

การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยโดยผู้พูดภาษาอังกฤษ
ที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง



นางสาวจรรยาวรรณ สุวรรณรัตน์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)
เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)
are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาภาษาศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2558

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

THE USE OF THAI SUBSIDIARY NON-DEICTIC
DIRECTIONAL VERBS /khɨn3/ 'UP' AND /loŋ1/ 'DOWN'
BY NATIVE ENGLISH SPEAKERS LEARNING THAI AS A SECOND LANGUAGE

Miss Junyawan Suwannarat



A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Linguistics
Department of Linguistics
Faculty of Arts
Chulalongkorn University
Academic Year 2015
Copyright of Chulalongkorn University

จรรยาบรรณ สุวรรณรัตน์ : การใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยโดยผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (THE USE OF THAI SUBSIDIARY NON-DEICTIC DIRECTIONAL VERBS /khɯn3/ ‘UP’ AND /loŋ1/ ‘DOWN’ BY NATIVE ENGLISH SPEAKERS LEARNING THAI AS A SECOND LANGUAGE) อ.ที่ปริกษานิตยสาร: ผศ. ดร. อธิราช รัตธรรมกุล, 235 หน้า.

งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาการรับภาษาที่สองตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) (Slobin,1996, 2003) โดยศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อจำแนกและเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทาง “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ และวิเคราะห์การแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่ในการใช้กริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูง

งานวิจัยชิ้นนี้แบ่งขั้นตอนการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วนหลัก คือ การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษา เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” กับคำบอกทิศทาง “up” และ “down” และส่วนที่สอง คือการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลการใช้ภาษาจริงของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

ผลการศึกษาในส่วนแรกพบว่ากริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” กับคำบอกทิศทาง “up” และ “down” มีความหมายหลักที่คล้ายกัน ได้แก่ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการณลักษณะ แต่มีความแตกต่างในแง่กระบวนการขยายความหมายและความถี่ในการใช้แต่ละความหมาย ทำให้พบความหมายย่อยที่ต่างกันคือ ในภาษาไทย ความหมายเชิงการบอกการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติบางประการสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” เช่น *เย็นขึ้น-เย็นลง* ส่วนในภาษาอังกฤษ มีความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ โดยไม่จำเป็นต้องเป็นการเคลื่อนที่ในแนวดิ่ง เช่น *move up* และความหมายการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพแย่ลง เช่น *wear down*

สำหรับผลจากการใช้ภาษาของผู้เรียนทั้งสองระดับ ซึ่งได้มาจากเครื่องมือ 2 ชิ้น คือ แบบทดสอบการแปล และชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ แสดงให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองสามารถใช้ความหมายหลักทั้ง 3 ความหมายได้ แต่พบการใช้ความหมายเชิงการณลักษณะน้อยมาก ส่วนในแง่โครงสร้าง พบว่าผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้ประโยคที่มีกริยาในประโยคเพียงตัวเดียวมากที่สุด ในขณะที่ได้จากการแปลทั้งหมด ซึ่งแสดงให้เห็นการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นภาษาที่ไม่มีโครงสร้างกริยาเรียง ขณะที่ผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างที่มีการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยารอบมากที่สุด ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มการใช้ภาษาไทยที่ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษามากกว่าผู้เรียนระดับต้น

ดังนั้นสรุปได้ว่าผลของงานวิจัยชิ้นนี้สนับสนุนสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในเชิงการรับภาษาที่สอง ที่ว่ากระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลา โดยมีระดับความสามารถเป็นปัจจัยสำคัญ ผู้เรียนระดับสูงซึ่งมีประสบการณ์ทางภาษามากจะมีพัฒนาการในการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สอง จนสามารถมีลักษณะการคิดเพื่อพูดที่ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษาได้มากกว่าผู้เรียนระดับต้นที่มีประสบการณ์ทางภาษาน้อย

ภาควิชา ภาษาศาสตร์

ลายมือชื่อนิสิต

สาขาวิชา ภาษาศาสตร์

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

ปีการศึกษา 2558

5380107322 : MAJOR LINGUISTICS

KEYWORDS: THINKING FOR SPEAKING, SECOND LANGUAGE ACQUISITION, SEMANTICS, SYNTAX, TRANSLATION

JUNYAWAN SUWANNARAT: THE USE OF THAI SUBSIDIARY NON-DEICTIC DIRECTIONAL VERBS /khɪn3/ 'UP' AND /loŋ1/ 'DOWN' BY NATIVE ENGLISH SPEAKERS LEARNING THAI AS A SECOND LANGUAGE. ADVISOR: ASST. PROF. THEERAPORN RATITAMKUL, Ph.D., 235 pp.

Based on the Thinking for Speaking hypothesis (Slobin, 1996; 2003), this dissertation investigates the acquisition of Thai subsidiary non-deictic directional verbs /khɪn3/ 'up' and /loŋ1/ 'down' by native English speakers learning Thai as a second language. It aims to categorize and contrastively analyze differences in meanings of these subsidiary verbs in Thai and those of directional words *up* and *down* in English, and to investigate interference of L1 thinking for speaking patterns on the use of the two Thai subsidiary verbs by high and low proficiency L1 English learners.

This dissertation is divided into two main parts. In the first part, corpus data of the Thai subsidiary non-deictic directional verbs (/khɪn3/ and /loŋ1/) and the English directional words (*up* and *down*) are analyzed with respect to their meanings. It is found that these terms have three main senses, namely, directional meaning, quantitative meaning, and aspectual meaning. However, due to differences in semantic extension, certain meanings are observed only in one language, but not the other. For example, *up* contains a sense of approaching (as in *move up*), which is not found with the Thai verb /khɪn3/. Moreover, data also show differences in terms of frequency of meanings used in Thai and English.

The second part concerns data collection from two groups of L1 English learners of Thai (a high proficiency group and a low proficiency group) using a translation test and tasks involving a pair discussion and picture description. It is revealed that the two groups of learners can use the subsidiary non-deictic directional verbs in the three main senses, but their use of aspectual meaning is limited. Furthermore, while the high proficiency group uses /khɪn3/ and /loŋ1/ as a subsidiary verb in a serial verb construction most frequently, the low proficiency group does not. They instead prefer using one main verb in a sentence. This reflects the interference of English thinking for speaking patterns in the low proficiency learners. The high proficiency learners, on the other hand, seem to be able to adapt to Thai thinking for speaking.

In conclusion, the results of this dissertation support the Thinking for Speaking hypothesis. In second language acquisition, the process of Re-thinking for Speaking needs to be gradually systematized. Learners' proficiency level plays an important role in that high proficiency learners who have more experience with L2 will be able to acquire L2 thinking for speaking patterns and more able to re-think for speaking than low proficiency learners.

Department: Linguistics

Student's Signature

Field of Study: Linguistics

Advisor's Signature

Academic Year: 2015

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผศ. ดร. ธีราภรณ์ รติธรรมกุล อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ซึ่งได้กรุณาให้แนวคิด ข้อเสนอแนะและความช่วยเหลือในวิทยานิพนธ์เล่มนี้ในทุกๆ ด้าน อีกทั้งสละเวลามากมายดูแล ช่วยผลักดัน มอบคำแนะนำอันมีค่าและให้กำลังใจ จนวิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

ขอกราบขอบพระคุณคณะกรรมการที่เคารพทุกท่าน ซึ่งประกอบด้วย รศ. ดร. กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา รศ. ดร. ชลธิชา บำรุงรักษ์ อาจารย์ ดร.สุกิจ พุ่มพวง และผศ. ดร.สุดาพร ลักษณะียนาวิน ที่ช่วยสละเวลาอันมีค่าของทุกๆ ท่าน มามอบคำแนะนำอันมีค่ายิ่งต่อโครงร่างวิทยานิพนธ์ ซึ่งเป็นรากฐานที่สำคัญของวิทยานิพนธ์เล่มนี้ อีกทั้งให้เกียรติมาขอเสนอแนะและข้อแก้ไขอันเป็นประโยชน์เพิ่มเติม ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้วิทยานิพนธ์เล่มนี้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งผศ. ดร.สุดาพร ลักษณะียนาวิน ที่กรุณามอบความช่วยเหลือและคำแนะนำในการหาผู้ให้ข้อมูลชาวต่างชาติและการเก็บข้อมูล

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่ได้มอบความรู้ทางภาษาศาสตร์ อันเป็นพื้นฐานสำคัญที่ทำให้เกิดวิทยานิพนธ์เล่มนี้ขึ้น และขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ที่ได้เป็นจุดเริ่มต้นให้ผู้วิจัยได้รู้จักทางศึกษาด้านภาษาศาสตร์ และขัดเกลาความรู้ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นรากฐานสำคัญในการเรียนรู้ในระดับสากล

ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่มอบทุนอุดหนุนการศึกษาเฉพาะค่าเล่าเรียนประเภท (60/40) และทุนสนับสนุนนิตระดับปริญญาเอกและโทไปเสนอผลงานวิชาการแก่ผู้วิจัย ซึ่งทำให้ผู้วิจัยมีโอกาสได้รับฟังความคิดเห็นและคำแนะนำจากนักภาษาศาสตร์จากนานาชาติ ซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อวิทยานิพนธ์เล่มนี้

ขอขอบคุณความกรุณาจากสถาบันสอนภาษาไทยต่างๆ ทั้งในกรุงเทพฯ และเชียงใหม่ เพจ Farang can Learn Thai Language และผู้ให้ข้อมูลชาวต่างชาติทุกคนที่เสียสละเวลามาให้ข้อมูลอันมีค่า และมอบมิตรภาพอันดีแก่ผู้วิจัย รวมถึงเพื่อนๆ พี่ๆ น้องๆ ทุกคนที่คอยให้ความช่วยเหลือในการหาผู้ให้ข้อมูลชาวต่างชาติ มาร่วมในงานวิจัยชิ้นนี้ และขอขอบคุณกำลังใจ ความช่วยเหลือ และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของเพื่อนๆ พี่ๆ น้องๆ ภาควิชาภาษาศาสตร์ทุกคน โดยเฉพาะดร.กานต์ธิดา เกิดผล ผู้คอยช่วยเหลือและมอบคำแนะนำอันเป็นประโยชน์ นางสาวธีรณัฐ ศิริวิทยากร และนางสาวสุมิตรา มาคล้าย ที่คอยเป็นกำลังใจและเป็นทีปรึกษาซึ่งกันและกันตลอดมา และนายชวตล เกตุแก้ว ที่คอยมอบกำลังใจและเดินเคียงข้างในเส้นทางการศึกษานี้ร่วมกันเสมอมา

ผู้วิจัยจะไม่สามารถทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้ให้สำเร็จขึ้นได้ หากไม่ได้กำลังใจและความช่วยเหลือจากทุกๆ คน โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากปราศจากความช่วยเหลือและกำลังใจจากครอบครัวที่คอยสนับสนุนทางการศึกษาของผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา ความสำเร็จในการศึกษาในครั้งนี้จะไม่สามารถเกิดขึ้นได้หากปราศจากพระคุณอันยิ่งใหญ่ของคุณพ่อ นิพนธ์ สุวรรณรัตน์ และคุณแม่ วรพิมล สุวรรณรัตน์ คุณประโยชน์ใดๆ ที่เกิดจากวิทยานิพนธ์เล่มนี้ขออุทิศแก่ครอบครัวและบุคคลอันเป็นที่รักของผู้วิจัยทุกคน

สารบัญ

| | หน้า |
|---|------|
| บทคัดย่อภาษาไทย..... | ง |
| บทคัดย่อภาษาอังกฤษ..... | จ |
| กิตติกรรมประกาศ..... | ฉ |
| สารบัญ..... | ช |
| สารบัญตาราง..... | ฅ |
| สารบัญภาพ..... | ฉ |
| บทที่ 1 บทนำ..... | 1 |
| 1.1 ที่มาและความสำคัญ..... | 1 |
| 1.2 วัตถุประสงค์..... | 6 |
| 1.3 สมมติฐาน..... | 6 |
| 1.4 ขอบเขตการศึกษา..... | 7 |
| 1.5 คำจำกัดความ..... | 9 |
| 1.6 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ..... | 10 |
| บทที่ 2 ทบทวนวรรณกรรม..... | 11 |
| 2.1 กริยาแสดงการเคลื่อนที่และทิศทาง..... | 11 |
| 2.1.1 เหตุการณ์เคลื่อนที่..... | 11 |
| 2.1.2 ประเภทของกริยาเคลื่อนที่..... | 15 |
| 2.1.3 การขยายความหมายของกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่..... | 19 |
| 2.1.4 การศึกษาก่อนหน้าเกี่ยวกับกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย..... | 24 |
| 2.2 การศึกษาคำหลายความหมายตามทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชาน..... | 36 |
| 2.2.1 การศึกษาความหมายของคำตามแนวอรรถศาสตร์ปริชาน..... | 36 |
| 2.2.2 การขยายความหมาย (semantic extension)..... | 38 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.3 | สมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) | 43 |
| 2.3.1 | จุดเริ่มต้นของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) | 44 |
| 2.3.2 | ความแตกต่างระหว่าง Thinking for Speaking และ Whorf Hypothesis..... | 47 |
| 2.3.3 | แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในฐานะการศึกษาในเชิงภาษาศาสตร์ปริชาน | 49 |
| 2.3.4 | แนวคิดของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับ ภาษาที่สอง | 51 |
| 2.3.5 | งานวิจัยก่อนหน้าศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด..... | 53 |
| 2.3.5.1 | การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่ง..... | 53 |
| 2.3.5.2 | การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สอง | 55 |
| 2.3.5.3 | การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาไทย | 63 |
| 2.4 | ทฤษฎีเกี่ยวกับการศึกษาเปรียบเทียบ (Contrastive Analysis)..... | 64 |
| บทที่ 3 | วิธีการดำเนินการวิจัย..... | 66 |
| 3.1 | การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษา | 66 |
| 3.1.1 | การเลือกข้อมูล..... | 66 |
| 3.1.2 | วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล..... | 67 |
| 3.2 | การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่ สอง | 68 |
| 3.2.1 | ผู้ให้ข้อมูล..... | 68 |
| 3.2.1.1 | การเลือกและแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูล | 68 |
| 3.2.1.2 | แบบสอบถามประสบการณ์การใช้ภาษาไทย | 71 |
| 3.2.1.3 | เกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทย | 72 |
| 3.2.2 | เครื่องมือในการเก็บข้อมูล | 73 |
| 3.2.2.1 | ชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยาย ภาพเหตุการณ์ | 73 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.2.2 แบบทดสอบการแปล..... | 74 |
| 3.2.3 วิธีการเก็บข้อมูล..... | 76 |
| 3.2.4 วิธีการจัดระเบียบข้อมูล | 77 |
| 3.2.5 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล..... | 77 |
| บทที่ 4 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ..... | 79 |
| 4.1 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” | 79 |
| 4.1.1 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” | 80 |
| 4.1.1.1 สัดส่วนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในแต่ละความหมาย | 81 |
| 4.1.1.2 การขยายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” | 81 |
| 4.1.2 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” | 87 |
| 4.1.2.1 สัดส่วนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในแต่ละความหมาย | 87 |
| 4.1.2.2 การขยายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” | 88 |
| 4.1.3 ปรากฏการณ์ทางภาษาที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอบอก “ขึ้น” และ “ลง” ... | 95 |
| 4.2 ความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” | 98 |
| 4.2.1 คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” | 99 |
| 4.2.1.1 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในแต่ละความหมาย..... | 100 |
| 4.2.1.2 การขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” | 101 |
| 4.2.2 คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” | 104 |
| 4.2.2.1 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในแต่ละความหมาย ... | 104 |
| 4.2.2.2 การขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” | 105 |
| 4.3 ความแตกต่างในแง่ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยกับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ..... | 108 |
| 4.3.1 การเปรียบเทียบเชิงความหมายระหว่าง “ขึ้น” และ “up” | 109 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.2 การเปรียบเทียบเชิงความหมายระหว่าง “ลง” และ “down” | 111 |
| บทที่ 5 การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง | 116 |
| 5.1 การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองใน แบบทดสอบการแปล | 117 |
| 5.1.1 การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในแบบทดสอบการแปล | 117 |
| 5.1.2 การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในแบบทดสอบการแปล | 135 |
| 5.1.3 การใช้ในความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” | 157 |
| 5.2 การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองในบท สนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ | 163 |
| 5.2.1 กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็น ภาษาที่สองใช้ | 164 |
| 5.2.2 กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็น ภาษาที่สองใช้ | 169 |
| บทที่ 6 การแทรกแซงของภาษาแม่ในการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด | 176 |
| 6.1 ลักษณะที่แตกต่างกันของการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษและภาษาไทย เมื่อใช้คำบอก ทิศทาง “ขึ้น”-“up” และ “ลง”-“down” | 177 |
| 6.1.1 ความแตกต่างในเชิงความหมาย | 178 |
| 6.1.2 ความแตกต่างในเชิงโครงสร้าง | 182 |
| 6.2 การแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาอังกฤษใน การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และการใช้ภาษา ในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน | 186 |
| บทที่ 7 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ | 193 |
| 7.1 สรุปผลการวิจัย | 193 |

| | |
|--|-----|
| 7.2 อภิปรายผล | 198 |
| 7.3 ข้อเสนอแนะ | 201 |
| รายการอ้างอิง | 203 |
| ภาคผนวก..... | 210 |
| ภาคผนวก 1: แบบสอบถามประสบการณ์ทางภาษาThai Language Experience Questionnaire..... | 211 |
| ภาคผนวก 2: เกณฑ์ประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทย** | 217 |
| ภาคผนวก 3: ชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพ เหตุการณ์..... | 219 |
| ภาคผนวก 4: แบบทดสอบการแปล..... | 223 |
| ภาคผนวก 5: ประโยคทดสอบในแบบทดสอบการแปล..... | 232 |
| ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ | 235 |

สารบัญตาราง

| | | |
|----------------|---|-----|
| ตารางที่ 1.1: | คำประสมที่มีคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ตามที่ปรากฏในพจนานุกรม | 7 |
| ตารางที่ 2.1: | ตารางแสดงประเภทหลักของกริยาแสดงทิศทาง โดย Wälchli (2001) | 17 |
| ตารางที่ 2.2: | ตารางแสดงตัวอย่างกริยาที่ปรากฏร่วมกับคำว่า ขึ้น และ ลง | 27 |
| ตารางที่ 2.3: | กริยาแสดงทิศทางและลำดับการเกิดในหน่วยสร้างกริยาเรียง | 29 |
| ตารางที่ 3.1: | ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่ม | 68 |
| ตารางที่ 4.1: | ตารางแสดงมโนอุปลักษณ์ของคำว่า “UP” และ “DOWN” | 97 |
| ตารางที่ 4.2: | ตารางเปรียบเทียบปริมาณของแต่ละความหมายของ “ขึ้น” กับ “up” | 109 |
| ตารางที่ 4.3: | ตารางเปรียบเทียบปริมาณของแต่ละความหมายของ “ลง” กับ “down” | 111 |
| ตารางที่ 5.1: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงทิศทาง | 118 |
| ตารางที่ 5.2: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงปริมาณ | 123 |
| ตารางที่ 5.3: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการ ปรากฏ | 128 |
| ตารางที่ 5.4: | ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยค | 133 |
| ตารางที่ 5.5: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงทิศทาง | 135 |
| ตารางที่ 5.6: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเกี่ยวกับ การเขียน | 141 |
| ตารางที่ 5.7: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณ | 145 |
| ตารางที่ 5.8: | จำนวนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการ สิ้นสุด | 150 |
| ตารางที่ 5.9: | ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยค | 155 |
| ตารางที่ 5.10: | จำนวนความถี่ในการใช้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในประโยคที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”- “ลง” | 157 |
| ตารางที่ 5.11: | ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยค | 162 |

| | |
|---|-----|
| ตารางที่ 5.12: จำนวนคำว่า “ขึ้น” ที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์.. | 164 |
| ตารางที่ 5.13: จำนวนคำว่า “ลง” ที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์ สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ | 170 |
| ตารางที่ 7.1: ตารางแสดงการจำแนกความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้..... | 194 |
| ตารางที่ 7.2: ตารางแสดงการจำแนกความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้..... | 195 |
| ตารางที่ 7.3: ตารางแสดงตัวอย่างสัดส่วนการปรากฏของกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” | 199 |



สารบัญภาพ

| | | |
|------------|---|----|
| ภาพที่ 2.1 | แผนภูมิต้นไม้แสดงองค์ประกอบของเหตุการณ์เคลื่อนที่ | 12 |
| ภาพที่ 2.2 | แผนภูมิแสดงประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ | 19 |
| ภาพที่ 2.3 | แผนภูมิต้นไม้แสดง “สิ่งโคจร” (Trajector) และ “สิ่งอ้างอิง” (Landmark)..... | 20 |
| ภาพที่ 2.4 | ภาพแสดงมโนทัศน์พื้นฐานของ “UP” | 21 |
| ภาพที่ 2.5 | ภาพแสดงมโนทัศน์พื้นฐานของ “DOWN” | 21 |
| ภาพที่ 2.6 | กระบวนการภายในของการขยายความหมายโดยมโนอุปลักษณ์และนามนัย | 42 |
| ภาพที่ 2.7 | การคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking: TFS) บนแบบจำลองการผลิตภาษาของ Levelt (Levelt’s production model, 1989 อ้างใน Bohmeyer , 2008)..... | 45 |
| ภาพที่ 3.1 | สัดส่วนของคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทย | 69 |
| ภาพที่ 3.2 | ตัวอย่างรูปภาพในชุดคำถามเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติ..... | 74 |
| ภาพที่ 4.1 | สัดส่วนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง..... | 81 |
| ภาพที่ 4.2 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการเพิ่มปริมาณ (ภาพประกอบจาก istockphoto.com)..... | 83 |
| ภาพที่ 4.3 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการปรากฏของวัตถุ (ภาพประกอบจาก http://image.shutterstock.com/)..... | 84 |
| ภาพที่ 4.4 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (ภาพประกอบจาก http://adamant.typepad.com/).... | 85 |
| ภาพที่ 4.5 | แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” | 86 |
| ภาพที่ 4.6 | สัดส่วนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง | 88 |
| ภาพที่ 4.7 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับการลดปริมาณ (ภาพประกอบจาก istockphoto.com)..... | 91 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| ภาพที่ 4.8 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับการหายไปของวัตถุ (ภาพประกอบจาก http://image.shutterstock.com/)..... | 92 |
| ภาพที่ 4.9 | ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ (ภาพประกอบจาก http://previews.123rf.com/)..... | 93 |
| ภาพที่ 4.10 | แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” | 94 |
| ภาพที่ 4.11 | แผนภาพแสดงเส้นทางการขยายความหมายของ “up” | 99 |
| ภาพที่ 4.12 | สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง..... | 100 |
| ภาพที่ 4.13 | แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” | 103 |
| ภาพที่ 4.14 | สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง..... | 105 |
| ภาพที่ 4.15 | แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” | 108 |
| ภาพที่ 5.1 | จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอง “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องบน | 122 |
| ภาพที่ 5.2 | จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอง “ขึ้น” ในความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ .. | 127 |
| ภาพที่ 5.3 | จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปล..... | 131 |
| ภาพที่ 5.4 | จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องล่าง..... | 140 |
| ภาพที่ 5.5 | จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเกี่ยวกับการเขยิบ | 144 |

| | |
|---|-----|
| ภาพที่ 5.6 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบนอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการปริมาณ | 149 |
| ภาพที่ 5.7 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบนอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด | 152 |
| ภาพที่ 5.8 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่แสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” | 161 |
| ภาพที่ 6.1 ความถี่การใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบนอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” | 188 |
| ภาพที่ 6.2 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่แสดงความหมายเชิงปริมาณ | 190 |

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ที่มาและความสำคัญ

ในการรับภาษาที่สอง การเรียนรู้ทั้งความหมายของคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่สองนั้นถือได้ว่าเป็นประเด็นพื้นฐานซึ่งจำเป็นสำหรับผู้เรียนภาษาที่สองทุกคน ซึ่งผู้เรียนภาษาที่สองจำเป็นต้องเรียนรู้ทั้งคำศัพท์และไวยากรณ์ในภาษาเป้าหมาย เพื่อให้สามารถสื่อสารด้วยภาษานั้นๆ ได้เหมือนเจ้าของภาษา “ความเหมือนเจ้าของภาษา” (nativelikeness) นั้น เป็นประเด็นที่น่าสนใจ เพราะแม้ผู้เรียนบางคนจะรู้คำศัพท์มากมาย เรียนรู้โครงสร้างทางไวยากรณ์มาเป็นอย่างดี หรือสามารถออกเสียงคำในภาษาที่สองนั้นๆ ได้อย่างชัดเจนและคล่องแคล่ว แต่กระนั้นก็อาจจะใช้ภาษาได้ไม่เหมือนเจ้าของภาษาเสียทีเดียว ซึ่งประเด็นนี้ถือเป็นเรื่องที่ทำนายสำหรับผู้เรียนระดับสูงที่มีเป้าหมายที่จะสื่อสารด้วยภาษาที่สองให้ได้เหมือนกับเจ้าของภาษา

ความแตกต่างจากเจ้าของภาษา อาจเกิดจากปรากฏการณ์ทางภาษาที่ Slobin (1996) เรียกว่า “First language thinking in second-language speaking” กล่าวคือ เป็นการที่ผู้เรียนใช้โครงสร้างการคิดของภาษาแม่ในภาษาที่สองซึ่งตนกำลังเรียนรู้ หรือก็คือแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายโอนทางภาษา (transfer) ที่มักเกิดกับผู้เรียนภาษาที่สองทุกคน โดยการถ่ายโอนทางภาษานี้มีทั้งแบบที่ส่งผลดีแก่ผู้เรียน เป็นการถ่ายโอนทางบวก (positive transfer) ซึ่งจะเกิดขึ้นเมื่อการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองมีความคล้ายคลึงกัน และการถ่ายโอนทางภาษาแบบที่ทำให้เกิดผลเสียต่อการรับภาษาที่สองของผู้เรียน เป็นการถ่ายโอนทางลบ (negative transfer) ซึ่งมักจะเกิดขึ้นเมื่อการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองแตกต่างกัน โดย Slobin (1996, 2003) เห็นว่าปรากฏการณ์ของการถ่ายโอนทางภาษานี้ เป็นหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการมีอยู่ของการคิดเพื่อพูดของแต่ละภาษา ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าการถ่ายโอนทางภาษาถือเป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด อีกทั้งยังเป็นหลักฐานว่าเมื่อผู้พูดรับการคิดเพื่อพูดของภาษาหนึ่งในฐานะของภาษาแม่แล้ว ผู้พูดใช้ลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่นั้นโดยอัตโนมัติ

ในแง่ของคำศัพท์บ่อยครั้งพบว่าคำบางคำในภาษาแม่ของผู้พูด ไม่สามารถหาคำที่มีความหมายเดียวกันได้ในภาษาที่สอง หรือถ้ามีคำที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน ก็มักพบปัญหาว่ามีนัย

ของความหมาย (sense) บางอย่างที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อคำนั้นๆ เป็นคำหลายความหมาย (polysemous word) ซึ่งเป็นปรากฏการณ์ทางภาษาที่พบได้อย่างแพร่หลายในภาษาต่างๆ รวมถึงภาษาไทย โดยหากยึดตามแนวคิดของภาษาศาสตร์ปริชาน (cognitive linguistics) แล้ว การที่คำหนึ่งคำมีหลายความหมายไม่ได้เป็นปรากฏการณ์ทางภาษาที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ หากแต่เกิดจากการขยายความหมาย (semantic extension) ด้วยกลไกทางภาษาต่างๆ เช่น การกลายเป็นคำไวยากรณ์ (grammaticalization) และการเปรียบเชิงอุปมาอุปไมย (metaphor) จนแตกออกมาเป็นความหมายต่างๆ ที่หลากหลาย และด้วยความหมายที่หลากหลายนี้เองทำให้คำหลายความหมายเหล่านี้มักจะเป็นคำที่มีความถี่ในการเกิดสูงในภาษา ผู้เรียนภาษาที่สองจำเป็นต้องเรียนรู้ความหมายของคำเหล่านี้ และน่าสนใจที่จะศึกษาว่าผู้เรียนภาษาไทยเป็นที่สองจะสามารถรับความหมายต่างๆ ของคำหลายความหมายในภาษาไทยได้มากน้อยเพียงใด

ในแง่โครงสร้างทางไวยากรณ์ ภาษาแต่ละภาษาต่างมีโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่เป็นเอกลักษณ์ของตนเอง ซึ่งเอกลักษณ์ทางโครงสร้างนี้เองที่ Dan I. Slobin เชื่อว่าเป็นต้นเหตุของลักษณะการคิดขณะที่พูดที่ต่างกันของผู้พูดแต่ละภาษา จนเขาได้เสนอสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ซึ่งเชื่อว่ามนุษย์ทุกชาติทุกภาษามีระบบปริชานและการรับรู้พื้นฐานที่ไม่ต่างกัน แต่ภาษาเป็นสิ่งสำคัญที่มีอิทธิพลทำให้ผู้พูดเคยชินกับการให้ความสนใจกับแง่มุมหนึ่งๆ ในเหตุการณ์ต่างๆ มากกว่าแง่มุมแวดล้อมอื่นๆ โดยมีสาเหตุมาจากการที่แง่มุมนั้นๆ มีความจำเป็นต่อการเข้ารหัสให้มาอยู่ในรูปภาษาที่ผู้พูดพูด และเนื่องจากแต่ละภาษามีโครงสร้างภาษาที่ต่างกัน จึงส่งผลให้มีวิธีการเข้ารหัสที่ต่างกัน จนนำมาสู่การให้ความสนใจต่อแง่มุมในเหตุการณ์ที่ต่างกันไป และพัฒนาเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษาที่ Slobin เรียกว่า ‘ลักษณะการคิดเพื่อพูด’ ของแต่ละภาษา ซึ่งลักษณะเฉพาะเช่นนี้คือสิ่งที่เด็กที่เริ่มรับภาษาจะค่อยๆ เรียนรู้และซึมซับตามลำดับพัฒนาการทางภาษา จนกระทั่งกลายเป็นวิธีการมองเหตุการณ์แบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษานั้นๆ ไปโดยอัตโนมัติ ดังนั้น เมื่อผู้เรียนต้องเรียนรู้ภาษาที่สอง ผู้เรียนก็ต้องปรับเปลี่ยนวิธีการคิดเพื่อพูด หรือรูปแบบในการเลือกข้อมูลที่จะนำไปเข้ารหัสใหม่ เพื่อให้สอดคล้องกับระบบของภาษาที่สอง ซึ่งกระบวนการในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) นี้ เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลาในการพัฒนา (Slobin, 2003)

ผู้วิจัยมีความสนใจเกี่ยวกับสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในเชิงการรับภาษาที่สองนี้เป็นอย่างมาก จึงต้องการนำแนวคิดนี้มาศึกษาในข้อมูลภาษาไทย โครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาไทยมี

จุดเด่นที่สำคัญ คือ การใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) ซึ่งกริยาหลายๆ ตัวสามารถเกิดเรียงต่อกันในประโยคเดียวกันได้ ผู้วิจัยจึงตั้งข้อสังเกตว่าโครงสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย น่าจะมีอิทธิพลไม่มากนักน้อยต่อลักษณะการคิดเพื่อพูดของผู้ที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ โดยการใช้โครงสร้างกริยาเรียงนี้ เรียกได้ว่าเป็นลักษณะเฉพาะของภาษาไทย และเป็นโครงสร้างพื้นฐานซึ่งชาวต่างชาติที่มาเรียนภาษาไทยจำเป็นต้องเรียนรู้เป็นอันดับต้นๆ

งานวิจัยนี้เลือกศึกษาเฉพาะการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) เนื่องจากคำกริยาเหล่านี้เป็นหนึ่งในคำหลายความหมาย (polysemous word) ที่พบได้บ่อย แม้ว่าคำเหล่านี้จะมีความหมายพื้นฐานในการแสดงทิศทางเคลื่อนที่ ซึ่งเป็นหนึ่งในมโนทัศน์พื้นฐานของมนุษย์ที่คนทุกชาติทุกภาษาล้วนมีส่วนร่วมกัน แต่ในการใช้ภาษา คำเหล่านี้สามารถปรากฏอยู่ในบริบทที่หลากหลาย รวมถึงบริบทที่ไม่เกี่ยวข้องกับการบ่งชี้ทิศทาง

กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) ในภาษาไทย มีอยู่ทั้งหมด 4 คำ คือ “เข้า” “ออก” “ขึ้น” และ “ลง” แต่งานวิจัยชิ้นนี้เลือกที่จะศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ด้วยเหตุผลด้านความถี่ที่พบในการใช้ภาษา กล่าวคือ จากข้อมูลของคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) คำว่า “ขึ้น” คือคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ในภาษาไทยที่พบบ่อยที่สุด เมื่อเทียบกับกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้อื่นๆ ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกคำว่า “ขึ้น” และคำคู่ความหมาย “ลง” เพื่อเป็นตัวแทนในการศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในงานวิจัยชิ้นนี้

แม้ว่าในอดีต โสภาวรณ แสงไชย (2536) ได้ทำการศึกษาความหมายและหน้าที่ของกริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” ไว้แล้ว แต่ผู้วิจัยเล็งเห็นประโยชน์ของการศึกษาและจำแนกความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารอบอีกครั้ง อีกทั้งยังไม่มียานใดอ้างอิงตัวอย่างข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) (Aroonmanakun, Tansiri, & Nittayanuparp, 2009) ซึ่งเป็นคลังข้อมูลภาษาภาษาไทยขนาดใหญ่ที่จัดเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบ โดยในปัจจุบันคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติมีขนาดข้อมูลมากถึง 32 ล้านคำ ซึ่งเกิดจากการรวบรวมข้อมูลภาษาเขียนในภาษาไทยปัจจุบันจากหลากหลายแหล่ง การดึงตัวอย่างการใช้ภาษาจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติจะทำให้ได้ตัวอย่างภาษาที่มาจากการใช้ภาษาจริงที่มีความถูกต้องและได้รับการยอมรับจากเจ้าของภาษาโดยทั่วไปอย่างแท้จริง อีกทั้งยังได้ข้อมูลความหมายที่สอดคล้องกับการใช้ของผู้ใช้ภาษาในปัจจุบัน อีกทั้งยังเป็นการดูว่าระยะเวลากว่า 20 ปีที่ผ่านมา หลังจากงานของโสภาวรณ แสงไชย

(2536) ความหมายของกริยารองว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงหรือไม่อย่างไร

ดังนั้นงานวิจัยชิ้นนี้จะศึกษาการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) โดยจะศึกษาในผู้เรียน 2 กลุ่ม คือ ผู้เรียนกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาไทยอยู่ในระดับต้น และกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาไทยอยู่ในระดับสูง เนื่องจากกระบวนการในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลาในการพัฒนา (Slobin, 2003) ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาการใช้ภาษาของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถที่ต่างกันเพื่อให้เห็นพัฒนาการในการใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” โดยคาดว่ากลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาไทยอยู่ในระดับสูงจะสามารถพัฒนาลักษณะการคิดเพื่อพูดให้ตรงกับลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาไทยได้มากกว่ากลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาไทยในระดับต้น

โดยเหตุผลที่เลือกกลุ่มผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เพราะผู้วิจัยเล็งเห็นว่าภาษาอังกฤษและภาษาไทยมีทั้งความเหมือนและความต่างระหว่างกัน ทั้งในแง่โครงสร้างและความหมายของคำบอกทิศทางแนวตั้ง (vertical directional word) และกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) อีกทั้งในภาษาอังกฤษ มีคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ (British National Corpus: BNC) (Corpus, 2007) เช่นกัน โดยคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติมีขนาดข้อมูลมากถึง 100 ล้านคำ ซึ่งสะดวกต่อการนำข้อมูลที่ได้จากคลังข้อมูลภาษาจากทั้ง 2 ภาษามาเปรียบเทียบกัน

ภาษาอังกฤษและภาษาไทยแตกต่างกันทั้งในแง่โครงสร้างและความหมาย แม้ว่าภาษาอังกฤษจะมีโครงสร้างของประโยคแบบประธาน-กริยา-กรรม (SVO) เช่นเดียวกับภาษาไทย แต่อย่างไรก็ตามภาษาอังกฤษไม่แสดงทิศทางเคลื่อนที่ในรูปแบบของคำกริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional verb) เหมือนภาษาไทย แต่แสดงไว้ในรูปขององค์ประกอบของกริยา (satellite) “up” และ “down” ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 1.1 ดังนั้นเมื่อผู้พูดภาษาอังกฤษมาเรียนภาษาไทยจึงต้องปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดในแง่มุมมองนี้

(1.1) **ภาษาอังกฤษ** *He ran down the stairs.*

Manner V. Satellite

ภาษาไทย *เขา วิ่ง ลง บันได*

ในแง่ความหมาย ภาษาอังกฤษและภาษาไทยต่างกัน คือ คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษมีความหมายในเชิงการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ เช่น move up, sneak up, sidle up และ run up เป็นต้น ซึ่งเป็นความหมายที่ไม่มีในภาษาไทย

งานวิจัยชิ้นนี้มีความน่าสนใจ เพราะศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ทั้งในแง่โครงสร้างและความหมาย เนื่องจากกระบวนการขยายความหมายในแต่ละภาษาทำให้เกิดความหมายย่อยในแต่ละภาษาที่แตกต่างกันออกไปได้ แม้คำนั้นๆ จะมีความหมายหลักเดียวกันก็ตาม ดังนั้นงานวิจัยชิ้นนี้จึงเลือกศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ทั้งในแง่การรับความหมายและโครงสร้างทางไวยากรณ์ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง อีกทั้งวิธีการเก็บข้อมูลในงานวิจัยชิ้นนี้มีความน่าสนใจ เพราะนอกจากจะศึกษาความหมายโดยใช้ข้อมูลจากคลังข้อมูล (Corpus) ซึ่งรวบรวมข้อมูลภาษาเขียนในปัจจุบันจากหลากหลายแหล่งแล้ว ยังเก็บข้อมูลการใช้ภาษาจริงของผู้เรียนด้วยเครื่องมือ 2 ชิ้นที่ต่างจากงานชิ้นอื่นๆ คือ แบบทดสอบการแปล ที่สร้างมาจากตัวอย่างประโยคใน English-Thai Parallel Concordance (Aroonmanakun, 2009) ซึ่งเป็นคลังข้อมูลแบบคู่ขนานของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (English-Thai parallel corpus) ที่เกิดจากการนำเอกสารภาษาอังกฤษที่มีการแปลเป็นภาษาไทยมาจับเข้าคู่กันประโยคต่อประโยค และชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ ซึ่งออกแบบเฉพาะมาเพื่อการดึงข้อมูลในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” จากผู้เรียน

1.2 วัตถุประสงค์

1. จำแนกความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ
2. เปรียบต่างความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ
3. วิเคราะห์ความต่างระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามที่พบในข้อสอง ในการแทรกแซงการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูงอย่างไร ตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) (Slobin,1996; 2003)

1.3 สมมติฐาน

1. กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยมีหลายความหมาย ดังนี้
 - 1.1 ความหมายในเชิงการบอกทิศทาง เช่น เดินขึ้น ยกขึ้น ร่อนลง กระโดดลง เป็นต้น
 - 1.2 ความหมายในเชิงการบอกปริมาณ เช่น มากขึ้น เพิ่มขึ้น น้อยลง ลดลง เป็นต้น
 - 1.3 ความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติ เช่น ดีขึ้น สวยขึ้น แก่ลง ผอมลง เป็นต้น
 - 1.4 ความหมายที่เกี่ยวกับการแสดงการปรากฏและการณลักษณะสมบูรณ์ เช่น เริ่มขึ้น กล่าวขึ้น ยุติลง พังลง เป็นต้น
- ในขณะที่คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ไม่มีความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติ แต่มีความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ เช่น move up, sneak up, sidle up และ run up เป็นต้น

2. ความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย มีทั้งความหมายที่เหมือนและต่างจากความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ โดยความหมายที่เหมือนกัน คือ ความหมายในเชิงการบอกทิศทาง ความหมายในเชิงการบอกปริมาณ และ ความหมายที่เกี่ยวกับการแสดงการปรากฏและการณลักษณะสมบูรณ์ ส่วนความหมายที่ต่างกัน คือ ความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติ และ ความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ
3. ในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง พบว่าลักษณะการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนในระดับต้นมีการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนในระดับสูง จึงทำให้การใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนในระดับสูงใกล้เคียงกับการใช้ของเจ้าของภาษามากกว่า

1.4 ขอบเขตการศึกษา

งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาเฉพาะคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ที่เป็นกริยารอบในประโยคเท่านั้น โดยไม่ศึกษา “ขึ้น” และ “ลง” ที่ปรากฏในคำประสมและสำนวน เปรียบเทียบกับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษที่เป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite)

ตารางที่ 1.1: คำประสมที่มีคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ตามที่ปรากฏในพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542

| ขึ้น | ลง |
|--------------|---------------------|
| 1. ขึ้นเขียง | 1. ลงกลอน 17. ลงมีด |
| 2. ขึ้นครู | 2. ลงขัน 18. ลงยา |
| 3. ขึ้นคาน | 3. ลงข่าว 19. ลงมือ |
| 4. ขึ้นใจ | 4. ลงแขก 20. ลงรอย |
| 5. ขึ้นชื่อ | 5. ลงคอ 21. ลงรัก |
| 6. ขึ้นร้าน | 6. ลงเงิน 22. ลงแรง |

| | | |
|----------------------|------------|------------|
| 7. ขึ้นระวาง | 7. ลงชื่อ | 23. ลงโรง |
| 8. ขึ้นสาย | 8. ลงแดง | 24. ลงอาญา |
| 9. ขึ้นเสียง | 9. ลงตัว | 25. ลงเอย |
| 10. ขึ้นหน้าขึ้นตา | 10. ลงท้าย | |
| 11. ขึ้นหม้อ | 11. ลงทุน | |
| 12. ขึ้นเหนือล่องใต้ | 12. ลงโทษ | |
| | 13. ลงแป้ง | |
| | 14. ลงฝึก | |
| | 15. ลงพื่น | |
| | 16. ลงพุง | |

ดังนั้น คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ที่ปรากฏในตารางที่ 1.1 และโครงสร้างดังต่อไปนี้จะไม่นำมาศึกษาในงานชิ้นนี้

1. โครงสร้างที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏเป็นกริยาตัวแรกของโครงสร้างกริยาเรียง เช่น ลูกสาวขึ้นไปบนบ้านแล้ว
เขาลงไปหยิบสัมภาระที่ซ่อนไว้
2. โครงสร้างที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏตามหลังคำกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็ม เช่น พยายาม ต้องการ หวัง อยาก หลีกเลี่ยง และ ขอ เป็นต้น
เช่น หล่อนอยากขึ้นเครื่องบินจะแยแล้ว
ชายหนุ่มขอลงกลางทาง
3. โครงสร้างที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏตามหลังกริยาบอกสาเหตุ (causative verb) เช่น ให้ ทำ และ ทำให้ เป็นต้น
เช่น เขาบังคับให้มันขึ้นต้นไม้
4. โครงสร้างที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏอยู่หลังกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ “ไป” และ “มา”
เช่น พาหนะที่มนุษย์ต่างดาวใช้โดยสารมาลงยังโลกของเรา
เด็กๆ วิ่งแข่งกันไปขึ้นรถม้า

1.5 คำจำกัดความ

- “กริยาหลัก” (main verb) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง กริยาตัวแรกซึ่งแสดงลักษณะการกระทำในประโยค ปรากฏต้นประโยค อนุประโยค วลี หรือตามหลังประธานของประโยค โดยไม่รวมถึงคำกริยาอนุเคราะห์ซึ่งแสดงความหมายเชิงหน้าที่ เช่น *จะ กำลัง อาจ ได้ ต้อง* เป็นต้น ยกตัวอย่างเช่น

ไอซีกำลังขึ้นรถตู้เตรียมจะไปถ่ายรายการต่อ

สปุตนิก 1 ดาวเทียมดวงแรกของโลกที่ขึ้นไปโคจรอยู่ในอวกาศ

โพล์คกล่าวคำขอบคุณแฟนๆ ก่อนจะลงจากเวทีพร้อมเสียงกรี๊ด

เขาลงจากเตียงและเดินตรงไปที่โซฟา

- “กริยารอง” (subsidiary verb) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง กริยาที่ปรากฏตามหลังกริยาอื่นและไม่ได้ปรากฏต่อจากประธานของประโยค โดยกริยารองจะต้องเพิ่มความหมายให้กับกริยานำนั้นๆ ซึ่งอยู่ในโครงสร้างกริยาเรียงเดียวกัน แต่อาจมีกรรมของประโยคนำหน้ากริยารองได้
- “คำประสม” (compound word) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง คำที่เกิดจากการประกอบคำมูลตั้งแต่สองคำขึ้นไป แล้วทำให้เกิดความหมายใหม่ซึ่งใกล้เคียงกับความหมายของคำมูลเดิม หรือมีความหมายเป็นเชิงอุปมาหรือโดยนัย แต่ยังมีเค้าความหมายของคำมูลเดิม ดังปรากฏในตัวอย่างในตารางที่ 1.1
- “ภาษาที่สอง” (second language) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง ภาษาต่างประเทศอื่นๆ ที่ไม่ใช่ภาษาแม่ซึ่งบุคคลสามารถใช้สื่อสารกับผู้อื่นได้ โดยไม่จำเป็นต้องเป็นภาษาลำดับที่สองที่บุคคลเรียนรู้
- “ผู้พูดภาษาอังกฤษ” (native English speaker) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง ผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยใช้ภาษาอังกฤษมาตั้งแต่เกิด และใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาอื่นเสมอ
- “ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง” (native English speaker learning Thai as a second language) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง ผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่มาตั้งแต่เกิด แต่ตอนนี้อาศัยอยู่ที่ประเทศไทย แล้วเรียนภาษาไทยเพิ่มเติมเป็นภาษาที่สอง จนสามารถสื่อสารด้วยภาษาไทยผ่านการพูดและการเขียนได้

- “ผู้เรียนระดับต้น” (low proficiency learner) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองที่มีความสามารถการใช้ภาษาไทยอยู่ในระดับต้น ซึ่งวัดจากการได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยอยู่ในช่วง 40-69 คะแนน
- “ผู้เรียนระดับสูง” (high proficiency learner) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองที่มีความสามารถการใช้ภาษาไทยอยู่ในระดับสูง ซึ่งวัดจากการได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยตั้งแต่ 70 คะแนนขึ้นไป
- “โครงสร้างแบบขั้นกว่า” (comparative form) ในงานวิจัยชิ้นนี้หมายถึง โครงสร้างเฉพาะเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณในภาษาอังกฤษ ที่มักแสดงในรูปของการปรากฏร่วมกับ more หรือหน่วยคำ -er

1.6 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทำให้เข้าใจปัญหาของผู้เรียนที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง
2. เป็นแนวทางในการศึกษาสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สองในภาษาอื่นๆ
3. เป็นประโยชน์ในการเรียนการสอนภาษาไทยและภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง
4. เป็นประโยชน์ในการเรียนการสอนแปล

บทที่ 2

ทบทวนวรรณกรรม

งานวิจัยชิ้นนี้มีแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องอยู่ 4 ประการหลัก ที่จำเป็นสำหรับการทำวิจัยเกี่ยวกับการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยโดยผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ดังนี้

- 1) กริยาแสดงการเคลื่อนที่และทิศทาง
- 2) การศึกษาคำหลายความหมายตามทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชาน
- 3) สมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking)
- 4) ทฤษฎีเกี่ยวกับการศึกษาเปรียบเทียบ (Contrastive Analysis)

2.1 กริยาแสดงการเคลื่อนที่และทิศทาง

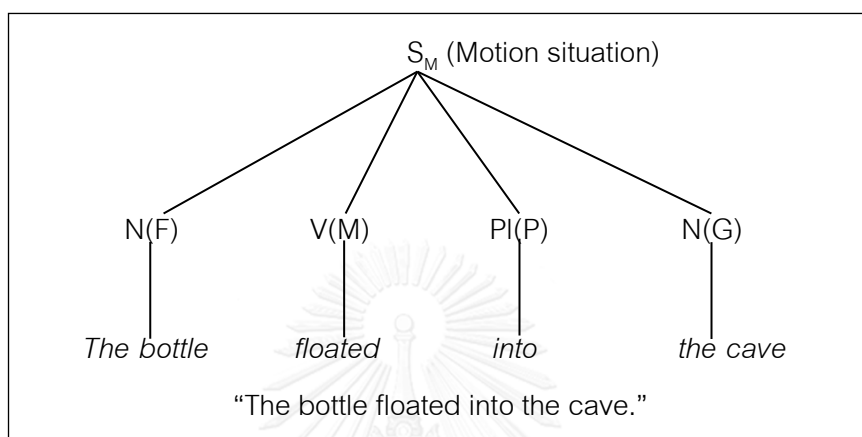
คำแสดงการเคลื่อนที่เป็นประเภทคำพื้นฐานที่มีอยู่ในทุกภาษา คำกริยาแสดงการเคลื่อนที่ (motion verb) คือ กริยาแสดงอาการที่บ่งบอกการเคลื่อนที่ของวัตถุ ซึ่งจะปรากฏอยู่ในเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) ประเภทต่างๆ เหตุการณ์เคลื่อนที่มีหลายรูปแบบที่ส่งผลให้กริยาแสดงการเคลื่อนที่สามารถแบ่งออกเป็นประเภทย่อยได้หลายประเภท

หากจะกล่าวถึงกริยาแสดงการเคลื่อนที่แล้ว หลีกเลียงไม่ได้ที่ต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับเหตุการณ์เคลื่อนที่ก่อน เพราะกริยาแสดงการเคลื่อนที่ถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญของเหตุการณ์เคลื่อนที่ ดังนั้นในส่วนแรกนี้จะอธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์เคลื่อนที่ ก่อนที่จะพูดถึงประเภทของกริยาเคลื่อนที่ การขยายความหมายของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ และงานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับกริยาเหล่านี้ตามลำดับ

2.1.1 เหตุการณ์เคลื่อนที่

มโนทัศน์เกี่ยวกับการเคลื่อนที่ (motion) จัดได้ว่าเป็นหนึ่งในมโนทัศน์พื้นฐานสำคัญของมนุษย์ทุกคน เนื่องจากเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) เป็นการกระทำที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ในการดำเนินชีวิต คำที่แสดงการเคลื่อนที่จึงจัดเป็นหนึ่งในชุดคำพื้นฐานของทุกภาษาในโลก

Talmy (1985) เสนอว่าองค์ประกอบทางความหมายของเหตุการณ์เคลื่อนที่สามารถแบ่งออกได้เป็นหลายส่วน โดยองค์ประกอบหลักซึ่งมักพบในทุกเหตุการณ์เคลื่อนที่มี 4 องค์ประกอบ คือ วัตถุที่เคลื่อนที่ (Figure: F) การเปลี่ยนที่อยู่ของวัตถุ (Motion: Mm) เส้นทางหรือทิศทางที่วัตถุเปลี่ยนที่ (Path: P) และสิ่งอ้างอิงที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ของวัตถุ (Ground: G)



ภาพที่ 2.1 แผนภูมิต้นไม้แสดงองค์ประกอบของเหตุการณ์เคลื่อนที่ (ปรับจาก Talmy, 1991: 187)

ตัวอย่างประโยค *The bottle floated into the cave.* ที่ปรากฏในภาพที่ 2.1 ช่วยแสดงให้เห็นว่า *bottle* อยู่ในฐานะเป็นวัตถุที่เคลื่อนที่ (Figure: F) ส่วน *float* แสดงการเคลื่อนที่หรือการเปลี่ยนที่อยู่ของวัตถุ (Motion: M) ขณะที่ *into* ช่วยแสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่นี้ (Path: P) และ *cave* เป็นสิ่งอ้างอิงที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ของวัตถุ (Ground: G)

แม้ว่าองค์ประกอบของเหตุการณ์เคลื่อนที่ข้างต้น จะเป็นองค์ประกอบทางความหมายพื้นฐานของเหตุการณ์เคลื่อนที่ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ได้กับทุกภาษา แต่เมื่อเหตุการณ์เคลื่อนที่ปรากฏในระดับประโยค ซึ่งต้องเกี่ยวโยงไปถึงคำศัพท์และโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ของแต่ละภาษา จะส่งผลให้รูปแบบในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ของแต่ละภาษามีลักษณะที่แตกต่างกันไป Talmy (1985, 1991) สังเกตเห็นความแตกต่างนี้ และเกิดความสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทางความหมายกับรูปภาพในภาษาต่างๆ เขาพบว่าความแตกต่างในการใช้ภาษาเพื่อกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ในภาษาต่างๆ นั้น สามารถจัดแบ่งเป็นกลุ่มได้เป็น 2 กลุ่ม โดยใช้เกณฑ์ด้านรูปแบบการปรากฏของส่วนที่แสดงอากัปกิริยาหรือลักษณะการเคลื่อนที่ (manner) และส่วนที่

แสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่ (path) เรียกว่า “แบบลักษณะภาษาในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่” (typology of motion event)

1. **Satellite-framed language** (S-language) เป็นภาษากลุ่มที่เส้นทางของการเคลื่อนที่ถูกแสดงไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) ขณะที่กริยาของประโยคจะแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ เช่น ภาษาอังกฤษ ภาษาดัตช์ ภาษาเยอรมัน เป็นต้น โครงสร้างของภาษาในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าภาษาในกลุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของการเคลื่อนที่เท่ากับเส้นทางของการเคลื่อนที่ ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างประโยคภาษาอังกฤษและภาษาเยอรมันในตัวอย่างที่ 2.1

| | | | | | |
|-------|-------------|---------------------------|-------------|-----------------------|-------------------|
| (2.1) | ภาษาอังกฤษ | John | ran | into | the room. |
| | | N (F) | V | Satellite (P) | N (G) |
| | ภาษาเยอรมัน | Johann | <u>lief</u> | <u>ins</u> | Zimmer hin -ein |
| | | <i>John</i> | <i>ran</i> | <i>into: the room</i> | <i>thither in</i> |
| | | N (F) | V | Satellite (P) N (G) | Deixis Prep (P) |
| | | “John ran into the room.” | | | |
| | | (Slobin, 2004: 3) | | | |

2. **Verb-framed language** (V-language) เป็นภาษาที่แสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ที่กริยาหลักของประโยค และอาจแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ด้วยองค์ประกอบของกริยา (Satellite) เช่น ภาษาญี่ปุ่น ภาษาสเปน และภาษาฝรั่งเศส เป็นต้น ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างที่ 2.2 ซึ่งจะสังเกตเห็นได้ว่า ตัวอย่างในภาษาสเปนมีการแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ (Manner) ด้วยองค์ประกอบของกริยา *flotando* “floating” ขณะที่ตัวอย่างภาษาฝรั่งเศสไม่มีการแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่เลย โครงสร้างของภาษาในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าภาษาในกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางของการเคลื่อนที่ (Path) โดยอาจไม่สนใจว่าการเคลื่อนที่นั้นจะอยู่ในลักษณะแบบใด

- (2.2) ภาษาสเปน La botella entró a la cueva (flotando).
The bottle entered to the cave floating
 N (F) V (Mm+P) Prep N (G) Satellite (M)
 “The bottle entered into the cave (floating).”
 (Talmy, 1985: 69)

ภาษาฝรั่งเศส Je suis entré dans la maison (en boitant).
I am entered in the house in limping
 N (F) V (Mm+P) Prep N (G) Satellite (M)
 “I entered the house (limping).”
 (Beavers, Levin, & Tham, 2010: 333)

แต่เดิม Talmy (1991) จัดให้ภาษาที่มีโครงสร้างกริยาเรียง เช่น ภาษาไทย ภาษาจีน เป็นภาษาในกลุ่ม Satellite language โดยพิจารณาให้กริยาที่แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่เป็นกริยาหลักของประโยค และให้กริยาที่แสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่เป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite) ที่มาขยายกริยาหลัก ดังที่ปรากฏในตัวอย่างที่ 2.3

- (2.3) ภาษาไทย ฉัน เดิน เข้า ไป ใน ห้อง
 N (F) Manner V Satellite Satellite Prep N (G)
 (M) (P) (P)

(ปรับจาก Zlatev & Yangklang, 2004: 165)

แต่งงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Slobin & Hoiting, 1994; Slobin, 2004; Zlatev & Yangklang, 2004; Essegbey & Ameka, 2005) คัดค้านการจัดให้ภาษาที่มีโครงสร้างกริยาเรียงอยู่ในกลุ่ม Satellite language เพราะภาษาที่มีโครงสร้างกริยาเรียงไม่ได้มีเพียงลักษณะของภาษากลุ่ม S-language เท่านั้น แต่ยังมีลักษณะของ V-language ด้วย กล่าวคือ ภาษาที่มีโครงสร้างกริยาเรียงให้ความสำคัญกับทั้งข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของการเคลื่อนที่และเส้นทางของการเคลื่อนที่เหมือนภาษากลุ่ม S-language ขณะที่แสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่ด้วยกริยาเหมือนภาษาในกลุ่ม V-language ดังนั้นงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Slobin, 2004; Zlatev & Yangklang, 2004; Chen, 2005; Essegbey

& Ameka, 2005; Talmy, 2008) จึงเสนอให้จัดภาษาที่มีการใช้โครงสร้างกริยาเรียงนี้ให้อยู่ในกลุ่ม “Equipollently-framed language” ซึ่งทั้งกริยาที่แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่และกริยาที่แสดงทิศทางเคลื่อนที่ที่ถูกแสดงไว้ในระดับไวยากรณ์ที่เท่ากัน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 2.4

| | | | | | | | |
|-------|---------|-------|-------------|---------------|-----------|------|-------|
| (2.4) | ภาษาไทย | ฉัน | <u>เดิน</u> | <u>เข้า</u> | ไป | ใน | ห้อง |
| | | N (F) | Manner V | Non-deictic V | Deictic V | Prep | N (G) |
| | | | (M) | (P) | (P) | | |

(ปรับจาก Zlatev & Yangklang, 2004:165)

ตัวอย่างที่ 2.4 แสดงให้เห็นว่าภาษาไทยใช้คำกริยามากกว่าหนึ่งตัวในการแสดงลักษณะและเส้นทางของการเคลื่อนที่ ในตัวอย่างนี้กริยา *เดิน* เป็นกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (manner verb) ขณะที่คำกริยา *เข้า* เป็นกริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional verb) และคำกริยา *ไป* เป็นกริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบบ่งชี้ (deictic directional verb)

จากตัวอย่างข้างต้นในภาษาไทยจะเห็นได้ว่าทิศทางในการเคลื่อนที่ (direction) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญหนึ่งของเหตุการณ์เคลื่อนที่ (Talmy, 1985) เมื่อปรากฏอยู่ในรูปของกริยาสามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ กริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบบ่งชี้ (deictic directional verb) และกริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional verb) ซึ่งจะกล่าวถึงโดยละเอียดในส่วนต่อไป

2.1.2 ประเภทของกริยาเคลื่อนที่

ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น ด้วยลักษณะของเหตุการณ์เคลื่อนที่ซึ่งมีอยู่หลากหลายรูปแบบ ส่งผลให้กริยาแสดงการเคลื่อนที่ที่สามารถแบ่งออกเป็นประเภทย่อยได้หลายประเภท การจัดกลุ่มกริยาแสดงการเคลื่อนที่ (motion verb) สามารถแบ่งได้ด้วยเกณฑ์หลัก 3 ด้าน คือ 1) การแบ่งตามประเภทของเหตุการณ์เคลื่อนที่ 2) การแบ่งตามลักษณะความสัมพันธ์ของกริยากับประธานและกรรมในประโยค และ 3) การแบ่งตามความหมายของกริยา แต่ในที่นี้จะขอกกล่าวถึงเพียงการแบ่งประเภทตามความหมายของกริยาเท่านั้น

การแบ่งประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ด้วยเกณฑ์ด้านความหมายนี้ เป็นเกณฑ์พบได้ อย่างแพร่หลายที่สุดตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน กล่าวคือกริยาแสดงการเคลื่อนที่แบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ คือ กริยาแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ และ กริยาแสดงทิศทางในการเคลื่อนที่

Tesnière (1959: 307f. อ้างใน Berthele, 2004) นักภาษาศาสตร์คนแรกๆ ที่จัดแบ่ง ประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ไว้ และได้แบ่งกริยาแสดงการเคลื่อนที่ออกเป็น 2 ประเภท โดยใช้ชื่อเรียกว่า “Movement” และ “Displacement”

1. “Movement” หรือกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ คือกริยาที่บอกลักษณะสภาพการเคลื่อนที่ของวัตถุที่กำลังเคลื่อนที่ ซึ่ง Tesnière (1959) เรียกว่า “somatic conditions of the moving object” กริยาที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ เช่น *marcher* ‘walk’, *courir* ‘run’, *trotter* ‘scamper’, *sauter* ‘jump’, *ramper* ‘crawl’ ในภาษาฝรั่งเศส เป็นต้น
2. “Displacement” หรือกริยาแสดงทิศทาง คือกริยาที่แสดงมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับระยะทางหรือทิศทางซึ่งการเคลื่อนที่นั้นๆ เกิดขึ้น กริยาที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ เช่น *monter* ‘ascend’, *descendre* ‘descend’, *aller* ‘go’, *venir* ‘come’, *entrer* ‘enter’, *sortir* ‘exit’ ในภาษาฝรั่งเศส เป็นต้น

การจัดประเภทกริยาเคลื่อนที่เป็น 2 ประเภท ตามแนวคิดของ Tesnière (1959) ยังคงได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายจนถึงปัจจุบัน แม้จะมีการเรียกใช้ชื่อที่แตกต่างกันไปบ้าง แต่แนวคิดโดยพื้นฐานยังคงเหมือนเดิมตามที่ Tesnière (1959) ได้เสนอไว้ กล่าวคือ งานในปัจจุบันมักจะเรียกกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (movement) ว่า “manner verb” หรือ “verb of manner” ขณะที่เรียกกริยาแสดงทิศทาง (displacement) ว่า “path verb” หรือ “directional verb” (Talmy, 1985, Slobin, 1996; Berthele, 2004; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Pei-sui Luk, 2009; Demirtaş, 2010; Papafragou & Selimis, 2010; 1991; Toplu, 2011)

นอกจากนี้ Wälchli (2001, อ้างใน Berthele, 2004) ยังเสนอเพิ่มเติมเกี่ยวกับประเภทย่อยของกริยาแสดงทิศทาง ว่าสามารถแบ่งเป็นประเภทย่อยได้อีก 6 ประเภท ดังปรากฏในตารางที่ 2.1 Wälchli (2001) ใช้ข้อมูลซึ่งได้มาจากคลังข้อมูลคู่ขนาน (parallel corpus) ของ 40 ภาษาทั่วโลกในการสรุปประเภทของกริยาแสดงทิศทางครั้งนี้ จนได้ข้อสรุปว่าแม้ภาษาต่างๆ จะแตกต่างกัน แต่

ทุกภาษามีกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่หลักๆ ไม่ต่างกัน เนื่องด้วยมนุษย์ทุกคนมีระบบปริชาณพื้นฐานในการรับรู้พื้นที่และทิศทางไม่ต่างกัน

ตารางที่ 2.1: ตารางแสดงประเภทหลักของกริยาแสดงทิศทาง โดย Wälchli (2001)
(ปรับจาก Berthele, 2004)

| Wälchli (2001) | | Modified by Berthele | Path verb |
|----------------|--------------------|------------------------|-----------|
| AD | F go to G | F displace to G | Go |
| IN | F go into G | F displace into G | Enter |
| SUPER | F go onto G | F displace up | Ascend |
| AB | F come from G | F displace away from G | Come |
| EX | F come out of G | F displace out of G | Exit |
| DE | F come down from G | F displace down | Descend |

ตารางที่ 2.1 แสดงให้เห็นว่า Wälchli (2001) ใช้สัญลักษณ์อักษรโรมันเพื่อเป็นตัวแทนกริยาแสดงทิศทางแต่ละประเภท ยกตัวอย่างเช่น “SUPER” แทนมโนทัศน์ของกริยา *ascend* ในภาษาอังกฤษ กล่าวคือ เป็นมโนทัศน์ของเหตุการณ์เคลื่อนที่ซึ่งวัตถุ (Figure: F) เคลื่อนในทิศทางขึ้นสูงเหนือสิ่งอ้างอิงที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ของวัตถุ (Ground: G) เป็นต้น

นอกจากนี้ Zlatev & Yanglang (2004) ได้เสนอการแบ่งประเภทกริยาเคลื่อนที่โดยใช้เกณฑ์ด้านความหมายไว้ด้วยเช่นกัน โดยอ้างอิงจากข้อมูลของภาษาไทย การจัดประเภทกริยาเคลื่อนที่ของ Zlatev & Yanglang ถือได้ว่ามีความชัดเจนมากที่สุด เนื่องจากครอบคลุมและสอดคล้องกับการแบ่งประเภทด้วยเกณฑ์ด้านความหมายที่กล่าวมาก่อนหน้าทั้งหมด กล่าวคือประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ ซึ่งเสนอโดย Zlatev & Yanglang สอดคล้องกับแนวคิดของ Tesnière (1959) และ Wälchli (2001) แต่แตกต่างกันเพียงว่า Zlatev & Yanglang เสนอให้จัดแบ่งกริยาแสดงทิศทางทั้ง 6 ประเภทนี้เป็น 2 กลุ่มใหญ่ก่อน คือ กริยาแสดงเส้นทางแบบบ่งชี้ (deictic path verb) และ กริยาแสดงเส้นทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb) เพื่อความชัดเจน โดยใช้ข้อมูลภาษาไทยในการอธิบาย ดังนี้

1. กริยาแสดงเส้นทางแบบบ่งชี้ (deictic path verb)

กริยาแสดงเส้นทางแบบบ่งชี้ คือ กริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่แบบมีการบ่งชี้ตำแหน่งของบุคคล หรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ซึ่งมีจุดอ้างอิง คำกริยาซึ่งจัดอยู่ในประเภทนี้ ได้แก่ คำกริยา *ไป* และ *มา*

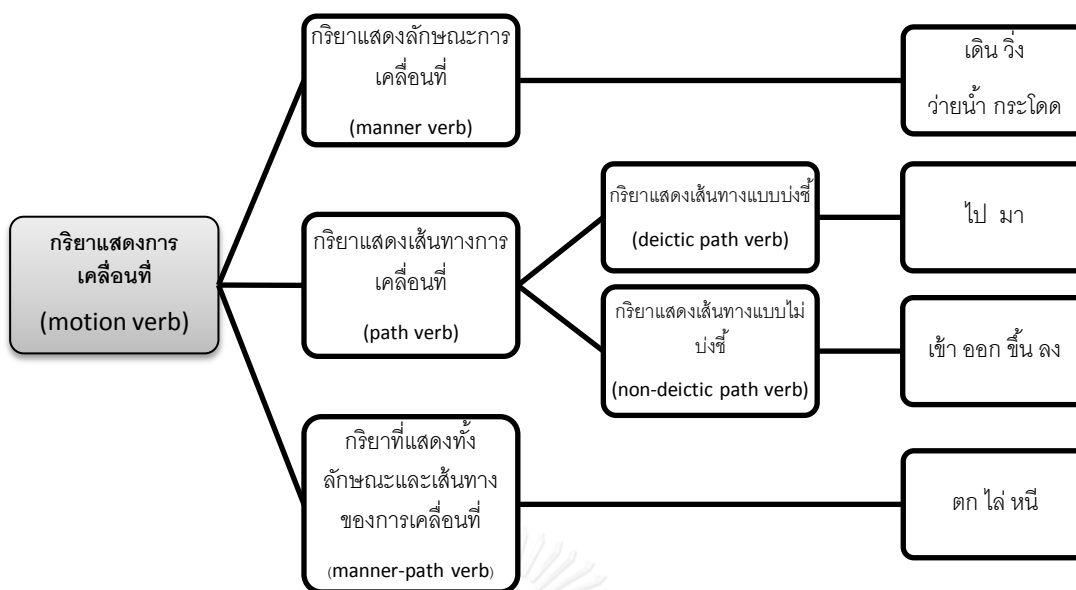
ชาฎินี มณีนาวาชัย (2551) ได้กล่าวโดยสรุปเกี่ยวกับคำกริยา *ไป* และ *มา* ไว้ว่า คำกริยา *ไป* เป็นกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ที่ออกจากตำแหน่งของผู้พูด ขณะที่ คำกริยา *มา* จะแสดงการเคลื่อนที่สู่ตำแหน่งของผู้พูด หรือการเคลื่อนที่ออกจากตำแหน่งของผู้รับสาร โดยหากมองในภาษาไทย กริยาแสดงทิศทางบ่งชี้เหล่านี้จะปรากฏอยู่ในตำแหน่งท้ายสุดของโครงสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) (Thepkanjana, 1986; Muansuwan, 2002; Zlatev, 2003; Takahashi, 2009) ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 2.5

- (2.5) มาลีเดินเข้าไปในบ้าน
 มาลีเดินเข้ามาในบ้าน

2. กริยาแสดงเส้นทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb)

กริยาแสดงเส้นทางแบบไม่บ่งชี้ คือ กริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่แบบไม่มีการบ่งชี้ตำแหน่งของบุคคล กล่าวคือ เป็นกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ซึ่งไม่มีจุดอ้างอิงชัดเจน คำกริยาแสดงทิศทางการเคลื่อนที่ซึ่งจัดอยู่ในประเภทนี้ เช่น คำกริยา *เข้า ออก ขึ้น ลง เป็นต้น*

นอกจากนั้น Zlatev & Yanglang (2004) ยังกล่าวเพิ่มเติมว่ามีกริยาแสดงการเคลื่อนที่อีกประเภท คือ กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและเส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ด้วยกัน (manner-path verb) เช่น *ตก ไล่ หนี เป็นต้น*



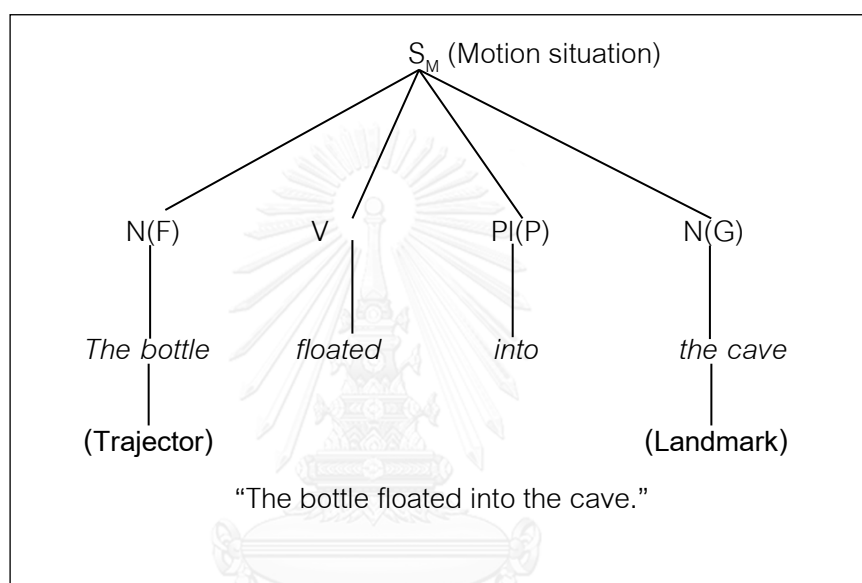
ภาพที่ 2.2 แผนภูมิแสดงประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า หากจัดประเภทของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ด้วยเกณฑ์ด้านความหมายของกริยา จะสามารถแบ่งกริยาแสดงการเคลื่อนที่ได้เป็น 3 กลุ่มใหญ่ คือกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (manner verb) กริยาแสดงเส้นทางเคลื่อนที่ (path verb) และกริยาที่แสดงทั้งลักษณะและเส้นทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) จากนั้นจึงแบ่งประเภทย่อยของกริยาแสดงเส้นทางเป็น 2 กลุ่ม คือ กริยาแสดงเส้นทางแบบบ่งชี้ (deictic path verb) และ กริยาแสดงเส้นทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb) (ดูภาพที่ 2.2 ประกอบเพื่อความชัดเจนยิ่งขึ้น)

2.1.3 การขยายความหมายของกริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่

งานวิจัยชิ้นนี้จะมุ่งความสนใจไปที่การศึกษากริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เท่านั้น เนื่องจากเมื่ออ้างอิงจากข้อมูลความถี่การปรากฏในคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) คำกริยา “ขึ้น” เป็นกริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ซึ่งปรากฏการใช้บ่อยที่สุด โดยคำกริยาทั้งสองคำนี้จัดเป็น ‘กริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้แนวตั้ง’ ซึ่งแสดงมโนทัศน์เกี่ยวกับทิศทางในแนวตั้ง (vertical axis)

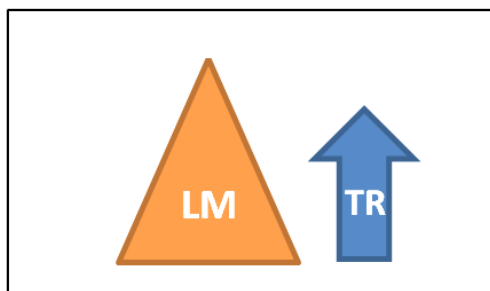
คำแสดงทิศทางแนวดิ่งไม่ว่าจะภาษาใดต่างมีมโนทัศน์พื้นฐานในการบอกทิศทางแบบเดียวกัน ซึ่งในที่นี้จะใช้ทฤษฎีทางอรรถศาสตร์ปริชานในการอธิบายให้เห็นภาพมโนทัศน์ของ “UP” และ “DOWN” ให้ชัดเจนขึ้น กล่าวคือ “วัตถุที่เคลื่อนที่” (Figure) ในทางภาษาศาสตร์ปริชานมีคำศัพท์เรียกเฉพาะว่า “สิ่งโคจร” (Trajector: TR) ซึ่งอาจเป็นคนหรือสิ่งของก็ได้ (Langacker, 1987) ส่วนวัตถุหรือสถานที่ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ของวัตถุ (Ground) ในทางภาษาศาสตร์ปริชานมีคำศัพท์เรียกเฉพาะว่า “สิ่งอ้างอิง” (Landmark: LM)



ภาพที่ 2.3 แผนภูมิต้นไม้แสดง “สิ่งโคจร” (Trajector) และ “สิ่งอ้างอิง” (Landmark) ของเหตุการณ์เคลื่อนที่ (ปรับจาก Talmy, 1991: 187)

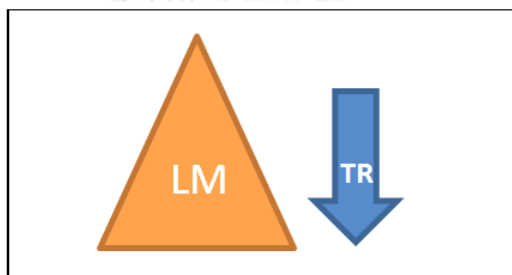
ภาพที่ 2.3 สามารถแสดงให้เห็นว่า “วัตถุที่เคลื่อนที่” (Figure) สามารถเรียกได้อีกอย่างว่า “สิ่งโคจร” (Trajector: TR) ขณะที่วัตถุหรือสถานที่ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ของวัตถุ (Ground) สามารถเรียกด้วยคำศัพท์เฉพาะในทางอรรถศาสตร์ปริชานว่า “สิ่งอ้างอิง” (Landmark: LM)

Tyler & Evans (2003) กล่าวถึงมโนทัศน์พื้นฐานของ “UP” ว่าคือ การแสดงทิศทางซึ่งสิ่งโคจรเคลื่อนที่ไปยังทิศเดียวกับส่วนยอดของสิ่งอ้างอิง ดังที่แสดงในภาพที่ 2.4 ยกตัวอย่างเช่นในประโยค *Jennifer climbed up the mountain.* Jennifer เป็นสิ่งโคจร (Trajector: TR) ซึ่งเคลื่อนที่ไปในทิศของส่วนยอดของ *mountain* ที่ถือเป็นสิ่งอ้างอิง (Landmark: LM)



ภาพที่ 2.4 ภาพแสดงมโนทัศน์พื้นฐานของ “UP”

ส่วนมโนทัศน์พื้นฐานของ “DOWN” คือ การแสดงทิศทางซึ่งสิ่งโคจรเคลื่อนที่ไปยังทิศเดียวกับส่วนฐานของสิ่งอ้างอิง (Tyler & Evans, 2003) ดังที่แสดงในภาพที่ 2.5 ยกตัวอย่างประโยค เช่น *The water went down the drain*. ประโยคนี้แสดงให้เห็นว่า *water* ซึ่งถือเป็นสิ่งโคจรเคลื่อนที่ไปในทิศของส่วนฐานของ *drain* ซึ่งถือเป็นสิ่งอ้างอิง



ภาพที่ 2.5 ภาพแสดงมโนทัศน์พื้นฐานของ “DOWN”

อย่างไรก็ตามความหมายที่ใช้อยู่จริงของคำบอกทิศทางแนวตั้งในภาษาต่างๆ ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการบอกทิศทางเท่านั้น แต่ยังถูกขยายออกเป็นความหมายต่างๆ มากมาย กล่าวคือ คำที่แสดงมโนทัศน์ “UP” และ “DOWN” ในภาษาต่างๆ ล้วนเป็นคำหลายความหมาย (polysemy) ที่แต่ละความหมายมีความเชื่อมโยงกันอยู่ เนื่องด้วยทุกความหมายต่างขยายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานเดียวกัน

Lee (2001) ได้ให้คำอธิบายเกี่ยวกับวิธีการขยายความหมายของคำบอกทิศทาง *up* ในภาษาอังกฤษ ว่ามีลักษณะเป็นการขยายความหมายแบบเครือข่ายที่เชื่อมโยงกันชัดเจน Lee กล่าวว่าเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทาง *up* ในภาษาอังกฤษเริ่มต้นที่การขยายความหมายเกี่ยวกับทิศทางไปที่ความหมายเกี่ยวกับการเพิ่มขนาดและปริมาณ กล่าวคือ ในการรับรู้ของมนุษย์ด้วยการมองจะสังเกตเห็นได้ว่าลักษณะของการเพิ่มปริมาณมีความสัมพันธ์กับการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิง ยกตัวอย่างที่เห็นได้ใกล้ตัวที่สุด คือ เมื่อเราเติมน้ำลงไปใ้แก้ว ปริมาณน้ำใน

- (2.8) Where will she pop up next?
 John turned up the lights. (Lee, 2001: 42)
 Let's finish up this work today. (Tyler & Evans, 2003: 140)

คำอธิบายข้างต้นของ Lee (2001) เกี่ยวกับความหมายของคำบอกทิศทาง *up* ในภาษาอังกฤษนี้ เป็นตัวอย่างการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่าคำที่แสดงมโนทัศน์ “UP” ในภาษาอังกฤษ จัดได้ว่าเป็นคำหลายความหมาย (polysemy) เพราะแต่ละความหมายล้วนมีความเชื่อมโยงกันอยู่ เนื่องด้วยทุกความหมายต่างขยายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานเดียวกัน

คำที่แสดงมโนทัศน์ “UP” และ “DOWN” ในภาษาไทยจัดได้ว่าเป็นคำหลายความหมายเช่นกัน ในตัวอย่างที่ 2.9 แสดงให้เห็นว่าทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” มีความหมายที่หลากหลาย จึงสามารถปรากฏในบริบทที่แตกต่างกันได้

- (2.9) คนญี่ปุ่นมาทำงานที่ประเทศไทยมากขึ้น
 เวลาผ่านไปโดยไม่มีอะไรเกิดขึ้นบนเวที
 โทรศัพท์มือถือถูกคว่ำขึ้นมากดเรียกดูรายชื่อที่บันทึกเก็บไว้
 คนต่างดาวหลบหนีเข้าเมืองมาขึ้นทะเบียนเพื่อจัดทำทะเบียนราษฎร
 นที่ทรุดลงนั่งบนชายหาดอย่างหมดแรง
 หญิงสาวหน้าเศร้าลงเมื่อเห็นปฏิกิริยาของแมวทั้งสอง
 เรื่องราวจบลงด้วยดี
 สภาผู้แทนราษฎรลงมติยืนยันร่างเดิม

(Thai National Corpus: TNC)

ดังนั้นจึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจที่จะศึกษาเส้นทางการขยายความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยว่ามีเครือข่ายความหมายเป็นอย่างไร โดยในปัจจุบันพบงานวิจัยที่ทำการศึกษาเกี่ยวกับความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” อยู่จำนวนหนึ่ง (วิจิตรน ภาณุพงศ์, 2520; นววรรณ พันธุมธา, 2525; สุดาพร ลักษณะินาวิน, 2525; Thepkanjana, 1986; โสภาวรณ แสงไชย, 2536) ซึ่งจะกล่าวถึงโดยละเอียดในหัวข้อถัดไป

2.1.4 การศึกษาก่อนหน้าเกี่ยวกับกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย

คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยเป็นคำที่ได้รับความสนใจจากนักภาษาศาสตร์จำนวนมากไม่น้อย (วิจิตรนั ภาณุพงศ์, 2520; นววรรณ พันธุมธา, 2525; สุดาพร ลักษณะนิยนาวิน, 2525; Thepkanjana, 1986; โสภาวรณ แสงไชย, 2536; Thepkanjana & Uehara, 2008) เนื่องด้วยทั้งสองคำจัดได้ว่าเป็นคำหลายความหมายและหลายหน้าที่ งานวิจัยที่ผ่านมาของนักภาษาศาสตร์หลายท่านพูดถึงคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในหน้าที่และความหมายที่ต่างกัน

คำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” มีความหมายหลักที่แสดงถึงทิศทางในการเคลื่อนที่ในแนวดิ่ง ซึ่งสามารถแสดงได้ทั้งขณะที่เป็นกริยาหลักและกริยารองของประโยค (วิจิตรนั ภาณุพงศ์, 2520; นววรรณ พันธุมธา, 2525; สุดาพร ลักษณะนิยนาวิน, 2525; Thepkanjana, 1986; โสภาวรณ แสงไชย, 2536) และในขณะเดียวกันคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” นี้ ยังมีความหมายอื่นๆ ซึ่งขยายออกมาจากความหมายพื้นฐานด้วย

การศึกษาเกี่ยวกับกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยที่ผ่านมา พบว่าสามารถแบ่งออกได้เป็น 4 ประเด็น ได้แก่ การศึกษาในแง่โครงสร้างและความหมาย การศึกษาในแง่การขยายความหมาย การเปรียบเทียบกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยกับภาษาอื่น และการศึกษาในเชิงการแปล

1. การศึกษาในแง่โครงสร้างและความหมาย

การศึกษาในแง่โครงสร้างและความหมายจะเน้นวิเคราะห์โครงสร้างและตำแหน่งที่กริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้เหล่านี้ปรากฏ เพื่อให้คำจำกัดความแก่คำกริยาเหล่านี้ รวมทั้งศึกษาว่าความหมายของคำกริยาเหล่านี้ซึ่งปรากฏในตำแหน่งที่ต่างกันจะมีความหมายที่แตกต่างกันอย่างไร เพราะคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย จัดเป็นคำที่มีหลายหน้าที่และหลายความหมาย

วิจิตรนั ภาณุพงศ์ (2520: 60) จัดให้คำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” อยู่ในหมวดคำหลังกริยา ด้วยเกณฑ์ทางด้านตำแหน่งในการปรากฏของคำ สำหรับวิจิตรนั ภาณุพงศ์ คำว่า “ขึ้น” จะปรากฏตามหลังกริยาเพื่อแสดงความหมายอย่างใดอย่างหนึ่งต่อไปนี้

- ก. แสดงว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในทิศทางสู่เบื้องบน
เช่น *หงายขึ้น เงยหน้าขึ้น*
- ข. แสดงความหมายถึงการเพิ่มมากขึ้นกว่าเดิม
เช่น *อ้วนขึ้น ร้อนขึ้น สาวขึ้น*
- ค. แสดงความหมายว่าทำให้บางสิ่งบางอย่างปรากฏขึ้น
เช่น *แต่งเพลงขึ้น*

ขณะที่คำว่า “ลง” จะปรากฏตามหลังกริยาเพื่อแสดงความหมายอย่างใดอย่างหนึ่งจาก 2 ความหมายต่อไปนี้

- ก. แสดงว่าเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในทิศทางสู่เบื้องต่ำ
เช่น *คว่ำลง ก้มลง*
- ข. แสดงความหมายถึงการเพิ่มมากกว่าเดิม
เช่น *ผอมลง เย็นลง แก่ลง*

นววรรณ พันธุมธา (2525) เห็นตรงกับวิจิตรนัฏ ภาณุพงศ์ (2520) ว่าคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” จะปรากฏตามหลังกริยาเพื่อแสดงความหมายเพิ่มเติมให้แก่กริยาหลัก นววรรณ พันธุมธา มองว่าคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ทั้งสองคำนี้ทำหน้าที่เป็น “คำขยายกริยา” กล่าวคือ เป็นคำกริยาที่ใช้ขยายคำกริยาอื่น โดยหากกริยาหลักก่อนหน้าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ จะขยายความหมายว่าการเคลื่อนที่นั้นเคลื่อนที่ไปในทิศทางใด ดังปรากฏในตัวอย่าง 2.10

- (2.10) ก. นิดลุกขึ้น
ข. นิดหมอบลง (นววรรณ พันธุมธา, 2525: 48)

แต่หากกริยาที่ปรากฏก่อนหน้าไม่ได้เป็นกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะให้ความหมายว่ากริยานั้นเปลี่ยนแปลงไปอย่างไร คำว่า “ขึ้น” มักจะแสดงความหมายว่ามีการเปลี่ยนแปลงไปในทางดี เช่น *เจริญขึ้น ดีขึ้น และ สวยขึ้น* เป็นต้น ขณะที่คำว่า “ลง” จะแสดงความหมายว่ามีการเปลี่ยนแปลงไปในทางเสื่อม เช่น *ต่ำลง ผอมลง ตายลง เสื่อมลง* เป็นต้น

นววรรณ พันธุมธา (2525) ไม่ได้มองคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในแง่ของการแสดงการเพิ่มปริมาณดังที่ วิจิตรน ภาณุพงศ์ (2520) เสนอ แต่กลับมองว่าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะแสดงถึงความเปลี่ยนแปลงไปในทางดีหรือในทางเสื่อม ความเห็นที่ต่างกันของวิจิตรน ภาณุพงศ์ (2520) และนววรรณ พันธุมธา (2525) นี้ สืบไปได้จากตัวอย่าง *ผอมลง* ซึ่งวิจิตรน ภาณุพงศ์ (2520) เห็นว่าคำว่า “ลง” ในที่นี้แสดงความหมายถึงการเพิ่มมากกว่าเดิม ขณะที่นววรรณ พันธุมธา (2525) กลับเห็นว่าคำว่า “ลง” ใน *ผอมลง* แสดงความหมายถึงการเปลี่ยนแปลงไปในทางเสื่อมหรือในทางที่ไม่ดี

ต่อมาสุดาพร ลักษณะนิยาวิณ (2525) ศึกษาความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ตามแนวทฤษฎีปฏิลักษณ์ กล่าวคือ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยเป็นคู่คำที่มีความหมายตรงข้ามกันในแง่ของทิศทาง ซึ่งเป็นปฏิลักษณ์ที่เกิดจากการสังเกตทิศทางความสัมพันธ์ระหว่างตำแหน่งของสิ่งต่างๆ ที่อยู่รอบตัวเรา สุดาพร ลักษณะนิยาวิณ เห็นว่าคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” สามารถเป็นได้ทั้งคำกริยาหลักและคำหลังกริยา (post verb) เมื่อคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏเป็นคำหลังกริยาจะไม่ได้แสดงปฏิลักษณ์ของทิศทางเท่านั้น แต่จะแสดงปฏิลักษณ์ในนัยยะเกี่ยวกับการเพิ่ม-ลดของปริมาณ หรือความเข้มของสิ่งต่างๆ เช่น *ใหญ่ขึ้น สูงขึ้น เล็กลง ลั่นลง เป็นต้น*

การศึกษาความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ของสุดาพร ลักษณะนิยาวิณ ยกประเด็นที่น่าสนใจซึ่งแตกต่างไปจากการศึกษาก่อนหน้า คือ การที่คำตรงข้ามแบบสัมพันธ์ (gradable antonym) เช่น *ใหญ่-เล็ก สูง-เตี้ย ขาว-ดำ* มีข้อจำกัดในการปรากฏร่วมกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ดังตัวอย่างในตารางที่ 2.2 สุดาพร ลักษณะนิยาวิณ เห็นว่าการที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ซึ่งเป็นคู่ปฏิลักษณ์ในเรื่องของทิศทาง สามารถนำมาใช้กับคำตรงข้ามแบบสัมพันธ์ได้ เพราะคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะช่วยแสดงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพของสิ่งสิ่งหนึ่งแต่เดิมกับสภาพที่เปลี่ยนแปลงไป หรือจะเปลี่ยนแปลงไปในอนาคต

ตารางที่ 2.2: ตารางแสดงตัวอย่างกริยาที่ปรากฏร่วมกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง”
(ปรับจากสุตตพรา ทัศนียนาวิน, 2529: 16)

| คำกริยาที่ใช้ได้เฉพาะกับคำว่า “ขึ้น” (คำกริยาที่มีค่าทางบวก) | คำกริยาที่ใช้ได้ทั้งกับ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” (คำกริยาที่มีค่าทางลบ) | |
|---|--|---------|
| ใหญ่ขึ้น (*ใหญ่ลง) | เล็กขึ้น | เล็กลง |
| ยาวขึ้น (*ยาวลง) | สั้นขึ้น | สั้นลง |
| สูงขึ้น (*สูงลง) | เตี้ยขึ้น | เตี้ยลง |
| ขาวขึ้น (*ขาวลง) | ดำขึ้น | ดำลง |

สุตตพรา ทัศนียนาวิน ได้ให้ข้อสังเกตว่าคำกริยาที่ปรากฏได้ทั้งหน้าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะเป็นคำตรงข้ามที่มีค่าทางลบ ขณะที่คำตรงข้ามที่มีค่าทางบวกจะปรากฏกับคำว่า “ขึ้น” เท่านั้น Lehrer (1974) เสนอไว้ว่าคำที่มีค่าทางลบจะมีขอบเขตและจุดสิ้นสุด ขณะที่คำที่มีค่าทางบวกจะเป็นไปในทิศทางเดียว มีจุดเริ่มต้นแต่ไม่มีจุดสิ้นสุด ดังนั้น สุตตพรา ทัศนียนาวิน จึงเสนอว่าเหตุผลที่การเปลี่ยนแปลงสภาพไปสู่ลักษณะทางบวกเกิดเฉพาะกับคำว่า “ขึ้น” เป็นเพราะคำที่มีค่าทางบวกเหล่านี้มีการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางเดียว ส่วนเหตุผลที่ทำให้การเปลี่ยนแปลงสภาพไปสู่ลักษณะทางลบสามารถใช้ได้กับทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” คือ คำตรงข้ามที่มีค่าทางลบเหล่านี้มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุด ดังนั้นจึงมีการเปรียบเทียบกันภายในค่าทางลบนั้นได้อีก กล่าวคือ การใช้คำว่า “ขึ้น” กับคำตรงข้ามที่มีค่าทางลบจะบ่งสภาพเดิมของสิ่งนั้นๆ ได้ว่าอยู่ในขอบเขตของค่าทางลบอยู่แล้วตั้งแต่ต้น ขณะที่การใช้คำว่า “ลง” กับคำตรงข้ามที่มีค่าทางลบจะไม่บ่งสภาพเดิมของสิ่งนั้นๆ

ยกตัวอย่างเช่น เมื่อผู้พูดใช้คำว่า “ขึ้น” กับคำตรงข้ามที่มีค่าทางลบ ดังที่ปรากฏในตัวอย่างที่ 2.11 แสดงว่าผู้พูดกล่าวอย่างเป็นนัยว่า บุคคลผู้ถูกพูดถึงนั้นมีลักษณะของคำที่มีความหมายเชิงลบนั่นอยู่แต่เดิมแล้ว และกำลังเพิ่มปริมาณขึ้น ในทางตรงกันข้าม หากผู้พูดใช้คำว่า “ลง” แสดงว่าผู้พูดกล่าวอย่างเป็นนัยว่าบุคคลผู้ถูกพูดถึงนั้นไม่มีลักษณะของคำที่มีความหมายเชิงลบนั่นอยู่ก่อน หรือผู้พูดไม่รู้สภาพก่อนหน้าของผู้ถูกพูดถึงว่าเป็นอย่างไร

| | | |
|--------|--|--|
| (2.11) | เขา <u>พ</u> ม <u>ขึ้น</u> มาก | เขา <u>พ</u> ม <u>ลง</u> มาก |
| | มา <u>น</u> ะ <u>ด</u> ำ <u>ขึ้น</u> มาก | มา <u>น</u> ะ <u>ด</u> ำ <u>ลง</u> มาก |

(สุตภาพร ลักษณะนิยานาวิน, 2525: 20)

นอกจากนี้สุตภาพร ลักษณะนิยานาวิน (2525) ยังเสนอเพิ่มเติมว่าการเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” ของผู้พูดจะสะท้อนให้เห็นทัศนคติที่มีต่อการแปลงสภาพไปเป็นสภาพลบนั้น ดังตัวอย่างที่ 2.12

| | |
|--------|--|
| (2.12) | ก. เอาเตียงไว้ก <u>ล</u> างห้องแล้วห้อง <u>ดู</u> เล็ก <u>ขึ้น</u> |
| | ข. เอาเตียงไว้ก <u>ล</u> างห้องแล้วห้อง <u>ดู</u> เล็ก <u>ลง</u> |
| | ค. วั <u>้</u> หน <u>ว</u> ดแล้วหน้า <u>แ</u> ก <u>่</u> <u>ขึ้น</u> |
| | ง. วั <u>้</u> หน <u>ว</u> ดแล้วหน้า <u>แ</u> ก <u>่</u> <u>ลง</u> |

(สุตภาพร ลักษณะนิยานาวิน, 2525: 22)

ในตัวอย่างที่ 2.12 การที่ผู้พูดใช้คำว่า “ขึ้น” ใน (2.12ก) และ (2.12ค) แสดงให้เห็นว่าผู้พูดมีทัศนคติที่ดีต่อผลที่ได้จากการย้ายตำแหน่งเตียง (2.12ก) และการไว้หนวด (2.12ค) ในทางตรงข้ามการที่ผู้พูดใช้คำว่า “ลง” ใน (2.12ข) และ (2.12ง) แสดงให้เห็นว่าผู้พูดมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อผลที่ได้จากการย้ายตำแหน่งเตียง (2.12ข) และการไว้หนวด (2.12ง)

ต่อมา Thepkanjana (1986) ได้กล่าวถึงกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะที่เป็นคำกริยาที่พบการปรากฏได้บ่อยในโครงสร้างกริยาเรียงที่แสดงการเคลื่อนที่ Thepkanjana (1986) ได้เสนอไว้ว่า การกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) จะมีตำแหน่งการปรากฏของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ (motion verb) ประเภทต่างๆ รวมทั้งกริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในลำดับที่แน่นอน ดังที่ปรากฏในตารางที่ 2.3 อย่างไรก็ตาม กริยาเคลื่อนที่เหล่านี้ไม่จำเป็นต้องปรากฏครบทุกตำแหน่งในทุกครั้ง เพียงแต่หากครั้งใดมีกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ทุกประเภทเกิดขึ้นครบ ลำดับการปรากฏจะแสดงออกมาในรูปแบบดังที่ปรากฏในตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3: กริยาแสดงทิศทางและลำดับการเกิดในหน่วยสร้างกริยาเรียง
(ปรับจาก Thepkanjana, 1986: หน้า 136)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|-----------------------------|---|---|---|---|
| Initial verb (verb that entails motion) | Geometric shape of the path | Direction with respect to the previous path | Direction with respect to the outside world | | Direction with respect to speech act participants (deictic verbs) |
| | | | a) Direction with respect to an object located in the outside world | b) Direction resulting from interaction between the path and the outside world (non-deictic verb) | |
| wiŋ3 – run dœn1 - walk | won1 – circle | ywɔn4 – reverse | phaan2 } - pass ləy1 } | khin3 –ascend lon1 - descend | pay1 – go maa1 - come |
| | tron1 – go straight | thoy5 - retreat | klap2 – return khaam3 - cross | khaw3 -enter ໄວ້k2 - exit | |

ตารางที่ 2.3 นี้แสดงให้เห็นตำแหน่งในการปรากฏของกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ที่แสดงความหมายในแง่ของการแสดงทิศทางในเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) กริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb) *เข้า ออก ขึ้น และ ลง* จะปรากฏก่อนกริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่แบบบ่งชี้ (deictic path verb) *ไป และ มา* เสมอ

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ในการศึกษาเชิงโครงสร้างและความหมาย พบว่าคำกริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย สามารถเป็นได้ทั้งกริยาหลักในประโยคและคำหลังกริยา ซึ่งเป็นคำกริยาที่ใช้ขยายคำกริยาอื่น โดยหากกริยาหลักก่อนหน้าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ จะขยายความหมายว่าการเคลื่อนที่นั้นเคลื่อนที่ไปในทิศทางใด หากกริยาที่ปรากฏก่อนหน้าไม่ได้เป็นกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะให้ความหมายว่ากริยานั้นเปลี่ยนแปลงไปอย่างไร โดยคำกริยากลุ่มที่สามารถปรากฏได้ทั้งหน้าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” จะเป็นคำตรงข้ามที่มีค่าทางลบ ขณะที่คำตรงข้ามที่มีค่าทางบวกจะปรากฏกับคำว่า “ขึ้น” เท่านั้น

เมื่อคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏในเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) จะมีตำแหน่งการปรากฏอยู่หน้ากริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่แบบบ่งชี้ (deictic path verb) *ไป* และ *มา* เสมอ แต่อย่างไรก็ตาม ตำแหน่งในการปรากฏของกริยาแสดงเส้นทางการเคลื่อนที่แบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ข้างต้นนี้ เป็นเพียงตำแหน่งของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ที่สื่อความหมายหลักในการแสดงทิศทางหรือเส้นทางในการเคลื่อนที่เท่านั้น ไม่ได้รวมถึงคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายอื่นๆ ดังนั้นตำแหน่งการปรากฏของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายอื่นๆ ยังคงเป็นประเด็นที่จะต้องศึกษาต่อไป

2. การศึกษาในแง่การขยายความหมาย

Thepkanjana (1986: 172-173) และ Thepkanjana & Uehara (2008) ได้นำเสนอประเด็นใหม่ที่น่าสนใจเกี่ยวกับคำกริยาแสดงทิศทาง (directional verbs) *ไป มา เข้า ออก ขึ้น* และ *ลง* เพิ่มเติมว่าคำว่าคำกริยาเหล่านี้สามารถสื่อความถึงการณลักษณะ และทำหน้าที่เสมือนคำที่ได้ใช้บ่งชี้การณลักษณะและเป็นตัวบ่งความสำเร็จ (success marker) ได้

คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะคำหลังกริยาสามารถแสดงได้ทั้งความหมายที่เกี่ยวกับทิศทางในแนวตั้ง และความหมายที่สื่อถึงการณลักษณะ (aspectual concept) กล่าวคือ ความหมายพื้นฐานซึ่งแสดงทิศทางจะยังคงอยู่ ก็ต่อเมื่อกริยาหลักของประโยคนั้นเป็น locomotion verb, stative verb หรือ communicational verb ขณะที่ความหมายที่สื่อถึงรูปกาลสมบูรณ์ (perfective aspect) ของคำว่า “ขึ้น” จะเกิดขึ้นเมื่อกริยาหลักที่ปรากฏก่อนเป็น creation verb เช่น คำว่า *สร้าง* ในตัวอย่างที่ 2.13 แสดงให้เห็นว่าคำว่า “ขึ้น” กล่าวเป็นนัยถึงความแตกต่างระหว่างสถานะของการสร้างสรรค์กับสถานะของการไม่มีอยู่ ขณะที่ความหมายที่สื่อถึงรูปกาลสมบูรณ์ (perfective aspect) ของคำว่า “ลง” จะเกิดขึ้นเมื่อกริยาหลักที่ปรากฏก่อนเป็น destruction verb เช่น คำว่า *ตาย* ในตัวอย่างที่ 2.14 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าคำว่า “ลง” สื่อถึงความแตกต่างระหว่างสถานะของการทำลายกับสถานะของการมีอยู่

(2.13) ปู่ของฉันสร้างบ้านนี้ขึ้น

(2.14) คนจำนวนมากตายลงระหว่างแผ่นดินไหว

(Thepkanjana, 1986: 172-173)

การศึกษาล่าสุดที่เกี่ยวข้องกับกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย คือ การศึกษาคำหลังกริยา “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของโสภารวรรณ แสงไชย (2536) ผลของงานวิจัยชิ้นนี้สอดคล้องกับผลของงานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นทั้งหมด โสภารวรรณ แสงไชย (2536) ใช้ทฤษฎีต้นแบบ (prototype Theory) มาอธิบายการเคลื่อนของความหมายของกริยาหลักมาด้วยความหมายของคำหลังกริยาโดยผ่านวิธีการอุปมา

ผลการศึกษาพบว่าความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในกริยาหลักเคลื่อนมาด้วยความหมายของคำหลังกริยาด้วยการกลายเป็นอุปมา (metaphorization) และพบว่าความหมายของกริยาที่นำหน้าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นปัจจัยกำหนดความหมายของคำหลังกริยาด้วย หากกริยาหลักเป็นกริยาบอกการกระทำ คำหลังกริยาจะแสดงความหมายด้านทิศทาง ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 2.15 จะสังเกตได้ว่า คำกริยา *ชน* และ *ร้อน* เป็นกริยาที่บอกลักษณะการกระทำของประธานในประโยค คำหลังกริยา “ขึ้น” และ “ลง” ในที่นี้จึงแสดงความหมายด้านทิศทาง

(2.15) ทุกคนช่วยกันชนสัมภาระขึ้นจากแพ

เรือบินกำลังร้อนลงคุณหมิง

(โสภารวรรณ แสงไชย, 2536: 31)

ถ้ากริยาหลักเป็นกริยาบอกสภาพ คำหลังกริยาจะแสดงความหมายเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงระดับของปริมาณหรือคุณสมบัติ ดังประโยคในตัวอย่างที่ 2.16 จะเห็นได้ว่าทั้งคำว่า *โต* และ *ลด* ล้วนแสดงสภาพของวัตถุ ดังนั้นคำหลังกริยา “ขึ้น” และ “ลง” ในที่นี้จึงแสดงความหมายเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงปริมาณ

(2.16) ขนาดของหัวจะพองโตขึ้นเรื่อยๆ

ผลผลิตจะลดลงฮวบฮาบ

(โสภารวรรณ แสงไชย, 2536: 37)

แต่หากกริยาหลักเป็นกริยาบอกกระบวนการ เช่นคำว่า *ริเริ่ม* และ *ยุติ* ในตัวอย่างที่ 2.17 คำหลังกริยา “ขึ้น” จะแสดงความหมายของการปรากฏและการณั้ลักษณะสมบูรณ์ ส่วนคำหลังกริยา “ลง” จะแสดงความหมายของการหายไปและการณั้ลักษณะสมบูรณ์ โดยผลในส่วนนี้ซึ่งเห็นว่าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” สามารถแสดงการณั้ลักษณะที่สมบูรณ์ได้ นั้นสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Thepkanjana (1986)

(2.17) เรื่องการประกันสังคม*ริเริ่มขึ้น*ที่ทวีปยุโรป
ปัญหาทุกอย่าง*ยุติลง*

(โสภารรณ แสงไชย, 2536: 44)

จากผลที่ผ่านมาของการศึกษาในแง่ของการขยายความหมาย ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและวิเคราะห์ความหมายที่หลากหลายของคำกริยาเหล่านี้ สามารถสรุปได้ว่าคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยนั้น มีความหมายที่หลากหลายโดยแต่ละความหมายจะขึ้นอยู่กับตำแหน่ง หน้าที่และบริบท อย่างไรก็ตามความหมายต่างๆ เหล่านี้ยังคงมีความเชื่อมโยงกันอยู่ เนื่องด้วยแต่ละความหมายเกิดขึ้นจากการขยายความหมาย (semantic extension) จากความหมายพื้นฐานด้วยกลวิธีทางภาษาต่างๆ เพื่อนำมโนทัศน์ของความหมายพื้นฐานเคลื่อนมายังความหมายอื่นๆ ที่อาจเป็นไปได้ทั้งกริยาหลักและคำหลังกริยาในประโยค และยังสามารถไปถึงขั้นที่ทำให้เกิดความหมายแฝงที่แสดงทัศนคติของผู้พูด และบอกการณั้ลักษณะที่สมบูรณ์ได้ด้วย

นอกจากนี้จะสังเกตได้ว่าความหมายของคำกริยาเหล่านี้มีทั้งความหมายโดยตรง และความหมายโดยนัยที่เกิดมาจากการขยายความหมายเชิงอุปมา ดังนั้นจึงน่าสนใจอย่างยิ่งที่จะศึกษาในแง่ของการรับภาษา ว่าผู้เรียนจะรับความหมายของคำกริยาเหล่านี้ได้หรือไม่ อย่างไร เพราะในปัจจุบันยังไม่พบว่าม้งานวิจัยใดในภาษาไทยที่ทำการศึกษาว่ทั้งเด็กและผู้เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองสามารถรับความหมายของคำกริยาแสดงทิศทางที่มีหลายความหมายเหล่านี้ได้อย่างไร

3. การศึกษาและเปรียบเทียบกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” กับภาษาอื่น

ในด้านการเปรียบเทียบคำกริยาเคลื่อนที่ของภาษาไทยกับภาษาอื่นๆ พบว่าม้งานวิจัยหนึ่งทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้คำกริยาเหล่านี้ในภาษาจีนกับภาษาไทย กล่าวคือ หทัย แซ่เจี๊ยะ

(2542) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบกริยาคำเสริมกริยาบอกทิศทาง “shàng” และ “xià” ในภาษาจีนกลางกับคำเสริมกริยาบอกทิศทาง “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย

งานวิจัยชิ้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความหมายต่างๆ ของคำเสริมกริยาบอกทิศทาง shàng และ xià ในภาษาจีนกลาง ตลอดจนศึกษาคำกริยาบอกทิศทาง shàng และ xià เปรียบเทียบกับคำภาษาไทยในลักษณะเดียวกัน ผลการศึกษาพบว่า กริยาบอกทิศทาง shàng และ xià สามารถแบ่งได้เป็น 2 ความหมายหลัก คือ ความหมายโดยตรงเพื่อบ่งทิศทางเคลื่อนที่ของคน สัตว์ สิ่งของ และความหมายโดยนัยซึ่งไม่ได้มีความหมายเกี่ยวกับการบอกทิศทาง แต่จะบ่งบอกความหมายอื่นๆ ที่แฝงอยู่ เมื่อเปรียบเทียบกับคำในลักษณะเดียวกันในภาษาไทยแล้ว พบว่าสามารถแบ่งลักษณะที่พบได้เป็น 3 ประเภท คือ

1. ความหมายและวิธีการใช้เหมือนกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย
2. ในบางบริบทที่ในภาษาจีนใช้คำเสริมกริยา shàng และ xià แต่ภาษาไทยใช้คำเสริมกริยาอื่นที่เทียบได้กับคำว่า shàng และ xià ในบริบทนั้น เช่น คำว่า *ทัน ไว้ เข้ามา ได้ ลัก เข้า เริ่ม ออก และ มา*
3. ในบางบริบทที่ในภาษาจีนใช้คำเสริมกริยา shàng และ xià แต่ภาษาไทยไม่ได้ใช้คำเสริมกริยาใดๆ

แต่อย่างไรก็ตามขอบเขตของการศึกษาของงานชิ้นนี้ ยังจำกัดอยู่เพียงที่รูปคำกริยา shàng และ xià เท่านั้น แต่ไม่ได้ศึกษาครอบคลุมไปถึงคำเสริมกริยา *qǐ* และ *qīlái* ซึ่งสามารถแปลเป็นภาษาไทยได้ว่า “ขึ้น” เช่นกัน ดังปรากฏในตัวอย่าง 2.18 – 2.20

| | | | |
|--------|--------------------------|------------|--------------------------|
| (2.18) | táiqǐ tóu เงยหน้าขึ้น | ตรงข้ามกับ | dīxia tóu ก้มหน้าลง |
| (2.19) | jǔqǐ shǒu ยกมือขึ้น | ตรงข้ามกับ | fàngxia shǒu วางมือลง |
| (2.20) | zhànqīlái ยืนขึ้น | ตรงข้ามกับ | zuòxia นั่งลง |

(หทัย แซ่เจี๋ย, 2542: 100)

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าการศึกษากิริยาแสดงการเคลื่อนที่ในภาษาไทยในเชิงการเปรียบเทียบข้ามภาษายังคงไม่แพร่หลายมากนัก ยังคงสามารถทำการวิจัยกิริยาเหล่านี้กับภาษาอื่นๆ ได้อีกมากมายว่า ในภาษาอื่นจะมีการขยายความหมายของกิริยาแสดงทิศทางที่สอดคล้องกับความหมายต่างๆ ที่พบในภาษาไทยหรือไม่ เพราะแม้มีนักวิชาการที่รู้ทิศทางจะเป็นมีโนทัศน์พื้นฐานของมนุษย์ทุกคน แต่จะเป็นไปได้หรือไม่ที่ความหมายของคำแสดงทิศทางเหล่านี้จะถูกขยายความหมายออกไปแง่มุมที่คล้ายคลึงกันในแต่ละภาษา เพราะเหตุใดจึงสามารถเกิดปรากฏการณ์ทางภาษาเช่นนั้นได้ ประเด็นเหล่านี้ยังคงเป็นเรื่องที่น่าสนใจที่ควรมีการศึกษาต่อไป โดยอาศัยวิธีการเปรียบเทียบและเชื่อมโยงข้ามภาษา

4. การศึกษาคำกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ในเชิงการแปล

ในการศึกษาเกี่ยวกับกิริยาแสดงการเคลื่อนที่ในภาษาไทย พบงานวิจัยจำนวนหนึ่งซึ่งสนใจที่จะศึกษากิริยาเหล่านี้ในเชิงการแปล ว่าเมื่อต้องแปลคำกริยาเหล่านี้เป็นภาษาอื่นๆ งานแปลนั้นๆ จะมีลักษณะเป็นอย่างไร

วัลลีย์ สุทธิชัชวาลวงศ์ (2006) ศึกษาเกี่ยวกับการแปลกริยาเรียงที่แสดงทิศทางในภาษาไทย และความเทียบเท่าในเชิงอรรถศาสตร์และวากยสัมพันธ์เมื่อแปลกริยาเรียงดังกล่าวในภาษาอังกฤษ โดยเน้นศึกษากิริยาเรียงที่แสดงทิศทางในภาษาไทย 6 รูป คือ *ไป มา เข้า ออก ขึ้น และ ลง* งานวิจัยชิ้นนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อพิจารณาว่าการแปลความหมายของกริยาเรียงซึ่งแสดงทิศทางในภาษาอังกฤษในข้อมูลที่ศึกษามีความเท่าเทียมกับความหมายของกริยาเรียงที่แสดงทิศทางในภาษาไทยในด้านอรรถศาสตร์และวากยสัมพันธ์หรือไม่ และเพื่อเสนอแนะวิธีการซึ่งเป็นไปได้ในการแปลความหมายกริยาเรียงเหล่านี้เป็นภาษาอังกฤษ

ผลการศึกษาพบว่า ในแง่ของการเทียบเท่าในเชิงอรรถศาสตร์ระหว่างกริยาเรียงแสดงทิศทางกับคำแปลภาษาอังกฤษนั้น จะพบทั้งการเพิ่มความหมาย การสูญเสียความหมาย และการเสมอกันของความหมาย แต่สำหรับการเทียบเท่าในเชิงวากยสัมพันธ์พบว่า ไม่สามารถเปรียบเทียบกันได้ เพราะรูปโครงสร้างกริยาเรียงต่างๆ สามารถเทียบได้กับรูปภาษาในภาษาอังกฤษได้หลายรูป แต่อย่างไรก็ตามรูปภาษาในภาษาอังกฤษบางรูปแบบสามารถพบได้บ่อยกว่ารูปภาษาลักษณะอื่น ดังนั้นผู้วิจัยจึงเสนอ

ว่าอาจจะใช้รูปภาษาที่พบได้บ่อยที่สุดเป็นแนวทางในการแปลกริยาเรียงแสดงทิศทางในภาษาไทยให้เป็นภาษาอังกฤษได้

แม้ว่างานวิจัยจำนวนหนึ่งดังที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จะศึกษาเกี่ยวกับความหมายต่างๆ ของคำกริยาเหล่านี้มาบ้างแล้ว แต่จะสังเกตได้ว่าการศึกษากิริยาแสดงทิศทางในภาษาไทยที่ผ่านมา มักศึกษาคำเหล่านี้เพียงในแง่ของโครงสร้าง หน้าที่ในประโยค ความหมาย การกลายเป็นคำไวยากรณ์ และการแปล แต่ยังไม่มียงานวิจัยใดศึกษาเกี่ยวกับการรับความหมายที่หลากหลายของกริยาเหล่านี้ ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับการรับความหมายของกริยาแสดงทิศทางในภาษาไทยจึงเป็นประเด็นที่น่าทำการศึกษาต่อไป กล่าวคือ จากผลของงานวิจัยที่ศึกษาในแง่การขยายความหมายของกริยาแสดงทิศทางในภาษาไทย พบว่าความหมายของคำกริยาเหล่านี้มีทั้งความหมายโดยตรง และความหมายโดยนัยที่เกิดมาจากการขยายความหมายเชิงอุปมา จากประเด็นดังกล่าวจึงน่าสนใจอย่างยิ่งที่จะศึกษาในแง่ของการรับภาษา ว่าผู้เรียนจะรับความหมายของคำกริยาเหล่านี้ได้หรือไม่ อย่างไร

นอกจากนี้จากการทบทวนวรรณกรรมยังแสดงให้เห็นว่าการศึกษากิริยาแสดงการเคลื่อนที่ในภาษาไทยในเชิงการเปรียบเทียบข้ามภาษายังคงไม่แพร่หลายมากนัก ยังคงเป็นประเด็นที่เปิดกว้างให้ศึกษาว่าการขยายความหมายของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ในภาษาไทย กับการขยายความหมายของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ในภาษาอื่นๆ จะมีการขยายความหมายในทิศทางสอดคล้องกันหรือไม่ เพราะแม้การรับรู้ทิศทางจะเป็นมโนทัศน์พื้นฐาน แต่จะเป็นไปได้หรือไม่ที่ความหมายของคำแสดงทิศทางเหล่านี้จะถูกขยายความหมายออกไปแง่มุมที่คล้ายคลึงกันในแต่ละภาษา เพราะเหตุใดจึงสามารถเกิดปรากฏการณ์ทางภาษาเช่นนั้นได้ ประเด็นเหล่านี้ยังคงเป็นเรื่องที่น่าสนใจที่จะควรมีการศึกษาต่อไป

ดังนั้นจึงสามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่า ประเด็นการศึกษาเกี่ยวกับกริยาแสดงการเคลื่อนที่ในแง่การรับภาษาเป็นประเด็นที่ควรทำการศึกษาต่อมากที่สุด กล่าวคือ ควรศึกษาต่อยอดจากการศึกษาการขยายความหมายของกริยาแสดงการเคลื่อนที่ เพราะก่อนที่งานวิจัยในแง่ของการรับภาษาจะเกิดขึ้นได้ จำเป็นต้องวิเคราะห์มาอย่างละเอียดก่อนว่าคำที่สนใจศึกษามีความหมายอะไรบ้าง มีลักษณะการปรากฏอย่างไรในประโยค และแต่ละความหมายมีความสัมพันธ์กันอย่างไร หลังจากนั้นจึงจะสามารถสร้างแบบทดสอบเพื่อวัดความสามารถของผู้เรียนในการใช้คำกริยานั้นๆ ได้ กริยาแสดงทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional verb) ซึ่งผู้เขียนเห็นว่าน่าสนใจที่จะทำการศึกษาต่อมากที่สุด คือ กริยาคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เพราะว่า คำว่า “ขึ้น” เป็นกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ ที่พบได้

บ่อยที่สุดในคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus) เมื่อเทียบกับปริมาณการปรากฏของกริยาเคลื่อนที่ไม่แบ่งข้ออื่นๆ

2.2 การศึกษาคำหลายความหมายตามทฤษฎีอรรถศาสตร์ปริชาน

อรรถศาสตร์ปริชาน (cognitive semantics) เป็นภาษาศาสตร์สาขาหนึ่งที่มุ่งศึกษาความหมายและการใช้รูปภาษาจากข้อมูลการใช้ภาษาจริงของมนุษย์ โดยยึดแนวทางการศึกษาตามภาษาศาสตร์ปริชาน (cognitive linguistics) ซึ่งเน้นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการใช้ภาษาและวิถีคิดของผู้ใช้ภาษา สมมติฐานพื้นฐานของการศึกษาตามแนวภาษาศาสตร์ปริชานจะมองว่าการศึกษารูปแบบในการสร้างมโนทัศน์ของผู้ใช้ภาษาสามารถทำได้ผ่านการศึกษาภาษาของผู้ใช้ภาษา เนื่องจากภาษาสามารถเป็นเครื่องมือสะท้อนให้เห็นรูปแบบความคิด หรือระบบปริชานของผู้ใช้ภาษาได้ (Evans & Green, 2006)

2.2.1 การศึกษาความหมายของคำตามแนวอรรถศาสตร์ปริชาน

Evans & Green (2006) กล่าวว่า การศึกษาความหมายของคำตามแนวอรรถศาสตร์ปริชาน ตั้งอยู่บนสมมติฐานสำคัญ 4 ประการ คือ

1. รูปแบบทางมโนทัศน์ของคำแต่ละคำเป็นผลจากประสบการณ์ทางกายภาพของมนุษย์ (embodiment)
2. ภาษาคือรูปแทนซึ่งถูกใช้เพื่ออ้างอิงมโนทัศน์ภายในระบบความคิดของผู้พูด ดังนั้น การศึกษาโครงสร้างความหมายของคำคือการศึกษาคำโครงสร้างมโนทัศน์ของคำ (lexical concept)
3. โครงสร้างมโนทัศน์ภายในของคำหนึ่งๆ จะประกอบไปด้วยมโนทัศน์อื่นๆ ที่เกี่ยวข้องเชื่อมโยงกันอยู่ ดังนั้นอรรถศาสตร์ปริชานจะไม่แยกความรู้ทางภาษาออกจากความรู้ทางโลก เพราะบริบทในการใช้ภาษามีความสำคัญอย่างมากต่อความหมายของคำหนึ่งๆ

4. การสร้างความหมายของคำ คือ กระบวนการสร้างมโนทัศน์ (conceptualization) ด้วยเหตุนี้ความหมายของคำจึงไม่ตายตัว สามารถเปลี่ยนแปลงไปได้ตามประสบการณ์ของผู้ใช้ภาษา

จากสมมติฐานเหล่านี้ จะสังเกตได้ว่าอรรถศาสตร์ปริชานเห็นว่ากระบวนการสร้างความหมายของคำเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับกระบวนการการสร้างมโนทัศน์ของคำ (lexical concept) ภายในความคิดของผู้ใช้ภาษา ซึ่งเป็นผลโดยตรงจากประสบการณ์ทางประสาทสัมผัสของมนุษย์ มโนทัศน์เหล่านี้จะถูกจัดไว้ในรูปแบบของเครือข่าย (network) อย่างเป็นระบบภายในระบบปริชานของมนุษย์ แยกตามหมวดหมู่ เพื่อให้สะดวกสำหรับการเรียกออกมาใช้งาน

เนื่องจากภายในระบบปริชานของมนุษย์มีการจัดมโนทัศน์ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันไว้ในรูปแบบของระบบเครือข่าย ดังนั้นการกล่าวถึงคำหนึ่งคำจึงสามารถเข้าไปกระตุ้นให้ผู้ใช้นึกถึงประสบการณ์อื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับคำนั้นๆ ขึ้นมาด้วย จึงส่งผลให้คำหนึ่งคำมีมโนทัศน์ต่างๆ เข้ามาเกี่ยวข้องได้มากมาย จนส่งผลให้เกิดเป็นปรากฏการณ์ของคำหลายความหมาย (polysemy) ขึ้นมา (Croft & Cruse, 2004)

Lakoff (1987) อธิบายการมีหลายความหมายของคำ โดยการผสมผสานแนวคิดของ Wittgenstein (1978) และ Rosch (1978) กล่าวคือ ความหมายแต่ละความหมายของคำคำหนึ่งนั้น ถือว่าเป็นสมาชิกตัวหนึ่งของคำเดียวกัน เนื่องด้วยมีคุณสมบัติทางความหมายบางอย่างที่สอดคล้องสัมพันธ์กัน ขณะที่คุณสมบัติทางความหมายส่วนอื่นอาจจะแตกต่างกันไป และจะมีความหมายหนึ่งที่เป็นความหมายที่เด่นที่สุด เรียกว่า ความหมายพื้นฐานของคำ (basic sense) ซึ่งถือได้ว่าเป็นความหมายศูนย์กลางที่ยึดโยงความหมายอื่นไว้ด้วยกัน การจะกำหนดว่าความหมายใดเป็นความหมายพื้นฐานของคำ (basic sense) นั้น Ungerer & Schmid (1996) ได้เสนอว่าจะต้องพิจารณาจากความเด่นในระบอบปริชานของผู้ใช้ภาษา ซึ่งรู้ได้จากการที่ความหมายนั้นๆ เป็นความหมายที่ผู้ใช้ภาษานึกถึงได้ก่อนเป็นอันดับแรกสุดเมื่อพูดถึงคำคำนั้น นอกจากนี้ Cruse (2000) ได้เสนอเพิ่มเติม ว่าความหมายพื้นฐานนั้นจำเป็นต้องมีความเป็นรูปธรรมที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับประสบการณ์ทางประสาทสัมผัสของมนุษย์

นักอรรถศาสตร์ปริชานให้ความสำคัญกับการกำหนดความหมายพื้นฐานของคำ (basic sense) เพราะพวกเขาเชื่อว่าความหมายพื้นฐานเป็นความหมายที่ช่วยยึดโยงความหมายต่างๆ ไว้

ด้วยกัน อีกทั้งเชื่อว่าความหมายต่างๆ ของคำเกิดจากการขยายความหมายพื้นฐาน (semantic extension) ไปยังแวดวงมโนทัศน์ (domain) ต่างๆ ด้วยกระบวนการทางปริชาน (cognitive process) จนทำให้คำคำหนึ่งมีหลายความหมายที่แตกต่างกันได้ แต่ยังคงมีความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงกันอยู่ ดังนั้นในส่วนต่อไปจะอธิบายถึงกระบวนการทางปริชานของผู้ใช้ภาษาที่ใช้ในการขยายความหมายของคำ

2.2.2 การขยายความหมาย (semantic extension)

ตามแนวการศึกษาของอรรถศาสตร์ปริชาน (cognitive semantics) การขยายความหมายของคำส่วนใหญ่เกิดขึ้นจากกระบวนการทางปริชาน 2 แบบ คือ อุปลักษณ์ และ นามนัย โดยกระบวนการทางปริชานเหล่านี้จะช่วยเชื่อมโยงความหมายต่างๆ ของคำให้เข้ามาสัมพันธ์กัน (Kövecses, 2002)

1. มโนอุปลักษณ์ (conceptual metaphor)

กระบวนการอุปลักษณ์ในที่นี้ คือ อุปลักษณ์แบบที่เกิดจากการเปรียบเทียบข้ามวงมโนทัศน์ หรือที่ Lakoff & Johnson (1980) เรียกว่า “มโนอุปลักษณ์” (conceptual metaphor) ซึ่งพบได้ทั่วไปในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของทุกคน

Lakoff & Johnson (1980) เสนอว่าอุปลักษณ์ไม่ใช่ปรากฏการณ์ที่จะปรากฏแต่เพียงในตัวภาษาเท่านั้น แต่ยังปรากฏในความคิดและการกระทำของบุคคลด้วย มโนอุปลักษณ์ (conceptual metaphor) เป็นปรากฏการณ์ทางภาษาที่เกิดขึ้นในระดับความคิดและการใช้เหตุผลของมนุษย์ กล่าวคือ บุคคลใช้มโนทัศน์หนึ่งเป็นตัวช่วยเปรียบเทียบให้ตนมีความเข้าใจอีกมโนทัศน์ได้ดีขึ้น มโนอุปลักษณ์จึงมีลักษณะเป็นการเปรียบเทียบข้ามวงมโนทัศน์ที่ต่างกัน (cross-domain mapping) โดยที่มโนทัศน์ต้นทาง หรือ แบบเปรียบ (source domain) มักเป็นสิ่งที่บุคคลมีความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งนั้นดีอยู่แล้ว ขณะที่มโนทัศน์เป้าหมาย หรือ สิ่งที่ถูกเปรียบ (target domain) มักจะเป็นมโนทัศน์ทางนามธรรมที่อธิบายได้ยาก การที่มโนทัศน์สองมโนทัศน์จะเชื่อมโยงกันได้นั้น มโนทัศน์ทั้งสองจะต้องมีลักษณะบางอย่างร่วมกัน กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การที่มโนอุปลักษณ์หนึ่งๆ จะถูกสร้างขึ้นมานั้น ต้องอาศัยหลักความคล้ายคลึง (similarity) และความสอดคล้องในเชิงเปรียบเทียบ (analogy) เพราะ

ตามหลักการทางตรรกศาสตร์แล้ว การเปรียบเทียบคือการสร้างความเชื่อมโยงระหว่างเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ที่มีโครงสร้างบางอย่างที่เกี่ยวข้องและเข้ากันได้ (Gentener, Bowdle, & Ortony, 2008)

ยกตัวอย่างเช่น ในมโนอุปลักษณ์ “เวลาคือเงิน” (TIME IS MONEY) ซึ่งในที่นี้ “เงิน” มีตำแหน่งเป็นมโนทัศน์ต้นทาง (source domain) ขณะที่ “เวลา” เป็นมโนทัศน์เป้าหมาย (target domain) จะสังเกตได้ว่าสิ่งที่มีมโนทัศน์คู่นี้มีร่วมกันคือ ทั้งสองสิ่งล้วนเป็นสิ่งมีค่า โดยการที่นำ “เงิน” มาเปรียบกับเวลานี้ ทำให้ความมีค่าของเวลาเป็นรูปธรรมมากขึ้น ดังนั้น มโนทัศน์เกี่ยวกับ “เวลา” จึงมีความชัดเจนมากขึ้น โดยอาศัยความเข้าใจเกี่ยวกับ “เงิน” ที่บุคคลมีความเข้าใจมาก่อนแล้วมาเป็นตัวช่วย ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 2.21

- (2.21) Let's spend a little time together this weekend.
 You're wasting my time.
 This gadget will save you hours.
 I don't have the time to give you.
 I've invested a lot of time in this project.
 He's living on borrowed time.

(Lakoff & Johnson, 1980: 7-8)

ตัวอย่างที่ 2.21 แสดงให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษใช้กริยา *spend*, *waste*, *invest*, *save* และ *borrow* ซึ่งเดิมทีมักถูกใช้กับเงินเท่านั้น มาใช้กับเวลาด้วย ตัวอย่างนี้สามารถยืนยันแนวคิดหลักของ Lakoff & Johnson (1980) ที่เสนอว่า อุปลักษณ์เป็นสิ่งที่มียู่ทั่วไปในชีวิตประจำวันของคนเรา แต่เราอาจไม่รู้ตัวว่าสิ่งที่ตนเองพูดนั้นเป็นอุปลักษณ์ เพราะสิ่งเหล่านี้ได้รับการยอมรับและใช้กันอย่างแพร่หลายจน กลายเป็นสำนวน (idiom) อีกทั้งยังเป็นสิ่งที่เกิดในระดับความคิด ดังนั้นคนส่วนใหญ่จึงไม่ตระหนักถึงการใช้มโนอุปลักษณ์ แต่กลับใช้โดยไม่รู้ตัวผ่านภาษา ทั้งในรูปของคำและสำนวน (idiomatic expressions) ต่างๆ (Lakoff & Turner, 1989)

Lakoff & Johnson (1980) กล่าวเพิ่มเติมว่า การที่บุคคลจะเข้าใจอุปลักษณ์ได้นั้น ขอบเขตทางมโนทัศน์ต่างๆ (conceptual domains) ของบุคคลผู้นั้นจะต้องมีการทับซ้อนและเชื่อมโยงกัน จนเกิดการถ่ายทอดความหมายระหว่างมโนทัศน์ที่ต่างกัน (mapping of conceptual domains) ซึ่งนำไปสู่การนำประสบการณ์บางอย่างของมโนทัศน์ต้นทางมาใช้กับมโนทัศน์เป้าหมาย ดังจะเห็นได้จาก

ตัวอย่างที่ชัดเจนในภาษาอังกฤษที่ใช้ กริยา *spend, waste, invest, save* และ *borrow* ในตัวอย่างที่ 2.21

ดังนั้น มโนอุปลักษณ์จึงเป็นตัวเชื่อมโยงให้เกิดความเข้าใจมโนทัศน์หนึ่งๆ ซึ่งเกิดขึ้นมาจากประสบการณ์รอบๆ ตัวที่บุคคลมี จึงไม่แปลกที่บุคคลซึ่งพูดภาษาเดียวกัน อยู่ในสังคมและวัฒนธรรมเดียวกัน จะมีความเข้าใจต่อมโนทัศน์หนึ่งๆ ที่ตรงกัน เพราะพวกเขาได้มีการรับรู้และเรียนรู้ในบริบทแวดล้อมที่คล้ายกันนั่นเอง (Lakoff & Turner, 1989) ในทางตรงกันข้าม คนต่างชาติต่างภาษากันสามารถมีมโนทัศน์บางอย่างที่ต่างกันออกไปได้ ซึ่งอาจนำไปสู่มโนอุปลักษณ์ที่ต่างกัน และในเมื่อมโนอุปลักษณ์เป็นกระบวนการทางปริชานกระบวนการหนึ่งซึ่งส่งผลให้เกิดการขยายความหมายของคำ (semantic extension) ที่ทำให้เกิดเป็นคำหลายความหมาย (polysemous word) ขึ้นมาได้ ดังนั้นจึงมีความเป็นไปได้ที่ผู้ที่พูดภาษาต่างกันจะมีการขยายความหมายของคำคำหนึ่งๆ ที่ต่างกันไปแล้ว แม้คำคำนั้นๆ จะมีความหมายพื้นฐานเหมือนกันก็ตาม ดังนั้นจึงเกิดประเด็นที่น่าสนใจว่าผู้เรียนภาษาที่สองจะสามารถรับความหมายของคำหลายความหมายในภาษาที่สองได้มากน้อยเพียงใด

2. นามนัย (metonymy)

Lakoff & Johnson (1980) อธิบายว่า ‘นามนัย’ (metonymy) คือ ปรากฏการณ์ทางภาษาซึ่งผู้พูดกล่าวถึงสิ่งหนึ่ง เพื่ออ้างอิงไปยังอีกสิ่งหนึ่งที่มีความสัมพันธ์บางอย่างต่อกัน และอยู่ภายในวงมโนทัศน์เดียวกัน หรือ อาจกล่าวได้ว่าเป็นการนำสิ่งหนึ่งที่มีลักษณะโดดเด่นกว่าสิ่งอื่นจนเป็นสิ่งที่เข้าใจได้ง่ายกว่า มาเป็นจุดอ้างอิง (referent point) เพื่อให้เข้าใจถึงอีกสิ่งหนึ่งที่โดดเด่นน้อยกว่าโดยทันที (Langacker, 1999) และรวมถึงการใช้สิ่งหนึ่งมาเป็นตัวแทนของกลุ่ม เพื่อแทนสมาชิกอื่นๆ ทั้งหมด ยกตัวอย่างเช่น การที่คนไทยใช้คำว่า “เมืองย่าโม” มาเรียกแทนจังหวัดนครราชสีมาทั้งจังหวัด หรืออีกหนึ่งตัวอย่างในประโยคที่ 2.22 ซึ่งพนักงานเสิร์ฟของร้านอาหารแห่งหนึ่งเป็นผู้พูดประโยคนี้ โดยเขาใช้ชื่ออาหาร “ham sandwich” เพื่ออ้างอิงไปถึงตัวลูกค้าคนที่สั่งอาหารประเภทดังกล่าว

(2.22) The ham sandwich is waiting for his check.

(Lakoff & Johnson, 1980: 35)

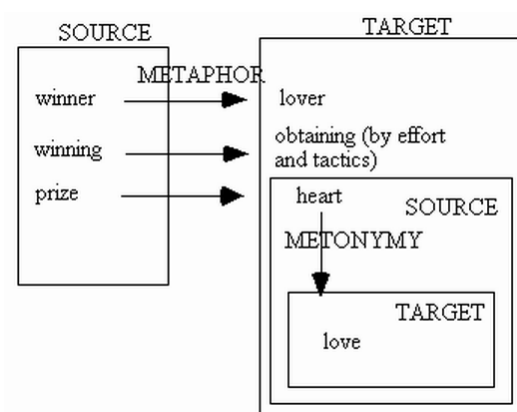
นักภาษาศาสตร์ปริชานจำนวนหนึ่ง (Goatly, 1997; Kövecses, 2002; de Mendoza Ibáñez, F. J. R. & Hernández, L. P., 2003; Riemer, 2005) เห็นว่านามนัยเป็นกระบวนการทางปริชานที่มีความสำคัญมากสำหรับการศึกษามโนทัศน์ของสิ่งต่างๆ โดยพวกเขาเห็นว่านามนัยเป็นรากฐานสำคัญที่ทำให้เกิดการเปรียบเทียบข้ามวงมโนทัศน์ด้วยมโนอุปลักษณ์ Kövecses (2002) กล่าวว่า นามนัยเปรียบเทียบได้ดังสะพานที่ใช้เชื่อมโยงประสบการณ์ในแวดวงเดียวกันเข้าด้วยกัน จึงทำให้เกิดเป็นความสัมพันธ์ที่ยึดโยงกันระหว่างสองเหตุการณ์ และความสัมพันธ์นี้เองที่ทำให้เกิดการเปรียบเทียบข้ามมโนทัศน์ด้วยมโนอุปลักษณ์ต่อไป

Radden & Kövecses (1999) และ Croft & Cruse (2004) เห็นตรงกันว่านามนัยเป็นกระบวนการทางปริชานของผู้ใช้ภาษา ซึ่งสิ่งที่มีลักษณะเด่นมาช่วยกระตุ้นความคิดให้นึกถึงสิ่งอื่นๆ ในกลุ่มเดียวกันได้ ทำให้เกิดความรวดเร็วในการสื่อสาร เพราะใช้คำน้อยลงแต่สามารถสื่อความได้กว้าง

การอ้างอิงในแบบนามนัยไม่จำเป็นต้องอ้างอิงถึงเพียงประสบการณ์ทางกายภาพเท่านั้น แต่นามนัยอาจเกิดจากการใช้สิ่งที่เป็นรูปธรรมเพื่ออ้างอิงถึงสิ่งที่เป็นนามธรรมได้ Kövecses (2002) ได้ยกตัวอย่างการใช้คำว่า *crown* “มงกุฎ” เพื่ออ้างอิงไปยัง *monarchy* “การปกครองด้วยระบอบกษัตริย์” นอกจากนั้น พบว่าสิ่งที่เป็นนามธรรมยังสามารถกลับมาอ้างอิงถึงสิ่งที่เป็นรูปธรรมได้อีกด้วย เช่น การใช้คำว่า *my love* “ความรัก” เพื่ออ้างอิงถึง *lover* “คนรัก” เป็นต้น

ดังนั้นจะเห็นได้ว่าทั้งมโนอุปลักษณ์และนามนัย ล้วนแต่เป็นกลวิธีทางภาษาที่สำคัญต่อการขยายความหมายของคำคำหนึ่งให้กว้างออกไปจากความหมายพื้นฐานดั้งเดิม Ungerer & Schmid (1996) ได้กล่าวเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างระหว่างมโนอุปลักษณ์และนามนัยไว้ว่า แม้มโนอุปลักษณ์และนามนัยจะมีความเหมือนกันตรงที่เป็นกระบวนการทางปริชานที่ช่วยให้เกิดการขยายความหมายของคำ แต่ยังมี ความต่างที่ลักษณะในการเกิด กล่าวคือ นามนัยจะเกิดขึ้นจากการเทียบโยงภายในวงมโนทัศน์เดียวกัน ขณะที่มโนอุปลักษณ์จะเกิดจากการเทียบโยงระหว่างมโนทัศน์สองมโนทัศน์ที่ต่างกัน ดังนั้น Riemer (2005) จึงสรุปไว้ว่าทั้งมโนอุปลักษณ์และนามนัยเป็นกระบวนการทางปริชานที่ทำให้เกิดการขยายความหมาย ซึ่งทั้งสองกระบวนการอาจเกิดแยกกันหรือเกิดร่วมกันก็ได้

de Mendoza Ibáñez & Hernández (2003) ยกตัวอย่างสำนวนภาษาอังกฤษ *to win someone's heart* เช่นในประโยค *I hope to win her heart and make her my bride*. เพื่อแสดงการเกิดร่วมกันของมโนอุปลักษณ์และนามนัย พร้อมทั้งแสดงกระบวนการในการขยายความหมายที่เกิดโดยมโนอุปลักษณ์และนามนัยให้เห็นอย่างชัดเจนในภาพที่ 2.6



ภาพที่ 2.6 กระบวนการภายในของการขยายความหมายโดยมโนอุปลักษณ์และนามนัย (ภาพจาก de Mendoza Ibáñez & Hernández 2003)

ในภาพที่ 2.6 แสดงให้เห็นว่าสำนวนภาษาอังกฤษ "to win someone's heart" มาจากมโนอุปลักษณ์ที่ว่า "ความรักคือการแข่งขัน" (LOVE IS COMPETITION) ในที่นี้ "การแข่งขัน" มีตำแหน่งเป็นมโนทัศน์ต้นทาง ขณะที่ "ความรัก" เป็นมโนทัศน์เป้าหมาย กล่าวคือ การที่ชายคนหนึ่งจะได้รับความรักจากสาวคนใดนั้น มักจะต้องแข่งขันกับชายคนอื่นๆ ที่มาขอผู้หญิงคนเดียวกัน ดังนั้นชายคนอื่นๆ จึงเปรียบได้กับคู่แข่งในการแข่งขัน ผู้ที่ชนะการแข่งขัน (winner) จะได้เป็นคนรัก (lover) ของหญิงสาว ส่วนความรักจากหญิงสาว (love) จะเปรียบได้เหมือนรางวัล (prize) ของผู้ชนะ โดยความรักของหญิงสาวในสำนวนนี้ถูกแทนด้วย "heart" ด้วยกระบวนการนามนัย ซึ่งเป็นการนำสิ่งที่เป็นรูปธรรมอย่าง "หัวใจ" มาเป็นจุดอ้างอิงแทนสิ่งที่เป็นนามธรรมอย่าง "ความรัก" เพื่อให้เห็นภาพของความรักในฐานะของรางวัลได้ชัดเจนขึ้น

อีกประเด็นหนึ่งที่ได้เห็นได้จากปรากฏการณ์ทางภาษาทั้งสองนี้ คือบทบาทของประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมของผู้ใช้ภาษาที่มีต่อการใช้ภาษา เมื่อบุคคลมีประสบการณ์ที่ต่างกัน เช่น การใช้ภาษาแม่ที่ต่างกัน จึงอาจส่งผลต่อการสร้างมโนอุปลักษณ์และนามนัยที่ต่างกันได้ แม้ในแต่ละภาษาจะมี

มโนทัศน์พื้นฐานเดียวกัน แต่อาจจะขยายไปสู่ความหมายเพิ่มเติมที่แตกต่างกันได้ ซึ่งเป็นประเด็นที่งานวิจัยชิ้นนี้ต้องการศึกษาผ่านการรับความหมายของกริยาเคลื่อนที่ไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย โดยผู้เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

2.3 สมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking)

แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) เสนอขึ้นครั้งแรกโดย Dan I. Slobin ในปี 1987 เป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลมาจากการงานทางด้านจิตวิทยาปริชาน (Cognitive psychology) ที่ว่า ‘ความคิด’ และ ‘ภาษา’ มีความสัมพันธ์โดยตรงเชื่อมโยงกันอยู่ ความคิดคือรายละเอียดเนื้อหา (content) สิ่งอยู่ในสมอง ขณะที่ภาษาคือรูปแสดง (form) ที่มนุษย์ใช้เพื่อสื่อสารความคิดของตนเองออกมา ผู้พูดจะใส่ความคิดของตนลงในรูปแบบภาษาที่ตนรู้

Slobin (1987) กล่าวว่าความคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) คือ รูปแบบพิเศษของความคิดที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อใช้ในการสื่อสารโดยเฉพาะ กล่าวคือ ความคิดที่ผู้พูดตั้งใจจะสื่อสารโดยใช้ภาษาทั้งการพูดหรือการเขียนจะมีลักษณะพิเศษที่เป็นผลมาจากรูปแบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาแม่ ซึ่ง Slobin อธิบายว่าเราสามารถสังเกตถึงการมีอยู่ของการคิดเพื่อพูดนี้ได้จากปรากฏการณ์ทางภาษา ซึ่งผู้ที่พูดต่างภาษากันอธิบายถึงเหตุการณ์เดียวกันในลักษณะที่ต่างกันออกไป ปรากฏการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นเพราะผู้พูดแต่ละภาษามีตัวเลือกในการเข้ารหัสภาษาที่ต่างกัน เนื่องจากข้อจำกัดด้านโครงสร้างทางไวยากรณ์ของแต่ละภาษา

อย่างไรก็ตามเนื่องจากแนวคิดนี้มีจุดเริ่มต้นมาจากการงานทางด้านจิตวิทยาปริชาน แนวคิดนี้ยังคงเชื่อมั่นว่ามนุษย์ทุกชาติทุกภาษามีระบบปริชานและการรับรู้พื้นฐานที่ไม่ต่างกัน แต่ไวยากรณ์ของภาษาที่ต่างกันจะส่งผลให้แต่ละคนมีความคิดต่างกันไปเฉพาะเวลาที่จะพูดหรือใช้ภาษาเท่านั้น กล่าวคือ Slobin เห็นพ้องกับประเด็นที่ Edward Sapir (1924 อ้างใน Slobin, 1987) เสนอว่าภาษามีอิทธิพลทำให้เราเคยชินและให้ความสนใจแง่มุมหนึ่งในเหตุการณ์ต่างๆ มากกว่าแง่มุมแวดล้อมอื่นๆ โดยมีสาเหตุมาจากการที่แง่มุมนั้นๆ มีความจำเป็นต่อการเข้ารหัสทางภาษา แปลงข้อมูลที่ได้รับมาให้มาอยู่ในรูปภาษาที่เราพูด และเนื่องจากแต่ละภาษามีโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่แตกต่างกัน จึงส่งผลให้มีวิธีการเข้ารหัสที่ต่างกัน จนนำมาสู่การให้ความสนใจต่อแง่มุมในเหตุการณ์ที่ต่างกันไปนั่นเอง ด้วยเหตุนี้เองทำให้คนที่พูดภาษาต่างภาษามีรูปแบบการคิดเพื่อพูดที่ต่างกัน

ดังนั้นสามารถกล่าวได้ว่าการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) คือรูปแบบความคิดแบบพิเศษ ซึ่งผู้พูดปรับให้เข้ากับโครงสร้างในภาษาที่ตนใช้สื่อสาร จนทำให้เกิดเป็นการคิดเพื่อพูดที่แตกต่างกันไปในแต่ละภาษา เนื่องด้วยวิธีการเข้ารหัสภาษาที่ต่างกัน ทำให้ผู้พูดแต่ละภาษาสนใจข้อมูลของเหตุการณ์ในแง่มุมที่ต่างกันไป จนส่งผลให้เหตุการณ์เดียวกันถูกพูดถึงด้วยรายละเอียดและวิธีการที่ต่างกัน โดยความคิดในลักษณะนี้จะเกิดขึ้นเฉพาะเมื่อผู้พูดจะต้องสื่อสารผ่านภาษาเท่านั้น ไม่รวมความคิดและการรับรู้พื้นฐานอื่นๆ ที่มนุษย์ทุกคนมีร่วมกัน

เนื้อหาในส่วนนี้จะแบ่งย่อยออกเป็น 5 หัวข้อสำคัญ คือ 1) จุดเริ่มต้นของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) 2) ความแตกต่างระหว่าง Thinking for Speaking และ Whorf Hypothesis 3) แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในฐานะการศึกษาในเชิงภาษาศาสตร์ปริชาณ 4) แนวคิดของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สอง และ 5) งานวิจัยก่อนหน้าที่ศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด

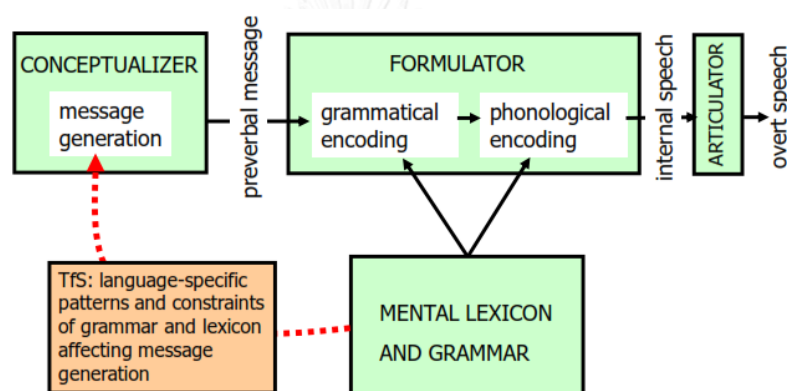
2.3.1 จุดเริ่มต้นของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking)

เมื่อกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและความคิด หลีกเลียงไม่ได้ที่จะกล่าวถึง Benjamin Lee Whorf และ Edward Sapir ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นแล้วว่า Slobin เห็นด้วยกับแนวคิดของ Sapir (1924 อ้างใน Slobin, 1987) ที่เสนอว่าภาษามีอิทธิพลทำให้เราเคยชินกับการมุ่งความสนใจไปที่แง่มุมหนึ่งในเหตุการณ์ มากกว่าแง่มุมแวดล้อมอื่นๆ จึงทำให้คนที่พูดภาษาต่างกัันมีรูปแบบการคิดที่ต่างกัน แต่ Slobin ไม่เห็นด้วยกับสมมติฐาน Whorf (1940 อ้างใน Slobin, 1987) ที่เสนอว่าผู้ที่พูดภาษาที่มีไวยากรณ์ที่ต่างกันจะถูกชี้นำโดยภาษาของพวกเขาจนทำให้มองโลกต่างกัน โดย Slobin มองว่าสมมติฐานนี้เป็นสมมติฐานที่เป็นไปไม่ได้

Slobin (1987) กล่าวว่าแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) มีวัตถุประสงค์เพื่อพิสูจน์ว่าโครงสร้างในแต่ละภาษาส่งผลต่อความคิดเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษา ในฐานะที่เป็นกระบวนการหนึ่งในการผลิตภาษานั้นๆ ออกมาเพื่อการสื่อสาร กล่าวคือแต่ละภาษามีโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ต่างกัน ดังนั้นผู้พูดแต่ละภาษาจึงมีกระบวนการคิดเพื่อที่จะผลิตภาษานั้นๆ ที่ต่างกันด้วย (Slobin, 1991) โดยประเด็นเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างแนวคิดเกี่ยวกับ

การคิดเพื่อพูดกับสมมติฐานวอร์ฟจะพูดถึงโดยละเอียดอีกครั้งในส่วนถัดๆ ไป หลังจากการกล่าวถึงภาพรวมทั้งหมดของแนวคิดนี้แล้ว

นอกจากนี้ Slobin (2003) กล่าวเพิ่มเติม ว่าเมื่อมองในแง่ของกระบวนการในการผลิตภาษาตามแบบจำลองการผลิตภาษาของ Levelt (Levelt's (1989) production model) การคิดเพื่อพูดนับว่าเป็นกระบวนการหนึ่งของหน่วยการสร้างโมโนทัศน์ (conceptualizer) ซึ่งเป็นตัวผลิตข้อความในระดับก่อนที่จะออกมาในรูปของภาษา การคิดเพื่อพูดจะปรับระหว่างความคิดกับโครงสร้างของภาษาที่จะใช้สื่อสารให้สอดคล้องกัน จนสามารถผลิตออกมาเป็นคำพูดที่ใช้ในการสื่อสารได้ ดังปรากฏให้เห็นในภาพที่ 2.7



ภาพที่ 2.7 การคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking: TfS) บนแบบจำลองการผลิตภาษาของ Levelt (Levelt's production model, 1989 อ้างใน Bohnemeyer , 2008)

Levelt (1989: 71) กล่าวว่าไว้ว่า ในการผลิตภาษาเพื่อจะสื่อสารครั้งหนึ่งๆ ข้อความในระดับก่อนที่จะออกมาในรูปของภาษาจำเป็นต้องถูกปรับให้เข้ากับโครงสร้างและไวยากรณ์ของภาษาที่จะใช้สื่อสารก่อน กล่าวคือ ภาษาแต่ละภาษาจะต้องการข้อมูลที่แตกต่างกันเพื่อเข้ารหัสภาษา ดังนั้นจึงต้องมีกระบวนการคัดเลือกข้อมูลซึ่งโครงสร้างในแต่ละภาษาต้องการ กระบวนการนี้เองคือสิ่งที่ Slobin เรียกว่าการคิดเพื่อพูด Slobin (2003) ได้ยกตัวอย่างถึงการที่บางภาษาให้ความสำคัญกับข้อมูลด้านเพศของบุคคล ซึ่งเห็นได้จากการที่สรรพนามในภาษานั้น จะแยกระหว่างเพศชายหรือเพศหญิงอย่างชัดเจน และจะไม่สามารถแทนที่กันได้ เช่น ภาษาอังกฤษ และภาษาฝรั่งเศส แต่ในขณะที่ภาษาอื่นบางเช่น ภาษาตุรกี ภาษาจีน และภาษาไทย ไม่ได้ให้ความสำคัญกับข้อมูลเกี่ยวกับเพศของบุคคล ดังนั้น ในสถานการณ์ที่เราต้องกล่าวแนะนำเพื่อนคนใหม่ แล้วต้องใช้สรรพนามแทนเพื่อนคนนั้น หาก

ผู้พูดกำลังพูดภาษาอังกฤษอยู่ การคิดเพื่อพูด ซึ่งอยู่ในส่วนของหน่วยการสร้างมโนทัศน์ (conceptualizer) ในแบบจำลองการผลิตภาษาของ Levelt (1989) จะเริ่มกระบวนการคัดเลือกข้อมูลที่จำเป็นสำหรับภาษาอังกฤษ ซึ่งในที่นี้คือข้อมูลเกี่ยวกับเพศของบุคคล เพื่อให้การผลิตภาษาที่สมบูรณ์ สื่อสารได้เข้าใจ แต่ถ้าผู้พูดเปลี่ยนมาพูดภาษาไทย ข้อมูลเกี่ยวกับเพศของบุคคลจะไม่มี ความสำคัญต่อการผลิตภาษาในสถานการณ์นี้ และการที่เราสามารถสลับภาษามาพูดอีกภาษาหนึ่งได้ แสดงให้เห็นว่าเราทุกคนต่างมีการรับรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องเพศของบุคคลไม่แตกต่างกัน ไม่ว่าเราจะพูดภาษาใด

ดังนั้นจะสังเกตได้ว่า แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดมีความเชื่อมโยงกับปริชานพื้นฐานของมนุษย์ โดยไม่ได้เชื่อว่าภาษาที่แตกต่างกันจะทำให้ผู้พูดแต่ละภาษารับรู้และมองโลกต่างกัน ซึ่งประเด็นเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดนี้กับภาษาศาสตร์ปริชานจะยังไม่พูดถึงในส่วน แต่จะกล่าวถึงต่อไปโดยละเอียดในหัวข้อแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในฐานะการศึกษาในเชิงภาษาศาสตร์ปริชานในส่วนต่อไป

นอกจากนี้ Slobin (1987, 1996) เชื่อว่าเมื่อเด็กเริ่มรับภาษา เด็กจะค่อยๆ เรียนรู้การคิดเพื่อพูดของแต่ละภาษาไปเรื่อยๆ ตามลำดับพัฒนาการทางภาษา จนกระทั่งกลายเป็นวิธีการมองเหตุการณ์แบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษาไปโดยอัตโนมัติ

เพื่อสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดที่เราได้เสนอขึ้นมา Slobin (1987, 1991, 1996) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้จากการเก็บข้อมูลเรื่องเล่าจากสมุดภาพที่ไม่มีคำบรรยายใด เรื่อง "Frog, where are you?" (Mayer, 1969) จากผู้พูด 4 ภาษา คือ อังกฤษ เยอรมัน ฮีบรู และ สเปน ภาษาละ 4 กลุ่มอายุ คือ 3 ขวบ, 5 ขวบ, 9 ขวบ และผู้ใหญ่ ทั้งสี่ภาษานี้มีโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ใช้ในการเล่าเหตุการณ์เคลื่อนที่ที่ต่างกัน โดยเมื่อแบ่งตามแบบลักษณะภาษาในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ (Talmy, 1991) จะพบว่าภาษาอังกฤษและภาษาเยอรมัน จัดอยู่ในกลุ่ม S-language เพราะผู้พูดภาษาอังกฤษและผู้พูดภาษาเยอรมันต่างแสดงข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) ขณะที่ภาษาสเปน และภาษาฮีบรู จัดอยู่ในกลุ่ม V-language เพราะผู้พูดภาษาสเปนและผู้พูดภาษาฮีบรูแสดงข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ในกริยาหลักของประโยค Slobin (1996) จึงเห็นว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ใช้ในการเล่าเรื่องที่แตกต่างกันนี้ สะท้อนให้เห็นว่าแต่ละกลุ่มภาษาสนใจเหตุการณ์เคลื่อนที่ในแง่มุมที่ต่างกัน การที่ภาษาในกลุ่ม S-language แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ (manner) ไว้ในกริยาหลักของประโยค แล้วแสดง

เส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) ส่งผลให้ผู้พูดภาษากลุ่มนี้ให้ความสนใจลักษณะของการเคลื่อนที่มากกว่าเส้นทางของการเคลื่อนที่ ขณะที่ผู้พูดภาษาในกลุ่ม V-language จะมุ่งความสนใจไปที่เส้นทางของการเคลื่อนที่ ซึ่งมีสาเหตุมาจากโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษากลุ่มนี้ที่จะแสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่ไว้ในกริยาหลักของประโยค และอาจไม่กล่าวถึงลักษณะของการเคลื่อนที่เลย หรือพูดเพิ่มภายหลัง ดังในตัวอย่างที่ 2.23

(2.23) ภาษาสเปน El pájaro salió del agujero del árbol volando hacia abajo.

‘The bird exited of the hole of the tree flying towards below.’

ภาษาอังกฤษ The bird flew down from out of the hole in the tree.

(Slobin, 1996: 83)

จากผลการศึกษาข้างต้นนี้ จึงสรุปได้ว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละภาษามีอิทธิพลต่อการที่ผู้ใช้ภาษาจะให้ความสนใจกับแง่มุมต่างๆ ในเหตุการณ์ จนเกิดเป็นความเคยชินที่จะมองเหตุการณ์ด้วยแง่มุมนั้นๆ เสมอ แล้วพัฒนาเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษา ที่ Slobin (1987) เรียกว่า ‘การคิดเพื่อพูด’ (Thinking for speaking) ซึ่งลักษณะเฉพาะเช่นนี้ คือสิ่งที่เด็กที่เริ่มรับภาษาจะค่อยๆ เรียนรู้และซึมซับตามลำดับพัฒนาการทางภาษา จนกระทั่งกลายเป็นวิธีการมองเหตุการณ์แบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษานั้นไปโดยอัตโนมัติ นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มเด็กอายุ 3 ขวบของแต่ละภาษา ต่างก็แสดงลักษณะการใช้ภาษาเหมือนกับผู้ใหญ่ในภาษานั้นๆ ดังนั้น Slobin (1996) จึงสรุปว่าการคิดเพื่อพูดของแต่ละภาษาจะเริ่มแสดงให้เห็นตั้งแต่ผู้พูดอายุเพียง 3 ขวบ และจะติดตัวผู้พูดไปตลอด โดยจะส่งผลเมื่อผู้พูดต้องคิดเพื่อการสื่อสารด้วยภาษา

2.3.2 ความแตกต่างระหว่าง *Thinking for Speaking* และ *Whorf Hypothesis*

แนวคิดที่ Slobin (1978) เสนอขึ้นนี้มี ความคล้ายคลึงกับสมมติฐานที่เกี่ยวกับความคิดและภาษาที่ Whorf (1956) ได้เสนอไว้ แต่อย่างไรก็ตาม Slobin กล่าวอย่างชัดเจนมาตั้งแต่ต้นว่าแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดที่เขาเสนอนี้แตกต่างจากสมมติฐานวอร์ฟ (Whorf hypothesis)

แม้ว่าแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) จะมีส่วนเชื่อมโยงกับสมมติฐานวอร์ฟ ดังจะเห็นได้จากการที่ทั้งสองแนวคิดเห็นว่าภาษาและความคิดมีความสัมพันธ์กัน

แต่แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดมีส่วนที่แตกต่างจากสมมติฐานวอร์ฟ กล่าวคือ สมมติฐานวอร์ฟเชื่อว่าภาษามีอิทธิพลต่อความคิดและการมองโลกของผู้พูดภาษาต่างๆ ดังนั้น ผู้ที่พูดภาษาต่างกันจะมีพฤติกรรมทั้งที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาที่แตกต่างกัน โดยเชื่อว่าภาษาส่งผลต่อระบบปริชานอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาด้วย ขณะที่แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดกลับเห็นว่าภาษาจะส่งผลต่อความคิดเฉพาะในขณะที่ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเท่านั้น โดยเป็นได้ทั้งในรูปของภาษาพูดและภาษาเขียน แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดไม่เชื่อว่าภาษาที่ต่างกันจะมีผลต่อระบบปริชานอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษา

แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดจึงแตกต่างจากแนวทางการศึกษาของสมมติฐานวอร์ฟ อยู่ 3 ประการ คือ

- 1.) จุดประสงค์ของแนวคิดเพื่อพูดต่างจากสมมติฐานวอร์ฟ กล่าวคือ สมมติฐานวอร์ฟมีจุดมุ่งหมายเพื่อพิสูจน์ว่าโครงสร้างทางภาษามีอิทธิพลหรือเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้ผู้พูดที่พูดภาษาต่างกันมีความคิดและพฤติกรรมอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกันไปด้วย ขณะที่แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด ต้องการพิสูจน์ว่าโครงสร้างในแต่ละภาษาส่งผลต่อความคิดเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับใช้ภาษา ในฐานะที่เป็นกระบวนการหนึ่งในการผลิตภาษาเพื่อการสื่อสาร การที่แต่ละภาษามีโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ต่างกัน จึงทำให้ต้องการข้อมูลที่ต่างกันเพื่อการเข้ารหัสภาษา ดังนั้นผู้พูดแต่ละภาษาจึงมีกระบวนการคิดเพื่อที่จะผลิตภาษานั้นๆ ที่ต่างกันด้วย โดยการคิดเพื่อพูดนี้อาจติดตัวผู้ใช้ภาษานั้นไป จนทำให้เกิดความเคยชินในการให้ความสำคัญกับเหตุการณ์ในแง่มุมมองหนึ่งเท่านั้น และอาจจะส่งผลกระทบต่อผู้ใช้ภาษาต้องเรียนรู้ภาษาใหม่ ที่มีลักษณะการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันไป
- 2.) วิธีการเก็บข้อมูลของแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดแตกต่างจากสมมติฐานวอร์ฟ โดยสิ้นเชิง กล่าวคือ สมมติฐานวอร์ฟเชื่อและต้องการจะพิสูจน์ว่าภาษามีอิทธิพลต่อความคิดและพฤติกรรมอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกัน ภาษา ดังนั้นการเก็บข้อมูลในการศึกษาตามแนวสมมติฐานนี้ จะต้องเป็นการเก็บข้อมูลจากกิจกรรมที่ไม่ใช้ภาษาเท่านั้น เช่น การทดสอบความใส่ใจ การรู้จำ และการจัดกลุ่มสิ่งของ เป็นต้น ในทางตรงข้าม เนื่องจากแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดเชื่อว่าภาษาส่งผลต่อความคิดเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาเท่านั้น ดังนั้นการเก็บข้อมูลตามแนวคิดนี้จำเป็นจะต้องเป็นข้อมูลที่ได้มาจากการผลิตภาษาจริงเท่านั้น แต่จะเป็นในรูปของการพูดหรือการเขียนก็ได้

3.) ผลการศึกษาระหว่างแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดและสมมติฐานวอร์ฟ จะแตกต่างกัน กล่าวคือ Slobin (1987) กล่าวว่าผลการศึกษาของงานวิจัยตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด จะแสดงให้เห็นผลในระดับลึกภายในความคิด (level of mental representation) ผ่านทางการวิเคราะห์ภาษา ซึ่งจะไม่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ หรือพฤติกรรมซึ่งเกิดจากความเคยชิน แตกต่างจากงานวิจัยตามแนวสมมติฐานวอร์ฟที่ผลการศึกษาจะได้การวิเคราะห์พฤติกรรม หรือการกระทำที่ไม่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ และพยายามเชื่อมโยงว่าพฤติกรรมนั้นเป็นผลมาจากภาษาของผู้พูดแต่ละคน

ดังนั้นจากทั้งหมดที่กล่าวมาสามารถสรุปได้ว่า การคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) คือรูปแบบความคิดแบบพิเศษ ซึ่งผู้พูดปรับให้เข้ากับโครงสร้างในภาษาที่ตนใช้สื่อสาร จนทำให้เกิดเป็นการคิดเพื่อพูดซึ่งแตกต่างกันไปในแต่ละภาษา อันเป็นผลจากวิธีการเลือกและจัดการข้อมูลเพื่อการเข้ารหัสภาษาที่ต่างกัน โดยความคิดในลักษณะนี้จะเกิดขึ้นเฉพาะเมื่อผู้พูดจะต้องสื่อสารผ่านภาษาเท่านั้น ไม่รวมทั้งความคิดและการรับรู้พื้นฐานอื่นๆ ที่มนุษย์ทุกคนมีร่วมกัน แต่มีอิทธิพลต่อการที่ผู้ใช้ภาษาจะให้ความสนใจกับแง่มุมบางอย่างในเหตุการณ์ จนเกิดเป็นความเคยชินที่จะมองเหตุการณ์ด้วยแง่มุมนั้นๆ เสมอ ความเคยชินในการมองเหตุการณ์ตามการคิดเพื่อที่พูดในภาษาแม่นี้ อาจส่งผลกระทบต่อตัวผู้พูด เมื่อผู้พูดต้องเรียนรู้ภาษาที่สองที่มีลักษณะของการคิดเพื่อพูดที่แตกต่างไปจากภาษาแม่ของตน ดังนั้นผู้พูดก็ต้องปรับเปลี่ยนวิธีการคิดเพื่อพูด หรือรูปแบบในการเลือกข้อมูลที่จะนำไปเข้ารหัสใหม่ เพื่อให้สอดคล้องกับระบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่สอง เรียกว่ากระบวนการในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking)

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้ เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิดในเชิงภาษาศาสตร์ปริชาน ซึ่งแตกต่างจากการศึกษาตามแนวสมมติฐานวอร์ฟ อยู่ 3 ด้าน คือ ด้านจุดมุ่งหมาย วิธีการเก็บข้อมูล และผลลัพธ์ที่ได้จากการศึกษา

2.3.3 แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในฐานะการศึกษาในเชิงภาษาศาสตร์ปริชาน

ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นว่าแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้ มีจุดเริ่มต้นมาจากแนวคิดทางจิตวิทยาปริชาน (cognitive psychology) ดังนั้นในส่วนนี้จะกล่าวถึงรายละเอียดเกี่ยวกับระบบปริ

ชานของมนุษย์ในแง่ของทฤษฎีภาษาศาสตร์ปริชาน รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้กับทฤษฎีในทางภาษาศาสตร์ปริชาน

Dan I. Slobin เป็นหนึ่งในนักจิตวิทยาปริชาน ที่ยอมรับเกี่ยวกับการมีอยู่ของความเหมือนและความต่างระหว่างภาษา โดยเรียกความเหมือนระหว่างภาษาว่า “ความเป็นสากล” (universals) ซึ่งเป็นความสากลที่อยู่ในระดับของระบบปริชาน (cognition) และเรียกความแตกต่างระหว่างภาษาว่า “ความหลากหลาย” (variation)

ตามแนวคิดของภาษาศาสตร์ปริชาน ความเป็นสากลมีอยู่เพียงแคในระดับของปริชาน (cognition) เท่านั้น โดยเห็นว่ามนุษย์ทุกคนมีความสามารถในการใช้ระบบความคิดพื้นฐานที่ไม่แตกต่างกัน ทำให้มนุษย์ทุกคนมีความสามารถในการคิด การเข้าใจ การรู้จำ และการประมวลผลในสมองที่เหมือนกัน การศึกษาเกี่ยวกับความเป็นสากลในแนวของภาษาศาสตร์ปริชานนี้ เกิดขึ้นจากการศึกษาและรวบรวมภาษาต่างๆ จำนวนมาก จนกระทั่งเห็นรูปแบบบางอย่างที่ทับซ้อนกันระหว่างภาษา แล้วจึงนำมาจัดเป็นแบบลักษณ์ภาษา (linguistic typology) ด้วยเหตุนี้ความเป็นสากลที่ศึกษาด้วยแนวคิดแบบภาษาศาสตร์ปริชานจึงปรากฏในรูปของความเป็นสากลในเชิงแบบลักษณ์ภาษา (typological universals) (Evans & Green, 2006)

ความเป็นสากลในระดับของปริชานที่นักภาษาศาสตร์ปริชานเชื่อนั้น สามารถอธิบายได้ด้วยปัจจัยทางปริชานที่ทำให้มนุษย์ทุกชาติทุกภาษาสามารถพูดถึงเหตุการณ์เดียวกันได้ และเป็นเหตุผลที่ว่าทำไมคนที่พูดภาษาต่างกันจึงมีประสบการณ์ทางปริชานที่เหมือนกันได้ ปัจจัยเหล่านี้แบ่งออกเป็น 5 หมวดใหญ่ๆ คือ Embodiment, Environment, Experience, Perception, และ Categorization (Evans & Green, 2006) ปัจจัยทางปริชานเหล่านี้ทำให้มนุษย์ทุกคนมีระบบปริชานพื้นฐานที่ไม่ต่างกัน เห็นได้จากการใช้ภาษาของมนุษย์

แม้บุคคลจะพูดภาษาที่ต่างกัน แต่ก็สามารถใช้ภาษาในลักษณะเดียวกันได้ ยกตัวอย่างเช่น ในภาษาไทย ภาษาอังกฤษและอีกหลายๆ ภาษา คำที่ใช้บอกอุณหภูมิสามารถนำมาใช้อธิบายลักษณะอารมณ์ของคน เช่น

(2.24) ภาษาไทย: เขาเป็นคนอารมณ์ร้อน

ภาษาอังกฤษ: He is a hot-tempered person.

จากตัวอย่างที่ 2.24 นี้จะเห็นว่ามนุษย์ได้ซึมซับประสบการณ์ต่างๆ ที่ตนได้รับรู้ผ่านทางร่างกายจากสิ่งต่างๆ รอบตัว จนกลายเป็น image schema พื้นฐาน ที่สามารถขยายความหมายไปสู่สิ่งอื่นๆ ที่มีลักษณะบางอย่างคล้ายกันได้ ดังนั้นปัจจัยทางด้านปริชานเหล่านี้จึงสามารถใช้อธิบายปรากฏการณ์ความเป็นสากลระหว่างภาษาในเชิงของภาษาศาสตร์ปริชานได้

กล่าวได้ว่า นักภาษาศาสตร์ปริชานยอมรับว่ามีความเป็นสากลระหว่างภาษาอยู่จริงเนื่องด้วยการมีอยู่ของระบบปริชานพื้นฐานของมนุษย์ทุกคน แต่ถึงแม้ว่านักภาษาศาสตร์ปริชานจะยอมรับว่ามีความเป็นสากลระหว่างภาษาอยู่ในระดับหนึ่งก็ตาม พวกเขายังเห็นว่าความหลากหลาย (variation) ระหว่างภาษานั้นก็เป็นปรากฏการณ์ที่มีอยู่จริงเช่นกัน

สำหรับนักภาษาศาสตร์ปริชานแล้ว ความหลากหลาย (variation) ระหว่างภาษาสามารถเห็นได้จากการใช้ภาษาที่ต่างกัน ภาษาสะท้อนให้เห็นมโนทัศน์ในเรื่องต่างๆ ของผู้ที่พูดภาษาต่างกัน ตัวอย่างของความหลากหลายทางภาษาที่ศึกษาโดยนักภาษาศาสตร์ปริชานสามารถเห็นได้จากการแบ่งแบบลักษณ์ภาษา (linguistic typology) เช่นกัน แบบลักษณ์ภาษานอกจากจะสามารถแสดงให้เห็นความเหมือนกันของภาษาในกลุ่มเดียวกันแล้ว ยังสามารถแสดงให้เห็นความแตกต่างของภาษาที่อยู่ต่างกลุ่มภาษากันด้วย ซึ่งเท่ากับเป็นการชี้ให้เห็นความหลากหลายทางภาษาด้วยนั่นเอง ยกตัวอย่างเช่น แบบลักษณ์ภาษาในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ (typology of motion event) (Talmy, 1991) ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้นในส่วนของเหตุการณ์เคลื่อนที่

แบบลักษณ์ภาษาในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่นี้สามารถสะท้อนให้เห็นปรากฏการณ์ที่ Slobin (1987, 1991, 1996, 2003) เรียกว่า “การคิดเพื่อพูด” (Thinking for Speaking) ซึ่งเป็นความแตกต่างในการคิดเพื่อที่จะใช้ภาษาในการสื่อสารของผู้ที่พูดต่างภาษากันได้ โดยความแตกต่างนี้เกิดขึ้นจากการเลือกสรรข้อมูลเพื่อเข้ารหัสภาษาที่ต่างกัน

2.3.4 แนวคิดของสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สอง

ด้วยแนวคิดที่ว่าความคิดเพื่อพูดซึ่งแต่ละคนรับมาตั้งแต่เริ่มรับภาษาแม่จะติดตัวผู้พูดแต่ละคนไปโดยอัตโนมัติ ทำให้ Slobin (1996) กล่าวเพิ่มเติมในประเด็นเกี่ยวกับการรับภาษาที่สองว่าการที่แต่ละภาษาทำให้ผู้พูดภาษานั้นคุ้นชินกับการมองเหตุการณ์ในลักษณะหนึ่งแล้ว จะส่งผลต่อการรับภาษา

ที่สองที่แตกต่างกับภาษาแม่ของผู้เรียนแต่ละคนได้ กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนต้องเรียนรู้ภาษาที่สอง ผู้เรียนก็ต้องปรับเปลี่ยนวิธีการคิดเพื่อพูด หรือรูปแบบในการเลือกข้อมูลที่จะนำไปเข้ารหัสใหม่ เพื่อให้สอดคล้องกับระบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่สอง ซึ่งกระบวนการในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) นี้ เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลาในการพัฒนา (Slobin, 2003)

โดยระหว่างการพัฒนา อาจเกิดปรากฏการณ์ทางภาษาที่ Slobin (1996) เรียกว่า “First language thinking in second-language speaking” หรือที่ Pavlenko (2011) เรียกว่า “thinking in L1 for speaking in L2” คือ ปรากฏการณ์ที่การคิดเพื่อพูดหรือโครงสร้างไวยากรณ์ในภาษาแม่ ส่งผลกระทบต่อการใช้ภาษาที่สอง กล่าวคือ เป็นการที่ผู้เรียนใช้ไวยากรณ์ของภาษาแม่ในภาษาที่สองซึ่งตนกำลังเรียนรู้ หรือก็คือแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายโอนทางภาษา (transfer) ที่มักเกิดกับผู้เรียนภาษาที่สองทุกคน โดยการถ่ายโอนทางภาษานี้มีทั้งแบบที่ส่งผลดีแก่ผู้เรียนหรือการถ่ายโอนทางบวก (positive transfer) ซึ่งจะเกิดขึ้นเมื่อการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองมีความคล้ายคลึงกัน และการถ่ายโอนทางภาษาแบบที่ทำให้เกิดผลเสียต่อการรับภาษาที่สองของผู้เรียนหรือการถ่ายโอนทางลบ (negative transfer) ซึ่งมักจะเกิดขึ้นเมื่อการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองแตกต่างกัน โดย Slobin (1996, 2003) เห็นว่าปรากฏการณ์ของการถ่ายโอนทางภาษานี้เป็นหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการมีอยู่ของการคิดเพื่อพูดของแต่ละภาษา ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าการถ่ายโอนทางภาษาถือเป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด เนื่องจากเป็นปรากฏการณ์ทางภาษาซึ่งแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของการคิดเพื่อพูดในแต่ละภาษา อีกทั้งยังเป็นหลักฐานว่าเมื่อผู้พูดรับการคิดเพื่อพูดของภาษาหนึ่งในฐานะของภาษาแม่แล้ว การคิดเพื่อพูดนั้นจะติดตัวผู้พูดโดยอัตโนมัติไปตลอด

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า เมื่อมองตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด การรับภาษาที่สองคือกระบวนการในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ของตนให้สอดคล้องกับระบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่สอง เพื่อที่จะได้เลือกข้อมูลที่เป็นต่อการเข้ารหัสในภาษาที่สองได้ ซึ่งเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยระยะเวลาในการพัฒนา (Slobin, 2003) โดยประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับการรับภาษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้ คือ ระยะเวลาที่ผู้เรียนใช้ในการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด และเมื่อรับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สองแล้ว

ผู้เรียนจะเก็บการคิดเพื่อพูดของทั้ง 2 ภาษาไว้ แล้วสามารถสลับใช้ได้ตามภาษาที่ต้องการสื่อสาร หรือผู้เรียนเลือกเก็บเพียงลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาใดภาษาหนึ่งเท่านั้น

2.3.5 งานวิจัยก่อนหน้าศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด

Slobin (1987) กล่าวว่าการศึกษาเพื่อทดสอบแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้ สามารถศึกษาได้จากข้อมูลทางภาษาที่หลากหลาย ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท คือ การศึกษาในภาษาที่หนึ่ง และการศึกษาในภาษาที่สอง ดังนั้นรายละเอียดในส่วนนี้ซึ่งจะกล่าวถึงเนื้อหาเกี่ยวกับงานวิจัยก่อนหน้าที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด จะแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่ง และการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สอง และการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาไทย

2.3.5.1 การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่หนึ่ง

แนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้เชื่อว่าเด็กทุกคนเกิดมามีระบบปริชาณพื้นฐานที่เหมือนกัน แต่เมื่อเวลาผ่านไปเด็กที่พูดภาษาต่างกันจะเริ่มให้ข้อมูลที่ต่างกันออกไป Slobin (1996) เชื่อว่าจุดเริ่มต้นของลักษณะการใช้ภาษาที่ต่างกันนี้ สามารถเป็นตัวบ่งชี้ได้ว่าเด็กเริ่มรับการคิดเพื่อพูดในภาษาแม่ของตนได้แล้ว และยังสามารถแสดงให้เห็นการมีอยู่จริงของการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันในแต่ละภาษาได้ด้วย

Slobin (1987) ได้ยกประเด็นเรื่องการรับภาษาของเด็กเพื่อสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อจะพูดที่เขาเสนอขึ้น กล่าวคือ Slobin (1987, 1991, 1996) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้ภาษาของผู้พูด 4 ภาษา คือ อังกฤษ เยอรมัน สเปน และ ฮีบรู ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น Slobin (1991) เห็นว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละภาษา มีอิทธิพลต่อการที่ผู้ใช้ภาษาจะให้ความสนใจกับแง่มุมต่างๆ ในเหตุการณ์ จนเกิดเป็นความเคยชินที่จะมองเหตุการณ์ด้วยแง่มุมนั้นๆ เสมอ แล้วพัฒนาเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษา ที่เรียกว่า ‘การคิดเพื่อพูด’ (Thinking for Speaking) ซึ่งลักษณะเฉพาะเช่นนี้ คือสิ่งที่เด็กที่เริ่มรับภาษาจะค่อยๆ เรียนรู้และซึมซับตามลำดับพัฒนาการทางภาษา จนกระทั่งกลายเป็นวิธีการมองเหตุการณ์แบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษานั้นๆ ไปโดยอัตโนมัติ นอกจากนี้ผลการศึกษายังพบเพิ่มเติมว่ากลุ่มเด็กอายุ 3 ขวบของแต่ละภาษา ต่างก็

แสดงลักษณะการใช้ภาษาเหมือนกับผู้ใหญ่ในภาษานั้นๆ ดังนั้น Slobin (1996) จึงสรุปว่าการคิดเพื่อพูดของแต่ละภาษาจะเริ่มแสดงให้เห็นได้ ตั้งแต่ผู้พูดอายุเพียง 3 ขวบ และจะติดตัวผู้พูดไปตลอด ซึ่งจะส่งผลเมื่อผู้พูดต้องคิดเพื่อการสื่อสารด้วยภาษา

นอกจากนี้ยังพบว่าม้งงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบระหว่างภาษาจำนวนหนึ่งที่ทดสอบสมมติฐานวอร์ฟ แต่ผลการวิจัยค้านกับสมมติฐานดังกล่าว เมื่อศึกษาผลการวิจัยอย่างละเอียดจะพบว่า ผลการศึกษาของงานวิจัยเหล่านี้สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดมากกว่า เช่น ในงานของ Papafragou et al. (2009) และ Cardini (2010) งานวิจัยเหล่านี้พบว่าภาษาไม่ได้มีผลต่อระบบปริชาณพื้นฐานของมนุษย์ แต่โครงสร้างไวยากรณ์ของแต่ละภาษามีส่วนทำให้ความคิดซึ่งเกี่ยวข้องกับการเข้ารหัสภาษาแตกต่างกันออกไป กล่าวคือ ภาษาจะมีอิทธิพลต่อความคิดที่เกี่ยวกับการใช้ภาษาเท่านั้น โดยไม่มีอิทธิพลต่อการรับรู้อื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวกับภาษา ซึ่งเป็นการสนับสนุนว่ากลไกการรับรู้เกี่ยวกับการใช้ภาษาในสมองของมนุษย์นั้น ทำงานเป็นเอกเทศด้วยตัวเองโดยไม่เกี่ยวข้องกับระบบการรับรู้อื่นๆ ในสมอง

นอกจากนี้ยังมีการวิจัยจำนวนหนึ่งที่ทำการศึกษาเกี่ยวกับภาษาและท่าทาง (gesture) ในการเล่าเรื่อง McNeill & Duncan (1998), McNeill (2000) และ Duncan (2005) ที่ได้ศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับท่าทางในการเล่าเกี่ยวกับเหตุการณ์เคลื่อนที่ เพื่อทดสอบและสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด ด้วยความเชื่อที่ว่าท่าทางขณะที่ผู้ใช้ภาษากำลังพูดมีความเชื่อมโยงกับภาษาที่ใช้สื่อสาร กล่าวคือหากภาษาพูดเป็นรูปแบบหนึ่งในการสื่อสาร ท่าทางในขณะที่พูดก็ถือว่าเป็นอีกรูปแบบหนึ่งในการสื่อสารผ่านทางภาษาท่าทางเช่นกัน McNeill & Duncan (1998) ได้สรุปไว้ว่า ผู้ที่พูดภาษาต่างกันจะมีการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ที่ต่างกัน โดยเห็นได้ทั้งจากลักษณะการใช้ภาษาและท่าทางขณะที่พูด และงานวิจัยชิ้นนี้จึงกลายเป็นจุดเริ่มต้นของการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดด้วยการศึกษาท่าทางในขณะที่ผู้พูดใช้ภาษา

อีกทั้งยังพบงานของ Bowerman & Choi (2001) ซึ่งทำการศึกษาหมโนทัศน์เกี่ยวกับการบอกความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ของ “PUT” ในภาษาอังกฤษและภาษาเกาหลี โดยงานชิ้นนี้ไม่ได้ยึดแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดเป็นแนวคิดหลักของงาน แต่ผลของการศึกษาสามารถเชื่อมโยงให้เห็นถึงการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ที่ต่างกันไปของผู้ที่พูดภาษาต่างกันได้ ผ่านทางการใช้หมโนทัศน์ “PUT” ที่แสดงความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ของวัตถุสองชิ้นในภาษานั้นๆ โดยมีผู้ร่วมการทดสอบ 2 กลุ่มคือ ผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ และผู้ที่พูดภาษาเกาหลีเป็นภาษาแม่ ซึ่งจะได้ดูชุดภาพเดียวกัน

ที่แสดงการวางวัตถุสองชิ้นในหลายๆ ลักษณะ เช่น ภาพแก้วน้ำวางอยู่บนโต๊ะ หรือ ภาพหุ่นสวมหมวก เป็นต้น แล้วให้ผู้ร่วมการทดสอบบอกว่าสิ่งของทั้งสองชิ้นมีความสัมพันธ์กันอย่างไร ผลการศึกษาพบว่าภาษาอังกฤษแบ่งการบอกความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ของมโนทัศน์ “PUT” เป็นเพียง put in และ put on ขณะภาษาเกาหลีแบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม คือ

- | | | |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| (1) <i>nohta</i> | ‘put on horizontal surface’ | e.g. put cup on table |
| (2) <i>pwuchita</i> | ‘juxtapose surfaces’ | e.g. put magnet on refrigerator |
| (3) <i>ssuta</i> | ‘put clothing on head’ | e.g. put hat on |
| (4) <i>kkita</i> | ‘interlock/ fit tightly’ | e.g. put ring on finger |
| (5) <i>nehta</i> | ‘put loosely in or around’ | e.g. put apple in bowl |

โดยประเด็นสำคัญที่แตกต่างกับภาษาอังกฤษอย่างชัดเจน คือ การให้ความสำคัญแก่ลักษณะความกลมหรือพอดีของวัตถุทั้งสองชิ้น ซึ่งเป็นลักษณะที่ผู้พูดภาษาอังกฤษไม่ต้องคำนึงถึงเลยในการใช้คำว่า PUT ในภาษาอังกฤษ ดังนั้นผลที่ได้จากงานวิจัยของ Bowerman & Choi (2001) จึงสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด ว่าภาษาเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้พูดเคยชินกับการให้ความสำคัญกับแง่มุมหนึ่งๆ ในเหตุการณ์ต่างๆ มากกว่าแง่มุมแวดล้อมอื่นๆ โดยมีสาเหตุมาจากการที่แง่มุมนั้นๆ มีความจำเป็นต่อการเข้ารหัสให้มาอยู่ในรูปภาษาที่เราพูด ดังนั้นผู้ที่พูดภาษาต่างกันจึงให้ความสำคัญกับแง่มุมที่ต่างกัน เมื่อพูดถึงเหตุการณ์เดียวกัน

2.3.5.2 การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สอง

งานวิจัยที่ศึกษาการรับภาษาที่สองตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดนี้ จะเป็นการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการใช้ภาษาเพื่อเล่าถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ของผู้เรียนภาษาที่สอง ว่ามีลักษณะเหมือนหรือต่างจากลักษณะการใช้ภาษาของเจ้าของภาษาอย่างไร โดยสมมติฐานหลักที่งานวิจัยกลุ่มนี้มีร่วมกัน คือ หากผู้เรียนสามารถรับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สองที่ตนกำลังเรียนรู้อยู่ได้ ลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนจะไม่แตกต่างจากเจ้าของภาษา แต่หากผู้เรียนยังคงมีลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาแม่ของตนอยู่ ผู้เรียนก็จะมีลักษณะการใช้ภาษาที่ต่างไปจากเจ้าของภาษา ด้วยอิทธิพลบางประการของภาษาแม่ที่ถูกโอนถ่ายไปยังการใช้ภาษาที่สอง

ผลของการศึกษาเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนภาษาที่สองจะแบ่งออกเป็น 3 แบบ คือ

1. ผลการศึกษาที่บ่งชี้ว่าผู้เรียนใช้การคิดเพื่อพูดของภาษาแม่ขณะที่สื่อสารด้วยภาษาที่สอง

ผลการวิจัยในลักษณะนี้พบว่าลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนภาษาที่สองยังคงแตกต่างจากลักษณะการใช้ภาษาเป้าหมาย และแสดงลักษณะการใช้ภาษาคล้ายคลึงกับภาษาแม่ของผู้เรียน ซึ่งเป็นผลจากการถ่ายโอนการคิดเพื่อพูดในภาษาแม่มาใช้ในการใช้ภาษาที่สอง ผลการศึกษาในลักษณะนี้ แสดงว่าผู้เรียนในกลุ่มนี้ยังไม่สามารถรับการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สองได้ ยกตัวอย่างเช่น งานของ Kellerman & Van Hoof (2003), Negueruela et al. (2004), Tsimpli et al (2007) และ Luk (2010)

Tsimpli et al. (2007) ได้ศึกษาการผลิตกริยาแสดงการเคลื่อนที่ของคน 3 กลุ่ม คือ ผู้ใหญ่ ที่พูดภาษากรีกเพียงภาษาเดียว เด็กที่พูดภาษากรีกเพียงภาษาเดียวที่อายุ 6-7 ปี และเด็กชาว อัลบาเนีย อายุ 6-7 ปีที่พูดภาษากรีกเป็นภาษาที่สอง ในงานวิจัยชิ้นนี้ทำการทดสอบโดยให้ผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนดูวิดีโอสั้นๆ ที่แสดงเหตุการณ์เคลื่อนที่ทั้งแบบการเคลื่อนที่แบบจบสมบูรณ์ (telic) โดยมีการแสดงให้เห็นเป้าหมาย หรือจุดสิ้นสุดของการเคลื่อนที่ไว้อย่างชัดเจน เช่น สุนัขวิ่งไปที่โรงจอดรถ และการเคลื่อนที่แบบไม่จบสมบูรณ์ (atelic) ซึ่งไม่ได้มีการแสดงให้เห็นเป้าหมาย หรือจุดสิ้นสุดของการเคลื่อนที่ไว้อย่างชัดเจน เช่น สุนัขวิ่งอยู่ในโรงจอดรถ โดยจะให้ผู้ร่วมวิจัยอธิบายว่าในวิดีโอที่ได้ดู นั้น ตัวละครกำลังทำอะไรอยู่

จุดประสงค์หลักของงานวิจัยชิ้นนี้ คือ เพื่อตรวจสอบบทบาทของการณ์ลักษณะทางไวยากรณ์ (grammatical aspect) ในการแสดงเหตุการณ์เคลื่อนที่ เนื่องด้วยในการพูดถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ในภาษากรีกนั้น มีทั้งการใช้แบบที่ไม่ทำให้เกิดความกำกวมระหว่างการเคลื่อนที่แบบ atelic กับ telic และการใช้แบบที่กำกวม ในภาษากรีกนั้นจะมีการใช้ imperfective aspect เพียงในการเคลื่อนที่แบบ atelic เท่านั้น ส่วน perfective aspect จะสามารถเป็นได้ทั้งการเคลื่อนที่แบบ atelic และ telic ซึ่งสามารถทำให้เกิดความกำกวมทางความหมายได้ โดยที่งานวิจัยก่อนหน้าพบว่า ผู้ใหญ่ชาวกรีกส่วนใหญ่จะตัดสินใจว่าประโยคที่ใช้ perfective aspect จะเป็นการเคลื่อนที่แบบ telic ขณะที่ตัดสินใจให้ imperfective aspect เป็นการเคลื่อนที่แบบ atelic

ผลการศึกษาพบว่าผู้ร่วมวิจัยที่เป็นเจ้าของภาษาทั้งกลุ่มเด็กและผู้ใหญ่สร้างประโยคที่กำวม (ใช้ perfective aspect) มากกว่ากลุ่มเด็กที่ใช้ภาษกรีกเป็นภาษาที่สองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อีกทั้งยังพบว่ากลุ่มเจ้าของภาษาทั้งสองกลุ่มนี้สร้างประโยคกำวมในการอธิบายวิดีโอที่แสดงการเคลื่อนที่แบบ telic ขณะที่ไม่พบว่าเด็กที่ใช้ภาษกรีกเป็นภาษาที่สองสร้างประโยคกำวม

ต่อมา Luk (2009) ได้ศึกษาลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อตรวจสอบว่าการเรียนภาษาที่สองที่อยู่ในกลุ่มภาษาที่ต่างจากภาษาแม่ของผู้เรียน (โดยยึดการแบ่งกลุ่มภาษาตามแบบลักษณะภาษาของ Talmy (Talmy's typology) คือ S-language และ V-language) จะส่งผลให้ความสนใจของผู้เรียนที่มีต่อเหตุการณ์เคลื่อนที่เปลี่ยนไปหรือไม่ งานวิจัยชิ้นนี้เก็บข้อมูลจากผู้เรียน 3 กลุ่ม คือผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่สองมีความสามารถอยู่ในระดับสูง ผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่สองมีความสามารถอยู่ในระดับต้น และผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเพื่อภาษาเดียว ซึ่งอาศัยอยู่ในสหรัฐอเมริกา ผู้ร่วมการทดสอบแต่ละคนจะได้ดูวิดีโอต้นแบบ (target video) และวิดีโอทดสอบซึ่งแบ่งเป็นวิดีโอแบบ Path-match ซึ่งจะแสดงทิศทางเดียวกันกับวิดีโอต้นแบบ แต่จะมีท่าทางการกระทำที่ต่างออกไป และวิดีโอแบบ Manner-match ซึ่งจะแสดงท่าทางการกระทำเดียวกันกับวิดีโอต้นแบบแต่จะมีทิศทางที่ต่างออกไป โดยผู้วิจัยจะบันทึกวิดีโอขณะที่ทำการทดสอบกับผู้ร่วมทดสอบแต่ละคน เพื่อนำมาวัดค่านวณระยะเวลาที่ผู้ร่วมทดสอบแต่ละคนใช้สายตาจับไปที่วิดีโอทดสอบแต่ละชุด Luk เชื่อว่าระยะเวลาที่ผู้ร่วมทดสอบแต่ละคนมองไปที่วิดีโอที่แตกต่างกันนั้น จะสามารถบอกได้ถึงความสนใจของผู้ร่วมการทดสอบว่าสนใจข้อมูลเกี่ยวกับทิศทางหรือข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะในการเคลื่อนที่มากกว่ากัน

Luk (2009) ตั้งสมมติฐานไว้ว่าผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาต่างประเทศ จะใช้เวลามองที่วิดีโอแบบ Path-match นานกว่าผู้พูดภาษาอังกฤษเพียงภาษาเดียว อีกทั้งผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่สองที่มีความสามารถอยู่ในระดับสูง จะใช้เวลามองที่วิดีโอแบบ Path-match นานกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถอยู่ในระดับต้น อย่างไรก็ตามก็ตีผลกลับออกมาไม่ตรงตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ดังนั้นจากงานวิจัยชิ้นนี้จึงอาจจะนำไปสู่ข้อสรุปที่ว่า การเรียนภาษาที่สองที่อยู่ในกลุ่มภาษาที่ต่างจากผู้ภาษาแม่ของผู้เรียน ไม่ได้ส่งผลให้ความสนใจของผู้เรียนที่มีต่อเหตุการณ์เคลื่อนที่ (motion event) เปลี่ยนไปจากเดิมเลย

Kellerman & Van Hoof (2003) ได้ศึกษาภาษาและรูปแบบท่าทางระหว่างการเล่า เหตุการณ์ของผู้เรียนชาวดัตช์และชาวสเปนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองทั้งในรูปแบบการใช้ภาษาแม่และการใช้ภาษาที่สอง พร้อมทั้งเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้จากผู้เรียนเหล่านี้กับข้อมูลของผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยการให้เล่าเรื่อง Frog, Where are you? (Mayer, 1969) เช่นเดียวกับ งานวิจัยส่วนมากที่ผ่านมา โดยการศึกษาในแง่ของการใช้ภาษาแม่ของผู้เรียนชาวสเปนพบว่า คล้ายคลึงกับผลการศึกษาของ McNeill & Duncan (2000) กล่าวคือ ผู้เรียนชาวสเปนเหล่านี้แสดง ท่าทางเพื่อแสดงทิศทางพร้อมๆ กับการใช้กริยาแสดงทิศทางเคลื่อนที่ และลักษณะดังกล่าวยัง ปรากฏในภาษาที่สองด้วย ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการคิดเพื่อพูดในภาษาสเปนซึ่งเป็นภาษาแม่ของผู้เรียน ได้ถูกโอนย้ายมายังการใช้ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาเป้าหมาย แต่สำหรับผู้เรียนชาวดัตช์ซึ่งมีภาษาแม่ เป็นภาษากลุ่มเดียวกับภาษาอังกฤษนั้น พบว่าผู้เรียนแสดงท่าทางเพื่อแสดงทิศทางในขณะที่พูดถึง องค์ประกอบของกริยา (satellite) และองค์ประกอบอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนที่ (ground) เมื่อ พวกเขาพูดภาษาแม่ แต่กลับพบว่าพวกเขาจะแสดงท่าทางเพื่อแสดงทิศทางพร้อมๆ กับกริยาหลักของ ประโยคเมื่อต้องเล่าเรื่องเป็นภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นผลที่ตรงข้ามกับสมมติฐาน และผู้วิจัยยังไม่สามารถ หาคำอธิบายได้ว่าเกิดจากสาเหตุใด เพราะภาษาดัตช์และภาษาอังกฤษต่างก็เป็นภาษาในกลุ่ม S-language เหมือนกัน แต่อย่างไรก็ตามจากผลของผู้เรียนชาวสเปนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ สอง ยังคงทำให้ Kellerman & Van Hoof (2003) สรุปผลของการวิจัยนี้ว่าพบปรากฏการณ์ของการ ส่งผ่านการคิดเพื่อพูดในภาษาแม่มาใช้ในการใช้ภาษาและการแสดงท่าทางในภาษาที่สอง ซึ่ง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Negueruela et al. (2004) ซึ่งศึกษาผู้เรียนชาวสเปนที่เรียนภาษาอังกฤษ เป็นภาษาที่สอง และผู้เรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สองซึ่งพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ด้วยวิธีการ เดียวกัน

2. ผลการศึกษาที่บ่งชี้ว่าผู้เรียนใช้ทั้งการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่และของภาษาที่สอง ขณะที่สื่อสารด้วยภาษาที่สอง

มีงานวิจัยที่พบว่าการใช้ภาษาของผู้เรียนมีทั้งลักษณะที่เหมือนกับลักษณะการใช้ภาษาของ ภาษาเป้าหมาย และบางลักษณะที่คล้ายคลึงกับลักษณะในภาษาแม่ของผู้เรียน ได้แก่ งานของ Navarro & Nicoladis (2005) และ Stam (2006) ผลการศึกษาในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียน

กลุ่มนี้กำลังอยู่ในระหว่างกระบวนการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูดให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางไวยากรณ์และการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สอง

Navarro & Nicoladis (2005) เป็นงานชิ้นแรกๆที่ริเริ่มเก็บข้อมูลกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่ในผู้เรียนภาษาที่สองที่มีภาษาแม่ที่อยู่ในกลุ่มภาษาที่ต่างจากภาษาที่สอง งานวิจัยชิ้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าผู้เรียนภาษาที่สองจะเรียนรู้ที่จะมองเหตุการณ์เคลื่อนที่ในแนวทางเดียวกับผู้ที่พูดภาษานั้นๆ เป็นภาษาแม่หรือไม่ โดยเก็บข้อมูลการจากให้ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ และเรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สอง ที่มีความสามารถอยู่ในระดับสูง จำนวน 10 คน เล่าเรื่องเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในการ์ตูนเรื่อง Pink Panther ที่เป็นภาษาสเปน แล้วนำมาเปรียบเทียบกับข้อมูลการเล่าเรื่องของผู้ที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาแม่

ผลการศึกษาพบว่าผู้เรียนมีการใช้กริยาแสดงทิศทาง (directional verb) มากกว่ากริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ ซึ่งสอดคล้องกับผลที่ได้จากผู้พูดภาษาสเปนเป็นภาษาแม่ แต่นอกจากนั้นยังพบว่าผู้เรียนใช้โครงสร้างกริยาวิเศษณ์ (adverbial construction) ตามหลังกรรมกริยา (intransitive verb) มากกว่าเจ้าของภาษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยเจ้าของภาษามักจะใช้เพียงกริยาแสดงทิศทางของการเคลื่อนที่แบบไม่ต้องการกรรมเพียงตัวเดียว จากความแตกต่างข้อนี้ Navarro & Nicoladis (2005) เชื่อว่าเป็นผลมาจากอิทธิพลของการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาแม่ เพราะในภาษาอังกฤษนิยมมีลีตามหลังกรรมกริยาเพื่อทำหน้าที่ขยายให้ใจความชัดเจนขึ้น พวกเขาจึงสรุปผลการวิจัยว่าผู้เรียนภาษาที่สองสามารถรับรู้ถึงแง่มุมที่เจ้าของภาษาเห็นว่าเด่นกว่าได้ จึงทำให้สามารถใช้ภาษาที่สองนั้นได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา แต่อย่างไรก็ตามผู้เรียนยังคงติดกับลักษณะบางอย่างของภาษาแม่ของตน ซึ่งจุดนี้เองแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกำลังอยู่ในขั้นของการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูดของตนเองให้เหมือนกับเจ้าของภาษา

ต่อมา Stam (2006) ได้ทำการศึกษาในแนวเดียวกัน แต่เก็บข้อมูลกับผู้เรียนชาวสเปนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง เพื่อเปรียบเทียบกับข้อมูลของผู้ที่พูดภาษาอังกฤษและภาษาสเปนเป็นภาษาแม่ และได้ผลการศึกษาออกมาสอดคล้องกับงานของ Navarro & Nicoladis (2005) ว่าลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนมีทั้งลักษณะที่เหมือนและต่างจากเจ้าของภาษา ดังนั้นจากการศึกษานี้จึงสรุปได้ว่าการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนกลุ่มนี้ยังอยู่ในระหว่างกระบวนการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อที่จะพูด

3. ผลการศึกษาที่บ่งชี้ว่าผู้เรียนสามารถสื่อสารด้วยการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สองได้ อย่างสมบูรณ์

มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนมีลักษณะที่เหมือนกับลักษณะการใช้ภาษาของภาษาเป้าหมาย ผลการศึกษาในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกลุ่มนี้สามารถผ่านกระบวนการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาที่สองได้แล้ว นอกจากนี้ผลการศึกษาจะพบว่าผู้เรียนในกลุ่มนี้ยังคงสามารถสลับกลับมาใช้ลักษณะการคิดเพื่อที่พูดแบบภาษาแม่ได้เมื่อจะต้องสื่อสารในภาษาแม่ได้ด้วย ยกตัวอย่างเช่น งานของ Özyürek (2002), Choi & Lantolf (2008), Demirtaş (2010) และ Lewis (2012)

Özyürek (2002) ศึกษาผู้พูดภาษาตุรกีซึ่งเป็นภาษาในกลุ่ม V-language ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจำนวน 18 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มได้ 3 กลุ่ม ตามระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ โดยเก็บข้อมูลจากการเล่าเรื่องจากวิดีโอการ์ตูนเรื่อง Canary Row จากการศึกษาพบว่าผู้เรียนชาวตุรกีโดยเฉพาะกลุ่มที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษสูงจำนวน 3 คน ที่เคยอพยพไปอยู่ที่สหรัฐอเมริกาเป็นเวลา 10 ปี สามารถใช้ภาษาอังกฤษได้เหมือนกับเจ้าของภาษาทั้งในแง่ของการใช้ภาษาพูดและท่าทางในการเล่าเรื่อง และในขณะที่พวกเขาใช้ภาษาแม่ของตนลักษณะการใช้ภาษาและท่าทางก็จะเหมือนกับผู้พูดภาษาตุรกีเป็นภาษาแม่คนอื่นๆ ดังนั้นผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่ากระบวนการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูดจากภาษาแม่มาเป็นการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สองซึ่ง Slobin (2003) กล่าวถึงนั้น เป็นกระบวนการที่สามารถเกิดขึ้นได้จริง แต่จะต้องใช้ระยะเวลาเวลานานก่อนที่ผู้เรียนจะสามารถรับและปรับตัวเพื่อมีการคิดเพื่อพูดแบบเดียวกับภาษาที่สองที่ตนเรียนรู้ได้ และเมื่อผู้เรียนสามารถคิดเพื่อพูดแบบในภาษาที่สองได้แล้ว ผู้เรียนจะสามารถสลับการใช้การคิดเพื่อพูดได้ตามภาษาที่ตนกำลังใช้สื่อสารได้อย่างอิสระ

ต่อมา Choi & Lantolf (2008) ทำการวิจัยที่คล้ายคลึงกับงานของ Özyürek (2002) ข้างต้น แต่ศึกษาในผู้เรียนชาวเกาหลีที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง และผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาเกาหลีเป็นภาษาที่สอง เฉพาะในกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงเท่านั้น ซึ่งผู้ร่วมการทดสอบแต่ละคนล้วนเคยอาศัยอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาเป้าหมายมาไม่ต่ำกว่า 4 ปี โดยภาษาเกาหลีจัดเป็นภาษาในกลุ่ม V-language ซึ่งจะไม่ให้ความสำคัญกับการแสดง

ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะในการเคลื่อนที่มากนัก ข้อมูลประเภทนี้จึงมักถูกละในภาษากลุ่มนี้ ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า เมื่อเล่าเรื่องเป็นภาษาที่สอง ผู้เรียนชาวเกาหลีที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองสามารถเปลี่ยนไปใช้ลักษณะการคิดเพื่อพูดแบบภาษาอังกฤษได้ ทั้งในการเล่าเรื่องถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ซึ่งเน้นลักษณะการเคลื่อนที่ (manner) และเหตุการณ์เคลื่อนที่ซึ่งเน้นเส้นทางการเคลื่อนที่ (path)

ดังนั้นงานวิจัยทั้ง 2 ชิ้นล้วนช่วยสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการรับการคิดเพื่อพูดที่ Slobin (2003) เรียกว่า กระบวนการในการปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ซึ่งจะพบได้หลังจากผู้เรียนภาษาเรียนรู้จนสามารถรับภาษาเป้าหมายที่เรียนได้อย่างสมบูรณ์

ต่อมา Demirtaş (2010) ได้ทำการวิจัยที่มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อตรวจสอบว่าการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของผู้พูดแต่ละภาษามีอิทธิพลต่อกระบวนการในการรับภาษาที่สองอย่างไร ในงานชิ้นนี้มีครูสอนภาษาอังกฤษ (EFL instructors) ชาวตุรกี จำนวน 30 คนเป็นผู้ร่วมการทดสอบ โดยมีวิธีเก็บข้อมูลในการเล่าเหตุการณ์เคลื่อนที่ 3 วิธี คือ การอธิบายภาพ การเล่าเรื่องจากชุดภาพ และการแปล โดยที่ผู้ร่วมทดสอบทั้งหมดจะต้องให้ข้อมูลทั้งที่เป็นภาษาตุรกีและภาษาอังกฤษ

ผลการศึกษาพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในการใช้ภาษาอังกฤษและภาษาตุรกีของชาวตุรกีที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับสูง กล่าวคือ ขณะที่ใช้ภาษาอังกฤษเพื่ออธิบายและเล่าเหตุการณ์เคลื่อนที่ต่างๆ ผู้ร่วมการทดสอบจะใช้กริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (manner verb) แล้วแสดงทิศทางของการเคลื่อนที่ไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) แต่เมื่ออธิบายเหตุการณ์เป็นภาษาตุรกี พวกเขากลับให้ความสนใจกับการให้ข้อมูลเกี่ยวกับทิศทางในการเคลื่อนที่ โดยการใช้กริยาที่บอกทิศทาง (directional verb) แล้วให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะการเคลื่อนที่ในรูปของส่วนขยายนอกกริยาหลัก

แต่ในส่วนของ การเก็บข้อมูลด้านการแปล ซึ่งให้ผู้ร่วมทดสอบแปลเนื้อเรื่องภาษาอังกฤษให้เป็นภาษาตุรกี พบว่าผู้ร่วมการทดสอบใช้กริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่จำนวนไม่แตกต่างจากข้อความที่เป็นต้นแบบในภาษาอังกฤษ แต่ในขณะเดียวกันก็ใช้จำนวนกริยาแสดงทิศทางมากกว่าข้อความที่เป็นต้นแบบในภาษาอังกฤษ Demirtaş (2010) ได้อธิบายว่าปรากฏการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นเพราะผู้ร่วมการทดสอบได้รับอิทธิพลมาจากการปรากฏของรูปกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ในข้อความต้นแบบนั่นเอง

ผลของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ขณะที่ใช้ภาษาที่ต่างกัน ผู้เรียนจะใช้การคิดเพื่อพูดที่ต่างกันไปด้วย ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้ร่วมการทดสอบในการทำงานวิจัยครั้งนี้ล้วนสามารถรับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สองได้ทั้งสิ้น โดยเห็นได้จากลักษณะการใช้ภาษาที่ไม่ต่างจากเจ้าของภาษา จุดเด่นของงานวิจัยชิ้นนี้ คือการใช้วิธีการเก็บข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ข้อสรุปมีความน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น เมื่อใช้ภาษาอังกฤษ กริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่จะปรากฏมากกว่ากริยาแสดงทิศทาง แต่จะได้ผลในทางที่กลับกันเมื่อใช้ภาษาตุรกี แต่อย่างไรก็ตาม งานวิจัยชิ้นนี้ยังคงมีข้อจำกัด คือการที่ผู้ร่วมทดสอบทั้งหมดเป็นผู้ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับสูง ทำให้ยังไม่เห็นภาพที่ชัดเจนของชาวตุรกีที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับอื่นๆ ว่าจะแสดงลักษณะการใช้ภาษาที่เหมือนกันหรือไม่

ในเวลาต่อมา Lewis (2012) ได้ทำการศึกษาในผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ซึ่งเรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สองจำนวน 6 คน ซึ่งล้วนเป็นนักศึกษาแลกเปลี่ยนที่กำลังศึกษาอยู่ในประเทศสเปน วิธีการเก็บข้อมูลของวิจัยชิ้นนี้จะแตกต่างจากงานวิจัยชิ้นอื่นๆ เพราะจะเป็นการเก็บข้อมูลผ่านทาง การสัมภาษณ์ พูดคุยกับผู้วิจัยด้วยคำถามปลายเปิดต่างๆ เป็นรายคน คนละ 30 นาที ทุกเดือน รวมระยะเวลาการเก็บข้อมูลทั้งหมด 6 เดือน ในส่วนของการวิเคราะห์ Lewis ได้เปรียบเทียบข้อมูลการใช้ภาษาและท่าทางขณะสื่อสารของผู้เรียนกลุ่มนี้กับข้อมูลที่ได้มาจากครูสอนภาษาสเปนที่อาศัยอยู่ในประเทศสเปนมาตลอดชีวิต

ผลการศึกษาพบว่าผู้เรียนสามารถใช้ภาษาและแสดงท่าทางในการเล่าเรื่องได้เหมือนกับผู้ที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาแม่ คือแสดงท่าทางเพื่อแสดงทิศทางขณะที่ใช้กริยาแสดงทิศทาง และมักไม่แสดงลักษณะในการเคลื่อนที่ แต่จะแสดงออกถึงลักษณะในการเคลื่อนที่นั้นด้วยท่าทางแทน ซึ่งผลการศึกษาที่ปรากฏในลักษณะนี้ ทำให้ Lewis (2012) เสนอข้อสรุปว่าผู้เรียนภาษาที่สอง ซึ่งมีโอกาสไปอาศัยอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาเป้าหมายที่ตนกำลังเรียนรู้ในการสื่อสาร จะสามารถรับการคิดเพื่อพูดในภาษานั้นได้อย่างรวดเร็ว

จากผลการศึกษาโดยสรุปทั้ง 3 แบบนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าปัจจัยเกี่ยวกับระดับความสามารถในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียนมีความสำคัญ ด้วยเหตุนี้ในงานวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาผู้เรียนที่มีระดับความสามารถต่างกัน 2 กลุ่ม คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาที่สองในระดับสูง และผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาที่สองในระดับต้น เพื่อให้เห็นภาพว่าระดับความสามารถของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สองอย่างไร

2.3.5.3 การศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดในภาษาไทย

จากการทบทวนวรรณกรรมที่ผ่านมา พบว่าการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูดยังไม่แพร่หลายนักในภาษาไทย จึงพบงานวิจัยที่ศึกษาตามแนวคิดนี้เพียงงานเดียว คืองานของ Srioutai (2003) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างในการคิดเพื่อพูดเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีตในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

การวิจัยชิ้นนี้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้ภาษาคน 2 กลุ่ม คือผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ กลุ่มละ 20 คน โดยในแต่ละกลุ่มจะแบ่งย่อยตามกลุ่มอายุ 4 กลุ่ม (อายุ 10-19, 20-29, 30-39 และ 40-49 ปี) กลุ่มอายุละ 5 คน โดยผู้ร่วมการวิจัยทุกคนจะทำกิจกรรม 2 อย่าง กิจกรรมแรก คือ ให้เล่าเรื่องในอดีตจากความทรงจำของตนเองให้ผู้วิจัยฟัง เช่น เรื่องที่ดีใจที่สุด เรื่องที่เสียใจที่สุด หรือเรื่องที่รู้สึกอายมากที่สุด เป็นต้น และกิจกรรมที่สอง คือ ผู้ร่วมการวิจัยจะได้ดูภาพการ์ตูน 3 ช่อง จากการ์ตูนเรื่องการ์ฟิลด์ (Garfield) แล้วเล่าเรื่องที่เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในการ์ตูนภาพดังกล่าวให้ผู้วิจัยฟัง

ผลการศึกษาโดยสรุปพบว่าในข้อมูลภาษาไทยมีกริยาที่แสดงเหตุการณ์ในอดีตอยู่ทั้งหมด 727 ตัว ขณะที่ในภาษาอังกฤษพบทั้งหมด 440 ตัว ในภาษาไทยพบว่ามีกริยาเพียง 25.17% ที่เกิดร่วมกับตัวบอกเวลาที่แสดงความเป็นอดีต ในขณะที่ในภาษาอังกฤษพบว่า 82.5% ของกริยาในภาษาอังกฤษ เกิดร่วมกับกาลหรือตัวบอกเวลาที่สามารถแสดงเหตุการณ์ในอดีตได้ จากจำนวนการแสดงความความเป็นอดีตระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทยนี้ แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าภาษาไทยและภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง อีกทั้งไม่พบว่ามี ความแตกต่างในแต่ละกลุ่มอายุ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้พูดแต่ละภาษามีลักษณะการใช้ภาษาที่สม่ำเสมอในทุกช่วงวัย

จากผลการศึกษาข้างต้นนี้สามารถสรุปได้ว่าไวยากรณ์ในภาษาไทยและภาษาอังกฤษทำให้คนที่พูดภาษานั้นๆ เคยชินกับการมองเหตุการณ์ในแบบที่ต่างกัน เช่น ในภาษาอังกฤษ ผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่จะถูกไวยากรณ์ของภาษาบังคับให้ใส่ใจว่าเหตุการณ์ที่กำลังพูดถึงนั้นมีการณ์ลักษณะเป็นอย่างไร อยู่ในกาลแบบใด เป็นต้น ในขณะที่ผู้ที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ไม่ได้ถูกบังคับโดยไวยากรณ์ของภาษาให้สนใจกับกาลและการณ์ลักษณะมากนัก ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่มีลักษณะการคิดเพื่อพูดเกี่ยวกับการบอกเล่าเหตุการณ์ในอดีตที่ต่างกัน

ในส่วนท้าย Srioutai (2003) ได้เสนอแนะว่า การที่พบว่าผู้พูดภาษาอังกฤษและพูดภาษาไทยมีลักษณะการคิดเพื่อพูดเกี่ยวกับกาลและการณ์ลักษณะที่ต่างกันนี้ สอดคล้องกับปัญหาที่มักพบว่าผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง มักมีปัญหาในการใช้ระบบของกาลและการณ์ลักษณะในภาษา ดังนั้นผู้วิจัยจึงเสนอว่าผู้เรียนชาวไทยควรจะถูกสอนให้รู้จักการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษ ซึ่งจะเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียนอย่างมากในการเรียนภาษาอังกฤษ

ทั้งหมดที่กล่าวมานี้คืองานวิจัยที่ทำการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด ซึ่งสามารถสรุปเป็นประเด็นสำคัญของการศึกษาตามแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด 2 ประการ คือ

1. การศึกษาในตามแนวคิดนี้จำเป็นต้องมีการเปรียบเทียบข้ามภาษาตั้งแต่สองภาษาขึ้นไป เพื่อเป็นการพิสูจน์การมีอยู่จริงของการคิดเพื่อพูดในภาษาต่างๆ
2. ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ตามแนวทางนี้จำเป็นต้องเป็นข้อมูลทางภาษาเท่านั้น ข้อมูลอื่นๆ ที่ไม่ได้เกิดจากการผลิตภาษาของผู้พูดไม่สามารถนำมาวิเคราะห์ด้วยแนวคิดนี้ได้ เพราะแนวคิดนี้เชื่อว่าภาษาจะสามารถส่งผลต่อความคิดเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับภาษาเท่านั้น

2.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับการศึกษาเปรียบเทียบ (Contrastive Analysis)

ถึงแม้ว่าแนวคิดเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) จะเป็นแนวคิดสำคัญที่งานวิจัยชิ้นนี้ยึดเป็นหลักในการวิเคราะห์ข้อมูล แต่งานวิจัยชิ้นนี้ยังจำเป็นต้องใช้แนวปฏิบัติของทฤษฎีเกี่ยวกับการศึกษาเปรียบเทียบ (Contrastive Analysis) ร่วมด้วย เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

การศึกษาเปรียบเทียบ (Contrastive Analysis: CA) เป็นแนวทางการศึกษาหลักในการศึกษาเกี่ยวกับการแทรกแซงของภาษาแม่ที่มีต่อการรับภาษาที่สอง (L1 interference) โดยเน้นการเปรียบเทียบระบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง และมีจุดมุ่งหมายสำคัญเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในการเรียนการสอนภาษาที่สอง

Richards & Schmidt (2002) ได้อธิบายไว้ว่า ทฤษฎีเกี่ยวกับศึกษาเปรียบเทียบเชื่อว่าอุปสรรคสำคัญในการเรียนภาษาที่สอง คือ การถูกแทรกแซงโดยภาษาที่หนึ่ง (first language

interference) ซึ่งอุปสรรคเหล่านี้จะสามารถเห็นได้จากการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างภาษาแม่และภาษาที่สองนั่นเอง ดังนั้นผลที่ได้จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบนี้จะมีประโยชน์ในการสร้างสื่อการสอนภาษาที่สอง เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการแทรกแซงของภาษาแม่ กล่าวคือ การที่เราสามารถเห็นความแตกต่างระหว่างภาษาแม่และภาษาที่สองได้

Whitman (1970 อ้างใน Yang, 1992) กล่าวถึงขั้นตอนในการศึกษาเปรียบเทียบไว้ดังนี้

1. เลือกคู่ภาษาที่จะนำมาเปรียบเทียบกัน และเขียนคำอธิบายของภาษาทั้งสอง
2. เลือกและระบุประเด็นหรือแง่มุมในภาษาที่ต้องการจะเปรียบเทียบ เพราะเป็นไปได้ที่จะนำภาษาต่างๆ มาเปรียบเทียบกันได้ในทุกแง่มุม
3. ทำการหาเทียบและเปรียบเทียบแง่มุมในภาษาที่เลือกมา
4. คาดการณ์และสรุปลักษณะที่อาจจะเป็นปัญหาในการใช้ภาษาของผู้เรียนภาษาที่สอง โดยอาศัยผลจากการเปรียบเทียบระหว่างสองภาษา

ในงานวิจัยชิ้นนี้อาศัยวิธีการในการศึกษาเปรียบเทียบข้างต้นนี้ เป็นวิธีการตั้งต้นเพื่อศึกษาเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยและคำบอกทิศทาง “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ เพื่อใช้เป็นเกณฑ์พื้นฐานในการสร้างเครื่องมือทดสอบและวิเคราะห์การใช้ภาษาของผู้เรียนต่อไป

ทั้งหมดนี้คือแนวคิดสำคัญ 4 เรื่องหลัก ที่จำเป็นสำหรับการทำวิจัยเกี่ยวกับการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยโดยผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ในส่วนถัดไปจะกล่าวคือวิธีการดำเนินงานวิจัยชิ้นนี้

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการวิจัย

งานวิจัยชิ้นนี้แบ่งขั้นตอนการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วนหลัก คือ การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษา และการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

3.1 การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษา

ในส่วนของ การเก็บข้อมูลส่วนแรกนี้ ข้อมูลทั้งหมดมาจากคลังข้อมูลภาษาที่รวบรวมมาจากการใช้จริงของเจ้าของภาษา เพื่อศึกษาความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ โดยขั้นตอนการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังต่อไปนี้

3.1.1 การเลือกข้อมูล

1. รวบรวมตัวอย่างกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย จากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) (Aroonmanakun et al., 2009) จำนวนคำละ 500 ตัวอย่าง รวม 1,000 ตัวอย่าง จากเอกสารทุกประเภทในคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ ซึ่งแบ่งเป็น 6 ประเภทหลัก คือ วรรณกรรม (fiction) หนังสือพิมพ์ (newspaper) เอกสารที่ไม่อ้างอิงวิชาการ (non-academic) เอกสารเชิงวิชาการ (academic) กฎหมาย (law) และเอกสารเบ็ดเตล็ด (MISC) โดยกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ที่นำมาวิเคราะห์ต้องไม่เป็นคำที่ปรากฏในสำนวน สุภาษิต หรือคำพังเพย โดยผู้วิจัยจำเป็นต้องตัดคำที่ไม่เกี่ยวข้องออกจากข้อมูลที่จะนำมาวิเคราะห์ เช่น ขึ้นฉาย ลง ปลง ลงหิน ลงกา และ โคลง เป็นต้น และคัดเลือกเพียงตัวอย่างประโยคที่คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏในฐานะกริยารอบของประโยคเท่านั้น โดยการตัดตัวอย่างที่ “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยาหลักและคำประสมซึ่งอยู่นอกเหนือขอบเขตการศึกษาออกไป

2. รวบรวมตัวอย่างคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ จากคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ (British National Corpus: BNC) (Corpus, 2007) จำนวนคำละ 500 ตัวอย่าง รวม 1,000 ตัวอย่าง จากเอกสารทุกประเภทซึ่งปรากฏในคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ เช่น หนังสือพิมพ์ วารสาร หนังสือเชิงวิชาการ วรรณกรรมที่ได้รับความนิยม จมหมาย เรียงความ และบทสนทนาจากอาสาสมัคร เป็นต้น โดยคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ที่นำมาวิเคราะห์ต้องไม่เป็นคำที่ปรากฏในสำนวนสุภาษิต หรือคำพังเพย โดยผู้วิจัยจำเป็นต้องตัดคำที่ไม่เกี่ยวข้องออกจากข้อมูลที่จะนำมาวิเคราะห์ เช่น upward upwind uptime downtown และ downy เป็นต้น และคัดเลือกเพียงตัวอย่างประโยคที่คำว่า “up” และ “down” ปรากฏในรูปขององค์ประกอบของกริยา (satellite) ของประโยคเท่านั้น โดยการตัดตัวอย่างที่ “up” และ “down” เป็นกริยาซึ่งอยู่นอกเหนือขอบเขตการศึกษาออกไป

3.1.2 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

1. จำแนกความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษว่ามีความหมายอะไรบ้าง
2. คัดเลือกตัวอย่างที่มีการปรากฏของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ อย่างละ 250 ตัวอย่าง แล้วให้เจ้าของภาษาอีก 1 คน วิเคราะห์ซ้ำ เพื่อให้ผลการวิเคราะห์มีความเป็นกลาง หากพบกรณีที่วิเคราะห์ไม่ตรงกัน จะมีการหารือกันเกี่ยวกับตัวอย่างนั้น ๆ จนได้ข้อตกลงร่วมกัน
3. เปรียบต่างความหมายที่หลากหลายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษว่ามีความหมายที่เหมือนหรือต่างกันอย่างไรบ้าง

4. สรุปความหมายที่เหมือนหรือต่างกันของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

3.2 การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

ในส่วนของการเก็บข้อมูลส่วนนี้ ข้อมูลทั้งหมดมาจากการใช้ภาษาจริงของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง เพื่อศึกษาการใช้แต่ละความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยในสถานการณ์ต่างๆ ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง รายละเอียดในการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้มีดังต่อไปนี้

3.2.1 ผู้ให้ข้อมูล

3.2.1.1 การเลือกและแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลในงานวิจัยนี้ถูกแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้น ซึ่งต่อไปนี้จะเรียกว่า “ผู้เรียนระดับต้น” และกลุ่มผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับสูง ซึ่งต่อไปนี้จะเรียกว่า “ผู้เรียนระดับสูง” จำนวนกลุ่มละ 16 คน รวมทั้งหมดเป็นผู้ให้ข้อมูลจำนวนทั้งสิ้น 32 คน ซึ่งเป็นเพศชายจำนวน 24 คน และเพศหญิงจำนวน 8 คน อายุระหว่าง 20-71 ปี ดังรายละเอียดที่ปรากฏในตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3.1: ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่ม

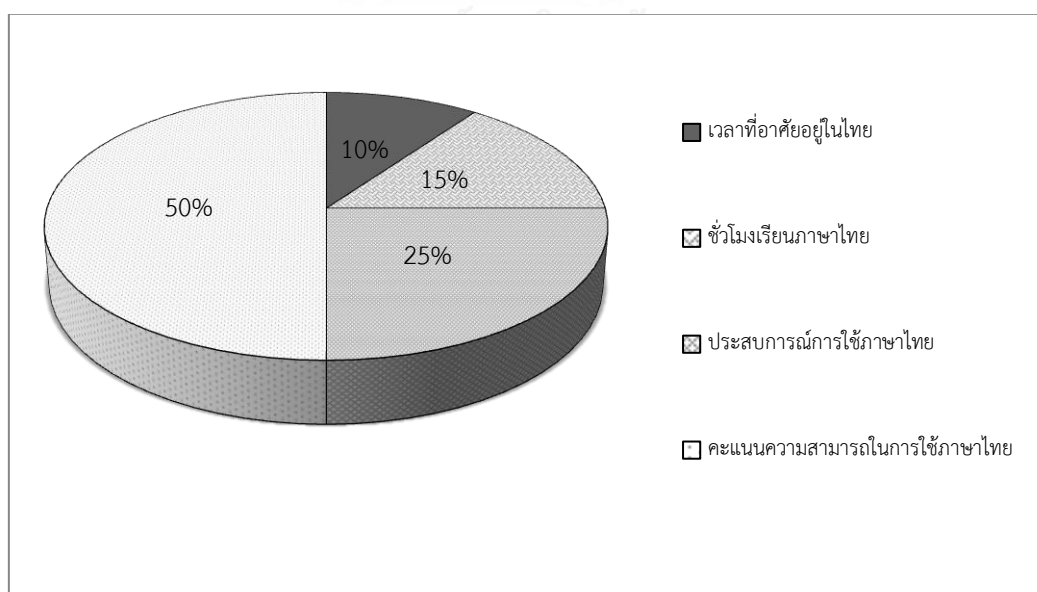
| กลุ่ม | จำนวน(คน) | | ช่วงอายุ (ปี) | ระยะเวลาที่อาศัยอยู่ในประเทศไทย (จนถึงวันที่เก็บข้อมูล) |
|------------------|-----------|------|------------------|--|
| ผู้เรียนระดับต้น | 16 | | 22-71 | 5 เดือน- 12 ปี |
| | ชาย | หญิง | | |
| | 13 | 3 | | |
| ผู้เรียนระดับสูง | 16 | | 20-60 | 1 - 11 ปี |
| | ชาย | หญิง | | |
| | 11 | 5 | | |

โดยทุกคนต้องพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ สามารถสื่อสารด้วยภาษาไทยได้ อาศัยอยู่ในประเทศไทยในช่วงที่มีการเก็บข้อมูล และได้ลงเรียนภาษาไทยในสถาบันสอนภาษาไทยต่างๆ ที่อยู่ในกรุงเทพฯ และเชียงใหม่ โดยเกณฑ์การแบ่งกลุ่มมีดังนี้

1. ผู้ที่ได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยน้อยกว่า 70 % จัดเป็นผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้น
2. ผู้ที่ได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทย 70 % ขึ้นไป จัดเป็นผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับสูง

โดยคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยของผู้เรียนทั้งหมดได้มาจากข้อมูลซึ่งผู้เรียนกรอกในแบบสอบถามการใช้ภาษาไทยที่จัดทำขึ้นเพื่อใช้ในงานวิจัยชิ้นนี้ และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทย (ซึ่งรายละเอียดของแบบสอบถามการใช้ภาษาไทย และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยนี้จะกล่าวถึงในหัวข้อถัดไป) ผู้วิจัยแบ่งสัดส่วนของคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยออกเป็น 4 ส่วนหลัก โดยแต่ละส่วนจะมีค่าน้ำหนักที่ต่างกัน ดังปรากฏในภาพที่ 3.1

ภาพที่ 3.1 สัดส่วนของคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทย



ความยาวประมาณ 3-15 นาที โดยผู้วิจัยจะอัดเสียงการเล่าเรื่องของผู้เรียนแต่ละคนไว้ และนำมาประเมินความสามารถโดยคร่าวๆ ทาง การพูดของผู้เรียนแต่ละคนและแปลงเป็นคะแนน โดยเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยของงานชิ้นนี้อ้างอิงและปรับปรุงจาก ICAO language proficiency rating scale (Organization, 2004) ซึ่งจะกล่าวถึงรายละเอียดของเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยในส่วนถัดไป โดยคะแนนเต็มของคะแนนความสามารถในการใช้ภาษาไทยนี้คิดได้เป็น 24 คะแนน ซึ่งคะแนนในส่วนของประสบการณ์การใช้ภาษาไทยนี้จะนำไปคิดเป็น 50% ของคะแนนทั้งหมด

จากคะแนนทั้ง 4 ส่วนข้างต้นนี้จะถูกนำมารวมเป็น 100% ของคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยทั้งหมดของผู้เรียน แล้วจึงนำคะแนนรวมของประสบการณ์การใช้ภาษาไทยนี้ไปแบ่งกลุ่มผู้เรียน โดยผู้เรียนที่ได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทยน้อยกว่า 70 % จัดเป็นผู้เรียนระดับต้น ส่วนผู้เรียนที่ได้คะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทย 70 % ขึ้นไป จัดเป็นผู้เรียนระดับสูง

3.2.1.2 แบบสอบถามประสบการณ์การใช้ภาษาไทย

แบบสอบถามที่ใช้ในงานวิจัยชิ้นนี้จัดทำขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลของผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน เพื่อนำไปแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูลและเป็นข้อมูลอ้างอิงเพิ่มเติมในการวิเคราะห์ต่อไป โดยแบบสอบถามชุดนี้ได้ปรับปรุงมาจากแบบสอบถามเกี่ยวกับประสบการณ์การใช้ภาษาที่ใช้ในงานของ Marianne Gullberg & Peter Indefrey (2003) Rachada Pongrairat (2011) และชลิดา งามวิโรจน์กิจ (2555) ดูรายละเอียดของแบบสอบถามได้ในภาคผนวก 1

แบบสอบถามประสบการณ์การใช้ภาษาไทยที่ใช้นี้ แบ่งออกเป็น 4 หัวข้อหลัก ดังต่อไปนี้

1. ข้อมูลส่วนตัวพื้นฐาน: เป็นข้อมูลส่วนตัวที่จะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล เช่น เพศ อายุ ประเทศบ้านเกิด ระยะเวลาที่มาอยู่ประเทศไทย และจุดประสงค์ในการมาอาศัยอยู่ในประเทศไทย เป็นต้น
2. ประวัติการใช้ภาษา: เป็นข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์การใช้ภาษาต่างๆ เช่น ภาษาแม่ที่ใช้ ภาษาอื่นๆ ที่เคยเรียนรู้ในโรงเรียน ภาษาอื่นๆ นอกเหนือจากภาษาไทยที่พอจะสื่อสารหรือเข้าใจได้ และอายุที่เริ่มเรียนภาษานั้นๆ เป็นต้น

3. ประสบการณ์การใช้ภาษาไทย: เป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์การใช้ภาษาไทยเท่านั้น ซึ่งได้แก่ จำนวนชั่วโมงที่เรียนภาษาไทยในชั้นเรียน และประสบการณ์การทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยภาษาไทย เช่น การฟังเพลงภาษาไทย การอ่านหนังสือพิมพ์หรือนิตยสารภาษาไทย เป็นต้น โดยข้อมูลในส่วนนี้จะเป็ข้อมูลส่วนสำคัญที่ผู้วิจัยจะนำไปคำนวณเป็นค่าคะแนนประสบการณ์การใช้ภาษาไทย เพื่อนำไปแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูล
4. ทักษะเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาใหม่: เป็นข้อมูลเกี่ยวกับทัศนคติของผู้ให้ข้อมูลต่อการเรียนรู้ภาษาใหม่ เพราะทัศนคติต่อการเรียนภาษาใหม่อาจส่งผลต่อแรงจูงใจและความสามารถในการเรียนรู้ภาษาที่สองได้

3.2.1.3 เกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทย

เกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยที่ใช้ในงานวิจัยชิ้นนี้ โดยจัดทำขึ้นเพื่อประเมินความสามารถโดยคร่าวๆ ทางารพูดของผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน เพื่อคิดเป็นคะแนนและนำไปพิจารณาร่วมกับข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามประสบการณ์การใช้ภาษาไทยข้างต้น เพื่อนำไปแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูลและเป็นข้อมูลอ้างอิงเพิ่มเติมในการวิเคราะห์ต่อไป โดยเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยของงานชิ้นนี้อ้างอิงและปรับปรุงจาก ICAO language proficiency rating scale (Organization, 2004)

เกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยที่ใช้ในงานวิจัยชิ้นนี้ แบ่งออกเป็น 4 หัวข้อหลัก คือ การออกเสียง (pronunciation) โครงสร้างไวยากรณ์ (structure) คำศัพท์ (vocabulary) และความคล่องแคล่ว (fluency) รายละเอียดของเกณฑ์การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยนี้ได้เ็นภาคผนวก 2

3.2.2 เครื่องมือในการเก็บข้อมูล

งานวิจัยส่วนนี้มีเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการเก็บข้อมูลอยู่ 2 ชิ้น คือ

- 1) ชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์
- 2) แบบทดสอบการแปล

โดยเครื่องมือในการเก็บข้อมูลอยู่ 2 ชิ้นนี้จะแสดงให้เห็นการใช้ภาษาที่เป็นธรรมชาติของผู้เรียน จึงสามารถสะท้อนให้เห็นลักษณะการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนในขณะที่ใช้ภาษาที่สองได้ กล่าวคือเครื่องมือทั้ง 2 ชิ้นนี้ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสผลิตภาษาไทยทั้งในรูปของการเขียนและการพูดด้วยตนเอง โดยไม่มีการขัดจังหวะหรือต้นแบบการใช้ภาษาจากเจ้าของภาษา ทำให้ข้อมูลที่ได้เป็นลักษณะการใช้ภาษาที่แท้จริงของผู้เรียน

3.2.2.1 ชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

ชุดคำถามนี้สร้างขึ้นจากการสังเกตและรวบรวมข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษาและประสบการณ์ในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของเจ้าของภาษา ว่ามีสถานการณ์ใดบ้างที่แต่ละความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยมักจะปรากฏ ดูรายละเอียดของชุดคำถามนี้ได้ในภาคผนวก 3 ชุดคำถามนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในขณะที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองกำลังใช้ภาษาไทยสื่อสารจริงด้วยการพูด ชุดคำถามนี้จะแบ่งออกเป็น 2 ส่วนหลัก

- 1) การตอบคำถามเชิงแสดงความคิดเห็นต่อคำถามหรือหัวข้อที่กำหนด จำนวน 4 ข้อ โดยคำถามทุกข้อจะมีทั้งภาษาอังกฤษและภาษาไทยควบคู่กันไป เช่น

For you, what is the best way to pack your luggage for travelling? (Explain what you will put into the luggage first and what will be put last.)

ตามความเห็นของคุณ กระเป๋าเดินทางควรจัดอย่างไร จึงจะดีที่สุด (อธิบายอย่างละเอียดว่าจะใส่อะไรลงไปก่อนหรือหลัง)

- | | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------------------|
| - trousers (กางเกง) | - socks (ถุงเท้า) | - shoes (รองเท้า) |
| - shirt (เสื้อเชิ้ต) | - jeans (กางเกงยีนส์) | - chargers (ที่ชาร์ตแบตเตอรี่) |
| - t-shirt (เสื้อยืด) | - underwear (ชุดชั้นใน) | - towel (ผ้าเช็ดตัว) |

- 2) การบรรยายภาพเหตุการณ์ที่กำหนดให้ จำนวน 5 ภาพ โดยแต่ละภาพจะปรากฏพร้อมคำกริยาหรือคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับภาพนั้นๆ ยกตัวอย่างเช่นภาพที่ 3.2

| |
|--|
| <p>Collapse = ถล่ม, พัง</p> <p>Build = สร้าง</p> |
|--|



ภาพที่ 3.2 ตัวอย่างรูปภาพในชุดคำถามเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติ
(ภาพจาก <http://i2.mirror.co.uk>)

3.2.2.2 แบบทดสอบการแปล

แบบทดสอบการแปลในงานวิจัยนี้สร้างขึ้นเพื่อศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่แบ่งขึ้น “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยในการเขียนของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยประโยคทุกประโยคในแบบทดสอบการแปลชุดนี้รวบรวมมาจาก English-Thai Parallel Concordance (Aroonmanakun, 2009) ซึ่งเป็นคลังข้อมูลแบบคู่ขนานของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (English-Thai parallel corpus) ที่เกิดจากการนำเอกสารภาษาอังกฤษที่มีการแปล

เป็นภาษาไทยมาจับเข้าคู่กันประโยคต่อประโยค คลังข้อมูลภาษาแบบคู่ขนานเช่นนี้มีประโยชน์อย่างมากในแง่ของการศึกษาภาษาเชิงเปรียบเทียบ ดูตัวอย่างของแบบทดสอบการแปลซึ่งใช้ในการเก็บข้อมูลได้ในภาคผนวก 4

ในแบบทดสอบการแปลชุดนี้ ประโยคในแบบทดสอบการแปลนี้ประกอบด้วยประโยคทดสอบจำนวน 26 ประโยค (สามารถดูรายละเอียดของประโยคทดสอบทั้ง 26 ประโยคนี้ได้ในภาคผนวก 5) และประโยคหลง (Fillers) อีกจำนวน 34 ประโยค รวมเป็นจำนวนทั้งหมด 60 ประโยค แต่ละประโยคมีความยาวไม่เกิน 1 บรรทัด สำหรับประโยคทดสอบจำนวน 26 ประโยคที่เลือกมาจาก English-Thai Parallel Concordance นั้น ล้วนเป็นประโยคที่ปรากฏการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ซึ่งแบ่งย่อยได้เป็น 3 ลักษณะ คือ

1. ประโยคภาษาไทยปรากฏคำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” และประโยคภาษาอังกฤษปรากฏคำว่า “up” หรือ “down” เช่น

ภาษาอังกฤษ: Harry was speeding up.

ภาษาไทย: แฮร์รี่เร่งความเร็วขึ้น
2. ประโยคภาษาไทยปรากฏคำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” แต่ประโยคภาษาอังกฤษไม่ปรากฏคำว่า “up” หรือ “down” เช่น

ภาษาอังกฤษ: Harry climbed onto the window.

ภาษาไทย: แฮร์รี่ปีนขึ้นไปบนขอบหน้าต่าง
3. ประโยคภาษาไทยที่มีความเป็นไปได้ว่าจะสามารถใช้ได้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” แล้วยังคงใจความเดียวกันในภาษาอังกฤษ เช่น

ภาษาอังกฤษ: Harry felt even worse when they reached his vault.

ภาษาไทย: แฮร์รี่ยิ่งรู้สึกแย่ขึ้นเมื่อไปถึงห้องนิรภัยของเขาเอง
(ประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูลภาษา)

ภาษาไทย: แฮร์รี่ยิ่งรู้สึกแย่ลงมากเมื่อไปถึงห้องนิรภัยของเขาเอง

โดยประโยคทดสอบทั้ง 26 ประโยคที่ใช้ในแบบทดสอบการแปลชุดนี้ จะต้องผ่านการทดสอบการแปลโดยเจ้าของภาษาไทยจำนวน 2 คน โดยอย่างน้อย 1 ใน 2 คนจะต้องแปลประโยคดังกล่าว โดยปรากฏการใช้กริยารอง “ขึ้น” หรือ “ลง” ในประโยค ประโยคดังกล่าวจึงจะถูกใช้เป็นประโยคทดสอบในแบบทดสอบการแปลชุดนี้ได้ ส่วนประโยควง (fillers) จำนวน 34 ประโยค ล้วนนำมาจาก English-Thai Parallel Concordance เช่นกัน แต่ต้องเป็นประโยคที่ไม่ปรากฏการใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” ในภาษาไทย และ “up” หรือ “down” ในภาษาอังกฤษ

3.2.3 วิธีการเก็บข้อมูล

การเก็บข้อมูลในงานวิจัยส่วนนี้แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน คือ 1) การเก็บข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับประสบการณ์การใช้ภาษาไทยของผู้ให้ข้อมูล 2) การเก็บข้อมูลการใช้ภาษาผ่านการพูด และ 3) การเก็บข้อมูลการใช้ภาษาผ่านการเขียน โดยมีรายละเอียดของแต่ละขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1) การตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับประสบการณ์การใช้ภาษาไทยของผู้ให้ข้อมูล

ผู้วิจัยจะส่งแบบสอบถามประสบการณ์การใช้ภาษาไทยให้ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองซึ่งสนใจเป็นผู้ให้ข้อมูล ด้วยช่องทางที่ผู้ให้ข้อมูลสะดวก เช่น ฝากไว้ที่โรงเรียนสอนภาษา หรือส่งให้ทางอีเมล เมื่อผู้ให้ข้อมูลกรอกรายละเอียดในแบบสอบถามทั้ง 4 หัวข้อหลักครบถ้วนแล้ว จึงส่งคืนกลับมาให้แก่ผู้วิจัย สำหรับผู้ให้ข้อมูลบางราย ผู้วิจัยอาจจะสอบถามรายละเอียดบางอย่างเพิ่มเติมผ่านการสัมภาษณ์ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วนยิ่งขึ้น

ขั้นตอนที่ 2) การเก็บข้อมูลการใช้ภาษาผ่านการพูด

ผู้วิจัยจะจับคู่ผู้ให้ข้อมูล 2 คน เพื่อสนทนากันเป็นคู่ๆ เกี่ยวกับคำถามและสถานการณ์ที่กำหนด ในห้องที่มีลักษณะปิด เพื่อความเป็นส่วนตัวของผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยจะปล่อยให้ผู้ให้ข้อมูลทั้ง 2 คนสนทนากันโดยลำพัง ผู้วิจัยจะไม่อยู่ในห้องด้วย แต่จะมีการอัดเสียงด้วยเครื่องอัดเสียงแบบพกพาตลอดระยะเวลาของการสนทนา ซึ่งจะได้ข้อมูลเป็นเทปเสียงการสนทนา โดยในขั้นตอนนี้จะใช้ระยะเวลาประมาณ 40-60 นาที ต่อคู่สนทนา

ขั้นตอนที่ 3) การเก็บข้อมูลการใช้ภาษาผ่านการเขียน

ผู้วิจัยจะให้ผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนทำแบบทดสอบการแปลในรูปแบบออนไลน์ โดยการอ่านประโยคภาษาอังกฤษ แล้วให้ผู้ให้ข้อมูลแปลประโยคดังกล่าวเป็นภาษาไทย ผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนมีเวลาทำแบบทดสอบให้เสร็จ และส่งกลับมายังผู้วิจัยภายใน 30 วัน นับจากวันที่ได้รับแบบทดสอบไป ผู้ให้ข้อมูลทุกคนจะได้รับชุดคำศัพท์ (vocabulary list) ซึ่งจะพบในแบบทดสอบนี้ด้วย เพื่อช่วยในการแปล โดยผู้วิจัยจะขอให้ผู้ให้ข้อมูลแปลประโยคจากภาษาอังกฤษที่เห็น ให้เป็นประโยคภาษาไทยที่มีความหมายเดียวกันและเป็นธรรมชาติมากที่สุด

3.2.4 วิธีการจัดระเบียบข้อมูล

1. นำไฟล์เสียงของบทสนทนาเกี่ยวกับคำถามและสถานการณ์สมมติของผู้ให้ข้อมูลทั้งหมด 16 คู่ (32 คน) มาถอดเสียงบทสนทนาภาษาไทย และตรวจทานโดยเจ้าของภาษาอีก 1 คน
2. นำแบบทดสอบการแปล จากผู้ให้ข้อมูลทั้ง 32 คนไปตรวจคำตอบ โดยเปรียบเทียบกับข้อมูลคู่ขนานภาษาไทยของประโยคภาษาอังกฤษที่นำมาทดสอบ จากคลังข้อมูลแบบคู่ขนานของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (English-Thai parallel corpus)

3.2.5 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้เรียนภาษาที่สอง จากบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติของผู้ให้ข้อมูลทั้ง 2 กลุ่ม ในแง่ความหมาย
2. วิเคราะห์การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยจากแบบทดสอบการแปลของผู้ให้ข้อมูลทั้ง 2 กลุ่ม โดยเปรียบเทียบกับข้อมูลการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ที่พบในคลังข้อมูลแบบคู่ขนานของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (English-Thai parallel corpus)
3. วิเคราะห์ว่าความแตกต่างระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามผลของการศึกษาเปรียบเทียบต่าง (Contrastive Analysis) เข้ามาแทรกแซงการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้

“ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูงอย่างไร ตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) (Slobin,1996; 2003)

4. สรุปผลการวิเคราะห์และเขียนรายงาน



บทที่ 4

ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

เนื้อหาในส่วนนี้จะรายงานถึงผลการศึกษาเกี่ยวกับความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ซึ่งได้การจากเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษา ดังนั้นเนื้อหาในบทนี้จะแบ่งออกเป็น 3 ส่วนสำคัญคือ

1. ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง”
2. ความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down”
3. ความแตกต่างในแง่ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยกับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

4.1 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง”

งานวิจัยในอดีตจำนวนไม่น้อยได้เคยศึกษาถึงความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย (วิจิตรนัฏ ภาณุพงศ์, 2520; นววรรณ พันธุมธธา, 2525; สุดาพร ลักษณีนาริน, 2525; Thepkanjana, 1986; โสภาวรณ แสงไชย, 2536; Thepkanjana & Uehara, 2008) โดยเฉพาะงานของโสภาวรณ แสงไชย (2536) ซึ่งมุ่งศึกษาความหมายที่หลากหลายของกริยารอบอก “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยโดยเฉพาะ อย่างไรก็ตามผู้วิจัยต้องการศึกษาและจำแนกความหมายของคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารอบอกอีกครั้ง ด้วยข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) (Aroonmanakun et al., 2009) ซึ่งเป็นคลังข้อมูลภาษาภาษาไทยขนาดใหญ่ที่จัดเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบ โดยในปัจจุบันคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติมีขนาดข้อมูลมากถึง 32 ล้านคำ ซึ่งเกิดจากการรวบรวมข้อมูลภาษาเขียนในภาษาไทยปัจจุบันหลายแหล่ง การดึงตัวอย่างการใช้ภาษาจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติจะทำให้ได้ตัวอย่างภาษาที่มาจากการใช้ภาษาจริงที่มีความถูกต้องและได้รับการยอมรับจากเจ้าของภาษาโดยทั่วไปอย่างแท้จริง อีกทั้งยังได้ข้อมูลความหมายที่สอดคล้องกับการใช้ของผู้ใช้ภาษาในปัจจุบัน นอกจากนี้ยังเป็นการตรวจสอบ

ว่าระยะเวลากว่า 20 ปีที่ผ่านมา หลังจากงานของโสภาวรณ แสงไชย (2536) ความหมายของกริยารองว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงหรือไม่ อย่างไร

เพื่อศึกษาและจำแนกความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย ผู้วิจัยได้รวบตัวอย่างประโยคจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) (Aroonmanakun et al., 2009) จำนวนคำละ 500 ตัวอย่าง รวม 1,000 ตัวอย่าง จากเอกสารทุกประเภทที่มีในคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ โดยกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ที่นำมาวิเคราะห์ต้องไม่เป็นคำที่ปรากฏในสำนวน สุภาษิต หรือคำพังเพย โดยข้อมูลครึ่งหนึ่งจากข้อมูลทั้งหมดจะมีผู้พูดภาษาไทยอีกคนหนึ่งวิเคราะห์ซ้ำ เพื่อให้ได้ผลการวิเคราะห์และจำแนกความหมายที่เป็นกลางมากที่สุด โดยผลการวิเคราะห์ซ้ำพบว่ามีการวิเคราะห์ที่เห็นต่างกัน 18 ครั้ง คิดเป็น 3.6% ของข้อมูลทั้งหมด 500 ตัวอย่าง หลังจากนั้นผู้วิจัยและผู้พูดภาษาไทยที่ช่วยวิเคราะห์ซ้ำได้อภิปรายร่วมกันในแต่ละตัวอย่างที่เห็นต่างเพื่อหาข้อสรุปร่วมกัน

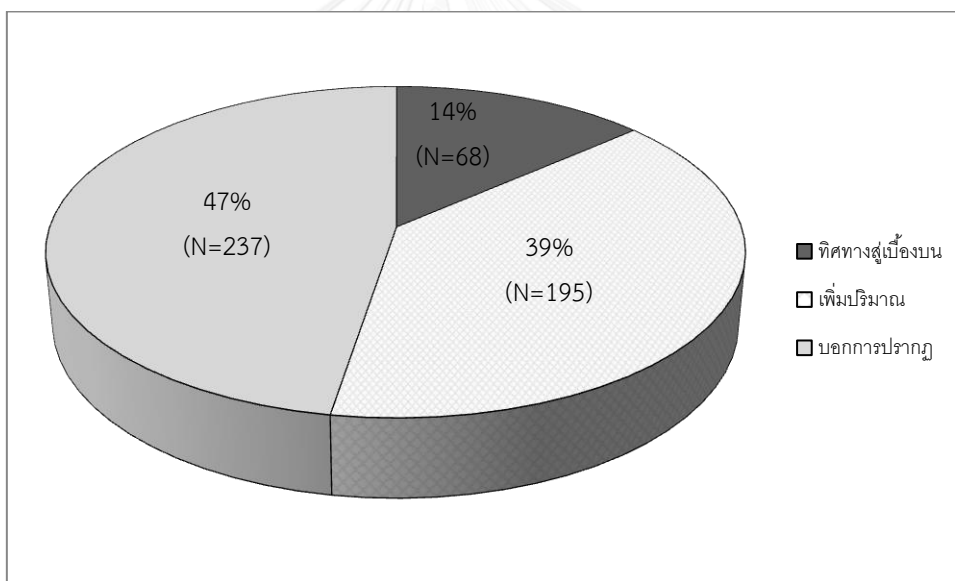
ผลการวิเคราะห์และจำแนกความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ แสดงให้เห็นว่าความหมายหลักของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในปัจจุบันนั้นไม่แตกต่างจากผลการศึกษาในงานของโสภาวรณ แสงไชย (2536) แต่จะมีเพียงผลการวิเคราะห์บางส่วนที่ผู้วิจัยเห็นต่างออกไป โดยรายละเอียดของผลการวิเคราะห์และจำแนกความหมายมีดังต่อไปนี้

4.1.1 ความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”

ในส่วนของความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” นั้น การวิเคราะห์ในครั้งนี้มีผลสอดคล้องกับผลการศึกษาก่อนหน้าของโสภาวรณ แสงไชย (2536) โดยเนื้อหาในส่วนนี้จะนำเสนอสัดส่วนการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในแต่ละความหมายที่พบในคลังข้อมูล และแนวทางการขยายความหมาย พร้อมทั้งนำเสนอเครือข่ายความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”

4.1.1.1 สัดส่วนการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในแต่ละความหมาย

จากการวิเคราะห์ตัวอย่างทั้งหมด 500 ตัวอย่างที่ปรากฏการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” พบว่าคำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบในประโยคจะใช้ใน 3 ความหมายหลัก คือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ และความหมายเชิงบอกการปรากฏ โดยความหมายที่พบการใช้มากที่สุดคือ ความหมายเชิงการปรากฏ (47%) รองลงมาคือ ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ (39%) และความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน (14%) ตามลำดับ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.1 โดยความหมายหลักที่กล่าวมาทั้ง 3 ความหมายนี้ แต่ละความหมายสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อยได้ตามบริบท แต่อย่างไรก็ตาม ทุกความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ต่างมีความเชื่อมโยงกัน เพราะทุกความหมายต่างเกิดจากมโนทัศน์พื้นฐานเชิงทิศทางสู่เบื้องบนเหมือนกัน เพียงแต่มีกระบวนการขยายความหมายที่ต่างกันไป



ภาพที่ 4.1 สัดส่วนการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง

4.1.1.2 การขยายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”

แม้ว่าความหมายในเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบนของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” จะปรากฏในตัวอย่างประโยคน้อยที่สุด แต่ปฏิเสธไม่ได้ว่ามโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “ขึ้น” ใน

ระบบปริชานของมนุษย์คือการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน กล่าวคือเป็นการแสดงทิศทางซึ่งสิ่งโคจรเคลื่อนที่ไปยังทิศเดียวกับส่วนยอดของสิ่งอ้างอิง ซึ่งปรากฏให้เห็นได้อย่างชัดเจนในการใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.1 ดังนั้นความหมายในเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบนจึงยังจัดเป็นความหมายพื้นฐานของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ซึ่งนำไปสู่การขยายความหมายสู่ความหมายหลักอื่นๆ

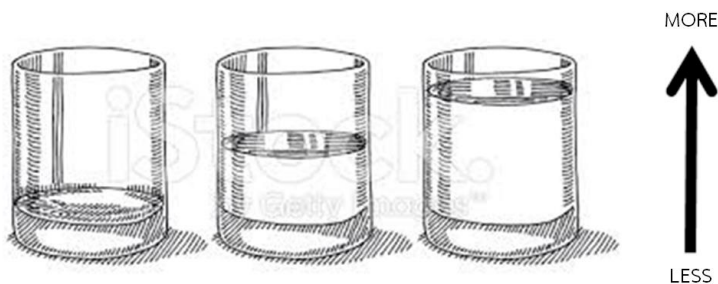
- (4.1) มุกพรวดพราดลูกขึ้นท่าท่าจะเดินหนี
จากตรงนี่คือจุดเริ่มต้นที่จะได้ขึ้นสู่ขาข้างเพื่อเข้าสู่ท้องข้าง
หญิงสาวเงยหน้าขึ้นมองบนต้นไม้ใหญ่ริมห้องนอน
ฮ่องเต้จะทรงยกงานขึ้นรอได้จุมกแล้วสุดกลืน

จากความหมายในเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบนซึ่งสะท้อนเหตุการณ์ทางกายภาพที่เราสามารถรับรู้ได้ด้วยการสังเกตด้วยตาตั้งปรากฏในตัวอย่างที่ 4.1 ได้ถูกขยายความหมายไปสู่การเคลื่อนที่สู่เบื้องบนในเชิงนามธรรมที่วัตถุไม่ได้ถูกเคลื่อนที่จริง แต่เป็นการเคลื่อนที่ในเชิงเปรียบเทียบ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.2

- (4.2) เขาได้เลื่อนขึ้นเป็นพระยา
ศาลฎีกามีอำนาจขึ้นวินิจฉัยได้เอง
สมาชิกรัฐสภาจะมีมติให้เลื่อนญัตติขึ้นมาทั้งหมด
เคนนี่ เพอร์รี โปรแดนลงแซม ขยับขึ้นจากมือ 15

ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณเป็นความหมายที่ขยายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “ขึ้น” ด้วยกระบวนการของมโนอุปลักษณ์ (conceptual metaphor) ที่ว่า “จำนวนมากกว่าคือขึ้น” (MORE IS UP) เช่นเดียวกับในภาษาอังกฤษที่ Lakoff & Johnson (1980) ได้เสนอไว้ โดยผู้วิจัยเชื่อว่ากระบวนการเกิดมโนอุปลักษณ์นี้ในภาษาไทยก็ไม่แตกต่างจากการเกิดมโนอุปลักษณ์นี้ในภาษาอื่นๆ เพราะมนุษย์ทุกคนมีมโนทัศน์พื้นฐานที่ไม่ต่างกัน กล่าวคือ Lee (2001) ได้อธิบายวิธีการเกิดมโนอุปลักษณ์ MORE IS UP นี้ในภาษาอังกฤษว่า ด้วยการรับรู้ของมนุษย์ด้วยการมองจะสังเกตเห็นว่าลักษณะของการเพิ่มปริมาณมีความสัมพันธ์กับการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิง Lee (2001) ยกตัวอย่างที่เห็นได้ใกล้ตัวที่สุด คือ เมื่อเราเติมน้ำลงไปใแก้ว ปริมาณน้ำในแก้วจะเพิ่ม

ในทิศทางขึ้นสู่ส่วนบนของแก้วเสมอ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.2 ดังนั้นมนุษย์เราจึงคุ้นเคยว่าการเพิ่มปริมาณและขนาดของสิ่งต่างๆ จะมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับการเคลื่อนที่ในทิศทางขึ้น จนนำมาสู่การขยายความหมายของคำที่ใช้บอกทิศทางขึ้นไปยังความหมายของการเพิ่มปริมาณ



ภาพที่ 4.2 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการเพิ่มปริมาณ (ภาพประกอบจาก istockphoto.com)

โดยความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณในที่นี้ หมายรวมถึงทั้งการเพิ่มปริมาณของวัตถุที่สังเกตเห็นได้ทางกายภาพ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.3 และการเพิ่มปริมาณของคุณสมบัติต่างๆ ที่เป็นนามธรรม ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.4

- (4.3) สิวจะดีขึ้นเรื่อยๆ (สังเกตได้ด้วยตา)
 มีการสะสมของสารปรอทในปริมาณที่สูงขึ้นไปกว่าในอดีตอย่างเห็นได้ชัด (สังเกตได้ด้วยการวัดด้วยหน่วยทางวิทยาศาสตร์)
 อุณหภูมิของโลกร้อนขึ้นไปทุกปี (สังเกตได้ด้วยการวัดด้วยเครื่องวัดอุณหภูมิ)
- (4.4) ความเข้าใจอัตลักษณ์ก็ยิ่งซับซ้อนขึ้นไปอีก
 เหตุการณ์บ้านเมืองตึงเครียดขึ้นไปทุกขณะ
 ทั้งหมดหัวเราะออกมาทำให้บรรยากาศของบ้านหลังนี้อบอุ่นขึ้นไป

สำหรับความหมายเชิงการปรากฏของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย ความหมายนี้สามารถแบ่งได้เป็น 2 ความหมายย่อย คือ ความหมายเชิงการปรากฏของวัตถุและเหตุการณ์ และความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ แต่ทั้งสองความหมายล้วนขยายมา

จากมโนทัศน์พื้นฐานในการบอกทิศทางของคำว่า “ขึ้น” และมีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกัน จนบางครั้งไม่อาจแยกสองความหมายย่อยนี้ออกจากกันได้อย่างชัดเจน

ความหมายเชิงการปรากฏของวัตถุและเหตุการณ์

เมื่อมนุษย์เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ของวัตถุไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิง กับการปรากฏให้เห็นชัดของสิ่งต่างๆ จึงเกิดการขยายความหมายของคำบอกทิศทางไปสู่การใช้ในเชิงการแสดงการปรากฏ ยกตัวอย่างเช่น เมื่อเรามองพระอาทิตย์ตอนเช้าตรู่ เราจะสังเกตเห็นพระอาทิตย์ปรากฏชัดเจนขึ้นเรื่อยๆ เมื่อพระอาทิตย์เคลื่อนตัวขึ้นไปบนฟ้าเรื่อยๆ ยิ่งพระอาทิตย์เคลื่อนตัวขึ้นสูงมากเท่าไร เราจะสามารถสังเกตเห็นพระอาทิตย์ได้ชัดเจนเท่านั้น ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.3



ภาพที่ 4.3 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการปรากฏของวัตถุ (ภาพประกอบจาก <http://image.shutterstock.com/>)

ดังนั้นมนุษย์เราจึงเกิดความคุ้นเคยว่าการปรากฏของสิ่งต่างๆ มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับการเคลื่อนที่ในทิศทางขึ้นสู่ที่สูง จนนำมาสู่การขยายความหมายของคำบอกทิศทาง “ขึ้น” ไปยังความหมายของการแสดงการปรากฏของวัตถุและเหตุการณ์ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.5

- (4.5) แล้วดอกสีเหลืองสดก็บานขึ้นทันทีทันใด
 บัดนี้ยุคใหม่ได้อุบัติขึ้นแล้ว
 ตาแฉ่มเอ๋ยขึ้นในขณะที่ทานอาหารเย็นด้วยกัน
 ผู้หญิงก็โวยวายขึ้นว่าพี่ทิจเป็นผัวเขาแล้ว
 ญาติสนิทของผมที่นั่งมาในรถด้วยกันเปรยขึ้น
 นี่ชถึงรู้สิกร้อนใจขึ้นมาว่าเป็นความรับผิดชอบของเธอ

ความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์

จากความหมายย่อยเชิงการปรากฏของวัตถุนำไปสู่การขยายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ต่อไปยังการทำให้กระบวนการบางอย่างเสร็จสิ้นสมบูรณ์ เพราะการที่เราทำกิจกรรมต่างๆ ให้สำเร็จสมบูรณ์ เปรียบได้กับการที่จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ปรากฏให้เห็นชัดเจนขึ้น ดังนั้นการบอกทิศทาง “ขึ้น” จึงขยายความหมายมาสู่การแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ได้ด้วย จากตัวอย่างของการขึ้นของพระอาทิตย์ที่กล่าวไปข้างต้น จะเห็นได้ว่าเมื่อพระอาทิตย์ปรากฏอยู่บนท้องฟ้าตอนกลางวันแล้ว เราจะเห็นพระอาทิตย์อยู่บนนั้นได้ตลอดทั้งวัน ซึ่งแสดงให้เห็นว่าพระอาทิตย์สามารถแสดงตัวได้สำเร็จ หรืออีกตัวอย่างหนึ่ง เช่น เมื่อเราพยายามสร้างตึกกรมบ้านช่องจากวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ เราจะสังเกตเห็นการค่อยๆ ก่อตัวขึ้นในทิศทางสู่ส่วนบนซึ่งเหนือขึ้นไปจากพื้นดินเสมอ และเมื่อเวลาผ่านไปเราจะค่อยๆ เห็นโครงสร้างของตึกนี้ชัดเจนขึ้นเรื่อยๆ จนเราเห็นสภาพตึกที่ชัดเจนที่สุด เมื่อการก่อสร้างตึกนี้เสร็จสมบูรณ์ ดังปรากฏในภาพที่ 4.4

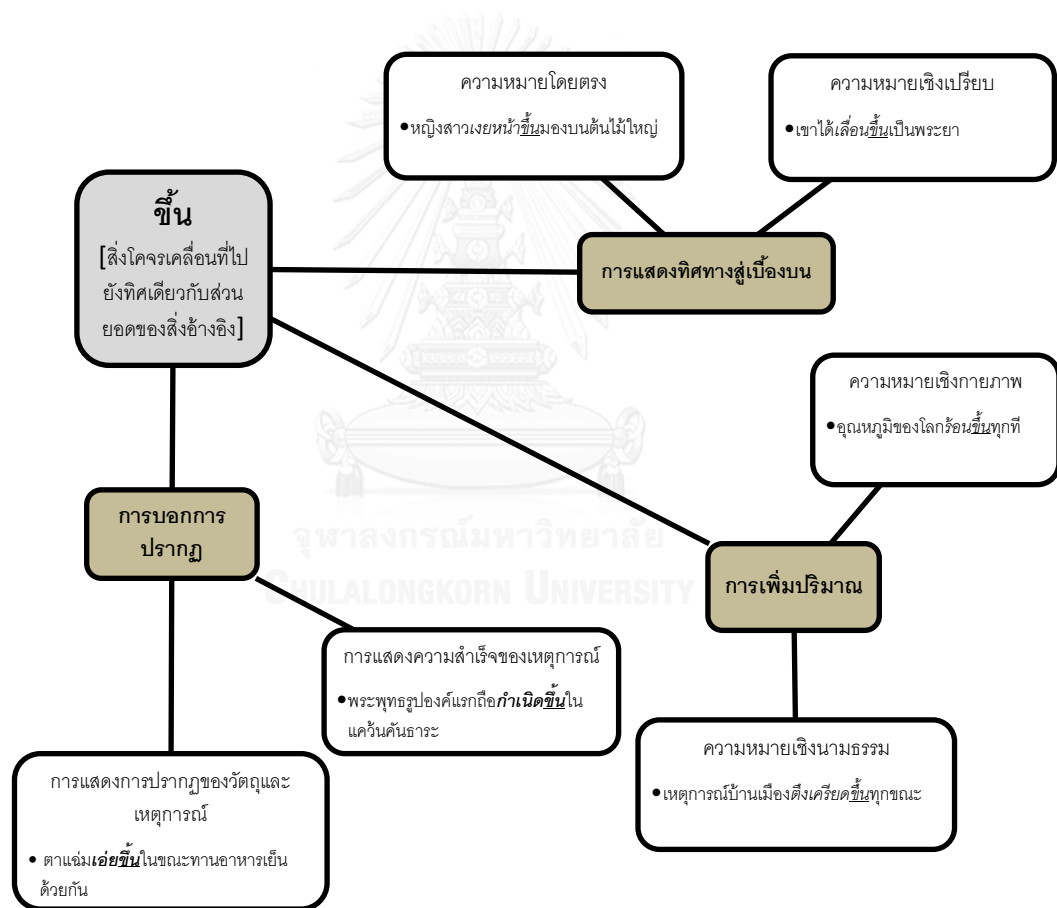


ภาพที่ 4.4 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางขึ้นสู่ส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงกับการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (ภาพประกอบจาก <http://adamant.typepad.com/>)

เมื่อมนุษย์มีประสบการณ์ในการสร้างตึกกรมบ้านช่องมากขึ้น มนุษย์เราจึงเห็นความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างการปรากฏและสำเร็จของเหตุการณ์ต่างๆ กับการเคลื่อนที่ในทิศทางขึ้น จนนำมาสู่การขยายความหมายของคำที่ใช้บอกทิศทางขึ้นไปยังความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ในที่สุด ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.6 ซึ่งความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์นี้จัดได้ว่าเป็นความหมายที่บ่งความหมายเชิงการณลักษณะ ดังที่ Thepkanjana & Uehara (2008) เสนอไว้ว่าคำกริยาแสดงทิศทาง (directional verbs) ไป มา เข้า ออก ขึ้น และ ลง สามารถสื่อความถึงการณลักษณะ และทำหน้าที่เสมือนคำที่ได้ใช้บ่งชี้การณลักษณะและเป็นตัวบ่งความสำเร็จ (success marker) ได้

- (4.6) ต่อมาจึงได้มีการสร้างที่พักวาร^{ขึ้น}
 พระพุทธรูปองค์แรกถือ^กาว^{เน}ิด^{ขึ้น}ในแคว้นคันธาระ
 คนหนุ่มที่เห็นการณ[์]ไกลกลุ่มหนึ่งจึงรวมกัน^{ตั้ง}สมาคมน[์]การค้า^{ขึ้น}
 เป็นที่รู้จักกันว่าเนื้อสัตว์ที่ผ่านการย่อยแล้วจะ^{เกิด}สารพิษ^{ขึ้น}

จากความหมายทั้งหมดของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ จะสังเกตได้อย่างชัดเจนว่าทุกความหมายล้วนมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เนื่องด้วยพันธะที่ทุกความหมายต่างมีกับโน้ตศัพท[์]พื้นฐานของคำว่า “ขึ้น” ดังปรากฏในภาพที่ 4.5



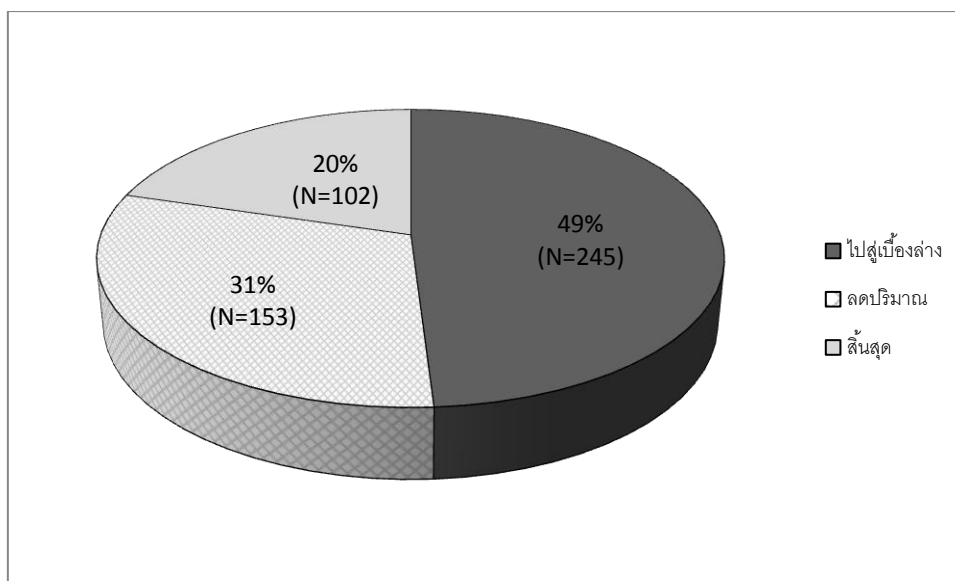
ภาพที่ 4.5 แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”

4.1.2 ความหมายของกริยารอบอกทิศทางไม่บ่งชี้ “ลง”

ในส่วนของความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” นั้น การวิเคราะห์ในครั้งนี้ มีผลการวิเคราะห์ส่วนใหญ่สอดคล้องกับผลการศึกษาก่อนหน้าของโสภาวรณ แสงไชย (2536) มีเพียงรายละเอียดในส่วนความหมายย่อยเกี่ยวกับการเขียนเท่านั้นที่ผู้วิจัยเห็นต่างออกไป ดังจะกล่าวถึงรายละเอียดต่อไป โดยเนื้อหาในส่วนนี้จะนำเสนอการสัดส่วนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในแต่ละความหมายที่พบในคลังข้อมูล และแนวทางการขยายความหมาย พร้อมทั้งนำเสนอเครือข่ายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง”

4.1.2.1 สัดส่วนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในแต่ละความหมาย

จากการวิเคราะห์ตัวอย่างทั้งหมด 500 ตัวอย่างที่ปรากฏการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” พบว่าคำว่า “ลง” ในฐานะกริยารอบอกในประโยคจะใช้ใน 3 ความหมายหลัก คือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง ความหมายเชิงการลดปริมาณ และความหมายเชิงบอกการสิ้นสุด โดยความหมายที่พบการใช้มากที่สุดคือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง (49%) รองลงมาคือความหมายเชิงการลดปริมาณ (31%) และความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด (20%) ตามลำดับ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.6 โดยความหมายหลักที่กล่าวมาทั้ง 3 ความหมายนี้ แต่ละความหมายสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อยได้ตามบริบท แต่อย่างไรก็ตาม ทุกความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ต่างมีความเชื่อมโยงกัน เพราะทุกความหมายต่างเกิดจากมโนทัศน์พื้นฐานเชิงทิศทางสู่เบื้องล่างเหมือนกัน เพียงแต่มีกระบวนการขยายความหมายที่ต่างกันไป



ภาพที่ 4.6 สัดส่วนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง

4.1.2.2 การขยายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง”

สำหรับกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” สามารถเห็นได้อย่างชัดเจนจากปริมาณสัดส่วนการใช้ในแต่ละความหมายข้างต้น ว่าความหมายในเชิงทิศทางเป็นความหมายที่พบได้มากที่สุด อีกทั้งมีโน้ตค้นพื้นฐานของคำว่า “ลง” ในระบบปริธานของมนุษย์คือการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง กล่าวคือเป็นการแสดงทิศทางซึ่งสิ่งโคจรเคลื่อนที่ไปยังทิศเดียวกับส่วนฐานของสิ่งอ้างอิง ซึ่งปรากฏให้เห็นได้อย่างชัดเจนในการใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.7 ดังนั้นความหมายในเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง จึงยังจัดเป็นความหมายพื้นฐานของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ซึ่งนำไปสู่การขยายความหมายสู่ความหมายอื่นๆ ต่อไป

- (4.7) แม่น้ำจะไหลจากต้นน้ำลงมาสู่ปลายน้ำ
 ผมยวสีน้ำตาลแปลกตาถูกปล่อยสายลงมาเคลือบป่า
 เมื่อน้ำฝนซึมผ่านลงใต้ดิน
 คณะของเราเดินลงเนินมาที่บริเวณลานกว้างอันเป็นที่จอดรถ

โดยความหมายในเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่างยังรวมถึงการใส่หรือวางสิ่งของบนภาชนะต่างๆ ดังแสดงไว้ในตัวอย่างที่ 4.8

- (4.8) ยะกิโซบะที่ใส่ผักดองกิมจิลงไปผัดด้วย
 ผมววงกุกุญแจลงในมือของเธอ
 ก่อนรับประทานให้บีบซุตะชิใส่ลงไปในกา
 บีบมะนาวลงไป ๒ หยด

นอกจากนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ให้ความหมายเกี่ยวกับการเขียนหรือจดบันทึก อยู่เป็นส่วนหนึ่งในความหมายเชิงทิศทางของคำกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ด้วย เพราะผู้วิจัยเห็นว่าการเขียนหรือจดบันทึกสิ่งต่างๆ จำเป็นต้องมีสิ่งอ้างอิง เพื่อตัวอักษรปรากฏบนสิ่งอ้างอิงนั้น กล่าวคือตัวอักษรจะเคลื่อนที่จากวัตถุต้นกำเนิด เช่น ปากกา หรือ ดินสอ ไปปรากฏบนวัตถุอ้างอิง เช่น กระดาษ ซึ่งเหตุการณ์ในลักษณะนี้แสดงให้เห็นการเคลื่อนที่ในทิศทางสู่เบื้องล่าง โดยมีสิ่งอ้างอิงรองรับอยู่ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.9

- (4.9) แล้วเอาไต้ก็เขียนดาวลงไปอีกห้าดวง
 ข้าพเจ้าก็ลากสมุดฉีกมาจดลงทันที
 ถูกลงไปโพสต์ลงบนเว็บทั่วประเทศของจีนเมื่อเร็วๆ นี้

การวิเคราะห์ความหมายเชิงการใส่หรือวางวัตถุ และความหมายเกี่ยวกับการเขียนหรือจดบันทึกนี้ คือส่วนที่งานวิจัยชิ้นนี้แสดงผลที่แตกต่างจากการวิเคราะห์ของโสภาวรณ แสงไชย (2536) กล่าวคือ โสภาวรณ แสงไชยวิเคราะห์ว่าคำกริยาประเภทที่แสดงการใส่วัตถุและบอกการบันทึกเมื่อเกิดร่วมกับกริยารอง “ลง” จะแสดงความหมายเชิงการหายไปชั่วคราว หรือเรียกว่า การเก็บ และความหมายของการณ์ลักษณะสมบูรณ์ ซึ่งผู้วิจัยเห็นต่างออกไปด้วยเหตุผลที่กล่าวไปข้างต้น

ต่อจากนั้น จากการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่างซึ่งสะท้อนเหตุการณ์ทางกายภาพที่เราสามารถรับรู้ได้ด้วยการสังเกตด้วยตาว่าสิ่งนั้นๆ กำลังเคลื่อนตัวสู่เบื้องล่างดังปรากฏในตัวอย่างข้างต้นสามารถขยายความหมายไปสู่การเคลื่อนที่สู่เบื้องล่างในเชิงนามธรรมที่วัตถุไม่ได้เคลื่อนที่จริง แต่เป็นการเคลื่อนที่ในเชิงเปรียบเทียบนั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.10 โดยเฉพาะความหมายในเชิงการเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของเหตุการณ์ต่างๆ กล่าวคือการเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของเหตุการณ์ต่างๆ เป็น

เหมือนการเปรียบเทียบได้ว่าบุคคลนั้นๆ ถูกใส่เข้าไปในเหตุการณ์ โดยเหตุการณ์นั้นๆ เปรียบได้กับภาษาคนที่รองรับบุคคล ที่ถูกใส่เข้ามาร่วมในเหตุการณ์นั่นเอง

(4.10) ทุกครั้งที่เราส่งผู้สมัครลงก็ต้องมีคู่แข่งอยู่แล้ว
การเร่งรัดการเบิกจ่ายงบประมาณให้กระจายลงสู่ภาคธุรกิจและประชาชน

จากความหมายเชิงการบอกทิศทางของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” นำไปสู่การขยายความหมายต่อไป จนทำให้เกิดความหมายเชิงการลดปริมาณ กล่าวคือ ความหมายเชิงการลดปริมาณเกิดจากการขยายความหมายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “ลง” ด้วยกระบวนการของมโนอุปลักษณ์ (conceptual metaphor) ที่ว่า “จำนวนน้อยกว่าคือลง” (LESS IS DOWN) ดังที่ Lakoff & Johnson (1980) ได้เสนอไว้ เหมือนอย่างที่ถูกกล่าวไปแล้วข้างต้นในความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ว่าเนื่องด้วยมนุษย์ทุกคนมีมโนทัศน์พื้นฐานที่ไม่ต่างกัน ดังนั้นกระบวนการเกิดมโนอุปลักษณ์นี้ในภาษาไทยจึงไม่แตกต่างจากการเกิดมโนอุปลักษณ์นี้ในภาษาอื่นๆ แม้ว่า Lee (2001) จะไม่ได้ศึกษาการขยายความหมายของคำว่า *down* เหมือนดังที่เขาได้อธิบายเกี่ยวกับคำว่า *up* ในภาษาอังกฤษไว้ แต่จากคำอธิบายของ Lee (2001) เกี่ยวกับมโนอุปลักษณ์ MORE IS UP โดยการยกตัวอย่างจากการเพิ่มปริมาณของน้ำในแก้ว ดังที่ถูกกล่าวไปแล้วข้างต้น สามารถนำมาต่อยอดในทิศทางตรงกันข้ามเพื่ออธิบายการขยายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงขออธิบายกระบวนการขยายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” จากความหมายเชิงทิศทางไปสู่ความหมายเชิงปริมาณด้วยตัวอย่างที่สอดคล้องกับ Lee (2001) กล่าวคือ มนุษย์เราสามารถรับรู้ด้วยการมองว่าลักษณะของการลดปริมาณมีความสัมพันธ์กับการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิง ยกตัวอย่างเช่น เมื่อเราตักน้ำจากแก้วที่มีน้ำอยู่เต็ม ปริมาณน้ำในแก้วจะลดลงในทิศทางลงสู่ส่วนล่างของแก้วเสมอ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.7 ดังนั้นมนุษย์เราจึงคุ้นเคยว่าการลดปริมาณและขนาดของสิ่งต่างๆ มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับการเคลื่อนที่ในทิศทางลงสู่เบื้องล่าง จนนำมาสู่การขยายความหมายของคำที่ใช้บอกทิศทางสู่เบื้องล่างไปยังความหมายของการลดปริมาณ



ภาพที่ 4.7 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับการลดปริมาณ (ภาพประกอบจาก istockphoto.com)

โดยความหมายเชิงการลดปริมาณในที่นี้ จะหมายรวมถึงทั้งการลดปริมาณของวัตถุที่สังเกตเห็นได้ทางกายภาพ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.11 และการลดปริมาณหรือเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติต่างๆ ที่เป็นนามธรรม ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.12

(4.11) จำนวนผู้ชมภาพยนตร์ตามโรงลดลงอย่างน่าใจหาย
การดูซีมของลำไส้และกระเพาะอาหารก็น้อยลง
ฝุ่นละอองที่เกาะอยู่จะทำให้แสงสว่างน้อยลง

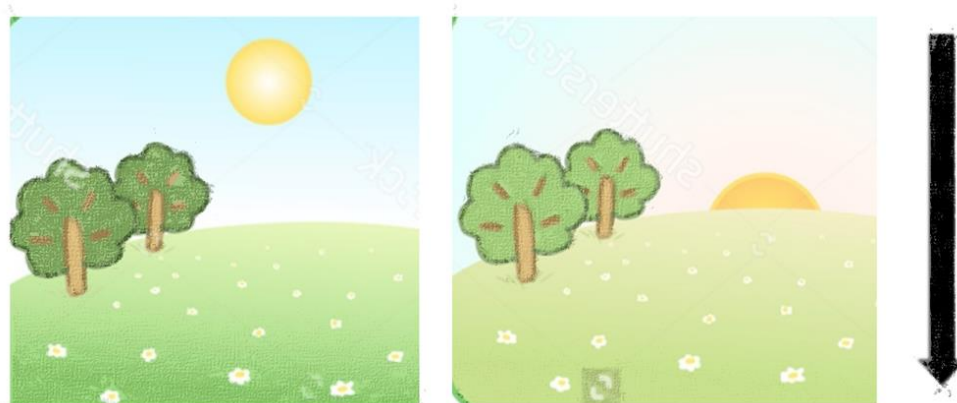
(4.12) พ่อได้ขอมมาเป็นของเราแล้วจะรู้สึกเบื่อ ทะนุถนอมน้อยลง
ความเกลียดชังของแม่ที่มีต่อพ่อมาโดยตลอดนั้นมิได้จืดจางลง

สำหรับความหมายเชิงการสิ้นสุดของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย ความหมายนี้สามารถแบ่งได้เป็น 2 ความหมายย่อย คือ ความหมายเชิงการหายไปของวัตถุ และความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดหรือความสำเร็จของเหตุการณ์ แต่อย่างไรก็ตาม ทั้งสองความหมายล้วนขยายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานในการบอกทิศทางของคำว่า “ลง” และมีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกัน ซึ่งทำให้บางครั้งไม่อาจแยกสองความหมายย่อยนี้ออกจากกันได้อย่างชัดเจน

ความหมายเชิงการหายไปของวัตถุ

ความหมายเชิงการหายไปของวัตถุนี้ เป็นความหมายที่ตรงกับข้ามกับความหมายเชิงการปรากฏของวัตถุของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” กล่าวคือความหมายนี้เกิดขึ้นเมื่อมนุษย์

เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ของวัตถุไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิง กับการหายไปของวัตถุ ไปของสิ่งต่างๆ จึงเกิดการขยายความหมายของคำบอกทิศทางสู่เบื้องล่างไปยังการใช้ในเชิงการแสดง การหายไปของวัตถุ ยกตัวอย่างเช่น ในตอนกลางวันพระอาทิตย์จะปรากฏให้เราเห็นได้อย่างชัดเจน บนท้องฟ้า แต่เมื่อตกบ่ายพระอาทิตย์จะเริ่มเคลื่อนตัวต่ำลงมาเรื่อยๆ จนกระทั่งลับขอบฟ้าและ หายไปในเวลาเย็น ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.8



ภาพที่ 4.8 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับ การหายไปของวัตถุ (ภาพประกอบจาก <http://image.shutterstock.com/>)

ดังนั้นมนุษย์เราจึงเกิดความคุ้นเคยว่าการหายไปของสิ่งต่างๆ มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับการ เคลื่อนที่ลงสู่ทิศทางที่ต่ำลง จึงนำมาสู่การขยายความหมายของคำที่ใช้บอกทิศทาง “ลง” ไปยัง ความหมายของการแสดงการหายไปของวัตถุ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.13

(4.13) เปลวไฟจากดวงเทียนที่ดับแสงลงด้วยขาดไส้กลาง
อาหารรสชาติคุ้นลิ้นในยามตรงหน้าหมดลงในเวลาไม่นาน

ความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์

จากความหมายย่อยเชิงการหายไปของวัตถุนำไปสู่การขยายความหมายของกริยารองบอก ทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ต่อไปยังการทำให้กระบวนการบางอย่างสิ้นสุดลงอย่างเสร็จสมบูรณ์ เพราะ การที่กิจกรรมหรือพฤติกรรมบางอย่างสิ้นสุดลง หรือสำเร็จเสร็จไปนั้น เปรียบได้กับการที่เราได้กำจัด สิ่งที่มีอยู่แต่แรกให้หายไป หรือหมดสภาพเดิมไป ดังนั้นการบอกทิศทาง “ลง” จึงขยายความหมายมา สู่การแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ได้ด้วย จากตัวอย่างของการตกของพระอาทิตย์ที่กล่าวไปข้างต้น

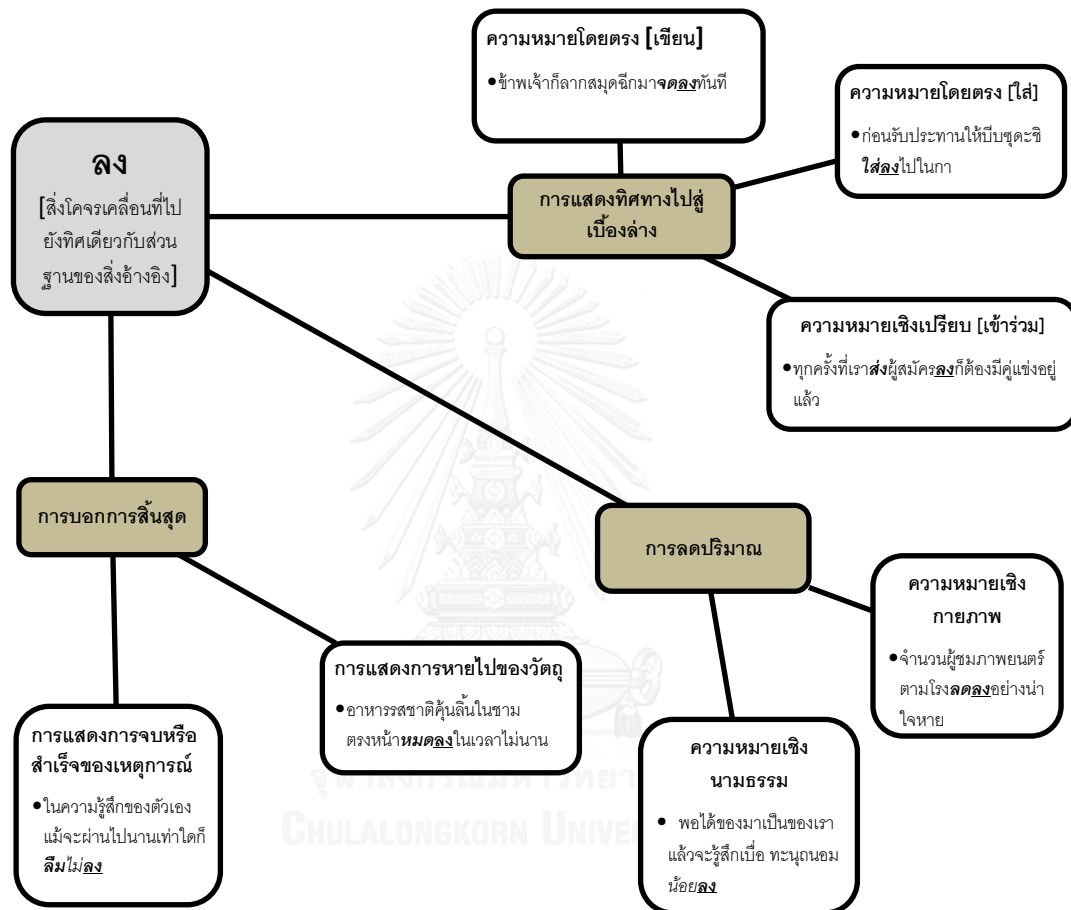
จะเห็นได้ว่าเมื่อพระอาทิตย์ตกลงสู่พื้นดิน แล้วลับท้องฟ้าไป เราจะไม่สามารถมองเห็นพระอาทิตย์ได้อีก จนกว่าจะเปลี่ยนเป็นเช้าวันใหม่ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าความสามารถในการแสดงตัวของพระอาทิตย์ได้หมดไป แสงของพระอาทิตย์ได้สิ้นสุดลง หรือหากจะยกตัวอย่างจากสิ่งก่อสร้างของมนุษย์ เช่น ตึกรามบ้านช่องต่างๆ หากเกิดภัยพิบัติหรืออุบัติเหตุรุนแรงกับตึกสูง เราจะสังเกตเห็นการค่อยๆ ถล่มลงมาในทิศทางสู่พื้นดินเสมอ และเมื่อเวลาผ่านไป จากเดิมที่เราอาจเคยเห็นโครงสร้างของตึกนั้นได้ชัดเจน โครงสร้างของตึกจะค่อยๆ หายไป ความสูงของตึกก็จะลดลง จนเราไม่สามารถเห็นสภาพของการเป็นตึกเดิมอีกต่อไป ซึ่งการหายไปของตึกแสดงถึงการหมดสภาพเดิมของการเป็นตึกนั้นไป ซึ่งสะท้อนให้เห็นการสิ้นสุดของสภาพเดิมหรือเหตุการณ์เดิม ดังปรากฏในภาพที่ 4.9



ภาพที่ 4.9 ภาพแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเคลื่อนที่ไปในทิศทางลงสู่ส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงกับการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ (ภาพประกอบจาก <http://http://previews.123rf.com/>)

ด้วยเหตุนี้มนุษย์เราจึงเห็นความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างการสิ้นสุดและเสร็จสมบูรณ์ของเหตุการณ์ต่างๆ กับการเคลื่อนที่ในทิศทางลง จนนำมาสู่การขยายความหมายของคำที่ใช้บอกทิศทางลงไปยังความหมายเชิงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ในที่สุด ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.14 และความหมายเชิงการสิ้นสุดของเหตุการณ์นี้จัดได้ว่าเป็นความหมายที่บ่งความหมายเชิงการณลักษณะ และทำหน้าที่เสมือนคำที่ได้ใช้บ่งชี้การณลักษณะและเป็นตัวบ่งความสำเร็จ (success marker) ได้ เหมือนดังที่ Thepkanjana & Uehara (2008) เสนอไว้

- (4.14) แล้วนิทานก็จบลงด้วยดี
 เศรษฐกิจโลกยุคใหม่หลังจากที่สงครามเย็นได้ยุติลง
 ในความรู้สึกของตัวเองแม้จะผ่านไปนานเท่าใดก็**ลืมไม่ลง**



ภาพที่ 4.10 แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง”

จากความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ จะสังเกตได้อย่างชัดเจนว่าทุกความหมายล้วนมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงซึ่งกันและกัน ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.10 ซึ่งความสัมพันธ์เชื่อมโยงนี้เกิดจากพันธะที่ทุกความหมายต่างมีกับมโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “ลง” นั่นเอง

4.1.3 ปรากฏการณ์ทางภาษาที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง”

นอกจากความหมายที่กล่าวไปข้างต้นของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” แล้ว ข้อมูลจากคลังข้อมูลยังแสดงให้เห็นว่าคำกริยาคุณศัพท์บางคำในภาษาไทย สามารถปรากฏร่วมกับทั้ง “ขึ้น” และ “ลง” โดยสามารถสื่อความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงลักษณะบางประการของกริยาคุณศัพท์นั้นๆ ได้ โดยจะมีนัยยะของการเพิ่มปริมาณของลักษณะนั้นๆ เข้ามาเกี่ยวข้อง ทำให้บางครั้งอาจพบว่าผู้พูดภาษาไทยสามารถใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในการพูดถึงสถานการณ์เดียวกัน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.15 โดย สุดาพร ลักษณะียนาวิน (2525) เสนอไว้ว่า คำที่มักเกิดปรากฏการณ์ทางภาษาเช่นนี้ มักเป็นคำกริยาคุณศัพท์ที่มีคู่ตรงข้ามแบบสัมพันธ์ (gradable antonym) ซึ่งสามารถแบ่งลักษณะนั้นๆ เป็นระดับได้ เช่น ร้อน-เย็น, อ้วน-ผอม, แก่-อ่อน หรือ หนัก-เบา เป็นต้น

(4.15) อูรวิสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นขึ้น
(ปรากฏในคลังข้อมูล)

อูรวิสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นลง

เรื่องราวความขัดแย้งระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติหรือระหว่างมนุษย์ด้วยกันเองซึ่งทำให้เกิดภาวะที่เลวร้ายขึ้น (ปรากฏในคลังข้อมูล)

เรื่องราวความขัดแย้งระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติหรือระหว่างมนุษย์ด้วยกันเองซึ่งทำให้เกิดภาวะที่เลวร้ายลง

จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นลง (ปรากฏในคลังข้อมูล)

จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นขึ้น

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่แย่ลงเรื่อยๆ (ปรากฏในคลังข้อมูล)

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่แย่ขึ้นเรื่อยๆ

การใช้คำที่ต่างกันเพื่อสื่อถึงสถานการณ์เดียวกันนี้ สะท้อนให้เห็นถึงความแตกต่างทางมุมมองของผู้พูดต่อเหตุการณ์เดียวกันนั้น และพบว่าบางกรณีที่ไม่สามารถใช้สลับกันได้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่ามีนัยยะบางอย่างที่แตกต่างกันระหว่างการเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” เพื่อสื่อความหมาย

เชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติหรือปริมาณ สำหรับสถานการณ์การใช้ “ขึ้น” หรือ “ลง” สุดาพร ลักษณะินาวิน (2525) ได้เสนอปัจจัยที่ส่งผลถึงการเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” ไว้ 2 ปัจจัย ซึ่งล้วนเกี่ยวข้องกับทัศนคติของผู้พูดแต่ละคน ดังนี้

1. ทัศนคติของผู้พูดต่อจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์

ในที่นี้ผู้วิจัยจะขอยกตัวอย่างเกี่ยวกับการใช้ “แย้ขึ้น” และ “แย้ลง” เพื่อประกอบการอธิบายเกี่ยวกับปัจจัยด้านทัศนคติของผู้พูดต่อจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ กล่าวคือ หากผู้พูดมองว่าเหตุการณ์ที่เผชิญอยู่เป็นเหตุการณ์ที่แย้อยู่ตั้งแต่ต้นแล้ว ผู้พูดจะใช้คำว่า “แย้ขึ้น” เพื่อแสดงถึงปริมาณความแย้ที่เพิ่มขึ้นอีก แต่หากผู้พูดมองว่าเหตุการณ์ที่เผชิญอยู่เคยเป็นเหตุการณ์ที่ดีก่อนหน้านี้ ผู้พูดจะใช้คำว่า “แย้ลง” เพื่อแสดงถึงปริมาณความแย้ที่เพิ่มขึ้น หรือการลดลงของสถานการณ์ที่ดีจนกลายเป็นแย้นั่นเอง

2. ทัศนคติของผู้พูดที่ตัดสินว่าการเปลี่ยนแปลงที่กล่าวถึงนั้นเป็นสิ่งที่ดีหรือไม่ดี

กล่าวคือ หากผู้พูดมองว่าการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัตินั้นเป็นสิ่งที่ดี ผู้พูดจะใช้คำว่า “ขึ้น” แต่หากผู้พูดมองว่าการเปลี่ยนแปลงปริมาณนั้นเป็น สิ่งที่ไม่ดี ผู้พูดจะใช้คำว่า “ลง” ยกตัวอย่างเช่น หากผู้พูดพูดว่า “ไว้หนวดแล้วหน้าแก่ขึ้นนะ” แสดงว่าลักษณะการแก่ในที่นี้เป็นเรื่องดีสำหรับผู้พูด แต่หากเขาพูดว่า “ไว้หนวดแล้วหน้าแก่ลงนะ” แสดงว่าลักษณะการแก่ในที่นี้เป็นเรื่องไม่ดีสำหรับผู้พูด

ผู้วิจัยเห็นว่าความแตกต่างทางมุมมองของผู้พูดที่สะท้อนให้เห็นจากปรากฏการณ์ทางภาษานี้ยังสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีเกี่ยวกับมโนอุปลักษณ์ของ Lakoff & Johnson (1980) ซึ่งเกี่ยวกับการเชื่อมโยงมุมมองของผู้พูดกับมโนอุปลักษณ์ที่แฝงอยู่ในการเลือกใช้ภาษาของผู้พูดคนนั้น กล่าวคือ หากผู้พูดเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” เพื่อกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติต่างๆ สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังมองเหตุการณ์ด้วยมโนอุปลักษณ์ MORE IS UP ซึ่งมองว่าคำว่า “ขึ้น” สามารถสื่อถึงการเพิ่มขึ้นของปริมาณหรือลักษณะบางประการ ยกตัวอย่างเช่น หากผู้พูดพูดว่า “แย้ขึ้น” สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังมองว่าปริมาณความแย้ในสถานการณ์นั้นกำลังเพิ่มปริมาณมากกว่าเดิม หรือหากผู้พูดพูดว่า “อ่อนแอขึ้น” สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังมองว่าปริมาณความอ่อนแอในสถานการณ์นั้นกำลังเพิ่มปริมาณมากกว่าเดิม เป็นต้น ในทางตรงข้ามหากผู้พูดเลือกใช้คำว่า “ลง” เพื่อกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติต่างๆ สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังใช้มโนอุปลักษณ์อื่นๆ ที่ไม่ใช่ MORE IS UP มองเหตุการณ์อยู่ โดยมโนอุปลักษณ์ที่เชื่อมโยงกับมโนทัศน์ของคำบอกทิศทาง ซึ่ง Lakoff & Johnson (1980) ได้เสนอไว้มีอยู่หลายประการ ดังปรากฏในตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1: ตารางแสดงมโนอุปลักษณ์ของคำว่า “UP” และ “DOWN”
(อ้างอิงจาก Lakoff & Johnson, 1980)

| UP | DOWN |
|--------------------------------|---|
| HAPPY IS UP | SAD IS DOWN |
| CONSCIOUS IS UP | UNCONSCIOUS IS DOWN |
| HEALTHY IS UP | SICKNESS AND DEATH ARE DOWN |
| HAVING CONTROL OR FORCE IS UP | BEING SUBJECT TO CONTROL OR FORCE IS DOWN |
| MORE IS UP | LESS IS DOWN |
| FORESEEABLE FUTURE EVENT IS UP | - |
| HIGH STATUS IS UP | LOW STATUS IS DOWN |
| GOOD IS UP | BAD IS DOWN |
| VIRTUE IS UP | DEPRAVITY IS DOWN |
| RATIONAL IS UP | EMOTIONAL IS DOWN |

ยกตัวอย่างเช่น หากผู้พูดพูดว่า “แย่งลง” สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังมองเหตุการณ์ด้วยมโนอุปลักษณ์ BAD IS DOWN คือ เมื่อกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงของสิ่งที่มีลักษณะในเชิงลบ ผู้พูดจะเห็นภาพของการเคลื่อนที่ไปยังทิศทางที่ต่ำลง โดยยิ่งความแย่มากเท่าไร ยิ่งต้องเคลื่อนที่สู่ทิศทางที่ต่ำลงไปเรื่อยๆ มากเท่านั้น หรือหากผู้พูดพูดว่า “อ่อนแอลง” สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดกำลังมองเหตุการณ์ด้วยมโนอุปลักษณ์ SICKNESS IS DOWN คือ เมื่อกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งที่สื่อถึงความไม่สมบูรณ์แข็งแรงของร่างกายหรือความเจ็บป่วย ผู้พูดจะเห็นภาพของการเคลื่อนที่ไปยังทิศทางที่ต่ำลง ยิ่งความไม่สมบูรณ์แข็งแรงของร่างกายมีมากเท่าไร ยิ่งต้องเคลื่อนที่สู่ทิศทางที่ต่ำลงไปมากเท่านั้น เป็นต้น ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าปรากฏการณ์ทางภาษาที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” นี้มีความเป็นไปได้ที่จะเกิดขึ้นจากหลายปัจจัย แต่ทุกปัจจัยล้วนสะท้อนให้เห็นถึงความแตกต่างในแง่มุมมองต่อเหตุการณ์ต่างๆ ของผู้พูดแต่ละคนซึ่งแตกต่างกันไป

นอกจากนี้ จากการวิเคราะห์ตัวอย่างประโยค ผู้วิจัยพบว่า คำว่า “ลง” จะเกิดเฉพาะกับคำที่มีนัยยะเชื่อมโยงถึงการลดระดับของคำคู่ตรงข้ามของมันได้เท่านั้น ยกตัวอย่างเช่น ในคู่คำตรงข้าม *หนัก-เบา* เราสามารถพูดได้ทั้ง “เบาขึ้น” และ “เบาลง” นั้นเพราะคำว่า “เบา” สามารถแสดงนัยยะ

เชื่อมโยงถึงการลดระดับของคำว่า “หนัก” ได้ กล่าวคือ เมื่อมีความหนักปริมาณน้อยลง จึงเกิดเป็นความเบาขึ้นได้ แต่ในทางตรงข้าม เราพูดว่า “หนักขึ้น” ได้เท่านั้น แต่พูดว่า “หนักลง” ไม่ได้ นั่นเป็นเพราะคำว่า “หนัก” ไม่สามารถสื่อนัยยะเชื่อมโยงถึงการลดระดับคำว่า “เบา” ได้ กล่าวคือ การมีความเบาในปริมาณที่น้อยลง ไม่สามารถทำให้เกิดเป็นความหนักได้ อีกทั้งผู้วิจัยยังสังเกตเห็นว่าปรากฏการณ์การใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” กับกริยาคุณศัพท์นี้ ไม่จำเป็นต้องเกิดกับเพียงคำหนึ่งคำใดในคำคู่ตรงข้ามหนึ่งๆ เท่านั้น เพราะมีคู่ตรงข้ามแบบสัมพันธ์บางคู่ที่มีนัยยะเชื่อมโยงถึงการลดระดับซึ่งกันและกัน จึงทำให้คู่ตรงข้ามนั้นสามารถใช้ได้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ทั้งสองคำ เช่น *แก่-เด็ก* เป็นต้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.16

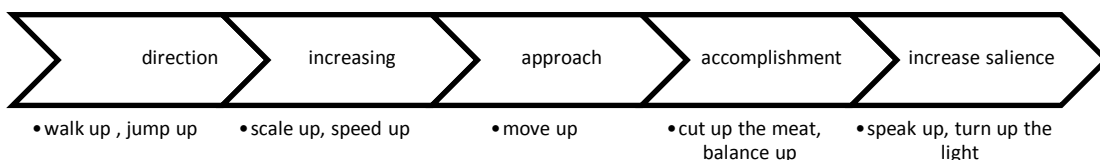
- (4.16) รุ่งพี่คนนั้นหน้าเด็กขึ้นนะ
 รุ่งพี่คนนั้นหน้าเด็กลงนะ
 รุ่งพี่คนนั้นหน้าแก่ขึ้นนะ
 รุ่งพี่คนนั้นหน้าแก่ลงนะ

หรือหากจะอธิบายด้วยทฤษฎีโมโนอุปลักษณ์ การที่คำใดคำหนึ่งจะสามารถปรากฏได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และกริยา “ลง” ได้นั้น คำๆ นั้นจำเป็นต้องมีความเชื่อมโยงได้กับโมโนอุปลักษณ์ที่เชื่อมโยงกับมโนทัศน์ของคำบอกทิศทางอันใดอันหนึ่งหรือมากกว่า ที่นอกเหนือจาก MORE IS UP และ LESS IS DOWN จากตัวอย่างที่ 4.16 การที่คำคู่ตรงข้าม *แก่-เด็ก* สามารถใช้ได้กับคำว่า “ลง” ได้ทั้งสองคำ เพราะคำว่า *แก่* มีความเชื่อมโยงได้กับโมโนอุปลักษณ์ SICKNESS IS DOWN หรือ BAD IS DOWN ขณะที่คำว่า *เด็ก* มีความเชื่อมโยงได้กับโมโนอุปลักษณ์ LOW STATUS IS DOWN นั่นเอง

4.2 ความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down”

งานวิจัยในอดีตที่ศึกษาเกี่ยวกับความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ส่วนใหญ่มักนำเสนอโดยเน้นศึกษาในเชิงมโนอุปลักษณ์ (conceptual Metaphor) เพื่อหาคำอธิบายต่อความหมายและการใช้ที่หลากหลาย โดยที่ผลการศึกษามักจะสอดคล้องกับงานของ Lakoff & Johnson (1980) ว่า คำว่า “up” และ “down” สามารถแสดงมโนอุปลักษณ์ได้หลากหลายแบบ ดังปรากฏให้เห็นแล้วในตารางที่ 4.1 ในส่วนก่อนหน้า

แต่งงานของ Lee (2001) ต่างออกไปจากงานอื่นๆ เล็กน้อย เพราะเขาได้พยายามเชื่อมโยงทุกความหมายเข้าหากัน จนคำอธิบายของเขาสามารถแสดงเป็นเส้นทางการขยายความหมายของคำว่า “up” ในภาษาอังกฤษ ดังปรากฏในภาพที่ 4.11



ภาพที่ 4.11 แผนภาพแสดงเส้นทางการขยายความหมายของ “up”

(ปรับจาก Lee, 2001: 31-52)

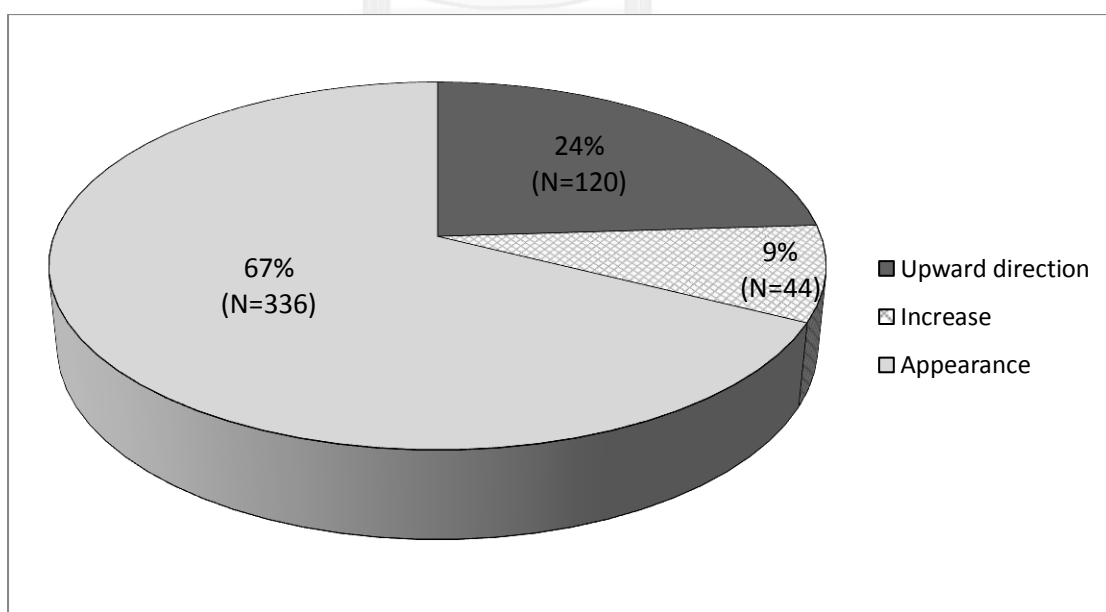
เพื่อศึกษาและจำแนกความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยได้รวบรวมตัวอย่างประโยคจากคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ (British National Corpus: BNC) (Corpus, 2007) จำนวนคำละ 500 ตัวอย่าง รวม 1,000 ตัวอย่าง จากเอกสารทุกประเภทที่มีในคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ โดยคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ที่นำมาวิเคราะห์ต้องไม่เป็นคำที่ปรากฏในสำนวน สุภาษิต หรือคำพังเพย โดยข้อมูลครึ่งหนึ่งจากข้อมูลทั้งหมดจะให้ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่อีกคนหนึ่งวิเคราะห์ซ้ำ เพื่อให้ได้ผลการวิเคราะห์และจำแนกความหมายที่เป็นกลางมากที่สุด โดยผลการวิเคราะห์ซ้ำพบว่าการวิเคราะห์ที่เห็นต่างกัน 66 ครั้ง คิดเป็น 13.2% ของข้อมูลทั้งหมด 500 ตัวอย่าง หลังจากนั้นผู้วิจัยและผู้พูดภาษาอังกฤษที่ช่วยวิเคราะห์ซ้ำได้อภิปรายร่วมกันในแต่ละตัวอย่างที่เห็นต่างเพื่อหาข้อสรุปร่วมกัน

4.2.1 คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up”

การวิเคราะห์ในงานวิจัยนี้มีผลสอดคล้องกับงานก่อนหน้าของ Lee (2001) ที่กล่าวถึงข้างต้น ผู้วิจัยเห็นด้วยกับเส้นทางการขยายความหมายของคำว่า “up” ซึ่งแสดงในภาพที่ 4.11 แต่ผู้วิจัยเห็นเพิ่มเติมว่าความหมายย่อยๆ บางความหมายสามารถรวมเป็นกลุ่มความหมายหลักเดียวกันได้ เนื้อหาในส่วนนี้จึงนำเสนอการจัดจำแนกความหมาย พร้อมทั้งนำเสนอเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up”

4.2.1.1 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในแต่ละความหมาย

จากการวิเคราะห์ตัวอย่างประโยค 500 ตัวอย่างจากคลังข้อมูลภาษาที่ปรากฏการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” พบว่าคำว่า “up” ซึ่งเป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite) ในประโยคภาษาอังกฤษสามารถจำแนกได้เป็น 3 ความหมายหลัก เช่นเดียวกับความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย นั่นคือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน (upward direction) ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ (increase) และความหมายเชิงบอกการปรากฏ (appearance) แต่ในความหมายเชิงบอกการปรากฏมีความหมายย่อยที่ต่างออกไปจากภาษาไทยเล็กน้อย ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อการขยายความต่อไป ในแง่ของสัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในตัวอย่างทั้ง 500 ตัวอย่าง พบว่า ความหมายเชิงการปรากฏ คือความหมายที่พบการใช้มากที่สุด (67%) รองลงมาคือความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน (24%) และความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ (9%) ตามลำดับ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.12 โดยความหมายหลักที่กล่าวมาทั้ง 3 ความหมายนี้ แต่ละความหมายสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อยได้ตามบริบท โดยเฉพาะในความหมายเชิงบอกการปรากฏ แต่อย่างไรก็ตาม ทุกความหมายต่างเชื่อมโยงกัน เพราะทุกความหมายต่างเกิดจากมโนทัศน์พื้นฐานเชิงทิศทางสู่เบื้องบนเหมือนกัน เพียงแต่มีกระบวนการขยายความหมายที่ต่างกันไป



ภาพที่ 4.12 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง

4.2.1.2 การขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up”

การขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” นี้ไม่ต่างจากการขยายความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย ที่ได้อธิบายไปแล้วข้างต้น เพราะคำบอกทิศทางของทั้งสองภาษา ต่างเกิดขึ้นจากมโนทัศน์พื้นฐานที่สื่อถึงการเคลื่อนที่ไปยังทิศทางส่วนยอดของสิ่งอ้างอิงเหมือนกัน กล่าวคือ เครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทาง *up* ในภาษาอังกฤษเริ่มต้นจากความหมายเกี่ยวกับการบอกทิศทางสู่เบื้องสูง ดังที่ปรากฏในตัวอย่างที่ 4.17 แล้วจึงขยายความหมายไปที่ความหมายเกี่ยวกับการเพิ่มปริมาณในเชิงกายภาพ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.18 หรือเพิ่มคุณสมบัติต่างๆ ซึ่งมักจะเป็นการเพิ่มปริมาณในเชิงนามธรรม ดังแสดงไว้ในตัวอย่างที่ 4.19

(4.17) He *put up* his hands.
so you've got to *pull your socks up*
Randy *rode up* to Perdita to shake her hand.

(4.18) She has an attempt to *speed up* the proceedings.
It is extraordinary how often professional golfers record the
wrong score or *add it up* incorrectly.

(4.19) And he is still expected to *step up* his ambitious attempt to
land QPR striker Les Ferdinand

สำหรับความหมายเชิงบอกการปรากฏ (appearance) ความหมายของคำบอกทิศทาง *up* ในภาษาอังกฤษ สามารถแบ่งได้เป็น 3 ความหมายย่อย คือ ความหมายเชิงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุ (salience) ความหมายเชิงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) และความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (accomplishment) แต่ทั้งสามความหมายล้วนขยายมาจากมโนทัศน์พื้นฐานในการบอกทิศทางของคำว่า “up” และมีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกัน จนบางครั้งอาจรู้สึกว่างบางประโยคมีทั้งสามความหมายย่อยนี้รวมกันในประโยคเดียว

ความหมายเชิงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุ (salience)

คำอธิบายของเส้นทางการขยายความหมายมาถึงความหมายที่สื่อถึงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับความหมายเชิงการปรากฏของวัตถุในภาษาไทย กล่าวคือความหมายนี้เกิดขึ้นจากการที่มนุษย์เราสังเกตเห็นความสัมพันธ์ระหว่างทิศทางกับการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุ ซึ่งตัวอย่างใกล้ตัวที่สุด คือการปรากฏขึ้นของพระอาทิตย์ คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในภาษาอังกฤษสามารถสื่อถึงความหมายนี้ได้เช่นกัน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.20

(4.20) They've shown up.

Now she was where we were and that office junior turned up

ความหมายเชิงแสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach)

จากความหมายที่สื่อถึงการปรากฏของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” นำไปสู่การสื่อความหมายในเชิงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิงโดยไม่จำเป็นที่จะต้องมีทิศทางขึ้นมาเกี่ยวข้อง ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.21 ซึ่งความหมายย่อนี้เป็นความหมายที่ไม่พบในภาษาไทย กล่าวคือ จากความสัมพันธ์ระหว่างทิศทางกับการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุในความหมายก่อนหน้า ทำให้เกิดการขยายความหมายต่อไปว่า เมื่อใดก็ตามที่เราสามารถเห็นวัตถุเคลื่อนที่เข้าใกล้เรา และเราสามารถเห็นวัตถุนั้นได้ชัดเจนขึ้นเรื่อยๆ โดยไม่จำเป็นว่าวัตถุนั้นจะต้องเคลื่อนที่เข้าหาเราในแนวตั้งเท่านั้น แต่สามารถขยายไปถึงการที่วัตถุเคลื่อนที่เข้าหาเราในแนวระนาบด้วย เราสามารถใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” เพื่อบ่งชี้การเคลื่อนที่เข้าใกล้นี้ได้ โดยกริยาที่มักเกิดกับความหมายย่อนี้คือกริยาประเภทที่แสดงการเคลื่อนที่ต่างๆ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.21

(4.21) The market edged up following several days of losses
big lorry coming up

She reached up to plant a light kiss on Dane's mouth.

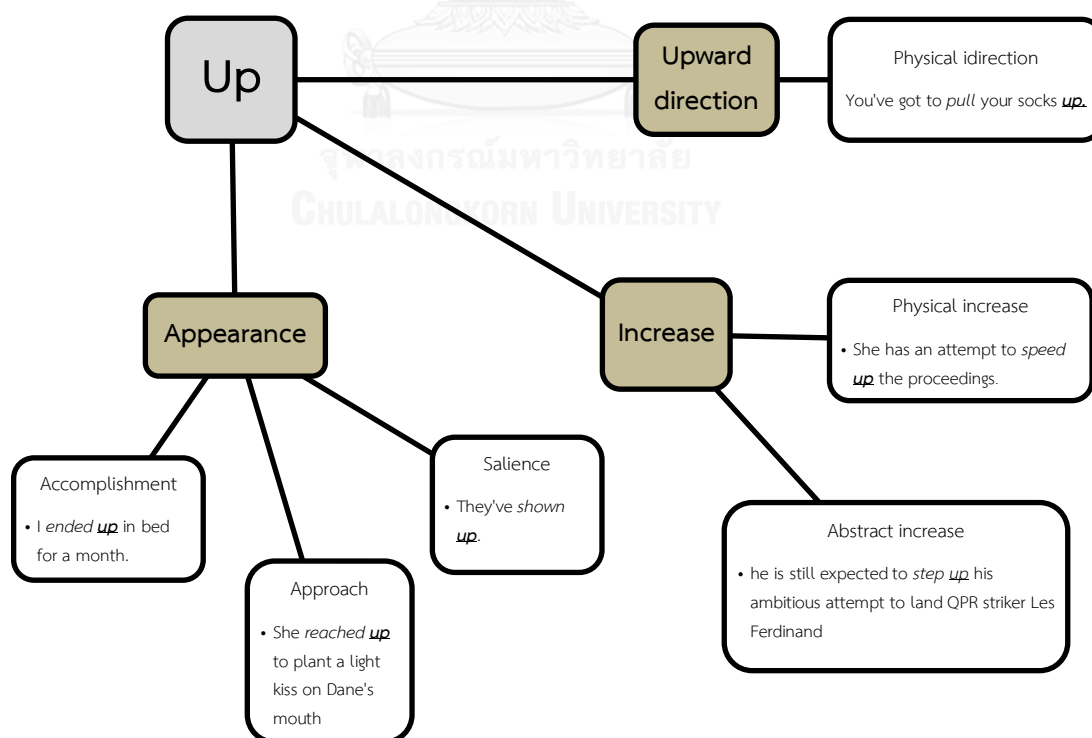
ความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (accomplishment)

จากความหมายที่สื่อถึงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุและการเคลื่อนที่เข้ามาใกล้ของวัตถุข้างต้นนี้ สามารถขยายความหมายต่อมายังความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์

กล่าวคือ เมื่อเราเห็นความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงระหว่างการเคลื่อนที่ในทิศทางขึ้นกับการปรากฏขึ้นของสิ่งต่างๆ ได้สำเร็จ และการเคลื่อนที่เข้ามาใกล้ของสิ่งต่างๆ จนถึงเป้าหมาย ทำให้เราเห็นความสำเร็จสมบูรณ์ของเหตุการณ์ที่มาพร้อมกับคำแสดงทิศทางที่ใช้บอกทิศทางขึ้น จนนำไปสู่การใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” เพื่อสื่อความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ในที่สุด ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.22

- (4.22) I *ended up* in bed for a month.
 Many children *grow up* to enjoy satisfactory lives
 While in his bedroom, he saw the electric bulbs *light up*.

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าคำบอกทิศทางไม่บ่งชี้ “up” ในภาษาอังกฤษสามารถจำแนกได้เป็น 3 ความหมายหลัก คือ 1) ความหมายเชิงทิศทาง 2) ความหมายเชิงปริมาณ และ 3) ความหมายเชิงการปรากฏ โดยความหมายเชิงการปรากฏนี้สามารถแบ่งได้เป็น 3 ความหมายย่อย คือ ความหมายเชิงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุ (salience) ความหมายที่แสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) และความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (accomplishment)



ภาพที่ 4.13 แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up”

จากความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ สามารถสรุปได้ เป็นเครือข่ายความหมาย ดังปรากฏในภาพที่ 4.13 ซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจนว่าทุกความหมายล้วนมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เนื่องด้วยพันธะที่ทุกความหมายต่างมีกับมโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “up”

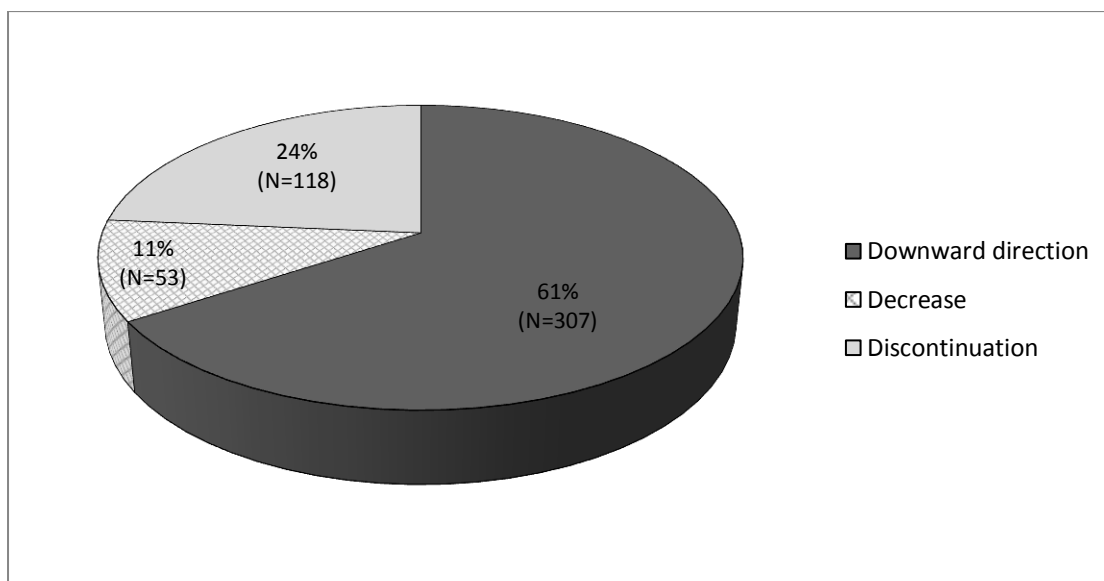
4.2.2 คำบอกทิศทางไม่บ่งชี้ “down”

เนื่องด้วยผู้วิจัยไม่พบว่ามีการจัดจำแนกความหมายของคำว่า “down” ในภาษาอังกฤษ เนื้อหาในส่วนนี้ผู้วิจัยจึงเสนอการจัดจำแนกความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” โดยยึดแนวทางเดียวกันกับ Lee (2001) และเสนอเครือข่ายการขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์ตัวอย่างประโยค 500 ตัวอย่างจากคลังข้อมูลภาษา

4.2.2.1 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในแต่ละความหมาย

จากการวิเคราะห์ตัวอย่างประโยค 500 ตัวอย่างจากคลังข้อมูลภาษาที่ปรากฏการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” พบว่าคำว่า “down” ซึ่งปรากฏในฐานะองค์ประกอบของกริยา (satellite) ในประโยคภาษาอังกฤษสามารถจำแนกได้เป็น 3 ความหมายหลัก เช่นเดียวกับความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย นั่นคือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง (downward direction) ความหมายเชิงการลดปริมาณ (decrease) และความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation)

ในแง่ของสัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในตัวอย่างทั้ง 500 ตัวอย่าง พบว่า ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง (downward direction) คือความหมายที่พบการใช้มากที่สุด (61%) รองลงมาคือความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation) (24%) และความหมายเชิงการลดปริมาณ (11%) ตามลำดับ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4.14 โดยความหมายหลักที่กล่าวมาทั้ง 3 ความหมายนี้ แต่ละความหมายสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อยได้ตามบริบท แต่อย่างไรก็ตาม ทุกความหมายยังคงมีความเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เพราะทุกความหมายต่างเกิดจากมโนทัศน์พื้นฐานเชิงทิศทางสู่เบื้องล่างเหมือนกัน



ภาพที่ 4.14 สัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” จากประโยคตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 500 ตัวอย่าง

4.2.2.2 การขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down”

เนื่องด้วยคำบอกทิศทางของทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ต่างเกิดขึ้นจากมโนทัศน์พื้นฐานที่สื่อถึงการเคลื่อนที่ไปยังทิศทางส่วนฐานของสิ่งอ้างอิงเหมือนกัน ดังนั้นการขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในที่นี้ จึงไม่แตกต่างจากการขยายความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทยที่ได้อธิบายไปแล้วข้างต้นนัก กล่าวคือ เครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทาง *down* ในภาษาอังกฤษเริ่มต้นจากความหมายเกี่ยวกับการบอกทิศทางสู่เบื้องล่าง ดังที่ปรากฏในตัวอย่างที่ 4.23 ซึ่งรวมความหมายเกี่ยวกับการเขียนไว้ด้วย แล้วจากนั้นจึงขยายความหมายไปที่ความหมายเกี่ยวกับการลดปริมาณในเชิงกายภาพ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.24 หรือลดคุณสมบัติต่างๆ ซึ่งมักจะเป็นการลดปริมาณในเชิงนามธรรม หรืออารมณ์ดังแสดงไว้ในตัวอย่างที่ 4.25

- (4.23) We *glissaded down* the final snows to the hut.
 We *write down* everything we do.
 He *swallowed* it *down* as if parched.
 But it's time to *sit down* to breakfast.

Each person *transmits* culture down to the next generation
(ความหมายเชิงนามธรรม)

- (4.24) *Turn down* the temperature of your hot water.
Their risk of heart attack would *go down* by 20 per cent.
an attempt was made in 1316 to *cut down* the amount of
luxurious food
- (4.25) Vietnam's ageing leaders appear to be trying to shore up the
authority of the party by cutting down the independence of an
already tightly-regulated press.

สำหรับความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation) ของคำ
บอกทิศทาง “down” ในภาษาอังกฤษ สามารถแบ่งได้เป็น 2 ความหมายย่อย คือ ความหมายเชิง
การทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration) และความหมายเชิงการแสดงการ
สิ้นสุดของเหตุการณ์ (termination) โดยความหมายย่อยทั้งสองนี้มีความเชื่อมโยงกันอย่างชัดเจน จน
ทำให้บางประโยคดูเหมือนจะสื่อถึงทั้งสองความหมายพร้อมๆ กัน โดยรายละเอียดการขยาย
ความหมายมีดังนี้

ความหมายเชิงการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration)

การขยายความหมายจากคำบอกทิศทาง “down” มาสู่ความหมายเกี่ยวกับการทำให้วัตถุ
หรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลงนี้ เกิดจากการขยายความหมายต่อมาจากความหมายเชิงการลด
ปริมาณ กล่าวคือ สภาพที่แย่ลงในที่นี้ไม่ใช่เป็นเพียงแค่การเปลี่ยนลักษณะ แต่ยังมีนัยยะของการเสื่อม
ลงแต่ยังไม่หมดไปของสถานการณ์นั้นๆ ด้วย ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 4.26

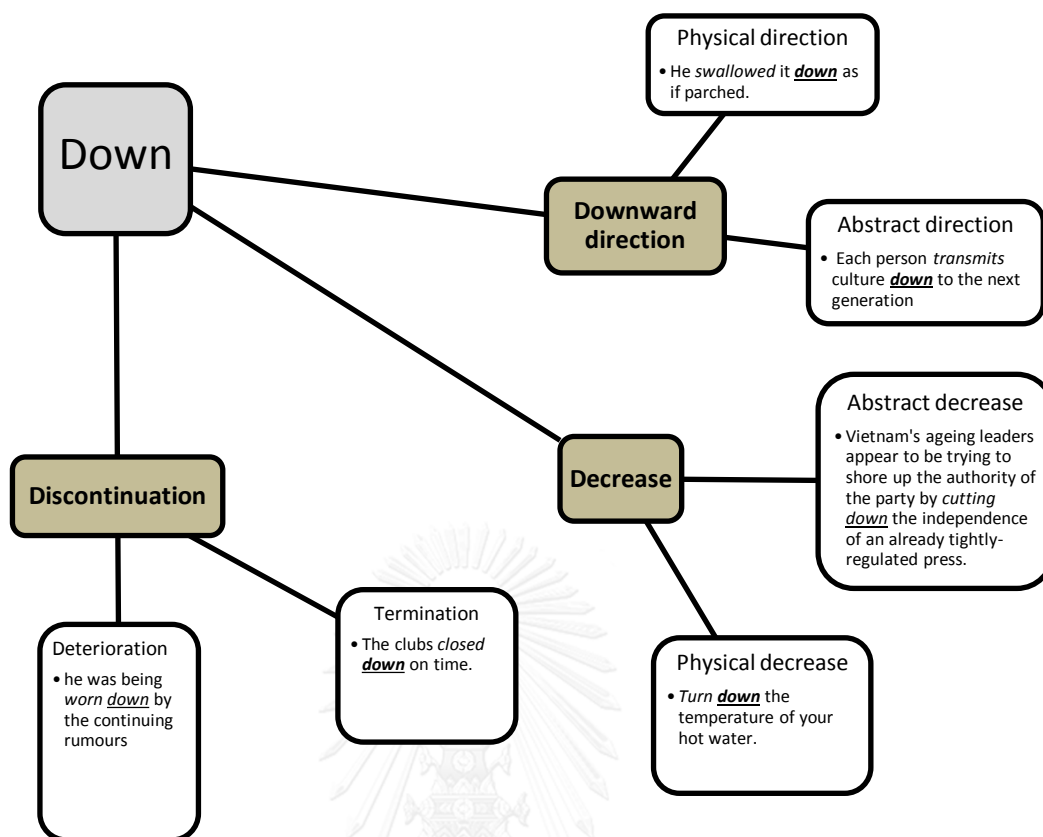
- (4.26) he was being *worn down* by the continuing rumours
This house was *run down* until the owner completely
renovated it and redecorated inside and out, and transformed
it into an impressive home.

ความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ (termination)

ความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ของคำบอกทิศทาง “down” นี้ถูกขยายความหมายต่อมาจากความหมายก่อนหน้า กล่าวคือเมื่อสถานการณ์หนึ่งตกอยู่ในสภาพที่แย่งเรื่อยๆ จนสุดท้ายลักษณะที่เคยมีอยู่เดิม ได้หมดสภาพเดิมไป ลักษณะเช่นนี้จะเชื่อมโยงไปถึงการยุติของเหตุการณ์นั้นๆ โดยจะไม่มีเหตุการณ์หรือสภาพก่อนหน้านั้นอีกต่อไป สภาพที่เหลือมีเพียงการแสดงว่าเหตุการณ์นั้นได้ยุติลงไปแล้วอย่างสมบูรณ์ หรืออธิบายได้จากการที่เราเห็นความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงระหว่างการเคลื่อนที่ในทิศทางลงกับการเสื่อมสภาพลงของสิ่งต่างๆ ได้ และความเสื่อมสภาพนั้นค่อยๆ ทำให้สภาพเดิมของวัตถุหรือเหตุการณ์นั้นๆ หายไป หรือหมดลงไป ทำให้เราเห็นการจบหรือยุติอย่างสมบูรณ์ของเหตุการณ์ ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 4.27

- (4.27) The clubs *closed down* on time.
 It should *shut down*.
 His red-shirted Young Pioneers *burned down* the church's
 printing press.

ดังนั้นจากคำอธิบายทั้งหมดที่กล่าวมาจึงสรุปได้ว่าคำบอกทิศทางไม่บ่งชี้ “down” ในภาษาอังกฤษสามารถจำแนกได้เป็น 3 ความหมายหลัก คือ 1.) ความหมายเชิงทิศทาง 2.) ความหมายเชิงปริมาณ และ 3.) ความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation) โดยความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation) นี้ สามารถแบ่งได้เป็น 2 ความหมายย่อย คือ ความหมายเกี่ยวกับการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ง (deterioration) และความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ (termination) จากความหมายทั้งหมดของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ สามารถสรุปได้เป็นเครือข่ายความหมาย ดังปรากฏในภาพที่ 4.15 ซึ่งแสดงให้เห็นได้ว่าทุกความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างชัดเจน ซึ่งเป็นผลจากพันธะที่ทุกความหมายต่างมีกับโน้ตศัพท์พื้นฐานของคำว่า “down”



ภาพที่ 4.15 แผนภูมิแสดงเครือข่ายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down”

4.3 ความแตกต่างในแง่ความหมายของกริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยกับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

จากการจำแนกความหมายของกริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และ คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษที่ผ่านมา จะสังเกตได้ว่าความหมายหลักของคำบอกทิศทางทั้ง 2 ภาษาไม่ได้ต่างกัน โดยมีสาเหตุสำคัญจากมโนทัศน์พื้นฐานเชิงทิศทางแนวตั้งที่มนุษย์ทุกคนมีส่วนร่วมกัน ซึ่งทำให้มนุษย์ทุกคนซึ่งไม่ว่าจะพูดภาษาใด ก็สามารถรับรู้สิ่งต่างๆ รอบตัวได้ไม่ต่างกัน แต่อย่างไรก็ตามยังมีความหมายย่อยบางความหมายที่ทั้งสองภาษาสื่อความต่างกันออกไปเล็กน้อย โดยเฉพาะความหมายวงนอกที่ถูกขยายไกลออกมาจากความหมายหลัก โดยเนื้อหาในส่วนนี้จะแบ่งเป็น 2 ส่วนสำคัญ คือ การเปรียบเทียบความหมายของ

กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ การเปรียบเทียบความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down”

4.3.1 การเปรียบเทียบเชิงความหมายระหว่าง “ขึ้น” และ “up”

เมื่อเปรียบเทียบความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” พบว่า ทั้งคำว่า “ขึ้น” ในภาษาไทยและ “up” ในภาษาอังกฤษสามารถแบ่งได้เป็น 3 ความหมายหลัก คือ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการบอกการปรากฏ

ข้อมูลด้านปริมาณของแต่ละความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ที่พบในคลังข้อมูลสามารถสรุปได้ ดังปรากฏในตารางที่ 4. 2

ตารางที่ 4.2: ตารางเปรียบเทียบปริมาณของแต่ละความหมายของ “ขึ้น” กับ “up”

| ความหมาย | ปริมาณของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย | ปริมาณของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในภาษาอังกฤษ |
|----------------------|---|--|
| ความหมายเชิงทิศทาง | 14% | 24% |
| ความหมายเชิงปริมาณ | 39% | 9% |
| ความหมายเชิงการปรากฏ | 47% | 67% |

ตารางที่ 4.2 แสดงให้เห็นว่า ในภาษาไทย ความหมายเชิงการปรากฏคือความหมายที่พบการใช้มากที่สุด (47%) รองลงมาคือความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ (39%) และความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน (14%) ตามลำดับ สำหรับภาษาอังกฤษ ความหมายเชิงการปรากฏ คือความหมายที่พบการใช้มากที่สุด (67%) รองลงมาคือความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องบน (24%) และความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ (9%) ตามลำดับ

จากข้อมูลเชิงปริมาณที่ปรากฏในตารางที่ 4.2 นี้แสดงให้เห็นว่าความหมายเชิงการบอกการปรากฏเป็นความหมายที่มีสัดส่วนการใช้มากที่สุดในทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แต่พบความ

แตกต่างที่น่าสนใจของสัดส่วนการใช้ในความหมายเชิงปริมาณ โดยความหมายเชิงปริมาณในภาษาไทย ปรากฏมากถึง 39% ซึ่งคิดเป็นกว่า 1 ใน 3 ของข้อมูล ขณะที่ความหมายเชิงปริมาณในภาษาอังกฤษ ปรากฏเพียง 9% ซึ่งคิดเป็นเพียง 1 ใน 10 ของข้อมูลเท่านั้น

ในแง่ความหมาย ความหมายในเชิงการบอกทิศทางและเชิงปริมาณของทั้งสองภาษานั้นไม่มีความแตกต่างกัน ทั้งสองความหมายมีลักษณะการใช้ที่สอดคล้องกันในทั้งสองภาษา แต่พบความแตกต่างในความหมายย่อยของความหมายเชิงการบอกการปรากฏ

สำหรับภาษาไทย ความหมายเชิงการบอกการปรากฏนี้สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 2 ความหมาย คือ การแสดงการปรากฏของวัตถุ และการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ แต่สำหรับภาษาอังกฤษ ความหมายเชิงการบอกการปรากฏนี้สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 3 ความหมาย คือ ความหมายเชิงการปรากฏให้เห็นเด่นชัดของวัตถุ (salience) ความหมายที่แสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) และความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ (accomplishment) ดังนั้นความหมายย่อยที่ภาษาอังกฤษมี แต่ไม่พบความหมายในลักษณะนี้ในภาษาไทย คือ ความหมายที่แสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) ซึ่งเป็นการเคลื่อนเข้าใกล้ที่ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการเคลื่อนที่ในแนวตั้งเท่านั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.21 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 4.28 เพื่อความสะดวก

- (4.28) The market *edged up* following several days of losses
big lorry *coming up*
She *reached up* to plant a light kiss on Dane's mouth.

ความแตกต่างเชิงความหมายในแง่มุมมองนี้สะท้อนให้เห็นว่าการขยายความของคำแสดงทิศทาง “up” ในภาษาอังกฤษมีการขยายความหมายกว้างกว่าคำแสดงทิศทาง “ขึ้น” ในภาษาไทยเล็กน้อย ประเด็นนี้แสดงให้เห็นว่าความหมายทุกความหมายที่มีของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย เป็นความหมายที่ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ทุกคนคุ้นเคยดี เพราะเป็นความหมายที่มีในภาษาอังกฤษเช่นกัน ดังนั้นจึงนำไปสู่สมมติฐานของงานในส่วนต่อไป ที่จะศึกษาและวิเคราะห์การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานว่าผู้เรียนจะไม่มีปัญหาในการใช้ความหมายใดๆ ของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่

บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย เพราะทุกความหมายที่พบในภาษาไทย ล้วนเป็นความหมายที่ปรากฏอยู่ในภาษาแม่ของผู้เรียนทั้งสิ้น

4.3.2 การเปรียบเทียบเชิงความหมายระหว่าง “ลง” และ “down”

เมื่อเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทยกับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” พบว่า ทั้งคำว่า “ลง” ในภาษาไทยและ “down” ในภาษาอังกฤษสามารถแบ่งได้เป็น 3 ความหมายหลัก คือ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุดของเหตุการณ์และความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์

ข้อมูลด้านปริมาณของแต่ละความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” กับคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ที่พบในคลังข้อมูลสามารถสรุปได้ ดังปรากฏในตารางที่ 4. 3

ตารางที่ 4.3: ตารางเปรียบเทียบปริมาณของแต่ละความหมายของ “ลง” กับ “down”

| ความหมาย | ปริมาณของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย | ปริมาณของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในภาษาอังกฤษ |
|--|--|--|
| ความหมายเชิงทิศทาง | 49% | 61% |
| ความหมายเชิงปริมาณ | 31% | 11% |
| ความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุดของเหตุการณ์และความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ | 20% | 24% |

ตารางที่ 4.3 แสดงให้เห็นว่า ในภาษาไทย ความหมายที่พบการใช้มากที่สุดคือ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง (49%) รองลงมาคือความหมายเชิงการลดปริมาณ (31%) และ

ความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด (20%) ตามลำดับ สำหรับภาษาอังกฤษ ความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่าง คือความหมายที่พบการใช้มากที่สุด (61%) รองลงมาคือความหมายเชิงการแสดงความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ (discontinuation) (24%) และความหมายเชิงการลดปริมาณ (11%) ตามลำดับ

จากข้อมูลเชิงปริมาณที่ปรากฏในตารางที่ 4.3 นี้แสดงให้เห็นว่าความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่างเป็นความหมายที่มีสัดส่วนการใช้มากที่สุดในทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แต่พบความแตกต่างที่น่าสนใจอีกครั้งในสัดส่วนการใช้ในความหมายเชิงปริมาณของ “ลง” และ “down” ซึ่งสอดคล้องกับความแตกต่างที่พบในสัดส่วนการใช้ในความหมายเชิงปริมาณของ “ขึ้น” และ “up” โดยพบว่ากริยารอง “ลง” ในภาษาไทย ปรากฏในความหมายเชิงปริมาณถึง 31% ขณะที่คำบอกทิศทาง “down” ในภาษาอังกฤษปรากฏในความหมายนี้เพียง 11% เท่านั้น

ในแง่ความหมาย พบว่าคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในภาษาอังกฤษมีความหมายหลักทั้งในเชิงการบอกทิศทาง เชิงปริมาณและเชิงการบอกการสิ้นสุดที่สอดคล้องกับความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย ทั้งสามความหมายหลักมีลักษณะการใช้ที่สอดคล้องกันทั้งสองภาษา แต่พบความแตกต่างในความหมายย่อยของความหมายเชิงการบอกการปรากฏ

สำหรับภาษาไทย ความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุดนี้สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 2 ความหมาย คือ ความหมายเชิงการหายไปของวัตถุ และความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ แต่สำหรับภาษาอังกฤษ ความหมายเชิงการบอกการปรากฏนี้สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 2 ความหมายย่อยที่ต่างจากภาษาไทยเล็กน้อย คือ ความหมายเชิงการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่งลง (deterioration) และความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ (termination) ดังนั้นความหมายย่อยที่ภาษาอังกฤษมี แต่ไม่พบความหมายในลักษณะนี้ในภาษาไทย คือ ความหมายเชิงการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่งลง (deterioration) ซึ่งสภาพที่แย่งลงในที่นี้ไม่ได้เป็นเพียงแค่การเปลี่ยนลักษณะ แต่ยังมีนัยยะของการเสื่อมลงแต่ยังไม่หมดไปของสถานการณ์นั้นๆ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.26 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 4.29 เพื่อความสะดวก

- (4.29) he was being *worn down* by the continuing rumours
 This house was *run down* until the owner completely
 renovated it and redecorated inside and out, and transformed
 it into an impressive home.

แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อดูสัดส่วนการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ทั้ง “up” และ “down” ในความหมายเชิงปริมาณ จะพบว่ามีสัดส่วนที่น้อยกว่าความหมายอื่นๆ (“up” พบการใช้เชิงปริมาณ 9% ของตัวอย่างทั้งหมด และ “down” พบการใช้เชิงปริมาณ 11% ของตัวอย่างทั้งหมด) ซึ่งมีเหตุผลสำคัญคือ ในภาษาอังกฤษมีโครงสร้างเฉพาะเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ นั่นคือ โครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ที่มักแสดงในรูปของการปรากฏร่วมกับ more หรือหน่วยคำ -er ในขณะที่ในภาษาไทยเรามักใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ขณะที่ความถี่การใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในคลังข้อมูลภาษาไทย แสดงให้เห็นว่าการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณพบได้เป็นอันดับสอง (“ขึ้น” พบการใช้เชิงปริมาณ 39% ของตัวอย่างทั้งหมด และ “ลง” พบการใช้เชิงปริมาณ 31% ของตัวอย่างทั้งหมด) ประเด็นนี้จึงเป็นอีกหนึ่งประเด็นที่น่าสนใจจะนำไปศึกษาจากข้อมูลที่ได้จากการใช้ภาษาจริงของผู้เรียนในบทต่อไป

ในแง่โครงสร้างทางไวยากรณ์ แม้ภาษาอังกฤษและภาษาไทยจะมีโครงสร้างประโยคแบบ SVO เหมือนกัน โดยประโยคจะเริ่มต้นด้วยประธาน ตามด้วยกริยาและกรรมตามลำดับ แต่สิ่งแตกต่างสำคัญคือ โครงสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) ในภาษาไทย กล่าวคือ ในประโยคหนึ่งๆ ของภาษาไทย สามารถมีกริยาหลายๆ ตัวปรากฏร่วมกันได้ ในขณะที่ประโยคภาษาอังกฤษจะมีคำที่ทำหน้าที่เป็นกริยาหลักในประโยคได้เพียงตัวเดียวเท่านั้น ซึ่งมีส่วนทำให้ประเภทของคำ (part of speech) ที่ใช้บอกทิศทางในภาษาอังกฤษแตกต่างจากภาษาไทย คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยสามารถทำหน้าที่เป็นกริยาดัวหนึ่งในประโยค ขณะที่คำว่า “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษไม่ใช่กริยา แต่เป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite) ซึ่งมักปรากฏในรูปของคำบุพบท (preposition) แต่อย่างไรก็ดี ตำแหน่งการปรากฏของ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองในภาษาไทย และคำว่า “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ยังคงสอดคล้องกัน เพราะต่างปรากฏในตำแหน่งถัดจากกริยาหลักในประโยคเหมือนกัน

นอกจากนั้น ยังมีอีกหนึ่งประเด็นที่น่าสนใจ นั่นคือปรากฏการณ์ในภาษาไทยที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้ง “ขึ้น” และ “ลง” แล้วสื่อความหมายที่สามารถใช้แทนกันได้ สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติบางประการ เช่น แยกขึ้น-แยกลง, แยกขึ้น-แยกลง, เย็นขึ้น-เย็นลง เป็นต้น ดังปรากฏในตัวอย่าง 4.15 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่าง 4.30 เพื่อความสะดวก ดังนั้นแง่มุมนี้จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองจะเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” เมื่อต้องกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติบางประการ หรือพวกเขาจะใช้โครงสร้างอื่นที่ต่างออกไปหรือไม่และอย่างไร

(4.30) จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นลง (ปรากฏในคลังข้อมูล)

จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นขึ้น

อุรวสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นขึ้น

(ปรากฏในคลังข้อมูล)

อุรวสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นลง

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่แยกลงเรื่อยๆ (ปรากฏในคลังข้อมูล)

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่เย็นขึ้นเรื่อยๆ

เรื่องราวความขัดแย้งระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติหรือระหว่างมนุษย์ด้วยกันเองซึ่งทำให้เกิดภาวะที่เลวร้ายขึ้น (ปรากฏในคลังข้อมูล)

เรื่องราวความขัดแย้งระหว่างมนุษย์กับกับธรรมชาติหรือระหว่างมนุษย์ด้วยกันเองซึ่งทำให้เกิดภาวะที่เลวร้ายลง

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษไม่มีความแตกต่างกันในแง่ของความหมายหลัก ซึ่งได้แก่ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการณลักษณะ (สำเร็จ/สิ้นสุด) แต่พบว่ามี ความแตกต่างกันอยู่ในความหมายย่อยของคำบอกทิศทาง “up” ในภาษาอังกฤษมีความหมายที่แสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) ซึ่งเป็นการเคลื่อนเข้าใกล้ที่ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการเคลื่อนที่ในแนวตั้งเท่านั้น แต่ไม่พบความหมายในลักษณะนี้ในภาษาไทย

นอกจากนี้ ยังพบประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับปริมาณการใช้ความหมายเชิงปริมาณของคำบอกทิศทาง “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษซึ่งมักปรากฏน้อยกว่าความหมายอื่นๆ ซึ่งน่าจะเกิดจากการที่ภาษาอังกฤษมีโครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) เป็นโครงสร้างเฉพาะเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ในขณะที่ในภาษาไทยมักใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ

อีกทั้งมีประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์ในภาษาไทยที่พบการใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” กับกริยาคุณศัพท์บางตัวในภาษาไทยได้ โดยไม่ว่าจะใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” ก็ยังคงสื่อความหมายที่ในเชิงการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติบางประการได้ โดยการใช้ภาษาในลักษณะนี้ไม่พบในภาษาอังกฤษ

ประเด็นต่างๆ ที่กล่าวมาทั้งหมดนี้เป็นแง่มุมที่น่าสนใจสำหรับการวิเคราะห์การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยในสถานการณ์จริงของผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ผ่านแบบทดสอบการแปลและการให้ผู้เรียนจับคู่สนทนาตามหัวข้อในชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ ซึ่งจะแสดงผลการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลในบทต่อไป

บทที่ 5

การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

เนื้อหาในส่วนนี้จะรายงานถึงผลการศึกษาเกี่ยวกับการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ทั้งกลุ่มที่อยู่ในระดับต้น และระดับสูง ซึ่งได้มาจากเครื่องมือ 2 ชิ้น คือ แบบทดสอบการแปล ซึ่งให้ข้อมูลในรูปของการเขียน และชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ ซึ่งให้ข้อมูลในรูปของบทสนทนา

ดังนั้นในบทนี้จะกล่าวถึงผลการศึกษาโดยแบ่งรายละเอียดออกเป็น 2 ส่วนหลัก ดังนี้

1. การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองในแบบทดสอบการแปล
2. การใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

เพื่อความสะดวกในการกล่าวถึงเนื้อหาในบทนี้ ผู้วิจัยขออธิบายเกี่ยวกับตัวอย่างประโยคและระบบสัญลักษณ์ที่ใช้เพื่อระบุตัวอย่างที่นำมาอธิบายในแต่ละประเด็น กล่าวคือ ตัวอย่างทุกตัวอย่างที่ปรากฏเป็นประโยคที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองแปลด้วยตนเองจากประโยคภาษาอังกฤษที่กำหนดให้ ในงานชิ้นนี้ผู้วิจัยจะไม่สนใจการสะกดคำผิดของผู้เรียน เนื่องด้วยวัตถุประสงค์หลักของงานชิ้นนี้มุ่งศึกษาเพียงการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในเชิงความหมายเท่านั้น ด้วยเหตุนี้ประโยคตัวอย่างบางประโยคจะถูกแก้ไขตัวสะกดให้ถูกต้องเพื่อความสะดวกในการวิเคราะห์และการทำความเข้าใจของผู้อ่าน โดยในการยกตัวอย่างแต่ละประโยคมาประกอบคำอธิบาย ผู้วิจัยจะแสดงประโยคที่ผู้เรียนแปลด้วยตัวอักษร A-Z และตามด้วยหมายเลขของผู้เรียนแต่ละคนที่แบ่งเป็นกลุ่มผู้เรียนระดับสูง (H) และผู้เรียนระดับต้น (L) ยกตัวอย่างเช่น

ผมดูตัวของเขากำลังยกช้าๆ (A:L16)

แฮร์รี่หยิบซองจดหมายขึ้นมาอ่าน (C:H14)

สัญลักษณ์ (A:L16) สื่อว่าตัวอย่างแรกเป็นของผลการแปลประโยค A ของผู้เรียนระดับต้นหมายเลข 16 ส่วนสัญลักษณ์ (C:H14) ของตัวอย่างที่สองสื่อว่าตัวอย่างนี้เป็นของผลการแปลประโยค C ของผู้เรียนระดับสูงหมายเลข 14

5.1 การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองในแบบทดสอบการแปล

จากความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย ที่กล่าวถึงโดยละเอียดในบทก่อนหน้า ทำให้เกิดแบบทดสอบการแปลเพื่อศึกษาการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายต่างๆ ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยในส่วนนี้จะแบ่งเป็น 3 หัวข้อหลัก คือ การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” และการใช้ในความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง”

5.1.1 การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในแบบทดสอบการแปล

ในแบบทดสอบการแปล มีประโยคทดสอบจำนวน 10 ข้อที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ใน 3 ความหมายหลัก คือ การใช้ในความหมายเชิงทิศทาง การใช้ในความหมายเชิงปริมาณ และการใช้ในความหมายเชิงการปรากฏ โดยผลการศึกษาในแต่ละความหมายปรากฏรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1.1.1 การใช้ในความหมายเชิงทิศทาง

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 4 ข้อที่ทดสอบความหมายเกี่ยวกับการแสดงทิศทางสู่เบื้องบนของคำว่า “ขึ้น” ดังปรากฏในตารางที่ 5.1 โดยเป็นข้อที่ไม่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ (A, B) และข้อที่ปรากฏ up ในประโยคภาษาอังกฤษอีก 2 ข้อ (C, D)

ตารางที่ 5.1: จำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงทิศทาง

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|---|---|-----------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| A | I see his body lifting slowly off the ground. | ผมก็เห็นชัดว่า ร่างของเขา ค่อยๆยกสูงขึ้น ช้าๆ จาก พื้นดิน | (ทิศทางสู่ เบื้องบน, ไม่ปรากฏ up) | 9 | 56.25 | 2 | 12.5 |
| B | Harry climbed onto the window. | แฮร์รี่ปีนขึ้นไป บนขอบ หน้าต่าง | (ทิศทางสู่ เบื้องบน, ไม่ปรากฏ up) | 9 | 56.25 | 3 | 18.75 |
| C | Harry picked up the envelope and read. | เขาก็หยิบซองจดหมายขึ้นมา อ่าน | (ทิศทางสู่ เบื้องบน, ปรากฏ up) | 8 | 50 | 6 | 37.5 |
| D | Harry and Ron followed Snape up the steps into the vast hall. | แฮร์รี่และรอน เดินตามสเนป ขึ้นบันไดไปสู่ โถง | (ทิศทางสู่ เบื้องบน, ปรากฏ up) | 11 | 68.75 | 11 | 68.75 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 9.25 | 57.81 | 5.5 | 34.38 |

จากตาราง 5.1 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 9.25 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 57.81 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 5.5 ครั้ง คิดเป็น 34.38 % ของประโยคทั้งหมด จากค่าร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าแตกต่างกันพอสมควร

หากพิจารณาเฉพาะประโยค A และ B จะสังเกตได้ว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มจะใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายนี้มากกว่าอย่างชัดเจน นอกจากนี้ยังสังเกตได้ว่าผู้เรียนระดับต้นมีแนวโน้มจะใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงทิศทางนี้มากขึ้น เมื่อประโยคภาษาอังกฤษมีคำว่า “up” ปรากฏอยู่เหมือนในประโยค C และ D โดยเฉพาะประโยค D ซึ่งจำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีจำนวนเท่ากัน ในขณะที่จำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในประโยค A ซึ่งประโยคภาษาอังกฤษไม่ปรากฏคำว่า up ของผู้เรียนระดับต้นน้อยกว่าผู้เรียนระดับสูงกว่า 4 เท่าตัว

เมื่อพิจารณาลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องบนมีอยู่ 6 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบอกของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบอก “ขึ้น” เพื่อบอกทิศทางร่วมกับกริยาหลักซึ่งแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ ซึ่งอาจจะเป็นได้ทั้งกริยาที่แสดงเฉพาะลักษณะของการเคลื่อนที่ (manner verb) และ กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เช่น ยก ลอย เคลื่อน ในประโยค A, ปีน ในประโยค B, หยิบ ยก ในประโยค C, และ ตาม ติดตาม ในประโยค D เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.1 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

- (5.1) ผมกำลังเห็นร่างกายของเขาลอยขึ้นไปอย่างช้าๆ (A:H2)
 แอร์รี่ปีนขึ้นไปบนหน้าต่าง (B:L10)
 แอร์รี่หยิบของจดหมายขึ้นมาอ่าน (C:H14)
 แอร์รี่และรอนตามสเนปขึ้นบันไดเข้าไปห้องโถง (D:L16)

2. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารอบอกเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติม ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.2 โครงสร้างประโยคในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังคุ้น

กับการใช้กริยาเพียงหนึ่งตัวในหนึ่งประโยคมากกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หากกริยาหลักที่เลือกใช้นั้นสามารถแสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ได้ในตัวเดียวอยู่แล้ว

- (5.2) ฉันทเห็นร่างของเขายกขาจากพื้นดิน (A:L2)
 ผมดูตัวของเขากำลังยกขาๆ (A:L16)
 ฉันทกำลังได้เห็นตัวของเขายกขาจากพื้นดิน (A:H8)
 แอร์รี่ปีนหน้าต่าง (B:H7)
 แอร์รี่หยิบของจดหมายมาอ่าน (C:H2)
 เขายืมของจดหมายแล้วอ่าน (C:L15)

3. การใช้ประโยคที่ไม่ปรากฏเนื้อหาเกี่ยวกับทิศทาง ในบางครั้งผู้เรียนบางคนเลือกใช้เพียงกริยาแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ (manner verb) เป็นกริยาหลักในประโยคเพียงตัวเดียวเท่านั้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.3 แม้ประโยค D จะปรากฏคำว่า up อยู่ในประโยคภาษาอังกฤษก็ตาม ซึ่งการที่ผู้เรียนเลือกใช้เพียงกริยาเพียงตัวเดียวในประโยคอาจแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังไม่คุ้นเคยกับการใช้กริยาหลายตัวติดกันในประโยค และเมื่อเขาเลือกใช้กริยาเพียงตัวเดียว เขาเห็นว่าข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะการเคลื่อนที่ที่สำคัญกว่าข้อมูลเชิงทิศทาง เขาจึงเลือกจะละเนื้อหาเกี่ยวกับทิศทางไป

- (5.3) แอร์รี่กับรอนตวมสเนปในห้องโถง (D: L4)
 แอร์รี่กับรอนตวมสเนปบนบันไดในห้องใหญ่ (D: H7)

4. การใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลักของประโยค กล่าวคือ ผู้เรียนใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องบน แต่เป็นการใช้ในตำแหน่งของกริยาหลักของประโยค ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.4 โดยมีประเด็นที่น่าสนใจว่าลักษณะการใช้ในรูปแบบนี้จะปรากฏเพียงในประโยค A และ B ซึ่งเป็นประโยคที่ไม่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษเท่านั้น ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะคำว่า *lift* และ *climb* ในประโยคภาษาอังกฤษเป็นกริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ และว่าข้อมูลเชิงทิศทางเด่นชัดสำหรับผู้เรียนคนนั้นๆ มากกว่าข้อมูลของลักษณะการเคลื่อนที่ ผู้เรียนจึงเลือกแสดงเพียงข้อมูลเชิงทิศทางไว้ในกริยาหลักของประโยคผ่านการใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลัก

- (5.4) ผมเห็นตัวเขาขึ้นอย่างช้าจากดิน (A:L12)
 ผมเห็นว่าศพขึ้นช้าๆ มาจากพื้น (A:H5)
 แอร์ริขึ้นบนหน้าต่าง (B:H9)

5. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) กับกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb) อื่นที่ไม่ใช่ “ขึ้น”

กล่าวคือ ผู้เรียนใช้คำว่า “ยก” เป็นกริยาหลัก แล้วใช้คำว่า “ออก” เป็นกริยารองของประโยค ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.5 โดยลักษณะประโยคเช่นนี้พบเพียงในประโยค A เท่านั้น ผู้วิจัยคาดว่าอาจเป็นผลมาจากคำว่า off ซึ่งปรากฏในประโยคภาษาอังกฤษ

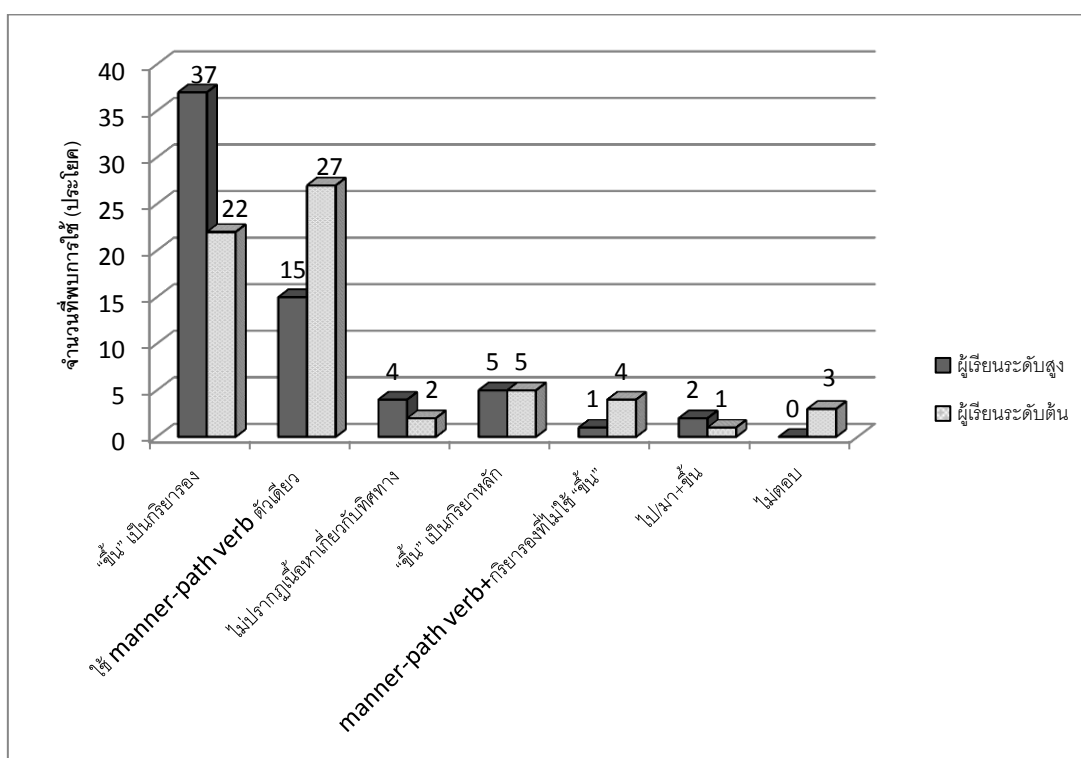
- (5.5) ผมเห็นร่างกายของเขากำลังยกช้าออกจากพื้นดิน (A:L7)
 ฉันเห็นร่างกายของเขาค่อย ๆ ยกออกจากพื้นดิน (A:L10)
 ผมเห็นตัวเขายกออกจากพื้นดินอย่างช้าๆ (A:H6)

6. การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (deictic directional verb) “ไป” หรือ “มา” ก่อน “ขึ้น” กล่าวคือ แม้ผู้เรียนใช้คำว่า “ขึ้น” ในตำแหน่งกริยาตัวสุดท้ายในโครงสร้างกริยาเรียง แต่คำว่า “ขึ้น” ในตัวอย่างที่ 5.6 ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นกริยารองในประโยค เพราะไม่ได้เพิ่มความหมายให้กับกริยาที่ปรากฏอยู่ข้างหน้า แต่กลับเป็นกริยาหลักในอีกเหตุการณ์หนึ่งที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกัน ในที่นี้คำว่า “ขึ้น” ปรากฏหลังกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (deictic path verb) ไป และ มา ซึ่งเป็นกริยาประเภทที่จะเกิดหลังกริยาหลักในตำแหน่งสุดท้ายของหน่วยสร้างกริยาเรียงหนึ่งๆ

- (5.6) แอร์ริก็บรอนตามสเนปไปขึ้นบันไดสู่ที่กว้างใหญ่ไพศาล (D:H7)
 แอร์ริก็บรอนตามสเนปไปขึ้นบันไดข้างในห้องโถง (D:L14)

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกัน โดยผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยคมากที่สุด ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารองเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติมมากที่สุด ดังปรากฏในภาพที่ 5.1 และ

เพื่อทดสอบความแตกต่างในสัดส่วนการใช้แต่ละโครงสร้างของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม จำเป็นต้องใช้วิธีการทางสถิติมาช่วยทดสอบ เนื่องด้วยข้อมูลเกี่ยวกับปริมาณการใช้โครงสร้างต่างๆ ชุดนี้มีการกระจายตัวแบบไม่ปกติ สถิติที่ใช้ในการทดสอบครั้งนี้จึงเป็นการทดสอบด้วย Wilcoxon signed-ranks ผลทางสถิติพบว่า กลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกทิศทางมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.027, p = 0.043$) ในทางตรงกันข้ามกลุ่มผู้เรียนระดับต้นใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียวเพื่อบอกทิศทางมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.012, p = 0.044$)



ภาพที่ 5.1 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอง “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องบน

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าแม้ผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นจะสามารถใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” เพื่อสื่อความหมายเพื่อบอกทิศทางสู่เบื้องสูงได้ แต่ปริมาณการใช้นั้นแตกต่างกัน ผู้เรียนระดับสูงมักจะเลือกใช้โครงสร้างกริยาเรียง โดยใช้กริยาหลักแสดงลักษณะของการ

เคลื่อนที่ และใช้คำว่า “ขึ้น” ในตำแหน่งกริยารองเพื่อเพิ่มความหมายเชิงทิศทาง ส่วนผู้เรียนระดับต้นยังเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียว มากกว่าโครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย

5.1.1.2 การใช้ในความหมายเชิงปริมาณ

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 4 ข้อที่ทดสอบความหมายเกี่ยวกับการแสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณของคำว่า “ขึ้น” ดังปรากฏในตารางที่ 5.2 โดยเป็นข้อที่ไม่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ (E, F) และข้อที่ปรากฏ “up” ในประโยคภาษาอังกฤษอีก 2 ข้อ (G, H)

ตารางที่ 5.2: จำนวนการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงปริมาณ

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|--|---|----------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| E | The rain was falling more heavily now. | ตอนนี้ฝนตกหนักขึ้น | (เพิ่มปริมาณ, ไม่ปรากฏ up) | 14 | 87.5 | 7 | 43.75 |
| F | I'm so glad you're feeling better now. | ผมดีใจที่คุณพอรู้สึกดีขึ้นแล้ว | (เพิ่มปริมาณ, ไม่ปรากฏ up) | 14 | 87.5 | 10 | 62.5 |
| G | Harry was speeding up. | แฮร์รี่เร่งความเร็วขึ้น | (เพิ่มปริมาณ, ปรากฏ up) | 9 | 56.25 | 8 | 50 |
| H | Do you realize how much money will add up in a year? | คุณทราบไหมว่าปีหนึ่งๆเงินจะเพิ่มมากขึ้นเท่าไร | (เพิ่มปริมาณ, ปรากฏ up) | 1 | 6.25 | 2 | 12.5 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 9.5 | 59.38 | 6.75 | 42.19 |

จากตาราง 5.2 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 9.5 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 59.38 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ขึ้น”

ในความหมายนี้ เฉลี่ย 6.75 ครั้ง คิดเป็น 42.19 % ของประโยคทั้งหมด จากคำร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตความแตกต่างพอสมควร

หากพิจารณาเพียงประโยค E และ F ซึ่งประโยคที่ไม่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษจะสังเกตได้ว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มจะใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายนี้มากกว่าผู้เรียนระดับต้น ในทางตรงกันข้ามในประโยคภาษาอังกฤษที่มีคำว่า “up” ปรากฏอยู่ (ประโยค G และ H) ผู้เรียนทั้งสองระดับมีแนวโน้มจะใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณนี้ในสัดส่วนปริมาณที่ใกล้เคียงกันมาก

เมื่อพิจารณาลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกปริมาณพบมีโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้อยู่ 5 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบ “ขึ้น” เพื่อบอกการเพิ่มปริมาณ ร่วมกับกริยาหลักและกริยาคุณศัพท์ (adjectival verb) ของประโยค เช่น *หนัก แรง* ในประโยค E, *ดี* ในประโยค F, *เร็ว* ในประโยค G, และ *เพิ่ม* ในประโยค H เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.7 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

- (5.7) ตอนนั้นฝนกำลังตกหนักขึ้น (E: L14)
 ผมดีใจที่คุณรู้สึกดีขึ้น (F: L6)
 แฮร์รี่เร่งความเร็วขึ้น (G: H6)
 คุณรู้ว่าเงินจะเพิ่มขึ้นเท่าไรในช่วงหนึ่งปี (H: H3)

2. การใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า กล่าวคือ ผู้เรียนใช้คำว่า *หนักกว่า มากกว่า เร็วกว่า ดีกว่า* เพื่อแสดงการเพิ่มของปริมาณ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.8 แทนที่จะเป็น *หนักขึ้น มากขึ้น เร็วขึ้น หรือ ดีขึ้น* ซึ่งส่วนหนึ่งน่าจะเป็นผลมาจากรูปประโยคในภาษาอังกฤษที่ใช้รูปโครงสร้างประโยคแบบขั้นกว่า (comparative form) ซึ่งปรากฏให้เห็นในประโยค E และ F แต่ประเด็นที่น่าสนใจ คือ ประโยค G “Harry was speeding up.” ซึ่งในประโยคภาษาอังกฤษไม่ได้ปรากฏโครงสร้างแบบเปรียบเทียบแต่อย่างใด อีกทั้งในประโยค

ภาษาอังกฤษมีคำว่า “up” ปรากฏให้เห็น แต่ผู้เรียนส่วนหนึ่งของทั้งสองกลุ่มยังเลือกที่จะแปลประโยคดังกล่าวด้วยโครงสร้างแบบเปรียบเทียบ และไม่ใช้ “ขึ้น” ในประโยคภาษาไทย

- (5.8) ตอนนี้ฝนตกอย่างหนักมากกว่า (E: L2)
 ฝนตกหนักกว่ามาก่อน (E: L9)
 เดี่ยวนี้ฝนตกหนักกว่าเดิม (E: H10)
 ฉันดีใจมากคุณมีความสุขดีกว่าก่อน (F: H7)
 ฉันจึงดีใจที่คุณรู้สึกดีกว่านี้ (F: L10)
 ผมมีความสุขเพราะว่าคุณรู้สึกดีกว่า (F: L16)
 แอร์รี่เร่งความเร็วมากกว่า (G: L2)
 แอร์รี่ทำเร็วกว่าก่อน (G: H7)

3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกแปลประโยค F “I’m so glad you’re feeling better now.” ด้วยรูปแบบประโยคที่แตกต่างออกไปแต่ใจความยังคงเดิม กล่าวคือผู้เรียนมิได้แสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ แต่เลือกใช้ข้อความที่มีใจความใกล้เคียงกันแทน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.9

- (5.9) ผมมีความสุขที่คุณหายไปแล้ว (F: H5)
 ฉันมีความสุขมากเพราะว่าคุณรู้สึกดีตอนนี้ (F: L2)
 ผมรู้สึกดีที่คุณหายไม่สบาย (F: L15)

4. การเลือกแสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ โดยไม่ใช้ “ขึ้น” กล่าวคือ ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกใช้เพียงกริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอง “ขึ้น” โดยกริยาหลักที่ผู้เรียนเลือกใช้ เป็นกริยาประเภทที่สามารถสื่อนัยยะถึงการเพิ่มปริมาณในตัวเองได้อยู่แล้ว เช่น คำว่า *เพิ่ม เร่ง* หรือ *สะสม* เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.10 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นอีกครั้งว่าผู้เรียนซึ่งพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ยังมักที่จะใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียว มากกว่าโครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย

- (5.10) ตอนนั้นแอร์รี่เพิ่มความเร็ว (G: L6)
 แอร์รี่เร่งความเร็ว (G: H16)
 แอร์รี่เพิ่มความเร็ว (G: H3)
 ตระหนักใหม่ว่าเงินแค่นั้นจะเพิ่มภายในหนึ่งปี (H: L9)

คุณรู้ไหมเงินเท่าไรจะเพิ่มทั้งหมดปีนี้ครับ (H: L12)

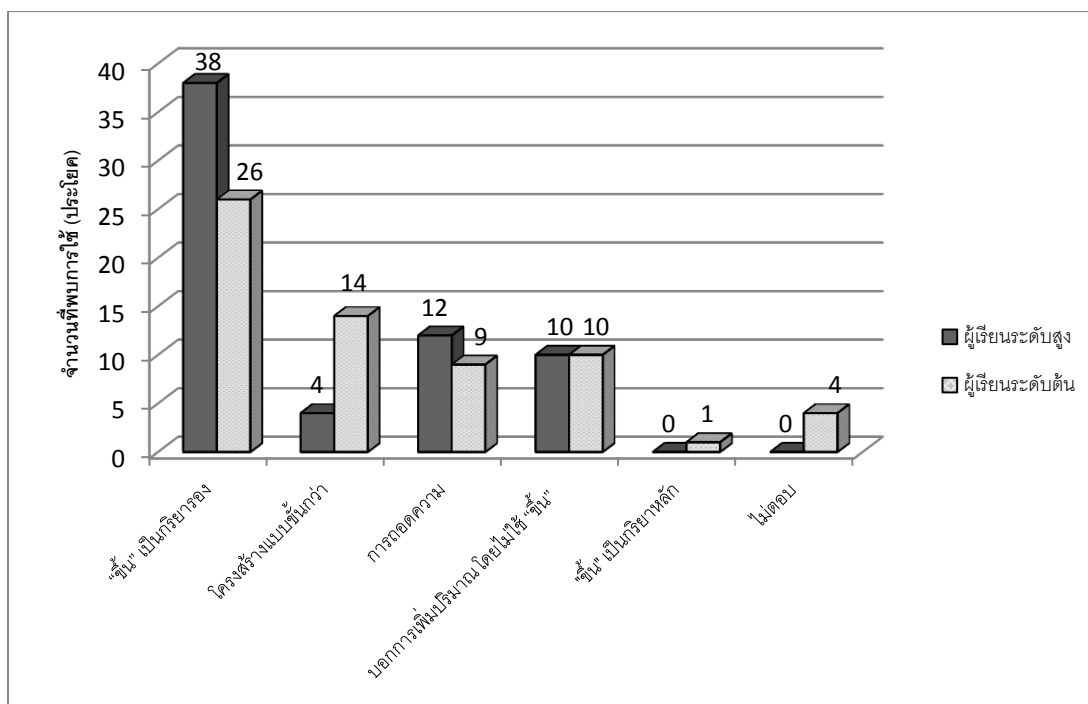
คุณนึกไหมว่าเงินจะเพิ่มเท่าไรในปีเดียว (H: H4)

สำหรับประโยค H “Do you realize how much money will add up in a year?” มีประเด็นที่น่าสังเกตว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้น ใช้คำว่า “ขึ้น” ในประโยคนี้เพียง 3 คน เท่านั้น โดยผู้เรียนส่วนใหญ่เลือกแสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ โดยไม่ใช้ “ขึ้น” เนื่องด้วยความหมายของกริยา *เพิ่ม* ที่สามารถสื่อถึงถึงการเพิ่มปริมาณในตัวเองได้อยู่แล้ว

5. การใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลักของประโยค กล่าวคือ พบผู้เรียนระดับต้น 1 คน ใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลักตัวเดียวในประโยค ดังปรากฏในตัวอย่งที่ 5.11 ซึ่งเป็นโครงสร้างประโยคที่จะไม่พบในภาษาไทย เพราะในภาษาไทยคำว่า “ขึ้น” ตัวเดียวไม่สามารถสื่อถึงถึงการเพิ่มปริมาณได้

(5.11) Harry ความเร็วขึ้นได้แล้ว (G: L1)

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกัน ดังปรากฏในภาพที่ 5.2 แม้ทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นจะเลือกใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยคมากที่สุด แต่ปริมาณการใช้ของผู้เรียนทั้งสองระดับแตกต่างกัน เมื่อทดสอบความแตกต่างในสัดส่วนการใช้แต่ละโครงสร้างของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม ด้วย Wilcoxon signed-ranks ผลทางสถิติพบว่า กลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกการเพิ่มปริมาณมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.191, p = 0.028$) และยังพบว่าผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบมากกว่าผู้เรียนระดับสูง สัดส่วนการใช้ที่ต่างกันระหว่างผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม ปรากฏให้เห็นอย่างค่อนข้างชัดเจน พบความต่างที่เกือบจะมีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -1.880, p = 0.060$)



ภาพที่ 5.2 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอง “ขึ้น” ในความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ

สามารถสรุปได้ว่าเมื่อผู้เรียนต้องแปลประโยคเป็นภาษาไทยเพื่อสื่อความหมายเชิงการบอกปริมาณ ผู้เรียนระดับสูงมักจะเลือกใช้โครงสร้างกริยาเรียง โดยใช้กริยาหลักซึ่งมักเป็นกริยาคุณศัพท์กับคำว่า “ขึ้น” ในตำแหน่งกริยารองเพื่อเพิ่มความหมายเกี่ยวกับการเพิ่มปริมาณ ส่วนผู้เรียนระดับต้นมีแนวโน้มที่จะใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบเหมือนประโยคภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนระดับสูง

5.1.1.3 การใช้ในความหมายเชิงการปรากฏ

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 2 ข้อที่ทดสอบเกี่ยวกับความหมายเชิงการปรากฏหรือบ่งความสำเร็จของคำว่า “ขึ้น” ดังปรากฏในตารางที่ 5.3 โดยทั้งสองข้อไม่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษ เนื่องจากไม่พบประโยคที่ปรากฏคำว่า “up” ในประโยคภาษาอังกฤษ คู่กับประโยคภาษาไทยที่มีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการบอกการปรากฏในคลังข้อมูลเลย

ตารางที่ 5.3: จำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่แบ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการปรากฏ

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|--|--|----------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| I | What's going on here? | เกิดอะไรกัน ขึ้น | (บอกการปรากฏ, ไม่ปรากฏ up) | 12 | 75 | 5 | 31.25 |
| J | The first Ch'in emperor unified China and built the Great Wall to prevent the northern barbarians. | จักรพรรดิฉินพระองค์แรกทรงรวบรวมประเทศจีนเข้าด้วยกันได้เป็นปีกแผ่นแล้ว และได้ทรงสร้างกำแพงยักษ์ขึ้นเพื่อป้องกันพวกอนารยชนทางเหนือ | (บอกการปรากฏ, ไม่ปรากฏ up) | 1 | 6.25 | 0 | 0 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 6.5 | 34.38 | 2.5 | 15.63 |

จากตาราง 5.3 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 6.5 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 34.38 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 2.5 ครั้ง คิดเป็น 15.63 % ของประโยคทั้งหมด จากค่าร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าแตกต่างกันพอสมควร

โดยมีประเด็นที่น่าสังเกตคือ ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มต่างใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้น้อยทั้งคู่ ทั้งๆ ที่ผลการวิเคราะห์ปริมาณการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่แบ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการปรากฏในคลังข้อมูลในบทก่อนหน้า แสดงให้เห็นว่าความหมายนี้เป็นความหมายที่พบได้ในสัดส่วนที่มากที่สุดในการคลังข้อมูล

เมื่อพิจารณาในแง่ของลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่
ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายที่สื่อถึงการปรากฏ มีอยู่
3 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบ
“ขึ้น” เพื่อสื่อความหมายเชิงการปรากฏ ร่วมกับกริยาหลักของประโยค เช่น เกิด ในประโยค
I และ สร้าง ในประโยค J เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.12 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้
เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

(5.12) ที่นี่มีอะไรเกิดขึ้น (I: L5)
 เกิดอะไรขึ้นที่นี่ (I: H3, H11, H12, L9, L10)
 จักรพรรดิฉินองค์แรกรวมเข้าในจีนด้วยกันและสร้างกำแพงเงินขึ้นเพื่อปกป้องจากคน
 ป่าเถื่อนที่ด่านเหนือบูกรุกเข้า (J:H6)

2. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกแปล
ประโยค I “What’s going on here?” ด้วยรูปแบบประโยคที่หลากหลาย ซึ่งน่าจะเป็นผล
จากการที่ประโยคนี้อาจแปลได้หลายความหมายตามบริบทสถานการณ์และแล้วแต่ความคุ้นเคย
ของผู้เรียนแต่ละคน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.13

(5.13) ที่นี่เป็นอะไร (I: L6)
 มีอะไรที่นี่ (I: L12)
 ที่นี่คุณทำอะไร (I: L16)
 ทำอะไรนี่เนี่ย (I: H7)
 มีอะไรกันอะ / ทำอะไรกันอะ (I: H2)

3. การเลือกแสดงความหมายเชิงการปรากฏ โดยไม่ใช้ “ขึ้น” กล่าวคือ ผู้เรียนเกือบทั้งหมด
เลือกใช้เพียงกริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอบ “ขึ้น” โดยเฉพาะใน
ประโยค J “The first Ch'in emperor unified China and built the Great Wall to
prevent the northern barbarians.” โดยผู้เรียนเกือบทั้งหมดเลือกใช้กริยาคำว่า สร้าง
โดยไม่ปรากฏการใช้กริยารอบใดๆ ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.14 โดยเหตุผลส่วนหนึ่ง

อาจเกิดจากการที่คำว่า *สร้าง* มีนัยยะบ่งบอกถึงการปรากฏได้อยู่แล้ว กล่าวคือ เมื่อมีการสร้างสิ่งใดขึ้นมา สิ่งนั้นจะปรากฏขึ้นมาให้เห็นได้ จึงทำให้ผู้เรียนเลือกที่จะไม่ใช่กริยารอง “ขึ้น” ในประโยค ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นอีกครั้งว่าผู้เรียนซึ่งพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ยังคงคุ้นเคยและเลือกที่จะใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียวเหมือนภาษาแม่ของตน มากกว่าโครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย

(5.14)

จักรพรรดิฉินที่หนึ่งรวมเข้าด้วยกันประเทศจีน และสร้างกำแพงเมืองจีนป้องกันอนารยชนของทางเหนือ (J: L2)

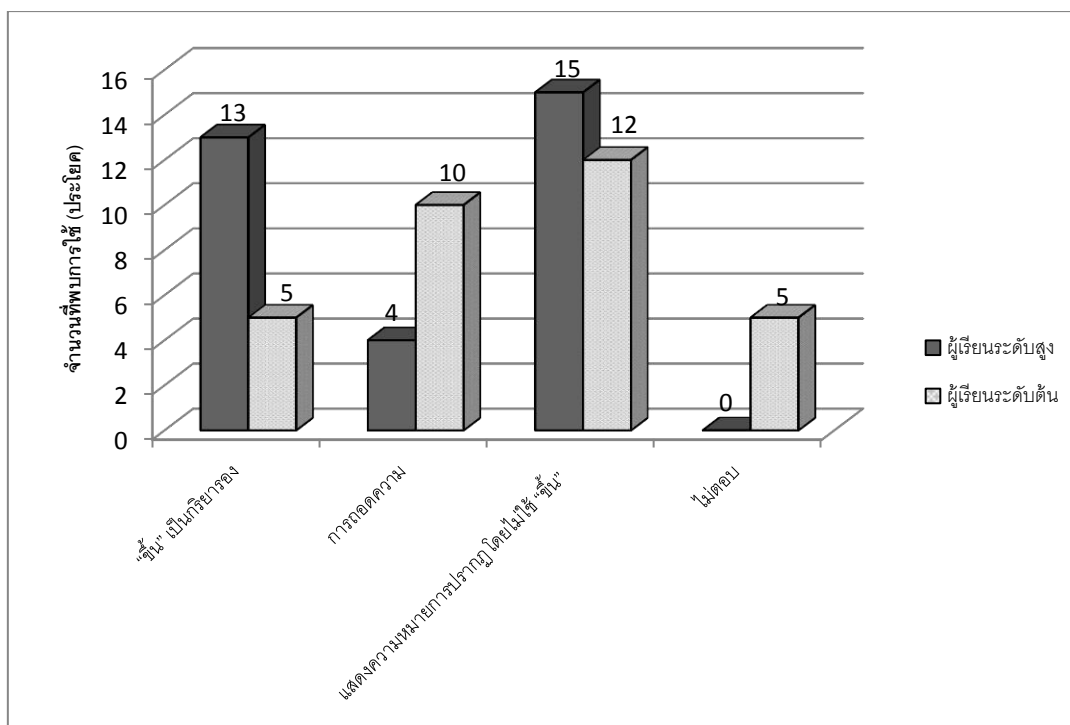
จักรพรรดิฉินที่หนึ่งรวมเข้าด้วยกันดินและสร้างกำแพงเมืองจีนเพื่อป้องกันอนารยชน (J: L8)

จักรพรรดิ Ch'in แบบครบวงจรครั้งแรกของจีนและสร้างกำแพงเพื่อป้องกันไม่ให้ป่าเถื่อนภาคเหนือ (J: L10)

จักรพรรดิฉินคนแรกที่ทำจีนให้รวมเข้าด้วยกันเป็นคนที่สร้างกำแพงเมืองจีนเพื่ออนารยชนเหนือเข้าจีนไม่ได้ (J: L15)

จักรพรรดิฉินพระองค์แรกทำให้ประเทศจีนรวมเข้าด้วยกันและสร้างกำแพงเมืองจีนเพื่อป้องกันอนารยชนทางเหนือ (J: H3)

ในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกัน ดังปรากฏในภาพที่ 5.3 แม้ทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นจะเลือกแสดงความหมายเชิงการปรากฏ โดยไม่ใช่ “ขึ้น” มากที่สุดเหมือนกัน แต่ผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยคในปริมาณที่ต่างจากผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน เมื่อทดสอบด้วย Wilcoxon signed-ranks พบว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกความหมายเชิงการบอกการปรากฏมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.138, p = 0.033$) ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นมีแนวโน้มเลือกใช้วิธีการถอดความมากกว่าผู้เรียนระดับสูงค่อนข้างชัดเจน โดยพบความแตกต่างที่เกือบจะมีอย่างมีนัยยะสำคัญทางสถิติ ($Z = -1.897, p = 0.058$)



ภาพที่ 5.3 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่มีกริยารอง "ขึ้น" ในความหมายเชิงการบอกการปรากฏ

สามารถสรุปได้ว่า ผู้เรียนทั้งสองระดับเลือกแสดงความหมายเชิงการปรากฏ โดยไม่ใช้ "ขึ้น" มากที่สุด แต่ผู้เรียนระดับสูงมีความสามารถในการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ "ขึ้น" เพื่อสื่อความหมายเชิงการปรากฏได้ดีกว่าผู้เรียนระดับต้น ส่วนกลุ่มผู้เรียนระดับต้นมักเลือกใช้การแสดงความหมายเชิงการปรากฏโดยใช้กริยาหลักตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอง "ขึ้น" และใช้การถอดความมากกว่าการใช้โครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย

นอกจากนี้ แม้งานชิ้นนี้จะเน้นศึกษาการแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษในการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ "ขึ้น" และ "ลง" แต่อย่างไรก็ตาม ผลบางส่วนที่ได้จากแบบทดสอบการแปลที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ "ขึ้น" ข้างต้นนี้ยังแสดงให้เห็นภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน ซึ่งมักปรากฏในรูปแบบของการใช้เกินการ (overgeneralization) โดยจะสังเกตได้ว่า ผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นบางส่วนใช้คำว่า "ขึ้น" เป็นกริยาหลักในโครงสร้างและบริบทที่ต่างจากเจ้าของภาษา กล่าวคือ แม้คำว่า "ขึ้น" ในความหมาย

เชิงทิศทางจะสามารถเป็นได้ทั้งกริยาหลักและกริยารองในภาษาไทย แต่มักจะเป็นการใช้ในบริบทที่ต่างกัน จากตัวอย่างที่ (5.4) ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ (5.15) เพื่อความสะดวก จะสังเกตเห็นได้ว่าแม้คำว่า “ขึ้น” ในตัวอย่างที่ (5.15) จะสามารถสื่อความหมายเชิงทิศทาง และทำให้เกิดประโยคที่สื่อความได้ แต่ประโยคเหล่านี้เป็นลักษณะประโยคที่ต่างจากการใช้ของเจ้าของภาษา โดยหากเป็นเจ้าของภาษาแล้ว คำว่า “ขึ้น” ในบริบทนี้จะปรากฏในฐานะกริยารอง ซึ่งปรากฏหลังกริยาหลักที่แสดงลักษณะการเคลื่อนที่มากกว่า ดังนั้นการใช้คำว่า “ขึ้น” เป็นกริยาหลักในตัวอย่างนี้ จึงสะท้อนให้เห็นถึงการสรุปเกิดการในเชิงความหมายในการใช้คำว่า “ขึ้น” ซึ่งปรากฏเป็นกริยาหลักของประโยค

- (5.15) ผมเห็นตัวเขาขึ้นอย่างช้าจากดิน (A:L12)
 ผมเห็นว่าศพขึ้นช้าๆ มาจากพื้น (A:H5)
 แฮร์รี่ขึ้นบนหน้าต่าง (B:H9)

อีกทั้งยังพบผู้เรียนระดับต้นคนนึงใช้คำว่า “ขึ้น” เป็นกริยาหลักของประโยคเพื่อสื่อความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ (5.11) ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ (5.16) เพื่อความสะดวก ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นการใช้ที่ต่างจากเจ้าของภาษา เพราะคำว่า “ขึ้น” ในความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณของภาษาไทยไม่สามารถปรากฏในตำแหน่งกริยาหลักของประโยคได้ แต่จะเป็นกริยารองซึ่งช่วยเพิ่มความหมายแก่กริยาหลักในประโยค ดังนั้นการใช้ในลักษณะนี้ของผู้เรียนจึงแสดงให้เห็นถึงการใช้เกิดการเชิงความหมายของผู้เรียนเช่นกัน

- (5.16) Harry ความเร็วขึ้นได้แล้ว (G: L1)

ดังนั้นจากผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปลที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ทั้งหมดนี้ สามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนทั้งสองระดับใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารองในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด (ผู้เรียนระดับสูงใช้ 38 ครั้ง คิดเป็น 59.38 % ผู้เรียนระดับต้นใช้ 26 ครั้ง คิดเป็น 40.63 %) รองลงมาคือ การใช้ในความหมายเชิงการบอกทิศทาง (ผู้เรียนระดับสูงใช้ 37 ครั้ง คิดเป็น 57.81 % ผู้เรียนระดับต้นใช้ 22 ครั้ง คิดเป็น 34.38 %) และการใช้ในความหมายเชิงการปรากฏ (ผู้เรียนระดับสูงใช้ 13 ครั้ง คิดเป็น 40.63 % ผู้เรียนระดับต้นใช้ 5 ครั้ง คิดเป็น

15.63 %) ตามลำดับ โดยผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้ลักษณะโครงสร้างประโยคที่หลากหลายเพื่อแปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ดังปรากฏในตารางที่ 5.4 ซึ่งผู้เรียนแต่ละกลุ่มใช้โครงสร้างประโยคเหล่านี้ในปริมาณที่ต่างกัน ข้อมูลทางสถิติแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ในการใช้ความหมายเชิงการบอกทิศทาง ผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบที่ “ขึ้น” ปรากฏในตำแหน่งกริยารอบอกมากที่สุด ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบที่ใช้กริยาในประโยคเพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารอบอกเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติมมากที่สุด ในความหมายเชิงปริมาณ ทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบที่ “ขึ้น” ปรากฏในตำแหน่งกริยารอบอกมากที่สุด แต่ผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบเปรียบเทียบมากกว่าผู้เรียนระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนในความหมายเชิงการปรากฏ ผู้เรียนทั้งสองระดับเลือกแสดงความหมายเชิงการปรากฏ โดยไม่ใช้ “ขึ้น” มากที่สุด โดยผลทางสถิติแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบอกในประโยคมากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในทั้ง 3 ความหมายหลักของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในขณะที่ผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่ยังมักเลือกใช้โครงสร้างอื่นๆ มากกว่าการใช้โครงสร้างกริยาเรียงซึ่งในประโยคจะมีทั้งกริยาหลักและกริยารอบอกแบบในภาษาไทย

ตารางที่ 5.4: ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” (ผลจากแบบทดสอบการแปล)

| ความหมาย | โครงสร้างที่ผู้เรียนใช้ | จำนวนที่พบ (ประโยค) | | ตัวอย่าง |
|------------------------|---|------------------------|----------------------|---|
| | | ผู้เรียน ระดับสูง | ผู้เรียน ระดับต้น | |
| ความหมาย เชิงทิศทาง | 1. ใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารอบอกในประโยค | 37 | 22 | แฮร์รี่หยิบของจดหมาย <u>ขึ้น</u> มาอ่าน (C:H14) แฮร์รี่ <u>ขึ้น</u> ไปบนหน้าต่าง (B:L10) |
| | 2. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารอบอกเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติม | 15 | 27 | ฉันเห็นศพของเขาจาก <u>พื้น</u> ข้างๆ (A:H16) ผมดูตัวของเขา <u>กำลัง</u> ยก <u>ข้าง</u> ๆ (A:L16) |
| | 3. การใช้ประโยคที่ไม่ปรากฏเนื้อหา | 4 | 2 | แฮร์รี่ก็บรอนตามสเนปบนบันไดในห้อง |

| | | | | |
|------------------------------------|--|----|----|---|
| | เกี่ยวกับทิศทาง | | | ใหญ่ (D:H7) แฮร์รี่บรอนตามสเนปในห้องโถง (D:L4) |
| | 4. การใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลักของประโยค | 5 | 5 | แฮร์รี่ ขึ้น บนหน้าต่าง (B:H9) ผมเห็นตัวเขา ขึ้น อย่างช้าจากดิน (A:L12) |
| | 5. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) กับ กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic path verb) อื่นที่ไม่ใช่ “ขึ้น” | 1 | 4 | ผมเห็นตัวเขา ยกออกจาก พื้นดินอย่างช้าๆ (A:H6) ฉันเห็นร่างกายของเขาค่อย ๆ ยกออกจาก พื้นดิน (A:L10) |
| | 6. ใช้คำว่า “ไป” หรือ “มา” ก่อน “ขึ้น” | 2 | 1 | แฮร์รี่บรอนตามสเนปไป ขึ้น บันไดข้างในห้องโถง (D:L14) |
| 2. ความหมาย เชิงปริมาณ | 1. ใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารองในประโยค | 38 | 26 | แฮร์รี่ เร่งความเร็วขึ้น (G:H6) ตอนนั้นฝนกำลัง ตกหนักขึ้น (E:L14) |
| | 2. การใช้โครงสร้างแบบขึ้นกว่า | 4 | 14 | ตอนนี้มีฝน ตกมากกว่า (E:H7) ตอนนี้ฝน ตกหนักมากกว่า (A:L12) |
| | 3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 12 | 9 | ผมมีความสุขที่คุณหายไปแล้ว (F:H5) ผมรู้สึกดีที่คุณหายไม่สบาย (F:L15) |
| | 4. การเลือกแสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ โดยไม่ใช่ “ขึ้น” | 10 | 10 | แฮร์รี่กำลัง เร่งความเร็ว (G:H2) แฮร์รี่กำลัง เร่งความเร็วอยู่ (G:L9) |
| | 5. การใช้ “ขึ้น” เป็นกริยาหลักของประโยค | 0 | 1 | Harry ความเร็ว ขึ้น ได้แล้ว (G:L1) |
| 3. ความหมาย เชิงการ ปรากฏ | 1. ใช้ “ขึ้น” เป็นกริยารองในประโยค | 13 | 5 | เกิดอะไรขึ้น ที่นี่ (I: H3, H11, H12, L9, L10) |
| | 2. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 4 | 10 | ทำอะไรบ้างครับ (I:H5) ที่นี่เป็นอะไร (I:L11) |
| | 3. การเลือกแสดงความหมายเชิงการปรากฏ โดยไม่ใช่ “ขึ้น” | 15 | 12 | จักรพรรดิฉินพระองค์แรกทำให้ประเทศจีนรวมเข้าด้วยกันและ สร้างกำแพงเมืองจีน เพื่อป้องกันอนารายชนทางเหนือ (J:H3) จักรพรรดิ Chin แบบครบวงจรครั้งแรกของจีนและ สร้างกำแพง เพื่อป้องกันไม่ให้ป่าเถื่อนภาคเหนือ (J:L10) |

5.1.2 การใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในแบบทดสอบการแปล

ในแบบทดสอบการแปล มีประโยคทดสอบจำนวน 13 ข้อที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยาบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายหลัก คือ การใช้ในความหมายเชิงทิศทาง การใช้ในความหมายเชิงปริมาณ และการใช้ในความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด โดยผลการศึกษาในแต่ละความหมายปรากฏรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1.2.1 การใช้ในความหมายเชิงทิศทาง

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 4 ข้อที่ทดสอบความหมายเกี่ยวกับการแสดงทิศทางสู่เบื้องต่ำของคำว่า “ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.5 โดยเป็นข้อที่ไม่ปรากฏคำว่า “down” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ (K, L) และข้อที่ปรากฏ “down” ในประโยคภาษาอังกฤษอีก 2 ข้อ (M, N)

ตารางที่ 5.5: จำนวนการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงทิศทาง

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|--|---|---------------------------------|------------------|-------|------------------|------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| K | He fell forwards onto the grass. | เขารู้สึกว่าตัวเองล้มลงบนพื้นหญ้า | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ไม่ปรากฏ down) | 6 | 37.5 | 1 | 6.25 |
| L | Bill didn't realize Fred and George had put beetles in his soup. | บิลไม่รู้เลยว่าเฟร็ดกับจอร์จแอบเอาเต่าทองใส่ลงในซุปของเขา | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ไม่ปรากฏ down) | 3 | 18.75 | 0 | 0 |
| M | They were coming down the steps. | พวกเขากำลังเดินลงบันไดมา | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ปรากฏ down) | 1 | 6.25 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|------|-------|--|---|-------|
| N | Harry sat <u>down</u> , too. | แฮร์รี่ทรุดตัว ลงนั่งบ้าง | (ไปสู่เบื้อง ต่ำ, ปรากฏ down) | 11 | 68.75 | | 7 | 43.75 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 5.25 | 32.81 | | 2 | 12.5 |

จากตารางที่ 5.5 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 5.25 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 32.81 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 2 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 12.5 % ของประโยคทั้งหมด จากค่าร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าแตกต่างกันพอสมควร

แต่อย่างไรก็ตามในทุกประโยคทดสอบจะสังเกตเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มจะใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องต่ำมากกว่าผู้เรียนระดับต้น และผลของประโยค M “*They were coming down the steps.*” น่าสนใจที่มีผู้เรียนเพียง 1 คนเท่านั้นที่ใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในประโยคนี้ ซึ่งน่าจะเป็นผลจากกริยาหลักในประโยคภาษาอังกฤษคือคำว่า “come” ซึ่งเป็นกริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (deictic directional verb) ที่ไม่ได้แสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (manner) เหมือนอย่างประโยคอื่นๆ ผู้เรียนอาจมองว่าคำว่า “come” ซึ่งแปลเป็นภาษาไทยว่า “มา” เป็นกริยาที่แสดงทิศทางได้ด้วยตัวมันเองอยู่แล้ว ดังนั้นผู้เรียนจึงไม่ใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” เพื่อเพิ่มความหมายเชิงทิศทางอีก

ลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องต่ำมีอยู่ 5 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ลง” ในฐานะกริยารอบของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบ “ลง” เพื่อสื่อความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องต่ำร่วมกับกริยาหลักของประโยค เช่น *ล้ม ตก ทกล้ม* ในประโยค K, *ใส่ เอา* ในประโยค L, *เดิน* ในประโยค M และ *นั่ง* ในประโยค N เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.17 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

- (5.17) เขาล้มลงบนหญ้าข้างหน้า (K: L16)
 เขาตกลงด้านหน้าบนหญ้า (K: H12)
 เขาทกล้มลงบนหญ้า (K: H14)
 บิลไม่ตระหนักว่า เฟร็ดและยอร์ชใส่แมลงทองลงในซูปแล้ว (L: H8)
 Bill ไม่ได้รู้ว่า Fred กับ George เอาด้วงใส่ลงในซูปของเขา (L: H14)
 พวกเขากำลังเดินลงบันไดอยู่ (M: H7)
 แอร์รี่นั่งลงเหมือนกัน (N: H11)

2. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เป็นกริยาหลัก โดยไม่ปรากฏการใช้ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติม ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.18 โครงสร้างประโยคในลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังคุ้นกับการใช้กริยาเพียงหนึ่งตัวในหนึ่งประโยคมากกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หากกริยาหลักที่เลือกใช้นั้นสามารถแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ พร้อมมีนัยยะด้านทิศทางของการเคลื่อนที่ด้วยในตัวเดียวอยู่แล้ว เช่น คำว่า ตก หล่น ล้ม ทกล้ม ใส วาง นั่ง เป็นต้น โดยเฉพาะประโยค L ซึ่งผู้เรียนระดับต้นไม่มีใครใช้กริยารอง “ลง” เลย

- (5.18) เขาตกข้างหน้าที่หญ้า (K: L12)
 เขาหล่นด้านหน้าบนหญ้า (K: H7)
 บิลไม่รู้ว่าเฟร็ดกับยอร์ชใส่แมลงเต่าทองไว้ในซูปของเขา (L: L8)
 แอร์รี่นั่งด้วย (N: L4)
 แอร์รี่นั่งเหมือนกัน (N: L6)

นอกจากนี้ ยังพบผู้เรียนระดับต้นบางคนยังสร้างประโยคภาษาไทยโดยกริยาเพียงหนึ่งตัวในหนึ่งประโยค โดยกริยาตัวนั้นแสดงทิศทางเคลื่อนที่ด้วยกริยาบอกทิศทางแบบบ่งชี้ “มา” ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.19

- (5.19) เขามาขึ้นบันได (M: L4)

3. การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักของประโยค กล่าวคือ ในประโยคผู้เรียนได้ใช้คำว่า “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องต่ำ แต่เป็นการใช้ในตำแหน่งของกริยาหลักของประโยค

เพียงตัวเดียว ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.20 โดยเฉพาะประโยค M “*They were coming down the steps.*” ผู้เรียนระดับสูงเกือบทุกคนใช้คำว่า “ลง” แต่ใช้ในตำแหน่งกริยาหลัก พบเพียงหนึ่งคนเท่านั้นที่ใช้ “ลง” ในตำแหน่งกริยารอง ส่วนผู้เรียนระดับต้น ส่วนใหญ่ใช้คำว่า “ลง” แต่ใช้ในตำแหน่งกริยาหลักเช่นกัน ซึ่งน่าจะเป็นผลจากการที่ประโยค M ในภาษาอังกฤษ ใช้วลี “*were coming down the steps*” ซึ่งไม่ปรากฏกริยาแสดงลักษณะการเคลื่อนที่ (manner verb) ในภาคแสดงของประโยค ผู้เรียนจึงเลือกใช้ “ลง” เป็นกริยาหลัก และไม่ระบุลักษณะการเคลื่อนที่ในการแปล

- (5.20) เขาลงไปข้างหน้าบนหญ้า (K: L5)
 พวกเขากำลังลงบันได (M: L5)
 พวกเขากำลังลงบันไดอยู่ (M: H5)
 พวกเขากำลังลงจากบันไดอยู่ (M: H6)

4. การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลัก ร่วมกับกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ “มา” กล่าวคือ โครงสร้างประโยคนี้อาศัยกับโครงสร้างก่อนหน้าที่กล่าวไป แต่ในโครงสร้างนี้ผู้เรียนเลือกที่จะสร้างประโยคที่มีกริยามากกว่าหนึ่งตัวแบบโครงสร้างกริยาเรียง เนื่องด้วยประโยค M “*They were coming down the steps.*” ในภาษาอังกฤษมีคำว่า *come* ปรากฏเป็นกริยา ผู้เรียนส่วนหนึ่งจึงพยายามรักษาความหมายของคำว่า *come* นี้ไว้ ด้วยการใส่คำว่า “มา” เพิ่มเข้ามาในประโยคภาษาไทยด้วย แม้อาจเป็นตำแหน่งที่ไม่เหมาะสม ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.21

- (5.21) พวกเขาลงมาขึ้นบันได (M: L6)
 พวกเขาได้ลงมาตามขั้นตอน (M: L10)
 พวกเขากำลังลงมาบันได (M: L16)

5. การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (deictic directional verb) “มา” ก่อน “ลง” กล่าวคือ ในประโยค M “*They were coming down the steps.*” ปรากฏคำกริยาคือคำว่า *come* และมีคำว่า *down* ตามหลังมา เมื่อผู้เรียนแปลประโยคนี้เป็นภาษาไทย จึงใช้คำว่า “มา” เป็นกริยาหลัก และตามด้วยคำว่า “ลง” ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.22

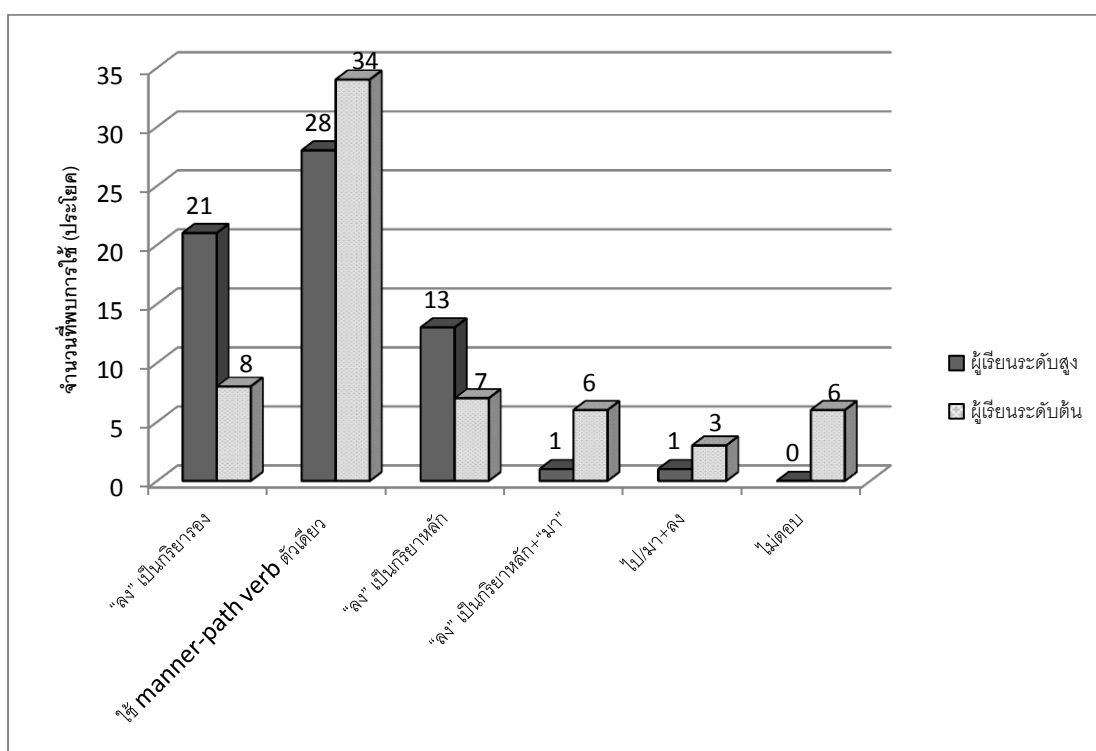
- (5.22) พวกเขามาลงชั้นบันได (M: L2)
 เขากำลังมาลงบันได (M: L11)
 พวกเขากำลังมาลงชั้นบันได (M: H1)

แม้โครงสร้างนี้จะเหมือนเป็นการแปลตรงตัวมาจากประโยคภาษาอังกฤษ แต่ประเด็นที่น่าสนใจคือ การแปลในลักษณะนี้ทำให้เกิดกริยาสองตัวในประโยคคล้ายกับโครงสร้างกริยาเรียงที่คำว่า “ลง” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยค แต่อย่างไรก็ตาม แม้ผู้เรียนใช้ “ลง” ในตำแหน่งกริยาตัวที่สอง แต่คำว่า “ลง” ในตัวอย่างที่ 5.22 ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นกริยารองในประโยค เพราะไม่ได้เพิ่มความหมายให้กับกริยาที่ปรากฏอยู่ข้างหน้า แต่กลับเป็นกริยาหลักในอีกเหตุการณ์หนึ่งที่เกิดต่อเนื่องกัน เพราะคำว่า “ลง” ปรากฏหลังกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (deictic directional verb) “ไป” และ “มา” ซึ่งเป็นกริยาประเภทที่จะเกิดในตำแหน่งสุดท้ายของหน่วยสร้างกริยาเรียง ด้วยเหตุนี้คำว่า “มาลง” ในภาษาไทย จึงมีความหมายต่างจาก “ลงมา” ซึ่งมีความหมายเดียวกับ coming down ในภาษาอังกฤษ

จากลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนในความหมายนี้โดยเฉพาะในลักษณะที่ 4 – 6 แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ผู้เรียนยังคงมีปัญหาเกี่ยวกับการเรียงลำดับคำในการสร้างโครงสร้างกริยาเรียง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในผู้เรียนระดับต้น กล่าวคือ การบอกทิศทางสู่เบื้องต่ำเป็นความหมายพื้นฐานของคำว่า “ลง” จึงไม่น่าแปลกใจที่ผู้เรียนทุกคนจะรับรู้ความหมายนี้ได้โดยทันที แต่ลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนแสดงให้เห็นว่า การใช้คำคำนี้ในฐานะกริยารองซึ่งอยู่ในโครงสร้างกริยาเรียงของภาษาไทยไม่ใช่เรื่องง่ายสำหรับผู้เรียนส่วนใหญ่ โดยเฉพาะผู้เรียนระดับต้น จึงยังปรากฏ การเรียงลำดับคำที่สับสนและแตกต่างจากคนไทย

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกัน โดยแม้ว่าทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นได้เลือกใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติมมากที่สุด แต่ผู้เรียนระดับสูงใช้ “ลง” ในฐานะกริยารองในประโยคมากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ดังปรากฏในภาพที่ 5.4 เมื่อทดสอบความแตกต่างในสัดส่วนการใช้แต่ละโครงสร้างของ

ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม ด้วย Wilcoxon signed-ranks ผลทางสถิติพบว่า กลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกทิศทางมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.667, p = 0.008$) ส่วนกลุ่มผู้เรียนระดับต้นมีแนวโน้มในการใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักของประโยค ร่วมกับกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ “มา” มากกว่าผู้เรียนระดับสูงอย่างค่อนข้างชัดเจน พบความต่างที่เกือบจะมีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -1.890, p = 0.059$)



ภาพที่ 5.4 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องล่าง

จากจำนวนการใช้โครงสร้างประโยคในแต่ละลักษณะของผู้เรียนเพื่อสื่อความหมายเชิงการบอกทิศทางสู่เบื้องล่าง แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนส่วนใหญ่จากทั้งสองระดับยังเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เป็นกริยาหลักเพียงตัวเดียว มากกว่าโครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย แต่อย่างไรก็ตามผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มที่จะเลือกใช้โครงสร้างกริยาเรียง โดยใช้กริยาหลักแสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ และใช้คำว่า “ลง” ในตำแหน่งกริยารองเพื่อเพิ่มความหมายเชิงทิศทางมากกว่าผู้เรียนระดับต้น

นอกจากนี้แบบทดสอบที่ทดสอบความหมายเชิงทิศทางของคำว่า “ลง” ยังมีอีก 4 ข้อที่ผู้วิจัย ตั้งใจแยกออกมาศึกษา นั่นคือ ความหมายย่อยเกี่ยวกับการเขียน ทั้งนี้ความหมายย่อยเกี่ยวกับการเขียนของ “ลง” จัดเป็นความหมายหนึ่งของกริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ที่มีความหมายเชิงทิศทาง แต่มีลักษณะเฉพาะคือ จะเกิดร่วมกับกริยาที่สื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียน เช่น จด บันทึกลง เขียน ร่าง เป็นต้น กริยาที่สื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียนเหล่านี้ไม่ได้แสดงการเคลื่อนที่เหมือนกริยาประเภทอื่นๆ ที่ปรากฏร่วมกับ “ลง” ในความหมายเชิงทิศทางโดยทั่วไป

กล่าวคือในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 4 ข้อที่ทดสอบความหมายเกี่ยวกับการเขียนของคำว่า “ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.6 โดยเป็นข้อที่ไม่ปรากฏคำว่า “down” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ (O, P) และข้อที่ปรากฏ “down” ในประโยคภาษาอังกฤษอีก 1 ข้อ (Q, R)

ตารางที่ 5.6: จำนวนการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเกี่ยวกับการเขียน

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|---|---|--|------------------|------|------------------|------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| O | The boy recorded every detail in his notebook. | เด็กชายจดบันทึกคำพูดของพ่อครัวลงในสมุดทุกถ้อยคำ | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ไม่ปรากฏ down) | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| P | Snape scribbled something that looked suspiciously like a zero onto his notes before moving away. | สเนปเขียนอะไรยุกยิกที่ดูคล้ายคล้ายคลึงคลาเหมือนเลขศูนย์ลงบนกระดาษของเขา ก่อนจะเดินจากไป | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ไม่ปรากฏ down) | 2 | 12.5 | 1 | 6.25 |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|------|-------|-----|-------|
| Q | In this document, the truths most precious to me are written down. | ในเอกสารนี้ ได้เขียนเรื่อง สัจธรรมที่มีค่า ที่สุดต่อ ข้าพเจ้าลงไว้ | (เขียนเป็น ลายลักษณ์อักษร, ปรากฏ down) | 2 | 12.5 | 5 | 31.25 |
| R | Then, with a pencil in my hand, I write down what I think it is. | แล้วผมก็ใช้ ดินสอเขียนลงไปว่าผมเห็นว่ามันคืออะไร | (เขียนเป็น ลายลักษณ์อักษร, ปรากฏ down) | 3 | 18.75 | 4 | 25 |
| | | ค่าเฉลี่ย | | 2.25 | 14.06 | 2.5 | 15.63 |

จากตาราง 5.8 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 2.25 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 14.06 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 2.50 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 15.63 % ของประโยคทั้งหมด จากค่าร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าไม่แตกต่างกัน

ลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบบอกริยาทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเกี่ยวกับการเขียนมีอยู่ 3 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ลง” ในฐานะกริยารอบของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบ “ลง” เพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียน ร่วมกับกริยาหลักของประโยค ซึ่งจะเป็นกริยาที่มีนัยยะถึงการขีด การวาดหรือการจารึกให้เป็นตัวหนังสือเพื่อให้เกิดเป็นหลักฐาน เช่น *บันทึกจด เขียน* เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.23 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล และการที่ข้อมูลแสดงให้เห็นว่ามีกริยารอบ “ลง” ในประโยค Q และ R มากกว่าประโยค O และ P เล็กน้อย น่าจะเป็นเพราะประโยค Q และ R มีคำว่า “down” ปรากฏอยู่ในประโยคภาษาอังกฤษด้วย

- (5.23) เขา**บันทึก**ทุกๆรายละเอียดลงในสมุดเขาไว้ (O: H6)
 สเนปได้จดบางอย่างที่สงสัยเป็นเลขศูนย์ลงในสมุดโน้ตก่อนเดินจากนั้นไป (P: H9)
 ในเอกสารอันนี้ ความจริงที่สำคัญที่สุดได้**เขียนลง**ไปแล้ว (Q: L1)
 ในเอกสารนี้ เราได้**จดลง**ความจริงที่ล้ำค่ามากที่สุดสำหรับเรา (Q: H9)
 หลังจากนั้นผมใช้ดินสอที่อยู่ในมือผมเพื่อ**เขียนลง**ว่าสิ่งนั้นเป็นอะไรเท่าที่ผมรู้ (R: L9)
 แล้วฉันก็**เขียน**สิ่งที่คิดว่ามันเป็น**ลง**ไปด้วยด้วยดินสอในมือ (R: H14)

2. การใช้กริยาที่สื่อถึงการเขียน แต่ไม่ใช้กริยารอง “ลง” ผู้เรียนส่วนใหญ่จากทั้งสองระดับ เลือกใช้โครงสร้างในลักษณะนี้ ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.24 ซึ่งน่าจะเป็นผลมาจากการที่กริยาที่สื่อถึงการเขียน เช่น *เขียน จด บันทึก* มีนัยของทิศทางและการปรากฏอยู่กับวัตถุที่ถูกเขียนลงไปอยู่แล้ว และอีกครั้งที่การใช้ในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนซึ่งพูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ยังคุ้นเคยที่จะใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียวมากกว่า

- (5.24) เด็กผู้ชาย**บันทึก**รายละเอียดทุกอันในสมุดของเขา (O: H5)
 สเนป**เขียน**อะไรดูเหมือนศูนย์บนสมุดเขาก่อนไป (P: L5)
 ในเอกสารนี้ ความจริงที่ล้ำค่าที่สุดสำหรับฉัน**เขียน**ไว้ (Q: H1)
 มีเรื่องจริงที่มีค่ามากกับผมถูก**จด**ไว้ในเอกสารเล่มนี้ (Q: H2)
 ต่อจากนั้นผม**เขียน**ความคิดของผมกับดินสอ (R: L11)
 ต่อจากนั้น ฉัน**เขียน**อย่างที่ผมคิดว่ามันอาจเป็นโดยจับดินสอไว้ในมือ (R: H12)

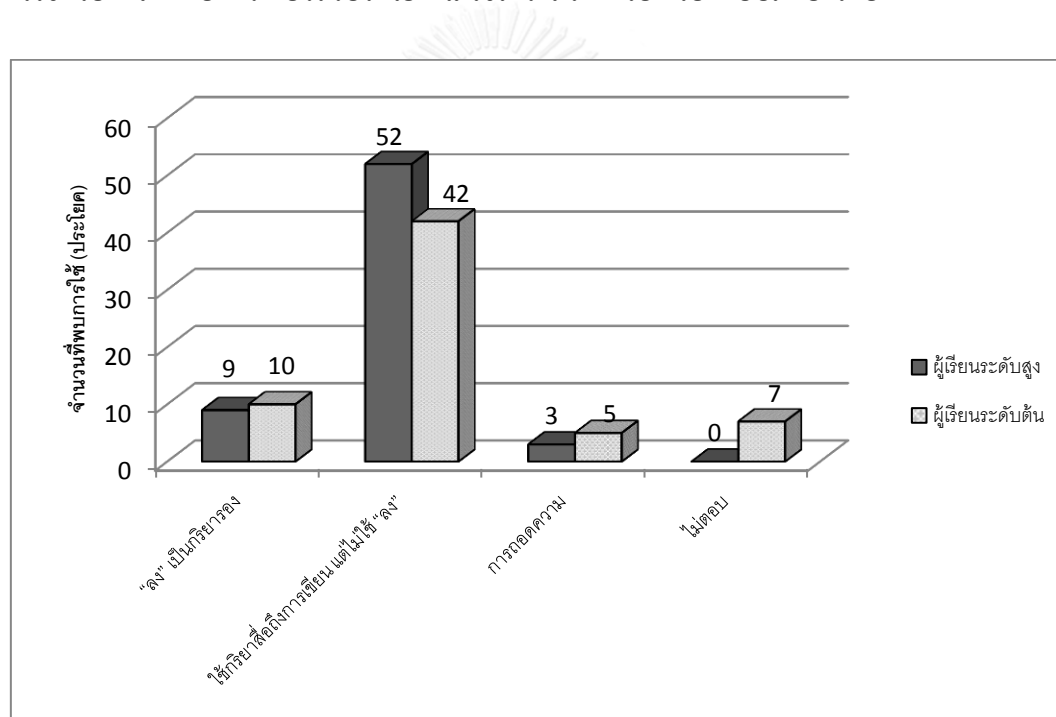
3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกแปลประโยคเป็นภาษาไทยด้วยรูปแบบประโยคที่แตกต่างออกไปแต่ใจความยังใกล้เคียงใจความเดิม กล่าวคือผู้เรียนเลือกสื่อความหมายโดยไม่ใช้คำที่สื่อถึงการเขียนและไม่ใช้กริยารอง “ลง” แต่เลือกใช้ข้อความที่มีใจความใกล้เคียงกันแทน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.25

- (5.25) ในเอกสารนี้ มีความจริงของผมล้ำค่ามากที่สุด (Q: L14)
 ความจริงซึ่งล้ำค่าที่สุดเพื่อผมอยู่ในเอกสารนี้ (Q: L15)
 ภัยในเอกสารฉบับนี้ มีความจริงที่สำคัญที่สุด สำหรับผม (Q: H5)
 ความจริงที่ล้ำค่ามากที่สุดต่อฉันอยู่ในเอกสารนี้ (Q: H8)

เมื่อพิจารณาในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ค่อนข้างใกล้เคียงกัน ผู้เรียนส่วน

ใหญ่ของทั้งระดับสูงและระดับต้นเลือกใช้เพียงกริยาหลักที่สื่อถึงการเขียนเพียงตัวเดียว โดยไม่ใช้กริยารองใดๆ อย่างไรก็ตาม ผลการใช้ “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียนแตกต่างจากความหมายอื่นๆ ที่ผ่านมา เนื่องจากกลุ่มผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียนในปริมาณที่มากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงเล็กน้อย ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

สามารถสรุปได้ว่าแม้จะเห็นได้ว่าผู้เรียนบางส่วนของทั้งสองระดับใช้ “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับการเขียน แต่อย่างไรก็ตาม โครงสร้างที่ผู้เรียนเลือกใช้มากที่สุดยังคงเป็นการใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค ไม่ใช่โครงสร้างกริยาเรียงแบบภาษาไทย



ภาพที่ 5.5 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่แบ่งชี้ “ลง” ในความหมายเกี่ยวกับการเขียน

5.1.2.2 การใช้ในความหมายเชิงปริมาณ

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 3 ข้อที่ทดสอบความหมายเกี่ยวกับการลดปริมาณของคำว่า “ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.7 โดยเป็นข้อที่ไม่ปรากฏคำว่า “down” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ (S, T) และข้อที่ปรากฏ “down” ในประโยคภาษาอังกฤษอีก 1 ข้อ (U)

ตารางที่ 5.7: จำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณ

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|---|--|---------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| S | The queue of people outside the classroom shortened very slowly. | แถวนักเรียนนอกห้องเรียนหดสั้นลงอย่างเชื่องช้ามาก | (ลดปริมาณ, ไม่ปรากฏ down) | 12 | 75 | 5 | 31.25 |
| T | They left the shop with their money bags considerably lighter than they had been on entering. | ทั้งสองออกจากร้านด้วยกระเป๋าเงินที่เบาลงหนักใจกว่าเมื่อตอนเข้าไป | (ลดปริมาณ, ไม่ปรากฏ down) | 1 | 6.25 | 3 | 18.75 |
| U | The fog began to thicken and the car had to slow down. | หมอกก็ตกรหนาทึบ จนรถต้องลดความเร็วลง | (ลดปริมาณ, ปรากฏ down) | 8 | 50 | 7 | 43.75 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 7 | 43.75 | 5 | 31.25 |

จากตาราง 5.7 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 7 คน ครั้งต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 43.75 % ของประโยคทั้งหมด และผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เฉลี่ย 5 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 31.25 % ของประโยคทั้งหมด จากค่าร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าแตกต่างกันเล็กน้อย

แม้ว่าจำนวนการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายนี้โดยรวม จะไม่ต่างจากความหมายเชิงทิศทาง ที่ผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มในการใช้ “ลง” ในฐานะกริยารอบอกมากกว่าผู้เรียนระดับต้น แต่หากสังเกตเฉพาะประโยค P จะเห็นได้ว่า ผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในประโยคนี้นั้นมากกว่าผู้เรียนระดับสูง จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างแบบใดในประโยคนี้นี้

เมื่อพิจารณาลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการลดปริมาณพบว่าผู้เรียนเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่ต่างกันอยู่ 5 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ลง” ในฐานะกริยารอบอกของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอบอก “ลง” เพื่อสื่อความหมายเชิงการลดปริมาณร่วมกับกริยาหลักของประโยค เช่น *ลด สั้น น้อย* ในประโยค S, *เบา* ในประโยค T และ *ชะลอตัว ช้า เบา* ในประโยค U เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.26 ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

- (5.26) คิวข้างนอกห้องเรียนลดลงอย่างช้าๆ (S: L8)
 คิวผู้คนข้างนอกห้องเรียนน้อยลงเร็วมาก (S: L12)
 แถวหน้าห้องเรียนค่อยๆ สั้นลงแบบช้าๆ (S: H9)
 พวกเขาออกจากที่ร้านกับกระเป๋าเงินเบาลงก่อนเข้าที่นั่น (T: L13)
 เขาออกจากร้านกับกระเป๋าดังค์ที่เบาลงจากตอนที่เข้าร้านเยอะ (T: H9)
 หมอกเริ่มขึ้นและรถต้องไปช้าลง (U: L9)
 หมอกเริ่มขึ้นและรถที่มีการชะลอตัวลง (U: L10)
 หมอกเริ่มหนาขึ้นก็เลยรถต้องเบาเครื่องลง (U: H6)

นอกจากนั้น ยังพบการใช้ “เบาขึ้น” ในประโยค T “They left the shop with their money bags considerably lighter than they had been on entering.” มีผู้เรียนระดับต้นคนหนึ่งใช้คำว่า *เบา* ร่วมกับคำว่า “ขึ้น” แทนคำว่า “ลง” ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.27 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนคนนี้มองการเปลี่ยนแปลงปริมาณในประโยคนี้ออกไป โดยมีความเป็นไปได้ว่า สำหรับเขา “lighter” แสดงถึงการเพิ่มปริมาณของลักษณะดังกล่าว เขาจึงเลือกใช้ “เบาขึ้น” ซึ่งจะกล่าวถึงรายละเอียดเพิ่มเติมในหัวข้อการใช้ความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” ได้

(5.27) พวกเขาออกร้านค้ากับกระเป๋า*เบาขึ้น*เปรียบเทียบกับเวลาเช้า (T: L6)

2. การเลือกแสดงความหมายเชิงการลดปริมาณ โดยไม่ใช้ “ลง” กล่าวคือ ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอง “ลง” โดยกริยาหลักที่ผู้เรียนส่วนนี้เลือกใช้ เป็นกริยาที่สามารถสื่อถึงการลดปริมาณในตัวเองได้อยู่แล้ว เช่น คำว่า *สั้น ร่น ลด* หรือ *ชะลอตัว* เป็นต้น ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.28

(5.28) คิวด้านนอกห้องเรียนทำให้*สั้น*ซ้ำมาก (S: L5)

คิวที่ข้างนอกห้องเรียน*ร่น*อย่างซ้ำๆ (S: L6)

คิวนอกจากห้องเรียน*ลด*ขนาดซ้ำๆ (S: H5)

หมอกหนาควาและรถ*ชะลอตัว* (U: L11)

หมอกเริ่มหนามากขึ้น แล้วรถคันนั้นเลยต้อง*ลด*ความเร็ว (U: H3)

3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกแปลเป็นประโยคภาษาไทยด้วยรูปแบบประโยคที่แตกต่างออกไปแต่ใจความยังใกล้เคียงใจความเดิม กล่าวคือผู้เรียนมิได้แสดงความหมายเชิงการลดปริมาณว่า “สั้นลง” (ประโยค S) “เบาลง” (ประโยค T) หรือ “ช้าลง” (ประโยค U) แต่เลือกใช้ข้อความที่มีใจความใกล้เคียงกันแทน โดยที่คำที่เลือกใช้ไม่ได้สื่อถึงการลดปริมาณ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.29 และมีการใช้คำศัพท์ที่ไม่พบประโยคภาษาอังกฤษ เช่น *ขับ เดิน และ น้อย* เป็นต้น

- (5.29) คิวหน้าห้องเรียนเดินเข้ามา (S: H2)
 แถวข้างนอกห้องเรียนน้อยซ้ำๆ (S: H7)
 หมอกเริ่มหนาและรถยนต์ขับช้า (U: L2,L15)
 มีหมอกเยอะกว่าก่อนรถต้องขับช้า (U: H7)

4. **การใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า** กล่าวคือ ผู้เรียนใช้คำว่า *สั้นกว่า เบากว่า น้อยกว่า ช้ากว่า* เพื่อแสดงการลดปริมาณ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.30 แทนที่จะเป็น *เบาลง น้อยลง หรือ ช้าลง* ซึ่งน่าจะเป็นผลมาจากโครงสร้างประโยคในภาษาอังกฤษที่ใช้รูปโครงสร้างประโยคแบบขั้นกว่า (comparative form) ซึ่งปรากฏให้เห็นในประโยค T อย่างไรก็ตาม ประโยค S “The queue of people outside the classroom shortened very slowly.” และประโยค U “The fog began to thicken and the car had to slow down.” ซึ่งในประโยคภาษาอังกฤษไม่ได้ปรากฏโครงสร้างแบบเปรียบเทียบในส่วนที่สื่อถึงการลดปริมาณ ก็ยังพบผู้เรียนบางส่วนที่เลือกแปลประโยคดังกล่าวด้วยโครงสร้างแบบเปรียบเทียบ

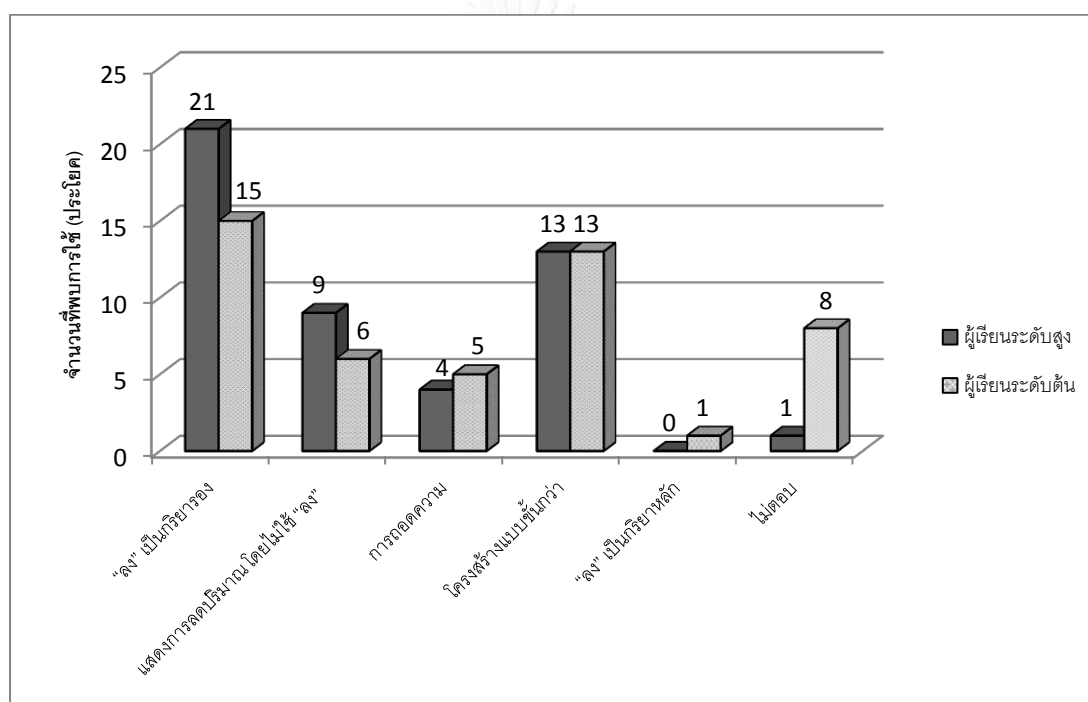
- (5.30) คิวข้างนอกห้องเรียนสั้นกว่าแต่ช้าซ้ำ (S: L11)
 เขาไปออกจากร้านกับกระเป๋าต๋างค์หนักน้อยกว่าเขาเข้าก่อน (T: L11)
 พวกเขาออกจากร้านโดยจ่ายเงินค่อนข้างเบากว่าเดิม (T: H6)
 เขาออกร้านกับกระเป๋าต๋างค์เบากว่าก่อนเขาเข้าร้าน (T: H8)
 หมอกกำลังทำให้หนาขึ้นและรถยนต์ต้องขับช้ากว่า (U: L5)
 หมอกเริ่มหนาขึ้นและก็รถต้องขับช้ากว่า (U: L6)

5. **การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักของประโยค** กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ 5.31 ผู้เรียนใช้คำว่า “ลง” ในตำแหน่งของกริยาหลักของประโยค ซึ่งทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไปจากประโยคภาษาอังกฤษ “รถต้องลงช้า” สื่อความถึงการที่รถเคลื่อนตัวในทิศทางลงอย่างช้าๆ มากกว่าการสื่อความหมายเชิงการลดปริมาณ

- (5.31) รถต้องลงช้า เวลาหมอกหนาขึ้น (Q: L8)

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกัน โดยผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ

เลือกใช้โครงสร้างที่ “ลง” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยคมากที่สุด ดังปรากฏในภาพที่ 5.6 แม้จะสังเกตได้ว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกการลดปริมาณมากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้น แต่ความแตกต่างนี้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -1.428, p = 0.153$) โครงสร้างที่พบมากที่สุดเป็นอันดับสองในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ คือการใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบ ซึ่งผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้ในปริมาณที่เท่ากัน การใช้โครงสร้างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า แม้ผู้เรียนจะกำลังใช้ภาษาไทยอยู่ แต่โครงสร้างแบบเปรียบเทียบแบบในภาษาอังกฤษยังมีอิทธิพลต่อผู้เรียนอยู่พอสมควร ดังนั้นข้อมูลส่วนนี้ไม่มีนัยยะแสดงถึงการแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษ ซึ่งประเด็นนี้จะอภิปรายต่อไปในบทถัดไป



ภาพที่ 5.6 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการปริมาณ

5.1.2.3 การใช้ในความหมายเชิงการสิ้นสุด

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 2 ข้อที่ทดสอบความหมายที่บ่งบอกการสิ้นสุดของคำว่า “ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.8 โดยทั้งสองข้อไม่ปรากฏคำว่า “down” ในประโยคภาษาอังกฤษ 2 ข้อ เนื่องจากไม่พบประโยคที่ปรากฏคำว่า “down” ในประโยคภาษาอังกฤษ คู่กับประโยคภาษาไทย มีกริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกรหัสปรากฏในคลังข้อมูลเลย

ตารางที่ 5.8: จำนวนการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | |
|---|--|--|--------------------------|------------------|---|------------------|------|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % |
| V | The Gryffindor party only ended when Professor McGonagall turned up. | งานปาร์ตี้ของพวกกริฟฟินดอร์จบลงก็เมื่อศาสตราจารย์มักกอนนากัลปรากฏกาย | (สิ้นสุด, ไม่ปรากฏ down) | 0 | 0 | 1 | 6.25 |
| W | Korean kingdom of Silla destroys Japanese power in Korea. | อาณาจักรซิลลา (Silla) แห่งเกาหลีได้ทำลายอำนาจของญี่ปุ่นในเกาหลีลงได้ | (สิ้นสุด, ไม่ปรากฏ down) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ค่าเฉลี่ย | | | 0 | 0 | 0.5 | 3.13 |

จากตาราง 5.8 จะเห็นได้ว่าไม่มีผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้เลย และมีผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้ เพียง 1 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเฉลี่ยเป็น 3.13 % ของประโยคทั้งหมด จากคำร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าไม่แตกต่างกัน การที่ไม่พบการใช้ “ลง” ในความหมายนี้ เป็นประเด็นที่น่าสนใจอีกหนึ่งประเด็น เพราะจากบทที่ 4 พบว่าจำนวนการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด

มีอยู่จำนวนไม่น้อย โดยคิดเป็น 20% ของจำนวนตัวอย่างทั้งหมดของกริยารอง “ลง” ที่นำมาจากคลังข้อมูลภาษา

เมื่อศึกษาลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุดหรือสำเร็จ พบว่าโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้มีอยู่ 3 ลักษณะ ดังนี้

1. การใช้ “ลง” ในฐานะกริยารองของประโยค กล่าวคือ ในประโยคปรากฏการใช้กริยารอง “ลง” เพื่อสื่อความหมายเชิงการสิ้นสุด ร่วมกับกริยาหลักของประโยค ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.32 แต่การใช้ในลักษณะนี้พบเพียงครั้งเดียวเท่านั้น โดยเกิดร่วมกับกริยาหลักคำว่า *สิ้นสุด* ในประโยค V ซึ่งการใช้ในลักษณะนี้เป็นโครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล

(5.32) พรรค *Gryffindor* เพียง*สิ้นสุดลง*เมื่อศาสตราจารย์ *McGonagall* เปิดขึ้น (V: L10)

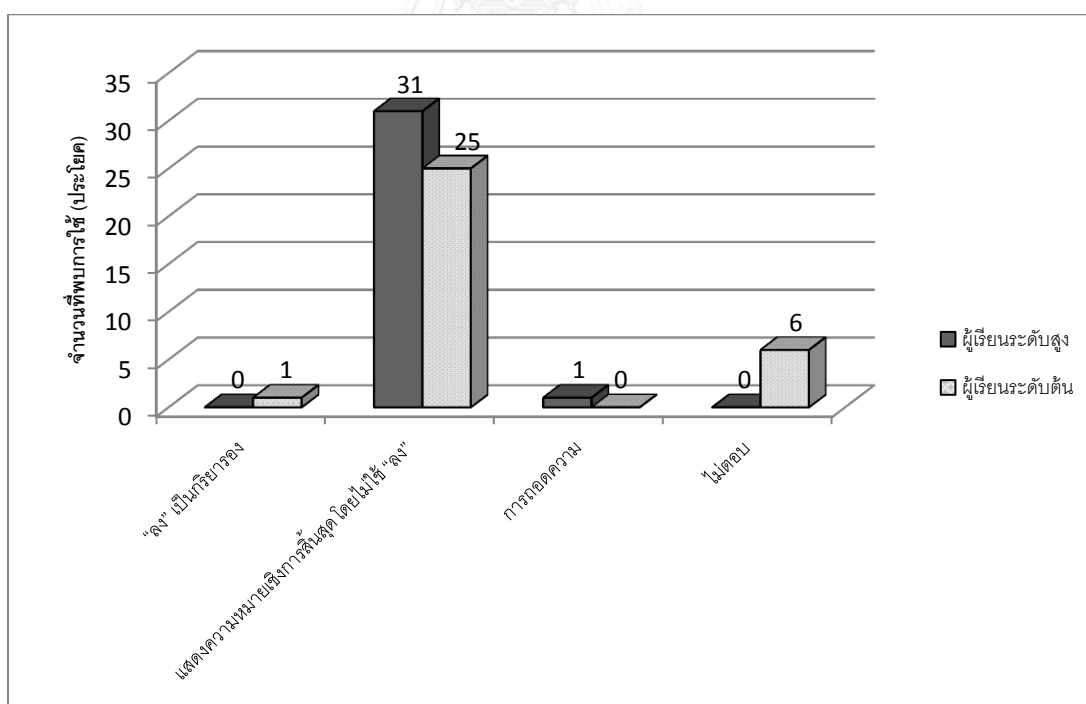
2. การเลือกแสดงความหมายเชิงการสิ้นสุดหรือจบของเหตุการณ์ โดยไม่ใช้ “ลง” กล่าวคือ ผู้เรียนเกือบทั้งหมดเลือกใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอง “ลง” โดยผู้เรียนเกือบทั้งหมดเลือกใช้กริยา *จบ* *สิ้นสุด* หรือ *ทำลาย* โดยไม่ปรากฏการใช้กริยารองใดๆ ดังปรากฏให้เห็นในตัวอย่างที่ 5.33 โดยเหตุผลส่วนหนึ่งอาจเกิดจากการที่ผู้เรียนเห็นว่า คำว่า “จบ” หรือ “ทำลาย” มีนัยยะบ่งบอกถึงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ได้อยู่แล้ว กล่าวคือ เมื่อสิ่งใดถูกทำลายไป สถานะของสิ่งๆ นั้นก็จะสิ้นสุดลงโดยทันที จึงทำให้ผู้เรียนเลือกที่จะไม่ใช้กริยารอง “ลง” ในประโยค

(5.33) งานเลี้ยงกริฟฟินดอร์จบแล้วเวลาศาสตราจารย์มักกอนนากัลมา (V: L11)
 ปาร์ตี้ของกริฟฟินดอร์พึ่งจบตอนที่อาจารย์มักกอนนากัลเข้ามา (V: H16)
 อาณาจักรซิลลลเกาหลี่*ทำลาย*การอำนาจชาวญี่ปุ่นในประเทศเกาหลี่ (W: L7)
 อาณาจักรซิลลล*ทำลาย*อำนาจของญี่ปุ่นในเกาหลี่ (W: H9)
 อาณาจักรซิลลลที่เป็นชาวเกาหลี่ได้*ทำลาย*พลังชาวญี่ปุ่นที่อยู่ทีเกาหลี่ (W: H10)

3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล พบว่ามีผู้เรียนระดับสูง 1 คนเลือกแปลด้วยรูปแบบประโยคที่แตกต่างออกไปแต่ใจความยังใกล้เคียงใจความเดิม กล่าวคือผู้เรียนมิได้แสดงความหมายเชิงการสิ้นสุดลงของเหตุการณ์ ด้วยคำว่า “จบ” หรือ “สิ้นสุด” แต่เลือกใช้ข้อความที่มีใจความใกล้เคียงกันแทน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.34

(5.34) งานกริพินตอร์ได้ไปอย่างต่อเนื่อง จนถึงอาจารย์มักกอนนากัลมา (V: H12)

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกันเพื่อสื่อความเชิงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ โดยผู้เรียนเกือบทั้งหมดเลือกใช้เพียงกริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้กริยารอง “ลง” ดังปรากฏในภาพที่ 5.7 เมื่อใช้ Wilcoxon signed-ranks เพื่อทดสอบความแตกต่างในสัดส่วนการใช้แต่ละโครงสร้างของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม พบว่า ไม่มีโครงสร้างใดที่ผู้เรียนระดับสูงแตกต่างจากผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยยะสำคัญทางสถิติ



ภาพที่ 5.7 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด

สามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นไม่ใช้กริยารอง “ลง” เพื่อเพิ่มความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุดของเหตุการณ์ ซึ่งอาจจะเป็นไปได้ว่าผู้เรียนไม่รู้ว่ากริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย สามารถใช้สื่อความหมายเชิงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ได้ หรืออาจจะเป็นไปได้ว่าแม้ผู้เรียนรู้ว่ากริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” นี้ สามารถสื่อความหมายเชิงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ได้ แต่สำหรับผู้เรียนแล้ว การใช้กริยารองประกอบกับกริยาหลักในประโยคนั้น ไม่ใช่โครงสร้างที่พวกเขาคุ้นเคย ผู้เรียนเลือกใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยคมากกว่า

นอกจากนี้ แม้งานชิ้นนี้จะเน้นศึกษาการแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษในการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” แต่อย่างไรก็ตาม ผลบางส่วนที่ได้จากแบบทดสอบการแปลที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ข้างต้นนี้ยังแสดงให้เห็นภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียนด้วย ซึ่งปรากฏในรูปแบบของการใช้เกินการ (overgeneralization) โดยจะสังเกตได้ว่า ผู้เรียนระดับต้นบางส่วนใช้คำว่า “ลง” เป็นกริยาหลักในโครงสร้างและบริบทที่ต่างจากเจ้าของภาษา กล่าวคือ แม้คำว่า “ลง” ในความหมายเชิงทิศทางจะสามารถเป็นได้ทั้งกริยาหลักและกริยารองในภาษาไทย แต่มักจะเป็นการใช้ในบริบทที่ต่างกัน จากประโยคบางประโยคของผู้เรียนในตัวอย่างที่ (5.20) และ (5.21) ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ (5.35) เพื่อความสะดวก

- (5.35) เขาลงไปข้างหน้าบนหญ้า (K: L5)
 พวกเขาลงมาขึ้นบันได (M: L6)
 พวกเขากำลังลงมาขึ้นบันได (M: L16)

ประเด็นที่น่าสังเกตคือ แม้คำว่า “ลง” ในตัวอย่างที่ (5.35) จะสามารถสื่อความหมายเชิงทิศทางและทำให้เกิดประโยคที่สื่อความได้ แต่ประโยคเหล่านี้เป็นลักษณะประโยคที่ต่างจากการใช้ของเจ้าของภาษา โดยหากเป็นเจ้าของภาษาแล้ว คำว่า “ลง” ในบริบทเหล่านี้มักจะปรากฏในฐานะกริยารอง ซึ่งตามหลักหลังกริยาหลักที่แสดงลักษณะการเคลื่อนที่ หรือปรากฏในฐานะกริยาหลัก โดยไม่มีกริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (deictic directional verb) “ไป” หรือ “มา” ดังนั้นการใช้คำว่า “ลง” เป็นกริยาหลักในตัวอย่างนี้ จึงอาจสะท้อนให้เห็นถึงการสรุปเกินการในเชิงความหมายและโครงสร้างในการใช้คำว่า “ลง” ซึ่งปรากฏเป็นกริยาหลักของประโยค

ดังนั้นจากผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปลที่สร้างขึ้นเพื่อทดสอบการใช้กริยาบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ทั้งหมดนี้ สามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนทั้งสองระดับใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด (ผู้เรียนระดับสูงใช้ 21 ครั้ง คิดเป็น 43.75 % ผู้เรียนระดับต้นใช้ 15 ครั้ง คิดเป็น 31.25 %) รองลงมาคือ การใช้ในความหมายเชิงการบอกทิศทาง (ผู้เรียนระดับสูงใช้ 21 ครั้ง คิดเป็น 32.81 % ผู้เรียนระดับต้นใช้ 8 ครั้ง คิดเป็น 12.5 %) และการใช้ในความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด (ผู้เรียนระดับสูงไม่ใช้ความหมายนี้ ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นใช้ 1 ครั้ง คิดเป็น 3.13 %) ตามลำดับ โดยผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้ลักษณะโครงสร้างประโยคที่หลายหลากเพื่อแปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.9 ซึ่งผู้เรียนแต่ละกลุ่มใช้โครงสร้างประโยคเหล่านี้ในปริมาณที่ค่อนข้างสอดคล้องไปในทางเดียวกัน ข้อมูลทางสถิติแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ในการใช้ความหมายเชิงการบอกทิศทาง ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบที่ใช้กริยาในประโยคเพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติมมากที่สุด ในความหมายเชิงปริมาณ ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับเลือกใช้ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงเชิงปริมาณมากที่สุด แต่มีประเด็นที่น่าสนใจว่าโครงสร้างอันดับที่สองซึ่งผู้เรียนทั้ง 2 ระดับเลือกใช้เพื่อสื่อความหมายเชิงปริมาณ คือโครงสร้างประโยคแบบเปรียบเทียบ ซึ่งผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างประโยคแบบเปรียบเทียบนี้ในปริมาณที่เท่ากัน ส่วนในความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด ผู้เรียนทั้งสองระดับเลือกแสดงความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุด โดยไม่ใช้ “ลง” เป็นกริยารองมากที่สุด โดยผลทางสถิติแสดงให้เห็นชัดเจนว่าโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับเลือกใช้เพื่อแปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” นั้นคล้ายคลึงกัน ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่พบเพียงครั้งเดียวเท่านั้น คือ การที่ผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารองคำว่า “ลง” ในความหมายเชิงการบอกทิศทางมากกว่าผู้เรียนระดับต้น โดยความแตกต่างที่มีนัยสำคัญทางสถิตินี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มจะใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองได้มากกว่าผู้เรียนระดับต้น แต่อย่างไรก็ตาม ข้อมูลโดยรวมในส่วนนี้สะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่าผู้เรียนทั้งสองระดับยังไม่คุ้นเคยกับการใช้กริยารองในโครงสร้างกริยาเรียงแบบในภาษา ซึ่งอาจจะเป็นผลของการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษที่ยังส่งผลต่อผู้เรียนส่วนใหญ่ ทำให้ผู้เรียนเลือกใช้โครงสร้างประโยคแบบที่ใช้กริยาในประโยคเพียงตัวเดียว โดยไม่ใช้กริยารอง “ลง” ซึ่งประเด็นนี้จะอภิปรายต่อไปในบทที่ 6

ตารางที่ 5.9: ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” (ผลจากแบบทดสอบการแปล)

| ความหมาย | โครงสร้างที่ผู้เรียนใช้ | จำนวนที่พบ (ประโยค) | | ตัวอย่าง |
|--------------------------------|---|---------------------|------------------|---|
| | | ผู้เรียนระดับสูง | ผู้เรียนระดับต้น | |
| 1. ความหมายเชิงทิศทาง | 1. ใช้ “ลง” เป็นกริยารอบในประโยค | 21 | 8 | บิลไม่ตระหนักว่า เฟร็ดและยอร์ชใส่แมลงทองลงในซูบแล้ว (L: H8) |
| | 2. การใช้กริยาที่แสดงทั้งลักษณะและทิศทางของการเคลื่อนที่ (manner-path verb) เพียงตัวเดียว โดยไม่ปรากฏการใช้ “ลง” เป็นกริยารอบเพื่อแสดงทิศทางเพิ่มเติม | 28 | 34 | เขาหล่นด้านหน้าบนหญ้า (K: H7) เขาดกข้างหน้าที่หญ้า (K: L12) |
| | 3. การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักของประโยค | 13 | 7 | เขากำลังลงบันได (M: H2) คนนั้นกำลังลงบันไดมา (M: L12) |
| | 4. การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักร่วมกับกริยารอบบอกรหัสทางแบบบ่งชี้ “มา” | 1 | 6 | พวกเขาได้ลงมาตามขั้นตอน (M: L10) |
| | 5. ใช้คำว่า “ไป” หรือ “มา” ก่อนคำว่า “ลง” | 1 | 3 | พวกเขากำลังมาลงขึ้นบันได (M:H1) เขากำลังมาลงบันได (M:L11) |
| ความหมายย่อยเกี่ยวกับ การเขียน | 1. การใช้โครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล | 9 | 10 | เขาได้จดรายละเอียดทุกอย่างลงในสมุดโน้ต (T: H9) ในเอกสารนี้ ความจริงที่สำคัญที่สุดได้เขียนลงไปแล้ว (V: L1) |
| | 2. การใช้กริยาที่สื่อถึงการเขียน แต่ไม่ใช่กริยารอบ “ลง” | 52 | 42 | เด็กผู้ชายบันทึกรายละเอียดทุกอย่างในสมุดของเขา (T: H5) ต่อจากนั้นผมเขียนความคิดของผมกับดินสอ (W: L11) |
| | 3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 3 | 5 | ความจริงที่ล้ำค่ามากที่สุดต่อฉันอยู่ในเอกสารนี้ (V: H8) ในเอกสารนี้ มีความจริงของมัลล้ำค่ามากที่สุด (V: L14) |
| 2. ความหมายเชิงปริมาณ | 1. ใช้ “ลง” เป็นกริยารอบในประโยค | 21 | 15 | แถวหน้าห้องเรียนค่อยๆสั้นลงแบบช้าๆ (O: H9) คิวผู้คนข้างนอกห้องเรียนน้อยลงเร็วมาก (O: L12) |
| | 2. การเลือกแสดงความหมายเชิงการลดปริมาณ โดยไม่ใช้ “ลง” | 9 | 6 | คิวคนนอกห้องเรียนลดขนาดช้าๆ (O: H5) |

| | | | | |
|----------------------------------|---|----|----|--|
| | | | | คิวที่ข้างนอกห้องเรียนร่นอย่างช้าๆ (O: L6) |
| | 3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 4 | 5 | แถวข้างนอกห้องเรียนน้อยช้าๆ (O: H7) หมอกเริ่มหนาและรถยนต์ขับช้า (Q: L2,L15) |
| | 4. การใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า | 13 | 13 | เขาออกร้านกับกระเป๋าตั้ง <i>เบา</i> กว่าก่อน เขาเข้าร้าน (P: H8) เขาออกจากร้านด้วยกระเป๋าเงินที่มี น้ำหนัก <i>น้อย</i> กว่า ถ้าเปรียบเทียบกับมา ก่อน (P: L9) |
| | 5. การใช้ “ลง” เป็นกริยาหลักของประโยค | 0 | 1 | รถต้อง <i>ลง</i> ช้า เวลาหมอกหนาขึ้น (Q: L8) |
| 3. ความหมาย เชิงการสิ้นสุด | 1. การใช้โครงสร้างประโยคที่เหมือนกับประโยคที่ปรากฏในคลังข้อมูล | 0 | 1 | พรรค Gryffindor เพียง <i>สิ้นสุด</i> ลงเมื่อศาสตราจารย์ McGonagall เปิดขึ้น (R: L10) |
| | 2. การเลือกแสดงความหมายเชิงการสิ้นสุดหรือจบของเหตุการณ์โดยไม่ใช่ “ลง” | 31 | 25 | ปาร์ตี้ของกริฟฟินดอร์ที่จบตอนที่อาจารย์มักกอนนากัลเข้ามา (R: H16) อาณาจักรสี่ลทะเลทิวลาการอำนาจชาวญี่ปุ่นในประเทศเกาหลี (S: L7) |
| | 3. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 1 | 0 | งานกริฟฟินดอร์ได้ไปอย่างต่อเนื่อง จนถึงอาจารย์มักกอนนากัลมา (R:H12) |

5.1.3 การใช้ในความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง”

ในแบบทดสอบการแปลมีอยู่จำนวน 3 ข้อที่ทดสอบความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” ได้ ดังปรากฏในตารางที่ 5.10 ซึ่งสื่อความหมายเกี่ยวกับการเพิ่มลักษณะบางประการ การเพิ่มในลักษณะนี้สามารถมองได้ด้วยมุมมองที่ต่างกัน จึงทำให้เกิดการใช้กริยารองที่ต่างกัน โดยทั้ง 3 ข้อ ล้วนไม่ปรากฏคำว่า up หรือ down ในประโยคภาษาอังกฤษ โดยประโยคทดสอบ X และ Y เป็นประโยคที่พบการใช้กริยารอง “ขึ้น” ในคลังข้อมูล ส่วนประโยคทดสอบ Z เป็นประโยคที่พบการใช้กริยารอง “ลง” ในคลังข้อมูล

ตารางที่ 5.10: จำนวนความถี่ในการใช้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในประโยคที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง”

| | ประโยคจากคลังข้อมูล | | แบบ | ผู้เรียนระดับสูง | | ผู้เรียนระดับต้น | | | | | |
|-----------|--|--|--|------------------|-------|------------------|-------|------|----|-------|--|
| | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | | จำนวน | % | จำนวน | % | | | | |
| X | Harry felt even worse when they reached his vault. | แฮร์รี่ยิ่งรู้สึกแย่มากขึ้นเมื่อไปถึงห้องนิรภัยของเขาเอง | สามารถใช้ได้ทั้งขึ้น และ ลง, ไม่ปรากฏ up หรือ down | 13 | | 81.25 | | 9 | | 56.25 | |
| | | | | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | | |
| | | | | 2 | 11 | 2 | 7 | 2 | 7 | | |
| Y | The wind blew colder but it did not snow. | ลมพัดเย็นขึ้นกว่าเดิม แต่หิมะก็ไม่ยอมตก | สามารถใช้ได้ทั้งขึ้น และ ลง, ไม่ปรากฏ up หรือ down | 15 | | 93.75 | | 4 | | 25 | |
| | | | | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | | |
| | | | | 9 | 6 | 4 | 0 | 4 | 0 | | |
| Z | He seemed calmer now. | ดูเหมือนว่าเขาสงบลงกว่าแต่ก่อน | สามารถใช้ได้ทั้งขึ้น และ ลง, ไม่ปรากฏ up หรือ down | 12 | | 75 | | 7 | | 43.75 | |
| | | | | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | ขึ้น | ลง | | |
| | | | | 9 | 3 | 6 | 1 | 6 | 1 | | |
| ค่าเฉลี่ย | | | | 13.33 | 83.33 | 6.67 | 41.67 | | | | |

จากตาราง 5.10 จะเห็นภาพรวมว่าปรากฏการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในบริบทนี้ของผู้เรียนระดับสูงเฉลี่ย 13.33 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 83.33 % ของประโยคทั้งหมด ส่วนผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในบริบทนี้ เฉลี่ย 6.33 ครั้ง ต่อหนึ่งประโยคทดสอบ คิดเป็น 39.58 % ของประโยคทั้งหมด จากคำร้อยละที่ปรากฏของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มนี้ จะสังเกตได้ว่าแตกต่างกันมากพอสมควร

เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าผู้เรียนแปลประโยคที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” ซึ่งสื่อความหมายเกี่ยวกับการเพิ่มลักษณะบางประการเหล่านี้ ด้วยโครงสร้างที่ต่างกัน 4 ลักษณะ ดังนี้

1. **การใช้โครงสร้างแบบขึ้นกว่า** กล่าวคือ ผู้เรียนส่วนใหญ่โดยเฉพาะผู้เรียนระดับต้นใช้คำว่า *แย้งกว่า* *เลวกว่า* *หนาวกว่า* *สงบกว่า* *เย็นกว่า* เพื่อแสดงการเพิ่มลักษณะบางประการ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.36 แทนที่จะเป็น *แย้งขึ้น/ แย่ลง* *เลวขึ้น/ เลวลง* *หนาวขึ้น/ หนาวลง* *สงบขึ้น/ สงบลง* หรือ *เย็นขึ้น/ เย็นลง* ซึ่งน่าจะเป็นผลมาจากโครงสร้างประโยคในภาษาอังกฤษที่ใช้รูปโครงสร้างประโยคแบบเปรียบเทียบ ซึ่งปรากฏให้เห็นในทั้งสามประโยค

(5.36) คุณ Harry รู้สึก*แย้งกว่า*เวลาเราถึงที่ vault ของเขา (X: L13)
 แฮร์รี่รู้สึก*แย่ะกว่า*เมื่อเขาถึงห้องใต้ดิน (X: L15)
 ลมเป่าหนาว*มากกว่า*แต่หิมะไม่ตก (Y: L2)
 มีลมหนาว*กว่า*ก่อนแต่ไม่มีหิมะ (Y: H7)
 ตอนนี้เขา*ดุคล้ายสงบมากกว่า* (Z: L2)
 เขา*ดูใจเย็นกว่า*เดิมตอนนี้ (Z: H10)

2. **การใช้ “ลง” ในประโยค** การที่ผู้เรียนเลือกใช้คำว่า “ลง” ในการแปลประโยคกลุ่มนี้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกำลังว่าลักษณะที่เกิดขึ้นนี้กำลังเปลี่ยนไปในทิศทางลบหรือแง่ร้าย ซึ่งแสดงถึงการถดถอย กล่าวคือหากเราเทียบเหตุการณ์หนึ่งด้วยเส้นเทียบแนวตั้ง (vertical line) หากเหตุการณ์เปลี่ยนแปลงไปในรูปแบบที่ดี เปรียบได้เหมือนวัตถุกำลังเคลื่อนที่ขึ้นไปสู่ทิศทางเบื้องบน ในทางตรงกันข้าม หากเหตุการณ์เปลี่ยนแปลงไปในรูปแบบที่ไม่ดี เปรียบได้เหมือนวัตถุกำลังเคลื่อนที่ลงสู่ทิศทางเบื้องล่าง หรืออาจกล่าวในอีกนัยหนึ่งได้ว่าผู้เรียนกำลังใช้โมโนอุปลักษณ์แบบ “GOOD IS UP” “BAD IS DOWN” นั่นเอง ดังปรากฏใน

ตัวอย่างที่ 5.37 และโดยเฉพาะประโยค X จะสังเกตได้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ของทั้งสองระดับ เลือกใช้คำว่า “ลง” ในการแปลประโยคนี้ ซึ่งน่าจะมาจากความหมายของคำว่า “worse”

- (5.37) แฮร์รี่รู้สึกแย่งเวลามาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: L8)
 แฮร์รี่ได้รู้สึกแย่งเมื่อพวกเขามาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: L9)
 แฮร์รี่รู้สึกแย่งเมื่อมาห้องใต้ดินของเขา (X: L16)
 แฮร์รี่รู้สึกแย่งเมื่อพวกเขาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: H11)
 ถึงห้องใต้ดินแล้ว แฮร์รี่รู้สึกแย่ง (X: H13)
 แฮร์รี่รู้สึกแย่งเมื่อพวกเขาถึงห้องของเขา (X: H14)

ส่วนในประโยค Y และ Z นั้นมีความเกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ของอุณหภูมิ กล่าวคือ เมื่อเราวัดอุณหภูมิด้วยเครื่องวัดอุณหภูมิปรอทจะเคลื่อนที่สูงขึ้นเมื่ออุณหภูมิเพิ่มขึ้น และระดับปรอทจะตกลงเมื่ออุณหภูมิลดต่ำลง การที่ผู้เรียนเลือกใช้คำว่า “ลง” ในการแปลสองประโยคนี้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกำลังมองว่าลักษณะที่เกิดขึ้นนี้เปรียบกับเมื่อการมองระดับปรอทในเครื่องวัดอุณหภูมิ จากความหมายของคำว่า “colder” ในประโยค Y ผู้เรียนจึงนึกถึงระดับอุณหภูมิที่ต่ำลง ซึ่งทำให้ระดับปรอทวิ่งลงไปสู่ทิศทางเบื้องล่าง ผู้เรียนจึงเลือกใช้คำว่า “ลง” ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.38

- (5.38) สายลมมันเย็นลง แต่หิมะไม่ตก (Y: H3)
 ลมพัดหนาวลงแต่หิมะไม่ตก (Y: H4)
 ลมได้พัดหนาวลง แต่หิมะไม่ได้ตกสักที (Y: H9)

และสำหรับประโยค Z จากความหมายของคำว่า “calmer” แม้จะไม่ได้แสดงให้เห็นถึงอุณหภูมิที่วัดได้ทางกายภาพ แต่อารมณ์ของคนเรามักถูกนำไปเชื่อมโยงกับอุณหภูมิจนเกิดเป็นมโนอุปลักษณ์ต่างๆ เช่น “ANGER IS HEAT” กล่าวคือ เมื่อเรามีอารมณ์โกรธเปรียบเหมือนอุณหภูมิที่สูงขึ้น ในทางกลับกัน หากอารมณ์ของเราสงบลง ก็เปรียบได้กับอุณหภูมิที่ลดต่ำลง ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.39

- (5.39) เขาใจเย็นลงแล้วตอนนี้ (Z: L1)
 ตอนนี้เขาดูท่าทางใจเย็นลงไปแล้ว (Z: H6)
 เขาดูเหมือนใจเย็นลง (Z: H9)
 เขาดูเหมือนเขาใจเย็นลงแล้ว (Z: H12)

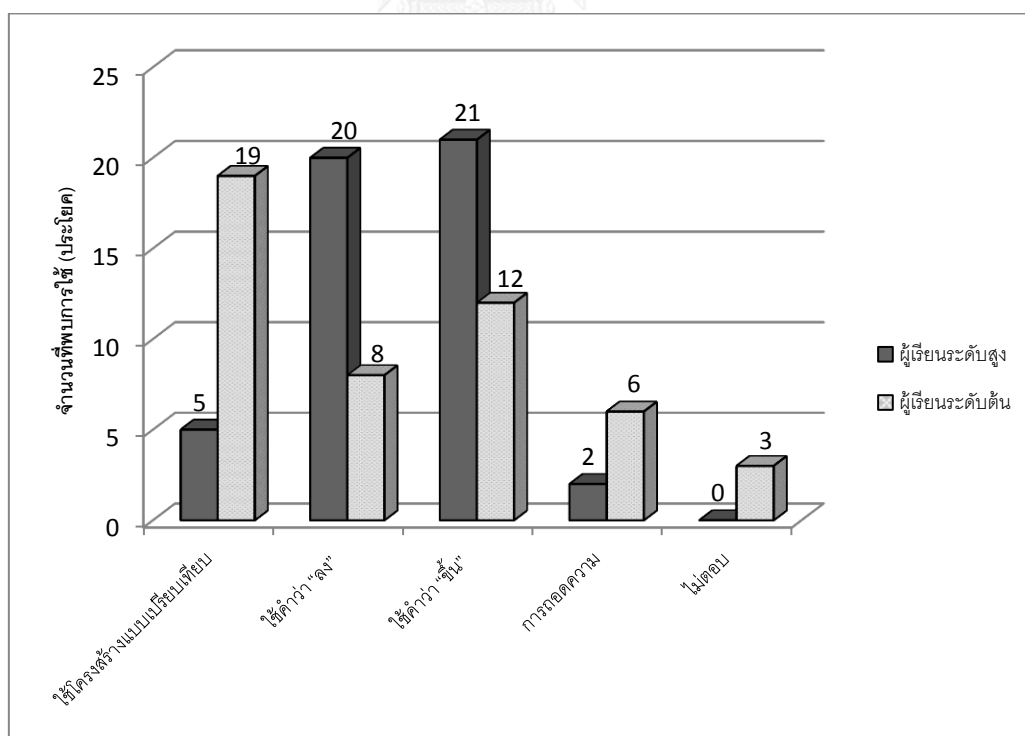
3. การใช้ “ขึ้น” ในประโยค การที่ผู้เรียนเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” ในการแปลประโยคกลุ่มนี้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกำลังมองเหตุการณ์เหล่านี้ว่าเป็นการเพิ่มขึ้นของลักษณะนั้น พวกเขาจึงใช้คำว่า “ขึ้น” เพื่อแสดงการเพิ่มขึ้น หรืออาจกล่าวในอีกนัยหนึ่งได้ว่าผู้เรียนกำลังใช้โมโนอุปลักษณ์แบบ “MORE IS UP” “LESS IS DOWN” นั่นเอง โดยเฉพาะประโยค Y และ Z ผู้เรียนส่วนใหญ่ของทั้งสองระดับเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.40

- (5.40) แอร์รู้สึกแย่ขึ้นถึงพวกเขาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: L7)
 แอร์รู้สึกแย่ขึ้นตอนเขาถึงห้องใต้ดิน (X: H16)
 ลมพัดหนาวขึ้น แต่หิมะไม่ตก (Y: L12)
 ถึงแม้ว่าลมพัดเย็นมากขึ้นแต่หิมะก็ไม่ตก (Y: H8)
 ลมเริ่มจะพัดเย็นขึ้นแต่หิมะยังไม่ได้ตก (Y: H16)
 เขาดูคล้ายสงบขึ้นแล้ว (Z: L3)
 เขาดูคล้ายสงบขึ้น (Z: L6)
 ตอนนี้เขาดูเหมือนว่าเขาสงบขึ้น (Z: H11)
 เขาดูใจเย็นขึ้นแล้วตอนนี้ (Z: H14)
 เขารู้สึกใจเย็นขึ้น (Z: H16)

4. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล ผู้เรียนส่วนหนึ่งเลือกจะการพูดถึงลักษณะของการเปลี่ยนแปลงปริมาณของลักษณะนั้น กล่าวเพียงว่ามีลักษณะนั้นๆ ปรากฏอยู่ ผู้เรียนกลุ่มนี้จึงแปลเป็นประโยคภาษาไทยด้วยรูปแบบประโยคที่แตกต่างออกไป แต่ใจความยังใกล้เคียงใจความเดิม ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.41

- (5.41) แอร์รู้สึกเลวแม้แต่เวลาพวกเขามาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: L2)
 เมื่อเขามาถึงห้องใต้ดินของแอร์รีเขารู้สึกไม่ดีมาก (X: L4)
 แอร์รู้สึกที่เลวร้ายยิ่งเมื่อพวกเขามาถึงหลุมฝังศพของเขา (X: L10)
 แอร์รู้สึกถอดใจเมื่อถึงห้องใต้ดินแล้ว (X: H10)
 ลมพัดเย็น แต่ไม่มีหิมะ (Y: L16)
 เขาดูเหมือนสงบแล้ว (Z: H4)
 เขาดูสบายแล้ว (Z: L15)
 เขาดูเหมือนสงบตอนนี้ (Z: L16)

เมื่อพิจารณาต่อไปในแง่ของปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างข้างต้นนี้ในผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้โครงสร้างแต่ละโครงสร้างในสัดส่วนที่ต่างกันอย่างชัดเจน โดยผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยคมากที่สุด รองลงมาคือโครงสร้างที่ “ลง” ปรากฏเป็นกริยารองในประโยค ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบมากที่สุด ดังปรากฏในภาพที่ 5.8 เมื่อการทดสอบด้วย Wilcoxon signed-ranks ผลทางสถิติพบว่า ผู้เรียนระดับต้นใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบมากกว่าผู้เรียนระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.196, p = 0.028$) และยังปรากฏว่าผู้เรียนระดับต้นใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปลมากกว่าผู้เรียนระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.000, p = 0.046$) ในขณะที่กลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่ใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” มากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Z = -2.364, p = 0.018$) อีกทั้งกลุ่มผู้เรียนระดับสูงยังมีแนวโน้มการใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารองเพื่อบอกความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่ใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” มากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน แม้จะไม่มีนัยสำคัญทางสถิติก็ตาม



ภาพที่ 5.8 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่แสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง”

ด้วยผลทางสถิติข้างต้นนี้สามารถสรุปได้ว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงมีแนวโน้มอย่างชัดเจนที่จะใช้กริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”-“ลง” เพื่อแสดงความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่ใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” ในขณะที่ผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่กลับเลือกใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบแทนกริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”-“ลง” ซึ่งแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของโครงสร้างแบบเปรียบเทียบในภาษาอังกฤษ ที่ยังคงอยู่ในการคิดเพื่อที่จะพูดของผู้พูดภาษาอังกฤษ ซึ่งยังปรากฏให้เห็นแม้ว่าผู้พูดภาษาอังกฤษคนนั้นจะกำลังสื่อสารด้วยภาษาไทยก็ตาม ซึ่งประเด็นนี้จะอภิปรายอีกครั้งในบทถัดไป นอกจากนี้ผู้เรียนระดับต้นยังเลือกใช้โครงสร้างลักษณะอื่น อย่างเช่น การใช้วิธีการถอดความมากกว่าจะใช้กริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”-“ลง” ดังปรากฏในตารางที่ 5.11

ตารางที่ 5.11: ตารางสรุปลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยใช้ทั้งกริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” (ผลจากแบบทดสอบการแปล)

| โครงสร้างที่ผู้เรียนใช้ | จำนวนที่พบ (ประโยค) | | ตัวอย่าง |
|--|---------------------|------------------|--|
| | ผู้เรียนระดับสูง | ผู้เรียนระดับต้น | |
| 1. การใช้โครงสร้างแบบขึ้นกว่า | 5 | 19 | เขาดูใจเย็นกว่าเดิมตอนนี้ (Z:H10) ลมเป่าเย็นกว่าแต่หิมะไม่ตกเหนือพื้นดิน (Y:L6) |
| 2. การใช้ “ลง” ในประโยคที่สามารถใช้ “ขึ้น”-“ลง” สลับกันได้ | 20 | 8 | แฮร์รี่รู้สึกแย่งเวลามาถึงห้องใต้ดินของเขา (X:L8) แฮร์รี่รู้สึกแย่งเมื่อพวกเขามาถึงห้องของเขา (X:H14) |
| 3. การใช้ “ขึ้น” ในประโยคที่สามารถใช้ “ขึ้น”-“ลง” สลับกันได้ | 21 | 12 | ถึงแม้ว่าลมพัดเย็นมากขึ้นแต่หิมะก็ไม่ตก (Y: H8) ลมพัดหนาวขึ้น แต่หิมะไม่ตก (Y: L12) |
| 4. การเลือกใช้วิธีการแบบถอดความ (paraphrase) ในการแปล | 2 | 6 | เขาดูเหมือนสงบแล้ว (Z: H4) เมื่อเขามาถึงห้องใต้ดินของแฮร์รี่เขา รู้สึกไม่ดีมาก (X:L4) |

ข้อมูลการใช้กริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” จากแบบทดสอบการแปล ในทุกความหมายทั้งหมดที่กล่าวมานี้ แสดงให้เห็นประเด็นสำคัญ 3 ประเด็นเกี่ยวกับปริมาณการใช้แต่ละความหมายของกริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้ในการแปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบบอกริยารอบแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” และการเปรียบเทียบความถี่ในการใช้โครงสร้างแต่ละแบบของผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ

ในแง่ของปริมาณการใช้แต่ละความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” สรุปได้ว่าผู้เรียนทั้งสองระดับสามารถใช้ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารอบอกทิศทางในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด รองลงมาคือ การใช้ในความหมายเชิงการบอกทิศทาง และผู้เรียนใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกการปรากฏหรือการสิ้นสุดของเหตุการณ์น้อยที่สุด ในแง่ของลักษณะโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้ในการแปล พบว่าผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้ลักษณะโครงสร้างประโยคที่หลากหลายเพื่อแปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายต่างๆ ดังปรากฏในตารางที่ 5.4, 5.9 และ 5.11 ซึ่งผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่จะมีแนวโน้มที่จะเลือกใช้กริยาเพียงตัวเดียวในประโยคมากกว่าการใช้กริยาหลักร่วมกับกริยารอบอก “ขึ้น” หรือ “ลง” ซึ่งเป็นอิทธิพลมาจากโครงสร้างในภาษาอังกฤษ ยกเว้นเพียงความหมายเชิงปริมาณเท่านั้น ที่ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีแนวโน้มที่จะใช้กริยารอบอก “ขึ้น” หรือ “ลง” มากกว่าการใช้กริยาตัวเดียวในประโยค แต่อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาในแง่ของการเปรียบเทียบสัดส่วนปริมาณการใช้โครงสร้างแต่ละแบบของผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ เห็นได้อย่างชัดเจนว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มที่จะใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายต่างๆ มากกว่าผู้เรียนระดับต้น ซึ่งเห็นได้จากความแตกต่างที่มีนัยสำคัญทางสถิติในการใช้โครงสร้างในลักษณะนี้ของผู้เรียนทั้ง 2 ระดับในหลายๆ ความหมาย ในขณะที่ผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่ยังมักเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่คล้ายคลึงกับภาษาอังกฤษ เช่น การใช้กริยาเพียงตัวเดียวในประโยค หรือ การใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบในความหมายเชิงปริมาณ เป็นต้น ซึ่งแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของการคิดเพื่อที่จะพูดในภาษาอังกฤษ แม้ว่าผู้เรียนจะกำลังสื่อสารด้วยภาษาไทยก็ตาม โดยประเด็นนี้จะอภิปรายอย่างกว้างขวางอีกครั้งในบทถัดไป

5.2 การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนภาษาที่สองในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

ในส่วนนี้จะกล่าวถึงการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ ในขณะที่ผู้เรียนใช้ภาษาไทยสื่อสารจริงด้วยการพูด ซึ่งได้มาจากการให้ผู้เรียนจับคู่สนทนาตามหัวข้อในชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพ

เหตุการณ์ โดยเนื้อหาในส่วนนี้แบ่งเป็น 2 หัวข้อหลัก คือ การใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ การใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง”

5.2.1 กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองใช้

จากข้อมูลที่ได้มาจากผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่าผู้เรียนใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบบอกรหัสทาง 3 ความหมายแต่ด้วยปริมาณความถี่ที่ต่างกัน ดังที่ตารางที่ 5.12 แสดงให้เห็น กล่าวคือ จากจำนวนคำว่า “ขึ้น” ที่ผู้เรียนใช้ทั้งหมด 66 ครั้ง สามารถจำแนกเป็นคำว่า “ขึ้น” ที่ปรากฏในตำแหน่งกริยาหลัก 23 ครั้ง คิดเป็น 34.85 % และตำแหน่งกริยารอบบอกรหัสทางทั้งหมด 43 ครั้ง ซึ่งคิดได้เป็น 65.15 % ของคำว่า “ขึ้น” ที่ผู้เรียนทั้งหมดใช้

ตารางที่ 5.12: จำนวนคำว่า “ขึ้น” ที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

| ขึ้น | จำนวนที่พบทั้งหมด (ครั้ง) | | รวม |
|--|---------------------------|------------------|----------------|
| | ผู้เรียนระดับสูง | ผู้เรียนระดับต้น | |
| กริยาหลัก | 10 | 13 | 23 (34.85%) |
| กริยารอบ | 29 | 14 | 43 (65.15%) |
| ความหมายเชิงการ แสดงทิศทางสู่เบื้องบน | 4 | 2 | 6 |
| ความหมายเชิงการเพิ่ม ปริมาณ | 8 | 11 | 19 |
| ความหมายเชิงบอกการ ปรากฏ | 17 | 1 | 18 |
| รวม | 39 (59%) | 27 (41%) | 66 (100%) |

เมื่อพิจารณาความหมายของกริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ที่ผู้เรียนแต่ละระดับใช้ พบว่าผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารอบบอกรหัสทาง “ขึ้น” ในความหมายเชิงการปรากฏมากที่สุด รองลงมาคือ ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงทิศทางตามลำดับ ส่วนผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอบบอกรหัสทาง “ขึ้น”

ในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด รองลงมาคือความหมายเชิงทิศทางและความหมายเชิงการปรากฏตามลำดับ

ในแง่ของโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ผู้เรียนใช้กับกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” พบว่าข้อมูลที่ได้จากการสื่อสารจริงด้วยการพูดของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มไม่ต่างจากโครงสร้างที่ผู้เรียนใช้ในแบบทดสอบการแปล โดยแม้ว่าผู้เรียนส่วนหนึ่งยังคุ้นเคยกับการเลือกใช้กริยาเพียงตัวเดียวในหนึ่งประโยค แต่ยังพบการใช้ “ขึ้น” ในฐานะกริยารอบอกได้จำนวนไม่น้อย และด้วยวัตถุประสงค์หนึ่งของงานวิจัยชิ้นนี้ต้องการศึกษาเปรียบเทียบการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ระหว่างผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้น ดังนั้นรายละเอียดในส่วนนี้จะแยกเป็น 2 ส่วน คือ การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับสูง และการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับต้น ดังต่อไปนี้

1. การใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับสูง

ความหมายเชิงทิศทาง ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารอบอก “ขึ้น” กับคำว่า “เดิน” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ และคำว่า “เอา” ซึ่งเป็นกริยาประเภทที่ก่อให้เกิดการเคลื่อนที่ (cause of motion verb) ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 42

(5.42)

มันอยู่ข้างล่าง แล้วเอามันขึ้นมา แล้วมันคงแบบไม่สะดวกจนกระทั่ง ถ้าเราจะ ถ้าเราจะไปว่าน้ำใช้ใหม่ (H 12)

เขาก็เอาข้างแล้วก็เอากะตุ๊กใส่ ใส่ไปบนข้าง แล้วก็ปล่อยข้างเดินไปแล้วก็ข้างมันเดินขึ้นดอย แล้วก็มันเดิน

ขึ้นไปทีสถานที่ ทีดอยสุเทพ อยู่ตรงนี้ แล้วก็มัน มันแบบเป็นลมแล้วก็ตายเลย แล้วก็เขาบอกว่า เราก็ตาม

สร้างวัดที่นี่ เอ้อ ตรงนี้วัดนั้นก็กลายเป็นดอยสุเทพ (H 9)

แล้วถ้าจะมีคนถ่ายรูปก็อาจจะแบบคนโดยสารที่เอากล้องถ่ายรูปขึ้นไปเรือ เรือช่วยชีวิตเนอะ ไม่น่าจะ

มีมั้ง (H 9)

ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารอบอก “ขึ้น” กับคำว่า “ดี” ซึ่งเป็นกริยาคุณศัพท์ที่แสดงลักษณะของสิ่งต่างๆ และคำว่า “เพิ่ม” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงปริมาณของสิ่งต่างๆ ให้มากขึ้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 43

(5.43)

น่าจะส่งผลกระทบต่อไม่ตีพิมพ์เพิ่มขึ้นปีเมื่อเทียบกับปีที่แล้ว (H 13)

โหย แต่น้องคิดว่าคิดว่าปีนี้ดีขึ้น (H 4)

ดีขึ้นเพราะว่าปีก่อน ปีที่แล้วที่ ม.ช. มีปัญหากับนักท่องเที่ยวจีน (H 4)

ตอนที่เศรษฐกิจจะดีขึ้นแล้วก็นักท่องเที่ยวจะมา มาเพิ่มจะมี มีอะไร มีสถานการณ์ (H 11)

นักท่องเที่ยวจีนเพิ่มขึ้นมาก (H 13)

ความหมายเชิงการปรากฏ ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับสูงส่วนใหญ่ใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “เกิด” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการสร้างหรือเริ่มต้นสิ่งต่างๆ (verb of creation) โดยวลี “เกิดขึ้น” นี้เป็นวลีที่พบได้บ่อยในภาษาไทย จนถือได้ว่าเป็นวลีตายตัว (fixed phrase) ในภาษาไทยไปแล้ว จึงไม่น่าแปลกใจที่พบการใช้วลีนี้เป็นจำนวนมาก ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 44 อีกทั้งยังพบการใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “สร้าง” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการสร้างหรือเริ่มต้นสิ่งต่างๆ (verb of creation) ด้วยเช่นกัน นอกจากนี้ยังมีผู้เรียนที่ใช้คำว่า “ระเบิด” กับกริยารอง “ขึ้น” ซึ่งทำให้เกิดความหมายเชิงการปรากฏและมีนัยยะถึงความเสร็จสมบูรณ์ของเหตุการณ์อีกด้วย

(5.44)

ระเบิดขึ้นมาพร้อมกันไหม คิดว่าไม่ใช่ (H 2)

อ้อคือว่า เมื่อเขาสร้างขึ้นมาได้ทำถูกต้องไหมคับ (H 10)

อนาคตเขากำลังทำนาย จะเกิดอะไรขึ้นในอนาคต (H 6)

แล้วก็มีอะไรแบบ มหัทศจรย์เกิดขึ้น แล้วก็มันแบ่งเป็นสองอันเลยมีสองอัน (H 9)

มันเป็นเหมือนนิทานมากกว่าประวัติศาสตร์จริงๆ ไม่ได้สนใจเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นที่นั่นมากกว่า (H 10)

ปัญหาระหว่างสองประเทศเกิดขึ้นจากอะไร เหตุผลอะไร (H 15)

เราเห็นว่ามิดิกเก๊าที่พัง แล้วก็มีคนยืนอยู่บนบันไดแล้วก็เขามองว่า เกิดอะไรขึ้นไม่รู้ (H 16)

จากผลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับสูงข้างต้น มีประเด็นที่น่าสนใจคือการที่ผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ขึ้น” ในฐานะกริยารองในความหมายเชิงการปรากฏมากที่สุด เมื่อได้สื่อสารจริงด้วยการพูด ซึ่งแตกต่างจากผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปลที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนใช้คำว่า “ขึ้น” ในความหมายนี้น้อยที่สุด ผู้วิจัยจึงได้พิจารณาประโยคทั้งหมดของผู้เรียนระดับสูงที่ใช้กริยารอง “ขึ้น” ในความหมายนี้ ซึ่งได้จากการสื่อสารจริงด้วยการพูดอีกครั้ง พบว่าตัวอย่าง 15 ประโยค จากทั้งหมด 17 ประโยค กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ใน

ความหมายเชิงการปรากฏ ปรากฏกับคำว่า “เกิด” คิดได้เป็น 88% ของตัวอย่างในความหมายนี้ทั้งหมด โดยพบการใช้กริยารอง “ขึ้น” ร่วมกับกริยาตัวอื่นๆ เพียง 2 ครั้งเท่านั้น การที่ผู้เรียนใช้ “เกิดขึ้น” เป็นจำนวนมาก น่าจะเกิดจากความคุ้นเคยที่ได้พบการใช้คำว่า “เกิด” ร่วมกับคำว่า “ขึ้น” บ่อยๆ กล่าวคือ ข้อมูลของคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) แสดงให้เห็นว่า “ขึ้น” มักเกิดร่วมกับคำว่า “เกิด” โดยพบวลี “เกิดขึ้น” มากถึง 22,965 ครั้ง จากการใช้ “เกิด” ทั้งหมดในคลังข้อมูล 74,898 ครั้ง คิดได้เป็น 30.66% ของคำว่า “เกิด” ทั้งหมด ซึ่งแสดงให้เห็นว่าแม้ “เกิดขึ้น” จะไม่ใช่วลีตายตัว (fixed phrase) ในภาษาไทย แต่ก็เป็นวลีที่เกิดขึ้นได้บ่อยครั้ง ในภาษาไทย จึงไม่แปลกที่กลุ่มผู้เรียนระดับสูงจะใช้คำว่า “เกิด” ร่วมกับ “ขึ้น” เป็นจำนวนมากในความเชิงการปรากฏนี้

2. การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับต้น

ความหมายเชิงทิศทาง ในการใช้ความหมายนี้ พบว่าผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “เอา” ซึ่งเป็นกริยาประเภที่ก่อให้เกิดการเคลื่อนที่ (cause of motion verb) เพียงคำเดียวเท่านั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 45

(5.45)

- ต้องเอากระเป๋าขึ้นเครื่องบินไปด้วย (L 12) มหาวิทยาลัย
- นักวิทยาศาสตร์กำลังจะปรึกษา research ปรึกษากว่า เอาจรวดขึ้น ขึ้นที่ใน space ได้ไง (L 12)

ความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณ ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่ใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “ดี” ซึ่งเป็นกริยาคุณศัพท์ที่แสดงลักษณะของสิ่งต่างๆ และคำว่า “มาก” ซึ่งแสดงให้เห็นปริมาณของสิ่งต่างๆ นอกจากนี้ยังพบผู้เรียนส่วนหนึ่งที่ใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “อิสระ” “แกร่ง” และ “แย่” ซึ่งล้วนเป็นกริยาคุณศัพท์ที่แสดงลักษณะของสิ่งที่กำลังพูดถึงได้ ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 46

(5.46)

อิสระขึ้น แล้วก็เขียนเร็วกว่ากันมือหรือพิมพ์ (L 1)

ถ้าจะเขียนไว้ใส่มือ วาดรูปได้ เขียนคำได้ ทำอะไรก็ได้ จะเขียนไว้ จะทำตัวใหญ่หรือทำตัวเล็กๆ ก็มีหมด

อิสระขึ้น (L 7)

คิดว่าเพราะว่า US Dollar แกร่งขึ้นใช้ใหม่คะ (L 3)

ตอนนี้ประเทศแข็งกว่านิดหน่อย เพราะว่ามัน AUD แยกขึ้น แล้วก็บางครั้งคิดว่าคนออสเตรเลียจะไปประเทศอื่นใกล้ที่นี่ จะไปเวียดนามหรือกัมพูชา (L 3)

ผมคิดว่า เอ้อ เวลาเปรียบเทียบนักท่องเที่ยว เอ้อ ปีที่แล้ว เปรียบเทียบ ปีนี้ ปีนี้ ปีนี้ เอ้อ เท่ากับหรือ หรือ เอ็ม แยกหรือพัฒนาดีขึ้น ความคิดเห็นของผม เอ็ม พอกัน พอกัน (L 13)

ผมคิดไม่แน่ถ้าเป็นดีขึ้นหรือว่าแยก ผมไม่รู้ครับ จริงๆ (L 7)

แต่ตอนนี้ เอ้อ มีคนจีน นักท่องเที่ยวเป็นคนจีน เอ้อ มากขึ้น เอ้อ เปรียบเทียบ เอ้อ ปีที่แล้ว (L 13)

เวียดนามมัน กำลังมีค่านิยมมากขึ้น แบบมีคนไปมากขึ้นเรื่อยๆ (L 9)

นอกจากนี้ ยังพบการใช้คำว่า “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับต้นที่ต่างจากการใช้ภาษาไทยของเจ้าของภาษา และต่างจากโครงสร้างในภาษาอังกฤษ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงปรากฏการณ์ของการใช้ภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.47 กล่าวคือผู้เรียนใช้คำว่า “ขึ้น” หลังคำว่า “ดี” ในความหมายเชิงการเปรียบเทียบลักษณะที่ดีกว่าของเรื่อลำนี้นี้กับเรื่อลำนอื่น ซึ่งเป็นการใช้ที่ต่างจากเจ้าของภาษา กล่าวคือ หากเป็นคนไทยพูดประโยคนี้ จะพูดว่า “มันดีกว่าเรื่ออื่นใช้มัย” มากกว่า โดยการใช้ในลักษณะนี้แสดงให้เห็นถึงภาษาในระหว่างของผู้เรียน แบบที่ผู้เรียนใช้รูปแบบประโยคของภาษาที่สองโดยขยายการใช้ความหมายนั้นให้ครอบคลุมเกินวงที่ยอมรับกัน ที่เรียกว่า “การสรุปเกินการ” (overgeneralization)

(5.47)

เพราะว่ามันใหญ่มั่นปลอดภัยแน่นอน มัน มันดีขึ้นเรื่ออื่นใช้มัย* แต่ว่ามันประดิษฐ์ไม่ดี (L 14)

ความหมายเชิงการปรากฏ พบว่าผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอง “ขึ้น” ในความหมายนี้เพียงครั้งเดียวเท่านั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.48 โดยใช้กริยารอง “ขึ้น” กับคำว่า “เกิด” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการสร้างหรือเริ่มต้นสิ่งต่างๆ (verb of creation) และเป็นคำที่เกิดร่วมกับคำว่า “ขึ้น” บ่อยครั้งในภาษาไทย

(5.48) โอเค คุณสงสัยว่าจะเกิดอะไรขึ้น (L 13)

จากผลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนระดับต้น มีประเด็นที่น่าสนใจซึ่งสังเกตได้จากข้อมูลชุดนี้ คือ ผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอง “ขึ้น” ในความหมายเชิงปริมาณ

มากกว่าความหมายอื่นๆ อย่างชัดเจน กล่าวคือ พบการใช้กริยารอง “ขึ้น” ในความหมายนี้มากถึง 11 ครั้ง จากการใช้กริยารอง “ขึ้น” ของผู้เรียนกลุ่มนี้ทั้งหมด 14 ครั้ง ซึ่งเป็นปริมาณการใช้ที่สอดคล้องกับผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปล ว่าผู้เรียนระดับต้นสามารถใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงปริมาณได้มากที่สุด นอกจากนี้ ข้อมูลส่วนนี้ของผู้เรียนระดับต้นยังแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับต้นมีภาษาในระหว่าง (interlanguage) ซึ่งเป็นลักษณะการใช้ภาษาที่ไม่พบในเจ้าของภาษาและผู้เรียนระดับสูง ซึ่งปรากฏในรูปแบบของการสรุปเกินการ (overgeneralization) ในความหมายเชิงปริมาณ

ดังนั้นจากผลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม ซึ่งได้มาจากการให้ผู้เรียนจับคู่สนทนาตามหัวข้อในชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ สรุปได้ว่ากลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงการปรากฏมากที่สุด รองลงมาคือความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงทิศทางตามลำดับ ขณะที่กลุ่มผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด รองลงมาคือความหมายเชิงทิศทาง และความหมายเชิงการปรากฏตามลำดับ จากผลของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีประเด็นที่น่าสนใจว่าความหมายที่ผู้เรียนใช้มากที่สุด กลับไม่ใช่ความหมายเชิงทิศทางซึ่งเป็นความหมายพื้นฐาน แต่กลับเป็นความหมายหลักอื่นๆ ที่ขยายออกมาจากความหมายเชิงทิศทาง และเมื่อพิจารณาจำนวนการใช้แต่ละความหมาย จะพบว่าความหมายเชิงปริมาณยังเป็นความหมายที่ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มใช้ในปริมาณมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปล

5.2.2 กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ที่ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองใช้

ในส่วนของข้อมูลที่ผู้เรียนใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารองที่ได้มาจากผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ พบว่า จากความหมายหลัก 3 ความหมายที่ได้กล่าวถึงก่อนหน้า ผู้เรียนทั้ง 2 ระดับใช้ในภาษาจริงขณะที่พูดเพียง 3 ความหมายเท่านั้น ดังปรากฏในตารางที่ 5.13 กล่าวคือ จากจำนวนคำว่า “ลง” ที่ผู้เรียนใช้ทั้งหมด 82 ครั้ง สามารถจำแนกเป็นคำว่า “ลง” ที่ปรากฏในตำแหน่งกริยาหลัก 32 ครั้ง คิด

เป็น 39.02 % และตำแหน่งกริยารองทั้งหมด 50 ครั้ง ซึ่งคิดเป็น 60.98 % ของคำว่า “ลง” ที่ผู้เรียนทั้งหมดใช้

ตารางที่ 5.13: จำนวนคำว่า “ลง” ที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ในบทสนทนาเกี่ยวกับสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

| ลง | | จำนวนที่พบทั้งหมด (ครั้ง) | | รวม |
|-----------|--|---------------------------|------------------|----------------|
| | | ผู้เรียนระดับสูง | ผู้เรียนระดับต้น | |
| กริยาหลัก | | 14 | 18 | 32 (39.02%) |
| กริยารอง | | 31 | 19 | 50 (60.98%) |
| | ความหมายเชิงการแสดง ทิศทางสู่เบื้องล่าง | 7 | 8 | 15 |
| | ความหมายเชิงการลด ปริมาณ | 24 | 11 | 35 |
| | ความหมายเชิงบอกการ สิ้นสุด | 0 | 0 | 0 |
| รวม | | 45 (54.88%) | 37 (45.12%) | 82 (100%) |

เมื่อพิจารณาความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ที่ผู้เรียนแต่ละระดับใช้ พบว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นใช้กริยารอง “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด รองลงมาคือความหมายเชิงทิศทาง แต่ไม่พบการใช้ในความหมายเชิงการบอกการสิ้นสุดจากข้อมูลของผู้เรียนทั้ง 2 ระดับ

ในแง่ของโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ผู้เรียนใช้กับกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” พบว่าข้อมูลที่ได้จากการสื่อสารจริงด้วยการพูดของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มไม่ต่างจากโครงสร้างที่ผู้เรียนใช้ในแบบทดสอบการแปล โดยแม้ว่าผู้เรียนส่วนหนึ่งยังคุ้นเคยกับการเลือกใช้กริยาเพียงตัวเดียวในหนึ่งประโยค แต่ยังพบการใช้ “ลง” ในฐานะกริยารองได้จำนวนหนึ่ง การรายงานผลแยกเป็น 2 ส่วน คือ การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับสูง และการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับต้น ดังต่อไปนี้

1. การใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับสูง

ความหมายเชิงทิศทาง ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารอบ “ลง” กับคำว่า “จม” “ก้ม” “ตก” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ลงสู่เบื้องต่ำ และคำว่า “ใส่” ซึ่งเป็นกริยาประเภทที่ก่อให้เกิดการเคลื่อนที่ (cause of motion verb) และยังพบการใช้ร่วมกับกริยาประเภทที่สื่อความถึงการเขียนด้วย ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.49

(5.49)

รูปเออรูบของไททานิคตอนที่มันจมลงไปมีจริงรีเปล่า (H 2)

แล้วเรือก็จมลง แล้วก็คนตายกัน ตายกันเยอะ (H 15)

แล้วก็ล้มลง (H 6)

คงตกลงนิดหน่อยนะครับ แต่ไม่มากนะครับ (H 12)

ต้องใส่ลงในกระเป๋าแบนนะครับ (H 12)

เขียนดินสอลงกระดาษแล้วลบ จริงๆ แล้วดินสอมันลบได้ใช้ใหม่แต่ปากกาไม่ได้ (H 12)

ความหมายเชิงการลดปริมาณ ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับสูงใช้กริยารอบ “ลง” กับคำว่า “น้อย” “แย” ซึ่งเป็นกริยาคุณศัพท์ที่แสดงลักษณะของสิ่งต่างๆ และคำว่า “ลด” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงปริมาณของสิ่งต่างๆ ให้น้อยลง โดยวลี “ลดลง” นี้พบในการใช้ของผู้เรียนระดับสูงนี้มากที่สุด ซึ่งน่าจะเป็นผลจากการที่วลี “ลดลง” นี้ เป็นคำที่มักปรากฏร่วมกันในภาษาไทย ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.50

(5.50)

คิดว่าดีเพราะว่ามีคนลดลง เพราะว่าผมเป็นนักท่องเที่ยวนี่ไม่ชอบคนจีนเท่าไร (H 6)

แต่ถ้าคุณพิจารณาจำนวนของชาวต่างประเทศ อาจจะ อาจจะลดลงแคร์รี่ละสิบ (H 15)

เขาบอกว่าเหตุผลเอ่อเหตุผลที่จำนวนของนักท่องเที่ยวน้อยลง (H 5)

อ่านในข่าว คนที่มาพักที่ประเทศไทย มันน้อยลงนิดหน่อยนะครับ เนื่องจากมีเหตุระเบิด (H 12)

ผมคิดว่าจริงๆ เอ่อ แยลงกว่าปีที่แล้ว (H 7)

มี explosion อยู่แถวราชประสงค์ คิดว่าการท่องเที่ยวในประเทศไทยมันแยลงไหมครับ (H 12)

แล้วก็ปีเนี่ยอาจจะแยลง เพราะว่ามันมีระเบิด เดือนที่แล้วมันมีระเบิดอีกแล้ว (H 16)

จากผลการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับสูงข้างต้น มีประเด็นที่น่าสนใจคือการที่ผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารอบในความหมายเชิงการปริมาณมากที่สุดอย่างชัดเจน เมื่อได้สื่อสารจริงด้วยการพูด กล่าวคือมีการใช้ “ลง” ในฐานะกริยารอบในความหมายนี้จำนวน 24 ครั้ง จากการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับสูงทั้งหมด 31 ครั้ง คิดเป็นกว่า 77% ของจำนวนทั้งหมด ผลในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงไม่มีปัญหาในการใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณของภาษาไทย ในทางตรงข้ามกลับพบว่าไม่มีผู้เรียนระดับสูงคนใดเลย ใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการใช้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุดอาจเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน

2. การใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับต้น

ความหมายเชิงทิศทาง ในการใช้ความหมายนี้ พบว่าผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอบ “ลง” กับคำว่า “ตก” “ทิ้ง” และ “ใส่” ซึ่งเป็นกริยาที่แสดงลักษณะของการเคลื่อนที่ และคำว่า “พิมพ์” หรือ “เขียน” ซึ่งเป็นกริยาที่สื่อความถึงการเขียนเป็นลายลักษณ์อักษร ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.51

(5.51)

หรืออาจจะจรวดบินได้แล้ว แล้วตกลงที่พื้นโลก (L 15)

ทิ้งขยะลงแม่น้ำอย่างใจ (L 15)

รองเท้าเราค่อนข้างสกปรก แบบไม่เคยสะอาด ก็เลยน่าจะใส่ในถุงก่อน แล้วก็ใส่ลงกระเป๋าข้างบน (L 9)

แล้วก็พิมพ์ลงทันที (L 9)

มีสิ่งที่เราอยากจะเขียนลง จดใส่มัน จดใส่สมุดไว้เยอะมาก (L 9)

ถ้าใช้ลายมือ สมมติเอาสมุดไว้บนโต๊ะที่อยู่ติดกับเตียงได้ แบบก่อนนอนหลับ เปิดสมุดได้ แล้วก็เขียนลงอะไรซักอย่างง่ายกว่า (L 9)

ความหมายเชิงการลดปริมาณ ในการใช้ความหมายนี้ ผู้เรียนระดับต้นส่วนใหญ่ใช้กริยารอบ “ลง” กับคำว่า “แยะ” ซึ่งเป็นกริยาคุณศัพท์ที่แสดงลักษณะของสิ่งต่างๆ และคำว่า “น้อย” ซึ่งเป็นกริยาคุณศัพท์อีกตัวหนึ่ง โดยจากข้อมูลของผู้เรียนระดับต้นนี้ ไม่พบการใช้วลี “ลดลง” ซึ่งพบการใช้มากที่สุด ข้อมูลของผู้เรียนระดับสูง ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5. 52

(5.52)

คิดอะไร ผมคิดไม่แน่ถ้าเป็นตีขึ้นหรือว่าแย่ง ผมไม่รู้ครับ (L 7)

ถ้ามาที่นี้เพื่อตีหม้อ มันท้อจะแย่ง (L 9)

ที่มาที่เมืองไทยแย่งมาก ตั้งแต่รัฐบาลเปลี่ยนเป็นทหาร (L 12)

ผมไม่ค่อยแน่ใจเพราะว่าสองปีที่แล้วท่องเที่ยวมาเยอะ แล้วปีที่แล้วท่องเที่ยวแย่ง (L 12)

ผมอ่าน เอ๋ ดูในหนังสือพิมพ์ เอ็ม เขียนว่า เอ็ม ไม่ใช่ เอ๋ แย่งมาก เอ๋ นิดหน่อย (L 13)

แต่ถ้า เอ็ม ถ้ามี เอ็ม มีระเบิด 2-3 เอ๋ ครั้ง ก็ เอ๋ แย่งแน่นอน (L 13)

คุณคิดอะไรคะ ไม่รู้ เพราะว่ารระเบิด ระเบิดที่เอรวัณ อาทิตย์ที่แล้วจะแย่งใช้ไหมคะ (L 3)

แต่ว่าตอนที่มือมันใหญ่กว่า ใหญ่กว่า ท่องเที่ยวมาน้อยกว่า แล้วก็ปัญหาที่ท่องเที่ยวดัดน้อย (L 12)

นอกจากนี้ ยังพบการใช้คำว่า “ลง” ของผู้เรียนระดับต้นที่ต่างจากการใช้ภาษาไทยของเจ้าของภาษา และต่างจากโครงสร้างในภาษาอังกฤษ ซึ่งสามารถแสดงให้เห็นถึงปรากฏการณ์ของการใช้ภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.53 กล่าวคือ การใช้ประโยคนี้ของผู้เรียนปรากฏในบริบทที่ผู้เรียนกำลังสนทนาในหัวข้อเกี่ยวกับการตีขึ้นหรือแย่งของการท่องเที่ยวไทย โดยผู้เรียนใช้คำว่า “ลง” ในความหมายว่าการท่องเที่ยวไทยในปีนี้มีสภาพแยกว่าปีก่อน โดยสะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนใช้คำว่า “ลง” แทนคำว่า “แย” ซึ่งเป็นการใช้ที่ต่างจากเจ้าของภาษา กล่าวคือ หากเป็นคนไทยพูดประโยคนี้ น่าจะพูดว่า “คิดว่าแย่ง” หรือ “คิดว่าแยกว่าเดิม” มากกว่า โดยการใช้ในลักษณะนี้อาจแสดงให้เห็นถึงภาษาในระหว่างของผู้เรียน แบบการสรุปเกินการเชิงความหมาย ซึ่งอาจเกิดจากการที่ผู้เรียนคิดว่าคำว่า “ลง” สามารถแสดงความหมายแทนคำที่มีความหมายเชิงลบได้

(5.53)

คิดว่าลงกว่า (L 12)

จากผลการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนระดับต้น สามารถสรุปได้ว่า ผลการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” คล้ายคลึงกับผลของผู้เรียนระดับสูง มีประเด็นที่น่าสนใจซึ่งสังเกตได้จากข้อมูลชุดนี้ คือ ผู้เรียนระดับต้นใช้กริยารอบ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณมากกว่าความหมายอื่นๆ อย่างชัดเจน คือ 11 ครั้ง จากการใช้กริยารอบ “ลง” ของผู้เรียนกลุ่มนี้ทั้งหมด 17 ครั้ง ซึ่งคิดเป็นกว่า 65 % ของข้อมูลทั้งหมด ผลในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับต้นไม่มีปัญหาในการใช้กริยารอบบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณของภาษาไทย

เช่นเดียวกับผู้เรียนระดับสูง และผลอีกประการที่สอดคล้องกับผู้เรียนระดับสูง คือไม่มีผู้เรียนระดับต้นคนใดที่ใช้คำว่า “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุดเลย ซึ่งยิ่งตอกย้ำให้เห็นว่าการใช้กริยารองทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุดอาจเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน นอกจากนี้ข้อมูลส่วนนี้ยังแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับต้นมีภาษาในระหว่าง (interlanguage) ซึ่งปรากฏในรูปแบบของการสรุปเกินการ (overgeneralization) ในความหมายเชิงปริมาณ ซึ่งเป็นลักษณะการใช้ภาษาที่ไม่พบในเจ้าของภาษาและผู้เรียนระดับสูง

จากผลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ของผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่ม ซึ่งได้มาจากการให้ผู้เรียนจับคู่สนทนาตามหัวข้อในชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ สรุปได้ว่ากลุ่มผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีลักษณะการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในทิศทางที่สอดคล้องกัน กล่าวคือ ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มสามารถใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยารอง ในความหมายเชิงปริมาณได้มากที่สุด รองลงมาคือความหมายเชิงทิศทาง และไม่มีผู้เรียนคนใดเลยใช้กริยารอง “ลง” ในความหมายเชิงการสิ้นสุด จากผลของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีประเด็นที่น่าสนใจ ซึ่งสอดคล้องกับผลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ซึ่งมาจากชุดข้อมูลเดียวกัน ว่าความหมายเชิงทิศทางซึ่งเป็นความหมายพื้นฐาน กลับไม่ใช่ความหมายที่ผู้เรียนใช้มากที่สุด แต่กลับเป็นความหมายหลักอื่นๆ ที่ขยายออกมาจากความหมายเชิงทิศทาง โดยสำหรับการใช้กริยารอง “ลง” แล้ว ความหมายที่ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มใช้มากที่สุด คือความหมายเชิงปริมาณ ซึ่งสอดคล้องกับผลที่ได้จากแบบทดสอบการแปล

ดังนั้นจากการเก็บข้อมูลการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองด้วยชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพทั้งสองระดับ สามารถสรุปผลได้ว่าผู้เรียนเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองของประโยคอยู่ในปริมาณพอสมควร โดยผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มในการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในปริมาณที่มากกว่าผู้เรียนระดับต้น นอกจากนี้ยังพบว่าความหมายเชิงปริมาณของทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นความหมายที่ผู้เรียนทั้งสองระดับเลือกใช้ในความถี่ที่สูง ส่วนความหมายเชิงทิศทางซึ่งเป็นความหมายพื้นฐานกลับพบได้ไม่มากนัก แต่ความหมายที่น่าจะเป็นปัญหากับผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองมากที่สุด คือ

ความหมายเชิงการณลักษณะที่แสดงนัยยะของการปรากฏหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์ เพราะผู้เรียนมักใช้ความหมายนี้ในแง่มุมที่ค่อนข้างจำกัด โดยกริยารอง “ขึ้น” ในความหมายนี้มักจะถูกใช้กับคำว่า “เกิด” เท่านั้น และไม่พบการใช้กริยารอง “ลง” ในความหมายเชิงการณสิ้นสุดเลย

จากเนื้อหาในบทนี้ทั้งหมดซึ่งรายงานถึงผลการศึกษาเกี่ยวกับการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ทั้งกลุ่มที่อยู่ในระดับต้นและระดับสูง ด้วยเครื่องมือ 2 ชิ้น คือ แบบทดสอบการแปล ซึ่งให้ข้อมูลในรูปของการเขียนและชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ สามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่า ข้อมูลที่ได้จากเครื่องมือทั้ง 2 ชิ้นมีทิศทางที่ค่อนข้างสอดคล้องกัน กล่าวคือ ผู้เรียนทั้งสองระดับสามารถใช้ความหมายหลักทั้ง 3 ความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ได้ โดยพบใช้ความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด ทั้งๆ ที่เป็นความหมายที่มีสัดส่วนการใช้ น้อยที่สุดในการใช้คำบอกทิศทาง “up” และ “down” ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการปรับตัวของผู้เรียนตามโครงสร้างในภาษาไทย แม้ว่าจะยังมีผู้เรียนบางส่วน โดยเฉพาะผู้เรียนระดับต้นที่ยังเลือกแสดงความหมายเชิงการณเพิ่มลดปริมาณด้วยโครงสร้างแบบเปรียบเทียบให้เห็นได้บ้าง ส่วนการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายเชิงการณลักษณะที่สื่อถึงการปรากฏหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์เป็นความหมายที่การใช้พบน้อยที่สุด โดยส่วนใหญ่ผู้เรียนจะเลือกแสดงความหมายนี้ด้วยกริยาเพียงตัวเดียวในประโยค โดยไม่ใช้ “ขึ้น” หรือ “ลง” เป็นกริยารอง ซึ่งเป็นไปได้ว่าเกิดจากความเคยชินที่จะใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยคเหมือนกับโครงสร้างประโยคในภาษาอังกฤษ ซึ่งประเด็นเกี่ยวกับการเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่มีลักษณะของภาษาอังกฤษเมื่อผู้เรียนสื่อสารด้วยภาษาไทยนี้จะอภิปรายในเนื้อหาของบทถัดไป ทั้งนี้การเปรียบเทียบการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ระหว่างผู้เรียนทั้งสองระดับพบว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองมากกว่าผู้เรียนระดับต้น ซึ่งเห็นได้จากความแตกต่างที่มีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างปริมาณการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในหลายๆ ความหมาย แนวโน้มของการใช้ที่ต่างกันของผู้เรียนสองระดับนี้สามารถสะท้อนให้เห็นพัฒนาการในการปรับเปลี่ยนความคิดเพื่อพูดให้เข้ากับโครงสร้างในภาษาที่สองเมื่อผู้เรียนมีประสบการณ์การใช้ภาษามากขึ้น จึงทำให้ผู้เรียนระดับสูงมีลักษณะการใช้ภาษาที่ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษามากกว่า ซึ่งประเด็นนี้จะกล่าวถึงอีกครั้งในบทถัดไป

บทที่ 6

การแทรกแซงของภาษาแม่ในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด

เนื้อหาในบทนี้จะนำผลการศึกษาที่ได้จากการวิเคราะห์ความหมายในบทที่ 4 และการเก็บข้อมูลการใช้ภาษาจริงจากผู้เรียนในบทที่ 5 มาวิเคราะห์ เพื่อศึกษาการรับภาษาที่สองตามสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) โดยเนื้อหาในบทนี้จะแบ่งออกเป็น 2 ประเด็นสำคัญ คือ

1. ลักษณะที่แตกต่างกันของการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษและภาษาไทย เมื่อใช้คำบอกทิศทาง “ขึ้น”-“up” และ “ลง”-“down”
2. การแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาอังกฤษในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และการใช้ภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน

สมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สอง เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีระบบปริชาณพื้นฐานที่ไม่แตกต่างกัน ภาษาที่แตกต่างกันไม่ได้ทำให้ผู้พูดแต่ละภาษารับรู้และมองโลกต่างกัน แต่โครงสร้างทางไวยากรณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละภาษามีอิทธิพลทำให้ผู้ใช้ภาษาให้ความสนใจกับแง่มุมต่างๆ ของเหตุการณ์ที่ต่างกัน เกิดเป็นความเคยชินที่จะมองเหตุการณ์ด้วยแง่มุมนั้นๆ เสมอ แล้วพัฒนาเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษา ที่ Slobin (1987) เรียกว่า ‘การคิดเพื่อพูด’ (Thinking for Speaking) ซึ่งความคิดในลักษณะเฉพาะเช่นนี้จะเกิดเฉพาะเมื่อมีการผลิตภาษาเท่านั้น จนกระทั่งกลายเป็นวิธีการมองเหตุการณ์แบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษานั้นไปโดยอัตโนมัติ ดังนั้นเมื่อต้องเรียนรู้ภาษาที่สอง ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนการคิดเพื่อพูด หรือรูปแบบในการเลือกข้อมูลที่จะนำไปเข้ารหัสใหม่ เพื่อให้สอดคล้องกับระบบโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาที่สอง ซึ่ง Slobin (2003) เรียกว่า กระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Rethinking for Speaking)

ในการศึกษาตามสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) เชิงการรับภาษาที่สองนี้ จำเป็นต้องเลือกหาแง่มุมทางภาษาที่สามารถสะท้อนมโนทัศน์พื้นฐานที่มนุษย์ทุกชาติทุกภาษามีร่วมกัน แต่ปรากฏอยู่ในโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ต่างกัน เพื่อจะทดสอบว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาแม่ ซึ่ง Slobin อ้างว่ามีอิทธิพลต่อการคิดเพื่อพูดนั้นสามารถแทรกแซงการใช้ภาษาที่สองได้ กล่าวคือ หากการคิดเพื่อพูดซึ่งติดตัวผู้ใช้ภาษาแต่ละคน ลักษณะทางไวยากรณ์ของภาษาแม่ควรจะสามารถปรากฏให้เห็นได้ในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน โดยไม่จำเป็นต้องปรากฏในรูปการใช้ที่ผิดไวยากรณ์เท่านั้น แต่ยังรวมถึงลักษณะการใช้ภาษาที่ต่างจากเจ้าของภาษา โดยลักษณะทางไวยากรณ์ของภาษาแม่นี้น่าจะหายไปเมื่อกระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) เสร็จสมบูรณ์

งานวิจัยชิ้นนี้เลือกศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูง หากเป็นไปตามสมมติฐานเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ที่ว่าการจะปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดให้เป็นแบบภาษาที่สองจะต้องใช้ระยะเวลา ผู้เรียนระดับสูงซึ่งมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาไทยมากกว่าจะใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ทั้งในแง่ความหมายและโครงสร้างได้ใกล้เคียงกับคนไทยมากกว่าผู้เรียนระดับต้นซึ่งมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาไทยน้อยกว่า

6.1 ลักษณะที่แตกต่างกันของการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษและภาษาไทย เมื่อใช้คำบอกทิศทาง “ขึ้น”-“up” และ “ลง”-“down”

เนื้อหาในส่วนนี้จะกล่าวถึงความแตกต่างในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (non-deictic directional word) “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ ทั้งในเชิงความหมายและในเชิงไวยากรณ์อีกครั้ง เพื่อสะท้อนให้เห็นการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันในประเทศไทยและภาษาอังกฤษในแง่มุมนี้

6.1.1 ความแตกต่างในเชิงความหมาย

ผลการวิจัยที่นำเสนอในบทที่ 4 เกี่ยวกับความหมายของคำบอกทิศทางในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่าคำบอกทิศทางแนวตั้งของทั้งสองภาษา มีความหมายหลักที่ไม่ต่างกัน ซึ่งมีสาเหตุหลักมาจากมโนทัศน์พื้นฐานที่มนุษย์ทุกคนมีร่วมกัน แต่อย่างไรก็ตามด้วยกระบวนการขยายความหมายที่อาจแตกต่างกันไปในแต่ละภาษา จึงทำให้พบความหมายย่อยที่แตกต่างกันเล็กน้อย คือ ความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติ ที่ในบางกรณีสามารถใช้ได้ทั้งกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาไทย และความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ โดยไม่จำเป็นต้องเป็นการเคลื่อนที่ในแนวตั้ง (approach) และความหมายเชิงการทำให้อัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration) ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาอังกฤษ

หากมองในภาพรวมจากผลในบทที่ 4 เกี่ยวกับความหมายของคำบอกทิศทางในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ พบว่าความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษมีความหมายหลักที่ไม่ต่างกัน ได้แก่ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการณลักษณะซึ่งบอกความสำเร็จหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์ ความหมายที่ไม่ต่างกันในภาษาทั้งสองนี้เป็นหลักฐานยืนยันอย่างดีว่ามโนทัศน์พื้นฐานของผู้พูดทั้งสองภาษานั้นไม่ต่างกัน

แต่อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาความหมายย่อยจะพบว่า ด้วยกระบวนการขยายความหมายที่แตกต่างกัน ทำให้มีความหมายย่อยที่แตกต่างกันเล็กน้อย คือ ความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ (approach) และความหมายเชิงการทำให้อัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration) ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาอังกฤษ และความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติที่ในบางครั้งสามารถเลือกใช้ได้ทั้งกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาไทย กล่าวคือ

1. ความหมายเชิงการแสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) เป็นความหมายย่อยของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ที่ไม่มีในความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” โดยการเคลื่อนที่เข้าใกล้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการเคลื่อนที่ในแนวตั้งเท่านั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.21 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 6.1 เพื่อความสะดวก

- (6.1) The market *edged up* following several days of losses
big lorry *coming up*
She *reached up* to plant a light kiss on Dane's mouth.

การใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” ในความหมายเชิงการแสดงการเคลื่อนที่เข้าไปใกล้สิ่งอ้างอิง (approach) ของผู้พูดภาษาอังกฤษนี้ สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษได้นำภาพเหตุการณ์ที่วัตถุเคลื่อนที่เข้าหาสิ่งอ้างอิงในแนวตั้ง เช่น ภาพของการเพิ่มของระดับน้ำ ซึ่งระดับน้ำจะเคลื่อนเข้าหาปากแก้ว ไปเชื่อมโยงเข้ากับการเคลื่อนที่เข้าหาสิ่งอ้างอิงในแนวระนาบด้วย ดังนั้นผู้พูดภาษาอังกฤษจึงใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” เมื่อพูดถึงเหตุการณ์ที่วัตถุเคลื่อนที่เข้าหาสิ่งอ้างอิงต่างๆ ทั้งในแนวตั้งและแนวระนาบ ซึ่งการเชื่อมโยงเหตุการณ์ในลักษณะนี้ไม่พบในความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” ในภาษาไทย สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาไทยยังไม่เกิดการเชื่อมโยงเหตุการณ์ในลักษณะนี้ ดังนั้นความหมายย่อยที่แตกต่างกันนี้จึงสะท้อนให้เห็นการมองเหตุการณ์ที่ต่างกันหรือการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันของผู้พูดภาษาอังกฤษเมื่อใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” กับผู้พูดภาษาไทยเมื่อใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น”

2. ความหมายเชิงการทำให้อ่อนหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration)

เป็นความหมายย่อยของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ที่ไม่มีในความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ซึ่งเกิดจากการขยายความหมายต่อมาจากความหมายเชิงการลดปริมาณ โดยสภาพที่แย่ลงในที่นี้ไม่ใช่เป็นเพียงแค่การเปลี่ยนลักษณะ แต่ยังมีนัยยะของการเสื่อมแต่ยังไม่หายไปของลักษณะหรือสถานการณ์นั้นๆ ด้วย ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.26 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 6.2 เพื่อความสะดวก

- (6.2) he was being *worn down* by the continuing rumours
This house was *run down* until the owner completely
renovated it and redecorated inside and out, and transformed
it into an impressive home.

การใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” ในความหมายเชิงการทำให้อ่อนหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration) ของผู้พูดภาษาอังกฤษนี้ จะใช้ในเหตุการณ์ที่สื่อถึงการเปลี่ยน

ลักษณะที่มีนัยยะสื่อถึงการเสื่อมแต่ยังไม่หายไปของเหตุการณ์ ในขณะที่ความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในภาษาไทย ไม่พบการใช้ที่แสดงความหมายที่อยู่กึ่งกลางระหว่างสองนัยยะเช่นนี้ แต่จะแสดงการหายไปของวัตถุหรือลักษณะนั้นๆ ไปเลย ความแตกต่างนี้สะท้อนให้เห็นการมองเหตุการณ์ที่แตกต่างกันเล็กน้อยของผู้พูดภาษาไทยและผู้พูดภาษาอังกฤษ กล่าวคือ ความหมายเชิงการทำให้อัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพที่แย่ลง (deterioration) ในภาษาอังกฤษนี้สะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษให้ความสนใจกับจุดของเหตุการณ์ที่อยู่ระหว่างการเปลี่ยนแปลง ลักษณะกับการหายไปของลักษณะนั้นๆ จึงขยายความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” มาใช้ในเหตุการณ์ลักษณะนี้ด้วย แต่ผู้พูดภาษาไทยอาจจะมองข้ามจุดของเหตุการณ์อยู่ตรงกลางนี้ไป จึงไม่พบการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” ในความหมายนี้ ดังนั้นความหมายย่อยที่แตกต่างกันนี้จึงสะท้อนให้เห็นการมองเหตุการณ์ที่ต่างกันหรือการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันของผู้พูดภาษาอังกฤษเมื่อใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” กับผู้พูดภาษาไทยเมื่อใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง”

การที่ความหมายที่ต่างออกไประหว่างสองภาษาเป็นความหมายที่พบเฉพาะในภาษาอังกฤษนั้น แสดงให้เห็นว่าทุกความหมายที่มีของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย เป็นความหมายที่ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่คุ้นเคยดี ดังนั้นหากพิจารณาด้านความหมาย ผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองไม่น่าจะมีปัญหาในการใช้ความหมายใดๆ ของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย เพราะทุกความหมายที่พบในภาษาไทย ล้วนเป็นความหมายที่ปรากฏอยู่ในภาษาแม่ของผู้เรียนทั้งสิ้น

3. ความหมายที่แสดงนัยยะถึงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติที่ในบางครั้งสามารถเลือกใช้ได้ทั้งกับคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” โดยความหมายนี้มักปรากฏเมื่อมีการกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงปริมาณของลักษณะบางประการของคำที่มีคู่ตรงข้าม เช่น ร้อน-เย็น, อ้วน-ผอม และ ดี-แย่ เป็นต้น ซึ่งในภาษาไทยสามารถใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” กับกริยาคุณศัพท์ที่บอกลักษณะนั้น ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 4.15 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งร่วมกับตัวอย่างเพิ่มเติมในตัวอย่างที่ 6.3 เพื่อความสะดวกแต่ไม่พบตัวอย่างในภาษาอังกฤษที่สามารถใช้ได้ทั้งกับ “up” และ “down” เพื่อแสดงความหมายเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงปริมาณ

(6.3) จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นลง (ปรากฏในคลังข้อมูล)

จนกระทั่งอากาศเริ่มเย็นขึ้น

อุรวสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นขึ้น

(ปรากฏในคลังข้อมูล)

อุรวสาพยายามเอาน้ำเย็นเข้าลูบ ค่อยๆ อธิบายหวังจะให้เอริกใจเย็นลง

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่แย่ลงเรื่อยๆ (ปรากฏในคลังข้อมูล)

การที่เธอไม่มาทำให้อาการของคุณแม่แย่ขึ้นเรื่อยๆ

แก่ขึ้นอีกหนึ่งปี (ปรากฏในคลังข้อมูล)

แก่ลงอีกหนึ่งปี

หน้าตามันคล้ำขึ้นแบบคนที่กล้ากระทำ ความชั่ว (ปรากฏในคลังข้อมูล)

หน้าตามันคล้ำลงแบบคนที่กล้ากระทำ ความชั่ว

การที่ผู้พูดภาษาไทยใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” กับกริยาคุณศัพท์ที่บอกลักษณะบางคำนั้น สะท้อนให้เห็นการมองเหตุการณ์ที่ต่างกันของผู้พูดแต่ละคน ประเด็นนี้จึงเป็นอีกหนึ่งประเด็นที่น่าสนใจว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองจะเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” เมื่อต้องกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงปริมาณของกริยาคุณศัพท์ที่ใช้ได้กับทั้งสองคำ หรือพวกเขาจะใช้โครงสร้างอื่นที่ต่างออกไป เพราะเมื่อพิจารณาในแง่โครงสร้างทางไวยากรณ์จะพบว่าโดยทั่วไปแล้ว โครงสร้างในภาษาอังกฤษที่ใช้บอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณนั้น มักไม่ใช่ “up” หรือ “down” แต่จะใช้โครงสร้างเฉพาะที่ต่างออกไป นั่นคือโครงสร้างแบบเปรียบเทียบ โดยจะอธิบายอย่างชัดเจนในส่วนถัดไป ซึ่งเกี่ยวกับความแตกต่างในเชิงโครงสร้างระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

จากความหมายย่อยข้างต้นที่ต่างกันของคำบอกทิศทางในภาษาอังกฤษและภาษาไทย แสดงให้เห็นว่าการขยายความหมายของภาษาแต่ละภาษาอาจแตกต่างกันออกไปได้ โดยขึ้นอยู่กับมุมมองเหตุการณ์ของผู้พูดในภาษานั้นๆ ซึ่งปรากฏการทางภาษาเช่นนี้เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของ Bowerman & Choi (2001) ที่ศึกษามโนทัศน์เกี่ยวกับการบอกความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ของมโนทัศน์ “PUT” ในภาษาอังกฤษและภาษาเกาหลี ซึ่งภาษาอังกฤษจะแบ่งการบอกความสัมพันธ์เชิง

พื้นที่เป็น *put in* และ *put on* โดยคำนึงถึงลักษณะการสัมผัสกันของวัตถุ ในขณะที่ภาษาเกาหลีแบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม ตามลักษณะการสัมผัสกันของวัตถุและลักษณะความหลวมแน่นระหว่างวัตถุสองชิ้น ซึ่งผลการศึกษาของ Bowerman & Choi (2001) นี้ แสดงให้เห็นว่าความหมายของ *put in* และ *put on* ในภาษาอังกฤษขยายความหมายไปครอบคลุมสถานการณ์ต่างๆ ได้กว้างกว่าคำที่มีความหมายเดียวกันในภาษาเกาหลี โดยการขยายความหมายไปสู่ความหมายที่ต่างกันของคำที่มีมีโนทัศน์พื้นฐานเดียวกันนี้ สะท้อนให้เห็นการคิดที่ต่างกันของผู้พูดแต่ละภาษาที่เกิดขึ้นเมื่อเฉพาะตอนใช้ภาษา และเมื่อต้องเรียนภาษาใหม่ที่มีความคิดเพื่อพูดที่ต่างไปจากภาษาแม่ของตน ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking)

6.1.2 ความแตกต่างในเชิงโครงสร้าง

ในแง่ของโครงสร้างทางไวยากรณ์นั้น ภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีทั้งส่วนที่คล้ายกันและแตกต่างกัน ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ลักษณะหลัก ดังนี้

ลักษณะแรกที่เราเห็นได้อย่างชัดเจนว่าภาษาไทยและภาษาอังกฤษเหมือนกัน คือโครงสร้างประโยคแบบ SVO ซึ่งเป็นการเริ่มต้นประโยคด้วยประธาน ตามด้วยกริยา และกรรมตามลำดับ ดังนั้น หากมองในแง่ของตำแหน่งการปรากฏในประโยคของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ จะพบว่า คำบอกทิศทางทั้งในภาษาอังกฤษและภาษาไทยมีตำแหน่งการปรากฏที่ไม่ต่างกัน กล่าวคือ ทั้งกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ จะปรากฏหลังกริยาหลักในประโยคหรืออนุประโยคนั้นๆ เพื่อเพิ่มความหมายให้กับกริยาหลัก แต่อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาในแง่ประเภทของคำ (part of speech) จะพบว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยทำหน้าที่เป็นกริยาตัวหนึ่งในประโยค และปรากฏอยู่ในตำแหน่งของกริยารอง ไม่ใช่กริยาหลัก ขณะที่คำว่า “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษไม่ใช่กริยา แต่เป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite) ซึ่งปรากฏในรูปของคำบุพบท (preposition) ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า แม้ตำแหน่งการปรากฏของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษจะไม่ต่างกัน แต่คำบอกทิศทางของทั้งสองภาษานี้จัดอยู่ในประเภทคำที่ต่างกัน ซึ่งเชื่อมโยงไปถึงความแตกต่างในเชิงแบบลักษณะภาษา (typology) กล่าวคือ แบบลักษณะภาษาในการกล่าวถึงเหตุการณ์เคลื่อนที่ (typology of

motion event) ซึ่งเสนอโดย Leonard Talmy (1985, 1991, 2008) ได้จัดให้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาในกลุ่ม Satellite-framed language ซึ่งแสดงเส้นทางของการเคลื่อนที่หรือทิศทางไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) ขณะที่จะลักษณะของการเคลื่อนที่ (manner) ไว้ที่กริยาของประโยค ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 2.1 และ 2.4 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 6.4 เพื่อความสะดวก ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษมักให้ความสนใจกับข้อมูลของลักษณะของการเคลื่อนที่มากกว่าทิศทาง เห็นได้จากการที่ข้อมูลของลักษณะของการเคลื่อนที่มักแสดงอยู่ในกริยาหลักของประโยค แต่ข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางของการเคลื่อนที่หรือทิศทางกลับถูกแสดงไว้ในองค์ประกอบของกริยา (satellite) ซึ่งทำหน้าที่เพิ่มความหมายให้กับกริยาหลักเท่านั้น โดยที่บางครั้งอาจถูกละออกจากประโยคได้ ส่วนภาษาไทยถูกจัดให้เป็น Equipollently-framed language ซึ่งทั้งข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางของการเคลื่อนที่ (path) และลักษณะของการเคลื่อนที่ (manner) ได้ถูกแสดงไว้ที่กริยาของประโยคในโครงสร้างกริยาเรียง ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 6.4 การที่ทั้งลักษณะของการเคลื่อนที่และทิศทางของการเคลื่อนที่ถูกแสดงไว้ในฐานะกริยาในประโยคเหมือนกัน สะท้อนให้เห็นว่าสะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาไทยให้ความสนใจกับข้อมูลของทั้งสองลักษณะเท่ากัน ดังนั้นความแตกต่างในเชิงแบบลักษณ์ภาษานี้จึงแสดงให้เห็นลักษณะการคิดเพื่อพูดที่ต่างกันของผู้พูดภาษาอังกฤษและผู้พูดภาษาไทยได้

| | | | | | | |
|----------------|-------|----------|--------------------|----------------|------|-------|
| (6.4) ภาษาไทย: | ฉัน | เดิน | เข้า | ไป | ใน | ห้อง |
| | N (F) | Manner V | Non-deictic Path V | Deictic Path V | Prep | N (G) |
| | | (M) | (P) | (P) | | |

(ปรับจาก Zlatev & Yangklang, 2004: 165)

| | | | | |
|-------------|-------|-----|---------------|-----------|
| ภาษาอังกฤษ: | John | ran | into | the room. |
| | N (F) | V | Satellite (P) | N (G) |

(Slobin, 2004)

ลักษณะถัดมา คือลักษณะเกี่ยวกับโครงสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะหนึ่งของภาษาไทย กล่าวคือ แม้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษจะมีโครงสร้างประโยคที่เรียงแบบ SVO เหมือนกัน แต่กริยาในภาษาไทยสามารถเกิดร่วมกันได้หลายตัวในประโยคเดียวโดยไม่ต้องมีคำเชื่อมใดๆ ดังปรากฏในตัวอย่าง 6.4 ซึ่งกริยา เดิน เข้า ไป ปรากฏเรียงต่อกัน ขณะที่

ภาษาอังกฤษจะมีกริยาในประโยคเพียงตัวเดียวเท่านั้น คือคำว่า *run* และ คำว่า *into* เป็นคำบุพบทซึ่งทำหน้าที่เป็นองค์ประกอบของกริยา (satellite)

การใช้โครงสร้างกริยาเรียงในภาษาไทยนี้ ทำให้เกิดลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาไทยที่ต่างจากภาษาอังกฤษ เพราะทำให้คนไทยคุ้นเคยกับการวางกริยาจำนวนมากกว่าหนึ่งตัวเพื่อสร้างประโยคหนึ่งประโยค การใช้โครงสร้างกริยาเรียงนี้ปรากฏให้เห็นได้ชัดในภาษาไทย และเป็นโครงสร้างที่พบได้ตั้งแต่ในระยะต้นของการรับภาษาของเด็กไทย โดยในงานของ Peerapat Yangklang (2003) พบว่าพัฒนาการการใช้โครงสร้างกริยาเรียงเริ่มขึ้นตั้งแต่มก่อนเด็กอายุ 4 ขวบ ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกใจที่ลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ที่เกิดจากโครงสร้างกริยาเรียงนี้จะทำให้ผู้พูดภาษาไทยคุ้นชินกับการคิดและใช้ประโยคในลักษณะนี้มากกว่าชาวต่างชาติที่ภาษาแม่ไม่โครงสร้างกริยาเรียง อย่างเช่นภาษาอังกฤษ ดังนั้นเมื่อผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่มาเรียนภาษาไทย ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้การใช้โครงสร้างกริยาเรียง หรือเรียกได้ว่าเป็นการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาไทย โดยประเด็นที่น่าสนใจคือ เมื่อผู้เรียนรับรู้แล้วว่าภาษาไทยสามารถใช้โครงสร้างกริยาเรียงในประโยคได้ เขาจะเลือกสร้างประโยคที่มีโครงสร้างกริยาเรียง หรือเลือกที่จะใช้ประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียวตามลักษณะภาษาอังกฤษ กล่าวคือ หากผู้เรียนยังเลือกใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเพียงตัวเดียว จะสะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนยังมีลักษณะการคิดเพื่อพูดแบบภาษาอังกฤษในขณะที่สื่อสารด้วยภาษาไทย แต่หากผู้เรียนเปลี่ยนมาใช้โครงสร้างกริยาเรียงในประโยค จะแสดงให้เห็นว่าเขาได้ปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดมาเป็นแบบภาษาไทย

ลักษณะสุดท้ายในแง่โครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ภาษาอังกฤษแตกต่างจากภาษาไทย คือ การที่ภาษาอังกฤษใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ในการบอกการเพิ่มลดปริมาณ ในขณะที่ภาษาไทยใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อบอกการเพิ่มลดปริมาณ กล่าวคือ แม้ภาษาไทยจะมีโครงสร้างที่แสดงการเปรียบเทียบเช่นเดียวกับในภาษาอังกฤษ แต่ผู้พูดภาษาไทยจะใช้โครงสร้างเปรียบเทียบนี้เมื่อเปรียบเทียบระหว่างวัตถุสองสิ่งอย่างชัดเจนเท่านั้น ภาษาไทยจะไม่นิยมใช้โครงสร้างเปรียบเทียบเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ซึ่งตรงข้ามกับภาษาอังกฤษ ที่มักเลือกใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ในรูปของการปรากฏร่วมกับ more หรือหน่วยคำ -er แม้ว่าคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษจะสามารถใช้สื่อความหมายถึงการเพิ่มหรือลดของปริมาณได้ก็ตาม ดังรายละเอียดที่แสดงไว้ในบทที่ 4 แต่น่าสังเกตว่า

สัดส่วนการใช้ “up” และ “down” ในความหมายเชิงปริมาณพบได้ในจำนวนน้อยที่สุดในตัวอย่าง จากคลังข้อมูล โดยคำว่า “up” ปรากฏการใช้ในความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณเพียง 9 % ของ ตัวอย่างประโยค 500 ตัวอย่าง ขณะที่ คำว่า “ขึ้น” ในภาษาไทยปรากฏการใช้ในความหมายเชิงการเพิ่ม ปริมาณถึง 39% ส่วนคำว่า “down” ปรากฏการใช้ในความหมายเชิงการลดปริมาณเพียง 11 % ของตัวอย่างประโยค 500 ตัวอย่าง ขณะที่ คำว่า “ลง” ปรากฏการใช้ในความหมายเชิงการลดปริมาณถึง 31% ดังนั้นสัดส่วนการใช้จึงสะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษไม่ค่อยใช้ “up” และ “down” เพื่อบอกปริมาณ ซึ่งแสดงให้เห็นลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาอังกฤษ ในขณะที่กล่าวถึงการเพิ่มลดปริมาณที่ต่างจากภาษาไทย กล่าวคือ ผู้พูดภาษาอังกฤษคุ้นเคยกับการ กล่าวถึงการเพิ่มลดปริมาณด้วยการสร้างประโยคที่มีโครงสร้างเปรียบเทียบ มากกว่าการใช้คำบอก ทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ซึ่งแสดงให้เห็นการคิดเพื่อพูดที่ต่างจากผู้พูดภาษาไทย ที่ คุ้นเคยกับการกล่าวถึงการเพิ่มลดปริมาณด้วยการใช้คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” จากลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษเมื่อพูดถึงการเพิ่มลดปริมาณที่ต่างจากภาษาไทยนี้ จึง เกิดเป็นประเด็นที่น่าสนใจที่จะศึกษาว่า เมื่อผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองต้อง กล่าวถึงการเพิ่มลดปริมาณ ผู้เรียนจะเลือกสร้างประโยคแบบใด กล่าวคือ หากผู้เรียนเลือกใช้ โครงสร้างประโยคแบบเปรียบเทียบสะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนยังใช้ลักษณะการคิดเพื่อพูดแบบ ภาษาอังกฤษในขณะที่สื่อสารด้วยภาษาไทย แต่หากผู้เรียนใช้กริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อบอก การเพิ่มลดปริมาณ จะแสดงให้เห็นว่าเขาได้ปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดมาเป็นแบบภาษาไทย ขณะที่เขาสื่อสารด้วยภาษาไทย

จากความแตกต่างของภาษาอังกฤษและภาษาไทยทั้งในเชิงความหมายและโครงสร้างที่กล่าว มานี้จะนำไปสู่การวิเคราะห์ในส่วนถัดไปเกี่ยวกับการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาอังกฤษในการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ใน ภาษาไทย จากข้อมูลการใช้ภาษาจริงของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองดังที่ รายงานไปในบทที่ 5

6.2 การแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ของภาษาอังกฤษในการใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และการใช้ภาษาในระหว่าง (interlanguage) ของผู้เรียน

จากข้อมูลการใช้ภาษาของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ทั้งกลุ่มที่อยู่ในระดับต้นและระดับสูง ซึ่งได้มาจากแบบทดสอบการแปลและชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ แสดงให้เห็นการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษอยู่จำนวนไม่น้อย ทั้งในแง่ความหมายและโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนใช้ โดยมีแนวโน้มอย่างชัดเจนว่าการแทรกแซงนี้จะปรากฏให้เห็นเด่นชัดในข้อมูลจากผู้เรียนระดับต้นมากกว่าผู้เรียนระดับสูง

ในแง่การใช้ความหมายต่างๆ ของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยนั้น เป็นไปตามที่ได้คาดการณ์ไว้ว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองสามารถใช้ความหมายหลักทั้ง 3 ความหมายได้ โดยพบการใช้ในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด แต่พบการใช้ในความหมายเชิงการบอกการณลักษณะน้อยที่สุด การที่ผู้เรียนใช้ความหมายหลักต่างๆ ของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยได้ เพราะความหมายหลักที่พบในภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีความสอดคล้องกัน แม้แต่ความหมายที่แสดงนัยยะถึงการเปลี่ยนแปลงปริมาณและคุณสมบัติ ที่บางครั้งสามารถใช้ได้ทั้งกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กล่าวคือ เมื่อพิจารณาข้อมูลในบทที่ 5 ในส่วนที่ได้จากแบบทดสอบการแปลข้อ X Y Z ซึ่งเป็นข้อที่ในภาษาไทยสามารถใช้ได้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” พบว่ามีการใช้ “ลง” เป็นกริยารอบอกในประโยคเหล่านี้ทั้งจากผู้เรียนระดับต้น (พบ 8 ประโยค จากคำตอบทั้งหมด 48 ประโยคที่ได้มาจากข้อ X Y Z) และผู้เรียนระดับสูง (พบ 20 ประโยค จากคำตอบทั้งหมด 48 ประโยคที่ได้มาจากข้อ X Y Z) ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.37 และ 5.7 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 6.5 เพื่อความสะดวก ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนทั้งสองกลุ่มสามารถใช้กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยเพื่อแสดงความหมายเชิงการเปลี่ยนแปลงปริมาณและคุณลักษณะบางประการได้

(6.5) แอร์รี่รู้สึกแยลงเมื่อมาห้องใต้ดินของเขา (X: L16)

แอร์รี่รู้สึกแยลงเมื่อพวกเขาถึงห้องใต้ดินของเขา (X: H11)

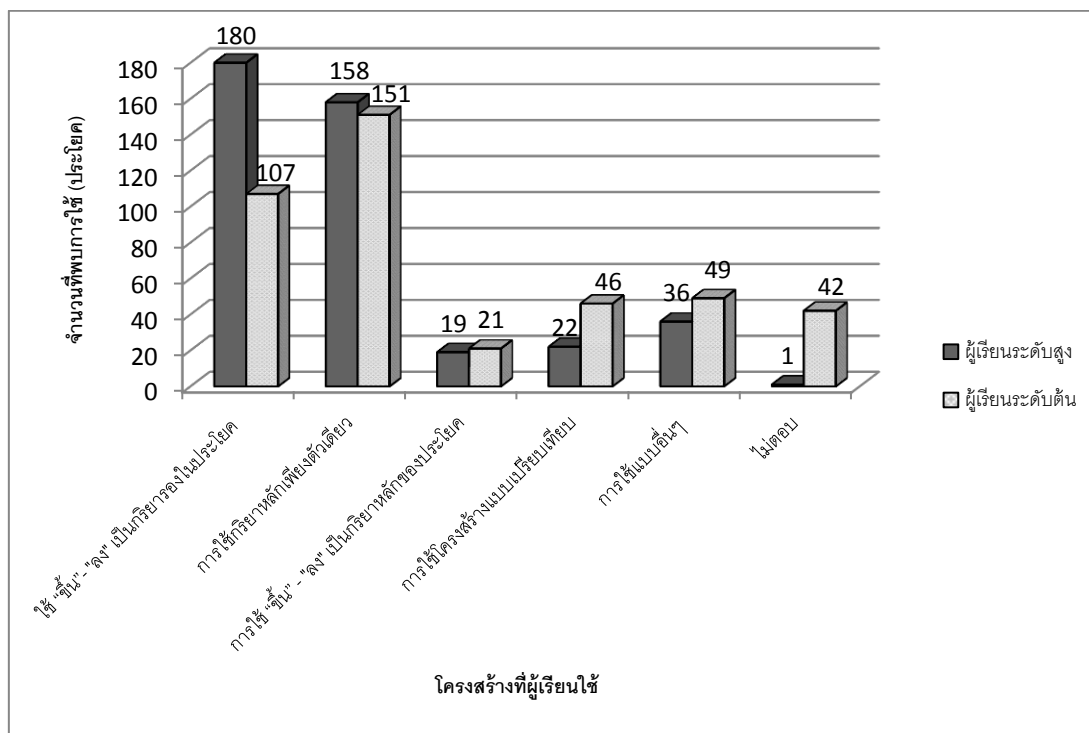
เขาใจเย็นลงแล้วตอนนี้ (Z: L1)
 ตอนนี้เขาดูท่าทางใจเย็นลงไปแล้ว (Z: H6)
 แอร์รู้สึกแ่ขึ้นตอนเขาถึงห้องใต้ดิน (X: H16)
 ลมพัดหนาวขึ้น แต่หิมะไม่ตก (Y: L12)
 ตอนนี้เขาดูเหมือนว่าเขาสงบขึ้น (Z: H11)
 เขาดูใจเย็นขึ้นแล้วตอนนี้ (Z: H14)

อีกทั้งข้อมูลยังแสดงให้เห็นแนวโน้มที่ผู้เรียนจะใช้คำว่า “ลง” ในความหมายนี้เพิ่มขึ้น เมื่อระดับความสามารถสูงขึ้นด้วย โดยเห็นได้จากการที่กลุ่มผู้เรียนระดับสูงใช้คำว่า “ลง” ในฐานะกริยา รองเพื่อบอกความหมายเชิงการเพิ่มปริมาณที่ใช้ได้ทั้ง “ขึ้น”-“ลง” มากกว่ากลุ่มผู้เรียนระดับต้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ดังนั้นในแง่ของความหมายจึงเห็นได้อย่างชัดเจนจากข้อมูลการใช้ภาษาของผู้เรียน ว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง สามารถใช้ความหมายหลักทั้ง 3 ความหมายได้ เพราะความหมายหลักที่พบในภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีความสอดคล้องกัน แต่ผู้เรียนใช้แต่ละความหมายในสัดส่วนที่ต่างกัน โดยผู้เรียนทั้งสองระดับสามารถใช้ คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด รองลงมาคือ การใช้ในความหมายเชิงการบอกทิศทาง และผู้เรียนจะการใช้ ในความหมายเชิงการบอกการปรากฏหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์น้อยที่สุด แม้แต่การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” เพื่อแสดงความหมายที่มีนัยยะของการเพิ่มปริมาณ หรือคุณลักษณะบางประการ ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มก็ยังสามารถใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยเพื่อสื่อความหมายนี้ได้ โดยเฉพาะผู้เรียนระดับสูงที่พบการใช้ในความหมายนี้มากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ดังนั้นจะเห็นได้ว่าเนื่องด้วยความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย คล้ายคลึงกับความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาแม่ ผู้เรียนจึงสามารถเรียนรู้ความหมายของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยได้ ด้วยเหตุนี้ประเด็นในแง่ความหมายของการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย จึงยังสะท้อนให้เห็นการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนได้ไม่ชัดเจนนัก

เมื่อดูข้อมูลในแง่โครงสร้างจะพบการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษ ในขณะที่ผู้เรียนใช้ภาษาไทยที่ชัดเจนกว่า กล่าวคือ เมื่อพิจารณาข้อมูลคำตอบทั้งหมดของผู้เรียน

จำนวน 832 ประโยค ที่ได้จากแบบทดสอบการแปลทั้ง 26 ข้อ ของผู้เรียนทั้ง 32 คน สามารถสรุป สัดส่วนโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ ได้ดังปรากฏในภาพที่ 6.1

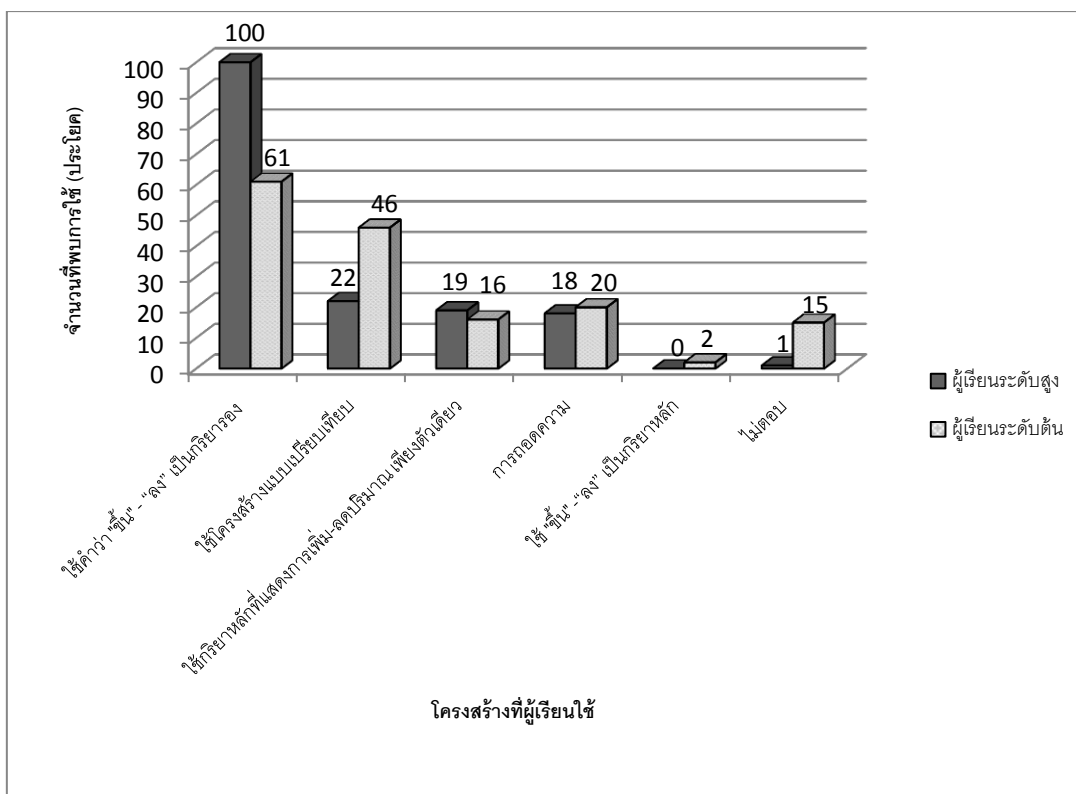


ภาพที่ 6.1 ความถี่การใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปล ประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยมีกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง”

ประเด็นที่น่าสนใจอยู่ที่สัดส่วนการใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองในประโยค ซึ่งสะท้อนให้เห็นการใช้โครงสร้างกริยารอง และการใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค จากความถี่ การใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะของผู้เรียนทั้งสองระดับ ในภาพที่ 6.1 จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏในฐานะกริยารองของประโยคมากที่สุด ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยคมากที่สุด และผู้เรียนระดับสูงใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองของประโยคมากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ซึ่งสะท้อนให้เห็นลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาไทยที่ชัดเจนกว่าผู้เรียนระดับต้น แต่อย่างไรก็ตามเมื่อสังเกตความถี่ในการใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นใช้โครงสร้างนี้ในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน ซึ่งยังสะท้อนให้เห็นการใช้การคิดเพื่อพูดแบบภาษาอังกฤษเมื่อผู้เรียนใช้ภาษาไทย

ดังนั้นข้อมูลในภาพที่ 6.1 นี้จึงสามารถสะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทย เป็นภาษาที่สองเหล่านี้กำลังอยู่ในกระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) เพื่อให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาไทย ซึ่งเห็นได้จากการที่ผู้เรียนทั้งสองระดับใช้ทั้งโครงสร้างประโยคแบบที่มีกริยาหลักในประโยคเพียงตัวเดียว ซึ่งเป็นอิทธิพลของโครงสร้างในภาษาอังกฤษที่ผู้เรียนคุ้นเคย และโครงสร้างกริยาเรียง ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของภาษาไทย และการที่ผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มในการใช้โครงสร้างประโยคที่มีกริยาเรียงมากกว่า สอดคล้องกับสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สองของ Dan Slobin (2003) ที่ว่ากระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) เป็นกระบวนการที่ต้องการเวลา การปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูดนี้ไม่สามารถเกิดขึ้นได้ในทันทีที่ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาที่สอง โดยผู้วิจัยมีความเห็นเพิ่มเติมว่าระยะเวลาในการเรียนรู้ภาษาที่สอง อาจไม่ใช่ปัจจัยเดียวที่ส่งผลต่อการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด โดยเห็นได้จากผู้ให้ข้อมูลบางคนที่อาศัยอยู่ในเมืองไทย และเรียนภาษาไทยมานานหลายปี แต่ยังมีความสามารถในการใช้ภาษาไทยที่ต่ำกว่าผู้ให้ข้อมูลบางคนที่อาศัยอยู่ในเป็นระยะเวลาสั้นกว่า ดังนั้นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ ประสบการณ์ทางภาษาที่สองที่มากพอ และมีคุณภาพมากเพียงพอที่จะทำให้ผู้เรียนคุ้นชินกับลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาที่สอง

นอกจากนี้ อีกโครงสร้างหนึ่ง que แสดงให้เห็นการแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษ เมื่อผู้เรียนใช้ภาษาไทย คือ การใช้โครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ในการบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ในขณะที่ภาษาไทยใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อบอกการเพิ่มลดปริมาณ เมื่อผู้วิจัยพิจารณาข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบการแปล โดยมุ่งความสนใจไปที่ประโยคที่ทดสอบความหมายเชิงปริมาณเท่านั้น ผลปรากฏว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นต่างเลือกใช้โครงสร้างกริยาเรียงที่ใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณมากที่สุด ดังปรากฏสัดส่วนการใช้ให้เห็นในภาพที่ 6.2 โดยข้อมูลในภาพที่ 6.2 นี้ได้มาจากผลของแบบทดสอบการแปลในซึ่งทดสอบความหมายเชิงปริมาณ จำนวน 10 ข้อ (ประโยคทดสอบ E, F, G, H, S, T, U X, Y และ Z)



ภาพที่ 6.2 จำนวนการใช้โครงสร้างประโยคแต่ละลักษณะที่ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้แปลประโยคภาษาอังกฤษที่คู่ประโยคภาษาไทยที่แสดงความหมายเชิงปริมาณ

ผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มที่จะใช้โครงสร้างกริยาเรียงที่ใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยารองเพื่อบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณมากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างแบบเปรียบเทียบมากกว่าผู้เรียนระดับสูงอย่างชัดเจนเช่นกัน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของโครงสร้างแบบเปรียบเทียบในภาษาอังกฤษ ที่ยังคงอยู่ในการคิดเพื่อพูดของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นบางส่วน ดังนั้นข้อมูลในส่วนนี้จึงแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนส่วนใหญ่เริ่มปรับเปลี่ยนมาใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ซึ่งสะท้อนให้เห็นการคิดเพื่อพูดแบบภาษาไทย โดยเฉพาะผู้เรียนระดับสูง

ดังนั้นจากผลการศึกษาโดยรวมในการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง พบว่าลักษณะการคิดเพื่อพูดของผู้เรียนในระดับต้นมีการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนในระดับสูง จึงทำ

ให้การใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนในระดับสูงใกล้เคียงกับการใช้ของเจ้าของภาษามากกว่า

สามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่าผลการศึกษางานวิจัยชิ้นนี้สนับสนุนสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สอง ที่ว่าการคิดเพื่อพูดแบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษามาแต่แรกนั้น สามารถปรับเปลี่ยนได้เมื่อผู้พูดต้องเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยกระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) นี้จำเป็นต้องใช้เวลา ผู้เรียนต้องมีประสบการณ์กับภาษาที่สองมากพอที่จะเกิดความคุ้นชินกับลักษณะของการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สอง ดังนั้นผู้เรียนระดับสูงซึ่งมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาไทยมากกว่าจึงสามารถใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ทั้งในแง่ความหมายและโครงสร้างได้ใกล้เคียงกับคนไทยมากกว่าผู้เรียนระดับต้นซึ่งมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาไทยน้อยกว่า

นอกจากนี้ ถึงแม้งานวิจัยชิ้นนี้จะเน้นศึกษาการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดของภาษาอังกฤษในการใช้กริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย แต่อย่างไรก็ตาม ข้อมูลของผู้เรียนยังแสดงให้เห็นถึงปรากฏการณ์การใช้ภาษาในลักษณะอื่นๆ ของผู้เรียน เช่น ภาษาในระหว่าง (interlanguage) ซึ่งปรากฏในรูปแบบของการสรุปเกินการ (overgeneralization) โดยพบปรากฏการณ์นี้ในข้อมูลที่ได้จากทั้งกลุ่มผู้เรียนระดับสูงและกลุ่มผู้เรียนระดับต้น ในความหมายทิศทางและความหมายเชิงปริมาณของทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ดังปรากฏในตัวอย่างที่ 5.15, 5.16, 5.35, 5.47 และ 5.53 ซึ่งนำมากล่าวซ้ำอีกครั้งในตัวอย่างที่ 6.6 เพื่อความสะดวก

- (6.6) ผมเห็นตัวเขาขึ้นอย่างช้าจากดิน (A:L12)
 ผมเห็นว่าศพขึ้นช้าๆ มาจากพื้น (A:H5)
 Harry ความเร็วขึ้นได้แล้ว (G: L1)
 เขาลงไปข้างหน้าบนหญ้า (K: L5)
 พวกเขาลงมาขึ้นบันได (M: L6)
 พวกเขาลงมาขึ้นบันได (M: L16)
 เพราะว่ามันใหญ่มันปลอดภัยแน่นอน มัน มันดีขึ้นเรืออื่นใหม่* แต่มันประดิดขี้ไต้ (L 14)
 คิดว่าลงกว่า (L 12)

โดยมีประเด็นที่น่าสนใจว่าภาษาในระหว่างส่วนใหญ่ที่พบในงานชิ้นนี้จะพบในข้อมูลที่ได้จากผู้เรียนระดับต้น โดยแม้จะภาษาในระหว่างของผู้เรียนจะเป็นรูปแบบการใช้ที่ต่างออกไปจากเจ้าของภาษา แต่ยังสามารถสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้และความพยายามในการพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน และการที่พบการใช้ภาษาในระหว่างในข้อมูลของกลุ่มผู้เรียนระดับสูงเพียงส่วนน้อยนั้น ยังช่วยตอกย้ำให้เห็นชัดเจนขึ้นว่าผู้เรียนระดับสูงมีลักษณะการคิดเพื่อพูดที่ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษามากกว่าผู้เรียนระดับต้น



บทที่ 7

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

7.1 สรุปผลการวิจัย

งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้น เพื่อศึกษาการแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่ในการใช้ภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อจำแนกและเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับคำบอกทิศทาง “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ และวิเคราะห์การแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่ในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูง ตามแนวสมมติฐานการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) (Slobin, 1996; 2003)

งานวิจัยชิ้นนี้แบ่งขั้นตอนการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วนหลัก คือ การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติและคลังข้อมูลภาษาอังกฤษแห่งชาติ เพื่อจำแนกและเปรียบเทียบความหมายของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทาง “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ และส่วนที่สอง คือการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลการใช้ภาษาจากผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยในส่วนนี้ได้เก็บข้อมูลจากทั้งผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้น กลุ่มละ 16 คน รวมเป็น 32 คน ด้วยเครื่องมือ 2 ชิ้น คือ แบบทดสอบการแปล ซึ่งให้ข้อมูลในรูปของการเขียน และชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ ซึ่งให้ข้อมูลในรูปของบทสนทนา เพื่อวิเคราะห์การแทรกแซงของการคิดเพื่อพูดของภาษาแม่ในการใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในระดับต้นและระดับสูง

ผลการศึกษาในแง่การจำแนกและวิเคราะห์ความหมายจากตัวอย่างที่ได้จากคลังข้อมูลภาษา แสดงให้เห็นว่ากริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในภาษาไทย มีความหมายอยู่ 3 ความหมายหลักซึ่งได้แก่ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิงการณั ลักษณะที่แสดงการสำเร็จหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์ โดยสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อย ได้ดังปรากฏ ในตารางที่ 7.1

ตารางที่ 7.1: ตารางแสดงการจำแนกความหมายของกริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในภาษาไทย

| กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” | | กริยารอบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ลง” | |
|---|---|--|---|
| ความหมายหลัก | ความหมายย่อย | ความหมายหลัก | ความหมายย่อย |
| ความหมายเชิงทิศทาง | ความหมายโดยตรงทางกายภาพ | ความหมายเชิงทิศทาง | ความหมายโดยตรงทางกายภาพ |
| | ความหมายโดยเชิงเปรียบเทียบสื่อความหมายเชิงนามธรรม | | ความหมายโดยเชิงเปรียบเทียบสื่อความหมายเชิงนามธรรม |
| | | | ความหมายเกี่ยวกับการเขียน |
| ความหมายเชิงปริมาณ | การเพิ่มปริมาณเชิงกายภาพ | ความหมายเชิงปริมาณ | การลดปริมาณเชิงกายภาพ |
| | การเพิ่มปริมาณเชิงนามธรรม (การเพิ่มของคุณสมบัติต่างๆ) | | การลดปริมาณเชิงนามธรรม (การลดของคุณสมบัติต่างๆ) |
| ความหมายเชิงการณั ลักษณะที่แสดงการสำเร็จของเหตุการณ์ | ความหมายเชิงการปรากฏของวัตถุและเหตุการณ์ | ความหมายเชิงการณั ลักษณะที่แสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ | ความหมายเชิงการหายไปของวัตถุ |
| | ความหมายเชิงการแสดงความสำเร็จของเหตุการณ์ | | ความหมายเชิงการแสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์ |

ส่วนคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษมีความหมายอยู่ 3 ความหมายหลักเช่นกัน ซึ่งได้แก่ ความหมายเชิงทิศทาง ความหมายเชิงปริมาณ และความหมายเชิง

การณัลักษณะที่แสดงการสำเร็จหรือสิ้นสุดของเหตุการณ์และความไม่ต่อเนื่องของเหตุการณ์ โดยสามารถแบ่งเป็นความหมายย่อย ได้ดังปรากฏในตารางที่ 7.2

ตารางที่ 7.2: ตารางแสดงการจำแนกความหมายของคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ

| คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” | | คำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “down” | |
|--|---|--|---|
| ความหมายหลัก | ความหมายย่อย | ความหมายหลัก | ความหมายย่อย |
| ความหมายเชิงทิศทาง (upward direction) | ความหมายโดยตรงทาง กายภาพ | ความหมายเชิงทิศทาง (downward direction) | ความหมายโดยตรงทาง กายภาพ |
| | | | ความหมายโดยเชิง เปรียบเทียบสื่อความหมาย เชิงนามธรรม |
| | | | ความหมายเกี่ยวกับการ เขียน |
| ความหมายเชิงปริมาณ (increase) | การเพิ่มปริมาณเชิง กายภาพ | ความหมายเชิงปริมาณ (decrease) | การลดปริมาณเชิง กายภาพ |
| | การเพิ่มปริมาณเชิง นามธรรม | | การลดปริมาณเชิง นามธรรม |
| ความหมายเชิงการบอก การปรากฏ (appearance) | ความหมายเชิงการ ปรากฏให้เห็นเด่นชัด ของวัตถุ (salience) | ความหมายเชิงการแสดง ความไม่ต่อเนื่องของ เหตุการณ์ (discontinuation) | ความหมายเชิงการทำให้ วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ใน สภาพที่แย่ลง (deterioration) |
| | ความหมายที่แสดงการ เคลื่อนที่เข้าใกล้สิ่ง อ้างอิง (approach) | | ความหมายเชิงการแสดง การสิ้นสุดของเหตุการณ์ (termination) |
| | ความหมายเชิงการแสดง ความสำเร็จของ เหตุการณ์ (accomplishment) | | |

ดังนั้นผลการศึกษาในแง่การจำแนกและวิเคราะห์ความหมายจากตัวอย่างที่ได้จากคลังข้อมูล
ภาษาจึงแตกต่างจากสมมติฐานที่ตั้งไว้เล็กน้อย กล่าวคือ ความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติ

ไม่ได้เป็นหนึ่งในความหมายหลักของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในภาษาไทย แต่ถูกจัดเป็นความหมายย่อยของความหมายเชิงปริมาณ

ผลการศึกษาในเชิงการเปรียบเทียบความหมายระหว่างสองภาษา พบว่าตรงตามสมมติฐานบางส่วนที่ว่ากริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” มีทั้งความหมายที่เหมือนและต่างจากความหมายของคำบอกทิศทาง “up” และ “down” โดยความหมายหลักที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีสาเหตุหลักมาจากมโนทัศน์พื้นฐานที่มนุษย์ทุกคนมีร่วมกัน อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาแสดงให้เห็นความแตกต่างของสัดส่วนการใช้ความหมายหลักแต่ละความหมาย เมื่อเปรียบเทียบสัดส่วนการใช้แต่ละความหมายระหว่าง “ขึ้น” และ “up” ในคลังข้อมูลพบว่า ความหมายเชิงการบอกการปรากฏเป็นความหมายที่มีสัดส่วนการใช้มากที่สุดในทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และเมื่อเปรียบเทียบสัดส่วนการใช้แต่ละความหมายระหว่าง “ลง” และ “down” ในคลังข้อมูล พบว่าความหมายเชิงการแสดงทิศทางสู่เบื้องล่างเป็นความหมายที่มีสัดส่วนการใช้มากที่สุดในทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ จากการเปรียบเทียบสัดส่วนการใช้ระหว่าง “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย กับ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษ พบความแตกต่างที่น่าสนใจของสัดส่วนการใช้ในความหมายเชิงปริมาณ เนื่องจากความหมายเชิงปริมาณทั้งของ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย ปรากฏมากถึง 1 ใน 3 ของข้อมูล ขณะที่ความหมายเชิงปริมาณในภาษาอังกฤษของทั้ง “up” และ “down” ปรากฏเพียง 1 ใน 10 ของข้อมูลเท่านั้น ซึ่งความแตกต่างนี้เกิดจากการที่ภาษาอังกฤษมีโครงสร้างเฉพาะเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ นั่นคือโครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ที่มักแสดงในรูปของการปรากฏร่วมกับ more หรือหน่วยคำ -er ในขณะที่ในภาษาไทยมักใช้กริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ

ถึงแม้ความหมายหลักของกริยารอบทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” หรือ “ลง” ในภาษาไทย และคำบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “up” และ “down” ในภาษาอังกฤษจะไม่ต่างกัน แต่พบกระบวนการขยายความหมายบางอย่างที่ต่างกันไปบ้าง จึงทำให้พบความหมายย่อยที่แตกต่างกันเล็กน้อย คือ ความหมายในเชิงการบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติบางประการที่ในภาษาไทยสามารถใช้ทั้งกริยารอบ “ขึ้น” และ “ลง” เช่น *แย้ขึ้น-แย้ลง* หรือ *เย็นขึ้น-เย็นลง* เป็นต้น ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาไทย ความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนเข้าใกล้สิ่งต่างๆ โดยไม่จำเป็นต้องเป็นการเคลื่อนที่ในแนวตั้ง เช่น *move up, sidle up* และ *run up* เป็นต้น และ

ความหมายการทำให้วัตถุหรือเหตุการณ์อยู่ในสภาพแย่ง เช่น *wear down* ซึ่งเป็นความหมายที่พบแต่ในภาษาอังกฤษ

เมื่อพิจารณาผลการศึกษาในแง่ความหมายจากการใช้ภาษาของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองทั้งสองระดับ ซึ่งได้มาจากแบบทดสอบการแปลและชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์ พบว่าผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง สามารถใช้ความหมายหลักทั้ง 3 ความหมายได้ โดยพบการใช้ในความหมายเชิงปริมาณมากที่สุด แต่พบการใช้ในความหมายเชิงการบอกการณลักษณะน้อยที่สุด การที่ผู้เรียนใช้ความหมายหลักต่างๆ ของกริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทยได้ เพราะความหมายหลักที่พบในภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีความสอดคล้องกัน

ส่วนในแง่โครงสร้างทางไวยากรณ์นั้น ภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีทั้งส่วนที่คล้ายกันและแตกต่างกัน แต่โครงสร้างสำคัญที่มีผลต่อการคิดเพื่อพูดของคนไทย และเป็นลักษณะเด่นในภาษาไทย คือการใช้โครงสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) โดยผลการศึกษาจากการใช้ภาษาของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ทั้งกลุ่มที่อยู่ในระดับต้นและระดับสูง แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงใช้โครงสร้างที่ “ขึ้น” และ “ลง” ปรากฏในฐานะกริยารองของประโยคมากที่สุด ขณะที่ผู้เรียนระดับต้นใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยคมากที่สุด และผู้เรียนระดับสูงใช้ “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองของประโยคมากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ซึ่งสะท้อนให้เห็นลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาไทยที่ชัดเจนกว่าผู้เรียนระดับต้น แต่อย่างไรก็ตามเมื่อสังเกตความถี่ในการใช้กริยาหลักเพียงตัวเดียวในประโยค จะเห็นได้ว่าผู้เรียนระดับสูงและผู้เรียนระดับต้นใช้โครงสร้างนี้ในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน ซึ่งยังสะท้อนให้เห็นการใช้การคิดเพื่อพูดแบบภาษาอังกฤษเมื่อผู้เรียนใช้ภาษาไทย ดังนั้นจึงแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนระดับสูงมีแนวโน้มที่จะใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” มากกว่าผู้เรียนระดับต้นอย่างชัดเจน ในขณะที่ลักษณะการใช้ภาษาไทยของผู้เรียนระดับต้นปรากฏการแทรกแซงของลักษณะการคิดเพื่อพูดในภาษาอังกฤษชัดเจนกว่าผู้เรียนระดับสูง ซึ่งผลการศึกษาสอดคล้องกับสมมติฐานที่ได้เสนอไว้

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าผลการศึกษากการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองทั้งในแง่ความหมายและโครงสร้างนี้ สามารถสะท้อนให้เห็นว่าการแทรกแซงของลักษณะการคิด

เพื่อพูดของภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาแม่ สามารถพบได้ในการใช้ภาษาของผู้เรียนในระดับต้นมากกว่าผู้เรียนในระดับสูง ขณะที่การใช้กริยารอบบอกรหัสทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ของผู้เรียนในระดับสูงแสดงให้เห็นแนวโน้มที่ชัดเจนว่าผู้เรียนที่มีประสบการณ์ในภาษาสองมากกว่าจะมีโอกาสปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ให้ใกล้เคียงกับการใช้ของเจ้าของภาษาได้มากกว่า ผลของงานวิจัยชิ้นนี้สนับสนุนสมมติฐานเกี่ยวกับการคิดเพื่อพูด (Thinking for Speaking) ในเชิงการรับภาษาที่สอง ที่ว่าการคิดเพื่อพูดแบบภาษาแม่ที่ติดตัวผู้ใช้ภาษามาแต่แรกสามารถปรับเปลี่ยนได้เมื่อได้เรียนรู้ภาษาที่สอง แต่กระบวนการนี้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนมีประสบการณ์ในภาษาที่สองมากเพียงพอที่จะเกิดความคุ้นชินกับลักษณะของการคิดเพื่อพูดของภาษาที่สอง ด้วยเหตุนี้กระบวนการนี้จึงไม่สามารถเกิดขึ้นในทันทีที่เริ่มเรียนรู้ภาษาที่สองได้ แต่จำเป็นต้องใช้เวลา เพื่อให้กระบวนการปรับเปลี่ยนลักษณะการคิดเพื่อพูด (Re-thinking for Speaking) ของผู้เรียนสมบูรณ์

7.2 อภิปรายผล

7.2.1 ปรากฏการณ์ในภาษาไทยที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง”

จากประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์ทางภาษาในภาษาไทย ที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะวิเคราะห์สัดส่วนการเลือกใช้คำว่า “ขึ้น” หรือ “ลง” ในความหมายเชิงการบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติบางประการนี้ จากข้อมูลที่ได้จากการใช้จริงของผู้เรียน เพื่อดูว่าผู้เรียนจะมีแนวโน้มที่จะใช้กริยารองตัวใดมากกว่ากัน สอดคล้องกับแนวโน้มของผู้พูดภาษาไทยหรือไม่ อย่างไร

ปรากฏการณ์ทางภาษานี้เป็นประเด็นที่แม้แต่ผู้พูดภาษาไทยเองก็ยังถกเถียงกันว่าการใช้กริยารองตัวใดจึงจะเหมาะสมกับแต่ละสถานการณ์ ซึ่งยังไม่มีใครสามารถหาข้อสรุปที่ชัดเจนได้ เพราะปรากฏการณ์ทางภาษานี้มีเชื่อมโยงโดยตรงกับทัศนคติของผู้พูดต่อเหตุการณ์ (สุตาพร ลักษณะนิยนาวิน, 2525) ผู้วิจัยเห็นว่าการใช้ที่ต่างกันแท้จริงแล้วเป็นเรื่องของมุมมองที่ผู้พูดแต่ละคนมองเหตุการณ์ ดังนั้นจึงไม่สามารถตัดสินว่าใครถูกหรือผิดได้ แต่อย่างไรก็ตาม หากศึกษาเพิ่มเติมโดยอ้างอิงข้อมูลจากคลังข้อมูลภาษาภาษาไทยแห่งชาติ (Thai National Corpus: TNC) เรา

จะสามารถเห็นแนวโน้มการเลือกใช้กริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” กับคำที่แสดงคุณสมบัติแต่ละคำได้ ดังปรากฏในตัวอย่างในตารางที่ 7.3

ตารางที่ 7.3: ตารางแสดงตัวอย่างสัดส่วนการปรากฏของกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” ร่วมกับคำที่สามารถใช้ได้กับทั้ง “ขึ้น” และ “ลง”

| การปรากฏร่วมกับ “ขึ้น” | จำนวนครั้งที่ปรากฏใน TNC | การปรากฏร่วมกับ “ลง” | จำนวนครั้งที่ปรากฏใน TNC |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| เย็นขึ้น | 24 | เย็นลง | 182 |
| สงบขึ้น | 33 | สงบลง | 217 |
| ใจเย็นขึ้น | 13 | ใจเย็นลง | 22 |
| แก้ขึ้น | 13 | แก้ลง | 49 |
| เด็กขึ้น | 23 | เด็กลง | 38 |
| เบาขึ้น | 17 | เบาลง | 154 |

ตารางที่ 7.3 แสดงให้เห็นว่าผู้พูดภาษาไทยมีแนวโน้มที่จะเลือกใช้กริยารอง “ลง” ร่วมกับคำเหล่านี้ มากกว่ากริยารอง “ขึ้น” อย่างชัดเจน ซึ่งเหตุผลหนึ่งอาจเป็นเพราะกริยารอง “ลง” เมื่อใช้ร่วมกันคำเหล่านี้แล้ว ไม่เพียงแต่สื่อถึงความหมายเชิงการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติ แต่ยังสามารถแสดงนัยยะเชิงการณลักษณะที่แสดงการสิ้นสุดของเหตุการณ์นั้นๆ ได้อีกด้วย แนวโน้มการใช้กริยารอง “ลง” ในปรากฏการณ์นี้ของผู้พูดภาษาไทยจึงมีมากกว่ากริยารอง “ขึ้น” อีกทั้งหากมองในแง่ของการเลือกใช้โมโนอุปลักษณ์ ข้อมูลนี้ยังสะท้อนให้เห็นว่าผู้พูดภาษาไทยส่วนใหญ่มักเลือกใช้โมโนอุปลักษณ์อื่นๆ ที่ไม่ใช่ MORE IS UP และ LESS IS DOWN กับการสื่อความหมายเชิงการบอกการเปลี่ยนแปลงปริมาณหรือคุณสมบัติของคำเหล่านี้ ซึ่งน่าจะเป็นสาเหตุให้การปรากฏของคำเหล่านี้ร่วมกับกริยารอง “ขึ้น” มีจำนวนน้อยกว่า โดยแนวโน้มของการเลือกใช้กริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” นี้ทำให้เห็นว่าผู้พูดภาษาไทยส่วนใหญ่มักมองเหตุการณ์ในลักษณะนี้ด้วยแง่มุมใด ซึ่งสามารถนำมาเปรียบเทียบกับการใช้ของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองว่าจะมีแนวโน้มการมองเหตุการณ์ที่สอดคล้องกับผู้พูดภาษาไทยหรือไม่

เมื่อพิจารณาข้อมูลของผู้เรียน ผลจากแบบทดสอบการแปลข้อ X, Y และ Z แสดงให้เห็นว่า หากเทียบการใช้ภายในกลุ่มผู้เรียนแต่ละระดับ จะเห็นสัดส่วนในการเลือกการใช้กริยารอง “ขึ้น” และ

กริยารอง “ลง” ในปริมาณที่ใกล้เคียงกันมาก กล่าวคือผู้เรียนระดับสูงเลือกใช้กริยารอง “ขึ้น” จำนวน 21 ครั้ง ขณะที่ใช้กริยารอง “ลง” จำนวน 20 ครั้ง ส่วนผู้เรียนระดับต้นเลือกใช้กริยารอง “ขึ้น” จำนวน 12 ครั้ง ขณะที่ใช้ กริยารอง “ลง” จำนวน 8 ครั้ง ดังนั้นข้อมูลชุดนี้จึงไม่พบแนวโน้มว่าผู้เรียนจะเลือกใช้กริยารองตัวใดมากกว่ากัน ผลในลักษณะนี้สามารถตีความได้ 2 แบบ คือ ผู้เรียนอาจเห็นว่าการเลือกใช้กริยารอง “ขึ้น” หรือ “ลง” ไม่ได้ทำให้ความหมายในประโยคที่ได้ต่างกัน สัดส่วนการใช้จึงไม่ต่างกัน กล่าวคือไม่ว่าจะมองเหตุการณ์นี้ด้วยโมโนอุปลักษณะ MORE IS UP หรือด้วยโมโนอุปลักษณะอื่นๆ สำหรับผู้เรียนแล้วก็ยังสามารถสื่อความหมายถึงการเปลี่ยนแปลงคุณสมบัติต่างๆ ได้ และสามารถสื่อสารในสถานการณ์เดียวกันได้ หรือเป็นไปได้ว่าข้อมูลชุดนี้ยังมีไม่มากพอที่จะแสดงแนวโน้มว่าผู้เรียนจะเลือกใช้กริยารองตัวใดมากกว่ากัน ดังนั้นประเด็นเกี่ยวกับการเปรียบเทียบแง่มุมการมองเหตุการณ์ของเจ้าของภาษากับผู้เรียนภาษาที่สองด้วยปรากฏการณ์ที่คำบางคำสามารถใช้ได้กับทั้งกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย จึงยังไม่สามารถสรุปได้ด้วยผลของงานชิ้นนี้ และจำเป็นต้องศึกษาต่อไปในอนาคต

7.2.2 การใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

เมื่อพิจารณาสัดส่วนการใช้ความหมายเชิงปริมาณของภาษาไทยและภาษาอังกฤษพบความแตกต่างที่น่าสนใจของสัดส่วนการใช้ในความหมายเชิงปริมาณนี้ระหว่างสองภาษา เนื่องจากความหมายเชิงปริมาณทั้งของ “ขึ้น” และ “ลง” ในภาษาไทย ปรากฏมากถึง 1 ใน 3 ของข้อมูล ขณะที่ความหมายเชิงปริมาณในภาษาอังกฤษของทั้ง “up” และ “down” ปรากฏเพียง 1 ใน 10 ของข้อมูลเท่านั้น ซึ่งเป็นผลมาจากการที่ในภาษาอังกฤษมีโครงสร้างเฉพาะเพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ นั่นคือโครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ที่มักแสดงในรูปของการปรากฏร่วมกับ more หรือหน่วยคำ -er ในขณะที่ในภาษาไทยมักใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อแสดงการเปลี่ยนแปลงปริมาณ ซึ่งเป็นไปได้ว่าเมื่อผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองใช้ภาษาในการสื่อสาร อาจจะใช้คำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองในประโยคเพื่อแสดงความหมายเชิงปริมาณได้น้อยที่สุด

แต่ผลจากการศึกษากลับแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นใช้ทั้งคำว่า “ขึ้น” และ “ลง” ในฐานะกริยารองเพื่อแสดงความหมายเชิงปริมาณได้มากที่สุด 3 ความหมายหลัก และ

เป็นความหมายเดียวที่ผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นเลือกใช้โครงสร้างที่มี “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยารองในประโยคเหมือนกัน ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายเชิงปริมาณนี้เป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนน้อยที่สุด เมื่อเทียบกับความหมายหลักอื่นๆ การที่ผลการศึกษาปรากฏออกมาในลักษณะนี้ น่าจะเกิดจากความแตกต่างระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษในโครงสร้างที่ใช้ในการแสดงความหมายเชิงปริมาณ โดยความแตกต่างนี้ทำให้ผู้เรียนตระหนักว่าต้องเรียนรู้โครงสร้างใหม่เพื่อใช้ในการสื่อความในความหมายนี้ ซึ่งสอดคล้องกับการผลการศึกษาของ Kleinmann (1977 อ้างใน Selinker และ Gass, 2008) ที่สรุปไว้ว่าความแตกต่างบางประการระหว่างภาษาแม่และภาษาที่สองอาจทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาที่สองได้ง่ายขึ้น เนื่องด้วยความโดดเด่นของข้อมูลในภาษาที่สอง กล่าวคือความแตกต่างที่เห็นได้ชัดเจนระหว่างการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “ขึ้น” และ “ลง” เพื่อสื่อความหมายเชิงปริมาณในภาษาไทย ซึ่งแตกต่างจากโครงสร้างแบบขั้นกว่า (comparative form) ในภาษาอังกฤษ ทำให้ผู้เรียนตระหนักว่าต้องใส่ใจที่เรียนรู้ในการใช้ที่แตกต่างนี้นั่นเอง ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนทั้งระดับสูงและระดับต้นจึงเลือกใช้โครงสร้างที่มี “ขึ้น” และ “ลง” เป็นกริยารองในประโยคมากกว่าที่สุด

7.3 ข้อเสนอแนะ

1. งานวิจัยชิ้นนี้ได้เก็บข้อมูลการใช้ภาษาจริงจากผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง แล้วนำมาเปรียบเทียบกับข้อมูลที่ได้จากคลังข้อมูลแบบคู่ขนานของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (English-Thai parallel corpus) เท่านั้น โดยไม่ได้เก็บข้อมูลการใช้จริงจากผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ ดังนั้นอาจจะมีข้อสงสัยเกี่ยวกับปริมาณการใช้โครงสร้างแบบต่างๆ ของผู้พูดภาษาไทย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยเสนอว่า สำหรับงานวิจัยในอนาคต ควรจะมีการเก็บข้อมูลการใช้จริงจากคนไทยด้วย โดยใช้เป็นกลุ่มอ้างอิงในการศึกษาด้วย
2. เพื่อให้เห็นภาพรวมของการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ (subsidiary non-deictic directional verb) ในภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองที่ชัดเจนและครอบคลุมขึ้น ในอนาคตควรมีการศึกษาการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบไม่บ่งชี้ “เข้า” และ “ออก” เพิ่มเติม และอาจจะรวมถึงการศึกษาการใช้กริยารองบอกทิศทางแบบบ่งชี้ (subsidiary deictic directional verb) “ไป” และ “มา” ซึ่งน่าจะทำให้ภาพรวมของ

การใช้กริยารองบอกทิศทาง (subsidiary directional verb) ในภาษาไทยของผู้เรียนชาวต่างชาติที่มาเรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองชัดเจนและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

3. ข้อมูลการใช้ภาษาของผู้เรียนแสดงให้เห็นว่ายังมีข้อมูลอีกหลายส่วนที่น่าสนใจ โดยเฉพาะคำที่ผู้เรียนเลือกใช้ร่วมกับกริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” ในความหมายต่างๆ แต่ด้วยขอบเขตงานวิจัยชิ้นนี้ซึ่งสนใจศึกษาเพียงการใช้กริยารอง “ขึ้น” และ “ลง” เท่านั้น โดยไม่ได้ศึกษาครอบคลุมถึงคำกริยาหลักที่เกิดร่วมในประโยค ผลในส่วนนี้จึงยังไม่ถูกวิเคราะห์และอภิปรายในงานชิ้นนี้ แต่เป็นประเด็นที่ผู้วิจัยสนใจเป็นอย่างยิ่งที่จะศึกษาต่อไปในอนาคต เพราะมีความเป็นไปได้ว่าคำต่างๆ ที่ผู้เรียนเลือกใช้จะสามารถสะท้อนให้เห็นถึงการคิดเพื่อพูด (Thinking for speaking) ของผู้เรียนได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น
4. จากการใช้แบบทดสอบการแปลเป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล พบว่าผู้เรียนบางส่วน โดยเฉพาะผู้เรียนระดับต้นจะเลือกที่จะไม่แปลประโยคทดสอบยาวๆ ซึ่งอาจจะเกิดจากการที่ผู้เรียนคาดว่าประโยคยาวนั้นจะยากเกินไป หรือต้องใช้เวลาและความพยายามมากเกินไปที่จะทำให้เสร็จ ดังนั้นหากงานในอนาคตเลือกใช้แบบทดสอบการแปลในลักษณะนี้เพื่อเป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล ควรสร้างแบบทดสอบการแปลที่ประโยคทดสอบสั้นกระชับมากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ เพื่อให้ได้ข้อมูลจากผู้เรียนอย่างครบถ้วนสมบูรณ์มากที่สุด

รายการอ้างอิง

- Aroonmanakun, Wirote, Tansiri, Kachen, & Nittayanuparp, Pairit. (2009). *Thai National Corpus: A progress report*. Paper presented at the 7th Workshop on Asian Language Resources, ACL-IJCNLP 2009, Suntec, Singapore.
- Beavers, John, Levin, Beth, & Tham, Shiao Wei. (2010). The typology of motion expressions revisited. *Journal of Linguistics*, 46(02), 331-377.
- Berthele, Raphael. (2004). The typology of motion and posture verbs: A variationist account. *TRENDS IN LINGUISTICS STUDIES AND MONOGRAPHS*, 153, 93-126.
- Bohnenmeyer, Jürgen. (2008). Thinking for speaking: Evidence from the encoding of spatial dispositions in Spanish and Yucatec. *Memoria del IX Encuentro Internacional De Linguistica En El Noroeste*, Vol. 2(Hermosillo: Editorial UniSon), 175-190. (With V. Belloro, D. Gentner, and K. Braun.).
- Bowerman, Melissa, & Choi, Soonja. (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of semantic categories *Language acquisition and conceptual development* (pp. 475-511): Cambridge University Press.
- Chen, Liang. (2005). *The Acquisition and Use of Motion Event Expression in Chinese*. (Ph.D. dissertation), The University of Louisiana at Lafayette.
- Choi, Soojung, & Lantolf, James P. (2008). Representation and embodiment of meaning in L2 communication: Motion events in the speech and gesture of advanced L2 Korean and L2 English speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(02), 191-224.
- Corpus, British National. (2007). [bnc] British National Corpus Retrieved from <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- Croft, William, & Cruse, D Alan. (2004). *Cognitive linguistics*: Cambridge University Press.
- Cruse, Alan. (2000). *Meaning in language: An introduction to Semantics and Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

- de Mendoza Ibáñez, Francisco José Ruiz, & Hernández, Lorena Pérez. (2003). Cognitive operations and pragmatic implication. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*, 23-50.
- Demirtaş, Ayşe Dilek. (2010). Motion event descriptions in English by Turkish EFL Instructors. *The realization of L*+ H pitch accent in Greek*, 43.
- Duncan, Susan. (2005). Gesture in signing: A case study from Taiwan Sign Language. *LANGUAGE AND LINGUISTICS-TAIPEI-*, 6(2), 279.
- Essegbey, J, & Ameka, F. (2005). *Serializing languages: Satellite-framed, Verb-framed or neither*. Paper presented at the 32nd Annual Conference on African Linguistics, University of California, Berkeley.
- Evans, Vyvyan, & Green, Melanie. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gentener, D, Bowdle, B, & Ortony, A. (2008). Metaphor as structure-mapping. *Metaphor and thought*, 109-128.
- Goatly, Andrew. (1997). *The Language of Metaphors: Literal Metaphorical*: Taylor & Francis US.
- Gullberg, Marianne, & Indefrey, Peter. (2003). Language background questionnaire. *Developed in the Dynamics of Multilingual Processing. Max Planck Institute for Psycholinguistics*. [Available online at <http://www.mpi.nl/departments/otherresearch/research-projects/the-dynamics-of-multilingualprocessing/tools>.].
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide. (2009). *Path salience in motion events*: na.
- James, Carl. (1980). *Contrastive Analysis* (1st ed.). Essex ; London: Longman.
- Kellerman, Eric, & Van Hoof, Anne-Marie. (2003). Manual accents. *IRAL. International review of applied linguistics in language teaching*, 41(3), 251-269.
- Kleinmann, Howard H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition1. *Language Learning*, 27(1), 93-107.
- Kövecses, Zoltán. (2002). *Metaphor: A Practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George. (1987). Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. *Chicago: University of Chicago*.

- Lakoff, George, & Johnson, Mark. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George, & Turner, Mark. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. New York: Mouton de Gruyter.
- Lee, David. (2001). Extension from spatial meanings *Cognitive Linguistics: An Introduction* (pp. 30-51). New York: Oxford University Press.
- Lehrer, Adrienne. (1974). *Semantic fields and lexical structure*: North Holland Publishing Company.
- Levelt, WJM. (1989). Speaking: From intention to articulation, 1989. *Bradford, Cambridge, MA*.
- Lewis, Tasha N. (2012). The effect of context on the L2 thinking for speaking development of path gestures. *L2 Journal*, 4(2).
- Luk, Pei-sui. (2010). *Motion events in Japanese and English: Does learning a second language change the way you view the world?* , University of Pittsburgh.
- Mayer, Mercer, Ormond, Jimmy, Murray, Susan, Templeton, Gary, & Osborn, Susan. (1969). *Frog, where are you?* : Dial Press New York.
- McNeill, David. (2000). *Language and gesture* (Vol. 2): Cambridge University Press.
- McNeill, David, & Duncan, Susan D. (1998). Growth points in thinking-for-speaking. In D.McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 141-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muansuwan, Nuttanart. (2002). *Verb complexes in Thai*. Faculty of the Graduate School of University at Buffalo, The State University of New York.
- Navarro, Samuel, & Nicoladis, Elena. (2005). *Describing motion events in adult L2 Spanish narratives*. Paper presented at the Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages.

- Negueruela, Eduardo, Lantolf, James P, Jordan, Stefanie Rehn, & Gelabert, Jaime. (2004). The “private function” of gesture in second language speaking activity: A study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 113-147.
- Organization, International Civil Aviation. (2004). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements*: Internat. Civil Aviation Organization.
- Ozyurek, Asli. (2002). *Speech-gesture relationship across languages and in second language learners: Implications for spatial thinking and speaking*. Paper presented at the 26th annual Boston University Conference on Language Development.
- Papafragou, Anna, & Selimis, Stathis. (2010). Event categorisation and language: A cross-linguistic study of motion. *Language and cognitive processes*, 25(2), 224-260.
- Pavlenko, Aneta. (2011). *Thinking and speaking in two languages* (Vol. 77): Multilingual matters.
- Pongprairat, Rachada. (2011). *A Study of Interlanguage English Intonation in Thai Learners, and the Degree of Intelligibility and Comprehensibility in Native Speakers' Judgements*. (Degree of Doctor of Philosophy Program in English as an International Language), Chulalongkorn University.
- Radden, Günter, & Kövecses, Zoltán. (1999). Towards a theory of metonymy. In Klaus-Uwe Panther & Günter Radden (Eds.), *Metonymy in Language and Thought* (pp. 17-59). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, Jack C, & Schmidt, Richard W. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*: Routledge.
- Riemer, Nick. (2005). The semantics of polysemy: reading meaning in English and Warlpiri (Vol. 30). New York: Walter de Gruyter.
- Rosch, Eleanor. (1978). Principle of categorization. In Neil Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (Vol. Vol.I, pp. 1-49.). London: Academic Press.
- Selinker, Larry, & Gass, Susan. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*: Taylor & Francis.

- Slobin, Dan I. (1987). *Thinking for speaking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Slobin, Dan I. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics*, 1(1), 7-25.
- Slobin, Dan I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 17-70): Cambridge University Press.
- Slobin, Dan I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 157192.
- Slobin, Dan I. (2004). The many ways to search for a frog. *Relating Events in Narrative. Vol, 2*, 219-257.
- Slobin, Dan I, & Hoiting, Nini. (1994). *Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Srioutai, Jiranthara. (2003). *A Case Study of Differences in ‘Thinking for Speaking’ about Past Eventualities in Thai and English*. Retrieved from
- Stam, Gale. (2006). Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 145-171.
- Sutthichatchawanwong, Wanlee. (2006). *A study of the translation of Thai serial verb constructions with directional verbs and their semantic and syntactic equivalence in English*. (Doctoral degree), Chulalongkorn University.
- Takahashi, Kiyoko. (2009). *Thai Motion Event Expressions—A Literature Review—*. Paper presented at the Proceedings of the Chulalongkorn-Japan Linguistics Symposium.
- Talmy, Leonard. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. *Language typology and syntactic description*, 3, 57-149.
- Talmy, Leonard. (1991). *Path to realization: A typology of event conflation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.

- Talmy, Leonard. (2008). Main Verb Properties and Equipollent Framing. In J. Guo, E. V. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & S. Ozcaliskan (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the traditions of Dan Slobin*. New York: Psychology Press.
- Tesnière, Lucien. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*: Librairie C. Klincksieck.
- Thepkanjana, Kingkarn. (1986). *Serial Verb Constructions in Thai*. (Ph.D. dissertation), University of Michigan.
- Thepkanjana, Kingkarn, & Uehara, Satoshi. (2008). Directional Verb as Success Markers in Thai: Another Grammaticalization Path. In Anthoy V. N. Diller, Jarold A. Edmondson, & Yoxian Luo. (Eds.), *The Tai-Kadai Languages*. New York: Routledge.
- Toplu, Ayşe Betül. (2011). *Linguistic expression and conceptual representation of motion events in Turkish, English and French: an experimental study*. Middle East Technical University
- Tsimpli, Ianthi, Papadopoulou, Despina, Katsika, Kalliopi, Mastropavlou, Maria, & Mylonaki, Agapi. (2007). *Production of motion verbs: evidence from L1 and L2 Greek*. Paper presented at the Proceedings of 8th international conference on Greek linguistics.
- Tyler, Andrea, & Evans, Vyvyan. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning, and cognition*: Cambridge University Press.
- Ungerer, Friedrich, & Schmid, Hans-Jorg. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. New York: Longman.
- Wälchli, Bernhard. (2001). A typology of displacement (with special reference to Latvian). *STUF-Language Typology and Universals*, 54(3), 298-323.
- Whorf, Benjamin Lee, Carroll, John Bissell, & Chase, Stuart. (1956). *Language, Thought and Reality, Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited... by John B. Carroll. Foreword by Stuart Chase: Mass.
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations* (G.E.M. Anscombe, Trans.). Oxford: Basil Blackwell.
- Yang, Byung-gon. (1992). A review of contrastive analysis hypothesis. *The East University Journal*, 19, 133-149.

- Yangklang, Peerapat. (2003). *The Development of serial verb constructions in Thai children's narrative*. (Master degree), Chulalongkorn University.
- Zlatev, Jordan. (2003). Holistic spatial semantics of Thai. *Cognitive Linguistics and Non-Indo-European Languages*, 305-336.
- Zlatev, Jordan, & Yangklang, Peerapat. (2004). A third way of travel: the place of Thai in motion-event typology. In Sven Strömquist & Ludo Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: topological and contextual perspectives* (pp. 159-190). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- ชลิตา งามวิโรจน์กิจ. (2555). การศึกษาความรู้ภูมิภาษาศาสตร์ของการเว้นวรรคในการเขียนภาษาไทยของผู้เรียนชาวญี่ปุ่น. (วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นวรรรณ พันธุมธธา. (2525). ไวยากรณ์ไทย. กรุงเทพมหานคร: รุ่งเรืองสาส์นการพิมพ์.
- วิจิตร ภาณุพงศ์. (2524). โครงสร้างภาษาไทย: ระบบไวยากรณ์. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สุดาพร ลักษณะียนาวิน. (2525). ความหมายคำว่า "ขึ้น" กับ "ลง". ศาสตร์แห่งภาษา (Vol. 2, pp. 79-91): ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุดาพร ลักษณะียนาวิน. (2529). ว่าด้วยทฤษฎีปฏิลักษณ์: ความหมายของคำว่า ขึ้น กับ ลง สัทศาสตร์และภาษาศาสตร์ (pp. 13-23). กรุงเทพฯ: เทคเพรสเซอร์วิส.
- โสภารรณ แสงไชย. (2536). กริยาวรรณ ขึ้น และ ลง ในภาษาไทย. (วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- หทัย แซ่เจี๋ย. (2542). การเปรียบเทียบกริยาคำเสริมกริยาบอกทิศทาง “shàng” “xià” ในภาษาจีนกลางกับคำในภาษาไทยในลักษณะเดียวกัน. (วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก 1:

แบบสอบถามประสบการณ์ทางภาษา Thai Language Experience Questionnaire

This survey is being conducted by Ms. Janyawan Suwannarat, a Ph.D candidate in Linguistics at Chulalongkorn University, to collect information about Thai language learners as a part of her dissertation. All information obtained in connection with this dissertation that can be identified with you will be kept strictly confidential.

Guidance Information:

This questionnaire consists of 6 pages divided into 4 parts: 1) personal information 2) language history 3) Thai language experience 4) attitude towards learning new language. Please answer the questions by writing in the provided space or placing a checkmark ✓ to the box that best reflects your opinion.

Part 1: Personal Information

1. Name: _____
2. Age: _____
3. Gender: Female Male
4. Education: High school University
5. Profession (e.g., student, engineer): _____
6. E-mail: _____
7. Your country of origin: _____
8. How old were you when you came to live in Thailand?: _____
9. How long have you been living in Thailand?: _____
10. Have you returned to the country of your birth for longer than 6 months?
 - Yes (How long you have been there?: _____)
 - No
11. Why did you come to Thailand?
 - for studying for working for traveling
 - other (Please identify: _____)

Part 2: Language History

1. What is your native language? English other (Please identify: _____)
2. Please list any other languages that you know below. For each, rate how well you can use the language on the following scale:

Not Good 1 2 3 4 5 *Very Good*

| Language | Speaking | Listening | Writing | Reading | Grammar | Pronunciation |
|----------|----------|-----------|---------|---------|---------|---------------|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |

3. For the language you listed, please indicate below the place and age at which you learned them, and if applicable, whether you learned them by formal lessons (e.g., at school or a course), or by informal learning (e.g., at home, at work, from friends).

| Language | Age | Learning form | | Scale | | | | |
|----------|-----|--|--|-------------------|----------|----------------------------|-------|----------------|
| | | | | Strongly disagree | Disagree | Neither agree nor disagree | Agree | Strongly agree |
| 1 | | <input type="checkbox"/> Lessons | I like to speak this | | | | | |
| | | <input type="checkbox"/> Informal learning | I feel confident using this language. | | | | | |
| | | | I think it is important to be good at this language. | | | | | |
| 2 | | <input type="checkbox"/> Lessons | I like to speak this | | | | | |
| | | <input type="checkbox"/> Informal learning | I feel confident using this language. | | | | | |
| | | | I think it is important to be good at this language. | | | | | |
| 3 | | <input type="checkbox"/> Lessons | I like to speak this | | | | | |
| | | <input type="checkbox"/> Informal learning | I feel confident using this language. | | | | | |
| | | | I think it is important to be good at this language. | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 4 | <input type="checkbox"/> Lessons | I like to speak this | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Informal learning | I feel confident using this language. | | | | | |
| | | I think it is important to be good at this language. | | | | | |

4. For the languages you listed, which do you use for the following activities, and for how many hours per day? (Choose only one language that you use most for each activity.)

| Activity | Language | Hours per day |
|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| Talking to family members | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Talking to friends | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Talking to colleagues | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Talking to partner | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Reading (magazine, book, newspaper, etc.) | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Watching news on TV | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Watching movie | <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> less than 1 |
| | <input type="checkbox"/> Thai | <input type="checkbox"/> 1-2 |
| | <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> 3-4 |

| | | |
|--|---|--|
| Listening to the radio or song | <input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Thai <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> less than 1 <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 |
| E-mail | <input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Thai <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> less than 1 <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Using internet | <input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Thai <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> less than 1 <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 |
| Chatting via mobile messaging applications (Line, Whatsapp, WeChat, KakaoTalk, etc.) | <input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Thai <input type="checkbox"/> Other | <input type="checkbox"/> less than 1 <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 |

5. What is the language you use in your daily life? (You can choose more than one language.)

- English
 Thai
 Other (Please identify: _____)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 CHULALONGKORN UNIVERSITY

Part 3: Thai Language Experience

1. How long have you learned Thai?

| Skills | Listening and speaking | Reading and writing |
|-----------------|--|--|
| Number of hours | <input type="checkbox"/> less than 100 hours | <input type="checkbox"/> less than 100 hours |
| | <input type="checkbox"/> 100-150 hours | <input type="checkbox"/> 100-150 hours |
| | <input type="checkbox"/> 151-200 hours | <input type="checkbox"/> 151-200 hours |
| | <input type="checkbox"/> 201-250 hours | <input type="checkbox"/> 201-250 hours |
| | <input type="checkbox"/> 251-300 hours | <input type="checkbox"/> 251-300 hours |
| | <input type="checkbox"/> more than 300 hours | <input type="checkbox"/> more than 300 hours |

2. In average of 1 hour, how often does Thai teacher use Thai with you in the class?

- Never (0%)
 Rarely (20%)
 Sometimes (50%)
 often (70%)
 all the time (100%)

3. How often do you use Thai outside the classroom?

- Never (0%)
 Rarely (20%)
 Sometimes (50%)
 often (70%)
 all the time (100%)

4. Outside the class, do you use Thai in the following activities?

| Activity | Scale | | | | |
|---|-------|--------|-----------|-------|--------|
| | Never | Rarely | Sometimes | Often | Always |
| 1. You learn Thai with Thai teacher. | | | | | |
| 2. You study other courses/ subjects in Thai. | | | | | |
| 3. You do a presentation in Thai. | | | | | |
| 4. You practice Thai by yourself with an audio | | | | | |
| 5. You read Thai textbooks. | | | | | |
| 6. You use Thai-Thai dictionary. | | | | | |
| 7. You write your diary/ journal in Thai. | | | | | |
| 8. You translate a document from English to Thai. | | | | | |
| 9. You write an essay in Thai. | | | | | |
| 10. You write a summary note in Thai. | | | | | |
| 11. You listen to Thai song. | | | | | |
| 12. You sing Thai song. | | | | | |
| 13. When you listen to Thai songs, you can transcribe the lyric in Thai. | | | | | |
| 14. You participate in some activities (debate, role play or quiz) in Thai. | | | | | |
| 15. You watch TV program in Thai. (News, documentary or game show) | | | | | |
| 16. You watch a movie with Thai soundtrack. | | | | | |
| 17. You communicate with others in Thai. | | | | | |
| 18. When you use mobile messaging applications (Line, Whatsapp, WeChat, KakaoTalk, etc.), you chat in Thai. | | | | | |

| Activity | Scale | | | | |
|---|-------|--------|-----------|-------|--------|
| | Never | Rarely | Sometimes | Often | Always |
| 19. You read Thai newspaper or Thai magazines. | | | | | |
| 20. You read a novel in Thai. | | | | | |
| 21. When you use the Internet, you read the content in Thai. | | | | | |
| 22. You email in Thai. | | | | | |
| 23. You type SMS in Thai. | | | | | |
| 24. You use Thai in social networking sites. (Twitter or Facebook, etc.) | | | | | |
| 25. You play game in Thai. | | | | | |

Part 4: Attitude towards Learning a New Language

| | Strongly disagree | Disagree | Neither agree nor disagree | Agree | Strongly agree |
|--|-------------------|----------|----------------------------|-------|----------------|
| 1. You <i>like</i> to learn new language. | | | | | |
| 2. You think learning new language is <i>easy</i> . | | | | | |
| 3. You think learning new language is <i>necessary</i> . | | | | | |
| 4. You think learning new language is <i>fun</i> . | | | | | |
| 5. You think learning new language is <i>challenging</i> . | | | | | |

Thank you for your cooperation

ภาคผนวก 2:
เกณฑ์ประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทย**

| ทักษะ ระดับ | การออกเสียง (Pronunciation) | โครงสร้างไวยากรณ์ (Structure) | คำศัพท์ (Vocabulary) | ความคล่องแคล่ว (Fluency) |
|---|--|--|---|--|
| 6 ระดับสูง (Advanced) | อิทธิพลของภาษาแม่ ปรากฏให้เห็นน้อยครั้ง และไม่ส่งผลต่อการ สื่อสารให้เข้าใจ | ใช้โครงสร้างทาง ไวยากรณ์และรูปแบบ ประโยคทั้งแบบพื้นฐาน และแบบซับซ้อนได้ อย่างดีมาก | ปริมาณและความ แม่นยำของคำศัพท์ที่มี มีประสิทธิภาพสูงมาก ต่อการสื่อสาร สามารถ หาคำอื่นมาใช้แทนได้ (paraphrase) อย่าง เหมาะสม เมื่อไม่รู้ศัพท์ และรู้จักการเปลี่ยน ระดับภาษา | สามารถพูดถ้อยคำยาว ๆ ได้อย่างมี ประสิทธิภาพ และเป็น ธรรมชาติ ใช้คำเชื่อม เป็นธรรมชาติ และ ปรากฏการใช้สำนวน วลีอย่างเหมาะสม |
| 5 ระดับกลาง ตอนปลาย (Upper- intermediate) | อิทธิพลของภาษาแม่ ปรากฏให้เห็นบ้างแต่ แทบจะไม่ส่งผลต่อการ สื่อสารให้เข้าใจ | ใช้โครงสร้างทาง ไวยากรณ์และรูปแบบ ประโยคพื้นฐานได้ดีมาก และพยายามใช้ โครงสร้างที่ซับซ้อนขึ้น แต่ยังมีข้อผิดพลาดอยู่ บ้าง | ปริมาณและความ แม่นยำของคำศัพท์ที่มี มีประสิทธิภาพสูงต่อ การสื่อสารหัวข้อทั่วไป ต่างๆ และสามารถหา คำอื่นมาใช้แทนได้ (paraphrase) อย่าง เหมาะสม เมื่อไม่รู้ศัพท์ | สามารถพูดถ้อยคำยาว ๆ ได้อย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพ และใช้คำเชื่อมหรือ fillers ได้เหมาะสม |
| 4 ระดับกลาง (Intermediate) | อิทธิพลของภาษาแม่ ปรากฏให้เห็นบ้างและ บางครั้งส่งผลต่อการ สื่อสารให้เข้าใจ | ใช้โครงสร้างทาง ไวยากรณ์และรูปแบบ ประโยคพื้นฐานได้ดี และแทบจะไม่มี ข้อผิดพลาดที่ส่งผลต่อ การสื่อสาร | ปริมาณและความ แม่นยำของคำศัพท์ที่มี มักมีประสิทธิภาพต่อ การสื่อสารหัวข้อทั่วไป ต่างๆ และมักจะ สามารถหาคำอื่นมาใช้ แทนได้ (paraphrase) เมื่อไม่รู้ศัพท์ | สามารถพูดข้อความยาว ๆ ได้อย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพ และ fillers ที่ใช้ เหมาะสม ไม่น่าล่าคาญ |
| 3 ระดับกลาง ตอนต้น (Pre- intermediate) | อิทธิพลของภาษาแม่ ปรากฏอย่างชัดเจนและ ส่งผลต่อการสื่อสารให้ เข้าใจอยู่บ่อยครั้ง | ใช้โครงสร้างทาง ไวยากรณ์และรูปแบบ ประโยคพื้นฐานได้บ้าง แต่ยังมีข้อผิดพลาดที่ ส่งผลต่อการสื่อสารให้ เข้าใจ | ปริมาณและความ แม่นยำของคำศัพท์ที่มี มักมีประสิทธิภาพ เพียงพอต่อการสื่อสาร หัวข้อทั่วไปต่างๆ แต่ การเลือกใช้คำยังไม่ เหมาะสมในหลายๆ ครั้ง และมักจะ ไม่สามารถหาคำอื่นมาใช้ แทนได้ (paraphrase) | สามารถพูดข้อความยาว ๆ ได้ แต่ยังไม่รวดเร็ว หรือใช้ fillers บ่อยครั้ง จนน่าล่าคาญบ้าง |

| | | | เมื่อไม่รู้ศัพท์ | |
|-------------------------------------|---|---|---|--|
| 2 ระดับต้น (Elementary) | อิทธิพลของภาษาแม่ ปรากฏอย่างชัดเจนมาก และมักจะส่งผลกระทบต่อการใช้ สื่อสารให้เข้าใจ | โครงสร้างทางไวยากรณ์ และรูปแบบประโยคที่ จำกัด | รู้คำศัพท์จำกัด โดย จำเป็นเป็นคำๆ หรือ จำเป็นวลีที่ใช้บ่อยๆ เท่านั้น | สามารถพูดได้ด้วยคำ หรือวลีสั้นๆ และใช้ fillers บ่อยครั้งจนน่า รำคาญ |
| 1 ระดับเริ่มเรียน (Beginners) | ความสามารถต่ำกว่า ระดับต้น | ความสามารถต่ำกว่า ระดับต้น | ความสามารถต่ำกว่า ระดับต้น | ความสามารถต่ำกว่า ระดับต้น |

*เกณฑ์ประเมินความสามารถในการใช้ภาษาไทยข้างต้นนี้ใช้เพื่อประเมินความสามารถทางภาษาโดยคร่าวๆ
ของผู้เข้าร่วมโครงการวิจัยเกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยของผู้พูดภาษาอังกฤษที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ของ
นางสาวจรรยาวรรณ สุวรรณรัตน์ นิสิตปริญญาเอกของภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัยเท่านั้น

**อ้างอิงและปรับปรุงจาก ICAO language proficiency rating scale



ภาคผนวก 3:

ชุดคำถามเพื่อแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์สมมติและการบรรยายภาพเหตุการณ์

Topics for discussion

Instruction: Please discuss the following topics with your partner in Thai.

คำสั่ง: กรุณาพูดคุยกันด้วยภาษาไทยในหัวข้อดังต่อไปนี้

- For you, what is the best way to pack your luggage for travelling? (Explain what you will put into the luggage first and what will be put last)
ตามความเห็นของคุณ กระเป๋าเดินทางควรจัดอย่างไร จึงจะดีที่สุด (อธิบายอย่างละเอียดว่าจะใส่อะไรลงไปก่อนหรือหลัง)

| | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------------------|
| - trousers (กางเกง) | - socks (ถุงเท้า) | - shoes (รองเท้า) |
| - shirt (เสื้อเชิ้ต) | - jeans (กางเกงยีนส์) | - chargers (ที่ชาร์ตแบตเตอรี่) |
| - t-shirt (เสื้อยืด) | - underwear (ชุดชั้นใน) | - towel (ผ้าเช็ดตัว) |
- Please tell your partner about your favorite historical place. (Where is it? What is the history of this place? Why is it well-known?)
กรุณาเล่าให้เพื่อนของคุณฟังเกี่ยวกับสถานที่ท่องเที่ยวทางประวัติศาสตร์ที่คุณชื่นชอบ (สถานที่นี้อยู่ที่ไหน, มีประวัติความเป็นมาอย่างไร, ทำไมสถานที่นี้จึงเป็นที่รู้จัก)
- In your opinion, is tourism in Thailand better this year than last year?
คุณคิดว่าการท่องเที่ยวของไทยในปีที่ดีขึ้นหรือแย่ลง เมื่อเปรียบเทียบกับปีก่อนหน้า
- Do you think handwriting or typing a journal is better? Which one do you prefer?
Please explain.
เวลาที่เขียนบันทึกประจำวัน คุณชอบที่จะเขียนด้วยลายมือหรือชอบที่จะพิมพ์มากกว่ากัน
กรุณาอธิบาย
- Please help each other describe the following pictures.

กรุณาช่วยกันอธิบายรูปต่อไปนี้

5.1

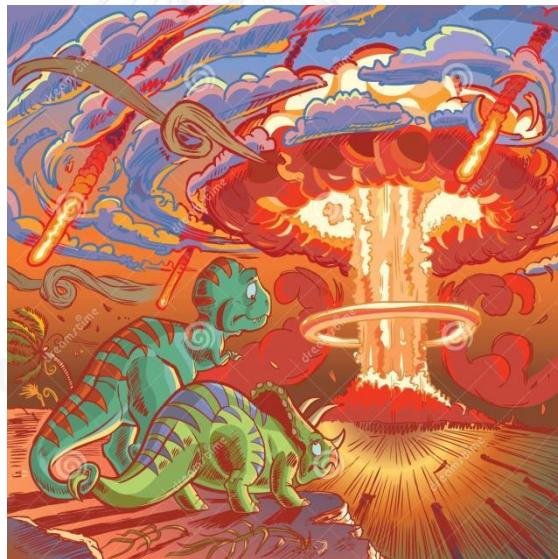
Collapse = ถล่ม, พัง
Build = สร้าง



(Source: <http://i2.mirror.co.uk/incoming/article5579125.ece/ALTERNATES/s615/Nepal-earthquake.jpg>)

5.2

Volcano = ภูเขาไฟ
Dinosaur = ไดโนเสาร์
Meteor = อุกกาบาต
Extinct = สูญพันธุ์



(Source: <http://cn.dreamstime.com/%E5%BA%93%E5%AD%98%E7%85%A7%E7%89%87-%E4%B8%A4%E6%81%90%E9%BE%99%E8%A7%82%E7%9C%8B-%E7%A4%BA%E5%BD%95-image30655700>)

5.3

Ship = เรือ

Sink = จม

Iceberg = ภูเขาน้ำแข็ง



(Source: <https://www.appannie.com/apps/ios/app/titanic-dog-to-the-rescue/>)

5.4

Rocket = จรวด

Scientist = นักวิทยาศาสตร์



(Source: <https://www.pinterest.com/pin/17099673555694312/>)

5.5

Snowman = ตุ๊กตาหิมะ



(Source: <http://primoclipart.com/view-clipart/boy-and-girl-building-a-snowman->)



ภาคผนวก 4:
แบบทดสอบการแปล
Translation Test

General instructions:

- This test has 8 pages (60 items). Please try your best to give a Thai translation to each English sentence.
- Please complete this test on your own. Please do not ask for help from anyone.
- You can look up any unknown vocabulary from an English-Thai dictionary, but **do not** use an online dictionary, the Internet or Google Translate.
- When the test is completed, please contact Junyawan Suwannarat at 086-915-1074 or send the test file with your answers back to junyawan.s@gmail.com.

Translate the following sentences into Thai.

Examples: a. *English:* You're very pretty, you know that?

Thai: _____ คุณสวยมากเลยรู้ตัวไหม _____

b. *English:* You can't use that phone.

Thai: _____ คุณจะใช้โทรศัพท์นั้นไม่ได้ _____

1. *English:* What's going on here?

Thai:

2. *English:* Have you been beaten often?

Thai:

3. *English:* The Gryffindor party only ended when Professor McGonagall turned up.

Thai:

4. *English:* Who's been bitten?

Thai:

5. *English:* Harry was speeding up.

Thai:

6. *English:* I was interrupted.

Thai:

7. *English:* Fred revved up the car.

Thai:

8. *English:* The big car leaped forward as though she'd been stung.

Thai:

9. *English:* Harry climbed onto the window.

Thai:

10. *English:* The place was hot inside, and dark and silent.

Thai:

11. *English:* Harry felt even worse when they reached his vault.

Thai:

12. *English:* Would you like me to sing you a song?

Thai:

13. *English:* They were coming down the steps.

Thai:

14. *English:* The Dark Lord lies alone and friendless, abandoned by his followers.

Thai:

15. *English:* The first Ch'in emperor unified China and built the Great Wall to prevent the northern barbarian.

Thai:

16. *English:* They don't want anyone to know they've been to a pawnbroker.

Thai:

17. *English:* Harry sat down, too.

Thai:

18. *English:* He would have been expelled from Hogwarts.

Thai:

19. *English:* He recorded every detail in his notebook.

Thai:

20. *English:* My hands are so cold.

Thai:

21. *English:* Harry never enjoyed his summer holidays.

Thai:

22. *English:* Snape scribbled something that looked suspiciously like a zero onto his notes before moving away.

Thai:

23. *English:* They serve food on bamboo and wooden trays.

Thai:

24. *English:* I am a good witch, and the people love me.

Thai:

25. *English:* Harry picked up the envelope and read.

Thai:

26. *English:* He tried to yell but couldn't hear his own voice.

Thai:

27. *English:* He seemed calmer now.

Thai:

28. *English:* I wonder what they was doing when they was caught.

Thai:

29. *English:* I see his body lifting slowly off the ground.

Thai:

30. *English:* The wind blew colder but it did not snow.

Thai:

31. *English:* Black was going to be handed back to the Dementors.

Thai:

32. *English:* Are you a ghost?

Thai:

33. *English:* Bill didn't realize Fred and George had put beetles in his soup.

Thai:

34. *English:* The land of Wa is warm and mild.

Thai:

35. *English:* The fog began to thicken and the car had to slow down.

Thai:

36. *English:* Just listen to that wind.

Thai:

37. *English:* He stepped up to the fire and threw the powder into the flames.

Thai:

38. *English:* You have a very serious problem

Thai:

39. *English:* The rain was falling more heavily now.

Thai:

40. *English:* Leave the bird!

Thai:

41. *English:* Harry jumped up out of bed.

Thai:

42. *English:* Then, with a pencil in my hand, I write down what I think it is.

Thai:

43. *English:* Please don't trouble.

Thai:

44. *English:* They left the shop with their money bags considerably lighter than they had been on entering.

Thai:

45. *English:* You would have been well served if he'd killed you.

Thai:

46. *English:* I'm so glad you're feeling better now.

Thai:

47. *English:* I was a very small boy when I received the bite.

Thai:

48. *English:* In this document, the truths most precious to me are written down.

Thai:

49. *English:* Even the truths of the Four Hindu Vedas are not neglected.

Thai:

50. *English:* Harry and Ron followed Snape up the steps into the vast hall.

Thai:

51. *English:* Buckbeak is going to be executed.

Thai:

52. *English:* Harry went to bed before anyone else in his dormitory that night.

Thai:

53. *English:* Korean kingdom of Silla destroys Japanese power in Korea.

Thai:

54. *English:* There was a white dog which had been kept by Yorozu.

Thai:

55. *English:* He fell forwards onto the grass.

Thai:

56. *English:* Do you realize how much money will add up in a year?

Thai:

57. *English:* Let me do it.

Thai:

58. *English:* I was taking the ring up to a jeweler because one of the pearls was missing.

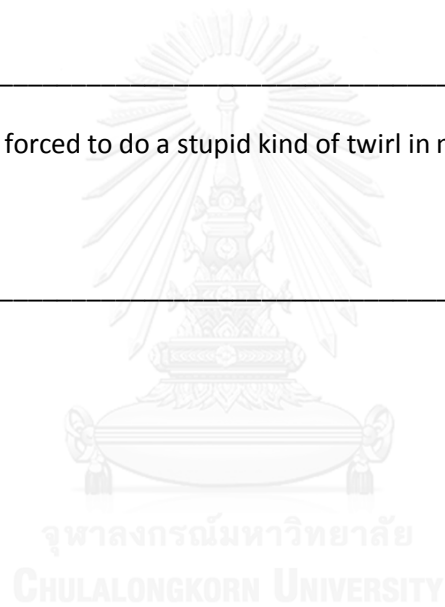
Thai:

59. *English:* The queue of people outside the classroom shortened very slowly.

Thai:

60. *English:* Harry was forced to do a stupid kind of twirl in mid – air to dodge the Bludger.

Thai:



ภาคผนวก 5:
 ประโยคทดสอบในแบบทดสอบการแปล

| เลขข้อ ในแบบ ทดสอบ | # | ภาษาอังกฤษ | ภาษาไทย | ความหมาย |
|--------------------------|---|--|--|---------------------------------------|
| 29 | A | I see his body lifting slowly off the ground. | ผมก็เห็นชัดว่า ร่างของเขา ค่อยๆยกสูง <u>ขึ้น</u> ช้าๆ จากพื้นดิน | (ทิศทางสู่เบื้องบน, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 9 | B | Harry climbed onto the window. | แฮร์รี่ปีน <u>ขึ้น</u> ไปบนขอบหน้าต่าง | (ทิศทางสู่เบื้องบน, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 25 | C | Harry picked up the envelope and read. | เขาก็หยิบซองจดหมาย <u>ขึ้นมา</u> อ่าน | (ทิศทางสู่เบื้องบน, ปรากฏ up/down) |
| 50 | D | Harry and Ron followed Snape up the steps into the vast hall. | แฮร์รี่และรอนเดินตามสเนป <u>ขึ้น</u> บันไดไปสู่โถง | (ทิศทางสู่เบื้องบน, ปรากฏ up/down) |
| 39 | E | The rain was falling more heavily now. | ตอนนี้ฝนตกหนัก <u>ขึ้น</u> | (เพิ่มปริมาณ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 46 | F | I'm so glad you're feeling better now. | ผมดีใจที่คุณพอรู้สึกดี <u>ขึ้น</u> แล้ว | (เพิ่มปริมาณ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 5 | G | Harry was speeding up. | แฮร์รี่เร่งความเร็ว <u>ขึ้น</u> | (เพิ่มปริมาณ, ปรากฏ up/down) |
| 56 | H | Do you realize how much money will add up in a year? | คุณทราบไหมว่าปีหนึ่งๆเงิน จะเพิ่มมาก <u>ขึ้น</u> เท่าไร? | (เพิ่มปริมาณ, ปรากฏ up/down) |
| 1 | I | What's going on here? | เกิดอะไรกัน <u>ขึ้น</u> | (บอกการปรากฏ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 15 | J | The first Ch'in emperor unified China and built the Great Wall to prevent the northern barbarians. | จักรพรรดิฉินพระองค์แรก ทรงรวบรวมประเทศจีนเข้าด้วยกันได้เป็นปึกแผ่นแล้ว และได้ทรงสร้างกำแพงยักษ์ <u>ขึ้น</u> เพื่อป้องกันพวกอนารยชนทางเหนือ | (บอกการปรากฏ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 55 | K | He fell forwards onto the grass. | เขารู้สึกว่าตัวเองล้ม <u>ลง</u> บนพื้นหญ้า | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ไม่ปรากฏ up/down) |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 33 | L | Bill didn't realize Fred and George had put beetles in his soup. | บิลไม่รู้เรื่องนี้ว่าเฟร็ดกับบอร์ช แอบเอาเต่าทองใส่ลงไป ในซุ๊ปของเขาละ | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 13 | M | They were coming down the steps. | พวกเขากำลังเดินลงบันไดมา | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ปรากฏ up/down) |
| 17 | N | Harry sat down, too. | แฮร์รี่ทรุดตัวลงนั่งบ้าง | (ไปสู่เบื้องต่ำ, ปรากฏ up/down) |
| 19 | O | The boy recorded every detail in his notebook. | เด็กชายจดบันทึกคำพูดของพ่อครัวลงในสมุดทุกถ้อยคำ | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 22 | P | Snape scribbled something that looked suspiciously like a zero onto his notes before moving away. | สเนปเขียนอะไรยุกยิกที่ดูคล้ายคล้ายคลึงคลาเหมือนเลขศูนย์ลงบนกระดาษของเขา ก่อนจะเดินจากไป | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 48 | Q | In this document, the truths most precious to me are written down. | ในเอกสารนี้ได้เขียนเรื่องสำคัญที่มีค่าที่สุดต่อข้าพเจ้าลงไว้ | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ปรากฏ up/down) |
| 42 | R | Then, with a pencil in my hand, I write down what I think it is. | แล้วผมก็ใช้ดินสอเขียนลงไปว่าผมเห็นว่ามันคืออะไร | (เขียนเป็นลายลักษณ์อักษร, ปรากฏ up/down) |
| 59 | S | The queue of people outside the classroom shortened very slowly. | แถวนักเรียนนอกห้องเรียนหดสั้นลงอย่างเชื่องช้ามาก | (ลดปริมาณ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 44 | T | They left the shop with their money bags considerably lighter than they had been on entering. | ทั้งสองออกจากร้านด้วยกระเป๋าสตางค์ที่เบาลงหนักใจกว่าเมื่อตอนเข้าไป | (ลดปริมาณ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 35 | U | The fog began to thicken and the car had to slow down. | หมอกก็ตกรหนาทึบ จนรถต้องลดความเร็วลง | (ลดปริมาณ, ปรากฏ up/down) |
| 3 | V | The Gryffindor party only ended when Professor McGonagall turned up. | งานปาร์ตี้ของพวกกริฟฟินดอร์จบลงก็เมื่อศาสตราจารย์แม็กกอนนากัล | (จบ/สำเร็จ, ไม่ปรากฏ up/down) |

| | | | ปรากฏกาย | |
|----|---|---|---|---|
| 53 | W | Korean kingdom of Silla destroys Japanese power in Korea. | อาณาจักรซิลลา (Silla) แห่งเกาหลีได้ทำลายอำนาจของญี่ปุ่นในเกาหลี ลง ได้ | (จบ/สำเร็จ, ไม่ปรากฏ up/down) |
| 11 | X | Harry felt even worse when they reached his vault. | แฮร์รี่ยิ่งรู้สึกแย่มาก ขึ้น เมื่อไปถึงห้องนิรภัยของเขาเอง | (ความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น” - “ลง”) |
| 30 | Y | The wind blew colder but it did not snow. | ลมพัดเย็น ขึ้น กว่าเดิม แต่หิมะก็ไม่ยอมตก | (ความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น” - “ลง”) |
| 27 | Z | He seemed calmer now. | ดูเหมือนว่าเขาสงบ ลง กว่าแต่ก่อน | (ความหมายเชิงปริมาณที่สามารถใช้ได้ทั้ง “ขึ้น” - “ลง”) |

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวจรรยาวรรณ สุวรรณรัตน์ เกิดเมื่อวันที่ 30 พฤศจิกายน พ.ศ. 2530 ที่จังหวัดเชียงใหม่ สำเร็จการศึกษาศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษ เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง (เหรียญทอง) จากคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ในปีการศึกษา 2552 ต่อมาได้เข้าศึกษาต่อในระดับอักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2553 และได้สอบเปลี่ยนระดับมาศึกษาในระดับอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต ในภาคการเรียนที่ 2 ของปีการศึกษาเดียวกัน

