



JSAT

JAPAN FOUNDATION
国際交流基金



เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติ ครั้งที่ 13 สมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย "จากเฮเซ สู่ เรวะ"

Proceedings of the 13th Annual Conference of Japanese Studies Association of Thailand “From Heisei to Reiwa”



เอกสารหลังการประชุมวิชาการระดับชาติสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย

ครั้งที่ 13 “จาก เฮเซ สู่ เรวะ” (from Heisei to Reiwa)

ณ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ท่าพระจันทร์

บรรณาธิการ ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมนพร สุริยะวงศ์ไพศาล

รองศาสตราจารย์ปราณี จงสุจิตธรรม

บรรณาธิการผู้ช่วย อาจารย์สรัญญา คงจิตต์

พิมพ์ครั้งที่ 1 ธันวาคม 2562

จำนวนเล่ม 100 เล่ม

สงวนลิขสิทธิ์

ข้อมูลทางบรรณานุกรม (Cataloging in Publication Data)

ผู้เขียนบทความ. (2562). ชื่อบทความ. การประชุมวิชาการระดับชาติสมาคมญี่ปุ่นศึกษา
แห่งประเทศไทย ครั้งที่ 13 “จาก เฮเซ สู่ เรวะ” ณ คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. 14-15 พฤศจิกายน 2562. น. xxx-xxx.

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: ชุติมา ชัยโอภาส และ รัฐนันท์ วิจิตรกฤตพงศ์

พิสูจน์อักษรและจัดรูปแบบอักษร: รัฐนันท์ วิจิตรกฤตพงศ์

บทบรรณาธิการ

บทความทั้งหมดที่ปรากฏในเอกสารหลังการประชุมทั้งในรูปแบบออนไลน์ และรูปเล่มนี้ เป็นส่วนหนึ่งจากการนำเสนอผลงานทางวิชาการในการประชุมวิชาการระดับชาติญี่ปุ่นศึกษา ของสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย ร่วมกับ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยจัดที่คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เมื่อวันที่ 14-15 พฤศจิกายน พ.ศ. 2562 ซึ่งการนำเสนอบทความในการประชุมวิชาการปีนี้ มีความพิเศษจากทุก ๆ ปีที่ผ่านมา คือ มีนักศึกษาต่างชาติจากมหาวิทยาลัยในประเทศญี่ปุ่นมาร่วมเสนอบทความภาษาอังกฤษ

บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในเอกสารหลังการประชุมนี้ เป็นไปตามความประสงค์ของผู้นำเสนอบทความทางวิชาการนั้น ๆ ที่ต้องการเผยแพร่บทความเชิงวิชาการ โดยผ่านการกลั่นกรองในลักษณะที่เรียกว่า peer review ซึ่งหมายถึง การประเมินแบบผู้รู้เสมอกัน ไม่ได้หมายความว่าผู้ทรงคุณวุฒิเป็นผู้ชี้ถูกผิด ผลงานทั้งหมดที่ปรากฏต่อสายตาผู้อ่าน ได้ผ่านกระบวนการเสนอแนะ คัดกรอง แก้ไขปรับปรุง จาก “วิทยสหาย” ได้แก่ ผู้ประเมินบทความสองท่านแรกเพื่อพิจารณาบทความที่จะนำเสนอในการประชุม โดยหนึ่งในสองท่านจะทำหน้าที่เป็นผู้วิพากษ์บทความในวันนำเสนอ และอาจมีข้อคิดเห็นหรือข้อซักถามจากผู้ร่วมฟังการนำเสนอ ที่ผู้เขียนนำมาปรับปรุงให้กองบรรณาธิการพิจารณาตรวจสอบเป็นรอบสุดท้าย โดยกองบรรณาธิการได้พิจารณาจากข้อเสนอแนะและผลประเมินจากผู้ประเมินและผู้วิพากษ์เป็นสำคัญ โดยตั้งคำถามและให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ด้วยจิตใจที่ดีต่อกัน เพื่อเป็นกำลังใจซึ่งกันและกันให้กับ “วิทยสหาย”

อย่างไรก็ดี ในฐานะนักวิชาการด้านญี่ปุ่นศึกษาได้เล็งเห็นประเด็นปัญหาที่ควรศึกษาต่ออีกหลายประเด็นในการบรรณาธิการครั้งนี้ กองบรรณาธิการจึงหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความเชิงวิชาการในเอกสารหลังการประชุมครั้งนี้ จะจุดประเด็นข้อสงสัยทางวิชาการและนำไปสู่การศึกษาต่อยอด เพื่อพัฒนางานวิชาการญี่ปุ่นศึกษาของประเทศไทยให้ก้าวหน้ายิ่ง ๆ ขึ้นไป

ด้วยจิตคารวะจากกองบรรณาธิการ

ธันวาคม 2562

รายนามคณะกรรมการบริหารสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย

พ.ศ. 2562 - 2564

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.ไชยวัฒน์ คำชู	ที่ปรึกษา
ศาสตราจารย์กิตติคุณ สุริชัย หวันแก้ว	ที่ปรึกษา
รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร วัชสวัสดิ์	ที่ปรึกษา
รองศาสตราจารย์ทัศนีย์ เมธาพิสิฐ	นายกสมาคม
ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมนพร สุริยะวงศ์ไพศาล	อุปนายก คนที่ 1
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.โสภา มะสินาริ	อุปนายก คนที่ 2
รองศาสตราจารย์ปรานี จงสุจริตธรรม	เหรัญญิก
อาจารย์ ดร.ภัทรธร พิพัฒน์กุล	เลขานุการ
อาจารย์ ดร.เสกสรร จันทระจาง	ผู้ช่วยเลขานุการ
รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด ศีตีสาร	นายทะเบียน
ดร.ทรายแก้ว ทิพากร	ผู้ช่วยนายทะเบียน
อาจารย์ ดร.เศกสิทธิ์ ปักซี่	ฝ่ายปฎิคม
อาจารย์สรัญญา คงจิตต์	ฝ่ายปฎิคม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันท์ชญา มหาขันธ	ฝ่ายสมาชิกสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์นิศากร ทองนอก	ฝ่ายสมาชิกสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ มุนินทรวงศ์	ฝ่ายประชาสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ยุพกา พุกขิม่า	ฝ่ายประชาสัมพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ อัครราชันย์	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย จามรสุริยา	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุนิศา ธรรมมาวิวัฒน์	กรรมการ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ

(รวมบทความที่ไม่ได้รับพิจารณาให้ตีพิมพ์และ/หรือที่ผู้เขียนขอถอนตัวภายหลัง)

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมพร สุริยะวงศ์ไพศาล	นักวิชาการอิสระ
ศาสตราจารย์กิตติคุณ สุรัชย์ หวันแก้ว	นักวิชาการอิสระ
รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด คีตีสาร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐริรา ทับทิม	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
รองศาสตราจารย์ ดร.สมเกียรติ เชวงกิจฉา	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ทศนี เมธาพิสิฐ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทนพร ตรีรัตน์สกุลชัย	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นรินทร์ คำรงค์ชัย	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทชัย มหาจันทร์	มหาวิทยาลัยบูรพา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บาร์นิ บุญทรง	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประทุม อังกูรโรหิต	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ อัครวณิชชัย	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยะนุช วิริยะนวัตร์	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริวรรณ มุนินทร์วงศ์	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นิศากร ทองนอก	มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
อาจารย์ ดร.ธวัช คำทองทิพย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
อาจารย์ ดร.ภัทรธร พิพัฒน์กุล	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.เศกสิทธิ์ ปักซี่	มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี
อาจารย์ ดร.สรัญญา ชูโชติแก้ว	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาจารย์สรัญญา คงจิตต์	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
อาจารย์อัจฉรา ไตรภวานนท์	มหาวิทยาลัยรังสิต

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิวิพากษ์บทความ

(รวมบทความที่ไม่ได้รับพิจารณาให้ตีพิมพ์และ/หรือที่ผู้เขียนขอถอนตัวภายหลัง)

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมพร สุริยะวงศ์ไพศาล	นักวิชาการอิสระ
รองศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด ศีตีสาร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ทศนีย์ เมธาพิสิฐ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทนพร ตริรัตน์สกุลชัย	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นรินทร์ คำรงชัย	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันท์ชญา มหาจันทร์	มหาวิทยาลัยบูรพา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประทุม อังกูโรหิต	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ อัคราพันธ์	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
อาจารย์ ดร.ธวัช คำทองทิพย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
อาจารย์ ดร.เศกสิทธิ์ ปักชี	มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความตีพิมพ์ในเอกสารหลังการประชุม

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมพร สุริยะวงศ์ไพศาล	นักวิชาการอิสระ
รองศาสตราจารย์ปราณี จงสุจริตธรรม	นักวิชาการอิสระ
อาจารย์สรัญญา คงจิตต์	มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

นามานุกรมผู้เขียนบทความ

กมลასัน กิรตินันท์วัฒนา	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ email: usadagon_k@hotmail.com
คมพัชญ์ สิริอติวัฒน์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ email: kompat.siriatiwat@gmail.com
ฉันทนา จันทน์บรรจง (รศ.ดร.)	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์ email: chantanac@hotmail.com
ธัญญารัตน์ สงวนศรี (ผศ.ดร.)	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา email: s.thanyarat@gmail.com
ธิติสรณ์ แสงอุไร	Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies email: thitisorn.sa@kmitl.ac.th
ร้อยแก้ว สิริอาชา (ดร.)	Graduate School of International Culture Studies, Tohoku University email: roykaew_s@yahoo.co.jp
สรัญญา ชูโชติแก้ว (ดร.)	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย email: saranya.c@chula.ac.th
สลิลรัตน์ กวีजारุมงคล (ดร.)	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย email: salilrat.k@chula.ac.th
Alin Gabriel Tirtara	Graduate School of Language and Culture, Osaka University email: alin.tirtara@yahoo.com
Lisa Maria Sara Anna Beké	Graduate School of Language and Culture, Osaka University email: beke.lisa@gmail.com

สารบัญ

	หน้า
บทบรรณาธิการ	3
รายนามคณะกรรมการบริหารสมาคมญี่ปุ่นศึกษาแห่งประเทศไทย พ.ศ. 2562 - 2564	4
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ	5
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิวิพากษ์บทความ	6
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความตีพิมพ์ในเอกสารหลังการประชุม	6
นามานุกรมผู้เขียนบทความ	7
 - กลวิธีการสื่อสารและความตระหนักรู้สำนวนขอร้องภาษาญี่ปุ่นของ มัคคุเทศก์ชาวไทย <i>กมลลาสน์ กীরตินันท์วัฒนา</i>	 10-28
 - ร้านกาแฟในฐานะ “Third place” กับการพัฒนาท้องถิ่น: กรณีศึกษา พื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิ (จากพื้นที่ย่านคาวาระมะจิถึงย่านคาราซิมะ) <i>คมพัชญ์ สิริอติวัฒน์</i>	 29-48
 - นโยบายและสภาพปัจจุบันในการจัดการศึกษาและดูแลเด็กปฐมวัย ในประเทศญี่ปุ่น: สู่การพัฒนาที่ยั่งยืน <i>ฉันทนา จันทร์บรรจง</i>	 49-61
 - ประสิทธิภาพของภาษาแม่และภาษาที่สองที่ใช้ในการเล่าเรื่องและระดับ ความสามารถทางภาษาในการอ่านภาษาที่สอง <i>ชญญารัตน์ สงวนศรี</i>	 62-76

	หน้า
- การศึกษานำร่องการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวไทย กรณีศึกษาการอ่านด้วยกลวิธี Slash Reading <i>ธิติสรณ์ แสงอุไร</i>	77-96
- การเปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคุณสมถนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย: กรณีศึกษาในเรื่องสั้นญี่ปุ่นแปลไทย <i>ร้อยแก้ว สิริอาชา</i>	97-117
- ภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่น (Musa basjoo) ในวรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ และนิทานพื้นบ้านของญี่ปุ่น <i>สร้อยญา ชุโชติแก้ว</i>	118-138
- การศึกษาเปรียบเทียบหน่วยทางโครงสร้างที่แสดงการรับผลประโยชน์ ในภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่น ระหว่างคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 <i>สลิลรัตน์ กวีจารุมงคล</i>	139-159
- Matsuhisa Hōrin's View of the Identity of Busshi (Buddhist Image Carver) <i>Alin Gabriel Tirtara</i>	160-177
- Iwaya Sazanami's Views on Children's Literature and Education as Tools for Nation-Building <i>Lisa Maria Sara Anna Beké</i>	178-195

กลวิธีการสื่อสารและความตระหนักรู้สำนวนขอร้อง ภาษาญี่ปุ่นของมัคคุเทศก์ชาวไทย

กมลასน์ กิรตินันท์วัฒนา

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการใช้โครงสร้างและรูปแบบกลวิธีของสำนวนขอร้องของมัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยในสถานการณ์จริง โดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างมัคคุเทศก์รวม 10 คน ด้วยการบันทึกเสียง และเก็บข้อมูลจากมัคคุเทศก์ 15 คน ด้วยการทำแบบสอบถาม แบ่งสถานการณ์ตามปัจจัยที่ส่งผลต่อการใช้ภาษาสุภาพ กล่าวคือ ปัจจัยภาระงานน้อย ปัจจัยผลประโยชน์ร่วมกันของผู้พูดและผู้ฟัง ปัจจัยอายุ ปัจจัยสถานการณ์ทางการ และปัจจัยความสนิทสนม โดยกำหนดสถานการณ์ดังนี้ 1) ขอร้องให้ช่วยเขียนใบประเมิน 2) ขอร้องให้อย่าลืมของบนรถ 3) ขอร้องให้ตรวจสอบพาสปอร์ต 4) ขอร้องให้ตั้งแถวรอ 5) ขอร้องให้รอรถจอด 6) ขอร้องให้ผู้สูงอายุกล่าวอีกครั้ง 7) ขอร้องลูกค่านักเรียนประถมให้กลับที่นั่ง 8) ขอร้องลูกค้าสนิทให้เปลี่ยนที่กับลูกค้าที่ป่วย ในการบันทึกเสียงพบข้อมูลในสถานการณ์จริงในกรณี 1) 2) 3) และ 4) เท่านั้น ผลการศึกษาสามารถสรุปได้เป็น 3 ข้อดังนี้ 1. ในแบบสอบถาม มัคคุเทศก์มักจะใช้โครงสร้างและรูปแบบกลวิธีที่หลากหลายกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับสถานการณ์จริงเมื่อออกทัวร์ เห็นได้ว่ามัคคุเทศก์มีความรู้เกี่ยวกับสำนวนขอร้องซึ่งเห็นได้จากคำตอบที่หลากหลายในแบบสอบถาม แต่เมื่อต้องใช้ในสถานการณ์จริง มัคคุเทศก์ยังคงใช้รูปแบบเดียวที่ง่ายกว่าและคุ้นชินกว่า 2. มัคคุเทศก์ชาวไทยตระหนักถึงปัจจัยภาระความเป็นทางการและผลประโยชน์ที่น้อย ในขณะที่ชาวญี่ปุ่นจะคำนึงถึงปัจจัย ภาระความเป็นทางการและผลประโยชน์เป็นสำคัญ 3. แม้มัคคุเทศก์จะใช้รูปแบบกลวิธีตรงส่วนใหญ่แต่มัคคุเทศก์ยังมีการใช้ประโยคเสริมหน้าหรือหลัง แสดงให้เห็นว่ามัคคุเทศก์พยายามให้ผู้ฟังเกิดความสนใจและเห็นพ้องซึ่งสอดคล้องกับหลักการของ Leech ดังนั้นจึงสามารถกล่าวได้ว่า มัคคุเทศก์ชาวไทยแสดงความสุภาพผ่านโครงสร้างประโยคขอร้องมากกว่ารูปแบบกลวิธี

คำสำคัญ :

สำนวนขอร้อง ความสุภาพ มัคคุเทศก์ ปัจจัย โครงสร้างประโยค รูปแบบกลวิธี

A Study of Communication Strategies on Japanese Request Expression of Thai Tourist Guides

Kamalas Keeratinanwatthana

Faculty of Liberal Arts, Thammasat University

Abstract

The objective of this research is to study the use of request expressions of Thai Japanese guides in real situations. By using qualitative and methods. The researcher collected data from a sample of 10 guides by recording and collecting information from 15 guides by questionnaires. The situations are divided according to factors that affect the use of polite language. There are heavy-light burden factors, mutual benefit of speakers and listeners factors, age factors, official situation factors and intimacy factors by settling the situations as follows 1) Requesting to write the questionnaire 2) Requesting not to forget anything in the car. 3) Requesting to check the passport 4) Requesting to form the line 5) Requesting to wait for the car to park 6) Requesting the elderly to say again. 7) Requesting customers who are primary school children to return to their seats. 8) Requesting intimate customers to change places with sick customers. In the recording data only found cases 1) 2) 3) and 4) in real situations. The study found 3 conclusions as the following 1. In the questionnaire Tourist guides tend to use a variety of structures and strategies when compared to real situations at the real scene. It can be seen that the tourist guide has knowledge about the request expression, which can be seen from the various answers in the questionnaire. But when used in real situations, the tourist guide still uses one format that is easier and more familiar. 2. Thai tourist guide is aware less of the formal, burden and benefits factors. However, in terms of official burdens age, intimacy and benefits Japanese people consider these factors as important. 3. Although the guide uses the most direct strategies, the guide still uses front or back sentences showing that the guide is trying to make the listener sympathetic and concordant in accordance with Leech's. Therefore, it can be said that Thai guides show politeness through the request structures rather than the strategies

Keywords: request expressions, politeness, guides, factors, sentence structure, strategy

1. บทนำ

การท่องเทียวของไทยมีความสำคัญต่อเศรษฐกิจชาติอย่างมาก จากสถิติของกระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬาพบว่ายอดนักท่องเที่ยวชาวญี่ปุ่นปีล่าสุดที่เข้ามาท่องเที่ยวในประเทศไทยในปี 2018 มีจำนวน 1,656,100 ราย ซึ่งเป็นลำดับที่ 5 ของจำนวนนักท่องเที่ยวที่เข้ามาในประเทศไทย (กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬา, 2561) แต่กระนั้นการอบรมมัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นไม่มีการเรียนการสอนเรื่องภาษาสุภาพอย่างเพียงพอที่จะสามารถนำไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากการวิเคราะห์หลักสูตร (กรมการท่องเที่ยว, 2014) ดังกล่าว พบว่าเรื่องความสำคัญของการใช้ภาษาเป็นเรื่องที่สำคัญรองลงมาจากความรู้หลักภาษา ในห้องเรียนส่วนใหญ่ เน้นที่จะฝึกปฏิบัติการพากย์ทัวร์ ขณะที่ในความเป็นจริง ภาษาญี่ปุ่นให้ความสำคัญกับความเหมาะสมอย่างมาก อาจกล่าวได้ว่าการเรียนจบหลักสูตรมัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นไม่เพียงพอต่อการนำภาษาสุภาพไปใช้ให้เหมาะสมได้ ผู้วิจัยเลือกศึกษาการใช้ภาษาสุภาพของมัคคุเทศก์และผู้วิจัยเลือกสำนวนขออภัย เนื่องจากเป็นสำนวนที่มัคคุเทศก์ใช้มากในการทำงานและที่สำคัญคือในการขออภัยจำเป็นต้องขออภัยอย่างสุภาพ

งานวิจัยนี้ เก็บข้อมูลด้วยการบันทึกเสียงมัคคุเทศก์เพื่อให้ทราบการใช้สำนวนขออภัยในสถานการณ์จริงในการออกทัวร์ของมัคคุเทศก์ และมีแบบสอบถามเพิ่มเติมเพื่อยืนยันความเข้าใจและการวิเคราะห์ผลของผู้วิจัยให้ตรงกับข้อเท็จจริงมากที่สุด ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงแตกต่างจากงานวิจัยอื่น และผลการวิจัยใหม่นี้จะเป็นประโยชน์ต่อวงการวิชาการได้ งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพที่บรรยายและวิเคราะห์การใช้สำนวนขออภัยภาษาญี่ปุ่นของมัคคุเทศก์เพื่อเป็นแนวทางการพัฒนาสำหรับมัคคุเทศก์ (งานวิจัยนี้ได้รับการอนุมัติและได้ผ่านการตรวจสอบจริยธรรมการวิจัยในคนตามขั้นตอนแล้ว)

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 นิยามการขออภัย

ขออภัย คือ การที่ผู้พูดร้องขอการกระทำจากผู้ฟังเพื่อประโยชน์ของผู้พูด หรือประโยชน์ร่วมกันของผู้พูดและผู้ฟัง การร้องขอการกระทำนั้นก่อให้เกิดภาระแก่ผู้ฟัง โดย

ผู้ฟังมีทางเลือกที่จะกระทำตามคำร้องขอนั้นหรือไม่ก็ได้ (Kashiwazaki, 1992 อ้างถึงใน ภัทรารวรรณ ภาณุมาภรณ์, 2545, น. 40)

2.2 รูปแบบสำนวนขอร้อง

岡本 (1988, p. 7) สรุปรูปแบบสำนวนขอร้องไว้ดังนี้

2.2.1 รูปคำสั่ง ได้แก่ รูป て, てくれよ, てください

2.2.2 รูปแบบคำถาม ได้แก่ รูป てくれる?, くれませんか, くださいますか?

2.2.3 รูปคำถามปฏิเสธ ได้แก่ รูป てくれないかなあ?, てもらえない?, てもらえませんか, ていただけないでしょうか?

2.2.4 รูปแสดงความหวัง ได้แก่ รูป てほしいんだけど, ていただきたいんですが

2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวกับสำนวนขอร้อง

ใน “การใช้จริงของสำนวนขอร้องในกลุ่มผู้ใช้ภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่ เน้นรูปแบบ てくれる/ くださる/ てもら/ ていただく” ของ 金 (2000) พบว่าสำนวนขอร้องแตกต่างกันจากปัจจัยด้านอายุและความสัมพันธ์ที่ต่างกัน เช่น คนในครอบครัว (พ่อแม่พี่น้อง) คนนอกครอบครัว (ครู เพื่อน) 金 ใช้วิธีวิจัยด้วยแบบสอบถามชาวญี่ปุ่นหลากหลายอายุ สรุปผลได้ดังนี้ てくれる (ใช้กับบุคคลที่ต่ำกว่า), てもら (ใช้กับบุคคลสนิท), ていただく (ใช้เพื่อแสดงความสุภาพระดับมาก) และหากทำเป็นรูปปฏิเสธจะทำให้สุภาพขึ้น

ใน “หลักปัจจัยการใช้สำนวนขอร้อง” ของ 岡本 (1988) ได้ศึกษาการใช้สำนวนขอร้องที่แตกต่างกันในเพศชายและหญิง เมื่อมีปัจจัยด้านภาระมาเกี่ยวข้อง โดยใช้แบบทดสอบกับนักศึกษามหาวิทยาลัยชาวญี่ปุ่น ผลการวิจัยพบว่า เมื่อขอร้องผู้ฟังในเรื่องภาระน้อยจะใช้สำนวนอย่าง てください จะใช้สำนวนรูปคำสั่งหรือรูปคำถาม เช่น ください, くれますか, てもらえますか ในขณะที่รูปคำถามปฏิเสธ เช่น くれませんか จะใช้เมื่อขอร้องสิ่งที่เป็นภาระหนักต่อผู้ฟัง ในกรณีฉุกเฉินมักใช้รูปคำสั่งที่เป็นสำนวนทางตรง เช่น ください เมื่อคู่สนทนา มีสถานะสูงกว่าแต่มีความสนิทสนมกับผู้พูด 岡本 สรุปว่าปัจจัยด้านความสัมพันธ์ของคู่สนทนาและภาระมีผลต่อการเลือกใช้สำนวนขอร้อง

ใน “ระดับความสุภาพของสำนวนขอร้องภาษาญี่ปุ่น” ของ ラーマン (2017) ที่ศึกษาเปรียบเทียบระดับความสุภาพของสำนวนขอร้อง โดยใช้แบบสอบถามให้ชาวญี่ปุ่น

ระบุความสุภาพของแต่ละสำนวน จากการวิจัยพบว่า มีการใช้สำนวน เช่น てもらえる, いただける และมีการเปลี่ยนประโยคบอกเล่าให้เป็นรูปปฏิเสธเพื่อทำให้สุภาพมากขึ้น รวมถึงมีการเปลี่ยนประโยคบอกเล่าให้กลายเป็นรูปคำถามปฏิเสธ เช่น くれませんか นอกจากนี้พบว่าการใช้ประโยคบอกเล่าที่เป็นคำยกย่องถ่อมตนจะทำให้สุภาพมาก

ใน “เปรียบเทียบกลวิธีและปัจจัยการใช้สำนวนขอร้องในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น” ของอาภาภรณ์ เตชาวิจารย์กิจ (2547) โดยวิธีบันทึกเสียงบทสนทนา เปรียบเทียบสำนวนขอร้องของชาวไทยและชาวญี่ปุ่น ผลงานวิจัยของอาภาภรณ์แบ่งการศึกษาออกเป็นในเรื่องโครงสร้างและรูปแบบกลวิธีการขอร้อง ซึ่งการขอร้องนั้นมีปัจจัยดังนี้ 1. สถานภาพทางสังคมของผู้พูดและผู้ฟัง 2. ความสนิทสนม 3. ความหนักเบาของเนื้อหาการขอร้อง ผลการวิจัยในเรื่องโครงสร้างระบุว่า โครงสร้างที่ทั้งชาวญี่ปุ่นและชาวไทยใช้มากที่สุดคือ โครงสร้างที่มีประโยคเสริมก่อนตามมาด้วยประโยคขอร้องหลัก กลวิธีการขอร้องที่พบในผู้พูดทั้ง 2 ภาษาแบ่งเป็น 3 กลวิธีใหญ่ ๆ ได้แก่ กลวิธีแบบตรง กลวิธีแบบอ้อมตามธรรมเนียมปฏิบัติ และกลวิธีแบบอ้อมไม่ใช่ตามธรรมเนียมปฏิบัติ

2.4 ทฤษฎีความสุภาพ

Leech (1983) ได้เสนอกฎความสุภาพ (The politeness principle) ดังต่อไปนี้

2.4.1 หลักการเอาใจใส่ (Tact Maxim)

2.4.2 หลักการความเอื้ออาทร (Generosity Maxim)

2.4.3 หลักการอนุมัติ (Approbation Maxim)

2.4.4 หลักความถ่อมตน (Modesty Maxim)

2.4.5 หลักความเห็นพ้องต้องกัน (Agreement Maxim)

2.4.6 หลักความเห็นใจ (Sympathy Maxim)

蒲谷 (2013, p. 234) พิจารณาถึงหลักความสุภาพ อย่างเช่น การกระทำ (行動) อำนาจการตัดสินใจ (決定権) ผลประโยชน์ (利益) โดยมีหลักการว่า กล่าวถึง การกระทำที่จะทำในเชิงว่าตนเองเป็นผู้กระทำจะถือว่าสุภาพกว่า มอบอำนาจแก่คู่สนทนาจะถือว่าสุภาพมากกว่า ผลประโยชน์ที่ตนเองได้รับจากคู่สนทนาจะถือว่าสุภาพมากกว่า เห็นได้ว่ามีความสอดคล้องและคล้ายคลึงกันกับหลักการของ Leech

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ทำให้ได้ทราบถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อสำนวนขอร้อง สรุปได้ คือ ภาระ อายุ สถานะ ความสนิทสนม ผลประโยชน์ ความเป็นทางการ ผู้วิจัยจึงนำปัจจัยต่างๆ เหล่านี้และทฤษฎีความสุภาพมาเป็นกรอบในการวิจัย

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยใช้ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสาร (Documentary Research) และข้อมูลปฐมภูมิ (Primary Data) ที่ได้จากการบันทึกเสียงและจากการทำแบบสอบถามของมัคคุเทศก์ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1 ศึกษาข้อมูลจากหนังสือ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสำนวนขอร้อง

3.2 ติดตามการออกทัวร์จริงเพื่อบันทึกเสียง 10 คน และทำแบบสอบถามมัคคุเทศก์ 15 คน ซึ่งในกลุ่มแรกจากการบันทึกเสียงคือกลุ่มคนเดียวกับกลุ่มที่ทำแบบสอบถาม

3.3 กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้มาจากบริษัทที่มีมัคคุเทศก์ทำงานเป็นประจำอยู่ 60 ราย เป็นมัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยที่มีใบอนุญาตจำนวน 15 ราย ซึ่งเป็นร้อยละ 25 ของมัคคุเทศก์ทั้งหมด เป็นมัคคุเทศก์ที่สำเร็จการศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นหรือมีผลสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่นระดับ N 3 ขึ้นไป เป็นมัคคุเทศก์เกรด A ของบริษัทเพื่อเป็นตัวแทนประชากรที่ดีที่สุดที่สามารถชี้ผลผลิตของหลักสูตรมัคคุเทศก์บางส่วนในปัจจุบัน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เสียงบันทึกการออกทัวร์ของมัคคุเทศก์ในสถานการณ์จริง

2. แบบสอบถามประกอบด้วยเนื้อหา 2 ส่วนคือ ข้อมูลทั่วไปและคำถามเรื่องรูปแบบสำนวนขอร้อง แบบสอบถามมี 8 ข้อ โดยแต่ละข้อประกอบด้วยปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความสุภาพ กล่าวคือ ปัจจัยเรื่องภาระมากน้อย ปัจจัยเรื่องผลประโยชน์ร่วมของผู้พูดและผู้ฟัง ปัจจัยเรื่องสถานการณ์ที่เป็นทางการ ปัจจัยเรื่องอายุ และปัจจัยเรื่องความสนิทสนม

4. ผลการวิจัย

ผลการวิจัยจะมีการให้ความสำคัญกับโครงสร้างประโยคและรูปแบบกลวิธี โดยโครงสร้างที่จัดว่าสุภาพ คือ โครงสร้าง A+B+C, A+B หรือ B+C โดย A คือ คำหรือประโยคเสริมหน้าประโยคข้อร้องหลัก B คือ ประโยคข้อร้องหลัก C คือ คำหรือประโยคเสริมหลังประโยคข้อร้องหลัก ส่วนรูปแบบและกลวิธีที่ถือว่าสุภาพคือ รูปแบบกลวิธีแบบอ้อม

กลวิธีแบบอ้อมแบ่งออกเป็น กลวิธีแบบอ้อมตามธรรมเนียม เช่น สำนวนข้อร้องถึงความเป็นไปได้ เช่น てもらえませんか หรือ ていただけないでしょうか และกลวิธีแบบอ้อมไม่ตามธรรมเนียม เช่น การข้อร้องที่ใช้รูปแบบสำนวนอื่น เช่น การขออนุญาต การเชิญชวนให้ทำร่วมกัน เป็นต้น (อาภาภรณ์ เดชาวิจารณ์กิจ, 2547) แต่ในความจริงแล้วการกล่าวนั้นมีจุดประสงค์เพื่อการข้อร้อง ผลของการบันทึกเสียงอาจจะไม่พบครบตามจำนวนมัคคุเทศก์ 10 คน เพราะเป็นการติดตามสถานการณ์จริง และนับจากสถานการณ์ที่ 5 เป็นต้นไป ไม่พบผลการบันทึกเสียงเพราะเป็นสถานการณ์ที่ไม่ค่อยพบ

สถานการณ์ที่ 1 คือ ข้อร้องให้ช่วยเขียนใบประเมิน เป็นสถานการณ์ที่เป็นภาระสำหรับลูกทัวร์และลูกทัวร์ไม่ได้ประโยชน์ใดจากการเสียเวลาทำแบบประเมิน สถานการณ์นี้จึงมีปัจจัยภาระมาก และมีผลประโยชน์ต่อผู้ฟังน้อย

ตารางที่ 4.1.1 โครงสร้างประโยคข้อร้องในสถานการณ์ข้อร้องให้ช่วยเขียนใบประเมิน

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	2 (22.2)	2 (13.2)
รูปแบบที่ 2 A+B	2 (22.2)	6 (39.6)
รูปแบบที่ 3 B+C	3 (33.3)	3 (19.8)
รูปแบบที่ 4 B	2 (22.2)	4 (26.4)
รวม	9 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.1.1 พบว่า ในสถานการณ์นี้ จากผลการบันทึกเสียง พบว่ามัคคุเทศก์ใช้รูปแบบ B+C มากที่สุดคิดเป็นร้อยละ 33.3 ขณะที่จากผลแบบสอบถาม ในแง่ของโครงสร้าง มัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ A+B มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 39.6 กล่าวคือมีการพูดที่มีคำอธิบายเท่าความก่อน

ตาราง 4.1.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักในการขอร้องให้ช่วยเขียนใบประเมิน

รูปประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
1. ไม่มีประโยคหลัก	กลวิธีแบบตรง	2 (22.2)	3 (20)
2. て	กลวิธีแบบตรง	0	1 (6.6)
3. てください	กลวิธีแบบตรง	3 (33.3)	5 (33)
4. くれませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1 (11.1)	1 (6.6)
5. もらえませんか	กลวิธีแบบอ้อม	0	1 (6.6)
6. いただけませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1 (11.1)	3 (20)
7. いただけないでしょうか	กลวิธีแบบอ้อม	2 (22.2)	1 (6.6)
รวม ๕		9 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.1.2 พบว่า รูปแบบกลวิธีแบบตรง てください จะพบมากที่สุด

สถานการณ์ที่ 2 คือ ขอร้องอย่าลืมของบนรถ กรณีนี้มีความเป็นทางการ ลูกทัวร์เพียงตรวจตราสิ่งของ ดังนั้นถือว่าเป็นภาระที่น้อยต่อลูกทัวร์ และลูกทัวร์ได้รับประโยชน์จากการขอร้องของมัคคุเทศก์ให้ตรวจตราสิ่งของก่อนลงจากรถ ดังนั้นสถานการณ์นี้จึงมีปัจจัยที่เป็นทางการ ภาระน้อยและมีประโยชน์ต่อผู้ฟังมาก

ตารางที่ 4.2.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องอย่าลืมของบนรถ

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	0	1 (6.6)
รูปแบบที่ 2 A+B	3 (37.5)	8 (52.8)
รูปแบบที่ 3 B+C	2 (25)	3 (19.8)
รูปแบบที่ 4 B	3 (37.5)	3 (19.8)
รวม	8 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.2.1 พบว่าในสถานการณ์นี้ จากผลการบันทึกเสียงพบว่า มัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ A+B และ B มากที่สุด ขณะที่ผลแบบสอบถาม มัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ A+B มากที่สุดกล่าวคือ คิดเป็นร้อยละ 52.8 มัคคุเทศก์พูดอธิบายหรือทำความเข้าใจก่อนและหลังประโยคขอร้องหลัก

ตาราง 4.2.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักขอร้องว่าอย่าลืมของบนรถ

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
1. てください	กลวิธีแบบตรง	6 (60)	12 (79.2)
2. ないように	กลวิธีแบบตรง	2 (20)	2 (13.2)
3. お...ください	กลวิธีแบบตรง	0	1 (6.6)
รวม		8 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.2.2 พบว่า มัคคุเทศก์ใช้รูป てください และเลือกใช้กลวิธีแบบตรง ซึ่งตามผลของแบบสอบถามและการบันทึกเสียงมีผลที่มีทิศทางเดียวกัน

สถานการณ์ที่ 3 คือ ขอร้องให้ตรวจจุดพาสปอร์ตเพื่อใช้เดินทางก่อนกลับประเทศ กรณีนี้มีความเป็นทางการ ลูกทัวร์เพียงตรวจจุดพาสปอร์ต จึงถือว่าเป็นภาระที่น้อยต่อลูกทัวร์ และลูกทัวร์ได้รับประโยชน์จากการขอร้องของมัคคุเทศก์ที่จะไม่ลืมพาสปอร์ตจะได้กลับประเทศโดยสวัสดิภาพ ดังนั้นมีปัจจัยที่เป็นทางการ ภาระน้อย และมีประโยชน์ต่อผู้ฟังมาก

ตารางที่ 4.3.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องให้ตรวจจุดพาสปอร์ต

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	0	1 (6.6)
รูปแบบที่ 2 A+B	0	6 (39.6)
รูปแบบที่ 3 B+C	1 (16.6)	3 (19.8)
รูปแบบที่ 4 B	5 (83)	5 (33)
รวม	6 (100)	15 (100)

จากตาราง 4.3.1 จากผลการบันทึกเสียงพบว่ามัคคุเทศก์ใช้รูปแบบ B มากที่สุดในขณะที่ผลแบบสอบถามมัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบที่ A+B มากที่สุดคิดเป็นร้อยละ 39.6 กล่าวคือ มีการพูดที่มีคำอธิบายทำความก่อน ตามด้วยประโยคขอร้องหลัก

ตาราง 4.3.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักในสถานการณ์ขอร้องให้ตรวจดูพาสปอร์ต

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
1. てください	กลวิธีแบบตรง	3 (50)	5 (33)
2. てもらえますか	กลวิธีแบบอ้อม	0	1 (6.6)
3. くださいませんか	กลวิธีแบบอ้อม	0	2 (13.2)
4. ていただけませんか	กลวิธีแบบอ้อม	0	1 (6.6)
5. ご...ください	กลวิธีแบบตรง	0	2 (13.2)
6. รูปแบบอ้อมอื่น เช่น パスポートを見せてもいいですか, いろいろなことを確認しましょう	กลวิธีแบบอ้อม ไม่ตามธรรมเนียม	3 (50)	3 (19.8)
รวม		6 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.3.2 จากผลแบบสอบถาม พบว่ามัคคุเทศก์ส่วนใหญ่เลือกใช้รูปแบบกลวิธีโดยตรงในรูปแบบ てください และรูปแบบอ้อมคิดเป็นอย่างละร้อยละ 50 แต่ผลของการบันทึกเสียงพบว่าโดยรวมแล้วมีการใช้กลวิธีแบบอ้อมมากกว่า

สถานการณ์ที่ 4 คือ ขอร้องให้ตั้งแถวรอ กรณีนี้ ลูกทัวร์ต้องต่อแถวซึ่งถือเป็นการรบกวนลูกทัวร์อย่างมาก และลูกทัวร์กับมัคคุเทศก์ล้วนได้รับผลประโยชน์เนื่องจากมัคคุเทศก์จะทำงานได้สะดวกขึ้น ดังนั้นจึงมีปัจจัยภาระมาก และมีผลประโยชน์ทั้งสองฝ่าย

ตารางที่ 4.4.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องให้ต่อแถวรอ

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	0	1 (6.6)
รูปแบบที่ 2 A+B	1 (25)	6 (39.6)
รูปแบบที่ 3 B+C	1 (25)	3 (19.8)
รูปแบบที่ 4 B	2 (50)	5 (33)
รวม	4 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.4.1 จากผลการบันทึกเสียงพบว่ารูปแบบ B ถูกใช้มากที่สุด และจากผลของแบบสอบถามพบว่า มัคคุเทศก์เลือกใช้ใช้รูปแบบ A+B มากที่สุด กล่าวคือ มีการพูดที่มีคำอธิบายให้ความมาก่อน

ตาราง 4.4.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักขอร้องให้ต่อแถวรอ

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน (ร้อยละ) จากการบันทึกเสียง	จำนวนคน (ร้อยละ) จากแบบสอบถาม
1. て	กลวิธีแบบตรง	0	2 (13.2)
2. てください	กลวิธีแบบตรง	3 (75)	9 (59.4)
3. くださいませんか	กลวิธีแบบอ้อม	0	2 (13.2)
4. てもらえますか	กลวิธีแบบอ้อม	0	1 (6.6)
5. ていただけませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1 (25)	0
6. お...ください	กลวิธีแบบตรง	0	0
7. รูปแบบอ้อมอื่น เช่น 列に並 ひましょうか	กลวิธีแบบอ้อม ไม่ตามธรรมเนียม	0	1 (6.6)
รวม		4 (100)	15 (100)

ตามตาราง 4.4.2 ตามผลแบบสอบถาม พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ て< ださい กลวิธีโดยตรงมากที่สุด ซึ่งตามผลของแบบสอบถามและการบันทึกเสียงมีผลที่มีทิศทางเดียวกัน

สถานการณ์ที่ 5 คือ ขอร้องลูกทัวร์ให้รอรถจอด สถานการณ์นี้ลูกทัวร์ต้องการเข้าห้องน้ำกะทันหันในระหว่างการเดินทาง การรอรถจอดเพื่อให้ลูกทัวร์ได้เข้าห้องน้ำถือเป็นภาระมากต่อลูกทัวร์และมีประโยชน์ต่อลูกทัวร์มาก กรณีนี้จึงเป็นการขอร้องที่มีปัจจัยเรื่องภาระมาก และมีผลประโยชน์มากต่อลูกทัวร์ เนื่องจากสถานการณ์นี้ไม่พบในการออกทัวร์ในสถานการณ์จริง จึงนำเสนอข้อมูลเฉพาะที่ได้จากแบบสอบถาม

ตารางที่ 4.5.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องลูกค้าให้รอรถจอด

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	3	19.8

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 2 A+B	5	33
รูปแบบที่ 3 B+C	1	6.6
รูปแบบที่ 4 B	6	39.6
รวม	15	100

ตามตาราง 4.5.1 พบว่า มัคคุเทศก์เลือกใช้โครงสร้าง B มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 39.6 โดยรวมแล้ว มัคคุเทศก์เลือกที่จะใช้โครงสร้าง A+B+C, A+B และ B+C รวมกันที่มากกว่า โดยเลือกพูดที่มีคำอธิบายเท่าความก่อน

ตาราง 4.5.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักในสถานการณ์ขอร้องลูกค้าให้รอรถจอด

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
1. て	กลวิธีแบบตรง	2	13.2
2. てください	กลวิธีแบบตรง	7	46.2
3. てもらえませんか	กลวิธีแบบอ้อม	2	13.2
4. くださいますか	กลวิธีแบบอ้อม	2	13.2
5. お...ください	กลวิธีแบบตรง	1	6.6
6. お...くださいませ	กลวิธีแบบตรง	1	6.6
รวม		15	100

ตามตาราง 4.5.2 พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ てください กลวิธีโดยตรง คิดเป็นร้อยละ 46.2 และเมื่อรวมรูปแบบกลวิธีแบบตรงได้ร้อยละ 72.6 ซึ่งมากกว่ารูปแบบทางอ้อม

สถานการณ์ที่ 6 คือ ขอร้องให้ผู้สูงอายุกล่าวอีกครั้ง เป็นสถานการณ์ที่ลูกทัวร์เป็นผู้สูงอายุ ลูกทัวร์เพียงกล่าวอีกครั้งเพื่อทำให้มัคคุเทศก์สามารถสื่อสารและทำตามความต้องการของลูกทัวร์ได้ กรณีนี้จึงเป็นการขอร้องที่มีปัจจัยเรื่องภาระน้อย และมีผลประโยชน์มากต่อลูกทัวร์ นอกจากนี้ยังมีปัจจัยของเรื่องอายุของลูกทัวร์ด้วย

ตารางที่ 4.6.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องให้ผู้สูงอายุกล่าวอีกครั้ง

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	2	13.2
รูปแบบที่ 2 A+B	8	52.8
รูปแบบที่ 3 B+C	1	6.6
รูปแบบที่ 4 B	4	26.4
รวม	15	100

ตามตาราง 4.6.1 พบว่า มีคุณเทศก์เลือกใช้โครงสร้าง A+B มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 52.8 โดยรวมแล้ว มีคุณเทศก์เลือกที่จะใช้โครงสร้าง A+B+C, A+B และ B+C รวมกันมากกว่าจะใช้โครงสร้าง B เท่านั้น โดยเลือกพูดที่มีคำอธิบายเพื่อความก่อน

ตาราง 4.6.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักในสถานการณ์ขอร้องให้ผู้สูงอายุกล่าวอีกครั้ง

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
1. て	กลวิธีแบบตรง	1	6.6
2. てください	กลวิธีแบบตรง	9	59.4
3. くれませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
4. てもらえますか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
5. いただけますか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
6. いただけませんか	กลวิธีแบบอ้อม	2	13.6
รวม		15	100

ตามตาราง 4.6.2 พบว่ามีคุณเทศก์เลือกใช้รูปแบบ てください กลวิธีโดยตรงมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 59.4 โดยภาพรวมแล้วกลวิธีแบบตรงถูกใช้มากกว่าแบบอ้อม

สถานการณ์ที่ 7 คือ ขอร้องลูกค้าที่เป็นเด็กชั้นประถมศึกษาให้กลับไปนั่งที่นั้งของตนเอง การกลับที่นั้งถือว่าเป็นภาระที่น้อยและมีประโยชน์ต่อลูกค้าทัวร์มาก กรณีนี้จึงเป็นการขอร้องที่มีปัจจัยเรื่องภาระเบา และมีผลประโยชน์มากต่อลูกค้าทัวร์ นอกจากนี้ยังมีปัจจัยของเรื่องอายุด้วย เนื่องจากสถานการณ์นี้ไม่พบในการออกทัวร์ในสถานการณ์จริง จึงนำเสนอข้อมูลเฉพาะที่ได้จากแบบสอบถาม

ตารางที่ 4.7.1 โครงสร้างประโยคขอร้องในสถานการณ์ขอร้องลูกค้านักเรียนประถมให้กลับที่นั่ง

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	1	6.6
รูปแบบที่ 2 A+B	9	59.4
รูปแบบที่ 3 B+C	1	6.6
รูปแบบที่ 4 B	4	19.8
รวม	15	100

ตามตาราง 4.7.1 พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบที่ 2 A+B มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 59.4 โดยรวมแล้ว มัคคุเทศก์เลือกใช้โครงสร้าง A+B+C, A+B และ B+C รวมกันที่มากกว่าจะใช้โครงสร้าง B เท่านั้น โดยเลือกพูดที่มีคำอธิบายเพื่อความก่อน

ตาราง 4.7.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักขอร้องลูกค้านักเรียนประถมให้กลับที่นั่ง

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
1. てください	กลวิธีแบบตรง	10	66
2. くれる	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
3. たくない	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
4. くれませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
5. なさい	กลวิธีแบบตรง	1	6.6
6. รูปแบบอ้อมอื่น เช่น 席に帰ってもいいですか	กลวิธีแบบอ้อม ไม่ตามธรรมเนียม	1	6.6
รวม		15	100

ตามตาราง 4.7.2 พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบ てください กลวิธีโดยตรง คิดเป็นร้อยละ 66 โดยรวมแล้ว มัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบตรงมากกว่าแบบอ้อม

สถานการณ์ที่ 8 คือ ขอร้องลูกค้าสนิทให้เปลี่ยนที่กับลูกค้าที่ป่วย มัคคุเทศก์ขอร้องลูกค้าที่สนิทให้เปลี่ยนที่นั่งกับลูกค้าที่ป่วย การลุกเปลี่ยนที่นั่งของลูกค้าที่สนิทถือเป็นภาระหนักต่อลูกค้ามาก การเปลี่ยนที่นั่งไม่ก่อให้เกิดผลประโยชน์ใดต่อลูกค้าที่สนิทกรณีนี้จึงเป็นการขอร้องที่มีปัจจัยเรื่องภาระหนัก และมีผลประโยชน์น้อยต่อลูกค้า

นอกจากนี้ยังมีปัจจัยของเรื่องความสนิทด้วย เนื่องจากสถานการณ์นี้ไม่พบในการออกทัวร์ ในสถานการณ์จริง จึงนำเสนอข้อมูลเฉพาะที่ได้จากแบบสอบถาม

ตารางที่ 4.8.1 โครงสร้างประโยคขอร้องสถานการณ์ขอร้องลูกค้าสนิทให้เปลี่ยนที่กับลูกค้าที่ป่วย

รูปแบบ (A=ส่วนเสริมหน้า) (B=ประโยคหลัก) (C=ส่วนเสริมท้าย)	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
รูปแบบที่ 1 A+B+C	0	0
รูปแบบที่ 2 A+B	10	52.8
รูปแบบที่ 3 B+C	2	13.2
รูปแบบที่ 4 B	3	19.8
รวม	15	100

ตามตาราง 4.8.1 พบว่า มีคหุเทศก์เลือกใช้โครงสร้าง A+B มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 52.8 โดยมีการพูดที่มีคำอธิบายเท่าความก่อน โดยรวมแล้ว มีคหุเทศก์เลือกที่จะใช้โครงสร้าง A+B และ B+C รวมกันที่มากกว่าจะใช้โครงสร้าง B เท่านั้น โดยเลือกพูดที่มีคำอธิบายเท่าความก่อน

ตาราง 4.8.2 รูปแบบและกลวิธีประโยคขอร้องหลักขอร้องลูกค้าสนิทให้เปลี่ยนที่กับลูกค้าที่ป่วย

รูปแบบประโยคขอร้องหลัก	กลวิธี	จำนวนคน จากแบบสอบถาม	ร้อยละ จากแบบสอบถาม
1. てくれない	กลวิธีแบบอ้อม	1	66
2. てくれませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
3. てもらえますか	กลวิธีแบบอ้อม	2	13.2
4. てほしいですが	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
5. てくださいませんか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
6. ていただけますか	กลวิธีแบบอ้อม	1	6.6
7. รูปแบบอ้อมอื่น เช่น 席を変わっても、よろしいですか	กลวิธีแบบอ้อม ไม่ตามธรรมเนียม	8	52.8
รวม		15	100

ตามตาราง 4.8.2 พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบกลวิธีโดยอ้อม คิดเป็นร้อยละ 100 ไม่พบการใช้รูปคำสั่งกลวิธีแบบตรง สามารถอนุมานได้ว่ามัคคุเทศก์มีการพิจารณาในเรื่องความสุภาพเป็นพิเศษ

5. สรุปและอภิปรายผล

5.1 ในแบบสอบถาม มัคคุเทศก์เลือกใช้โครงสร้างที่มีส่วนเสริมหน้าหรือหลังและมีการใช้รูปแบบกลวิธีแบบอ้อมที่หลากหลาย เห็นได้ว่ามัคคุเทศก์มีความรู้เกี่ยวกับสำนวนขอร้องซึ่งเห็นได้จากคำตอบที่หลากหลายในแบบสอบถาม แต่เมื่อต้องใช้ในสถานการณ์จริง มัคคุเทศก์ยังคงใช้รูปแบบเดียวที่ง่ายกว่าและคุ้นชิน

5.2 จากข้อมูลทั้งในการใช้ในสถานการณ์จริงและในแบบสอบถาม พบว่ามัคคุเทศก์เลือกใช้สำนวนขอร้องโดยคำนึงถึงปัจจัย ดังนี้

5.2.1 ปัจจัยภาระ ทั้งกรณีและผู้ฟังมีภาระน้อย (สถานการณ์ที่ 3) และผู้ฟังมีภาระมาก (สถานการณ์ที่ 1) มัคคุเทศก์ชาวไทยเลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบตรงและใช้โครงสร้างส่วนเสริมหน้าตามด้วยประโยคหลัก

ตามหลักความสุภาพในภาษาญี่ปุ่น แสดงให้เห็นว่ามัคคุเทศก์ชาวไทยยังไม่สามารถใช้ภาษาสุภาพในสำนวนขอร้องได้อย่างเหมาะสมมัคคุเทศก์ส่วนใหญ่ใช้รูปสำนวน てくささい หากเปรียบเทียบกรณีผู้ฟังรับภาระมาก (สถานการณ์ที่ 1) และกรณีที่ผู้ฟังรับภาระน้อย (สถานการณ์ที่ 3) แล้ว พบว่าในกรณีที่ผู้ฟังรับภาระมาก มัคคุเทศก์กลับใช้กลวิธีอ้อมที่ลดน้อยลง ซึ่งเป็นการขัดต่อตามหลักความสุภาพ แต่เมื่อเปรียบเทียบสถานการณ์ปัจจัยภาระมากและปัจจัยภาระน้อยต่อผู้ฟัง พบว่า หากเป็นสถานการณ์ปัจจัยภาระมาก มัคคุเทศก์มีการใช้โครงสร้าง $A+B+C$ (ส่วนเสริมหน้า+ประโยคหลัก+ส่วนเสริมหลัง) เพิ่มขึ้น จึงสามารถกล่าวได้ว่ามัคคุเทศก์มีการพิจารณาในปัจจัยเรื่องภาระในแง่ของโครงสร้างประโยค

5.2.2 ปัจจัยผลประโยชน์ทั้งกรณีที่ผลประโยชน์ตกอยู่ที่ผู้ฟังมาก (สถานการณ์ที่ 5) และผลประโยชน์ตกอยู่ที่ผู้ฟังน้อย (สถานการณ์ที่ 1) และกรณีผลประโยชน์ร่วมกันระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง (สถานการณ์ที่ 4) มัคคุเทศก์ชาวไทยเลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบตรงและใช้โครงสร้างส่วนเสริมหน้าตามด้วยประโยคหลัก

แสดงให้เห็นว่ามัคคุเทศก์ชาวไทยยังไม่สามารถใช้ภาษาสุภาพในสำนวนขอรับรองได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้เมื่อเปรียบเทียบสถานการณ์ที่มีปัจจัยผลประโยชน์ทั้งสองฝ่าย (สถานการณ์ที่ 4) และสถานการณ์ที่มีปัจจัยผลประโยชน์มากแก่ผู้ฟัง (สถานการณ์ที่ 5) พบว่าสถานการณ์ปัจจัยที่มีประโยชน์ทั้งสองฝ่าย มัคคุเทศก์เลือกใช้กลวิธีทางอ้อมลดลง อย่างไรก็ตาม หากเปรียบเทียบกับสถานการณ์ที่มีปัจจัยที่ต่างกันในเรื่องผลประโยชน์มาก สามารถเห็นได้ว่า ปัจจัยที่มีประโยชน์ต่อผู้ฟังมากจะพบโครงสร้าง B (ประโยคหลัก) มากกว่า

5.2.3 ปัจจัยอายุทั้งกรณีผู้ฟังมีอายุมาก (สถานการณ์ที่ 6) และน้อยกว่าผู้พูด (สถานการณ์ที่ 7) มัคคุเทศก์ชาวไทยเลือกใช้โครงสร้างส่วนเสริมหน้าตามด้วยประโยคหลัก ในกรณีที่ผู้ฟังอายุน้อยกว่าผู้พูด มัคคุเทศก์เลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบตรงมากกว่ากรณีที่ผู้ฟังอายุมากกว่า

แสดงให้เห็นว่ามัคคุเทศก์ชาวไทยตระหนักถึงปัจจัยด้านอายุ ความอาวุโส หากเปรียบเทียบกับสถานการณ์ที่ผู้ฟังอายุมากกว่าจะพบว่าในสถานการณ์นี้พบโครงสร้าง A+B+C (ส่วนเสริมหน้า+ประโยคหลัก+ส่วนเสริมหลัง) ที่มากกว่า

5.2.4 ปัจจัยทางการไม่ทางการทั้งกรณีเป็นทางการ (สถานการณ์ที่ 2) และไม่เป็นทางการ (สถานการณ์ที่ 3) มัคคุเทศก์ชาวไทยเลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบตรงและใช้โครงสร้างส่วนเสริม

เปรียบเทียบกับสถานการณ์ที่มีปัจจัยเรื่องไม่เป็นทางการพบว่าในสถานการณ์นี้จะพบโครงสร้าง A+B+C (ส่วนเสริมหน้า+ประโยคหลัก+ส่วนเสริมหลัง) ที่มากกว่า จึงสามารถอนุมานได้ว่ามัคคุเทศก์มีการพิจารณาในเรื่องปัจจัยความเป็นทางการเมื่อใช้สำนวนขอรับรองและเมื่อเปรียบเทียบในเรื่องของรูปแบบกลวิธีในสถานการณ์ที่เป็นทางการพบการใช้กลวิธีแบบตรงมากกว่าแบบอ้อมจึงสามารถอนุมานได้ว่ามัคคุเทศก์จะพูดตรงไปตรงมาเพื่อเป้าหมายการสื่อสารที่ชัดเจน ในขณะที่สถานการณ์ไม่เป็นทางการสามารถพูดอ้อมค้อมมากกว่า เนื่องจากการสื่อสารระหว่างบุคคล

5.2.5 ปัจจัยความสนิทสนม (สถานการณ์ที่ 8) มัคคุเทศก์ชาวไทยเลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบอ้อมและใช้โครงสร้างส่วนเสริมหน้าตามด้วยประโยคหลัก

แสดงให้เห็นว่ามัคคุเทศก์ชาวไทยสามารถใช้ภาษาสุภาพในสำนวนขอร้องได้อย่างเหมาะสม สำหรับปัจจัยด้านความสนิทสนมนี้ตรงกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ของ อาภาภรณ์ เดชาวิจารณ์กิจ (2547) ที่กล่าวว่าทั้งในกรณีสนิทและไม่สนิท ชาวญี่ปุ่นและชาวไทยส่วนใหญ่เลือกใช้ส่วนขยายแล้วตามด้วยส่วนหลัก อาจกล่าวได้ว่าความสนิทสนมมีผลต่อการเลือกใช้สำนวนขอร้อง โดยหากสนิทมาก จะเลือกใช้รูปแบบกลวิธีแบบอ่อนเพื่อแสดงความเกรงใจอยากรักษาความสัมพันธ์อันดีต่อไป และจากผลของงานวิจัยนี้พบว่า เมื่อเปรียบเทียบกรณีที่สนิท (สถานการณ์ที่ 8) และที่ไม่มีความสนิท (สถานการณ์ที่ 1) ในกรณีที่มีความสนิท มัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยจะใช้โครงสร้างที่มีส่วนเสริมที่มากกว่า จึงสามารถอนุมานได้ว่ามัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นชาวไทยมีความเป็นห่วงเป็นใยและมีความเกรงใจต่อลูกค้าที่สนิทมากกว่า และใช้สำนวนซึ่งเป็นกลวิธีแบบอ่อนร้อยละร้อยละ 60 ของขอร้องหลักมากที่สุดเมื่อพิจารณาโดยรวมในทุกสถานการณ์ ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีความสุภาพ

จากการสรุปผลการวิจัยข้างต้น กล่าวได้ว่ามัคคุเทศก์ชาวไทยตระหนักถึงปัจจัยด้านอายุและความสนิทสนมที่เด่นชัดมากกว่าปัจจัยความเป็นทางการภาระ และผลประโยชน์ อย่างไรก็ตามในด้านความเป็นทางการ ภาระและผลประโยชน์ ชาวญี่ปุ่นคำนึงถึงปัจจัยเหล่านี้เป็นสำคัญ

5.3 การใช้โครงสร้างและรูปแบบกลวิธีสำนวนขอร้อง

โครงสร้าง A+B (ส่วนเสริมหน้า+ประโยคหลัก) ถูกใช้มากที่สุด และมัคคุเทศก์ส่วนใหญ่ใช้รูปสำนวน $\sim < \text{ださ}\sim$ ซึ่งเป็นกลวิธีแบบตรงในประโยคขอร้องหลักมากที่สุด ซึ่งไม่สอดคล้องกับหลักความสุภาพนัก อย่างไรก็ตาม มัคคุเทศก์ยังมีการใช้ประโยคเสริมหน้าหรือหลัง ดังนั้นเราจึงสามารถกล่าวได้ว่า มัคคุเทศก์ชาวไทยแสดงความสุภาพผ่านโครงสร้างประโยคขอร้องมากกว่ารูปแบบกลวิธี

ข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยมีความเห็นว่าหลักสูตรมัคคุเทศก์ภาษาญี่ปุ่นควรที่จะมีการฝึกปฏิบัติจริงอบรมในเรื่องการใช้สำนวนต่าง ๆ ให้มากกว่าการสอนในปัจจุบันเพื่อฝึกให้มัคคุเทศก์ชาวไทยมีความคุ้นชินกับการใช้รูปแบบสำนวนให้หลากหลายมากยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- [1] กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬา. (2561). *สถิตินักท่องเที่ยว*. สืบค้นข้อมูลเมื่อวันที่ 31 กรกฎาคม 2562 จาก https://www.mots.go.th/more_news.php?cid=502&filename=index
- [2] กรมการท่องเที่ยว. (2014). *หลักสูตรการฝึกอบรมมัคคุเทศก์ทั่วไป*. สืบค้นข้อมูลเมื่อวันที่ 28 สิงหาคม 2561 จาก <http://www.tourism.go.th>
- [3] คาซุมิ ศรีจักรวาล และคณะ. (2547). *ภาษาญี่ปุ่นมัคคุเทศก์ เล่ม 1*. กรุงเทพฯ: สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยีไทย-ญี่ปุ่น.
- [4] ปิยะวัลย์ วิรุฬหชัยพงษ์. (2543). *โครงสร้างและกลวิธีการขอร้องในภาษาไทยและภาษาอังกฤษแบบอเมริกัน: การศึกษาวิจัยปฏิบัติการศาสตร์เปรียบเทียบ*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, คณะอักษรศาสตร์, สาขาวิชาภาษาศาสตร์.
- [5] ภักธวรรณ ภาณุมากรณ์. (2545). *ความหมายและการใช้สำนวน -te kudasai, -te kudasaimasenka, o-kudasai*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, คณะศิลปศาสตร์, สาขาวิชาญี่ปุ่นศึกษา.
- [6] อาภาภรณ์ เจริญเจริญกิจ. (2547). *การศึกษาเปรียบเทียบกลวิธีการขอร้องในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, คณะอักษรศาสตร์, สาขาภาษาและวรรณคดีญี่ปุ่น.
- [7] Leech Geoffrey. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman Inc.
- [8] 岡本真一郎 [Okamoto]. (1988). 「依頼表現の使い分けの規定因」 『愛知学院大学文学部心理 学科』 大学紀要 18, 7-14.
- [9] 蒲谷宏・川口義一・坂本恵 [Kabaya et al.]. (1993). 「依頼表現方略の分析と記述」 『早稲田大学 日本語語研究教育センター』 大学紀要, 52-69.
- [10] 金昌男 [Kim]. (2000). 「日本語母語話者における依頼表現の使用実態について」 『千葉大学ユーラシア言語文化論集』 大学紀要 3, 30-43.
- [11] ズルフィカル ラーマン [Raman]. (2017). 「日本語の依頼表現における丁寧度の選択」 『広島大 学国際センター 日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集』 32 期巻, 1-18.

ร้านกาแฟในฐานะ “Third place” กับการพัฒนาท้องถิ่น: กรณีศึกษา พื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิ (จากพื้นที่ย่านคาวาระมะจิถึงย่านคาราซึมะ)

คมพัชญ์ สิริอติวัฒน์

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้ศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของร้านกาแฟในฐานะพื้นที่ที่สามหรือ “Third Place” ในเมืองเกี่ยวโต ซึ่งเป็นแหล่งเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์ มีวัฒนธรรมโบราณและได้รับการอนุรักษ์มานาน พื้นที่ Third Place นั้น เป็นพื้นที่ที่ผู้คนสามารถใช้ร่วมกับผู้อื่นหรืออาจใช้ส่วนตัวได้โดยไม่มีเวลาจำกัด ร้านกาแฟเป็นสถานที่หนึ่งจัดเป็นพื้นที่ Third Place มีอยู่ตามแต่ละพื้นที่ทั่วประเทศญี่ปุ่น มีบทบาทต่อชีวิตประจำวันของผู้คน มีการบริหารร้านและการบริการที่หลากหลายไปตามกาลเวลา นอกจากนี้ยังพบว่า งานวิจัยที่เกี่ยวกับร้านกาแฟจำนวนมากมีความเกี่ยวข้องกับเรื่องการพัฒนาท้องถิ่น เกี่ยวโตคาวาระมะจิ (京都の河原町) มีจุดเด่นคือ เป็นจุดศูนย์กลางของเมืองเกี่ยวโตอีกทั้งเป็นสถานที่ท่องเที่ยว ทำให้มีผู้คนมารวมตัวกันจำนวนมาก วัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้ คือ ศึกษาว่าร้านกาแฟนั้น นอกจากจะเป็นสถานที่ในการมาดื่มกาแฟแล้ว มีบทบาทอื่น ๆ ต่อพื้นที่อย่างไร และสามารถเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาท้องถิ่นหรือไม่ สรุปได้ว่า ร้านกาแฟในเกี่ยวโตคาวาระมะจิไม่เพียงแต่เป็นพื้นที่ในการดื่มกาแฟเพียงเท่านั้น ยังมีบทบาทหน้าที่หลายอย่างเช่นกัน อาทิ เป็นพื้นที่สำหรับการสนทนา การบริการเครื่องดื่มด้วยเทคนิคที่หลากหลาย เป็นสถานที่ที่ผู้คนมารวมตัวกัน และยังมีบริการอื่น ๆ ที่เสริมความสะดวกต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของผู้คน ในด้านการพัฒนาท้องถิ่น ร้านกาแฟมีบทบาทเป็นสถานที่รวมตัวของผู้คนทั้งที่อาศัยอยู่มานานและผู้คนสมัยใหม่ ทำให้เกิดเครือข่ายภายในพื้นที่ อีกทั้งยังเป็นสถานที่สำคัญสำหรับแผนการส่งเสริมการท่องเที่ยวเข้ามาด้วย

คำสำคัญ:

ร้านกาแฟญี่ปุ่น วัฒนธรรมกาแฟญี่ปุ่น การพัฒนาท้องถิ่น พื้นที่ที่สาม (Third place)
แนวคิดทฤษฎีทางสังคมเกี่ยวโตคาวาระมะจิ

The Regional Revitalization Through Coffeehouses as a Third Place” : A study taking Kyoto’s Kawaramachi (from Kawaramachi- dori to Karasuma- dori) as an example

Kompat Siriatiwat

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Abstract

The city of Kyoto in Japan is a city where traditional culture flourishes. Within this city, many so-called kissaten (coffeehouses) can be found. In this paper, the role that these kissaten (classified as a third place) have fulfilled within this region is the central theme. This so-called third place, which functions as a place for people to seek for private sphere while being in a public space, can be considered as an essential element within society. These kissaten, which are representative of the concept of third place, have spread throughout Japan and in order to meet the needs of people’s daily lives, overtime a variety of business models and unique services have come into existence. Furthermore, referring to prior research addressing this topic, the correlation between the emergence of these coffeehouses and regional revitalization is often mentioned. Kawaramachi is located in the center of Kyoto and serves as a sightseeing spot, thus is a place in which Japanese people as well as foreigners tend to congregate. It is for this reason that this region was selected for study. Additionally, except for drinking coffee, the role that these coffeehouses can potentially play within this region (e.g. regional revitalization) is taken up in this research. In this way, the coffeehouses in Kyoto’s Kawaramachi not only provide customers with a relaxing environment for drinking coffee, but also serve many other purposes as well, for example, the provision of a place that can be used for communication, or bringing people together and fulfilling a wide range of other services that are useful in daily life. From the perspective of regional revitalization, the social network of people is strengthened due to the fact that this region has existed for a long time, as well as new communities. In conclusion, this paper shows that mainly by providing services during the morning period, Kawaramachi’s kissaten have successfully benefited the regional revitalization of Kyoto by fulfilling the needs of early morning sightseeing tourists.

Keywords: Japanese café (Kissaten) culture, Japanese coffee culture, regional revitalization, third place, socail capital, Kyoto’s kawaramachi

1. บทนำ

Ray Oldenburg (2018) นักสังคมวิทยาเมืองชาวอเมริกันได้กล่าวว่า พื้นที่ที่สาม หรือ “Third place” ไม่เพียงแต่เป็นพื้นที่ที่สามารถใช้ร่วมกับผู้อื่น แต่ยังเป็นพื้นที่ที่สามารถอยู่ได้ด้วยตัวเองได้อีกเช่นกัน ซึ่งร้านกาแฟนั้นเป็นหนึ่งในสถานที่ที่ถูกจัดให้เป็น Third place (Oldenburg, 2018) นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเชิงการพัฒนาเมืองได้กล่าวไว้ว่า แนวคิดพื้นที่ Third place เป็นแนวทางหลักในการพัฒนาภาพลักษณ์ของตัวเมืองในแต่ละประเทศ ร้านอาหารและร้านกาแฟที่ประเทศญี่ปุ่นนั้นมีลักษณะพิเศษทางพื้นที่คือ “โตะเคาน์เตอร์” ร้านกาแฟในญี่ปุ่นส่วนมากถูกสร้างให้เป็นพื้นที่ส่วนตัวแบบปิด การติดตั้งโตะเคาน์เตอร์ในร้านทำให้เกิดพื้นที่แบบเปิดขึ้นมา (Hisashige, 2007)

Kobayashi, Yamada (2015) ได้กล่าวถึงร้านกาแฟชุมชนที่เป็นสถานที่ตัวอย่างของ Third place ว่าเป็นสถานที่ที่เกิดการพูดคุยกันระหว่างเจ้าของร้านกับลูกค้า ทำให้มีบทบาทกับพื้นที่อย่างมากในเรื่องของการเชื่อมความสัมพันธ์ในชุมชน นอกจากนี้ร้านกาแฟในชุมชนมีบทบาทในเรื่องของการพัฒนาท้องถิ่นในด้าน “Social Capital” หรือทุนทางสังคมในชุมชนซึ่งเป็นลักษณะพิเศษทางสังคมเกี่ยวกับการสร้างผลประโยชน์ทางเศรษฐกิจผ่านการสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่มสังคมอีกเช่นกัน

ผู้วิจัยเชื่อว่า “Third place” ของร้านกาแฟนั้นหากถูกสร้างในพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่งสามารถเกิดการพัฒนาพื้นที่ท้องถิ่นได้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาร้านกาแฟในเกียวโตคาวาระมะจิ (京都の河原町) ซึ่งมีจุดเด่นคือเป็นจุดศูนย์กลางของเมืองเกียวโตอีกทั้งเป็นสถานที่ท่องเที่ยว ทำให้มีผู้คนมารวมตัวกันเป็นจำนวนมาก เพื่อวิเคราะห์ว่าร้านกาแฟมีบทบาทต่อพื้นที่อย่างไร และสามารถเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาท้องถิ่นหรือไม่

2. วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษาร้านกาแฟในฐานะ “Third place” ที่ตั้งในพื้นที่ย่านการค้าเกียวโตคาวาระมะจิ กับบทบาทด้านการพัฒนาท้องถิ่น

3. แนวทางการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยเริ่มจากการศึกษาแนวคิด “Third place” ในเรื่องของนิยามคุณลักษณะพิเศษและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จากนั้นศึกษากลยุทธ์ที่ใช้แนวคิดการพัฒนาท้องถิ่น พบว่า

มีสองกลยุทธ์ที่มีความเกี่ยวข้องกับ “Third place” คือ “Social Capital” หรือทุนทางสังคม และหลักการพัฒนาท้องถิ่นท่องเที่ยว ผู้วิจัยจึงนำสองกลยุทธ์นี้มาใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ต่อมาผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลทางประวัติศาสตร์และจุดเด่นเกี่ยวกับวัฒนธรรมร้านกาแฟและเครื่องดื่มกาแฟ พบว่า 喫茶店 (Kissaten) มีความแตกต่างกับคำว่า カフェ (Kafe) ในเรื่องของรูปแบบการบริการและแนวคิด อีกทั้งจากงานวิจัยของ Tanaka, Umezaki (2012) ได้แบ่งประเภทของร้านกาแฟโดยพิจารณาจากรูปแบบการให้บริการของทางร้านโดยตรง

จากการสำรวจ ข้อมูลทางประวัติศาสตร์และจุดเด่นของเกียวโตคาวาระมะจิ พบว่าในเกียวโตคาวาระมะจิ ไม่เพียงแต่มีย่านการค้าเป็นจุดศูนย์กลางเท่านั้น ยังมีวัดเก่าแก่ อาคารสำนักงานต่าง ๆ ร้านค้า รวมทั้งร้านกาแฟที่เป็นสถานที่ที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ นอกจากนี้ยังมีขอบเขตไปจนถึงย่านคาราซิมะของเกียวโต ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้กำหนดขอบเขตพื้นที่ในการวิจัย ตั้งแต่จากย่านคาวาระมะจิไปจนถึงย่านคาราซิมะ

พื้นที่เกียวโตคาวาระมะจิ เป็นพื้นที่จุดศูนย์กลางของจังหวัดเกียวโต โดยมีย่านการค้าชั้นโจว ซึ่งเป็นสถานที่ชาวญี่ปุ่นหรือนักท่องเที่ยวนิยมมา ภายในพื้นที่จะมี 新京極 (Shinkyokoku)、先斗町 (Pontocho)、寺町 (Teramachi) เป็นพื้นที่การค้าและแหล่งบันเทิงต่าง ๆ พื้นที่เกียวโตคาวาระมะจิถูกสร้างขึ้นโดย โทโยโทมิ ฮิเดโยชิ เพื่อเป็นที่ทำนบกั้นคลื่นในแม่น้ำคาโมกาว่า พอเข้าสู่ยุคปลายเอโดะ เริ่มมีการก่อสร้างบ้านเรือนของผู้คน และวัดต่าง ๆ ขึ้นมา เมื่อเข้าสู่สมัยเมจิ จากพื้นที่เคยมีวัดและบ้านเรือนของผู้คน มีการก่อสร้างร้านค้าต่าง ๆ อย่างร้านอาหาร ร้านขายของ ยุคสมัยเปลี่ยนไปมากเท่าไร ร้านค้าหรือสถานที่บันเทิงต่างก็ถูกสร้างมากขึ้น เมื่อเข้าสู่สมัยโชวะ เกียวโตคาวาระมะจิได้มีการก่อสร้างโรงภาพยนตร์เป็นครั้งแรก ทำให้เป็นพื้นที่เจริญเติบโตอย่างเห็นได้ชัด (Morikuri, 2003) อีกทั้งย่านการค้าภายในเกียวโตคาวาระมะจิถูกจัดให้เป็นย่านการค้าที่มีการผสมผสานระหว่างร้านค้าที่เก่าแก่กับร้านค้าสมัยใหม่ จึงกลายเป็นสถานที่ท่องเที่ยวสำคัญอีกแห่งหนึ่งของเมืองเกียวโต (NikkeiBP 2008) นอกจากนี้ Ogawa (2008) ได้กล่าวไว้ว่าพื้นที่คาวาระมะจิมีอาณาเขตตั้งแต่ย่านชั้นโจวและย่านชิโจวไปจนถึงย่านคาราซิมะ ซึ่งพื้นที่เหล่านี้เป็นพื้นที่ที่มีบทบาทในการสร้างเสน่ห์ให้กับเมืองเกียวโตอีกทั้งเป็นจุดศูนย์กลางของเกียวโตด้วย

ขั้นตอนต่อไป ผู้วิจัยได้เดินสำรวจสถานที่จริงและรวบรวมตำแหน่งที่ตั้งร้านกาแฟทั้งหมดในพื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิ และจำแนกประเภทของแต่ละร้าน โดยอ้างอิงจากงานวิจัยของ Tanaka, Umezaki (2012) ในเรื่องของการจำแนกประเภทของร้านกาแฟ ซึ่งมีอยู่ทั้งหมด 3 ประเภท โดยประเภทที่ 1 คือ 喫茶店タイプ (Kissaten Type) เป็นรูปแบบการบริการสไตล์ญี่ปุ่น ประเภทที่ 2 คือ セルフタイプ (Self Type) เป็นรูปแบบบริการที่เน้นบริการด้วยตนเอง และประเภทสุดท้าย คือ 多目的タイプ (Multipurpose Type) เป็นรูปแบบที่มีบริการอื่น ๆ นอกเหนือจากบริการเครื่องดื่มกาแฟ เช่น บริการเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ เป็นต้น

วัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้คือศึกษาบทบาทของร้านกาแฟที่มีต่อพื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิในเชิงการพัฒนาท้องถิ่น ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ผู้คนในพื้นที่ ครั้งที่ 1 เป็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับภาพลักษณ์โดยรวมของวัฒนธรรมร้านกาแฟในเกี่ยวโตคาวาระมะจิ โดยประธานชมรมกาแฟมหาวิทยาลัยเกี่ยวโตได้ช่วยติดต่อร้านกาแฟชื่อว่า “Santomi Center” เป็นร้านเล็ก ๆ ตั้งอยู่บนถนนชั้นโจว ติดกับถนนย่านการค้าคาวาระมะจิ เป็นร้านที่มีชื่อเสียงเป็นที่รู้จักกันในหมู่นักท่องเที่ยว มีคุณ O (นามสมมุติ) เป็นผู้จัดการร้าน

ครั้งที่ 2 เป็นการสัมภาษณ์ร้านกาแฟแต่ละประเภทโดยเลือกร้านกาแฟประเภทละหนึ่งร้านทำการสัมภาษณ์เจ้าของร้านหรือพนักงานร้านของร้านนั้น ๆ โดยจะเป็นคำถามเกี่ยวกับรูปแบบการบริการของร้าน แนวคิด “Third place” ลูกค้าที่มาใช้บริการ และอื่น ๆ จากการสัมภาษณ์ครั้งที่ 1 มีคำถามข้อ 5 ที่ว่า “จากงานวิจัยของมหาวิทยาลัยโฮเซย์ในเรื่องของพื้นที่ชุมชน ร้านกาแฟที่จำแนกเป็น 3 ประเภท 喫茶店タイプ (Kissaten Type) セルフタイプ (Self Type) 多目的タイプ (Multipurpose Type) คุณมีความคิดเห็นอย่างไร และถ้าหากจะจำแนกประเภทร้านกาแฟในปัจจุบัน คุณจะจำแนกอย่างไร ” จากการให้คำตอบของผู้จัดการ O ร้าน Santomi Center คือ เนื่องจากปัจจุบันอินเทอร์เน็ตแพร่หลายอย่างมากและมีนักท่องเที่ยวต่างชาติเพิ่มขึ้นทำให้ร้านกาแฟมีความจำเป็นต้องปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงในยุคปัจจุบัน ผู้จัดการร้าน O จึงเสนอเพิ่มประเภทที่สี่ คือ 国際タイプ (International Type) โดยเป็นประเภทที่มีรากฐานมาจาก 多目的タイプ (Multipurpose Type) และมีแนวคิดคือ เปิดให้บริการผู้คนจากทุกประเทศและนำเสนอความเป็นวัฒนธรรมกาแฟของญี่ปุ่นอย่างเปิดเผย ผู้วิจัยจึงได้เพิ่มประเภทของร้านกาแฟเป็น 4 ประเภท และรวบรวมรายชื่อร้านกาแฟในพื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิ ทั้งหมดได้

จำนวน 59 ร้าน พบว่า ประเภทของร้านกาแฟที่มีจำนวนมากที่สุด คือ 喫茶店タイプ (Kissaten Type) มีทั้งหมด 19 ร้าน เช่น イノダコーヒー (Inoda Coffee), フランソア (Francois), インパルス (Impulse) รองลงมาเป็น セルフタイプ (Self Type) ที่มีรูปแบบบริการด้วยตัวเองอย่าง Starbucks และ Doutor มีทั้งหมด 18 ร้าน จากผลสำรวจของสำนักงานสถิติแห่งชาติของประเทศญี่ปุ่น ในปี 2014 จำนวนของร้านกาแฟทั้งรูปแบบธุรกิจประเภทนิติบุคคลและบุคคลธรรมดาในจังหวัดเกียวโตมีทั้งหมด 2,393 ร้าน ในจำนวนนี้เป็นร้านรูปแบบธุรกิจประเภทบุคคลธรรมดามากกว่า และร้านกาแฟประเภท 喫茶店タイプ (Kissaten Type) ในเกียวโตคาวาระมะจิส่วนใหญ่เป็นร้านที่ดำเนินธุรกิจมายาวนานทำให้ทราบว่าจังหวัดเกียวโตแม้จะมีร้านกาแฟรูปแบบสมัยใหม่มากก็ตาม แต่ร้านกาแฟที่เก่าแก่และเป็นรูปแบบ 喫茶店タイプ (Kissaten Type) ก็ยังคงมีอยู่เป็นจำนวนมาก



ภาพที่ 1 ตำแหน่งของร้านกาแฟในเกียวโตคาวาระมะจิ
(ที่มา: แผนที่ 三条大橋 จากศูนย์พัฒนาเมืองจังหวัดเกียวโต)

ตารางที่ 1 ประเภทของร้านกาแฟ

ประเภทของร้าน	จุดเด่น	จำนวนร้าน	สัญลักษณ์
喫茶店タイプ (Kissaten Type)	บริการเครื่องดื่มกาแฟ ชา และอาหารต่าง ๆ โดยมีพนักงานมาเสิร์ฟที่โต๊ะโดยตรง	19	

ร้านกาแฟในฐานะ “Third place” กับการพัฒนาท้องถิ่น:
กรณีศึกษา พื้นที่เกี่ยวโตคาวาระมะจิ (จากพื้นที่ย่านคาวาระมะจิถึงย่านคาราซึมะ)

ประเภทของร้าน	จุดเด่น	จำนวนร้าน	สัญลักษณ์
セルフタイプ (Self Type)	เน้นการบริการด้วยตัวเอง โดยสั่งอาหารและเครื่องดื่มที่เคาน์เตอร์พนักงานโดยตรง	18	
多目的タイプ (Multipurpose Type)	นอกจากบริการเครื่องดื่มอย่างกาแฟแล้ว สามารถให้บริการอื่น ๆ ได้ อย่างบริการเครื่องดื่มแอลกอฮอล์หรือสิ่งที่จำเป็นในชีวิตประจำวัน	15	
国際タイプ (International Type)	มีรากฐานมาจาก 多目的タイプ (Multipurpose Type) โดยยึดระบบอินเทอร์เน็ตเป็นหลัก ในการสื่อสารกับลูกค้า ทั้งชาวญี่ปุ่นและชาวต่างชาติ	7	

(จัดทำโดยผู้วิจัย)

วิธีการเก็บข้อมูลขั้นสุดท้ายคือ การสำรวจสภาพแวดล้อมภายในร้าน โดยผู้วิจัยได้เลือกร้านกาแฟเป้าหมายจากการสัมภาษณ์ครั้งที่ 2 ที่มีจุดเด่น ประเภทละ 1 ร้าน รวม 4 ร้านตามคำแนะนำจากผู้จัดการ O ร้าน Santomi Center

ตารางที่ 2 ร้านกาแฟเป้าหมายสำหรับการสัมภาษณ์ครั้งที่ 2 และการสำรวจสภาพแวดล้อมภายในร้าน

ประเภทของร้าน	ชื่อของร้านกาแฟ
喫茶店タイプ (Kissaten Type) ผู้ให้สัมภาษณ์ : คุณ K	イノダコーヒー (Inoda coffee) อาคารสำนักงานใหญ่
セルフタイプ (Self Type) ผู้ให้สัมภาษณ์ : ผู้จัดการร้านคุณ A	上島珈琲河原町支店 (Ueshima Coffee) สาขาคาวาระมะจิ
多目的タイプ (Multipurpose Type) ผู้ให้สัมภาษณ์ : คุณ H	The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto
国際タイプ (International Type) ผู้ให้สัมภาษณ์ : คุณ N	The Weekender Coffee

(จัดทำโดยผู้วิจัย)

4. แนวคิด Third Place

นิยามและลักษณะพิเศษของ Third Place

Ray Oldenburg (2018) นักสังคมวิทยาเมืองชาวอเมริกันกล่าวว่า พื้นที่ในสังคมมนุษย์มี 3 อย่าง อย่างแรก “First place” หรือพื้นที่ที่หนึ่งคือ บ้าน ต่อมา “Second place” หรือพื้นที่ที่สอง คือ ที่ทำงานหรือโรงเรียน และสุดท้าย “Third place” หรือพื้นที่ที่สามคือ พื้นที่ที่แตกต่างจาก “First place” และ “Second place” โดยเป็นพื้นที่สาธารณะที่สามารถใช้ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างอิสระโดย Ray Oldenburg ได้เลือกสถานที่ตัวอย่างที่มีแนวคิด “Third place” ได้แก่ โรงเบียร์จากประเทศเยอรมัน ผับจากประเทศอังกฤษ และร้านกาแฟจากประเทศฝรั่งเศส ซึ่ง “Third place” มีบทบาทมากในพื้นที่ชีวิตประจำวันและมีความแตกต่างกันตามสภาพแวดล้อมของแต่ละประเทศ ทำให้มีจุดเด่นในการใช้พื้นที่ร่วมกัน นอกจากนี้ Ray Oldenburg ได้กล่าวว่า พื้นที่ในสังคมที่ใช้แนวคิด Third Place มีจุดเด่นทั้งหมด 8 ข้อ คือ 1. พื้นที่ที่เป็นศูนย์กลาง 2. พื้นที่ที่ทุกคนมีความเท่าเทียมกัน 3. พื้นที่ที่มีการสนทนา 4. พื้นที่ที่สามารถใช้ร่วมกันง่าย 5. พื้นที่ที่มีบทบาทในชีวิตประจำวันของมนุษย์ 6. พื้นที่ที่ไม่มองเห็นโดดเด่นจนเกินไป 7. พื้นที่ที่มีบรรยากาศผ่อนคลาย และ 8. พื้นที่ที่ใช้ร่วมกันกับครอบครัว แต่อย่างไรก็ตาม พื้นที่ Third Place ในแต่ละประเทศจะแตกต่างกันไปตามสภาพแวดล้อมและวัฒนธรรม ทำให้เกิดกรณีองค์ประกอบในพื้นที่ไม่สมดุลกัน ผู้วิจัยได้นำจุดเด่นของ Third Place ข้อ 8 นี้มาใช้ในการสัมภาษณ์ครั้งที่ 2 ด้วย

พื้นที่ที่ใช้แนวคิด “Third place” ในประเทศญี่ปุ่นโดยส่วนมากจะพบได้ในร้านกาแฟ และปัจจุบันมีงานวิจัยจำนวนมากเกี่ยวกับ “Third place” ในร้านกาแฟ Matsumoto (2015) ได้กล่าวเกี่ยวกับร้านกาแฟในประเทศญี่ปุ่นว่ามีลักษณะค่อนข้างไปทางพื้นที่ส่วนตัว ทำให้ร้านกาแฟแต่ละแห่งในประเทศญี่ปุ่นเริ่มมีรูปแบบของการจัดกิจกรรมทางสังคมต่าง ๆ เพื่อให้ผู้คนมีการสนทนาและเกิดเป็นพื้นที่ชุมชนแบบใหม่ขึ้นมา ซึ่งรูปแบบเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบหลักของ “Third place” ในขณะเดียวกันบางพื้นที่ในประเทศญี่ปุ่นที่ร้านกาแฟไม่มีการจัดกิจกรรมเหล่านี้ ทำให้ขาดหน้าที่ในการสร้างชุมชนและการสื่อสารระหว่างผู้คนในท้องถิ่น แนวคิด “Third place” จึงไม่เพียงแต่เป็นพื้นที่ที่สำคัญของสังคมเท่านั้น แต่ยังมีหน้าที่เป็นศูนย์กลางในการสร้างชุมชนและพัฒนาท้องถิ่นในพื้นที่อีกเช่นกัน

แม้ว่าในสังคมญี่ปุ่นจะมี First place (บ้าน) Second place (ที่ทำงาน/โรงเรียน) อยู่ก็ตามแต่ ปัญหาสังคมที่ประเทศญี่ปุ่นกำลังประสบอยู่ อย่างเช่น ความเหลื่อมล้ำทางพื้นที่ หรือปัญหาผู้สูงอายุ ทำให้พื้นที่ในประเทศจำเป็นต้องมีพื้นที่ทางสังคมเพื่อลดปัญหาเหล่านี้ โดย พื้นที่แนวคิด “Third place” ถูกนำมาใช้ในเชิงการพัฒนาภาพลักษณ์ของเมืองหรือพื้นที่ และพื้นที่แนวคิด “Third place” ของประเทศญี่ปุ่นนั้น พบได้มากในรูปแบบของ ร้านอาหารหรือเครื่องดื่ม แต่ปัจจุบันพื้นที่ในประเทศญี่ปุ่นมีการเปลี่ยนแปลงทางโครงสร้างของเมืองทำให้มีผลกระทบต่อการวางพื้นที่ “Third place” โดยเฉพาะในตัวเมืองใหญ่ที่มีแผนการพัฒนาเมืองโดยการขุดรากลอนโคน (Scrap and Build) จนไม่เหลือพื้นที่แบบคงเดิม แต่ Hisashige (2007) ได้ยกตัวอย่าง แผนพัฒนาเมืองในอิตาลีว่า มีการเก็บรักษาพื้นที่เก่า และพัฒนาการก่อสร้างให้เข้ากับบรรยากาศปัจจุบัน ทำให้ พื้นที่ “Third place” อย่าง ร้านกาแฟในอิตาลี เป็นสถานที่ที่ผู้คนต่างมาใช้พื้นที่ร่วมกันอย่างยาวนาน ฉะนั้น สภาพแวดล้อมและรูปแบบของตัวเมืองมีผลกระทบต่อพื้นที่ “Third place” อย่างเห็นได้ชัด

แต่อย่างไรก็ตาม แผนการพัฒนาเมืองโดยการขุดรากลอนโคน (Scrap and Build) ในประเทศญี่ปุ่น ไม่ใช่ว่าจะถูกนำมาใช้ในทุกพื้นที่ ในเมืองเกียวโตเป็นจังหวัดที่มีจุดเด่นในเรื่องของการอนุรักษ์สถานที่โบราณ อย่างเช่น วัด ทำให้ได้รับการยกย่องว่าเป็นเมืองท่องเที่ยวเชิงวัฒนธรรม ทำให้เมืองเกียวโตมีจุดเด่นทางด้านสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกับเมืองอื่น ๆ (Noda, 2006)

5. กลยุทธ์การพัฒนาท้องถิ่น

นักวิจัยส่วนใหญ่จะยึดถือกลยุทธ์หลักในการพัฒนาท้องถิ่น ข้อ 3 ได้แก่ ข้อ 1 การสร้างเครือข่ายของกลุ่มผู้คนให้แข็งแรง ข้อ 2 การรักษาสถานะการแข่งขันระหว่างคู่แข่ง และ ข้อ 3 การยึดหลักแผนการตลาดให้สอดคล้องกับผู้คน กลยุทธ์ที่เน้นการพัฒนาท้องถิ่นผ่านเครือข่ายของผู้คน ซึ่งกล่าวถึง “Social Capital” หรือแนวคิดทุนทางสังคมในชุมชน ซึ่งมีความหมาย คือ ปัจจัยเชิงเศรษฐกิจและวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับเครือข่ายทางสังคมซึ่งมีความร่วมมือกันและไว้วางใจกัน แต่งานวิจัยของ (Tanaka, Umezaki 2012 (กล่าวว่า Social capital ได้ถูกนิยามโดยนักวิจัยคนอื่น ๆ อีกมากมาย ยกตัวอย่างเช่น นักสังคมวิทยาชาวอเมริกา James Coleman (1990) ได้นิยามไว้ว่า

Social capital คือ การที่ผู้คนได้มาอาศัยอยู่ร่วมกันในพื้นที่เดียวกัน ทำให้เกิดความเชื่อใจ ความสัมพันธ์ภายในกลุ่ม และเกิดพื้นที่ส่วนตัว อีกทั้งพื้นที่ชุมชนท้องถิ่น ซึ่งเหล่านี้เป็นองค์ประกอบที่ก่อให้เกิดสังคมแบบกลุ่มขึ้นมา ใจความสำคัญของ Social Capital คือการพัฒนาท้องถิ่นผ่านเครือข่ายในพื้นที่ โดยเครือข่ายนั้นจำเป็นต้องมีการพัฒนาเช่นกัน ไม่เพียงแต่ผ่านผู้คนที่อาศัยมานานเท่านั้น แต่ต้องสร้างเครือข่ายกับกลุ่มผู้คนรุ่นใหม่ในพื้นที่เพื่อให้เกิด Social capital ในพื้นที่ได้อีกด้วย

กลยุทธ์การพัฒนาท้องถิ่นนั้น นอกจากจะยึดหลักสามข้อที่กล่าวไว้ข้างต้นแล้ว การท่องเที่ยวในท้องถิ่นนั้น ก็ถูกนำมาใช้ในแผนพัฒนาพื้นที่ท้องถิ่นอีกเช่นกัน ปัจจุบันเป็นยุคสมัยที่ความต้องการและรสนิยมของผู้คนมีความหลากหลาย ไม่เพียงแต่ต้องยึดความต้องการของผู้บริโภคเป็นหลัก แต่มีความจำเป็นต้องบำรุงรักษาสภาพแวดล้อมของพื้นที่ให้คงอยู่อีกด้วยเช่นกัน ปัจจุบัน การพัฒนาท้องถิ่นผ่านการท่องเที่ยว เมืองประกอบอยู่ 3 อย่างด้วยกัน คือ การกิน การดู และการซื้อ การพัฒนาท้องถิ่นผ่านการท่องเที่ยวของเมืองเกียวโต มีการส่งเสริมการท่องเที่ยวเมืองแห่งวัฒนธรรมโดยการนำเสนอวัฒนธรรมเหล่าสาเกมาดึงดูดนักท่องเที่ยว ในประเทศญี่ปุ่น วัฒนธรรมเหล้าสาเกไม่เพียงแต่เป็นที่นิยมของผู้ชายเท่านั้น กลุ่มเป้าหมายอย่างผู้หญิงเองก็นิยมเช่นกัน ซึ่ง เมืองเกียวโต เขตฟุจิมิ เป็นที่รู้จักกันดีว่าเป็นแหล่งผลิตสาเกญี่ปุ่น และเป็นที่ตั้งของ “เก็คเคคัง (Gekkaikan)” ซึ่งเป็นโรงผลิตสาเกมาแต่โบราณ โดยมีอาคารสร้างขึ้นเมื่อราว 200 ปีก่อน นับได้ว่ามีขนาดใหญ่ที่สุดในเมืองเกียวโตเมื่อเทียบกับบรรดาบ้านเรือนพ่อค้าวาณิชอื่น ๆ ในยุคนั้น การท่องเที่ยวเชิงวัฒนธรรมเหล้าสาเกในเกียวโตนั้น เมืองประกอบ 3 อย่างตามที่แผนการพัฒนาท้องถิ่นเชิงการท่องเที่ยวได้กำหนดไว้ โดย การกิน นั้นนำเสนอในรูปแบบของเหล้าสาเกประจำพื้นที่ การดู นั้นสามารถเห็นได้ชัดจากการที่พื้นที่ในเขตของ ฟุจิมิ มีสถานที่วัฒนธรรมที่ได้รับการอนุรักษ์ไว้ทำให้เป็นที่สนใจของผู้คน และ การซื้อ นั้นคือการที่ผู้บริโภคหรือนักท่องเที่ยวมาอุดหนุนสินค้าประจำท้องถิ่นอย่างเหล้าสาเก (Konagaya, Gotou, Honmatsu, Fukuyama, 2012)

6. วัฒนธรรมกาแฟและร้านอาหารของประเทศญี่ปุ่น

เครื่องดื่มกาแฟเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันของชาวญี่ปุ่น Sakai (2008) ได้อธิบายว่า นับตั้งแต่ที่ประเทศญี่ปุ่นมีการนำเข้าเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ บุหรี่ ใบชา และกาแฟ

ทำให้วัฒนธรรมการบริโภคของชาวญี่ปุ่นเกิดการเปลี่ยนแปลง โดยสินค้านำเข้าที่กล่าวมาข้างต้น มีคุณสมบัติเป็นยากระตุ้นทั้งสิ้น โดยในตอนแรกผู้ที่มิฐานะสูงเท่านั้นที่จะสามารถบริโภคสิ่งเหล่านี้ได้ แต่ในภายหลังสังคมญี่ปุ่นเป็นสังคมของคนทำงาน ผู้คนเหล่านี้โยหาสิ่งที่สามารถกระตุ้นร่างกายและผ่อนคลายความเครียด หากมองในมุมวัฒนธรรม การบริโภคคือ วัฒนธรรมนิยมบริโภคสารกระตุ้น (覚醒文化) หนึ่งในสินค้านำเข้าอย่างกาแฟ มีสารคาเฟอีนผสมอยู่ซึ่งมีคุณสมบัติทำให้ร่างกายฟื้นตัวจากความเหนื่อยล้าได้ ทำให้เครื่องดื่มกาแฟกลายเป็นปัจจัยสำคัญของผู้ทำงานชาวญี่ปุ่นภายใต้สังคมแรงงาน หลังจากทีกาแฟเป็นที่รู้จักของชาวญี่ปุ่นแล้ว ก็เกิดร้านกาแฟขึ้นต่อมาอย่างแพร่หลาย ร้านกาแฟที่เกิดขึ้นแห่งแรกในสมัยเมจิ คือ “คะฮิสะคัง” ก่อตั้งโดยเทเอเคะ ร้านนี้เป็นตึกรูปแบบตะวันตกสองชั้น ภายในร้านมีพื้นที่บริการกาแฟอาหารว่าง สิ่งอำนวยความสะดวกและสื่อบันเทิงจัดเตรียมไว้ อาทิ หนังสือพิมพ์ โต๊ะสนุกเกอร์ ห้องนอนพัก หรือแม้แต่ห้องอาบน้ำก็มีเตรียมไว้เช่นกัน นอกจากนี้ ภายในร้านยังเป็นพื้นที่ที่ผู้คนสามารถสูบบุหรี่ ได้ ซึ่งพื้นที่สูบบุหรี่ถือเป็นเอกลักษณ์ของวัฒนธรรมร้านกาแฟของประเทศญี่ปุ่น (White, 2018)

นอกจากนี้ White (2018) ได้กล่าวอีกว่า ร้านกาแฟถือเป็นสถานที่ที่สำคัญสำหรับพื้นที่ในสังคมทางส่วนรวมและส่วนบุคคลของประเทศญี่ปุ่น ร้านกาแฟในแต่ละพื้นที่จะเปลี่ยนแปลงรูปแบบร้านรวมทั้งรสนิยมของผู้บริโภคไปตามแต่ละยุคสมัย สถานที่ที่ถูกเรียกว่าเป็น Third place ไม่เพียงแต่ร้านกาแฟเท่านั้น ในความเป็นจริงสถานที่ที่สามารถใช้ร่วมกันได้อย่างสาธารณะหรือห้องสมุดก็เป็นพื้นที่ Third place เช่นกัน แต่ว่าร้านกาแฟแตกต่างจากสถานที่เหล่านี้ นั่นก็คือ สามารถเป็นพื้นที่ที่มีการสนทนากับผู้อื่นหรือประกอบกิจกรรมทางสังคมได้อย่างอิสระ ร้านกาแฟแห่งแรกในประเทศญี่ปุ่นอย่าง “คะฮิสะคัง” ในสมัยเมจิมีบทบาทกับผู้คนในสมัยนั้นเป็นอย่างมาก โดยนอกจากเป็นสถานที่ผู้คนมาดื่มกาแฟแล้ว ผู้คนยังใช้ร้านกาแฟแห่งนี้เป็นที่แลกเปลี่ยนข้อมูลต่าง ๆ ซึ่งทำให้เห็นว่าร้านกาแฟมีบทบาทในสังคมอย่างเห็นได้ชัด

ในส่วนของคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นที่ใช้สื่อความหมายของร้านกาแฟ คือ “Kissaten” (喫茶店) แต่ว่าความหมายของร้านกาแฟไม่ได้จำกัดเพียงแค่นี้เท่านั้น ยังมีคำว่า “Kafe” (カフェ) แตกต่างกันคือ คำว่า 喫茶店 จะสื่อความหมายของร้านกาแฟที่มีรูปแบบการบริการและบรรยากาศญี่ปุ่นอย่าง “คะฮิสะคัง” ส่วน “Kafe” カフェ จะสื่อความหมายของร้านกาแฟที่เป็นรูปแบบยุโรปหรือร้านที่มาจากต่างประเทศ (Nakamura, 1999)

สิ่งที่ทำให้วัฒนธรรมกาแฟของประเทศญี่ปุ่นมีจุดเด่นที่แตกต่างกับประเทศอื่น ๆ คือ ความรู้ที่มีต่อกาแฟและเทคนิคต่าง ๆ โดยร้านกาแฟของประเทศญี่ปุ่นมีจุดเด่นในการใช้เครื่องดื่มต่าง ๆ ในการรังสรรค์เครื่องดื่มกาแฟไม่ว่าจะเป็นวิธีชงแบบกาลักน้ำ (Syphon) หรือแบบใช้น้ำเทผ่านผงกาแฟคั่วบดบนตัวกรอง (Drip) เป็นต้น นอกจากนี้ กาแฟของประเทศญี่ปุ่นยังมีจุดเด่น 3 ประการคือ 1. คุณภาพสูง 2. ราคาสูง และ 3. ต้นทุนสูง (White, 2018)

ร้านกาแฟนอกจากจะมีจุดเด่นในด้านต่าง ๆ แล้ว นักวิจัยต่างก็มีการนำเสนอที่ร้านกาแฟมาทำวิจัยในด้านต่าง ๆ อีกเช่นกัน โดยมีงานวิจัยที่เกี่ยวกับบทบาทของร้านกาแฟในย่านการค้าว่า ในร้านกาแฟ ไม่เพียงแต่เป็นสถานที่ที่ดื่มกาแฟเท่านั้น จากการที่ภายในร้านมีการสนทนาระหว่างลูกค้าและเจ้าของร้านหรือพนักงาน ก่อให้เกิดการสานสัมพันธ์ในสังคมและชุมชนในพื้นที่ ซึ่งอาจนำไปสู่การแก้ปัญหาในพื้นที่ได้ ทำให้ Third Place อย่างร้านกาแฟ เป็นสถานที่สำหรับการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างคนในพื้นที่หรือชุมชน (Hama, 2017) งานวิจัยของทานากะและอูเมซึกิ (Tanaka, Umezaki, 2012) กล่าวเกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้ร้านกาแฟเป็นสถานที่ที่เกิดการสนทนากับผู้คนในพื้นที่ว่า “โครงสร้างของร้านไม่ว่าจะเป็นการจัดโต๊ะ เก้าอี้ หรือแม้แต่การจัดเตรียมพื้นที่โต๊ะเคาน์เตอร์ นอกจากนี้การจัดวางโครงสร้างภายในร้าน จะแตกต่างตามแต่ละประเภทของร้านกาแฟ ทำให้การสนทนาระหว่างผู้คนนั้นมีความแตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม ร้านกาแฟที่มีการสนทนาระหว่างเจ้าของร้านหรือผู้คนในพื้นที่นั้น ทำให้ร้านกาแฟมีบทบาทในฐานะ Social Capital กลยุทธ์ของการพัฒนาท้องถิ่น อย่างเห็นได้ชัด”

นอกจากนี้ ร้านกาแฟยังมีบทบาทในการพัฒนาท้องถิ่นเชิงท่องเที่ยวอีกเช่นกัน โดยสมาคมการค้าและอุตสาหกรรมของเกียวโตได้นำเสนอแผนการท่องเที่ยวในเกียวโต ได้แก่ การส่งเสริมการท่องเที่ยวเกียวโตในยามเช้า ซึ่งการท่องเที่ยวในยามเช้าจะทำให้นักท่องเที่ยวได้เห็นอีกวัฒนธรรมหนึ่งของผู้คนท้องถิ่นในเกียวโต ในด้านการกิน ร้านกาแฟจึงถูกจัดอยู่ในโครงการนี้ด้วย

7. ผลการวิจัย

จากการศึกษาแนวคิด Third place ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำจุดเด่นของพื้นที่ Third place มาสังเคราะห์บทสนทนาจากการสัมภาษณ์ ในครั้งที่ 2 และสรุปแนวคิดของร้านกาแฟ

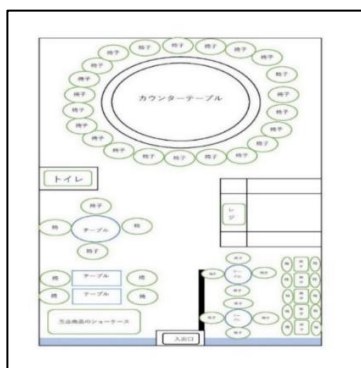
ในฐานะ Third place ได้ 3 ประการ ดังนี้ 1. สถานที่ที่ผู้คนมารวมตัวกัน 2. การเกิดบทสนทนา ระหว่างลูกค้าและคนทางร้าน และ 3. สถานที่ที่เป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันของผู้คน ในพื้นที่ จากการที่ร้านกาแฟเป็นสถานที่ที่บริการกาแฟและเครื่องดื่ม อีกทั้งวัฒนธรรม กาแฟของประเทศญี่ปุ่นมีมาตรฐานสูง ผู้วิจัยจึงกำหนดแนวคิดที่ 4 เพื่อเป็นเกณฑ์ในการศึกษา หาบหาพื้นที่ที่มีต่อพื้นที่ โดยแนวคิดที่ 4 คือ สถานที่ที่บริการกาแฟและอาหารที่มีคุณภาพ จากนั้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการสัมภาษณ์ครั้งที่ 2 กับร้านกาแฟที่แยกตามประเภทและนำ คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์มาสังเคราะห์และสรุปหาความเชื่อมโยงกับแนวคิดที่ผู้วิจัย กำหนดไว้

7.1 สถานที่ที่ผู้คนมารวมตัวกัน

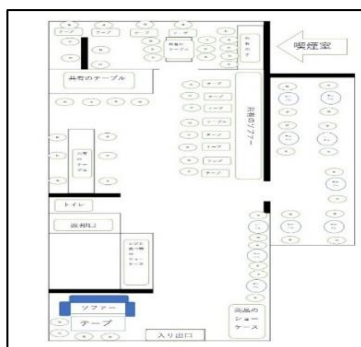
เมืองเกียวโตเป็นเมืองที่มีการอนุรักษ์ส่วนของพื้นที่เก่าหรือสิ่งก่อสร้างที่เก่าแก่ ทำให้ เกิดเป็นพื้นที่ที่ผู้คนที่อาศัยอยู่มานาน กับผู้คนรุ่นใหม่ได้มาอยู่ร่วมกัน ซึ่งพื้นที่เกียวโต คาวาระมะจิก็นับเช่นกัน โดยในมุมมองของร้าน Inoda Coffee ในฐานะ Kissaten type เกี่ยวกับพื้นที่เกียวโตคาวาระมะจิว่า ไม่เพียงแต่มีร้านค้าหรือร้านอาหารที่ต้อนรับ นักท่องเที่ยวเท่านั้น แต่ยังเป็นย่านที่ทำงานของผู้คนอีกด้วย โดยย่านที่เป็นทั้งพื้นที่การค้า และที่ทำงาน เรียกว่า “อันคะไก” (繁華街) ต่อมาในมุมมองของ Ueshima Coffee ใน ฐานะ Self type ยังได้ให้คำตอบว่า พื้นที่ในเกียวโตคาวาระมะจิโดยเฉพาะพื้นที่ที่ใกล้ย่าน การค้าและโรงแรมต่าง ๆ ซึ่งเป็นที่ตั้งของ Ueshima Coffee นั้น เป็นแหล่งที่ผู้คนมารวมตัว กันมากที่สุดโดยเฉพาะกลุ่มวัยรุ่น นอกจากนี้ ร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto ในฐานะ Multipurpose type แสดงให้เห็นลักษณะเด่นของพื้นที่ของเกียวโต คาวาระมะจิว่าเป็นพื้นที่ที่มีความแคบ ทำให้คนในพื้นที่และนักท่องเที่ยวสามารถมองเห็น ร้านกาแฟที่ตั้งอยู่ในแต่ละพื้นที่นั้นได้โดยง่าย อีกทั้งร้าน The Weekender Coffee ใน ฐานะ International type ได้แสดงถึงสภาพแวดล้อมของพื้นที่นี้ยิ่งกว่า เนื่องจากเกียวโต คาวาระมะจิก่ออกไปใกล้กับมหาวิทยาลัยเกียวโต ทำให้เป็นพื้นที่รวมตัว ของนักศึกษาชาวญี่ปุ่น และชาวต่างชาติอีกเช่นกัน สรุปคือ เนื่องจากพื้นที่เกียวโตคาวาระมะจิเป็นพื้นที่ที่อนุรักษ์ ร้านที่เก่าแก่ตามประวัติศาสตร์ของพื้นที่ อีกทั้งในพื้นที่ที่มีที่ทำงานของผู้คนและใกล้กับ สถานศึกษาอย่างมหาวิทยาลัย ร้านกาแฟจึงเป็นพื้นที่ที่ผู้คนมารวมตัวกันเพื่อพบปะ สังสรรค์ด้วย

7.2 การเกิดบทสนทนาระหว่างลูกค้าและคนทางร้าน

ร้านกาแฟเป็นที่เกิดการสนทนาระหว่างคนทางร้านกับลูกค้า โดยรูปแบบการเกิดบทสนทนา อย่างเช่น ในกรณีของ Inoda Coffee พื้นที่ที่ลูกค้าเข้ามาในร้าน พนักงานจะเริ่มต้นบทสนทนากับลูกค้าด้วยหัวข้อเรื่องทั่วไป อาทิ ข้าวในช่วงนี้หรืออากาศในช่วงนี้ พนักงานของ Ueshima Coffee ก็เป็นผู้เริ่มสนทนาก่อน ลูกค้าจะเป็นคนโต้ตอบ รูปแบบซึ่งพนักงานเป็นผู้เริ่มสนทนาขึ้นก่อนนั้นเป็นกลยุทธ์อีกอย่างหนึ่งในการเข้าหาลูกค้านั่นเอง แต่จากงานวิจัยของ (Tanaka, Umezaki 2012) ที่ได้กล่าวไว้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมภายในร้านจะมีอิทธิพลต่อการเกิดบทสนทนา โดยกรณีของทั้งสองร้านนั้น มีข้อแตกต่างกัน โดยร้าน Inoda Coffee นอกจากจะมีโต๊ะและเก้าอี้แบบปกติแล้ว ในสาขาชั้นโจว ยังมีโต๊ะเคาน์เตอร์ขนาดใหญ่ที่ด้านในของร้าน ซึ่งเป็นพื้นที่ที่สามารถสนทนากับพนักงานในร้านได้อีกเช่นกัน



ภาพที่ 2 โครงสร้างภายในร้าน Inoda Coffee สาขา Sanjou
(จัดทำโดยผู้วิจัย)

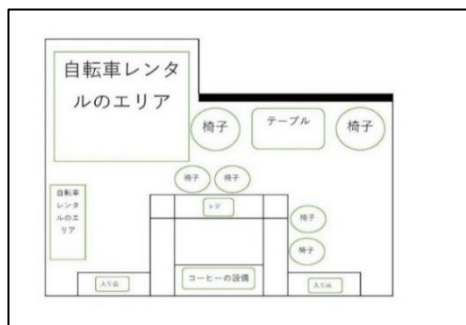


ภาพที่ 3 โครงสร้างภายในร้าน Ueshima Coffee สาขา Kawaramachi
(จัดทำโดยผู้วิจัย)

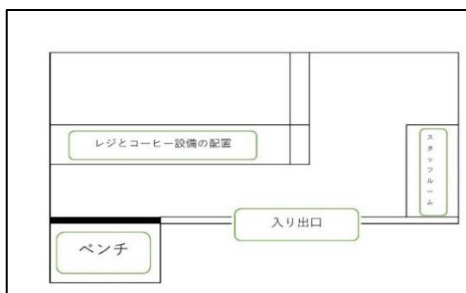
ร้านกาแฟในฐานะ “Third place” กับการพัฒนาท้องถิ่น:
กรณีศึกษา พื้นที่เกียวโตคาวาระมะจิ (จากพื้นที่ย่านคาวาระมะจิถึงย่านคาราซิมะ)

ในขณะเดียวกัน ทางฝั่งของร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto และร้าน Weekender Coffee นั้น มีการสนทนากับลูกค้าที่แตกต่างกัน โดยในกรณีของร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto จะไม่เป็นฝ่ายเริ่มบทสนทนา แต่จะเปิดโอกาสให้ลูกค้าเป็นฝ่ายเริ่มสนทนา เพราะหากลูกค้าเป็นฝ่ายเริ่มบทสนทนา พนักงานร้านจะสามารถรับรู้เรื่องที่ลูกค้าสนใจ และสามารถเชื่อมเรื่องราวในการสนทนาภายในร้านได้

ส่วนร้าน Weekender Coffee จะไม่เป็นฝ่ายเริ่มบทสนทนาเช่นกัน อีกทั้งเนื่องจากลูกค้าส่วนใหญ่เป็นชาวต่างชาติ และมีพฤติกรรมมาที่ร้านอย่างต่อเนื่อง ไม่เพียงแต่มีการสนทนาภายในวันนี้ แต่ในวันข้างหน้า มีโอกาสที่จะเชื่อมต่อเรื่องราวจากการสนทนาครั้งก่อนได้ ทำให้ร้าน Weekender Coffee มีความถี่ในการสนทนาค่อนข้างสูง อีกทั้งในเรื่องของโครงสร้างภายในร้าน ทางร้าน Weekender Coffee ได้ให้มุมมองเกี่ยวกับโครงสร้างว่า ถ้าหากมีการจัดวางโต๊ะและเก้าอี้ภายในร้านจะเป็นการสร้างกำแพงของการเกิดบทสนทนา และการที่พื้นที่แคบทำให้เข้าหาลูกค้าได้ง่ายขึ้น



ภาพที่ 4 โครงสร้างภายในร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto
(จัดทำโดยผู้วิจัย)



ภาพที่ 5 โครงสร้างภายในร้าน Weekender Coffee
(จัดทำโดยผู้วิจัย)

จากการวิเคราะห์บทสัมภาษณ์เกี่ยวกับแนวคิดการเกิดบทสนทนานั้น พบว่า รูปแบบการเกิดบทสนทนาภายในร้านกาแฟ มี 2 รูปแบบ โดย ร้าน Inoda Coffee และ ร้าน Ueshima Coffee ที่เริ่มบทสนทนา ก่อนเพื่อเข้าถึงลูกค้า นั้น เรียกว่า ฝ่ายเริ่มบทสนทนา ส่วน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto และ ร้าน Weekender Coffee ที่เปิดโอกาสให้ลูกค้าเป็นผู้เริ่มสนทนาก่อนเพื่อจะได้เข้าใจลูกค้ามากขึ้นนั้น คือ ฝ่ายรับข้อมูล อีกทั้งโครงสร้างภายในร้านก็มีอิทธิพลต่อการเกิดบทสนทนาเช่นกัน แต่อย่างไรก็ตาม การเข้าถึงลูกค้าและการสนทนาอย่างมีประสิทธิภาพนั้น พื้นที่ที่มีความแคบจะสามารถเกิดขึ้นได้ง่ายกว่า

7.3 สถานที่ที่เป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันของผู้คนในพื้นที่

จากที่กล่าวไว้ในเรื่องของร้านกาแฟ “คะฮิสะคัง” เป็นสถานที่ที่มีบริการสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ นอกเหนือจากบริการกาแฟและอาหาร อีกทั้งในประวัติศาสตร์กาแฟยังเป็นเครื่องดื่มที่ผู้ใช้แรงงานชื่นชอบอีกด้วย ในส่วนของร้านกาแฟในเกียวโตคาวาระมะจินั้น ก็มีบทบาทในส่วนของชีวิตประจำวันของผู้คนในพื้นที่เช่นกัน จากที่ได้กล่าวไว้แล้ว ในแผนพัฒนาท้องถิ่นเชิงท่องเที่ยว ร้านกาแฟเป็นส่วนหนึ่งของแผนส่งเสริมการท่องเที่ยวยามเช้าในเมืองเกียวโต ทำให้ทราบว่าร้านกาแฟมีบทบาทมากในช่วงเวลาเช้านี้ คือ ทางร้าน Inoda Coffee และร้าน Weekender Coffee มีมุมมองเกี่ยวกับช่วงเวลาเช้า โดยร้าน Inoda Coffee จะเปิดร้านตั้งแต่ 7 โมงเช้า ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่พนักงานบริษัทหรือผู้คนที่ทำงานในช่วงเช้าเตรียมตัวที่จะไปทำงาน และทางร้าน Weekender Coffee ได้เสริมอีกว่า ภายในพื้นที่ที่เกียวโตคาวาระมะจินีโรงแรมและที่พักของนักท่องเที่ยวตั้งอยู่มากมาย การให้บริการยามเช้าจึงมีบทบาทสำคัญต่อนักท่องเที่ยวด้วย

ในทางกลับกัน จากมุมมองของร้าน Ueshima Coffee และ The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto ที่มีต่อชีวิตประจำวันของผู้คน ไม่เพียงแต่การให้บริการยามเช้าเท่านั้น แต่การเปิดพื้นที่สูบบุหรี่ ก็เป็นการแสดงถึงการใช้พื้นที่ในร้านกาแฟในชีวิตประจำวัน โดยทางร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto ได้อธิบายว่า สาเหตุที่ร้านกาแฟส่วนมากในประเทศญี่ปุ่นมีพื้นที่สูบบุหรี่ว่า หากเราดูคำว่า 喫茶店 ที่หมายถึงร้านกาแฟของญี่ปุ่นจะพบว่า คำว่า 「喫」 นั้น ไม่เพียงแต่จะมีความหมายว่าการกินและการดื่ม แต่ยังสามารถสื่อถึงการสูบบุหรี่อีกเช่นกัน ซึ่งร้านกาแฟในประเทศญี่ปุ่นพื้นที่ที่สูบบุหรี่ จะเรียกว่า 喫煙室 (คิสีเอ็นชิสึ) ซึ่งหมายถึงการสูบบุหรี่ โดยร้านกาแฟ

แห่งแรก “คะฮิสะคัง” ก็มีพื้นที่สูบบุหรี่ ทำให้ทราบได้ว่าบุหรี่ยังเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมร้านกาแฟในญี่ปุ่น

นอกจากนี้ ในกรณีของร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto เนื่องจากมีคุณสมบัติเป็นร้าน แบบ Multipurpose Type ซึ่งหมายถึง มีการให้บริการที่นอกเหนือจากบริการกาแฟ ทางร้านมีบริการให้เช่าจักรยาน โดยได้อธิบายว่า ปัจจุบันจักรยานเป็นปัจจัยสำคัญในการเดินทางและชีวิตประจำวันของมนุษย์จึงได้เริ่มเปิดให้บริการนี้เรื่อยมา

7.4 สถานที่ที่บริการกาแฟและอาหารที่มีคุณภาพ

จากที่กล่าวไว้ในประวัติศาสตร์วัฒนธรรมกาแฟของญี่ปุ่นว่า การยึดหลัก 1. คุณภาพสูง 2. ราคาสูง และ 3. ต้นทุนสูง นับเป็นจุดเด่นของคุณภาพกาแฟของประเทศญี่ปุ่น โดยร้านกาแฟในเกียวโตคาวาระมะจิไม่เพียงแต่จะมีร้านที่เก่าแก่เท่านั้น ร้านที่มาจากต่างประเทศและร้านสมัยใหม่ต่างก็มาตั้งอยู่ในพื้นที่เช่นกัน จากการสัมภาษณ์ทั้ง 4 ร้านที่มีความแตกต่างทางการให้บริการในร้านและมุมมองที่มีต่อวัฒนธรรมกาแฟ พบว่าทั้ง 4 ร้านมีมุมมองที่ใช้วัตถุดิบอย่างเมล็ดกาแฟที่มีคุณภาพ และมีการใช้เทคนิคในการรังสรรค์เครื่องดื่มให้กับลูกค้า ตัวอย่างเช่น กรณีร้าน Inoda Coffee มีการใช้เมล็ดกาแฟนำเข้าจากหลากหลายประเทศและจัดจำหน่ายให้แก่ลูกค้าด้วย และในกรณีของร้าน The Good Day Velo Bikes & Coffee Kyoto ก็มีการใช้เทคนิคที่หลากหลาย เช่น วิธีการชงแบบใช้อุปกรณ์ Aeropress หรือ การ Drip เป็นต้น นอกจากนี้ ทางร้าน Weekender Coffee ยังได้เสนอเกี่ยวกับการอนุรักษ์วัฒนธรรมร้านกาแฟและกาแฟของญี่ปุ่น ซึ่งก็คือการพัฒนาคุณภาพของเครื่องดื่มให้คงที่และการใช้เทคนิคที่หลากหลาย ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ร้านกาแฟในเป้าหมาย 4 ร้าน อย่างไรก็ตาม ร้านอื่น ๆ ก็มีการใช้วัตถุดิบที่มีคุณภาพและเทคนิคที่หลากหลายเช่นกัน ทำให้ทราบว่า ร้านกาแฟในเกียวโตคาวาระมะจินั้น ยึดหลักตามวัฒนธรรมกาแฟของประเทศญี่ปุ่น และอนุรักษ์ไว้จนถึงปัจจุบัน

8. อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ร้านกาแฟในฐานะสถานที่ Third place ในเกียวโตคาวาระมะจิ มีบทบาทในพื้นที่อย่างเห็นได้ชัด จากการที่เกียวโตคาวาระมะจินั้นเป็นย่านการค้าและย่านที่ทำงานที่มีความหลากหลายของผู้คนที่อาศัยอยู่ร่วมกัน ด้วยจุดเด่นของ

ร้านกาแฟที่เป็นสถานที่ที่ผู้คนในพื้นที่มารวมตัวและพบปะกัน ทำให้เกิดเครือข่ายชุมชนและสังคมแบบใหม่ โดยมีร้านกาแฟเป็นจุดศูนย์กลางของการรวมตัว ของกลุ่มผู้คนที่ทำงานในคาเฟ่หรือร้านกาแฟที่ใช้บริการเครื่องดื่มหรืออาหารในตอนเช้า และยังมีกลุ่มแม่บ้านชาวญี่ปุ่นหรือผู้สูงอายุและกลุ่มเด็กมหาวิทยาลัย อีกทั้งยังมีนักท่องเที่ยวชาวต่างชาติที่เห็นร้านกาแฟตามหนังสือท่องเที่ยวหรือรู้จักผ่านชาวญี่ปุ่นก็มาใช้บริการที่ร้านต่าง ๆ ทำให้เห็นว่า ร้านกาแฟเป็นที่ที่ผู้คนในพื้นที่หรือชาวต่างชาติต่างมาใช้บริการหรือพื้นที่ในการทำงานส่วนตัว โดยไม่ว่าจะเป็นช่วงเวลาใดก็ตาม ต่อมาการเกิดบทสนทนาภายในร้านเป็นกิจกรรมที่พบได้ในร้านกาแฟส่วนมาก โดยกิจกรรมนี้ทำให้เกิดการสานสัมพันธ์ของผู้คนในพื้นที่หรือผู้คนรุ่นใหม่แน่นแฟ้นยิ่งขึ้น ด้วยเหตุผลนี้ ร้านกาแฟจึงเป็นสถานที่สำคัญสำหรับบทบาทในการพัฒนาท้องถิ่นผ่านเครือข่ายผู้คนเก่าแก่และผู้คนรุ่นใหม่ที่ไม่ว่าจะเป็นผู้ให้บริการและผู้รับบริการอันจะนำไปสู่การเกิด Social Capital อีกเช่นกัน

ในส่วนของบทบาทการให้บริการยามเช้าและเครื่องดื่มที่มีคุณภาพสูงตามหลักวัฒนธรรมกาแฟญี่ปุ่น โดยองค์ประกอบเหล่านี้ สามารถนำไปสนับสนุนการพัฒนาท้องถิ่นเชิงท่องเที่ยวในส่วนของการส่งเสริมการท่องเที่ยวยามเช้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อเปรียบเทียบกับโครงการส่งเสริมการท่องเที่ยวเมืองแห่งวัฒนธรรมโดยการนำเสนอวัฒนธรรมเหล่าสาเก เปลี่ยนมาเป็นใช้กาแฟที่มีคุณภาพสูงและมีประวัติที่ลึกซึ้งมาเป็นองค์ประกอบในแผนส่งเสริมการท่องเที่ยวในเกียวโตได้อีกเช่นกัน สุดท้ายนี้ร้านกาแฟในเกียวโตคาเฟ่หรือร้านกาแฟ เป็นสถานที่รักษาภาพลักษณ์ของพื้นที่ ชีวิตประจำวันของผู้คน และเครือข่ายของผู้คนในพื้นที่ การวิจัยครั้งนี้ได้หยิบยกเฉพาะพื้นที่เกียวโตเป็นเพียงแห่งเดียว ทำให้เห็นมุมมองได้แค่มุมมองเดียว ดังนั้น การศึกษาร้านกาแฟในภูมิภาคอื่น ๆ และนำมาเปรียบเทียบกับกัน อาจช่วยให้เห็นผลการวิจัยที่ชัดเจนและสมบูรณ์มากขึ้นในอนาคต

เอกสารอ้างอิง (Reference)

- [1] NikkeiBP (2008) 「京都 寺町京極商店街: 観光客も地元客も魅了する空き店舗ゼロの商店街」 <http://bizboard.nikkeibp.co.jp/houjin/nikkeihome/nh_trendy/200802148149.pdf?NEWS_ID=200802148149tre&bt=TRE>
- [2] 小川孔輔 (2008) 「京都ブランドの成り立ち: 都市としてのブランド形成の歴史的な変遷と今」 『イノベーション・マネジメント』 5, 1-21.

- [3] 小林重人 山田広明 (2015) 「サードプレイスにおける経験がもたらす地域愛着と協力意向の形成」 『地域活性研究』 6, 1-10.
- [4] 小長谷 一之, 五嶋俊彦, 本松豊太, 福山 直寿. (2012). 『地域活性化戦略』 晃洋書房
京の朝ツーリズム研究会 (2016) 「京の朝型観光の提案」
<<http://www.kyo.or.jp/kyoto/pdf/0223%E6%9C%9D%E8%A6%B3%E5%85%896%EF%BD%90.pdf>>
- [5] 坂井素思. (2008). 「コーヒー消費と日本人の嗜好趣味」 『放送大学研究年報』 25, 33-40.
- [6] 産経ニュース. (2019). 「【トレンド・ナンバー】 4 6 4 6 8 6 コーヒー消費量増、背景にコンビニ効果」 <<https://www.sankei.com/economy/news/190129/ecn1901290003-n1.html>>
- [7] 田中 瑞季, 梅崎 修. (2012). 「地域コミュニティにおけるソーシャルキャピタルー神楽坂地域の喫茶店を事例にしてー」 『地域イノベーション』, 5, 9-20.
- [8] 中村啓佑. (1999). 「日仏文化比較試論 (2) ーカフェと喫茶店ー」 『追手門学院大学文学部紀要』 35, 105-122.
- [9] 野田浩資. (2006). 「伝統の消費ー京都市における町家保全と都市再生をめぐってー」 『環境社会学研究』 12, 57-71.
- [10] 濱由佳子. (2017). 「商店街の居場所の機能がもたらす住民主体の地域づくり」 『地域総合研究』 18, 266-288.
- [11] 久繁 哲之介 (2007) 「サード・プレイスから都市再生を考える」 {スローシティ、少子高齢社会に向けて (2) }
<http://www.minto.or.jp/print/urbanstudy/pdf/u40_01.pdf>
- [12] 逸見謙三. (2009). 『いわゆる嗜好品 酒類、タバコ、茶、コーヒー』 筑波書房.
- [13] 松本真生子 (2015) 「サードプレイスの概念からみたカフェの心地よさの関する研究 ーカフェの特徴に関する歴史的な整理と現地調査を通してー」 『奈良県立大学 研究報告』 8, 111-145.

- [14] เมรี่・ホワイト. (2018). 『コーヒーと日本人の文化誌ー世界最高のコーヒーが生まれる場所』 創元社.
- [15] 森栗茂一. (2003). 『河原町の歴史と都市民俗学』 明石書店.
- [16] レイ・オルデンバーグ. (2018). 『サードプレイス コミュニティの核になる「とびきり居心地い場所」』 忠平美幸訳. みすず書房.
- [17] 渡邊太. (2017). 「サードプレイスとコミュニケーション空間のデザイナー 大阪・コモンズ大学の事例」 『国際研究論業』 31, 69-88.

นโยบายและสภาพปัจจุบันในการจัดการศึกษาและดูแลเด็กปฐมวัยในประเทศไทย: การพัฒนาที่ยั่งยืน

ฉันทนา จันทรบรรจง¹

โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร (ปฐมวัยและประถมศึกษา)

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษานโยบายและสภาพการดำเนินงานพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยของประเทศไทยในปัจจุบัน โดยการวิจัยเชิงคุณภาพเน้นวิธีการวิเคราะห์เอกสาร การสังเกต และการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ ผลการวิจัยพบว่า ประเทศไทยมีนโยบายที่สอดคล้องกับเป้าประสงค์ที่ 4.2 (SDG 4.2) ของการพัฒนาการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน ที่ประเทศสมาชิกองค์การยูเนสโกได้ลงนามในสนธิสัญญากันว่าจะพยายามบรรลุเป้าหมายภายในปี พ.ศ. 2573 แต่ไทยยังไม่มียุทธศาสตร์ให้เปล่าทางการศึกษากับเด็กชั้นอนุบาลอายุ 5-6 ปี สภาพการดำเนินงาน พบว่า ในปัจจุบันเด็กไทยอายุ 5 ปี ได้เข้าเรียนในศูนย์เด็กเล็กหรือโรงเรียนอนุบาลมากกว่าร้อยละ 98 และเด็กปฐมวัยในไทยได้รับการศึกษาระดับอนุบาลที่มีคุณภาพเท่าเทียมกันและสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของ SDG 4.2

คำ

สำคัญ:

การศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัย การพัฒนาที่ยั่งยืนของโลก ไทย โรงเรียนอนุบาล SDG 4.2

¹ Assoc. Prof. Dr. Chantana Chanbanchong, ผู้ทรงคุณวุฒิพิเศษประจำโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร (ปฐมวัยและประถมศึกษา)

Policies and the Current State of Early Childhood Education and Care in Japan: Towards the Sustainable Development

Chantana Chanbanchong

Naresuan University Demonstration School

(Kindergarten & Primary Education)

Abstract

This research aims to identify the policies and state of early childhood development and care (ECEC) in Japan today. The research methodology was qualitative, based on documentary analysis, observation, and interviews of educational experts. The findings revealed that Japan has launched educational policies that are aligned with the targets of SGD 4.2, which UNESCO member countries have agreed to achieve by 2030. However, Japan is not yet providing free education to preschool children aged 3-6 years. The current state of ECEC in Japan reveals that over 98% of the children aged 5 years in Japan are taken care of and educated by ECEC centers or kindergartens, and that children at the kindergarten ages equally receive quality education that is aligned with the intentions of SDG 4.2.

Keywords: early childhood education and care (ECEC), sustainable development, Japan, kindergarten, SDG 4.2

1. ความเป็นมาของการวิจัย

ประเทศญี่ปุ่น เป็นสมาชิกสมัชชาใหญ่องค์การสหประชาชาติ ที่ได้ร่วมลงนามรับรองเป้าหมายของการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลกในการประชุมใหญ่ที่เมืองอินซอน ประเทศสาธารณรัฐเกาหลี (เกาหลีใต้) เมื่อวันที่ 27 กันยายน 2558 รวมถึงเป้าหมายที่ 4 (SDG 4) เกี่ยวกับการศึกษา ที่จะ “สร้างหลักประกันว่าทุกคนมีการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างครอบคลุมและเท่าเทียม และสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิต” โดยมุ่งจะบรรลุเป้าหมาย 7 ประการ ของยูเนสโก ภายในปี พ.ศ. 2573 กรอบการปฏิบัติ คือ Education 2030 Framework of Action ซึ่งได้มีการลงนามรับรองร่วมกันที่เมืองดาการ์ เมื่อปี พ.ศ. 2558 โดยมีวิสัยทัศน์ คือ “การศึกษาในปี พ.ศ. 2573 จะเป็นการศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืนของโลก” (UNESCO, 2015) เพื่อนำไปสู่การเข้าถึง (Access) เท่าเทียมและมีส่วนร่วม (Equity and Inclusion) เสมอภาคทางเพศ (Gender equality) คุณภาพ (Quality) และการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning)

ในการพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยนั้น ประเทศสมาชิกขององค์การยูเนสโก มุ่งจะประกันว่าเด็กทุกคนทั้งหญิงชาย สามารถเข้าถึงการพัฒนาและได้รับการดูแลอย่างมีคุณภาพ ภายในปี พ.ศ. 2573 โดยได้กำหนดยุทธศาสตร์ให้ประเทศสมาชิกควรนำไปเป็นแนวปฏิบัติ มีตัวบ่งชี้ความสำเร็จที่สำคัญประการหนึ่ง คือ การให้เปล่าในระดับปฐมวัยอย่างน้อย 1 ปี ก่อนเข้าเรียนโรงเรียนประถมศึกษา (ตัวบ่งชี้ 4.2.1)

ประเทศญี่ปุ่นเป็นสมาชิกขององค์การยูเนสโกมาตั้งแต่หลังสงครามโลกครั้งที่สอง (Hirata et al, 2009 และ SDGs Promotion Headquarters, 2017) และได้พัฒนาระบบการศึกษามาอย่างต่อเนื่องตามทิศทางขององค์การสหประชาชาติและองค์การยูเนสโก แต่การให้เปล่าทางการศึกษานั้น จำกัดไว้ที่ระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษาตอนต้นซึ่งเป็นการศึกษามัคบังคัป มาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2498 และการดูแลเด็กปฐมวัยกับการจัดการศึกษา ก่อนวัยเรียน ก็ให้แยกหน้าที่กันรับผิดชอบ ระหว่างกระทรวงสาธารณสุข แรงงาน และสวัสดิการสังคม กับกระทรวงศึกษาธิการฯ ซึ่งได้ทำมาตั้งแต่ก่อนสงครามโลกครั้งที่สอง (ฉันทนา จันทร์บรรจง, 2561)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะทำการวิเคราะห์นโยบายการพัฒนาการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นตามกรอบการพัฒนาสู่การยั่งยืนของโลก ในส่วนที่เกี่ยวกับการศึกษาและ

การดูแลเด็กปฐมวัย อายุ 0-6 ปี ว่ามีความสอดคล้องกับยุทธศาสตร์ขององค์การยูเนสโก (SDG 4.2) หรือไม่ เพียงใด

2. วัตถุประสงค์เฉพาะของการวิจัย

2.1 เพื่อศึกษานโยบายการพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยของประเทศญี่ปุ่นในปัจจุบัน ว่ามีความสอดคล้องกับยุทธศาสตร์การพัฒนาการศึกษาปฐมวัยเพื่อความยั่งยืนของโลก (SDG 4.2) หรือไม่

2.2 เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันของการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัย อายุ 0-6 ปี ของประเทศญี่ปุ่นในด้านความเสมอภาคทางโอกาส และด้านความเท่าเทียมเชิงคุณภาพ

3. ผลที่คาดว่าจะได้รับ

3.1 จะได้องค์ความรู้เกี่ยวกับระบบการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยของประเทศญี่ปุ่นปัจจุบัน

3.2 จะเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการศึกษาเปรียบเทียบกับการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยในประเทศไทยและประเทศสมาชิกอื่น ๆ ขององค์การยูเนสโก ในกรอบยุทธศาสตร์การพัฒนาการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลก

4. ระเบียบวิธีวิจัย

เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยการวิเคราะห์เอกสารเชิงนโยบาย ทั้งภาษาญี่ปุ่นและภาษาอังกฤษ การสังเกตสภาพการจัดการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยในประเทศญี่ปุ่น และการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิชาวญี่ปุ่น

5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 นิยามใหม่ของการศึกษาปฐมวัย

การศึกษาก่อนประถมศึกษา หรือ Preschool Education ได้ถูกนิยาม โดยองค์การยูเนสโกไว้ว่าเป็นการศึกษาที่ครอบคลุม 3 ชั้นปี ก่อนเข้าเรียนโรงเรียนระดับประถมศึกษา ซึ่งจัดในศูนย์หรือโรงเรียนที่มีผู้สอนซึ่งผ่านการฝึกอบรมมาอย่างเพียงพอ

หรือเป็นผู้มีคุณสมบัติเหมาะสมที่จะจัดโปรแกรมการเรียนการสอนให้แก่เด็กได้ (ISCED, UNESCO, n.d., In Abumiya, M.)

อย่างไรก็ตาม นิยามของการศึกษาก่อนประถมศึกษา ได้ถูกปรับปรุงใหม่เมื่อไม่นานมานี้ ให้ครอบคลุมการศึกษาของเด็กตั้งแต่เกิดจนถึงอายุที่บังคับให้เข้าเรียนในโรงเรียน (from birth to compulsory school age) ส่วนหนึ่งเป็นเพราะมีการค้นพบทางวิทยาศาสตร์ว่าเด็กไม่ได้เริ่มเรียนรู้เมื่ออายุ 3 ปี แต่เรียนรู้ มาตั้งแต่คลอดหรือตั้งแต่อยู่ในครรภ์มารดา นอกจากนี้ ยังมีความจำเป็นต้องจัดการศึกษาให้แก่เด็กปฐมวัยให้มีความเชื่อมโยงกับการดูแลเลี้ยงดูตลอดช่วงวัย ตั้งแต่อายุ 0-6 ปี เพราะมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในสังคมปัจจุบัน มารดาของเด็กจำเป็นต้องทำงานนอกบ้านมากขึ้นกว่าในอดีต อัตราการเกิดของเด็กลดลงเรื่อย ๆ และจำนวนครอบครัวที่ยากจนและมีปัญหาในการเลี้ยงดูบุตรก็มีจำนวนเพิ่มมากขึ้นด้วย (Abumiya, M., n.d.)

5.2 เป้าหมายในการพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยขององค์การยูเนสโก

กรอบการพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยขององค์การยูเนสโกระบุเป้าหมายว่า “ภายในปี พ.ศ. 2573 ประเทศสมาชิกของยูเนสโกจะประกันว่าเด็กหญิงชายทุกคน จะเข้าถึงการพัฒนา การดูแล และได้รับการศึกษาก่อนวัยเรียนที่มีคุณภาพในช่วงปฐมวัยเพื่อให้มีความพร้อมที่จะเข้าเรียนประถมศึกษา ทั้งนี้ ได้กำหนดตัวบ่งชี้ความสำเร็จจากร้อยละของเด็กอายุ 36-59 เดือน ที่ได้เข้าเรียนในโรงเรียนหรือศูนย์การศึกษาปฐมวัยที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกัน โดยปราศจากความเหลื่อมล้ำทั้งในด้านเพศ สถานที่ตั้ง และรายได้ของครอบครัว ไม่น้อยกว่า 1 ปี (<https://indicators.report/indicators/i-31/>) จำแนกตัวบ่งชี้เป็น 2 ส่วน คือ ตัวบ่งชี้ 4.2.1 สัดส่วนของเด็กอายุต่ำกว่า 5 ขวบ ที่ได้รับการพัฒนาอย่างเหมาะสม ในด้านสุขภาพ การเรียนรู้ และการมีความเป็นอยู่ที่ดีทั้งในด้านจิตใจและสังคม จำแนกตามเพศ ตัวบ่งชี้ 4.2.2 อัตราการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ที่ถูกจัดให้อย่างเป็นระบบ 1 ปี ก่อนเข้าโรงเรียนประถมศึกษา โดยจำแนกตามเพศ

5.3 ยุทธศาสตร์การพัฒนาสู่เป้าหมาย SDG 4.2

ที่ประชุมเพื่อให้คำปรึกษาการพัฒนาการศึกษาสู่การพัฒนาอย่างยั่งยืนในเดือนพฤศจิกายน พ.ศ. 2558 ณ เมืองดาการ์ (Dakar Regional Education 2030 Consultation)

ได้กำหนดแนวทางการดำเนินงานสู่เป้าหมาย Education 2030 ได้แก่ การเข้าถึง (Access), ความเท่าเทียมและมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย (Equity and Inclusion), ความเสมอภาคทางเพศ (Gender equality), คุณภาพ (Quality), และการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning) โดยได้กำหนดกรอบและแนวทางการปฏิบัติสำหรับประเทศสมาชิก เรียกว่า Education 2030 Framework for Action มีสาระสำคัญ คือ (1) หัวใจของการนำแนวทางการพัฒนาการศึกษาอยู่ทุกระดับชาติ (2) รัฐบาลเป็นผู้รับผิดชอบอันดับแรกในการพัฒนาการศึกษา (3) รัฐบาลต่าง ๆ ต้องร่วมกันแปลเป้าหมายการพัฒนาการศึกษาสู่การพัฒนาอย่างยั่งยืนของโลก เพื่อให้เป็นจุดเทียบเคียง และพัฒนายุทธศาสตร์ที่เหมาะสม แล้วดำเนินการตามยุทธศาสตร์เหล่านั้น (4) ต้องมียุทธศาสตร์และกรอบการปฏิบัติของระดับภูมิภาค (5) มีการสนับสนุนเชิงเทคนิคจากหน่วยงานและองค์กรในระดับภูมิภาค ระดับข้ามชาติและอื่น ๆ

ทั้งนี้ ที่ประชุมดังกล่าว ได้กำหนดเป้าหมายหลัก 7 ประการ เรียกว่า SDG 4.1 ถึง SDG 4.2 รวมทั้งกลวิธีการปฏิบัติเพื่อบรรลุเป้าหมาย 3 ประการ เรียกว่า SDG 4a, 4b, 4c และเสนอยุทธศาสตร์ ซึ่งเป็นตัวบ่งชี้การบรรลุเป้าหมาย เรียกว่า Indicative Strategies ซึ่งในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัย คือ “เพื่อประกันว่า เด็กทุกคนทั้งหญิงและชาย สามารถเข้าถึงการพัฒนาในช่วงปฐมวัย ได้รับการดูแล และได้รับการศึกษาก่อนระดับประถมศึกษาอย่างมีคุณภาพ รัฐควรดำเนินการภายในปี พ.ศ. 2573 ดังนี้

1. มีนโยบายและกฎระเบียบเกี่ยวกับให้การศึกษาก่อนประถม แบบให้เปล่า
2. ดำเนินงานโดยร่วมมือกันหลายภาคส่วน แบบ Multi-sector approach
3. พัฒนาบุคลากรด้านการศึกษาปฐมวัยให้มีความเป็นมืออาชีพ
4. พัฒนาหลักสูตร การบริการ และโครงสร้างพื้นฐาน โดยเปิดโอกาสให้มีการเรียน

รวม พ่อ แม่ และชุมชนมีส่วนร่วม สามารถเข้าถึงได้โดยทุกคนและมีความเป็นองค์กรรวม

สำหรับกลวิธีในการบรรลุเป้าหมายของ SDG 4 ซึ่งมี 3 เรื่องนั้น มีกลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการบรรลุเป้าหมายของการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยตาม SDG 4.2 คือ การจัดตั้งอำนาจความสะอาดสำหรับการเรียนรู้ และมีสิ่งแวดล้อมที่ส่งผลดีต่อการเรียนการสอน ซึ่งเรียกว่า “SDG 4a” (Education 2030 Framework for Action (Regional Education 2030 Consultation, Dakar, 23-25 November 2015: pp. 8-9, 15)

6. ผลการวิจัย

6.1 นโยบายการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยของประเทศญี่ปุ่นปัจจุบัน

ผลการวิเคราะห์เอกสารเชิงนโยบาย อาทิ กฎหมายแม่บทการศึกษา และกฎหมายการศึกษาในระบบโรงเรียน หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย และผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปฐมวัยในประเทศญี่ปุ่น พบว่า นโยบายการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยของญี่ปุ่น ในปัจจุบัน เมื่อเทียบกับข้อเสนอแนะของยูเนสโก ในกรอบยุทธศาสตร์การบรรลุเป้าหมายของ SDG 4.2 พบว่า

6.1.1 นโยบายและกฎระเบียบเกี่ยวกับการให้การศึกษาก่อนประถมแบบให้เปล่า: ประเทศญี่ปุ่นยังไม่มีนโยบายดังกล่าว และกฎหมายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการให้เปล่าทางการศึกษา ยังคงจำกัดอยู่แค่การศึกษาภาคบังคับ คือ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 เท่านั้น

6.1.2 การดำเนินงานโดยร่วมมือกันหลายภาคส่วนแบบ Multi-sector approach: ประเทศญี่ปุ่นมีการดำเนินงานตามแนวทางนี้มาตั้งแต่ก่อนสงครามโลกครั้งที่ 2 และในระยะหลังนี้ก็เปิดโอกาสให้มีส่วนร่วมอย่างกว้างขวางมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการดำเนินงานที่ยูเนสโกเสนอแนะ ทั้งนี้ การดูแลและการศึกษาปฐมวัยในประเทศญี่ปุ่นตั้งแต่สมัยเมจิ แบ่งความรับผิดชอบกันระหว่าง 2 หน่วยงานหลักของรัฐ โดยเด็กอายุต่ำกว่า 3 ขวบ ได้รับการดูแลในศูนย์เด็กเล็ก เรียกว่า Hoikusho สังกัดกระทรวงสาธารณสุข แรงงาน และสวัสดิการ เป็นบริการซึ่งให้สวัสดิการสำหรับเด็กในครอบครัวที่แม่ไม่มีเวลาดูแลลูกหรือไม่มีความพร้อม ส่วนการศึกษาของเด็ก 3-6 ขวบ ให้จัดโดยโรงเรียนอนุบาล เรียกว่า Yochien โดยการอนุมัติของกระทรวงศึกษาธิการ (Murata, 2010: pp.57, 67-69) แต่ต่อมา ในปี พ.ศ. 2531 มีระเบียบใหม่ให้สามารถจัดตั้งสถาบันการศึกษาและดูแลเด็กปฐมวัยแบบทางเลือก และในปี พ.ศ. 2545 ก็เริ่มอนุมัติให้ดูแลเด็กโดยครอบครัวได้ เรียกว่า family daycare

6.1.3 การพัฒนาบุคลากรด้านการศึกษาปฐมวัยให้มีความเป็นมืออาชีพ: ประเทศญี่ปุ่นมีระบบการผลิตและพัฒนาความเป็นมืออาชีพของบุคลากรด้านการศึกษาปฐมวัย ที่มีคุณภาพสูง และดำเนินการพัฒนาบุคลากรเหล่านี้อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับข้อเสนอแนะยุทธศาสตร์การดำเนินงานของยูเนสโก หลักฐานที่ยืนยันเรื่องนี้ เช่น

1. พัฒนามารดาในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก เริ่มตั้งแต่ปี พ.ศ. 2485 สตรีมีครรภ์จะได้รับคู่มือการดูแลตนเองและเด็กในครรภ์จากรัฐบาล และแม่ที่เลี้ยงดูลูกด้วยตนเอง ซึ่งเรียกว่า nursing mother จะได้รับการฝึกอบรมจากศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก (ECEC Centers) หรือ ศาลาประชาคม หรือ สวนสนุกสำหรับเด็ก (Japan Ministry of Health, Labour and Welfare, 2016)

2. ควบคุมมาตรฐานครูผู้ดูแลเด็ก โดยผู้ที่ได้รับประกาศนียบัตรเพื่อประกอบวิชาชีพครูผู้ดูแลเด็กเล็ก มี 2 วิธี (1) ผ่านหลักสูตรการฝึกอบรมจากสถาบันที่ได้รับอนุมัติโดยกระทรวงสาธารณสุข หรือ (2) ผ่านการสอบใบประกอบวิชาชีพที่จัดโดยกระทรวงสาธารณสุข

3. ควบคุมมาตรฐานครูอนุบาล โดยจำแนกประเภทใบประกอบวิชาชีพครูอนุบาล 3 ประเภท ประเภทที่ 1: ใบประกอบวิชาชีพชั้นสอง (Second Class) จบอนุปริญญาหรือมัธยมปลายสายอาชีพ ประเภทที่ 2: ใบประกอบวิชาชีพชั้นหนึ่ง (First Class) จบมหาวิทยาลัยหลักสูตรสี่ปี และประเภทที่ 3: ใบประกอบวิชาชีพชั้นพิเศษ (Special Class) จบปริญญาโท นอกจากนี้ มีกฎหมายกำหนดวิชาที่จะต้องเรียนและเวลาเรียนตามหลักสูตรฝึกหัดครูปฐมวัย และกำหนดว่าคณาจารย์ผู้สอนในสถาบันฝึกหัดครูปฐมวัย ต้องผ่านการพิจารณาเป็นกรณีพิเศษจากกระทรวงศึกษาธิการฯ

4. พัฒนาครูอนุบาลอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยให้มีการฝึกอบรมครูอนุบาลบรรจุใหม่ในปีแรกที่เข้าทำงาน โดยให้อยู่ภายใต้การกำกับดูแลของครูอาวุโสในขณะประจำการ และเมื่อครูโรงเรียนอนุบาลของรัฐมีประสบการณ์ 10 ปี ต้องได้รับการฝึกอบรมเพิ่มเติม ทั้งนี้ ครูอนุบาลทุกสังกัด จะได้รับการฝึกอบรมจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเป็นระยะ ๆ โรงเรียนอนุบาลก็จะมีระบบพัฒนาครู เช่น การสังเกตการสอนและอภิปรายร่วมกันโดยครูอนุบาลทั้งโรงเรียน การจัดทำจดหมายข่าวและวารสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์การสอน การผลิตสื่อ ของเด็กเล่น สมุดภาพ เป็นต้น

6.1.4 การพัฒนาหลักสูตร การบริการ และโครงสร้างพื้นฐาน โดยเปิดโอกาสให้มีการเรียนรวม พ่อ แม่ และชุมชนมีส่วนร่วม สามารถเข้าถึงได้โดยทุกคนและมีความเป็นองค์รวม พบว่า ประเทศญี่ปุ่นมีนโยบายที่สอดคล้องกับประเด็นเหล่านี้ กล่าวคือ

1. การพัฒนาหลักสูตร มีการปรับปรุงหลักสูตรอนุบาลอย่างต่อเนื่อง ครึ่งล่าสุด ได้ประกาศใช้เมื่อวันที่ 31 มีนาคม พ.ศ. 2560 เริ่มบังคับใช้ตั้งแต่ปีการศึกษา 2561

2. การพัฒนาการบริการ และโครงสร้างพื้นฐาน ให้มีการเรียนรวม พ่อ แม่ และชุมชนมีส่วนร่วม โดยมีนโยบาย เช่น ในปี พ.ศ.2552 มีการประกาศใช้กฎหมาย Maternal and Child Health Law ให้เยี่ยมบ้านหญิงคลอดบุตรใหม่โดยเจ้าหน้าที่พยาบาลสาธารณสุข (PHNs) เมื่อเด็กอายุ 4 เดือน 18 เดือน และ 3 ขวบ ตั้งแต่เดือนสิงหาคม พ.ศ. 2558 ระบบบริการสำหรับเด็กปฐมวัย ได้รับการพัฒนาตามแนวใหม่ (http://www.kicc.jp/kicc/pdf/kobechildshinseido_eng.pdf) คือ

1. ขยายบริการของศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัยแนวใหม่ที่เรียกว่า ECEC Centers

2. จัดบริการเสริมให้เด็กปฐมวัย ในสถานดูแลเด็กขนาดเล็กของท้องถิ่น เรียกว่า “chikigata hoiku” เพื่อดูแลเด็กเล็กตั้งแต่ 5 คน หรือน้อยกว่า หรือตั้งแต่ 6 ถึง 19 คน

3. ปรับปรุงคุณภาพของบริการการดูแลเด็กเล็กในชุมชนท้องถิ่น เช่น การดูแลเด็กแบบชั่วคราว และดูแลเด็กหลังเวลาเลิกเรียน

4. ปรับปรุงวิธีอนุมัติการจัดการศึกษาและดูแลเด็กปฐมวัย

- โรงเรียนอนุบาล และศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัยแนวใหม่ (ECEC Centers) ที่รับเด็กอายุ 3 ขวบขึ้นไป ตั้งแต่เข้าถึงบ้าย อนุมัติแบบที่ 1 อนุมัติมาตรฐานและระยะเวลาการให้การศึกษา

- ศูนย์เด็กเล็กที่ดูแลเฉพาะกลางวัน แบบ Daycare Center และศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัยแนวใหม่ (ECEC Centers) ที่รับเด็กอายุ 3 ขวบขึ้นไป ตั้งแต่เข้า จนถึงเย็น ใช้วิธีอนุมัติแบบที่ 2 ซึ่งเป็นการอนุมัติการให้การดูแล

- ศูนย์เด็กเล็กขนาดเล็กของท้องถิ่น เป็นแบบที่ 3 อนุมัติการให้การดูแลเด็กอายุ 0-3 ขวบ

ทั้งนี้ การขออนุมัติแบบที่ 2 และ 3 ต้องมีเหตุผลอย่างใดอย่างหนึ่งหรือมากกว่าหนึ่งเหตุผล คือ 1) ทำงานมากกว่า 64 ชั่วโมงต่อเดือน 2) ตั้งครรภ์หรือคลอดบุตร 3) เจ็บป่วย หรือพิการ (พ่อแม่เด็ก) 4) มีภาระต้องดูแลเอาใจใส่ญาติในครอบครัว 5) อยู่ระหว่างการพักผ่อนหลังประสบอุบัติเหตุ 6) อยู่ระหว่างการหางานทำ หรือ 7) กำลังศึกษาเล่าเรียน

5. ปรับปรุงช่วงเวลาการขอรับการดูแล โดยแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ รับบริการเต็มเวลา ไม่เกินวันละ 11 ชั่วโมง สำหรับพ่อแม่ที่ทำงานเดือนละ 120 ชั่วโมงขึ้นไป หรือ รับบริการระยะสั้น ไม่เกินวันละ 8 ชั่วโมง สำหรับพ่อแม่ที่ทำงาน 64 – 120 ชั่วโมงต่อเดือน ทั้งนี้ ถ้าพ่อหรือแม่เลี้ยงลูกเพียงลำพังไม่ต้องทำเรื่องขออนุมัติ จะได้รับบริการโดยอัตโนมัติ

6.2 สภาพการพัฒนาศึกษาปฐมวัยของประเทศญี่ปุ่น

6.2.1 ด้านความเสมอภาคทางโอกาส

สถิติการเข้าศึกษาในระดับปฐมวัยของประเทศญี่ปุ่น เมื่อปี พ.ศ. 2551 แสดงว่า เด็กอายุ 5 ปี เรียนอยู่ในโรงเรียนอนุบาล 644,923 คน (ร้อยละ 57.8) และเรียนอยู่ในศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัย 454,245 คน (ร้อยละ 40.7) รวมร้อยละ 98.5 ของเด็กวัย 5 ปี ทั้งประเทศ แสดงว่ามีความเสมอภาคทางโอกาสระดับสูง (Hoiku Hakusho (White Paper on ECCE, year 2008) Soudobunka, 2009)

6.2.2 ด้านความเท่าเทียมเชิงคุณภาพ

ความเท่าเทียมที่เกิดจากมาตรฐานหลักสูตรอนุบาล สำหรับเด็กอายุ 3-6 ปี กระทรวงศึกษาธิการฯ ได้ปรับปรุงหลักสูตร เพื่อมุ่งเพื่อสร้างรากฐานบุคลิกภาพที่สมบูรณ์ทุกด้านให้กับเด็กทุกคนที่มีอายุ 3-6 ขวบ และเรียนอยู่ในโรงเรียนอนุบาล หรือเรียนอยู่ในศูนย์พัฒนาเด็กรูปแบบใหม่ (ECEC Centers) หรือในศูนย์พัฒนาเด็กรูปแบบอื่น ๆ ที่ได้รับอนุมัติ

ทั้งนี้ ได้กำหนดให้มีการจัดสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม ประกอบด้วย

1. ความมั่นคงปลอดภัยที่เพียงพอสำหรับพัฒนาชีวิตให้เติบโตเต็มศักยภาพ
2. การเรียนรู้ด้วยการเล่นในกิจกรรมอิสระที่มีสันติสุขทั้งทางใจและกาย

3. เด็กแต่ละคนได้รับการเอาใจใส่ ดูแล ชี้นำอย่างถูกต้องให้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่าง ๆ ที่หลากหลาย และมีประสบการณ์ที่ร่ำรวยในชีวิต

ทั้งนี้ เด็กอนุบาลที่จะจบหลักสูตร จะมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 3 ประการ คือ

1. มีพลังที่จะดำรงชีวิตควบคู่กับการมีสติปัญญาที่ดี มีร่างกายแข็งแรง มีความสามารถในการคิด การตัดสินใจ การแสดงออก และมีเจตคติเชิงบวกต่อการดำรงชีวิต

2. สามารถเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่กำหนดในหลักสูตร ได้แก่ เนื้อหาด้านสุขภาพกายและจิตใจ ด้านมนุษยสัมพันธ์ ด้านสิ่งแวดล้อม ด้านภาษา และด้านการแสดงออก

3. มีคุณลักษณะสำคัญ ได้แก่ จิตใจและร่างกายที่สมบูรณ์ พึ่งตนเองได้ ร่วมมือกับผู้อื่น มีคุณธรรมต่อตนเองและผู้อื่น รู้จักความสำคัญของครอบครัวและสิ่งแวดล้อมใกล้ตัว ใฝ่รู้ใฝ่เรียนและมีพลังความคิดจากการเล่นและการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและคนรอบข้าง เห็นความสำคัญของชีวิตและสิ่งแวดล้อม ทางธรรมชาติ สนใจเรียนรู้เรื่องตัวเลข รูปร่าง ตัวอักษร ฯลฯ ได้สัมผัสกับดนตรีและได้รับสุนทรีภาพจากการแสดงในรูปแบบต่าง ๆ

7. การอภิปรายผลและเสนอแนะการศึกษาเพิ่มเติม

ประเทศญี่ปุ่นดำเนินงานสู่เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนทางการศึกษาและการดูแลเด็กปฐมวัยตามหลักการของ SDG 4.2 ได้อย่างสอดคล้องกับเป้าหมายที่องค์การยูเนสโกกำหนดไว้สำหรับประเทศสมาชิก แต่ยังไม่บรรลุเป้าหมายในเรื่องการให้เปล่าในชั้นอนุบาลก่อนประถมศึกษา 1 ปี เพราะยังไม่มีนโยบายเกี่ยวกับเรื่องนี้ แต่ก็มีข้อที่น่าสังเกต คือ เด็กอายุ 5-6 ปี ในประเทศญี่ปุ่นเกือบทั้งหมด ได้เข้าเรียนในชั้นอนุบาล ก่อนเข้าเรียนในโรงเรียนประถมศึกษา 1 ปี และเด็กกลุ่มนี้ มากกว่าร้อยละ 50 เรียนในโรงเรียนอนุบาล ซึ่งส่วนใหญ่จะเสียค่าเล่าเรียนสูงกว่าในศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัย น่าจะเป็นเพราะมีการพัฒนาอนุบาลศึกษามากกว่าร้อยละ 1 ทำให้พ่อแม่ผู้ปกครองของเด็กเห็นความสำคัญและเต็มใจที่จะลงทุนเพื่อการศึกษาในโรงเรียนอนุบาลทั้งของเอกชนและของรัฐที่มีการเก็บค่าใช้จ่าย

การมีระบบการศึกษาปฐมวัยที่มีคุณภาพของประเทศญี่ปุ่น สะท้อนให้เห็นได้จากจุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่เน้นการพัฒนาที่สมดุลทุกด้าน และการให้ความสำคัญกับความ

เท่าเทียม และความเสมอภาคในด้านต่าง ๆ ซึ่งมีความสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลกที่องค์การยูเนสโกกำหนด นอกจากนี้ ยังมีสิ่งที่เป็นปัจจัยสำคัญซึ่งทำให้เกิดคุณภาพ คือ ระบบพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา และการดูแลเด็กปฐมวัย ซึ่งให้ความสำคัญทั้งในการผลิต การควบคุมคุณภาพ การพัฒนาคุณภาพ และเนื้อหาวิชาที่กำหนดให้ครูปฐมวัยต้องศึกษาเพื่อให้อนุญาตในการประกอบวิชาชีพ

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยในภาพรวม เพื่อเป็นพื้นฐานให้ผู้สนใจที่จะทำการวิจัยเชิงลึก จึงมีข้อเสนอแนะให้ทำการวิจัยต่อไป เช่น ผลสำเร็จของศูนย์พัฒนาเด็กปฐมวัยแนวใหม่ ผลสำเร็จของการพัฒนามารดาที่ให้การดูแลเด็กด้วยตนเอง และผลสำเร็จของศูนย์พัฒนาเด็กในท้องถิ่น ซึ่งเป็นศูนย์ขนาดเล็ก แบบ Chikigata Hoiku เป็นต้น

นอกจากนี้ เพื่อการเปรียบเทียบและการประยุกต์ใช้ในประเทศไทย ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบหลักสูตรการผลิตผู้ดูแลเด็กและครูอนุบาลในประเทศญี่ปุ่นกับประเทศไทยอย่างละเอียดด้วย

เอกสารอ้างอิง

- [1] ฉันทนา จันทร์บรรจง และคณะ. (2553). การเปรียบเทียบจุดเน้นหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศเกาหลีใต้ จีน ญี่ปุ่น สิงคโปร์ แคนาดา นิวซีแลนด์ อังกฤษ กับประเทศไทย. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- [2] ฉันทนา จันทร์บรรจง. (2561). รายงานการวิจัย (ฉบับสมบูรณ์) โครงการศึกษาการพัฒนาการศึกษานานาชาติเพื่อการบรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลก. เสนอ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. พฤศจิกายน 2561. หน้า 101-104 และ 121-124.
- [3] Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning...
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
Retrieved 30/10/2019

- [4] Hirata, et al. (2005). “A Comparative Study of Citizenship Education in Japan and Thailand.” Tokyo: Japan Society for Promotion of Sciences.
- [5] Indicators and Monitoring Framework. SDSN. (n.d.)
<https://indicators.report/indicators/i-31/> Retrieved 30/10/2019.
- [6] Miho Taguma, Ineke Litjens and Kelly Makowiecki. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Japan. (OECD)
- [7] NIER. (2009). Policy and Practice of Early Childhood Education and Care across Countries, Report of NIER Study Visit Programme.

ประสิทธิภาพของภาษาแม่และภาษาที่สองที่ใช้ในการ เล่าเรื่องและ ระดับความสามารถทางภาษาในการอ่านภาษาที่สอง

ธัญญรัตน์ สงวนศรี

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของภาษาที่ใช้ในการเล่าเรื่อง (พูดเล่า/เขียนเล่า) และระดับความสามารถทางภาษาในการอ่านภาษาที่สอง กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ นักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 2-4 จำนวน 90 คน ผลการศึกษาพบว่า หลังการอ่านแล้วเล่าเรื่องโดยใช้ภาษาแม่ ผู้เรียนสามารถเล่าเนื้อหาส่วนที่เป็นข้อมูลสำคัญและเนื้อหาส่วนที่เป็นรายละเอียดได้มากกว่าการเล่าโดยใช้ภาษาที่สอง กล่าวคือ การให้ผู้เรียนเล่าเรื่องด้วยภาษาไทยหลังการอ่านเนื้อเรื่องภาษาญี่ปุ่น ส่งผลดีต่อความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ และผู้เรียนชาวไทยที่มีความสามารถภาษาญี่ปุ่นระดับสูง มีคะแนนทดสอบการอ่านและการเล่าเรื่องด้วยภาษาญี่ปุ่นสูงกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถภาษาญี่ปุ่นระดับต่ำ

คำสำคัญ:

การเล่าเรื่อง ระดับความสามารถทางภาษา การอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้เรียนชาวไทย

The Effectiveness of L1 and L2 on Recall Tasks and Language Proficiency in L2 Reading Comprehension

Thanyarat Sanguansri

Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University

Abstract

The objective of this research was to study the effectiveness of L1 and L2 on recall tasks (oral recall/written recall), and to study the language proficiency of Thai learners in L2 reading comprehension. The target group of this study consisted of 90 Japanese majors ranging from their 2nd to 4th year at a certain university in Thailand. The study revealed that the learners performed better recall tasks concerning L2 reading comprehension their native language (L1) than in their L2 (Japanese) --that is more important and detailed information was recalled better in L1 than in L2, which indicated the benefit of text recalls using L1 on L2 reading comprehension. The study also revealed better performances on reading comprehension and recall tasks among Thai learners with higher Japanese proficiency than those with lower proficiency.

Keywords: recall task, language proficiency, reading comprehension, Thai learners

1. บทนำ

ทักษะที่จำเป็นในการสื่อสารภาษาญี่ปุ่น นอกจากทักษะการฟัง พูด และเขียนแล้ว การอ่านเป็นทักษะทางภาษาที่ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาอย่างยิ่ง โดยเฉพาะในยุคที่ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ แพร่หลายในปัจจุบัน ทักษะการอ่านถือได้ว่าเป็นความจำเป็นอย่างมากต่อ การศึกษาค้นคว้าเพื่อให้สามารถเข้าใจได้อย่างลึกซึ้ง อีกทั้งการอ่านยังช่วยเพิ่มพูนความรู้ เสริมสร้างปัญญา นำไปสู่ความสำเร็จในการทำงาน ซึ่งในปัจจุบันภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทย ทวีบทบาทสำคัญยิ่งขึ้น ดังจะเห็นได้จากการลงทุนของนักลงทุนชาวญี่ปุ่นในเขต อุตสาหกรรมหลายพื้นที่ของไทย การก้าวเข้าสู่การพัฒนาในเขตระเบียงเศรษฐกิจ (EEC) โดยมีกลุ่มบริษัทนักลงทุนสัญชาติญี่ปุ่นจำนวนมากเข้ามา มีบทบาทสำคัญในเศรษฐกิจและ สังคมไทย ทำให้การสื่อสารด้วยภาษาญี่ปุ่นจำเป็นอย่างมาก การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ในระดับอุดมศึกษาจึงควรมุ่งปรับปรุงและพัฒนาการเรียนการสอนเพื่อผลิตกำลังคนที่มี ศักยภาพและมีความรู้ความสามารถด้านภาษาญี่ปุ่นเพื่อตอบสนองต่อบริษัทและองค์กรต่าง ๆ ในปัจจุบัน อย่างไรก็ตามในขณะที่ระดับความสำคัญของภาษาญี่ปุ่นในการสื่อสารเพิ่มขึ้น เรื่อย ๆ แต่การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยเฉพาะในวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่นของไทย ยังคงต้องการการพัฒนาปรับปรุง

การเรียนการสอนวิชาการอ่านภาษาที่สองของไทยส่วนใหญ่มักจะสอนโดยเน้นการ แปลความหมายคำศัพท์ เรียนรูประโยคไวยากรณ์ใหม่ที่ปรากฏในเนื้อเรื่อง ตามด้วยการ ให้แปลและตอบคำถามท้ายเรื่อง ลักษณะการเรียนการสอนแบบนี้ ผู้เรียนก็มักจะพยายาม แปลคำศัพท์ทุกตัวและแปลทุกประโยคอย่างละเอียด จึงยังทำให้เกิดความกังวลและอาจไม่ รู้สึกสนุกกับการเรียน แต่การทดลองนำเอากิจกรรมที่ช่วยเสริมทักษะการอ่าน เช่น การอ่าน แล้วเล่าเรื่อง มาใช้โดยให้ผู้เรียนเรียกข้อมูลจากความจำและถ่ายทอดสิ่งที่จดจำและเข้าใจได้ ออกมาเป็นถ้อยคำ กิจกรรมนี้นับว่าเป็นกลยุทธ์ทางการเรียนที่มีประสิทธิผลในการเพิ่ม ความสามารถด้านการอ่านของผู้เรียนได้ (Gambrell, Pfeiffer & Wilson, 1985)

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การอ่านเป็นกระบวนการทางความคิดในการรับสารที่มีการแปลความหมายของ ตัวอักษร สัญลักษณ์ที่ซับซ้อนทุกอย่างจากคำที่จำได้ ไปสู่ความนึกคิดต่าง ๆ ออกมาเป็น

ถ้อยคำ ซึ่งกระบวนการอ่านมี 2 แบบ ได้แก่ กระบวนการอ่านจากล่างขึ้นบน (bottom-up process) และ กระบวนการอ่านจากบนลงล่าง (top-down process) กระบวนการอ่านจากล่างขึ้นบน เป็นการอธิบายกระบวนการสร้างความหมายซึ่งเกิดจากสิ่งที่อยู่ล่าง คือ เสียงที่ประกอบกันเป็นตัวอักษร คำ วลี ประโยค ย่อหน้า ตามลำดับ ส่วนกระบวนการอ่านจากบนลงล่าง เป็นกระบวนการอ่านที่มีแนวคิดที่เชื่อว่าการสร้างความหมายเกิดขึ้นจากระบบความคิดของผู้อ่าน โดยนำความรู้และประสบการณ์เดิมของตนเองไปใช้ในการคาดเดาความหมาย แม้กระบวนการอ่านเหล่านี้จะอธิบายด้วยแนวคิดที่ตรงข้ามกัน แต่ทั้งสองกระบวนการนี้ก็สามารถใช้ผสมผสานกัน (interactive process) เพื่ออธิบายกระบวนการอ่านที่ผู้อ่านสร้างขึ้นไว้อย่างต่างกันได้ (Grabe, 2009; Kintsch, 1998)

การเรียนการสอนการอ่านระดับต้น มักจะเน้นการอ่านในกระบวนการอ่านจากล่างขึ้นบนค่อนข้างมาก โดยผู้สอนเน้นการออกเสียงอ่านคำแต่ละคำที่เรียงเป็นประโยคและเรียนรู้ความหมายที่ตรงตัวจากคำศัพท์และประโยคเพื่อแปลความหมายเนื้อเรื่อง แต่หากเน้นกระบวนการแบบบนลงล่างก็จะเน้นให้ผู้เรียนใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมในการคาดเดาความหมายต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม ความเข้าใจคือการรู้ความหมายของสิ่งที่อ่านได้ซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างการแปลความหมายจากคำที่ปรากฏกับความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่านแต่ละคน ดังนั้น ในการเรียนการสอน การอ่านเพื่อที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการอ่านที่มีประสิทธิภาพ จึงต้องให้ความสำคัญทั้งการให้ผู้เรียนพิจารณาความหมายตามตัวอักษรและความหมายที่เกิดจากการคาดเดาหรือความหมายตามจินตนาการโดยใช้ความรู้และประสบการณ์เดิม เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น (Singhal, 1998) แต่เมื่อผู้อ่านอ่านภาษาที่สอง มักจะเน้นการใช้กระบวนการอ่านแบบล่างขึ้นบน ใช้เวลาไปกับการพยายามทำความเข้าใจความหมายของคำศัพท์ในเนื้อเรื่อง โดยเน้นกระบวนการอ่านแบบแปลความหมายของคำและประโยค โดยเปิดหาความหมายจากพจนานุกรมเพื่อที่จะเข้าใจเรื่องที่อ่าน จนบางครั้ง ละเลยการอ่านแบบบนลงล่างที่ต้องใช้ความรู้และประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องมาช่วยในการตีความสิ่งที่อ่าน

ดังกล่าวข้างต้น การอ่านถือเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญมากที่สุดทักษะหนึ่ง ในการอ่านประโยคข้อความที่ไม่ว่าจะเขียนด้วยภาษาใด ในกระบวนการทางความคิดที่ซับซ้อนนั้น จะมีองค์ประกอบพื้นฐานคือ ผู้อ่านสารและปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและสาร

(Koda, 2007; Singhal, 1998) การอ่านภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองนั้น อาจมีกระบวนการอ่านที่แตกต่างกัน ที่ทำให้เกิดอุปสรรคและปัญหาในการอ่านภาษาที่สอง ผู้อ่านจำเป็นต้องมีทักษะการอ่านในภาษาที่หนึ่งและมีความรู้ทางภาษา เช่น ความสามารถในการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ในภาษาที่สองดีระดับหนึ่งด้วย (Bernhardt, 2011; Koda, 2007) ข้อมูลจากงานวิจัยเหล่านี้ เป็นประโยชน์ต่อการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อช่วยพัฒนาทักษะการอ่านภาษาที่สองให้กับผู้เรียนได้

การศึกษาแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนที่มีประสิทธิผลในการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อที่จะบรรเทาปัญหาการอ่านภาษาที่สองและเสริมสร้างความมั่นใจในการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพให้ผู้เรียนวิธีหนึ่งคือ กิจกรรม “เรียกความจำ” (recall) ในบทความนี้ขอเรียกว่า “การเล่าเรื่อง” วิธีการนี้คือ หลังการอ่านเนื้อเรื่อง ผู้อ่านพยายามนึกเนื้อเรื่องที่อ่านและเล่ารายละเอียดด้วยถ้อยคำของตนเองให้ได้มากที่สุด ประสิทธิภาพของการเล่าเรื่องจะสะท้อนให้เห็นถึงตัวตนของหน่วยความจำอันเป็นผลมาจากการประมวลค่าและประโยค และการสร้างหน่วยความจำเกี่ยวกับเนื้อหา ซึ่งความแตกต่างของข้อมูลที่เล่าออกมา บ่งบอกถึงความแตกต่างที่เป็นตัวตนทางความคิด (Horiba, 1993, 2000) ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวนี้ว่าเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการตรวจสอบกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้อ่านได้วิธีหนึ่ง (Alderson, 2000; Bernhardt, 1991; Carrell, 1992)

กิจกรรมเรียกความจำ (recall task) หรือในที่นี้ที่เรียกว่า การเล่าเรื่องนั้น มี 2 รูปแบบ คือ โดยวิธีการเขียนเล่า (written recall) และวิธีการพูดเล่า (oral recall/retell) ซึ่งไม่ว่ารูปแบบไหนก็สามารถนำมาใช้เป็นกิจกรรมช่วยเพิ่มทักษะการอ่านของผู้เรียนได้ ดังจะเห็นได้จาก ผลงานวิจัยของ Rohani and Ghoorchaei (2014) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของการใช้กิจกรรมการพูดเล่าเรื่องเพื่อช่วยเพิ่มทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มที่ใช้วิธีการอ่านแล้วพูดเล่าเรื่อง ได้คะแนนการทดสอบความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ใช้วิธีการพูดเล่าเรื่อง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Lin (2010) ใช้กิจกรรมการพูดเล่าเรื่องในการอ่านภาษาที่สอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มผู้เรียนที่ใช้กิจกรรมการเล่าเรื่องมีผลคะแนนสูงกว่า โดยชี้ว่าในกระบวนการอ่านก่อนการเล่า ผู้อ่านน่าจะใช้กลยุทธ์การอ่านจับประเด็นสำคัญ แยกแยะข้อมูลส่วนที่สำคัญและไม่สำคัญออกจากกัน เรียนรู้โครงสร้างเนื้อเรื่อง เพื่อเป็นประโยชน์ในตอนเล่าเรื่องได้ง่าย และ

จากงานวิจัยของ 白石 (1999) ได้ศึกษาประสิทธิผลของการเขียนเล่าเรื่องโดยการเปรียบเทียบกลุ่มผู้เรียนระดับกลางและผู้เรียนระดับสูง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มผู้เรียนระดับสูงมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับกลาง และกิจกรรมการเขียนเล่าเรื่องใช้ได้ดีกว่าในกลุ่มผู้เรียนระดับสูง ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะความยากของเนื้อเรื่องที่เขียนด้วยภาษาที่สอง ประกอบกับการให้อ่านและเขียนเล่าเรื่องทำให้เกิดความยากลำบากแก่ผู้เรียนระดับกลางยิ่งขึ้นแม้จะใช้ภาษาแม่ในการเล่า จึงไม่สามารถช่วยเสริมสร้างความเข้าใจได้ เนื่องจากขาดความรู้ภาษาที่สองอย่างเพียงพอ

อย่างไรก็ตาม ภาษาที่ใช้ในการเล่าก็อาจส่งผลต่อปริมาณข้อมูลที่ถูกเรียกจากความจำ ดังเช่น มีงานวิจัยที่พบว่าการใช้ภาษาแม่ในการเล่าเรื่องนั้น ปริมาณข้อมูลที่ถูกเรียกจากความจำจะสูงกว่าการใช้ภาษาที่สอง (Horiba, 1996, 2000 ; 菊池, 1999) ในอีกด้านหนึ่ง ผู้อ่านที่มีระดับความรู้ภาษาที่สองมากกว่าผู้อ่านที่มีระดับความรู้ภาษาที่สองต่ำกว่า จะมีความสามารถอ่านเนื้อเรื่องภาษาที่สองและเล่าเรื่องได้มากกว่า (Brantmeier, 2006)

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว การเลือกใช้ภาษา (ภาษาแม่/ภาษาที่สอง) ในกิจกรรมการเรียนการสอนการอ่าน ส่งผลต่อความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านของผู้เรียน รวมถึงรูปแบบของกิจกรรมการเรียนที่เชื่อมโยงทักษะการอ่านเข้ากับการใช้ทักษะความสามารถภาษาญี่ปุ่นในด้านการพูดและเขียน และระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนก็เป็นปัจจัยสำคัญ ที่ทำให้เห็นถึงความแตกต่างของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาประสิทธิผลของการใช้ภาษาในกิจกรรมการอ่านและระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียน โดยการนำแนวคิดกิจกรรมเรียกความจำหรือการเล่าเรื่อง (พูดเล่า/เขียนเล่า) หลังการอ่านเนื้อเรื่อง โดยใช้ภาษาแม่/ภาษาที่สองมาใช้ เพื่อพัฒนาทักษะด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนและเพื่อเป็นแนวทางสำหรับครูผู้สอนในการจัดการเรียนการสอนวิชาการอ่าน ที่ช่วยสร้างเสริมทักษะและความสามารถในการอ่านภาษาญี่ปุ่นแก่ผู้เรียนชาวไทยต่อไป

3. วัตถุประสงค์การวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิผลของภาษาที่ใช้ในกิจกรรมการเล่าเรื่องรูปแบบของการเล่า และระดับความสามารถทางภาษาในการอ่านภาษาญี่ปุ่น

4. วิธีดำเนินการวิจัย

4.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 2-4 ในมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ จำนวน 90 คน (นิสิตชั้นปีที่ 2 จำนวน 34 คน นิสิตชั้นปีที่ 3 จำนวน 31 คน นิสิตชั้นปีที่ 4 จำนวน 25 คน)

4.2 วิธีการเก็บข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

4.2.1 นิทานญี่ปุ่น จำนวน 2 เรื่อง (Horiba, 1996) คือ เรื่อง “赤ん坊とどろぼう” และ “返事をしたどろぼう” เรื่องแรกมีจำนวน 33 เหตุการณ์ เรื่องที่สองมีจำนวน 28 เหตุการณ์ คำศัพท์ที่ปรากฏในทั้งสองเรื่องจัดอยู่ในเกณฑ์ระดับ ง่าย-ปกติ (reading tutor, <http://language.tiu.ac.jp/>)

4.2.2 กิจกรรมการพูดเล่า (oral recall/retell) หลังจากอ่านเนื้อเรื่อง ผู้เรียนจำเนื้อหาและพูดเล่าเรื่องให้ได้มากที่สุดโดยไม่ดูต้นฉบับ พูดเล่าด้วยภาษาแม่ (ภาษาไทย) หรือภาษาที่สอง (ภาษาญี่ปุ่น) ภายในเวลา 15 นาที ในลักษณะพูดเล่าต่อหน้าผู้วิจัย โดยผู้วิจัยจะทำหน้าที่เป็นผู้ฟังและแสดงคำพูดในระหว่างที่อีกฝ่ายเล่า เช่น ...แล้วยังไงต่อ... ...หลังจากนั้นล่ะ...

4.2.3 กิจกรรมการเขียนเล่า (written recall) หลังจากอ่านเนื้อเรื่อง ผู้เรียนจำเนื้อหา และเขียนเล่าเรื่องให้ได้มากที่สุดโดยไม่ดูต้นฉบับ เขียนเป็นภาษาแม่ (ภาษาไทย) หรือภาษาที่สอง (ภาษาญี่ปุ่น) ภายใน เวลา 15 นาที ในลักษณะเขียนเล่าลงในกระดาษเปล่า

4.2.4 แบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อทดสอบว่าผู้อ่านเข้าใจเหตุการณ์สำคัญในเรื่องหรือไม่ โดยให้เขียนคำตอบด้วยภาษาไทยลงในกระดาษคำตอบ ภายในเวลา 10 นาที การทดสอบนี้ทำหลังจากเสร็จสิ้นกิจกรรมการเล่าเรื่อง

4.3 การวิเคราะห์ผล

4.3.1 การทดสอบความเข้าใจเรื่องที่อ่าน วิเคราะห์ผลจากคะแนนแบบทดสอบการอ่าน ข้อละ 2 คะแนน คะแนนเต็ม 10 คะแนน คำตอบถูกเพียงบางส่วนคิดเป็น 1 คะแนน ตอบไม่ถูกเลยคิดเป็น 0 คะแนน

4.3.2 การทดสอบการเล่าเรื่อง ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เชิงปริมาณ คือ การวิเคราะห์จำนวนเหตุการณ์ที่ปรากฏในเนื้อเรื่องทั้งหมด (1 เหตุการณ์ คือ สิ่งที่เกิดขึ้น การกระทำ และสภาพ (Horiba, 1993) และการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ โดยใช้การวิเคราะห์สถานะบนห่วงโซ่เหตุและผล (causal chain) กล่าวคือ เหตุการณ์ที่สำคัญจะอยู่บนห่วงโซ่เหตุและผล (ON-chain) และเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ (OFFchain) จะอยู่นอกห่วงโซ่ (Horiba, 1993, 1996) เหตุการณ์ที่พบในการเล่าตรงกับเหตุการณ์ในเนื้อเรื่อง 1 เหตุการณ์ นับเป็น 1 คะแนน จำนวนเหตุการณ์รวมทั้งหมดที่นับได้ จะคิดเป็นค่าร้อยละความถูกต้องของเหตุการณ์

ผู้วิจัยวิเคราะห์ตัวแปร 3 ตัว ได้แก่ ภาษาที่ใช้ (L1/L2) รูปแบบการเล่า (พูดเล่า/เขียนเล่า) และระดับความสามารถทางภาษา (ชั้นปี) โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสามทาง (Three-way ANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (Two-way ANOVA) เมื่อเปรียบเทียบความสามารถระหว่างชั้นปี โดยวิเคราะห์ตัวแปร คือ การใช้ภาษา (L1/L2) และรูปแบบการเล่า (พูดเล่า/เขียนเล่า) รวมถึงทดสอบความมีนัยสำคัญความแตกต่างเป็นรายคู่ t-test ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05

5. ผลการวิจัย

5.1 ประสิทธิผลของรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และระดับความสามารถทางภาษา (ชั้นปี) ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ (คะแนนทดสอบการอ่าน)

ตารางที่ 1 สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรสามทาง และตัวแปรสองทาง
(คะแนนทดสอบการอ่าน)

ปัจจัย	ทุกชั้นปี	แยกตามชั้นปี		
		ชั้นปี2	ชั้นปี3	ชั้นปี4
รูปแบบการเล่า	n.s.	n.s.	n.s.	พูดเล่า > เขียนเล่า
ภาษาที่ใช้	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ชั้นปี	$2 < 4, 3 < 4, 2 \approx 3$			
ปฏิสัมพันธ์ 2 ตัวแปร	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ปฏิสัมพันธ์ 3 ตัวแปร	n.s.			

[มีนัยสำคัญทางสถิติ >, < ; ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $\approx$, n.s.]

จากผลการทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ ปัจจัยหลักที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ ระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียน ($F(2,78) = 10.339, p = .000, \eta^2 = .19$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าระดับความสามารถทางภาษาต่างกันมีผลต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและพบว่า ชั้นปีที่ 4 เท่านั้น ที่รูปแบบการเล่าส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ (พูดเล่าเขียนเล่า) แต่ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเล่าภาษาที่ใช้ และชั้นปี ที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

5.2 ประสิทธิภาพของรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และระดับความสามารถทางภาษา (คำร้อยละของเหตุการณ์ที่ถูกต้องจากการเล่า)

ตารางที่ 2 สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรสามทางและตัวแปรสองทาง (คำร้อยละของเหตุการณ์)

ปัจจัย	ทุกชั้นปี	แยกตามชั้นปี		
		ชั้นปี2	ชั้นปี3	ชั้นปี4
รูปแบบการเล่า	พูดเล่า $\geq$ เขียนเล่า	n.s.	n.s.	n.s.
ภาษาที่ใช้	$L1 > L2$	$L1 > L2$	$L1 > L2$	$L1 > L2$
ชั้นปี	$2 < 3, 4 \quad 3 \doteq 4$			
ปฏิสัมพันธ์ 2 ตัวแปร	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ปฏิสัมพันธ์ 3 ตัวแปร	n.s.			

[มีนัยสำคัญทางสถิติ $>$, $<$; มีแนวโน้ม $\geq$; ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $\doteq$, n.s.]

จากผลการทดสอบการอ่านแล้วเล่าเรื่อง พบว่า ภาษาที่ใช้ ($F(1, 78) = 35.057, p = .000, \eta^2 = .25$) และระดับความสามารถทางภาษา ($F(2,78) = 11.431, p = .000, \eta^2 = .17$) ส่งผลต่อการเล่าเรื่องอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าภาษาที่ใช้และระดับความสามารถทางภาษาต่างกัน มีผลต่อความสามารถในการอ่านแล้วเล่าเรื่อง แต่ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และชั้นปี ที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

5.3 ประสิทธิภาพของรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และระดับความสามารถทางภาษา (คำร้อยละของเหตุการณ์ที่สำคัญ ON-chain)

ตารางที่ 3 สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรสามทางและ ตัวแปรสองทาง
(คำร้อยละของเหตุการณ์ที่สำคัญ ON-chain)

ปัจจัย	ทุกชั้นปี	แยกตามชั้นปี		
		ชั้นปี2	ชั้นปี3	ชั้นปี4
รูปแบบการเล่า	พูดเล่า > เขียนเล่า	n.s.	n.s.	พูดเล่า $\geq$ เขียนเล่า
ภาษาที่ใช้	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2
ชั้นปี	2 < 3, 4 3 $\equiv$ 4			
ปฏิสัมพันธ์ 2 ตัวแปร	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ปฏิสัมพันธ์ 3 ตัวแปร	n.s.			

[มีนัยสำคัญทางสถิติ >, < ; มีแนวโน้ม $\geq$; ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $\equiv$, n.s.]

จากผลการทดสอบ พบว่า รูปแบบการเล่า ($F(1,78) = 4.597, p = .035, \eta^2 = .04$) ภาษาที่ใช้ ($F(1,78) = 29.717, p = .000, \eta^2 = .22$) และความสามารถทางภาษาของผู้เรียน ($F(2,78) = 10.628, p = .000, \eta^2 = .16$) ส่งผลต่อการอ่านแล้วเล่าเหตุการณ์ที่สำคัญอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่ารูปแบบการเล่าภาษาที่ใช้และความสามารถทางภาษาของผู้เรียนต่างกัน มีผลต่อความสามารถในการเล่าเหตุการณ์ที่เป็นส่วนสำคัญ แต่ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และชั้นปี ที่ส่งผลต่อการอ่านแล้วเล่าเหตุการณ์ที่สำคัญ

5.4 ประสิทธิผลของรูปแบบการเล่า ภาษาที่ใช้ และระดับความสามารถทางภาษา
(คำร้อยละของเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ OFF-chain)

ตารางที่ 4 สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรสามทางและตัวแปรสองทาง
(คำร้อยละของเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ OFF-chain)

ปัจจัย	ทุกชั้นปี	แยกตามชั้นปี		
		ชั้นปี2	ชั้นปี3	ชั้นปี4
รูปแบบการเล่า	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ภาษาที่ใช้	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2
ชั้นปี	2 < 4, 2 $\equiv$ 3, 3 $\equiv$ 4			
ปฏิสัมพันธ์ 2 ตัวแปร	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ปฏิสัมพันธ์ 3 ตัวแปร	n.s.			

[มีนัยสำคัญทางสถิติ >, < ; ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $\equiv$, n.s.]

จากผลการทดสอบ พบว่า ภาษาที่ใช้ ($F(1,78) = 29.158, p = .000, \eta^2 = .23$) และระดับความสามารถ ทางภาษา ($F(2,78) = 7.475, p = .001, \eta^2 = .12$) ส่งผลต่อการเล่า อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าภาษาที่ใช้และระดับความสามารถทางภาษาต่างกัน มีผล ต่อความสามารถในอ่านแล้วเล่าเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ แต่ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบ การเล่า ภาษาที่ใช้ และชั้นปี ที่ส่งผลต่อการเล่าเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ

5.5 เปรียบเทียบปริมาณของเหตุการณ์ที่สำคัญ (ON) กับเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ (OFF) ในการเล่าเรื่องของผู้เรียนตามภาษาที่ใช้และรูปแบบการเล่า แยกตามระดับ ความสามารถทางภาษา (แยกชั้นปี)

ตารางที่ 5 สรุปผลการทดสอบความมีนัยสำคัญความแตกต่างเป็นรายคู่ t-test เปรียบเทียบปริมาณ ของเหตุการณ์ที่สำคัญ (ON) กับเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญ (OFF) ตามภาษาที่ใช้และรูปแบบการเล่า แยกตามชั้นปี

ชั้นปี	รูปแบบการเล่า	ภาษาที่ใช้	ผล
ชั้นปี2	พูดเล่า	L1	ON $\equiv$ OFF
		L2	ON $\equiv$ OFF
	เขียนเล่า	L1	ON $\equiv$ OFF
		L2	ON > OFF
ชั้นปี3	พูดเล่า	L1	ON $\equiv$ OFF
		L2	ON $\equiv$ OFF
	เขียนเล่า	L1	ON $\geq$ OFF
		L2	ON > OFF
ชั้นปี4	พูดเล่า	L1	ON $\equiv$ OFF
		L2	ON > OFF
	เขียนเล่า	L1	ON $\equiv$ OFF
		L2	ON $\equiv$ OFF

[มีนัยสำคัญทางสถิติ > ; มีแนวโน้ม $\geq$; ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ $\equiv$]

จากตารางข้างต้น ชี้ให้เห็นว่า ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างการเล่าเหตุการณ์ที่ สำคัญและเหตุการณ์ที่ไม่สำคัญในกรณีการเล่าโดยใช้ภาษาแม่ แต่ในกรณีการเล่าโดยใช้ ภาษาที่สองนั้น มีความแตกต่างกันตามระดับความสามารถทางภาษา กล่าวคือ ระดับ

ความสำคัญของเหตุการณ์จะต่างกันหรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับรูปแบบการเล่าว่าเป็นการพูดเล่าหรือเขียนเล่าด้วยภาษาที่สอง ซึ่งผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาระดับสูง (ชั้นปี 4) จะพบในการพูดเล่า ในขณะที่ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำกว่า (ชั้นปี 2 กับชั้นปี 3) จะพบในการเขียนเล่า ดังนั้น อาจคิดได้ว่า สำหรับผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำกว่า การพูดเล่าโดยใช้ภาษาที่สองนั้นต้องอาศัยความสามารถทางภาษาอย่างเพียงพอระดับหนึ่งที่ต้องคิดและพูดออกมาทันที จึงยากลำบากกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาระดับสูงกว่า ส่วนการเขียนเล่าในกรณีของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำกว่านั้น ผู้เรียนยังอาจมีเวลาในการคิดมากกว่าการพูดเล่า เพื่อเขียนและแก้ไขเนื้อหาที่ต้องการเล่าในประเด็นสำคัญได้ จึงทำให้สามารถเล่าเหตุการณ์ที่สำคัญได้มากกว่าการพูดเล่าโดยใช้ภาษาที่สอง

6. สรุปผลการวิจัย

6.1 ประสิทธิผลของภาษาที่ใช้ในการเล่าเรื่อง

การอ่านเนื้อเรื่องภาษาที่สอง (ภาษาญี่ปุ่น) แล้วเล่าเหตุการณ์ที่เข้าใจออกมาด้วยภาษาแม่ (ภาษาไทย) นั้น อาจจะง่ายกว่า แต่ในการอ่านเนื้อเรื่องแล้วต้องแปลงเนื้อหาที่เข้าใจออกมาเป็นประโยคถ้อยคำด้วย ภาษาที่สอง (ภาษาญี่ปุ่น) นั้น ผู้เรียนอาจจะประสบความยากลำบากด้านภาษาอย่างยิ่ง จึงทำให้ปริมาณของเหตุการณ์ที่สามารถเล่าโดยใช้ภาษาที่สองนั้นต่ำกว่าการเล่าโดยใช้ภาษาแม่ (ภาษาไทย) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Horiba, 1996, 2000; 菊池 1999)

6.2 ประสิทธิผลของรูปแบบการเล่าเรื่อง

ความยากในการที่ผู้เรียนจะต้องแปลงความนึกคิด เนื้อหาที่เข้าใจ ออกมาเป็นถ้อยคำโดยการพูดหรือการเขียน รวมทั้งความต่างของความกระตือรือร้นในขณะที่ทำกิจกรรมเล่าเรื่องทั้งสองแบบของผู้เรียน ซึ่งการพูดเล่าอาจจะกระตุ้นให้เกิดความกระตือรือร้นมากกว่าการเขียนเล่าจากการสังเกตได้โดยตรง ขณะทดสอบการพูดเล่าเรื่อง โดยมีผู้ฟัง (ผู้วิจัย) อยู่ตรงหน้า มีผู้ส่งสารและผู้รับสารในเวลาเดียวกัน ปัจจัยดังกล่าวจึงอาจส่งผลต่อกระบวนการอ่านและการถ่ายทอดโดยการเล่าเรื่อง ทำให้การพูดเล่าได้ข้อมูล

ปริมาณมากกว่า ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Rohani and Ghoorchaei, 2014; Lin, 2010)

6.3 ประสิทธิภาพของระดับความสามารถทางภาษาในภาษาที่สอง

ระดับความสามารถทางภาษาในภาษาที่สองของผู้เรียนส่งผลต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างยิ่ง อาจคิดได้ว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาสูงจะมีความสามารถด้านกระบวนการอ่านได้ดีกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำ (白石, 1999) จากผลการศึกษา ผู้เรียนระดับชั้นปี 4 ที่มีระดับความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นสูง สามารถอ่านทำความเข้าใจเนื้อหาและพูดเล่าได้มากกว่าชั้นปีอื่น ๆ อีกทั้งผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นสูงกว่า สามารถเข้าใจเนื้อหาได้อย่างเพียงพอและสามารถแปลงเนื้อหาที่เข้าใจออกมาเป็นถ้อยคำและพูดเล่าเรื่องได้ดีกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำกว่า ในขณะที่ผู้เรียนที่มีระดับความรู้ทางภาษาญี่ปุ่นต่ำ ขาดความเข้าใจเนื้อหาอย่างเพียงพอ การที่จะแปลงความคิดออกมาเป็นถ้อยคำนั้นจึงทำได้ยากลำบาก

7. ข้อเสนอแนะ

7.1 การเลือกใช้ภาษาในกิจกรรมการเล่าเรื่องควรพิจารณาตามระดับความสามารถทางภาษาที่สองของผู้เรียน ผู้เรียนชั้นปีที่สูงจะมีระดับความสามารถทางภาษาสูงกว่าผู้เรียนชั้นปีที่ต่ำกว่า และย่อมจะสามารถประมวลผลทางภาษาได้ดีพอสมควร การให้อ่านแล้วเล่าเรื่องด้วยภาษาที่สอง (ภาษาญี่ปุ่น) นั้น จึงอาจจะเหมาะสมกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับผู้เรียนชั้นปีที่ต่ำกว่า ซึ่งมีระดับความสามารถทางภาษาที่สองต่ำกว่า ทั้งนี้ การอ่านแล้วเล่าเรื่องโดยใช้ภาษาแม่ก็ส่งผลดีต่อความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้เรียนสามารถเล่า เนื้อหาส่วนที่เป็นประเด็นสำคัญและส่วนที่เป็นรายละเอียดได้มากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการพูดเล่าหรือเขียนเล่า

7.2 การเรียนการสอนวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่นที่แต่เดิมมักสอนโดยให้ผู้เรียนอ่านข้อความทั้งหมดพร้อมกันหรืออ่านเป็นรายบุคคล และตรวจสอบความเข้าใจว่าเข้าใจถูกต้องหรือผิด โดยการตอบคำถามของผู้สอนหรือคำถามท้ายเรื่อง ซึ่งความเข้าใจของผู้เรียนที่วัดผลจะถูกจำกัดเฉพาะตัวคำถาม ด้วยวิธีดังกล่าว เป็นเรื่องค่อนข้างยากที่ผู้สอน

จะทราบได้ว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีความเข้าใจเนื้อหา นั้น ๆ จริงหรือไม่ ดังนั้นวิธีการสอนการอ่านเพื่อทำความเข้าใจแนวทางใหม่ในชั้นเรียน โดยใช้กิจกรรมพูดเล่าและเขียนเล่าหลังการอ่านโดยใช้ภาษาแม่/ภาษาที่สอง อาจเป็นอีกวิธีหนึ่งที่ช่วยให้ผู้สอนเข้าใจความเข้าใจเนื้อหาของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ ยังสามารถเชื่อมโยงกิจกรรมการอ่าน การพูดและการเขียนเข้าด้วยกันเป็นกิจกรรมการอ่าน และอาจจะเลือกเรื่องอ่านที่เป็นปัจจุบัน สนุก น่าสนใจ นอกเหนือจากเรื่องอ่านในตำราเรียนเพื่อกระตุ้นความกระตือรือร้นของผู้เรียนได้อีกด้วย

7.3 ในกรณีที่ใช้ภาษาที่สอง กิจกรรมการเล่าเรื่องเป็นกิจกรรมที่จะช่วยพัฒนาความสามารถทางภาษาที่สองในด้านการพูดและการเขียนได้ด้วย แต่เกี่ยวกับประสิทธิผลของการใช้กิจกรรมดังกล่าวอาจแตกต่างกันตามระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนในแต่ละบุคคล จึงอาจต้องเก็บข้อมูลในระยะยาว

เอกสารอ้างอิง

- [1] Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. NY: Routledge.
- [3] Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second language: Theoretical, empirical, and classroom perspective*. Norwood, NJ: Ablex.
- [4] Brantmeier, C. (2006). The effects of language of assessment and L2 reading performance on advance readers' recall. *The Reading Matrix*, 6, 1-17.
- [5] Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- [6] Gambrell, L. B, Pfeiffer W. R., & Wilson R. M. (1985). The effects of Retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 216-220.
- [7] Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press.

- [8] Horiba, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- [9] Horiba, Y. (1996). Comprehension process in L2 reading: Language competence, textual coherence, and influences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- [10] Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse processes*, 29, 223-267.
- [11] Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. NY: Cambridge University Press.
- [12] Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 393-410.
- [13] Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- [14] Lin, L. F. (2010). The impact of the retelling technique on Chinese students' English reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12, 163-191.
- [15] Rohani, M. and Ghoorchaei, B. (2014). The Effect of Retelling Technique on Reading Comprehension of Iranian High School Student. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3, 73-77.
- [16] Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 10. retrieved 12 July 2013, <http://iteslj.org/>.
- [17] 菊池民子. (1999). 「日本語の読解評価における再生言語の問題」 『言語文化と日本語教育』, 15-24
- [18] 白石知代. (1999). 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」 『日本語教育』 101 号, 11-20.

การศึกษานำร่องการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาญี่ปุ่น ของผู้เรียนชาวไทย กรณีศึกษาการอ่านด้วยกลวิธี Slash Reading

จิตติสรณ์ แสงอุไร

Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies

บทคัดย่อ

ในปัจจุบันยังไม่มีงานวิจัยที่รายงานประสิทธิผลของ Slash Reading ในการเรียนการสอนด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่น งานวิจัยชิ้นนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าการใช้ Slash Reading สามารถเพิ่มความเร็วและระดับความเข้าใจในการอ่านเหมือนผลลัพธ์ที่มีการรายงานไว้ในจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษหรือไม่ กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้ คือนักศึกษาชั้นปีที่ 3 สาขาภาษาญี่ปุ่น คณะศิลปศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง จำนวน 60 คน เมื่อเปรียบเทียบผลการทดสอบก่อนและหลังเรียนหลังจากผู้เรียนได้รับการฝึก Slash Reading สัปดาห์ละ 1 ครั้ง รวมระยะเวลา 4 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า ผู้เรียนที่มีความเร็วในการอ่านเพิ่มขึ้น มีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 63.33 และผู้เรียนที่มีระดับความเข้าใจเพิ่มขึ้น มีสัดส่วนร้อยละ 70 จึงกล่าวได้ว่า Slash Reading เป็นหนึ่งในกลยุทธ์ที่ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการอ่านภาษาญี่ปุ่นเช่นเดียวกับที่มีการรายงานในการเรียนการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ

คำสำคัญ:

การอ่านภาษาญี่ปุ่น Slash Reading กลยุทธ์การอ่าน

A Pilot Study on Improving Japanese Reading Ability for Thai Learners: A Case Study of Slash Reading

Thitisorn Saeng-urai

Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

To date, the effectiveness of “slash reading” in Japanese language teaching and education has been little investigated. This study thus attempts to bridge this gap by examining whether slash reading can increase reading speed and reading comprehension in Japanese in the same way that it can in English, as found in some English language teaching and education research studies. The participants were 60 third-year students majoring in Japanese in the Faculty of Liberal Arts at King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang in Thailand. By comparing the pretest-posttest results, the findings revealed that after the participants were given a slash reading training session once a week for four weeks, 63.33 percent gained higher reading speed and 70 percent received higher scores in reading comprehension. These findings suggest that slash reading can be an effective strategy for Japanese reading, as reported in many research studies in the field of English language teaching and education.

Keywords: Japanese reading, slash reading, reading strategies

1. บทนำ

การอ่านถือเป็นหนึ่งในทักษะที่มีความสำคัญ ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้อาษาแม่หรือภาษาที่สองก็ตาม การพัฒนาทักษะการอ่านตลอดจนกลยุทธ์ในการอ่านจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง จากประสบการณ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เคยเป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นและผู้สอนภาษาญี่ปุ่นพบว่า การจัดการเรียนการสอนในรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น มักจะใช้วิธีสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปล ข้อเสียอย่างหนึ่งของการสอนโดยวิธีนี้จะทำให้ผู้เรียนสูญเสียเวลาส่วนใหญ่ไปกับการแปลและการทำความเข้าใจความหมายในแต่ละประโยค ส่งผลให้ทั้งผู้เรียนและผู้สอนไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอื่น ๆ ที่จะเป็นการพัฒนาผู้เรียนในด้านอื่น ๆ ได้ ยิ่งไปกว่านั้นเมื่อผู้เรียนเข้าสู่การเรียนภาษาญี่ปุ่นในชั้นกลางหรือชั้นสูง ผู้เรียนก็ยังมีโอกาสที่จะได้อ่านข้อความภาษาญี่ปุ่นขนาดยาวและความซับซ้อนมากขึ้นเรื่อย ๆ ไปตามลำดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการอ่านข้อความขนาดยาวด้วยระยะเวลาที่จำกัด เช่น การสอบวัดระดับความสามารถภาษาญี่ปุ่น เป็นต้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความเห็นว่าการจัดการเรียนการสอนรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น นอกเหนือจากที่ผู้เรียนจะได้เรียนรู้รูปประโยค ไวยากรณ์ หรือคำศัพท์ใหม่ผ่านเรื่องที่อ่านแล้ว มีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้เรียนควรได้รับการฝึกฝนเทคนิคหรือกลยุทธ์การอ่าน เพื่อให้สามารถทำความเข้าใจหรือจับใจความเรื่องที่อ่านได้อย่างรวดเร็วด้วย

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศมีการนำกลวิธี Slash Reading มาใช้พัฒนาทักษะการอ่านของผู้เรียน และมีผลการศึกษาหลายเรื่องที่รายงานว่า กลวิธี Slash Reading สามารถช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจภาษาเป้าหมายได้อย่างรวดเร็ว อย่างไรก็ตามจากการค้นคว้าของผู้วิจัยพบว่ายังไม่พบการรายงานการใช้กลวิธี Slash Reading ในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ดังนั้นงานวิจัยชิ้นนี้จึงมีวัตถุประสงค์ที่ต้องการศึกษาว่าหากนำกลวิธีดังกล่าวมาใช้ในการสอนการอ่านภาษาญี่ปุ่นแล้วจะเกิดประสิทธิผลแบบเดียวกันหรือไม่

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในส่วนนี้ผู้เขียนได้ทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องใน 2 ประเด็นต่อไปนี้เป็น 1. คำจำกัดความและนิยามของ Slash Reading 2. ประสิทธิภาพของการอ่านด้วยกลวิธี Slash Reading

2.1 คำจำกัดความและนิยามของ Slash Reading

นักวิชาการได้ให้นิยามของ Slash Reading ไว้แตกต่างกันดังนี้

谷口 (1992) และ 柳瀬 (2008) ได้ให้นิยามไว้ว่า Slash Reading คือการอ่านข้อความภาษาอังกฤษโดยใช้เครื่องหมาย / แบ่งคั่นข้อความออกเป็นกลุ่มคำ โดยแต่ละกลุ่มคำที่ถูกแบ่งจะต้องสื่อความหมาย หรือเป็นกลุ่มคำที่แบ่งตามหลักไวยากรณ์ ส่วน 瀧澤 (2002) ระบุว่า Slash Reading คือ วิธีการอ่านข้อความภาษาอังกฤษแบบหนึ่งที่จะเริ่มอ่านจากต้นประโยคไปพร้อม ๆ กับใส่เครื่องหมาย / เพื่อแบ่งกลุ่มความหมายไปเรื่อย ๆ จนจบ ในขณะที่ 土方 (2004) เรียกวิธีการเดียวกันนี้ว่า Chunking และให้นิยามไว้ว่า คือการอ่านทำความเข้าใจข้อความภาษาอังกฤษไปที่ละกลุ่มคำ ตามลำดับการเรียงคำของภาษาอังกฤษ ส่วน 石澤 (2011) ได้ระบุว่า Slash Reading คือ วิธีการอ่านอย่างหนึ่งที่จะช่วยให้อ่านภาษาอังกฤษได้รวดเร็วขึ้น โดยมีการแบ่งประโยคออกเป็นกลุ่มความหมายย่อย ๆ และสามารถทำความเข้าใจกลุ่มความหมายเหล่านั้นไปตามลำดับการเรียงคำของภาษาอังกฤษได้ วิธีอ่านแบบนี้มีความหมายแบบเดียวกับ “phrase reading” หรือ “chunk reading”

จากนิยามข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า Slash Reading คือการอ่านทำความเข้าใจข้อความในภาษาเป้าหมายด้วยการใส่เครื่องหมาย / แบ่งคั่นข้อความออกเป็นกลุ่มคำหรือวลีย่อย ๆ ที่ผู้อ่านสามารถทำความเข้าใจความหมายได้ และเป็นการอ่านทำความเข้าใจข้อความไปตามลำดับการเรียงคำในภาษาเป้าหมาย เพื่อลดทอนการย้อนกลับมาอ่านเรียบเรียงใจความใหม่ให้เป็นไปตามลำดับการเรียงคำในภาษาแม่ของตน

2.2 ประสิทธิภาพของการอ่านด้วยกลวิธี Slash Reading

มีงานวิจัยหลายเรื่องที่มีการนำ Slash Reading มาใช้ในการเรียนการสอน การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง งานวิจัยเหล่านั้นมีการรายงานไว้ว่า Slash Reading สามารถเพิ่มความเร็วและยกระดับความเข้าใจในการอ่านข้อความภาษาอังกฤษของผู้เรียนภาษาอังกฤษให้สูงขึ้นได้ ในด้านความเร็วในการอ่าน งานวิจัยของ

石澤 (2011) ระบุว่าเมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของจำนวนคำที่อ่านได้ในระยะเวลา 1 นาที (words per minute) ของผลการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนพบว่า ค่าเฉลี่ยจำนวนคำที่อ่านได้ใน 1 นาที เพิ่มขึ้นจาก 83.1 คำเป็น 96.2 คำ ในขณะที่งานวิจัยของ Le & Nguyen (2014) รายงานว่า เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความเร็วในการอ่านออกเสียง (Oral Reading) และการอ่านในใจ (Silent Reading) ของผลการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนระหว่างผู้เรียนของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองแล้วพบว่า ในกลุ่มทดลองค่าเฉลี่ยความเร็วในการอ่านออกเสียงและการอ่านในใจของแบบทดสอบหลังเรียนเพิ่มสูงขึ้นจาก 5.98 เป็น 7.65 และ 7.64 เป็น 8.47 ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาจากผลคะแนนแบบทดสอบวัดความเข้าใจหลังการอ่าน งานวิจัยของ 駒場他 (1992), 石澤 (2011), Nishida (2013), Le & Nguyen (2014), Anggraeni (2015), Yokono (2016), Fatollahi (2016), และ Sekitani (2017) ต่างแสดงให้เห็นว่าผลคะแนนของการทดสอบหลังเรียนเพิ่มสูงขึ้น

จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้นทำให้ผู้วิจัยอยากศึกษาว่า การนำ Slash Reading (ต่อจากนี้เป็นต้นไป จะเรียกว่า “SR”) มาใช้ในการสอนการอ่านภาษาญี่ปุ่นจะเกิดประสิทธิผลแบบเดียวกับการสอนการอ่านภาษาอังกฤษหรือไม่

3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่าหลังจากผู้เรียนได้รับการฝึกฝนการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยกลวิธี SR แล้ว

3.1 ความเร็วและระดับความเข้าใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นจะเพิ่มขึ้นหรือไม่ เมื่อเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

3.2 ผู้เรียนมีความคิดเห็นและทัศนคติต่อการอ่านภาษาญี่ปุ่นอย่างไรหลังจากการฝึกด้วยกลวิธี SR

4. วิธีดำเนินการวิจัย

4.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมาย คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 3 สาขาภาษาญี่ปุ่น คณะศิลปศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาการอ่าน

ภาษาญี่ปุ่น 2 จำนวน 63 คน หลังจากตัดจำนวนนักศึกษาที่ไม่ได้รับการทดสอบก่อนเรียน หรือการทดสอบหลังเรียนอย่างใดอย่างหนึ่งออกไปแล้ว กลุ่มเป้าหมายกลุ่มที่ 1 เหลือ จำนวน 30 คน และกลุ่มที่ 2 เหลือจำนวน 30 คน รวมทั้งหมดจำนวน 60 คน ในจำนวน 60 คนนี้ แบ่งเป็นนักศึกษาที่มีความสามารถภาษาญี่ปุ่นระดับ N2 จำนวน 6 คน คิดเป็น ร้อยละ 10, ระดับ N3 จำนวน 27 คน คิดเป็นร้อยละ 45, ระดับ N4 จำนวน 19 คน คิด เป็นร้อยละ 31.7, ระดับ N5 จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 8.3 และนักศึกษาที่ยังไม่เคย เข้ารับการทดสอบวัดระดับความสามารถภาษาญี่ปุ่น จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 5

4.2 ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย

วันเวลา วันที่ 7, 14, 21, 28 สิงหาคม 2561 (จำนวน 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 3 ชั่วโมง)

4.3 แบบทดสอบและบทอ่านภาษาญี่ปุ่น

4.3.1 แบบทดสอบ

แบบทดสอบที่ใช้ในงานวิจัยนี้ มีทั้งหมด 3 ชุด ขอเรียกว่าแบบทดสอบ A, B และ C ตามลำดับ แบบทดสอบทุกชุดได้ผ่านการวิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่าน ด้วยโปรแกรม Jreadability แบบทดสอบแต่ละชุดมีรายละเอียดและวัตถุประสงค์การใช้งานที่แตกต่างกัน ซึ่งสามารถสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. แบบทดสอบ A เป็นแบบทดสอบการอ่านภาษาญี่ปุ่นขนาดสั้น มีขนาด ความยาว 350 อักขร ผลการวิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่านพบว่าเป็นบทอ่านที่ เหมาะกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย (中級後半) ความยากของเนื้อหาอยู่ในระดับ ค่อนข้างยาก และมีค่า Readability ที่ระดับ 3.45 แบบทดสอบนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้วัด ระดับความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนว่ามีความสามารถแตกต่างกันมากน้อย เพียงใดระหว่างผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม คำถามเพื่อวัดความเข้าใจหลังการอ่านของแบบทดสอบ A เป็นแบบปลายปิด มีจำนวนทั้งหมด 3 ข้อ

2. แบบทดสอบ B เป็นแบบทดสอบการอ่านภาษาญี่ปุ่นขนาดยาว มีขนาด ความยาว 624 อักขร ผลการวิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่านพบว่าเป็นบทอ่านที่ เหมาะกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย ความยากของเนื้อหาอยู่ในระดับค่อนข้างยาก และ มีค่า Readability ที่ระดับ 2.72 แบบทดสอบนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้เป็นแบบทดสอบก่อน

เรียน (pre-test) ของผู้เรียนกลุ่มที่ 1 และเป็นแบบทดสอบหลังเรียน (post-test) ของผู้เรียนกลุ่มที่ 2

3. แบบทดสอบ C เป็นแบบทดสอบการอ่านภาษาญี่ปุ่นขนาดยาว มีขนาดความยาว 769 อักขร ผลการวิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่านพบว่า เป็นบทอ่านที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย ความยากของเนื้อหาอยู่ในระดับค่อนข้างยาก และมีค่า Readability ที่ระดับ 2.89 แบบทดสอบนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้เป็นแบบทดสอบก่อนเรียน (pre-test) ของผู้เรียนกลุ่มที่ 2 และเป็นแบบทดสอบหลังเรียน (post-test) ของผู้เรียนกลุ่มที่ 1

ผลการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม Jreadability สามารถสรุปได้ว่าแบบทดสอบทั้ง 3 ชุด เป็นบทอ่านที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย ความยากของเนื้อหาอยู่ในระดับค่อนข้างยาก อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาจากค่า Readability ซึ่งเป็นค่าที่ใช้บ่งชี้ระดับความยากง่ายของบทอ่านแล้วพบว่า แม้จะเป็นบทอ่านที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย (中級後半) เหมือนกัน แต่บทอ่านแต่ละบทมีความยากง่ายแตกต่างกัน โดยสามารถเรียงลำดับความยากในการอ่านจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ อันดับที่ 1 ได้แก่แบบทดสอบ B, อันดับที่ 2 ได้แก่ แบบทดสอบ C และ อันดับที่ 3 ได้แก่ แบบทดสอบ A

การที่ผู้วิจัยเลือกใช้แบบทดสอบที่มีบทอ่านที่มีระดับความยากระดับกลางตอนปลาย เนื่องจากเมื่อวิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่านของบทอ่านในตำราเรียน ニュースアプローチ 中級日本語 ด้วยโปรแกรม Jreadability แล้ว พบว่าบทอ่านทุกบทที่นำมาจากตำราดังกล่าวมีระดับความยากเป็นระดับกลางตอนปลาย ผู้วิจัยจึงต้องการใช้แบบทดสอบที่มีความยากง่ายในระดับที่ใกล้เคียงกัน

ในด้านลักษณะและประเภทคำถามที่ใช้เพื่อวัดความเข้าใจหลังการอ่านทั้งแบบทดสอบ B และ แบบทดสอบ C ประกอบด้วยคำถามเพื่อวัดความเข้าใจหลังการอ่าน 2 ประเภท ประเภทแรก ได้แก่ คำถามที่วัดความเข้าใจในเชิงรายละเอียด ประเภท 5W1H เป็นต้น คำถามประเภทนี้เป็นคำถามแบบเติมคำตอบในช่องว่าง ซึ่งผู้วิจัยขอเรียกแบบทดสอบประเภทนี้ว่า B1 และ C1 ตามลำดับ ประเภทที่สอง ได้แก่ คำถามที่วัดความเข้าใจในภาพรวมของบทอ่าน เช่น ใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าคืออะไร เป็นต้น คำถามประเภทนี้เป็นแบบมีตัวเลือกคำตอบให้เลือก โดยแบบทดสอบ B มีคำถามทั้งหมดรวม 10 ข้อ

จำแนกเป็น คำถามปลายเปิด จำนวน 6 ข้อและคำถามปลายปิด จำนวน 4 ข้อ และแบบทดสอบ C มีคำถามทั้งหมดรวม 11 ข้อ จำแนกเป็นปลายเปิด 6 ข้อและปลายปิด 5 ข้อ ซึ่งผู้วิจัยขอเรียกแบบทดสอบประเภทนี้ว่า B2 และ C2 ตามลำดับ

ภาษาที่ใช้บรรยายโจทย์คำถามของแบบทดสอบหลังการอ่านทุกประเภท จะเขียนบรรยายเป็นภาษาไทยทั้งหมด เหตุที่ผู้วิจัยเลือกใช้โจทย์คำถามเป็นภาษาไทย เพราะเห็นว่าหากใช้โจทย์คำถามที่เป็นภาษาญี่ปุ่นแล้ว อาจจะมีคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นในโจทย์คำถามที่ผู้เรียนอ่านแล้วไม่เข้าใจ ซึ่งอาจส่งผลให้เกิดการเลียงที่จะตอบคำถามได้ และวัตถุประสงค์ของแบบทดสอบหลังการอ่านเป็นการวัดความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่าน ดังนั้นผู้เรียนสามารถเขียนคำตอบได้ตามความเข้าใจของตนเองโดยไม่ต้องกังวลกับข้อจำกัดด้านความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นของตนเอง

นอกจากนี้ การนำแบบทดสอบทั้ง 2 ชุดไปใช้วัดผลการเรียนรู้ก่อนและหลังเรียน ผู้วิจัยจะใช้ในลักษณะสลับข้อสอบไขว้กลุ่มกัน เพื่อเป็นการถ่วงดุลตัวแปรซึ่งกันและกัน (counterbalance)

4.3.2 บทอ่านภาษาญี่ปุ่น

บทอ่านภาษาญี่ปุ่นที่ใช้สำหรับฝึกอ่านด้วยกลวิธี SR ผู้วิจัยนำมาจากตำรา ニュースアプローチ中級日本語 มีทั้งหมด 4 เรื่อง ได้แก่ 1. บทที่ 13 เรื่อง 子供の時の夢, 2. บทที่ 14 เรื่อง 笑いの効果, 3. บทที่ 15 เรื่อง 絵はがき～富士登山, 4. บทที่ 16 เรื่อง 梅雨 หลังจากนั้นขอเรียกว่า บทอ่าน 1, บทอ่าน 2, บทอ่าน 3 และบทอ่าน 4 ตามลำดับ เหตุที่ผู้วิจัยเลือกใช้บทอ่านจากตำรา ニュースアプローチ中級日本語 เนื่องจากตำราเล่มนี้เป็นตำราที่มีการกำหนดให้ใช้เป็นตำราเรียนหลักสำหรับรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น 2 ของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 สาขาภาษาญี่ปุ่น คณะศิลปศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ระดับความยากง่ายในการอ่านของบทอ่านทุกเรื่องด้วยโปรแกรม Jreadability เช่นเดียวกับแบบทดสอบ

ผลการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม Jreadability สามารถสรุปได้ว่า บทอ่านทั้ง 4 เรื่อง เป็นบทอ่านที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลาย ความยากของเนื้อหาอยู่ในระดับค่อนข้างยาก อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาจากค่า Readability แล้วพบว่าแม้จะเป็นบทอ่านที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับกลางตอนปลายเหมือนกัน แต่บทอ่านมีความยากง่าย

แตกต่างกัน สามารถเรียงลำดับความยากในการอ่านจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ อันดับที่ 1 ได้แก่ บทอ่าน 4, อันดับที่ 2 ได้แก่ บทอ่าน 2, และ อันดับที่ 3 ได้แก่ บทอ่าน 1 และบทอ่าน 3

ผลการวิเคราะห์ระดับความยากง่ายของแบบทดสอบและบทอ่านเป็นไปตามที่แสดงไว้ในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 รายละเอียดของแบบทดสอบและบทอ่านภาษาญี่ปุ่น

ประเภท	แบบทดสอบ A	แบบทดสอบ B	แบบทดสอบ C	บทอ่าน 1	บทอ่าน 2	บทอ่าน 3	บทอ่าน 4
จำนวนอักษร (อักษร)	350	624	769	580	577	629	653
ระดับของ ผู้เรียน (ระดับความ ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)	ระดับกลาง ตอนปลาย (ค่อนข้าง ยาก)
ค่า Readability	3.45	2.72	2.89	3.45	3.43	3.45	3.40

หมายเหตุ ค่า Readability ยิ่งมีค่าน้อย บทอ่านจะยิ่งมีความยากมาก

จากตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่าบทอ่านที่ใช้ในแบบทดสอบและการฝึกอ่านทุกเรื่องมีระดับความยากง่ายใกล้เคียงกัน อย่างไรก็ตามจะพบว่าบทอ่านที่ใช้ในแบบทดสอบ B และแบบทดสอบ C จะมีระดับความยากในการอ่านที่สูงกว่าบทอ่านที่ใช้ในขั้นตอนการฝึกอ่าน

4.4 วิธีดำเนินการวิจัย

4.4.1 ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็น 2 กลุ่ม โดยยึดตามกลุ่มที่ผู้เรียนลงทะเบียน

4.4.2 ก่อนเริ่มดำเนินการทดลองในแต่ละกลุ่ม ผู้วิจัยได้อธิบายวัตถุประสงค์และขั้นตอนการดำเนินการวิจัยให้แก่ผู้เรียนทราบ หลังจากนั้นได้ดำเนินการทดสอบความสามารถทางการอ่านในแต่ละกลุ่ม โดยใช้แบบทดสอบ A

4.4.3 หลังจากนั้นจึงดำเนินการทดสอบก่อนเรียนเป็นลำดับต่อไป ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยจะแจกบทอ่านให้ผู้เรียนก่อนเป็นอันดับแรก และเมื่อผู้เรียนอ่านบทอ่านรอบแรกจบ ผู้เรียนจะต้องบันทึกเวลาทั้งหมดที่ใช้ในการอ่านรอบแรก เพื่อที่ผู้วิจัยจะได้

นำไปใช้ศึกษาความเร็วในการอ่านต่อไป ทั้งนี้ผู้วิจัยไม่ได้มีการจำกัดเวลาในการอ่าน เพราะต้องการให้ผู้เรียนอ่านข้อความด้วยความเร็วตามธรรมชาติของผู้เรียนแต่ละคน เมื่อผู้เรียนแต่ละคนอ่านบทอ่านรอบแรกจบ ผู้วิจัยจึงจะแจกแบบทดสอบ B1 หรือ C1 ซึ่งเป็นโจทย์คำถามที่วัดความเข้าใจในเชิงรายละเอียดประเภท 5W1H ให้แก่ผู้เรียน และเมื่อผู้เรียนแต่ละคนตอบคำถามประเภทนี้เสร็จแล้วก็จะเก็บรวบรวมแบบทดสอบคืน หลังจากนั้นจึงจะแจกแบบทดสอบ B2 หรือ C2 ซึ่งเป็นคำถามที่วัดความเข้าใจในภาพรวมของบทอ่าน เช่น ใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าคืออะไรเป็นลำดับถัดไป การที่ผู้วิจัยไม่แจกแบบทดสอบทั้งสองประเภทพร้อมกันในคราวเดียว ก็เพื่อป้องกันการชี้นำคำตอบกันเองระหว่างแบบทดสอบทั้งสองประเภท ทั้งนี้ในการทดสอบก่อนเรียน ผู้เรียนในกลุ่มที่ 1 จะใช้แบบทดสอบ B (B1 และ B2) ส่วนผู้เรียนในกลุ่มที่ 2 จะใช้แบบทดสอบ C (C1 และ C2)

4.4.4 ในขั้นตอนการฝึกอ่านด้วยกลวิธี SR ผู้วิจัยได้กำหนดระยะเวลาในการฝึกฝน เป็นระยะเวลาทั้งสิ้น 4 สัปดาห์ โดยทำการฝึกในรายวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น 2 ซึ่งมีการจัดการเรียนการสอน 1 คาบต่อสัปดาห์ คาบละ 3 ชั่วโมง ในขั้นตอนการฝึกอ่านแต่ละสัปดาห์ ผู้วิจัยจะเริ่มจากการนำเข้าสู่บทเรียนด้วยการฉายวิดีโอทัศน์ หรือให้ผู้เรียนได้สนทนาและอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นที่สัมพันธ์กับบทอ่านในแต่ละสัปดาห์ หลังจากนั้นจะเป็นการอธิบายคำศัพท์ใหม่ รูปประโยคและไวยากรณ์ที่เป็นหัวข้อการเรียนรู้ ไปตามลำดับ

ในขั้นตอนการอธิบายรูปประโยคและไวยากรณ์ที่เป็นหัวข้อการเรียนรู้ประจำบทของการฝึกอ่านครั้งที่ 1 ผู้วิจัยได้แจกเอกสารและอธิบายเกี่ยวกับวิธีการใส่เครื่องหมาย / ตามหลักเกณฑ์ในข้อ 4.5 ก่อนเป็นอันดับแรก หลังจากนั้นจึงแจกแบบฝึกหัดการใส่เครื่องหมาย / ให้แก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนไปพร้อม ๆ กัน ก่อนที่จะเริ่มการฝึกอ่านจริงโดยใช้บทอ่าน 1 แบบฝึกหัดที่ใช้ในการฝึก คือ ตัวอย่างประโยคประกอบรูปประโยคหรือหัวข้อทางไวยากรณ์ของตำรา ニュースアプローチ中級日本語 ซึ่งจะอยู่ท้ายบทอ่านแต่ละเรื่อง เนื่องจากตัวอย่างประโยคท้ายบทอ่านจะเป็นข้อความระดับประโยคทั้งหมด ผู้วิจัยมีการเพิ่มเติมข้อความระดับย่อหน้าในการฝึกฝนขั้นนี้ด้วย

และเพื่อเป็นการตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนรายบุคคล ผู้วิจัยได้ขอให้ผู้เรียนแต่ละคนบอกตำแหน่งการใส่เครื่องหมาย / ความหมายของแต่ละกลุ่มคำ และความหมายโดยรวมของทั้งประโยค โดยกำหนดให้ผู้เรียนอธิบายคนละ 1 ประโยค เมื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนรายบุคคลครบแล้ว หลังจากนั้นผู้วิจัยจะให้เวลาแก่ผู้เรียนประมาณ 15-20 นาทีในการอ่านบทอ่าน 1 เมื่อครบกำหนดเวลาแล้ว ก็จะตรวจสอบความเข้าใจเนื้อหาของเรื่องที่อ่านร่วมกันทั้งชั้นเรียนอีกครั้ง

การฝึกอ่านครั้งที่ 2 ไปจนถึงการฝึกอ่านในครั้งสุดท้าย ผู้วิจัยก็จะใช้วิธีการฝึกแบบเดียวกันกับที่ปฏิบัติในการฝึกอ่านครั้งที่ 1 โดยจะใช้บทอ่าน 2 บทอ่าน 3 และ บทอ่าน 4 ไปตามลำดับในแต่ละสัปดาห์

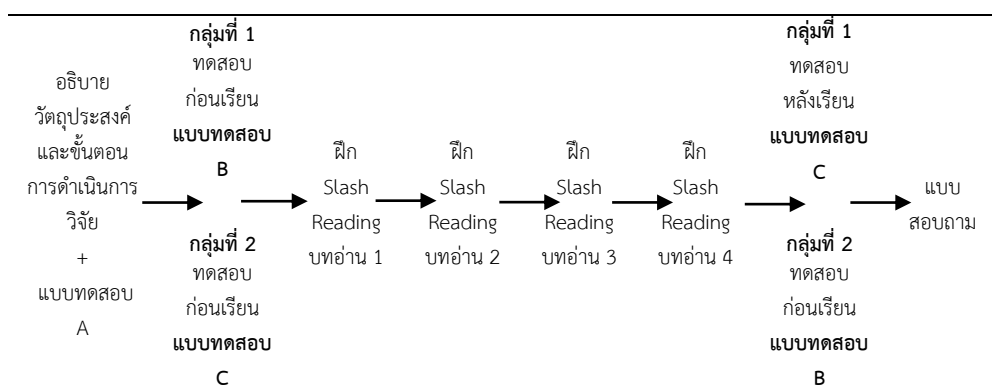
4.4.5 หลังจากการฝึกฝนติดต่อกันเป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ ในช่วงสุดท้ายของการฝึกอ่านครั้งที่ 4 ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดสอบหลังเรียน ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยได้ปฏิบัติแบบเดียวกันกับตอนทดสอบก่อนเรียน โดยผู้วิจัยจะแจกบทอ่านให้ผู้เรียนก่อนเป็นอันดับแรก และเมื่อผู้เรียนอ่านบทอ่านรอบแรกจบ ผู้เรียนจะต้องบันทึกเวลาทั้งหมดที่ใช้ในการอ่านรอบแรก และไม่มีการจับเวลาในการอ่าน เมื่อผู้เรียนแต่ละคนอ่านบทอ่านจบ ผู้วิจัยจะแจกแบบทดสอบ C1 หรือ B1 เป็นลำดับถัดมา และเมื่อผู้เรียนตอบคำถามประเภนี้เสร็จแล้วจะเก็บรวบรวมแบบทดสอบคืน หลังจากนั้นจึงจะแจกแบบทดสอบ C2 หรือ B2 เป็นลำดับถัดไป ทั้งนี้ในการทดสอบหลังเรียน ผู้เรียนในกลุ่มที่ 1 จะใช้แบบทดสอบ C (C1 และ C2) ส่วนผู้เรียนในกลุ่มที่ 2 จะใช้แบบทดสอบ B (B1 และ B2)

4.4.6 เมื่อสิ้นสุดการทดสอบหลังเรียน ผู้วิจัยได้ดำเนินการแจกแบบสอบถามเป็นขั้นตอนสุดท้าย

4.4.7 ประมวลและวิเคราะห์ผลคะแนนและความเร็วในการอ่านของผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม

ขั้นตอนการวิจัยที่กล่าวมาแล้วในข้างต้น ผู้วิจัยได้สรุปไว้ดังที่แสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 วิธีดำเนินการวิจัย



4.5 ตำแหน่งในการใส่เครื่องหมาย /

ในงานวิจัยด้านการอ่านภาษาอังกฤษมีการกำหนดตำแหน่งที่จะใส่เครื่องหมาย / ในการแบ่งวลีหรือกลุ่มคำเอาไว้อย่างชัดเจน แต่สำหรับการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยกลวิธี SR ยังไม่เคยมีผู้ใดกำหนดหลักเกณฑ์ที่แน่นอนเอาไว้ เพื่อให้ผู้เรียนมีหลักเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่มคำหรือวลี ในขั้นตอนการฝึกฝน ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์ในการใส่เครื่องหมาย / โดยอ้างอิงแนวทางจากคู่มือ 「やさしい日本語」 ของหน่วยวิจัยภาษาศาสตร์สังคมของมหาวิทยาลัยอิโรซากิ ที่ได้มีการกำหนดหลักการเอาไว้ดังต่อไปนี้

4.5.1 ใส่เครื่องหมาย / คั่นหน้าหน่วยคำอิสระ (自立語)

เช่น 津波が/ 来る。

4.5.2 กลุ่มคำที่เป็นหน่วยประสานคำ เช่น กริยาช่วย (補助動詞), คำคุณศัพท์ช่วยเสริมความ (補助形容詞), หน่วยประสานคำเพื่อสื่อความหมายทางไวยากรณ์ (形式名詞) จะไม่มีการใส่เครื่องหมาย / คั่น เพราะจะทำให้สูญเสียความหมาย

เช่น × 止まるかも/ しれません。

○ 止まるかもしれません。

4.5.3 ส่วนขยายคำนาม (連体修飾語) ไม่ควรแบ่งเป็นวลีย่อย ควรรวมให้เป็นกลุ่มเดียวกับคำนามที่ถูกขยาย

เช่น 親は/ 子供が帰国する日を/ 待っている。

4.5.4 สำนวนหรือวลิตายตัว (慣用句) ไม่ควรแบ่งเป็นวลีย่อย เพราะจะทำให้สูญเสียความหมายได้

เช่น 隣から/ 聞こえてくる声に/ 耳を澄ます。

4.5.5 ใส่เครื่องหมาย / หลังเครื่องหมายจุลภาค (読点) เนื่องจากจุลภาคเป็นเครื่องหมายที่ผู้เขียนใช้เพื่อแบ่งกลุ่มคำหรือวลีมาแล้ว เพื่อช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายได้ถูกต้อง

เช่น ここで、/ はきものを/ 脱いでください。

ここでは、/ きものを/ 脱いでください。

5. ผลการวิจัยและอภิปรายผล

5.1 ความแตกต่างของผู้เรียน 2 กลุ่ม

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์คะแนนแบบทดสอบ A ซึ่งเป็นแบบทดสอบวัดระดับความสามารถทางการอ่านภาษาญี่ปุ่น เพื่อต้องการศึกษาระดับความสามารถทางการอ่านภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มว่ามีความแตกต่างกันหรือไม่ โดยใช้การทดสอบ t-test ผลการวิเคราะห์พบว่า ผลการทดสอบไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 0.00, p < .10$) สามารถสรุปได้ว่า ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีความสามารถทางการอ่านภาษาญี่ปุ่นไม่แตกต่างกัน

5.2 ความเร็วในการอ่าน

ผู้วิจัยได้เปรียบเทียบความเร็วในการอ่าน โดยวิเคราะห์จากเวลาที่ผู้เรียนบันทึกไว้ในผลการทดสอบก่อนเรียนและการทดสอบหลังเรียน ดังที่แสดงในตารางที่ 3 หน่วยในการวัดความเร็ว คือ CPM (characters per minute) หมายถึง จำนวนตัวอักษรที่ผู้อ่านอ่านได้ในเวลา 1 นาที ผลการศึกษาพบว่า ความเร็วในการอ่านของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม มีการเปลี่ยนแปลงของความเร็วในการอ่าน โดยในแต่ละกลุ่ม ผู้เรียนเกินกว่าครึ่งมีระดับความเร็วในการอ่านที่เพิ่มสูงขึ้น ในกลุ่มที่ 1 ผู้เรียนที่สามารถอ่านได้เร็วขึ้น มีจำนวน 17 คน คิดเป็นร้อยละ 56.67 และ ในกลุ่มที่ 2 ผู้เรียนที่สามารถอ่านได้เร็วขึ้น มีจำนวน 21 คน คิดเป็นร้อยละ 70 ความเร็วเฉลี่ยในการอ่านของกลุ่มที่ 1 เพิ่มจาก 102.56 cpm เป็น 119.63 cpm ในขณะที่ความเร็วเฉลี่ยในการอ่านของกลุ่มที่ 2 เพิ่มจาก 73.5 cpm เป็น 90.7 cpm จากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนเกินกว่ากึ่งหนึ่งในทั้งสองกลุ่ม หลังจากรับการฝึกด้วยกลวิธี SR แล้ว สามารถอ่านภาษาญี่ปุ่นได้เร็วขึ้น

ตารางที่ 3 ความเร็วในการอ่านเมื่อเปรียบเทียบระหว่างแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

ผู้เรียน คนที่	กลุ่มที่ 1 N=30			ผู้เรียน คนที่	กลุ่มที่ 2 N=30		
	ก่อนเรียน	หลังเรียน	การ เปลี่ยนแปลง ความเร็ว		ก่อนเรียน	หลังเรียน	การ เปลี่ยนแปลง ความเร็ว
	แบบทดสอบ	แบบทดสอบ			แบบทดสอบ	แบบทดสอบ	
	B	C			C	B	
1	39.00	108.01	▲	1	74.23	124.80	▲
2	115.99	106.07	▽	2	76.90	62.40	▽
3	89.14	85.44	▽	3	51.27	29.71	▽
4	89.14	128.17	▲	4	57.39	87.89	▲
5	78.00	85.44	▲	5	51.27	124.80	▲

ผู้เรียน คนที่	กลุ่มที่ 1 N=30			ผู้เรียน คนที่	กลุ่มที่ 2 N=30		
	ก่อนเรียน	หลังเรียน	การ เปลี่ยนแปลง ความเร็ว		ก่อนเรียน	หลังเรียน	การ เปลี่ยนแปลง ความเร็ว
	แบบทดสอบ B	แบบทดสอบ C			แบบทดสอบ C	แบบทดสอบ B	
6	82.76	96.13	▲	6	84.04	104.00	▲
7	85.60	76.90	▽	7	51.27	41.60	▽
8	32.60	93.55	▲	8	85.16	191.41	▲
9	69.33	64.08	▽	9	76.90	89.14	▲
10	89.14	128.17	▲	10	25.63	31.20	▲
11	101.13	96.13	▽	11	85.44	39.00	▽
12	122.11	93.78	▽	12	153.80	124.80	▽
13	178.80	148.46	▽	13	54.93	124.80	▲
14	104.00	109.86	▲	14	26.52	56.73	▲
15	156.00	153.80	▽	15	109.86	124.80	▲
16	175.28	128.17	▽	16	117.23	156.00	▲
17	89.14	76.90	▽	17	64.08	69.33	▲
18	65.68	69.15	▲	18	32.04	27.13	▽
19	52.00	76.90	▲	19	85.44	78.00	▽
20	195.00	180.94	▽	20	42.72	62.40	▲
21	208.00	256.33	▲	21	59.15	78.00	▲
22	66.10	51.27	▽	22	85.44	103.14	▲
23	78.00	85.44	▲	23	54.93	62.40	▲
24	156.00	378.82	▲	24	128.17	89.14	▽
25	84.78	67.40	▽	25	95.65	104.00	▲
26	104.00	122.06	▲	26	34.95	31.20	▽
27	78.00	104.20	▲	27	96.13	89.14	▽
28	78.00	153.80	▲	28	38.45	62.40	▲
29	124.80	109.86	▽	29	109.86	124.80	▲
30	89.14	153.80	▲	30	96.13	208.00	▲
ค่าเฉลี่ย	102.56	119.63	▲	ค่าเฉลี่ย	73.5	90.07	▲
SD.	44.38	64.17		SD.	31.52	45.76	

หมายเหตุ ▲ เพิ่มขึ้น ▽ ลดลง

5.3 ระดับความเข้าใจ

ผู้วิจัยได้เปรียบเทียบระดับความเข้าใจโดยวิเคราะห์จากผลคะแนนของการทดสอบก่อนเรียนและการทดสอบหลังเรียน แล้วเทียบอัตราส่วนเป็นร้อยละ ผลการศึกษาพบว่าระดับความเข้าใจในการอ่านของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม มีการเปลี่ยนแปลงในทิศทางที่เพิ่มสูงขึ้น

โดยในแต่ละกลุ่ม ผู้เรียนเกินกว่ากึ่งหนึ่ง ผลการทดสอบหลังเรียนเพิ่มสูงขึ้น ในกลุ่มที่ 1 ผู้เรียนที่มีคะแนนเพิ่มสูงขึ้น มีจำนวน 19 คน คิดเป็นร้อยละ 63.33 และ ในกลุ่มที่ 2 มีจำนวน 23 คน คิดเป็นร้อยละ 76.66 เมื่อเทียบอัตราส่วนร้อยละ พบว่า ระดับความเข้าใจเฉลี่ยในการอ่านของกลุ่มที่ 1 เพิ่มจากร้อยละ 49.33 เป็น 50.61 ในขณะที่กลุ่มที่ 2 เพิ่มจากร้อยละ 48.79 เป็นร้อยละ 56.33 จากผลการศึกษาสามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนเกินกว่ากึ่งหนึ่งในแต่ละกลุ่ม หลังจากได้รับการฝึกด้วยกลวิธี SR แล้ว มีระดับความเข้าใจที่เพิ่มสูงขึ้น ดังที่แสดงผลไว้ในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ระดับความเข้าใจในการอ่านเมื่อเปรียบเทียบระหว่างแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

กลุ่มที่ 1 N=30				กลุ่มที่ 2 N=30			
ผู้เรียน คนที่	ก่อนเรียน แบบทดสอบ B	หลังเรียน แบบทดสอบ C	การ เปลี่ยนแปลง ระดับความ เข้าใจ	ผู้เรียน คนที่	ก่อนเรียน แบบทดสอบ C	หลังเรียน แบบทดสอบ B	การ เปลี่ยนแปลง ระดับความ เข้าใจ
1	30.00	45.45	▲	1	45.45	50.00	▲
2	70.00	36.36	▽	2	63.64	60.00	▽
3	40.00	45.45	▲	3	27.27	60.00	▲
4	50.00	63.64	▲	4	27.27	50.00	▲
5	70.00	72.73	▲	5	63.64	40.00	▽
6	0.00	18.18	▲	6	54.55	70.00	▲
7	40.00	54.55	▲	7	72.73	40.00	▽
8	60.00	81.82	▲	8	54.55	70.00	▲
9	30.00	54.55	▲	9	54.55	60.00	▲
10	30.00	72.73	▲	10	36.36	50.00	▲
11	30.00	27.27	▽	11	45.45	30.00	▽
12	40.00	54.55	▲	12	54.55	40.00	▽
13	60.00	36.36	▽	13	36.36	60.00	▲
14	50.00	63.64	▲	14	54.55	70.00	▲
15	90.00	54.55	▽	15	36.36	70.00	▲
16	30.00	36.36	▲	16	45.45	60.00	▲
17	0.00	27.27	▲	17	54.55	70.00	▲
18	60.00	45.45	▽	18	54.55	70.00	▲
19	40.00	27.27	▽	19	45.45	50.00	▲
20	70.00	63.64	▽	20	27.27	40.00	▲
21	60.00	81.82	▲	21	27.27	50.00	▲

กลุ่มที่ 1 N=30				กลุ่มที่ 2 N=30			
ผู้เรียน คนที่	ก่อนเรียน แบบทดสอบ B	หลังเรียน แบบทดสอบ C	การ เปลี่ยนแปลง ระดับความ เข้าใจ	ผู้เรียน คนที่	ก่อนเรียน แบบทดสอบ C	หลังเรียน แบบทดสอบ B	การ เปลี่ยนแปลง ระดับความ เข้าใจ
22	40.00	54.55	▲	22	45.45	50.00	▲
23	90.00	27.27	▽	23	36.36	60.00	▲
24	70.00	54.55	▽	24	72.73	70.00	▽
25	30.00	36.36	▲	25	63.64	80.00	▲
26	50.00	72.73	▲	26	36.36	60.00	▲
27	70.00	36.36	▽	27	54.55	40.00	▽
28	50.00	63.64	▲	28	54.55	60.00	▲
29	50.00	45.45	▽	29	45.45	60.00	▲
30	80.00	63.64	▽	30	72.73	50.00	▽
ค่าเฉลี่ย	49.33	50.61	▲	ค่าเฉลี่ย	48.79	56.33	▲
SD.	22.27	17.32		SD.	13.60	12.17	

หมายเหตุ ▲ เพิ่มขึ้น ▽ ลดลง

5.4 ผลการสำรวจด้วยแบบสอบถามเกี่ยวกับกลวิธี Slash Reading

ในส่วนนี้จะกล่าวถึงผลการสำรวจจากผู้ตอบแบบสอบถาม ภายหลังจากที่ได้รับการฝึกฝนการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยกลวิธี SR

5.4.1 ประสบการณ์เกี่ยวกับการใช้ Slash Reading

ผู้วิจัยได้สอบถามผู้เรียนว่าด้วยแบบสอบถามว่าผู้เรียนรู้จักกลวิธี SR มาก่อนหรือไม่ ผลการสำรวจบ่งชี้ว่าในจำนวนผู้เรียน 60 คน ผู้ที่รู้จักกลวิธีนี้มาก่อน มีจำนวน 14 คน คิดเป็นร้อยละ 23 และผู้ที่ไม่รู้จักวิธีนี้ มีจำนวน 46 คน คิดเป็นร้อยละ 77 ในส่วนคำถามที่สอบถามว่าผู้เรียนเคยใช้กลวิธี SR มาก่อนหรือไม่ เช่น ในการอ่านภาษาอังกฤษ หรือการอ่านภาษาต่างประเทศอื่น ๆ มีผู้ตอบว่าเคยใช้ จำนวน 20 คน คิดเป็นร้อยละ 33 และผู้ตอบว่าไม่เคยใช้ มีจำนวน 67 คน คิดเป็นร้อยละ 67 จากผลสำรวจของแบบสอบถามสามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่รู้จักและไม่เคยใช้กลวิธี SR มาก่อน

5.4.2 ความคิดเห็นของผู้เรียนต่อ Slash Reading

ตารางที่ 5 ความคิดเห็นของผู้เรียนต่อ Slash Reading

หัวข้อคำถาม	N=60				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็น ด้วย	ไม่เห็น ด้วย อย่างยิ่ง
1. การอ่านภาษาญี่ปุ่นโดยใช้วิธี Slash Reading ช่วยทำให้เข้าใจความหมายได้ดีขึ้น	36 คน (60%)	22 คน (36.7%)	2 คน (3.3%)		
2. การอ่านภาษาญี่ปุ่นโดยใช้วิธี Slash Reading ช่วยทำให้อ่านภาษาญี่ปุ่นได้เร็วมากขึ้น	35 คน (58.3%)	19 คน (31.7%)	6 คน (10%)		
3. การอ่านภาษาญี่ปุ่นโดยใช้วิธี Slash Reading ช่วยลดปริมาณการแปลภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทยจากหลังมาหน้าได้	29 คน (48.3%)	19 คน (31.7%)	10 คน (16.7%)	2 คน (3.3%)	
4. การอ่านภาษาญี่ปุ่นโดยใช้วิธี Slash Reading ช่วยทำให้เข้าใจเนื้อเรื่องไปตามการเรียงลำดับคำในภาษาญี่ปุ่นได้	33 คน (55%)	23 คน (38.3%)	4 คน (6.7%)		
5. ฉันคิดว่า การอ่านภาษาญี่ปุ่นโดยใช้วิธี Slash Reading เป็นประโยชน์	46 คน (76.7%)	11 คน (18.3%)	3 คน (5%)		
6. ฉันชื่นชอบการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยวิธี Slash Reading	32 คน (53.3%)	24 คน (40%)	4 คน (6.7%)		

จากตารางที่ 5 คำถามที่ 1 ผู้เรียนที่เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ากลวิธี Slash Reading ช่วยทำให้ความเข้าใจความหมายได้ดีขึ้น คิดเป็นร้อยละ 60 และผู้ที่ตอบว่าเห็นด้วย คิดเป็นร้อยละ 36.7 ส่วนผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจมีเพียงร้อยละ 3.3 แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมากถึงร้อยละ 96.7 มีความเห็นว่า กลวิธี SR ช่วยทำให้เข้าใจความหมายภาษาญี่ปุ่นได้ดีขึ้น

ส่วนคำถามที่ 2 ผู้เรียนที่เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ากลวิธี SR ช่วยทำให้อ่านภาษาญี่ปุ่นได้เร็วขึ้น คิดเป็นร้อยละ 58.3 และผู้ที่ตอบว่าเห็นด้วย คิดเป็นร้อยละ 31.7 ผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจ มีเพียงร้อยละ 10 เมื่อรวมสัดส่วนของผู้ที่เห็นด้วยมีผู้เรียนจะพบว่ามีอัตราส่วนสูงถึงร้อยละ 90

หัวข้อคำถามที่ 3 ผู้เรียนที่เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ากลวิธี SR ช่วยลดปริมาณการแปลภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทยจากหลังมาหน้าได้ คิดเป็นร้อยละ 48.3 และมีผู้ที่ตอบว่าเห็นด้วย คิดเป็นร้อยละ 31.7 ผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจมีเพียงร้อยละ 3.3 แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมากถึงร้อยละ 80 รู้สึกว่าการอ่านด้วยกลวิธีนี้ช่วยลดปริมาณการแปลลงได้ และมีผู้เรียน

เพียงร้อยละ 2 เท่านั้นที่เห็นว่าการอ่านด้วยกลวิธีนี้ไม่สามารถช่วยลดปริมาณการแปลภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทยจากหลังมาหน้าลงได้

หัวข้อคำถามที่ 4 ผู้เรียนที่เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ากลวิธี SR ช่วยทำให้เข้าใจเนื้อเรื่องไปตามลำดับการเรียงคำของภาษาญี่ปุ่นได้ คิดเป็นร้อยละ 55 และผู้ที่ตอบว่าเห็นด้วย คิดเป็นร้อยละ 38.3 ผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจคิดเป็นร้อยละ 6.7 แสดงให้เห็นว่ามีผู้เรียนมากถึงร้อยละ 93.3 รู้สึกว่าสามารถทำความเข้าใจความหมายไปตามลำดับคำของภาษาญี่ปุ่นด้วยการอ่านด้วยกลวิธีนี้ได้

และเมื่อสอบถามเกี่ยวประโยชน์ของการฝึกอ่านด้วยวิธีนี้ ผู้เรียนจำนวนร้อยละ 76.7 เห็นว่ากลวิธีการอ่านแบบนี้เป็นประโยชน์อย่างยิ่ง ผู้เรียนที่ตอบว่าเห็นด้วย มีร้อยละ 18.3 จำนวนสองส่วนนี้รวมกัน มีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 95 ในขณะที่ผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจ มีสัดส่วนเพียงร้อยละ 5

ประเด็นคำถามสุดท้าย ได้สอบถามเกี่ยวกับความชอบการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยกลวิธีนี้ ผู้วิจัยพบว่า ผู้เรียนจำนวนร้อยละ 53.3 ชื่นชอบกลวิธีการอ่านแบบนี้อย่างยิ่ง ผู้เรียนที่ตอบว่าชอบ มีร้อยละ 40 จำนวนสองส่วนนี้รวมกัน มีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 93.3 ในขณะที่ผู้ที่ตอบว่าไม่แน่ใจ มีสัดส่วนเพียงร้อยละ 6.7

กล่าวโดยสรุปผลสำรวจจากแบบสอบถามแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนส่วนใหญ่รู้สึกว่าการอ่านด้วยกลวิธี SR ช่วยทำให้เข้าใจภาษาญี่ปุ่นได้ดีขึ้นและอ่านได้เร็วขึ้น ไปพร้อม ๆ กัน นอกจากนี้ผู้เรียนยังมีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านด้วยวิธีนี้ โดยต่างเห็นว่าเป็นประโยชน์และรู้สึกชื่นชอบการอ่านด้วยวิธีนี้

6. สรุปผลการวิจัย

งานวิจัยนี้ต้องการศึกษาว่าการอ่านภาษาญี่ปุ่นด้วยกลวิธี SR สามารถเพิ่มความเร็วในการอ่านและช่วยเพิ่มความเข้าใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นได้หรือไม่ ผลปรากฏว่า ค่าเฉลี่ยในภาพรวมของผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม มีความเร็วและระดับความเข้าใจในการอ่านที่สูงขึ้นทั้งสองกลุ่ม อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาผลการทดสอบเปรียบเทียบก่อนเรียนและหลังเรียนในรายบุคคล ผู้เรียนที่มีความเร็วในการอ่านเพิ่มขึ้นรวมกันทั้งสองกลุ่ม คิดเป็นร้อยละ 63.33 และมีระดับความเข้าใจเพิ่มขึ้นรวมกันทั้งสองกลุ่ม คิดเป็นร้อยละ 70 นอกจากนี้ผลจาก

แบบสอบถามก็มีทิศทางในทางเดียวกันกล่าวคือ ผู้เรียนส่วนใหญ่มีความเห็นว่ากลวิธี SR ช่วยทำให้เข้าใจภาษาญี่ปุ่นได้ดีขึ้นและอ่านได้เร็วขึ้นไปพร้อม ๆ กัน นอกจากนี้ผู้เรียนยังมีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านด้วยวิธีนี้ โดยมีความชื่นชอบและความคิดเห็นว่าเป็นวิธีการที่มีประโยชน์ จึงอาจกล่าวได้ว่า SR เป็นกลยุทธ์การอ่านอย่างหนึ่งที่สามารถช่วยยกระดับความเร็วและความเข้าใจในการอ่านภาษาญี่ปุ่นได้เช่นเดียวกับที่เคยมีการศึกษาไว้ในการจัดการเรียนการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ

7. ข้อจำกัดในการวิจัย

เนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษานำร่อง ดังนั้นจึงยังมีประเด็นที่ผู้วิจัยยังไม่ได้ทำการศึกษาอย่างลึกซึ้งหรือรัดกุม ผู้วิจัยจึงขอสรุปข้อจำกัดเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป ดังนี้

7.1 การศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยขาดการศึกษาเกี่ยวกับคำศัพท์ในบทอ่าน ว่าคำศัพท์ใดบ้างเป็นคำศัพท์ที่ผู้เรียนรู้อยู่แล้วและเป็นคำศัพท์ใหม่ที่ผู้เรียนยังไม่มีรู้ ดังนั้น ในการศึกษาครั้งถัดไป จำเป็นต้องศึกษาคำศัพท์ที่ผู้เรียนไม่รู้จักหรือไม่รู้ความหมายด้วย เพื่อจะได้นำมาวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปริมาณคำศัพท์ที่ไม่รู้จักกับระดับความเข้าใจต่อไป

7.2 หน่วยในการแบ่งกลุ่มคำ คืออีกหนึ่งประเด็นที่จำเป็นต้องศึกษาว่าผู้เรียนมีการแบ่งกลุ่มคำอย่างไร แม้ว่าผู้วิจัยจะกำหนดเกณฑ์ในการใส่เครื่องหมาย / ไว้เป็นแนวทางแล้วก็ตาม อย่างไรก็ตามผู้วิจัยสังเกตเห็นว่าการแบ่งกลุ่มคำจะมีความแตกต่างกันไปในตัวผู้เรียนรายบุคคล ประโยคที่ไม่ซับซ้อน ผู้เรียนไม่มีการแบ่งประโยคเป็นกลุ่มคำก็มี หรือผู้เรียนบางคนมีการแบ่งกลุ่มคำผิดหรือตัดแบ่งคำไม่ถูกที่ ดังนั้น จึงสมควรศึกษาหน่วยในการแบ่งกลุ่มคำของผู้เรียนด้วยว่ามีแนวโน้มเป็นเช่นไร

เอกสารอ้างอิง

- [1] 石澤竜義. (2011). 「スラッシュリーディングを用いた速読指導」
『平成 22 年度研究紀要・研究集録』奈良県立教育研究所, 1-10.
- [2] 駒場利男他. (1992). 「パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導：フレーズ読みと速読のスキルを中心として」
『STEP BULLETIN』 4, 88-107.
- [3] 瀧澤正己. (2002). 「語学強化法としての通訳訓練法とその応用例」
『北陸大学紀要』第 26 号, 63-72.

- [4] 谷口賢一郎. (1992). 『英語のリーディング』 大修館.
- [5] 土方裕子. (2004). 「日本人学習者の読み方とチャンキング単位の関係 : 速読と精読における効果的なチャンクの比較」 『STEP BULLETIN』 16, 73-86.
- [6] 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2013). 『〈増補版〉 「やさしい日本語」 作成のためのガイドライン』 弘前大学人文学部社会言語学研究室.
- [7] 柳瀬学. (2008). 「英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者にもたらす認知効果」 『STEP BULLETIN』 20, 136-148.
- [8] Anggraeni, R. (2015). The Effectiveness of Using Chunking Strategy to Improve Students' Reading Comprehension at the Second Year of SMP Negeri 2 Barombong. *Eternal*, 1(2), 299-312.
- [9] Fatollahi, M. (2016). Applying Sight Translation as a Means to Enhance Reading Ability of Iranian EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 153-159.
- [10] Le, H. V. & Nguyen, H. T. (2014). Phrase Reading: Its Impact on EFL Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *European Journal of Business and Social Science*, 2(11), 20-36.
- [11] Nishida, H. (2013). The Influence of Chunking on Reading Comprehension: Investigating the Acquisition of Chunking Skill. *The Journal of Asia TEFL*, 10(4), 163-183.
- [12] Sekitani, K. (2017). The Relationship between the Experience of Chunked Reading and Reading Comprehension. *The Graduate School of Language and Culture Hiroshima Jogakuin University Journal of Language and Culture*, 20, 1-10.
- [13] Yokono, N. (2016). The Used of Chunk-based Reading in English 1 Language Teaching. *Memoirs of Kanazawa Seiryō University Women's Junior College*, 45, 79-99.

การเปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่นและ ภาษาไทย: กรณีศึกษาในเรื่องสั้นญี่ปุ่นแปลไทย

ร้อยแก้ว สิริอาชา

นักวิชาการอิสระ

บทคัดย่อ

บทความนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย โดยใช้คลังข้อมูลภาษาญี่ปุ่น-ไทยจากเรื่องสั้นญี่ปุ่นแปลไทยจำนวน 10 เรื่อง การวิเคราะห์แบ่งเป็นสองหัวข้อ คือ จำนวนคำแทนตัวคู่สนทนา และ ชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนา ผลการวิจัยพบว่าโดยรวมภาษาญี่ปุ่นปรากฏการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาน้อยกว่าภาษาไทย โดยมีสาเหตุมาจาก ความแตกต่างของโครงสร้างไวยากรณ์ ความแตกต่างของประเภทการแสดงความรู้สึก และรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติในแต่ละภาษา ในกรณีที่ปรากฏการใช้คำแทนตัวคู่สนทนา สามารถแบ่งชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนาได้เป็น 1) สรรพนามบุรุษที่สอง 2) คำเรียกญาติ 3) ชื่อเฉพาะ 4) คำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง 5) คำเรียกสถานะ 6) คำนามอื่น ๆ และเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคู่แปลในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นพบว่าโดยส่วนใหญ่ในภาษาไทยใช้คำแทนตัวคู่สนทนาชนิดเดียวกับภาษาญี่ปุ่น ส่วนกรณีที่ใช้ต่างชนิดกัน คำเรียกญาติเป็นชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนาที่มีความแตกต่างชัดเจนที่สุด

คำสำคัญ:

คำแทนตัวคู่สนทนา การศึกษาเปรียบเทียบภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย คลังข้อมูลภาษา

A Comparative Study of the Use of Address Terms in Japanese and Thai: A Case Study of Japanese Short Stories Translated into Thai

Roykaew Siriacha

Independent scholar

Abstract

This paper aimed to study and compare the use of address terms in Japanese and Thai from a corpus based on 10 Japanese short stories and their Thai translation. The analysis was divided into two parts; the number of address terms, and the types of address terms. The results revealed that overall, the address terms were less frequently used in Japanese than in Thai. This pattern originates basically from the differences between the two languages in terms of grammatical structure, types of politeness, and natural expressions. On the other hand, when the address terms are present, the variation of address terms can be categorized into 6 types: 1) personal pronouns; 2) kinship terms; 3) proper nouns; 4) occupational or position titles; 5) status terms; and 6) other common nouns. Comparing the pairs of address terms in Japanese and Thai, it was found that the majority of the address terms were fairly similar—the most prominent difference was in the address terms for kinship.

Keywords: address terms, a comparative study of Japanese and Thai, corpus

1. บทนำ

ภาษาญี่ปุ่นมีคำที่ใช้แทนตัวคู่สนทนาได้หลากหลาย ไม่เพียงแค่สรรพนามบุรุษที่สอง เช่น あなた, お前, 君 เท่านั้น คำเรียกญาติ เช่น お母さん, お兄さん คำเรียกอาชีพ เช่น 先生 ชื่อเฉพาะ เช่น 木村, あき ก็นำมาใช้เป็นคำแทนตัวคู่สนทนาได้ 鈴木 (1973: 134) กล่าวว่าการใช้คำว่า 二人称代名詞 (สรรพนามบุรุษที่สอง) ตามอย่างภาษาอังกฤษ ไม่ครอบคลุมและบิดเบือนลักษณะที่แท้จริงของวิธีใช้คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่น 鈴木 (1973: 146) ได้คำนึงถึงข้อเท็จจริงนี้ จึงใช้คำว่า 対称詞 (address terms) เรียกกรวมคำแทนตัวคู่สนทนาทั้งหมด สำหรับภาษาไทยสรรพนามบุรุษที่สอง คือคำที่ใช้แทนบุคคลที่เราพูดด้วย เช่น เธอ คุณ ท่าน แก สู้ เจ้า มึง (วรวรรณ 2556: 141) ทั้งนี้ คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาไทยก็ได้มีเพียงสรรพนามบุรุษที่สองเท่านั้น หากแต่มีความหลากหลายเช่นเดียวกันกับภาษาญี่ปุ่น ดังนั้นในบทความนี้จะรวมเรียกคำทั้งหมดนี้ว่า “คำแทนตัวคู่สนทนา” ตามความเห็นของ 鈴木 (1973) นอกจากนี้ทั้งภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นยังมีจุดร่วมคือ สามารถละหรือไม่ปรากฏคำแทนตัวคู่สนทนาได้ เช่น ประโยค “Are you hungry?” เมื่อแปลเป็นภาษาญี่ปุ่นมักจะละคำแทนตัวคู่สนทนา โดยแปลว่า 「おなか空いている？」 ในขณะเดียวกันภาษาไทยก็สามารถพูดเพียง “หิวไหม” ได้เช่นกัน

ทว่า แม้ว่าทั้งภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยจะมีจุดร่วมกันทั้งในแง่ชนิด และการใช้หรือไม่ใช้คำแทนตัวคู่สนทนา แต่วิธีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาย่อมมีรายละเอียดแตกต่างกันไปในแต่ละภาษา หากเปรียบเทียบต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นกับบทแปลจะพบว่า สรรพนามบุรุษที่สองในภาษาญี่ปุ่นเมื่อแปลเป็นภาษาไทยนั้นมิได้ถูกแปลเป็นสรรพนามบุรุษที่สองเสมอไป อาจแปลเป็นคำเรียกญาติหรือคำอื่น ๆ ที่เหมาะสมกับบริบทนั้น ๆ ในวัฒนธรรมไทยนอกจากนี้ มีหลายกรณีที่ต้นฉบับไม่ใช้คำแทนตัวคู่สนทนาหรือใช้เพียงครั้งเดียว แต่บทแปลภาษาไทยมีการเพิ่มคำแทนตัวคู่สนทนา ดังตัวอย่างจาก สมเกียรติ (2549: 126) (ขีดเส้นใต้โดยผู้วิจัย)

- (1) わざわざいらして下さったのね。嬉しいわ。

ฉันดีใจมากค่ะที่คุณอุตส่าห์มาหา

- (2) あいつ、ばかだな。俺が行くと言ったのに、いくから悪いんだ。

ไอ้หมอนั่นมันบ้า ข้าอุตส่าห์ห้ามแล้วว่าอย่าไป ยังจะไปอีก มันจะแหละที่ผิด

จากตัวอย่างข้างต้น เป็นที่น่าสนใจว่า ในบริบทที่เหมือนกันทุกประการ โดยภาพรวมแล้ว ภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นมีการใช้คำแทนตัวคุณสนทนาเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร เหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น

2. ทบทวนวรรณกรรม

ปัจจุบันนี้มีงานวิจัยเกี่ยวกับคำแทนตัวคุณสนทนาในภาษาญี่ปุ่นและในภาษาไทยจำนวนมาก งานวิจัยที่กล่าวถึงคำแทนตัวคุณสนทนาในภาษาญี่ปุ่น เช่น 鈴木 (1973), 滝浦 (2008), 石黒 (2013) งานวิจัยที่กล่าวถึงคำแทนตัวคุณสนทนาในภาษาไทย เช่น Cooke (1965), Palakornkul (1972) แต่งานวิจัยที่เปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคุณสนทนาระหว่างภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นยังมีไม่มาก ยิ่งไปกว่านั้นงานวิจัยเปรียบเทียบที่มีอยู่ส่วนใหญ่จะศึกษาจำนวนและชนิดของคำแทนตัวคุณสนทนาแยกกันต่างหาก

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับจำนวนของคำแทนตัวคุณสนทนา กนก (2552) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความถี่ในการใช้คำสรรพนามบุรุษที่หนึ่งและสองในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นในนวนิยายญี่ปุ่นแปลไทย และนวนิยายไทยแปลญี่ปุ่น โดยวิเคราะห์เกี่ยวกับปัจจัยที่ทำให้ภาษาไทยมีการใช้สรรพนามมากกว่าภาษาญี่ปุ่น พบว่ารูปประโยคในภาษาญี่ปุ่นมีลักษณะที่เอื้อต่อการคาดเดาได้ง่ายว่าผู้ที่พูดถึงเป็นใครจึงมีแนวโน้มที่ปรากฏการใช้สรรพนามน้อยกว่าในภาษาไทย ส่วนอีกงานวิจัยหนึ่ง ได้ศึกษาเปรียบเทียบความถี่ในการใช้คำสรรพนามบุรุษที่หนึ่งและสองในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น โดยวิเคราะห์จากตัวแปรทางสังคม พบว่าการคุ้นเคยกับแปลภาษาไทยใช้จำนวนคำสรรพนามแทนตัวผู้พูดและคุณสนทนามากกว่าต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นในทุกกรณี (กนก, 2555) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยดังกล่าว มีจุดประสงค์เพื่อวิเคราะห์เกี่ยวกับปัจจัยที่ทำให้ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยใช้สรรพนามมากเกินไป จึงไม่ได้วิเคราะห์เกี่ยวกับชนิดของคำแทนตัวคุณสนทนา

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับชนิดและการแปลคำแทนตัวคุณสนทนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย ณ ปัจจุบันยังมีน้อยมาก สุวธน์ (2561) ได้ศึกษาทฤษฎีการแปลคำบุรุษสรรพนามในวรรณกรรมที่แปลจากภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทย 5 เล่มโดยวิเคราะห์จาก ปัจจัยด้านเพศ อายุ สถานภาพ และความสนิทสนมระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง โดยสรุปคำแปลระหว่างสรรพนามของทั้งสองภาษาไว้ อย่างไรก็ตาม สุวธน์ (2561) ไม่ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ของชนิดและ

จำนวนของคำแทนตัวคุณชนของทั้งสองภาษา ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาทั้งเรื่องจำนวนและชนิดควบคู่กัน มี สิริอาチャー (2019) ที่ศึกษาเกี่ยวกับคำแทนตัวผู้พูดโดยเปรียบเทียบภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย จากเรื่องสั้นญี่ปุ่นแปลไทยและเรื่องสั้นไทยแปลญี่ปุ่น อย่างไรก็ตาม ขอบเขตการศึกษาจำกัดอยู่เพียงจำนวนคำแทนตัวผู้พูดเท่านั้น

จากข้างต้น จะเห็นได้ว่าการวิเคราะห์ความแตกต่างของการใช้คำแทนตัวคุณชนในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยในแง่ของความสัมพันธ์ของจำนวนและชนิดยังมีบางจุดที่ยังไม่กระจ่างชัดอยู่ งานวิจัยนี้จึงมีจุดประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคุณชนในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย ทั้งในด้านจำนวนและชนิด เพื่อให้ทราบถึงจุดร่วมและจุดต่างของวิธีการใช้คำแทนตัวคุณชนของทั้งสองภาษา

3. วิธีการดำเนินการวิจัยและขอบเขตการวิจัย

เพื่อศึกษาว่าในบริบทที่เหมือนกันทุกประการ ภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยมีการใช้คำแทนตัวคุณชนอย่างไร งานวิจัยนี้จะใช้คลังข้อมูลของ สิริอาチャー (2019) โดยในบทความนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลจากต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นและฉบับแปลไทยก่อนในที่นี้จะใช้คลังข้อมูลจำนวน 10 เรื่อง ดังปรากฏในเอกสารอ้างอิง¹ ทั้งนี้ในการวิเคราะห์จะเก็บข้อมูลจากคู่ประโยคที่มีการใช้คำแทนตัวคุณชน² ที่เป็นเอกพจน์ โดยจะวิเคราะห์ทั้งในแง่จำนวนและชนิดของคำแทนตัวคุณชน ในแง่จำนวน จะนับเมื่อคำแทนตัวคุณชนปรากฏทุกครั้งแม้จะซ้ำ ส่วนในแง่ชนิดของคำแทนตัวคุณชน จะแบ่งตามลักษณะ

¹ จัดทำโดย สิริอาチャー (2019) เป็นคลังข้อมูลที่ใช้ข้อมูลจากเรื่องสั้นญี่ปุ่นแปลไทยและเรื่องสั้นไทยแปลญี่ปุ่น (ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่น 10 เรื่อง ต้นฉบับภาษาไทย 10 เรื่อง) โดยมีเกณฑ์การเลือกเรื่องสั้นคือ ต้องเป็นต้นฉบับที่ผู้เขียนมีชื่อเสียง เป็นที่รู้จักทั่วไป ในส่วนของบทแปลจะคำนึงให้ผู้แปลที่หลากหลายและแปลมาจากภาษาญี่ปุ่น โดยในคลังข้อมูลจะบรรจุเนื้อหาทั้งหมดลงในตาราง เทียบประโยคต่อประโยค โดยยึดหลักการตัดประโยคตามภาษาญี่ปุ่น เนื่องจากภาษาญี่ปุ่นมีเครื่องหมาย () แสดงการจบประโยค

² จะเก็บข้อมูลเป็น 3 กรณี คือ 1) กรณีปรากฏทั้งคู่ หมายถึง ข้อมูลที่ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นใช้คำแทนตัวคุณชนและในบทแปลภาษาไทยก็ใช้คำแทนตัวคุณชนเช่นกัน 2) กรณีแปลเพิ่ม หมายถึง ข้อมูลที่ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้คำแทนตัวคุณชนแต่ในบทแปลใช้คำแทนตัวคุณชน 3) กรณีละ หมายถึง ข้อมูลที่ต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นใช้คำแทนตัวคุณชนแต่ในบทแปลภาษาไทยไม่ใช้คำแทนตัวคุณชน กล่าวคือ ในงานวิจัยนี้ มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของการใช้คำแทนตัวคุณชน ในกรณีที่ปรากฏการใช้ทั้งสองภาษา หรือปรากฏการใช้ในภาษาใดภาษาหนึ่ง เพราะฉะนั้น งานวิจัยนี้จะไม่นำกรณีที่ทั้งสองภาษาไม่ปรากฏคำแทนตัวคุณชนมาพิจารณา

การใช้ของภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น และเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุม ในงานวิจัยนี้จึงเก็บข้อมูลคำแทนตัวคู่สนทนาทั้งหมด ทั้งแบบ 呼格の用法 และ 指示の用法³ เมื่อเก็บข้อมูลแล้วจะวิเคราะห์ถึงสาเหตุของความแตกต่างในการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นโดยใช้ทฤษฎีทางภาษาศาสตร์มาอธิบาย

4. ผลการวิจัย

ผลการวิจัยพบว่าจากข้อมูลเรื่องสั้น 10 เรื่อง มีคู่ประโยคที่ภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยหรือภาษาใดภาษาหนึ่งใช้คำแทนตัวคู่สนทนาทั้งหมด 638 ตัวอย่าง โดยสามารถสรุปจำนวนและชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยที่ปรากฏในข้อมูลได้ตามตารางที่ 1 และ 2

ตารางที่ 1 จำนวนและชนิดคำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่น

จำนวน \ ชนิด	บุรุษ สรรพนาม	คำเรียก ญาติ	ชื่อ เฉพาะ	คำเรียก อาชีพ	คำเรียก สถานะ	คำนาม อื่นๆ	ญี่ปุ่น ใช้	ญี่ปุ่น ไม่ใช่	จำนวน ตัวอย่าง (คู่)
ผลรวม 10 เรื่อง	178	87	120	37	18	13	453	185	638
%	27.90%	13.64%	18.81%	5.80%	2.82%	2.03%	71.00%	29.00%	100%

ตารางที่ 2 จำนวนและชนิดคำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาไทย

จำนวน \ ชนิด	บุรุษ สรรพนาม	คำเรียก ญาติ	ชื่อ เฉพาะ	คำเรียก อาชีพ	คำเรียก สถานะ	คำนาม อื่นๆ	ไทย ใช้	ไทย ไม่ใช่	จำนวน ตัวอย่าง (คู่)
ผลรวม 10 เรื่อง	230	176	134	48	17	14	619	19	638
%	36.05%	27.59%	21.00%	7.52%	2.67%	2.19%	97.02%	2.98%	100%

³ 呼格の用法 (vocative use) คือ วิธีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนา เรียกคู่สนทนา เช่น お母さん、ご飯まだ? ส่วน 指示の用法 (demonstrative use) คือวิธีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาบ่งชี้ถึงคู่สนทนาโดยตรงในประโยค เช่น ねえ、お母さんはどう思う? (石黒 2013: 156-157)

จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่า แม้ภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยจะมีชนิดของคำแทนตัวคุณชนเหมือนกัน แต่จำนวนคำแทนตัวคุณชนแต่ละชนิดไม่เท่ากัน และเมื่อพิจารณาจำนวนโดยรวม จะพบว่าภาษาไทยมีจำนวนคำแทนตัวคุณชนมากกว่าภาษาญี่ปุ่นอย่างเห็นได้ชัด กล่าวคือ มีกรณีที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ปรากฏการใช้คำแทนตัวคุณชนแต่ภาษาไทยมีการเพิ่มคำแทนตัวคุณชนถึง 185 ตัวอย่าง ในขณะที่กรณีที่ภาษาญี่ปุ่นปรากฏการใช้คำแทนตัวคุณชน แต่ภาษาไทยไม่ปรากฏนั้นมีเพียง 19 ตัวอย่าง⁴ ส่งผลให้โดยรวมแล้ว ภาษาญี่ปุ่นปรากฏคำแทนตัวคุณชนน้อยกว่าในภาษาไทย

5. บทวิเคราะห์

ในหัวข้อนี้จะวิเคราะห์ถึงปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างของการใช้คำแทนตัวคุณชนในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย โดยแบ่งเป็นสองหัวข้อคือ จำนวนและชนิดของคำแทนตัวคุณชน

5.1 ปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างของจำนวนการใช้คำแทนตัวคุณชน

ความแตกต่างของจำนวนการใช้คำแทนตัวคุณชนในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย ขึ้นกับหลายปัจจัย จากการวิเคราะห์ความแตกต่างของทั้งสองภาษา แบ่งได้เป็น 3 ปัจจัย คือ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความแตกต่างทางไวยากรณ์ ความแตกต่างของประเภทการแสดง ความสุภาพ และรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติในแต่ละภาษา ดังนี้

5.1.1 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความแตกต่างทางไวยากรณ์

รูปประโยคเกี่ยวกับการให้

กนก (2552: 267) กล่าวว่าในภาษาญี่ปุ่น สำนวนเกี่ยวกับการให้แบ่งเป็น 「(～て) あげる・(～て) くれる」 ในขณะที่ภาษาไทยมีคำว่า “ให้” เพียงคำเดียวจึงมักใช้คำแทนตัวผู้พูดและคุณชนเพื่อไม่ให้เกิดความคลุมเครือ ยิ่งไปกว่านั้นมียกขณิกที่ภาษาไทยไม่มีการใช้คำว่า “ให้” เลย ในงานวิจัยของกนก (2552) พิจารณาคำแทนตัวผู้พูดและคุณชนร่วมกัน ส่วนงานวิจัยนี้พบว่าเมื่อพิจารณาเฉพาะคำแทนตัวคุณชนก็ได้ผลไป

⁴ ในงานวิจัยนี้ไม่ได้วิเคราะห์กรณีที่ภาษาญี่ปุ่นใช้คำแทนตัวคุณชนแต่ภาษาไทยไม่ใช้ เนื่องจากตัวอย่างมีจำกัด ยังไม่พบรูปแบบที่ชัดเจนพอที่จะถือเป็นปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างของจำนวนการใช้คำแทนตัวคุณชนระหว่างภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นได้ ในอนาคตมีความจำเป็นที่จะต้องเพิ่มข้อมูลและศึกษาให้ลึกซึ้งต่อไป

ในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ ในภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มที่จะไม่ใช้คำแทนตัวคู่สนทนา ในขณะที่ภาษาไทยจะใช้คำแทนตัวคู่สนทนา ดังตัวอย่างที่ (3)

(3) 五年もわが家に通ってくれたんでしょう。[なみうちぎわ]

นายอุตสาหมาที่บ้านตลอดห้าปี [ระลอกคลื่นริมฝั่ง]

รูปประโยคที่มีการใช้คำที่แสดง ウチとソト

ภาษาญี่ปุ่นมีแนวคิด ウチとソト จึงมีการแบ่งคำศัพท์เกี่ยวกับคนในครอบครัวตนเองและครอบครัวผู้อื่น แต่ในภาษาไทยไม่มีการแบ่งเช่นนั้นจึงต้องใช้คำแทนตัวคู่สนทนามาขยายคำนามที่เป็นคนในครอบครัวเพื่อให้ทราบว่าเป็นคนในครอบครัวของผู้พูดหรือคู่สนทนา (กนก 2552: 278) ในงานวิจัยนี้ได้พบแนวโน้มเดียวกัน กล่าวคือ เมื่อกล่าวถึงครอบครัวผู้อื่นในภาษาญี่ปุ่นจะใช้คำเรียกญาติที่ใช้กับครอบครัวผู้อื่น ดังตัวอย่างที่ (4) ใช้คำว่า「御父様」ทำให้ทราบว่ากล่าวถึงบิดาของคู่สนทนาจึงไม่จำเป็นต้องใช้คำแทนตัวคู่สนทนาเพื่อแสดงความเป็นเจ้าของอีก

(4) 御父様の御国へお帰りなさい。[三つの宝]

กลับไปยังเมืองที่บิดาท่านครอบครองอยู่จะดีกว่า [สมบัติสามชิ้น]

รูปประโยคที่มีรูปยกย่อง

ในภาษาญี่ปุ่นมีการใช้รูปยกย่อง (尊敬語) กับภาคแสดงที่เป็นการกระทำของคู่สนทนา ทำให้แม้ไม่ปรากฏคำแทนตัวคู่สนทนายก็สามารถเข้าใจได้ว่ากล่าวถึงคู่สนทนา ดังตัวอย่างที่ (5)

(5) 何とおっしゃっても、私どもの気持は、もうきまっています。

[ヴィヨンの妻]

ไม่ว่าคุณนายจะพูดอย่างไรเราก็คงไม่เปลี่ยนความคิด [เมียชายโสด]

เมื่อใช้รูปยกย่อง ภาษาญี่ปุ่นมักไม่ปรากฏคำแทนตัวคู่สนทนา ในขณะที่ภาษาไทยโดยปกติไม่มีการใช้รูปยกย่องเหมือนภาษาญี่ปุ่น จึงมีแนวโน้มที่จะเติมคำแทนตัวคู่สนทนาดลงไปเพื่อให้ทราบว่ากล่าวถึงใคร และเมื่อพิจารณาคำแทนตัวคู่สนทนาที่ใช้ในภาษาไทยจะพบว่า สามารถแสดงถึงความเคารพคู่สนทนาได้ กล่าวคือในภาษาไทยจากบริบทข้างต้น ก็ละคำแทนตัวคู่สนทนาได้ แต่ที่มีการใช้เป็นเพราะว่าคำแทนตัวคู่สนทนาใน

ภาษาไทยสามารถแสดงความเคารพยกย่องผู้ฟังได้ ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ 5.1.2 ในหัวข้อถัดไป

5.1.2 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความแตกต่างของประเภทการแสดงความสุภาพ

ทฤษฎี politeness ของ Brown และ Levinson (1987)⁵ ได้จำแนกความสุภาพออกเป็นสองประเภทคือ positive politeness และ negative politeness โดย positive politeness คือการแสดงความสุภาพโดยการกระชับระยะห่างระหว่างผู้พูดและคู่สนทนา แสดงให้คู่สนทนาเห็นว่าตนกำลังให้ความสนใจ เข้าใกล้ ให้ความสนใจสนทนาคู่สนทนา ส่วนที่ใช้จะเป็นการพูดตรง ๆ ในขณะที่ negative politeness คือการแสดงความสุภาพโดยเว้นระยะห่างระหว่างผู้พูดและคู่สนทนา ไม่ก้าวล่วงละเมิดไปในพื้นที่ของคู่สนทนา ส่วนที่ใช้จะเป็นการพูดอ้อม ๆ หรือบอกเป็นนัย

เมื่อพิจารณาการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่นพบว่าที่มาของคำแทนตัว คู่สนทนาในภาษาญี่ปุ่น มักมีลักษณะ ไม่กล่าวเรียกโดยตรงแต่ใช้คำบอกทิศทางหรือสถานที่มาใช้เป็นคำแทนตัวคู่สนทนาแทน เช่นคำว่า あなた (=彼方) ตั้งเดิมมาจากคันจิที่หมายถึง ฝั่งโน้น ทางโน้น หรือคำว่า 御前 ที่หมายถึงสถานที่ข้างหน้าบุคคลนั้น ๆ (滝裏 2008: 78) ในกรณีที่คู่สนทนาเป็นคนในครอบครัวที่อยู่ในลำดับญาติที่สูงกว่า ในภาษาญี่ปุ่นจะไม่เรียกคู่สนทนาด้วยสรรพนามบุรุษที่สองหรือชื่อ แต่จะใช้คำเรียกญาติ เช่น お父さん お姉さん ซึ่งถือเป็นการเรียกโดยอ้อมกว่าที่จะเรียกชื่อตรง ๆ แต่หากเป็นคู่สนทนาเป็นผู้ใหญ่ที่ไม่ใช่ญาติ เป็นคนที่ไม่รู้จักกัน เช่น เมื่อเรียกคนที่ทำของตก การใช้คำเรียกญาติจะแสดงความสนิทสนมเกินไป โดยส่วนใหญ่จะเลี่ยงไปใช้ส่วนที่ละคำแทนตัวคู่สนทนาแทน (滝裏 2008: 80-81) จากวิธีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาเช่นนี้จะเห็นได้ว่า ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มในการใช้ความสุภาพแบบ negative politeness

⁵ Brown และ Levinson (1987) กล่าวว่าทุกคนมีสองหน้า หน้าด้านลบ คือ ความต้องการที่ไม่อยากให้ใครรบกวน ขัดขวางหรือเข้ามาในพื้นที่ของตน ส่วนหน้าด้านบวก คือ ความต้องการเป็นที่ยอมรับอยากให้มองเห็นในแง่ดี พวกเขาได้นำเสนอวิธีลดการคุกคามหน้าทั้งสองด้านไว้อย่างละเอียด แต่ด้วยข้อจำกัดของหน้ากระดาษ ในบทความนี้จะกล่าวโดยย่อในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาเท่านั้น

ในทางตรงข้าม ภาษาไทยมิได้มีที่มาของคำแทนตัวคู่สนทนาจากการเลียงไปใช้คำบอกทิศทางหรือสถานที่เช่นเดียวกันกับภาษาญี่ปุ่น การใช้คำแทนตัวคู่สนทนาให้เหมาะสมถือเป็นการให้เกียรติหรือแสดงความสนิทสนมต่อคู่สนทนา บางกรณีหากไม่ใช้คำแทนตัว คู่สนทนาจะฟังดูแข็ง เช่นการตอบรับ แม้จากบริบทจะชัดเจนว่าผู้พูดพูดกับใคร ในภาษาไทยก็ยังนิยมที่จะใส่คำแทนตัวคู่สนทนาดลงไป เช่น “ขอบคุณค่ะ/ครับ คุณครู” นอกจากนี้ ในกรณีที่คู่สนทนาเป็นคนในครอบครัว ในภาษาไทยเรียกคู่สนทนาด้วยคำเรียกญาติ หรือ คำเรียกญาติ+ชื่อได้ และยังสามารถใช้คำเรียกญาติได้กว้างกว่าภาษาญี่ปุ่น คือใช้ได้ทั้งคำเรียกญาติที่อยู่ในลำดับต่ำกว่า เช่น ลูก น้อง หลาน เพื่อแสดงความสนิทสนมเอ็นดูได้จึงทำให้มีกรณีที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้คำแทนตัวคู่สนทนาแต่ภาษาไทยใช้ดังตัวอย่างที่ (6)

(6) 頂戴よ。[厭がらせ年齢]

ขอหน่อยนะลูกนะ [วัยซัง]

นอกจากนี้กรณีใช้คำเรียกญาติเรียกบุคคลที่ไม่ใช่ญาติ เช่นเมื่อเรียกคนที่ทำของตก หากอายุมากกว่าตนก็เรียก “พี่” อายุน้อยกว่าก็เรียก “น้อง” ได้ โดยไม่ทำให้เกิดความรู้สึกในแง่ลบอย่างในภาษาญี่ปุ่น จากวิธีการใช้เช่นนี้จะเห็นได้ว่าภาษาไทยมีแนวโน้มในการใช้ความสุภาพแบบ positive politeness ซึ่งหมายความว่า แม้จากบริบทจะทราบว่าการกล่าวถึงใคร แต่ในภาษาไทยก็นิยมที่จะใช้คำแทนตัวคู่สนทนาอยู่ดี ดังตัวอย่างที่ (7)

(7) かしこまりました。[高瀬舟]

ได้ครับท่าน [เรือทาคาเสะ]

เนื่องจากคำแทนตัวคู่สนทนาในภาษาไทยมีลักษณะดังกล่าว ส่งผลให้ในภาษาไทยจะมีหลายกรณีที่ในหนึ่งประโยค มีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนา มากกว่าหนึ่งครั้ง ดังตัวอย่างที่ (8)

(8) できたらクミちゃんを嫁にして、ずっと親類でいてやって
って。[角筈にて]

ถ้าเป็นไปได้ขอให้ลูกแต่งงานกับคุมิโกะ ลูกจะได้เป็นญาติกับ
ครอบครัวของลุงต่อไป [ทสึโนะฮาซุ]

5.1.3 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติในแต่ละภาษา

ในสถานการณ์เดียวกัน การตีความที่ต่างกัน ส่งผลให้มีวิธีการอธิบายเหตุการณ์นั้น ๆ หลายแบบ ยิ่งไปกว่านั้น ท่ามกลางตัวเลือกอันหลากหลาย บ่อยครั้งที่รูปประโยคที่เป็นธรรมชาติที่สุดจะแตกต่างกันไปแล้วแต่ภาษา (池上 2006: 157) เกี่ยวกับเรื่องนี้ 本多 (2005: 151) สรุปไว้ว่าภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่เน้นสภาพ (なる言語) การเปลี่ยนแปลง การมีอยู่จึงนิยมใช้กรรมกริยา ในทางตรงกันข้ามภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่เน้นที่ตัวบุคคล การกระทำ (する言語) เน้นการแสดงความเป็นเจ้าของจึงนิยมใช้กรรมกริยา เมื่อพิจารณาข้อมูลพบว่าภาษาญี่ปุ่นมีลักษณะดังที่ 本多 (2005) ได้กล่าวไว้ในขณะที่ภาษาไทยมีลักษณะคล้ายกับภาษาอังกฤษ คือ นิยมใช้รูปประโยคที่เน้นที่ตัวบุคคล และการกระทำมากกว่า ลักษณะของรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติที่ต่างกันนี้ มีส่วนส่งผลให้ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้คำแทนตัวคู่สนทนา ในขณะที่ภาษาไทยใช้คำแทนตัวคู่สนทนาดังตัวอย่างที่ (9) และ (10)

(9) ほんにそうじゃ。[山椒大夫]

ท่านพูดถูก [ชันโซตะยุ]

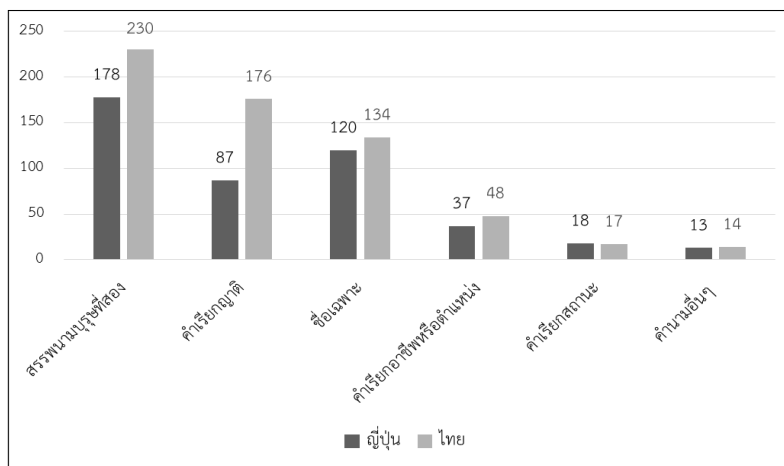
(10) 予想のつくことだと思っけれど。[我らの時代のフォークロア]

นายอาจจะเดาออกอยู่แล้ว [คติชนแห่งยุคของเรา]

อย่างไรก็ดีงานวิจัยที่ผ่านมามักแยกวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างของจำนวนการใช้คำแทนตัวคู่สนทนา เช่น วิเคราะห์ลักษณะประโยค หรือความสัมพันธ์ของผู้พูดกับคู่สนทนา ในขณะที่ผู้วิจัยมีความเห็นว่าปัจจัยทั้งสามข้างต้นไม่ได้แยกขาดจากกันอย่างชัดเจน ในประโยคหนึ่งอาจมีปัจจัยมากกว่าหนึ่งปัจจัย เช่น ตัวอย่างที่ (9) และ (10) นอกจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติในแต่ละภาษาแล้ว การที่คู่สนทนามีอาวุโสกว่าหรืออยู่ในฐานะที่สูงกว่าผู้พูด การใช้คำแทนตัวคู่สนทนาจึงเป็นการแสดงความสุภาพดังที่ได้กล่าวไปในปัจจัยที่ 5.1.2 ด้วยเหตุนี้จึงอาจกล่าวได้ว่าทั้งสามปัจจัยมีความเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน ส่งผลให้โดยรวมแล้วภาษาญี่ปุ่นปรากฏการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาน้อยกว่าในภาษาไทย

5.2 ปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างของการใช้คำแทนตัวคุณชนาแต่ละชนิด

เมื่อนำจำนวนคำแทนตัวคุณชนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยแต่ละชนิดในตารางที่ 1 และ 2 มาเปรียบเทียบกับกันดังแผนภูมิที่ 1 จะเห็นได้ว่าภาษาไทยมีจำนวนการใช้คำแทนตัวคุณชนามากกว่าภาษาญี่ปุ่นเกือบทุกชนิด (ยกเว้น คำเรียกสถานะ) ซึ่งสาเหตุส่วนหนึ่งมาจากการที่ภาษาไทยมีการเติมคำแทนตัวคุณชนาในขณะที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้คำแทนตัวคุณชนาตามปัจจัยที่กล่าวไปแล้วข้างต้น



แผนภูมิที่ 1 ชนิดของคำแทนตัวคุณชนาในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย

ในหัวข้อนี้จะวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของคู่แปล⁶ ว่าคำแทนตัวคุณชนาแต่ละชนิดในภาษาญี่ปุ่น เมื่อแปลเป็นภาษาไทยแล้วจะใช้คำแทนตัวคุณชนาชนิดเดียวกันมากน้อยเพียงไร เหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น

5.2.1 สรรพนามบุรุษที่สอง

จากข้อมูลพบว่าในจำนวนสรรพนามบุรุษที่สองในภาษาญี่ปุ่น 178 ตัวอย่าง ภาษาไทยแปลเป็นสรรพนามบุรุษที่สอง 133 ตัวอย่าง (74.71%) คำเรียกญาติ 33 ตัวอย่าง ชื่อเฉพาะ 2 ตัวอย่าง คำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง 1 ตัวอย่าง (ไม่ใช้คำแทนตัวคุณชนา 9 ตัวอย่าง) เมื่อพิจารณาคู่แปลในกรณีนี้ที่ทั้งในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยใช้สรรพนามบุรุษที่สองสามารถสรุปได้ดังตารางต่อไปนี้

⁶ ในที่นี้หมายถึง คู่ของคำแทนตัวคุณชนาในภาษาญี่ปุ่นและคำแปลในภาษาไทย

ตารางที่ 3 ตารางสรุปการแปลระหว่างสรรพนามบุรุษที่สอง ในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย

ภาษาญี่ปุ่น	ภาษาไทย	บริบท ⁷
あなた	เธอ (31)	เพศ: ผู้พูด ช, ญ ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: สนิท
	ท่าน (12)	เพศ: ผู้พูด ช, ญ ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\leq$ ผู้ฟัง สถานการณ์: ผู้พูดต้องการยกย่องผู้ฟัง
	นาย (11)	เพศ: ผู้พูด ญ ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: สนิท
	เจ้า (10)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้พูดมีสถานภาพสูงกว่าผู้ฟัง
	คุณ (7)	เพศ: ผู้พูด ช, ญ ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\leq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้ที่เพิ่งรู้จัก, กรรยาพูดกับสามี
おまえ	เอ็ง (9)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานการณ์: ผู้พูดไม่พอใจผู้ฟัง
	เจ้า (6)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช, ญ อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้พูดมีสถานภาพสูงกว่าผู้ฟัง
	เธอ (6)	เพศ: ผู้พูด ช, ญ ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด $>$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้พูดมีสถานภาพสูงกว่าผู้ฟัง
	คุณ (5)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด = ผู้ฟัง สถานภาพ: สามีพูดกับภรรยา
	แก (1)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด $>$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้พูดมีสถานภาพสูงกว่าผู้ฟัง
君	เธอ (10)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: คู่รัก
	นาย (9)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด = ผู้ฟัง สถานภาพ: เพื่อน
	คุณ (6)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: หัวหน้าพูดกับลูกน้อง
おまえさん	เธอ (2)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด $>$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้พูดมีสถานภาพสูงกว่าผู้ฟัง
	แก (1)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด $\geq$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ชาวบ้านที่รู้จักกัน
あんた	เธอ (2)	เพศ: ผู้พูด ญ ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด $>$ ผู้ฟัง สถานภาพ: พี่สาวพูดกับน้องสาว
貴様	เอ็ง (3)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด = ผู้ฟัง สถานการณ์: ผู้พูดโกรธ, ทะเลาะกัน
うぬ	แก (1)	เพศ: ผู้พูด ช ผู้ฟัง ญ อายุ: ผู้พูด = ผู้ฟัง สถานการณ์: ผู้พูดโกรธ, ทะเลาะกัน (ภาษาเก่า)
ぼく	หนู (1)	เพศ: ผู้พูด ช, ญ ผู้ฟัง ช อายุ: ผู้พูด $>$ ผู้ฟัง สถานภาพ: ผู้ใหญ่ใช้พูดกับเด็กที่ไม่รู้จักชื่อ

⁷ บริบทที่แสดงเป็นบริบทที่พบในข้อมูลของงานวิจัยนี้ ในความเป็นจริงอาจมีการใช้กับบริบทอื่น ๆ อีก

ตารางที่ 3 ข้างต้นแสดงการสรุปคู่แปลในกรณีที่ทั้งในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยใช้สรรพนามบุรุษที่สอง โดยแบ่งตามปัจจัยด้าน เพศ อายุ สถานภาพ สถานการณ์ ตามลำดับ แน่นอนว่าสรรพนามบุรุษที่สองที่พบในงานวิจัยนี้เป็นเพียงส่วนหนึ่ง แต่อย่างน้อยจากข้อมูลที่ได้จากงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า คำสรรพนามบุรุษที่สองหนึ่งคำในภาษาญี่ปุ่น มีคู่แปลได้หลากหลายแล้วแต่บริบท

ต่อไปจะกล่าวถึงคู่แปลที่มีจำนวนรองลงมา คือคำเรียกญาติ จากข้อมูลพบว่า ใน 33 ตัวอย่าง มีกรณีที่ภาษาไทยใช้คำเรียกญาติที่อยู่ในลำดับสูงกว่าผู้ฟัง 4 ตัวอย่าง ใช้คำเรียกญาติที่อยู่ในลำดับต่ำกว่าผู้ฟังถึง 29 ตัวอย่าง

สำหรับกรณีที่ภาษาไทยใช้คำเรียกญาติที่อยู่ในลำดับต่ำกว่าในขณะที่ภาษาญี่ปุ่นใช้สรรพนามบุรุษที่สอง มีตัวอย่างดังต่อไปนี้

(11) 多分お前がいなくなったら、わたしを二人前働かせようとするでしょう。[山椒大夫]

บางทีถ้าไม่มีน้อง เขาอาจจะให้พี่ทำงานที่เป็นงานของคนสองคน
[ชันโซดาคุ]

(12) 死ぬ前に、どうしてもおまえと会いたかった。[角筈にて]

เพราะอยากเห็นหน้าลูกก่อนตายสักครั้ง [ทสึโนะฮาซุ]

คำเรียกญาติที่อยู่ในลำดับต่ำกว่าในภาษาไทยใช้เพื่อแสดงความสนิทสนมหรือเอ็นดูได้ และเมื่อใช้คำเรียกญาติเรียกบุคคลที่ไม่ใช่ญาติ ภาษาไทยจะทำการเปรียบเทียบกับอายุของตนเป็นเกณฑ์ จึงมีการใช้คำเรียกญาติอยู่ในลำดับต่ำกว่า ในขณะที่ภาษาญี่ปุ่น ใช้ชื่อตัวย่อสั้น+จัง เพื่อแสดงความสนิทสนมและมีเกณฑ์ใช้คำเรียกญาติเรียกบุคคลที่ไม่ใช่ญาติต่างไปจากไทย ทำให้ในภาษาญี่ปุ่นไม่มีการใช้คำเรียกญาติในลำดับต่ำกว่า

5.2.2 คำเรียกญาติ

หัวข้อที่ 5.2.1 ได้กล่าวเกี่ยวกับความแตกต่างในการใช้คำเรียกญาติไปแล้ว ในหัวข้อนี้จะกล่าวถึงกรณีที่ภาษาญี่ปุ่นใช้คำเรียกญาติว่ามีคู่แปลในภาษาไทยอย่างไร จากข้อมูลพบว่า ในจำนวนคำเรียกญาติ 87 ตัวอย่าง ภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกญาติ 79 ตัวอย่าง (90.8%) เป็นสรรพนามบุรุษที่สอง 2 ตัวอย่าง (ไม่ใช่คำแทนตัวคู่สนทนา 6 ตัวอย่าง) กรณีที่ภาษาไทยแปลเป็นสรรพนามบุรุษที่สอง มีตัวอย่างดังต่อไปนี้

(13) ねえさん、おれは惚れた。一目惚れた。[ヴィヨンの妻]

ซึกจะรักเธอเสียแล้วสิเป็นรักแรกพบนะนี่ [เมียชายโสด]

เมื่อเรียกคู่สนทนาที่ไม่ใช่ญาติโดยใช้คำเรียกญาติภาษาญี่ปุ่นจะใช้วิธี
「世代階梯的」 (ケンチャック 1989) คือเรียกคู่สนทนาโดยพิจารณาจากช่วงอายุ
ของคู่สนทนา ในขณะที่ภาษาไทยโดยปกติจะเรียกคู่สนทนาโดยเปรียบเทียบกับอายุของตน
เช่น ในตัวอย่าง (13) หากผู้ฟังอายุน้อยกว่าผู้พูด ในภาษาไทยจะเรียกคู่สนทนาว่า
“น้องสาว” แต่เนื่องจากบริบทไม่ปรากฏอายุของผู้พูดและผู้ฟัง จึงสันนิษฐานได้ว่าผู้แปล
เลือกที่จะใช้ “เธอ” แทน⁸ จากการพิจารณาความสัมพันธ์ของคู่แปลจะเห็นได้ว่าคำเรียก
ญาติในภาษาญี่ปุ่นเกือบทั้งหมดแปลเป็นคำเรียกญาติในภาษาไทย แต่การที่จำนวนคำเรียก
ญาติในภาษาไทยมากกว่าภาษาญี่ปุ่นอย่างเห็นได้ชัด เป็นเพราะภาษาไทยมีวิธีการใช้คำ
เรียกญาติที่ต่างจากภาษาญี่ปุ่นดังที่กล่าวไว้ข้างต้น

5.2.3 ชื่อเฉพาะ

จากข้อมูลพบว่าในจำนวนชื่อเฉพาะในภาษาญี่ปุ่น 120 ตัวอย่าง
ภาษาไทยแปลเป็นชื่อเฉพาะ 119 ตัวอย่าง (99.16%) คำเรียกญาติ 1 ตัวอย่าง เมื่อ
วิเคราะห์ข้อมูลพบว่า มีวิธีหลัก ในการแปล 2 วิธี วิธีแรกคือ แปลเป็นภาษาไทย เช่น แปล
นามสกุล + さん → คุณ + นามสกุล หรือเมื่อไม่มีคำในภาษาไทยที่ใกล้เคียงก็ละไปเลย เช่น
แปล ชื่อตัว + 君 → ชื่อตัว วิธีที่สองคือ แปลทับศัพท์ภาษาญี่ปุ่นไปเลย เช่น แปล ชื่อตัวย่อสั้น
+ ちゃん → ชื่อตัวย่อสั้น + จัง หรือแปล ชื่อตัว + さん → ชื่อตัว + ซัง โดยวิธีแรกมี 70
ตัวอย่าง ส่วนวิธีที่สองมี 49 ตัวอย่าง เมื่อวิเคราะห์ตัวอย่างและบริบทที่ใช้วิธีที่สองพบว่า
พบในบริบทที่ผู้พูดและคู่สนทนาสนิทสนมกัน เช่นในตัวอย่างที่ (14) ผู้พูดและคู่สนทนาเป็น
นักเรียนชั้นมัธยมปลาย และเป็นเพื่อนร่วมชั้นเรียนกัน ในภาษาญี่ปุ่นใช้คำแทนตัวคู่สนทนา
ว่า「提さん」หากแปลว่า “คุณสีสึมิ” ก็จะฟังดูห่างเหินไม่เหมาะสมกับบริบท จึงอาจเป็นไปได้
ที่ทำให้ผู้แปลเลือกทับศัพท์ตามภาษาญี่ปุ่น

⁸ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลในงานวิจัยนี้มีบริบทที่เป็นการเรียกคู่สนทนาที่ไม่ใช่ญาติอยู่จำกัด ในอนาคตจำเป็นต้องเพิ่มข้อมูลและ
วิเคราะห์ให้ลึกซึ้งต่อไป

(14) 提さんて、かしこいね。[卒業]

สึสึมิซังฉลาดจังเลย [จบการศึกษา]

ส่วนตัวอย่างที่ (15) และ (16) เป็นตัวอย่างที่ในภาษาญี่ปุ่นใช้ ชื่อตัวย่อสั้น + ちゃん โดยตัวอย่างที่ (15) เป็นบริบทที่พ่อพูดกับลูก และ (16) เป็นบริบทที่สามีพูดกับภรรยาที่รู้จักกันมาตั้งแต่เด็ก ดังที่กล่าวไว้ข้างต้นว่าภาษาญี่ปุ่นจะใช้ ชื่อตัวย่อสั้น + ちゃん เพื่อแสดงความสนิทสนมหรือเอ็นดู ในขณะที่ในภาษาไทยไม่มีคำอุปสรรคหรือปัจจัยที่มีหน้าที่เหมือนกับ ちゃん จึงทำให้มีการแปลทับศัพท์เป็น ชื่อตัวย่อสั้น + จัง

(15) がんばったんだね、恭ちゃん。[角筈にて]

เคียวจังพยายามมากเลยนะ [ทสึโนะฮาซุ]

(16) クミちゃんもまぬけだけど、ヤッちゃんも似たものだな。

[角筈にて]

คุมิจังก็บ๊อง ยัดจังก็เหมือนกันแหละ [ทสึโนะฮาซุ]

กรณีที่แปลชื่อเฉพาะในภาษาญี่ปุ่นเป็นคำเรียกญาติ จำนวน 1 ตัวอย่าง ดังตัวอย่างที่ (17) นั้น เนื่องจากในภาษาไทยประโยคหน้าและประโยคหลังมีการใช้คำแทนตัวคู่สนทนาคนเดียวกันด้วยคำเรียกญาติ จึงเป็นไปได้ที่ผู้แปลคำนึงถึงความสอดคล้องของประโยคจึงเลือกใช้คำเรียกญาติในการแปล

(17) もし迎えに行けなくても、恭ちゃんをひとりにしないでくれ

って。おまえ、淋しがりだからな。[角筈にて]

พ่อบอกว่าถ้าพ่อไปรับลูกไม่ได้ ก็อย่าให้ลูกต้องอยู่คนเดียว เพราะลูกเป็นคนขี้เหงา [ทสึโนะฮาซุ]

อย่างไรก็ดีจากจำนวนชื่อเฉพาะทั้งหมด มีเพียงตัวอย่างเดียวที่ภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกญาติ จึงอาจกล่าวได้ว่า ชื่อเฉพาะในภาษาญี่ปุ่นเมื่อแปลเป็นภาษาไทยมีแนวโน้ม ที่จะแปลเป็นชื่อเฉพาะเช่นกัน

5.2.4 คำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง

จากข้อมูลพบว่าในจำนวนคำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง 37 ตัวอย่าง ในภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง 34 ตัวอย่าง (91.89%) เป็นสรรพนามบุรุษที่สอง 2 ตัวอย่าง (ไม่ใช่คำแทนตัวคู่สนทนา 1 ตัวอย่าง) จึงอาจกล่าวได้ว่าคำเรียกอาชีพหรือตำแหน่งในภาษาญี่ปุ่นเกือบทั้งหมด สามารถแทนได้ด้วยคำเรียกอาชีพหรือ

ตำแหน่งในภาษาไทย เช่น 先生 → อาจารย์/ครู⁹, 部長 → ผู้จัดการ, 和尚さん → พระคุณเจ้า, 楽長さん → ท่านผู้อำนวยเพลง, 奴頭 → หัวหน้าทาส ยกเว้น 船頭さん ที่ในภาษาไทยแปลเป็นสรรพนามบุรุษที่สอง ดังตัวอย่างต่อไปนี้¹⁰

(18) もし船頭さん、もしもし。[山椒大夫]

คุณคะ คุณคะ [ชั้นโซตะยุ]

5.2.5 คำเรียกสถานะ

จากข้อมูลพบว่าในจำนวนคำเรียกสถานะ 18 ตัวอย่าง ในภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกสถานะ 13 ตัวอย่าง (72.22%) คำสรรพนามบุรุษที่สอง 1 ตัวอย่าง คำเรียกญาติ 1 ตัวอย่าง (ไม่ใช่คำแทนตัวคุณชน 3 ตัวอย่าง) ในกรณีที่ภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกสถานะมีคู่แปล เช่น 旦那 → คุณผู้ชาย ส่วน 奥さん หรือ 奥様 มีการแปลเป็นไทยทั้ง คุณนาย คุณผู้หญิง นายหญิง ขึ้นอยู่กับบริบท โดยคำว่านายหญิงจะพบในเรื่องสั้นที่ค่อนข้างเก่าสำหรับตัวอย่าง (19) ที่แปลเป็นคำสรรพนามบุรุษที่สองพบในบริบทที่ผู้พูดเป็นภรรยาใช้เพื่อพูดเล่นกับสามี จากปกติที่จะเรียกสามีด้วย “ชื่อตัวย่อสั้น” เนื่องจากบริบทไม่เด่นชัดว่าเป็นการพูดเล่น หากแปลเป็นคุณผู้ชาย อาจจะทำให้ผู้อ่านสับสนได้ ผู้แปลจึงเลือกใช้คำสรรพนามบุรุษที่สองเพื่อหลีกเลี่ยงความสับสนก็เป็นได้

(19) さて、ところでどうやって寝ましょうか、旦那様。[角筈にて]

ว่าแต่ว่าคีนี่จะนอนตรงไหนดีคุณ [ทสึโนะฮาซา]

ส่วนกรณีที่ภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกญาติพบ 1 ตัวอย่าง เป็นตัวอย่างที่ภาษาญี่ปุ่นใช้คำว่า 坊や ซึ่งเป็นคำที่ใช้เรียกเด็กชายด้วยความสนิทสนม ในขณะที่ภาษาไทยมีคำเรียกเด็กชายว่าพ่อหนู ตาหนู แต่ในบริบทที่พบผู้พูดเป็นมารดาพูดกับลูกชาย ผู้แปลอาจพิจารณาว่าในภาษาไทยโดยปกติจะเรียกลูกที่ยังเล็กด้วยชื่อหรือคำเรียกญาติ จึงได้เลือกแปลด้วยคำว่า “ลูก” แทนคำเรียกสถานะ

(20) 坊や。綺麗なお池でしょ？ [ヴィヨンの妻]

สระน้ำนี้สวยนะลูก [เมียชายโอด]

⁹ คำว่า 先生 ในภาษาญี่ปุ่น แปลเป็นภาษาไทยได้ทั้งอาจารย์และครูแล้วแต่บริบท นอกจากนี้ 先生 ยังมีความหมายกว้างกว่าอาจารย์และครูในภาษาไทย สามารถใช้เรียก หมอ นักเขียน นักการเมือง ทนายความได้

¹⁰ ทั้งนี้ 船頭さん ในภาษาญี่ปุ่นสามารถแปลเป็น นายหัวเรือ คนเรือได้ แต่จากบริบทผู้พูดกำลังพูดด้วยความตกใจ หากแปลว่า “นายหัวเรือคะ นายหัวเรือคะ” ก็อาจฟังดูเยิ่นเย้อ ทำให้ผู้แปลเลือกที่จะใช้สรรพนามบุรุษที่สองก็เป็นได้

5.2.6 คำนามอื่น ๆ

คำนามอื่น ๆ ในที่นี้หมายถึงคำที่ไม่เข้าข่ายชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนาอื่น ๆ ที่กล่าวมาแล้ว โดยจากข้อมูลพบ 13 ตัวอย่าง รูปแบบที่พบคือ คำนาม, この+คำนาม, คำนาม+め, คำบ่งชี้หรือคำบอกสถานที่ +のお方 ขณะที่ในภาษาไทยแปลเป็นคำนามอื่น ๆ 11 ตัวอย่าง (84.61%) เป็นสรรพนามบุรุษที่สอง 1 ตัวอย่างและคำเรียกสถานะ 1 ตัวอย่าง โดยตัวอย่างที่ (21) เป็นตัวอย่างที่ภาษาไทยแปลเป็นคำเรียกสถานะและตัวอย่างที่ (22) เป็นตัวอย่างที่ภาษาไทยแปลเป็นสรรพนามบุรุษที่สอง

(21) どうぞ。そちらのお方も、どうぞ、そのまま。[ヴィヨンの妻]

เชิญค่ะ คุณผู้หญิงด้วย ใส่ไว้อย่างนั้นแหละค่ะ [เมียชายโหด]

(22) お助け下さい、よそのお方、わたしや、死んでしまいます。

[厭がらせ年齢]

ช่วยด้วยเจ้าข้า อิฉันจะถูกฆ่า คุณคะ [วัยซัง]

จากตัวอย่างข้างต้น จะเห็นว่าในภาษาญี่ปุ่นใช้คำนามที่เป็นคำบ่งชี้หรือคำบอกสถานที่ ทว่าในภาษาไทยโดยปกติจะไม่มีวัฒนธรรมการเรียกคู่สนทนาด้วยคำบ่งชี้หรือคำบอกสถานที่ จึงทำให้ผู้แปลเลือกแปลด้วยคำเรียกสถานะและสรรพนามบุรุษที่สองแทน อย่างไรก็ตามก็จะได้เห็นว่าในภาษาญี่ปุ่นระยะห่างระหว่างผู้พูดกับคู่สนทนามีผลต่อความสุภาพตามที่ 滝裏 (2008: 95) กล่าวไว้ ดังจะเห็นได้ว่าเมื่อต้องการแสดงความสุภาพต่อคู่สนทนาที่ยังไม่ทราบชื่อสามารถเรียกคู่สนทนาด้วยคำว่า 「そちらのお方」 ได้ดังตัวอย่างที่ (21) ข้างต้น ในทางตรงกันข้ามหากใช้รูปประโยคที่มีคำบ่งชี้ この+คำนาม จะใช้ในการคำทอ ในขณะที่ภาษาไทยไม่มีวิธีการใช้เช่นนี้ ดังนั้นภาษาไทยจึงแปลเป็น ไอ้+คำนาม ดังตัวอย่างที่ (23)

(23) このばか鳥め。[セロ弾きのゴーシュ]

ไอ้นกบ้า [กอนักเชลโล]

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของคู่แปลคำแทนตัวคู่สนทนาแต่ละชนิดข้างต้น จะเห็นได้ว่าแม้โดยส่วนใหญ่ในภาษาไทยจะใช้คำแทนตัวคู่สนทนาชนิดเดียวกันกับภาษาญี่ปุ่น แต่ก็มีกรณีที่ภาษาไทยใช้คำแทนตัวคู่สนทนาต่างชนิดกันกับภาษาญี่ปุ่น ขึ้นกับวิธีใช้คำแทนตัวคู่สนทนาของทั้งสองภาษาในบริบทนั้นๆ ทั้งนี้จากข้อมูล คำเรียกญาติเป็นชนิดของคำแทนตัวคู่สนทนาที่พบว่าวิธีใช้แตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัดที่สุด

6. บทสรุปและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้คำแทนตัวคุณชนระหว่างภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า โดยรวมภาษาญี่ปุ่นปรากฏการใช้คำแทนตัวคุณชนน้อยกว่าภาษาไทย โดยมีสาเหตุมาจากความแตกต่างของโครงสร้างไวยากรณ์ ความแตกต่างของประเภทการแสดงความรู้สึก และรูปประโยคที่เป็นธรรมชาติในแต่ละภาษา ส่วนชนิดของคำแทนตัวคุณชนจากข้อมูลในงานวิจัยนี้แบ่งได้เป็น สรรพนามบุรุษที่สอง คำเรียกญาติ คำเรียกอาชีพหรือตำแหน่ง คำเรียกสถานะ ชื่อเฉพาะ คำนามอื่น ๆ และพบว่าแม้โดยส่วนใหญ่ในภาษาไทยจะใช้คำแทนตัวคุณชนชนิดเดียวกันกับภาษาญี่ปุ่น แต่ก็มีกรณีที่ใช้คำแทนตัวคุณชนต่างชนิดกัน โดยคำเรียกญาติมีความแตกต่างในการใช้อย่างเด่นชัดที่สุด

เนื่องจากงานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อเปรียบเทียบว่าในบริบทเดียวกันทั้งสองภาษามีการใช้คำแทนตัวคุณชนเหมือนกันหรือต่างกันอย่างไร การใช้ข้อมูลจากการแปลจึงตอบจุดประสงค์ของการวิจัยได้มากที่สุด แต่ก็ปฏิเสธไม่ได้ว่าการใช้ข้อมูลจากการแปลนั้นก็มีข้อจำกัด เพราะการแปลอาจแตกต่างกันไปแล้วแต่ผู้แปล ดังนั้นผู้วิจัยจึงให้ความสำคัญในการเลือกคลังข้อมูลที่สร้างจากเรื่องสั้นที่มีผู้แปลหลากหลาย นอกจากนี้การที่งานวิจัยนี้ใช้ข้อมูลจากต้นฉบับภาษาญี่ปุ่นกับฉบับแปลไทย ทำให้การใช้คำแทนตัวคุณชนบางคำในภาษาไทยไม่ปรากฏ ในอนาคตจึงจำเป็นต้องศึกษาจากต้นฉบับภาษาไทยกับฉบับแปลภาษาญี่ปุ่นเพื่อให้เห็นวิธีการใช้คำแทนตัวคุณชนของทั้งสองภาษาให้ชัดเจนยิ่งขึ้นอันจะนำไปสู่ข้อเสนอแนะที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนแปลญี่ปุ่น-ไทยต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- [1] กนก รุ่งกิตติกุล. (2552). เปรียบเทียบความถี่ในการใช้คำสรรพนามบุรุษที่ 1-2 ในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น –วิเคราะห์จากนวนิยายต้นฉบับและฉบับแปล– *Proceeding of a Conference on 'East Asia Studies' Bangkok, Thailand*, 26 Nov. 2009, 263-282.
- [2] กนก รุ่งกิตติกุล. (2555). เปรียบเทียบความถี่ของการปรากฏและไม่ปรากฏคำสรรพนามแทนตัวผู้พูดและคุณชนในภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่น –วิเคราะห์จากหนังสือการ์ตูนญี่ปุ่นต้นฉบับและฉบับแปลภาษาไทย– *Proceeding of The Fifth Conference of Japanese Studies*, 5, 151-169.

- [3] คาวาคามิ ฮิโรมิ. (2555). *จบการศึกษา*. (ใน ความไม่เรียบของความรัก) [卒業 『ざらざら』] (มีทนา จาตุรแสงไพโรจน์, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ซันเดย์ อาฟเตอร์นู. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 2006).
- [4] ดะสะอิ โอะซะมุ. (2541). *เมียชายโสด*. (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 5 รวมเรื่องสั้น ของดะสะอิ โอะซะมุ) [ヴィヨンの妻] (มณฑา พิมพ์ทอง, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: อักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (ต้นฉบับ พิมพ์ ปี ค.ศ. 1947).
- [5] นาคาคะ เอจิ. (2560). *ระลอกคลื่นริมฝั่ง*. (ใน หันมาทางนี้เถอะนะ โมโมเสะ) [なみうちぎわ 『百瀬, こっちをむいて』] (ปิยะวรรณ ทรัพย์สำรวม, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ซันเดย์อาฟเตอร์นู. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 2014).
- [6] นิวะ ฟุมิโอะ. (2522). *วัยซ่ง*. (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 3) [厭がらせ年齢] (ปิยะจิต ทาแดง, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ดำรงการพิมพ์. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1948).
- [7] มียะสะวะ เค็นจิ. (2543). *กอนักเซลโล*. (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 6 รวมเรื่องสั้น ของมียะสะวะ เค็นจิ) [セロ弾きのゴーシュ] (ปิยะจิต ทาแดง, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: อักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1934).
- [8] มุราคามิ ฮารูกิ. (2556). *คติชนแห่งยุคของเรา – ยุคก่อนประวัติศาสตร์ของระบบทุนนิยมก้าวหน้า*. (ใน ทวีพีเพิล) [我らの時代のフォークロア—高度資本主義前史—『TV ヒーブル』] (ปิยะณัฐ จีระกูรวีวัฒน์, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์กัมมะหยี่. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1990).
- [9] โมริ โอโก. (2520). *เรือทาคาสะ*. (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 1) [高瀬舟] (วัลลภา บรรจงมณี, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์อักษรสาส์น. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1916).
- [10] โมริ โอโก. (2522). *ชันโซตะยู*. (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 2) [山椒大夫] (กิตติพร อังวิทยาธร, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ดำรงการพิมพ์ (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1915).
- [11] วรวรรธน์ ศรียากย์. (2556). *ภาษาศาสตร์ภาษาไทย*. นนทบุรี: สำนักพิมพ์ สัมปชัญญะ.
- [12] สมเกียรติ เชวงกิจจวนิช. (2549). *แปลญี่ปุ่น-ไทย (เบื้องต้น)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ ภาษาและวัฒนธรรม.
- [13] สุวัจน์ เรื่องศรี. (2561). การแปลคำบุรุษสรรพนามในวรรณกรรมญี่ปุ่นแปลไทย. *วารสารเครือข่ายญี่ปุ่นศึกษา (ฉบับพิเศษ)*, 8(3), 116-130.

- [14] อะคุตะงะวะ ริวโนะสุเกะ. (2534). *สมบัติสามชิ้น* (ใน เรื่องสั้นญี่ปุ่น 4 รวมเรื่องสั้นของอะคุตะงะวะ ริว โนะสุเกะ) [三つの宝] (สมธรรม เจริญกุล และ วรวัฒน์ กิจจารักษ์, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บำรุงสาสน์. (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 1915).
- [15] อาซาดะ จิโร. (2549). *ทสึโนะฮาซุ*. (ใน คนรถไฟ) [角筈にて『鉄道員』] (ฟูสึ นาาวาจิิต, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์เพื่อนนักอ่านสมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น). (ต้นฉบับพิมพ์ ปี ค.ศ. 2000).
- [16] 池上嘉彦. (2006). 『英語の感覚・日本語の感覚 〈ことばの意味〉のしくみ』 NHK 出版.
- [17] 石黒圭. (2013). 『日本語は「空気」が決める 社会言語学入門』 光文社書.
- [18] ケエンチャック・カノックポーン. (1989). 「タイ語と日本語の人物呼称の用法に関する対照研究」 『待兼山論叢』 23, 61–78.
- [19] 鈴木孝夫. (1973). 『ことばと文化』 岩波書店.
- [20] สิริอาチャー·รอยเคอ. (2019). 『日タイ語における自称詞の認知言語学的対照研究』 東北大学大学院博士論文.
- [21] 滝浦真人. (2008). 『ポライトネス入門』 研究社.
- [22] 本多啓. (2005). 『アフォーダンスの認知意味論—生態心理学から見た文法現象』 東京大学出版会.
- [23] Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [24] Cooke, J. R. (1965). *Pronominal Reference in Thai, Burmese, and Vietnamese*. (Doctoral dissertation). Berkeley: University of California.
- [25] Palakornkul, A. (1972). *A Socio-linguistic Study of Pronominal Strategy in Spoken Bangkok Thai*. (Doctoral dissertation). Austin: The University of Texas at Austin.

ภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่น (*Musa basjoo*) ในวรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ และ นิทานพื้นบ้านของญี่ปุ่น

สร้อยญา ชุโชติแก้ว

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่น (*Musa basjoo*) ในมุมมองของชาวญี่ปุ่น กล่าวคือ ศึกษาว่าชาวญี่ปุ่นพูดถึงกล้วยอย่างไรและใช้กล้วยในบริบทใดบ้าง โดยศึกษาค้นคว้าจากเอกสารที่เป็นลายลักษณ์อักษร เช่น วรรณคดีโบราณ (古典文学) โคะโตะวะสะ (こゝろわざ) และนิทานพื้นบ้าน (民話) จากการวิเคราะห์พบว่า สามารถแบ่งภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่นออกเป็น 3 แบบ แบบแรกคือ กล้วยในฐานะพืชศักดิ์สิทธิ์ที่เป็นที่สถิตของวิญญาณ (*yorishiro* 依代) ภาพลักษณ์นี้มีที่มาจากแนวคิดวิญญาณนิยมในวัฒนธรรมญี่ปุ่น แบบที่สองคือ กล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอน ภาพลักษณ์นี้มีที่มาจากคัมภีร์พระพุทธศาสนาฝ่ายมหายานที่นำมาจากประเทศจีน และแบบสุดท้ายคือ กล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของสิ่งหายากและลางดี ซึ่งภาพลักษณ์นี้มีที่มาจากสภาพภูมิอากาศที่หนาวเย็นของประเทศญี่ปุ่นทำให้กล้วยมักจะไม่ค่อยออกดอกออกผล

คำสำคัญ:

กล้วยญี่ปุ่น (*Musa basjoo*) วรรณคดีญี่ปุ่นโบราณ โคะโตะวะสะ นิทานพื้นบ้านญี่ปุ่น

The Perceptions of the Japanese Banana in Japanese Literature, Kotowaza, and Folktales

Saranya Choochotkaew

Faculty of Arts, Chulalongkorn University

Abstract

This paper aims to study the perception of the Japanese banana plant (*musa basjoo*) from a Japanese perspective through written text analysis. Through the analysis of Japanese literature, it can be said that the perception of the Japanese banana plant in Japanese culture, and its subsequent appearance in Kotowaza (ことわざ) and folktales, can be categorized into three types: as a spirit's residence (*yorishiro* 依代); as a metaphor to describe vulnerable and uncertain human life; and as a good omen and a symbol of rare opportunity. The first type comes from traditional animistic beliefs which are considered to be among the underlying principles of Japanese culture. The second type is based on phrases in Mahayana Buddhist sutras, and the third is based on the fact that it is a very rare opportunity to see Japanese banana bearing flowers and fruits because of the cold weather in Japan.

Keywords: Japanese banana (*musa basjoo*), classical Japanese literature, Kotowaza, Japanese folktales

1. บทนำ

กล้วยเป็นพืชที่ชาวไทยคุ้นเคยกันมาช้านาน แต่นอกจากในประเทศไทยแล้ว ในประเทศญี่ปุ่นที่มีพื้นที่ส่วนใหญ่อยู่ในเขตอบอุ่นก็มีการปลูกพืชเมืองร้อนอย่างกล้วยอยู่เช่นกัน โดยสามารถพบกล้วยญี่ปุ่น (*Musa basjoo*) หรือที่ชาวญี่ปุ่นเรียกว่า “บะโฌ” (芭蕉) ได้ ในบริเวณตอนใต้ของประเทศญี่ปุ่น ตั้งแต่ตอนใต้ของภูมิภาคคันโตเป็นต้นไป โดยเฉพาะในบริเวณหมู่เกาะอะมะมิ (奄美群島) จังหวัดคะโงะชิมะ (鹿児島県) และเกาะโอกินาวา (沖縄本島) จังหวัดโอกินาวา (沖縄県) เมื่อผู้วิจัยได้ศึกษาเรื่องราวของกล้วยในวัฒนธรรมญี่ปุ่น พบว่า ถึงแม้จะเป็นพืชในสกุลกล้วย (*Musa*) เดียวกันกับกล้วยของไทย แต่ด้วยภูมิอากาศที่แตกต่างกัน ส่งผลให้การเจริญเติบโตของกล้วยและการนำมาบริโภคนั้นต่างจากของไทย ทว่าในแง่ของคติความเชื่อนั้นมีทั้งที่เหมือนและต่างจากความเชื่อของชาวไทย จึงทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจเรื่องของกล้วยญี่ปุ่นเป็นอย่างมาก ผู้วิจัยคิดว่าการศึกษาเรื่องของกล้วยในวรรณคดีโบราณ (古典文学) โคโตะวะสะ (ことわざ)¹ และ

¹ คำว่า “ことわざ” ในพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย (日・タイ辞典) ฉบับตีพิมพ์ครั้งที่ 5 ได้แปลเป็นภาษาไทยว่า “สุภาษิต คำพังเพย” แต่ในงานวิจัยนี้ เมื่อทำการสืบค้นพบว่า แม้จะสืบค้นจากพจนานุกรม ことわざ แต่ตัวอย่างที่พบเช่น “ต้นกล้วยในหิมะ” และ “ร่างกายคนเปราะบางดังใบกล้วยต้องแรงลม” นั้นมีลักษณะคล้ายกับคำว่า “สำนวน” ในภาษาไทยมากกว่า กล่าวคือเป็น “ถ้อยคำหรือข้อความที่กล่าวสืบต่อกันมาช้านานแล้ว มีความหมายไม่ตรงตามตัวหรือมีความหมายอื่นแฝงอยู่ เช่น ดอกไม้ริมทาง ดาบสองคม เป็นต้น” (พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554) ดังนั้นเพื่อไม่ให้เกิดความเข้าใจความหมายของคำศัพท์คลาดเคลื่อน ผู้วิจัยจึงขอใช้คำทับศัพท์ว่า “โคโตะวะสะ” โดยให้คำจำกัดความว่า “ถ้อยคำสั้น ๆ ที่กล่าวสืบต่อกันมาช้านานและเป็นที่รู้จักแพร่หลาย บางครั้งมีความหมายเป็นคติสอนใจหรือความหมายเชิงเสียดสีรวมอยู่ด้วย” โดยอ้างอิงจากคำจำกัดความในพจนานุกรมนิฮงโกะโกะกุโงะตะอิจิเด็น (日本国語大辞典) ฉบับตีพิมพ์ครั้งที่ 2 (第二版) ที่ว่า 昔から世間に広く言いならわされてきたことばで、教訓や風刺などを含んだ短句。อนึ่งในภาษาอังกฤษ พจนานุกรมอังกฤษ-ญี่ปุ่น *Progressive Japanese-English dictionary* (プログレッシブ和英中辞典) ฉบับตีพิมพ์ครั้งที่ 4 ได้แปลคำว่า “ことわざ” เป็นภาษาอังกฤษว่า “proverb” คำว่า “proverb” ในพจนานุกรมภาษาอังกฤษ *Collins English Dictionary* ฉบับออนไลน์ได้ระบุความหมายไว้ว่า “A proverb is a short sentence that people often quote, which gives advice or tells you something about life. For example, ‘A bird in the hand is worth two in the bush.’” แต่ตัวอย่างที่พบในงานวิจัยนี้ มีลักษณะตรงกับคำว่า “idiom” ที่มีความหมายตามที่ระบุใน Collins English Dictionary ว่า “a group of words whose meaning cannot be predicted from the meanings of the constituent words, as for example (It was raining) cats and dogs” ดังนั้นผู้วิจัยจึงขอใช้คำทับศัพท์เป็นภาษาอังกฤษว่า “Kotowaza” เช่นเดียวกันกับภาษาไทย

นิทานพื้นบ้าน (民話²) ของชาวญี่ปุ่นจะทำให้เข้าใจทัศนคติของชาวญี่ปุ่นที่มีต่อธรรมชาติมากยิ่งขึ้น

2. วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษาภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่นในมุมมองของชาวญี่ปุ่นในวรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ นิทานพื้นบ้าน

3. สมมติฐาน

ภาพลักษณ์ของกล้วยในมุมมองของชาวญี่ปุ่นในวรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ และนิทานพื้นบ้าน น่าจะไม่ต่างจากของไทยมากนัก กล่าวคือ เป็นที่สังสติดของวิญญาณ และเป็นพืชที่ถูกนำมาเปรียบเทียบกับสิ่งที่ทำได้ง่าย

4. ขอบเขตและวิธีวิจัย

เนื่องจากงานวิจัยเกี่ยวกับกล้วยในมุมมองของชาวญี่ปุ่นยังมีไม่มากนัก ดังนั้นเพื่อศึกษาอดีตความเป็นมาของภาพลักษณ์ของกล้วยในมุมมองของชาวญี่ปุ่นในภาพรวม ผู้วิจัยจึงได้เริ่มต้นศึกษารวบรวมจากข้อมูลที่เป็นลายลักษณ์อักษร ได้แก่ ข้อมูลประเภทวรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ และนิทานพื้นบ้านโดยสืบค้นจากงานวิจัย หนังสือรวมวรรณคดี และนิทานพื้นบ้าน พจนานุกรม สารานุกรม และฐานข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะกล่าวถึงอย่างละเอียดอีกครั้งในบทวิเคราะห์ภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่นในมุมมองของชาวญี่ปุ่นต่อไป

ข้อมูลลักษณะทางพฤกษศาสตร์และบทบาทของกล้วยในวิถีชีวิตของชาวญี่ปุ่นในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยได้ใช้ข้อมูลทุติยภูมิที่อ้างอิงมาจากการงานวิจัยทางด้านพฤกษศาสตร์และ

² คำว่า “นิทานพื้นบ้าน” ในงานวิจัยนี้หมายถึง เรื่องเล่าที่สืบทอดต่อ ๆ กันมา เล่าด้วยถ้อยคำธรรมดา และไม่ปรากฏผู้แต่ง ซึ่งเป็นความหมายในแง่คติชนวิทยา อธิบายโดยศาสตราจารย์กุหลาบ มัลลิกะมาส (2516, อ้างถึงใน ประคอง, 2543) สำหรับภาษาอังกฤษในงานวิจัยนี้จะใช้คำว่า “folktale” ตามสตีล ทอมป์สัน (1946) และประคอง (2543) นักวิจัยผู้เชี่ยวชาญด้านนิทานพื้นบ้านศึกษา สำหรับภาษาญี่ปุ่นในพจนานุกรมไทย-ญี่ปุ่น (タ イ 日 辞 典) (1990) แปลคำว่า นิทาน ไว้ว่า 伝承物語 แต่ในงานวิจัยนี้จะใช้คำว่า 民話 ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าคำนี้มีความหมายใกล้เคียงกับคำว่า “นิทานพื้นบ้าน” และคำนี้ยังถูกใช้ในหนังสือและงานวิจัยที่เกี่ยวกับเรื่องนิทานพื้นบ้านทางคติชนวิทยาในประเทศญี่ปุ่นอย่างแพร่หลาย เช่น ฟูกุตะ (2000) เป็นต้น

มานุษยวิทยาที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้ประกอบการวิเคราะห์สาเหตุของภาพลักษณ์ของกล้วยในมุมมองของชาวญี่ปุ่น

อนึ่ง กล้วยญี่ปุ่นที่กล่าวถึงในงานวิจัยนี้คือกล้วยที่ชาวญี่ปุ่นเรียกว่า “บะโฌ” (芭蕉) ชื่อทางวิทยาศาสตร์คือ *Musa basjoo* ชื่อภาษาอังกฤษคือ Japanese Banana เบญจมาศ ศิลาสัย (2558, น. 79) นักพฤกษศาสตร์ชาวไทยเรียกกล้วยชนิดนี้ว่า “กล้วยโकिनาวา” แต่ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยต้องการสื่อถึงกล้วยของญี่ปุ่นจึงขอเรียกกล้วยชนิดนี้ว่า “กล้วยญี่ปุ่น” สาเหตุที่เลือกกล้วยชนิดนี้เพราะว่าเป็นกล้วยที่ถูกกล่าวถึงในหลักฐานทางวรรณคดีและประวัติศาสตร์เป็นอย่างมากและชาวญี่ปุ่นส่วนใหญ่รู้จักพืชชนิดนี้อย่างแพร่หลาย

บทความวิจัยชิ้นนี้ใช้ระบบถอดเสียงอักษรภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาไทยจากผลงานวิจัยของคณาจารย์คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กัลยาณี สิตสุวรรณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สุชาติ สัตยพงศ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ เสาวลักษณ์ สุริยะวงศ์ไพศาล (ปัจจุบันคือ ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.สิริมพร สุริยะวงศ์ไพศาล) จากสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุดาพร ลักษณะียนาวิน จากภาควิชาภาษาศาสตร์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดุษฎีพร ชำนิโรคานต์ จากภาควิชาภาษาไทย ทั้งนี้ ยกเว้นคำที่เป็นที่รู้จักอย่างแพร่หลายเช่น คันโต โอकिनาวา คามาคุระ มุโรมาจิ เอโดะ อาณาจักรริวกิว ที่จะถอดอักษรตามประเพณีนิยม

5. ผลการวิจัยและบทวิเคราะห์

5.1 ข้อมูลทางพฤกษศาสตร์และการอุปโภคบริโภคกล้วยญี่ปุ่นของชาวญี่ปุ่น

ชาวญี่ปุ่นเรียกต้นกล้วยว่า “บะโฌ” (芭蕉) ชื่อทางวิทยาศาสตร์ของบะโฌคือ *Musa basjoo* ชื่อภาษาอังกฤษคือ Japanese Banana ในพจนานุกรมสมัยเฮอัน *วะเมียว รุอิจุโฌ* (倭名類聚抄) ได้บันทึกชื่อภาษาญี่ปุ่นโบราณของกล้วยไว้ว่า “ฮะเซะโอะ” (発勢乎) และ “ฮะเซะโอะบะ” (発勢乎波) นอกจากนี้เนื่องจากชาวญี่ปุ่นไม่นิยมปลูกกล้วยไว้ในบ้านเพราะเชื่อว่าจะนำพาโชคร้ายมาให้ กล้วยญี่ปุ่นจึงมีอีกชื่อหนึ่งว่า “นิวะกิงุชะ” (庭忌草) แปลว่าพืชที่ไม่ควรปลูกในสวน (เซงะวะ, 1997, น. 428)

กล้วยญี่ปุ่นมีถิ่นกำเนิดเดิมมาจากประเทศจีนบริเวณเขตอบอุ่น (warm zone) และเขตกึ่งเขตร้อน (subtropical zone) กล้วยเป็นไม้ล้มลุกอายุหลายปี (perennial

herb) ต้นกล้วยญี่ปุ่นมีความสูงเต็มที่ประมาณ 4-5 เมตร เส้นผ่านศูนย์กลางของลำต้นมีความยาวประมาณ 15-30 เซนติเมตร ใบมีลักษณะเป็นวงรี ขนาดกว้างประมาณ 40-60 เซนติเมตร ยาวประมาณ 1-2 เมตร มีคุณสมบัติเปราะบางฉีกขาดง่าย ดอกของต้นกล้วยญี่ปุ่นมีชื่อเรียกเฉพาะว่า “อุตงเงะ” (優曇華) มีความยาวประมาณ 5-7 เซนติเมตร จะบานในหน้าร้อน (เดือนกรกฎาคมถึงเดือนสิงหาคม) และจะเหี่ยวเฉาในฤดูใบไม้ร่วง และเนื่องจากหน้าร้อนของญี่ปุ่นนั้นมีระยะเวลาสั้นเพียง 1-2 เดือน จึงทำให้กล้วยญี่ปุ่นมักจะไม้ออกผล ในกรณีที่ออกผล ผลของต้นกล้วยจะถูกเรียกว่า บะนะนะ (バナナ) เหมือนกับคำว่า banana ในภาษาอังกฤษ ผลของกล้วยญี่ปุ่นนั้นมีรสฝาด จึงไม่นิยมนำมาบริโภค (เซงะวะ, 1997, น. 426-428)

ด้วยเหตุที่กล้วยญี่ปุ่นไม่ค่อยออกผล หรือถ้าออกผลก็มีรสฝาดไม่เหมาะแก่การบริโภค ชาวญี่ปุ่นจึงจัดกล้วยอยู่ในประเภทไม้ใบ 観葉植物 หรือ foliage plant) กล่าวคือปลูกไว้เพื่อชมความสวยงามของใบเพียงอย่างเดียว โดยนิยมปลูกกล้วยไว้ในวัด ไม่นิยมปลูกไว้ในบ้าน เพราะชาวญี่ปุ่นมีความเชื่อว่าต้นกล้วยนั้นจะนำพาโชคร้ายมาสู่คนในบ้าน

นอกจากนี้ในบางพื้นที่ยังมีการนำกากกล้วย (เปลือกลำต้นเทียมของกล้วย) มาฉีกเป็นเส้น นำไปต้ม แล้วนำมาทอเป็นผ้าเรียกว่า บะโฌฟู (芭蕉布) นะงะฮะระ (1996, น. 507-508) กล่าวว่ามีการใช้ผ้าบะโฌฟู มาตั้งแต่สมัยอาณาจักรริวกิว (琉球王国時代) โดยในสมัยก่อนมีการทอผ้าบะโฌฟูอย่างแพร่หลายทั่วเกาะโอกินาวา โดยผ้าบะโฌฟูมีเนื้อผ้าที่เบาสบายระบายเหงื่อได้ดีทำให้เหมาะที่จะสวมใส่ในหน้าร้อน ชาวบ้านในสมัยนั้นจึงนิยมนำผ้าบะโฌฟูมาทำเป็นชุดทำงานและชุดวะกุชิจิน (ワクシジン) ซึ่งเป็นชุดที่จะใส่ในพิธีสำคัญ เช่น พิธีไหว้บรรพบุรุษ (祖先祭祀) พิธีแสดงความขอบคุณเทพเจ้าที่ดลบันดาลให้พืชผลอุดมสมบูรณ์ (豊年感謝) พิธีระบำเดือนแปด (八月踊り) ของหมู่บ้านต่าง ๆ ในแถบอะมะมิ ทว่าเมื่อถึงปลายสมัยเมจิผ้าฝ้ายเริ่มเป็นที่นิยมจึงทำให้การทอผ้าที่มีขั้นตอนยุ่งยากอย่างผ้าบะโฌฟูนั้นเสื่อมความนิยมไป ในปัจจุบันสามารถพบศิลปะการทอผ้าบะโฌฟูได้เพียงในแถบเกาะโยะรงจิมะ (与論島) เกาะอะมะมิ (奄美大島) จังหวัดคะงะชิมะ และแถบคิโจะกะ (喜如嘉) บนเกาะโอกินาวาเท่านั้น โดยผ้าบะโฌฟูได้กลายเป็นสินค้าราคาแพง ที่มักจะถูกนำมาทำชุดกิโมโนใส่ในหน้าร้อนเพื่อความสวยงามเท่านั้น

นอกจากผ้าปะโมเฝแล้ว ยังสามารถนำเส้นใยของกล้วยญี่ปุ่นมาทำเป็นกระดาษ เรียกว่า ปะโมเฝ (芭蕉紙) ได้ด้วย โดยในสมัยเอโดะ (江戶時代) หรือราวศตวรรษที่ 14 ถึงศตวรรษที่ 15 ตอนต้นนั้น กระดาษปะโมเฝเป็นหนึ่งในผลผลิตหลักของอาณาจักรริวกิว ทว่าในสมัยเมจิ (ค.ศ. 1868-1912) นั้น กระดาษปะโมเฝได้เสื่อมความนิยมลงจนสูญหายไป ต่อมาสมัยโชวะ (ค.ศ. 1926-1989) อะเบะ เอะอิชิโร (安部 栄四郎) (ค.ศ. 1902-1984) ศิลปินกระดาษญี่ปุ่นแห่งชาติ ได้ฟื้นฟูเทคนิคการทำกระดาษปะโมเฝขึ้นมาใหม่ โดยในปัจจุบันพบเห็นการผลิตกระดาษชนิดนี้ได้ทั่วไปในบริเวณเกาะโอกินาวา เกาะคุเมะจิมะ (久米島) เกาะมิยะโกะจิมะ (宮古島) เกาะทะระมะจิมะ (多良間島) และเกาะอิซังกิมะ (石垣島)³

5.2 ภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่นในมุมมองของชาวญี่ปุ่น

ในการศึกษาภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่นในมุมมองของชาวญี่ปุ่น ผู้วิจัยได้ศึกษาว่าชาวญี่ปุ่นพูดถึงกล้วยในบริบทใด และใช้กล้วยเปรียบเปรยกับสิ่งใดบ้าง โดยได้สำรวจการใช้คำว่ากล้วย (芭蕉) และบทบาทของกล้วยในเอกสารที่เป็นลายลักษณ์อักษรต่าง ๆ ได้แก่ วรรณคดีโบราณ โคะโตะวะสะ และนิทานพื้นบ้าน ซึ่งข้อมูลที่ใช้ในงานวิจัยมีที่มาจาก

สำหรับการศึกษาบทบาทของกล้วยในวรรณคดีโบราณ ผู้วิจัยได้รวบรวมข้อมูลและตัวอย่างการใช้กล้วยในทางวรรณคดีมาจากหนังสือชุด *นิฮงโกะเต็นบุงงะกุเซ็นงู* (新編日本古典文学全集) ของสำนักพิมพ์โฌงะกุกัง (小学館) ผ่านการสืบค้นจากฐานข้อมูลดิจิทัล JapanKnowledge⁴

สำหรับการศึกษาโคะโตะวะสะที่ใช้กล้วยในการเปรียบเปรยกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผู้วิจัยได้สืบค้นจากพจนานุกรมและสารานุกรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ *โคะจิโสะกุกุณโคะโตะวะสะตะคะอิจิเต็น* (故事俗信ことわざ大辞典) (ค.ศ. 2012), *โฌะกุกุบุทซุโคะโตะวะสะจิเต็น* (植物ことわざ事典) (ค.ศ. 1995) และ *โดโฌะกุกุบุทซุโคะโตะวะสะตะคะอิจิเต็น* (動植物ことわざ辞典) (ค.ศ. 1997) ทว่าจากการสำรวจพบว่ามีเพียง *โคะจิโสะกุกุณโคะโตะวะสะตะคะอิจิเต็น* ที่ปรากฏโคะโตะวะสะที่กล่าวถึงกล้วย ดังนั้นในที่นี้จึงจะขอลำเอียงถึงเพียงโคะโตะวะสะที่พบใน *โคะจิโสะกุกุณโคะโตะวะสะตะคะอิจิเต็น* เท่านั้น

³ 松村明監修 (2012) 『大辞泉 第二版』小学館 (สืบค้นผ่านฐานข้อมูลดิจิทัล JapanKnowledge)

⁴ สืบค้นจาก <https://japanknowledge.com>

สำหรับข้อมูลนิทานพื้นบ้านเกี่ยวกับต้นกล้วยของญี่ปุ่นนั้น ผู้วิจัยได้ทำการสืบค้นจากหนังสือรวมนิทานพื้นบ้านญี่ปุ่น ได้แก่ หนังสือชุดนิฮมมูกะมิบะนะมิทะอิเซอิ (日本昔話大成) (ค.ศ. 1978-1980) และสืบค้นจากฐานข้อมูลเรื่องเล่าลึกลับ (怪異・妖怪伝承データベース)⁵ ซึ่งจัดทำโดยศูนย์วิจัยวัฒนธรรมญี่ปุ่นนานาชาติ (国際日本文化研究センター) ทว่าจากการสำรวจพบว่านิทานพื้นบ้านเกี่ยวกับกล้วยแต่เพียงในฐานข้อมูลเท่านั้น ดังนั้นในที่นี้จึงจะขอกล่าวถึงเรื่องราวที่พบในฐานข้อมูลเท่านั้น

จากการค้นคว้าตามที่ได้กล่าวไปข้างต้น ผู้วิจัยพบว่าสามารถแบ่งภาพลักษณ์ของกล้วยของชาวญี่ปุ่นออกเป็น 3 แบบ แบบแรกคือกล้วยในฐานะพืชศักดิ์สิทธิ์ที่เป็นที่สิงสถิตของวิญญาณ แบบที่สองคือกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอน และแบบที่สามคือกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของสิ่งหายากและลางดี

5.2.1 กล้วยในฐานะพืชศักดิ์สิทธิ์ที่เป็นที่สิงสถิตของวิญญาณ

จากการค้นคว้าผู้วิจัยพบว่ามวรรณคดีและนิทานพื้นบ้านหลายเรื่องที่กล่าวถึงกล้วยในแง่ของพืชที่เป็นพืชศักดิ์สิทธิ์และเป็นที่สิงสถิตของวิญญาณ ยกตัวอย่างเช่นในบทละครโนเรื่อง บะโฌ (芭蕉) ละครเรื่องนี้แต่งโดยคมปะรุ เส้นชิคุ (金春禅竹) (ค.ศ. 1405-1470) นักแสดงและนักประพันธ์บทละครโนสมัยมุโรมาจิ มีตัวละครเอก (シテ) คือ บะโฌโนะเซอิ (芭蕉の精) หรือวิญญาณของต้นกล้วย

เนื้อหาของบทละครนี้แบ่งออกเป็นครึ่งแรกและครึ่งหลังตามขนบธรรมเนียมของบทละครโน โดยในครึ่งแรกจะกล่าวถึงเรื่องราวในประเทศจีนช่วงยุควสันตสารท-ยุครณรัฐ (春秋戦国時代)⁶ ณ รัฐฉู่ (楚国) มีพระรูปหนึ่งเล่าว่าทุกคืนขณะกำลังสวดมนต์อยู่จะได้ยินเสียงเหมือนมีคนมาหาแต่ไม่ปรากฏตัวให้เห็น คืนหนึ่ง พระได้พบหญิงวัยกลางคนนางหนึ่ง หญิงสาวได้ขอเข้ามานั่งฟังพระสวดมนต์ในกุฏิ พระจึงอนุญาต และได้สวดสัทธรรมปุณฑริกสูตร (法華経) บทที่ 5 โอษธิปริวรรต ว่าด้วยต้นไม้ानาพันธุ์

⁵ สืบค้นจาก <http://www.nichibun.ac.jp/youkaidb/> อนึ่งในทางวิชาการ 昔話 จะถูกนับเป็นส่วนหนึ่งของ 民話 และ 民話 เป็นส่วนหนึ่งของ 伝承 หรือสิ่งที่ถูกถ่ายทอดต่อ ๆ กันมา ดังนั้นในที่นี้จึงแปลชื่อฐานข้อมูล 怪異・妖怪伝承データベース ว่า “ฐานข้อมูลเรื่องเล่าลึกลับ”

⁶ ประมาณ 770 ปีก่อนคริสต์ศักราช – 221 ปีก่อนคริสต์ศักราช

(藥草喻品)⁷ และได้อธิบายหลักธรรมที่ชื่อว่า “โซโมะกุโกะกุโตะฉิกกะอิโจบุทซุ” (草木国土悉皆成仏)⁸ กล่าวคือ ทุกสิ่งในโลกแม้แต่สิ่งที่ไม่มิจิตใจเช่นพืชอย่างกล้วยก็สามารถบรรลุธรรมได้ด้วยร่างกายที่แท้จริง (実相) เช่นกัน หลังจากฟังพระอธิบาย หญิงสาวได้เข้าใจหลักธรรมเป็นอย่างดีทำให้พระประหลาดใจมาก⁹ เมื่อฟังธรรมเสร็จหญิงสาวได้เปิดเผยว่าแท้จริงแล้วเธอคือวิญญาณต้นกล้วยที่แปลงกายมา หลังจากนั้นหญิงสาวได้หายตัวไปในช่วงครึ่งหลังของบทละครนี้ วิญญาณต้นกล้วยได้ปรากฏกายขึ้นอีกครั้งในร่างที่แท้จริงในฝันของพระ โดยบอกว่าตนคือวิญญาณที่ได้บรรลุธรรม (成仏)¹⁰ แล้วจากการฟัง *สัทธรรมปุณฑริกสูตร*¹¹ วิญญาณต้นกล้วยได้บรรยายธรรมให้พระฟังอีกครั้ง หลังจากนั้นวิญญาณต้นกล้วยได้รำรำ ต่อมาสายลมแห่งฤดูใบไม้ร่วงได้พัดพาวิญญาณต้นกล้วยไป หลงเหลือแต่เพียงใบกล้วยที่ขาดวันทิ้งไว้ ว่าแล้วพระก็ตื่นจากฝัน¹²

จางเจ๋อจวิน (2004, น. 144) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับที่มาของบทละครโนเรื่องนี้ว่าบทละครเรื่องนี้มีเค้าโครงมาจากเรื่องเล่าของจีน โดยมาจากบันทึกเรื่องราวลับที่

⁷ ชื่อภาษาไทยของคัมภีร์และชื่อบทผู้เขียนได้นำมาจาก *สัทธรรมปุณฑริกสูตร* แปลไทยโดย ชะเอม แก้วคล้าย

⁸ “โซโมะกุโกะกุโตะฉิกกะอิโจบุทซุ” (草木国土悉皆成仏) หรือ “โซโมะกุโจบุทซุ” (草木成仏) เป็นหลักธรรมที่มีที่มาจากคัมภีร์พุทธศาสนานิกายมหายานที่ชื่อว่า *ชูอินเงียว* (中陰経) หรือ คัมภีร์อันตรภพโดยพระนิกายเท็นดะอิ (天台宗) นามว่า อันเน็น (安然) เป็นผู้นำเข้ามาและตีความใหม่ในแบบฉบับญี่ปุ่นที่มีวิญญาณนิยมเป็นพื้นฐาน กล่าวคือ ในประเทศจีนมีเพียงการนำพืชมาเปรียบเปรย แต่ในญี่ปุ่นนำมาขยายความโดยกล่าวว่าทุกสรรพสิ่งสามารถบรรลุธรรมได้ด้วยสภาพที่แท้จริง ในสมัยเอโดะ มีการหยิบยกหลักธรรมนี้ขึ้นมากล่าวถึงกันมากในวรรณคดี โดยเฉพาะในบทละครโน (『岩波 仏教辞典 第二版』岩波書店, 2002: 641)

⁹ ในบทละครพระกล่าวว่า 「不思議やさても愚かなる、女人と見るにかくばかり、法の理白米の、解くばかりなる心かな」 (『新編日本古典文学全集 58 謡曲集 (1)』小学館、1997: 316-317)

¹⁰ คำว่า 成仏 ในพจนานุกรมศัพท์ทางพุทธศาสนา) 仏教辞典(ได้ให้ความหมายไว้ว่า 「仏・ブツダとなること、悟りをひらくこと、仏教でいうところの真理(法)に目覚めること」 (『岩波 仏教辞典 第二版』岩波書店, 2002: 544) กล่าวคือหมายถึงการกลายเป็นพระพุทธเจ้า การตรัสรู้ และการบรรลุธรรม ในบทละครวิญญาณกล้วยได้บรรยายธรรมให้พระสงฆ์ฟังอย่างลึกซึ้ง ในที่นี้จึงแปลคำว่า 成仏 ว่า บรรลุธรรม

¹¹ ในบทละครได้เขียนไว้ว่า 「あらものすごの庭の面やな、あらものすごの庭の面やな。ありがたや妙なる法の教へには、逢ふ事稀なる優曇華の、花待ち得たる芭蕉葉の、御法の雨も豊かなる、露の恵みを受くる身の、人衣の姿御覧ぜよ」 (『新編日本古典文学全集 58 謡曲集 (1)』小学館、1997: 320)

¹² ผู้วิจัยได้แปลสรุปความมาจากบทละครเรื่องบะโฌจาก 『新編日本古典文学全集 58 謡曲集 (1)』小学館、1997: 311-324

ชื่อว่า *หุไห่ซินเหวินอีเจียนซวีจื่อ*¹³ (湖海新聞夷型続志) เล่มที่ 2 ซึ่งคาดว่าน่าจะถูกบันทึกและตีพิมพ์เผยแพร่ในสมัยราชวงศ์หยวน (ค.ศ. 1271-1368) แต่ในบันทึกนี้จะต่างจากบทละครโนเรื่องบะโฌตรงที่ไม่มีการกล่าวถึงหลักธรรมโซโฌะกุโกะกุโตะฉิกกะอิโจบุทซุและการบรรลุนิยามของกล้วย¹⁴

จากบทละครจะเห็นได้ว่าต้นกล้วยของญี่ปุ่นนั้นเป็นพืชที่สามารถบรรลุนิยามได้และวิญญานของต้นกล้วยมีพลังอำนาจสามารถแปลงกายเป็นหญิงสาวได้ ซึ่งการแปลงกายมีความคล้ายคลึงกับนิทานพื้นบ้านเรื่องนางตานีของไทย แต่พฤติกรรมจะต่างกัน โดยนางตานีปรากฏกายมาหลอกหลอนคน¹⁵ แต่วิญญานต้นกล้วยในบทละครเรื่องบะโฌนั้นปรากฏกายมาฟังบทสวดมนต์และเสนาธรรม

ทว่าในนิทานพื้นบ้านของญี่ปุ่นนั้นก็ยังมีเรื่องที่คล้ายกับนิทานพื้นบ้านเรื่องนางตานีของไทยเช่นกัน ยกตัวอย่างเช่น นิทานพื้นบ้านเกี่ยวกับวิญญานของต้นกล้วยในจังหวัดนงะโนะซึ่ง ซะโต ชูเรียว (佐藤中陵) (ค.ศ. 1762-1848) นักพฤกษศาสตร์ (本草学者) ปลายสมัยสมัยเอโดะได้บันทึกไว้ใน *บันทึกชูเรียวมันโรกุ*¹⁶ (中陸漫録) ดังนี้

ณ วัดแห่งหนึ่งแถบชินชู (信州)¹⁷ ขณะที่พระรูปหนึ่งกำลังทำวัตรอยู่นั้น ได้มีหญิงสาวรูปร่างนางหนึ่งปรากฏตัวขึ้น หญิงสาวนางนั้นได้มายั่วชวนพระ พระจึงโกรธ

¹³ ชื่อนี้ได้อัดเสียงตามคำอ่านของจีน “Huhai xinwen yi jian xu zhi” โดยได้รับความกรุณาจากอาจารย์สาขาวิชาภาษาจีน ภาควิชาภาษาตะวันออก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยช่วยกรุณาถอดเสียงอ่านเป็นภาษาไทยให้ ในประเทศญี่ปุ่น เอกสารชิ้นนี้ถูกบันทึกคำอ่านในระบบสัทอักษรถิ่นของหอสมุดแห่งชาติว่า “โคะกะเออิมิบุงเก็นโซะกุมิ” (こかいしんぶんいけんぞくし)

¹⁴ ดูเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเปรียบเทียบเนื้อหาบทละครโนเรื่องบะโฌกับเรื่องเล่าใน *หุไห่ซินเหวินอีเจียนซวีจื่อ* ได้ใน 张哲俊 (2004) 「能乐《芭蕉》: 芭蕉精形象的形成与日本佛典的关系」 『外国文学评论』 (3) 中国社会科学院外国文学研究所 pp. 144-150.

¹⁵ จากบทวิทยุรายการ “รู้ รัก ภาษาไทย” ออกอากาศทางสถานีวิทยุกระจายเสียงแห่งประเทศไทย เมื่อวันที่ 4 มีนาคม พ.ศ. 2554 เวลา 7.00-7.30น. สืบค้นจากเว็บไซต์จัดทำโดยสำนักงานราชบัณฑิตยสภา เข้าถึงได้จาก <http://www.royin.go.th/knowledges>=นางตานี-๔-มีนาคม-๒๕๕๔ วันที่สืบค้น 10 สิงหาคม พ.ศ. 2562

¹⁶ *บันทึกชูเรียวมันโรกุ* (中陸漫録) เป็นหนังสือที่ซะโตชูเรียวบันทึกเรื่องราวระหว่างทางที่เขาได้เดินทางไปสำรวจพืชและผลผลิตที่ขึ้นชื่อของแต่ละจังหวัด

¹⁷ จังหวัดนงะโนะในปัจจุบัน

และได้ฆ่าหญิงสาว เข้าวันต่อมา พระได้ตามรอยเลือดไปจนพบต้นกล้วยล้มอยู่ จึงทราบว่
หญิงสาวนั้นคือวิญญาณของต้นกล้วยที่ได้แปลงกายมา¹⁸

นอกจากในจังหวัดนงะโนะแล้วยังพบนิทานพื้นบ้านเกี่ยวกับวิญญาณ
กล้วยในแถบบริวก (琉球)¹⁹ โดยในบันทึกชูเรียวมันโรกะ ได้กล่าวไว้ว่า ในแถบบริวกนี้ ถ้า
เดินผ่านตงกล้วยจะพบวิญญาณกล้วยที่แปลงกายเป็นหญิงสาวมาหลอกให้ตกใจ แต่ถ้านำ
ดาบญี่ปุ่นพกติดตัวไปด้วยวิญญาณกล้วยจะไม่ปรากฏกายให้เห็น²⁰

นอกจากนี้จากการค้นคว้ายังพบนิทานพื้นบ้านที่คล้ายกันในจังหวัด
ทตโตะริ (鳥取県) โดยทะนะกะ ฌินจิโร นักวิจัยชาวญี่ปุ่นได้บันทึกเรื่องราวของวิญญาณ
กล้วยในหนังสือรวมนิทานพื้นบ้านจากจังหวัดทตโตะริที่ชื่อว่า อิมปะกุนตัน (因伯民談)
ไว้ว่า เมื่อเดินผ่านตงกล้วยถ้าพกดาบติดตัวไปด้วยจะไม่พบวิญญาณกล้วยแปลงเป็นสาวงาม
มาหลอก²¹ ซึ่งเนื้อหาตรงกันกับเรื่องราวของกล้วยในแถบบริวกที่ได้กล่าวไป

สาเหตุที่กล้วยมีอิทธิฤทธิ์สามารถแปลงกายเป็นหญิงสาวได้นั้นอาจคิดได้
หลายแง่มุม ในกรณีของวิญญาณกล้วยที่อยู่ในบทละครโนเรื่องบะโฌนั้นอาจคิดได้ว่าเป็น
ผลานิสงส์จากการฟังธรรม²² แต่ถ้ามองในแง่สัญลักษณ์ การที่ผู้แต่งกำหนดให้วิญญาณ
กล้วยมาปรากฏกายเป็นหญิงสาวอาจเป็นเพราะต้องการที่จะพิสูจน์ให้ผู้ชมละครเห็นถึง
หลักธรรมสองข้อในเวลาเดียวกัน ข้อแรกคือหลักธรรมที่ว่าทุกสรรพสิ่งแม้แต่พืชก็สามารถ
บรรลุธรรมได้ (草木成仏) ข้อที่สองคือผู้หญิงก็สามารถบรรลุธรรมได้ (女人成仏) ซึ่งทั้ง
สองหลักธรรมนี้เป็นหลักธรรมที่ปรากฏในสัทธรรมปุณฑริกสูตรเช่นเดียวกัน

ในกรณีของนิทานพื้นบ้านในจังหวัดนงะโนะ ชะโตได้ให้ความเห็นไว้ใน
บันทึกของเขาว่า สาเหตุที่ต้นกล้วยมีพลังวิเศษอาจเป็นเพราะกล้วยเป็นพืชล้มลุกที่มี

¹⁸ 『日本随筆大成第3期 第3巻』、吉川弘文館、1976 : 311-312

¹⁹ จังหวัดโอกินาวาในปัจจุบัน

²⁰ 『日本随筆大成第3期 第3巻』、吉川弘文館、1976 : 311-312

²¹ 田中新次郎 (1938) 「樹木に関する因伯の民談 (三)」 『因伯民談』 4 (2)、鳥取郷土会、p. 73

²² ดีความจากบทละครที่ว่า「さては雪の中の芭蕉の、偽れる姿と聞えしは、疑ひもなき芭蕉の女と、あらは
れけるこそ不思議なれ。」 「ただこれ法の奇特ぞと、ただこれ法の奇特ぞと、思へばいと夜もすが
ら、月も妙なる法の場、風の芭蕉や伝ふらん、風の芭蕉や伝ふらん。」 (『新編日本古典文学全集 58
謡曲集 (1)』 小学館、1997 : 329)

ขนาดใหญ่ วิญญาณของต้นกล้วยจึงสามารถแปลงกายได้ ว่ากันว่าไม่ใหญ่ที่อายุถึงพันปีจะสามารถแสดงอิทธิฤทธิ์ได้ กล้วยที่แปลงกายได้นี้ก็คงเป็นประเภทเดียวกัน²³

ในกรณีของนิทานพื้นบ้านในจังหวัดริวกิวนั้น การที่วิญญาณกล้วยมีอิทธิฤทธิ์สามารถแปลงกายได้อาจเป็นเพราะที่จังหวัดโอกินาวาถือว่ากล้วยเป็นพืชศักดิ์สิทธิ์และเป็น “โยะริมิโระ” (依代) หรือที่สิ่งสถิตของวิญญาณ โดยสามารถอ้างอิงจากงานวิจัยของนะงะฮะระ (1996) ที่ได้ศึกษาบทบาทของการใช้ผ้าปะโลมฟูและกล้วยในพิธีกรรมของทางจังหวัดโอกินาวาไว้ว่า ในจังหวัดโอกินาวามีการนำด้ายที่ทำจากต้นกล้วยมาใช้เป็นที่สถิตของวิญญาณผู้ตาย โดยในพิธี “มิเกียะวะกะระ” (ミキヤワカレ) หรือพิธีอำลาวิญญาณ ซึ่งจะจัดขึ้นหลังจากฝังศพได้ 3 วันนั้น ญาติใกล้ชิดที่เป็นผู้หญิง 3 คน จะมานั่งรับประทานอาหารร่วมกัน โดยบนโต๊ะสำหรับวางสำหรับอาหารของแต่ละคนจะมีด้ายที่ทำจากต้นกล้วยวางอยู่ เมื่อกินอาหารเสร็จแล้วแต่ละคนจะนำด้ายไปวางไว้ที่ทางสามแพร่งแล้วเดินหันหลังกลับบ้านโดยไม่พูดอะไร (นะงะฮะระ 1996, น. 509)

นอกจากพิธีอำลาวิญญาณนี้แล้ว ในงานวิจัยเดียวกันนี้ยังมีการกล่าวถึงการนำผ้าปะโลมฟูมาทอดศพผู้ตาย (死装束) โดยลูกสาวของผู้ตายที่เป็นผู้สืบทอดภูเข่าที่ปลูกต้นกล้วย (芭蕉山) จะเป็นผู้ทอดศพให้ สาเหตุที่ใช้ผ้าปะโลมฟู เพราะเชื่อว่าชุดที่ทำจากผ้าปะโลมฟูจะช่วยนำพาผู้ตายไปสู่โลกหน้าอย่างปลอดภัย (นะงะฮะระ 1996, น. 508)

ด้วยเหตุที่ผ้าปะโลมฟูถูกนำมาใช้ในพิธีศักดิ์สิทธิ์เช่นนี้ทำให้การปลูกต้นกล้วยและการทอดผ้าปะโลมฟูจึงสำคัญและศักดิ์สิทธิ์เช่นกัน โดยนะงะฮะระได้กล่าวว่า การปลูกต้นกล้วยในพื้นที่แถบนี้จะปลูกอย่างระมัดระวังโดยจะปลูกตอนเวลาเที่ยงวันเท่านั้น ถ้าปลูกเวลาอื่นชาวโอกินาวาเชื่อว่าจะทำให้ผู้ปลูกถึงแก่ชีวิต นอกจากนี้ชาวโอกินาวาจะไม่ปลูกต้นกล้วยในบริเวณบ้านเด็ดขาดเพราะเชื่อว่าถ้ารากของต้นกล้วยยื่นเข้าไปในบริเวณเตาไฟจะทำให้บ้านนั้นโชคร้าย สำหรับการนำกล้วยมาทำเป็นด้ายเพื่อทอผ้า ชาวโอกินาวาจะหลีกเลี่ยงการเริ่มทอผ้าหรือทอผ้าให้เสร็จในวันที่มีมลทิน เช่น วันที่มีคนตาย เพราะเชื่อว่ามลทินจะติดผ้าไปด้วย ต่อมาเมื่อจะนำชุดที่ทำจากผ้าปะโลมฟูมาสวมใส่เป็นครั้งแรก ก่อนสวมจะต้องท่องคาถาก่อนเพื่อปัดเป่าวิญญาณชั่วร้ายที่สถิตอยู่ในผ้า (นะงะฮะระ 1996, น. 508-509)

²³ 『日本随筆大成第3期 第3巻』、吉川弘文館、1976 : 311-312

จากงานวิจัยของนงะฮะระที่กล่าวถึงข้างต้น ทำให้สันนิษฐานได้ว่าสาเหตุที่ทำให้วิญญาณของต้นกล้วยในนิทานพื้นบ้านของพื้นที่แถบบริเวณนี้มีอิทธิฤทธิ์แปลงกายได้นั้น อาจจะมีที่มาจากบทบาทของกล้วยในพิธีกรรมและความเชื่อเกี่ยวกับความศักดิ์สิทธิ์ของกล้วย และสาเหตุที่วิญญาณกล้วยแปลงกายเป็นหญิงสาวนั้นอาจจะมาจากธรรมเนียมของชาวโอกินาวาที่ให้ผู้หญิงเป็นผู้สืบทอดดูแลพื้นที่ปลูกต้นกล้วยและเป็นผู้ทอผ้าบาโฌฟู (นงะฮะระ 1996, น. 508)

สำหรับนิทานพื้นบ้านในจังหวัดตโตะริ่นั้น ทะนะกะ (1938) ได้ให้ความเห็นไว้ว่า การที่วิญญาณกล้วยมีพลังเช่นนี้อาจเกี่ยวข้องกับความเชื่อในพื้นที่ โดยที่จังหวัดตโตะรินี้มีความเชื่อว่าถ้าปลูกต้นกล้วยจะมีคนป่วย นอกจากนี้เนื่องจากใบกล้วยมีลักษณะขาดวัน ตรงกับคำในภาษาญี่ปุ่นคือคำว่า 葉散 (อ่านออกเสียงว่า “ฮะซัน”) ซึ่งพ้องเสียงกับคำว่า 破産 ที่แปลว่าล้มละลาย ชาวญี่ปุ่นจึงเชื่อว่าปลูกกล้วยแล้วจะล้มละลาย สาเหตุที่เชื่อแบบนี้เพราะชาวญี่ปุ่นเชื่อในพลังของคำพูด (言霊) เป็นพื้นฐาน ดังนั้นชาวญี่ปุ่นจึงไม่นิยมปลูกต้นกล้วยไว้ในบริเวณบ้าน

รูปลักษณะของวิญญาณต้นกล้วยนั้น ในนิทานพื้นบ้านเรื่องนางตานีของไทย มีเรื่องเล่าว่านางตานีมักจะแต่งกายด้วยชุดไทยสีเขียว²⁴ แต่ในบทละครโนและในนิทานพื้นบ้านของจังหวัดนงะโนะ จังหวัดโอกินาวา และจังหวัดตโตะรินั้นไม่ได้ระบุว่าวิญญาณกล้วยญี่ปุ่นนั้นแต่งกายแบบใด ระบุแต่เพียงว่าวิญญาณต้นกล้วยได้แปลงกายเป็นหญิงสาวหน้าตาสวยงาม ทว่าเมื่อดูจากรูปการแต่งกายของนักแสดงละครโนในปัจจุบันแล้ว นักแสดงที่แสดงเป็นวิญญาณกล้วยก็มักจะแต่งกายด้วยชุดสีเขียวเช่นกัน²⁵ นอกจากนี้โทะริยะมะ เซะกิเอ็น (鳥山石燕) (ค.ศ. 1713-1788) ศิลปินสมัยเอโดะได้วาดรูปวิญญาณกล้วยไว้ในบันทึกสมุดภาพปีศาจ *คนจะกุเฮียกิกิอูอิ* (今昔百鬼拾遺) (ค.ศ. 1805) และได้เขียนคำบรรยายในรูปไว้ดังนี้

²⁴ จากบทวิทยุรายการ “รู้ รัก ภาษาไทย” ออกอากาศทางสถานีวิทยุกระจายเสียงแห่งประเทศไทย เมื่อวันที่ 4 มีนาคม พ.ศ. 2554 เวลา 7.00-7.30 น. สืบค้นจากเว็บไซต์จัดทำโดยสำนักงานราชบัณฑิตยสภา เข้าถึงได้จาก <http://www.royin.go.th/knowledges=นางตานี-๔-มีนาคม-๒๕๕๔> วันที่สืบค้น 10 สิงหาคม พ.ศ. 2562

²⁵ ดูรูปชุดแต่งกายของนักแสดงละครโนเรื่องบะโฌ ได้ที่เว็บไซต์สมาคมเท็ตเซ็นกะอิ (鉄仙会) เข้าถึงได้จาก http://www.tessen.org/dictionary/explain/bashou/bashou_2011

ภาพลักษณ์ของกล้วยญี่ปุ่น (Musa basjoo) ในวรรณคดีโบราณ

โคะโตะวะสะ และ นิทานพื้นบ้านของญี่ปุ่น

「芭蕉精 もろこしもて 芭蕉の精人と化して 物語せしこと
あり今の 謡物ハこれによりて 作れる とぞ」

(『百鬼夜行拾遺』下之巻、長野屋勘吉、1805：下ノ二)

ที่ประเทศจีนมีเรื่องเล่าว่าปีศาจกล้วยได้แปลงกายเป็นคน บทละครโนก็
ที่มาจากปีศาจตนนี้



รูปวิญญาณกล้วย

จาก 『百鬼夜行拾遺』 ฉบับหอสมุดแห่งชาติ (国立国会図書館)

จากรูปจะเห็นว่ารูปลักษณ์ของวิญญาณกล้วยนั้นมีลักษณะเหมือนปีศาจ มีขนยาวรุงรังยื่นศีรษะแลบลิ้นออกมาจากดงกล้วย ใบกล้วยมีลักษณะชาตวัน ด้านล่างมี ปลีกกล้วย (ดอกของต้นกล้วย) ห้อยลงมา ซึ่งไม่ตรงกับลักษณะวิญญาณกล้วยในบทละครโน เรื่องบะโฌ นิทานพื้นบ้านในบันทึกซูริเอวมันโระกุ และบันทึกอิมปะกุมินดัน ที่จะมีรูปร่าง เป็นสาวงาม

5.2.2 กล้ายในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอน

จากการสืบค้นโคโตะวะสะที่เกี่ยวข้องกับกล้ายจาก *โคะจิโสะกุฉินโคโตะวะสะดะอิจิ* ได้พบโคโตะวะสะที่กล่าวถึงกล้ายจำนวน 2 คำ ได้แก่ 「身体は芭蕉の如し風に從つて破れ易し」 และ 「雪の内の芭蕉」 ซึ่งทั้ง 2 คำนี้ได้เปรียบเทียบกับกล้ายกับความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอน เมื่อสืบค้นเพิ่มเติมพบว่าแต่ละโคโตะวะสะมีความหมายและที่มาแตกต่างกันดังนี้

โคโตะวะสะแรก 「身体は芭蕉の如し風に從つて破れ易し」 แปลว่า ร่างกายคนเรานั้นเปราะบางเหมือนกับ (ใบ) กล้ายที่ถูกแรงลม จะเห็นได้ว่าชาวญี่ปุ่นนำใบกล้ายไปเปรียบเทียบกับความเปราะบางของร่างกายมนุษย์ เมื่อนำโคโตะวะสะนี้ไปสืบค้นในฐานข้อมูลพระมหาปิฎกไทโซ (大正新脩大藏經)²⁶ พบว่าโคโตะวะสะที่เปรียบเทียบกับร่างกายเป็นสิ่งที่เปราะบางเหมือนใบกล้ายนั้นมีที่มาจาก *คัมภีร์ยุมะเคียว* (維摩經) หรือ *คัมภีร์วิมลจิตติ-นิรเทศ-สูตร*²⁷ บทอุปายะ (方便品)²⁸ โดยกล่าวถึงใบกล้ายในฐานะที่เป็นหนึ่งใน “จุยุ” (十喻) หรือสัจธรรม (ภาษาบาลี) กล่าวคือ สิ่งที่ว่างเปล่าไม่มีตัวตน (空) 10 อย่าง²⁹ ซึ่งใช้อธิบายเปรียบเทียบกับร่างกายมนุษย์ที่ว่างเปล่าไม่เที่ยงแท้เช่นเดียวกัน

โคโตะวะสะเกี่ยวกับการนำใบกล้ายมาเปรียบเทียบกับความเปราะบาง ไม่เที่ยงแท้ของร่างกายถูกนำมาใช้ในวรรณคดีอย่างแพร่หลาย³⁰ ยกตัวอย่างเช่น ในนิยาย

²⁶ ฐานข้อมูลนี้มีชื่อภาษาญี่ปุ่นว่า 「大正新脩大藏經テキストデータベース」 จัดทำโดยมหาวิทยาลัยโตเกียว เวอร์ชันปรับปรุงล่าสุดในปี 2018 เข้าถึงได้จาก www.l.u-tokyo.ac.jp/~sat

²⁷ คัมภีร์สำคัญของพุทธศาสนิกายมหายาน ชื่อคัมภีร์ภาษาไทยอ้างอิงมาจากรายงานการวิจัยเรื่องการศึกษาวิเคราะห์พัฒนาการโครงสร้างพระมหาปิฎกไทโซ (大正新脩大藏經) โดย ครุสรัตน์ บรรเทากุล คณะคณะพุทธศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ปี พ.ศ. 2556 หน้า 247

²⁸ 大正 No.1779, 38 卷 765 頁 c 段 10 行

²⁹ ได้แก่ หยาตฝน (聚沫) ฟองคลื่น (泡) เปลวไฟ (炎) กล้าย (芭蕉) ภาพลวงตา (幻) ความฝัน (夢) เงา (影) เสียงสะท้อน (響) ก้อนเมฆ (浮雲) สายฟ้า (雷)

³⁰ อ่านเพิ่มเติมได้ใน 国枝利久 (1980) 「維摩經十喻と和歌：釈教歌研究の基礎的作業（六）」『仏教大学研究紀要』 (64), pp. 60-86.

สงครามเรื่อง โฮเง็นโมะโนะงะตะริ³¹ ตอนต้นเรื่องทีกล่าวถึงการสวรรคตของอดีตสมเด็จพระจักรพรรดิโทะยะบะ (鳥羽法皇) ในการกล่าวถึงใบกล้วยและฟองคลื่นว่าเปรียบเสมือนชีวิตของมนุษย์ที่ไม่เที่ยงแท้ดังนี้

人間はこれ生死無常、芭蕉 泡沫の境なれば、始めて驚くべきにはあらざれども、一天暮れて月日の光を失ひ、万人愁へに沈み、父母の喪にあるがごとし。

(『新編日本古典文学全集 41 将門記 陸奥話記 保元物語 平治物語』小学館、2002 : 223)

มนุษย์เราทุกคนล้วนเกิดแล้วก็ตายไป ชีวิตเป็นสิ่งไม่เที่ยงเหมือนกับใบกล้วยและฟองคลื่น ถึงจะเป็นการสวรรคตของอดีตพระจักรพรรดิโทะยะบะก็ไม่ใช่เรื่องที่น่าตกใจ แต่เมื่อถึงเวลานั้นฟ้าก็เลื่อนลับพระอาทิตย์พระจันทร์ก็สิ้นแสง ทุกคนล้วนจมอยู่กับความเศร้า รวากับไว้ทุกข์ให้กับบิดามารดาของตน

สาเหตุที่ใบกล้วยถูกยกขึ้นมาในแง่นี้อาจเป็นเพราะใบของกล้วยญี่ปุ่นนั้นมีลักษณะขาดง่ายเพียงลมพัดก็สามารถทำให้ใบกล้วยขาดได้ สาเหตุที่ใบกล้วยมีลักษณะเปราะบางเช่นนี้อาจเป็นเพราะภูมิอากาศที่แห้งและหนาวเย็นของญี่ปุ่นนั้นมีส่วนทำให้ความชุ่มชื้นของใบกล้วยลดลงทำให้ใบของกล้วยกรอบจนขาดง่าย

นอกจากโคะโตะวะสะที่เปรียบกล้วยเหมือนกับร่างกายและชีวิตที่เปราะบางไม่เที่ยงแท้ของมนุษย์แล้วยังมีอีกโคะโตะวะสะหนึ่งที่คล้ายกันคือ 「雪の内の芭蕉」 แปลว่า ต้นกล้วยในหิมะ โคะโตะวะสะนี้ใช้เปรียบกับสิ่งที่เป็นไปไม่ได้ไม่มีจริง โดยที่มาจากเรื่องราวของหวังเหว่ย (王維) (ค.ศ. 701-771) กวีและจิตรกรชาวจีนสมัยราชวงศ์ถังที่วาดรูปต้นกล้วยในหิมะ (「袁安臥雪図」) ขึ้นมาทั้งที่ต้นกล้วยในหิมะนั้นไม่มีจริง³²

นอกจากในวรรณคดีและโคะโตะวะสะแล้วได้มีการนำภาพลักษณ์ของกล้วยที่โดนแรงลมจนขาด หรือภาพลักษณ์ของกล้วยในฤดูหนาวมาใช้ในศิลปะการจัดดอกไม้อีกด้วย โดยใบกล้วยที่นำมาใช้มักจะเป็นใบที่นำมาตากแห้งจนกรอบหรือใบที่ขาดเป็นริ้วเพื่อสื่อถึงฤดูหนาวหรือแรงลม (เซงะวะสะ, 1997, น. 428)

³¹ โฮเง็นโมะโนะงะตะริ (保元物語) เป็นนิยายสงคราม (軍記物語) คาดว่าแต่งขึ้นในสมัยคามาคุระตอนต้น ไม่ปรากฏนามผู้แต่ง มีเนื้อหาเกี่ยวกับกบฏปีโฮเง็น (保元の乱) เกิดขึ้นที่เมืองเกียวโต ในปีโฮเง็นที่1 (ค.ศ. 1156) เป็นสงครามชิงอำนาจระหว่างอดีตสมเด็จพระจักรพรรดิชิโตะกุ (崇徳上皇) กับสมเด็จพระจักรพรรดิโกะฉิมิระกะวะ (後白河天皇)

³² 『故事俗信ことわざ大辞典』

5.2.3 กล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของสิ่งหายากและลางดี

ดังที่ได้กล่าวไปในตอนต้นว่า โดยปรกติแล้วกล้วยญี่ปุ่นมักไม่ออกดอก ออกผลเนื่องจากอากาศที่หนาวเย็น แต่เมื่อกล้วยออกดอกเมื่อใดชาวญี่ปุ่นจะรู้สึกตื่นเต้น ตีใจมาก ในบันทึกอะสุมะคะงะมิ (吾妻鏡) หนังสือบันทึกประวัติศาสตร์ซึ่งบันทึกโดย รัฐบาลทหารคามากุระนั้น มีบันทึกไว้ว่า ในปีโจโอ (貞応) ที่ 2 (ค.ศ. 1223) แถวยะกุมิโด งะยะทซุ (薬師堂ヶ谷) ในเมืองคามากุระมีต้นกล้วยออกดอกทำให้ผู้คนแห่มาดูกันเป็น จำนวนมาก³³ นอกจากนี้ในสารานุกรมภาพญี่ปุ่นจินสมัยเอโดะชื่อ วะกันซันชะฮิสุเอะ (和漢三才図会) ได้กล่าวถึงเรื่องนี้ไว้เช่นเดียวกัน³⁴

ในบันทึกอะสุมะคะงะมิ และ สารานุกรมวะกันซันชะฮิสุเอะมีการเรียกดอกของกล้วยว่าดอกอุตงเงะ (優曇華) หรือดอก Udumbara (“อุทุมพร” ในภาษา สันสกฤต “อุทุมพร” ในภาษาบาลี) ซึ่งแต่เดิมเป็นชื่อดอกไม้ในจินตนาการในตำนานของ อินเดีย ในทางพุทธศาสนาถือว่าดอกอุตงเงะเป็นดอกไม้มงคลที่จะบานเพียงครั้งเดียวใน รอบสามพันปี เมื่อดอกอุตงเงะบานจะมีกลิ่นหอมแผ่ไปไกล พระพุทธเจ้าจะปรากฏกาย ประเทศจะสงบสุข ประชาชนจะมีชีวิตสุข ไม่มีโรคหรือทุกข์ใด ๆ ทั้งสิ้น (เซงะวะ, 1997, น. 427)

ในบทละครเรื่องบะโฌมีบทที่กล่าวถึงดอกอุตงเงะเช่นกัน โดยกล่าวถึงใน ตอนที่วิญญูณกล้วยได้เผยร่างที่แท้จริงในครึ่งหลังของบทละครดังนี้

「ありがたや妙なる法の教へには、逢ふ事稀なる優曇華の、花待ち得たる芭蕉葉の、御法の雨も豊かなる、露の恵みを受くる身の、人衣の姿御覧せよ」

(『新編日本古典文学全集 58 謡曲集 (1)』小学館、1997 : 320)

ช่วงนำยินดียิ่งนัก การที่ได้พบพระธรรมที่ล้ำค่าเยี่ยงนี้ก็เหมือนกับได้พบดอกอุตงเงะ ที่หายาก ใบกล้วยที่ได้พบดอกไม้ที่รอคอย ได้รับพรจากหยาดน้ำค้างชุ่มฉ่ำและสายฝนแห่งพระธรรม จงดูร่างที่ได้สวมเสื้อผ้านุชยนี้เถิด

นอกจากนี้ยังพบว่ามีการใช้อุตงเงะในบทเกริ่นแสดงความดีใจที่จะได้ล้างแค้นที่รอมานาน เหมือนกับการรอคอยที่จะพบเจอดอกอุตงเงะ ดังเช่นในนิยายสงคราม

³³ 『吾妻鏡』中巻, 国書刊行会, 1915 : 187

³⁴ 『和漢三才図会』下之巻, 中近堂 : 1313-1314

เรื่อง โชะงะโมะโนะงะตะริ (曾我物語)³⁵ มีการพูดถึงดอกอุดงะงะตอนหนึ่งที่พี่น้องตระกูลโชงะงะกำลังจะล้างแค้นให้พ่อ ความว่า

「親の敵に会うことは、優曇華に譬えたり」

(『新編日本古典文学全集 53 曾我物語』小学館、2002 : 304)

การที่ได้เจอศัตรูของพ่อฉันเปรียบเหมือนการได้เจอดอกอุดงะงะที่หายาก

ทว่าในตำราพฤกษศาสตร์ปัจจุบันถ้าสืบค้นด้วยคำว่าอุดงะงะจะพบว่าเป็นพืชคนละชนิดกัน โดยจะหมายถึง ต้นมะเดื่ออุทุมพร (*Ficus glomerata* Roxb.) วงศ์ขนุน (Moraceae) ซึ่งเป็นคนละสายพันธุ์กับดอกกล้วยอย่างสิ้นเชิง รูปร่างของดอกของมะเดื่ออุทุมพรก็ต่างจากดอกของกล้วยโดยสิ้นเชิงเช่นกัน โดยดอกของมะเดื่ออุทุมพรมีขนาดเล็ก สีขาวและจะออกดอกอยู่ภายในช่อดอกซึ่งคนทั่วไปจะเข้าใจผิดว่าเป็นผลมะเดื่อ มะเดื่ออุทุมพรมีต้นกำเนิดบริเวณพื้นที่เขตร้อนของทวีปเอเชียตั้งแต่อินเดียถึงประเทศจีน ในประเทศไทยก็สามารถพบมะเดื่ออุทุมพรได้เช่นกัน³⁶ แต่ไม่พบในประเทศญี่ปุ่น จึงทำให้สันนิษฐานได้ว่าอาจจะเพราะชาวญี่ปุ่นไม่เคยเห็นดอกอุดงะงะของจริงจึงทำให้ชาวญี่ปุ่นในสมัยก่อนเข้าใจผิดว่าอุดงะงะคือดอกของต้นกล้วยเพราะกล้วยที่ประเทศญี่ปุ่นออกดอกยากเช่นเดียวกันกับดอกอุดงะงะในตำนาน

6. บทสรุป

จากงานวิจัยนี้สรุปได้ว่าภาพลักษณ์ของกล้วยในมุมมองของชาวญี่ปุ่นมี 3 แบบ แบบแรกคือกล้วยในฐานะพืชศักดิ์สิทธิ์ที่เป็นที่สิงสถิตของวิญญาณ แบบที่สองคือกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอน และแบบสุดท้ายคือกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของสิ่งหายากและลางดี

ภาพลักษณ์ของกล้วยในฐานะพืชศักดิ์สิทธิ์ที่เป็นที่สิงสถิตของวิญญาณนั้นมีลักษณะคล้ายกับความเชื่อเกี่ยวกับนางตานีของไทยโดยความเชื่อแบบนี้ทางมานุษยวิทยาจะเรียกว่าเป็นความเชื่อแบบวิญญาณนิยม (Animism) กล่าวคือความเชื่อที่ว่าในธรรมชาติ

³⁵ ไม่ทราบผู้แต่ง คาดว่าถูกแต่งขึ้นในช่วงสมัยคามูระตอนปลายถึงสมัยโมโรมาจิตอนต้น เนื้อหาเกี่ยวกับการล้างแค้นให้กับบิดาของพี่น้องตระกูลโชงะงะ

³⁶ อ้างอิงจากฐานข้อมูลพรรณไม้ องค์การสวนพฤกษศาสตร์ เข้าถึงได้จาก

http://www.qsbg.org/database/botanic_book%20full%20option/search_detail.asp?botanic_id=1721

และสิ่งของต่าง ๆ นั้นมีวิญญานสิงสถิตอยู่ วิญญานนิยมถูกอธิบายเป็นครั้งแรกโดย เซอร์ เอ็ดเวิร์ด เบิร์นเน็ตไทเลอร์ (Sir Edward Burnett Tylor) (ค.ศ. 1832-1917) นักมานุษยวิทยาชาวอังกฤษ โดยไทเลอร์ได้อธิบายไว้ใน *Primitive Culture* (1871) ว่าวิญญานนิยมเป็นความเชื่อแบบดั้งเดิมซึ่งเป็นบ่อเกิดของศาสนา

ภาพลักษณ์ของกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของความเปราะบางและความไม่เที่ยงแท้แน่นอนนั้น จากการค้นคว้าพบว่ามันมีที่มาจากคัมภีร์พุทธศาสนาฝ่ายมหายานที่ญี่ปุ่นได้รับมาจากจีน จึงสันนิษฐานว่ามีความเป็นไปได้ว่าในพื้นที่ที่รับคัมภีร์พุทธศาสนาฝ่ายมหายานมาจากจีนอาจจะมีภาพลักษณ์เช่นนี้ร่วมกัน

ภาพลักษณ์ของกล้วยในฐานะพืชที่เป็นสัญลักษณ์ของสิ่งหายากและลางดีนั้น เกิดขึ้นเนื่องจากการที่ไม่มีดอกมะเดื่ออุทุมพรในประเทศญี่ปุ่นชาวญี่ปุ่นจึงไม่เคยเห็นดอกอุดงะของจริงมาก่อน ประกอบกับสภาพอากาศอันหนาวเย็นของญี่ปุ่นทำให้ต้นกล้วยไม่ค่อยออกดอกจึงทำให้คนญี่ปุ่นเข้าใจผิดจนเกิดเป็นภาพลักษณ์นี้ขึ้นมา

เอกสารอ้างอิง

- [1] กุหลาบ มัลลิกะมาส. (2516). *คติชาวบ้าน*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ส่วนท้องถิ่น.
- [2] จุฬารัตน์ เดชะโชควิวัฒน์ และคณะ. (2548). *พจนานุกรม ญี่ปุ่น-ไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ภาษาและวัฒนธรรม.
- [3] ชะเอม แก้วคล้าย. (2547). *ลัทธิธรรมปุนธุรีกสูตร*. กรุงเทพฯ: คณะสงฆ์จีนนิกายแห่งประเทศไทย.
- [4] เบญจมาศ ศิลาชัย. (2558). *กล้วย* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- [5] ประคอง นิมนานเหมินทร์. (2543). *นิทานพื้นบ้านศึกษา*. กรุงเทพฯ: โครงการตำราคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- [6] 足田輝一. (1995) . 『植物ことわざ事典』 東京堂出版.
- [7] 小倉讓監修. (1957) . 『植物の事典』 東京堂出版.
- [8] 北原保雄著. (2012) . 『故事俗信ことわざ大辞典 第二版』 小学館.

- [9] 国枝利久. (1980). 「維摩經十喻と和歌：釈教歌研究の基礎的作業 (六)」 『仏教大学研究紀要』 (64), 60-86.
- [10] 国書刊行会編. (1915). 『吾妻鏡』 中巻, 国書刊行会.
- [11] 小山弘志・佐藤健一郎校注・訳. (1997). 『新編日本古典文学全集 58 謡曲集 (1)』 小学館.
- [12] 近藤いね子ほか編. (2011). 『プログレッシブ和英中辞典 第4版』 小学館.
- [13] 瀬川弥太郎. (1997). 『いけばな草花辞典』 三省堂.
- [14] 関敬吾. (1978-1990). 『日本昔話大成』 全 12 巻、角川書店.
- [15] 高橋秀治. (1997). 『動植物ことわざ辞典』 東京堂出版.
- [16] 田中新次郎. (1938). 「樹木に関する因伯の民談 (三)」 『因伯民談』 4 (2), 鳥取郷土会, pp.71-74.
- [17] 寺島良安 (向順) 編. (1888). 『和漢三才図会』 下之巻、中近堂.
- [18] 富田竹二郎編. (1990). 『タイ日辞典』 改訂版、養徳社.
- [19] 鳥山石燕. (1805). 『百鬼夜行拾遺』 下之巻、長野屋勘吉 (国立国会図書館デジタルコレクション).
- [20] 中村元ほか編. (2002). 『岩波 仏教辞典 第二版』 岩波書店.
- [21] 中原ゆかり. (1996). 「奄美芭蕉布の聖と俗—伝承歌謡との関係から—」 『繊維製品消費科学』 37 (10), 507-515.
- [22] 日本国語大辞典第二版編集委員会編. (2000-2002). 『日本国語大辞典 第二版』 小学館.
- [23] 日本随筆大成編集部編. (1976). 『日本随筆大成第3期 第3巻』 吉川弘文館.
- [24] 福田晃ほか編. (2000). 『日本の民話を学ぶ人のために』 世界思想社.
- [25] 柳瀬喜代志ほか訳. (2002). 『新編日本古典文学全集 41 将門記 陸奥話記 保元物語 平治物語』 小学館.
- [26] 张哲俊. (2004). 「能乐《芭蕉》:芭蕉精形象的形成与日本佛典的关系」 『外国文学评论』 (3) 中国社会科学院外国文学研究所. 144-150.
- [27] Thompson, Stith. (1946). *The Folktale*. NY: The Dryden press.

- [28] Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, Volume 1*. London: John Murray, Albemarle Street.
- [29] ฐานข้อมูลพรรณไม้ องค์การสวนพฤกษศาสตร์ สืบค้นจาก <http://www.qsbg.org/database/>
- [30] ฐานข้อมูลพระมหาปิฎกไทโซ (大正新脩大藏經テキストデータベース) จัดทำโดยมหาวิทยาลัยโตเกียว เวอร์ชันปรับปรุงล่าสุดในปี 2018 สืบค้นจาก [www.l.u-tokyo.ac.jp > ~sat](http://www.l.u-tokyo.ac.jp/~sat)
- [31] ฐานข้อมูลเรื่องเล่าลึกลับ (怪異・妖怪伝承データベース) จัดทำโดยศูนย์วิจัยวัฒนธรรมญี่ปุ่นนานาชาติ (国際日本文化研究センター) สืบค้นจาก <http://www.nichibun.ac.jp/youkaidb/>
- [32] ฐานข้อมูล JapanKnowledge จัดทำโดยบริษัท NetAdvance สืบค้นจาก <https://japanknowledge.com>
- [33] เว็บไซต์สมาคมเท็ตเซ็นคะอิ (鉄仙会) สืบค้นจาก http://www.tessen.org/dictionary/explain/bashou/bashou_2011
- [34] เว็บไซต์สำนักงานราชบัณฑิตยสภา สืบค้นจาก <http://www.royin.go.th/>
- [35] พจนานุกรม Collins English Dictionary ฉบับออนไลน์ สืบค้นจาก [http://www. https://www.collinsdictionary.com](http://www.collinsdictionary.com)

การศึกษาเปรียบเทียบหน่วยทางโครงสร้างที่แสดงการรับผลประโยชน์ ในภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่น ระหว่างคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」

สลิลรัตน์ กวีจารุมงคล¹

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์การแสดงการรับผลประโยชน์หรือบุญคุณของกริยา “ให้” ในภาษาไทยที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรอง เปรียบเทียบกับการใช้กริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」 ในภาษาญี่ปุ่นที่ใช้แสดงการรับผลประโยชน์หรือบุญคุณ โดยใช้ข้อมูลจากนวนิยายแปลญี่ปุ่น-ไทยและไทย-ญี่ปุ่น ผลการวิจัยเมื่อเปรียบเทียบจากการใช้ในสถานการณ์เดียวกันพบว่า ในสถานการณ์ที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ที่ทำหน้าที่คำบุพบทใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” “โครงสร้างแสดงการทำแทน” และ “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ภาษาญี่ปุ่นมีการใช้/ไม่ใช้กริยาช่วยในสัดส่วนที่แตกต่างกันตามข้อจำกัดทางโครงสร้างและการแสดง/ไม่แสดงการรับผลประโยชน์ สรุปได้ว่าความหมายของการแสดงการรับผลประโยชน์ในภาษาไทยเกิดจากบริบททางโครงสร้างอื่นในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรอง แตกต่างจากกริยาช่วยของภาษาญี่ปุ่นที่แสดงการรับผลประโยชน์จากการใช้กริยาช่วยโดยไม่จำเป็นต้องปรากฏร่วมกับคำช่วย ใด

คำ สำคัญ:

กริยาให้ การรับผลประโยชน์ คำบุพบท กริยาช่วย นวนิยายแปล

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย E-mail :Salilrat.K@chula.ac.th

A Comparative Study of Structural Units Expressing the Beneficent Meaning between the Thai Preposition “hây” and the Japanese Auxiliary Verbs “-te ageru/ te kureru/ te yaru/ te morau”

Salilrat Kaweejarumongkol

Faculty of Arts, Chulalongkorn University

Abstract

The aim of this research was to analyze and compare the difference in using the beneficent meaning of the Thai preposition “hây” with the use of the Japanese auxiliary verbs meaning giving and receiving “-te ageru/ te kureru/ te yaru/ te morau.” The data were derived from both Japanese novels with Thai translations and Thai novels with Japanese translations. The results revealed that in the same situations, the Thai preposition “hây” was used in a dative construction, a deputative construction, or an offer construction. On the other hand, the Japanese auxiliary verbs “-te ageru/ te kureru/ te yaru/ te morau” were used in various proportion based on the structural language restrictions and the expression of the beneficent meaning in sentences. Thus, the function of the Thai preposition “hây” expressing the beneficent meaning depended on the structural and contextual sentences in the dative construction. This is different from the Japanese auxiliary verbs in that they can express this meaning without collocating with the particle “ni.”

Keywords: giving verbs, beneficent meaning, prepositions, auxiliary verbs, translated novels

1. บทนำ

ในภาษาญี่ปุ่นกริยาแสดงการให้/ได้รับ 「あげる/ くれる/ やる/ もらう」 และรูปยกย่องถ่อมตัวของกริยาเหล่านี้ได้แก่ 「さしあげる/ くださる/ いただく」 เมื่อเกิดการขยายความหมายและถูกนำไปใช้เป็นกริยาช่วยแสดงการให้/ ได้รับการกระทำ 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら/ てさしあげる/ てくださる/ ていただく」² จะแสดงการรับบุญคุณหรือผลประโยชน์ (大江, 1975; 益岡, 2001 เป็นต้น) โดยผู้รับบุญคุณหรือผลประโยชน์จากการกระทำของกริยาแสดงการให้นั้นปรากฏในตำแหน่งกรรมรอง ดังตัวอย่าง (1) (2) ส่วนผู้รับบุญคุณหรือผลประโยชน์ของกริยาแสดงการได้รับจะปรากฏในตำแหน่งประธานดังตัวอย่าง (3)

(1) 子供に絵本を読んであげました／やりました。

(2) 田中さんは私に日本語を教えてくださいました。

(3) 私は田中さんに日本語を教えてくださいました。

กริยา “ให้” ในภาษาไทยเมื่อเกิดการขยายความหมายก็มีการนำไปใช้เป็นคำบุพบทในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรอง ทำหน้าที่บ่งชี้กรรมรองของกริยาหลักในประโยคดังประโยค (4) (5)

(4) สมชายส่งหนังสือให้สมศรี

(5) สมชายอ่านหนังสือให้สมศรี

ด้วยเหตุนี้ ในการแปลจึงอาจพบว่ามีสถานการณ์ที่ภาษาไทยใช้กริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทและภาษาญี่ปุ่นใช้กริยาช่วยแสดงการให้ 「～てあげる/ てくれる/ てやる」 หรือใช้กริยาช่วยแสดงการได้รับ 「～てもら」 จนอาจมองว่ากริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทนั้น มีความหมายและวิธีการใช้ตรงกับกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นเหล่านี้ โดยเฉพาะในเรื่องของการแสดงบุญคุณหรือการแสดงการรับผลประโยชน์ แต่มีบางกรณีที่พบว่าภาษาไทยใช้กริยา “ให้” แต่ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วยเหล่านี้ ดังตัวอย่าง (6)

² กริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับที่แสดงบุญคุณในภาษาญี่ปุ่นมีทั้งรูปธรรมดาได้แก่/ 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 และรูปยกย่องถ่อมตัวได้แก่ 「～てさしあげる/ てくださる/ ていただく」 ในงานวิจัยนี้จะใช้คำว่ากริยาช่วย “～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら” โดยมีความหมายรวมถึงกริยาช่วยแสดงการให้/ ได้รับที่อยู่ในรูปยกย่องและถ่อมตัวดังกล่าวด้วย

(6) 実に様々なことを、彼は彼女から教えられた。

จริงๆ แล้วเธอได้สอนอะไรให้กับเขามากมายทีเดียว

『秒速 5 センチメートル』 “ยามซากระร่วงโรย”

ในเรื่องของการแสดงการรับผลประโยชน์ของกริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบท นั้น มีงานวิจัยที่วิเคราะห์เกี่ยวกับการขยายความหมายของกริยา “ให้” หลายงานที่กล่าวว่า กริยา “ให้” เมื่อทำหน้าที่เป็นคำบุพบท นอกจากใช้บ่งชี้กรรมรองแล้ว ยังใช้บ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์อีกด้วย เช่น งานของ Iwasaki (2008) Thepkanjana & Uehara (2008) (ต่อไปจะใช้ตัวย่อว่า “T & U”) เป็นต้น แต่มีบางงานที่กล่าวว่าคำบุพบท “ให้” นั้น ไม่ได้บ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์ แต่ความหมายของการรับผลประโยชน์นั้นเกิดขึ้นจากการอนุมานในทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic inference) เช่นงานของ พิรุฬห์ (2016) เป็นต้น เนื่องจากยังคงมีข้อขัดแย้งในเรื่องของการแสดงการรับผลประโยชน์ของคำบุพบท “ให้” ในงานวิจัยที่ผ่านมา จึงยังไม่อาจกล่าวได้ว่าคำบุพบท “ให้” นั้น แสดงการรับผลประโยชน์หรือไม่

นอกจากนี้ งานวิจัยที่กล่าวถึงกริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับของภาษาญี่ปุ่น ส่วนใหญ่กล่าวถึงลักษณะเฉพาะของกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นเหล่านี้ที่ใช้ในการแสดงบุญคุณหรือการรับผลประโยชน์ ซึ่งผู้วิจัยมองว่าลักษณะเฉพาะนี้จะปรากฏชัดเจนขึ้นเมื่อนำมาเปรียบเทียบกับภาษาอื่นที่มีสำนวนแสดงการให้/รับในลักษณะที่ใกล้เคียงกัน แต่ยังไม่มียานวิจัยใดที่วิเคราะห์เปรียบเทียบการแสดงบุญคุณหรือการรับผลประโยชน์ของกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นกับภาษาอื่นๆ จึงมีอาจกล่าวได้ว่า การใช้กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นมีลักษณะเฉพาะในการแสดงบุญคุณหรือการรับผลประโยชน์อย่างไรเมื่อเปรียบเทียบกับภาษาอื่น ด้วยเหตุนี้ งานวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบการแสดงผลประโยชน์ของกริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในภาษาไทยกับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 ในภาษาญี่ปุ่น

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องและปัญหาในงานวิจัย

2.1 “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรองในภาษาไทย

ที่ผ่านมา มีงานวิจัยหลายงานที่วิเคราะห์เกี่ยวกับความหลากหลายทางหน้าที่ของกริยา “ให้” ในภาษาไทย กริยา “ให้” เมื่อทำหน้าที่เป็นกริยาหลักจะแสดงการเคลื่อนย้ายสิ่งของจากผู้ให้ไปสู่ผู้รับ แต่เมื่อมีการขยายความหมายไปสู่หน้าที่ต่างๆ เช่น คำบุพบท กริยาแสดงการริต คำสันธาน เป็นต้น จะแสดงความหมายที่หลากหลายขึ้น เช่น การแสดงการริต การบ่งชี้กรรมรอง การบ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์ การบ่งชี้ผู้เสียผลประโยชน์ การแสดงวัตถุประสงค์ การแสดงความต้องการหรือการร้องขอ เป็นต้น (อรทัย, 1970; Iwasaki & Yap, 2000; Rangkupan, 2007; Iwasaki, 2008; T & U, 2008; カウイーチャールモンコン & 上原 (ต่อไปจะใช้อักษรย่อว่า “K & U”), 2018 เป็นต้น) งานวิจัยเหล่านี้มีความแตกต่างในการแบ่งประเภทของคำบุพบท “ให้” ในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรองดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1: เปรียบเทียบการแบ่งประเภท “ให้” ในภาษาไทยที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบท

Iwasaki & Yap (2000)	Rangkupan (2007)	Iwasaki (2008)	T & U (2008)	K & U (2018)
Dative marker	Beneficiary marker	Benefactive1	Dative use	与格構文
Benefactive marker			Benefactive use	代理構文
-		-		
-	-	-	-	提供構文

จากตาราง 1 จะเห็นว่างานวิจัยเหล่านี้มีการแบ่งประเภท “ให้” ที่ เป็นคำบุพบทแตกต่างกัน Iwasaki & Yap (2000) แบ่ง “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ “ตัวบ่งชี้กรรมรอง” (Dative marker) (ตัวอย่าง (7)) และ “ตัวบ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์” (Benefactive marker) (ตัวอย่าง (8))

(7) แดงซื้อหนังสือให้ฉัน

(8) แดงอ่านหนังสือให้ฉัน

(Iwasaki & Yap, 2000, pp.374-375)

Rangkupan (2007) จัดคำ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทเป็น 1 ประเภท คือ “ตัวบ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์” (Beneficiary marker) โดยแบ่งย่อยออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ “ผู้รับผลประโยชน์จากการทำแทน” (Deputative Beneficiary) (ตัวอย่าง (9)) และ “ผู้รับสิ่งของ” (Recipient) (ตัวอย่าง (10))

(9) นवलชักผ้าให้ลูกเสมอ

(10) นวลหยิบหนังสือของหล่อนให้จุ่ม

(Rangkupan, 2007, p.197)

Iwasaki (2008) แบ่ง “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทออกเป็น 1 ประเภท คือ “การแสดงการรับผลประโยชน์ 1” (Benefactive 1)³ (ตัวอย่าง (11))

(11) ทำบุญให้คุณตา

(Iwasaki, 2008, p.472)

T & U (2008) จำแนกคำบุพบท “ให้” ออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ “การแสดงผลกรรมรอง” (Dative use) (ตัวอย่าง (12) (13)) และ “การแสดงผลการรับผลประโยชน์” (Benefactive use) (ตัวอย่าง (14))

(12) สมศักดิ์ส่งเงินให้สมชาย

(13) สมศักดิ์ยืมให้สมชาย

(14) สมศักดิ์ขับรถให้สมชาย

(T & U, 2008, pp.627-628, 630)

K & U (2018) จำแนกโครงสร้าง “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรองออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ “โครงสร้างแสดงผลกรรมรอง” (与格構文) (ตัวอย่าง (15) (16)) “โครงสร้างแสดงการทำแทน” (代理構文) (ตัวอย่าง (17)) และ “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” (提供構文) (ตัวอย่าง (18))

³ Iwasaki (2008) แบ่ง “ให้” ที่แสดงผู้รับประโยชน์เป็น 2 ประเภท ได้แก่ “Benefactive 1” และ “Benefactive 2” โดย “ให้” ที่ปรากฏในโครงสร้าง “Benefactive 1” ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทนำหน้าคำนามที่เป็นกรรมรอง ในขณะที่ “ให้” ที่ปรากฏในโครงสร้าง “Benefactive 2” เป็นคำแสดงทัศนะทัยประโยค (Sentence Modal) โดยที่คำนามที่อยู่หลัง “ให้” จะถูกละเผลอดังตัวอย่าง (i)

(i) เตียวจะบอกให้ณะ

(Iwasaki, 2008, p.472)

จากตัวอย่าง (i) จะเห็นว่า “ให้” ที่ปรากฏใน “Benefactive 2” ในงานของ Iwasaki (2008) มีลักษณะคล้ายคลึงกับ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ซึ่ง K & U (2018) จัดเป็นคำบุพบท เนื่องจากพบว่าคำนามที่ปรากฏหลัง “ให้” ในโครงสร้างนี้ ไม่ได้ถูกละเผลอไป รายละเอียดเกี่ยวกับการแบ่งประเภทและความแตกต่างของโครงสร้าง “Benefactive 2” และ “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” กล่าวไว้ในงานของ K & U (2018)

(15) แกก้อยากสอน (ภาษาญี่ปุ่น) ให้ (หนู)

(16) พี่ทองยืมให้ (ฉัน)

(17) ผมดูร้านให้ (เธอ) เอง

(18) เดี่ยวหนูทำให้ (แม่) ค่ะ

(K & U, 2018, pp.284-287)

จากตัวอย่างในงานวิจัยที่ผ่านมาจะเห็นได้ว่า ประโยคตัวอย่างหลายประโยคมีลักษณะร่วมกันแต่มีการจัดแบ่งประเภทที่แตกต่างกัน โดยบางงานจัดเป็นการรับผลประโยชน์ แต่ในบางงานจัดเป็นการแสดงกรรมรองโดยไม่เกี่ยวข้องกับการรับผลประโยชน์ จากข้อขัดแย้งดังกล่าวจึงยังมีอาจกล่าวได้ว่า “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทนั้น แสดงการรับผลประโยชน์หรือไม่

2.2 กริยาแสดงการให้/ได้รับในภาษาญี่ปุ่นที่แสดงการรับผลประโยชน์ เปรียบเทียบกับกริยา “ให้” ในภาษาไทย

ในภาษาญี่ปุ่นมีงานวิจัยหลายงานที่กล่าวว่า กริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 เป็นสำนวนที่ใช้เพื่อแสดงว่าการกระทำที่ปรากฏร่วมกับกริยาช่วยเหล่านี้เป็นบุญคุณต่อผู้รับ (大江, 1975; 庵, 松岡, 中西, 山田, & 高梨, 2000; 益岡, 2001 เป็นต้น) 庵, 松岡, 中西, 山田, & 高梨 (2000, p. 111) กล่าวว่า 「～てあげる」 และ 「～てくれる」 นั้น ใช้เมื่อผู้พูดคิดว่าการกระทำของผู้กระทำกริยานั้นเป็นบุญคุณต่อผู้รับ ซึ่งลักษณะเฉพาะนี้เป็นลักษณะเฉพาะของกริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับในภาษาญี่ปุ่น แต่ยังไม่มีการเปรียบเทียบกับภาษาอื่นโดยใช้ข้อมูลที่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างในลักษณะเฉพาะดังกล่าวนี้

งานวิจัยที่กล่าวถึงการแสดงผลประโยชน์ในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยได้แก่งานของ ยูเอ็น (2001) ที่มองว่ากริยาช่วย 「～てくれる」 และ 「～てやる」 ในภาษาญี่ปุ่นและ “ให้” ในภาษาไทยนั้นแสดงการรับผลประโยชน์ แต่แตกต่างกันที่ภาษาญี่ปุ่นไม่สามารถแสดงผลประโยชน์ได้ในบางกรณี ในขณะที่ภาษาไทยสามารถใช้ได้ ยูเอ็น (2001) กล่าวว่าเมื่อกริยาแสดงการให้ในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยถูกนำไปใช้ในหน้าที่อื่นนอกเหนือจากกริยาหลัก จะมีลักษณะร่วมกันคือปรากฏหลังคำกริยาหลัก แต่มีข้อแตกต่างคือ ภาษาญี่ปุ่นไม่สามารถใช้ร่วมกับกริยาหลักที่เป็นกรรมกริยาได้ หากปรากฏกรรมรอง

ชัดเจนดังตัวอย่าง (19a) ในขณะที่ภาษาไทยสามารถใช้ร่วมกับกริยาหลักที่เป็นอนุกรรณกริยาได้ ดังตัวอย่าง (19b)

(19a) * 太郎は花子に市場へ行ってやった。

(19b) ดำไปตลาดให้มาลี

(ยูเอิน, 2001, p.52)

กริยา 「行く」 “ไป” เป็นอนุกรรณกริยาที่ผลจากการกระทำกริยานั้นไม่ปรากฏ “สิ่งของ” ที่อยู่ในครอบครองของผู้รับประโยชน์ 「花子」 ประโยคภาษาญี่ปุ่นจึงผิดไวยากรณ์ แต่หากไม่แสดงผู้รับประโยชน์ในประโยคอย่างชัดเจนเช่นในตัวอย่าง (19a') ก็สามารถใช้แสดงผลประโยชน์ได้และแสดงความหมายของการกระทำแทนเช่นเดียวกับประโยค (19b) ในภาษาไทย

(19a') 花子に頼まれたので、太郎は市場へ行ってやった。

(ยูเอิน, 2001, p.52)

นอกจากนี้ ยูเอิน (2001) ยังกล่าวว่า ประโยคแสดงการรับผลประโยชน์ที่ใช้ “ให้” นั้นสามารถตีความได้ทั้ง “ความปรารถนาดี” (好意的結果) และ “การกระทำแทน” (～の代わりに) แต่ 「～てくれる」 และ 「～てやる」 แสดงได้แค่ความหมายแรก ความหมายเดียว ดังตัวอย่าง (20a) ที่ภาษาไทยสามารถใช้ในความหมายการกระทำแทนได้ แต่ตัวอย่าง (20b) ในภาษาญี่ปุ่นนั้นไม่สามารถใช้ได้ ยูเอิน (2001) กล่าวว่าเนื่องจากในภาษาญี่ปุ่นการ “ฆ่าแมลงสาบ” นั้น ไม่ได้ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อตัวมาลี แต่หากเปลี่ยนจาก 「ゴキブリ」 เป็น 「ひつじ」 จะสามารถตีความได้ว่าดำฆ่าแกะเพื่อเป็นอาหารสำหรับมาลี ซึ่งสามารถตีความว่า “การฆ่าแกะ” นั้นเป็นประโยชน์ต่อตัวมาลีได้ จึงสามารถใช้กริยาช่วยได้

(20a) ดำฆ่าแมลงสาบให้มาลี

(20b) *太郎は花子にゴキブリを殺してやった。

(ยูเอิน, 2001, p.56)

ยูเอิน (2001) วิเคราะห์เปรียบเทียบกริยา “ให้” ในภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยในเรื่องของการรับผลประโยชน์ แต่ไม่ได้กล่าวถึง “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบททั้งหมด จึงไม่สามารถวิเคราะห์การแสดงผลประโยชน์ของคำบุพบท “ให้” ได้ทั้งหมด

จากงานวิจัยภาษาญี่ปุ่นและภาษาไทยข้างต้น จะเห็นได้ว่ามีงานวิจัยหลายงานที่กล่าวว่า กริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับในภาษาญี่ปุ่นแสดงความหมายของการรับผลประโยชน์ ในขณะที่งานวิจัยที่กล่าวถึง “ให้” ที่ทำหน้าที่บุพบทในภาษานั้น ยังคงมีข้อขัดแย้งว่าความหมายของการรับผลประโยชน์นั้นเกิดขึ้นจากคำบุพบท “ให้” หรือโครงสร้างนั้น ๆ หรือไม่ นอกจากนี้ ถึงแม้ว่ากริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในภาษาไทยจะมีความหมายและวิธีการใช้ที่ใกล้เคียงกันและมีการแสดงการรับผลประโยชน์เหมือนกับกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นในบางสถานการณ์ แต่ยังไม่มียานวิจัยใดที่เปรียบเทียบกริยา “ให้” ที่ทำหน้าที่คำบุพบทกับกริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับในภาษาญี่ปุ่นว่ามีการแสดงการรับผลประโยชน์ที่เหมือนหรือต่างกันอย่างไร

3. วิธีดำเนินงานวิจัย

3.1 แหล่งข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากนวนิยายแปลญี่ปุ่น-ไทย และไทย-ญี่ปุ่น การเก็บข้อมูลจากนวนิยาย อาจมีข้อเสียในเรื่องภาษาที่เป็นภาษาที่เกิดจากการเขียน ไม่ใช่ภาษาพูดที่เกิดขึ้นจริง แต่มีข้อดีในเรื่องของการเปรียบเทียบการใช้สำนวนของทั้งสองภาษาว่า ในสถานการณ์ที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทนั้น ภาษาญี่ปุ่นใช้สำนวนใดบ้าง โดยผลจากการเก็บข้อมูลจากนวนิยายสามารถแสดงแนวโน้มในการใช้ภาษาที่เกิดขึ้นและอ้างอิงไปสู่การใช้ภาษาจริงได้ ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลจากนวนิยายที่มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตประจำวัน และเป็นนวนิยายที่ได้รับความนิยมและนำมาผลิตเป็นละครหรือภาพยนตร์ โดยเก็บตัวอย่างจากนวนิยายแปลญี่ปุ่น-ไทยจำนวน 7 เล่ม และนวนิยายแปลไทย-ญี่ปุ่นจำนวน 3 เล่ม⁴

⁴ 小川洋子 (2005) 『博士の愛した数式』, อัญญา-น้ำทิพย์ เมธเศรษฐ (แปล) (2004) “ดอกเตอร์กับรูท และสูตรรักของเขา”; 片山恭一 (2006) 『世界の中心で、愛をさけぶ』, ฤทัยวรรณ เกษสกุล (แปล) (2005) “อยากถูกร้องบอกรักให้ทั่วโลก”; 川村元気 (2014) 『世界から猫が消えたなら』, ดนัย คงสุวรรณ์ (แปล) (2016) “ถ้าโลกนี้ไม่มีแมว”; 越谷オサム (2008) 『陽だまりの彼女』, น้ำทิพย์ เมธเศรษฐ (แปล) (2015) “หญิงสาวในแสงตะวัน”; 新海誠 (2007) 『秒速 5 センチメートル』, ณรรมล ตั้งจิตอารี (แปล) (2013) “ยามซากุระร่วงโรย”; 七月 隆文 (2016) 『ぼくは明日、昨日のきみとデートする』, กนกวรรณ เกตุชัยมาศ. (แปล) (2017) พรุ่งนี้ผมจะเดทกับเธอคนเมื่อวาน; วิมลเจียมเจริญ (1969) “คู่กรรม”, 西野順治郎 (แปล) (1978) 『メナムの残照; ประภัสสร เสวิกุล (1985) “เวลาในขวดแก้ว”, 藤野勲 (แปล) (2015) 『瓶の中の時間』; งามพรรณ เวชชาชีวะ (2003) “ความสุขของกะทิ”, 大谷真弓 (แปล) (2006) 『タイの少女カティ』

3.2 โครงสร้างประโยคเป้าหมายและวิธีการดำเนินงานวิจัย

งานวิจัยที่กล่าวถึง “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรอนั้นมีหลายงานดังที่ได้กล่าวไว้ในส่วนของงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยอ้างอิงโครงสร้างประโยคจาก K & U (2018, pp. 284-287) เนื่องจากมีการแบ่งโครงสร้างประโยคที่ชัดเจน โครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรอนี้ที่กล่าวในงานนี้มีทั้งหมด 3 โครงสร้าง และความหมายดังต่อไปนี้

3.2.1 โครงสร้างแสดงกรรมรอน (与格構文)

[NP1_{สิ่งมีชีวิต/สิ่งไม่มีชีวิต} VP ให้ NP2_{สิ่งมีชีวิต/สิ่งไม่มีชีวิต}]⁵

ความหมาย: แสดง “ทิศทางหรือเป้าหมาย/ผู้รับที่สิ่งของหรือการกระทำมุ่งไปสู่”

ตัวอย่าง: แม่ทำอาหารให้ลูก

3.2.2 โครงสร้างแสดงการทดแทน (代理構文)

[NP1_{มนุษย์} VP ให้ NP2_{มนุษย์}]

ความหมาย: “ผู้กระทำการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งแทนบุคคลใดบุคคลหนึ่ง”

ตัวอย่าง: แม่ขับรถให้ลูก

3.2.3 โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ (提供構文)

[เดี่ยว NP1 บุรุษที่1 จะ VP ให้ (NP2 บุรุษที่2)]

ความหมาย: “ผู้พูดเสนอความช่วยเหลือต่อผู้ฟังว่าเดี๋ยวจะกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่ง”

ตัวอย่าง: เดี่ยวแม่จะซื้อข้าวให้ (ลูก) นะ

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมตัวอย่างประโยคภาษาไทยที่ปรากฏ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบททั้งหมดที่ปรากฏในโครงสร้างประโยคทั้ง 3 โครงสร้างที่กล่าวมา พร้อมทั้งประโยคคู่เทียบภาษาญี่ปุ่น จากนั้นแบ่งประโยคภาษาญี่ปุ่นที่พบเป็นประโยคที่ใช้กริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」 และประโยคที่ไม่ใช้กริยาช่วยเหล่านี้ แล้วนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ความถี่ในการปรากฏ/ไม่ปรากฏกริยาช่วยโดยแบ่งตามโครงสร้างประโยคในภาษาไทย และนำข้อมูลที่ได้มาคำนวณหาค่าทางสถิติเพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการใช้ “ให้” ของภาษาไทยในแต่ละโครงสร้างกับการปรากฏ/ไม่ปรากฏกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น

⁵ โครงสร้างประโยคของ “โครงสร้างแสดงกรรมรอน” ที่กล่าวไว้ใน K & U (2018, pp.284) นั้นเป็นโครงสร้าง [NP1 VP ให้ NP2] ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้เพิ่มเติมรายละเอียดของ NP1 และ NP2 ในโครงสร้างเพื่อให้เข้าใจง่ายขึ้น

อนึ่ง มีบางตัวอย่างที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ในโครงสร้างเหล่านี้ ในขณะที่ภาษาญี่ปุ่นใช้กริยาหลัก 「あげる/ くれる/ やる/ もらう」 (รวมถึงรูปยกย่องถ่อมตัว 「さしあげる/ くださる/ いただく」) 益岡 (2001) กล่าวว่ากรรมตรงของกริยาหลักเหล่านี้ต้องเป็นสิ่งที่ติดต่อผู้รับ แต่ 益岡 (2001) ไม่ได้กล่าวว่ากริยาหลักเหล่านี้แสดงการรับผลประโยชน์ เช่นเดียวกับกริยาช่วยหรือไม่ จึงอาจกล่าวได้ว่ากริยาหลักเหล่านี้ ไม่ได้แสดงการรับผลประโยชน์อย่างชัดเจน ด้วยเหตุนี้ ในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงไม่นำประโยคภาษาญี่ปุ่นที่ใช้กริยาหลัก 「あげる/ くれる/ やる/ もらう」 และประโยคคู่เทียบภาษาไทยมาใช้ในการวิเคราะห์

4. ผลการวิจัย

4.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์การปรากฏ/ไม่ปรากฏกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นในกรณีที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทแสดงดังตาราง 2 จากตาราง 2 พบว่า จากจำนวนโครงสร้างที่ปรากฏกรรมรองทั้งหมด 3 โครงสร้าง กรณีที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ภาษาญี่ปุ่นมีการใช้กริยาช่วยมากที่สุดคือ 67.65% รองลงมาคือ “โครงสร้างแสดงการทำแทน” 42.11% และ “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” 23.36% ตามลำดับ

ตาราง 2 : การปรากฏ / ไม่ปรากฏกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」
ในสถานการณ์ที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบท

โครงสร้างประโยค กริยา “ให้” การปรากฏ/ไม่ปรากฏ กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น	ภาษาญี่ปุ่นปรากฏ 「～てあげる」 「～てくれる」 「～てやる」 「～てもら」	ภาษาญี่ปุ่นไม่ปรากฏ 「～てあげる」 「～てくれる」 「～てやる」 「～てもら」	รวม
โครงสร้างแสดงกรรมรอง	135 (23.36%)	443 (76.64%)	578 (100%)
โครงสร้างแสดงการทำแทน	16 (42.11%)	22 (57.89%)	38 (100%)
โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ	23 (67.65%)	11 (32.35%)	34 (100%)
รวม	174 (26.77%)	476 (73.23%)	650 (100%)

$$\chi^2(2) = 36.975, p < .01 \quad \text{Cramer's } V = 0.239$$

ผลจากการคำนวณทางสถิติโดยใช้ค่า chi-square พบว่าการใช้ “ให้” ในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรองทั้ง 3 โครงสร้าง กับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 ในภาษาญี่ปุ่นนั้น มีความสัมพันธ์กัน

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ $p < .01$ โดยพบว่า ในกรณีที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มจะใช้กริยาช่วยมากที่สุด ในทางตรงกันข้ามในกรณีที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มจะใช้กริยาช่วยน้อยที่สุด และเมื่อดูแต่ละโครงสร้างประโยคจะพบว่า กรณีที่ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มจะใช้สำนวนอื่นมากกว่ากริยาช่วยแสดงการรับประโยชน์ ในขณะที่เมื่อภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการทำแทน” ภาษาญี่ปุ่นมีส่วนในการใช้กริยาช่วยและสำนวนอื่น ๆ ในระดับที่ใกล้เคียงกัน และเมื่อภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มจะใช้กริยาช่วยเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด และมีความถี่ในการปรากฏมากที่สุด 3 โครงสร้าง

4.2 การใช้ “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทเปรียบเทียบกับประโยคภาษาญี่ปุ่น

4.2.1 โครงสร้างแสดงกรรมรอง (与格構文)

กริยาที่ปรากฏใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ส่วนมากเป็นกริยาที่ต้องการกรรมรอง เช่น “สอน” “ส่ง” “บอก” “มอบ” เป็นต้น เนื่องจากกริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」 สามารถใช้ในการบ่งชี้กรรมรองที่เป็นผู้รับผลประโยชน์ได้ จึงมีกรณีที่ภาษาไทยใช้โครงสร้างนี้ ภาษาญี่ปุ่นก็ปรากฏการใช้กริยาช่วยเหล่านี้เช่นกัน ดังตัวอย่าง (21)

(21) 「涙ぐみながらプレゼントを贈ってくれた子供もいた。」

“บางครั้งเด็กๆ มอบของขวัญให้ฉันด้วยน้ำตาคลอเบ้า”

『博士の愛した数式』 “ดอกเตอร์กับรูป และสูตรรักของเขา”

ตัวอย่าง (21) กริยา 「贈る」 เป็นกริยาที่ต้องการกรรมรอง และสามารถใช้อย่างไม่ปรากฏร่วมกับกริยาช่วยได้ เช่น 「プレゼントを贈る」 แต่ภาษาญี่ปุ่นใช้กริยาช่วย 「～てくれる」 เพื่อเสริมความหมายว่ากรรมรองของประโยคนี้เป็นผู้ที่ได้รับผลประโยชน์หรือบุญคุณจากการกระทำนั้น

แต่จากข้อมูลในตาราง 2 พบว่าเมื่อ “ให้” ปรากฏใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มในการใช้กริยาช่วยน้อยที่สุด ปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้เกิดการใช้กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นน้อยที่สุดเมื่อภาษาไทยใช้ “ให้” ในโครงสร้างนี้ ได้แก่ ข้อจำกัด

การศึกษาเปรียบเทียบหน่วยทางโครงสร้างที่แสดงการรับผลประโยชน์ในภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่น
ระหว่างคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもらう」

ในเรื่องคุณสมบัติของกรรมตรงและกรรมรองในประโยค และการแสดง/ไม่แสดงการรับ
ผลประโยชน์ของกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น

“ให้” ที่ปรากฏใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” นั้นไม่มีข้อจำกัดในเรื่องของ
คุณสมบัติของคำนามที่เป็นกรรมรอง (K & U, 2018) แต่กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น มีข้อจำกัด
ในเรื่องของคำนามที่เป็นผู้กระทำกริยาและคำนามที่เป็นกรรมรองว่าต้องเป็นบุคคลเท่านั้น
(Shibatani, 1996) ดังนั้นจึงพบตัวอย่างกรณีในภาษาไทยคำนามที่เป็นผู้กระทำเป็นสิ่งไม่มี
ชีวิตแต่ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วย ดังตัวอย่าง (23)

(22) 目の前には美しい人がいて、ぼくを想っていて、

微笑んでっていて (省略)

ผมมีสาวงามอยู่ตรงหน้า เธอมีผมอยู่ในใจ เธอยิ้มให้ผม (ละ)

『ぼくは明日、昨日のきみとデートする』“พรุ่งนี้ผมจะเดทกับเธอคนเมื่อวาน”

(23) หญิงสาวยิ้มให้ภาพนั้นอย่างขื่นๆ แล้วรีบพลิกต่อไปโดยเร็ว

アンスマリンは写真に向って微笑んでから次のページを繰った。

『メナムの残照』“คู่กรรม”

จากตัวอย่าง (22) (23) จะเห็นได้ว่า ทั้งสองตัวอย่างใช้กริยาหลัก 「微笑む」

“ยิ้ม” เหมือนกัน แตต่างกันที่ตัวอย่าง (22) ผู้รับการกระทำเป็นสิ่งมีชีวิต ได้แก่ “ผม” ส่วน
ตัวอย่าง (23) ผู้รับการกระทำเป็นสิ่งไม่มีชีวิต ได้แก่ “ภาพ” ซึ่งทั้งสองตัวอย่างนี้ ภาษาไทย
สามารถใช้ “ให้” เพื่อแสดงกรรมรองของกริยาหลัก “ยิ้ม” ได้ แต่ในภาษาญี่ปุ่นกลับใช้
กริยาช่วย 「～てくれる」 เฉพาะในตัวอย่าง (22) ที่มีผู้รับการกระทำเป็นสิ่งมีชีวิตเท่านั้น
จึงกล่าวได้ว่ากรรมรองที่เป็นสิ่งไม่มีชีวิตเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วย
เมื่อภาษาไทยใช้โครงสร้างนี้

นอกจากนี้ “ให้” ใน “โครงสร้างกรรมรอง” นี้ ยังสามารถใช้ร่วมกับกรรมตรง
ที่แสดงความหมายไม่ดีได้ ในขณะที่กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นไม่สามารถใช้ได้ดังตัวอย่าง (24)

(24) 「妻がご迷惑をおかけしまして」

“ขอภัยที่เมียผมสร้างความเดือดร้อนให้คุณ”

『陽だまりの彼女』“หญิงสาวในแสงตะวัน”

นอกจากข้อจำกัดในการใช้ของกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นทั้ง 2 กรณีที่กล่าว
มาแล้ว ยังพบว่ากรณีที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ปรากฏการใช้กริยาช่วยโดยไม่ได้มีปัจจัยจาก
ข้อจำกัดข้างต้น ดังตัวอย่าง (25)

(25) 実に様々なことを、彼は彼女から教えられた。

จริงๆ แล้วเธอได้สอนอะไรให้กับเขามากมายทีเดียว

『秒速 5 センチメートル』 “ยามซาคุระร่วงโรย”

ตัวอย่าง (25) นั้น ประธานและกรรมรองของประโยคเป็นบุคคล และกรรมตรงไม่ใช่สิ่งที่ไม่ดีต่อกรรมรอง ดังนั้นประโยคนี้อาสาญี่ปุ่นสามารถใช้กริยาช่วยเพื่อแสดงว่าการกระทำนี้เป็นประโยชน์หรือเป็นบุญคุณต่อผู้รับการกระทำซึ่งก็คือ 「彼」 ได้ เช่น 「彼は彼女から教えてもらった」 แต่ตัวอย่าง (25) ใช้ 「教えられる」 เพื่อบอกว่า “เขา” ได้รับการ “สอน” จากผู้กระทำคือ “เธอ” จากตัวอย่างนี้จึงสามารถอนุมานได้ว่าสถานการณ์ไม่ได้บ่งชี้ผู้รับผลประโยชน์อย่างชัดเจน

จากตัวอย่าง (23)-(25) ที่ประโยคภาษาไทยปรากฏการใช้ “ให้” ในการบ่งชี้กรรมรองของการกระทำเหล่านั้น ในขณะที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ปรากฏการใช้กริยาช่วย จึงสามารถอนุมานได้ว่า ในกรณีที่ผู้รับมีใช้บุคคลดังตัวอย่าง (23) หรือกรณีที่กรรมตรงเป็นสิ่งที่ไม่ดีต่อผู้รับดังตัวอย่าง (24) หรือกรณีที่การกระทำของผู้กระทำไม่ปรากฏชัดเจนว่าเป็นประโยชน์ต่อผู้รับดังตัวอย่าง (25) นั้น ผู้พูดภาษาญี่ปุ่นมองว่า สถานการณ์เหล่านี้ไม่ได้เป็นบุญคุณหรือเป็นประโยชน์ต่อผู้รับการกระทำ ด้วยเหตุนี้ จึงอาจกล่าวได้ว่า “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ไม่ได้แสดงการรับผลประโยชน์ แตกต่างจากภาษาญี่ปุ่นที่แสดงการรับผลประโยชน์โดยใช้กริยาช่วย

4.2.2 โครงสร้างแสดงการทดแทน (代理構文)

“โครงสร้างแสดงการทดแทน” มีข้อจำกัดเรื่องคุณสมบัติของคำนามที่เป็นผู้กระทำและกรรมรองว่าต้องเป็นมนุษย์เท่านั้น K & U (2018, p.285) กล่าวว่า “ให้” ที่ปรากฏใน “โครงสร้างแสดงการทดแทน” นั้น จะปรากฏในสถานการณ์ที่ผู้กระทำกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งแทนบุคคลใดบุคคลหนึ่ง โดยที่การกระทำนั้นเดิมเป็นเรื่องที่บุคคลที่เป็นกรรมรองต้องกระทำ หรือสามารถกระทำตัวเองแต่มีเหตุทำให้ไม่สามารถกระทำได้ ด้วยเหตุนี้การทดแทนจึงมีแนวโน้มในการตีความว่าผู้รับการกระทำแทนเป็นผู้ได้รับผลประโยชน์จากการทดแทนนั้น สอดคล้องกับข้อมูลในตาราง 2 ว่าเมื่อกริยา “ให้” ปรากฏในโครงสร้างประโยคนี้ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้มที่จะใช้กริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」 เพิ่มขึ้น ดังจะเห็นการใช้ได้จากตัวอย่าง (26)

การศึกษาเปรียบเทียบหน่วยทางโครงสร้างที่แสดงการรับผลประโยชน์ในภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่น
ระหว่างคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」

(26) でもサーフボードは運べないから、海に行く時はいつもお姉ちゃんが車を出してくれる。

แต่มันไม่สามารถบรรทุกกระดานโต้คลื่นได้ เลยต้องวานพี่สาวขับรถมาให้
ทุก ๆ ครั้งที่มาทะเล

『秒速5センチメートル』 “ยามซากุระร่วงโรย”

ตัวอย่าง (26) จะเห็นว่ากริยา “ขับรถ” นั้น ผู้กระทำเดิม “ฉัน” สามารถกระทำเองได้ แต่มีเหตุที่ทำให้กระทำไม่ได้ ผู้กระทำในประโยค “พี่สาว” จึงจะกระทำกริยานั้นแทน ในประโยคนี้ภาษาญี่ปุ่นใช้กริยาช่วย จึงอาจกล่าวได้ว่าผู้รับการกระทำ “ฉัน” นั้นได้รับบุญคุณหรือผลประโยชน์จากการกระทำนี้

แต่ยังพบว่ามีบางประโยคที่ภาษาไทยกล่าวถึงเรื่องของการกระทำแทน แต่ภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วยเหล่านี้ ดังตัวอย่าง (27) (28)

(27) ผมถามขณะที่ช่วยสับขนมต่างให้

僕は窓のフックを差し込むのを手伝いながら尋ねた。

『瓶の中の時間』 “เวลาในขวดแก้ว”

(28) 「君がいない間、誰が面倒を見ているんだ。」

“ระหว่างเธอไม่อยู่ ใครช่วยดูแลลูกให้ล่ะ”

『博士の愛した数式』 “ดอกเตอร์กับรุต และสูตรรักของเขา”

ตัวอย่าง (27) (28) ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการกระทำแทน” แต่ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วย ตัวอย่าง (27) ภาษาญี่ปุ่นใช้เพียงกริยา 「差し込む」 และเสริมความหมายของการช่วยโดยใช้โครงสร้าง 「～のを手伝う」 จึงอนุมานได้ว่าในประโยคนี้นี้พูดถึงเรื่องของการช่วยเหลือทั่วไป ซึ่งการช่วยสับขนมต่างนั้น ไม่ได้ส่งผลให้ผู้ที่ได้รับการกระทำนั้นได้รับประโยชน์จากการกระทำนั้น และผู้พูดไม่ได้รู้สึกว่าการกระทำนั้นเป็นการกระทำที่เป็นบุญคุณต่อผู้รับ ส่วนตัวอย่าง (28) ภาษาญี่ปุ่นใช้เพียงกริยา 「面倒を見て」 จึงอนุมานได้ว่าการกระทำแทนในประโยคนี้เป็นเพียงเรื่องของหน้าที่โดยไม่เกี่ยวข้องกับการรับผลประโยชน์

“โครงสร้างแสดงการกระทำแทน” มีโครงสร้างที่เหมือนกับ “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” แต่มีข้อจำกัดในเรื่องของคำนามที่เป็นผู้ให้และผู้รับที่เป็นมนุษย์ โดยแสดงความหมายของการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งแทนบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ด้วยเหตุนี้จึงมีแนวโน้มใน

การตีความว่าเป็นการรับผลประโยชน์หรือบุญคุณได้ง่ายกว่า “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” ที่ไม่มีข้อจำกัดในเรื่องนี้ ซึ่งข้อจำกัดนี้ก็พบในกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นเช่นเดียวกัน Shibatani (1996) กล่าวว่ากริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นมีข้อจำกัดในเรื่องของคำนามที่เป็นผู้กระทำและผู้รับการกระทำที่ต้องเป็นมนุษย์ ข้อจำกัดนี้อาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้กริยาช่วยเหล่านี้แสดงการรับผลประโยชน์

Van Valin & LaPolla (1997, p. 384) แบ่งผู้รับประโยชน์เป็น 3 ประเภท ได้แก่ “ผู้รับประโยชน์จากการรับสิ่งของ” (recipient benefactives) “ผู้รับประโยชน์จากการทำแทน” (deputative benefactives) และ “ผู้รับประโยชน์ทั่วไป” (plain benefactives) โดยได้อธิบายเกี่ยวกับ “ผู้รับประโยชน์จากการทำแทน” ว่าเป็นผู้รับประโยชน์จากการที่มีบุคคลใดบุคคลหนึ่งกระทำการบางอย่างแทน ซึ่ง “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการทำแทน” แสดงความหมายของการกระทำแทน จึงอาจมองว่าเป็นผู้รับประโยชน์ตามคำนิยามของ Van Valin & LaPolla (1997) แต่จากข้อมูลการเปรียบเทียบยังพบว่ามีบางสถานการณ์ที่ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วยเพื่อแสดงบุญคุณหรือการรับประโยชน์ จึงอนุมานได้ว่าประโยคเหล่านั้นไม่ปรากฏชัดเจนว่าผู้รับการกระทำได้รับผลประโยชน์จากการกระทำนั้นหรือไม่ จึงอาจกล่าวได้ว่า “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการทำแทน” เป็นเพียงการใช้เพื่อบ่งชี้ผู้รับการกระทำแทน โดยความหมายของการรับผลประโยชน์เกิดขึ้นมาจากการตีความจากบริบท แตกต่างจากภาษาญี่ปุ่นที่ความหมายนั้นเกิดจากการใช้กริยาช่วย

4.2.3 โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ (提供構文)

โครงสร้างนี้มีโครงสร้างใหญ่คล้ายคลึงกับ 2 โครงสร้างที่ผ่านมา แต่แตกต่างกันตรงรายละเอียดของข้อจำกัดในเรื่องคุณสมบัติของคำนามที่เป็นผู้กระทำและกรรมรอง โดยผู้กระทำหรือผู้เสนอความช่วยเหลือเป็นผู้พูด และผู้ที่ผู้พูดเสนอความช่วยเหลือซึ่งเป็นกรรมรองที่ปรากฏหลังกริยา “ให้” เป็นผู้ฟัง และมีแนวโน้มปรากฏร่วมกับคำแสดงเวลา “เดี๋ยว” หรือ “จะ” (K & U, 2018) โครงสร้างนี้จะใช้ในสถานการณ์ที่ผู้พูดเสนอต่อผู้ฟังว่าจะกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้กับผู้ฟังทันที เนื่องจากการเสนอความช่วยเหลือต่อผู้ฟังจึงมีแนวโน้มในการตีความว่า ผู้ฟังจะได้รับผลประโยชน์หรือบุญคุณจากการกระทำของผู้พูดได้ง่ายกว่าอีกสองโครงสร้าง ซึ่งสอดคล้องกับข้อมูลในตาราง 2 ที่พบว่าเมื่อภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ภาษาญี่ปุ่นมีแนวโน้ม

การศึกษาเปรียบเทียบหน่วยทางโครงสร้างที่แสดงการรับผลประโยชน์ในภาษาไทยกับภาษาญี่ปุ่น
ระหว่างคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもらう」

ในการใช้กริยาช่วยมากถึง 67.65% ซึ่งมีสัดส่วนมากกว่า “โครงสร้างแสดงกรรมรอง” และ
“โครงสร้างแสดงการทำแทน” อย่างเห็นได้ชัด (ตัวอย่าง (29))

(29) “ถ้าลุงไม่กล้าเข้าไป เดี๋ยวฉันจะเข้าไปดูให้”

「おじさんが怖くて行けないのなら、わたしが行ってあげる」

『メナムの残照』 “คู่กรรม”

แต่ถึงแม้ “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” จะมีแนวโน้มในการ
ตีความว่ากรรมรองที่เป็นผู้รับข้อเสนอนั้นเป็นผู้ที่ได้รับผลประโยชน์ แต่ยังพบว่ามีบางกรณี
ที่ภาษาญี่ปุ่นไม่ได้ใช้กริยาช่วย

(30) 「わたし、引越祝いで買うよ」

“เดี๋ยวฉันซื้อให้เป็นของขวัญขึ้นบ้านใหม่”

『ぼくは明日、昨日のきみとデートする』 “พรุ่งนี้ผมจะเดทกับเธอคนเมื่อวาน”

(31) 「たのむよ。働いてきつと返すから」

“ขอรื่องละ นานะ เดี๋ยวจะทำงานหาเงินมาใช้คืนให้”

『世界の中心で、愛をさけぶ』 “อยากถูกร้องบอกรักให้ทั้งโลก”

ตัวอย่าง (30) (31) ภาษาไทยใช้ “ให้” ใน “โครงสร้างการเสนอความ
ช่วยเหลือ” แต่ในภาษาญี่ปุ่นไม่ใช้กริยาช่วย ใช้เพียงกริยา 「買う」 และ 「返す」 ในรูป
พจนานุกรม 仁田 (2009, p. 56) กล่าวว่ากริยาพจนานุกรม 「する」 ในภาษาญี่ปุ่น
ใช้เมื่อผู้พูดต้องการแสดงเจตนาของผู้พูดที่จะกระทำกริยานั้น ๆ ให้แก่ผู้ฟังแต่เพียงฝ่ายเดียว
ซึ่งในการเสนอความช่วยเหลือนั้นเป็นเพียงสิ่งที่ผู้พูดเสนอจะกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือเป็น
การบอกเจตนาในการกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่ง จึงไม่จำเป็นว่าผู้รับจะได้ผลประโยชน์จากการ
กระทำนั้น ๆ เสมอไป สอดคล้องกับ K & U (2018, p. 286) ที่กล่าวถึงความหมายของ
“โครงสร้างการเสนอความช่วยเหลือ” ว่า จะใช้ในสถานการณ์ที่ผู้พูดเสนอจะกระทำกริยา
ใดกริยาหนึ่งต่อผู้ฟัง ซึ่งเป็นการเสนอจากฝ่ายผู้พูดฝ่ายเดียว โดยเน้นที่เจตนาของผู้พูดที่
เป็นผู้กระทำกริยา

จากตัวอย่างด้านบนทำให้สามารถอนุมานได้ว่า ผู้พูดภาษาญี่ปุ่นมองว่า
การกระทำของผู้พูดนั้น ไม่ได้เป็นบุญคุณหรือเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟัง เป็นเพียงการแสดง
เจตนาของผู้พูดที่จะซื้อของขวัญให้ผู้ฟัง โดยไม่ได้มองว่าการซื้อของนั้นเป็นประโยชน์ต่อ
ผู้ฟังหรือไม่ดังตัวอย่าง (30) หรือผู้พูดขอยืมเงินจากผู้ฟังและแสดงเจตนาว่าจะใช้เงินคืน

ให้กับผู้ฟังดังตัวอย่าง (31) จึงไม่ได้ตีความว่าผู้ฟังได้รับประโยชน์จากการกระทำนั้น จากตัวอย่างทั้งสองนี้กล่าวได้ว่า “ให้” ที่ปรากฏใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” ไม่ได้แสดงการรับผลประโยชน์ แต่ความหมายการรับผลประโยชน์นั้นเกิดขึ้นจากการตีความจากบริบท

5. การแสดงการรับผลประโยชน์ของคำบุพบท “ให้” กับกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบพบว่า มีบางสถานการณ์ที่ภาษาญี่ปุ่นใช้กริยาช่วย ซึ่งสถานการณ์เหล่านั้นเป็นสถานการณ์ที่สามารถตีความได้ว่าผู้รับการกระทำนั้นเป็นผู้รับผลประโยชน์หรือบุญคุณ ด้วยเหตุนี้จึงอาจทำให้มีงานวิจัยหลายงานที่มองว่าคำบุพบท “ให้” นั้นใช้ในการบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ แต่ในงานนี้ก็ยังพบว่าทั้ง 3 โครงสร้างมีทั้งสถานการณ์ที่ใช้และสถานการณ์ที่ไม่ใช้กริยาช่วยเหล่านี้ในสัดส่วนที่แตกต่างกัน

“ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบททั้ง 3 โครงสร้างนี้ ปรากฏในโครงสร้างแสดงกรรมรองเหมือนกันในรูปโครงสร้างประโยคหลัก [NP1 VP ให้ NP2] จึงน่าจะมีการแสดงการรับผลประโยชน์ที่เหมือนกันทั้ง 3 โครงสร้าง แต่จากผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า มีการแสดงการรับผลประโยชน์ที่แตกต่างกัน ซึ่งปัจจัยที่ทำให้เกิดการแสดงการรับผลประโยชน์ที่แตกต่างกัน ไม่ได้เกิดจากรูปโครงสร้างประโยคหลักนี้ กล่าวคือไม่ได้เกิดจากใช้ “ให้” ดังเช่นที่กล่าวในงานวิจัยที่ผ่านมา แต่เกิดจากการตีความจากบริบท ซึ่งบริบทในที่นี้คือบริบทในทางโครงสร้างที่มีองค์ประกอบที่แตกต่างกัน โดยจะสามารถตีความเป็นการแสดงการรับผลประโยชน์ได้มากใน “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” และ “โครงสร้างแสดงการทำแทน” ซึ่งทั้งสองโครงสร้างนี้มีการจำกัดคำนามที่เป็นผู้กระทำ (NP1) และคำนามที่เป็นผู้รับการกระทำ (NP2) ที่ต้องเป็นบุคคลเท่านั้น โดยเฉพาะ “โครงสร้างแสดงการเสนอความช่วยเหลือ” มีการจำกัดคำนามที่เป็นผู้กระทำว่าต้องเป็นผู้พูดและผู้รับการกระทำต้องเป็นผู้ฟังเท่านั้น ซึ่งจะปรากฏในสถานการณ์ที่ผู้พูดเสนอความช่วยเหลือต่อผู้ฟัง จึงทำให้เกิดการตีความแสดงการรับผลประโยชน์ได้มากที่สุด ใน 3 โครงสร้าง

นอกจากภาษาไทยแล้ว จากการเปรียบเทียบครั้งนี้พบว่า กริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる/てもらう」 ในภาษาญี่ปุ่นมีการแสดงการรับผลประโยชน์ที่แตกต่างจากภาษาไทย ถึงแม้ว่ากริยาช่วย 「～てあげる/てくれる/てやる」 สามารถใช้ใน

โครงสร้างแสดงกรรมรองที่มีคำช่วย へ บ่งชี้กรรมรองผู้รับการกระทำ ทำให้มีความหมายและวิธีการใช้คล้ายคลึงกับ “ให้” ในภาษาไทย จึงอาจมองว่าทั้งสองภาษามีการแสดงการรับผลประโยชน์ที่เหมือนกัน แต่จากประโยคตัวอย่างที่พบ เช่นประโยค (29) 「わたしが行ってあげる」 กริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นสามารถใช้แสดงการรับผลประโยชน์โดยไม่ปรากฏกรรมรองที่เป็นผู้รับการกระทำได้ ดังนั้นสิ่งที่เป็นตัวกำหนดการแสดงการรับผลประโยชน์จึงไม่เกี่ยวข้องกับคำช่วย へ ที่ใช้ในการบ่งชี้กรรมรองผู้รับการกระทำ แต่ความหมายของการรับผลประโยชน์เกิดจากการใช้โครงสร้าง 「V. て + あげる/ くれる/ やる/ もらう」 ซึ่งแตกต่างจากรูปประโยคของไทยที่ต้องปรากฏ “ให้” ที่เป็นคำบุพบทร่วมกับองค์ประกอบอื่น ๆ ในโครงสร้างประโยคในการตีความแสดงการรับผลประโยชน์

6. สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์การแสดงการรับผลประโยชน์ของคำบุพบท “ให้” ในภาษาไทยเปรียบเทียบกับกริยาช่วย 「～てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 ในภาษาญี่ปุ่น ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้ข้อมูลจากนวนิยายแปลญี่ปุ่น-ไทย และไทย-ญี่ปุ่น สรุปได้ว่า “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทที่ปรากฏในโครงสร้างประโยคที่ปรากฏกรรมรองนั้น ไม่ได้บ่งชี้ว่ากรรมรองเป็นผู้รับผลประโยชน์ แต่ความหมายของการรับประโยชน์นั้นเกิดขึ้นจากการตีความจากบริบททางโครงสร้าง แตกต่างจากกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่นที่ใช้เพียงโครงสร้าง 「V. + てあげる/ てくれる/ てやる/ てもら」 โดยไม่จำเป็นต้องปรากฏคำช่วย へ เพื่อบ่งชี้กรรมรองที่เป็นผู้รับผลประโยชน์เสมอไป

ในงานวิจัยนี้พบว่า “ให้” ที่ทำหน้าที่เป็นคำบุพบทนั้นไม่ได้บ่งชี้ว่ากรรมรองนั้นเป็นผู้รับผลประโยชน์ ซึ่งเป็นข้อแตกต่างจากการใช้กริยาช่วยแสดงการให้/ได้รับในภาษาญี่ปุ่น ข้อแตกต่างนี้จึงเป็นอุปสรรคอย่างหนึ่งในการเรียนภาษาของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทย โดยผู้สอนควรอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ถึงแม้ว่ากริยา “ให้” ของไทยที่เป็นคำบุพบทกับกริยาช่วยของภาษาญี่ปุ่นจะมีความหมายและวิธีการใช้ที่ใกล้เคียงกัน แต่มีบางกรณีที่มีการใช้ที่แตกต่างกัน โดยสามารถยกประโยคตัวอย่างที่ผู้วิจัยนำเสนอในงานวิจัยนี้ ในการอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจถึงข้อแตกต่างเหล่านั้น และหากมีการศึกษาการใช้กริยาช่วยของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทย เทียบกับผู้พูดภาษาญี่ปุ่นชาวญี่ปุ่น และผู้พูดภาษาไทยชาวไทย อาจทำ

ให้พบการใช้ผิดและสาเหตุของการใช้ผิดของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยได้ นอกจากนี้ในส่วนของการแปล งานวิจัยนี้สามารถเป็นตัวช่วยให้ผู้แปลได้เห็นถึงข้อแตกต่างในการใช้กริยา “ให้” ที่เป็นคำบุพบทกับกริยาช่วยในภาษาญี่ปุ่น และเกิดความระมัดระวังในการแปลมากยิ่งขึ้นได้

เอกสารอ้างอิง

- [1] พิรุฬห์ ปิยมพวงศ์. (2016). *คุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของตัวบ่งชี้ผู้รับประโยชน์ “เพื่อ” และ “ให้” ในภาษาไทย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- [2] อรทัย เดชธำรง. (1970). *หน้าที่ของคำ “ให้” ในภาษาไทย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- [3] Iwasaki, S. (2008). Bipolar distribution of a word and grammaticalization in Thai: A discourse perspective. In A. V. N. Diller, E. A. Jerold, & L. Yongxian (Eds.), *The Tai-Kadai languages*, 468-483. NY: Routledge.
- [4] Iwasaki, S. & Yap, F. H. (2000). ‘Give’ constructions in Thai and beyond: A cognitive and grammaticalization perspective. S. Burusphat (Ed.), *Proceedings of the First International Conference on Tai Studies* (pp. 371-382). Salaya: Mahidol University.
- [5] Rangkupan, S. (2007). The syntax and semantics of GIVE-complex constructions in Thai. *Language and Linguistics*, 8 (1), 193-234.
- [6] Shibatani, M. (1996). Applicatives and Benefactives: A cognitive account. In M. Shibatani & S. Thompson (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning*, 157-194. Clarendon Press.

- [7] Thepkanjana, K., & Uehara, S. (2008). The verb of giving in Thai and Mandarin Chinese as a case of polysemy: A comparative study. *Language Sciences*, 30, 621-651.
- [8] Van Valin, R. D., & Lapolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, meaning and function*. New York: Cambridge University Press.
- [9] 庵功雄, 松岡弘, 中西久美子, 山田敏弘, 高梨信乃. (2000). 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 東京: スリーエーネットワーク.
- [10] 大江三郎. (1975). 『日英語の比較研究□主観性をめぐって』 南雲堂.
- [11] カウイーチャールモンコン, サリンラット & 上原聡. (2018). 「タイ語の授与動詞 *hây* の意味拡張に関する一考察—コーパス分析に基づく構文的アプローチ—」 『日本認知言語学会論文集』 18, 280-292.
- [12] 仁田義雄. (2009). 『現代日本語文法 4 第 8 部モダリティ』 東京: くろしお出版.
- [13] 益岡隆志. (2001). 「日本語における授受動詞と恩恵性」 『言語』 30 (5), 26-32.
- [14] ユーエン, パッタラワン. (2001). 「受益文におけるタイ・日本語の対照研究」 『バンコック日本語センター紀要』 4, 45-58.

Matsuhisa Hōrin's View of the Identity of Busshi (Buddhist Image Carver)

Alin Gabriel Tirtara¹

Graduate School of Language and Culture, Osaka University

Abstract

This paper investigates the thinking of modern Buddhist image carvers (Jp. 仏師 busshi) by focusing on the Dai-busshi Matsuhisa Hōrin (1901-1987), who can be considered one of the most important modern representatives of this traditional occupation. In doing so, we pursued two main tasks. The first was to place Matsuhisa in a historical context and to identify the main sources and influences on his ideas regarding art, religion, and Japanese identity that lie at the basis of his thinking. These are the ideas that helped Matsuhisa construct an image of Japanese culture in opposition to Western culture on the one hand, and of Japanese Buddhist sculpture in opposition to Western sculpture, on the other. The second task was to shed light on how Matsuhisa linked the identity of busshi with the need to protect and pass down to the next generation what he regarded as Japanese culture and sculpture, and also on how he portrayed Buddhist image carving as a religious experience that can ultimately lead to the discovery of one's inner Buddha nature (Jp. 仏性). Thus, it became clear that, reflecting the more general discourse that emphasized Japanese-occidental dualism, Matsuhisa stressed the idea that Japan should act as the protector of the “spiritual civilization” of the East, centered around the idea of “selflessness,” which he regarded as being superior to the “material civilization” of the West, which focuses on the “self.” Further, Japanese Buddhist statues, he argued, were a symbol of this superiority, and therefore he considered himself to be guided by the Buddha to advocate this truth through ensuring the continuity of the Japanese Buddhist image carving tradition.

Key

words: Matsuhisa Hōrin, Buddhist image carvers, traditional occupation, Japanese-occidental dualism

¹ PhD Student, Osaka University, Osaka, JAPAN. E-mail: alin.tirtara@yahoo.com

1. Introduction

The history of Buddhism in Japan generally places its official introduction to the archipelago in 552, when the King Seongmyeong of Baekje (r. 523-554) is said to have sent a diplomatic mission to Japan that also included Buddhist officials and a Buddhist statue as a gift which is said to be the first Buddhist image in Japan. Given this import route via the Korean peninsula, there is no wonder perhaps that one of the first known *busshi* (Jp. 仏師, Buddhist image carver) in Japan thought to be of Korean descent. This is Tori Busshi (Jp. 止利仏師), who was active during the end of the 6th century and the beginning of the 7th, and who represents the first prominent *busshi* figure in the history of Japan, although many questions still remain unanswered with regards to the actual nature of his occupation.² Nevertheless, impressing the imperial court with his skills, he was awarded official ranks and land properties, thus beginning the long history of the association of the *busshi* with the elites of Japan. We cannot speak about *busshi* without also mentioning Jōchō (Jp. 定朝, died 1057), regarded as the forefather of the Kei School (Jp. 慶派 *Kei-ha*), one of the most important schools in Japanese Buddhist art history, who is credited to be the first *busshi* to set up private ateliers that could undertake large scale works. Jōchō is also the first *busshi* to be granted the high ecclesiastical status of *hōkyō* (Jp. 法橋, Bridge of the Law). In addition, representative for Kamakura Period (1185-1333) are Unkei (Jp. 運慶, c. 1150-1223) and also Kaikei (Jp. 快慶) of the aforementioned Kei School. *Busshi* like them, by being granted a status similar to that of privileged monks, gained access to an enhanced social position. Still, despite being nominally at least part of the clergy, *busshi* were also in close connection to the imperial court and other high ranking

² Nedachi (2006) offers a detailed account regarding the social status of *busshi* in early Japanese history, with emphasis on the Kamakura Period.

nobility through *goganji* (Jp. 御願時, temple commissioned by the emperor) projects. Thus, *busshi* were equally depended on their aristocrat patrons and the religious institutions. Starting with Muromachi Period (1336-1573), given their try to adapt to the new social order, the *busshi* gradually started to become more and more like any other class of craftsmen (Jp. 職人 *shokunin*), and that way of categorizing the *busshi* still continues to a certain extent to our days.³ However, the Meiji Restauration and the subsequent Westernization of Japan had the modern *busshi* facing the dilemma of Buddhist statues starting to be considered objects of art, in addition to objects of worship. Moreover, gaining access to sources of Western art made the modern *busshi* deal with and try to (re)define their own Japaneseness. In doing so, they had to go back to their own historical roots while taking into account the new status of the Buddhist statues that were now not only objects of worship, but were also instrumentalized in order to define the Japanese nation and its state.

Having this context in mind, this paper is an attempt to investigate the thinking of modern Buddhist image carvers (Jp. 仏師 *busshi*) by focusing on the *Dai-busshi* Matsuhisa Hōrin (Master *Busshi*, Jp. 大仏師 松久朋琳, 1901–1987), who can be considered one of the more prominent modern representatives of this otherwise traditional occupation.

2. Matsuhisa Hōrin's early life

Matsuhisa Hōrin (real name: Shigetsugu, Jp. 茂次) was born in 1901 in Kyoto as the fifth son of Kushida Hisanaga (Jp. 櫛田久永). Due to the family's financial problems, he is soon after adopted into the Matsuhisa family. His adoptive father, Matsuhisa Jōgorō (Jp. 松久丈五郎) was both a *busshi* and the owner of a shop selling Buddhist articles, which spurs the young Hōrin's

³ See for example, Yoshida Mitsukuni (1976) or Endō Motoo (1992).

interest into Buddhist statues. At the age of 10, observing Hōrin's talent at carving wood, his adoptive father sends him to become a disciple of Kashiwaguchi Ryūun (Jp. 栢口隆運), a *busshi* who claimed connection with the famous aforementioned Kei School.⁴

During his adolescence, following a string of unhappy events, Hōrin finds solace in Tenri-kyō (Jp. 天理教), one of the Japanese new religions founded during the 19th century by Nakayama Miki (Jp. 中山みき, 1798–1887), and becomes a devout follower. Despite having newly formed a family, at 25 years old, Hōrin's religious zeal for Tenri-kyō leads him to sell the *busshi* atelier he had inherited from his adoptive father in order to use the money for religious activities, thus renouncing on an important source of income. Later, in 1928, at 27 years old, getting involved with a Tenri-kyō radical faction, Hōrin is arrested on charges of *lèse-majesté* for denying the divinity of the Shōwa emperor and spends 27 days in prison. While imprisoned, Hōrin comes to the realization that he had been involved against his will in a mainly political conflict and that the contemporary elite of Tenri-kyō had strayed away from the original path professed by the founder Nakayama Miki.⁵ For this reason, he decides to part ways with Tenri-kyō and return to his original identity as a *busshi*: “I will drive away the illusion of Tenri-kyō and, from here on, I will dedicate everything to carving Buddha statues; I am a *busshi*, or rather, I want to become a worthy *busshi*”.⁶ From this moment on, he will continue his activity mainly as a *busshi* for the remainder of his life.

⁴ See Nagao, 1990:51-52 (in Japanese).

⁵ The original in Japanese reads: すでに巨大な組織になって大きな権力と富を持って信徒の上に君臨する。(Matsuhisa, 1982:164) When not otherwise specified, the translation from Japanese into English are by the present author.

⁶ In Japanese: 天理教という“幻想”を払いのけて、これからは仏さんを彫ることにすべてを集中する。わたしは仏師や、いや、立派な仏師になるんや。Quoted by Nagao Saburō in *Nihonjin no tamashii wo horu* (1990), p. 74.

3. *Busshi* as an identity

One of the most important characteristics of Matsuhisa is the eclectic nature of his religious beliefs. For example, despite eventually parting ways with Tenri-kyō, he nevertheless continued to retain some influence of its world view, such as the fact that, in a chapter named “Borrowed body”, (*Karimono no karada*, 借り物の体),⁷ he viewed the human body as being borrowed from god/Buddha and referred to it using terms that remind of the Tenri-kyō doctrine.⁸ During his later years, he also expressed his admiration for the founder of the Japanese new religion sect called *Seichō no ie* (Jp. 生長の家), Taniguchi Masaharu (Jp. 谷口雅春, 1893–1985),⁹ who advocated for the so called *bankyō-kiitsu* (Jp. 万教帰一) doctrine, an universalistic religious concept that maintains that all religions teach the same basic truth. Likewise, Matsuhisa himself thought that, originally, the concept of Buddha or God refers to the same unique entity.¹⁰

Nevertheless, despite the eclectic nature of his religious ideas, we must also point out religious elements that he could not agree with. For example, in addition to criticism directed at the Tenri-kyō elite, whom he accused of turning religion into a private business, Matsuhisa also felt

⁷ The original Tenri-kyō word is written using only *hiragana* (Jp. かりもの), but nevertheless, given the identical pronunciation, the connection between the two is obvious.

⁸ The original explanation in Japanese by Matsuhisa reads: 大切なことは、この五体は天から授かったものであって、決して自分自身のものではないという自覚です。(中略) いわば神や仏から借りているものが、この体なのです (Matsuhisa, 1985:77).

⁹ “I think that Taniguchi Masaharu-sensei, who taught about *bankyō-kiitsu*, was an outstanding person” (Jp. 万教帰一を教えはった谷口雅春先生は、これ一つとってみても偉大なお方だと思いますな). (Matsuhisa, Tanaka, 1984:129)

¹⁰ In Matsuhisa’s words: “We call the God or the Buddha by many names such as Christ, Shakyamuni or Allah, and many believers are congregated under their names, but originally they are the same” (Jp. 神、仏の名を、キリストといい、釈迦といい、アラーといい、さまざまな名の下に多くの信者を集めています、もとは一つのものなのです). (Matsuhisa, 1982:77)

disappointed with the fact that ancestor veneration, which he believed to play a central role in the religious life of the Japanese people, held little religious significance in Tenri-kyō. He states that: “One big dilemma for me was the fact that at the basis of Tenri-kyō lies the emphasis on this world, and that ancestor veneration, which is so central to the Japanese sense of religion, had little significance from a doctrinal point of view. To me, this was a problem that was linked to the way of living as a *busshi*, and about which I was quietly distressed.”¹¹ That Matsuhisa linked this problem to his own identity as a *busshi* is significant because, firstly, it shows the importance of placing oneself in a lineage of *busshi* linked to the aforementioned Jōchō, Unkei and Kaikei, today seen as the ancestors of modern *busshi*. The Buddhist statues produced by them provide an important part of what began to be considered during the Meiji Period as the canon of Japanese Buddhist art, one that helped forge a new sense of national identity. Matsuhisa himself thought very highly of this canon and, based on its aesthetic qualities, claimed, as we shall see, that it is proof of the superiority of the Japanese sculpture over the Western sculpture. In this sense, it can be seen that for Matsuhisa, the importance of ancestor veneration lay not only in ensuring his own legitimacy as a *busshi*, but also, and perhaps more importantly, in the fact that it could provide a link with historical figures that contributed to the creation of the modern Japanese identity. Secondly, ancestor veneration can also be linked with Matsuhisa's new approach on the issue of the emperor of Japan. As we have already mentioned, during his youth, he was temporarily imprisoned on charges of *lèse-majesté*, but after this experience, he began to see the

¹¹ In Japanese: 私が強いジレンマを感じたのは、天理教が徹底した現世中心主義に立ち、日本人の宗教観念の中心を占める祖先崇拜が、教義上ほとんど意味をもたないということでした。私は、仏師としての自分の生き方にかかわる問題として、ひそかにそれを悩んでいたのです。(Quoted in Nagao:1990-75)

emperor as the symbol of the Japanese people, and also, of Japanese spirituality based on the concept of “unbroken imperial line” (Jp. 万世一系).

That Matsuhisa placed great importance on the link between *busshi* and national identity is also obvious from the fact that he considered the Buddha-images to be not only symbols of the Buddhist faith, but also vessels of Japanese spirituality. Concretely, he explains that:

“What we must do is to remember well the original purpose of *busshi*, and carve out the Buddha while deeply praying. Thus, while holding the chisel with a diligent arm, we must welcome from within the wood Buddha-images that can be revered and can become a guide to the true faith. If we do so, it is my belief that the Buddha-images can go on revealing “the heart of Japan” to the young generation.”¹²

As we have seen, Matsuhisa argues that a *busshi*’s duty is to ensure that this two-layered significance of Buddha-images (that of “guide to the true faith” and that of revelator of “the heart of Japan”) is passed on to the “young generation”. To him, this educational purpose must have been especially important given his conviction that he lived at a time when Japanese culture was being endangered by excessive Westernization. In relation to this fact, we can also better understand why he felt the necessity of promoting Buddhist-image carving among the common people by starting together with his son, Matsuhisa Sōrin (1926-1992), the “Ichinin-ichibutsu” movement (Jp. 一人一仏), preaching the fact that Buddha is an existence inherent to each one of us and

¹² In Japanese: わたしら、ここで性根をすえて、仏師本来の初心に立ち還り、熱い祈りをもってみ仏を彫りまいらせ、真に信仰の仲立ちとなる拝める仏像を、必死の鑿をもって木の中からお迎えせなならんと思っています。そうすれば、それらのみ仏たちは、こうした真摯な若い芽に“日本のこころ”を語り続けてくれるのではないかと思います。(Matsuhisa, 1982:206-7)

that, through carving, one can uncover it. This movement still continues today under the form of “Institute for Religious Art” in Kyoto (Jp. 宗教芸術院), which has over 40 branches spread all over Japan.¹³ Also interesting here is the phrasing “the original purpose of *busshi*” that evokes the aforementioned historical link with that legitimizes modern *busshi*.

Matsuhisa's sense of duty came not only from considering himself an inheritor of a *busshi* lineage, but also seems to be directly conveyed to him through a form of spiritual experience. He states that when carving, his own body is controlled by a “mysterious power”.¹⁴ Furthermore, he explains that this power “seems to appeal to all humanity. I think that me standing here (...) is an order from the Buddha, a command from Heaven”.¹⁵

Considering all of the above and given the fact that Matsuhisa emphasized the link between *busshi* and Japanese identity, we can understand why it was of paramount importance to define this identity with his own terms.

4. Contrasting Japanese culture and Western culture

Considering the fact that Matsuhisa placed himself on the side of tradition, it is no surprise that, as someone born during the Meiji Period, a witness of great social change, and having lived to see the Japanese defeat in the Second World War and its aftermath, he held a reactionary position towards the so-called Westernization of Japan and saw the Japanese identity in opposition to what he considered to be its Occidental counterpart. As we have

¹³ For more details regarding this institute, see the official site: <https://www.syukyogeijutsuin.jp/about/> (in Japanese).

¹⁴ In Japanese: ふしぎな力が支配しております. (Matsuhisa, 1985:116)

¹⁵ In Japanese: その力とは仏を刻むことを通して（中略）世界人類のすべての人々に訴えようとする力のようなものである。わたしが（中略）ここに坐ることになったのも、仏の指図、天の命と思うとります。 (Idem.)

seen, he considered the ideal *bussshi* as a guardian of the Japanese culture and also of the Buddhist faith. To Matsuhisa, the connection between the two was confirmed by the fact that Buddhism had mostly vanished from former great Buddhist civilizations such as India or China, yet it had survived in Japan. In a strong cultural nationalist key, he argued that “not only did Buddhism take root here, but was gradually refined to perfection” by the “mysterious power of the Japanese people”¹⁶ and also asked himself rhetorically if “given the fact that Buddhism came to Japan and flourished as it did, shouldn’t we think about the fertile ground for it?”¹⁷ This kind of nationalist interpretation of Japanese Buddhism that affirmed the exceptionality of Japan is in no way unique to Matsuhisa. Another noteworthy example that should come to mind is that of Okakura Tenshin (Jp. 岡倉天心, 1863-1913), a figure who played an important role in the creation and development of the concept of Japanese art. More than half a century before Matsuhisa, he expressed his view that:

Japan is the museum of Asian civilization. Actually, it is more than that. That is to say that, the talent of the Japanese people is to welcome with joy the new, without losing the old. In the spirit of Advaita Vedānta (*non-dualism*), the Japanese people strive to preserve all ideals of the past.¹⁸

¹⁶ In Japanese: 仏教が単に根を下ろすばかりではなく、次第に高度に洗練され、完成の境にまで高めあげられていく。(Matsuhisa, 1982:190)

¹⁷ In Japanese: 仏教が日本へ渡ってきて、かくの如き美事な華を咲かす、その土壤というものを思うべきやありませんか。(Matsuhisa, 1982:193).

¹⁸ In Japanese: かくて、日本はアジア文明の博物館である。いや、たんに博物館には止まらない。というのは、日本民族の特異な天分は、古きを失うことなく、新しきものを歓び迎える、あの生ける不二一元論の精神によって、過去の理想のあらゆる局面を余さず維持しようと努める。(Okakura, 1980:16)

Having Okakura as an example, we can see that ideas regarding the uniqueness of Japan and its special status as a repository of Asian culture hearkens back to Meiji Era. However, we could say that Matsuhisa's innovation lies in the fact that, as a *busshi*, he took upon himself the role of promoting this concept through popularizing Buddha-image carving as a response to an overly influential Western culture in Japan.

The gist of Matsuhisa's criticism towards the Occident lies in his opinion that at the basis of the Western civilization was the doctrine of philosophical materialism (Jp. 唯物論). As such, he argued that this gave way to the material lust of the Occident which in turn gave birth to the concept of science which is instrumentalized in order to satisfy the worldly desires.¹⁹ Moreover, through science, the Occident tries to exert its domination over nature by objectifying it. This kind of criticism is not only from an ecological point of view, but must also be read in a religious key. This objectifying of nature ignores the fact that nature itself is, as Matsuhisa plainly states, equal to the Buddha,²⁰ the one single universal truth. Furthermore, he considered that by pursuing an objective scientific truth, the West was rejecting spirituality. Thus, he even asks himself "won't the Western civilization (...) bring about the annihilation of mankind?",²¹ only to answer a few pages later that: "America and Europe think that if they can control science, they can bring heaven to earth. (...) However, it became clear that they will unleash

¹⁹ Matsuhisa claims that: "The driving force behind materialist civilization is satisfying the lust" (Jp. 物質文明の推進力が、欲望の充足になっています, 1982:48-49).

²⁰ In Japanese: 自然というのは仏や (Matsuhisa, 1982:13).

²¹ In Japanese: 西洋文明の行きつく先は (中略) 人類の消滅をもたらすのではないか (Matsuhisa, 1982:58).

the hell of hungry ghosts instead”.²² This kind of criticism comes after a time when the anti-science thought in Japan (Jp. 反科学論) reached its peak during the 70’s. Figures such as Shibatani Atsuhiro (1920-2011) argued that at times of war or great change, there will always be a deep rift between those who gain from science and those who will be suffering from it, thus questioning the idea that science is always beneficial to the society,²³ so we can understand Matsuhisa’s words within this larger context.

In contrast to the science-centered West, the Japanese culture is centered around spirituality (Jp. 精神文明) and it reveres co-existence with nature, instead of trying to subjugate it. Thus, through excessive Westernization, the Japanese culture is facing the danger of being overly reliant on science and its material benefits, and also of losing its own essence. It is important to bear in mind that this sense of danger towards cultural imports from the West was not peculiar to Matsuhisa. The idea that, as opposed to the West, Japan regards nature with respect and does not try to objectify it can be traced back as far as the Meiji Era, and it should be noted that it played an important role even in the discourse of modern Japanese Studies in the West (a notable example is Donald Keene).²⁴ Also, the idea that science is inherently a product of the Western mindset and its attitude towards nature is also suggested by the coinage of the term “Japanese spirit, Western knowledge” (Jp. 和魂洋才) during the Meiji Era.

Another one of the Matsuhisa’s arguments against science was centered around emphasizing the fact that science enabled the the atrocities

²² In Japanese: 科学を駆使して生活を便利にして（中略）そうすれば地上に天国のような世界が現実すると信じている（中略）かえって餓鬼道に陥っていくことがはっきりしてきた (Matsuhisa, 1982:59).

²³ See, for example, Shibatani’s work, *On Anti-Science* (1973).

²⁴ See, for example, Donald Keene’s *The Pleasures of Japanese Literature* (1988).

of the atomic bombings of Hiroshima and Nagasaki that ultimately led to the Japanese defeat in the Second World War. Thus, he states that the “the result of a science civilization is a terrifying demon such as the atomic bomb”.²⁵

5. Contrasting Japanese sculpture and Western sculpture

Similar to the Japan-Occident dualism, Matsuhisa also contrasts the Japanese Buddhist sculpture with the Western sculpture. Regarding the former, he says that “it opens up a new unparalleled dimension of ultimate beauty”²⁶ that “not even geniuses like Michelangelo or Rodin could achieve”.²⁷ As the representative of Western sculpture, he regarded Auguste Rodin's *The Thinker* (1882), about which he says that it is “very earthly” and that it represents “the man thinking about the man. I don't know exactly what he's thinking, but it looks like a mere human”.²⁸ Consequently, for Matsuhisa, the center of Western art is represented by the man, to the detriment of spirituality. Contrastively, he took the example of the *Pensive Bodhisattva Maitreya* statue (approx. 7th c. AD, Jp. 弥勒菩薩半跏思惟像) of the Kōryūji Temple in Kyoto as representative for the Buddhist art, about which he makes the following statement “Miroku truly is a celestial being, thinking about how to save humanity. It's on a higher place. It is a symbol of the fact that, compared with Western art, Buddhist art is in a higher dimension”.²⁹ As it can be inferred

²⁵ In Japanese: 科学文明が行き着く先は、原爆という恐ろしい魔物が生まれて来た。(Matsuhisa, Tanaka:1984-4)

²⁶ In Japanese: 比類の高い境地を切りひらき、美の極致というべ (Matsuhisa, 1982:189)

²⁷ In Japanese: ミケランジェロとかロダンとかの天才をもってしても彫れまへん。(Matsuhisa, 1982:205)

²⁸ In Japanese: 人間が人間を考えてる。これは何を考えてはるかわかりまへんけど、人間臭いですわな。(Matsuhisa, 1982:190)

²⁹ In Japanese: 弥勒さんはもう本当に天上人が、一般衆生をどうして救おうかと考えてはる。高い位置にある。仏教美術は、西洋美術と比べて、もっと高い次元にあるということをあれが象徴している。(Matsuhisa, Tanaka, 1984:152)

from him mentioning Michelangelo Buonarroti (1475-1564), Matsuhisa undoubtedly had knowledge of the Western religious art such as, for example, Michelangelo's *Pietà* (1499) or *Risen Christ* (It. *Cristo della Minerva*, 1521). Nevertheless, it could be concluded that he did not use such examples as a reference because they did not fit into his narrative of the Occident being a material civilization and also, because a comparison with a non-religious work of art such as *The Thinker* would prove more persuasive in conveying his message of the superiority of Japanese culture over the Western one.

Another one of Matsuhisa's inconsistencies lies in the fact that, while he regards Buddha-images as objects of worship, he does not take any steps to solve the problem posed by the fact that he ultimately compares them with what he sees as "an object of art". For example, when speaking about the experience with his disciples, he recounts that:

When I tell my young disciples about the Buddha-nature, they answer: "I don't understand yet". But that's fine. It's wrong to try to make at once a good-looking, likeable Buddha-image. If that feeling takes precedence, you only use your hands, so no matter how many Buddha-images you carve, they're all imperfect. In case of objects of art, that wouldn't be a problem. But if you speak about objects of worship, you won't obtain a Buddha that people can pray to.³⁰

As we can see in this case, for Matsuhisa Buddha-images are something that cannot be equated with objects of art during the process of carving, as what must be pursued is not aesthetic beauty, but spiritual experience and some

³⁰ In Japanese: 若い弟子たちに、仏性のことを話しますと、『まだ、わかりません』と言います。それならそれでよろしいのです。いっぺんに良う見せよう、気に入ってもらえるように仕上げようと思うと、無理が出てきます。そういう気持ちが先走りますと、手先だけで彫るものですから、たんぼ器用に彫っても、くせのある仏になってしまう。美術品ならそれでよろしいのです。ところが、礼拝の対象となる、合掌できるみ仏になりません。(Matsuhisa, 1985:61-62)

sort of religious epiphany that unveil the Buddha-nature within the wood. Nevertheless, when expressing his criticism towards the Western sculpture, he seems to scrap the above idea and to adopt a Western sculpture vs. Buddhist/Japanese sculpture stance that ultimately takes him back to a framework based on the Western concept of art.

6. Carving Buddhist images and its spiritual significance

As we have seen, Matsuhisa regarded what he perceived as the superiority of Japanese Buddhist sculpture over the Western sculpture as proof of the superiority of the Japanese culture and its spirituality over the Occidental culture and its materiality. For this reason, he linked the identity of *busshi*, of whom he thought of as the inheritors of the Japanese culture and its products, with the need to protect and pass it down to the next generation. As already mentioned, confronted with a sense of danger towards the Westernization of Japan, he tried to promote among the masses Buddhist image carving as a religious experience that can ultimately lead to the discovery of one's inner Buddha-nature (Jp. 仏性). He considered himself guided by the Buddha to advocate in favour of this truth while also ensuring the continuity of the Japanese Buddhist image carving tradition.

Regarding the process of carving a Buddhist image, Matsuhisa stressed the importance of negating one's self. However, despite the fact that he highlights the importance of rejecting one's individuality during the process of carving a Buddhist image, he also states the impossibility to run away from one's true self by saying that “no matter how much I carve and what I carve, my self is present. [...] Even if I carve the statue of Fudō (*Skt. Acala*), [my self] emerges out of it, and even if carve the statue of Niō (*manifestations of the bodhisattva Vajrapāṇi*), the same thing happens” (1982:31). He continues by

explaining that even if one wants to carve something completely different from oneself, one cannot escape the pressure of the Buddha-nature eventually coming to the realisation that it is within oneself. More concretely, he then likens removing the excess wood when carving with removing one's worldly attachments. As a consequence, he stresses, in fact Buddhist image carving does not mean to “make” an image, but rather, it simply implies to create the proper space for the Buddhist image, (Jp. み仏) which actually represents “true existence” (Jp. 実有), to manifest itself. In a similarly spontaneous way, by giving up on one's worldly attachments, by emptying oneself (Jp. 己れを空しゅうする) one creates the space necessary for one's Buddha-nature and true identity to manifest themselves.

7. Conclusion

It became clear that, reflecting the more general discourse that emphasized the Japan-Occident dualism, Matsuhisa stressed the idea that Japan should act as the protector of the “spiritual civilization” of the East centered around the idea of “selflessness”, which he regarded as being superior to the “material civilization” of the West that focuses on the “self”. However, his originality is in the fact that he tried to expand the role of *busshi* from being only the inheritors of a centuries long artistic tradition to also being defenders and missionaries of a spiritual truth that has disappeared from former important Buddhist civilizations such as India and China, but still exists in Japan. To that end, he tried to make Buddhist image carving more accesible to the larger public by shifting the emphasis from the technical abilities to the inner spiritual process.

Given the fact that Matsuhisa has a high number of disciples amounting to over twenty that are still active, and that many other *busshi*

from different backgrounds have made their appearance in order to satisfy a thriving market of Buddhist images and other items, the next step of this research is to shed light on what the *busshi* value the most: expressing religious ideas, expressing a certain sense of Japaneseness, or if the aesthetic value takes precedence. In doing so, we could gain new insight in how the notions of nation, art and religion influence each other, and how this reflects new religious trends in contemporary Japan.

References

Primary sources

- [1] Endō, M. 遠藤元男. (1992). *Nihon Shokunin-shi Dai-4-kan*
Shokunin no genzai 日本職人史 第4巻 職人の現在 (History of Japanese Craftsmen Vol. 4 Craftsmen and the Present). Tokyo: Yūzankaku Shuppan.
- [2] Keene, D. (1988). *The Pleasures of Japanese Literature*. New York: Columbia University Press.
- [3] Matsuhisa, H. 松久朋琳. (1973). *Butsuzō chōkoku no susume*
 仏像彫刻のすすめ (Recommendations for Wooden Buddha Carving). Tokyo: Nichibō Shuppansha.
- [4] ———. (1975). *Butsuzō wo horu – Aru kyō-busshi no kaisō* 仏像
 を彫る ある京仏師の回想 (Carving Wooden Buddhas: the Memoirs of a Buddhist Image Carver from the Old Capital). Tokyo: Shinjinbutsu Ōraisha.
- [5] ———. (1982). *Hotoke no koe wo horu* 佛の聲を彫る (Carving the Voice of Buddha). Tokyo: Nipponkyō Bunsha.

- [6] ———. (1985). *Isshin-ichibutsu – Kyō-busshi hitorigatari* 一心一仏 京仏師独り語り (One Heart, One Buddha: the Monologues of a Buddhist Image Carver from the Old Capital). Tokyo: Kodansha.
- [7] ———. (1987). *Ote no ue nite* 御手の上にて (In the Palm of Buddha's Hand). Tokyo: Nipponkyō Bunsha.
- [8] Matsuhisa, H. 松久朋琳 & Tanaka, T. 田中忠雄. (1984). *Hito ni au, mihotoke ni au: Matsuhisa Hōrin – Tanaka Tadao taidanroku* 人に会うみ佛に会う 松久朋琳・田中忠雄対談録 (Meeting People, Meeting Buddha: a Dialogue between Matsuhisa Hōrin and Tanaka Tadao). Tokyo: Nipponkyō Bunsha.
- [9] Nagao, S. 長尾三郎. (1990). *Nihonjin no tamashii wo horu* 日本人の魂を彫る (Carving the Japanese Soul). Tokyo: Kōdansha.
- [10] Nedachi, K. 根立研介. (2006). *Nihon Chūsei no busshi to shakai* 日本中世の仏師と社会 (The Buddhist Image Carvers and Society during the Japanese Middle Ages). Tokyo: Hanawa Shobō.
- [11] Okakura, T. 岡倉覚三. (1980). *Okakura Tenshin Zenshū Dai-1-kan* 岡倉天心全集 第1巻 (Full Works of Okakura Tenshin Vol. 1). Tokyo: Heibonsha.
- [12] Satō, D. 佐藤道信. (1996). “*Nihon Bijutsu*” *Tanjō: Kindai Nihon no “Kotoba” to Senryaku* 「日本美術」誕生: 近代日本の「ことば」と戦略 (The Birth of “Japanese Art”: “Words” and Strategies of Modern Japan). Tokyo: Kōdansha.
- [13] ———. (1999). *Meiji Kokka to Kindai Bijutsu: Bi no Seijigaku* 明治国家と近代美術: 美の政治学 (Modern Japanese Art and the Meiji State: The Politics of Beauty). Tokyo: Yoshikawa Kōbunkan.
- [14] Shibatani, A. 柴谷篤弘. (1973). *Han-kagaku-ron* 反科学論 (On Anti-Science). Tokyo: Misuzu Shobō

- [15] Taniguchi, M. 谷口雅春. (2006 (1949)) *Eichi no danpen* 叡智の断片
(Fragments of Wisdom). Tokyo: Nipponkyō Bunsha.
- [16] Tenri-kyō Oyasato Kenkyujō 天理大学おやさと研究所. (1977).
Tenri-kyō Jiten 天理教事典 (Tenri-kyō Encyclopedia). Tenri: Tenri-kyō
Dōyūsha.
- [17] Yoshida, M. 吉田光邦. (1976) *Nihon no Shokunin* 日本の職人
(The Craftsmen of Japan). Tokyo: Kadokawa Shoten.

Online sources

- [18] “Shūkyō Geijutsu-in” Retrieved from
<https://www.syukyogeijutsuin.jp/about/>
- [19] “Matsuhisa Sōrin Atelier” Retrieved from
<https://www.matsuhisasohrinbussho.jp/about/>

Iwaya Sazanami's Views on Children's Literature and Education as Tools for Nation-Building

Lisa Maria Sara Anna Beké¹

Graduate School of Language and Culture, Osaka University

Abstract

Japan's father of children's literature, Iwaya Sazanami (1870-1933), was born at the beginning of the Meiji era, a period in which Japan aimed to redefine itself as a modern nation-state. Sazanami regarded children as "the nation's citizens of the future" and believed their education to be an important indicator of a country's level of civilization. He was convinced that school was not the only place where children should be educated; so were the home and society. Where did Sazanami position children's literature within this triad of education? This research sheds light on Sazanami's views on children's literature and its educational function during this time of nation-building. We examine his theoretical texts, as well as a practical application of his ideas: his series of readers for small children (*Yōnen Dokuhon*) on both Japan's and the world's history, geography, and important men, published around the turn of the 20th century. We find that Iwaya Sazanami believed children's "national education" should foster not only knowledge and morality, but also willpower. He based his ideas on Spencer's educational theory of intellectual, moral, and physical education, but adapted physical education to fit 1) the framework of children's literature and 2) Japan's need for nation-building. He considered willpower essential when striving for a place among the great powers.

Key

words: Iwaya Sazanami, Japanese children's literature, education, Meiji period, modern nation-state

¹ PhD Student, Osaka University, Osaka, JAPAN. E-mail: beke.lisa@gmail.com

1. Introduction

Iwaya Sazanami (1870-1933) is widely regarded as the father of Japanese children's literature. The genre was virtually non-existent before him. He wrote Japan's first original work for children entitled *Koganemaru* (1891), as well as a vast number of other stories.

Although Sazanami and his works have been studied at length, one question remains largely unanswered: what was his purpose? In other words, what did he try to accomplish with his children's literature? As this paper will uncover, part of the answer is *education*. Sazanami stressed the importance of children's education in general and also attributed an educational function to children's literature. Being a product of his time, i.e. the Meiji period, Sazanami linked this function to nation-building. To elaborate, after Commodore Perry's intimidating display of the US's military armament in 1853, Japan was forced to make a 180-degree turn and open its borders after some 250 years of near-isolation. During the period that followed, the Meiji period, becoming a modern nation-state in order to avoid colonisation was the most important task at hand for Japan. It was in this age of nation-building that Iwaya Sazanami was born, and as a writer of children's literature, he had his own views on how to accomplish this task.

Although Sazanami wrote in detail about this topic, not much research has been conducted on his views on or works for education. To give a rare example, recently (May 2019) a book entitled *Jidōbungaku no Seiritsu to Kagaiyomimono no Jidai* (The Advent of Children's Literature and Age of Extracurricular Readings) by researcher Meguro Tsuyoshi was published. It discusses adventurism and naval militarism in the children's magazine *Shōnen Sekai* (The Youth's World), and the so-called 'good wife and wise mother-

ism' in *Shōjo Sekai* (Girls' World). Sazanami wrote numerous stories for these two magazines, and as such Meguro's research covers these stories of his and the isms they teach. This is one of the few examples of previous research that addresses Iwaya Sazanami and education. However, it neither analyses Sazanami's theoretical views on children's literature and education, nor explores any of his works explicitly intended for education.

This paper will focus on this seemingly largely forgotten topic. Where did Sazanami position children's literature within his proposed triad of school, home and society education? And of the different kinds of education Sazanami discerns (intellectual, moral, and willpower), what kind of education should children's literature focus on most? This paper sheds light on Sazanami's views on children's literature and its educational function during this time of nation-building.

2. Theoretical views on children's literature and education

In 1916 Sazanami published a lengthy work called *Shinkatei* (New Homes). It consists of two volumes: one on women and one on children. The second volume includes a detailed account of his thoughts on children and "national education" (*kokumin kyōiku*). We will first take a look at Sazanami's theoretical approach to children and their education by examining this and other works.

In the foreword Sazanami says no family is whole without women and children, and no nation is whole without whole families (Iwaya 1916: foreword). Later in the book he stresses that "in civilised countries homes are child-centred" (Iwaya 1916: 196). In both instances Sazanami emphasises the link between developed countries and children. He even begins his second volume with the statement "a developed country is a country of children".

Here he refers to anthropologist Dr. Tsuboi's² theory that although children are cared for in every country, what this "care" entails, differs depending on the degree of civilisation. In "savage countries",³ the care for children is no more than "the love animals have for their young", but in "civilised countries", the care is "rational". Sazanami believes countries that "consider children important" are "civilised" and those that don't are "savage". Considering children important means "setting the child apart from the adult correctly", and "understanding a child's nature and enlightening the child". He proposes toys for this purpose: toys for education, but not so-called "educational toys" for "anything that starts with the word educational" is made with an "adult mind" and therefore no good. Toys should be in harmony with the child's degree of knowledge (intelligence) (Iwaya 1916: 195-196). Besides toys, he also proposes written children's stories (*otogibanashi*) and children's theatre (*otogigeki*) as child-centred variations on novels and plays.

2.1 School education, society education, and home education

In this way Sazanami included toys, children's stories and children's theatre as tools to "enlighten" children. As this already suggests, Sazanami was convinced school was not the only place where children should be educated; so were the home and society. He divides "national education" into three categories: "school education", "society education" and "home education" (Iwaya 1916: 200).

Fathers and elder brothers should take the lead when it comes to home education, according to Sazanami. They should "stay in contact with school through guardian meetings and father-and-elder-brother meetings". Society education takes place in, for example, clubs for children, child-

² Most likely Shōgorō Tsuboi (1863-1913), pioneer anthropologist and collector of children's toys.

³ We use the original term for the sake of authenticity.

centred expositions and children's corners in libraries. The number of these places in society shows us how child-centred "society" is. In turn, how child-centred society is, indicates how much the country prioritises its children and thus determines the level of civilisation. Sazanami praises how far Japan has come these past years. The number of places for society education has risen considerably and places that were once solely meant for adults now also welcome children. All libraries in Japan now (i.e. 1916) have children's corners and there are even libraries dedicated entirely to children. This proves how Japan's society "does not neglect educating the national citizens that will lead society in the future" and this is "a matter for celebration for the nation-state" (Iwaya 1916: 197-200).

Where did Sazanami position children's literature within this triad of education? In *Shinkatei* Sazanami compares *otogibanashi* to candy, and the knowledge and reprimands children get from school textbooks and teachers to nutritious foods. Here *otogibanashi* and school textbooks are positioned opposite each other, so one could think *otogibanashi* are home education territory and not a part of school education. However, Sazanami also states "using *otogibanashi* for a good purpose" and helping children with their "mental development" is a father's, a big brother's and a teacher's "duty" (Iwaya 1916: 235-238). Furthermore, in his text on national textbooks and fairy tales, he applauds how school textbooks include more and more *otogibanashi* (Iwaya 1933).⁴ Lastly, libraries and library corners dedicated to children are one of the main examples Sazanami gives of places for "society

⁴ Although Sazanami states he considers the inclusion of *otogibanashi* in school textbooks as something generally positive, he also expresses discontent with some elements such as "typical textbook language use". We will further analyse this on a different occasion.

education". We therefore conclude Sazanami considered children's education by means of *otogibanashi* to be a shared responsibility over all three levels.

2.2 Intellectual education, moral education, and willpower education

Next, we will discuss Sazanami's thoughts on children's education and nation-building. The following statement is a clear illustration of his stance:

We grown-ups, who have reached civilisation one step ahead, have the duty to educate and guide the primitive children who came after us. If we neglect this duty and discard our children as soon as they are born, their bodies might grow, but their minds will remain savage. Now, in a time when the civilised countries of the world are making their power known to each other, that would make us a pitiful savage country, looked down upon by others.

(Iwaya 1916: 210-211)

Sazanami is convinced educating our children is directly linked to becoming a civilised nation-state, respected by the other "civilised countries of the world". Neglecting our duty to educate them will lead to Japan being looked down upon as a pitiful savage country.

According to Sazanami, what the Japanese lack the most is willpower. Since Japan opened its borders some "50 years ago" (i.e. around the 1868 Meiji Revolution), it has continued to evolve and has now entered the "global stage". The only problem lies in how fast Japan is evolving. In the same 50 years, Germany and the US have evolved at a much higher speed. If Japan does not catch up, it will not be able to compete with the strong forces, and will be left behind. Sazanami believes the reason behind this difference in speed lies in "willpower". He says there is a "fundamental difference" between

the willpower of foreigners and of the Japanese: the Japanese “lack the vigorous spirit that is willpower”. In order to become a true civilised state, an equal among the world leaders, Japan must strengthen its children’s willpower, and not just any kind. Sazanami divides willpower into two categories: 1) the will to conquer oneself and 2) the will to seize others. The first kind is a “self-denying spirit”, it is a “passive” kind of willpower and takes the form of “patience, endurance, and perseverance”. The second kind is a “bold spirit of enterprise”, an “active” kind of willpower that takes the form of “enterprise, bravery, and boldness”. Sazanami regrets that Japanese education tends to focus only on the first kind. According to him, the Japanese are “too considerate” and this weakens their willpower and thus position during diplomatic negotiations. In order to become a respected nation-state that can compete with the West, Japanese children must receive “willpower education” that strengthens the second kind of willpower; education that will transform Japan’s “unmanly and nervous citizens” into “composed and broad-minded citizens of a grand nation” (Iwaya 1916: 204-208).

In this way, Iwaya Sazanami believed that in order for Japan to become a respected nation-state, children’s “national education” should focus on willpower. Sazanami divided education into three categories: intellectual, moral, and willpower education. He says intellectual education teaches scientific and academic knowledge and its goal is to raise “smart people”; moral education aims to foster “good people” and uses poetic justice as a tool for this; and finally, willpower education aims to train children’s will and foster “strong people” (Iwaya 1916: 201). The basis of Sazanami’s ideas lies in Herbert Spencer’s (1820-1903) educational theory, which he wrote down in 4 Review-articles (1854-1859), later compiled into the book *Education: Intellectual, Moral, and Physical* (1861) (Spencer 1861: 7). It was first introduced in Japan in

“British Spencer Education Excerpt” (1876) and in 1880 a full Japanese translation by Seki Shinpachi was published by the Japanese Ministry of Education, Science and Culture. His influence as a Western thinker in Japan is said to have been unrivalled during the 1880s, with at least 32 Japanese translations of his works published between 1877 and 1900 (Nagai 1954: 55-64). Sazanami largely based his ideas concerning national education on Spencer's theory, but adapted the third kind of education, physical education, to fit 1) the framework of children's literature and 2) Japan's need for nation-building. Reading will not physically strengthen you, but it can foster willpower. It is exactly this willpower that Sazanami considers important when striving for a place among the great powers.

In an article published in the magazine *Fujin to Kodomo* in 1909 entitled “Otogibanashi o Yomaseru Ue no Chūi” (A Word of Advice on Letting Children Read Otogibanashi) Sazanami explains the influence *otogibanashi* like Momotarō have on “the nation's citizens of the future”. He states “children's stories in the West where princes marry princesses as a reward after defeating demons, instil a spirit of enterprise and raise children with strong spirits”, and continues that “the reason Western countries vigorously seize foreign countries is because the stories they read and listened to from a young age on were all like the story of Momotarō”.

Sazanami considers these stories to have a great influence on children's spirits, and believes Japan has to “break free from the conservative and temporising children's stories of the past” and should instead “stimulate a spirit of enterprise and a strong heart”. Writing stories like Momotarō is a way of “making Japan a prosperous and powerful nation” (Iwaya 1909: 13).

3. Practical application: *Yōnen Dokuhon*

So far, we have discussed Sazanami's theoretical stance on children's literature and national education. Next, we will consider how Sazanami put his theory into practice. To do this, we will look at one of his works explicitly meant for education: *Yōnen Dokuhon* (Readers for Small Children) (Iwaya 1899–1901). At the end of each of the readers the series is advertised as a series of readers for “small boys and girls that don't attend school yet”. The series aims to “provide general knowledge in between amusement” and is “not only a reader for at home”, but also a “textbook for the nation's citizens' education”. In the introductory remarks of the first reader in the series Sazanami presents it as targeting both “children that don't go to school yet” and “boys that already go to school”. In the first case it functions as “preparation”, in the second as a “supplementary book”. It is interesting to note how Sazanami uses the Chinese characters for “repair” (補修) instead of “supplement” (補習), thereby not only “supplementing” school education, but also “repairing” it. Whether the use of these homophonic characters was intentional or not is unclear; it might or might not have been accidental. What is clear, however, is how the series of readers was explicitly intended for the education of “the nation's citizens”. For this reason, we take this series as a starting point to unveil how Sazanami's theoretical stance on children's education and nation-building corresponds with his actual educational works.

The topics covered in *Yōnen Dokuhon* are history, geography and “self-made men”. On each topic two readers were written: one on Japan and one on “the world”. The first four are simply advertised as teaching young children Japanese and global history and geography. The last two, however, are advertised as providing children with more than knowledge alone. “Nihon

Risshidan” (Self-Made Men of Japan) is advertised as a “good guide for children’s life goals”. In a similar fashion “Sekai Risshidan” (Self-Made Men of the World) also provides “role models for children”. The advertisement at the end of the readers says they hope that by “looking at the character and conduct of the world’s great men”, children will “break free from the Japanese style hero” and become “world-class heroes and extraordinary daring men”. While both Japanese and global heroes are presented as role models, according to the advertisement, the latter surpasses the former; children need to become “world-class” heroes. Since the need for Japanese children to grow up into adults that can enter the world stage is also stressed in Sazanami’s theoretical works, these two readers lend themselves to a comparison between Sazanami’s theory and practice.

3.1 Leaders

What kind of heroes did Sazanami try to raise with his diptych on self-made men? In the explanatory notes preceding the main body of the readers he categorises the self-made men as “heroes; extraordinary, daring men; scholars; and loyal retainers”. He also includes “dutiful sons” in the second reader.

Out of all 15 main characters in his stories of self-made men of the world 11 (73%) are leader figures: mostly generals (*taishō*), but also presidents, emperors, and kings. A similar percentage of the main characters in stories of self-made men of Japan are leader figures (14 out of 19, which translates to 74%); again, mostly generals, and also some emperors and kings. There are no presidents in Japan so Sazanami evidently did not include presidents, but rather chief military commanders (*shōgun*) and feudal lords (*daimyō*).

Let’s examine the necessary traits of a great leader, according to Iwaya Sazanami. One of the recurring elements in the description of great leaders is

their ability to conquer foreign countries and thereby expand their country's territory. For example, "Sekai Risshidan" begins with an anecdote about Alexander the Great of the ancient Greek kingdom of Macedonia. His father and predecessor Philip is described as a "true great leader" because he was "constantly conquering nearby countries and thereby expanding his territory" (Iwaya 1901: 1). The fact that Philip's conquering ability is the only element used to describe his great leadership, shows how this alone is enough to make a great leader in Sazanami's eyes. Alexander inherited his father's conquering spirit. As a child, he complained about his father's conquests, because "there would be no countries left for himself to conquer" and as he grew up he became smarter and stronger, to the extent that he "would never lose a battle against any country, close by or far away, and finally succeeded in even subjugating distant Egypt and India" (Iwaya 1901: 4). Alexander is the central character of the story, so it is safe to conclude he is the intended main role model. Starting the story with Alexander as a child makes it easier for young readers to identify with the character. Sazanami uses this technique numerous times in this series of readers. A conquering spirit was instilled in Alexander when he was only a child, and he grew up to be a fierce conqueror like his father before him. Sazanami presumably hoped his stories would have a similar effect on his child-readers: instilling a conquering spirit in them so they would grow up to be conquerors one day.

The story of Alexander the Great is but one example. In "Sekai Risshidan" all leaders are conquerors, with the exception of the two American presidents (although one could argue president Washington is a conqueror of sorts in the sense that he led the American War of Independence against the British). This alone shows how important Sazanami believed a conquering spirit was for great leaders. It is striking, however, to see how this reader contrasts with

its Japanese counterpart. Even though a similar percentage of the main characters in “Nihon Risshidan” are leader figures, only one of those leaders is described as a conqueror. Sazanami either had a hard time finding suitable Japanese conquerors for his collection of stories or he valued other virtues more. Either way, the fact that out of all the self-made men in the world Sazanami predominantly picked conquerors as role models for Japanese children, undoubtedly means he felt Japan could learn from the conquering spirit of foreign leaders.

In his work *Momotarōshugi no Kyōiku* (Momotarō-ist Education, 1915) Sazanami says it is not his aim to “encourage the adventurous spirit to conquer foreign countries as did Momotarō”; he “solely wants to point out how far-reaching Momotarō’s spirit of enterprise is” (Iwaya 1915: 259). Although in his diptych on self-made men Sazanami clearly does value conquering foreign countries for the sake of expanding the nation’s territory, he does indeed applaud the spirit in particular as well. He praises these conquerors’ strong willpower more than once.

3.2 Scholars

Aside from the many leaders, a few scholars and learned men are put forward in the diptych of stories of self-made men of Japan and the world. This is obvious when the main character is introduced as “a scholar”, but at times words like “education” and “study” in the title serve as a hint. We will examine these stories to determine which of the three types of education (intellectual, moral, and willpower) play a role in Sazanami’s stories and in what way they lead to success.

The sole character in “Sekai Risshidan” described as a scholar is Sōshi (Zhuangzi, c. 369 BC–c. 286 BC). He is summoned twice by Chinese kings in exchange for money, first a hundred and then a thousand *ryō* (a gold currency

unit). Both times he declines the offer. He tells the messenger an allegorical story that can be interpreted to mean his freedom is worth more to him than money. The story starts with an account of Sōshi's intellectual worth: the books he wrote are "read even today", more than 2000 years after his death, in "countries close by and far away", and he is valued by several kings for his intellect. However, the story values his willpower more than his intellectual feats: no matter how much money the kings offer him, his freedom cannot be bought. It is a different kind of willpower than in the stories about leader figures. It has nothing to do with bravery in battle, and it is the only example of its kind in the diptych. It also shows how loyalty cannot be bought with money. In Sazanami's stories loyalty is acquired by determination, respect, and rewards. For example, "Sekai Risshidan" ends with an anecdote about Kōmei (Zhuge Liang, 181–234), a "learned" man famous for his "skill in battle" and "intelligence". Here the warlord of one of the warring states during the Three Kingdom period in China visits Kōmei up to three times and respectfully asks for his assistance in the war. Kōmei becomes "extraordinarily loyal" to the warlord because he is "impressed by his determination".

In "Nihon Risshidan" two stories have a scholar as the main character: "Ogyū Sorai no Kingaku" (Ogyū Sorai's diligent studies) and "Hanawa Hokiichi no Gakumon" (Hanawa Hokiichi's study). The first story does not portray "diligent studies" as something (purely) positive. The only part you could interpret as positive is how Ogyū "did not waste any time" and studied from early dawn till after dark. However, the main part of the story is about one of his disciples visiting him to wish him a happy new year. The disciple gets caught up in Ogyū's talk about books and in the end, does not even get to say his wishes. Though this would make it a strange choice for a reader of stories of self-made men, it seems more like a reprimanding story or a story

of failure than a success story. If anything, the story seems to say everything must be done with moderation, including “diligent studies”. In *Shinkatei* Sazanami also advocates moderation, in this case reading *otogibanashi* with moderation, more specifically in the subsection where he compares *otogibanashi* to candy, and the knowledge and reprimands children get from school textbooks and teachers to nutritious foods. Children naturally long for something sweet and the home would become a “cardboard dry and tasteless”, dull place without any sweets. Nevertheless, children should not be given all the candy they ask for. They also need to review their school textbooks, so fathers and big brothers should only let them read *otogibanashi* (“give them candy”) with moderation. Here *otogibanashi* and school textbooks are positioned opposite each other and only the latter is “nutritious”, i.e. good for you (Iwaya 1916: 235-237). However, in combination with the story of Ogyū Sorai's diligent studies Sazanami appears to recommend moderation in both fields: neither reading too many *otogibanashi* nor “studying diligently” too much is good for you. Both should be done with moderation.

In the story of Hanawa Hokiichi's study the main character is a blind man who remembers every word of every book anyone has ever read to him. He studies under the guidance of many scholars and eventually opens his own school, climbs up to the highest rank for a blind man (the *kengyō* rank), and “assembles 3070 books he had read into the most voluminous book of all of Japan, called *Gunsho Ruijū*”. The description of Hokiichi's success in life stands in stark contrast to Ogyū's story. The biggest difference in their actions is that Ogyū spends his days merely absorbing knowledge, while Hokiichi uses the knowledge he gains from books to enlighten others, by giving lectures and writing books. In this way, his learning serves an active purpose. In *Momotarōshugi no Kyōiku* and “Meruhen ni Tsuite” (On Märchen) (Iwaya 1898)

as well as in several other texts, Sazanami praises “active” over “passive” behaviour; it seems this also applies to studies. As we saw earlier, when we discussed his word of advice on letting children read *otogibanashi*, Sazanami considers writing—on the right topic—a tool to make the country strong. In combination with writing being his own trade, this suggests he had a high regard for the writing profession.

Aside from these two stories with scholars as main characters, two other stories, one in each of the two readers, praise study for a particular outcome: becoming strong in battle, and training your willpower. In “Sekai Risshidan” a Chinese man named Chōryō (in a story with the same title), one of Emperor Gaozu of Han’s retainers, pours his soul into studying “Tactics”, a scroll on battle tactics and strategies. Because of his studies, he becomes “a great man”. This story connects the study of battle techniques directly to success in life. In “Go-Kōmyō Tennō no Gobenkyō” (Emperor Go-Kōmyō’s studies), the emperor is introduced as someone who “truly loves studying” and was “always inviting famous scholars” and “studying all sorts of books”. The main storyline, however, is about his fear of thunder. The emperor considers himself a “coward” with a “weak spirit” because of this fear. He thinks it is unacceptable that he is “not man enough at heart to overcome his weak spirit” and decides to get control over his fear by training his willpower. The story ends with a brief account of how the emperor was reprimanded by one of his retainers for drinking too much and how he then instantly stopped drinking. The title of the story suggests that Sazanami’s definition of “studies” was broader than merely reading books, and included training one’s willpower and listening to reprimands even if they come from your inferiors.

As mentioned before, in his series of stories of self-made men Sazanami included heroes; extraordinary, daring men; scholars; loyal retainers;

and dutiful sons. Although he does not make any mention of this, there is an apparent order of importance. Characters described as scholars only appear in 3 of the 33 stories, which is less than 10%. Furthermore, even if you include the story about Ogyū Sorai's diligent studies, which is arguably not even entirely positive about studying, only 3 stories praise study in its own right. Another two stories praise study for a particular outcome: becoming strong in battle, and training your willpower. By recounting historical events, the series as a whole serves as a means for intellectual education. Nevertheless, it seems Sazanami's focus in these two "textbooks for the nation's citizens' education" lies more on willpower education.

4. Conclusion and prospects for further study

In the beginning of this paper, we asked ourselves two questions. Where did Sazanami position children's literature within his proposed educational triad of school, society, and the home? And of the different kinds of education Sazanami discerns (intellectual, moral, and willpower), what kind of education should children's literature focus on most?

In our research, we found that Sazanami considers children's literature an important tool to educate children over all three levels of education (at school, in society, and at home), and especially useful for willpower education. Sazanami links willpower education (by means of children's literature) to nation-building. He claims *otogibanashi* like Momotarō can stimulate children's "spirit of enterprise and strong heart" and writing such stories can contribute to making Japan a "prosperous and powerful nation".

Even though Sazanami's diptych on self-made men of Japan and the world, part of his series of readers for small children (*Yōnen Dokuhon*), was written some 15 years earlier than *Shinkatei*, we can already discern the same

orientation. Nearly all role models are military and political leaders, and many of them conquerors—self-made men that actively “seized others”. Furthermore, they are often described as having strong willpower. Even the scholars in the diptych are praised for their willpower. Studying is regarded as a tool to become strong in battle and train your willpower.

Finally, it may be concluded that Sazanami considered children’s literature as more than just entertainment. Rather, he believed it to be a powerful tool for education and nation-building. We have determined that this was not solely a theoretical stance of his, but also something he put into practice in some of his works for children.

We must note that not all of his works were written with an educational purpose. In one of the readers of the series *Yōnen Dokuhon*, namely the reader on Japanese history, Sazanami refers to stories he wrote previously, but at the time without an educational objective. The stories he refers to are part of his series *Nippon Mukashibanashi* (1894-1896) and *Nippon Otogibanashi* (1896-1898) and neither of these series were introduced as having an educational function (Iwaya 1894: preface; Iwaya 1896: preface). On the contrary, Sazanami warns his readers in the preface of *Nippon Otogibanashi* that the series does not consist of factual historical stories, but rather *otogibanashi*. The fact that he thereafter published *Yōnen Dokuhon* with its clear educational vision, and referred to these two series as supplementary reading material, indicates a change in attitude. What Sazanami first published either to preserve orally transmitted stories (Iwaya 1894: preface) or for the sake of “amusement” and “diversion” (Iwaya 1896: preface), he later considers supplementary reading material to his “textbook for the nation’s citizens’ education”. A closer look at the differences between these series (*Nippon Mukashibanashi* and *Nippon Otogibanashi* on the one hand and *Yōnen Dokuhon* on the other) will unveil

more about Sazanami's changing views on children's literature and education, but we will focus on this in another paper.

References

- [1] Iwaya Sazanami. (1894-1896). *Nippon Mukashibanashi (Japanese Mukashibanashi)*. Tōkyō: Hakubunkan.
- [2] _____. (1896-1898). *Nippon Otogibanashi (Japanese Otogibanashi)*. Tōkyō: Hakubunkan.
- [3] _____. (1898). “Meruhen ni Tsuite” (On Märchen), *Taiyō*, 4(10).
- [4] _____. (1899–1901). *Yōnen Dokuhon (Readers for Small Children)*. Tōkyō: Hakubunkan.
- [5] _____. (1909). “Otogibanashi o Yomaseru Ue no Chūi” (A Word of Advice on Letting Children Read Otogibanashi), *Fujin to Kodomo*, 9(4)
- [6] _____. (1915). *Momotarōshugi no Kyōiku (Momotarō-ist Education)*. Tōkyō: Tōadō Shobō
- [7] _____. (1916). *Shinkatei (New Homes)*. Tōkyō: Ōkura shoten
- [8] _____. (1933). “Kokuteikyōkasho to Dōwa” (National Text Books and Fairy Tales), *Sōgō Dōwa Daikōza*, 4.
- [9] Meguro, Tsuyoshi. (2019). *Jidōbungaku no Seiritsu to Kagaiyomimono no Jidai (The Advent of Children's Literature and Age of Extracurricular Readings)*. Osaka: Izumi Shoin
- [10] Nagai, Michiko. (1954). “Herbert Spencer in Early Meiji Japan,” *The Far Eastern Quarterly*, 14(1).
- [11] Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. New York: D. Appleton and company.

