarín developed the MU Thai Exam for Non-native Speakers (MU-TENS), which is used to assess the listening, speaking, reading, and writing abilities of individuals interested in studying, working, or migrating to Thailand. Along with his work with language practitioners and researchers, Dr. Wiboolyasarín designed the mobile app ‘MY RILCA’ for primary school teachers in Thailand who want to support young dual language learners more effectively. He is currently working on a project called ‘RILCA Worlds’ that will create a task-supported, collaborative 3D virtual world to improve non-native learners' Thai communicative skills.

ดร.อธิป ธรรมวิจิตร เป็นผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ที่สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล และดำรงตำแหน่งเลขานุการสมาคมครูผู้สอนภาษาอังกฤษแห่งประเทศไทย สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาการสอนภาษาอังกฤษ จากสถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ความสนใจด้านการสอนและการวิจัย ได้แก่ วิธีการสอนภาษา ภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะ และจิตวิทยาสำหรับการสอนและการเรียนรู้ภาษา

Athip Thumvichit, Ph.D. is an Assistant Professor of Education in the MA Language and Intercultural Communication Program at the Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University, where he teaches courses in language teaching. He also serves as Secretary of Thailand TESOL, a non-profit organization dedicated to developing professional expertise in English language teaching nationwide. He earned his Ph.D. in English language teaching from the Language Institute, Thammasat University. His teaching and research focus on language teaching methods, English for Specific Purposes, and psychology for language teaching and learning.

ดร.ณรงเดช พันธะพุมมี เป็นอาจารย์ประจำสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เริ่มเข้าสู่เส้นทางสายวิชาการทางด้านความสัมพันธ์ระหว่างประเทศและสังคมศาสตร์ โดยบูรณาการความรู้ทั้งสองสาขาเข้ากับศาสตร์ด้านการแปลศึกษาเมื่อได้รับปริญญาโทฉบับแรกด้านเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ศึกษาและฉบับที่สองด้านการแปลและการล่าม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จากนั้นสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านการแปลศึกษา จากศูนย์การแปลศึกษา ณ มหาวิทยาลัยลีดส์ สหราชอาณาจักร ความสนใจทางวิชาการอยู่ในสาขาการแปลศึกษา โดยเฉพาะในประเด็นอุดมการณ์กับการแปล การแปลกับตัวบทการเมือง การแปลยุคหลังอาณานิคม และการแปลเพื่อบริการสาธารณะ

Narongdej Phanthaphoommee, Ph.D. is a lecturer at Mahidol University's Research Institute for Asian Languages and Cultures. He began his academic career with a focus on international relations and the social sciences. He subsequently paired this educational background with translation studies at Chulalongkorn University in Thailand, where he earned his first master's degree in Southeast Asian Studies and his second in Translation and Interpretation. He holds a Ph.D. in Translation Studies from the University of Leeds's Centre for Translation Studies. His research interests span the subject of Translation Studies, with a particular emphasis on ideology and translation, translation of political text, translation of postcolonial literature, and public service translation.

ดร.กรณัญ เตชะวงศ์เสถียร เป็นอาจารย์ประจำวิชาเอกการแปล หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล จบการศึกษาระดับปริญญาตรีจากวิชาเอกภาษาจีน คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ใน พ.ศ. 2553 และได้รับทุนเรียนดีมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย พ.ศ. 2553 จากสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา เพื่อศึกษาต่อในระดับมหาบัณฑิต และดุซงกีบัณฑิตในสาขาวิชาการแปลศึกษา (Translation Studies) และได้จบการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาในสาขาวิชา Theory and Practice of Translation ใน พ.ศ. 2554 และระดับดุซงกีบัณฑิตในสาขา Translation Studies ใน พ.ศ. 2559 จากวิทยาลัยบูรพคดีศึกษาและการศึกษาแอฟริกา มหาวิทยาลัยลอนดอน (SOAS University of London) สหราชอาณาจักร อาจารย์ ดร. กรณัญ เตชะวงศ์เสถียร มีความสนใจด้านการวิจัยในประเด็นที่เกี่ยวกับสังคมวิทยาของการแปล ทฤษฎีการแปล การแปลเกม และการแปลวรรณกรรมเด็ก

Koraya Techawongstien, Ph.D. is a lecturer at the Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University, Thailand. After graduating from Chinese major, the Faculty of Arts, Chulalongkorn University with a second-class honour in 2010, Dr. Koraya pursued her academic degrees in the UK. In 2011, she obtained an MA in Theory and Practice of Translation with Merit from SOAS, University of London, UK and continued her research in Translation Studies at the Centre for Translation, SOAS, University of London where she obtained her doctoral degree from in 2016. Her current research interests cover sociology of translation, translation theory, video games translation/localization and children literature in translation.

อาจารย์กฤตยา อภินิษฐ์ เป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม วิชาเอกการแปล และที่ปรึกษาศูนย์การแปลและบริการด้านภาษา สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้รับรางวัลศิษย์เก่าดีเด่น ประจำปี 2559 จากสมาคมศิษย์เก่าบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นผู้มีส่วนในการทำงานแปลและมีผลงานแปล เช่น นวนิยาย เรื่องสั้น บทกวี วรรณกรรมเยาวชน สารคดี ปาฐกถาของผู้ได้รับรางวัลโนเบล บทความในหนังสือพิมพ์ Bangkok Post และบทบรรยายภาษาอังกฤษสำหรับภาพยนตร์ไทย ในปี พ.ศ. 2546 ผลงานวรรณกรรมเยาวชนแปล เรื่อง “ผจญภัยทะเลใต้” ได้รับพระราชทานรางวัลหนังสือแปลดีเด่นจากสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในงานสัปดาห์หนังสือแห่งชาติ ครั้งที่ 28 และได้รับทุน University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) จากทบวงมหาวิทยาลัย ให้ร่วมสอนในหลักสูตรปริญญาโทด้านการแปลและล่าม (MA Translation & Interpretation Program) ที่ Macquarie University, Australia ต่อมาในปี พ.ศ. 2548 ได้เข้าอบรมหลักสูตรการวิจัยด้านการแปลที่ Translation Research Summer School (TRSS), University of Manchester, UK ภารกิจการสอนและงานวิจัยจะสอดคล้องกับความสนใจหลัก คือ Audiovisual Translation (interlingual subtitling and audio description) และ Pragmatics and Translation

Krittaya Akanisdha is a lecturer at RILCA, Mahidol University, a working translator, an English subtitler for Thai films, and a national prize-winning translator of children’s literature. She earned an academic degree in English and a Master’s degree in Translation Studies. In 2003 she was awarded Thailand’s University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) Scholarship to co-teach in MA Translation and Interpretation Program, Macquarie University, Sydney, Australia, and, in 2005, attended the Translation Research Summer School (TRSS) at the University of Manchester, United Kingdom. She was awarded the 2016 Outstanding Alumni Award from the Graduate Studies of Mahidol University Alumni Association. Her main interests are AVT (interlingual subtitling and audio description), and Pragmatics and Translation. At present, she is a consultant to the Center for Translation and Language Services, RILCA, Mahidol University.



ผู้ทรงคุณวุฒิ

ศาสตราจารย์ ดร.จินตวิธร์ คล้ายสังข์

รองศาสตราจารย์ ดร.สุจริตลักษณ์ ดีผดุง

รองศาสตราจารย์ ดร.นภวรรณ ตันติเวชกุล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สอาด บรรณกิจฤทธิ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกรียงไกร วรรณนะเสาทะ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กฤติยา รัตนกานตะดิסק

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐจนา สัพพรัตน์รักษ์

อาจารย์ ดร.นิภาพร เวลิมนิรันดร

อาจารย์ ดร.วิริญจน์ หุตะสิงกาศ



ดัชนี

ก

กฎกติกา 123-126, 128-130, 142-145
กรองทางวัฒนธรรม 227
กระดานผู้นำ 128
กระบวนการเชิงการดำรงอยู่ 195
กระบวนการเชิงความคิด 194
กระบวนการเชิงความสัมพันธ์ 194
กระบวนการเชิงปรากฏการณ์ธรรมชาติ
กระบวนการเชิงพฤติกรรม 195
กระบวนการเชิงวัตถุ 194-195
กระบวนการเชิงวาจา 195
กระบวนการเชิงเวลา 195
กระบวนการแปล 176, 179-180, 184-185,
191, 201, 210, 222, 230-231, 240, 255
กระบวนการเรียนรู้ 6, 26, 69, 71, 77, 85, 89,
92, 118, 138, 140
กระบวนการสอน 85, 88
กระบวนการสื่อสาร 11, 67, 71, 77-79, 251
กลยุทธ์การสื่อสาร 11, 13, 30, 32-33, 35, 37,
41
กลวิธีการแปล 176, 180, 184-185, 197, 224-
226, 230-232
กัลยาณมิตร 56-57, 67-69
การขยายความ 252
การเขียนใหม่ 177-178, 227
การแข่งขัน 53, 122-123, 125, 127-131, 133-
134, 142-145
การคงอยู่ภายใต้การปฏิเสธ 247
การจัดการเรียนการสอนแบบผสมผสาน 102-
103
การจัดการเรียนรู้ 81-82, 142
การใช้ภาษาเชิงบวก 92
การใช้สรรพนาม 189

การตระหนักในตนเอง 8, 15, 17, 39,
การทำซ้ำ 103
การทำให้กลมกลืน 223-225, 232,
การทำให้บริสุทธิ์ 223
การทำให้เป็นท้องถิ่น 223
การแทรกแซงด้วยบท 178-179
การแทรกแซงด้วยบทแบบเจตนา 181
การปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน 77, 85
การประเมิน 183
การประเมินทัศนคติ 190, 188-190
การปรับตัวข้ามวัฒนธรรม 20-21, 23, 25, 28,
40, 42
การปรับตัวทางวัฒนธรรม 3-4, 9-10, 15, 17,
20-28, 39-42
การปรับตัวระหว่างวัฒนธรรม 3, 20, 26-27, 41
การปรับบริบท 191
การปรับเปลี่ยน 25, 76, 80, 92, 178, 181,
222, 223, 227 228, 231, 232, 253, 257
การปรับเปลี่ยนด้วยบท 178
การปรับเปลี่ยนบริบททางวัฒนธรรม 223 225,
231
การเปลี่ยนคำเรียกขาน 179
การเปลี่ยนมุมมอง 179
การเปิดรับของเจ้าบ้าน 21, 25, 27
การแปลง 216, 221, 226-227, 229,
การแปลตัวตน 180
การแปลศึกษา 172, 176, 186, 222, 225, 228,
230, 231, 240, 251
การแปลศึกษาวรรณา 172, 181, 193,
การผสมผสานความเชื่อ 176, 178
การมีปฏิสัมพันธ์ 2, 50, 52, 77, 91, 101, 125-
126, 138, 143
การมีส่วนร่วม 116-118, 120-122, 139

การยกเลิกสภาวะเกิดก่อน 247
การย่อเนื้อเรื่อง 223
การรับรู้ 52-53, 61, 65-67
การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ 76-78, 83-84, 86-87
การเรียนภาษาต่างประเทศ 77, 86, 89, 92
การลงโทษ 136-137
การลื่นไหลของข้อมูล 189
การวิเคราะห์เหตุการณ์เมือง 184
การสอนที่หลากหลาย 101
การสอนภาษาต่างประเทศ 42, 76-84, 86-88, 92, 143
การสื่อสารของครูผู้สอน 77, 84, 89
การสื่อสารเชิงบวก 85-86
การสื่อสารในกลุ่มชาติพันธุ์ตนเอง 25
การสื่อสารในบริบทการเรียนการสอน 77
ภาษาต่างประเทศ 76-90, 92
การสื่อสารในสังคมเจ้าบ้าน 22
การสื่อสารเพื่อก้าวสู่อาชีพ 101, 105, 112
การสื่อสารระหว่างบุคคลในกลุ่มชาติพันธุ์
การสื่อสารมวลชนของกลุ่มชาติพันธุ์ 25
การสื่อสารมวลชนของเจ้าบ้าน 24
การสื่อสารระหว่างบุคคลกับเจ้าบ้าน 24
การสื่อสารระหว่างบุคคลในกลุ่มชาติพันธุ์ 25
การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม 28-29, 39, 41-42, 89
การสื่อสารวัฒนธรรมร่วม 7, 28-29, 31-32, 37-39
การเสริมแรง 90, 136-137
การแสดงความหมาย 188
เกม 116-135, 137-139, 141-147
เกมพีเคชั่น 116-117, 122, 125, 128-129, 135, 139-147

ข

ขนบการแปล 172, 229

ค

ความกดดันจากเจ้าบ้าน 21, 25, 27, 40
ความก้าวหน้า 76, 81, 102-103, 116, 121, 124, 126-127, 129, 134-135, 142
ความขัดแย้ง 122, 128
ความขัดแย้งในองค์กร 48-50
ความเข้มแข็งของกลุ่มชาติพันธุ์ 21, 25, 40
ความคิด 50, 56-61, 63-71
ความฉับไว/ ความว่องไวในการตอบสนองของครู 84-85, 92
ความเชื่อ 48-49, 51-52, 63-67, 69-70
ความเชื่อมโยงตัวบท 189-190
ความตระหนักทางวัฒนธรรม 10-11, 13-14, 39
ความต้องการของผู้สอน 80
ความท้าทาย 118-120, 122-123, 125-126, 130, 142, 146
ความเป็นนานาชาติ 15, 40, 210, 223
ความเป็นไปได้ 91, 102, 196, 201
ความพยายามร่วม 179
ความพึงพอใจ 100-102, 106-112
ความเพลิดเพลิน 120, 125
ความรู้ 52-53, 56-57, 59, 63-65, 68-71
ความไวทางวัฒนธรรม 6, 232
ความสนุก 86-88, 91, 116-117, 120-121, 125, 128-129, 142-143
ความสนุกในการเรียนภาษาต่างประเทศ 77, 86, 89
ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมมาตร 222, 226
ความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน 77
ความสามัคคี 54-56, 61-63, 68, 70-71
ความหมายซึ่งกันเป็นนัย 243, 249, 250, 251

ความเห็น 50-52, 55-57, 60-65, 67-71
ความอยากรู้อยากเห็น 126-127, 129,
คะแนน 116-117, 122-124, 131, 136-137,
142-145
ค่านิยม 225-226, 229
คำ/วลีบอกทัศนคติ 189
คำบ่งชี้ทางวัฒนธรรม 233
คุณลักษณะเชิงบวก 88-89, 92
คุณลักษณะด้านการเรียนรู้ 88
คุณสมบัติของสภาวะเกิดก่อน 247
เค้าโครงการใช้ภาษาของต้นฉบับ 194
โครงการผลิตสื่อการเรียนรู้ 100-101, 105

จ

จิตวิทยาการสื่อสาร 85-86
จิตวิทยาเชิงบวก 77, 86-87, 90, 92
ใจความหลัก-ใจความรอง 189

ข

ชนิดของกระบวนการ 194-195, 200

ค

ตัวกระตุ้น 242, 246, 247, 250
ตัวกระตุ้นสภาวะเกิดก่อน 244-248, 250, 252
ตัวบท 240, 242, 246, 250, 251, 253-255,
259
ตัวบทจงใจ 182, 191
ตัวบทเล่าความ 182-183, 191
ตัวบทแวดล้อม 199, 202
ตัวบทแวดล้อมเสริม 199
ตัวบทแวดล้อมหลัก 199
ตัวบทแสดงความรู้สึก 182
ตัวแปรทำเนียบภาษา 187, 189
ตัวละคร 123-124, 126-127, 129-130, 133-
134, 137-139, 143-144

แต่มี 127, 137

ท

ทฤษฎีเชิงระบบ 172
ทฤษฎีเรื่องเล่า 177
ทักษะการใช้ภาษาอังกฤษ 100
ทักษะการพูด 107-108, 110-111
ทักษะการฟัง 100, 104, 107-112
ทักษะภาษาอังกฤษ 100-101, 105, 112
ทัศนคติ 102, 110-111
ทัศนคติเชิงบวก 24, 84, 86, 92
ทำเนียบภาษา 187-190
ทำให้มีความทันสมัย 223
ทฤษฎีสามัญญตา 55-63, 68-69
เทคโนโลยี 100-104, 112

น

นโยบาย 59, 100, 181, 191, 200, 230
นักเรียนอาชีวศึกษา 100-101, 105-106, 110,
112
นักวิชาชีพ 178
นัยของประโยค 188-190, 196-197, 201
แนวทางการสื่อสาร 20, 29, 31-33, 36-39, 41
แนวโน้ม 91, 118, 120-121, 198, 201, 230

บ

บทบาท – ของการแปล 210, 220-222, 229,
230, 234
บทบาท – ของผู้แปล 222, 227
บทบาทครู 77, 78, 90, 92
บทบาทครูสอนภาษาต่างประเทศ 80-82
บรรทัดฐาน 174, 225, 232-233
บริบทของวาทกรรม 175
บริบทเชิงสถานการณ์ 254

บริบททางสังคมและวัฒนธรรม 210, 224-225,
227

ป

ปกติวิสัย 196, 201
ปฏิสัมพันธ์ 121-126, 128-130, 135, 137-138,
142-145, 147
ปรโตมิชยะ 68
ประกอบสร้าง 31, 88, 213, 230
ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง 101, 105-106,
108-111, 112
ประเภทตัวบท 183, 187-188, 190-191, 199,
201
ประเมินความก้าวหน้า 102, 103
ประโยคคำถาม 188
ประโยคคำสั่ง 188
ประโยคบอกเล่า 188
เป้าหมาย 118, 120-130, 133-134, 138, 140-
146

ผ

ผลป้อนกลับ 116, 118, 121-122, 124-126,
128-129, 138, 142
ผลลัพธ์ 117, 122-126, 129-130, 141-142,
144-146
ผู้เรียน 101, 103-104, 112
ผู้เล่น 116, 118-125, 129-135, 137-139, 142-
145, 147
ผู้อุปถัมภ์ 178, 180, 199, 226-227

พ

พฤติกรรม 50, 52, 55, 61, 64-65, 69-70
พื้นที่ทางวรรณกรรม 220-221, 229-230, 234

ฟ

แฟนตาซี 123, 127-130, 142-145

ภ

ภาพจำ 64-66
ภาพแทนทางสังคม 177
ภารกิจ 119-120, 122-124, 127, 129, 133-
135, 143
ภาระงาน 117-118, 143, 145
ภาระหน้าที่ 196, 199, 201
ภาษาศาสตร์เชิงระบบหน้าที่ 186-187, 189
ภูมิหลัง 2, 6, 8, 19, 179, 240, 247, 248, 253

ม

मुखपाठ 217
เมตตากายกรรม 54-61, 68-70
เมตตามโนกรรม 54-61, 68-70
เมตตาวจีกรรม 54-61, 68-70

ย

โยนิโสมนสิการ 67-68

ร

ระดับพึงพอใจ 106-107, 109-112
ระบบการศึกษา 76
ระบบแสดงกริยา
รัฐบาล 3, 179, 180, 180
รางวัล 116-117, 120, 124, 127, 129, 136-
137, 144
เรื่องเล่าเชิงความคิด 177
เรื่องเล่าระดับภวสภาพ 177
เรื่องเล่าสาธารณะ 177
แรงจูงใจ
แรงจูงใจ 83, 85-87, 89, 92, 116-117, 125-
127, 131, 142, 146-147

ล

ลักษณะตัวบท 182-183, 199
ลักษณะประโยค 188-189

ลำดับชั้นความต้องการของมนุษย์ 85, 90

เลียนแบบ 103-104

ว

วรรณกรรมข้ามวัย 211, 216-217

วรรณกรรมเด็ก 210-234

วรรณกรรมเยาวชน 210-211, 213-217, 219-227, 229-230, 234

วรรณลักษณ์ 221

วิจัยปฏิบัติศาสตร์ 190, 240-241, 243, 248-249

วิจัยภาษา 79, 81, 83-85, 92

วัฒนธรรมชั้นเรียนเชิงบวก 84, 90, 91

วาทกรรม 34, 37, 172-175, 177, 183-184, 186-187, 187, 189, 191, 227

วิทยาลัยเทคนิคฉะเชิงเทรา 100, 105

วิธีการทำให้ต่าง 224-225, 231-232

วิธีการเล่น 129, 131, 133, 142-143, 145

วิธีการสื่อสาร 6, 17, 23, 29-39

ค

ศตวรรษที่ 21 76, 102-103, 112

ศีล 54-55, 57, 60-62, 69

ศีลธรรมและจริยธรรม 210, 217, 219-220, 227

ศูนย์ฝึกทักษะ 100-101, 105, 112

ส

สติ 6, 57, 63, 68-71

สภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงบวก 92

สภาวะเกิดก่อน, มุลบท 240-259

สภาวะเกิดก่อนทางด้านวิจัยปฏิบัติศาสตร์ 249

สภาวะเกิดก่อนที่เพียงพอ 243

สภาวะเกิดก่อนที่ไม่เพียงพอ 243-244

สภาวะเกิดก่อนบอกการดำรงอยู่ 245-246, 255-256, 258

สภาวะเกิดก่อนบอกความหมายของคำ 245

สภาวะเกิดก่อนบอกโครงสร้างของคำ 245

สภาวะเกิดก่อนบอกประเภท 245

สภาวะเกิดก่อนบอกสิ่งที่ตรงข้ามกับข้อเท็จจริง 245

สภาวะเกิดก่อนบอกสิ่งที่เป็นจริง 245, 256

สภาวะเกิดก่อนบอกสิ่งที่ไม่เป็นจริง 245-246

สภาวะแวดล้อมทางการเรียนรู้ 88-89

สมรรถนะการสื่อสาร 3, 10-11, 22-23, 77, 92

สมรรถนะการสื่อสารภายใต้วัฒนธรรมเจ้าบ้าน 23, 27-28, 39-40

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม 2-14, 19-21, 39-42

สมรรถนะด้านการปฏิบัติ 24

สมรรถนะด้านความรู้ความเข้าใจ 23-24

สมรรถนะด้านความรู้สึกลึก 24

สมรรถนะทางภาษา 10, 12, 14, 77

สมรรถนะทางภาษาเชิงสังคม 11-12, 14, 39

สมรรถนะทางสัมพันธสาร 11, 14, 39,

สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรม 3, -5, 11, 13-19, 39-42

สะท้อนสภาพสังคม 219

สัมพันธบท 190

สัมมาทฤษฎี 61-63, 66-68

สาธารณโภคี 55-61, 68-70

สาราณียธรรม 54-59, 61, 68, 70-71

สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา 100

สี่สามัญญตา 55-58, 60-62, 69

ท

หน้าที่บุคคลสัมพันธ์ 192, 196

หน้าที่เรียบเรียงความ 192

หน้าที่สื่อความคิด 192

อ

องค์ประกอบการสื่อสาร 80
อนุমান 183, 198, 242, 245, 256, 257, 258, 259
อภิเรื่องเล่า 177
อภิหน้าที่ 188-189, 192, 194, 196
อวัจนภาษา 5, 9, 36, 38, 42, 79, 81, 83-85, 92, 173
อวาทาร์ 119, 128, 130
อาเซียน 76, 100
อารมณ์เชิงบวก 87-90, 92
อารมณ์ทางการเรียนรู้ 88
อินเทอร์เน็ต 81, 103-104, 133, 139
อุดมการณ์ 172-174, 176-184, 187, 190-193, 201, 226-227
แอปพลิเคชัน 100-112, 116, 141, 144

A

abridgement 216, 223
achievement emotions 156, 159, 160, 164 (อารมณ์ผลสัมฤทธิ์)
adaptation 4, 216, 221, 223
affective competence 24
android 100
antecedent of achievement 163 (เบื้องหลังความสำเร็จ)
application 82, 101
appraisal 158, 163, 188, 190
asymmetrical power relationship 210, 222, 226
attitudinal token 189
autotranslation 180
avatar 119, 128

B

background 268, 272
behavioural process 195
broaden-and-build theory 87, 156, 160-164 (ทฤษฎีขยายและสร้าง)

C

challenge 125, 128, 157
character 127, 159, 161
children's literature 211,
co-cultural communication 7, 28, 32, 41
cognitive competence 23
coherence 172, 189, 190, 197
collective effort 179
communication approach 29, 31
communication strategy 32
competition 128, 142
conceptual narrative 177
conflict 50, 51, 128
conscious intervention 181
constancy under negation 247, 250
construction 159, 163
construction media 104
content 82, 105-107, 146, 159
counterfactual presupposition 245
cross-cultural adaptation 3, 7, 20, 21, 40
crossover fiction 211, 215
cultural adaptation 3, 7, 20-21, 40
cultural awareness 7, 10
cultural context adaption 223, 231
cultural filtering 227
cultural marker 232-233
cultural sensitivity 232
curiosity 17, 126, 127

D

defeasibility 247
deictic focus context 253
descriptive translation studies 172
discourse 173, 175, 183, 187, 191, 254
discourse competence 11, 13
discourse focus context 254
domestication 185, 223-224, 232

E

echo English 100
EchoVE 100, 101, 104-112
e-learning 140
engagement 59, 86, 160
enjoyment 120, 156, 158-165
epistemic emotions 159
(อารมณ์ใฝ่เรียนรู้)
epitext 199
ethnic group strength 21, 25, 27
ethnic interpersonal communication 25
ethnic mass communication 25
ethnic social communication 25
evaluation 140
existential presupposition 245, 246
existential process 195
expressive 157, 182

F

factive presupposition 245
fantasy 122, 128, 134, 143, 198
feedback 22, 90, 128, 164
field 230
flow 118, 164, 189, 230
(ภาวะสิ้นไหล)

focus-group 106
foreign language enjoyment 156, 161, 163
(ความสุขในการเรียนภาษาต่างประเทศ)
foreignization 224, 231, 232
fun 117, 128, 165

G

Game 117, 122-123, 133-135
Gamification 116
generic focus context 254
genre 173, 183, 187, 199
goal 126, 127, 142, 165, 196

H

hierarchy of needs 85
holistic view 156, 161, 163
(มุมมองแบบองค์รวม)
host communication competence 23, 27- 28
host conformity pressure 21, 25, 27
host interpersonal communication 24
host mass communication 24
host receptivity 21, 25, 27
host social communication 24
how to play 143

I

ideational function 188, 192
ideology 188, 192
implicature 243, 249, 250, 253
inclination 196, 197, 201
inference 242
information flow 189
informative 182, 252, 253
instruction media 104

interaction 128, 135, 143, 158,
intercultural adaptation 3, 20
intercultural communication 2, 4, 7, 39
intercultural communication competence
4, 7, 39
intercultural competence 3-4, 7, 15, 18,
40
intercultural transformation 26-27
interpersonal function 188, 192
intertextuality 190-191, 225
intervention 190-191, 225
intrinsic interest 164
(ความสนใจจากภายใน)
ios 100

L

L2 156-157, 160-165
(ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ)
language competence 23
leaderboard 128
learning characteristics 88
learning emotions 88, 156, 161-162
learning environment 89
learning process 156, 157, 159-166
lexical presupposition 245
linguistic competence 10-12
listening 100-105
literariness 221
localization 223

M

material process 194-195
mediation 176
mental process 194
metafunction 188

metanarrative 177
meteorological process 195
mobile 101
modality 188-190, 196, 201
modernization 223
momentary thought-action repertoires
157, 162, 164
(ความคิดและการกระทำชั่วขณะ)
mood 188-189
motivation 4-5, 42, 86, 146, 159, 161, 163
multiple intelligences 102-103

N

narrative theory 177
negative emotions 156-157, 161-164, 166
(อารมณ์เชิงลบ)
negative psychology 156
(จิตวิทยาเชิงลบ)
non-factive presupposition 245-246
norm 10, 172, 200, 225
notebook 103

O

obligation 196, 201
observation 112, 185
ontological narrative 177
operational competence 24
operative 182
optimum experience 164
(ประสบการณ์ขั้นสูงสุด)
outcome 15, 17, 29, 30, 32, 88, 142,
157-159, 163

P

paratext 181-182, 190, 199

patronage 178
peritext 199
personal resources 157, 161, 164
(ทรัพยากรบุคคล)
player 121, 143
point 127, 157, 158
political discourse analysis 184
positive attitude 24
positive characteristics 24
positive classroom culture 90
positive emotions 156, 157, 160-166
(อารมณ์เชิงบวก)
positive institutions 87, 165
positive psychology 156, 160, 162, 165
(จิตวิทยาเชิงบวก)
pragmatic presupposition 249
pragmatics 240
presupposition 240, 241, 242-246,
250-251, 252, 253
presupposition-triggers 244
probability 196, 201
process type 200
professionals 178
progress 127
pronominal use 189
public narrative 177
punishment 136
purification 223
purposive sampling 105

Q

quest 123

R

realisation 188

recontextualization 179
register 187
register variables 187
reinforcement 136
relational process 194
reliability 106
re-name 179
re-perspectivisation 179
reward 29, 31, 127
rewriting 177, 226
role play 112, 130-131
rule 127, 143

S

sdg 100
second language acquisition 156
(การรับภาษาที่สอง)
self-awareness 8, 15, 17, 77
smart phone 103
social emotions 159
(อารมณ์สังคม)
social representations 177
sociolinguistic 11-12, 17, 156
source text profile 194
speaking 100 - 105, 270,
strong presupposition 243
structural presupposition 245
system theory 172
systemic functional linguistics 186

T

tablet 103
task 164-165
tactic 32, 37
teacher immediacy 84

temporal process 195
text 230, 231, 232, 249
text type 182, 183, 199
text-manipulating 178
textual function 189, 192
Thailand 4.0 100
theme-rheme 189
topic emotions 159
(อารมณ์ใจเฉพาะทาง)
transitivity 188-190, 194
translation norms 172
translation process 172, 230
translation studies 172, 222, 253
triggers 244, 247

U

Usuality 196, 202

V

Values 10, 14, 225

verbal process 195

vocational 100

W

weak presupposition 243

Y

young adult's literature 214-215

สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
Intercultural Communicative Competence

“สารานีย์ธรรม” ยุทธศาสตร์การสร้างควมสามัคคีในองค์กรที่มีความหลากหลาย
Sārāṇīyadhamma: Strategy for Harmony in Diverse Organisations

การสื่อสารและจิตวิทยาเชิงบวกในการสอนภาษาต่างประเทศ
Communication and Positive Psychology in Teaching Foreign Language

การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีต่อสื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านแอปพลิเคชัน
Vocational Student's Satisfaction Towards the English Learning Application

เกมฟิเคชันในการสอนภาษา
Gamification in language teaching

The Power of Positive Emotions in Foreign Language Learning

อุดมการณ์กับการแปล: แนวคิดและกรอบการวิเคราะห์
Ideology and Translation: Concepts and Framework

วรรณกรรมเด็กและวรรณกรรมเยาวชน กับการแปล
Children's Literature, Youth literature and Translation

สภาวะเกิดก่อนกับการแปล
Presupposition and Translation