

## บทที่ 2

### งานวิจัยและแนวความคิดที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยและแนวความคิดที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับความรู้เชิงอภิปรัชญา (metalinguistic awareness) ภาษาสองภาษา (bilingualism) และความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาษาไทย ดังนี้

#### 2.1 ความตระหนักรู้เชิงอภิปรัชญา

ความตระหนักรู้เชิงอภิปรัชญา (metalinguistic awareness) เป็นความสามารถของมนุษย์ในการมองภาษาให้เป็นสิ่งที่มีระบบแบบแผน และสามารถนำข้อมูลทางภาษามาวิเคราะห์และตัดสินใจว่าถูกต้องตามกฎไวยากรณ์หรือตรงกับความรู้ในภาษาที่เจ้าของภาษานั้นๆ ฟังมีหรือไม่มี รวมถึงความสามารถในการแก้ไขและอธิบายข้อผิดพลาดที่พบอย่างถูกต้อง เหมาะสม สอดคล้องกับมาตรฐานในภาษา นอกจากนี้ เชื่อกันว่าทักษะด้านนี้จะช่วยส่งเสริมการอ่านและจำเป็นต่อการเรียนภาษาในโรงเรียน (Cazden, 1976; Clark and Anderson, 1979; Bialystok, 1991; Romaine, 1997)

งานวิจัยเรื่องความตระหนักรู้เชิงอภิปรัชญาที่ผ่านมามีทั้งด้านระบบเสียง ด้านคำ และด้านประโยค ดังนี้

ในด้านระบบเสียง Chaney (1992) กล่าวว่า ความตระหนักรู้เชิงอภิปรัชญาด้านนี้ต่างจากด้านอื่นๆ คือ แต่ละเรื่องไม่ได้มีการพัฒนาไปพร้อมๆ กัน มีเพียงบางเรื่องที่ได้รับการพัฒนาก่อนเรื่องอื่นๆ และมีบางเรื่องที่ได้รับการพัฒนาตั้งแต่อายุเพียง 3 ปี

ในด้านคำ โดยมากเป็นการทดสอบเรื่องความไม่สัมพันธ์กันระหว่างรูปคำและสิ่งอ้างอิง โดยพิจารณาว่าเมื่อใดที่เด็กจะเข้าใจความไม่สัมพันธ์กันระหว่างขนาดของวัตถุและความยาวของคำที่ใช้เรียกสิ่งนั้นๆ การทดสอบนี้ Sinclair (1982) พบว่า เมื่อให้เด็กวัย 4 - 5 ปี ยกตัวอย่างคำที่มีความยาว คำตอบของเด็กจะเป็นคำที่ใช้เรียกสิ่งอ้างอิงที่มีลักษณะยาว เช่น รถไฟ มากกว่าที่จะตอบคำที่มีเสียงยาวหลายพยางค์ เช่นเดียวกับ Osherson and Markman (1975) ที่พบว่า แม้เด็กในวัยก่อนเรียนจะเข้าใจว่าชื่อของสิ่งของสามารถเปลี่ยนแปลงได้ แต่เด็กเหล่านี้จะยังเชื่อว่าคุณสมบัติของวัตถุนั้นๆ จะเปลี่ยนไปตามชื่อที่เปลี่ยนไป ดังนั้น เด็กจะเห็นด้วยหากจะเรียกสุนัขว่า

แมว แต่สุนัขเหล่านี้จะร้องว่า เหมียว และสุนัขที่ถูกเรียกว่า วัว ก็จะมีเขาดูคล้ายกัน แสดงให้เห็นว่า เด็กยังไม่สามารถแยกรูปคำออกจากสิ่งอ้างอิงได้อย่างเด็ดขาด

ในด้านประโยค Gleitman and Shipley (1972) ได้มีการศึกษาโดยให้เด็กในวัย 2 และ 5 ปี ประเมินและตัดสิน (judge) สิ่งที่เป็นคำและไม่ใช่คำ (nonwords) รวมทั้งประโยคที่ถูกหลักไวยากรณ์และประโยคที่ผิดหลักไวยากรณ์ว่าสิ่งใดเป็นสิ่งที่ยอมรับได้ ผลการทดลองไม่สามารถหาข้อสรุปได้ เพียงแต่สนับสนุนแนวคิดที่ว่า เด็กจะคิดไม่เหมือนผู้ใหญ่ เนื่องจากเด็กจะตัดสินว่าประโยคที่เขาเข้าใจเป็นประโยคที่ยอมรับได้เท่านั้น และจะปฏิเสธว่ายอมรับไม่ได้เมื่อเป็นประโยคที่เขาไม่เข้าใจหรือไม่เป็นความจริงตามประสบการณ์ของเด็ก

Hakes (1980) ทดสอบเด็กวัย 4 - 8 ปีโดยใช้แบบทดสอบซึ่งสร้างขึ้นมาเพื่อทดสอบความเข้าใจด้านการพ้องความหมาย และด้านการยอมรับได้ เขาสรุปว่า แม้ว่าความตระหนักถึงเชิงอภิภาษาจะมีในเด็กวัยมากกว่า 5 - 6 ปี แต่ความสามารถในการประเมินและตัดสินความถูกต้องเหมาะสมของภาษาจะเปลี่ยนแปลงไปตามการพัฒนาทางพุทธิปัญญาของเด็ก

Van Kleeck (1982) ได้นำผลการทดสอบของ Hakes และงานของผู้วิจัยอื่นๆ ที่ได้ผลการทดลองในลักษณะเดียวกันมาอธิบายโดยใช้กรอบแนวคิดของ Piaget เขาอธิบายความตระหนักถึงเชิงอภิภาษาจากมุมมองของภาษาศาสตร์จิตวิทยาว่า ความตระหนักถึงเชิงอภิภาษาจะสะท้อนความสามารถทางพุทธิปัญญาโดยทั่วไปของเด็กในช่วงการพัฒนาได้หลายระดับ ดังนั้นความสามารถในการมองภาษาเป็นทั้งสิ่งที่จับต้องได้ (object) และเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการสื่อสารในเวลาเดียวกันจึงเกิดขึ้นเป็น 2 ระยะ ระยะแรกก่อนอายุ 6 ปี และระยะที่สองในช่วงระหว่างอายุ 7 - 11 ปี

ระยะแรกจะสอดคล้องกับระยะก่อนภาวะปฏิบัติการ (pre-operational) ในเรื่องการพัฒนาทางพุทธิปัญญาของ Piaget ระยะนี้ความสามารถในการประเมินและตัดสินของเด็กจะจำกัดแค่ความเข้าใจที่สถานการณ์ในช่วงเวลาหนึ่งๆ เด็กจึงใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารกับคนอื่นๆ และใช้ความตระหนักถึงเชิงอภิภาษาเพื่อชี้แนะหรือจัดการถ่ายทอดข้อมูลที่มีความหมายที่ตนเองต้องการ รวมทั้งสามารถแก้ไขข้อผิดพลาดและปรับเปลี่ยนสิ่งที่ตนเองพูดเพื่อให้ผู้ฟังเข้าใจได้ ในระยะต่อมาของการพัฒนาด้านความตระหนักถึงเชิงอภิภาษาจะสอดคล้องกับการพัฒนาทางพุทธิปัญญาของ Piaget ในระยะปฏิบัติการ (concrete operations) ระยะนี้จะเริ่มต้นขึ้นในอายุราว 6 ปี โดยเด็กจะสามารถจัดการเกี่ยวกับการรับรู้สถานการณ์ต่างๆ ที่มากกว่าหนึ่งสถานการณ์ในเวลาเดียวกันได้ และสามารถพิจารณาสถานการณ์หนึ่งๆ ได้หลายมุมมอง ดังนั้น เด็กอายุที่ 6

และ 7 ปี หรือมากกว่านั้นจึงสามารถเข้าใจเรื่องซ้ำซ้อนหรือเข้าใจประโยคกำกวม เนื่องจาก เด็กใน  
ระยะนี้มีความรู้เรื่องรูปแบบทางภาษาในระดับต่างๆ แล้ว

นอกจากนี้ เด็กในช่วงอายุ 7 – 11 ปียังสามารถประเมินและตัดสินใจประโยคที่มีความ  
ถูกต้องทางไวยากรณ์และประโยคที่ผิดไวยากรณ์ได้ด้วยการใช้เพียงมุมมองด้านโครงสร้างประโยค  
โดยไม่นำมุมมองด้านความหมายเข้ามาร่วมพิจารณา อย่างไรก็ตาม Van Kleeck ได้กล่าวไว้ว่า ยัง  
มีตัวแปรอื่นๆ นอกเหนือจากการพัฒนาทางพุทธิปัญญาที่มีผลต่อความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาของ  
เด็กเช่นกัน

## 2.2 ภาวะสองภาษา

ในหัวข้อนี้จะกล่าวถึงประเภทของภาวะสองภาษา (types of bilingualism) การถ่าย  
โอนทางภาษา (language transfer) ผลการรับรู้ทางพุทธิปัญญาของผู้ที่มีภาวะสองภาษา  
(cognitive consequences of bilingualism) และงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับภาวะสองภาษาใน  
สังคมไทย ดังนี้

### 2.2.1 ประเภทของภาวะสองภาษา (types of bilingualism)

ภาวะสองภาษา (bilingualism) แบ่งออกเป็น 2 ประเภทหลัก ตามระยะเวลาของการ  
แรกรับภาษา (Carroll, 2004) คือ ภาวะสองภาษาแบบได้มาในเวลาเดียวกัน (simultaneous  
bilingualism) และภาวะสองภาษาแบบได้มาในภายหลัง (sequential bilingualism) แบบแรก  
เกิดขึ้นเมื่อเด็กได้เรียนรู้ทั้งสองภาษาในเวลาเดียวกัน ซึ่งมักจะได้เรียนรู้ทั้งสองภาษาในระยะเวลา  
ไม่เกิน 3 ปีแรก ขณะที่ภาวะสองภาษาแบบที่สองเกิดขึ้นเมื่อเด็กได้เรียนรู้ภาษาที่สองภายหลังจาก  
ได้เรียนรู้ภาษาแม่มาเรียบร้อยแล้ว มักจะเกิดขึ้นหลังอายุ 3 ปีแรก แต่ไม่เกิน 12 ปี ภาวะสองภาษา  
แบบหลังนี้อาจเรียกอีกอย่างว่า การได้มาซึ่งภาษาที่สอง (second-language acquisition)

เด็กที่มีภาวะสองภาษาแบบได้มาในเวลาเดียวกัน (simultaneous bilingualism) มี  
ทั้งแบบที่เกิดขึ้นในชุมชนสองภาษาหรือพ่อแม่ของเด็กใช้คนละภาษาภายในบ้าน อีกลักษณะหนึ่ง  
คือ สภาพแวดล้อมเป็นแบบสองภาษาโดยมีภาษาทางการในชุมชนภาษาหนึ่ง และภาษาที่ใช้ใน  
บ้านของเด็กหรือภาษาที่พบตามสื่อต่างๆ เป็นอีกภาษาหนึ่ง เช่น เขต Flanders ในประเทศ  
เบลเยียมซึ่งใช้ภาษาดัตช์เป็นภาษาทางการ แต่ใช้ภาษาฝรั่งเศสกับหลายสถานการณใน  
ชีวิตประจำวัน (De Houwer, 1995)

สำหรับภาวะสองภาษาแบบได้มาในภายหลัง (sequential bilingualism) เกิดขึ้นได้ในหลายสภาพแวดล้อม ตัวอย่างเช่น เด็กที่ใช้ภาษาหนึ่งที่บ้านและใช้อีกภาษาหนึ่งที่โรงเรียน เช่น ในประเทศปาปัวนิวกินี เด็กส่วนใหญ่มีโอกาสได้เรียนรู้ภาษาที่ใช้ในท้องถิ่นเช่น Tok Pisin ก่อนที่จะได้เรียนภาษาอังกฤษในโรงเรียน (Carroll, 2004) เช่นเดียวกับในประเทศฟิลิปปินส์ที่เด็กอาจได้เรียนรู้ภาษาถิ่น 1 ใน 70 ภาษาที่บ้านก่อนที่จะได้เรียนภาษาอังกฤษและภาษาของฟิลิปปินส์ที่โรงเรียน ภาวะสองภาษาแบบได้มาภายหลังนี้ Gass and Selinker (อ้างถึงใน Carroll, 2004) เห็นว่า มักเกิดขึ้นเมื่อเด็กได้เรียนรู้ภาษาที่สองในช่วงอายุ 5 - 6 ปี หรือได้เรียนภาษาที่สองในช่วงหลังจากได้รับภาษาแม่มาแล้วจนถึงช่วงก่อน critical period

## 2.2.2 การถ่ายโอนทางภาษา (language transfer)

แนวคิดสำคัญอย่างหนึ่งเกี่ยวกับภาวะสองภาษาแบบได้มาในภายหลัง (sequential bilingualism) คือ การถ่ายโอนทางภาษา (language transfer) ซึ่งพูดถึงอิทธิพลของภาษาที่หนึ่งที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยกล่าวว่า ความสะดวกของการเรียนรู้ภาษาที่สองควรจะสัมพันธ์กับการที่ภาษาที่สองมีความคล้ายคลึงกับภาษาที่หนึ่ง ดังนั้น ผู้เรียนภาษาที่สองอาจพบว่าลักษณะทางภาษา (feature) ที่คล้ายคลึงกันระหว่างภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ง่ายกว่า และเห็นว่าลักษณะของภาษาที่สองที่แตกต่างจากภาษาที่หนึ่งเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ยากกว่า

McLaughlin (1984) ซึ่งเป็นผู้ที่ไม่เห็นด้วยกับแนวคิดเรื่องการถ่ายโอนทางภาษาอ้างว่า ไม่มีการถ่ายโอนทางภาษาเกิดขึ้นในภาษาที่สอง นอกเสียจากการที่เด็กคนนั้นไม่ได้เรียนรู้หรือใช้ภาษาที่สองกับผู้ใช้ภาษาคนอื่น ๆ เขาเชื่อว่าหากทำให้เด็กเอาใจใส่และจดจ่ออยู่กับภาษาที่สองอย่างสม่ำเสมอ จะไม่เกิดการถ่ายโอนภาษาใดๆ และยังเห็นว่าลักษณะการเรียนรู้ภาษาตามความเชื่อของ McLaughlin จะเกิดขึ้นกับการเรียนรู้และการได้มาของทุกภาษา ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาที่สองในช่วงอายุใดก็ตาม

นอกจากนี้ยังมีการทดลองซึ่งสนับสนุนแนวคิดที่ไม่เห็นด้วยกับการถ่ายโอนภาษา โดย Dulay and Burt (1974) ได้ศึกษาลำดับการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ (grammatical morpheme) ในภาษาที่สองซึ่งก่อนหน้านี้ได้มีผู้ศึกษาประเด็นดังกล่าวกับเด็กที่พูดภาษาอังกฤษภาษาเดียว และพบว่า ลักษณะการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ในเด็กแต่ละคนมีลำดับใกล้เคียงกัน ดังนั้น การศึกษาประเด็นนี้กับเด็กที่เรียนรู้สองภาษาจึงมีขึ้นเพื่อทดสอบว่า ลักษณะที่ต่างกันของภาษาที่หนึ่งมีผลต่อลำดับการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ของผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็น

ภาษาที่สองหรือไม่ และลำดับการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ของเด็กที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจะมีรูปแบบเหมือนกับเด็กที่เรียนภาษาอังกฤษภาษาเดียวหรือไม่ Dulay and Burt ศึกษาเด็กกลุ่มที่พูดภาษาสเปนและกลุ่มที่พูดภาษาจีน อายุ 5 - 8 ปี ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง พบว่า ลำดับการเรียนรู้หน่วยคำในภาษาอังกฤษของทั้งสองกลุ่มคล้ายคลึงกันมาก และมีรูปแบบใกล้เคียงกับผลการศึกษาในเด็กที่พูดภาษาอังกฤษภาษาเดียว ทั้งหมดนี้ยังสอดคล้องกับผลการทดลองของ Bailey, Madden, and Krashen (1974) ที่ศึกษาประเด็นดังกล่าวกับผู้ใหญ่ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในช่วงอายุ 17 - 55 ปี ซึ่งมีภาษาแม่แตกต่างกันอย่างหลากหลาย เช่น ภาษากรีก ภาษาญี่ปุ่น ภาษาไทย ภาษาอาหรับ เป็นต้น และพบว่าผู้เรียนภาษาที่สองเหล่านี้มีลำดับการเรียนรู้หน่วยคำใกล้เคียงกับลำดับของเด็กในการทดลองของ Dulay and Burt ดังนั้น การทดลองทั้งสองจึงสนับสนุนแนวคิดที่ว่า การถ่ายโอนทางภาษาไม่มีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้หน่วยคำในภาษาที่สองทั้งในเด็กและผู้ใหญ่

อย่างไรก็ตาม ในการศึกษาด้านระบบเสียงพบหลักฐานที่แสดงว่า การถ่ายโอนทางภาษามีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง Williams (1980) พบว่า ในขั้นต้น ผู้เรียนภาษาที่สองรับรู้เสียงพูดในภาษาที่สองตามการจัดประเภทของเสียงที่ใช้ในระบบเสียงภาษาแม่ของตน นอกจากนี้ Flege (1987, 1991) ยังพบว่า ผู้เรียนภาษาที่สองจะเรียนรู้เสียงซึ่งแตกต่างจากเสียงในภาษาแม่มากที่สุด แต่จะประสบกับความยากลำบากเมื่อต้องเรียนรู้เสียงที่ค่อนข้างคล้ายคลึงกับเสียงในภาษาแม่ของตน ปรัชญาการณีนี้อาจอธิบายได้ถ้าเราคาดว่าผู้เรียนภาษาที่สองจะใช้ความรู้ด้านระบบเสียงในภาษาที่หนึ่งเป็นเครื่องช่วยในการเรียนรู้เสียงในภาษาที่สอง นั่นก็คือผู้เรียนภาษาที่สองจะไม่รู้สึกว่ายากลำบาก ถ้าเสียงในภาษาที่สองเหมือนกับเสียงในภาษาแม่ของตน (identical) หรือแม้แต่การเรียนรู้เสียงที่ต่างไปจากระบบเสียงในภาษาแม่ของตนอย่างสิ้นเชิงก็ไม่ทำให้เกิดอุปสรรคใดๆ เนื่องจากเป็นการเรียนรู้เสียงใหม่ที่คล้ายกับการเรียนรู้สิ่งแปลกใหม่ แต่ปัญหาจะเกิดเมื่อเสียงในภาษาที่สองใกล้เคียงกับเสียงในภาษาแม่มากพอจะทำให้นึกถึงเสียงในภาษาเมื่อนั้นๆ (แต่ก็แตกต่างจากเสียงในภาษาแม่มากพอที่จะทำให้เกิดอุปสรรคต่อการเรียนรู้เสียงในภาษาที่สอง) ทั้งนี้เนื่องจากการเรียนรู้เสียงที่มีความคล้ายคลึงกับเสียงในระบบเสียงภาษาแม่ (similar) ทำให้ผู้เรียนภาษาที่สองต้องใช้ความพยายามในการจัดระบบการรับรู้และแยกประเภทของเสียง (reorganization) มากกว่าการเรียนรู้เสียงที่เหมือนกับเสียงในภาษาแม่ (identical) หรือเสียงที่แตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง

หลักฐานดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงการถ่ายโอนทางภาษา (language transfer) ซึ่งกล่าวถึงอิทธิพลของภาษาที่หนึ่งที่มีต่อภาษาที่สองรวมทั้งแสดงให้เห็นว่า การเรียนรู้ด้านระบบเสียงมีระดับการถ่ายโอนทางภาษาที่ชัดเจนกว่าด้านอื่นๆ

### 2.2.3 ผลการรับรู้ทางพุทธิปัญญาของผู้ที่มีภาวะสองภาษา (cognitive consequences of bilingualism)

ผลการรับรู้ทางพุทธิปัญญาของผู้ที่มีภาวะสองภาษาแบ่งออกเป็น 2 ด้านคือ ด้านความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา (metalinguistic awareness) และด้านการแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ (problem solving and creativity) ดังนี้

#### ด้านความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา (metalinguistic awareness)

การศึกษาเปรียบเทียบด้านความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาของเด็กกลุ่มสองภาษาและเด็กกลุ่มภาษาเดียวที่ผ่านมาพบว่า ส่วนใหญ่เด็กกลุ่มที่มีภาวะสองภาษาจะเป็นกลุ่มที่มีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาดีกว่ากลุ่มภาษาเดียว Leopold (1961) ให้ความเห็นว่า อาจเป็นเพราะเด็กกลุ่มที่มีภาวะสองภาษามีโอกาสเรียนรู้คำศัพท์ที่อ้างถึงสิ่งๆ หนึ่งในสองภาษา ทำให้เข้าใจนิทัศน์ที่ว่า ภาษามีลักษณะไม่สัมพันธ์กัน (arbitrary) ระหว่างรูปคำ (word) และสิ่งอ้างถึง (referent) และมองเห็นความไม่เชื่อมโยงกันระหว่างเสียงของคำและความหมายของมัน Vygotsky (1986) อธิบายว่า เป็นเพราะเด็กที่มีภาวะสองภาษามองภาษาเป็นเพียงระบบหนึ่งในหลายๆ ระบบ จึงมองเห็นปรากฏการณ์ต่างๆ ในแต่ละภาษาและนำไปสู่ความสามารถในการตระหนักรู้เชิงอภิภาษาในที่สุด

งานวิจัยด้านความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา ด้านระบบเสียง ด้านคำ และด้านโครงสร้างประโยค ที่มีผู้ศึกษาไว้มีดังต่อไปนี้

ในด้านระบบเสียง โดยทั่วไปความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านนี้มีความเชื่อมโยงกับทักษะการอ่านของเด็ก งานวิจัยที่มีผู้ศึกษาไว้แล้ว (Carroll, 2004) ได้กล่าวไว้ว่า ความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียงจะเอื้อให้เกิดทักษะด้านการอ่าน ดังนั้น หากผลการวิจัยพบว่าเด็กกลุ่มสองภาษามีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียงมากกว่าเด็กกลุ่มหนึ่งภาษาแล้ว เราจะอนุมานได้ว่า ภาวะสองภาษาจะเอื้อให้เกิดทักษะด้านการอ่านที่ดีกว่าได้

ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะสองภาษาและความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียงยังมีความสำคัญอีกประการหนึ่งเนื่องจาก ลักษณะการถ่ายโอนข้ามภาษา (cross-language transfer) ที่เกิดขึ้นจากการตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียงมีนัยต่อการศึกษาในระบบสอง

ภาษา ประกอบกับงานวิจัยที่ผ่านมาไม่ปรากฏหลักฐานที่แสดงว่า ภาษาที่หนึ่งเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองในโรงเรียน ในทางตรงกันข้าม ผลการทดลองต่างๆ ยังแสดงว่า การฝึกฝนให้ผู้รู้ใช้ภาษาที่มีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาในภาษาแม่อาจช่วยปรับปรุงทักษะการอ่านในภาษาที่สองได้

Durgunoglu , Nagy, and Hancin-Bhatt (1993) ศึกษาเด็กที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง แล้วพบว่า ความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียง (phonological awareness) และความเข้าใจในคำ (word recognition) ในภาษาสเปนสามารถพยากรณ์ถึงความสามารถในการเข้าใจคำภาษาอังกฤษได้ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าการถ่ายโอนข้ามภาษา (cross-language transfer) อย่างไรก็ดี Bialystok, Majumder, และ Martin (2003) แย้งว่า ภาษาสเปนและภาษาอังกฤษมีลักษณะใกล้เคียงกันจึงอาจเอื้อให้เกิดความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาได้ง่ายกว่า เขาจึงทำการทดลองใหม่และพบว่า ถ้าภาษาแม่เป็นภาษาสเปนเด็กจะมีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาในด้านระบบเสียงภาษาอังกฤษมาก แต่ถ้าภาษาแม่เป็นภาษาจีน จะไม่เอื้อให้เกิดความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านระบบเสียงในภาษาอังกฤษ

ในด้านคำ Bialystok (1988) ศึกษาความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านความไม่สัมพันธ์กันระหว่างรูปคำและสิ่งอ้างอิง (arbitrariness) ในเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 3 กลุ่มคือ กลุ่มภาษาเดียว (monolingual) กลุ่มสองภาษาแบบไม่สมดุลซึ่งชำนาญภาษาอังกฤษหรือฝรั่งเศสภาษาใดภาษาหนึ่ง (partially French - English bilingual) และกลุ่มสองภาษาแบบสมดุลซึ่งชำนาญทั้งภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสเท่าๆ กัน (fully French-English bilingual) ผลการทดลองแสดงให้เห็นว่า กลุ่มสองภาษาแบบไม่สมดุลและกลุ่มสองภาษาแบบสมดุลมีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาในด้านนี้ดีกว่ากลุ่มภาษาเดียว เมื่อให้ทุกกลุ่มทำแบบทดสอบการให้คำจำกัดความของคำ ปรากฏว่า กลุ่มสองภาษาแบบสมดุลทำได้ดีกว่าอีก 2 กลุ่มเช่นกัน

นอกจากนี้ Yelland, Pollard และ Mercuri (1993) ยังได้ศึกษาความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านความไม่สัมพันธ์กันระหว่างรูปคำและสิ่งอ้างอิงกับเด็กระดับชั้นอนุบาลและระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในประเทศออสเตรเลีย โดยใช้ความรู้เรื่องความไม่สัมพันธ์กันระหว่างขนาดของคำและขนาดของสิ่งของ นั่นคือ เข้าใจว่าความใหญ่ของสัตว์กับความยาวของคำไม่จำเป็นต้องสัมพันธ์กัน เช่น ในคำว่า “caterpillar” (คำขนาดยาวแต่สัตว์มีขนาดเล็ก) กับ “whale” (คำขนาดสั้นแต่สัตว์มีขนาดใหญ่) พบว่าเด็กกลุ่มสองภาษาที่พูดภาษาอังกฤษและภาษาอิตาเลียนมีความตระหนักรู้ด้านนี้ดีกว่ากลุ่มภาษาเดียว แม้แต่ในกลุ่มเด็กที่มีโอกาสเรียนรู้ภาษาที่สองได้ไม่นานนัก ก็พบว่าสามารถทำแบบทดสอบนี้ได้ดีกว่ากลุ่มหนึ่งภาษาเช่นกัน

ด้านประโยค Ricciardelli (1992) ศึกษาความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านประโยคในเด็กระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มสองภาษาที่พูดภาษาอิตาลีและอังกฤษ และกลุ่มที่พูดภาษาอังกฤษภาษาเดียว โดยให้เด็กแก้ไขประโยคที่หุนหุนผิดให้ถูกต้อง ผลที่ได้คือ เด็กกลุ่มที่ใช้สองภาษาแบบสมดุลมีความตระหนักรู้เชิงอภิภาษาด้านนี้มากกว่าเด็กกลุ่มที่ใช้สองภาษาแบบไม่สมดุล

### **ด้านการแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ (problem solving and creativity)**

ในอดีต นักปราชญ์รวมถึงนักภาษาศาสตร์หลายท่านเคยเชื่อว่า ภาวะสองภาษาจะบั่นทอนการรับรู้ทางพุทธิปัญญา โดยอธิบายว่า สมองต้องทำงานหนักเพื่อเรียนรู้ถึงสองภาษาทำให้เด็กหมดความสนใจและความสามารถที่จะเรียนรู้สิ่งอื่นที่ควรเรียน (Jespersen, 1922 อ้างถึงใน Carroll, 2004)

ต่อมา Hakuta (1986) ได้ชี้แจงให้เห็นถึงความบกพร่องในขั้นตอนการทำวิจัยก่อนหน้านี้รวมถึงข้อสรุปที่ว่า ภาวะสองภาษามีส่วนบั่นทอนการรับรู้ทางพุทธิปัญญา โดยอธิบายว่า กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม (กลุ่มหนึ่งภาษาและกลุ่มสองภาษา) ในงานวิจัยก่อนๆ มีสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมแตกต่างกัน (กลุ่มสองภาษามาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมที่ต่ำกว่า) รวมทั้งกลุ่มตัวอย่างบางคนไม่ได้มีภาวะสองภาษาแบบสมดุล จึงอาจไม่ใช่ตัวแทนของกลุ่มสองภาษาที่แท้จริง

งานวิจัยชิ้นแรกที่แสดงผลในเชิงบวกของการมีภาวะสองภาษา ศึกษาโดย Peal and Lambert (1962) โดยเลือกเด็กอายุ 10 ปี ทั้งกลุ่มสองภาษา (อังกฤษ-ฝรั่งเศส) และกลุ่มหนึ่งภาษาจากโรงเรียนเดียวกันซึ่งสอนภาษาฝรั่งเศส และควบคุมให้กลุ่มตัวอย่างมีภาวะสองภาษาเท่าเทียมกันอย่างแท้จริง ผลที่ได้พบว่าเด็กกลุ่มสองภาษามีผลการทดสอบทั้งด้านที่ใช้ภาษา (verbal) และไม่ใช่ภาษา (nonverbal) ดีกว่ากลุ่มภาษาเดียว

การศึกษาต่อๆ มา ก็ล้วนแต่สนับสนุนการทดลองของ Peal และ Lambert ทั้งสิ้น (Carroll, 2004) แต่ Macnamara (1966) กลับแย้งว่า เด็กในกลุ่มที่ใช้สองภาษาแบบสมดุลของ Lambert ย่อมจะมีพรสวรรค์ในการเรียนรู้ภาษามากกว่ากลุ่มที่เรียนรู้ภาษาเดียว ดังนั้น Ricciardelli จึงมีการทดลองใหม่เพื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มสองภาษาที่ใช้สองภาษาแบบสมดุลและกลุ่มที่ใช้สองภาษาแบบไม่สมดุล กับ กลุ่มที่พูดภาษาเดียว พบว่า กลุ่มที่ใช้สองภาษาแบบสมดุลซึ่งชำนาญทั้งภาษาอิตาลีและภาษาอังกฤษมีผลการทดสอบด้านความคิดสร้างสรรค์ดีกว่ากลุ่มที่ใช้ภาษาเดียวในหลายแบบ ในทางตรงกันข้าม ผลการทดลองของกลุ่มที่ใช้สองภาษา

แบบไม่สมดุลไม่ได้มีความสามารถในด้านความคิดสร้างสรรค์ดีกว่ากลุ่มที่พูดภาษาเดียวแต่อย่างใด (Ricciardelli, 1992)

Hakuta and Diaz (1985) ศึกษาในแนวทางที่แตกต่างจากงานอื่นๆ โดยเปรียบเทียบผลของภาวะสองภาษาในระยะยาว (longitudinal study) ภายในกลุ่มที่ใช้สองภาษาด้วยตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่ศึกษาในระดับชั้นประถมศึกษาจำนวนมากกว่า 300 คน ซึ่งมีสถานภาพทางเศรษฐกิจอยู่ในระดับล่าง และมีภาวะสองภาษาแบบไม่สมดุลโดยมีความชำนาญภาษาสเปนมากกว่าภาษาอังกฤษ เป็นการทดสอบโดยให้เด็กทำแบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญาที่ไม่ใช้ภาษา (nonverbal test of intelligence) และการทดสอบความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา (metalinguistic awareness) Hakuta and Diaz พบว่า ความสามารถทางเชาวน์ปัญญาที่ไม่ใช้ภาษา มีความสัมพันธ์ในเชิงบวกกับภาวะสองภาษา ส่วนความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา มีความสัมพันธ์กับภาวะสองภาษาเพียงเล็กน้อย แต่กลับมีความสัมพันธ์กับทักษะในภาษาแม่ เนื่องจากการทดลองนี้เป็นการศึกษาระยะยาว จึงแสดงให้เห็นว่า เมื่อกลุ่มตัวอย่างมีความเชี่ยวชาญในภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาที่สองเพิ่มขึ้น ผลการทดสอบด้านเชาวน์ปัญญาของกลุ่มตัวอย่างจะมีการพัฒนาขึ้นด้วย นอกจากนี้ยังสรุปได้ว่า การพัฒนาด้านความชำนาญในภาษาที่สองเกิดขึ้นก่อนการพัฒนาด้านเชาวน์ปัญญา ดังนั้น ภาษาจึงมีส่วนช่วยให้เกิดการพัฒนาทางพุทธิปัญญาได้ไม่มากนัก

## 2.2.4 งานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะความเข้าใจและการใช้ภาษาของผู้เรียนที่มีภาวะสองภาษาในสังคมไทย

งานวิจัยเรื่องแรกของบุปผา เสโตบอล (2533) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะการออกเสียงภาษาไทยและภาษาอังกฤษมาตรฐานสำเนียงอเมริกัน โดยศึกษาการออกเสียงพยัญชนะเสียงสระ และโครงสร้างพยางค์ของภาษาทั้งสองรวมถึงเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยมาตรฐาน แล้วจึงวิเคราะห์ถึงลักษณะการแทรกซ้อนที่เกิดขึ้นในภาษาทั้งสอง

ผลการศึกษาพบว่า ในการออกเสียงภาษาไทยมาตรฐาน เด็กสามารถออกเสียงพยัญชนะต้นพยางค์ พยัญชนะท้ายพยางค์ เสียงสระเดี่ยวและสระผสมได้เกือบทุกเสียง เสียงที่ผันแปรไปมีเพียงเล็กน้อย เด็กสามารถออกเสียงควบกล้ำได้ในบางครั้ง แต่สามารถออกเสียงวรรณยุกต์ได้ทุกเสียง ในโครงสร้างพยางค์ที่ไม่ซับซ้อน เด็กจะออกเสียงได้ถูกต้องเกือบทุกโครงสร้าง แต่จะออกเสียงผันแปรไปในโครงสร้างพยางค์ที่ซับซ้อนทุกโครงสร้าง สำหรับการแทรกซ้อนของเสียงภาษาอังกฤษนั้น พบว่ามีการแทรกซ้อนเกิดขึ้นกับการออกเสียงพยัญชนะต้นพยางค์

พญฺญชนะควบกล้ำต้นพยางค์ พญฺญชนะท่าย และเสียงสระเดี่ยว แต่ไม่พบการแทรกซ้อนในเสียงสระผสม

ในด้านกรออกเสียงภาษาอังกฤษมาตรฐานสำเนียงอเมริกันพบว่า เด็กสามารถออกเสียงพญฺญชนะต้นพยางค์และท่ายพยางค์ เสียงสระเดี่ยว สระผสมได้เกือบทุกเสียง โดยมีเสียงที่ผันแปรไปเพียงเล็กน้อย สำหรับเสียงควบกล้ำในตำแหน่งต้นพยางค์และท่ายพยางค์ สามารถออกเสียงได้บ้าง แต่ยังขาดความสม่าเสมอ มีการผันแปรเกิดขึ้นมาก ในเรื่องโครงสร้างพยางค์นั้น เด็กออกเสียงโครงสร้างพยางค์ที่ไม่ซับซ้อนได้ถูกต้องเกือบทุกโครงสร้าง แต่จะออกเสียงผันแปรไปในโครงสร้างพยางค์ที่ซับซ้อนทุกโครงสร้าง สำหรับการแทรกซ้อนของเสียงภาษาไทยมาตรฐาน พบว่ามีการแทรกซ้อนเกิดขึ้นในการออกเสียงพญฺญชนะทั้งต้นพยางค์และท่ายพยางค์ พญฺญชนะควบกล้ำทั้งต้นพยางค์และท่ายพยางค์ และเสียงสระเดี่ยว แต่ไม่พบการแทรกซ้อนในเสียงสระผสม

งานวิจัยที่เกี่ยวกับผู้เรียนที่มีภาวะสองภาษาในสังคมไทยอีกเรื่องหนึ่งเป็นงานของกมลวรรณ ชมวงษ์ (2546) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาของนักศึกษาในหลักสูตรนานาชาติ โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาหลักสูตรนานาชาติ สาขาวิชาเอกอังกฤษ – อเมริกันศึกษา (BAS) ชั้นปีที่ 1 – 3 จำนวน 15 คน ซึ่งเป็นผู้ที่มีประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศไม่น้อยกว่า 3 ปี ชั้นปีละ 5 คน

ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างใช้ภาษาไทยในการสนทนาตามสถานที่ต่างๆ มากกว่าร้อยละ 60 เสมอ ยกเว้นในห้องเรียนที่กลุ่มตัวอย่างจะใช้ภาษาอังกฤษสูงกว่าภาษาไทย นอกจากนี้ยังพบว่า การใช้ภาษาในหัวข้อสนทนามีความสัมพันธ์กับการใช้ภาษา กล่าวคือ เมื่อเป็นเรื่องทั่วไป กลุ่มตัวอย่างใช้ภาษาไทยร้อยละ 65.7 แต่เมื่อเป็นเรื่องการศึกษา กลุ่มตัวอย่างใช้ภาษาไทยเพียงร้อยละ 25.6 แต่ใช้ภาษาอังกฤษและภาษาไทยปนอังกฤษรวมกันเป็นจำนวนเกือบร้อยละ 80

ในเรื่องรูปแบบภาษาที่กลุ่มตัวอย่างและผู้ร่วมสนทนาใช้ พบว่ามี 4 รูปแบบคือ ไทย – ไทย ไทยปนอังกฤษ – ไทยปนอังกฤษ อังกฤษ – อังกฤษ และอื่นๆ โดยกลุ่มตัวอย่างและผู้ร่วมสนทนาจะไม่ใช้ภาษาที่แตกต่างกัน และเมื่อพิจารณาการใช้ภาษาในแวดวงภาษาพบว่า ในแวดวงเพื่อน กลุ่มตัวอย่างจะใช้ภาษาไทยปนอังกฤษและภาษาไทยในทุกสถานที่ กลุ่มตัวอย่างมีการติดต่อสนทนากับครอบครัวที่บ้านมากที่สุด และใช้ภาษาไทยจำนวน 3 ใน 4 ส่วนเสมอที่บ้านและที่อื่นๆ ส่วนในแวดวงคนแปลกหน้า กลุ่มตัวอย่างจะใช้แต่ภาษาไทยเท่านั้น

นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างแต่ละชั้นปีไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องการใช้ภาษา กลุ่มตัวอย่างทุกชั้นปีใช้ภาษาไทยกับเพื่อน บุคคลในครอบครัว และบุคคลอื่นๆ กลุ่ม

ตัวอย่างใช้ภาษาอังกฤษกับเพื่อนในห้องเรียนมากที่สุด แต่การใช้ภาษาอังกฤษจะลดลงเมื่ออยู่นอกห้องเรียน ส่วนการใช้ภาษากับบุคคลในครอบครัวและบุคคลอื่นๆ จะใช้ภาษาไทยเป็นส่วนใหญ่

ในส่วนของการอภิปรายผล กมลวรรณได้อ้างอิงคำกล่าวของ Fishman (อ้างถึงใน กมลวรรณ, 2546) ที่ว่า ในสังคมสองภาษา เด็กๆ จะไม่สามารถเพิ่มขอบเขตการใช้ภาษาที่บ้านได้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ของกมลวรรณที่ว่า เมื่อสนทนากับเพื่อน กลุ่มตัวอย่างมีการใช้ภาษาที่หลากหลายกว่าการใช้ภาษากับคนในครอบครัว และสามารถทำนายแนวโน้มการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างในหลักสูตรนานาชาติได้ว่า เนื่องจากขอบเขตและความหลากหลายของการใช้ภาษาในสังคมไทยยังจำกัดอยู่ที่ภาษาไทยอยู่มาก และผู้ที่รู้สองภาษาเช่นเดียวกับกลุ่มตัวอย่างมีไม่มากในสังคมไทย จึงอาจทำให้การใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างหรือผู้ที่รู้สองภาษาในสังคมไทย กลายเป็นผู้ใช้ภาษาไทยเป็นส่วนใหญ่

นอกจากนี้ กมลวรรณยังอ้างถึงการจำแนกภาวะสองภาษาของ Baetens Beardsmore (อ้างถึงใน กมลวรรณ, 2546) ซึ่งใช้เงื่อนไขของกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้เกิดภาวะสองภาษาโดยแบ่งเป็นแบบ nature or primary bilingual ซึ่งหมายถึงผู้รู้สองภาษาที่เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ตามธรรมชาติ เช่น การถูกเลี้ยงดูในครอบครัวที่ใช้สองภาษา หรือ การอยู่ในสถานการณ์ที่ต้องการการใช้ภาษามากกว่าหนึ่งภาษา โดยที่การเรียนรู้สองภาษาต้องไม่เกิดจากการเรียนการสอนที่อีกภาษาหนึ่งมีฐานะเป็นภาษาที่สอง อีกแบบหนึ่งคือ secondary bilingual หมายถึง ผู้รู้สองภาษาโดยผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการเรียนการสอนที่มีภาษาหนึ่งเป็นภาษาที่สองซึ่งผู้วิจัยกล่าวว่า กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาในหลักสูตรนานาชาติน่าจะเป็นผู้รู้สองภาษาแบบ secondary bilingual ซึ่งภาวะสองภาษาแบบหลังนี้ Skutnabb – Kangas (อ้างถึงใน กมลวรรณ, 2546) จำแนกว่าเป็น ผู้รู้สองภาษาแบบ school bilingual เนื่องจากผู้รู้ภาษาไม่มีโอกาสที่จะใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างแท้จริง แต่จะมีโอกาสใช้ในห้องเรียนเท่านั้น Chutisilp (1984) (อ้างถึงใน กมลวรรณ, 2546) กล่าวว่า ภาวะสองภาษาแบบนี้ น่าจะเหมาะกับสถานการณ์ของผู้รู้สองภาษาในสังคมไทย เช่นเดียวกับผลการวิเคราะห์ของผู้วิจัยที่กล่าวว่า สภาพของนักศึกษาที่ศึกษาในหลักสูตรนานาชาติ น่าจะมีแนวโน้มของการเป็นผู้รู้สองภาษาแบบ school bilingual เนื่องจากนักศึกษาในหลักสูตรนานาชาติมีการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนมากที่สุด และใช้ภาษาอังกฤษในการสนทนาหัวข้อการศึกษามากกว่าการใช้ภาษาไทย กมลวรรณกล่าวว่า ลักษณะดังกล่าวเป็นการแสดงว่า สังคมไทยมีโอกาสเป็นสังคมสองภาษา (แบบไทย - อังกฤษ) น้อย เนื่องจากผู้รู้สองภาษาในสังคมไทยจำกัดการใช้ภาษาอยู่เพียงแค่แวดวงการศึกษา แม้ว่าผู้รู้สองภาษาจะเรียนในหลักสูตร

นานาชาติที่มีสภาพแวดล้อมเอื้ออำนวยต่อการใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าหลักสูตรปกติที่ใช้ภาษาไทยเป็นสื่อในการเรียนการสอนส่วนใหญ่ก็ตาม

โดยสรุป ภาวะสองภาษามีทั้งแบบที่ได้มาในเวลาเดียวกัน (simultaneous bilingualism) และแบบได้มาในภายหลัง (sequential bilingualism) ซึ่งแนวคิดสำคัญอย่างหนึ่งของภาวะสองภาษาแบบได้มาในภายหลังคือ แนวคิดเรื่อง การถ่ายโอนทางภาษา (language transfer) สำหรับผลการรับรู้ทางพุทธิปัญญาของผู้ที่มีภาวะสองภาษานั้น มีทั้งด้านความตระหนักรู้เชิงอภิภาษา (metalinguistic awareness) และด้านการแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ (problem solving and creativity) ในด้านงานวิจัยที่เกี่ยวกับผู้ที่มีภาวะสองภาษาในสังคมไทยพบว่า ในเด็กทวิภาษาไทย – อเมริกัน อายุ 3-5 ปีสามารถออกเสียงภาษาไทยและภาษาอังกฤษได้ถูกต้องเกือบทุกเสียงและพบการแทรกซ้อนทางระบบเสียงทุกประเภท ยกเว้นเสียงสระผสม อีกรายงานหนึ่งพบว่า กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาหลักสูตรนานาชาติชั้นปีที่ 1-3 มีการใช้ภาษาไทยมากกว่าภาษาอังกฤษในบริบทที่ไม่ใช่ห้องเรียน และพบว่าหัวข้อสนทนามีความสัมพันธ์กับการใช้ภาษา

## 2.3 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาษาไทย

ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาษาไทยแบ่งออกเป็นด้านระบบเสียง ด้านคำ และด้านโครงสร้างประโยคดังต่อไปนี้

### 2.3.1 ด้านระบบเสียง

ระบบเสียงในภาษาไทยประกอบไปด้วยเสียงพยัญชนะ เสียงสระ และสัทสัมพันธ์ต่างๆ แต่ละเสียงเกิดจากการนำคำที่มีเสียงต่างกันเพียงเสียงเดียวหรือใกล้เคียงกันมากที่สุดและมีความหมายต่างกันมาเปรียบเทียบกัน เพื่อพิจารณาหาคุณสมบัติที่ทำให้ทั้งสองคำเป็นคำที่มีความหมายต่างกัน หรือที่เรียกว่า การหาคู่เทียบเคียง (minimal pair) และคู่เทียบคล้าย (analogous pair) ซึ่งจะทำได้หน่วยเสียงต่างๆ ที่มีหน้าที่สื่อความหมายของคำในภาษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### เสียงพยัญชนะ

เสียงพยัญชนะในระบบเสียงภาษาไทยแบ่งตามฐานที่เกิดของเสียง (point of articulation) และ ประเภทของเสียง (manner of articulation) ได้ดังตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1  
แสดงเสียงพยัญชนะในระบบเสียงภาษาไทยจำแนกตาม  
ฐานที่เกิดของเสียงและประเภทของเสียง

ที่เกิดเสียง ประเภทของเสียง	ริมฝีปาก	ริมฝีปาก - ฟัน	ปุ่มเหงือก	เพดาน แข็ง ปุ่มเหงือก (ปลายลิ้น ลดลง)	เพดาน แข็ง	เพดาน อ่อน (เพดาน อ่อน -ริมฝีปาก)	เส้นเสียง
เสียงระเบิด	p p <sup>h</sup> b		t t <sup>h</sup> d			k k <sup>h</sup>	ʔ
เสียงนาสิก	m		n			ŋ	
เสียงกักเสียดแทรก				tɕ tɕ <sup>h</sup>			
เสียงเสียดแทรก		f	s				h
เสียงข้างลิ้น			l				
เสียงลิ้นสลับ			r				
เสียงเปิด	(w)				j	(w)*	

\*ข้อสังเกต: การออกเสียง [w] มีลักษณะฐานกรณ์คือ ห่อปากพร้อมทั้งยกลิ้นส่วนหลังขึ้นสู่เพดานอ่อน จึงใส่ในตารางทั้งช่องทั้งช่องริมฝีปากและเพดานอ่อนแต่ใช้ (w) เพื่อแสดงว่ามีการออกเสียงในลักษณะที่ดัดแปลงไว้แล้ว

(ที่มา: พิณทิพย์ ทวยเจริญ, 2547)

ตารางดังกล่าวแสดงเสียงพยัญชนะต่างๆ ในระบบเสียงภาษาไทยซึ่งเกิดจากการใช้อวัยวะคู่ฐานกรณ์ที่แตกต่างกัน เช่น ฐานกรณ์ริมฝีปาก (bilabial) ฐานกรณ์ปุ่มเหงือก-ปลายลิ้น (alveolar) ประกอบกับการบังคับกระแสลมอันเกิดจากการจัดตัวของอวัยวะคู่ฐานกรณ์ในลักษณะต่างๆ กัน เช่น แบบปิดสนิท ปิดบางส่วน เปิดแคบ ทำให้เกิดเสียงพยัญชนะที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น เสียง [p p<sup>h</sup> b] เป็นการใช้ริมฝีปากทั้งสองประกอบกับการบังคับกระแสลมแบบปิดสนิท นั่นคือ มีการจรดริมฝีปากทั้งสองอย่างสนิทแน่น เพื่อให้เกิดการกักลมไว้หลังฐานกรณ์ชั่วคราว ในขณะที่เพดานอ่อนรวมทั้งลิ้นก็จะยกขึ้นจรดกับผนังช่องคอเพื่อกันไม่ให้ลมออกทางจมูก เมื่อคลายการปิดกันริมฝีปากทั้งสอง ลมจากปอดที่กักอยู่หลังฐานกรณ์นี้จะพุ่งออกมาอย่างแรง เรียกลักษณะของเสียงประเภทนี้ว่า เสียงระเบิด (พิณทิพย์, 2547)

ในภาษาไทยมีรูปเขียนพยัญชนะทั้งสิ้น 44 ตัว เมื่อแบ่งตามฐานที่เกิดเสียงและประเภทของเสียง จะเหลือเสียงพยัญชนะทั้งสิ้น 21 เสียงดังตาราง ดังนั้น จึงมีบางเสียงที่มีพยัญชนะมากกว่า 1 รูป เช่น เสียง /s/ จะมีรูปเขียนได้ 4 รูปคือ ส ศ ษ ศ รูปเขียนพยัญชนะต่างๆ ในภาษาไทยสามารถเทียบได้กับหน่วยเสียงในระบบเสียงดังนี้ (วิไลวรรณ, 2533)

/p/	ป	/t <sup>ɕ</sup> /	ช ฉ ฉ	/m/	ม หม-
/t/	ต ถ	/k <sup>h</sup> /	ข ค ฆ	/n/	น ณ หน-
/t <sup>ɕ</sup> /	จ	/b/	บ	/ŋ/	ง หง-
/k/	ก	/d/	ด ฎ	/w/	ว หว-
/ʔ/	อ	/f/	ฝ ฟ	/j/	ย ญ หย-
/p <sup>h</sup> /	พ ภ ผ	/s/	ส ศ ษ ซ	/r/	ร หร-
/t <sup>h</sup> /	ท ฑ ฒ ท ฏ ฐ	/h/	ฮ ฮ	/l/	ล ฬ หล-

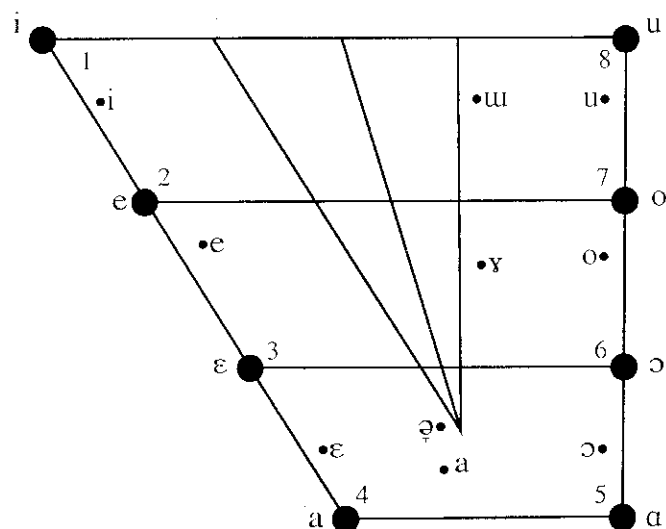
### เสียงสระ

เสียงสระในภาษาไทยมีทั้งสระเดี่ยวและสระประสม ดังนี้ (พิณทิพย์, 2547)

1) สระเดี่ยว สระเดี่ยวตามการออกเสียงของพิณทิพย์ ทวยเจริญ (2547) เมื่อเปรียบเทียบกับสระอ้างอิงหลัก (cardinal vowels) 8 ตัว (หมายเลข 1-8) ของแดเนี่ยล ไจนส์ อยู่ในตำแหน่งต่างๆ ของแผนภาพสี่เหลี่ยมคางหมู ดังนี้

ภาพที่ 2.1

แสดงตำแหน่งของเสียงสระในระบบเสียงภาษาไทยเมื่อเปรียบเทียบกับสระอ้างอิงหลัก



(ดัดแปลงจาก พิณทิพย์, 2547)

2) *สระประสม* สระประสมในภาษาไทยเป็นสระที่เน้นเสียงแรก (falling diphthong) แบ่งเป็นสระประสม 2 เสียง และ สระประสม 3 เสียง ดังนี้

สระประสม 2 เสียง แบ่งเป็น สระที่มีการเลื่อนไปยังลิ้นสูง และสระที่เลื่อนไปยังลิ้นค่อนข้างต่ำ สระที่เลื่อนไปยังลิ้นสูง [i u] จะมีสระตัวแรกเป็น [i e ε a u ɤ o ɔ] ส่วนสระที่เลื่อนไปยังลิ้นค่อนข้างต่ำ [ə] จะมีสระตัวแรกเป็น [i ɯ u]

สระประสม 3 เสียงคือ [iəu] [ɯəi] [uəi]

### เสียงวรรณยุกต์

เสียงวรรณยุกต์ในภาษาไทยกรุงเทพฯมี 5 ระดับคือ ระดับวรรณยุกต์กลาง ระดับวรรณยุกต์ต่ำ ระดับวรรณยุกต์ตก ระดับวรรณยุกต์สูง ระดับวรรณยุกต์ขึ้น สอดคล้องกับชื่อวรรณยุกต์ต่างๆคือ สามัญ เอก โท ตรี จัตวา ตามลำดับ

## 2.3.2 ด้านคำ

ด้านคำที่จะกล่าวถึงในที่นี้แบ่งออกเป็นเรื่องคำลักษณนาม และ เรื่องรูปคำและสิ่งอ้างอิง ดังนี้

### คำลักษณนาม

คำลักษณนาม หรือคำที่บอกลักษณะ เป็นคำนามที่ใช้ประกอบนามอื่นๆเพื่อแสดงรูปลักษณะ ขนาด หรือจำนวนของนามนั้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น มักจะอยู่หลังคำวิเศษณ์บอกจำนวนนับหรือคำนามสามัญ เป็นสิ่งที่ไม่มีการตายตัวชัดเจน ต้องใช้การสังเกตหรือการจดจำเอา (สาคร, 2538) คำลักษณนามจะทำหน้าที่ในตำแหน่งส่วนประกอบรองที่ใช้แสดงจำนวนของนามวลี โดยจะปรากฏร่วมกับเลขสำหรับนับเพื่อแสดงขนาดหรือลักษณะของแก่นนามวลี เช่น *นกสองตัว* ในภาษาไทยนั้น นามวลีในที่นี้จะประกอบไปด้วย แก่นนามวลี คือ *นก* ส่วนประกอบรองแสดงจำนวนหรือเลขสำหรับนับจำนวนคือ *สอง* และมีคำลักษณนามคือ *ตัว* (สมทรง, 2536)

พระยาอุปกิตศิลปสาร (2511) แบ่งคำลักษณนามออกเป็น 6 ประเภทคือ

1) ลักษณนามบอกชนิด เช่น

รูป ใช้กับ ภิกษุ สามเณร ปะขาว ชี นักพรตต่างๆ

เล่ม ใช้กับ หนังสือ เกวียน เทียน ศาตราต่างๆ เข็ม ตะไกร

2) ลักษณนามบอกหมวดหมู่ เช่น

กอง ใช้กับ ทัพ ทหาร อัฐุ ทราย

หมวด ใช้กับ คน สัตว์ สิ่งของที่แยกมา รวมกันไว้

## 3) ลักษณะนามบอกสัญฐาน เช่น

วง ใช้กับ ของที่รูปเป็นวง เช่น แหวน กำไล

ลูก ใช้กับ ของที่มีรูปลูกกลมๆ เช่น ลูกหิน ลูกไม้

## 4) ลักษณะนามบอกจำนวนและมาตรา เช่น

คู่ ใช้กับ ของที่มีชุดละสองสิ่ง เช่น รองเท้า ถุงเท้า แจกัน

โหล ใช้กับ ของที่รวมกัน 12 สิ่ง

## 5) ลักษณะนามบอกอาการ เช่น

จีบ ใช้กับ ของที่จีบ เช่น พลุ

มัด ใช้กับ ของที่มัด เช่น ฟืน

## 6) ลักษณะนามซ้ำชื่อ เช่น

ประเทศ สอง ประเทศ

เมือง สอง เมือง

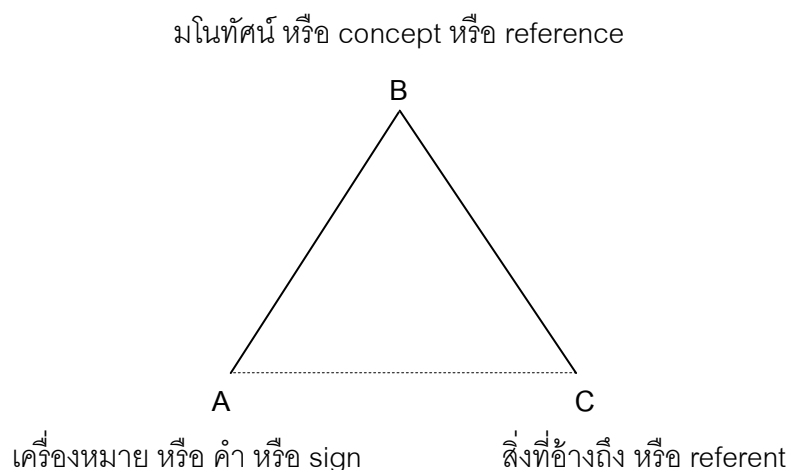
**รูปคำและสิ่งอ้างอิง**

ธรรมชาติของภาษาอย่างหนึ่งคือ ภาษาเปรียบเหมือนสัญลักษณ์ แต่ละภาษามีคำใช้เรียกสิ่งของต่างๆ กัน และไม่มีกฎเกณฑ์ตายตัวว่าทำไมจึงเรียกเช่นนั้น สัญลักษณ์เหล่านี้เป็นเพียงสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นมาอย่างไม่มีหลักเกณฑ์หรือระบบที่แน่นอนใดๆ (arbitrary) เพื่อใช้เป็นรูปแทนในการสื่อความคิดและประสบการณ์ของผู้สื่อสารเท่านั้น (Adled and Rodman, 2003)

ลักษณะการไม่เชื่อมโยงกันระหว่างรูปคำและสิ่งอ้างอิงนี้สัมพันธ์กับแนวคิดเรื่องความหมายอ้างอิง (referential meaning) ซึ่งกล่าวถึงความสัมพันธ์ของการใช้รูปคำในการอ้างอิงสิ่งต่างๆ ในโลก ความสัมพันธ์รูปแบบนี้สามารถอธิบายได้จากภาพสามเหลี่ยมแสดงแนวคิดเกี่ยวกับความหมายอ้างอิงของอ็อกเด็นและริชาร์ดส์ (Ogden and Richards, 1923)

ภาพที่ 2.2

แสดงภาพสามเหลี่ยมแสดงแนวคิดเกี่ยวกับความหมายอ้างอิงของอ็อกเต็นและริชาร์ดส



จากภาพสามเหลี่ยมของอ็อกเต็นและริชาร์ดสดังกล่าว A คือ สัญลักษณ์ รูปคำ หรือ รูปภาพที่นำมาใช้เป็นตัวแทนกล่าวถึงสิ่งต่างๆที่อยู่ในโลก C คือสิ่งต่างๆ ในโลกที่เราอ้างอิงซึ่งอาจเรียกได้ว่าเป็นภาพแท้ (real object) สำหรับ B นั้น คือความนึกคิด มโนทัศน์ หรือมโนภาพ (concept) ที่เรามีต่อสิ่งที่เราอ้างอิง ตัวอย่างเช่น เมื่อเรากล่าวถึง ดินสอ รูปคำหรือรูปภาพที่เราใช้เรียกสิ่งนี้คือ A ในขณะที่สิ่งของนั้นๆ หรือดินสอคือ C และ B คือ มโนภาพ ความนึกคิด หรือความเข้าใจที่เรามีต่อดินสอว่ามีลักษณะหรือคุณสมบัติอย่างไร

สามเหลี่ยมนี้เป็นการอธิบายการอ้างอิงถึงอีกสิ่งหนึ่งไปยังอีกสิ่งหนึ่ง อ็อกเต็นและริชาร์ดสเรียก C ว่า สิ่งอ้างอิง และอธิบายว่า ความสัมพันธ์ระหว่าง B และ C ทำให้เกิดการอ้างอิงขึ้น โดยภาพแท้หรือสิ่งต่างๆ ที่มีอยู่ในโลก (C) จะทำให้เราเกิดมโนภาพหรือความนึกคิด (B) และมโนภาพหรือความนึกคิดนี้จะทำให้เรานึกถึงรูปคำ (A) ดังนั้น คำอธิบายนี้จึงชี้ว่า รูปคำ (A) และสิ่งอ้างอิง (C) ไม่มีความสัมพันธ์กันโดยตรง แต่เป็นความสัมพันธ์ที่มี B เป็นตัวเชื่อม (Ogden and Richards, 1923)

### 2.3.3 ด้านประโยค

ประโยคเกิดจากการนำคำต่างๆ มาจัดเรียงให้อยู่ในตำแหน่งที่ถูกต้องตรงตามกฎเกณฑ์การสร้างประโยค (syntactic rules) ซึ่งแตกต่างกันในแต่ละภาษา การเรียงลำดับคำที่ต่างกันทำให้ความหมายที่ได้แตกต่างกัน เช่น ประโยค *แดงเตะต้อง* และประโยค *ต้องเตะแดง* ทั้ง

สองประโยคประกอบไปด้วยจำนวนคำที่เท่ากันและเป็นคำศัพท์ที่เหมือนกัน แตกต่างกันที่การเรียงลำดับคำเท่านั้นที่ทำให้ประโยคแรก *แดง* เป็นผู้กระทำ *ต้อง* เป็นผู้ถูกกระทำ และประโยคที่สอง *ต้อง* เป็นผู้กระทำ ส่วน *แดง* เป็นผู้ถูกกระทำ (วิไลวรรณ, 2533)

เมื่อพิจารณาลักษณะประโยคในภาษาไทยตามไวยากรณ์โครงสร้าง วิจิตรนั ภาณุพงศ์ (2548) จำแนกประเภทส่วนของประโยคออกเป็น 2 ประเภทคือ ส่วนมูลฐาน และ ส่วนเสริม ในที่นี้จะกล่าวถึงเพียงส่วนมูลฐานซึ่งมีทั้งสิ้น 7 ชนิด คือ หน่วยประธาน (ป) หมายถึง หน้าที่ของคำนามเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค อยู่ข้างหน้าคำกริยา หน่วยกรรมตรง (ต) หมายถึง หน้าที่ของคำนามเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค อยู่ข้างหลังคำกริยา หน่วยกรรมรอง (ร) หมายถึง หน้าที่ของคำนามเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค อยู่ข้างหลังคำนามที่ทำหน้าที่เป็นหน่วยกรรมตรงและตามหลังคำกริยา หน่วยนามเดี่ยว (นด.) หมายถึง คำนามเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค อยู่ลำพังโดยไม่มีคำกริยาอยู่ด้วยเลย หน่วยอกรรม (อ) หมายถึง หน้าที่ของคำกริยาเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค โดยไม่มีหน่วยกรรมตรงตามหลัง หน่วยสกรรม (ส) หมายถึง หน้าที่ของคำกริยาในฐานะที่เป็นส่วนของประโยค โดยมีหน่วยกรรมตรงตามหลัง และหน่วยทวิกรรม (ท) หมายถึง หน้าที่ของคำกริยาเมื่อเป็นส่วนประกอบของประโยค โดยมีทั้งหน่วยกรรมตรงและหน่วยกรรมรองตามหลัง

ส่วนมูลฐานทั้ง 7 ชนิดดังกล่าว แบ่งออกเป็น 2 พวก คือ ส่วนที่ทำหน้าที่เป็นคำนาม และส่วนที่ทำหน้าที่เป็นคำกริยา ลักษณะและความสัมพันธ์ของส่วนมูลฐานทั้ง 7 ชนิดที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้จะทำให้ทราบว่า แต่ละหน่วยสามารถปรากฏในตำแหน่งใดได้บ้าง และเมื่อรวมแต่ละหน่วยเข้าเป็นประโยคแล้ว มีการเรียงลำดับหน่วยเหล่านั้นอย่างไร โดยจำแนกตามส่วนที่ทำหน้าที่เป็นคำนามและคำกริยาได้ดังนี้ (วิจิตรนั ภาณุพงศ์, 2548)

1) ส่วนที่เป็นหน้าที่ของคำนาม

หน่วยประธาน (ป) หมายถึงนามวลี อาจปรากฏหรือไม่ก็ได้

ก. เมื่อปรากฏต้นประโยคอาจจะอยู่หน้าหน่วยอกรรม หน่วยสกรรม หรือหน่วยทวิกรรมก็ได้ โดยมีโครงสร้างประโยคที่เป็นไปได้ 3 แบบ คือ

- |     |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|
| (1) | ป | อ |   |   |
| (2) | ป | ส | ต |   |
| (3) | ป | ท | ต | ร |

(ตัวเอียง หมายถึง หน่วยมูลฐานเป้าหมายในโครงสร้างประโยค)

ข. เมื่อปรากฏข้างในประโยค จะปรากฏหลังหน่วยกรรมตรงหรือหน่วยกรรมรอง  
ข้างหน้าสกรรมหรือหน่วยทวิกรรม จะได้โครงสร้าง 3 แบบ คือ

- (4) ต ป/ ส  
(5) ต ป/ ท ร  
(6) ร ป/ ท ต

ค. เมื่ออยู่ท้ายประโยคอาจอยู่หลังหน่วยกรรม หน่วยกรรมตรง (ซึ่งตามหลังหน่วย  
สกรรมอีกทีหนึ่ง) หรือหลังหน่วยกรรมรอง (ซึ่งตามหลังหน่วยกรรมตรงในกรณีที่มีหน่วยทวิกรรม  
อยู่ข้างหน้า) จะได้โครงสร้างประโยค 3 แบบ คือ

- (7) อ ป/  
(8) ส ต ป/  
(9) ท ต ร ป/

หน่วยกรรมตรง (ต) หมายถึง นามวลี ซึ่งอาจปรากฏร่วมกับหน่วยสกรรมหรือหน่วย  
ทวิกรรมก็ได้ ดังนี้

ก. เมื่อปรากฏหลังหน่วยสกรรม จะได้โครงสร้างประโยค 3 แบบ คือ

- (1) ส ต  
(2) ป ส ต  
(3) ส ต ป

ข. เมื่อปรากฏหลังหน่วยทวิกรรม จะได้โครงสร้างประโยค 3 แบบ คือ

- (4) ท ต ร  
(5) ป ท ต ร  
(6) ท ต ร ป

ค. และเมื่อปรากฏหน้าสุด จะได้โครงสร้าง 2 แบบ คือ

- (7) ต ป ส  
(8) ต ป ท ร

หน่วยกรรมรอง (ร) หมายถึง นามวลี ซึ่งจะปรากฏร่วมกับหน่วยทวิกรรมในกรณี  
ต่อไปนี้

ก. เมื่อปรากฏหลังหน่วยกรรมตรงซึ่งอยู่หลังหน่วยทวิกรรมอีกทีหนึ่ง จะได้โครงสร้าง  
แบบต่างๆ ดังนี้

(1) ท ต ร

(2) ป ท ต ร

(3) ท ต ร ป

ข. เมื่อปรากฏหลังหน่วยทวิกรรม ในกรณีที่หน่วยกรรมตรงย้ายไปอยู่ต้นประโยค จะได้โครงสร้างประโยค ดังนี้

(4) ต ป ท ร

ค. เมื่อปรากฏหน้าหน่วยประธาน ซึ่งมีหน่วยทวิกรรมและหน่วยกรรมตรงตามหลัง ดังโครงสร้างประโยคต่อไปนี้

(5) ร ป ท ต

2) ส่วนที่เป็นหน้าที่ของคำกริยา

หน่วยอกรรม (อ) หมายถึง กริยาวลี ซึ่งอาจมีหรือไม่มีหน่วยประธานนำหน้าหรือตามหลังก็ได้ แต่ต้องไม่มีหน่วยกรรมตรงตามหลัง จะได้โครงสร้างประโยค 3 แบบ ดังนี้

(1) อ

(2) ป อ

(3) อ ป

หน่วยสกรรม (ส) หมายถึง กริยาวลี ซึ่งจะปรากฏร่วมกับหน่วยกรรมตรง แต่จะไม่ปรากฏร่วมกับหน่วยกรรมรอง ดังโครงสร้างประโยค 4 แบบต่อไปนี้

(1) ส ต

(2) ป ส ต

(3) ส ต ป

(4) ต ป ส

หน่วยทวิกรรม (ท) หมายถึง กริยาวลี ซึ่งจะปรากฏร่วมกับหน่วยกรรมตรงและหน่วยกรรมรองในโครงสร้างประโยค 5 แบบต่อไปนี้

(1) ท ต ร

(2) ป ท ต ร

(3) ท ต ร ป

(4) ต ป ท ร

(5) ร ป ท ต

ในบทนี้ได้กล่าวถึงแนวความคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความตระหนักรู้เชิงอภิ  
ภาษา ภาวะสองภาษา และงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะความเข้าใจและการใช้ภาษาของผู้เรียนที่มี  
ภาวะสองภาษาในสังคมไทย ในเรื่องภาวะสองภาษามีการกล่าวถึง ประเภทของภาวะสองภาษา  
การถ่ายโอนทางภาษา และผลการรับรู้ทางพุทธิปัญญา ในตอนท้ายของบทนี้ได้กล่าวถึงความรู้  
ทั่วไปเกี่ยวกับภาษาไทยซึ่งเป็นเรื่อง ระบบเสียง คำ และโครงสร้างประโยคและความหมายซึ่งเป็น  
พื้นฐานความรู้ในการสร้างแบบทดสอบ การวัดผล รวมถึงการอภิปรายในงานวิจัยนี้