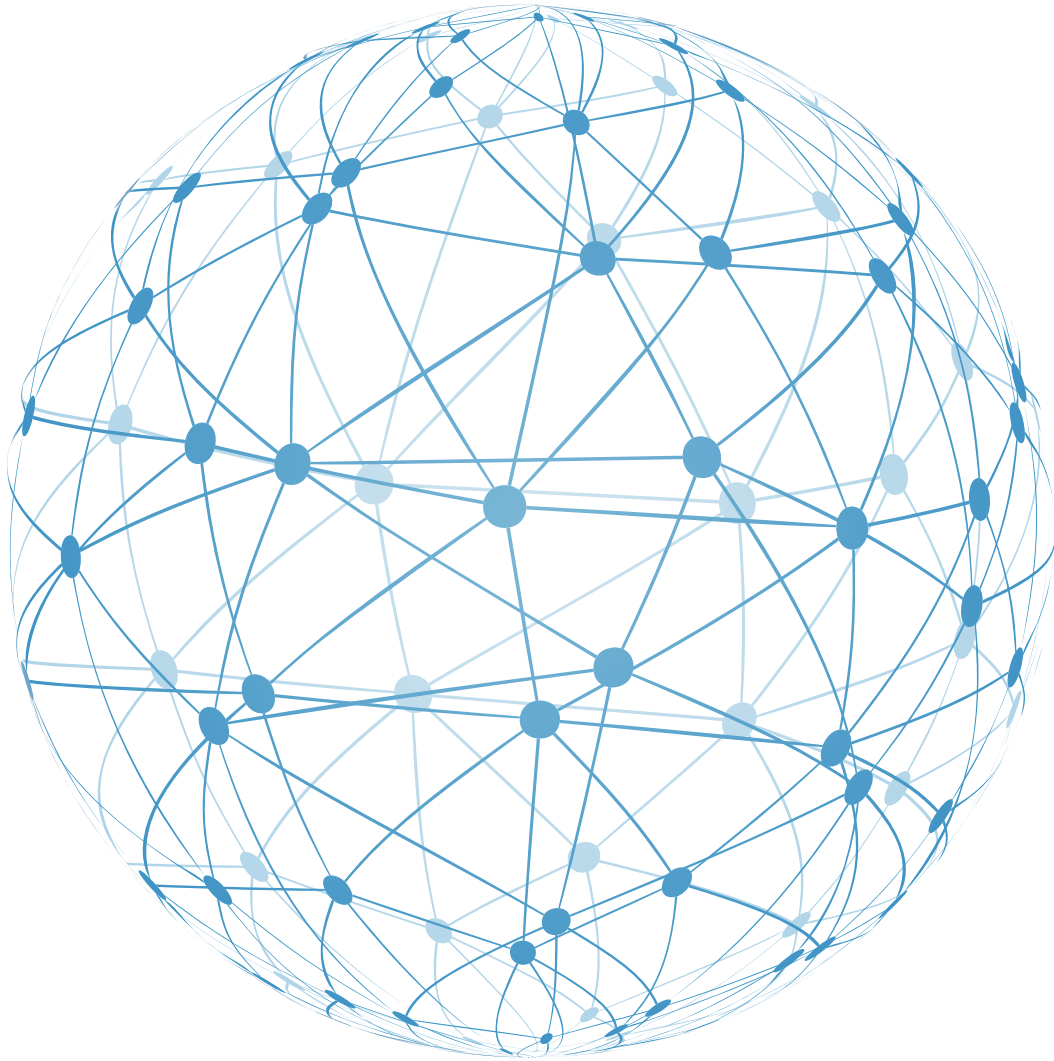




Mahidol University
Research Institute for Languages
and Cultures of Asia



ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์

สิงหนาท น้อมเนียน
บรรณาธิการ

Language and Intercultural Communication:
Theories and Applications
Singhanat Nomnian
Editor

ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์

(Language and Intercultural Communication: Theories and Applications)

บรรณาธิการ: สิงหนาท น้อมเนียน

พิมพ์ครั้งที่ 1

23 มกราคม 2563

จำนวน

350 เล่ม

ISBN

ผู้จัดพิมพ์

หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ศิลปกรรม

กฤษริน รักษาแก้ว

แยกสีและพิมพ์ที่

บริษัท พรินเทอรี่ จำกัด 999, ศูนย์การเรียนรู้, ชั้น 2, พุทธรณีสาย 4,

ศาลายา, พุทธรณีสาย, นครปฐม 73170

สิงหนาท น้อมเนียน (บก.) (2563). ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์.
นครปฐม, บริษัท พรินเทอรี่ จำกัด

Nomnian, S. (Ed.) (2020). *Language and Intercultural Communication: Theories and Applications*. Nakhon Pathom: Printery Co.,Ltd.

คำนิยม

หนังสือ “ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์” (Language and Intercultural Communication: Theories and Applications) เป็นผลงานของอาจารย์ในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ของสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย ซึ่งได้จัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนามาตั้งแต่ พ.ศ.2538 นับเนื่องมาเป็นปีที่ 24 องค์กรความรู้ของคณาจารย์ในหลักสูตรสั่งสมมาจากความเชี่ยวชาญในงานวิจัย และงานสร้างสรรค์ด้านการแปลและการสอนภาษา หลักสูตรสาขาระหว่างองค์กรความรู้ด้านภาษา วัฒนธรรม และการสื่อสารนี้ เป็นศาสตร์ประยุกต์ที่มีเพียงไม่กี่แห่งในประเทศไทย ซึ่งสามารถตอบโจทย์ท้าทายของสังคมพหุภาษา พหุวัฒนธรรมได้เป็นอย่างดี อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีเอกสารหรือตำราในประเทศไทยมากนัก การจัดทำหนังสือในครั้งนี้ นอกจากจะเป็นประโยชน์สำหรับนักศึกษาในหลักสูตรฯ แล้ว ยังสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในวงกว้างสำหรับนักวิชาการ นักวิจัย หรือผู้ที่สนใจศึกษาด้านภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

รองศาสตราจารย์ ดร.ขวัญจิต ศศิวงศาโรจน์

ผู้อำนวยการ

1 ธันวาคม 2562

คำนำบรรณาธิการ

หนังสือ “ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์” (Language and Intercultural Communication: Theories and Applications) มีวัตถุประสงค์เพื่อถ่ายทอดองค์ความรู้ด้านภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมสำหรับการต่อยอดเพื่อการศึกษาและงานวิจัย โดยเฉพาะสำหรับนักศึกษาบัณฑิตศึกษาในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม) ของสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

หนังสือประกอบไปด้วย 3 หัวข้อตามวิชาเอก ได้แก่ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อการบริหาร การแปล และการสอนภาษา ที่มีทั้งหมด 8 บทความ เป็นภาษาไทย 6 บทความ และภาษาอังกฤษ 2 บทความ โดยมีการนำเสนอทฤษฎีหลัก แนวคิด มโนทัศน์ และการประยุกต์ต่อยอดกับงานวิจัยในบริบทที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้อ่าน ผู้เขียนทุกท่านมีความตั้งใจในการสร้างสรรค์ผลงานวิชาการแบบพหุสาขา (Multidisciplinary) ที่สามารถประยุกต์ตามบริบทต่างๆ ที่สอดคล้องกับความสนใจและ เพื่อที่จะเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน นักวิจัย และผู้สนใจในสาขาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

บทความทั้งหมดได้รับการตรวจสอบคุณภาพทางวิชาการจากผู้ทรงคุณวุฒิตามแต่ละสาขา ดังนี้ รองศาสตราจารย์ ดร.สุจิตลักษณ์ ดีผดุง รองศาสตราจารย์ ดร.ศิตา เยี่ยมขันติถาวร รองศาสตราจารย์ ดวงพร คำณูวัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สอาด บรรณเจ็ดฤทธิ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.แพรว จิตติพลังศรี ซึ่งทำให้บทความทุกฉบับมีความครบถ้วน ถูกต้อง และสมบูรณ์ตามหลักวิชาการ

บรรณาธิการและผู้เขียนทุกท่านหวังเป็นอย่างยิ่งว่าผู้ที่ได้อ่านหนังสือเล่มนี้จะได้รับความรู้ มุมมอง แนวคิด ทฤษฎี หรือแรงบันดาลใจที่จะนำไปใช้ประโยชน์กับงานวิจัยของตนเองต่อไป หากมีข้อผิดพลาดประการใด ก็ขออภัยมาไว้ ณ ที่นี้

รองศาสตราจารย์ ดร.สิงหนาท น้อมเนียน

บรรณาธิการ

24 พฤศจิกายน 2562

สารบัญ

คำนิยาม	ii
คำนำบรรณาธิการ	iii
วิชาเอกการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อการบริหาร (Intercultural Communication for Administration)	
การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ความสำคัญและแนวทางการศึกษา (Intercultural Communication: Significances and Study Approaches) <i>นันทิยา ดวงภุมเมศ</i> <i>สิรินทร พิบูลภาณุวัฒน์</i>	1
หลักธรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Ethical Principles for Administration of Culturally Diverse Organizations) <i>ธีรพงษ์ บุญรักษา</i>	47
สัญญะวิทยากับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Semiology and Intercultural Communication) <i>สุภาพร คชารัตน์</i>	113
New Media and Family: Children's Agency and New Sociology of Childhood <i>Sunida Siwapathomchai</i>	144

วิชาเอกการแปล	
(Translation)	
การแปลภาพยนตร์: ภาษา ภาพ และเสียง (Screen Translation: Language, Visuals and Sounds) <i>กฤตยา อภินิษฐ์</i>	176
การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา: แนวคิด และการปรับใช้ (The Sociological Turn of Translation Studies: Concepts and Applications) <i>กรฎาณ์ เตชะวงศ์เสถียร</i>	229
วิชาเอกการสอนภาษา	
(Language Teaching)	
ทฤษฎีแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาเพื่อการจัดการเรียนการสอน ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ (Motivation Theories and Language Learning Strategies for Teaching Thai as a Foreign Language) <i>สุนนทิพย์ วัฒนา</i> <i>สิงหนาท น้อมเนียน</i>	264
Global Englishes: Theories, Research and Practice <i>Jaewon Jane Ra</i>	297
ประวัติผู้เขียน	333
ดัชนี	337
Index	340

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ความสำคัญและแนวทางการศึกษา (Intercultural Communication: Significances and Study Approaches)

นันทิยา ดวงมเทศ
สิรินทร พิบูลภาณุวัฒน์

บทนำ

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communication) เป็นศาสตร์ที่มีพัฒนาการมายาวนาน โดยคำว่า “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” ถูกบันทึกและอ้างอิงอย่างชัดเจนในปี ค.ศ. 1959 โดย Edward T. Hall นักมานุษยวิทยา ผู้เขียนหนังสือ The Silent Language ซึ่งเป็นผลผลิตจากการทำงานของ Hall และนักภาษาศาสตร์ของ Foreign Service Institute (FSI) ในช่วงทศวรรษ 1940-1950 ที่ได้พยายามแสวงหาแนวทางช่วยให้นักการทูตและเจ้าหน้าที่ของประเทศสหรัฐอเมริกาที่จะต้องไปทำงานในต่างประเทศเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมอเมริกันและวัฒนธรรมของประเทศอื่นๆ เพื่อให้สามารถสื่อสารกับคนต่างวัฒนธรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ กระแสความตื่นตัวในเรื่องสิทธิมนุษยชนและการต่อต้านสงครามเวียดนาม ในช่วงเวลาใกล้เคียงกัน ทำให้ประเทศสหรัฐอเมริกาส่งอาสาสมัครและกลุ่มสันติภาพ (Peace Corps) ไปยังประเทศต่างๆ อย่างต่อเนื่อง ซึ่งสถานการณ์ดังกล่าวได้ส่งผลให้ประเด็นเรื่องการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้รับความสนใจและมีการศึกษาอย่างจริงจังมากขึ้น (เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559, น. 34)

ถึงแม้แนวคิดการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะก่อกำเนิดขึ้นภายใต้บริบทของการเมืองและความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ แต่ก็ได้มีการขยายขอบเขตกว้างขวางมากขึ้น เนื่องด้วยการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่มีลักษณะไร้พรมแดน (Borderless world) และพึ่งพากันและกัน (Interdependence) มากขึ้น (Chen & Starosta, 1998, p. 4) ทำให้การติดต่อสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนซึ่งมีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของวิถีชีวิตของคนทุกสังคม โดยที่ไม่ได้จำกัดขอบเขตเฉพาะการสื่อสารระหว่างคนที่มาจากคนละประเทศในบริบททางการเมืองและความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ แต่ยังคงครอบคลุมถึงการสื่อสารระหว่างคนที่อยู่ในประเทศเดียวกัน มีวัฒนธรรมหลักร่วมกัน (National culture) แต่มีพื้นฐานอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม (Cultural identity) หรือวัฒนธรรมย่อย (Subculture) ที่ต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นความต่างในด้านเชื้อชาติ (เช่น การสื่อสารระหว่างคนไทยเชื้อสายมอญกับเชื้อสายจีน) ศาสนา (เช่น การสื่อสารระหว่างคนที่นับถือศาสนา

พุทธกับศาสนาอิสลาม) อัตลักษณ์ของกลุ่มหรือชาติพันธุ์ (เช่น การสื่อสารระหว่างคนไทยดำกับอุรักลา ไว้ย) วัย (เช่น การสื่อสารระหว่างย่ากับหลาน การสื่อสารระหว่างหัวหน้า Gen X กับลูกน้อง Gen Y) อาชีพ (เช่น การสื่อสารระหว่างนักธุรกิจกับนักการเมือง) รสนิยมทางเพศ (เช่น การสื่อสารระหว่างกลุ่มคนรักต่างเพศกับกลุ่มคนรักร่วมเพศ) สถานภาพทางสังคมและเศรษฐกิจ (เช่น การสื่อสารระหว่างผู้บริหารกับแรงงาน การสื่อสารระหว่างนายทุนกับชาวนา) หรือภูมิภาคหรือท้องถิ่น (เช่น การสื่อสารระหว่างคนไทยภาคเหนือกับคนไทยภาคใต้)

นอกจากนี้ ลักษณะของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในโลกปัจจุบันยังหมายรวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในรูปแบบเผชิญหน้าโดยตรง (Face-to-face interaction) รูปแบบเผชิญหน้าผ่านสื่อ (Mediated face-to-face communication) เช่น เฟซไทม์ (Facetime) สไกป์ (Skype) วิดีโอแชท (Video chat) ของแอปพลิเคชันต่างๆ และรูปแบบที่ไม่เผชิญหน้ากัน (Mediated communication) เช่น อีเมล (Email) เฟซบุ๊ก (Facebook) ไลน์ (Line) ไวเบอร์ (Viber) วีแชท (WeChat) เป็นต้น โดยการสื่อสารที่เกิดขึ้นสามารถเป็นการสื่อสารในระดับบุคคล กลุ่ม องค์กร และประเทศ จะสังเกตได้จากประเด็นในการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มีหลากหลายมากขึ้น ทั้งในด้านการศึกษา บริหารธุรกิจและองค์กร สุขภาพ ศาสนา ภาษา จิตวิทยา บทบาทสื่อ การท่องเที่ยว เป็นต้น และในอนาคตอันใกล้นี้ อาจจะต้องครอบคลุมไปถึงการสื่อสารระหว่างมนุษย์และปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence - AI) ที่นับวันจะมีสมรรถนะในการโต้ตอบและรับรู้อารมณ์ของมนุษย์ได้ไม่ต่างจากมนุษย์อีกด้วย

ความสำคัญของการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

สถานการณ์และความเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างพลิกผัน (Disruption) อันเป็นผลมาจากการคิดค้นนวัตกรรมและเทคโนโลยีที่ช่วยเพิ่มศักยภาพและลดข้อจำกัดในการใช้ชีวิตด้านต่างๆ ของมนุษย์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อจำกัดในเรื่องพื้นที่ ระยะเวลา ทำให้สังคมโลกกลายเป็นสังคมเครือข่ายที่เชื่อมโยงถึงกันและกัน (Networked society) เพราะไม่ว่าผู้คนจะอยู่ส่วนใดของโลกก็สามารถเดินทาง ติดต่อสื่อสาร และปฏิสัมพันธ์กันได้ง่าย สะดวก รวดเร็ว ในปริมาณและความถี่ตามที่ต้องการ ทำให้ข้อมูลข่าวสารเกิดการแพร่กระจายและเชื่อมถึงกันทั่วโลก ในขณะเดียวกันผู้คนก็สามารถรับรู้และได้รับผลกระทบจากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในส่วนต่างๆ ของโลกด้วย (McLuhan, 1962) ปรากฏการณ์การเปลี่ยนแปลงนี้ ทำให้การศึกษาและการพัฒนาสมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีความสำคัญและจำเป็นต่อการใช้ชีวิตของผู้คนในศตวรรษที่ 21 อย่างยิ่ง เนื่องจากโอกาสที่

คนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกันจะสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กันสามารถเกิดขึ้นได้ในชีวิตประจำวันของทุกคน ทั้งนี้ สามารถประมวลประเด็นที่ทำให้การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีความสำคัญ ดังนี้

1. ความเป็นโลกาภิวัตน์ (Globalization)

กระบวนการโลกาภิวัตน์ (Globalization) ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่แผ่กระจายและกระทบถึงกันทั่วโลก โดยก้าวข้ามข้อจำกัดทางกายภาพ พื้นที่ทางภูมิศาสตร์ และเวลา ทำให้การเคลื่อนย้ายระหว่างประเทศเพื่อสร้างสรรค์เศรษฐกิจโลกแบบเปิดหรือไร้ขอบเขตสามารถทำได้และเป็นไปได้โดยไม่มีข้อจำกัดและเงื่อนไขมากนัก (Scholte, 2000, p.16) อีกทั้งการเคลื่อนย้ายของผู้คน เทคโนโลยี ความรู้ ค่านิยม และความคิด ข้ามพรมแดนเป็นไปอย่างสะดวก (Knight & De Wit, 1997) ซึ่งความเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ส่งผลกระทบต่อการดำรงชีวิตของผู้คน ไม่ว่าจะเป็นด้านสังคม วัฒนธรรม การเมืองการปกครอง และภาษา (Inda & Rosaldo, 2006, p. 9) กล่าวคือ

- มีการเชื่อมโยงที่เป็นเครือข่าย การผสมผสาน การขยายของวัฒนธรรมและชุมชนต่างๆ ข้ามระยะทาง พื้นที่ และเวลา เช่น เครือข่ายคนจีน คนไทย คนอินเดีย คนเกาหลี คนญี่ปุ่น ฯลฯ ที่อาศัยอยู่ในประเทศต่างๆ ทั่วโลก เป็นต้น
- การดำรงชีวิตของคนในสังคมหนึ่งจะได้รับผลกระทบจากการกระทำและการตัดสินใจของคนที่อยู่ในส่วนอื่นของโลกที่อาจจะไม่ได้มีโอกาสได้รู้จักหรือพบเจอกัน เช่น สถานการณ์ทางการเมืองของไทย โดยเฉพาะจัดการเลือกตั้งสมาชิกสภาผู้แทนราษฎรในประเทศไทยเมื่อวันที่ 24 มีนาคม พ.ศ. 2562 ส่วนหนึ่งก็เป็นผลมาจากการเรียกร้องและกดดันผ่านมาตรการต่างๆ ของประเทศในโลกลตะวันตกและประเทศสหรัฐอเมริกาที่อยู่ภายใต้ระบอบการปกครองแบบประชาธิปไตย เป็นต้น
- เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในท้องถิ่นหนึ่งจะได้รับอิทธิพลจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในส่วนอื่นๆ ของโลก เช่น การหลั่งไหลของผู้อพยพชาวซีเรียเข้าสู่ประเทศในยุโรปตะวันตกที่เป็นผลมาจากภาวะสงครามภายในประเทศซีเรีย
- มีการเปลี่ยนแปลงในมิติทางสังคม วัฒนธรรม การเมืองการปกครอง ภาษา อย่างชัดเจนในชุมชนต่างๆ ทั่วโลก เช่น รูปแบบการปกครองแบบประชาธิปไตย (Democracy) แนวคิดทุนนิยม (Capitalism) ภาษาอังกฤษที่หลากหลาย (Englises)

การผสมผสานทางภาษา (Code-mixing) การเกิดภาษาใหม่ๆ (Invented languages) เป็นต้น

- เกิดวัฒนธรรมที่มีความคล้ายคลึงกัน (Homogenization) โดยที่อัตลักษณ์ความเป็นท้องถิ่นจางหายไป เช่น การแพร่ขยายของร้านกาแฟสตาร์บัคส์ (Starbucks coffee) ร้านสะดวกซื้อเซเว่นอีเลฟเว่นในประเทศต่างๆ ปรากฏการณ์แมคโดนัลด์ (McDonaldization) เป็นต้น
- เกิดการพึ่งพาทางเศรษฐกิจ (Economic dependency) ซึ่งเป็นผลจากความสามารถในการลงทุนและความเข้มแข็งทางเศรษฐกิจที่ไม่เท่าเทียมกันในแต่ละประเทศ ส่งผลให้ประเทศที่เป็นมหาอำนาจทางเศรษฐกิจสามารถกำหนดนโยบายและมาตรการที่สร้างความได้เปรียบให้ตนเองและสร้างภาวะพึ่งพาจากประเทศที่มีกำลังน้อยกว่า

จะเห็นได้ว่ากระบวนการโลกาภิวัตน์ทำให้ออกาสที่ผู้คนจากต่างวัฒนธรรมจะต้องติดต่อสื่อสารและทำงานเชื่อมโยงกันนั้นเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ปัญหาที่เกิดจากความแตกต่างของภาษาและวัฒนธรรมจึงกลายเป็นอุปสรรคสำคัญในการทำงาน การศึกษา และการใช้ชีวิตของคนในสังคม ดังนั้น การมีความรู้และทักษะในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงกลายเป็นความจำเป็นและมีบทบาทอย่างมากในการแลกเปลี่ยนและสร้างความเข้าใจร่วมกัน การพัฒนาความร่วมมือภายในและระหว่างประเทศ การสร้างความเป็นสากล (Internationalization) ไม่ว่าจะเป็ในมิติของเศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม และที่สำคัญที่สุดคือ เป็นกลไกในการอยู่ร่วมกันของผู้คนในสังคมที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม

2. ความก้าวหน้าด้านการคมนาคมและเทคโนโลยีการสื่อสาร (The advancement of transportation and communication technologies)

ความเจริญก้าวหน้าในด้านการคมนาคมขนส่งและเทคโนโลยีการสื่อสาร ทำให้ผู้คนในโลกใบนี้ไม่ว่าจะอาศัยอยู่ในประเทศใดหรือเป็นคนเชื้อชาติใดก็ตาม สามารถติดต่อสื่อสารหรือไปมาหาสู่กันได้สะดวกและรวดเร็วขึ้นด้วยต้นทุนที่ต่ำลง โดยความก้าวหน้าของการคมนาคมขนส่งได้เชื่อมโยงประเทศต่างๆ ในทางกายภาพ เอื้อให้เกิดการเคลื่อนย้ายผู้คนและสินค้าทั้งภายในประเทศและระหว่างประเทศในเวลาที่รวดเร็วและค่าใช้จ่ายที่น้อยลงกว่าในอดีตอย่างมาก ส่งผลให้เกิดการเติบโตทางเศรษฐกิจ ความสัมพันธ์ทางสังคมและการเมือง และการติดต่อสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เกิดจากการท่องเที่ยว การทำงาน และ การศึกษา เป็นต้น ซึ่งการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้นำไปสู่ปรากฏการณ์การ

เคลื่อนย้ายของประชากร (Migration flow) และการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural interaction) ทั้งของผู้คนที่อยู่ภายในพรมแดนเดียวกันและข้ามพรมแดน (Chen & Starosta, 1998, p. 8; Jackson, 2014, p. 11)

สำหรับความก้าวหน้าของเทคโนโลยีการสื่อสาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งระบบโทรคมนาคม การสื่อสารมวลชน เทคโนโลยีสารสนเทศ และการสื่อสารออนไลน์ ทำให้การเผยแพร่และแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารเป็นไปโดยปราศจากข้อจำกัดในเรื่องพื้นที่และเวลา นั่นคือ ทำให้โลกของเราถูกย่อเล็กลง เพราะว่าผู้คนในโลกสามารถติดต่อกันได้ด้วยการสื่อสารในรูปแบบต่างๆ (McLuhan, 1962) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้เครือข่ายสังคมออนไลน์ (Online social network) ที่ทำให้ผู้คนสามารถสื่อสารกันได้อย่างง่ายดายไม่ว่าจะอยู่ที่ใดในโลก ส่งผลให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแทบจะกลายเป็นส่วนหนึ่งของวิถีชีวิตของคนในสังคมอย่างไม่ทันตั้งตัว เกิดการสร้างความหมายร่วมและการพึ่งพาคู่คนที่เราอาจจะได้พบเจอหรืออาจจะไม่มีโอกาสพบหน้าค่าตากันเลยก็ได้ นอกจากนี้ ยังมีการพัฒนาความสัมพันธ์กับบุคคลที่เราเพียงได้พบหรือเพียงรู้จักผ่านโลกออนไลน์เท่านั้น เกิดความรู้สึกเชื่อมโยงกับเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในที่ต่างๆ ทำให้ได้ปฏิสัมพันธ์กับคนที่มาจากภูมิภาคและชาติพันธุ์ที่หลากหลาย สร้างความรู้สึกร่วมทั้งในระดับชาติและระดับโลก ช่วยเปลี่ยนความไม่แน่ใจเป็นความอยากรู้ และเกิดความต้องการในการเพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจที่มีต่อบุคคลหรือกลุ่มคนที่ไม่ได้อยู่ในวงจรชีวิตของเรา (Chen & Starosta, 1998, p. 8; Jackson, 2014, p. 11) ทั้งนี้ Martin and Nakayama (2007, pp. 5-12) ได้ชี้ถึงประเด็นของความก้าวหน้าของเทคโนโลยีการสื่อสารและอินเทอร์เน็ตที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่

- ปริมาณข้อมูลข่าวสารเกี่ยวกับผู้คนและวัฒนธรรมที่มีเพิ่มขึ้น ทำให้รัฐไม่ใช่ผู้ที่ทำหน้าที่เผยแพร่ข้อมูลข่าวสารข้ามพรมแดนวัฒนธรรมเพียงแหล่งเดียวอีกต่อไป
- การติดต่อกับผู้คนที่แตกต่างจากเรามีมากขึ้น เนื่องจากการแลกเปลี่ยนด้วยการพูดและการเขียนสามารถทำได้เกือบทุกที่ทุกเวลา ซึ่งการสื่อสารผ่านสื่อต่างๆ ถือเป็นประเด็นที่ท้าทาย เพราะนำไปสู่ความเข้าใจคลาดเคลื่อนระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสารได้ง่าย อีกทั้งการตรวจสอบความถูกต้องหรือความน่าเชื่อถือของข้อมูลข่าวสารก็มีความซับซ้อนขึ้นด้วย
- การติดต่อกับผู้คนที่เหมือนเราหรือมาจากสังคมเดียวกับเรามีมากขึ้น ทำให้เกิดการช่วยเหลือเกื้อกูลกันหรือเกิดความรู้สึกใกล้ชิดกับชุมชนของตนเองแม้ว่าตัวจะอยู่

ทางไกลก็ตาม และที่สำคัญคือ ทำให้ได้รับกำลังใจในช่วงของการปรับตัวทางวัฒนธรรม และเพิ่มความมั่นใจและภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตน เช่น ชุมชน (ออนไลน์) ของกลุ่มคนพลัดถิ่น

- การจัดการกับอัตลักษณ์ที่หลากหลายที่เป็นผลมาจากการเป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่มีบริบทแตกต่างกัน เช่น อัตลักษณ์เมื่ออยู่ในโลกแห่งความเป็นจริงกับเมื่ออยู่ในโลกออนไลน์ หรือการที่บุคคลพยายามสวมบทบาทของคนในแหล่งท่องเที่ยวที่ไปเที่ยว ทำให้มีความเข้าใจและเกิดทักษะระหว่างวัฒนธรรม “การเอาใจเขามาใส่ใจเรา” เพิ่มขึ้น

จะเห็นได้ว่าความก้าวหน้าทางการคมนาคมและเทคโนโลยีการสื่อสารได้ช่วยขจัดอุปสรรคในเรื่องระยะทางและย่นย่อเวลาที่ต้องใช้ ทำให้คนที่มีภูมิหลังทางภาษาและวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายสามารถสื่อสารและมีปฏิสัมพันธ์กันได้ง่ายขึ้นและบ่อยขึ้น ฉะนั้น หากไม่มีการเรียนรู้เพื่อที่จะทำความเข้าใจในความต่างทางวัฒนธรรมและเสริมสร้างสมรรถนะการสื่อสารกับคนต่างวัฒนธรรม ก็อาจจะส่งผลให้เกิดการเข้าใจที่คลาดเคลื่อนและความขัดแย้งในสังคมได้ ตัวอย่างเช่น บุคคลที่ประกอบอาชีพเป็นนักการล่ามที่จะต้องทำหน้าที่เป็นตัวกลางในการสื่อสารระหว่างกลุ่มคนที่พูดต่างภาษาและมาจากคนละวัฒนธรรม เพื่อที่จะทำให้การสื่อสารนั้นดำเนินไปอย่างถูกต้องครบถ้วนสมบูรณ์ โดยความก้าวหน้าด้านนวัตกรรมการสื่อสารได้ส่งผลให้รูปแบบการทำงานของล่ามเปลี่ยนแปลงไปอย่างมาก เพราะการทำหน้าที่ล่ามไม่ได้จำกัดอยู่แค่การแปลคำพูดของผู้พูดหรือคู่สนทนาที่อยู่ต่อหน้ากัน แต่กลายเป็นการใช้สื่อออนไลน์ในการช่วยให้ผู้ที่เป็นล่ามสามารถทำหน้าที่ได้จากระยะไกล โดยตัวล่ามและผู้ที่กำลังสื่อสารกันนั้นอาจจะไม่ได้อยู่ในสถานที่เดียวกัน ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการใช้วิดีโอคอนเฟอร์เรนซ์ในการปฏิบัติหน้าที่ของนักการล่ามและอุปสรรคที่เกิดขึ้นระหว่างทำงาน (Jiang & Yu, 2012) ซึ่งงานวิจัยนี้ได้เน้นให้เห็นถึงความสำคัญของการศึกษาเรื่องการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยกล่าวถึงลักษณะของอุปสรรคและปัญหาที่เกิดขึ้นในขั้นตอนการทำหน้าที่ของล่ามผ่านสื่อวิดีโอคอนเฟอร์เรนซ์ ซึ่งปัญหาและอุปสรรคมีทั้งที่เกิดขึ้นจากตัวของสื่อเอง รวมไปถึงความเข้าใจที่ไม่ตรงกันของผู้รับสารและตัวของล่ามเองที่เกิดจากช่องว่างทางวัฒนธรรม นอกจากนี้ ยังมีการสำรวจที่เกี่ยวกับผลกระทบของเทคโนโลยีการสื่อสารที่มีต่อการแปลของล่ามอีกด้วย

3. การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากร (Changing demographics)

ความเจริญก้าวหน้าของระบบคมนาคมขนส่งยังทำให้เกิดการเคลื่อนย้ายและอพยพย้ายถิ่นของผู้คนในทุกภูมิภาคของโลก ทำให้เกิดการหลอมรวมวิถีคิดและรูปแบบการดำเนินชีวิตที่แตกต่างหลากหลายเข้าไว้ในสังคมเดียวกัน ส่งผลให้สังคมในหลายประเทศมีลักษณะของสังคมพหุวัฒนธรรม อย่างไรก็ตาม การเกิดสังคมพหุวัฒนธรรมอาจนำไปสู่ความตึงเครียดและความขัดแย้งระหว่างกลุ่มคนที่อาศัยอยู่เดิมกับกลุ่มคนที่อพยพย้ายถิ่นเข้ามาใหม่ ไม่ว่าจะย้ายมาอยู่ด้วยเหตุผลของการมาทำงาน การศึกษา การลี้ภัย หรือการสมรสก็ตาม เพราะในกลุ่มคนที่อาศัยอยู่ก่อนมักจะเกิดความกลัวที่จะเกิดการสูญเสีย “อำนาจ” หรือ “สถานภาพทางสังคม” ที่เคยมี นอกจากนี้ ยังอาจทำให้เกิดการแบ่งชนชั้นที่มาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมที่แตกต่างกันด้วย (เช่น แรงงานต่างชาติในสังคมไทย) ในขณะที่ศาสนาที่ผู้คนในสังคมนับถือก็มีความหลากหลายมากขึ้น เพราะผู้อพยพย้ายถิ่นได้นำเอาความเชื่อและศาสนาในฐานะที่เป็นอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเข้ามาในสังคมใหม่ที่ย้ายไปอาศัยอยู่ด้วย (Martin & Nakayama, 2007, pp. 18-23) เช่น คนจีนที่อพยพมาอยู่ในประเทศไทยก็ยังคงสืบสานประเพณีและวัฒนธรรมของตน เช่น ประเพณีตรุษจีน การไหว้พระจันทร์ ส่วนชาวปะหล่องหรือดาราอั้งที่อพยพจากประเทศเมียนมาร์มาอาศัยอยู่ในจังหวัดเชียงใหม่ของประเทศไทยก็ยังคงลักษณะการแต่งกายและภาษาพูดของตนเองไว้ เป็นต้น

ทั้งนี้ รายงานแนวโน้มของโครงสร้างทางประชากรโลกชี้ให้เห็นว่า ประชากรวัยแรงงานจะมีปริมาณที่ลดลงและขยายตัวช้า ส่งผลให้สัดส่วนของแรงงานข้ามชาติและแรงงานสตรีมีมากขึ้น ในขณะที่อายุเฉลี่ยของคนจะเพิ่มขึ้น ทำให้เกิดสังคมสูงอายุมากขึ้น ทั้งนี้ เนื่องจากตลอดช่วงเวลา 80 ปี (พ.ศ. 2493 - 2573) ภาวะเจริญพันธุ์มีแนวโน้มลดลงในทุกพื้นที่ โดยในบางพื้นที่ภาวะเจริญพันธุ์ลดลงอย่างรวดเร็ว แต่ในบางพื้นที่กลับเป็นไปอย่างช้าๆ นอกจากนี้ ความก้าวหน้าของการแพทย์และสาธารณสุขก็ส่งผลให้ภาวะการตายของทุกประเทศทั่วโลกมีแนวโน้มลดลงเรื่อยๆ เช่นกัน อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสังเกตว่าในขณะที่แนวโน้มของภาวะการเกิดและภาวะการตายลดลงอย่างต่อเนื่อง ภาวะการย้ายถิ่นข้ามประเทศกลับไม่เป็นเช่นนั้น เพราะสถานการณ์และนโยบายทางเศรษฐกิจ สังคม และการเมือง ทำให้ปริมาณผู้ย้ายถิ่นระหว่างประเทศมีแนวโน้มที่เพิ่มขึ้น (วรชัย ทองไท, 2554, น. 322-328) โดยองค์การสหประชาชาติคาดการณ์ว่า ศตวรรษที่ 21 คือยุคแห่งการย้ายถิ่นข้ามชาติ ซึ่งจากรายงานขององค์การสหประชาชาติได้ระบุจำนวนผู้ย้ายถิ่นข้ามชาติ ที่หมายถึงผู้ที่อาศัยอยู่ในประเทศที่ไม่ใช่บ้าน

เกิดเมืองนอนของตนเองนานอย่างน้อย 1 ปี มีจำนวนพุ่งสูงถึง 244 ล้านคนในปี พ.ศ. 2558 คิดเป็นร้อยละ 3.3 ของประชากรโลก โดยการย้ายถิ่นข้ามชาตินี้ส่วนใหญ่เป็นการย้ายภายในภูมิภาคเดียวกัน และผู้ย้ายถิ่นอาศัยอยู่ในประเทศที่พัฒนาแล้วมีสัดส่วนสูงสุด แต่เกือบครึ่งหนึ่งของจำนวนผู้ย้ายถิ่นข้ามชาติ 244 ล้านคนนี้เกิดในทวีปเอเชีย (UN, 2016) ทั้งนี้ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการย้ายถิ่นข้ามชาติที่สำคัญ ได้แก่ ข้อตกลงด้านความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ (International relations) การค้าระหว่างประเทศ (International trade) กฎหมายหรือข้อตกลงระหว่างประเทศ (International laws/conventions) การเมืองระหว่างประเทศ (International politics) นโยบายการจ้างแรงงานต่างชาติ (Foreign employment policy) บทบาทขององค์กรระหว่างประเทศ (Roles of international organizations) เป็นต้น (กฤตยา อาชวนิจกุล, 2559)

อย่างไรก็ตาม ไม่ว่าจะการย้ายถิ่นข้ามชาติจะเกิดขึ้นด้วยเหตุผลใดก็ตาม แต่ก็ทำให้เกิดการผสมผสานทางวัฒนธรรม (Cultural hybridity) ที่หลากหลายรูปแบบ ตลอดจนเกิดสังคมพหุวัฒนธรรม (Multicultural society) ขึ้นทั่วโลก ส่งผลให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีความซับซ้อนมากขึ้นไปด้วย (เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559, น. 27)

4. เศรษฐกิจโลก (Global economy)

การลงทุนและการค้าขายระหว่างประเทศที่ขยายตัวและมีหลากหลายรูปแบบมากขึ้นเป็นโลกาภิวัตน์ทางเศรษฐกิจที่เป็นผลมาจากความก้าวหน้าของเทคโนโลยีการสื่อสารและระบบคมนาคมขนส่งที่ช่วยประหยัดเวลาและต้นทุนในการทำธุรกิจระหว่างประเทศ อีกทั้ง ยังทำให้การเจรจาทางการค้า การติดต่อทำธุรกรรมต่างๆ มีความสะดวก รวดเร็ว และสามารถทำได้จากทุกมุมโลกด้วยต้นทุนที่ลดน้อยลงอย่างมาก ในขณะที่การแข่งขันและการเคลื่อนย้ายการลงทุนไปยังประเทศที่มีต้นทุนต่ำแต่มีทรัพยากรมากกว่าก็เพิ่มสูงขึ้นด้วยเช่นกัน (Martin & Nakayama, 2007, pp. 24-27) เช่น บริษัทผลิตรถยนต์ของญี่ปุ่นที่มาตั้งฐานและโรงงานผลิตในประเทศไทย บริษัทผลิตโทรศัพท์มือถือของประเทศสหรัฐอเมริกาที่ไปลงทุนในประเทศจีน เป็นต้น

ปรากฏการณ์การขยายตัวทางการค้าและการลงทุนเช่นนี้ ทำให้ภาครัฐต้องตระหนักถึงสภาวะการแข่งขันและความสำคัญของการสร้างความร่วมมือระหว่างประเทศเพื่อสร้างความได้เปรียบทางเศรษฐกิจให้กับประเทศของตน ดังจะเห็นได้จากการเปิดเขตการค้าเสรีที่เกิดขึ้นจากการรวมตัวของกลุ่มประเทศในภูมิภาคต่างๆ เช่น สมาคมประชาชาติแห่งเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ (ASEAN) สหภาพยุโรป (EU) เป็นต้น ซึ่งการรวมกลุ่มทางเศรษฐกิจในลักษณะนี้นอกจากจะสร้างความได้เปรียบ

ทางเศรษฐกิจแล้ว ยังเปิดโอกาสให้ผู้คนจากกลุ่มประเทศสมาชิกสามารถเดินทางภายในระหว่างประเทศสมาชิกด้วยกันได้สะดวกยิ่งขึ้น ส่งผลให้การติดต่อสื่อสารกันระหว่างคนที่มาจากต่างภาษา ต่างวัฒนธรรม มีมากขึ้นตามไปด้วย ยิ่งไปกว่านั้นแล้ว หากจะมองในมุมกว้างไปถึงในระดับโลก การรวมกลุ่มทางเศรษฐกิจจะดึงดูดความสนใจของประเทศนอกภูมิภาคที่มีลักษณะทางสังคมวัฒนธรรม และการใช้ภาษาที่แตกต่างกันอย่างชัดเจนให้เข้ามาติดต่อธุรกิจและลงทุนมากกว่าประเทศที่อยู่ภายในกลุ่มด้วยกัน และที่สำคัญไปกว่านั้นก็คือการรวมกลุ่มประเทศในลักษณะนี้ยังนำไปสู่การแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมที่มากขึ้นเป็นหลายเท่าตัว ดังเช่นที่ อัศวรณม์ แสงวิภาค (2553, น.2) นำเสนอในงานวิจัยเรื่อง "กระบวนการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมที่มีความจำเป็นต่อการก้าวสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน" ว่า “ผู้ที่เดินทางข้ามประเทศก็จะนำพาวัฒนธรรมของตนเองไปเผยแพร่ให้กับประเทศที่ตนเดินทางไป ในขณะที่เดียวกันกลุ่มคนเหล่านี้ก็จะมีโอกาสได้ประสบและรับรู้วัฒนธรรมใหม่ๆ ของประเทศที่ได้ไปอาศัยอยู่” ด้วยเหตุนี้เอง การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงเป็นกลไกสำคัญที่มีผลกระทบต่อความสำเร็จและการสร้างความได้เปรียบทางเศรษฐกิจของแต่ละประเทศ

สำหรับปัจเจกบุคคลก็จะต้องเรียนรู้ที่จะเข้าใจตลาดโลก การทำตลาดในประเทศอื่น หลักการดำเนินธุรกิจระหว่างประเทศ รวมถึงวัฒนธรรมของประเทศนั้นๆ นอกจากนี้ การขยายธุรกิจหรือการลงทุนในประเทศอื่นๆ ยังส่งผลให้องค์กรต้องมีการจ้างงานพนักงานที่หลากหลายเชื้อชาติ ภาษาและวัฒนธรรม ทำให้สังคมการทำงานภายในองค์กรเดียวกันกลายเป็นสังคมที่รวมคนที่มีภูมิหลังทางภาษาและวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลาย หรือเป็นองค์กรที่มีสังคมการทำงานแบบพหุวัฒนธรรมนั่นเอง การเรียนรู้เกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงเป็นเสมือนพาหนะในการสร้างความรู้ ความเข้าใจ ทักษะการปฏิบัติสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมที่จำเป็นสำหรับการทำงานในบริษัท ดังกล่าว อีกทั้งยังเป็นกลไกที่จะทำให้เป้าหมายขององค์กรประสบความสำเร็จได้ ทั้งนี้ การเข้าใจความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมนั้นไม่ใช่แค่เพื่อใช้สำหรับการทำงานในองค์กรที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมหรือเชื้อชาติเท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงการสร้างทีมงานที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรม การจุดประกายให้เกิดธุรกิจและการพัฒนาผลิตภัณฑ์ใหม่ๆ ตลอดจนการลดข้อผิดพลาดในการสื่อสารอันเกิดจากความไม่เข้าใจในภาษาและวัฒนธรรม เช่น ในการเจรจาธุรกิจกับคนเอเชียจะต้องให้ความสำคัญกับเรื่องของความสัมพันธ์และการให้เกียรติจึงจะประสบความสำเร็จ การแปลสโลแกนของสินค้าก็ต้องเข้าใจวัฒนธรรม เพื่อลดความคลาดเคลื่อนในการสื่อสาร ดังเช่น การแปลสโลแกนของเป๊ปซี่ จาก ‘Come alive with the Pepsi generation’ เป็นภาษาจีนเพื่อโฆษณาในประเทศจีน โดยภาษาจีนที่

ใช้หมายถึง ‘Pepsi brings your ancestors back from the grave’ (Martin & Nakayama, 2007, p. 24) ซึ่งสื่อความหมายที่ผิดพลาดจากสิ่งที่ต้องการนำเสนอ สำหรับประเทศไทย ความหลากหลายและจำนวนของแรงงานต่างชาติที่เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องก็ทำให้คนไทยต้องตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมากขึ้นด้วยเช่นกัน

ทั้งนี้ การพึ่งพาเชื่อมโยงกันทางเศรษฐกิจระหว่างประเทศจะต้องอาศัยทักษะที่สำคัญ 5 ประการ (Harris & Moran, 1989) ได้แก่

- มีวิถีคิดที่เป็นสากล (Cosmopolitan) ประกอบด้วยความอ่อนไหว (Sensitivity) ความคิดเชิงสร้างสรรค์ (Creativity) และการมีส่วนร่วม (Participation)
- ตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งอิทธิพลทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อความต้องการ ค่านิยม ความคาดหวัง และอัตลักษณ์ของบุคคล
- มีความไวทางวัฒนธรรมที่เกิดจากการบูรณาการความเข้าใจในวัฒนธรรมโดยรวมกับความรู้เชิงลึกที่ได้มาจากประสบการณ์การทำงานในองค์กรพหุวัฒนธรรม หรือการทำกิจกรรมต่างๆ ที่ทำให้ได้พบปะสื่อสารกับกลุ่มคนที่มีวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ต่างๆ
- มีการปรับตัวให้เข้ากับวิถีของวัฒนธรรมใหม่ ไม่ว่าจะเป็วัฒนธรรมร่วมที่มีอยู่หรือวัฒนธรรมของชาติอื่นๆ
- สร้างความเข้าใจในประเด็นความเหมือนหรือความคล้ายคลึงทางวัฒนธรรม พร้อมกับการบูรณาการและทำความเข้าใจในสิ่งที่เป็นความต่าง เพื่อช่วยในการปรับตัวกับวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย

5. การเปลี่ยนแปลงด้านสิ่งแวดล้อม (Environmental changes)

ภาวะโลกร้อน (Global warming) และการเปลี่ยนแปลงของภูมิอากาศ (Climate change) ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ได้ส่งผลให้เกิดความเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมในพื้นที่ต่างๆ ในโลกที่เป็นที่ประจักษ์มากขึ้นเรื่อยๆ ไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงของฤดูกาลที่เป็นผลมาจากการอุณหภูมิที่สูงขึ้น ความถี่และความรุนแรงของการเกิดอุบัติเหตุทางธรรมชาติที่เพิ่มมากขึ้น การเกิดภัยธรรมชาติในลักษณะไม่คาดคิดที่มีบ่อยขึ้น ซึ่งถึงแม้ว่าการเปลี่ยนแปลงหรืออุบัติเหตุเหล่านี้จะไม่ได้เกิดขึ้นในพื้นที่ที่อยู่อาศัยหรือพื้นที่ใกล้เคียง แต่ก็สามารถส่งผลกระทบทางตรงและทางอ้อมต่อการดำรงชีวิตของผู้คนในส่วนต่างๆ ของโลกได้ (Jackson, 2014, p. 17) ทั้งนี้ ปัจจัยทางวัฒนธรรมเป็นปัจจัยสำคัญ

ที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติและพฤติกรรมเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมของคน ซึ่งส่งผลต่อมุมมองและการให้ความสำคัญกับประเด็นเรื่องสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกันไป โดยในหลายๆ วัฒนธรรม การเปลี่ยนแปลงค่านิยมหลักบางประการนำไปสู่การเกิดความตระหนักและการสนับสนุนนโยบายรักษาและป้องกันปัญหาสิ่งแวดล้อม โดยผู้คนในวัฒนธรรมนั้นๆ พร้อมทั้งจะเสียสละความสะดวกสบายในการใช้ชีวิตบางอย่างเพื่อช่วยปกป้องรักษาสิ่งแวดล้อม ซึ่งแตกต่างจากผู้คนในบางวัฒนธรรมที่ยังขาดความรู้ความเข้าใจถึงความเชื่อมโยงและผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงด้านสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นในโลกต่อการดำเนินชีวิตของตนเอง ส่งผลให้ไม่เกิดการปรับเปลี่ยนวิถีคิดและพฤติกรรมในการใช้ชีวิตที่เป็นมิตรกับสิ่งแวดล้อม (Ester, Simões, & Vinken, 2004, pp. 45-48) การศึกษาและทำความเข้าใจถึงค่านิยมทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันผู้คนในโลกใบนี้ ย่อมนำไปสู่ความเข้าใจในมุมมองต่อสิ่งแวดล้อมและความสัมพันธ์ระหว่างคนกับสิ่งแวดล้อมของผู้คนที่ถูกหล่อหลอมภายใต้กรอบวัฒนธรรมที่ต่างกัน ซึ่งจะช่วยให้การสื่อสารเพื่อสร้างจิตสำนึกและความร่วมมือเพื่อดูแลรักษาและแก้ปัญหาเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมตั้งอยู่บนพื้นฐานของการเคารพในวัฒนธรรมของผู้อื่น และไม่ตัดสินการกระทำของผู้อื่นโดยยึดเอาตนเองเป็นศูนย์กลาง นอกจากนี้ ในกรณีของการสื่อสารถึงผู้ประสบภัยจากวิกฤตการณ์ที่เป็นผลมาจากการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม เช่น น้ำท่วม แผ่นดินไหว พายุหิมะถล่ม ฝุ่นละอองในอากาศ ก็ต้องทำโดยไม่ลดทอนคุณค่าและศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์และอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของพวกเขา

6. ความขัดแย้ง (Conflict)

การเกิดความขัดแย้งในสังคมมักจะเป็นสิ่งที่ไม่สามารถเลี่ยงได้เลย ยิ่งสังคมที่มีลักษณะการผสมผสานทางวัฒนธรรมมาก ก็ยิ่งมีโอกาที่จะเกิดความขัดแย้งได้มาก ซึ่งจะส่งผลต่อความมั่นคง (Security) และสันติภาพ (Peace) ของสังคมนั้นๆ หากมองในมุมที่กว้างขึ้นจะพบว่าปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในโลกนี้ ส่งผลต่อความขัดแย้งในสังคมได้เช่นกัน ตัวอย่างเช่น สภาวะโลกร้อน วิกฤตทางเศรษฐกิจ การครอบงำทางเศรษฐกิจ ความแตกต่างทางเศรษฐกิจ ข้อจำกัดด้านทรัพยากร ความขัดแย้งทางศาสนา การครอบงำทางวัฒนธรรมผ่านสื่อ นโยบายต่างประเทศ เป็นต้น (Martin & Nakayama, 2007, pp. 29-30) โดยสิ่งเหล่านี้สังคมเพียงสังคมเดียวหรือประเทศเพียงประเทศเดียวไม่สามารถที่จะจัดการได้ จำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายๆ ประเทศ ซึ่งในการประสานความร่วมมือนั้น หากไม่มีความเข้าใจ การยอมรับ และไม่รู้จักวิธีรับมือกับผู้ที่มีภาษาและวัฒนธรรมที่ต่างกัันก็ย่อมก่อให้เกิดความขัดแย้งซ้อนขึ้นได้ เนื่องจากความขัดแย้งเกิดขึ้นได้ตลอดเวลาเมื่อต้องสื่อสารกับบุคคลอื่นที่มีความแตกต่างในเรื่องเพศ อายุ ศาสนา ภาษา ความเชื่อ วิถีชีวิต ดังนั้น การมีความรู้

ความเข้าใจ และการเคารพในความแตกต่างทางวัฒนธรรมจะช่วยลดความขัดแย้งในการติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน นำไปสู่การป้องกันหรือแก้ปัญหาความขัดแย้งในระดับโลก

7. จริยธรรม (Ethics)

การอยู่อาศัยภายในสังคมที่มีความหลากหลายทางความเชื่อ ค่านิยม วิถีปฏิบัติ ก่อให้เกิดประเด็นท้าทายทางจริยธรรม โดยจริยธรรมเป็นค่านิยมที่เกิดจากการหล่อหลอมทางวัฒนธรรมและการอบรมสั่งสอน ที่จะบอกแต่ละบุคคลว่าอะไรเป็นสิ่งที่ดี และอะไรควรจะเป็นสิ่งที่ดี จริยธรรมจึงเป็นหลักปฏิบัติที่ช่วยควบคุมพฤติกรรมของบุคคลในสังคมนั้นๆ ซึ่งโดยปกติในแต่ละสังคมจะมีหลักยึดทางจริยธรรมที่แตกต่างกัน ทำให้มุมมองและการตัดสินใจระดับความถูกต้องก็แตกต่างกันด้วย ทำให้การกระทำอย่างเดียวกัน คนในสังคมหนึ่งอาจมองว่าเป็นความผิดเพียงเล็กน้อย แต่คนอีกสังคมอาจมองว่าเป็นความผิดที่ร้ายแรงมากก็ได้ สิ่งเหล่านี้อาจก่อให้เกิดความขัดแย้งและส่งผลกระทบต่อการใช้ชีวิตในสังคมได้ ด้วยเหตุนี้ มุมมองทางวัฒนธรรมจึงมีความสัมพันธ์กับการตัดสินใจว่าอะไรถูกหรือผิด อะไรดีหรือไม่ดี ซึ่งสามารถแบ่งตามสำนักคิด (Martin & Nakayama, 2007, pp. 34-35) อาทิ

- มุมมองแบบสัมพัทธ์ (Relativity) เป็นกลุ่มที่มองว่าไม่มีรูปแบบพฤติกรรมทางวัฒนธรรมที่ถูกหรือผิด แต่ขึ้นอยู่กับบริบททางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้น นั้นหมายความว่าสมาชิกที่อยู่ภายใต้วัฒนธรรมเดียวกันเท่านั้นจึงจะสามารถตัดสินได้
- มุมมองแบบสัมพัทธ์สายกลาง (Moderate relativity) เป็นกลุ่มที่ยึดหลักสิทธิมนุษยชนพื้นฐานในการประเมินรูปแบบพฤติกรรม โดยไม่มองว่าวัฒนธรรมของตนอยู่เหนือหรือดีกว่าวัฒนธรรมอื่น
- มุมมองที่ให้ความสำคัญกับการสนทนา (Dialogical approach) เป็นกลุ่มที่ให้ความสำคัญกับเรื่องของความสัมพันธ์และการสนทนาพูดคุยระหว่างบุคคลและระหว่างชุมชน ในกรณีมีประเด็นเกี่ยวกับจริยธรรมที่ไม่แน่ใจหรือไม่สามารถตัดสินไม่ได้
- มุมมองแบบสากล (Universality) เป็นกลุ่มที่ระบุการกระทำและเงื่อนไขที่สังคมส่วนใหญ่เชื่อว่าถูกหรือผิด โดยนักวิชาการหลายคน อาทิ Hall (2005), Chen and Starosta (1998) ได้เสนอหลักการสากลของจริยธรรมในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม กล่าวคือ ผู้สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มีจริยธรรมจะต้อง

- เห็นความเป็นคนที่เท่าเทียมกัน ถึงแม้ว่าคู่อสื่อสารจะมีความเชื่อและค่านิยมที่แตกต่างจากตนเอง
- กระตือรือร้นในการมีปฏิสัมพันธ์กับคนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่หลากหลาย เช่น ชาติพันธุ์ เพศ วัย ภาษา ศาสนา เป็นต้น
- รับฟังอย่างตั้งใจและพยายามไม่ตัดสินพฤติกรรมของคนที่มีภูมิหลังทางภาษาและวัฒนธรรมที่ต่างไปจากตนเอง
- มีความอดทนในการถามเพื่อทำความเข้าใจความหมายที่สื่อสารกัน
- มีความตระหนักว่าความเข้าใจผิดที่เกิดขึ้นอาจจะเป็นผลมาจากความแตกต่างของภาษาและวัฒนธรรมของคู่อสื่อสาร
- ให้และสังเกตปฏิกิริยาตอบกลับทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา เพื่อให้เกิดความมั่นใจว่าคู่อสื่อสารเข้าใจสารที่ตั้งใจจะสื่อสาร
- พยายามเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของผู้ที่เราสื่อสารด้วย
- สื่อสารด้วยมุมมองที่ว่าพฤติกรรมของคนที่มาจากต่างวัฒนธรรมนั้นมีตรรกะและเหตุผลเมื่ออยู่ภายใต้บริบททางวัฒนธรรมของเขา
- ให้คุณค่ากับความร่วมมือระหว่างวัฒนธรรมและการแก้ปัญหาความขัดแย้งด้วยสันติวิธี
- ตระหนักถึงความหลากหลายของคนที่อยู่ภายใต้วัฒนธรรมเดียวกัน และไม่มีใครที่สามารถจะเป็นตัวแทนของคนทั้งชุมชนหรือวัฒนธรรมได้
- รับฟังเสียงของทุกฝ่ายในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม
- ปฏิบัติต่อผู้มาจากวัฒนธรรมอื่นอย่างให้เกียรติและเคารพในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์

ประเด็นทางจริยธรรมจึงเป็นเหตุผลสำคัญอย่างหนึ่งในการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้งและความไม่เข้าใจกันจากการยึดหลักจริยธรรมที่แตกต่างกัน อีกทั้งยังหลีกเลี่ยงการศึกษาวัฒนธรรมของคนอื่นด้วยวิธีการแบบ “สวนสัตว์” (Zoo approach) กล่าวคือ วิธีการศึกษาในลักษณะที่มองวัฒนธรรมอื่นเป็นสัตว์ที่ถูกขังอยู่ในกรงในสวนสัตว์ ซึ่งเราอาจจะชื่นชม สนใจ ประหลาดใจกับความน่าตื่นตึ่งแปลกใหม่ของสัตว์ (วัฒนธรรม) นั้น (Hall, 1997)

8. การรู้จักตนเอง (Self-awareness)

ความสำคัญของการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมอีกประการก็คือ การเรียนรู้วัฒนธรรมอื่นๆ การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นที่มีวัฒนธรรมแตกต่างจากตนเอง จะทำให้เกิดการตระหนักถึงความสำคัญของวัฒนธรรมของตนเอง ช่วยให้หันกลับมามองตนเองได้ลึกซึ้งขึ้น ตลอดจนทำให้เข้าใจอัตลักษณ์ของตนเองดียิ่งขึ้น Adler (1975, p.13) นักจิตวิทยาสังคม ได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า “การศึกษาเรียนรู้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเริ่มต้นด้วยการเดินทางเข้าไปในวัฒนธรรมอื่น และจะมาจบลงด้วยการเข้าไปในวัฒนธรรมของตนเอง” ดังนั้น การเรียนรู้เกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะช่วยให้คุณเข้าใจบุคคลอื่นๆ ทำให้เป็นพลเมืองที่มีความรับผิดชอบ รู้จักให้เกียรติและเคารพความแตกต่างทางวัฒนธรรม ยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น สามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ในขณะที่เดียวกันก็ช่วยให้คุณเกิดความเข้าใจในวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ของตนเองมากขึ้นด้วย ดังคำกล่าวของ Jackson (2014, p. 4) ที่ว่า “การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นที่มีภูมิหลังทางภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลาย ทำให้เราสามารถเรียนรู้เกี่ยวกับตัวเราเองมากขึ้นและมองเห็นวิธีการสร้างและถนอมความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมอย่างเคารพและให้เกียรติกันและกัน”

9. การปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสังคม (Personal and social interactions)

เครือข่ายสังคมออนไลน์ได้ทำให้คนทั่วโลกสามารถปฏิสัมพันธ์กันทั้งในระดับบุคคลและระดับสังคม ส่งผลต่อการความรู้สึกและอารมณ์ร่วมกับบางเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในส่วนใดส่วนหนึ่งของโลกได้อย่างรวดเร็ว เช่น การที่ผู้ใช้เฟซบุ๊กพร้อมใจกันโพสต์ แชร์ และแสดงความคิดเห็นต่อเหตุการณ์เพลิงไหม้มหาวิหารนอเทรอดาม (Notre Dame Cathedral) ในกรุงปารีส เมื่อวันที่ 15 เมษายน พ.ศ. 2562 โดยส่วนใหญ่แสดงความรู้สึกเสียใจต่อเหตุการณ์นี้ และมองว่าเป็นความสูญเสียทางสถาปัตยกรรมที่เป็นมรดกของคนทั้งโลก ในขณะเดียวกันผู้นำประเทศต่างๆ ก็ได้ออกมาแสดงความรู้สึกเสียใจต่อคนฝรั่งเศสและความสูญเสียที่เกิดขึ้น เช่น นายโดนัลด์ ทรัมป์ ประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกา ได้สื่อสารผ่านทางทวิตเตอร์ว่าเป็นเรื่องน่าเศร้าที่ได้เห็นภาพเพลิงไหม้ครั้งใหญ่เผาผลาญมหาวิหารนอเทรอดาม ขณะที่นางเทเรซ่า เมย์ นายกรัฐมนตรีอังกฤษ ก็ได้ทวิตข้อความว่าพร้อมให้การช่วยเหลือฝรั่งเศสอย่างเต็มที่ ส่วนนายชินโซ อาเบะ นายกรัฐมนตรีของญี่ปุ่น นอกจากจะส่งข้อความแสดงความเสียใจ ยังบอกว่ารัฐบาลญี่ปุ่นพร้อมสนับสนุนช่วยเหลือในการซ่อมแซมบูรณะศาสนสถานแห่งนี้ นอกจากนี้ อีกประเด็นที่ผู้ใช้เครือข่ายสังคมออนไลน์ทั่วโลกต่างให้ความสนใจเป็นอย่างมากก็คือ การที่ระบบของเว็บไซต์ยูทูบได้เชื่อมโยงเหตุการณ์เพลิงไหม้มหาวิหารนอเทรอดามกับเหตุวินาศกรรม 11

กันยายน 2001 หรือ “เหตุการณ์ 911” โดยต่างแสดงความเห็นในเชิงตำหนิและแสดงความรู้สึกไม่พอใจ จนทำให้โฆษกของเว็บไซต์ยูทูบต้องกล่าวขอโทษถึงกรณีดังกล่าว (ข่าวต่างประเทศ sanook.com, ออนไลน์)

จากตัวอย่างดังกล่าวเป็นเพียงเหตุการณ์หนึ่งที่ยืนยันให้เห็นถึงความสำคัญของการศึกษา การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เพราะนอกจากจะช่วยขยายมุมมองของบุคคลให้กว้างขึ้น ทำให้บุคคลมีความอดทนและยืดหยุ่นเมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับคนที่มีวัฒนธรรมต่างจากตนเองแล้ว ยังช่วยให้บุคคลเรียนรู้ถึงการสื่อสารอย่างให้เกียรติและเคารพในวัฒนธรรมของผู้อื่น ตลอดจนไม่มองกลุ่มคนอื่นๆ ในลักษณะเหมารวม (Stereotype) แต่เข้าใจในความแตกต่าง ไม่ว่าจะความต่างนั้นจะเป็นความแตกต่างในด้านอายุ ลักษณะทางกาย เพศสภาวะ ชาติพันธุ์ เชื้อชาติ ชนชั้น ศาสนา หรือสัญชาติก็ตาม นอกจากนี้ การมีทักษะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมยังช่วยลดปัญหาความเข้าใจผิด ความคลาดเคลื่อนจากการสื่อสาร และความไม่ไว้วางใจกันและกัน เป็นการสร้างเสริมคุณลักษณะการเป็น “พลเมืองโลก” (Global citizenship) ที่มีความรับผิดชอบต่อผู้อื่นในสังคมโลก

ความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

การนิยามการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมขึ้นอยู่กับพื้นฐานความเชื่อวาทกรรมและความเข้าใจของนักวิชาการ ในเรื่อง “การสื่อสาร” ซึ่งมีความเป็นสหวิทยาการ (Interdisciplinary) และลื่นไหลตามบริบทและความเปลี่ยนแปลงของสังคมทั้งในระดับมหภาคและจุลภาค จึงไม่น่าแปลกใจที่การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะมีคำนิยามที่หลากหลาย อาทิ

นักวิชาการด้านสื่อสาร เช่น Rogers and Steinfatt (1999, p. 1) นิยามการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communication) คือ การแลกเปลี่ยนข่าวสารระหว่างบุคคลที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน

นักวิชาการด้านวาทวิทยา เช่น Gudykunst (2003) อธิบายการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ การสื่อสารระหว่างบุคคลที่มีสัญชาติต่างกัน Ting-Toomey (1999) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลที่ได้รับอิทธิพลทางวัฒนธรรมต่างกันประนีประนอมความหมายในการปฏิสัมพันธ์กัน Samovar, Porter, and McDaniel (2010, p. 12) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีมุมมองทางวัฒนธรรมและระบบสัญลักษณ์แตกต่างกันมากจนมีส่งกระทบต่อสถานการณ์ในการสื่อสารได้ และ Jandt (2010, p. 18) อธิบายว่า

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ การสื่อสารระหว่างบุคคลและกลุ่มคนที่มีอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมที่หลากหลาย

นักจิตวิทยาสังคมและวัฒนธรรม เช่น Berry et al. (2011, p. 471) ให้ความหมายการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าเป็น การแลกเปลี่ยนข่าวสารทั้งทางวจนภาษาและอวจนภาษาระหว่างสมาชิกของกลุ่มประชากรที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน

นักภาษาศาสตร์ เช่น Allwood (1985) นิยามการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ การแบ่งปันข้อมูลในระดับของความตระหนักและการควบคุมที่แตกต่างกันของบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน ซึ่งภูมิหลังทางวัฒนธรรมหมายถึงวัฒนธรรมหลักของชาติและวัฒนธรรมย่อยภายในชาติ ในขณะที่นักภาษาศาสตร์ประยุกต์ Muller-Jacquier (2004, p. 295) นิยามว่าเป็นสถานการณ์การสื่อสารที่ต่างไปจากสถานการณ์ธรรมดาทั่วไป บุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกันใช้วาจากรรมและภาษาที่หลากหลายในสถานการณ์ที่เผชิญหน้ากัน ส่วน Hua (2011, p. 422) กล่าวว่า เป็นสถานการณ์ที่บุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกันได้มาติดต่อกัน หรือ เป็นวิชาที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีความต่างทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ และการศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการสื่อสารในวัฒนธรรมต่างๆ และ Jackson (2014, p. 3) นิยามว่าเป็นการสื่อสารระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีบริบททางวัฒนธรรมและการใช้ภาษาแตกต่างกัน โดยที่ความแตกต่างทางวัฒนธรรมหมายถึง อายุ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา เชื้อชาติ สัญชาติ ความสามารถทางกายและสติปัญญา ทั้งนี้ การสื่อสารระหว่างบุคคลนั้นเป็นรูปแบบการสื่อสารประเภทหนึ่งที่มีจำนวนผู้สื่อสารเพียงกลุ่มเล็กๆ ทำให้สามารถโต้ตอบและปรับเนื้อหาสารให้เข้ากับผู้รับสาร และสามารถให้ผู้ส่งสารตีความสารเพื่อช่วยให้เข้าใจได้อย่างทันที (Lustig & Koester, 2010, p. 19)

นอกจากนี้ องค์กรที่ทำงานด้านการฝึกอบรมสร้างเสริมศักยภาพในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมก็ได้อธิบายความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจากมุมมองในเชิงปฏิบัติอีกด้วย เช่น Spring Institute for Intercultural Learning (2017) อธิบายว่าการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าเป็น การแลกเปลี่ยนความคิดและวัฒนธรรมที่ใช้เป็นบรรทัดฐานในการดำเนินชีวิต และการพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในสังคมที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

สำหรับนักวิชาการไทย เช่น จุฑาพวรรณ์ ผดุงชีวิต (2550) ได้เน้นถึงสถานการณ์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าหมายถึง สถานการณ์ใดๆ ก็ตามที่มีบุคคลที่มีภูมิหลังหรือพื้นเพทางวัฒนธรรมต่างกันมาติดต่อกัน ซึ่งความหลากหลายทางวัฒนธรรมส่งผลให้มีการตีความการรับรู้

(Perception) ที่แตกต่างกัน อาจก่อให้เกิดปัญหาการสื่อสารและผลกระทบทางวัฒนธรรมหากไม่มีการสร้างความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม (Cultural awareness) ส่วนเมตตา วิวัฒน์านุกูล (กฤตวิทย์) (2559, น. 3) ได้อธิบายความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม คือ “กระบวนการถ่ายทอด/รับรู้/ตีความหมายปฏิสัมพันธ์และสัญลักษณ์ระหว่างคนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกัน ภายใต้บริบทการสื่อสารหนึ่งๆ” ครอบคลุมถึง การสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication) ทั้งในแบบไม่ผ่านสื่อ (Non-mediated communication) หรือแบบเห็นหน้าค่าตา (Face-to-face) และในแบบที่ผ่านสื่อต่างๆ (Mediated communication) โดยที่ความแตกต่างระหว่างคู่สื่อสารนั้นจะต้องเป็นความแตกต่างระดับวัฒนธรรม (วัฒนธรรมหลัก หรือ วัฒนธรรมย่อย) ที่จะทำให้สามารถทำนายหรือคาดเดาพฤติกรรมและความคิดของแต่ละกลุ่มสังคมได้ว่าจะมีรูปแบบใดและจะเป็นไปในทิศทางใด (Lustig & Koester, 2010) และจะต้องเด่นชัดพอที่จะทำให้เห็นถึงความแตกต่างในการสื่อสารของคู่สื่อสาร (Samovar, Porter, & McDaniel, 2010)

การนิยามการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มีจุดเน้นแตกต่างกันนั้น จะขึ้นอยู่กับมุมมองของนักวิชาการในแต่ละศาสตร์ว่าให้ความสำคัญกับมิติใดของการสื่อสาร บริบทที่เกิดการสื่อสาร และการนำไปประยุกต์ใช้ทั้งในด้านการศึกษาวิจัยหรือการทำงาน อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาบริบทของสังคมปัจจุบันที่มีเทคโนโลยีการสื่อสารที่ทำให้ผู้คนจากทั่วทุกมุมโลกสามารถติดต่อสื่อสารกันได้ทั้งในลักษณะที่เผชิญหน้ากันโดยตรง หรือผ่านช่องทางสื่อสารที่เป็นแบบออนไลน์และออฟไลน์ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงหมายถึงรวมถึง การปฏิสัมพันธ์ของบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันในรูปแบบเผชิญหน้าโดยตรง (Face-to-face interaction) รูปแบบเผชิญหน้าผ่านสื่อ (Mediated face-to-face communication) และรูปแบบที่ไม่เผชิญหน้ากัน (Mediated communication) ทั้งในระดับระหว่างบุคคล กลุ่ม องค์กร และประเทศ โดยที่สมาชิกของวัฒนธรรมหนึ่งก็ไม่ได้จำกัดอยู่ที่สัญชาติหรือเชื้อชาติเท่านั้น แต่ยังรวมถึงสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ ที่อยู่ในวัฒนธรรมหลักของแต่ละประเทศหรือสังคม (Cultures within culture)

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม การสื่อสารระหว่างประเทศ การสื่อสารโลก

คำที่ใกล้เคียงมีความหมายซ้อนทับกับ “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” (Intercultural communication) และมักมีการใช้แทนกันอยู่บ่อยครั้ง ได้แก่ “การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม” (Cross-cultural communication) “การสื่อสารระหว่างประเทศ” (International communication) และ “การสื่อสารโลก” (Global communication) ในที่นี้จะอธิบายจุดเน้นที่ต่างกันของแต่ละคำ

การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม (Cross-cultural communication) เน้นการศึกษาเปรียบเทียบปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรม (Jandt, 2010, p. 36) ความแตกต่างในการรับรู้ รูปแบบ และพฤติกรรม การสื่อสารของคนในแต่ละวัฒนธรรม การทำความเข้าใจและยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของปัจเจกบุคคล เช่น การเปรียบเทียบความสุภาพของคนไทยกับคนจีน กลยุทธ์การเจรจาต่อรองของคนไทยกับคนเยอรมัน บทบาทของผู้หญิงในวัฒนธรรมต่างๆ ทั้งนี้ โดยปกติ การศึกษาการสื่อสารในสังคมข้ามวัฒนธรรมมักจะต้องพิจารณาวัฒนธรรมหลักที่ใช้เป็นบรรทัดฐานในการดำเนินชีวิต ส่วนวัฒนธรรมอื่นๆ จะถูกนำมาเปรียบเทียบหรือขัดแย้งกับวัฒนธรรมหลักนี้ (Spring Institute for Intercultural Learning, 2017)

การสื่อสารระหว่างประเทศ (International communication) หรือ การสื่อสารข้ามประเทศ (Transnational communication) เป็นการสื่อสารระหว่างบุคคลที่มาจากคนละประเทศ (Fortner, 1993, p. 6) โดยทั่วไปจะเป็นการสื่อสารระหว่างรัฐบาลกับรัฐบาล ธุรกิจกับธุรกิจ และประชาชนของประเทศหนึ่งกับประชาชนอีกประเทศหนึ่ง (Thussu, 2006) เช่น การเจรจาระหว่างรัฐบาลไทยกับรัฐบาลจีน การสื่อสารระหว่างบริษัทน้ำมันของไทยกับบริษัทน้ำมันของมาเลเซีย การสื่อสารระหว่างคนไทยกับคนฝรั่งเศส เป็นต้น อย่างไรก็ตาม เนื่องจากการสื่อสารระหว่างประเทศเป็นกระบวนการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication) ที่ต่างก็มีประสบการณ์และภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ต่างต่างกัน จึงทำให้ความหมายของการสื่อสารระหว่างประเทศสามารถอธิบายภายใต้ความหมายของการสื่อสารข้ามวัฒนธรรมได้ด้วย

การสื่อสารโลก (Global communication) หมายถึง การศึกษาการแลกเปลี่ยนข่าวสาร ข้อมูลความคิดเห็น และค่านิยมของกลุ่มบุคคล สถาบัน รัฐบาล ข้ามพรมแดน (Jandt, 2010, p. 36)

ส่วนการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม (Intercultural communication) จะให้ความสนใจศึกษาการปฏิสัมพันธ์ทั้งในรูปแบบเผชิญหน้าโดยตรง รูปแบบเผชิญหน้าผ่านสื่อ และรูปแบบที่ไม่เผชิญหน้ากันระหว่างคนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ต่างกัน ไม่ว่าจะอยู่ในบริบทระหว่างประเทศหรือภายในประเทศหรือสังคมเดียวกันก็ตาม เช่น การปรับตัวทางวัฒนธรรมของคนตะวันตกที่อยู่ในประเทศไทย การสนทนาของพระสงฆ์ไทยในศาสนาพุทธกับบาทหลวงไทยของศาสนาคริสต์ พฤติกรรม การสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษาที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างกันในห้องเรียนเดียวกัน ประสบการณ์ด้านภาษาและการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมของนักศึกษาแลกเปลี่ยน การวิเคราะห์วาท

กรรมในการสื่อสารของแรงงานต่างชาติกับคนไทย การสื่อสารอัตลักษณ์ของคนรักร่วมเพศในสังคมไทย เป็นต้น

ตัวอย่างของงานวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในด้านต่างๆ เช่น

- ด้านการศึกษา อาทิ สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมที่สะท้อนผ่านการฝึกสอนในประเทศไทยของครูฝึกสอนชาวออสเตรเลีย (Doungphummes & Cacciattolo, 2015) การสร้างสมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมให้ครูฝึกสอนและครูสอนภาษา (Buchanan, Correia, & Bleicher, 2010; Dunn, Kirova, & Cooley, 2007; Kalsbeek, 2008) ความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมและรูปแบบการสอน (Cekezi, Dumi, Celu, & Pujai, 2013) การสื่อสารของนักเรียนแลกเปลี่ยน (Keles, 2013) ปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและแนวทางการปรับตัวของอาจารย์ต่างชาติกับนักศึกษาไทย (พัชรภา เอี่ยมราวณี, 2560)
- ด้านบริหารธุรกิจและองค์การ เช่น การสื่อสารธุรกิจระหว่างบุคคลต่างวัฒนธรรม (Schmidt, Conaway, Easton, & Wardrope, 2007) ปัญหาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของลูกจ้างไทยในบริษัทข้ามชาติ (Srisitanon, 2009) สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมในธุรกิจข้ามชาติ (Morley & Cerdin, 2010; Moussa, 2009) การสื่อสารระหว่างบุคลากรต่างรุ่นในองค์กรไทย ทั้งภาครัฐ รัฐวิสาหกิจ และเอกชน (ปภัสสรราชัยวงศ์, 2557)
- ด้านสุขภาพ เช่น การสื่อสารระหว่างแพทย์และผู้ป่วยต่างเชื้อชาติ (Gibson & Zhong, 2005)
- ด้านศาสนา เช่น การอยู่ร่วมกันของชุมชนชาวพุทธและมุสลิม (พระครูปลัดไพรัช จันทสโร (กาญจนาแก้ว), 2561)
- ด้านจิตวิทยา เช่น ปัจจัยทางจิตวิทยาที่มีต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Lebedko, 2014)
- ด้านภาษา เช่น ทักษะทางภาษาของเจ้าของภาษาและชาวต่างชาติ (Baryshnikov, 2014; Nechayev, 2014)

- ด้านบทบาทสื่อ เช่น บทบาทของเทคโนโลยีและสื่อออนไลน์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Cuc, 2014; Roth, 2001; Uzen, 2014)
- ด้านการท่องเที่ยว เช่น ความแตกต่างทางมิติวัฒนธรรมกับพฤติกรรมนักท่องเที่ยว (ชนกฤต สังข์เฉย, 2554)

ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาความหมายของคำต่างๆ ข้างต้น จะเห็นได้ว่า “การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม” “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” “การสื่อสารระหว่างประเทศ” และ “การสื่อสารโลก” นั้นมีลักษณะที่เป็นจุดร่วมและจุดต่างกัน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบลักษณะที่เป็นจุดร่วมและจุดต่างของ การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การสื่อสารระหว่างประเทศ และ การสื่อสารโลก

คำที่นิยาม	ลักษณะที่เป็นจุดร่วม	ลักษณะที่เป็นจุดต่าง
การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม	<ul style="list-style-type: none"> ● สนใจศึกษาลักษณะการสื่อสารระหว่างคนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน ● ครอบคลุมสถานการณ์และบริบทการสื่อสารที่หลากหลาย ทั้งที่เป็นทางการ และไม่เป็นทางการ 	<ul style="list-style-type: none"> ● เน้นทำความเข้าใจพฤติกรรมการสื่อสารปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนมีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน ● ครอบคลุมวัฒนธรรมย่อย (Subculture) ของกลุ่มคนต่างๆ ที่อยู่ภายใต้วัฒนธรรมหลัก (Mainstream culture) เดียวกัน
การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม		<ul style="list-style-type: none"> ● เน้นเปรียบเทียบความแตกต่างของการรับรู้ รูปแบบ และพฤติกรรมการสื่อสารระหว่างคนมีภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่างกัน ● ให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมหลัก (Mainstream culture)

คำที่นิยาม	ลักษณะที่เป็นจุดร่วม	ลักษณะที่เป็นจุดต่าง
การสื่อสารระหว่างประเทศ	<ul style="list-style-type: none"> ● เน้นศึกษาการสื่อสารระหว่างบุคคล รัฐ องค์กร ที่มาจากคนละวัฒนธรรม 	<ul style="list-style-type: none"> ● เน้นศึกษาการสื่อสารระหว่างประชาชน องค์กร รัฐ ที่มาจากคนละประเทศ
การสื่อสารโลก	<ul style="list-style-type: none"> ● ใช้เส้นแบ่งทางภูมิศาสตร์ (พรมแดน) เป็นตัวบ่งชี้ถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม ● เน้นบริบทการสื่อสารที่เป็นทางการ 	<ul style="list-style-type: none"> ● เน้นศึกษาการแลกเปลี่ยนข่าวสาร ข้อมูล ความคิดเห็น และค่านิยมของกลุ่มบุคคล สถาบัน รัฐบาล ข้ามพรมแดน

แนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communication approaches)

แนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมขึ้นอยู่กับปรัชญาพื้นฐานของศาสตร์ที่เป็นรากฐานของแต่ละแนวทางการศึกษา โดยปรัชญาพื้นฐานของแต่ละศาสตร์จะเริ่มจากทัศนะพื้นฐานต่อธรรมชาติของมนุษย์ว่าเป็นอย่างไร นั่นคือ ทัศนะที่มีต่อศักยภาพของมนุษย์ เช่น มนุษย์มีศักยภาพในการเปลี่ยนแปลงหรือปรับตัวให้เข้ากับสภาวะแวดล้อมเพื่อความอยู่รอด มนุษย์สามารถเปลี่ยนโลก (ธรรมชาติและสังคม) ให้เข้ากับตนเอง มนุษย์ไม่สามารถกำหนดชะตากรรมตัวเองได้เพราะต้องอยู่ภายใต้พลังอำนาจบางอย่างที่นอกเหนือตัวเอง (เช่น เทพเจ้า โชคชะตา สัญชาติญาณดิบ) หรือมนุษย์มีพลังอำนาจไร้ขีดจำกัดและสามารถกำหนดชีวิตของตนเองได้ (กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, 2551, น. 23-26) ทั้งนี้ ทัศนะพื้นฐานต่อธรรมชาติของมนุษย์จะเป็นสิ่งกำหนดจุดยืนของศาสตร์ที่มีต่อพฤติกรรมของมนุษย์ เช่น ศาสตร์ทางด้านจิตวิทยาจะมีจุดยืนว่าพฤติกรรมของมนุษย์เป็นสิ่งที่คาดการณ์หรือทำนายได้ ศาสตร์ด้านมานุษยวิทยาจะมีทัศนะต่อพฤติกรรมของมนุษย์ว่ามีความซับซ้อน เป็นต้น นอกจากนี้จากทัศนะพื้นฐานต่อธรรมชาติของมนุษย์แล้ว แต่ละศาสตร์ยังมีจุดยืนในเรื่องความจริงแตกต่างกันด้วย เช่น สังคมวิทยาถือว่าความจริงมีอยู่แล้ว มีลักษณะเป็นภววิสัย (Objectivity) ในขณะที่ศาสตร์ทางมานุษยวิทยามองว่ามนุษย์เป็นผู้ประกอบสร้างความจริง จึงมีลักษณะเป็นอัตวิสัย (Subjectivity) เป็นต้น ทั้งนี้ ได้แบ่งแนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่าง

วัฒนธรรมเป็น 4 แนวทาง ตามศาสตร์ที่เป็นฐานคิดของการศึกษา ได้แก่ 1) การศึกษาแนวสังคมศาสตร์ (Social science approach) 2) การศึกษาแนวตีความ (Interpretive approach) 3) การศึกษาแนววิพากษ์ (Critical approach) และ 4) การศึกษาแนววิภาษวิธี (Dialectical approach) (Burrell & Morgan, 1988; Martin & Nakayama, 2007, pp. 49-74) ดังจะได้อธิบายต่อไป

1. การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนวสังคมศาสตร์ (Social science approach)

การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในแนวสังคมศาสตร์ (Social science approach) หรือบางทีเรียกว่า แนวหน้าที่นิยม (Functionalist approach) ได้รับความนิยมนในช่วงทศวรรษที่ 1980 โดยมีรากฐานมาจากงานวิจัยด้านจิตวิทยาและสังคมวิทยา โดยแนวทางการศึกษานี้มีสมมติฐานว่า ความจริงมีอยู่ภายนอก (External reality) พฤติกรรมของมนุษย์เป็นสิ่งที่สามารถอธิบายและทำนายได้ และวัฒนธรรมเป็นตัวแปรที่สามารถวัดหรือประเมินได้ ดังนั้น เป้าหมายหลักในการศึกษาจึงมุ่งไปที่การอธิบายและทำนายพฤติกรรมของมนุษย์ การระบุตัวแปรทางวัฒนธรรมต่างๆ ที่เกี่ยวข้องและอิทธิพลของวัฒนธรรมที่มีต่อพฤติกรรมการสื่อสารของมนุษย์ โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณ (การสำรวจและการสังเกต) ที่มุ่งใช้ข้อมูลเชิงตัวเลขหรือสถิติมาอธิบายหรือยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ ที่ทำการศึกษา โดยทฤษฎีสำคัญที่ใช้ในการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Martin & Nakayama, 2007, p. 52) ได้แก่

1.1 ทฤษฎีการจัดการความไม่แน่ใจและความกังวลใจ (Anxiety Uncertainty Management Theory - AUM)

William Gudykunst (1985) ศึกษากลยุทธ์ในการลดความไม่แน่ใจและความกังวลใจในการสื่อสารของคนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมแตกต่างกัน พบว่า ผู้ที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมแบบปัจเจกนิยม (Individualism) กับกลุ่มนิยม (Collectivism) จะมีกลยุทธ์ในการสื่อสารที่ต่างกัน ซึ่งต่อมา Gudykunst (1998, 2005) ได้ขยายแนวคิดและพัฒนาทฤษฎีการจัดการความไม่แน่ใจและความกังวลใจ (Anxiety Uncertainty Management Theory - AUM) ขึ้น โดยมีฐานคิดที่ว่า การลดความรู้สึกไม่แน่ใจและความกังวลใจจะช่วยในการปรับตัวทางวัฒนธรรม (Cultural adaptation) และส่งผลต่อความสำเร็จในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อบุคคลได้ย้ายเข้าไปอยู่ในวัฒนธรรมใหม่หรือในสถานการณ์การสื่อสารที่ความแตกต่างระหว่างบุคคลทำให้เกิดความสงสัยและกลัว ทฤษฎีนี้มุ่งอธิบายปัจจัยทางประชากรและปัจจัยทางจิตวิทยาที่มีผลต่อพฤติกรรม

ของบุคคลในสถานการณ์ของการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication) และ ปัจจัยทางสังคมและบรรทัดฐานทางวัฒนธรรมที่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคลในสถานการณ์การสื่อสารระหว่างกลุ่ม (Intergroup communication)

ความไม่แน่ใจ เป็นลักษณะทางจิตวิทยาที่มีผลต่อการทำนายพฤติกรรมของคู่สื่อสาร ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

- 1) ความไม่แน่ใจในการทำนายพฤติกรรม (Predictive uncertainty) คือ การที่ไม่สามารถจะคาดการณ์ได้ว่าคู่สื่อสารจะพูดหรือทำอะไร
- 2) ความไม่แน่ใจในการอธิบายพฤติกรรม (Explanatory uncertainty) คือ การที่ไม่สามารถอธิบายว่าทำไมคนจึงแสดงพฤติกรรมเช่นนั้น

ทั้งนี้ การแสวงหาข้อมูลถือเป็นกุญแจสำคัญในการลดความไม่แน่ใจและความกังวลใจ (Anxiety and uncertainty reduction) ในช่วงของการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมใหม่ โดยผู้ที่มีทักษะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมักจะเป็นผู้ที่สามารถจัดการกับความไม่แน่ใจและความกังวลใจได้ดี ซึ่งมักจะเป็นผู้ที่มีลักษณะ ดังนี้

- 1) มีอัตมโนทัศน์ (Self-concept) ที่ชัดเจนและมองเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem)
- 2) มีทัศนคติและพฤติกรรมที่ยืดหยุ่น (Flexible attitudes and behavior)
- 3) มีความละเอียดและยืดหยุ่นในการจัดกลุ่มคน (Complex and flexible in categorizing others) โดยไม่มองแบบเหมารวม (Stereotype) แต่สามารถมองเห็นถึงความเหมือนและความต่างของแต่ละคน

นอกจากนี้ สภาพแวดล้อมที่ไม่เป็นทางการ ประกอบกับการสนับสนุนจากกลุ่ม และ สถานการณ์เป็นตัวแทน (สมาชิก) ของกลุ่มที่เท่าเทียมกัน ตลอดจนการเปิดรับข้อมูลใหม่ๆ และการมองเห็นทางเลือกในการตีความข้อมูลที่หลากหลาย เป็นปัจจัยที่ช่วยให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประสบความสำเร็จได้มากยิ่งขึ้น

1.2 ทฤษฎีการสื่อสารแบบรักษาน้ำ (Face Negotiation Theory - FNT)

การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับวิธีการแก้ไขความขัดแย้งในบริบทของการสื่อสารระหว่างบุคคล ที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างกัน และผลกระทบของวัฒนธรรมที่มีต่อ “หน้า” (Face) ของคู่สื่อสารใน สถานการณ์ความขัดแย้ง เป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้ Ting-Toomey (1985, 2005) พัฒนาทฤษฎีการ

สื่อสารแบบรักษาหน้า (Face Negotiation Theory) โดย Ting-Toomey อธิบายว่า “หน้า” (Face) ในที่นี้ก็คือ อัตลักษณ์ (Identity) หรือภาพลักษณ์บุคคล (Self-image) ที่เป็นตัวตนของบุคคลนั้นๆ ในสังคม และความขัดแย้งในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมักจะเกี่ยวข้องกับการกระทำที่จะทำให้คู่สื่อสารรู้สึก “เสียหน้า” (Face loss) หรือเกิดจากความพยายามที่จะ “รักษาหน้า” (Face saving) ของตนเอง

ทฤษฎีนี้มีสมมติฐานหลัก 7 ประการ ได้แก่

- 1) ผู้คนในทุกวัฒนธรรมต่างพยายามที่จะรักษา “หน้า” ของตนในทุกสถานการณ์การสื่อสาร
- 2) ปัญหาเรื่องของ “หน้า” จะเกิดขึ้นในสถานการณ์ที่ผู้สื่อสารรู้สึกว่าเป็นตัวตนของตนเองนั้นสั่นคลอนหรือถูกคุกคาม
- 3) ค่านิยมทางวัฒนธรรมในมิติของปัจเจกนิยม (Individualism) กับกลุ่มนิยม (Collectivism) และระยะห่างของอำนาจ (Power distance) มีผลต่อระดับและรูปแบบการรักษา “หน้า”
- 4) ลักษณะของความเป็นปัจเจกนิยม (Individualism) และกลุ่มนิยม (Collectivism) มีอิทธิพลต่อการเลือกใช้วิธีการสื่อสารเพื่อรักษา “หน้า” ของตนเองและผู้อื่น เช่น การพูดแบบตรงไปตรงมา การพูดแบบอ้อมๆ เป็นต้น
- 5) ระยะห่างของอำนาจ (Power distance) มีอิทธิพลต่อการเลือกรูปแบบการสื่อสารว่าจะ เป็นแบบแนวนอน (ไม่เป็นทางการ) หรือแบบแนวตั้ง (เป็นทางการ)
- 6) มิติของค่านิยมทางวัฒนธรรม และตัวแปรด้านปัจเจกบุคคล ความสัมพันธ์ ประเด็นการสื่อสาร และสถานการณ์การสื่อสาร มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการรักษา “หน้า” ภายใต้บริบทความขัดแย้งทางวัฒนธรรม
- 7) สมรรถนะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (หรือการรักษา “หน้า” ในบริบทระหว่างวัฒนธรรม) หมายถึง การบูรณาการความรู้ทางวัฒนธรรมที่ละเอียดอ่อน ความใส่ใจ และทักษะการสื่อสารที่ยืดหยุ่น ในการจัดการกับสถานการณ์ความขัดแย้งที่ส่งผลกระทบต่ออัตลักษณ์ของบุคคลอย่างเหมาะสมกลมกลืนและมีประสิทธิภาพ

สำหรับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อวิธีการสื่อสารระหว่างคนต่างวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสถานการณ์ความขัดแย้ง ได้แก่

- 1) ความสำคัญที่บุคคลให้กับเรื่องการรักษาภาพลักษณ์หรือ “หน้า” (Self-face) ของตนเอง “หน้า” ของผู้อื่น (Other-face) และ “หน้า” ของทั้งสองฝ่าย (Mutual-face) โดยสมาชิกของสังคมแบบกลุ่มนิยมมักจะหลีกเลี่ยงที่จะเผชิญกับความขัดแย้ง ในขณะที่สมาชิกของสังคมแบบปัจเจกนิยมจะพยายามจัดการหรือควบคุมความขัดแย้งเพื่อรักษาภาพลักษณ์การเป็นอิสระและพึ่งพาตนเอง
- 2) สถานภาพทางสังคม เนื่องจากสถานภาพทางสังคมบ่งบอกถึงอำนาจของบุคคลในสังคมนั้นๆ โดยในสังคมแบบกลุ่มนิยม สถานภาพทางสังคมของบุคคลเป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่กำเนิด ในขณะที่สังคมแบบปัจเจกนิยม บุคคลสามารถที่จะสร้างสถานภาพทางสังคมของตนเองได้ในภายหลัง
- 3) วัฒนธรรม เพราะวัฒนธรรมมีอิทธิพลในการปลุกฝังและหล่อหลอมพฤติกรรมของคนในส่วนวิธีการสื่อสารที่บุคคลจะเลือกใช้ในสถานการณ์ที่มีความขัดแย้ง แบ่งเป็น 5 รูปแบบ ดังนี้
 - 3.1) การตัดสินใจโดยยึดความคิดตนเองเป็นหลัก (Domination) เน้นใช้วิธีการจัดการหรือควบคุมความขัดแย้งที่เกิดขึ้น
 - 3.2) การหลีกเลี่ยง (Avoiding) ที่จะเผชิญกับความขัดแย้ง
 - 3.3) การยอม (Obliging) เพื่อเอาใจอีกฝ่ายหนึ่ง
 - 3.4) การประนีประนอม (Compromising) โดยหาจุดตรงกลางที่ยอมรับได้ทั้งสองฝ่าย
 - 3.5) การหาทางออกร่วมกัน (Integrating) ที่มาจากความใส่ใจทั้ง “หน้า” หรือภาพลักษณ์ของตนเองและผู้อื่น

การวิจัยของพรุ่ง เกษจุฬาศรีโรจน์ (2554) เป็นงานวิจัยหนึ่งที่สะท้อนถึงระดับการให้ความสำคัญกับเรื่องการรักษาหน้าที่ต่างกันระหว่างคนต่างวัฒนธรรม โดยชี้ให้เห็นว่า “หน้า” เป็นปัจจัยพื้นฐานของความขัดแย้งระหว่างบุคคลในองค์กรหลากเชื้อชาติในประเทศไทย (ไทย-ญี่ปุ่น) โดยคนไทยมีแนวโน้มคำนึงถึง หน้าตัวเอง หน้าผู้อื่น และหน้าของทั้งสองฝ่ายมากกว่าคนญี่ปุ่น อีกทั้งคนไทยมีแนวโน้มใช้วิธีการหาทางออกร่วมกัน (Integrating) การหลีกเลี่ยง (Avoiding) การยอมเพื่อเอาใจอีกฝ่าย (Obliging) และการประนีประนอม (Compromising) ในการแก้ไขความขัดแย้ง ในขณะที่คนญี่ปุ่นที่คำนึงถึงหน้าตัวเอง จะตัดสินใจโดยยึดความคิดตนเองเป็นหลัก (Domination) และคนญี่ปุ่น

ที่คำนึงถึงหน้าผู้อื่นและหน้าของทั้งสองฝ่าย มีแนวโน้มใช้วิธีการหาทางออกร่วมกัน (Integrating) ในการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

1.3 ทฤษฎีความเหมือนกันของวิธีการสนทนา (Conversational Constraints Theory - CCT)

Min-Sun Kim (2005) พัฒนาทฤษฎีความเหมือนกันของวิธีการสนทนา (Conversational Constraints Theory - CCT) จากการวิจัยเกี่ยวกับเป้าหมายของการสื่อสารระหว่างบุคคลในบริบททางวัฒนธรรมต่างๆ และองค์ประกอบทางความคิด (Cognition) ที่เป็นฐานในการสร้างสาร (Message production) ของบุคคลจากวัฒนธรรมต่างๆ โดยทฤษฎีนี้มุ่งอธิบายถึงเหตุผลและวิธีการสนทนาที่คนเลือกใช้ในการสื่อสารระหว่างบุคคล และอิทธิพลของวัฒนธรรมแบบปัจเจกนิยมและกลุ่มนิยมที่มีต่อวิธีการสนทนาของบุคคล นั่นคือ ทำไมคนในแต่ละวัฒนธรรมจึงพูดในสิ่งที่พูด และทำไมวิธีการสนทนาบางอย่างจึงถูกนำมาใช้ในทุกรัฐวัฒนธรรม ทั้งนี้ ได้นำเสนอวิธีการสนทนาที่เป็นสากลพบได้ในทุกรัฐวัฒนธรรม ได้แก่

- 1) ความชัดเจน (Clarity)
- 2) การไม่ยึดเยียด (Minimizing imposition)
- 3) การคำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น (Consideration for the other's feelings)
- 4) ความเสี่ยงต่อการถูกประเมินจากคู่สื่อสารในทางลบ (Risking negative evaluation by the hearer)
- 5) ประสิทธิภาพ (Effectiveness)

อย่างไรก็ตาม บุคคลที่อยู่ในวัฒนธรรมแบบปัจเจกนิยมและกลุ่มนิยมจะให้ความสำคัญกับวิธีการสนทนาทั้ง 5 วิธีไม่เท่ากัน โดยบุคคลที่มีวัฒนธรรมแบบปัจเจกนิยมมักจะเน้นเรื่องความชัดเจน ในขณะที่พวกวัฒนธรรมกลุ่มนิยมจะสนใจความรู้สึกของผู้อื่นและพยายามที่จะไม่ใช่ลักษณะการยึดเยียด สำหรับเรื่องของประสิทธิภาพและการหลีกเลี่ยงผลทางลบได้รับความสำคัญจากสมาชิกของทั้งสองกลุ่มวัฒนธรรมในสัดส่วนที่เท่าๆ กัน

1.4 ทฤษฎีการปรับรูปแบบการสื่อสาร (Communication Accommodation Theory - CAT)

การศึกษาเกี่ยวกับวิธีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมหรือรูปแบบการสื่อสารทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาของบุคคลให้เข้ากับคู่สื่อสารในระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์กัน (Gallois et al.,

1995) ทำให้มีการขยายแนวคิดของทฤษฎีการปรับรูปแบบการสื่อสาร (Communication Accommodation Theory - CAT) ที่สร้างขึ้นโดย Howard Giles ในปี ค.ศ. 1971 ภายใต้ชื่อทฤษฎีการปรับรูปแบบการพูด (Speech Communication Theory) ซึ่งมุ่งอธิบายถึงการที่ผู้พูดมักจะปรับเปลี่ยนวิธีการพูดให้เข้ากับรูปแบบการพูดของกลุ่มคนทั้งโดยที่รู้ตัวหรือไม่รู้ตัวก็ตาม เช่น การปรับสำเนียง ความเร็ว จังหวะในการพูด การเลือกใช้คำ หรือท่าทางให้เข้ากับคนที่กำลังพูดด้วย ทั้งนี้ นอกเหนือจากการขยายแนวคิดให้ครอบคลุมการสื่อสารทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาแล้ว ทฤษฎีนี้ยังมองถึงความเชื่อมโยงระหว่างภาษา บริบทการสื่อสาร และอัตลักษณ์ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่มที่ทำให้ผู้สื่อสารต้องปรับเปลี่ยนรูปแบบการสื่อสาร และให้ความสำคัญกับเรื่องอำนาจ (Power) ในบริบทระดับมหภาคและจุลภาคที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการสื่อสารของบุคคล (Gallois, O'garra, & Giles, 2005).

สำหรับจุดยืนหลักของทฤษฎีนี้ คือ บุคคลมีแนวโน้มจะปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นเมื่อมีความรู้สึกในเชิงบวกกับคนนั้นๆ ซึ่งมักจะเกิดขึ้นในสถานการณ์การสื่อสารที่ไม่รู้สึกว่าต้องระวังตัวมากนักและกับคู่สื่อสารไม่มีความแตกต่างกับตนเองมากนัก โดยเป้าหมายหลักในการปรับรูปแบบการสื่อสารก็เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกันและการยอมรับทางสังคม ทั้งนี้ บุคคลจะปรับรูปแบบการสื่อสารใน 2 ลักษณะ (Giles, Coupland, & Coupland, 1991) ได้แก่

- 1) การลอกเลียนแบบพฤติกรรมคู่สื่อสาร (Convergence) หมายถึง การที่ผู้สื่อสารปรับรูปแบบการสื่อสารให้มีลักษณะเหมือนกันเพื่อลดช่องว่างและความแตกต่างทางสังคม
- 2) การทำตรงข้ามกับพฤติกรรมคู่สื่อสาร (Divergence) หมายถึง การใช้วัจนภาษาและอวัจนภาษาที่ต่างไปจากคู่สื่อสาร

ทฤษฎีการปรับรูปแบบการสื่อสารถูกนำไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาการสื่อสารระหว่างคนต่างวัฒนธรรมและระหว่างกลุ่มคนที่ใช้ภาษาต่างกันมากที่สุด ตัวอย่างเช่น Ross and Shortreed (1990) ศึกษาถึงเหตุผลที่คนต่างชาติพยายามที่จะปรับรูปแบบการสื่อสารในลักษณะเลียนแบบ (Convergence) ด้วยการใช้ภาษาญี่ปุ่นในการติดต่อเจรจารุทริกกับคนญี่ปุ่น แต่ฝ่ายคนญี่ปุ่นเองกลับใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร ถึงแม้ว่าคนต่างชาตินั้นจะมีทักษะการสื่อสารภาษาญี่ปุ่นที่ดีมากก็ตาม เนื่องจากคนญี่ปุ่นมองว่าการใช้ภาษาญี่ปุ่นของคนต่างชาติให้อัตลักษณ์ความเป็นญี่ปุ่นถูกสันคลอน การที่คนญี่ปุ่นไม่ใช้ภาษาญี่ปุ่นในการสื่อสารกลับก็เพราะตั้งใจที่จะขีดเส้นแบ่งกลุ่มระหว่างกลุ่มที่เป็น

คนในกับคนนอก (Ingroup and Outgroup) ให้คู่สื่อสารต่างชาติได้รับรู้ นอกจากนี้ การที่คนญี่ปุ่นพยายามใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารยังอาจเกิดจากแรงจูงใจทางจิตวิทยาและสังคมที่ต้องการสื่อถึงความทันสมัย ความเหนือกว่า และความเป็นสังคมเมืองของญี่ปุ่น ฉะนั้น จะเห็นได้ถึงความสำคัญของการแยกแยะระหว่างจุดประสงค์กับแรงจูงใจในการปรับรูปแบบการสื่อสาร และทัศนคติของคู่สื่อสารที่มีต่อรูปแบบการสื่อสารนั้นๆ

อย่างไรก็ตาม ประเด็นที่พึงระวังในการปรับรูปแบบการสื่อสารก็คือ การปรับรูปแบบตามคู่สื่อสารที่มากจนเกินไป (Overaccommodation) เพราะจะทำให้คู่สื่อสารรู้สึกเหมือนถูกล้อเลียน หรือมีสถานะภาพที่ต่ำกว่า หรือรู้สึกว่าถูกมองแบบเหมารวมในกรณีของการสื่อสารระหว่างกลุ่มหรือการสื่อสารกับกลุ่ม โดยที่ไม่ได้มองสมาชิกของกลุ่มในลักษณะที่เป็นปัจเจกบุคคล

2. การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนวตีความ (Interpretive approach)

การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมตามแนวตีความ (Interpretive approach) ได้รับความสนใจจากนักวิชาการด้านการสื่อสารในช่วงหลังของทศวรรษ 1980 โดยแนวทางการศึกษานี้มุ่งอธิบายและทำความเข้าใจพฤติกรรมของมนุษย์ในกลุ่มวัฒนธรรมหนึ่งๆ ภายใต้สมมติฐานที่ว่าประสบการณ์ของมนุษย์เป็นอัตวิสัย (Subjectivity) มีลักษณะสร้างสรรค์ (Creativity) และซับซ้อนที่ทำนายได้ยาก และมนุษย์สร้างและรักษาวัฒนธรรม (Culture) ผ่านกระบวนการสื่อสาร นั่นคือ มองว่าความจริงเป็นสิ่งที่ถูกประกอบสร้างขึ้น (Constructed reality) ดังนั้น การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในแนวทางนี้จึงพยายามบรรยาย อธิบาย และพรรณนาปรากฏการณ์การสื่อสารระหว่างคนต่างวัฒนธรรมอย่างละเอียด เพื่อที่จะสามารถเข้าใจและให้ความหมายของพฤติกรรมสื่อสาร และพฤติกรรมทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ (การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการศึกษาในพื้นที่จริง) เพื่อจะให้เห็นถึงการให้ความหมายที่เกิดขึ้นจากการสื่อสารในชีวิตประจำวันและในสถานการณ์ที่จำเพาะเจาะจงของคนในสังคมวัฒนธรรมหนึ่งๆ โดยแนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้วยการตีความที่สำคัญ (Martin & Nakayama, 2007, p. 56-57) ได้แก่

2.1 ชาติพันธุ์วรรณาของการสื่อสาร (Ethnography of communication)

การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้วยแนวทางชาติพันธุ์วรรณา (Ethnography approach) มีรากฐานมาจากภาษาศาสตร์เชิงสังคม (Sociolinguistics) (Hymes, 1974) และเป็นการนำเอาวิธีการศึกษาทางมานุษยวิทยามาใช้กับศาสตร์การสื่อสารระหว่าง

วัฒนธรรม (เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559, น. 58) โดยจุดยืนที่สำคัญของชาติพันธุ์วรรณาของการสื่อสาร คือ ความจริงนั้นไม่ได้มีอยู่ภายนอกเท่านั้น แต่ความจริงยังเป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นด้วย ทำให้พฤติกรรมสื่อสารและการตีความของคนในสังคมหนึ่งๆ ถูกสร้างหรือกำหนดโดยคนในสังคมนั้นๆ (Martin & Nakayama, 2007, p. 57) ฉะนั้น การศึกษาความหมายที่เกิดขึ้นในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงต้องเป็นการทำความเข้าใจและตีความจากมุมมองของผู้สื่อสารหรือคนที่อยู่ในวัฒนธรรมนั้น (Insider's standpoint) ซึ่งไม่สามารถกำหนดไว้ล่วงหน้าหรือทำนายได้โดยง่าย ด้วยเหตุนี้ วิธีการหลักที่นิยมนำมาใช้ในการศึกษาก็คือ การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant observation) และการสัมภาษณ์แบบสนทนา (Conversational interview) เนื่องจากทั้งสองวิธีนี้มีลักษณะที่ไม่เป็นการรบกวนหรือก้าวล่วงในชีวิตของผู้อื่น (Less intrusive) อีกทั้งยังช่วยให้ผู้ศึกษาสามารถมองเห็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นผ่านสายตาหรือเลนส์ของคนในสังคมนั้นๆ และที่สำคัญคือ ทำให้มองเห็นปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมที่เข้ามาเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมสื่อสารและการให้ความหมายสารอีกด้วย

2.2 การตีความจากมุมมองของคนในและคนนอก (Emic and Etic approaches)

การศึกษามุมมองระหว่างวัฒนธรรมโดยใช้มุมมองของคนในและคนนอก (Emic and Etic approaches) เป็นความพยายามในการประยุกต์แนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมทางสังคมศาสตร์และการตีความเข้าด้วยกัน โดยที่ไม่ได้มุ่งเปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบหรือวิธีการสื่อสารในแต่ละวัฒนธรรม แต่มุ่งทำความเข้าใจพฤติกรรมและปรากฏการณ์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นอย่างเป็นองค์รวม (Holistic) ผ่านมุมมองของคนในและคนนอก

ในการศึกษาโดยใช้มุมมองของคนใน (Emic) จะมุ่งทำความเข้าใจรูปแบบการสื่อสารจากทัศนะและการประกอบสร้างความหมายของผู้สื่อสารที่อยู่ในวัฒนธรรมหนึ่งๆ (Insider's perspective) ภายใต้บริบทของสังคมนั้น (Cultural specific) โดยผลการศึกษาไม่สามารถนำไปกล่าวอ้าง (Claim) หรือเปรียบเทียบกับพฤติกรรมสื่อสารของคนในวัฒนธรรมอื่นๆ ได้ แต่มีข้อดี คือ ทำให้สามารถเข้าใจความหมายของการสื่อสารที่เกิดขึ้นได้ใกล้เคียงกับความหมายของผู้ที่สื่อสาร ส่วนการศึกษาโดยใช้มุมมองของคนนอก (Etic) ให้ความสำคัญกับการค้นหาพฤติกรรมสื่อสารและการให้ความหมายที่มีลักษณะสากลพบได้ในวัฒนธรรมต่างๆ โดยที่ผู้ศึกษาเป็นผู้ตีความจากมุมมองของตนเองในฐานะคนที่อยู่นอกบริบทของวัฒนธรรมเหล่านั้น (Outsider's view) (Berry, 1990, 1999) อย่างไรก็ตาม สิ่งที่ผู้ศึกษาต้องระวังในการตีความก็คือ ต้องไม่ตัดสินวัฒนธรรมของคน

อื่นบนฐานคิดทางวัฒนธรรมของตน และไม่สร้างภาพแบบเหมารวมให้กลุ่มคนหรือวัฒนธรรมที่ศึกษา (เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559, น. 57)

2.3 การตีความตามแนววาทศาสตร์ (Rhetorical approach)

การตีความการสื่อสารตามแนววาทศาสตร์ (Rhetorical approach) ถือว่าเป็นวิธีการศึกษาการสื่อสารที่เก่าแก่ที่สุดก็ว่าได้ เพราะมีต้นกำเนิดมาตั้งแต่สมัยกรีกโบราณ โดยการตีความแนวนี้มุ่งวิเคราะห์ความหมายและประเมินอิทธิพลของตัวบท (Text) หรือวาทกรรม (Discourse) ที่มีต่อผู้รับสารภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่การสื่อสารนั้นเกิดขึ้น (Martin & Nakayama, 2007, p. 57) ซึ่งตัวบทในปัจจุบันมีความหลากหลายมากขึ้น เพราะหมายรวมถึงเนื้อหาที่ถูกนำเสนอผ่านสื่อในรูปแบบต่างๆ เช่น บทความในหนังสือพิมพ์ รายการโทรทัศน์ ภาพยนตร์โฆษณาทางโทรทัศน์ คลิปเสียงทางยูทูป คลิปประชาสัมพันธ์ทางเฟซบุ๊ก เกมออนไลน์ เป็นต้น ดังนั้น การตีความ (Interpret) หรือ ถอดรหัส (Decode) ความหมายของตัวบทจึงไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการวิเคราะห์เนื้อหาที่เป็นข้อความเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงองค์ประกอบอื่นๆ (เช่น ภาพ สี เสียง) ที่รวมอยู่ในการนำเสนออีกด้วย

3. การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนววิพากษ์ (Critical approach)

การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในแนววิพากษ์ (Critical approach) เน้นการศึกษาผลกระทบของปัจจัยระดับมหภาค (Macro contexts) (ภูมิหลังทางประวัติศาสตร์ ระบบการเมือง ระบบสังคม ระบบวัฒนธรรม ระบบเศรษฐกิจ เทคโนโลยี และสิ่งแวดล้อม) ที่มีต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยสมมติฐานหลักในการศึกษาบางส่วนได้รับอิทธิพลจากการศึกษาตามแนวตีความ (Interpretive approach) ได้แก่ ความเชื่อว่าเป็นอัตวิสัย การศึกษาบริบทการสื่อสาร (สถานการณ์ ภูมิหลัง หรือสิ่งแวดล้อม) นอกจากนี้ นักวิชาการในสายนี้ยังสนใจวิเคราะห์บริบททางสังคม/ประวัติศาสตร์ (Socio-historical context) และความสัมพันธ์เชิงอำนาจ (Power relations) โดยมองว่าความต่างทางวัฒนธรรม (Cultural difference) จะมีความสำคัญก็ต่อเมื่อทำให้อำนาจของคนต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งอำนาจในการครอบงำความหมายของการสื่อสารที่มักจะกดทับความหมายอื่นๆ สำหรับเป้าหมายของการศึกษาตามแนวทางของสายวิพากษ์นั้น ไม่ใช่เพียงการทำความเข้าใจพฤติกรรมสื่อสารของมนุษย์เท่านั้น แต่ยังมุ่งสร้างการเปลี่ยนแปลงการปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวันของคนในสังคมอีกด้วย โดยเชื่อว่าการตรวจสอบและนำเสนอถึงบทบาทของอำนาจใน

มิติทางวัฒนธรรมจะช่วยให้คนทั่วไปเรียนรู้วิธีการต่อสู้และต่อต้านกับพลังอำนาจ (Power resistance) และการกดขี่ในสังคมได้ (Social oppression) (Martin & Nakayama, 2007, pp. 62-63)

กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน (2551, น. 29-39) ได้อธิบายหลักการพื้นฐานของ ทฤษฎีสายวิพากษ์ ซึ่งสามารถประมวลและเชื่อมโยงกับการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้ ดังนี้

3.1 การใช้ปรัชญาเนตินิยม (Negativism)

ปรัชญาเนตินิยม (Negativism) จะมองปรากฏการณ์การสื่อสารเป็นสิ่งที่เกิดจากการ ประกอบสร้างของมนุษย์ ไม่ใช่เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นและมีอยู่โดยธรรมชาติ ทำให้การสื่อสารมีส่วนประกอบ ของ “ความเป็นมนุษย์” และ “เจตจำนงของมนุษย์” อีกทั้ง เมื่อการสื่อสารเป็นผลผลิตจากการ ประกอบสร้างของมนุษย์ ย่อมหมายความว่า มนุษย์สามารถรื้อถอน (Deconstruct) สร้างใหม่ (Reconstruct) เปลี่ยนแปลงได้ ดังนั้น ในการศึกษาปรากฏการณ์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม จะ ศึกษาเฉพาะรูปแบบหรือวิธีการสื่อสารที่มองเห็นหรือสังเกตได้นั้นย่อมไม่เพียงพอ แต่ต้องตั้งคำถามกับ ปรากฏการณ์การสื่อสารนั้นด้วย อาทิ เจตนาในการใช้รูปแบบหรือวิธีการสื่อสารคืออะไร มีการ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมสื่อสารหรือไม่ เพราะอะไร ใครมีอิทธิพลในการควบคุมทิศทางการสื่อสาร ทำไม่จึงต้องควบคุม และใครได้ประโยชน์ เป็นต้น

3.2 การมุ่งเน้นวิธีการศึกษาแบบองค์รวม (Holistic)

การศึกษาตามแนวทางของสายวิพากษ์จะให้ความสำคัญกับการศึกษาความสัมพันธ์ของ องค์ประกอบในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (ผู้ส่งสาร สาร ช่องทาง/สื่อ ผู้รับสาร) ทั้งหมด และ ปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการสื่อสารหรือปรากฏการณ์การสื่อสารนั้นๆ (เศรษฐกิจ การเมือง สังคม วัฒนธรรม ศาสนา ความเชื่อ อำนาจ ฯลฯ) โดยมองว่าองค์ประกอบในการสื่อสารจะ กำหนดความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ภายใต้การทำงานร่วมกันของปัจจัยหลายปัจจัย และองค์ประกอบ ใดจะไปกำหนดอีกองค์ประกอบหนึ่งก็ขึ้นอยู่กับปัจจัยและเงื่อนไขที่เข้ามาเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ ระหว่างองค์ประกอบนั้นๆ เพราะความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของการสื่อสารที่เปลี่ยนไปและ เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขทางสังคม/การเมือง/เศรษฐกิจ บางอย่าง อาจทำให้ผลลัพธ์ในการสื่อสาร เปลี่ยนไปได้ นอกจากนี้ ยังให้ความสำคัญกับการพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างผู้ศึกษาหรือผู้วิจัยกับ ปรากฏการณ์ที่ศึกษา เพราะเห็นว่าผู้ศึกษาหรือผู้วิจัยเป็นส่วนหนึ่งของปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้น ด้วย โดยเป็นทั้งผลผลิตของสังคมและมีอิทธิพลต่อความเป็นไปในสังคม

3.3 การวิเคราะห์ทั้งระดับจุลภาคและมหภาค (Micro-Macro Analysis)

ถึงแม้ว่าฐานคิดในการศึกษาปรากฏการณ์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนววิพากษ์จะมุ่งไปที่การวิเคราะห์ปัจจัยในระดับมหภาค (Macro) แต่ในระยะหลังๆ ได้ขยายขอบเขตการวิจัยในประเด็นปัญหาในระดับจุลภาค (Micro) ด้วย อย่างไรก็ตาม แนวทางในการศึกษายังคงใช้วิธีการวิเคราะห์ลักษณะเชิงสังคม/ ประวัติศาสตร์ (Socio-historical approach) เป็นหลัก รวมทั้งพยายามที่จะอธิบายเชื่อมโยงระหว่างประเด็นระดับจุลภาคกับโครงสร้างสังคมระดับมหภาค เช่น การวิจัยในประเด็นภาพตัวแทนของคนรักร่วมเพศที่นำเสนอผ่านสื่อกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสังคมไทย อาจเกิดจากการสังเกตการณ์นำเสนอประเด็นคนรักร่วมเพศในสื่อต่างๆ ที่มีมากขึ้นอย่างต่อเนื่อง ในการศึกษาปรากฏการณ์ในระดับจุลภาคนี้ จำเป็นต้องพิจารณาปริมาณและลักษณะการนำเสนอเรื่องราวประเด็นคนรักร่วมเพศของสื่อที่ผ่านมาในอดีตจนมาถึงปัจจุบัน จากนั้นจึงวิเคราะห์ภาพตัวแทนของคนรักร่วมเพศที่นำเสนอและประเด็นของความสัมพันธ์เชิงอำนาจในแต่ละช่วงเวลาและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น โดยอาจจะวิเคราะห์เชื่อมโยงกับสถานภาพทางสังคมของคนรักร่วมเพศในสังคมไทย อิทธิพลของแนวคิดตะวันตกเรื่องเพศทางเลือกและสิทธิพื้นฐานของบุคคล ศาสนาและค่านิยมทางวัฒนธรรมของไทยที่เกี่ยวข้องและหรือเปลี่ยนแปลงไป เป็นต้น

ทั้งนี้ ทฤษฎีสายวิพากษ์มีอยู่มากมายหลายสำนัก อาทิ ทฤษฎีมาร์กซิสม์คลาสสิก ทฤษฎีวิพากษ์ของสำนักเศรษฐศาสตร์การเมือง สำนักโตรอนโต ทฤษฎีมาร์กซิสม์แนวมนุษยนิยม ทฤษฎีมาร์กซิสม์สายโครงสร้าง ทฤษฎีวิพากษ์ของสำนักแฟรงค์เฟิร์ต ทฤษฎีสัญญาวิพากษ์ ทฤษฎีวิพากษ์สังคมแห่งการบริโภค ทฤษฎีวัฒนธรรมวิพากษ์ ทฤษฎีสตรีนิยมแนววิพากษ์ ทฤษฎีของสำนักวัฒนธรรมศึกษาแห่งอังกฤษ เป็นต้น ในการศึกษาด้านการสื่อสารนั้น ในยุคแรกๆ จะใช้ทฤษฎีมาร์กซิสม์คลาสสิก ต่อมาจะใช้ทฤษฎีในกลุ่มเศรษฐศาสตร์การเมืองว่าด้วยเรื่องสื่อ สำนักแฟรงค์เฟิร์ต และทฤษฎีการครองความเป็นเจ้าด้านสื่อ และยุคล่าสุด จะใช้ทฤษฎีสำนักรวัฒนธรรมศึกษาของอังกฤษ หรือสำนักเบอร์มิงแฮม (The Birmingham School) (McQuail, 1987, อ้างถึงกาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, 2551, น. 41)

ส่วนการใช้ทฤษฎีวิพากษ์ใดเป็นกรอบในการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นจะขึ้นอยู่กับจุดเน้นและประเด็นที่ศึกษาหรือวิเคราะห์ แต่โดยภาพรวมแนวคิดเรื่องวัฒนธรรม (Notions of culture) จะได้รับอิทธิพลจากสำนักวัฒนธรรมศึกษาของอังกฤษเป็นหลัก โดยสำนักนี้มองว่า “วัฒนธรรม” ไม่ได้หมายถึงความเชื่อและวิถีปฏิบัติที่ถูกถ่ายทอดจากรุ่นสู่รุ่น แต่วัฒนธรรมมีความ

แตกต่างหลากหลาย (Heterogeneity) เปลี่ยนแปลงไม่หยุดนิ่ง (Dynamic) และเป็นพื้นที่ของการต่อสู้ดิ้นรน (Contested site) ทั้งนี้ แนวคิดวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการต่อสู้ดิ้นรนทำให้เข้าใจถึงการต่อสู้ทางวัฒนธรรมของกลุ่มคนต่างๆ (กลุ่มชาติพันธุ์ กลุ่มเกย์/ เลสเบียน กลุ่มแรงงาน กลุ่มคนไร้สัญชาติ ฯลฯ) เพื่อที่จะต่อรองในเชิงความสัมพันธ์และการส่งเสริมคุณภาพชีวิตภายในสังคมของประเทศใดประเทศหนึ่ง นอกจากนี้ การศึกษาลักษณะของการสื่อสารที่เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขของการต่อสู้นี้ยังทำให้เข้าใจมิติระหว่างวัฒนธรรมที่ต้องให้ความสนใจได้ดียิ่งขึ้น (Intercultural concerns) อีกทั้งยังเปิดมุมมองใหม่ๆ เกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เพราะทำให้ไม่มองข้ามความแตกต่างของปัจเจกบุคคลที่อยู่ภายใต้วัฒนธรรมหลักเดียวกัน เช่น คนไทยที่อยู่ภายใต้วัฒนธรรมไทยก็ไม่ได้ใช้ภาษา และมีความเชื่อ วิถีปฏิบัติในรูปแบบเดียวกันทุกคน นอกจากนี้ โครงสร้างและส่วนประกอบของวัฒนธรรมก็ไม่ได้เป็นแบบเดียวกันในทุกสังคม จึงไม่สามารถที่จะนำเอาโครงสร้างทางวัฒนธรรมของสังคมหนึ่งไปใช้อธิบายโครงสร้างทางวัฒนธรรมของอีกสังคมหนึ่งได้ เช่น โครงสร้างวัฒนธรรมอเมริกันย่อมแตกต่างจากโครงสร้างวัฒนธรรมไทย ดังนั้น ในการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนววิพากษ์จึงไม่ได้มีเป้าหมายเพื่อตัดสินว่ามุมมองใครถูกหรือของใครผิด แต่ต้องการที่จะมองเห็นข้อเท็จจริงทุกด้านที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งหรือการต่อสู้ทางวัฒนธรรม รวมถึงการทำความเข้าใจความเป็นจริงต่างๆ ที่นำไปสู่ความไม่ลงรอยกันทางวัฒนธรรม (Martin & Nakayama, 2007, pp. 87-91)

วิธีการศึกษาที่นักวิชาการสายวิพากษ์นิยมใช้ คือ ชาติพันธุ์วรรณาวิธีวิทยา (Ethno methodological approach) และการวิเคราะห์ตัวบทที่นำเสนอผ่านสื่อต่างๆ (Textual analysis of media) ในฐานะที่เป็นผลิตภัณฑ์ทางวัฒนธรรม (Cultural product) ที่เกิดขึ้นภายใต้ระบบเศรษฐกิจของอุตสาหกรรมทางวัฒนธรรม (Cultural industry) โดยตัวบทที่สื่อผลิตขึ้นนี้ถือเป็นเสียงที่มีพลัง (Powerful voice) ในการสร้าง/หล่อหลอมวัฒนธรรมร่วมสมัย (Martin & Nakayama, 2007, p. 63; กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, 2551, น. 646) เช่น การวิเคราะห์การครอบงำทางวัฒนธรรมในเรื่องความงามของนางแบบชาวตะวันตกที่นำเสนอผ่านสื่อต่างๆ ที่มีต่อมุมมองในเรื่องความงามของผู้หญิงไทย การศึกษาความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่มาจากความต่างของเพศและสถานภาพทางสังคมในการสื่อสารของคนไทย การวิเคราะห์ภาพตัวแทนจากการนำเสนอข่าวเกี่ยวกับการฆ่าตัวตายที่เพิ่มขึ้นของคนไทย เป็นต้น

4. การศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแนววิภาษวิธี (Dialectical approach)

วิภาษวิธีเป็นกระบวนการแสวงหาความจริงโดยใช้ตรรกะของความขัดแย้ง (Law of contradiction) หรือองค์ประกอบของสิ่งตรงข้าม (The opposites) ที่มารวมกันทำให้เกิดสิ่งใหม่ทั้งในระดับความคิด (ข้อเสนอ อุดมการณ์) สภาพความเป็นจริง/ ระดับสังคม (ธรรมชาติของมนุษย์ ระบบสังคม ระบบการปกครอง) ดังนั้น วิภาษวิธีจึงมีองค์ประกอบ 3 ส่วน คือ ภาคเสนอ (Thesis) หรือความรู้ ความเชื่อเดิม ภาคเสธ (Antithesis) หรือข้อขัดแย้งกับความรู้หรือความเชื่อเดิม และ ภาคสังเคราะห์ (Synthesis) หรือข้อสรุปใหม่ที่เกิดขึ้นที่เป็นผลมาจากการปฏิเสธทั้งความรู้ ความเชื่อเดิม และข้อขัดแย้งของความรู้หรือความเชื่อเดิม นั่นคือ วิภาษวิธีทำงานภายใต้ “กฎของการปฏิเสธแห่งการปฏิเสธ” (Law of negation of negation) (กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, 2551, น . 16-22)

สำหรับการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมตามแนววิภาษวิธี (Dialectical approach) นั้น เกิดขึ้นจากการมองเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างกันของการศึกษาตามแนวสังคมศาสตร์ แนวตีความ และแนววิพากษ์ ทำให้การศึกษาแนวนี้มีลักษณะเด่นตรงที่เป็นการบูรณาการแนวทางการศึกษาทั้ง 3 แนวทางเพื่อทำความเข้าใจวัฒนธรรมและการสื่อสารภายใต้มุมมองที่ว่า ความจริง (Reality) มีอยู่ทั้งภายนอกและภายใน และพฤติกรรมของมนุษย์มีทั้งที่ทำนายได้ และที่สร้างสรรค์และเปลี่ยนแปลงได้ในเวลาเดียวกัน โดยในการศึกษาจะให้ความสำคัญกับลักษณะของกระบวนการ (Processual nature) ความสัมพันธ์ (Relational nature) และความคิดที่ขัดแย้ง (Contradictory nature) ของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ทั้งนี้ ในแง่ของกระบวนการจะมุ่งศึกษาประเด็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนต่างวัฒนธรรมว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร โดยคำนึงถึงความเป็นพลวัตและการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมและปัจเจกที่เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา มากกว่าที่จะมุ่งดูผลที่เกิดขึ้นจากการสื่อสารในจุดใดจุดหนึ่ง (Snapshot) ในแง่ของความสัมพันธ์จะให้ความสำคัญในการศึกษาความสัมพันธ์ของมิติต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในลักษณะของการมองแบบองค์รวม (Holistic viewing) และในส่วนธรรมชาติของความคิดที่ขัดแย้ง คือ การมองเห็นถึงการมีอยู่ของความคิดที่ขัดแย้งทั้งในภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมซึ่งถือเป็นหัวใจของการศึกษาแนววิภาษวิธี ทั้งนี้ การนำเอาแนวทางวิภาษวิธีมาใช้ในการศึกษาวิจัยการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมสามารถแบ่งได้เป็น 6 ลักษณะ (Martin & Nakayama, 2007, pp. 69-74) ได้แก่

4.1 ภาษาวิธีวัฒนธรรมกับปัจเจก (Cultural-Individual Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของวัฒนธรรมกับปัจเจกบุคคล กล่าวคือ ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม รูปแบบหรือพฤติกรรมสื่อสารของบุคคลที่อยู่ในวัฒนธรรมเดียวกัน จะมีลักษณะเหมือนกัน และมีลักษณะที่เฉพาะของแต่ละบุคคลด้วย

4.2 ภาษาวิธีบุคคลกับบริบท (Personal-Contextual Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของบุคคลกับบริบท กล่าวคือ ความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมนั้นเกี่ยวข้องกับทั้งบุคคลที่สื่อสารและบริบทในการสื่อสาร เช่น บทบาททางสังคม เพศสถานะ รสนิยม เป็นต้น เพราะต่างก็มีส่วนในการกำหนดความหมายและพฤติกรรมสื่อสารที่เกิดขึ้นของบุคคล

4.3 ภาษาวิธีความต่างกับความเหมือน (Differences-Similarities Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างความต่างกับความเหมือน นั่นคือ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีทั้งความต่างและความเหมือนในเวลาเดียวกัน โดยในขณะที่ให้ความสำคัญกับเรื่องความแตกต่างระหว่างก็ต้องคำนึงถึงประสบการณ์และวิธีการสื่อสารที่มนุษย์กลุ่มมีส่วนร่วมด้วย เพราะถ้าให้ความสำคัญเฉพาะเรื่องของความแตกต่างเพียงด้านเดียว อาจนำไปสู่การถือคติและการมองแบบเหมารวม ในขณะที่หากให้ความสำคัญเฉพาะเรื่องของความเหมือน ก็อาจจะทำให้มองข้ามประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้ เช่น การแก้ปัญหาที่เกี่ยวกับภาษา ค่านิยม และภาพลักษณ์ เป็นต้น

4.4 ภาษาวิธีความคงที่กับความเปลี่ยนแปลง (Static-Dynamic Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างความคงที่กับความเปลี่ยนแปลง คือ การตระหนักว่ารูปแบบการสื่อสารและลักษณะทางวัฒนธรรมบางอย่างจะค่อนข้างคงที่ไม่เปลี่ยนแปลง ในขณะที่บางด้านจะเปลี่ยนแปลงไปตามบริบทและเวลา เช่น วิถีชีวิต การบริโภคสื่อ เป็นต้น

4.5 ภาษาวิธีประวัติศาสตร์/อดีตกับปัจจุบัน/อนาคต (History/Past-Present/Future Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างประวัติศาสตร์หรืออดีตกับปัจจุบันหรืออนาคตกล่าวคือ ในการทำความเข้าใจการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นจำเป็นต้องศึกษาทั้งความเป็นไปในอดีตและปัจจุบันไปพร้อมๆ กัน เพราะถึงแม้ว่าลักษณะของสังคมและวัฒนธรรมร่วมสมัยจะมีอิทธิพลต่อวิธีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้คนที่มาจากต่างวัฒนธรรมก็ตาม แต่ประวัติศาสตร์หรือ

เหตุการณ์ในอดีตก็สามารถส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมในปัจจุบันได้ด้วยเช่นกัน ตัวอย่างเช่น การปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนไทยกับคนเมียนมาที่บ่อยครั้งจะเห็นได้ถึงอิทธิพลของวัฒนธรรมร่วมสมัยและประวัติศาสตร์

4.6 วิภาษวิธีความได้เปรียบกับความเสียเปรียบ (Privilege-Disadvantage Dialectic)

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างความได้เปรียบกับความเสียเปรียบ นั้นคือการตระหนักว่าคนเรานั้นอาจจะมีรายได้เปรียบในเรื่องหนึ่งหรือบริบทหนึ่ง แต่เสียเปรียบในอีกเรื่องหนึ่งหรืออีกบริบทหนึ่ง เช่น นักท่องเที่ยวชาวตะวันตกที่มาเที่ยวเมืองไทยอาจจะได้เปรียบในด้านเศรษฐกิจ เพราะค่าครองชีพของไทยที่ถูกกว่าประเทศตะวันตก แต่ในขณะเดียวกันนักท่องเที่ยวเหล่านี้ก็อาจจะเสียเปรียบในการปฏิสัมพันธ์กับคนไทย เพราะไม่มีความรู้ทางภาษาและวัฒนธรรมไทย เป็นต้น

ทั้งนี้ สามารถประมวลลักษณะสำคัญของแนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมทั้ง 4 แนวทาง ได้แก่ ศาสตร์ที่เป็นรากฐาน เป้าหมายของการศึกษา ทักษะต่อความจริง ทักษะต่อพฤติกรรมของมนุษย์ วิธีการศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมและการสื่อสาร และประเด็นที่ศึกษา ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ลักษณะสำคัญของแนวทางการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ประเด็น	แนวสังคมศาสตร์	แนวจิตวิทยา	แนววิพากษ์	แนววิภาษวิธี
ศาสตร์ที่เป็นพื้นฐาน	จิตวิทยา สังคมวิทยา	ภาษาศาสตร์เชิง สังคม และ มานุษยวิทยา	หลากหลายศาสตร์ สหสาขาวิทยาการ	ตรรกะของความ ขัดแย้ง
เป้าหมายการศึกษา	อธิบายและทำนาย พฤติกรรม การสื่อสารระหว่าง วัฒนธรรม	อธิบายและทำ ความเข้าใจ พฤติกรรม การสื่อสารระหว่าง วัฒนธรรม	ทำความเข้าใจ พฤติกรรม การสื่อสารระหว่าง วัฒนธรรมและสร้าง การเปลี่ยนแปลง ทางสังคม	ทำความเข้าใจ กระบวนการ ความ สัมพันธ์ของมิติที่ ขัดแย้งกันของการ สื่อสารระหว่าง วัฒนธรรม
ทักษะต่อความจริง	ความจริงเป็นภว วิสัยมีอยู่ภายนอก และสามารถอธิบาย ได้	ความจริงเป็นอัต วิสัยหรือเป็นการ ประกอบสร้างของ มนุษย์	ความจริงมีทั้งที่เป็น ภววิสัยและอัตวิสัย	ความจริงมีทั้งที่เป็น ภววิสัยและอัตวิสัย

ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์ 37

ประเด็น	แนวสังคมศาสตร์	แนวตีความ	แนววิพากษ์	แนวภาษาวีธี
ทักษะต่อพฤติกรรมมนุษย์	ทำนายได้	สร้างสรรค์และซับซ้อน	เปลี่ยนแปลงได้	ทำนายได้ สร้างสรรค์ซับซ้อน และเปลี่ยนแปลงได้
วิธีการศึกษา	แนวทางวิจัยเชิงปริมาณ (การสำรวจ)	แนวทางวิจัยเชิงคุณภาพ (การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การศึกษาในพื้นที่จริง) ชาติพันธุ์วรรณาวิธีวิทยา	การวิเคราะห์หัตถบท ชาติพันธุ์วรรณาวิธีวิทยา	แนวทางภาษาวีธี (การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างลักษณะที่ขัดแย้งกัน)
ความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมและการสื่อสาร	วัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อการสื่อสาร	การสื่อสารสร้างและรักษาวัฒนธรรม	วัฒนธรรมเป็นพื้นที่แห่งการต่อสู้	การมองความสัมพันธ์แบบองค์รวม และความสัมพันธ์ของความขัดแย้ง
ประเด็นที่ศึกษา	อิทธิพลของวัฒนธรรมที่มีต่อการดำเนินชีวิตและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม	บทบาทของวัฒนธรรมที่มีต่อชีวิตมนุษย์ในสังคมและความสำคัญของอวัจนภาษาในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมในบริบทเฉพาะ	ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ/ อัตลักษณ์/ อุดมการณ์/ ภาพตัวแทน ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ผลกระทบของโครงสร้างหรือปัจจัยระดับมหภาคต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม	วิธีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนต่างวัฒนธรรม ความสัมพันธ์ของปัจจัยต่างๆ และความขัดแย้งที่ส่งผลต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ในระดับบุคคลและระดับสังคม

บทสรุป

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นศาสตร์ที่มีพัฒนาการมายาวนาน โดยก่อกำเนิดขึ้นภายในบริบทของการเมืองและความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ แต่ในปัจจุบันได้มีการขยายขอบเขตกว้างขวางมากขึ้น เนื่องด้วยการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่มีลักษณะไร้พรมแดนและพึ่งพากันมากขึ้น ทำให้การติดต่อสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของทุกสังคม โดยครอบคลุมถึงการสื่อสารระหว่างบุคคลที่มีวัฒนธรรมย่อยต่างกันในชาติเดียวกัน

ทั้งนี้ เหตุผลที่ทำให้การศึกษาศาสตร์สื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีความสำคัญสำหรับคนในยุคปัจจุบัน ประกอบด้วย ความเป็นโลกาภิวัตน์ ความก้าวหน้าด้านการคมนาคมและเทคโนโลยีการสื่อสาร การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากร เศรษฐกิจโลก การเปลี่ยนแปลงด้านสิ่งแวดล้อม ความขัดแย้งจริยธรรม การรู้จักตนเอง และการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสังคม

ในส่วนของความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นมีการนิยามจากนักวิชาการต่างประเทศและนักวิชาการไทยในศาสตร์ต่างๆ อาทิ นักวิชาการด้านสื่อสาร นักวิชาการด้านนาวัตวิทยา นักจิตวิทยาสังคมและวัฒนธรรม นักภาษาศาสตร์ นักภาษาศาสตร์ประยุกต์ เป็นต้น ซึ่งทำให้ความหมายของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมแตกต่างกันไปตามจุดยืนของแต่ละศาสตร์ที่มีต่อเรื่องของ “การสื่อสาร” ซึ่งก็มีธรรมชาติของความเป็นสหวิทยาการและเปลี่ยนแปลงตามบริบทของสังคมอยู่แล้ว อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาบริบทของสังคมปัจจุบันที่มีเทคโนโลยีการสื่อสารที่ทำให้ผู้คนจากทั่วทุกมุมโลกสามารถติดต่อสื่อสารกันได้ทั้งในลักษณะที่เผชิญหน้ากันโดยตรง หรือผ่านช่องทางการสื่อสารที่เป็นแบบออนไลน์และออฟไลน์ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงหมายถึงรวมถึง “การปฏิสัมพันธ์ของบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันในรูปแบบเผชิญหน้าโดยตรง (Face-to-face interaction) รูปแบบเผชิญหน้าผ่านสื่อ (Mediated face-to-face communication) และรูปแบบที่ไม่เผชิญหน้ากัน (Mediated communication) ทั้งในระดับระหว่างบุคคล กลุ่ม องค์กร และประเทศ” โดยที่สมาชิกของวัฒนธรรมหนึ่งก็ไม่ได้จำกัดอยู่ที่สัญชาติหรือเชื้อชาติเท่านั้น แต่ยังรวมถึงสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ ที่อยู่ภายในวัฒนธรรมหลักของแต่ละประเทศหรือสังคม (Cultures within culture)

สำหรับแนวทางการศึกษาศาสตร์สื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural communication approaches) ประกอบด้วย การศึกษาแนวสังคมศาสตร์ (Social science approach) การศึกษา

แนวตีความ (Interpretive approach) การศึกษาแนววิพากษ์ (Critical approach) และการศึกษาแนววิภาษวิธี (Dialectical approach) โดยแต่ละแนวทางการศึกษาพัฒนามาจากศาสตร์ที่ต่างกันได้แก่ แนวสังคมศาสตร์มีพื้นฐานมาจากสาขาจิตวิทยาและสังคมวิทยา แนวตีความมาจากภาษาศาสตร์เชิงสังคมและมานุษยวิทยา แนววิพากษ์มาจากหลากหลายศาสตร์ แนววิภาษวิธีมาจากตรรกะของความขัดแย้ง นอกจากนี้ยังมีจุดยืนที่แตกต่างกันในเรื่องความจริง (Reality) พฤติกรรมมนุษย์ (Human behavior) และความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมกับการสื่อสาร ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสังคม ทำให้เป้าหมายและวิธีการศึกษาที่ใช้ก็แตกต่างกันออกไปด้วยเช่นกัน

อย่างไรก็ตาม พัฒนาการของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่มีพื้นฐานมาจากหลากหลายศาสตร์ ทำให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นศาสตร์ที่มีลักษณะของความเป็นสหวิทยาการโดยธรรมชาติ (Interdisciplinary in nature) และการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมก็มักได้รับอิทธิพลจากแนวคิดหรือทฤษฎีที่อยู่ในศาสตร์เหล่านี้ เช่นเดียวกับแนวคิดหรือทฤษฎีด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมก็มักจะมีรากฐานหรือพัฒนาจากการบูรณาการของศาสตร์ต่างๆ เหล่านี้เช่นเดียวกัน

บรรณานุกรม

- กฤตยา อาชวนิจกุล. (2559). คนข้ามชาติกับการย้ายถิ่นข้ามชาติของโลกและของประเทศไทย. (เอกสารประกอบการปาฐกถาในการประชุมประชากรและสังคม 2559 สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล)
- กาญจนา แก้วเทพ และ สมสุข หินวิมาน. (2551). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎีเศรษฐศาสตร์การเมืองกับสื่อสารศึกษา*. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด ภาพพิมพ์.
- ข่าวต่างประเทศ (สืบค้น 17 เมษายน 2562) จาก <https://www.sanook.com/news/7745070/>
- จุฑาพรรธ ผดุงชีวิต. (2550). *วัฒนธรรม การสื่อสาร และอัตลักษณ์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนกฤต สังข์เฉย. (2554). *ความแตกต่างทางมิติวัฒนธรรมกับพฤติกรรมนักท่องเที่ยว*. สืบค้นจาก <http://www.etatjournal.com/web/menu-read-web-etatjournal/menu-2011/menu-2011-apr-jun/311-22554-cross-cultural-differences-tourist-behavior>
- ปภัศสร่า ชัยวงศ์. (2557). *กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคลต่างรุ่นในองค์กรไทย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- พระครูปลัดไพรัช จนทสโร (กาญจนาแก้ว). (2561). การอยู่ร่วมกันของชุมชนชาวพุทธและมุสลิม ในเขตพื้นที่อำเภอเทพา อำเภอสะบ้าย้อย อำเภอนาทวี และอำเภอจะนะ จังหวัดสงขลา. *วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์*, 5 (2), 284-294.
- พรุ่ง เกษจุฬาศรีโรจน์. (2554). “หน้า” กับความขัดแย้งและวิธีการแก้ไขความขัดแย้งในองค์กรหลากหลายเชื้อชาติไทย-ญี่ปุ่น ในประเทศไทย. (วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต, คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- พัชรภา เอี่ยมรวานิช. (2560). การสื่อสารภายใต้มิติความหลากหลายทางวัฒนธรรมตามแนวคิด Geert Hofstede. *มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 25 (47), 1-18.
- เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์). (2559). *การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 2) กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรชัย ทองไท. (2554). *การเปลี่ยนแปลงประชากรโลก 2493-2573*. สืบค้นจาก <http://www2.ipsr.mahidol.ac.th/ConferenceVII/Download/2011-Article-18.pdf>

- อัครวรรณ์ แสงวิภาค. (2553). *กระบวนการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมที่มีความจำเป็นต่อการก้าวสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน*. (ปริญญานิพนธ์การศึกษาดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์).
- Adler, P.S. (1975). The transition experience: an alternative view of culture shock. *Humanistic Psychology*, 15 (4), 13-23.
- Allwood, J. (1985). "Intercultural Communication", English translation of tvarkulturell kommunikation. *Papers in Anthropological Linguistics* 12, University of Goteborg.
- Baryshnikov, N.V. (2014). The equality of intercultural communication partners and methods of its maintenance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 44-47. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.109
- Berry, J. W. (1990). Imposed etics, emics, and derived etics: Their conceptual and operational status in cross-cultural psychology. In T. N. Headland, K. L. Pike, & M. Harris (Eds.). *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. (pp. 84-99). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W. (1999). Emics and etics: A symbiotic conception. *Culture & Psychology*, 5, 165-171.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2001). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchanan, M. C., Correia, M. G., & Bleicher, R. E. (2010). Increasing preservice teachers' intercultural awareness through service-learning. *Research on Service-Learning in Teacher Education*, 1(1), 1-19.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1988). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cekezi, E., Dumi, A., Celo, E., & Pujai, E. (2013). Intercultural communication, innovations and standardization of cultural identity in teaching methods.

Procedia-Social and Behavioral Sciences, 75, 154-162.

doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.018

Chen, G-M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*.

Boston: Allyn and Bacon.

Cuc, M. C. (2014). Development of a communication system for capitalizing cultural diversity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 163-67.

doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.358

Doungphummes, N., & Cacciattol, M. (2015). Intercultural competence through teaching practicum in Thailand: A reflexive account of Australian preservice teachers. *Asian Critical Education*, 3, 12-28.

Dunn, W. E., Kirova, A., & Cooley, M. (2007). *Promoting the Pursuit of Intercultural Competence Among Pre-Service Teachers*. Retrieved from www.ualberta.ca/~pceri/Virtual%20Library/FinalReports/Dunn.pdf

Ester, P., Simões, S., & Vinken, H. (2004). Cultural change and environmentalism: a cross-national approach of mass publics and decision makers. *Ambiente & Sociedade*, 7(2), 45-66. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2004000200004>.

Fortner, R. S. (1993). *International Communication: History, Conflict, and Control of the Global Metropolis*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Gallois, C., Giles, H., Jones, E., Cargile, A.C., & Ota, H. (1995). Accommodating intercultural encounters: elaborations and extensions. In R.L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory*. (pp. 115–147). Newbury, CA: Sage.

Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. (pp. 121–148). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gibson, D., & Zhong, M. (2005). Intercultural competence in the healthcare context.

Intercultural Relations, 29 (5), 621-634. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.008

- Giles, H., Coupland, J., & Coupland, N. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Contexts of Accommodation*. New York: Cambridge University Press.
- Gudykunst W.B. (1985). A model of uncertainty reduction in intergroup encounters. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 79-98.
- Gudykunst W.B. (1998). Individualistic and collectivistic perspectives on communication: An introduction. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 107-134.
- Gudykunst W.B. (2003). Intercultural communication: Introduction. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and Intercultural Communication*. (pp. 163-166). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Hall, B. J. (1997). Culture, ethics and communication. In F.L. Casmir (Ed.), *Ethics in Intercultural and International Communication* (2nd ed.). (pp. 11-41). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hall, B. J. (2005). *Among Cultures: The Challenge of Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Harris, P. R., & Moran, R. T. (1989). *Managing Cultural Differences*. Houston, TX: Gulf.
- Hua, Z. (2011). Glossary. In Z. Hua (Ed.). *The Language and Intercultural Communication Reader* (pp.418-425). Abingdon, MD: Routledge.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Inda, J. X., & Rosaldo, R. (2006). Introduction: a world in motion. In J.X. Inda & R. Rosaldo (Eds.), *The Anthropology of Globalization* (pp. 1-34). Oxford: Blackwell.

- Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication* (5th ed.). New York, NY: Routledge.
- Jandt, F.D. (2010). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community* (6th ed.). California, CA: Sage.
- Jiang & Yu. (2012). *Video Conference Interpreting Research in China*. Retrieved from www.miis.edu/system/files/media/Jiang%20and%20Yu.PDF
- Johannesen, R. L. (1990). *Ethics in Human Communication* (3rd ed.). Illinois, IL: Waveland Press.
- Kalsbeek, A. V. (2008). *Intercultural Competences for Foreign Language Teachers*. Retrieved from <http://interculturele-competenties-in-het-nt2-onderwijs-auteurskwaliteiten-of-docentvaardigheden.pdf>
- Keles, Y. (2013). What intercultural barriers do exchange students of Erasmus program have during their stay in Turkey, Mugla? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1,513-1,524. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.219
- Kim, M.-S. (2005). Culture-based conversational constraints theory: Individual- and cultural-level analyses. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication* (pp. 93–117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Knight, J., & De Wit, H. (Eds.). (1997). *Internationalization of higher Education in Asia Pacific countries*. Amsterdam, Netherlands: European Association for International Education.
- Lebedko, M. G. (2014). Interaction of ethnic stereotypes and shared identity in intercultural communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 179-183. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.132
- Lustig, M., & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures* (6th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Martin, J. N., & Nakayama, T.K. (2007). *Intercultural Communication in Contexts* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Morley, M. J. & Cerdin, J. L. (2010). Intercultural competence in the international business arena. *Managerial Psychology*, 25 (8), 805-809.
- Moussa, M. (2009). Intercultural competence needs of managers in international automotive companies in the eastern seaboard of Thailand. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 20 (2), 77-90.
- Muller-Jacquier, B. (2004). Intercultural communication. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp.295-297). London, England: Routledge,
- Nechayev, N. N. (2014). Psychological patterns of development of students' secondary language personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 14-22. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.105
- Rogers, E. M., & Steinfatt, T. M. (1999). *Intercultural Communication*. Illinois, IL: Waveland Press.
- Ross, S., & Shortreed, I. M. (1990). Japanese foreigner talk: Convergence or divergence? *Journal of Asian Pacific Communication*, 1, 135-145.
- Roth, K. (2001). Material culture and intercultural communication. *Intercultural Relations*, 25 (5), 563-580. doi: 10.1016/S01471767(01)00023-2
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication Between Cultures* (7th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Schmidt, W.V., Conaway, R. N., Easton, S. S., & Wardrope, W. J. (2007). *Communicating Globally: Intercultural Communication and International Business*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. New York, NY: Palgrave.

Spring Institute for Intercultural Learning. (2017). Retrieved September 4, 2017 from

<https://www.springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication>

Srisitanon, P. (2009). *Intercultural Communication Problems of Thai Employees at Precious Shipping Public Company Limited (PSL)*. Bangkok: Thammasat University.

Ting-Toomey, S. (1985). "Toward a Theory of Conflict and Culture. " In W. B. Gudykunst, L. B. Stewart, & S. Ting-Toomey (Eds.), *Communication, Culture, and Organizational Processes* (pp. 71-86). Beverly Hills, CA: Sage.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communication Across Cultures*. New York: The Guilford Press.

Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. In W. B. Gudykunst. (Ed.) *Theorizing About Intercultural Communication* (pp. 71-92). Thousand Oaks, CA: Sage.

Thussu, D.K. (2006). *International Communication: Continuity and Change*. London, England: Hodder Education.

United Nations. (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. New York: UN.

Uzen, L. (2014). Utilising technology for intercultural communication in virtual environments and the role of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2,407-2,411.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.583

หลักการเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Ethical Principles for Administration of Culturally Diverse Organizations)

ธีรพงษ์ บุญรักษา

บทนำ

ในปัจจุบันคงไม่มีใครปฏิเสธได้ว่า “ความหลากหลายทางวัฒนธรรม” (Cultural Diversity) เข้าไปมีบทบาทในการดำเนินชีวิตของทุกคนมากขึ้นเรื่อยๆ แม้กระทั่งในองค์การที่เราทำงานกันอยู่ บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอการประยุกต์หลักธรรมสำหรับการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยแบ่งออกเป็น 4 ตอน ตอนแรกเป็นการอธิบายถึงอิทธิพลของความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการดำเนินการขององค์การ ตอนที่สองกล่าวถึงแนวทางการบริหารจัดการองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมในปัจจุบัน ตอนที่สามเป็นการนำเสนอหลักธรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม และตอนที่สี่เป็นการนำเสนอแนวทางในการนำหลักธรรมประยุกต์ใช้ในองค์การ

อนึ่ง จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม หรือการบริหารข้ามวัฒนธรรมทั้งในหนังสือ ตำรา หรือบทความวิชาการต่างๆ พบว่าการอธิบายและการนำเสนอองค์ความรู้นั้น มาจากแนวคิดและทฤษฎีจากประเทศทางตะวันตก หรืออาจจะเรียกได้ว่าเป็นภูมิปัญญาตะวันตกเป็นส่วนใหญ่ ทั้งนี้ก็เพราะองค์ความรู้ในศาสตร์ด้านการบริการจัดการจากตะวันตกมีการนำมาศึกษาวิจัย วิเคราะห์ วิจัย และนำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขให้มีความทันสมัยจนที่เป็นที่ยอมรับในระดับสากลนั่นเอง ซึ่งผู้เขียนได้ตระหนักถึงบุญคุณของนักคิด นักปราชญ์ชาวตะวันตก ผู้มีส่วนสร้างสรรค์ศาสตร์ทางการบริหารจัดการขึ้นมา เพราะศาสตร์การบริหารจัดการ โดยเฉพาะตั้งแต่ศตวรรษที่ 18 เป็นต้นมา มีส่วนสำคัญต่อการสร้างผลผลิตและนวัตกรรมที่มีคุณค่าและมูลค่าสูงขึ้น เพื่อตอบสนองความต้องการของคนในสังคมนั้นๆ ทำให้การดำเนินกิจกรรมต่างๆ มีประสิทธิภาพสูงขึ้น อาทิ มีการจัดระบบ การจัดโครงสร้างงานเพื่อลดปัญหาและความผิดพลาด มีการใช้จุดแข็งและโอกาส การใช้ต้นทุนที่น้อยลง และได้ผลผลิตที่มีคุณค่าสูงขึ้น เป็นต้น จึงถือว่าศาสตร์การบริหารจัดการจากภูมิปัญญาตะวันตกนี้เป็นคุณูปการกับสังคมโลก และสังคมตะวันออกที่ได้รับความรู้มาใช้ด้วย

อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้เขียนได้ค้นคว้าข้อมูลทางประวัติศาสตร์แล้วก็พบว่า ดินแดนในซีกโลก ตะวันออกนั้น ถือเป็นดินแดนที่มีอารยธรรมเก่าแก่มาก (อาทิ อารยธรรมจีน และอารยธรรมอินเดีย ที่มีอายุเก่าแก่ราว 5,000 ปี) สะท้อนให้เห็นได้ว่าคุณค่าและความเจริญรุ่งเรือง มีผู้คนอาศัยอยู่ มีการทำมาหากิน ประกอบการอาชีพต่างๆ มีกระบวนการประกอบอาหาร ผลิตสิ่งทอเครื่องนุ่งห่ม ที่อยู่อาศัย เครื่องใช้ ยารักษาโรค ศาสนสถาน พิธีกรรม ประเพณี วรรณกรรม มีการผลิตสินค้าและบริการที่หลากหลาย มีสถานที่สำคัญที่กลายเป็นสิ่งมหัศจรรย์ของโลกหลายแห่ง มีการสู้รบแย่งชิงทรัพยากรและดินแดนมาช้านาน เมื่อพิจารณาด้วยตรรกะแล้ว ผู้เขียนจึงมั่นใจว่า การที่จะสร้างชุมชน เมือง อาณาจักรให้ยิ่งใหญ่ขึ้นมาได้นั้น จำเป็นต้องมีการสร้างระบบ กำหนดกฎเกณฑ์ มีระเบียบ วิธีการ มีการชักนำ ปกครอง และการควบคุมดูแลผู้คนขนาดใหญ่ให้ปฏิบัติตาม หรือสามารถอยู่ร่วมกัน และมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน ซึ่งนั่นแสดงให้เห็นว่า ต้องมีการสร้างระบบการบริหารจัดการ ระบบการปกครอง ซึ่งเราเรียกรวมๆ กันว่า ศาสตร์การบริหารจัดการขึ้นมาอย่างแน่นอน และศาสตร์การบริหารจัดการที่ชาวตะวันออกคิดค้นขึ้นมา นี้ ก็น่าจะเป็นศาสตร์ที่มีคุณค่าไม่น้อยไปกว่าศาสตร์การบริหารจัดการจากตะวันตก

สำหรับประเทศไทย ถึงแม้พระพุทธศาสนาจะไม่ได้ถือกำเนิดขึ้นในประเทศไทยก็ตาม แต่พระพุทธศาสนาก็ถือเป็นศาสนาที่เป็นรากฐานสำคัญต่อวัฒนธรรมและประเพณีของไทยในปัจจุบัน และมีอิทธิพลต่อการใช้ชีวิต กลายเป็นวิถีชีวิต และบรรทัดฐานของสังคมไทย สำหรับการค้นคว้า การน้อมนำ การประยุกต์ใช้ความรู้จากพระพุทธศาสนาเพื่อการนำไปใช้ในบริบทต่างๆ นั้น พบว่ามีนักคิด นักวิชาการ นักสังคมวิทยา และนักบริหาร ได้พยายามศึกษาค้นคว้า รวบรวม และนำเสนอองค์ความรู้ ที่นำมาจากพระพุทธศาสนาไปบูรณาการ หรือประยุกต์ใช้ในศาสตร์ต่างๆ อาทิ พุทธเศรษฐศาสตร์ พุทธรัฐศาสตร์ พุทธบริหาร สังคมวิทยาเชิงพุทธ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ยังไม่พบว่ามีผู้นำหลักธรรม ไปประยุกต์ใช้เพื่อการบริหารองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมโดยตรงมากนัก ด้วยเหตุตั้งที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดนี้ ผู้เขียนจึงมีความตั้งใจที่จะเขียนบทความนี้เพื่อนำเสนอหลักธรรมพระพุทธศาสนาเพื่อนำไปใช้ในการบริหารองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ซึ่งผู้เขียนมีความหวังว่าบทความชิ้นนี้ น่าจะเป็นประโยชน์ต่อท่านผู้อ่านอยู่บ้าง อย่างน้อยน่าจะช่วยเพิ่มความเข้าใจในการนำหลักธรรมมาใช้เพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้บ้าง และหากสามารถทำให้ท่านผู้อ่านได้หันมาวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์องค์ความรู้จากพระพุทธศาสนา เพื่อนำไปสู่การปรับปรุง การพัฒนาต่อยอด สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง และเป็นที่ยอมรับในระดับสากลต่อไป ก็จะถือว่าเป็นการบรรลุเป้าหมายของผู้เขียนโดยสมบูรณ์

ตอนที่ 1 อิทธิพลของความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการดำเนินการขององค์กร

ผู้เขียนขอเริ่มต้นด้วยการอธิบายความถึงนิยาม แนวคิด และความสัมพันธ์กันระหว่าง “วัฒนธรรม” “องค์กร” และ “ความหลากหลายทางวัฒนธรรม” หลังจากนั้น จึงจะได้กล่าวถึง อิทธิพลของความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการดำเนินการขององค์กรตามลำดับ

ความหมายของ “วัฒนธรรม”

คำว่า “วัฒนธรรม” นั้น มีนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้มากมาย แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ๆ คือ กลุ่มนักวิชาการด้านสังคมวิทยา และกลุ่มนักวิชาการด้านมานุษยวิทยา ทั้งนี้ ผู้เขียนได้รวบรวมสังเคราะห์ความหมายของ “วัฒนธรรม” จากตำราในด้านสังคมวิทยา มานุษยวิทยา บริหารธุรกิจ และนิเทศศาสตร์ สรุปได้ว่า วัฒนธรรม หมายถึง ทุกสิ่งทุกอย่างที่มนุษย์ในฐานะเป็นสมาชิกของสังคมสร้างขึ้นเอง เพื่อสนองตอบความต้องการตามระดับพัฒนาการของมนุษย์และบริบทของแต่ละสังคม ที่ประกอบด้วยส่วนที่สร้างจากพฤติกรรมภายนอก ได้แก่ รูปแบบการกระทำที่แสดงออกทางกาย และทางวาจา อาทิ ศิลปะ รูปแบบการสื่อสาร วาทกรรม คำสั่งสอน การบัญญัติศีลธรรม ระเบียบ กฎหมาย ประเพณี วิทยาการความรู้ นวัตกรรม สิ่งประดิษฐ์ ข้าวของเครื่องใช้ต่างๆ เป็นต้น ที่ถูกกลั่นกรองมาจากพฤติกรรมภายใน (หรือการกระทำทางใจ) อาทิ ความเชื่อ ความคิด ความรู้ ค่านิยม ทศนคติ เป็นต้น โดยมีการถ่ายทอดไปยังสมาชิกคนอื่นๆ และสมาชิกรุ่นต่อไป ผ่านสถาบันทางสังคมต่างๆ ตั้งแต่ครอบครัว ศาสนา เศรษฐกิจ การศึกษา อาชีพ และการปกครอง จนสมาชิกส่วนใหญ่มีความเชื่อมั่นและยอมรับกันว่าเป็นสิ่งที่ดีงาม เป็นสิ่งที่เหมาะสม เป็นความจริง ที่และความยึดถือ นำมาใช้ และสืบต่อมากลายเป็นวิถีชีวิต เป็นแบบแผนชีวิตความเป็นอยู่ของคนในสังคมนั้นๆ (สังเคราะห์จาก เณรมาลย์ ราชภัฏทาร์กซ์, 2544; เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์), 2559; นียพรรณ (ผลวัฒนธรรม) วรรณศิริ, 2550; ไพบูลย์ ช่างเรียน, 2539; สุพัตรา สุภาพ, 2538; เสาวคนธ์ สุดสวาสดี้, 2545)

ลักษณะสำคัญของ “วัฒนธรรม”

รองศาสตราจารย์ ดร.เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์) (2559: 4) ได้สรุปลักษณะร่วมของวัฒนธรรมไว้ในหนังสือการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ 7 ประการ คือ (1) วัฒนธรรมเป็นความคิดร่วมกันของคนในสังคม และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของคนในสังคม ซึ่งสอดคล้องกับ นียพรรณ (ผลวัฒนธรรม) วรรณศิริ (2550) ที่แสดงทัศนะไว้ว่า แท้จริงแล้ววัฒนธรรมเป็นผลผลิตของความคิดของมนุษย์ที่ประกอบด้วยระบบการคิด และระบบจิตใจ และเมื่อเป็นความคิดร่วมเห็นร่วมกัน การยอมรับ

ร่วมกันของคนในสังคม วัฒนธรรมจึงถือเป็นสมบัติส่วนรวมของทุกคนที่อยู่ในสังคมนั้นๆ (2) วัฒนธรรมเป็นสิ่งที่มนุษย์เรียนรู้จากการสังสรรค์ประสบการณ์ และการถ่ายทอดจากสมาชิกรุ่นก่อน (3) วัฒนธรรมเกิดขึ้นได้จะต้องมีสัญลักษณ์ และภาษา เพื่อใช้ในการสื่อสารระหว่างกันภายในสังคมนั้นๆ ทั้งนี้ ไพบูลย์ ช่างเรียน (2539) ได้ชี้ว่า หากไม่มีภาษาที่ใช้ในการสื่อสารภายในสังคมแล้ว วัฒนธรรมก็จะไม่สามารถเรียนรู้ และถ่ายทอดจากสมาชิกรุ่นปัจจุบันไปสู่สมาชิกรุ่นหลังได้ ซึ่งจะทำให้วัฒนธรรมนั้นค่อยๆ เลือนหายไป (4) วัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อแนวคิด ความเชื่อ และการให้คุณค่า ความหมายต่อสิ่งต่างๆ ของคนในสังคมนั้นๆ (5) วัฒนธรรม เป็นสิ่งที่ทำให้คนภายนอกสังคมนั้นๆ พยายามคาดเดาหรือคาดการณ์แนวโน้มความคิด ความเห็น และพฤติกรรมของคนในสังคมนั้นๆ ได้ (6) การเรียนรู้ว่า วัฒนธรรมของตนมีลักษณะเด่นอย่างไร ควรพิจารณาจากการเปรียบเทียบกับวัฒนธรรมอื่นๆ จะทำให้สามารถพิจารณาความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมได้ไม่ยาก และ (7) วัฒนธรรมเป็นพลวัตเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาตามกาลเวลา ยุคสมัย และสภาพการณ์ต่างๆ ทั้งนี้ สุพัตรา สุภาพ (2539) ได้อธิบายว่า ทั้งนี้เพราะมนุษย์มีการเรียนรู้ มีการคิดค้นสิ่งใหม่ๆ หรือปรับปรุงพฤติกรรม อาทิ ประเพณี สิ่งประดิษฐ์ แนวทางการดำเนินชีวิตต่างๆ เพื่อตอบสนองความต้องการของมนุษย์ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา

ความหมายของ “องค์การ”

จากการสังเคราะห์ความหมายของผู้ให้นิยามคำว่า “องค์การ” สรุปความได้ว่า องค์การหมายถึง การรวมตัวของกลุ่มคนกลุ่มหนึ่งในสังคม เพื่อประกอบกิจกรรมต่างๆ ในสังคมตามที่กลุ่มของตนมุ่งหวัง และตอบสนองความต้องการของสมาชิก โดยมีการกำหนดเป้าหมาย ระเบียบแบบแผน การปฏิบัติตัว การประสานงาน การแบ่งงานกันทำ การจัดกลุ่มคนในการทำงาน การกำหนดบทบาทหน้าที่ของสมาชิก รวมถึงการแบ่งปันผลประโยชน์ที่จะได้รับร่วมกัน (พิชาย รัตนดิถ ฌ ฎุเกีต, 2552; วิเชียร วิทยอุดม, 2548; Draftt, 2010)

อิทธิพลของวัฒนธรรมที่มีต่อการบริหารขององค์การ

ศาสตราจารย์ ดร.ไพบูลย์ ช่างเรียน (2539) ได้แสดงทัศนะไว้ในหนังสือ “วัฒนธรรมกับการบริหาร” ว่า ระบบการบริหารองค์การเปรียบเสมือนระบบวัฒนธรรมหนึ่งในสังคม และอาจกล่าวได้ว่าการบริหารองค์การนั้นถือเป็นผลผลิตทางสังคม ด้วยเหตุผลที่ว่า การบริหารองค์การนั้น เกิดขึ้นจากความรู้ของมนุษย์ในสังคม ซึ่งได้มารวมตัวกันขึ้น ก่อตั้งกลุ่มขึ้นมาเพื่อดำเนินกิจกรรมต่างๆ เพื่อสนองความต้องการของกลุ่ม และของสังคม โดยมีการจัดโครงสร้างความสัมพันธ์ของคนในองค์การ แบ่ง

งานกันทำ มีการกำหนดเป้าหมายของแต่ละคน เพื่อความสำเร็จในการดำเนินกิจกรรมของกลุ่ม มีการพัฒนาสมาชิกให้มีความรู้ในการดำเนินกิจกรรมต่างๆ ของกลุ่ม เป็นต้น ความรู้เพื่อตอบสนองความต้องการของกลุ่มหรือองค์กรนี้ รวมถึงพฤติกรรมต่างๆ ที่สมาชิกในกลุ่มปฏิบัติ และกลายเป็นส่วนหนึ่งของวิถีชีวิตของสมาชิก จึงถือได้ว่า เป็นผลผลิตทางสังคม หรืออาจกล่าวได้ว่า การบริหารเป็นวัฒนธรรมในการทำงานร่วมกันของสมาชิกในองค์กรก็ย่อมได้

ดังที่กล่าวมาแล้วว่า “วัฒนธรรม” เป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อความคิด พฤติกรรม เครื่องใช้ เทคโนโลยี การทำงาน และวิถีชีวิตของคนในสังคม จึงสรุปได้เช่นเดียวกันว่า วัฒนธรรมจึงมีอิทธิพลต่อการบริหารองค์กรด้วยเช่นเดียวกัน ศาสตราจารย์ ดร.ไพบุลย์ ช่างเรียน ยังได้สรุปไว้ว่า “วัฒนธรรม” มีอิทธิพลต่อการบริหารใน 4 ด้าน ต่อไปนี้ (1) ด้านความคิดในการบริหาร เช่น การตัดสินใจในการบริหาร การกำหนดเป้าหมาย การประเมินผลการทำงานของบุคลากร เป็นต้น (2) ด้านการประพฤติปฏิบัติและพฤติกรรมในการบริหาร เช่น การวางตัวต่อผู้ใต้บังคับบัญชา การแสดงบทบาทผู้นำองค์กรที่เหมาะสม มารยาทในการนำประชุม การเจรจาต่อรอง เป็นต้น (3) ด้านระบบหรือโครงสร้างการบริหาร เช่น การจัดระบบงาน การจัดโครงสร้างของแผนก การจัดระบบคุณภาพ (4) ด้านเครื่องมือเครื่องใช้ และเทคโนโลยีทางการบริหาร เช่น การใช้เทคโนโลยีเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการบริหารงาน การส่งเสริมการสร้างนวัตกรรม เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ในทัศนะของผู้เขียน อิทธิพลที่มีพลังมากที่สุด น่าจะเป็นอิทธิพลด้านความคิดในการบริหาร เพราะด้วย ค่านิยม ความเชื่อ ความรู้ ทัศนคติ การให้คุณค่า จะปัจจัยที่นำไปสู่การตัดสินใจในกระบวนการบริหารต่างๆ เช่น การออกนโยบาย การกำหนดยุทธศาสตร์ต่างๆ การจัดสรรงบประมาณ ซึ่งมีผลกระทบต่อประสิทธิภาพและประสิทธิภาพขององค์กร และการตัดสินใจเหล่านี้ ยังมีอิทธิพลไปสู่พฤติกรรมในการบริหาร การจัดโครงสร้าง รวมถึงเครื่องมือเครื่องใช้ และเทคโนโลยีทางการบริหารอีกด้วย

ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ความหลากหลายทางวัฒนธรรมนี้ แท้จริงแล้วเป็นเรื่องที่ใกล้ตัวมาก จนบ่อยที่เกิดขึ้นมาโดยไม่รู้ตัว หนังสือเรื่อง “การเรียนรู้ลักษณะการจัดการ: การจัดการข้ามวัฒนธรรม” ซึ่งแต่งโดยผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ชรี รุปะวิเชตร์ (2554) ได้อธิบายไว้ว่า เมื่อมนุษย์มีการรวมกลุ่มกัน จึงเรียกว่าเป็น “สังคม” ขึ้น มนุษย์ที่อาศัยอยู่ในแต่ละสังคมก็จำเป็นต้องมีการปฏิสัมพันธ์ ใช้ชีวิตอยู่ร่วมกัน พึ่งพาอาศัยกัน จึงจำเป็นต้องมีการกำหนด “ภาษา” เกิดขึ้น เพื่อใช้ในการติดต่อสื่อสาร และเรียนรู้ความคิด ความเชื่อต่างๆ รวมถึงการใช้ชีวิตภายในกลุ่มของตน อาทิ การแต่งกาย การประกอบอาชีพ การดำเนิน

ชีวิต เป็นต้น สิ่งเหล่านี้ถูกเรียกว่า “วัฒนธรรม” และได้ปลูกฝังให้กับคนในสังคมเดียวกัน และคนในรุ่นต่อๆ มา ผ่านการเลี้ยงดู พิธีกรรม การศึกษา ซึ่งนักสังคมวิทยาเรียกว่าเป็น “กระบวนการขัดเกลาทางสังคม” สิ่งที่ถูกปลูกฝังลงไปสู่จิตสำนึกของกลุ่มคน และคนรุ่นหลังเหล่านี้ จึงกลายเป็นค่านิยม ความเชื่อ ความรู้ การตัดสินใจ และการให้คุณค่าของคนผู้นั้น และส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมในการใช้ชีวิตของคนในกลุ่มนั้นๆ ต่อมาเมื่อมนุษย์เริ่มมีการติดต่อสื่อสาร มีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างกลุ่มขึ้น อาทิ การติดต่อค้าขาย การแต่งงานข้ามกลุ่ม เป็นต้น ทำให้มนุษย์ที่มาจากสังคมหนึ่ง ซึ่งมีค่านิยม ความเชื่อ ความรู้ที่ติดตัวมาจากสังคมที่ตนเคยอยู่ ต้องพยายามปรับตัวเพื่อให้ใช้ชีวิต หรือมีปฏิสัมพันธ์กับร่วมกับคนอื่น ๆ ในสังคมอื่น ซึ่งอาจมีความแตกต่างในค่านิยม ความเชื่อ และความรู้แตกต่างไปจากสังคมเดิมที่ตนยึดถือ

หากเราลองพิจารณาสังเกตการณ์กันดู เพื่อให้รู้ว่าวัฒนธรรมที่หลากหลายเหล่านี้ได้เข้ามาเกี่ยวข้องกับเราอย่างไร มากน้อยเพียงใด เราก็จะพบว่ารอบตัวของเรามีวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายแวดล้อมเราอยู่ตลอดเวลา ตั้งแต่เราตื่นขึ้นมา จนถึงเราตบหลับไปอีกครั้ง บ้านที่เรานอนที่เราใช้อาศัยอยู่ นอนหลับอย่างสบายนี้ เชื่อได้ว่ามีส่วนที่เป็นวัฒนธรรมที่มาจากต่างประเทศไม่มากนักน้อย ไม่ว่าจะเป็นการออกแบบบ้าน รูปทรง รูปแบบ สิ่งอำนวยความสะดวก เช่น เครื่องปรับอากาศ อุปกรณ์เครื่องใช้ไฟฟ้า เครื่องสุขภัณฑ์ เป็นต้น ถึงแม้ปัจจุบันประเทศไทยจะสามารถผลิตสิ่งเหล่านี้ได้เองหลายอย่าง แต่ก็กล่าวได้ว่าประเทศไทยเราได้รับอิทธิพลมาจากต่างประเทศเป็นอย่างมาก ที่เราใช้สินค้า บริโภค รับประทานต่างๆ ที่มาจากคนต่างวัฒนธรรมแทบทั้งนั้น รถยนต์ที่เราใช้ขับขี่ โทรศัพท์มือถือที่มีการคิดค้นเทคโนโลยีจากชาวต่างประเทศ แม้แต่อาหารการกินที่เรารับประทานหาซื้อได้ทั่วไป อาทิ ขนมปัง แกงมัสมั่น ขนมทองหยิบทองหยอด ก๋วยเตี๋ยว สลัด และอีกมากมาย เหล่านี้ก็เป็นผลผลิตทางวัฒนธรรมที่เรามีการนำภูมิปัญญาจากต่างชาติเข้ามาปรับประยุกต์ใช้ในสังคมไทยของเรานั้นเอง ยารักษาโรคต่างๆ ที่แพทย์ได้สั่งให้เรารับประทานอย่างเคร่งครัด เหล่านี้ก็มาจากการค้นคว้า ความคิดสร้างสรรค์ การวิเคราะห์วิจัยที่ต้องอาศัยความอดทน ความพยายามจากชาวต่างชาติ และส่งต่อมาที่สังคมไทย รวมถึงข่าวสาร ข้อมูล หรือบทเรียนต่างๆ ก็ล้วนแล้วมาจากต่างประเทศ ต่างวัฒนธรรม มองดูๆ อีกรอบ เราก็พบอีกว่า แม้แต่ตัวอักษรที่ใช้ในการสื่อสารเพื่อถ่ายทอดข่าวสาร ข้อมูล หรือบทเรียนต่างๆ ก็ได้รับอิทธิพลมาจากต่างชาติไม่น้อย ทั้งการใช้คำภาษาอังกฤษ ขอม คำบาลี สันสกฤต แม้แต่สิ่งที่คนไทยส่วนใหญ่ต่างเคารพนับถือสูงสุด คือ พระพุทธศาสนา ซึ่งพุทธศาสนิกชนต่างเชื่อมั่น ศรัทธา และน้อมนำมาใช้เป็นหลักในการดำเนินชีวิต ก็

มิได้มีต้นกำเนิดในประเทศไทย แต่ประเทศอินเดียในสมัยพระเจ้าอโศกมหาราช ได้มีการเริ่มเผยแพร่พระพุทธศาสนาออกจากประเทศอินเดียไปสู่ดินแดนต่างๆ ซึ่งประเทศไทย ก็ได้รับอานิสงส์จากการเผยแพร่ในครั้งนั้นด้วย และมีการสืบทอดพระพุทธศาสนามาจวบจนถึงทุกวันนี้ นั้นหมายถึงวัฒนธรรมในสังคมของไทยเรา ต่างก็ได้รับอิทธิพลมาจากภูมิปัญญาของคนชาติอื่นๆ ที่มีคิด ความเห็น โลกทัศน์ และค่านิยมที่แตกต่างจากเรา และแตกต่างหลากหลายจำนวนมาก

เมื่อเห็นภาพอย่างนี้ ทำให้เราพบว่า แท้จริงแล้วมนุษย์เราต่างก็มีการแลกเปลี่ยน ถ่ายทอด สืบทอด แพร่กระจายความรู้ ความคิด ความเชื่อ ค่านิยมต่างๆ เหล่านี้ ไม่ว่าจะเป็นการแลกเปลี่ยนระหว่างกันและกัน ระหว่างครอบครัว ระหว่างกลุ่ม ระหว่างองค์กร ระหว่างภูมิภาค ระหว่างประเทศ หรือระหว่างทวีป เรื่อยๆ มาอยู่ก่อนแล้ว ดังนั้น การอยู่ร่วมกันระหว่างคนต่างวัฒนธรรมจึงมีการนานแล้ว ทั้งอาจมีหลายสาเหตุ เช่น การย้ายถิ่นฐาน ในประวัติศาสตร์ก็พบว่ามี การอพยพย้ายถิ่นฐานครั้งสำคัญหลายครั้ง ทั้งเพื่อรักษาตัวให้รอดจากภัยสงคราม ภัยแล้งจากธรรมชาติ หรือภัยจากโรคติดต่อร้ายแรง ในยุคปัจจุบันนี้ การย้ายถิ่นฐานกลายเป็นเรื่องที่พบโดยทั่วไป การย้ายถิ่นที่อยู่เพื่อให้สะดวกต่อการเดินทางไปทำงาน การย้ายที่อยู่จากแหล่งห่างไกลไปในแหล่งชุมชนที่สามารถสร้างรายได้ การย้ายถิ่นไปอยู่ต่างประเทศ เพื่อศึกษาเล่าเรียน การย้ายที่อยู่เพราะไปแต่งงานกับคนอีกชุมชนหนึ่ง เป็นต้น

ในปัจจุบันนี้ ถือได้ว่าเป็นยุคที่เกิดการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นอย่างรุนแรงและรวดเร็วมาก ด้วยความเจริญของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ทำให้เกิดนวัตกรรมในวงการต่างๆ มากมาย อาทิ การเกิดนวัตกรรมของเทคโนโลยีการสื่อสาร ที่สามารถเชื่อมความรู้ ข่าวสาร การทำธุรกิจ และการติดต่อสื่อสารระหว่างผู้คนในที่ต่างๆ ที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม การเกิดนวัตกรรมการผลิต เช่น ศักยภาพของเครื่องจักรสมัยใหม่ที่มีความรวดเร็ว และแม่นยำมากขึ้น ทำให้องค์กรสามารถผลิตสินค้าและบริการที่มีคุณภาพยิ่งกว่าเดิม และยังสามารถผลิตสินค้าที่มีความหลากหลายที่สามารถตอบสนองความต้องการของกลุ่มคนต่างวัฒนธรรมได้อีกด้วย การเกิดนวัตกรรมการขนส่งและการเดินทาง ทำให้เกิดการกระจายสินค้าจากสังคมหนึ่งไปสู่สังคมอื่นๆ ที่อยู่ห่างไกลออกไป ทำให้ผู้คนจากสังคมหนึ่ง สามารถไปมาหาสู่คนที่เป็สมาชิกในสังคมอื่นๆ หรือไปท่องเที่ยวในสังคมอื่นๆ ได้ง่ายขึ้น การเกิดนวัตกรรมด้านสาธารณสุข ทำให้การรักษาพยาบาลมีประสิทธิภาพมากขึ้น ลดอัตราความเสี่ยงจากการผ่าตัดและการรักษาได้มากขึ้น ส่งผลต่อสุขภาพของผู้ป่วย ทำให้ผู้ป่วยจากสังคมอื่นๆ ที่ยังไม่มีความรู้ หรือเทคโนโลยีด้านการรักษาพยาบาลเช่นนี้ เดินทางมาขอรับการรักษาในพื้นที่ต่างวัฒนธรรม

ตัวอย่างเหล่านี้ล้วนเป็นนวัตกรรมที่เป็นผลผลิตทางสังคม หรือเรียกว่าเป็นวัฒนธรรมด้านเทคโนโลยีของสังคมนั้นๆ แต่นวัตกรรมเหล่านี้ ก็ถูกนำมาใช้เพื่อตอบสนองความต้องการของมนุษย์ในสังคมอื่นๆ ได้อีกด้วย นวัตกรรมเหล่านี้ เมื่อสนับสนุนกันกับความต้องการของสังคม และความต้องการของบุคคลแล้ว เช่น เมื่อสังคมไทยในภาคธุรกิจที่ต้องการขยายตัวทางอุตสาหกรรม การขยายโครงการด้านการก่อสร้าง และภาคครัวเรือนที่ต้องการผู้ช่วยดูแลบ้าน แต่สังคมไทยกำลังเคลื่อนตัวไปสู่สังคมผู้สูงอายุ ทำให้ขาดแคลนแรงงานจำนวนมาก ด้วยการเดินทางและการติดต่อสื่อสารที่สะดวกรวดเร็วขึ้น ทำให้มีแรงงานต่างชาติเข้ามาทำงานในภาคอุตสาหกรรม และเป็นผู้ดูแลบ้านให้แก่คนไทยจำนวนมาก ในขณะเดียวกัน บริษัทต่างชาติ ที่ต้องการลดต้นทุนการผลิต และแสวงหาแหล่งทรัพยากรที่ดี จึงต้องการย้ายฐานการผลิตมาอยู่ที่ประเทศไทย และต้องการแรงงานฝีมือจำนวนมาก เพื่อรองรับการทำงานในฝ่ายผลิตให้แก่โรงงานของชาวต่างชาติ แรงงานชาวไทยที่ต้องการแสวงหาทรัพยากรเพิ่มขึ้น ย่อมต้องการย้ายไปทำงานในโรงงานของชาวต่างชาติ เพราะเชื่อว่าจะได้ค่าแรงที่สูงกว่าเดิม กล่าวโดยสรุป จะเห็นได้ว่ามีปัจจัยสำคัญอย่างน้อย 3 ปัจจัย ที่ผลักดันให้เกิดสังคมที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม คือ (1) ความเจริญทางเทคโนโลยี (2) การตอบสนองความต้องการของสังคม และ (3) ความต้องการของตัวบุคคลเอง

ความแตกต่างหลากหลายที่เกิดขึ้นในสังคมดังที่กล่าวมาข้างต้น จึงไม่น่าประหลาดใจที่จะพบความแตกต่างหลากหลายเกิดขึ้นในองค์การเช่นเดียวกัน อาทิ การที่ต้องทำงานกับผู้บริหารที่เป็นชาวต่างชาติ การที่ต้องบริหารจัดการแรงงานต่างชาติ การที่ต้องตัดสินใจร่วมกันกับคนต่างวัย การที่ต้องทำงานอยู่ในทีมเดียวกันกับคนที่สังกัดอยู่คนละฝ่ายงานกัน การทำงานร่วมกันกับคนต่างศาสนา การติดต่อประสานงานกับคนที่เป็นเพศที่สาม เป็นต้น ตัวอย่างดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้น ไม่ได้เกิดเฉพาะการทำงานร่วมกับคนต่างชาติเท่านั้น หากแต่ยังมีความแตกต่างหลากหลายอีกหลายมิติ ดังเช่น ความแตกต่างกันในด้านวัย เช่น การทำงานร่วมกันระหว่างหัวหน้างาน generation X อายุ 50 ปี กับบุคลากรใหม่วัยรุ่นที่เพิ่งเรียนจบ อายุ 22 ปี จะเห็นได้ว่าโลกทัศน์ ค่านิยม ความเชื่อ ความคิด การแสดงออก การประพฤติตัวของคนรุ่น 50 ปี ย่อมไม่มีความเหมือนกันอย่างสมบูรณ์กับ โลกทัศน์ ค่านิยม ความเชื่อ ความคิด การแสดงออก และการประพฤติตัวของคนวัยรุ่นอย่างแน่นอน เช่นเดียวกันกับคนที่มีความแตกต่างกันในมิติอื่นๆ เช่น ต่างฝ่ายงานที่สังกัด ซึ่งแตกต่างกันตามเป้าหมายและการหล่อหลอมให้เกิดการปฏิบัติตัวเพื่อให้ได้ผลสำเร็จตามเป้าหมายของแต่ละฝ่าย ต่างศาสนา ต่างเพศ เป็นต้น ความแตกต่างระหว่าง โลกทัศน์ ค่านิยม ความ

เชื่อ ความคิด การแสดงออก และการประพาดิตตัวเอง ที่มีผลกระทบต่อการทำงานระหว่างคนทั้งสอง หรืออาจจะเป็น 2 กลุ่ม และอาจขยายวงกว้างขึ้นไปอีก หากไม่ได้รับการแก้ไข

ผู้บริหาร และนักวิชาการด้านบริหารองค์การ ด้านจิตวิทยาองค์การจำนวนไม่น้อยต่างตระหนักถึงความสำคัญในการศึกษาถึงการบริหารองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม หากองค์การ ผู้บริหาร และบุคลากรที่มีความแตกต่างหลากหลายกันทางวัฒนธรรมไม่สามารถทำงานร่วมกันได้ เพื่อให้เกิดความชัดเจนผู้เขียนขอยกตัวอย่างเป็นกรณีประกอบ ดังนี้ ดร.สมชาย เกิดและเติบโตในจังหวัดระยอง ได้รับการศึกษาในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษาที่จังหวัดระยอง ต่อมาได้จบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยในกรุงเทพฯ ในคณะบริหารธุรกิจ และได้รับทุนการศึกษาไปเรียนต่อที่ประเทศอังกฤษ จนจบปริญญาเอก และได้มาทำงานในมหาวิทยาลัยในจังหวัดชลบุรี จากตัวอย่างนี้จะเห็นได้ว่า ดร.สมชาย ได้เรียนรู้วัฒนธรรม ผ่านกระบวนการขัดเกลาทางสังคมที่หลากหลาย ถ้ามองตามพื้นที่ในแต่ละช่วงชีวิต จะพบว่ามีการเรียนรู้วัฒนธรรมจากสังคมจังหวัดระยอง สังคมกรุงเทพฯ สังคมคณะบริหารธุรกิจ สังคมอังกฤษ และสังคมชลบุรี และถ้าพิจารณาในส่วนที่ไม่ปรากฏในใจพจน์นี้ ก็ยังพบว่า ด้วยประสบการณ์ชีวิตของคนๆ หนึ่ง ก็จะต้องผ่านการขัดเกลาทางสังคมจาก ครอบครัว โรงเรียน มหาวิทยาลัย วัดหรือสถาบันทางศาสนา ซึ่งก็หมายถึงได้รับเอาวัฒนธรรมจากสังคมต่างๆ เหล่านั้นที่ตนเป็นได้เป็นสมาชิกอยู่นั้นๆ ติดมาด้วย ทั้งที่ถูกกลั่นกรองมาจากจิตใจ อาทิ ค่านิยม ทศนะ การมองโลก ความเชื่อ ความรู้ และหลักการในการทำงาน เป็นต้น และวัฒนธรรมที่มาจากพฤติกรรมภายนอก เช่น วิธีการปฏิบัติตัว มารยาทในการอยู่ร่วมกัน การรับประทานอาหาร การแสดงความเคารพ การจัดการทรัพยากร เป็นต้น

การที่จะมีวัฒนธรรมติดตัวมามากหรือน้อยนั้น ผู้เขียนมีความเห็นว่าขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายด้าน ปัจจัยสำคัญ 2 ด้าน คือ (1) ปัจจัยภายนอก คือ ประสิทธิภาพของกระบวนการสื่อสารเพื่อให้เกิดการปลูกฝัง หรือการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมในสังคมนั้นๆ ซึ่งได้แก่ สัญลักษณ์ ภาษา สื่อ ผู้ส่งสาร สารของสาร ช่องทางการสื่อสาร และกระบวนการสื่อสารซ้ำเพื่อเน้นย้ำให้เห็นคุณค่าและความสำคัญตามบรรทัดฐานที่สังคมนั้นๆ สร้างขึ้น และ (2) ปัจจัยภายใน คือ ภาวะจิตใจของบุคคลผู้เป็นสมาชิกของสังคมนั้น ว่าเปิดรับมากเพียงใด และมีความพร้อม มีศักยภาพในการเรียนรู้วัฒนธรรมได้มากน้อยเพียงใด ด้วยปัจจัยดังกล่าว หากมีบุคลากรที่เข้ามาทำงานในองค์การได้นำวัฒนธรรมที่ตนได้เป็นสมาชิกอยู่ติดตัวมาด้วย การทำงานของบุคลากรผู้นั้น ค่านิยม ความรู้ ความคิดเห็น และพฤติกรรม วิธีการปฏิบัติเพื่อร่วมงาน ก็จะมีแนวโน้มเอียงไปตามวัฒนธรรมที่ตนยึดถือมาด้วย

สาเหตุของปัญหาและอุปสรรคในการทำงานบนความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม

เมตตา วิวัฒน์านุกุล (กฤตวิทย์) (2559, น.336-338) ได้รวบรวมอุปสรรคและปัญหาต่างๆ ด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และสรุปได้ 3 องค์ประกอบหลัก ๆ คือ (1) อุปสรรคด้านความรู้และความคิด (2) อุปสรรคด้านทัศนคติและความรู้สึก และ (3) อุปสรรคด้านทัศนคติ ดังนี้

(1) อุปสรรคด้านความรู้และความคิด

- **การขาดความรู้ความเข้าใจภาษา** ได้แก่ ความไม่เข้าใจ และความไม่รู้ในความหมายที่ถูกต้อง หรือที่เข้าใจร่วมกัน รวมถึงความไม่เข้าใจในการใช้ภาษาที่เหมาะสมกับระดับหรือบริบท เช่น คำทางการ คำแสลง การใช้ภาษาเพื่อสร้างบรรยากาศและความสัมพันธ์ที่ดี ซึ่งหากเกิดอุปสรรคในด้านภาษาระหว่างวัฒนธรรมแล้ว จะก่อให้เกิดไม่สามารถสื่อสารได้บรรลุวัตถุประสงค์ ไม่สามารถสร้างบรรยากาศและความสัมพันธ์ที่ดีได้ตามที่มุ่งหวัง มีผลต่อความสำเร็จของเป้าหมายที่ผู้สื่อสาร หรือองค์การต้องการให้บุคลากร (ผู้รับสาร) เกิดการเปลี่ยนแปลง

- **การขาดความรู้ความเข้าใจวัฒนธรรม** คือ การขาดความรู้ต่อวัฒนธรรมที่แตกต่าง ซึ่งเกิดขึ้นได้ในหลายลักษณะ เช่น การขาดความรู้ในวัฒนธรรม การมีความรู้ในวัฒนธรรมแต่ยังไม่สมบูรณ์ การมีความรู้ในวัฒนธรรมหลักแต่ยังขาดความรู้ในวัฒนธรรมย่อย หรือวัฒนธรรมเฉพาะในสังคมระดับย่อยลงมา เช่น วัฒนธรรมท้องถิ่น วัฒนธรรมอาชีพ วัฒนธรรมในฝ่ายงาน วัฒนธรรมกลุ่ม เป็นต้น) การรู้ข้อมูลที่ผิดพลาด เช่น การเข้าใจค่านิยม บรรทัดฐานทางสังคมที่แตกต่างจากตนเองอย่างคลาดเคลื่อน ไม่ถูกต้อง หรือไม่ทันสมัยตามกาลเวลาที่เปลี่ยนแปลงไปแล้ว อุปสรรคด้านความรู้ความเข้าใจวัฒนธรรมนี้ ก่อให้เกิดความเข้าใจที่ไม่ถูกต้อง มีผลต่อการรับรู้ การตีความ และนำไปสู่พฤติกรรม และการตัดสินใจที่ผิดพลาด

- **ความแตกต่างในการรับรู้ และวิธีคิด** เช่น ค่านิยม หรือบรรทัดฐานของสังคมที่ทำให้คุณค่าต่อพฤติกรรมแตกต่างกัน เช่น การแสดงความคิดเห็นโดยตรงไปตรงมา บางวัฒนธรรมตัดสินว่า “เหมาะสม” แต่ในบางวัฒนธรรมยังตัดสินไม่เหมาะสม การให้คุณค่ากับความซื่อสัตย์ บางสังคมถือเป็นสิ่งสำคัญ เป็นสิ่งที่ต้องตระหนักสูง แต่ในบางสังคมกลับไม่เห็นว่าเป็นสิ่งสำคัญนัก บางสังคมให้ความสำคัญต่อ “ส่วนรวม” เป็นจุดมุ่งหมายหลัก แต่ในบางสังคมกลับให้ความสำคัญต่อ “สิทธิเสรีภาพส่วนบุคคล” เป็นจุดมุ่งหมายหลัก เป็นต้น

(2) อุปสรรคด้านทัศนคติและความรู้สึก

- **การรับรู้ที่ขาดประสิทธิภาพ** เช่น การรับรู้แบบแง่แข็ง คือ การคิดที่ตรึงความคิดไว้กับภาพทรงจำในอดีต ทำให้ขาดการตระหนักรู้ในข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน การคิดแบบเหมารวม คือ การคิดที่ทึกทัก หรือตัดสินไปว่า คนส่วนใหญ่ของสังคมนี้ จะมีวัฒนธรรม ค่านิยม แบบเดียวกับคนบางกลุ่มในสังคมนี้ได้พบ ซึ่งอาจไม่ตรงกับข้อเท็จจริง เพราะคนที่พบอาจเป็นกลุ่มคนที่ไม่ยอมรับวัฒนธรรมของสังคมก็ได้ การคิดแบบสูงโต่ง คือ การคิดแบบไม่ขาวก็ต้องดำ ทำให้ไม่สามารถรับรู้ความจริงได้อย่างถูกต้อง การรับรู้แบบด่วนสรุป คือการด่วนตัดสินสิ่งที่รับรู้อย่างไม่รอบคอบ อาจจะใช้ประสบการณ์ของตนเองในการตัดสินใจ โดยขาดการศึกษารายละเอียด ขาดการไตร่ตรอง

- **ทัศนคติที่เป็นอุปสรรค** คือ ความลำเอียงในลักษณะต่างๆ อาทิ อคติทางชาติพันธุ์ หมายถึง ความคิดที่โน้มเอียงเข้าข้าง ค่านิยม วิถีปฏิบัติของคนที่เป็นชาติพันธุ์เดียวกัน หรือคนในกลุ่มเดียวกัน ว่าถูกต้องกว่าค่านิยม วิถีปฏิบัติของคนต่างกลุ่ม เป็นต้น การนำชาติพันธุ์ตนเองเป็นศูนย์กลาง คือ การใช้ค่านิยมในสังคมของตนตัดสินวัฒนธรรมของคนในสังคมอื่นๆ เป็นต้น รวมถึง คติในชาติพันธุ์ที่มีอำนาจสูงกว่า อาทิ การนิยมกลุ่มประเทศพัฒนาแล้ว เช่น การนิยมตะวันตก การนิยมญี่ปุ่น ซึ่งก็หมายถึง การที่ยอมรับค่านิยมของชาวตะวันตก ของชาวญี่ปุ่น ว่าเหนือกว่าวัฒนธรรมในสังคมของตน และสังคมอื่นๆ

- **การขาดอารมณ์หรือความรู้สึกที่เกื้อหนุนต่อการยอมรับความแตกต่างในวัฒนธรรมอื่นๆ** อาทิ การช่วยเหลือคนจากวัฒนธรรมอื่นๆ ในการลดความตระหนกทางวัฒนธรรม ให้สามารถปรับตัวกับวัฒนธรรมใหม่ได้ เช่น การแสดงความเอาใจใส่ การใส่ใจต่อความรู้สึก การเอาใจเขามาใส่ใจเรา เป็นต้น

(3) อุปสรรคด้านพฤติกรรม

- **พฤติกรรมที่เป็นอุปสรรคต่อการสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างบุคคล** อาทิ การไม่ใส่ใจเรียนรู้วัฒนธรรมและสิ่งต่างๆ รอบตัว การไม่พยายามปรับตัว การไม่แสดงออกถึงการให้เกียรติต่อวัฒนธรรมอื่นๆ การขาดทักษะในการใช้ภาษาและการสื่อสาร เป็นต้น นอกจากนี้ ยังพบว่า มีพฤติกรรมบางอย่าง ที่สร้างปัญหาให้เกิดขึ้นระหว่างการทำงานร่วมกัน ซึ่งมักเป็นปัญหาที่เกิดจาก ค่านิยม ความตระหนกต่อปัญหาในการทำงาน อาทิ คนตะวันตก และชาวญี่ปุ่น มักมองคนไทยว่า ไม่มีระเบียบวินัย ขาดความกระตือรือร้น ขาดความรับผิดชอบ เกรงใจ ไม่กล้าพูดอย่างตรงไปตรงมา ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้อาจส่งผลกระทบต่อความสำเร็จของงาน ในขณะที่คนไทยก็มองคนตะวันตก และคนญี่ปุ่น

ว่าเป็นคนที่เคร่งเครียดมากเกินไป ขาดการให้ความสมดุลแก่ชีวิต เป็นการใช้ชีวิตที่ไม่มีความสุขที่แท้จริง เป็นต้น พฤติกรรมเหล่านี้ มักจะส่งผลให้เกิดปัญหาในการทำงาน รวมถึงสร้างอคติ และความคิดเหมารวมในการมองคนในสังคมนั้นๆ ด้วย

ผู้เขียนขอสรุปปัญหาอุปสรรค เหตุของปัญหา และผลกระทบจากความแตกต่างทางวัฒนธรรมโดยอิงจากแนวคิดที่ เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤติวิทย์) (2559) ได้รวบรวมไว้ แสดงในตารางที่ 1-1 ดังนี้

ตารางที่ 1-1 แสดงปัญหาอุปสรรค เหตุของปัญหา และผลกระทบต่องาน

ปัญหาอุปสรรค	เหตุของปัญหา	ผลกระทบต่องาน
1.ความรู้และความคิด	<ul style="list-style-type: none"> - ความไม่รู้ ไม่เข้าใจ - ความรู้ที่ไม่ถูกต้อง - วิธีคิดที่แตกต่าง 	<ul style="list-style-type: none"> - เกิดความเข้าใจผิด - นำไปสู่การเกิดทัศนคติ และความรู้สึที่ไม่ดีต่อกลุ่มอื่นๆ
2.ทัศนคติและความรู้สึก	<ul style="list-style-type: none"> - การรับรู้ที่ขาดประสิทธิภาพ เช่น แบบแข็งแข็ง การเหมารวม การด่วนสรุป - ทัศนคติที่ลำเอียง เช่น อคติ กลุ่มนิยม - ขาดความรู้สึกที่ยอมรับความแตกต่าง 	<ul style="list-style-type: none"> - เกิดกลุ่มนิยม ไม่ยอมรับวัฒนธรรมอื่นๆ - ไม่ให้ความร่วมมือ - เกิดความเกลียดชังกลุ่มอื่นๆ - เกิดความดูถูกวัฒนธรรมอื่นๆ (กรณีชาตินิยม) - เกิดความดูถูกวัฒนธรรมของตนเอง (กรณีวัตถุนิยม) - เหตุให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ไม่เป็นไปตามที่คาดหวังของคนต่างวัฒนธรรมแต่ละฝ่าย
3.พฤติกรรม	<ul style="list-style-type: none"> - การไม่ให้เกียรติวัฒนธรรมอื่น - พฤติกรรมที่เบียดเบียนผู้อื่น อาทิ ความไม่ซื่อสัตย์ ความไม่มีระเบียบ วินัย ขาดความกล้าในการแสดงความคิดเห็น ขาดความรับผิดชอบ เป็นต้น 	<ul style="list-style-type: none"> - เกิดความตระหนกทางวัฒนธรรม - เกิดความขัดแย้ง - เกิดความต่อต้านรุนแรง - เกิดความไม่ลงรอย พยาบาท เครียดแค้น - ความผูกพันต่อองค์การลดลง - ผลการดำเนินงานของบุคคล และของทีมต่ำลง

ตอนที่ 2 การบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ในช่วง 40-50 ปีที่ผ่านมา พบว่ามีนักวิชาการด้านการจัดการองค์การจำนวนมากให้ความสำคัญในการศึกษาเรื่องการจัดการบนความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยได้แบ่งการศึกษาในประเด็นดังกล่าวนี้ออกเป็น 2 แนวทาง แนวทางแรก คือ การบริหารเชิงเปรียบเทียบ ซึ่งเป็นการแสวงหาความรู้ที่จะจำแนกความแตกต่างทางวัฒนธรรม รวมถึงองค์ประกอบอื่นๆ ที่สำคัญ และส่งผลต่อการบริหารงานขององค์การ เช่น การศึกษาเปรียบเทียบภาวะผู้นำระหว่างวัฒนธรรมตะวันตกกับวัฒนธรรมตะวันออก เป็นต้น และแนวทางที่ 2 คือ การศึกษาทางด้านการจัดการระหว่างวัฒนธรรมหรือการจัดการข้ามวัฒนธรรม ที่มุ่งศึกษาถึงการบริหารจัดการ การพัฒนาตนเองและทรัพยากรมนุษย์ อาทิ ความรู้ ทักษะ และทัศนคติ เพื่อให้สามารถบริหารงาน หรือทำงานในสิ่งแวดล้อมองค์การที่แตกต่างกันทางวัฒนธรรม ทั้งนี้ รองศาสตราจารย์ ดร.สมชนก (คัมพันธ์) ภาสกรจรัส (2559) ได้อธิบายไว้ว่า การศึกษาการบริหารเชิงเปรียบเทียบนั้น จะเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาการบริหารระหว่างวัฒนธรรมเป็นอย่างมาก เพราะการที่จะบริหารจัดการบุคลากรที่มีความแตกต่างกันทางวัฒนธรรมนั้น จำเป็นต้องรู้สิ่งที่แตกต่างกันนั้นเสียก่อน จึงจะสามารถพิจารณาวิธีการพัฒนาตนเองให้สามารถบริหารบุคลากรบนความแตกต่างที่ค้นพบได้อย่างเหมาะสม

แนวทางแก้ไขปัญหาความแตกต่างทางวัฒนธรรม

เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์) (2559, น.344-346) ได้รวบรวมและสังเคราะห์แนวทางแก้ไขปัญหาความแตกต่างทางวัฒนธรรมด้วยการสื่อสาร จากแนวคิดของนักวิชาการหลายท่าน เช่น Gudykunst และ Kim (2003); Hammer, Gudykunst และ Wiseman (1978); Hwang, Chase, และ Kelly (1980); และ Landis และ Brislin (2013) โดยแบ่งแนวทางการแก้ไขปัญหามาตามสาเหตุอันเกิดจากปัญหาอุปสรรค 3 ประการหลัก ดังนี้

(1) แนวทางแก้ไขปัญหาอุปสรรคด้านความรู้และความคิด

เนื่องด้วยเหตุของปัญหาในด้านนี้ คือ ความไม่รู้ ไม่เข้าใจในภาษาและวัฒนธรรม ความรู้ที่ไม่ถูกต้อง และวิธีคิดที่แตกต่างกัน จึงควรมีแนวทางแก้ไข ดังนี้

- มีความสามารถในการใช้ภาษาที่ใช้เพื่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
- มีความรู้ในวัฒนธรรมอื่น

- การมองแบบเปิดใจกว้าง และละเอียดมากขึ้น เช่น ไม่มองแบบตัดสินดีเลว ไม่มองแบบเหมารวม ลดการตีความที่ไม่ถูกต้อง เป็นต้น

(2) **แนวทางแก้ไขปัญหาอุปสรรคด้านทัศนคติและความรู้สึก**

เนื่องด้วยเหตุของปัญหาในด้านนี้ คือ การรับรู้ขาดประสิทธิภาพ เช่น แบบแข็งแข็ง การเหมารวม การด่วนสรุป ทัศนคติที่ลำเอียง เช่น อคติ กลุ่มนิยม และการขาดความรู้สึกที่ยอมรับความแตกต่าง จึงควรมีแนวทางแก้ไข ดังนี้

- ไม่ยึดถือวัฒนธรรมตนเองเป็นศูนย์กลาง แต่มองด้วยใจเป็นกลาง
- ยืดหยุ่น ผ่อนปรน
- ลดอคติ และการดูถูกผู้อื่น
- เอาใจเขามาใส่ใจเรา
- สร้างมุมมอง และความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมด้วยความรัก

(3) **แนวทางแก้ไขปัญหาอุปสรรคด้านพฤติกรรม**

เนื่องด้วยเหตุของปัญหาในด้านนี้ คือ พฤติกรรมที่ไม่ให้เกียรติวัฒนธรรมอื่น และพฤติกรรมที่เบียดเบียนเพื่อนร่วมงาน อาทิ ความไม่ซื่อสัตย์ ความไม่มีระเบียบวินัย ขาดความกล้าในการแสดงความคิดเห็น ขาดความรับผิดชอบ เป็นต้น จึงควรมีแนวทางแก้ไข ดังนี้

- แสดงการให้เกียรติ
- แสดงความเป็นมิตร
- รู้จังหวะในการเริ่มต้น และลงจบขณะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ด้วยการประเมินความต้องการและความปรารถนาของผู้อื่น
- ความสามารถในการควบคุมและแก้ไขความเครียดภายในใจ
- ความสามารถในการสื่อสารและการสื่อความหมาย
- ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

การสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับบุคคล

ศาสตร์ด้านการบริหารตะวันตก ได้มีการนำเสนอแนวคิดและเครื่องมือเพื่อเป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาคความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยพบว่า แนวคิดหนึ่งที่ได้รับการยอมรับ และมีการนำไปประยุกต์ใช้ในการบริหารองค์การ คือ การสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรม หรือความฉลาดทาง

วัฒนธรรมให้เกิดขึ้น ทั้งในระดับบุคคล และในระดับองค์กร ในบทนี้ ผู้เขียนขอยกตัวอย่างแนวคิดด้านสมรรถนะทางวัฒนธรรมของ Ang and Dyne (2015) ซึ่งถือเป็นแนวคิดด้านความฉลาดทางวัฒนธรรมที่ได้รับความสนใจและเป็นที่ยอมรับจากนักวิชาการต่างประเทศ Ang และ Dyne (2015) ได้แบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางวัฒนธรรมออกเป็น 4 องค์ประกอบ ทั้งนี้ผู้เขียนได้สังเคราะห์คำอธิบายแนวคิดดังกล่าวจาก Ang และ Dyne (2015) และการขยายความเพิ่มเติมจากงานของ พัฒน์ นรี ศรีสุภโอบาร (2559, น.177-178) ดังนี้

(1) ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านกระบวนการด้านการรู้คิด (Metacognitive Cultural

Quotient) คือ ความสามารถในการแสวงหาความรู้ และการสร้างความเข้าใจในสาระของความรู้ แบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบ ดังนี้

- **การตระหนักรู้** หมายถึง การรับรู้และเข้าใจระบบคิดของตนเองและผู้อื่น รู้ว่าอะไรกำลังเกิดขึ้น มีสติ ไม่ตื่นตระหนก
- **การวางแผน** หมายถึง การใช้เวลาในการเตรียมตัว เข้าใจและสามารถคาดการณ์วิธีการที่เหมาะสมที่จะรับมือกับสถานการณ์ต่างๆ ภายใต้ความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้
- **การวัดสอบ** หมายถึง การตรวจสอบผลของการตัดสินใจว่ามีความเหมาะสมหรือไม่ ถูกต้องหรือไม่ ผิดพลาดหรือไม่

(2) ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านปัญญา (Cognitive Cultural Quotient) คือ ความรู้

ในบรรทัดฐาน วิถีปฏิบัติ และขนบธรรมเนียมที่แตกต่างกันระหว่างวัฒนธรรม แบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบ ดังนี้

- **ความรู้ความเข้าใจในระบบธุรกิจ** หมายถึง ความรู้ความเข้าใจในความเหมือนและความแตกต่างระหว่างระบบธุรกิจในวัฒนธรรมของตนและวัฒนธรรมอื่น
- **ความรู้ความเข้าใจในภาษา** หมายถึง ความรู้ความเข้าใจในความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาของตนและภาษาอื่น
- **ความรู้ความเข้าใจในระบบคุณค่าและบรรทัดฐานทางสังคม** หมายถึง ความรู้ความเข้าใจในความเหมือนและความแตกต่างในระบบคุณค่าและบรรทัดฐานทางสังคมระหว่างวัฒนธรรมของตนและวัฒนธรรมอื่น

- **ภาวะผู้นำและความรู้ในการบริหารคนและบริหารความสัมพันธ์** หมายถึง ภาวะผู้นำและความรู้ในการบริหารที่เหมาะสมกับสถานการณ์ภายใต้วัฒนธรรมที่เราทำงานอยู่

(3) **ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านแรงจูงใจ (Motivational Cultural Quotient)** คือ ความสามารถในการมุ่งมั่นตั้งใจ ความทุ่มเทพลังที่จะเรียนรู้และการปฏิบัติ ในสถานการณ์ต่างๆ ภายใต้วัฒนธรรมที่มีความแตกต่างหลากหลาย แบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบ ดังนี้

- **แรงจูงใจภายใน** หมายถึง พลังที่จะเรียนรู้ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มาจากแรงจูงใจภายใน หรือประโยชน์ที่เป็นนามธรรม ได้แก่ ความสนุกสนาน ความภูมิใจ เป็นต้น
- **แรงจูงใจภายนอก** หมายถึง พลังที่จะเรียนรู้ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มาจากแรงจูงใจภายนอก หรือประโยชน์ที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ ตำแหน่งหน้าที่การงานที่สูงขึ้น รายได้ที่สูงขึ้นจากการมีความรู้ความเชี่ยวชาญในความหลากหลายทางวัฒนธรรม เป็นต้น
- **ความมั่นใจในการปรับตัว** หมายถึง ความมั่นใจในความสามารถของตนในการบริหารงานได้อย่างมีประสิทธิภาพภายใต้ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

(4) **ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านพฤติกรรม (Behavioral Cultural Quotient)** คือ ความสามารถในการนำความรู้ไปสู่การปฏิบัติให้เหมาะสมกับวัฒนธรรมที่ต่างนั้น อาทิ การแสดงออกด้วยความใส่ใจ แสดงถึงการให้เกียรติ การพยายามปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของเขา ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบ ดังนี้

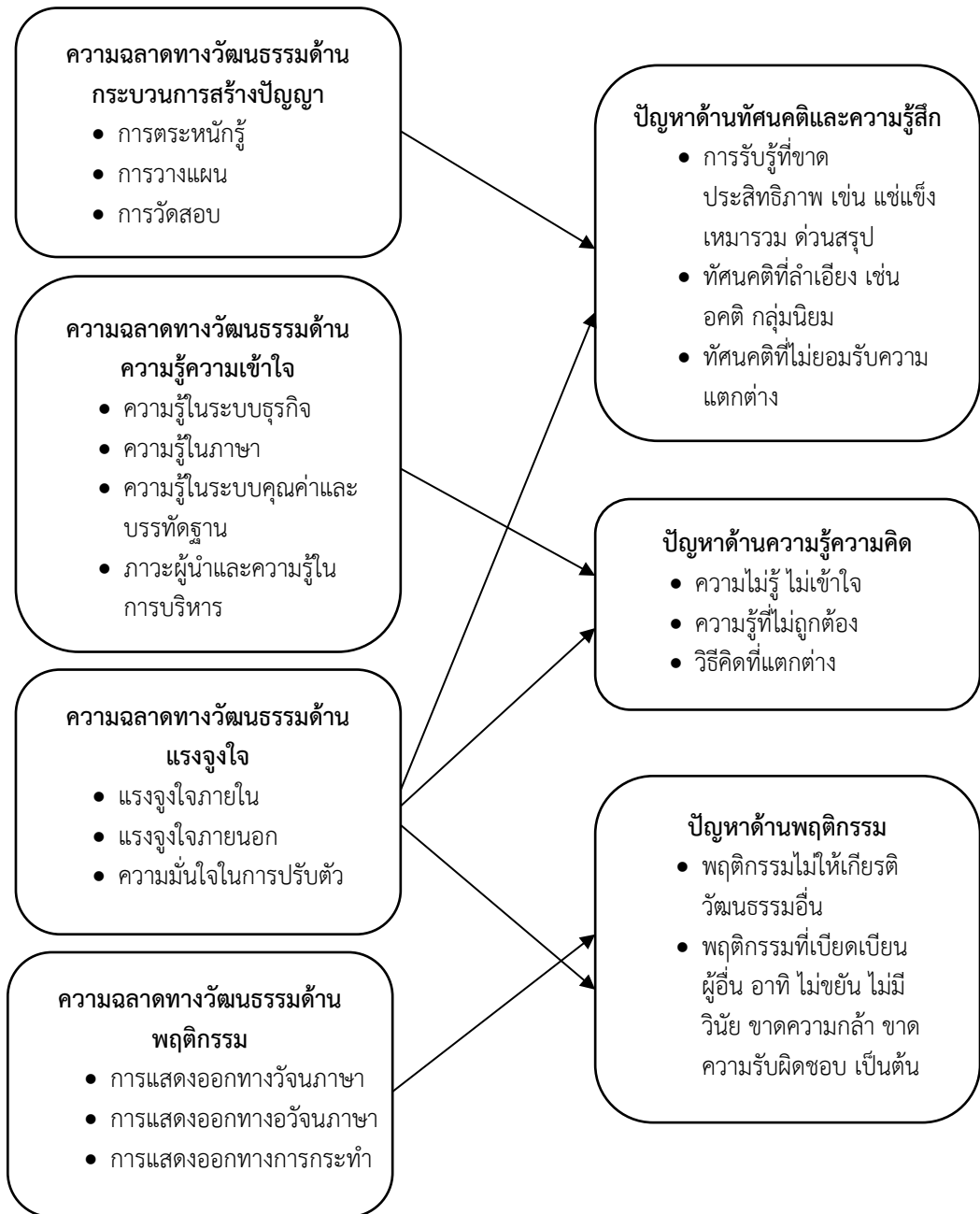
- **การแสดงออกทางวจนภาษา** หมายถึง การใช้คำพูดที่สื่อสารเพื่อแสดงถึงความใส่ใจ ให้เกียรติ การพยายามปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของเขา
- **การแสดงออกทางอวัจนภาษา** หมายถึง การใช้ภาษาร่างกาย ท่าทีที่สื่อสารเพื่อแสดงถึงความใส่ใจ ให้เกียรติ การพยายามปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของเขา
- **การแสดงออกทางการกระทำ** หมายถึง การกระทำที่แสดงถึงความใส่ใจ ให้เกียรติ การพยายามปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของเขา

ต่อมา Livermore (2015) ได้เขียนหนังสือเรื่อง “Leading with Cultural Intelligence” โดยมุ่งนำแนวคิด “ความฉลาดทางวัฒนธรรม” นี้ ไปสู่การปฏิบัติ จึงได้คิดโมเดลในการนำไปสู่การปฏิบัติขึ้น 4 ข้อ ได้แก่

- (1) **การขับเคลื่อน (Drive)** หมายถึง การเพิ่มแรงจูงใจ ความเชื่อมั่น ในการมีปฏิสัมพันธ์ต่างวัฒนธรรม ซึ่งก็คือ วิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านแรงจูงใจนั่นเอง
- (2) **ความรู้ (Knowledge)** หมายถึง ความเข้าใจถึงความแตกต่างในบรรทัดฐาน ค่านิยม ศาสนา ครอบครั้ว กฎหมาย ความรู้ ภาษา และระบบเศรษฐกิจ ที่มีอิทธิพลต่อความคิด และการกระทำของคนต่างวัฒนธรรม ซึ่งเป็นวิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านความรู้ความเข้าใจ
- (3) **กลยุทธ์ (Strategy)** หมายถึง การเรียนรู้ที่จะวางแผน เตรียมการต่อวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย แต่ยังคงมีความยืดหยุ่น เปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมยิ่งขึ้นได้ ถือเป็นวิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านกระบวนการสร้างปัญญา
- (4) **การปฏิบัติการ (Action)** หมายถึง การเลือกการแสดงออกทั้งทางวจนภาษา อวัจนภาษา และการกระทำ ให้ถูกต้อง เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ ซึ่งก็คือวิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านพฤติกรรม

วิเคราะห์แนวคิดความฉลาดทางวัฒนธรรมกับการแก้ไขปัญหาอุปสรรคการทำงานบนความแตกต่างทางวัฒนธรรม

ภาพที่ 2-1 เป็นการวิเคราะห์การแก้ไขปัญหาอุปสรรคการทำงานบนความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมด้วยความฉลาดทางวัฒนธรรมตามแนวคิดของ Ang and Dyne (2015)



ภาพที่ 2-1 แสดงการวิเคราะห์แก้ไข้ปัญหาอุปสรรคการทำงานบนความหลากหลายทางวัฒนธรรมด้วยความฉลาดทางวัฒนธรรม

ผลการวิเคราะห์พบว่า ความฉลาดทางวัฒนธรรมสามารถช่วยแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้อย่างสมบูรณ์ ครอบคลุม โดยพบว่า ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านกระบวนการสร้างปัญญา ซึ่งประกอบด้วย การตระหนักรู้ การวางแผน และการวัดผล ซึ่งหมายถึง การมีสติรู้ตัว การเข้าใจตนเอง การเข้าใจถึงกระบวนการเรียนรู้ผู้อื่น เป็นการเรียนรู้ที่จะวางแผน เตรียมการต่อวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย แต่ยังคงมีความยืดหยุ่น เปิดใจกว้างที่จะยอมรับความแตกต่างของวัฒนธรรมอื่นได้ จะช่วยแก้ไขปัญหาดังกล่าวที่เกิดจากการรับรู้ที่แข็งขี้ เหมารวม การด่วนสรุป ความลำเอียง และการไม่เปิดใจยอมรับความแตกต่างลงได้

ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านความรู้ความเข้าใจ ซึ่งประกอบด้วย ความรู้ในระบบธุรกิจ ภาษา ระบบคุณค่าและบรรทัดฐาน และภาวะผู้นำและความรู้ในการบริหาร ซึ่งหมายถึง ความเข้าใจถึงความแตกต่างในบรรทัดฐาน ค่านิยม ศาสนา ครอบครัวยุค ภูมิศาสตร์ ความรู้ ภาษา และระบบเศรษฐกิจ ที่มีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำของคนต่างวัฒนธรรม ความรู้ความเข้าใจดังกล่าวจะช่วยแก้ไขปัญหาดังกล่าวที่เกิดจากการไม่รู้ ความไม่เข้าใจ ความรู้ที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นลงได้ รวมถึงมีความเข้าใจในวิถีชีวิตที่แตกต่าง ทำให้เกิดความเข้าใจในคนที่แตกต่างทางวัฒนธรรมมากขึ้น

ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านพฤติกรรม ซึ่งประกอบด้วย การแสดงออกทางวจนภาษา อวัจนภาษา และการกระทำ ที่ให้ถูกต้อง เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ ซึ่งหมายถึง การแสดงออกด้วยการให้เกียรติ มีความใส่ใจ ด้วยความปรารถนาดี แสดงให้เห็นว่ามีความพยายามในการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมอื่น การแสดงออกดังกล่าวจะช่วยแก้ไขปัญหาดังกล่าวที่เกิดจากการแสดงพฤติกรรมที่ไม่ให้เกียรติ ไม่ยอมรับวัฒนธรรมอื่น รวมถึงการแสดงพฤติกรรมที่ไปเบียดเบียนคนในวัฒนธรรมอื่นลงได้

ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านแรงจูงใจ ซึ่งประกอบด้วย แรงจูงใจภายใน แรงจูงใจภายนอก และความมั่นใจในการบริหารจัดการบนความหลากหลายทางวัฒนธรรม ซึ่งหมายถึง การมีพลังกายพลังใจ ที่มีส่วนในการสนับสนุนให้เกิดความฉลาดทางวัฒนธรรมองค์ประกอบอื่นๆ มีความเข้มแข็ง แข็งแรงมากขึ้น และเมื่อความฉลาดทางวัฒนธรรมในองค์ประกอบอื่นๆ มีความแข็งแรงมากขึ้นแล้ว ก็จะสามารถแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้ 3 ด้านได้ดียิ่งขึ้นนั่นเอง จึงอาจกล่าวได้ว่า ความฉลาดทางวัฒนธรรมด้านแรงจูงใจนี้ มีผลต่อการช่วยลดปัญหาดังกล่าวอุปสรรคทั้งด้านทัศนคติ ความรู้ความคิด และด้านพฤติกรรม

การสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กร

การสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กรนั้น ก็คือการสร้างสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการปรับตัวทางวัฒนธรรม อันประกอบด้วย การสร้างบรรยากาศ วัฒนธรรม และบรรทัดฐานของ

องค์การให้มีลักษณะที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะทางวัฒนธรรมของบุคลากร อาทิ การมุ่งสร้างทีมงานที่สมาชิกในทีมมีความสามารถในการทำงานกับสมาชิกในทีมคนอื่นๆ ที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยไม่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความขัดแย้งที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม คือ การไม่รู้ไม่เข้าใจวัฒนธรรมอื่น การไม่เปิดใจยอมรับ เกิดอคติ หรือการแสดงออกซึ่งการไม่ให้เกียรติ หรือเบียดเบียนคนในวัฒนธรรมอื่นๆ

อนึ่ง การสร้างสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการปรับตัวทางวัฒนธรรมนี้ พบว่ามีนักวิชาการตะวันตกได้ให้แนวทางไว้อย่างหลากหลาย ดังนั้นเพื่อให้ท่านผู้อ่านได้พอเห็นภาพและไม่ใช้พื้นที่ของบทนี้มากจนเกินไปนัก ผู้เขียนจึงขอยกตัวอย่างการเสริมสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์การที่นักวิชาการด้านการบริหารองค์การให้การยอมรับบางแนวคิดเท่านั้น คือ โมเดลการสร้างองค์การพหุวัฒนธรรมของ Jackson and Hardiman (1981) โดยเชื่อมั่นว่า การสร้างองค์การให้เป็นสังคมพหุวัฒนธรรมจะเป็นการสร้างค่านิยม วัฒนธรรม และบรรทัดฐานในการทำงานร่วมกันบนความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมได้ดี จึงได้พยายามบ่งบอกถึงคุณลักษณะขององค์การที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรมในระดับต่างๆ โดยแบ่งออกเป็น 6 ระดับ คือ ระดับแรกถือเป็นระดับต้น แสดงถึงว่าองค์การยังมีความเป็นพหุวัฒนธรรมน้อยมาก ไล่ไปจนถึงระดับที่ 6 ซึ่งถือว่าองค์การนั้น มีระดับความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมที่สมบูรณ์แล้ว

Jackson and Hardiman (1981) ได้แสดงทัศนะไว้ว่า องค์การที่มีความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมโดยสมบูรณ์ มีลักษณะสำคัญ ดังนี้

(1) การมุ่งเน้นเพื่อตอบสนองสังคมที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม พันธกิจระบบกลไกในการปฏิบัติการ รวมถึงผลิตภัณฑ์และบริการต่างๆ ขององค์การ มุ่งเน้นเพื่อตอบสนองต่อความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม

(2) มุ่งปราศจากการข่มเหงจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม องค์การสร้างข้อตกลงร่วมกัน มุ่งมั่นที่จะทำให้องค์การปราศจากการข่มเหงบุคลากร หรือกลุ่มคนที่มีความต่างทางวัฒนธรรมในทุกรูปแบบ

(3) การสร้างการมีส่วนร่วมของสมาชิกที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม จัดให้สมาชิกในองค์การทุกคน และทุกกลุ่ม ที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมได้มีส่วนร่วมอย่างเหมาะสม คือมีส่วนร่วมตามสิทธิ อำนาจหน้าที่ของบุคลากรแต่ละคน แต่ต้องไม่ถูกจำกัดสิทธิใน

การมีส่วนร่วมที่มาจากความแตกต่างกันทางวัฒนธรรมอย่างเด็ดขาด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในการเปลี่ยนแปลงองค์กร

(4) การตัดสินใจขององค์กรที่มุ่งส่งเสริมสังคมพหุวัฒนธรรมทั้งภายในและภายนอกองค์กร องค์กรพึงมุ่งการตัดสินใจที่มีความรับผิดชอบต่อสังคมในวงกว้าง รวมถึงต้องพยายามสนับสนุนส่งเสริมความรู้ความเข้าใจให้แก่สังคมในการที่จะยกเว้นการข่มเหง หรือเบียดเบียนกันจากความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม

จากตัวอย่างโมเดลการสร้างองค์กรพหุวัฒนธรรมที่ยกมานี้ ผู้เขียนมีความเห็นว่า การสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กรนี้ มีความสำคัญเช่นเดียวกันกับการเสริมสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมให้แก่บุคลากร เพราะหากเปรียบว่า การเสริมสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับปัจเจกบุคคล เป็นมือที่ยื่นออกมาข้างหนึ่ง เราน่าจะเปรียบสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กรเป็นมือที่ยื่นออกมาอีกข้างหนึ่ง ซึ่งถ้าถือว่าปรบมือให้เกิดเสียงดังเป็นเป้าหมายสำคัญ ดังนั้น การปรบมือจึงต้องประกอบด้วยกำมือทั้งสองข้างออกมาปรบกัน ให้ตรงกัน ให้สอดคล้องกัน ให้เกิดความเกี่ยวพันกัน จึงจะมีเสียงดังเกิดขึ้น ถือเป็นกำมือปรบปรบเป้าหมาย แต่หากเรายื่นมือออกไปข้างเดียว ยื่นหลายครั้งแล้วก็ตาม แต่มืออีกข้างหนึ่งก็ไม่ยื่นออกมา หรือยื่นออกมาแล้ว แต่มือทั้งสองนี้ยื่นมาไปถึงกัน หรือยื่นมาในองศาที่ไม่ตรงกัน ก็ไม่มีทางเลยที่จะทำให้เกิดเสียงดังขึ้น หรือปรบปรบเป้าหมายได้

ส่วนที่ 3 แนวทางการบริหารองค์กรที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมด้วยหลักธรรม

ผู้เขียนได้พยายามค้นคว้า และเลือกค้นหาหลักธรรมที่จะนำมาใช้เพื่อการบริหารองค์กรที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยพบว่าหลักธรรมที่มีนักวิชาการ หรือผู้เชี่ยวชาญทางพระพุทธศาสนา หรืองานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพระพุทธศาสนา มักเลือกหลักธรรมที่มุ่งสู่การสร้างสามัคคี การสร้างความปรองดอง การสร้างการอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุข หลักธรรมที่มักจะพบว่ามีมีการนำมาใช้ศึกษาวิจัย หรือมีการกล่าวถึง อธิบายถึง เพื่อการอยู่ร่วมกัน ได้แก่ พรหมวิหาร 4 ซึ่งประกอบด้วย เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา สังคหวัตถุ 4 ประกอบด้วย ทาน ปิยวาจา อตถจริยา สمانัตตา สปัริสธรรม 7 ประกอบด้วย ธัมมัญญตา อตถัญญตา อตตัญญตา มัตตัญญตา กาลัญญตา ปริสัญญตา ปุคคลัญญตา อิทธิบาท 4 ประกอบด้วย ฉันทะ วิริยะ จิตตะ วิมังสา และสารียธรรม 6 ได้แก่ เมตตากายกรรม เมตตาวจีกรรม เมตตามโนกรรม สาธารณโภคิตา สีลสามัญญตา ทิฏฐิสามัญญตา

อริยมรรคมีองค์ 8: สมรรถนะแห่งสันติภาพในบุคลากร

จากการทบทวนวรรณกรรมทางพระพุทธศาสนา ทำให้ผู้เขียนพบว่า มีนักปราชญ์ชาวพุทธหลายท่านที่สังคมไทย และสังคมโลกให้การยกย่อง และยอมรับทั้งในวงการศาสนา เช่น ท่านพุทธทาสภิกขุ และสมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ได้แสดงธรรมะที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสันติภาพโลกไว้ในแนวทางเดียวกัน คือ การสร้างอริยมรรคมีองค์ 8 ให้เกิดขึ้น หรือการเจริญไตรสิกขา คือ ศีล สมาธิ ปัญญา เป็นแนวทางในการสร้างสันติ ซึ่งเป็นคำที่มีความหมายเช่นเดียวกันกับคำว่า “นิพพาน” ซึ่งแบบว่า ภาวะที่พ้นจากทุกข์อย่างสิ้นเชิง นอกจากนี้ หนังสือเรื่อง “พลเมืองดี การสร้างสังคมแห่งการตื่นรู้” ที่แต่งโดยหลวงปู่ติช นัท ฮันท์ พระนักปราชญ์ชาวเวียดนามที่มีชื่อเสียง ท่านก็ได้แสดงธรรมในการเป็นพลเมืองที่ดี และสร้างสังคมที่ดี ด้วยการยึดแนวทางของมรรคมีองค์ 8 เช่นกัน ซึ่งทั้งสามท่านได้อธิบายความหมาย และแนวทางในการเจริญอริยมรรคนี้ ทำให้ผู้เขียนมีความรู้ความเข้าใจเพิ่มขึ้นและมีความเห็นว่า สามารถนำมาใช้เป็นแนวทางหลักในการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้เป็นอย่างดี อนึ่ง หนังสือ “หลักธรรมสำคัญของพระพุทธศาสนา” ที่นิพนธ์โดยสมเด็จพระญาณสังวร สมเด็จพระสังฆราชสกลมหาสังฆปริณายก (เจริญ สุวฑฺฒโน) (2554) ได้ทรงอธิบายว่า หลักธรรมทั้งปวงที่พระพุทธทรงสั่งสอน ก็ล้วนนำไปสู่ความหลุดพ้น ความดับกิเลส ความดับทุกข์ จึงอาจกล่าวได้ว่า อริยมรรคมีองค์ 8 ซึ่งเป็นทางในการดับทุกข์ จึงสามารถเป็นที่รวมของหลักธรรมทั้งปวงที่กล่าวมาก่อนหน้าได้ ในหนังสือพุทธธรรม ที่นิพนธ์โดยสมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ท่านได้อธิบายว่าไว้ในหน้า 299 ว่า “มรรค” หมายถึง ทาง หนทาง หรือ ข้อปฏิบัติให้ถึงความดับทุกข์ เรียกเต็มว่า อริยอัฏฐังคิกมรรค แปลว่า “ทางมีองค์ 8 ประการ อันประเสริฐ” เรียกสามัญว่า มรรคมีองค์ 8 ประกอบด้วย สัมมาทิฏฐิ คือ เห็นชอบ สัมมาสังกัปปะ คือ ดำริชอบ สัมมาวาจา คือ เจรจาชอบ สัมมากัมมันตะ คือ ทำการงานชอบ สัมมาอาชีวะ คือ เลี้ยงชีพชอบ สัมมาวายามะ คือ เพียรชอบ สัมมาสติ คือ ระลึกรู้ชอบ สัมมาสมาธิ คือ ตั้งจิตมั่นชอบ ซึ่งต่อไปนี้ ผู้เขียนจะได้ขอกล่าวถึงมรรคทั้ง 8 ตามลำดับ ดังนี้

(1) สัมมาทิฏฐิ (Right View / Right Understanding)

ท่านพุทธทาสภิกขุ (2541, น.140) ได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาทิฏฐิ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” ว่า “ความถูกต้องทางสติปัญญา” สอดรับความหมายที่สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ได้อธิบายคำว่า “ทิฏฐิ” ไว้ในหนังสือพุทธธรรมฉบับปรับขยาย หน้า 690 ไว้ว่า หมายถึง ความเชื่อถือ ลัทธิ ทฤษฎี ความเข้าใจตามนัยเหตุผล หลักการ ความใฝ่นิยม ค่านิยม

อุดมการณ์ ทักษะในการมองโลกและชีวิต ทศนคติพื้นฐาน ดังนั้น คำว่า “สัมมาทิฐิ” จึงมีความหมายว่า “ความเห็นที่ถูกต้อง”

ก่อนจะนำเสนอการให้นิยามที่เกี่ยวข้องต่อไป ผู้เขียนใคร่ขออธิบายแทรกไว้ตรงนี้ก่อนถึง คำว่า “เจตสิก” ว่าคืออะไร และทำหน้าที่อย่างไรดังนี้ หนังสือพจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ (2556, น.73) อธิบายว่า เจตสิก คือ ธรรมที่ประกอบกับจิต คือ อาการหรือคุณสมบัติต่างๆ ของจิต สุนทร ธรรมรังษี (2552, น. 135) กล่าวอุปมา “จิต” เหมือนกับ “น้ำ” เมื่อยังไม่มีอะไรเข้าไปผสม หรือประกอบด้วย ก็ยังไม่มีอาการประเภทได้ ต่อเมื่อมีสิ่งเข้าไปประกอบจึงจำแนกออกเป็นประเภทต่างๆ ได้ตามคุณสมบัติของสิ่งเข้าไปประกอบนั้นๆ ทั้งนี้ สิ่งเข้าไปประกอบกับจิตนี้ เรียกชื่อว่า “เจตสิก” มีทั้งหมด 52 อย่าง

ในหนังสือเจตสิกปริมัตถ์ หน้า 17-26 พระมหาชินวัฒน์ จกฺวโร ได้อธิบายถึงการแบ่งประเภทของเจตสิกไว้ว่า แบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ (1) อัญญาสมานราสี (2) อุกุศลราสี และ (3) กุศลราสี ดังนี้

(1) **อัญญาสมานราสี** เป็นเจตสิกกลุ่มที่สามารถเข้าประกอบกับจิตได้ทุกประเภท มีทั้งหมด 13 อย่าง ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มย่อย ดังนี้

- **สัพพจิตตสาธารณเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับจิตทุกดวง เพราะเป็นสภาวะธรรมที่เป็นพื้นฐานให้จิตรับรู้อารมณ์ได้โดยตรง ถ้าขาดสัพพจิตตสาธารณเจตสิกไปอย่างใดอย่างหนึ่ง จิตย่อมไม่สามารถรับรู้อารมณ์ได้ มี 7 อย่าง ได้แก่ ผัสสะ เวทนา สัญญา เจตนา เอกัคคตา (สมาธิ - หรือ สัมมาสมาธิในมรรคมืดองค์ 8) ชีวิตินทรีย์ มนสิการ
- **ปกิณณกเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับจิตทุกประเภท แต่ไม่แน่นอนตายตัว เป็นสภาวะธรรมที่ช่วยเสริมประสิทธิภาพในการรับรู้อารมณ์ของจิต บางดวงเท่าที่จำเป็น มี 6 อย่าง ได้แก่ วิตก (ฝ่ายดี คือ กุศลวิตก- หรือ สัมมาสังกัปปะในมรรคมืดองค์ 8) วิจาร อธิโมกษ์ วิริยะ (ฝ่ายดี คือ สัมมาวายามะในมรรคมืดองค์ 8) ปีติ ฉันทะ

(2) **อกุศลเจตสิก** เป็นเจตสิกกลุ่มที่ประกอบ หรือชักนำจิตไปในทางชั่ว มี 14 อย่าง แบ่งออกเป็นกลุ่มย่อย 2 กลุ่ม ดังนี้

- **อกุศลสาธารณเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับอกุศลจิตทุกดวง คือ เป็นเจตสิกที่เป็นพื้นฐานในการชักนำจิตใจไปสู่อกุศล จึงกล่าวได้ว่า อกุศลจิต หรือจิตที่ไม่ดีนั้นจะต้องมีอกุศลสาธารณเจตสิกประกอบด้วยเสมอ มี 4 อย่าง ได้แก่ โมหะ อหิริกะ อนอตตปปะ อุทธัจจะ
- **ปกิณณกอกุศลเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับอกุศลจิต แต่ไม่แน่นอนตายตัว คือ เป็นเจตสิกที่ชักนำจิตใจไปสู่อกุศล แต่ไม่ได้เป็นพื้นฐานที่ต้องมีในอกุศลจิตเสมอไป มี 10 อย่าง ได้แก่ โลภะ ทิฏฐิ มานะ โทสะ อิสสา มัจฉริยะ กุกกุจจะ ถีนะ มितะ วิจิกิจฉา

(3) **โสภณเจตสิก** เป็นเจตสิกกลุ่มที่ประกอบ หรือชักนำจิตใจไปในทางดี มี 25 อย่าง แบ่งออกเป็นกลุ่มย่อย 2 กลุ่ม ดังนี้

- **โสภณสาธารณเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับกุศลจิตทุกดวง หมายความว่า เป็นเจตสิกพื้นฐานที่กุศลจิตต้องมีเป็นองค์ประกอบด้วยเสมอ มี 19 อย่าง ได้แก่ สัทธา สติ (สัมมาสติในมรรคมืองค์ 8) หิริ โอตตปปะ อโลภะ อโทสะ (เมตตา) ตตรมัชฌัตตตา (อุเบกขา) กายปัสสัทธิ จิตตปัสสัทธิ กายลหุตตา จิตตลหุตตา กายมุตตา จิตตมุตตา กายกัมมัณฺญุตตา จิตตกัมมัณฺญุตตา กายปาคุณฺญุตตา จิตตปาคุณฺญุตตา กายชุกตา และจิตตชุกตา
- **ปกิณณโสภณเจตสิก** เป็นกลุ่มเจตสิกที่ประกอบกับกุศลจิต แต่ไม่แน่นอนตายตัว แต่ไม่ได้เป็นพื้นฐานที่ต้องมีในกุศลจิตเสมอ มี 6 อย่าง ได้แก่ สัมมาวาจา สัมมากัมมันตะ สัมมาอาชีวะ (เจตสิกทั้ง 3 อยู่ในมรรคมืองค์ 8) กรุณา มุทิตา และปัญญา (หรือ สัมมาทิฏฐิในมรรคมืองค์ 8)

อนึ่ง ในบทความนี้มีความประสงค์จะอธิบายให้ผู้อ่านได้เข้าใจถึงประเภท และบทบาทของเจตสิกเป็นสำคัญ ในที่นี้จึงขอไม่อธิบายในรายละเอียดของเจตสิกแต่ละอย่างโดยละเอียด ทั้งนี้จะได้กล่าวถึงเฉพาะเจตสิกที่มีความเกี่ยวข้องกับมรรคมืองค์ 8 เท่านั้น ได้แก่ สัมมาทิฏฐิ – ปัญญาเจตสิก สัมมาสังกัปปะ – วิตกเจตสิก สัมมาวาจา – สัมมาวาจาเจตสิก สัมมากัมมันตะ – สัมมากัมมันตเจตสิก สัมมาอาชีวะ – สัมมาอาชีวะเจตสิก สัมมาวายามะ – วิริยเจตสิก สัมมาสติ – สติเจตสิก และ สัมมาสมาธิ – เอกัคคตาเจตสิก และ เจตสิกที่เกี่ยวข้องกับพรหมวิหาร 4 ได้แก่ เมตตา – อโทสะ กรุณา – กรุณาเจตสิก มุทิตา – มุทิตาเจตสิก และ อุเบกขา – ตตรมัชฌัตตตาเจตสิก หากผู้อ่าน

สนใจศึกษาในรายละเอียดของเจตสิกแต่ละอย่าง สามารถอ่านเพิ่มเติมได้ในหนังสือเจตสิกปรมัตต์ และหนังสือหรือตำราด้านพระอภิธรรมต่างๆ

สัมมาทิฏฐิ ในมรรคมงคล 8 นี้ มีเจตสิกสำคัญ คือ ปัญญาหรือเจตสิก เป็นองค์ธรรม พระมหาชินวัฒน์ จุกกวโร (2556, น. 753) ได้อธิบายความหมายของ “ปัญญาหรือเจตสิก” ไว้ในหนังสือเจตสิกปรมัตต์ ว่า เป็นธรรมชาติที่เป็นใหญ่เป็นผู้ปกครอง หรือเป็นประธานในการรู้เหตุผลของสิ่งทั้งปวงตามความเป็นจริง ได้แก่ สภาวะธรรมที่รู้เหตุผลของกรรม ตลอดถึงรู้เรื่องของอริยสัจ หรือใช้ชื่อว่า “ปัญญา” เพราะรู้ไตรลักษณ์ ตามความเป็นจริง

ในหนังสืออภิธรรมปรมัตต์ หน้า 754-755 ยังได้อธิบายขยายความ ปัญญาหรือเจตสิก จัดเป็นเจตสิก และเป็นสังขารชั้นหยาบ คือ เป็นสภาวะธรรมที่ปรุงแต่งจิตให้เกิดการรับรู้อารมณ์เป็นพิเศษ ออกไปจากเวทนาชั้นหยาบ และสัญญาชั้นหยาบ คุณสมบัติพิเศษของ “ปัญญาหรือเจตสิก” ได้แก่ (1) มีการรู้แจ้งตามความเป็นจริง ทั้งรู้ตามสมมุติสัจจะ และปรมาตตสัจจะ (2) มีการกำจัดอวิชชา คือความไม่รู้ความเป็นจริง อันปกปิดสภาวะธรรมอยู่ (3) มีความไม่หลงในอารมณ์ (4) มีโยนิโสมนสิการ มีความห่างไกลจากกิเลส มีติเหตุกปฏิสนธิ และมีสมาธิ เป็นเหตุปัจจัยให้เกิดขึ้น

สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ท่านยังได้ชี้ให้เห็นบทบาทและความสำคัญของ “ทิฏฐิ” ไว้ว่ามีอิทธิพลครอบงำ และมีบทบาทในการกำหนดวิถีชีวิตและสังคมของมนุษย์เป็นอย่างมาก (พระพรหมคุณาภรณ์, 2557: 690) ทั้งนี้ เป็นเพราะพฤติกรรมของมนุษย์ ไม่ว่าจะแสดงออกมาในรูปของการกระทำ หรือการสื่อสาร หรือการจัดการทรัพยากรต่างๆ ในการดำเนินชีวิต ก็มีผลมาจากอำนาจของ “จิตใจ” ซึ่งมี “ทิฏฐิ” ครอบงำอยู่นั่นเอง ดังนั้น เมื่อมนุษย์มีโลกทัศน์ ค่านิยม ใดๆ ก็จะไปปรุงแต่งชักนำ ความปรารถนา หรือความมุ่งหมายของตน ตัวอย่างเช่น หากบุคคลากรคนหนึ่งมีความเห็นชอบว่า ผู้นำที่เก่งและฉลาดนั้นต้องเป็นผู้มีอำนาจ ดังนั้นระดับความสามารถในการแสวงหาอำนาจและใช้อำนาจในการสร้างผลงานของตน จึงเป็นตัวชี้วัดระดับความสำเร็จในการเป็นผู้นำของตน บุคคลากรคนนี้จะพยายามดิ้นรนขวนขวายเพื่อแสวงหาอำนาจ ไม่ว่าจะด้วยการสร้างความสัมพันธ์ต่างๆ กับกลุ่มอำนาจ การแสดงฝีมือให้ผู้บริหารเห็นว่าตนมีศักยภาพ โดยมีเจตนาเพื่อแสวงหาอำนาจ แต่ในขณะเดียวกันก็ฝึกที่จะใช้อำนาจในการข่มเหงรังแกบุคคลากรคนอื่น เพื่อที่จะแสดงศักยภาพของใช้อำนาจเพื่อสร้างความยิ่งใหญ่ให้แก่ตนเอง เป็นต้น จึงอาจสรุปได้ว่า “ทิฏฐิ” นี้ มีอิทธิพลต่อชีวิตของมนุษย์ ต่อสังคม หรือต่อองค์การ เพราะ “ทิฏฐิ” เป็นปัจจัยที่นำไปสู่ชีวิตของมนุษย์ให้คิด และกระทำการในการดำเนินชีวิต ปฏิบัติต่อผู้อื่น และสังคม ดังนั้น ทิฏฐิที่ถูกต้อง จะมีส่วนสำคัญที่สุดต่อการ

ผลักดันชีวิต และสังคม หรือองค์การ ให้ไปสู่ความหลุดพ้นจากกิเลส จากการกระทำความชั่ว เกิดความเจริญงอกงาม ความดีงาม เกิดประโยชน์ต่อผู้อื่น เกิดความสุขสงบขึ้นในสังคมหรือองค์การ แต่หากมีทิวฏฐิที่ไม่ถูกต้องแล้ว ก็จะนำมาซึ่งความเสื่อมในความสุข เกิดความเห็นแก่ประโยชน์ส่วนตนเป็นที่ตั้ง เกิดความพินาศ สังคมหรือองค์การที่อยู่ด้วยกันยังไม่สงบสุข

พระพรหมคุณาภรณ์ (2557, น. 691-692) ท่านได้อธิบายไว้ว่า “สัมมาทิวฏฐิ” แบ่งออกเป็น 2 ระดับ ได้แก่ โลกียสัมมาทิวฏฐิ เป็นความเห็นที่ถูกต้องในระดับโลกุตระ คือ ไม่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของโลก เป็นความเห็นที่ถูกต้องตามความเป็นจริง และโลกุตรสัมมาทิวฏฐิ คือ ความเห็นที่ถูกต้องในระดับโลกีย์

โลกุตรสัมมาทิวฏฐิ เป็นการเห็นถูกต้องตามความเป็นจริงนี้ ได้แก่ การรู้ความจริงตามกฎของอริยสัจ 4 และการรู้ความจริงตามกฎไตรลักษณ์ เป็นต้น

หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสน์ฉบับประมวลศัพท์ (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต), 2556, น. 518) หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสตร์ฉบับประมวลธรรม (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต), 2558, น.191-196) ได้อธิบายหมายความของตัณหา 3 ไว้ว่า เป็นความทะยานอยาก ประกอบด้วย 3 แบบ ดังนี้

(1) **ทุกข์** คือ ความทุกข์ สภาพที่ทนได้ยาก สภาวะที่บีบคั้น มีความขัดแย้ง บกพร่องขาดแก่นสารและความเที่ยงแท้ ไม่ให้ความพึงพอใจแท้จริง การประจวบกับสิ่งอันไม่เป็นที่รัก การพลัดพรากจากสิ่งที่รัก ความปรารถนาไม่สมหวัง

(2) **ทุกขสมุทัย** คือ เหตุเกิดแห่งทุกข์ สาเหตุให้ทุกข์เกิด ได้แก่ ตัณหา 3 และอุปาทาน 4

- **ตัณหา 3** ประกอบด้วย **กามตัณหา** หมายถึง ความทะยานอยากในกาม ความอยากได้กามคุณ เป็น สิ่งสนองความต้องการทางประสาททั้งห้า **ภวตัณหา** หมายถึง ความทะยานอยากในภพ ความอยากในภาวะของตัวตนที่จะได้จะเป็นอย่างใดอย่างหนึ่ง อยากเป็น อยากคงอยู่ตลอดไป และ**วิภวตัณหา** ความทะยานอยากในวิภพ ความอยากในความพรากพ้นไปแห่งตัวตนจากความเป็นอย่างใดอย่างหนึ่งอันไม่ปรารถนา อยากทำลาย อยากดับสูญ
- **อุปาทาน 4** คือ ความยึดมั่น ความถือมั่นด้วยอำนาจกิเลส ความยึดติดอันเนื่องมาแต่ตัณหา ผูกพันเอาตัวตนเป็นที่ตั้ง ประกอบด้วย **กามอุปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นในกาม คือ รูป เสียง กลิ่น รส โสภณัฐพะ ที่น่าใคร่ น่า

พอใจ **ทิวจุปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นในทิวจุหรือทฤษฎี คือความเห็น
ลัทธิ หรือหลักคำสอนต่างๆ **สีลพัฑปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นในศีลและ
พรต คือ หลักความประพฤติ ข้อปฏิบัติ แบบแผน ระเบียบ วิธี ขนบธรรมเนียม
ประเพณี ลัทธิพิธีต่างๆ ถือว่าจะต้องเป็นอย่างนั้นๆ โดยสักว่ากระทำสืบๆ กัน
มา หรือปฏิบัติตามๆ กันไปอย่างมงาย หรือโดยนิยมน่าหลัง ว่าศักดิ์สิทธิ์ มิได้
เป็นไปด้วยความรู้ความเข้าใจตามหลักความสัมพันธ์แห่งเหตุและผล และ
อิตตวาฑปาทาน หมายถึง ความยึดมั่นในวาทะว่าตัวตน คือ ความถือหรือ
สำคัญหมายอยู่ในภายในว่า มีตัวตน ที่จะได้ จะเป็น จะมี จะสูญสลาย ถูกบีบ
คั้นทำลายหรือเป็นเจ้าของ เป็นนายบังคับบัญชาสิ่งต่างๆ ได้ ไม่มองเห็น
สภาวะของสิ่งทั้งปวงอันรวมทั้งตัวตนว่าเป็นแต่เพียงสิ่งที่ประชุมประกอบกัน
เข้า เป็นไปตามเหตุปัจจัยทั้งหลายที่มาสัมพันธ์กันล้วนๆ

(3) **ทุกขนิโรธ** คือ ความดับทุกข์ ได้แก่ ภาวะที่ตัดขาดดับสิ้นไป ภาวะที่เข้าถึงเมื่อกำจัด
อวิชชา สำรอกตัณหาสิ้นแล้ว ไม่ถูกต้อง ไม่ติดข้อง หลุดพ้น สงบ ปลอดภัย เป็นอิสระ คือนิพพาน

(4) **ทุกขนิโรธคามินีปฏิปทา** คือ ปฏิปทาที่นำไปสู่ความดับแห่งทุกข์ ข้อปฏิบัติให้ถึง
ความดับทุกข์ ได้แก่ อริยอัฏฐังคิกมรรค หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า มัชฌิมาปฏิปทา แปลว่า ทางสาย
กลาง มรรคมีองค์ 8 นี้ สรุปลงในไตรสิกขา คือ ศีล สมาธิ ปัญญา

สำหรับความหมายของ “ไตรลักษณ์” นั้น ในหนังสือพุทธธรรม หน้า 89 ท่านได้อธิบาย
ไว้ว่า คือลักษณะอาการที่เป็นเครื่องกำหนดหมาย 3 อย่าง อันให้รู้ถึงความจริงของสภาวะธรรมทั้งหลาย
ที่เป็นอย่างนั้นๆ ตามธรรมดาของมัน ดังนี้ **อนิจจตา** คือ ความเป็นของไม่เที่ยง **ทุกขตา** คือ ความ
เป็นทุกข์ และ **อนัตตตา** คือ ความเป็นของไม่ใช่ตน โดยพระมหาชินวัฒน์ จกกวโร (2556, น. 764-
767) ท่านได้ให้ความหมายของไตรลักษณ์ไว้อย่างละเอียดว่า

(1) **อนิจจลักษณะ** หมายถึง มีอาการไม่เที่ยง อาทิ ความไม่มั่นคง ไม่ยั่งยืน ไม่มีแก่น
สาร มีความหวั่นไหว แดกดับ กลับกลอก เป็นของที่ต้องแปรแต่งเนื่องๆ ต้องทำลาย ผุพัง แดกกระจัด
กระจายไป ตั้งอยู่ตลอดเวลาไม่ได้ เป็นต้น โดยมีความเกิดขึ้นแล้วก็ต้องมีความเสื่อมไปในที่สุด เป็นของ
ชั่วคราว

(2) **ทุกข์ลักษณะ** หมายถึง มีอาการที่ทนอยู่ไม่ได้ จำต้องเสียมสลายสิ้นไป โดยมีความบีบคั้นอยู่เสมอ อาทิ ความเป็นอันตราย เป็นอุปสรรค ขัดข้อง ขัดขวาง เป็นสภาพที่ป่วยไข้ เป็นสิ่งที่ทำให้โศกเศร้า เป็นที่สิ่งทำให้คับแค้นใจ เป็นต้น

(3) **อนัตตลักษณะ** หมายถึง มีอาการที่ว่างเปล่าจากตัวตน ที่ไม่ใช่ตัวตนจึงบังคับบัญชาไม่ได้ เป็นตามใจปรารถนาไม่ได้ ไม่มีเจ้า อาทิ มีลักษณะความไม่ใช่เรา ว่างเปล่าจากตัวเรา ว่างเปล่าจากแก่นสาร เป็นต้น

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม รู้ความจริงตามหลักอริยสัจ 4 และไตรลักษณ์นี้แล้ว ย่อมมีความเข้าใจที่ถูกต้องว่า

ความทุกข์ที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม คือ ความอึดอัดใจ ความกังวลใจ ความแปลกประหลาดใจ ความตระหนก อันเกิดจากความไม่คุ้นเคย หรือความไม่คาดคิด หรือความกลัว ความเกลียดชัง ความยากลำบากที่อยู่ร่วมกับวัฒนธรรมที่แตกต่างกับวัฒนธรรมของตน

สาเหตุแห่งทุกข์ที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม ต้นเหตุ 3 ประกอบด้วย **ความอยากในกาม** หมายถึง ความอยากในความสวยงาม ความไพเราะ ความเอร็ดอร่อย ความหอมละมุน ความนุ่ม ความเย็นสบายที่เกิดขึ้นจากวัฒนธรรมของตน **ความทะยานอยากในภพ** ความอยากให้วัฒนธรรมคงอยู่ตลอดไป เนื่องจากมีความชอบในวัฒนธรรมของตน มีความภูมิใจ ความหยิ่งทะนงใน ความมีอำนาจทางวัฒนธรรมจึงอยากจะอยู่ในวัฒนธรรมเช่นนี้ตลอดไป **ความทะยานอยากในวิภพ** ความไม่อยากอยู่ในภาวะที่วัฒนธรรมของตนเสื่อมลง ถูกทำลายลง ไม่มีการสืบทอดต่อ ทำให้อำนาจและความสุขที่ตนได้รับจะหมดไปด้วย จึงกลัวและอยากให้เป็นไปอย่างนี้ อุปทาน 4 ประกอบด้วย **กามุปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่น คาดหวัง ในความสุขจากวัฒนธรรมของตน อาทิ มีความสวยงาม ความไพเราะ ความเอร็ดอร่อย ความหอมละมุน ความนุ่ม ความเย็นสบายที่เกิดขึ้นจากวัฒนธรรมของตน เมื่อไม่เกิดความสุขขึ้นจากวัฒนธรรมของตน จึงเกิดความทุกข์ ความทรมานทรมาน **ทิฏฐุปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นความเห็น ความเชื่อ ค่านิยม ความรู้ ที่ตนศรัทธา คิดว่าความเห็นในวัฒนธรรมของตน ที่ตนเองได้รับการถ่ายทอดมานี้ ถือว่าถูกต้องที่สุด วัฒนธรรมอื่นๆ มีคุณค่าน้อยกว่า ถูกต้องน้อยกว่า เป็นต้น **สีลัพตูปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นในศีลและพรต คือ ยึดมั่นคือมั่นในข้อปฏิบัติแบบแผน ระเบียบ ขนบธรรมเนียมประเพณี ถึงยึดถือว่าเป็นบรรทัดฐาน หรือมาตรฐานที่ใช้ในการตัดสินคุณค่าของคนในวัฒนธรรมอื่นๆ และ **อัตตวาอุปาทาน** หมายถึง ความยึดมั่นถือมั่นในความมีตัวตน ยึดติดว่าวัฒนธรรมของตนเป็นสิ่งที่ดีงาม เป็นวัฒนธรรมที่ไม่มีเปลี่ยนแปลง และคงอยู่ในสังคม

ตลอดไป ซึ่งในความเป็นจริง ไม่ได้เป็นเช่นนั้น เพราะวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่เกิดจากความเชื่อ ความรู้ ความคิด ที่มีอิทธิพลต่อค่านิยม และบรรทัดฐานของกลุ่มคนในสังคม ความคิดใหม่ๆ หรือการสร้างนวัตกรรม ที่มีการถ่ายทอดส่งต่อกันภายในสังคม และระหว่างสังคม ย่อมทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงค่านิยม บรรทัดฐานของสังคมตลอดเวลา อาจเกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นทีละเล็กทีละน้อย เป็นส่วนย่อยๆ หรือจะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นพร้อมๆ กัน หากเรามีความคิด ความเชื่อที่ยึดมั่นถ้อยมั่นในวัฒนธรรมที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง เราก็จะเกิดความทุกข์ขึ้นในจิตใจ เช่น เกิดความอึดอัดใจ เกิดความกลัวที่จะสูญเสียเอกลักษณ์ อำนาจ ผลประโยชน์ ที่มีอยู่ในวัฒนธรรมที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน ให้เกิดความเกลียดชังคนกลุ่มอื่นๆ ที่วัฒนธรรมใหม่จะเอื้ออำนาจให้ เป็นต้น เมื่อจิตเกิดอกุศลเช่นนี้ ย่อมกระทบต่อการกระทำทั้งทางกาย วาจา และใจ ก่อให้เกิดการทำความกรรมเกิดขึ้น เช่น การใช้วาจาที่เป็นอกุศล ได้แก่ การกล่าวเท็จ การกล่าวหาคนอื่นในทางที่ไม่ดี การให้ร้าย การด่าทูลูก ประชดประชัน ใช้คำพูดไม่ให้เกียรติ การพูดให้คนส่วนใหญ่เข้าใจผิดต่อกลุ่มอำนาจใหม่ เป็นต้น การกระทำทางกายที่เป็นอกุศล เช่น การประทุษร้ายคนอื่นให้บาดเจ็บ การขโมยความคิดหรือทรัพย์สินของผู้อื่น การทำลายชื่อเสียงของผู้อื่น เป็นต้น การกระทำทางใจ คือ ใจที่เป็นอกุศล เกิดอคติ ไม่ได้มองตามความเป็นจริง แต่มองด้วยความลำเอียง การตัดสินใจต่างๆ ย่อมผิดพลาด ไม่ตรงความเป็นจริง ใจเกิดการแบ่งฝักแบ่งฝ่าย พวกเราพวกเขา ไม่เป็นธรรม เป็นต้น

การดับทุกข์ที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม ในการทำงานบนความหลากหลาย คือ การที่สามารถทำงานร่วมกับคนอื่นที่มาจากต่างวัฒนธรรมได้อย่างมีความสุข ไม่มี ความทุกข์

วิธีการดับทุกข์ที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม คือ ทราบแนวทางในการพ้นไปจากความทุกข์ หมายถึง มีความรู้แจ้งว่า หากไปยึดติดว่าสิ่งที่มีเกิดและมีดับ ไม่ยั่งยืนอยู่ได้ตลอดไป (รู้อนิจจังลักษณะ) มีความเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (รู้ทุกขลักษณะ) และไม่มีตัวตน ไม่ใช่ของเรา ไม่มีใครเป็นเจ้าของวัฒนธรรมนี้ (รู้นัตตลักษณะ) ก็จะเกิดความทุกข์ขึ้นมา ดังนั้นจึงจำเป็นต้องดับ หรือ ละความอยากทั้ง 3 (ตัณหา 3) และปล่อยวาง ทำให้เบาคลายจากความยึดติดทั้ง 4 (อุปาทาน 4) นั้นเอง

โลกียสัมมทิฎฐิ หรือ คือ ระดับที่ยังต้องการเกี่ยวข้องกับโลกอยู่ ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับคุณค่า หลักความเชื่อ เช่น ดี ชั่ว ถูก ผิด อะไรดีกว่า อะไรเลวกว่า ควรจะเป็น ไม่ควรจะเป็น หรือว่าน่าเป็น ไม่น่าเป็น เป็นต้น รวมถึงความเห็นที่จะรักษาคุณค่าที่พึงาม ที่ถูกต้องไว้ จึงมีลักษณะเป็นหลักการกฎเกณฑ์ มาตรฐาน ความเชื่อถือ ที่มนุษย์ปรุงแต่ง สร้างสรรค์ขึ้นเอง ซึ่งไม่ใช่กฎธรรมชาติโดยตรง ซึ่ง

จะมีความแตกต่างหลากหลายกันตามกาลเทศะ สภาพแวดล้อม สังคมวัฒนธรรมความเห็น ความเชื่อ ความเข้าใจเกี่ยวกับโลกและชีวิตที่ถูกต้องตามหลักแห่งความดี เป็นไปตามคลองธรรม หรือสอดคล้องกับศีลธรรม ความเห็นที่ถูกต้องในรับโลกีย์นี้ จึงแปรเปลี่ยนได้จากกาลเวลา สิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรมของสังคมที่แตกต่างหลากหลาย

ความเห็นในส่วนนี้ เกี่ยวเนื่องกับความเชื่อในกฎแห่งกรรม เห็นว่าควรกระทำกรรมดี ไม่ควรกระทำกรรมชั่ว เชื่อว่าหากกระทำกรรมดีแล้วจะได้รับผลที่ดี หากทำกรรมชั่วแล้วจะได้รับผลเป็นทุกข์ ในพจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 3-4 (2556) ท่านได้กล่าวถึง “กรรม” ว่าหมายถึง การกระทำที่ประกอบด้วยเจตนา คือ ทำด้วยความตั้งใจ การกระทำที่ดี เรียกว่า “กรรมดี” ส่วนการกระทำที่ไม่ดี เรียกว่า “กรรมชั่ว” ทั้งนี้กรรมยังแบ่งสามารถแสดงออกใน 3 ทาง คือ กายกรรม คือ การกระทำทางกาย ความประพฤติ วชิกรรม คือ การกระทำทางวาจา ทางคำพูด และมโนกรรม คือ การกระทำทางใจ โดยท่านได้อธิบายถึง กุศลกรรมบถ ทางแห่งกรรมดี และอกุศลกรรมบถ ทางแห่งกรรมชั่ว ไว้ดังนี้

อกุศลกรรมบถ (พระพรหมคุณาภรณ์, 2556: 26-27) คือ ทางแห่งกรรมที่เป็นกุศล อันเป็นทางนำไปสู่ทุกข์ มี 10 อย่าง แบ่งตามการแสดงออก 3 ทาง คือ

- กายกรรม 3 ได้แก่ ปาณาติปาตา เว้นจากการทำลายชีวิต อทินนาทานา เว้นจากถือเอาของที่เขามิได้ให้มาเป็นของตน กาเมสุมิจฉาจาร เวรมณี เว้นจากประพฤติผิดในกาม
- วชิกรรม 4 ได้แก่ มุสาวาท เวรมณี เว้นจากพูดเท็จ ปิสุณาย วาจา เวรมณี เว้นจากพูดจาส่อเสียด ผรุสหาย วาจา เวรมณี เว้นจากพูดจาหยาบคายน และสัมผัปปลาปา เวรมณี เว้นจากพูดจาเพ้อเจ้อ
- มโนกรรม 3 ได้แก่ อนภิชฌา ไมโลภ ไมคอยจ้องอยากได้ของของผู้อื่น อพยาบาท ไม่คิดร้ายเบียดเบียนต่อคนอื่น และสัมมาทิฐิ เห็นชอบจากคลองธรรม

อกุศลกรรมบถ (พระพรหมคุณาภรณ์, 2556: 472-473) คือ ทางแห่งกรรมที่เป็นอกุศล อันเป็นทางนำไปสู่ทุกข์ มี 10 อย่าง แบ่งตามการแสดงออก 3 ทาง คือ

- กายกรรม 3 ได้แก่ ปาณาติบาต การทำลายชีวิต อทินนาทาน ถือเอาของที่เขามิได้ให้มาเป็นของตน กาเมสุมิจฉาจาร ประพฤติผิดในกาม

- วงจรกรรม 4 ได้แก่ มุสาวาท พุดเท็จ ปิสุณาวาจา พุดจาต่อเสียด ผรุสวาจา พุดจาหยาบคาย และสัมผัปปลาปะ พุดจาเพื่อเจ้า
- มโนกรรม 3 ได้แก่ อภิชฌา ละโมบ คอยจ้องอยากได้ของคนอื่น พยาบาทคิดร้ายต่อคนอื่น และมีฉาภิภูฏฐิ เห็นผิดจากคลองธรรม

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาทิฏฐิได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **รู้ว่าทุกสิ่ง มีการเปลี่ยนแปลง ไม่คงที่** - ลดความเข้าใจที่ผิด ลดความทะนงตน เข้าใจความไม่ยั่งยืนของลาภ ยศ สรรเสริญ สุข เข้าใจว่า ลาภ ยศ สรรเสริญ สุขที่เกิดจากวัฏธรมย่อมมีสูญสลายไปได้ และอาจเกิดมีขึ้นใหม่ได้อีก ตามเหตุปัจจัย
- **รู้ว่าทุกสิ่งเกิดความเจริญได้ ก็มีเสื่อมได้เป็นธรรมดา** - ลดความประมาท เพราะเข้าใจว่าทุกอย่างเป็นไปตามเหตุปัจจัย ย่อมมีเจริญขึ้น และย่อมมีเสื่อมถอยลง ดังนั้นจึงเกิดความเพียรฝึกฝนพัฒนาจิต ทักษะ ความสามารถของตนเสมอ เพื่อสร้างเหตุปัจจัยอันจะนำไปสู่ความเจริญขึ้น
- **รู้ว่าทุกสิ่งไม่มีตัวตน เกิดขึ้นตามเหตุปัจจัย** - ลดความเห็นแก่ตัว เมื่อเห็นว่าไม่มีตัวตนที่แท้จริง จึงไม่มีความคิดแบ่งฝักแบ่งฝ่ายโดยถือตัวตนเองเป็นศูนย์กลาง เช่น พวกของตน หรือไม่ใช่พวกของตน อีกต่อไป จึงไม่คิดประโยชน์แต่ตนเองและพวกของตน พิจารณาตัดสินใจกระทำทางใจ ทางวาจา และทางกายตามความเป็นจริงอย่างเที่ยงธรรม คือไม่ลำเอียง ไม่มีอคติด้วยความรัก ความโกรธ ความหลง และความกลัว
- **ลดความยึดมั่นถือมั่น** - เปิดใจกว้าง ไม่หลงมงาย ไม่ยึดติด ไม่ยึดว่าวัฏธรมของตนสูงกว่า ถูกเสมอ ของคนอื่นด้อยกว่า
- **รู้ดีรู้ชั่ว** - ลดการกระทำที่มุ่งร้ายต่อผู้อื่น มุ่งทำดี ทำประโยชน์ต่อคนในสังคม
- **รู้และเข้าใจความเหมาะสมในการดำเนินชีวิต** คือ เข้าใจเหตุปัจจัย เข้าใจผลลัพธ์ เข้าใจการจัดการทรัพยากร เข้าใจคนในสังคม เข้าใจวัฏธรมสังคม เข้าใจเวลาที่เหมาะสม และเข้าใจตนเอง ความรู้ความเข้าใจดังกล่าวนี้ จะช่วยทำให้มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในความคิด ค่านิยม บรรทัดฐานของสังคมของตน และ

ของผู้อื่น จึงลดความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องลงได้ ลดความเข้าใจอันเกิดจากความคิดแบบเหมารวมลงได้ เพราะได้พิจารณาอย่างถ่องแท้ เมื่อมีความเข้าใจตนเองและผู้อื่นตามความเป็นจริงอย่างถูกต้องแล้ว ก็จะทำให้สามารถดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับความจริงนั้น คือ การดำเนินชีวิตที่ไม่เบียดเบียนตนเองและผู้อื่น เพื่อไม่ให้เกิดทุกข์ขึ้นในอนาคต

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่เข้าใจกฎของธรรมชาติ เช่น กฎไตรลักษณ์ กฎแห่งกรรม ว่าเป็นความจริงที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ เปลี่ยนแปลงไม่ได้ ส่วนวัฒนธรรม คือกฎของสังคมที่มนุษย์ในสังคมสร้างขึ้น สามารถเปลี่ยนแปลงได้ และต้องสร้างกฎของสังคมให้สอดคล้องกับกฎของธรรมชาติ และยอมเข้าใจว่า การกระทำทางกาย วาจา และใจ ใดๆ ที่เกิดจากวัฒนธรรมใดๆ ก็ตาม ที่ไปทำร้าย ทำลาย หรือเบียดเบียนคนอื่น ทั้งที่อยู่ในสังคมเดียวกัน มีวัฒนธรรมเดียวกัน หรือคนที่อยู่ต่างสังคมกัน มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน ก็ย่อมได้รับผลที่ไม่ดีทั้งสิ้น แต่หากกระทำทางกาย วาจา และใจ ในทางที่ดีต่อผู้อื่น ก็ย่อมได้รับผลดีตามมา ไม่มีข้อยกเว้น ไม่ว่าจะอยู่ภายใต้วัฒนธรรม ค่านิยม ความเชื่อ บรรทัดฐานใดก็ตาม

(2) สัมมาสังกัปปะ (Right Thought)

ท่านพุทธทาสภิกขุได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาสังกัปปะ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 141 ว่า หมายถึง ความต้องการ หรือความปรารถนาที่ถูกต้อง พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 436 กล่าวว่า การดำริชอบนี้ ประกอบด้วยการดำริ 3 ประการ คือ เนกขัมมสังกัปปะ ดำริจะออกจากกาม หรือปลอดจากโลกะ อภัยบาทสังกัปปะ ดำริในอันไม่พยาบาท อวิหิงสาสังกัปปะ ดำริในอันไม่เบียดเบียน

สัมมาสังกัปปะ ในมรรคมงคล 8 นี้ มีเจตสิกสำคัญ คือ กุศลวิตกเจตสิก เป็นองค์ธรรมพระมหาชินวัณห์ จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “วิตกเจตสิก” ไว้ในหนังสือเจตสิกปรมัตถ์ หน้า 187 และต่อเนื่องในหน้า 193 ว่า เป็นธรรมชาติที่ยกจิตขึ้นสู่อารมณ์ หมายถึง ธรรมชาติที่ทำให้จิตใจมีความจดจ่ออยู่กับอารมณ์นั้นๆ ซึ่งวิตกเจตสิกนี้ แบ่งออกได้ 3 ประเภท คือ อกุศลวิตก คือ มีจิตใจจดจ่อไปในทางไม่ดี กุศลวิตก คือ มีจิตใจจดจ่อไปในทางที่ดี ซึ่งสัมมาสังกัปปะนั้น ถือเป็น กุศลวิตกเท่านั้น นอกจากนั้นยังมีอภัยกตวิตก คือ ความตรึกนึกคิดเมื่อประกอบกับวิบากจิตและกิริยาจิต คือ เป็นเชิงรับ และเป็นกิริยาอาการเท่านั้นไม่ได้มุ่งดีหรือมุ่งไม่ดีแต่อย่างใด

ในหนังสืออิทธิธรรมปรมัตถ์ หน้า 195 ยังได้อธิบายขยายความ กุศลวิตก ไว้ว่า ประกอบด้วย (1) **เนกขัมมวิตก** หมายถึง ความตรึกในการหลีกออกจากกาม เป็นการดำริไปในการสำรวมงดเว้นจากกาม เนื่องมาจากพิจารณาเห็นโทษเห็นความเศร้าหมองของกามแล้ว จึงดำริไปในการหลีกออกจากกาม (2) **อัพยาปาทวิตก** หมายถึง ความตรึกในความไม่อาฆาตพยาบาท จองเวร คือการดำริไปในการสงบระงับความอาฆาตพยาบาทที่มีอยู่ในจิตใจให้บรรเทาเบาบางและสงบระงับไปด้วยวิธีเจริญพรหมวิหาร ด้วยการแผ่ความรัก ความปรารถนาดี (เมตตา) แผ่ด้วยความสงสารเห็นใจ (กรุณา) แผ่ด้วยความพลอยยินดี (มุชิตา) และแผ่ด้วยความเป็นกลาง (อุเบกขา) คือไม่มี **อคติ 4** (ความไม่เที่ยงธรรม ความลำเอียง) ซึ่งประกอบด้วย **ฉันทาคติ** ลำเอียงเพราะชอบ **โทสาคติ** ลำเอียงเพราะชัง **โมหาคติ** ลำเอียงเพราะหลง, **พลาตผิต**เพราะเขลา และ **ภยาคติ** ลำเอียงเพราะกลัว (3) **อวิหิงสาวิตก** หมายถึง ความตรึกนึกในความไม่เบียดเบียน ทำความคิดอาฆาตเคียดแค้นที่ฝังอยู่ในใจให้เบาบางลง คิดสร้างความสงบสุขของสังคม ปราศจากเวรภัยทั้งปวง

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาสังกัปปะได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **ลดความอยากได้ อยากเป็น และอยากไม่เป็น** – เกิดสันโดษ ไม่อยากได้ในของคนอื่น พอใจในสิ่งที่ตนมี เกิดความพอเพียง ไม่คิดเบียดเบียนผู้อื่น รวมถึงคิดยอมรับในสิ่งที่ตนมี ตนเป็น ไม่นำไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น หรือวัฒนธรรมอื่นๆ ซึ่งหากเปรียบเทียบแล้วเห็นว่า วัฒนธรรมของสังคมอื่นจะเอื้อประโยชน์แก่เรา มากกว่าวัฒนธรรมในสังคมของตน อาจทำให้เกิดปัญหาขึ้นได้ อาทิ เกิดความอิจฉาริษยา เกิดความเกลียดชังสังคม มีความนิยมชาติอื่นๆ มากกว่าชาติของตน เป็นต้น
- **มีขันติ** – มีความอดทน รู้จักยับยั้งชั่งใจ ไม่คิดในทางชั่ว (โลภ โกรธ หลง)
- **ลดความคิดร้ายต่อผู้อื่น มุ่งปรารถนาดีต่อผู้อื่น** – เกิดความเมตตา กรุณา และมุชิตา คือ ความปรารถนาให้ผู้อื่นมีสุข พ้นสุข ยินดีเมื่อมีสุข อยากให้ผู้อื่น คือ ผู้จากทุกวัฒนธรรมได้รับสิ่งที่ดี
- **มีความเที่ยงธรรม** – เกิดอุเบกขา คือ คิดอย่างถูกต้องตามความเป็นจริง ตามเหตุผลที่ถูกต้อง เที่ยงธรรม ไม่แบ่งแยกฝักฝ่าย ไม่โอนเอียงไปด้วยความอยาก

ความโกรธเกลียด ความหลงใหล ความกลัวเกรงไม่ว่าจะเป็นกลุ่มคนในสังคม
วัฒนธรรมใดก็ตาม

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่
มีความคิดอย่างถูกต้อง ย่อมคิดปรารถนาดี คิดสงสารและช่วยเหลือ คิดยินดีกับความเจริญของผู้อื่น
และคิดอย่างเป็นกลาง เทียงธรรม ปราศจากอคติ ไม่คิดแบ่งฝักแบ่งฝ่ายต่อเพื่อนร่วมงานในองค์การ
ตลอดจนการทำให้บริการแก่ผู้รับบริการ ก็จะเป็นไปด้วยความปรารถนาที่ดี ปรารถนาที่จะมอบสิ่งที่ดี
เพื่อให้ผู้อื่นมีสุข ไม่เบียดเบียนผู้รับบริการ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย รวมถึงประชาชนและสิ่งแวดล้อม โดย
เท่าเทียมกันอย่างสมคูล ไม่มีข้อยกเว้น ไม่ว่าจะอยู่ภายใต้วัฒนธรรม ค่านิยม ความเชื่อ บรรทัดฐานใด
ก็ตาม

อนึ่ง สัมมาทิฐิ และสัมมาสังกัปปะ คือ ความเห็นที่ถูกต้อง และความคิดที่ถูกต้องนี้ ถูกจัดไว้
ในหมวด “ปัญญา” ในไตรสิกขา ซึ่งถือว่าเป็นหมวดเริ่มต้นในทางที่ถูกต้อง ซึ่งมีอิทธิพลต่อ การกระทำ
ในหมวด “ศีล” ต่อไป เมื่อพิจารณาหลักธรรมที่มีส่วนสงเคราะห์เกื้อกูลให้เกิด “ปัญญา” ที่ถูกต้องนี้
ผู้เขียนมีความเห็นว่า พระพุทธเจ้าได้ทรงแสดงหลักธรรมที่ทำให้เกิดความเห็นและความคิดที่ถูกต้องมี
จำนวนไม่น้อย แต่ในบทความนี้ ผู้เขียนขอเสนอเฉพาะหลักธรรมที่เห็นว่ามิจุดมุ่งหมายโดยตรงใน
การแสดงให้เห็นความจริงในธรรมชาติ และมีความเชื่อมโยงต่อการเกิดความเห็นและความคิดที่ถูกต้อง
ที่สอดคล้องกันกับความจริงในธรรมชาติ ทั้งนี้ ผู้เขียนได้มีการนำเสนอสอดแทรกในเนื้อหาข้างต้นไป
บ้างแล้ว อาทิ อริยสัจ 4 ไตรลักษณ์ และกรรม ในส่วนนี้ จึงขออธิบายหลักธรรมเพิ่มเติมเพียง 2 หลัก
คือ พรหมวิหาร 4 และสัปปุริสธรรม 7 ดังนี้

พรหมวิหาร 4

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต) (2558: 124-127) ได้อธิบายว่า พรหมวิหาร 4 นี้ เป็น
ธรรมประจำใจที่ประเสริฐ ธรรมที่ต้องมีไว้เป็นหลักใจและกำกับความประพฤติ จึงจะชื่อว่าดำเนินชีวิต
และปฏิบัติตนต่อผู้อื่นโดยถูกต้อง ประกอบด้วยหลักธรรม 4 ประการ ดังนี้

- (1) เมตตา คือ ความรัก ความปรารถนาดี อยาให้ผู้อื่นมีความสุข มีจิตแผ่ไมตรีและคำทำ
ประโยชน์แก่ผู้อื่นอย่างทั่วหน้า
- (2) กรุณา คือ ความสงสาร คิดช่วยให้ผู้อื่นพ้นทุกข์ ใฝ่ใจที่จะปลดปล่อยบำบัดความทุกข์ยาก
เดือดร้อนของปวงสัตว์

- (3) **มุกิตา** คือ ความยินดีเมื่อผู้อื่นอยู่ดีมีสุข มีจิตผ่องใส แ่มชื่น เบิกบานอยู่เสมอ พลอยยินดีด้วยเมื่อเขาได้ดีมีสุข
- (4) **อุเบกขา** คือ ความวางใจเป็นกลาง ตามที่เห็นด้วยปัญญา คือ มีจิตใจเที่ยงตรง ไม่เอนเอียง พิจารณาเห็นตามความเป็นจริง รักษาความถูกต้อง

สัปปริสธรรม 7

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต) (2558: 210) ได้อธิบายว่า สัปปริสธรรม 7 นี้ เป็นธรรมของสัตบุรุษ หรือเป็นคุณสมบัติของคนดี ประกอบด้วยหลัก 7 ประการ ดังนี้

- (1) **ธัมมัญญตา** คือ ความรู้แจ้งในเหตุ หมายถึง รู้จักเหตุ คือ รู้หลักความจริง รู้หลักการ รู้หลักเกณฑ์ รู้กฎแห่งธรรมตา รู้กฎเกณฑ์แห่งเหตุผล และรู้หลักการที่จะทำให้เกิดผล ดังนั้นผู้ที่มีธัมมัญญตา ย่อมรู้หลักการในการคิด การปฏิบัติตัวกับผู้ที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม รู้เหตุที่มา รู้คุณค่าของค่านิยม ทศนคติ และการกระทำของผู้ที่มีความแตกต่างหลากหลาย
- (2) **อัตถัญญตา** คือ ความรู้แจ้งในผลลัพธ์ หรือผลกระทบที่จะตามมาจากเหตุ หมายถึง รู้ความหมาย รู้ความมุ่งหมาย รู้ประโยชน์ที่ประสงค์ รู้จักผลที่จะเกิดขึ้นสืบเนื่องจากการกระทำหรือความเป็นไปตามหลัก ผู้ที่มีอัตถัญญตา ย่อมรู้แจ้งถึงเป้าหมาย ผลลัพธ์ หรือผลกระทบของค่านิยม ทศนคติ และพฤติกรรมที่มีความแตกต่างหลากหลาย
- (3) **อัตตัญญตา** คือ รู้แจ้งในตน หมายถึง รู้ว่า เรานั้น ว่าโดยฐานะ ภาวะ เพศ กำลังความรู้ความสามารถ ความถนัด และคุณธรรม เป็นต้น บัดนี้ เท่าไร อย่างไร แล้วประพฤติให้เหมาะสม และรู้ที่จะแก้ไขปรับปรุงต่อไป ผู้ที่มีอัตตัญญตา ย่อมรู้ว่าความเชื่อ ความรู้ ค่านิยม ความคิด และพฤติกรรม
- (4) **มัตตัญญตา** คือ รู้แจ้งในความพอดี หมายถึง ความรู้จักประมาณให้เหมาะสมกับความจำเป็น ไม่มากไม่น้อยเกินไป ผู้ที่มีมัตตัญญตา ย่อมรู้ประมาณ รู้ความเหมาะสมในแสดงออกทางความคิด วาจา และการกระทำ รวมถึงการจัดการทรัพยากรให้เหมาะสมกับแต่ละวัฒนธรรม
- (5) **กาลัญญตา** คือ รู้แจ้งในกาลเทศะ หมายถึง รู้กาลเวลาอันเหมาะสม และระยะเวลาที่จะต้องใช้ในการประกอบกิจ กระทำหน้าที่การงาน ผู้ที่มีกาลัญญตา ย่อมรู้กาลเทศะในการแสดงออกทางวาจา และทางกายให้เหมาะสมในแต่ละวัฒนธรรม

- (6) **ปรีชาญาณ** คือ รู้แจ้งในชุมชนหรือสังคม หมายถึง ความรู้จักบริษัท รู้จักที่ประชุม รู้กิจกรรมที่จะประพัตต่อชุมชนนั้นๆ ว่า ชุมชนนี้เมื่อเข้าไปหา จะต้องทำกริยาอย่างนี้ จะต้องพูดอย่างนี้ ชุมชนนี้ควรสงเคราะห์อย่างนี้ ผู้ที่มีปรีชาญาณ ย่อมรู้จักวัฒนธรรมของแต่ละชุมชน รู้จักสิ่งแวดล้อมในแต่ละสังคม รู้จักมารยาท บรรทัดฐานของแต่ละสังคม
- (7) **บุคลิกญาณ** คือ รู้แจ้งในบุคคล หมายถึง ความรู้จักบุคคล ความแตกต่างแห่งบุคคลว่า โดยอัธยาศัย ความสามารถ และคุณธรรม เป็นต้น ใครๆ ยิ่งหรือหย่อนอย่างไร และรู้ที่จะปฏิบัติต่อบุคคลนั้นๆ ด้วยดี ว่าควรจะคบหรือไม่ จะใช้จะตำหนิ ยกย่อง และแนะนำสั่งสอนอย่างไร เป็นต้น คนที่มีบุคลิกญาณ ย่อมเป็นผู้ที่รู้จักนิสัยใจคนของคน รู้อคติทัศนคติ รู้ค่านิยมความเชื่อของคนในแต่ละวัฒนธรรม

ในตารางที่ 3-1 นี้ เป็นการสรุปมรรคในหมวดปัญญา โดยอธิบายถึงองค์ธรรมที่ประกอบหลักธรรมที่เกื้อหนุนให้เกิด และประโยชน์จากการเจริญมรรค ดังนี้

ตารางที่ 3-1 สรุปองค์ธรรม หลักธรรมที่เกื้อหนุน และประโยชน์จากการเจริญมรรคในหมวดปัญญา

ปัญญามรรค	องค์ธรรม (เจตสิก)	หลักธรรมที่เกื้อหนุน	ประโยชน์
สัมมาทิฐิ	ปัญญาเจตสิก	<ul style="list-style-type: none"> ▪ อริยสัจ 4 ▪ ไตรลักษณ์ ▪ กรรม ▪ สปัทธิธรรม 7 	<ul style="list-style-type: none"> ● เข้าใจกฎของธรรมชาติว่าเป็นความจริงที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ เปลี่ยนแปลงไม่ได้ แต่ วัฒนธรรม คือกฎของสังคมที่มนุษย์ในสังคมสร้างขึ้น สามารถเปลี่ยนแปลงได้ และต้องสร้างกฎของสังคมให้สอดคล้องกับกฎของธรรมชาติ ● ลดความเข้าใจที่ผิด ลดความทะนงตน เข้าใจความไม่ถาวรของลาภ ยศ สรรเสริญ สุข ● ลดความประมาท เกิดความเพียรฝึกฝน พัฒนาจิต ทักษะ ความสามารถของตนเสมอ ● ลดความเห็นแก่ตัว ไม่คิดประโยชน์แต่ตนเองและพวกของตน พิจารณาตามความเป็นจริงอย่างเที่ยงธรรม

ปัญญามรรค	องค์ธรรม (เจตสิก)	หลักธรรมที่เกี่ยวพัน	ประโยชน์
			<ul style="list-style-type: none"> ● เปิดใจกว้าง ไม่หลงงมงาย ไม่ยึดว่า วัฒนธรรมของตนสูงกว่า ถูกเสมอ ของคนอื่นด้อยกว่า ● ลดการกระทำที่มุ่งร้ายต่อผู้อื่น มุ่งทำดี ทำประโยชน์ต่อคนในสังคม ● รู้และเข้าใจความเหมาะสมในการดำเนินชีวิต คือ เข้าใจเหตุปัจจัย เข้าใจผลลัพธ์ เข้าใจการจัดการทรัพยากร เข้าใจคนในสังคม เข้าใจวัฒนธรรมสังคม เข้าใจเวลาที่เหมาะสม และเข้าใจตนเอง
สัมมาสังกัปปะ	วิตกกเจตสิก	<ul style="list-style-type: none"> ■ พรหมวิหาร 4 <ul style="list-style-type: none"> - เมตตา - กรุณา - มุทิตา - อุเบกขา 	<ul style="list-style-type: none"> ● เกิดสันโดษ ไม่อยากได้ในของคนอื่น พอใจในสิ่งที่ตนมี เกิดความพอเพียง ไม่คิดเบียดเบียนผู้อื่น ● มีความอดทน รู้จักยับยั้งชั่งใจ ไม่คิดในทางชั่ว (โลก โกรธ หลง) ● พิจารณาให้ผู้อื่นมีสุข พ้นสุข ยินดีเมื่อมีสุข อยากให้ผู้อื่นได้รับสิ่งที่ดี ● ลดอคติ คิดอย่างถูกต้อง เทียงธรรม ไม่โอนเอียงไปด้วยความอยาก ความโกรธเกลียด ความหลงใหล ความกลัวเกรง

(3) สัมมาวาจา (Right Speech)

ท่านพุทธทาสภิกขุได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาวาจา” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 152 ว่า หมายถึง การพูดจาที่ถูกต้อง การใช้วาจาที่ถูกต้อง คำพูดที่ถูกต้อง วิธีพูดที่ถูกต้อง พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 435 กล่าวว่า การเจรจาชอบ หมายถึง การเว้นจากวจีทุจริต คือ การเว้นจากการพูดเท็จ การพูดส่อเสียด การพูดหยาบคาย และการพูดเพ้อเจ้อ พระมหาชินวัฒน์ จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “สัมมาวาจา” ไว้ในหนังสือเจตสิกปริมัตถ์ หน้า 695 เพิ่มเติมว่า เป็นการงดเว้นจากวจีทุจริต ซึ่งไม่เกี่ยวกับการงานอันเป็นอาชีพ และพูดแต่วจีสุจริต คือ พูดคำจริง พูดคำที่ทำให้เกิดความสามัคคีปรองดองฉันท์ พูดแต่คำไพเราะเสนาะหู และพูดแต่คำที่มีสารประโยชน์

ในหนังสืออภิธรรมปรมัตถ์ หน้า 695-696 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า สัมมาวาจา จัดเป็นเจตสิก และเป็นสังขารชั้นร์ คือ เป็นสภาวะธรรมที่ปรุงแต่งจิตให้เกิดการรับรู้อารมณ์เป็นพิเศษ ออกไปจากเวทนาชั้นร์ และสัญญาชั้นร์ คุณสมบัติพิเศษของ “สัมมาวาจาเจตสิก” ได้แก่ (1) มีลักษณะเป็นการกำหนดเลือกเอาแต่คำพูดที่ดีมีสาระแก่นสาร เป็นไปเพื่อประโยชน์เกื้อกูลแก่ตนเอง และบุคคลอื่น ถูกกาลเทศะ (2) หน้าที่ของสัมมาวาจาเจตสิก ย่อมเกิดพร้อมด้วยเจตนา หรือการจงใจ จะงดเว้นการใช้วาจาที่เป็นเท็จ ส่อเสียด หยาบคาย เพื่อเจ้อ (3) มีการละ ตัด กำจัด ป้องกันการพูดที่เป็นทุจริตออกไป และ (4) การที่จะเกิดจิตสำนึกในการจะงดเว้นทุจริตด้วยใจบริสุทธิ์ได้นั้น จะต้องเป็นผู้มีปัญหา คือ การรู้ความเข้าใจตามความเป็นจริง

การพูดทั้ง 4 แบบนี้ จะก่อให้เกิดการแตกสามัคคี มุ่งเบียดเบียน ทำร้ายผู้อื่นๆ ทำให้ผู้อื่น หลงผิด เข้าใจผิด หรือเข้าใจคนอื่นผิด ทำให้เกิดความบาดหมาง และก่อให้เกิดความขัดแย้งที่รุนแรงได้ในที่สุด

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาวาจาได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **เจตนาที่จะเว้นจากการพูดที่ไม่ดี** – เว้นจากการพูดที่เกิดโทษ คือ การพูดเพื่อทำให้เกิดความแตกแยก การพูดที่มุ่งทำร้าย ทำให้เกิดความเข้าใจผิด เกิดความขัดแย้งโดยเจตนาที่ไม่ดี หรือพูดที่ไร้สาระ
- **มีการพูดดี** – พูดเพื่อประโยชน์ คือ การพูดเพื่อสร้างมิตรภาพ สร้างความสัมพันธ์ที่ดี สร้างความสามัคคี สร้างความน่าเชื่อถือ

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างอย่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีสัมมาวาจา ย่อมมีเจตนาที่จะงดเว้น ไม่กระทำทางวาจาที่ไปทำร้าย เบียดเบียนผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็นการกล่าวเท็จ ทำให้ผู้อื่นเสียหาย หรือถูกมองไม่ถูกต้องตามความเป็นจริง หรือเพื่อปกป้องตนเอง ไม่ยอมรับสิ่งที่ผิดพลาด กล่าวให้ร้าย ส่อเสียด การพูดที่หยาบคาย หรือใช้คำพูดที่ต้องการทำร้ายจิตใจของผู้อื่น และการพูดที่ไร้สาระ ทำให้ผู้อื่นสับสนและเบียดเบียนเวลาของผู้อื่น ทั้งกับบุคลากรที่อยู่ในสังคมเดียวกัน มีวัฒนธรรมเดียวกัน หรือคนที่อยู่ต่างสังคมกัน มีวัฒนธรรมแตกต่างกันก็ตาม หากแต่ ย่อมมีเจตนาที่จะใช้พูดให้เกิดประโยชน์ต่อผู้อื่นและต่อองค์กร อาทิ การพูดเพื่อลดความขัดแย้ง เสริมสร้างความสามัคคี เป็นต้น

(4) สัมมากรรมันตะ (Right Action)

ท่านพุทธทาสภิกขุได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมากรรมันตะ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 160 ว่า หมายถึง การกระทำที่ถูกต้อง ซึ่งแปลว่าไม่ประทุษร้ายชีวิตและร่างกายของผู้อื่น ไม่ประทุษร้ายทรัพย์สินผู้อื่น ไม่ประทุษร้ายของรักของผู้อื่น และรวมถึงไม่ประทุษร้ายสติของตนเองด้วย ขณะที่พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 435 อธิบายว่า คือ การกระทำที่เว้นจากความประพฤติชั่วทางกาย 3 อย่าง คือ เว้นฆ่า เว้นลักทรัพย์ และเว้นประพฤติผิดในกาม

พระมหาชินวัฒน์ จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “สัมมากรรมันตะ” ไว้ในหนังสือ เจตสิกปรมัตถ์ หน้า 717 เพิ่มเติมว่า เป็นการงดเว้นจากกายทุจริต ซึ่งไม่เกี่ยวกับการงานอันเป็นอาชีพ

ในหนังสือจริตรมปรมัตถ์ หน้า 717-718 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า สัมมากรรมันตะจัดเป็นเจตสิก และเป็นสังขารชั้นธ คือ เป็นสภาวะธรรมที่ปรุงแต่งจิตให้เกิดการรับรู้อารมณ์เป็นพิเศษออกไปจากเวทนาชั้นธ และสัญญาชั้นธ คุณสมบัติพิเศษของ “สัมมากรรมันตะเจตสิก” ได้แก่ (1) มีลักษณะเป็นการทำกิจการงานที่ดี ทำให้บุคคลผู้มีสัมมากรรมันตะเจตสิกเกิดกับจิต มุ่งกระทำแต่การงานที่ถูกต้อง ตามค่านองคลองธรรม ไม่ผิดวัฒนธรรมประเพณี ไม่ผิดกฎหมายกติกาอันดีงามของสังคม ไม่ผิดต่อกฎหมายที่บัญญัติขึ้นโดยชอบธรรม เป็นการทำงานที่ปราศจากโทษภัยทั้งปวง (2) หน้าที่ของสัมมากรรมันตะเจตสิก ย่อมทำให้จิตระทำกิจในการงดเว้นจากการงานอันเป็นทุจริตทั้งปวง (3) มีการละ ตัด กำจัด ป้องกันการงานที่เป็นทุจริตออกไป และ (4) การที่จะเกิดจิตสำนึกในการงดเว้นการกระทำที่เป็นทุจริตได้นั้น จะต้องมีปัญหาใคร่ครวญพิจารณาอย่างแยบคาย รอบคอบแล้ว ว่าอะไรควรทำ อะไรไม่ควรทำ อะไรทำแล้วมีโทษ อะไรทำแล้วมีประโยชน์

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมากรรมันตะได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **บำเพ็ญประโยชน์เพื่อผู้อื่น** – เสียสละ เป็นผู้ให้ทาน อาทิ ทรัพย์ ธรรมทาน อภัยทาน เป็นต้น การกระทำที่สนับสนุนผู้อื่นให้มีความสุข ให้พ้นจากทุกข์ ไม่กระทำประพฤติตัวที่เบียดเบียนผู้อื่น มุ่งสร้างสรรค์สิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อผู้อื่น ผู้รับบริการ และสังคมอย่างสม่ำเสมอ การประพฤติปฏิบัติที่ดีต่อผู้อื่นนี้ก่อให้เกิด ความจงรักภักดี ความรักความผูกพันของผู้ใต้บังคับบัญชา เกิดความเชื่อใจ และ

ความร่วมมือ ร่วมแรงร่วมใจ ความสามัคคีในการปฏิบัติให้กับผู้บริหารและ
องค์การด้วยความสมัครใจ

- การวางตัวที่ดีอย่างเสมอต้นเสมอปลาย – การทำดี ไม่เบียดเบียนผู้อื่น
ประชาชน ผู้รับบริการ และสิ่งแวดล้อมอย่างสม่ำเสมอ ย่อมเสริมสร้างความ
ผูกพันของผู้รับบริการ และสร้างความเชื่อมั่น เชื่อใจ ไว้วางใจ ซึ่งถือเป็นภาพลักษณ์ที่
ดีขององค์การ

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มี
สัมมาสัมมันตะ ย่อมมีเจตนาที่จะงดเว้น ไม่กระทำทางกายที่ไปประทุษร้าย เบียดเบียนผู้อื่น ไม่ว่าจะ
เป็นการกระทำที่ทำให้ผู้อื่นเกิดความเดือดร้อน ทำร้ายชีวิต ทรัพย์สิน หรือสิ่งที่เป็นที่รัก ที่หวงแหนของ
ผู้อื่นทั้งรูปธรรมและนามธรรม อาทิ ทรัพย์สิน หรือชื่อเสียง วัฒนธรรม หรือ สิ่งที่วัฒนธรรมของผู้นั้น
บูชา ให้ความเคารพ เป็นต้น หากแต่ย่อมมีเจตนาที่จะใช้ประพฤติดนให้เกิดประโยชน์ต่อผู้อื่น ต่อ
องค์การ และต่อสังคม อาทิ การให้ การแบ่งปันทรัพยากร แบ่งปันความรู้ การให้อภัยแก่กัน การผลิต
สินค้าที่ดีมีคุณภาพ ไม่ทำลายสิ่งแวดล้อม เป็นต้น

(5) สัมมาอาชีพะ (Right Livelihood)

ท่านพุทธทาสภิกขุได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาอาชีพะ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพ
ของโลก” หน้า 166 ว่า หมายถึง ดำรงชีวิตถูกต้อง ซึ่งในพจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 436
อธิบายว่า สัมมาอาชีพะ หมายถึงการเลี้ยงชีพที่ชอบ คือ เว้นจากเลี้ยงชีพในทางที่ผิด เช่น โกงเขา
หลอกลวง สอพลอ ปีบบังคับขู่เข็ญ ค้าคน ค้ายาเสพติด ค้ายาพิษ เป็นต้น พระมหาชินวัฒน์ จกกวโร
ได้อธิบายความหมายของ “สัมมาอาชีพะ” ไว้ในหนังสือเจตสิกปรมัตถ์ หน้า 727 เพิ่มเติมว่า เป็นการ
งดเว้นจากวจีทุจริต และกายทุจริต เฉพาะที่เกี่ยวกับการทำมาหาเลี้ยงชีพ

ในหนังสืออภิธรรมปรมัตถ์ หน้า 727-729 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า สัมมาอาชีพะ
จัดเป็นเจตสิก และเป็นสังขารชั้นร์ คือ เป็นสภาวะธรรมที่ปรุงแต่งจิตให้เกิดการรับรู้อารมณ์เป็นพิเศษ
ออกไปจากเวทนาชั้นร์ และสัญญาชั้นร์ คุณสมบัติพิเศษของ “สัมมาอาชีพะเจตสิก” ได้แก่ (1) มี
ลักษณะเป็นการงดเว้น ไม่ก้าวล่วงทุจริตทั้งวาจาและกายที่เกี่ยวกับอาชีพ (2) หน้าที่ของสัมมาอาชีพะ
เจตสิก คือการงดเว้นทุจริตในการทำมาหาเลี้ยงชีพในประพฤติดู้อยู่ให้น้อยลงจนหมดไปในที่สุด (3) มี
การละ ตัด กำจัดการพูดและการกระทำทุจริตในอาชีพได้ และ (4) การที่จะเกิดจิตสำนึกในการจะงด
เว้นทุจริตในการทำมาหาเลี้ยงชีพได้นั้น จะต้องเป็นผู้มีคุณสมบัติ 7 ประการ (สัปปุริสธรรม) ได้แก่ มี

ศรัทธา คือ ความเชื่อในสิ่งที่ควรเชื่อควรเลื่อมใส มีสติ คือ ความระลึกรู้สึกตัว มีหิริ คือ มีความละลายต่อบาป มีโอตตปปะ คือ มีความเกรงกลัวต่อบาป มีพาหุสัจจะ คือ มีการได้ยินได้ฟังมากจนเป็นผู้รู้ มีจาคะ มีความเสียสละ มีปัญญา มีความรอบรู้ มีอัปปิจฉตา คือ มีความมกน้อย ยินดีในของที่ตนได้มา โดยชอบธรรม

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาอาชีวะได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **ไม่ดำเนินชีวิต ทำงาน หรือการประกอบอาชีพในทางที่ชั่ว** – ด้วยความชอบธรรม ไม่เอารัดเอาเปรียบ ไม่เบียดเบียนผู้อื่น ไม่ทำลายสังคม และสิ่งแวดล้อม
- **มีการบริหารจัดการทรัพย์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ** – บริหารทรัพย์ได้อย่างดี คือ มีการแสวงหาที่ดี รู้วิธีการที่เหมาะสม มีการบริโภคทรัพย์สินที่ก่อให้เกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเอง และผู้อื่น คือ ต่อสังคม และใช้อย่างเหมาะสม ไม่มาจากฟุ่มเฟือย และไม่น้อยจนไม่ก่อให้เกิดการพัฒนาและเกิดความทุกข์ยาก และรวมถึงมีการเก็บออมรักษาทรัพย์ที่เหมาะสมด้วย

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีสัมมาอาชีวะ ย่อมมีเจตนาที่จะหาเลี้ยงชีพด้วยความสุจริต ไม่หาวิธีการ หรือใช้อำนาจเพื่อเอาเปรียบผู้อื่น มีการจัดการทรัพย์สินที่ถูกต้องตามทำนองคลองธรรม ไม่แสวงหาทรัพย์สินด้วยความทุจริตทั้งทางกาย และวาจา แต่ยอมแบ่งปันทรัพย์สินให้แก่ผู้มีฐานะด้อยกว่า ใช้ทรัพย์สินอย่างคุ้มค่า ตลอดจนมีการจัดแบ่งสัดส่วนในการใช้ดำเนินการอย่างเหมาะสมและรอบคอบ เพื่อประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น ทั้งกับบุคลากร ผู้รับบริการ และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่อยู่ในสังคมเดียวกัน มีวัฒนธรรมเดียวกัน หรือคนที่อยู่ต่างสังคมกัน มีวัฒนธรรมแตกต่างกันก็ตาม

อนึ่ง เมื่อพิจารณาถึง สัมมาวาจา สัมมาสังกัปปะ และสัมมาอาชีวะ ซึ่งเป็นการแสดงออกทางวาจาที่ถูกต้อง การแสดงออกทางพฤติกรรมที่ถูกต้อง และการทำมาหาเลี้ยงชีพที่ถูกต้องนี้ ถูกจัดไว้รวมกันในหมวด “ศีล” ในไตรสิกขา ซึ่งเป็นหมวดจะก่อให้เกิดกรรม เกิดพฤติกรรมที่จะกระทบต่อคนอื่น ๆ ต่อคนในองค์กร นอกองค์กร และคนอื่น ๆ ในสังคม โดยการแสดงพฤติกรรมเหล่านี้ ได้รับอิทธิพลมาจากความเห็นและความคิดที่ถูกต้อง ทำให้เกิดการกระทำที่แสดงออกทางวาจา ทางกาย ทั้งในการดำเนินชีวิต และในการแสวงหาและการจัดการทรัพย์มีทิศทางที่ถูกต้อง สำหรับหลักธรรมที่มีส่วนสงเคราะห์เกื้อกูลให้เกิด “ศีล” ที่ถูกต้องนี้ ผู้เขียนมีความเห็นว่า หลักธรรมที่พระพุทธเจ้าได้ทรง

แสดงไว้ มีส่วนเกี่ยวข้องและเกื้อกูลต่อการประพฤติปฏิบัติที่ดีที่ถูกต้องของมนุษย์ได้ทั้งนั้น แต่ในที่นี้ ผู้เขียนขอหยิบยกหลักธรรมเฉพาะบางหลักธรรม ซึ่งผู้เขียนเห็นว่ามีความมุ่งหมายโดยตรงต่อการสร้าง การอยู่ร่วมกันในสังคม คือ สังคหวัตถุ 4 และทศ 6 ดังนี้

สังคหวัตถุ 4

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต) (2556: 412) อธิบายไว้ว่า สังคหวัตถุ เป็นหลักธรรมที่ ก่อให้เกิดการสังเคราะห์ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เป็นหลักธรรมที่ยึดเหนี่ยวใจของผู้อื่นไว้ ทำให้เกิด ความสัมพันธ์ที่ดี เกิดการประสานเชื่อมโยงกันในสังคม ท่านยกอุปมาว่า สังคหวัตถุ 4 นี้ เปรียบเสมือน สลักยึดรถที่กำลังแล่นไปให้คงเป็นรถ และวิ่งแล่นไปได้ หลักสังคหวัตถุ 4 ประกอบด้วย 4 อย่าง ดังนี้

- (1) ทาน คือ การแบ่งปันเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่กัน
- (2) ปิยวาจา คือ พูดจาน่ารัก พูดจาน่านิยม น่านับถือ
- (3) อุตถจริยา คือ บำเพ็ญประโยชน์ และ
- (4) สมานัตตตา คือ ทำตนเสมอ หมายความว่า ทำตัวให้เข้ากันได้ ไม่ถือตัว ร่วมสุขร่วมทุกข์ กัน

ผู้ที่นำหลักสังคหวัตถุ 4 มาใช้ในการทำงาน หรือการบริหารงาน ก็จะสามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคลากร เกิดวัฒนธรรมองค์กรที่มีการเกื้อกูล มีความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยไม่การแตกแยก แบ่งเป็นกลุ่มเป็นพวก ไม่ว่าจะเป็กลุ่มที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม หรือกลุ่มที่มี วัฒนธรรมเดียวกันก็ตาม

ทศ 6

หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสน์ฉบับประมวลศัพท์ (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2556: 132-133) หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสตร์ฉบับประมวลธรรม (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2558: 191-196) ได้อธิบายความหมายของทศ 6 ไว้ว่า เป็นหลักปฏิบัติต่อบุคคลที่เกี่ยวข้องต่างๆ ใน สังคม แบ่งออกเป็น 6 กลุ่ม ดังนี้

- (1) **ปรัถิมทิส** ทิศเบื้องต้น หรือทิศตะวันออก ได้แก่ บิดามารดา ซึ่งเป็นผู้มีบุญคุณ เคย อุปการะเลี้ยงดูมาก่อน
 - ผู้เป็นลูกพึงปฏิบัติต่อบิดามารดา ดังนี้ ดูแลท่าน ช่วยเหลือการงานของท่าน สืบต่อ วงศ์สกุลของท่าน ประพฤติตนให้เหมาะสมกับความเป็นทายาทของท่าน และทำบุญ อุทิศให้ท่าน (เมื่อท่านล่วงลับ)

- **บิดามารดาพึงปฏิบัติต่อลูก** ดังนี้ ห้ามไม่ให้ประพฤติกาย วาจา ใจ ชั่ว ให้ตั้งมั่น อยู่ในความดี ให้การศึกษา หากผู้ครองที่เหมาะสมให้ มอบทรัพย์สินสมบัติให้ในเวลาที่เหมาะสม
- (2) **ทักษิณทิส** ทิศเบื้องขวา หรือ ทิศใต้ ได้แก่ ครูอาจารย์ ซึ่งเป็นบุคคลผู้ควรแก่การบูชาคุณ
 - **ผู้เป็นศิษย์พึงปฏิบัติต่อครูอาจารย์** ดังนี้ แสดงความเคารพ เช่น การลุกขึ้นต้อนรับ อาจารย์ เข้าไปหาด้วยความนอบน้อม ใฝ่ใจเรียน ประนินบัติ เรียนด้วยความเคารพต่อ ศาสตร์ที่เรียน
 - **ครูอาจารย์พึงปฏิบัติต่อศิษย์** ดังนี้ ฝึกฝนแนะนำให้ศิษย์เป็นคนดี สอนให้ศิษย์เข้าใจ อย่างแจ่มแจ้ง สอนให้สมบูรณ์ ยกย่องให้กำลังใจแก่ศิษย์ และสอนให้ศิษย์รู้จักการ ดำเนินชีวิต การประกอบอาชีพที่ถูกต้อง
- (3) **ปัจฉิมทิส** ทิศเบื้องหลัง หรือ ทิศตะวันตก ได้แก่ บุตรและภรรยา ซึ่งเป็นบุคคลที่ได้พบกัน ภายหลัง แต่เป็นผู้ให้กำลังใจสนับสนุนอยู่ข้างหลัง
 - **ผู้เป็นสามีพึงปฏิบัติต่อภรรยา** ดังนี้ ยกย่องให้เกียรติภรรยา ไม่ดูหมิ่น ไม่นอกใจ ให้ ภรรยาเป็นผู้ดูแลจัดการเรื่องงานบ้าน หาเครื่องประดับให้เป็นของขวัญตามโอกาสที่ เหมาะสม
 - **ภรรยาพึงปฏิบัติต่อสามี** ดังนี้ จัดการงานบ้านให้เรียบร้อย ให้ความช่วยเหลือญาติ และมิตรทั้งของฝ่ายสามีและฝ่ายภรรยาอย่างดี ไม่นอกใจ รักษาทรัพย์สินสมบัติ ขยันไม่ เกียจคร้าน
- (4) **อุตตทิส** ทิศเบื้องซ้าย หรือ ทิศเหนือ ได้แก่ มิตรสหาย ซึ่งเป็นผู้ช่วยให้ข้ามพ้นอุปสรรค สนับสนุนให้บรรลุความสำเร็จ
 - **พึงปฏิบัติต่อเพื่อน** ดังนี้ เผื่อแผ่แบ่งปัน พุดจากกันด้วยน้ำใจ ช่วยเหลือเกื้อกูล ร่วมสุข ร่วมทุกข์ทั้งกัน ซื่อสัตย์จริงใจ
 - **เพื่อนพึงปฏิบัติต่อ** ดังนี้ เวลาที่เพื่อนประมาท พึงช่วยรักษาป้องกัน พึงช่วยรักษา ทรัพย์สินของเพื่อน เวลาเพื่อนมีภัยมีความทุกข์ยาก พึงเป็นที่พึ่งให้ ไม่ทอดทิ้ง และ ตลอดเวลา พึงนับถือเพื่อนตลอดจนนับถือวงศ์ญาติของเพื่อนด้วย
- (5) **เหมฐฐิมทิส** ทิศเบื้องล่าง ได้แก่ คนรับใช้ คนงาน ซึ่งเป็นผู้ช่วยทำให้งานการดำเนินไปได้

- **นายพึงปฏิบัติต่อคนงาน** ดังนี้ จัดการงานให้ทำตามกำลังความสามารถ ให้ค่าจ้างรางวัลอย่างเหมาะสมกับงานที่รับผิดชอบและความเป็นอยู่ จัดสวัสดิการให้ดี เช่น มีการรักษาพยาบาลให้ในยามเจ็บป่วย แบ่งปันของพิเศษ (ของรางวัลที่มีคุณค่า) มีวันหยุดพักผ่อนและเปิดโอกาสให้สามารถพักผ่อนได้ตามสมควร
- **คนงานพึงปฏิบัติต่อนาย** ดังนี้ เริ่มทำงานก่อน เลิกงานทีหลัง เอาแต่ของที่นายให้ทำงานให้เรียบร้อยและพัฒนาให้ดียิ่งๆ ขึ้น นำคุณความดีของนายไปเผยแพร่

(6) **ทักษิณทิส** ทิศเบื้องบน ได้แก่ พระสงฆ์ สมณพราหมณ์

- **คฤหัสถ์พึงปฏิบัติต่อพระสงฆ์** ดังนี้ ปฏิบัติ ใช้น้ำจาง และคิดต่อท่านด้วยความรัก ความเมตตา ปรรณนาดี ต้อนรับด้วยความเต็มใจ อุปัถม์ด้วยปัจจัย 4
- **พระสงฆ์พึงปฏิบัติต่อคฤหัสถ์** ดังนี้ ห้ามไม่ให้ประพฤติ (กาย วาจา ใจ) ชั่ว ให้ตั้งมั่น อยู่ในความดี (2 ประการข้างต้นนี้เหมือน พ่อแม่พึงปฏิบัติต่อลูก) อนุเคราะห์ด้วยความปรารถนาดี สอนสิ่งที่ดีงามให้แก่คฤหัสถ์ สอนสิ่งที่ถูกต้อง ชัดเจนแจ่มแจ้งให้แก่คฤหัสถ์ (กรณีที่เคยได้รับการสั่งสอนมาก่อน) สอนวิธีการดำเนินชีวิตให้มีความสุข ความเจริญ

ผู้ที่น้อมนำหลักทศ 6 มาใช้ในการทำงาน หรือการบริหารงาน ก็จะสามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกันตามสถานะของแต่ละคน โดยไม่มีการแบ่งแยกวัฒนธรรม แต่เป็นไปตามครรลอง หรือมารยาทที่สังคมเห็นว่าเหมาะสม เป็นการให้เกียรติ นอบน้อม และปรารถนาดีต่อกัน

ในตารางที่ 3-2 นี้ เป็นการสรุปมรรคในหมวดศีล โดยอธิบายถึงองค์ธรรมที่ประกอบหลักธรรมที่เกื้อหนุนให้เกิด และประโยชน์จากการเจริญมรรค ดังนี้

ตารางที่ 3-2 สรุปลักษณะหลักกรรมที่เกื้อหนุน และประโยชน์จากการเจริญมรรคใน

หมวดศีล

ศีลมรรค	องค์ธรรม (เจตสิก)	หลักกรรมที่เกื้อหนุน	ประโยชน์
สัมมาวาจา	สัมมาวาจาเจตสิก	สังคหวัตถุ 4 - ทาน - ปิยวาจา - อุตถจริยา - สมานัตตา ทิส 6	<ul style="list-style-type: none"> ● เสียสละทาน (ทรัพย์ ธรรมทาน และอภัยทาน) ● สร้างมิตรภาพ ความสัมพันธ์ที่ดี สร้างความสามัคคี สร้างความน่าเชื่อถือ ● ก่อให้เกิดความจงรักภักดีของผู้ได้บังคับบัญชา สร้างความรัก ความผูกพันของผู้ได้บังคับบัญชา สร้างอำนาจบารมี ● บริหารด้วยความชอบธรรม ไม่เอา รัดเอาเปรียบ ไม่เบียดเบียนผู้อื่น ไม่ทำลายสังคม และสิ่งแวดล้อม ● มีการบริหารทรัพย์อย่างมีประสิทธิภาพ
สัมมากัมมันตะ	สัมมากัมมันตะเจตสิก		
สัมมาอาชีวะ	สัมมาอาชีวะเจตสิก		

(6) สัมมาวายามะ (Right Effort)

ท่านพุทธทาสภิกขุ (2541) ได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมากัมมันตะ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 184 ว่า หมายถึง ความพยายามที่ถูกต้อง พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 436 และต่อเนื่องในหน้า 200 ได้อธิบายว่า สัมมาวายามะ หมายถึง ความเพียรชอบ คือเพียรใน 4 สถาน ได้แก่ สังวรปธาน คือ เพียรระวังบาปอกุศลที่ยังไม่เกิด ต้องเพียรไม่ให้เกิดขึ้น ปหานปธาน คือ เพียรละบาปอกุศลที่เกิดขึ้น ต้องเพียรลดละให้หมดไป ภวานาปธาน คือ เพียรเจริญทำกุศลธรรมที่ยังไม่เกิดขึ้น ต้องทำให้เกิด และอนุรักษนาปธาน คือ เพียรรักษากุศลธรรมที่เกิดขึ้นแล้ว ไม่ให้เสื่อมไป และให้เพิ่มขึ้น

สัมมาวายามะ ในมรรคมีองค์ 8 นี้ มีเจตสิกสำคัญ คือ วิริยะเจตสิก เป็นองค์ธรรม ซึ่งพระมหาชินวัฒน์ จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “วิริยะเจตสิก” ไว้ในหนังสือเจตสิกปริมัตถ์ หน้า 231 ว่า เป็นธรรมชาติที่เพียรพยายามต่ออารมณ์ มีความอดทนต่อสู้กับความยากลำบากที่เกี่ยวกับการงาน

ต่างๆ แสดงว่ายิ่งวิริยเจตสิกมีกำลังมากเท่าไร การงานที่ทำอยู่ย่อมสำเร็จเรียบร้อยได้มากเพียงนั้น ถ้าไม่เหลือวิสัยของบุคคล

ในหนังสืออิทธิธรรมปรมัตถ์ หน้า 234-235 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า วิริยเจตสิก จัดเป็นสังขารชั้น ๓ มีคุณสมบัติพิเศษดังนี้ (1) ทำให้เป็นผู้มีความอดทน กล้าหาญ ต่อสู้กับความยากลำบาก ซึ่งเป็นเหตุให้งานต่างๆ สำเร็จลงได้ (2) วิริยเจตสิก ช่วยให้จิตใจและเจตสิกอื่นๆ ที่เกิดขึ้นพร้อมกับตนมีความมั่นคง ที่อ่อนแรงก็มีกำลังเพิ่มขึ้น (3) มีความขยันขันแข็ง ไม่ท้อถอย ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค และ (4) มีความสะดุ้งกลัวต่อบาปและทุจริตกรรมทั้งปวง จึงทำให้บุคคลมีความมุ่งมั่นพากเพียรพยายามในการกระทำกุศลกรรมต่างๆ เพื่อให้หลุดพ้นจากภาวะแห่งทุกข์นั้นๆ โดยเด็ดขาด (ทำให้เกิดวิริยะฝ่ายดี)

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้สัมมาวายามะได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **มีความอดทน** – มีความอดทนต่อความลำบาก เพื่อให้กระทำงานสำเร็จ และการพัฒนาจิตให้เกิดกุศลด้วยการ ละ และ ไม่ให้เกิด อกุศลจิต สร้างและทำให้ กุศลจิตเจริญขึ้น เพียรพัฒนาสิ่งที่ดี ปรับเปลี่ยนสิ่งที่ไม่ดีออกไป
- **เกิดความกล้าหาญ** – กล้าเปลี่ยนแปลง กล้าเปิดใจกว้าง รับฟังความคิดเห็น ความรู้ใหม่ ค้นหาความจริง
- **เกิดความขยันขันแข็ง** – ไม่เกียจคร้าน มีความบากบั่น พากเพียร ไม่ท้อถอย
- **มีแรงผลักดันในเร่งรีบดำเนินการ** – เพื่อความไม่ประมาท

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีวิริยเจตสิก ย่อมมีพลังความเพียร กล้าหาญ เข้มแข็ง และมีความขยันหมั่นเพียรที่จะเปลี่ยนแปลงพัฒนาตน กล้าลด ละ เลิกในสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการทำงานกับผู้ที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม อาทิ ความมีอคติ ความเกลียดชัง ความไม่ตรงต่อเวลา ความไม่รับผิดชอบ ความไม่กล้าตัดสินใจ เปลี่ยนเป็นการตัดสินใจด้วยความเที่ยงตรง ตรงต่อเวลา รับผิดชอบงาน และมีความกล้าหาญในการตัดสินใจ เป็นต้น

(7) สัมมาสติ (Right Mindfulness)

ท่านพุทธทาสภิกขุ (2541) ได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาสัมมันตะ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 221 ว่า หมายถึง การระลึกอย่างถูกต้อง พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 436 และต่อเนื่องในหน้า 395 แปลว่า ระลึกชอบ คือระลึกในสติปัญญา 4 การตั้งสติกำหนดพิจารณาสิ่งทั้งหลายให้รู้เห็นเท่าทันตามความเป็นจริง การมีสติกำกับดูสิ่งต่างๆ และความเป็นไปทั้งหลาย โดยรู้เท่าทันตามสภาวะของมัน ไม่ถูกครอบงำด้วยความยินดียินร้าย ที่ทำให้มองไปตามกิเลส ประกอบด้วย 4 อย่าง (1) กายานุปัสสนา สติปัญญา การตั้งสติกำหนดพิจารณากาย การมีสติกำกับดูรู้เท่าทันกายและเรื่องทางกาย (2) เวทนานุปัสสนา สติปัญญา การตั้งสติกำหนดพิจารณาเวทนา การมีสติกำกับดูรู้เท่าทันเวทนา (3) จิตตานุปัสสนา สติปัญญา การตั้งสติกำหนดพิจารณาจิต การมีสติกำกับดูรู้เท่าทันจิตหรือสภาพและอาการของจิต และ (4) ธัมมานุปัสสนา สติปัญญา การตั้งสติกำหนดพิจารณาธรรม การมีสติกำกับดูรู้เท่าทันธรรม

สัมมาสติ ในมรรคมีองค์ 8 นี้ มีเจตสิกสำคัญ คือ สติเจตสิก เป็นองค์ธรรม ซึ่งพระมหาชินวัณน จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “สติเจตสิก” ไว้ในหนังสือเจตสิกปริมัตถ์ หน้า 523-529 ว่า เป็นธรรมชาติที่ทำให้เราระลึกในสิ่งที่เป็นประโยชน์ ช่วงป้องกันโทษที่จะเกิดขึ้นได้ ช่วยหล่อเลี้ยงธรรมที่เกิดพร้อมกัน ให้มุ่งตรงตรงต่อการทำงานที่เป็นกุศลอยู่เสมอ และสติยังเป็นเหตุทำให้เกิด วิริยะในทางกุศล คือ ความเพียรที่จะทำในสิ่งที่ดีงามอีกด้วย

ในหนังสืออภิธรรมปริมัตถ์ หน้า 234-237 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า สติเจตสิก จัดเป็นสังขารชั้น มีคุณสมบัติพิเศษดังนี้ (1) เมื่อเกิดสติขึ้น ย่อมเตือนให้เราจำได้ว่า สิ่งนี้เป็นกุศล สิ่งนี้เป็นอกุศล สิ่งนี้มีโทษ สิ่งนี้ไม่มีโทษ ทำให้ไม่เลอะเลือน แม่นยำต่อการตัดสินใจและการกระทำที่ดี (2) สติเจตสิก เป็นเครื่องกำกับดูแล ควบคุม คุ้มครองป้องกันไม่ให้เกิดความหลงลืม หรือขาดความยังคิด ไม่ตัดสินใจหรือกระทำในทางที่ไม่ดีงาม (3) รักษาการรับรู้ไว้ มิให้เลื่อนหายไป ทำให้สามารถระลึกนึกถึงได้เสมอในยามที่ต้องการ ทำให้รู้ว่าจิตใจ การตัดสินใจ และการกระทำที่แสดงออกทั้งทางวาจาและใจเป็นอย่างไร และจึงเพียรที่จะแก้ไขปรับปรุง ทำให้มี รักษาและเพิ่มพูนให้มากขึ้นในกุศล และ (4) มีความจำได้หมายรู้ มีความรู้แจ้งในธรรม และมีโยนิโสมนสิการ เป็นเหตุสนับสนุนให้สติเกิด เนื่องจากผู้ที่หมั่นนึกคิดพิจารณาหาเหตุผลของสิ่งต่างๆ อยู่เสมอ ย่อมทำให้มีสัญญา คือ ความจำได้หมายรู้ในสิ่งที่ถูกที่ควร ในสิ่งที่เป็นประโยชน์ หมายรู้ในสิ่งที่เป็นโทษ สติมีหน้าที่เตือนให้ระลึกถึงธรรมทั้งหลาย และเตือนให้เลือกเอาแต่ธรรมที่ควรเสพ

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาสมาธิได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **เกิดความระลึกรู้อยู่เสมอ** - ป้องกันโทษที่จะเกิดขึ้น รู้ตัว รู้สภาพแวดล้อม หมั่นทบทวน รอบคอบ ไม่หลงลืมประเด็นที่ควรตระหนัก
- **ไม่ประมาท** - ไม่เกิดความผิดพลาดโดยไม่รอบคอบ ไม่เอนเอียง ไม่มีอคติ หรือตกอยู่ภายใต้กิเลสตัณหา เพราะมีสติคอยเตือนให้ตัดสินใจกระทำอย่างถูกต้อง

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างอย่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีสัมมาสมาธิ ย่อมมีความรอบคอบ หมั่นตรวจสอบในสิ่งที่ตนได้แสดงออกไปทางวาจา การกระทำของตน ส่งผลกระทบต่อผู้อื่นหรือไม่ ส่งผลต่อความเชื่อ ความนิยม ที่ผู้คนอื่นเลื่อมใสหรือไม่ ถ้าพิจารณาว่ามีผลในทางลบก็จะรีบเปลี่ยนแปลงได้ทันที่

(8) สัมมาสมาธิ (Right Concentration)

ท่านพุทธทาสภิกขุได้สรุปความหมายของคำว่า “สัมมาสมาธิ” ไว้ในหนังสือ “สันติภาพของโลก” หน้า 251 ว่า หมายถึง ความตั้งมั่นแห่งจิตที่ถูกต้อง พจนานุกรมฉบับประมวลศัพท์ หน้า 436 และต่อเนื่องในหน้า 88-89 แปลว่า ตั้งจิตมั่นชอบ คือ สมาธิที่เจริญตามแนวของ ฌาน 4 คือ การเพ่งอารมณ์จนใจแน่วแน่เป็นอัปปนาสมาธิ ภาวะจิตสงบประณีต ประกอบด้วย (1) ปฐมฌาน มีองค์ 5 (วิตก วิจาร์ ปิติ สุข เอกัคคตา) (2) ทุตติยฌาน มีองค์ 3 (ปิติ สุข เอกัคคตา) (3) ตติยฌาน มีองค์ 2 (สุข เอกัคคตา) และ (4) จตุตถฌาน มีองค์ 2 (อุเบกขา เอกัคคตา)

สัมมาสมาธิ ในมรรคมีองค์ 8 นี้ มีเจตสิกสำคัญ คือ เอกัคคตาเจตสิก เป็นองค์ธรรม ซึ่งพระมหาชินวัฒน์ จกกวโร ได้อธิบายความหมายของ “เอกัคคตาเจตสิก” ไว้ในหนังสือเจตสิกปรมัตถ์ หน้า 145 ว่า เป็นธรรมชาติที่สงบ ทำให้ตั้งมั่นอยู่ในอารมณ์เดียว

ในหนังสืออภิธรรมปรมัตถ์ หน้า 145-147 ยังได้อธิบายขยายความด้วยว่า เอกัคคตาเจตสิก จัดเป็นสังขารชั้น มีคุณสมบัติพิเศษดังนี้ (1) เมื่อเกิดเอกัคคตาเจตสิกขึ้น ย่อมทำให้เราตั้งมั่นอยู่ในอารมณ์เดียวได้ จิตใจไม่ฟุ้งซ่าน ไม่กระจัดกระจายไปคิดนึกอย่างอื่น (2) เอกัคคตาเจตสิก ทำให้จิตใจที่ว้าวุ่น สงบลง รวมตัวเป็นหนึ่งเดียวได้ (3) ผู้ที่มีสมาธิ หรือมีเอกัคคตาเจตสิกจะมีความสุข สงบ เย็น มีความสงบทั้งกายและสงบใจ และ (4) มีความสุข เป็นเหตุให้สมาธิเกิด หากไม่มีความสุขกาย ความสงบใจย่อมเกิดได้ยาก

ผู้เขียนมีความเห็นว่า ผู้ที่มีความเข้าใจและสามารถสร้างจิตใจให้มีสัมมาสมาธิได้ จะมีความสามารถดังนี้

- **เกิดความแน่วแน่** – จิตมั่นคง ตั้งมั่น บริสุทธิ์ สงบ ไม่ฟุ้งซ่าน มีพลัง ไม่ท้อถอย ไม่หวั่นไหว
- **เกิดความสำเร็จ** – เมื่อจิตใจมีความมั่นคงแน่วแน่ ก็จะสามารถทำการใดได้อย่างเต็มกำลัง ไม่ต้องเสียแรง เสียเวลา จึงทำให้งานบรรลุความสำเร็จได้อย่างไม่ยาก ไม่ล้าเลอสัย

ดังนั้น ผู้บริหาร หรือบุคลากรในองค์กรที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีสัมมาสมาธิ ย่อมเป็นผู้ที่มีจิตใจที่สงบ ไม่ฟุ้งซ่าน ไม่วอกแวก สามารถทำงาน หรือประกอบการใดได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสบความสำเร็จ

อนึ่ง เมื่อพิจารณาถึง สัมมาวายามะ สัมมาสติ และสัมมาสมาธิ ซึ่งถือเป็นส่วนของ “สมาธิ” ในไตรสิกขา พบว่าส่วนนี้ถือเป็นการพื้นฐานสำคัญที่เป็นรากฐานที่สำคัญ ทำให้จิตใจเกิดปัญญา และยังเป็นปัจจัยให้เกิดพฤติกรรมที่ถูกต้อง และเกิดความมุ่งมั่นทำให้การปฏิบัติการของบุคคลนั้นๆ ประสบความสำเร็จลงได้ เพราะหากขาดจิตที่มีความเพียร มีความกล้าหาญที่จะเปลี่ยนแปลง มีความขยันขันแข็ง ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีความเที่ยงตรง ไม่หวั่นไหว ไม่วอกแวกไปตามกิเลสต่างๆ ทั้งโลก โกรธ และหลง “ปัญญา” หรือ ความเห็นที่ถูกต้อง และความคิดที่ถูกต้องก็จะเกิดขึ้นได้ยาก สำหรับหลักธรรมที่มีส่วนสงเคราะห์เกื้อกูลให้เกิด “สมาธิ” ที่ถูกต้องนี้ ผู้เขียนมีความเห็นว่า หลักอิทธิบาท 4 ซึ่งเป็นหลักธรรมที่ทำให้เกิดความสำเร็จ มีความสอดคล้อง และเป็นปัจจัยที่เกื้อกูลมรรคในส่วน “สมาธิ” ดังนี้

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต) (2558: 160). ได้อธิบายความหมายของอิทธิบาท 4 ไว้ว่า คือ คุณธรรมที่นำไปสู่ความสำเร็จแห่งผลที่มุ่งหมาย ประกอบด้วย 4 ประการ คือ

- (1) **ฉันทะ** หมายถึง มีใจรัก มีความต้องการที่จะทำ ใฝ่ใจรักจะทำสิ่งนั้นอยู่เสมอ และปรารถนาจะให้ได้ผลดียิ่งๆ ขึ้นไป
- (2) **วิริยะ** หมายถึง มีใจสู้ มีความขยันหมั่นเพียรประกอบสิ่งนั้นด้วยความพยายาม เข้มแข็งอดทน ไม่ท้อถอย
- (3) **จิตตะ** หมายถึง มีใจมุ่งมั่น ตั้งจิตรับรู้ในสิ่งที่ทำ เอาจิตฝึกใฝ่ไม่ปล่อยให้ฟุ้งซ่านเลือนลหายไป อุทิศตัวอุทิศใจให้แก่สิ่งที่ทำ

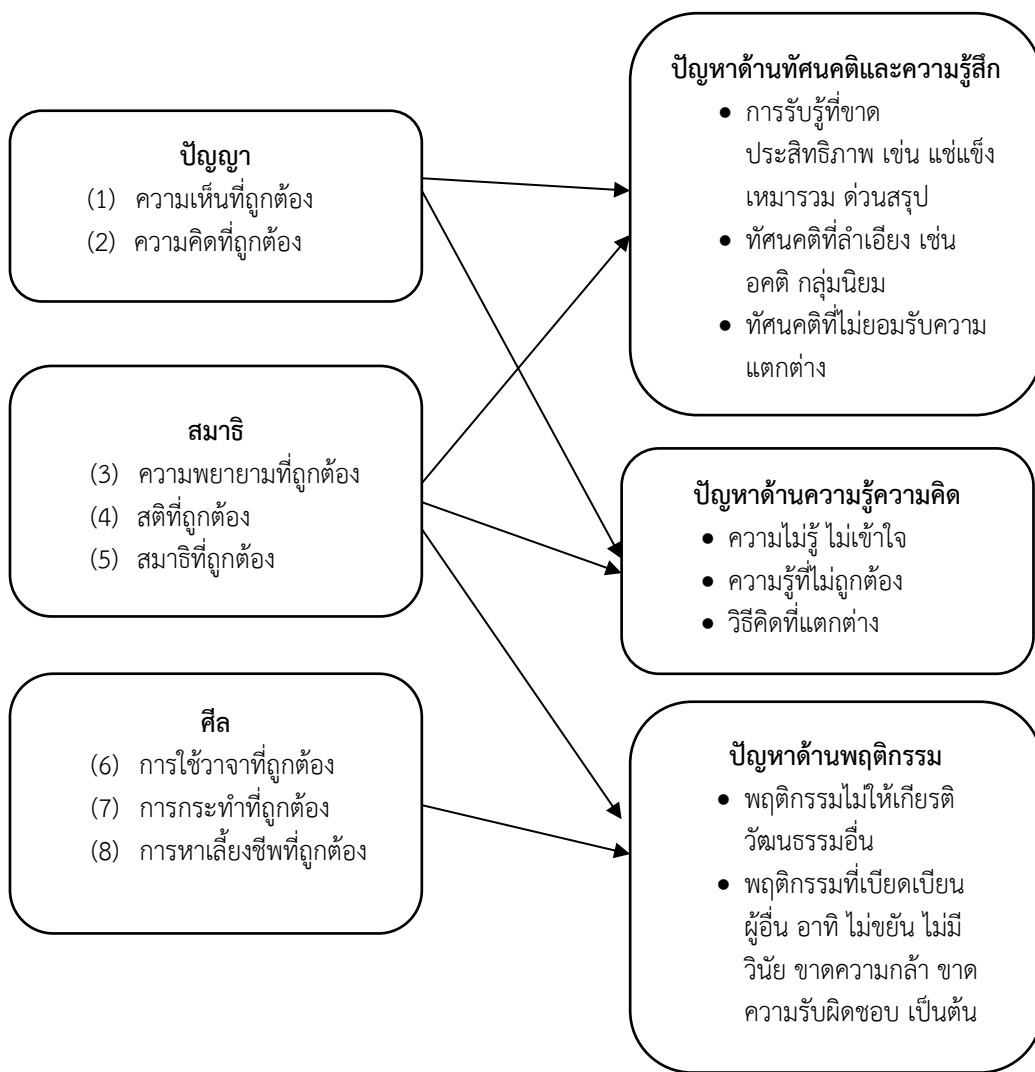
- (4) **วิมังสา** หมายถึง มีใจพัฒนา ไตร่ตรอง ทดลอง หมั่นใช้ปัญญาพิจารณาหาเหตุผลและตรวจสอบข้อที่ยังไม่ดี และวางแผน วัตถุประสงค์ คัดค้นวิธีแก้ไขปรับปรุง

ในตารางที่ 3-3 นี้ เป็นการสรุปมรรคในหมวดสมาธิ โดยอธิบายถึงองค์ธรรมที่ประกอบหลักธรรมที่เกื้อหนุนให้เกิด และประโยชน์จากการเจริญมรรค ดังนี้

ตารางที่ 3-3 สรุปองค์ธรรม หลักธรรมที่เกื้อหนุน และประโยชน์จากการเจริญมรรคในหมวดสมาธิ

มรรคมีองค์ 8	องค์ธรรม (เจตสิก)	หลักธรรมที่เกื้อหนุน	ประโยชน์
สัมมาวายามะ	วิริยเจตสิก	- อิทธิบาท 4	<ul style="list-style-type: none"> ● เกิดความอุสสาหะ – มีความอดทนต่อความลำบาก เพื่อให้การทำงานสำเร็จ และการพัฒนาจิตให้เกิดกุศลด้วยการ ละและไม่ให้เกิดอกุศลจิต สร้างและทำให้อกุศลจิตเจริญขึ้น ● เกิดความกล้าหาญ – กล้าเปลี่ยนแปลง กล้าเปิดใจกว้าง รับฟังความคิดเห็น ความรู้ใหม่ ค้นหาความจริง ● เกิดความขยันขันแข็ง – ไม่เกียจคร้าน มีความบากบั่น พากเพียร ไม่ท้อถอย ● มีแรงผลักดันในเร่งรีบดำเนินการ – เพื่อความไม่ประมาท ● เกิดความระลึกรู้อยู่เสมอ - ป้องกันโทษที่จะเกิดขึ้น รู้ตัว รู้สภาพแวดล้อม หมั่นทบทวนรอบคอบ ไม่หลงลืมประเด็นที่ควรตระหนัก ● เกิดความแน่วแน่ – จิตมั่นคง ตั้งมั่น บริสุทธิ์ สงบ ไม่ฟุ้งซ่าน มีพลัง ไม่ท้อถอย ไม่หวั่นไหว
สัมมาสติ	สติเจตสิก		
สัมมาสมาธิ	เอกัคคตาเจตสิก		

วิเคราะห์แนวคิดอริยมรรคมีองค์ 8 กับการแก้ไขปัญหาอุปสรรคการทำงานบนความแตกต่างทางวัฒนธรรม (ดังภาพที่ 3-1)



ภาพที่ 3-1 แสดงการวิเคราะห์แก้ไขปัญหาอุปสรรคการทำงานบนความหลากหลายทางวัฒนธรรมด้วยอริยมรรคมีองค์ 8

ผลการวิเคราะห์พบว่า อริยมรรคมีองค์ 8 ซึ่งประกอบด้วย 3 หมวดหลัก ได้แก่ ปัญญา ศีล และสมานิ นี้ สามารถที่จะแก้ไขปัญหที่เกิดจากความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านทัศนคติและความรู้สึก ด้านความรู้ความคิด และด้านพฤติกรรมได้ โดย “ความเห็นที่ถูกต้อง” และ “ความคิดที่ถูกต้อง” ซึ่งเป็นการเข้าใจหลักของธรรมชาติว่าไม่เที่ยง มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และไม่มีตัวตนนั้น รู้ทุกซ์ เหตุแห่งทุกซ์ การพันทุกซ์ และวิธีการดับทุกซ์ รู้ว่าการกระทำก่อให้เกิดวิบาก

กรรม จึงมีความคิดต่อเพื่อนมนุษย์ด้วยความเมตตา ปรารถนาดี และเป็นธรรม ไม่มีอคติ ไม่แบ่งฝักแบ่งฝ่าย ทำให้สามารถแก้ไขปัญหาด้านทัศนคติได้อย่างถนอมระมัดระวัง เพราะหากไม่ยึดมั่นถือมั่นในตัวตนแล้ว ความคิดที่เห็นอคติทั้งหลายก็ย่อมไม่เกิดขึ้น ไม่เกิดการไม่ยอมรับความแตกต่าง นอกจากนั้น “ปัญญา” ยังช่วยแก้ไขปัญหาที่เกิดจากความคิดที่แตกต่าง ความคิดที่ปรารถนา มีขันติธรรม คืออดทนอดกลั้น จะช่วยให้มีความอดทนต่อความคิดที่แตกต่างกัน

“ความพยายาม” ที่ถูกต้อง ทำให้เกิดความมุ่งมั่น ขยันขันแข็ง อดทนเรียนรู้สิ่งที่แตกต่างเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้อง เมื่อพิจารณาตนอย่างมี “สติ” ก็จะพบว่าธรรมส่วนใดที่เรายังขาดต้องใช้ความพยายามเพิ่ม ฝึกฝนให้มากขึ้น เช่น ความรู้ด้านภาษา วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อมที่แตกต่าง รวมถึงสภาพของสังคมที่แตกต่างกัน หากเราพบว่าปัญหาด้านนิสัย เช่น เกียจคร้าน หรือไม่กล้า คนที่มีความเพียร จะมุ่งมั่นพยายามเปลี่ยนแปลงตนเองให้เกิดความขยัน ความกล้าหาญขึ้น คุณลักษณะบางอย่างที่เราเป็นธรรมที่ติดอยู่แล้ว เช่น เป็นคนมีความอ่อนถ่อมตน เป็นคนพูดจาไพเราะสุภาพ ความเพียรจะช่วยส่งเสริมให้คงอยู่และเพิ่มขึ้น เป็นต้น นอกจาก “สติ” จะช่วยให้เราระลึกได้ว่าทักษะคุณลักษณะใดที่เรายังขาด หรือมีอยู่ และควรเสริมสร้างให้เพิ่มขึ้นแล้ว “สติ” ยังทำให้เรามีภูมิคุ้มกันทัศนคติที่ไม่ถูกต้องอีกด้วย เช่น ความมีอคติทุกอย่าง ความคิดที่เหมารวม การไม่ยอมรับความแตกต่าง เพราะ “สติ” จะคอยตรวจสอบความผิดพลาดของจิตใจที่คิด และที่กระทำออกจากกรอบ “ความคิดที่ถูกต้อง” “การใช้วาจาที่ถูกต้อง” “การกระทำที่ถูกต้อง” และ “การหาเลี้ยงชีพที่ถูกต้อง” นั่นเอง สำหรับ “สมาธิ” หรือการตั้งจิตมั่น การทำจิตให้รวมกัน มีพลัง จึงช่วยสนับสนุนให้การสร้าง “ปัญญา” ให้เกิดขึ้น นอกจากนั้น “สมาธิ” ยังเป็นตัวที่ทำให้ความเพียรมีความแน่วแน่ มุ่งมั่นยิ่งขึ้นในการเพียรสร้างกุศลธรรม และลดอกุศลธรรม เพิ่มความรู้ ความเข้าใจให้ถูกต้อง เหล่านี้ มีพื้นฐานมาจาก “สมาธิ” ทั้งสิ้น และ “สมาธิ” ยังทำให้เกิดความแน่วแน่ในการเปลี่ยนแปลงการกระทำ “ทางวาจา” “ทางกาย” และ “การหาเลี้ยงชีพ” ให้มีความถูกต้องยิ่งขึ้น

สำหรับหมวด “ศีล” มีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การใช้วาจา การกระทำ และการหาเลี้ยงชีพ ที่ถูกต้อง องค์ประกอบทั้ง 3 นี้ มีส่วนแก้ไขปัญหาด้านพฤติกรรมด้วยการลดและละพฤติกรรมไม่ให้เกียจคร้านวัฒนธรรมอื่น ลดพฤติกรรมที่เบียดเบียนผู้อื่นๆ เช่น ไม่ขยัน ไม่มีวินัย เป็นต้น

สารานุกรม 6: สมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กร

สำหรับการสร้างสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับองค์กร ดังที่กล่าวไว้แล้วในส่วนที่ 2 ว่าเป็นการมุ่งสร้างบรรยากาศ วัฒนธรรม และบรรทัดฐานขององค์กรให้มีลักษณะที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะทางวัฒนธรรมของบุคลากร ที่มุ่งสร้างทีมงานที่สมาชิกในทีมมีความสามารถในการทำงานกับสมาชิกในทีมคนอื่น ๆ ที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยไม่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความขัดแย้งที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม ผู้เขียนมีความเห็นว่า หลักสารานุกรม 6 ซึ่งเป็นหลักการที่มีเป้าหมายเพื่อการสร้างความสมัคสมานสามัคคีให้เกิดขึ้นในหมู่คณะ ไม่ว่าจะสมาชิกจะมีความคิด ความเห็น ยึดตามหลักปฏิบัติที่แตกต่างกันมาก่อนก็ตาม เมื่อนำหลักสารานุกรม 6 นี้มาใช้ในหมู่คณะแล้ว ก็จะสามารถหลอมรวมให้หมู่คณะเกิดความเห็นที่สอดคล้องกัน เกิดการปฏิบัติที่สอดคล้องกัน สมาชิกในทีมมีแต่ความปรารถนาดีต่อกัน ทำให้เกิดความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน ดังนั้นหากองค์กรใดที่สามารถสร้างวัฒนธรรมองค์กร หรือสร้างบรรยากาศที่เอื้อให้บุคลากร ทีมงาน ใช้หลักสารานุกรม 6 ในการทำงานร่วมกัน ก็พึงจะได้รับประโยชน์ คือ ความสามัคคีในหมู่คณะ และสามารถผลักดัน ขับเคลื่อนการดำเนินงานขององค์กรให้บรรลุเป้าหมายลงได้

หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสน์ฉบับประมวลศัพท์ (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2556, น. 443) หนังสือพจนานุกรมพุทธศาสตร์ฉบับประมวลธรรม (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2558, น. 200-201) ได้อธิบายความหมายของสารานุกรม 6 ไว้ว่า เป็นหลักในการอยู่ร่วมกัน ทำให้เกิดความสามัคคี และความระลึกถึงกัน ประกอบด้วย 6 ข้อ ดังนี้

- (1) **เมตตาทายกรรม** ช่วยเหลือกิจธุระของหมู่คณะด้วยความเต็มใจ ปรารถนาดี สุขภาพ เคารพให้เกียรติซึ่งกันและกัน ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
- (2) **เมตตาวิจิตรกรรม** ช่วยบอกแจ้งสิ่งที่เป็นประโยชน์ สั่งสอน แนะนำตักเตือนด้วยความปรารถนาดี สุขภาพ เคารพให้เกียรติซึ่งกันและกัน ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
- (3) **เมตตาโมนกรรม** ตั้งจิตปรารถนาดี คิดทำสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อกัน มองกันในแง่ดี ทั้งต่อหน้าและลับหลัง
- (4) **สาธารณโภคิตา** เมื่อได้ทรัพย์มาโดยชอบธรรม ก็ไม่หวงไว้คนเดียว นำมาแบ่งปันกัน ให้หมู่คณะได้ร่วมใช้ หรือบริโภคทั่วกัน
- (5) **ศีลสามัญญตา** มีศีลบริสุทธ์เสนอกันในหมู่คณะ มีความประพฤติสุจริตดีงาม ถูกต้องตามระเบียบวินัย ไม่ทำตนให้เป็นที่น่ารังเกียจของหมู่คณะทั้งต่อหน้าและลับหลัง

(6) **ทฤษฎีสามัญญาตา** มีทฤษฎีที่งามเสมอกันในหมู่คณะ มีความเห็นชอบร่วมกัน ในหลักการสำคัญอันนำไปสู่ความหลุดพ้น ลื่นทุกข์ หรือขจัดปัญหา

ท่านได้ระบุไว้ว่า สาราณียธรรม 6 ประการนี้ ทำให้เป็นที่ระลึกถึง ทำให้เป็นที่รัก ทำให้เป็นที่เคารพ เป็นไปเพื่อความสงเคราะห์ เพื่อความไม่วิวาท เพื่อความสามัคคี และเพื่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เมื่อองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายนำมาหลักสารณียธรรม 6 มาประยุกต์ใช้ในองค์การ สมาชิกในองค์การย่อมมีความปรารถนาดีต่อกันและกันผ่านการกระทำทางกาย วาจา และใจ สมาชิกในองค์การไม่ว่าจะมาจากวัฒนธรรมใด แตกต่างกันด้วยเชื้อชาติ เพศ วัย หรือต่างฝ่ายงานที่รับผิดชอบกันก็ตาม ย่อมมีความเสียสละ ไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตน แต่พึงเห็นประโยชน์ต่อส่วนรวมคือทีมงาน และสมาชิกผู้อื่นในทีมเป็นสำคัญ ดังแสดงในข้อที่ 1 – 3 เมื่อสมาชิกในทีมเห็นประโยชน์ของทีมและสมาชิกในทีมเป็นสำคัญแล้ว จึงมีการเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ มีการเกื้อกูลซึ่งกันและกัน แบ่งปันกันด้านทรัพยากร จึงไม่มีการแย่งชิงงบประมาณส่วนกลางมาเป็นของตนโดยไม่เป็นธรรม ไม่ยึดแต่ประโยชน์ของตน หรือฝ่ายงานของตนโดยไม่เสียสละให้กับฝ่ายงานอื่น เกิดการแบ่งปันด้านความรู้ การแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร การฝึกอบรม การสร้างบรรยากาศการจัดการความรู้ภายในองค์การ รวมถึงการให้อภัยซึ่งกันและกัน เมื่อการกระทำของฝ่ายใดส่งผลกระทบต่อการดำเนินการของฝ่ายอื่นๆ ก็มีการขอภัย และการให้อภัยแก่กัน ทำให้เกิดความรู้สึกที่ดีต่อกัน เป็นมิตรต่อกัน มีความผูกพัน และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ดังแสดงในข้อที่ 4

หลักสารณียธรรมในข้อที่ 5 และ 6 นั้น ยังเน้นให้สมาชิกในทีมมีการปรับตัว ปรับใจ พัฒนาตนเองให้มีความรู้ ความคิด และการประพฤติปฏิบัติตนให้ดีงาม เหมาะสม โดยในข้อที่ 5 เน้นที่การประพฤติปฏิบัติตน ที่อยู่ในศีลธรรมอันดี มีศีลบริสุทธิเสมอกัน คือ การกระทำที่มีการยับยั้งชั่งใจต่อการกิเลสได้ในระดับเดียวกัน คือ การละการกระทำชั่วทั้งทางกาย และทางวาจา เพื่อไม่ทำความเดือดร้อนเบียดเบียนผู้อื่น ไม่ทำตนให้เป็นที่น่ารังเกียจของหมู่คณะ ส่วนข้อที่ 6 ซึ่งมีความสำคัญมาก เนื่องจากการเน้นที่ความคิดความเห็นที่สอดคล้องต้องกันในการที่จะมุ่งละกิเลสทั้งปวงให้เบาบางลง ก็จะลดความทุกข์ใจลงได้ โดยไม่ก่อให้เกิดการกระทำที่สร้างความกระทบกระทั่ง ความเดือดร้อนรำคาญใจระหว่างกัน ในองค์การ การที่องค์การสามารถสร้างสมรรถนะตามหลักสารณียธรรม 6 ประการนี้ ย่อมนำมาซึ่งสันติสุขภายในองค์การ และสังคมภายนอก

ตอนที่ 4 แนวทางในการนำหลักธรรมไปประยุกต์ใช้ในองค์กร

คำถามสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ เมื่ออริยมรรคมีองค์ 8 เป็นสมรรถนะในระดับบุคคล และสาราณียธรรม 6 เป็นสมรรถนะในระดับองค์กร ที่สามารถสร้างความสามัคคี และสร้างสันติสุขให้เกิดขึ้นแก่องค์กรได้ท่ามกลางความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมของบุคลากร แล้วเราจะพัฒนาอริยมรรคมีองค์ 8 และสาราณียธรรม 6 ให้เกิดขึ้นในองค์กรได้อย่างไร ตอนที่ 4 นี้ จึงจะได้กล่าวถึงแนวทางในการนำหลักธรรมเพื่อการบริหารองค์กรที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมไปสู่การประยุกต์ใช้ขององค์กร ผู้เขียนขอแนะนำเสนอแนะทางไว้ดังนี้

บุญนิมิต 7: เครื่องมือพัฒนาคนและองค์กรให้เข้าถึงธรรม

สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ.ปยุตฺโต) ท่านได้แสดงธรรมในพจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม (พระพรหมคุณาภรณ์ 2558: 204 – 205) ได้อธิบายถึงหลักธรรมที่ชื่อว่า **บุญนิมิตแห่งมรรค 7** ไว้ว่า คือ ธรรมที่เป็นเครื่องหมายบ่งบอกล่วงหน้าว่า มรรคมีองค์ 8 ประการอันประเสริฐจะเกิดขึ้นแก่ผู้นั้น ดุจแสงอรุณเป็นบุญนิมิตของการที่ดวงอาทิตย์จะอุทัย แสงเงินแสงทองของชีวิตที่ดี รุ่งอรุณของการศึกษา ประกอบด้วย 7 ประการ และท่านได้กรุณาขยายความหลักธรรมนี้ เพื่อการประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับบริบททางสังคมในหนังสือ “รุ่งอรุณของการศึกษา” (พระเทพเวที (ประยูรค์ ปยุตฺโต)ม 2533) ผู้เขียนได้นำใจความสำคัญมาประมวลได้ดังนี้

(1) **กัลยาณมิตตตา** คือ ความมีกัลยาณมิตร มิมิตรดี เป็นผู้มีแบบอย่างที่ดี มีแหล่งแห่งปัญญา รู้จักเลือกหาแหล่งความรู้และแบบอย่างที่ดี เช่น รู้จักชวนขวนขวายหาแหล่งข้อมูล แหล่งความรู้ที่เป็นประโยชน์ หาผู้ที่สามารถเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เราได้ทั้งความคิด ความเห็น จิตใจ และความประพฤติ

(2) **สีลสัมปทา** คือ ความถึงพร้อมด้วยศีล ตั้งตนอยู่ในวินัยและมีความประพฤติทั่วไปดีงาม มีชีวิตและอยู่ร่วมสังคมเป็นระเบียบด้วยวินัย หมายถึง ความมีวินัยในการดำเนินชีวิต และในการอยู่ร่วมกันในสังคม หรือการรู้จักจัดระเบียบชีวิตและความสัมพันธ์ในสังคมให้เรียบร้อยเกื้อกูล เรียกตามภาษาธรรมว่า การทำศีลให้ถึงพร้อม เช่น รู้จักแบ่งเวลาและทำอะไรเป็นเวลา มีกิริยามารยาททั้งกาย วาจา เป็นที่ยอมรับตามมาตรฐานวัฒนธรรมของสังคม (บรรทัดฐานของสังคม) ประกอบอาชีพสุจริต ไม่เบียดเบียน ไม่ละเมิดต่อกัน ทั้งด้านชีวิต ร่างกาย ทรัพย์สิน คู่ครอง วาจาไม่ก่อให้เกิดความเดือดร้อนเสียหาย หรือสร้างความขัดแย้ง

(3) **ฉันทสัมปทา** คือ ความถึงพร้อมด้วยฉันทะ ความใฝ่ใจอยากจะทำกิจหน้าที่และสิ่งทั้งหลายที่เกี่ยวข้องให้ดีงาม ความใฝ่รู้ใฝ่สร้างสรรค์ พร้อมด้วยแรงจูงใจใฝ่รู้ใฝ่สร้างสรรค์ หมายถึงการมีแรงจูงใจที่เกิดขึ้นจากรักความถูกต้องดีงาม เมื่อรักความจริง ก็จะต้องการเข้าถึงความจริง ก็ทำให้มีความอยากรู้หรือใฝ่รู้ อยากทำให้ถูกต้องดีงาม หรือเรียกว่า มี “ฉันทะ” เช่น เมื่อเราอยากมีสังคมที่ดีงาม เราก็ต้องสร้างสรรค์จัดทำ ต้องทำงาน ซึ่งเป็นปัจจัยโดยตรงที่จะทำให้เกิดผลที่ต้องการ เป็นต้น

(4) **อัตตสัมปทา** คือ การทำตนให้ถึงพร้อมด้วยคุณสมบัติของผู้ที่พัฒนาแล้วให้สมบูรณ์ ทั้งด้านกาย ศีล จิต และปัญญา มุ่งมั่นพัฒนาตนให้เต็มศักยภาพ หมายถึง การมีจิตสำนึกเร้าเตือนใจ เชื่อมั่นอยู่เสมอในการที่จะพัฒนาตนให้เต็มที่ จนถึงความสมบูรณ์แห่งศักยภาพ

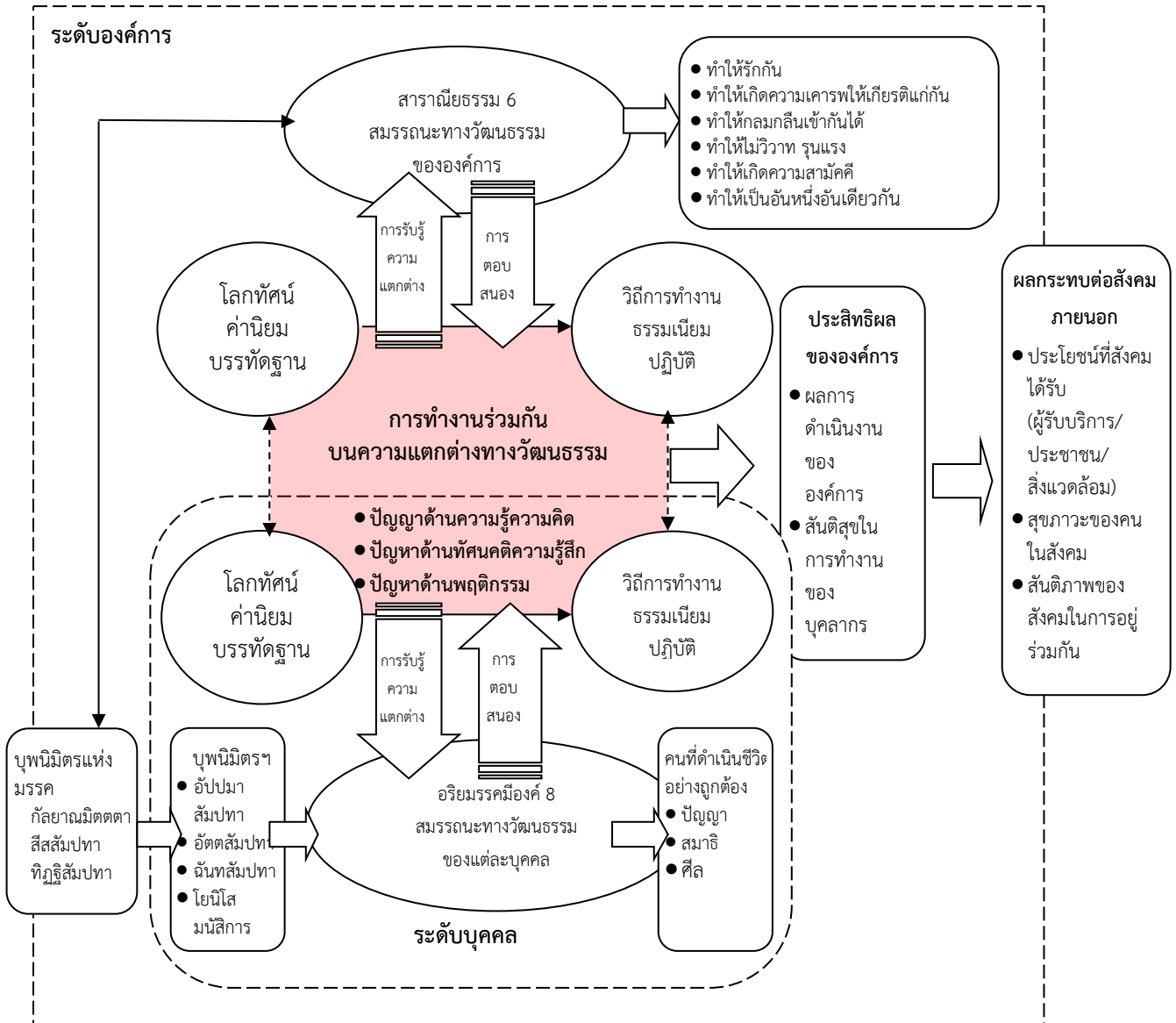
(5) **ทัญญูสัมปทา** คือ ความถึงพร้อมด้วยทัญญู การตั้งอยู่ในหลักความคิดความเชื่อถือที่ถูกต้องดีงามมีเหตุผล เช่น ถือหลักความเป็นไปตามเหตุปัจจัย ปรับทัศนคติและค่านิยมให้สมแนวเหตุผล หมายถึง การมีความเชื่อ มีความคิด ความเข้าใจ ทัศนคติ และค่านิยมที่ดีงามถูกต้อง สอดคล้องกับหลักความจริงแห่งความเป็นไปตามเหตุปัจจัย อาจเรียกว่า “โลกทัศน์” และ “ชีวิตทัศน์” ที่ดีงามถูกต้อง

(6) **อัปมาทสัมปทา** คือ ความถึงพร้อมด้วยความไม่ประมาท มีสติระตือหรือตื่นตัวทุกเวลาด้วยจิตสำนึกต่อกาลเวลาและความเปลี่ยนแปลง ไม่ปล่อยปละละเลย ปล่อยเวลาล่วงเปล่า จึงควรรีบชวนชวนกระตือรือร้นให้ทำงานได้สำเร็จ พัฒนาตนได้อย่างสมบูรณ์ได้ทัน่วงที

(7) **โยนิโสมนสิการสัมปทา** ความถึงพร้อมด้วยโยนิโสมนสิการ ความฉลาดคิดแยกคายให้เห็นความจริงและหาประโยชน์ได้ แก้ปัญหาและพึงพาตนได้ด้วยความรู้คิด ซึ่งหมายถึง การรู้จักคิด รู้จักพิจารณา รู้จักสำเนียง กำหนดมองสิ่งทั้งหลายให้ได้คุณค่า คิดเป็น วิเคราะห์เป็น แก้ปัญหาได้อย่างถูกต้อง ซึ่งท่านแยกแยะวิธีคิดสำคัญไว้หลายวิธี ดังนี้ คิดแบบสืบสาวเหตุปัจจัย คิดแบบแยกแยะองค์ประกอบ คิดแบบรู้เท่าทันธรรมดา คิดแบบกระบวนการแก้ปัญหา คิดแบบความสัมพันธ์เชิงหลักการและความมุ่งหมาย คิดแบบเห็นคุณ โทษ (ข้อดี ข้อเสีย ข้อเด่น ข้อด้อย) และทางออก คิดแบบคุณค่าแท้คุณค่าเทียม คิดแบบอุปบายปลุกเร้าคุณธรรม คิดแบบอยู่กับปัจจุบัน คิดแบบวิเคราะห์ทั่วตลอดและรอบด้าน

ผู้เขียนจึงเห็นว่า หลักธรรมบุพนิมิตแห่งมรรค 7 ประการนี้ จะเป็นปัจจัยส่งเสริมสร้างสมรรถนะในการทำงานร่วมกับคนที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งในระดับบุคคล

(อริยมรรคมีองค์ 8) และระดับองค์กร (สาราณียธรรม 6) ได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ผู้เขียนขอเสนอกรอบแนวคิดหลักกรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ดังภาพที่ 4-1



ภาพที่ 4-1 กรอบแนวคิดหลักกรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

กรอบแนวคิดหลักกรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนี้เป็นการนำเสนอให้เห็นองค์ประกอบของหลักกรรม และความเชื่อมโยงกันระหว่างหลักกรรมต่างๆ ที่อยู่ในกระบวนการสร้างสมรรถนะ ทางวัฒนธรรมทั้งในระดับปัจเจกบุคคล และระดับองค์กร รวมถึงผลลัพธ์และผลกระทบที่องค์การ และสังคมจะได้รับ ดังมีรายละเอียดดังนี้

การรับรู้ความแตกต่างทางวัฒนธรรมระหว่างบุคลากรและองค์กร

ในกรอบสี่เหลี่ยมเล็กที่มีกรอบเป็นรอยประ แสดงถึงกระบวนการรับรู้ในระดับบุคคล ในกรอบสี่เหลี่ยมใหญ่ที่มีกรอบเป็นรอยประเช่นเดียวกัน แสดงถึงการรับรู้ในระดับองค์กร และรวมถึงสิ่งแวดล้อมภายในองค์กร โมเดลนี้แสดงว่า การทำงานร่วมกันบนความแตกต่างทางวัฒนธรรม ซึ่งทำให้เกิดช่องว่างวัฒนธรรมขึ้นระหว่างปัจเจกบุคคล หรือบุคลากร กับวัฒนธรรมขององค์กร ในโลกทัศน์ค่านิยม บรรทัดฐาน ซึ่งเป็นวัฒนธรรมที่อยู่ในรูป “ความคิด” และ วิธีการทำงาน ธรรมเนียมปฏิบัติ ซึ่งเป็นวัฒนธรรมในรูปแบบของ “พฤติกรรมและวัตถุที่มองเห็นได้” ซึ่งแต่ละปัจเจกบุคคลก็จะรับรู้ถึงความแตกต่างเหล่านั้น หากช่องว่างระหว่างวัฒนธรรมที่ติดตัวมาของบุคลากร กับวัฒนธรรมองค์กรที่คนส่วนใหญ่ในองค์กรนี้ยึดถือ มีความแตกต่างกันมาก ก็ยิ่งจะก่อให้เกิดปัญหาจากความแตกต่างทางวัฒนธรรมมากขึ้นตามไปด้วย ปัญหาเหล่านั้น ได้แก่ ปัญหาด้านความรู้ความคิด เช่น ขาดความสามารถในการใช้ภาษา ขาดความรู้วัฒนธรรม ขาดการคิดเปิดใจกว้าง เป็นต้น ปัญหาด้านทัศนคติและความรู้สึก อาทิ การเกิดอคติต่อวัฒนธรรมอื่น การยึดถือวัฒนธรรมตนเองเป็นศูนย์กลาง เป็นต้น และปัญหาด้านพฤติกรรม คือ การแสดงออกที่ไม่เป็นมิตร ดูถูก ไม่ให้เกียรติ เป็นต้น

ความคิดเห็น การกระทำ จิตใจที่ถูกต้อง ทำให้ปัญหาอุปสรรคในการทำงานร่วมกันหมดไป

ทำให้แต่ละบุคคลเก็บข้อมูลของวัฒนธรรมที่แตกต่างกันเหล่านี้เข้ามาในจิตใจของตน หากจิตใจของผู้ที่ได้รับอารมณ์นั้น มีความเห็นที่ถูกต้อง เข้าใจว่าวัฒนธรรมนั้นเป็นสิ่งที่มนุษย์ในสังคมตั้งเป็นกฎ เป็นข้อตกลงขึ้นเอง เพื่อประโยชน์ของการอยู่ร่วมกันของคนในสังคม แต่ไม่ใช่เป็นกฎของธรรมชาติ จึงไม่จำเป็นต้องไปยึดติด ยึดถือ หรือนำไปเปรียบเทียบ แข่งขัน กับสังคมอื่นๆ ซึ่งการเปรียบเทียบดังกล่าวจะนำไปสู่การแบ่งพวก อคติ ความเห็นแก่ตัว แต่ควรคำนึงถึงประโยชน์ของวัฒนธรรมมากกว่า เช่น เราจะใช้ประโยชน์จากวัฒนธรรมเพื่อฝึกฝน พัฒนาตนเอง ให้มีจิตใจที่มีเมตตาที่ผ่องแผ้ว สร้างระบบเกื้อกูลซึ่งกันและกันกับเพื่อนร่วมงานได้อย่างไร เพราะไม่ว่ามนุษย์จะสร้างวัฒนธรรมใดขึ้นมาก็ตาม มนุษย์ก็ต้องได้รับการกระทำของตนเช่นเดียวกัน ไม่ว่าจะเป็นคนในเชื้อชาติ วยไต เพศใด หรือจะแตกต่างกันในบทบาทหน้าที่ในสังคมใดๆ ก็ตาม เพราะทุกคนย่อมตกอยู่ภายใต้กฎแห่งไตรลักษณ์ และกฎแห่งกรรม ซึ่งเป็นกฎของธรรมชาตินั่นเอง ดังนั้น การไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตนฝ่ายเดียว แต่มุ่งประโยชน์เพื่อสังคมและผู้อื่นด้วย ไม่ว่าจะอยู่ในวัฒนธรรมใด ไม่ว่าจะ เป็นพวกใด กลุ่มใด นับถือศาสนาใด เพศใด วยไต เป็นต้น ทำให้มีความคิดที่เมตตา กรุณา รัก

ปรารถนาดีและอยากให้เขาพ้นทุกข์ คิดมุทิตา คือพลอยยินดี และอุเบกขา เป็นกลางปราศจากอคติใดๆ และส่งผลต่อการแสดงออกทางวาจา และทางกายที่สร้างมิตรภาพ มุ่งช่วยเหลือ เสียสละ แบ่งปัน เกื้อกูลกับเพื่อนมนุษย์ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มใดก็ตาม ทำให้ทำมาหาเลี้ยงชีพด้วยความสุจริต ไม่เบียดเบียนใคร และไม่ทำลายสิ่งแวดล้อม เกิดประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น ทั้งนี้บุคคลผู้นั้นก็จะมีสมาธิเพียรพยายาม กระตือรือร้นที่จะขวนขวายอย่างกล้าหาญที่จะพัฒนาปรับปรุงความรู้ ความเห็น และความสามารถของตนเองในการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความแตกต่างกันให้ดียิ่งขึ้น ให้ถูกต้องยิ่งขึ้น มีสติ คอยตรวจสอบความเห็น ความคิด และการกระทำของตนให้เป็นไปในทางที่ถูกต้อง ทำให้มีสมาธิ แน่วแน่ มุ่งมั่นไม่หวั่นไหว ไม่ฟุ้งซ่าน ไม่คิด ไม่ปฏิบัติออกนอกเป้าหมาย จะเห็นได้ว่าบุคคลที่ได้เจริญมรรคมืองค์ 8 หรือเป็นผู้ที่เจริญด้วย “ปัญญา” “สมาธิ” และ “ศีล” แล้วนั้น จะมีความสามารถก้าวข้ามปัญหาและอุปสรรคที่เกิดจากความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ทั้งด้านความรู้ความคิด ด้านทัศนคติและความรู้สึก และด้านพฤติกรรมลงได้อย่างสมบูรณ์

แต่หากเป็นบุคคลที่ยังเห็นแก่ประโยชน์ส่วนตนเป็นสำคัญ ไม่เห็นแก่ประโยชน์ของสังคมและผู้อื่น ก็ย่อมที่จะคิดเอาเปรียบผู้อื่น คิดแข่งขันเพื่อแย่งชิงทรัพยากร หรือประโยชน์ต่างๆ ให้กับตนเอง หรือกลุ่มของตนเอง ซึ่งส่งผลต่อการพูด การกระทำ และรวมถึงการทำมาหาเลี้ยงชีพ ที่มุ่งเอาเปรียบคนอื่น แสวงหาทรัพย์ให้ได้มากที่สุด โดยไม่คำนึงว่าวิธีการหรือผลลัพธ์จะกระทบ เบียดเบียนคนอื่น ๆ กลุ่มอื่นๆ หรือไม่ อย่างไร ทำให้ผู้นั้นหมั่นเพียรพยายามฝึกฝนความคิด ฝึกวาจา การปฏิบัติตัว ค้นหาวิธีการที่จะสร้างความได้เปรียบผู้อื่นอยู่เสมอ จนกลายเป็นนิสัย และทักษะ ความชำนาญ ด้วยความมุ่งมั่นตามเป้าหมายที่คาดหวัง คือ การมุ่งประโยชน์ให้กับตนเอง โดยไม่มีสติควบคุมความคิด การปฏิบัติให้เป็นไปในทางที่ดีงาม ซึ่งจะเห็นได้ว่า ผู้มียังสามารถเจริญมรรคมืองค์ 8 ได้สมบูรณ์ ย่อมยังติดกับอยู่ในวังวนของปัญหาอุปสรรคต่างๆ ที่เกิดขึ้นจากความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมต่อไป ซึ่งส่งผลถึงความขัดแย้ง ความรุนแรง ความวิวาท ไม่เกิดความสามัคคี แยกแยะ แบ่งฝักแบ่งฝ่าย ไม่เป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน

เช่นเดียวกับในระดับองค์กร หรือในระดับสังคม หากสังคมรับรู้วัฒนธรรมทั้งที่แสดงออกมา ด้วยความคิด ความเชื่อ ความรู้ หรือพฤติกรรมการทำงาน การปฏิบัติตัวของคน หรือกลุ่มคนบางกลุ่มที่มีความแตกต่างไปจากกลุ่มของตน ย่อมเกิดความขัดแย้งทางคิด ความรู้สึก ขึ้นในจิตใจ และส่งผลต่อการตัดสินใจ และการกระทำต่างๆ ที่เกิดความขัดแย้งขึ้นในองค์กร หรือในสังคมได้ ทั้งนี้เป็นเหตุมาจากความยึดมั่นถือมั่นในความคิด ความเห็น ประเพณี การปฏิบัติตัวของตนอย่างแรงกล้า ไม่เปิดใจ

ศึกษา หรือรับรู้ถึงเหตุผลของความคิดเห็น หรือการปฏิบัติของคนในกลุ่มอื่นๆ ที่มีความแตกต่างไปจากตน แต่หากคนในองค์กรหรือสังคมนั้น มีวัฒนธรรมที่มุ่งปรารถนาดีต่อผู้อื่น ต่อผู้คนในสังคม ก็ย่อมมีจิตใจที่เมตตา มีวาจาที่มุ่งสร้างความสมัคสมานสามัคคี มีการกระทำด้วยความปรารถนา สร้างประโยชน์ต่อสังคมและผู้อื่น คนในสังคมก็ย่อมอยู่ด้วยกันอย่างเกื้อเกื้อ เอื้อเพื่อเอื้อแผ่ ไม่เบียดเบียนกัน ไม่แบ่งแยกพวกเขาพวกเรา ยึดมั่นในวินัย ในบรรทัดฐาน และประเพณีปฏิบัติตนเป็นบุคลากรที่ดีขององค์กร เป็นสมาชิกที่ดีของสังคม โดยมุ่งพัฒนาความรู้ ความคิดความเห็นร่วมกัน เพื่อมุ่งหมายให้สังคมทุกคนทุกฝ่ายมีความสุข ให้คนในองค์กรหรือในสังคมมีความคิดความเห็นที่เที่ยงธรรม เป็นอิสระ หลุดพ้นจากการยึดติดในความเห็นที่ว่าวัฒนธรรมของตนเป็นศูนย์กลาง หากคนในสังคมมีความคิดความเห็น มีจิตใจ มีการกระทำที่ถูกต้องเช่นนี้ ย่อมทำให้คนในสังคมนั้นมีความรักความปรารถนาดีต่อกัน ปฏิบัติต่อกันด้วยการเคารพให้เกียรติ พยายามช่วยเหลือและปรับการประพฤติปฏิบัติ ปรับตัว ปรับใจ ปรับความคิดให้ถูกต้อง กลมกลืนเข้ากันได้กับคนทุกชาติ ทุกศาสนา ทุกเพศ ทุกวัย และทุกหน้าที่ได้อย่างเหมาะสม ทำให้ไม่เกิดการวิวาท เกิดความรุนแรง แต่ทำให้เกิดความสามัคคี เกิดความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในองค์กร หรือสังคม

จึงอาจกล่าวได้ว่า อริมรรคมืองค์ 8 และสารานุกรมธรรม 6 นี้ จึงเป็นการพัฒนาปรับปรุงความคิดเห็น จิตใจ และการกระทำของคนในสังคม ให้สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีความสุข ไม่ว่าจะอยู่ภายใต้วัฒนธรรมไหน หรือภายใต้ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมก็ตาม จึงอาจกล่าวได้ว่า หลักธรรมทั้ง 2 นี้ ถือเป็นสมรรถนะทางวัฒนธรรมในระดับบุคคล และในระดับองค์กรหรือสังคมที่ทำให้เกิดสันติสุขในการอยู่ร่วมกันของผู้คนที่มีความแตกต่างหลากหลาย ก้าวข้ามปัญหาอุปสรรคทางวัฒนธรรมต่างๆ ไปได้ นั้นหมายถึงการก้าวข้ามความขัดแย้ง ความแตกแยก ความไม่เป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันไปได้ด้วยเช่นกัน แต่กลายเป็นองค์กรที่มีแต่ความเอื้ออาทร เสียสละ แบ่งปัน มีระเบียบวินัย มีความสมัคสมานสามัคคีกัน ด้วยคุณลักษณะเหล่านี้ ย่อมส่งผลต่อการดำเนินการขององค์กรที่บรรลุเป้าหมายอีกด้วย ซึ่งเป้าหมายขององค์กรที่มีวัฒนธรรมแห่ง ศิล สมาธิ และปัญญา เป็นเครื่องขัดเกลาและหล่อหลอม ความรู้ ความคิด จิตใจ และการกระทำของบุคลากร หรืออาจเรียกได้ว่า เป็นองค์กร “ไตรสิกขา” นี้ ก็จะมีเป้าหมายที่จะสร้างประโยชน์ให้แก่คนในสังคมทุกคน โดยไม่แบ่งแยกแยกเพศ วัย เชื้อชาติ ฐานะเลย ผ่านคุณค่าของสินค้าผลิตภัณฑ์ และการบริการที่ส่งมอบให้แก่ผู้รับบริการและคนในสังคม ซึ่งส่งผลกระทบต่อสุขภาวะของคนในสังคม เพื่อให้คนในสังคมมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น พัน

จากความทุกข์ในมิติต่างๆ ได้เพิ่มขึ้น และย่อมนำมาซึ่งสันติภาพของสังคมในการอยู่ร่วมกันของคนทุกเพศ ทุกวัย ทุกศาสนา ทุกกลุ่ม นั่นเอง

กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดจากภายนอกและภายใน เป็นปัจจัยสู่การสร้างความคิดเห็น การกระทำ จิตใจที่ถูกต้อง

กรอบแนวคิดนี้ยังได้นำเสนอปัจจัยที่การเสริมสร้างอริยมรรคมีองค์ 8 ไว้ ซึ่งได้แก่ บุญนิมิตแห่งมรรค 7 ประการด้วยกัน ซึ่งทั้ง 7 ประการนี้ เป็นกระบวนการเรียนรู้เพื่อการปฏิรูป (Transformative Learning) เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจ เกิดจิตใจที่ดีงาม และเกิดการกระทำที่เหมาะสมยิ่งขึ้น คือ เกิดอริยมรรคมีองค์ 8 ขึ้นในจิตใจของมนุษย์ ทั้งนี้ผู้เขียนเห็นว่า สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ (1) ปัจจัยการเรียนรู้ที่มาจากภายนอก ประกอบด้วย การได้รับ ความรู้ ความคิด ความเห็น หลักปฏิบัติ การฝึกจิตใจที่ถูกต้องจากผู้รู้ (กัลยาณมิตรตถา) จากการฝึกตน พัฒนาตนให้ในศีลอยู่ระเบียบวินัย (ศีลสัมปทา) จากการพัฒนาความคิดความเห็นที่ถูกต้องตามความเป็นจริง (ทิวฐิสัมปทา) ซึ่งความรู้ที่ถูกต้องเหล่านี้ เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ ยังอาจไม่ใช่ความรู้ที่ตกผลึกแล้ว แต่เป็นกระบวนการพัฒนาตนเองให้มีความรู้ที่ถูกต้อง ชัดเจนมากยิ่งขึ้นเรื่อยๆ จึงยังคงมีการปรับปรุงปรับเปลี่ยน แลกเปลี่ยน เพื่อการพัฒนาตนเองอยู่เสมอ (2) ปัจจัยการเรียนรู้ที่มาจากจิตใจที่มีความพร้อมต่อการพัฒนา ได้แก่ อตตาสัมปทา มีความศรัทธา เชื่อมั่นในตนเองที่จะมีความสามารถในการพัฒนาให้สมบูรณ์ ให้มีสมรรถนะทางวัฒนธรรมเพิ่มขึ้น มีฉันทสัมปทา ใฝ่ใจอยากทำกิจการหน้าที่อันดีงามอยากให้สังคมดีงาม อยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุข และมีภูมิคุ้มกันจิตใจ คือ อตตสัมปทา มีสติ คอยหมั่นตรวจสอบ ตักเตือนให้เร่งพัฒนาตนเองให้มีความปัญญา สมาธิ และศีล ที่ถูกต้องมากยิ่งขึ้น ไม่หลงไปผิดทาง และ (3) ซึ่งเป็นส่วนที่สำคัญที่สุด คือ โยนิโสมนสิการ เป็นปัจจัยการเรียนรู้ที่เป็นตัวปฏิรูป คือกระบวนการคิดที่สร้างการเปลี่ยนแปลง ทำให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น หรือเปลี่ยนความไม่รู้ ให้รู้แจ่มแจ้ง รู้ถูกต้องยิ่งขึ้น

นอกจากกระบวนการเรียนรู้เหล่านี้จะสามารถเปลี่ยนความคิดเห็น จิตใจ และการกระทำของคนในองค์กรได้แล้ว ก็ยังส่งผลต่อ ค่านิยม บรรทัดฐาน และการปฏิบัติตัวของคนทั้งองค์กรหรือสังคมได้ด้วย ดังจะเห็นได้ว่าในโมเดลนี้ ได้แสดงการเชื่อมโยง การรับรู้และการตอบสนองของวัฒนธรรมระหว่างปัจเจกบุคคลกับกลุ่มคนในองค์กร ผ่านวัฒนธรรมด้านความคิด และวัฒนธรรมที่แสดงออกทางกายภาพ จึงทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ขึ้นในองค์กร รวมถึง องค์กรสามารถสร้าง

กระบวนการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้อย่างเป็นระบบ เช่น การสร้าง การถ่ายทอด การปลูกฝัง ความรู้ ค่านิยม ผ่านกระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ การสื่อสารองค์การ เป็นต้น จึงสรุปได้ว่า กระบวนการเรียนรู้ทั้งภายนอกและภายใน เป็นปัจจัยในการสร้างความคิดเห็น จิตใจ และการกระทำที่ ถูกต้องขององค์การหรือสังคม

อย่างไรก็ตาม การนำเสนอกรอบแนวคิดดังกล่าว เป็นการนำเสนอหลักการในการนำพุทธ ธรรมไปประยุกต์ใช้เพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง และต่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทาง วัฒนธรรมอย่างกว้าง ๆ ดังนั้น เพื่อให้การนำหลักธรรมไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ยิ่งขึ้นต่อตัวผู้นำ และการบริหารองค์การ ผู้ใช้จึงพึงตระหนักในข้อต่อไปนี้

(1) ศึกษาหลักธรรมให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง นำไปสู่การปฏิบัติที่ถูกต้อง

ความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องและแจ่มชัดในหลักธรรมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ จะช่วยให้เกิด ประโยชน์ต่อผู้ปฏิบัติ องค์การ และสังคม ที่จะได้รับผลและผลกระทบจากการนำไปประยุกต์ใช้ตาม วัตถุประสงค์ของหลักธรรมนั้นๆ ดังนั้น จึงต้องเข้าใจจุดหมายของหลักธรรมให้ถูกต้องเสียก่อน เช่น เป้าหมายของอริยมรรคมีองค์ 8 นี้ มีความมุ่งหมายที่จะละกิเลสที่เกิดขึ้นในจิตใจของมนุษย์เพื่อให้ สามารถดับความทุกข์ร้อนในจิตใจของมนุษย์ลงได้ ซึ่งหากต้องการดับทุกข์ในเรื่องความแตกต่าง หลากหลายทางวัฒนธรรม เราก็ต้องสร้างความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องให้เกิดขึ้น ก็จะทำให้สามารถละ กิเลสที่สะสมอยู่ในจิตใจมนุษย์ออกไปได้ ส่งผลไปสู่การกระทำกรรม การดำเนินการต่างๆ ซึ่งจะเกิดขึ้น จากภาวะจิตใจที่มีความเข้มแข็ง มีความเพียร มีสติ และมีสมาธิเท่านั้น ดังนั้น หากนำหลักธรรมนี้ไป ปฏิบัติ ความสำเร็จขององค์การคือ การที่บุคลากรมีความคิดเห็น มีจิตใจ และมีการปฏิบัติที่ถูกต้อง ตามทำนองคลองทำ สามารถทำงานร่วมกันกับคนที่มีความแตกต่างหลากหลายได้ ทุกคนมีความสุข ภาวะที่ดี ทำให้องค์การไม่วุ่นวาย มีความสงบสุข แต่ไม่ใช่จะทำให้้องค์การมีรายได้เพิ่มพูนขึ้นอย่าง มหาศาล ไม่ใช่เพื่อวัตถุประสงค์ในการสร้างให้บุคลากรมีความสามารถในการแข่งขัน การเอาเปรียบ ผู้อื่น เอาเปรียบลูกค้า เอาเปรียบคู่ค้า เอาเปรียบองค์การคู่แข่งได้มากขึ้น จึงจำเป็นที่ผู้นำหลักธรรมไป ประยุกต์ใช้ต้องเข้าใจวัตถุประสงค์ของหลักธรรมให้ถ่องแท้เสียก่อน

อนึ่ง การน้อมนำหลักธรรมไปประยุกต์ใช้นั้น จำเป็นต้องมีการปฏิบัติเอง เพราะสถานะที่ เกิดขึ้น จะรับรู้ได้ด้วยจิตใจของผู้ปฏิบัติเอง ไม่ว่าจะป็นนักบริหาร หรือบุคลากรระดับใด ชนชาติใด เพศใด วัยใด หรือทำงานอยู่แผนกใดก็ตาม ก็ย่อมสามารถนำหลักธรรมไปปฏิบัติได้ และจะรับรู้ได้ด้วย จิตของตน เป็นชีวิตนั่นเอง

(2) บุรณาการหลักธรรมกับศาสตร์การบริหารสมัยใหม่ให้ลงตัว

เนื่องจากองค์การในยุคปัจจุบัน มีการพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการ วิธีการประกอบ การทั้งภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคชุมชน ปรับปรุงกระบวนการผลิต นวัตกรรมที่ใช้ รูปแบบการจ้ างงาน รูปการพัฒนาบุคลากร โครงสร้างการบริหาร และอีกมากมาย เป็นต้น ศาสตร์การบริหารจัดการ องค์การ จึงต้องมีการการคิดค้น และพัฒนาด้วยเช่นเดียวกัน ทั้งนี้ก็เพื่อให้สามารถค้นหาวิธีการ เทคนิค รูปแบบที่ทันสมัย สามารถแก้ไขปัญหาใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นกับองค์การนั่นเอง ผู้เขียนจึงมีความเห็น ว่า การจะแก้ไขปัญหาด้านการบริหารองค์การที่มีความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมนี้ จำเป็นต้องอาศัยองค์ความรู้จากศาสตร์บริหารสมัยใหม่ร่วมด้วย โดยการนำเทคนิค วิธีการที่ทันสมัย เหล่านี้ มาปรับประยุกต์ไปตามกรอบแนวคิด เป้าหมายที่ถูกต้องดีงามของหลักธรรม เช่น การพัฒนา บุคลากรให้เกิดอริยมรรคมีองค์ 8 อาจใช้เทคนิควิธีการเรียนรู้ที่ทันสมัย องค์ความรู้ที่หลากหลาย มา ช่วยให้เกิดผล หรือสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่ดี ตามหลักบุญนิมิตแห่งมรรค แต่ต้องเป็นไปเพื่อมุ่งหมาย ในการสร้างความคิดเห็น จิตใจ และการกระทำที่ถูกต้องดีงาม เป็นต้น

ในประเด็นนี้ ผู้เขียนจึงมีความเห็นว่า นักวิชาการด้านบริหารองค์การ หรือนักบริหาร ที่ สนใจการนำหลักธรรมมาประยุกต์ใช้ในการบริหารองค์การ ควรมีการศึกษาวิจัยเพิ่มเติมเพื่อการบูรณา การหลักธรรมกับศาสตร์ หรือเครื่องมือการบริหารจัดการองค์การสมัยใหม่ ให้สนับสนุนซึ่งกันและกัน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จะเป็นประโยชน์ต่อการขยายความรู้ด้านบริการจัดการองค์การให้ขยายวง กว้างออกไปในอนาคต

(3) ศึกษาปัญหาและคุณลักษณะขององค์การให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง นำไปสู่การปฏิบัติที่

ถูกต้อง

การไม่เข้าใจปัญหา ไม่เข้าใจเหตุของปัญหา และความไม่รู้จักจริงในคุณลักษณะขององค์การ ที่จะปรับปรุงพัฒนา ทำให้เกิดการเข้าใจคลาดเคลื่อน การมีอคติ ความคิดเหมารวมที่คิดว่าปัญหาต่างๆ คงเหมือนกันทุกองค์การ ดังนั้น จึงสามารถแก้ไขปัญหาได้ด้วยวิธีเดียวกันได้หมด ซึ่งนำไปสู่การ ตัดสินใจแก้ไขปัญหาที่ผิดพลาด นอกจากปัญหาเหล่านี้จะไม่ได้รับการแก้ไขอย่างทันท่วงทีแล้ว ยัง ก่อให้เกิดปัญหาใหม่ และมีความเสี่ยงที่จะขยายลุกลามใหญ่ขึ้นได้อีกด้วย

การที่จะนำหลักธรรมไปประยุกต์ใช้ในองค์การนั้น จึงจำเป็นต้องรู้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้น รู้ เหตุปัจจัยของปัญหา รู้ผลที่จะเกิดขึ้นจากปัญหาดังกล่าว รู้หลักการในการจัดการปัญหา รู้จักองค์การ

อย่างถ่องแท้ อาทิ โครงสร้าง วัฒนธรรม สินค้าและบริการ รู้จักตนเอง คือ ความสามารถของตน จุดอ่อน จุดแข็งของตน รู้จักผู้คน นิสัยใจคน ค่านิยม ความเชื่อ ความประพฤติ รู้จักกาลเทศะ คือ รู้ถึงช่วงเวลาที่สำคัญต่อการดำเนินการในแต่ละขั้นตอน หากดำเนินการในช่วงใดจะเกิดปัญหา รู้จักชุมชนที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินการขององค์การ อาทิ ลูกค้า องค์กรคู่ค้า เป็นต้น เมื่อมีความเข้าใจขององค์การอย่างถ่องแท้แล้ว ก็จะสามารถปรับประยุกต์ใช้หลักธรรมที่บูรณาการเข้ากับศาสตร์บริหารสมัยใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ถูกต้องขององค์การ

บทสรุป

จากการนำเสนอทั้ง 4 ตอน ผู้เขียนหวังว่าจะทำให้ท่านผู้อ่านจะได้เข้าใจถึงปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นในองค์การที่มาจากความหลากหลายทางวัฒนธรรม วิธีการแก้ไขด้วยศาสตร์สมัยใหม่ รวมถึงการนำหลักธรรมมาประยุกต์ใช้เพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยผู้เขียนได้นำเสนอกรอบแนวคิดในการใช้หลักธรรมมาบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมด้วย ซึ่งถือเป็นการออกแบบระบบการบริหาร ที่ต้องอาศัยหลักความเข้าใจความจริงแท้ตามธรรมชาติ (ปรมาตถ์สัจจะ) และความเข้าใจกฎของสังคัม (สมมุติสัจจะ) มาออกแบบระบบ และกระบวนการบริหารงานเพื่อสร้างกฎของสังคัมให้สอดคล้องกับกฎของธรรมชาตินั้นเอง อนึ่ง การบริหารระหว่างวัฒนธรรมนี้ ไม่ใช่การมองข้ามวัฒนธรรม การละเลยวัฒนธรรมแต่อย่างใด แต่ตรงกันข้าม คือการศึกษาเพื่อให้เกิดความรู้ที่แท้จริงในวัฒนธรรม และลักษณะของวัฒนธรรม ใช้ประโยชน์จากวัฒนธรรมในการพัฒนาตนเอง ผู้อื่นๆ และสังคัม หรือองค์การ โดยไม่ยึดติด ยึดมั่นถือมั่น และไม่เปรียบเทียบ แข่งขันนั่นเอง จึงกล่าวได้ว่าหลักธรรมในพระพุทธศาสนา ถือเป็นภูมิธรรม หรือภูมิปัญญาสำคัญในการช่วยแก้ไขปัญหาและพัฒนาองค์การนำไปสู่วิถีที่ติงามและสันติสุขในองค์การและในสังคัมอย่างถาวร

บรรณานุกรม

- เฉลิมภรณ์ ราชภัณฑารักษ์. (2544). มนุษย์กับวัฒนธรรม. ใน พวงเพชร สุรัตน์วิกุล (บก.). *มนุษย์กับสังคม* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ติช นัท ฮันท์. (2562). *พลเมืองดี การสร้างสังคมแห่งการตื่นรู้* (แปลโดย ไชยยันต์ ธนไพศาล). กรุงเทพฯ: ฟรีมายด์ พับลิชชิ่ง.
- นิยพรรณ (พลวัฒน์) วรรณศิริ. (2550). *มานุษยวิทยาสังคมและวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: เอ็กสเปอร์เน็ท.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต). (2556). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลศัพท์* (พิมพ์ครั้งที่ 19). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์พระพุทธศาสนาของธรรมสภา.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต). (2557). *พุทธธรรม ฉบับปรับขยาย* (พิมพ์ครั้งที่ 40). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ผลิธัมม์ ในเครือ บริษัท สำนักพิมพ์เพ็ทแอนด์โฮม จำกัด.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต). (2558). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 30). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ผลิธัมม์ ในเครือ บริษัท สำนักพิมพ์เพ็ทแอนด์โฮม จำกัด.
- พระมหาชินวัฒน์ จกกวโร. (2556). *เจตสิกปรมัตถ์*. นครปฐม: สาละพิมพ์การ.
- พัฒน์นรี ศรีศุภโอสาร. (2559). *วัฒนธรรมและการบริหารธุรกิจระหว่างประเทศ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต. (2552). *องค์การ และการบริหารจัดการ*. นนทบุรี: บริษัท ริงค์ ปียอนด์ บุ๊คส์ จำกัด.
- พุทธทาสภิกขุ. (2541). *สันติภาพโลก* (พิมพ์ครั้งที่ 2). สุราษฎร์ธานี: ธรรมทานมูลนิธิ.
- เพ็ชรี รูปะวิเชตร. (2554). *การเรียนรู้ลักษณะการจัดการ: การจัดการข้ามวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: ดวงกมลพับลิชชิ่ง.
- ไพบูลย์ ช่างเรียน. (2539). *สังคม วัฒนธรรม และการบริหารแบบไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: เอสแอนด์ จี กราฟฟิค.
- เมตตา วิวัฒนานุกูล (กฤตวิทย์). (2559). *การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมชนก (คุ่มพันธุ์) ภาสกรจรัส. (2559). *การจัดการเชิงเปรียบเทียบ/การจัดการข้ามวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น.

สมเด็จพระญาณสังวร สมเด็จพระสังฆราชสกลมหาสังฆปริณายก (เจริญ สุวฑฺฒโน). (2554).

หลักธรรมสำคัญของพระพุทธศาสนา (พิมพ์ครั้งที่ 2). นครปฐม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัย
วิทยาลัย.

สุพัตรา สุภาพ. (2538). *สังคมวิทยา* (พิมพ์ครั้งที่ 17). กรุงเทพฯ: บริษัท สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช
จำกัด.

พระเทพเวที (ประยูร ปยุตฺโต). (2533). *รุ่งอรุณของการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สหธรรมิกเชียงใหม่.

Amadeo, K. (2013). *Cultural Diversity*. Retrieved from

<http://useconomy.about.com/od/suppl1/g/CulturalDiversity.htm>.

Ang, S. & Dyne, L.V. (Eds.) (2015). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. New York: Taylor & Francis.

Gudykunst, W.B. & Kim, Y.Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to International Communication*. (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hammer, M.R., Gudykunst, W.B. & Wiseman, R.L. (1978). Dimension of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2, 382-393.

Hwang, J., Chase, L.J. & Kelly, C.W. (1980). An intercultural examination of communication competence. *Communication Association of the Pacific Journal*. 9(2), 70-79.

Landis, D. & Brislin, R.W. (2013). *Handbook of Intercultural Training Issues in Theory and Design*. Oxford: Pegamon Press.

Livermore, D. (2015). *Leading with Cultural Intelligence* (2nd ed.). USA: American Management Association.

สัญวิทยาวิทยากับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Semiology and Intercultural Communication)

สุภาพร คชารัตน์

บทนำ

มนุษย์เป็นสัตว์สังคม ในการอยู่ร่วมกันมนุษย์จำเป็นต้องใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารระหว่างกัน ภาษาจัดเป็นระบบระบบสัญลักษณ์ เพราะคำต่างๆ ไม่ได้มีความหมายในตัวเอง แต่ความหมายเกิดจากข้อตกลงร่วมกัน (Mutual Agreement) ระหว่างคนในสังคมเดียวกันว่าจะใช้คำนั้นสื่อความหมายว่าอะไร ซึ่งภาษาที่ใช้ในการสื่อสารแบ่งออกเป็น 2 ประเภทได้แก่ วจนภาษา (Verbal Language) และอวจนภาษา (Nonverbal Language)

วจนภาษา คือภาษาถ้อยคำ หมายถึงทั้งภาษาพูดและภาษาเขียนหรือตัวอักษรที่สังคมหนึ่งๆตกลงใช้ร่วมกันอย่างมีระบบ กฎเกณฑ์และไวยากรณ์ การที่จะเข้าใจวจนภาษาได้จำเป็นต้องมีการเรียนรู้จึงจะเกิดการเชื่อมโยงความหมายระหว่างวัตถุกับถ้อยคำได้

อวจนภาษา คือ การสื่อสารที่ไม่ใช้ทั้งภาษาพูดและภาษาเขียน แต่สื่อสารผ่านภาษาท่าทาง อากัปกริยา น้ำเสียง สายตา การใช้สัญลักษณ์ วัตถุ หรือการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ให้ผู้รับสารเข้าใจและสามารถแปลความหมายของสิ่งที่ต้องการจะสื่อออกมาได้ โดยอวจนภาษาที่ใช้ในการสื่อสารทั่วไปได้แก่ การแสดงออกทางสายตา (เนตรภาษา) การแสดงออกทางท่าทาง (อาการภาษา) การแสดงออกทางน้ำเสียง (ปริภาษา) การเลือกใช้วัตถุสิ่งของต่างๆ (วัตถุภาษา) การรักษาระยะห่างหรือช่องว่าง (เทศภาษา) การสื่อความหมายโดยให้เวลามีบทบาทสำคัญ (กาลภาษา) และการสัมผัส (สัมผัสภาษา) การที่จะเข้าใจอวจนภาษาได้จำเป็นต้องเกิดจากการเรียนรู้ข้อตกลงในการแปลความหมายของอวจนภาษาในสังคมนั้นๆ เช่นกัน

ในการศึกษาเรื่องการสื่อสารนั้น ทฤษฎีการสื่อสารแบบดั้งเดิม เช่น ทฤษฎี SMCR ของ Berlo (1960) ให้ความสำคัญกับการศึกษาผู้ส่งสาร (Sender) สาร (Message) ช่องทางการสื่อสาร (Channel) และผู้รับสาร (Receiver) โดยศึกษาว่า ผู้ส่งสารมีทักษะการสื่อสาร ทักษะคิด ระดับความรู้ และระดับทางสังคมและวัฒนธรรมเป็นอย่างไร เลือกส่งเนื้อหา สัญลักษณ์อะไร ผ่านช่องทางใด และ

ผู้รับสารมีทักษะการสื่อสาร ทักษะคิด ระดับความรู้ และระดับทางสังคมและวัฒนธรรมเป็นอย่างไร แต่ต่อมาได้มีการนำเอาแนวคิดเรื่องสัญวิทยาเข้ามาใช้ในการศึกษาเรื่องการสื่อสารซึ่งเป็นการศึกษาแนวใหม่ที่ต่างไปจากเดิม

ในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 สัญวิทยา (Semiology) หรือศาสตร์แห่งสัญยะ (Science of Sign) ได้ถูกพัฒนาขึ้นในซีกโลกตะวันตก โดยเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเรื่องของความหมาย วิธีการผลิต และถ่ายทอดความหมายผ่านภาษาและการสื่อสาร คำว่า "สัญวิทยา" นี้ มีรากศัพท์มาจากคำว่า Semeion ในภาษากรีก ซึ่งแปลว่า Sign หรือ สัญญาณ ซึ่งในระยะแรกศาสตร์นี้พัฒนามาจากความคิดด้านภาษาศาสตร์เชิงโครงสร้าง (Structural Linguistics) และถูกนำมาใช้ในศาสตร์วัฒนธรรมศึกษา (Cultural Studies) ในเวลาต่อมา

ในปัจจุบัน ศาสตร์สัญวิทยาได้ถูกนำมาใช้ในการศึกษาเรื่องการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อเปิดมุมมองใหม่การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวบทกับบริบททางวัฒนธรรมในการสื่อสาร ในบทความชิ้นนี้ผู้เขียนมีความมุ่งหมายที่จะนำเสนอเรื่องราวของสัญวิทยากับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมโดยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 2 ส่วนคือ

ส่วนที่ 1 ความรู้เกี่ยวกับสัญวิทยา เป็นการแนะนำให้ผู้อ่านทำความรู้จักกับสัญวิทยาและแนวคิดของนักวิชาการสำนักสัญวิทยาที่สำคัญ

ส่วนที่ 2 บทบาทของสัญวิทยาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เป็นการเสนอแง่มุมต่างๆของสัญวิทยาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ผ่านการนำเสนอตัวอย่างงานวิชาการที่นำเอาแนวคิดและทฤษฎีทางสัญวิทยาไปประยุกต์ใช้

ส่วนที่ 1 ความรู้เกี่ยวกับสัญวิทยา

Ferdinand de Saussure กำเนิดสัญวิทยา

“สัญวิทยา” หรือ Semiology โดยมีต้นกำเนิดมาจาก Ferdinand de Saussure (ค.ศ.1857-1913) นักภาษาศาสตร์ชาวสวิสเซอร์แลนด์ เขาเห็นว่าที่ผ่านมามีภาษาศาสตร์มุ่งสนใจศึกษาแต่พัฒนาการของภาษาศาสตร์จากมุมมองของประวัติศาสตร์หรือศึกษาตามลำดับช่วงเวลา เขาจึงสนใจที่จะศึกษาภาษาศาสตร์จากมุมมองใหม่โดยศึกษาวิเคราะห์รูปแบบโครงสร้างของภาษาที่มีอยู่

Saussure ได้กล่าวถึงคำนี้ไว้ในหนังสือรวมคำบรรยาย Course de Linguistique Generale ซึ่งรวบรวมผลงานของเขาไว้หลังมรณกรรม และตีพิมพ์ในปี 1916 ในหนังสือเล่มดังกล่าว Saussure ได้นิยามความหมายของคำว่าภาษาไว้ว่า “ภาษาเป็นระบบของสัญญาณระบบหนึ่งที่แสดงความคิด ไม่แตกต่างจากระบบของงานเขียน ตัวอักษรที่ไม่มีเสียง พิธีกรรมในเชิงสัญลักษณ์ กฎเกณฑ์เกี่ยวกับมารยาทต่างๆในสังคม สัญญาณทางการทหาร และอื่นๆ ซึ่งภาษาถือเป็นสิ่งสำคัญที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับระบบเหล่านี้ทั้งหมด” (De Saussure, 1916, p.16) พร้อมกันนี้ Saussure ได้กล่าวถึงศาสตร์หนึ่งซึ่งใช้ในการศึกษาวิถีชีวิตของสัญญาณต่างๆ ภายในสังคมที่สัญญาณนั้นเกิดขึ้น และมองหากฎเกณฑ์ที่ควบคุมอยู่เบื้องหลัง โดย Saussure เรียกศาสตร์นี้ว่า “สัญญาณวิทยา” (Semiology) และอธิบายว่าศาสตร์นี้สอนให้เราทราบว่า สัญญาณประกอบขึ้นมาจากอะไร และใช้กฎเกณฑ์ใดในการควบคุม และภาษาศาสตร์เป็นเพียงส่วนหนึ่งของสัญญาณวิทยา กฎเกณฑ์ต่างๆที่ถูกค้นพบโดยสัญญาณวิทยาจะถูกนำมาประยุกต์ใช้กับภาษาศาสตร์ และเรื่องเกี่ยวข้องกับข้อเท็จจริงในเชิงมานุษยวิทยา (De Saussure, 1916) จากนิยามความหมายคำว่าสัญญาณวิทยาของ Saussure นั้น เป็นการขยายความหมายของการศึกษาด้านภาษาจากการศึกษาแค่เรื่องของวัจนภาษา ไปสู่การศึกษาวัจนภาษาด้วย เพราะทั้งพิธีกรรม สัญลักษณ์ อาหารที่บริโภค ขนบธรรมเนียมประเพณี ล้วนแล้วแต่เป็นสัญญาณได้หากเป็นสิ่งที่มีความหมาย

ในการทำความเข้าใจกับแนวคิดของ Saussure นั้น จะต้องเข้าใจถึงแนวคิดของภาษาศาสตร์เชิงโครงสร้าง (Structural Linguistics) ซึ่งเป็นแนวคิดต้นกำเนิดของสัญญาณวิทยาเสียก่อน ภาษาศาสตร์เชิงโครงสร้างนั้นเชื่อว่า ความหมายของสรรพสิ่งมิได้ดำรงอยู่ในตัวของสิ่งนั่นเอง แต่อยู่ที่ความสัมพันธ์ของสิ่งนั้นกับสิ่งต่างๆภายในระบบเดียวกัน ซึ่งหมายความว่า แนวคิดภาษาศาสตร์เชิงโครงสร้างนั้นเป็นไปในทางตรงข้ามกับแนวคิดเดิมที่เคยมีมาก่อนหน้านี้ที่เชื่อกันว่ามนุษย์เป็นผู้สร้างสังคม หากแต่ระบบสังคมต่างหากที่สร้างมนุษย์ สร้างปัจเจกบุคคลขึ้นมาตอกย้ำระบบ ระเบียบ กฎเกณฑ์ และจารีตปฏิบัติต่างๆของสังคมไว้ในระดับของจิตไร้สำนึกของมนุษย์ (Unconsciousness) ดังนั้น ถ้าจะเข้าใจพฤติกรรมและการกระทำของมนุษย์ ก็จะต้องทำความเข้าใจกับระบบ ระเบียบ กฎเกณฑ์ และจารีตปฏิบัติต่างๆของสังคมนั้นที่เป็นตัวกำหนดสร้างความหมายให้กับพฤติกรรมและการกระทำนั้นๆ มิใช่ดูที่ตัวพฤติกรรมหรือการกระทำตรงๆอย่างที่ถือปฏิบัติกัน (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2545)

ในการอธิบายถึงคำว่าสัญญะวิทยานั้น Saussure เริ่มจากการกล่าวถึงภาษา (Langue) และการใช้ภาษา (Parole) ว่าเป็นสิ่งที่จะต้องแยกขาดออกจากกัน คำหนึ่งคำหรือเสียงหนึ่งเสียงอาจไม่ถือว่าเป็นภาษาก็ได้ แต่จะต้องมีกฎเกณฑ์ ระเบียบทางสังคมเข้ามากำกับเพื่อให้คำหรือเสียงที่เปล่งออกมานั้นมีความหมายในสังคมนั้นๆ และการใช้ภาษานั้นจำเป็นต้องมีเรื่องของปัจเจกบุคคลเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยเสมอ เขาจึงเสนอให้มีการแยกในเรื่องของ ระบบ กฎเกณฑ์ทางภาษา หรือระบบทางสังคม ออกจากด้านปัจเจกบุคคลซึ่งหมายถึงตัวผู้ใช้ภาษาออกจากกัน

ตามทัศนะของ Saussure นั้น สัญญะวิทยาเป็นเรื่องการเชื่อมโยงกันระหว่างสามสิ่งคือ

- 1) ของจริง/โลกภายนอก (Reference) หมายถึง สิ่งของนั้นๆ ในโลกจริง
- 2) ตัวหมาย (Signifier) หมายถึง ตัวที่ทำให้เกิดความหมาย คือ เสียง-ภาพ (Sound-Image) ซึ่งสำหรับ Saussure แล้ว คำว่า “เสียง” ในที่นี้ไม่ได้หมายถึงหน่วยเสียง แต่หมายถึง “รอยประทับของเสียง” (Psychological Imprint) ที่ประทับอยู่ในใจที่เข้ามากระทบกับเรา (De Saussure, 1916)
- 3) ตัวหมายถึง (Signified) หมายถึง ความคิดที่เกิดขึ้นมาประกอบกับตัวที่ทำให้เกิดความหมายนั้นๆ เช่น ความคิดเกี่ยวกับ แม่น้ำ ภูเขา หรือทะเล เกิดขึ้นทันทีเมื่อเรามองเห็น แม่น้ำ ภูเขา หรือทะเล หรือในบางครั้งเราอาจเกิดความคิดขึ้นมาก่อนแล้วค่อยปรากฏภาพตัวหมายก็ได้

ในการศึกษาเรื่องสัญญะวิทยา Saussure ให้ความสำคัญกับการศึกษาเรื่อง “ตัวหมาย” กับ “ตัวหมายถึง” เป็นหลักว่ามีความเชื่อมโยงกันอย่างไร เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายของสัญญะวิทยาในมุมมองของ Saussure มากยิ่งขึ้น ผู้เขียนจะขอยกตัวอย่างเหตุการณ์ดังนี้

ขณะที่เราเดินเล่นอยู่ริมถนน เราได้เจอสุนัขตัวหนึ่ง ภาพสุนัขที่เราเห็นริมถนนนั้นคือ “ของจริง” (Reference) เป็นภาพสุนัขตัวจริง หากเราต้องการจะเอ่ยถึงสุนัขตัวนั้น ในแต่ละวัฒนธรรมจะสร้างสัญญะขึ้นมาใช้ในการพูดหรือเขียนถึงสุนัขที่แตกต่างกันออกไปตามบริบททางภาษา เช่น สังคมไทยสร้างสัญญะเป็นคำเรียกแทนภาพสุนัขของจริงโดยใช้คำว่า “สุนัข” ในสังคมอังกฤษใช้คำว่า “Dog” หรือสังคมฝรั่งเศส ใช้คำว่า “Chien” นอกจากการพูดหรือเขียน เราอาจมีการวาดภาพสุนัขจริงออกมาเป็นภาพวาดสุนัขก็ได้ ซึ่งทั้งตัวอักษร ภาพวาดสุนัข (Image) และเสียง (Sound) ที่เปล่งออกมาในภาษาต่างๆ นี้เอง Saussure เรียกว่า “ตัวหมาย” (Signifier) ซึ่งหมายถึง สิ่งที่เราเห็น รับรู้ ได้ยิน สัมผัสผ่านประสาทสัมผัสของเรา

เมื่อเราเดินไปถึงมหาวิทยาลัย เราเล่าให้เพื่อนฟังว่าไปเจอ “สุนัข” มา เพื่อนจะคิดภาพสุนัขในแบบของเพื่อนขึ้นมาในหัวทันที โดยภาพสุนัขในความคิดของแต่ละคนจะแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับความคุ้นเคยหรือประสบการณ์ที่เคยมีมาก่อนหน้านี้ ภาพสุนัขจริงที่เราเห็นกับสุนัขในความคิดของเพื่อนจึงมีความแตกต่างกัน Saussure เรียกภาพสุนัขที่เกิดขึ้นในใจเพื่อนของเราที่ว่า “ตัวหมายถึง” (Signified) ซึ่งก็หมายถึง ความหมาย ความคิดรวบยอด หรือไอเดียที่เกิดขึ้นในใจ หรือในความคิดของผู้รับสารนั่นเอง

จุดที่ Saussure ให้ความสำคัญในการศึกษาคือความสัมพันธ์ระหว่าง “ตัวหมาย” และ “ตัวหมายถึง” นั้น มีลักษณะสำคัญ 3 ประการคือ เกิดขึ้นโดยไม่มีหลักเกณฑ์ใดๆ (Arbitrary) เช่น ตัว ก.ไก่ ไม่ได้มีความหมายเกี่ยวข้องกับคล้ายคลึงใดๆ กับตัวไก่จริงๆ สัญญะดังกล่าวเกิดขึ้นโดยมิได้ตั้งใจ (Unmotivated) และไม่ได้เกิดขึ้นตามธรรมชาติ (Unnatural) อันสอนนัยยะว่า คนเราจะไม่รู้จักสัญญะได้เองโดยธรรมชาติ แต่จะต้องมีการเรียนรู้ (กาญจนา แก้วเทพ, 2542)

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า สัญญะเกิดจากองค์ประกอบในเรื่องของความคิดกับภาพและเสียงที่ก่อให้เกิดความหมาย เมื่อนำเอาสัญญะมาใช้ก็จะให้ความหมายเชื่อมโยงไปยังวัตถุในโลกจริง ซึ่งเปรียบเสมือนกับเหรียญสองด้าน ที่สองด้านของเหรียญนั้นเปรียบเสมือนด้านหัวก้อยของเหรียญเดียวกันที่ไม่มีตัวหนึ่งโดยปราศจากตัวหนึ่ง ตัวหมายถึงที่ไม่มีความหมายก็ไม่ใช่อะไรเป็นเพียงวัตถุ (Object) ที่มีอยู่ เป็นอยู่ โดยมีได้หมายถึงอะไร ส่วนตัวหมายถึงที่ไม่มีความหมาย คือ ไม่สามารถกล่าวถึงได้ สิ่ง que คิดถึงไม่ได้ หรือสิ่งที่ไม่ได้อยู่ (สุกัญญา หาญตระกูล อ้างถึงใน อุไรวรรณ รัตนพันธ์, 2552)

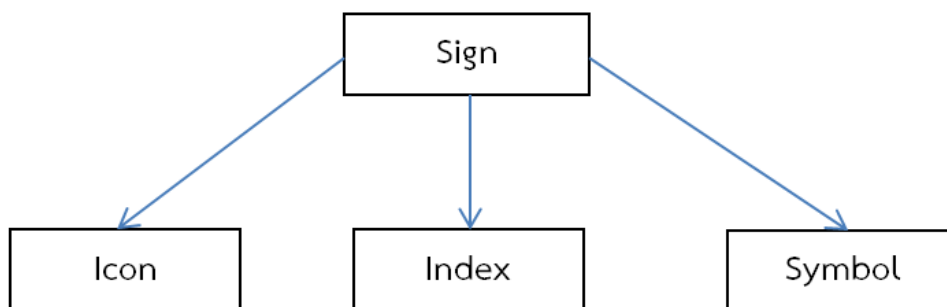
นอกจากนี้ Saussure ยังให้ทัศนะอีกว่า เราอาจไม่เข้าใจความหมายของสัญญะ จนกว่าจะมีการนำมาเปรียบเทียบกับสิ่งที่ตรงกันข้าม (Binary Opposition) เช่น คำว่า "ขาว" จะมีความหมายก็ต่อเมื่อนำมาวางเปรียบเทียบกับสิ่งของสี "ดำ" หรือ คำว่า "ร้อน" จะเป็นที่เข้าใจ เมื่อนำมาเปรียบเทียบกับ คำว่า "หนาว" เป็นต้น ซึ่งในทางสื่อสารมวลชนเอง ได้มีการใช้กระบวนการสร้างความหมายจากการเปรียบคู่ตรงกันข้ามกัน เพื่อให้เกิดความหมายที่ชัดเจนมากขึ้น ตัวอย่างเช่น การเปรียบเทียบความดีงามของนางเอกกับความเลวของนางร้าย เปรียบเทียบความกล้าหาญของพระเอกกับความขี้ลาดของผู้ร้าย เปรียบเทียบความเก่งกาจของผู้ชนะกับความไม่เอาไหนของผู้แพ้ในการแข่งขันกีฬา เป็นต้น (กาญจนา แก้วเทพ, กิตติ กันภัย และปาริชาติ สถาปิตานนท์ สโรบล, 2543, น. 25)

สัญญาณนั้น ไม่จำเป็นจะต้องเป็นเครื่องหมาย (Sign) ในภาษาแต่เพียงอย่างเดียว สัญญาณอาจปรากฏอยู่ในภาพยนตร์ ก็ได้ ซึ่งในภาพยนตร์นั้นมีองค์ประกอบต่างๆที่ล้วนก่อให้เกิดความหมายด้วยกันทั้งสิ้น เช่น ภาพ แสง สี เสียง การกระทำ คำพูดของนักแสดง เพลงประกอบภาพยนตร์ ในการศึกษาภาพยนตร์ จึงจำเป็นจะต้องมีความรู้ด้านสัญญาณวิทยาจึงจะสามารถทำความเข้าใจกับภาพยนตร์เรื่องนั้นๆได้อย่างลึกซึ้ง หรือแม้แต่ความว่างเปล่า หรือการเว้นวรรคในภาษาไทยเอง ก็ล้วนมีความหมายและเป็นสัญญาณได้ทั้งสิ้น เช่น การเว้นวรรค เป็นตัวหมาย ที่มีความหมายว่า ให้หยุดพักการออกเสียง หรือผ้าใบสีขาวในงานศิลปะ หมายถึง การเตรียมพร้อมสำหรับการวาดภาพ กระดาษเปล่า หมายถึง การเตรียมพร้อมสำหรับการเขียนหนังสือ เป็นต้น (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2551, น. 101)

โดยสรุปแล้ว อาจกล่าวได้ว่าทฤษฎีสัญญาณวิทยาของ Saussure นั้นให้ความสำคัญกับโครงสร้างภายในของภาษาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางความคิดหรือจิตใจของมนุษย์ซึ่งเกี่ยวกับโครงสร้างของสัญญาณในเชิงกายภาพ (สิ่งที่จับต้องได้ / ของจริง) และเชิงนามธรรม (ความคิด/ สิ่งที่ต้องไม่ได้) และเป็นโครงสร้างในระบบภาษาที่มีบทบาทในชีวิตมนุษย์ และใช้ในการสื่อสารระหว่างกัน ทฤษฎีสัญญาณวิทยาของ Saussure นี้ แสดงให้เห็นว่า ภาษาไม่ได้สะท้อนความเป็นจริง แต่ภาษาสร้างความจริง เพราะเราไม่ได้ใช้ภาษาหรือให้ความหมายต่อสิ่งต่างๆในโลกแห่งความเป็นจริงที่มีอยู่เท่านั้น แต่เรายังใช้ภาษาแสดงให้เห็นถึงสิ่งที่ไม่อยู่ในโลกของความเป็นจริงอีกด้วย แนวความคิดในเรื่องสัญญาณวิทยาของ Saussure นี้ถือว่ามีอิทธิพลต่อนักคิดสำคัญในสำนักโครงสร้างนิยมอย่าง โคลด เลวี-สโตรสส์ (Claude Levi-Strauss) ในเวลาต่อมา

Charles Sanders Peirce กับสัญญาณวิทยา

Charles Sanders Peirce (ค.ศ.1839-1914) เป็นนักสัญญาณวิทยาคนสำคัญอีกท่านหนึ่ง ซึ่งบุกเบิก และมีอิทธิพลต่อวงการสัญญาณวิทยาเป็นอย่างยิ่ง เขาเป็นนักปรัชญาชาวอเมริกันที่ให้ความสนใจกับการศึกษาสัญญาณวิทยาในเวลาใกล้เคียงกับ Saussure โดยพัฒนาต่อยอดแนวคิดของ Saussure ให้มีความซับซ้อนยิ่งขึ้น และใช้คำเรียกสัญญาณวิทยาแตกต่างจาก Saussure โดยเรียกว่า “Semiotics” และเชื่อมโยงเข้ากับแนวคิดเรื่องตรรกะ (Logic) และให้ความสำคัญกับกระบวนการคิดของมนุษย์ โดยเขาได้แบ่งสัญญาณตามความสัมพันธ์ระหว่าง “ตัวหมาย” และ “ตัวหมายถึง” ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 แสดงภาพแนวคิดสัญวิทยาวิทยาของ Charles Sanders Peirce (1876)

จากแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า Peirce แบ่งสัญวิทยาออกเป็น 3 ประเภท คือ

- 1) ภาพเหมือน (Icon) หมายถึง สัญญาที่มีความใกล้เคียง หรือคล้ายคลึงกับลักษณะทางกายภาพของวัตถุมากที่สุด เมื่อเราถอดรหัสของ Icon ที่มองเห็นแล้วสามารถสื่อถึงตัววัตถุนั้นได้โดยง่าย เช่น ภาพถ่าย ภาพวาด รูปปั้นต่างๆ ตัวอย่างเช่น ภาพในหนังสือเดินทางเป็นภาพเหมือนของผู้ถือหนังสือเดินทาง
- 2) ดรรชนี (Index) หมายถึง สัญญาที่มีความเชื่อมโยงแบบเป็นเหตุเป็นผลกับวัตถุจริง เช่น คิวไฟ เป็น Index ของไฟ หรือ การไอ เป็น Index ของการเจ็บป่วย หรือ ป้ายสัญลักษณ์รูปธรรมจักร เป็น Index ของวัด ซึ่งเมื่อเราเห็นสัญญาเหล่านี้ จำเป็นจะต้องใช้เหตุผลเชื่อมโยงเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่าง Index กับวัตถุจริงจะทราบความหมายที่ผู้ส่งสารต้องการจะสื่อความ
- 3) สัญลักษณ์ (Symbol) หมายถึง สัญญาที่ไม่มีความเกี่ยวพันใดๆ ระหว่างตัวสัญญากับวัตถุจริง แต่จะเกิดความเชื่อมโยงกันเมื่อเกิดการตกลงกันระหว่างคนที่ใช้สัญญานั้น ในการถอดรหัส Symbol นั้น จำเป็นจะต้องมีการเรียนรู้ จึงจะเข้าใจสัญญาดังกล่าว เช่น ตัวเลข ตัวอักษร เครื่องหมายจราจร ธงชาติ สูตรทางคณิตศาสตร์ เป็นต้น นอกจากนี้ Symbol ยังเป็นการแสดงถึงการเป็นตัวแทน (Representation) ซึ่งสังคมยอมรับความสัมพันธ์นี้ เช่น รถเบนซ์ในสังคมไทยถือว่าเป็นสัญลักษณ์ของความร่ำรวย การจับมือเป็นการแสดงถึงการทักทายในสังคมตะวันตก เป็นต้น

เพื่อให้ผู้อ่านเห็นภาพมากยิ่งขึ้น ผู้เขียนขอยกตัวอย่างการเชื่อมโยงตรรกะเข้ากับความคิดของมนุษย์ตามแนวทางของ Pierce ดังนี้



ภาพที่ 2 แสดงภาพของ “Icon, Index และ Symbol”

ที่มาของภาพ <http://www.decodingculture.in/2010/05/noise-semiotics.html>

จากภาพข้างต้น เป็นการนำเสนอสัญลักษณ์แบบ “ภาพเหมือน” “ดรรชนี” และ “สัญลักษณ์” ที่เป็นภาพตัวแทนเพศชายและเพศหญิง โดยภาพเหมือน (Icon) ที่แสดงถึงความเป็นชายและหญิง คือภาพเหมือนที่แสดงลักษณะทางกายภาพของผู้ชายและผู้หญิง ซึ่งเมื่อเราเห็นก็สามารถถอดความหมายได้อย่างง่ายดาย ส่วนดรรชนี (Index) ที่เป็นภาพตัวแทนเพศชายและเพศหญิง คือภาพรองเท้าสองคู่ที่มีลักษณะต่างกัน โดยรองเท้าผู้ชายเป็นรองเท้าแบบผู้ชาย และรองเท้าผู้หญิงเป็นรองเท้าส้นสูง ซึ่งเมื่อผู้รับสารมองเห็นภาพจะต้องเกิดการเชื่อมโยงเหตุผลระหว่างภาพรองเท้าคู่นี้ที่ปรากฏเข้ากับความเป็นจริง กล่าวคือ รองเท้าผู้ชายเป็นรองเท้าสำหรับผู้ชาย และรองเท้าผู้หญิงเป็นรองเท้าสำหรับผู้หญิง จึงจะเข้าใจความหมายของดรรชนีนั้นว่าต้องการสื่อความถึงเพศชายและเพศหญิง เมื่อเห็นภาพรองเท้าทั้งสองแบบติดอยู่หน้าห้องคนละห้องจึงจะจำแนกแยกแยะได้ว่า ห้องใดเป็นห้องสำหรับเพศใด และสำหรับ Symbol ที่ปรากฏในภาพด้านบนนั้น เป็นรูปสัญลักษณ์แทนเพศชาย (♂) และเพศหญิง (♀) ซึ่งภาพสัญลักษณ์ทั้งสองสัญลักษณ์ไม่มีความเกี่ยวพันใดๆระหว่างสัญลักษณ์ผู้ชายหรือผู้หญิงจริงๆ แต่เกิดจากการตกลงร่วมกันของคนในสังคมว่าจะใช้สัญลักษณ์ทั้งสองสัญลักษณ์

แทนเพศชายและเพศหญิง ซึ่งการจะเข้าใจสัญลักษณ์ได้นั้นจะต้องมีการเรียนรู้ และรับรู้ร่วมกันของคนในสังคม จึงจะสามารถแปลความหมายของภาพที่เห็น จากตัวอย่างข้างต้นจะเห็นได้ว่า การที่สมาชิกในกลุ่มสังคมจะเข้าใจในความหมายของสิ่งต่างๆได้ พวกเขาจะต้องมีการเรียนรู้ ดังนั้นวัฒนธรรมจึงเข้ามาเป็นเงื่อนไขสำคัญในการทำความเข้าใจความหมายของสรรพสิ่งมีความเฉพาะ และแตกต่างกันในแต่ละสังคม และหากมีบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมเข้ามามีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกต่างกลุ่มโดยขาดการเรียนรู้วัฒนธรรมใหม่ ก็อาจทำให้เกิดปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม อันเนื่องมาจากความเข้าใจที่แตกต่างกันได้

อย่างไรก็ดี สัญลักษณ์ทั้ง 3 แบบข้างต้น ไม่สามารถแยกออกจากกันได้เด็ดขาด โดยสัญลักษณ์หนึ่งๆ อาจจะประกอบด้วยรูปแบบที่เป็นได้ทั้ง Icon, Index และ Symbol รวมกันก็ได้ เช่น ภาพพระสงฆ์ คือ Icon ของพระจริงๆ ในขณะที่เดียวกันก็เป็น Index บ่งชี้ถึงความเป็นตัวแทนของศาสนา และเป็นสัญลักษณ์ของความเคารพนับถือด้วย (ชนกภรณ์ นรากร, 2549)

แนวคิดเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างสัญลักษณ์แต่ละตัวของ Peirce นั้น ได้ถูกนำมาใช้ในทำความเข้าใจและวิเคราะห์วัฒนธรรม ระบบสัญลักษณ์ และระบบการสื่อความหมายในชีวิตประจำวันของคนในสังคม และส่งอิทธิพลต่อสำนักมานุษยวิทยาเชิงโครงสร้าง (Structural Anthropology) และมานุษยวิทยาเชิงปรัชญา (Philosophy Anthropology) ที่ได้นำแนวคิดของ Peirce มาประยุกต์ใช้ในสนามมานุษยวิทยาสังคมและวัฒนธรรม ในการศึกษาสัญลักษณ์ทางวัฒนธรรมในกลุ่มชนเผ่าต่างๆ เช่น ศึกษาขยายปริมปรา พิธีกรรม สัญลักษณ์ของสัตว์ประจำเผ่า การจำแนกสี ประเภทของสัตว์ต่างๆ เป็นต้น

Roland Barthes สัญลักษณ์วิทยา และมายาคติ

Roland Barthes (ค.ศ. 1915-1980) เป็นนักสัญลักษณ์วิทยารุ่นหลังที่มีชื่อเสียงชาวฝรั่งเศส ที่นำเอาแนวคิดสัญลักษณ์วิทยาซึ่งใช้ในภาษาศาสตร์มาประยุกต์ใช้ในศาสตร์วัฒนธรรมศึกษาจนเป็นที่ยอมรับกันในวงกว้าง โดยในปี 1953 เขาได้เขียนบทความเรื่อง Le monde où l'on catche หรือโลกของมวยปล้ำขึ้น ซึ่งเป็นบทความวิเคราะห์ทางวัฒนธรรมที่นำเอากีฬามวยปล้ำมาวิเคราะห์ในแง่ของการสื่อความหมาย (Signification) ว่ามวยปล้ำไม่ใช่กีฬา แต่เป็นละครชีวิตที่จำลองค่านิยมทางวัฒนธรรมเอาไว้อย่างครบถ้วน ร่างกายของนักมวยปล้ำ ตลอดจนอกักปรีชาและสีหน้าท่าทางของนักมวยปล้ำนั้นสื่อความหมายหรือ “สัญลักษณ์” (Sign) ที่ผูกติดอยู่กับคุณค่าทางสังคม (นพพร ประชากุล

, 2551) บทความชิ้นนี้สร้างความตื่นตะลึงให้กับแวดวงวิชาการเป็นอย่างยิ่ง หลังจากนั้น Barthes ได้ผลิตผลงานด้วยการใช้สัญวิทยาวิภาษวิทยาวิเคราะห์วัฒนธรรมผ่านการนำเสนอบทความในวารสารอย่างต่อเนื่อง ทั้งยังวิเคราะห์ปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรมของทุนนิยมอุตสาหกรรมฝรั่งเศสสมัยคริสต์ศตวรรษที่ 20 ไปมาจนถึงการวิจารณ์สื่อมวลชนแขนงต่างๆ ซึ่งนพพร ประชากุล (2551) ได้นิยามความหมายคำว่า “มายาคติ” (Myth) ที่ Barthes นำเสนอว่า หมายถึง การสื่อความหมายด้วยคติความเชื่อทางวัฒนธรรมซึ่งถูกกลบเกลื่อนให้เป็นที่รับรู้เสมือนว่าเป็นธรรมชาติ

แนวคิดหลักของ Barthes ได้แก่

1) Code and Message (รหัสและข้อความ) Barthes มองว่าในชีวิตประจำวัน ผู้คนต่างส่งผ่านข้อความต่างๆอันประกอบด้วยสัญลักษณ์ที่แตกต่างกันจำนวนมากไปยังอีกฝ่ายหนึ่ง ซึ่งข้อความต่างๆเหล่านั้นถูกส่งผ่านทั้งจากภาษาพูด ภาษาเขียน การแสดงกิริยาท่าทางต่างๆ เสื้อผ้า เครื่องประดับที่เราสวมใส่ ฯลฯ ซึ่งล้วนเป็นรหัส และมีระบบความสัมพันธ์ในเชิงวัฒนธรรม การใช้ชีวิตอยู่ในสิ่งแวดล้อมต่างๆที่อุดมไปด้วยการใช้รหัสต่างๆ ส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมในเชิงสัญลักษณ์ของเราโดยที่เราไม่รู้ตัว Barthes เชื่อว่า ไม่มีข้อความใดที่ไม่มีรหัสแฝงอยู่ ในภาพต่างๆ เองก็เช่นกัน เพราะภาพได้ผลิตซ้ำบางสิ่งบางอย่างและส่งผ่านความหมายนั้นมายังเรา และแต่ละคนสามารถเข้าใจหรืออ่านภาพเดียวกันออกมาเป็นความหมายที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นกับประสบการณ์ หรือบริบททางวัฒนธรรมของบุคคล ซึ่งส่งผลกระทบต่อความเข้าใจในความหมายของภาพนั้นๆ

2) Denotation and Connotation (ความหมายโดยอรรถและความหมายโดยนัย) การศึกษาความแตกต่างระหว่างความหมายโดยตรงและความหมายโดยนัย ถือเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาทฤษฎีสัญวิทยาของ Barthes โดยเขาอ้างว่า เมื่อเราอ่านสัญลักษณ์ หรือสัญลักษณ์ที่มีความซับซ้อน เราจะสามารถแยกประเภทของข้อความที่แตกต่างออกจากกันได้ ความหมายโดยอรรถ หมายถึง “ความหมายโดยตรง” หรือความหมายแรกที่รับรู้ได้ ซึ่งตรงไปตรงมา และตรงตามตัวอักษร ไม่ใช่ความหมายที่มีความซับซ้อน ส่วน ความหมายโดยนัย นั้นหมายถึง การตีความหมายในระดับที่สอง ซึ่งมีความหมายทางวัฒนธรรมเข้ามาเกี่ยวข้องในการตีความภาพหรือข้อความนั้นๆ

Barthes พุดถึงความหมายโดยนัย โดยนำมาเชื่อมโยงกับปฏิบัติการของอุดมการณ์ (The Operation of Ideology) ซึ่ง Barthes เรียกว่าเป็น “มายาคติ” (Myth) โดยอุดมการณ์หรือมายาคติเป็นการใช้ตัวหมาย (Signifier) เพื่อวัตถุประสงค์ในการอธิบายและแสดงให้เห็นถึงค่านิยมที่โดดเด่นในสังคม ชนชั้น หรือช่วงเวลาในประวัติศาสตร์ในเวลาใดเวลาหนึ่ง มายาคติทำให้สัญลักษณ์นั้นๆ ดูมีความ

เป็นธรรมชาติ ไร้การปรุงแต่ง ทั้งที่แท้จริงแล้วสัญญาณนั้นๆ ล้วนถูกปรุงแต่งหรือเข้ารหัสไว้แล้ว มายาคติทำหน้าที่ในการชักชวนปฏิบัติการแห่งอุดมการณ์ไว้อย่างแนบเนียน

มายาคติ เป็นการสื่อความหมายด้วยคติความเชื่อทางวัฒนธรรมซึ่งถูกกลบเกลื่อนให้เป็นที่รับรู้เสมือนว่าเป็นธรรมชาติ ตัวอย่างเช่น การใส่เสื้อกันฝนไม่ใช่เพื่อป้องกันฝนแต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังบ่งบอกถึงสภาพอากาศในขณะนั้น หรือการใช้โทรศัพท์ Iphone รุ่นใหม่ล่าสุด ไม่ใช่เพื่อใช้ในการติดต่อสื่อสารแต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังบ่งบอกถึงสถานะทางเศรษฐกิจของผู้ใช้อีกด้วย เพราะเราเคยชินกับสิ่งต่างๆ เหล่านี้ เราจึงมองข้ามความหมายในระดับที่สอง (The Second-level Signification) ไปโดยมองข้ามหรือมองไม่เห็นความหมายในระดับที่สิ่งของต่างๆ เหล่านั้นเป็นสัญญาณ แต่กลับมองไปที่ประโยชน์การใช้สอยแคบๆ ของสิ่งนั้นแทน ซึ่ง Barthes เรียกกระบวนการในการเปลี่ยนแปลง ลดทอนปกปิด อำพราง บิดเบือนฐานะการเป็นสัญญาณของสรรพสิ่งในสังคมให้กลายเป็นเรื่องของธรรมชาติ เป็นสิ่งปกติธรรมดาว่าเป็น “กระบวนการสร้างมายาคติ” (Mythologies) และเรียกสิ่งที่เป็นผลลัพธ์ของกระบวนการนี้ว่า “มายาคติ” (Myth) ซึ่งผู้คนส่วนใหญ่ในสังคมนั้นยอมรับโดยไม่ตั้งคำถาม และเป็นความคิด ความเชื่อ ที่สอดคล้องกับระบบอำนาจที่ดำรงอยู่ในสังคม (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2551, น. 121)

ผู้เขียนขอยกตัวอย่างเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจถึงแนวคิดเรื่องสัญญาณวิทยาและมายาคติของ Barthes ชัดเจนขึ้น เช่น กรณีของดอกกุหลาบ กุหลาบคือ ตัวหมาย (Signifier) ในขณะเดียวกัน กุหลาบก็เป็นดอกไม้ที่แสดงถึงความรัก ซึ่งเป็นตัวหมายถึง (Signified) นอกจากนี้แล้วกุหลาบยังมีอีกความหมายหนึ่งคือ ความหลงใหล (Passion) ซึ่งก็คือสัญญาณ (Sign) ซึ่งสัญญาณจะประกอบไปด้วยความหมายที่ซ่อนอยู่ ความหมายที่ซ่อนอยู่นี้ถือว่าเป็นความหมายระดับที่สอง ซึ่ง Barthes เรียกความหมายระดับที่สองนี้ว่า “มายาคติ” (Myth) ดังสามารถแสดงออกเป็นแผนภาพ ดังต่อไปนี้

		1. Signifier	2. Signified	
Myth	Language		3. Sign	2. Signified
			1. Signifier	
			3. Sign	

ภาพที่ 3 แสดงภาพของความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับมายาคติ

ที่มา: หนังสือ Myth Today ของ Roland Barthes

จากภาพข้างต้น จะเห็นได้ว่า ตัวหมาย (Signifier) และตัวหมายถึง (Signified) เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตลอดเวลา ผ่านทั้งภาษาและมายาคติ และมีความเกี่ยวโยงกันอย่างแยกไม่ออก การเกาะเกี่ยวทางความหมายที่เกิดขึ้นกับสิ่งหนึ่งนั้นถูกกำหนดขึ้นด้วยเงื่อนไขอะไรบางอย่าง ซึ่งเราไม่เคยย้อนกลับมาคิดว่าทำไมจึงเรียกสิ่งนี้ว่าอย่างนี้ เรียกสิ่งนั้นว่าอย่างนั้น เช่น ทำไมต้องให้ดอกมะลิในวันแม่ ซึ่งคำตอบอาจมีหลายอย่างตามเหตุผลที่ต่างกันออกไป เราอาจมองได้ว่าดอกมะลิเป็นดอกไม้ที่ใช้สำหรับบูชาพระ การบูชาพระเป็นการแสดงความเคารพ ดังนั้น การมอบดอกมะลิให้กับแม่ในวันแม่จึงเป็นการแสดงความเคารพ เป็นต้น

Barthes ได้ยกตัวอย่างการวิเคราะห์ภาพจากปกนิตยสาร Paris-Match ผ่านทฤษฎีสัญวิทยา โดยในวันหนึ่งเขาได้เข้าไปในร้านตัดผม และเจอหน้าปกนิตยสาร Paris-Match ที่สะดุดตาเป็นอย่างยิ่ง กล่าวคือหน้าปกของนิตยสารฉบับนั้นเป็นรูปเด็กหนุ่มผิวดำในเครื่องแบบทหารฝรั่งเศส กำลังทำท่าแสดงความเคารพด้วยดวงตาที่เบิกกว้างที่แหงนมองไปที่บางสิ่งบางอย่างที่อยู่เหนือระดับสายตาของเขา แม้จะไม่เห็นว่าเขาทำความเคารพสิ่งใด แต่ก็สามารถเดาได้ว่าเขากำลังทำความเคารพธงชาติฝรั่งเศสอยู่ สำหรับ Barthes แล้ว ภาพนี้มีสัญลักษณ์ที่ซ่อนเร้นอยู่ในระดับมายาคติ กล่าวคือ กำลังสื่อความหมายของความเป็นจักรวรรดิที่ยิ่งใหญ่ของประเทศฝรั่งเศส โดย Signifier (ตัวหมาย) ที่ปรากฏก็คือ "ทหารผิวดำทำความเคารพต่อธงชาติฝรั่งเศส" และ Signified (ตัวหมายถึง) ที่เกิดขึ้นทันทีเมื่อเราเห็นภาพนี้ก็คือ การเชื่อมโยงถึงการผสมผสานกันระหว่างความเป็นฝรั่งเศสกับความเป็นกองทัพอันยิ่งใหญ่



ภาพที่ 4 แสดงภาพหน้าปกนิตยสาร “Paris-Match”

ที่มาของภาพ <https://blackpropaganda.wordpress.com/2010/09/11/roland-barthes-paris-match-semiotics/>

ในการจะพิจารณาหรือเข้าใจถึงอุดมการณ์ (Ideology) ในระดับมายาคติของภาพนี้ เราจำเป็นต้องเข้าใจบริบทของภาพ ซึ่งไชยรัตน์ เจริญสินโอสสาร (2551, น. 132) ได้อธิบายไว้ว่า ภาพดังกล่าวปรากฏในหน้าปกนิตยสารแนวอนุรักษ์นิยมชื่อ Paris-Match ซึ่งมีฐานะเป็นตัวหมาย (Signifier) ชนิดหนึ่ง ส่วนตัวหมายถึง (Signified) ที่นิตยสารฉบับนี้ต้องการจะสื่อก็คือ ลัทธิจักรวรรดินิยมของฝรั่งเศส ซึ่งในการที่จะเข้าใจความหมายแฝง หรือความหมายระดับที่ 2 ได้นั้น Barthes เห็นว่า จำเป็นจะต้องมีความเข้าใจในประวัติศาสตร์ของประเทศฝรั่งเศส กล่าวคือ ภาพนี้ปรากฏขึ้นขณะที่จักรวรรดิฝรั่งเศสกำลังล่มสลาย และกำลังเป็นที่ถกเถียงกันในสังคมฝรั่งเศสว่าควรจะปลดปล่อยอาณานิคมอัลจีเรียเป็นเอกราชหรือไม่ ภาพนี้เป็นการยืนยันว่า นิตยสาร Paris-Match ไม่เห็นด้วยกับการปล่อยให้อัลจีเรียได้รับเอกราช เพราะทหารผิวดำ อันเป็นตัวแทนของประเทศอัลจีเรียยังคงแสดงความรักชาติฝรั่งเศสผ่านธงชาติฝรั่งเศสอย่างแข็งขัน และแสดงให้เห็นถึงความยิ่งใหญ่ของจักรวรรดิฝรั่งเศส ที่มีคนผิวดำมาขึ้นชมรับใช้เจ้าอาณานิคม

Barthes ผลิตงานเขียนออกมาต่อเนื่องมากมายโดยถูกตีพิมพ์ลงต่อเนื่องเป็นตอนๆ ในหนังสือพิมพ์และนำมารวบรวมในหนังสือ Mythologies ซึ่งนำเสนอเรื่องราวของสัญลักษณ์วิทยาผ่านวาทกรรมวัฒนธรรมที่เผยให้เห็นถึงวิธีการที่สังคมชนชั้นกลางใส่ค่านิยมต่างๆลงไปในวาทกรรมเหล่านั้น ตัวอย่างเช่น การพรรณนาถึงไวน์ในสังคมฝรั่งเศสของชนชั้นกลางว่าเป็นการแสดงให้เห็นถึงความแข็งแรงและความมีสุขภาพดีในอุดมคติซึ่งขัดแย้งกับความเป็นจริงบางประการ กล่าวคือ ไวน์เป็นต้นเหตุของความเสื่อมทางสุขภาพและทำให้เกิดอาการติดเหล้าได้ Barthes ค้นพบว่าการศึกษาเรื่องของสัญลักษณ์ จะช่วยในการตีความความหมายที่สอง หรือความหมายโดยนัยที่ซ่อนอยู่ได้ เช่น ภาพของขวดไวน์สีเข้มที่บรรจุไวน์อยู่เต็ม เป็นตัวหมาย (Signifier) ที่เชื่อมโยงกับตัวหมายถึง (Signified) ว่าเป็นเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ที่เกิดจากการหมักองุ่น แต่ชนชั้นกลางในฝรั่งเศสกลับเชื่อมโยงตัวหมาย (Signifier) ของขวดไวน์เข้ากับตัวหมายถึง (Signified) ใหม่ คือ ความมีสุขภาพดี ความแข็งแรง และการผ่อนคลาย ซึ่ง Barthes เรียกสิ่งนี้ว่าเป็น "มายาคติ"

มายาคตินั้นเป็นสิ่งที่เกี่ยวพันระหว่างความหมายในเชิงผัสสะหรือประโยชน์ใช้สอย กับการสื่อความหมายทางสังคมและวัฒนธรรมของกลุ่มคนและชนชั้น ซึ่งเกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ในความหมายวงกว้าง และใช้ความหมายเบื้องต้นกลบเกลื่อนความหมายทางสังคมและวัฒนธรรมให้แก่ดูเหมือนธรรมชาติ มายาคติแปรเปลี่ยนประวัติศาสตร์ให้กลายเป็นธรรมชาติ เราจึงเข้าใจได้ว่าผู้เสพมายาคติเห็นทั้งเจตนาและความหมายของมายาคติ ที่เจาะจงสื่อมาสู่เขาโดยไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นการมุงมอม

มาเอาประโยชน์ ต้นตออันเป็นที่มาของมายาคตินั้นแจ่มแจ้งชัดเจน แต่เพราะมายาคติถูกจับตรึงไว้ในความเป็นธรรมชาติ ผู้เสพจึงไม่รู้ว่ามันเป็นเรื่องเจตนา แต่คิดไปเองว่าเป็นเรื่องของเหตุและผล คุณสมบัติมายาคติ (กานต์พิชชา วงษ์ขาว, 2550, น. 67)

อาจกล่าวได้ว่า มายาคติเป็นสิ่งที่มีความเปลี่ยนแปลงเคลื่อนไหวอยู่ตลอดเวลา เพื่อตอบสนองความต้องการของคนบางกลุ่มหรือบางวัฒนธรรม เช่น คำว่า "โบราณ" ในยุคที่เน้นการพัฒนา อาจมีความรู้สึกในเชิงลบ หมายถึงสิ่งที่เก่าแก่ คร่ำครึ ไม่มีคุณค่า แต่เมื่อเวลาผ่านไปสังคมแสวงหาจุดยืนใหม่ คำว่า "โบราณ" จึงมีความหมายไปในเชิงบวกมากขึ้น และกลายเป็นของที่มีค่าสินค้าที่เติมคำว่า "โบราณ" เข้าไปจึงดูเป็นสินค้าที่มีการตกทอดทางวัฒนธรรม ควรค่าแก่การซื้อหามากขึ้น เป็นต้น (รุจส์สวัสดิ์ ครองภูมินทร์, 2558, น.30)

แนวคิดเรื่องมายาคติของ Barthes มีคุณูปการต่อแวดวงวิชาการเป็นอย่างยิ่ง ดังที่นพพร ประชากุล (2551) ได้กล่าวถึงงานเขียนเรื่อง “Myth Today” ของ Barthes ไว้ว่า “คุณูปการที่สำคัญของหนังสือมายาคติ อยู่ที่การเผยให้เราประจักษ์แจ้งว่า ตัวมายาคตินั้นทำงานด้วยการเข้าไปครอบงำความหมายเบื้องต้นของสรรพสิ่งซึ่งเป็นความหมายเชิงผัสสะหรือประโยชน์ใช้สอย และทำให้มันสื่อความหมายในอีกระดับหนึ่ง ซึ่งเป็นความหมายเชิงค่านิยม อุดมการณ์” และแนวคิดดังกล่าวจึงถูกนำมาประยุกต์ใช้ในศาสตร์ต่างๆ รวมถึงการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อใช้วิเคราะห์มายาคติที่แฝงอยู่ในวัฒนธรรมต่างๆ

Baudrillard กับการบริโภคเชิงสัญลักษณ์

Jean Baudrillard (ค.ศ.1929-2007) เป็นนักปรัชญาชาวฝรั่งเศสที่ให้ความสนใจกับการศึกษาสังคมตะวันตกร่วมสมัย และการบริโภคซึ่งมีความแตกต่างหลากหลาย Baudrillard ได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดของ Karl Marx ที่เชื่อว่าคุณค่าของวัตถุ อยู่ที่มูลค่าเชิงประโยชน์การใช้สอย (Use Value) และ มูลค่าการแลกเปลี่ยน (Exchange Value) ซึ่ง Baudrillard ได้นำแนวคิดของ Marx มาขยายความเพื่อใช้ในการอธิบายการบริโภคของคนในสังคมยุคปัจจุบันซึ่งมีการบริโภคที่ซับซ้อนกว่าแต่ก่อน กล่าวคือ เป็นการบริโภคมูลค่าเชิงสัญลักษณ์ (Symbolic Value) และมูลค่าเชิงสัญลักษณ์ (Sign Value) โดยการบริโภคในยุคปัจจุบันเป็นการบริโภคเชิงสัญลักษณ์ที่ไม่ได้บริโภคเพียงประโยชน์การใช้สอย (Use Value) ของสินค้าอีกต่อไป แต่สินค้านั้นกลับสร้างสัญลักษณ์อื่นๆให้แก่ผู้ใช้งาน และสร้างความหมายบนความแตกต่าง (Difference) ซึ่งการบริโภคเชิงสัญลักษณ์เป็นสิ่งที่กำหนดพฤติกรรมกรการ

บริโภคของคนในปัจจุบันมากขึ้น โดยการครอบครองวัตถุที่มีค่าก็เป็นเครื่องแสดงถึงฐานะการเป็นชนชั้นสูงกว่าผู้อื่นด้วย เช่น การสวมใส่เสื้อผ้าแบรนด์เนมราคาแพง ผู้บริโภคมิได้ใช้เสื้อผ้าแค่เพียงในฐานะของเครื่องนุ่งห่มเท่านั้น แต่แบรนด์ของเสื้อผ้า เป็นสิ่งที่สะท้อนสถานภาพทางสังคมของผู้สวมใส่ด้วย ซึ่งการบริโภคของผู้คนในสังคมทุนนิยมมักจะมีลักษณะซ้ำๆ เพื่อผลิตซ้ำความหมายบางประการให้แก่การบริโภคสินค้าในเชิงสัญลักษณ์ และผู้คนสามารถสถาปนาตัวตนในแบบที่ตนต้องการผ่านการบริโภคเชิงสัญลักษณ์นี้ด้วย

สิ่งที่ Baudrillard สนใจวิเคราะห์ในการศึกษาเรื่องการบริโภคสัญลักษณ์ สามารถแบ่งออกเป็น สินค้า สัญลักษณ์ และการบริโภค ซึ่งในการวิเคราะห์สินค้า Baudrillard นิยามความหมายคำว่า “สินค้า” ไว้ดังนี้ (กาญจนา แก้วเทพ, 2541, น. 133)

- สินค้าคือวัตถุที่มองเห็นได้ชัดเจนที่สุดของวัฒนธรรม ในแต่ละวัฒนธรรมจะมีรูปแบบเฉพาะในการสร้างรูปแบบสินค้า
- สินค้าคือสื่อที่ผ่านการแสดงออกทางวัฒนธรรมของมนุษย์ เพราะสินค้าจะมีความสัมพันธ์กับผู้ใช้ เนื่องจากคนในแต่ละวัฒนธรรมมีคุณลักษณะทางเพศ อายุ ชนชั้น อาชีพ ฯลฯ จะนำเอาตัวเองเข้าไปสัมพันธ์กับสินค้า เช่น ผู้ชายจะไม่ใช้สินค้าประเภทเครื่องสำอางเด็กผู้หญิงจะไม่ถือหนังสือนิตยสารไปเปลือย เป็นต้น
- การเลือกใช้และเลือกซื้อสินค้า จะรับใช้กฎเกณฑ์ทางวัฒนธรรมของมนุษย์ ซึ่งถ้าคนในชนชั้นใดจะบริโภคสินค้าแบบใด ก็จะต้องเป็นไปตามกฎเกณฑ์ทางวัฒนธรรมของสังคมนั้นๆ ด้วย เช่น ในยุคปัจจุบัน คนยากจนจะไม่เลือกเล่นกีฬาตีกอล์ฟ เป็นต้น

ในการวิเคราะห์สัญลักษณ์นั้น จำเป็นจะต้องเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างคนกับวัตถุ ซึ่งในระดับแรกจะมองถึงความสัมพันธ์ในแง่ของการใช้ประโยชน์ (Utility) เพื่อตอบสนองความต้องการพื้นฐาน แต่ความสัมพันธ์ในระดับที่สองจะไม่ได้คำนึงถึงประโยชน์ใช้สอยของสิ่งของนั้นๆ (Logic of Utility) เท่านั้น แต่จะคำนึงถึงความสัมพันธ์ในเชิงสัญลักษณ์ด้วย เช่น การเลือกเสื้อผ้าเพื่อใช้เป็นเครื่องนุ่งห่ม โดยเลือกเสื้อผ้าแบรนด์เนมนั้น เราอาจไม่ได้คำนึงถึงประโยชน์ใช้สอยในฐานะที่เป็นเครื่องนุ่งห่มที่ปกป้องเราจากสภาพอากาศต่างๆ แต่เราอาจต้องการอวดฐานะของตนเองผ่านยี่ห้อของสินค้าแบรนด์เนมนั้นๆ ก็ได้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตรรกะในการใช้สินค้าในสังคมที่มีการผลิตสินค้าอยู่ในระดับที่เกินความพอดีนั้น จะใช้ตรรกะแห่งความแตกต่าง (Logic of Difference) เนื่องจากสินค้าเป็น

สัญลักษณ์ที่ทำให้เรามีเอกลักษณ์ต่างไปจากคนอื่น แม้ว่าในความเป็นจริงเราอาจจะไม่ได้มีฐานะดีนักก็ตาม (กาญจนา แก้วเทพ, 2541, น.136)

ในการวิเคราะห์การบริโภค H. Lefebvre (กาญจนา แก้วเทพ, 2541, น.141) ได้อธิบายไว้ว่า มนุษย์ในยุคที่สังคมสามารถผลิตสินค้าต่างๆออกมาได้อย่างมากมาย จะมีจิตสำนึกแห่งการบริโภค กล่าวคือ มีความพึงพอใจจากการได้บริโภค มีความสุขจากการได้ใส่เสื้อผ้าแพงๆ ขับรถคันหรู หรือได้จับกาแฟดีๆ ซึ่งการบริโภคได้เข้ามาแทนที่ความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ เช่น พ่อแม่ไม่มีเวลาดูแลลูก จึงซื้อโทรศัพท์มือถือให้ลูกได้เล่น จะได้นั่งอยู่เฉยๆ เป็นต้น และในการบริโภคนั้นมนุษย์มิได้บริโภคแต่วัตถุ หากแต่ได้บริโภค “สัญลักษณ์” เข้าไปด้วย ซึ่งในการศึกษาแบบแผนการบริโภคของคนในสังคมนั้น พบว่าเกิดจาก 2 กระบวนการคือ (กาญจนา แก้วเทพ, 2541, น.145)

- 1) กระบวนการเลียนแบบ (Imitation) เช่น สาวโรงงานซื้อกระเป๋าแบรนด์เนมของปลอมมาใช้ เพราะต้องการให้การบริโภคนั้นยกระดับหรือเลื่อนชนชั้นของตนทางจินตนาการ เพื่อจะได้ดูมีสนิยม เป็นการเลียนแบบชนชั้นที่เหนือกว่า
- 2) กระบวนการสร้างความแตกต่าง (Distinction) เช่น ชนชั้นสูงใช้กระเป๋าแบรนด์เนม Hermes ที่มีราคาแพงมหาศาล เพื่อต้องการแสดงสัญลักษณ์ให้เห็นว่า ตนเป็นคนระดับชนชั้นไหนในสังคม กระบวนการนี้ในชนชั้นสูงจึงนับเป็นหลักการสร้างความแตกต่าง (Distinction) ที่แสดงให้เห็นว่าตนแตกต่างจากคนอื่น

แนวคิดเรื่องการบริโภคเชิงสัญลักษณ์ถูกนำมาใช้ในการอธิบายปรากฏการณ์และการดำรงอยู่ของสินค้าหลายประเภทในสังคม ที่มีคุณค่านอกเหนือจากประโยชน์ใช้สอย (Use Value) ตามปกติของสินค้านั้นๆ แต่การใช้สินค้าดังกล่าวเป็นการสื่อสัญลักษณ์ (Sign) บางประการซึ่งส่งอิทธิพลต่อผู้บริโภค จนต้องเลือกใช้สินค้าประเภทนั้นๆ ซึ่งจะได้ยกตัวอย่างการนำทฤษฎีการบริโภคสัญลักษณ์ไปใช้ในการวิเคราะห์พฤติกรรมการบริโภคของผู้บริโภคในส่วนตัวไป

หลังจากที่ได้ทำความรู้จักกับแนวคิดเรื่องสัญลักษณ์วิทยาในมุมมองของนักวิชาการต่างๆ แล้ว ในส่วนที่ 2 ผู้เขียนจะกล่าวถึงการนำเอาสัญลักษณ์วิทยาไปปรับใช้ในศาสตร์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยจะเริ่มจากการแนะนำให้ผู้อ่านรู้จักกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นลำดับแรก

ส่วนที่ 2 บทบาทของสัญญาวิทยาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

2.1 ความสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ในยุคโลกาภิวัตน์ (Globalization) โลกมีการพัฒนาไปอย่างทันสมัยในทุกๆ ด้าน การติดต่อสื่อสารระหว่างผู้คนที่อยู่ห่างไกลกันสามารถทำได้ง่ายและรวดเร็วกว่าแต่ก่อน ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีต่างๆทำให้ผู้คนที่สามารถเคลื่อนย้ายถิ่นฐาน เกิดการอพยพเคลื่อนย้ายแรงงานข้ามพื้นที่มากขึ้น ปรากฏการณ์ดังกล่าวทำให้เกิดการติดต่อสื่อสารข้ามกลุ่มระหว่างคนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน และจำเป็นจะต้องเข้าใจความแตกต่างที่เกิดขึ้น เพื่อให้การติดต่อสื่อสารและการทำงานร่วมกับคนที่มาจากต่างวัฒนธรรมมีความราบรื่น ศาสตร์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงได้รับความสนใจศึกษามากขึ้นในปัจจุบัน

นักวิชาการวิชาการหลายท่านได้ให้นิยามคำว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ดังนี้

Lustig & Koester (1993, อ้างถึงในเมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548) กล่าวถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมว่า ต้องมากพอที่จะแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมและความคิดของแต่ละกลุ่มสังคม ที่สามารถทำนายและคาดเดารูปแบบ ลักษณะและทิศทางการสื่อสารได้ และได้ให้นิยามของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ว่า หมายถึง กระบวนการแลกเปลี่ยนและตีความสัญลักษณ์และบริบทหนึ่งๆ โดยบุคคลในกระบวนการสื่อสารนั้น มีความเห็นต่างทางวัฒนธรรมมากในระดับที่มีการตีความและความคาดหวังเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมแตกต่างกันไป จึงนำไปสู่ความหมายที่ไม่เหมือนกัน

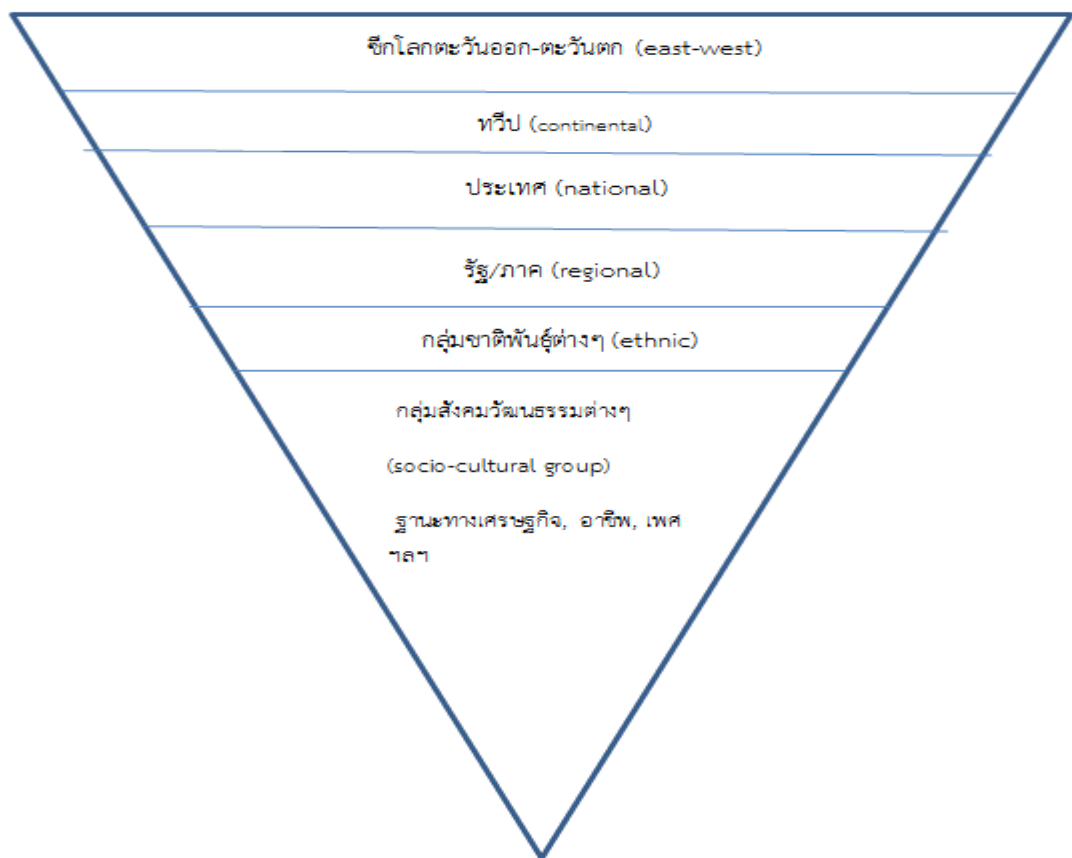
Samovar & Porter (1993, อ้างถึงในกาญจนา แก้วเทพ, 2549) จะให้ความสำคัญกับความเด่นชัดของความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่ทำให้เห็นความแตกต่างระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสาร และเขาได้นิยามคำว่า “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” ไว้อย่างกว้างๆว่า เป็นการสื่อสารระหว่างสองวัฒนธรรมขึ้นไปที่มีระบบการรับรู้ และสัญลักษณ์ที่ต่างกันมากพอที่จะทำให้เหตุการณ์การสื่อสารเปลี่ยนแปลงไป

Chen & Starosta (1998) ได้นิยามความหมายการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าหมายถึง การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

Arasaratnam (2013) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง ผลกระทบต่างๆที่เกิดขึ้นในพฤติกรรมสื่อสาร เมื่อบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน และวิธีการหนึ่งที่จะใช้ในการพิจารณาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมคือการศึกษาคำสื่อสารในพื้นที่ระหว่างวัฒนธรรมเชิงสัญลักษณ์

กาญจนา แก้วเทพ (2549) อธิบายว่าในกลุ่มนักวิชาการนั้นมีการใช้คำว่า Intercultural Communication ในภาษาไทยที่ต่างกันออกไป โดยเดิมในกลุ่มนักวิชาการจะใช้คำว่า “การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม” (Cross-cultural Communication) ซึ่งหมายถึง การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากประเทศที่มีวัฒนธรรมต่างกัน แต่ในภายหลังได้มีการขยายความหมายและเกณฑ์ที่กำหนดขอบเขตของวัฒนธรรมออกไปอีกมาก จึงได้เปลี่ยนมาใช้คำว่า “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” (Intercultural Communication) แทน

เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548) กล่าวถึง Intercultural Communication โดยเลือกใช้คำว่า “การสื่อสารต่างวัฒนธรรม” เพื่อต้องการเน้นเฉพาะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน และให้นิยามความหมายไว้ว่า “การสื่อสารต่างวัฒนธรรมคือกระบวนการถ่ายทอด/รับรู้/และตีความหมายปฏิสัมพันธ์และสัญลักษณ์ระหว่างคนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันภายใต้บริบทของการสื่อสารหนึ่งๆ” ซึ่งความแตกต่างทางวัฒนธรรมสามารถแบ่งออกเป็นวัฒนธรรมในระดับกว้างและวัฒนธรรมระดับย่อย ดังปรากฏในภาพดังนี้



ภาพที่ 5 แสดงวัฒนธรรมในระดับต่างๆจากกว้างไปแคบ

โดย เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548)

จากภาพข้างต้นจะเห็นได้ว่า วัฒนธรรมสามารถแบ่งออกเป็นหลายระดับ สำหรับวัฒนธรรมในระดับที่กว้างที่สุดนั้น อาจแบ่งออกเป็นวัฒนธรรมซีกโลกตะวันออกกับวัฒนธรรมซีกโลกตะวันตก ในระดับที่รองลงมาได้แก่ การแบ่งวัฒนธรรมออกเป็นวัฒนธรรมประจำทวีป (Continental) ต่างๆ การแบ่งวัฒนธรรมในระดับแต่ละประเทศ วัฒนธรรมในระดับภูมิภาคในประเทศเดียวกัน วัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆ จนมาถึงวัฒนธรรมในระดับย่อยที่แบ่งเป็นวัฒนธรรมตามกลุ่มสังคม วัฒนธรรมต่างๆ เช่น วัฒนธรรมที่จำแนกตามกลุ่มฐานะทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรมของกลุ่มอาชีพ วัฒนธรรมของกลุ่มเพศต่างๆ เป็นต้น จะเห็นได้ว่าการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไม่ได้แบ่งวัฒนธรรมจากเกณฑ์ทางภูมิศาสตร์แต่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ยังใช้เกณฑ์กลุ่มทางสังคมวัฒนธรรม ซึ่งได้แก่ ฐานะทางเศรษฐกิจ อาชีพ เพศ วัย ฯลฯ อีกด้วย ดังนั้นการศึกษาเรื่องการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม จึงเป็นการศึกษาการสื่อสารระหว่างกลุ่มคนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมในทุกๆ ระดับของสังคม หรือมีความแตกต่างกันในระดับวัฒนธรรมย่อย (Sub-culture) ด้วย

ในการศึกษาเรื่องการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สิ่งที่คุณศึกษาไม่ควรมองข้ามคือ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นสิ่งที่มีความสลับซับซ้อน เมื่อมีการสื่อสารระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสาร วัฒนธรรมที่สั่งสมอยู่ในตัวของคู่สนทนาจะส่งผลต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการสื่อสาร ฉะนั้น ในการสื่อสารกับบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกันจึงจำเป็นต้องมีการเรียนรู้ความแตกต่างของวัฒนธรรมของคู่สนทนา ซึ่งความแตกต่างนี้ไม่ได้จะเกิดขึ้นเฉพาะคนที่มาจากคนละประเทศเท่านั้น แต่คนที่มาจากประเทศเดียวกันแต่อยู่คนละภูมิภาค ทำงานในหน่วยงานเดียวกันแต่มีภูมิหลัง (Background) ทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน เป็นกลุ่มชาติพันธุ์คนละกลุ่มกัน มีเพศ อายุ การศึกษา หรือสถานะทางเศรษฐกิจที่แตกต่างกัน ก็ส่งผลให้เกิดการสื่อสารที่แตกต่างกันด้วย

Barna (1997) กล่าวถึงอุปสรรคในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้เสมอในการสื่อสารระหว่างบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน โดยอุปสรรคในการสื่อสารที่พบได้นั้นแบ่งออกเป็น

1) ความวิตกกังวล (Anxiety)

บุคคลจะรู้สึกวิตกกังวลเมื่อต้องสื่อสารเนื่องจากไม่อาจคาดเดาได้ว่าคู่สนทนาจะมีปฏิกิริยาตอบกลับอย่างไร และเมื่อเราวิตกกังวลใจในเรื่องนี้มากเกินไปจะทำให้เรามีข้อผิดพลาดในการสื่อสารได้

Sugawara (1993) ได้ทำการสำรวจพนักงานชาวญี่ปุ่นในบริษัทญี่ปุ่นในสหรัฐอเมริกาจำนวน 168 คนและเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐอเมริกาจำนวน 135 คน พบว่า มีเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐเพียงร้อยละ 8 ที่รู้สึกไม่ค่อยดีกับการใช้ภาษาอังกฤษของเพื่อนร่วมงานชาวญี่ปุ่น ขณะที่พนักงานชาวญี่ปุ่นร้อยละ 19 รู้สึกว่าตนเองพูดภาษาอังกฤษได้ในระดับที่แย่มาก พนักงานชาวญี่ปุ่นร้อยละ 20 กล่าวว่าตนรู้สึกเครียดทุกครั้งที่ต้องพูดภาษาอังกฤษกับเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐ พนักงานชาวญี่ปุ่นร้อยละ 30 รู้สึกว่าเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐไม่ค่อยพอใจกับการออกเสียงภาษาอังกฤษของตน และเกือบร้อยละ 60 เชื่อว่าภาษาเป็นอุปสรรคในการสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐ ซึ่งความวิตกกังวลที่มากเกินไปในเรื่องการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษนี้เอง ส่งผลให้พนักงานชาวญี่ปุ่นบางคนถึงกับหลีกเลี่ยงที่จะสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานชาวสหรัฐ และลาออกไปทำงานในบริษัทที่มีแต่พนักงานชาวญี่ปุ่นเท่านั้น

2) การคาดว่าจะเป็นความคล้ายคลึงกันมากกว่าความต่าง (Assuming Similarities Instead of Differences)

อุปสรรคสำคัญในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประการที่สองคือ การคาดว่าคุณสมบัติจะมีวัฒนธรรมที่คล้ายคลึงกันกับเรามากกว่าความต่าง เมื่อไม่มีข้อมูลใดๆเกี่ยวกับวัฒนธรรมใหม่ ก็มักจะคิดเอาเองว่าจะไม่มีความต่างทางวัฒนธรรม เช่น ในปี 1997 มีผู้หญิงชาวเดนมาร์กที่ลูกน้อยวัย 14 เดือนไว้ในรถเข็นนอกภัตตาคารในเมืองนิวยอร์กเมื่อเข้าไปใช้บริการในภัตตาคาร ผู้คนในร้านอาหารต่างรู้สึกกังวลใจและตัดสินใจเรียกตำรวจ ทำให้ผู้หญิงคนนั้นถูกจับและถูกตั้งข้อหาว่ากระทำการให้เด็กตกอยู่ในอันตรายและเธอได้ถูกขังคุกเป็นเวลา 2 คืนขณะที่ลูกของเธอถูกส่งตัวไปอยู่ในการดูแลของบ้านพักฉุกเฉินสำหรับเด็ก หญิงคนดังกล่าวอธิบายว่าการทิ้งเด็กไว้นอกร้านอาหารเป็นเรื่องปกติในประเทศเดนมาร์ก เธอจึงคิดว่าที่สหรัฐอเมริกาจะทำเช่นเดียวกันกับที่เดนมาร์ก (Keles, Y., 2013)

3) การเอาตัวเองเป็นศูนย์กลาง (Ethnocentrism)

อุปสรรคสำคัญต่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประการที่ 3 คือ การเอาตัวเองเป็นศูนย์กลาง หรือการตัดสินวัฒนธรรมอื่นโดยใช้มาตรฐานจากวัฒนธรรมตนเองเป็นเครื่องตัดสิน โดยเชื่อว่าวัฒนธรรมของตนเหนือกว่าวัฒนธรรมอื่น คนที่ย้ายมาอยู่ในสถานที่ที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากตัวเองอาจเกิดความตระหนกทางวัฒนธรรม (Culture Shock) และคิดเอาเองว่าวัฒนธรรมของตนดีกว่า แต่เมื่อผ่านช่วงเวลานี้ไปได้จะเห็นว่าไม่มีวัฒนธรรมใดดีกว่าวัฒนธรรมใด แต่เป็นเรื่องของวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างกัน

4) การเหมารวม (Stereotypes)

การเหมารวมเป็นการรับรู้และความเชื่อเกี่ยวกับคนที่เราเคยมีประสบการณ์ร่วม และคิดเอาว่าคนที่มาจากวัฒนธรรมกลุ่มเดียวกันกับที่เราเคยสัมผัสนั้นจะต้องมีความเหมือนกัน การเหมารวมอาจเป็นการตัดสินบุคคลในแง่บวกหรือลบก็ได้ ซึ่งการเหมารวมนี้เป็นสิ่งที่ใช้ในการตัดสินและจัดแบ่งประเภทของบุคคลและสถานการณ์ที่เราเผชิญอยู่ ซึ่งหลายต่อหลายครั้งการเหมารวมอาจก่อให้เกิดความเข้าใจผิด (Janet, 2001) เช่น การเหมารวมอาจทำให้เราคิดว่าความเชื่อที่เรายึดถืออยู่นั้นเป็นเรื่องจริง แม้ว่าสิ่งนั้นอาจไม่ใช่ก็ตาม เมื่อเรามองบุคคลด้วยการเหมารวมบ่อยครั้ง จะทำให้เราเชื่อว่าคนที่สังกัดอยู่ในกลุ่มเดียวกันจะต้องมีลักษณะที่เหมือนกัน เช่น ถ้าคนในกลุ่มนั้นไม่ซื่อสัตย์ คนในกลุ่มนั้นก็ไม่น่าซื่อสัตย์ด้วย ซึ่งการเหมารวมในลักษณะนี้จะก่อให้เกิดปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

5) การมีอคติ (Prejudice)

การมีอคติมีลักษณะเหมือนกับการเหมารวม กล่าวคือมีทั้งแง่บวกและแง่ลบ เป็นการตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับบุคคลหรือกลุ่มบุคคล ต่อเชื้อชาติ ศาสนา หรือวัฒนธรรมที่แตกต่างกันอย่างไม่มีเหตุผล

6) ภาษา (Language)

ภาษานับเป็นอุปสรรคที่สำคัญที่เห็นได้ชัดที่สุดในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม บุคคลที่ใช้ภาษาต่างกันหรือรู้สึกว่าตนเองใช้ภาษาได้ไม่ดีเท่ากับคนอื่นจะประสบปัญหาในการสื่อสาร การใช้ภาษาที่ต่างกันอาจส่งผลให้เกิดความเข้าใจผิดระหว่างบุคคลได้แต่ก็ไม่ได้หมายความว่าคนที่ใช้ภาษาเดียวกันจะไม่เกิดความเข้าใจผิด คนที่พูดภาษาเดียวกันหากเข้าใจความหมายของคำศัพท์แตกต่างกันก็อาจจะเกิดความเข้าใจผิดได้ ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมอาจเกิดปัญหาในเรื่องของการใช้คำศัพท์ สำนวน การมีประสบการณ์และแนวความคิดที่แตกต่างกันได้ ในการแปลสิ่งที่ไม่อยู่ในวัฒนธรรมของตน ผู้แปลอาจประสบปัญหาในการแปล เช่น คำว่า Guanxi ซึ่งเป็นแนวคิดในการทำธุรกิจของคนจีนซึ่งหมายถึงการสร้างสายสัมพันธ์ในการทำธุรกิจเพื่อเอาชนะใจคู่ค้า และเป็นวัฒนธรรมเฉพาะของซีกโลกตะวันออกนั้นเป็นสิ่งที่ไม่สามารถอธิบายได้ด้วยการใช้คำว่า Relationship, Connection, Obligation หรือ Dependency เนื่องจากในซีกโลกตะวันตกไม่มีการทำธุรกิจในรูปแบบนี้

7) อวัจนภาษา (Nonverbal Language)

อวัจนภาษาเป็นการสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาพูดหรือภาษาเขียน และอาจเป็นอุปสรรคในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้ เนื่องจากเนื้อหาของสารจะถูกส่งผ่านการแสดงท่าทาง การรักษาระยะห่าง การสัมผัส การใช้สายตา การแสดงสีหน้า มารยาท การรักษาเวลา การแต่งกาย การตกแต่งสถานที่ การใช้เสียง ฯลฯ ซึ่งรูปแบบของการสื่อสารเหล่านี้อาจถูกตีความผิดได้เนื่องจากความหมายของสิ่งเหล่านี้แตกต่างกันไปในแต่ละวัฒนธรรม ตัวอย่างเช่นเรื่องของการสบตากับคู่สนทนา ชาวอาหรับ ละตินอเมริกา อเมริกันและยุโรปใต้จะสบตาคู่สนทนาเพื่อแสดงถึงความจริงใจ ขณะที่ชาวเอเชียและชาวยุโรปเหนือจะไม่ค่อยสบตาหรือจ้องตาคู่สนทนามากนักเพราะถือว่าการเสียมารยาท

ทั้งนี้ บุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรมกันเมื่อต้องมีการสื่อสารกันจะต้องมีการปรับตัวและมีทัศนคติที่ดีต่อการสื่อสารจึงจะช่วยลดอุปสรรคที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้

จากที่กล่าวไปแล้วข้างต้น จะเห็นได้ว่าการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจะต้องมีการตีความหมายของอวัจนภาษาและอวัจนภาษาเพื่อให้เกิดความเข้าใจสัญญาณ (Sign) ต่างๆ ที่ปรากฏอยู่ในการติดต่อสื่อสาร สัญญาวิทยาจึงเป็นแนวคิดถูกนำมาประยุกต์ใช้ในศาสตร์การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อลดอุปสรรคในการสื่อสารและส่งผลให้การสื่อสารสัมฤทธิ์ผลมากขึ้น

2.2 ความสำคัญของสัญญาวิทยาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม และตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้แนวคิดเรื่องสัญญาวิทยาในการศึกษา

สัญญาวิทยา (Sign) เป็นสิ่งที่เราพบเห็นอยู่ตลอดเวลาในชีวิตประจำวัน ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สัญญาวิทยาถูกนำมาใช้ในการทำความเข้าใจกับความหมายของสิ่งต่างๆ ในสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสังคมที่มีความแตกต่างจากสังคมที่เราใช้ชีวิตอยู่ การเข้าใจในระบบสัญลักษณ์ ทำให้เราสามารถดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับกฎเกณฑ์ของสังคมที่มีความเฉพาะตัวได้เป็นอย่างดี ดังที่ Wendy Leeds-Hurwitz (1993) ได้กล่าวไว้ว่า การสื่อสารถือเป็นกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ในชีวิตมนุษย์ การศึกษาเรื่องสัญญาวิทยาจึงเป็นการศึกษาสัญลักษณ์หรือสัญญาณต่างๆ และในการที่จะเข้าใจทฤษฎีสัญญาวิทยานั้น จำเป็นจะต้องมีความเข้าใจสัญญาณ รหัส และวัฒนธรรมด้วย สอดคล้องกับคำกล่าวของ Umberto Eco (Wendy Leeds-Hurwitz, 1993, p.17) ที่ว่า “การสื่อสารคือการใช้โลกและวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นสัญญาณ” และเขาเชื่อว่า การศึกษาเรื่องสัญญาวิทยาเป็นการศึกษาวัตถุทาง

วัฒนธรรมในฐานะวัตถุแห่งการสื่อสาร ดังนั้นวัตถุเหล่านี้จึงถูกยอมรับโดยระบบของความหมายด้วย นอกจากนี้ Umberto Eco ยังเชื่อว่า สัญญา ความหมาย และการสื่อสาร มีความเกี่ยวพันกันอย่างลึกซึ้ง ดังนั้น สัญญา และการสื่อสาร จึงมีแนวคิดที่คล้ายกันหลายแนวคิด ทั้งแนวคิดเรื่อง สัญลักษณ์ ความหมาย รหัสวาทภาษา และรหัสวาทภาษา เป็นต้น และวิธีการทางสัญญาศาสตร์ก็สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในงานด้านการสื่อสารได้ด้วย เพราะปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรมก็ถือเป็นปรากฏการณ์ทางสัญญาด้วยเช่นกัน

เมื่อบุคคลต้องการสื่อสารกับคนที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน จำเป็นจะต้องคำนึงถึงการให้ความหมาย การตีความและคุณค่าในเชิงสัญญาของอีกฝ่ายหนึ่งจึงจะสามารถทำความเข้าใจถึงความคิดที่อยู่ภายใต้คำพูด การกระทำหรือการแสดงออกของเขาได้อย่างถ่องแท้ สัญญาวิทยาจึงเป็นเครื่องมือที่ถูกนำมาใช้ในการวิเคราะห์ความต่างทางวัฒนธรรมเพื่อทำให้การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประสบความสำเร็จมากขึ้น

ต่อไปจะขอยกตัวอย่างการนำเอาแนวคิดทางสัญญาวิทยา มาใช้ในการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้น ดังนี้

งานวิจัยเรื่อง “การจัดฟันแฟชั่น: บริโภคเชิงสัญญาของวัยรุ่นไทย”

อังศนา ฤทธิอยู่ (2553) ได้ทำการศึกษาเรื่องการจัดฟันแฟชั่น: บริโภคเชิงสัญญาของวัยรุ่นไทย เพื่อศึกษาการให้ความหมายและคุณค่าเชิงสัญญาของการจัดฟันแฟชั่นในมุมมองของวัยรุ่น รวมทั้งปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อการจัดฟันแฟชั่นและผลกระทบต่อสุขภาพช่องปากที่เกิดขึ้นหลังการจัดฟัน โดยเก็บข้อมูลในกลุ่มวัยรุ่นชายและหญิงที่จัดฟันแฟชั่น อายุระหว่าง 15-24 ปี จำนวน 20 คน และผู้ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ผู้ให้บริการจัดฟันแฟชั่น เพื่อน ผู้ปกครอง และทันตแพทย์ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดฟัน โดยใช้การสัมภาษณ์ระดับลึก การสัมภาษณ์แบบกลุ่ม การสังเกตและการสืบค้นข้อมูลการจัดฟันแฟชั่นจากสื่อสิ่งพิมพ์และอินเทอร์เน็ต

ผู้วิจัยใช้แนวคิดสัญญาวิทยาของ Saussure, Pierce และ Barthes ตลอดจนแนวคิดบริโภคเชิงสัญญาของ Baudrillard ในการศึกษา ผลการศึกษาพบว่า ในมุมมองของวัยรุ่น การจัดฟันไม่ได้เป็นแค่การรักษาทางทันตกรรมแต่เพียงอย่างเดียว เนื่องจากเมื่อยุคสมัยเปลี่ยนไป วงการทันตกรรมได้มีการพัฒนามากขึ้น และพัฒนาเหล็กดัดฟันให้มีสีสันรูปลักษณะสะดุดตาวัยรุ่นจนทำให้เกิดกระแสการจัดฟันในกลุ่มวัยรุ่นในกรุงเทพฯและเมืองใหญ่ในต่างจังหวัด ทำให้วัยรุ่นจำนวนมากต้องการ

ใส่เหล็กดัดฟันทั้งที่ไม่ได้มีปัญหา ดังนั้นจุดประสงค์ของการจัดฟันจึงเปลี่ยนแปลงไป จากความจำเป็นทางสุขภาพกลายเป็นจัดฟันเพื่อความสวยงามมากขึ้น

ปัจจุบันการจัดฟันได้ถูกแปรเปลี่ยนให้กลายเป็น “สินค้า” ที่ไม่ได้คำนึงถึงประโยชน์การใช้สอย (Use Value) เป็นสำคัญ ผู้ที่เข้าไปรับบริการจัดฟันไม่จำเป็นต้องเป็นผู้ป่วยที่ต้องได้รับการรักษาเหมือนในอดีต และการเข้ารับบริการจัดฟันไม่ได้ถูกมองในมิติของสุขภาพแต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับบริบททางสังคมที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพเพื่อให้สามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมั่นใจมากขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดเรื่องการบริโภคเชิงสัญลักษณ์ของ Baudrillard ที่มองวัตถุและการบริโภคในสังคมปัจจุบันว่าไม่ได้อยู่บนพื้นฐานเรื่องอรรถประโยชน์ (Utility) หรือทฤษฎีแห่งความพึงพอใจ (Pleasure) โดยทั่วไป แต่วางอยู่บนรากฐานของการสร้างคุณค่าและความหมายของวัตถุที่ถูกสร้างขึ้นในสังคม ซึ่งตั้งอยู่บนตรรกะแห่งความแตกต่าง (Difference) คือดัดฟันเพราะต้องการให้ตนเองมีเอกลักษณ์ที่แตกต่างไปจากคนอื่นและคู่มือมีรสนิยม

ในกลุ่มวัยรุ่นที่มีสถานะทางเศรษฐกิจไม่ดีนักก็มีการจัดฟันแฟชั่นโดยไม่ได้จัดกับทันตแพทย์เนื่องจากต้องเสียค่าใช้จ่ายเป็นจำนวนมาก ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยเรื่องนี้ได้ทำการเก็บข้อมูลนี้เป็นกลุ่มที่ไม่มีรายได้นัก จึงเลือกที่จะจัดฟันแฟชั่นตามร้านรับจัดฟันทั่วไปที่ไม่ใช่คลินิกทางทันตกรรม จากการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างผู้วิจัยพบว่ากลุ่มวัยรุ่นมองว่าการจัดฟันแฟชั่นมีความหมายดังนี้

1) สัญลักษณ์ของความทันสมัย

กลุ่มวัยรุ่นมองว่า การใส่เหล็กดัดฟันแฟชั่น ถึงแม้จะเป็นของปลอมที่ไม่ได้มีประโยชน์ใช้สอยและมูลค่าการแลกเปลี่ยนเหมือนการจัดฟันจริง แต่ด้วยความรู้สึกที่ว่าทำแล้วดูดี ทำให้หน้าตาสวยขึ้น ทำให้ผู้พบเห็นมีความประทับใจ จึงเลือกจะดัดฟัน ซึ่งการดัดฟันถือเป็นรูปสัญลักษณ์หรือตัวหมาย (Signifier) ที่มองเห็นได้ด้วยสายตา และส่งผ่านความหมายหรือตัวหมายถึง (Signified) เชิงนามธรรมที่ไม่สามารถจับต้องได้แต่มีผลต่อจิตใจและความรู้สึกของวัยรุ่น ซึ่ง Saussure เรียกว่าเป็น “สัญลักษณ์” (Sign) คือใส่แล้ว สวย ทันสมัย เป็นแฟชั่นของวัยรุ่นยุคนี้

2) สัญลักษณ์ของกลุ่ม/พวกเดียวกัน

จากการศึกษาพบว่า กลุ่มวัยรุ่นมีการดัดฟันแฟชั่นตามเพื่อนเพราะเห็นเพื่อนใส่แล้วสวยเลยอยากทำตาม และมักทำกันเกือบทั้งกลุ่ม โดยในการดัดฟันจะต้องปรึกษาเพื่อนในเรื่องสถานที่ที่ไปทำซึ่งมักจะทำร้านเดียวกัน เรื่องราคาและรูปแบบของสียางในการจัดฟันโดยจะให้เพื่อนช่วยเลือกสี ซึ่ง

บางคนเลือกติดตามเพื่อน ขณะที่บางคนจะใส่สีที่ไม่เข้ากับเพื่อนซึ่งนำไปสู่การสร้างความแตกต่างในกลุ่มเพื่อนที่ใส่เหล็กดัดฟันเหมือนกัน

3) สัญญาที่แสดงถึงความมีฐานะ

กลุ่มวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนและมีรายได้ไม่มากนัก การใส่เหล็กดัดฟันแฟชั่น ซึ่งถึงแม้จะเป็นของปลอม ไม่ใช่การดัดฟันจริงที่ได้มาตรฐานทางทันตกรรม แต่ในจินตนาการของกลุ่มวัยรุ่นเหล่านี้ การดัดฟันแฟชั่นก็ทำให้ตนเองดูดีมีฐานะขึ้นมาทันที การจัดฟันจึงเป็นกระบวนการเลียนแบบการบริโภคของชนชั้นสูง

4) เป็นสัญลักษณ์ของคนยุคใหม่

จากการเก็บข้อมูลกับร้านผู้ให้บริการจัดแฟชั่นพบว่า ไม่มีกลุ่มผู้ใหญ่เข้ามาใช้บริการจัดฟันแฟชั่นเลยมีเพียงแต่เด็กวัยรุ่นเท่านั้น และกลุ่มวัยรุ่นก็ให้ความเห็นว่าผู้จัดฟันแฟชั่นต้องเป็นกลุ่มวัยรุ่นเท่านั้น เพราะกลุ่มผู้ใหญ่จะเข้ารับบริการการจัดฟันแบบได้มาตรฐานตามคลินิกทันตกรรม และสีทัน ตลอดจนรูปแบบของยางรัดฟันที่เป็นแบบแฟชั่นก็ปรากฏเด่นชัดในกลุ่มวัยรุ่นเท่านั้น พฤติกรรมการจัดฟันจึงเป็นสัญลักษณ์หนึ่งของกลุ่มวัยรุ่นที่ใช้การจัดฟันเป็นเครื่องมือในการสื่อความหมาย เช่นเดียวกับภาษา และในที่นี้ เหล็กดัดฟันแฟชั่นก็เป็นวัตถุในการสื่อสารที่สื่อถึงสัญลักษณ์ของความ เป็นวัยรุ่น

5) พลังดึงดูดความสนใจจากเพศตรงข้าม

จากการศึกษาพบว่า ในกลุ่มวัยรุ่นที่ทำการศึกษามีหลายคนที่มีคนรักแล้วและเป็นคนที่รักสวยรักงาม ต้องการจะดูดีอยู่ตลอดเวลาเพื่อให้เพศตรงข้ามหันมาสนใจ ในการจัดฟันแฟชั่นก็จะต้องปรึกษาคนรักก่อนและมักได้รับคำตอบว่าไปทำทำไมให้เปลืองเงิน แต่เมื่อทำแล้วมักได้รับคำชมกลับมา ลากการศึกษาเพิ่มเติมในเว็บไซต์ต่างๆ ผู้วิจัยพบว่าผู้หญิงที่ใส่เหล็กดัดฟันอยู่ในกระแสที่ผู้ชายวัยรุ่นต้องการจะเลือกมาเป็นแฟนเพราะจะการดัดฟันทำให้ดูน่ารักขึ้น

6) คุณค่าทางสุนทรียะ

การดัดฟันแฟชั่นเปรียบเหมือนเครื่องประดับอย่างหนึ่งสำหรับวัยรุ่นที่ต้องการมีสีทันในช่องปากโดยไม่ทำเป็นต้องดัดฟันจริงๆ การใส่เหล็กดัดฟันที่มีสีสวยทำให้วัยรุ่นมีความสุข และเพิ่มความมั่นใจให้กับตนเองมากขึ้นเมื่อต้องอยู่ในกลุ่มเพื่อนหรือต้องเข้าสังคมกับเพื่อนต่างโรงเรียน

อย่างไรก็ดี การจัดฟันแฟชั่นตามร้านทั่วไปถือเป็นการให้บริการที่ไม่ได้มาตรฐาน เพราะผู้ให้บริการไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดฟันแต่เป็นพ่อค้าแม่ค้าทั่วไป สถานที่ให้บริการก็เป็นร้านค้าเช่า

แผงลอย ทางเดินตามริมถนนต่างๆ และร้านจัดฟันแพชชั่นเหล่านี้มีการเปิดอย่างเสรีโดยไม่มีการควบคุมจากหน่วยงานใด และจากการค้นคว้าพบว่า มีนำเสนอข่าวของสื่อมวลชนเกี่ยวกับการเอนเรื่องอันตรายจากเหล็กดัดฟันแพชชั่น และทำฟันปลอมเถื่อน เพราะลวดและลูกบิดไม่ได้มาตรฐาน มีสารเคมีที่อันตรายทำให้ผู้จัดฟันเสี่ยงต่อการติดเชื้อได้

ข้อค้นพบจากงานวิจัยเรื่องดังกล่าวมีความน่าสนใจ และเป็นประโยชน์กับกระทรวงสาธารณสุขต่อการวางแผนในการสื่อสารกับกลุ่มวัยรุ่น ซึ่งการสื่อสารระหว่างสองกลุ่มนี้นับเป็นการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เนื่องจากผู้ส่งสารและผู้รับสารอยู่คนละช่วงวัย และสังกัดอยู่คนละกลุ่มอาชีพ หากกระทรวงสาธารณสุขทำความเข้าใจกับชุดความคิดของวัยรุ่นที่จัดฟันแพชชั่น ซึ่งให้ความหมายและคุณค่าของการจัดฟันแพชชั่นในเชิงสัญลักษณ์ตามมุมมองที่แตกต่างไปจากบุคลากรทางสาธารณสุข ก็จะไปสู่การคิดวิธีการสื่อสารในการแก้ปัญหาที่สอดคล้องกับความเข้าใจของกลุ่มวัยรุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสม

งานวิจัยเรื่อง “สัญลักษณ์บริบทกับการสื่อความเป็นไทยในต่างแดน: กรณีของป้ายร้านอาหารไทยในปารีส”

ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ (2559) ได้ทำการศึกษาสัญลักษณ์บริบทกับการสื่อความเป็นไทยในต่างแดน: กรณีของป้ายร้านอาหารไทยในปารีส ซึ่งเป็นการศึกษาสัญลักษณ์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไทยกับฝรั่งเศส โดยผู้วิจัยได้ทำการรวบรวมรูปที่ใช้ในการประกอบป้ายร้านอาหารจากร้านอาหารไทยจำนวน 36 ร้าน และนำภาพที่รวบรวมได้มาแยกสัญลักษณ์ออกเป็นสัญลักษณ์ที่เป็นรูปเหมือนและสัญลักษณ์ที่เป็นกราฟิก โดยสัญลักษณ์ที่เป็นรูปเหมือนนั้นจะมีทั้งที่เป็นภาพวาดและลายเส้น ซึ่งจำแนกออกเป็นการพิจารณาแบบ (Signifier) และเนื้อหา (Signified) ส่วนสัญลักษณ์ประเภทกราฟิกจะเน้นที่ลายไทยที่ใช้ในการประดับตกแต่งร้าน จากนั้นจึงพิจารณาหน่วยความหมายร่วมของรูปเหมือนกับชื่อร้านที่ปรากฏร่วมกัน และพิจารณาความหมายระดับที่สองหรือความหมายแฝงอันเป็นความหมายสัญลักษณ์ที่สัมพันธ์กับประเด็นทางวัฒนธรรมที่พบ

ผลการวิจัยพบว่า ป้ายร้านอาหารไทยในฝรั่งเศสที่ใช้สัญลักษณ์ที่เป็นรูปเหมือนในป้ายจำนวน 36 ร้าน แต่ละป้ายอาจใช้สัญลักษณ์มากกว่า 1 ตัวอย่าง โดยสามารถแยกเนื้อหาออกเป็นกลุ่มใหญ่ๆได้แก่ กลุ่มสถาปัตยกรรมไทย (บ้านและองค์ประกอบต่างๆของบ้าน วัด หรือวัง เช่น หลังคา จั่ว ชุ่มทางเข้า ฝาเรือน) มี 13 ตัวอย่าง กลุ่มดอกไม้ 8 ตัวอย่าง กลุ่มช้าง 5 ตัวอย่าง กลุ่มนาฏศิลป์ (นางรำ ชฎา) 3 ตัวอย่าง กลุ่มอาหาร 3 ตัวอย่าง กลุ่มอื่นๆ ได้แก่ พระพุทธรูป ครุฑ รถตุ๊กๆ ผู้หญิง นก

และกระทะ พบอย่างละ 1 ตัวอย่าง ทั้งยังพบการใช้รูปทั้งที่สัมพันธ์กับความหมายและไม่สัมพันธ์กับความหมายของชื่อร้านอีกด้วย นอกจากนี้ยังพบสัญลักษณ์ประเภทกราฟิกของไทยที่ใช้ประกอบการออกแบบเพื่อสื่อถึงความเป็นไทยในต่างแดน โดยสามารถจำแนกลักษณะการใช้รูปเหมือนได้ ดังนี้

1) การใช้หน่วยความหมายร่วมระหว่างชื่อกับรูปเหมือน

จากการวิจัยพบว่า มีร้านอาหารไทยที่ตั้งชื่อและใช้รูปเหมือนที่มีหน่วยความหมายร่วมกัน โดยพบในสัญลักษณ์ที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับบ้านเรือนหรือสถาปัตยกรรมไทย ก่อให้เกิดมิติทางสถานที่เช่น ร้านอาหารที่ชื่อว่า Paradis Thai ซึ่งมีความหมายว่า “สวรรค์ไทย” ตกแต่งหน้าร้านให้เป็นซุ้มประตูหน้าต่างของวัดหรือโบราณสถานของไทย โดยรูปสัญลักษณ์ (Signifier) ของคำว่า Paradis กับรูปสัญลักษณ์ของคำว่า วัดวังหรือปราสาทแบบไทย มีหน่วยความหมายร่วมกันในแง่ที่ว่าศาสนสถานของไทยให้ความหมายแฝงถึง “สวรรค์” “สถานที่เหนือจริง” “ความหรูหราสวยงาม” ซึ่งเป็นความรู้สึกของความงดงามอลังการของสวรรค์แบบไทยที่แตกต่างไปจากความเชื่อของศาสนาคริสต์

2) การแทรกความหมายของรูปเหมือนลงในชื่อไทยที่ไม่สื่อความ

ผู้วิจัยได้ยกตัวอย่างป้ายชื่อร้านหลายๆร้านที่ใช้กลวิธีดังกล่าว เช่นร้าน Khao Suay ใช้รูปเหมือนเมล็ดข้าวมาประกอบเป็นตัวอักษร K โดยตัวอักษรนี้จัดเป็นสัญลักษณ์ประเภทรูปที่ใช้เสริมเพื่อสื่อความคิดกับลูกค้าชาวฝรั่งเศสที่ไม่รู้ภาษาไทย โดยแม้ว่ารูปเมล็ดข้าวสารที่นำมาใช้ประกอบกันเป็นภาพตัว K นั้นจะมีความหมายคนละอย่างกับ “ข้าวสวย” ที่เป็นชื่อร้าน แต่ก็ยังมีหน่วยความหมายของ “ข้าว” อยู่ในชื่อร้านและรูปเหมือนป้ายชื่อนั้น นอกจากนี้ หน่วยความหมาย “ข้าว” ยังสามารถทำให้เกิดความหมายแฝงไปถึงอาหารไทย เพราะข้าวเป็นอาหารหลักของชาวเอเชียซึ่งหมายรวมถึงคนไทยด้วย

3) การใช้รูปเหมือนในฐานะของตัวบ่งชี้

ชื่อร้านอาหารไทยบางร้านสามารถสื่อความได้ในภาษาฝรั่งเศสหรือภาษาอังกฤษโดยใช้หลักการเป็นตัวบ่งชี้ กล่าวคือมีการใช้สัญลักษณ์ที่ทำให้นึกถึงความหมายของสัญลักษณ์อีกอย่าง เช่น ร้าน Basilic & Spice ใช้รูปเหมือน “พริก” เข้าไปแทนตัวอักษร i ทั้งสองตัวในคำว่า Basilic ทั้งที่หน่วยความหมายของคำนี้กับหน่วยความหมายของ “พริก” ไม่มีสิ่งใดเหมือนกันเลย (คำว่า Basil หมายถึง โหระพา) แต่ในบริบทดังกล่าว วัตถุที่สัญลักษณ์ทั้งสองไปแทนหรือสื่อความนั้นอยู่ในบริบททางวัฒนธรรมร่วมกัน คือเป็นเครื่องปรุงที่สำคัญในอาหารไทยเหมือนกัน เมื่อเห็นคำว่า Basilic และรูปพริกจึงทำให้

นึกถึงอาหารไทยเหมือนกัน ซึ่งการเชื่อมโยงในกรณีนี้จะต้องเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่เคยพบเจอในชีวิตด้วย

4) การใช้รูปเหมือนในฐานะสัญลักษณ์

ผู้วิจัยพบว่า รูปเหมือนที่ใช้ประกอบในป้ายร้านบางร้านไม่มีความสอดคล้องใดๆกับชื่อร้านอาหารเลย เช่น ร้าน Siamin' ใช้รูปเหมือนของพระพุทธรูปในการสื่อความเป็นไทยเพราะเป็นศาสนาที่มีผู้นับถือมากที่สุดในประเทศไทย และประเทศไทยมีวัดและพระสงฆ์อยู่เป็นจำนวนมาก แม้สัญลักษณ์ในชื่อร้าน และภาพพระพุทธรูปจะไม่ได้มีความหมายตรงร่วมกัน แต่มีหน่วยความหมายแฝงร่วมกัน กล่าวคือ สัญลักษณ์ทั้งสองมีส่วนเกี่ยวข้องกับประเทศไทยทั้งคู่ เพราะชื่อร้าน Siamin' (สยามินทร์) สื่อความหมายถึงพระมหากษัตริย์ที่คนไทยให้ความเคารพยิ่งเช่นเดียวกับรูปเหมือนพระพุทธรูปที่เป็นตัวแทนของพระศาสดาในศาสนาพุทธที่คนไทยนับถือ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพบสัญลักษณ์ในป้ายร้านอาหารอื่นๆที่ทำหน้าที่เป็นสัญลักษณ์ของประเทศไทยและเชื่อมโยงไปยังการท่องเที่ยวในประเทศไทยเช่น ป้ายร้านอาหาร Thai at Home พบว่ามีการใช้รูปรถตุ๊กๆเพื่อสื่อความหมายของการเป็นพาหนะประจำชาติ และในป้ายร้านพบข้อความ Le Thai qui vous livre (ความเป็นไทยที่ส่งไปถึงคุณ) โดยคำว่า “ส่ง” นั้น ญูกวางไว้ใกล้กับรูปเหมือน “รถตุ๊กๆ” ทำให้เกิดการสร้างความเชื่อมโยงไปว่าเป็นการส่งด้วยรถตุ๊กๆที่ปรากฏอยู่ในภาพ

นอกจากสัญลักษณ์ที่เป็นรูปเหมือนแล้ว ผู้วิจัยพบว่า ยังมีการใช้สัญลักษณ์ที่เป็นกราฟิกลายไทยในการตกแต่งร้านอาหารไทยอีกด้วย โดยจากการศึกษาพบว่า มีร้านที่ใช้ลายไทยในการตกแต่งถึง 11 ร้าน และผู้วิจัยได้แสดงทัศนะว่าการสร้างความหมายใหม่ที่ปรากฏในการสื่อความเป็นไทยในต่างแดนผ่านป้ายชื่อร้านอาหารไทยนี้ เป็นการแสดงออกทางวัฒนธรรมในชีวิตประจำวันที่มีความเป็นวัฒนธรรมร่วมสมัย (Popular Culture) ที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมที่เป็นทางการ ดังจะเห็นได้จากการใช้รถตุ๊กๆ เป็นตัวแทนเมื่อกล่าวถึงประเทศไทย เพราะเป็นสิ่งที่คนส่วนใหญ่รู้จัก ซึ่งจุดมุ่งหมายหลักในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมครั้งนี้คือ ต้องการจะบ่งบอกนัยแห่งความเป็นไทย

จากตัวอย่างงานวิจัยเรื่องนี้ ผู้วิจัยได้นำแนวคิดสัญลักษณ์วิทยาของ Saussure และ Barthes มาประยุกต์ใช้ในการศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไทยกับฝรั่งเศส โดยศึกษาการสื่อความเป็นไทยในต่างแดนที่ปรากฏในป้ายร้านอาหารไทยในปารีส ซึ่งเกิดขึ้นในบริบทของประเทศฝรั่งเศสที่มีการใช้สัญลักษณ์บ่งบอกอัตลักษณ์ความเป็นไทยในบริบทที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมไทยในประเทศไทย การศึกษางานวิจัยดังกล่าวทำให้ผู้ศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารและ

การใช้สัญลักษณ์ในการสื่อความหมายในบริบทที่มีความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม เพราะสัญลักษณ์ได้มีความหมายตรงตามตัวอักษรแต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังมีความหมายในระดับที่สองที่แฝงอยู่ในสัญลักษณ์ต่างๆที่สามารถเชื่อมโยงไปถึงมายาคติที่แฝงอยู่ในสังคมนั้นๆด้วย

บทสรุป

บทความนี้ได้แนะนำให้ผู้อ่านรู้จักกับศาสตร์สัญลักษณ์วิทยาผ่านการให้ความรู้เกี่ยวกับสัญลักษณ์วิทยา ซึ่งเป็นแนวคิดของนักคิดสำคัญในสำนักสัญลักษณ์วิทยา และกล่าวถึงบทบาทของสัญลักษณ์วิทยาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ตลอดจนได้ยกตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้แนวคิดสัญลักษณ์วิทยาเป็นแนวคิดหลักในการศึกษา ซึ่งสัญลักษณ์วิทยาเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่ช่วยให้เรามองเห็นการประกอบสร้างความเป็นจริงทางสังคม และตระหนักถึงความหมายที่ซ่อนอยู่ภายใต้สิ่งต่างๆ ในสังคมที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมย่อมมีการแปลความหมายของสัญลักษณ์ต่างๆที่แตกต่างกันออกไป ขึ้นอยู่กับกฎเกณฑ์และข้อตกลงของสังคมนั้น การที่บุคคลมักตีความสิ่งต่างๆโดยใช้กรอบอ้างอิงทางสังคม วัฒนธรรมที่บุคคลเป็นสมาชิก จึงมักก่อให้เกิดปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ควรสนับสนุนให้มีการวิจัยการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในมิติของสัญลักษณ์วิทยา ศึกษาวิเคราะห์ตัวบทที่ถูกต้องตรงกับบริบททางวัฒนธรรมของสังคม นำไปสู่การสร้างการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพที่ก้าวข้ามพหุอุปสรรคทางวัฒนธรรมได้ในที่สุด

บรรณานุกรม

- กานต์พิชชา วงษ์ขาว.(2550). *สื่อละครโทรทัศน์เกาหลีกับการเผยแพร่วัฒนธรรมเกาหลีในสังคมไทย*.
กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- กาญจนา แก้วเทพ, กิตติ กันภัย และปาริชาติ สถาปิตานนท์ สโรบล. (2543). *มองสื่อใหม่ มองสังคมใหม่*. กรุงเทพฯ : บริษัท เอ็ดดิสัน เพรส โปรดักส์ จำกัด.
- กาญจนา แก้วเทพ. (2541). *การศึกษาสื่อมวลชนด้วยทฤษฎีวิพากษ์ (Critical Theory) : แนวคิดและตัวอย่างงานวิจัย*. กรุงเทพฯ : หจก.ภาพพิมพ์.
- กาญจนา แก้วเทพ. (2542). *การวิเคราะห์สื่อ แนวคิด และเทคนิค*. กรุงเทพฯ : บริษัท เอ็ดดิสัน เพรส โปรดักส์ จำกัด.
- กาญจนา แก้วเทพ. (2549). *ศาสตร์แห่งสื่อและวัฒนธรรมศึกษา*. กรุงเทพฯ: เอ็ดดิสันเพรสโปรดักส์.
- ชนกภรณ์ นรากร. (2549). *วิวัฒนาการการรักและวัฒนธรรมมวลชน กับการสักรอยศิลปะบนเรือนร่าง*. (วิทยานิพนธ์นิเทศศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชานิเทศศาสตร์ธุรกิจ, มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต).
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2551). *ภาษากับการเมือง/ความเป็นการเมือง*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชอทอง บรรจงสวัสดิ์. (2559). *สัญญาะนอกบริบทกับการสื่อความเป็นไทยในต่างแดน : กรณีของป้ายร้านอาหารไทยในปารีส*. *มนุษยศาสตร์สาร*, 18(1), 88-112.
- นพพร ประชากุล.(2551). *โรลิ่งด์ บาร์ตส์กับสัญศาสตร์วรรณกรรม*. ใน *วรรณพิมพ์ อังคศิริสรพร (ผู้แปล), มายาคติ (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: โครงการจัดพิมพ์คบไฟ.
- เมตตา วิวัฒนานุกูล. (2548). *การสื่อสารต่างวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รุจษ์สวัสดิ์ ครอบงุมินทร์. (2558). *มายาคติในบทเพลงของคณะรักษาความสงบแห่งชาติ*. (วิทยานิพนธ์วารสารศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสื่อสารมวลชน, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์).
- อังศณา ฤทธิอยู่. (2553). *การจัดฟันแฟชั่น: บริโภคเชิงสัญญะของวัยรุ่นไทย*. (วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวัฒนธรรมศึกษา, มหาวิทยาลัยมหิดล).
- อุไรวรรณ รัตนพันธ์. (2552). *มายาคติในโฆษณาครีมน้ำขาวสำหรับผู้หญิงของไทยปี 2550*. (วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา,

มหาวิทยาลัยมหิดล).

- Arasaratnam, L. A. (2013). Intercultural communication competence. In A. Kurylo (Ed.), *Intercultural Communication: Representation and Construction of Culture*. (pp.137-163). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Barna, L. M. (1997). Stumbling Blocks in Intercultural communication. In L.A. Samovar & R.E. Porter, R. E. (Eds.), *Intercultural Communication* (8th ed). (pp.337-346). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). Foundations of intercultural communication. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- De Saussure, F. (1974). *Course in General Linguistics*. London: Peter Press Ltd.
- Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jandt, F. E. (2001). *Intercultural Communication: An Introduction* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Keles, Y. (2013). What intercultural communication barriers do exchange students of Erasmus Program have during their stay in Turkey, Mugla?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 70. 1513-1524. 10.1016/j.sbspro.2013.01.219.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and Communication: Sign, Codes, Cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers.

New Media and Family: Children's Agency and New Sociology of Childhood

Sunida Siwapathomchai

Introduction

Over the past few decades, “new media” have become pervasive in the daily lives of children and young people. According to several survey-based studies of the spread of new media practices, children and young people’s exposure to new media is growing in volume, complexity, and interactivity (Ito, 2010, p. 3). Their use of new media has far greater significance than their relation to traditional media such as radio, television and periodicals (Livingstone, 2014; Reid Chassiakos et al., 2016). The term new media suggests all gadgets, means, avenues or opportunities of enhanced communication (Nwanne, 2014, p. 2). In general, it refers to those digital media or emerging technologies and applications that are interactive, incorporate two-way communication, and involve some form of computing, as opposed to “old media” – such as the telephone, radio, and TV – which do not require computer technology. Put differently, the term new media, as it is used today, refers to a class of media that are digital and interactive and hence differ from the electronic mass media (Logan, 2010, p. 4). According to McQuail (2005), new media can be defined as disparate forms of communication technology that share certain features, apart from being new, which are made possible by digitalisation and are increasingly widely available for personal use as communication devices. Although there are various terms embedded in new media, and scholars may use other terms interchangeably, such as multimedia, interactive media, digital media, social media, and information and communication technologies (ICTs) (Valentini & Kruckeberg, 2012), this term has been chosen as a representative of such media throughout this chapter.

New media allow users instant access to entertainment, knowledge and information, increased opportunities for social contact and support, and expanded peer networks (Svoen, 2007). Compared to traditional media, which tends to engage children and young people in passive viewing or reading, new media offers opportunities for them to actively participate and interact and to create content (Reid Chassiakos et al., 2016). Moreover, children and young people now tend to possess abilities that suit today's rapid technological advancements and have a broader range of the digital knowledge and skills required to utilise new media, as compared to adults. This includes not only an ability to express themselves and develop their ideas through new media but also an ability to use it purposefully to create, organise, store, manipulate, and retrieve digital content (Meyers, Erickson & Small, 2013). Thus, the growing awareness of age-based differences in technology skills and uses has given rise to considerable speculation about their nature and effects (Herring, 2008, p. 71).

Despite its many benefits, the negative effects of new media, particularly on children, have become a matter of concern to the public, as has been widely noted and discussed among scholars and policy makers. Initial studies of children and new media focused on the amount of time they spend online and the impact on other activities and offline social relationships (e.g. Mesch & Talmud, 2006; Peter, Valkenburg & Fluckiger, 2009; Shen & Williams, 2011). This led to a debate about the impact of media and technology on children and young people, which served as a focal point for broader hopes and fears about social change. However, the debate has been dominated by a very different argument in recent years (Wartella, 1988; Turow, 1999; United Nations, 2003; He, 2004).

Due to the characteristics of new media and the digital environment, children and young people are allowed to develop greater autonomy in their new media use. New media provides them with opportunities to be more visible and act as change agents, especially in their families. Many of them tend to have a wider range of digital

knowledge and skills in the use of new media than their parents (see Jones-Kavalier & Flannigan, 2006; Gui & Argentin, 2011). Consequently, it becomes more difficult for parents to implement their parental mediation when children's access is not limited to traditional media alone. Many parents tend to focus on safeguarding their children from online risks and harm because keeping children safe is the central part of the parental role. However, an issue of the focus of parents in terms of balancing between minimising negative effects of children's use of new media and maximising its positive capacities needs to be taken into account.

The chapter outlines the debates about public concerns and the notion of moral or media panics regarding children's use of new media. Additionally, literature on the construction of childhood has been reviewed in order to gain a better understanding of children's agency in using new media. A number of key perspectives on social constructions of childhood are presented, along with the concept of children's rights and participation. Lastly, the chapter concludes by looking at debates around the concept of parent-child relationships, through a discussion of the role of parents as socialisation agent. This will provide a clearer notion of how new media and family are associated, and how negotiations between parents and children occur, in terms of the balance between parents' attempts to mitigate the effects of new media on their children and children's agency and rights to participate in the digital world.

1. "New Media" Panics: Public Concerns over New Media Use by Children and Young People

Children and young people are often defined by their relationships to media and technology. Social researchers Howe and Strauss (1991; 2000; 2003) labelled the new generation of children and young people as millennials, ascribing distinct characteristics that set them apart from previous generations. This new generation is considered to be very talented with regards to technology, having been born "digital",

roughly between the years 1980 and 1984, and living their lives immersed in a technology-rich culture. Different labels have been created to signify the preferences and supposed common characteristics of this new generation, including “digital natives” (Prensky, 2001, p. 1) or the “net generation” (Tapscott, 2009, p. 17), both signifying a familiarity with, and reliance on, ICT (Burnett et al., 2008, p. 2–3). Surveys show that this generation socialises more online, and they consult the web for a wider range of purposes than adults or young people of previous generations. Herring (2008) says that as a result, members of the younger generation are often more internet savvy than their parents, grandparents, and even older siblings (as cited in Buckingham, 2008, p. 71)

Advocates of the new digital generation concept regard new media as a force of liberation for young people and as something that is helping create a more open, democratic, creative and innovative generation. New media is seen as tools for them to create new, autonomous forms of communication and community (Buckingham, 2009), providing them with a position of greater authority and control (Tapscott, 2009; Livingstone & Bober, 2005). However, for many, especially less technologically savvy adults, the internet is unfamiliar and can potentially pose dangers to children. Many adults are concerned that children are put at risk and can be harmed through their online encounters, with dangers including child sexual exploitation, online grooming and child abuse. Evidence-based risks associated with the use of new media also include negative effects on physical health (e.g. eye strain, back pain, poor sleep, fatigue, obesity), mental health (e.g. social isolation, low self-esteem, depression), exposure to inappropriate or undesirable content and unsafe contacts, and compromised privacy and confidentiality (Reid Chassiakos et al., 2016; O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; Wanajak, 2011; McDool et al., 2016; Stiglic & Viner, 2019). However, Buckingham (2008) comments that news reporting often sensationalises these cases, occasionally giving rise to moral panics, in which new media environments are

represented as a threat to societal values and interests (p. 74). This concurs with Burnett et al.'s argument that, rather than being empirically and theoretically informed, the debate can be likened to an academic form of moral panic, with its structure akin to a series of strongly bounded divides – between a new generation and previous ones, and between the technologically adept and the otherwise inept. A further divide is then created between those who believe in the digital native phenomenon and those who question it (Burnett et al., 2008, p. 1).

Since the notion of moral or media panic has crossed over from academic social science discourse into everyday terminology and has entered the mainstream of social debate, the intriguing question is “How is the notion of moral panic used in discussing debates about children and new media?” Buckingham and Strandgaard (2012) present a critical review of the use of the moral panic theory as a means of understanding public debates about children and media, and specifically the notion of “media panic” (p. 415). They suggest that the notion of media panic provides a powerful means of challenging the dominance of a simplistic media effects approach. They also consider the panic about children and new media as just one episode in a repeating pattern:

Panics over new media are seen to recur, both across time and across different cultural contexts. Accounts of children and media frequently begin by tracking back through history, from contemporary concerns about the internet or video games to earlier fears about the influence of television and the cinema, through debates about music hall and popular literature in the nineteenth century, and eventually to the ancient Greek philosopher Plato, who excluded the dramatic poets from his ideal Republic on the grounds that they had a harmful influence on the young (e.g. Buckingham, 1993; Critcher, 2008; Davies, 2010, p. 75). As each new medium or cultural form emerges, it is argued, essentially the same concerns appear. While each panic may appear specific, the

recurrence of similar anxieties is seen to indicate a broader underlying continuity. The panic about children and media is, in this sense, always and everywhere the same (Buckingham & Strandgaard, 2012, p. 417).

Moreover, children and young people use technology in extremely diverse ways, which depend both on their personalities and on social factors. Buckingham (2008) points out that “generalised assertions about the inherently transformative powers of technology should be resisted” (p. 3). He also emphasises that “technology may contribute to broader changes in childhood, but it does not produce such changes in its own right” (p. 3). Concurring with Livingstones (2014), she suggests that public expression of concerns over children and media are basically about socio-cultural relations of authority and the negotiation of cultural and social boundaries, rather than concerns about media itself. Accordingly, the consequences of technology depend significantly on its use, and the motivations of those who use it. Therefore, provocative claims regarding children’s engagement with technology should not be made without evidence (Buckingham, 2008, p. 3). Buckingham (2012) also suggests that rather than simply standing back and analysing public concerns or moral panic, we (scholars) need to find more effective ways of intervening, in order to ensure that public debates on these issues are better informed by the available evidence (p. 428).

2. Children’s Agency in Relation to New Media

In the shifting media landscape, the way children experience childhood is changing (Craft, 2012). Essentially, the concept of childhood has been redefined and questions of children’s agency, in relation to new media, are gaining more significance. Some children view themselves, and may also be viewed as, actors who guide or help their parents with the use of new media in the home setting. As new media has integrated itself into many households, there are novel forms of social interaction arising, particularly within the home context. Although new media is said to be playing a role in increasing isolation and individualisation among family members (Bovill &

Livingstone, 2001; McDool et al, 2016), simultaneously it is creating new forms of communication and altering the way parents and children communicate daily (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; Livingstone et al, 2014; Bovill & Livingstone, 2011). However, it can be argued that their ability to negotiate an acceptable daily experience is heavily dependent on parents’ comprehension of childhood and of appropriate activities, by and for them. What children learn, and the value they put on their knowledge and that of their parents, is interrelated with the character of the children’s interactions with the parents. As such, parents may perceive and articulate different ways of understanding childhood (Mayall, 1994). Here, contrasting worldviews or narratives of childhood will be discussed, with the aim of providing an understanding of how children may be perceived by adults, specifically their parents, as these worldviews affect the way they are treated.

3.1 Construction of Childhood

The concept of “what constitutes a child” has been argued extensively. Since several factors affect the way childhood is defined, various perspectives need to be considered. This includes not only the period of history in which the concept of childhood evolved, but also the culture from which it arose. Thus, the meaning of childhood shifts over time and differs from culture to culture (Bass, 2006). As suggested by Lansdown (1994), the concept of childhood varies among different cultures and social groups and at different periods in history. This idea conforms to Kakar’s perspective that the word “childhood” is a “fully meaningful word-in-itself” in certain countries. It is, therefore, not a global view, and culture is critical to defining childhood (Nutbrown, 1996, p. 18). However, Bass (2006) claims that the focal point of much historical research has been on the Western construction of childhood, and this often informs the meaning of the concept of childhood. Therefore, it is helpful to understand certain aspects of childhood within non-Western contexts (Bass, 2006, p. 141).

Woodrow (1999) proposes that the image of the child as an innocent has been a dominant construct in early childhood policy and practice. This views children as incapable and powerless, positing them as vulnerable, dependent and in need of adult protection (Sorin, 2005). Seen from a historical perspective, the innocent child seems to be one of the most prevalent images of childhood. This has been driven by (and has also resulted in) a large and powerful body of knowledge on child development and socialisation, much of which was initiated by two primary figures, Talcott Parsons and Jean Piaget (Mayall, 2000). In the early twentieth century, Piaget's (1926) developmental psychology was the dominant paradigm for studying children (Woodhead, 2003). Within this framework, children are adults in training and their age is linked to physical and cognitive developments. They travel the developmental path, which takes them, in due time, to a state of being adult members of the society they reside in (Kehily, 2004). Therefore, they are viewed as learners with, at a certain position or stage, the potential to journey from child to adult status (Bass, 2006).

With regard to the bases of child development theory, Morss (1990) has pointed out that they are best regarded as assumptions, based in biological and philosophical theories that were current in the early nineteenth century. However, these traditional understandings of childhood have aided the other basic concept within child psychology – socialisation (Mayall, 1994). Traditionally, children, as objects of socialisation, have been conceptualised as inferior to adults, socially immature but on the path to becoming mature adults themselves. Adults have to guide children in their learning, so that they can become members of the adult world, in both social and psychological ways. Children are also seen as the objects of adult attention rather than persons in their own right (Qvortrup, 1993, as cited in Mayall, 1994).

Likewise, childhood is considered a time of passivity, meaning children are seen as passively desiring knowledge and experiences, which adults select and initiate for them. This reflects the view of a child as someone who comes into the world as a

blank slate (*tabula rasa*), as per John Locke's philosophy (as cited in Androne, 2014, p. 74), ready to be cultivated by knowledgeable adults (Woodrow, 1999, as cited in Sorin, 2005). Nevertheless, Mayall (2000) argues the following:

In defining children as inferior, as objects essentially of adult socialisation, we depersonalise children. Since children are termed incompetent, unstable, credulous, unreliable and emotional, evidently, adults ascribe to adults the opposite virtues: that they are competent, stable, well informed, reliable and rational. (p. 245).

Social and cultural researchers have also critiqued the developmental psychological approach. Buckingham (2000) sees faults in its treatment of children as potential subjects who can only be understood in terms of a child-to-adult continuum. Walkerdine (2004) points out that while psychology is useful in understanding children, this usefulness may be limited to Western democratic societies at a specific historical moment (as cited in Bass, 2006, p. 142). In addition, Boyden (1990) discusses the dangers of the globalisation of developmentalism: how this one discipline dominates the world stage, and how its assumptions derive from Western ideas about what it is to be a person (Mayall, 2000). Furthermore, sociological perspectives have challenged fixed ideas about childhood since the introduction of the new sociology of childhood by James and Prout (1990). This concept will be discussed later in this chapter (see Section 2.2).

Although it is not easy to establish an absolute definition of childhood, age seems to be a vital determinant in much of the literature. In chronological terms, childhood has been described in various ways: the period from birth to age six or seven, when a child can articulate clearly; from birth to when the child is of reproductive age; from birth to when the child can work; and from birth to when the child can survive independent of its parents (Branscombe et al., 2000, as cited in Sorin, 2005, p. 13).

Ruddick (1989) explains that the duration of the state of being a child is also arguable in terms of when childhood begins: at birth, at conception, at quickening, or after infancy (Scarre, 1989). With respect to the rights of children (and the law), the United Nations (UN) outlines the age of a child as being up to 18 years old. This is also related to the specific needs and rights of children. According to the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989), childhood spans the period from birth to the age of 18, which is when children gain their own rights. It is described by Sorin (2005) as follows:

[...] the age of consent, the voting age, the age when a driver's license can be held, and the age when compulsory schooling can be terminated, vary with location, culture, and dominant adult voice. Invariably, the voices of children themselves do not come into consideration when these life transition points are decided. (p. 13)

It is notable that the key focal points of childhood studies have been age, generation and the social construction of childhood. These are useful concepts for explaining the lives of children (Mayall, 2000). Thorne (1993) suggests that the use of age is beneficial for understanding children's lives as well as for considering them to be social agents. In considering the phases of childhood, generational relationships are more meaningful than analyses focusing on gender, social class, or ethnicity (as cited in Qvortrup, 2000). Qvortrup (1991; 1994) suggests that a focus on generational relationships can help us understand children's relationships with adults and provide the most useful concepts to explain their lives, especially within the family context. Adding to this, Mayall (2000) points out that children's perspectives remain meaningful, notwithstanding the disadvantaged power relationships they are subject to vis-à-vis adults, in the larger social order. Therefore, understanding childhood can become a balancing act between considering structural factors and the agency of children (Bass, 2006, p. 144). Interestingly, Prout (1992) remarks that the study of children has moved

away from the search for the universal child and has contextualised children, and findings about them, within social settings.

3.2 Children's Rights and Participation: A Transition to the New Sociology of Childhood

Conceptions of parent-children rights have altered over the last few decades. The major changes that have been observed are in the recognition that parents' rights over their children are alterable, and that they do not have an exclusive authority and responsibility over/towards their children. In many countries, the state is now acknowledged to play a major role in protecting children's well-being and promoting their needs (Lansdown, 1994). However, Lansdown comments, "what has been substantially lacking from the debate (on the parents-state's rights of child protection) has been any real recognition that children have rights and not just needs" (p. 34).

In the ongoing debate about the balance between parents' and children's rights, it has been argued that we need to focus on teaching children about responsibility rather than giving rights to them (Lansdown, 1994, p. 42), since children may not want or be able to deal with a full set of rights. However, reinforcing children's rights and participation is a central agenda in the developing discourse known as the new sociology of childhood, which frames children as active citizens who can make significant contributions to society. This academic trend is aligned not only with the UK's national policy (Children Act 1989, 2004) but also with an international mandate (Unicef UK, 1990; James & Prout, 1990; Aldridge, 2015). It is based on a rights-based approach to children and young people's experiences and needs, with reference to the principles of participation, and it has guided empirical approaches to gaining fuller comprehensions of children's lives, based on their own experiences, their own meanings and interpretations, and their own terms. James and Prout (1990) explicitly

called for the study and theorisation of children as members of society in the here and now rather than in terms of what they will become when adults.

Interestingly, Corsaro (2011) offers an alternative theoretical approach to childhood called “the interpretative reproduction”, calling for a reconceptualisation of children’s place in the social structure, and stressing the unique contributions that children make to their own development and socialisation (p. 6). This approach views children’s evolving membership of their cultures as reproductive rather than linear. According to this view, Corsaro (2011) states:

Children do not simply imitate or internalise the world around them. They strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it. In attempting to make sense of the adult world, children come to collectively produce their own peer world and cultures. (p. 21).

He also points out that “although constructivist theories stress an importance of refocusing the perception of children as active agents, these theories have focused primarily on developmental outcomes and failed to seriously consider the complexity of social structures and children’s collective activities” (Corsaro, 2011, p. 30). It should be noted that some children may not want, or be able, to deal with a full set of rights. As with Qvortrup’s structural approach, which sees childhood as integrated into society, the emphasis is on viewing children as active “co-constructors” of their social world. This notion reflects an important transition from individualistic views of socialisation in which the individual child internalises adult skills and knowledge. His view leads us to a clearer understanding of a child’s place, stake, and importance in both cultural production and maintenance (Corsaro, 2011). However, from a sociological perspective, socialisation is not only a matter of adaptation and internalisation but also a process of appropriation, reinvention, and reproduction. Central to this view of socialisation is the appreciation of the importance of collective, communal activity – how children

negotiate, share, and create culture with adults and each other (James, Jenks, & Prout, 1998). It can be summed up as the process of interpretive reproduction that enables children to become a part of adult culture – to contribute to its reproduction and extension – through their negotiations with adults, and their creative production of a series of peer cultures with other children (Corsaro, 2011, p. 99). Often the family is studied as a sociological arena where the child is the family member upon whom influence is exerted. From this standpoint, it is adults who are the subject of sociological inquiry; it is their actions that are studied in relation to the child. Even when children are included in the research, they are seldom studied in their own right (Corsaro, 2011). However, if we look at the family from the child's point of view, it can give us insight into how power is negotiated between adults and children.

3.3 Contrasting Narratives on Childhood and New Media Use

Although children and young people in the 21st century seem to be more empowered than in the past, there are still two contrasting worldviews regarding childhood. On the one hand, the child is considered vulnerable, at risk and requiring protection from adults (Frechette, 2006); on the other hand, they are viewed as competent, empowered, and capable of effectively moving beyond adult control (Newburn, 1996). Craft (2012) explains the two conflicting perspectives in an interesting way, which can be summarised as follows:

- **Childhood at risk.** This perspective emphasises the inherent vulnerabilities of childhood (Cordes & Miller, 2000), the responsibilities of adults to prepare young people for future work (Buckingham, 2007) and the dangers of disenchantment (Facer et al., 2001a). Such perspectives can be seen, as Frechette (2006) notes, as exploiting parental fears, and as guiding parents to centre children's social lives in the home rather than in public spaces (Valentine & McKendrick, 1997). These perspectives are perhaps reinforced by a situation where, in Western societies, formal education has

been extended to late teens and even beyond, delaying traditional milestones of adulthood, such as financial and domestic independence (France, 2007; Jones, 2008).

- **Childhood empowered.** On the contrary, this perspective acknowledges the empowerment inherent in young people, emphasising the liberation of the child, the significance of preparing young people to be future workers (Buckingham, 2007), and the “techno-savvy” dimension of childhood and youth (Buckingham, 2007, p. 84), as children escape adult control (Newburn, 1996). Perspectives about children and young people as empowered are frequently tied to marketised views of childhood, following Postman’s (1998) analysis, with the television initially linking them to the increasingly global marketplace – something now exacerbated by the pervasiveness of digital connectivity in children’s lives. This results in the meaning of childhood in the 21st century as being, as Livingstone (2009) argues, necessarily characterised by a much greater sense of personal agency (p. 4-5).

When it comes to narratives around children’s new media use, these two discourses are expressed in their most extreme forms, leading to conflicting and confusing messages for parents and children (Kidron & Rudkin, 2018, p. 12). New media is seen as a technology which potentially creates risks for, and harms, children and young people. The extreme risks (e.g. sexual grooming, child sexual abuse, violence) are often those most explicitly expressed in public, rather than the more mundane ones (e.g. obesity, insomnia, oversharing). Consequently, this brings parents face-to-face with their fears and causes them to seek ways to protect their children (Kidron & Rudkin, 2018, p. 12). As Kidron and Rudkin (2018) suggest, “It is broadly understood that children must take risks to grow, and that adults should collectively try to prevent them from coming to harm. And that is no different in the digital environment than any other” (p. 12). Thus, this notion of parental concerns emphasises the role of parents as socialising agents, who are responsible for guarding and protecting their

children. The fear of the negative effects of new media leads to parental mediation, which will be further discussed in this chapter (see Section 3).

In contrast, it is acknowledged that new media provides opportunities for children and young people in various ways (e.g. exposure to new ideas and knowledge, access to useful information). It can also be argued that it empowers children and young people, offering them opportunities to be highly visible active users (Craft, 2012, p. 11) who play an important role in instructing their parents regarding its use. As commented by Livingstone (2014), it seems that there is an intriguing, reverse generation gap arising, in which children may become the leaders for their parent followers, in relation to emerging mediated cultures (p. 6). This leads to an emphasis on children's agency, which is highlighted alongside this role-reversal between parents and children in terms of socialization.

The emergence in the 1990s and beyond of the new sociology of childhood, which stresses the notion of childhood as a social and historical construct, proposes a relatively new view of the child as a competent social actor (James & Prout, 1990). In relation to new media, the question of children's agency is gaining increasing interest, especially where children are seen not only as creative re-appropriators of imported or dominant media, but additionally as pioneers in the new media world – popularly dubbed “digital natives” in comparison to “digital immigrant” adults – who seek to guide, teach or manage their relations with media (Livingstone & Drotner, 2011, p.6). Prensky (2001) defines this younger generation as digital natives, as they are all “native speakers” of the digital language of computers, video games, and the internet (p. 1). However, this agency in relation to media is precisely what gives rise to adult concerns (Seiter, 2008, as cited in Livingstone, 2014, p. 6). Accordingly, to empower children's agency, it is essential that parents provide an opportunity for their children to access and benefit from new media according to their needs at all ages and stages of their development with appropriate protection (Kidron & Rudkin, 2018).

3. Parents' Authority versus Children's Autonomy in Relation to New Media Use in the Family Context

It is accepted that new media has become a means for children and young people to obtain information about and connections to the outside world. Additionally, it has also increased opportunities for interaction among family members, specifically mobile phones, which enable parents to communicate more frequently with their children (Clark, 2011). However, it has been argued that children's new media use affects family interactions in both positive and negative ways (Patrikanou, 2016). For example, Venkatesh and Vitalari (1985) identify that the internet provides opportunities for different forms of social interaction, access to information, and allocation of time. Mesch (2006) suggests that the frequent use of new media by children and young people plays an important role in their lives and in the quality of their relationships with parents and peers. Buckingham (2000) comments that new media can be a means of uniting family members, bridging the generational divide and helping to maintaining parent-child relationships. Lim (2008) confirms the role of new media as providing useful points of interaction and mutual understanding, aiding in the improvement of intergenerational communication and enhancing interaction between family members. However, McGrath (2012) notes that although new media is in some respects assisting in developing social interaction between family members, it does not necessarily encourage face-to-face communication. It can be seen from the literature that new media can create both positive and negative impacts on children and family relationships. These contradictions point to the complexity of children's new media use, urging us to closely examine how new media and children interrelate and connect to each other at a deeper level (Stephen et al., 2013; Marsh et al., 2015; Patrikakou, 2016).

As mentioned above, new media has been identified as impacting family dynamics and intra-family communication. Moreover, children's use of new media has

been claimed to result in intergenerational conflicts within the family, especially in terms of issues of parental authority versus children's autonomy regarding parental permission for new media use (Festl & Gniewosz, 2019, p. 5). Given that new media is often characterised as time-consuming and potentially harmful to children's development, its use can become a source of conflict, potentially causing tensions in family interactions (Koniski, 2018). As suggested by Koniski (2018), "children's desire to use media often conflicts with parents' desire to stop their children from using media, thereby enhance the family hierarchical power relationships" (p. 156). Hence, the struggle between parent's authority and children's autonomy in using new media may create tension in families and generate a generation gap within it (Livingstone, 2009b).

Although families are social systems characterised by a hierarchy of authority in some cultural contexts, it is interesting to further investigate how the emergence of new media alters the family dynamic. As part of their desire to increase their sense of autonomy, children and young people are often frequent users of new media, and they are likely to have higher confidence in their digital skills and knowledge than their parents (Livingstone, 2011; Correa et al., 2015). As suggested by Livingstone (2011), "parental expertise and authority in managing children's internet use is exceeded by children's ability both to use the technology and evade adult management" (p. 361). Lim's (2008) research on the use of new media in the homes of middle-class families in three Asian countries – China, Singapore and South Korea – found a wide gap in information communication literacy between Asian children and their parents. Parents who are unable to use new media tend to depend on their children's help in using such devices, and this situation leads to a role shift in terms of new media socialisation and knowledge in the household. Lim's findings concur with Correa et al.'s study (2015), in which the top-down socialisation pattern was found to be reversed. Reverse socialisation occurs when children and young people act as opinion leaders in their parents' adoption of technology. When new media is proliferating, teenagers become

active in helping older family members learn how to manage these new media technologies, eventually resulting in their becoming agents of social change within their own families. Correa et al. (2015) labels these children as “technology brokers”, who mediate between their parents and digital media (p. 104). This term originated from the term “brokering”, which has been used by scholars in communications literature as the “way that children facilitate their parents’ connection to, and understanding of, traditional and new communication technologies” (Katz, 2010, p. 299).

As the “digital native” generation of children has been found to possess greater digital knowledge and skills than their parents (Prensky, 2001, p. 1), it is not easy for less tech-savvy parents to monitor and supervise them (Tripp, 2011; Shin, 2015). Moreover, this notion is linked to the process of teenagers’ transition from family towards peer culture. New media now serve as resources through which young people construct identities; hence these technologies mediate peer relationships and impact peer acceptance (Peter, Valkenburg & Fluckiger, 2009; Livingstone, 2009a). Furthermore, new media, especially mobile phones, seem to be an important factor influencing identity formation in terms of the development of self-worth, especially in teenagers, who are often in a developing state of self-exploration (Patrikakou, 2016). In addition, new media is extensively used among teenagers as a means of strengthening already existing offline friendships, as well as expanding their social circle, which indicates a “friendship-driven” and “self-directed” form of social and emotional learning (Ito et al., 2008; Jacobsen & Forste, 2011; Patrikakou, 2016, p. 13). However, previous research demonstrates that children and young people searching for online friendships with strangers can cause conflict between children and their parents, where there already exists a lack of communication (Wolak, Mitchel, & Finkelhor, 2003; Patrikakou, 2016), and it can also put children and young people at risk of harm (Hasebrink et al., 2009; Cabello-Hutt et al., 2018) .

In addition, due to the ability of family members who can afford new media technologies to navigate the internet more privately, children using media in unsupervised spaces results in the reshaping of social relations, especially within the family. This can be expressed through the term “living together separately”, coined by Flichy (1995) (as cited in Livingstone, 2009a, p. 22). Accordingly, it is interesting to investigate the socialisation of new media habits in the contemporary new-media-rich home (Koniski, 2018; Livingstone, 2009a). Moreover, it is necessary to further explore the role of new media – whether it helps maintain relationships within the family or, in contrast, generates a greater divide between parents and children.

New media can generate changes in the way parents and children communicate at home, offering opportunities for children to gain more autonomy, authority and control, especially by virtue of the notion of children’s agency, whereby, as social actors, children can guide and assist their parents in the use of new media in the home setting. This creates a “socialisation shift” in terms of knowledge, with children acting as “internet brokers” who guide their parents in the use of new media by using their superior digital skills and knowledge. This reflects the degree to which new media can contribute to development in childhood, especially as far as parents are concerned. However, many parents who are less proficient with new media technologies may still have concerns over online risks for their children. Parents’ perceptions and understanding of new media and childhood, and their confidence in using new media can alter the way they deal with their children with respect to their new media use.

Confidence in new media skills is considered an important factor in parental mediation as well as children’s approaches to negotiating new media use. Digital competence is required by parents to conduct more effective parental mediation. This is associated with the concept of self-efficacy (Bandura & Schunk, 1981), which refers to a person’s belief in one’s capabilities to learn or perform behaviours, as confidence influences motivation, learning and achievement (Meral et al., 2012; Shoemaker, 2010).

Thus, parents who are highly confident about their digital proficiency tend to be more motivated to actively engage with their children regarding the use of new media, and they do so practically and interactively as it is evidenced in this research.

However, it is not sufficient that children are equipped with new media devices. More importantly, skills and knowledge are required for them to navigate the digital world safely. It may be commonly assumed that children who engage in a diverse repertoire of online activities are also more digitally skilled and, therefore, might need less parental engagement for their safe use of new media. This notion needs to be reinterpreted carefully in a broader sense based on the empirical evidence provided in this study. As mentioned earlier, children and young people may be perceived as “digital natives” (Prensky, 2001, p. 1) who are more competent in using new media than their parents and may have become “technology brokers” who mediate between their parents and use of digital media (Correa et al., 2015, p. 105). This may result in a shift in child-parent socialisation, which occurs within the family context where parents play the role of co-user in an online world instead of knowledge provider/transmitter. In dealing with children’s new media use in the digital age, the top-down approach to socialisation appears to be shifting to a bottom-up or bi-directional approach. However, it needs to be cautioned that being digitally skilled is not same as having the skills or insights to avoid online dangers. Many children know how to use new media as they are familiar with the devices in terms of technical skills. Most importantly, parents still need to play their role in helping to equip them with critical thinking skills. This relates to encouraging and supporting them to have more literacy in using new media as it can provide them with essential critical skills to evaluate which online resources are beneficial or dangerous when exposed to any unexpected circumstances online. They will be able to evaluate potential danger and decide how to deal with such issues more appropriately if they possess critical thinking skills or so-called new media literacy skills.

4. Conclusion

This chapter has reviewed the key concepts pertinent to the focus of the role of new media as a catalyst for children's agency and right to participate in an online world. The chapter has discussed on the debates over public concerns and the notion of moral or media panics regarding children and young people's use of new media; concepts around the construction of childhood, children's agency, and children's rights and participation; and the concepts of parent-child relationships. Based on the concepts aforementioned, this chapter has provided an insight into how children and parents understand the nature of childhood and the process of socialisation, and how their perspectives affect the parent-child relationships in relation to children's use of new media.

Central to the notion of a new sociology of childhood is the use of new media to reinforce children's agency, thereby rendering them more creative, innovative and autonomous than previous generations. This points to a paradigm shift in familial relationships, which this chapter attempted to discuss. As the new sociology of childhood frames children as social actors and sees them as active citizens who can make significant contributions to society, it is important that we fully comprehend how new technologies impact children's lives in the family context, based on their own experiences, their own meanings and interpretations.

In sum, the chapter stresses the importance of considering the shift of the parental role from being a provider of safety to becoming a supporter who empowers children's agency through their new media use. Thus, it is essential that parents provide an opportunity for their children to access and benefit from new media according to their needs at all ages and stages of their development with appropriate protection (Kidron & Rudkin, 2018). This chapter calls for attention to be directed toward a better understanding of these manifestations in the light of the new sociology of childhood, taking children's agency in relation to new media use into serious consideration (Clark,

2011; Zaman et al., 2016). However, it should be noted that different cultural backgrounds, as well as philosophical perspectives on childhood, result in differing childrearing concepts (Chao & Tseng, 2002) so parenting values and practices may vary among cultures (Bornstein & Cote, 2006). Moreover, it needs to be aware that new media is a tool which can provide both benefits and harms to users depending on the way they use it. This emphasises the importance of understanding parenting beliefs and values in order to better understand family communication and parent-child negotiations over children and young people's use of new media in various cultural contexts.

References

- Aldridge, J. (2015). *Participatory Research: Working with Vulnerable Groups in Research and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Androne, M. (2013). *Notes on John Locke's views on education*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137 (2014), 74-79.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents uses of media for self-socialisation. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Bass, L. E., (2006). The sociology of children and youth. In B. Clifton (Ed.), *21st Century Sociology* (pp.140-147). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bovill, M. & Livingstone, S. (2001). *Bedroom culture and the privatization of media use* [online]. London: LSE Research Online. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672>
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (Ed.). (2008). *Identity and Digital Media*. Boston: MIT Press.
- Buckingham, D., & Strandgaard J, H. (2012). Beyond “media panics”: Reconceptualising public debates about children and media. *Journal of Children and Media*, 6(4), 413–429. doi:10.1080/17482798.2012.740415
- Burnett, G., Jaeger, P.T., & Thompson, K.M. (2008). Normative behavior and information: The social aspects of information access. *Library & Information Science Research*, 30(1), 56-66. doi: 10.1016/j.lisr.2007.07.003

- Cabello-Hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media & Society*, 20(7), 2411–2431. doi:10.1177/1461444817724168
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21, 323–343. doi: 10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x.
- Correa, T., Straubhaar, J. D., Chen, W., & Spence, J. (2015). Brokering new technologies: The role of children in their parents' usage of the Internet. *New Media & Society*, 17(4), 483–500. doi: 10.1177/1461444813506975
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190.
- Festl, R., & Gniewosz, G. (2019). Role of mothers' and fathers' Internet parenting for family climate. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1764–1784. doi: 10.1177/0265407518771753
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. and Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online (2nd ed.). LSE, London: EU Kids Online.
- He, H. (2004). *Exploring the cultural roots of parenting: European American and mainland Chinese parenting beliefs*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in human development, Washington State University.

- Herring, S. (2008). Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult construction of online youth identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity and Digital Media* (pp.71-92). Cambridge, MA: MIT Press.
- Howe, N., & Strauss, W. (1993). *13th gen.* New York: Vintage.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising.* New York: Vintage.
- Howe, N., & Strauss, W. (2003). *Millennials Go to College.* New York: Life Course.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., & Yardi, S (2010). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning With New Media.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., &Tripp, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project.* Retrieved from: http://www.macfound.org/atf/cf/%7BB0386CE3-8B29-4162-8098-E466FB856794%7D/DML_ETHNOG_WHITEPAPER.PDF
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (5), 275-280.
- James, A. & Pout, A (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood.* Brighton: Falmer.
- James, A., Jencks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* London & Philadelphia: Falmer Press.
- Katz, V.S. (2010). How children of immigrants use media to connect their families with the community. *Journal of Children and Media*, 4 (3): 298–315. doi: 10.1080/17482798.2010.486136

- Kehily, M. J. (2004). Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. In M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp.1-74). Maidenhead: Open University Press.
- Kidron, B. & Rudkin, A. (2018). *Digital Childhood: Addressing Childhood Development Milestones in the Digital Environment*. 5Rights. Retrieved from https://5rightsfoundation.com/static/Digital_Childhood_report_-_EMBARGOED.pdf
- Koniski, E. (2018). "Please turn it off": Negotiations and morality around children's media use at home. *Discourse & Society*, 29(2), 142–159. doi: 10.1177/0957926517734349
- Lim, S. S. (2008). Technology domestication in the Asian homestead: Comparing the experiences of middle class families in China and South Korea. *East Asian Science, Technology and Society*, 2(2), 1875-2160. doi: 10.1215/s12280-008-9045-6
- Livingstone, S. (2009a). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S. (2009b). On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. *Journal of Communication*, 59 (1),1-18. doi: 10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283-303. doi:10.1515/commun-2014-0113
- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Final Report of Key Project Findings*. London School of Economics and Political Science, London. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/399>
- Livingstone, S. & Drotner, K. (2011). Children's media cultures in comparative perspective. In: V. Nightingale (Ed.), *The Handbook of Media Audiences. Global Media and Communication Series (IAMCR)* (pp.405-424). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2014). In their own words: What bothers children online?. *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288. doi: 10.1177/0267323114521045
- Logan, R.K. (2010). *Understanding New Media: Extending Marshall McLuhan*. New York, NY: Peter Lang.
- Marsh, J., L. Plowman, D. Yamada-Rice, J. C. Bishop, J. Lahmar, F. Scott, A., & Winter, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps*. Final Project Report, Technology and Play. Retrieved from http://www.techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf
- Mayall, B. (Ed.) (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Farmer Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243-259. doi: 10.1163/15718180020494640
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J. et al. (2016). *Social Media Use and Children's Wellbeing*. IZA Discussion Papers 10412, Institute for the Study of Labor (IZA).
- McGrath, S. (2012). *The Impact of New Media Technologies on Social Interaction in the Household*. BA Dissertation. NUI Maynooth. Retrieved from <https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/SiobhanMcGrath.pdf>
- McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory*. Los Angeles CA: Sage.
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143–1146. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.264

- Mesch, G. S. (2006). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138. doi:10.1207/s15327698jfc0602_2
- Mesch, G. S. & Talmud, I. (2006). The Quality of Online and Offline Relationships: The Role of Multiplexity and Duration of Social Relationships. *The Information Society*, 22(3), 137-148. doi: 10.1080/01972240600677805
- Meyers, E. M., Erickson, I. & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. doi: 10.1080/17439884.2013.783597
- Morss, J. (1990). *The Biologising of Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newburn, T. (1996). Back to the future? Youth crime, youth justice and the rediscovery of authoritarian populism, In J. Pilcher & S. Wagg (Eds.), *Thatcher's Children? Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s* (pp. 62-77). London: Falmer Press.
- Nutbrown, C. (1996). Starting points. In C. Nutbrown (Ed.) *Children's Rights and Early Education* (pp.xiii-xvi). London: Paul Chapman Publishing.
- Nwanne, B.U. (2014). The right to privacy: The new media and human development in Nigeria.
- O’Keeffe, G., & Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical report the impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127, 800–804. doi: 10.1542/peds.2011-0054
- Patrikakou, E. N. (2016). Parent involvement, technology, and media: Now what? *School Community Journal*, 26(2), 9–24. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.883
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2009). Adolescents' exposure to sexually explicit internet material and notions of women as sex objects: Assessing causality and underlying

mechanisms. *Journal of Communication*, 59, 407–433. doi: 10.1111/j.1460-2466.2009.01422.x

Peter, J., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: Identity, friendships and privacy. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children* (pp.83–94). Bristol: The Policy Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Retrieved from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prout, A. (1992). Children and childhood in the sociology of medicine. In D. J. Trakas & E. J. Sanz (Eds.), *Studying Childhood and Medicine Use: Perceptions and Attitudes—Comac Workshop on Medicines and Childhood* (pp.123-141). Athens, Greece: ZHTA Medical.

Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Special Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports*. Vienna: Vienna European Centre.

Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social theory, Practices and Politics* (pp.1-23). Aldershot: Avebury.

Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of Childhood. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp.77–97). London: Falmer Press.

Qvortrup, J. (2004). Editorial: The waiting child. *Childhood*, 11(3), 267–273

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. B. & Wintersberger, H. (Eds). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury.

- Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A. & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital Media. *Pediatrics*, 138(5), 1-20. doi: 10.1542/peds.2016-2593
- Shen, C., & Williams, D. (2011). Unpacking time online: Connecting Internet and massively multiplayer online game use with psychosocial well-being. *Communication Research*, 38(1), 123–149. doi: 10.1177/0093650210377196
- Shoemaker, C. A. (2010). Student confidence as a measure of learning in an undergraduate principles of horticultural science course. *Hort Technology*, 20(4), 683-688. doi: 10.21273/HORTTECH.20.4.683
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21. Retrieved from https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_sorin.pdf
- Stephen, C., Stevenson, O., & Adey, C. (2013). Young children engaging with technologies at home: The influence of family context. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 149-164. doi: 10.1177/1476718x12466215
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), 1-15. doi: 10.1136/bmjopen-2018-023191.
- Svoen, B. (2007). Consumers, participants, and creators: Young people's diverse use of television and new media. *ACM Computers in Entertainment*, 5(2), 1-16. doi: 10.1145/1279540.1279545
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York, NY: McGraw Hill.

- Turow, J. (1999). *The Internet and the Family: The View from Parents, the View from the Press*. Pennsylvania: Annenberg Public Policy Center, University of Pennsylvania.
- Unicef UK. (1990). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from. https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf
- Unicef UK. (2010). *A Summary of the United Nation Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_summary-1.pdf
- Valentini, C., & Kruckeberg, D. (2012). New media versus social media: A conceptualization of their meanings, uses, and implications for public relations. In S. Duhe (Ed.), *New Media and Public Relations* (pp.3–12). New York: Peter Lang.
- Venkatesh, A. & Vitalari, N. (1985). Households and technology: The case of home computers-some conceptual and theoretical issues. In M.L. Roberts & L. Wortzel (Eds.), *Marketing to the Changing Household* (pp.187-203). Pensacola, FL: Ballinger Publishing.
- Wanajak, K. (2011). *Internet Use and Its Impact on Secondary School Students in Chiang Mai, Thailand*. Doctoral Thesis, Edith Cowan University, Australia. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/394>
- Wartella, E. (1988). The public context of debates about TV and children. In *Applied Social Psychology Annual* (Vol. 8, pp. 59-69). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2003). *Internet Sex Crimes Against Minors: The Response of Law Enforcement*. National Center for Missing & Exploited Children. Retrieved from <http://unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV70.pdf>

Woodhead, M. (2003). The Child in Development. In M. Woodhead & H. Montgomery (Eds.), *Understanding Childhood: An Interdisciplinary Approach* (pp.85-134). Chichester: Open University.

Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Van Looy, J. (2016). A Qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60, 1–22. doi: 10.1080/08838151.2015.1127240

การแปลภาพยนตร์: ภาษา ภาพ และเสียง
Screen Translation: Language, Visuals and Sounds

กฤตยา อภินิษฐ์

บทนำ

ภาพยนตร์นับเป็นสื่อประเภทหนึ่งที่ตอบสนองความต้องการดังกล่าวของมนุษย์ได้ นับเป็นเวลากว่าหนึ่งศตวรรษมาแล้วที่ภาพยนตร์ได้ถือกำเนิดขึ้นในโลกในฐานะเครื่องมือที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างมนุษย์ โดยมีบทบาทและอิทธิพลที่สำคัญในชีวิตประจำวันต่อบุคคลทุกเพศทุกวัย ในภาพยนตร์เรื่องหนึ่งๆ นอกจากผู้ชมจะได้รับสารทางด้านสาระและความบันเทิง จากเนื้อหาที่ผู้สร้างต้องการจะสื่อโดยตรงแล้ว ผู้ชมยังจะมีโอกาสได้สัมผัสกับสภาพชีวิตความเป็นอยู่ของตัวละครในเรื่องนั้นๆ โดยอ้อมอีกด้วย

ภาพยนตร์จากต่างประเทศได้ขยายตัวสู่ประเทศไทยอย่างรวดเร็วและได้รับความนิยมมาอย่างต่อเนื่อง สมาคมสมาพันธ์ภาพยนตร์แห่งชาติ (2548, น.155) ได้กล่าวไว้ว่าในรอบทศวรรษระหว่างปี พ.ศ. 2538 - 2548 มีภาพยนตร์ต่างประเทศเข้ามาฉายในประเทศไทยไม่ต่ำกว่าปีละ 200 เรื่อง โดยภาพยนตร์จากประเทศในซีกโลกตะวันตก ซึ่งส่วนใหญ่เป็นภาพยนตร์จากประเทศสหรัฐอเมริกาเข้ามาฉายมากกว่าประเทศอื่นๆ โดยมีจำนวนเฉลี่ยปีละประมาณ 170-180 เรื่อง เช่นในปี พ.ศ. 2546 มีจำนวน 182 เรื่อง ในขณะที่มีภาพยนตร์ไทยออกฉายเพียง 47 เรื่อง ต่อมา ในปี พ.ศ. 2551 ภาพยนตร์ที่เข้าฉายในประเทศไทยทั้งหมดจำนวน 249 เรื่อง เป็นภาพยนตร์ไทยจำนวน 52 เรื่อง ต่อมา ในปี พ.ศ. 2556 มีภาพยนตร์เข้าฉายในประเทศไทยรวมทั้งสิ้น 288 เรื่อง แบ่งเป็นภาพยนตร์ต่างประเทศ 248 เรื่อง ขณะที่ภาพยนตร์ไทยมีจำนวนลดลงจาก 69 เรื่องในปี พ.ศ. 2555 เหลือเพียง 40 เรื่อง ในปี พ.ศ. 2557 มีภาพยนตร์เข้าฉายทั้งหมด 274 เรื่อง เป็นที่น่าสังเกตว่าจำนวนภาพยนตร์ไทยกลับเพิ่มขึ้นจากปี พ.ศ. 2556 เป็น 66 เรื่อง (ข้อมูลจาก <http://www.siamzone.com>)

อย่างไรก็ตาม ล่าสุดในช่วง 5 ปีให้หลัง ถึงแม้ในปี พ.ศ. 2558 ภาพยนตร์ไทยที่เข้าฉายในโรงภาพยนตร์จะมีจำนวนเพิ่มขึ้นจาก 40 เรื่องในปี พ.ศ. 2557 เป็น 48 เรื่อง แต่นับจากนั้นจนถึงเดือน

กรกฎาคมในปีปัจจุบัน สถานการณ์ของภาพยนตร์ไทยก็มีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่อง ดังที่แสดงไว้ในตารางที่ 1 ต่อไปนี้

ตารางที่ 1 จำนวนภาพยนตร์ (เรื่อง) ที่เข้าฉายในประเทศไทยย้อนหลัง 5 ปี (พ.ศ. 2558-2562)

ปี	ภาพยนตร์ทั้งหมด	ภาพยนตร์ต่างประเทศ	ภาพยนตร์ไทย
2558	236	188	48
2559	396	362	34
2560	226	193	33
2561	386	351	35
2562*	148	137	11

* ข้อมูลตั้งแต่เดือนมกราคม - กรกฎาคม 2562

ที่มา: <https://movie.thaiware.com/old/>

จากปรากฏการณ์ที่การแปลเข้ามามีบทบาทในการรับชมภาพยนตร์ต่างประเทศ ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นงานสร้างจากประเทศสหรัฐอเมริกา ไม่ว่าจะเป็นเพื่อความเข้าใจในเนื้อหา หรือเพื่อการเรียนรู้วัฒนธรรมก็ตามนั้น ทำให้ผู้แปลภาพยนตร์มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการถ่ายทอดภาษาเพื่อเชื่อมโยงความคิดและบริบททางวัฒนธรรมที่สะท้อนอยู่ในภาพยนตร์ให้ผู้ชมในอีกสังคมหนึ่งซึ่งมีความต่างต่างกันได้เข้าใจและเกิดอารมณ์คล้อยตามเช่นเดียวกันหรือใกล้เคียงกับผู้ชมภาพยนตร์ในสังคมที่เป็นเจ้าของภาษา กล่าวคือ ผู้แปลสามารถลด ‘ช่องว่าง’ ระหว่างภาษาและวัฒนธรรมในสังคมทั้งสองสังคมดังกล่าว

โดยจะเห็นได้ว่าในปัจจุบันนี้ มีผู้แปลภาพยนตร์รุ่นใหม่เกิดขึ้นเป็นจำนวนมากไม่น้อย และแทบทุกคนจะลงชื่อไว้ในตอนต้นหรือตอนท้ายของเรื่อง เพื่อให้สาธารณชนได้รับรู้ว่าบุคคลใดเป็นผู้แปลภาพยนตร์เรื่องนั้นๆ สาเหตุของการลงชื่อผู้แปลนี้ สามารถพิจารณาได้จากหลายมุมมอง เช่น หากจะมองในแง่ของการตลาดแล้ว บริษัทภาพยนตร์ที่เป็นผู้รับผิดชอบค่าใช้จ่ายในการแปลภาพยนตร์ย่อมต้องการแสดงให้สาธารณชนว่าทางบริษัทมีผู้แปลที่ดี มีชื่อเสียง มีความสามารถในการแปล เพื่อชักจูงให้ผู้ชมมาชมภาพยนตร์เรื่องของผู้แปลผู้นั้นเป็นผู้แปลภาพยนตร์ แต่อีกนัยหนึ่ง การลงชื่อผู้แปลนี้ ย่อมสะท้อนให้เห็นถึงความรับผิดชอบของผู้แปลที่มีต่องานแปลได้ด้วย นอกเหนือจากความต้องการส่วนตัวของผู้แปลที่ต้องการส่งเสริมชื่อเสียงและประสบการณ์ในวงการการแปลภาพยนตร์

กำเนิดภาพยนตร์

ความเป็นมาของภาพยนตร์เริ่มต้นในปี พ.ศ. 2432 เมื่อโทมัส แอลวา เอดิสัน (Thomas Alva Edison) และ วิลเลียม เคนเนดี ดิคสัน (William Kennedy Dickson) ผู้ร่วมงานของเขา ได้ประดิษฐ์ เครื่องชมภาพยนตร์ที่มีชื่อว่า "คิเนโตสโคป" (Kinetoscope) โดยมีลักษณะเป็นตู้สูงประมาณ 4 ฟุต มักเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า "ถ้ำมอง (peep show)" โดยจะชมภาพยนตร์ได้ที่ละคนผ่านช่องเล็กๆ ภายในมีฟิล์ม ภาพยนตร์ซึ่งถ่ายด้วยกล้องคิเนโตกราฟ (Kinetograph) ที่เอดิสันประดิษฐ์ขึ้นเอง ฟิล์มยาวประมาณ 50 ฟุต วางพาดไปมา เคลื่อนที่เป็นวงรอบผ่านช่องที่มีแว่นขยายกับหลอดไฟฟ้าด้วยความเร็ว 48 ภาพต่อวินาที และลดลงเหลือ 16 ภาพต่อวินาทีในเวลาต่อมา พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวฯ ทรงเป็นคนไทยพระองค์แรกที่ได้ทอดพระเนตรภาพยนตร์ผ่านเครื่องดังกล่าว ณ ประเทศสิงคโปร์ ซึ่งมีผู้นำมาถวายให้ทอดพระเนตรเมื่อคราวเสด็จประพาสสิงคโปร์และชวา ในปี พ.ศ. 2439

ต่อมาพี่น้องตระกูลลูมิแอร์ (Lumière brothers) ชาวฝรั่งเศสได้พัฒนาภาพยนตร์ถ้ำมองของ เอดิสันให้ฉายขึ้นจอขนาดใหญ่ เพื่อให้สามารถรับชมพร้อมกันได้หลายคน โดยเรียกเครื่องฉาย ภาพยนตร์นี้ว่า "ซีเนมาโตกราฟ" (Cinematograph) จากนั้น ตั้งแต่ พ.ศ. 2439 เป็นต้นมา ได้มีการนำ เครื่องดังกล่าวออกฉายภาพยนตร์ตามเมืองใหญ่ๆ ทั่วโลก ซึ่งคำว่า "ซีเนมา" (Cinema) ได้ใช้เรียก เกี่ยวกับภาพยนตร์มาถึงปัจจุบัน

ภาพยนตร์ได้รับการเผยแพร่ในประเทศต่างๆ ทั่วโลก เกิดอุตสาหกรรมการผลิตและบริการ ฉายภาพยนตร์ขนาดใหญ่หลายแห่ง ทั้งในอังกฤษ ฝรั่งเศสและสหรัฐอเมริกา ภาพยนตร์ได้กลายเป็น สื่อที่ใช้ถ่ายทอดเหตุการณ์ ศิลปะการบันเทิงและวรรณกรรมต่างๆ ในปี พ.ศ. 2440 พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวฯ เสด็จประพาสประเทศต่างๆ ในทวีปยุโรป ซึ่งในครั้งนั้นได้มีช่างภาพของ บริษัทลูมิแอร์ ประเทศฝรั่งเศส บันทึกภาพยนตร์การเสด็จถึงกรุงเบียร์นของพระเจ้ากรุงสยามไว้ 1 ม้วน เวลาประมาณ 1 นาที ซึ่งนับว่าเป็นการถ่ายภาพยนตร์ม้วนแรกของโลกที่บันทึกเกี่ยวกับชนชาติไทย (โตม สุขวงศ์ 2533, น. 2-3)

ภาพยนตร์ในประเทศไทย

นับตั้งแต่ปี พ.ศ. 2440 เป็นต้นมา มีคณะฉายภาพยนตร์เร่จากประเทศต่างๆ เข้ามาจัดฉายภาพยนตร์ในประเทศไทย และได้เก็บค่าชมจากสาธารณชนคนไทยเรื่อยมา โดยจะฉายภาพยนตร์ตามวัด โรงธรรม และโรงละคร ต่อมาชาวญี่ปุ่นได้ตั้งโรงภาพยนตร์ขึ้นบริเวณวัดชัยชนะสงคราม (วัดตึก) มีรอบฉายภาพยนตร์เป็นประจำทุกวัน และมีผู้เข้ามารับชมเป็นจำนวนมาก ซึ่งคนไทยในสมัยนั้นเรียกกันติดปากว่า "หนังญี่ปุ่น" เนื่องจากมีที่มาจากเจ้าของกิจการเป็นชาวญี่ปุ่น มิใช่เพราะฉายเฉพาะภาพยนตร์ญี่ปุ่นแต่อย่างใด เมื่อภาพยนตร์ได้รับความนิยมมากขึ้นจึงทำให้นักธุรกิจชาวไทยได้จัดตั้งโรงภาพยนตร์ขึ้นมาอีกหลายแห่ง ซึ่งภาพยนตร์ในสมัยนั้นจะมักจะเป็นภาพยนตร์เบ็ดเตล็ดสั้นๆ เช่น ข่าวสารคดี สถานที่สำคัญ การแสดงละครหรือจินตลีลาสั้นๆ

ในปี พ.ศ. 2453 บริษัทผลิตภาพยนตร์จากอเมริกาได้เดินทางเข้ามาถ่ายทำภาพยนตร์ในประเทศไทย ทำให้พวกเขาได้เห็นชีวิตความเป็นอยู่ และขนบธรรมเนียมประเพณีของคนไทยในสมัยนั้น ต่อมาในปี พ.ศ. 2465 หรือ พระเจ้าบรมวงศ์เธอพระองค์เจ้าบุรฉัตรไชยากร กรมพระกำแพงเพชรอัครโยธิน ได้ทรงจัดตั้งกองภาพยนตร์เผยแพร่ข่าว ขึ้นในกรมรถไฟหลวง เพื่อผลิตภาพยนตร์ ข่าวสาร สารคดีและเผยแพร่กิจกรรมของกรมรถไฟ ตลอดจนกิจการของกระทรวงทบวงกรมอื่น และยังรับจ้างผลิตภาพยนตร์ให้เอกชนอีกด้วย

ในปี พ.ศ. 2466 ได้มีคณะผู้สร้างภาพยนตร์จากฮอลลีวูด สหรัฐอเมริกา เดินทางเข้ามาสร้างภาพยนตร์บันเทิง โดยใช้ผู้แสดงเป็นคนไทยเป็นครั้งแรก ภาพยนตร์ดังกล่าวมีชื่อเรื่องว่า "นางสาวสุวรรณ" ซึ่งเป็นเรื่องความรักของหนุ่มสาวในสมัยนั้น ภาพยนตร์ได้แสดงให้เห็นถึงสภาพชีวิตความเป็นอยู่ขนบธรรมเนียมประเพณี ตลอดจนสภาพบ้านเมือง วัดวาอาราม สถานที่ท่องเที่ยวชายทะเล ทรัพยากรป่าไม้ในภาคเหนืออีก ต่อมาในปี พ.ศ. 2470 ภาพยนตร์เรื่อง "โชคสองชั้น" ซึ่งเป็นภาพยนตร์เรื่องแรกที่สร้างโดยคนไทย นั่นคือพี่น้องตระกูลสุวัตแห่งบริษัทกรุงเทพภาพยนตร์ ได้ออกฉาย ตามมาด้วยภาพยนตร์เรื่องที่สอง คือ "ไม่คิดเลย" ของบริษัทถ่ายภาพยนตร์ไทย (A Siamese Film Co.) ซึ่งได้รับความนิยมสำเร็จเช่นเดียวกัน

เมื่อกิจกรรมภาพยนตร์แพร่หลาย และมีบทบาทในฐานะเป็นสื่อมวลชนที่มีอิทธิพลสูงเข้าถึงผู้ชมทุกชนชั้น แม้คนไม่รู้หนังสือ ทางราชการโดยรัฐบาลในพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัวฯ จึงได้ออกกฎหมายควบคุมตรวจพิจารณาภาพยนตร์ คือ พระราชบัญญัติภาพยนตร์พุทธศักราช 2473

ต่อมาพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัวฯ โปรดให้สร้างโรงภาพยนตร์ศาลาเฉลิมกรุง และจัดตั้งบริษัทสหคินิมา จำกัด ขึ้นในปี พ.ศ. 2475 เพื่อให้เป็นบริษัทดำเนินธุรกิจด้านภาพยนตร์

กิจการภาพยนตร์ได้ซบเซาลงในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เนื่องจากเศรษฐกิจตกต่ำ ขาดแคลนวัสดุอุปกรณ์ในการผลิต แต่ก็มีการสร้างภาพยนตร์ออกมาอยู่บ้าง ซึ่งภาพยนตร์ที่มีความสำคัญในสมัยนั้น คือ ภาพยนตร์เรื่อง "พระเจ้าช้างเผือก" ซึ่งเป็นภาพยนตร์ไทยพูดภาษาอังกฤษเรื่องแรกและเรื่องเดียวที่นำออกฉายพร้อมกันทั้งในกรุงเทพฯ สิงคโปร์ และนิวยอร์ก ในเดือนเมษายน พ.ศ. 2484 จัดสร้างโดยนายปรีดี พนมยงค์ ผู้สำเร็จราชการแผ่นดินแทนพระองค์ โดยมีจุดประสงค์เพื่อแสดงให้ชาวโลกเห็นว่า ไทยเป็นชาติรักสันติไม่เคยคิดรุกรานเพื่อนบ้าน

เมื่อสงครามโลกครั้งที่ 2 ยุติลงในปี พ.ศ. 2488 กิจการภาพยนตร์ของโลกและของไทยกลับฟื้นตัวอีกครั้ง มีการสร้างภาพยนตร์เสียงและภาพยนตร์สีธรรมชาติด้วยฟิล์ม 16 ม.ม. อย่างแพร่หลาย จนกระทั่งประมาณ พ.ศ. 2504 เป็นต้นมา ที่ถือว่าเป็นยุคทองของกิจการภาพยนตร์ไทย มีการสร้างภาพยนตร์โดยบริษัทคนไทยซึ่งเปิดกิจการอยู่เป็นจำนวนมาก ส่งผลให้ในช่วงนี้มีภาพยนตร์ออกฉายทั่วประเทศรวมกันปีละเกือบ 100 เรื่องและเกิดปรากฏการณ์ใหม่ คือ การผูกขาดความนิยมในตัวผู้แสดง คู่พระคู่นางที่สำคัญคือ มิตร ชัยบัญชา และเพชรฯ เขาวราษฏร์ เกือบครึ่งหนึ่งของภาพยนตร์ในยุคนี้ใช้ผู้แสดงคู่นี้ ภาพยนตร์ที่ได้รับความนิยมอย่างสูง ฉายในกรุงเทพฯ นานติดต่อกันถึง 6 เดือนทำรายได้สูงถึง 9 ล้านบาท ได้แก่เรื่อง "มนต์รักลูกทุ่ง"

หลังจาก มิตร ชัยบัญชา เสียชีวิตจากอุบัติเหตุในการแสดงภาพยนตร์ กิจการภาพยนตร์ไทยได้เปลี่ยนแปลงไปสู่ยุคของภาพยนตร์ไทยมาตรฐาน 35 ม.ม. มีนักแสดงที่มีชื่อเสียงเกิดขึ้นในยุคหลังจำนวนมาก กิจการภาพยนตร์ไทยเฟื่องฟูอยู่ได้ระยะหนึ่ง จนถึงประมาณปี พ.ศ. 2524 ได้เกิดการขยายตัวของกิจการวิทยุโทรทัศน์และการนำเข้าภาพยนตร์จากต่างประเทศ ประกอบกับการแพร่หลายอย่างรวดเร็วของแถบบันทึกภาพ ซึ่งเป็นคำเรียกวีดีโอเทป (Video Tape) ในสมัยนั้น ทำให้การผลิตภาพยนตร์ลดลง โรงภาพยนตร์ที่มีอยู่ทั่วประเทศราว 700 โรง หลายโรงต้องเลิกกิจการไป คนในวงการภาพยนตร์ส่วนหนึ่งหันไปทำงานด้านโทรทัศน์แทน (โตม สุขวงศ์, 2533, น. 47-56)

การแปลภาพยนตร์ในประเทศไทย

เนื่องจากในระยะแรกๆ ภาพยนตร์ต่างประเทศที่เข้ามาฉายในประเทศไทยนั้นเป็น ‘หนังเงียบ’ การรับรู้และเข้าใจในเนื้อหาจึงยังมีลักษณะเป็นสากล เนื่องจาก “ภาพยนตร์เป็น ‘ภาษาโลก’ ที่สามารถเข้าถึงได้ทั้งคนที่ไม่รู้หนังสือและที่มีการศึกษา” (โรเบิร์ต เกสส์เนอร์ อ้างถึงในบุญรักษ์ บุญญาเขตมาลา, 2533, น.25) คนไทยจึงไม่มีปัญหาในการรับสาร แต่ต่อมาเมื่อภาพยนตร์ได้รับการพัฒนาจนเป็น ‘หนังเสียง’ ความพยายามที่จะถ่ายทอดเนื้อหาเพื่อให้ผู้ชมได้รับสารและอารมณ์จากภาพยนตร์นั้นๆ ได้อย่างเต็มที่จึงได้ถือกำเนิดขึ้นในรูปของการแปล โดยในช่วง พ.ศ. 2464-2465 ได้มีการทำตัวอักษรบรรยายภาพยนตร์จีนเรื่อง “หลงฤทธิ์เสน่หีน” ที่กรมรถไฟ

เมื่อภาพยนตร์เสียงจากฮอลลีวูดเข้ามาในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2469 นั้น ทางโรงภาพยนตร์ได้เริ่มต้นให้บริการแก่ผู้ชมที่ไม่เข้าใจภาษาอังกฤษ ด้วยการแปลบทบรรยายภาษาอังกฤษสั้นๆ ซึ่งปรากฏขึ้นบนจอสลัดกับภาพ (Intertitles) แล้วสรุปให้ผู้ชมในโรงภาพยนตร์ฟังประกอบการชม จนมาถึงการทำเรื่องย่อของภาพยนตร์ (รูปที่ 1) ที่จะฉายออกจำหน่ายเป็นเล่ม เพื่อให้ผู้ชมได้เข้าใจเนื้อเรื่องล่วงหน้า บริษัทที่พิมพ์หนังสือดังกล่าวจำหน่ายคือ บริษัทของเตี้ย แจ็ก ขวน โดยผู้แปลส่วนใหญ่ก็คือนักเขียนที่มีชื่อเสียงในยุคนั้นนั่นเอง เนื่องจากการทำเรื่องย่อภาพยนตร์นั้น นอกจากจะอาศัยเค้าโครงเรื่องเดิมจากบทภาพยนตร์แล้ว ผู้แปลจะต้องใช้ความสามารถทางการเขียนและจินตนาการมาร้อยเรียงเรื่องราวจากบทสนทนาในรูปของบทภาพยนตร์ให้อยู่ในรูปของนวนิยายให้ได้ด้วย



ภาพที่ 1 ตัวอย่างเรื่องย่อภาพยนตร์ จัดทำโดยบริษัท ต. แจ็กขวน
ที่มา: กฤตยา อภินิษฐ์, มปป.

ต่อมา เมื่อสงครามโลกครั้งที่สองยุติได้ไม่นาน วิวัฒนาการการแปลภาพยนตร์ได้พัฒนา มาเป็นการทำคำบรรยายภาษาไทยซึ่งปรากฏอยู่ในส่วนล่างของจอภาพยนตร์ โดยมีขึ้นเป็นครั้งแรก “...ด้วยการฉายสไลด์ใต้ภาพ ที่ริเริ่มด้วยภาพยนตร์ของบริษัท อาร์เคโอ เรดิโอ เรื่อง ‘The Best Years of Our Lives’ ที่ได้ทำขึ้นเป็นเรื่องแรก ฉายที่ศาลาเฉลิมกรุง หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 เล็กไม่นาน” (แท้ ประกาศวุฒิสาร, 2540: น. 1) ภาพยนตร์เรื่อง ‘The Best Years of Our Lives’ นี้ ระบุปีที่สร้างใน วงการฮอลลีวู้ดว่าสร้างขึ้นใน พ.ศ. 2486 เมื่อออกฉายใช้ชื่อภาษาไทยว่า ‘ชื่นชีวิต’ โดยมี วิฑิต์ สุทธ เสถียร และสวัสดิ์ นิตินพ ร่วมกันทำบทบรรยายภาษาไทย ดังที่บุตรของวิฑิต์ สุทธเสถียร หนึ่งในผู้แปล กล่าวถึงผลงานของบิดาไว้ว่า “...คุณพ่อเป็นผู้บุกเบิกทางการหนังสือพิมพ์หลายอย่าง ...คุณพ่อเป็นคน แรกที่ริเริ่มเขียนข่าวสังคม เป็นผู้ที่แปลและคิดริเริ่มการเขียนคำแปลบรรยายภาพยนตร์ลงบนฟิล์ม ทำ ให้เราได้ฟังภาษาของเขาในภาพยนตร์ แต่เข้าใจว่าเขาพูดอะไร...” (แท้, 2533: น. 41)

เบื้องหลังประวัติศาสตร์การทำคำบรรยายภาษาไทย และฉายกระจกบรรยายให้ภาพยนตร์ เรื่อง ‘ชื่นชีวิต’ เป็นเรื่องแรกในประเทศไทยนั้น มีเรื่องราวที่ทรงคุณค่าทั้งในฐานะหมุดหมายทาง ประวัติศาสตร์ของชาติและที่ระลึกแห่งความทรงจำในครอบครัวของผู้แปล ดังความที่ลำเพา สุทธ เสถียร ภรรยาของวิฑิต์ สุทธเสถียร บันทึกไว้ว่า “...ตอนนั้นคุณวิฑิต์เป็นคนทำสคริปต์ภาษาไทยฉาย บรรยายบนจอหนังเป็นคนแรก (ตุลาคม 2490) หนังเรื่องนั้นชื่อ ‘The Best Years of Our Lives’ ภาษาไทยให้ชื่อว่า ‘ชื่นชีวิต’ ลูกสาวคนโตของเราจึงชื่อ ‘ชื่นชีวิต’...” (ลำเพา สุทธเสถียร, 2533: น. 37)

แนวคิดในการทำคำบรรยายที่เรียกว่า “การฉายกระจกบรรยาย” (ส. บุญเสนอ อ้างถึงใน อนุสรณ์งานเมรุวิฑิต์ สุทธเสถียร, 2533: 84 และคำสัมภาษณ์เสาว์ บุญเสนอ) นั้น วิฑิต์ สุทธเสถียรได้ นำแบบอย่างมาจากโรงหนังที่กรุงมะนิลา ประเทศฟิลิปปินส์ โดยใช้แปงผสมกาวทาฉาบกระจกให้ทั่ว แผ่น แล้วนำเหล็กปลายแหลมซึ่งมีลักษณะคล้ายจาร เขียนโบลาน ขูดแปงออกให้เป็นตัวอักษร แล้วจึง นำแผ่นกระจกที่มีขนาดเท่ากันปิดทับอีกหนึ่งแผ่น เพื่อมิให้ข้อความหลุดเลื่อน จากนั้นจึงนำแผ่น กระจกนี้ไปฉายผ่านเครื่องฉายสไลด์

ต่อมา บริษัทในฮ่องกงสามารถพัฒนาการทำคำบรรยายให้ก้าวหน้าไปอีกขั้นหนึ่งได้ โดยใช้ แม่พิมพ์ทองแดง (ภาพที่ 2 และภาพที่ 3) พิมพ์คำบรรยายทับลงไปบนแผ่นฟิล์มเนกาทีฟ เพื่อให้เนื้อ ฟิล์มชั้นแรกโปร่งแสงสามารถฉายกับเครื่องได้ ซึ่งวิธีการนี้มีที่มาจากชาวรัสเซียชาวในเซียงไฮ้ที่ต้องการ

ให้ชาวจีนเข้าใจเนื้อหาของภาพยนตร์ต่างชาติได้ (มานัสศักดิ์ ดอกไม้, 2556: 17) โดยในขณะนั้นประเทศไทยยังไม่มีบริษัทใดให้บริการทางด้านนี้ ทางโรงภาพยนตร์จึงต้องส่งฟิล์มภาพยนตร์ไปทำคำบรรยายที่ฮ่องกง จนกระทั่งบริษัทของฮ่องกงได้เข้ามาเปิดกิจการให้บริการทางด้านนี้โดยเฉพาะในประเทศไทย แต่คุณภาพจะด้อยกว่าของที่ทำในฮ่องกงมาก

ในปี พ.ศ. 2503 พิสิษฐ์ ตันสัจจา เจ้าของโรงหนังศาลาเฉลิมไทยและตัวแทนบริษัทภาพยนตร์ยูนิเวอร์แซลและ Kong Cho Yee ผู้จัดการโรงภาพยนตร์บรอดเวย์ที่ฮ่องกง ได้ก่อตั้งบริษัทสุริยภาพยนตร์ขึ้นเพื่อจัดทำคำบรรยายภาษาไทยลงบนแผ่นฟิล์ม ในยุคแรกๆ คำบรรยายภาพยนตร์จะมีทั้งภาษาไทยและภาษาจีน เพราะชาวจีนสมัยนั้นนิยมดูภาพยนตร์ จากนั้น ในปี พ.ศ. 2520 สวง ว่องสุภักดิ์ พันธุ์ ได้ร่วมก่อตั้งบริษัทซีเนคัลเลอร์ แล็บ ซึ่งเป็นการร่วมทุนระหว่างบริษัท Shaw Brothers Hong Kong และบริษัท Borneo ประเทศไทย โดยเป็นแล็บล้างและพิมพ์ฟิล์มภาพยนตร์ และในปี พ.ศ. 2525 สวง ว่องสุภักดิ์ พันธุ์ได้แยกตัวออกมาก่อตั้งบริษัทฟิฟธ ไดมอนด์ ซึ่งรับทำเฉพาะคำบรรยายสำหรับภาพยนตร์ (มานัสศักดิ์ ดอกไม้, 2556: 17)

อย่างไรก็ตาม เมื่อโลกเข้าสู่ยุคดิจิทัลส่งผลให้เทคโนโลยีเข้ามาแทนที่ภูมิปัญญา ไม่เว้นแม้ในวงการที่เกี่ยวข้องกับการทำคำบรรยายสำหรับภาพยนตร์ จึงเป็นที่น่าเสียดายอย่างยิ่งว่า ปัจจุบันระบบการทำคำบรรยายภาษาไทย โดยการ “ตอกซัฟ” แบบใช้แม่พิมพ์ทองแดงในประเทศไทยนั้น ไม่มีให้บริการอีกต่อไปแล้ว นับตั้งแต่บริษัทฟิฟธ ไดมอนด์ ผู้เชี่ยวชาญแห่งสุดท้ายของประเทศไทยได้ปิดกิจการลงเมื่อวันที่ 1 มกราคม 2556 (มานัสศักดิ์ ดอกไม้, 2556: 17)

ปัจจุบัน การทำคำบรรยายสำหรับภาพยนตร์จะใช้คอมพิวเตอร์พิมพ์ทับลงไปบนแผ่นฟิล์มสามารถผลิตเป็นสำเนาได้ในปริมาณมากน้อยตามต้องการ ซึ่งสิ้นเปลืองเวลาน้อยกว่าเมื่อก่อนมาก โดยในปัจจุบันมีบริษัทที่ให้บริการด้านนี้ ได้แก่ บริษัทกันตนา โปสท์ โปรดักชั่น (ไทยแลนด์) จำกัด เป็นต้น



ภาพที่ 2 และภาพที่ 3 แม่พิมพ์ทองแดงพิมพ์คำบรรยาย

ที่มา: กฤตยา อภินิษฐ์, มปป.

ประเภทของการแปลภาพยนตร์

เมื่อคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการแปลและการนำบทแปลไปใช้เป็นสำคัญ จึงอาจแบ่งการแปลภาพยนตร์ออกได้เป็น 2 ประเภท คือ การทำบทบรรยายภาพยนตร์ (Subtitling) และการทำทพากย์ (Dubbing)

ในการแปลภาพยนตร์ ผู้แปลจะได้รับแถบวิดีโอ หรือ แผ่นดีวีดี และบทภาพยนตร์ เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการทำความเข้าใจและตรวจสอบความถูกต้อง โดยส่วนใหญ่แล้วบทภาพยนตร์ที่ได้รับจะมี 2 ประเภท คือ บทแปลสำหรับการทำบทบรรยาย (Spotting List) และบทแปลสำหรับการทำทพากย์ (Dialogue List)

ในต่างประเทศ จะมีบริษัทที่รับจัดทำบทภาพยนตร์สำหรับการทำบทบรรยายและบทพากย์ให้แก่บริษัทผู้อำนวยการสร้างภาพยนตร์ ซึ่งอาจเรียกว่าเป็นลักษณะหนึ่งของ localization ก็ย่อมได้ ตัวอย่างบริษัทที่จัดทำบทภาพยนตร์ดังกล่าว ได้แก่ บริษัท SDI Media Group, Inc. ซึ่งมีสาขาอยู่ทั่วโลก รวมทั้งในประเทศไทยด้วย ดังนั้น เมื่อบริษัทผู้อำนวยการสร้างภาพยนตร์ดังกล่าวเข้ามาจัด

จำหน่ายภาพยนตร์ในประเทศไทย และประสงค์จะจัดทำคำแปลสำหรับฉายในโรงภาพยนตร์ ผู้แปลก็
จะได้รับเอกสารดังกล่าวเป็นข้อมูลเบื้องต้นในการทำงานแปลทั้งสำหรับการบรรยายและการพากย์

ในปัจจุบัน บริษัทที่รับจัดทำภาพยนตร์มีการปรับปรุงรูปแบบภาพยนตร์ให้มีความ
สะดวกในการปฏิบัติงานมากขึ้น ดังนั้น จึงมีการรวมบทภาพยนตร์ที่ใช้สำหรับการทำบทบรรยายและ
บทพากย์ไว้ด้วยกัน ดังนี้

1. บทภาพยนตร์แบบรวม (Combined dialogue and spotting list - CDSL) ซึ่งมีบท
ภาพยนตร์สำหรับการทำบทบรรยายและบทพากย์ไว้ในหน้าเดียวกัน โดยแบ่งเป็น 2 ช่องซ้ายขวา บท
พากย์จะอยู่ช่องซ้ายมือ และบทบรรยายจะอยู่ช่องขวามือ

2. บทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง (Combined continuity and spotting
list - CCSL) บทภาพยนตร์ประเภทนี้ มีการรวมทั้งบทภาพยนตร์สำหรับการทำบทบรรยายและบท
พากย์ไว้ในหน้าเดียวกันเหมือนประเภทแรก แต่จะมีข้อมูลรายละเอียดเพื่อความต่อเนื่องในการถ่ายทำ
ภาพยนตร์ (Detailed continuity) ให้ประกอบไปด้วย

Columbia Pictures

Combined Dialogue & Master English Spotting/Subtitle List

"MEMOIRS OF A GEISHA"

Exhibition Footage

Reel 1AB 1576-14 Reel 2AB 1217-02
 Reel 3AB 1469-05 Reel 4AB 1854-12
 Reel 5AB 1774-14 Reel 6AB 1794-04
 Reel 7AB 1759-15 Reel 8AB 1618-09

Total Number of Reels: 8 (2,000 Ft.)
 Total Exhibition Reel Footage: 13045 Feet 11 Frames.
 Total Running Time: 2 Hour 24 Minutes 57.13 Seconds.

(scope)

Prepared By:
 SDI Media USA
 5455 Wilshire Blvd., 12th Floor
 Los Angeles, CA 90036

November 15, 2005

TITLE & REEL	MEMOIRS OF A GEISHA 145	P/1	SPOTTING LIST FOOTAGES & TITLES			
COVERED DIALOGUE	TITLE	NO.	START	END	TOTAL	SUBTITLE
START MEASURING 0.00 AT START MARK						LABORATORY: 0.00 AT START MARK
CHARACTERS INTRODUCE						42.00 = 1ST SCENE END
SCENE - EXT. TIPSY HOUSE - DAY -						54.07 = 2ND SCENE END
PEEKING KILLERS						59.02 = 3RD SCENE END
(In Japanese) (overlapping, low and indefinite shouts and chatter)						57.00 = 4TH SCENE END (scope)
NARRATIVE TITLE						
MEMOIRS OF A GEISHA	1-1	58.08	07.05	2.13		NARRATIVE TITLE)
TANAKA (OFF) Sakamoto-san (continues in Japanese)	66-05					MEMOIRS OF A GEISHA (GEISHA - One of a class of professional women in Japan trained from girlhood in conversation, dancing, and singing in order to land an associate of elite and gaiety to professional or social gatherings of men)
TANAKA (In Japanese)	67-05					(Inside a ramshackle house, a man, Tanaka, confers with another man, Sakamoto. Sakamoto's wife practices harshly, while his three daughters, 9-year-old Chiyo and 15 year-old Satsu, eavesdrop on the two men. Very early next morning, Chiyo and Satsu are pulled out of bed by Sakamoto and taken to Tanaka. Later, Tanaka hurries Chiyo and Satsu through a train tunnel to meet Sessu. Sessu hands Tanaka some money, then ushers Chiyo and Satsu onto the train)
SCENE - INT. TIPSY HOUSE - DAY						
TANAKA (OFF) (In Japanese)	114-05					
TANAKA (In Japanese)	120-15					
SAKAMOTO (Face OFF) (In Japanese)	126-01	1-2	318.09	320.12	2.03	CHIYO TO TANAKA Tanaka-san
SAKAMOTO (In Japanese)	126-01					(Note that "-san" is used as a suffix after a name as a polite form of address)
TANAKA (OFF) (In Japanese)	122-06	1-3	326.00	327.06	2.06	CHIYO TO TANAKA Tanaka-san
TANAKA (OFF) (In Japanese)	122-06					(Later, the train traverses a rural landscape)
SAKAMOTO (OFF) (In Japanese)	126-10					
TANAKA (OFF) (In Japanese)	146-07					

ภาพที่ 4 ตัวอย่างบทภาพยนตร์แบบรวม (Combined dialogue and spotting list - CDSL)

ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

Columbia Pictures ①

Combined Dialogue & Master English Spotting/Subtitle List ②

"MEMOIRS OF A GEISHA" ③

Exhibition Footage ④

Reel 1AB	1576-14	Reel 2AB	1217-02
Reel 3AB	1469-05	Reel 4AB	1854-12
Reel 5AB	1774-14	Reel 6AB	1794-04
Reel 7AB	1739-15	Reel 8AB	1618-09

Total Number of Reels: 8 (2,000 Ft.) ⑤
Total Exhibition Reel Footage: 13045 Feet 11 Frames.
Total Running Time: 2 Hour 24 Minutes 57.13 Seconds.

(scope)

⑥

Prepared By:
SDI Media USA
5455 Wilshire Blvd., 12th Floor
Los Angeles, CA 90036

⑦

November 15, 2005

ภาพที่ 5 องค์ประกอบในหน้าปกบทภาพยนตร์แบบรวม
(Combined dialogue and spotting list - CDSL)
ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

MEMOIRS OF A GEISHA 4AB		P/14				SPOTTING LIST FOOTAGES & TITLES 9	
TITLE & REEL		TITLE NO.	START	END	TOTAL	SUBTITLE	
COMBINED DIALOGUE 8						9.5	
AUNTIE For luck! (chuckles) 960-10		4-114	956.10	958.14	2.04	AUNTIE TO SAYURI) For luck! (i.e., 'I did that to bring you good luck!') (Sayuri puts on her shoes and walks toward the door quickly and without wobbling. Sayuri and Mameha get into a carriage. The carriage drives away as Hatsumomo stands in the okiya doorway, visibly upset. Later, Sayuri and Mameha sit at a table)	
SCENE: EXT. BEHIND YUKIMOTO TEAHOUSE - NIGHT -		9.1	9.2	9.3	9.4		
GEISHA IN COURTYARD (overlapping, low and indistinct chatter - continues under following dialogue)							
MAMEHA This binds us together forever as sisters. Today you leave your childhood and cast away your name. From this day forward, you will be known as "Sayuri."		4-115	992.13	998.05	5.08	MAMEHA TO SAYURI) This binds us together forever as sisters. (This : i.e., 'Your debut')	
OLDER SAYURI (voice over) When Mameha granted me my new name, I felt little Chiyo disappear behind a white mask with red lips. 1035-01		4-116	998.09	1004.01	5.08	MAMEHA TO SAYURI) Today you leave your childhood and cast away your name. (i.e., 'Today you transcend your past and become a geisha in training, and to mark this transition you will change your name.')	
SCENE: INT. YUKIMOTO TEAHOUSE - NIGHT -		4-117	1004.11	1010.03	5.08	MAMEHA TO SAYURI) From this day forward, you will be known as:	
OLDER SAYURI (voice over) I was a (in Japanese) <u>maiko</u> now.		4-118	1010.13	1012.13	2.00	MAMEHA TO SAYURI) "Sayuri." (Japanese for 'Small lily')	
		4-119 ITAL	1020.10	1025.10	5.00	OLDER SAYURI TO AUDIENCE) (voice over) When Mameha granted me my new name...	
		4-120 ITAL	1025.14	1029.09	3.11	OLDER SAYURI TO AUDIENCE) (voice over) ...I felt little Chiyo disappear... (i.e., '...I adopted a new and more mature way of behaving...')	
		4-121 ITAL	1029.13	1034.10	4.13	OLDER SAYURI TO AUDIENCE) (voice over) ...behind a white mask with red lips. (i.e., '...that was symbolized by the traditional geisha makeup I wore.' - Note that Sayuri is speaking metaphorically) (Later, Mameha and Sayuri enter the teahouse)	
		4-122 ITAL	1036.00	1038.15	2.15	OLDER SAYURI TO AUDIENCE) (voice over) I was a <u>maiko</u> now. (maiko : Japanese term meaning 'geisha in training' - to appear in NORMAL TYPEFACE)	

(14)

ภาพที่ 6 องค์ประกอบในต้วบทภาพยนตร์แบบรวม

(Combined dialogue and spotting list - CDSL)

ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

องค์ประกอบในหน้าปกและในตัวบทภาพยนตร์แบบรวม

(Combined Dialogue and Spotting List - CDSL)

1. บริษัทผู้จัดจำหน่ายภาพยนตร์
2. ประเภทของบทภาพยนตร์ คือ แบบรวมข้อมูลสำหรับทำบทบรรยาย และบทพากย์
3. ชื่อภาพยนตร์
4. ข้อมูลฟิล์มภาพยนตร์ (ปัจจุบันเป็นระบบดิจิทัลแล้ว)
5. ข้อมูลจำนวนม้วนฟิล์มภาพยนตร์ และความยาวภาพยนตร์
6. บริษัทผู้จัดทำบทภาพยนตร์แบบรวมฉบับนี้
7. วัน-เดือน-ปี ที่เผยแพร่บทภาพยนตร์แบบรวมฉบับนี้
8. ส่วนของบทภาพยนตร์สำหรับทำบทพากย์ สังเกตได้ว่ามีข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับฉากในภาพยนตร์ ด้วย เช่น ข้อความในบรรทัดแรก SCENE: EXT BEHIND YUKIMOTO TEAHOUSE . NIGHT ซึ่งระบุไว้ว่าเป็นฉากภายนอก ในเวลากลางคืน
9. ส่วนของบทภาพยนตร์สำหรับทำบทบรรยาย จะมีข้อมูลดังนี้
 - 9.1 **ชื่อของบทบรรยาย** จะเรียงตามลำดับของบทสนทนาในภาพยนตร์ รูปแบบของชื่ออาจใช้เป็นตัวเลขหน่วยเดียว เช่น 1 2 3 . . . ไปไปตั้งแต่บทสนทนาข้อแรก ไปจนถึงบทสนทนาในข้อสุดท้าย หรือบริษัทผู้จัดทำบทภาพยนตร์อาจใช้ระบบแบ่งการเรียงลำดับข้อตามจำนวนม้วนฟิล์มภาพยนตร์ก็ได้ เช่น ในภาพนี้ จะใช้ระบบตัวเลขแสดงม้วนฟิล์ม คือ 4 (ม้วนฟิล์มที่ 4) ก่อน แล้วตามด้วยลำดับข้อ คือ 114 (เป็นบทสนทนาดำดับที่ 114) นั่นหมายความว่า ภาพยนตร์ได้ดำเนินเรื่องมาถึงม้วนฟิล์มที่ 4 ซึ่งเป็นตอนที่ตัวละคร Auntie พูดขึ้นว่า “For luck!” โดยปรากฏเป็นลำดับที่ 114 ในม้วนฟิล์มที่ 4 นี้
 - 9.2 ข้อมูลจากฟิล์มภาพยนตร์ที่**ระบุเวลาเริ่มต้น**ของถ้อยคำในบทสนทนา
 - 9.3 ข้อมูลจากฟิล์มภาพยนตร์ที่**ระบุเวลาสิ้นสุด**ของถ้อยคำในบทสนทนาทั้งข้อ 9.2 และ 9.3 รวมเรียกว่า หมายเลขแสดงตำแหน่งของภาพและเสียง (time code)
- 9.4 **ระยะเวลาทั้งหมด**ที่ถ้อยคำในบทสนทนาข้อนี้ปรากฏในภาพยนตร์
- 9.5 **บทสนทนาที่ใช้ในการจัดทำบทบรรยาย** โดยจะแสดงชื่อตัวละครที่เป็นผู้กล่าวถ้อยคำไว้ด้วย

Columbia Pictures

Combined Continuity & Master English Spotting/Subtitle List

"CLICK"

Exhibition Footage

Reel 1AB 1656-05 Reel 2AB 1807-02
 Reel 3AB 1632-04 Reel 4AB 1779-05
 Reel 5AB 1154-11 Reel 6AB 1635-01

Total Number of Reels: 6 (2,000 Ft.)
 Total Exhibition Reel Footage: 9664 Feet 12 Frames.
 Total Running Time: 1 Hour 47 Minutes 23.17 Seconds.

(Flat - 1.85)

Prepared By:
 SDI Media USA
 10950 Washington Blvd, Studio B
 Culver City, CA 90232

June 30, 2006

TITLE & REEL	CLICK	3AB	SPOTTING LIST FOOTAGES & TITLES				
			P/37	START	END	TOTAL	TITLE
COMBINED CONTINUITY & DIALOGUE			TITLE NO.				
SCENE 68 - MCS - THROUGH THE DRIVER SIDE WINDOW OF MICHAEL'S CAR TO MICHAEL. HE LOOKS L.F., REACTS AND GESTURES. A MAN IN CONVERTIBLE DRIVES HIS CONVERTIBLE L.F. AND STOPS. HE SINGS AND BOUNCES TO THE MUSIC IN HIS CAR THROUGHOUT THE FOLLOWING SCENES. THE MAN IN CONVERTIBLE LOOKS FG.							
MICHAEL ... FIX the sewer!!							
LOVERBOY (over speaker) (singing 'Working For The Weekend' - continues under following scenes and dialogue)							
MAN IN CONVERTIBLE (singing 'Working For The Weekend') Everyone's watchin' 397-10			3-75 ITAL	393.15	397.08/	3.09	MAN IN CONVERTIBLE (singing) Everyone's watchin' (Note that Man in Convertible is singing 'Working for the Weekend' by Loverboy)
SCENE 67 - INT. MICHAEL'S CAR - DAY - MCS - MICHAEL LOOKS L.F.G. AND REACTS.							
MAN IN CONVERTIBLE (off) (singing 'Working For The Weekend') To see what you will do... 399-15			3-76 ITAL	/397.12	402.10 (over scene end)	4.14	MAN IN CONVERTIBLE (singing) To see what you will do... DO... frames with 'you' in Title #3-77
SCENE 68 - MCS - THROUGH THE PASSENGER SIDE WINDOW OF MICHAEL'S CAR TO THE MAN IN CONVERTIBLE. HE LOOKS FG., REACTS AND GESTURES...							
MAN IN CONVERTIBLE (singing 'Working For The Weekend') ... will do Everyone's lookin' at you 408-02			3-77 ITAL	403.10	409.05 (over scene end)	5.11	MAN IN CONVERTIBLE (singing) Everyone's lookin' at you (Michael) sees the man in the convertible and his stereo. The man continues to gesture as though he's singing loudly)
SCENE 69 - MCS - MICHAEL LOOKS L.F.G. AND REACTS.							
MAN IN CONVERTIBLE (off) (singing 'Working For The Weekend') Do... 409-13							

(17)

ภาพที่ 7 ตัวอย่างบทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง

(Combined continuity and spotting list - CCSL)

ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

Columbia Pictures

1

Combined Continuity & Master English Spotting/Subtitle List

2

"CLICK"

3

Exhibition Footage

4

Reel 1AB	1656-05	Reel 2AB	1807-02
Reel 3AB	1632-04	Reel 4AB	1779-05
Reel 5AB	1154-11	Reel 6AB	1635-01

Total Number of Reels: 6 (2,000 Ft.)

Total Exhibition Reel Footage: 9664 Feet 12 Frames.

Total Running Time: 1 Hour 47 Minutes 23.17 Seconds.

(Flat - 1.85)

6

Prepared By:
SDI Media USA
10950 Washington Blvd, Studio B
Culver City, CA 90232

7

June 30, 2006

ภาพที่ 8 องค์ประกอบในหน้าปกบทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง

(Combined continuity and spotting list - CCSL)

ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

TITLE & REEL		CLICK	2AB	8	P/59	SPOTTING LIST FOOTAGES & TITLES				9
COMBINED CONTINUITY & DIALOGUE					TITLE NO.	START	END	TOTAL	TITLE	
SCENE 282 - MS - KEVIN STANDS, REACTS, TURNS AND RUNS BG. CAMERA TILTS UP AND PANS R. WITH HIM.					9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	
BEN AT 7 (off) (laughs - continues under following dialogue)										
KEVIN (yelling) Mommy! 1369-00					2-242	1364.14	1368.14/	4.00	KEVIN TO CATHY) Mommy! (Donna is talking on the phone to Trudy as Michael enters his home)	
SCENE 283 - INT. NEWMAN HOUSE/KITCHEN - DAY - MS - HIGH ANGLE - LOOKING DOWN AT SUNDANCE AS HE STANDS AND RUNS R.										
DONNA (off) (into telephone) Hm-hm. No, I know.					2-243	1369.15	1374.03	4.04	DONNA INTO PHONE TO TRUDY) No, I know. Well, I thought she shoulda gotten voted off. (I thought...off : Note that Donna is discussing a reality TV show, in which contestants are eliminated from the show by being voted off by viewers or other contestants)	
CAMERA PANS R. TO INCLUDE DONNA (TORSO), IN R.FG. DONNA MILLS ABOUT, CUTTING FOOD, AND HOLDS A PHONE TO HER EAR THROUGHOUT THE FOLLOWING SCENES.										
DONNA (face off) Well, I thought she...										
CAMERA TILTS UP ON DONNA TO INCLUDE MICHAEL, IN BG.. HE WALKS FG. AND PETS SUNDANCE.										
DONNA ...shoulda gotten voted off, but did you see her Kate Spade handbag? It was gorgeous.					2-244	1374.07	1378.07	4.00	DONNA INTO PHONE TO TRUDY) But did you see her Kate Spade handbag? It was gorgeous. (Kate Spade : Referring to Kate Spade New York, a designer brand name of handbags, fashion accessories, and other items)	
DONNA GLANCES BG.										
DONNA Oh, wait, hold on a second, Trudy. I gotta say hi to your son.					2-245	1378.11	1382.06/	3.11	DONNA INTO PHONE TO TRUDY) Oh, wait, hold on a second, Trudy. I gotta say hi to your son. (second : i.e., 'moment')	
DONNA TURNS BG. AND COVERS THE PHONE WITH HER HAND. CAMERA DOLLIES R. AND PANS L.										
DONNA (whispering) I... 1382-07										
SCENE 284 - MCS - DONNA LOOKS R.FG. AND REACTS. SHE COVERS THE PHONE WITH HER HAND THROUGHOUT THE FOLLOWING SCENES.										
DONNA ...told your parents they should come for dinner. 1384-09					2-246	/1382.10	1384.10/	2.00	DONNA TO MICHAEL) I told your parents they should come for dinner. (Michael gestures with his arms that he is against the idea)	

ภาพที่ 9 องค์ประกอบในตัวบทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง

(Combined continuity and spotting list - CCSL)

ที่มา: บริษัท โซนี่ พิคเจอร์ส เอ็นเตอร์เทนเมนต์ (ประเทศไทย)

องค์ประกอบในหน้าปกและในตัวภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง

(Combined Continuity and Spotting List - CCSL)

1. บริษัทผู้จัดจำหน่ายภาพยนตร์
2. ประเภทของบทภาพยนตร์ คือ เป็นแบบที่มีข้อมูลสำหรับการทำบทบรรยายและบทพากย์ เช่นเดียวกับแบบ CDSL แต่เพิ่มข้อมูลที่แสดงให้การถ่ายทำภาพยนตร์อย่างต่อเนื่องด้วย
3. ชื่อภาพยนตร์
4. ข้อมูลฟิล์มภาพยนตร์ (ปัจจุบันเป็นระบบดิจิทัลแล้ว)
5. ข้อมูลจำนวนม้วนฟิล์มภาพยนตร์ และความยาวภาพยนตร์
6. บริษัทผู้จัดทำบทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่องฉบับนี้
7. วัน-เดือน-ปี ที่เผยแพร่บทภาพยนตร์แบบแสดงการถ่ายทำอย่างต่อเนื่อง ฉบับนี้
8. ส่วนของบทภาพยนตร์สำหรับทำบทพากย์ ซึ่งแสดงข้อมูลรายละเอียดในการถ่ายทำภาพยนตร์ไว้ด้วย เช่น ข้อความใน SCENE 283 ดังในภาพ ที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการการก้มศีรษะ (tilting) ไว้ว่า CAMERA TILTS UP ON DONNA TO INCLUDE MICHAEL ซึ่งหมายถึง การถ่ายภาพโดยกระดกกล้องถ่ายภาพตัวละคร Donna ให้สูงขึ้นกว่าระดับเดิม เพื่อจับภาพไปที่ตัวละคร Michael ด้วย
9. ส่วนของบทภาพยนตร์สำหรับทำบทบรรยาย จะมีข้อมูลดังนี้
 - 9.1 **ชื่อของบทบรรยาย** จะเรียงตามลำดับของบทสนทนาในภาพยนตร์ รูปแบบของชื่ออาจใช้เป็นตัวเลขหน่วยเดียว เช่น 1 2 3 . . . ไปไปตั้งแต่บทสนทนาข้อแรก ไปจนถึงบทสนทนาในข้อสุดท้าย หรือบริษัทผู้จัดทำบทภาพยนตร์อาจใช้ระบบแบ่งการเรียงลำดับข้อตามจำนวนม้วนฟิล์มภาพยนตร์ก็ได้ เช่น ในภาพนี้ จะใช้ระบบตัวเลขแสดงม้วนฟิล์ม คือ 2 (ม้วนฟิล์มที่ 2) ก่อน แล้วตามด้วยลำดับข้อ คือ 242 (เป็นบทสนทนาลำดับที่ 242) นั่นหมายความว่า ขณะนี้ภาพยนตร์ได้ดำเนินเรื่องมาถึงม้วนฟิล์มที่ 2 ตอนที่ตัวละคร Kevin กล่าวถ้อยคำว่า “Mommy!” ซึ่งปรากฏเป็นลำดับที่ 242 ในม้วนฟิล์มที่ 2 นี้
 - 9.2 ข้อมูลจากฟิล์มภาพยนตร์ที่ระบุเวลาเริ่มต้นของถ้อยคำในบทสนทนา
 - 9.3 ข้อมูลจากฟิล์มภาพยนตร์ที่ระบุเวลาสิ้นสุดของถ้อยคำในบทสนทนา

ทั้งข้อ 9.2 และ 9.3 รวมเรียกว่า หมายเลขแสดงตำแหน่งของภาพและเสียง (time code)

9.4 ระยะเวลาทั้งหมดที่ถ้อยคำในบทสนทนาข้อนี้ปรากฏในภาพยนตร์

9.5 บทสนทนาที่ใช้ในการจัดทำบทบรรยาย โดยจะแสดงชื่อตัวละครที่เป็นผู้กล่าวถ้อยคำไว้ด้วย

ขั้นตอนในการแปล

การนำเสนอขั้นตอนการแปลในที่นี้ โดยพื้นฐานแล้วจะอ้างอิงจากความถนัดในระดับปัจเจกบุคคลตามความเห็นสมควร ขั้นตอนต่อไปนี้จะเกี่ยวข้องกับการยืดหยุ่นตามบริบทของผู้แปลเป็นสำคัญ

1. ดูภาพยนตร์รอบที่ 1 เพื่อศึกษาเนื้อเรื่อง บุคลิกนิสัย และความเกี่ยวข้องกันของตัวละคร
2. ดูภาพยนตร์รอบที่ 2 เพื่อตรวจสอบว่าเสียงสนทนาของตัวละครในภาพยนตร์ตรงกับในบทภาพยนตร์หรือไม่ ในส่วนที่ไม่ตรงกัน ผู้ศึกษาต้องแก้ไขบทภาพยนตร์ให้ตรงกับเสียงสนทนาของตัวละครในภาพยนตร์ เพื่อให้ถอดความได้ตรงตามภาพยนตร์ที่ผู้ชมกำลังรับชมอยู่ และคงเจตนาของภาพยนตร์ให้ได้มากที่สุด
3. ลงมือแปลบทภาพยนตร์ โดยเรียงลำดับตามข้อที่กำหนดไว้ในบทภาพยนตร์ (ในกรณีของการจัดทำบทบรรยาย) และเรียงตามลำดับผู้สนทนา (ในกรณีของการทำบทพากย์)
4. ดูภาพยนตร์รอบที่ 3 เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของความหมาย และอารมณ์ของตัวละครในฉบับแปลว่าตรงกับบริบทในภาพยนตร์หรือไม่
5. ดูภาพยนตร์รอบที่ 4 พร้อมตรวจทานบทแปล

ข้อแนะนำอื่นๆ

1. ในการแปลบทพากย์ ผู้แปลอาจใช้วิธีบันทึกเฉพาะเสียงลงในแถบเสียง ซึ่งง่ายต่อการตรวจสอบจำนวนพยางค์ของบทสนทนา และเสียงอื่นๆ ที่มีได้ปรากฏในบทภาพยนตร์
2. ในการแปลบทพากย์ ผู้แปลจะต้องกำหนดให้บทพากย์มีความยาวพอดีกับจังหวะปากของผู้สนทนาในภาพยนตร์ โดยมีความยาวได้ไม่เกิน 1-2 พยางค์ของต้นฉบับ

ข้อจำกัดด้านเทคนิค

1. จำนวนตัวอักษร

เนื่องจากการทำบทบรรยายภาษาไทยนั้น มีข้อกำหนดว่าในบทสนทนา 1 ข้อนั้น หรือใน 1 บรรทัด ต้องมีจำนวนไม่เกิน 28-30 ตัวอักษร ทั้งนี้เนื่องจากเนื้อหาที่บนจอภาพยนตร์มีจำกัด การแก้ปัญหาอาจทำได้โดยการละคำ การแปลเอาความ หรือการปรับโครงสร้างประโยคใหม่

2. ระยะเวลา

ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นแล้วว่าบทสนทนาในแต่ละข้อนั้น จะมีหมายเลขแสดงตำแหน่งของภาพและเสียง (time code) คอยกำกับอยู่ว่า ข้อความนั้นจะปรากฏให้เห็นในภาพยนตร์และผู้ชมได้ยินเสียงสนทนาเป็นระยะเวลาานานเท่าใด ส่วนใหญ่แล้ว มักจะมีความยาวไม่เกิน 10 วินาที ดังนั้น ผู้แปลจึงต้องจัดทำบทแปลให้สอดคล้องกับระยะเวลาของบทแปลในแต่ละข้อ โดย time code นี้ มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการทำพากย์ กล่าวคือ บทแปลต้องเอื้อให้ผู้พากย์สามารถพากย์ให้ทันภายในระยะเวลาที่ time code กำหนดด้วย

3. จำนวนพยางค์

เนื่องจากโครงสร้างของภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะภาษาอังกฤษนั้น มีความแตกต่างกัน ในการทำบทพากย์ ผู้แปลจึงต้องกำหนดจำนวนพยางค์ของภาษาไทยให้น้อยกว่า (หรือเท่ากับในบางกรณี) กับจำนวนพยางค์ของภาษาต้นฉบับ เพราะภาษาไทยเป็นภาษาที่มีการออกเสียงเน้นน้ำหนักทุกพยางค์ ซึ่งแตกต่างกับภาษาอังกฤษที่มีการลดหรือควบเสียงระหว่างพยางค์ได้

จรรยาบรรณของผู้แปลภาพยนตร์

1. ความตรงต่อเวลา

เนื่องจากผู้จัดทำภาพยนตร์ในประเทศไทยจะกำหนดการฉายภาพยนตร์แต่ละเรื่องไว้แน่นอน ถ้าผู้แปลไม่สามารถส่งบทแปลได้ทันตามกำหนด จะทำให้เกิดความกระทบกระเทือนต่อทั้งแผนงาน post-production และแผนงานด้านด้านการตลาดโดยรวมทั้งหมด

2. ความซื่อสัตย์ นอกจากผู้แปลภาพยนตร์ จะเป็นหนึ่งในผู้ที่มีโอกาสชมภาพยนตร์เรื่องนั้นๆ เป็นรายแรกของประเทศไทยแล้ว ยังนับเป็นผู้ที่มีสำเนาภาพยนตร์ฉบับก่อนข้างสมบูรณ์ไว้ใน

ครอบครองเป็นระยะเวลาชั่วคราวอีกด้วย ผู้แปลบทภาพยนตร์จึงต้องยึดถือความซื่อสัตย์เป็นหลักในการทำงาน ไม่ใช่อาชีพของตนเป็นช่องทางในการนำมาซึ่งรายได้ที่ละเมิดกฎหมายลิขสิทธิ์อย่างเด็ดขาด

การทำเสียงบรรยายภาพสำหรับผู้พิการทางสายตา (Audio Description)

ในปัจจุบัน ผู้ผลิตสื่อส่วนใหญ่มีแนวคิดที่ภาพเป็นภาษาสากลที่ทุกคนสามารถเข้าใจได้ ภาพหนึ่งภาพสามารถใช้แทนคำพูดได้มากมายโดยไม่จำเป็นต้องมีคำบรรยายเป็นเสียงหรือตัวอักษร ทำให้สื่อที่ผลิตออกมาเน้นการใช้ภาพเล่าเรื่องมากขึ้น (สมเจตน์ เมฆพ่ายพ, 2552: น. 16) การนำเสนอลักษณะดังกล่าวมีข้อดีในการดึงดูดความสนใจ ถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกให้ผู้ชมได้ตามที่ผู้ผลิตต้องการ แต่ในทางกลับกันกลุ่มผู้ชมที่มีข้อจำกัดทางการเห็นซึ่งรับรู้ข้อมูลด้วยการฟังเป็นหลัก เนื่องจากไม่สามารถรับรู้รายละเอียดของภาพได้หรือรับรู้ได้เพียงบางส่วนก็ต้องเสียโอกาสในการเข้าถึงข้อมูลข่าวสารส่วนที่นำเสนอผ่านองค์ประกอบด้านภาพไปอย่างน่าเสียดายทั้งที่คนกลุ่มนี้ควรมีสิทธิในการเข้าถึงข้อมูลข่าวสารอย่างเท่าเทียมกับคนทั่วไป

ผู้พิการทางการเห็น คือ บุคคลที่สูญเสียการเห็นตั้งแต่ระดับเล็กน้อยจนถึงระดับตาบอดสนิท ซึ่งความบกพร่องทางการเห็นนอกจากจะเป็นอุปสรรคต่อการดำเนินชีวิตประจำวัน และการร่วมกิจกรรมต่างๆ ในสังคมแล้ว ยังทำให้คนกลุ่มนี้มีข้อจำกัดในการเข้าถึงสื่อ โดยเฉพาะสื่อที่นำเสนอเนื้อหาผ่านองค์ประกอบด้านภาพเป็นหลักอย่าง ผลงานศิลปะ การแสดง ภาพยนตร์ และรายการโทรทัศน์ ส่งผลให้ผู้พิการทางการเห็นไม่สามารถเข้าถึงข้อมูลข่าวสารได้อย่างเท่าเทียมกับคนทั่วไป เพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าว ปัจจุบันในหลายประเทศจึงได้มีการผลิตสื่อที่เรียกว่า เสียงบรรยายภาพ (Audio Description - AD) ขึ้นเพื่อทดแทนการรับรู้ภาพให้แก่ผู้พิการทางการเห็น

เสียงบรรยายภาพ คือ บทบรรยายเป็นเสียงสำหรับรายการโทรทัศน์ ภาพยนตร์ รวมถึงการจัดแสดงประเภทต่างๆ เพื่อให้ผู้บกพร่องทางการเห็นได้รับข้อมูลที่เป็นสาระสำคัญซึ่งถูกนำเสนอผ่านองค์ประกอบด้านภาพได้ชัดเจนมากขึ้น (สถาบันคนตาบอดแห่งชาติเพื่อการวิจัยและพัฒนา, 2015; Jankowska, 2015: p. 9) โดยเสียงบรรยายภาพจะแทรกอยู่ในช่องว่างช่วงที่ไม่มีเสียงพิธีกร เสียงสนทนาของตัวละคร หรือเสียงประกอบที่สำคัญกับเนื้อหาของเรื่องเท่านั้น

แนวคิดเกี่ยวกับเสียงบรรยายภาพเกิดขึ้นครั้งแรกในประเทศสหรัฐอเมริกาเมื่อปี พ.ศ. 2507 โดยเชต แอฟเวอรี (Chet Avery) ซึ่งเป็นผู้พิการทางการเห็น ได้เสนอว่าในเมื่อมีการจัดทำคำบรรยายแทนเสียง (Closed Caption - CC) เพื่อผู้พิการทางการได้ยินในภาพยนตร์แล้ว ก็ควรมีการใส่เสียงบรรยายภาพเพื่อผู้พิการทางการเห็นด้วยเช่นกัน ทว่าในขณะนั้นแนวคิดของเขายังไม่ได้รับความสนใจเท่าที่ควร (Snyder, 2008) ต่อมาในปี พ.ศ. 2513 งานวิจัยของ Gregory Frazier เรื่อง “โทรทัศน์สำหรับคนตาบอด” ก็ทำให้แนวคิดในการผลิตเสียงบรรยายภาพมีความชัดเจนมากขึ้น จนในที่สุดเมื่อปี พ.ศ. 2524 จากการร่วมมือกันของ เชต แอฟเวอรี และผู้เกี่ยวข้องอื่นๆ การให้บริการเสียงบรรยายภาพก็เกิดขึ้นเป็นครั้งแรกในการแสดงสดที่จัดขึ้น ณ โรงละครอาเรนาสเตจ กรุงวอชิงตันดีซี จากนั้นการผลิตเสียงบรรยายภาพก็ได้รับการพัฒนาและนำไปปรับใช้กับสื่ออื่นๆ ทั้ง ละครเวที รายการโทรทัศน์ ภาพยนตร์ สิ่งจัดแสดงในพิพิธภัณฑ์ และผลงานศิลปะ และเมื่อปี พ.ศ. 2553 ประเทศสหรัฐอเมริกาก็ได้ออกกฎหมายกำหนดให้รายการโทรทัศน์ที่ออกอากาศในช่วงเวลาที่มีผู้ชมสูงสุดและรายการสำหรับเด็ก ของสถานีโทรทัศน์ที่มียอดผู้ชมเกิน 50,000 คนขึ้นไปต้องออกอากาศด้วยระบบเสียงบรรยายภาพ 50 ชั่วโมงต่อ 1 ไตรมาส (Audio Description Coalition, 2013)

ในด้านวิชาการ การศึกษาเกี่ยวกับเสียงบรรยายภาพ จัดอยู่ในขอบข่ายของวิชาการแปล ในส่วนที่เรียกว่า การแปลสื่อโสตทัศน์ (Audiovisual Translation - AVT) นักวิชาการมองว่าเสียงบรรยายภาพเป็น การแปลข้ามระบบสัญญาณ (Intersemiotic Translatoion) ตามการแบ่งประเภทการแปลของโรมัน จากคอบสัน (Roman Jakobson) กล่าวคือการผลิตเสียงบรรยายภาพเป็นการแปลสัญญาณจากภาพที่ปรากฏให้ออกมาเป็นคำบรรยาย (Szarkowska and Orero, 2014: p. 124; Jankowska, 2015: p. 121) นอกจากนี้ การผลิตเสียงบรรยายภาพยังมีประเด็นปัญหาที่ใกล้เคียงกับการแปลภาษาโดยทั่วไปด้วย เช่น ความแตกต่างในการตีความต้นฉบับของนักแปล/ผู้เขียนบทบรรยายแต่ละคน การเลือกคำศัพท์ที่เหมาะสมตรงตามต้นฉบับ และการตัดสินใจเลือกคำแปลภายใต้ข้อจำกัดด้านเนื้อที่และเวลา (Benecke, 2007)

สำหรับในประเทศไทย เสียงบรรยายภาพเริ่มเป็นที่รู้จักในทางวิชาการตั้งแต่ปี พ.ศ. 2554 จากงานวิจัยของ ชีร์ธวัช เจนวัชรรัชช์ เรื่อง “การสร้างออดิโอเดสคริปต์ขึ้นในภาพยนตร์การ์ตูน เพื่อเด็กพิการทางการมองเห็น” ซึ่งชีร์ธวัชได้ทดลองสร้างเสียงบรรยายภาพ และนำมาทดสอบกับเด็กพิการทางการเห็น ผลการวิจัยพบว่าเสียงบรรยายภาพช่วยให้กลุ่มตัวอย่างเข้าใจเนื้อหาของภาพยนตร์การ์ตูนได้มากยิ่งขึ้น สามารถเล่าเรื่องตามลำดับได้ และสามารถจินตนาการภาพตามได้อีกด้วย ในส่วน

ของการศึกษากระบวนการสร้างเสียงบรรยายภาพ สิ่งสำคัญที่สุดที่ผู้สร้างจำเป็นต้องคำนึงถึงคือการเลือกคำ คำที่ใช้ต้องชัดเจน กินความหมายได้ครอบคลุม และต้องสอดคล้องกับการความสามารถในการรับรู้ของผู้รับสารเพื่อให้ง่ายต่อการนำไปจินตนาการต่อ นอกจากนี้การใช้เสียงก็มีความสำคัญไม่แพ้กัน เพราะน้ำเสียงมีบทบาทในการสื่อสารอารมณ์และสุนทรียภาพไปยังผู้ชม (ธีรธวัช เจนวัชรรักษ์, 2554)

ต่อมาในปี 2558 อารดา ครุจิต, (2558) ได้ทำการศึกษารวบรวมแนวคิดทฤษฎี และแนวทางปฏิบัติในการผลิตสื่อเสียงบรรยายภาพ จากการศึกษาพบว่าปัจจุบันยังมีข้อถกเถียงเกี่ยวกับแนวทางในการผลิตเสียงบรรยายภาพ ด้านหนึ่งมองว่า เสียงบรรยายภาพควรบรรยายเฉพาะภาพที่ปรากฏบนจอภาพ (Objective Description) ส่วนอีกด้านหนึ่งมองว่าอธิบายขยายความ การตีความ หรือการใส่ความคิดเห็นเพิ่มเติม (Subjective Description) สามารถกระทำได้ตามความจำเป็น ซึ่งอารดาเสนอว่าแทนที่จะยึดแนวทางใดแนวทางหนึ่งเป็นหลัก ผู้เขียนบทบรรยายควรนำแนวทางทั้งสองมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของรายการโทรทัศน์แต่ละรายการ เพื่อให้การเขียนบทบรรยายเป็นไปอย่างสร้างสรรค์

จากการศึกษาถอดบทเรียนหลักการเขียนบทสื่อเสียงบรรยายภาพรายการอาหารทางโทรทัศน์เพื่อคอนพิการทางการเห็น ของ กุลนารี เสือโรจน์ (2558) ชี้ให้เห็นว่าแม้เสียงบรรยายภาพจะมีเทคนิคด้านเสียงเช่นเดียวกับงานด้านวิทยุ แต่ต่างกันตรงที่สื่อวิทยุใช้การสื่อสารแบบเล่าเรื่อง (Narration) ในขณะที่เสียงบรรยายภาพใช้เสียงในการสื่อสารเพื่อแสดงภาพ (Illustration) ด้วยข้อจำกัดเรื่องช่องว่างทางเสียง การตัดสินใจเลือกนำเสนอข้อมูลภายใต้ข้อจำกัดด้านเวลา ผู้เขียนบทเสียงบรรยายภาพจำเป็นต้องคำนึงถึงคุณลักษณะเฉพาะของรายการแต่ละประเภท (Genre) และเนื้อหาหลักในรายการ (Content) เป็นลำดับแรก ใน เช่น ในรายการเกี่ยวกับอาหารข้อมูลหลักที่ต้องนำเสนอคือส่วนผสมและวิธีปรุงอาหาร

ในด้านของการศึกษาผู้รับสาร ภัทธีรา สารากรบริรักษ์ (2558) ได้ทำการสำรวจเรื่องสื่อเสียงบรรยายภาพในโทรทัศน์ที่ผู้พิการทางการเห็นต้องการ โดยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้พิการทางการเห็น 3 กลุ่ม ได้แก่ ตาบอดแต่กำเนิด ตาบอดในภายหลัง และ สายตาเลือนราง ผลจากการสัมภาษณ์พบว่า ผู้พิการทางการเห็นต้องการให้มีเสียงบรรยายภาพในรายการทุกประเภท โดยเฉพาะรายการที่มีเสียงพูดน้อย และพบว่าปัจจัยด้าน ลักษณะการเห็น ช่วงเวลาที่เกิดความพิการ

การศึกษา และประสบการณ์ชีวิต มีผลต่อลักษณะของเสียงบรรยายภาพที่ต้องการ เช่น ผู้ที่ตาบอดใน ภายหลังและสายตาเลือนรางต้องการคำบรรยายเกี่ยวกับรายละเอียดเรื่องสี ลักษณะการถ่ายภาพ และ ชื่อสถานที่ที่ใช้เป็นฉากเพื่อเชื่อมโยงกับประสบการณ์จากการเคยเห็นสิ่งเหล่านั้นมาก่อน ในขณะที่ผู้ที่ ตาบอดแต่กำเนิดไม่ต้องการคำบรรยายที่ละเอียดมากนักเพราะต้องการที่จะจินตนาการด้วยตนเอง

ในด้านการปฏิบัติ หน่วยงานที่กำกับดูแลด้านสื่อของไทยก็เริ่มให้ความสำคัญกับการผลิต สื่อที่เอื้อให้ผู้พิการทางการเห็นเข้าถึงได้เช่นกัน โดยในปี พ.ศ. 2556 คณะกรรมการกิจการกระจาย เสียง กิจการโทรทัศน์ และกิจการโทรคมนาคมแห่งชาติ (กสทช.) ได้ร่วมกับ สมาคมคนตาบอดแห่ง ประเทศไทย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สถาบันวิทยุโทรทัศน์แห่งประเทศไทยและองค์การกระจาย เสียงและแพร่ภาพสาธารณะแห่งประเทศไทยทำบันทึกข้อตกลงเพื่อส่งเสริมให้ผู้ประกอบกิจการกระจาย เสียงและโทรทัศน์จัดให้มีบริการเสียงบรรยายภาพเพื่อสร้างโอกาสในการเข้าถึงข้อมูลข่าวสารของ ผู้พิการทางการเห็น (สุภิญญา กลางณรงค์, 2013) และในปี พ.ศ. 2558 เมื่อประเทศไทยมีการ ให้บริการโทรทัศน์ในระบบดิจิทัล สถานีโทรทัศน์ไทยพีบีเอส (ThaiPBS) จึงเป็นสถานีโทรทัศน์นำร่อง ในการให้บริการเสียงบรรยายภาพ โดยทางสถานีเริ่มเสนอรายการประเภทต่างๆ ทั้งละคร ภาพยนตร์ รายการทอล์คโชว์ และรายการสารคดี ด้วยระบบเสียงบรรยายภาพตั้งแต่วันที่ 18 มกราคม พ.ศ. 2558 เป็นต้นมา (สำนักงานคณะกรรมการกิจการกระจายเสียง กิจการโทรทัศน์ และกิจการ โทรคมนาคมแห่งชาติ, 2558) และเมื่อวันที่ 5 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2559 กสทช. ก็ได้ออกประกาศในราช กิจานูเบกษากำหนดให้ผู้ประกอบกิจการโทรทัศน์ที่ได้รับใบอนุญาตต้องจัดให้มีบริการโทรทัศน์ที่มี บริการเสียงบรรยายภาพไม่น้อยกว่าร้อยละ 5 ของสัดส่วนรายการที่เป็นข่าวสารหรือสาระที่เป็น ประโยชน์ต่อสาธารณะ หรือคิดเป็น 60 นาทีต่อวัน ซึ่งจะช่วยส่งเสริมให้ผู้ประกอบกิจการผลิตรายการ โทรทัศน์ที่ผู้พิการทางการเห็นจะสามารถเข้าถึง และใช้ประโยชน์ได้มากยิ่งขึ้น

ศิริมิตร ประพันธ์ธุรกิจ (2562: น.124-125) ได้ให้ข้อคิดเห็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับประเภท รายการที่ กสทช. กำหนดให้ผู้ประกอบการต้องจัดให้มีบริการเสียงบรรยายภาพว่า รายการประเภท ข่าวและรายการสาระที่เป็นประโยชน์ต่อสาธารณะ ยังไม่สามารถตอบสนองความต้องการของผู้ชมที่ เป็นผู้พิการทางการเห็นได้เท่าที่ควร เพราะในความเป็นจริงผู้พิการต้องการรับชมรายการทุกประเภท ทั้งที่เป็นสาระและความบันเทิงเช่นเดียวกับคนทั่วไป นอกจากนี้รายการประเภทข่าวซึ่งมีการเล่าเรื่อง อยู่แล้วไม่จำเป็นต้องมีเสียงบรรยายเพิ่มเติม ต่างจากรายการประเภทสารคดีหรือละครซึ่งไม่จัดอยู่ใน กลุ่มรายการข่าวและสาระประโยชน์ต่อสาธารณะแต่กลับมีความจำเป็นต้องจัดบริการเสียงบรรยาย

ภาพมากกว่า ศิริมิตร เสนอว่า กสทช. ควรรวมรายการประเภท “ทั่วไป” เข้าไว้ในมาตรการด้วย เพื่อขยายประเภทจอร์รายการให้มีความหลากหลายมากยิ่งขึ้น

ปัจจุบันหลายภาคส่วนได้เห็นถึงความสำคัญของการเปิดโอกาสให้ผู้พิการทางการเห็นได้เข้าถึงข้อมูลอย่างเท่าเทียม เห็นได้จากมีการจัดบริการเสียงบรรยายภาพในรูปแบบต่างๆ เพิ่มมากขึ้น เช่น ภาพยนตร์ สิ่งแสดงในพิพิธภัณฑ์ ละครเวที และนิทรรศการภาพถ่าย เป็นต้น สำหรับวงการภาพยนตร์ไทย “นางนาก” ฉับที่สร้างปี พ.ศ. 2542 เป็นภาพยนตร์เรื่องแรกที่ถูกนำมาเพิ่มบริการเสียงบรรยายภาพ และจัดฉายในวันที่ 29 มิถุนายน พ.ศ. 2557 ในโครงการ “บอดเห็นผี” โดยสถาบันคนตาบอดแห่งชาติเพื่อการวิจัยและพัฒนา ซึ่งได้รับผลตอบแทนอย่างดีจากผู้พิการทางการเห็นที่ได้รับชม ต่อมาบริษัท จีทีเอช ได้เปิดตัวแผ่นดีวีดีภาพยนตร์เรื่อง “คิดถึงวิทยา” ซึ่งเป็นดีวีดีภาพยนตร์เรื่องแรกของไทยที่ผู้ชมสามารถกดเลือกรับฟังระบบเสียงบรรยายภาพได้ ซึ่งแม้จะทำให้งบประมาณในการผลิตสูงขึ้น แต่ผู้บริหารจีทีเอชมีความเห็นที่นำขึ้นชมว่าการเพิ่มระบบเสียงบรรยายภาพสำหรับผู้พิการทางการเห็นเป็นการแบ่งปันความสุขให้คนอีกกลุ่มหนึ่ง และบริษัทก็ได้จัดบริการเสียงบรรยายภาพในภาพยนตร์เรื่องต่อมา นอกจากนี้ในปี พ.ศ. 2560 ได้มีการเปิดตัวแอปพลิเคชัน “พรรณนา” (PANNANA) ซึ่งเป็นแอปพลิเคชันเสียงบรรยายภาพที่ช่วยให้ผู้พิการทางการเห็นใช้บริการเสียงบรรยายภาพในระหว่างชมภาพยนตร์ในโรงภาพยนตร์ได้ผ่านโทรศัพท์สมาร์ทโฟน ข้อดีของแอปพลิเคชันนี้คือ ผู้พิการทางการเห็นสามารถรับชมภาพยนตร์ได้พร้อมกับคนทั่วไปได้โดยไม่ต้องจัดรอบพิเศษแยกต่างหาก

งานวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์ในประเทศไทย ในช่วงปี พ.ศ. 2542-2561

การวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์นับเป็นปรากฏการณ์ใหม่ที่เกิดขึ้นในวงวิชาการของโลกตะวันตกเมื่อไม่นานนี้ กล่าวคือในช่วงระหว่างปลายคริสต์ศตวรรษที่ 1950 ถึง ต้นคริสต์ศตวรรษที่ 1960 (ราวช่วงไม่กี่ปีก่อนและหลัง พ.ศ. 2500) และเริ่มเฟื่องฟูจนเป็นที่รู้จักแพร่หลายมาเมื่อช่วงผ่านเข้าสู่คริสต์ศตวรรษที่ 21 นี้ (พ.ศ. 2543) นี้เอง (จึงเห็นได้ว่างานวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์ส่วนใหญ่ของประเทศไทยในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา จึงมักอาศัยแนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากภาษาศาสตร์ และเน้นหนักที่ประเด็นของกลวิธีการแปลในระดับโครงสร้างมากกว่าการศึกษาในเชิงพหุสัมพันธ์ที่คำนึงตัวแปรแวดล้อม โดยเฉพาะบริบทของสังคมโลกปัจจุบันที่มีระบบดิจิทัลเป็นกลไกขับเคลื่อนหลัก

จากการสืบค้นฐานข้อมูลวารสารของประเทศไทย ได้แก่ ศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) ฐานข้อมูล Thai Digital Collection และฐานข้อมูลวารสารอิเล็กทรอนิกส์กลาง (ThaiJO) พบการวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์ในประเทศไทย ในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา คือช่วงระหว่าง ปี พ.ศ. 2542-2561 จำนวนทั้งสิ้น 39 เรื่อง โดยจำแนกออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ การแปลภาพยนตร์จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย จำนวน 28 เรื่อง การแปลภาพยนตร์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ จำนวน 10 เรื่อง และการแปลภาพยนตร์จากภาษาต่างประเทศอื่นเป็นภาษาไทย จำนวน 1 เรื่อง โดยมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

การแปลภาพยนตร์จากอังกฤษเป็นภาษาไทย

ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ประเทศไทยมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปลภาพยนตร์จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย จำนวน 28 เรื่อง ดังนี้

กฤตยา นาที (2543) ศึกษากรณีศึกษาในการหลีกเลี่ยงภาวะแทรกซ้อนทางภาษาและวัฒนธรรมในการแปลภาพยนตร์จากภาษาอังกฤษแบบอเมริกันเป็นภาษาไทย: กรณีศึกษาบทบรรยายภาษาไทยของจิระนันท์ พิตรปรีชา ผลการศึกษาพบว่ากลวิธีที่ใช้ในการหลีกเลี่ยงภาวะแทรกซ้อนทางภาษาในระดับโครงสร้างไวยากรณ์ ได้แก่ การเปลี่ยนโครงสร้างประโยค การเปลี่ยนประเภทประโยค การละคำแสดงบุคคล การเปลี่ยนวากยสัมพันธ์ และการใช้คำเพื่อแสดงกาล กลวิธีที่ใช้ในการหลีกเลี่ยงภาวะแทรกซ้อนทางภาษาในระดับคำศัพท์ ได้แก่ การสรุปความ การทับศัพท์ และการใช้ศัพท์ที่เหมาะสมกับบริบท ส่วนกลวิธีที่ใช้ในการหลีกเลี่ยงภาวะแทรกซ้อนทางวัฒนธรรม ได้แก่ การหลีกเลี่ยงการแปลตามตัวอักษรในการแปลสำนวนและคำบริภาษ การใช้คำคล้องจองและคำศัพท์ที่สื่อถึงความตกลงขบขันในการแปลเรื่องตลกขบขัน การทับศัพท์และเทียบเคียงกับชื่อเฉพาะในภาษาไทยในการแปลชื่อเฉพาะ และการละสรรพนามบุรุษที่ 1 และใช้สรรพนามที่เหมาะสมกับบริบทในการแปลคำสรรพนาม

ธีรารัตน์ บุญกองแสน (2543) ศึกษาเรื่องการจัดชื่อภาษาไทยของภาพยนตร์อเมริกัน จำนวน 230 เรื่อง ซึ่งฉายในช่วง พ.ศ. 2540-2541 และสัมภาษณ์ผู้ตั้งชื่อ จำนวน 3 ราย ซึ่งเป็นบุคคลและกลุ่มบุคคลที่ตั้งชื่อภาษาไทยของภาพยนตร์อเมริกัน จากผลการศึกษา ธีรารัตน์พบว่าลักษณะของชื่อภาพยนตร์ภาษาไทยมักสื่อความหมายถึงตัวเอก เนื้อหาและบรรยากาศของภาพยนตร์ โดยมีกลวิธี

ในการตั้งชื่อภาพยนตร์ภาษาไทย ดังต่อไปนี้ 1) การทับศัพท์ 2) การแปลความ และ 3) การตั้งชื่อใหม่ ส่วนปัจจัยที่กำหนดการตั้งชื่อ ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านตัวบุคคลของผู้ตั้งชื่อ 2) ปัจจัยเกี่ยวกับกระบวนการตั้งชื่อภาษาไทย 3) ปัจจัยเกี่ยวกับต้นสังกัด และ 4) ปัจจัยเกี่ยวกับสภาพสังคม นอกจากนี้ ธีรรัตน์ พบว่าผู้ตั้งชื่อเลือกใช้ชื่อภาษาไทยโดยคำนึงถึงเหตุผลต่างๆ ได้แก่ เหตุผลทางภาษา ได้แก่ สามารถสื่อสารได้เข้าใจ และน่าสนใจ เหตุผลทางวัฒนธรรม ได้แก่ การหลีกเลี่ยงความแตกต่างของวัฒนธรรม และใช้ประโยชน์ของวัฒนธรรมเพื่อสื่อสารกับผู้ชม และเหตุผลด้านธุรกิจการค้า

ปาริชาติ เครือคชาวุธ (2543) ศึกษาเรื่องการแปลคำราชาศัพท์จากบทบรรยายใต้ภาพวิดีโอทัศน์เรื่อง “*The Last Emperor*” เป็นภาษาไทย จากการศึกษาพบว่ารูปแบบการแปลคำราชาศัพท์ที่พบในสถานการณ์ที่เป็นทางการ และสถานการณ์ที่ไม่เป็นทางการมี 2 รูปแบบ ได้แก่ การแปลคำธรรมดาทุกคำให้เป็นคำราชาศัพท์ และการแปลคำธรรมดาเพียงบางคำให้เป็นราชาศัพท์ สำหรับกลวิธีการแปลคำราชาศัพท์ในสถานการณ์ที่เป็นทางการจำแนกออกเป็น 4 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลตรง ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำกริยา 2) การปรับคำแปล ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำกริยา 3) การเพิ่มคำแปล ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำวิเศษณ์ และ 4) การละไม่แปล ใช้ในการแปลคำสรรพนามและคำกริยา ส่วนกลวิธีการแปลคำราชาศัพท์ในสถานการณ์ที่ไม่เป็นทางการจำแนกออกเป็น 4 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลตรง ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำกริยา 2) การปรับคำแปล ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำกริยา 3) การเพิ่มคำแปล ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม คำกริยา และคำวิเศษณ์ และ 4) การละไม่แปล ใช้ในการแปลคำนาม คำสรรพนาม และคำกริยา

Arunee Bhatanaprabhabhan, Chomchan Eiamsritong และ Sutthipong Deedomwongsa (2544) วิเคราะห์การแปลบทบรรยายใต้ภาพจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยเรื่อง “*The Gladiator*” โดยใช้แนวคิดการแปลแบบรักษาความหมายของลาร์สัน (1984) ในการวิเคราะห์ระดับคำและระดับประพจน์ ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลถ่ายทอดความหมายของต้นฉบับเป็นภาษาไทยได้อย่างเป็นธรรมชาติ และถ่ายทอดลีลาและอารมณ์ออกมาเป็นภาษาไทยได้อย่างถูกต้อง อีกทั้ง พบว่าข้อจำกัดด้านพื้นที่ตัวอักษรของบทบรรยายใต้ภาพส่งผลต่อการแปลบทบรรยายใต้ภาพของผู้แปล ส่วนข้อผิดพลาดในการแปลบทบรรยายใต้ภาพแบ่งออกเป็น 4 ประเภท ได้แก่ 1) การแปลเกิน (Overtranslation) 2) การแปลขาด (Undertranslation) 3) การแปลผิด (Mistranslation) และ 4)

การแปลที่ไม่เหมาะสม (Inappropriate Translation) นอกจากนี้ พบว่าการศึกษาการแปลที่ดีคือการวิเคราะห์ผลงานแปล เช่น หนังสือหรือภาพยนตร์ เพื่อค้นหาว่าผู้แปลใช้กลวิธีในการแปลอย่างไร

ชุตินันท์ จิรนนท์สุโรจน์ (2545) ศึกษาปัญหาและวิธีการแก้ไขการแปลบทภาพยนตร์อะนิเมชันเรื่อง "Shrek" เป็นบทบรรยายภาษาไทย ผลการศึกษาพบว่าปัญหาที่เกิดขึ้นในการแปลบทภาพยนตร์สามารถจำแนกออกเป็น 3 ประเด็น ดังต่อไปนี้ 1) ปัญหาด้านเทคนิค ได้แก่ ข้อจำกัดด้านความยาวตัวอักษร 2) ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรม ได้แก่ การแปลคำสรรพนาม การแปลสำนวน และการแปลชื่อ และ 3) ปัญหาภูมิหลังด้านภาษาของผู้แปล ได้แก่ ความผิดพลาดด้านคำศัพท์ และความผิดพลาดด้านไวยากรณ์ นอกจากนี้ ชุตินันท์แก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยวิธีการต่างๆ ดังต่อไปนี้ 1) ปัญหาด้านเทคนิค ใช้วิธีการละ การใช้คำที่มีตัวอักษรน้อย และการแปลแบบเอาความ 2) ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรม ใช้วิธีการปรับภาษาและวัฒนธรรมให้เข้ากับภาษาฉบับแปลมากที่สุด และ 3) ปัญหาภูมิหลังด้านภาษาของผู้แปล ใช้วิธีการอ่านและฝึกฝนทักษะการแปลเพิ่มเติมเพื่อเสริมความรู้และความสามารถด้านการแปล

สาวิตรี ม่วงใหญ่ (2546) ศึกษาวิธีการแปลบทภาพยนตร์ของหม่อมเจ้าทิพยฉัตรฉัตรชัย ซึ่งทรงแปลเรื่อง "โรมิโอและจูเลียต" ผลการศึกษาพบว่า สำหรับระดับประโยค หม่อมเจ้าทิพยฉัตรทรงใช้กลวิธีการแปลแบบกึ่งตรงตัวมากถึง ร้อยละ 65 การแปลตรงตัว (ร้อยละ 24) และการแปลแบบเสรี (ร้อยละ 11) ตามลำดับ สำหรับระดับคำ จากการวิเคราะห์โครงสร้างของคำ หม่อมเจ้าทิพยฉัตร ทรงใช้วิธีการละคำมากที่สุด (ร้อยละ 31) การเพิ่มคำ (ร้อยละ 10) และการเปลี่ยนประโยคบอกเล่าให้เป็นประโยคคำถามหรือประโยคคำถามให้เป็นประโยคบอกเล่า (ร้อยละ 1) และจากการวิเคราะห์ความหมายของคำ หม่อมเจ้าทิพยฉัตรทรงแปลโดยใช้คำที่มีความหมายกว้างมากที่สุด (ร้อยละ 28) ใช้การแปลแบบถอดความโดยใช้คำที่เกี่ยวข้อง (ร้อยละ 17) และใช้การแปลโดยใช้ลีแทนประโยคและเพิ่มคำสันธานหรือคำเชื่อม (ร้อยละ 1) นอกจากนี้ หม่อมเจ้าทิพยฉัตรทรงเลือกใช้คำสรรพนามให้เหมาะสมกับสถานการณ์และสถานภาพของผู้พูดและผู้ฟัง รวมทั้งใช้ถ้อยคำที่มีสัมผัสสอดคล้องแบบภาษากวีอีกด้วย

กัลยกร ฉัตรศิริมงคล (2547) ศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เรื่อง "Anger Management" เป็นบทบรรยายภาษาไทย กัลยกรได้แบ่งกลวิธีการแปลออกเป็น 2 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับคำ ได้แก่ การคำนึงถึงความสัมพันธ์ สถานภาพ และอารมณ์ของตัวละครในการแปลคำสรรพนามโดย การใช้คำ

บริภาษเทียบเคียงในภาษาไทยในการแปลคำบริภาษ การใช้คำที่เป็นภาษาพูดและการเพิ่มคำลงท้ายในการแปลคำว่า “okay” และ 2) ระดับประโยค ได้แก่ การเปลี่ยนประเภทประโยค และการเปลี่ยนวากยสัมพันธ์ และการแก้ไขปัญหาจำแนกได้ 2 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาด้านเทคนิค ใช้วิธีการละคำ การแปลเอาความ การใช้อักษรย่อ และการใช้คำที่มีจำนวนตัวอักษรน้อย เพื่อให้บทบรรยายมีจำนวนตัวอักษรไม่เกินที่กำหนดและให้ผู้ชมอ่านบทบรรยายได้ครบและ 2) ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรม แบ่งออกเป็น 2 ประเด็นย่อย ได้แก่ การแปลมุกตลก ซึ่งใช้วิธีการเล่นคำ การเทียบเคียง การตีความและการใช้คำศัพท์ที่ก่อให้เกิดอารมณ์ขัน และการแปลคำศัพท์และสำนวน ซึ่งใช้วิธีการใช้สำนวนเทียบเคียง การใช้คำสแลง การตีความ และการเติมคำ

Wannalak Srisod (2547) วิเคราะห์การแปลบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์เรื่อง “The Glass House” ฉบับดีวีดี และเปรียบเทียบกับบทบรรยายใต้ภาพของสถานีโทรทัศน์ UBC โดยใช้แนวคิดการแปลแบบรักษาความหมายของลาร์สัน (Larson, 1998) จากผลการศึกษาพบว่าผู้แปลบทบรรยายใต้ภาพฉบับดีวีดี มักใช้กลวิธีการละไม่แปลและแปลผิดเป็นจำนวนมาก ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความไม่มีประสิทธิภาพของการแปลภาพยนตร์ ดีวีดี ผู้แปลบทบรรยายใต้ภาพดีวีดี ควรเสริมความรู้ความสามารถด้านภาษา และผู้ลงทุนควรใส่ใจกับบทแปลที่แม่นยำและมีคุณภาพจากผู้แปลที่มีประสิทธิภาพ

กนกรัตน์ คุณะสารพันธ์ (2549) ศึกษาเรื่องการแปลสำนวนจากบทภาพยนตร์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย โดยคัดเลือกภาพยนตร์ภาษาอังกฤษที่ได้รับรางวัล Academy Awards สาขาบทภาพยนตร์ดั้งเดิมยอดเยี่ยม จำนวน 9 เรื่อง ได้แก่ 1) *Pulp Fiction* 2) *The Usual Suspects* 3) *Fargo* 4) *Good Will Hunting* 5) *American Beauty* 6) *Almost Famous* 7) *Gosford Park* 8) *Lost in Translation* 9) *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* กนกรัตน์สรุปกลวิธีการแปลสำนวนภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยได้ 5 กลวิธี ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลแบบคำต่อคำ 2) กลวิธีการแปลแบบสำนวน 3) กลวิธีการแปลแบบเอาความ 4) กลวิธีการแปลแบบทับศัพท์ 5) กลวิธีการแปลแบบละความ กลวิธีที่ผู้แปลใช้มากที่สุด ได้แก่ กลวิธีการแปลแบบเอาความ นอกจากนี้ กนกรัตน์พบว่า ผู้แปลแปลสำนวนภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยโดยรักษาความหมายที่สำนวนภาษาอังกฤษต้องการสื่อไว้ ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางที่ใช้ในการแปลโดยทั่วไป

สิริกุล อีริกรานต์ (2549) ศึกษาและวิเคราะห์กลวิธีการแปลที่ใช้ในการแปลภาพยนตร์เรื่อง “*The Last Samurai*” โดยแบ่งออกเป็น 2 ระดับ ได้แก่ ระดับประโยคและระดับคำ ผลการศึกษาพบว่ากลวิธีการแปลที่ใช้มากที่สุด ได้แก่ การแปลแบบกึ่งตรงตัว (ร้อยละ 56.80) ตามด้วยการแปลตรงตัว (ร้อยละ 25.57) และการแปลแบบเอาความ (ร้อยละ 17.63) สำหรับกลวิธีการที่ใช้ในการแปลระดับประโยคแบ่งออกเป็น 12 กลวิธี ได้แก่ 1) การปรับระเบียบวิธีเรียงคำในประโยคหรือวลี 2) การเปลี่ยนประโยคเป็นวลี 3) การเปลี่ยนวลีเป็นประโยค 4) การเปลี่ยนประโยคบอกเล่าเป็นประโยคปฏิเสธ 5) การเปลี่ยนประโยคบอกเล่าเป็นประโยคคำสั่ง 6) การเปลี่ยนประโยคปฏิเสธเป็นประโยคบอกเล่า 7) การเปลี่ยนประโยคคำสั่งเป็นประโยคปฏิเสธ 8) การเปลี่ยนคำนามรูปปฏิเสธเป็นกริยารูปปฏิเสธ 9) การเปลี่ยนกรรตุวาทกเป็นกรรมวาทก 10) การเปลี่ยนกรรมวาทกเป็นกรรตุวาทก 11) การเพิ่มคำ และ 12) การลดคำ ส่วนกลวิธีการที่ใช้ในการแปลระดับคำแบ่งออกเป็น 10 กลวิธี ได้แก่ 1) การถ่ายทอดตัวอักษร 2) การเพิ่มคำอธิบาย 3) การใช้วลีและประโยคแทนคำ 4) การใช้คำที่มีความหมายกว้าง 5) การใช้คำสันธานและคำเชื่อม 6) การละ 7) การแปลโดยใช้คำตามบริบท 8) การแปลโดยใช้คำแสดงความรู้สึก 9) การแปลโดยเรียบเรียงใหม่ด้วยคำที่เกี่ยวข้อง และ 10) การแปลโดยเรียบเรียงใหม่ด้วยคำที่ไม่เกี่ยวข้อง

เบญจรัตน์ วิทยาเทพ (2550) ศึกษาการแปลชื่อภาพยนตร์แนวสยองขวัญเป็นภาษาไทย จำนวน 189 เรื่อง ซึ่งเข้าฉายในโรงภาพยนตร์ไทยระหว่างปี พ.ศ. 2546-2549 โดยใช้ทฤษฎีสโคโปส (Skopos Theory) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีการแปลทั้งหมด 6 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลชื่อภาษาอังกฤษโดยอิงกับแก่นเรื่องและไม่ยึดติดกับคำเดิม 2) การแปลโดยทับศัพท์ชื่อเรื่องภาษาอังกฤษและขยายความด้วยภาษาไทย 3) การแปลโดยทับศัพท์ชื่อเรื่องภาษาอังกฤษและเพิ่มคำขยายภาษาไทย 4) การแปลตรงตัวโดยยึดคำเดิม 5) การแปลชื่อเรื่องโดยยึดคำเดิมส่วนหนึ่งและขยายความเพิ่มเติมในภาคภาษาไทย 6) การแปลโดยยึดคุณลักษณะของนักแสดงเป็นหลัก ส่วนกลวิธีที่ผู้แปลใช้แปลชื่อภาพยนตร์แนวสยองขวัญเป็นภาษาไทยมากที่สุด ได้แก่ การแปลชื่อภาษาอังกฤษโดยอิงกับแก่นเรื่องและไม่ยึดติดกับคำเดิม (ร้อยละ 51.31) และกลวิธีที่ผู้แปลใช้น้อยที่สุด ได้แก่ การแปลโดยยึดคุณลักษณะของนักแสดงเป็นหลัก (ร้อยละ 0.52)

สกาเวือน ขยันยิ่ง (2550) ศึกษากระบวนการแปล ปัญหาและวิธีแก้ไขในการแปลภาพยนตร์เรื่อง “*Cinderella Man*” เป็นบทบรรยายภาษาไทย สกาเวือนได้แบ่งกลวิธีออกเป็น 2 ระดับ ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลระดับคำ ได้แก่ การแปลคำสรรพนาม การแปลชื่อเฉพาะ การแปลคำ

บริภาษ การแปลคำอุทาน และการเพิ่มคำลงท้าย และ 2) กลวิธีการแปลระดับประโยค ได้แก่ การเปลี่ยนประเภทประโยค และการเปลี่ยนวาก ส่วนปัญหาและวิธีการแก้ไขปัญหาในการแปลแบ่งออกเป็น 4 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาด้านเทคนิค ได้แก่ ปัญหาข้อจำกัดด้านตัวอักษรแก้ไขด้วยการลดการรวบประโยค การใช้อักษรย่อ การใช้คำที่มีตัวอักษรน้อยกว่า และการใช้ภาษาภาพพจน์ 2) ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรม ได้แก่ ในการแปลคำศัพท์เฉพาะวงการมวย แก้ไขโดยใช้คำศัพท์เทคนิค คำที่มีความหมายเกินจริง คำและสำนวนเปรียบเทียบ และคำที่บอกลีลาและอาการของนักมวย ในการแปลสำนวน แก้ไขโดยใช้วิธีการตีความต้นฉบับ และใช้การเทียบเคียง ในการแปลเพลง แก้ไขโดยการแปลเอาความ ใช้คำคล้องจอง และการทับศัพท์ 3) ปัญหาด้านเวลา ได้แก่ ผู้แปลไม่สามารถเลือกสรรคำแปลได้ถูกต้องและเป็นธรรมชาติเท่าที่ควรภายในกรอบเวลาที่จำกัด 4) ปัญหาภูมิหลังด้านภาษาของผู้แปล ได้แก่ การแปลผิดความหมาย การแปลขาด การตีความเกินจากต้นฉบับการใช้ระดับภาษาไม่ถูกต้อง การสะกดคำไม่ถูกต้อง การใช้คำแปลไม่สม่ำเสมอ และ การใช้เครื่องหมายแทนคำ

ปกรณ กฤษประจันต์ (2551) ศึกษาการแปลภาพยนตร์เรื่อง “*The Rainmaker*” ของจอห์น กริชแฮม เป็นภาษาไทย โดยภาพยนตร์เรื่อง “*The Rainmaker*” มีเนื้อหาเกี่ยวกับกฎหมาย และการประกันภัยและมีการใช้คำศัพท์เฉพาะทาง ซึ่งจำเป็นต้องถ่ายทอดให้ถูกต้อง ครบถ้วน และไม่ทำลายอรรถรสของผู้ชม จากผลการศึกษา ปัญหาในการแปลแบ่งออกเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาทางด้านเทคนิค ประกอบด้วย ข้อจำกัดด้านตัวอักษร ที่ต้องกระชับและชัดเจน และ 2) ปัญหาทางด้านเนื้อหา ซึ่งประกอบด้วยปัญหาการถ่ายทอดเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับกฎหมาย ปัญหาการถ่ายทอดสำนวน และมุกตลกข้ามวัฒนธรรม สำหรับวิธีแก้ไขปัญหาด้านเทคนิค ปกรณใช้วิธีการละทิ้งในระดับคำ ระดับวลี และระดับประโยค การเลือกใช้คำสั้น อักษรย่อ และการแปลเอาความ ส่วนวิธีแก้ไขปัญหาด้านเนื้อหา ปกรณใช้วิธีการถ่ายทอดตรงตัว การเทียบเคียงข้อมูลและคำศัพท์ในภาษาไทย การลดความซับซ้อน และการอธิบายความเพิ่มเติม

ปิยะตา โล (2551) ศึกษาการวิธีการแปลสำนวนและกริยาวลีภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ในบทบรรยายภาพยนตร์การ์ตูนสำหรับครอบครัว ที่ทำรายได้ยอดเยี่ยมติดอันดับในแต่ละสัปดาห์ (Box Office) ในประเทศไทย ช่วงพ.ศ. 2543-2548 จำนวน 6 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่า ในการแปลสำนวนภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ผู้แปลใช้กลวิธีตรงตัวมากที่สุด (ร้อยละ 60.62) รองลงมาคือกลวิธีการแปลเอาความ (ร้อยละ 21.68) กลวิธีการละไม่แปล (ร้อยละ 2.65) และใช้กลวิธีการแปลตีความน้อยที่สุด (ร้อยละ 2) ส่วนการแปลกริยาวลีภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ผู้แปลใช้กลวิธีแปลตรงตัวมาก

ที่สุด (ร้อยละ 57.04) รองลงมาคือกลวิธีการแปลเอาความ (ร้อยละ 25.45) กลวิธีการละไม่แปล (ร้อยละ 5.23) และใช้กลวิธีการแปลตีความน้อยที่สุด (ร้อยละ 0.72)

ภัทรธร ชวนะคุรุ (2551) ศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เรื่อง “*The Producers*” เป็นบทบรรยายภาษาไทย จากการนำทักษะและทฤษฎีด้านการแปลมาใช้ปฏิบัติจริง ภัทรธรพบว่าปัญหาในการแปลบทภาพยนตร์แบ่งได้เป็น 2 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาทางด้านภาษาและวัฒนธรรม ได้แก่ การแปลคำสรรพนาม การเพิ่มคำลงท้าย การแปลคำอุทาน การแปลคำเลียนเสียงธรรมชาติ การเล่นคำ การแปลศัพท์เฉพาะทาง การแปลเพลง การแปลชื่อเฉพาะ การแปลสำนวน และการแปลมุกตลก และ 2) ปัญหาทางด้านเทคนิค ได้แก่ ข้อจำกัดเรื่องจำนวนตัวอักษร ในการแก้ไขปัญหาทางด้านภาษาและวัฒนธรรมนั้น ภัทรธรใช้กลวิธีการทับศัพท์ การทับศัพท์และเสริมคำอธิบาย การเทียบเคียง การใช้คำที่มีความหมายกว้าง การแปลตรงตัว และการแปลเอาความ ส่วนการแก้ไขปัญหาด้านเทคนิค ภัทรธรใช้กลวิธีการแปลเอาความ การใช้อักษรย่อ การใช้เครื่องหมาย และการละ

ชาติกร เมืองโคตร (2552) ศึกษาเชิงวิเคราะห์กลวิธีการแปลที่ใช้ในการแปลบทบรรยายของภาพยนตร์ตลกต่างประเทศเป็นภาษาไทย โดยใช้ทฤษฎีการแปลของนิวมาร์ค (1988) จากผลการศึกษา ชาติกรพบว่ากลวิธีที่ใช้ในการแปลบทบรรยายไทยของภาพยนตร์ตลก ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลทับศัพท์ 2) กลวิธีการแปลโดยคำที่เท่ากันทางวัฒนธรรม 3) กลวิธีการแปลตรงตัว และ 4) กลวิธีการแปลโดยการละคำ ส่วนกลวิธีการแปลที่พบมากที่สุด ได้แก่ กลวิธีการแปลตรงตัวเพราะผู้แปลต้องการเก็บเนื้อหาใจความหลักของต้นฉบับและถ่ายทอดไปสู่ผู้ชมให้ถูกต้องต้องแม่นยำและคงความหมายเดิมมากที่สุด นอกจากนี้ ชาติกรพบว่าภาษาที่ใช้ในภาพยนตร์ตลกมักเป็นภาษาที่สั้นๆ ง่ายๆ ได้ใจความ และเป็นภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวัน

บุษบาพร กิตติสารวัฒน์ (2553) ศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เรื่อง “*They’re a Weird Mob*” เป็นภาษาไทย โดยนำทักษะและทฤษฎีการแปลมาใช้ปฏิบัติจริง บุษบาพรได้แบ่งกลวิธีการแปลออกเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลภาษาอังกฤษแบบทั่วไป ได้แก่ การแปลสรรพนามโดยคำนึงถึงองค์ประกอบของตัวละคร การแปลชื่อเฉพาะโดยการทับศัพท์ การเพิ่มคำอธิบาย การเทียบเคียง การใช้คำที่มีความหมายกว้าง การแปลแบบตรงตัวหรือการแปลแบบเอาความ และการแปลสำนวนและสแลงโดยการเทียบเคียงสำนวนไทยหรืออธิบายความหมายของสำนวน และ 2) กลวิธีการแปลภาษาอังกฤษแบบออสตราเลียน ได้แก่ การแปลคำศัพท์ที่มีความหมายเฉพาะในภาษาอังกฤษ

แบบออสเตรเลียนโดยการใช้คำศัพท์เทียบเคียง การทับศัพท์ การแปลตรงตัว การแปลคำคุณศัพท์ “bloody” ซึ่งพิจารณาตามความหมายของคำ บริบท และการแปลสำนวนโดยใช้การเทียบเคียงสำนวนไทยและการอธิบายความหมายของสำนวน ส่วนปัญหาที่พบในการแปลบทภาพยนตร์ภาษาอังกฤษแบบออสเตรเลียน ได้แก่ ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรมของผู้แปลเอง ไม่ว่าจะเป็นปัญหาภูมิหลังด้านภาษา การทำความเข้าใจภาพยนตร์ และการเลือกใช้คำภาษาไทย

Tanaporn Phimtan, และ Pataraporn Tapinta (2554) วิเคราะห์เทคนิคที่ใช้ในการแปลมุกตลกของชาวอเมริกันเป็นภาษาไทยและศึกษาปัจจัยด้านภาษาและวัฒนธรรมที่อาจมีอิทธิพลต่อเทคนิคการแปลมุกตลกจากบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์ตลกเรื่อง “50 เดท จีบเธอไม่เคยจำ” ผลการศึกษาพบว่าเทคนิคที่ใช้ในการแปลมุกตลกจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยในบทภาพยนตร์แบ่งออกเป็น 6 เทคนิค ได้แก่ 1) การใช้เทคนิคที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมในภาษาปลายทางแทนการแปลแบบตรงตัว 2) การตีความ 3) การผสมผสานหลายๆ เทคนิค 4) การทับศัพท์ และ 5) การใช้คำที่มีเสียง รูปคำ และความหมายในภาษาไทยคล้ายกับคำเดิมในภาษาอังกฤษ ส่วนปัจจัยด้านภาษาที่ส่งผลต่อการแปลมุกตลกแบ่งออกเป็น 4 ปัจจัย ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านเสียง 2) ปัจจัยด้านคำศัพท์ 3) ปัจจัยด้านโครงสร้างประโยค และ 4) ด้านความหมาย ปัจจัยด้านวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการแปลมุกตลกแบ่งเป็น 5 ปัจจัย ได้แก่ 1) ความเป็นสากลของมุกตลก 2) ลักษณะเฉพาะของมุกตลกที่มีในแต่ละวัฒนธรรม 3) หลักจริยธรรม/ข้อห้ามในภาษาปลายทาง 4) ลักษณะการพูดเฉพาะกลุ่ม และ 5) การพูดตามยุคสมัย

ภคพล พิริยะเบญจรัตน์ (2554) ศึกษากลวิธีการแปลประโยคกรรมวาจกตามบริบทที่ปรากฏในบทบรรยายใต้ภาพยนตร์ และศึกษาคำบ่งชี้กาลในประโยคฉบับแปลภาษาไทยจากประโยคกรรมวาจกต้นฉบับภาษาอังกฤษจากภาพยนตร์แนวแฟนตาซีทั้งหมดที่จ๊ะจ๋า พิศรปริษาแปลช่วงระหว่าง พ.ศ. 2540-255- จำนวน 6 เรื่อง ภคพลพบว่ากลวิธีการแปลที่ผู้แปลใช้มากที่สุด ได้แก่ กลวิธีการหลีกเลี่ยงความหมายตรงตัวตามต้นฉบับ ร้อยละ 37.18 และกลวิธีการแปลที่ผู้แปลใช้น้อยที่สุด ได้แก่ กลวิธีการใช้คำว่า “มี” ตามด้วยประโยคกรตุจก ร้อยละ 0.86 ส่วนการศึกษาคำบ่งชี้กาลพบว่าผู้แปลเลือกใช้คำว่า “เคย” “แล้ว” “จะ” “ตลอดเวลา” “ทุกวัน” และไม่ปรากฏคำบ่งชี้กาลในประโยคแปลภาษาไทย ซึ่งประโยคที่ไม่ปรากฏคำบ่งชี้กาลมีมากที่สุด 177 ประโยค จากประโยคทั้งหมด 234 ประโยค

ศุภวรรณ ทองวัน (2555) ศึกษาการเปลี่ยนชื่อภาพยนตร์ตลกอเมริกันเป็นภาษาไทย จากภาพยนตร์ จำนวน 98 เรื่อง ที่เข้าฉายในโรงภาพยนตร์ไทยระหว่างปี พ.ศ. 2551-2553 โดยใช้ ทฤษฎีสโคโปส (Skopos Theory) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีการแปลทั้งหมด 10 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลโดยทับศัพท์ทั้งหมดไม่มีเสริมความภาษาไทย 2) การแปลโดยทับศัพท์ทั้งหมดและเสริมความภาษาไทย 3) การแปลโดยทับศัพท์บางส่วน และเสริมความภาษาไทย 4) การแปลโดยทับศัพท์บางส่วนและไม่เสริมความภาษาไทย 5) การแปลตรงตัวทั้งข้อความไม่มีเสริมความภาษาไทย 6) การแปลตรงตัวทั้งข้อความและเสริมความภาษาไทย 7) การแปลบางส่วนและเสริมความภาษาไทย 8) การแปลบางส่วน ทับศัพท์บางส่วนและเสริมความภาษาไทย 9) ตั้งชื่อใหม่โดยไม่เกี่ยวข้องกับชื่อเดิม และ 10) ตั้งชื่อใหม่โดยใช้คำที่มีค่าความหมายเดิม ส่วนกลวิธีที่ผู้แปลนิยมใช้มากที่สุด ได้แก่ กลวิธีการแปล โดยตั้งชื่อใหม่โดยไม่เกี่ยวข้องกับชื่อเดิม ซึ่งไม่สอดคล้องกับผลการสำรวจจากผู้ชมภาพยนตร์ที่ว่ากลวิธีการแปลตรงตัวทั้งข้อความและขยายความด้วยภาษาไทยเป็นกลวิธีที่มีการถ่ายทอดความหมาย สื่อความหมายเนื้อเรื่องและชวนให้น่าติดตามมากที่สุด

ธัญธิดา ลิขิตพิทักษ์ (2556) ศึกษาการแปลกลวิธีความสุภาพในบทพากย์ภาพยนตร์แอนิเมชันจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ซึ่งออกฉายในปี พ.ศ. 2553 จำนวน 6 เรื่อง ในการวิเคราะห์ กลวิธีความสุภาพ ธัญธิดาใช้ทฤษฎีกลวิธีความสุภาพของเพเนโลปี บราวน์และสตีเฟน ซี เลวินสัน (Brown & Levinson, 1987) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีความสุภาพด้านบวกมากที่สุด รองลงมา คือ กลวิธีความสุภาพด้านลบ ส่วนกลวิธีการแปลนั้น ผู้แปลเลือกใช้กลวิธีการแปลแบบเอาความเป็นหลัก ได้แก่ การปรับบทแปลทั้งในระดับคำและระดับประโยค การแปลเพิ่ม การแปลแบบขยายความ การแปลแบบตีความ และการละไม่แปล นอกจากนี้ ธัญธิดาพบว่าบทแปลมีทั้งเท่าเทียมและไม่เท่าเทียมกับต้นฉบับ โดยความไม่เท่าเทียมในการแปลสามารถแบ่งได้ 4 ประเภท ได้แก่ 1) การแปลที่ทำให้กลวิธีความสุภาพเพิ่มขึ้นมากกว่าต้นฉบับ 2) การแปลที่ทำให้กลวิธีความสุภาพหายไป 3) การแปลที่เปลี่ยนไปใช้กลวิธีความสุภาพข้ออื่นแทน และ 4) การแปลที่ทำให้กลวิธีความสุภาพลดลงกว่าต้นฉบับ

ธนิตกานต์ สุวรรณทอง (2559) ศึกษาการแปลภาษาเพศหญิงในบทบรรยายใต้ภาพเรื่อง “Sex and the City: the Movie” “Sex and the City 2” และ “How to be Single” โดยธนิตกานต์ใช้แนวคิดเรื่องภาษาเพศหญิงของโรบิน เลคอฟ (1975) แมรี ริชชี คีย์ (1996) และ จูเลีย ที วูด (2011) และใช้แนวคิดด้านการแปลของยูจิน ไนดา (1964) และ สัญฉวี สายบัว (2553) ผลการศึกษา

พบว่ามีการใช้ภาษาเพศหญิงในบทบรรยายใต้ภาพยนตร์ภาษาอังกฤษ จำนวน 7 ประเภท ได้แก่ 1) การใช้วงคำศัพท์เฉพาะด้านแฟชั่นและความงาม 2) การใช้การสนทนาแบบเกี้ยวพาราสี และการตอบสนองสั้น ๆ ในการสนทนา 3) การใช้คำหรือรูปแบบประโยค Hedging 4) การใช้รูปแบบประโยคคำถามต่อท้าย 5) การใช้คำวิเศษณ์ช่วยเพิ่มหรือลดความ 6) การใช้คำคุณศัพท์ที่ไม่มี ความหมาย และ 7) การใช้ข้ออิพจน์หรือการใช้โวหารเกินจริง ส่วนกลวิธีการแปลภาษาเพศหญิงเป็นภาษาไทยนั้น ธนิต กานต์พบว่าผู้แปลใช้ทั้งการแปลแบบเทียบเคียงตามรูป และการแปลแบบเทียบเคียงต่างรูปโดยใช้ กลวิธีการปรับบทแปลทั้งในระดับคำ และระดับประโยค การแปลขยายความ การแปลตีความ และการ ละไม่แปล

จิรนุช ทองนุ้ย (2560) ศึกษาวิธีการแปลบทบรรยายใต้ภาพเรื่อง “เล มิเชราเบล” ที่เป็น บทเพลงจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย แนวคิดที่ใช้ในการวิจัยมี 3 ส่วน ได้แก่ 1) แนวคิดทางด้านการแปลบทกวีของโฮล์มส์ (Holmes) และเลอเฟฟวร์ (Lefevere) 2) แนวคิดสำหรับการวิเคราะห์ตัวบทที่เป็นภาพเคลื่อนไหวของเบิร์น (Burn) และปาร์คเกอร์ (Parker) และ 3) แนวคิดเกี่ยวกับการแปลบทบรรยายใต้ภาพของก๊อตต์ลีบ (Gottlieb) เพื่อเป็นกรอบในการจำแนกวิธีการแปล ผลการวิจัยพบว่าแนวคิดทางด้านการแปลบทกวีส่งผลต่อการแปลในแง่ของการเลือกสรรคำและการ เรียงร้อยถ้อยคำให้เกิดความงดงาม ซึ่งสะท้อนอยู่ในกลวิธีการถอดความ การย่อ และ การแปลตรงตัวภายใต้แนวคิดของก๊อตต์ลีบ (Gottlieb) ส่วนแนวคิดสำหรับการวิเคราะห์ตัวบทที่เป็น ภาพเคลื่อนไหวส่งผลต่อการแปลคำสรรพนาม คำเรียกขาน การใช้คำลงท้าย และช่วยให้ผู้แปลละการ แปลบางส่วนของประโยคได้เพราะมีภาพในการช่วยสื่อความหมาย ซึ่งทั้งหมดสะท้อนอยู่ในกลวิธีการ ย่อและการถอดเสียงภายใต้แนวคิดของก๊อตต์ลีบ (Gottlieb)

ปัญชลี ตรีตราเพชร, นครเทพ ทิพย์สุภราชภูรี และรีเบก้า เว็บบ (2560) ศึกษาวิธีการ แปลมุกตลกจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยในภาพยนตร์อเมริกันเรื่อง “เท็ด หมิไม่แสบได้อีก” โดยวิเคราะห์มุกตลกโดยใช้ทฤษฎีประเภทมุกตลกของลองและกรีเซอร์ (2531) และวิเคราะห์กลวิธีการ แปลภายใต้ทฤษฎีการแปลของไนดา (2507) เบเกอร์ (2535) และการแปลบทภาพยนตร์ของก๊อตต์ลีบ (2535) ผลการศึกษาพบว่าในภาพยนตร์เรื่องนี้มุกตลก 6 ประเภท ได้แก่ 1) มุกโจมตีผู้อื่น 2) มุกไร้สาระ 3) มุกสกปรก 4) มุกลามกอนาจาร 5) มุกเสียดสีสังคม และ 6) มุกล้อเลียนชาติพันธุ์ ส่วนกลวิธี การแปลมุกตลกมีทั้งหมด 7 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลตรงตัว 2) การแปลโดยแทนที่ทางวัฒนธรรมของ ภาษาแปล 3) การทิ้งความหมายเดิมทั้งหมด 4) การแปลโดยใช้หลายวิธีรวมกัน 5) การแปลแบบถอด

ความโดยใช้คำที่เกี่ยวข้องกับภาษาต้นฉบับ 6) การแปลแบบถอดความโดยใช้คำที่ไม่เกี่ยวข้องกับภาษาต้นฉบับ และ 7) การแปลโดยใช้คำที่เป็นกลาง นอกจากนี้ จากผลการศึกษานี้สามารถสรุปได้ว่า ปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการแปลมุกตลกคือ การรักษา มุกตลกจากต้นฉบับไว้ให้มากที่สุด

รมัญยา ทิพย์มณฑียร และ ชัชวดี ศรีลัมภ์ (2560) ศึกษาการแปลสำนวนภาษาอังกฤษจากภาพยนตร์ชุดแนววัยรุ่นเป็นภาษาไทย ทั้งหมด 25 ตอน จากภาพยนตร์ชุด 5 เรื่อง ได้แก่ 1) *Awkward* 2) *Bates Motel* 3) *My Mad Fat Diary* 4) *Pretty Little Liar* และ 5) *Star-crossed* ซึ่งออกอากาศทางโทรทัศน์ในช่วง พ.ศ. 2553-2557 ซึ่งได้รับความนิยมสูงสุดในเว็บไซต์ IMDb แนวคิดที่นำมาวิเคราะห์ ได้แก่ ทฤษฎีการแปลของนิวมาร์ค (1988) เพื่อวิเคราะห์กลวิธีการแปลสำนวนภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย และแนวคิดวิเคราะห์อรรถลักษณะของโนดา (1975) เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความหมายของสำนวนภาษาอังกฤษและบทแปลภาษาไทย จากการศึกษาพบว่ากลวิธีที่ใช้ในการแปลสำนวนภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยมีทั้งหมด 6 กลวิธี ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลเชิงสื่อสาร 2) กลวิธีการแปลแบบคำต่อคำ 3) กลวิธีการแปลแบบเอาความ 4) การละ 5) กลวิธีการแปลแบบสำนวน 6) การทับศัพท์ นอกจากนี้จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบความหมายของสำนวนภาษาอังกฤษและบทแปลภาษาไทย พบว่าผู้แปลเลือกใช้คำที่มีอรรถลักษณะตรงและใกล้เคียงกับความหมายของสำนวนภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่าผู้แปลยังคงเลือกบทแปลภาษาไทยที่มีความหมายที่สำนวนภาษาอังกฤษต้องการจะสื่อไว้

โสพิศลดา แสงตระการกิจ (2560) ศึกษาวิธีการแปลสำนวนในบทบรรยายภาพยนตร์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย กรณีศึกษาเรื่อง “The Social Network” โดยยึดตามแนวคิดด้านกลวิธีการแปลสำนวนของเบเคอร์ (2005) จำนวน 90 สำนวน ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีการแปลจำนวน 4 กลวิธี ได้แก่ 1) กลวิธีการแปลแบบถอดความมากที่สุด (ร้อยละ 54.44) 2) กลวิธีการแปลแบบตรงตัว (ร้อยละ 37.78) 3) กลวิธีการแปลแบบละความ (ร้อยละ 4.44) และ 4) กลวิธีการแปลแบบสำนวนเทียบเคียง (ร้อยละ 3.33) นอกจากนี้ โสพิศลดาพบว่าสำนวนที่พบในบทบรรยายสามารถจำแนกออกเป็น 8 ประเภท ได้แก่ 1) ประเภทกริยาวลีมากที่สุด (ร้อยละ 56.67) 2) สำนวนกริยา (ร้อยละ 13.33) 3) สำนวนที่ประกอบด้วยคำสำคัญชนิดต่าง ๆ (ร้อยละ 11.11) 4) สำนวนที่มีคำสำคัญในหมวดหมู่เฉพาะเรื่อง (ร้อยละ 6.67) 5) สำนวนที่ขึ้นต้นด้วยคำบุพบท (ร้อยละ 5.56) 6) สำนวนที่ใช้คำเป็นคู่ (ร้อยละ 3.33) 7) สำนวนที่มีคำนามและคำคุณศัพท์ (ร้อยละ 2.22) และ 8) สำนวนในหัวข้อเฉพาะทาง (ร้อยละ 1.11)

นภสินี นิลพันธ์ (2561) ศึกษากลวิธีการแปลภาพยนตร์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยจากภาพยนตร์แอนิเมชันเรื่อง “*Little Mermaid: Poor Unfortunate Souls*” โดยใช้กรอบทฤษฎีของ ลาร์สัน (1984) ซึ่งประกอบด้วยกลวิธีต่างๆ จำนวน 5 กลวิธี ได้แก่ 1) การใช้คำเทียบเคียง 2) การละ 3) การใช้คำยืม 4) การแปลแบบรักษารูปหรือการแปลตรงตัว และ 5) การสรุปหรือการแปลเอาความ นภสินีพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีต่างๆ แตกต่างกันไปตามความเหมาะสมในภาษาไทย แต่สามารถรักษา ความหมายเดิมของภาษาต้นฉบับเอาไว้ได้ โดยผู้แปลใช้กลวิธีการใช้คำเทียบเคียง การแปลตรงตัว และการใช้คำยืมเป็นส่วนใหญ่ ขณะที่การละและการแปลเอาความถูกนำมาใช้น้อยที่สุด

รุสนี มะแซ, มุซัยนะห์ สาแม็ง, ซูรียาตี มานี, จิตสุตา ละอองผล และวรวุฑฒ์พิสิษ ยศศิริ (2561) ศึกษาและวิเคราะห์กลวิธีการแปลชื่อภาพยนตร์ฮอลลีวูดจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ที่เข้า ฉายในปี พ.ศ. 2559-2560 จำนวน 102 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่า การแปลชื่อภาพยนตร์ฮอลลีวูดเป็น ภาษาไทยมี 11 กลวิธี ได้แก่ 1) การทับศัพท์ทั้งหมดและไม่มีเสริมความภาษาไทย 2) การทับศัพท์ ทั้งหมดและเสริมความภาษาไทย 3) การทับศัพท์บางส่วนและเสริมความภาษาไทย 4) การแปลตรงตัว ทั้งข้อความและไม่มีเสริมภาษาไทย 5) การแปลตรงตัวทั้งข้อความและเสริมภาษาไทย 6) การแปล บางส่วนและเสริมความภาษาไทย 7) การแปลบางส่วนและไม่เสริมความภาษาไทย 8) การทับศัพท์ บางส่วน แปลบางส่วนและไม่เสริมความภาษาไทย 9) การทับศัพท์บางส่วน แปลบางส่วนและมีเสริม ความภาษาไทย 10) การตั้งชื่อใหม่โดยไม่เกี่ยวข้องกับชื่อเดิม และ 11) การตั้งชื่อใหม่โดยใช้คำที่มีเค้า ความหมายเดิม ส่วนกลวิธีที่พบมากที่สุด ได้แก่ การทับศัพท์ทั้งหมดและไม่มีเสริมความภาษาไทย (ร้อยละ 23.52) และกลวิธีที่พบน้อยที่สุด ได้แก่ การแปลบางส่วนและไม่มีเสริมความภาษาไทย และการทับศัพท์บางส่วน แปลบางส่วนและเสริมความภาษาไทย (ร้อยละ 0.98)

จากการวิเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปลภาพยนตร์จากภาษาอังกฤษเป็น ภาษาไทย จำนวน 28 เรื่อง พบว่าสามารถจัดประเภทของงานวิจัยได้เป็น 2 ประเภท ได้แก่ งานวิจัยที่ เกี่ยวข้องกับการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ จำนวน 24 เรื่อง (ร้อยละ 85.71) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กับการแปลชื่อภาพยนตร์ จำนวน 4 เรื่อง (ร้อยละ 14.29) โดยงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปล บทบรรยายภาพยนตร์ซึ่งได้รับความนิยมในช่วง 20 ปีนี้ สามารถจำแนกออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ งานวิจัยที่ศึกษาวิธีการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ จำนวน 18 เรื่อง (ร้อยละ 75) งานวิจัยที่ศึกษา ปัญหาในการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ และวิธีแก้ไขปัญหา จำนวน 3 เรื่อง (ร้อยละ 12.50) และ งานวิจัยที่ศึกษาวิธีการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ ปัญหาและวิธีแก้ไขปัญหา จำนวน 3 เรื่อง (ร้อยละ

12.50) โดยงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปลทบรยายภาพยนตร์ส่วนใหญ่เน้นศึกษาด้านภาษาทั้งในระดับคำศัพท์และระดับโครงสร้าง ขณะที่ประเภทของภาพยนตร์ที่นำมาศึกษามีหลากหลายประเภทมิได้เน้นศึกษาเฉพาะประเภทใดประเภทหนึ่ง ซึ่งภาพยนตร์แต่ละประเภทล้วนมีความท้าทายในการแปลที่แตกต่างกันไป ไม่ว่าจะเป็นภาพยนตร์ตลก ภาพยนตร์แอนิเมชัน ภาพยนตร์

การแปลภาพยนตร์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ

งานวิจัยที่ดำเนินการเกี่ยวกับการแปลภาพยนตร์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ มีจำนวน 10 เรื่อง ดังต่อไปนี้

ศิริวรรณ ไยะธรรม (2553) ศึกษาการแปลถ้อยคำสื่ออารมณ์ในบทบรรยายภาษาอังกฤษของภาพยนตร์ไทยแนวตลก จำนวน 4 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่ามีการใช้ถ้อยคำสื่ออารมณ์ทั้งหมด 20 ประเภท ได้แก่ 1) คำหยาบคาย 2) คำอุทาน 3) คำถาม 4) มุกตลก 5) คำสั่ง 6) บอกรอารมณ์โดยตรง 7) ปฏิเสธ 8) ชักชวน 9) ประชด 10) ยุติบทสนทนา 11) ห้ามปราม 12) ขอร้อง 13) ชมเชย 14) เปรียบเทียบ 15) คำสั่งสอน 16) ชมชู้ 17) ขอบคุณ 18) มั่นใจ 19) ยินยอม และ 20) คำสาปแช่ง ส่วนกลวิธีในการแปลถ้อยคำสื่ออารมณ์จำแนกออกเป็น 13 กลวิธี ได้แก่ 1) การใช้คำเทียบเคียงความหมาย 2) การใช้โครงสร้างตามต้นฉบับ 3) การละไม่แปล 4) การรวบประโยค 5) การเลือกใช้ถ้อยคำแบบอื่น 6) การเพิ่มถ้อยคำ 7) การเปลี่ยนโครงสร้างประโยค 8) การเปลี่ยนวลีเป็นประโยค 9) การเปลี่ยนวลีเป็นคำ 10) การเรียงลำดับประโยคใหม่ 11) การใช้คำที่มีความหมายกว้าง 12) การใช้คำที่มีความหมายใกล้เคียงกัน และ 13) การเปลี่ยนประโยคเป็นวลี นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบปัญหาในการแปล 3 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาในการถ่ายทอดความหมาย 2) ปัญหาทางวัฒนธรรม และ 3) ปัญหาของผู้แปลหรือผู้จัดทำบทบรรยาย

Suparada Eak-in และ Napasri Timyam (2553) วิเคราะห์เทคนิคการแปลและปัจจัยทางภาษาศาสตร์และปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อผู้แปลในการแปลภาพยนตร์ประวัติศาสตร์เรื่อง “สุริโยไท” จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ โดยใช้หลักการและคำอธิบายของเซวง จันทรเขต (2528) วรรณถ วิมลเฉลา (2549) ชลาธิป ชาญชัยฤกษ์ (2542) วิษณุ กอปรสิริพัฒน์ (2548) และสัจฉวี สายบัว (2550) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้เทคนิคการแปล จำนวน 8 เทคนิค ได้แก่ 1) การเติมคำอธิบาย 2) การใช้คำ วลีหรือประโยคแทนคำภาษาไทย 3) การใช้คำที่อ้างอิงถึงความหมายที่กว้างขึ้นแทนคำ

อ้างอิงถึงสิ่งเฉพาะกว่า 4) การเติมตัวเชื่อมระหว่างกลุ่มความคิดต่างๆ 5) การตัดคำหรือสำนวนทิ้งไป 6) การถ่ายเสียง 7) การปรับโครงสร้างของคำ และ 8) การปรับโครงสร้างของประโยค ส่วนปัจจัยที่ส่งผลต่อผู้แปลแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1) ปัจจัยทางภาษาศาสตร์ สามารถแบ่งออกเป็น 24 ปัจจัย เช่น ลักษณะนาม สรรพนาม สรรพนามซ้อน ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลให้ผู้แปลปรับบทแปลให้ถูกต้องหลักไวยากรณ์และเป็นที่ยอมรับในภาษาฉบับแปล และปัจจัยทางสังคม สามารถแบ่งออกเป็น 16 ปัจจัย เช่น คำเรียกขานบุคคล การบอกเวลา สำนวนและคำอุปมาอุปไมย ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลให้ผู้แปลใช้เทคนิคการแปลช่วยให้ผู้ชมต่างชาติเข้าใจเนื้อเรื่องง่ายขึ้น

Krittaya Ngampradit และ Atipat Boonmoh (2555) ศึกษาทฤษฎีที่ใช้ในการแปลบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์ไทยเรื่อง “กวน มิน โฮ” เป็นภาษาอังกฤษ โดยใช้ทฤษฎีของเบเคอร์ (1992) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีต่างๆ ในการแปลทั้งหมด 17 กลวิธี ได้แก่ 1) การใช้คำที่มีความหมายกลางหรือเบากว่า (ร้อยละ 28.57) 2) การใช้วัฒนธรรมแทนที่ (ร้อยละ 15.31) 3) การใช้คำยืมหรือคำยืมและเพิ่มคำอธิบาย (ร้อยละ 12.24) 4) การถอดความโดยใช้คำที่ไม่เกี่ยวข้อง (ร้อยละ 7.14) 5) การใช้คำที่มีความหมายกว้าง (ร้อยละ 6.12) 6) การละไม่แปล (ร้อยละ 6.12) 7) การถอดความโดยใช้คำที่เกี่ยวข้อง (ร้อยละ 5.10) 8) การใช้คำที่มีความหมายเฉพาะเจาะจง (ร้อยละ 4.08) 9) การใช้คำที่มีความหมายรุนแรงกว่า (ร้อยละ 4.08) 10) การใช้คำเหมือน (ร้อยละ 2.04) 11) การเพิ่มความและใช้คำยืม (ร้อยละ 2.04) 12) การใช้อุปสรรค (ร้อยละ 2.04) 13) การใช้อดีตพจน์ (ร้อยละ 1.02) 14) การเพิ่มความ (ร้อยละ 1.02) 15) การใช้สัพพจน์ (ร้อยละ 1.02) 16) การใช้คำอุปมา (ร้อยละ 1.02) และ 17) การแปลตรงตัว (ร้อยละ 1.02)

ปิติพัฒน์ ธีระวณิชชฎานนท์ (2555) ศึกษาทฤษฎีการแปลมุกตลกไทยเป็นภาษาอังกฤษ กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง “หลวงพี่เท่ง ภาค 1” และ “รถไฟฟ้ามหานคร” ซึ่งเป็นภาพยนตร์ตลกไทยที่ทำรายได้มากกว่า 140 ล้านบาทในประเทศไทย ผลการศึกษาพบว่ากลวิธีการแปลที่ใช้มี 4 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลตรงตัว (ร้อยละ 60) 2) การแปลเอาความ (ร้อยละ 30) 3) การละไม่แปล (ร้อยละ 6.66) และ 4) การเพิ่มคำขยายความ (ร้อยละ 3.33) นอกจากนี้ ยังพบว่าประเภทของวัฒนธรรมที่ถูกใช้ในการแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ ได้แก่ วัฒนธรรมด้านภาษา (ร้อยละ 50) วัฒนธรรมด้านสังคม (ร้อยละ 26.66) วัฒนธรรมด้านวัตถุ (ร้อยละ 20) และวัฒนธรรมสภาพแวดล้อม (ร้อยละ 3.33)

ภรณ์ ภูศรี (2555) ศึกษาการแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจในภาพยนตร์ไทยจำนวน 4 เรื่อง ได้แก่เรื่อง “เด็กหอ” “รักแห่งสยาม” “ดรีมทีม” และ “Me myself...ขอให้รักจงเจริญ” โดยใช้แนวคิดความสุภาพขอเพนโลปี บราวน์และสตีเฟน ซี เลวินสัน (Penelope Brown & Stephen C. Levinson, 1987) ผลการศึกษาพบว่า วัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1) วัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจด้วยถ้อยคำตรงประเด็น และ 2) วัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจด้วยถ้อยคำไม่ตรงประเด็น นอกจากนี้ ภรณ์พบว่ากลวิธีการแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจมี 5 กลวิธี ได้แก่ 1) การแปลตรงตัว 2) การปรับบท 3) การแปลเอาความ 4) การแปลผสม และ 5) การละไม่แปล การแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจด้วยถ้อยคำตรงประเด็นใช้กลวิธีการแปลเอาความมากที่สุด และการแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจด้วยถ้อยคำไม่ตรงประเด็นใช้กลวิธีการแปลตรงตัวมากที่สุด ส่วนปัจจัยที่เกี่ยวข้องในการแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจในบทภาพยนตร์ไทย ได้แก่ ปัจจัยด้านการใช้ภาษาและวัฒนธรรม อวัจนภาษา สถานการณ์แวดล้อม ข้อจำกัดด้านเวลาและตัวอักษรของบทบรรยาย

สุทธิพงษ์ เพิ่มพูล (2556) ศึกษาการแปลบทบรรยายภาพยนตร์กะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ: กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง “ปล้นนะคะ ภาค 1” และ “วายบีม เซียร์กระหึ่มโลก” สุทธิพงษ์พบว่าลักษณะภาษากะเทยในภาษาไทยจำแนกได้ 6 ประเภท ได้แก่ 1) คำศัพท์ วลี สำนวนและสแลงภาษากะเทย 2) คำเรียกขานและสรรพนามในภาษากะเทย 3) คำพหูพจน์และคำต้องห้ามภาษากะเทย 4) ศัพท์ วลี และประโยคคล้องจองในภาษากะเทย 5) ศัพท์ วลี และสำนวนกำกวมในภาษากะเทย และ 6) คำอนุภาคและคำบ่งบอกความเป็นกะเทย ในการแปลภาษากะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษนั้น ผู้แปลถ่ายทอดภาษากะเทยในภาษาไทยด้วยการใช้ศัพท์ วลีและสำนวนในภาษาอังกฤษทั่วไป และผู้แปลให้ความสำคัญกับการถ่ายทอดความหมายมากที่สุด การถ่ายทอดลีลาภาษาต้นฉบับให้ปรากฏในภาษาฉบับแปลเป็นอันดับสอง และการถ่ายทอดลักษณะภาษากะเทยน้อยที่สุด

ศศิ อาทารยกุล (2557) ศึกษาวิธีการแปลคำทางวัฒนธรรมจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษในบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์ไทย 4 เรื่อง ได้แก่ ภาพยนตร์ระทึกขวัญ ภาพยนตร์ชีวิต ภาพยนตร์ตลก และสารคดีอิงประวัติศาสตร์ โดยใช้แนวคิดเรื่องคำทางวัฒนธรรมของยูจิน ไนดา (1964) และกลวิธีการแปลของโมนา เบเคอร์ (1992) ผลการศึกษาพบว่ามีคำทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในภาพยนตร์ทั้งหมด 5 ประเภท ได้แก่ 1) วัฒนธรรมทางภาษา จะพบมากที่สุดในภาพยนตร์ประเภท

ชีวิตและประเภทตลก 2) วัฒนธรรมทางสังคม จะพบมากที่สุดเ็นภาพยนตร์ประเภทสารคดีอิงประวัติศาสตร์ 3) วัฒนธรรมทางวัตถุ 4) วัฒนธรรมทางศาสนา จะพบมากที่สุดเ็นภาพยนตร์ประเภทระทึกขวัญ และ 5) วัฒนธรรมทางนิเวศวิทยา ส่วนกลวิธีการแปล ศศิพบว่าการใช้กลวิธีการแปลทั้งหมด 7 วิธีคือ 1) การใช้คำที่มีความหมายกว้างกว่าในต้นฉบับ 2) การใช้คำที่มีความหมายเฉพาะเจาะจงกว่าในต้นฉบับ 3) การแทนที่ด้วยสิ่งที่มีวัฒนธรรมเป้าหมาย 4) การอธิบายความ 5) การทับศัพท์ 6) การละไม่แปล และ 7) การแปลตรง โดยทั่วไป ผู้แปลสามารถเลือกใช้คำที่สื่อความหมายและอารมณ์ของตัวละครได้ชัดเจนและใกล้เคียงกับต้นฉบับ อีกทั้งใช้คำที่กระชับเพื่อไม่ให้เกิดความยาวเกินพื้นที่ของจอภาพยนตร์ แต่ในแง่ของการแปลข้ามวัฒนธรรมนั้น พบว่าบางครั้งนโยบายทางวัฒนธรรมของคำทางวัฒนธรรมในต้นฉบับถูกลดทอนไป

ศิวนนท์ นิลพานิชย์ (2559) ศึกษาการแปลบทพูดกะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษในภาพยนตร์เรื่อง “สตรีเหล็ก ภาค 1” และหนังสือเรื่อง “Change: รัก...ไม่เปลี่ยน” โดยใช้กรอบทฤษฎีการแปลศัพท์เฉพาะวัฒนธรรมของเบเกอร์ (Baker, 2011) ผลการศึกษาพบว่าบทพูดกะเทยที่ปรากฏในภาพยนตร์และหนังสือสามารถจำแนกออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ 1) คำศัพท์ วลี สำนวนหรือสแลงที่สร้างขึ้นใหม่หรือดัดแปลงจากคำมาตรฐาน 2) คำเรียกขานและสรรพนาม 3) คำยาบหรือคำต่ำ 4) คำ วลี หรือประโยคล้อจอง 5) คำบ่งบอกความเป็นกะเทย สำหรับกลวิธีการแปลบทพูดกะเทย ศิวนนท์พบว่าผู้แปลใช้กลวิธีการแปลศัพท์เฉพาะวัฒนธรรม 5 กลวิธีเท่านั้น ได้แก่ การใช้คำที่ให้ความหมายหรือรู้สึกน้อยกว่า (ร้อยละ 26.09) การใช้ศัพท์วัฒนธรรม (ร้อยละ 21.74) การละคำ (ร้อยละ 21.74) การใช้คำที่มีความหมายกว้าง (ร้อยละ 13.04) และการใช้คำที่มีความหมายใกล้เคียง (ร้อยละ 13.04)

อนัญญา จริยรังสีรัตน์ (2559) ศึกษาการแปลความขบขันในบทบรรยายใต้ภาพยนตร์เรื่อง “กวน มีน โฮ” และ “พี่มาก...พระโขนง” ผลการศึกษาพบว่าปัญหาและวิธีแก้ไขที่พบในการแปลความขบขันแบ่งออกเป็น 3 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาทั่วไป ได้แก่ ความขบขันที่คนทั่วไปเข้าใจและรู้สึกขบขันได้ แก้ปัญหาโดยใช้การแปลตรงตัวและถอดความ 2) ปัญหาเชิงภาษาศาสตร์ ได้แก่ ความขบขันที่เกิดจากการพลิกแพลงภาษา เช่น การเล่นคำ แก้ไขปัญหาโดยใช้การขยายความ การสร้างคำใหม่ และการละ 3) ปัญหาเชิงสังคมและวัฒนธรรม ได้แก่ ความขบขันเกี่ยวกับการรับรู้ของคนในสังคม แก้ไขโดยใช้การเพิ่มความ และการแทนที่วัฒนธรรม ส่วนกลวิธีในการแปลความขบขัน ได้แก่ การแปลตรงตัว (ร้อยละ 36) การถอดความ (ร้อยละ 29) การขยายความ (ร้อยละ 13) การแทนที่

วัฒนธรรม (ร้อยละ 9.5) การสร้างคำใหม่ (ร้อยละ 6.5) การเพิ่มความ (ร้อยละ 3) และการละ (ร้อยละ 3)

Papichaya Kadsantier และ Nantawan Senchantichai (2561) ศึกษากรณีที่ใช้ในการแปลมุกตลกในบทบรรยายใต้ภาพภาษาอังกฤษเรื่อง “พื้มากพระโขนง” โดยใช้แนวคิดทฤษฎีการแปลของ Baker (1992) Gottlieb (1992) Newmark (1988) และ Perdersan (2005) ผลการศึกษาพบว่าผู้แปลใช้กลวิธีในการแปลมุกตลกจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ จำนวน 8 กลวิธี ได้แก่ 1) การถอดความ 2) การแทนที่วัฒนธรรมในต้นฉบับด้วยวัฒนธรรมในภาษาฉบับแปล 3) การใช้คำที่มีความหมายกลางหรือเบากว่า 4) การละ 5) การใช้คำที่มีความหมายกว้าง 6) การใช้คำยืมหรือคำยืมกับการอธิบาย

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเนื่องกับการแปลภาพยนตร์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ จำนวน 10 เรื่อง พบว่างานวิจัยทั้งหมดล้วนเกี่ยวข้องกับการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ทั้งสิ้น โดยสามารถแบ่งงานวิจัยออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ งานวิจัยที่ศึกษากลวิธีการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ จำนวน 8 เรื่อง (ร้อยละ 80) และงานวิจัยที่ศึกษากลวิธีการแปลบทบรรยายภาพยนตร์ ปัญหาและวิธีแก้ไข จำนวน 2 เรื่อง (ร้อยละ 20) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแปลบทบรรยายภาพยนตร์จากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษส่วนใหญ่เน้นศึกษากลวิธีการแปลบทภาพยนตร์ในระดับโครงสร้าง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการแปลมุกตลกและความขบขันที่ปรากฏในภาพยนตร์ตลก อาจกล่าวได้ว่าการแปลมุกตลกและความขบขันต่างๆ เป็นสิ่งที่ท้าทายทั้งในประเด็นด้านภาษาและวัฒนธรรม จึงทำให้ได้รับความสนใจจากนักวิจัยในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา

การแปลภาพยนตร์จากภาษาต่างประเทศอื่นเป็นภาษาไทย

จากการสืบค้นในฐานข้อมูลงานวิจัยของประเทศไทย พบงานวิจัยการแปลภาพยนตร์จากภาษาต่างประเทศอื่นเป็นภาษาไทย จำนวน 1 เรื่องเท่านั้น คือ สารนิพนธ์ของอาสยา อภิชนางกูร (2559) ที่ศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เกาหลีเรื่อง “*๗*” (*Poetry*) จากภาษาเกาหลีเป็นภาษาไทย ผลการศึกษาปัญหาและวิธีการแก้ไขปัญหาแบ่งได้เป็น 2 ประเด็น ได้แก่ 1) ปัญหาด้านภาษาและวัฒนธรรม ได้แก่ การแปลคำศัพท์ที่ไม่มีในภาษาและวัฒนธรรมฉบับแปล การแปลคำบอกอาการหรือสภาพ การแปลคำวลี หรือประโยคที่ต้องอาศัยการตีความ การแปลคำลักษณนาม การแปลข้อความ

เชิงเปรียบเทียบ และการแปลบทสวดทางศาสนาและบทกวี และ 2) ปัญหาด้านเทคนิค ได้แก่ ข้อจำกัดเรื่องจำนวนตัวอักษร ส่วนกลวิธีการแปลจำแนกได้เป็น 4 ประเด็น ได้แก่ 1) การแปลบทสนทนา 2) การแปลคำ วลีหรือสำนวนที่เทียบเคียงไม่ได้ในภาษามันฉบับแปล 3) การแปลชื่อเฉพาะ และ 4) การแปลบทสวดทางศาสนาและบทกวี จากผลการศึกษา สามารถสรุปได้ว่า กลวิธีการแปลหลักในงานวิจัยฉบับนี้ คือ การแปลแบบเอาความ ซึ่งเป็นการแปลที่มุ่งเน้นเพื่อรักษาต้นฉบับไว้ให้ได้มากที่สุด โดยพิจารณาปรับให้เข้ากับบริบทเพื่อความเป็นธรรมชาติในภาษาและวัฒนธรรมฉบับแปล

ปัจจุบัน ยังมีงานวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์ในสถาบันอุดมศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่ยังไม่ได้เผยแพร่สู่สาธารณชนอยู่จำนวนหนึ่ง ทั้งที่แล้วเสร็จแต่ยังมิได้นำส่งให้ต้นสังกัดอย่างเป็นทางการ และที่อยู่ระหว่างดำเนินการ งานวิจัยดังกล่าวบางเรื่องได้ประยุกต์แนวคิดทฤษฎีจากศาสตร์อื่นๆ เช่น สัญวิทยา (Semiology) ของ Ferdinand de Saussure มาใช้กับการแปลภาพยนตร์ทั้งจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ และจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย

บทสรุป

ในปัจจุบัน ความเฟื่องฟูของอุตสาหกรรมภาพยนตร์โลกเป็นกลไกสำคัญที่ผลักดันให้การแปลขยายขอบเขตและบทบาทไปในทิศทางและรูปแบบที่หลากหลาย เพื่อตอบสนองต่อความต้องการที่เกินระดับปัจจัย 4 ของมนุษยชาติซึ่งล้วนประสงค์ความเท่าเทียมกันในการได้รับอรรถรสของงานศิลปะแขนงต่างๆ จากวิวัฒนาการของประดิษฐกรรมและนวัตกรรมที่ล้วนนำส่งคมไปเกินกว่าหนึ่งก้าวของมนุษย์ทั่วไป ทำให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในอุตสาหกรรมการแปลภาพยนตร์ในประเทศไทยต่างต้องควรเร่งจัดการให้เกิดระบบและกลไกคุณภาพเพื่อรองรับอุปสงค์ปริมาณมหาศาลที่ต้องการเข้าถึงสื่อภาพยนตร์จากทั่วทุกมุมโลก

การแปลจึงเป็นเสมือนอุปทานพื้นฐานที่จะรักษาสมดุลในอุตสาหกรรมภาพยนตร์โลกได้ ราบใดที่นักแปลในระดับปัจเจกตระหนักถึงคุณภาพในการทำหน้าที่ของตนในการถ่ายทอดสารผ่านภาพยนตร์ได้มากเท่าใด ระบบคุณภาพโดยรวมของนักแปลในประเทศไทยก็ย่อมจะแผ่ขยายไปในทิศทางมาตรฐานโลกได้มากเท่านั้น

ดังนั้น การแปลภาพยนตร์จึงไม่ใช่สนามที่ผู้เล่นจะใช้เพียงทักษะด้านการแปลแต่เพียงประการเดียวอีกต่อไป ในช่วงระยะเวลาเพียงหนึ่งศตวรรษกว่าๆ เท่านั้น ภาพยนตร์และสื่อที่เกี่ยวข้องก็สามารถพัฒนาและ วิวัฒนาการมาไกลจนเป็นที่ประจักษ์ถึงอำนาจของภาพยนตร์และการแปลแล้ว ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในอุตสาหกรรมภาพยนตร์ในประเทศไทยจึงไม่ได้จำกัดอยู่ที่ผู้จัดจำหน่าย ภาพยนตร์และนักแปลอีกต่อไป หากแต่หมายรวมถึงสถาบันการศึกษาที่ต้องมุ่งพัฒนาหลักสูตรและ เน้นหนักในการศึกษาวิจัยด้านการแปลภาพยนตร์ ให้มากขึ้นด้วย เพื่อรองรับบทบาทของการแปลใน อุตสาหกรรมภาพยนตร์โลกและสังคมโลกให้ได้ทันการและทันเวลา

ในอนาคตอันใกล้ เมื่อโลกแห่งภาพยนตร์ก้าวไกลไปเกินกว่าภาษา ภาพ และเสียง เมื่อนั้น การแปลจะเป็นดัชนีหลักในการชี้วัดผู้มีส่วนที่แท้จริง “ได้”

กิตติกรรมประกาศ

ขอเขียนบทนี้อาจไม่สมบูรณ์หากขาดความช่วยเหลือในเบื้องต้นของนริศรา นรานูวัฒน์ ที่กรุณาสละเวลาส่วนตัวและภารกิจจากสมาคมคนสายตาเลือนราง (ประเทศไทย) (Low Vision Association Thailand) มาจัดเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับความเป็นมาของเสียงบรรยายภาพให้อย่างครบถ้วน รวมทั้งน้ำใจจากพัชวลัญช์ ณ นคร และก้องภพ ปิยสังคม ที่มุ่งมั่นทุ่มเทในการค้นคว้า รวบรวม และจัดการข้อมูลอันมีคุณค่าและเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการนำเสนอเนื้อหาเชิงประวัติและผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้เขียนขอขอบคุณทั้ง 3 ท่านไว้ ณ ที่นี้ด้วยความซาบซึ้งใจ

บรรณานุกรม

- ประกาศคณะกรรมการกิจการกระจายเสียง กิจการโทรทัศน์และกิจการโทรคมนาคมแห่งชาติ เรื่อง การส่งเสริมและคุ้มครองสิทธิของคณพิการให้เข้าถึงหรือรับรู้และใช้ประโยชน์จากรายการของ กิจการโทรทัศน์ . (2559, 5 กุมภาพันธ์). ราชกิจจานุเบกษา, เล่ม 133 ตอนพิเศษ 35 ง, หน้า 7.
- กนกรัตน์ คุณะสารพันธ์. (2549). *การแปลสำนวนจากบทภาพยนตร์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย* วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์เพื่อการสื่อสาร คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- กฤตยา นาที. (2543). *การศึกษากลวิธีในการหลีกเลี่ยงภาวะแทรกซ้อนทางภาษาและวัฒนธรรมในการ แปลบทภาพยนตร์จากภาษาอังกฤษแบบอเมริกันเป็นภาษาไทย: กรณีศึกษาบทบรรยายภาษาไทย ของจิระนันท์ พิตรปรีชา*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อ การสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กัลยกร ฉัตรศิริมงคล. (2547). *การแปลบทภาพยนตร์เรื่อง “Anger Management” เป็นบทบรรยาย ภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการ สื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กุลนารี เสือโรจน์. (2558). *การวิจัยถอดบทเรียนหลักการเขียนบทสื่อเสียงบรรยายภาพรายการอาหาร ทางโทรทัศน์เพื่อคณพิการทางการเห็น*. งานวิจัยคณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ: คณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- โดม สุขวงศ์. (2533). *ประวัติภาพยนตร์ไทย*. กรุงเทพมหานคร: องค์การคำครุสภา.
- จิรนุช ทองนุ้ย. (2560). *การแปลบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์เรื่อง เล มิเซราบล์ (Les Miserables)*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการแปลภาษาอังกฤษและไทย คณะ ศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชาติกร เมืองโคตร. (2552). การศึกษาเชิงวิเคราะห์กลวิธีการแปลที่ใช้ในการแปลบทบรรยายไทยของ ภาพยนตร์ตลก. *การประชุมทางวิชาการของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ครั้งที่ 47: สาขา มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์* (หน้า 63-71).
- ชุตินทรณ์ จิรนันท์สุโรจน์. (2545). *ปัญหาและวิธีแก้ไขการแปลบทภาพยนตร์อะนิเมชัน เรื่อง “Shrek” เป็นบทบรรยายภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและ

- วัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- แท้ ประกาศวุฒิสาร. (2540). *หนังสืออนุสรณ์ “วิรัตน์ สุทนต์เสถียร” เรื่อง คุณวิรัตน์ สุทนต์เสถียร*. [จดหมายเขียนด้วยลายมือ]. กฤตยา อภินิษฐ์: 22 กรกฎาคม.
- ธนิตกานต์ สุวรรณทอง. (2559). *การแปลภาษาเพศหญิงในบทบรรยายใต้ภาพเรื่อง "Sex and the City: The Movie", "Sex and the City 2" และ "How to be Single"*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ธัญธิดา ลิขิตพิทักษ์. (2556). *การแปลกลวิธีความสุภาพในบทพากย์ภาพยนตร์แอนิเมชันจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ธีรวัช เจนวัชรรัช. (2554). *การสร้างอติโอเดสคริปต์ชั้นในภาพยนตร์การ์ตูนเพื่อเด็กพิการทางการมองเห็น*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธีรรัตน์ บุญกองแสน. (2543). *การศึกษาการตั้งชื่อภาษาไทยของภาพยนตร์อเมริกัน*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- นภสินี นิลพันธ์. (2561). *การวิเคราะห์เทคนิคการแปลภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยจากบทเพลงในภาพยนตร์แอนิเมชันเรื่อง เงือกน้อยผจญภัย ภาค 1 ชื่อเรื่อง “Little Mermaid – Poor Unfortunate Souls” (ใจอันไร้ที่พึ่งพา)*. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยกรุงเทพธนบุรี*, 7(1), 82-95.
- บุษบาพร กิตติสารวัฒน์. (2553). *การศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เรื่อง They're a Weird Mob เป็นบทบรรยายภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- บุญรักษ์ บุญญะเขตมาลา. (2533). *ศิลปะแขนงที่ 7: เพื่อวัฒนธรรมแห่งการวิจารณ์ภาพยนตร์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์เม็ดทราย.
- ปกรณ กฤษประจันต์. (2551). *การแปลภาพยนตร์เรื่อง “The Rainmaker” ของจอห์น กริชแฮม เป็นภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.

- ปัญชลี ตรีตราเพ็ชร, นครเทพ ทิพย์สุภราชภรณ์, และวีเบก้า เว็บ. (2560). การศึกษากลวิธีในการแปลมข
ตลกจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยในภาพยนตร์อเมริกันเรื่อง “เท็ด หมี่ไม่แอ๊บแสบได้อีก”.
Veridian E-Journal, 10(4), 289-304.
- ปาริชาติ เครือคชาวุธ. (2543). *การศึกษาการแปลคำราชาศัพท์ในวีดิทัศน์: กรณีศึกษาเรื่อง จักรพรรดิ
ที่โลกไม่มีลม*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสาร
และการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ปิติพัฒน์ ธีระวณิชชฎานนท์. (2555). *การศึกษากลวิธีในการแปลมุกตลกไทยเป็นภาษาอังกฤษ:
กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง หลวงพี่เท่ง ภาค 1 และรถไฟฟ้ามหานคร*. วิทยานิพนธ์ศิลป
ศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ปิยะดา โล. (2551). *กลวิธีในการแปลสำนวนและกริยาวลีภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยในบทบรรยาย
ภาพยนตร์การ์ตูน*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ภคพล พิริยะเบญจรัตน์. (2554). *กลวิธีในการแปลประโยคกรรมวาจกของจิระนันท์ พิตรปรีชาในบท
บรรยายใต้ภาพยนตร์*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ภรณี ภูศรี. (2555). *การศึกษาการแปลวัฒนธรรมการแสดงความไม่พอใจในภาพยนตร์ไทย*.
วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ภัทธีรา สารากรบริรักษ์. (2558). *สื่อเสียงบรรยายภาพในโทรทัศน์ที่ผู้พิการทางการเห็นต้องการ*.
งานวิจัยคณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ: คณะ
วารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ภัทรธร ชวนะคุรุ. (2551). *การศึกษาการแปลบทภาพยนตร์เรื่อง “The Producers” เป็นบทบรรยาย
ภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการ
สื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.

- มานัสศักดิ์ ดอกไม้. (2556). สวง ว่องสุภักดิ์พันธ์ ผู้บุกเบิกการทำซบไตเติ้ลในเมืองไทย มิติที่ 5 ของวงการภาพยนตร์. *จดหมายข่าวหอภาพยนตร์*. 3(16), กรกฎาคม-สิงหาคม, 16-18. นนทบุรี: หจก. หยีน หยาง การพิมพ์
- รณัฎษา ทิพย์มณฑะเชียร, และ ชัชวดี ศรีสัมพันธ์. (2560). การแปลสำนวนภาษาอังกฤษจากภาพยนตร์ชุดแนววัยรุ่นเป็นภาษาไทย. *การประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัยระดับชาติและนานาชาติ ครั้งที่ 8* (หน้า 1948-1958).
- รุสนี มะแซ, มุซัยนะห์ สาแม็ง, ซูรียาตี มานี, จิตสุดา ละอองผล, และวรวุฑฒ์พิสิษ ยศศิริ. (2561) การวิเคราะห์กลวิธีการแปลชื่อภาพยนตร์ฮอลลีวูดจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย. *การประชุมมหาดใหญ่วิชาการระดับชาติและนานาชาติ ครั้งที่ 9* (หน้า 111-118).
- ลำเพา สุทธเสถียร. (2533). คุณวิทย์. ใน *อนุสรณ์งานเมรุวิทย์ สุทธเสถียร*. (18 พฤศจิกายน หน้า 36-37). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ด้านสุทธา.
- ศศิ เอาทอารยกุล. (2557). *การศึกษาการแปลข้ามวัฒนธรรมจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษในบทบรรยายใต้ภาพของภาพยนตร์ไทย*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ศิริมิตร ประพันธ์ธุรกิจ, (2019). *วารสารศาสตร์ เรื่องชวนคิดเกี่ยวกับประเภทรายการและสัดส่วนการให้บริการสำหรับการจัดให้บริการล่ามภาษามือ คำบรรยายแทนเสียง และเสียงบรรยายภาพกิจกรรมโทรทัศน์ไทย*. งานวิจัยคณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ: คณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศิริวรรณ ไยยะธรรม. (2553). *การศึกษาการแปลถ้อยคำสื่ออารมณ์ในบทบรรยายภาษาอังกฤษของภาพยนตร์ไทยแนวตลก*. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ศิวนนท์ นิลพานิชย์. (2559). การแปลบทพูดกะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ: กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง สตรีเหล็ก ภาค 1 และหนังสือรักจริงปิ้งแก้อ Change: รัก...ไม่เปลี่ยน. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์*, 33(3), 67-99.
- ศุภวรรณ ทองวัน. (2555). *กลวิธีการแปลชื่อภาพยนตร์ตลกอเมริกันเป็นภาษาไทย*. การค้นคว้าอิสระศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.

- สกาเวือน ชัยนิง. (2550). *กระบวนการแปล ปัญหาและวิธีการแก้ไขในการแปลภาพยนตร์เรื่อง Cinderella Man เป็นบทบรรยายภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษา และวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สถาบันคนตาบอดแห่งชาติเพื่อการวิจัยและพัฒนา. (2015). บริการเสียงบรรยายภาพ Audio Description. เข้าถึงจาก <http://www.adofthailand.com>
- ส. บุญเสนอ. (2533) วิดต์ สุทธเสถียร. ใน *อนุสรณ์งานเมรุวิดต์ สุทธเสถียร*. (18 พฤศจิกายน หน้า 81-85). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ด้านสุทธา.
- ส. บุญเสนอ. *ตามรอยลายสือไทย*. (2544). นนทบุรี: พี. วาทิน พรินติ้ง จำกัด.
- สมาคมสมาพันธ์ภาพยนตร์แห่งประเทศไทย. (2548). *ภาพยนตร์ไทย 2547-2548/Thai Films 2004-2005*. กรุงเทพฯ: ไชเบอร์พรินท์.
- สมเจตน์ เมฆพ่าย, (2552). *การผลิตรายการโทรทัศน์*. กรุงเทพฯ: ศูนย์เทคโนโลยีทางการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานคณะกรรมการกิจการกระจายเสียง กิจการโทรทัศน์ และกิจการโทรคมนาคมแห่งชาติ. (2558). รายการทางช่อง Thaipbs พร้อมรับฟังเสียงบรรยายภาพ (Audio Description). สืบค้นจาก <http://bcp.nbt.go.th/news/detail/2179>
- สุทธิพงศ์ เพิ่มพูล. (2556). การแปลบทบรรยายใต้ภาพยนตร์ (subtitles) ภาพยนตร์กะเทยจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ: กรณีศึกษาภาพยนตร์เรื่อง “ปล้นนยะ (ภาค1)” และ “วายบีม เซียร์กระหิม์โลก”. *วารสารวจนะ*, 1(1), 59-85.
- สุภิญญา กลางณรงค์, (2013). ดีเด่น!! กสทช.รายการทีวีที่คนพิการเข้าถึงได้. สืบค้นจาก <http://www.supinya.com/2013/05/>
- เสาว์ บุญเสนอ. ผู้เขียนเรื่อง “วิดต์ สุทธเสถียร” (2540). *สัมภาษณ์*. 31 กรกฎาคม.
- โสพิศลดา แสงตระการกิจ. (2560). *กลวิธีการแปลสำนวนในบทบรรยายภาพยนตร์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย กรณีศึกษาเรื่อง The Social Network*. งานนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- อนัญญา จริยรังษีรัตน. (2559). *วิเคราะห์การแปลความซับซ้อนในบทบรรยายใต้ภาพยนตร์เรื่อง “กวนมีน โย” และ “พี่มาก...พระโขนง”*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการแปลภาษาอังกฤษและไทย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

- อนุสรณ์งานพระราชทานเพลิงศพนายเสาว์ บุญเสนอ. (2545). นนทบุรี: พี. วาทิน พรินติ้ง จำกัด.
- อารดา ครุจิต. (2558). *การศึกษาหลักการผลิตสื่อเสียงบรรยายภาพในโทรทัศน์สำหรับผู้พิการทางการเห็น*. งานวิจัยคณะกรรมการศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ: คณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อาสา อภินางกูร. (2559). *การแปลบทภาพยนตร์เกาหลีเรื่อง "๗" (Poetry) เป็นบทบรรยายภาษาไทย*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เอ๋. (2533). คุณพ่อขา. ใน *อนุสรณ์งานเมรุวิฑิต์ สุทศเสถียร*. (18 พฤศจิกายน หน้า 41). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ด้านสุทธา.
- Thaiware Movie. (2019). คลังหนังเก่า. สืบค้นเมื่อ 7, 2019, จากเว็บไซต์ <https://movie.thaiware.com/old/>
- Audio Description Coalition. (2009). *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers*. Retrieved from <http://audiodescriptionsolutions.com/the-standards/>
- Audio Description Coalition. (2013). *A brief history of audio description in the U.S.* Retrieved from <http://www.audiodescriptioncoalition.org/history.html>
- Aixelá, J.F. (1996). Cultural-specific Items in translation. In R. Alvarez, & M.C.A. Vidal, (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp.60-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Benecke, B. (2007), *Audio Description: Phenomena of Information Sequencing*. Retrieved from http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf
- Bhatanaprabhabhan, A, Eiamsritong, C, & Deeudomwongsa, S. (2001). *An Analysis of Film Subtitling Translation from English to Thai: The Gladiator (Case Study)*. M.A. Research Paper (Language and Communication), School of Language and Communication, National Institute of Development Administration.

- Díaz-Cintas, J. (2009). *New trends in audiovisual translation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St Jerome Publish.
- Eak-in, S., & Timyam, N. (2010). An analysis of Thai-English translation of a historical movie: The case study of the legend of Suriyothai. *Humanities Journal*, 17(1), 145-158. Retrieved from <http://anchan.lib.ku.ac.th/kukr/handle/003/21575>
- Ellender, C. (2015). *Dealing with Difference in Audiovisual Translation: Subtitling Linguistic Variation in Films*. Berlin: Peter Lang Publishing.
- Jankowska, A. (2015). *Translating Audio Description Scripts: Translation as a New Strategy of Creating Audio Description*. New York: Peter Lang GmbH.
- Kadsantier, P., & Senchantichai, N. (2018). Translation strategies used in English subtitles: A case study of *Pee Mak Phra Kanong*. *The Universal Academic Cluster International March Conference in Bangkok* (page 78-96).
- Kajingulu S.M. (2015). *Film Discourse and Pragmatics in Screen Translation*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Luyken, G.M., Herbdt, T., Langham-Brown, J., Reid, H., & Spinhof, H. (1991). *Overcoming language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Manchester: The European Institute for the Media.
- Muangyai, S. (2003). *Strategies used in movie script translation: A case study for Romeo and Juliet Translated by S.H. Thippayachat Chatchai*. M.A. Case Study (English for Business and Industry), Graduate College, King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok.
- Ngampradit, K., & Boonmoh, A. (2012). An analysis of translation strategies used in the English subtitles of the Thai movie "Hello Stranger". *The 4th International Conference on Language and Communication* (page 202-229).
- Phimtan, T., & Tapinta, P. (2011). An analysis of strategies in translating America humor

into Thai: A study of 50 first dates. *Humanities Journal*, 18(2), 79-92. Retrieved from <https://www.tci-thaijo.org/index.php/abc/article/view/54185>

Snyder, J. (2008). Audio description: The visual made verbal. In J. D. Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 191-198). Amsterdam: John Benjamins.

Szarkowska, A., & Orero, P. (2014). The importance of sound for audio description. In A. Maszerowska, A. Matamaly, & P. Orero (Eds.), *Audio Description: New perspective Illustrated* (pp. 121-140). Amsterdam: John Benjamins.

Srisod, W. (2004). *An Analysis of the DVD Movie Subtitles: "The Glass House"*. M.A. Research Paper (Language and Communication), School of Language and Communication, National Institute of Development Administration.

Theerawikran, S. (2006). *Techniques Used in Film Translation for the Last Samurai: A Case Study*. M.A. Case Study (English for Business and Industry), Graduate College, King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok.

Vittayathap, B. (2007). *An Analysis of Naming Strategies of Foreign Film Titles in Thai Language*. M.A. Thesis (English for Business and Industry), Graduate College, King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok.

การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา: แนวคิด และการปรับใช้ (The Sociological Turn of Translation Studies: Concepts and Applications)

กรณีย์ เตชะวงศ์เสถียร

บทนำ

การแปลศึกษาเป็นศาสตร์เกิดขึ้นอย่างเป็นเอกเทศในโลกตะวันตกตั้งแต่ช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 ในช่วงเวลาที่ศาสตร์ดังกล่าวมีการเติบโตขึ้นอย่างต่อเนื่อง นักทฤษฎีด้านการแปลได้พยายามนำเสนอแนวคิดต่าง ๆ มาปรับใช้ในการศึกษาการแปล หนึ่งในแนวคิด ทฤษฎี หรือวิธีการที่ได้รับความนิยมในการนำมาปรับใช้อย่างเป็นรูปเป็นร่างและแพร่หลายตั้งแต่ราวทศวรรษแรกของคริสต์ศักราช 2000 คือแนวคิดและวิธีการศึกษาทางสังคมวิทยา (sociological approaches)

การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยาคือการศึกษารูปแบบการแปลที่ยึดถือแนวคิดหลักที่ว่า การแปลเป็นกิจกรรมหรือการกระทำที่มีความเกี่ยวข้องกับสังคม หรืออาจกล่าวได้ว่าการแปลคือกิจกรรมทางสังคม (social activity) กล่าวคือ การแปลเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นจากสังคม ทั้งยังมีส่วนในการขับเคลื่อนสังคมอีกด้วย ในลักษณะแรก การแปลเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นโดยผู้กระทำการแปล (translation agents) ซึ่งไม่ได้หมายถึงเพียงแค่นักแปลเพียงเท่านั้น หากแต่หมายรวมถึงผู้ที่มีความเกี่ยวข้องในลักษณะอื่นๆ เช่น บรรณาธิการ สำนักพิมพ์ หรือสมาคมต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการผลิตและการเผยแพร่การแปล ในลักษณะนี้การแปลจึงไม่อาจเกิดขึ้นจากบุคคลเพียงคนเดียว แต่ยังเกิดจากการปฏิสัมพันธ์จากภาคส่วนต่างๆ อีกด้วย นอกจากนี้ผู้กระทำการแปลดังกล่าวเป็นสมาชิกของสังคมใดสังคมหนึ่งหรือหลายๆ สังคม ผู้กระทำการแปลเหล่านั้นจึงได้รับแนวคิดและทัศนคติต่างๆ และอาจปรับใช้ในการกระทำการแปลทางใดทางหนึ่ง ไม่ว่าจะการกระทำเหล่านั้นจะเป็นไปด้วยความตั้งใจหรือไม่ก็ตาม และผลของการกระทำการแปลเหล่านั้นมีส่วนในการขับเคลื่อนสังคมหรือวงการวรรณกรรมต่อไป ตัวอย่างเช่น การแปลคัมภีร์ฮีบรู หรือไบเบิลฉบับเก่าที่แปลเป็นภาษากรีก (the Septuagint หรือ the LXX) นักวิชาการเชื่อว่าคัมภีร์ดังกล่าวได้รับการแปลจากผู้แปลถึง 70 คน¹ หากพิจารณาการแปลคัมภีร์ฉบับนี้แล้วจะพบว่า การแปลคัมภีร์ฉบับนี้ได้รับอิทธิพลจากกฎแห่งการ

¹ คำว่า Septuagint เป็นคำจากภาษากรีกมีความหมายว่า 70 จึงทำให้เรียกคัมภีร์ฉบับนี้โดยย่อว่า the LXX ซึ่งเป็นการย่อคำโดยใช้ระบบเลขโรมัน (Tyulenev, 2014, p.7)

ตีความคัมภีร์ศักดิ์สิทธิ์ของชาวยิว และแม้จะเป็นฉบับแปล แต่คัมภีร์ไบเบิลฉบับนี้ได้รับการเคารพมากเท่าๆ กับคัมภีร์ต้นฉบับ (Tyulenev, 2014, p.7) ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นถึงมิติทางสังคมที่เกี่ยวกับการแปลหลายประการ ทั้งในด้านการแปลเป็นหมู่คณะ และการแปลที่ได้รับอิทธิพลทางสังคมวัฒนธรรมจากกฎแห่งการตีความของชาวยิว รวมไปถึงลักษณะที่ตัวบทแปลนี้มีบทบาทที่ติดเทียมกับคัมภีร์ไบเบิลต้นฉบับ จึงมีอิทธิพลต่อสังคมในวงกว้าง

การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยาคือ การศึกษาวิเคราะห์ประเด็นทางสังคมต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปล เช่น การศึกษาแวดวง หรือวงการนักแปลหรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปลว่ามีลักษณะอย่างไร มีการจัดการหรือจัดระเบียบอย่างไร และมีปัจจัยอะไรบ้างที่มีอิทธิพลต่อการจัดการหรือการจัดระเบียบวงการผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปลนั้นๆ การศึกษาพฤติกรรมหรือขนบต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปล และอาจมีส่วนในการกำหนดการแปลของนักแปลหรือผู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับการแปลในรูปแบบอื่นๆ รวมถึงการศึกษาวางานแปล และการแปลมีบทบาทอย่างไรในเชิงสังคมวัฒนธรรม การศึกษาลักษณะนี้อาจทำศึกษาได้ในหลายระดับ เช่น ในระดับองค์กร อาจเป็นการศึกษากระบวนการกระทำการแปลที่ไม่ได้เกิดขึ้นจากนักแปลเพียงคนเดียว แต่ยังมีอิทธิพลจากบรรณาธิการที่ปรับเปลี่ยนหรือปรับแก้สำนวนภาษาแปล จนไปถึงอิทธิพลของสำนักพิมพ์ที่มีผลต่อการตัดสินใจพิจารณาการคัดเลือกและจัดจำหน่ายเผยแพร่หนังสือแปล ในระดับประเทศ อาจเป็นการศึกษาขนบการมีส่วนร่วมขององค์กรต่างๆ ที่เกี่ยวข้องในการกระทำการแปล (เช่น สมาคมต่างๆ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรม) ตั้งแต่กระบวนการคัดเลือก กระบวนการแปล จนถึงกระบวนการเผยแพร่ การศึกษาปรากฏการณ์การมีส่วนร่วมโดยใช้แนวคิดทางสังคมวิทยานี้ อาจเผยให้เห็นถึงแนวคิดที่ผลักดันการแปล และอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันของหน่วยงานต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องในการกระทำการแปลในระดับชาติ

แม้ว่านักวิชาการในโลกตะวันตกเริ่มสนใจการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยา การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยาอาจยังไม่เป็นที่รู้จักและเข้าใจอย่างแพร่หลายในประเทศไทย ผู้เขียนจึงมุ่งหมายให้เนื้อหาในบทความนี้มีประโยชน์ต่อวงวิชาการด้านการศึกษาการแปลในการแนะนำการศึกษาการแปลด้วยแนวคิดเชิงสังคมวิทยา บทความนี้จะนำเสนอแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยา โดยในส่วนแรกเป็นการนำเสนอความหมายของสังคมวิทยา และอธิบายถึงการศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยาตามลำดับ เพื่อเป็นพื้นฐานให้ผู้อ่านได้ทราบถึงความหมายของแนวคิดต่างๆ ดังกล่าว ในหัวข้อถัดไปเป็นการกำเนิดของวิธีทางสังคมวิทยาในการแปล เนื่องจาก

แนวคิดทางสังคมวิทยายังถือว่าเป็นเรื่องใหม่ในวงการการศึกษาการแปล และผู้เขียนจะแนะนำแนวคิดทางสังคมวิทยาอย่างละเอียดลึกซึ้งมากขึ้นในส่วนแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง โดยเน้นย้ำถึงแนวคิดของนักสังคมวิทยาสามท่านที่มีอิทธิพลต่อวงการการศึกษาการแปล คือ นิคลาส ลูห์มานน์ (Niklas Luhmann), บรูโน ลาทัวร์ (Bruno Latour) และ ปีแอร์ บูร์ดิเยอ (Pierre Bourdieu) ตามลำดับ ตามด้วยวิธีการดำเนินการวิจัยเชิงสังคมวิทยารูปแบบต่าง ๆ หลังจากนั้นเป็นการนำเสนอตัวอย่างงานวิจัยและงานวิชาการด้านการศึกษาการแปลที่ปรับใช้วิธีทางสังคมวิทยา

ความหมายของสังคมวิทยาและการศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา

สังคมวิทยา (sociology) คือการศึกษาโครงสร้าง (social structure) และสถาบันทางสังคมต่างๆ (social institutions) (บรูซ, 2559, หน้า 41) หรืออาจอธิบายความหมายของคำว่าสังคมวิทยาได้อย่างละเอียดขึ้นว่า คือการศึกษาสังคม (society) ผู้กระทำทางสังคม (social agents) และการกระทำของมนุษย์ ซึ่งถือว่าเป็นผู้กระทำทางสังคมอย่างหนึ่ง (human interactions) โดยเป็นการศึกษาถึงสิ่งที่สังคมประกอบสร้างขึ้นจากมูลเหตุต่างๆ การศึกษาการก่อร่าง (formation) และการจัดระเบียบของสังคม (organization) การเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ (change) และบรรทัดฐานต่างๆ (norms) ที่เกิดขึ้นในสังคม และอิทธิพลจากบรรทัดฐานเหล่านั้นที่มีต่อสังคม ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างทางสังคมและการกระทำ พฤติกรรมของผู้กระทำทางสังคม (ทั้งในรูปแบบบุคคลและแบบสถาบัน) นอกจากนี้ยังเป็นการศึกษาสิ่งต่างๆ ที่สังคมและโครงสร้างทางสังคมอาจมีส่วนในการสร้างขึ้น เช่น การปฏิบัติของหน่วยทางสังคมต่างๆ ความเชื่อ และ ความจริงที่มีอยู่ในสังคม เป็นต้น (Buzelin, 2015, p. 186) โดยสรุปสังคมวิทยาคือการศึกษาปรากฏการณ์ทางสังคมต่างๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้กระทำทางสังคม สังคม และโครงสร้างทางสังคม รวมถึงการอธิบายปรากฏการณ์เหล่านั้นด้วยแนวคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยา เพื่อให้เกิดความเข้าใจถึงมูลเหตุของปรากฏการณ์ทางสังคมเหล่านั้นอย่างลึกซึ้งมากขึ้น

แนวคิดเชิงสังคมวิทยาเป็นแนวคิดที่อธิบายการกระทำของมนุษย์ว่าเป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจากโครงสร้างสังคม และสถาบันทางสังคมต่างๆ โดยเป็นแนวคิดที่ก้าวข้ามแนวคิดดั้งเดิมเชิงวิทยาศาสตร์ที่ว่า สิ่งที่ควบคุมการกระทำของมนุษย์คือสัญชาตญาณ (instinct) แนวคิดดังกล่าวเคยได้รับความนิยมอย่างแพร่หลายในการนำมาอธิบายการกระทำของมนุษย์ แต่แนวคิดเชิงสังคมวิทยาสามารถอธิบายการกระทำของมนุษย์หลายๆ ประการที่เป็นการขัดกับสัญชาตญาณของมนุษย์ (เช่น

การฆ่าตัวตาย และการไม่สืบทอดทายาท เป็นต้น) และการเปลี่ยนแปลงทางชีววิทยาของมนุษย์ได้ (เช่น การตั้งถิ่นฐานในสถานที่ที่ไม่ได้เหมาะสมกับลักษณะทางชีวภาพของมนุษย์ เป็นต้น) การกระทำเหล่านั้นเกิดขึ้นอย่างหลากหลายจากการขับเคลื่อนทางสังคมและวัฒนธรรมที่ต่างกันในแต่ละพื้นที่ ทั้งนี้แนวคิดสังคมวิทยาไม่ได้ล้มล้างแนวคิดเรื่องสัญชาตญาณ หากแต่นำแนวคิดเรื่องสัญชาตญาณมาเป็นความคิดตั้งต้นเพื่ออธิบายการกระทำมนุษย์ในกรอบที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างสังคม และสถาบันต่างๆ ทางสังคม (บรูซ, 2559, หน้า 42-48)

แนวคิดหรือทฤษฎีทางสังคมวิทยา แบ่งออกได้เป็นสี่แนวทางหลัก แนวทางแรกคือ แนวคิดสังคมวิทยาที่ว่าด้วยการกำหนด (sociologies of determination) ซึ่งเป็นแนวคิดที่มองว่าโครงสร้างทางสังคมเป็นตัวกำหนดการกระทำของมนุษย์ ส่วนแนวคิดที่สอง คือแนวคิดสังคมวิทยาที่ว่าด้วยการกระทำ (sociologies of actions) เป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นศึกษาการกระทำของผู้กระทำทางสังคมมากกว่าโครงสร้างสังคม ทั้งยังปฏิเสธการมองสังคมและการกระทำทางสังคมผ่านแนวคิดเชิงสังคมวิทยาในรูปแบบแรก แนวคิดทางสังคมวิทยารูปแบบที่สาม เป็นแนวคิดที่พยายามจะก้าวผ่านความเห็นต่างของสองรูปแบบแรก แนวคิดนี้มองสังคมและการกระทำของผู้กระทำทางสังคมว่ามีอิทธิพลต่อกันและกัน หาใช่โครงสร้างทางสังคมเท่านั้นที่มีผลต่อการกระทำของผู้กระทำทางสังคม หรือการกระทำของผู้กระทำทางสังคมเท่านั้นที่มีผลต่อโครงสร้างทางสังคมไม่ แนวคิดที่สามนี้อาจเรียกได้ว่าเป็นแนวคิดสังคมวิทยาเชิงคอนสตรัคติวิสต์ (constructivist sociologies) และแนวคิดที่สี่คือแนวคิดเชิงสังคมวิทยาที่ว่าด้วยอัตลักษณ์ (sociologies of identity) แนวคิดนี้มุ่งเน้นศึกษาอัตลักษณ์ของสังคมที่มีลักษณะเป็นส่วนย่อย ๆ มีความไม่แน่นอน และมีลักษณะผสม (Dubar, 2007 อ้างถึงใน Buzelin, 2015, p.186)

การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา คือการปรับใช้แนวคิดเชิงสังคมวิทยาในการศึกษาการแปลวิธีการศึกษาเช่นนี้เกิดมาจากแนวคิดที่ศึกษาการแปลในฐานะปรากฏการณ์ทางสังคมอย่างหนึ่ง (Wolf, 2010, p.337) กล่าวคือมองว่าการแปลและงานแปล เป็นกิจกรรมและปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้โดยเป็นส่วนหนึ่งของการกระทำทางสังคม แนวคิดนี้อาจมองได้จากหลายระดับ ในระดับแรกคือการมองถึงนักแปลและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปลในฐานะส่วนหนึ่งของสังคม กล่าวคือมองว่าการแปลเกิดขึ้นจากนักแปลซึ่งมีฐานะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และปัจจัยต่างๆ ที่ก่อให้เกิดการแปลไม่ได้เกิดขึ้นจากนักแปลเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับผู้ที่มีส่วนร่วมการแปลหรือผู้กระทำการแปลต่างๆ เช่น การเลือกการผลิต และการกระจายการแปล การมองในแง่นี้เป็นการมองถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักแปล ผู้ที่มี

ส่วนเกี่ยวข้องกับการแปล และสังคม ส่วนการมองการแปลในฐานะการกระทำหรือปรากฏการณ์ทางสังคมอีกระดับ คือการพิจารณาเรื่องอิทธิพลที่เกิดขึ้นระหว่างการแปลและสังคม กล่าวคือในแง่หนึ่ง การแปลและงานแปลได้รับอิทธิพลจากการกระทำทางสังคมและโครงสร้างทางสังคม ซึ่งการกระทำทางสังคมและโครงสร้างทางสังคมดังกล่าวอาจอิทธิพลมีต่อการแปลและงานแปลโดยตรง หรือทางอ้อมผ่านตัวกระทำทางสังคมรูปแบบต่างๆ อีกแง่หนึ่งการแปลและงานแปลในฐานะปรากฏการณ์ทางสังคมยังอาจหมายความว่า การแปลและงานแปล ไม่เพียงแต่ได้รับอิทธิพลทางตรงหรือทางอ้อมจากสังคมเท่านั้น แต่การแปลและงานแปลยังมีอิทธิพลทั้งในทางตรงและทางอ้อมกลับสู่สังคมอีกด้วย การศึกษาการแปลด้วยแนวคิดนี้เป็นการมองว่า การแปลและงานแปลมีบทบาทในการขับเคลื่อนสังคม โครงสร้างทางสังคมและสถาบันทางสังคมต่างๆ ในทางกลับกันสังคม โครงสร้างสังคม และสถาบันทางสังคมมีบทบาทในการขับเคลื่อนงานแปลด้วยเช่นกัน

การวิจัยการแปลเชิงสังคมวิทยาเป็นการเสนอ “แนวคิดเชิงวิเคราะห์และกระบวนการอธิบาย เพื่อวางกรอบทางทฤษฎีให้กับลักษณะพื้นฐานเชิงสังคมของการกระทำการแปล (Inghilleri, 2011, p.279 – แปลโดยผู้เขียน)” หรืออาจจะกล่าวได้ว่าการวิจัยเชิงสังคมวิทยาของการแปลเป็นการมองและศึกษาจากมุมมองที่ว่า การแปล งานแปล นักแปล ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปล และกระบวนการแปล ล้วนมีความเกี่ยวข้องทั้งทางตรงและทางอ้อมกับสังคมและบริบททางสังคม (Wolf, 2007) จึงต้องศึกษาผ่านตัวกระทำทางสังคมต่างๆ บริบททางสังคม และโครงสร้างทางสังคม การศึกษาความหมายของสังคมและบริบททางสังคมของการแปลจะเผยให้เห็นว่าผู้กระทำการแปล รวมไปถึงผู้ที่ศึกษาด้านการแปลมีส่วนอย่างไรในการประกอบสร้างสังคม นอกจากนั้นยังเป็นการตั้งคำถามแนวคิดที่นำมาปรับใช้ในการศึกษาการแปลแบบดั้งเดิม ส่งผลให้เกิดการให้ความหมายใหม่และสร้างแง่มุมความคิดใหม่ ๆ กับแนวคิดและทฤษฎีที่ได้รับความนิยมรับในการศึกษาการแปลมาในยุคก่อนหน้า (Ibid., p.27)

การถือกำเนิดการศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา

ในบริบทของแวดวงวิชาการด้านการแปลของฝั่งตะวันตกช่วงสมัยก่อนคริสตกาล ปรากฏหลักฐานแสดงถึงการบันทึกเกี่ยวกับการแปลและการสนทนาเกี่ยวกับการแปลโดยเน้นหนักในข้อสนทนาเกี่ยวกับการแปลคัมภีร์ไบเบิล ระหว่างการแปลแบบคำต่อคำ (word-for-word) หรือการแปลแบบตรงตัว (literal translation) และ การแปลความหมายต่อความหมาย (sense-for-sense) หรือ

การแปลโดยอรรถ (free translation) โดยกิกแกโร (Marcus Tullius Cicero) และฮอเรซ (Quintus Horatius Flaccus) รวมไปถึงนักบุญเจอโรม (Saint Jerome) (ช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 4) (Munday, 2008, pp. 7, 19-20)

แม้จะมีหลักฐานการสนทนา หรือการถกเถียงเกี่ยวกับการแปลคัมภีร์ทางศาสนามาตั้งแต่สมัยโบราณ แต่การแปลศึกษา หรือศาสตร์การแปลเพิ่งได้เริ่มก่อตัวเป็นสาขาที่ถือว่าเป็นศาสตร์อย่างเป็นทางการเป็นรูปเป็นร่างในโลกตะวันตกในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 หลังจากทีนักวิชาการด้านการแปลนามว่า เจมส์ เอส. โฮล์มส์ (James S. Holmes) ได้เขียนบทความ และวางแผนผังของการแปลของโฮล์มส์ (Holmes's map) ในค.ศ. 1972 (Munday, 2008, p.6)

เจเรมี มันเดย์ (Munday, 2008, p. 13) กล่าวว่าแผนผังการแปลของโฮล์มส์ในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 ได้เผยให้เห็นแง่มุมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปล ก่อให้เกิดการวิจัย การถกเถียง และการศึกษาด้านการแปลในด้านต่าง ๆ ทั้งยังได้เผยให้เห็นแนวคิดเรื่องการศึกษาหน้าที่ของการแปล ซึ่งพัฒนาต่อ ยอดมาเป็นการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยาในปัจจุบันอีกด้วย (Ibid., 10-11) หลังจากปรากฏแผนผังของโฮล์มส์ การศึกษาศาสตร์ด้านการแปลในทางภาษาศาสตร์ยังได้รับความสนใจอย่างต่อเนื่องในประเทศเยอรมนี แต่ความสนใจศึกษการแปลมีความหลากหลายเพิ่มขึ้นด้วย เช่น ความสำคัญของประเภทเนื้อหาของงานแปล (text type) และทฤษฎีสโปกอส (Spokos theory) ต่อมาในช่วงปลายคริสต์ทศวรรษที่ 1970 จนถึงช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1980 การแปลศึกษาเชิงพรรณนา (Descriptive Translation Studies) ที่ริเริ่มโดยความร่วมมือระหว่าง อิทามาร์ อีเวน-โซฮาร์ (Itamar Even-Zohar) และ กิเดียน ทูรี (Gideon Toury) เริ่มมีบทบาทมากขึ้นในวงการศึกษาด้านการแปล การศึกษารูปแบบดังกล่าวมีฐานคิดจากทฤษฎีเชิงรูปแบบนิยม (Formalism theory) และใช้ทฤษฎีพหุระบบ (Polysystem theory) เป็นแกนหลักในการศึกษา ทฤษฎีพหุระบบนี้สามารถปรับใช้เพื่ออธิบายระบบของวรรณกรรม และวรรณกรรมแปล รวมไปถึงบทบาทต่าง ๆ ของวรรณกรรมเหล่านั้นในระบบ (Even-Zohar, 1990; 2004) แนวคิดนี้เองยังส่งผลต่อผลงานวิชาการด้านการแปลต่างๆ ของนักทฤษฎีการแปลหลายคน เช่น อองเดร เลเฟเวอว์ (André Lefevere) ซูซาน บาสเน็ตต์ (Susan Bassnett) และเตโอ เฮอร์มันส์ (Theo Hermans) ต่อมาในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1990 แนวทางการแปลศึกษามีความตื่นตัวในการปรับใช้ทฤษฎีจากศาสตร์อื่น ๆ โดยเฉพาะแนวคิดและทฤษฎีจากวัฒนธรรมศึกษา เข้ามาศึกษาและวิจัยการแปลและงานแปลมากขึ้น แนวคิดที่เป็นที่นิยมคือแนวคิดทฤษฎีเพศภาวะศึกษา (gender studies) แนวคิดทฤษฎีหลังอาณานิคม (postcolonial theory) และแนวคิดทฤษฎี

และวิธีทางสังคมวิทยา (sociological approaches) (Munday, 2008, p. 13) แนวคิดต่างๆ เหล่านี้แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงในแนวทางและวิธีการศึกษาการแปล (turns in translation studies) เช่น วิธีเชิงวัฒนธรรม (cultural turn) วิธีเชิงประจักษ์ (empirical turn) และวิธีทางสังคมวิทยา (sociological turns) (Duarte et al., 2006, pp. 2-3) ส่งผลให้การศึกษาด้านการแปลมีลักษณะเป็นสหวิทยาการ (interdisciplinary) (Munday, 2008, p. 13)

การเปลี่ยนแปลงในแนวทางและวิธีการศึกษาด้านการแปลเกิดขึ้นหลังจากที่นักวิชาการและนักทฤษฎีด้านการแปลหลายท่านได้แสดงออกถึงความเป็นห่วงที่วงวิชาการด้านการแปลศึกษายังติดอยู่ในกรอบการศึกษาเดิมซึ่งศึกษาการแปลในเชิงโครงสร้างภาษาและผลงานแปลตามกรอบการศึกษาแบบภาษาศาสตร์ และการแปลศึกษายังถูกจำกัดให้เป็นเพียงศาสตร์แขนงหนึ่งของสาขาวรรณคดีเปรียบเทียบในโลกศึกษาการแปลฝั่งตะวันตก (Hanna, 2006, p. 12) ทั้งๆ ที่ผู้ศึกษา นักวิชาการ และนักทฤษฎีด้านการแปลควรให้ความสนใจกับทฤษฎี หรือวิธีวิจัยในเชิงสังคมและวัฒนธรรมไปพร้อมกับทฤษฎีวิเคราะห์เชิงภาษาศาสตร์ นักวิชาการด้านการแปลศึกษาจึงเริ่มหันไปให้ความสนใจทฤษฎีวิจัยการแปลเชิงวัฒนธรรมมากขึ้น แต่ทฤษฎีเชิงวัฒนธรรมในการแปลศึกษายังขาดการให้ความสำคัญกับผู้กระทำการแปล (Liang, 2010, p.18)

เนื่องจากการแปลเป็นการถ่ายทอดความหมายอันเกิดขึ้นในอาณาบริเวณทางสังคมและวัฒนธรรม ทำให้การแปลเป็นการแลกเปลี่ยนที่มีความซับซ้อน และเกิดขึ้นโดยผ่านผู้กระทำการเป็นหลัก ดังนั้นการศึกษาการแปลผ่านวิธีเชิงประจักษ์ที่ศึกษาผ่านบรรทัดฐาน (norms) อาจยังไม่เพียงพอที่จะอธิบายอิทธิพลทางสังคมและอุดมการณ์ของการแปลได้ (Hermans, 1996, p. 42) และการมองว่าการแปลเป็นการกระทำทางสังคมอย่างหนึ่งได้เป็นแนวคิดรากฐานในการศึกษาบทบาทของผู้กระทำการแปลที่มีส่วนร่วมทั้งหมดทั้งมวลกับกระบวนการแปล การศึกษาด้วยกรอบการวิจัยเชิงสังคมวิทยาได้ส่งผลให้เกิดการศึกษาและวินิจฉัย “การสร้างวาทกรรมสาธารณะที่เกี่ยวกับการแปล (public discourse on translation) (Wolf, 2014, p.11)” และบทบาทของนักแปล รวมไปถึงกระบวนการแปลทั้งหมด เหตุผลต่างๆ ที่ได้กล่าวมาข้างต้น ส่งผลให้นักวิจัยด้านการแปลเริ่มให้ความสำคัญกับการวิจัยและศึกษาการแปลในเชิงสังคมวิทยามากขึ้น

ในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1990 การวิจัยการแปลเชิงสังคมวิทยาจึงได้เริ่มถือกำเนิดขึ้น โดยมีรากฐานจากทฤษฎีพุทธะบบ และวิธีการศึกษาการแปลเชิงวัฒนธรรม (Wolf, 2010, p. 337) และ

เติบโตขึ้นอย่างเป็นระบบในช่วงเริ่มต้นของคริสต์ศตวรรษที่ 21 การเติบโตของแนวคิดเชิงสังคมวิทยา
กับการแปลสามารถเห็นได้จากการริเริ่มงานประชุมวิชาการด้านสังคมศาสตร์ที่จัดขึ้นโดย
มหาวิทยาลัยกราซ ประเทศออสเตรีย ในหัวข้อ “การแปลและการล่ามในฐานะการปฏิบัติทางสังคม
(Translation and Interpreting as a Social Practice)” ในค.ศ. 2005 ซึ่งเป็น “หมุดหมายสำคัญ”
ต่อการตีพิมพ์หนังสือรวมบทความที่เกี่ยวข้องกับสังคมวิทยาและการแปลจากการประชุมวิชาการครั้ง
ดังกล่าว ในนาม *Constructing a Sociology of Translation* ในค.ศ. 2007 โดยมี มิคาเอลลา วูล์ฟ
(Michaela Wolf) และ อเล็กซานดรา ฟุคารี (Alexandra Fukari) เป็นบรรณาธิการเล่ม (Buzelin,
2015, p.186) และยังส่งผลให้เกิดเวทีด้านการศึกษาและการวิจัยด้านการแปลเชิงสังคมวิทยาในเวลา
ต่อมาอีกด้วย

แนวคิด ทฤษฎีและวิธีทางสังคมวิทยาที่มีอิทธิพลต่อการวิจัยและการศึกษาการแปล

โดยภาพรวมแล้ววิธีทางสังคมวิทยาในการศึกษาด้านการแปลอาจแบ่งได้เป็นสามประเภทหลัก
คือการศึกษาการแปลผ่านแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดสังคมวิทยาเชิงโครงสร้างหน้าที่นิยม
(structural-functional theory) หรือการศึกษาสังคมผ่านการมองสังคมแบบโครงสร้าง วิธีที่สองคือ
การศึกษาการแปลผ่านวิธีทางสังคมวิทยาที่ได้รับอิทธิพลจากปรากฏการณ์วิทยา (phenomenology)
หรือการศึกษาสังคมผ่านผู้กระทำทางสังคม หรือสมาชิกทางสังคม และวิธีสุดท้ายคือวิธีที่จะก้าวข้าม
การมองสังคมทั้งสองแบบแรก หรือวิธีทางสังคมวิทยาของปีแอร์ บูร์ดิเยอ (Pierre Bourdieu's
sociological approaches)

แนวคิดทางสังคมวิทยาที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดเชิงโครงสร้างหน้าที่นิยม (Structural-functional theory)

แนวคิดสังคมเชิงโครงสร้างหน้าที่นิยม (structural-functional theory) เป็นแนวคิดที่ว่าด้วย
ความเป็นโครงสร้างและเป็นระบบของสังคม กล่าวคือสังคมเป็นระบบหนึ่งอันมีส่วนประกอบต่างๆ ที่มี
ความสัมพันธ์ต่อกันและกัน ระบบของสังคมมีขอบเขตที่แน่นอนและมีกฎเกณฑ์ที่คอยรักษาระบบไว้
วิธีการมองสังคมที่มีความเป็นระบบเช่นนี้ เป็นการมองถึงหน้าที่ต่างๆ ภายในสังคมด้วย เมื่อนำแนวคิด
นี้มาปรับใช้กับการศึกษาการแปล แนวคิดนี้จะมองว่าการแปลเป็นกิจกรรมที่มีหน้าที่ในการนำตัวบท/
วัฒนธรรม/ระบบในภาษาหรือวัฒนธรรมต้นทางไปสู่ผู้อ่าน(ปลายทาง) เพื่อที่จะบรรลุความต้องการ
ของระบบทางสังคมของวัฒนธรรมที่อยู่ปลายทาง ด้วยเหตุนี้การมองถึงหน้าที่ของการแปลเพื่อที่จะ

บรรลุตฤตฤประสงค์ต่าง ๆ ของวัฒนธรรม/ภาษาปลายทางจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อแนวคิดดังกล่าว (Tyulenev, 2014, pp.126-128, 130-135)

ในการศึกษาด้านการแปล แนวคิดในลักษณะข้างต้นที่มองว่าสังคมและการแปลมีลักษณะเป็นระบบ ได้รับอิทธิพลมาจาก นิคลาส ลูห์มานน์ (Niklas Luhmann) นักสังคมวิทยาเชิงโครงสร้าง-หน้าที่นิยม แม้ลูห์มานน์จะมีพื้นฐานจากแนวคิดสังคมเชิงโครงสร้างหน้าที่นิยม (structural-functional theory) แต่ลูห์มานน์ไม่ได้ศึกษาปรากฏการณ์ทางสังคมต่าง ๆ ด้วยแนวคิดโครงสร้าง (structure) ลูห์มานน์เลือกใช้ทฤษฎีระบบทางสังคม (Social System Theory) แทนแนวคิดโครงสร้างที่เป็นพื้นฐาน ทฤษฎีดังกล่าว โดยทฤษฎีเรื่องระบบทางสังคมของลูห์มานน์คือการอธิบายความซับซ้อนของสังคมอย่างย่อ (Tyulenev 2009 as cited in Buzelin, 2015, p.188)

ระบบทางสังคม (social system) เป็นระบบหนึ่งที่ลูห์มานน์ได้แบ่งประเภทไว้ นอกเหนือจากอีกสองระบบ คือ ระบบทางชีวิต (living) และระบบทางจิต (psychic) (Buzelin, 2015, p. 188) ระบบทางสังคมเกิดขึ้นจากส่วนประกอบของระบบย่อย (subsystems) ต่างๆ ที่อยู่ภายใน แต่ละระบบย่อยถูกแบ่งด้วยขอบเขต (boundary) และมีแนวทาง (code) หรือกฎเกณฑ์ (laws) เป็นของตนเอง โดยระบบย่อยอื่นๆ มีแนวทางที่แตกต่างออกไป แนวทางนี้เองเป็นสิ่งที่สร้างความแตกต่างในระบบย่อยต่างๆ ระบบย่อยตามแนวคิดของลูห์มานน์ยึดแนวทางของตนเป็นพื้นฐานในการตีความและอยู่ร่วมกันกับระบบย่อยอื่นๆ และปัจจัยแวดล้อม แต่แนวทางและกฎเกณฑ์ต่างๆ อาจมีข้อยกเว้น (exception) ได้ สิ่งต่างๆ เหล่านี้มีผลทำให้ระบบย่อยสามารถขับเคลื่อนระบบสังคมได้ (Tyulenev, 2014, pp. 132-133)

นอกจากระบบย่อยแล้ว ระบบสังคมมีส่วนประกอบต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับระบบนั้นๆ และระบบทางสังคมมีความเกี่ยวข้องกับปัจจัยแวดล้อมรอบระบบทางสังคมนั้น สิ่งที่สามารถแบ่งแยกระบบนั้นๆ ออกจากระบบอื่นๆ และปัจจัยแวดล้อมได้ คือขอบเขต เช่นเดียวกับระบบย่อย แต่ระบบต่าง ๆ นั้นไม่ได้แยกออกจากปัจจัยแวดล้อมอย่างสิ้นเชิง หากแต่ยังมีการปฏิสัมพันธ์และการสื่อสาร (communication) กับปัจจัยแวดล้อมข้ามขอบเขตของระบบนั้น โดยจะมีปฏิสัมพันธ์กันได้ต่อเมื่อมีระบบย่อยสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างหน่วยต่างๆ (Buzelin, 2015, p.188; Tyulenev, 2014, p.132) การสื่อสารระหว่างหน่วยหรือระบบย่อยทำให้เกิดระบบย่อยต่างๆ ขึ้นเป็นจำนวนมาก และทำให้สังคมมีความซับซ้อน ส่งผลให้เกิดสิ่งที่เหนือคาด และอาจทำให้ไม่สามารถอธิบายเหตุการณ์ทางสังคมบาง

ประการได้อย่างเป็นเหตุและเป็นผล (Buzelin, 2015, p.188) ลูห์มานน์มองว่าระบบทางสังคมทุกประเภทสามารถสร้างระบบต่างๆ ได้ด้วยตัวเอง (self-reproducing หรือ autopoietic) ผ่านชีวิต (life) ความตระหนักรู้ (consciousness) และการสื่อสาร (Ibid.) อันเป็นผลมาจากระบบย่อยที่เป็นโครงสร้างต่างๆ ที่อยู่ในระบบทางสังคม ระบบย่อยดังกล่าวมีส่วนในการขับเคลื่อนและรักษาระเบียบเรียบร้อยในสังคมโดยภาพรวม เช่น การทำงานของระบบย่อยต่างๆ ในสังคมผ่านการปรับใช้องค์ประกอบทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับกฎหมาย และกิจกรรมทางกฎหมาย ก่อให้เกิดการรักษาความเรียบร้อยทางสังคมและทำให้สังคมดำเนินต่อไปได้ ทั้งยังส่งผลให้เกิดการสร้างระบบทางสังคมด้วยระบบทางสังคมเองอีกด้วย (Tyulenev, 2014, p. 132) ทั้งนี้แนวคิดเรื่องระบบทางสังคมนี้ มนุษย์ไม่ได้อยู่ภายในระบบ แต่มนุษย์เป็นส่วนหนึ่งของปัจจัยแวดล้อมของระบบเท่านั้น ส่งผลให้มนุษย์ไม่มีอำนาจใดๆ ต่อระบบทางสังคม (Buzelin, 2015, p.188)

การเปลือมองค์ประกอบต่างๆ ที่ทำให้สามารถมองว่าการแปลเป็นระบบทางสังคมได้ ดังนี้

1) หน้าที่ (function) – การแปลมีหน้าที่เป็นสื่อกลางระหว่างความแตกต่างด้านต่างๆ โดยเฉพาะความแตกต่างด้านภาษา

2) ประสิทธิภาพ (efficacy) – ประสิทธิภาพของการแปลคือการสร้างปฏิสัมพันธ์ข้ามพรมแดน

3) แนวทาง (code) – การแปลมีมาตรการในการเป็นสื่อกลางในการสื่อสาร หากการสื่อสารไม่เพียงพอ การแปลจะทำหน้าที่ต่อโดยการสื่อสารระหว่างภาษาอีกครั้ง กล่าวคือจะมีการแปลใหม่ (retranslation) เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการสื่อสาร

4) แผนการ (programme) – การแปลมีแผนการที่มีความยืดหยุ่น เห็นได้จากนโยบายการเป็นสื่อกลาง (mediation policy) ที่แตกต่างกันไปในวัฒนธรรม หรือชาติต่าง ๆ ส่งผลให้เกิดการแปลใหม่ในองค์ประกอบข้อ 3

5) สื่อ (medium) – การแปลทำหน้าที่ผ่านสื่อในลักษณะต่าง ๆ เพื่อส่งสารไปยังปลายทาง เช่น ภาษา และรูปภาพ เป็นต้น (Tyulenev, 2014, p. 133)

การแปลมีหน้าที่ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม องค์ประกอบข้างต้นทำให้การแปลดำเนินหน้าที่ดังกล่าวได้สำเร็จ ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสามารถศึกษาการแปลผ่านทฤษฎีระบบทางสังคม (Social

System Theory) ของลูท์มานน์ได้ นอกจากการแปลอาจถือได้ว่าเป็นระบบทางสังคมประเภทหนึ่งแล้ว เมื่อวิเคราะห์ผ่านแนวคิดของลูท์มานน์ การแปลยังสามารถทำหน้าที่เป็นระบบย่อยได้อีกด้วย ดังที่ได้กล่าวไปแล้วว่าระบบย่อยต่างๆ ที่อยู่ในระบบทางสังคมสามารถทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการขับเคลื่อนระบบทางสังคมนั้นๆ การแปลสามารถทำหน้าที่เป็นระบบย่อยได้เมื่อทำหน้าที่เป็นสื่อกลางในการติดต่อสื่อสารหรือสร้างปฏิสัมพันธ์กันระหว่างระบบและปัจจัยแวดล้อมผ่านขอบเขตได้ และการแปลในฐานะระบบย่อยนี้ ไม่ได้เป็นส่วนประกอบที่แปลกแยกออกไปจากระบบอื่นๆ หากแต่เป็นส่วนประกอบที่เป็นส่วนหนึ่งในการติดต่อสื่อสารระหว่างหน่วยต่างๆ ในสังคม หากมองจากทฤษฎีระบบทางสังคม การแปลทำหน้าที่เป็นสื่อกลางระหว่างความต่างของบุคคล กลุ่มบุคคล และระบบต่างๆ ความต่างดังกล่าวหมายถึงความต่างด้านภาษาและวัฒนธรรม และความต่างด้านอื่นๆ ด้วย ในการสื่อสารระหว่างส่งสารและผู้รับสารที่ใช้ภาษาที่แตกต่างกัน การแปลเข้ามามีบทบาทในการเป็นตัวกลางระหว่างการติดต่อสื่อสารของบุคคลทั้งสองฝั่ง โดยการถ่ายทอดความหมายจากภาษาต้นทางเป็นภาษาปลายทาง หากเกิดความผิดพลาดระหว่างถ่ายทอดความหมาย ระบบการแปลมีทางแก้ไขรองรับเพื่อรับประกันผลลัพธ์ของการสื่อสารโดยการแปลใหม่ และส่งผลให้การติดต่อสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (ระหว่างระบบทางสังคมต่างๆ) สำเร็จลุล่วงไปได้ อาจเห็นได้จากตัวอย่างการแปลในฐานะการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในด้านต่างๆ ที่เป็นตัวกลางในการติดต่อสื่อสารระหว่างระบบทางสังคมที่แตกต่างกัน

แนวคิดเชิงสังคมวิทยาที่ได้รับอิทธิพลจากปรากฏการณ์วิทยา (Phenomenology) และการศึกษาสังคมผ่านผู้กระทำทางสังคม หรือสมาชิกทางสังคม

แนวคิดทางสังคมวิทยากลุ่มที่ 2 ที่มีอิทธิพลต่อการแปลศึกษา คือแนวคิดสังคมวิทยาที่ได้รับอิทธิพลจากปรากฏการณ์วิทยา และการศึกษาสังคมผ่านผู้กระทำทางสังคม หรือสมาชิกทางสังคม แนวคิดนี้ริเริ่มโดย คาร์ล เอมีล มักซ์มิเกลียน เวเบอร์ หรือ มักซ์ เวเบอร์ นักสังคมวิทยาชาวเยอรมัน ที่ได้เสนอแนวคิด Verstehen (ภาษาเยอรมัน แปลเป็นภาษาไทยว่า ความเข้าใจอย่างถ่องแท้) แนวคิดดังกล่าวมีเนื้อหาว่าด้วยการศึกษาเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้ถึง การกระทำ ความรู้สึก และหน้าที่ของการกระทำของมนุษย์อันเป็นปัจเจกบุคคล นอกจากเวเบอร์จะเสนอว่าไม่ควรใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ธรรมดาเท่านั้นมาใช้ในการศึกษามนุษย์ แต่ต้องศึกษาลึกซึ้งไปถึงความคิดของมนุษย์ด้วย เวเบอร์ยังได้เน้นย้ำว่าการศึกษาและเข้าใจผู้กระทำทางสังคม (agents) ไม่ควรหยุดอยู่ที่การศึกษาตัวผู้กระทำทางสังคมเท่านั้น แต่ควรศึกษาไปถึงแรงจูงใจ (motive) และผลลัพธ์ (outcome) ของการ

กระทำซึ่งเกิดจากสมาชิกทางสังคมนั้นๆ แนวคิดของเวเบอร์มีอิทธิพลต่อทฤษฎีทางปรัชญาและทฤษฎีสังคมวิทยายุคหลัง เช่น ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ (symbolic interactionism) และทฤษฎีปรากฏการณ์วิทยา (Tyulenev, 2014, pp. 146-147, 149)

ทฤษฎีปรากฏการณ์วิทยา เป็นทฤษฎีที่ว่าด้วยการศึกษามนุษย์ผ่านสำนึก (consciousness) ในรูปแบบต่าง ๆ ทั้งยังเป็นการศึกษาว่ามนุษย์สามารถรับรู้เข้าใจโลกที่พวกเขาอาศัยอยู่อย่างไร เอ็ดมุนด์ ฮุสเซอร์ล (Edmund Husserl) นักปรัชญาชาวเยอรมัน ผู้ก่อตั้งสำนักที่ศึกษามนุษย์ผ่านทฤษฎีปรากฏการณ์วิทยาดังกล่าว มีแนวคิดที่อาจสรุปได้ว่ามนุษย์รับรู้สิ่งต่างๆ รอบตัวของพวกเขาผ่านสำนึกและจิตใจ โลกที่พวกเขาอยู่นั้นเป็นโลกที่รับรู้ผ่านสำนึก หาใช่โลกที่แท้จริงเสมอไปไม่ ในภายหลังอัลเฟรด ชูทซ์ (Alfred Schutz) นักปรัชญาชาวออสเตรียปรับใช้ทฤษฎีปรากฏการณ์วิทยาเข้ากับการศึกษาสังคมเป็นคนแรก เป็นผลทำให้ทฤษฎีปรากฏการณ์วิทยาดังกล่าวมีอิทธิพลต่อแนวคิดทฤษฎีและวิธีการศึกษาทางสังคมวิทยาในยุคต่อมา เช่น มานุษยวิทยา (ethnomethodology) ซึ่งเป็นวิธีวิทยาที่ศึกษาว่ามนุษย์อธิบายตัวตนและการกระทำของตนอย่างไร และมีวิธีอะไรในการสร้างหรือรักษาระเบียบของสังคม (Tyulenev, 2014, pp.155-164) ซึ่งอาจรวมถึงการอธิบายการกระทำ การแปล เนื่องจากวิธีวิทยาดังกล่าวได้พยายามทำความเข้าใจลึกซึ้งถึงตัวตนและการกระทำของมนุษย์ และการแปลเป็นการกระทำที่เกิดขึ้นโดยผู้กระทำซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ทั้งนี้วิธีวิทยานี้ยังมีอิทธิพลต่อทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำ (Actor-Network Theory - ANT) ของบรูโน ลาตูร์ (Bruno Latour) ซึ่งมีบทบาทในการศึกษาการแปลอย่างยิ่ง (Ibid.)

ทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำเป็นทฤษฎีที่ถือกำเนิดขึ้นมาเพื่อการศึกษาทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีผ่านแนวคิดทางสังคมวิทยา ทฤษฎีดังกล่าวเกิดขึ้นมาได้จากการตั้งคำถามต่อฐานแนวคิดที่สำคัญและฐานการสร้างเส้นแบ่งระหว่างแนวคิดเหล่านั้น เพื่อริ้วสร้างแนวคิดเหล่านั้นให้เกิดแนวคิดและวิธีคิดในการศึกษาสมัยใหม่ขึ้น เช่น การแบ่งแยกกระหว่างการศึกษาธรรมชาติและ การศึกษาวัฒนธรรม (nature/culture) และการแบ่งแยกกระหว่างมนุษย์และสิ่งที่ไม่ใช่มนุษย์ (human/nonhuman) เป็นต้น (Buzelin, 2015, p.189)

ทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำเป็นการอธิบายปรากฏการณ์ในสังคมผ่านการศึกษารูปแบบการกระทำของผู้กระทำและการเป็นการศึกษาการก่อร่าง (formation) ของเครือข่ายสังคม (social networks) โดยทฤษฎีนี้มองว่าเครือข่ายสังคมเหล่านี้ไม่ได้มีอยู่อย่างสำเร็จรูป (ready-made) หรือมีส่วนในการ

กำหนดการเป็นไปของผู้กระทำ (actors) (Tyulenev, 2014, p.165) เป้าหมายของทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำคือการศึกษาวิธีการที่ผู้กระทำปฏิบัติเพื่อบรรลุความประสงค์ของตน (Buzelin, 2015, p.189) ทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำของลาตูร์ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดสองส่วน ส่วนแรกคืออิทธิพลจากมานุษยวิทยา กล่าวคือการศึกษาผู้กระทำสามารถทำได้โดยการติดตามผู้กระทำ และจัดบันทึกปฏิกิริยาต่างๆ ของผู้กระทำนั้น เพื่อทำความเข้าใจการกระทำของผู้กระทำที่กำลังถูกศึกษา และส่วนที่สองคืออิทธิพลจากแนวคิดตัวกระทำ (actant) ซึ่งเป็นแนวคิดทางสัตวศาสตร์ของอัลเกอดาส จูเลียน ไกรมัส (Algirdas Julien Greimas) ลาตูร์ได้เสนอว่าผู้กระทำที่มีส่วนในการสร้างเครือข่ายนั้นไม่ได้จำกัดอยู่เพียงมนุษย์เท่านั้น แต่หมายรวมถึงสิ่งที่ไม่ใช่มนุษย์อื่นๆ เช่น เครื่องจักร ความคิด เทคโนโลยี หรือแม้กระทั่งโชคชะตา แนวคิดนี้เองที่เป็นตัวทำลายเส้นแบ่งระหว่างมนุษย์และสิ่งที่ไม่ใช่มนุษย์ดังที่ได้อธิบายไปข้างต้น ลาตูร์ได้เสนอว่าสิ่งที่ไม่ใช่มนุษย์ที่มนุษย์มีความสัมพันธ์ด้วยต่างๆ ดังกล่าว มีส่วนในการสร้างและรักษาสภาพของเครือข่าย จึงควรได้รับการศึกษาและสังเกตในทางสังคมวิทยา ลาตูร์ได้เรียกสิ่งที่มีส่วนร่วมในการสร้างเครือข่ายดังกล่าวว่า ตัวกระทำ (actant) (Tyulenev, 2014, p.165)

แม้นักทฤษฎีด้านการแปลจะนำทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำของลาตูร์ไปใช้ในการศึกษาการแปล แต่คำว่า การแปล (translation) มีความหมายที่แตกต่างออกไปในทฤษฎีดังกล่าว การแปลในทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำหมายถึงกระบวนการสร้างเครือข่าย ซึ่งการแปลนี้มีความหมายที่เหนือและกว้างกว่าการถ่ายทอดความหมายระหว่างภาษาต่างๆ หรือภายในภาษาเดียวกัน การแปลในความหมายของทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำหมายถึงการเกณฑ์ (recruitment) ตัวกระทำเข้ามาในการสร้างเครือข่าย เครือข่ายตามแนวคิดของลาตูร์นั้นมีลักษณะชั่วคราวและมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอด อำนาจของเครือข่ายนั้นจะขึ้นอยู่กับจำนวนตัวกระทำในเครือข่ายนั้นๆ ตำแหน่งต่างๆ และความสัมพันธ์ระหว่างตำแหน่งของผู้กระทำและตัวกระทำภายในเครือข่าย อาจมีการเปลี่ยนแปลงได้ตลอด การปรับใช้ทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำในการศึกษาด้านการแปลเป็นไปได้ในสองระดับ ระดับแรกคือการใช้ทฤษฎีดังกล่าวในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวกระทำต่างๆ ในการแปล ไม่ว่าจะเป็น นักแปล ผู้อุปถัมภ์ สำนักพิมพ์ และบรรณาธิการ กล่าวคือการศึกษาการเลือกเกณฑ์ตัวกระทำต่างๆ เข้ามามีส่วนร่วมในการแปล และระดับที่สองคือการใช้ทฤษฎีดังกล่าวเพื่อศึกษาตัวกระทำอื่นๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการแปล เช่น เทคโนโลยี หรือโปรแกรมช่วยแปลภาษาต่างๆ นอกเหนือไปจากมนุษย์ (Tyulenev, 2014, p.166-168)

แนวคิดทางสังคมวิทยาของปีแอร์ บูร์ดิเยอ

แนวคิดสองกลุ่มแรก เป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดทางสังคมวิทยาเชิงโครงสร้างหน้าที่นิยม ที่ศึกษาสังคมผ่านแนวคิดเรื่องโครงสร้างทางสังคม และแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากปรากฏการณ์วิทยา และการศึกษาสังคมผ่านผู้กระทำทางสังคม หรือสมาชิกทางสังคม ตามลำดับแนวคิดสองกลุ่มนั้นเป็นแนวคิดที่มีอิทธิพลกับการศึกษาสังคมโดยภาพรวมอย่างมาก แต่แนวคิดทั้งสองกลุ่มตั้งอยู่บนฐานแนวคิดคนละขั้ว กล่าวคือแนวคิดกลุ่มแรกอาจถือได้ว่าเป็นการศึกษาสังคมแบบมหภาค (macrosociology) และแนวคิดกลุ่มที่สองเป็นการศึกษาสังคมแบบจุลภาค (microsociology) แนวคิดที่สาม เป็นแนวคิดที่พยายามสร้างความสมดุลระหว่างแนวคิดทั้งสองขั้ว แนวคิดดังกล่าวคือวิธีทางสังคมวิทยาของปีแอร์ บูร์ดิเยอ (Pierre Bourdieu) แนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่ได้รับความนิยมในการศึกษาการแปลมากที่สุดแนวคิดหนึ่ง

บูร์ดิเยอได้ให้คำจำกัดความของวิธีการทางสังคมวิทยาของเขาว่ามีความเป็นทั้งแนวคิดโครงสร้างนิยมเชิงประกอบสร้างนิยม (constructivist structuralism) และในขณะเดียวกันวิธีการศึกษาสังคมของเขายังเป็นแนวคิดประกอบสร้างนิยมเชิงโครงสร้างนิยม (structuralist constructivism) อีกด้วย (Tyulenev, 2014, p.170-172) บูร์ดิเยอได้ชี้แจงเกี่ยวกับแนวคิดของเขา โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวคิดนิจภาพ (habitus) ว่าปัจเจกบุคคลไม่ได้แยกจากสังคมที่พวกเขาอยู่อาศัย แนวคิดเรื่องสังคม และแนวคิดเรื่องปัจเจกบุคคลไม่ได้อยู่ตรงข้ามกัน ปัจเจกบุคคลและสังคมมีความสัมพันธ์เชิงสะท้อนย้อนกลับและมีผลสืบเนื่องต่อกันและกัน (Swartz, 1997, p.96) หรืออาจกล่าวได้ว่าโครงสร้างทางสังคมมีส่วนในการกำหนดการกระทำของผู้กระทำทางสังคม และในทางกลับกันผู้กระทำทางสังคมมีส่วนในการขับเคลื่อนโครงสร้างทางสังคมแบบสะท้อนย้อนกลับ

บูร์ดิเยอได้วิจารณ์แนวคิดสังคมวิทยาเชิงโครงสร้างนิยมว่า แนวคิดสังคมวิทยาเชิงโครงสร้างนิยมเป็นการศึกษาสังคมโดยการสังเกต ตรวจสอบและวิเคราะห์จากตัวโครงสร้างทางสังคม ซึ่งเป็นการศึกษาจากตัวโครงสร้างภายนอกเท่านั้น ไม่ได้ศึกษาหน่วยที่อาศัยอยู่ภายใน ซึ่งอาจส่งผลทำให้ผู้วิจัยหรือนักสังคมวิทยาที่ศึกษาด้วยแนวคิดนี้ละเลยการศึกษาปัจเจกบุคคลที่อยู่ภายในสังคม และศึกษาโลกสังคมจริง (social reality) โดยใช้ต้นแบบที่ถูกร่างขึ้นมา (structured model) แทนที่การศึกษาโลกสังคมจริงดังกล่าว (Bourdieu, 1998, p.130; Wacquant, 1992, p.8) อันจะก่อให้เกิดสิ่งที่บูร์ดิเยอเรียกว่าเหตุผลวิบัติของนักวิชาการ (scholastic fallacy) (Bourdieu, 1990, pp.30-41;

Wacquant, 1992, p.8) การศึกษาเชิงโครงสร้างนิยมเป็นการศึกษาพฤติกรรมที่ถูกกำหนดโดยบรรทัดฐานทางสังคมเท่านั้น ซึ่งอาจเป็นการบ่งชี้ว่าการกระทำของผู้กระทำทางสังคมต่างๆ เป็นการลอกเลียนแบบตามกันมา (Tyulenev, 2014, p.171) ในขณะที่เดียวกันบูร์ดิเยอได้วิจารณ์แนวคิดสังคมวิทยาของอีกขั้วเช่นกัน การศึกษาสังคมตามวิธีที่ได้รับอิทธิพลจากปรากฏการณ์วิทยาเป็นการมองว่าการกระทำ การตัดสินใจ และสำนึกของปัจเจกบุคคลเป็นสิ่งที่สร้างขึ้น และสร้างผลอย่างสำเร็จรูปต่อโครงสร้างสังคมในทางเดียว (Wacquant, 1992, p. 9) แต่สำหรับบูร์ดิเยอ สำนึก ปฏิสัมพันธ์และการกระทำต่างๆ ของปัจเจกบุคคลควรศึกษาผ่านบริบทรอบๆ สิ่งเหล่านั้น เนื่องจากปัจเจกบุคคลล้วนเป็นส่วนหนึ่งของพื้นที่และกลุ่มทางสังคม รวมไปถึงชนชั้นทางสังคม (class) ของพวกเขา ซึ่งมีส่วนในการกำหนดการกระทำของพวกเขาทั้งสิ้น (Tyulenev, 2014, p. 171) ด้วยเหตุดังกล่าวบูร์ดิเยอจึงได้เสนอวิธีการศึกษาสังคมผ่านการศึกษารวมทั้งโครงสร้างสังคมและผ่านผู้กระทำทางสังคมซึ่งช่วยเชื่อมขั้วการศึกษาสังคมทั้งสองขั้วเข้ากันได้

ปีแอร์ บูร์ดิเยอเสนอแนวคิดหลากหลายเพื่อสนับสนุนวิธีการทางสังคมวิทยาของเขา แต่วิธีการทางสังคมวิทยาของบูร์ดิเยออาจอธิบายได้ด้วยแนวคิดสามแนวคิดหลัก คือ พื้นที่ (field), นิจภาพ (habitus) และทุน (capital)

แนวคิดเรื่องพื้นที่

แนวคิดพื้นที่ (field) นั้นอาจจะอธิบายได้โดยสังเขปว่าเป็นพื้นที่ทางสังคม ซึ่งเป็นพื้นที่ที่ผู้กระทำการทำสังคม (agents) กระทำการต่าง ๆ เพื่อจัดการการผลิต (production) การสร้างสรรค์ (creations) การกระจายหมุนเวียน (circulation and dissemination) และการปรับใช้สินค้าทางวัฒนธรรม ([cultural] production), ทักษะต่างๆ (skills) และความสามารถเพื่อได้มาซึ่งทุน (capital) ประเภทต่างๆ แนวคิดพื้นที่ของบูร์ดิเยอนั้นเป็นแนวคิดที่สะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำการและโครงสร้างทางสังคมแบบสะท้อนย้อนกลับ กล่าวคือทั้งผู้กระทำทางสังคมและโครงสร้างทางสังคมต่างมีอิทธิพลต่อกันและกัน ไม่เพียงแต่ผู้กระทำทางสังคมเท่านั้นที่มีบทบาทในการสร้างและกำหนดการกระทำต่างๆ ทางสังคม แต่โครงสร้างทางสังคมมีอิทธิพลต่อการขับเคลื่อนการกระทำของผู้กระทำทางสังคมด้วยเช่นกัน ซึ่งแนวคิดเรื่องพื้นที่ของบูร์ดิเยอจะไม่สามารถอธิบายได้หากขาดแนวคิดเรื่องนิจภาพและแนวคิดเรื่องทุนซึ่งจะอธิบายในส่วนถัดไป

พื้นที่ตั้งอยู่ในอาณาบริเวณสังคม (social space) ดังนั้นในสังคมหนึ่งๆ อาจจะมีพื้นที่ ได้หลากหลายประเภท ในแต่ละพื้นที่ จะมีหลักการ (logics) ในการกระทำทางสังคมที่แตกต่างกันออกไป ตัวอย่างเช่น พื้นที่นักเขียน จะมีหลักการในการกระทำทางสังคมที่แตกต่างจากพื้นที่นักธุรกิจ กล่าวคือ ผู้กระทำทางสังคมของ พื้นที่นักเขียนอาจผลิตงานเขียน (ซึ่งถือได้ว่าเป็นสินค้าทางวัฒนธรรม (cultural product) รูปแบบหนึ่ง) โดยมุ่งเน้นให้เกิดคุณค่าทางวรรณศิลป์มากกว่าการผลิตสินค้าเพื่อมุ่งเน้นการค้าเชิงพาณิชย์เท่านั้น (Bourdieu and Wacquant, 1992)

แนวคิดพื้นที่เกิดขึ้นเพื่อใช้วิเคราะห์พื้นที่ทางสังคมที่มีความซับซ้อน ดังนั้นแนวคิด พื้นที่แสดงถึงความซับซ้อนของสังคมเช่นกัน กล่าวคือพื้นที่ประกอบไปด้วยเครือข่ายโยงใยระหว่างตำแหน่งที่ว่างต่างๆ (available positions) ในพื้นที่นั้นๆ ตำแหน่งต่างๆ ดังกล่าวจะถูกผู้กระทำทางสังคมพยายามเข้ามาจับจอง (Bourdieu & Wacquant, 1992) ทั้งนี้ตามแนวคิดของบูร์ดิเยอนั้น ตำแหน่งที่ว่างเหล่านี้ไม่ได้มีฐานะเท่าเทียมกันทุกๆ ตำแหน่ง หากแต่มีลักษณะเป็นลำดับชั้น มีตำแหน่งที่สูงกว่า และตำแหน่งที่ต่ำกว่าในแต่ละพื้นที่ ตำแหน่งในพื้นที่มีการเชื่อมกันด้วยการมีอำนาจเหนือกัน (domination) การใช้อำนาจกดทับ (subordination) และความเท่าเทียมกัน (equivalence) (Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 97; Jenkins, 2002, p.85) ด้วยเหตุที่โครงสร้างของพื้นที่ไม่ได้ประกอบไปด้วยตำแหน่งต่างๆ ที่มีความเท่าเทียมกันนี้เอง มีผลทำให้ผู้กระทำทางสังคมต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นผู้กระทำทางสังคมแบบเดี่ยวหรือแบบหมู่คณะในพื้นที่นั้นๆ ต้องใช้การต่อสู้ (struggle) เพื่อครอบครองตำแหน่งที่สูงกว่า ประกอบกับการได้มาซึ่งทุนในลักษณะต่างๆ เช่น ทุนทางเศรษฐกิจ (economic capital) ทุนทางวัฒนธรรม (cultural capital) และทุนทางสังคม (social capital) เนื่องจากการครอบครองทุนเป็นจำนวนมาก อาจจะทำให้การครอบครองตำแหน่งที่สูงกว่า และการที่ครอบครองตำแหน่งที่สูงกว่าอาจทำให้การที่ถือครองซึ่งทุนจำนวนมากกว่า (Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 97) การมองสังคมด้วยวิธีทางสังคมวิทยาของบูร์ดิเยอจะทำให้เห็นถึงการกระทำทางสังคมของผู้กระทำทางสังคมในสังคมนั้นๆ ที่ขับเคลื่อนโดยนิจภาพ ตำแหน่งทางสังคม และการต่อสู้ของผู้กระทำทางสังคม อันจะเผยให้เห็นถึงความเป็นพลวัตของพื้นที่ทางสังคม และความซับซ้อนของการประกอบสร้างและการขับเคลื่อนทางสังคมที่เกิดจากแรงต่อสู้ในความพยายามครอบครองตำแหน่งที่แตกต่างจากที่เคยครอบครองอยู่ และการความพยายามได้มาและถือครองทุนลักษณะต่างๆ

แนวคิดนิจภาพ

แนวคิดนิจภาพ (habitus) อาจถือได้ว่าเป็นแนวคิดที่สำคัญมากที่สุดแนวคิดหนึ่งที่บูร์ดิเยอ นำมาอธิบายการกระทำ (practice) ของผู้กระทำทางสังคมในพื้นที่ทางสังคม แนวคิดนี้มีความสำคัญและโดดเด่นเนื่องจากเป็นแนวคิดที่เชื่อมข้อสองข้อในวิธีการทางสังคมวิทยาตั้งที่ได้กล่าวไปแล้ว บูร์ดิเยอได้อธิบายว่า นิจภาพคือ “ระบบความโน้มเอียงทางนิสัยที่มีลักษณะทนทานและเปลี่ยนแปลงได้ (Bourdieu, 1990, p.53 – แปลโดยผู้เขียน)” ความโน้มเอียงทางนิสัยนี้ปรับเปลี่ยนตามเงื่อนไขที่กำหนดอยู่ (Bourdieu, 1977, p.95) นิจภาพคือกลุ่มความโน้มเอียงทางนิสัยที่โน้มน้ำหนักและกระตุ้นการกระทำและความคิดของผู้กระทำทางสังคมอยู่ภายใต้จิตสำนึกโดยไม่ได้อาศัยกฎเกณฑ์ใด ๆ (Thompson, 1991, p.12) นิจภาพเป็นผลของการบ่มเพาะทั้งทางใจและทางกายภายในสังคมและโครงสร้างทางสังคม การกระทำของผู้กระทำทางสังคมเป็นผลมาจากความสัมพันธ์ระหว่างนิจภาพของพวกเขา และตำแหน่งของผู้กระทำทางสังคมนั้นในพื้นที่ทางสังคมที่พวกเขาจำกัดอยู่ (Maton, 2012, p.50-51) ดังนั้นแนวคิดนิจภาพจึงไม่สามารถแยกออกจากแนวคิดเรื่องพื้นที่ได้ และในขณะเดียวกันแนวคิดเรื่องพื้นที่ไม่สามารถแยกจากแนวคิดเรื่องนิจภาพได้เช่นกัน ทั้งนี้นิจภาพมีลักษณะพิเศษ อยู่สองประการคือลักษณะโครงสร้างถูกสร้าง (structured structure) และลักษณะโครงสร้างสร้างต่อ (structuring structure) (Bourdieu, 1990, p.53) ในลักษณะแรก ดังที่ได้กล่าวไปแล้วว่านิจภาพเป็นผลมาจากการบ่มเพาะและการปลูกฝังทางสังคมตลอดชีวิตของผู้กระทำทางสังคมทั้งจากการติดต่อสัมพันธ์และการศึกษา และในลักษณะสอง ความโน้มเอียงทางนิสัยที่เกิดจากนิจภาพสามารถสร้างนิจภาพต่อไปได้ (Maton, 2012, p.50)

นิจภาพตามแนวคิดของบูร์ดิเยอเป็นการอธิบายความโน้มเอียงทางนิสัยของผู้กระทำทางสังคมที่มีความซับซ้อนในหลายด้าน กล่าวคือนิจภาพเกิดจากการสั่งสมและหล่อหลอมขึ้นจากช่องทางการรับรู้ต่าง ๆ โดยไม่รู้ตัวผ่านการจารึก (inscribed) ภายในตัวผู้กระทำ และนิจภาพส่งผลให้เกิดการกระทำของผู้กระทำอย่างไม่รู้ตัวอีกเช่นกัน นิจภาพยังเกี่ยวพันกับพื้นที่ทางสังคมที่ครอบครองตำแหน่งต่างๆ ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการกระทำที่แตกต่างไป นอกจากนั้นนิจภาพคือความโน้มเอียงทางนิสัยที่ผู้กระทำทางสังคมสั่งสมมา จึงทำให้นิจภาพมีที่มาและพัฒนาไปได้ตามกาลเวลา ความซับซ้อนเรื่องแนวคิดนิจภาพของบูร์ดิเยอจึงสามารถแก้ปัญหาการอธิบายที่ไม่ครอบคลุมของแนวคิดอื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายคลึง เช่น แนวคิดกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ (Ideological state apparatus) ของหลุยส์ อัลตุสแซร์ (Louis Althusser) ที่อธิบายถึงการหล่อหลอมอุดมการณ์ของรัฐ ผ่านช่องทาง

การศึกษาและระบบความคิดทางศิลปะวัฒนธรรม แนวคิดกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐมีความคล้ายคลึงกับแนวคิดนิจภาพของบูร์ดิเยอ แต่แนวคิดเรื่องกลไกอุดมการณ์ของรัฐ ไม่ได้เน้นย้ำเรื่องการหล่อหลอมและสั่งสมของความโน้มเอียงทางนิสัยที่ไม่รู้ตัวและทำให้เกิดการกระทำทางสังคมอย่างไม่รู้ตัว และแนวคิดเรื่องนิจภาพของบูร์ดิเยอยังได้อธิบายการกระทำของผู้กระทำที่ไม่ทำตามกฎเกณฑ์ในสังคมอันเนื่องมาจากการต่อสู้ของผู้กระทำในพื้นที่ที่มีความซับซ้อนนั้น ๆ การกระทำที่ไม่เป็นไปตามกฎเกณฑ์นี้เองอาจมีส่วนในการปรับโครงสร้างทางสังคมของพื้นที่ (Debska, 2015, pp. 15-16) ส่งผลให้เห็นถึงลักษณะโครงสร้างถูกสร้างและโครงสร้างสร้างต่อของนิจภาพ ซึ่งส่งผลสะท้อนย้อนกลับต่อโครงสร้างทางสังคม ด้วยเหตุนี้ แนวคิดนิจภาพและแนวคิดพื้นที่ของบูร์ดิเยอจึงมีความเป็นพลวัตมากกว่าแนวคิดเรื่องกลไกทางอุดมการณ์

แนวคิดเรื่องทุน

แนวคิดเรื่องทุน (capital) ของปิแอร์ บูร์ดิเยอนั้นหมายถึง สิ่งที่เกิดการต่อสู้กันระหว่างผู้กระทำทางสังคมในพื้นที่หนึ่ง ๆ ผู้กระทำทางสังคมต้องการรวบรวมทุนลักษณะต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับพื้นที่นั้นๆ บูร์ดิเยออธิบายว่าทุนคือผลประโยชน์ในทุกรูปแบบที่ผู้กระทำทางสังคมจะได้รับเมื่อก้าวเข้าสู่พื้นที่ต่างๆ (Bourdieu, 1986) บูร์ดิเยอยังอธิบายด้วยว่าทุนคือตัวชี้วัด “แรงงานที่ถูกรวบรวม (Ibid., p.241)” ที่จะมีผลกระทบและสามารถควบคุมการกระทำของผู้กระทำทางสังคม ดังนั้นทุนคือเครื่องมือในการสร้างนิจภาพและทุนยังมีส่วนในการกำหนดรูปร่างและลักษณะของโครงสร้างทางสังคมอีกด้วย

ทุนตามแนวคิดสังคมวิทยาของปิแอร์ บูร์ดิเยอแบ่งเป็น 3 ประเภทหลัก คือทุนทางเศรษฐกิจ (economic capital) ทุนทางวัฒนธรรม (cultural capital) และทุนทางสังคม (social capital) (Bourdieu, 1986) ดังนี้:

- ทุนทางเศรษฐกิจ หมายถึงตัวเงินหรือทุนที่สามารถแลกเปลี่ยนเป็นตัวเงินซึ่งผู้กระทำทางสังคมสามารถใช้แลกเปลี่ยนเพื่อสินค้าและบริการได้
- ทุนทางวัฒนธรรม ตามความหมายของบูร์ดิเยอรวมถึงทุนที่ผู้กระทำทางสังคมได้รับจากการศึกษาและการมีส่วนร่วมทางสังคม (คล้ายนิจภาพแต่ทุนทางวัฒนธรรมไม่ใช่ความโน้มเอียงทางลักษณะนิสัย) ตัวอย่างเช่น ทักษะ ความรู้ ความชำนาญด้านต่าง ๆ มารยาททางสังคม และรสนิยมของผู้กระทำทางสังคม

- **ทุนทางสังคม** หมายถึงทุนที่ผู้กระทำการสังคมได้รับโดยตรงจากการคบค้าสมาคมกับผู้กระทำการทางสังคมคนอื่นๆ ในกลุ่มทางสังคมกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือจากหลาย ๆ กลุ่ม ทุนทางสังคมนี้สามารถสร้างความสัมพันธ์ต่างๆ ให้กับผู้กระทำทางสังคมในแต่ละกลุ่มได้

การปรับใช้แนวคิดทางสังคมวิทยาของบูร์ดิเยอในการศึกษาการแปลเป็นไปได้อย่างหลากหลาย ผู้ศึกษาสามารถนำแนวคิดพื้นที่ นิภาพ และทุนของบูร์ดิเยอมาศึกษาหน่วยและสถาบันต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลได้ รวมถึงการนำแนวคิดพื้นที่ของบูร์ดิเยอมาศึกษาพื้นที่ที่เกี่ยวข้องกับการแปลในระดับต่างๆ การศึกษาถึงความสัมพันธ์ของตำแหน่งต่างๆ ที่อยู่ในพื้นที่นั้น และการต่อสู้เพื่อแย่งชิงตำแหน่งต่างๆ ในพื้นที่ที่เกี่ยวข้องกับการแปล การศึกษานิภาพของนักแปลในพื้นที่ต่างๆ การศึกษาอิทธิพลของตำแหน่งของผู้กระทำการแปลในพื้นที่ต่อนิภาพผู้กระทำการแปลและ/หรือการกระทำการแปล และการศึกษาการได้มาซึ่งทุนทางวรรณกรรมที่เกิดจากการแปล ตัวอย่างเช่น การศึกษาเรื่องพื้นที่การแปลวรรณกรรมประเภทโศกนาฏกรรมของวิลเลียม เชกสเปียร์จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาอาหรับในประเทศอียิปต์ของซาเมห์ ฮันนา (Hanna, 2006) ฮันนาได้ปรับใช้แนวคิดเรื่องพื้นที่ของบูร์ดิเยอในการศึกษาและพบว่าภายในพื้นที่ของการแปลวรรณกรรมประเภทโศกนาฏกรรมของวิลเลียม เชกสเปียร์ มีขั้วการต่อสู้สองรูปแบบ คือขั้วที่ยึดถือขนบและแนวทางการแปลแบบดั้งเดิม และขั้วที่ไม่ยึดกับขนบและแนวทางการแปลแบบดั้งเดิม ซึ่งฮันนาพบว่ากลุ่มผู้กระทำการแปลเหล่านี้มักเป็นผู้กระทำการแปลหน้าใหม่ที่มีแนวคิดก้าวหน้า

วิธีการทำวิจัยด้านการแปลโดยใช้แนวคิดเชิงสังคมวิทยา

โดยภาพรวมแล้ว การทำวิจัยด้านการแปลโดยใช้วิธีทางสังคมวิทยาอาจแบ่งออกได้เป็นสามระดับ คือการวิเคราะห์ระดับจุลภาค (microanalysis) การวิเคราะห์ระดับมัชฌิม (mesoanalysis) และการวิเคราะห์ระดับมหภาค (macroanalysis) ตามลำดับ การวิเคราะห์ระดับจุลภาคเป็นการศึกษาวิเคราะห์ผู้กระทำทางสังคมและการกระทำของผู้กระทำทางสังคมเหล่านั้น โดยเป็นการศึกษาลึกไปถึงมูลเหตุและแรงจูงใจที่มีความซับซ้อนของผู้กระทำทางสังคมในการกระทำต่างๆ ส่วนการเก็บข้อมูลและการทำวิจัยระดับมัชฌิม เป็นการศึกษาสังคมจากทั้งด้านผู้กระทำทางสังคมและโครงสร้างทางสังคมจึงเป็นการศึกษาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำทางสังคมในรูปแบบต่างๆ เพื่อเข้าใจถึงความเกี่ยวข้องและความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างบรรดาผู้กระทำทางสังคมภายใต้โครงสร้าง

ทางสังคมที่พวกเขาจำกัดอยู่ และการเก็บข้อมูลเพื่อการศึกษาการแปลโดยใช้วิธีทางสังคมวิทยา ระดับมหภาค เป็นการศึกษาสังคมในระดับกว้างที่สุด โดยเป็นการศึกษาโครงสร้างทางสังคมระดับต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปล เช่น การศึกษาโครงสร้างทางสังคมของสำนักพิมพ์ การศึกษาโครงสร้างทางสังคมของหน่วยงานที่ให้บริการด้านการแปล หรือการศึกษาโครงสร้างทางสังคมของระบบการแปลของโลก เป็นต้น

ระเบียบวิธีวิจัย (research methodology) ในการทำวิจัยการแปลด้วยแนวคิดเชิงสังคมวิทยา สามารถแบ่งออกได้เป็นสองประเภทหลัก คือการวิจัยเชิงปริมาณ (quantitative research) และการวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) เช่นเดียวกับการวิจัยด้วยแนวคิดเชิงสังคมวิทยาในด้านอื่นๆ อย่างไรก็ตามการเก็บข้อมูล และการทำวิจัยด้านการแปลด้วยวิธีเชิงสังคมวิทยานี้สามารถผสมผสานวิธีการวิจัยได้หลากหลายรูปแบบได้ ไม่จำเป็นต้องเลือกใช้วิธีการวิจัยเพียงวิธีการเดียว ผู้วิจัยสามารถเลือกวิธีวิจัยที่สามารถตอบคำถามหรือโจทย์วิจัยได้อย่างเหมาะสม กล่าวคือผู้วิจัยควรคำนึงถึงคำถามวิจัย หรือโจทย์วิจัยเป็นหลักในการเลือกใช้วิธีวิจัย จึงสามารถเลือกวิธีวิจัยแบบผสมผสานกันหลายรูปแบบได้ การเก็บข้อมูลและการทำวิจัยเชิงสังคมวิทยามีอยู่อย่างหลากหลายและบทความนี้ขอแนะนำการเก็บข้อมูลเบื้องต้น เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้ที่สนใจได้ศึกษาเพิ่มเติมต่อไป

การเก็บข้อมูลเชิงสถิติ โดยการศึกษการแปลผ่านฐานข้อมูลและดัชนีการแปล (bibliographical and index research)

วิธีการเก็บข้อมูลด้านการแปลและการทำวิจัยด้านการแปลแบบแรก คือการเก็บข้อมูลเชิงสถิติ ซึ่งอาจถือได้ว่าเป็นการเก็บข้อมูลและการทำวิจัยเชิงปริมาณที่เป็นที่นิยมมากที่สุดวิธีการหนึ่ง เนื่องจากการเก็บข้อมูลในลักษณะนี้สามารถให้ข้อมูลโดยภาพรวมแก่ผู้วิจัยได้ และผู้วิจัยจะได้เห็นแนวโน้มของประเด็นที่กำลังศึกษาอีกด้วย

ในการทำวิจัยโดยการเก็บข้อมูลเชิงสถิติลักษณะนี้ ผู้วิจัยสามารถเก็บข้อมูลเชิงสถิติปฐมภูมิด้วยตนเองหรือใช้ฐานข้อมูลที่พร้อมใจอยู่แล้ว ทั้งนี้ผู้วิจัยควรนำปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวกับฐานข้อมูลที่จะเลือกนำมาประกอบการพิจารณาก่อนใช้ข้อมูลด้วย เช่น กลุ่มบุคคลที่สร้างฐานข้อมูลเป็นกลุ่มบุคคลประเภทใด และมีวัตถุประสงค์ใดในการสร้างฐานข้อมูลดังกล่าว (วัตถุประสงค์ของการสร้างฐานข้อมูลอาจขัดแย้งกับวัตถุประสงค์การวิจัยของผู้วิจัย) และการสร้างฐานข้อมูลเหล่านี้มีความน่าเชื่อถือเพียงใด เป็นต้น

ในด้านการศึกษากาการแปล ฐานข้อมูลที่ได้รับความนิยมในการอ้างอิงมากที่สุดคือดัชนีการแปล Index Translationum ที่จัดทำขึ้นโดยองค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ หรือยูเนสโก (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) ในปัจจุบันฐานข้อมูลนี้เป็นฐานข้อมูลเดียวที่รวบรวมรายชื่อหนังสือแปลจากประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก แต่ฐานข้อมูลนี้มีข้อจำกัดหลายด้าน เช่น ความไม่คงที่ของคำจำกัดความคำว่าหนังสือ (books) และวรรณกรรม (literature) ในแต่ละภาษา ทำให้การป้อนข้อมูลของแต่ละภาษาไม่คงที่ และความผันผวนของข้อมูลในแต่ละปี (Heilbron, 1999) รวมถึงการถอนตัวในการให้ข้อมูลของสหรัฐตั้งแต่ค.ศ. 1986 ทำให้ข้อมูลตั้งแต่ค.ศ. 1986 เป็นต้นมาไม่มีข้อมูลจากสหรัฐ (Pym and Chrupala, 2005, p.27) ผู้วิจัยที่ต้องการจะใช้ข้อมูลจากฐานข้อมูลดังกล่าวควรต้องนำข้อจำกัดต่าง ๆ ข้างต้นมาประกอบการพิจารณาในการวิจัยด้วย

ด้านข้อมูลเชิงสถิติวรรณกรรมไทยแปลเป็นภาษาต่างประเทศ ผู้วิจัยสามารถอ้างอิงข้อมูลเชิงสถิติจากฐานข้อมูล Index Translationum ประกอบกับรายชื่อวรรณกรรมไทยที่ได้รับการแปลเป็นภาษาต่างประเทศที่ตีพิมพ์ใน *ปรากฏ 02: วารสารวรรณกรรมไทยร่วมสมัย* ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม-ธันวาคม 2557 ซึ่งจัดทำโดยสำนักศิลปวัฒนธรรมร่วมสมัย กระทรวงวัฒนธรรมแห่งประเทศไทย สาเหตุที่ผู้วิจัยควรใช้ข้อมูลจากทั้งสองแหล่งประกอบกันคือ ข้อจำกัดของฐานข้อมูลแรกดังที่ได้กล่าวไปแล้ว และรายชื่อที่ปรากฏในวารสาร *ปรากฏ 02: วารสารวรรณกรรมไทยร่วมสมัย* ครอบคลุมรายชื่อวรรณกรรมไทยที่แปลเป็นภาษาต่างประเทศเพียงห้าภาษา คือภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาจีน ภาษามาลาเซีย และภาษาญี่ปุ่น (สำนักงานศิลปวัฒนธรรมร่วมสมัย, 2557, หน้า 56-71) ในขณะที่ดัชนีการแปลของยูเนสโกมีรายชื่อของวรรณกรรมไทยที่ได้รับการแปลเป็นภาษาอื่น ๆ ด้วย เช่น ภาษาสเปน และภาษาเยอรมัน เป็นต้น (UNESCO, 2019)

การเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถาม (questionnaire)

การเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยเชิงสังคมวิทยาสามารถทำได้โดยการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามซึ่งอาจจัดได้ว่าอยู่ในประเภทการทำวิจัยเชิงปริมาณ ในการดำเนินการวิจัยโดยการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามนั้น จุดสำคัญที่ผู้วิจัยควรคำนึงมีอยู่สองประการ คือ กลุ่มตัวอย่างมีความครอบคลุมเนื้อหาที่ผู้วิจัยต้องการเก็บข้อมูลมากน้อยเพียงใด และชุดคำถามที่ผู้วิจัยเลือกใช้มีความสอดคล้องกับคำถามวิจัยหรือโจทย์การวิจัยมากน้อยเพียงใด ในด้านการแปลศึกษามีงานวิจัยหลายชิ้น

ที่ดำเนินด้วยวิธีการทางสังคมวิทยาผ่านการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถาม เช่น การศึกษานักแปลและล่ามมืออาชีพผ่านการสำรวจด้วยแบบสอบถามของคาทาน (Katan, 2009) เป็นต้น

การสัมภาษณ์ (interview)

การสัมภาษณ์เป็นการเก็บข้อมูลเพื่อการทำวิจัยเชิงสังคมวิทยาอย่างหนึ่ง ที่ทำให้ผู้วิจัยสามารถเก็บข้อมูล สํารวจ สอบถาม และศึกษาแง่มุมที่ลึกซึ้งกว่าการเก็บข้อมูลเชิงสถิติ และการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามที่ได้อธิบายไปข้างต้น ข้อดีและประโยชน์ของการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์มีอยู่หลายประการ ประการที่หนึ่ง ผู้สัมภาษณ์สามารถเจาะประเด็นที่ต้องการถาม และคำถามได้อย่างชัดเจน ประการที่สอง เนื่องจากผู้สัมภาษณ์และผู้ให้การสัมภาษณ์สามารถมีปฏิริยาโต้ตอบกันได้ ส่งผลให้ผู้สัมภาษณ์สามารถสอบถามผู้ให้สัมภาษณ์เพิ่มเติมในประเด็นที่ลึกซึ้งได้มากขึ้น ประการที่สามคือผู้ให้สัมภาษณ์อาจได้ให้ข้อมูลที่เป็นแง่มุมใหม่ๆ ที่ผู้สัมภาษณ์หรือผู้วิจัยไม่เคยคาดคิดมาก่อน ผู้วิจัยในฐานะผู้สัมภาษณ์อาจนำไปปรับใช้กับการวิจัยของตนได้ อย่างไรก็ตาม การเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เป็นการเก็บข้อมูลที่อาจมีข้อจำกัดด้วยตัวแปรต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสัมภาษณ์ เช่นสถานะของผู้สัมภาษณ์และผู้ให้สัมภาษณ์ ลักษณะนิสัยและบุคลิกภาพของผู้สัมภาษณ์และผู้ให้สัมภาษณ์ จำนวนผู้ให้ข้อมูลโดยการสัมภาษณ์และสถานที่ที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ตัวแปรต่างๆ เหล่านี้อาจมีอิทธิพลต่อการเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ การเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์อาจเป็นการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง (structured interview) การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) และการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง (unstructured interview) เช่นเดียวกับการเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ทั่วไป

ในการวิจัยด้านการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยา การสัมภาษณ์ถือได้ว่าเป็นวิธีที่นิยมอย่างหนึ่งในการเก็บข้อมูลจากผู้กระทำการแปลหรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปล (translation agents) เช่น การวิจัยของอัลดัลลาห์ (Abdallah, 2010) ที่ได้เก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์กับนักแปลชาวฟินแลนด์เป็นระยะเวลา 5 ปี โดยศึกษาเกี่ยวกับการทำงานด้านการแปลในรูปแบบของเครือข่าย และวิทยานิพนธ์ระดับดุษฎีบัณฑิตของกรณูณ์ เตชะวงศ์เสถียร (Techawongstien, 2016) ที่ศึกษาเกี่ยวกับพื้นที่การแปลวรรณกรรมไทยเป็นภาษาอังกฤษและได้เก็บข้อมูลกับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการแปลวรรณกรรมไทยหลากหลายประเภท เช่น บรรณาธิการ ตัวแทนสำนักพิมพ์ และตัวแทนจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น

การจัดการสนทนากลุ่ม (focus group)

การเก็บข้อมูลด้วยการจัดการสนทนากลุ่มเป็นอีกวิธีที่สามารถใช้เก็บข้อมูลเกี่ยวข้องกับการแปลในเชิงสังคมวิทยาได้ การสนทนากลุ่มเป็นการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับการสัมภาษณ์ ในแง่ที่ว่าผู้ให้ข้อมูล หรือผู้เข้าร่วมกิจกรรมสนทนากลุ่มเป็นผู้ให้ข้อมูลแก่ผู้วิจัย แต่ข้อแตกต่างที่ชัดเจนระหว่างการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่มคือ การสนทนากลุ่มไม่ใช้การสัมภาษณ์ ผู้ให้ข้อมูลจำนวนหลายคนในเวลาเดียวกัน เนื้อหาที่ได้จากการสนทนากลุ่มเป็นเนื้อหาที่ได้จากการสนทนาระหว่างผู้เข้าร่วม ผู้วิจัยจะอยู่ในตำแหน่งของผู้เปิดประเด็นการสนทนาและผู้สังเกตการณ์มากกว่าเป็นผู้สอบถาม ด้วยเหตุนี้ข้อมูลที่ผู้วิจัยจะได้จากการสนทนากลุ่มจะเป็นข้อมูลที่เกิดขึ้นจากบทสนทนาที่เป็นกันเอง และค่อนข้างมีความอิสระในการแสดงความคิดเห็น การเห็นด้วย และการโต้แย้งระหว่างผู้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม ในด้านการศึกษาการแปล ผู้วิจัยอาจใช้วิธีการจัดกิจกรรมสนทนากลุ่มในการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยกลุ่มนักแปล กลุ่มนักล่าม กลุ่มนักอ่านหนังสือแปล หรือกลุ่มผู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับการแปลในทางใดทางหนึ่ง โดยหัวข้อในการสนทนาอาจแตกต่างกันไปตามคำถามและโจทย์วิจัยของผู้วิจัยเอง

การสังเกตการณ์ (observation)

การสังเกตการณ์หน้าทีและการทำงานของบริบททางสังคมต่างๆ เป็นหนึ่งในวิธีการเก็บข้อมูลทางสังคมวิทยา ผู้วิจัยต้องเข้าไปใช้ชีวิต หรือเข้าไปปฏิบัติงานในสถานที่หรือบริบทจริงที่ตนศึกษาอยู่ และจะต้องบันทึกเรื่องราว การทำงาน และรายละเอียดต่างๆ ที่เกิดขึ้นขณะที่ตนปฏิบัติหน้าที่อยู่ ในการวิจัยด้านการแปล ผู้วิจัยอาจศึกษาบทบาทหน้าที่ของนักแปล หรือผู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับการแปลได้ด้วยวิธีการสังเกตการณ์ในหน่วยงานที่ให้บริการด้านการแปล โดยอาจเป็นการสังเกตการณ์และบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของผู้ร่วมงานด้านการแปลหลากหลายตำแหน่งหรือการทำงานร่วมกันและความสัมพันธ์ของผู้ที่มีความเกี่ยวข้องด้านการแปลของหน่วยงานมากกว่าหนึ่งหน่วยงาน เป็นต้น

การนำวิธีทางสังคมวิทยามาปรับใช้เพื่อวิจัยและศึกษาการแปล (ตัวอย่างงานวิจัยและบทความวิชาการ)

ในส่วนนี้ผู้เขียนจะแนะนำตัวอย่างบทความวิชาการที่ปรับใช้วิธี แนวคิดและทฤษฎีทางสังคมวิทยาในการศึกษาการแปลจำนวนสองบทความ บทความแรกเป็นบทความที่เขียนขึ้นโดยปาสคาล คา

ซาโนวา (Pascale Casanova) (2009) และบทความที่สองเขียนขึ้นโดยโยฮัน ไฮล์บรอน (Johan Heilbron) (1999) ทั้งสองบทความวิเคราะห์ลักษณะการเดินทางของหนังสือแปลในเวทีระดับโลก บทบาทของการแปลในระบบโลก ความเป็นพลวัตของการเดินทางของการแปลภายในระบบโลก และงานแปลในฐานะสินค้าทางวัฒนธรรม (cultural goods) ซึ่งเป็นสินค้าที่ไม่ได้ขึ้นอยู่กับระบบเศรษฐกิจเท่านั้น หากแต่ขึ้นอยู่กับ การต่อสู้ (struggle) เพื่อให้ได้มาซึ่งตำแหน่ง (position) และความชอบธรรม (legitimacy) ในพื้นที่ทางวรรณกรรมและการเมือง (Baker, 2009, p.285) ความแตกต่างของบทความสองชิ้นนี้คือวิธีการดำเนินการศึกษาและแหล่งข้อมูล กล่าวคืองานศึกษาของซาโนวาเน้นหนักในการปรับใช้แนวคิดทางสังคมวิทยาเรื่องพื้นที่และทุนทางวัฒนธรรมของปีแอร์ บูร์ดิเยอเป็นแกนหลักในการวิเคราะห์ ส่วนบทความของไฮล์บรอนใช้วิธีการเก็บข้อมูลเชิงสถิติจากดัชนีการแปล Index Translationum และวิเคราะห์การเดินทางของการแปลจากฐานข้อมูลดังกล่าวเป็นหลัก

ซาโนวา (2009) นำเสนอแนวคิดเรื่อง “การแลกเปลี่ยนที่ไม่เท่าเทียมอันเกิดขึ้นในจักรวาลที่มีความเป็นลำดับชั้นอย่างยิ่งยวด (Casanova, 2009, p.288 – แปลโดยผู้เขียน)” ในเวทีการแปลและวรรณกรรมระดับโลกซึ่งขัดกับแนวคิดเดิมของการแปลที่มองว่าการแปลระหว่างภาษาต่าง ๆ เป็น “การแลกเปลี่ยนแนวนราบ (horizontal exchange) (Ibid.)” ที่ว่าด้วยความเท่าเทียมด้านสถานะของภาษาต่างๆ ในโลก แนวคิดนี้ผลทำให้ผู้ที่ศึกษาการแปลด้วยแนวคิดนี้ละเลยความซับซ้อนซึ่งเกิดจากความไม่เท่าเทียมกัน (inequality) ของภาษาต่าง ๆ ในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก (world literary fields) พื้นที่วรรณกรรมระดับโลกนี้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยต่าง ๆ ที่แสดงการปกครองต่อกันและกัน โดยมีการแปลเป็นตัวการผลักดันการต่อสู้ ให้เกิดขึ้นในพื้นที่ทางวรรณกรรมระดับโลก และยังเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างความศักดิ์สิทธิ์ (consecration) ให้แก่ผู้ประพันธ์และบทประพันธ์ในภาษาต้นทางอีกด้วย

พื้นที่วรรณกรรมระดับโลกตามข้อเสนอของซาโนวา (2009) คือพื้นที่ขนาดใหญ่อันเป็นที่รวมตัวกันของพื้นที่วรรณกรรมระดับชาติ (national literary fields) ของทุกประเทศทั่วโลก พื้นที่วรรณกรรมระดับชาติเหล่านี้มีตำแหน่งอยู่ในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลกอย่างเป็นลำดับชั้น ซาโนวาได้ยืมแนวคิดเรื่องระบบทางภาษาทั่วโลกของจาบอบรัม เดอ สวาน (Abram de Swaan, 1993, 2001 อ้างถึงใน Casanova, 2009) มาปรับใช้เพื่ออธิบายแนวคิดเรื่องความไม่เท่าเทียมกันของแต่ละภาษา แต่ซาโนวาอธิบายเพิ่มเติมจากแนวคิดของเดอ สวานว่า นอกจากทุนทางภาษาศาสตร์ (linguistic capital) แล้ว สาเหตุที่ภาษาแต่ละภาษาถูกใช้อย่างไม่เท่าเทียมกันเกิดขึ้นจากจากทุนทาง

วรรณกรรม (literary capital) ด้วย จึงอาจกล่าวได้ว่ามูลเหตุความไม่เท่าเทียมกันของวรรณกรรมหรือวรรณคดีระดับชาติต่างๆ ในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลกนั้นเป็นเพราะทุนภาษาศาสตร์-วรรณกรรม (Linguistic-literary capital)

ตามแนวคิดของคาสาโนวานั้น ภายในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก มีพื้นที่ทางวรรณกรรมที่แบ่งได้ออกเป็นสองลักษณะ คือ ภาษาหรือพื้นที่วรรณกรรมผู้ปกครอง (dominating languages/literary fields) และภาษาหรือพื้นที่วรรณกรรมผู้ถูกปกครอง (dominated languages/literary fields) การแบ่งประเภทนี้เป็นการแบ่งประเภทตามปริมาณของทุนภาษาศาสตร์-วรรณกรรมที่พื้นที่วรรณกรรมประเภทเหล่านั้นถือครองอยู่ ทุนดังกล่าวดำรงอยู่โดยขึ้นอยู่กับปัจจัยสามประการ คือ ชื่อเสียงของวรรณกรรม (prestige) ความเชื่อทางวรรณกรรม (literary beliefs) และคุณค่าทางวรรณกรรม (literary values) ปัจจัยเหล่านี้ขึ้นอยู่กับ ความเก่าแก่หรืออายุของภาษา (ages) ชื่อเสียงของวรรณคดี (prestige of its poetry) ความประณีตทางรูปแบบวรรณกรรมของภาษานั้น ๆ (refinement of literary forms) ขนบ (traditions) ผลกระทบของภาษา (literary effects) และขนาด (volume) ทั้งนี้คาสาโนวาอธิบายว่าการแบ่งประเภทวรรณกรรมเป็นกลุ่มผู้ปกครองและกลุ่มผู้ถูกปกครองแสดงให้เห็นถึงการปกครอง (domination) และการต่อสู้ภายในกลุ่มภาษาต่าง ๆ รวมไปถึงความไม่เท่าเทียมในการกระจายทุนทางภาษาศาสตร์-วรรณกรรมมากกว่าการแบ่งประเภทเป็นกลุ่มศูนย์กลาง (core) และกลุ่มชายขอบ (periphery) (Casanova, 2009)

คาสาโนวา (2009, p.289) ได้อธิบายถึงกลุ่มภาษาผู้ปกครอง (dominating languages) ว่าเป็นกลุ่มภาษาที่มีชื่อเสียงทางวรรณกรรมระดับสูง มีความเก่าแก่ และมีการแปลออกไปเป็นภาษาอื่นจำนวนมาก จึงส่งผลให้กลุ่มภาษากลุ่มนี้ได้ถือครองทุนภาษาศาสตร์-วรรณกรรมในปริมาณมาก ในทางกลับกัน กลุ่มภาษาที่ถูกปกครอง (dominated languages) สำหรับคาสาโนวา (2009, p.289) คือกลุ่มภาษาที่ได้รับการสถาปนาเป็นภาษาประจำชาติแล้ว แต่อาจจะยังไม่มีเวลาใช้งานในฐานะภาษาประจำชาติที่ยาวนานเพียงพอ หรือยังรวบรวมทุนภาษาศาสตร์-วรรณกรรมได้ไม่เท่ากับภาษาอื่น ๆ หรือเป็นที่รู้จักในเวทีนานาชาติน้อย หรือไม่เป็นที่รู้จักในเวทีนานาชาติเลย รวมไปถึงการเป็นกลุ่มภาษาที่มีนักแปลที่สามารถถ่ายทอดภาษานั้นๆ ได้จำนวนไม่มาก (Casanova, 2009, p. 289)

เครื่องมือหรืออาจถือได้ว่าเป็น “อาวุธ (Casanova, 2009, p.294)” ที่ใช้ในการต่อสู้ที่สำคัญในพื้นที่ทางภาษาระดับโลก คือการแปลออกเป็นภาษาอื่น ๆ อย่างไรก็ดี การวิเคราะห์ตำแหน่งและ

การต่อสู้ของภาษากลุ่มต่างๆ ผ่านการแปลในพื้นที่ทางวรรณกรรมระดับโลกนั้น ต้องนำเอาปัจจัยสามประการมาประกอบการวิเคราะห์ด้วย คือตำแหน่งของภาษาต้นทางและภาษาปลายทาง ตำแหน่งของผู้ประพันธ์ในพื้นที่วรรณกรรมทั้งระดับชาติและระดับนานาชาติ และตำแหน่งของนักแปล และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องต่างๆ การวิเคราะห์ตำแหน่งและการต่อสู้ของกลุ่มภาษาผู้ปกครองและผู้ถูกปกครอง เป็นไปได้ในสองลักษณะ คือการแปลในฐานะเครื่องมือการรวบรวมทุน (translation as accumulation of capital) และการแปลในฐานะการสร้างความศักดิ์สิทธิ์ (translation as consecration)

ลักษณะแรก การแปลในฐานะเครื่องมือการรวบรวมทุน คือการแปลจากภาษาผู้ปกครองไปเป็นภาษาที่ถูกปกครอง คาซาโนวา (2009, p.290) ได้เสนอว่า ก่อนที่กลุ่มภาษาผู้ถูกปกครองจะเริ่มต่อสู้ในพื้นที่วรรณกรรมระดับนานาชาติหรือระดับโลก ภาษาที่อยู่ในกลุ่มผู้ถูกปกครองจะต้องพยายามรับหรือนำเงินทุนจากกลุ่มภาษาผู้ปกครองก่อน โดยการนำเข้าหรือการรับทุนดังกล่าวจะทำได้ผ่านการแปลวรรณกรรมหรืองานเขียนที่มีความโดดเด่นและมีชื่อเสียงในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลกซึ่งเขียนขึ้นโดยนักเขียนที่ใช้ภาษาผู้ปกครอง ดังนั้นการแปลจากภาษาผู้ปกครองเป็นภาษาผู้ถูกปกครองเป็นการนำเข้าชนบทภาษาที่ได้รับการยอมรับจากศูนย์กลางหรือระดับปกครองในพื้นที่วรรณกรรมนานาชาติ จากนั้นนักแปลจะแนะนำชนบทและทุนทางวรรณกรรมดังกล่าวให้เป็นที่รู้จักในพื้นที่วรรณกรรมระดับชาติของตน การรับหรือนำเงินทุน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทุนทางวรรณกรรมจากกลุ่มภาษาผู้ปกครองนั้นเป็นการเปิดโอกาสให้ภาษาที่อยู่ในกลุ่มผู้ถูกปกครองได้รับทุนทางวรรณกรรม และส่งผลให้ภาษาผู้ถูกปกครองได้เรียนรู้วิถีทางภาษาและชนบทภาษาจากชาติอื่นๆ ทำให้กลุ่มภาษาผู้ถูกปกครองสามารถสร้างชนบทภาษาใหม่ๆ ให้เกิดขึ้นได้ นอกจากประโยชน์ของการแปลในการนำเข้าและการรับเอาทุนทางวรรณกรรมจากภาษาผู้ปกครองแล้ว ประโยชน์อีกประการที่ภาษาในกลุ่มผู้ถูกปกครองได้รับจากการแปล คือความเป็นไปได้ในการเปลี่ยนตำแหน่งในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก กล่าวคือเมื่อภาษาผู้ถูกปกครองได้รับทุนทางวรรณกรรม จนนำไปผนวกเข้ากับชนบทวรรณกรรมของภาษาตนและสามารถปรับเปลี่ยนให้เข้ากับชนบทภาษาที่เป็นที่ยอมรับในภาษากลุ่มผู้ปกครอง ภาษาผู้ถูกปกครองอาจได้รับการยอมรับมากขึ้นในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก จึงอาจกล่าวได้ว่าการแปลอาจช่วยในการเปลี่ยนตำแหน่งของภาษาบางภาษาในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก

ในทางกลับกัน คาซาโนวามองว่าการแปลจากภาษาผู้ถูกปกครองเป็นภาษาผู้ปกครอง คือการแปลในฐานะการสร้างความศักดิ์สิทธิ์ คาซาโนวาอธิบายการแปลในลักษณะนี้ว่า พื้นที่วรรณกรรม

ระดับโลกเป็นพื้นที่ที่ประกอบขึ้นโดยพื้นที่วรรณกรรมระดับชาติจำนวนมาก ชาติเข้าด้วยกัน โดยพื้นที่วรรณกรรมระดับชาติทั้งหมดรวมตัวเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันได้ด้วยตัวการสร้างความคิดดีลิตี (consecrating agencies) ที่ศูนย์กลางของพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก เมื่อนักเขียนหรือผู้ประพันธ์ในพื้นที่วรรณกรรมระดับชาติต้องการจะก้าวข้ามพรมแดนระดับชาติเพื่อเข้ามายังศูนย์กลางพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก เขา/เธอจะต้องตระหนักถึงกฎเกณฑ์ที่ใช้กันอยู่ในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก และพยายามปรับใช้ในงานประพันธ์ของตนเอง และในขณะเดียวกันนั้นจะต้องพยายามต่อสู้กับขนบทางภาษาที่เป็นที่นิยมในชาติตนเองด้วย การแปลจากภาษาผู้ถูกปกครองเป็นการถ่ายทอดภาวะอัตตาณัติ (autonomy) ของนักประพันธ์ภาษาผู้ถูกปกครองให้ได้เป็นที่รู้จักและเป็นที่ยอมรับในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก ดังนั้นการแปลจึงเป็นเหมือนการแนะนำให้พื้นที่วรรณกรรมระดับโลกได้รู้จักกับวรรณกรรมหรืองานประพันธ์ที่มาจากกลุ่มภาษาผู้ถูกปกครองซึ่งอาจเคยไม่มีตัวตนในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลกมาก่อน ทำให้อาจกล่าวได้ว่าการทำให้วรรณกรรมที่มาจากกลุ่มภาษาผู้ถูกปกครองเป็นที่รู้จักในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลกเป็นการสร้างความศักดิ์สิทธิ์และความชอบธรรมให้แก่วรรณกรรมจากภาษาผู้ถูกปกครอง อันเกิดจากความไม่เท่าเทียมและมีลำดับชั้นในพื้นที่วรรณกรรมระดับโลก (Casanova, 2009)

ดังที่ได้กล่าวไปแล้วว่าแนวคิดของ คาสานอวา (2009) ได้รับอิทธิพลอย่างมากจากแนวคิดและวิธีเชิงสังคมวิทยา โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวคิดสังคมวิทยาของนักสังคมวิทยา ปีแอร์ บูร์ดิเยอเรื่องทุนทางวัฒนธรรม และเรื่องพื้นที่ที่มีความไม่เท่าเทียมกัน บทความชิ้นถัดไปที่ผู้เขียนจะกล่าวถึงคือบทความของไฮล์บรอน (1999) ที่ศึกษาการเดินทางข้ามพรมแดนของหนังสือแปลเช่นกัน แต่ปรับใช้วิธีศึกษาที่แตกต่างออกไปจากคาสานอวา (2009)

โยฮัน ไฮล์บรอน (Johan Heilbron) (1999) วิเคราะห์ระบบการแลกเปลี่ยนของหนังสือแปลผ่านระบบวัฒนธรรมโลก (cultural world system) และได้ศึกษาบทบาท (role) ของการแปลและหนังสือแปลผ่านระบบดังกล่าว ไฮล์บรอน เสนอว่าการเดินทางของหนังสือแปล (flow of translated books) ควรศึกษาในบริบทของระบบการแปลของโลก (world-system of translation) ซึ่งประกอบไปด้วยกลุ่มภาษาต่างๆ (language groups) ไฮล์บรอนยังได้อธิบายด้วยว่าการเข้าใจการเดินทางของหนังสือแปลในระบบโลกนี้จะเป็พื้นฐานในการศึกษาและวิเคราะห์บทบาทและตำแหน่งของการแปลและหนังสือแปลในบริบทระดับชาติหรือท้องถิ่น

อย่างที่ได้อธิบายไปข้างต้น แม้แนวคิดของไฮล์บรอนจะมีความคล้ายคลึงกับแนวคิดของ คณาโนวาในหลายๆ ด้าน แนวคิดเรื่องการเดินทางของหนังสือแปลในพื้นที่หรือระบบวัฒนธรรมโลก ของไฮล์บรอนมีความแตกต่างจากคณาโนวาอย่างเห็นได้ชัด แม้ว่าทั้งไฮล์บรอนและคณาโนวาจะ วิเคราะห์การแปลผ่านการมองภาพกว้างด้วยมุมมองจากเวทีโลก แต่ไฮล์บรอนไม่ได้เลือกใช้การแบ่ง ประเภทเช่นเดียวกับคณาโนวาที่เน้นหนักเรื่องอำนาจและความไม่เท่าเทียมกันของกลุ่มภาษา (กลุ่ม ภาษาผู้ปกครอง และกลุ่มภาษาผู้ถูกปกครอง) ในขณะที่ไฮล์บรอนได้แบ่งกลุ่มภาษาออกเป็นกลุ่ม ต่างๆ มากถึงสี่กลุ่ม โดยใช้เกณฑ์ความใกล้ชิดศูนย์กลาง (core) ที่ระบบการแปลของโลก ไฮล์บรอน แบ่งกลุ่มเหล่านี้โดยอ้างอิงจากสถิติหรือดัชนีการแปลทั่วโลก (Index Translationum) ของยูเนสโก (UNESCO)

ไฮล์บรอน (1999) ใช้ข้อมูลทางสถิติจากดัชนีการแปลของยูเนสโกเพื่อแบ่งกลุ่มภาษาต่างๆ ด้วยเกณฑ์จำนวนหนังสือแปลออกเป็นภาษาอื่น เกณฑ์ดังกล่าวคือการเปรียบเทียบอัตราจำนวน หนังสือแปลออกจากภาษาต่างๆ ต่อจำนวนหนังสือแปลทั้งหมดทั่วโลก ไฮล์บรอนได้แบ่งกลุ่มภาษา ออกเป็นสี่กลุ่ม คือ กลุ่มศูนย์กลางอย่างสุดโต่ง (hyper-central) กลุ่มศูนย์กลาง (central) กลุ่มกึ่งชาย ขอบ (semi-peripheral) และกลุ่มชายขอบ (peripheral) โดยภาษาที่มีหนังสือที่ได้รับการแปลออกไป เป็นภาษาอื่นๆ เป็นจำนวนมากเมื่อเทียบกับจำนวนหนังสือแปลทั้งหมดในฐานะข้อมูลอยู่ในกลุ่มที่ค่อนข้าง มาทางศูนย์กลาง (core) และภาษาที่มีหนังสือที่ได้รับการแปลออกไปเป็นภาษาอื่นๆ เป็นจำนวนน้อย เมื่อเทียบกับจำนวนหนังสือแปลทั้งหมดอยู่ในกลุ่มที่ค่อนข้างมาทางชายขอบ (periphery) เมื่อกำหนด เกณฑ์แล้ว พบว่าภาษาที่อยู่ใกล้กับศูนย์กลางของระบบการแปลของโลกมากที่สุดคือ ภาษาอังกฤษ ตามมาด้วยกลุ่มที่สองจำนวนสามภาษา ประกอบด้วยภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน และภาษารัสเซีย ส่วนกลุ่มที่สามประกอบด้วยภาษาจำนวนหกภาษาคือ ภาษาสเปน ภาษาอิตาลี ภาษาเดนิช ภาษาสวีดิช ภาษาโปลิช และภาษาเชค และกลุ่มที่อยู่ห่างจากศูนย์กลางมากที่สุด หรือกลุ่มที่อยู่บริเวณ ชายขอบคือภาษาอื่นๆ ที่เหลือ อัตราหนังสือที่ได้รับการแปลจากกลุ่มภาษาต่างๆ สามารถนำเสนอใน รูปแบบตารางได้ดังนี้

ตารางที่ 1 ตารางแสดงอัตราหนังสือแปลตามแนวคิดของโยฮัน ไฮล์บรอน (1999)

ประเภทกลุ่มภาษา	ภาษา	ลักษณะของกลุ่ม	อัตราหนังสือแปลต่อจำนวนหนังสือแปลทั่วโลก
1. ศูนย์กลางสุดโต่ง (hyper-central)	อังกฤษ	มีอัตราหนังสือแปลจากกลุ่มภาษานี้จำนวนมากที่สุด	มากกว่าร้อยละ 40
2. ศูนย์กลาง (central)	ฝรั่งเศส เยอรมัน และรัสเซีย	มีอัตราหนังสือแปลจากกลุ่มภาษานี้จำนวนมาก	ร้อยละ 10 – 12 ในแต่ละภาษา
3. กึ่งชายขอบ (semi-peripheral)	ภาษาสเปน ภาษาอิตาลี เกียน ภาษาเดนิช ภาษาสวีดิช ภาษาโป ลิช และภาษาเชค	มีอัตราหนังสือแปลจากกลุ่มภาษานี้จำนวนน้อย	ร้อยละ 1 – 3 ในแต่ละภาษา
4. ชายขอบ (peripheral)	ภาษาอื่น ๆ ที่เหลือ	มีอัตราหนังสือแปลจากกลุ่มภาษานี้จำนวนน้อยมาก	น้อยกว่าร้อยละ 1 ในแต่ละภาษา

จากข้อมูลในตารางพบว่า หนังสือแปลที่ได้รับการถ่ายทอดจากภาษาอังกฤษมีอัตรามากถึงร้อยละ 40 จากจำนวนหนังสือแปลทั่วโลก ข้อมูลดังกล่าวทำให้สามารถจัดภาษาอังกฤษเข้าไปอยู่ในกลุ่มศูนย์กลางสุดโต่งได้ ส่วนกลุ่มภาษาศูนย์กลาง ซึ่งมีสมาชิกจำนวนสามภาษา มีหนังสือแปลในตลาดการแปลนานาชาติเป็นอัตราร้อยละ 10-12 ในแต่ละภาษา เท่ากับว่ากลุ่มภาษาที่อยู่ศูนย์กลางทั้งสองกลุ่ม (รวมเป็นสี่ภาษา) ได้ครอบครองตลาดการแปลนานาชาติหรือระบบการแปลของโลกรวมแล้วประมาณมากกว่าร้อยละ 70 จากจำนวนหนังสือแปลทั้งหมด ในขณะที่กลุ่มภาษากึ่งชายขอบและภาษาชายขอบแทบจะไม่มีบทบาทใดๆ ในตลาดการแปลนานาชาติหรือระบบการแปลของโลก การครอบครองตลาดที่ชัดเจนของกลุ่มภาษาบางกลุ่มเช่นนี้ทำให้เห็นการเดินทางและการแลกเปลี่ยนที่ไม่เท่าเทียมกันของหนังสือแปลทั่วโลกได้อย่างเด่นชัด

หลังจากที่ได้แบ่งกลุ่มภาษาแล้ว ไฮล์บรอน (1999) ได้วิเคราะห์การเดินทางที่ไม่เท่าเทียมกันของหนังสือแปลว่าเป็นไปในสามลักษณะ ลักษณะแรกคือ หนังสือแปลมีโอกาสที่จะเดินทางจากกลุ่มภาษาที่อยู่ศูนย์กลางไปยังกลุ่มภาษาที่อยู่ชายขอบมากกว่าเดินทางในทิศทางตรงกันข้าม ในลักษณะที่สองคือกลุ่มภาษาที่อยู่ศูนย์กลางมีโอกาสที่จะทำหน้าที่เป็นภาษาตัวกลางหรือพาหะ (intermediary หรือ vehicular languages) เช่น หากจะแปลหนังสือจากภาษาที่อยู่ในกลุ่มกึ่งชายขอบเป็นภาษาชายขอบ มักจะต้องแปลหนังสือเล่มนั้นจากฉบับแปลเป็นภาษาศูนย์กลางสุดโต่ง หรือภาษาศูนย์กลางก่อน

และลักษณะที่สามคือ กลุ่มภาษาที่อยู่ศูนย์กลางมีโอกาสในการกำหนดการแปลหนังสือที่เขียนขึ้นโดยภาษาซึ่งอยู่ในกลุ่มชายขอบ กล่าวคือ แม้หนังสือจากภาษากลุ่มชายขอบจะไม่ได้ถูกแปลผ่านฉบับแปลเป็นภาษากลุ่มศูนย์กลาง และภาษากลุ่มศูนย์กลางไม่ได้ทำหน้าที่เป็นภาษาตัวกลาง แต่การตัดสินใจของผู้ซื้อขยาลิขสิทธิ์หนังสือแปลอาจหรือมักขึ้นอยู่กับมืออยู่ของฉบับแปลเป็นภาษาในกลุ่มศูนย์กลางของหนังสือเล่มนั้น หรืออาจกล่าวได้ว่า หนังสือที่แปลจากภาษาในกลุ่มชายขอบมักได้รับโอกาสเพิ่มในการแปลเป็นภาษาอื่นๆ หากหนังสือเล่มนั้นได้รับการแปลเป็นภาษาที่อยู่ในกลุ่มศูนย์กลางก่อนแล้ว

บทสรุป

บทความนี้ได้แนะนำให้เห็นถึงแง่มุมต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาการแปลด้วยวิธีการทางสังคมวิทยา ตั้งแต่ความหมายและคำจำกัดความของสังคมวิทยา และอธิบายการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยา ตามมาด้วยการกำเนิดของวิธีการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยา แนวคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยาที่สามารถปรับใช้ในการศึกษาด้านการแปลได้ และวิธีวิจัยทางสังคมวิทยา รวมไปถึงตัวอย่างการปรับใช้วิธีทางสังคมวิทยาในการศึกษาด้านการแปลตามลำดับ

การศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยาเป็นวิธีการศึกษาการแปลที่ยังค่อนข้างใหม่ทั้งในบริบทประเทศไทยและบริบทต่างประเทศ การศึกษาการแปลด้วยวิธีนี้เป็นการศึกษาการแปลในฐานะการกระทำทางสังคมอย่างหนึ่งพร้อมกับการพิจารณาและวิเคราะห์หน่วยต่างๆ ทางสังคมที่มีบทบาทและอิทธิพลต่อการกระทำการแปล ผู้ศึกษาสามารถปรับใช้แนวคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยาเป็นเครื่องมือในการศึกษาการแปล โดยแนวคิดทางสังคมวิทยาของ นิคلاس ลูห์มานน์, บรูโน ลาตุร์ และ ปีแอร์ บูร์ดิเยอเป็นแนวคิดที่ได้รับความนิยมในการศึกษาด้านการแปลมากที่สุด

การศึกษาการแปลด้วยวิธีนี้เป็น การเปิดกว้างให้ผู้วิจัยได้นำหน่วยย่อยทางสังคมและบริบททางสังคมเข้ามาช่วยอธิบายปรากฏการณ์การแปลในบริบทต่างๆ จึงทำให้การศึกษาการแปลโดยวิธีทางสังคมวิทยาได้รับความสนใจมากขึ้นเรื่อยๆ เป็นผลให้นักวิชาการ นักวิจัย และนักศึกษาด้านการแปลได้ปรับใช้วิธีดังกล่าวในการศึกษาการแปล อย่างไรก็ตาม ในวงการการแปลศึกษาในประเทศไทย วิธีการศึกษาการแปลด้วยวิธีทางสังคมวิทยายังไม่เป็นที่แพร่หลายนัก ยังมีประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลที่ผู้วิจัยสามารถศึกษาด้วยวิธีการทางสังคมวิทยา เช่น การศึกษาเรื่องความสัมพันธ์อันเป็นลำดับขั้นของผู้ที่มีความเกี่ยวข้องด้านการแปลสาขาต่างๆ การศึกษาบทบาทและอิทธิพลของการเลือก

ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์ 259

วรรณกรรม หรือหนังสือแปล การศึกษาไกลและโครงสร้างการทำงานของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการแปล และการศึกษาคุณภาพของนักแปลอันเกิดจากบริบททางสังคม เป็นต้น

บรรณานุกรม

- บรูซ, เอส. (2559). *สังคมวิทยา: ความรู้ฉบับพกพา* [Sociology: A Very Short Introduction] (จันทน์ เจริญศรี, ผู้แปลและเรียบเรียง). กรุงเทพฯ: Openworlds.
- สำนักงานศิลปวัฒนธรรมร่วมสมัย. (2557) *ปรากฏ 02. วารสารวรรณกรรมไทยร่วมสมัย*. 1(2), 56-71.
- Abdallah, K. (2010). Translators' agency in production networks. In T. Kinnunen & K. Koskinen (Eds.), *Translators' Agency* (pp. 11–46). Tampere: Tampere University Press.
- Baker, M. (2009). Editor's Introduction. In M. Baker (Ed.), *Critical Readings In Translation Studies* (pp.285-287). London and New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of A Theory of Practice* (Nice, R., Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- _____. (1990). *The Logic of Practice* (Nice, R., Trans.). Cambridge: Polity Press.
- _____. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action* (Johnson, R. Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Buzelin, H. (2015). Sociology and translation studies. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp.186-200). Oxon: Routledge.
- Casanova, P. (2009). Consecration and Accumulation of Literary Capital: Translation as unequal exchange. In M. Baker (Ed.), *Critical Readings in Translation Studies* (pp. 287-303). London and New York: Routledge.
- Dębska, H. (2015). Law's symbolic power: Beyond the Marxist conception of ideology. *Wrocław Review of Law, Administration and Economics*, 5(1), 5-23.

- Duarte, J. F., Rosa, A.A., & Seruya T. (2006). Introduction. In J. F. Duarte, A.A.Rosa, & T. Seruya, (Eds.). *Translation Studies at the Interface of Disciplines* (pp. 1-6). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*. 11(1), 9-26.
- _____. (2004). The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. In Venuti, L. (Ed.). *The Translation Studies Reader* (2nd) (pp. 199-204). London and New York: Routledge.
- Hanna, S. (2006). *Towards a Sociology of Drama Translation: A Bourdieusian Perspective on Translations of Shakespeare's Great Tragedies in Egypt* (Ph.D. Thesis). University of Manchester.
- Heilbron, J. (1999). Toward a sociology of translation: Book translations as a cultural world-system. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429-444.
- Hermans, T. (1996). Norms and the determination of translation: A theoretical framework. In R. Alvarez & M.C.A. Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp.25-51). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Inghilleri, M. (2011). Sociological approaches. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed.) (pp. 279-282). London and New York: Routledge.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu (Key Sociologists)* (2nd ed.). London: Routledge.
- Katan, D. (2009). Translation theory and professional practice: A global survey of the great divide. *Hermes* 42, 111-53.
- Liang, W. W. (2010). *Constructing the Role of Human Agents in Translation Studies: Translation of Fantasy Fiction in Taiwan from a Bourdieusian Perspective* (Ph.D. Thesis). University of Newcastle.
- Maton, K. (2012). Habitus. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (2nd ed.) (pp. 48-64). London and New York: Routledge.

Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (2nd ed.).

Oxon: Routledge.

Pym, A., & Chrupala, G. (2005). The quantitative analysis of translation flows in the age of an international language. In A. Branchadell & L.M. West (Eds.), *Less Translated Languages* (pp. 27–38). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

Techawongstien, K. (2016). *The Sociology of the Representation of National Self through the Translation of Modern Thai Literature into English: A Bourdieusian Approach* (Ph.D. Thesis). SOAS, University of London.

Thompson, J. B. (1991). Editor's Introduction. In J.B. Thompson (Ed.), *Language and Symbolic Power* (Raymond, G. & Adamson, M. Trans.) (pp.1-31). Cambridge: Polity Press.

Tyulenev, S. (2014). *Translation and society: An introduction. Translation and Society: An Introduction*. Oxon: Routledge.

UNESCO. (2019). *Index Translationum: UNESCO Culture Sector, Bibliographic Search*.

[Online]. [Accessed on 1 May 2019] . Available from:

<http://www.unesco.org/xtrans/>

Wacquant, L. (1992). The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Eds.), *An Invitation to Reflexive Sociology* (pp. 1-59). Cambridge: Polity Press.

Wolf, M. (2007). Introduction: The emergence of a sociology of translation. In M. Wolf & A. Fukari (Eds.), *Constructing a Sociology of Translation* (pp. 1-36). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____. (2010). Sociology of translation. In Y. Gambier & L.V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies Volume 1* (pp. 337-343). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____. (2014). The sociology of translation and its “activist turn”. In C.V. Angelelli (Ed.), *The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies* (pp.7-21). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wolf, M. & Fukari, A. (Eds.). (2007). *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**ทฤษฎีแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาเพื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยใน
ฐานะภาษาต่างประเทศ
(Motivation Theories and Language Learning Strategies for
Teaching Thai as a Foreign Language)**

**สุนทวิทย์ วัฒนา
สิงหนาท น้อมเนียน**

บทนำ

บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การศึกษาแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศของนักศึกษาชาวจีนในมหาวิทยาลัยวิจัยไทย” (สุนทวิทย์ วัฒนา, 2561) ซึ่งการศึกษาแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาเป็นข้อมูลพื้นฐานที่สำคัญสำหรับผู้สอนและสถานศึกษาซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อแนวทางพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ทั้งยังเป็นการสร้างและพัฒนางานวิจัยด้านการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศอีกด้วย

ทฤษฎีแรงจูงใจมักถูกนำมาศึกษาเพื่ออธิบายการประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ เนื่องจากแรงจูงใจเกิดจากความปรารถนาของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนชอบภาษาที่เรียน ผู้เรียนต้องการให้บิดามารดาภูมิใจ หรือเมื่อเข้าเรียนแล้วต้องการสอบให้ได้คะแนนดี เป็นต้น เมื่อผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนก็ย่อมนำไปสู่กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ (Gardner, 1985, p.10-11) นอกจากแรงจูงใจในการเรียนรู้แล้ว อีกปัจจัยหนึ่งที่สำคัญต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ คือ กลวิธีการเรียนรู้

กลวิธีการเรียนรู้ภาษามีความสำคัญยิ่งต่อการประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียน เนื่องจากกลวิธีการเรียนรู้ภาษาเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น สนใจและจดจ่อกับการเรียนรู้ภาษาซึ่งจำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถทางการสื่อสารด้วยภาษาที่เรียน ดังนั้นหากผู้เรียนใช้กลวิธีการเรียนรู้ภาษาได้อย่างเหมาะสมย่อมส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความชำนาญและมีความมั่นใจในการใช้ภาษาต่างประเทศ (Oxford, 1990, p.1)

ทฤษฎีแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศมีผู้เสนอแนวคิดซึ่งได้รับการยอมรับหลายแนวคิด ทั้งยังมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทั้งสองทฤษฎีศึกษาไว้อย่างกว้างขวางทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ รวมทั้งเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ ซึ่งจะได้กล่าวถึงต่อไป

1. ทฤษฎีแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

แรงจูงใจเป็นแรงผลักดันให้ผู้เรียนตัดสินใจเรียนภาษาต่างประเทศและกลายเป็นแรงสนับสนุนให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมการเรียนรู้จนสำเร็จตามเป้าหมาย จึงกล่าวได้ว่าแรงจูงใจมีอิทธิพลต่อการประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Dörnyei, 1998)

ความหมายของแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

แรงจูงใจ (Motivation) เป็นกระบวนการกระตุ้นและสนับสนุนการทำกิจกรรมเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย มีที่มาจากคำศัพท์ภาษาละติน “Movere” ซึ่งหมายถึง เคลื่อนไหว (To move) (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) ความหมายตามพจนานุกรม Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008, p.928) หมายถึง ความกระตือรือร้น ความต้องการ หรือเหตุผลสำหรับการกระทำบางสิ่งบางอย่าง การศึกษาแรงจูงใจกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของแรงจูงใจต่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้ผสมผสานกับทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้ภาษาซึ่งจะช่วยพัฒนาการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศให้ประสบความสำเร็จได้ดียิ่งขึ้น (Schunk, 1995; Gardner, 1985, p. 10-11)

ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ คือ การที่ผู้เรียนมีเหตุผลและความต้องการเรียนภาษาต่างประเทศ เมื่อรวมกับทัศนคติที่ดีต่อภาษาที่เรียน ก็จะนำไปสู่ความมุ่งมั่นและความพยายามทำกิจกรรมต่างๆ เพื่อให้ประสบความสำเร็จ

ประเภทของแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

การศึกษาแรงจูงใจของผู้เรียนชาวแคนาดาในการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สองพบว่า ปัจจัยที่สำคัญต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษา ได้แก่ ความถนัดด้านภาษา และแรงจูงใจ โดย

แรงจูงใจได้จำแนกออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ แรงจูงใจเชิงบูรณาการ (Integrative motivation) และแรงจูงใจเชิงเครื่องมือ (Instrumental motivation) (Gardner & Lambert, 1959, 1972)

แรงจูงใจเชิงบูรณาการ (Integrative motivation) หมายถึง แรงจูงใจที่ผู้เรียนต้องการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเพื่อที่จะได้เรียนรู้สังคมของเจ้าของภาษาหรือเพื่อสัมพันธ์กับผู้อื่นที่มีความแตกต่างมากขึ้น ผู้เรียนที่มีเหตุผลในการเรียนรู้เชิงบูรณาการจะมีแรงจูงใจในการเรียนรู้สูงและมีทัศนคติที่ดีต่อสังคมภาษานั้นซึ่งจะทำให้เกิดผลสำเร็จในการเรียนภาษามากขึ้น แรงจูงใจเชิงบูรณาการเป็นปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Csizér & Dörnyei, 2005; Gardner, 2009)

แรงจูงใจเชิงเครื่องมือ (Instrumental motivation) หมายถึง ผู้เรียนมีความต้องการเรียนภาษาต่างประเทศ เพื่อนำไปใช้ประโยชน์ เช่น การประกอบอาชีพ Dörnyei (1990) กล่าวว่า ในบริบทของการศึกษาที่ผู้เรียนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับชุมชนภาษาเป้าหมาย แรงจูงใจเชิงเครื่องมือ (Instrumental motivation) และความต้องการความสำเร็จ (Need for achievement) จะมีบทบาทที่สำคัญต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียน

เนื่องจากแรงจูงใจเชิงบูรณาการ (Integrative motivation) ที่ได้เผยแพร่โดย Gardner และ Lambert ตั้งแต่ค.ศ. 1959 ศึกษากับผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ใกล้ชิดกับชุมชนภาษาต่างประเทศที่ตนเรียน จึงอาจจะเป็นข้อจำกัดหนึ่งเมื่อนำมาใช้อธิบายแรงจูงใจการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียนในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ไม่มีการติดต่อกับคนที่พูดภาษาเป้าหมายและไม่สามารถพัฒนาทัศนคติเกี่ยวกับวัฒนธรรม Dörnyei จึงได้เสนอแนวคิดทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivational self system) ซึ่งเป็นการพัฒนาร่วมกันระหว่างด้านการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศกับด้านจิตวิทยาของทฤษฎีตัวตน (Self-theory) และทฤษฎีแรงจูงใจ (Motivation theory) (Dörnyei 1990, p. 69; Dörnyei 2009)

ทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivational self system) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) ตัวตนที่ควรจะเป็นในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ought-to L2 self) และประสบการณ์ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (L2 learning experience) ดังนี้

1. ตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) พัฒนาจากแรงจูงใจเชิงบูรณาการ (Integrative motivation) โดยมีแนวคิดที่ว่าผู้เรียนพัฒนาความชอบที่มีต่อ

สังคมเจ้าของภาษาจนเกิดความต้องการที่อยากจะเป็นเหมือนเจ้าของภาษา ซึ่งประกอบด้วยความหวัง ความปรารถนา และแรงบันดาลใจ เมื่อผู้เรียนมีตัวตนในอุดมคติมากจนพัฒนาตัวเองให้ใกล้เคียงกับ ตัวตนในอุดมคติที่ตั้งไว้จะกลายเป็นแรงผลักดันที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศและ ช่วยลดความแตกต่างระหว่างตัวตนที่แท้จริงกับตัวตนในอุดมคติของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนชาวไทยขึ้น ขอบดาราชาวอังกฤษ จึงจินตนาการว่าตนพูดภาษาอังกฤษได้อย่างคล่องแคล่วเหมือนกับดาราที่ขึ้น ขอบและสื่อสารได้อย่างราบรื่น

2. ตัวตนที่ควรจะเป็นในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ought-to L2 self) เป็น การศึกษาแรงจูงใจที่เกี่ยวกับคุณลักษณะหรือเหตุผลที่ทำให้ผู้เรียนต้องเรียนภาษาต่างประเทศ ซึ่งเป็น ผลมาจากปัจจัยภายนอก เช่น การรับรู้หน้าที่ ข้อผูกพัน หรือความรับผิดชอบของผู้เรียน จากเพื่อน ผู้ปกครอง หรือสิ่งแวดล้อมอื่นที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียน โดยแรงจูงใจด้านนี้ประกอบด้วยความคาดหวังถึง สิ่งที่ต้องการและหลีกเลี่ยงผลด้านลบที่อาจเกิดขึ้นต่อผู้เรียน เช่น ผู้เรียนชาวจีนต้องเรียนภาษาไทย เนื่องจากบิดามารดาอยากให้เรียน เรียนเพื่อให้ได้รับคำชื่นชม หรือผู้เรียนตั้งใจเรียนเพื่อไม่ให้สอบตก เป็นต้น

3. ประสบการณ์ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (L2 learning experience) เป็น การศึกษาแรงจูงใจที่สัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ในขณะนั้น เช่น วิธีการสอนของครูผู้สอน หลักสูตร กลุ่มเพื่อน และประสบการณ์ของความสำเร็จ เป็นต้น

Dörnyei (2010) พิสูจน์ความน่าเชื่อถือของทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivational self system) พบว่า ตัวตนในอุดมคติในการ เรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) ให้ผลการศึกษาในแนวทางคล้ายกันกับแรงจูงใจเชิงบูรณา การ (Integrative motivation) แต่สามารถอธิบายความแปรปรวนของข้อมูลได้ดีกว่า นอกจากนี้ ตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจเชิง เครื่องมือ (Instrumental motivation) ด้านการส่งเสริม (Instrumental-promotion) และตัวตนที่ ควรจะเป็นในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ought-to L2 self) มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจเชิง เครื่องมือด้านการป้องกัน (Instrumental - prevention) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Kim (2012) ที่พบว่า ทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivational self system) ช่วยเพิ่มอำนาจในการอธิบายความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียน ชาวเกาหลีได้ดีกว่าทฤษฎีของ Gardner นอกจากนี้การศึกษาของ Taguchi Magid และ Papi (2009)

ได้เปรียบเทียบแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวญี่ปุ่น ชาวจีน และชาวอิหร่าน แสดงให้เห็นว่าทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivational self system) สามารถนำมาศึกษาแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนได้ทุกบริบท เนื่องจากการใช้รูปแบบคำถามที่เหมือนกัน แต่ผลการศึกษามีความแตกต่างกันตามลักษณะของผู้เรียน และบริบททางสังคมในแต่ละพื้นที่

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศโดยใช้แนวทางทฤษฎีระบบการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 motivation self system) พบว่า มีการศึกษาแรงจูงใจของผู้เรียนภาษาต่างประเทศทั้งในบริบทของสังคมภาษาต่างประเทศและสังคมเจ้าของภาษา

การศึกษาของ Li (2011) พบว่า ผู้เรียนชาวจีนที่เรียนภาษาอังกฤษในประเทศนิวซีแลนด์มีแรงจูงใจในการเรียนรู้มากกว่าผู้เรียนชาวจีนที่เรียนในประเทศจีน เนื่องจากการเรียนในสภาพแวดล้อมสังคมเจ้าของภาษาทำให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อสังคมและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา จึงสร้างแรงจูงใจด้านตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) ได้ชัดเจน สอดคล้องกับการศึกษาของ Li (2017) ที่ผู้เรียนชาวจีนที่เรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา มีแรงจูงใจด้านตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) อย่างชัดเจน เพราะต้องเรียนในสภาพแวดล้อมสังคมเจ้าของภาษา ถึงแม้ว่าผู้เรียนจะไม่มั่นใจในความสามารถทางภาษาของตน และผู้เรียนที่เคยมีประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่ดี เช่น มีผลการเรียนดี การได้รับคำชื่นชมจากคนรอบข้าง เป็นต้น จะมีทัศนคติที่ดีต่อสังคมเจ้าของภาษา นอกจากนี้ยังพบว่า ผู้เรียนในประเทศจีนมุ่งให้ความสำคัญกับการสอบ แต่หลังจากที่ผู้เรียนได้มาเรียนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาแล้วมีแรงจูงใจในการเรียนรู้และต้องการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของตนเพื่อนำไปใช้ในการเรียนและการสื่อสารในชีวิตประจำวันด้วย

การศึกษาของ Papi (2010) แสดงให้เห็นว่า ทฤษฎีระบบการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง (The L2 Motivational self system) กับความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ (English anxiety) ส่งผลทำให้นักเรียนมีความพยายามและความตั้งใจในการเรียนภาษาอังกฤษ (Intended effort) ในขณะที่ตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (The Ideal L2 self) และประสบการณ์ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (L2 learning experience) ช่วยลด

ความวิตกกังวลในการเรียน แต่ตัวตนที่ควรจะเป็นในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ought-to L2 self) ทำให้ผู้เรียนมีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษเพิ่มมากขึ้น

การศึกษาของ Oz (2015) แสดงให้เห็นว่าแรงจูงใจด้านตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (ICC) อย่างมีนัยสำคัญซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการสร้างความตระหนักรู้ระหว่างวัฒนธรรมให้กับนักศึกษาซึ่งจะนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

Kim (2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจด้านตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) และความอ่อนไหวของผู้เรียนชาวเกาหลีเกี่ยวกับความสามารถทางภาษาในปัจจุบันกับความสามารถทางภาษาที่ตนปรารถนา พบว่า ผู้เรียนจะตระหนักถึงความสามารถทางภาษาของตนเมื่อมีเป้าหมายในการเรียนรู้ภาษาอย่างชัดเจน และผู้เรียนที่มีส่วนร่วมในชุมชนเจ้าของภาษา ได้พบกับคนที่มีพื้นฐานคล้ายกัน ทำให้ผู้เรียนเกิดการเปรียบเทียบและมีความพยายามพัฒนาตนเองให้ทัดเทียมกับคนอื่น เช่น ผู้เรียนชาวเกาหลีพบเพื่อนร่วมชั้นเรียนเป็นชาวเกาหลีเหมือนกัน แต่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษมากกว่าตน จึงเกิดแรงผลักดันในการพัฒนาตนเองให้เก่งเท่ากับเพื่อน เป็นต้น

สุนทวิทย์ วัฒนา (2561) ได้ศึกษาแรงจูงใจของนักศึกษาชาวจีนในการเรียนรู้ภาษาไทย ในฐานะภาษาต่างประเทศ พบว่า แรงจูงใจด้านตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Ideal L2 self) และประสบการณ์ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (L2 learning experience) อยู่ในระดับสูง ซึ่งสอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ของนักศึกษาชาวจีนที่เรียนในบริบทมหาวิทยาลัยไทยกับอาจารย์ชาวไทย ต้องใช้ชีวิตอยู่ในสังคมไทยทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ปฏิสัมพันธ์กับคนไทย การมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนและสังคมไทยเป็นแรงผลักดันให้นักศึกษาชาวจีนมีตัวตนในอุดมคติในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้อย่างชัดเจน

2. ทฤษฎีกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

กลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Language learning strategies) ถูกนำมาใช้ในการศึกษาเป็นครั้งแรกช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 เพื่อศึกษาวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียนจากการสังเกตของครูและนักวิจัยพบว่าผู้เรียนบางคนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ แต่บางคนก็ไม่ประสบความสำเร็จ ทำให้เกิดความคิดว่าผู้เรียนที่ประสบความสำเร็จ

จะต้องมีลักษณะวิธีการเรียนรู้เฉพาะ และหากนำวิธีการเรียนรู้นั้นมาใช้กับผู้เรียนที่ไม่ประสบความสำเร็จก็จะช่วยให้เรียนรู้ได้ดีขึ้น และหากผู้เรียนสามารถเลือกใช้วิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนได้ จะทำให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น เช่น วิธีการแก้ไขปัญหา วิธีการคิดวิเคราะห์ในการใช้ภาษาต่างประเทศที่ได้เรียนรู้ เป็นต้น (Rubin, 1987, p. 15-19)

ความหมายของกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

กลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ หมายถึง พฤติกรรมและกระบวนการความคิดที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนรู้ภาษาให้ง่าย รวดเร็ว และดีขึ้น เพื่อช่วยจดจำข้อมูลและควบคุมให้ผู้เรียนพยายามเรียนรู้ตามกระบวนการอย่างแน่วแน่ และสามารถนำไปใช้ได้อย่างถูกต้อง (O'Malley & Chamot, 1990, p.1; Oxford, 1990, p.8; Wenden, 1991, p.18)

ประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

ผู้เรียนภาษาต้องจัดระเบียบวิธีการเรียนรู้และเลือกกลวิธีการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับลักษณะบุคลิกภาพของตนและสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ ซึ่งกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศมีอยู่หลายวิธี เช่น การฝึกฝน การจำ และการหาโอกาสพูดคุยกับเจ้าของภาษา เป็นต้น ที่จะประสบความสำเร็จ (Oxford & Ehrman, 1995) นักวิจัยหลายคนได้จัดประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ทั้งนี้จะกล่าวถึงประเภทกลวิธีการเรียนรู้ของ Rubin (1987) O'Malley และ Chamot (1990) และ Oxford (1990) ดังนี้

Rubin (1987) แบ่งประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ คือ กลวิธีที่ส่งผลต่อการเรียนรู้โดยตรง ประกอบด้วย กลวิธีการเรียนรู้ (Learning strategies) กลวิธีที่ส่งผลต่อการเรียนรู้โดยอ้อม ประกอบด้วย กลวิธีการสื่อสาร (Communication strategies) และกลวิธีทางสังคม (Social strategies) ตามรายละเอียดดังนี้

1. กลวิธีการเรียนรู้ (Learning strategies) เป็นวิธีการเรียนรู้ที่ช่วยในการพัฒนาระบบภาษาที่ผู้เรียนสร้างขึ้นและส่งผลโดยตรงต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วย กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) และกลวิธีด้านอภิปัญญา (Metacognitive strategies)

กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) หมายถึง ขั้นตอนที่ใช้ในการเรียนรู้หรือการแก้ปัญหาที่ต้องมีการวิเคราะห์ การเปลี่ยนแปลง และการสังเคราะห์เนื้อหาที่เรียนรู้ ซึ่ง

ประกอบด้วย 6 กลวิธีย่อย ได้แก่ การทำให้กระจ่าง (Clarification) เป็นการตรวจสอบข้อมูลเพื่อให้เข้าใจได้อย่างถูกต้องและชัดเจนสามารถนำไปใช้ได้ การเดา (Guessing) เป็นการคาดเดาจากความรู้หรือประสบการณ์เดิมเพื่อให้เกิดความเข้าใจความหมายหรือรูปแบบเฉพาะ การให้เหตุผลแบบนิรนัย (Deductive reasoning) เป็นการเรียนรู้และใช้กฎทั่วไปของภาษาในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ การฝึกฝน (Practice) เพื่อช่วยในการจดจำและใช้ภาษาได้อย่างถูกต้อง การจำ (Memorization) เป็นวิธีที่ช่วยในการจำ เช่น การจดบันทึก การจัดกลุ่มคำศัพท์ และการตรวจสอบ (Monitoring) เป็นวิธีสังเกตความผิดพลาดของการใช้ภาษา ทำความเข้าใจและแก้ไขให้ถูกต้อง โดยวิธีนี้จะเกี่ยวเนื่องกับกลวิธีอภิปัญญาในขั้นตอนของการตัดสินใจเลือกวิธีการและการประเมินผลการเรียนรู้

กลวิธีอภิปัญญา (Metacognitive strategies) เป็นกลวิธีที่ใช้เพื่อกำกับดูแลและควบคุมตนเองในการเรียนรู้ภาษา ซึ่งผู้เรียนจะเป็นผู้เลือกใช้วิธีต่างๆ ด้วยตนเอง ด้วยการวางแผน (Planning) ในการเรียนรู้ภาษาตามความต้องการหรือความสนใจของผู้เรียน การจัดลำดับความสำคัญ (Prioritizing) การกำหนดเป้าหมาย (Setting goals) และการจัดการตนเอง (Self-management)

2. กลวิธีการสื่อสาร (Communication strategies) เป็นกลวิธีที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาโดยอ้อม เนื่องจากเป็นวิธีการที่เกิดขึ้นในกระบวนการสนทนา โดยผู้เรียนใช้เมื่อสนทนากับผู้อื่นด้วยภาษาต่างประเทศที่เรียนเพื่อช่วยให้สื่อสารได้ดียิ่งขึ้นด้วยการใช้ท่าทาง (Using gesture) การใช้คำพ้องความหมาย (Using synonyms) การใช้คำภาษาอื่น (Using cognates) ที่มีความหมายใกล้เคียงกัน การใช้คำที่มีความหมายเกี่ยวเนื่องกัน (Using of semantic contiguity) การใช้การพูดอ้อมหรือการอธิบายความหมาย (Using circumlocution or paraphrase) เมื่อไม่รู้คำศัพท์ที่ต้องการใช้

3. กลวิธีทางสังคม (Social strategies) เป็นกลวิธีที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนภาษาในกิจกรรมต่างๆ ซึ่งเป็นกลวิธีที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนโดยอ้อม เช่น การชมภาพยนตร์ การถามคำถามเพื่อนร่วมชั้นเรียน การสนทนากับเพื่อนร่วมชั้นเรียนด้วยภาษาที่เรียน หรือสร้างสถานการณ์สมมติพูดคุยกับเจ้าของภาษาเพื่อตรวจสอบข้อมูลที่ได้เรียนรู้ เป็นต้น

O'Malley และ Chamot (1990) จำแนกกลวิธีการเรียนรู้ออกเป็น 3 กลวิธี ได้แก่ กลวิธีอภิปัญญา (Metacognitive strategies) กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) และกลวิธีทางสังคมหรือความรู้สึก (Social/affective strategies) ซึ่งแต่ละกลวิธีมีรายละเอียดดังนี้

1. กลวิธีอภิปัญญา (Metacognitive strategies) ประกอบด้วย 4 กลวิธีย่อย ได้แก่ การเลือกสนใจ (Selective attention) เป็นการให้ความสนใจกับกิจกรรมที่กำลังทำในด้านใดด้านหนึ่งเป็นพิเศษ เช่น การเลือกตั้งใจฟังคำหรือวลีที่สำคัญ การวางแผน (Planning) เป็นการวางแผนโครงสร้างสำหรับการพูดและการเขียน การกำกับดูแล (Monitoring) เป็นการตรวจสอบ ให้ความสนใจต่องานที่ทำ ทำความเข้าใจข้อมูลที่ควรจดจำ การประเมินผล (Evaluation) เป็นการตรวจสอบความเข้าใจหลังจากการเรียนรู้ภาษาหรือประเมินการใช้ภาษาหลังจากทำงานเสร็จ

2. กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) ประกอบด้วย 8 กลวิธีย่อย ได้แก่ การฝึกฝน (Rehearsal) เป็นการทบทวนเพื่อจดจำคำศัพท์ การจัดระบบ (Organization) เป็นการจัดกลุ่มคำศัพท์ตามความหมายหรือโครงสร้างไวยากรณ์ การอนุมาน (Inferencing) เป็นการใช้ข้อมูลในข้อความเพื่อคาดเดาความหมาย หรือเติมข้อมูลความรู้ในส่วนที่ขาดหายไป การสรุป (Summarizing) เป็นการรวบรวมสิ่งที่ได้ยินมาเพื่อให้แน่ใจว่าข้อมูลได้เก็บรักษาไว้เป็นระยะ การนิรนัย (Deducing) เป็นการใช้กฎเพื่อทำความเข้าใจภาษาที่เรียน จินตภาพ (Imagery) เป็นการใช้ภาพเพื่อช่วยให้เข้าใจและจดจำข้อมูล การถ่ายโอน (Transfer) เป็นการใช้ความรู้ด้านภาษาที่ได้เรียนรู้มาก่อนเพื่อช่วยในการเรียนรู้สิ่งใหม่ การทำอย่างรอบคอบ (Elaboration) เป็นการเชื่อมโยงแนวคิดเดิมกับข้อมูลใหม่ หรือรวบรวมแนวคิดใหม่กับความรู้เดิม

3. กลวิธีทางสังคมและความรู้สึก (Social strategies) ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การร่วมมือ (Cooperation) เป็นการร่วมทำงานกับเพื่อนเพื่อแก้ปัญหา รวบรวมข้อมูล ตรวจสอบข้อมูลและการรับข้อมูลป้อนกลับ การถามเพื่อความกระจ่าง (Questioning for clarification) เป็นการถามผู้สอนหรือเพื่อนเพื่อขอคำอธิบายเพิ่มเติม การยกตัวอย่าง หรือขอให้พูดซ้ำ การพูดกับตนเอง (Self-talk) เป็นการปรับเปลี่ยนความคิดในด้านของจิตใจเพื่อลดความวิตกกังวลและทำให้มั่นใจว่าจะสามารถประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ได้

Oxford (1990) แบ่งกลวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 2 ประเภทหลัก คือ กลวิธีการเรียนรู้ภาษาโดยตรง (Direct strategies) และกลวิธีเรียนรู้ภาษาโดยอ้อม (Indirect strategies) ประกอบด้วย 6 กลวิธี ดังนี้

กลวิธีการเรียนรู้ภาษาโดยตรง (Direct strategies)

กลวิธีการเรียนรู้ภาษาโดยตรง หมายถึง กลวิธีที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาเป้าหมายโดยตรง ประกอบด้วย 3 กลวิธี ได้แก่ กลวิธีการจำ (Memory strategies) กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) และกลวิธีการเสริมและทดแทน (Compensation strategies)

1. กลวิธีการจำ (Memory strategies) เป็นวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่จะช่วยให้ผู้เรียนจำข้อความหรือคำศัพท์ใหม่และสามารถนำออกมาใช้ได้เมื่อต้องการ ประกอบด้วย 4 กลวิธีย่อย ได้แก่ การสร้างความเชื่อมโยงทางความคิด (Creating mental linkages) การประยุกต์ใช้ภาพและเสียง (Applying images and sounds) การทบทวนอย่างเป็นระบบ (Reviewing well) และการใช้กิริยาท่าทาง (Employing action)

1.1 การสร้างความเชื่อมโยงทางความคิด (Creating mental linkages) ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การจัดกลุ่ม (Grouping) การเชื่อมโยง (Associating/elaborating) และการใช้บริบทช่วยจำคำศัพท์ใหม่ (Placing new words into a context)

1.1.1 การจัดกลุ่ม (Grouping) เป็นกลวิธีการจัดกลุ่มข้อมูล เพื่อให้ง่ายต่อการจำ ใช้ได้กับทักษะการฟังและการอ่าน เช่น จัดกลุ่มคำศัพท์ที่ได้เรียนจากบทเรียนตามหน้าที่ของคำ เช่น คำนาม คำกริยา จัดหมวดตามหัวข้อ เช่น คำศัพท์เกี่ยวกับอาหาร การเดินทาง เป็นต้น และการใช้สีต่างกันในแต่ละกลุ่มจะช่วยให้จดจำได้ง่ายยิ่งขึ้น

1.1.2 การเชื่อมโยง (Associating/elaborating) เป็นกลวิธีที่เชื่อมโยงข้อมูลใหม่ในภาษาที่เรียนกับความรู้เดิมที่มีอยู่ ซึ่งผู้เรียนเป็นผู้สร้างความเชื่อมโยงและเข้าใจความหมายของการเชื่อมโยงนั้นเองเพื่อช่วยให้จดจำข้อมูลใหม่ได้ง่าย

1.1.3 การใช้บริบทช่วยจำคำศัพท์ใหม่ (Placing new words into a context) คือ การนำคำศัพท์ใหม่มาแต่งประโยคที่มีบริบทช่วยให้เกิดความเข้าใจ วิธีนี้ช่วยพัฒนาได้ทุกทักษะ ทั้งการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เช่น ผู้เรียนได้ยินคำศัพท์ คำว่า *กิน ดื่ม* แล้วนำทั้งสองคำมาแต่งประโยค ฉันกินข้าวแล้วดื่มน้ำ เป็นต้น

1.2 การประยุกต์ใช้ภาพและเสียง (Applying images and sounds) ประกอบด้วย 4 กลวิธีย่อย ได้แก่ การใช้จินตภาพ (Using imagery) การสร้างแผนผังความหมาย (Semantic mapping) การใช้คำสำคัญ (Using keywords) และการใช้เสียง (Representing sounds in memory)

1.2.1 การใช้จินตภาพ (Using imagery) เป็นวิธีการสร้างจินตนาการถึงสถานการณ์เกี่ยวกับคำศัพท์ การจำตำแหน่งของคำศัพท์ที่เคยเห็น และการวาดภาพหรือเขียนแผนภาพ วิธีนี้ช่วยพัฒนาทักษะการฟัง และการอ่าน เช่น เมื่อผู้เรียนได้ยินคำว่า กุหลาบ ผู้เรียนจะจินตนาการถึงดอกกุหลาบที่มีลักษณะและสีตามที่ผู้เรียนชอบ หรือวาดภาพประกอบ เป็นต้น

1.2.2 การสร้างแผนผังความหมาย (Semantic mapping) เป็นวิธีการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลตามกรอบความคิดของผู้เรียนเพื่อช่วยในการจำข้อมูล โดยการลากเส้นเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของแต่ละสิ่งในกรอบความคิดซึ่งอาจจะเป็นตัวอักษร หรือวาดรูปภาพประกอบ

1.2.3 การใช้คำสำคัญ (Using keywords) เป็นวิธีการใช้เสียงและภาพเพื่อช่วยให้ผู้เรียนจำสิ่งที่ได้ยินหรือที่อ่านมาได้ง่ายยิ่งขึ้นมี 2 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกผู้เรียนจะหาคำที่มีเสียงคล้ายกับคำศัพท์ใหม่ ซึ่งเป็นเสียงจากภาษาแม่หรือภาษาอื่นๆ ขั้นตอนที่สอง ผู้เรียนใช้ภาพเพื่อช่วยในการเชื่อมข้อมูลใหม่กับข้อมูลเก่า เช่น ผู้เรียนชาวเกาหลีเรียนคำว่า *ผัก* ผู้เรียนรู้สึกว่าออกเสียงคล้ายกับคำว่า *ปาร์ค* (Park ชื่อสกุลของชาวเกาหลี) จากนั้นผู้เรียนนึกถึงภาพเพื่อนชาวเกาหลีที่มีนามสกุล Park ถือผักอยู่ เป็นต้น

1.2.4 การใช้เสียง (Representing sounds in memory) เป็นวิธีการช่วยจำคำที่ได้ยินด้วยการใช้เสียง ซึ่งจะคำนึงถึงแค่เสียง ไม่นึกถึงรูปภาพ โดยการเชื่อมเสียงคำในภาษาใหม่กับคำที่ผู้เรียนรู้แล้ว เช่น ดอกไม้หน้าบ้านแบ่งบาน เป็นต้น วิธีนี้สามารถพัฒนาทักษะการฟัง การอ่าน และการพูด

1.3 การทบทวนอย่างเป็นระบบ (Reviewing well) เป็นวิธีการช่วยจำข้อมูลใหม่ที่เรียนจากภาษาเป้าหมาย ด้วยการวางแผนการทบทวนอย่างเป็นระบบ โดยการกำหนดเวลาในการทบทวนเป็นระยะ วิธีนี้สามารถพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียนในทุกทักษะ เช่น กำหนดเวลาทบทวนบทเรียนทุกวันหลังเลิกเรียน แล้วทบทวนบทเรียนเดิมในอีกสองวันหลังจากนั้น เป็นต้น ผู้เรียนสามารถเลือกวิธีการทบทวนตามความเหมาะสม เช่น การท่องจำคำศัพท์ นำคำศัพท์มาแต่งประโยค เป็นต้น จะช่วยให้ผู้เรียนจำคำศัพท์หรือสิ่งที่เรียนได้อย่างอัตโนมัติ และฝึกใช้สิ่งที่เรียนรู้ได้อย่างเป็นธรรมชาติ

1.4 การใช้กิริยาท่าทาง (Employing action) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การใช้ร่างกายและความรู้สึก (Using physical response or sensation) และการใช้อุปกรณ์ (Using mechanical techniques)

1.4.1 การใช้ร่างกายและความรู้สึก (Using physical response or sensation) เป็นการใช้ท่าทางช่วยจำสิ่งที่เรียน วิธีนี้ช่วยพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งการฟังและการอ่าน โดยผู้เรียนทำตามคำสั่งของผู้สอน เช่น นั่ง ยืน เดิน ประบมือ หัวเราะ เป็นต้น ซึ่งผู้เรียนจะได้เรียนรู้คำศัพท์จากการกระทำ หรือผู้เรียนอ่านหนังสือแล้วทำตามตัวอย่างในหนังสือ เช่น ตัวละครยิ้ม ผู้เรียนก็ยิ้มตาม ตัวละครกำลังเศร้า ผู้เรียนก็รู้สึกเศร้า และแสดงอาการเศร้าตาม เป็นต้น

1.4.2 การใช้อุปกรณ์ (Using mechanical techniques) เป็นกลวิธีที่ช่วยจำคำศัพท์จากการฟัง ช่วยพัฒนาทักษะการฟัง การอ่าน และการเขียน เช่น ผู้เรียนทำบัตรคำศัพท์ โดยเขียนคำศัพท์ที่เรียนลงในบัตรคำศัพท์แล้วนำมาท่อง หรือนำมาเรียงต่อกันเป็นประโยค เป็นต้น

2. กลวิธีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) เป็นการฝึกฝน การวิเคราะห์ โครงสร้างของคำและประโยค วิธีการรับและส่งข้อมูล การจับใจความสำคัญ และการสรุปความ ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ที่มีอยู่กับความรู้ใหม่ เพื่อให้เข้าใจสิ่งที่เรียนได้ดีขึ้น โดยผู้เรียนกำหนดและปฏิบัติด้วยตนเอง ประกอบด้วย การฝึกฝน (Practicing) การรับและการส่งสาร (Receiving and sending messages) การวิเคราะห์และการให้เหตุผล (Analyzing and reasoning) และการสร้างโครงสร้างข้อมูลที่ได้รับและข้อมูลที่จะส่งออก (Creating structure for input and output)

2.1 การฝึกฝน (Practicing) ประกอบด้วย 5 กลวิธีย่อย ได้แก่ การทำซ้ำ (Repeating) การฝึกด้วยระบบเสียงและการเขียน (Formally practicing with sounds and writing systems) การจดจำและใช้รูปแบบของภาษา (Recognizing and using formulas and patterns) การรวมประโยค (Recombining) และการฝึกอย่างเป็นธรรมชาติ (Practicing naturalistically)

2.1.1 การทำซ้ำ (Repeating) เป็นกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่ใช้ทั้ง 4 ทักษะ คือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เช่น ผู้เรียนดูละครแล้วพูดตามตัวละคร หรือตรวจทานบทความที่ตนเขียนอีกครั้งเพื่อแก้ไข เป็นต้น

2.1.2 การฝึกด้วยระบบเสียงและการเขียน (Formally practicing with sounds and writing systems) เป็นกลวิธีการเรียนรู้ด้วยระบบเสียงและการเขียนให้มีความสำคัญ เฉพาะกับการออกเสียงหรือการสะกดคำเท่านั้น ไม่คำนึงถึงความหมายของคำ เช่น ผู้เรียนฝึกการฟัง

โดยสังเกตการออกเสียงของคำที่ได้ยิน การเน้นเสียงหนักเบา การออกเสียงพยัญชนะ ตัวสะกด แล้วพูดตามโดยบันทึกเสียงตัวเองไว้ เป็นต้น

2.1.3 การจดจำและใช้รูปแบบของภาษา (Recognizing and using formulas and patterns) เป็นการจำรูปแบบประโยคของภาษาที่เรียน เช่น รูปแบบการทักทาย การกล่าวลา เป็นต้น

2.1.4 การรวมประโยค (Recombining) เป็นวิธีที่พัฒนาได้ทั้งทักษะการพูดและการเขียน โดยการฝึกเชื่อมคำหรือวลีให้เป็นประโยค หรือเป็นเรื่องราว

2.1.5 การฝึกอย่างเป็นธรรมชาติ (Practicing naturalistically) เป็นวิธีที่ผู้เรียนฝึกใช้ภาษาเหมือนการสื่อสารที่ใช้จริงในสังคม เช่น ผู้เรียนฟังข่าวจากวิทยุ ดูละคร และสนทนากับเจ้าของภาษา เป็นต้น

2.2 การรับและการส่งสาร (Receiving and Sending messages) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การจับใจความสำคัญอย่างรวดเร็ว (Getting the idea quickly) และการใช้แหล่งข้อมูล (Using resource for receiving and sending message)

2.2.1 การจับใจความสำคัญอย่างรวดเร็ว (Getting the idea quickly) กลวิธีนี้ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่ฟังได้ง่ายขึ้น เช่น ตั้งคำถามล่วงหน้าก่อนการฟัง การจับใจความสำคัญจากเรื่องที่ฟัง

2.2.2 การใช้แหล่งข้อมูล (Using resource for receiving and sending message) เป็นการหาข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่างๆ เพื่อคลายข้อสงสัยและทำให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่ได้เรียนรู้มากยิ่งขึ้น เช่น การหาความหมายของคำศัพท์จากพจนานุกรม เป็นต้น

2.3 การวิเคราะห์และการให้เหตุผล (Analyzing and reasoning) ประกอบด้วย 5 กลวิธีย่อย ได้แก่ การใช้เหตุผลเชิงนิรนัย (Reasoning deductively) การวิเคราะห์ข้อความ (Analyzing expressions) การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบ (Analyzing contrastively) การแปล (Translating) และการแทรกแซงทางภาษา (Transferring) ดังนี้

2.3.1 การใช้เหตุผลเชิงนิรนัย (Reasoning deductively) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้กฎทางภาษาเป็นสมมติฐานเพื่อทำความเข้าใจกับสารที่ได้รับ และส่งสารได้อย่างถูกต้อง เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษอยากบอกเพื่อนคนไทยว่า “I have 2 pens” ผู้เรียนรู้ว่าการบอกจำนวนในภาษาไทยจะต้องใช้ลักษณนามตามหลังจำนวน จึงพูดว่า “ผมมีปากกา 2 ด้าม” เป็นต้น

2.3.2 การวิเคราะห์ข้อความ (Analyzing expressions) เป็นการวิเคราะห์ข้อความโดยแยกส่วนประกอบของคำ วลี ประโยค หรือย่อหน้า เช่น ผู้เรียนอ่านหนังสือภาษาไทย แล้วพบคำว่า อมนุษย์ เป็นครั้งแรก ผู้เรียนรู้ว่า อ /อะ/ มีความหมายว่า ไม่ ส่วนคำว่า มนุษย์ หมายถึง คน ดังนั้นผู้เรียนจึงเข้าใจว่า อมนุษย์ หมายถึง ไม่ใช่คน เป็นต้น

2.3.3 การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบ (Analyzing contrastively) เป็นวิธีการเปรียบเทียบความเหมือนและความต่างระหว่างภาษาใหม่ที่เรารู้กับภาษาแม่ของผู้เรียนในระดับเสียง ระดับคำ และระดับประโยค เช่น ผู้เรียนชาวไทยสังเกตเห็นว่า คำว่า ไฟ /faj/ ในภาษาไทย ออกเสียงคล้ายกับ fire /fair/ ในภาษาอังกฤษ ด้วยความแตกต่างที่ภาษาไทยไม่ออกเสียงพยัญชนะท้าย (final consonant unreleased) เป็นต้น

2.3.4 การแปล (Translating) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ภาษาแม่แปลข้อมูลที่ได้จากภาษาต่างประเทศที่เรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจข้อมูลที่ได้รับและสื่อสารออกไปได้ง่ายและรวดเร็วขึ้น เช่น ผู้เรียนชาวอังกฤษจะพูดภาษาไทยว่า “ผมกำลังอ่านหนังสือ” โดยคิดเป็นภาษาอังกฤษก่อนว่า “I am reading a book.” เป็นต้น

2.3.5 การแทรกแซงทางภาษา (Transferring) เป็นการใช้ความรู้ภาษาแม่ช่วยในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศให้ง่ายขึ้น ได้แก่ การประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับภาษาแม่กับภาษาใหม่ที่เรียน การประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับภาษาใหม่ที่เรียนในแง่มุมหนึ่งกับอีกแง่มุมหนึ่ง หรือการนำกรอบความรู้เรื่องหนึ่งมาประยุกต์ใช้กับอีกเรื่องหนึ่ง เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนได้ยินคำว่า “เก้าอี้” ก็เข้าใจความหมายได้อย่างถูกต้อง เนื่องจากออกเสียงและมีความหมายคล้ายกันกับคำว่า 椅子/อีจื่อ/ ในภาษาจีน เป็นต้น

2.4. การสร้างโครงสร้างข้อมูลที่ได้รับและข้อมูลที่จะส่งออก (Creating structure for input and output) เป็นกลวิธีสุดท้ายที่อยู่ในกลุ่มกลวิธีความรู้ความเข้าใจ ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การจดบันทึก (Taking note) การย่อความ (Summarizing) และการทำเครื่องหมายเน้นข้อความ (Highlighting) ดังนี้

2.4.1 การจดบันทึก (Taking note) เป็นการจดบันทึกอย่างเป็นระบบ เช่น จดสาระสำคัญของเรื่องที่ฟังหรืออ่าน จดบันทึกคำศัพท์ จดรายการสินค้าที่ต้องการซื้อ ซึ่งผู้เรียนสามารถจดบันทึกได้ทั้งภาษาเป้าหมายที่เรียน และภาษาแม่

2.4.2 การย่อความ (Summarizing) เป็นการประมวลความเข้าใจของผู้เรียน จากเรื่องที่ฟังหรืออ่าน โดยเขียนสรุปย่อเป็นหัวข้อย่อหรือเป็นย่อหน้า ซึ่งหากผู้เรียนมีความชำนาญ ในภาษาเป้าหมายมากขึ้นควรจัดย่อความด้วยภาษาเป้าหมาย เพื่อช่วยพัฒนาทักษะด้านการเขียน

2.4.3 การทำเครื่องหมายเน้นข้อความ (Highlighting) เป็นการเน้นประเด็น สำคัญด้วยการใช้สี การขีดเส้นใต้ การใช้อักษรตัวใหญ่ การใช้อักษรแรกตัวใหญ่ การใช้ตัวอักษรหนา และการใช้สัญลักษณ์รูปดาว วงกลม หรือสี่เหลี่ยม เป็นต้น

3. กลวิธีการเสริมและการทดแทน (Compensation strategies) เป็นกลวิธีที่ช่วยให้ ผู้เรียนแก้ไขข้อจำกัดทางด้านภาษา สามารถเข้าใจและสื่อสารภาษาใหม่ได้อย่างต่อเนื่อง ประกอบด้วย การเดาอย่างฉลาด (Guessing intelligently in listening and reading) การพิชิตข้อจำกัดในการพูด และการเขียน (Overcoming limitations in speaking and writing)

3.1 การเดาอย่างฉลาด (Guessing intelligently in listening and reading) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การเดาโดยใช้ความรู้ทางภาษาศาสตร์ (Using linguistic clues) และการเดาโดยใช้ข้อมูลอื่นๆ (Using other clues)

3.1.1 การเดาโดยใช้ความรู้ทางภาษาศาสตร์ (Using linguistic clues) เป็น กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านภาษาศาสตร์ทั้งของภาษาแม่และภาษาที่เรียน หรือของภาษาอื่นที่สามารถช่วย คาดเดาความหมายของสิ่งที่ได้ยินหรืออ่าน เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษจำได้ว่า ผัดไทย ต้มยำกุ้ง ข้าวผัด และก๋วยเตี๋ยว เป็นชื่อของอาหาร จึงเข้าใจว่าเพื่อนๆ กำลังพูดเกี่ยวกับอาหาร เป็นต้น

3.1.2 การเดาโดยใช้ข้อมูลอื่นๆ (Using other clues) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ ความรู้เกี่ยวกับภาษา บุคลิกท่าทาง หรือข้อมูลอื่นที่สามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของภาษา จากที่ได้ยินหรือได้อ่าน เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนอ่านนวนิยายภาษาไทยเห็นคำสรรพนามที่ตัวละครใช้เรียกกัน เช่น เพื่อนรัก แก ฉันท และเรา ซึ่งเป็นคำเรียกที่แสดงถึงความสนิทสนมและความสัมพันธ์ของตัวละครทั้งสองฝ่ายว่าเป็นเพื่อนสนิทที่รักกันมาก เป็นต้น

3.2 การพิชิตข้อจำกัดในการพูด และการเขียน (Overcoming limitations in speaking and writing) ประกอบด้วย 8 กลวิธีย่อย ได้แก่ การสลับมาใช้ภาษาแม่ (Switching to the mother tongue) การขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น (Getting help) การใช้ท่าทาง (Using mime or gesture) การเลี่ยงการสนทนา (Avoiding communication partially or totally) การเลือก สื่อสาร (Selecting the topic) การปรับข้อความ (Adjusting or approximating the message)

การสร้างคำใหม่ (Coining words) และการใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน (Using a circumlocution or synonym)

3.2.1 การสลับมาใช้ภาษาแม่ (Switching to the mother tongue) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ในขณะที่พูดภาษาเป้าหมายแล้วนึกคำศัพท์ที่ไม่ออกก็จะใช้ภาษาแม่แทนคำศัพท์นั้นโดยไม่ได้แปลคำนั้น เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษพูดว่า ต้มยำกุ้งรสชาติ spicy (ต้มยำกุ้งรสชาติเผ็ด) ผู้เรียนไม่รู้คำว่า เผ็ด จึงใช้คำภาษาแม่ spicy แทน เป็นต้น

3.2.2 การขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น (Getting help) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ในกรณีที่ไม่สามารถสื่อสารภาษาเป้าหมายได้ครบถ้วน ผู้เรียนจะใช้วิธีการพูดส่วนหนึ่งของประโยค แล้วหยุดตรงส่วนที่ไม่รู้คำศัพท์เพื่อให้ผู้ที่สนทนาด้วยเติมข้อความที่เหลือเอง หรือผู้เรียนถามคำศัพท์ที่ผู้เรียนต้องการใช้ในขณะนั้น ทั้งนี้ผู้เรียนมักจะใช้การแสดงท่าทางร่วมด้วย เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษถามเพื่อนชาวไทยว่า คำว่า beautiful หมายความว่าอะไร เป็นต้น

3.2.3 การใช้ท่าทาง (Using mime or gesture) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้การแสดงท่าทางในการสื่อสารแทนคำพูด เช่น ขณะที่ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษรับประทานผัดไทยกับเพื่อนชาวไทย แต่ไม่สามารถพูดว่า “ผัดไทยอร่อยมาก” ได้ จึงชูนิ้วโป้งขึ้นทั้งสองข้างแทน เป็นต้น

3.2.4 การเลี่ยงการสนทนา (Avoiding communication partially or totally) เป็นการเลี่ยงการสนทนาเมื่อพบสถานการณ์ที่ยากต่อการสื่อสาร เช่น การหลีกเลี่ยงการสนทนาในหัวข้อที่ผู้เรียนไม่รู้คำศัพท์ แนวความคิด หรือไวยากรณ์ที่ต้องใช้ในภาษาเป้าหมาย และเลิกการสนทนาไปกลางคัน เป็นต้น

3.2.5 การเลือกสื่อสาร (Selecting the topic) ผู้เรียนจะเลือกสนทนาในหัวข้อที่ตนสนใจ หรือมีความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ และโครงสร้างภาษาที่ต้องใช้ในการสนทนา ทั้งนี้ผู้เรียนจะต้องระวังไม่ผูกขาดการสนทนาเพียงคนเดียว นอกจากการสนทนาแล้วผู้เรียนยังใช้กลวิธีนี้ในการเขียนด้วยการเลือกหัวข้อที่ตนสนใจ และมีความรู้ในเรื่องนั้น แต่ก็ต้องคำนึงถึงความสนใจ ความต้องการ และระดับความเข้าใจของผู้อ่านด้วยเช่นกัน

3.2.6 การปรับข้อความ (Adjusting or approximating the message) เป็นกลวิธีที่ปรับข้อความด้วยการละข้อมูลบางส่วน ใช้ข้อความที่ง่ายไม่ละเอียด หรือใช้คำที่แตกต่างแต่มีความหมายเหมือนหรือใกล้เคียงกับข้อมูลที่ต้องการสื่อสาร

3.2.7 การสร้างคำใหม่ (Coining words) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้เมื่อไม่รู้คำศัพท์ที่ใช้ในภาษานั้น โดยการสร้างคำศัพท์ขึ้นมาด้วยตนเอง เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวอังกฤษต้องการพูดคำว่า Trousers แต่ไม่รู้คำศัพท์ที่ใช้ในภาษาไทย จึงสร้างคำขึ้นมาเองว่า “กางเกงยาว” เป็นต้น

3.2.8 การใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน (Using a circumlocution or synonym) เป็นกลวิธีที่ใช้สื่อสารเมื่อไม่รู้คำศัพท์ที่ใช้ในภาษาเป้าหมายด้วยการพูดอธิบาย การใช้คำศัพท์ที่มีความหมายเหมือนกัน หรือการใช้คำที่ครอบคลุมคำศัพท์นั้น เช่น ผู้เรียนนึกคำว่า สับปะรดไม่ออก ก็ใช้คำว่า ผลไม้ แทน หรือใช้การอธิบายว่า ผลไม้ที่มีตารอบๆผล เนื้อข้างในมีสีเหลือง ตรงกลางมีแกนแข็ง รสชาติเปรี้ยว เป็นต้น

กลวิธีการเรียนรู้ภาษาโดยอ้อม (Indirect strategies)

4. กลวิธีอภิปัญญา (Metacognitive strategies) เป็นวิธีการเรียนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในกระบวนการคิดและการเรียนรู้ด้วยตนเอง เช่น การตั้งใจเรียน การจัดการเรียนรู้ การวางแผนการเรียน และการประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อให้กระบวนการเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ประกอบด้วย การมุ่งความสนใจสู่การเรียนรู้ (Centering your learning) การเตรียมและการวางแผนการเรียนรู้ (Arranging and planning your learning) และการประเมินการเรียนรู้ (Evaluating your learning) มีรายละเอียดดังนี้

4.1 การมุ่งความสนใจสู่การเรียนรู้ (Centering your learning) ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การเตรียมตัวก่อนบทเรียนและเชื่อมโยงความรู้เดิม (Overviewing and linking with already known material) การมุ่งความสนใจ (Paying attention) และการรั้งรอการพูด (Delaying speech production to focus on listening)

4.1.1 การเตรียมตัวก่อนบทเรียนและเชื่อมโยงความรู้เดิม (Overviewing and linking with already known material) เป็นวิธีที่ผู้เรียนเตรียมตัวก่อนเรียนบทเรียนใหม่ เช่น หลักภาษา และคำศัพท์ที่จะเรียนในบทต่อไป แล้วเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนกับความรู้เดิม เป็นต้น

4.1.2 การมุ่งความสนใจ (Paying attention) ประกอบด้วย การตั้งใจกับภาระงานที่ได้รับมอบหมายในขณะเดียวกันก็หลีกเลี่ยงสิ่งรบกวนต่างๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับงาน และการเลือกให้ความสนใจกับข้อมูลที่สำคัญ

4.1.3 การร้งรอกการพูด (Delaying speech production to focus on listening) เป็นวิธีเรียนภาษาโดยอัตโนมัติเมื่อผู้เรียนยังไม่พร้อมที่จะพูดภาษาที่เรียน จะตั้งใจฟังผู้อื่นพูดก่อน รอจนผู้เรียนมีความมั่นใจแล้วจึงพูด เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนให้เพื่อนคนอื่นพูดในห้องขณะที่ตนเองพูดตามเบาๆ เป็นต้น

4.2 การเตรียมและการวางแผนการเรียนรู้ (Arranging and planning your learning) ประกอบด้วย 6 กลวิธีย่อย ได้แก่ การหาวิธีการเรียนรู้ภาษา (Finding out about language learning) การจัดระบบสำหรับการเรียนรู้ (Organizing) การกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ (Setting goals and objectives) การกำหนดวัตถุประสงค์ของงาน (Identifying the purpose of a language task) การวางแผนสำหรับงาน (Planning for a language task) และการหาโอกาสในการฝึกฝน (Seeking practice opportunities) มีรายละเอียดดังนี้

4.2.1 การหาวิธีการเรียนรู้ภาษา (Finding out about language learning) เป็นวิธีที่ผู้เรียนใช้เพื่อเรียนรู้วิธีการเรียนภาษา เช่น การบอกเล่าวิธีการเรียนรู้ของตนเองกับเพื่อน การเล่าปัญหาในการเรียนรู้ภาษาให้อาจารย์ฟัง เป็นต้น

4.2.2 การจัดระบบสำหรับการเรียนรู้ (Organizing) เป็นวิธีการจัดเตรียมอุปกรณ์ และสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ภาษา ได้แก่ การจัดห้องให้สะดวกสบาย และเงียบสงบสำหรับฝึกการฟังและการอ่าน การจัดตารางสำหรับการเรียนรู้ภาษาโดยให้มีเวลาพักผ่อนพอเหมาะ และการพกสมุดบันทึกไว้สำหรับบันทึกสิ่งต่างๆ เช่น โครงสร้างภาษา คำศัพท์ จดภาระงาน เป็นต้น

4.2.3 การกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ (Setting goals and objectives) เพื่อให้ผู้เรียนรู้จุดมุ่งหมายในการเรียนของตนและมุ่งไปสู่จุดหมาย โดยมีการวางแผนเป้าหมายในระยะสั้นและระยะยาว เช่น ผู้เรียนชาวไทยต้องการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อให้สอบเข้ามหาวิทยาลัยได้ ผู้เรียนชาวจีนต้องการเรียนภาษาไทยเพื่อใช้ในการทำงานในประเทศไทย เป็นต้น

4.2.4 การกำหนดวัตถุประสงค์ของงาน (Identifying the purpose of a language task) เมื่อผู้เรียนภาษารู้วัตถุประสงค์ของงานที่ทำการก็จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถกำหนดแนวทางและวิธีการในการทำงานได้อย่างเหมาะสม เช่น ผู้เรียนตั้งใจว่าจะดูละครเพื่อจะนำคำพูดของตัวละครมาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน ขณะที่ดูละครผู้เรียนก็จดบันทึกคำพูดของตัวละครที่ตนคิดว่าสามารถนำมาใช้ได้ และท่องจำเพื่อนำมาใช้ เป็นต้น

4.2.5 การวางแผนสำหรับงาน (Planning for a language task) เป็นวิธีที่ผู้เรียนกำหนดกิจกรรมที่จะทำและเตรียมตัวสำหรับงานนั้น เช่น ผู้เรียนชาวจีนวางแผนว่าจะอ่านหนังสือพิมพ์ภาษาไทยหมวดข่าวเศรษฐกิจ ผู้เรียนรู้อาจจะต้องมีคำศัพท์ที่เกี่ยวกับด้านเศรษฐศาสตร์ ผู้เรียนก็เตรียมตัวด้วยการหาคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องก่อน และเตรียมพจนานุกรมไว้ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนอ่านข่าวแล้วเข้าใจได้ง่ายขึ้น

4.2.6 การหาโอกาสในการฝึกฝน (Seeking practice opportunities) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้ฝึกฝนภาษาในเวลาเรียน เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนดูละครไทยหลังทำการบ้านเสร็จ อ่านหนังสือพิมพ์ตอนเช้า หรือไปเที่ยวเพื่อเรียนรู้วัฒนธรรมไทยและฝึกใช้ภาษาไทยกับคนทั่วไปในช่วงวันหยุด เป็นต้น

4.3 การประเมินการเรียนรู้ (Evaluating your learning) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การกำกับดูแลตนเอง (Self-monitoring) และการประเมินตนเอง (Self-evaluating)

4.3.1 การกำกับดูแลตนเอง (Self-monitoring) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อสังเกต ตรวจสอบ และแก้ไขภาษาให้ถูกต้อง เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนตรวจสอบงานเขียนของตนเองเพื่อความถูกต้องในการสะกดคำศัพท์ และการเว้นวรรคตอนและอื่นๆ ก่อนส่งอาจารย์ เป็นต้น

4.3.2 การประเมินตนเอง (Self-evaluating) เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนจะประเมินการเรียนรู้ของตนเอง เช่น ผู้เรียนประเมินด้านการเขียนของตนเองด้วยการสังเกตพัฒนาการทางภาษารูปแบบ และเนื้อหาของงานเขียนแต่ละชิ้น นอกจากนี้ยังประเมินได้จากการเปรียบเทียบงานเขียนของตนเองกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน หรือเปรียบเทียบกับงานเขียนของเจ้าของภาษา เป็นต้น

5. กลวิธีเชิงวิภาพ (Affective strategies) เป็นวิธีที่ช่วยสร้างความมั่นใจให้กับผู้เรียนด้วยการควบคุมอารมณ์และความรู้สึกที่มีผลกระทบต่อการเรียนรู้ภาษา ประกอบด้วย 3 กลวิธี ได้แก่ การลดความวิตกกังวล (Lowering your anxiety) การกระตุ้นให้กำลังใจตนเอง (Encouraging yourself) และการดูแลอารมณ์ตนเอง (Taking your emotional temperature) มีรายละเอียดดังนี้

5.1 การลดความวิตกกังวล (Lowering your anxiety) ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การผ่อนคลาย (Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation) การฟังเพลง (Using music) และการหัวเราะ (Using laughter)

5.1.1 การผ่อนคลาย (Using progressive relaxation, deep breathing or meditation) เป็นวิธีการลดความกังวลด้วยการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ หายใจลึกๆ ทำสมาธิ

5.1.2 การฟังเพลง (Using music) เป็นวิธีผ่อนคลาย ทำให้ผู้เรียนมีอารมณ์ดีขึ้น เช่น การฟังเพลงที่ชอบในช่วงพักกลางวัน

5.1.3 การหัวเราะ (Using laughter) การสร้างเสียงหัวเราะเป็นวิธีที่ทำให้ผ่อนคลายความเครียด ความวิตกกังวลได้เป็นอย่างดี เช่น การฟังเรื่องตลก การเรียนรู้ภาษาจากการทำกิจกรรม การเล่นเกม การแสดงบทบาทสมมติ เป็นต้น

5.2 การกระตุ้นให้กำลังใจตนเอง (Encouraging yourself) ประกอบด้วย 3 กลวิธีย่อย ได้แก่ การพูดในทางบวก (Making positive statements) การเสี่ยงอย่างฉลาด (Taking risks wisely) และการให้รางวัลตนเอง (Rewarding yourself) มีรายละเอียดดังนี้

5.2.1 การพูดในทางบวก (Making positive statements) เป็นการพูดให้กำลังใจและเพิ่มความมั่นใจให้กับผู้เรียนภาษา เช่น “ถึงฉันจะพูดผิดก็ไม่เป็นไร” หรือ “ฉันอ่านข่าวหนังสือพิมพ์เข้าใจมากขึ้น” เป็นต้น

5.2.2 การเสี่ยงอย่างฉลาด (Taking risks wisely) เป็นการตัดสินใจแก้ไขปัญหามีเหตุผล เช่น การเดาความหมายของคำศัพท์แทนการเปิดพจนานุกรมขณะอ่านหนังสือ หรือผู้เรียนตั้งใจพูดเรื่องที่เป็นเหตุเป็นผลและพยายามหลีกเลี่ยงเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องถึงแม้จะมีความประหม่าก็ตาม เป็นต้น

5.2.3 การให้รางวัลตนเอง (Rewarding yourself) การให้รางวัลเป็นวิธีการให้กำลังใจอย่างหนึ่ง นอกจากคำชมจากอาจารย์หรือผู้ใกล้ชิดแล้ว ผู้เรียนสามารถให้รางวัลกับตนเองได้เมื่อทำตามที่ตั้งใจสำเร็จ เช่น ผู้เรียนซื้อของที่ตนอยากได้หนึ่งชิ้นเป็นรางวัลให้ตนเองหลังจากสอบเสร็จ หรือไปดูภาพยนตร์กับเพื่อนหลังจากส่งรายงานแล้ว เป็นต้น

5.3 การดูแลอารมณ์ตนเอง (Taking your emotional temperature) ประกอบด้วย 4 กลวิธีย่อย ได้แก่ การฟังสัญญาณจากร่างกาย (Listening to your body) การใช้แบบตรวจสอบความรู้สึก (Using a checklist) การเขียนบันทึกประจำวัน (Writing a language learning diary) และการพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึก (Discussing your feelings with someone else) มีรายละเอียดดังนี้

5.3.1 การฟังสัญญาณจากร่างกาย (Listening to your body) ขณะที่ผู้เรียนรู้สึกเครียด หรือกังวลจะส่งผลให้กล้ามเนื้อมีความตึงเครียด หรือรู้สึกผิดปกติทางร่างกาย เมื่อผู้เรียนพบความผิดปกติก็จะได้อาวิธีแก้ไข เช่น ผู้เรียนรู้สึกปวดท้องและมือสั่นเมื่อต้องพูดกับเจ้าของภาษา

เนื่องจากผู้เรียนมีความวิตกกังวล เมื่อผู้เรียนสังเกตอาการที่เกิดขึ้นจึงผ่อนคลายด้วยการหายใจเข้าลึกๆ และรวบรวมสมาธิเพื่อลดอาการ เป็นต้น

5.3.2 การใช้แบบตรวจสอบ (Using a checklist) เป็นการใช้แบบตรวจสอบด้านอารมณ์และทัศนคติที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาซึ่งผู้เรียนสามารถทำได้ทุกวัน เช่น ผู้เรียนภาษาไทยชาวจีนทำแบบตรวจสอบเกี่ยวกับทัศนคติที่มีต่อวิชาเรียน อาจารย์ผู้สอน และพัฒนาการการเรียนรู้ภาษาไทยของตนในแต่ละวัน เป็นต้น

5.3.3 การเขียนบันทึกประจำวัน (Writing a language learning diary) เป็นการเขียนบรรยายความรู้สึก ทัศนคติ และความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ภาษา นอกจากนี้ยังสามารถเขียนเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ที่ตนใช้ทั้งที่ได้ผลและไม่ได้ผล

5.3.4 การพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึก (Discussing your feelings with someone else) เป็นกลวิธีที่ให้ผู้เรียนได้พูดคุยถึงความรู้สึก ทัศนคติและเรื่องราวต่างๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาให้คนอื่นฟัง เช่น เพื่อน พ่อแม่ และอาจารย์ที่ปรึกษา เป็นต้น

6. กลวิธีทางสังคม (Social strategies) เป็นวิธีการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ซึ่งนอกจากจะช่วยพัฒนาการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนแล้ว ยังช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการพัฒนาความเข้าใจ ความคิด และความรู้สึกของผู้อื่นเพิ่มขึ้น ประกอบด้วย การถามคำถาม (Asking questions) การทำงานร่วมกับผู้อื่น (Cooperating with others) และการเอาใจใส่ผู้อื่น (Empathizing with others) มีรายละเอียดดังนี้

6.1 การถามคำถาม (Asking questions) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ ถามเพื่อความกระจ่าง (Asking for clarification or verification) และถามเพื่อการแก้ไข (Asking for correction)

6.1.1 ถามเพื่อความกระจ่าง (Asking for clarification or verification) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนขอให้ผู้อื่นอธิบายข้อสงสัยที่เกิดจากการฟัง และการอ่าน วิธีการนี้สามารถพัฒนาทักษะการฟังและการอ่าน เช่น ขณะที่ผู้เรียนกำลังสนทนาอยู่แล้วฟังไม่ทันจึงขอให้ผู้พูดพูดซ้ำลง หรือผู้เรียนอ่านข่าวจากหนังสือพิมพ์แล้วไม่เข้าใจคำศัพท์จึงนำมาถามอาจารย์ เป็นต้น

6.1.2 ถามเพื่อการแก้ไข (Asking for correction) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้ถามเพื่อขอให้ผู้อื่นแก้ไขการใช้ทั้งภาษาพูดและภาษาเขียน เช่น เมื่อผู้เรียนชาวตะวันตกสนทนาภาษาไทย

กับเพื่อนคนไทย แล้วเห็นว่าเพื่อนหัวเราะเนื่องจากใช้คำผิดความหมาย ผู้เรียนจึงขอให้เพื่อนช่วยแก้ไขภาษาให้ เป็นต้น

6.2 การทำงานร่วมกับผู้อื่น (Cooperating with others) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การร่วมมือกับเพื่อน (Cooperating with peers) และการร่วมมือกับผู้เชี่ยวชาญในภาษาเป้าหมาย (Cooperating with proficient users of the new language)

6.2.1 การร่วมมือกับเพื่อน (Cooperating with peers) เป็นวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนคนอื่นผ่านกิจกรรมต่างๆ ที่จะช่วยพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียน ทั้ง 4 ทักษะ และยังสร้างแรงกระตุ้นให้เกิดการแข่งขันอีกด้วย

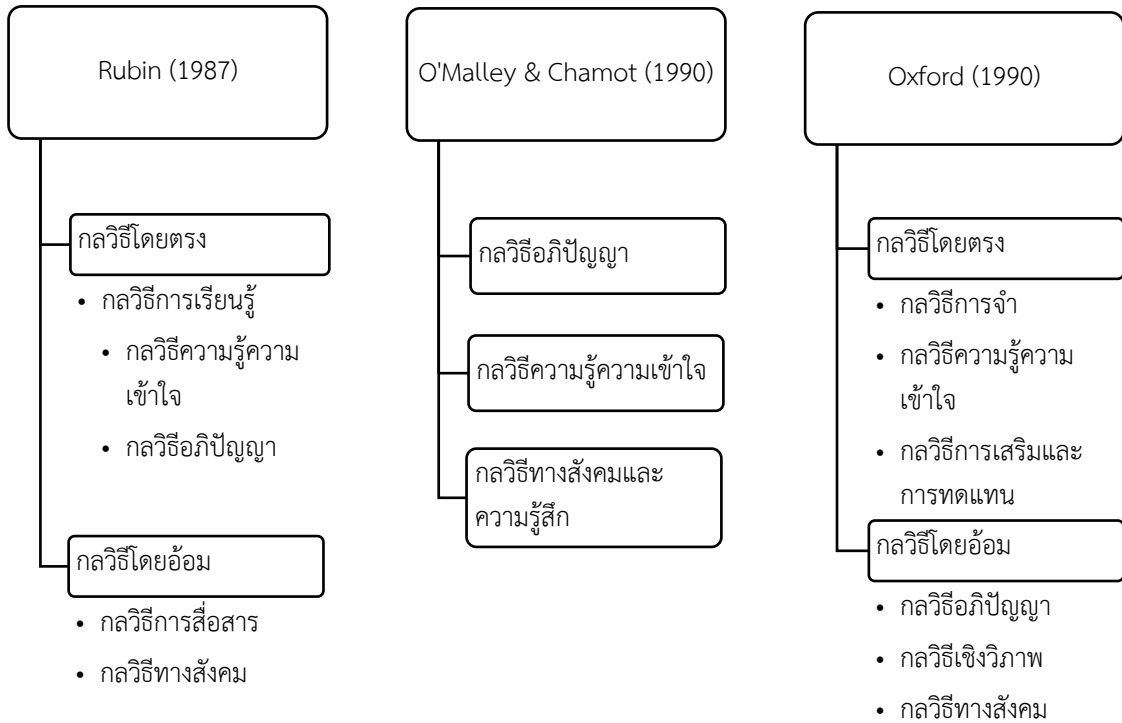
6.2.2 การร่วมมือกับผู้เชี่ยวชาญในภาษาเป้าหมาย (Cooperating with proficient users of the new language) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนจะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใช้ภาษาเป้าหมายนอกห้องเรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ลักษณะการใช้ภาษาเป้าหมายที่หลากหลายมากขึ้น

6.3 การเอาใจใส่ผู้อื่น (Empathizing with others) ประกอบด้วย 2 กลวิธีย่อย ได้แก่ การพัฒนาความเข้าใจด้านวัฒนธรรม (Developing cultural understanding) และการคำนึงถึงความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น (Becoming aware of others' thoughts and feelings)

6.3.1 การพัฒนาความเข้าใจด้านวัฒนธรรม (Developing cultural understanding) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนจะหยั่งรู้หรือเข้าใจผู้อื่นผ่านการเรียนรู้และเข้าใจวัฒนธรรมของภาษาเป้าหมาย ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาเป้าหมาย โดยสามารถทำได้ทั้งในและนอกห้องเรียน เช่น ในชั้นเรียนผู้สอนจัดกิจกรรมอภิปรายเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมของภาษาของผู้เรียนกับวัฒนธรรมของภาษาเป้าหมายที่ผู้เรียนกำลังเรียนและนอกชั้นเรียนผู้สอนคอยกระตุ้นให้ผู้เรียนอ่านหนังสือหรือดูภาพยนตร์ของภาษาเป้าหมาย เป็นต้น

6.3.2 การคำนึงถึงความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น (Becoming aware of others' thoughts and feelings) เป็นวิธีการที่ผู้เรียนจะสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกมาจากความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น ทั้งจากการสนทนาต่อหน้าและผ่านตัวอักษร เช่น ผู้เรียนชาวต่างชาติสังเกตท่าทาง และคำพูดของอาจารย์ผู้สอนวิชาภาษาไทยขณะที่สอน เพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่ผู้สอนสื่อสารให้มากยิ่งขึ้นและทำให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีสื่อสารกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม หรือผู้เรียนชาวต่างชาติ

ที่เรียนภาษาไทยต้องการเขียนบันทึกสั้นๆ ถึงอาจารย์คนไทยจะต้องคำนึงถึงรูปแบบของการเขียน และระดับของภาษา เพื่อแสดงถึงความเคารพ เป็นต้น



แผนภูมิ 1 เปรียบเทียบประเภทกลวิธีการเรียนรู้ภาษาของ Rubin (1987) O'Malley และ Chamot (1990) และOxford (1990)

จากที่กล่าวข้างต้นจะเห็นว่าประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ทั้ง 3 แบบ มีกลวิธีการเรียนรู้ที่เหมือนกันคือ กลยุทธ์ความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) กลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive strategies) และกลยุทธ์ทางสังคม (Social strategies) ทั้งนี้ Rubin (1987) และ Oxford (1990) ยังได้กล่าวถึงกลวิธีการเรียนรู้ที่มีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนแบบโดยตรงและโดยอ้อม Rubin (1987) ได้จัดกลุ่มกลยุทธ์ความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) และกลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive strategies) ไว้ในประเภทกลวิธีการเรียนรู้ (Learning strategies) ซึ่งมีผลต่อการเรียนรู้ภาษาโดยตรง และกลยุทธ์ทางสังคม (Social strategies) มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาโดยอ้อม ขณะที่ Oxford (1990) จัดให้กลยุทธ์ความรู้ความเข้าใจ (Cognitive strategies) เป็นกลวิธีการเรียนรู้โดยตรง ส่วนกลยุทธ์อภิปัญญา (Metacognitive strategies) และกลยุทธ์ทางสังคม (Social strategies) เป็นกลวิธีที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนโดยอ้อม

ด้านกลวิธีย่อยพบว่ามี ความแตกต่างกัน เช่น Rubin (1987) จัดให้กลวิธีการทำให้กระจ่าง (Clarification) และการตรวจสอบ (Monitoring) อยู่ในกลวิธีความเข้าใจ ในขณะที่ Oxford (1990) กลวิธีการทำให้กระจ่าง (Clarification) อยู่ในกลวิธีทางสังคม (Social strategies) ส่วนกลวิธีการตรวจสอบ (Monitoring) อยู่ในกลวิธีอภิปัญญา ซึ่งเหมือนกับ O'Malley และ Chamot (1990) ได้จัดไว้ แต่การจัดประเภทกลวิธีการเรียนรู้ในส่วนอื่นของทั้ง 2 ท่าน ก็มีส่วนที่ต่างกัน เช่น O'Malley และ Chamot (1990) กล่าวถึงกลวิธีการพูดกับตนเอง (Self-talk) ซึ่งเป็นกลวิธีที่ผู้เรียนให้กำลังใจและลดความวิตกกังวลของตนในการเรียนรู้ภาษา ให้อยู่ในกลวิธีทางสังคมหรือความรู้สึก (Social/affective strategies) แต่ Oxford (1990) จัดให้วิธีการเรียนรู้ที่อยู่ในประเภทกลวิธีเชิงวิภาพ (Affective strategies) ซึ่งอยู่แยกกับกลวิธีทางสังคม (Social strategies) อย่างชัดเจน

เมื่อพิจารณาแล้วจะเห็นว่าประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ของ Oxford (1990) ได้จัดกลุ่มกลวิธีการเรียนรู้และอธิบายกลวิธีต่างๆ ได้อย่างละเอียดและชัดเจนมากที่สุด

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาวิธีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศในประเทศไทยพบว่าส่วนใหญ่เป็นการศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของนักเรียนและนักศึกษาชาวไทย Tianchai (2012) ศึกษาวิธีการเรียนรู้ด้านการอ่านวิเคราะห์ภาษาอังกฤษระหว่างนักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงและต่ำ ซึ่งผลการศึกษาพบว่านักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงใช้กลวิธีในการเรียนรู้ภาษาอังกฤบ่อยและหลากหลายกว่านักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำ นักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงใช้กลวิธีการเสริมและการทดแทนมากที่สุด และใช้กลวิธีเชิงวิภาพน้อยที่สุด ส่วนนักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำใช้กลวิธีอภิปัญญามากที่สุด และใช้กลวิธีความเข้าใจน้อยที่สุด สอดคล้องกับการศึกษาของ Thipsoda (2013) ที่พบว่านักศึกษาครูที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงใช้กลวิธีการเรียนรู้บ่อยกว่านักศึกษาครูที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยนักศึกษาครูที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำใช้กลวิธีอภิปัญญาบ่อยที่สุด และนักศึกษาครูที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงใช้กลวิธีเชิงวิภาพน้อยที่สุด ขณะที่นักศึกษาครูที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำใช้กลวิธีความเข้าใจน้อยที่สุด

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ ได้แก่ วรพงศ์ ไชยฤกษ์ (2549) ได้ศึกษากลวิธีการเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศของ

ชาวต่างประเทศที่เรียนภาษาไทยในจังหวัดเชียงใหม่ โดยแบ่งเป็นชาวตะวันตก และชาวตะวันออก ผลการวิจัย พบว่า ชาวตะวันตกใช้กลวิธีทางสังคม และกลวิธีการเสริมและการทดแทนบ่อยมาก รองลงมา คือ กลวิธีอธิบายปัญหา กลวิธีความรู้ความเข้าใจ ตามลำดับ ในขณะที่ชาวตะวันออกส่วนใหญ่ใช้กลวิธีทางสังคมและกลวิธีการเสริมและการทดแทนบ่อยมาก รองลงมา คือ กลวิธีความรู้ความเข้าใจ และกลวิธีการจำ ตามลำดับ

สิระ สมนาม และคณะ (2551) ได้ศึกษาพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาของนักศึกษาชาวจีนที่เรียนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศในสถาบันอุดมศึกษา เขตภาคเหนือตอนบน พบว่า นักศึกษาชาวจีนส่วนใหญ่ใช้กลวิธีความรู้ความเข้าใจ และกลวิธีเชิงวิภาพบ่อยมาก รองลงมา คือ ใช้กลวิธีการเสริมและการทดแทน และกลวิธีทางสังคมบ่อย ใช้กลวิธีการจำและกลวิธีอธิบายน้อย

นุสรรา มัตชุกิ (2551) เปรียบการใช้พฤติกรรมการเรียนรู้โดยตรง ได้แก่ กลวิธีการจำ กลวิธีความรู้ความเข้าใจ และกลวิธีการเสริมและการทดแทน ในการเรียนรู้ภาษาไทยของผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ กับผู้เรียนที่พูดภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่ พบว่า ผู้เรียนชาวต่างชาติที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ใช้พฤติกรรมการเรียนรู้บ่อยกว่า ผู้เรียนที่พูดภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่ ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มใช้กลวิธีความรู้ความเข้าใจบ่อยที่สุด รองลงมา คือ กลวิธีการเสริมและการทดแทน และกลวิธีการจำ ตามลำดับ

สุนนทิพย์ วัฒนา (2561) พบว่านักศึกษชาวจีนใช้กลวิธีทางสังคมในการเรียนรู้ภาษาไทยมาก รองลงมาคือ กลวิธีอธิบายปัญหา กลวิธีความรู้ความเข้าใจ กลวิธีการเสริมและการทดแทน กลวิธีเชิงวิภาพ และกลวิธีการจำ ตามลำดับ ซึ่งสอดคล้องกับสภาพและบริบทของการเรียนรู้ที่เรียนในประเทศไทยกับอาจารย์ชาวไทยจึงทำให้นักศึกษชาวจีนมีโอกาสสร้างปฏิสัมพันธ์และพูดภาษาไทยกับคนไทย

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ

การจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศมีมาหลายร้อยปีแล้ว โดยเฉพาะในประเทศจีน ซึ่งเริ่มการเรียนการสอนภาษาไทยเป็นครั้งแรกในสมัยราชวงศ์หมิง (พ.ศ. 1911-2187) โดยจัดตั้งสำนักสยามขึ้นในชื่อที่กว่านซึ่งเป็นโรงเรียนสอนภาษาต่างประเทศในสมัยนั้น (ฟูเจิงโฮ่ว, 2544, อ้างใน ปรีญา ทิรัญประดิษฐ์, 2545, น. 16) ในปี พ.ศ.2489 วิทยาลัยภาษาตะวันออกนานกิงเปิดสอนวิชาภาษาไทยซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศในยุคสมัยใหม่ของประเทศจีน ต่อมาได้รวมเข้ากับมหาวิทยาลัยปักกิ่งในปี พ.ศ. 2492 คณะ

ภาษาต่างประเทศ สาขาภาษาตะวันออก ปัจจุบันเปิดสอนถึงระดับปริญญาเอก (Pei, 2001, อ้างใน Zhang Yawen, 2556) สถานศึกษาในประเทศจีนเริ่มเปิดสอนวิชาเอกภาษาไทยมากขึ้น เช่น มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศปักกิ่ง เปิดสอนวิชาภาษาไทย พ.ศ. 2508 มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศกว่างตุ้ง เปิดสอนวิชาภาษาไทย พ.ศ. 2513 มหาวิทยาลัยชนชาติยูนนาน เปิดสอนวิชาภาษาไทย พ.ศ. 2536 มหาวิทยาลัยนานาชาติศึกษาเซี่ยงไฮ้ เปิดสอนวิชาภาษาไทย พ.ศ. 2544 และมหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศกว่างซี เปิดสอนวิชาภาษาไทย พ.ศ. 2549 เป็นต้น (Chen, 2008)

สถานศึกษาที่เปิดสอนวิชาเอกภาษาไทยในประเทศจีนได้มีการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้มีคุณภาพสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน นอกจากรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับภาษาไทยแล้ว หลายมหาวิทยาลัยยังเปิดสอนวิชาที่เกี่ยวข้องกับธุรกิจและการท่องเที่ยว มีการสนับสนุนให้นักศึกษาชาวจีนได้มีโอกาสฝึกงานในขณะที่เรียนอยู่ประเทศไทยในชั้นปีที่ 3 ซึ่งสอดคล้องกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในประเทศจีนซึ่งแบ่งเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่หนึ่ง ให้ความรู้ด้านภาษาไทยอย่างเดียวโดยการสอนทักษะทางภาษา ไวยากรณ์ คำศัพท์ และการออกเสียง ระยะที่สอง ให้ความสำคัญกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมากขึ้น เน้นสอนการใช้ภาษาไทยให้สอดคล้องกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ระยะที่สาม สืบเนื่องมาจากการเปิดการค้าเสรีจีน-อาเซียน (China and ASEAN Free Trade Area หรือ CAFTA) สถานศึกษาในประเทศจีนจึงเริ่มเปิดหลักสูตรภาษาไทยเฉพาะด้าน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาไทยได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์และการทำงานจริงในอนาคต เช่น ภาษาไทยเพื่อธุรกิจ ภาษาไทยเพื่อการท่องเที่ยว เป็นต้น (Zhang Yawen, 2556)

สถานกงสุลใหญ่ ณ นครคุนหมิง (2555) กล่าวว่า ปัจจุบันนักศึกษาชาวจีนนิยมเรียนภาษาไทยเป็นภาษาต่างประเทศมากที่สุด โดยมีนักศึกษาชาวจีนเรียนวิชาเกี่ยวกับประเทศไทยและภาษาไทย มากกว่า 4,000 คน ในสถาบันการศึกษา 30 แห่งทั่วมณฑลยูนนาน และเมื่อนักศึกษาชาวจีนเดินทางมาศึกษาต่อในประเทศไทยปีละประมาณ 2,000 คน ทั้งนี้กรมการศึกษามณฑลยูนนานได้มีนโยบายให้สถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาในมณฑลยูนนานเปิดสอนวิชาภาษาไทยเป็นวิชาเลือก ซึ่งช่วยให้ภาษาไทยเป็นที่นิยมแพร่หลายมากยิ่งขึ้น มหาวิทยาลัยชนชาติยูนนานเป็น 1 ใน 6 ของมหาวิทยาลัยในประเทศจีนที่เปิดสอนภาษาไทยเป็นวิชาเอกในระดับปริญญาตรี และปริญญาโท นอกจากนี้ยังได้จัดให้มีการทดสอบมาตรฐานสมรรถภาพการใช้ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศของนักศึกษาเป็นครั้งแรกในมณฑลยูนนาน เมื่อ 14-16 พฤษภาคม พ.ศ. 2555 โดยความร่วมมือกัน

ระหว่างศูนย์ภาษาไทยสิรินธร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กับศูนย์ไทยศึกษา มหาวิทยาลัยยูนนาน ซึ่งมี ส่วนช่วยในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยของสถาบันการศึกษาในมณฑลยูนนานให้ดีขึ้น สอดคล้องกับปริมาณและความสนใจของนักศึกษาชาวจีน

ด้วยเหตุนี้ในประเทศไทยจึงมีการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศสำหรับนักศึกษาชาวจีน โดยพิมพ์ภรณ์ บุญประเสริฐ (2559) ได้ จำแนกเนื้อหางานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ จำนวน 61 เรื่อง ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2545-2555 พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มีเนื้อหาเกี่ยวกับการสร้างและการพัฒนา หลักสูตร สื่อการเรียนการสอน การหาประสิทธิภาพและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 48 เรื่อง รองลงมา คือ การศึกษาความต้องการ ทักษะคิด และความพึงพอใจจำนวน 5 เรื่อง และการศึกษา สภาพ และปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติจำนวน 4 เรื่อง

เหวย ซิน (2553) ได้ศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์ นักธุรกิจ และนักศึกษาชาวจีนต่อการเรียนภาษาไทยในมณฑลกว่างซีเพื่อการประกอบอาชีพตามแนวทางการพัฒนาเศรษฐกิจระหว่าง ประเทศไทยและสาธารณรัฐประชาชนจีน พบว่า นักศึกษาชาวจีนเห็นว่าการรู้ภาษาไทยจะทำให้มีโอกาสประกอบอาชีพในสาธารณรัฐประชาชนจีน ประเทศไทย และสาธารณรัฐประชาชนลาว ทั้งยัง ช่วยพัฒนาธุรกิจการท่องเที่ยว และเผยแพร่วัฒนธรรมและธุรกิจระหว่างประเทศไทยกับสาธารณรัฐประชาชนจีน และเพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมของนักศึกษาชาวจีนก่อนมาเรียนที่ประเทศไทย มหาวิทยาลัยของจีนจึงควรสอนเกี่ยวกับภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม สังคม การเมือง เศรษฐกิจ ศาสนา และวิถีชีวิตของคนไทย รวมถึงการค้าระหว่างประเทศ การเมืองการปกครอง ภาษา และสภาพแวดล้อมของประเทศในแถบกลุ่มแม่น้ำโขง เป็นต้น

สุรีย์วรรณ เสถียรสุคนธ์ (2554) ได้ศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการแก้ไขเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาไทยให้แก่นักศึกษาชาวจีนในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล พบว่า หลักสูตรการสอนภาษาไทยสำหรับนักศึกษาชาวจีนมี 2 รูปแบบ ได้แก่ หลักสูตรระยะสั้น จะใช้เวลาในการจัดการเรียนการสอน 4-6 สัปดาห์ และ 8-16 สัปดาห์ เป็นการสอนภาษาไทยเบื้องต้นเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารในชีวิตประจำวันได้ และหลักสูตรระยะยาว มีระยะเวลาในการเรียน 1-2 ปี เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนในรายวิชาที่สอนเป็นภาษาไทยได้ ซึ่งนักศึกษาชาวจีนที่เรียนในหลักสูตรระยะยาวมีความต้องการใช้ภาษาไทยในการประกอบอาชีพในอนาคต และเห็นว่าการใช้ภาษาไทยได้

คล่องจะทำให้มีโอกาสได้ทำงานกับคนไทยในประเทศไทยและในประเทศจีนได้โดยง่าย อีกทั้งยังจะได้รับประสบการณ์ใหม่ๆ ในประเทศไทยอีกด้วย

ด้านอาจารย์ผู้สอนเห็นว่านักศึกษาชาวจีนส่วนใหญ่มีความตั้งใจเรียน ขยัน และพยายามฝึกฝนตนเอง ทำให้การเรียนการสอนดำเนินไปได้ด้วยดี อาจารย์ผู้สอนจะให้คำแนะนำและแก้ไขข้อบกพร่องในการใช้ภาษาไทยของนักศึกษาชาวจีน และสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ภาษาไทย ทั้งนี้วิธีการสอนส่วนใหญ่เป็นการสอนแบบบรรยาย และสอนตามตำราเรียน ให้ทำแบบฝึกหัดในชั้นเรียน ให้การบ้านนักศึกษาชาวจีนได้ทบทวนและค้นคว้านอกชั้นเรียนอยู่เสมอ ปัญหาที่พบ คือ ความรู้พื้นฐานด้านภาษาไทยของนักศึกษาชาวจีนแตกต่างกัน และบางส่วนมีปัญหาด้านการปรับตัว

ด้านนักศึกษาชาวจีน พบว่า ตนเองมีปัญหาในการเลือกใช้คำไม่ค่อยถูกต้อง พูดผิดความหมาย ผิดไวยากรณ์มากที่สุด เรียงคำในประโยคผิด ไม่ได้เตรียมตัวก่อนเรียน คิดถึงบ้าน และไม่มีเพื่อนคนไทยเพื่อช่วยฝึกพูดภาษาไทย อาจารย์ผู้สอนเข้าสอนซ้ำ พูดเร็วทำให้นักศึกษาฟังไม่ทัน และไม่เข้าใจบทเรียน นักศึกษาชาวจีนเสนอแนะให้อาจารย์ผู้สอนสอนให้สนุก บรรยากาศไม่เครียด ให้ความเป็นกันเอง สร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักศึกษา ไม่สอนเร็วเกินไป อยากให้นักศึกษาชาวไทยช่วยฝึกพูดภาษาไทย ใช้เอกสารประกอบการสอนที่เหมาะสมกับความรู้ของนักศึกษา และจัดเวลาเรียนให้เพียงพอกับเนื้อหาในแต่ละรายวิชา อยากให้หอพักมีเครื่องอำนวยความสะดวก อยู่ใกล้สถานศึกษา อยากให้จัดกิจกรรมทัศนศึกษานอกสถานที่บ่อยๆ เพื่อการเรียนรู้ศิลปวัฒนธรรมไทย และหาแหล่งฝึกงานที่เหมาะสมเพื่อฝึกปฏิบัติงานจริงก่อนเดินทางกลับประเทศจีน

จากการวิจัยสุรีย์วรรณ เสถียรสุคนธ์ (2554) เสนอวิธีการในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศไว้ 3 แนวทาง ได้แก่

1. การพัฒนาบุคลากร ด้วยการสนับสนุนให้ผู้สอนได้รับการฝึกทักษะ เพิ่มพูนความรู้ ความเชี่ยวชาญในการสอนผ่านการฝึกอบรม สัมมนา หรือการเข้าร่วมการประชุมทางวิชาการในหัวข้อที่เกี่ยวข้องอย่างต่อเนื่อง พัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพ มีทักษะการใช้ภาษาไทยอย่างถูกต้อง สอนดี เอาใจใส่ผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ ดังที่ศรีวิไล พลมณี (2545, น. 89) ได้กล่าวไว้ว่า “ครูผู้ที่จะสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศควรเป็นผู้ที่รอบรู้ภาษาไทยอย่างลึกซึ้งซึ่งจึงจะเป็นที่นับถือและสมควรกับคำว่า “ครูของฉัน” หรือ “My Teacher” ที่กล่าวออกมาอย่างภาคภูมิใจ”

2. การพัฒนาหลักสูตร เพื่อให้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนให้ได้มากที่สุด เช่น พัฒนาหลักสูตรการสอนภาษาไทยให้เป็นระบบ E-Learning หลักสูตรการสอนภาษาไทยระบบทางไกล สำหรับผู้เรียนภาษาไทยด้วยตนเอง เป็นต้น

3. การพัฒนาวิธีการเรียนการสอน ควรพัฒนาวิธีการสอนให้ทันสมัย และเสมือนจริง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำสิ่งที่เรียนไปใช้ในสถานการณ์จริงได้

บทสรุป

แรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนมีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์และความสำเร็จในการเรียนภาษาต่างประเทศ และผลของการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

บรรณานุกรม

- นุสรณ์ มัตชูเก. (2551). การศึกษากลวิธีการจำ กลวิธีปัญญา และกลวิธีการทดแทน ในการเรียน ภาษาไทยของผู้เรียนชาวต่างชาติ. สารนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ การศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. กรุงเทพฯ.
- ปรีญา หิรัญประดิษฐ์. (2545). รายงานผลการวิจัยเรื่องสถานภาพการเรียนการสอนภาษาไทยให้แก่ ชาวต่างประเทศในประเทศไทย. นนทบุรี: สาขาวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- พิมพ์ภรณ์ บุญประเสริฐ. (2559). สถานภาพงานวิจัยด้านการสอนภาษาไทยในฐานะ ภาษาต่างประเทศของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย. วารสารศิลปศาสตร์, 12(2), 207 – 222.
- วรพงศ์ ไชยฤกษ์. (2549). ลักษณะการเรียนรู้และกลวิธีการเรียนรู้ของชาวต่างประเทศที่เรียน ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอน ภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ศรีวิไล พลมณี. (2545). พื้นฐานการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สถานกงสุลใหญ่ ณ นครคุนหมิง. (2555). ความร่วมมือด้านการศึกษา. สืบค้นเมื่อ 18 สิงหาคม 2558, จาก <http://www.thaiembassy.org/kunming/th/thai-people/17289-ความร่วมมือด้านการศึกษา.html>.
- สิระ สมนาม, จุมพิต ศรีวัฒนพงศ์, แสงชัย เจียรสัมพิมพ์, และ Nuola Yan. (2551). ลักษณะการ เรียนรู้และกลวิธีการเรียนรู้ภาษาของนักศึกษาชาวจีนที่เรียนภาษาไทยในฐานะภาษาต่าง ประเทศ ณ สถาบันอุดมศึกษา เขตภาคเหนือตอนบน. เชียงใหม่: ภาควิชาภาษาตะวันออก คณะ ศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟาร์อีสเทอร์น.
- สุนนทิพย์ วัฒนา. (2561). การศึกษาแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะ ภาษาต่างประเทศของนักศึกษาปริญญาตรีชาวจีนในมหาวิทยาลัยวิจัยไทย. วิทยานิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุรีย์วรรณ เสถียรสุคน. (2554). การสอนภาษาไทยให้แก่ นักศึกษาชาวจีน: สภาพ ปัญหา และแนวทาง แก้ไข. วารสารมนุษยศาสตร์, 18(1), 127–140.
- เหวย ซิน. (2553). ความคิดเห็นของอาจารย์ นักธุรกิจ และนักศึกษาจีนต่อการเรียนภาษาไทยใน

มณฑลกว่างซีเพื่อประกอบอาชีพ. วิทยานิพนธ์การจัดการมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการ
ทรัพยากรมนุษย์ คณะการจัดการและการท่องเที่ยว มหาวิทยาลัยบูรพา.

Zhang Yawen. (2556). การศึกษาปัญหา ความต้องการจำเป็น และความต้องการในการใช้ภาษาและ
วัฒนธรรมไทยของครูอาสาสมัครชาวจีนในโรงเรียนไทย. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตร
มหาบัณฑิต สาขาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยมหิดล.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (3rd ed.). (2008). Singapore: Green Giant
Press.

Chen, H. (August 2008). The study of Southeast Asian languages in China: Present
situation and future trends. *Kyoto Review for Southeast Asia*, 10, Retrieved
December 28, 2017, from [https://kyotoreview.org/issue-10/the-study-of-southeast-
asian-languages-in-china-present-situation-and-future-trends/](https://kyotoreview.org/issue-10/the-study-of-southeast-asian-languages-in-china-present-situation-and-future-trends/).

Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation
and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language
Journal*, 89(1), 19-36.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language
Learning*, 40(1), 45-78.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language
Teaching*, 31, 117-135.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.),
Motivation, language identity and the L2 self (pp. 9-42). Bristol: Multilingual
Matters.

Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In
S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and
Skills* (pp. 74-83). London: Routledge.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of
Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2009). *Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting*. Canadian Association of Applied Linguistics Symposium presentation, Ottawa, Ontario, May 2009.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-274.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4) 266-274.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kim, T.Y. (2010). Ideal L2 self and sensitization in L2 learning motivation: A case study of two Korean ESL students. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 10(2), 321-351.
- Kim, T.Y. (2012). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching*, 67(1), 29-56.
- Li, Q. (2011). *The Motivation of Chinese Learners of English in a Foreign and Second Language Context*. PhD Thesis in Language Teaching and Learning, Department of Applied Language Studies and Linguistics, The University of Auckland.
- Li, R. (2017). Differences in the motivations of Chinese learners of English in different (foreign or second language) contexts. *All Theses and Dissertations*. 6299. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6299>.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L., & Ehrman M.E. (1995). Adults' language learning strategies. *System*, 23(3), 359-386.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oz, H. (2015). Ideal L2 self as a predictor of intercultural communicative competence.

- Anthropologist*, 19(1), 41-53.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history, and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Cambridge: Prentice-Hall.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaption, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Taguchi T., Magid M., & Papi M. (2009). The L2 Motivation self system among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Thipsoda, W. (2013). *A Study of Language Learning Strategies Used and Self-Efficacy Beliefs held by High- and Low-achieving English Major Students*. Master of Arts Thesis (Applied Linguistics) Faculty of Graduate Studies Mahidol University.
- Tianchai, R. (2012). *An Investigation into Motivation and Language Learning Strategies to Improve Critical Reading Employed by High and Low English Ability Students*. Master of Arts Thesis (Applied Linguistics) Faculty of Graduate Studies Mahidol University.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learning Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Cambridge: Prentice-Hall.

Global Englishes: Theories, Research and Practice

Jaewon Jane Ra

Introduction

English as a global lingua franca has been constantly diversifying in this globalization era. Owing to the remarkably increasing global mobility across the world, even nations known as linguistically or ethnically homogenous have had to embrace the rise of multilingualism and multiculturalism in society. Thus, it has become arduous for societies to sustain a monolingual state. This chapter deals with the global spread of English and makes pertinent links to language, multilingualism and communities. In order to understand the dynamic nature of English as a lingua franca (ELF), language needs to be viewed as a social construct that naturally flows, adapts and develops through diverse interactions in different communities. This chapter first introduces Global Englishes as an umbrella term and compares ELF, world Englishes (WE) and English as an international language (EIL). Then, I present how language is conceptualized within global and transnational frameworks. This adequately relates to how English operates along with the multilingualism phenomenon. Next, ELF is explored in ASEAN contexts and the concept of communities in relation to language and ELF is illustrated. Lastly, I outline realistic and practical ways of how ELF awareness can be raised in the ELT classroom by presenting works from scholars in the field of ELF. Most sections contain relevant studies so readers can better understand how each topic can be applied to different research settings.

Global Englishes: ELF, WE and EIL

Research into ELF has emerged on a global scale since the last two decades. In present time, non-native speakers of English (NNSE) greatly outnumber native speakers of English (NSE) and this has been an impetus to the accumulation of current ELF research (Canagarajah, 2007a; Crystal, 2003; Graddol, 1997; Seidlhofer, 2011). Seidlhofer (2011, p. 7) defines ELF as “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communication medium of choice, and often the only option”. She stresses that the focus of ELF is on the functional features of communication rather than linguistic forms. Furthermore, Jenkins (2006: 159) refers to ELF as “...English when it is used as a contact language across linguacultures”. From an ELF perspective, NNSEs are neither poor nor flawed speakers of English but are skillful communicators who can benefit from their multilingual resources (Jenkins et al., 2011).

The rising interest in the role of English in the globalized world has generated a profusion of terms and this has unfortunately provoked controversial issues in the area of language globalization (Cogo & Dewey, 2012). Hence, the key differences of such terminology have been clarified numerously by ELF scholars to date (Baker, 2015; Cogo & Dewey, 2012; Jenkins, 2006; 2014; Seidlhofer, 2009; 2011). Here, I address two terms that have constantly triggered misunderstanding and confusion with the ELF paradigm: world Englishes (WE) and English as an International Language (EIL).

Kachru (1985) highlighted the increasing use of English in various multilingual and multicultural contexts. He categorized world Englishes into three concentric circles. He refers the *inner* circle to the “traditional bases of English” (ibid.: 12) where English is used as the first/native language (e.g. the US, the UK, Canada, Australia, and New Zealand etc.). The *outer* circle refers to the second diaspora of

English which dispersed during the British Empire period in Asia and Africa (e.g. India, Hong Kong, the Philippines, Ghana etc.). It includes contexts where “(a) English is only one of two or more codes in the linguistic repertoire of such bilinguals or multilinguals, and (b) English has acquired an important status in the language policies of most of such multilingual nations” (ibid.). The expanding circle is strongly associated to English as an international language which means that English is learned and used as a foreign language (e.g. South Korea, China, Thailand, Brazil, France etc.). It does not particularly have any historical association with the colonization of *inner* circle countries (Kachru, 1985). Kachru (1985; 1990) argued that the three concentric circles are what contributes to “a unique cultural pluralism and a linguistic heterogeneity and diversity” (1985, p.14). world Englishes is also “the result of these diverse sociocultural contexts and diverse uses of the language in culturally distinct international contexts” (Kachru, 1990, p.5).

The term WE has been used to emphasize the pluricentric nature of English and to recognize different varieties of English in Kachru's (1990) *outer* circle contexts (Jenkins, 2006). In WE research, the attention is on “*nativised, indigenised, institutionalised, and new English(es) or English as a second language* (Jenkins, 2006: 3, italics in original)”. Thus, ELF is distinguished from the term WE in the way that WE identifies a variety of localized Englishes bounded within territories whereas ELF is a hybrid language formed by intercultural communication (Cogo & Dewey, 2012). In other words, ELF is not fixed to a monolithic or regional variety of English but is a dynamic, flexible and pluralistic language that is used in various intercultural interactions (Cogo & Dewey, 2012; Jenkins et al., 2011; Seidlhofer, 2011). Therefore, ELF does not belong to one defined geographical area but is constructed by the users of ELF.

EIL has also been concerned with different varieties of English, but across all Kachru's (1990) circles (Mckay, 2009). Thus, the term EIL overlaps in some ways with

both ELF and WE. Appropriately, Seidlhofer (2011, p.4) clarifies two types of EIL: *localized* EIL and *globalized* EIL. *Localized* EIL refers to WE or *intra-national* communication in Outer Circle contexts that is for example, Indian English and Nigerian English. On the other hand, *globalized* EIL captures English used in all three Kachru's (1990) circles in *inter-national* communication and is strongly linked to ELF. However, given that EIL research in general focuses on varieties of language, it can be noted that EIL has closer relations to WE research rather than ELF (Baker, 2015). Despite the different perspectives of how globalized English is studied in ELF, WE and EIL, both WE and EIL still endeavor to shift away from standard ideologies of English in *inner* circle settings and welcome varieties of English and variation in English spoken by both NSEs and NNSEs in the real world. Accordingly, Baker (2015) introduced Global Englishes² as a useful umbrella term which embraces all three distinct branches of English(es) research. More recently, Jenkins (2015) introduced a new term 'English as a multilingual franca' which fits more appropriately to the reality of intensifying multilingualism around the world. She argues that rather than putting focus on the big 'E' in ELF, we should investigate how 'languaging' operates within multilingualism with English as part of the phenomenon.

In this chapter, I mainly adopt the term ELF as its key features such as fluidity and hybridity fit the most suitably with the concepts, theories and multilingual research contexts that will be outlined in the next sections.

² Definition of the term is outlined as "the linguistic and sociocultural dimensions of global uses and users of English" by the Centre for Global Englishes at the University of Southampton (<http://www.southampton.ac.uk/cge/about/index.page?>).

Language in the globalized world

Pennycook (2010) questions positing the existence of separate languages and argues that language should be viewed as a local practice. He shifts away from the perspective of language as a fixed system and looks at how language is formed in local contexts. By local practice, he implies that “language is part of social and local activity, that both locality and language emerge from the activities engaged in” (ibid., p.128). To avoid misunderstanding, Pennycook (2010, p.129) makes a distinction between his terminology of language (as a local practice) and languages by pointing out that languages, “as described by linguistics and applied linguistics, are inventions of the disciplines that make them”. In many cases the diversity of languages is ignored because language is generally linked to its own territorial boundary. However, Blackledge and Creese (2010) point out that language practices do not necessarily rely on standardized varieties and thus, language should be viewed as a social practice.

From this perspective, it is not language that affects the way language users express their words, but the users produce and negotiate different forms of language in certain ways to achieve their purpose (Pennycook, 2010). Pennycook (2010) goes on to explain that considering language as something bounded has become dubious as languages are always under negotiation, change and development throughout history with the influence of multiple resources. These contribute to why languages need to take into account particular language practices in particular contexts (or localities) when examining language due to their fluidity and hybridity (ibid.). Therefore, it is important to investigate how people from particular communities draw on their language resources in different contexts (Makoni & Pennycook, 2012).

In order to discard the notion of bounded languages and to appreciate language diversity, Pennycook (2010) proposes looking into the idea of language

ecology. Language ecology relates to language variation and language contact. This idea can provide a better picture of how languages diversify and develop locally in complex sociocultural contexts. Canagarajah (2007b) likewise refers to Khubchandani (1997, p.98) and calls for an “ecological orientation” to understand language. It is important to recognize the ecological nature of how language is mixed with other local practices and is shaped and embedded in particular environments. Thus, language should not be described *a priori* but it should be acknowledged as an outcome of social practice that is, local interaction (Canagarajah, 2007b; Pennycook, 2010). Both Canagarajah (2007b) and Pennycook (2010) relate their argument to Global Englishes. English originates from multiple backgrounds and contexts and different histories of English have allowed English to adapt locally in various environments and to disseminate globally (ibid.).

Canagarajah (2013) takes a practice-based translingual perspective similar to that of Pennycook (2010) to understand the diversification of English. People now live in a globalized era where English has become free of boundaries for the sake of transnational influences (Canagarajah, 2007b). However, this does not suggest that English is a neutral language and that it does not belong to any particular community (ibid.). Canagarajah (2007b) also discusses the various forms of English that are adopted during interactions and addresses the possibility of English mixing with other local practices. Thus, English, in many cases, has been used as a translingual practice and can be part of any community depending on the speaker and the local context. In fact, ELF communication is what “facilitates the formation of translocal communities” (Tagg & Seargeant, 2014, p.181). In this fashion, multilingual speakers can use English in their own situated and contextual manner without conforming to dominant ideologies (Canagarajah, 2007b; 2013). Along these lines, they are able to maintain their own values and identity.

Pennycook (2010) urges applied linguists to investigate ‘real-world’ problems vigorously by first of all accepting language as a practice in order to understand the role of language in society. This is due to the fact that most previous sociolinguistic studies have been conducted under the premise that language is an invented system. He comments “if we view language practices as a set of social activities that are always bound up with other practices, as mediating between the activity of language and the larger social sphere, we can see how social practices are relocalized in language and language practices are relocalized as other forms of doing” (ibid., p.136).

When it comes to language, culture has been viewed as an inseparable concept and the two concepts have been tightly associated to each other. Risager (2006) refers this to the generic sense of understanding language and culture. However, she takes a transnational perspective and highlights the differential understanding of language and culture. In a differential sense, she believes that language is not tied to a specific culture and depending on its practices, different cultures can be associated. In this sense, language and culture can indeed be separated. To this effect, the relationship between language and culture can be defined and redefined in every new “communicative event” according to the participant’s view, experience, knowledge or background (ibid., p.188).

To better understand the complex concept of language and culture, Risager (2007, p.169) outlines three crucial perspectives: sociological, psychological and system-oriented. The sociological perspective links to linguistic practice, which is about how language is performed and presented in society. The psychological perspective looks at linguistic resources, which is socially constructed knowledge possessed by

individuals. The two perspectives are reciprocal and both are essential to understand language evolution in society and one's linguistic development throughout time. Lastly, the system-oriented perspective relates to the linguistic system and views language as discursively constructed. Unlike the two previous perspectives, the linguistic system is not a natural and necessary locus of language.

Risager (2006; 2007) adopts the three perspectives of language to explain her conception of languaculture (or linguaculture). For Risager, language and culture can be separated but at the same time language is also never culturally neutral and there is always meaning embedded in any kind of language. Hence, languaculture research attempts to understand different meanings that arise through language. Although Risager (2006, p.119) originally explores a more complex dimension of languaculture, linking it to cultural perspectives (i.e. the semantic-pragmatic, the poetic and the identity), this goes beyond the scope of the subject of this chapter and thus I address the simplified description of languaculture (Risager, 2007, p.112):

Languaculture in linguistic practice: This emphasizes that individuals have their own languacultural intentions when producing language and these intentions are either restricted or continued during communication. The interlocutors also understand the exchange of utterances according to their own languaculture and experiences.

Languaculture in linguistic resources: This points out that individuals develop their personal languaculture during their language acquisition process. Each individual carries different language and culture inside them. This enables them to express themselves and understanding meaning.

Linguaculture in the linguistic system: Here, linguaculture is described as a discursive construction in the linguistic system. From this, it is also important to note that language cannot be seen as one unified linguacultural system.

Followed by the level of linguaculture, is the level of discourse. Taking into account the cultural view of language, the concept of discourse should also be recognized. Here, Risager (2007) argues that discourse is not bound to one particular language but can move in and out of different language communities. In every communicative event, there are two types of flows: one is the linguistic flow of a language and the other is a discursive flow which deals with different topics. This implies that speaking in a specific language, does not necessarily link to dominant ideologies. Risager (2007) gives an example of Danish immigrants in Barcelona having a conversation in Danish about the Iraqi war. This case shows the mix of transnational flow of the Danish language and the discourse on Iraqi war.

Consequently, Risager (2006, p.187) urges the need for more investigation on “divergent situations” rather than “convergent situations” to reduce the bias on the dominance of first language cultures. For example, a divergent situation can involve a group of English speakers from different backgrounds and the linguistic practices influenced by the speakers’ own knowledge and experiences manifested in communication. A convergent situation on the other hand, could be where speakers are all from the same linguistic background, have the same cultural knowledge and not much diversity of the language can be detected during interaction. The next section deals with ELF and the multilingualism phenomenon where many communities have been inevitably experiencing around the world as the result of intensifying modern globalization.

ELF and multilingualism

In recent years, there has been an increasing interest in associating English practices with multilingualism (see Canagarajah, 2009; 2011; Cogo, 2012; Hülmbauer, 2009; 2011; Jenkins, 2015; Kalocsai, 2014; Klimpfinger, 2009; Pennycook, 2010). Such studies show that innovative and flexible use of English and multilingual resources can lead to fruitful ELF communication. Therefore, for the purpose of exploring ELF practices, it is crucial to also examine how English functions with different languages and how they adapt to different contexts.

There are some more useful theorizations that offer an insight of viewing ELF through the multilingual lens. For example, Canagarajah (2009) outlines plurilingualism and plurilingual English to comment on multilingualism in South Asia. In plurilingualism, the attention is on “the repertoire – the way the different languages constitute an integrated practice” (ibid., p.6). Moreover, Canagarajah (2009) claims that linguistic diversity is conspicuously seen in South Asian communities and that there is constant collaborative and creative interaction happening between different languages in order to achieve communicative purposes. Consequently, different languages are firmly intertwined making it difficult to pick out which is one’s actual first language and thus multilingualism influences languages to progressively change, hybridize and to eventually lose their ‘purity’ (ibid., p.10). Accordingly, Canagarajah (2009, p.7) gives an interesting statement about plurilingual English which has a lot of common ground with contemporary ELF:

Speakers of language A and language B may speak to each other in a form of English mixed with their own first languages and marked by influence of these languages. Without accommodating to a single uniform code the speakers will be able to negotiate their different Englishes for intelligibility and effective communication.

Plurilingual communication allows flexible and innovative meaning-making processes. In Plurilingual English, deviation from the native speaker (NS) norm in terms of grammar or lexis can create a new meaning regardless of whether the participant has intended or not (Canagarajah, 2009). Thus, it is important to look at not only the linguistic practices of ELF speakers but also the process of how linguistic repertoires are fabricated and meaning is constructed in a collaborative manner.

Similarly and in respect to ELF communication, Mauranen (2012, p.29) suggests conceptualizing ELF as a ‘second-order language contact’ to explain how English is always in contact with various forms of different languages. Moreover, such forms of contact, which Mauranen (2012) refers to as “similects” (ibid., p.28), are also in contact with each other creating a mix of multilingual resources. In this manner, ELF speakers possess certain “hybrid repertoires” (ibid., p.29) and at many times, a language other than English may be dominant. As a result, various multilingual repertoires, that is, a hybrid of ‘similects’, are aligned and presented in particular ways by different ELF speakers during different stages of interaction. However, the notion of ‘similects’ needs to be extended as it only deals with ELF users’ L1 (Jenkins, 2015) and cannot be entirely applicable in situations where for example intercultural communication involves at least a mix of English, different L1s and the local language.

Suitably, Jenkins (2015, p.73) signifies the third phase of ELF (ELF 3) as an important point to examine the multilingual nature of ELF communication and refers to this phenomenon as ‘English as a Multilingua Franca’. To be clear, Jenkins further elaborates on the term as “multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore *always potentially ‘in the mix’* regardless of whether or not, and how much, it is actually used” (Jenkins, 2015, p.74, italics in original). In this case, multilingualism is not viewed as an aspect of ELF but ELF and

multilingualism are positioned together as part of the same process. Rather than having ELF research focus predominantly on English, Jenkins (2015) suggests exploring the relationship of English and other languages and how multilingualism works with ELF users from different linguistic backgrounds.

Empirical studies on ELF and multilingual practices have shown that ELF interaction can be maximized by flexible use of ELF and other multilingual resources. For instance, Cogo (2012) conducted an ethnographic case study at a small IT company located in the UK to explore the use of ELF and multilingual practices. Data reveals how the workers adaptably made use of English, Spanish and German and created a sense of hybridity of sociolinguistic practices at the workplace. Their collaborative practices freely constructed the company's identity, repertoire and languaging practices and presented ELF as an emergent phenomenon. Moreover, Hülmbauer (2009; 2011; 2013) examined naturally occurring ELF conversations and argues that ELF speakers make sense of their linguistic behaviors by flexibly and creatively exploiting their own multilingual resources. She especially looks at cognates and explains how they are an important phenomenon for fruitful meaning-making processes (Hülmbauer, 2011). Klimpfner (2009) presents how code-switching is a useful tool in ELF communication serving various functions including facilitating more meaningful nuanced expressions and negotiating the speakers' bi- or multilingual identity and membership in the group. She also comments that ELF speakers creatively and strategically mix and integrate their multilingual resources to achieve their communicative objectives. As can be seen, the aforementioned studies have been conducted in multilingual European settings. Suitably, the next section examines Global Englishes research in ASEAN contexts.

ELF in the ASEAN context

The Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) includes Myanmar, Brunei, Cambodia, Indonesia, Laos, Malaysia, the Philippines, Singapore, Thailand and Vietnam. The Southeast Asian region encompasses diverse multicultural and multilingual contexts of both the *outer* (e.g. Singapore and the Philippines) and *expanding* (e.g. Thailand and Indonesia) circles (Kachru & Nelson, 2006). More than 1000 languages are spoken in the region (Kirkpatrick, 2011) and interestingly, the ASEAN Charter, article 34 addresses that “[t]he working language of ASEAN shall be English”. This implies that the use of ELF is noticeably expanding in Asia and calls for more investigation in various Asian contexts. The role of English in Asia Pacific also has been astonishingly increasing as it contributes to economic prosperity and global competitiveness (Takeshita, 2010). This is a good reason to justify that the use of ELF in the ASEAN region should not be overlooked. Hence, there has been an increasing number of ELF studies conducted in ASEAN contexts.

For example, Baker (2009; 2011a) explored seven Thai users of English in a Thai higher education context. According to Baker's (2009) interview data, one of his participants revealed how she has multiple identities through acknowledging and rejecting herself in certain groups. She illustrates that when she uses English, she does not comply with traditional Thai norms or attempt to talk like a NSE but she suggests that she has a new generation attitude and this may link more to Western cultures. Moreover, Baker's (2011a) participants expressed liminal identities where they positioned themselves more in fluid and dynamic groupings. In his interview, a participant describes how she does not conform to the cultural norms of Anglophone countries but she also believes that NNSEs forget their own culture when communicating in English.

Nomnian (2018) investigated Chinese exchange students' perceptions of transcultural learning through Global Englishes at a Thai university. He collected written essays about the students' life in Thailand, their experiences of English language learning in Thailand and China and their dream English class. Data revealed that Chinese students involved in a transcultural learning environment, favored interactive classes supported by peers and teachers compared to traditional methods of language learning; took external sociocultural factors into account in the language learning classroom; adapted to the globalized society and recognized the Global Englishes phenomenon; and constructed identities embedded in local and transcultural contexts. Based on the Chinese students' voices, Nomnian (2018) suggests how to raise classroom awareness of Global Englishes through transcultural learning in Thai higher education and to better prepare students to become competent intercultural/global citizens in the 21st century.

Dewi (2017) examined the perceptions of English among 14 Indonesian English instructors who studied for a graduate degree in Australia. The participants were asked about their experiences abroad and what variety of English they would use in their English language classes in the future. The participants expressed both positive and negative feelings toward their study abroad experience. They encountered various multicultural interactions with speakers of English from various backgrounds. However, unlike the experience they had in Australia, the majority responded that they would teach either British or American English in their home country and this was mainly because of availability of textbooks and curriculum rather than their personal beliefs. A small minority replied that they would use their own variety of English (and introduce other varieties) as the importance should be on intelligibility.

Kaur (2011) investigated naturally occurring spoken interactions among 22 participants in Kuala Lumpur, Malaysia. The participants came from various linguacultural backgrounds (mainly from the ASEAN region with a few from East and South Asia, Europe and Africa). Kaur particularly looked at the participants' self-repair practices in conversation: correction and clarification. The participants displayed lexical replacements, correction of mispronunciation and inaccurate forms, syntactic self-repairs and clarifying ambiguity. Kaur (2011) suggests that self-repair is not only about correcting factual errors but it also enables the speakers to be more specific, explicit and clear in their conversations. The strategies the participants' implements led to the enhancement of "communicative clarity" (2011, p.2712) by removing ambiguous and vague expressions. This study demonstrates that speakers of ELF should certainly not be considered deficient but be viewed as proficient communicators who are able to flexibly and adequately make use of their resources for successful communication.

The aforementioned studies present how the Global Englishes paradigm can be explored in various ways under different topics within the ASEAN context: identity constructs of Thai users of English in Thai HE, perceptions of Chinese exchange students' in a transcultural learning environment in Thai HE, English language perceptions of Indonesian instructors who studied in Australia, and ELF spoken interactions (pragmatics) among students of various linguacultural backgrounds in Malaysian HE. As can be seen in the example studies, language and constructs surrounding language (e.g. identity, culture, perceptions) cannot develop nor transform on its own but are socially shaped by the interaction of members in a community (i.e, Thai HE, exchange program, English language instructors, Malaysian HE). Thus, the next section explores how 'language' operates in communities of ELF users.

Understanding ‘communities’ through ELF

The term community is deeply associated to language, culture and society (Seidlhofer, 2007). Language users, as members of a social community, acquire sociocultural knowledge such as social rules and appropriate norms through interactions within their group (Kramsch, 1998). The community’s common beliefs, attitudes and values are also displayed by how the members use the language (ibid.). Therefore, different types of communities and the process of how they have been formed, maintained and developed are also crucial components to examine in order to understand the intertwined and complex relation of language and culture in ELF contexts. The concept of communities in the field of sociolinguistics has gone through developments over the past decades. It is now believed by an increasing number of scholars that ‘language’ transcends geographical, political, social and national borders and the traditional concept of communities (e.g. speech communities), which is based on close proximity of the members cannot be maintained in such circumstances (Seargeant & Tagg, 2014).

With regard to the development of the concept of communities in relation to language and culture, I start off with the traditional and rather outdated concept of speech community. Hymes (2005, p.54) defined a speech community as “a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety”. He further comments that it is an important notion which highlights its main feature as a social community instead of accentuating detailed linguistic features. Moreover, Gumperz (2009, p.66) describes a speech community as:

any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language usage.

Thus, a group which maintains a system of verbal behavior that is intelligible and embodies social information can be considered a speech community. Members of a speech community do not have to share one language or the same linguistic structure. A speech community requires at least one common language and the speakers should be able to convey and interpret social meaning by using that language for communication (Gumperz, 2009). Labov (1972, p.513) stressed that “the speech community is defined not by the presence or absence of a particular dialect or language but by the presence of a common set of normative values in regard to linguistic features”. His emphasis was that the norms of the language were more of value rather than linguistic forms when determining a speech community. Saville-Troike (2008) additionally comment that when looking into speech communities, separating the participation and membership in the community is an effective method as being able to speak the same language to participate does not equal to the members’ knowledge and skills.

‘Speech community’ has been a useful concept for many studies especially in the field of ethnography. However, the boundaries and constraints of speech communities have led to the extension of different concepts of communities which are more functional and goal-oriented. The situation of communities has gone through vital changes over the past decade with the increase of global interactions (e.g. ELF communication) and it has generated the importance of understanding communities beyond fixed social boundaries (Canagarajah 2007a; Seidhofer 2007).

Discourse community

‘Discourse community’ is a concept that developed from ‘speech community’. While ‘speech community’ refers to members who share the same linguistic codes, ‘discourse community’ goes beyond and consists of members who use language to communicate

with other members to meet their shared goals (Borg, 2003; Kramsch, 1998). Essentially, a discourse community is distinguished from a speech community in the way that it is not constrained by space and time and that it is formed by members who share “functional rules that determine the appropriacy of utterances” (Swales, 1988, p.211). Porter (1986: 38) also puts it as “a group of individuals bound by a common interest who communicate through approved channels and whose discourse is regulated”. Thereby, members can engage across different zones, meaning that they do not essentially interact face-to-face, and can also reply to written texts from the past (Swales, 1988). Unlike how a community creates discourse in a speech community, discourse creates the community in a discourse community (ibid.). For example, stamp collectors spread around the world can be united with the common interest in stamps from Hong Kong. Although they have never met face-to-face, the community can be maintained in the form of text via newsletters (Swales, 1990).

Furthermore, a discourse community can be created by finely constructed philosophies or can be operated by conflicting ideas. It also shares the subjects that are suitable for further investigation and discussion, how such subjects are functioned to prove validity and what rules and norms are respected (Porter, 1986). An individual can also be part of multiple discourse communities of different genres (Kramsch, 1998; Swales, 1988). To conceptualize discourse community and to alleviate controversy, Swales (1988, p.212) lists six features of discourse communities:

1. The discourse community has a communality of interest.
2. The discourse community has mechanism for intercommunication between members.
3. The discourse community survives by providing information and feedback.
4. The discourse community has developed and continues to develop discorsal expectations.

5. As a result of all of the above, the discourse community possesses an inbuilt dynamic towards an increasingly shared and specialized terminology.
6. The discourse community has a critical mass of members with a suitable degree of relevant discursal and content expertise.

These features deviate from traditionally formed communities within national boundaries and move closer towards describing fluid language use in communities in the globalized era. However, they have been outlined based on English learners who pursue their goal of acquiring academic writing styles (although Swales adds spoken communication to his conceptualization later in 1998). Hence, the early concept of discourse community has been a more fruitful tool for research on how written texts bind members together (Borg, 2003). Kramsch (1998) conceptualizes discourse communities which includes spoken interaction with more attention to social groups. For Kramsch (1998), the members of a discourse community choose the topics they wish to talk about, how they present information and their styles of interaction. From her perspective, cultural discourses are what bring the members of a discourse community together.

Smit (2010) argues that the concept of discourse community on its own is more applicable to the field of ESP (English for Specific Purposes) in professional contexts rather than ELF interactions. She adapts to James's (2005) work and provides a clear explanation of the primary difference between speech communities, discourse communities and communities of practice. She believes that 'speech community' and 'discourse community' concentrate on established and stable language entities whereas the nature of ELF is more of a dynamic, flexible and evolving use of language. Moreover, members in discourse communities draw on communicative conventions to pursue their goals. This means that the members also share a culture associated to certain discourse conventions (Smit, 2010). She suggests communities of practice (CoP)

as an appropriate model to understand contextualized spoken language practices produced by multilingual ELF users, but at the same time she also combines the principles of 'speech community' and 'discourse community' into her study as she discovered both types of communities in her research context.

Communities of Practice

Lave and Wenger (1991) proposed a perspective of learning that could be processed through one's own experience and participation in society. CoP highlights social participation as a crucial process of learning (Wenger, 1998). Moreover, the negotiation of meaning and identity is embedded in both the social and linguistic practices of a community. As participation in a community of practice gradually increases, the members process from a peripheral status to becoming a core member of the community (Lave & Wenger, 1991).

Wenger (1998, p.73) elucidates three dimensions of practice to explain how practice and community are associated to each other: mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire. 'Mutual engagement' is about how the members of the community engage in activities to negotiate meaning. 'Joint enterprise' is created by a conjoint process of negotiation produced by the participants of the community. In other words, it is the shared goal in the community and includes coherent actions which are taken to achieve the goal. Lastly, 'shared repertoire' refers to resources which are used to negotiate meaning of a joint enterprise. The members build up a repertoire through "routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts" the community has developed over time (Wenger, 1998, p.83). With the shared history of resources, they create meaningful language and culture (Wenger, 1998). The three dimensions are constantly negotiated and redefined and can be created without explicit agreement or discussions (ibid.).

This framework captures the linguistic and social acts of the members in a community and demonstrates how culture is co-created through shared practices. As CoP is not grounded on traditional homogeneous communities, it discloses the complexity of communities by allowing us to conceive communities as flexible and open to various memberships through different contact boundaries (Canagarajah, 2013). Conclusively, the foremost component of CoP is the practices performed by the members to reach the shared goals (ibid.).

Unlike speech communities or discourse communities, CoP consists of a much smaller group of people who engage in shared practices. This indicates that CoP cannot be effectively applied to ELF users in a wider sense of community but can be used to investigate a particular group of people who use ELF to communicate (Ehrenreich, 2009). Dewey (2009) suggests viewing the concept of CoP from a more fluid perspective given the nature of ELF communities. He argues that the definition of CoP needs some modification to capture the diversity and change in discourse and communication. For the reason that ELF users do not neatly aggregate in a single community, it is clearly important to envisage a flexible type of community for investigation. Wenger (1998, p.127, italics in original) points out that such communities can be conceptualized as “*constellations* of interconnected practices”. Hence, the concept of CoP can be a more pertinent notion for examining ELF communication (Wenger, 1998). Especially as for investigating communities of ELF users, CoP is a suitable framework to understand the fluid and dynamic aspects of culture formation and identity constructions through examining social participation in the community.

Kalocsai (2014) carried out a longitudinal research on Erasmus exchange students at a university in Szeged, Hungary. For her study, she used interviews to identify the social practices of an Erasmus community of practice. She also involved herself in casual conversations and applied the conversation analytic approach to examine the students' interactions. The data was collected outside the classroom (e.g. at parties, during trips). Her research was highly contextualized with copious ethnographic features which went beyond the use of language and sought to understand the social practices and cultural essence of an ELF community. Findings revealed that the students established a new culture, in other words, a 'third space' within the community. Features of jokes and humor were conspicuously seen among the Erasmus community and to this effect, "being fun" led to the development of ELF competence. Code-switching and language support were other elements that contributed to ELF competence. The repertoires of code-switching enabled the students to converge and thus, this influenced their use of ELF. Despite the fact that the students had lack of self-confidence in using English in the beginning, such factors consolidated friendship and the Erasmus family to a greater extent.

Another longitudinal ethnographic approach was conducted by Smit (2010). Smit implemented a discourse-pragmatic method to investigate a hotel management educational program (HMP) in Vienna during the whole four terms (two years). Interestingly in her study, she notes the existence of speech communities, discourse communities and a community of practice. For example, there were certain speech communities shared in the classroom such as German, Greek and Korean speaking students. The class which took this program was seen as an ELF classroom community of practice. Smit also underlines how the classroom members shared English as a discourse and as they communicated through ELF, newly established language use developed within the discourse community.

Her analysis of classroom talk consisted of three main elements: co-constructing understanding, co-directing talk and people, and co-explaining knowledge. When misunderstanding occurred in communication, interactional repair could be seen among the participants. For them, producing the correct linguistic form was not a matter but constructing meaning was a crucial aspect in their repair work. Additionally, over time, the members actively participated in repairing and intelligibility issues were reduced as the members familiarized themselves with each other. Secondly, the role of co-directing between the teacher and the students gradually became distinct. In the beginning of the program, only the teacher developed class contents through control acts and students mainly asked questions about facts whereas later, students also played roles in developing contents by inquiring for reasons and explanations. Lastly, the third analysis proved that the students preferred direct and explicit textualizations when introducing topic subjects for the reason that indirect explanandum led to confusion or ambiguity in lessons. Another point to make is that as a multilingual classroom and with the diversity of English proficiency, everyone's English was considered appropriate in the particular field of expertise. This study delineates the significance of explicitness in an ELF classroom community for successful communication and co-constructing a shared meaning. Although Smit's (2010) study appears to be rather complex, the main idea is that the participants of the classroom community of practice developed their own creative ways of successfully communicating through English and when there occurred interference with intelligence, meaning making always came before the correctness of linguistic forms.

Lastly, Ehrenreich (2009) investigated ELF communication in two German multinational corporations for months. She used the concept of CoP to describe the constructed features of ELF communicative practices among the managers. Her data was collected through interviews, observations, shadowing and recordings. The findings

showed that linguistic proficiency was not a concern for the community during the negotiation of creating their joint enterprise. The shared view was more about using ELF appropriately to get work done efficiently. Moreover, “linguistic plurality” was also a part of the shared repertoire of the members of the community (ibid., p.138). The managers used English to communicate with their suppliers or customers from different regions such as other European countries, China, Canada or the US. Furthermore, the mechanism of how the history of mutual engagement developed into another shared repertoire was understood from a sample of a telephone conversations between a German project manager and a Chinese sales manager. The transcript revealed ambiguity of the language between the two interlocutors. However, both understood the situation quite well and there was no need for elaboration during the short conversation. As a result, Ehrenreich’s study illustrates how the managers adapted themselves in different ELF communities of practice and also how they developed their own community through shared practices. Another emphasis was that the appropriateness of the language in the business community was not from the English which the members learned in school but was about how the managers accommodated English for their own use.

The three studies presented above have demonstrated how ELF is effectively contextualized by using the communities of practice framework as an analytic tool. The researchers conducted meticulous, in-depth investigations on how and why the ELF speakers use the language in a certain way in different contexts. In addition, they viewed ELF as a social practice of a community rather than targeting the codification of the language. Hence, the three studies have provided fruitful evidence and valuable insights on how ELF communities are socially constructed. The next section looks at practical aspects of how the Global Englishes paradigm or ELF can be incorporated into ELT classroom communities.

Raising ELF awareness in the ELT classroom

The previous sections converge to the idea that global languages, particularly English, should no longer be ingrained in standard language ideologies and their nature of hybridity, fluidity, variability and adaptability in various multilingual and multicultural settings should be recognized. Thus, conventional foreign language teaching that strongly adheres to ‘monolingual native speakers, homogeneous national cultures, pure standard national languages, instrumental goals of education, functional criteria of success’ (Kramsch, 2009, p.190) ought to be reconsidered in the era of modern globalization where transcultural contexts are rapidly increasing. Accordingly, this questions the legitimacy of targeting native-like proficiency in the ELT classroom particularly in *expanding* circle contexts where native speakerism is deemed irrelevant in the majority of cases. Several ELF researchers have presented realistic methods of how ELF awareness can be raised in the ELT classroom.

For example, Kirkpatrick (2012) presents a lingua franca model for ELT in ASEAN contexts. He suggests that the target in the ELT classroom should be attaining English as an ‘Asian’ lingua franca which is “to be able to use the language successfully in multilingual settings” (ibid., p.131). He argues that successful language learning should be based on the linguistic model developed within multilingual ASEAN contexts and not by idealized standard language ideologies. Kirkpatrick (2012) introduces the Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) and the Asian Corpus of English (ACE) to further look into how multilinguals make use of ELF in intercultural communication. He believes that resources from these corpora indicate potential implications for ELT. For example, various cultural factors are found in the corpora and in most cases they do not represent native speaker cultures but more of the cultures associated to ELF speakers of various linguacultural backgrounds. Kirkpatrick (2012, p. 133) contends that “it is intercultural competence in Asian cultures, therefore, that

the English teacher in these Asian settings needs”. Lastly, adopting the lingua franca approach also encourages bilingual or multilingual pedagogy in the ELT classroom. This approach views multilingual pedagogies much more advantageous compared to monolingual English teaching methods as they facilitate better English language learning.

Baker (2011b) discusses how the cultural dimension which reflect global realities can be incorporated in the ELT classroom. He argues that ELT practitioners need “to understand the sociocultural contexts of English as a global lingua franca” and to do this they need “to approach culture in a non-essentialist and dynamic manner” (ibid., p.3). Not only language but also culture should be viewed as “an emergent, negotiated resource in communication...” (ibid.). This links to Risager’s (2006) idea of languaculture mentioned in section 3. Baker (2011b) moves from the notion of cultural awareness (CA) to the next level, intercultural awareness (ICA) which fits more adequately with intercultural communication and promotes a better understanding of the construction of sociocultural contexts. His definition of intercultural awareness is as follows (ibid., p.5):

Intercultural awareness is a conscious understanding of the role culturally based forms, practices, and frames of understanding can have in intercultural communication, and an ability to put these conceptions into practice in a flexible and context specific manner in real time communication.

In addition, Baker (2011b, p.7) provides six suggestions on how ICA can be applied in classroom teaching.

1. *Exploring local cultures*

This enables students to better understand the diversity and complexity of cultures. This strand aims to present how cultural grouping can go beyond national cultures and shift around local and global communities.

2. *Exploring language-learning materials*

Students can have the opportunity to be critical about locally produced or imported learning materials they are exposed to. For example, they can compare the types of cultures that are presented in textbooks and compare with their everyday lives.

3. *Exploring the traditional media and arts through English*

This is similar to the second strand but deals with critically exploring cultural factors displayed in films, TV shows, newspaper articles, literature, magazines and so on.

4. *Exploring IT/electronic media through English*

Students can explore cultural representations by taking part in actual online intercultural communication. This in turn facilitates the development of ICA and allows the students to reflect on their experiences.

5. *Cultural informants*

Teachers from different linguacultural backgrounds can share their cultural experiences with the students. This can be part of teaching contents (e.g. reading materials, discussion topics etc.).

6. *Face-to-face intercultural communication*

Through engaging in intercultural communication with non-local teachers, students are able to discuss their ICA development or their reflections based on their experience whether they are positive or negative.

Sifakis (2014) calls for a suitable teacher education and introduces how ELF awareness can be raised by implementing a transformative approach for ESOL (English for speakers of Other Languages) teacher education. For teachers interested in integrating an ELF approach in their teaching context, he believes that utilizing ELF

research studies enables them to reflect on and challenge their own teaching context. By adopting a transformative approach, the participants can critically examine their own views about particular topics and explore new territories and accept different perspectives. This approach allows teachers to think deeply about “the roles of native and non-native speakers, the importance of intelligibility in communication, the function of Standard English in different teaching contexts, the impact of high-stakes examinations on policy making and English language teaching and learning” (ibid., p.327).

Sifakis (2014, p.328) provides an ELF-aware teacher education framework in two phases.

Phase 1:

[T]eachers are asked to read selections from the ELF and related research literature, as well as from the broader research framework of critical pedagogy and post-modern applied linguistics; they are prompted to relate these readings to their own experience and context through open-ended, structured questions.

Phase 2:

[T]eachers engage in action research projects that use ELF-related concerns in ways that are appropriate for their context, “reassess practices in their own specific, situated teaching contexts, and incorporate changes in approach in whatever ways and to whatever extent is most appropriate” (Jenkins et al. 2011, p.306).

Rather than having teachers reflect on their teaching contexts by themselves, the approach would work more effectively when the teachers are able to work in groups with an advisor or mentor (Sifakis, 2014). They would be able to exchange ideas and experiences in groups, critically engage in several ELT issues and relate them to the ELF paradigm (ibid.). As ELF and Global Englishes studies have been

steadily increasing over the past two decades, there is the need for more researchers to present practical ways (such as the aforementioned suggestions) to employ ELF oriented approaches in the ELT classroom.

Conclusion

This chapter attempted to illustrate the effect of the global spread of English and how this relates to the concept of language, culture and communities and the multilingualism phenomenon. It also presented how ELF research can be conducted in ASEAN contexts and practical suggestions on raising ELF awareness in the ELT classroom. We can come to a conclusion that language and culture can indeed go beyond national boundaries and cultural stereotypes. Language is not tied to one specific culture and is extensively involved in transnational and transcultural discourse. Individuals develop their own languaculture according to their personal sociocultural experiences. Moreover, with intensifying globalization, the concept of communities has been adapted and developed in different ways. The different concepts and theories of community in relation to language have provided a better picture to understand multilingual communities of ELF users. Hence, more appreciation on the dynamic, hybrid, flexible and fluid nature of language is required especially when looking at how English is adapted in multilingual contexts.

Furthermore, the aforementioned three works of scholars in the field of ELF (section 7) can realistically be applied to ELT classrooms in ASEAN contexts although there may be limitations due to the vastly dispersed standard language ideology in Asia (i.e. students, the parents of students, course organizers may not desire a flexible ELF aware ELT course but rather prefer to put focus on native-like proficiency). Hence, these approaches can become realized when relevant stakeholders of English language

education in ASEAN contexts acknowledge the main role and the current situation of English in local settings. Reflecting English that is actually used in the 'real' world and leaning towards this reality for ELT can be more appropriate and useful for students when they are ready to use the language in society.

References

- Baker, W. (2009). The cultures of English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 43(4), 567–592.
- Baker, W. (2011a). Culture and identity through ELF in Asia: Fact or fiction. In A. Archibald, A. Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest Trends in ELF Research* (pp.32-52). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Baker, W. (2011b). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 62–70.
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through ELF: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp.242–259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, E. (2003). Discourse community. *ELT Journal*, 57(4), 398–400.
- Canagarajah, S. (2007a). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), 923–939.
- Canagarajah, S. (2007b). The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89–100.
- Canagarajah, S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22(1), 5–22.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable

- strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Cogo, A. (2012). ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(2), 287–313.
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-Driven Investigation*. London: Continuum.
- Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, M. (2009). English as a lingua franca: Heightened variability and theoretical implications. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 60–83). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dewi, A. (2017). The English(es) to teach after study and life in Australia: a study of Indonesian English language educators. *Asian Englishes*, 19(2), 128–147.
- Ehrenreich, S. (2009). English as a lingua franca in multinational corporations—exploring business communities of practice. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 126–151). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: British Council.
- Gumperz, J. (2009). The speech community. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader* (pp. 66–73). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hülmbauer, C. (2009). “We don’t take the right way. We just take the way that we think you will understand” - The shifting relationship between correctness and effectiveness in ELF. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp.323-347). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hülmbauer, C. (2011). Old Friends?: Cognates in ELF communication. In A. Archibald, A.

- Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest Trends in ELF Research* (pp. 139-162). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hülmbauer, C. (2013). From within and without: the virtual and the plurilingual in ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(1), 47–73.
- Hymes, D. (1986). Models of the interaction of language and social life: Toward a descriptive theory. *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings* (pp.4–16). Oxford: Blackwell Publishing.
- James, A. (2005). The challenges of the lingua franca: English in the world and types of variety. In C. Gnutzmann & F. Intemann (Eds.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom* (pp. 133–144). Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181.
- Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85.
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20
- Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *World Englishes in Asian Contexts* (Vol. 1). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kalocsai, K. (2014). *Communities of Practice and English as a Lingua Franca: A Study of Erasmus Students in a Central European Context*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Kaur, J. (2011). Raising explicitness through self-repair in English as a lingua franca. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2704-2715.
- Khubchandani, L. M. (1997). *Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos*. New Delhi: Sage.
- Kirkpatrick, A. (2011). English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT. *Language Teaching*, 44(2), 212-224.
- Kirkpatrick, A. (2012). English as an Asian Lingua Franca: The “Lingua Franca Approach” and implications for language education policy. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1). 121–139.
- Klmpfinger, T. (2009). “She’s mixing the two language together” - Forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 348–371). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, W. (1972). On the mechanism of language change. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communications* (pp. 512–537). New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism . In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 439–453). New York: Routledge.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-Native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckay, S. (2009). Pragmatics and EIL pedagogy. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 227–241).

Bristol: Multilingual Matters.

Nomnian, S. (2018). *Synergizing Transcultural Learning of Global Englishes: Voices of Chinese Exchange Students in a Thai University*. Bangkok: ELT Education (Thailand).

Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge.

Porter, J. E. (1986). Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric Review*, 5(1), 34–47.

Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sergeant, P., & Tagg, C. (2014). Introduction: The language of social media. In P. Sergeant & C. Tagg (Eds.), *The Language of Social Media: Identity and Community on the Internet* (pp. 1–20). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Seidlhofer, B. (2007). English as a lingua franca and communities of practice. In S. Volk-Birke & J. Lippert (Eds.) *Anglistentag 2006 Halle Proceedings* (pp.307-318). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236–245.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Sifakis, N. C. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), 317-335.

Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse* (Vol. 2). Berlin: Walter de Gruyter.

Swales, J. (1988). *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development*

of English for Science and Technology. New York: Prentice Hall.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Tagg, C., & Seargeant, P. (2014). Audience design and language choice in the construction and maintenance of translocal communities on social network sites.

In P. Seargeant & C. Tagg (Eds.), *The Language of Social Media: Identity and Community on the Internet* (pp. 161–185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Takeshita, Y. (2010). East Asian Englishes. Japan and Korea. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 265–281). New York: Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University press.

ประวัติผู้เขียน

อาจารย์กฤตยา อกนิษฐ์ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาอังกฤษ จากคณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร และเป็นศิษย์เก่ารุ่นที่ 1 ของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา (ชื่อเดิมของหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม) วิชาเอกการแปล สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นผู้มีส่วนในการทำงานแปลอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะการแปลนวนิยาย เรื่องสั้น สารคดี และการทำบทบรรยายภาษาอังกฤษสำหรับภาพยนตร์ไทย ได้รับพระราชทานรางวัลหนังสือแปลดีเด่น จากสมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในงานสัปดาห์หนังสือแห่งชาติ ครั้งที่ 28 และได้รับทุน University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) จากทบวงมหาวิทยาลัย ให้ร่วมสอนในหลักสูตรปริญญาโทด้านการแปลและล่าม (MA Translation & Interpretation Program) ที่ Macquarie University ออสเตรเลีย ก่อนเข้าอบรมหลักสูตรการวิจัยด้านการแปลที่ Translation Research Summer School (TRSS), University of Manchester สหราชอาณาจักร เป็นอดีตประธานศูนย์การแปลและบริการด้านภาษา สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย ปัจจุบันเป็นที่ปรึกษาศูนย์การแปล และเป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ภารกิจการสอนจะมีเนื้อหาสอดคล้องกับความสนใจหลัก คือ การแปลบทภาพยนตร์ วัจนปฏิบัติศาสตร์กับการแปล และการแปลวรรณกรรม

อาจารย์ ดร.กรรณณ์ เตชะวงศ์เสถียร สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี จากคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ภาษาจีน) ได้รับทุนการศึกษาจากสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา เพื่อศึกษาต่อในระดับปริญญาโทและปริญญาเอกในสาขาการแปลจึงได้ศึกษาต่อในระดับปริญญาโทในสาขา MA Theory and Practice of Translation และ Ph.D. in Translation Studies ณ SOAS, University of London สหราชอาณาจักร มีความสนใจด้านการศึกษากการแปลในแง่มุมเชิงสังคมและวัฒนธรรม ทฤษฎีการแปล การแปลวรรณกรรม การแปลวรรณกรรมเยาวชน การแปลข่าว บทบาทและอิทธิพลของวรรณกรรมแปล บทบาทและอิทธิพลของผู้กระทำการแปลในรูปแบบต่าง ๆ ที่มีต่อการแปลและงานแปล ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธีรพงษ์ บุญรักษา สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาบริหารธุรกิจ และปริญญาโท สาขาการจัดการงานคอมพิวเตอร์และวิศวกรรม จากมหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ และปริญญา

เอก สาขาบริหารธุรกิจ จากมหาวิทยาลัยรามคำแหง ปัจจุบันเป็นประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นผู้รับผิดชอบรายวิชาสมรรถนะผู้นำระหว่างวัฒนธรรมและปรัชญาตะวันออกกับการบริหาร และการบริหารทรัพยากรมนุษย์ มีประสบการณ์วิจัยด้านการบริหารองค์การ ภาวะผู้นำ การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ วัฒนธรรมองค์การ การประเมินผล การจัดการชุมชน ธุรกิจชุมชน และการจัดการระหว่างวัฒนธรรม

รองศาสตราจารย์ ดร. นันทิยา ดวงกุ่มเมศ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาการประชาสัมพันธ์ และปริญญาโท สาขาวิชาการสื่อสารเพื่อการพัฒนา จากคณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และ Ph.D. in Journalism Studies จาก Cardiff University สหราชอาณาจักร มีความรู้และประสบการณ์ทางการสอนและวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเพื่อการพัฒนาชุมชน การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม การสื่อสารสุขภาพ และการรู้เท่าทันสื่อ ผลงานวิจัย เช่น การสร้างพลเมืองสูงวัยที่รู้เท่าทันสื่อ การสร้างนักสื่อสารสุขภาพสูงวัย การเสริมสร้างประชาธิปไตยในวิถีไทยให้เด็กและเยาวชน การสื่อสารอัตลักษณ์ของเลสเบี้ยน การเสริมพลังและสุขภาพชุมชน การเสริมสร้างค่านิยมกตัญญูเพื่อการดูแลผู้สูงอายุในครอบครัว สมรรถนะทางวัฒนธรรมในการบริการสุขภาพแรงงานต่างชาติ โดยการวิจัยส่วนใหญ่ใช้วิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่มีลักษณะของการบูรณาการศาสตร์การสื่อสารและศาสตร์ด้านการพัฒนา วัฒนธรรม การศึกษา และสุขภาพ ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

รองศาสตราจารย์ ดร. ลิงหนาท น้อมเนียน สำเร็จการศึกษา ศ.บ. (ภาคภาษาอังกฤษ) สาขาการค้าระหว่างประเทศ คณะเศรษฐศาสตร์ และ ศศ.ม. (การสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ) สถาบันภาษา จากมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และ Ed.D. (TESOL and Applied Linguistics) จาก University of Leicester ประเทศอังกฤษ หลังจากนั้นได้รับทุนวิจัยหลังปริญญาเอก Endeavour Postdoctoral Fellowship ณ University of Technology Sydney ประเทศออสเตรเลีย มีความรู้และประสบการณ์ทางการสอนและวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากล ภาษาอังกฤษเพื่อจุดประสงค์เฉพาะ อัตลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรมสำหรับการสอนและการสื่อสารและภาษาศาสตร์ประยุกต์ ปัจจุบัน เป็นรองผู้อำนวยการฝ่ายสื่อสารองค์กรและบริการวิชาการ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล และเป็นบรรณาธิการ *วารสารภาษาและวัฒนธรรม* และ *วารสารสมาคมครูผู้สอนภาษาอังกฤษแห่งประเทศไทย (THAITESOL Journal)*

อาจารย์ ดร.สิรินทร พิบูลภาณุวัฒน์ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านการสื่อสารระหว่างบุคคล มีความสนใจด้านการสื่อสารเพื่อการพัฒนาชุมชน และการสื่อสารมวลชน มีผลงานวิจัยในประเด็นด้านการสร้างอัตลักษณ์คนहुหนวก การขับเคลื่อนสื่อพื้นบ้านเพื่อสุขภาวะเยาวชน การเสริมสร้างสมรรถนะทางด้านวัฒนธรรมเพื่อสุขภาวะแรงงานข้ามชาติ การจัดการวัฒนธรรมด้วยการสร้างมูลค่าทางเศรษฐกิจและคุณค่าทางสังคมอย่างสมดุล ปัจจุบันดำรงตำแหน่งรองผู้อำนวยการฝ่ายบริหาร สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

นางสาวสุนนทิพย์ วัฒนา สำเร็จการศึกษา ศศ.บ. (ภาษาไทย เกียรตินิยมอันดับ 1) คณะศิลปศาสตร์ และ ศศ.ม. (ภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา วิชาเอกการสอนภาษา) สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ปัจจุบันศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาภาษาศาสตร์ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนิดา คิวปฐมชัย สำเร็จการศึกษา อ.บ. (ภาษาอิตาลี) จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และ ศศ.ม. (ภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา) สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย จากมหาวิทยาลัยมหิดล และ Ph.D. (Communication and Media Studies) จาก Department of Social Sciences, Loughborough University ประเทศอังกฤษ ปัจจุบัน เป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

อาจารย์ ดร.สุภาพร คชรัตน์ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาหนังสือพิมพ์และสิ่งพิมพ์ (เกียรตินิยมอันดับ 2) จากคณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และสาขาการปกครอง จากคณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโทสาขาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา (เอกการแปล) จากสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล และสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาสหวิทยาการ จากวิทยาลัยสหวิทยาการ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มีความรู้และประสบการณ์ในการสอนและการวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สันถุนวิทยาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ภาษาเพื่อการสื่อสาร การสื่อสารกับสุขภาพ วาทกรรมเพื่อการพัฒนา การแปลข่าว และการสอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติ ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล นอกจากนี้ยังเป็นอาจารย์ในโครงการจัดการเรียนการสอนให้กับนักศึกษาชาวต่างชาติ โดยรับผิดชอบจัดการเรียนการสอนในวิชาการอ่านหนังสือพิมพ์ไทย ภาษาไทยใน

ชีวิตประจำวัน ภาษาไทยในสื่อมวลชน และวิชาการคดีและวรรณกรรมไทย ทั้งยังเป็นอาจารย์ผู้สอนในโครงการอบรมภาษาไทยสำหรับแพทย์ประจำบ้านชาวต่างชาติอีกด้วย

Dr. Jaewon Jane Ra is a lecturer in an MA (Language and Intercultural Communication, Language Teaching major) program at Research Institute for Languages and Cultures of Asia (RILCA), Mahidol University, Thailand. She obtained her PhD degree in Applied Linguistics from the University of Southampton, UK. Her research interests include Global Englishes, English language teaching (ELT), intercultural communication, English as a Medium of Instruction (EMI), internationalization of higher education, intercultural citizenship, interculturality and translanguaging.

ดัชนี

ก

กรรม, 16, 19, 21, 30, 235, 254, 335
 กระบวนการแปล, 230
 กลยุทธ์, 18, 22
 การเก็บข้อมูล, 136, 137, 247, 248
 การขับเคลื่อน, 229
 การคมนาคม, 4, 6
 การจัดการความไม่แน่ใจ, 22
 การเดินทางของหนังสือแปล, 252, 255
 การปฏิบัติการ, 31
 การปฏิสัมพันธ์, 5, 9, 14, 15, 17, 18, 30, 34, 35, 36, 284
 การปรับรูปแบบการสื่อสาร, 26, 27, 28
 การเปลี่ยนแปลงด้านสิ่งแวดล้อม, 11, 38
 การแปล, 242, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 258
 การแปลศึกษา, 229, 234, 258
 การพึ่งพาทางเศรษฐกิจ, 4
 การรักษาหน้า, 25
 การรู้จักตนเอง, 38
 การวิเคราะห์ที่ระดับจุลภาคและมหภาค, 32
 การวิจัยเชิงคุณภาพ, 28, 248
 การวิจัยเชิงปริมาณ, 22, 248
 การศึกษาแบบองค์รวม, 31
 การสื่อสาร, 31, 32, 33, 34, 35
 การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม, 17, 20, 130

การสื่อสารระหว่างประเทศ, 17, 18, 20
 การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม, 18, 19
 การสื่อสารโลก, 17, 18, 20
 การเหมารวม, 133
 กิจกรรมทางสังคม, 229

ค

ความกังวลใจ, 22, 23
 ความขัดแย้ง, 23, 24, 25, 34
 ความคล้ายคลึงทางวัฒนธรรม, 10
 ความเป็นสากล, 4
 ความไม่แน่ใจ, 5, 22
 ความรู้, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 24, 34, 36, 113, 114, 118, 141, 246, 260, 264, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 286, 287, 288, 289, 291, 334, 335
 ความไวทางวัฒนธรรม, 10
 ความหลากหลายทางวัฒนธรรม, 16, 35
 ความเหมือนกันของวิธีการสนทนา, 26
 โครงสร้างทางสังคม, 231, 232
 โครงสร้างประชากร, 38

จ

จริยธรรม, 12, 13, 38

ช

ชาติพันธุ์วรรณนาของการสื่อสาร, 29

ท

ทฤษฎีเครือข่าย-ผู้กระทำการ, 241
ทฤษฎีระบบทางสังคม, 237, 239
ทุน, 3, 122, 127, 243, 244, 246, 247,
252, 253, 254, 255, 334
ทุนทางวัฒนธรรม, 244, 246, 252
ทุนทางเศรษฐกิจ, 244
ทุนทางสังคม, 244, 246
เทคโนโลยีการสื่อสาร, 4, 5, 6

น

นักทฤษฎีด้านการแปล, 229
นักแปล, 229, 230, 232, 241, 247
นิคลาส ลูห์มานน์, 231, 258
นิจภาพ, 242, 243, 245
แนวคิดกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ, 245
แนวคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยา, 258
แนวตีความ, 22, 28, 30
แนววิทยาศาสตร์, 30
แนววิพากษ์, 30, 32, 33, 34
แนววิภาษวิธี, 34, 39
แนวสังคมศาสตร์, 22, 34, 38

บ

บรรณาธิการ, 229, 230, 236, 241, 250,
334
บรูโน ลาตัวร์, 231, 240

ป

ปรัชญาไฮเซนเบิร์ก, 31
ปรากฏการณ์, 2, 4, 8, 11, 18, 28, 29, 31,
32, 122, 128, 129, 135, 230, 231, 232,
236, 237, 239, 240, 242, 243, 258
ปีแอร์ บูร์ดิเยอ, 231, 236

ผ

ผู้กระทำการ, 229, 231, 232
ผู้กระทำการแปล, 233, 235, 247
ผู้กระทำทางสังคม, 231, 232, 239, 242,
247

พ

พื้นที่, 2, 3, 5, 7, 10, 28, 33, 37, 40, 129,
232, 243, 244, 245, 246, 247, 250,
252, 253, 254, 255, 256, 268
พื้นที่วรรณกรรมระดับโลก, 252, 253, 254

ภ

ภาพยนตร์, 30, 118, 176, 271, 283, 285
ภาษาและวัฒนธรรม, 142

ร

ระบบทางสังคม, 116, 236, 237, 238, 239
ระบบโลก, 252
ระเบียบวิธีวิจัย, 248

ล

โลกาภิวัตน์, 3, 4, 8, 129

ว

วงการวรรณกรรม, 229

วัฒนธรรม, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,
12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
47, 113, 114, 116, 121, 122, 123, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 138, 139, 140, 141,
142, 230, 232, 234, 235, 236, 238,
240, 243, 244, 246, 249, 252, 255,
256, 266, 268, 269, 282, 285, 289,
290, 293, 294, 333, 334, 335

วัฒนธรรมย่อย, 1, 16, 17, 38, 131

วัฒนธรรมหลัก, 1, 16, 17, 18, 38

ศ

เศรษฐกิจโลก, 3, 38

ส

สังคม, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14,
15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 113, 115, 116, 119, 120,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 128,
129, 131, 134, 135, 136, 137, 141,
142, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 238, 239, 240, 242,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
250, 251, 255, 258, 260, 266, 267,
268, 270, 271, 272, 276, 284, 286,
287, 288, 289, 290, 333

สังคมวิทยา, 229, 230, 231, 232

อ

องค์การ, 7, 19, 47, 249

อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม, 1, 6, 7, 11

Index

A

access, 145, 146, 158, 159, 164, 166
actant, 241
adult, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158,
160, 168
agency, 146, 149, 153, 157, 158, 162,
164, 260
anxiety, 268, 282, 296
Anxiety Uncertainty Management
Theory, 22
approach, 12, 13, 22, 28, 30, 32, 33, 34,
38, 42, 148, 152, 154, 155, 163, 296
Artificial Intelligence, 2
ASEAN, 8, 289
authority, 147, 149, 154, 160, 162
autonomy, 145, 160, 162, 255

B

Bourdieu, 231, 236, 242, 244, 245, 246,
260, 261, 262
brokering, 161

C

capital, 243, 244, 246, 252, 254, 260
Capitalism, 3
child sexual abuse, 157
childhood, 146, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 162, 164, 169,
170, 172, 173
children, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,

159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 173, 174, 175
children's agency, 146, 158, 164
Climate change, 10
co-constructors, 155
Code-mixing, 4
Cognitive strategies, 270
communication, 1, 2, 4, 15, 17, 18, 21,
23, 28, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 143,
144, 147, 150, 159, 160, 161, 165, 237,
278, 279, 336
Communication Accommodation, 26,
27
Communication accommodation
theory, 42
Communication strategies, 270, 271
communication technologie, 144, 161
communication technologies, 4, 144,
161
Compensation strategies, 273, 278
complexity, 144, 155, 159
concept, 23, 146, 147, 149, 150, 151,
152, 162
conception, 41, 153, 260
concern, 145
confidence, 160, 162, 173
conflict, 160, 161
content, 145, 147, 174

context, 30, 42, 43, 149, 153, 163, 164, 173, 174, 273
 contrasting, 150, 156
 control, 147, 156, 157, 162
 Convergence, 27, 45
 Conversational Constraints, 26
 conversational constraints theory, 44
 Cosmopolitan, 10
 creative, 147, 156, 158, 164
 Critical approach, 22, 39
 Cross-cultural Communication, 130
 Cultural difference, 30
 Cultural hybridity, 8
 cultural identity, 41
 Cultural product, 33
 Cultural specific, 29
 Culture, 28, 41, 43, 44, 46, 132, 140, 143, 262

D

danger, 163
 debate, 145, 148, 154
 Decode, 30
 Deconstruct, 31
 Democracy, 3
 demographics, 7
 depersonalise, 152
 development, 45, 151, 155, 158, 160, 161, 162, 164, 167, 171
 developmentalism, 152
 Dialectical approach, 22, 39

digital, 144, 145, 146, 147, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 167, 172, 173, 175
 Digital competence, 162
 digital content, 145
 digital environment, 145, 157
 digital generation, 147
 digital immigrants, 172
 digital media, 144, 161, 163, 175
 digital native, 148, 161
 digital world, 146, 163
 digitalisation, 144
 Direct strategies, 272, 273
 discourse, 148, 154, 235
 Disruption, 2
 Divergence, 27
 domestic, 157

E

Economic dependency, 4
 Email, 2
 empower, 158
 engagement, 149, 163
 English, 41, 46, 262, 268, 295, 296, 336
 English language teaching (ELT), 336
 Environmental changes, 10
 Ethics, 12, 43, 44
 ethnicity, 153
 Ethno methodological approach, 33
 Ethnography approach, 28
 Etic approach, 29
 EU, 8, 167
 experience, 41, 149, 266, 267, 268, 269

exposure, 144, 147, 158, 171

expression, 149

External reality, 22

F

Face loss, 24

Face Negotiation, 24

Face Negotiation Theory - FNT, 23

Face saving, 24

Facebook, 2

Facetime, 2

face-to-face communication, 159

Face-to-face interaction, 2, 17, 38

family, 146, 149, 153, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 173

field, 243

Foreign Service Institute, 1

free translation, 234

friendship-driven, 161

G

Gen X, 2

Gen Y, 2

gender, 153, 167, 234

generation, 9, 146, 147, 153, 158, 160, 161, 168

Global communication, 17

Global economy, 8

Global Englishes, 297, 336

Global warming, 10

Globalization, 3, 45, 129

H

habitus, 242, 243, 245

harm, 146, 157, 161

health, 147, 173

higher education, 336

Holistic, 29, 31, 34

horizontal exchange, 252

household, 160

I

Ideal L2 self, 266, 267, 268, 269, 295

Identity, 24, 166, 168, 172, 296

impact, 145, 161, 164, 171

Index Translationum, 249, 252, 256, 262

Indirect strategies, 272, 280

individualisation, 149

Individualism, 22, 24

Individualistic, 43

information, 144, 145, 158, 159, 160, 166

innovative, 147, 164

insomnia, 157

Instrumental motivation, 266, 267

Integrative motivation, 266, 267

interaction, 5, 149, 159

interactive, 144

interactivity, 144

intercultural awareness, 41

Intercultural concerns, 33

Interdisciplinary, 15, 39, 175

intergenerational communication, 159

internalise, 155

International communication, 17

Internationalization, 4, 44

Interpret, 30

Interpretive approach, 22, 30, 39

intra-family communication, 159

Invented languages, 4

L

L2 learning experience, 266

Language Learning Strategies, 264, 295, 296

Law of contradiction, 34

Law of negation of negation, 34

Learning strategies, 270, 286

Line, 2

linguistic capital, 252

Linguistic-literary capital, 253

literal translation, 233

literary capital, 253

M

macrosociology, 242

Mainstream culture, 20

media panic, 148

mediated, 17, 158

Mediated face-to-face communication, 2, 17

medium, 148, 238

Memory strategies, 273

mental health, 147

Metacognitive strategies, 270, 271, 272, 280, 286

microsociology, 242

Migration flow, 5

millennials, 146

Moderate relativity, 12

moral panic, 148, 149

mother tongue, 278, 279

Motivation theory, 266

multimedia, 144

N

National culture, 1

Negativism, 31

negotiation, 46, 149

net generation, 147

Networked society, 2

New Media, 144, 146, 149, 156, 159, 167, 168, 170, 174

Notre Dame Cathedral, 14

O

obesity, 147, 157

Objectivity, 21

old media, 144

online encounter, 147

Online social network, 5

online world, 163, 164

Ought-to L2 self, 266, 267, 269

Overaccommodation, 28

oversharing, 157

P

paradigm, 151, 164

parent, 146, 154, 158, 159, 160, 163, 164, 165

Participant observation, 29

participation, 146, 154, 164

Peace Corps, 1

Pepsi, 9

perceive, 150
perspective, 29, 150, 151, 155, 156, 157, 169
phenomenology, 236
physical, 147, 151, 275
pioneer, 158
policy, 8, 145, 151, 154, 238
power, 153, 156, 160, 260
Power distance, 24
Power relations, 30
Power resistance, 31
practice, 151, 173, 245, 261, 281, 282
psychological, 151, 152
Psychology, 41, 43, 45, 166, 174, 294, 295
public, 145, 146, 148, 149, 156, 157, 164, 166, 174, 235
Public Concern, 146

Q

qualitative research, 248
quantitative research, 248

R

Reconstruct, 31
recruitment, 241
Relativity, 12
reproductive, 152, 155
research methodology, 248
Reverse socialisation, 160
Rhetorical approach, 30
rights-based, 154
risk, 147, 156, 161

role, 46, 146, 149, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 255

S

scholastic fallacy, 242
Self-awareness, 14
self-directed, 161
self-exploration, 161
Self-image, 24
Self-theory, 266
self-worth, 161
semi-structured interview, 250
sexual grooming, 157
skills, 145, 146, 155, 160, 161, 162, 163, 167, 243
Skype, 2
social activity, 229
social change, 145, 161
social class, 153
social construction, 153
social media, 144, 169, 171, 174
Social oppression, 31
Social science approach, 22
Social strategies, 270, 271, 272, 284, 286, 287
socialisation, 146, 151, 152, 155, 160, 162, 163, 164, 166
societal value, 148
socio-cultural, 149
Socio-historical context, 30
sociology, 152, 154, 158, 164, 166, 170, 172, 231, 261, 262, 263

Speech Communication Theory, 27
Starbucks, 4
structural-functional theory, 236, 237
structured interview, 250
Subculture, 1, 20
Subjectivity, 21, 28

T

technology, 46, 144, 145, 146, 149, 157,
160, 163, 171, 174
technology broker, 161
teenager, 160
Textual analysis of media, 33
Thai as a Foreign Language, 264
The Birmingham School, 32
the Septuagint, 229
The Silent Language, 1
traditional media, 144, 145, 146
transformative, 149
transition, 41, 153, 155, 161

translation agents, 229, 250
transportation, 4

U

Universality, 12
unstructured interview, 250

V

value, 150

Viber, 2

violence, 157

W

WeChat, 2

world Englishes, 297, 298, 329, 350

worldview, 150

Y

young people, 144, 145, 146, 147, 149,
154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163,
164, 165

Z

Zoo approach, 13

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม: ความสำคัญและแนวทางการศึกษา
(Intercultural Communication: Significances and Study Approaches)

นันทิยา ดวงภุมเมศ
สิรินทร พิบูลานูวัธน์

หลักธรรมเพื่อการบริหารองค์การที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม
(Ethical Principles for Administration of Culturally Diverse Organizations)

ธีรพงษ์ บุญรักษา

สัญวิทยาเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
(Semiology and Intercultural Communication)

สุภาพร คชารัตน์

New Media and Family: Children's Agency and New Sociology of Childhood
Sunida Siwaphomchai

การแปลภาพยนตร์: ภาษา ภาพ และเสียง
(Screen Translation: Language, Visuals and Sounds)

กฤตยา อกนิษฐ์

การศึกษาการแปลเชิงสังคมวิทยา: แนวคิด และการปรับใช้
(The Sociological Turn of Translation Studies: Concepts and Applications)

กรณัญญ์ เตชะวงศ์เสถียร

ทฤษฎีแรงจูงใจและกลวิธีการเรียนรู้ภาษาเพื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ
(Motivation Theories and Language Learning Strategies for Teaching Thai as a Foreign Language)

สุนนทิพย์ วัฒนา
สิงหนาท น้อมเนียน

Global Englishes: Theories, Research and Practice

Jaewon Jane Ra



Mahidol University
Research Institute for Languages
and Cultures of Asia