



Title	การปรับใช้ทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชานในการสอนไวยากรณ์ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ : กรณีตัวอย่างคำไวยากรณ์พหุนัย “เป็น”
Author(s)	RATTANASERIWONG, SANGTIEAN
Citation	外国語教育のフロンティア. 2024, 7, p. 109-122
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/94987
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

การปรับใช้ทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริฐานในการสอนไวยากรณ์ภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ : กรณีตัวอย่างคำไวยากรณ์พหุหน้าที่ “เป็น”

Toward an Adaptation of Cognitive Semantics to Teaching Grammar of Thai as a Foreign Language - In the case of Polysemous Function Word “pen”

RATTANASERIWONG SANGTIEAN

Introduction

In Thai as a foreign language (TFL), syntax structures and the various functions within a single grammar word were normally taught separately. For example, the original verb “pen” (to be alive) can be used as a copula verb “Chán pen khon yîipùn” (I am a Japanese) and also as a modifier “Chán lên piano pen” (I can play the piano) to denote the meaning of ‘the ability to do something.’ Additionally, “pen” can be used as part of adverbs, such as “pen pai dãi thîi” (possible to be) or “pen khraŋ rêek thîi” (first time to). This polysemy might lead Thai learners to confusion and disarray when they must deal with a grammar word that has multiple functions. So far, a significant effort has been dedicated to teaching each function separately, considering how necessary and frequent that function word is. What appears to be missing, however, is the consideration of grammaticalization and cognitive semantic relations between the original meaning and each grammatical function. This essay will explore the feasibility of applying image schemas derived from the original verb and a conceptual framework based on cognitive semantics to the instruction of basic Thai grammar for TFL.

KEYWORDS: Thai as Foreign Language, Cognitive Semantics, Image Schema, Thai Copula

1. ความเป็นมาของปัญหาและจุดมุ่งหมาย

ในการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ (Thai as a Foreign Language (TFL)) นั้น มักเน้นอธิบายวิธีใช้และความหมายของคำที่มีหน้าที่ทางไวยากรณ์ (Function Words) โดยไม่คำนึงถึงกระบวนการกลายเปลี่ยนคำไวยากรณ์และความสัมพันธ์กับความหมายของคำเดิม กล่าวคือ แม้จะมีรูปเดียวกัน แต่ถ้ามีความหมายหรือตำแหน่งทางวากยสัมพันธ์แตกต่างกัน ก็จะสอนแยกจากกันเสมือนไม่มีความเกี่ยวข้องกัน ซึ่งผู้สอนอาจจะแบ่งสอนความหมายของคำไวยากรณ์แต่ละหน้าที่โดยคำนึงถึงระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนและจัดลำดับตามความถี่ที่ผู้เรียนน่าจะได้ใช้จริง แนวคิดเช่นนี้ถือเป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับโดยทั่วไปในการเรียนรู้อย่างภาษาต่างประเทศยุคปัจจุบัน เช่น แนวคิดเรื่องภาษาญี่ปุ่นเพื่อการใช้ชีวิตในญี่ปุ่น (Japanese for Life in Japan) หรือแนวคิดภาษาญี่ปุ่นแบบง่าย (Easy Japanese) เป็นต้น

การเรียนการสอน TFL ในญี่ปุ่นก็ได้รับอิทธิพลจากการจัดแบ่งรูปประโยคและหัวข้อไวยากรณ์จากแนวคิดในการสอนภาษาญี่ปุ่นเช่นกัน ทว่า ภาษาญี่ปุ่นซึ่งเป็นภาษาคำติดต่อ (Agglutinative Language) นั้น มีคำช่วยบอกปัจจัย ทำให้สามารถเรียงสลับคำที่ทำหน้าที่ต่าง ๆ ในประโยคได้อย่างค่อนข้างอิสระและไม่ทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไป ในขณะที่ภาษาไทยเป็นภาษาคำโดด (Isolating Language) ที่ให้ความสำคัญกับลำดับคำในประโยค แต่ไม่มีการผันคำเพื่อบ่งบอกความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์เช่นภาษาญี่ปุ่น (มารศรี 2022 : 175) จึงทำให้ภาษาไทยมีคำไวยากรณ์ที่มีความหมายและหน้าที่แตกต่างกันตามลำดับคำในประโยคอยู่เป็นจำนวนมาก หากทำการสอนคำไวยากรณ์เหล่านี้โดยแยกแต่ละหน้าที่ออกจากกัน

โดยสิ้นเชิง อาจทำให้ผู้เรียนเกิดความสับสนเมื่อพบกับการใช้ในประโยคต่าง ๆ ที่แยกออกจากคำเดียวกัน ตัวอย่างเช่น คำว่า “เป็น” นั้น สามารถปรากฏเป็นได้ทั้งสัมพันธกริยาแสดงคุณลักษณะของประธานในประโยค (แม้เป็นแม่บ้าน) หรือใช้บอกโรคภัยไข้เจ็บ (เขาเป็นไข้หวัดใหญ่) ในขณะที่เมื่อปรากฏหลังกริยาหลักจะแสดงความสามารถของประธาน (เขาเล่นเปียโนเป็น) นอกจากนี้ “เป็น” ยังปรากฏเป็นส่วนหนึ่งในคำวิเศษณ์มากมาย เช่น (เป็นครั้งแรก) (เป็นเกียรติ) (เป็นแน่) ได้อีกด้วย โดยทั่วไปเรียกคำที่มีหลายหน้าที่เช่นนี้ว่า คำหลายความหมายหรือคำพหุณัย (Polysemous Words) แต่เนื่องจากในบทความนี้จะเน้นวิเคราะห์เฉพาะคำไวยากรณ์เท่านั้น จึงจะขอเรียกว่า คำไวยากรณ์พหุณัย (Polysemous Function Words) เพื่อแยกจากคำหลายความหมายทั่ว ๆ ไป

จากข้อมูลคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus (TNC)) พบว่าในภาษาไทยมีคำไวยากรณ์พหุณัย เช่น “เป็น” อยู่เป็นจำนวนไม่น้อยโดยเฉพาะในกลุ่มคำที่มีความถี่ในการใช้งานอยู่ในอันดับต้น ๆ บทความนี้จึงได้ยก “เป็น” มาเป็นกรณีตัวอย่างในการนำเสนอวิธีการจากทฤษฎีวรรณคดีปริธานมาใช้ในการเรียนการสอนคำไวยากรณ์พหุณัยสำหรับ TFL

2. ทฤษฎีวรรณคดีปริธานกับการเรียนภาษาต่างประเทศ

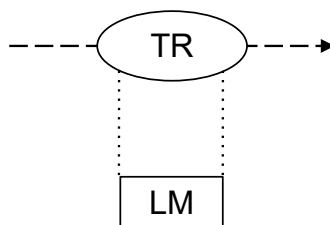
ทฤษฎีวรรณคดีปริธาน (Cognitive Semantics) เป็นแนวคิดที่เชื่อว่าภาษานั้นไม่ได้มีความสัมพันธ์กับวัตถุหรือความเป็นจริงในโลก (Entity) โดยตรง แต่เกิดผ่านกลไกการรับรู้ในสมองของมนุษย์ที่จะจำลองภาพหรือเหตุการณ์ตามความเข้าใจและประสบการณ์ที่สั่งสมมาของคน ซึ่งมีทั้งความเป็นภววิสัย (Objectivity) และอัตวิสัย (Subjectivity) แล้วจึงค่อยสร้างความหมายและถ่ายทอดเป็นภาษา เราเรียกกระบวนการรับรู้เช่นนี้ว่า มโนทัศน์ (Conceptualization) (Langacker 1987 เป็นต้น)

แนวคิดที่ต่อออกมาจากความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์กับภาษาที่เป็นที่รู้จักกันอย่างกว้างขวาง คือ แนวคิดทฤษฎีต้นแบบ (Prototype) แนวคิดทฤษฎีผังภาพ (Image Schema) และแนวคิดทฤษฎีอุปลักษณ์ (Metaphors) ซึ่งจะขออธิบายโดยสังเขปไว้ดังนี้

แนวคิดทฤษฎีต้นแบบ (Prototype) คือ แนวคิดที่เชื่อว่าความหมายทั้งรูปธรรมและนามธรรมของคำต่าง ๆ นั้น สามารถนำมาจัดประเภท (Category) ได้ โดยที่สมาชิกคำต่าง ๆ ที่ถูกจัดอยู่ในประเภทเดียวกันจะมีลักษณะหรือคุณสมบัติ หรือที่เรียกว่าสารัตถะ (Essence) บางอย่างร่วมกัน ซึ่งสารัตถะร่วมเหล่านี้จะกลายเป็นหลักในการตัดสินใจว่าคำนั้นจะสามารถถูกจัดอยู่ในกลุ่มได้หรือไม่ และคำที่ใกล้เคียงกับสารัตถะร่วมที่สุดจะกลายเป็นสมาชิกต้นแบบ (Prototype Member) ของกลุ่มประเภทนั้น ๆ ส่วนคำที่มีความใกล้เคียงน้อยกว่าจะมีระยะห่างออกไป จนในบางครั้งก็อาจมีความคลุมเครือจนไม่อาจจัดให้อยู่ในกลุ่มประเภทนั้น ๆ ได้เต็มที่ (Fuzzy Boundary) เช่น ในกรณีคำว่า “นก” โดยทั่วไปผู้คนมักนึกถึงนกที่บินได้ เช่น นกกระจอก นกพิราบ ซึ่งนับเป็นสมาชิกต้นแบบของกลุ่มประเภทนก ขณะที่ นกเพนกวิน นกกระจอกเทศ ที่ไม่สามารถบินได้แม้จะมีปีกอาจจะอยู่รอบนอกของกลุ่ม ส่วนสัตว์อื่นเช่น ค้างคาว นั้นมีความคลุมเครือ เพราะแม้จะมีปีกและบินได้แต่ก็ไม่ใช่นก แนวคิดทฤษฎีต้นแบบ (Prototype) เช่นนี้ เมื่อนำมาปรับใช้กับความหมายของคำ จะเรียกสารัตถะร่วมของความหมายต่าง ๆ ว่าความหมายแก่น (Core Meaning) ส่วนความหมายอื่น ๆ เป็นความหมายที่เกิดจากการเปลี่ยนหรือขยายความ (谷口 2015, Srivara 2018 เป็นต้น) แนวคิดทฤษฎีต้นแบบยังได้ถูกพัฒนาการมาเป็นแนวคิดทฤษฎีผังภาพ (Image Schema)

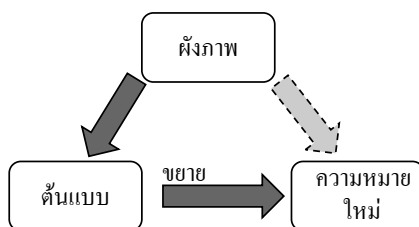
ตามที่ได้อธิบายไปแล้ว มนุษย์เราจะเชื่อมโยงสิ่งต่าง ๆ ในโลกกับความหมายจากความเข้าใจและประสบการณ์ทางกาย (Bodily Experience) ที่เกิดขึ้นเข้าไปเข้ามาโดยตรง จนสามารถสร้างรูปแบบเชิงนามธรรมเพื่ออธิบายความหมายนั้น ๆ ขึ้นมาได้ เราเรียกรูปแบบพื้นฐานที่ถูกสร้างขึ้นนี้ว่า ผังภาพ (Johnson 2013) เราสามารถแบ่งผังภาพพื้นฐานได้อีกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ดังนี้คือ 1. ผังภาพที่เกี่ยวข้องกับการดำรงอยู่ (สภาพ) ของสิ่งใดสิ่งหนึ่งในตำแหน่งหรือสถานที่ใดสถานที่หนึ่ง 2. ผังภาพการเคลื่อนไหวของสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่าย้ายจากตำแหน่งหรือไม่ (白戸 2001) อนึ่ง ในผังภาพเดียวอาจมีลักษณะทั้งสองปรากฏอยู่ เช่น ผังภาพอธิบาย OVER ของ Lakoff (1987) เราเรียกสิ่งที่เคลื่อนที่ว่า Trajector (TR) และเรียกสิ่งที่เป็นสถานที่หรือฉากว่า Landmark (LM) ในกรณีของ OVER เราจะเห็นได้ว่า TR จะต้องอยู่เหนือ LM และเคลื่อนที่ผ่านไป จึงจะเกิดการเชื่อมโยงเป็นความหมาย OVER ขึ้นมาได้

ภาพที่ 1 : ภาพแสดงถึงความหมายของ OVER (Lakoff 1987 : 419)



ผังภาพเป็นสิ่งที่อยู่ในจิตใต้สำนึกของมนุษย์ เนื่องจากประสาทสัมผัสของมนุษย์มีหลายหลายประเภท ผังภาพจึงมีลักษณะหลากหลายรูปแบบ (Multimodal) และกลายเป็นพื้นที่สำหรับสร้างความหมายต่าง ๆ Langacker (1987) ได้เสนอกระบวนการทำความเข้าใจความหมายของคำผ่านผังภาพไว้ ซึ่งสามารถสรุปเป็นภาพได้ดังต่อไปนี้

ภาพที่ 2 : ผังภาพกับการขยายความหมายเพื่อสร้างความหมายใหม่



Lakoff & Johnson (1980) (อ้างอิงใน Srivara (2018)) มองว่า ผังภาพนี้เองที่เป็นพื้นฐานก่อให้เกิดการขยายความหมาย ก่อให้เกิดแนวคิดทฤษฎีอุปลักษณ์ (Metaphor) และการเกิดพหูพจน์ (Polysemy) ของคำ การขยายความหมายและถ่ายโยงไปสู่อีกความหมายหนึ่งนั้น เป็นไปได้ทั้งในลักษณะเทียบความสัมพันธ์กับสิ่งอื่นจนมีความเป็นนามนัย (Metonymy) มากขึ้น เช่น “คู่มือ” เป็นการเทียบความสัมพันธ์ของคู่มือกับรายการคู่มือ ทำให้เราไม่จำเป็นต้องพูดคำว่า “คู่มือรายการในคู่มือ” ก็สามารถสื่อความหมายได้ หรือในลักษณะเทียบสารถยะของคำในเชิงอุปลักษณ์ (Metaphor) ว่ามีความคล้ายคลึงกันหรือไม่ เช่น สำนวนในภาษาญี่ปุ่น “男は狼なのよ (ผู้ชายก็เหมือนหมา)” แสดงสารถยะ “ชอบมีสังคมและชอบอันตรธานเอาไว้” ซึ่งเป็นลักษณะร่วมกันของผู้ชายและหมาป่า

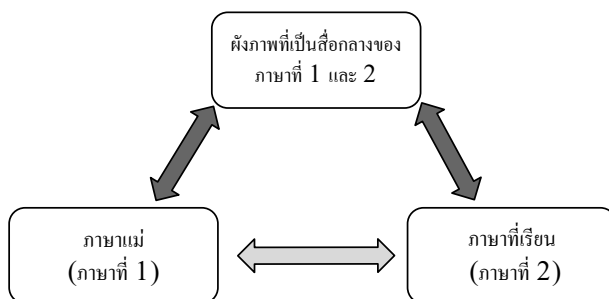
เมื่อความหมายเก่าเดิมที่เราสร้างมโนทัศน์ผ่านผังภาพในจิตใต้สำนึกได้ขยายความขึ้น ก็จะเกิดปรากฏการณ์พหูพจน์ (Polysemy) ขึ้นกับรูปคำใดคำหนึ่ง โดยที่ทุกความหมายของรูปคำนั้น ๆ จะมีความคล้ายคลึงร่วมกันเสมือนเป็นสมาชิกในครอบครัวเดียวกัน (Family resemblance) แต่อาจมีรูปแบบความสัมพันธ์กับความหมายเก่าไม่เหมือนกัน (Srivara 2018)

ในช่วงหลายสิบปีมานี้ มีงานวิจัยจำนวนมากที่เสนอการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์ทางปริวรรตโดยอาศัยมโนทัศน์ของผู้เรียนที่มีอยู่เดิมมาต่อยอดในการเรียนภาษาต่างประเทศซึ่งเป็นความรู้ใหม่ เช่น Bunsikan (2018) ที่ได้นำแนวคิดต่าง ๆ ซึ่งแตกออกมาจากวรรณคดีปริวรรตมาใช้ในการสอนคำพหูพจน์ในภาษาจีน โดยมีจุดประสงค์เพื่อแก้ปัญหาที่ผู้เรียนภาษาจีนมักมีแนวโน้มจะจดจำได้แค่ความหมายที่เรียนในระดับพื้นฐานเท่านั้นและไม่คำนึงถึงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของแต่ละความหมาย Bunsikan (2018) ได้เสนอวิธีการไว้ 2 ขั้นตอน คือ 1. การจัดประเภทความหมายของรูปคำตามแนวคิดทฤษฎีต้นแบบ และ 2. การอธิบายคำพหูพจน์ภายใต้การผสมผสานแนวคิดทฤษฎีอุปลักษณ์และทฤษฎีผังภาพโดยยกตัวอย่างคำว่า 头 (頭) มาใช้ในการอธิบายประกอบ การจัดประเภทคำเพื่อสร้างกรอบความหมายจะทำให้ผู้เรียนมองภาพรวมของการใช้ 头 (頭) ได้ชัดเจนขึ้น จากนั้น อธิบายว่ากรอบความหมายใดคือความหมายเก่า ความหมายใดคือความสัมพันธ์ในรูปแบบเชิงอุปลักษณ์ (Metaphor) ความหมายใดคือเชิงนามนัย (Metonymy) เพื่อให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเปรียบเทียบเชื่อมโยง

โยระหว่างกรอบความหมายและสร้างมโนทัศน์ขึ้นเองได้ งานวิจัยของ Bunsikan (2018) นี้ ช่วยสร้างรูปแบบและแนวทางการสอนคำพหูพจน์ที่เข้าใจง่ายและสามารถนำไปปรับใช้กับ TFL ได้ เนื่องจากลักษณะทางภาษาที่คล้ายคลึงกันของภาษาจีนและไทย ทว่า ในงานวิจัยนี้ยังไม่มีมีการนำไปปรับใช้กับการสอนหน้าที่ทางไวยากรณ์ของคำพหูพจน์ต่าง ๆ อีกทั้งยังไม่พบการนำแนวคิดทฤษฎีฟังก์ชันภาพมาปรับใช้อย่างเป็นรูปธรรมแม้จะมีการอ้างไว้ก็ตาม

กลยุทธ์การเรียนรู้ทางปริชานไม่ได้จำกัดเพียงการเรียนการสอนภาษาคำโคดเช่นภาษาจีนหรือไทยเท่านั้น 佐藤 (2020) ได้ศึกษานำแนวคิดทฤษฎีฟังก์ชันภาพพื้นฐานของ Johnson (2013) มาใช้ในการเรียนคำไวยากรณ์พื้นฐานในภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง โดยเก็บข้อมูลผ่านการเรียนการสอนด้วยสื่อมัลติมีเดีย และได้ชี้ให้เห็นว่าการใช้ฟังก์ชันภาพเป็นสื่อกลางในการอธิบายความหมายให้ผู้เรียนนั้น นอกจากจะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างความหมายต่าง ๆ ทั้งเชิงอุปลักษณ์และนามนัยจนส่งผลให้สามารถเลือกใช้คำได้ถูกต้องในบริบทที่หลากหลายมากขึ้นแล้ว ยังสามารถลดการถ่ายโอนเชิงลบของภาษาแม่ (Negative Transfer) ได้อย่างมีนัยสำคัญอีกด้วย (佐藤 2020 : 58, 85, 182)

ภาพที่ 3: การลดความแตกต่างระหว่างภาษาโดยใช้มโนทัศน์ฟังก์ชันภาพ
(佐藤 2020 : 59 (แปลโดยผู้เขียน))



การใช้มโนทัศน์ฟังก์ชันภาพนั้น นอกจากจะเป็นการทำความเข้าใจความหมายในภาพรวมของแต่ละคำได้แล้ว ฟังก์ชันภาพยังเป็นสิ่งที่อยู่ใต้จิตสำนึกมนุษย์ ดังนั้น การสอนโดยฟังก์ชันภาพจึงไม่ใช่ว่าการเปรียบเทียบให้เห็นความแตกต่างระหว่างภาษาแม่และภาษาที่เรียนโดยตรง แต่เป็นการสอนโดยค่อยๆ ออกจากสิ่งที่ผู้เรียนเข้าใจอยู่แล้ว ผู้เขียนเห็นว่าน่าจะนำทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชานเช่นเดียวกับ Bunsikan (2018) และ 佐藤 (2020) มาปรับใช้ใน TFL ให้ผู้เรียนชาวญี่ปุ่นได้ โดยจะอธิบายอย่างละเอียดต่อไป

3. ความสำคัญและบทบาทของวิชาไวยากรณ์ในสาขาวิชาภาษาไทย มหาวิทยาลัยโอซากา

ในการสอน TFL ในประเทศญี่ปุ่น โดยทั่วไปหากผู้เรียนมีจุดประสงค์การเรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในทางธุรกิจหรือการท่องเที่ยว กล่าวคือ เป็นทักษะเชิงเพื่อการสื่อสารเบื้องต้นในชีวิตประจำวัน เมื่อเทียบกับมาตรฐาน Common European Framework of Reference for Language (CEFR) แล้ว ก็อาจนับได้ว่าความสามารถทางภาษาประมาณ A1- A2 ซึ่งเป็นระดับของผู้ใช้ภาษาขั้นต้น (Basic User) ก็เพียงพอ บางครั้งอาจมีผู้มองว่า ผู้เรียนในระดับนี้ยังไม่จำเป็นต้องทำความเข้าใจหน้าที่และความหมายทั้งหมดของคำไวยากรณ์พหูพจน์ก็ได้ ทว่า จริง ๆ แล้วคำไวยากรณ์พหูพจน์นั้น ส่วนใหญ่เป็นคำที่พบได้บ่อยในชีวิตประจำวันและมักมีมากกว่า 2 ความหมาย การทำความเข้าใจคำไวยากรณ์พื้นฐานเหล่านี้ให้ลึกซึ้ง จึงถือเป็นสิ่งสำคัญที่ขาดไม่ได้ในการเรียนภาษาไทย โดยเฉพาะผู้เรียนที่ต้องการพัฒนาระดับภาษาตนเองให้สูงกว่าระดับขั้นต้น เช่น นักศึกษาสาขาวิชาภาษาไทย

ในกรณีหลักสูตรของสาขาวิชาภาษาไทย คณะภาษาต่างประเทศ มหาวิทยาลัยโอซากา ซึ่งเป็นหลักสูตร 4 ปีที่ดึงเป้าให้ผู้สำเร็จการศึกษามีความสามารถทางภาษาระดับ B2 ซึ่งเป็นระดับสุดท้ายของผู้ใช้ภาษาขั้นอิสระ (Independent

User) ขึ้นไป และเข้าสู่การเป็นผู้ใช้ภาษาขั้นสูง (Proficient User) นั้น ได้กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ขั้นสุดท้ายสำหรับ นักศึกษาปี 3, 4 เป็นต้นไป โดยแยกตามทักษะต่าง ๆ ไว้ดังนี้ (学生便覧大阪大学外国語学部 2023 : 14 (แปล โดยผู้เขียน))

การสนทนา B2

- สามารถแสดงความคิดเห็นของตนเองและโต้ตอบกับอาจารย์ประจำวิชาได้ตามหัวข้อที่ได้รับมอบหมายในชั่วโมงเรียน
- สามารถจับใจความเนื้อหาหลักในบทสนทนาเกี่ยวกับเรื่องทั่ว ๆ ไป และสนทนาโต้ตอบได้อย่างต่อเนื่องเหมาะสม โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์กับคู่สนทนาด้วย
- สามารถจับใจความข้อมูลที่ต้องการจากการสนทนากับผู้พูดภาษาไทย รวมทั้งนำเสนอข้อมูลหรือความช่วยเหลือต่อสิ่งที่คู่สนทนาต้องการหรือเรียกร้อง เช่น สามารถให้คำแนะนำแก่ชาวไทยที่มาเยือนญี่ปุ่น

การอ่าน B1-B2

- สามารถอ่านเข้าใจข่าวในหนังสือพิมพ์หรือนิตยสาร รวมทั้งบทความและวรรณกรรมต่าง ๆ ที่ไม่ใช่เนื้อหาเฉพาะทางได้พอสมควรโดยไม่จำเป็นต้องใช้พจนานุกรม
- สามารถอ่านเข้าใจบทความวิจัย บทความวิชาการต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้องเมื่อใช้พจนานุกรม
- สามารถค้นหาข้อมูลต่างๆจากสื่ออินเทอร์เน็ต ข่าว หนังสือพิมพ์ วรรณกรรม บทความทั่วไป บทความวิชาการ หนังสืออ้างอิง ฯลฯ ได้อย่างเหมาะสมตามหัวข้อวิจัยของตนเอง

การพูดนำเสนอ B2

- ในกรณีที่มียุทธวิธีตัวล่วงหน้า สามารถนำเสนอและอธิบายรายละเอียดต่าง ๆ รวมทั้งแสดงความคิดเห็นของตนเองในเรื่องที่สนใจหรือ ในหัวข้อที่ได้รับมอบหมายได้อย่างถูกต้องชัดเจน

การเขียน B1-B2

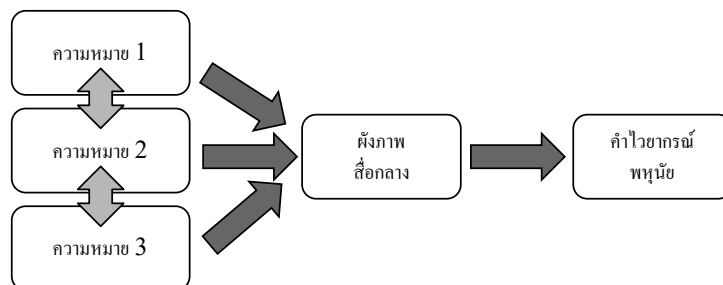
- สามารถใช้สำนวนที่เหมาะสมในการเขียนบทความ จดหมาย หรือ อีเมลในหัวข้อที่เกี่ยวกับชีวิตประจำวัน
- สามารถเขียนบทความวิชาการในความยาวระดับหนึ่งเกี่ยวกับหัวข้อเฉพาะทางได้อย่างมีเหตุผลโดยใช้พจนานุกรมประกอบ (เช่น บทคัดย่อของวิทยานิพนธ์)

เพื่อให้ให้นักศึกษาสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้เหล่านี้ได้เมื่อจบการศึกษา (ปีที่ 4 หรือปีที่ 5, 6 ในกรณีที่กลับจากไปเรียนแลกเปลี่ยนที่ประเทศไทย) ในวิชาไวยากรณ์ไทยเบื้องต้นซึ่งเป็นหนึ่งในวิชาบังคับของนักศึกษาปี 1 และ 2 จึงมีหัวข้อไวยากรณ์ที่ต้องเรียนรู้เป็นจำนวนมากในช่วงเวลาที่จำกัดถึง 66 บท (อ้างอิงจากเอกสารประกอบการเรียนการสอน “การใช้ภาษาไทย タイ語表現法 1” (宮本 2011 (1)) และ “การใช้ภาษาไทย タイ語表現法 2” (宮本 2011 (2))) ซึ่งหัวข้อไวยากรณ์เหล่านี้ถูกจัดกลุ่มโดยอ้างอิงจากความหมายของสำนวนและไวยากรณ์ในภาษาญี่ปุ่น ทำให้คำไวยากรณ์บางคำปรากฏขึ้นหลายครั้งในหลายบท อีกทั้งบางครั้งหน้าที่และความหมายที่ไม่พบในโครงสร้างภาษาญี่ปุ่นก็ไม่พบปรากฏในบทเรียนแม้ว่าจะเป็นคำที่ใช้อยู่ในชีวิตประจำวันก็ตาม ดังนั้น ในการเรียนการสอน TFL จึงไม่เพียงต้องคำนึงถึงลักษณะทางภาษาของภาษาแม่ผู้เรียนเท่านั้น ยังจะต้องมองลักษณะทางภาษาจากมุมมองของภาษาไทยด้วย

4. การใช้ทฤษฎีวรรณคดีปริธานในกิจกรรมการเรียนการสอนคำไวยากรณ์พหูพจน์

แม้การแบ่งความหมายและหน้าที่ที่หลากหลายของคำไวยากรณ์คำใดคำหนึ่งให้แยกย่อยเพื่อให้ผู้เรียนได้ศึกษาอย่างเป็นขั้นตอนนั้นจะเป็นสิ่งจำเป็น แต่ก็ควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้เสริมให้ผู้เรียนได้ตระหนักเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มความหมาย โดยให้ย้อนมองจากในลักษณะ Bottom up เพื่อทำความเข้าใจภาพรวมเช่นกัน (白戸 2001)

ภาพที่ 4 : ขั้นตอนกิจกรรมการเรียนการสอนที่ปรับใช้ทฤษฎีอรรถศาสตร์



จากสถิติข้อมูลคลังภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus (TNC)) ลำดับคำตามความถี่ในการใช้งาน 15 อันดับแรก ได้แก่

- | | | |
|---------|---------|---------|
| 1. ที่ | 6. มี | 11. ให้ |
| 2. การ | 7. จะ | 12. ว่า |
| 3. เป็น | 8. และ | 13. ไป |
| 4. ใน | 9. ไม่ | 14. มา |
| 5. ของ | 10. ได้ | 15. ก็ |

(รายการคำพร้อมความถี่ 5000 คำแรก (ข้อมูลล่าสุด ณ เดือนพฤศจิกายน 2022) :

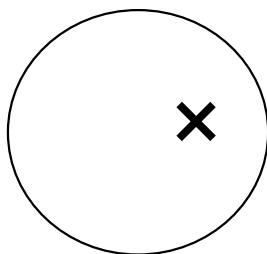
<https://www.arts.chula.ac.th/ling/tnc/searchtnc/>)

สังเกตได้ว่า ลำดับคำที่มีความถี่การใช้งานในภาษาไทยสูง มักเป็นคำไวยกรณ์พหุนัย บทความนี้จะยกคำว่า “เป็น” มาวิเคราะห์ความหมายและหน้าที่ต่าง ๆ เพื่อเป็นกรณีตัวอย่างในการนำทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชานมาใช้ อนึ่ง “เป็น” เป็นคำไวยกรณ์พหุนัยที่มีความถี่ในการใช้งานมากเป็นอันดับที่ 3 ของคำในภาษาไทยทั้งหมด แต่จากประสบการณ์ในการสอน TFL ที่ผ่านมาของผู้เขียน กลับพบว่าผู้เรียน TFL ยังใช้ “เป็น” ผิดพลาคอยู่ เช่น (วันนี้เป็นร้อน) หรือใช้สลับกับสัมพันธกริยา “คือ” เช่น (สิ่งที่ชอบเป็น(คือ)การทานอาหารอร่อย) รวมทั้งยังใช้คำวิเศษณ์ที่มี “เป็น” ไม่เหมาะสม แม้ว่าในภาษาพูดจะไม่มีผลต่อความหมายที่ต้องการสื่อก็ตาม แต่ก็ทำให้ในการเขียนบางครั้งกลายเป็นประโยคที่ไม่เป็นธรรมชาติเท่าที่ควร เช่น (ครั้งนี้เป็น)ครั้งแรกที่ฉันได้ไปเที่ยวเกาหลี) เป็นต้น การใช้ผังภาพและแนวคิดทางอรรถศาสตร์ปริชานมาอธิบายเพิ่มเติมจึงอาจช่วยเสริมความเข้าใจความหมายและหน้าที่ต่าง ๆ ของ “เป็น” ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

4.1 ผังภาพที่เกี่ยวข้องกับ “เป็น”

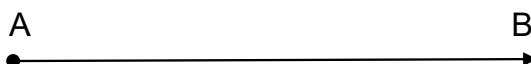
Johnson (2013) ได้เสนอผังภาพเบื้องต้นไว้หลายประเภท ในที่นี้จะขออธิบายเกี่ยวกับผังภาพสำคัญที่เกี่ยวกับความหมายของ “เป็น” ได้แก่ ผังภาพ CONTAINMENT ที่แสดงสภาพเสมือนภาษาและผังภาพ PATH ที่แสดงการเคลื่อนที่

ภาพที่ 5 : CONTAINMENT (Johnson 2013 : 23)



มนุษย์ทุกคนย่อมเคยได้มีประสบการณ์บรรจุ (Containment) และการอยู่ภายในขอบเขต (Boundedness) เช่น การเข้าออกห้อง การถอดใส่เสื้อผ้า การทานและกำจัดของเสียในร่างกาย ประสบการณ์เหล่านี้ ทำให้มนุษย์เราเข้าใจการดำรงอยู่ของวัตถุในสถานที่ใดที่หนึ่ง หรือการเคลื่อนย้ายของจากสิ่งหนึ่งไปไว้ในอีกสิ่งหนึ่งได้ ความเข้าใจนี้ นำไปสู่การสร้างผังภาพภาชนะ (CONTAINMENT หรือ CONTAINER) เพื่อเข้าใจความหมายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น in - out และการอยู่ภายในสถานที่ รวมทั้งการอยู่ภายใต้สังกัดได้อีกด้วย (Johnson 2013)

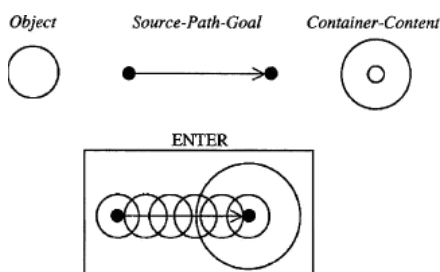
ภาพที่ 6 : PATH (Johnson 2013 : 29)



จากประสบการณ์ทางกายในการเคลื่อนที่ของมนุษย์ ทำให้เกิดผังภาพ PATH เช่นในภาพที่ 6 ซึ่งผังภาพนี้ไม่ได้แสดงแค่การเคลื่อนย้ายจากสถานที่หนึ่งไปอีกสถานที่หนึ่งเท่านั้น ยังสามารถแสดงความสัมพันธ์ (Relations) กับ ตัวตนต่าง ๆ (Parts) ที่เกี่ยวข้อง กล่าวคือ ตัวตนต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็น ผู้คน สิ่งของ เป้าหมาย สภาพ ฯลฯ จะสัมพันธ์กันในรูปแบบต่าง ๆ โดยอาจจะเป็น ความเป็นเหตุเป็นผล ผลกระทบ หรือการเปลี่ยนแปลงก็ได้ (Johnson 2013) ผังภาพนี้มีส่วนประกอบสำคัญ 3 ส่วน ได้แก่ A ที่เป็นจุดเริ่มต้น (Source point) B ที่เป็นจุดหมาย (Terminal point หรือ Goal) และทาง (Path) บางครั้งจึงเรียกผังภาพการเคลื่อนย้ายนี้ว่า Source-Path-Goal (Langacker 2008 เป็นต้น)

Johnson (2013 : 25) ยังได้อธิบายเพิ่มเติมไว้ว่า มนุษย์จะให้ความสำคัญ (Focus) กับส่วนต่าง ๆ ในผังภาพ บางครั้งอาจให้ความสำคัญกับทางมากกว่า (Path-focus) แต่บางครั้งก็อาจให้ความสำคัญกับจุดหมายมากกว่า (End-point-focus) หรืออาจมองไปที่สิ่งที่เคลื่อนไหว (Trajector (TR)) ก็ได้ นอกจากนี้ ผังภาพไม่ใช่สิ่งตายตัว แต่สามารถปรับใช้ได้อย่างอิสระ ยกตัวอย่างเช่น Langacker (2008) ได้นำผังภาพภาชนะและ Source-Path-Goal มาใช้ร่วมกันเพื่ออธิบายความหมายของ Enter กล่าวคือ การที่สิ่งของเคลื่อนที่เข้าไปอยู่ในสถานที่ (ภาชนะ) ตามภาพที่ 7 นั้นเอง

ภาพที่ 7 : มโนทัศน์ของ “Enter” (Langacker 2008 : 33)



4.2 ความหมายของ “เป็น” กับฟังก์ชัน

“เป็น” เป็นคำไวยากรณ์อีกคำหนึ่งที่มีความถี่ในการใช้สูงและมีหลายความหมาย จากเอกสารประกอบการเรียนการสอน “การใช้ภาษาไทย ไท 語表現法 1” (宮本 2011(1)) และ “การใช้ภาษาไทย ไท 語表現法 2” (宮本 2011 (2)) (ต่อไปเรียกว่าเอกสารประกอบ) สามารถสรุปความหมายและการใช้ “เป็น” และสำนวนอื่น ๆ ที่มีคำว่า “เป็น” ประกอบอยู่ด้วยได้ดังนี้

① “A เป็น B” (บทที่ 2)

สัมพันธ์กริยา (Copula) เชื่อมนามหรือนามวลี โดยที่ B จะเป็นคุณลักษณะ เช่น สัตว์ชาติ จุดยืน อาชีพ เพื่อขยาย A (ฉันเป็นคนญี่ปุ่น)
(ทาโรเป็นพี่ผม)

② “กริยา/กริยาวลี + เป็น” (บทที่ 30)

แสดงความสามารถที่ผ่านประสบการณ์ การฝึกฝน จนรู้เทคนิคหรือวิธีทำ
คิดตัวจนทำออกมาได้ดี สามารถใช้กับทั้งเรื่องที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม มีรูป
ปฏิเสธคือ “กริยา/กริยาวลี + ไม่เป็น”
(คุณขับรถเป็นไหม)
(เขาเลียงคี แต่ร้องเพลงไม่เป็น)
(ผมเอาใจเจ้านายไม่เป็น เจ้านายเลยไม่ค่อยชอบผม)

③ “เป็นครั้งแรกที่ + กริยา/กริยาวลี/ประโยค” (บทที่ 15)

วางแผนประโยคที่เป็นเรื่องราวกล่าวถึงประสบการณ์ครั้งแรกเพื่อเน้นย้ำ มี
ความหมายเหมือน “ไม่เคยมาก่อน” แต่เป็นภาษาเขียนมากกว่า
(ตอนนั้นเป็นครั้งแรกที่เราได้เห็นดอกซากุระ)

④ “A เป็นเหตุให้ B” (บทที่ 23)

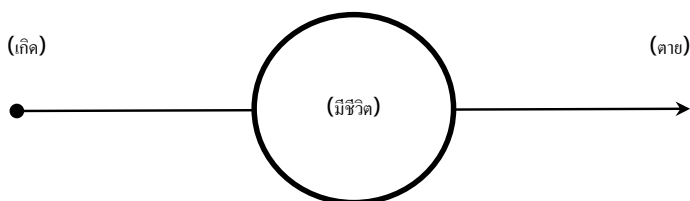
เหตุการณ์ A เป็นสาเหตุก่อให้เกิดเหตุการณ์ B ตามมา เป็นภาษาเขียน
(เศรษฐกิจตกต่ำ เป็นเหตุให้จำนวนคนตกงานเพิ่มมากขึ้น)

⑤ “เป็นไปได้ที่ + กริยา/กริยาวลี/ประโยค” (บทที่ 30)

ประเมินความเป็นไปได้ (可能性) ของข้อเสนอแนะหรือข้อมูลที่ได้รับ รูป
ปฏิเสธคือ “เป็นไปได้” ใช้วางแผนประโยคข้อเสนอแนะนั้น ๆ ทั่วไปจะใช้ “จะ”
หน้ากริยาหรือกริยาวลีในประโยคข้อเสนอแนะด้วย หากเป็นคำถาม จะวางปฏิเสธ
วิเศษณ์หน้า “ที่” เช่น “เป็นไปได้ไหมที่” “เป็นไปได้หรือที่”
(เป็นไปได้หรือที่หิมะจะตกที่เมืองไทย)

เป็นที่น่าสังเกตว่า ในเอกสารประกอบหรือแม้แต่ในสื่อการเรียนการสอน TFL ทั่วไป มักไม่กล่าวถึงความหมายของ “เป็น” ในฐานะกริยาหลักที่ไม่ใช่สัมพันธ์กริยาและในฐานะกริยารองได้ ทำให้ผู้เรียน TFL เบื้องต้นส่วนใหญ่มักใช้ “เป็น” ในความหมาย ① และ ② เท่านั้น ส่วน ③④⑤ นั้นมักจดจำเป็นสำนวนไปโดยไม่ได้รับความเกี่ยวข้องของ “เป็น” ที่ปรากฏอยู่ จากงานวิจัยการกลายเป็นคำไวยากรณ์ (Grammaticalization) ของ “เป็น” Sureanate (2012) ได้กล่าวไว้ว่าความหมายดั้งเดิมที่สุดของ “เป็น” คือความหมายว่า “มีชีวิต” ซึ่งผู้เขียนเห็นว่าสามารถนำผ่องมาใช้อธิบายความหมายนี้ได้ดังนี้

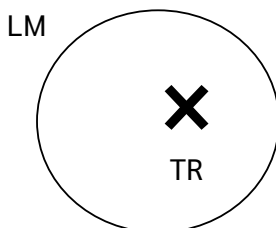
ภาพที่ 8 : มโนทัศน์ “เป็น” ในความหมาย “มีชีวิต”



จะเห็นได้ว่าฟังก์ชันภาพและฟังก์ชันการเคลื่อนย้าย สามารถนำมาใช้อธิบายความหมาย “มีชีวิต” ของ “เป็น” ได้ โดยที่ฟังก์ชันภาพจะแสดงสภาพสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่มีชีวิตในขอบเขตเวลาที่อ้างอิง ในขณะที่ฟังก์ชันการเคลื่อนย้ายจะช่วยแสดงความสัมพันธ์กับเวลา เพราะการมีชีวิตในที่นี้ ไม่ได้หมายถึงสภาพที่เป็นนิรันดร์ แต่เป็นการที่สิ่งใดสิ่งหนึ่งนั้น ใช้ชีวิตดำเนินไปบนช่วงเวลาตั้งแต่เกิด แก่ เจ็บ ตาย กล่าวคือ มีการเกิดเป็น Source และมีการตายเป็น Goal รวมอยู่ในมโนทัศน์ เห็นได้จากที่คำว่า “เป็น” ที่แปลว่า “มีชีวิต” มักปรากฏคู่กับคำว่า “ตาย” หรือในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความตาย เช่น ในประโยค (ใครจะเป็นจะตาย ฉันก็ไม่สนแล้ว) (ปลาหมึกเป็นๆฉันกินไม่ลงหรอก) (เป็นตายเท่ากัน) เป็นต้น

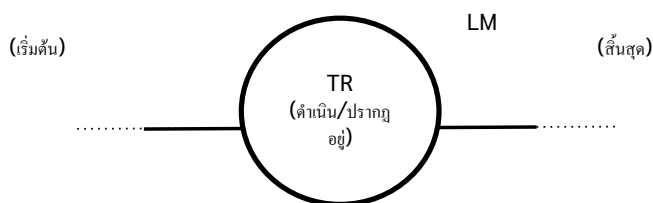
Surenate (2012) ยังได้เสนอว่าความหมาย “มีชีวิต” นี้ ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงจนเกิดเป็น 3 ความหมายใหม่โดยยังคงหน้าที่เป็นคำกริยาหลักเช่นเดิม ได้แก่ความหมายว่า “บังเกิด” “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” และ “ได้ที่” ซึ่งความหมายเหล่านี้ภายหลังยังได้เกิดการถ้อยความหมายขึ้นอีก ซึ่งนับเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการกลายเปลี่ยนคำไวยากรณ์จนกลายเป็น “เป็น” ที่มีพหูพจน์ในปัจจุบัน ในที่นี้จะขอยกการใช้ “เป็น” ข้อ ①②③④⑤ จากเอกสารประกอบมาอธิบายโดยใช้ฟังก์ชันร่วมกันเพื่อให้เข้าใจกระบวนการกลายเปลี่ยนคำไวยากรณ์ที่ Surenate (2012) เสนอไว้ได้ดียิ่งขึ้น

ภาพที่ 9 : มโนทัศน์ “เป็น” ในความหมาย “บังเกิด” และสัมพันธ์กริยา



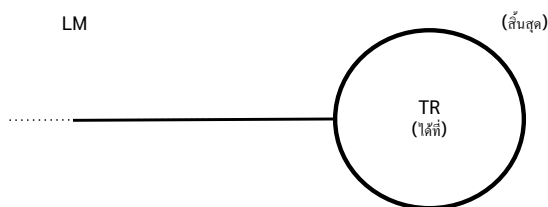
ภาพที่ 9 นี้แสดงสถานะที่ “บังเกิด” ขึ้นเองในขอบเขตใดขอบเขตหนึ่ง เช่น “เป็น” ในประโยค (เขาอาจจะมาพรั่งนี้ก็เป็นได้) หรือข้อ ⑤ การใช้ “เป็น” ใน “เป็นไปได้ที่” จากเอกสารประกอบก็เช่นกัน ขั้วในเงื่อนไขและเวลาที่ผู้พูดอ้างอิงมานั้น เหตุการณ์บังเกิดขึ้นหรือไม่อย่างไร ในมโนทัศน์นี้จึงไม่จำเป็นต้องใช้ฟังก์ชันการเคลื่อนย้าย เพราะผู้พูดไม่ได้มองความสัมพันธ์ระหว่างเวลาว่าเป็นการเคลื่อนย้ายแค่มองเป็นขอบเขต (Boundedness) ดังนั้นมโนทัศน์ “เป็น” ที่มีความหมายว่า “บังเกิด” จึงมีความขัดแย้งกับขอบเขต และลักษณะนี้เองได้ถูกถ้อยความในเชิงอุปลักษณ์ จนเกิดเป็นมโนทัศน์ของสัมพันธ์กริยาในข้อ ① ตามเอกสารประกอบ ซึ่งมีหน้าที่ขยายคุณลักษณะที่เป็นสาระของประธานในประโยคนั้น เช่น (เขาเป็นคนใจดี) แสดงให้เห็นว่าประธาน เขา นั้นมีคุณลักษณะนิสัยที่สามารถจัดให้อยู่ในกลุ่ม “คนใจดี” ได้ สิ่งนี้สอดคล้องกับ Surenate (2012) ที่ได้เสนอไว้ว่า “บังเกิด” นั้น เป็นต้นทางของกระบวนการกลายเปลี่ยนสัมพันธ์กริยาของ “เป็น”

ภาพที่ 10 : มโนทัศน์ “เป็น” ในความหมาย “ดำเนิน/ปรากฏอยู่”



ในทางกลับกัน หากสภาพที่ได้เกิดขึ้นดำเนินต่อไปตามกาลเวลาที่เปรียบเสมือน Path และให้ความสนใจไปที่เส้นทาง *Path-focus* เช่นในภาพที่ 10 “เป็น” ก็จะปรากฏความหมาย “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” เช่น ในประโยค (บ้านเมืองจะเป็นอย่างไรต่อไป) หมายถึง สภาพของประธานในเวลาที่พูดจะดำเนินไปอย่างไร (Path) แต่ไม่ได้ยึดติดกับจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุด นอกจากนี้ ความหมาย “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” ยังเกิดการถ่ายโยงความหมายจนเกิดหน้าที่ใหม่ของ “เป็น” ได้อีก 3 หน้าที่ คือ การบอกอาการโรค เช่น (ปู่เป็นมะเร็ง) (เขาไอเป็นเลือด) และกริยาแทนความ เช่น (หนูต้องเสียเรื้อรังมาหลายวันแล้วหรือครูก็เป็น) รวมทั้งสัมพันธ์กริยาอีกด้วย (Sureenate 2012 : 446) แต่สัมพันธ์กริยาที่พัฒนามาจาก “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” นั้น ยังมีร่องรอยมโนทัศน์ผังภาพการเคลื่อนย้ายหลงเหลืออยู่ ต่างจากสัมพันธ์กริยา “เป็น” ที่ใช้แสดงคุณลักษณะที่เป็นสารัตถะของประธาน ทำให้สัมพันธ์กริยา “เป็น” ที่พัฒนามาจาก “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” จะสามารถตีความได้หลากหลายกว่า เช่น ในประโยค (ฉันเป็นคนญี่ปุ่น) นั้น อาจตีความได้ว่า (ฉัน(แสดงละคร)เป็นคนญี่ปุ่น) (ฉัน(ดู)เป็นคนญี่ปุ่น) เป็นต้น¹ หรือแม้กระทั่ง “เป็น” ในเอกสารประกอบข้อ ③ “เป็นครั้งแรกที่” และ ④ “เป็นเหตุให้” ก็ถือเป็นสัมพันธ์กริยาที่พัฒนามาจาก “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” เช่นเดียวกันเพราะมักจะใช้ในกรณีที่มีเหตุการณ์ต่อเนื่อง ซึ่งการจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ต่าง ๆ ในเหตุการณ์นั้น ๆ จำเป็นจะต้องใช้ผังภาพเคลื่อนย้ายประกอบด้วย นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบกับสัมพันธ์กริยาตัวอื่น จะพบว่าสัมพันธ์กริยา “เป็น” ที่พัฒนามาจาก “บังเกิด” นั้นจะสามารถใช้ “คือ” แทนได้ ในขณะที่สัมพันธ์กริยา “เป็น” ที่พัฒนามาจาก “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” จะไม่สามารถใช้แทนได้

ภาพที่ 11 : มโนทัศน์ “เป็น” ในความหมาย “ได้ที่” กับ คำวิเศษณ์บอกความสามารถ



เช่นเดียวกันในภาพที่ 11 หากสภาพนั้น ๆ ที่แสดงโดยผังภาพภาชนะ ได้ดำเนินต่อไปสู่จุดสิ้นสุดและให้ความสำคัญกับสภาพในตอนท้าย หรือที่เราเรียกว่า *End-point-focus* นั้น เมื่อปรากฏเป็นกริยาหลักจะแสดงความหมาย “ได้ที่” เช่น (ปลาเป็นแล้ว) ซึ่งแสดงสภาพผลหลังการเปลี่ยนแปลงจะอธิบายได้ด้วยผังภาพการเคลื่อนย้ายนั่นเอง อนึ่ง ความหมาย “ได้ที่” ในปัจจุบันแทบไม่พบการใช้แล้ว (Sureenate 2012) อาจเป็นเพราะความหมาย “สามารถ” เช่น ในประโยค (เขาขับรถเป็น) ที่เกิดจากการถ่ายโยงความหมาย “ได้ที่” ในเชิงอุปลักษณ์นั้นเป็นที่ยอมรับและใช้กันในสังคมอย่างกว้างขวางจนสูญเสียความหมายเดิมไป อนึ่ง ความหมาย “สามารถ” ของ “เป็น” ยังมีความแตกต่างจาก “ได้” นั่นคือในมโนทัศน์ของ “เป็น” มีผังภาพการเคลื่อนไหรร่วมอยู่ด้วย ทำให้ความหมาย “สามารถ” ของ “เป็น” แสดงเป็นผลลัพธ์จากการฝึกฝนเก็บเกี่ยว

ประสบการณ์จนสามารถทำสิ่งนั้น ๆ ได้อย่างดี

จากผังภาพทั้งหมดที่กล่าวมา ภาพเหล่านี้แม้จะแสดงความหมายของ “เป็น” ที่เป็นกริยาหลัก แต่กลับสอดคล้องกับ “เป็น” ที่กลายเป็นคำไวยากรณ์อย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ หน้าที่ข้อ ①และ ⑤ เป็นผลจากการถ่ายโยงความหมายของกริยาหลัก “เป็น” ที่มีความหมายว่า “บังเกิด” ส่วนหน้าที่ข้อ ② เป็นผลจากการถ่ายโยงความหมายของกริยา “เป็น” ที่มีความหมายว่า “ได้ที่” สุดท้ายข้อ ③④⑤ และหน้าที่อื่นที่ไม่ได้ถูกกล่าวถึงในเอกสารประกอบ ได้แก่ กริยาบอกอาการโรคกริยาแทนความ และสัมพันธกริยาที่ไม่สามารถแทนที่ได้ด้วย “คือ” นั้น เป็นผลจากการถ่ายโยงความหมายทั้งในเชิงอุปลักษณ์และนามนัยของ “เป็น” ที่มีความหมายว่า “ดำรง/ปรากฏอยู่” นั่นเอง

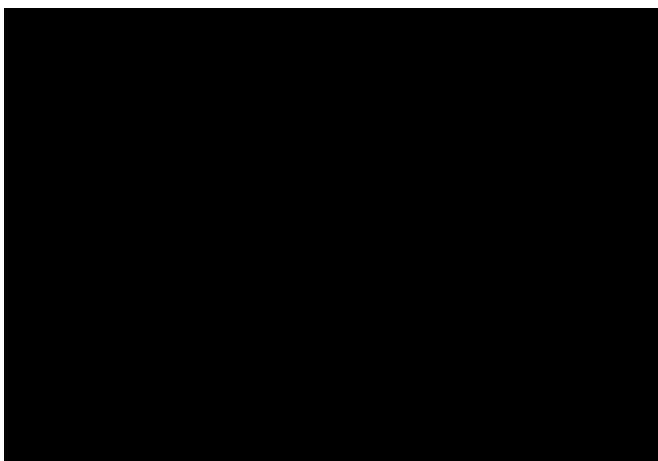
5. ตัวอย่างกิจกรรม ในวิชาไวยากรณ์ภาษาไทย

จากการวิเคราะห์พหุนัยของคำไวยากรณ์ “เป็น” ได้แสดงให้เห็นแล้วว่า แนวคิดทางทฤษฎีวรรณคดีปริวรรตสามารถนำมาปรับใช้กับการอธิบายความหมายและหน้าที่ของคำไวยากรณ์ไทยได้ ขั้นตอนต่อไปคือการนำมาปรับใช้ในกิจกรรมในห้องเรียน ในครั้งนี้ผู้เขียนใช้หลักการสอน TBLT (Task-Based Language Teaching) ซึ่งเป็นการสอนที่ออกแบบให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของไวยากรณ์อย่างลึกซึ้ง ไม่ใช่เพียงจำรูปแบบไปทำซ้ำ โดยผู้สอนจะเตรียมข้อมูลส่วนหนึ่งให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์ และสร้างความตระหนักรู้ผ่านการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นภายในกลุ่มเพื่อจัดระเบียบข้อมูลหรือค้นหาคำตอบด้วยตนเองจากข้อมูลนั้น ๆ เป้าหมายในกิจกรรมจึงไม่ใช่การเรียนรู้ความหมายและหน้าที่ของคำไวยากรณ์ใหม่ ๆ แต่เป็นการเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถในการวิเคราะห์และการมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มผู้เรียน (松村 2017 : 60) โดยมีขั้นตอนกิจกรรมดังต่อไปนี้

- หลังจากที่ผู้เรียนได้เรียนรู้ความหมายและหน้าที่ของ “เป็น” ในข้อ ①②③④⑤ จากเอกสารประกอบแล้ว ผู้สอนจะอธิบายถึงแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีวรรณคดีปริวรรตและกระบวนการกลายเป็นไวยากรณ์ก่อนเพื่อสร้างความพร้อม
- อธิบายความหมายดั้งเดิมของกริยาหลัก “เป็น” ว่าคืออะไร ผู้ใช้ภาษาไทยมีมีโนทัศน์อย่างไรต่อความหมาย “มีชีวิต” และความหมายอื่น ๆ ได้แก่ “บังเกิด” “ดำเนิน/ปรากฏอยู่” และ “ได้ที่” โดย ไม่ใช่ผังภาพในการอธิบาย
- เมื่อทำความเข้าใจความหมายกริยา “เป็น” แล้ว ให้ผู้เรียนจับกลุ่มเพื่อวิเคราะห์ความหมายและจัดกลุ่มประโยคที่มีการใช้ “เป็น” ในหลาย ๆ รูปแบบที่ผู้สอนเตรียมไว้ให้ ดังนี้
 - 1) ทาโรเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยโอซากา
 - 2) ภาษาไทยเป็นภาษาที่เข้าใจง่าย
 - 3) ทาเคชิแสดงเป็นนักรบโบราณ
 - 4) ยายป่วยเป็นมะเร็ง
 - 5) เห็นผิเป็นชอบ
 - 6) ฉันได้ช้างเป็นครั้งแรก
 - 7) เราขอขอบคุณเจ้าภาพเป็นอย่างมาก
 - 8) อากาศหนาวเป็นสาเหตุให้ผิวแห้ง
 - 9) คุณว่าน้ำเป็นไหม
 - 10) แม่อ่านภาษาไทยพอได้ แต่เขียนภาษาไทยไม่เป็นเลย
 - 11) พี่ชายชอบยืนหลับประจำ น้องชายก็เป็น
 - 12) กุ้งเป็น ๆ แบบนี้ ฉันกินไม่ลงหรอก
 - 13) ไม่รู้ไปโดนอะไรมา เป็นแผลที่ขา
 - 14) เป็นไปไม่ได้ที่น้องจะสอบเข้ามหาวิทยาลัยโอซากาในปีนี้
 - 15) เป็นอะไร ทำไมหน้าซีด

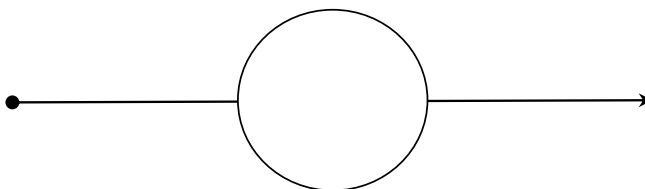
- เมื่อแบ่งจัดระเบียบแบ่งกลุ่มประโยคแล้ว ไม่ว่าจะเป็นการจัดตามโครงสร้างประโยค หรือตามความหมาย ให้ตัวแทน ออกมานำเสนอหน้าชั้นเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น
- หลังจากฟังการแบ่งกลุ่มของเพื่อน ๆ กลุ่มอื่นแล้ว ให้อภิปรายภายในกลุ่มย่อยอีกครั้ง เพื่อปรับปรุง จากนั้นให้ออกมา ลองวาดผังภาพบนกระดานเพื่อแสดงความหมายที่มีร่วมกันของ “เป็น” ในแต่ละกลุ่มประโยค

ภาพที่ 12 : บรรยายกิจกรรมวิเคราะห์ความหมายของ “เป็น” ของนักศึกษาชั้นปีที่ 2



จากการสอบถามผู้เรียนโดยการสุ่มเพื่อสำรวจผลตอบรับหลังจบกิจกรรมแล้ว พบว่าผู้เรียนประสบปัญหาในการทำ ความเข้าใจความหมายของ “เป็น” ที่นอกเหนือจากสัมพันธกริยาและคำขยายแสดงความสามารถ (ข้อ ① และ ② ในเอกสารประกอบ) ในตอนแรก แต่เมื่อพอได้ลองแยกกลุ่มประโยคก็ทำให้เห็นภาพความเชื่อมโยงได้มากขึ้น แม้จะไม่เข้าใจความหมายทั้งหมด ได้อย่างถ่องแท้ และสุดท้ายสามารถวาดผังร่างที่แสดงความหมายแก่นของ “เป็น” ออกมาคล้ายคลึงกับภาพที่ 8 ที่แสดงมโนทัศน์ “เป็น” ในความหมายว่า “มีชีวิต” ซึ่งถือเป็นความหมายดั้งเดิมได้

ภาพที่ 13 : จำลองผังภาพที่วาดโดยผู้เรียนหลังเข้าร่วมกิจกรรมวิเคราะห์ความหมาย “เป็น”



ในกิจกรรมวิเคราะห์ความหมาย “เป็น” ครั้งนี้ แม้ว่าจะได้รับผลตอบรับในแง่บวกจากผู้เรียน แต่หลังกิจกรรมผู้สอนยังไม่ ได้ทำการประเมินความเข้าใจคำไวยากรณ์พหุณัย “เป็น” ของผู้เรียนให้เห็นชัดในแง่สถิติ ดังนั้นจึงไม่อาจกล่าวได้ว่ากิจกรรมนี้มีส่วนช่วยต่อการพัฒนาการทางภาษาของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญได้มากเท่าใด ทว่า สิ่งที่สามารถบอกได้คือ กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้เรียน เข้าใจถึงความเชื่อมโยงระหว่างความหมายและหน้าที่ต่าง ๆ ของ “เป็น” ในแง่ที่ว่าทุกความหมายนั้นมีพัฒนาการมาจากคำ ๆ เดียวกัน ไม่ใช่สัมพันธ์กันในฐานคำพ้องรูปพ้องเสียง ซึ่งเป็นการเปิดมุมมองใหม่ให้กับการเรียนรู้คำไวยากรณ์พหุณัยอื่น ๆ เช่น “ได้” “ให้” “ไป” ได้ ผู้เขียนหวังว่าบทความนี้จะ เป็นข้อมูลสำหรับอ้างอิงและเป็นประโยชน์ให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสอน TFL

รวมทั้งผู้ที่สนใจความหมายของไวยากรณ์ไทยในเชิงวรรณคดีปริธานได้ไม่มากนักน้อย

注

1 อ่านข้อแตกต่างทางวินัยปฏิบัติศาสตร์ของสัมพันธกริยา “เป็น” กับ “คือ” เพิ่มเติมได้ที่ カモンオーン&沢田 (1993)

บรรณานุกรม

Bunsikan Tangpakorn

2018 An Application of Cognitive Semantics to Chinese Polysemy Teaching for Thai Learners, *Journal of Humanities and Social Sciences* 37, Mahasarakham University

Johnson, Mark

2013 *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.

Lakoff, George

1987 Cognitive models and prototype theory, *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*, Cambridge University Press, 63–100

Lakoff, George and Johnson, Mark

1980 *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press

Langacker, Ronald Wayne

1987 *Foundation of Cognitive Grammar (Vol. 1). Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.

2008 *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford University Press.

Ratree Chamniyom

2003 *A Study of Preposition Converted from Verbs in Thai*
MA Dissertation, Department of Thai Graduate School Silpakorn University

Srivara Pasukdee

2018 *A Polysemy of Motion Verbs on Foot in Russian : A Cognitive Linguistic Approach*,
PhD Dissertation, Thammasat University

Sureenate Jaratjarungkiat

2012 *The Development of the Word /pen/ in Thai*
PhD Dissertation, Chulalongkorn University

Thai National Corpus

2022 รายการคำพร้อมความถี่ 5000 คำแรก
<https://www.arts.chula.ac.th/ling/tnc/searchtnc/>

大阪大学外国語学部

2023 『学生便覧』

コモンワニックス カモンオーン、沢田 奈保子

1993 「名詞述語文の日・タイ対照研究認知語用論的観点から」『言語研究』103号、92-116

- 佐藤 健
2020 「第二言語語彙学習におけるイメージ・スキーマ理論の応用：学習者要因を考慮したビジュアル・アノテーションの効果研究」博士論文、慶應義塾大学大学院
- 白戸 美香
2001 「イメージスキーマに基づく機能動詞構文の分類モデル」『東北ドイツ文学研究』45、東北大学文学部ドイツ文学研究室、79-106
- 谷口 一美
2015 『学びのエクササイズ－認知言語学』ひつじ書房
- 松村 昌紀
2017 『タスク・ベースの英語指導－TBLTの理解と実践』大修館書店
- 宮本 マラシー
2011(1) 『タイ語の文法と表現(1)』เอกสารประกอบวิชา Thai 5
外国語学部、大阪大学
2011(2) 『タイ語の文法と表現(2)』เอกสารประกอบวิชา Thai 13
外国語学部、大阪大学
2022 「日本語が母語である学習者のタイ語使用に見られる語順の問題」『外国語教育のフロンティア』5、大阪大学大学院言語文化研究科