



Faculty of Humanities and Social Sciences
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

HUSO



oriental
Languages Department

JSAT

国際交流基金
JAPAN FOUNDATION

JF



เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ครั้งที่ ๑๕
“ความหวัง พลัง และวิถีตะวันออก การสร้างทุนมนุษย์ที่ยั่งยืน”

Proceedings of the 15th JSAT Annual Conference 2021

“Hope, Power, and Eastern Ways: Constructing Sustainable Human Capital”



เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย
ครั้งที่ 15 “ ความหวัง พลัง และวิถีตะวันออก การสร้างทุนมนุษย์ที่ยั่งยืน ”

สมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย

ณ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

ที่ปรึกษา ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมนพร สุริยะวงศ์ไพศาล
รองศาสตราจารย์ปรางณี จงสุริตธรรม

บรรณาธิการ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทชญา มหาจันทร์

บรรณาธิการผู้ช่วย รองศาสตราจารย์ ดร.ชมพูนุช ปัญญาไพโรจน์

เผยแพร่ในรูปแบบออนไลน์ URL : <http://jsat.or.th>
สงวนลิขสิทธิ์

ข้อมูลทางบรรณานุกรมของหอสมุดแห่งชาติ

สมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย.
เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ครั้งที่ 15
“ความหวัง พลัง และวิถีตะวันออก การสร้างทุนมนุษย์ที่ยั่งยืน” .-- กรุงเทพฯ :
สมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย, 2565.
176 หน้า.

1. การศึกษา -- ญี่ปุ่น -- การประชุม. I. ชื่อเรื่อง.

327.593052
ISBN 978-616-91865-7-1

จัดทำโดย: สมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย
(Japanese Studies Association of Thailand)
ห้อง 606 คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ถนนพระจันทร์ แขวงพระบรมมหาราชวัง กรุงเทพฯ 10200
URL: <http://jsat.or.th>
email: jsn.jsat@gmail.com

ออกแบบและจัดรูปเล่ม: นราธิป คงมี
พิสูจน์อักษร: นริศรา ศรีเคลือบ

บทบรรณาธิการ

บทความทั้งหมดที่ปรากฏในเอกสารหลังการประชุมในรูปแบบเอกสารออนไลน์ เป็นส่วนหนึ่งจากการนำเสนอผลงานทางวิชาการในการประชุมวิชาการระดับชาติญี่ปุ่นศึกษา ครั้งที่ 15 ของสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ร่วมกับ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ในหัวข้อ “ความหวัง พลัง และวิถีตะวันออก การสร้างทุนมนุษย์ที่ยั่งยืน” โดยจัดในรูปแบบผสมผสาน ในที่ตั้งและออนไลน์ที่มหาวิทยาลัยบูรพา เมื่อวันที่ 25-26 พฤศจิกายน พ.ศ. 2564 ซึ่งในการนำเสนอบทความในปีนี้มีนักวิชาการทางด้านญี่ปุ่นศึกษาและนักศึกษา ทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศเข้าร่วมนำเสนอผลงานและร่วมประชุมวิชาการผ่านระบบออนไลน์เป็นจำนวนมาก

บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในเอกสารหลังการประชุมนี้ เป็นไปตามความประสงค์ของผู้นำเสนอบทความทางวิชาการที่ต้องการเผยแพร่ผลงานการศึกษาวิจัยสู่สาธารณะ โดยผ่านการกลั่นกรองในรูปแบบ peer review โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิที่เชี่ยวชาญในศาสตร์ที่สัมพันธ์กับผลงาน ร่วมกลั่นกรองให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงบทความละ 3 ท่าน และในการนำเสนอในการประชุมมีผู้วิพากษ์บทความแบบปากเปล่า 1 ท่านซึ่งเป็นหนึ่งในผู้กลั่นกรองบทความ เมื่อเจ้าของบทความได้นำเสนอและอภิปรายในการประชุมวิชาการ ซึ่งมีผู้วิพากษ์และผู้เข้าร่วมซักถาม อย่างกัลยาณมิตรทางวิชาการแล้ว จึงปรับปรุงบทความส่งเพื่อตีพิมพ์ในเอกสารหลังการประชุม กองบรรณาธิการส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิลงความเห็นเพื่อการตีพิมพ์อีกครั้ง และส่งคำแนะนำให้ผู้เขียนปรับแก้ ซึ่งผู้เขียนบทความได้แสดงความอุตสาหะในการปรับแก้หลายครั้งจนเหมาะสมแล้ว กองบรรณาธิการจึงพิจารณาปรับแก้จนถึงรอบสุดท้าย

กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่า ผู้อ่านจะได้รับประโยชน์จากผลงานทางวิชาการที่ปรากฏในเอกสารหลังการประชุมนี้ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งในการส่งเสริมกิจกรรมทางวิชาการด้านญี่ปุ่นศึกษาในประเทศไทยให้มีชีวิตชีวาและก้าวหน้า แม้โลกกำลังอยู่ในสภาวะที่ต้องรับมือกับโรคระบาด แต่พรมแดนทางวิชาการกลับมิได้ถูกปิดกั้นลงด้วยความพยายามและความร่วมมือของผู้มีส่วนร่วมทุกท่าน

ด้วยความเคารพและศรัทธาจากกองบรรณาธิการ

มกราคม 2565

รายนามกรรมการบริหารสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ปี 2019 – 2021

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.ไชยวัฒน์ คำชู คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	ที่ปรึกษา
ศาสตราจารย์กิตติคุณ สุริชัย หวันแก้ว คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	ที่ปรึกษา
ศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร วัชชวัลคุ คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	ที่ปรึกษา
รองศาสตราจารย์ทักษิณ เมธาทิสิฐ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	นายกสมาคม
ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมนพร สุริยะวงศ์ไพศาล คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	อุปนายก คนที่ 1
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสภณ มะสินาริ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร	อุปนายก คนที่ 2
รองศาสตราจารย์ปราวณี จงสุจริตรธรรม คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์	เหรัญญิก
อาจารย์ ดร.ภัทรธร พิพัฒน์กุล คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร	เลขานุการ
อาจารย์ ดร.เสกสรร จันทระจัน	ผู้ช่วยเลขานุการ
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลรัตนโกสินทร์	
รองศาสตราจารย์ ดร.ขมขนาด ศีตีสาร คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	นายทะเบียน
ดร.ทรายแก้ว ทิพากร สถาบันเอเชียศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	ผู้ช่วยนายทะเบียน
อาจารย์ ดร.เศกสิทธิ์ ปักชี คณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี	ปฎิคม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์สร้อยญา คงจิตต์ ศูนย์ญี่ปุ่นศึกษา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่	ฝ่ายปฎิคม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันท์ชญา มหาจันทร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา	ฝ่ายสมาชิกสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์นิศากร ทองนอก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์	ฝ่ายสมาชิกสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ มนินทรวงศ์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	ฝ่ายประชาสัมพันธ์

รองศาสตราจารย์ ดร.ยุพกา พุกขิม่า	ฝ่ายประชาสัมพันธ์
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์	
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ อัครวณิชย์	กรรมการ
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย จามรสूरिया	กรรมการ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา	
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนิศา ธรรมมาวิวัฒน์	กรรมการ
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี	

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิประเมินคุณภาพบทความ

(รวมบทความที่ไม่ได้รับพิจารณาให้ตีพิมพ์และ/หรือที่ผู้เขียนขอถอนตัวภายหลัง)

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมนพร สุริยะวงศ์ไพศาล
ศาสตราจารย์ ดร.อรรถจักร์ สัตยานุรักษ์
รองศาสตราจารย์ ดร.เฉลิมพล แจ่มจันทร์
รองศาสตราจารย์ ดร.กนกวรรณ คະตะกิริ
รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด คีติสาร
รองศาสตราจารย์ ดร.เดือนเต็ม กฤษดาธานนท์
รองศาสตราจารย์ ดร.กำจร หลุยยะพงศ์
รองศาสตราจารย์ ดร.ยุพกา พุกขิมา
รองศาสตราจารย์ ดร.นันทนัย ประสานนาม
รองศาสตราจารย์ ดร.สร้อยสุดา ณ ระนอง
รองศาสตราจารย์ ดร.นรินทร์ ดำรงชัย
รองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐริรา ทับทิม
รองศาสตราจารย์ ทศนีย์ เมธาพิสิฐ
รองศาสตราจารย์ ปราณิ จงสุจริตรธรรม
รองศาสตราจารย์ เบญจางค์ ใจใส แดร์ อาร์สลานิอง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประทุม อังกูโรหิต
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ยุพวรรณ โสภิตวุฒิวงศ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัษฎายุทธ ชุศรี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ มุนินทร์วงศ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยะนุช วิริยะนวัตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภัทรธร พิพัฒน์กุล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทนพร ตริรัตน์สกุลชัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันท์ชญา มหาพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.รุ่งฟ้า กิติญาณสุนต์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธัญญารัตน์ สงวนศรี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เสกสรร จันทระจำนง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสภา มะสินาริ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย จามรัสริยา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิชยา โยชิตะ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.คุณชัย สมชนะกิจ

นักวิชาการอิสระ
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
มหาวิทยาลัยมหิดล
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี
(บพิตรพิมุข จักรวรรดิ)
มหาวิทยาลัยนเรศวร
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
มหาวิทยาลัยทักษิณ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนิสา ธรรมมาวิวัฒน์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.น้ำใส ตันติสุข
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สรัญญา คงจิตต์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดุสิตา ปริญญาพล
อาจารย์ ดร.ทรายแก้ว ทิพากร
อาจารย์ ดร.ภรณ์ย์ พินันโสติกุล
อาจารย์ ดร.ธนภัส สนธิรักษ์
อาจารย์ ดร.วันวิสาข์ กุลภัทรนิรันดร์
อาจารย์ ดร.สุวัฒนา แดงสุภา
อาจารย์ ดร.ธวัช คำทองทิพย์
อาจารย์ ดร.เศกสิทธิ์ ปักซี่
อาจารย์ ดร.วรวรรณ เฟื่องขจรศักดิ์
Dr. Masayuki Nishida
คุณอรรถ บุนนาค

มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
มหาวิทยาลัยรามคำแหง
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา
สถาบันเทคโนโลยีไทย-ญี่ปุ่น
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี
มหาวิทยาลัยรังสิต
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
นักวิชาการอิสระ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิวิพากษ์บทความ

(รวมบทความที่ไม่ได้รับพิจารณาให้ตีพิมพ์และ/หรือที่ผู้เขียนขอถอนตัวภายหลัง)

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมพร สุริยะวงศ์ไพศาล	นักวิชาการอิสระ
รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด ศีตีสาร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.เดือนเต็ม กฤษดาธานนท์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.นันทนัย ประสานนาม	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ดร.เนรีนุช ดำรงชัย	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐริกา ทัพบิม	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
รองศาสตราจารย์ เบญจรงค์ ใจใส แดร์ อาร์สลานีอง	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัษฎายุทธ ชูศรี	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ มุนินทรวงศ์	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภัทรธอร พิพัฒนกุล	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสภา มะสินาริ	มหาวิทยาลัยนเรศวร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย จามรสุริยา	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิศิชา โยชีตะ	มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.คุณชัย สมชนะกิจ	มหาวิทยาลัยทักษิณ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สรัญญา คงจิตต์	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
อาจารย์ ดร.ทรายแก้ว ทิพากร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาจารย์ ดร.สุวัฒนา แดงสุภา	สถาบันเทคโนโลยีไทย-ญี่ปุ่น
อาจารย์ ดร.ธวัช คำทองทิพย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม

นามานุกรมผู้เขียนบทความ

ตรัยรัตน์ อัสรางชัย	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ email: asarangchai.t@gmail.com
ฉัญญรัตน์ สงวนศรี	มหาวิทยาลัยบูรพา email: s.thanyarat@gmail.com
ธีระวุฒิ สุนทรา	มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย email: suntharateerawut@gmail.com
ปานเสก อาทรรุระสุข และ โคเฮ นาคาคะ	มหาวิทยาลัยบูรพา email: pansekying@hotmail.com
พีรภัทร ห้าวเหม	มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย email: pheeraphat_h@cmu.ac.th
วันวิสาข์ กุลภัทรนิรันดร์	มหาวิทยาลัยบูรพา email: wanwisak@go.buu.ac.th
สุพิชญา เกิดอะโณ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ email: supitchaya.k@hotmail.com
อัจฉรา อึ้งตระกูล	มหาวิทยาลัยนเรศวร email: atcharaa@nu.ac.th
Kojchakorn Chaimongkol and Natthapong Chanyoo	มหาวิทยาลัยมหิดล email: kojchakorn.c@gmail.com natthapong.cha@mahidol.edu

สารบัญ

	หน้า
บทบรรณาธิการ	3
รายนามคณะกรรมการบริหารสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ปี 2019 – 2021	4-5
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิประเมินคุณภาพบทความ	6-7
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิวิพากษ์บทความ	8
นามานุกรมผู้เขียนบทความ	9
 - กลวิธีการแปลกลุ่มสำนวนรูป てくたさい จากภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทย ในหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่น ดริ์ยรัตน์ อัสรางชัย	 12-31
 - มิติแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศ ธัญญารัตน์ สงวนศรี	 32-49
 - การศึกษาเปรียบเทียบประโยคแสดงเหตุผล 「から」 ในภาษาญี่ปุ่น กับ “เพราะ” ในภาษาไทย: ความสัมพันธ์ระหว่างทักษะประโยคหลักกับ อนุประโยคบุคลาสรพนาม ธีระวุฒิ สุนทรา	 50-68
 - ความคิดเห็นการเรียนการสอนออนไลน์บนความปกติใหม่ในสถานการณ์ การแพร่ระบาดของโรค COVID-19ของนิสิตสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยบูรพา ปานเสก อาทรธรรสุข และ โคเฮ นาคาคะ	 69-83
 - สัณนิษฐานประวัติศาสตร์ของพระพุทธเจ้าในมังงะญี่ปุ่นร่วมสมัยเรื่อง “มหาศึกคนชนเทพ” พีรภัทร ห้าวเหิม	 84-103

- การศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของ ชาวไทยและชาวญี่ปุ่น <i>วันวิสาข์ กุลวัชรนิรันดร์</i>	104-119
- การเปลี่ยนแปลงนโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากร มนุษย์ของญี่ปุ่นแก่ไทยในช่วงทศวรรษ 1980 และ 2000: กรณีศึกษาความ ช่วยเหลือด้านการศึกษา ในเขตอุตสาหกรรมภาคตะวันออกของไทย <i>สุพิชญา เกิดอะไณ</i>	120-141
- ปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนวิชาเอกที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น <i>อัจฉรา อังตระกูล</i>	142-155
- Length of Study as a Determinant on Thai Japanese-Majored Students' Different Language Learning Beliefs: A Preliminary Survey <i>Kojchakorn Chaimongkol and Natthapong Chanyoo</i>	156-175

กลวิธีการแปลกลุ่มสำนวนรูป てください จากภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทยใน หนังสือการ์ตูนญี่ปุ่น

ตรัยรัตน์ อัสรางชัย

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

บทความนี้ศึกษาวิธีการแปลกลุ่มสำนวนรูป てください จากหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่นแปลเป็นฉบับภาษาไทย โดยเก็บข้อมูลจากการ์ตูนภาษาญี่ปุ่นจำนวน 19 เล่ม โดยกระจายสำนักพิมพ์ แนวเนื้อเรื่อง และผู้แปลให้หลากหลาย พบประโยคที่ใช้กลุ่มสำนวนรูป てください จำนวน 166 ประโยค จำแนกกลุ่มตัวอย่างจากบทแปลเป็น 3 ประเภท คือ 1. แปลโดยปรากฏคำว่า “ให้” ร้อยละ 12.05 2. แปลโดยไม่ปรากฏคำว่า “ให้” ร้อยละ 87.35 และ 3. ไม่แปล ร้อยละ 0.6 กลุ่มที่ 1. และ 2. พบกลวิธีการแปลโดยใช้คำแสดงการขอร้อง คำเสริมน้ำเสียง คำแสดงคำสั่ง การปรับบทแปล และพบการแปลโดยใช้กลวิธีมากกว่า 1 กลวิธีร่วมกันมากที่สุดถึงร้อยละ 51.21 และอาจกล่าวได้ว่านอกจากสื่อความหมายเชิงขอร้องแล้วกลุ่มสำนวนรูป てください ยังสามารถใช้สื่อความหมายอื่นได้ ได้แก่ เชิญชวน ขอร้องให้อนุญาต และกระตุ้นให้กระทำ

คำสำคัญ: กลวิธีการแปล, หนังสือการ์ตูนญี่ปุ่น, กลุ่มสำนวน てください

Translation Strategies for -te kudasai from Japanese into Thai Manga

Trirut Asarangchai
Faculty of Liberal Arts, Thammasat University

Abstract

The purpose of this research is to study translation strategies for -te kure and -te kudasai from Japanese into Thai manga. One hundred and sixty-six samples were randomly selected from various Thai manga publishers, genres, and translators to ensure unbiased sampling. The samples are from 19 manga books, in which 516 sentences with giving and receiving verbs were found, and 166 of those used -te kure and -te kudasai. The samples were classified into three groups: 1) 12.05% with “hâi”; 2) 87.35% without “hâi” and 3) 0.60% untranslated. The results showed that the translation strategies of group one and two are to use requestivemarkers, modal particles, imperatives, and translation editing; the most common translation strategy 51.21% is to apply more than one strategy at the same time. In addition, translations mainly tended to definer quest meanings, but other meanings for -te kure and -te kudasai could also be identified as invitation, asking and giving permission, and persuasion.

Keywords: Translation Strategies, Japanese Manga, -te kure / -te kudasai

1. บทนำ

สำนวนให้ - รับ เป็นหัวข้อที่มักสอนตั้งแต่ในระดับชั้นต้น โดยมุ่งเน้นอธิบายเกี่ยวกับโครงสร้างประโยค และความหมายที่สื่อถึงการแสดงความเป็นบุญคุณ จากประสบการณ์การเรียนและสอนภาษาญี่ปุ่น ผู้วิจัยพบว่า ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยมีแนวโน้มเรียนรู้โดยเทียบเคียงคำว่า あげる และ くれる กับคำว่า “ให้” ในภาษาไทย ส่งผลให้เกิดปัญหาในการเรียนรู้ในระดับหนึ่ง ดังจะพบงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับสำนวนให้ - รับทั้งด้านความหมาย, บริบทการใช้, การเรียนการสอน และการเทียบเคียงกับคำว่า “ให้” ในภาษาไทยหลายเรื่อง เช่น 江田 (1983) และ Kaweejarumongkol (2018) โดย 江田 (1983) แบ่งประเภทของรูปแบบการแปลสำนวนให้ - รับ เป็น 4 กลุ่ม ได้แก่

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. แปลเพียงกริยาหลัก | 彼らがお見舞いに来てくれました。
พวกเขามาเยี่ยม |
| 2. แปลเป็น “คำกริยา + ให้” | かみさんがわざと障子をしめ切って
行ってくれたので…
หญิงสาวของร้านอุตสาห์ปิดประตูเลื่อนให้ |
| 3. แปลเป็น “ให้ + คำกริยา” | もうどこへ行っても泊めてくれる所は
なさそうだし、…
ไม่ว่าจะไปที่ไหนก็ตามที่ที่จะให้ซุกหัวนอนก็ไม่มี |
| 4. แปลโดยใช้สำนวนขอรับรองและสั่ง | この婆さんを東京へ連れてくねえか。
ผมอยาก <u>ขอรับรอง</u> คุณให้ <u>ช่วย</u> พยายายคนนี้ไปโตเกียว
ด้วยได้ไหมครับ |

จากรูปแบบการแปลทั้ง 4 รูปแบบที่สรุปโดย 江田 (1983) แม้จะพบว่าสำนวนให้ - รับ จะสามารถแปลโดยโครงสร้าง “ให้ + คำกริยา” ได้ แต่พิรุฬห์ ปิยมพงศ์ และ กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (2560) และ Iwasaki and Ingkaphirom (2005) อธิบายไว้ว่า คำว่า “ให้” ในโครงสร้างการแปลนี้ทำหน้าที่เป็นคำกริยาการิต (causative verb) ใช้เชื่อมเหตุการณ์เหตุและเหตุการณ์ผล โดยคำว่า “ให้” ทำหน้าที่เป็นคำกริยาการิต เป็นหน้าที่และความหมายที่ขยายจากคำกริยาหลัก ทั้งนี้พิรุฬห์ ปิยมพงศ์และ กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (2560) นิยามหน้าที่และความหมายดั้งเดิมของคำว่า “ให้” ในภาษาไทยว่า คือ คำกริยาหลักที่แสดงการเปลี่ยนโอนกรรมสิทธิ์ในการครอบครองสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น แม่ให้ขนมฉัน แม่ซื้อขนมให้ฉัน มิได้มีความหมายเทียบเท่ากับสำนวน “ให้-รับ” ในภาษาญี่ปุ่น

Kaweejarumongkol (2018) อภิปรายว่า สำนวนให้ - รับในภาษาญี่ปุ่น เมื่อเป็นคำกริยาช่วย มักใช้เพื่อแสดงบุญคุณเป็นหลัก โดยกรณีไม่แสดงบุญคุณพบได้น้อย ในขณะที่คำว่า “ให้” ในภาษาไทยพบใช้ในการแสดงการอนุญาตให้ทำมากกว่ากรณีแสดงความเป็นบุญคุณ แสดงให้เห็นว่าสำนวนให้ - รับในภาษาญี่ปุ่นน่าจะมีความแตกต่างกับ คำว่า “ให้” ในภาษาไทย

นอกจากนี้ ส่วนนให้ - รับในภาษาญี่ปุ่นยังแฝงความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนที่และทิศทางไว้ อีกด้วย โดย 天野, 他 (1999) ได้อธิบายว่าในการเลือกใช้ส่วนนให้ - รับในภาษาญี่ปุ่นนั้น ต้องเลือกใช้คำให้สอดคล้องกับทิศทางของการกระทำต่อตัวผู้พูดด้วย ซึ่งสอดคล้องกับ Raruaisong (2015) ที่อ้างอิงข้อสรุปของ 寺村 (1982: 134) และ 天野 (2008) ว่าคำว่า ~てあげる・~てやる มีทิศทางของสิ่งของหรือการกระทำเคลื่อนออกจากตัวผู้พูด ส่วน ~てくれる・~てもらう มีทิศทางของสิ่งของหรือการกระทำเคลื่อนเข้าสู่ตัวผู้พูด ดังนั้น แม้ ~てあげる・~てくれる จะแปลเป็นคำว่า “ให้” ในภาษาไทยเหมือนกัน แต่มีทิศทางการกระทำที่แตกต่างกัน

จากที่กล่าวมาข้างต้น จึงคาดการณ์ได้ว่าน่าจะมี ความแตกต่างระหว่างส่วนนให้ - รับ ภาษาญี่ปุ่นและคำว่า “ให้” ในภาษาไทยทั้งในแง่ความหมายและทิศทาง ผู้วิจัยจึงสนใจจะทำการศึกษา เกี่ยวกับการแปลส่วนนให้ - รับภาษาญี่ปุ่นเป็นกับภาษาไทย แม้ 江田 (1983) จะมีการกล่าวถึงการ แปลส่วนนให้ - รับในภาษาญี่ปุ่นว่า อาจแปลโดยใช้ส่วนนขอร้องและสั่ง แต่ไม่มีการอภิปรายใน รายละเอียด ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษา กลวิธีการแปลส่วนน ~てくれる・~てくださ い เพื่อให้เข้าใจ กลวิธีการแปลอย่างเป็นธรรมชาติ และคาดว่าจะพบกลวิธีการแปลอื่น ๆ ที่หลากหลาย

นอกจากนี้ จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่นิยมวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนให้ - รับโดยใช้ตัวอย่างจากนวนิยาย อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบว่าในหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่นมีการใช้ส่วนนให้-รับใน ปริมาณมาก แต่ยังไม่มีการศึกษากรณีการแปลส่วนนดังกล่าวจากหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่น อีกทั้งหนังสือ การ์ตูนญี่ปุ่นยังดำเนินเรื่องด้วยบทพูดของตัวละครเป็นหลัก ซึ่งสอดคล้องกับความสนใจของผู้วิจัยซึ่ง ต้องการศึกษากการแปลเป็นภาษาพูดที่เป็นธรรมชาติ นอกจากนี้หนังสือการ์ตูนญี่ปุ่นยังเป็นสื่อที่เข้าถึงง่าย ที่สุดในหมู่นักเรียน ทั้งในแง่การสร้างแรงบันดาลใจ แรงจูงใจในการเรียนรู้ และ โครงสร้างประโยคที่ไม่ยาว เกินไปและมีภาพประกอบบริบท ข้อมูลจาก ผู้จัดการออนไลน์ (2564) ระบุว่า หนังสือที่ได้รับความนิยม จากนักอ่านปัจจุบันสูงสุดคือ การ์ตูนและวรรณกรรมเป็นอันดับหนึ่งร่วมกัน และประชาชาติธุรกิจ (2562) กล่าวถึงมูลค่าตลาดของสื่อบันเทิงการ์ตูนญี่ปุ่นในประเทศไทยมีมูลค่าสูงถึง 3 พันล้านบาทและมีแนวโน้ม เติบโตอย่างต่อเนื่อง ผู้วิจัยคาดหวังที่จะนำผลการศึกษาไปใช้เป็นตัวอย่างเสริมจากตัวอย่างจากหนังสือ เรียนหลัก เพื่อเสริมความเข้าใจให้แก่ผู้เรียน ดังนั้นการ์ตูนญี่ปุ่นจึงเหมาะต่อการเป็นกลุ่มตัวอย่างของ การศึกษาในครั้งนี้

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษากลวิธีการแปลกลุ่มส่วนนรูป てくださ い ในหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่นจากต้นฉบับแปล เป็นภาษาไทย

3. วิธีดำเนินการวิจัย

กลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยรวบรวมตัวอย่างประโยคที่มีการใช้สำนวนให้-รับในภาษาญี่ปุ่น จากการการ์ตูนญี่ปุ่นที่มีการแปลเป็นฉบับภาษาไทย และตีพิมพ์ฉบับภาษาไทยในช่วงระหว่างปี ค.ศ. 2007 - ค.ศ. 2020 โดยสุ่มเลือกการ์ตูนญี่ปุ่นแปลไทยจากทุกสำนักพิมพ์ (ไม่รวมสำนักพิมพ์ที่มีการเรียกคืนผลงานที่ตีพิมพ์ไปแล้วเนื่องจากเกิดความผิดพลาดในการแปล) และหลังจากสุ่มเลือกการ์ตูน ได้ทำการตรวจสอบรายชื่อผู้แปลให้หลากหลาย โดยจำกัดให้ไม่เกิน 4 เล่มต่อผู้แปลหนึ่งท่าน (เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นการ์ตูนที่มีความยาวมากกว่า 1 เล่ม จึงมีบางเรื่องที่แปลโดยผู้แปลท่านเดียวกัน) สามารถกำหนดแหล่งข้อมูลได้ทั้งหมด 19 เล่ม รายละเอียดดังต่อไปนี้

สำนักพิมพ์เนชั่น เอ็ดดูเทนเมนท์ จำนวน 2 เรื่อง 6 เล่ม

1. วุ่นรักนักดนตรี เล่ม 13, 15-17 (แนวเรื่อง: ดนตรี, แปล: ICHIGO-ICHIE, ตีพิมพ์ปี 2008-2010)

(ต้นฉบับ: のだめカンタービレ 13, 15-17 卷, (2006-2007), แต่งโดย 二ノ宮知子, สำนักพิมพ์ コミックス Kiss)

2. Blue Exorcist เล่ม 9, 11 (แนวเรื่อง: แฟนตาซี แอ็คชั่น, แปล: ณัฐ อารังหวัง, ตีพิมพ์ปี 2013)

(ต้นฉบับ: 青の祓魔師 9, 11 卷, (2012, 2013), แต่งโดย 加藤 和恵, สำนักพิมพ์ ジャンプ・コミックス)

สำนักพิมพ์ Dream EXpress จำนวน 2 เรื่อง 4 เล่ม

1. แก๊งรัก (แล้ว)นะรู้ยัง? เล่ม 1, 2 (แนวเรื่อง: โรแมนติก ครอบครัว, แปล: ประสิทธิ์ สันติกุลภิบาล, ตีพิมพ์ปี 2019-2020)

(ต้นฉบับ: からかい上手の(元)高木さん 1, 2 卷, (2018), แต่งโดย 稲葉 光史, สำนักพิมพ์ ゲッサン少年サンデーコミックススペシャル)

2. พ่อปรัชญา ฮาหน้าตาย เล่ม 1, 2 (แนวเรื่อง: ตลก, กิจวัตรประจำวัน, แปล: สรพงศ์ กิจบัญชาพร, ตีพิมพ์ปี 2015-2016)

(ต้นฉบับ: ニーチェ先生～コンビニ、さとり世代の新人が舞い降りた 1, 2 卷, (2014), แต่งโดย ハシモト, สำนักพิมพ์ MF コミックス ジーンシリーズ)

สำนักพิมพ์ Luckpim จำนวน 1 เรื่อง 1 เล่ม

1. คณะประพันธ์กรจรรจัด เล่ม 13 (แนวเรื่อง: แอ็คชั่น, แปล: อิศรา อุดมพาณิชย์, ตีพิมพ์ปี 2017)

(ต้นฉบับ: 文豪ストレッドグス 13 卷, (2017), แต่งโดย 朝霧 カフカ, สำนักพิมพ์ 角川コミックス・エース)

สำนักพิมพ์ Siam Inter Comics จำนวน 3 เรื่อง ทั้งหมด 7 เล่ม

1. พันธะสัญญาเนเวอร์แลนด์ เล่ม 12-14 (แนวเรื่อง: ดาร์กแฟนตาซี ไซไฟ ระทึกขวัญ, แปล: Fuyuka, ตีพิมพ์ปี 2019)

(ต้นฉบับ: 約束のネバーランド 12-14 卷, (2019), แต่งโดย 白井カイウ และ 出水ぽすか, สำนักพิมพ์ จังปุม・คอมิกส์)

2. ยอดนักปรุงโซมะ เล่ม 10 (แนวเรื่อง: อาหาร, แปล: สรพงษ์ กิจบัญชาพร, ตีพิมพ์ปี 2015)

(ต้นฉบับ: 食戟のソーマ 10 卷, (2015), แต่งโดย 附田 佑斗 และ 佐伯俊, สำนักพิมพ์ จังปุม・คอมิกส์)

3. กินทามะ เล่ม 71-73 (แนวเรื่อง: ตลก แอ็คชั่น ไซไฟ ผจญภัย, แปล: ลูกหมูสีชมพู, ตีพิมพ์ปี 2018-2020)

(ต้นฉบับ: 銀魂 71-73 卷, (2018-2020), แต่งโดย 空知 英秋, สำนักพิมพ์ จังปุม・คอมิกส์)

สำนักพิมพ์ TKO Comics จำนวน 1 เรื่อง ทั้งหมด 1 เล่ม

1. คู่โหลจิกิ คนลวงอัจฉริยะ เล่ม 11 (แนวเรื่อง: ดราม่า สืบสวน , แปล: ชุตินา สุกุลภักดี, ตีพิมพ์ปี 2013)

(ต้นฉบับ: クロサギ 11 卷, (2006), แต่งโดย 黒丸 และ 夏原 武, สำนักพิมพ์ ヤングサンデーคอมิกส์)

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลประโยคที่มีการใช้สำนวนให้ - รับ จากกลุ่มตัวอย่างข้างต้น โดยในบทความนี้จะศึกษาเฉพาะสำนวนให้-รับ กลุ่ม ~てくれ・~てください โดยอ้างอิงกรอบของ 庵, 高梨, 中西 และ 山田 (2000) ซึ่งระบุว่า สำนวนกลุ่มนี้ประกอบด้วย ~てくれ・~てください・~てくださいませんか・~て・~ないでくれ・~ないでください・~ないでくださいませんか・~ないで โดยในที่นี้ขอเรียกรวมกันว่า สำนวน ~てくれ・~てください

จากการรวบรวมข้อมูล พบสำนวน ～てくれ・～てください ทั้งหมด 166 ตัวอย่าง¹
จำแนกได้ดังตารางที่ 1

ตาราง 1 รายละเอียดจำนวนและร้อยละของประโยคกลุ่มตัวอย่าง

โครงสร้างไวยากรณ์	จำนวนตัวอย่าง	ร้อยละ
～てください	69	41.57
～て	58	34.94
～てくれ	33	19.88
～ないでくれ	3	1.81
～ないでください	2	1.20
～ないで	1	0.60
รวม	166	100

ผู้วิจัยวิเคราะห์ประโยคต้นฉบับเปรียบเทียบกับประโยคแปล และตรวจสอบความถูกต้องของการแปลโดยพิจารณาจากความหมายของคำศัพท์ ร่วมกับบริบท ลักษณะนิสัยของตัวละคร อรรถรสในการอ่าน หากตีความแล้วบทแปลไม่ได้สื่อความผิดไปจากองค์ประกอบทั้งหมดที่พิจารณาร่วมกัน จะไม่ระบุว่าเป็นการแปลที่ผิด จากนั้นแยกข้อมูลออกเป็น 3 กลุ่ม โดยพิจารณาจากโครงสร้าง คือ 1. แปลโดยปรากฏคำว่า “ให้” (โดยกรณีที่คำกริยาแท้ในประโยคของต้นฉบับอยู่ในรูปให้กระทำแล้วแปลว่า “ให้ + คำกริยา” จะไม่รวมกรณีนี้ไว้ในกลุ่มที่ 1. เนื่องจากเป็นคำว่าให้ที่เกิดจากกริยาแท้) 2. แปลโดยไม่ปรากฏคำว่า “ให้” และ 3. ไม่แปล จากนั้นจึงวิเคราะห์กลวิธีการแปล และอภิปรายผล

4. ผลการวิจัย

หลังจากแบ่งกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวข้างต้น แล้วศึกษารายละเอียดกลวิธีการแปลสำนวน ～てくれ・～てください ปรากฏแนวโน้มการใช้คำและสำนวนแตกต่างจากที่ระบุในตำราเรียน เช่น

มินนะ โนะ นิสโกะ 2 (2553, น.8) ระบุคำแปลของ ～てください ได้แก่ โปรด/กรุณา..., เชิญ..., ช่วย... และระบุคำแปลของ ～ないでください ได้แก่ กรุณาอย่า..., โปรดอย่า...

ตำราเรียนชุด ไคจิ เล่มที่ 2 (2557, น.64) อภิปรายความหมายของ ～てくれ・～てください・～てくださいませんか・～て ว่าใช้สื่อการแสดงคำสั่งหรือขอให้ผู้ฟังทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือใช้เสนอบางสิ่งบางอย่างให้แก่ผู้ฟัง โดยมีระดับความสุภาพที่แตกต่างกัน และไคจิ เล่มที่ 2 (2557, น.

1 ตัวอย่าง ～てくれ・～てください 166 ตัวอย่างนี้ เป็นส่วนหนึ่งของตัวอย่างทั้งหมด 516 ตัวอย่าง ที่รวบรวมเพื่อศึกษาวิธีการแปลสำนวนให้ – รับ (てあげる・てくれる・もらう) จากการตั้งผู้แปลเป็นภาษาไทย แต่บทความนี้เน้นเฉพาะกลุ่ม ～てくれ・～てください

ผู้วิจัยจึงศึกษารูปแบบของคำแสดงการขอร้องในภาษาไทย และพบว่า นพวรรณ เมืองแก้ว (2556) จำแนกคำแสดงการขอร้องไว้ 2 ประเภท ได้แก่ 1. หมวดคำแสดงการขอร้องที่ปรากฏข้างหน้า ได้แก่ กรุณา, ขอ, ช่วย, เชิญ, โปรด และ รบกวน 2. หมวดคำแสดงการขอร้องที่ปรากฏข้างท้าย ได้แก่ ด้วย, ที และ หน่อย

ดังนั้นหากพบบทแปลที่ใช้คำแตกต่างจากที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจะจัดเป็นการปรับบทแปล นอกจากนี้นี้ยังพบแนวโน้มการใช้คำเสริมน้ำเสียงในการแปล โดย ชิน หลิน (2555) ได้กล่าวถึง นิยามของ “คำเสริมน้ำเสียง” ว่าหมายถึง คำที่ประกอบอยู่ท้ายประโยคเป็นหลัก มีเสียงวรรณยุกต์ไม่ คงที่ ทำหน้าที่ช่วยเสริมความหมายของประโยคตามเจตนาและยังบ่งบอกถึงสถานะระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง ว่าอยู่ในระดับเสมอกันหรือไม่ เช่น ค่ะ/คะ/เจ้าค่ะ, นิ/เนี่ย, เกอะ/เหอะ/เถิด, นะ/นะ/น่า/น้า และ ไหม/ มั้ย เป็นต้น คำเสริมน้ำเสียงสามารถแบ่งกลุ่มตามหน้าที่หรือตามลักษณะทางวากยสัมพันธ์และ อรรถศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยจะทำการแบ่งกลุ่มอ้างอิงจาก ชิน หลิน (2555) เพื่อวิเคราะห์คำเสริมน้ำเสียงที่ ปรากฏในบทแปลเช่นกัน

ภาพ 1

```

graph TD
    Root[วิธีการแบ่งกลุ่มด้วยอย่างส่วน ~てくれ ~てください] --> No[แปลโดยตรงตัวกว่า "ใช่" 20 ตัวอย่าง (12.05%)]
    Root --> Yes[แปลโดยไม่ปรากฏตัวว่า "ใช่" 145 ตัวอย่าง (87.35%)]
    Root --> DK[ไม่แปล 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    
    No --> No1[คำกริยา + ใช่ 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    No --> No2[ใช่ + คำกริยา + ใช่ 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    No --> No3[คำแสดงการขอเรื่อง + ใช่ + คำกริยา 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    No --> No4[คำกริยา + ใช่ + คำแสดงการขอเรื่อง 7 ตัวอย่าง (4.23%)]
    No --> No5[คำกริยา + ใช่ + คำอื่นเป็นเสียง 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    No --> No6[ปรับบทแปล 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
    No --> No7[ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบ]
    No7 --> No7a["(คำแสดงการขอเรื่อง+กริยา+ตัวกริยา) + (ใช่) + คำกริยา + (ใช่) + (คำแสดงการขอเรื่อง+กริยา+ตัวกริยา) + (คำอื่นเป็นเสียง) 8 ตัวอย่าง (4.82%)"]
    
    Yes --> Yes1["(คำแสดงการขอเรื่อง) + คำกริยา + (คำแสดงการขอเรื่อง) 6 ตัวอย่าง (3.62%)"]
    Yes --> Yes2[คำกริยา 11 ตัวอย่าง (6.63%)]
    Yes --> Yes3[คำกริยา + คำอื่นเป็นเสียง 29 ตัวอย่าง (17.48%)]
    Yes --> Yes4[คำแสดงขอคำสั่ง + คำกริยา 4 ตัวอย่าง (2.40%)]
    Yes --> Yes5[ปรับบทแปล 18 ตัวอย่าง (10.83%)]
    Yes5 --> Yes5a["ใช่ + คำกริยา 2 ตัวอย่าง (1.2%)  
คือ + คำกริยา 2 ตัวอย่าง (1.2%)  
ปรับบทแปลตามภาษาและบริบท 14 ตัวอย่าง (8.43%)"]
    Yes --> Yes6[ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบ 77 ตัวอย่าง (46.39%)]
    Yes6 --> Yes6a["คำแสดงการขอเรื่อง + คำกริยา + กริยา + คำอื่นเป็นเสียง 48 ตัวอย่าง (28.92%)"]
    Yes6 --> Yes6b["คำแสดงการขอเรื่อง + คำกริยา + กริยา + คำอื่นเป็นเสียง 28 ตัวอย่าง (16.87%)"]
    
    DK --> DK1[ปรับบทแปล 1 ตัวอย่าง (0.60%)]
  
```

4.1 แปลโดยปรากฏคำว่า “ให้”

จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบการแปลสำนวน $\sim$ てくれ・ $\sim$ てくさい โดยปรากฏใช้คำว่า “ให้” ในบทแปล จำนวน 20 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 12.05 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด แบ่งเป็นสำนวน $\sim$ てくれ 10 ตัวอย่าง, $\sim$ てくさい 8 ตัวอย่าง, $\sim$ て 1 ตัวอย่าง และ $\sim$ ないでくれ 1 ตัวอย่าง สามารถจำแนกโครงสร้างประโยคของบทแปลได้ดังภาพ 1

คำว่า “ให้” ที่ปรากฏในบทแปลอาจมีหน้าที่เชิงไวยากรณ์แตกต่างกันไป ดังที่ พิรุฬห์ ปิยมหงษ์และกิงกาญจน์ เทพกาญจนา (2560) ได้อธิบายไว้ว่าคำว่า “ให้” ในภาษาไทย มีหน้าที่เชิงวากยสัมพันธ์มากกว่าหนึ่งหน้าที่ นอกจากเป็นคำกริยาหลักแล้ว ยังสามารถเป็นคำกริยาการิต, คำเสมือนบุพบทบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ บ่งชี้ผู้รับสิ่งของ หรือ บ่งชี้เป้าหมาย, คำเชื่อมอนุพากย์บ่งชี้วัตถุประสงค์ หรือบ่งชี้การขอร้อง / การสั่ง, คำนำส่วนเติมเต็ม เช่น อยากให้..., หรือ ตัวบ่งชี้ผู้เสียประโยชน์

ผู้วิจัยจะทำการวิเคราะห์กลวิธีการแปล โดยอ้างอิงคำอธิบายพิรุฬห์ ปิยมหงษ์และกิงกาญจน์ เทพกาญจนา (2560) ดังต่อไปนี้

4.1.1 แปลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + ให้

ผู้วิจัยพบรูปแบบการแปล 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ซึ่งคำว่า “ให้” ในประโยคฉบับแปลทำหน้าที่เป็นคำเสมือนคำบุพบทบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ ได้แก่

1) その分俺たちに分配してくれよ!

เอามาแบ่งจ่ายให้พวกเราดีกว่า!

4.1.2 แปลด้วยโครงสร้าง ให้ + คำกริยา + ให้

พบรูปแบบการแปลรูปแบบนี้ เพียง 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ได้แก่

2) 呪いは坊がかけて下さい

ให้นายน้อยเป็นคนร้ายให้

ตัวอย่าง 2) ในประโยคแปล มีการใช้คำว่าให้ 2 คำ ซึ่งทำหน้าที่แตกต่างกัน โดย “ให้₁” ทำหน้าที่เป็นคำกริยาการิต สื่อความหมายแสดงการอนุญาต อ้างอิงจากนิยามของ Iwasaki and Ingkaphirom (2005) ระบุว่า “ให้” เมื่อทำหน้าที่เป็นคำกริยาการิต จะแสดงความหมายเชิงบังคับในระดับอ่อนเมื่อเทียบกับคำกริยาการิตอื่น ๆ จึงใช้เพื่อแสดงการให้อนุญาตได้ ผู้วิจัยจึงมีความเห็นว่าด้วยเหตุนี้ คำว่า “ให้₁” เป็นคำแปลของ $\sim$ てくさい เพื่อแสดงการให้อนุญาตให้ทำ

ส่วนคำว่า ให้₂ ทำหน้าที่เสมือนเป็นคำบุพบทบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ โดยละผู้รับประโยชน์ จากนิยามหน้าที่คำว่า “ให้” ของ พิรุฬห์ ปิยมหงษ์และกิงกาญจน์ เทพกาญจนา (2560) มีใช้คำแปลของ $\sim$ てくさい

4.1.3 แปลด้วยโครงสร้าง คำแสดงการขอร้อง + ให้ + คำกริยา

พบรูปแบบการแปลนี้ 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ได้แก่

3) ならば信じてくれ

เช่นนั้นก็ขอให้เชื่อมั่น

$\sim$ てくれ แปลด้วยคำแสดงการขอร้องที่ปรากฏข้างหน้า คำว่า “ขอ” และคำว่า “ให้” ในบทแปลทำหน้าที่เป็นคำบ่งชี้อนุพากย์แสดงการขอร้อง

4.1.4 แพลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + ให้ + คำแสดงการขอร้อง

พบการแปลรูปแบบนี้ทั้งหมด 7 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 4.23 โดยพบคำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย ทั้งหมด 4 คำ ได้แก่ “ที่” และ “เถอะ” ประเภทละ 1 ตัวอย่าง “ด้วย” 2 ตัวอย่าง และ “หน่อย” 3 ตัวอย่าง เช่น

4) ここへは戻るな…みんなを守ってくれ

ห้ามกลับมาที่นี่อีก...ปกป้องทุกคนเอาไว้ให้ที่

5) そこをどいてくれ、開廷に遅れちゃう

หลีกเลี่ยงให้ด้วยเดี๋ยวฉันไปไม่ทันเปิดศาล

6) 食事が終わったら私のピアノも見てくださいね

ทานอาหารเสร็จแล้ว ดูเปียโนให้หนูหน่อยนะคะ

จากทั้ง 4 ตัวอย่างข้างต้น พบการใช้คำว่า “ให้” แต่ผู้วิจัยเห็นว่าคำว่า “ให้” มิได้เป็นคำแปลของสำนวน ~てくれ・~てください ทั้งนี้คำว่า “ให้” ในตัวอย่าง 4) และ 6) ทำหน้าที่เป็นคำเสมือนคำบุพบทบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ และตัวอย่าง 5) ทำหน้าที่เป็นคำเชื่อมอนุภาคแสดงการขอร้อง

นอกจากนี้พบตัวอย่างที่บทแปลปรากฏคำว่า “ให้” และทำหน้าที่เป็นคำกริยากริต ดังตัวอย่าง 7)

7) 冗談は頭の出来だけにしてくれ

จะผั้นเฟื่องก็ให้มันน้อย ๆ หน่อย

ตัวอย่าง 7) นี้แปลสำนวน ~てくれ ด้วยคำแสดงการขอร้อง “หน่อย” แต่พบรูปแบบการใช้คำว่า “ให้” ซึ่งทำหน้าที่เป็นคำกริยากริต โดยหลังคำว่า “ให้” แสดงเหตุการณ์ผล ที่เป็นการบอกลักษณะหรือสภาพของผลลัพธ์ สอดคล้องกับการอธิบายของ Iwasaki and Ingkaphirom (2005) ที่ว่า “ให้” สามารถทำหน้าที่เป็นคำกริยากริตพิเศษได้ จึงมักพบการใช้ในลักษณะ เช่น “ปิดไฟให้เรียบร้อย” หรือ “ฟังให้ดี”

อย่างไรก็ดี ตัวอย่าง 7) ผู้แปลเลือกใช้คำแปลของคำว่า 冗談 เป็นคำว่า “ผั้นเฟื่อง” ซึ่งอาจมองว่าไม่เหมาะสมหรือแปลไม่ถูกต้อง แต่ผู้วิจัยเห็นว่า เมื่อวิเคราะห์ร่วมกับบริบทการสนทนาซึ่งแสดงการประชดประชันระหว่างคู่พี่น้องผู้ชายที่สนิทสนมกันอย่างดี จึงเห็นว่าเป็นคำแปลที่ยอมรับได้ในระดับหนึ่ง อนึ่งหากแปลตรงตัวว่า “เรื่องล้อเล่นนะ เก็บไว้แคในหัวเถอะ” อาจเป็นบทแปลที่ไม่เป็นธรรมชาติ

4.1.5 แพลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + ให้ + คำเสริมน้ำเสียง

พบรูปแบบการแปล 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ได้แก่

8) 今度親父の武勇伝を話してくれ !

ไว้ว่า ๆ ก็เล่าตำนานความกล้าของตาแก่ให้ฟังมั่งสิ!

ตัวอย่าง 8) ~てくれ แพลด้วยคำเสริมน้ำเสียง “สิ” แสดงการเสนอแนะ การบอกให้ทำจากผู้ที่มีสถานะสูงกว่า เชิญชวนให้ทำอย่างไม่เป็นทางการ โดยบทพูดนี้เป็นคำพูดของพี่ชายต่อน้องชายฝาแฝด

อย่างไรก็ดีเป็นที่น่าสังเกตว่าในบทแปล มีคำกริยา “ฟัง” ซึ่งคำดังกล่าวไม่ปรากฏในข้อความต้นฉบับ ประเด็นนี้ Iwasaki and Ingkaphirom (2005) ได้อภิปรายเกี่ยวกับ คำว่า “ให้” เมื่ออยู่ในประโยคที่แสดงการให้ประโยชน์ที่แสดงวัตถุประสงค์ว่า สามารถเพิ่มเติมคำกริยาเพื่อแสดงให้เห็นผลลัพธ์จากการกระทำได้ ในตัวอย่างข้างต้น จึงเป็นการแสดงผลลัพธ์ว่าผู้ได้รับประโยชน์ได้ฟังเรื่องจากการเล่าของผู้ให้ประโยชน์

4.1.6 แปลด้วยกลวิธีการปรับบทแปล

พบตัวอย่างการแปล 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ตัวอย่าง ได้แก่

9) 余り暴れないでくれ給え

ยังงี้ก็ช่วยอาละวาดให้มันน้อย ๆ หน่อยเถอะนะ

เนื่องจากตัวอย่างข้างต้น เป็นการแปลสำนวน ～ないでくれ โดยไม่ได้ใช้โครงสร้าง กรุณาอย่า... หรือ อย่า... ในที่นี้ผู้วิจัยจึงจำแนกให้เป็นกลวิธีการปรับบทแปล

4.1.7 ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบร่วมกัน

พบ 8 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 4.82 โดยจำแนกได้เป็น 4 รูปแบบ รายละเอียดดังตาราง 2 ตาราง 2 โครงสร้างการแปลในกลุ่มแปลโดยปรากฏคำว่า “ให้” ที่ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบร่วมกัน

โครงสร้างการแปล	จำนวน ตัวอย่าง
1. คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + ให้ + คำกริยา + คำเสริมน้ำเสียง ขอ + ให้ + คำกริยา + นะ	<u>3</u> 3
2. คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + ให้ + คำกริยา + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย + คำเสริมน้ำเสียง ขอ + ให้ + คำกริยา + ด้วย + นะ ขอ + ให้ + คำกริยา + ด้วย + เอะ ช่วย + ให้ + คำกริยา + หน่อย + นะ	<u>3</u> 1 1 1
3. คำกริยา + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย + คำเสริมน้ำเสียง คำกริยา + ให้ + ด้วย + นะ	<u>1</u> 1
4. คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + คำกริยา + ให้ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย ช่วย + คำกริยา + ให้ + ที่	<u>1</u> 1
รวม	8

- แปลด้วยโครงสร้าง คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + ให้ + คำกริยา + คำเสริมน้ำเสียง

พบทั้งหมด 3 ตัวอย่าง โดยทั้ง 3 ตัวอย่างใช้โครงสร้างการแปลเป็น ขอ + ให้ + คำกริยา + นะ ได้แก่

10) 頑張って聴いてください

ขอให้ทุกท่านพยายามฟังกันนะคะ

- แปลด้วยโครงสร้าง คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + ให้ + คำกริยา + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย + คำเสริมน้ำเสียง พบตัวอย่างทั้งหมด 3 ตัวอย่าง ขอยกตัวอย่างอภิปราย 2 ตัวอย่าง ต่อไปนี้

11) 皆さん今回は僕に作戦の一切を預けてください…!!

ทุกคนคราวนี้ขอให้ผมเป็นคนกำหนดแผนด้วยเถอะครับ...!!

12) そいつが今度梅村に売る名簿に、おれの情報を突っ込んでくれ。

คราวนี้ช่วยให้เจ้านั้นเอาข้อมูลของฉันเป็นรายชื่อที่จะขายให้กับ

อุเมะมูระหน่อยนะ

- แปลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย + คำเสริมน้ำเสียง ได้แก่

13) 学生証はスタッフに見えるように提示してください

ยื่นบัตรนักเรียนให้สตาฟด้วยนะครับ

- แปลด้วยโครงสร้างคำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า + คำกริยา + ให้ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย ได้แก่

14) 110 センチ四万で作ってくれ

ช่วยทำขนาด 110 ซม. ทั้ง 4 ด้านให้ที

จากตัวอย่าง 10) – 14) พบการใช้กลวิธีหลากหลายร่วมกันในการแปล จึงกล่าวได้ว่าในการแปลสำนวนกลุ่ม ~てください สามารถเลือกใช้คำได้มากกว่า 1 รูปแบบเพื่อให้สำนวนภาษาในบทแปลมีความเป็นธรรมชาติ

คำเสริมน้ำเสียงที่พบในการแปลรวมกันกับโครงสร้างอื่น ๆ นี้ ได้แก่ คำว่า “นะ” และ “เถอะ” ซึ่ง คำว่า “นะ” จัดเป็นคำมาลา ซึ่งเป็นประเภทหนึ่งของคำเสริมน้ำเสียง ใช้เมื่อสื่อสารด้วยคำพูดเพื่อให้คำพูดน่าฟัง ไม่ห้วนสั้นจนเกินไป ทั้งยังช่วยเน้นย้ำเจตนาของผู้พูด ไม่ค่อยใช้เมื่อสื่อสารด้วยการเขียน จึงจำแนกคำมาลาเป็นประเภทหนึ่งของคำเสริมน้ำเสียง เพื่อแสดงการใช้คำน้ำเสียงในบทแปลให้ชัดเจนว่าเพื่อแสดงการสื่อสารด้วยการพูดซึ่งสอดคล้องกับรูปแบบประโยคในหนังสือการ์ตูน และ คำว่า “เถอะ” เป็นคำเสริมน้ำเสียงบอกอารมณ์ ใช้ในการขอร้อง ชักชวน เสนอแนะ และการขออนุญาต (ชิน หลิน, 2555)

ผู้วิจัยเห็นด้วยว่ากลวิธีการเลือกใช้คำเสริมน้ำเสียงเป็นกลวิธีที่เสริมให้บทแปลการ์ตูนญี่ปุ่นมีความเป็นธรรมชาติมากขึ้น

อย่างไรก็ดีหน้าที่ของคำว่า “ให้” ที่ปรากฏในบทแปลภาษาไทยมิได้ทำหน้าที่เป็นคำกริยาช่วยตามประโยคต้นฉบับภาษาญี่ปุ่น ตัวอย่าง 10) และ 14) คำว่า “ให้” ทำหน้าที่เป็นคำเชื่อมอนุพากย์บ่งชี้การขอร้อง ตัวอย่าง 11) ทำหน้าที่เป็นคำเสมือนบุพบทบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ และ ตัวอย่าง 12) และ 13) ทำหน้าที่เป็นคำเสมือนบุพบทบ่งชี้ผู้รับสิ่งของ

4.2 แปลโดยไม่ปรากฏคำว่า “ให้”

ผู้วิจัยตั้งสมมุติฐานว่าผู้แปลน่าจะแปลสำนวน ～てくれ・～てください โดยใช้ร่วมกับคำว่า “ให้” แต่จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่าการแปลโดยไม่ปรากฏคำว่า “ให้” เป็นจำนวนมากโดยพบถึง 145 ประโยค คิดเป็นร้อยละ 87.35 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด แบ่งเป็นสำนวน ～てください 60 ตัวอย่าง สำนวน ～て 57 ตัวอย่าง สำนวน ～てくれ 23 ตัวอย่าง สำนวน ～ないうでください 2 ตัวอย่าง สำนวน～ないうでくれ 2 ตัวอย่าง และสำนวน～ないうで 1 ตัวอย่าง โดยพบการแปลโดยใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบมากที่สุด ถึง 77 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 46.39 ผลการวิเคราะห์จำแนกตามโครงสร้างประโยคออกเป็น 6 รูปแบบ ดังแผนผัง 4.1 ข้างต้น

4.2.1 แปลด้วยโครงสร้างคำแสดงการขอร้อง + คำกริยา หรือ คำกริยา + คำแสดงการขอร้อง

พบ 6 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 3.62 จำแนกโครงสร้างประโยคของบทแปลได้ดังตาราง 3 โดยจะยกตัวอย่างโครงสร้างละ 1 ตัวอย่าง

ตาราง 3 โครงสร้างประโยคบทแปลด้วยโครงสร้าง คำแสดงการขอร้อง + คำกริยา หรือ คำกริยา + คำแสดงการขอร้อง

ประเภทของคำแสดงการขอร้อง	โครงสร้างประโยคของบทแปล	จำนวน
คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า	ขอ + คำกริยา	2
คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย	คำกริยา + หน่อย	3
	คำกริยา + ด้วย	1
รวม		6

15) 是非我々に案内させてください

ขอให้พวกฉันนำทางพวกคุณ

16) 聞いてくれ

ทุกคนฟังหน่อย

17) 僕の娘を救ってくれ！！

ช่วยลูกสาวฉันด้วย!!

4.2.2 แปลด้วยโครงสร้าง คำกริยา

พบตัวอย่างบทแปลที่แปลสำนวน ～てくれ・～てください โดยใช้เพียงแค่คำกริยา จำนวน 11 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 6.63 โดย จำแนกได้เป็น ～て 10 ตัวอย่าง และ ～てくれ 1 ตัวอย่าง ไม่พบประโยคต้นฉบับในรูป ～てください ตัวอย่างการแปลดังต่อไปนี้

18) アンナ下がって！！

แอนนาถอยไป!!

สถานการณ์ในตัวอย่างข้างต้นตัวละครกำลังประสบอันตราย จึงใช้สำนวน ～てください ในรูปย่อ ～て โดยพบตัวละครเพศหญิงเป็นผู้ใช้มากกว่า เนื่องจากเพศชายจะเลือกใช้รูปคำสั่งแทน

4.2.3 แปลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + คำเสริมน้ำเสียง

พบจำนวน 29 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 17.48 โดยพบการใช้คำเสริมน้ำเสียงทั้งหมด 5 คำ ได้แก่ นะ, เอะ, เลย, ลี, และ ซะ ความถี่และความหมายที่พบเป็นดังตาราง 4

ตาราง 4 แสดงความถี่และประเภท / ความหมายของคำเสริมน้ำเสียงที่ปรากฏในการแปล

คำเสริมน้ำเสียง	ประเภท / ความหมายของคำเสริมน้ำเสียง	จำนวน
1. นะ	คำมาลา - เสริมความน่าฟัง เน้นเจตนาของผู้พูด	15
2. เอะ	คำเสริมน้ำเสียงบอกอารมณ์ - ขอร้อง, เสนอแนะ,	4
3. เลย	คำเสริมน้ำเสียงบอกอารมณ์ - กระตุ้นให้ทำ	4
4. ลี	คำเสริมน้ำเสียงบอกอารมณ์ - เชิญชวนอย่างไม่เป็นทางการ	4
5. ซะ	คำเสริมน้ำเสียงบอกอารมณ์ - เสนอแนะแกมบังคับ	2
รวม		29

อภิปรายรายละเอียดตัวอย่างการแปล แสดงความหมายของคำเสริมน้ำเสียง ตามลำดับในตาราง 4 ดังต่อไปนี้

19) 「よかったら一人で来て下さい」なんて言われ
ちゃってさ

เค้าบอกว่า "ถ้าไม่รังเกียจละก็มาคนเดียวนะ"

20) この起こし方やめてよ!!

เลิกใช้วิธีปลุกแบบนี้เอะน่า!!

21) 行かせてやってくれ

ให้เธอไปเอะ

22) いいよ 起こして。

เอาละ ปลุกเลย

23) じゃ、目を閉じて。

งั้นแม่หลับตาลี

24) もっていつて

รับเอาไปซะ

4.2.4 แปลด้วยโครงสร้าง คำแสดงคำสั่ง + คำกริยา

พบข้อมูลจำนวน 4 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 2.40 โดยพบการใช้คำว่า “จง” 2 ตัวอย่าง และ “อย่า” 2 ตัวอย่าง เช่น

25) アナタの自身のために、アナタの大切な人達のために. . . 使って

แต่จงใช้เพื่อตัวเอง เพื่อเหล่าคนสำคัญของเจ้า

26) ケンカしないで!!

อย่าทะเลาะกัน!!

4.2.5 แปลด้วยการปรับบทแปล

พบจำนวน 18 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 10.83 โดยผู้วิจัยจำแนกออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ รูปแบบ “ปล่อย + คำกริยา” 2 ตัวอย่าง “ต้อง + คำกริยา” 2 ตัวอย่าง และ แปลโดยการปรับรูปแบบทางภาษาและเสริมความ 14 ตัวอย่าง เช่น

27) 勤務歴何年だと思ってるんですか。

任せてください!

คิดว่าผมมีประสบการณ์ทำงานกี่ปีละครับ ปล่อยให้ผมจัดการเอง!

จากตัวอย่าง 27) 任せてください พบการปรับบทแปลเป็น “ปล่อย + คำกริยา” โดยพจนานุกรมราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายคำว่า “ปล่อย” สามารถหมายความว่า “ยอมให้” ซึ่งมีความหมายใกล้เคียงกับต้นฉบับและให้ความหมายที่ไม่เป็นทางการกว่า ผู้วิจัยจึงคิดเห็นว่าการปรับบทแปลให้สื่อความหมายที่ไม่เป็นทางการมากเกินไปเป็นสาเหตุให้ผู้แปลปรับบทแปล รูปประโยค 任せてください โดยใช้โครงสร้าง “ปล่อย + คำกริยา” ในการต้นฉบับ

นอกจากนี้ยังพบการแปลสำนวน ~てくれ・~てください ด้วยโครงสร้าง “ต้อง + คำกริยา” จำนวน 2 ตัวอย่าง วิศรุตฯ โมราชาติ (2556) อภิปรายความหมายคำว่า “ต้อง” ในภาษาไทย พบการใช้ใน 3 ความหมาย ได้แก่ แสดงหน้าที่หรือความจำเป็น, แสดงสิ่งที่เกิดขึ้นแน่นอนหลีกเลี่ยงไม่ได้ และ แสดงการคาดคะเน โดยใช้ได้ทั้งการคาดคะเนตามหลักเหตุผล และการคาดคะเนด้วยความคิดเห็นหรือความรู้สึกส่วนตัว

จากการวิเคราะห์บริบทของตัวอย่างต้นฉบับ พบว่าสื่อความหมายแสดงความจำเป็น บทแปลจึงแปลด้วยโครงสร้าง ต้อง + คำกริยา ดังตัวอย่าง 28)

28) タダじゃないですよ。チケット買ってくださいね

ไม่ฟรีนะค่ะ ต้องซื้อบัตร

ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า ผู้แปลน่าจะพิจารณาบริบท โดยในประโยคก่อนหน้า ได้มีการใช้คำเสริมน้ำเสียงแสดงความสุภาพไว้แล้ว แปลเพียงคำว่า “ต้อง” ไม่เพิ่มคำเสริมน้ำเสียงใด ๆ อีก

สำหรับการแปลโดยการปรับรูปแบบและเสริมความ 14 ตัวอย่างนั้น พบทั้งการปรับรูปแบบคำและการใช้คำเสริมความหมาย หรือแสดงเสียงพูดเพื่อสื่ออารมณ์ โดยมีแนวโน้มพบการแปลรูปแบบนี้กับประโยคต้นฉบับที่ใช้สำนวนรูปย่อ ~て เช่น

29) 急いで!!

เร็วเข้า!!

30) わかってください

ที่คงเข้าใจนะค่ะ

31) どっか行って！！

แล้วจะไปไหนก็ไป!!

4.2.6 ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบร่วมกัน

พบ 77 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 46.39 แยกเป็น 3 รูปแบบ รายละเอียดดังตาราง ตาราง 5 โครงสร้างการแปลในกลุ่มแปลโดยไม่ปรากฏคำว่า “ให้” ที่ใช้โครงสร้างการแปลมากกว่า 1 รูปแบบร่วมกัน

โครงสร้างการแปล	จำนวนตัวอย่าง
1. (คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า) + คำกริยา (และ / หรือ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย) (และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง)	<u>48</u>
2. (คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า) + คำปรับบทแปล + คำกริยา (และ / หรือ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย) (และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง)	<u>28</u>
ปรับบทแปลด้วยการปรับรูปแบบหรือเสริมความ (และ / หรือ + คำแสดงการขอร้อง) (และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง)	12
คำกริยา + มา + คำแสดงการขอร้อง และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง	7
คำกริยา + ได้ + คำเสริมน้ำเสียง	5
คำกริยา + ได้ + คำแสดงการขอร้อง	1
คำแสดงการขอร้อง + คำกริยา + ได้ + คำเสริมน้ำเสียง	1
ต้อง + คำกริยา + คำเสริมน้ำเสียง	2
3. คำแสดงคำสั่ง + คำกริยา + ได้ + คำเสริมน้ำเสียง	<u>1</u>
จง+ คำกริยา + ได้ + เลย	1
รวม	<u>77</u>

○ แปลด้วยโครงสร้าง (คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า) + คำกริยา (และ / หรือ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย) (และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง) พบรูปแบบการเลือกใช้คำที่หลากหลาย มีแนวโน้มพบการแปลโดยใช้คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า *ขอ, ช่วย, เชิญ, ได้โปรด, กรุณา, และ รบกวน* อาจแปลร่วมกับคำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย *ด้วย, หน่อย, และ ที่* และแปลร่วมกับคำเสริมน้ำเสียง *เถอะ, สิ, และ นะ* อีกด้วย เช่น

32) 命は大事になさってください

กรุณาให้ความสำคัญกับชีวิตหน่อยเถอะ

หรืออาจแปลโดยใช้คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้าหรือข้างท้าย อย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกับคำกริยา และคำเสริมน้ำเสียง เช่น

33) 箕浦さんを助けてください！

ช่วยคุณมิโนะอุระทีสิคะ!

หรืออาจแปลโดยใช้คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้าและข้างท้ายร่วมกัน เช่น

34) 拾ってください

กรุณารับไปเลี้ยงด้วย

○ แปลด้วยโครงสร้าง (คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างหน้า) + คำปรับบทแปล + คำกริยา (และ / หรือ + คำแสดงการขอร้องปรากฏข้างท้าย) (และ / หรือ + คำเสริมน้ำเสียง) รูปแบบการแปลนี้ สามารถจำแนกโครงสร้างการแปลย่อยได้ดังต่อไปนี้

- ปรับบทแปลด้วยการปรับรูปแบบหรือเสริมความ และแปลร่วมกับ คำแสดงการขอร้อง และ / หรือ คำเสริมน้ำเสียง พบ 12 ตัวอย่าง เช่น

35) そんな顔はやめてください 姫様

อย่าทำหน้าแบบนั้นเลยขอรับเจ้าหญิง

ตัวอย่าง 35) ถือเป็นการปรับบทแปลเนื่องจาก やめる อาจแปลได้ว่า หยุด หรือ เลิก ซึ่งบทแปลได้ปรับรูปคำมาแล้ว จึงจำแนกเป็นการปรับบทแปลโดยแปลร่วมกับคำเสริมน้ำเสียง “เลย”

- คำกริยา + มา + คำแสดงการขอร้อง และ / หรือ คำเสริมน้ำเสียง พบ

7 ตัวอย่าง ซึ่งกลวิธีการแปลที่สอดคล้องกับประเด็นเรื่องของความหมายแฝงของ くれる・～てくれる มีแง่ทิศทางการเคลื่อนที่ของสิ่งของหรือการกระทำเคลื่อนเข้าสู่ตัวผู้พูด เทียบได้กับคำว่า 来る หรือ มา เช่น

36) 車 出してー！！

ขับรถมาหน่อยจ้ะ —!

37) 棒を貸してください

ส่งไม้มาจ้ะ

ผู้วิจัยเห็นว่าโครงสร้างการแปลนี้เป็นส่วนหนึ่งของการปรับบทแปล ซึ่งผู้แปลอาจปรับบทแปลได้อย่างอิสระ เพื่อคงความหมายของบทแปลและเพื่อสื่อสารได้อย่างเป็นธรรมชาติ

- คำกริยา + ได้ ร่วมกับคำแสดงการขอร้อง และ / หรือ คำเสริมน้ำเสียง

Iwasaki and Ingkaphirom (2005) อภิปรายคำกริยาช่วย “ได้” ในภาษาไทย โดยโครงสร้าง คำกริยา + ได้ ใช้สื่อความหมายแสดงศักยภาพซึ่งรวมถึงแสดงการให้อนุญาต เช่น “ต่ออีกสักห้านาทีก็ได้” จากการศึกษาพบการแปลด้วยโครงสร้าง คำกริยา + ได้ แปลร่วมกับคำแสดงการขอร้อง และ / หรือ คำเสริมน้ำเสียง 7 ตัวอย่าง เช่น

38) よかったら聴きに来て下さい

ถ้าไม่รังเกียจก็เชิญมาฟังได้

39) ご質問や問題などございましたら、お気軽に

お電話ください。

ถ้ามีปัญหาหรือข้อสงสัยโทรมาสอบถามได้นะคะ

ตัวอย่าง 38) และ 39) ผู้วิจัยมีความเห็นว่า เป็นการปรับบทแปลรูปแบบหนึ่ง เช่นเดียวกัน เพื่อแสดงการเชิญชวน หรือให้อนุญาต จึงพิจารณาเสริมคำว่า “ได้” หลังกริยาได้เช่นกัน

นอกจากนี้กรณีสำนวน ～てください อยู่ในรูปประโยคคำถาม ～くれる? พบโครงสร้างการแปล คำแสดงการขอร้อง + คำกริยา + ได้ + คำเสริมน้ำเสียงแสดงคำถาม แสดงการขออนุญาต เช่น

40) 見せてくれるのー?

ขอแม่ดูหน่อยได้ไหม?

- ต้อง + คำกริยา + คำเสริมน้ำเสียงพบการแปลโดยการปรับบทแปล ด้วยคำว่า “ต้อง” ร่วมกับการใช้คำเสริมน้ำเสียงด้วย 2 ตัวอย่าง เช่น

41) もし警察沙汰になっても、電話はしてこないで
くださいよ。

เพราะฉะนั้นถ้าเป็นคดีความกับทางตำรวจขึ้นมา ไม่ต้องโทรมาหาผมนะ

- คำแสดงคำสั่ง + คำกริยา + ได้ + คำเสริมน้ำเสียง พบตัวอย่างบทแปล 1 ตัวอย่าง ได้แก่

42) どちらでも好きな方を選んでくれ

จงเลือกอย่างที่ต้องการได้เลย

4.3 ไม่แปล

จากการรวบรวมข้อมูลพบการแปลโดยไม่แปล 1 ตัวอย่าง คิดเป็นร้อยละ 0.60 ได้แก่

43) こちらご予約のゲームソフトです。ご確認ください

นี่เป็นซอฟต์แวร์เกมที่สั่งครับ

ตัวอย่าง 43) อยู่ในบริบทของร้านสะดวกซื้อ ซึ่งพูดโดยตัวเอกของเรื่องที่ทำงานเป็นพนักงานพาร์ทไทม์ในร้านสะดวกซื้อ กล่าวกับลูกค้าให้ตรวจสอบสินค้าที่สั่งตรงกับร้านสะดวกซื้อ

ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าผู้แปลไม่แปลเนื่องจากเป็นประโยคคำพูดที่พนักงานร้านสะดวกซื้อในประเทศไทยไม่ค่อยพูดกับลูกค้า จึงเลี่ยงที่จะไม่แปลเพื่อความเป็นธรรมชาติของบทแปล

5. สรุปผลและอภิปรายผล

จากการวิเคราะห์ข้อมูล ผลที่ได้รับสอดคล้องกับผลการวิจัยของ 江田 (1983) ในด้านแนวโน้มการแปล～てくれ・～てください ด้วยสำนวนแสดงการขอร้อง พบการใช้คำแสดงคำขอร้องในทุกโครงสร้างการแปล รวมคิดเป็นร้อยละ 59.66 อย่างไรก็ดี ยังพบการแปลด้วยการเลือกใช้คำเสริมน้ำเสียง ได้แก่ คำเสริมน้ำเสียงแสดงอารมณ์, คำมาลาเพื่อยืนยันเจตนาของผู้พูด คำเสริมน้ำเสียงแสดงคำถาม, คำแสดงคำสั่ง เช่น อ๋อ และ จง, การปรับบทแปล โดยการปรับรูปแบบทางภาษาหรือการเสริมความ, การใช้คำว่า ปล่อย, ต้อง, ได้, มา ร่วมกับกลวิธีการแปลอื่น ๆ ในการแปล รวมร้อยละ 39.74 และ พบการแปลโดยไม่แปลเป็นส่วนน้อย เพียงร้อยละ 0.60 เนื่องจากเป็นรูปแบบการพูดที่พบน้อยในบริบทสังคมไทย การไม่แปลอาจเป็นวิธีการแปลที่คงความเป็นธรรมชาติให้กับบทแปล

นอกจากนี้ยังพบแนวโน้มการใช้กลวิธีการแปลมากกว่า 1 กลวิธี ใน 1 ประโยค รวมแล้วมากถึง ร้อยละ 51.21 จึงสรุปได้ว่าการแปลบทสนทนาให้เป็นธรรมชาติ ผู้แปลมีแนวโน้มเลือกใช้คำและวิธีการที่หลากหลายร่วมกัน

ดังนั้นจากการเลือกแปล ~てくれ・~てください ด้วยกลวิธีอื่นนอกจากการเลือกใช้คำ แสดงการขอร้อง สรุปได้ว่า ~てくれ・~てください สื่อความหมายที่มากกว่าการแสดงคำสั่ง หรือขอให้ผู้ฟังทำหรือไม่ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือใช้เสนอบางสิ่งบางอย่างให้แก่ผู้ฟัง ได้แก่ เชิญชวน, ขอร้อง ให้อนุญาต, และ กระตุ้นให้กระทำ

กรณีการเทียบ ~てくれ・~てください กับคำว่า “ให้” สามารถทำได้ แต่พบการแปล ร่วมกับคำว่า “ให้” เป็นส่วนน้อย พบเพียงร้อยละ 12.05 และ คำว่า “ให้” ในบทแปลไม่ได้ทำหน้าที่เป็น คำกริยาช่วยเช่นเดียวกับต้นฉบับ สอดคล้องกับ Kaweejarumongkol (2018) จากการศึกษา คำว่า “ให้” ในบทแปลทำหน้าที่ 3 ประเภท ได้แก่ 1. คำกริยากริยา 2. คำเสมือนคำบุพบทของผู้รับประโยชน์ และบ่งชี้ผู้รับสิ่งของ 3. คำเชื่อมอนุพจน์บ่งชี้การขอร้อง ดังนั้นการเทียบความหมาย ~てくれ・~ てください กับโครงสร้าง ขอให้ + คำกริยา + ด้วย(นะ) เป็นเพียงกลวิธีหนึ่งในการแปลเท่านั้น ซึ่งเป็น ส่วนที่สําคัญ “ให้-รับ” ภาษาญี่ปุ่นมีความใกล้เคียงกับคำว่า “ให้” ในภาษาไทย แต่ไม่ใช่ไวยากรณ์ที่ทำ หน้าที่เดียวกัน

เอกสารอ้างอิง (References)

ปจรรย์ จิงประเสริฐสุข, เพชรรัตน์ ฤกษ์พงศ์วานิช, ศิริลักษณ์ ด่านวานิชกุล, และโยชิยุกิ ฟุจิอิ. (2552).

สนทนาภาษาไทยธุรกิจ (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ภาษาและวัฒนธรรม.

田中よゐ, 牧野昭子, 重川明美, 御子神慶子, 古賀千世子, & 石井千尋. (2553).

มินนะ โนะ นิฮงโกะ 2: แบบเรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น (ฉบับปรับปรุง) (พิมพ์ครั้งที่ 10).

กรุงเทพฯ: ภาษาและวัฒนธรรม.

田中よゐ, 牧野昭子, 重川明美, 御子神慶子, 古賀千世子, & 石井千尋. (2553).

มินนะ โนะ นิฮงโกะ 3: แบบเรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น (ฉบับปรับปรุง) (พิมพ์ครั้งที่ 8).

กรุงเทพฯ: ภาษาและวัฒนธรรม.

โยชิโกะ ยามาซากิ, เรโกะ อิชิอิ, คาโอรุ ซาซากิ, มิวาโกะ ทากาฮาชิ, & เคโกะ มาซิดะ. (2557). ไดจิ 2

ภาษาญี่ปุ่นขั้นต้น (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ภาษาและวัฒนธรรม.

โยชิโกะ ยามาซากิ, เรโกะ อิชิอิ, คาโอรุ ซาซากิ, มิวาโกะ ทากาฮาชิ, & เคโกะ มาซิดะ. (2557). ไดจิ 4

ภาษาญี่ปุ่นขั้นต้น (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ภาษาและวัฒนธรรม.

ชิน หลิน. (2555). การเปรียบเทียบคำเสริมน้ำเสียงระหว่างภาษาไทยและภาษาจีนจากละครโทรทัศน์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

นพวรรณ เมืองแก้ว. (2556). คำแสดงการขอร้องในภาษาไทย : การศึกษาตามแนวทฤษฎีการกลายเป็น คำไวยากรณ์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- พิรุฬห์ ปิยมหงษ์. กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา. (2560). คุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของ
ตัวบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ “เพื่อ” และ “ให้” ในภาษาไทย. *วารสารอักษรศาสตร์* 46(2), 349-407.
- วิศรุต โมราชติ. (2556). การศึกษาเปรียบเทียบความหมายของสำนวน 「～なければならぬ」
ในภาษาญี่ปุ่นกับคำว่า “ต้อง” ในภาษาไทย. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*,
9(2), 253-282
- ประชาชาติธุรกิจ ออนไลน์. (2562, 10 ธันวาคม). ตลาดการทุนโตแรงสวนเศรษฐกิจ “เดกซ์” ผนึกญี่ปุ่น
เพิ่มสินค้า. เข้าถึงได้จาก <https://www.prachachat.net/marketing/news-399369>
- ผู้จัดการออนไลน์. (2564, 31 มีนาคม). เร่งขึ้นตลาดหนังสือสู่ 1.5 หมื่นล้าน นักเขียนขายงานเอง-อู้บุ๊ก
โต 100%. เข้าถึงได้จาก <https://mgronline.com/business/detail/9640000030896>
- Iwasaki, S., & Ingkaphirom, P. (2005). *A reference grammar of Thai*. Cambridge, U.K.:
Cambridge University Press.
- 天野みどり. 大島資生. 杉本武. 沼田善子. 益岡隆志. 矢澤真人. (1999).
「ワークブック 日本文法」おうふう株式会社.
- 庵功雄. 高梨信乃. 中西久実子. 山田敏弘. (2000). 「初級を教える人のための
日本語文法ハンドブック: スリーエーネットワーク」スリーエーネッ
トワーク株式会社.
- Kaweejarumongkol, S. (2018). 「授与動詞の多義性に関する日タイ語対照研究—対
訳コーパスに基づく考察—」『東北大学博士学位論文』
<<https://core.ac.uk/download/pdf/236185406.pdf>>
- 江田すみれ (1983). 「「てやる・てくれる・てもらう」とタイ語の表現-hai の用
法に注目して」『日本語教育』 49, 119-132.
- Raruaisong, T. (2015). 「日本語とタイ語の視座の置き方に関する対照研究: 日
本語母語話者とタイ人日本語学習者の視点表現の分析を通して」『日本
語/日本語教育研究』 6, 165-180.

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Affiliation: Faculty of Liberal Arts, Thammasat University

Corresponding email: asarangchai.t@gmail.com

มิติแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศ

ธัญญรัตน์ สงวนศรี

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศในมิติต่าง ๆ ของผู้เรียนและจัดกลุ่มผู้เรียนตามมิติแรงจูงใจในการอ่าน และเพื่อเปรียบเทียบแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนจำแนกตามเพศและชั้นปี ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นจำนวน 70 คน จากผลการศึกษาพบว่า โดยภาพรวมค่าเฉลี่ยระดับแรงจูงใจของผู้เรียนที่อยู่ในระดับมากที่สุดคือ ความสำคัญในการอ่าน โดยสามารถจัดกลุ่มได้ 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 มีผู้เรียน 24 คน ในกลุ่มนี้ มีแรงจูงใจสูงในด้านความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่น คะแนน และการหลีกเลี่ยงการอ่าน ในขณะที่แรงจูงใจในด้านความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านภาษาญี่ปุ่นและการแข่งขันต่ำ และกลุ่มที่ 2 มีผู้เรียน 46 คนในกลุ่มนี้ ซึ่งเป็นกลุ่มที่ใหญ่ที่สุด มีแรงจูงใจในด้านความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่นสูงมาก แต่ความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านภาษาญี่ปุ่นและการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ต่ำ นอกจากนี้พบว่า แรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนแตกต่างกันตามเพศและชั้นปี ผลการวิจัยครั้งนี้นำมาซึ่งข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอนในรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่นให้มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับแรงจูงใจของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น อันจะนำไปสู่การอ่านและมีนิสัยรักการอ่านของผู้เรียนต่อไป

คำสำคัญ: แรงจูงใจ, การอ่าน, ภาษาญี่ปุ่น

Dimension of Motivation for Reading in Japanese as a Foreign Language

Thanyarat Sanguansri

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Abstract

The purposes of the study were to 1) investigate motivations for reading in Japanese as a foreign language in various dimensions and grouping learners by dimensions of reading motivation, 2) to compare the differences among the students' gender and year of study and motivation toward Japanese reading. The researcher collected data using questionnaires from a sample of 70 students majoring in Japanese. The results of the study found that overall, the learner's motivation with the highest frequency was the importance of reading. The learners were divided into two groups: in Group 1, the 24 students were motivated in terms of the importance of reading in Japanese. Grades and avoidance while the motivation for self-efficacy in Japanese reading and the competition was low. In Group 2, the 46 students, reported high level motivation for importance of reading in Japanese, but self-efficacy in Japanese reading and compliance was low. In addition, learners' motivation toward Japanese reading differs by gender and grade level. The results of this research showed useful information for the development of teaching and learning in Japanese reading courses to be more effective and consistent with learners' motivation.

Keywords: Motivation, Reading, Japanese

1. บทนำ

การสอนภาษาในปัจจุบันนี้การศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคนในบริบทของการเรียนภาษาต่างประเทศ เช่น ทักษะคิด แรงจูงใจ ความมั่นใจในตนเอง ความวิตกกังวลด้านภาษา ความต้องการความสำเร็จและความท้าทายนั้นมีความสำคัญเพื่อสามารถเชื่อมโยงความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ แรงจูงใจเป็นปัจจัยหนึ่งที่สำคัญในการเรียนภาษาต่างประเทศอันส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (Yamashiro & McLaughlin, 2001) ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจสูงมักจะมีภาวะกระตือรือร้น ซึ่งเป็นกุญแจสำคัญในการสร้างความสำเร็จในการเรียนภาษา (Spraat et al, 2005) อย่างไรก็ตามในสถานการณ์การเปลี่ยนแปลงปัจจุบันที่ได้รับผลกระทบจากการแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ส่งผลต่อการที่ผู้เรียนต้องปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนและการใช้ชีวิตบนวิถีใหม่ ซึ่งสภาพการณ์ดังกล่าวนี้อาจส่งผลให้แรงจูงใจของผู้เรียนในการเรียนลดต่ำลง หรือขาดแรงจูงใจในหลายมิติ เช่น ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การมีส่วนร่วม ความสนใจ อายากรู้ เป็นต้น ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจนี้จะช่วยให้ผู้สอนหาแนวทางและใช้กลวิธีสร้างแรงจูงใจที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนได้ โดยในงานวิจัยนี้มุ่งศึกษาแรงจูงใจในการอ่าน เพื่อปรับปรุงการอ่านภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศแก่ผู้เรียน ซึ่งการอ่านนับว่าเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับผู้เรียนภาษาต่างประเทศในบริบททางวิชาการ มีบทบาทสำคัญในกระบวนการเรียนรู้ทักษะอื่น ๆ และเป็นสาเหตุให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Carrell, 1989; Krashen, 1993)

แรงจูงใจในบริบทการอ่าน คือ สิ่งจูงใจที่ส่งผลให้มีการอ่านที่ซึมซับและบ่อยครั้งมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นด้วยความรู้สึกสนใจส่วนตัวหรือด้วยเหตุผลอื่นหรือหลายเหตุผลรวมกัน แรงจูงใจในการอ่านจึงมีองค์ประกอบหลายส่วน โดยมีมิติของแรงจูงใจในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับการอ่านมากที่สุด ได้แก่ ด้านสังคม ความเชื่อมั่นในความสามารถของตน ความอยากรู้ การมีส่วนร่วม การยอมรับ เกรด ความท้าทาย และความสำคัญ สิ่งเหล่านี้สามารถจำแนกได้เป็นแรงจูงใจภายใน/ส่วนบุคคลหรือแรงจูงใจภายนอก/ทางสังคม (Guthrie et al, 2000) นอกจากนี้ ยังมีแรงจูงใจเชิงลบ เช่น การรับรู้ถึงความยากลำบากและการหลีกเลี่ยง ซึ่งมีมิติของแรงจูงใจบางมิติมีความเกี่ยวข้องอย่างมากต่อความสำเร็จในการอ่านมากกว่ามิติอื่น สำหรับการอ่านภาษาต่างประเทศจะมีความยากเพิ่มขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนวิตกกังวลมากขึ้น แต่ในอีกด้านหนึ่งการอ่านภาษาต่างประเทศก็มีความท้าทายกว่าการอ่านในภาษาแม่ของตน ที่มักจะต้องเผชิญกับคำศัพท์ สำนวนหรือรูปประโยคใหม่ ๆ แรงจูงใจจึงสำคัญมากสำหรับผู้เรียน การที่สามารถหาวิธีสร้างแรงจูงใจให้เหมาะสมกับผู้เรียนที่การอ่านมีความท้าทายมากยิ่งขึ้นจึงจำเป็น เพื่อให้มีส่วนร่วมในการอ่านมากขึ้น (Takase, 2007) และผู้เรียนบางคนก็ได้รับแรงจูงใจจากคะแนน รวมถึงได้รับแรงจูงใจจากผู้สอนและความสนใจอ่านในหัวข้อที่น่าสนใจ (Ames, 1992) และปัญหาการหลีกเลี่ยงการอ่าน เช่น เมื่อต้องอ่านเนื้อหาที่ยาก ส่งผลต่อความสำเร็จในการอ่านที่ลดลงนั้น ต้องมีแรงจูงใจที่สูงตั้งแต่เริ่มต้นและในช่วงแรก ๆ ของการศึกษา มิเช่นนั้นจะนำไปสู่การลดความสนใจในการอ่านและการตระหนักถึงความสามารถในการอ่านของตนต่ำ (Fulmer, 2008) กล่าวคือ แรงจูงใจในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญมากเพราะทำให้ผู้อ่านมีส่วนร่วมมากขึ้นในการอ่าน ซึ่งส่งผลให้ความสามารถในการอ่านดีขึ้น จึงจำเป็นอย่างยิ่งในการเสริมแรงจูงใจในการมีส่วนร่วมในการอ่านของผู้เรียนตั้งแต่ระดับต้น นอกจากนี้ มีงานวิจัยที่พบว่า แรงจูงใจในการอ่านสัมพันธ์กับเพศและระดับชั้นที่ศึกษา กล่าวคือ ระดับแรงจูงใจในการอ่านของ

เด็กหญิงสูงกว่าเด็กชาย โดยที่เด็กหญิงจะมีทัศนคติเชิงบวกที่สัมพันธ์กับแรงจูงใจมากกว่า และพบว่าผู้เรียนในระดับชั้นเรียนต่ำกว่ามีแรงจูงใจสูงกว่าผู้เรียนในระดับชั้นสูงกว่า (Baker & Wigfield, 1999)

อย่างไรก็ตาม การศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวไทยนั้นยังไม่ค่อยพบข้อมูล ซึ่งผู้วิจัยในฐานะที่เป็นผู้สอนภาษาญี่ปุ่นคิดว่า ตัวผู้สอนจำเป็นต้องเข้าใจถึงความสำคัญของแรงจูงใจในการอ่านของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศให้ดียิ่งขึ้นและค้นหาแนวทางปรับปรุง ส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียน เพื่อการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนในวิชาการอ่านให้สอดคล้องเหมาะสมยิ่งขึ้น โดยเฉพาะภายใต้สถานการณ์ที่ได้รับผลกระทบจากการแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ผู้เรียนจำนวนมากอาจจะกำลังประสบปัญหาการเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่เป็นสื่อสิ่งพิมพ์ประเภทหนังสือ วารสารต่าง ๆ ที่ปกติหาอ่านได้ในหอสมุดของสถาบันศึกษา การเข้าถึง e-book ก็อาจมีค่าใช้จ่าย โอกาสที่ผู้เรียนจะได้เสริมทักษะการอ่านด้วยตนเองจากความสนใจก็อาจลดลง ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงตระหนักถึงความสำคัญและมุ่งศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศในมิติต่าง ๆ โดยผลการศึกษาที่ได้นี้จะประโยชน์โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับการพัฒนาการเรียนการสอนด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่นให้สอดคล้องและตอบสนองต่อแรงจูงใจของผู้เรียนในปัจจุบัน

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในมิติต่าง ๆ ของผู้เรียนและจัดกลุ่มผู้เรียนตามมิติแรงจูงใจ
2. เพื่อเปรียบเทียบระดับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนจำแนกตามเพศและชั้นปี

3. วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาเชิงปริมาณ เพื่อศึกษาแรงจูงใจในการอ่านของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาต่างประเทศ

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย นักศึกษาสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยบูรพา ชั้นปีที่ 2 จำนวน 34 คน เป็นนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น1และนักศึกษาชั้นปีที่ 3 จำนวน 36 คน ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น 3 ภาคการศึกษาต้น ปีการศึกษา 2564 รวมทั้งหมด 70 คน (เพศชาย 21 คน เพศหญิง 43 คน เพศทางเลือก 6 คน) รวบรวมข้อมูลแบบสอบถามจากกลุ่มตัวอย่างในช่วงเดือนมิถุนายน พ.ศ. 2564

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล งานวิจัยนี้ใช้แบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่าน โดยพัฒนามาจากหัวข้อคำถามในงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997) เพื่อประเมินระดับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในมิติต่าง ๆ 11 ด้าน ได้แก่ ความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านของตน (reading-efficacy) ความท้าทาย (challenge) การหลีกเลี่ยงการอ่าน (work avoidance) ความอยากรู้ (curiosity) การมีส่วนร่วม (involvement) ความสำคัญ (importance) การได้รับการยอมรับ (recognition) คะแนน (grades) การแข่งขัน (competition)

ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social) การปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ (compliance) ประกอบด้วยข้อคำถาม 40 ข้อ คำถามมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนการประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ คือ 5 = เห็นด้วยอย่างมาก 4 = เห็นด้วยมาก 3 = เห็นด้วยปานกลาง 2 = เห็นด้วยน้อย 1 = เห็นด้วยน้อยที่สุด

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้วิจัยนำแบบสอบถามเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ เพื่อปรับปรุงแก้ไขความเหมาะสมของเนื้อหาและภาษาของแบบสอบถาม (IOC = 1.0) และหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ได้ค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับมาก ($\alpha = .84$)

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล เนื่องจากสถานการณ์การเฝ้าระวังการแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ในภาคการศึกษาต้นมีการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบออนไลน์ จึงใช้วิธีรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างผ่านช่องทางออนไลน์ โดยจัดทำแบบสอบถามในรูปแบบ Google Form ผู้วิจัยทำการแจ้งนักศึกษากลุ่มตัวอย่างถึงวัตถุประสงค์ของงานวิจัยและวัตถุประสงค์ของแบบสอบถาม โดยการทำแบบสอบถามไม่มีเวลาจำกัด

4. การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม ใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS คำนวณค่าสถิติ ดังนี้
-ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ใช้วิเคราะห์ระดับแรงจูงใจ และการแปรผลในแบบสอบถาม
มาตราส่วนประมาณค่าโดยใช้เกณฑ์การแปลความหมายของ Best (1981) ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50 – 5.00 หมายถึง ระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50 – 4.49 หมายถึง ระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50 – 3.49 หมายถึง ระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50 – 2.49 หมายถึง ระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 0.00 – 1.49 หมายถึง ระดับน้อยที่สุด

-วิเคราะห์แบ่งกลุ่มผู้เรียนตามระดับแรงจูงใจในมิติต่าง ๆ โดยใช้ค่าสถิติ cluster analysis (K-mean) เพื่อต้องการจัดกลุ่มผู้เรียนที่มีแรงจูงใจคล้ายกัน อยู่ในกลุ่มเดียวกัน

-วิเคราะห์ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม ใช้ค่าสถิติ T-Test และทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างมากกว่า 2 กลุ่มใช้การทดสอบ one-way ANOVA ในกรณีพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติจึงจะทดสอบค่าคะแนนเฉลี่ยเป็นรายคู่โดยใช้วิธีของเชฟเฟ (Scheffe' s method)

4. ผลการวิจัย

1. ระดับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียน โดยภาพรวม

ตาราง 1 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียน (n=70)

แรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่น	$\bar{X}$	S.D.	ระดับแรงจูงใจ
Reading-efficacy	2.43	0.78	น้อย
1. ฉันเก่งในการอ่านภาษาญี่ปุ่น	2.51	1.02	ปานกลาง
2. ฉันเรียนรู้จากการอ่านภาษาญี่ปุ่นได้มากกว่าเพื่อนส่วนใหญ่ในชั้นเรียน	2.34	0.98	น้อย
Challenge	3.38	0.85	ปานกลาง
3. อ่านเป็นภาษาญี่ปุ่นก็สนุก	3.49	1.02	ปานกลาง
4. ฉันชอบความท้าทายของข้อความภาษาญี่ปุ่นที่ยาก	3.16	1.14	ปานกลาง
5. ฉันชอบเวลาที่คำถามในหนังสือภาษาญี่ปุ่นทำให้ฉันคิด	3.20	1.07	ปานกลาง
6. ถ้าหนังสือภาษาญี่ปุ่นน่าสนใจ ฉันไม่สนใจว่าจะอ่านยากแค่ไหน	3.66	1.13	มาก
Work avoidance	3.26	0.99	ปานกลาง
7. ฉันไม่ชอบอ่านอะไรที่มีคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นยากเกินไป	3.49	1.06	ปานกลาง
8. เนื้อเรื่องภาษาญี่ปุ่นที่ซับซ้อน อ่านไม่สนุก	3.39	1.09	ปานกลาง
9. การอ่านภาษาญี่ปุ่นเป็นเรื่องที่เจ็บปวด	2.90	1.51	ปานกลาง
Curiosity	3.58	0.73	มาก

10. ถ้าอาจารย์พูดถึงเรื่องที่น่าสนใจ ฉันก็ อาจจะอ่านเพิ่มเติมเกี่ยวกับเรื่อง ภาษาญี่ปุ่นนั้น	4.01	0.96	มาก
11. ฉันอ่านภาษาญี่ปุ่นเพื่อเรียนรู้ข้อมูล ใหม่เกี่ยวกับประเด็นที่ฉันสนใจ	4.00	1.01	มาก
12. ฉันชอบอ่านภาษาญี่ปุ่นเรื่องใหม่ ๆ	3.76	0.99	มาก
13. ถ้าฉันกำลังอ่านภาษาญี่ปุ่นในหัวข้อที่ สนใจ บางครั้งฉันก็ลืมเวลาไปเลย	3.34	1.13	ปานกลาง
14. ฉันชอบอ่านบทความ/หนังสือ ภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับผู้คนในประเทศต่าง ๆ	2.79	1.15	ปานกลาง
Involvement	3.26	0.85	ปานกลาง
15. ฉันอ่านภาษาญี่ปุ่นที่เป็นเรื่องแฟนตา ซีและเรื่องสมมุติ	3.51	1.45	มาก
16. ฉันอ่านเรื่องภาษาญี่ปุ่นแล้วนึกภาพ ตาม	3.87	1.03	มาก
17. ฉันรู้สึกเหมือนได้เป็นเพื่อนกับคนใน หนังสือภาษาญี่ปุ่นที่ดี ๆ	2.73	1.14	ปานกลาง
18. ฉันชอบเรื่องลึกลับ	4.01	1.25	มาก
19. ฉันชอบอ่านหนังสือภาษาญี่ปุ่นเรื่อง ยาวหรือนิยาย	2.73	1.22	ปานกลาง
20. ฉันอ่านเรื่องราวการผจญภัย ภาษาญี่ปุ่นมากมาย	2.69	1.39	ปานกลาง
Importance	4.59	0.52	มากที่สุด
21. การอ่านภาษาญี่ปุ่นได้แก่เป็นสิ่ง สำคัญมาก	4.54	0.72	มากที่สุด

22. การเรียนการอ่านเป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะทำให้มีความรู้และมุมมองกว้างขึ้น	4.53	0.72	มากที่สุด
23. ฉันต้องการพัฒนาทักษะการอ่านในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น	4.69	0.65	มากที่สุด
Recognition	3.5	0.77	มาก
24. เพื่อนบอกฉันว่า บางครั้งฉันอ่านภาษาญี่ปุ่นเก่ง	2.31	1.12	น้อย
25. ฉันชอบที่จะได้รับคำชมจากการอ่านภาษาญี่ปุ่นของฉัน	3.57	1.17	มาก
26. ฉันมีความสุข เมื่อมีคนยอมรับการอ่านภาษาญี่ปุ่นของฉันได้	4.09	0.91	มาก
27. ฉันชอบที่จะได้รับคำชมจากการอ่านภาษาญี่ปุ่นของฉัน	4.03	0.93	มาก
Grades	3.94	0.75	มาก
28. คะแนนการอ่านภาษาญี่ปุ่นที่ผ่านมาของฉันไม่ค่อยดี	3.54	1.24	มาก
29. ฉันจะอ่านภาษาญี่ปุ่นเพื่อพัฒนาเกรดให้ดีขึ้น	4.33	0.78	มาก
Competition	2.71	0.81	ปานกลาง
30. ในชั้นเรียนการอ่านภาษาญี่ปุ่น ฉันชอบเป็นคนเดียวที่รู้คำตอบในสิ่งที่อ่าน	2.11	1.12	ต่ำ
31. ฉันชอบเป็นคนที่ย่านภาษาญี่ปุ่นเก่งที่สุด	2.54	1.07	ปานกลาง
32. การได้เห็นชื่อของฉันในรายชื่อผู้ที่อ่านภาษาญี่ปุ่นได้เก่งเป็นสิ่งสำคัญ	3.26	1.16	ปานกลาง

33. ฉันพยายามหาคำตอบให้มากกว่าเพื่อน	2.87	1.08	ปานกลาง
34. ฉันชอบอ่านภาษาญี่ปุ่นให้จบก่อนเพื่อนคนอื่น	2.49	1.16	น้อย
35. ฉันตั้งใจอ่านภาษาญี่ปุ่นให้ดีกว่าเพื่อน	2.97	1.01	ปานกลาง
Social	3.12	0.97	ปานกลาง
36. ฉันชอบแลกเปลี่ยนสิ่งที่อ่านกับเพื่อน ๆ เช่น หนังสือ นวนิยายภาษาญี่ปุ่น	3.37	1.30	ปานกลาง
37. ฉันคุยกับเพื่อนเกี่ยวกับสิ่งที่ฉันกำลังอ่าน	3.13	1.30	ปานกลาง
38. ฉันชอบช่วยเพื่อนทำการบ้านการอ่าน	2.86	1.13	ปานกลาง
Compliance	2.79	1.02	ปานกลาง
39. ฉันพยายามอ่านให้จบตรงเวลาเสมอ	2.00	1.05	น้อย
40. อ่านภาษาญี่ปุ่นเพราะต้องทำ เช่น เป็นงานที่ได้รับมอบหมายจากอาจารย์	3.57	1.33	มาก

จากตารางพบว่า ค่าเฉลี่ยระดับแรงจูงใจของผู้เรียนที่อยู่ในระดับมากที่สุด คือ ความสำคัญในการอ่าน (importance $\bar{X}$ = 4.59 S.D. = 0.52) และด้านที่มีระดับแรงจูงใจอยู่ในระดับมากที่สุด ได้แก่ คะแนน (grade $\bar{X}$ = 3.94 S.D. = 0.75) ความอยากรู้ (curiosity $\bar{X}$ = 3.58 S.D. = 0.73) การได้รับการยอมรับ (recognition $\bar{X}$ = 3.5 S.D. = 0.77) ตามลำดับ และด้านที่มีค่าเฉลี่ยแรงจูงใจอยู่ในระดับปานกลาง ได้แก่ ความท้าทาย (challenge $\bar{X}$ = 3.38 S.D. = 0.85) การหลีกเลี่ยงการอ่าน (work avoidance $\bar{X}$ = 3.26 S.D. = 0.99) การมีส่วนร่วม (involvement $\bar{X}$ = 3.26 S.D. = 0.85) ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social $\bar{X}$ = 3.12 S.D. = 0.97) การปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ (compliance $\bar{X}$ = 2.79 S.D. = 1.02) การแข่งขัน (competition $\bar{X}$ = 2.71 S.D. = 0.81) และด้านที่มีระดับแรงจูงใจน้อย คือ ความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านของตน (reading-efficacy $\bar{X}$ = 2.43 S.D. = 0.78)

2. จัดกลุ่มผู้เรียนตามแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในมิติต่าง ๆ

การจัดกลุ่มตัวอย่างจำนวน 70 คน ที่มีระดับแรงจูงใจในมิติต่าง ๆ คล้ายกันให้อยู่กลุ่มเดียวกัน การวิเคราะห์จะใช้แรงจูงใจ 11 มิติเป็นตัวแปรกลุ่ม โดยใช้วิธีการรวมกลุ่มด้วยการวิเคราะห์แบบ

อัลกอริทึม K-mean ซึ่งจะกำหนดหรือสุ่มค่าเริ่มต้นเป็น จำนวน K กลุ่ม และจะแทนที่ค่าแต่ละกลุ่มด้วยค่าเฉลี่ยของกลุ่ม ซึ่งใช้เป็นจุดศูนย์กลางของกลุ่มในการวัดระยะห่างของข้อมูลในกลุ่มเดียวกัน ข้อมูลไหนใกล้ค่าจุดศูนย์กลางตัวไหนที่สุดอยู่กลุ่มนั้น ทำซ้ำจนกระทั่งค่าเฉลี่ยหรือจุดศูนย์กลางในแต่ละกลุ่มจะไม่เปลี่ยนแปลง พบว่า การจำแนกกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม เป็นจำนวนที่เหมาะสมที่สุด ซึ่งผลการทดสอบ ANOVA พบว่า แต่ละกลุ่มมีแรงจูงใจที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .000 - .03

ตาราง 2 จำนวนผู้เรียนในแต่ละกลุ่มเมื่อจัดกลุ่มเป็น 2 กลุ่ม

กลุ่มที่	จำนวน	ร้อยละ
1	24	34.29
2	46	65.71

ตาราง 3 ค่าเฉลี่ยที่เป็นศูนย์กลางสุดท้าย (Final Cluster centers) ในแต่ละมิติของแรงจูงใจ

แรงจูงใจในการอ่าน	Cluster	
	1	2
Reading efficacy	1.88	2.72
Challenge	2.65	3.76
Work avoidance	4.00	2.87
Curiosity	3.09	3.83
Involvement	2.56	3.62
Importance	4.40	4.68
Recognition	3.19	3.66
Grades	4.25	3.77
Competition	2.22	2.96
Social	2.58	3.40

Compliance	3.48	2.42
n	24	46

ตาราง 3 แสดงค่าเฉลี่ยที่เป็น final cluster center สำหรับแต่ละคลัสเตอร์ในแต่ละมิติของแรงจูงใจในการอ่านและจำนวนผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม จากนั้นพิจารณาถึงลักษณะเฉพาะของผู้เรียนแต่ละกลุ่มโดยคำนึงมิติของแรงจูงใจเหล่านี้ บางมิติอาจมีระดับที่สูงหรือต่ำกว่ามิติอื่น

กลุ่มที่ 1 importance, grades และwork avoidance สูง reading-eficacy และ competition ต่ำ: ผู้เรียน 24 คน ในกลุ่มนี้ มีแรงจูงใจในมิติความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่น คะแนนและการหลีกเลี่ยงการอ่านสูง ในขณะที่แรงจูงใจในมิติความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านภาษาญี่ปุ่นและการแข่งขันต่ำ

กลุ่มที่ 2 importance สูงมาก reading-eficacy และ compliance ต่ำ: ผู้เรียน 46 คนในกลุ่มนี้ ซึ่งเป็นกลุ่มที่ใหญ่ที่สุด มีแรงจูงใจในมิติความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่นสูงมาก แต่ความเชื่อมั่นในความสามารถในการอ่านภาษาญี่ปุ่นและการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ต่ำ

3. แรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนจำแนกตามเพศ

ตาราง 4 แสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรวมจำแนกตามเพศ

แรงจูงใจในการอ่าน	เพศ	จำนวน	$\bar{X}$	S.D.	F	Sig
Reading-eficacy	ชาย	21	2.5	.71	.245	.783
	หญิง	43	2.42	.81		
	เพศทางเลือก	6	2.25	.88		
Challenge	ชาย	21	3.82	.62	4.566	.014*
	หญิง	43	3.17	.81		
	เพศทางเลือก	6	3.25	1.32		
Work avoidance	ชาย	21	2.57	.82	8.781	.000*
	หญิง	43	3.54	.93		
	เพศทางเลือก	6	3.61	.93		

Curiosity	ชาย	21	3.43	.75	.729	.486
	หญิง	43	3.62	.74		
	เพศทางเลือก	6	3.77	.61		
Involvement	ชาย	21	3.57	.56	2.129	.127
	หญิง	43	3.13	.92		
	เพศทางเลือก	6	3.06	1.03		
Important	ชาย	21	4.49	.58	.539	.586
	หญิง	43	4.64	.49		
	เพศทางเลือก	6	4.56	.54		
Recognition	ชาย	21	3.51	.95	.234	.792
	หญิง	43	3.52	.70		
	เพศทางเลือก	6	3.29	.68		
Grades	ชาย	21	3.71	.77	2.772	.070
	หญิง	43	3.97	.73		
	เพศทางเลือก	6	4.50	.63		
Competition	ชาย	21	2.77	.81	.310	.734
	หญิง	43	2.71	.81		
	เพศทางเลือก	6	2.47	.92		
Social	ชาย	21	3.41	1.09	1.484	.234
	หญิง	43	3.02	.85		

	เพศทางเลือก	6	2.83	1.26		
Compliance	ชาย	21	2.26	.94	3.988	.023*
	หญิง	43	2.98	.94		
	เพศทางเลือก	6	3.17	1.37		

จากตาราง 4 แสดงผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรวม จำแนกตามเพศ พบว่า ระดับแรงจูงใจของผู้เรียนที่มีเพศต่างกันมีความแตกต่างกันในด้านความท้าทาย ด้านการหลีกเลี่ยงการอ่าน และด้านการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในด้านอื่น ๆ

ตาราง 5 แสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรวมรายคู่ จำแนกตามเพศ

Challenge	ชาย	หญิง	เพศทางเลือก
ชาย	-		
หญิง	-.647(.004)*	-	
เพศทางเลือก	-.571(.133)	.075(.831)	-
Work avoidance			
ชาย	-		
หญิง	.971(.000)*	-	
เพศทางเลือก	1.039(.015)*	.068	-
Compliance			
ชาย	-		
หญิง	.691(.010)*	-	
เพศทางเลือก	.880(.057)	.189(.659)	-

จากตาราง 5 พบว่า ในมิติด้านความท้าทาย ผู้เรียนเพศชายมีแรงจูงใจมากกว่าเพศหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .004 ในด้านการหลีกเลี่ยงการอ่าน ผู้เรียนเพศหญิงมีแรงจูงใจมากกว่าเพศชาย และเพศทางเลือกมีแรงจูงใจมากกว่าเพศชาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .000 และ .015 นอกจากนี้ในด้านการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ผู้เรียนเพศหญิงมีระดับแรงจูงใจมากกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .010 แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในรายคู่อื่น ๆ

4. แรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนจำแนกตามชั้นปี

ตาราง 6 แสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าคะแนนเฉลี่ยรวมรายคู่อ่านตามชั้นปี

แรงจูงใจในการอ่าน	ชั้นปีการศึกษา	จำนวน	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig
Reading-efficacy	2	34	2.29	.84	-1.417	.173
	3	36	2.56	.70		
Challenge	2	34	3.48	.84	.982	.577
	3	36	3.28	.82		
Work avoidance	2	34	2.85	.91	-3.582	.728
	3	36	3.64	.92		
Curiosity	2	34	3.61	.77	.285	.789
	3	36	3.56	.70		
Involvement	2	34	3.27	.81	.165	.633
	3	36	3.24	.90		
Important	2	34	4.73	.41	2.242	.015*
	3	36	4.45	.58		
Recognition	2	34	3.45	.84	-.538	.183
	3	36	3.55	.71		
Grade	2	34	3.91	.82	-.257	.290
	3	36	3.96	.69		
Competition	2	34	2.68	.87	-.257	.733
	3	36	2.73	.76		
Social	2	34	2.95	1.06	-1.417	.120
	3	36	3.28	.86		
Compliance	2	34	2.41	1.00	-3.158	.712
	3	36	3.14	.92		

พบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยรวมของระดับแรงจูงใจของชั้นปีที่ 2 ในมิติด้านความสำคัญในการอ่าน ภาษาญี่ปุ่นมากกว่าชั้นปีที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .015 แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างชั้น ปี่อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในด้านอื่น ๆ

5. สรุปผลและอภิปรายผล

เพื่อที่จะเป็นผู้เรียนที่เรียนรู้หนังสือได้อย่างต่อเนื่อง ไม่เฉพาะแต่การที่มีทักษะความ เข้าใจที่จำเป็นสำหรับการอ่านเท่านั้น แต่จำเป็นต้องได้รับแรงจูงใจให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการ อ่านด้วย จากผลการศึกษาแรงจูงใจของผู้เรียนในการอ่านภาษาญี่ปุ่นนี้ให้ข้อมูลใหม่ที่สำคัญ เกี่ยวกับธรรมชาติหลายแง่มุมของแรงจูงใจในการอ่านของผู้เรียน มีประเด็นสำคัญที่สามารถ นำมาอภิปรายผลได้ ดังนี้

จากการศึกษาพบว่า มีกลุ่มผู้เรียนที่มีแรงจูงใจสูงในหลายมิติ และกลุ่มผู้เรียนที่มี แรงจูงใจต่ำหรือขาดแรงจูงใจในหลายมิติ ซึ่งสามารถจัดกลุ่มผู้เรียนได้ 2 กลุ่ม โดยกลุ่มแรก ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการให้ความสำคัญกับการอ่านภาษาญี่ปุ่นว่า เป็นเรื่องที่จำเป็นต่อการ เสริมสร้างความรู้ มุมมองที่กว้างไกล และปรารถนาที่จะพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อคะแนนที่ดี ขึ้น/สูงขึ้น ซึ่งแสดงถึงความปรารถนาที่จะได้รับการประเมินที่ดีจากอาจารย์ผู้สอน ใน ขณะเดียวกัน แม้ผู้เรียนจะเห็นถึงความสำคัญของการอ่านภาษาญี่ปุ่น แต่ก็มีแรงเสริมทางลบที่ ทำให้หลีกเลี่ยงที่จะอ่านภาษาญี่ปุ่น เช่น เนื้อเรื่องที่มีคำศัพท์ที่ยากเกินไป หรือเนื้อเรื่อง ซ้ำซ้อน อ่านไม่สนุก แม้สิ่งนั้นจะเป็นหัวข้อที่น่าสนใจก็ตาม สะท้อนให้เห็นว่า กิจกรรมการอ่าน ภาษาญี่ปุ่นต้องใช้ความพยายามอย่างมาก ซึ่งผู้เรียนมักจะเลือกทำหรือไม่ทำจึงต้องอาศัย แรงจูงใจ อย่างไรก็ตาม พบว่า ผู้เรียนกลุ่มนี้ยังขาดความเชื่อมั่นในความสามารถด้านการอ่าน ภาษาญี่ปุ่นของตน และไม่มีความปรารถนาที่จะเอาชนะเพื่อนในชั้นเรียนการอ่าน อาจกล่าวได้ ว่า ในชั้นเรียนการอ่านภาษาญี่ปุ่น ผู้เรียนปรารถนาที่จะแบ่งปันความหมายที่ได้จากการอ่าน กับเพื่อน โดยเรียนรู้ร่วมกันแบบร่วมคิดร่วมทำ เพื่อนช่วยเพื่อน มากกว่าการแข่งขันที่ตนเองจะ ถูกประเมินหรือเปรียบเทียบกับประสิทธิภาพการอ่านของตนกับผู้อื่น อาจกล่าวได้ว่าสิ่งเหล่านี้ อาจส่งผลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการอ่านได้ นอกจากนี้ บทบาทของอาจารย์ ผู้สอนในการที่ต้องพยายามสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในความสามารถด้านการ อ่านภาษาญี่ปุ่นของตนก็เป็นสิ่งจำเป็น

กลุ่มที่ 2 มีลักษณะที่โดดเด่น คือ เป็นกลุ่มผู้เรียนที่ขาดความเชื่อมั่นในความสามารถ และประสิทธิภาพของตนในการอ่าน จึงตระหนักถึงความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่นเป็น อย่างยิ่ง เพื่อให้ตนได้รับความรู้และจะสามารถพัฒนาทักษะด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่นให้สูงขึ้น แต่ในขณะเดียวกันผู้เรียนกลุ่มนี้ ก็ขาดแรงจูงใจในการที่จะต้องปฏิบัติให้สำเร็จตามข้อบังคับ

เช่น งานที่ได้รับมอบหมาย การอ่านให้จบภายในเวลาที่กำหนด ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า อาจารย์ผู้สอนจำเป็นต้องเพิ่มการเน้นให้ผู้เรียนเห็นถึงความสำคัญและสร้างแรงจูงใจในการทำงานที่ได้รับมอบหมายแก่ผู้เรียนมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ลักษณะของงาน/กิจกรรมการอ่านจะเป็น

ตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจอยากเรียนรู้ รับผิดชอบ เป็นต้น ดังนั้นหากไม่ใช่การอ่านในลักษณะที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียน ที่ไม่มีข้อจำกัดเรื่องเวลา เป็นกิจกรรมการอ่านที่น่าสนใจและได้รับความเพลิดเพลินจากการอ่าน เช่น กิจกรรมการอ่านนอกเวลาตามความสนใจผ่านระบบสารสนเทศ/สื่อสังคมออนไลน์ หรือกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่านที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ก็อาจจะผลักดันให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่านมากขึ้น และช่วยพัฒนาทักษะการอ่านได้ มากยิ่งขึ้น

แรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนจำแนกตามเพศและชั้นปี พบว่า ผู้เรียนที่มีเพศต่างกันมีแรงจูงใจในการอ่านแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า 1) เพศชายมีระดับแรงจูงใจมากกว่าเพศหญิงในด้านความท้าทาย ซึ่งเห็นว่าผู้เรียนเพศชายชอบความท้าทายในการอ่านเนื้อหาที่น่าสนใจหรืออ่านแล้วสนุก แม้ว่าการอ่านภาษาญี่ปุ่นจะยากแค่ไหนมากกว่าเพศอื่น 2) เพศหญิงและเพศทางเลือกมีระดับแรงจูงใจมากกว่าเพศชายในการหลีกเลี่ยงการอ่านภาษาญี่ปุ่นที่มีเนื้อหายากเกินไป หรือมีภาษาที่ซับซ้อนอ่านไม่สนุก และเพศหญิงมีระดับแรงจูงใจมากกว่าเพศชายในการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ อาจกล่าวได้ว่า ผู้เรียนเพศหญิงปฏิบัติตามหรืออ่านตามที่ได้รับมอบหมายจากอาจารย์ผู้สอนมากกว่า นอกจากนี้ พบความแตกต่างในระดับแรงจูงใจจำแนกตามชั้นปี กล่าวคือ ผู้เรียนที่อยู่ชั้นปีที่ 2 มีระดับแรงจูงใจในด้านความสำคัญในการอ่านมากกว่าชั้นปีที่ 3 ซึ่งเห็นว่า ผู้เรียนที่อยู่ชั้นปีที่ 2 ที่เพิ่งเริ่มเรียนรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น 1 ในหลักสูตรตระหนักถึงความสำคัญในการอ่านภาษาญี่ปุ่นเป็นอย่างยิ่ง ประารถนาที่จะพัฒนาทักษะการอ่านของตนให้ดีขึ้นตั้งแต่เริ่มต้นเรียนการอ่าน และเมื่ออยู่ในชั้นปีที่สูงขึ้นการให้ความสำคัญในการพัฒนาทักษะการอ่านในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่นก็มีแนวโน้มที่ยังคงอยู่ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้เรียนระดับต้น-กลาง(ตอนต้น) ประเมินตนเองว่า ยังอ่านภาษาญี่ปุ่นได้ไม่เก่งจึงปรารถนาจะพัฒนาทักษะการอ่านอย่างต่อเนื่อง และในอนาคตต้องการนำความรู้ภาษาญี่ปุ่นที่เกิดจากการพัฒนาทักษะทางภาษา เช่น ทักษะการอ่านนี้ ไปใช้เป็นเครื่องมือในการประกอบอาชีพ ผลการศึกษาสะท้อนให้เห็นว่า ผู้เรียนมีแรงจูงใจในเชิงบวกต่อการเรียนการอ่านภาษาญี่ปุ่น อันเป็นปัจจัยที่จะช่วยเสริมให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนได้

6. ข้อเสนอแนะ

1. จากการวิจัยครั้งนี้ พบว่านักศึกษาที่มีแรงจูงใจที่แตกต่างกันในหลายมิติ ซึ่งมีทั้งแรงจูงใจเชิงบวกและแรงจูงใจเชิงลบ รวมถึงความแตกต่างทางเพศและระดับชั้นปี ดังนั้น อาจารย์ผู้สอนจำเป็นต้องคำนึงถึงแนวทางที่เหมาะสมในการส่งเสริมแรงจูงใจในมิติต่าง ๆ ที่จะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่านภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น เช่น การกำหนดกิจกรรมการอ่านที่น่าสนใจและผู้เรียนได้รับความ

เฟลิดเฟลิน เหมาะสมกับระดับชั้นปี หรือใช้รูปแบบกิจกรรมที่เป็นลักษณะร่วมคิดร่วมทำ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมร่วมกัน หรือการปรับเปลี่ยนช่องทางการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นผ่าน การอ่าน สื่อสารสนเทศ/สื่อสังคมออนไลน์ เพื่อกระตุ้นความสนใจ อยากรู้และท้าทายยิ่งขึ้น แม้ตัวภาษาญี่ปุ่น อาจจะยาก แต่ผู้เรียนก็สามารถฝึกการสืบค้นความหมายได้ ซึ่งกิจกรรมการอ่านเช่นนี้จะ เป็นปัจจัยที่จะ ช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการอ่านและพัฒนาทักษะการอ่านมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ มีความจำเป็น อย่างยิ่งที่ผู้สอนต้องพยายามสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในความ สามารถด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่น

2. เนื่องจากงานวิจัยนี้ศึกษาแรงจูงใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นในมิติต่าง ๆ ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งเป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นในระดับต้น – ระดับกลาง (ตอนต้น) ในการศึกษาครั้งถัดไปควรมี การศึกษากลุ่มนักศึกษาที่เรียนในระดับสูงเพื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม และศึกษาประสิทธิผลจากการ สร้างแรงจูงใจในการอ่าน รวมถึงการศึกษาเพิ่มเติมในประเด็นความเชื่อมโยงกับกิจกรรมการอ่านและ ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น เพื่อขยายผลการศึกษา

เอกสารอ้างอิง (References)

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Best, John W. (1981). *Research in Education*. 3 rd ed. Englewood cliffs, New Jersey : Prentice. Hall Inc.
- Carrell, P. L. (1989). SLA and classroom instruction: Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 233-242.
- Fulmer, S. M. (2008). A multidimensional measurement approach and analysis of children's motivation for reading attributional style, and reading achievement. [Master dissertation, Brock University] Retrieved from <http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/2803/amultidimensiona00fulmuoft.pdf?sequence=1>.
- Guthrie, J. T., Wifield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Spraat, M., Pulvemess, A., & William, M. (2005) . *The TMT teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading.

Reading in a Foreign Language, 19(1), 1-18.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer & S. Ross (Eds.). *Second language acquisition research in Japan*, (pp.113-127). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

Affiliation: Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Corresponding email: s.thanyarat@gmail.com

การศึกษาเปรียบเทียบประโยคแสดงเหตุผล 「 $\because$ 」 ในภาษาญี่ปุ่น กับ “เพราะ” ในภาษาไทย: ความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติกับ อนุประโยคปฏิเสธ

ธีระวุฒิ สุนทรา
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย

บทคัดย่อ

งานวิจัยฉบับนี้ศึกษาเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติกับอนุประโยคปฏิเสธในประโยคแสดงเหตุผล 「 $\because$ 」 ในภาษาญี่ปุ่นและ “เพราะ” ในภาษาไทย วิเคราะห์ความถูกต้องทางไวยากรณ์ของประโยคโดยใช้แนวคิด ทวิลักษณ์ โครงสร้างวลี ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา จากการศึกษาพบว่า 1) ลักษณะเฉพาะของคำแสดงทัศนคติเช่นความจำเพาะส่งผลต่อการปรากฏของอนุประโยคปฏิเสธทั้งในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย ในขณะที่ลักษณะร่วมของหน่วยทางไวยากรณ์ส่งผลเฉพาะในภาษาไทยเท่านั้น 2) ลักษณะเฉพาะของคำส่งผลต่อการปรากฏอนุประโยคปฏิเสธในภาษาญี่ปุ่นภายใต้ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา C และ M ขณะที่ในภาษาไทยส่งผลภายใต้ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา M เท่านั้น 3) ลักษณะร่วมของหน่วยทางไวยากรณ์ในภาษาไทยส่งผลภายใต้ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา C

คำสำคัญ: ความจำเพาะ, ส่วนประกอบบัญชา, โครงสร้างวลี, ลักษณะเฉพาะ, หน่วยทางไวยากรณ์

A Comparative Study of Cause-effect Construction ‘kara’ in Japanese and ‘phr๑๑’ in Thai : Focused on Relation between Main Clause Modality and Wh-question Subordinate Clause

Teerawut Sunthara

School of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce

Abstract

This paper aims to compare the Cause-effect Construction ‘kara’ in Japanese with ‘phr๑๑’ in Thai. The duality, scope and focus facts lead to the conclusion that a grammatical function of modality, such as necessity, relates to allowing a question word (QW) subordinate clause in both Japanese and Thai. Nevertheless, the relationship between the modality function and QW subordinate clause plays a role in distinguishing structural conditions. In Japanese, the relation occurs under C- command and M-command whereas, in Thai, it occurs only under C- command.

Keywords: Necessity, Command, Phrase Structure, Characteristic, Grammatical Category

1. บทนำ

ในประโยคแสดงเหตุผลภาษาญี่ปุ่น (1a) อนุประโยคแสดงเหตุ 「から」 เช่น 「田中さんがいるから」 ปรากฏร่วมกับประโยคหลักแสดงผล เช่น 「北海道に行くんです」 และอนุประโยค 「から」 สามารถปรากฏร่วมกับปฏิเสธสรรพนาม 「誰」 เช่น 「誰がいるから」 (ต่อไปนี้จะยกอนุประโยคที่ปรากฏร่วมกับปฏิเสธสรรพนามว่า “อนุประโยค Q (uestion) W (ord)”) ดังตัวอย่าง (1b) แต่ทว่ามีบางกรณีที่ไม่สามารถปรากฏเป็นอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (2b)

(1) a. 田中さんがいるから、北海道に行くんです。 (田窪 1987 : 44)¹

b. 誰がいるから、北海道に行くんですか。 (田窪 1987 : 44)

(2) a. 田中さんがいるから、北海道に行くわけです。

b. 誰がいるから、北海道に行くわけですか。

ความแตกต่างลักษณะเดียวกับ (1b) (2b) พบได้ในภาษาไทยเช่นกัน ประโยค (3a) อนุญาตให้ประโยค “ครูถึงชอบเขา” สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW “เพราะอะไร” ดังตัวอย่าง (3b) ขณะที่ประโยค (4a) “ครูเลยชอบเขา” ไม่สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (4b)

(3) a. เพราะเขาเป็นเด็กดี ครูถึงชอบเขา (ธีระวุฒิ สุนทรา, 2554 หน้า 153)²

b. เพราะอะไร ครูถึงชอบเขา (ธีระวุฒิ สุนทรา, 2560 หน้า 578)

(4) a. เพราะเขาเป็นเด็กดี ครูเลยชอบเขา (ธีระวุฒิ สุนทรา, 2554 หน้า 153)

b. ??เพราะอะไร ครูเลยชอบเขา (ธีระวุฒิ สุนทรา, 2560 หน้า 578)

ปรากฏการณ์การ (ไม่) อนุญาตให้อนุประโยค QW ปรากฏในประโยคแสดงเหตุผลพบได้ในทั้งสองภาษา แต่ทว่าปรากฏการณ์ดังกล่าวในแต่ละภาษายังมีลักษณะทางไวยากรณ์บางอย่างที่แตกต่างกัน หากศึกษาเปรียบเทียบปรากฏการณ์ข้างต้นก็จะทำให้เข้าใจความเหมือนตลอดจนความแตกต่างส่งผลให้สามารถอธิบายรูปประโยคแสดงเหตุผลของทั้งสองภาษาได้อย่างมีเอกภาพและเป็นระบบมากขึ้น

¹ ผู้วิจัยปรับรูปแบบการแสดงตัวอย่างที่อ้างอิงจาก 田窪 (1987 : 44-45) โดยขีดเส้นใต้เพิ่มเพื่อแสดงประเด็นเปรียบเทียบ

² ผู้วิจัยปรับรูปแบบการแสดงตัวอย่างที่อ้างอิงจาก ธีระวุฒิ สุนทรา (2554 : 153) โดยปรับแยกแสดงประโยค “เพราะ... ถึง” “เพราะ...เลย” เป็นคนละประโยคเพื่อให้เปรียบเทียบได้ชัดเจนขึ้น และปรับรูปแบบการแสดงตัวอย่างอ้างอิงจาก ธีระวุฒิ สุนทรา (2560 : 578) โดยแสดงประเด็นที่จะเปรียบเทียบด้วยการขีดเส้นใต้เพียงอย่างเดียว

2. วิจารณ์วรรณกรรม

南 (1974) อาศัยความแตกต่างของหน่วยที่ปรากฏร่วมกับภาคแสดงในอนุประโยค (แสดงด้วย 【 】) จำแนกระดับความเป็นประโยค³ ของอนุประโยคจากต่ำไปสูงเป็น 3 ประเภท คือ A, B, C ดังตาราง 1

ตาราง 1 สรุปรูปแบบของอนุประโยคและรูปอนุประโยคของ 南 (1974)

ประเภทอนุประโยค		รูปอนุประโยค ⁴
A	【様態＋頻度副詞＋補語＋述語】接続助詞	ながら ₁ 、て ₁ 、つつ ₁
B	【主格＋A 類＋(否定／丁寧形)＋時制】接続助詞	ながら ₂ 、つつ ₂ 、て ₂ 、て ₃ 、と、たら、なら、ば、ないで、ず(に)、ので、のに、ても
C	【主題＋B 類＋モーダル】接続助詞	て ₄ 、が、から、けれど、し

南 (1974) จัดให้อนุประโยค 「から」 เป็นอนุประโยคประเภท C ต่อมา 田窪 (1987) ได้แก้ไขการจัดประเภท อนุประโยค 「から」 โดยแบ่งให้มี 2 ประเภทดังตาราง 2 อนุประโยค 「から」 ประเภท B แสดงเหตุ (行動の理由) สามารถปรากฏในรูปอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (5a, b) ส่วนอนุประโยค 「から」 ประเภท C แสดงหลักฐานการประเมิน (判断の根拠) ไม่สามารถปรากฏในรูปอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (6a, b)

ตาราง 2 ประเภทของอนุประโยค 「から」 ของ 田窪 (1987)

ประเภทอนุประโยค		รูปอนุประโยค
B	【主格＋A 類＋(否定 ⁵)＋時制】接続助詞	から (行動の理由)
C	【主題＋B 類＋モーダル】接続助詞	から (判断の根拠)

(5) a. 田中さんがいるから、北海道に行くんです。

ประเภท B (田窪 1987 : 44)

³ 南 (1974) ใช้ระดับความเป็นประโยค (文らしさ) แบ่งประโยคออกเป็น 4 ระดับจากต่ำไปสูง คือ A, B, C, D ประโยคที่จัดเป็นอนุประโยคจะมีระดับความเป็นประโยคอยู่ที่ระดับ A, B, C ส่วนระดับ D ไม่จัดว่าเป็นอนุประโยค

⁴ て₁ แสดงสภาพ (付帯状況) て₂ แสดงลำดับเวลา (継起) て₃ แสดงการยกข้อมูลเหตุการณ์ (並列) ส่วน て₄ ไม่ได้อธิบายรายละเอียด ながら₁ และ つつ₁ แสดงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นพร้อมกัน (継続) ながら₂ และ つつ₂ แสดงการขัดแย้ง

⁵ 田窪 (1987) ไม่ได้ระบุว่ารูปสุภาพ (丁寧形) ปรากฏร่วมกับอนุประโยคประเภท B

b. 誰がいるから、北海道に行くんですか。

ประเภท B (田窪 1987 : 44)

(6) a. 田中さんがいますから、北海道に行くんです。

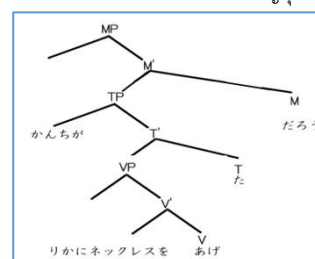
ประเภท C (田窪 1987 : 45)

b. *誰がいますから、北海道に行くんですか。

*ประเภท C (田窪 1987 : 44)

南 (1974) และ 田窪 (1987) แบ่งประเภทอนุประโยคจากความแตกต่างของหน่วยปรากฏ
ร่วมกับภาคแสดงในอนุประโยค ส่วน Koizumi (1993) อ้างอิงความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง
ระหว่างอนุประโยคกับหน่วยที่อนุประโยคขยายโดยใช้แนวคิดโครงสร้างวลี (phrase
structure) หน่วยคำ เช่น กริยา (verb : V) กาล (tense : T) ทักษะ (modal : M) เป็น
หน่วยหลัก หน่วยหลักสามารถปรากฏร่วมกับส่วนขยายต่าง ๆ จนทำให้วลีเกิดการขยาย
โครงสร้างภายในวลี (แสดงด้วย V', T', M') และเมื่อขยายจนถึงขั้นสูงสุด (maximum
projection) กลายเป็นกริยาลี (verb phrase : VP) กาลวลี (tense phrase : TP) ทักษะ
วลี (modal phrase : MP) โครงสร้างวลีแสดงด้วยเครื่องหมาย $[_{VP/TP/M P}]$ ดังตัวอย่าง (7) ส่วนภาพ

ภาพ 1 โครงสร้างประโยคภาษาญี่ปุ่น



1 เป็นโครงสร้างวลีที่แสดงด้วยแผนภูมิต้นไม้

(7) $[_{MP} [_{TP} \text{คัน치가} [_{VP} \text{リカに ネックレスをあげ}] \text{た}] \text{だろう}]$ 。

(Koizumi 1993 : 409)⁶

Koizumi (1993) เสนอว่าอนุประโยคเป็นหน่วยที่ขยายวลีขั้นสูงสุด คือ กริยาลี กาลวลี ทักษะ
วลี ดังตัวอย่าง (8)

(8) a. 清美は $[_{VP} \text{テレビを見ながら} [_{VP} \text{勉強し}] \text{た}]$ 。

ขยายกริยาลี

b. 清美は $[_{TP} \text{お腹が空いたから} [_{TP} [_{VP} \text{マクドナルドに入っ}] \text{た}]$ 。

ขยายกาลวลี

c. $[_{MP} \text{研究室の電気が消えているから} [_{MP} \text{清美は} [_{TP} \text{いない}] \text{た}] \text{だろう}]$ 。

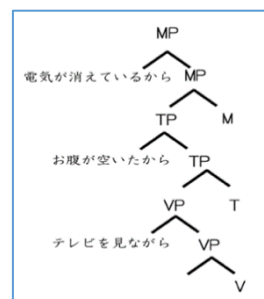
ขยายทักษะวลี

(Koizumi 1993 : 410 - 413)

⁶ ผู้วิจัยปรับรูปแบบการแสดงตัวอย่างที่อ้างอิงจาก (Koizumi 1993 : 409 - 413) โดยการแสดงเครื่องหมายโครงสร้างวลี

Koizumi (1993) เสนอว่าอนุประโยคเป็นหน่วยที่ขยายวลีชั้นสูงสุด คือ กริยาวลี กาลวลี ทศนะวลี ดังตัวอย่าง (8) อนุประโยค 「ながら」 (8a) ขยายกริยาวลี (VP) ส่วนอนุประโยค 「から」 แสดงเหตุ (8b) ขยายกาลวลี (TP) และอนุประโยค 「から」 แสดงหลักฐานการประเมิน (8c) ขยายทศนะวลี (MP) อนุประโยคแต่ละประเภทจะปรากฏในโครงสร้างวลีที่อนุประโยคนั้นขยายอยู่ดังภาพ 2 อนุประโยคของ Koizumi (1993) มีรายละเอียดดังตาราง 3 และมีความสอดคล้องกับการแบ่งประเภทอนุประโยคของ 南 (1974) และ 田窪 (1987) ดังตาราง 4 อนึ่ง Koizumi (1993) ไม่ได้กล่าวถึงอนุประโยค QW

ภาพ 2 โครงสร้างอนุประโยคภาษาญี่ปุ่น



ตาราง 3 สรุปประเภทและรูปอนุประโยคของ Koizumi (1993)

ประเภท	รูปอนุประโยค
ขยาย VP	ながら、つつ、前に、間に、時に、後で
ขยาย TP	限り、と、ので、前、間、時、後、際、から (理由)
ขยาย MP	から (根拠)、が、けど

ตาราง 4 ความสอดคล้องของประเภทอนุประโยค

南 田窪	A	B	C
Koizumi	ขยาย VP	ขยาย TP	ขยาย MP

日本語記述文法研究会 (2003 : 195 - 196) จัดให้ 「んです」 ที่ปรากฏต่อท้ายแก่้นความ (命題) เช่น 「北海道に行く」 ในตัวอย่าง (5) (6) เป็นรูปหนึ่งของ 「のだ」 เช่นเดียวกับ 「んだ」 「のです」 「のである」 「の」 (ต่อจากนี้ขอเรียกรูปไวยากรณ์เหล่านี้โดยรวมว่า 「のだ」) 「のだ」 มีการใช้อยู่สองลักษณะคือ 1) แสดงการอธิบายและจัดเป็นทศนะ และ 2) แสดงขอบเขตการตีความเพื่อโฟกัสเน้นหน่วยในประโยคและไม่ได้จัดเป็นทศนะ⁷

⁷ 日本語記述文法研究会 (2003 : 195 - 196) กล่าวถึงความแตกต่างของ 「のだ」 ทั้ง 2 ประเภทว่า 「のだ」 แสดงการอธิบายสามารถตีความกับความคำช่วย 「は」 จึงตีความโฟกัสเน้น 「私 (ฉัน)」 ว่า “ผู้พูดอธิบายว่าคนที่ยุ่งสับสนาคนี้คือตัวผู้พูด” ดังตัวอย่าง (i) ส่วน 「のだ」 แสดงขอบเขตการตีความให้หน่วยอื่น เช่น ปฏิเสธ ไม่ได้เป็นทศนะ ไม่สามารถ

日本語記述文法研究会 (2003 : 33 - 34) ยังได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่าง 「のだ」 กับพจนานุกรมว่าพจนานุกรม เช่น 「誰 (ใคร)」 สามารถแสดงโฟกัสได้เองจึงมีลักษณะไม่จำเป็นต้องปรากฏร่วมกับ 「のだ」 ดังตัวอย่าง (9a, b) ในขณะที่พจนานุกรมถามสาเหตุเช่น 「どうして」 มีลักษณะจำเป็นต้องปรากฏร่วมกับ 「のだ」 เพื่อให้พจนานุกรมนั้นสามารถถูกตีความภายในขอบเขตของคำถามได้ ดังตัวอย่าง (10a, b) ขอบเขตการตีความแสดงด้วยเครื่องหมาย [] หน่วยคำที่ถูกโฟกัสเน้นแสดงด้วยเครื่องหมาย < >

(9) a. 今日は [<だれ>が来るのです] か?

b. 今日は <だれ>が [来ます] か?

(10) a. [<どうして>今日は渋滞しているんです] か?

b. * <どうして>今日は [渋滞しています] か?

ในภาษาไทย กำชัย ทองหล่อ (2552) จัดให้ประโยคแสดงเหตุผล (11a) เป็นเหตุวานกรรมกรร ประโยคประกอบด้วย อนุพากย์ใหญ่ 2 อนุพากย์คืออนุพากย์แสดงเหตุ “เขาขายัน” และอนุพากย์แสดงผล “เขาจึงหาเงินได้คล่อง” อนุพากย์แสดงเหตุจะปรากฏหน้าอนุพากย์แสดงผล ส่วนประโยคแสดงเหตุผล (11b) เป็นสังกรประโยค ประกอบด้วยอนุพากย์ขนาดเล็ก 2 อนุพากย์คืออนุพากย์แสดงเหตุ “เขาอ่านหนังสือมาก” และอนุพากย์แสดงผล “เขามีความรู้” อนุพากย์แสดงเหตุจะปรากฏตามหลังอนุพากย์แสดงผล ประโยคทั้งสองประเภทมีคำสันธาน “เพราะ” เป็นบทเชื่อม

(11) a. เพราะเขาขายัน เขาจึงหาเงินได้คล่อง (เหตุวานกรรมกรรประโยค)

(กำชัย ทองหล่อ, 2552 หน้า 375)

b. เขามีความรู้ เพราะเขาอ่านหนังสือมาก (สังกรประโยค)

(กำชัย ทองหล่อ, 2552 หน้า 382)

ตีความกินความคำช่วย 「は」 จึงไม่สามารถตีความโฟกัสเน้น 「弟 (น้องชาย)」 ว่า “คนที่ร้องไห้ไม่ใช่น้องสาวแต่เป็นน้องชาย” ดังตัวอย่าง (ii) ขอบเขตการตีความแสดงด้วยเครื่องหมาย [] หน่วยคำที่ถูกโฟกัสเน้นแสดงด้วยเครื่องหมาย < >

(i) 明日は欠席します。[今週は<私>はとても忙しい] んです。(説明)

(ii) * 妹は [泣いた] のではない。<弟>は [泣いた] のだ。(スコープ)

ความใหญ่ของอนุพากย์สะท้อนระดับความเป็นประโยค ชิระวูมิ สุนทรา (2554) กล่าวว่า อนุพากย์แสดงเหตุ “เขาขยัน” ของเหตุการณ์ประโยค (11a) ใหญ่กว่า (=มีระดับความเป็นประโยค สูงกว่า) อนุพากย์แสดงเหตุ “เขาอ่านหนังสือมาก” ของสังกรประโยค (11b) ชิระวูมิ สุนทรา (2554) ยังได้จำแนกหมวดคำ “จึง” “ถึง” “เลย” ที่ปรากฏในอนุพากย์แสดงผลว่าเป็นทัศนะเช่นเดียวกับ “คง”

「だろ」⁸ ชิระวูมิ สุนทรา (2554) ยังระบุว่าทัศนะ “จึง” “ถึง” “เลย” ใน เหตุการณ์กรรณ ประโยค (12a, b) มีลักษณะจำเป็นต้องปรากฏ ขณะที่ในสังกรประโยค (13a, b) มีลักษณะไม่จำเป็นต้องปรากฏ

(12) a. เพราะเขาเป็นเด็กดี ครู {จึง/เลย/ถึง} ชอบเขา

b. *เพราะเขาเป็นเด็กดี ครู~~อ~~ชอบเขา

(13) a. #ครู {จึง/เลย/ถึง} ชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี⁹

b. ครู~~อ~~ชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี

(ชิระวูมิ สุนทรา, 2554 หน้า 153 - 154)

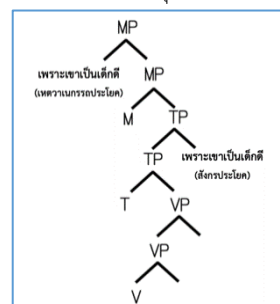
⁸ ชิระวูมิ สุนทรา (2554) อ้างอิงกรอบทดสอบตำแหน่งการปรากฏของวิจินต์ ภาณุพงศ์ (2524) “จึง” “ถึง” “เลย” สามารถปรากฏหน้ากริยาหลักและหน้าคำปฏิเสธ “ไม่” ได้เช่นเดียวกับกริยานุเคราะห์ “คง” ดังตัวอย่าง (i) (ii) อีกทั้งกริยานุเคราะห์ “คง” มีความหมายตรงกับทัศนะ 「だろ」 ในภาษาญี่ปุ่น

(i) เพราะเขาเป็นเด็กดี ครู {คง/จึง/เลย/ถึง} ไม่ชอบเขา (ii) *เพราะเขาเป็นเด็กดี ครูไม่ {คง/จึง/เลย/ถึง} ชอบเขา

⁹ วิจินต์ ภาณุพงศ์ (2524 : 14 - 15) อธิบายความหมายและสถานการณ์เริ่มใช้ประโยคแบ่งประโยคเป็น 1) ประโยคเริ่มคือประโยคที่ใช้เริ่มต้นบทสนทนาได้ พูดแล้วเข้าใจความหมายทันที ไม่ต้องอาศัยคำพูดอื่นมาก่อน เช่น เธอเคยไปเชียงใหม่ 2) ประโยคไม่เริ่มคือประโยคที่ใช้เริ่มต้นบทสนทนาไม่ได้ ความหมายของประโยคขึ้นอยู่กับคำพูดหรือประโยคที่มา ก่อน เช่น ตกลงจะไปไหม ประโยค “ครูชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี” ในงานวิจัยฉบับนี้เป็นประโยคเริ่ม ในขณะที่ประโยค “(เขาช่วยงานครูทุกอย่าง) ครู {จึง/เลย/ถึง} ชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี” เป็นประโยคไม่เริ่มต้องอาศัยบริบทเช่น “(เขาช่วยงานครูทุกอย่าง)” ประโยคที่มีการย่อคำหรือกลุ่มคำก็ถือว่าเป็นประโยคไม่เริ่มด้วยเช่นกัน อนึ่งประโยคไม่เริ่มจะแสดงด้วยเครื่องหมาย # งานวิจัยฉบับนี้วิเคราะห์ด้วยแนวคิดวากยสัมพันธ์ที่ถือว่าประโยคไม่เริ่มก็เป็นรูปภาษาที่มนุษย์ยอมรับเช่นเดียวกับประโยคเริ่ม

ธีระวุฒิ สุนทรา (2554) ได้อธิบายตำแหน่งปรากฏของประโยคแสดงเหตุในโครงสร้างโดยอ้างอิงแนวคิดของ Koizumi (1993) โดยจัดให้อนุประโยคแสดงเหตุของสังกรประโยคดังตัวอย่าง (14) ขยายกาลวลีเหมือนอนุประโยค 「かゝ」 ประเภท B ส่วนของเหตุวาเนกรรประโยคดังตัวอย่าง (15) ขยายทัศนวลีเหมือนอนุประโยค 「かゝ」 ประเภท C ตำแหน่งปรากฏบนโครงสร้างวลีของอนุประโยคภาษาไทยทั้ง 2 ประเภทสรุปได้ดังภาพ 3

ภาพ 3 โครงสร้างอนุประโยคภาษาไทย



(14) ครู _{[TP} ชอบเขา _{[TP} เพราะเขาเป็นเด็กดี]]

(15) [_{MP} เพราะเขาเป็นเด็กดี [_{MP} ครู {จึง/เลย/ถึง} ชอบเขา]]

(ธีระวุฒิ สุนทรา, 2554 หน้า 153 - 154)

ธีระวุฒิ สุนทรา (2554) ระบุว่าอนุประโยคในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นขยายโครงสร้างวลีชั้นสูงสุดเหมือนกันเป็นลักษณะร่วมสากล (universal) ของทั้งสองภาษา แต่มีจุดที่ต่างกันซึ่งถือเป็นแกนต่าง (parameter) คืออนุประโยคขยายกาลวลีภาษาไทยปรากฏตามหลังประโยคหลัก ในขณะที่ภาษาญี่ปุ่นปรากฏนำหน้าประโยคหลัก

ธีระวุฒิ สุนทรา (2560) กล่าวถึงการปรากฏของอนุประโยค QW ว่าอนุประโยค “เพราะ...(ถึง)” (16a, b) สามารถปรากฏในรูปอนุประโยค QW เพราะถูกใช้แสดงเหตุเหมือนกับอนุประโยค 「かゝ」 ประเภท B ส่วนอนุประโยค “เพราะ...(เลย)” (17a, b) ไม่สามารถปรากฏในรูปดังกล่าวได้เนื่องจากถูกใช้แสดงหลักฐานการประเมินเหมือนกับอนุประโยค 「かゝ」 ประเภท C อนึ่งธีระวุฒิ สุนทรา (2560) ไม่ได้กล่าวถึงอนุประโยค “เพราะ...จึง” และไม่ได้ยกกรณีสังกรประโยคมาวิเคราะห์

(16) a. เพราะเขาเป็นเด็กดี ครูถึงชอบเขา b. เพราะอะไร ครูถึงชอบเขา

(17) a. เพราะเขาเป็นเด็กดี ครูเลยชอบเขา b. เพราะอะไร ครูเลยชอบเขา

(ธีระวุฒิ สุนทรา, 2560 หน้า 578)

งานวิจัยที่กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยคกับหน่วยอื่นในประโยค เช่น “จึง” “เลย” “ถึง” “อะไร” มีเพียงงานของธีระวุฒิ สุนทรา (2554, 2560) เท่านั้น สำหรับการจัดประเภทหน่วยคำ “จึง” “เลย” “ถึง” นั้น ธีระวุฒิ สุนทรา (2554, 2560) จัดให้เป็นทัศนะเหมือนกัน แต่แนววรรณพันธุมธธา (2553 : 278, 299) จัดให้ “จึง” กับ “เลย” เป็นกลุ่มคำหรือกลุ่มคำแสดงผลเป็นคนละประเภทกับ “ถึง” ซึ่งเป็นคำหรือกลุ่มคำบอกว่าสำคัญ

งานวิจัยข้างต้นยังไม่สามารถอธิบายเงื่อนไขการปรากฏของอนุประโยค QW ของแต่ละภาษาได้อย่างครอบคลุม ในภาษาญี่ปุ่น 田窪 (1987) ยกตัวอย่างอนุประโยค QW ประเภท B ที่ปรากฏร่วมกับ「のだ」 ดังตัวอย่าง (5a, b) แต่ไม่ได้ยกตัวอย่างอนุประโยค QW ประเภท B ที่ปรากฏร่วมกับ「わけです」 ดังตัวอย่าง (18a, b)

(18) a. 田中さんがいるから、北海道に行くわけです。 「から」 ประเภท B

b. 誰がいるから、北海道に行くわけですか。 「から」 ประเภท B

(cf. 田中さんがいるから、北海道に行くわけですか。) 「から」 ประเภท B

อนุประโยค QW ในตัวอย่าง (5b) และ (18b) ต่างก็เป็นอนุประโยคประเภท B แต่ทว่าประโยค (5b) อนุญาตให้ อนุประโยค QW ปรากฏแต่ประโยค (18b) ไม่อนุญาต อีกทั้ง (18b) ซึ่งเป็นอนุประโยค QW ประเภท B ยังผิดไวยากรณ์เหมือนกับ (6b) ซึ่งเป็นอนุประโยค QW ประเภท C ความแตกต่างทางไวยากรณ์ของอนุประโยคประเภทเดียวกันระหว่าง (5b) (18b) ตลอดจนการผิดไวยากรณ์เหมือนกันทั้ง ๆ ที่เป็นอนุประโยคต่างประเภทกันระหว่าง (6b) (18b) ไม่สามารถอธิบายด้วยความแตกต่างระหว่างประเภทอนุประโยค B และ C ที่เสนอโดย 田窪 (1987) และเนื่องจากประเภทอนุประโยคของ Koizumi (1993) สอดคล้องกับของ 田窪 (1987) จึงทำให้ไม่สามารถอธิบายการปรากฏของอนุประโยค QW ได้เช่นกัน

ปัญหาลักษณะเดียวกับ (5b) (18b) ก็พบได้ในความแตกต่างของเหตุวนกรรประโยคในภาษาไทยดังตัวอย่าง (16b) (17b) ความแตกต่าง (16b) (17b) ดังกล่าวอาจจะสามารถอธิบายเชื่อมโยงกับความแตกต่างของ “เพราะ...(ถึง)” ที่แสดงเหตุ กับ “เพราะ...(เลย)” ที่แสดงหลักฐานการประเมิน (ธีระวุฒิ สุนทรา, 2560) หรือเชื่อมโยงกับความแตกต่างของประเภทกลุ่มคำบอกว่าสำคัญกับกลุ่มคำแสดงผล (นวรรธน์ พันธุเมธา, 2553) แต่ทว่าก็ยังไม่สามารถอธิบายได้ว่าเหตุใดความหมายของอนุประโยคและประเภทคำถึงส่งผลต่อการปรากฏของอนุประโยค QW อนึ่ง ธีระวุฒิ สุนทรา (2560) ไม่ได้ยกสังกรประโยคขึ้นมามีวิเคราะห์ เมื่อพิจารณาอนุประโยค QW ในสังกรประโยค พบว่าไม่สามารถปรากฏพร้อมทีศนะ “ถึง” ดังตัวอย่าง (19a, b) (20a, b)

(19) a. ครูถึงชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี

b. ครูชอบเขา เพราะอะไร

(20) a. #ครูถึงชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี

b. ??ครูถึงชอบเขา เพราะอะไร

(19b) (20b) ต่างก็เป็นสังกรประโยคทำให้ไม่สามารถอธิบายความแตกต่างด้วยประเภทอนุประโยค อีกทั้ง (16b) กับ (20b) เป็นประโยคที่ทีศนะ “ถึง” ปรากฏร่วมกับ “เพราะ” เหมือนกัน ดังนั้น

ความแตกต่างทางความหมายที่เสนอโดยธีระวุฒิ สุนทรา (2560) และประเภทคำที่เสนอโดยนวรรณ พันธุมธา (2553) ก็ไม่สามารถอธิบายความแตกต่างได้เช่นกัน

3. วัตถุประสงค์

ประเภทของอนุประโยคในภาษาญี่ปุ่นและในภาษาไทยไม่สามารถอธิบายเงื่อนไขการปรากฏของอนุประโยค QW ได้อย่างครอบคลุมจึงมีความจำเป็นต้องศึกษาในประเด็นการปรากฏร่วมกับหน่วยอื่น ๆ ในประโยคเพิ่มเติม งานวิจัยฉบับนี้มุ่งหวังที่จะศึกษาเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างการปรากฏของอนุประโยคกับทัศนคติภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นใน 2 ประเด็นหลัก คือ 1) ความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ 2) ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างประโยคเพื่ออธิบายลักษณะร่วมและลักษณะเฉพาะ

4. สมมุติฐานการวิจัย

จากความแตกต่าง (21) และ (22) สามารถตั้งสมมุติฐานได้ว่าเงื่อนไขการปรากฏของอนุประโยค QW ใน เหตุการณ์กรรประโยคน่าจะเกิดจากลักษณะเฉพาะระหว่างทัศนคติ “ถึง” กับ “เลย” (語彙的な条件)¹⁰

(21) เพราะอะไร ครูถึงชอบเขา

(22) ??เพราะอะไร ครูเลยชอบเขา

¹⁰ 「のだ」 แสดงการอธิบายสามารถตีความกินความ 「私だけ (แค่ผม) は」 ว่า “ผู้พูดอธิบายความรู้สึกไม่พึงประสงค์ของตนที่ถูกบังคับให้กระทำการบางอย่าง” ดังตัวอย่าง (ia) ส่วน (iia) เป็น 「のだ」 แสดงขอบเขตการตีความ ผู้พูดไม่สามารถตีความโฟกัส 「山田さん (คุณยามาตะ) は」 ว่า “คนที่ถูกหัวหน้าสั่งให้ทำอะไรที่คุณทานากะแต่เป็นคุณยามาตะ” และเมื่อนำอนุประโยค QW มาปรากฏในบริบทเดียวกับ (ia) (iia) ดังประโยค (ib) (iib) พบว่า 「のだ」 แสดงการอธิบายในตัวอย่าง (ib) สามารถตีความกินความอนุประโยค QW ว่า “ผู้พูดต้องการคำอธิบายจากผู้ฟังว่าถูกใครสั่งให้ทำ” ส่วน 「のだ」 แสดงการขอบเขตการตีความในตัวอย่าง (iib) ก็สามารถตีความกินความอนุประโยค QW ว่า “ผู้พูดโฟกัสถามว่าใครเป็นคนสั่งให้ทำ” ได้เช่นกันในงานวิจัยฉบับนี้จะขอลำถึงเฉพาะ 「のだ」 แสดงการอธิบายที่เป็นทัศนคติ

(i) a. (?) 嫌でした。[<私だけ>は部長に命令されたからやった] んですよ。(説明)

b. (?) 嫌だったんですね。じゃ、[<誰>に命令されたからやった] んですか。(説明)

(ii) a.* <田中さん>は[課長に命令されたからやった] のではない。<山田さん>は[課長に命令されたからやった] んです。(スコープ)

b. (?) [<課長>に命令されたからやった] んじゃないなら、じゃ、[<誰>に命令されたからやった] んですか。(スコープ)

จากการที่ประโยคไม่เป็นธรรมชาติหากอนุประโยค QW ปรากฏในสังกรประโยคทั้งในกรณีทัศนะ “ถึง” และ “เลย” ดังตัวอย่าง (23) (24) และการที่ประโยคเป็นธรรมชาติหากทัศนะไม่ปรากฏดังตัวอย่าง (25) ทำให้ตั้งสมมุติฐานได้ว่าในภาษาไทยการปรากฏอนุประโยค QW เกี่ยวข้องกับการปรากฏรูปของหน่วยทางไวยากรณ์ประเภททัศนะ (カテゴリー的な条件) ด้วย และเงื่อนไขลักษณะเฉพาะของทัศนะกับเงื่อนไขหน่วยทางไวยากรณ์ดังกล่าวน่าจะเกิดขึ้นภายใต้ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (構造的な条件) ที่แตกต่างกัน

(23) ??ครูถึงชอบเขา เพราะอะไร

(24) ??ครูเลยชอบเขา เพราะอะไร

(25) ครูชอบเขา เพราะอะไร

สำหรับความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ระหว่างอนุประโยค QW กับทัศนะในภาษาญี่ปุ่น พบความแตกต่างต่างระหว่าง 「のだ」 「わけだ」 ดังตัวอย่าง (26) และ (27) ทำให้ตั้งสมมุติฐานได้ว่าเงื่อนไขการปรากฏของอนุประโยค QW เกิดจากลักษณะเฉพาะคำ (語彙的な条件) เช่นเดียวกับภาษาไทย แต่จากการที่อนุประโยค QW ปรากฏตามหลังประโยคหลักไม่ได้ดังตัวอย่าง (28) (29) ทำให้ตั้งสมมุติฐานได้ว่าเงื่อนไขเชิงโครงสร้างระหว่างอนุประโยคกับทัศนะน่าจะต่างจากภาษาไทย

(26)*誰がいるから、北海道に行くんですか。

(27)??誰がいるから、北海道に行くわけですか。

(28)*北海道に行くんですか。誰がいるから、

(29)*北海道に行くわけですか。誰がいるから、

5. วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยฉบับนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพวิเคราะห์ประโยคตัวอย่างซึ่งเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ ประโยคที่นำมาวิเคราะห์ทั้งภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น หากไม่ได้ระบุที่มาอ้างอิง จะเป็นประโยคที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นทั้งหมด และผ่านการประเมินความ (ไม่) ถูกต้องทางไวยากรณ์จากเจ้าของภาษา (ไม่รวมผู้วิจัย) ที่เป็นนักวิจัยด้านภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นภาษาละ 3 ท่าน¹¹ จากนั้นนำประโยคมาดำเนินการวิเคราะห์ด้วยทวิลักษณ์ โดยอธิบายลักษณะที่เป็นข้อตรงข้ามด้วยสัญลักษณ์ [±] ดังตัวอย่าง (30)

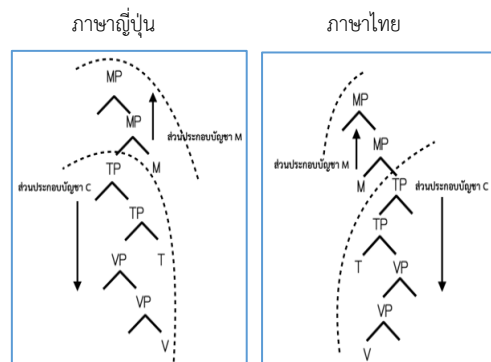
(30) a. 会議があつた。 [+อดีต]

b. 会議がある。 [-อดีต]

¹¹ สัญลักษณ์ที่ปรากฏหน้าประโยคแสดงระดับการถูกไวยากรณ์ ดังนี้ 1) * หมายถึงผิดไวยากรณ์ 2) ?? หมายถึงค่อนข้างผิดไวยากรณ์ 3) # หมายถึงถูกไวยากรณ์แต่ขึ้นอยู่กับการตีความ 4) (?) มีเจ้าของภาษา 1 ใน 3 คนรู้สึกว่าเป็นประโยคที่แปลกแต่สื่อความได้ และหากไม่มีสัญลักษณ์ใด ๆ หมายถึง ประโยคดังกล่าวถูกไวยากรณ์

จากนั้นนำผลวิเคราะห์ทวิลักษณ์เชื่อมโยงกับโครงสร้างอนุประโยค 「から」 ในภาษาญี่ปุ่นที่เสนอโดย Koizumi (1993) และโครงสร้างอนุประโยค “เพราะ” ในภาษาไทยที่เสนอโดยธีระวุฒิ สุนทรา (2554) และอธิบายความสัมพันธ์ทางโครงสร้างระหว่างอนุประโยค QW กับทศนะโดยใช้ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา ส่วนประกอบบัญชาเป็นเงื่อนไขทางโครงสร้างที่ใช้อธิบายรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยบนโครงสร้าง มี 2 ประเภทคือ 1) ส่วนประกอบบัญชา C (c-command) คือ ความความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยหนึ่งกับหน่วยอื่นในระดับเดียวกัน (sister relation) และไล่ระดับลงไปโครงสร้างด้านล่าง เช่น หน่วยหลักทศนะวลี (M) ซึ่งอยู่ระดับเดียวกับกาลวลี (TP) หน่วยหลักทศนะวลี (M) จะส่วนประกอบบัญชา C กาลวลี (TP) รวมถึงหน่วยทุกหน่วยที่อยู่ระดับล่าง TP เช่น T, VP, V และ 2) ส่วนประกอบบัญชา M (m-command) เป็นความสัมพันธ์กับหน่วยอื่นที่อยู่ระดับสูงขึ้นไปยังการขยายขั้นสุด (VP, TP, MP) ของวลีนั้น ๆ เช่น หน่วยหลักทศนะวลี (M) ส่วนประกอบบัญชา M ทศนะวลี (MP) ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชาสรุปได้ดังภาพ 4

ภาพ 4 ส่วนประกอบบัญชา



ปูจาสรรพนามแสดงการถามสาเหตุในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยสามารถปรากฏได้หลายรูปแบบ เช่น 「{どうして／なぜ／なんで／(?)何を食べたから¹²} (お腹を壊したのですか)。」 ในภาษาญี่ปุ่น “{ทำไม／เพราะอะไร (ถึงต้องเสีย ครัว/คะ)” “ท้องเสีย{เพราะอะไร／เพราะทานอะไร} (ครัว/คะ)” ในภาษาไทย งานวิจัยนี้มุ่งหวังที่จะอธิบายปรากฏการณ์ของอนุประโยค QW ที่ปรากฏในลักษณะ “QW + ภาคแสดง (predicate) + (คำช่วย) สันธาน” (เช่น 「何を 食べた から」)¹³ ในภาษาญี่ปุ่นกับอนุประโยค QW ที่ปรากฏในลักษณะไม่ปรากฏภาคแสดง “(คำ) สันธาน + (ภาคแสดง) (predicate) + QW”¹⁴ (เช่น “เพราะอะไร”)

¹² เจ้าของภาษายอมรับว่าประโยคที่ใช้ 「から」 อยู่ในระดับที่สามารถสื่อความได้ ถึงแม้ว่าจะเป็นธรรมชาติน้อยกว่าประโยค 「何を食べてお腹を壊したのですか。」 ที่ใช้กริยารูป 「て」

¹³ 「なぜ」 เป็นหน่วยคำเดียว 「どうして」 เกิดจากคำช่วยสันธาน 「て」 กับภาคแสดง 「どうする」 内丸 (2007) ระบุว่า 「て」 มีโครงสร้างเท่าเทียม (等位構造) ซึ่งต่างกับคำช่วยสันธาน 「から」 ซึ่งเป็นโครงสร้างขยาย (付加構造) ส่วน 「なんで」 เกิดจาก 「なん」 ปรากฏร่วมกับคำ 「で」 ช่วยบอกสาเหตุไม่ใช่คำสันธานและไม่ได้ถือว่าเป็นอนุประโยค จึงขอตัด 「どうして」 「なんで」 「なぜ」 ตลอดจน “ทำไม” “เหตุใด” ซึ่งไม่ได้เป็นอนุประโยคออกจากกรววิเคราะห์

¹⁴ ในภาษาญี่ปุ่นพบ QW ที่มีโครงสร้างเป็นภาคแสดงใน (i) ประโยคแสดงโฟกัส pseudo-sluiting “da” ในประโยคดังกล่าว เป็น copula ซึ่งถือเป็นภาคแสดงและมีลักษณะไม่จำเป็นต้องปรากฏอีกทั้งมีลักษณะสามารถคิดเป็นรูปประโยคเต็มได้ดัง (ii)

(i) Taro-ga Hanako-ni ninika-o ageta rasii ga... Boku-wa [nani (da) ka] wakara-nai

การวิจัยภาพรวมของความสัมพันธ์ระหว่างทักษะในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยกับอนุประโยค QW จำเป็นต้องนำทักษะทั้งหมดมาวิเคราะห์ ทักษะแต่ละตัวอาจจะมียกเว้นเฉพาะต่างกันส่งผลให้มีความจำเป็นต้องอภิปรายโดยละเอียดซึ่งไม่สามารถกล่าวได้ทั้งหมดในงานวิจัยฉบับนี้ ผู้วิจัยจึงขอวิเคราะห์ประเด็นสำคัญที่เป็นแนวทางเริ่มต้นเพื่อนำไปสู่การวิจัยในภาพรวมในโอกาสต่อไป โดยขอวิเคราะห์ทักษะแสดงการอธิบายที่พบบ่อยในภาษาญี่ปุ่น คือ 「のです」 「わけ」 และเพื่อต่อยอดองค์ความรู้จากงานวิจัยธีระวุฒิ สุนทรา (2560) จึงขอวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะ “ถึง” “เลย” ในภาษาไทย

6. ผลการวิจัย

6.1 ภาษาญี่ปุ่น

日本語記述文法研究会 (2003 : 209) กล่าวว่า 「わけだ」 แสดงความจำเพาะในขณะ 「のだ」 ไม่มี¹⁵ ส่วนปฏิเสธสรรพนาม เช่น 「誰」 จัดเป็นหน่วยคำไม่สามารถชี้เฉพาะซึ่งเป็นคำที่มีเนื้อหาไม่ชัดเจน¹⁶ เมื่อใช้ทวิลักษณ์ [±จำเพาะ] แสดงหน้าที่ทางไวยากรณ์ของ 「わけだ」 กับ 「のだ」 และใช้ [±ชี้เฉพาะ] แสดงหน้าที่ทางไวยากรณ์ของปฏิเสธสรรพนามพิจารณาพร้อมกับกฎส่วนประกอบบัญชาจะสามารถอธิบายการปรากฏอนุประโยค QW ประเภท B ได้ดังตัวอย่าง (31) (32)

(ii) Boku-wa [Taro-ga Hanako-ni nini-o ageta ka] wakara-nai (Hiraiwa & Ishihara 2001)

สำหรับ “เพราะอะไร” อาจดูเหมือนเป็นการปรากฏในลักษณะ “(คำ) สันธาน + (คำ) ปฏิเสธสรรพนาม” แต่คำตอบของ “เพราะอะไร” สามารถปรากฏด้วยภาคแสดงเช่น “เพราะทานอาหารที่น้องทำ” ดังประโยค (iiib) (ivb) และถึงแม้ว่าจะตอบแบบไม่ปรากฏภาคแสดงเช่น “เพราะอาหารที่น้องทำ” ก็ยังคงตีความตามบริบทว่า “ทานอาหารที่น้องทำ” จึงถือว่าเป็นโครงสร้าง “(คำ) สันธาน + (ภาคแสดง) (predicate) + QW” รูปแบบหนึ่งที่ภาคแสดงไม่ปรากฏรูป

- (iii) a. {ทำไม／เพราะอะไร／??เพราะทานอะไร} ถึงท้องเสีย (ครับ/ค่ะ)
 b. เพราะ {#อาหารที่น้องทำ / ทานอาหารน้องทำ} เลยท้องเสีย (ครับ/ค่ะ)
- (iv) a. ท้องเสีย {??ทำไม／เพราะอะไร／เพราะทานอะไร} (ครับ/ค่ะ)
 b. ท้องเสีย เพราะ {#อาหารที่น้องทำ / ทานอาหารที่น้องทำ} (ครับ/ค่ะ)

¹⁵ 「わけだ」には論理的必然性を示すという性質があるが、「のだ」にはそういった性質はない。したがって、「わけだ」も「のだ」も用いられうる場合には、「わけだ」を用いた文の方が、論理的必然性のある帰結や結果であることが示される。(日本語記述文法研究会 2003 : 209)

¹⁶ 疑問詞は疑問文中においては話し手の疑問の焦点を提示する機能を持つ。つまり、その文の真偽判断に不明な点があるのではなく、文中に特定できない要素があることを表す。(日本語文法事典 : 157)

疑問詞を含む疑問文は、その文が表す情報の中に欠落があることを意味するため、情報の確信度を高める機能を持つ確認要求的な疑問文は性質に性容れない。そのため、「*誰がいるでしょ(↑)?」のような文は非文法的になる。(日本語文法事典 : 157 - 158)

(31) ?? [MP [TP 誰がいるから、 [TP 北海道に行く]] わけ] ですか。

[—ชี้เฉพาะ]

[+จำเพาะ]

(32) [MP [TP 誰がいるから、 [TP 北海道に行く]] の] ですか。

[—ชี้เฉพาะ]

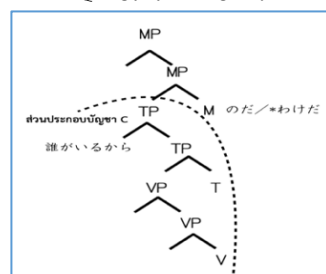
[—จำเพาะ]

「わけだ」 มีลักษณะ [+จำเพาะ] ส่งผลให้ความเป็นเหตุและผลของประโยคเกิดความจำเพาะ ความจำเพาะของเหตุและผลระหว่างเหตุการณ์จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อเหตุการณ์นั้นสามารถชี้เฉพาะได้ อนุประโยค QW มีลักษณะ [—ชี้เฉพาะ] เมื่อ「わけだ」ปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ซึ่งเป็นข้อมูลไม่แน่ชัดจะไม่สามารถแสดงความจำเพาะได้ ประโยค (31) จึงไม่เป็นธรรมชาติ¹⁷ ขณะที่「のだ」มีลักษณะ

[—จำเพาะ] จึงสามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ดังประโยค (32) เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างทศนะกับอนุประโยค QW เจิงโครงสร้างพบว่า「のだ」

และ「わけだ」 ต่างก็เป็นหน่วยหลัก (M) ของทศนะวลี (MP) ส่วนอนุประโยค QW ประเภท B ปรากฏในกาลวลี (TP) จึงกล่าวได้ว่าความสัมพันธ์ระหว่างทศนะกับอนุประโยค QW ประเภท B เกิดภายใต้ความสัมพันธ์แบบส่วนประกอบบัญชา C ความสัมพันธ์ดังกล่าวสรุปได้ดังภาพ 5

ภาพ 5 ความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยค QW ประเภท B กับทศนะ



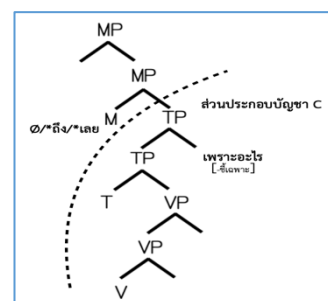
6.2 ภาษาไทย

ตัวอย่าง (33) เป็นประโยคความเดียวไม่มีอนุประโยคปรากฏ ทศนะ “ถึง” “เลย” ไม่อนุญาตให้บุจนาสรรพนาม “ใคร” ปรากฏร่วมดังตัวอย่าง (33a) บุจนาสรรพนาม “ใคร” จะปรากฏได้ก็ต่อเมื่อทศนะไม่ปรากฏรูปดังตัวอย่าง (33b) ลักษณะดังกล่าวเหมือนกับกรณีอนุประโยค QW ในสังกรประโยคดังตัวอย่าง (34) ทศนะ “ถึง” “เลย” ในประโยค (34a) ไม่สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW และ อนุประโยค QW จะปรากฏได้ก็ต่อเมื่อทศนะไม่ปรากฏรูปดังตัวอย่าง (34b)

(33) a. *ครู [MP ถึง/เลย [TP ชอบใคร]] (cf.ครูถึง/เลยชอบเขา)

b. ครู [MP ๑ [TP ชอบใคร]]

ภาพ 6 ความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยค QW ในสังกรประโยคกับทศนะ



¹⁷ ประโยค「誰かがいるから、北海道に行くわけですか。」ถูกไวยากรณ์ทั้ง ๆ ที่「誰か」ก็มีความไม่ชัดเจนเช่นเดียวกับ「誰」แต่ทว่า「誰か」ปรากฏในประโยคคำถามสอบถามข้อเท็จจริง (真偽疑問文) ในขณะที่「誰」ปรากฏในประโยคคำถามสอบถามข้อมูล (補充疑問文) อาจจะทำให้การปรากฏอนุประโยค QW มีเงื่อนไขต่างกัน ดังนั้น「誰か」จึงไม่อยู่ในขอบเขตการวิเคราะห์ของงานวิจัยฉบับนี้

(34) a. *ครู _{[MP ถึง/เลย} _{[TP ชอบเขา} _{[TP เพราะอะไร}]]

(cf. #ครูถึง/เลยชอบเขา เพราะเขาเป็นเด็กดี)

b. ครู _{[MP ๑} _{[TP ชอบเขา} _{[TP เพราะอะไร}]]

ทัศนะ “ถึง” “เลย” เป็นส่วนหลัก (M) ของทัศนะวลี (MP) อนุประโยค QW ของสังกรประโยค ปรากฏในกาลวลี (TP) ทัศนะ “ถึง” “เลย” ส่วนประกอบบัญชา C อนุประโยค QW จากการที่การปรากฏรูปของทัศนะ “ถึง” “เลย” ในตัวอย่าง (34a) ยับยั้งการปรากฏอนุประโยค QW และการไม่ปรากฏรูปทัศนะในตัวอย่าง (34b) อนุญาตให้อนุประโยค QW ปรากฏ ทำให้กล่าวได้ว่า การ (ไม่) อนุญาตให้อนุประโยค QW ปรากฏในสังกรประโยคเกิดขึ้นภายใต้ความสัมพันธ์แบบส่วนประกอบบัญชา C ความสัมพันธ์ดังกล่าวสรุปได้ดังภาพ 6 หนึ่งไม่พบความแตกต่างจากลักษณะเฉพาะของทัศนะภายใต้ความสัมพันธ์นี้

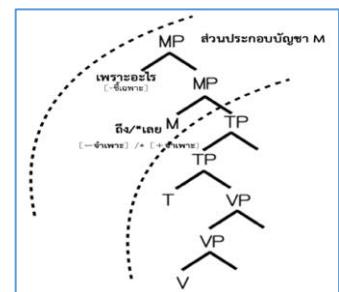
กรณีเหตุการณ์ประโยคพบความแตกต่างระหว่างทัศนะ “ถึง” สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ได้ดังตัวอย่าง (35) แต่ “เลย” ไม่สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ได้ดังตัวอย่าง (36)

(35) _{[MP เพราะอะไร} ครู _{[MP ถึง} _{[TP ชอบเขา}]]
[—ชี้เฉพาะ] [—จำเพาะ]

(36) ?? _{[MP เพราะอะไร} ครู _{[MP เลย} _{[TP ชอบเขา}]]
[—ชี้เฉพาะ] [+จำเพาะ]

ความแตกต่าง (35) (36) เกิดจากลักษณะเฉพาะของทัศนะ ประโยค (35) ทัศนะ “ถึง” มีลักษณะ [—จำเพาะ] จึงสามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ซึ่งมีลักษณะ [—ชี้เฉพาะ] ได้เหมือนกับตัวอย่าง (32) ส่วนทัศนะ “เลย” มีลักษณะ [+จำเพาะ] ไม่สามารถปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ซึ่งมีลักษณะ [—ชี้เฉพาะ] ประโยค (36) จึงไม่เป็นธรรมชาติเหมือนกับตัวอย่าง (31) อนุประโยค QW ในเหตุการณ์ประโยคขยายทัศนะวลี (MP) ทัศนะ “ถึง” “เลย” มีความสัมพันธ์กับอนุประโยค QW แบบส่วนประกอบบัญชา M จากการที่ในเหตุการณ์ประโยคมีเพียงทัศนะ “เลย” เท่านั้นที่ยับยั้งการปรากฏของอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (35) (36) แต่ในสังกรประโยคทั้ง “เลย” และ “ถึง” ต่างก็ยับยั้งการปรากฏได้ดังตัวอย่าง (34a) ทำให้กล่าวได้ว่าหน่วยทางไวยากรณ์ทัศนะเช่น “ถึง” “เลย”

ภาพ 7 ความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยค QW ในเหตุการณ์ประโยคกับทัศนะ



ยับยั้งการปรากฏอนุประโยค QW ภายใต้ความสัมพันธ์แบบส่วนประกอบบัญชา C (กรณีสั่งกรประโยค) เท่านั้น และเมื่ออยู่ภายใต้ความสัมพันธ์แบบส่วนประกอบบัญชา M (กรณีเหตุวาเนกรรประโยค) จะแสดงลักษณะเฉพาะ [± จำเพาะ] ที่แตกต่างกันออกมา ความสัมพันธ์กรณีเหตุวาเนกรรประโยคสรุปได้ดังภาพ 7

7. สรุปผลและอภิปรายผล

อนุประโยค QW ประเภท C ไม่สามารถปรากฏเป็นอนุประโยค QW ดังตัวอย่าง (37) เนื่องจาก「のだ」มีลักษณะ [+ จำเพาะ] เช่นเดียวกับ「わけだ」

(37) * [MP 誰がいますから [MP [TP 北海道に行く] の]] ですか。

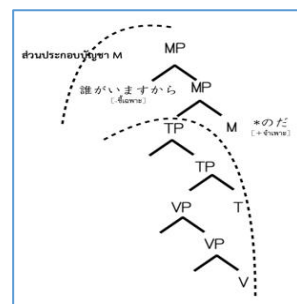
[— จำเพาะ]

[+ จำเพาะ]

ทศนะ「のだ」ที่ปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ประเภท B และ C สามารถเชื่อมโยงกับทศนะ「のだ」แสดงการอธิบาย 2 ประเภทที่กล่าวใน 日本語記述文法学会 (2003)¹⁸ ภาพ 8 ความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยค QW ประเภท C กับ ทศนะ

ทศนะ「のだ」ที่ปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ประเภท B เป็นทศนะอธิบายให้ข้อมูล (提示) ไม่แสดงความจำเพาะ ส่วนทศนะ「のだ」ปรากฏร่วมกับอนุประโยค QW ประเภท C เป็นทศนะอธิบายการตระหนักรู้ (把握) แสดงความจำเพาะกับอนุประโยค「から」ซึ่งปรากฏร่วมในฐานะที่เป็นที่มาหรือหลักฐานของการตระหนักรู้

อนุประโยค QW ปรากฏในทศนะวลี (MP) ส่วนหลัก (M) 「のだ」ของทศนะวลี (MP) ส่วนประกอบบัญชา M อนุประโยค QW ประเภท C ดังภาพ 8 และจากการที่ทศนะ「のだ」ยับยั้งการปรากฏของอนุประโยค QW ทำให้กล่าวได้ว่าในภาษาญี่ปุ่นลักษณะเฉพาะของทศนะส่งผลต่อการปรากฏของอนุประโยค QW ภายใต้ความสัมพันธ์ทาง



โครงสร้าง 2 แบบคือ ส่วนประกอบบัญชา C (ในกรณีอนุประโยค「から」ประเภท B) และส่วนประกอบบัญชา M (ในกรณีอนุประโยค「から」ประเภท C) ซึ่งต่างจากภาษาไทยที่ลักษณะเฉพาะของทศนะยับยั้งการปรากฏอนุประโยค QW ภายใต้ความสัมพันธ์ทางโครงสร้างเพียงแบบเดียวคือส่วนประกอบบัญชา M เท่านั้น (ในกรณีเหตุวาเนกรรประโยค) ในขณะที่ภาษาไทยพบความสัมพันธ์ที่เกิดจากเงื่อนไขหน่วยทางไวยากรณ์ภายใต้ความสัมพันธ์ส่วนประกอบบัญชา M (ในกรณีสั่งกรประโยค)

¹⁸ 説明のモダリティを表す「のだ」には話し手が認識していたことを聞き手に提示して確認させようとするときに用いられる提示の「のだ」と、話し手自身が認識していなかったことを把握したときに用いられる把握の「のだ」がある。(日本語記述文法学会 2003 : 197-198)

ส่วนความสัมพันธ์ที่เกิดจากเงื่อนไขหน่วยทางไวยากรณ์นี้ไม่พบในภาษาญี่ปุ่น

8. ข้อเสนอแนะ

ทัศนะเป็นหน่วยทางไวยากรณ์ที่หนึ่งรูปมักจะมีหลายความหมาย ทำให้อนุประโยคแสดงเหตุที่ปรากฏร่วมตีความได้หลากหลาย ความสัมพันธ์ที่หลายความหมายย่อมเกี่ยวข้องกับลักษณะทางไวยากรณ์หลายประเด็น ในการเรียนการสอนรูปประโยคแสดงเหตุผลการอธิบายเพียงแค่ความหมายของอนุประโยคแสดงเหตุจึงไม่เพียงพอ ในการเรียนการสอนขั้นต้นผู้สอนควรยกประเด็นหรืออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างทัศนะกับอนุประโยคแสดงเหตุให้ผู้เรียนฝึกสังเกตความแตกต่าง ส่วนในชั้นกลางและชั้นสูงซึ่งมีรูปไวยากรณ์แสดงประโยคแสดงเหตุหลากหลายเช่น 「だけに」 「ばかり」 ผู้สอนสามารถใช้เงื่อนไขการเกิดร่วมกับทัศนะอธิบายความแตกต่างของประโยคแสดงเหตุผล เมื่อผู้เรียนเข้าใจระบบความสัมพันธ์ดังกล่าวก็จะสามารถตีความและใช้ประโยคแสดงเหตุผลได้อย่างถูกต้องสอดคล้องกับสถานการณ์มากยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง (References)

กำชัย ทองหล่อ. (2552). *หลักภาษาไทย*. กรุงเทพฯ : อมรการพิมพ์.

ธีระวุฒิ สุนทรา. (2554). ประโยค “เพราะ” ในภาษาไทย: บนแนวคิดทางวากยสัมพันธ์ของประโยค “*かゝら*” ในภาษาญี่ปุ่น. ใน *เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติเครือข่ายญี่ปุ่นศึกษาในประเทศไทย ครั้งที่ 4 (มนุษยศาสตร์และการศึกษา)*, (145-159). โครงการเครือข่ายญี่ปุ่นศึกษาในประเทศไทย.

ธีระวุฒิ สุนทรา. (2560). ความแตกต่างของรูปประโยคแสดงเหตุและผลในภาษาไทย : วิเคราะห์ด้วยปรากฏการณ์ของรูปประโยคแสดงเหตุและผล 2 ประเภทในภาษาญี่ปุ่น. *รายงานสืบเนื่องจากการประชุมวิชาการระดับชาติ UTCC Academic Day ประจำปีการศึกษา 2559*, (571-580). มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย.

นworรณ พันธุมธา. (2553). *คลังคำ* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ : อมรินทร์.

วิจิตรน ภาณุพงศ์. (2524). *โครงสร้างของภาษาไทย*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

Koizumi, Masatoshi. (1993). Modal Phrase and Adjuncts. In Patricia M. Clancy (Ed.), *Japanese/Korean Linguistics 2*, 409-428. Center for the Study of Language and Information, Stanford University.

内丸裕佳子 (2007). 『形態と統語構造との相関 : テ形節の統語構造を中心に』 博士学位請求論文(言語学)、筑波大学.

佐藤直人 (2002). 「副詞節の構造と分布に関する生成論的研究」 『欧米の言語・社会・文化』 8、87-102. 新潟大学.

田窪行則 (1987). 「統語構造と文脈情報」 『日本語学』 6、37-48.

南不二男 (1974). 『現代日本語の構造』、大修館書店.

日本語記述文法研究会 (2003). 『現代日本語文法 4 第 8 部 モダリティ』、仁田義雄 (代表)、くろしお出版.

日本語記述文法研究会 (2008). 『現代日本語文法 6 第 11 部 復文』、仁田義雄 (代表)、くろしお出版.

日本語文法学会 (編) (2008). 『日本語文法事典』、大修館書店.

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย

Affiliation: School of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce

Corresponding email: suntharateerawut@gmail.com

ความคิดเห็นการเรียนการสอนออนไลน์บนความปกติใหม่ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยบูรพา

ปานเสก อาทรสุข และ โคเฮ นาคาตะ
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทคัดย่อ

การศึกษาเรื่อง การเรียนการสอนออนไลน์บนวิถี New Normal ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 กรณีศึกษาปัญหาและการปรับตัวของนิสิตสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยบูรพา มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด 19 และเพื่อประเมินความพร้อมของนิสิตต่อการจัดการเรียนการสอนแบบออนไลน์บนวิถี New normal ของนิสิตสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยบูรพา เพื่อที่จะนำข้อมูลที่ได้เป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนต่อไป กลุ่มประชากรคือ นิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ถึงปีที่ 4 จำนวน 165 คน เก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามผ่านโปรแกรม Google forms วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ผลการศึกษาพบว่า เมื่อมหาวิทยาลัยประกาศให้ปรับการเรียนการสอนจาก ณ ที่ตั้งเป็นออนไลน์เนื่องมาจากการแพร่ระบาดของโควิด 19 นิสิตส่วนใหญ่กลับภูมิลำเนา และเข้าเรียนตามตารางสอน นิสิตส่วนใหญ่มีอุปกรณ์พร้อม อุปกรณ์ที่ใช้มากที่สุดคือโทรศัพท์มือถือ ปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ นิสิตให้ความเห็นในระดับมากที่สุดคือ ขาดความพร้อมในการเรียนทางออนไลน์ เช่น ขาดสมาธิ ขาดแรงจูงใจ เป็นต้น ในการเรียนนิสิตคาดหวังให้มีการนำเข้าสู่บทเรียนที่น่าสนใจและชี้วัตถุประสงค์ก่อนการเรียน เมื่อเรียนจบแล้วต้องการให้มีวิดีโอเพื่อดูย้อนหลัง ส่วนรูปแบบการเรียนที่นิสิตต้องการมากที่สุดคือ การเรียนในชั้นเรียน อย่างไรก็ตาม นิสิตสามารถปรับตัวตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ได้เป็นอย่างดีโดยปฏิบัติตามมาตรการอย่างเคร่งครัด

คำสำคัญ: การเรียนการสอนออนไลน์, ความปกติใหม่, การระบาดของไวรัสโคโรนา, ปัญหาและการปรับตัว

Opinion on online teaching and learning in the new normal way during the COVID-19 Pandemic of Japanese Language major undergraduate students, Burapha University

Pansek Arthornturasook and Kohei Nakada

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Abstract

The objectives of this research were to study problems of online teaching and learning during COVID - 19 Pandemic situation and to assess students' readiness for online classes in order to use the information as a guideline for the further development of the teaching style. The participants were 1st- 4th year students majoring in Japanese language at Burapha University. The research instrument was a questionnaire delivered as a Google Form. Data analysis was done by descriptive statistics. The results of this study showed that when the university announced to adjust classes from on-site to online, most of the students returned to their hometowns and attended online classes. Most of the students had equipment ready. The most frequently used devices were mobile phones. The most common students' opinions about online class problems related to their lack of readiness to study online, such as lack of concentration, lack of motivation, etc. After completing the classes, they preferred to have a video recording of the lecture to watch. The learning style that students wanted the most was studying in class. However, students were able to adjust themselves to the regulations to prevent the spread of the Coronavirus 2019 very well by following to the measures strictly.

Keywords: Online Teaching and Learning, New Normal Way, COVID-19 Pandemic, Problems and Adjustment

1. บทนำ

จากสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ส่งผลกระทบต่องานในทุกภาคส่วนอย่างรุนแรงและเป็นวงกว้าง ผู้คนจำเป็นต้องป้องกันตนเองเพื่อให้มีชีวิตรอดด้วยการปรับเปลี่ยนชุดพฤติกรรมปรับเปลี่ยนรูปแบบวิถีชีวิตที่ต่างจากวิถีเดิม ๆ ไปพร้อมกันทั่วโลก เช่น เมื่อก่อนเคยออกจากบ้าน เพื่อไปทำงาน ไปโรงเรียน ก็ต้องหันมาทำทุกอย่างที่บ้าน ถ้ามีความจำเป็นต้องออกไปข้างนอกหรือพบปะกับผู้อื่นก็ต้องใส่หน้ากากอนามัยเพื่อป้องกันโรค การซื้อขายส่วนใหญ่หันมาใช้บริการทางออนไลน์ เหล่านี้เป็นวิถีใหม่ในการดำรงชีวิต ซึ่งเมื่อจำเป็นต้องปฏิบัติอย่างต่อเนื่องในระยะเวลาหนึ่งจนเป็นที่คุ้นชินแล้ว ในที่สุดรูปแบบวิถีชีวิตนี้ก็กลายเป็นความปกติใหม่ (New normal) ในสังคมของเรา ซึ่งรูปแบบวิถีความปกติใหม่นี้ ในภาคส่วนต่าง ๆ จะมีวิธีคิด วิธีการจัดการที่เหมาะสมแตกต่างกันออกไป

ภาคการศึกษาก็เป็นอีกภาคส่วนหนึ่งที่ได้รับผลกระทบอย่างรุนแรงและเกิดการปรับตัวครั้งใหญ่ ไม่ใช่แค่ในประเทศไทยเท่านั้นแต่เป็นทั่วโลกที่ต้องปฏิวัติรูปแบบการศึกษาที่ต่างไปจากเดิม นั่นคือมีการนำ “เทคโนโลยี” มาใช้กับระบบการเรียนการสอน เพื่อให้การศึกษายังคงดำเนินต่อไปได้อย่างไม่สะดุด และไม่ว่าผู้สอนและผู้เรียนจะอยู่ในที่แห่งใดก็สามารถเข้าถึงการเรียนการสอนได้ สำหรับในประเทศไทย เพื่อเป็นการป้องกันการแพร่ระบาดของโรค COVID-19 รัฐมนตรีว่าการกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (อว.) ได้ลงนามในประกาศกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม เรื่อง มาตรการและการเฝ้าระวังการระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) (ฉบับที่ 12) โดยมีข้อความตอนหนึ่งระบุว่า “ห้ามใช้อาคารหรือสถานที่ของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อจัดการเรียนการสอนรวมทั้งการสอบ การฝึกอบรมหรือกิจกรรมใด ๆ ที่มีผู้เข้าร่วมกิจกรรมเป็นจำนวนมากทำให้เสี่ยงต่อการแพร่โรค โดยให้จัดการเรียนการสอนเป็นแบบออนไลน์ ยกเลิกหรือปรับเปลี่ยนระยะเวลาหรือกำหนดกิจกรรมอื่นมาทดแทนการฝึกงานและปรับวิธีการวัดประเมินผล ให้สอดคล้องกับสถานการณ์และการสอนแบบออนไลน์หรือกิจกรรมอื่นที่ได้ดำเนินการไป เพื่อให้การจัดการศึกษามีความต่อเนื่องและมีให้เกิดผลกระทบต่อนักศึกษา” สถาบันอุดมศึกษาทุกแห่งจึงต้องปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนและวางแผนการสอนให้มีประสิทธิภาพให้สอดคล้องกับสถานการณ์เพื่อผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพ สาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา เล็งเห็นความสำคัญของคุณภาพนิสิตในท่ามกลางวิกฤต จึงมีการวางแผนปรับการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่กำลังวิกฤตนี้ภายใต้มาตรการประกาศกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม อย่างเคร่งครัด นั่นคือ ปรับเป็นการเรียนการสอนออนไลน์ทั้งหมด ถือเป็นการปรับตัวและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เป็นวิถีชีวิตใหม่หรือความปกติใหม่(New normal)อันเป็นรูปแบบที่ท้าทายสำหรับนิสิต

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด 19 ของนิสิตสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยบูรพา

2. เพื่อประเมินความพร้อมของนิสิตต่อการจัดการเรียนการสอนแบบออนไลน์บนความปกติใหม่

3. วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรในการทำวิจัย เป็นนิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ถึงปีที่ 4 จำนวน 165 คน จำแนกเป็นนิสิตปี 1 จำนวน 42 คน นิสิตปี 2 จำนวน 36 คน นิสิตปี 3 จำนวน 38 คน นิสิตปี 4 จำนวน 49 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เป็นแบบสอบถามที่สำรวจความคิดเห็นของนิสิตที่มีต่อการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 แบ่งออกเป็น 4 ส่วนดังต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม เช่น อายุ เพศ ข้อมูลการใช้ อินเทอร์เน็ต เป็นต้น ลักษณะของแบบสอบถาม เป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist)

ส่วนที่ 2 เกี่ยวกับการเรียนการสอนออนไลน์บนความปกติใหม่ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 โดยแบ่งออกเป็น 6 หัวข้อคือ

2.1 ความพร้อมของการเรียนการสอนออนไลน์บนความปกติใหม่

2.2 ปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในวิชาภาษาญี่ปุ่น

2.3 ทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน

2.4 การเรียนออนไลน์ที่คาดหวังจากอาจารย์ผู้สอน

2.5 รูปแบบการเรียนที่ต้องการ

2.6 โปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวก

ลักษณะของแบบสอบถามข้อที่ 2.1 เป็นแบบตรวจสอบรายการ(checklist) ส่วนข้อ 2.2-2.6 เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับของลิเคิร์ท (Likert Scal) ดังนี้ 5 หมายถึง เห็นด้วยมากที่สุด 4 หมายถึง เห็นด้วยมาก 3 หมายถึง เห็นด้วยปานกลาง 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วยมาก 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยมากที่สุด

ส่วนที่ 3 การปรับตัวของนิสิตตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19)

ส่วนที่ 4 ความคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเรียนออนไลน์ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ลักษณะของคำถาม เป็นคำถามปลายเปิดให้ผู้ตอบแบบสอบถามเขียนบรรยายคำตอบ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล หลังจากที่ได้แบบสอบถามได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ2ท่านแล้ว ผู้วิจัยจัดทำแบบสอบถามในรูปแบบออนไลน์โดยใช้โปรแกรม Google forms เนื่องจากการเก็บข้อมูลในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19

4. การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ โดยที่ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามและความพร้อมของการเรียนการสอนออนไลน์บนความปกติใหม่ นำมา

วิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) หาค่าความถี่และร้อยละ ส่วนข้อมูลการเรียนรู้ การสอนออนไลน์บนความปกติใหม่ ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด 19 และวิธีการปรับตัวของ นิสิตตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) วิเคราะห์โดยหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) การแปลความหมายคะแนนเฉลี่ย แบ่งเป็น 5 ระดับ ดังนี้

- ระดับ 5 ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00 หมายถึง ระดับความคิดเห็นในระดับมากที่สุด
- ระดับ 4 ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง ระดับความคิดเห็นในระดับมาก
- ระดับ 3 ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง ระดับความคิดเห็นในระดับปานกลาง
- ระดับ 2 ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง ระดับความคิดเห็นในระดับน้อย
- ระดับ 1 ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง ระดับความคิดเห็นในระดับน้อยที่สุด

4. ผลการวิจัย

1. ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

นิสิตผู้ตอบแบบสอบถามมีทั้งหมด 165 คน เพศหญิง จำนวน 113 คน (ร้อยละ 68.9) เพศชาย 43 คน (ร้อยละ 25.6) เพศทางเลือก 9 คน (ร้อยละ 5.5) ประกอบด้วย ปี 1 จำนวน 42 คน (ร้อยละ 25.5) ปี 2 จำนวน 36 คน (ร้อยละ 22.4) ปี 3 จำนวน 38 คน (ร้อยละ 23.6) ปี 4 จำนวน 49 คน (ร้อยละ 30.3) ภูมิลำเนาของนิสิตส่วนใหญ่อยู่ที่จังหวัดชลบุรี (ร้อยละ 21.3) รองลงมาคือกรุงเทพมหานคร (ร้อยละ 17.1) ที่พักในช่วงเรียนการสอนออนไลน์ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) พบว่า นิสิตอยู่บ้านที่ภูมิลำเนามากที่สุด (ร้อยละ 57.6) รองลงมาคือ หอพักนอกมหาวิทยาลัย (ร้อยละ 33.9) นิสิตส่วนใหญ่ (ร้อยละ 63.6) มีประสบการณ์ในการเรียนออนไลน์บนความปกติใหม่มา 2 ปี โดยเริ่มเรียนตั้งแต่ปี 2 (ร้อยละ 48.7) มากที่สุด ส่วนวัตถุประสงค์ในการใช้อินเทอร์เน็ต พบว่า ส่วนใหญ่ใช้สำหรับสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนการสอน (ร้อยละ 96.4) และสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน (ร้อยละ 96.4) เช่นเดียวกัน รองลงมาคือฟังเพลง (ร้อยละ 93.9) สำหรับรูปแบบการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ในรายวิชาที่นิสิตเรียนในปัจจุบันเป็นการเรียนออนไลน์ทั้งหมด (ร้อยละ 97.6) โปรแกรมในการเรียนการสอนที่นิสิตเข้าร่วมในปัจจุบันมี Google classroom, Google meet, LMS (ร้อยละ 99.4, 92.1, 78.2 ตามลำดับ) (ตาราง 1)

ตาราง 1 ข้อมูลทั่วไปของนิสิตผู้ตอบแบบสอบถาม (n=165)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน(คน)	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	43	25.6
หญิง	113	68.9
เพศทางเลือก	9	5.5
ชั้นปี		
ปี 1	42	25.5
ปี 2	36	22.4

ปี 3	38	23.6
ปี 4	49	30.3
ภูมิลำเนา		
ชลบุรี	36	21.3
กรุงเทพฯ	28	17.1
ระยอง	12	7.3
สมุทรปราการ	9	5.5
ปทุมธานี	9	5.5
อื่น ๆ	71	42.6
ที่พักในช่วงการเรียนรู้การสอนออนไลน์ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019		
บ้านที่ภูมิลำเนา	96	57.6
หอพักนอกมหาวิทยาลัย	56	33.9
หอพักในมหาวิทยาลัย	10	6.1
อื่น ๆ	3	1.8
ระยะเวลาที่เริ่มเรียนออนไลน์บนวิถี New Normal จนถึงปัจจุบัน		
1 ปี	60	36.4
2 ปี	104	48.7
มากกว่า 3 ปี	1	0.6
วัตถุประสงค์ในการใช้อินเทอร์เน็ต		
เรียนและสอบ	159	96.4
สืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน	159	96.4
ดูหนัง	151	91.5
ฟังเพลง	155	93.9
เล่นเกม	124	75.2
แชท	151	91.5
อื่น ๆ	5	3.04
รูปแบบการจัดเรียนการสอนออนไลน์ในรายวิชาที่นิสิตเรียนในปัจจุบัน		
สอนออนไลน์ทั้งหมด	160	97.6
สอนทั้งออนไลน์และในห้องเรียน	5	3
โปรแกรมในการจัดการเรียนการสอนที่นิสิตเข้าร่วมในปัจจุบัน		
Google classroom	165	99.4
Google meet	152	92.1
Zoom	37	22.4
Microsoft Team	90	54.8
LMS	129	78.2

2. ผลสำรวจการเรียนรู้การสอนออนไลน์บนวิถี New Normal ในสถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด 19 ที่มีผลต่อนิสิต แบ่งออกเป็น 6 ด้านต่อไปนี้

2.1 ความพร้อมของอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอนออนไลน์

เมื่อได้ทราบจากทางมหาวิทยาลัยว่าจะต้องเรียนออนไลน์ ความพร้อมของนิสิตที่มีต่ออุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอนออนไลน์ พบว่าส่วนใหญ่มีอยู่แล้ว (ร้อยละ 75.8) มีเพียงส่วนหนึ่งที่ต้องซื้อและซื้อเพิ่ม (ร้อยละ 14.5, 10.9 ตามลำดับ) เหตุผลที่ซื้อเพิ่มโดยสรุป เพราะของเดิมชำรุด เดิมยืมของคนอื่นมาใช้ เทคโนโลยีของเครื่องเดิมไม่รองรับ ซื้อโน้ตบุ๊กเพิ่มเพื่อความสะดวกในการเรียน เป็นต้น สำหรับอุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการเรียนออนไลน์ปัจจุบัน พบว่านิสิตส่วนใหญ่ใช้โทรศัพท์มือถือ รองลงมาคือโน้ตบุ๊ก แท็บเล็ต (ร้อยละ 86.7, 63.6, 39.4 ตามลำดับ) ส่วนอุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการสอบออนไลน์ปัจจุบันพบว่า มีลำดับเหมือนกับอุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการเรียนออนไลน์คือโทรศัพท์มือถือ โน้ตบุ๊ก แท็บเล็ต (ร้อยละ 63, 57.6, 33.3 ตามลำดับ) รายละเอียดดังในตาราง 2

ตาราง 2 ความพร้อมของอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอนออนไลน์

ความพร้อมของอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอนออนไลน์	
ความพร้อมของอุปกรณ์	ร้อยละ
มีอยู่แล้ว	75.8
ต้องซื้อ	24.2
เหตุผลที่ต้องซื้อ -เสียต้องซ่อมเพราะใช้งานหนัก ใช้ทั้งวัน -ยืมโน้ตบุ๊กของญาติมา -ไม่มีโน้ตบุ๊ก -ของเก่าพัง ตอนนั้นยังสามารถไปทำงานที่หอบสมุดได้ เลยไม่ได้ซื้อ แต่พอได้เรียนออนไลน์ก็ต้องซื้อ -ต้องซื้อกล้องเพิ่ม -เพื่อใช้ในการเรียนออนไลน์และสอบเนื่องจากมีปัญหาในการหาอุปกรณ์เพื่อใช้ในการเรียน -โน้ตบุ๊กมีข้อจำกัด บางอย่างก็ไม่สะดวก	
อุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการเรียนออนไลน์ปัจจุบัน(เลือกตอบมากกว่า1ข้อ)	ร้อยละ
โทรศัพท์มือถือ	86.7
โน้ตบุ๊ก	63.6
แท็บเล็ต	39.4
คอมพิวเตอร์	16.4
ไอแพด	2.4
อุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการสอบออนไลน์ปัจจุบัน(เลือกตอบมากกว่า1ข้อ)	ร้อยละ
โทรศัพท์มือถือ	63
โน้ตบุ๊ก	57.6
แท็บเล็ต	33.3
คอมพิวเตอร์	20
ไอแพด	1.8

2.2 ปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในวิชาภาษาญี่ปุ่น

จากการสำรวจความคิดเห็นของนิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น ภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 3.33) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมาก 3 ประเด็น ซึ่งเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ขาด

ความพร้อมในการเรียนทางออนไลน์ เช่น ขาดสมาธิ ขาดแรงจูงใจ อาการเมื่อยล้าสายตา ($\bar{X}=4.10$) รองลงมา ได้แก่ มีภาระค่าใช้จ่ายเพิ่มขึ้น ($\bar{X}=3.94$) และขาดปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน การสื่อสารให้เข้าใจ ($\bar{X}=3.73$)

ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในวิชาภาษาญี่ปุ่นของนิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นที่อยู่ในระดับปานกลางมี 7 ประเด็น ดังต่อไปนี้ การทำงานและส่งงานที่ได้รับมอบหมาย ($\bar{X}=3.47$) สภาพแวดล้อมในขณะที่เรียนไม่เอื้ออำนวย ($\bar{X}=3.43$) การใช้งานสื่อและอุปกรณ์การเรียนออนไลน์ ($\bar{X}=3.35$) อุปกรณ์และอินเทอร์เน็ตไม่เอื้ออำนวย (ขาดอุปกรณ์ สัญญาณอินเทอร์เน็ตไม่เสถียร) ($\bar{X}=3.22$) เกิดความรู้สึกมีปมด้อย มีความเหลื่อมล้ำ เมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อน ($\bar{X}=2.79$) และไม่มีปัญหา ($\bar{X}=2.62$) ตามลำดับ ดังในตาราง 3

ตาราง 3 ปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในวิชาภาษาญี่ปุ่น

	ปัญหาในการเรียนการสอนออนไลน์	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
1	อุปกรณ์และอินเทอร์เน็ตไม่เอื้ออำนวย(ขาดอุปกรณ์ สัญญาณอินเทอร์เน็ตไม่เสถียร)	3.22	1.11	ปานกลาง	7
2	ขาดความพร้อมในการเรียนทางออนไลน์ เช่น ขาดสมาธิ ขาดแรงจูงใจ อาการเมื่อยล้าสายตา	4.10	1.07	มาก	1
3	ขาดปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน การสื่อสารให้เข้าใจ	3.73	1.12	มาก	3
4	การทำงานและส่งงานที่ได้รับมอบหมาย	3.47	1.02	ปานกลาง	4
5	สภาพแวดล้อมในขณะที่เรียนไม่เอื้ออำนวย	3.43	1.07	ปานกลาง	5
6	การใช้งานสื่อและอุปกรณ์การเรียนออนไลน์	3.35	0.94	ปานกลาง	6
7	มีภาระค่าใช้จ่ายเพิ่มขึ้น	3.94	1.20	มาก	2
8	เกิดความรู้สึกมีปมด้อย ความเหลื่อมล้ำ เมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อน	2.79	1.38	ปานกลาง	8
9	ไม่มีปัญหา	2.62	1.56	ปานกลาง	9
	รวม	3.33	1.18	ปานกลาง	-

2.3 ทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน

จากผลการสำรวจเกี่ยวกับทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน ค่าเฉลี่ยในภาพรวมอยู่ในระดับน้อย ($\bar{X}=2.60$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากเพียง 1 ประเด็น คือ ผู้สอนให้ความช่วยเหลือเหมาะสมตามความจำเป็นต่อผู้เรียน ($\bar{X}=3.56$) ระดับปานกลาง มี 3 ประเด็น คือ เข้าถึงเนื้อหาได้ทุกที่ทุกเวลา ($\bar{X}=3.34$) ใช้ประโยชน์จากช่องทางออนไลน์ได้เต็มที่ ($\bar{X}=3.22$) เรียนรู้ในสิ่งที่สนใจได้อย่างอิสระ ($\bar{X}=2.97$) ตามลำดับ ส่วนระดับน้อยมี 10 ประเด็น เช่น สื่อสารกับอาจารย์ผู้สอนได้สะดวกและเข้าถึงง่าย ($\bar{X}=2.49$) การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันเป็นทีมได้ ($\bar{X}=2.47$) เกิดความกล้าในการแสดงความคิดเห็น ($\bar{X}=2.35$) พึงพอใจกับการเรียนการสอนทางออนไลน์ ($\bar{X}=2.32$) เห็นด้วยต่อการจัดการเรียนการสอนออนไลน์บนฐานความปกติใหม่ ($\bar{X}=2.29$) เป็นต้น ตามลำดับ ดังในตาราง 4

ตาราง 4 ทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน

	ทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
1	พึงพอใจกับการเรียนการสอนทางออนไลน์	2.32	1.04	น้อย	8
2	รู้สึกผ่อนคลายกับการเรียนการสอนทางออนไลน์	2.29	1.05	น้อย	10
3	รู้สึกมีสมาธิในการเรียนการสอนทางออนไลน์	2.03	0.94	น้อย	13
4	เข้าถึงเนื้อหาได้ทุกที่ทุกเวลา	3.34	1.11	ปานกลาง	2
5	เข้าใจในบทเรียนแต่ละบทมากขึ้น	2.24	0.87	น้อย	12
6	เกิดความกล้าในการแสดงความคิดเห็น	2.35	1.02	น้อย	7
7	สื่อสารกับอาจารย์ผู้สอนได้สะดวกและเข้าถึงง่าย	2.49	0.97	น้อย	5
8	ผู้สอนให้ความช่วยเหลือเหมาะสมตามความจำเป็นต่อผู้เรียน	3.56	0.98	มาก	1
9	การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันเป็นทีมได้	2.47	1.18	น้อย	6
10	เรียนรู้ในสิ่งที่สนใจได้อย่างอิสระ	2.97	1.03	ปานกลาง	4
11	มีความสนใจและอยากเรียนรู้มากขึ้น	2.28	1.02	น้อย	11
12	ใช้ประโยชน์จากช่องทางออนไลน์ได้เต็มที่	3.22	1.14	ปานกลาง	3
13	เห็นด้วยกับการจัดการเรียนการสอนออนไลน์บนฐานวิธี New Normal	2.29	1.20	น้อย	9
	รวม	2.60	1.04	น้อย	

2.4 การเรียนออนไลน์ที่คาดหวังจากอาจารย์ผู้สอน

จากผลการสำรวจเกี่ยวกับทักษะ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน แบ่งออกเป็น ด้านเทคนิคการสอนและการถ่ายทอดความรู้และด้านการจัดการเรียนการสอน (ตาราง 5)

ด้านเทคนิคการสอนและการถ่ายทอดความรู้ภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.64$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมาก 2 ข้อ คือ มีการนำเข้าสู่บทเรียนที่น่าสนใจ ชีววัตถุประสงค์การเรียนรู้ ($\bar{X} = 3.77$) และอาจารย์ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาและปฏิบัติได้ ($\bar{X} = 3.66$) ระดับปานกลางคือ อาจารย์สรุปเนื้อหาก่อนเลิกเรียน ($\bar{X} = 3.49$)

ส่วนด้านการจัดการเรียนการสอน ภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.45$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมาก 4 ข้อ คือ มีวิดีโอเพื่อย้อนหลัง ($\bar{X} = 4.10$) ไม่ประสงค์ให้เปิดกล้องขณะเรียน ($\bar{X} = 4.04$) กิจกรรมในการเรียนเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ($\bar{X} = 3.61$) ทบทวนก่อนเข้าสู่บทเรียน และหลังบทเรียน ($\bar{X} = 3.50$) ระดับปานกลาง 3 ข้อ คือ มีกิจกรรมระหว่างการเรียนรู้หรือหลังการเรียนรู้ ($\bar{X} = 3.45$) ทดสอบความรู้ของผู้เรียนหลังจากเรียนเสร็จแล้ว ($\bar{X} = 3.39$) พึงอาจารย์บรรยายเท่านั้น ($\bar{X} = 3.18$)

ตาราง 5 การเรียนออนไลน์ที่คาดหวังจากอาจารย์ผู้สอน

	การเรียนออนไลน์ที่คาดหวังจากอาจารย์ผู้สอน	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
	ด้านเทคนิคการสอนและการถ่ายทอดความรู้				
1	อาจารย์ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาและปฏิบัติได้	3.66	0.89	มาก	2
2	มีการนำเข้าสู่บทเรียนที่น่าสนใจ ชีววัตถุประสงค์การเรียนรู้	3.77	0.90	มาก	1
3	อาจารย์สรุปเนื้อหาก่อนเลิกเรียน	3.49	0.97	ปานกลาง	3
	รวม	3.64	0.92	มาก	
	ด้านการจัดการเรียนการสอน				
1	กิจกรรมในการเรียนเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น	3.61	0.81	มาก	3
2	มีกิจกรรมระหว่างการเรียนรู้หรือหลังการเรียนรู้	3.45	0.91	ปานกลาง	5
3	ทบทวนก่อนเข้าสู่บทเรียนและหลังบทเรียน	3.50	0.88	มาก	4
4	ทดสอบความรู้ของผู้เรียนหลังจากเรียนเสร็จแล้ว	3.39	0.91	ปานกลาง	6
5	ฟังอาจารย์บรรยายเท่านั้น	3.18	0.92	ปานกลาง	7
6	ไม่ประสงค์ให้เปิดกล้องขณะเรียน	4.04	1.02	มาก	2
7	มีวิดีโอเพื่อดูย้อนหลัง	4.10	1.11	มาก	1
	รวม	3.45	0.99	มาก	

2.5 รูปแบบการเรียนที่ต้องการ

จากผลการสำรวจเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนที่ต้องการ ภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.37$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากเพียง 1 รูปแบบ คือ การเรียนในชั้นเรียน ($\bar{X} = 4.40$) ระดับปานกลาง มี 3 รูปแบบ คือ การเรียนแบบผสมผสาน ($\bar{X} = 3.36$) การเรียนออนไลน์แบบสอนสด ($\bar{X} = 3.02$) การเรียนออนไลน์แบบคลิปสอน ($\bar{X} = 2.70$) ตามลำดับ ดังในตาราง 6

ตาราง 6 รูปแบบการเรียนที่ต้องการ

	รูปแบบการเรียนที่ต้องการ	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
1	การเรียนในชั้นเรียน (Lecture Class)	4.40	0.98	มาก	1
2	การเรียนออนไลน์แบบสอนสด (Online Live session)	3.02	1.19	ปานกลาง	3
3	การเรียนออนไลน์แบบคลิปสอน (Online recorded session)	2.70	1.32	ปานกลาง	4
4	การเรียนแบบผสมผสาน (Blended Learning)	3.36	1.33	ปานกลาง	2
	รวม	3.37	1.20	ปานกลาง	

2.6 โปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวก

จากผลการสำรวจเกี่ยวกับโปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวก ภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.48$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุด 2 โปรแกรม คือ Google meet ($\bar{X} = 4.76$) Google classroom ($\bar{X} = 4.65$) ระดับปานกลาง มี 3 โปรแกรม คือ Line ($\bar{X} = 3.40$) Microsoft Teams ($\bar{X} = 3.09$) Zoom ($\bar{X} = 3.00$) ตามลำดับ ดังในตาราง 7

ตาราง 7 โปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวก

	โปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวก	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
1	Google meet	4.76	0.51	มากที่สุด	1
2	Zoom	3.00	1.42	ปานกลาง	5
3	Microsoft Teams	3.09	1.44	ปานกลาง	4
4	Line	3.40	1.41	ปานกลาง	3
5	Google classroom	4.65	0.67	มากที่สุด	2
6	Facebook Live	2.01	1.23	น้อย	6
	รวม	3.48	1.11	ปานกลาง	

3. การปรับตัวของนิสิตตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019

จากผลการสำรวจเกี่ยวกับการปรับตัวของนิสิตตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ในด้านการปฏิบัติตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.40$) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุด 6 ข้อคือ สวมหน้ากากอนามัย ($\bar{X} = 4.88$) หมั่นล้างมือให้สะอาดด้วยน้ำและสบู่หรือเจลแอลกอฮอล์ ($\bar{X} = 4.63$) เลี่ยงการเดินทางไปในสถานที่เสี่ยง ($\bar{X} = 4.62$) สังเกตอาการตนเอง เช่น ไข้สูง ไอ เจ็บคอ หายใจเหนื่อยหอบ ($\bar{X} = 4.61$) การเข้าใช้บริการสถานประกอบการตามมาตรการป้องกันโรคตามที่ราชการกำหนดและตรวจวัดอุณหภูมิของผู้เข้าใช้บริการ ($\bar{X} = 4.57$) การเว้นระยะห่างทางสังคม ($\bar{X} = 4.53$) ตามลำดับ ระดับมากมี 4 ข้อ คือแยกของใช้ส่วนตัวและไม่ใช้ของใช้ส่วนตัวร่วมกับผู้อื่น ($\bar{X} = 4.43$) ไม่นำมือมาสัมผัสตา จมูก ปากโดยไม่จำเป็น ($\bar{X} = 4.12$) สร้างภูมิคุ้มกันสม่ำเสมอ เช่น ออกกำลังกาย กินร้อนช้อนกลาง นอนหลับพักผ่อนให้เพียงพอ ($\bar{X} = 3.97$) การสแกนคิวอาร์โค้ดไทยชนะหรือการลงทะเบียนเข้าใช้บริการ โหลด application หมอชนะที่บันทึกข้อมูลการเดินทาง ($\bar{X} = 3.57$) ตามลำดับ ดังในตาราง 8

ตาราง 8 การปฏิบัติตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19)

	การปฏิบัติตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19)	$\bar{X}$	S.D.	การแปลความหมายระดับ	อันดับ
1	หมั่นล้างมือให้สะอาดด้วยน้ำและสบู่หรือเจลแอลกอฮอล์	4.63	0.67	มากที่สุด	2
2	สวมหน้ากากอนามัย	4.88	0.39	มากที่สุด	1
3	เลี่ยงการเดินทางไปในสถานที่เสี่ยง	4.62	0.74	มากที่สุด	3
4	สังเกตอาการตนเอง เช่น ไข้สูง ไอ เจ็บคอ หายใจเหนื่อยหอบ	4.61	0.65	มากที่สุด	4
5	สร้างภูมิคุ้มกันสม่ำเสมอ เช่น ออกกำลังกาย กินร้อนช้อนกลาง นอนหลับพักผ่อนให้เพียงพอ	3.97	1.02	มาก	9
6	การเว้นระยะห่างทางสังคม	4.53	0.66	มากที่สุด	6

7	ไม่นำมือมาสัมผัสตา จมูก ปากโดยไม่จำเป็น	4.12	0.92	มาก	8
8	แยกของใช้ส่วนตัวและไม่ใช้ของใช้ส่วนตัวร่วมกับผู้อื่น	4.43	0.81	มาก	7
9	การเข้าใช้บริการสถานประกอบการตามมาตรการป้องกันโรคตามที่ราชการกำหนดและตรวจวัดอุณหภูมิของผู้เข้าใช้บริการ	4.57	0.82	มากที่สุด	5
10	การสแกนคิวอาร์โค้ดไทยชนะหรือการลงทะเบียนเข้าใช้บริการโพลด Application หมอชนะที่บันทึกข้อมูลการเดินทาง	3.57	1.34	มาก	10
	รวม	4.40	0.81	มากที่สุด	

5. สรุปผลและอภิปรายผล

ผลการสำรวจความพร้อมของการเรียนการสอนออนไลน์บนวิถี New Normal เมื่อได้ทราบจากทางมหาวิทยาลัยว่าจะต้องเรียนออนไลน์อันเนื่องมาจากการแพร่ระบาดของโควิด 19 พบว่านิสิตส่วนใหญ่มีอุปกรณ์อยู่แล้ว เนื่องจากการศึกษาในยุคปัจจุบันมีการนำเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอนตามกระบวนทัศน์ใหม่ทางการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่ค่อย ๆ ปรับตัวที่ละน้อยโดยมีการนำเทคโนโลยีดิจิทัลเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ ดังนั้น เพื่อความสะดวกในการเข้าถึงความรู้ นิสิตจึงต้องมีอุปกรณ์ที่เอื้อประโยชน์ต่อการเรียนรู้ตามการเปลี่ยนแปลงของยุคสมัย ส่วนผู้ที่บอกว่าเพิ่งซื้อนั้นเหตุผลโดยสรุปคือ ขาดทุน ใช้งานหนัก ไม่มีโน้ตบุ๊ก เป็นต้น ถ้าเป็นช่วงที่สถานการณ์ปกติ นิสิตจะไปใช้บริการยืมที่หอสมุด แต่ในช่วงของสถานการณ์การแพร่ระบาดของไวรัสโคโรนา 2019 ที่ต้องเรียนออนไลน์ทุกวัน จึงจำเป็นต้องซื้อใหม่ สำหรับอุปกรณ์ที่นิสิตใช้ในการเรียนออนไลน์และการสอบออนไลน์ นิสิตส่วนใหญ่ใช้โทรศัพท์มือถือ นิสิตบางคนอาจไม่มีกำลังทรัพย์ในการซื้อโน้ตบุ๊กหรือแท็บเล็ต อีกทั้งมือถือในปัจจุบันมีราคาย่อมเยาใช้สะดวก รองลงมาคือ โน้ตบุ๊ก ตามด้วยแท็บเล็ต การใช้โทรศัพท์มือถือน่าจะจะเป็นอุปกรณ์ที่นิสิตส่วนใหญ่ถนัด เพราะพกพาได้สะดวก จะเรียนและสอบที่ไหนก็ได้ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของสิริพร อินทสนธ์ (2563) ที่กล่าวว่าข้อดีคือผู้เรียนสามารถเข้าถึงการเรียนการสอนได้ทุกสถานที่ และทุกเวลา

ด้านปัญหาการเรียนการสอนออนไลน์ในวิชาภาษาอังกฤษ นิสิตส่วนใหญ่ให้ความเห็นว่าขาดความพร้อมในการเรียนทางออนไลน์ เช่น ขาดสมาธิ ขาดแรงจูงใจ อาการเมื่อยล้าสายตา ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของไวรัสโคโรนา 2019ที่มีมาตรการเข้มงวดไม่ให้ออกไปเรียน การเรียนการสอนทุกวิชาต้องปรับให้เป็นการเรียนทางออนไลน์ทั้งหมด ทำให้นิสิตเกิดความเครียดและล้าในการเรียน เพราะต้องเพ่งสมาธิจ้องไปที่หน้าจอทั้งวัน ส่งผลให้เกิดอาการเมื่อยล้าสายตา ยากที่จะจดจ่อได้ตลอดชั่วโมงเรียน พอหลุดไปจุดหนึ่ง ก็ฟังไม่ทัน นอกจากนี้ยังขาดการปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน การสื่อสารให้เข้าใจ ถึงแม้ว่าผู้สอนจะเปิดโอกาสให้ถามคำถาม แต่บางครั้งสภาพแวดล้อมในขณะที่เรียนไม่เอื้ออำนวยให้ถาม นิสิตจึงปล่อยผ่านไป ทำให้เกิดปัญหาเรียนไม่เข้าใจซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของสิริพร อินทสนธ์ (2563) ที่กล่าวว่า สิ่งที่ห้องเรียนออนไลน์ยังทดแทนการสอนที่ดั้งเดิมไม่ได้ คือ "การปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน" ของอาจารย์ผู้สอนกับผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ซึ่งถือเป็นหัวใจของการเรียน ในด้านของอุปกรณ์และสัญญาณอินเทอร์เน็ต จากการสำรวจพบว่าไม่ค่อยมีปัญหาในด้านนี้ แต่ปัญหาที่สำคัญอีกเรื่องหนึ่งของนิสิตคือ มีค่าใช้จ่ายเพิ่มขึ้น จากการสัมภาษณ์ นิสิตให้

ความเห็นว่ามีค่าใช้จ่ายเพิ่มขึ้นทุกด้าน เช่น ค่าไฟ ค่าอินเทอร์เน็ต รวมไปถึง ค่าอุปกรณ์บริโภคในชีวิตประจำวันด้วย

ด้านทัศนคติ/พฤติกรรมต่อการเรียนออนไลน์ในปัจจุบัน ถึงแม้ว่าภาพรวมจะอยู่ในระดับน้อยคือ นิสิตไม่ค่อยเห็นด้วยกับการจัดการเรียนการสอนออนไลน์บนฐานวิถี New Normal เพราะสื่อสารกับอาจารย์ผู้สอนไม่สะดวก อีกทั้งการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานร่วมกันเป็นทีมก็ไม่สะดวก ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของเสถียร พูลผล และ ปฎิพล อรรถพบริบูรณ์ (2563) ที่นักศึกษาไม่เห็นด้วยกับการเรียนออนไลน์ที่จะทำให้การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเพิ่มมากขึ้น เพราะในความเป็นจริงการพูดคุยปรึกษากันทำได้ไม่สะดวกเลย อย่างไรก็ตามนิสิตมีความเห็นว่า ผู้สอนให้ความช่วยเหลือเหมาะสมตามความจำเป็นต่อผู้เรียน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความเอาใจใส่ของผู้สอนที่มีต่อนิสิต นอกจากนี้ นิสิตยังมีความเห็นว่าสามารถใช้ประโยชน์จากช่องทางออนไลน์ได้เต็มที่ และเข้าถึงเนื้อหาได้ทุกที่ทุกเวลา

ด้านการจัดการเรียนการสอน นิสิตมีความคาดหวังให้อาจารย์จัดวิดีโอเพื่อดูย้อนหลัง อาจเป็นเพราะเรียนตามไม่ทันหรือในระหว่างการเรียนรู้สัณฐานอินเทอร์เน็ตไม่เสถียรทำให้เป็นอุปสรรคต่อการเรียน อย่างไรก็ตาม การที่นิสิตคาดหวังให้อาจารย์ทบทวนก่อนเข้าสู่บทเรียนและหลังบทเรียนนั้นสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ของกาเย่ (อ้างถึงใน ภาคินี ชูแก้ว ภัทรวดี แก้วอัมพร และเดือนเพ็ญ กษกรจารุพงศ์, 2552) ที่กล่าวว่าผู้สอนจำเป็นต้องแจ้งวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนทราบถึงความคาดหวังและสิ่งที่ผู้เรียนควรต้องปฏิบัติได้เมื่อจบบทเรียน ซึ่งการที่ผู้เรียนได้ทราบถึงจุดประสงค์ของบทเรียนล่วงหน้า จะทำให้ผู้เรียนสามารถมุ่งประเด็นความสนใจไปที่เนื้อหาบทเรียนในส่วนของสาระสำคัญที่เกี่ยวข้องหรือที่จำเป็นได้ดีกว่า และเมื่อเรียนจบแล้วผู้สอนจะต้องสรุปบทเรียนเฉพาะประเด็นสำคัญ ๆ รวมทั้งข้อเสนอแนะต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้ทบทวนความรู้ของตนเองหลังจากจบบทเรียนศึกษา

ด้านรูปแบบการเรียนการสอนที่ต้องการ นิสิตส่วนใหญ่ยังคงชอบการเรียนการสอนในชั้นเรียนซึ่งอาจเป็นเพราะนิสิตกำลังอยู่ในระหว่างการปรับตัวกับการเรียนในรูปแบบออนไลน์ เพราะเมื่อเกิดสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 ที่รุนแรงทางมหาวิทยาลัยได้ออกประกาศให้ปรับเป็นการเรียนออนไลน์ไม่เพียงแต่นิสิตเท่านั้นที่ต้องปรับตัว ผู้สอนเองก็ต้องปรับตัวเช่นเดียวกัน ดังนั้นการสอนอาจจะยังไม่มีประสิทธิภาพที่ดีพอซึ่งจะต่างกับการเตรียมสอนในห้องเรียนที่ผู้สอนถนัดและมีความพร้อมมากกว่าซึ่งสอดคล้องกับเสถียร พูลผล และ ปฎิพล อรรถพบริบูรณ์ (2563) ที่กล่าวว่า นักศึกษาส่วนใหญ่ยังคงชอบการเรียนการสอนในชั้นเรียนซึ่งอาจเป็นเพราะนักศึกษายังคงปรับตัวกับการเรียนในรูปแบบออนไลน์ไม่ได้ ส่วนการเรียนแบบผสมผสาน การเรียนออนไลน์แบบสอนสดและการเรียนออนไลน์แบบคลิปสอนมีค่าเฉลี่ยห่างจากการเรียนการสอนในชั้นเรียน แสดงให้เห็นว่านิสิตชอบการเรียนการสอนในชั้นเรียนมากอย่างเห็นได้ชัด

สำหรับโปรแกรมการเรียนการสอนออนไลน์ที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวกมากที่สุดมี 2 โปรแกรมคือ Google Meet ซึ่งเป็นโปรแกรมการประชุมออนไลน์ที่ใช้งานสามารถนำเสนองานหรือประชุมทางไกลได้ง่าย ๆ เพียงแค่ตั้งค่า Google Meet ใน Google Calendar เมื่อถึงเวลาประชุมสามารถกด Link ที่สร้างขึ้นใน Google Calendar ก็เข้าร่วมประชุมได้ทันที และอีกโปรแกรมที่นิสิตคิดว่าใช้ได้สะดวกคือ Google Classroom ซึ่งผู้สอนสามารถสร้างชั้นเรียนออนไลน์สำหรับรายวิชานั้นๆได้ สามารถจัดการ

เรียนการสอนได้เช่น ตั้งโจทย์ มอบหมายการบ้านให้นักศึกษา โดยสามารถแนบไฟล์และกำหนดวันที่ส่งการบ้านได้ เป็นต้น

ด้านการปรับตัวของนิสิตตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) พบว่าโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่านิสิตมีการปรับตัวตามมาตรการในการป้องกันการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ได้เป็นอย่างดี เมื่อมีประกาศจากมหาวิทยาลัยให้จัดการเรียนการสอนเป็นออนไลน์ นิสิตส่วนใหญ่กลับภูมิลำเนาเนื่องจากผู้ปกครองมีความกังวลใจต่อการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ซึ่งเมื่อกลับไปแล้วยังคงปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด

6. ข้อเสนอแนะ

จากผลการสำรวจที่ได้ ความคิดเห็นของนิสิตที่มีต่อการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรค COVID-19 สามารถนำข้อมูลมาปรับแผนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ดังที่ผู้เรียนได้ให้ความเห็นว่า การเรียนทางออนไลน์ทำให้ขาดสมาธิ ขาดแรงจูงใจ มีอาการเมื่อยล้าสายตา อีกทั้งยังขาดการปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ในจุดนี้ผู้สอนควรออกแบบให้ผู้เรียนได้มีโอกาสทำกิจกรรมมากขึ้น เช่น วิชาไวยากรณ์ นอกจากให้ผู้เรียนฝึกแต่งประโยคแล้ว ท้ายชั่วโมงให้ผู้เรียนสรุปเรื่องที่เรียนให้เพื่อนฟัง พร้อมทั้งถามตอบเพื่อน ในจุดที่ไม่เข้าใจ ถ้าไม่สามารถอธิบายได้ ผู้สอนจะเป็นผู้อธิบายให้ทุกคนเข้าใจ ถึงแม้ว่าจะอธิบายให้เข้าใจแล้วในคลาสเรียนแล้ว ก็ควรมีวิดีโอให้ดูย้อนหลังได้ เพื่อให้ผู้เรียนที่เรียนตามไม่ทันแต่ไม่กล้าถามและผู้เรียนที่ขาดเรียนสามารถทบทวนบทเรียนได้ตามเวลาที่สะดวก สอดคล้องกับการศึกษาในยุค New Normal ที่จะเรียนที่ไหน เวลาใดก็ได้

เอกสารอ้างอิง (References)

- บัลลังก์ โรหิตเสถียร. (2563). แฉลงการณ์ รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการ การจัดการเรียนการสอนช่วง COVID-19ครั้งที่ 1, เข้าถึงได้จาก <https://moe360.blog/2020/04/11/แฉลงการณ์-รัฐมนตรี/>
- ภาคินี ชูแก้ว ภัทรวดี แก้วอัมพร และเดือนเพ็ญ กษกรจารุงศ์. (2552). การพัฒนาโปรแกรมสอนเสริมเพื่อการเรียนรู้ “โครงสร้างข้อมูลแบบต้นไม้” ด้วยหลักการสอนของกายเอ. [ปริญญาณิพนธ์ วิทยาศาสตร์บัณฑิตมหาวิทยาลัยทักษิณ]
- จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2563). คิดใหม่ ทำใหม่ กับการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วง COVID-19. เข้าถึงได้จาก <https://www.chula.ac.th/news/29739/>
- สิริพร อินทสนธิ์. (2563). โควิด - 19:กับการเรียนการสอนออนไลน์ กรณีศึกษา รายวิชาการเขียนโปรแกรมเว็บ.วารสารวิทยาการจัดการปริทัศน์, 22(2), 203-213.
- สุวัฒน์ บรรลือ. (2560). รูปแบบการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ที่เหมาะสมสำหรับมหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด, 11(2), 250 - 260.

เสถียร พูลผล และ ปฎิพล อรรถนพบริบูรณ์. (2563). การสำรวจความคิดเห็นของนักศึกษาเภสัชศาสตร์ที่มีต่อการเรียนการสอนออนไลน์ในช่วงโควิด 19 เพื่อออกแบบแนวทางการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ของคณะเภสัชศาสตร์มหาวิทยาลัยสยาม. *หนังสือประมวลบทความในการประชุมวิชาการ ครั้งที่ 15 ประจำปี 2563 เรื่อง การพัฒนาระบบและกลไกอุดมศึกษาไทยในยุคพลิก* (หน้า 36-47). กรุงเทพฯ: สมาคมเครือข่ายการพัฒนาวิชาชีพอาจารย์และองค์กรระดับอุดมศึกษาแห่งประเทศไทย (ควอท) และ สำนักงานปลัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม.

ประกาศ

ประกาศกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม เรื่อง มาตรการและการเฝ้าระวังการระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) (ฉบับที่ 12)

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

Affiliation: Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Corresponding email: pansekying@hotmail.com

สัณยวิทยาประวัติศาสตร์ของพระพุทธเจ้าในมั่งงะญี่ปุ่นร่วมสมัยเรื่อง “มหาศีกคนชนเทพ”

พีรภัทร ท้าวเทม
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย

บทคัดย่อ

บทความฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอสร้างภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าในมั่งงะญี่ปุ่นสมัยใหม่ เรื่อง “มหาศีกคนชนเทพ” ซึ่งนับเป็นปรากฏการณ์ทางสังคมสมัยใหม่ในศตวรรษที่ 21 ที่มีการนิยามความหมายของพระพุทธเจ้าที่มีความเป็นวัฒนธรรมนิยมของคนรุ่นใหม่มากยิ่งขึ้น โดยศึกษาวิเคราะห์การสร้างภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าจากมั่งงะในเล่มที่ 11 และเล่มที่ 12 ผลจากการศึกษาพบว่า 1) พระพุทธเจ้าได้รับการประดิษฐ์สร้างขึ้นในเชิงสัญลักษณ์ให้มีพุทธลักษณะที่มีความเป็นมนุษย์นิยมมากยิ่งขึ้น เพื่อให้สอดคล้องกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติและการรับรู้ของสังคมสมัยใหม่ 2) การสร้างภาพของพระพุทธเจ้าในมั่งงะเรื่องนี้ได้ส่งผลกระทบต่อทิศทางและกระแสตอบรับทั้งในทางบวกและทางลบ ก่อให้เกิดปฏิกิริยาทางสังคมในมุมมองสนับสนุน รวมไปถึงการต่อต้านโดยเฉพาะในประเทศอินเดียซึ่งมีการประกาศแบนภาพยนตร์ซีรีส์เรื่อง “มหาศีกคนชนเทพ” และ 3) แนวทางการสร้างทัศนคติและการรับรู้เพื่อสร้างความเข้าใจใหม่ผู้เขียนได้กำหนดแนวทางเอาไว้คือการศึกษาความเป็นพระพุทธเจ้าในฐานะที่เป็นภาพแทนร่วมสมัย ซึ่งได้มีการกำหนดนิยามและให้ความหมายใหม่ได้โดยไม่กระทบต่อหลักของความเชื่อและความศรัทธา

คำสำคัญ: สัณยวิทยาประวัติศาสตร์, พระพุทธเจ้า, มั่งงะญี่ปุ่น, ร่วมสมัย, มหาศีกคนชนเทพ

Historical Semiotics of the Buddha in Contemporary Japanese Manga "Shuumatsu no Valkyrie"

PHEERAPHAT HOAHERM

Faculty of Education, Loei Rajaphat University

Abstract

This article has three objectives. First, to study the creation of the image of Buddha in the modern Japanese manga "Shuumatsu no Valkyrie". This manga is a modern social phenomenon that defines the meaning of the Buddha in reference to the popular culture of the young generation. Secondly, to study the reactions and responses of societies consuming new popular culture media regarding the manga. Third, to offer directions and create guidelines for understanding views and perceptions of the creation of Buddha in modern times. The results of the study showed that: 1) the Buddha was invented in a symbolic way to have more humanistic Buddhist traits in order to be in line with the changing viewpoints and perceptions of modern society; 2) the creation of the image of Buddha in this manga has received both positive and negative direction and feedback, especially in India which has announced a ban on the animated series; and 3) the approach to creating perspectives and perceptions to create a new understanding. The author has set the guidelines for the study of Buddhahood as a modern person, in contemporary, popular culture, who can be defined and given new meanings without affecting the principles of belief and faith.

Keyword: Historical Semiotics, Buddha, Japanese Manga, Contemporary, Shuumatsu no Valkyrie

1. บทนำ

พระพุทธศาสนามีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งใหญ่หลวงต่อพัฒนาการทางสังคมญี่ปุ่นนับตั้งแต่สมัยคลาสสิก (สมัยอะสึกะ ถึงสมัยเฮอัน) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพุทธศาสนาจากประเทศจีนยุคโบราณได้รับการเผยแผ่เข้าสู่ญี่ปุ่นผ่านทางเกาหลีตั้งแต่ศตวรรษที่ 6 ตอนปลาย สมัยเจ้าชายโซโตกุ (Magera, 2019, p. 117) เรื่องราวของการแพร่กระจายของวัฒนธรรมพุทธศาสนาในเอเชียตะวันออกได้รับการกล่าวถึงไว้ในเอกสารหลายฉบับ อาทิ “ต้าถังสวี่จี” หรือ มหาวงศ์พงสาวดารราชวงศ์ถัง (大唐西域記, Great Tang Records on the Western Regions) ในญี่ปุ่นมีหลักฐานปรากฏอยู่ใน “นิฮงโชกิ” ประมาณ ค.ศ. 552 กล่าวถึงกษัตริย์เกาหลีพระนามว่า ซอง (Matsuo, 2007, p. 16) ได้ส่งพระพุทธรูป, คัมภีร์พุทธธรรม และพระราชสาส์นที่ประสงค์ให้จักรพรรดิญี่ปุ่นนับถือพระพุทธศาสนา (Chor, 2020, pp. 38-39)

เป็นที่ชัดเจนว่าพระพุทธศาสนามีบทบาทสำคัญอย่างสูงในวัฒนธรรมสังคมญี่ปุ่น ซึ่งอยู่สอดแทรกภายใต้รากฐานการดำรงชีวิตของสังคมญี่ปุ่นอย่างเหนียวแน่น ถึงอย่างนั้นในรอบหนึ่งพันปีเป็นที่ประจักษ์ว่าสังคมญี่ปุ่นได้เชื่อมโยงหลักคำสอนของพุทธศาสนาเข้ากับหลักคำสอนของชินโตซึ่งเป็นลัทธิประจำพื้นถิ่นของสังคมญี่ปุ่นดั้งเดิม อาทิเช่นความเชื่อเกี่ยวกับพระโพธิสัตว์และเทพดาทั้งหลายที่ปรากฏขึ้นในตำราเอกสารต่าง ๆ และโลกเล่นอยู่ในจินตนาการของสังคมญี่ปุ่นมาช้านาน การเชื่อมโยงระหว่างความเป็นพุทธแบบจีน เกาหลี กับความเชื่อท้องถิ่นของญี่ปุ่นนั้นคือชินโตได้ทำให้เกิดการผสมผสานระหว่างพุทธศาสนา กับชินโต (Canter, 2011) และเกิดการกลืนกลายทางวัฒนธรรมแบบใหม่รวมทั้งแบบดั้งเดิมให้เข้าที่เข้าทางจนกลายเป็นแกนรากอันสำคัญต่อการวางรากฐานทางศาสนาในสังคมญี่ปุ่นต่อมา

การเข้ามาของพุทธศาสนาในแผ่นดินญี่ปุ่นปรากฏหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่สำคัญหลายช่วงสมัยด้วยกันนับตั้งแต่สมัยอะสึกะ สมัยนาระ สมัยเฮอัน สมัยคะมะคุระเรื่อยมาจนถึงวัฒนธรรมร่วมสมัยในปัจจุบัน การก่อตัวของพุทธศาสนาในญี่ปุ่นยุคแรกจึงมาพร้อมกับร่องรอยที่สำคัญที่เป็นเครื่องยืนยันถึงอิทธิพลของพุทธศาสนาอันมั่นคงในญี่ปุ่น อาทิ หลักฐานทางประติมานวิทยา (ประติมากรรม) จิตรกรรม วรรณกรรม สถาปัตยกรรมที่สะท้อนให้เห็นบทบาทของพุทธศาสนาที่กลายเป็นส่วนหนึ่งในสังคมญี่ปุ่น ที่สำคัญกว่านั้นการมีตัวตนของพระพุทธศาสนาในญี่ปุ่นได้ก่อให้เกิดตำนาน และเรื่องเล่าปรัมปราต่างๆ ที่ส่งผลต่อการรับรู้และเข้าใจของสังคมญี่ปุ่นแตกต่างกันออกไปแต่ละช่วงสมัย บทความฉบับนี้จึงมุ่งที่จะศึกษาภาพลักษณ์ของพระสัมมาสัมพุทธเจ้าในฐานะของภาพแทนของการเปลี่ยนผ่านของศาสนาพุทธในญี่ปุ่นแต่ละช่วงสมัย โดยเฉพาะในช่วงรอยต่อของยุคสมัยใหม่จนถึงปัจจุบัน และตั้งคำถามในการศึกษาว่าพระพุทธรูปในภาพแทนของสื่อต่าง ๆ ในสังคมญี่ปุ่นยุคสมัยใหม่ได้รับการนิยามความหมายอย่างไรในบริบทของพื้นที่กับเวลาที่แตกต่างกัน

ภาพแทนของพระพุทธรูปได้มีการนำมาสร้างขึ้นหลายยุคสมัยทั้งที่ปรากฏในรูปแบบของภาพม้วน วัตถุโบราณเช่นพระพุทธรูปศิลปะสมัยต่าง ๆ ในขณะเดียวกันภาพแทนของพระพุทธรูปในวรรณกรรมญี่ปุ่นสมัยใหม่ก็มีอิทธิพลและบทบาทสำคัญต่อการรับรู้ของสังคมญี่ปุ่นในศตวรรษที่ 21 เรื่องราวของพระพุทธรูปได้รับการผลิตสร้างความหมายในหลากหลายวัฒนธรรมเช่นในวัฒนธรรมตะวันตกก็มีการผลิตสร้างภาพยนตร์เรื่อง Little Buddha ซึ่งนำเสนอโดยคิอานู รีฟส์ เนื้อเรื่องกล่าวถึงเด็กชายชาวอเมริกันที่เดินทางไปทิเบตด้วยเหตุผลบางประการและได้เรียนรู้เกี่ยวกับความเป็นมาของ

พระพุทธเจ้า เรื่องดังกล่าวได้รับการนำมาผลิตซ้ำหลายครั้งเพื่อนำไปให้โรงเรียนหลายแห่งใช้เปิดให้นักเรียนดู ส่วนในประเทศอินเดีย จีนก็มีการผลิตสร้างเรื่องราวของพระพุทธเจ้าในรูปแบบต่าง ๆ

ขณะเดียวกันประเทศญี่ปุ่นเองก็ได้กลายเป็นหนึ่งในประเทศที่มีบทบาทสูงต่อการประดิษฐ์สร้างภาพแทนของพระพุทธเจ้าในรูปแบบใหม่โดยเฉพาะการสร้างภาพยนตร์ซีรีส์ซึ่งกล่าวถึงพระพุทธเจ้าในมุมมองที่แตกต่างจากโลกทัศน์ในแบบฉบับอินเดียดั้งเดิม รวมไปถึงอนิเมชัน (อนิเมะ) เรื่อง บุคคา (Buddha) ซึ่งแปลความมาจากมังงะของ Tezuka Osamu (Godart, 2013) นักเขียนชาวญี่ปุ่นซึ่งเป็นเรื่องราวที่ได้รับความนิยมกันอย่างแพร่หลายในญี่ปุ่น นอกจากนี้เนื้อหาของมังงะยังได้อธิบายถึงเรื่องราวของพระพุทธเจ้าองค์ปัจจุบันคือ โคตมะพุทธเจ้า (สิทธัตถะ) การสร้างภาพของพระพุทธเจ้าในมังงะฉบับนี้ ได้มีการเพิ่มเติมพุทธลักษณะของพระพุทธเจ้าในมุมมองใหม่คือ ความตลก ขบขัน นอกจากนี้ยังมีการประดิษฐ์ตัวแสดงสมมุติขึ้นมาเพิ่มเติมเพื่อเสริมสุนทรียภาพให้แก่ผู้อ่าน ผลก็คือ ทำให้คนที่ไม่รู้เรื่องเกี่ยวกับพระพุทธเจ้าเข้าใจตัวตนของพระองค์มากยิ่งขึ้น (Whaley, 2007) เรื่องถัดมาคือ การเกิดใหม่ของพระพุทธเจ้า (The Rebirth of Buddha) กล่าวถึงเด็กผู้หญิงที่พยายามค้นหาว่าใครคือพระพุทธเจ้า กระนั้นเรื่องนี้ก็สะท้อนให้เห็นนัยแอบแฝงซึ่งเป็นอิทธิพลของลัทธิ Happy Science ที่นิยมบทบาทของพระพุทธเจ้าเอาไว้ว่ากลับมาเกิดในชาติใหม่ จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า วรรณกรรมเชิงจินตนาการ หรือแม้แต่สื่อบันเทิงในญี่ปุ่นได้เสนอภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าในมิติที่มีความหลากหลายเช่นอนิเมะเรื่อง เซนต์ เซย่า ได้สร้างตัวแสดงที่กล่าวถึงศาสนาพุทธเอาไว้คือ “ซากะ” หรือ “ซากะมุเน” เป็นต้น (ผู้จัดการออนไลน์, 2564)

นอกจากนี้ภาพยนตร์ที่มีลักษณะโครงเรื่องเกี่ยวข้องกับพระพุทธศาสนาในญี่ปุ่นอีกเรื่องคือ “The Great Buddha Arrival” ที่มุ่งอธิบายถึงพระพุทธรูปขนาดใหญ่เหมือนพระพุทธรูปโตบุตสึที่ลุมบาเดินทั่วเมืองนาโงย่าและสร้างความแตกตื่นให้แก่ประชาชนในเมือง นอกจากนี้อนิเมะและมังงะในรอบปี 2012-2013 ที่กล่าวถึง ศาสดาของสองศาสนาสำคัญของโลกคือ พระเยซู และพระพุทธเจ้า ปรากฏอยู่ในเรื่อง “Saint Young Men” เป็นมังงะที่มีการนำมาสร้างขึ้นในบริบทของวัฒนธรรมนิยมร่วมสมัยที่สองศาสดาอาศัยอยู่ร่วมกันในกรุงโตเกียว ประเทศญี่ปุ่น หลังจากการเผยแพร่ในช่วงปลายปี 2012 ได้ก่อให้เกิดปฏิกิริยาทางสังคมในสองมุมมองคือทั้งทางที่สนับสนุน และทางที่ต่อต้าน กล่าวคือ เกิดภาวะการไม่พอใจของชาวพุทธในเอเชียเป็นวงกว้าง กระนั้นหากอ่านให้เข้าถึงนัยสำคัญของเรื่องราวดังกล่าวแล้วจะพบว่า “Saint Young Men” ไม่ได้มีเนื้อหาที่ล้อแหลมหรือสร้างภาพของสองศาสดาไปในทิศทางลบเลยแม้แต่น้อย ในทางตรงกันข้าม มังงะเรื่องนี้ได้หยิบยกเรื่องราวซึ่งเป็นชีวิตประจำวันของวัยรุ่นญี่ปุ่นมาอธิบายและเรื่องอื่น ๆ ของศาสนาพุทธและศาสนาคริสต์มาล้อเลียน มังงะนี้แม้ว่าจะไม่ได้สร้างความแตกแยกเชิงโครงสร้างที่มีต่อสังคม แต่หากทำความเข้าใจของการล้อเลียนในโครงเรื่องแล้วจะพบว่าได้ให้แง่คิดในหลาย ๆ มุมมอง อย่างไรก็ตามมังงะดังกล่าวก็ให้ผลตอบรับในระดับที่น่าพึงพอใจ ส่งผลให้ได้รับรางวัลในแขนงต่าง ๆ และได้มีการนำโครงเรื่องมาสร้างเป็นภาพยนตร์สำหรับคนแสดง

การศึกษาเรื่อง “สัณนิบาตประวัติศาตร์ของพระพุทธเจ้าในมังงะญี่ปุ่นร่วมสมัยเรื่อง “มหาศึกคนชนเทพ” เป็นการศึกษาการสร้างภาพแทนของพระพุทธเจ้าในวัฒนธรรมร่วมสมัยใหม่ ซึ่งเริ่มเป็นที่แพร่หลายในสังคมญี่ปุ่นมาเป็นเวลานานตั้งแต่ช่วงต้นทศวรรษ 2000 ซึ่งก่อให้เกิดพื้นที่ของการรับรู้

ภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าใหม่ที่ออกนอกขนบแบบจารีตนิยมผ่านการสร้างภาพตัวแทนที่อยู่ในรูปของมังงะหรือการ์ตูนญี่ปุ่นหลังสมัยใหม่ที่มีความเป็นมนุษย์นิยมมากขึ้น

1.1 กรอบแนวคิดเชิง “สัญลักษณ์”

สัญลักษณ์ หรือสัญวิทยา (semiology) เป็นศาสตร์ที่เกี่ยวกับระบบของสัญลักษณ์ (Romeo, 1977) ที่ปรากฏอยู่ในความคิดของมนุษย์อันถือเป็นทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัวเรา ซึ่งหมายถึงสัญลักษณ์หรือภาพตัวแทนอันได้แก่ ภาษา รหัส สัญลักษณ์ เครื่องหมาย ภาพ ฯลฯ หรือหมายถึงสิ่งที่สร้างขึ้นมาเพื่อให้มีความหมายแทนของจริง ตัวจริงในตัวตนและในบริบทหนึ่ง ๆ ก็ได้ แนวคิดนี้จึงถือว่าเป็นแนวคิดพื้นฐานสำคัญที่นำมาอธิบายการตีความหมายเนื้อหาของสื่อได้เป็นอย่างดี (วีรภัทร วิไลศิลปดีเลิศ, 2555, หน้า 28-29) สัญลักษณ์จึงหมายถึง การศึกษาเกี่ยวกับระบบสัญลักษณ์ (symbolism) ในฐานะที่เป็นศาสตร์วิชาใหม่ สัญลักษณ์เสนอกระบวนการวิเคราะห์ที่ท้าทายกระบวนการคิดแบบเก่า ๆ เช่น ธรรมชาตินิยม (naturalism) และสัจนิยม (realism) รวมทั้งเจตจำนง (intentionality) นอกจากนี้ยังเสนอวิธีคิดที่มีประโยชน์แก่การวิเคราะห์ทางรูปนิยม (formalism) การวิเคราะห์เชิงสัญลักษณ์จึงช่วยให้เราตระหนักถึงความสัมพันธ์อันหลากหลาย ระหว่างตัวเรากับ “สิ่งแทนความ” (object) ด้วยเหตุนี้เอง เราจึงอาจเข้าใจได้ว่า ความหมายของภาพใด ๆ หรือวัตถุใด ๆ ย่อมมีพลวัต (คือการเปลี่ยนแปลงเลื่อนไหลของความหมายอย่างไม่หยุดนิ่ง) หรืออาจกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า เราไม่อาจเข้าใจ “ความหมายอ้างอิง” (significance) ของภาพหรือวัตถุใด ๆ ได้จากกระบวนการสื่อสารทางเดียว แต่เราจำเป็นต้องเข้าใจภาพหรือวัตถุใด ๆ จากปฏิสัมพันธ์อันซับซ้อนระหว่าง ผู้รับสาร กับภาพหรือวัตถุ และปัจจัยอื่น ๆ เช่น วัฒนธรรมหรือสังคม (คมลักษณ์ ไชยยะ, 2562; เอกิจ พัฒโนภาส, 2551, หน้า 36)

โรลองด์ บาร์ตส์ (Roland Barthes 1915-1980) เป็นนักสัญศาสตร์คนแรกทีริเริ่มประยุกต์แนวคิดสัญศาสตร์ที่พัฒนาขึ้นมาจากภาษาศาสตร์ มาใช้ในการวิเคราะห์ภาพต่าง ๆ เช่น ภาพโฆษณาอาหาร งานของบาร์ตส์มีประโยชน์ในฐานะเป็นบทสรุปประเด็นสำคัญของสัญศาสตร์ที่กล่าวมาทั้งหมด กล่าวโดยสรุป บาร์ตส์พยายามพิสูจน์ว่า ความหมาย (ใด ๆ) ที่เราให้แก่ภาพ (ใด ๆ) ไม่ได้เป็นผลโดย “ธรรมชาติ” จากสิ่งที่เรามองเห็น กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ความเข้าใจต่อภาพใด ๆ ที่เราเห็น ไม่ได้เกิดขึ้นลอย ๆ ชนิดที่เราไม่อาจโม้ได้ว่าความหมายของสิ่งนั้น ปรากฏอยู่เด่นชัด (self-evident) และความเข้าใจที่แต่ละคนได้รับจากภาพใด ๆ ก็ไม่ได้เป็นสากล (คือแต่ละคนอาจเข้าใจภาพเดียวกันต่างกันได้) ตัวอย่างเช่น เราอาจให้ความหมายแก่ภาพถ่ายใด ๆ ได้ยากมากหากไม่มีคำอธิบายประกอบภาพนั้น นอกจากนี้ ความหมายที่เราให้แก่ภาพ ย่อมเชื่อมโยงกับปัจจัยทางวัฒนธรรม อย่างไรก็ดีตาม วัฒนธรรมไม่ใช่ปัจจัยเดียวที่มีอิทธิพลต่อปฏิกิริยาของเราที่มีต่อภาพนั้น (เอกิจ พัฒโนภาส, 2551, หน้า 41)

1.2 ภาพตัวแทน

ภาพตัวแทน (visual Representation) คือ ผลผลิตความหมายของสิ่งที่คิด (concept) ในสมองของเราผ่านภาษา เป็นการเชื่อมโยงระหว่างความคิดและภาษา ซึ่งทำให้เราสามารถอ้างอิงถึงโลกวัตถุจริง ๆ ผู้คน เหตุการณ์ หรือจินตนาการถึงโลกสมมุติ ผู้คน และเหตุการณ์สมมุติได้ด้วยการสร้างภาพตัวแทนนั้น (Curtin, 2008)

Stuart Hall นักวัฒนธรรมศึกษา ได้ให้นิยามคำว่า ภาพตัวแทน ไว้ว่าเป็นการนำเสนอแนวคิด โดยเชื่อมโยงกับการใช้ระบบสัญลักษณ์ และคำว่า “ภาพตัวแทน” ไม่ใช่ความหมายเดียวของคำว่า representation ในภาษาอังกฤษ แต่หมายรวมถึง “การนำเสนอภาพตัวแทน” และนอกจากนี้ยังมีความหมายในมุมมองของ “การนำเสนอใหม่” (re-presentation) เป็นอีกนัยหนึ่งที่สำคัญของคำว่าภาพตัวแทนนี้ด้วย

ภาพตัวแทน (representation) เป็นผลผลิตแห่งความหมายของภาพในใจเรา เป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของกระบวนการอ้างอิงความหมาย และเป็นตัวเชื่อมโยงระหว่างภาษา แนวคิด และสัญลักษณ์ที่จะทำให้เราเข้าใจความหมายของสิ่งต่าง ๆ ได้ ภาพตัวแทนประกอบขึ้นมาได้ด้วยกระบวนการ 2 ประการคือ

1) การนำเสนอภาพแทนในใจ เป็นการพยายามตีความและกลั่นกรองความจริงรอบตัวและความคิดหนึ่ง ให้กลายเป็นความรู้ที่เกิดขึ้นภายในจิตใจ เช่น การตีความสิ่งที่เรามองเห็นเช่น โต๊ะ เก้าอี้ เราจะสามารถตีความได้โดยง่ายว่านี่คือโต๊ะ และเก้าอี้ใช้ทำอะไร มีประโยชน์อย่างไร แต่เมื่อเราต้องตีความในสิ่งที่สัมผัสไม่ได้หรือเป็นนามธรรม เราต้องสามารถสร้างแนวคิดเกี่ยวกับสิ่งนั้นอย่างชัดเจน เราถึงจะตีความและกลั่นกรองเป็นความรู้ในระบบความคิดของเราได้

2) การนำเสนอภาพตัวแทนภายนอก เป็นการพยายามสื่อสารความคิดหรือความรู้ที่อยู่ในใจออกมา ให้ผู้อื่นทราบโดยผ่านทางระบบสัญลักษณ์ เช่น ภาษา เป็นต้น (Stuart Hall, 1997, pp. 17-19) เราสามารถทำได้โดยการเข้าใจภาษา ซึ่งภาษานั้นจะเป็นลายลักษณ์อักษร คำพูด รูปภาพ หรือสิ่งแทนอื่น ๆ ก็ได้ กล่าวคือ กระบวนการให้ความหมายคือ ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง 3 สิ่ง คือ แนวคิด (concept) สัญลักษณ์ (sign) และสิ่งต่าง ๆ (things) กระบวนการที่เชื่อม 3 สิ่งนี้เข้าด้วยกัน คือ การสร้างภาพตัวแทน (นิตดาธนาน, 2556, หน้า 13)

1.3 วิธีทางประวัติศาสตร์เชิงเปรียบเทียบ

การศึกษานี้ใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ หรือมาตรฐานการไต่สวนทางประวัติศาสตร์ (historical approach) ในรูปแบบการพรรณนาเชิงวิเคราะห์ (analytical description) เปรียบเทียบโดยศึกษาพุทธประวัติของพระพุทธเจ้าที่ปรากฏในเอกสารทั่วไป ตำราวิชาการ กับพุทธประวัติของพระพุทธเจ้าที่ปรากฏในมังงะผ่านการตีความทางประวัติศาสตร์ ในหัวข้อถัดไปผู้เขียนจะอธิบายถึงการเข้ามาสร้างพื้นที่ของมังงะเรื่องใหม่ของญี่ปุ่นเรื่อง “มหาศึกคนชนเทพ” ที่กล่าวถึงศักระหว่างเทพเจ้าในตำนาน ประวัติศาสตร์ของมนุษย์ที่มีการประดิษฐ์สร้างใหม่ผ่านการนิยาม และตีความใหม่ ดังที่จะกล่าวต่อไป

2. พัฒนาการพุทธศาสนาในญี่ปุ่น

หลักฐานทางประวัติศาสตร์เก่าแก่ที่สุดกล่าวถึง การเข้ามาของพุทธศาสนาในญี่ปุ่น มีการบันทึกไว้ใน Nihon Shoki ระบุถึงการเข้ามาประดิษฐานของพุทธศาสนาในญี่ปุ่นผ่านเกาหลีในสมัยราชอาณาจักรราชวงศ์สุริยวงศ์ (Asuka period, 552-645) ต่อมาในสมัยนาระ (Nara

period, 710-794) อิทธิพลของพุทธศาสนากว้างขวางมากยิ่งขึ้น มีสาเหตุมาจากชนชั้นสูงให้ความสำคัญต่อการนับถือพุทธศาสนา ส่งผลให้เกิดวัดพุทธจำนวนมากในสมัยนาระ ล่วงมาถึงในสมัยเฮอัน (Heian period, 794-1185) จักรพรรดิคัมมูทรงให้การอุปถัมภ์พุทธศาสนาอย่างแข็งขัน ล่วงมาถึงสมัยคักคินา ซึ่งแบ่งออกเป็นสมัยคะมะคุระ (Kamakura period, 1185-1333) มีการก่อตัวของพุทธศาสนาแบบคะมะคุระ และพุทธศาสนาใหม่ซึ่งได้รับการก่อตั้งขึ้นจากอดีตพระนักบวชนิกายเท็นได (เทียนไถ) อย่างไรก็ตามสำนักรินไซก็มีอิทธิพลสูงในสมัยดังกล่าว (Deal, Ruppert, 2015, pp. 113-115) และสมัยมุโระมาจิ (Muromachi period, 1333-1568) พุทธศาสนาในระยนี้เกิดความขัดแย้งระหว่างกลุ่มพระผู้สนับสนุนนิกายเท็นไดและกลุ่มผู้สนับสนุนนิกายโจโด-ชินชู หรืออีกชื่อหนึ่งคือกลุ่มอิกโกอิกกิ จนกลายเป็นสงครามในสมัยต่อมา คือสมัยอะซุชิ-โมะโมะยะมะ (Azuchi-Momoyama period, 1568-1600) โอดะ โนบุนะะต้องการจัดระเบียบอำนาจการปกครองในญี่ปุ่นใหม่จึงทำสงครามกวาดล้างศัตรูที่เป็นปฏิปักษ์กับรัฐบาล เหตุการณ์ที่ได้รับการกล่าวถึงบ่อยในประวัติศาสตร์คือ เหตุการณ์อิชิยะมะ ฮงอันจิ อยู่ระหว่าง ค.ศ. 1570-1580 (Turnbull, 2003, pp. 23-24)

พุทธศาสนาในสมัยเอโดะ (Edo period, 1600-1868) ได้รับการสนับสนุนจากรัฐบาลโชกุน ผ่านการจัดตั้งระบบลงทะเบียนชาวบ้านญี่ปุ่น โดยกำหนดให้วัดในท้องถิ่นทำหน้าที่สอดส่องดูแลความเคลื่อนไหวการทำกิจกรรมของประชาชนเพื่อมิให้เกิดการเผยแพร่ศาสนาคริสต์ นอกจากนี้ลัทธิซิงโจียังมีบทบาทสูงในสมัยเอโดะ ทั้งยังมีการสนับสนุนให้ศึกษาคณิตศาสตร์ ดาราศาสตร์ การทำแผนที่ วิศวกรรม ในสมัยเมจิ (Meiji period, 1868-1912) ภายหลังการปฏิรูปเมจิ รัฐบาลจักรพรรดิพยายามทำให้ชินโตเป็นศาสนาประจำชาติ และลดทอนอำนาจของพุทธศาสนาลง ซึ่งเรียกนโยบายนี้ว่า 神仏分離 (Shinbutsu bunri) ซึ่งแยกพุทธศาสนาออกจากชินโตโดยสิ้นเชิง หรือแยกคะมิ (kami) ออกจากพระพุทธเจ้า (Buddha) (Deal, Ruppert, 2015, pp. 211-213) Martin Collcutt นักญี่ปุ่นวิทยาได้สันนิษฐานว่า ในสมัยเมจิศาสนาพุทธในญี่ปุ่นเกือบจะล่มสลาย วัดพุทธหลายแห่งถูกทำลาย (Breen, 2000, p. 230) บุคคลที่มีอิทธิพลสูงต่อการปฏิรูปพุทธศาสนาในสมัยเมจิคือ อินะเอะเอนริว (Inoue Enryō) เป็นนักวิพากษ์วิจารณ์ศาสนาคริสต์ตลอดจนเสนอแนวคิดในการปฏิรูปสถาบันทางพุทธศาสนา ในสมัยเมจินับว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงครั้งสำคัญของพุทธศาสนาในญี่ปุ่น การกดขี่ข่มเหงพุทธศาสนาในสมัยดังกล่าวเป็นที่รู้จักกันในชื่อเหตุการณ์ 廃仏毀釈 (Haibutsu kishaku) ซึ่งหมายถึง การล้มเลิกพุทธศาสนาและทำลายศาสนายูนิ มีการบังคับพระสงฆ์ให้สึกเป็นฆราวาส รวมไปถึงการทำลายหนังสือสิ่งประดิษฐ์ทางพุทธศาสนา รวมไปถึงการริบที่ดิน (Deal, Ruppert, 2015, pp. 212-214)

อย่างไรก็ตามในสมัยไทโช (Taisho period, 1912-1926) และสมัยโชวะ (Showa period, 1926-1989) บทบาทของพุทธศาสนาในสมัยไทโชคือให้การสนับสนุนสงครามใน ค.ศ. 1931 ขณะเดียวกันชาวพุทธก็ให้การสนับสนุนการทำสงครามในรูปแบบต่าง ๆ รวมไปถึงการเข้าร่วมกองทัพจักรวรรดิญี่ปุ่นของพระสงฆ์ญี่ปุ่น อย่างไรก็ตามรัฐบาลก็พยายามเข้ามาจำกัดอำนาจของพุทธศาสนา โดยเฉพาะในโรงเรียน โดยบังคับให้ถอดแนวคิดที่ลดทอนความสำคัญของคะมิ (kami) หรือความจงรักภักดีต่อองค์จักรพรรดิออกไป (Deal, Ruppert, 2015, pp. 224-226) ในสมัยโชวะ ราวทศวรรษ 1960 ภายหลังความเสียหายที่เกิดจากสงครามวัดพุทธหลายแห่งได้รับการฟื้นฟูและพัฒนาให้เป็นแหล่งท่องเที่ยว ทั้งยังมีบทบาทสำคัญในการประกอบพิธีกรรมฌาปนกิจศพให้แก่พุทธศาสนิกชนชาวญี่ปุ่น

ช่วงเวลาหลังสงครามยังสะท้อนให้เห็นความเคลื่อนไหวของปรัชญาใหม่ในหมู่ปัญญาชนชาวพุทธ มีการก่อตั้งเกียวโตสคูล (Kyoto School) โดยกลุ่มอาจารย์จากมหาวิทยาลัยเกียวโต ที่ตั้งเอาปรัชญาตะวันตก และแนวคิดทางพุทธศาสนามาเสนอมุมมองใหม่ มีการวิพากษ์แนวคิดบางอย่างที่เกี่ยวข้องกับนิยามมหายานของญี่ปุ่น ในประเด็นที่เกี่ยวกับภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้า ธรรมชาติและการกำเนิด รวมถึงคำสอนดั้งเดิมของพุทธศาสนา (hongaku) ว่ามีหลายประเด็นที่ขัดกับคำสอนของพุทธศาสนาโดยเฉพาะ ความล้มเหลวของพุทธศาสนาในญี่ปุ่นเรื่อง การสนับสนุนความรุนแรงในชาตินิยม และการเลือกปฏิบัติทางสังคม (Deal, Ruppert, 2015, pp. 237-239)

3. มหาศึกคนชนเทพ มังงะร่วมสมัยกับภาพแทนของเทพเจ้าสมัยใหม่

มหาศึกคนชนเทพ เป็นชื่อที่เข้าใจง่ายในสังคมไทยและในภาษาญี่ปุ่นมีชื่อว่า 『終末のワルキ』 ส่วนชื่อในภาษาอังกฤษคือ “Record of Ragnarök” (Shuumatsu no Valkyrie) เป็นมังงะญี่ปุ่นที่เปิดตัวในปี 2018 มีโครงเรื่องที่กล่าวถึง เทพเจ้าในประวัติศาสตร์ ตำนานความเชื่อในมิติทางพุทธ สังคมวัฒนธรรม และขอบข่ายของเนื้อหาส่วนใหญ่มีความเชื่อมโยงเกี่ยวกับศาสนาด้วย

3.1 ภาพรวมของมังงะเรื่อง มหาศึกคนชนเทพ

โครงเรื่องกล่าวถึงการประชุมสำคัญของเหล่าเทพในสวรรค์เกี่ยวกับความพยายามที่จะทำลายล้างมนุษยชาติ ซึ่งได้รับการเผยแพร่ในเดือนพฤษภาคม ปี 2018 (編集部 芝原, 2018) ภายหลังการเปิดตัวไม่นานหนังสือเล่มที่สองก็มีการเปิดตัวในปีเดียวกันในเดือนกันยายน ในปี 2021 เดือนมิถุนายน มหาศึกคนชนเทพมียอดจำหน่ายทะลุถึง 7 ล้านเล่ม (マイナビニュース, 2021) เนื้อเรื่องระบุว่า มนุษย์ได้รับการสร้างขึ้นมาเป็นเวลานานถึง 7 ล้านปีล่วงมาแล้ว และในรอบ 1,000 ปี จะมีการประชุมสภาของเทพเจ้าซึ่งเรียกว่า “สภาวัลฮัลล่า” (Mark, 2021) เป็นการประชุมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตัดสินชะตากรรมของมนุษยชาติ ภายหลังจากการสร้างสรรค์อารยธรรมมนุษย์ตลอด 7,000 ปีของประวัติศาสตร์มนุษยชาติ เหล่าเทพได้ตัดสินร่วมกันว่ามนุษย์นั้นเกินเอื้อมและจำเป็นต้องกวาดล้างให้สูญพันธุ์ แต่เทพธิดาวัลคีร์องค์หนึ่งได้เสนอแนวทางให้มนุษย์ได้พิสูจน์ตัวตนว่าเหมาะสมที่จะใช้ชีวิตอยู่บนโลกต่อไป โดยเสนอให้มนุษย์ได้พิสูจน์คุณค่า เหล่าเทพจึงมีมติให้จัดการแข่งขันที่เรียกว่า “ศึกแร็กนาร์็อก” ซึ่งเป็นการประลองแบบตัวต่อตัวของมนุษย์ที่มีชื่อเสียงในประวัติศาสตร์มนุษย์ 13 คน กับคู่ประลองที่เป็นเทพที่ทรงมหิธานุภาพจำนวน 13 องค์ ซึ่งมีกฎเกณฑ์ที่กำหนดให้ต่อสู้กันด้วยความตายของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง โดยมนุษย์จะได้รับการละเว้นหากได้รับชัยชนะ 7 ครั้งในการประลอง และเพื่อให้การต่อสู้มีความเท่าเทียมกัน ตัวแทนมนุษย์แต่ละคนจะได้รับการช่วยเหลือจากเทพธิดาวัลคีร์ที่แปลงกายเป็นอาวุธที่ทรงพลังที่เข้ากับรูปแบบของการต่อสู้ของแต่ละคนเรียกว่า “โวลุนต์” (Boulton, 2012) ซึ่งก็แลกด้วยความเสี่ยงที่จะต้องสละชีพถ้าหากผู้ใช้ถูกสังหารจากเทพ

3.2 การปรากฏตัวของ “พระพุทธเจ้า” และสภาวะแห่งมนุษยนิยม

กำเนิดของพระพุทธเจ้าอยู่ในช่วงสมัยโบราณตอนกลางของเนปาล ตั้งอยู่ที่กิลพัสดุ์ มีพระนามว่า พระโคตมะสีหัตถะ (ภายหลังเรียกว่าโคตมะพุทธเจ้า) (Tanaka, 2010) พระพุทธเจ้าเป็นศาสดา

ที่มีชาติกำเนิดเป็นมนุษย์และสามารถตรัสรู้หรือรู้แจ้งด้วยกระบวนการทางสติของพระองค์เอง จึงเป็นเหตุการณ์ที่สำคัญมากของมนุษยชาติที่ได้แสดงศักยภาพของความเป็นมนุษย์เพื่อวางแนวทางปฏิบัติและสร้างความเข้าใจต่อโลกและชีวิตด้วยคำสอนทางศาสนา มนุษย์ที่กลายมาเป็นพระพุทธเจ้าในแบบของพระองค์ก็คือผู้ปลดปล่อยมนุษยชาติออกจากห้วงโซ่ แห่งพันธนาการของเทพเจ้า นับแต่นั้นมาที่พุทธศาสนาอุบัติขึ้น ความสมบูรณ์แบบของตัวแทนความคิดมนุษย์นิยมก็ปรากฏขึ้นอย่างชัดเจน ดังนั้นพระพุทธเจ้าที่มีชาติกำเนิดจากมนุษย์จึงยืนยันคุณค่าแห่งความเป็นมนุษย์นิยมที่อยู่เหนือกาลเวลาไม่รู้จักจบสิ้น

ลักษณะสำคัญของพุทธปรัชญาในฐานะมนุษย์นิยม August Comte (Wernick, 2001, p. 2) นักปรัชญาชาวฝรั่งเศสได้วางหลักลัทธิมนุษยนิยม ดังนี้ 1) มนุษย์เกิดมาท่ามกลางธรรมชาติอันเฉยเมยและยังมีท่าที่เป็นศัตรูต่อมนุษย์อีก ฉะนั้นมนุษย์จึงต้องพึ่งตนเอง 2) สุขทุกข์ของมนุษย์ เกิดจากความสามารถของมนุษย์เองในการควบคุม จัดแจงโลกทางวัตถุและพลังทางสังคมต่าง ๆ ให้สามารถรับใช้มนุษย์ได้ 3) ไม่มีสิ่งศักดิ์สิทธิ์ในรูปแบบใด ๆ ทั้งสิ้นคอยช่วยเหลือมนุษย์ 4) คุณค่าของคนมีค่าที่คนสร้างขึ้นโดยไม่มีสิ่งศักดิ์สิทธิ์ใด ๆ มารับรอง 5) วิทยาศาสตร์ คือกุญแจสำคัญสำหรับไขเอาความสุข 6) มนุษย์ต้องร่วมมือกันสร้างสังคมอิสระสากลขึ้น และ 7) สิ่งที่สนองความต้องการทางอารมณ์ของมนุษย์คือศิลปะและวรรณคดี แม้ว่าแนวทางของมนุษย์นิยมจะเป็นที่แพร่หลายในหมู่ปัญญาชนชาวยุโรปและอเมริกา แต่ในอีกมุมมองหนึ่งพุทธปรัชญามีลักษณะเป็นมนุษย์นิยม ในฐานะที่เป็นระบบดำเนินชีวิตอันประเสริฐของมนุษย์ ค้นพบโดยมนุษย์และมีจุดหมายเพื่อประโยชน์สุขของมนุษย์ทุกหมู่เหล่าไม่จำกัด



ภาพ 1 พระพุทธเจ้าในมังงะฉบับเปิดตัวเดือน
กุมภาพันธ์ 2021 (Record Buddha, 2021)



ภาพ 2 ภาพกราฟิกพระพุทธเจ้า
(Shuumatsu no Valkyrie, 2021)

4. การเปลี่ยนผ่านภาพแทนของพระพุทธเจ้าในทัศนะและการรับรู้ใหม่

พระพุทธเจ้า「釈迦」เป็นตัวแทนของมนุษยชาติในการแข่งขันศึกแรกนาร็อรอบที่ 6 ในมังงะปรากฏตัวในบทที่ 32 เล่มที่ 8 ซึ่งคู่ต่อสู้ของพระองค์คือเซโรฟูกุ (Zero no kanashimi) ในเบื้องแรกพระองค์ได้รับการจัดให้อยู่ในหมวดหมู่ของฝ่ายทวยเทพ ภาพแทนของพระพุทธเจ้าก่อนปรากฏตัวในมังงะเรื่องนี้เดิมเป็น “มนุษย์” กระทั่งเสด็จ “ปรินิพพาน” ตามความเชื่อแบบอินเดียดั้งเดิม ในขณะที่เดียวกันสถานภาพของพระองค์ในโลกหลังความตายในสังคมญี่ปุ่นมองว่าพระองค์ดำรงอยู่ ลักษณะทางกายภาพที่ปรากฏในมังงะคือเป็น เพศชาย อายุราว 2,500 ปี ดำรงอยู่ในภาวะของความเป็น “นิรันดร์ภาพ”

ในมังงะพระพุทธเจ้าเปรียบเสมือนเป็นเทพเจ้า ในขณะที่สังคมอินเดีย สังคมในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่นับถือศาสนาพุทธมีได้มองว่าพระองค์เป็นเทพเจ้า ภาพลักษณ์ของพระองค์ที่ปรากฏในมังงะจึงเป็นสิ่งแปลกใหม่ของโลกภายนอกที่มีโซ่สังคมญี่ปุ่น พระพุทธเจ้าเป็นผู้ก่อตั้งศาสนาพุทธและเป็นหนึ่งในสิ่งมีชีวิตที่ได้รับการประกอบสร้างภาพลักษณ์ในหลายรูปแบบโดยเฉพาะการสร้างให้พระองค์มีพลังมหิทธานภาพ อิทธิฤทธิ์ ซึ่งมีร่องรอยปรากฏอยู่ในพระไตรปิฎก กระนั้นผู้แต่งมังงะเรื่องนี้ได้กำหนดบุคลิกลักษณะใหม่ที่ทำให้พระพุทธเจ้ามีความโดดเด่นมากกว่าตัวแสดงอื่น ๆ แม้ว่า โครงเรื่องจะมุ่งไปที่เป้าหมายของการทำลายล้างเผ่าพันธุ์มนุษย์ของบรรดาทวยเทพ ในทางตรงกันข้าม ผู้แต่งมังงะเรื่องนี้ได้กำหนดให้พระพุทธเจ้าเป็นบุคคลที่ไม่เห็นด้วยต่อการทำลายมนุษย์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางแห่งการพ้นทุกข์ในหลักคำสอนของพระพุทธศาสนา คือการโปรดสัตว์และมวลมนุษย์ทั้งหลายให้หลุดพ้นจากวัฏสงสาร ในภาคมนุษย์พระพุทธเจ้าได้รับการกล่าวถึงเบื้องหลังก่อนการบรรลุธรรม ซึ่งน่าจะเป็นองค์ปัจจุบันที่มีพระนามว่า “โคตมะสิทธัตถะ” ซึ่งเป็นบุคคลที่มีชื่อเสียงในทางปรัชญาในเนปาลยุคโบราณ ก่อนตรัสรู้และเสด็จขึ้นสู่สวรรค์ในที่สุด

ศาสตราจารย์พิเศษเสฐียร พันธรั้ง (2539, หน้า 16) อธิบายว่า พุทธศาสนาของญี่ปุ่นเป็นแบบมหายาน สอนให้คนทั้งหลายมุ่งบำเพ็ญโพธิสัตว์ธรรม ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน มีพรหมวิหารเป็นอัมปมัญญา ไม่มุ่งหน้าพาตัวให้หลุดพ้นไปอย่างเดียว กระนั้นพุทธมหายานก็ยอมรับในเรื่องไตรลักษณ์คือ อนิจจัง ทุกขตา และอนัตตาและหักเหไปผสมเข้ากับคำสอนของ ชินโตที่ว่า “...ความตายเหมือนเปลี่ยนเครื่องแต่งตัวใหม่ วิญญาณยังไม่ตาย จะกลับมาอยู่กับลูกหลานอีก...” อนัตตาของญี่ปุ่นจึงเป็นคำสอนที่ทำให้กล้าหาญ ตายเมื่อไรก็ได้ไม่ต้องกลัว

แนวทางอันสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงการสร้างภาพแทนของพระพุทธเจ้าคือ ความพยายามที่จะทำให้คงรูปลักษณะเดิมของพระพุทธเจ้าในบางเสี้ยวบางส่วนแต่ที่สำคัญกว่านั้นคือการสะท้อนให้เห็นแนวทางแห่งการหลุดพ้นอันสำคัญของพุทธศาสนาญี่ปุ่นซึ่งได้รับอิทธิพลจากนิกายมหายาน โดยเฉพาะแนวทางที่เรียกว่า “เอกยาน” เอกยานเป็นหลักคำสอนที่ปรากฏอยู่ในตำราทางพระพุทธศาสนาชุดแรกในสมัยศตวรรษที่ 6 ซึ่งอยู่ในหมวดอรรถกถา 3 เล่มเรียกรวมกันว่า “ซันเกียวคิโช” ประกอบด้วย (1) ยุยมาเกียว (2) โชมันเกียว และ (3) โฮกเกเกียว (Hirakawa, 1955) สองเล่มหลังเป็นหลักคำสอนย่อยของมหายาน ซึ่งกำหนดให้ เอกยาน หรือ ยานอันเอก ซึ่งเป็นการเปรียบเทียบวิธีอันจะนำไปสู่ความหลุดพ้น เอกยานของญี่ปุ่น หมายถึงไม่ว่ามนุษย์จะมีสถานภาพใดก็สามารถจะตรัสรู้ได้ โดยไม่มีความแตกต่างระหว่างสิ่งมีชีวิต เอกยานจึงมีจุดมุ่งหมายสูงสุดคือ พุทธภาวะอันเที่ยงแท้ แต่อยู่เหนือกาลและเทศะ

เพราะเป็นธรรมชาติหรือกฎแห่งนิรันดร์ภาพซึ่งมีอยู่ในตัวเอง ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ไม่เกิดและไม่ตาย และเป็นจุดประสงค์สุดท้ายของมนุษย์ที่แสวงหาการปฏิบัติเพื่อให้บรรลุถึงพุทธภาวะอันเที่ยงแท้

ตามคำอธิบายของเอเกยานกล่าวว่า ทุกคนไม่ว่าจะถือเพศคฤหัสถ์หรือเพศบรรพชิตใดก็สามารถปฏิบัติได้ โดยไม่ถือข้อแตกต่างแต่อย่างใด กล่าวคือการปฏิบัติตามลัทธิเอเกยานนั้นสามารถปฏิบัติได้ทุกโอกาส โดยไม่จำเป็นต้องละทิ้งเพศฆราวาสออกถือสันโดษ บวชเป็นบรรพชิตแต่อย่างใด คำอธิบายนี้จึงมีอิทธิพลต่อพุทธศาสนาในประเทศญี่ปุ่นอย่างมาก จนกลายมาเป็นวิวัฒนาการทางศาสนาอีกแบบหนึ่งที่ไม่เหมือนกับประเทศอื่น ๆ และพุทธศาสนาดังแต่ระยะแรกเริ่มที่เข้าสู่ญี่ปุ่นก็มีนิกายต่าง ๆ แพร่หลายเข้ามาไม่ขาดสาย ดังนั้นนิกายส่วนใหญ่จึงเป็นมหายาน หลักธรรมและข้อปฏิบัติจึงเน้นหนักไปทางฝ่ายมหายาน

การสร้างภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าสมัยใหม่ในมังงะญี่ปุ่น

การเผยแพร่ภาพยนตร์ซีรีส์ใน Netflix เมื่อวันที่ 21 มิถุนายน 2021 นับว่าได้รับการตอบรับเป็นวงกว้างจากสังคมที่เสพสื่อญี่ปุ่นในหลากหลายมิติ แม้ว่าในฉบับอนิเมะที่ออกฉายไปจะไม่มีส่วนที่อธิบายถึงพระพุทธเจ้าแต่ก็ถือได้ว่า กระแสการตอบรับในทางบวกมีค่อนข้างสูง หัวข้อนี้พิจารณาภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าในมังงะเรื่อง มหาศึกคณชนเทพ ดังนี้

1. ด้านรูปร่าง พระพุทธเจ้ามีรูปร่างเป็นชายร่างสูง มีกล้ามเนื้อ สวมเสื้อกล้าม สวมแว่นตา กับเสื้อคลุมที่พันรอบเอวของพระองค์และพันที่พระหัตถ์ กลางหน้าผากของพระองค์มีการตกแต่งด้วยбинดี (bindi) ซึ่งเป็นจุดสีแดงที่อยู่ใจกลางหน้าผากเหนือระหว่างดวงตาทั้งสองข้าง การมีbinดีที่กลางหน้าผากนี้มีลักษณะคล้ายกับพระศิวะ ซึ่งจากการวิเคราะห์พบว่า การมีเครื่องหมายดังกล่าวได้รับอิทธิพลมาจากศาสนาฮินดูและศาสนาเชน พระเกศของพระองค์มีสีเขียวอ่อน ด้านข้างสีดำ และมัดเป็นมวยผมม้วนไว้ข้างหลังแบบคลาสสิก มีที่คาดพระเกศาลักษณะคล้ายกับมงกุฎสวมคาดไว้ การสวมแว่นตาที่มีรูปลักษณ์ทรงเหลี่ยม รวมไปถึงการสวมตุ้มหู และมีติ่งหูยาว ที่แปลกยิ่งกว่านั้นคือการที่พระองค์มีพระหนวด (ฟัน) ที่เป็นพระเขี้ยวแหลมคม ดูดอมยิ้ม เสื้อกล้ามที่ทรงสวมมีลวดลายกระต่ายที่ปิดตาพร้อมข้อความระบุว่า usachan ปรากฏอยู่ด้านล่างกระต่าย การที่ผู้แต่งมังงะได้วาดกระต่ายเอาไว้ที่เสื้อกล้าม น่าจะเป็นการอ้างอิงถึงนิทานของพุทธศาสนาเรื่อง “กระต่ายข่มจันทร์” (Kazumaro, 2005) ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ที่แทนความหมายของความเห็นแก่ตัว ดวงเนตรของพระองค์เป็นสีดำสนิทและไม่มีรูม่านตา เป็นที่น่าสังเกตว่าในพุทธประวัติ การเสด็จของพระพุทธเจ้ามักจะปรากฏดอกบัวทั้งเจ็ดรองรับแต่ในมังงะเรื่องนี้กลับกลายเป็นดอกกลีบลี้นแทน

2. ด้านบุคลิกภาพ ภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าในด้านบุคลิกภาพมีรูปลักษณ์ที่เน้นความสบายและดูเหมือนจะไม่จริงจังกับสิ่งใด และกำหนดให้มีความมั่นใจในตนเองสูงในฉากเปิดตัวเล่ม 8 ในสวมหย่อมกระจกขณะกำลังดูดอมยิ้ม และเผชิญหน้ากับบรรดาเจ็ดเทพผู้พิทักษ์และการทำลายของโลก ในเทพปรณัมมอร์ส (Fukui, 2020, vol. 8, p. 50) ความมุ่งมั่นของพระองค์ในฉากเปิดตัวยังมีส่วนที่กล่าวถึงความทะเยอทะยานที่ไม่รังเกียจที่จะทำลายซุส เทพแห่งอัสสุนิบาตรของตำนานกรีกโบราณ ในการลงนามประลองจริงในเล่ม 11 (Fukui, 2021, vol. 11, p. 21) ดังคำกล่าวของพระพุทธองค์ความตอนหนึ่งใน เล่มที่ 9 บทที่ 34 บทสนทนาระหว่างพระพุทธเจ้ากับซุส หน้า 26-27 ความว่า “...ผู้ที่ออกคำสั่งกับเราได้ ไม่ว่าจะเหนื่อฟ้าหรือใต้หล้าก็มีแต่ตัวเราเท่านั้น...” นอกจากนั้นยังไม่มีความสะดวกสะท้อน

กับบริบทแวดล้อมหรือแรงกดดันใด ๆ พระองค์กล่าวถ้อยคำอย่างสบาย ๆ กับคนที่เข้ามาสนทนา บางครั้งก็ตรัสออกมาดัง ๆ และแสดงออกในทางที่พึงพอใจต่อหน้าผู้คน ถึงแม้จะมีบุคลิกภาพน่าเกรงขาม แต่ก็มีอีกด้านคือ พระองค์เป็นคนขี้อาย และไม่ชอบให้ใครเข้ามายุ่งย่ามกับพระองค์ ไม่ว่าจะเป็นเทพเจ้า หรือมนุษย์ก็ตาม (Fukui, 2020, vol. 9, pp. 23-24 ; Fukui, 2021, vol. 11, p. 10)

เมื่อวิเคราะห์บุคลิกภาพของพระพุทธเจ้าแล้วพบว่า พระองค์แสดงถึงความเกลียดชังและการดูหมิ่นพระเจ้าองค์อื่น ๆ อย่างที่ปรากฏในฉากที่พระองค์ละเอียดที่จะให้ความสนใจกับทุกคำกล่าวที่โลกิกล่าวกับพระองค์ (Fukui, 2020, vol. 8, p. 50) แม้ในขณะที่เทพเอบิสี (ชินโต) (Otto, 1902, p. 56) กำลังกล่าวคำขู่ว่าจะสังหารพระพุทธเจ้า พระองค์ก็มีได้หัวันแต่อย่างใด (Fukui, 2020, vol. 8, p. 8) ทั้งยังท้าทายคำพูดของซุสในเวลาเดียวกันในฉากที่ 43 (Fukui, 2021, vol. 11, p. 4) พระองค์สั่งให้บรรดาเทพเจ้าทั้งหลายที่อยู่ในพื้นที่ลานประลองหุบปากและขู่ว่าจะฆ่าใครก็ตามที่ขวางทางเขา ในทางตรงกันข้าม พระพุทธเจ้าก็มีแรงผลักดันอย่างเข้มข้นที่จะปกป้องมนุษย์ ดังจะเห็นได้จากที่พระองค์ขัดคำสั่งของซุสและประกาศตนว่าจะต่อสู้เพื่อมนุษย์ทั้ง ๆ ที่ตกลงกันไว้ก่อนหน้านี้แล้ว (Fukui, 2021, vol. 11, p. 4) ทั้งยังเน้นย้ำถึงเทพเจ้าทุกองค์ที่เข้าร่วมอย่างใจเย็นว่า ไม่ว่าองค์ไหนก็ตามที่มีความพยายามจะหยุดพระองค์ที่จะปกป้องมนุษย์ เทพเจ้าองค์นั้นจะต้องถูกพระพุทธเจ้าสังหาร (Fukui, 2021, vol. 11, pp. 42-44) จะเห็นได้ว่าพระองค์ไม่มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีเท่าไรต่อเทพเจ้าองค์อื่น ๆ พระพุทธเจ้ายังทรงมีอคติต่อบุคคลบางคนอีกด้วย ดังจะเห็นได้จากที่พระองค์ไม่ทรงแบ่งปันขนมกับซุส แต่เลือกที่จะประทานปิอปปอร์นให้แก่บรุนฮิลล์ (วัลคีรีครึ่งคนครึ่งเทพ) อย่างเปิดเผยและเป็นกัลยาณมิตรกับเธอมากกว่าเมื่อเทียบกับซุส ภาพลักษณ์อีกประการของพระองค์คือการมีรังสีอำมหิตที่หน้าสะพรึงกลัว พระองค์มักจะเอ่ยคำว่า “ซัคดาบ” บ่อยครั้งเพื่อเน้นย้ำถึงความน่าเกรงขาม (Fukui, 2021, vol. 11, pp. 18-19)

3. ทักษะความสามารถของพระพุทธเจ้า อำนาจ อิทธิฤทธิ์ของพระพุทธเจ้าที่ปรากฏในพระไตรปิฎกที่สังคมไทยคุ้นเคยไม่เหมือนกับในมังงะ

ด้านพลังแห่งพระเจ้า พระพุทธเจ้ามีพลังกำลังแบบพระเจ้า (ได้รับประติษฐานสร้างให้เป็นเช่นนั้น) ในฉากที่ 45 เล่มที่ 11 (Fukui, 2021, vol. 11, p. 66) พระพุทธเจ้าปะทะกับเซโรฟูกุ (zero no kanashimi) พลังของพระองค์แม้เพียงแค่นี้เตะเบา ๆ ก็ทำให้คู่ต่อสู้ได้รับความเสียหายจนโอดออกมาเป็นเลือดและหายใจไม่ออก (Fukui, 2021, vol. 12, p. 1) ทั้งยังสามารถพลิกขวานยักษ์ของเซโรฟูกุได้ด้วยอาวุธป้องกันตัวของพระองค์เอง (Fukui, 2021, vol. 12, pp. 6-11) เช่นเดียวกับการตีด้วยแรงเหวี่ยงจนทำให้คู่ต่อสู้เลือกตกยางออก

ด้านความเร็วและการตอบสนอง พระพุทธเจ้าสามารถหลบเลี่ยงกระสุนของเทพเอบิสีและตอบโต้ได้อย่างง่ายดาย (Fukui, 2021, vol. 9, p. 9) ทั้งยังสามารถเคลื่อนไหวได้อย่างรวดเร็ว มีปฏิกิริยาตอบสนองอย่างว่องไวในขณะที่พยายามเก็บขนมที่ตกลงห่างจากตัวพระองค์ขณะกำลังสนทนากับเทพซุส (Fukui, 2021, vol. 11, p. 26) ในการแข่งขันกับเซโรฟูกุ พระองค์หลบเลี่ยงขวานของคู่ต่อสู้ที่แกว่งเข้าโจมตีได้อย่างสบายและเคลื่อนที่หลบหนีการโจมตีได้รวดเร็วกว่าเซโรฟูกุหลายเท่า (Fukui, 2021, vol. 12)

ด้านการอุทิศตน มุมมองนี้เป็นการนิยามเรื่องของการตั้งเอาพลังออกมาใช้จากธรรมชาติ รวมไปถึงการก้าวข้ามขีดจำกัดของธรรมชาติ พระพุทธเจ้ามีความเกี่ยวข้องกับดินแดนสุขาวดี หรือแดน

บริสุทธิซึ่งเป็นนิยายหนึ่งในญี่ปุ่นสมัยกลาง พระองค์มองว่า ทุกสรรพสิ่งมีชะตากรรมที่เชื่อมโยงกัน ทั้งยังได้นำเอาเหล่าวัลคีรีให้แปลงกายเป็นส่วนหนึ่งของอาวุธมนุษย์สำหรับใช้ในการต่อสู้ที่เรียกว่า โวลุน (volund) ซึ่งจะสามารถช่วยมนุษย์ให้ต่อสู้กับเหล่าทวยเทพได้ และจะต้องมอบชีวิตให้กับผู้ถือครองอาวุธดังกล่าว (Fukui, 2021, vol. 11, p. 15) ซึ่งเป็นการสร้างกรอบแนวคิดที่ว่ามนุษย์สามารถทำร้ายแม้กระทั่งพระเจ้าได้ด้วยอาวุธของพวกเขาเอง (Fukui, 2020, vol. 8, pp. 32-34) ถ้อยความหนึ่งที่พระองค์สนทนากับเทพวัลคีรี ทรงแสดงออกซึ่งการไม่เห็นด้วยต่อแนวทางที่ทวยเทพประสงค์จะกวาดล้างมวลมนุษย์ ทรงมองว่า เทพเจ้าหรือพระเจ้าทุกองค์ไม่มีสิทธิ์ที่จะกำหนดชะตากรรมของมนุษย์หรือลิขิตให้มนุษย์ตนไหนรอดหรือไม่รอด ดังปรากฏในเล่มที่ 11 บทที่ 44 บทสนทนาระหว่างพระพุทเจ้ากับบรูณฮิลล์หน้า 17-18 ความว่า "...ฉันชอบเธอ ! ดวงตาคู่นั้นเต็มไปด้วยปัญหาทางโลก! เกือบจะเหมือนความดีและความชั่วไม่สำคัญสำหรับคุณตราบเท่าที่คุณสามารถบรรลุเป้าหมายได้ อะไรก็ได้ แต่มีสิ่งหนึ่งที่คุณควรจำไว้...ฉันปล่อยให้มันเป็นอย่างนั้นไม่ได้แล้ว ..." การอุทิศตนของพระพุทเจ้ามีจุดประสงค์หลักคือการ "ช่วยให้พ้นทุกข์" ตามที่ปรากฏในหลักคำสอนของศาสนาพุทธดังกล่าวของพระองค์ต่อเทพโอดินในลานประลองดังประโยคในเล่ม 11 บทที่ 44 บทสนทนาระหว่างพระพุทเจ้ากับเทพโอดินหน้า 23-24 โอดินกล่าวว่า "...คุณต้องการเป็นศัตรูกับเทพทุกองค์ ปกติคุณก็เป็นคนดีอยู่แล้ว..." พระพุทเจ้าตอบกลับว่า "...นี่ข้าบอกพวกเจ้าแล้วไม่ใช่หรือ มิตรหรือศัตรู ดีหรือชั่ว พระเจ้าหรือมนุษย์ ไม่สำคัญหรอกว่าท่านจะเป็นใคร... เพราะไว้ในโลก (จักรวาล) ทั้งใบนี้ มีแต่ฉันเท่านั้น เพราะข้าคือ "พุทเจ้า"... " และอีกคำกล่าวในเล่มที่ 11 บทที่ 43 บทสนทนาระหว่างพระพุทเจ้าบนลานประลองกับเหล่าเทพบนอัมมจรรย หน้า 42-44 ความว่า "...หากทวยเทพไม่ช่วยเหลือมนุษย์ ข้ามาจะช่วยเหลือเอง และถ้าเทพองค์ใดเข้ามาขวางทาง ข้าจะทำให้มันถึงฆาต..."

ด้านการตรัสรู้อันบริสุทธิ เป็นอีกหนึ่งความสามารถอันศักดิ์สิทธิ์ของพระองค์ ซึ่งมีเพียงผู้รู้แจ้งเท่านั้นที่สามารถนำพลังในธรรมชาตินี้มาใช้ได้ พระพุทเจ้าจึงได้รับการยกย่องว่าเป็น พระผู้มีพระภาคเจ้าผู้รู้แจ้ง (god of enlightenment) (Thomas, 2008) การหยั่งรู้อนาคตจึงเป็นอีกหนึ่งความสามารถที่พระพุทเจ้าสามารถคาดคะเนเหตุการณ์ในอนาคตได้ชั่วขณะ (Fukui, 2021, vol. 11, pp. 23-24) ภาวะแห่งการรู้แจ้ง หรือที่ในปัจจุบันเรียกว่าตรัสรู้นั้นจึงเป็นในคุณสมบัติสำคัญของพระพุทเจ้าที่ทำให้พระองค์เห็นนิมิตเพียงชั่วครู่ในอนาคตและสามารถหลบเลี่ยงการโจมตีได้ ไม่ว่าจะเข้ามาในรูปแบบใดก็ตาม (Fukui, 2021, vol. 9, p. 9) อย่างไรก็ตามการใช้ความสามารถดังกล่าวมานี้จะใช้อย่างมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่ออยู่กับคู่ต่อสู้ ซึ่งเป็นความสามารถในการป้องกันการโจมตีในระยะใกล้ แม้ศัตรูจะเหวี่ยงขวานขนาดใหญ่พุ่งเข้าใส่ หากสังเกตการต่อสู้จะพบว่า ขณะที่พระพุทเจ้าต่อสู้มานดาของพระองค์จะเปิดกว้างและมีดอกกลีบลีปรากฏขึ้นเมื่อเปิดใช้ความสามารถนี้ (Fukui, 2021, vol. 12, pp. 23-24)

ด้านเทคนิควิธีป้องกันตัว (Fukui, 2021, vol. 12) เป็นรูปแบบวิธีการแปลงอาวุธให้ศักดิ์สิทธิ์โดยใช้ไม้เท้าหกอามาจักร (ผู้เขียนเข้าใจว่าเป็นอาภรณ์ทั้ง 6 ในพระไตรปิฎกคือ มนุษย์โลก, สวรรค์, นรก, ภูมิ, เปรต, อสูร และเดรัจฉาน) การใช้อาวุธที่เรียกว่าไม้เท้าหกอามาจักรหรือที่มีรูปลักษณะเหมือนกระบองยาวอ้างอิงตามตำนานการจุดของพระพุทเจ้าตามความเชื่อของชาวพุทธในเอเชีย ดินแดนทั้งหกอามาจักรล้วนแต่ได้รับการคุ้มครองพิทักษ์ปกป้องจากพระพุทเจ้าหนึ่งองค์ อาวุธดังกล่าวจึงอยู่ใน

รูปแบบของ คทา (Fukui, 2021, vol. 12, pp. 4-5) การใช้พลังของพระพุทธรูปปรากฏอยู่ในคติทางด้านจักรวาลวิทยาแบบพุทธญี่ปุ่นแบ่งออกเป็น 4 ด้านสำคัญดังนี้

1) การใช้พลังของท้าวจุลโลกบาล เทพผู้พิทักษ์จักรวาลวิทยาแบบพุทธ ท้าวจุลโลกบาลเป็นเทวดาผู้รักษาโลก (ราชบัณฑิตยสถาน, 2554, หน้า 1089-1090) ซึ่งได้รับอิทธิพลทางความเชื่อในศาสนาฮินดูและศาสนาพุทธ อวูระที่มีการสร้างขึ้นจึงเป็น จัวยักษ์ที่รู้จักกันในชื่อขวานเทพทั้งสิบสองซึ่งมีระยะโจมตีและพลังโจมตีที่ยอดเยี่ยม (Fukui, 2021, vol. 12, p. 6)

2) วัชร (Fukui, 2021, vol. 12, p. 16) วัชรเป็นอาวุธประจำกายของพระอินทร์ ซึ่งมีความหมายแปลว่า สายฟ้า ในอีกความหมายคือ เพชร ในพุทธศาสนานิกายมหายาน และนิกายวัชรยาน นับเป็นอาวุธของพระโพธิสัตว์ อันสื่อถึงการตัดขาดจากกิเลสและความลุ่มหลง และยังใช้ในการตัดอุปสรรค พระโพธิสัตว์หลายองค์และเทพธรรมาหลายพระองค์ได้ใช้วัชรเป็นอาวุธเช่น อวโลกิเตศวร, วัชรปราณี, เหว้ระ และมหากาฬ เป็นต้น ลักษณะที่ปรากฏในมังงะจึงเป็นดาบสั้นที่ทำลายไม่ได้สำหรับการต่อสู้ระยะประชิด

3) นิรวาณ (นิพพาน) นับว่าเป็นอาวุธที่สำคัญของพระพุทธรูปเจ้าที่นำคำนี้มานิยามความหมายในรูปของอาวุธที่มีคุณสมบัติในการต้านทานการรุกของศัตรูและมีพลังมหาศาล คำว่านิรวาณ มีการใช้นิยามภาวะโลกุตระอันเป็นจุดหมายของพุทธศาสนา มีความหมายว่า ภาวะแห่งความดับสนิทแห่งกิเลสและกองทุกข์ (Collins, 2010, pp. 63-64) พระไตรปิฎกในขุททกนิกาย อติวุตตะกเถราวุธสูตร พระพุทธรูปเจ้าได้กล่าวถึงนิพพานธาตุไว้ 2 ประเภทด้วยกันคือ 1) สอุปาทิเสสนิพพานธาตุ หมายถึง นิพพานโดยที่อินทรีย์ 5 ยังคงอยู่ จึงยังเสวยสุขและทุกข์อยู่เมื่อประสบกับอภิญญารมณ์และอนิฏฐารมณ์ 2) อนุปาทิเสสนิพพานธาตุ หมายถึง นิพพานทั้งดับภพและเวทนาได้สิ้นเชิงแล้ว คำว่าโลกุตระ หมายความว่า “พ้นโลก” อยู่เหนือวิสัยของโลก หรือภาวะ “อุตรภาพ” มักเป็นคำที่ใช้ควบคู่กับ โลกียะ ซึ่งหมายความว่า ยังเกี่ยวข้องกับโลก เรื่องทางโลก โลกุตระ มีความหมายอีกนัยหนึ่งคือ ภาวะที่หลุดพ้นแล้วจากโลกียะไม่เกี่ยวข้องกับกาม ตัณหา ทิฏฐิ อวิชชาอีกต่อไป

ภาพลักษณ์ของพระพุทธรูปเจ้าในมังงะเรื่อง มหาศึกคนชนเทพจึงได้รับการกำหนดภาพลักษณ์ใหม่ที่คนรุ่นใหม่สามารถทำความเข้าใจด้านญาณวิทยา ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของปรัชญาอันสำคัญของพุทธศาสนาที่มุ่งเน้นการให้เหตุผลสนับสนุน (justification) ภายใต้ความเป็นเหตุเป็นผลของความเชื่อ (rationality of belief) การทำความเข้าใจต่อพระพุทธรูปเจ้าในมุมมองใหม่จึงจำเป็นต้องเข้าใจแก่นแท้ของการสร้างภาพพจน์ของพระพุทธรูปเจ้าใหม่ที่ไม่ได้ละทิ้งพุทธลักษณะแบบพุทธดั้งเดิมออกไปทั้งหมด การประดิษฐ์สร้างพระพุทธรูปเจ้า (หรือซากะ) ในญี่ปุ่นจึงมีการนิยามความหมายใหม่ในบริบทของวัฒนธรรมร่วมสมัยที่ทำให้คนในสังคมสามารถเรียนรู้และทำความเข้าใจต่อมุมมองใหม่ที่นำหลงใหลมากยิ่งขึ้น ดังนั้น การทำให้พระพุทธรูปเจ้ามีพลังและอำนาจบางประการตามที่ไดกล่าวไปแล้วเป็นการนิยามใหม่ภายใต้หลักอุตรภาพ (transcendence) ที่ผู้เขียนมังงะเรื่องนี้อาจจงใจหรือเจตนาที่จะสร้างเพดานความรู้แบบใหม่ให้สังคมเข้าใจมุมมองทางศาสนาที่แตกต่างจากขนบจารีตแบบดั้งเดิมที่เชื่อกันว่าพระพุทธรูปเจ้ามีอาจก้าวล่วงหรือแตะต้องได้ ภาวะอุตรภาพจึงเป็นภาวะที่อยู่เหนือความเข้าใจของมนุษย์ เช่น ประสบการณ์ที่อยู่เหนือความเข้าใจของมนุษย์ได้ สิ่งที่บางครั้งได้รับการจัดให้มีสถานะเหนือความ

เข้าใจเช่น ศาสนา อภิปรายหรือความตาย ในมุมมองของ อิมมานูเอล คานท์ มองว่า สิ่งที่ดีให้เป็นสถานะอุตรภาพก็คือ สิ่งที่อยู่เหนือความรู้สึกของมนุษย์ (Allison, 1983, p. 14)

4) อหิงสา (Fukui, 2021, vol. 12, หน้า 46-47) แนวคิดแบบสันตอหิงสาได้นำมาประยุกต์ใช้ในการสร้างโล่ขนาดมหึมา ซึ่งพระพุทธเจ้าใช้เพื่อป้องกันการโจมตีด้วยขวานยักษ์ของเชโรฟูกู แนวคิดนี้หมายถึงการไม่เบียดเบียน การเว้นจากการทำร้าย ในอีกมุมมองคือการไม่ใช้ความรุนแรง (พุทธศาสนาอาจจะได้รับอิทธิพลนี้มาจากศาสนาเซนซึ่งเป็นศาสนาที่เกิดร่วมสมัยกับพุทธศาสนา) มโนทัศน์นี้พระพุทธเจ้าใช้กับสิ่งมีชีวิตทุกชนิดรวมทั้งสัตว์ ซึ่งอาจตีความได้ว่า มวลสรรพสิ่งทุกชีวิตมีคุณค่าและความหมายในตัวมันไม่สมควรโดนทำลาย (Bajpai, 2011, p. 8) การต่อสู้ของพระพุทธเจ้าแม้จะเป็นการป้องกันการโจมตีจากคู่ต่อสู้ก็ตามแต่พระองค์ก็มีช่วงเวลาหนึ่งที่พระองค์สนทนากับเชโรฟูกูซึ่งเป็นการสอนธรรมให้แก่ 7 เทพแห่งโซคลาในร่างเชโรฟูกู ดังความในเล่มที่ 11 บทที่ 44 บทสนทนาระหว่างพระพุทธเจ้ากับเชโรฟูกู หน้า 47-49 ระบุว่า “...ความสุข...ไม่ใช่สิ่งที่จะให้คนอื่นได้ มันคือสิ่งที่คุณต้องทำให้ได้! [...] ที่ใดมีเงา ที่นั่นมีแสง[...] แล้วยังไงล่ะ เกี่ยวกับมันไหม คุณต้องการบรรลุการตรัสรู้เหมือนกับฉันหรือ...” (พระพุทธเจ้ากล่าว) และอีกหนึ่งประโยคในเล่มเล่มที่ 12 บทที่ 48 บทสนทนาระหว่างพระพุทธเจ้ากับเชโรฟูกู หน้า 27 ความว่า “...คนหนึ่งคนเป็นนายของตัวเองอย่างแท้จริง... เชโรฟา คุณต้องรักตัวเองให้ได้...” ตรงกับสุภาษิตความว่า “จิตต้องเป็นนาย กายต้องเป็นบ่าว” (“จิตตํ ทนตํ สุขาวทํ”) หลังการต่อสู้พระองค์ใช้หลักธรรมแห่งการหลุดพ้นสั่งสอนแก่เชโรฟูกูจนบรรลุธรรม

5. ภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าที่ปรากฏในมังงะญี่ปุ่น: ปรากฏการณ์และปฏิกิริยาทางสังคม

ปรากฏการณ์ที่สำคัญที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในญี่ปุ่นยุคใหม่ก็คือ ปฏิกริยาตอบรับของสังคมญี่ปุ่นที่มีต่อมังงะเรื่องนี้ สาเหตุของการที่ญี่ปุ่นสามารถหลอมรวมศาสนาเข้ากับวัฒนธรรมร่วมสมัยได้ สืบเนื่องมาจากชาวญี่ปุ่นนับถือพุทธศาสนานิกายมหายานและมุมมองของชาวญี่ปุ่นเกี่ยวกับพุทธศาสนาก็มีความแตกต่างจากชาวไทย นอกจากนี้รัฐธรรมนูญญี่ปุ่นก็ยังให้สิทธิแก่ชาวญี่ปุ่นมีอิสระทางความคิดและการแสดงออกในเชิงศาสนาได้อย่างเต็มที่โดยไม่มีการปิดกั้น เหตุผลประการสำคัญที่กล่าวว่าสังคมญี่ปุ่นมีการยอมรับนับถือพุทธศาสนานิกายมหายาน สอดรับกับแนวทางของมังงะเรื่องนี้ที่นิยามพระพุทธเจ้าให้เป็นผู้มาปกป้องมวลสรรพสิ่ง จุดเด่นของนิกายมหายานจึงอยู่ภายใต้พื้นฐานแนวคิดเรื่องการช่วยเหลือสรรพชีวิตในโลกไปสู่ความพ้นทุกข์ ด้วยเหตุผลที่มีผู้นับถืออยู่เป็นจำนวนมากในแถบเอเชียตะวันออกจึงมีการเรียกอีกอย่างว่า อุตุนิกาย

พระพุทธเจ้าเป็นบุคคลสำคัญที่มีบทบาทสูงในสมัยศตวรรษที่ 6 ก่อนคริสตกาล เป็นที่แน่นอนว่าพระองค์กลายเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อการสร้างความเชื่อ ความศรัทธา ผ่านหลักคำสอนในชมพูทวีปตอนเหนือ และเป็นข้อถกเถียงกันมาอย่างยาวนานในแวดวงประวัติศาสตร์เกี่ยวกับการมีตัวตนของพระองค์ การวิจัยของ Levman (2019, p. 26) เผยแพร่ใน Canadian journal of Buddhist studies ได้ตั้งข้อสงสัยเกี่ยวกับการมีตัวตนและบทบาทของพระพุทธเจ้าที่เปรียบเสมือน life coach ในสมัยโบราณที่สามารถนำหลักคำสอนของพระองค์เผยแพร่ประกาศแก่ผู้คนจนสามารถโน้มน้าวให้ผู้คนในสังคมมาเข้าร่วมลัทธิของพระองค์ได้ ไบรอัน ลีฟแมนได้เน้นย้ำข้อสำคัญว่า ในเรื่องความเป็นมนุษย์ เนื้อหาในพระ

คัมภีร์บาลีสถาปนาส่วนใหญ่บ่งชี้ว่าพระพุทธเจ้ามิได้เป็นบุคคลในตำนาน แต่เป็นมนุษย์ที่มีชีวิต มีเลือดออก มีแก่ชรา เน่าเปื่อยและตาย หากแต่ผู้คนในสมัยหลังได้ประกอบสร้างภาพลักษณ์ของพระองค์ขึ้นมาและกำหนดรูปแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นแนวทาง คำสอน ข้อปฏิบัติที่ส่งอิทธิพลแพร่กระจายในเอเชียฝั่งตะวันออก ฉะนั้นแล้วการปรากฏขึ้นของหลักฐานทางประวัติศาสตร์ในหลากหลายรูปแบบ หรือเรื่องราวต่าง ๆ ที่มีการนำมาสร้างออกสู่สังคมญี่ปุ่น สังคมไทย สังคมโลกที่เกี่ยวกับพระพุทธเจ้า ล้วนเป็นเรื่องราวที่มีความหลากหลาย หลากมิติ หลากมุมมองของผู้คนที่คิดต่าง และมองพระพุทธเจ้าอิงตามบริบทของสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ของประเทศตน การประกอบสร้าง “ภาพลักษณ์ใหม่” ของพระพุทธเจ้าในมังงะญี่ปุ่นร่วมสมัยจึงเป็นการสร้าง “พื้นที่ทางทัศนะแห่งการรับรู้” ของคนสมัยใหม่ให้สามารถเข้าถึง และเรียนรู้ที่มาของพระพุทธเจ้า รวมไปถึงแนวทางคำสอนบางประการที่สอดแทรกอยู่ในมังงะได้อย่างลึกซึ้ง ถึงแม้ว่าภูมิหลังของพระองค์จะเป็นเชิงตำนานที่เล้าลี้ปะทะกันมา แต่ก็ไม่ได้ทำให้พระองค์กลายเป็นเพียงตัวละครในตำนานเพียงอย่างเดียว แต่รากเหง้าที่แท้จริงของพระองค์ มีการบิดเบือนและตัดทอนเพื่อจุดประสงค์บางอย่างในสมัยพุทธกาลเพื่อสร้างความยอมรับทางสังคมและการเมืองในห้วงเวลานั้น

ความสำคัญของการศึกษาประเด็นเกี่ยวกับการสร้างภาพลักษณ์ของพระพุทธเจ้าในมังงะญี่ปุ่นเรื่อง มหาศึกคนชนเทพ นี้ได้สร้างปฏิกิริยาตอบรับในเชิงสร้างสรรค์และในทัศนะเชิงลบจากคนในสังคมเป็นวงกว้าง การรับรู้ผ่านการเสกสือญี่ปุ่นร่วมสมัยได้ส่งผลให้เกิด “ปรากฏการณ์ทางทัศนะและการรับรู้ใหม่” เกี่ยวกับพระพุทธเจ้าที่เป็นมิติใหม่และมีความ “มนุษย์นิยม” มากยิ่งขึ้น การศึกษาครั้งนี้จึงมุ่งเป้าไปที่การใช้แหล่งข้อมูลในโลกอินเทอร์เน็ตที่มีการวิพากษ์ วิจารณ์ ตีความและการตั้งคำถามอย่างมากมายทั้งจากผู้ที่มีความนิยมพระพุทธเจ้าในฐานะของศาสดาของพุทธศาสนาที่เป็นที่เคารพสักการะของผู้คนและมีอาจกล่าวได้ว่า ในขณะที่ทัศนะมุมมองของวัยรุ่นสมัยใหม่กลับมองในอีกมิติหนึ่งซึ่งให้ภาพสะท้อนของความเป็น “ปัจเจกพุทธเจ้า” ที่สามารถนิยามความหมาย และตีความใหม่ได้ตามจินตนาการในแบบสร้างสรรค์ต่อสังคม

มุมมองในเชิงเห็นต่าง มีการแสดงความคิดเห็นต่างต่อการอธิบาย เมื่อวันที่ 21 มิถุนายนได้มีการเผยแพร่ภาพยนตร์ซีรีส์เรื่อง “มหาศึกคนชนเทพ” ใน Netflix ทั่วโลกซึ่งได้รับการตอบรับในทิศทางที่ดีแพร่หลายโดยเฉพาะในเอเชียตะวันออก รวมถึงแฟนคลับในประเทศไทย ผู้เขียนชินยะ อูเมมูระกับทาคุมิ ฟูกูอิ ได้อธิบายถึงแรงบันดาลใจในการเขียนมังงะเรื่องดังกล่าวว่า เป็นการนำเอาบุคคลในประวัติศาสตร์ที่มีอยู่จริง พร้อมกับเทพเจ้าในหลายวัฒนธรรม ซึ่งรวมไปถึงความเชื่อมาตีความใหม่ในรูปแบบฉบับญี่ปุ่น ซึ่งเป็นเรื่องแน่นอนว่าหากมีการตีความใหม่ ตัวตนความเชื่อของแต่ละประเทศที่มีการนับถือพระพุทธเจ้าหรือบุคคลสำคัญในประวัติศาสตร์ย่อมต้องเกิดผลกระทบต่อความเชื่ออันเป็นรากฐานดั้งเดิมอย่างแน่นอน

การนิยามความหมายใหม่นี้ส่งผลให้เกิดกระแสการต่อต้านอนิเมะเรื่องดังกล่าวในประเทศอินเดียซึ่งเป็นต้นทางแหล่งกำเนิดของศาสนาพุทธที่แพร่ไปทั่วทั้งเอเชีย โดย Netflix ของอินเดียได้ดำเนินการถอดภาพยนตร์ซีรีส์ดังกล่าวออกเรียบร้อยแล้ว เนื่องจากการเรียกร้องจากคนอินเดียจำนวน

มากที่มองว่าเนื้อหาของอนิเมะมีความไม่เหมาะสมโดยเฉพาะในด้านการนำเสนอตัวละคร พระคิระ พระพุทธเจ้า ซึ่งบางพวกมองว่าเป็นการทำลายความเชื่อแก่พระคิระมากจนเกินไป ออกมาเรียกร้องได้เกิดขึ้นตั้งแต่ปี 2020 แล้วเมื่อกระแสของมังงะมหาศึกคนชนเทพเริ่มออกเผยแพร่ โดยนายราจาน เชิด ประธานสมาคมฮินดูในอเมริกาได้กล่าวว่า “...ไม่ควรนำพระคิระ และเทพในศาสนาฮินดูไปนำเสนออย่างไร้สาระแบบนี้...” และยังคงกล่าวเพิ่มเติมว่าการที่ผู้แต่งได้ตีความพระคิระในรูปแบบเทพเลือดร้อน เป็นการสร้างความเข้าใจผิดเกี่ยวกับเนื้อหาของศาสนาฮินดู และนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับพระคิระที่ไม่ตรงกับข้อเท็จจริงทางประวัติศาสตร์ (Chandrawanshi, 2021) โดยสรุปการมองพระพุทธเจ้าในฐานะที่เป็นสื่อกลางที่เชื่อมโยงระหว่างภาพของความเป็นสมัยอดีตและสมัยใหม่ ทั้งยังแสดงให้เห็นถึงมุมมองเชิงมนุษยนิยมที่เชื่อว่าพระองค์เป็นมนุษย์ที่มุ่งกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้เกิดผลสำเร็จโดยไม่หวังพึ่งอำนาจเหนือธรรมชาติ ซึ่งมีความต่างจากเทพต่าง ๆ ในปกรณัมของโลกตะวันตกองค์อื่น ที่ได้รับการประดิษฐ์สร้างขึ้น

6. สรุปและอภิปรายผล

การประดิษฐ์สร้างภาพแทนของพระพุทธเจ้านี้ จึงหมายถึงสิ่งแทนความ (representation) ซึ่งเป็นการศึกษาถึงกระบวนการที่ทำให้เราสามารถเข้าใจความหมายของสิ่งใด ๆ (comprehend meanings) หรือกระบวนการที่ให้ความหมายแก่สิ่งใด ๆ (attribute meanings) หากพิจารณาในเชิงสัญลักษณ์ศาสตร์ที่สัมพันธ์กับภาพ (visual images) หรือขยายกรอบการพิจารณาออกไปถึง ทัศนธรรม (visual culture) และวัตถุธรรม (material culture) ดังนั้นการสร้างภาพแทนที่เป็นรูปลักษณะใหม่ของพระพุทธเจ้าผ่านมังงะเรื่อง “มหาศึกคนชนเทพ” (Record of Ragnarök, Suumatsu no Valkyrie) นับว่ามีนัยสำคัญที่สะท้อนให้เห็นถึงความเป็นวัฒนธรรมร่วมสมัยของคนสมัยใหม่ที่ก้าวทันโลกทัศน์และความเชื่อแบบจารีตที่ว่าพระพุทธเจ้าเป็นสิ่งศักดิ์สิทธิ์ รูปแบบในโครงเรื่องของพระพุทธเจ้าถึงได้รับการประดิษฐ์สร้างขึ้นตามทัศนนะและความรับรู้ของผู้คนในหลากหลายวัฒนธรรมที่รับเอาแนวทางของพุทธศาสนาเข้าไปเพื่อเหตุผลทางการยอมรับทางสังคมและการสร้างเอกภาพทางการเมือง การศึกษาที่ปรากฏในบทความฉบับนี้จึงเป็นการถอดองค์ความรู้ที่ผู้เขียนมังงะได้สอดแทรกแนวคิดหรือร่องรอยทางความเชื่อของพระพุทธเจ้าแบบเก่าลงไปและสร้างพระพุทธเจ้าแบบใหม่เข้าไปพร้อมกันเพื่อสร้างพื้นที่แห่งการรับรู้ใหม่ที่คนในสังคมรุ่นใหม่สามารถเรียนรู้และเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจของพระพุทธเจ้าในฐานะของมนุษย์ที่เห็นคุณค่าของมนุษย์ด้วยกันเอง เนื้อหาภายในมังงะที่กล่าวถึงพระพุทธเจ้าและฉากต่าง ๆ ตั้งแต่เริ่มปรากฏตัวในเล่มที่ 8-12 ล้วนแสดงให้เห็นคำสอนและพุทธดำรัสที่ผู้เขียนมังงะได้ศึกษาและดึงคำสอนเหล่านั้นมาดัดแปลงให้มีความทันสมัยมากยิ่งขึ้น

การสร้างภาพแทนใหม่หรือการกำหนด “ตัวตนใหม่” ของพระพุทธเจ้าจึงสะท้อนให้เห็นกระแสความแปรผันทางสังคมในยุคใหม่ที่แยกตัวออกจากมโนทัศน์หรือมายาคติแบบเก่าที่มุ่งเน้นในการสร้างความเชื่อแบบเก่าที่อิงตามพุทธประวัติดั้งเดิม ซึ่งมีการประดิษฐ์ซ้ำเกี่ยวกับภูมิหลังของพระพุทธเจ้าอย่างหลากหลาย ฉะนั้นแล้วการประกอบสร้างภาพแทนของพระพุทธเจ้าจึงเป็นส่วนหนึ่งของการนิยามความหมายแบบสมัยใหม่ที่ผูกยึดกับความเชื่อโบราณ ทำให้ผู้คนสามารถเข้าถึงพระพุทธเจ้าได้ในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของ “ผู้มาโปรดสัตว์” ดังจะเห็นได้ว่าในมังงะได้พยายามอธิบายให้เห็นถึง ภาพลักษณ์ของ

พระพุทธรูปที่โน้มเอียงแนวทางต่างจากเทพองค์อื่น ๆ แม้ว่าเทพหลายองค์จะมุ่งมั่นในการทำลายมนุษย์ แต่ผู้เขียนมักจะพยายามแสดงให้เห็นถึง บทบาทของพระพุทธรูปในฐานะผู้มาโปรดและให้ความช่วยเหลือมนุษย์ให้พ้นทุกข์ เป็นการทำความเข้าใจภูมิหลังทางประวัติศาสตร์ของพุทธศาสนาอย่างง่าย ผ่านมิ่งงั่งดั่งกล่าว ฉากการต่อสู้ระหว่างเซโรฟูกุ ซึ่งมีการตีความว่าเป็นการรวมร่างของเจ็ดเทพแห่งโชค ลาภ ความชั่วร้ายของเทพชินโตที่ได้รับการประดิษฐ์สร้างขึ้นนี้บรรลุลหรรษจากพุทธดำรัสของพระพุทธรูป ซึ่งตรงกับเหตุการณ์การบรรลุลหรรษขององคุลิมาลในสมัยพุทธกาล เป็นการเปรียบเทียบเหตุการณ์ทาง ประวัติศาสตร์ให้เข้ากับบริบทร่วมสมัยมากยิ่งขึ้น แนวทางอันสำคัญที่ผู้คนที่ทำความเข้าใจต่อการนิยาม ความหมายใหม่ของพระพุทธรูปที่ปรากฏในมิ่งงั่งได้ย่อมต้องอาศัยระยะเวลาในการทำ ความเข้าใจและ แยกแยะระหว่าง “ข้อเท็จจริงทางประวัติศาสตร์” กับ “ชุดความรู้ใหม่ที่มีการประดิษฐ์สร้างขึ้น” พระพุทธรูปที่พบเห็นในมิ่งงั่งอยู่ปูนหลายช่วงเวลาจึงเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงพุทธลักษณะหลายมิติทั้ง ในด้านที่ดีและด้านที่ชั่วร้ายเปรียบดั่งจิตใจของมนุษย์ที่มุ่งหวังในกิเลส ตัณหา จนกลายเป็นทุกขลาภที่มี อาจหลุดพ้นได้จึงต้องมีพระพุทธรูปมาคอยชี้แนะทางให้บรรลุลหรรษ

พระพุทธรูปเป็นส่วนหนึ่งของรากฐานวิถีชีวิตสังคมญี่ปุ่นมาช้านานหลายร้อยปีทั้งยังมีการ เชื่อมโยงความเชื่อของพุทธศาสนาบางส่วนเข้ากับหลักคำสอนของชินโตอาทิ ความเชื่อเกี่ยวกับพระ โพธิสัตว์รวมถึงทวยเทพในพุทธศาสนา ความเชื่อมโยงเหล่านี้ซึมซับจนกลายเป็นส่วนหนึ่งของสังคมญี่ปุ่น สมัยใหม่ และก้าวพัฒนาคติของพระพุทธรูปศาสนาในแบบเก่าและสร้างความหมายใหม่ผ่านมิ่งงั่งซึ่ง ก่อให้เกิดปรากฏการณ์นิยมอันสำคัญทำให้ผู้คนให้ความสนใจอย่างหลากหลาย มิใช่เพียงพระพุทธรูป เท่านั้น ในทางตรงกันข้ามเทพชินโตองค์อื่น ๆ ก็มีการนำมาสร้างและนิยามความหมายใหม่ ๆ ในสื่อญี่ปุ่น สมัยใหม่ซึ่งกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้หลากหลายมิติ ทำให้พระพุทธรูปมีพุทธลักษณะที่เป็น “มนุษย์นิยม” คือ เกิด แก่ เจ็บ และตายตามกฎเกณฑ์ของธรรมชาติ ภาพแทนของพระองค์จึงได้รับการประดิษฐ์สร้างจน กลายเป็นส่วนหนึ่งของแก่นรากทางวัฒนธรรมญี่ปุ่นมาเนิ่นนานจนถึงปัจจุบัน

เอกสารอ้างอิง (References)

- คมลักษณ์ ไชยยะ. (2562). พื้นฐานแนวคิดสัญลักษณ์ของโรลิ่งด์ บาร์ตส์. *วารสารมนุษยศาสตร์และ สังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา*, 7(2), 27-61.
- เถลิง พัฒโนภาส. (2551). สัญลักษณ์ กับ ภาพแทนความ. *วารสารวิชาการ คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 1, 35-50.
- นิตดา ธนทาน. (2556). การวิเคราะห์ศึกษาภาพเขียนมนุษย์ของ ทวีศักดิ์ ศรีทองดี ระหว่าง ปี พ.ศ. 2540-2554. [วิทยานิพนธ์ ศิลปะมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร].
- ผู้จัดการออนไลน์. (2564). *พระพุทธรูปในการ์ตูนญี่ปุ่น*. เข้าถึงได้จาก <https://bit.ly/3BwDaHl>
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์.
- วิรัชกร วิลโลศิลป์ดิเล็ค. (2555). *การวิเคราะห์เนื้อหาภาพข่าวยอดเยี่ยมรางวัลอิศรา อมันตกุล ของ สมาคมนักข่าวนักหนังสือพิมพ์แห่งประเทศไทย*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- เสฐียร พันธงชัย. (2539). ปรัชญาญี่ปุ่น. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์*. 13(1) 1-19.

- Allison, H. E (1983). *Kant's transcendental idealism an interpretation and defense*. New Haven: Yale University Press.
- Bajpai, S. (2011). *The History of India - From ancient to modern times*. Hawaii: Himalayan Academy Publications.
- Boult, K. F. (2012). *Sigurd the Volsung and Völund the smith - Tales of two norse heroes*. Philadelphia: The Charles Press.
- Breen, J. (2000). *Shinto in history: Ways of the kami*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Canter, S. (2011). *Shinto and Buddhism: The Japanese homogeneous blend*. Florida: Trinity Baptist College.
- Chandrawanshi, R. (2021). 'Record of Ragnarök': Lord shiva controversy leads to removal of anime from Netflix India? Retrieved from <https://bit.ly/3iNqDH0>
- Chor, L. (2020). Nihon Shoki (日本書紀) trilingual: Selections = 『日本書紀』原文英譯選. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/1547506a-fb60-4529-a439-2f984e64f95c>
- Collins, S. (2010). *Nirvana: Concept, imagery, Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtin, B. A. (2008). Semiotics and visual representation. *The Academic Journal of the Faculty of Architecture of Chulalongkorn University*, pp. 51-62.
- Deal, W. E. & Ruppert, B. (2015). *A Cultural history of Japanese Buddhism*. John Wiley & Sons.
- Fukui, T. (2020). *Shuumatsu no Valkyrie. Vol. 8*. Tokyo: Comic Zenon (Tokuma Shoten).
- Fukui, T. (2020). *Shuumatsu no Valkyrie. Vol. 9*. Tokyo: Comic Zenon (Tokuma Shoten).
- Fukui, T. (2021). *Shuumatsu no Valkyrie. Vol. 11*. Tokyo: Comic Zenon (Tokuma Shoten).
- Fukui, T. (2021). *Shuumatsu no Valkyrie. Vol. 12*. Tokyo: Comic Zenon (Tokuma Shoten).
- Godart, G. C. (2013). Tezuka Osamu's circle of life: Vitalism, evolution, and Buddhism. *Mechademia*, Volume 8, 2013, p. 34-47.
- Hall, S. (1997). *Representation: Culture representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hirakawa, A. (1955). Japanese research on Buddhism since the Meiji period. *Monumenta Nipponica*, 11(3), 221-246.
- Kazumaro, K. (2005). *Buddhist sayings in everyday life – Tsuki no Usagi*. Kyoto: Otani University.
- Levman, B. (2019). The historical Buddha: Response to drewes. *Canadian Journal of Buddhist Studies*, 14, 25-56.

- Magera, Y. A. (2019). *Origins of the Shonen-ai and yaoi manga genres. Russian Japanology Review*, 2(2). 103-127.
- Mark, J. J. (2021). *Valhalla*. Retrieved from <https://www.worldhistory.org/Valhalla/>
- Matsuo, K. (2007). *A history of Japanese Buddhism*. Kent: Global Oriental LTD.
- Otto, A. F. (1902). *Mythological Japan*. Philadelphia: Drexel Biddle Polisher.
- Record Buddha. (2021). *Buddha*. Retrieved from <https://mobile.twitter.com/RecordBuddha/status/1414194308333281284>
- Romeo, L. (1977). The derivation of 'semiotics' through the history of the Discipline, *Semiosis*, 6. 37–50.
- Shuumatsu no valkyrie. (2021). *Buddha*. Retrieved from https://static.wikia.nocookie.net/shuumatsu-no-valkyrie/images/1/1b/Volume_11.png/revision/latest/scale-to-width-down/892?cb=20210525070016
- Tanaka, Y. (2010). War and Peace in the art of Tezuka Osamu: *The humanism of his epic manga. The Asia-Pacific Journal Japan Focus*, 8(38). 1-16.
- Thomas, JB. (2008). Religious manga culture the conflation of religion and entertainment in contemporary japan. [Master's degree. University of Hawaii].
- Turnbull, S. (2003). *Japanese warrior monks AD 949–1603*. Oxford: Osprey Publishing Ltd.
- Wernick, A. (2001). *Auguste Comte and the religion of humanity: The post-theistic program of French social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whaley, B. E. (2007). *Drawing the self: Race and identity in the manga of tezuka osamu*. [Master's degree. Stanford University].

หน่วยงานผู้แต่ง: สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย
 Affiliation: Social Studies, Faculty of Education, Loei Rajabhat University
 Corresponding email: pheeraphat_h@cmu.ac.th

การศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทยและ ชาวญี่ปุ่น

วันวิสาข์ กุลภัทรนิรันดร์

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้เป็นการศึกษาพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือเปรียบเทียบระหว่างชาวไทยและชาวญี่ปุ่น มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยดังนี้ คือ 1) เพื่อศึกษาพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยในสถานการณ์ต่าง ๆ 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือกับสถานการณ์ระหว่างคู่สนทนาและความสนิทสนม และ 3) เหตุผลที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือ เก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามแบบให้เลือกรับจากกลุ่มตัวอย่างชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย จำนวนทั้งหมด 180 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการนับความถี่ และใช้สถิติร้อยละ ผลการวิจัยพบว่า 1) ชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยเสนอความช่วยเหลือมากที่สุดในการสนทนาที่มีน้ำหนัสนักสนทนาอย่างน้อย 2) ปัจจัยด้านความสนิทสนมของคู่สนทนาส่งผลต่อการเสนอความช่วยเหลือในขณะที่ปัจจัยด้านสถานการณ์ของคู่สนทนาไม่มีผล 3) ทั้งชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยรับรู้ต่อสถานการณ์ต่าง ๆ เหมือนกันว่าเป็นเรื่องสมควรที่จะช่วยเหลือ แต่ชาวญี่ปุ่นยังคำนึงถึงสถานการณ์คู่สนทนาด้วย

คำสำคัญ: การศึกษาเปรียบเทียบ, เสนอความช่วยเหลือ, พฤติกรรม, ผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่, ผู้พูดภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่

A Comparative study of Offering assistance Behavior by Thai and Japanese

Wanwisa Kunpattaranirun

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Abstract

This research article is a comparative study of the assistance offering behavior by Thai and Japanese people. The objectives of this research were as follows: 1) to study the behavior of offering assistance by Thai and Japanese people and Thais who know Japanese in various situations, 2) to study the correlation between the behavior of offering assistance, the relative 'Power' of the interlocutor and the 'Social distance' of interlocutor, and 3) to study reasons that affect the behavior of offering assistance. Data were collected by a multiple choice questionnaire from a total of 180 Thai, Japanese and Thais who know Japanese. The data were analyzed by frequency and percentages. The results showed that 1) Thai and Japanese people and Thais who know Japanese offered assistance most often in less serious situations, 2) the 'Social distance' of interlocutor influenced the offering of assistance while the relative 'Power' of interlocutor did not, and 3) both Thai and Japanese people and Thais who know Japanese have the same perception of all situations that are appropriate to offer assistance, but the Japanese also take into account the status of the interlocutor.

Keywords: Comparative Study, Assistance Offering, Behavior, Native Thai Speaker, Native Japanese Speaker

1. บทนำ

“การเสนอความช่วยเหลือ” คือ การที่ผู้พูดกล่าวเสนอที่จะทำอะไรบางอย่างเพื่อประโยชน์ของผู้ฟังซึ่งนับว่าเป็น วัจนกรรมที่เกิดจากเจตนาดีและเป็นมารยาททางสังคมที่ควรทำเพราะเป็นการแสดงความมีน้ำใจ เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ 坂本恵・浦谷宏 (1995) อธิบายถึงวัจนกรรม “การเสนอความช่วยเหลือ” ว่าเกิดจากเงื่อนไข 2 ข้อ คือ 1) ผู้พูดรับรู้ว่าคุณสมบัติกำลังลำบากหรือต้องการความช่วยเหลือ และ 2) คู่สนทนายังไม่ได้เอ่ยปากขอความช่วยเหลือออกมา กล่าวคือ การเสนอความช่วยเหลือจะเกิดจากการที่ผู้พูดรับรู้สภาพแวดล้อมหรือดีใจจากบริบทว่าคู่สนทนากำลังต้องการความช่วยเหลือ และผู้พูดเสนอความช่วยเหลือออกไปก่อนที่จะสนทนาจะเอ่ยปาก “ขอความช่วยเหลือ” ซึ่งการรับรู้ต่อสถานการณ์เหล่านี้ไปจนถึงการแสดงพฤติกรรมการช่วยเหลือออกมานั้นอาจจะมีความแตกต่างไปตามบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ส่งผลให้ถึงแม้จะเป็นสถานการณ์เดียวกันแต่บางคนอาจจะเสนอความช่วยเหลือหรือบางคนอาจจะไม่ช่วยเหลือ เป็นต้น

จากการทบทวนวรรณกรรม พบงานวิจัยที่เน้นศึกษาด้านพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือ ได้แก่ งานวิจัยของ ラッタナブリ・ナンティヤー (2015) ที่ศึกษาพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทยและชาวญี่ปุ่น พบว่า ในสถานการณ์การเสนอให้เพื่อนร่วมงานติดรถกลับบ้าน เพราะเป็นทางผ่าน สำหรับชาวไทยแล้ว ไม่ว่าจะเป็นเพื่อนร่วมงานที่สนิทหรือไม่สนิทก็มีแนวโน้มที่จะเสนอให้เพื่อนร่วมงานติดรถกลับบ้านด้วย โดยให้เหตุผลว่า เพื่อแสดงน้ำใจและเป็นโอกาสที่จะทำความรู้จักหรือสนิทกันมากขึ้น ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะเสนอความช่วยเหลือเฉพาะเพื่อนร่วมงานที่สนิทเท่านั้น โดยให้เหตุผลว่า การนั่งอยู่ในรถด้วยกันกับคนที่ไม่สนิทเป็นเรื่องน่าอึดอัดใจทั้งสองฝ่าย หากชวนคนที่ไม่สนิทให้ติดรถกลับบ้านอาจจะทำให้อีกฝ่ายลำบากใจ หรือในสถานการณ์ที่เสนอความช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานในการทำรายงานภาษาอังกฤษนั้น ชาวไทยมักจะเสนอความช่วยเหลือเพราะคิดว่าเป็นเรื่องที่ตนเองสามารถช่วยได้และเพื่อแสดงน้ำใจ ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะไม่ค่อยเสนอความช่วยเหลือเพราะเกรงว่าเพื่อนร่วมงานอาจจะเสียความมั่นใจ เป็นต้น กล่าวโดยสรุปคือ ปัจจัยด้านความสัมพันธ์ส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทยและชาวญี่ปุ่นเหมือนกัน โดยที่ทั้งชาวไทยและชาวญี่ปุ่นเลือกที่จะเสนอความช่วยเหลือให้กับคู่สนทนาที่มีความสนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิท แต่หากเปรียบเทียบความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือให้แก่ผู้ที่ไม่สนิทนั้น พบว่า ชาวไทยมีแนวโน้มที่จะเสนอความช่วยเหลือให้แก่คู่สนทนาที่ไม่สนิทมากกว่าชาวญี่ปุ่น ทั้งนี้เพราะชาวไทยมักจะเสนอความช่วยเหลือโดยมองจากตนเองเป็นหลัก คือ ช่วยเพราะอยากแสดงน้ำใจหรือช่วยเพราะอยากสนิทกับฝ่ายตรงข้ามมากขึ้น ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะคำนึงถึงความรู้สึกของอีกฝ่ายด้วย อย่างไรก็ตาม คู่สนทนาที่ระบุในงานวิจัยของ ラッタナブリ・ナンティヤー (2015) นั้นมีเพียง 3 บุคคลได้แก่ รุ่นพี่หรือหัวหน้า (ไม่ระบุความสัมพันธ์) เพื่อนร่วมงานที่สนิทและเพื่อนร่วมงานที่ไม่สนิทเท่านั้น ผู้วิจัยจึงคิดว่าควรศึกษาเพิ่มเติมในกรณีที่คู่สนทนามีสถานภาพต่ำกว่าด้วย ให้ครบทุกมิติเพราะในชีวิตของทุกคนต้องปฏิสัมพันธ์กับคู่สนทนาที่มีสถานภาพทางสังคมแตกต่างกัน และน่าจะเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อพฤติกรรมด้วย

ส่วนงานวิจัยของ キイ・ティダー (2002) เน้นศึกษาหน่วยข้อความที่ใช้ในการเสนอความช่วยเหลือเปรียบเทียบระหว่างชาวเมียนมาร์และชาวญี่ปุ่น ผลการศึกษพบว่า สถานภาพของคู่

สนทนาและความสนิทสนมไม่ส่งผลต่อรูปประโยคการเสนอความช่วยเหลือ กล่าวคือ ไม่ว่าคู่สนทนาจะมีสถานภาพสูงกว่า เท่ากัน ต่ำกว่าและมีความสนิทสนมหรือไม่ ชาวเมียนมาร์มักจะกล่าวเสนอความช่วยเหลือแบบตรง ๆ ด้วยรูปประโยคบอกเล่า ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นมักเสนอความช่วยเหลือแบบอ้อม พูดไม่จบประโยคและมักจะเป็นประโยคคำถาม ทั้งนี้ キイ・テイダー (2002) สันนิษฐานว่า การที่ชาวเมียนมาร์เสนอความช่วยเหลือด้วยรูปประโยคบอกเล่าแบบตรงไปตรงมาเพราะชาวเมียนมาร์คิดว่าสถานการณ์ต่าง ๆ ที่กำหนดไว้นั้นเป็นสถานการณ์ที่สมควรที่จะช่วยเหลือ ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นคิดว่าถึงแม้สถานการณ์เหล่านั้นจะเป็นสถานการณ์ที่สมเหตุสมผลที่จะให้ความช่วยเหลือแต่ก็ควรถามคู่สนทนาก่อนว่าสะดวกใจที่จะให้ตนเองช่วยเหลือหรือไม่

จากงานวิจัยที่กล่าวข้างต้นพบว่า มุมมองหรือทัศนคติที่มีต่อสถานการณ์หนึ่ง ๆ ส่งผลต่อพฤติกรรมและการเลือกใช้ภาษาแตกต่างกัน หากไม่เข้าใจในจุดนี้ก็อาจจะทำให้เกิดปัญหาในการปฏิสัมพันธ์กันในสังคมได้ เช่น สถานการณ์ที่เสนอให้เพื่อนร่วมงานติดรถกลับบ้าน ชาวไทยมองว่าเป็นเรื่องที่ดี เป็นการแสดงน้ำใจและเป็นการสร้างโอกาสให้รู้จักและสนิทกันมากขึ้น จึงเสนอให้ชาวญี่ปุ่นติดรถกลับบ้านด้วยเจตนาที่ดี แต่อาจจะเป็นการสร้างความลำบากใจหรือความอึดอัดใจให้แก่ชาวญี่ปุ่นโดยไม่รู้ตัว หรือหากชาวญี่ปุ่นไม่เสนอให้ชาวไทยติดรถกลับบ้านเพราะเกรงว่าจะทำให้อีกฝ่ายอึดอัดใจและลำบากใจในการปฏิเสธ ชาวไทยอาจจะเข้าใจผิดว่า ชาวญี่ปุ่นไม่มีน้ำใจ ทั้งนี้เพราะต่างฝ่ายต่างมีการรับรู้ต่อสถานการณ์หนึ่ง ๆ ต่างกัน อย่างไรก็ตาม จากแนวคิดทฤษฎีพฤติกรรมของการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรของ Organ (1988, อ้างใน พรเทพ แก้วเชื้อ, 2560) ระบุว่า พฤติกรรมการให้ความช่วยเหลือเป็นหนึ่งในพฤติกรรมพึงประสงค์ที่สมาชิกในองค์กรควรจะมี จึงนับว่าเป็นพฤติกรรมที่ควรศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในองค์กรที่เป็นองค์กรข้ามชาติหรือองค์กรพหุวัฒนธรรม ดังนั้น การศึกษาการรับรู้และมุมมองที่มีต่อสถานการณ์หนึ่ง ๆ จึงเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อจะทำให้คนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันได้เข้าใจกันและกันมากขึ้นและช่วยลดความขัดแย้ง ขจัดความไม่เข้าใจกันในที่ทำงาน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาทั้งพฤติกรรมและภาษาที่ใช้ในการเสนอความช่วยเหลือเปรียบเทียบระหว่างชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย โดยบทความวิจัยนี้เป็นการรายงานผลการศึกษาในส่วนพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือเท่านั้น ไม่รวมผลการศึกษาในส่วนของรูปภาษาที่ใช้ในการเสนอความช่วยเหลือ

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยในสถานการณ์ต่าง ๆ
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือกับสถานภาพระหว่างคู่สนทนาและความสนิทสนม
3. เพื่อศึกษาเหตุผลที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย

3. วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ มีทั้งหมด 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มตัวอย่างชาวไทย (TH) ชาวญี่ปุ่น (JP) และผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย (TJ) จำนวนกลุ่มละ 60 คน รวมทั้งหมด 180 คน โดยใช้สูตรของ Thorndike (1979, อ้างใน บุญใจ ศรีสถิตนรากร, 2550) ในการคำนวณเพื่อกำหนดจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้ $n \geq 10K+50$ (n = จำนวนกลุ่มตัวอย่าง K = ตัวแปรหรือปัจจัยที่ศึกษา) ปัจจัยที่ต้องการศึกษาได้แก่ เพศ สถานภาพทางสังคม (power) ความสนิทสนม (distance) และน้ำหนักของสถานการณ์ (the ranking of imposition) รวมทั้งสิ้น 4 ปัจจัย เมื่อคำนวณหาขนาดกลุ่มตัวอย่างแล้วจะได้ดังนี้ คือ $n \geq 10 \times 4$ ตัวแปร + 50 ≥ 90 หมายถึง กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดควรเท่ากับหรือมากกว่า 90 คน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเก็บตัวอย่างกลุ่มละ 60 คน รวมทั้งสิ้น 180 คน

กลุ่มตัวอย่างทุกคนมีอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเนื่องจากสถานการณ์ที่กำหนดในแบบสอบถามเป็นสถานการณ์ที่พบบ่อยในการทำงานบริษัทและต้องการควบคุมปัจจัยด้านอาชีพไม่ให้ความแตกต่างกันมากเกินไป กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีช่วงอายุระหว่าง 30-50 ปี นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างชาวไทยเป็นผู้ที่ไม่เคยเรียนภาษาญี่ปุ่น และกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นเป็นผู้ที่ไม่เคยเรียนภาษาไทยเพื่อป้องกันการถ่ายโอนทางภาษาและวัฒนธรรมจากภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาแม่ ส่วนผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยเป็นผู้ที่มีความรู้ภาษาญี่ปุ่นและใช้ภาษาญี่ปุ่นทำงานในบริษัทในประเทศไทย ความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นอยู่ระหว่าง N3-N1

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเป็นแบบสอบถามแบบให้เลือกตอบ โดยกำหนดสถานการณ์ทั้งหมด 6 สถานการณ์ ดังตาราง 1

ตาราง 1 สถานการณ์ที่กำหนดในแบบสอบถาม

สถานการณ์ที่	รายละเอียด	น้ำหนัก สถานการณ์	ประเภทของ ความ ช่วยเหลือ
1	เสนอความช่วยเหลือโดยการให้ยืมร่ม	น้อย	ส่วนตัว
2	เสนอความช่วยเหลือโดยการสอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร	น้อย	งาน
3	เสนอความช่วยเหลือโดยการซื้อข้าวเที่ยงให้	กลาง	ส่วนตัว
4	เสนอความช่วยเหลือโดยการช่วยถ่ายเอกสาร	กลาง	งาน
5	เสนอความช่วยเหลือโดยการไปส่งบ้าน	มาก	ส่วนตัว
6	เสนอความช่วยเหลือโดยการนำเอกสารไปให้ ลูกค้าเซ็น	มาก	งาน

จากตาราง 1 ผู้วิจัยแบ่งน้ำหนักของสถานการณ์เป็น 3 ระดับ โดยพิจารณาจากภาระของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ สถานการณ์ที่ 1 ให้ยืมร่มและสถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร มีน้ำหนักสถานการณ์น้อย เพราะว่าการให้ยืมร่มที่ตนเองมีสำรองอยู่แล้วและการสอนใช้เครื่องถ่ายเอกสารที่ใช้เวลาไม่นาน จัดว่าเป็นภาระแก่กลุ่มตัวอย่างน้อย สถานการณ์ที่ 3 ซื้อข้าวเที่ยงให้และสถานการณ์ที่ 4

ช่วยถ่ายเอกสาร มีน้ำหนักสถานการณ์ระดับกลาง เนื่องจากการซื้อข้าวเที่ยงให้หรือการช่วยถ่ายเอกสาร จะรบกวนเวลาของกลุ่มตัวอย่างมากกว่าในสถานการณ์ที่ 1 และสถานการณ์ที่ 2 ส่วนสถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้านและสถานการณ์ที่ 6 นำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น เป็นสถานการณ์ที่สร้างภาระและรบกวนเวลาของกลุ่มตัวอย่างมาก ระดับน้ำหนักสถานการณ์จึงมาก อย่างไรก็ตาม แม้ว่าผลการศึกษาของ

ラッタブリー・ナンティヤー (2015) จะพบว่า ชาวไทยมีแนวโน้มที่จะเสนอตัวไปส่งบ้าน ให้ไม่ว่าคู่สนทนาจะสนิทหรือไม่นั้น อาจทำให้ดูเหมือนว่า สถานการณ์นี้ไม่หนักสำหรับชาวไทย แต่หากเปรียบเทียบกับสถานการณ์ที่ 1- สถานการณ์ที่ 4 ที่กำหนดในงานวิจัยนี้แล้วนั้น สถานการณ์การไปส่งบ้านสร้างภาระและรบกวนเวลาของกลุ่มตัวอย่างมากกว่า ผู้วิจัยจึงจัดให้เป็นสถานการณ์ที่มีน้ำหนักมาก นอกจากนี้ ในแต่ละระดับน้ำหนักสถานการณ์ ผู้วิจัยได้กำหนดประเภทของการเสนอความช่วยเหลือ ออกเป็นความช่วยเหลือที่เป็นเรื่องส่วนตัวหรือเรื่องงานด้วย โดยสถานการณ์ที่ 1 สถานการณ์ที่ 3 และสถานการณ์ที่ 5 เป็นการเสนอความช่วยเหลือที่เป็นเรื่องส่วนตัว ส่วนสถานการณ์ที่ 2 สถานการณ์ที่ 4 และสถานการณ์ที่ 6 เป็นการเสนอความช่วยเหลือในเรื่องที่เกี่ยวกับงาน

เมื่อกำหนดสถานการณ์รวมทั้งสิ้น 6 สถานการณ์แล้ว ผู้วิจัยกำหนดคู่สนทนาในแต่ละสถานการณ์เป็น 6 คนตามสถานภาพทางสังคมและความสนิทสนม ได้แก่ รุ่นพี่ที่สนิท รุ่นพี่ที่ไม่สนิท เพื่อนร่วมงานที่สนิท เพื่อนร่วมงานที่ไม่สนิท รุ่นน้องที่สนิทและรุ่นน้องที่ไม่สนิท ดังนั้น ในแบบสอบถาม ส่วนที่สำรวจพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือ จะมีจำนวนข้อที่กลุ่มตัวอย่างจะต้องตอบ 36 ข้อ จากนั้น สร้างแบบสอบถามที่ให้กลุ่มตัวอย่างเลือกว่า ในแต่ละสถานการณ์ จะเสนอความช่วยเหลือ ไม่เสนอความช่วยเหลือ หรือลังเล พร้อมทั้งบอกเหตุผลโดยรวมที่ตัดสินใจทำแบบนั้น

ตัวอย่างแบบสอบถาม

สถานการณ์ที่ 1 ในเวลาเลิกงาน ขณะที่คุณกำลังจะกลับบ้าน คุณเจอคุณ 〇〇〇 ที่หน้าบริษัท คุณ 〇〇〇 ออกจากบริษัทไม่ได้ เนื่องจากฝนกำลังตกและไม่มีร่ม แต่คุณมีร่มอีกคันที่โต๊ะทำงาน คุณจะเสนอความช่วยเหลือคุณ 〇〇〇 ด้วยการให้ยืมร่มหรือไม่

หากคุณ 〇〇〇 เป็น	คุณจะเสนอความช่วยเหลือหรือไม่			เหตุผลโดยรวมที่คุณตัดสินใจในสถานการณ์นี้
	เสนอ	ไม่เสนอ	ลังเล	
รุ่นพี่ที่ไม่สนิท				
รุ่นพี่ที่สนิท				
เพื่อนร่วมงานที่ไม่สนิท				
เพื่อนร่วมงานที่สนิท				
รุ่นน้องที่ไม่สนิท				
รุ่นน้องที่สนิท				

หลังจากทำแบบสอบถามเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยขอให้ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาญี่ปุ่นและการวิจัยทางภาษาศาสตร์จำนวน 3 ท่าน ตรวจประเมินความเที่ยงตรงของแบบสอบถาม ผลการประเมิน พบว่า ค่าดัชนีความเที่ยงตรงของเครื่องมือวิจัย (IOC) อยู่ในช่วง 0.7-1.0 แปลผลได้ว่า แบบสอบถามมีเนื้อหา สอดคล้องและเหมาะสมกับตัวแปรและจุดประสงค์ในการวิจัย มีความเที่ยงตรงและสามารถนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลได้

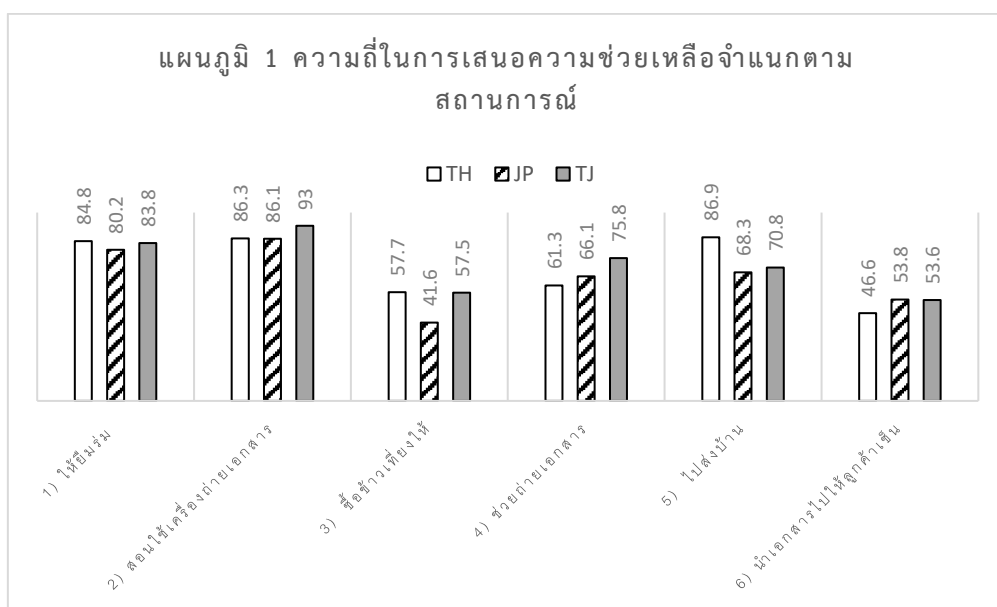
3. การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้วิธีการสร้างแบบสอบถามออนไลน์ เนื่องจากช่วงเวลาที่เก็บข้อมูลเป็นช่วงที่มีการแพร่ระบาดของโรคไวรัสโคโรนา 2019 จึงจำเป็นที่จะต้องหลีกเลี่ยงการพบกับกลุ่มตัวอย่าง หรือส่งเอกสารไปให้เพื่อลดการสัมผัส ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) และแบบลูกโซ่ (snowball sampling) กล่าวคือ ผู้วิจัยจะเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยรู้จักที่มีคุณลักษณะตรงตามประชากรเป้าหมาย จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างนี้แนะนำกลุ่มตัวอย่างบุคคลถัดไปที่มีคุณสมบัติตรงตามประชากรที่กำหนด ช่วงระยะเวลาในการเก็บข้อมูลคือ ระหว่างเดือนเมษายน-เดือนพฤษภาคม พ.ศ. 2564

4. เมื่อได้ข้อมูลมาแล้ว นับความถี่ของคำตอบ จากนั้น วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการใช้สถิติร้อยละ

4. ผลการวิจัย

1. พฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยในแต่ละสถานการณ์

ในส่วนนี้จะศึกษาว่า ในแต่ละสถานการณ์ กลุ่มตัวอย่างชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยรับรู้และแสดงพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือในอัตราความถี่เท่าไร ต่างกันหรือไม่ โดยในแผนภูมิต่อไปนี้จะกำหนดรหัสกลุ่มตัวอย่างดังนี้ TH หมายถึง กลุ่มตัวอย่างชาวไทย JP หมายถึง กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นและ TJ หมายถึง ผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย ผลการศึกษาเป็นไปตาม แผนภูมิ 1



จากแผนภูมิ 1 สถานการณ์ที่กลุ่มตัวอย่างชาวไทยเสนอความช่วยเหลือมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ สถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้าน (86.9%) สถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร (86.3%) และ สถานการณ์ที่ 1 ให้ยืมร่ม (84.8%) ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นเสนอความช่วยเหลือมากที่สุด 3 อันดับแรกในสถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร (86.1%) สถานการณ์ที่ 1 ให้ยืมร่ม (80.2%) และสถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้าน (68.3%) ส่วนกลุ่มตัวอย่างผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยเสนอความช่วยเหลือมากที่สุด 3 อันดับแรกในสถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร (93%) สถานการณ์ที่ 1 ให้ยืมร่ม (83.8%) และสถานการณ์ที่ 4 ช่วยถ่ายเอกสาร (75.8%)

เมื่อเปรียบเทียบความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์ทั้งหมด พบว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีอัตราการเสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์ที่มีน้ำหนักร้อย มากกว่า สถานการณ์อื่น

เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะคู่สถานการณ์ที่มีน้ำหนักร้อย ได้แก่ สถานการณ์ที่ 1 ให้ยืมร่มและ สถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่ม ใน 2 สถานการณ์นี้อยู่ในระดับสูง คือ มีความถี่ที่จะเสนอความช่วยเหลือมากกว่า 80% ขึ้นไป โดยที่ ความถี่ของการช่วยเหลือในการสอนใช้เครื่องถ่ายเอกสารมากกว่าให้ยืมอยู่เล็กน้อย

เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะคู่สถานการณ์ที่มีน้ำหนักปานกลาง ได้แก่ สถานการณ์ที่ 3 ซื้อข้าวเที่ยงให้และสถานการณ์ที่ 4 ช่วยถ่ายเอกสาร กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีแนวโน้มที่จะเสนอความช่วยเหลือในการ ช่วยถ่ายเอกสารมากกว่าการซื้อข้าวเที่ยงให้ โดยกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นเสนอความช่วยเหลือด้วยการซื้อ ข้าวเที่ยงให้เพียง 41.6% เท่านั้น

เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะคู่สถานการณ์ที่มีน้ำหนักมาก ได้แก่ สถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้านและ สถานการณ์ที่ 6 นำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มให้ความช่วยเหลือในการไปส่งบ้าน มากกว่าการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น โดยเฉพาะกลุ่มตัวอย่างชาวไทยมีความถี่ในการเสนอความ

ช่วยเหลือด้วยการไปส่งบ้าน 86.9% ในขณะที่ความถี่ในการเสนอความช่วยเหลือด้วยการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็นมีเพียง 46.6% เท่านั้น ส่วนกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นและกลุ่มตัวอย่างผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยก็พบความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือด้วยการไปส่งบ้านมากกว่าการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น แต่มีความถี่แตกต่างกันเพียงเล็กน้อย

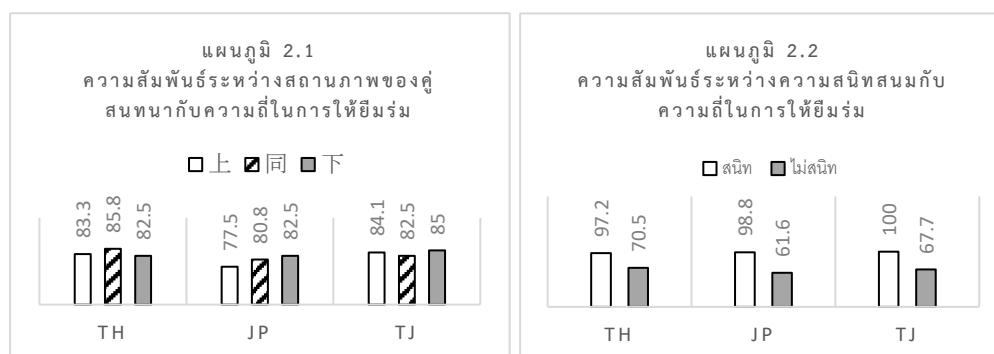
2. ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยด้านสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนมกับพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือ

ในส่วนนี้จะเป็นการศึกษาว่าปัจจัยด้านสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนมส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มหรือไม่ และเหตุผลโดยรวมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่ม

ตัวอย่างแต่ละกลุ่มคืออะไร โดยจะรายงานแต่ละสถานการณ์ตามลำดับ

อนึ่ง แผนภูมิที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสถานภาพของคู่สนทนากับความถี่ในการเสนอความช่วยเหลือนั้น กำหนดรหัสดังนี้ 上 คือ คู่สนทนาที่มีสถานภาพสูงกว่า 同 คือ คู่สนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน 下 คือ คู่สนทนาที่มีสถานภาพต่ำกว่า

สถานการณ์ที่ 1 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการให้ยืมร่มจำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความ

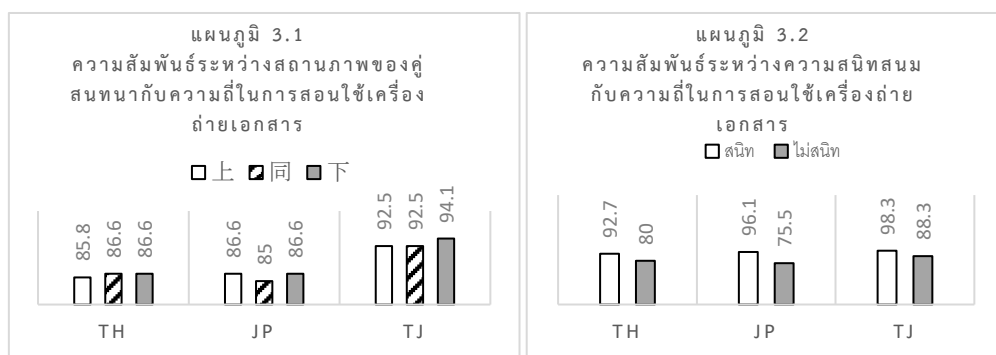


จากแผนภูมิ 2.1 พบว่า ในสถานการณ์ให้ยืมร่ม กลุ่มตัวอย่างชาวไทยจะเสนอให้ยืมร่มแก่คู่สนทนาที่มีสถานภาพเท่ากันมากที่สุด (85.8%) ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นและกลุ่มตัวอย่างผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยจะเสนอให้ยืมร่มแก่คู่สนทนาที่มีสถานภาพต่ำกว่ามากที่สุด (82.5% และ 85% ตามลำดับ) อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือโดยการให้ยืมร่มแก่คู่สนทนาที่มีสถานภาพสูงกว่า เท่ากันและต่ำกว่าในอัตราที่ใกล้เคียงกัน

ส่วนแผนภูมิ 2.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มให้คู่สนทนาที่สนิทยืมร่มมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิท สอดคล้องกับเหตุผลที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มตอบมาว่า ในสถานการณ์ให้ยืมร่มนี้แบบสอบถามกำหนดไว้ว่า กลุ่มตัวอย่างมีร่มสำรองที่ไม่ใช้อยู่แล้ว ดังนั้น การให้ผู้อื่นยืมจึงเป็นเรื่องที่ไม่ได้สร้างภาระอะไรมาก หากช่วยได้ก็อยากช่วยเพื่อแสดงน้ำใจ และหากเป็นคนที่สนิทก็สามารถเสนอความช่วยเหลือได้ง่ายกว่า เพราะถึงแม้ว่าอยากจะเสนอความช่วยเหลือให้แก่คนที่ไม่สนิท แต่บางครั้งก็

รู้สึกเขินอาย นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นบางคนให้เหตุผลว่า การให้คนที่ไม่สนิทยืมของนั้นรู้สึกว่าเป็นเรื่องแปลก การให้คนที่ไม่สนิทยืมม้วนนั้นจะยุ่งยากเวลาเอามาคืน จะไปทางก็ไม่ได้ เป็นต้น จึงเลือกที่จะไม่เสนอความช่วยเหลือ

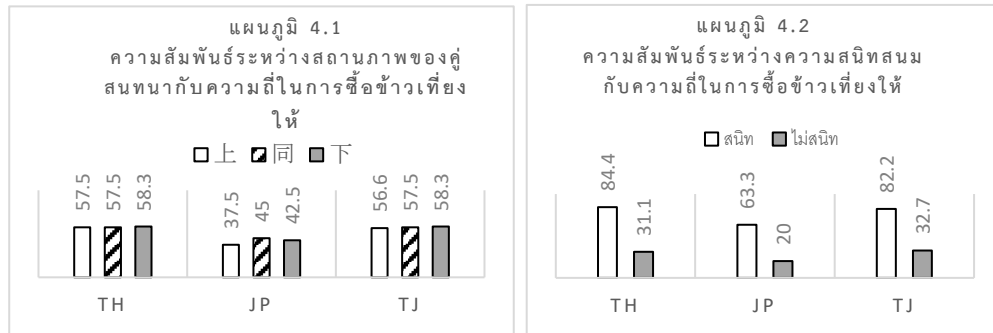
สถานการณ์ที่ 2 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการสอนใช้เครื่องถ่ายเอกสารจำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนม



จากแผนภูมิ 3.1 พบว่า ในสถานการณ์สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือให้แก่คู่สนทนาที่มีสถานภาพสูงกว่า เท่ากัน ต่ำกว่าในอัตราความถี่ที่ใกล้เคียงกัน ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ

ส่วนแผนภูมิ 3.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือในการช่วยถ่ายเอกสารแก่คู่สนทนาที่สนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิทในอัตราความถี่ที่ใกล้เคียงกัน สอดคล้องกับเหตุผลโดยรวมที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มระบุว่า การสอนใช้เครื่องถ่ายเอกสารเป็นเรื่องที่ไม่ได้ลำบากมากและเป็นอุปกรณ์ในสำนักงานที่ทุกคนจำเป็นต้องรู้วิธีใช้เพื่อที่คราวหน้าจะได้สามารถใช้ได้เองโดยไม่ต้องรบกวนคนอื่น หรือบางคนให้เหตุผลว่า ช่วยสอนเพื่อที่ตัวเองจะได้ใช้เครื่องถ่ายเอกสารต่อได้เร็ว ๆ โดยส่วนใหญ่เลือกที่จะเสนอความช่วยเหลือโดยไม่เกี่ยวกับคู่สนทนามีสถานภาพสูงกว่า เท่ากัน ต่ำกว่าหรือจะสนิทหรือไม่ เพราะเป็นเรื่องของงาน อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยบางคนระบุว่า สถานภาพของคู่สนทนามีผลต่อการตัดสินใจที่จะเสนอความช่วยเหลืออยู่บ้าง กล่าวคือ หากคู่สนทนาเป็นผู้ที่มีสถานภาพสูงกว่าจะลังเลที่จะเสนอความช่วยเหลือ เพราะกลัวจะถูกมองว่าเป็นการเอาอกเอาใจเกินเหตุ หรือแสดงออกว่าตัวเองเก่งกว่าทำให้คู่สนทนาารู้สึกเสียหน้า

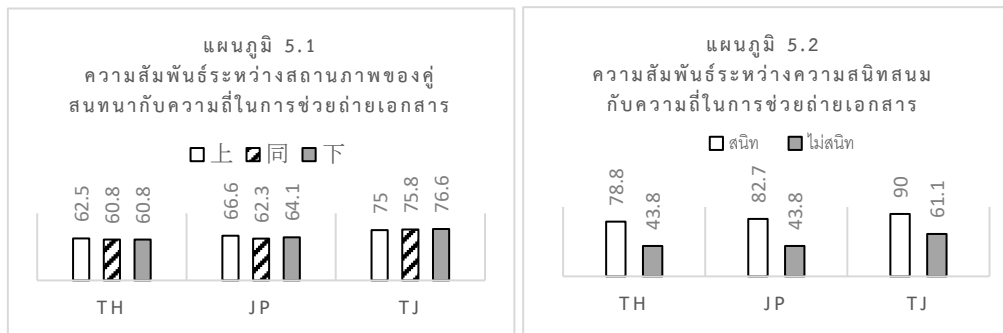
สถานการณ์ที่ 3 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการซื้อข้าวเที่ยงให้จำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนม



จากแผนภูมิ 4.1 พบว่า ในสถานการณ์เสนอความช่วยเหลือโดยการซื้อข้าวเที่ยงให้นั้น กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีความถี่ของการเสนอซื้อข้าวเที่ยงให้แก่คู่สนทนาทุก ๆ สถานภาพไม่ว่าจะสูงกว่า เท่ากันหรือต่ำกว่า ในอัตราที่ไม่แตกต่างกัน แต่กลุ่มตัวอย่างชาวไทยและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยมีความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือมากกว่า 50% ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นมีความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือต่ำกว่า 50%

ส่วนแผนภูมิ 4.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือในการซื้อข้าวเที่ยงให้แก่คู่สนทนาที่มีความสนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิทในอัตราความถี่ที่แตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด สอดคล้องกับเหตุผลที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มระบุว่า การเสนอความช่วยเหลือโดยการซื้ออาหารให้นั้นเป็นเรื่องยากหากคู่สนทนานั้นเป็นคนที่ไม่สนิท ทั้งนี้เพราะแต่ละคนมีความชอบในเรื่องราวรสชาติหรือประเภทอาหารไม่เหมือนกัน จึงเป็นเรื่องลำบากที่จะช่วยเหลือ แต่หากเป็นคนที่สนิทจะสะดวกใจในการถามมากกว่า สำหรับเหตุผลของผู้ที่ตอบว่าไม่เสนอความช่วยเหลือนั้น มีดังนี้ เช่น ไม่รู้ความชอบของอีกฝ่าย ทำให้เลือกอาหารไม่ถูก คู่สนทนาอาจจะเอาข้าวมาทานเอง หรือรอให้ทำงานเสร็จก่อนแล้วไปทานในเวลาที่ดีเองสะดวก เป็นต้น แต่เหตุผลหนึ่งที่พบในกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย คือ ถ้าเห็นว่าคู่สนทนายังมากขนาดนั้นจะไม่ส่งเสียงรบกวนขัดจังหวะในการทำงาน จึงไม่เสนอความช่วยเหลือ ซึ่งไม่พบเหตุผลนี้ในกลุ่มตัวอย่างชาวไทย

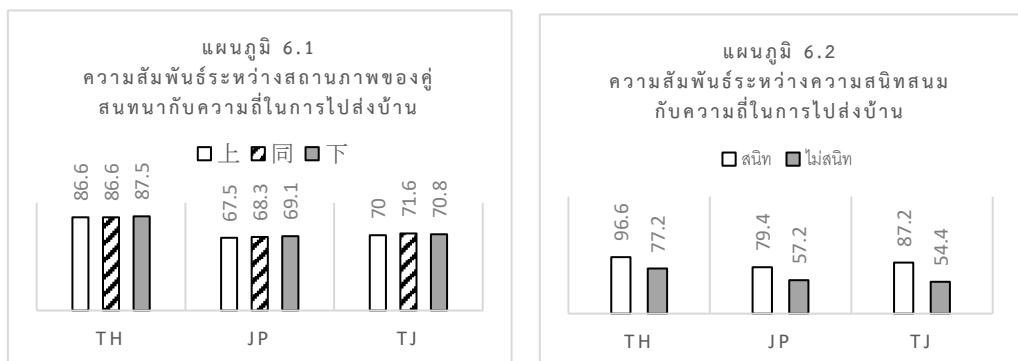
สถานการณ์ที่ 4 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการช่วยเหลือเอกสารจำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนม



จากแผนภูมิ 5.1 พบว่า ในสถานการณ์ช่วยเหลือเอกสาร กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือให้แก่คู่สนทนาทุกสถานภาพในอัตราความถี่ที่ใกล้เคียงกัน ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยยะสำคัญ

ส่วนแผนภูมิ 5.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มให้ความช่วยเหลือในการช่วยเหลือเอกสารให้แก่คู่สนทนาที่สนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิทในอัตราความถี่ที่ต่างกันพอสมควร สอดคล้องกับเหตุผลโดยรวมที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มระบุว่า การช่วยเหลือเอกสารสามารถช่วยได้หากตนเองไม่มีงานยุ่ง และหากเป็นเรื่องที่ตนเองพอช่วยได้ก็อยากช่วย แต่ถ้าเป็นคนที่สนิทก็จะเอื้อเสนอความช่วยเหลือได้ง่ายกว่าคนที่ไม่สนิท ส่วนคนที่ตอบว่าไม่เสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์นี้ให้เหตุผลว่า กลัวว่าช่วยแล้วจะทำงานผิดพลาด กลายเป็นส่งผลไม่ดีต่อคู่สนทนาแทน จึงเลี่ยงที่จะเสนอความช่วยเหลือ หรือกลุ่มตัวอย่างบางคนระบุว่า งานใครงานมัน รับผิดชอบเอง ไม่ก้าวก่ายกัน เป็นต้น นอกจากนี้ พบเหตุผลที่น่าสนใจของกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นบางคน คือ หากคู่สนทนาเป็นรุ่นพี่ จะไม่เสนอความช่วยเหลือแต่จะรอคำสั่ง และหากคู่สนทนาเป็นรุ่นน้องก็ไม่เสนอความช่วยเหลือเช่นกันเพราะอยากให้รุ่นน้องได้เรียนรู้วิธีการทำงานเอง ซึ่งเหตุผลนี้ไม่พบในกลุ่มตัวอย่างชาวไทยและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทย

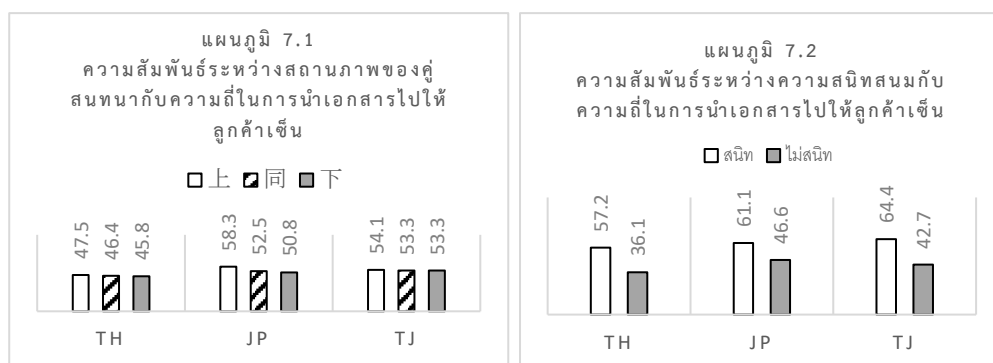
สถานการณ์ที่ 5 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการไปส่งบ้านจำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนม



จากแผนภูมิ 6.1 พบว่า ในสถานการณ์เสนอความช่วยเหลือด้วยการไปส่งบ้าน กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอที่จะไปส่งบ้านแก่คู่สนทนาทุกสถานภาพในอัตราความถี่ที่ใกล้เคียงกัน ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยยะสำคัญ

ส่วนแผนภูมิ 6.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือในการไปส่งบ้านแก่คู่สนทนาที่สนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิทในอัตราความถี่ที่ต่างกันพอสมควร สอดคล้องกับเหตุผลโดยรวมที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มระบุว่า เนื่องจากแบบสอบถามกำหนดสถานการณ์ว่า เป็นเวลาดึกแล้ว และคู่สนทนาไม่มีรถกลับบ้าน ด้วยเงื่อนไขนี้ ไม่ว่าคู่สนทนาจะมีสถานภาพสูงกว่า เท่ากันหรือต่ำกว่าก็จำเป็นที่จะต้องช่วยเหลือแต่หากเป็นคนที่สนิทก็จะเสนอความช่วยเหลือได้ง่ายกว่า นอกจากนี้ พบเหตุผลที่น่าสนใจของกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นบางคน คือ การนั่งในรถกับคนที่ไม่สนิทกันรู้สึกอึดอัดใจทำให้เลือกที่จะไม่เสนอความช่วยเหลือ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวไทยและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยให้เหตุผลของการไม่เสนอความช่วยเหลือแก่คู่สนทนาที่ไม่สนิทว่า การให้คนที่ไม่สนิท ไม่รู้จักนิสัยใจคอติดรถไปด้วยเป็นเรื่องอันตราย และอาจจะทำให้ของหาย เป็นต้น

สถานการณ์ที่ 6 ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือโดยการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็นจำแนกตามสถานภาพของคู่สนทนาและความสนิทสนม



จากแผนภูมิ 7.1 พบว่า ในสถานการณ์เสนอความช่วยเหลือโดยการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็นแทนคู่สนทนาที่ติดประชุมด่วน ไม่ว่าคู่สนทนาจะมีสถานภาพสูงกว่า เท่ากันหรือต่ำกว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือในอัตราความถี่ที่ใกล้เคียงกัน แต่ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างชาวไทยต่ำกว่า 50% ในทุกกรณี

ส่วนแผนภูมิ 7.2 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือในการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็นแก่คู่สนทนาที่สนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิท สอดคล้องกับเหตุผลโดยรวมที่กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มระบุว่า จะเสนอความช่วยเหลือในการนำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็นหากงานนั้นสำคัญและด่วนมาก เพราะเป็นเรื่องของบริษัท เป็นหน้าที่ของทุกคนที่จะช่วยเหลือ แต่สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ตอบว่าไม่เสนอความช่วยเหลือนั้น ให้เหตุผลว่า เพราะว่าเป็นเรื่องงาน อาจจะไม่รู้รายละเอียดและเป็นการเสียมารยาทต่อลูกค้าหากคนอื่นไปแทนผู้ที่รับผิดชอบงานโดยตรง จึงเลือกที่จะไม่เสนอความช่วยเหลือ แต่ยินดีที่จะ

ช่วยหากถูกขอความช่วยเหลือ อย่างไรก็ตาม หากเป็นคนที่สนิท ก็มีแนวโน้มที่จะเสนอตัวช่วยเหลือมากกว่าคนที่ไม่สนิท

5. สรุปผลและอภิปรายผล

จากผลการวิจัยที่รายงานมาแล้วก่อนหน้านี้ สามารถสรุปได้ดังนี้

(1) ทุกสถานการณ์ในแบบสอบถาม พบความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือเฉลี่ยในทุกสถานการณ์มากกว่า 50% ขึ้นไป จึงอาจกล่าวได้ว่า สถานการณ์ที่กำหนดไว้เป็นสถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติ สามารถเกิดขึ้นได้และกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มรับรู้ว่าเป็นสถานการณ์ที่สมเหตุสมผลที่จะเสนอความช่วยเหลือ ทั้งนี้ เพราะหากสถานการณ์นั้น ๆ ไม่สมเหตุสมผลในการเสนอความช่วยเหลือ ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือควรจะต่ำกว่า 50%

อย่างไรก็ตาม สถานการณ์ที่ 3 ชื้อข้าวเที่ยงให้ และสถานการณ์ที่ 6 นำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น เป็นสถานการณ์ที่มีความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือน้อยกว่าสถานการณ์อื่น ๆ คือ อยู่ในระดับประมาณ 50% หรือกล่าวได้ว่า กลุ่มตัวอย่างเลือกที่จะเสนอความช่วยเหลือในสองสถานการณ์นี้ต่ำกว่าสถานการณ์อื่น ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าที่ผลการศึกษาก่อมาเป็นเช่นนี้อาจจะเป็นเพราะสถานการณ์ที่ 3 และสถานการณ์ที่ 6 เป็นสถานการณ์ที่ต้องอาศัยการประเมินสถานการณ์จากกลุ่มตัวอย่างมากกว่าสถานการณ์อื่น กล่าวคือ สถานการณ์ที่ 3 ชื้อข้าวเที่ยงให้ กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มให้เหตุผลไปในทางเดียวกันว่า การทานข้าวเที่ยงเป็นเรื่องส่วนตัว และแต่ละคนมีความชอบต่างกัน ดังนั้น จึงเป็นการยากที่จะเสนอความช่วยเหลือ นอกจากนี้ ความจำเป็นในการเสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์นี้อาจจะไม่มากพอ เพราะถึงแม้ว่ากลุ่มตัวอย่างจะไม่เสนอความช่วยเหลือในการซื้อข้าวเที่ยงให้ ก็ไม่ได้ส่งผลกระทบต่อคู่สนทนามากนัก ส่วนสถานการณ์ที่ 6 นำเอกสารไปให้ลูกค้าเซ็น ก็เช่นเดียวกัน กล่าวคือ การที่กลุ่มตัวอย่างจะเสนอความช่วยเหลือหรือไม่นั้น ไม่ใช่เรื่องที่กลุ่มตัวอย่างจะสามารถตัดสินใจได้เอง ด้วยเหตุผลของเนื้องาน แผนก หรือระเบียบบริษัทที่พนักงานบางฝ่ายไม่สามารถออกไปข้างนอกในเวลางานได้ สิ่งเหล่านี้จึงส่งผลต่อการเลือกที่จะไม่เสนอความช่วยเหลือ อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มให้เหตุผลว่า ในสถานการณ์เหล่านี้ หากคู่สนทนาขอความช่วยเหลือก็ยินดีที่จะช่วย

(2) ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์ที่ 3 ชื้อข้าวเที่ยงให้ น้อยกว่า ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือในสถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้าน ทั้ง ๆ ที่สถานการณ์ที่ 3 ชื้อข้าวเที่ยงให้ มีน้ำหนักสถานการณ์น้อยกว่าสถานการณ์ที่ 5 ไปส่งบ้าน และทั้งสองสถานการณ์เป็นการช่วยเหลือในเรื่องส่วนตัวเหมือนกัน ทั้งนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ว่า อาจจะเป็นผลจากสถานการณ์ที่กำหนดในแบบสอบถามด้วย กล่าวคือ ในสถานการณ์ที่ 3 กลุ่มตัวอย่างรับรู้ว่าคุณสนทนากำลังทำงานยุ่งและยังไม่ได้ไปทานข้าวในเวลาพักเที่ยง แต่ไม่มีรายละเอียดในเรื่องความจำเป็นที่จะต้องเสนอความช่วยเหลือ ในขณะที่สถานการณ์ที่ 5 กำหนดว่าเป็นเวลาพักแล้ว และคู่สนทนาไม่มีรถกลับบ้าน รถโดยสารสาธารณะก็หมดแล้ว แม้จะเป็นสถานการณ์ที่มีน้ำหนักมากกว่าแต่ก็เป็นเงื่อนไขที่บังคับให้ต้องช่วยเหลือ ความถี่ของการเสนอความช่วยเหลือในการไปส่งบ้านจึงมากกว่าการเสนอความช่วยเหลือในการซื้อข้าวเที่ยงให้ ซึ่งถ้าเทียบความสมเหตุสมผลของการเสนอความช่วยเหลือแล้ว สถานการณ์การเสนอความช่วยเหลือในการไปส่งบ้านจึง

สมเหตุสมผลและเป็นธรรมชาติมากกว่าการเสนอตัวซื้อข้าวเที่ยงให้ จึงอาจกล่าวได้ว่า ในบางครั้งความจำเป็นหรือความเร่งด่วนของสถานการณ์ก็ส่งผลต่อการเสนอความช่วยเหลือเช่นกัน

(3) ปัจจัยด้านสถานภาพของคู่สนทนาไม่ส่งผลต่อความถี่ในการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่ม กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเสนอความช่วยเหลือให้แก่ผู้ที่มีสถานภาพสูงกว่า เท่ากัน ต่ำกว่าในระดับความถี่ที่ใกล้เคียงกันมากในทุกสถานการณ์ของการศึกษาในครั้งนี้ เป็นการสนับสนุนว่าสถานการณ์ที่กำหนดในแบบสอบถามนี้มีความเป็นธรรมชาติ (当然性) ของสถานการณ์และบทบาท ทั้งนี้เพราะความเป็นธรรมชาติ (当然性) ของสถานการณ์และบทบาทจะส่งผลต่อพฤติกรรมด้วย กล่าวคือ ความถี่ที่นักศึกษาจะเสนอตัวช่วยอาจารย์ตรวจข้อสอบคงไม่มากเท่ากับการเสนอตัวช่วยเพื่อนทำรายงานแน่นอนเพราะสถานการณ์ที่กำหนดมาไม่เหมาะสมในด้านบทบาท

(4) ปัจจัยด้านความสนิทสนมของคู่สนทนาส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่ม กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีแนวโน้มที่จะเสนอความช่วยเหลือให้แก่คู่สนทนาที่สนิทมากกว่าคู่สนทนาที่ไม่สนิท โดยเฉพาะหากสถานการณ์การเสนอความช่วยเหลือนั้นเป็นเรื่องส่วนตัว จะเห็นความแตกต่างชัดเจนระหว่างคู่สนทนาที่สนิทและไม่สนิท สอดคล้องกับงานวิจัยของ ラッタナブリー・ナンティヤー (2015) ที่สรุปว่า ทั้งชาวไทยและชาวญี่ปุ่นมีแนวโน้มที่จะเสนอความช่วยเหลือแก่คนที่สนิทมากกว่า

(5) สำหรับเหตุผลที่กลุ่มตัวอย่างใช้ในการตัดสินใจที่จะเสนอความช่วยเหลือหรือไม่นั้น กลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีการรับรู้ต่อสถานการณ์ตรงกันว่า เป็นสถานการณ์ที่มีเหตุผลสมควรที่จะช่วยเหลือและตนเองจะดีใจหากได้ช่วยเหลือผู้อื่น อย่างไรก็ตาม แม้ว่าจะรับรู้ต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ว่าสมควรช่วยเหลือ แต่กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นมีแนวโน้มที่จะคำนึงถึงคู่สนทนาด้วย เช่น ในสถานการณ์ที่ 2 สอนใช้เครื่องถ่ายเอกสาร กลุ่มตัวอย่างบางคนคำนึงถึงสถานภาพคู่สนทนาด้วยว่า หากเป็นผู้ที่มีสถานภาพสูงกว่า การเสนอตัวช่วยอาจจะถูกมองว่า ผู้พูดแสดงตนว่าเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถมากกว่า ทำให้คู่สนทนารู้สึกอายที่ต้องให้รุ่นน้องมาสอน หรือในสถานการณ์ที่ 4 ช่วยถ่ายเอกสาร ชาวญี่ปุ่นบางคนบอกว่า หากคู่สนทนาที่กำลังถ่ายเอกสารอยู่นั้นเป็นหัวหน้า ก็สมควรที่จะรอคำสั่งจากหัวหน้ามากกว่าที่จะเข้าไปเสนอความช่วยเหลือเอง ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวไทยไม่ได้ระบุเหตุผลแบบนี้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ラッタナブリー・ナンティヤー (2015) ที่กล่าวว่า ชาวไทยมักจะช่วยเหลือด้วยเหตุผลในมุมมองของตนเอง คือ ช่วยเพราะอยากช่วย ช่วยเพราะอยากแสดงน้ำใจ ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะคำนึงถึงความรู้สึกของคู่สนทนาด้วย

จากผลสรุปข้างต้น อาจกล่าวได้ว่า กลุ่มตัวอย่างชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยมีการรับรู้ต่อสถานการณ์ที่กำหนดในแบบสอบถามว่า เป็นสถานการณ์ที่คู่สนทนายกำลังลำบากและต้องการความช่วยเหลือ และประเมินสถานการณ์ต่าง ๆ เหล่านั้นว่าเป็นเรื่องสมเหตุสมผลที่จะเสนอความช่วยเหลือเหมือนกัน นอกจากนี้ ปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มเหมือนกัน คือ ความสนิทสนม ในขณะที่ปัจจัยด้านสถานภาพของคู่สนทนาส่งผลไม่มากนัก อย่างไรก็ตาม แม้ว่าผลการศึกษาด้านการรับรู้สถานการณ์การเสนอความช่วยเหลือและมุมมองของกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มที่มีต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือเหมือนกันแต่ก็เป็นเรื่องที่น่าสนใจศึกษาต่อว่า ในเมื่อกลุ่มตัวอย่างชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยรับรู้ว่า ควรเสนอความช่วยเหลือแก่คู่สนทนา

ในสถานการณ์ต่าง ๆ เหมือนกันแล้วนั้น จะส่งผลต่อรูปภาษาที่ใช้ในการเสนอความช่วยเหลือหรือไม่ เพราะงานของ キイ・ティダー (2002) พบว่าแม้ชาวเมียนมาร์กับชาวญี่ปุ่นจะรับรู้สถานการณ์ การเสนอความช่วยเหลือว่าเป็นสิ่งที่ดี ควรที่จะเสนอความช่วยเหลือ แต่ชาวเมียนมาร์มักจะเสนอความช่วยเหลือโดยใช้รูปประโยคแบบตรงไปตรงมา ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะเสนอความช่วยเหลือด้วยรูปประโยค คำถามเพื่อให้คู่สนทนาตัดสินใจว่าจะอนุญาตให้ผู้พูดช่วยเหลือหรือไม่ นอกจากนี้ ภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่มีระดับภาษาในการสนทนากับผู้ที่มีสถานภาพต่างกันซึ่งในภาษาไทยก็มีแต่อาจจะไม่มากเท่า จึงเป็น ประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาในลำดับถัดไปว่า หากอยู่ในสถานการณ์ที่ต้องกล่าวเสนอความช่วยเหลือ นั้น ชาวไทย ชาวญี่ปุ่นและผู้รู้ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยจะกล่าวอย่างไร ใช้หน่วยข้อความและรูปภาษา เหมือนกันหรือไม่

6. ข้อเสนอแนะ

ถึงแม้ว่าในงานวิจัยนี้จะเก็บข้อมูลโดยมุ่งศึกษาปัจจัยด้านสถานภาพระหว่างคู่สนทนาและความ สนิทสนมอย่างละเอียด โดยแบ่งคู่สนทนาเป็น 6 คน ได้แก่ รุ่นพี่ที่สนิท รุ่นพี่ที่ไม่สนิท เพื่อนร่วมงานที่ สนิท เพื่อนร่วมงานที่ไม่สนิท รุ่นน้องที่สนิทและรุ่นน้องที่ไม่สนิท แต่ในบทความวิจัยนี้เป็นการนำเสนอใน ภาพรวมว่า ปัจจัยด้านสถานภาพระหว่างคู่สนทนาและความสนิทสนมส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความ ช่วยเหลือในแต่ละสถานการณ์หรือไม่ ยังไม่ได้นำเสนอในเชิงลึกว่า ระหว่างรุ่นพี่ที่สนิทและไม่สนิท เพื่อน ร่วมงานที่สนิทและไม่สนิท รุ่นน้องที่สนิทและไม่สนิทส่งผลต่อพฤติกรรมการเสนอความช่วยเหลือหรือไม่ รวมทั้งยังไม่ได้รายงานผลว่าปัจจัยด้านเพศของกลุ่มตัวอย่างส่งผลต่อพฤติกรรมหรือไม่ ซึ่งเป็นประเด็นที่ ต้องวิเคราะห์อย่างละเอียดต่อไป

เอกสารอ้างอิง (References)

- บุญใจ ศรีสถิตนรากร. (2550). *ระเบียบวิธีการวิจัย : แนวทางปฏิบัติสู่ความสำเร็จ*. กรุงเทพฯ: ยูเออนด์ไอ อินเตอร์ มีเดีย.
- พรเทพ แก้วเชื้อ. (2560). พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรในประเทศไทย. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยปทุมธานี*, 9(1), 210-217.
- キイ・ティダー (2002). 「ビルマ語と日本語における申し出表現—申し出の 仕方を中心に—」 『世界日本語教育』 12、145-162.
- ラッタนาブรี・นันทิยา (2015). 「申し出行為の特徴—タイ人と日本人の比較を中心に—」 『接触場面における言語使用と言語態度 接触場面の言語管理研究』 12、97-108.

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

Affiliation: Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Corresponding email: wanwisak@go.buu.ac.th

การเปลี่ยนแปลงนโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นแก่อไทยในช่วงทศวรรษ 1980 และ 2000 : กรณีศึกษาความช่วยเหลือด้านการศึกษ ในเขตอุตสาหกรรมภาคตะวันออกของไทย¹

สุพิชญา เกิดอะโน

คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทิศทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการของญี่ปุ่นแก่อไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เปรียบเทียบทศวรรษที่ 1980 และทศวรรษที่ 2000 และศึกษาสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงทิศทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการของญี่ปุ่นในสองช่วงทศวรรษดังกล่าว ผ่านกรอบแนวคิดทฤษฎีระบบ ผลการศึกษาพบว่า ในทศวรรษที่ 1980 รัฐบาลญี่ปุ่นดำเนินนโยบายให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แก่อไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษา ในเขตอุตสาหกรรมภาคตะวันออกเพื่อเป็นรากฐานของการพัฒนาศักยภาพคน โดยเฉพาะแรงงานในภาคอุตสาหกรรม อย่างไรก็ตาม การให้ความช่วยเหลือดังกล่าวของญี่ปุ่นแก่อไทยยังไม่ได้รับความสำคัญมากนัก เนื่องจากญี่ปุ่นมีแนวทางการให้ความช่วยเหลือเพื่อสร้างการเจริญเติบโต ในระดับประเทศเป็นสำคัญ ในขณะที่ หลังทศวรรษที่ 2000 ญี่ปุ่นต้องปรับเปลี่ยนแนวทางการให้ความช่วยเหลือจากการเน้นการให้ความช่วยเหลือในเชิงปริมาณมาเป็นความช่วยเหลือในเชิงคุณภาพ เนื่องจากญี่ปุ่นให้ความสำคัญกับการพัฒนารากฐานของมนุษย์เพื่อการพัฒนาเศรษฐกิจในระยะยาว นั่นคือ การศึกษา มากขึ้น สำหรับปัจจัยที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการดำเนินนโยบายการให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นแก่อไทย ในการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในทศวรรษที่ 1980 มีทั้งปัจจัยภายในของญี่ปุ่นอันเกี่ยวข้องกับ ปัจจัยด้านสถานการณ์ด้านเศรษฐกิจภายในญี่ปุ่น ด้านการลงทุนในมนุษย์ของญี่ปุ่นเพื่อผลิตแรงงานป้อนอุตสาหกรรมญี่ปุ่น และแนวทางนโยบาย ODA ของญี่ปุ่นด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในประเทศกำลังพัฒนา ในขณะที่ ปัจจัยภายนอกของญี่ปุ่น อันได้แก่ ปัจจัยด้านความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจระหว่างไทย-ญี่ปุ่น และสถานการณ์ในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ สำหรับปัจจัยที่ส่งผลต่อการดำเนินนโยบายการให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นแก่อไทย ในช่วงทศวรรษที่ 2000 เกี่ยวข้องกับด้านงบประมาณของรัฐบาลญี่ปุ่น ความรับผิดชอบต่อการนำภาษีอากรของสาธารณชนในประเทศญี่ปุ่นมาให้ความช่วยเหลือแก่ประเทศยากจน และพัฒนาการฐานอุตสาหกรรมของญี่ปุ่น ในขณะที่ ปัจจัยภายนอกของญี่ปุ่น อันได้แก่ การช่วยให้

¹ บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ เรื่อง การเปลี่ยนแปลงทิศทางการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นต่อประเทศไทย :กรณีศึกษา การให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาเพื่อสนับสนุนการพัฒนาภาคตะวันออกของประเทศไทย ในช่วงทศวรรษ 1980 และ 2000 ของผู้วิจัยที่เสนอต่อคณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ประเทศกำลังพัฒนาบรรลุเป้าหมายการพัฒนาในศตวรรษที่ 21 (MDGs and SDGs) และการนำแนวคิดความมั่นคงของมนุษย์ มาเป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายความช่วยเหลือเพื่อพัฒนาดังปรากฏในกฎบัตรการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนา ปี 2003 และธรรมนูญความร่วมมือเพื่อการพัฒนา ปี 2015

คำสำคัญ: ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย, ความช่วยเหลือด้านการศึกษา, การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

The Changing of Japan's Official Development Assistance (ODA) to Thailand in Human Resources Development (HRD) Sector in the 1980s and 2000s : A Case Study of Educational Assistance in the Eastern Industrial Estates, Thailand

Supitchaya Kerdano

Faculty of Political Science, Thammasat University

Abstract

The objectives of this article were (1) to study the policy directions of Japan's Official Development Assistance (ODA) to Thailand in Human Resources Development (HRD) sector by comparing the situations in the 1980s and the 2000s, and (2) to analyze the reasons of a change in Japan's ODA directions between those two periods. The data was analyzed through the concept of "System Theory". The results of this study revealed that in the 1980s, the Japanese government had provided ODA in terms of HRD to Thailand, especially educational assistance in the Eastern Industrial Estates in order to lay a foundation for potential human resource development. However, the above assistance from Japan did not fully achieve the objective because Japan had focused on growth at the national level. In the 2000s, Japan changed its provision from quantitative to qualitative assistance because they valued human resources, that is education, as the foundation of long-term economic development. The study showed that in the 1980s internal factors affecting HRD assistance to Thailand were 1) Japan's economic situation after the Plaza Accord, 2) Japan's investment in human resources to produce labor for Japanese industries, and 3) Japan's ODA to developing countries in the HRD sector. The external factors were 1) the Thai - Japanese economic relations, 2) Japan's human resources investment regarding the development of Japan's industrial estates, and 3) the political situation in Southeast Asia after the Vietnam war. Japan's internal factors in the 2000s were 1) the Japanese government's budget constraints, and 2) accountability to the public in Japan regarding ODA provided to developing countries. Concurrently, the external factors were 1) the contribution to developing countries to achieve their 21st century development framework (MDGs and SDGs), and 2) the adaption of the "Human

Security” approach appeared in the Official Development Assistance Charter (2003) and the Development Cooperation Charter (2015).

Keywords: Japan’s Official Development Assistance to Thailand, Educational Assistance, Human Resources Development

1. บทนำ

นโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของประเทศญี่ปุ่นแก่ประเทศผู้รับในช่วงทศวรรษที่ 1980 ยังมีแนวทางนโยบายการให้ความช่วยเหลือที่ไม่ชัดเจน และเพื่อสร้างความชัดเจนให้แก่นโยบายนี้ ญี่ปุ่นจึงได้จัดทำธรรมนูญความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาออกมาในทศวรรษที่ 1990 เพื่อแสดงให้เห็นถึงทิศทางของนโยบายดังกล่าว รัฐบาลญี่ปุ่นได้ประกาศใช้ธรรมนูญการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนา (ODA Charter) ในปี 1992 โดยมีหลักปรัชญาความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนา ที่ยืนอยู่บนหลักการ “ช่วยเหลือตนเอง” (self-help) (ศิริพร วัชชวัลคุ, 2560, หน้า 91-93) ถึงแม้ญี่ปุ่นมีธรรมนูญความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาดังกล่าว แต่ญี่ปุ่นก็ต้องเผชิญกับปัญหาที่ทำนาย นั่นคือ ในช่วงปลายทศวรรษเศรษฐกิจภายในประเทศถดถอยอย่างต่อเนื่อง ทำให้ทิศทางการให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นในช่วงปลายทศวรรษเปลี่ยนแปลงไป จากการเน้นปริมาณความช่วยเหลือ เป็นคุณภาพของความช่วยเหลือ (ศิริพร วัชชวัลคุ, 2560, หน้า 93-95) อีกทั้งการดำเนินนโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ประเทศผู้รับในช่วงทศวรรษนี้มีทั้งรูปแบบเงินกู้ ความช่วยเหลือแบบให้เปล่า และความช่วยเหลือทางวิชาการ ถึงแม้ว่ารัฐบาลญี่ปุ่นพยายามส่งเสริมและสนับสนุนความช่วยเหลือทางวิชาการซึ่งครอบคลุมด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ หากแต่การให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นในประเทศผู้รับเน้นลงไปยังความช่วยเหลือทางการเงินเพื่อก่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานต่าง ๆ มากกว่า (Furuoka, 2007; MOFA of Japan, 1981)

นโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของประเทศญี่ปุ่นเปลี่ยนแปลงไปด้วยการให้ความสำคัญกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์มากขึ้นหลังทศวรรษ 2000 เมื่อรัฐบาลญี่ปุ่นทบทวนและปรับปรุงธรรมนูญความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาในปี 2003 และธรรมนูญความร่วมมือเพื่อการพัฒนาในปี 2015 โดยที่เนื้อหาหลักของธรรมนูญฉบับหลังทศวรรษ 2000 มานี้ โดยเฉพาะด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ที่ส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจในระยะยาวของประเทศที่ขอรับความช่วยเหลือ มีประเด็นสำคัญที่เฉพาะเจาะจงไปยังคน นั่นคือ ประเด็นเรื่อง “ความมั่นคงของมนุษย์ (human security)” ซึ่งธรรมนูญฉบับล่าสุดนี้ให้ความสำคัญกับประเด็นดังกล่าวก็ยังคงสนับสนุนต่อไป เพื่อให้ประเทศผู้รับสามารถช่วยเหลือตนเองได้ตามหลักการของการให้ความช่วยเหลือที่มีอยู่เดิม (ศิริพร วัชชวัลคุ, 2560, หน้า 97) นอกจากนั้น รูปแบบความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ประเทศกำลังพัฒนาหลังทศวรรษนี้ ก็ยังคงแบ่งออกเป็น 3 รูปแบบ เช่นที่ผ่านมา ได้แก่ 1.) เงินกู้ 2.) ความร่วมมือทางวิชาการ และ 3.) ความร่วมมือแบบให้เปล่า (JICA, 2003, 2015; Kato, 2016) ซึ่งปริมาณความช่วยเหลือในรูปแบบความร่วมมือทางวิชาการซึ่งรวมถึงความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์มีปริมาณเพิ่มขึ้นทุกปีช่วงหลังทศวรรษ 2000 (ตาราง 1)

ตาราง 1 ปริมาณความช่วยเหลือในรูปแบบความร่วมมือทางวิชาการของญี่ปุ่นแก่ประเทศกำลังพัฒนา (¥ billion)

รูปแบบความช่วยเหลือของ ญี่ปุ่นแก่ประเทศกำลังพัฒนา	ปีค.ศ. 2008	ปีค.ศ. 2010	ปีค.ศ. 2015	ปีค.ศ. 2019
ความร่วมมือทางวิชาการ	150.8	168.8	191.7	175.1

ที่มาจาก : JICA (2009, p. 171); JICA (2016, 2020, p. 6)

สำหรับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้น ประเทศญี่ปุ่นให้การสนับสนุนทางด้านนี้แก่ประเทศยากจนและประเทศกำลังพัฒนาทั่วโลกในหลากหลายสาขา รวมถึงด้านการศึกษา (Education) ด้วย ซึ่งการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ด้านการศึกษา นั้น ญี่ปุ่นมองว่าเป็นรากฐานสำคัญที่สามารถช่วยพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของแต่ละประเทศให้ดีขึ้นได้ เฉกเช่นญี่ปุ่นที่สามารถฟื้นฟูประเทศขึ้นมาได้ช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่สอง สำหรับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในด้านดังกล่าว ญี่ปุ่นได้ให้การสนับสนุนทางด้านนี้ในหลายระดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความพยายามในการช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ด้านการศึกษาของญี่ปุ่นในประเทศกำลังพัฒนาในระดับอาชีวศึกษาและอุดมศึกษา โดยเฉพาะสาขาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ที่จะเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศ และปรับปรุงโครงสร้างพื้นฐานทางสังคม (JICA, 2007) ยิ่งไปกว่านั้น การให้ความสำคัญกับทุนมนุษย์ในแต่ละระดับและสาขาดังกล่าว ตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 2000 เป็นต้นมา มีความสอดคล้องกับธรรมเนียมความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการฉบับปี 2003 ที่เกิดขึ้น จากการริเริ่มการปรับปรุงทิศทางการให้ความช่วยเหลือของธรรมเนียมที่หันมาให้ความสำคัญกับ “ทรัพยากรมนุษย์” ในประเทศกำลังพัฒนา และต่อเนื่องมาจนถึงธรรมเนียมความร่วมมือเพื่อการพัฒนาฉบับปี 2015 ซึ่งเห็นเป็นรูปธรรมได้ชัดตั้งแต่ปี 2016 เป็นต้นมา เนื่องจากญี่ปุ่นมีโครงการความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษาจำนวนมากกว่า 40 โครงการ (JICA, 2019b)

ประเทศไทยซึ่งเป็นประเทศผู้รับหนึ่งที่รัฐบาลญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลือเพื่อพัฒนาอย่างยาวนานและให้ความช่วยเหลือมาทั้งใน 3 รูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นความช่วยเหลือในรูปแบบความร่วมมือทางวิชาการ ความช่วยเหลือในรูปแบบเงินกู้ และความช่วยเหลือรูปแบบเงินให้เปล่า ซึ่งในแต่ละรูปแบบเป็นการเน้นความสำคัญทั้งหมด 5 ด้าน² ซึ่งในแต่ละด้านจะพัฒนาและประสบความสำเร็จได้นั้น จะต้องเริ่มต้นโดยอาศัยทรัพยากรมนุษย์ที่เป็นรากฐานสำคัญและเป็นตัวขับเคลื่อน โดยเฉพาะการพัฒนาทางการศึกษา (ฉันทนา จันทรบรรจง, 2550, หน้า 9; Embassy of Japan, 2008; JICA, 2018b) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การให้ความช่วยเหลือดังกล่าวของญี่ปุ่นแก่ไทยในโครงการพัฒนาภาคตะวันออก หรือ Eastern Seaboard Development Program ในปีค.ศ. 1986 ซึ่งโครงการนี้เป็นโครงการพัฒนาอุตสาหกรรมหลักของประเทศไทยขนาดใหญ่ในสมัยรัฐบาลพลเอกเปรม ติณสูลานนท์ โดยที่รัฐบาลไทยพยายามดึงดูด

² ความสำคัญ 5 ด้านได้แก่ 1. ภาคสังคม โดยเฉพาะการศึกษา 2. การอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม 3. การพัฒนาชนบท และการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานของอุตสาหกรรม และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ 4. การช่วยเหลือด้านความร่วมมือระหว่างประเทศไทยกับประเทศในอินโดจีน และในภูมิภาคเอเชียแปซิฟิก

การค้า การลงทุนจากต่างประเทศรวมถึงการลงทุนจากประเทศญี่ปุ่นเข้ามาในพื้นที่ด้วย ประกอบกับ ญี่ปุ่นมีความต้องการย้ายฐานการผลิตมายังภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ รวมถึงประเทศไทยในช่วงเวลาดังกล่าว เนื่องจากได้รับแรงกดดันหลังจากข้อตกลง Plaza Accord จนทำให้ค่าเงินเยนแข็งขึ้น ส่งผลให้ญี่ปุ่นต้องหาแหล่งผลิตที่ต้นทุนต่ำ ทั้งที่ดินและแรงงาน ญี่ปุ่นจึงย้ายฐานการลงทุนมายังประเทศไทย (จุลชีพ ชินวรโรณ, 2559; Tomikazu, 1993) อย่างไรก็ตาม ประเทศไทยยังเผชิญกับปัญหาการผลิตแรงงานฝีมือให้ตรงตามความต้องการของภาคอุตสาหกรรมในประเทศรวมถึงในพื้นที่ดังกล่าว ซึ่งส่วนใหญ่แล้วเป็นภาคอุตสาหกรรมของญี่ปุ่น ไม่ว่าจะเป็นอุตสาหกรรมการผลิตชิ้นส่วนยานยนต์ ไฟฟ้า และอิเล็กทรอนิกส์ เป็นต้น หากแต่ประเทศไทยยังคงมีข้อจำกัดด้านกำลังคนในภาคส่วนเหล่านี้ (ประกาศสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี เรื่อง แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (ฉบับที่ ๕) พ.ศ. 2525, 2525; ประกาศสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี เรื่อง แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (ฉบับที่ ๖) พ.ศ. 2530, 2530) รัฐบาลไทยจึงจำเป็นต้องขอความช่วยเหลือจากรัฐบาลญี่ปุ่นมาเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ด้านการศึกษาผ่านความช่วยเหลือทางวิชาการ (วิเชียร อินทะสี, 2542) อย่างไรก็ตาม ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นที่ให้ไทยส่วนใหญ่แล้วเป็นการให้ความช่วยเหลือทางการเงินมาเพื่อก่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานทางเศรษฐกิจมากกว่าการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยที่การให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาของญี่ปุ่นแก่ไทยในพื้นที่ดังกล่าวมีทั้งความช่วยเหลือด้านภาษาญี่ปุ่น และคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (ด้านวิศวกรรมศาสตร์) หากแต่เป็นลักษณะความช่วยเหลือด้านการจัดส่ง ครุภัณฑ์ วัสดุ อุปกรณ์ทางการศึกษา และการส่งบุคลากรทางการศึกษาชาวญี่ปุ่น เป็นสำคัญ (สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์, 2560ก; Yasutami, 2004)

ต่อมาในช่วงกลางทศวรรษ 2000 คือ ในปีค.ศ. 2006 ญี่ปุ่นเล็งเห็นถึงความสำคัญในการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะด้านการศึกษา ในประเทศผู้รับต่าง ๆ ในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ รวมถึงประเทศไทย (JICA, 2009) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ช่วงทศวรรษที่ 2010 ในปีค.ศ. 2015 ญี่ปุ่นได้ให้ความสำคัญต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไทย โดยเฉพาะการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาในสาขาวิศวกรรมศาสตร์ ซึ่งต้องมีทักษะความรู้ทางคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเป็นอย่างดี เพื่อเน้นการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไทยตั้งแต่การศึกษาในระดับอาชีวศึกษาและอุดมศึกษา เพื่อให้ตอบสนองต่อความต้องการของภาคอุตสาหกรรมในประเทศไทยซึ่งมีทั้งอุตสาหกรรมของไทย โดยเฉพาะอุตสาหกรรมของญี่ปุ่นอยู่เป็นจำนวนมาก โดยเป็นการให้ความช่วยเหลือผ่านหลักสูตรการเรียนรู้และการฝึกอบรมจากญี่ปุ่น และการร่วมมือกันระหว่างญี่ปุ่นและไทยในทุกภาคส่วน ไม่ว่าจะเป็นภาครัฐ ภาคเอกชน และสถาบันการศึกษา จะเห็นได้จากการเสนอนโยบายร่วมกันระหว่างญี่ปุ่นและไทย ในหัวข้อ “Upgrading Research and Development (R&D) and Human Resources Development (HRD) of Thai Industries” มีการจัดประชุมขึ้นถึงสองครั้งในปีค.ศ. 2015 และปีค.ศ. 2016 (MOFA of Japan, 2015) การประชุม HLJC ครั้งที่ 4 ณ กรุงโตเกียว ประเทศญี่ปุ่น ปีค.ศ. 2018 การประชุมกลุ่มผู้นำ G20 (G20 OSAKA SUMMIT) ปีค.ศ. 2019 ซึ่งการนำเสนอนโยบายร่วมกันและการประชุมระหว่างญี่ปุ่นและไทยดังกล่าว มีประเด็นสำคัญประการหนึ่งเกี่ยวกับการพัฒนาการศึกษา

ให้กับมนุษย์ให้กลายเป็นวิศวกรเชิงปฏิบัติการ (practical engineer) และสอดคล้องกับการพัฒนาอุตสาหกรรมในประเทศไทย (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562; JICA, 2018a)

จะเห็นได้จากญี่ปุ่นได้เริ่มให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาแก่ไทยในปีค.ศ. 2016 ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาผู้เรียน บุคลากรครู หลักสูตร และการก่อสร้างอาคารที่เกี่ยวข้องโดยจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในเขตอุตสาหกรรมในประเทศไทย โดยเฉพาะในเขตพัฒนาระเบียงเศรษฐกิจพิเศษภาคตะวันออก (Eastern Economic Corridor)³ ซึ่งโครงการดังกล่าวเป็นโครงการภาคต่อของโครงการพัฒนา Eastern Seaboard ที่คณะรักษาความสงบแห่งชาติได้นำมาปิดผนึกใหม่อีกครั้งในปีค.ศ. 2017 (JICA, 2018c) และถึงแม้ว่าในอดีตตรงพื้นที่บริเวณนี้เคยเป็นฐานอุตสาหกรรมขนาดใหญ่มาก่อน แต่โจทย์สำคัญของการพัฒนาอุตสาหกรรมใหม่นี้ คือ เรื่องปัญหาการขาดบุคลากรและแรงงานที่มีทักษะจำนวนมาก โดยเฉพาะแรงงานด้านวิศวกรเพื่อให้ตอบสนองต่อความต้องการของสถานประกอบการญี่ปุ่นที่อยู่ในเขตพื้นที่ EEC ด้วย (สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก, 2563; สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์, 2560ข)

จากสถานการณ์ข้างต้น แสดงให้เห็นทิศทางการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไทยของญี่ปุ่น ตั้งแต่ทศวรรษที่ 1980 ในโครงการพัฒนา Eastern Seaboard ซึ่งเน้นการให้ความช่วยเหลือในโครงสร้างพื้นฐานต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม การให้ความช่วยเหลือดังกล่าวของญี่ปุ่นเป็นการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทั้งในมิติด้านเศรษฐกิจควบคู่ไปกับมิติด้านกำลังคนด้วย ในทศวรรษที่ 2000 เป็นต้นมา ในโครงการภาคต่อ Eastern Economic Corridor ดังนั้น จึงเกิดคำถามว่า ทำไมนโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษา จึงเปลี่ยนแปลงไป และปัจจัยใดที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงนโยบายดังกล่าว

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงทิศทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เปรียบเทียบทศวรรษ 1980 และทศวรรษ 2000

2. เพื่อศึกษาสาเหตุที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทิศทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทยในทั้งสองช่วงทศวรรษดังกล่าว

3. กรอบแนวคิดในการวิจัย

งานวิจัยนี้ผู้วิจัยนำแนวคิดทฤษฎีระบบ ของ David Easton มาประยุกต์ใช้อธิบายการดำเนินนโยบายต่างประเทศของญี่ปุ่น ซึ่งการวิเคราะห์นโยบายต่างประเทศด้วยทฤษฎีระบบ เป็นการทำความเข้าใจ

³ ลักษณะความช่วยเหลือด้านพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นที่ไทย ได้แก่ KOSEN Model Schools, Premium Technical Colleges, Teacher Education for Technical Colleges, Engineering Career Development Support และ MONOZUKURI Degree Program

เข้าใจว่าจะอะไรเป็นสาเหตุ ที่ทำให้รัฐหนึ่งดำเนินนโยบายต่างประเทศออกมาในลักษณะใดลักษณะหนึ่งตลอดจน “แรงจูงใจ” ให้รัฐดำเนินนโยบายต่างประเทศดังกล่าว อันอาจหมายถึง สภาพแวดล้อม (Environment) ของกระบวนการกำหนดนโยบาย โดยที่สภาพการณ์ มี 2 ประเภท คือ 1.ปัจจัยภายใน (Endogenous Variable) หมายถึงเหตุการณ์หรือสภาพการณ์ภายในประเทศที่มีอิทธิพลต่อนโยบายต่างประเทศ รวมถึง ปัจจัยทางการเมือง เศรษฐกิจ และสังคม 2.ปัจจัยภายนอก (Exogenous Variable) หมายถึง สภาพการณ์ที่เกิดขึ้นนอกประเทศหรือในระบบระหว่างประเทศ เป็นกิจกรรมและพฤติกรรมของตัวแสดงต่าง ๆ ทั้งที่เป็นรัฐและมีรัฐ ซึ่งแบ่งได้เป็นระดับโลก และระดับภูมิภาค (จุลชีพ ชินวรรณ, 2559) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดดังกล่าว มาเพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างประเทศญี่ปุ่นกับประเทศไทย โดยมองการกำหนดนโยบายจากผู้กำหนดนโยบายด้านการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของประเทศญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยมีกรณีศึกษา คือ เขตพัฒนาภาคอุตสาหกรรมในภาคตะวันออกของไทย เพื่อแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกของญี่ปุ่นที่ทำให้เกิดการสนับสนุนตั้งแต่โครงการพัฒนา Eastern Seaboard ช่วงทศวรรษ 1980 จนกระทั่งกลายเป็นโครงการ Eastern Economic Corridor ช่วงหลังทศวรรษ 2000 ว่าเกิดจากปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของประเทศญี่ปุ่น

4. วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาโดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เป็นลักษณะการวิจัยเชิงเอกสาร ผ่านการศึกษาจากหนังสือ บทความ งานวิจัย เอกสารราชการ เอกสารเผยแพร่ของหน่วยงานประเทศญี่ปุ่น อีกทั้งศึกษาจากข้อมูลทางวิชาการที่ได้จากการสืบค้นทางสื่ออิเล็กทรอนิกส์หรือทางเว็บไซต์ต่าง ๆ ซึ่งข้อมูลส่วนใหญ่จะเกี่ยวข้องกับประเด็นความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษามีผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศในช่วงทศวรรษ 1980 และหลังทศวรรษ 2000 ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลชั้นปฐมภูมิ และข้อมูลชั้นทุติยภูมิจากบทความวิชาการ งานวิจัย รวมทั้งข้อมูลตัวเลขสถิติอื่น ๆ ที่รวบรวมเผยแพร่จากองค์กรที่มีความน่าเชื่อถือจากที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้นรวมถึงองค์กรอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

5. ผลการวิจัย

5.1 เปรียบเทียบนโยบาย รูปแบบ และปริมาณของการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย ช่วงทศวรรษที่ 1980 และหลังทศวรรษ 2000

นโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการของญี่ปุ่นแก่ไทย ในทศวรรษที่ 1980 โดยเฉพาะในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย มีแนวทางการให้ความช่วยเหลือที่เน้นไปที่การสร้างการเติบโตทางเศรษฐกิจ โดยมีวงเงินกู้ 143,800 ล้านบาท มากกว่าความช่วยเหลือทางวิชาการ โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษามีจำนวนเงินเพียง 299 ล้านบาท จะเห็นว่าญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลือเพื่อการก่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานต่าง ๆ มากกว่าความช่วยเหลือด้านการศึกษา (ตาราง 2) โดยมีโครงการ

ความช่วยเหลือด้านการศึกษาที่โดดเด่น คือ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง (วิเชียร อินทะสี, 2542; David, 1996; Tsuruta, 1995) อย่างไรก็ตาม ญี่ปุ่นมีทิศทางของนโยบายการให้ความช่วยเหลืออย่างเป็นทางการแก่ไทยที่เปลี่ยนแปลงไปในเขตอุตสาหกรรมภาคตะวันออกของไทย ในทศวรรษที่ 2000 โดยเป็นการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาเพิ่มขึ้นเป็น 5,894 ล้านบาท ในขณะที่ความช่วยเหลือในรูปแบบเงินกู้ลดลงเป็นจำนวนเงิน 9,434 ล้านบาท อีกทั้งความช่วยเหลือในรูปแบบดังกล่าวนอกจากเป็นความช่วยเหลือทางการเงิน ยังเป็นการพัฒนากำลังคนด้วย (ตาราง 3) โดยมีโครงการความช่วยเหลือด้านการศึกษาระดับอุดมศึกษา ได้แก่ โครงการความร่วมมือระหว่างสถาบันวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีขั้นสูงแห่งประเทศไทย และสถาบันเทคโนโลยีแห่งโตเกียว (Thailand Advanced Institute of Science and Technology and Tokyo Institute of Technology : TAIST-Tokyo Tech) อีกทั้งโครงการความช่วยเหลือด้านการศึกษาระดับอาชีวศึกษา ก็คือ โครงการการจัดตั้งสถาบัน KOSEN ในไทย (สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก, 2562) ตาราง 2 รูปแบบและปริมาณการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย ในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย ช่วงทศวรรษที่ 1980

รูปแบบความช่วยเหลือ	ลักษณะความช่วยเหลือ	ปริมาณความช่วยเหลือ
ด้านเงินกู้	ความช่วยเหลือทางการเงิน ด้านการก่อสร้างโครงสร้าง พื้นฐาน	วงเงินกู้ 143,800 (¥ million)
ความช่วยเหลือทางวิชาการ	จัดส่งคณะผู้เชี่ยวชาญญี่ปุ่น	(ไม่ได้ระบุ)
	ความช่วยเหลือด้านการศึกษา	จำนวนเงิน 299 (¥ million)

ที่มาจาก : วิเชียร อินทะสี (2542, หน้า 84)

ตาราง 3 รูปแบบและปริมาณการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย ในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย ช่วงหลังทศวรรษ 2000

รูปแบบความช่วยเหลือ	ลักษณะความช่วยเหลือ	ปริมาณความช่วยเหลือ
ด้านเงินกู้	ความช่วยเหลือทางการเงิน ด้านการพัฒนากำลังคน	วงเงินกู้ 9,434 (¥ million)
	ความช่วยเหลือทางการเงิน ด้านการพัฒนาระบบโครงสร้าง พื้นฐาน ⁴	(ไม่ได้ระบุ)
ความร่วมมือทางวิชาการ	ความช่วยเหลือด้านการศึกษา	จำนวนเงิน 5,894 (¥ million)

ที่มาจาก : สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก (2562)

⁴ ญี่ปุ่นมีความสนใจเป็นพิเศษในการสนับสนุนและร่วมลงทุนจำนวน 5 โครงการ คือ 1) การก่อสร้างสนามบินอู่ตะเภาให้เป็นสนามบินเชิงพาณิชย์ แห่งที่ 3 2) การก่อสร้างรถไฟความเร็วสูง (ช่วงกรุงเทพฯ-พัทยา-ระยอง) 3) การพัฒนาท่าเรือ 3 ท่าเรือ (แหลมฉบัง-สัตหีบ-มาบตาพุด) 4) โครงการดึงดูด อุตสาหกรรมเป้าหมาย 10 S-curve และ 5) การพัฒนาเมืองอุตสาหกรรมเชิงนิเวศ (Eco-Cities)

สำหรับรูปแบบความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นในแผนพัฒนา Eastern Seaboard มีทั้งการจัดส่งคณะผู้เชี่ยวชาญชาวญี่ปุ่นเข้ามาศึกษา เพื่อการจัดทำแผนแม่บทร่วมกับผู้เชี่ยวชาญชาวไทย (Master Plan Study) และการศึกษาความเป็นไปได้ (Feasibility Study) ของโครงการต่าง ๆ ในแผนพัฒนาฯ โดยนำผลของการศึกษาไปใช้เพื่อเป็นแนวทางการจัดเตรียมโครงการ และการขอรับความช่วยเหลือของรัฐบาลไทยทางด้านเงินกู้จากรัฐบาลญี่ปุ่น เช่น โครงการพัฒนาท่าเรืออุตสาหกรรมในพื้นที่ชายฝั่งทะเลด้านตะวันออก โครงการพัฒนาพื้นที่ชายฝั่งทะเลบริเวณแหลมฉะเชิงเทรา และโครงการก่อสร้างโรงงานผลิตเหล็กแผ่น เป็นต้น (วิเชียร อินทะสี, 2542) ในขณะที่ ความช่วยเหลือด้านการศึกษาก่อให้เกิดการพัฒนาสถาบันการศึกษา เช่น การจัดตั้งศูนย์วิจัยการสื่อสาร และเทคโนโลยีสารสนเทศ การจัดตั้งภาควิชาวิศวกรรมศาสตร์ ณ สจล. และการจัดส่งอุปกรณ์/เครื่องมือทางการศึกษา เป็นต้น (สถานเอกอัครราชทูตญี่ปุ่นประจำประเทศไทย, 2551)

จากรูปแบบการให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นแก่ไทยในโครงการพัฒนาภาคตะวันออก มีข้อสังเกตที่น่าสนใจ กล่าวคือ ญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลือเพื่อการก่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานต่าง ๆ แก่ไทยในปริมาณที่ค่อนข้างสูง และความช่วยเหลือด้านการศึกษาก่อให้เกิดการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานทางการศึกษาเป็นส่วนใหญ่ในทศวรรษนี้

ในขณะที่ รูปแบบการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นในแผนพัฒนาเศรษฐกิจพิเศษภาคตะวันออก (Eastern Economic Corridor) หลังทศวรรษ 2000 เป็นการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนากำลังคน โดยยังคงมีความช่วยเหลือด้านการจัดตั้งสถาบันการศึกษา การก่อสร้างอาคารทางการศึกษา และการจัดส่งวัสดุ/อุปกรณ์ บุคลากรชาวญี่ปุ่นทางการศึกษา เป็นต้น เฉกเช่นโครงการในอดีต หากแต่เป็นการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนากำลังคน โดยหน่วยงานญี่ปุ่นและหน่วยงานไทยที่เกี่ยวข้องร่วมกันสร้างหลักสูตรการเรียนการสอนสำหรับนำไปใช้สอนผู้เรียนให้กลายเป็นบุคคลากรที่ตอบสนองต่อภาคอุตสาหกรรมต่าง ๆ ในประเทศไทย รวมถึงในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษาก่อให้เกิดสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบังที่ญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องจนถึงปัจจุบัน (JICA, 2018b) จะเห็นได้ว่ารูปแบบความช่วยเหลือด้านการศึกษาก่อให้เกิดการพัฒนาภาคตะวันออกช่วงหลังทศวรรษ 2000 เป็นการให้ความช่วยเหลือที่ลงไปยังตัวบุคคลด้วย

นอกจากนั้น สำหรับแนวทางนโยบาย ODA ด้านการศึกษาของญี่ปุ่นต่อโครงการพัฒนา Eastern Seaboard ในทศวรรษที่ 1980 ญี่ปุ่นมีแนวทางการส่งเสริมการศึกษาระดับอุดมศึกษาด้านวิทยาศาสตร์ และวิศวกรรมศาสตร์ในสาขาวิศวกรรมศาสตร์คอมพิวเตอร์ ไฟฟ้า และอิเล็กทรอนิกส์ โดยจุดประสงค์ของการให้ความช่วยเหลือในสาขาดังกล่าว ก็คือ การผลิตแรงงานเข้มข้น (labor intensive) ไปยังภาคอุตสาหกรรมของญี่ปุ่นในประเทศไทย โดยโครงการความช่วยเหลือที่โดดเด่น คือ การก่อตั้งคณะและภาควิชาสาขาดังกล่าวแก่สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง (วิเชียร อินทะสี, 2542; Tomikazu, 1993) ในขณะที่ นโยบาย ODA ด้านการศึกษาของญี่ปุ่นต่อโครงการพัฒนา Eastern Economic Corridor หลังทศวรรษ 2000 ญี่ปุ่นมีแนวทางการส่งเสริมการศึกษาทั้งในระดับอุดมศึกษา และอาชีวศึกษา โดยเฉพาะระดับอุดมศึกษา สาขาวิศวกรรมศาสตร์ในสาขาวิศวกรรมแมคคาทรอนิกส์

คอมพิวเตอร์ ไฟฟ้าและอิเล็กทรอนิกส์ อัตโนมัตี ชีวภาพ และการเกษตร เพื่อผลิตแรงงานทักษะให้แก่ภาคอุตสาหกรรมญี่ปุ่นและไทยในเขตอุตสาหกรรมเป้าหมายหลักในพื้นที่ EEC และพื้นที่อื่น ๆ ในประเทศไทยด้วย (JETRO, 2020; JICA, 2018c)

จากทิศทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะในพื้นที่ภาคตะวันออกของไทย โดยเปรียบเทียบแนวนโยบายความช่วยเหลือของญี่ปุ่นที่มีต่อไทยในสองช่วงเวลา จะเห็นว่า ในทศวรรษที่ 1980 ญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลือที่ลงไปยังการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานเป็นสำคัญ เนื่องจากการหลั่งไหลเข้ามาตั้งฐานการผลิตของบริษัทญี่ปุ่นในประเทศไทยที่ส่งผลต่อความช่วยเหลือในด้านดังกล่าว (วิเชียร อินทะสี, 2542) ในขณะที่ หลังทศวรรษ 2000 เป็นความช่วยเหลือตั้งแต่รากฐานของประเทศ นั่นคือ การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะด้านการศึกษา หรืออีกนัยหนึ่งคือให้ความสำคัญกับการพัฒนาคนมากขึ้น เนื่องจากการลงทุนพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของไทยจากญี่ปุ่น มีผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจของญี่ปุ่นในประเทศไทยด้วย (Sihesak, 2020) โดยที่สถานการณ์การให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นแก่ไทยข้างต้น เกิดจากทั้งปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของญี่ปุ่นหลายประการ

5.2 ปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของประเทศญี่ปุ่นที่ส่งผลต่อการให้ความช่วยเหลือแก่ไทยด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในช่วงทศวรรษที่ 1980

ปัจจัยภายในของญี่ปุ่นประการแรก ที่ทำให้รัฐบาลญี่ปุ่นดำเนินการให้ความช่วยเหลือมายังประเทศไทย เพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในทศวรรษที่ 1980 ก็คือ **ปัจจัยด้านเศรษฐกิจภายในประเทศญี่ปุ่น** กล่าวคือ จากสถานการณ์การหลั่งไหลเข้ามาลงทุนของบริษัทญี่ปุ่นในไทยหลังผลกระทบของข้อตกลงทางการเงิน หรือ ข้อตกลง Plaza Accord ทำให้ญี่ปุ่นต้องให้ความช่วยเหลือที่ลงไปยังตัวบุคคล เพื่อพัฒนาศักยภาพของกำลังคนให้รองรับการย้ายฐานการผลิตของอุตสาหกรรมญี่ปุ่นในประเทศไทย (Takashi & Takaaki, 2013) จากการย้ายฐานอุตสาหกรรมญี่ปุ่นมายังประเทศไทย ซึ่งทำให้เกิดการลงทุนของภาคเอกชนญี่ปุ่นในบริเวณภาคตะวันออกของประเทศไทยเป็นจำนวนมาก ดังนั้นปัจจัยต่อมา นั่นคือ **ปัจจัยด้านการลงทุนในมนุษย์ของญี่ปุ่น เพื่อป้อนแรงงานในภาคอุตสาหกรรมของญี่ปุ่นในเขตภาคตะวันออกของประเทศไทย** (พื้นที่ Eastern Seaboard) กล่าวคือ ประเทศไทยในช่วงทศวรรษที่ 1980 (ค.ศ. 1980-1989) คือ หนึ่งในกลุ่มเป้าหมายที่ญี่ปุ่นต้องการเข้ามาลงทุนอุตสาหกรรมสาขาผลิตภัณฑ์โลหะ เครื่องกล รถยนต์ และสาขาเครื่องใช้ไฟฟ้า และอิเล็กทรอนิกส์ มากที่สุด ซึ่งกระจายอยู่ในพื้นที่จังหวัดชลบุรี ระยอง และฉะเชิงเทรา โดยมีมูลค่าการลงทุนของภาคเอกชนญี่ปุ่นในบริเวณนี้ ตามตาราง 4 อีกทั้งกลุ่มอุตสาหกรรมญี่ปุ่นเหล่านี้มีความจำเป็นต้องใช้แรงงานเข้มข้น (labor intensive) ในสาขาดังกล่าว จึงทำให้ญี่ปุ่นสนับสนุนการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการศึกษาในสาขาวิศวกรรมศาสตร์คอมพิวเตอร์ ไฟฟ้า และอิเล็กทรอนิกส์ ซึ่งเป็นสาขาที่เกี่ยวข้องโดยตรงในการผลิตแรงงานป้อนกลุ่มอุตสาหกรรมตามที่กล่าวมา (วิเชียร อินทะสี, 2542; Famihar, 2013)

ตาราง 4 มูลค่าการลงทุนของภาคเอกชนญี่ปุ่นในพื้นที่ภาคตะวันออกของประเทศไทย (ในพื้นที่ Eastern Seaboard)

หน่วย : ล้านบาท

จังหวัด	ค.ศ. 1984	ค.ศ. 1985	ค.ศ. 1986
	มูลค่าการลงทุน	มูลค่าการลงทุน	มูลค่าการลงทุน
ชลบุรี	60,691	63,267	31,083
ระยอง	53,672	312,905	262,229
ฉะเชิงเทรา	40,234	33,166	11,424

ที่มาจาก : วิเชียร อินทะสี (2542, หน้า 54)

นอกจากนั้น การให้ความช่วยเหลือมาเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของญี่ปุ่นแก่ไทยยังเกิดจากปัจจัยภายในอีกประการหนึ่ง นั่นคือ ปัจจัยด้านนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของประเทศญี่ปุ่น (Japan's ODA) ด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในประเทศกำลังพัฒนา โดยมีวัตถุประสงค์ของการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาคุณภาพคน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศผู้รับ กล่าวคือ นโยบาย ODA ของญี่ปุ่นสนับสนุนและส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาเศรษฐกิจในประเทศผู้รับ เป็นความช่วยเหลือทางเศรษฐกิจที่ญี่ปุ่นให้ความร่วมมือทั้งในรูปแบบความร่วมมือทางการเงิน และความร่วมมือทางวิชาการ ซึ่งรูปแบบความร่วมมือทางวิชาการของญี่ปุ่นได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในประเทศนั้น ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษา โดยญี่ปุ่นได้ก่อตั้ง “มหาวิทยาลัยเพื่อการพัฒนาระหว่างประเทศ (an International Development University)” รวมถึง “การศึกษาเพื่อการพัฒนา (development education)” เพื่อส่งเสริมโปรแกรมด้านการศึกษา ส่งผลให้ไทยได้รับความช่วยเหลือผ่านโปรแกรมดังกล่าวด้วย (MOFA of Japan, 1986)

นอกจากปัจจัยภายในที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้นยังมีปัจจัยภายนอกที่ทำให้ญี่ปุ่นให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แก่ไทยในช่วงทศวรรษที่ 1980 นั่นคือ ความสัมพันธ์ระหว่างไทย-ญี่ปุ่น กล่าวคือ ความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจระหว่างไทยและญี่ปุ่นในตอนปลายทศวรรษ 1980 เป็นความสัมพันธ์ที่พึ่งพาซึ่งกันและกันเป็นอย่างมากทั้งด้านการค้า การลงทุน รวมถึงการเป็นตลาดแรงงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากกระแสการลงทุนโดยตรงจากประเทศญี่ปุ่นที่เข้ามายังไทย สืบเนื่องจากพื้นฐานอัตราแลกเปลี่ยนเงินที่แข็งขึ้นในช่วงทศวรรษดังกล่าว ในขณะที่ ค่าเงินบาทอ่อนค่าทำให้ไทยมีปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการผลิตสินค้าของประเทศญี่ปุ่นไม่ว่าจะเป็น ต้นทุนการผลิต และแรงงานที่มีราคาถูก ในขณะเดียวกัน รัฐไทยก็มีนโยบายส่งเสริมการลงทุนโดยตรงจากต่างประเทศเพื่อพัฒนาเศรษฐกิจ โดยเฉพาะในแผนงานที่ต้องใช้เงินลงทุนมหาศาลในพื้นที่ชายฝั่งทะเลตะวันออก ที่รัฐไทยให้ความสำคัญและขอรับความช่วยเหลือจากญี่ปุ่นในด้านต่าง ๆ รวมถึงความช่วยเหลือด้านการศึกษาเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ จนกระทั่งรัฐบาลญี่ปุ่นเข้ามาศึกษาดูงานและให้ความช่วยเหลือในท้ายที่สุด จากสถานการณ์ดังกล่าวจึงเป็นจุดที่ญี่ปุ่นประกาศอย่างเป็นทางการว่าจะส่งเสริมความร่วมมือทางเศรษฐกิจระหว่างไทยกับญี่ปุ่นให้แน่นแฟ้นขึ้น โดยให้ความช่วยเหลือแก่ไทยที่ครอบคลุมความร่วมมือทางวิชาการเพื่อพัฒนาทุนมนุษย์ (สุทิน สายสงวน, วิเชียร อินทะสี และภาณี รูปสม, 2546; อุปรกรณ์ หลีคำ, 2562)

นอกจากนั้น ยังมีปัจจัยภายนอกอีกประการหนึ่ง นั่นคือ **สถานการณ์ในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้** ที่มีผลต่อการให้ความช่วยเหลือดังกล่าวของญี่ปุ่นแก่ไทย การที่ประเทศญี่ปุ่นมีความร่วมมือกับสหรัฐอเมริกาโดยการสนับสนุนนโยบายของอาเซียนให้เวียดนามถอนกำลังออกจากกัมพูชา และให้ความช่วยเหลือทางเศรษฐกิจแก่ประเทศสมาชิกอาเซียน ด้วยการส่งเสริมอุตสาหกรรมการผลิต รวมไปถึงการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ด้วย ซึ่งเป็นช่วงเวลาเดียวกับที่ญี่ปุ่นได้เข้ามาให้ความช่วยเหลือประเทศไทยในโครงการพัฒนาขนาดใหญ่ของประเทศ อีกทั้งเกิดการริเริ่มการสานความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจระหว่างไทย-ญี่ปุ่น รวมถึงการให้ความช่วยเหลือต่างๆที่ครอบคลุมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แก่ประเทศไทย ในช่วงปลายทศวรรษที่ 1980 (เขียน ธีระวิทย์, 2525; คัทซูกิ ทาคาฮาชิ, 2558; มนู วัลยะเพ็ชร, 2531; วิเชียร วัฒนคุณ, 2530; ศิริพร วัชวัลคุ, 2541)

5.3 ปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของประเทศญี่ปุ่นที่ส่งผลต่อการให้ความช่วยเหลือแก่ไทย ด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในทศวรรษที่ 2000

สำหรับปัจจัยภายในของญี่ปุ่นประการแรก ที่ทำให้รัฐบาลญี่ปุ่นดำเนินการให้ความช่วยเหลือไปยังประเทศไทยเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์หลังทศวรรษ 2000 ก็คือ **ข้อจำกัดด้านงบประมาณของรัฐบาลญี่ปุ่น**จากปัญหาด้านเศรษฐกิจ อันเป็นผลมาจากผลกระทบของวิกฤตเศรษฐกิจในช่วงทศวรรษ 1990 ต่อเนื่องมาจนทศวรรษที่ 2000 ส่งผลให้ญี่ปุ่นต้องจัดสรรงบประมาณความช่วยเหลือด้วยการลดงบประมาณ ODA แก่ประเทศกำลังพัฒนา ดังนั้น รัฐบาลญี่ปุ่นจึงต้องปรับเปลี่ยนแนวทางความช่วยเหลือ โดยเฉพาะการให้ความช่วยเหลือเชิงปริมาณ โดยเปลี่ยนจากโครงสร้างพื้นฐานทางเศรษฐกิจไปยังภาคสังคม ซึ่งเป็นการพัฒนาที่ลงไปยังตัวปัจเจกบุคคลดังแสดงในตารางที่ 3 ใน 5.1 ยิ่งไปกว่านั้น ความช่วยเหลือด้านนี้ของญี่ปุ่นยังมุ่งไปที่ประเทศผู้รับในทวีปเอเชีย รวมถึงประเทศไทยที่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยสำหรับธุรกิจของญี่ปุ่นด้วย (Katada, 2020; Trinidad, 2007; Tuman, Strand, & Emmert, 2009)

นอกจากนั้น **พัฒนาการของฐานอุตสาหกรรมของญี่ปุ่น** อันมีผลต่อการลงทุนในมนุษย์ในพื้นที่ **ภาคตะวันออกของประเทศไทยมากขึ้น** (ในพื้นที่ Eastern Economic Corridor : EEC) เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ญี่ปุ่นดำเนินการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แก่ประเทศไทย ด้วยการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษาเพื่อยกระดับทักษะแรงงานของไทยให้ตอบสนองอุตสาหกรรมญี่ปุ่นในช่วงหลังทศวรรษ 2000 กล่าวคือ ภาคเอกชนของญี่ปุ่นที่มีฐานอุตสาหกรรมสำคัญ ๆ มาตั้งแต่โครงการพัฒนาพื้นที่บริเวณชายฝั่งทะเลตะวันออก หรือ Eastern Seaboard Development Program นั่นคือ ฐานอุตสาหกรรมยานยนต์ ไฟฟ้า และอิเล็กทรอนิกส์ ซึ่งเป็นอุตสาหกรรมที่ใช้แรงงานเข้มข้น จนกระทั่งรัฐบาลไทยได้ต่อยอดโครงการดังกล่าวมาเป็นโครงการระเบียงเขตเศรษฐกิจภาคตะวันออก (EEC) และมีเป้าหมายผลักดันอุตสาหกรรมยานยนต์ไฟฟ้า ซึ่งเป็นหนึ่งในเป้าหมายอุตสาหกรรมเดิมที่มีศักยภาพ ประกอบกับรัฐบาลญี่ปุ่นมีเป้าหมายมุ่งหน้าสู่การเป็นประเทศปลอดคาร์บอน อีกทั้ง ภาคเอกชนญี่ปุ่นลงทุนโดยตรงในเขตภาคตะวันออกของไทยเพิ่มขึ้น เห็นได้จากมูลค่าการลงทุนในพื้นที่ดังกล่าวในปี.ศ. 2018 คิดเป็นจำนวนเงิน 319,911 ล้านบาท ดังนั้น รัฐบาลญี่ปุ่นจึงส่งเสริมการให้ความช่วยเหลือด้านการศึกษา โดยเฉพาะสาขาวิศวกรรมศาสตร์แก่ประเทศไทย ทั้งในระดับอุดมศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับอาชีวศึกษา เนื่องจากญี่ปุ่นต้องการแรงงานที่มีฝีมือ จากแรงงานเข้มข้นมาเป็นแรงงานทักษะด้าน

วิศวกรรมที่สามารถใช้นวัตกรรมใหม่ ๆ ในอุตสาหกรรมดังกล่าวได้ (เจโทร กรุงเทพฯ, 2558; JETRO, 2020; Sihasak, 2020)

อย่างไรก็ตาม ยังมีปัจจัยภายในอีกประการหนึ่งซึ่งมีอิทธิพลต่อการดำเนินนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของประเทศญี่ปุ่นแก่ไทย นั่นคือ **ความรับผิดชอบต่อการนำภาษีอากรของสาธารณชนในประเทศญี่ปุ่นมาให้ความช่วยเหลือแก่ประเทศยากจน** ซึ่งประชากรผู้เสียภาษีเหล่านี้เริ่มตั้งคำถามกับความโปร่งใสและการคอร์รัปชันของการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาในประเทศผู้รับผนวกกับการให้ ODA แก่ประเทศยากจนทั้ง ๆ ที่ญี่ปุ่นเองก็ประสบกับปัญหาเศรษฐกิจตกต่ำตั้งแต่ทศวรรษ 1990 จากกระแสสังคมภายในประเทศญี่ปุ่น หรือความสนใจของสาธารณชนและการมีส่วนร่วมของสาธารณชนที่มีมากขึ้นในการดำเนินโครงการภายใต้ความช่วยเหลือ ทำให้ตั้งแต่ปีค.ศ. 2000 รัฐบาลญี่ปุ่นจึงเริ่มพิจารณาการให้ความช่วยเหลือใหม่แก่ประเทศผู้รับ โดยลดงบประมาณ ODA ลงรวมถึงการปรับเปลี่ยนแนวทางการให้ความช่วยเหลือจากเดิมที่เน้นความช่วยเหลือด้านสิ่งปลูกสร้างมาเป็นการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาศักยภาพของประเทศผู้รับ เช่น ความช่วยเหลือด้านการศึกษาเพื่อใช้ภาษีอากรของประชาชนในประเทศญี่ปุ่นให้เกิดประโยชน์แก่ประชาชนในประเทศผู้รับ (สุวรรณนิเณมโย, 2551; ศูนย์ข้อมูลการวิจัย Digital วช., 2551)

สำหรับปัจจัยภายนอกประการแรกของญี่ปุ่น ที่มีผลต่อการให้ความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แก่ไทยช่วงหลังทศวรรษ 2000 คือ **การยอมรับแนวทางการพัฒนาในศตวรรษที่ 21 ในประเทศกำลังพัฒนา หรือเรียกว่า The Millennium Development Goals (MDGs) และ Sustainable Development Goals (SDGs)** เข้ามาเป็นมิติสำคัญของนโยบายการให้ ODA ของญี่ปุ่น สำหรับเป้าหมายด้านการพัฒนาการศึกษา โดยความแตกต่างของเป้าหมายด้านการพัฒนาการศึกษาที่เห็นได้ชัดจากเป้าหมายการพัฒนาแห่งสหัสวรรษ (MDGs) สู่เป้าหมายการพัฒนายั่งยืน (SDGs) คือ แนวทางการพัฒนาการศึกษาที่เชื่อมโยงกับการพัฒนาเศรษฐกิจ (ณัชฎา คงศรี, 2560; ประภัสร เทพชาตรี, 2563; JICA, 2020; MOFA of Japan, 2015) ญี่ปุ่นได้นำเป้าหมายดังกล่าวนี้มาเป็นแนวทางการดำเนินนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาของตน เห็นได้จากธรรมนูญความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาในปี 2003 และธรรมนูญความร่วมมือเพื่อการพัฒนาในปี 2015 ได้ระบุหลักการใน ODA Charter ด้านการศึกษาไว้ว่า การให้ความช่วยเหลือตั้งแต่รากฐานของคน นั่นคือ การพัฒนาการศึกษา ด้วยการให้ความรู้ด้านวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ รวมถึงการใช้เทคโนโลยีต่าง ๆ ในระดับมัธยมศึกษาขึ้นไปซึ่งส่งผลต่อการเติบโตทางเศรษฐกิจ รวมถึงการพัฒนาเทคโนโลยีและวิทยาศาสตร์ (MOFA of Japan, 2010; MOFA of Japan, 2015; Trinidad, 2007) ดังนั้น เป้าหมายการพัฒนาระดับระหว่างประเทศ โดยเฉพาะเป้าหมายด้านการพัฒนาการศึกษา ซึ่งญี่ปุ่นได้นำมาเป็นแนวทางในการดำเนินนโยบายความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาในประเทศผู้รับ ส่งผลให้ประเทศไทยได้รับความช่วยเหลือดังกล่าวมาด้วย นอกจากนั้น ปัจจัยภายนอกของญี่ปุ่นอีกประการหนึ่ง นั่นคือ **การนำแนวคิดความมั่นคงของมนุษย์ (Human Security) ของโครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติ (UNDP) มาเป็นแนวทางนโยบายความช่วยเหลือเพื่อพัฒนาดังปรากฏในกฎบัตร ODA ปีค.ศ. 2003 และต่อเนื่องมาจนถึงปีค.ศ. 2015** โดยแนวคิดความมั่นคงของมนุษย์ดังกล่าว คือ แนวคิดที่เน้นให้ความสำคัญกับการมองมนุษย์เป็นศูนย์กลางการพัฒนา เป็นสภาวะที่มนุษย์มีความมั่นคงทางเศรษฐกิจและสังคม โดยเฉพาะ

ความมั่นคงที่เป็นรากฐานสำคัญซึ่งหมายรวมถึงด้านการศึกษา ยิ่งไปกว่านั้น ประเทศญี่ปุ่นในฐานะประเทศผู้ให้ที่มีบทบาทสูงในการกิจช่วยเหลือประเทศกำลังพัฒนา และเพื่อเป็นการปฏิบัติตามแนวคิดนี้ ที่เน้นความสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เพื่อนำไปสู่ความมั่นคงในระดับปัจเจก ญี่ปุ่นจึงได้มีนโยบายความช่วยเหลือต่างประเทศ ด้วยการส่งเสริมและสนับสนุนแนวคิดความมั่นคงของมนุษยมาเป็นนโยบายพื้นฐานในการให้ความช่วยเหลือด้วย ผลของการมีแนวทางความช่วยเหลือดังกล่าวของญี่ปุ่นทำให้ประเทศไทยซึ่งเป็นประเทศผู้รับรายใหญ่ประเทศหนึ่งของญี่ปุ่นได้รับความช่วยเหลือไปในทิศทางดังกล่าวด้วย (อำพา แก้วกำกัณ, 2558; Lam, 2006)

6. สรุปผลและอภิปรายผล

จากการที่ทฤษฎีระบบอธิบายว่า การที่รัฐใดรัฐหนึ่งดำเนินนโยบายต่างประเทศออกมาในลักษณะใดลักษณะหนึ่งนั้น มีสาเหตุมาจากสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกที่มีอิทธิพลในกระบวนการการกำหนดนโยบายต่างประเทศ ดังนั้น หากนำทฤษฎีดังกล่าวมาอธิบายกรณีศึกษาของงานวิจัยเรื่องนี้ นั่นคือ การเปลี่ยนแปลงแนวทางการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการของญี่ปุ่นแก่ไทย โดยเฉพาะความช่วยเหลือด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในเขตพัฒนาภาคอุตสาหกรรมในภาคตะวันออกของไทย ในทศวรรษที่ 1980 และทศวรรษที่ 2000 เพื่อวิเคราะห์สาเหตุของการเปลี่ยนแปลงแนวทางของนโยบายดังกล่าว โดยเฉพาะกระบวนการกำหนดนโยบายที่ให้ความสำคัญแก่ปัจจัยนำเข้าของระบบ (input) ก็จะสามารถอธิบายได้ว่า เหตุผลที่ทำให้ญี่ปุ่นเปลี่ยนแปลงแนวทางในการดำเนินนโยบายการให้ความช่วยเหลือเพื่อการพัฒนาอย่างเป็นทางการแก่ไทยในสองทศวรรษดังกล่าว เกิดจากการเปลี่ยนแปลงของทั้งปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกในสองช่วงเวลาดังกล่าว และเมื่อปัจจัยในการกำหนดนโยบายที่เป็นข้อมูลนำเข้าของระบบ (input) มีการเปลี่ยนแปลง จึงมีผลทำให้นโยบายอันเป็นผลผลิตของระบบ (output) มีการเปลี่ยนแปลงไปด้วย ซึ่งหมายถึงแนวโน้มนโยบายที่แตกต่างกันใน 2 ช่วงเวลาดังกล่าวนั่นเอง

เอกสารอ้างอิง (References)

- เขียน ธีระวิทย์. (2525). กัมพูชา กับ ปัญหาการต่อสู้กับขากเดนของลัทธิจักรวรรดินิยม. *วารสารสังคมศาสตร์*, 19(4), 41-65. เข้าถึงได้จาก <http://www.library.polsci.chula.ac.th/dl/5679611a5c87b22102850292ba1c6d55>
- คัทชูยูกิ ทาคาฮาชิ. (2558). อาเซียนจากมุมมองของญี่ปุ่น : ภาพสะท้อนของลัทธิเอเชียนิยมและบูรพานิยมจากงานเขียนของปัญญาชนในวารสาร Gaiko Forum และ Gaiko. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา*, 32(1), 51-70. เข้าถึงได้จาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/japanese/article/view/51634/42790>
- จุลชีพ ชินวรรณ. (2559). แนวทางการวิเคราะห์นโยบายต่างประเทศ. ใน *หลักสูตรการป้องกันราชอาณาจักร รุ่นที่ 59. ใน ยุทธศาสตร์ของไทยที่เป็นผลกระทบจากยุทธศาสตร์ของจีนในทะเลจีนใต้ต่ออาเซียน* (น.14-16). ศูนย์ปฏิบัติการต่อต้านการก่อการร้ายสากล กองบัญชาการกองทัพไทย.

- เจโทร กรุงเทพฯ. (2558, 28 กันยายน). *Upgrading research and development and human resources development of Thai industries. JETRO Thailand*. เข้าถึงได้จาก https://www.jetro.go.jp/thailand/topics/_374403.html
- ฉันทนา จันทรบรรจง. (2550). การให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่น: ODA กับสถานะของญี่ปุ่นศึกษาในประเทศไทยทางด้านศึกษาศาสตร์. ศิริพร วัชชวัลคุ (บ.ก.). *การให้ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นกับการส่งเสริมการเรียนการสอนญี่ปุ่นศึกษาในประเทศไทย: การย้อนพินิจในอดีตและการส่งเสริมในอนาคต*. กรุงเทพฯ: เจแปนฟาวนด์เซ็น.
- ณัชฎา คงศรี. (2560, 13 สิงหาคม). จาก MDGs สู่ SDGs เป้าหมายการพัฒนาที่เปลี่ยนไปเพื่อความยั่งยืน. เข้าถึงได้จาก <https://sdgmove.wordpress.com/2017/08/13/mdgstosdgs/>
- ประกาศสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี เรื่อง แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ ๕ พ.ศ. 2525-2529. (2525, 1 ตุลาคม). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 1 ตอนที่ 4. หน้า 129-135.
- ประกาศสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี เรื่อง แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ ๖ พ.ศ. 2530-2534. (2530). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 1 ตอนที่ 4. หน้า 310-316
- ประภัสร์ เทพชาตรี. (2563, 21 มีนาคม). *Sustainable development goals*. เข้าถึงได้จาก <https://www.sdgmove.com/2017/08/13/mdgstosdgs/>
- มนู วัลยะเพ็ชร์. (2531). อาเซียนกับความร่วมมือทางการเมืองเพื่อความมั่นคงของภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้: วิเคราะห์ตามแนวทางภูมิศาสตร์การเมือง. *วารสารภูมิศาสตร์*, 13(3), 163-174. เข้าถึงได้จาก http://www.agi.nu.ac.th/nred/tgj/%E0%B8%9B%E0%B8%B5%E0%B8%97%E0%B8%B5%E0%B9%88_13_%E0%B8%89%E0%B8%9A%E0%B8%B1%E0%B8%9A%E0%B8%97%E0%B8%B5%E0%B9%88_3/02_13_03.pdf
- วิเชียร วัฒนคุณ. (2530). *ครบรอบ 100 ปี ความสัมพันธ์ทางการทูตอย่างเป็นทางการระหว่างไทยกับญี่ปุ่นใน ปีพ.ศ. 2530: นโยบายของไทยในการขอความร่วมมือจากญี่ปุ่นในการแก้ปัญหา กัมพูชา*. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. เข้าถึงได้จาก <https://www.tci-thaijo.org/index.php/japanese/article/download/52701/43745>
- วิเชียร อินทะสี. (2542). บทบาทของญี่ปุ่นต่อโครงการพัฒนาชายฝั่งทะเลด้านตะวันออก. *วารสารเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ศึกษา*, 10(1). 37-62 เข้าถึงได้จาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/easttu/article/view/51330/42505>
- ศิริพร วัชชวัลคุ. (2541) *นโยบายต่างประเทศของญี่ปุ่นต่อเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ยุคหลังสงครามเย็น*. กรุงเทพฯ: คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. เข้าถึงได้จาก https://doi.nrct.go.th/ListDoi/listDetail?Resolve_Doi=

- ศิริพร วัชวัลลภ. (2560). *ญี่ปุ่นกับความร่วมมือเพื่อการพัฒนา: นโยบายและปฏิบัติการในประเทศลุ่มน้ำโขง* (พิมพ์ครั้งที่ 1). ศูนย์ประสานงานโครงการวิจัยเชิงนโยบาย (ด้านสถาบันการเมืองและนโยบายต่างประเทศ) คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศูนย์ข้อมูลการวิจัย Digital วช. (2551). บทสรุป ญี่ปุ่นในฐานะรัฐปรับตัวแบบเสรี (Liberal adaptive state). เข้าถึงได้จาก <https://dric.nrct.go.th/Search/SearchDetail/182088>
- สถานเอกอัครราชทูตญี่ปุ่นประจำประเทศไทย. (2551, มีนาคม). *ความร่วมมือทางด้านเศรษฐกิจและการพัฒนาระหว่างประเทศญี่ปุ่นและประเทศไทย*. เข้าถึงได้จาก <https://www.th.emb-japan.go.jp/files/000214148.pdf>
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562, 4 กันยายน). *โครงการจัดตั้งสถาบันไทยโคเซ็น*. เข้าถึงได้จาก https://resolution.soc.go.th/PDF_UPLOAD/2563/9933582110.pdf
- สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์. (2560ก, 17 ตุลาคม). *คิดยกกำลังสอง: อีอีซี...เดินถูกทางเสียที?*. เข้าถึงได้จาก <https://tdri.or.th/2017/10/thinkx2-218/>
- สมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์. (2560ข, 24 ตุลาคม). *คิดยกกำลังสอง: อีอีซี...ไทยแลนด์แกรนด์เซล?*. เข้าถึงได้จาก <https://tdri.or.th/2017/10/thinkx2-219/>
- สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก. (2562, 15 กุมภาพันธ์). *การประชุมคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก ครั้งที่ 2/2562*. เข้าถึงได้จาก <https://www.eeco.or.th/th/filedownload/1247/file-??-2-2562>
- สุทิน สายสงวน, วิเชียร อินทะสี และภาณี รูปสม. (2546). บทบาทของญี่ปุ่นต่อประเทศไทยหลังวิกฤตเศรษฐกิจ. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา*, 20(1), 33-100. เข้าถึงได้จาก <https://so02.tcithaijo.org/index.php/japanese/article/view/51974>
- สุวรรณี นิยมไย. (2551). การเปลี่ยนแปลงกระบวนการให้ความช่วยเหลือด้านเงินให้เปล่าของญี่ปุ่นต่อประเทศไทยในทศวรรษที่ 1990-2005 กรณีศึกษา : โครงการความร่วมมือด้านเศรษฐกิจแบบให้เปล่าขั้นพื้นฐานและความมั่นคงของมนุษย์. *Japan Watch Project*, 2(1). 15-65. เข้าถึงได้จาก <http://japanwatch.today/en/publication/jwp-magazines/japan-watch-project-year-6-volume-6>
- อำพา แก้วกำก. (2558). ความช่วยเหลือของญี่ปุ่นในระดับรากหญ้าเพื่อความมั่นคงของมนุษย์ในกัมพูชา. *วารสารญี่ปุ่นศึกษา*, 26(2), 85-101. เข้าถึงได้จาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/japanese/issue/view/4991>
- อุปรกรณ์ หลีคำ. (2562). *นโยบายเศรษฐกิจสมัยรัฐบาลพลเอกเปรมติณสูลานนท์ พ.ศ. 2523 ถึง พ.ศ. 2531: ศึกษาผ่านวารสารเศรษฐกิจและสังคมของสภาพัฒน์*. [การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร].

- David, M. P. (1996). *Japan's Foreign Aid to Thailand and the Philippines*. St. Retrieved from <https://www.amazon.com/Japans-Foreign-Aid-Thailand-Philippines/dp/0312125631>
- Embassy of Japan. (2008, April). *chapter 1: Overview international situation and Japanese diplomacy in 2007: Official Development Assistance (ODA)*. Retrieved from <https://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/2008/chapter1.pdf>
- Famihar, M. (2013). The Eastern Seaboard development plan and industrial cluster in Thailand: A quantitative overview. In: M. Nissanke. Y. Shimomura. (eds.). *Aid as handmaiden for the development of institutions*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137023483_3
- Furuoka, F. (2007). Malaysia-Japan relations under the Mahathir administration: Case studies of the "Look East" policy and Japanese investment in Malaysia. *Asian Survey*, 47(3), 505–519. <https://doi.org/10.1525/as.2007.47.3.505>
- JETRO. (2020, February). *Survey on business sentiment of Japanese corporations in Thailand for the 2nd half of 2019*. Retrieved from https://www.jetro.go.jp/ext_images/thailand/e_survey/pdf/jccaut19eng.pdf
- JICA. (2003, September). Chapter 2: *Japan's ODA and an overview of JICA programs*. Retrieved from <https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2003/pdf/200303.pdf>
- JICA. (2007, September). *Summary of the JICA annual report 2007*. Retrieved from <https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2007/summary.html>
- JICA. (2009, September). *Outline of JICA operations*. Retrieved from <https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2009/pdf/57.pdf>
- JICA. (2012, September). Issue-specific activities and initiatives. Retrieved from <https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2012/index.html>
- JICA. (2015, September). *Program goals and overview: Japan's ODA*. Retrieved from https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2015/c8h0vm00009q82bm-att/2015_04.pdf
- JICA. (2016, September). *Outline of JICA operations*. Retrieved from https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2016/c8h0vm0000aj21oz-att/2016_d02.pdf
- JICA. (2018a, September). *Data collection survey on the needs for industrial human resource development in Thailand final report*. Retrieved from <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12331591.pdf>

- JICA. (2018b, September). *Notable JICA's cooperation projects in Thailand*. Retrieved from https://www.jica.go.jp/thailand/english/office/others/c8h0vm00007nd0pg-att/brochure_02.pdf
- JICA. (2018c, September). *The Kingdom of Thailand: Data collection survey on the needs for industrial human resource development in Thailand*. Retrieved from <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12331591.pdf>
- JICA. (2019a, September). *Annual report: Overview of operations and financial statements*. Retrieved from https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2019/c8h0vm0000f7nznat_t/2019_03.pdf
- JICA. (2019b, September). *Search result of ex-post evaluation report: Vocational training and higher education*. Retrieved from https://www2.jica.go.jp/en/evaluation/index.php?anken=&area1=&country1=&area2=&country2=&area3=&country3=&field1=cd067&field2=cd068&field3=&tech_ga%5B%5D=Technical+Cooperation&grant_aid%5B%5D=Grant+Aid&start_from=1999&start_to=2019&fiscal_from=1999&fiscal_to=2019&search=Search
- JICA. (2020, September). *Outline of JICA operations*. Retrieved from https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2020/c8h0vm0000fc7q2batt/2020_d02.pdf
- Katada, S. N. (2020). *Japan's New Regional Reality: Geoeconomic Strategy in the Asia-Pacific*. Contemporary Asia in the World. New York: Columbia University Press. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=2292439&authtype=sso&custid=s4775581&site=eds-live&scope=site>.
- Kato H. (2016). Japan's ODA 1954–2014: Changes and continuities in a central instrument in Japan's foreign policy. In: H. Kato., J. Page., Y. Shimomura. (eds.). *Japan's development assistance*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137505385_1JETRO Thailand. (2018, June).
- Lam, P. (2006). Japan's human security role in Southeast Asia. *Contemporary Southeast Asia*, 28(1), 141-159. <https://doi.org/10.1355/cs28-1g>
- MOFA of Japan. (1981). *Chapter three: Diplomatic efforts made by Japan*. Retrieved from <https://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1981/1981-3-1.htm>
- MOFA of Japan. (1986). *Major diplomatic efforts by Japan in 1985*. Retrieved from <https://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1986/1986-3-1.htm>.

- MOFA of Japan. (2010). *Millennium development goals (MDGs) and Japan's efforts*. Retrieved from https://www.mofa.go.jp/policy/oda/white/2010/pdfs/10_part1.pdf
- MOFA of Japan. (2015). *Part I Japan's contribution to the 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from https://www.mofa.go.jp/policy/oda/page23e_000436.html
- MOFA of Japan. (2015). *The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://www.mofa.go.jp/files/000175890.pdf>
- Sihasak, P. (2020). Thailand's Eastern Economic Corridor: A bold strategic move. *ISEAS Yusof Ishak Institute*, 13(1). 1-11. Retrieved from https://www.thinkasia.org/bitstream/handle/11540/11514/ISEAS_Perspective_2020_13.pdf?sequence=1
- Takashi S., & Takaaki, K. (2013). ASEAN-Japan relations (pp. 1-16). Retrieved from <https://bookshop.iseas.edu.sg/publication/1934>
- Tomikazu, I. (1993). Japan's development cooperation to Thailand – The present and future perspective. *JSN Journal*, 10(2), 1-12. Retrieved from <https://so02.tcithaijo.org/index.php/japanese/article/view/52208>
- Trinidad, D. D. (2007). Japan's ODA at the crossroads: Disbursement patterns of Japan's development assistance to Southeast Asia. *Asian Perspective*, 31(2), 95–125. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42704591>
- Tsuruta, S. (1995). Thai keizai no kouzouteki henka [Structural changes of Thai economy]. In S. Yoshizawa, & S. Takayanagi (Eds.), *Nihon ODA no sougouteki kenkyuu* [Comprehensive research of Japan's ODA]. (pp. 3-20). Tokyo: Chuou University Press.
- Tuman, J., Strand, J., & Emmert, C. (2009). The disbursement pattern of Japanese foreign aid: A reappraisal. *Journal of East Asian Studies*, 9(2), 219-248. doi:10.1017/S159824080000299X

Yasutami, S. (2004). 6 In search of endogenous elements of good governance: The case of the Eastern Seaboard development plan in Thailand. *In Asian Development Experience*, 2(1), 166-187. Retrieved from https://www.grips.ac.jp/forum/IzumiOhno/lectures/2015_Lecture_texts/S09_The_Role_of_Governance_in_Asia.pdf

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Affiliation: Faculty of Political Science, Thammasat University

Corresponding email: supitchaya.k@hotmail.com

ปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนวิชาเอกที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น

อัจฉรา อังตระกูล
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนวิชาเอกที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น แบ่งการศึกษาปัญหาออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ด้านผู้สอน ด้านผู้เรียน ด้านเนื้อหาที่เรียน และด้านการจัดการเรียนการสอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามปัญหาในการเรียนภาษาญี่ปุ่น ประชากรในการวิจัยเป็นผู้เรียนวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อนที่จะเข้าเรียนในมหาวิทยาลัย จำนวน 27 คน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการศึกษาพบว่า ปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน ปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน และปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียน เป็นปัญหาในระดับพอสมควร ($\bar{X}$ =3.09, 2.53 และ 2.51 ตามลำดับ) ในขณะที่ปัญหาเกี่ยวกับผู้สอนนั้น เป็นปัญหาในระดับน้อย ($\bar{X}$ =2.01)

คำสำคัญ: ภาษาญี่ปุ่น, ไม่มีพื้นฐาน, ผู้เรียน

The Study of Problems and Issues of Inexperienced Japanese Learners

Atchara Aungtrakul
Faculty of Humanities, Naresuan University

Abstract

The purpose of the research was to study problems and issues of inexperienced Japanese learners in the following aspects: instructors, learners, study contents and instructional management. The study collected data from 27 non-native Japanese learners who did not have experience of learning Japanese. The research instrument used in this study was a questionnaire. The data was analyzed by descriptive statistics: frequency, percentage, mean and standard deviation. The research findings were as follows: 1) Study contents, instructional management, and students are moderate level problems ($\bar{x}$ =3.09, 2.53 and 2.51, respectively). 2) Instructors are a minor problem ($\bar{x}$ =2.01).

Keywords: Japanese, Inexperienced, Learner

1. บทนำ

หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวรได้เปิดสอนตั้งแต่ปี พ.ศ.2538 โดยที่ผ่านมามีผู้เรียนที่เข้ามาเรียนหลักสูตรภาษาญี่ปุ่นเกือบทั้งหมดเป็นผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อนที่จะเข้าเรียนในหลักสูตร แต่เนื่องจากการขยายตัวอย่างรวดเร็วของสถาบันการศึกษาที่เปิดสอนภาษาญี่ปุ่นไม่ว่าจะเป็นระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา รวมถึงโรงเรียนสอนพิเศษต่าง ๆ ส่งผลให้ในปีการศึกษา 2561 หลักสูตรภาษาญี่ปุ่นซึ่งรับนิสิตเข้ามาจำนวน 90 คน (รวมนิสิตย้ายวิชาเอก) นั้น ในจำนวนนี้เป็นผู้เรียนที่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น จำนวน 63 คน และเป็นผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นจำนวน 27 คน คิดเป็นร้อยละของผู้ที่มีพื้นฐานต่อผู้ที่ไม่มีพื้นฐาน 70 : 30 ทั้งนี้ ในการจัดการเรียนการสอนผู้เรียนที่มีพื้นฐานและไม่มีความรู้ภาษาญี่ปุ่นจะเรียนร่วมชั้นเรียนเดียวกัน โดยในชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนต้น ผู้เรียนจะต้องเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่น 1 และวิชาการพูดและการฟังภาษาญี่ปุ่น 1 ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญภาษาญี่ปุ่นของเจแปนฟาวน์เดชันและอาจารย์ผู้สอนชาวญี่ปุ่นได้ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัญหาการศึกษาภาษาญี่ปุ่นระหว่างที่ประจำอยู่ในประเทศไทยไว้ว่า การจัดชั้นเรียนร่วมกันระหว่างผู้ที่เคยเรียนและไม่เคยเรียนภาษาญี่ปุ่นมาก่อนนั้นเป็นปัญหาหนึ่งในการจัดการเรียนการสอน (อัจฉรา อังตระกูล, 2552, หน้า 49) โดยจากการสังเกตของผู้วิจัยพบว่า นิสิตที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อนจะมีท่าทีตื่นเต้น กังวล และไม่มีความมั่นใจเมื่อถูกเรียกตอบคำถามในชั้นเรียน โดยผลการศึกษาความวิตกกังวลในการเรียนของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีพื้นฐานแตกต่างกันซึ่งเรียนร่วมชั้นเรียนเดียวกันของอมรรัตน์ มะโนบาล และเดวิช เสวตไอยาราม (2560, หน้า 43) พบว่าผู้เรียนที่มีพื้นฐานและไม่มีความรู้ภาษาญี่ปุ่นมีความวิตกกังวลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานมีความวิตกกังวลอยู่ในระดับมากทุกข้อ ในขณะที่ผู้เรียนที่มีพื้นฐานมีความวิตกกังวลอยู่ในระดับปานกลางทุกข้อผู้เรียนจะมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับเพื่อนคนอื่น ๆ ที่เรียนร่วมชั้นรู้สึกว่าเป็นคนอื่น ๆ มีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นดีกว่าตนเองในทุกทักษะ อีกทั้งความคิดหรือการแสดงออกของเพื่อนคนอื่น ๆ ที่เรียนร่วมชั้นมีอิทธิพลต่อความรู้สึกและพฤติกรรมของผู้เรียนนอกจากนี้ 八田 (2005, p.10) ได้กล่าวถึงอุปสรรคในการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียน สรุปความว่า ความตื่นเต้นหรือความกังวลนั้นเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาการเรียน และทำให้ผู้เรียนไม่อยากเรียน นอกจากนี้ 元田 (1997) ยังกล่าวเพิ่มเติมเกี่ยวกับสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความกังวลไว้ว่า ไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นเป็นอุปสรรคหนึ่งต่อการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น ยิ่งเป็นไวยากรณ์ที่ผู้เรียนไม่คุ้นเคยหรือเป็นไวยากรณ์ใหม่ยิ่งทำให้ความวิตกกังวลมีมากขึ้น สำหรับผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อนนั้น การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียนจะเป็นสิ่งใหม่ ยิ่งเมื่อรู้ตัวตนเองอยู่ในสิ่งแวดล้อมของการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนที่มีพื้นฐานมาแล้วเรียนอยู่ด้วย ยิ่งทำให้ความกังวลที่ต้องเผชิญสิ่งใหม่และความวิตกกังวลที่มีต่อบุคคลอื่น ๆ ที่มีประสบการณ์และความสามารถมากกว่าตนเองมีเพิ่มขึ้นด้วย ดังนั้นพฤติกรรมที่แสดงออกของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานซึ่งมีความวิตกกังวลต่อเพื่อนร่วมชั้น จึงเป็นไปอย่างขาดความกระตือรือร้นและไม่มั่นใจ (อมรรัตน์ มะโนบาล และเดวิช เสวตไอยาราม, 2560, หน้า 46)

จากที่กล่าวมาข้างต้น เกี่ยวกับความวิตกกังวลของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาญี่ปุ่นมาก่อนซึ่งต้องมาเรียนร่วมชั้นเรียนกับผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นมาแล้วจากระดับมัธยมศึกษา ประกอบกับในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้สอนรายวิชาภาษาญี่ปุ่น 1 จึงเกิดความสนใจที่จะศึกษา

ปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นซึ่งต้องเรียนร่วมชั้นเรียนกับผู้เรียนที่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นว่า นอกเหนือจากเรื่องของความวิตกกังวลแล้ว ผู้เรียนยังมีปัญหาในการเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่นในด้านอื่นอีกหรือไม่ โดยผลการศึกษาจะนำไปสู่การวางแผน ปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นของหลักสูตร อีกทั้ง นำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ของผู้เรียนต่อไป

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาประเภทและระดับของปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนวิชาเอกที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น

3. กรอบแนวคิดการวิจัย

งานวิจัยนี้ศึกษาปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น โดยอาศัยกรอบแนวคิดองค์ประกอบในการเรียนการสอนของทิตนา แคมมณี (2545) ซึ่งได้กล่าวถึงองค์ประกอบในการเรียนการสอนว่า ประกอบไปด้วยองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่ 1) ผู้สอน 2) ผู้เรียน 3) เนื้อหาที่เรียน และ 4) วิธีการจัดการเรียนการสอน

4. วิธีดำเนินการวิจัย

4.1 ประชากร ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะนิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยนเรศวรที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อน จำนวน 27 คน (ประชากรได้ให้ความยินยอมในการให้ข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามแล้ว)

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามปัญหาในการเรียนรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับภาษาญี่ปุ่นประกอบด้วย 3 ตอน มีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัวของผู้ตอบแบบสอบถามมีลักษณะเป็นคำถามแบบตรวจสอบรายการ (checklist) และคำถามแบบจัดอันดับ (ranking) จำนวน 5 ข้อ

ตอนที่ 2 ปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเป็นคำถามแบบให้เลือก 5 ระดับตามมาตรวัดของลิเกิร์ต (Likert scale) คือ 1) เป็นปัญหาน้อยที่สุด 2) เป็นปัญหาน้อย 3) เป็นปัญหาพอสมควร 4) เป็นปัญหามาก และ 5) เป็นปัญหามากที่สุด จำนวน 34 ข้อ

ตอนที่ 3 ข้อคิดเห็นและข้อเสนออื่น ๆ ที่ท่านมีต่อการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มีลักษณะเป็นคำถามแบบปลายเปิด (open-ended questions) จำนวน 1 ข้อ

4.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการเก็บข้อมูลหลังจากเสร็จสิ้นการเรียนการสอนวิชาภาษาญี่ปุ่น 1 และวิชาการพูดและการฟังภาษาญี่ปุ่น 1 เป็นที่เรียบร้อยแล้ว โดยเก็บข้อมูลในภาคเรียนปลาย เดือนธันวาคม พ.ศ. 2561

4.4 การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามปัญหาในการเรียนรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับภาษาญี่ปุ่นด้วยสถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานนำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง โดยมีหลักเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย

4.50-5.00	หมายถึง	เป็นปัญหามากที่สุด
3.50-4.49	หมายถึง	เป็นปัญหามาก
2.50-3.49	หมายถึง	เป็นปัญหาพอสมควร
1.50-2.49	หมายถึง	เป็นปัญหาน้อย
1.00-1.49	หมายถึง	เป็นปัญหาน้อยที่สุด

4.5 นิยามศัพท์เฉพาะ

ปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่น หมายถึง สิ่งที่เป็นข้อขัดข้อง หรืออุปสรรคในการเรียนรายวิชา ไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่นในฐานะวิชาเอก

ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น หมายถึง นิสิตวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นของมหาวิทยาลัย นครสวรรค์ชั้นปีที่1 ที่ไม่เคยเรียนภาษาญี่ปุ่นมาก่อนที่จะเข้าเรียนในระดับมหาวิทยาลัย

ผู้เรียนที่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น หมายถึง ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นวิชาเอกที่เคยเรียน ภาษาญี่ปุ่นมาก่อนที่จะเข้าเรียนวิชาเอกในมหาวิทยาลัย ทั้งการเรียนในโรงเรียน สถาบันกวดวิชา รวมถึง การเรียนภาษาญี่ปุ่นด้วยตนเอง

5. ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมี รายละเอียดตามตาราง 1-6 ดังนี้

ตาราง 1 ความถี่และร้อยละข้อมูลส่วนตัวของประชากร

	ข้อมูลส่วนตัวของประชากร	ความถี่	ร้อยละ
1	เพศ		
	-หญิง	18	66.70
	-ชาย	9	33.30
2	การศึกษา ก่อนเข้าเรียนวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น		
	-มัธยมศึกษาแผนวิทย์-คณิต	14	51.90
	-มัธยมศึกษาแผนศิลป์-ภาษา	10	37.00
	-มัธยมศึกษาแผนศิลป์-คำนวณ	2	7.40
	-อื่น ๆ ศิลป์-สังคม	1	3.70
3	เหตุผลหลักที่ทำให้ท่านเลือกเรียนสาขาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น (สามารถเลือกตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)		
	-สนใจวัฒนธรรมญี่ปุ่น	26	96.30
	-อะนิเมะ	21	17.40
	-เพลง	20	16.50

	-หนังสือการ์ตูน	20	16.50
	-อาหาร	16	13.20
	-เกม	14	11.60
	-ภาพยนตร์	12	9.90
	-นักร้อง	7	5.80
	-นักแสดง	6	5.00
	-อื่น ๆ เช่น สนุก	6	5.00
4	หลังจากที่เข้ามาเรียนในสาขาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นแล้ว ท่านเคยคิดที่จะย้ายไปสาขาวิชาอื่นหรือไม่		
	-ไม่เคยคิด	19	70.40
	-เคยคิด หากเคยคิด โปรดบอกเหตุผลว่าเพราะเหตุใด	7	25.90
	-ภาษาญี่ปุ่นยากกว่าที่คิดไว้	4	57.14
	-กังวลว่าจะเรียนต่อไปไม่ไหว	3	42.86
5	ความรู้สึกในการเรียนรายวิชาภาษาญี่ปุ่นที่คณะมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัยนเรศวรครั้งแรก		
	-ตื่นเต้น	15	55.60
	-เครียดกังวล	7	25.90
	-สนุก	5	18.50

จากตาราง 1 แสดงความถี่และร้อยละข้อมูลส่วนตัวของประชากรพบว่า จำแนกเป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 66.70 เพศชายคิดเป็นร้อยละ 33.30 โดยเหตุผลหลักที่เลือกเรียนสาขาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นมากที่สุดคือ สนใจวัฒนธรรมญี่ปุ่น คิดเป็นร้อยละ 96.30 โดยอนิเมะเป็นสิ่งที่สนใจมากที่สุด ทั้งนี้หลังจากที่เข้ามาเรียนในสาขาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นแล้วไม่เคยคิดที่จะย้ายสาขาวิชาเอกคิดเป็นร้อยละ 70.40 ความรู้สึกในการเรียนรายวิชาภาษาญี่ปุ่นที่คณะมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัยนเรศวรครั้งแรกพบว่า ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานรู้สึกตื่นเต้นมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 55.60 รองลงมาคือรู้สึกเครียดและกังวล คิดเป็นร้อยละ 25.90

ตาราง 2 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับผู้สอน

ประเด็นปัญหา		$\bar{x}$	S.D.	ระดับ ปัญหา
ปัญหาเกี่ยวกับผู้สอน				
1	ผู้สอนอธิบายเนื้อหาเร็ว อธิบายไม่เข้าใจ แม้จะอธิบายเป็นภาษาไทย	2.74	1.34	พอสมควร
2	ผู้สอนมักเรียกผู้เรียนให้ตอบคำถามทีละคน ทำให้รู้สึกวิตกกังวล	2.56	1.15	พอสมควร
3	ผู้สอนเอาใจใส่เฉพาะผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นมาก่อน	2.26	1.34	น้อย
4	ผู้สอนชาวไทยเน้นความถูกต้องของไวยากรณ์มากเกินไป	2.07	0.95	น้อย
5	ผู้สอนเอาใจใส่เฉพาะผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นมาก่อน	1.96	1.25	น้อย
6	ความเข้าใจที่มีต่อตัวผู้เรียน	1.85	0.86	น้อย
7	ผู้สอนชาวไทยสอนภาษาญี่ปุ่นโดยพูดภาษาไทยแปล	1.81	1.32	น้อย
8	ผู้สอนภาษาญี่ปุ่นระดับพื้นฐานเป็นอาจารย์ชาวไทย	1.70	1.06	น้อย
9	วิธีการสอนของผู้สอน	1.59	0.79	น้อย
10	ความเอาใจใส่ผู้เรียนของผู้สอน	1.52	1.01	น้อย
ค่าเฉลี่ยรวม		2.01	0.75	น้อย

จากตาราง 2 แสดงให้เห็นปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับผู้สอนพบว่า ผู้เรียนเห็นว่าปัญหาเกี่ยวกับผู้สอนเป็นปัญหาอยู่ในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.01 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า ผู้สอนอธิบายเนื้อหาเร็ว อธิบายไม่เข้าใจ แม้จะอธิบายเป็นภาษาไทยเป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.74 รองลงมาคือ ผู้สอนมักเรียกผู้เรียนให้ตอบคำถามทีละคน ทำให้รู้สึกวิตกกังวล เป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.56 ในขณะที่ผู้เรียนเห็นว่า ผู้สอนเอาใจใส่เฉพาะผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นมาก่อน ผู้สอนชาวไทยเน้นความถูกต้องของไวยากรณ์มากเกินไปความเข้าใจที่มีต่อตัวผู้เรียน ผู้สอนชาวไทยสอนภาษาญี่ปุ่นโดยพูดภาษาไทยแปล ผู้สอนภาษาญี่ปุ่นระดับพื้นฐานเป็นอาจารย์ชาวไทย วิธีการสอนของผู้สอน และความเอาใจใส่ผู้เรียนของผู้สอนเป็นปัญหาในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.26, 2.07, 1.96, 1.85, 1.81, 1.70, 1.59 และ 1.52 ตามลำดับ

ตาราง 3 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับผู้เรียน

ประเด็นปัญหา		χ ²	S.D.	ระดับ ปัญหา
ปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียน				
1	เรียนตามเพื่อนในชั้นเรียนไม่ทัน	3.33	1.10	พอสมควร
2	ไม่ทราบวิธีการเรียนที่จะทำให้เรียนภาษาญี่ปุ่นได้ดี	3.15	1.13	พอสมควร
3	เมื่อต้องตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่น รู้สึกกังวล	3.00	1.17	พอสมควร
4	เมื่อตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่นไม่ได้ รู้สึกอายเพื่อนร่วมชั้น	2.59	0.27	พอสมควร
5	ไม่มีเวลาทบทวนหรืออ่านบทเรียนล่วงหน้า	2.56	1.18	พอสมควร
6	ไม่กล้าถามผู้สอนเมื่อไม่เข้าใจ	2.44	1.28	น้อย
7	คิดว่าตนเองไม่เหมาะกับการเรียนวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น	2.22	0.89	น้อย
8	เครียดและกังวล เมื่อต้องเข้าเรียนรายวิชาภาษาญี่ปุ่นมากกว่าวิชาอื่น	2.07	1.10	น้อย
9	ไม่ทราบแหล่งค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติม	2.07	0.91	น้อย
ค่าเฉลี่ยรวม		2.51	0.66	พอสมควร

จากตาราง 3 แสดงให้เห็นปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับผู้เรียนพบว่า ผู้เรียนเห็นว่าปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียนเป็นปัญหาอยู่ในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.51 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า เรียนตามเพื่อนในชั้นเรียนไม่ทัน เป็นปัญหาระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.33 รองลงมาคือ ผู้เรียนไม่ทราบวิธีการเรียนที่จะทำให้เรียนภาษาญี่ปุ่นได้ดีเป็นปัญหาระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.15 เมื่อต้องตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่น รู้สึกกังวล เป็นปัญหาระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.00 และ เมื่อตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่นไม่ได้ รู้สึกอายเพื่อนร่วมชั้น เป็นปัญหาระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.59

ในขณะที่ผู้เรียนเห็นว่า ไม่กล้าถามผู้สอนเมื่อไม่เข้าใจ คิดว่าตนเองไม่เหมาะกับการเรียนวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น เครียดและกังวล เมื่อต้องเข้าเรียนรายวิชาภาษาญี่ปุ่นมากกว่าวิชาอื่น ๆ และไม่ทราบแหล่งค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมเป็นปัญหาในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.44, 2.22, 2.07, 2.07 ตามลำดับ

ตาราง 4 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน

ประเด็นปัญหา		$\bar{x}$	S.D.	ระดับปัญหา
ปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน				
1	ปัญหาคำช่วย	3.70	0.99	มาก
2	ปัญหาตัวอักษร จำตัวอักษร hiragana katakana ไม่ได้ อ่านไม่ออก	3.59	1.01	มาก
3	ปัญหาการผันคำ (กริยา คุณศัพท์ คำนาม)	3.59	0.93	มาก
4	เนื้อหาที่เรียนมากเกินไป	3.48	1.01	พอสมควร
5	ปัญหาด้านคำศัพท์ เช่น จำคำศัพท์ไม่ได้	3.37	1.00	พอสมควร
6	เนื้อหาที่เรียนไม่ตรงกับความสนใจ	3.33	1.00	พอสมควร
7	เนื้อหาที่เรียนยากและซับซ้อน	3.15	0.97	พอสมควร
8	ปัญหาตัวอักษร จำตัวอักษร kanji ไม่ได้ อ่านไม่ออก	3.15	1.04	พอสมควร
9	ปัญหาความแตกต่างทางไวยากรณ์ของภาษาญี่ปุ่นกับภาษาไทย	2.85	1.29	พอสมควร
10	ปัญหาเกี่ยวกับกฎข้อยกเว้นต่าง ๆ ทางไวยากรณ์ซึ่งมีจำนวนมาก	2.00	1.05	น้อย
ค่าเฉลี่ยรวม		3.09	0.65	พอสมควร

จากตาราง 4 แสดงให้เห็นปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนพบว่า ผู้เรียนเห็นว่าปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน เป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.09 เมื่อพิจารณารายข้อพบว่า ผู้เรียนเห็นว่า ปัญหาคำช่วย เป็นปัญหาในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.70 รองลงมาคือปัญหาตัวอักษร จำตัวอักษร hiragana katakana ไม่ได้ อ่านไม่ออก และปัญหาการผันคำ (กริยา คุณศัพท์ คำนาม) เป็นปัญหาในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.59 เท่ากัน ในขณะที่ผู้เรียนเห็นว่า เนื้อหาที่เรียนมากเกินไป ปัญหาด้านคำศัพท์ เช่น จำคำศัพท์ไม่ได้ เนื้อหาที่เรียนไม่ตรงกับความสนใจ เนื้อหาที่เรียนยากและซับซ้อน ปัญหาตัวอักษร จำตัวอักษร kanji ไม่ได้ อ่านไม่ออก และปัญหาความแตกต่างทางไวยากรณ์ของภาษาญี่ปุ่นกับภาษาไทย เป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.48, 3.37, 3.33, 3.15, 3.15 และ 2.85 ตามลำดับ ในอีกด้านหนึ่ง ผู้เรียนเห็นว่า ปัญหาเกี่ยวกับกฎข้อยกเว้นต่าง ๆ ทางไวยากรณ์ ซึ่งมีจำนวนมากนั้น เป็นปัญหาในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ย 2.00

ตาราง 5 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน

ประเด็นปัญหา		$\bar{x}$	S.D.	ระดับปัญหา
ปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน				
1	จำนวนชั่วโมงเรียนมีมากเกินไป	3.07	1.56	พอสมควร
2	กิจกรรมส่งเสริมความรู้หรือทักษะภาษาญี่ปุ่นนอกห้องเรียนมีน้อยเกินไป	2.59	1.33	พอสมควร
3	จำนวนผู้เรียนในห้องเรียนมีจำนวนมากเกินไป	2.48	1.18	น้อย
4	จำนวนครั้งในการสอบมากเกินไป	2.41	1.36	น้อย
5	การจัดการเรียนการสอนโดยให้ผู้เรียนที่มีพื้นฐานเรียนร่วมกับผู้ที่ไม่มีความรู้พื้นฐานเป็นปัญหาสำหรับท่าน	2.11	1.18	น้อย
ค่าเฉลี่ยรวม		2.53	0.95	พอสมควร

จากตาราง 5 แสดงให้เห็นปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน พบว่า ผู้เรียนเห็นว่า ปัญหาการจัดการเรียนการสอนเป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.53 เมื่อพิจารณาข้อพบว่า ผู้เรียนเห็นว่า จำนวนชั่วโมงเรียนมีมากเกินไปเป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.07 รองลงมาคือ กิจกรรมส่งเสริมความรู้หรือทักษะภาษาญี่ปุ่นนอกห้องเรียนมีน้อยเกินไป เป็นปัญหาในระดับพอสมควร มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.59 ในขณะที่ ผู้เรียนเห็นว่าจำนวนผู้เรียนในห้องเรียนมีจำนวนมากเกินไป จำนวนครั้งในการสอบมากเกินไป และการจัดการเรียนการสอนโดยให้ผู้เรียนที่มีพื้นฐานเรียนร่วมกับผู้ที่ไม่มีความรู้พื้นฐานเป็นปัญหาสำหรับท่าน เป็นปัญหาในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.48, 2.41 และ 2.11 ตามลำดับ

ตาราง 6 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นทั้ง 4 ด้าน

ประเด็นปัญหา		$\bar{x}$	S.D.	ระดับปัญหา
1	ปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน	3.09	0.64	พอสมควร
2	ปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน	2.53	0.94	พอสมควร
3	ปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียน	2.51	0.65	พอสมควร
4	ปัญหาเกี่ยวกับผู้สอน	2.01	0.75	น้อย

จากตาราง 6 แสดงให้เห็นปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นทั้ง 4 ด้าน พบว่า ปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน ปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน และปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียน เป็นปัญหาในระดับพอสมควรมีค่าเฉลี่ยของปัญหา 3.09, 2.53 และ 2.51 ตามลำดับ ในขณะที่ปัญหาเกี่ยวกับผู้สอนนั้น เป็นปัญหาในระดับน้อย มีค่าเฉลี่ยของปัญหา 2.01

6. สรุปและอภิปรายผล

จากการศึกษาปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหาที่เรียน ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านผู้เรียน และด้านผู้สอนพบว่า ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นเห็นว่า ปัญหาด้านเนื้อหาที่เรียนเป็นปัญหาในระดับพอสมควร ซึ่งมีค่าเฉลี่ยของปัญหาสูงที่สุดจากปัญหาทั้ง 4 ด้านที่ได้ทำการศึกษา และจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนจำนวน 2 คนพบว่า ผู้เรียนเห็นว่าเนื้อหาที่เรียนค่อนข้างมาก และต้องท่องจำซึ่งบางครั้งยังจำไม่ได้แต่ก็มีเนื้อหาใหม่ต้องเรียนอีก ทำให้ผู้เรียนรู้สึกยากลำบากและเครียด หากเป็นไปได้ผู้เรียนต้องการให้ลดจำนวนเนื้อหาให้น้อยลง และต้องการให้ผู้สอนสอนให้ช้าลง เพื่อให้ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานได้มีเวลาท่องจำและทบทวนเนื้อหาที่เรียนไปให้ได้ก่อนแล้ว จึงเรียนเนื้อหาใหม่ต่อไป ทั้งนี้ ในประเด็นดังกล่าวนี้ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้สอนวิชาภาษาญี่ปุ่น 1 เห็นว่าเนื่องจากในรายวิชาภาษาญี่ปุ่น 1 และรายวิชาการสนทนาและการฟัง 1 นั้น ช่วงแรกผู้เรียนจะต้องเริ่มต้นเรียนตั้งแต่การออกเสียง ตัวอักษรภาษาญี่ปุ่นทั้ง 3 แบบ ต้องท่องจำคำศัพท์และต้องเรียนโครงสร้างไวยากรณ์ไปพร้อม ๆ กันด้วย ทำให้เป็นภาระหนักสำหรับผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อน อีกทั้ง ผู้สอนจำเป็นต้องสอนเนื้อหาที่กำหนดไว้ให้ครบถ้วนในระยะเวลา 15 สัปดาห์ ทำให้ไม่สามารถใช้เวลาผู้เรียนในการฝึกฝนได้มากตามที่ต้องการ โดยผู้สอนต้องจัดสมดุลในการเรียนการสอนไม่ให้ช้าหรือเร็วเกินไปด้วย แต่อย่างไรก็ดี ผู้วิจัยก็เห็นว่าสำหรับผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานมาก่อนนั้นค่อนข้างเป็นภาระที่หนักพอสมควร หากเป็นไปได้การแยกกลุ่มผู้เรียนระหว่างผู้ที่มีพื้นฐานและไม่มีพื้นฐานออกจากกันน่าจะเป็นแนวทางเริ่มต้นในการแก้ปัญหา เพราะเมื่อแยกกลุ่มผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานออกจากที่มีพื้นฐานแล้วผู้สอนจะสามารถจัดการเรียนการสอนโดยไม่ต้องคำนึงถึงผู้เรียนที่มีพื้นฐาน และปรับการเรียนการสอนได้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานได้ดียิ่งขึ้นด้วย อนึ่งหากผู้สอนไม่สามารถจัดการเรียนการสอนโดยการแยกผู้เรียนที่มีพื้นฐานและไม่มีพื้นฐานออกจากกันได้ การจัดการเรียนการสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อน (peer assist) ก็เป็นแนวทางที่น่าสนใจอีกประการหนึ่ง โดยการจัดการเรียนการสอนวิธีดังกล่าวเป็นการจัดกลุ่มในชั้นเรียน โดยให้แต่ละกลุ่มประกอบไปด้วยผู้เรียนที่เรียนดีและผู้เรียนที่เรียนอ่อน หรืออีกนัยหนึ่งก็คือผู้เรียนที่มีพื้นฐานความรู้ที่แตกต่างกัน โดยวิธีนี้มุ่งให้ผู้เรียนที่เรียนดีช่วยเหลือ แนะนำ สนับสนุนผู้เรียนที่เรียนอ่อนกว่าที่อยู่ในกลุ่มของตนเอง ทั้งนี้ Oxford (1997) ได้อธิบายถึงการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อนไว้ว่า เป็นวิธีการเรียนรู้ร่วมกันโดยให้ผู้เรียนที่เรียนดีช่วยเหลือผู้เรียนที่เรียนอ่อนกว่า โดยผู้สอนจะเป็นเพียงผู้ที่ให้คำแนะนำและจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนเท่านั้น (นันทวัน วัฒนมงคลสุข และคณะ, 2560, หน้า 280) เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่า วิธีการสอนดังกล่าวนี้นอกจากจะเป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียนแล้ว ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้มาก่อนจะสามารถเรียนรู้ หรือสอบถามประเด็นที่ตนไม่เข้าใจได้จากเพื่อนในกลุ่ม ในอีกด้านหนึ่งผู้เรียนที่มีพื้นฐานมาก่อนก็จะได้ทบทวนความรู้ของตนเองซึ่งจะเป็นการส่งเสริมการจดจำสิ่งนั้น ๆ ได้ดียิ่งขึ้นด้วย อย่างไรก็ตาม การวางแผนการสอน การอธิบายให้ผู้เรียนทุกคนเข้าใจร่วมกันถึงการใช่วิธีการสอนดังกล่าว รวมถึงผู้สอนจำเป็นต้องมีการประเมินกระบวนการ และผลจากการใช่วิธีการสอนดังกล่าวในแต่ละครั้งที่ใช่วิธีการเรียนลักษณะนี้ด้วย

อีกทั้ง เมื่อพิจารณาปัญหาด้านเนื้อหาที่เรียนแล้วพบว่า ผู้เรียนมีปัญหาการใช้คำช่วย อยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับผลการศึกษาข้อผิดพลาดในการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยที่มักพบข้อผิดพลาดในการใช้คำช่วยของผู้เรียน (ทัศนีย์ เมฐาพิสิฐ, 2549) ทั้งนี้ ปัญหาการใช้คำช่วยของผู้เรียนชาวไทยนั้นพบในทุกระดับชั้นของผู้เรียนกล่าวคือพบปัญหาการใช้คำช่วยของผู้เรียนในขั้นต้นและชั้นกลาง (สร้อยสุตา ณ ระนอง, 2546) และยังพบข้อผิดพลาดในการใช้คำช่วยของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับสูงด้วย (สร้อยสุตา ณ ระนอง, 2546; สุณีรัตน์ เนียรเจริญสุข, 2547) นอกจากนี้ปัญหาด้านคำช่วยแล้ว ผู้เรียนยังเห็นว่าปัญหาการผันคำ (กริยา คุณศัพท์ คำนาม) ก็เป็นปัญหาในระดับมากด้วยเช่นกัน สอดคล้องกับผลการศึกษาของทัศนีย์ เมฐาพิสิฐ (2549) ที่พบข้อผิดพลาดด้านการใช้โครงสร้างการใช้คำและการผันคำของผู้เรียนมากที่สุด จากงานวิจัยที่ผ่านมาจะเห็นว่าปัญหาการใช้คำช่วย และการผันคำ ยังคงเป็นปัญหาของผู้เรียนชาวไทยเรื่อยมา ซึ่งสาเหตุเนื่องมาจากความแตกต่างด้านไวยากรณ์ของภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น แต่เมื่อพิจารณาระดับของปัญหาของข้อคำถามที่ว่าความแตกต่างทางไวยากรณ์ของภาษาญี่ปุ่นกับภาษาไทยเป็นปัญหาในระดับใด พบว่าผู้เรียนเห็นว่าเป็นปัญหาในระดับพอสมควร ในประเด็นดังกล่าวนี้ผู้วิจัยเห็นว่า ผู้สอนควรชี้แนะให้ผู้เรียนเห็นความแตกต่างของภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียนด้วย และจากการที่ผู้เรียนเห็นว่าปัญหาคำช่วยเป็นปัญหาในระดับมากนี้ยังสะท้อนให้เห็นว่าปัญหาการใช้คำช่วยของผู้เรียนชาวไทยยังคงเป็นความท้าทายของผู้สอนภาษาญี่ปุ่นต่อไป

ในส่วนของปัญหาเกี่ยวกับตัวผู้เรียนเองพบว่า ผู้เรียนเรียนตามเพื่อนในชั้นเรียนไม่ทัน เมื่อต้องตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่นรู้สึกกังวล และเมื่อตอบคำถามอาจารย์เป็นภาษาญี่ปุ่นไม่ได้ รู้สึกอายเพื่อนร่วมชั้น มีค่าเฉลี่ยของปัญหาในระดับพอสมควร ในประเด็นดังกล่าวนี้ ประเด็นเกี่ยวกับความเครียดและวิตกกังวลของผู้เรียนนี้ส่งผลด้านลบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังที่ Krashen (1976, 1981, 1985 อ้างถึงใน 迫田、2006, P.42-45) ได้กล่าวถึง ทฤษฎีเครื่องกรองกันความรู้สึก (情意フィルター-仮説: the affective filter hypothesis) ไว้ว่า การที่ผู้เรียนสามารถรับข้อมูลเข้าได้ อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ล้วนเป็นอิทธิพลจากแรงจูงใจและความมั่นใจ กล่าวคือ หากผู้เรียนขาดแรงจูงใจขาดความมั่นใจ รวมถึงอยู่ในสภาพที่กังวล ไม่สบายใจแล้วจะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากนี้ ความวิตกกังวลยังส่งผลต่อกระบวนการคิดและกระบวนการจดจำทำให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมหลีกเลี่ยงการเรียนรู้ และถูกดึงความสนใจด้วยสิ่งอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ กล่าวคือ เมื่อบุคคลมีระดับความวิตกกังวลมากน้อยแตกต่างกันย่อมส่งผลให้การจดจำข้อมูลในระยะยาวของแต่ละบุคคลมีความแตกต่างกันด้วย (Eysenck, 1990 อ้างถึงใน อมรรัตน์ มะโนบาล และ เติวิช เสวตไอยาราม, 2560, หน้า 35-36)

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนไม่ทราบวิธีการเรียนที่จะทำให้เรียนภาษาญี่ปุ่นได้ดี สอดคล้องกับผลการวิจัยในอดีตเกี่ยวกับปัญหาการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในเขตภาคเหนือที่พบว่า ผู้เรียนไม่รู้ว่าจะควรใช้วิธีการเรียนและการทบทวนอย่างไร จึงจะจำได้และเรียนได้เก่ง (อัจฉรา อึ้งตระกูล, 2552, หน้า 146-147) ผู้วิจัยเห็นว่าประเด็นนี้น่าสนใจอย่างยิ่ง เพราะหากผู้เรียนสามารถค้นพบวิธีการเรียนที่เหมาะสมกับตนเองแล้วจะเป็นการลดความเครียดและความวิตกกังวล รวมถึงยังอาจเสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนได้มากขึ้นด้วย ทั้งนี้ Naiman et al., (1987 อ้างถึงใน Cook, 1996:

103-105) ได้กล่าวถึงกลวิธีการเรียนของผู้เรียนเก่ง (good language learner strategies: GLLS) ไว้ประเด็นหนึ่งว่า ผู้เรียนต้องพยายามหาวิธีการเรียนที่เหมาะสมกับตนเอง โดยผู้เรียนบางคนอาจชอบฟังครูอาจารย์อธิบาย หรือบางคนอาจชอบการอ่านหนังสือหรือฟังเทปอยู่ที่บ้าน เป็นต้น

ในส่วนของปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนนั้นพบว่า ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานรู้สึกรู้ว่าการเรียนร่วมกับผู้ที่มีพื้นฐานมาก่อนนั้นเป็นปัญหาในระดับน้อย สอดคล้องกับงานวิจัยของอังตรา อังตระกูล (2552, หน้า 126) ที่พบว่า ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานรู้สึกรู้ว่าต้องเรียนกับผู้เรียนที่มีพื้นฐานมาก่อนเป็นปัญหาในระดับน้อยเช่นกัน อย่างไรก็ตาม ในขณะที่ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานเห็นว่าการเรียนกับผู้เรียนที่มีพื้นฐานเป็นปัญหาในระดับน้อย แต่จากผลการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญภาษาญี่ปุ่นของเจแปนฟาวน์เดชั่น และอาจารย์ผู้สอนชาวญี่ปุ่นเกี่ยวกับปัญหาการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยกลับให้ความคิดเห็นที่แตกต่างออกไป โดยเห็นว่าการจัดชั้นเรียนร่วมกันระหว่างผู้ที่เคยเรียนและไม่เคยเรียนภาษาญี่ปุ่นมาก่อนนั้นเป็นปัญหาหนึ่งในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น (อังตรา อังตระกูล, 2552, หน้า 49) ประเด็นความคิดเห็นที่ขัดแย้งกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียนดังกล่าวนี้เป็นประเด็นที่ควรมีการศึกษาต่อไป

7. ข้อเสนอแนะ

7.1 นอกจากผู้สอนจะสอนเนื้อหาในการเรียนแล้ว ผู้สอนควรแนะนำวิธีการเรียน รวมถึงสื่อการสอนที่หลากหลายนอกห้องเรียนให้แก่ผู้เรียนด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่นมาก่อน

7.2 ควรมีการทดลองจัดการเรียนการสอนโดยจัดแยกกลุ่มผู้เรียนตามระดับพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น และแยกกลุ่มผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นในผู้เรียนระดับต้นออกจากกลุ่มผู้เรียนที่มีพื้นฐานแล้ว และควรมีการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อสำรวจปัญหาในการเรียน รวมถึงประสิทธิผลในการเรียนว่าก่อนและหลังการแยกกลุ่มเรียนส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือไม่ อย่างไรด้วย

เอกสารอ้างอิง (References)

- ทิตินา แคมมณี. (2545). ศาสตร์การสอน องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทัศนีย์ เมฐาพิสิฐ. (2549). รายงานการวิจัยการศึกษาถึงอิทธิพลของภาษาไทยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวไทย. กรุงเทพฯ: ภาควิชาภาษาญี่ปุ่น คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- นันท์วัน วัฒนมงคลสุข วรพงษ์ คุณเดชอมร และศิรินาถ บุรณพงษ์. (2560). เทคนิคการสอนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษแบบ“เพื่อนช่วยเพื่อน.” วารสารวิทยาลัยนครราชสีมา, 11(3), 277-287.
- สร้อยสุตา ณ ระนอง. (2546). การศึกษาประโยคในเรียงความภาษาญี่ปุ่นขั้นต้นและขั้นกลางของนักศึกษาวไทย. ใน การประชุมทางวิชาการของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ครั้งที่ 41 (หน้า 448-455). กรุงเทพฯ: สาขามนุษยศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาต่างประเทศ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

- สุนิรัตน์ เนียรเจริญสุข. (2547). รายงานการวิจัย วิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาญี่ปุ่นในระดับสูง. กรุงเทพฯ: ภาควิชาภาษาญี่ปุ่น คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อมรรัตน์ มะโนบาล และเทวิช เสวตไอยาราม. (2560). การศึกษาความวิตกกังวลในการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนระดับต้นที่มีพื้นฐานภาษาญี่ปุ่นแตกต่างกัน. *วารสารเครือข่ายญี่ปุ่นศึกษา*, 7(1), 33-50.
- อัจฉรา อังตระกูล. (2552). ปัญหาการศึกษาภาษาญี่ปุ่นเป็นวิชาเอกของมหาวิทยาลัยในเขตภาคเหนือของประเทศไทย. [วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต], จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative stands in the language classroom. *The modern Language Journal*, 81, 443-456.
- 迫田久美子. (2006). 『日本語教育に生かす第2言語習得研究』アルク.
- 佐々木泰子. (2007). 『ベーシック日本語教育』ひつじ書房.
- 八田直美. (2005). 「教師の仕事・役割をもう一度考えよう」 『タワン』 35号 4月. 8-11.
- 元田静. (1997). 「初級日本語学習者の第二言語教室不安についての基礎的調査」 『第二言語不安の理論と実態』. 溪水社、61-73.

หน่วยงานผู้แต่ง: คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

Affiliation: Faculty of Humanities, Naresuan University

Corresponding email: atcharaa@nu.ac.th

หมายเหตุ : บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของบทความวิจัยเรื่อง “การศึกษาเปรียบเทียบปัญหาการเรียนภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนวิชาเอกที่มีพื้นฐานและไม่มีพื้นฐานความรู้ภาษาญี่ปุ่น”

Length of Study as a Determinant on Thai Japanese-Majored Students' Different Language Learning Beliefs: A Preliminary Survey

Kojchakorn Chaimongkol and Natthapong Chanyoo
Faculty of Liberal Arts, Mahidol University

Abstract

This small-scaled study aims to (1) investigate language learning beliefs of Thai undergraduate students majoring in Japanese language, and (2) compare differences of language learning beliefs of Thai undergraduate students majoring in Japanese language, as determined by length of study. Participants in the study were two groups of students, categorized by length of time they had studied Japanese language courses (i.e., less than and more than a year). An adapted version of Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) was used as a research instrument. Data were analyzed by means of descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, and standard deviation. The findings revealed that students who had taken Japanese courses for more than one year (a.k.a. Group B) demonstrated their stronger beliefs about their ability to learn Japanese, higher tendency to practice, higher chance to actively communicate with others in Japanese, and higher motivation and expectation in Japanese language learning. Inclusion of more factors contributing to language learning beliefs in a more comprehensive study setting is suggested.

Keywords: Beliefs about Language Learning, Japanese Language, Thai Japanese-Majored Students, Length of Study

1. Introduction

1.1 Background of the study

Beliefs about language learning can be defined as the way that people think about language itself, learning about language, or perception as a language learner (Katagiri, 2005). Several studies suggest that beliefs about language learning likely affect learners' language learning process and their use of language learning strategies (Horwitz, 1987, 1988; Pintrich & DeGroot, 1990). Learners' beliefs about language learning, therefore, are regarded as one of significant factors that lead to success in language learning (Benson, 2011). In addition, a number of researchers also suggested that knowledge of beliefs about language learning enables language teachers to know more about their learners' learning behavior, learning styles and attitude (Benson & Lor, 1999). Having known about students' preference on language learning, teachers can facilitate students to achieve their language learning goals through appropriate teaching approaches, materials, and classroom activities.

Learners' beliefs about language learning are influenced by various factors, such as their previous learning experience, cultural background, and their individual differences (Horwitz, 1987). Among these contributing factors to language learning beliefs, length of time in studying a language is considered as one of the major contributing factors for students' beliefs about their language learning (Chang & Shen, 2008). However, studies about language learning beliefs of students majoring in Japanese language in Thai universities are still underexplored. The current study, therefore, aims to investigate whether there is any difference on length of study on students' beliefs in learning Japanese language. In order to fulfill the research objectives, three research questions are addressed as follows:

1. To what extent are the beliefs about Japanese language learning of students who have taken Japanese courses for less than one year?
2. To what extent are the beliefs about Japanese language learning of students who have taken Japanese courses for more than one year?
3. Are there differences (if any) between the two student groups on their beliefs about Japanese language learning?

1.2 Literature review

Beliefs in language learning are defined as "the beliefs that language learners have about what is involved in learning a language, how to learn it, and their own language-learning ability" (Ellis & Shintani, 2014, p.340). Language learning beliefs play a key role in language learning process. Learners' beliefs shape their experiences, influence

on their learning behavior, and guide their language learning process (Horwitz, 1987; Pintrich & DeGroot, 1990). Therefore, students' beliefs about language learning should be explored to enable teachers to develop their teaching programs that meet students' needs and expectations (Brown, 2009).

According to Oz (2007), learners' beliefs about language learning are different, depending on different factors such as social and educational contexts, age, gender, and stage of language learning. In the literature, there are number of research studies that have focused on beliefs with other contributing factors such as, gender (Daif-Allah, 2012), academic achievements (Sakui & Gaies, 1999), learning motivation (Cohen & Dörnyei, 2002), and the use of language learning strategies (Nyikos & Oxford, 1993; Oxford, 1990).

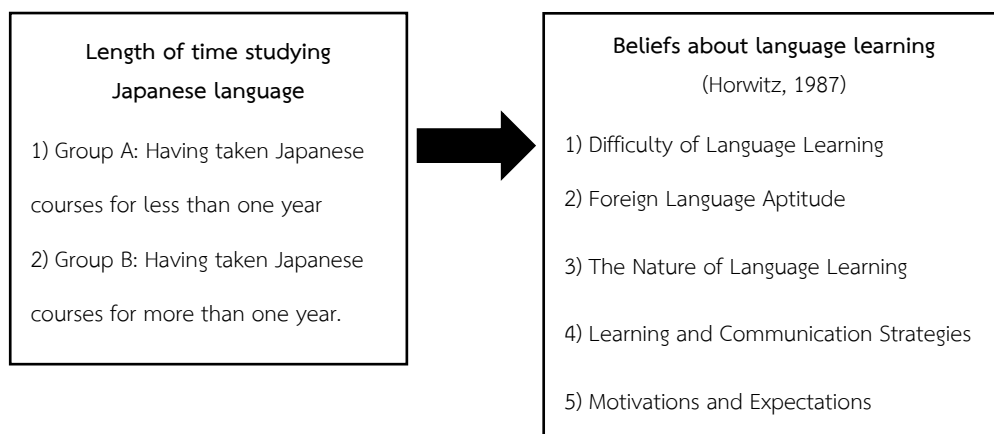
In the Thai context, some previous studies were undertaken (such as Phonlabutra, 2008; Fukushima, 2012; Fujiwara, 2015). Phonlabutra (2008) investigated 96 Thai undergraduate students' beliefs about Japanese language learning. The results revealed that most of them rated Japanese as a language difficult to learn, and they had medium level of self-efficacy to study Japanese. In addition, they felt timid when speak Japanese in front of others because they were afraid of making mistakes. In terms of motivation and expectation, students reported that a high Japanese proficiency level would allow them for better career opportunity in the future. Fukushima's (2012) study focused on investigating beliefs and pronunciation learning strategies of 47 Thai students majoring in Japanese language. The participants reported that to accurately pronounce Japanese sounds is difficult. Therefore, correct pronunciation as modeled by teachers was their first priority in Japanese courses. Moreover, learners of Japanese language preferred to use cognitive and memory strategies to practice their pronunciation.

Length of study is considered as one of the learner factors that highly influence on language learning beliefs (Zhong, 2015). According to Zhong, learner's language learning beliefs are dynamic, and thus change over time the learners taking courses. Katagiri (2005) found that the students with a longer learning period (more than 10 months) become more practical, autonomous, and integrated, comparing to the students with short learning period (less than 3 months). Similar findings were found in Khodadady's study (2009), revealing that different lengths of study influence on learners' language learning beliefs. The significant difference in 11 out of 34 beliefs were found between sophomore undergraduate student, and senior and graduate students. In the overview, graduate students had the highest level of beliefs about English language among three groups of students. Moreover, senior students had higher level of beliefs than sophomore students.

In addition, Tanaka and Ellis (2003) conducted a longitudinal study with Japanese learners, and found that a fifteen-week-long study abroad program significantly affected on their beliefs while the shorter time taken did not reveal any impact on beliefs. Mercer's (2011) findings were in line with Tanaka and Ellis (2003) that three-year-long study change learners' beliefs in both contents and strength. Chang and Shen (2008) found a significant difference between two group of students categorized by length of time learning English. The participants who had studies English 5 to 7 years had significantly stronger beliefs than participants who had studies only 1 to 3 years. Fujiwara (2015) conducted a longitudinal study to examine how Thai students change their beliefs about Japanese language learning. The result showed that students' experience, or time, of studying were related to the change of their beliefs about learning motivation and expectation. However, the period between the two measurements of the participants' beliefs was only 11 weeks apart. This could be considered that a longer period of time is necessary to examine students' different language learning beliefs determined by length of study.

Regarding the study instrument, all previous studies abovementioned employed Horwitz's (1987) BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) as method to investigate learners' beliefs about language learning. Horwitz (1987) categorized learners' beliefs into five aspects, including 1) difficulty of foreign language learning, 2) foreign language aptitude, 3) the nature of foreign language learning, 4) learning and communication strategies, and 5) motivation and expectation. "The Beliefs About Language Learning Inventory was developed to assess student opinions on a variety of issues and controversies related to language learning" (Horwitz, 1987, p.120). There are two main independent variables in this conceptual framework: length of study and beliefs about language learning. It is thus apparent that the length of study influences on learners' beliefs about language learning (Katagiri, 2005; Khodadady, 2009; Mercer, 2011; Tanaka & Ellis, 2003; Chang & Shen, 2008; Fujiwara, 2015). Therefore, this small-scaled study aims to explore whether the two groups of Thai Japanese learners, as determined by lengths of study, would have different beliefs about language learning. Figure 1 illustrates a conceptual framework of the current study.

Figure 1 Conceptual Framework of the Current Study



2. Research Methodology

2.1 Participants

As the project was a trial run for a larger scaled study, 36 undergraduate students, who were taking Japanese language as their major subject, at a university in Bangkok during 2020 academic year were recruited by a convenience sampling technique. All of them were enrolled in a Japanese language course, which is universally designed for experienced and non-experienced Japanese language learners.

To serve the main objective of the current study, which aimed at exploring differences on beliefs about language learning between groups of learners, Thai Japanese learner participants were then put into two groups by their lengths of study in the Japanese language courses. The first group (thereafter "Group A") was the learners who had taken Japanese language courses for less than one year. The second group (thereafter "Group B") was the learners who had taken Japanese language courses for more than a year. The grouping criterion was based on the study of Katagiri (2005), which showed that students who had taken the language courses for more than 10 months had higher preferred learning characteristics than the group that had taken courses for less than 3 months. To adopt this grouping criterion would allow the researchers to identify differences (if any) in terms of beliefs about language learning between these two groups. Table 1 shows demographic information of the participants.

Table 1 Demographic data of the participants (n = 36)

Group		A	B
Number		18	18
Gender	Male	4	4
	Female	14	14
JLPT* Level	N1	-	-
	N2	-	7
	N3	-	3
	N4	-	5
	N5	2	0
	Not yet having JLPT Level	16	3

*JLPT = Japanese Language Proficiency Test ranges from N5 = incompetent to N1 = competent.

2.2 Instrument

The adapted version of Horwitz's (1987) questionnaire on Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) was used as data collection instrument of current study. This version of BALLI is the most used, and appropriate to use as an instrument since it was well designed to gather data from both students who have just started learning Japanese, and who have learned for many years. The questionnaire contained question items under 5 themes, including (1) difficulty of Japanese language learning (7 items), (2) Japanese language aptitude (10 items), (3) nature of Japanese language learning (6 items), (4) learning and communication strategies (8 items), and (5) motivation and expectations (5 items). There are 34 question items in the original version. However, because of unique aspects of the Japanese writing system, the researchers added 2 more questions about Kanji learning to the questionnaire in (1) difficulty of Japanese language learning, and (2) Japanese language aptitude category. The questionnaire, therefore, has 36 question items in total. These two questions were added because Japanese learners in senior high school in Thailand reported that to Kanji letters were the most challenging tasks for them in Japanese language learning (*Methapisit, Methasate, Chawengkijwanich, Nancharoensuk, 2003*)

The participants responded by rating their degree of agreement ranging from 1 as strongly disagree to 5 as strongly agree. It is noteworthy that there were two question items asking about their perception of difficulty in learning Japanese. Nonetheless the scale ranges in the same direction as degree of agreement, which 1 denotes very difficult to 5 denotes very easy.

In regard to the question components, Horwitz (1987) proposed 5 themes to represent statements in the BALLI: Among the 36 items, participants were asked to rate their level of agreement on a 5 Likert-scale questionnaire from (1) strongly disagree to (5) strongly agree for 34 questions. Two items have different response scales (item 4, 15), asking about the perceived degree of difficulty of the Japanese. Table 2 provides information about question items.

Table 2 The BALLI Components

Areas	Items	Total Item
1. The Difficulty of Japanese Language Learning	3, 4, 5, 15, 25, 34, 35	7
2. Japanese Language Aptitude	1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30, 33, 36	10
3. The Nature of Japanese Language Learning	8, 12, 17, 23, 27, 28	6
4. Learning and Communication Strategies	7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, 26	8
5. Motivation and Expectations	20, 24, 29, 31, 32	5

The BALLI questionnaire was translated from the original language (English) into a Thai language, and translated back to validate translation consistency. The expert in instrumental development and translation approved consistency of the content between the two languages. Therefore, the quality of the instrument could be assured.

2.3 Data collection procedure

Data collection was conducted as a pilot study for the first author's thesis research. Due to COVID-19 situation, the questionnaire was gathered through an online platform (i.e., Google Form) in October 2020 (the first semester of 2020 academic year). Researchers spread the link of the questionnaire (i.e., Thai-versioned BALLI), with research explanation, on a Facebook page of Japanese language department at University A (pseudonym), located in Bangkok. The participants took approximately about 10 to 15 minutes to complete the questionnaire. As for ethical consideration, the participants were informed to present their consent and free will to participate, and to withdraw from the study at any time.

2.4 Data analysis

Since normal distribution and randomization were restricted by the small sample group, and the main objective of the study was to explore possibility of the project in preparation for a larger-scaled study, descriptive statistics was utilized as a main data analytical method in the current study. Collected data were analyzed by means of

frequency, percentage, mean, and standard deviation. Scores from both groups of participants were mainly compared with the descriptive figures.

3. Research Findings

3.1 Difficulty of Japanese language learning

The data from the questionnaire about learners' beliefs showed that both beginner and intermediate students believed that among languages around the world, there are both "easy-to-learn language" or "hard-to-learn language" ($M = 3.72$, $SD = 1.02$; $M = 4.72$, $SD = 0.46$) (Item 3). However, regarding difficulty of Japanese language (Item 4), half of Group B thought that Japanese is "difficult", and 38.9% rated Japanese language as "very difficult". Contrastively, only 16.7% of Group A thought that Japanese language is "difficult", and 5.6% for "very difficult". Nevertheless, most of them strongly believed that they would be able to speak Japanese fluently in the future ($M = 4.00$, $SD = 1.03$; $M = 4.61$, $SD = 0.98$) (Item 5). Moreover, 66.7% of Group B thought that if someone spent an hour a day learning Japanese, it would take such learner about 3 to 5 years to speak Japanese fluently, while 55.6% of Group A thought it would take between 1 and 2 years only (Item 15). In addition, both groups of students disagreed that it is easy for Thai people to learn Kanji ($M = 2.28$, $SD = 1.94$) (Item 35). While 38.9% of Group A thought that it is easier to speak Japanese than to understand it ($M = 3.39$, $SD = 1.04$), 44.4% of Group B thought in the opposite fashion ($M = 3.11$, $SD = 1.45$) (Item 25). Just a small difference between two groups on the answers toward item 34 could be observed: it is easier to read and write Japanese than to speak and understand ($M = 3.06$, $SD = 1.00$; $M = 3.00$, $SD = 1.50$). Both groups of students felt that receptive and productive skills were at the same level of difficulty. Table 3 shows detailed score on the items.

Table 3 Difficulty of Japanese language learning as perceived by the participants

Item Number	Group A (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>	Group B (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>
	5	4	3	2	1			5	4	3	2	1		
Item 3	27.8	27.8	33.3	11.1	0.0	3.72	1.02	72.2	27.8	0.0	0.0	0.0	4.72	0.46
Item 4 ^a	0.0	0.0	77.8	16.7	5.6	2.72	0.57	0.0	5.6	5.6	50.0	38.9	1.78	0.81
Item 5	38.9	33.3	16.7	11.1	0.0	4.00	1.03	66.7	27.8	5.6	0.0	0.0	4.61	0.61
Item 15 ^b	0.0	55.6	22.2	16.7	5.6	3.28	0.96	0.0	22.2	66.7	11.1	0.0	3.11	0.58
Item 25	16.7	22.2	50.0	5.6	5.6	3.39	1.04	27.8	11.1	16.7	33.3	11.1	3.11	1.45
Item 34	11.1	11.1	55.6	16.7	5.6	3.06	1.00	22.2	22.2	5.6	33.3	16.7	3.00	1.50
Item 35	0.0	5.6	38.9	33.3	22.2	2.28	0.89	0.0	5.6	22.2	33.3	38.9	1.94	0.94

*5, Strongly agree; 4, agree; 3, neither disagree nor agree; 2, disagree; 1, strongly disagree.

^a5, very easy; 4, easy; 3, medium difficult; 2, difficult; 1, very difficult.

^b5, less than a year; 4, between 1 and 2 years; 3, between 3 and 5 years; ; 2, between 5 and 10 years; 1, it is impossible to become fluent by learning Japanese 1 hour a day.

3.2 Japanese language learning aptitudes

Both groups believed that everyone could learn to speak Japanese ($M = 4.61$, $SD = 0.70$; $M = 4.50$, $SD = 0.86$, for Group A and Group B respectively) (Item 33), and the one who can speak more than one language fluently is clever ($M = 4.00$, $SD = 1.24$; $M = 4.56$, $SD = 0.51$) (Item 30). Moreover, they agreed that it is easier for Chinese or Korean people to learn Japanese, because they have Kanji letters ($M = 3.67$, $SD = 1.19$; $M = 4.72$, $SD = 0.46$) (Item 36). While 94.4% of Group B believed that there are people who were born with a talent in Japanese language learning ($M = 4.56$, $SD = 0.78$), only 38.9% of the Group A thought in the same way ($M = 3.28$, $SD = 1.13$) (Item 2). There are 61.1% of Group B thought that Thai people are good in Japanese language learning ($M = 3.50$, $SD = 0.71$); on the other hand, only 33.3% of Group A did ($M = 3.22$, $SD = 0.65$) (Item 6). As a result, when it comes to self-efficacy (Item 16), 72.2% of Group A chose “neither disagree nor agree”, meaning that they do not believe in themselves that they have a special ability for learning Japanese language ($M = 2.94$, $SD = 0.80$). Contrastively, a half of the Group B have high level of self-efficacy ($M = 3.39$, $SD = 0.98$).

Table 4 Japanese language learning aptitudes as perceived by the participants

Item description	Group A (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>	Group B (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>
	5	4	3	2	1			5	4	3	2	1		
Item 1	27.8	33.3	27.8	5.6	5.6	3.72	1.13	11.1	55.6	27.8	5.6	0.0	3.72	0.75
Item 2	16.7	22.2	38.9	16.7	5.6	3.28	1.13	66.7	27.8	0.0	5.6	0.0	4.56	0.78
Item 6	0.0	33.3	55.6	11.1	0.0	3.22	0.65	0.0	61.1	27.8	11.1	0.0	3.50	0.71
Item 10	16.7	44.4	22.2	11.1	5.6	3.56	1.10	27.8	38.9	16.7	5.6	11.1	3.67	1.28
Item 11	5.6	16.7	38.9	22.2	16.7	2.72	1.13	0.0	27.8	16.7	38.9	16.7	2.56	1.10
Item 16	5.6	5.6	72.2	11.1	5.6	2.94	0.80	11.1	38.9	27.8	22.2	0.0	3.39	0.98
Item 19	5.6	0.0	33.3	27.8	33.3	2.17	1.10	0.0	5.6	22.2	16.7	55.6	1.78	1.00
Item 30	44.4	33.3	5.6	11.1	5.6	4.00	1.24	55.6	44.4	0.0	0.0	0.0	4.56	0.51
Item 33	72.2	16.7	11.1	0.0	0.0	4.61	0.70	66.7	22.2	5.6	5.6	0.0	4.50	0.86
Item 36	27.8	33.3	22.2	11.1	5.6	3.67	1.19	72.2	27.8	0.0	0.0	0.0	4.72	0.46

*5, Strongly agree; 4, agree; 3, neither disagree nor agree; 2, disagree; 1, strongly disagree.

3.3 The Nature of Japanese language learning

Both groups of students believed that knowledge about Japanese culture and Japan is useful for speaking fluency ($M = 4.00$, $SD = 0.91$; $M = 4.33$, $SD = 0.77$) (Item 8). They also thought in the same way that the most important part of Japanese learning is to learn new vocabulary ($M = 4.11$, $SD = 0.68$; $M = 4.61$, $SD = 0.61$) (Item 17), followed by learning grammar rules ($M = 3.83$, $SD = 0.86$; $M = 3.83$, $SD = 0.99$) (Item 23). While 72.2% of Group B thought that it is best to learn Japanese in Japan ($M = 4.11$, $SD = 1.08$), only 44.5% of Group A think in the same way ($M = 3.39$, $SD = 1.33$) (Item 12). Moreover, a half of the Group B disagreed and strongly disagreed that learning Japanese is merely a matter of translating from Thai ($M = 2.72$, $SD = 1.27$) (Item 28). In contrast, only 22.3% ($M = 3.11$, $SD = 1.02$) of the Group A thought so.

Table 5 The nature of Japanese language learning as perceived by the participants

Item description	Group A (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>	Group B (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>
	5	4	3	2	1			5	4	3	2	1		
Item 8	38.9	22.2	38.9	0.0	0.0	4.00	0.91	50.0	33.3	16.7	0.0	0.0	4.33	0.77
Item 12	27.8	16.7	33.3	11.1	11.1	3.39	1.33	50.0	22.2	16.7	11.1	0.0	4.11	1.08
Item 17	27.8	55.6	16.7	0.0	0.0	4.11	0.68	66.7	27.8	5.6	0.0	0.0	4.61	0.61
Item 23	22.2	44.4	27.8	5.6	0.0	3.83	0.86	27.8	38.9	22.2	11.1	0.0	3.83	0.99
Item 27	22.2	27.8	44.4	0.0	5.6	3.61	1.04	33.3	38.9	16.7	5.6	5.6	3.89	1.13
Item 28	11.1	16.7	50.0	16.7	5.6	3.11	1.02	11.1	16.7	22.2	33.3	16.7	2.72	1.27

*5, Strongly agree; 4, agree; 3, neither disagree nor agree; 2, disagree; 1, strongly disagree.

3.4 Learning and communication strategies

Table 6 shows that both groups of students believed that repetition and practice are necessary in Japanese language learning ($M = 4.50$, $SD = 0.62$; $M = 4.89$, $SD = 0.23$) (Item 18). Moreover, they thought that practicing by listening and watching Japanese medias, such as anime, songs, and TV program, is important ($M = 4.22$, $SD = 0.81$; $M = 4.78$, $SD = 0.43$) (Item 26).

Most of them thought that if the mistakes were not corrected at the beginning, it would be hard to overcome later on ($M = 4.00$, $SD = 0.69$; $M = 4.06$, $SD = 1.11$) (Item 22). In addition, 88.9% of Group B thought that guessing the meaning of Japanese words or grammar is acceptable ($M = 4.17$, $SD = 0.92$) (Item 14); on the other hand, only 44.5% of beginner student agreed, and 50% neither disagreed nor agreed with this statement ($M = 3.56$, $SD = 0.86$). Most of students in both groups disagreed with the statement that they should not say anything in Japanese until they could spell it correctly ($M = 2.50$, $SD = 1.10$; $M = 2.61$, $SD = 1.29$) (Item 9).

In terms of communication strategies, both two groups enjoyed practicing Japanese language with Japanese people ($M = 3.72$, $SD = 1.02$; $M = 4.22$, $SD = 0.94$) (Item 13), and most of them thought that native-like pronunciation is important ($M = 3.89$, $SD = 0.83$; $M = 3.94$, $SD = 0.94$) (Item 7). Surprisingly, 44.4% of Group B felt more embarrassed to speak Japanese in front of other ($M = 3.17$, $SD = 1.20$), than the Group A (11.2% ; $M = 2.33$, $SD = 1.03$) (Item 21).

Table 6 Learning and communication strategies as perceived by the participants

Item number	Group A (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>	Group B (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>
	5	4	3	2	1			5	4	3	2	1		
Item 7	22.2	50.0	22.2	5.6	0.0	3.89	0.83	27.8	50.0	11.1	11.1	0.0	3.94	0.94
Item 9	0.0	27.8	11.1	44.4	16.7	2.50	1.10	5.6	27.8	11.1	33.3	22.2	2.61	1.29
Item 13	22.2	38.9	33.3	0.0	5.6	3.72	1.02	50.0	27.8	16.7	5.6	0.0	4.22	0.94
Item 14	16.7	27.8	50.0	5.6	0.0	3.56	0.86	38.9	50.0	0.0	11.1	0.0	4.17	0.92
Item 18	55.6	38.9	5.6	0.0	0.0	4.50	0.62	88.9	11.1	0.0	0.0	0.0	4.89	0.32
Item 21	5.6	5.6	22.2	50.0	16.7	2.33	1.03	11.1	33.3	27.8	16.7	11.1	3.17	1.20
Item 22	22.2	55.6	22.2	0.0	0.0	4.00	0.69	38.9	44.4	5.6	5.6	5.6	4.06	1.11
Item 26	44.4	33.3	22.2	0.0	0.0	4.22	0.81	77.8	22.2	0.0	0.0	0.0	4.78	0.43

*5, Strongly agree; 4, agree; 3, neither disagree nor agree; 2, disagree; 1, strongly disagree.

3.5 Expectation and motivation

According to table 7, both groups of students had positive beliefs about expectation and motivation in Japanese language learning. Most of them were passionate to learn to speak Japanese well ($M = 4.61$, $SD = 0.70$; $M = 5.00$, $SD = 0.00$) (Item 31). They also wanted to communicate with Japanese people. Most of students would like to have Japanese friends ($M = 4.11$, $SD = 1.02$; $M = 4.67$, $SD = 0.69$) (Item 32).

Regarding learning expectation, it is clear that all Group B expected to use Japanese language knowledge in their future career, and believed that being fluent in Japanese would provide them a better job ($M = 4.83$, $SD = 0.38$). On the other hand, only 55.6% of the Group A believed so ($M = 3.72$, $SD = 1.02$) (Item 29). It is considered that length of time to learn Japanese matters in learners' expectation in language learning.

Table 7 Expectation and motivation as perceived by the participants

Item description	Group A (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>	Group B (%)					<i>M</i>	<i>SD</i>
	5	4	3	2	1			5	4	3	2	1		
Item 20	11.1	27.8	44.4	11.1	5.6	3.28	1.02	22.2	27.8	38.9	11.1	0.0	3.61	0.98
Item 24	11.1	27.8	38.9	16.7	5.6	3.22	1.06	33.3	22.2	16.7	5.6	22.2	3.39	1.58
Item 29	27.8	27.8	33.3	11.1	0.0	3.72	1.02	83.3	16.7	0.0	0.0	0.0	4.83	0.38
Item 31	72.2	16.7	11.1	0.0	0.0	4.61	0.70	100	0.0	0.0	0.0	0.0	5.00	0.00
Item 32	50.0	16.7	27.8	5.6	0.0	4.11	1.02	77.8	11.1	11.1	0.0	0.0	4.67	0.69

*5, Strongly agree; 4, agree; 3, neither disagree nor agree; 2, disagree; 1, strongly disagree.

4. Discussion

This section provides discussion for the findings. Japanese language is perceived as more difficult by the Group B of students. This might be due to the fact that the Group B had spent more time learning Japanese language. Moreover, most of them believed that if they spend an hour a day to study Japanese language, they will spend 3 to 5 years to become fluent. On the other hands, Group A students felt less difficulty level, and thought that they would be fluent by learning Japanese an hour a day for only 1 to 2 years. This result is in line with Phonlabutra's (2008) findings in some instances that Thai students thought that 3 to 5 years is necessary. Group B students, who have studied Japanese longer, might know that there are many aspects of the language that still challenge students enough, such as speech acts and politeness.

Hall and Hall's study (1990), stating that Japanese culture is defined as high-context culture. Some etiquette practices in Japanese culture are not well aware by Thai students. And as culture is embedded in the language, learning about cultural aspect as perceived through pragmatics requires the students some time to learn.

As for learning Kanji scripts, the students think that Thai people can learn the script even it is challenging. As compared with Korean or Chinese students, these two nationalities may be of advantage in learning the scripts since they have Kanji scripts in their languages too. Beliefs about difficulty of learning a language likely influences students' expectations and commitment to the learning task (Horwitz, 1988). Yang (1999) emphasized that students who judge English language to be an easy language expected that they will be able to learn it very well.

Regarding Japanese language learning aptitude, Group B showed stronger beliefs that they are able to learn Japanese and will be fluent in the future than Group A did, even most of them felt that Japanese is difficult to learn. Students also loved to practice their Japanese skills with native speakers. Regarding individual differences, both groups of students thought that it is easier for children than adults to study Japanese language. The beliefs about children being of advantage as compared to adult learners can be explain from Critical Period Hypothesis point of view (Lightbown & Spada, 2013). Nonetheless, they did not agree that females do better than males in terms of the ability to learn Japanese. In addition, they agreed that it is easier for one who already speaks a foreign language to learn another language. This could be interpreted that for the students the age to start learning language and language learning experience matters on language learning process, proficiency, and performance, while gender, does conversely not. The findings are in contrast to some previous studies in the field of gender difference and language learning, which found that males and females learn differently from each other. For example, females are better at remembering vocabulary and verbal fluency; on the other hand, males are better at writing (Kraft & Nichel, 1995). In addition, Bandura's self-efficacy (1977) can be used to explain about different beliefs on ability to learn a language. It seems the longer students study Japanese, the stronger they believe in their own ability. According to Bandura, the students who have high self-efficacy will have high motivation and expectation to accomplish different tasks, and a positive self-assessment also motivates learning effectively.

Regarding the nature of Japanese language learning, most students believed that knowledge of Japan or Japanese culture is useful for communication in Japanese. Both groups of students believed that the most important part of learning Japanese is to acquire new vocabulary, followed by grammar rules. The current study also found that Group B students tended to be more aware of environment as an important factor for successful Japanese language learning than Group A. Preference on studying Japanese in Japan context might be because they believed that studying in Japan will gain their

opportunities to use and practice Japanese communication skill than studying it in Thailand. Some previous studies revealed that Japanese language learners always wanted to improve conversation skill the most, and desired to study in classes where conversation practice can be undertaken (Iso, 2020; Katagiri, 2015; Wada, 2007).

For learning and communication strategies, both groups of students rejected the statement that they should not say anything in Japanese until they could say it correctly. They believed that it is important to speak Japanese with perfect pronunciation while all mistakes should be corrected at the beginning. This result is in the line with Phonlabutra's (2008) and Fukushima's (2012) findings that, Thai undergraduate students believed that correct pronunciation is important, and the mistake should be corrected early. In other words, while the students thought that it was necessary to practice Japanese language, they were still afraid of making mistakes. Interestingly, Group B students enjoyed speaking Japanese with native speakers; however, they also felt embarrassed when they needed to speak Japanese in front of others. This might be resulted from their first language cultural backgrounds or school culture. Feeling embarrassed when speaking foreign languages makes students tend to avoid functional strategies in practicing, which leads to higher performance (Yang, 1999).

Most of students believed that learning or practicing by using actual Japanese medias, such as movies, Anime and TV programs, is necessary. This result contrasted with Fukushima's (2012) findings that, students practiced their Japanese pronunciation through medias, such as movies and video tapes, in medium to low level of frequency. On the other hands, they frequently practiced by listening Japanese and reading Japanese textbooks.

A difference was found in the aspect of motivation and expectation. The results showed that Group B had higher level of beliefs about motivation and expectation. The finding is in line with that of Fujiwara's (2015) study. He found the significant change of beliefs of students when measured at the two different times. Students at the end of the course have higher motivation and expected better professional carrier opportunities. Motivation is one of important factors that drive or determine students' behaviors. The expectation about future career result founded in current study, is higher than some previous studies conducted with Japanese learners with different nationalities, such as Filipino (Katagiri, 2005) and Chinese (Zhu, 2019). This result may be influenced by different social values, economy, and labor market demand of the country.

This study certainly made a small but an important step forward in this research area. A difference between beliefs of Group B and Group A was found. Group B tended

to have stronger beliefs about Japanese language learning. They have higher level of self-efficacy, motivation, and awareness of language learning strategies used, as compared to Group A. This study revealed Group A and Group B's types of beliefs about Japanese language learning. The study might be useful for language teachers to support their students' learning achievement.

5. Suggestions

5.1 Suggestions for implication

It is suggested by this study that length of study shapes learners' beliefs about Japanese language learning. Therefore, language teacher should try to promote students' positive beliefs and minimize negative beliefs in different ways in different groups of students. For example, in beginner classes, teachers may promote students' self-efficacy and motivation by encouraging them with compliments, or assigning some tasks that are in their zone of proximal development. Moreover, the study showed that Thai students prioritized correct pronunciation and enjoyed practice with Japanese native speakers. Therefore, providing supportive context for communication will fulfill the students' needs.

5.2 Limitations and suggestions for further studies

As a preliminary study, the current project was conducted only with Japanese majored students at only one university. It is not recommended that the findings be generalized to some extending context. Nevertheless, the current findings suggest language beliefs as promising variables to investigate to promote students' Japanese language achievement. A larger-scaled research in a wider context is strongly recommended so that generalization can be made possible in the Thai context. Such findings, therefore, will be beneficial in instruction and learning of Japanese language in Thailand.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd Ed.). London: Longman.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.

- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46–60.
- Chang, C., & Shen, M. (2008). The effects of beliefs about language learning and learning strategy use of junior high school EFL learners in remote districts. *Research in Higher Education Journal*, 8, 1-8.
- Cohen, A., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. London; Arnold, 170-190.
- Daif-Allah, A. (2012). Beliefs about foreign language learning and their relationship to gender. *English Language Teaching*, 5(10), 20-33.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Fujiwara, T. (2015). Development of Thai university students' beliefs about language learning: A longitudinal study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 1081-1087.
- Fukushima, Y. (2012). Beliefs and learning strategies of Thai students majoring in Japanese. *JNS Journal*, 5, 83-100.
- Hall, E., & Hall, M. (1990). *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp. 119-129). London: Prentice-Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Khodadady, E. (2009). The beliefs about language learning inventory: Factorial validity, formal education and the academic achievement of Iranian students majoring in English. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 12, 115-165.
- Kraft, C., & Nichel, B. (1995). Review essay: Perspectives on languages and communications, *Journal of Women in Culture and Society*, 3, 638-651.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners. *Language Learning Journal*, 29(1), 57-74.

- Methapisit, T., Methasate, N., Chawengkijwanich, S., Neancharoensuk, S. (2003). Survey on needs of Japanese language learners in senior high school. *Journal of Liberal Arts*, 2(3), 131-144.
- Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 7(1), 11-22.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York; Newbury House.
- Oz, H. (2007). Understanding metacognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 53-83.
- Phonlabutra, K. (2008). A survey of students' beliefs in learning Japanese. *Journal of Humanities Naresuan University*, 5(2), 25-40.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Sakui, K., & Gaies, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-429.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT journal*, 25(1), 63-85.
- Yang, D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy. *System* 27(4), 515-535.
- Zhong, Q. M. (2015). The nature of language learners' beliefs: A half-told story. *International Journal of English Studies*, 15(2), 41-60.
- 磯太恵子 [Iso, K.] (2020) 「日本語学習に関する大学生の特性ービリーフ調査を中心にー」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 12 号、18-25.
- Katagiri, J. (2005). フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefsーフィリピン大学日本語受講生調査からー[Beliefs about language learning of Japanese language learners in the Philippines: From the survey of Japanese language learning at the University of the Philippines], *The Japan Foundation Japanese-Language Education Bulletin*, 1, 85-101.
- Wada, K. (2007). スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育改善を考える [A survey about the language learning beliefs among university students in Sri Lanka: Considerations on improvements for Japanese language education]. *The Japan Foundation Japanese-Language Education Bulletin*, 3, 13-28.

朱一平 [Zhu, Y] (2019) 「自律学習に関わるベリリーフ調査：中国人学習者を対象に」『国文学研究ノート』58号、76-63.

First and corresponding author: Kojchakorn Chaimongkol

Affiliation: Mahidol University, Faculty of Liberal Arts, the Graduate Program in Applied Linguistics

Corresponding email: kojchakorn.c@gmail.com, kojchakorn.cha@student.mahidol.edu

Second author: Assistant Professor Dr. Natthapong Chanyoo

Affiliation: Mahidol University, Faculty of Liberal Arts, the Graduate Program in Applied Linguistics

Email: natthapong.cha@mahidol.edu

Appendix

แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น

คำชี้แจง กรุณาอ่านแต่ละหัวข้อและทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงของท่าน

ไม่เห็นด้วยเลย	ไม่เห็นด้วย	เห็นด้วยปานกลาง	เห็นด้วย	เห็นด้วยมากที่สุด
1	2	3	4	5

		คำถาม	1	2	3	4	5
The Difficulty of Japanese Language Learning	3	ฉันคิดว่าบางภาษาเรียนง่ายกว่าบางภาษา					
	4	ภาษาญี่ปุ่น 1) ยากมาก 2) ยาก 3) ยากปานกลาง 4) ง่าย 5) ง่ายมาก					
	5	ฉันเชื่อว่าสักวันหนึ่งฉันจะสามารถพูดภาษาญี่ปุ่นได้อย่างคล่องแคล่ว					
	15	ฉันคิดว่าถ้าใช้เวลาเรียนภาษาญี่ปุ่นด้วยตัวเองวันละ 1 ชั่วโมง น่าจะใช้เวลากี่ปีกว่าจะสามารถใช้ภาษาญี่ปุ่นได้อย่างคล่องแคล่ว? 1) น้อยกว่า 1 ปี 2) ระหว่าง 1 – 2 ปี 3) ระหว่าง 2 – 5 ปี 4) ระหว่าง 5 – 10 ปี 5) ไม่สามารถเรียนภาษาญี่ปุ่นวันละ 1 ชม.ได้					
	25	ฉันคิดว่าการพูดภาษาญี่ปุ่นง่ายกว่าการเข้าใจภาษาญี่ปุ่น					
	34	ฉันคิดว่าการอ่านและเขียนง่ายกว่าการพูดและเข้าใจภาษาญี่ปุ่น					
	35	ฉันคิดว่าการเรียนตัวอักษรคันจิง่ายสำหรับคนไทย					
Japanese Language Aptitude	1	เด็กสามารถเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นได้ง่ายกว่าผู้ใหญ่					
	2	ฉันคิดว่าคนบางคนเกิดมาพร้อมพรสวรรค์ในการเรียนภาษาญี่ปุ่น					
	6	คนไทยถนัดเรียนภาษาญี่ปุ่น					
	10	คนที่รู้ 2 ภาษาสามารถเรียนภาษาที่ 3 ได้ง่ายกว่าคนที่รู้เพียง 1 ภาษา					
	11	ฉันคิดว่าคนที่ถนัดคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์มักจะไม่ถนัดเรียนภาษาญี่ปุ่น					
	16	ฉันมีทักษะในการเรียนภาษาญี่ปุ่นที่ดี					
	19	ผู้หญิงสามารถเรียนภาษาญี่ปุ่นได้ดีกว่าผู้ชาย					
	30	ฉันคิดว่าคนที่สามารถพูดได้มากกว่าหนึ่งภาษา และพูดได้นั้น ฉลาดมาก					
	33	ทุกคนสามารถเรียนรู้และพูดภาษาญี่ปุ่นได้					

		คำถาม	1	2	3	4	5
	36	การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นง่ายสำหรับคนจีนหรือคนเกาหลี เพราะพวกเขามีตัวอักษรคันจิ					
The Nature of Japanese Language Learning	8	ความรู้เกี่ยวกับประเทศญี่ปุ่นและวัฒนธรรมญี่ปุ่นเป็นประโยชน์ในการพูดภาษาญี่ปุ่น					
	12	การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นให้ได้ประสิทธิภาพมากที่สุดคือ การเรียนที่ประเทศญี่ปุ่น					
	17	สิ่งสำคัญในการเรียนภาษาญี่ปุ่นคือ การเรียนรู้คำศัพท์ใหม่					
	23	ส่วนใหญ่ของการเรียนภาษาญี่ปุ่นคือการเรียนหลักไวยากรณ์					
	27	การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นแตกต่างจากการเรียนวิชาอื่น ๆ					
	28	การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นส่วนใหญ่คือการเรียนแปลจากภาษาไทยเป็นภาษาญี่ปุ่น					
Learning and Communication Strategies	7	การออกเสียงให้ได้เหมือนเจ้าของภาษาเป็นสิ่งที่สำคัญมากในการพูดภาษาญี่ปุ่น					
	9	ฉันคิดว่าไม่ควรพูดอะไรเป็นภาษาญี่ปุ่น ถ้าฉันยังสะกดมันไม่ถูกต้อง					
	13	ฉันสนุกกับการฝึกทักษะภาษาญี่ปุ่นกับชาวญี่ปุ่น					
	14	ฉันคิดว่ามันโอเค ที่จะเดาความหมายคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นที่ไม่รู้					
	18	การทำซ้ำและการฝึกฝนสำคัญมากในการเรียนภาษาญี่ปุ่น					
	21	ฉันรู้สึกอายที่จะพูดภาษาญี่ปุ่นต่อหน้าคนอื่น ๆ					
	22	ถ้าปล่อยให้ใช้ภาษาญี่ปุ่นผิด ๆ ตั้งแต่แรก มันจะยากมากถ้าจะมาแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นทีหลัง					
Motivations and Expectations	26	การฟังหรือดูสื่อญี่ปุ่นต่าง ๆ สำคัญมากในการเรียนภาษาญี่ปุ่น					
	20	คนไทยคิดว่าทักษะการพูดภาษาญี่ปุ่นนั้นเป็นสิ่งสำคัญ					
	24	ฉันเรียนภาษาญี่ปุ่นเพราะว่าอยากรู้จักคนญี่ปุ่นมากขึ้น					
	25	ฉันคิดว่าการพูดภาษาญี่ปุ่นง่ายกว่าการเข้าใจภาษาญี่ปุ่น					
	29	การพูดภาษาญี่ปุ่นได้ดีจะช่วยให้ฉันได้งานที่ดี					
	30	ฉันคิดว่าคนที่สามารถพูดได้มากกว่าหนึ่งภาษา และพูดได้ดีนั้น ฉลาดมาก					
	31	ฉันอยากจะพูดภาษาญี่ปุ่นให้ได้อย่างคล่องแคล่ว					
	32	ฉันอยากจะมีความเป็นเพื่อนกับญี่ปุ่น					
	33	ทุกคนสามารถเรียนรู้และพูดภาษาญี่ปุ่นได้					

