



ใบรับรองวิทยานิพนธ์  
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)

ปริญญา

ภาษาศาสตร์ประยุกต์

ภาษาศาสตร์

สาขา

ภาควิชา

เรื่อง การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาของนักเรียน ไทยระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

A Study of Speech Acts and Language Transfer of Thai Secondary School Students

นามผู้วิจัย นางสาวสุดาพร ฉัตรปियานนท์

ได้พิจารณาเห็นชอบโดย

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

( อาจารย์อุมภรณ์ สังขมาน, ปร.ด. )

หัวหน้าภาควิชา

( อาจารย์อุมภรณ์ สังขมาน, ปร.ด. )

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์รับรองแล้ว

( รองศาสตราจารย์กัญญา วีระกุล, D.Agr. )

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

วันที่ ..... เดือน ..... พ.ศ. ....

สิงสีทงี่ มตาวิทยาสัยเกษตรศาสตร์

วิทยานิพนธ์

เรื่อง

การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษา  
ของนักเรียนไทยระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

A Study of Speech Acts and Language Transfer  
of Thai Secondary School Students

โดย

นางสาวสุดาพร นัทรปิยานนท์

เสนอ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์  
เพื่อความสมบูรณ์แห่งปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)

พ.ศ. 2557

ลิขสิทธิ์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

สุดาพร ฉัตรปียานนท์ 2557: การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาของนักเรียนไทย  
ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปรินญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)  
สาขาวิชาภาษาศาสตร์ประยุกต์ ภาควิชาภาษาศาสตร์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก:  
อาจารย์อุมาภรณ์ สังขมาน, ปร.ด. 148 หน้า

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ประการแรกเพื่อศึกษาการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ  
ประการที่สองเพื่อเปรียบเทียบรูปแบบและความถี่ในการเลือกใช้วัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ระหว่าง  
นักเรียนเพศชายและเพศหญิง และประการสุดท้ายเพื่อศึกษาการถ่ายโอนภาษา

ข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์เป็นข้อมูลการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษที่ได้มาจากแบบสอบถาม  
สถานการณ์สมมติ (DCT) จำนวน 30 สถานการณ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา  
ปีที่ 3 เพศชาย 100 คน และเพศหญิง 100 คน จากวิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling)  
การวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมใช้วิธีการจัดรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004)  
และศึกษาการถ่ายโอนภาษาทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียน

ผลการศึกษาพบว่านักเรียนใช้รูปแบบวัจนกรรมเพียง 8 รูปแบบจากรูปแบบวัจนกรรม  
ทั้งหมด 16 รูปแบบ โดยนักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 7 รูปแบบ และ  
มีรูปแบบวัจนกรรม 1 รูปแบบที่มีนักเรียนชายใช้แต่ไม่มีนักเรียนหญิงใช้ ส่วนในด้านการถ่ายโอนภาษา  
ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ ผลการศึกษาพบการถ่ายโอนคำยืมภาษาอังกฤษ การถ่ายโอนคำปรากฏร่วม  
และการถ่ายโอนทางวัฒนธรรมการใช้ภาษา ซึ่งส่งผลให้รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีลักษณะ  
แตกต่างจากรูปแบบที่เจ้าของภาษานิยมใช้

เนื่องจากรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้ในทุกประเภทวัจนกรรม  
ยกเว้นวัจนกรรมขอโทษเป็นไปในลำดับเดียวกัน ดังนั้น เพศจึงไม่มีอิทธิพลต่อการเลือกใช้รูปแบบ  
วัจนกรรมในภาพรวมแต่มีอิทธิพลต่อการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมในรายละเอียด ส่วนในประเด็น  
การถ่ายโอนภาษา ผลการถ่ายโอนภาษาสนับสนุนความคิดที่ว่าภาษาแม่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาที่สอง

Sudaporn Chatpiyanont 2014: A Study of Speech Acts and Language Transfer of Thai Secondary School Students. Master of Arts (Applied Linguistics), Major Field: Applied Linguistics, Department of Linguistics. Thesis Advisor: Ms. Umaporn Sangaman, Ph.D. 148 pages.

The purposes of this research were to study types of speech act choices of students; to compare speech act choices with their frequency used between males and females; and to study language transfer used in students' speech acts.

The data used in this study was collected from the result of the discourse completion test (DCT) from 100 secondary school males and 100 secondary school females using simple random sampling. The data was grouped according to Parker and Riley (2004)'s types of speech acts and their language transfer was also analyzed in the aspects of pragmatic transfer.

The study revealed that only eight out of 16 Parker and Riley (2004)'s types of speech acts were found in this study. Seven of 8 types of speech acts were used by both males and females. Only one type of speech acts was used in male students only. Pragmatic transfer was also found in this study. There are transfer of loan words, transfer of collocations, and transfer of cultural word used which made the students' choices of speech acts differ from the preferable choices of native speakers.

Since the order of the male and female students' types of speech acts were the same in every type of speech acts except apologizing speech act, the sexual factor has no influence on the students' choices of speech acts in overall aspect but in details, it does. In addition, the result on pragmatic transfer also supported that native language has influence on the use of a second language.

---

Student's signature

---

Thesis Advisor's signature

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดี ด้วยการดูแลที่เต็มเปี่ยมด้วยความกรุณาอย่างยิ่งจาก ดร.อุมาภรณ์ สังขมาน อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ได้ให้ความรู้ คำปรึกษา ชี้แนะแนวทาง ตรวจสอบความถูกต้อง และให้กำลังใจตั้งแต่เริ่มดำเนินการจนกระทั่งแล้วเสร็จ รองศาสตราจารย์ ดร.สุจิตต์ลักษณ์ ดีผดุง ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชไมภักดิ์ เตชะสอนันต์ ประธานคณะกรรมการการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ได้ให้คำแนะนำ ชี้แนะแนวทาง และตรวจสอบความถูกต้องในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการทำงานวิจัยครั้งนี้ให้สำเร็จ ลุล่วงด้วยดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

กราบขอบพระคุณผู้บริหารสถานศึกษาและคณาจารย์ทุกท่านในโรงเรียนชัยนาทพิทยาคม ที่ให้ความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยเป็นอย่างดี กราบขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านที่กรุณาประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้อันเป็นพื้นฐานที่สำคัญยิ่งในการทำวิจัยครั้งนี้ กราบขอบพระคุณ คุณพ่อ คุณแม่ ญาติพี่น้องทุกท่านที่คอยให้คำแนะนำปรึกษา ให้กำลังใจและให้การสนับสนุน ในการทำวิจัยตลอดมา

คุณค่า และประโยชน์อันพึงมีซึ่งเป็นผลมาจากการงานวิจัยนี้ ขอมอบแต่ คุณพ่อ คุณแม่ ญาติ พี่น้อง ครู อาจารย์ และผู้มีพระคุณทุกท่าน

สุดาพร นัตรปียนนท์  
พฤษภาคม 2557

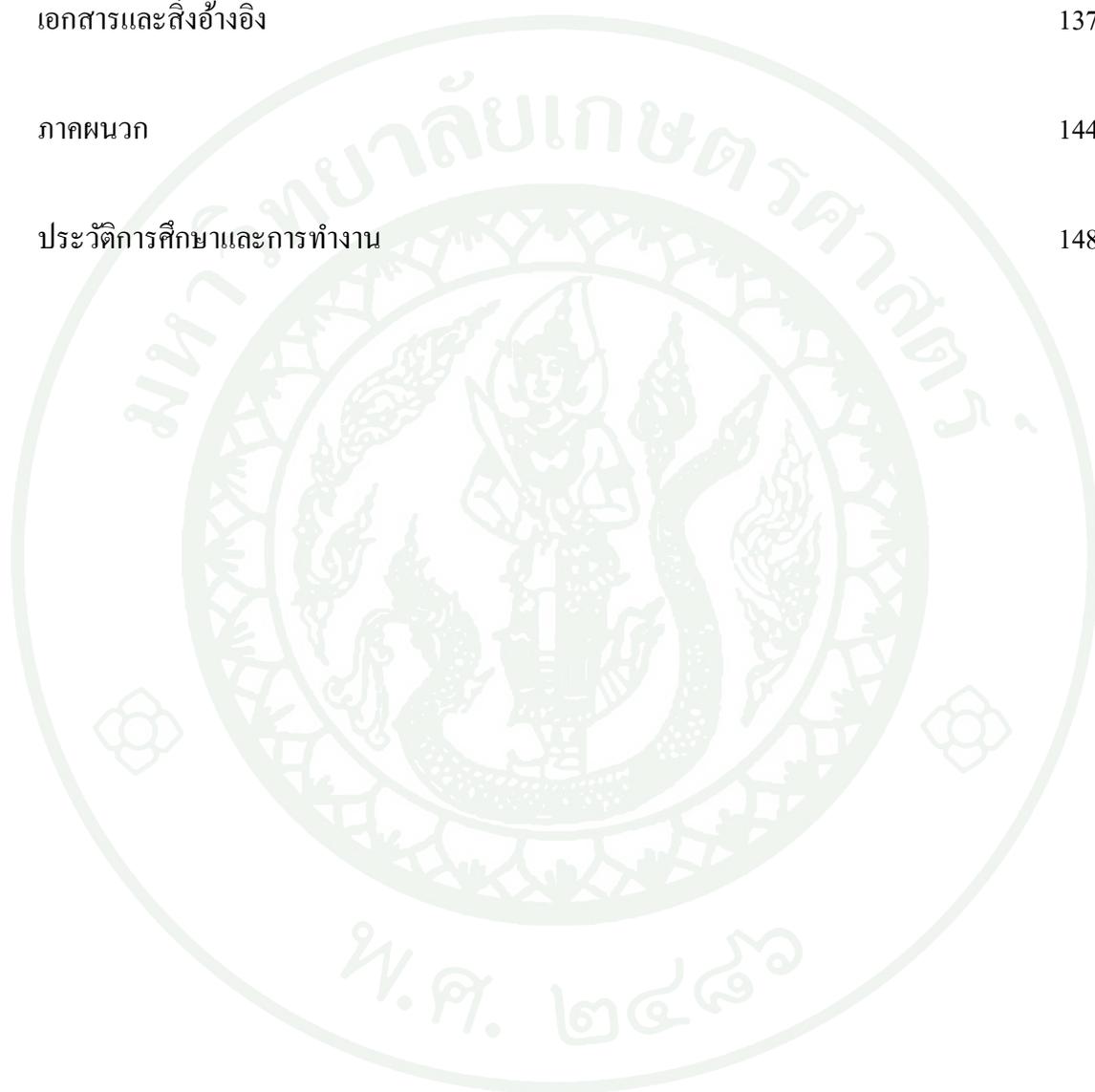
## สารบัญ

หน้า

สารบัญตาราง	(3)
สารบัญภาพ	(4)
บทที่ 1 บทนำ	1
ความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	3
ขอบเขตการวิจัย	3
ประโยชน์ที่ได้รับ	4
นิยามศัพท์เฉพาะ	4
บทที่ 2 การตรวจเอกสาร	5
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม	5
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอันเนื่องมาจากปัจจัยเพศ	33
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษา	40
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสุภาพ	49
บทที่ 3 วิธีการวิจัย	55
การเก็บรวบรวมข้อมูล	55
การวิเคราะห์ข้อมูล	59
บทที่ 4 ผลการวิจัย	65
รูปแบบวัจนกรรม	65
ความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	97
การถ่ายโอนภาษา	108
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ	122
สรุป	122
อภิปรายผล	124
ข้อเสนอแนะ	136

## สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
เอกสารและสิ่งอ้างอิง	137
ภาคผนวก	144
ประวัติการศึกษาและการทำงาน	148



## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	เกณฑ์การใช้เงื่อนไขเหมาะสมของวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ	15
2	วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจนและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน	19
3	เจตนาของการสื่อสารและรูปประโยคที่สัมพันธ์กัน	20
4	วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม	21
5	วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา	23
6	วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา	25
7	การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้เกณฑ์ค่าร้อยละ	56
8	ตารางแจกแจงความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรม	63
9	การเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียน	96
10	ความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	106

## สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 16 รูปแบบ ตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16-25)	27
2	รูปแบบวัจนกรรมบรรยายของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	98
3	รูปแบบวัจนกรรมขอเรื่องของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	99
4	รูปแบบวัจนกรรมสัญญาของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	101
5	รูปแบบวัจนกรรมขอโทษของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	102
6	รูปแบบวัจนกรรมถามของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	104
7	การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “ซีเรียส”	109
8	การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “คอนเฟิร์ม”	109
9	การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด”	111
10	การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ”	112
11	การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การเก็บปากกา”	113
12	การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบทอื่น ๆ	114
13	การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “How are you?”	115
14	การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “Can I help you?”	116

### สารบัญภาพ (ต่อ)

ภาพที่		หน้า
15	การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry”	117
16	การถ่ายโอนภาษาในการเรียงลำดับคำที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I”	119
17	การถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกครู	120
18	การถ่ายโอนภาษาในการแสดงความเกรงใจในวัฒนธรรมขอร้อง	121

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความสำคัญของปัญหา

การกล่าวถ้อยคำที่ใช้ในการสื่อสารของมนุษย์นั้น ไม่ได้เป็นเพียงแค่การนำถ้อยคำต่าง ๆ มาเรียงกันให้ถูกต้องตามโครงสร้างของภาษาเท่านั้น มนุษย์ยังแสดงการกระทำต่าง ๆ ควบคู่ไปกับการกล่าวถ้อยคำเหล่านั้นด้วย ตัวอย่างเช่น ในการสื่อเจตนาขอร้องให้ผู้ฟังเปิดพัดลม ผู้พูดสามารถกล่าวถ้อยคำ “เปิดพัดลมให้หน่อย” ซึ่งเป็นการนำคำกริยา “เปิด” คำนาม “พัดลม” คำบุพบท “ให้” และคำกริยาวิเศษณ์ “หน่อย” มาเรียบเรียงตามโครงสร้างภาษาไทย เพื่อใช้เป็นถ้อยคำที่แสดงการกระทำโดยการขอร้องหรือการสั่งให้ผู้ฟังเปิดพัดลมให้ผู้พูด

ในการกล่าวถ้อยคำเพื่อการสื่อสารนั้น จึงประกอบไปด้วยถ้อยคำและการแสดงการกระทำ โดยในการแสดงการกระทำเดียวกันนั้น ผู้พูดมีทางเลือกที่จะใช้รูปแบบถ้อยคำได้หลากหลายรูปแบบ ตัวอย่าง เช่น หากผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังเปิดพัดลมให้ ผู้พูดอาจจะใช้รูปแบบถ้อยคำต่าง ๆ กัน ได้ดังนี้

- (1) เปิดพัดลมให้หน่อย
- (2) เปิดพัดลมให้หน่อยได้ไหม
- (3) อากาศในห้องนี้ร้อนจังเลย

จากตัวอย่างข้างต้นแสดงให้เห็นว่าในการสื่อเจตนาขอร้องให้ผู้ฟังเปิดพัดลมให้ นั้น ผู้พูดสามารถเลือกใช้ถ้อยคำได้มากกว่าหนึ่งรูปแบบ กล่าวคือ ถ้อยคำในตัวอย่างดังกล่าวแม้จะมีรูปประโยคที่ต่างกัน โดยมีทั้งประโยคคำสั่ง ประโยคคำถาม และประโยคบอกเล่า ตามลำดับ แต่ถ้อยคำทั้งหมดนี้แสดงเจตนาเพียงเจตนาเดียวคือการขอร้องให้ผู้ฟังเปิดพัดลม

การที่ผู้พูดใช้รูปภาษาที่แตกต่างกันในการสื่อสารจะทำให้ผู้ฟังเกิดความรู้สึกที่แตกต่างกัน เช่น การที่ผู้พูดใช้รูปประโยคคำสั่งอาจทำให้ผู้ฟังรู้สึกว่าตนเองถูกบังคับให้เปิดพัดลม ในขณะที่ถ้าผู้พูดใช้รูปประโยคคำถามอาจทำให้ผู้ฟังรู้สึกว่าตนเองไม่ได้ถูกบังคับและยังสามารถปฏิเสธที่จะเปิดพัดลมได้ ส่วนการที่ผู้พูดใช้รูปประโยคบอกเล่าอาจทำให้ผู้ฟังอาจรู้สึกว่าตนเองไม่ได้ถูกบังคับ

และมีอิสระที่จะเปิดพัฒนาให้ผู้พูดหรือไม่ก็ได้ ดังนั้น การเลือกใช้รูปแบบภาษาที่หลากหลายจึงเป็นลักษณะหนึ่งที่ปรากฏในการใช้ภาษาของมนุษย์ สอดคล้องกับคำกล่าวของ Timyam (2010: 231-232) ที่ว่า ผู้ใช้ภาษามีความสามารถในการใช้รูปแบบภาษาที่หลากหลายให้เหมาะสมกับสภาวะแวดล้อมที่แตกต่างกันได้ เช่น ในการพูดกับเพื่อนจะไม่ใช้รูปแบบภาษาเดียวกันกับที่พูดกับคนแปลกหน้า หรือคุณหมอ ด้วยเหตุนี้ การเลือกใช้รูปแบบภาษาที่หลากหลายจึงเป็นความสามารถหนึ่งที่ทำให้มนุษย์ใช้รูปภาษาได้เหมาะสมกับผู้ฟัง เวลาและสถานที่ รวมทั้งช่วยให้การสื่อสารในสังคมดำเนินไปอย่างราบรื่น

ถึงแม้ความสามารถในการเลือกใช้รูปแบบภาษาที่หลากหลายเป็นความสามารถที่ติดตัวมนุษย์มาตั้งแต่กำเนิด แต่ความสามารถในการเลือกใช้รูปแบบภาษาที่หลากหลายในภาษาที่สองอาจไม่ใช่เรื่องง่ายเท่าใด ดังที่ Allan *et al.* (2010: 115) กล่าวถึงความแตกต่างในการเรียนรู้ภาษาแม่และภาษาที่สองว่า มนุษย์สามารถเรียนภาษาแม่ได้โดยไม่ต้องอาศัยความเพียรพยายามมากนัก แต่ในการเรียนภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่นั้นกลับเป็นเรื่องที่ยาก โดยเฉพาะในกรณีที่มีการเรียนภาษาอื่นนั้นเกิดขึ้นอย่างเป็นทางการในบริบทของห้องเรียน

ในประเทศไทย กระทรวงศึกษาธิการได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษและจัดให้มีหลักสูตรภาษาต่างประเทศโดยเฉพาะภาษาอังกฤษ ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา เพื่อมุ่งให้เยาวชนนำความรู้ในการใช้ภาษาอังกฤษไปพัฒนาตนเอง แสวงหาความรู้และประกอบอาชีพ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545: 3) แต่ในความเป็นจริง ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งเป็นระดับขั้นสุดท้ายของการศึกษาภาคบังคับตามพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2545 (ราชกิจจานุเบกษา, 2545: 11) ยังอยู่ในระดับที่ไม่ดีเท่าใดนัก ดังเห็นได้จากผลการทำแบบทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน หรือ โอเน็ต ในรายวิชาภาษาอังกฤษ ปีการศึกษา 2556 ที่มีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ที่ 30.35 คะแนน (เดลินิวส์, 2557)

สาเหตุหนึ่งที่ทำให้นักเรียนไทยจำนวนมากไม่สามารถสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษได้อย่างคล่องแคล่วอาจเป็นเพราะนักเรียนไทยมีโอกาสดูฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์จริงน้อยมาก ดังที่ มนตรี รูปิยะเวช (2553: 2) กล่าวว่า การสอนภาษาอังกฤษในสังคมไทยเป็นการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในห้องเรียนเท่านั้น ผู้เรียนไม่มีโอกาสได้ใช้ภาษาอังกฤษนอกห้องเรียน ประกอบกับอุปสรรคในเรื่องวงคำศัพท์หรือความรู้ทางโครงสร้างภาษาที่จำกัด ล้วนทำให้ผู้เรียนสร้างรูปแบบภาษาได้อย่างจำกัดและมีรูปแบบถ้อยคำให้เลือกใช้ในการสื่อสารน้อย ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษารูปแบบการใช้ภาษาอังกฤษที่นักเรียนไทยใช้ว่ามีรูปแบบใดบ้าง

จากการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาษาของมนุษย์ พบว่ามีความเห็นที่สนับสนุนว่าเพศมีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาของมนุษย์เป็นจำนวนมาก ตัวอย่างเช่น แนวคิดของ Lakoff (1989) ที่ว่า เพศส่งผลต่อรูปแบบการเรียกขาน การเลือกใช้คำและความคาดหวังเกี่ยวกับการใช้ภาษาของมนุษย์ และการศึกษาของศุภกานดา ทองบุญรอด (2545: 2) ที่พบว่าผู้ชายและผู้หญิงใช้ภาษาที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการเลือกใช้ศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเพิ่มเติมว่าปัจจัยทางด้านเพศจะมีผลต่อการใช้รูปแบบวัจนกรรมในการศึกษาคำครั้งนี้หรือไม่

เพื่อให้เห็นถึงความสามารถในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้ศึกษาการถ่ายโอนภาษาในด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ อันแสดงให้เห็นถึงความรู้ในการใช้ภาษาในบริบทภาษาไทยที่นักเรียนนำไปปรับใช้ในภาษาอังกฤษ ซึ่งการทำความเข้าใจการถ่ายโอนภาษาสามารถนำไปสู่การวางแนวทางการสอนภาษาอังกฤษที่ช่วยลดอิทธิพลของภาษาไทยที่มีในการใช้ภาษาอังกฤษ และนำไปสู่การใช้ภาษาอังกฤษที่เหมาะสมกับบริบทการใช้ภาษาที่เจ้าของภาษานิยมใช้

การศึกษารูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และการศึกษาการถ่ายโอนภาษาในงานวิจัยชิ้นนี้จะทำให้เห็นภาพรวมของการใช้รูปแบบวัจนกรรมภาษาอังกฤษที่นักเรียนเพศชายและเพศหญิงใช้ในชีวิตประจำวัน และการถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียน และช่วยเพิ่มพูนองค์ความรู้ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์อีกด้วย

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการเลือกรูปแบบวัจนกรรม (types of speech acts) ของนักเรียน
2. เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบและความถี่ในการเลือกรูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ระหว่างนักเรียนเพศชายและเพศหญิง
3. เพื่อศึกษาการถ่ายโอนภาษาในการใช้วัจนกรรมของนักเรียน

## ขอบเขตการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาการถ่ายโอนภาษาในด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์เท่านั้น ไม่ศึกษาการถ่ายโอนภาษาในด้านอื่น ๆ เช่น การถ่ายโอนด้านเสียงและการถ่ายโอนด้านโครงสร้างภาษา เนื่องจากการถ่ายโอนทางด้านเสียงและด้านโครงสร้างภาษานั้น มีผู้ศึกษาเป็นจำนวนมากอยู่แล้ว ดังสามารถศึกษาเพิ่มเติมได้จากหนังสือ **Learner English: a teacher's guide to interference and other problems.** (Swan and Bernard, 2001: 343-356)

## ประโยชน์ที่ได้รับ

1. เพื่อให้เกิดการตระหนักถึงความสำคัญในการสอนรูปแบบภาษาที่หลากหลาย และการเลือกใช้รูปแบบภาษาให้เหมาะสมกับสังคมและวัฒนธรรม
2. เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษาวัจนกรรมโดยใช้แหล่งข้อมูลอื่น ๆ

## นิยามศัพท์เฉพาะ

**หน่วยคิด (idea unit)** หมายถึง อนุประโยคที่มีใจความสำคัญเพียงหนึ่งเดียวและมีความหมายสมบูรณ์ในตัวเอง โดยในแต่ละหน่วยคิดจะมีกริยาวิเศษณ์เป็นส่วนประกอบหลักร่วมกับวลีต่าง ๆ เช่น นามวลี บุพบทวลี เป็นต้น (Chafe, 1985 อ้างถึงใน Sarieva, 2007: 116-121)

**รูปแบบวัจนกรรม (types of speech acts)** หมายถึง วัจนกรรมที่มีลักษณะเฉพาะของตนเอง ที่เกิดขึ้นจากการแบ่งรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) โดยใช้มุมมองใน 4 มิติประกอบกัน คือ การสื่อเจตนาชัดเจน การสื่อเจตนาตรง การกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาและการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา

**การถ่ายโอนภาษา (language transfer)** หมายถึง อิทธิพลในการใช้ภาษาที่เกิดจากความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาเป้าหมายและภาษาอื่นที่เรียนรู้มาก่อนหน้า Odlin (1989: 27)

## บทที่ 2

### การตรวจเอกสาร

การศึกษาเกี่ยวกับวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาในการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งเพศชายและเพศหญิงครั้งนี้ ผู้วิจัยรวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องด้านวัจนกรรม เพศและการใช้ภาษา และการถ่ายโอนภาษา ในบทนี้ เพื่อเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับวัจนกรรม ความแตกต่างของเพศที่ส่งผลต่อการใช้ภาษา และลักษณะการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่สู่ภาษาเป้าหมาย นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำเสนอเอกสารและงานวิจัยเรื่องความสุภาพประกอบเพื่ออธิบายความหลากหลายในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมในสถานการณ์เดียวกัน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม

ถ้อยคำที่มนุษย์นำมาร้อยเรียงเพื่อใช้ในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นในสังคมนั้น นอกจากจะเป็นการนำคำมาเรียงต่อกันให้ถูกต้องตาม โครงสร้างของภาษาเพื่อใช้สื่อความหมายหรือบรรยายข้อเท็จจริงของเหตุการณ์แล้ว มนุษย์ยังแสดงการกระทำต่าง ๆ ผ่านการใช้ถ้อยคำเหล่านั้นด้วย เช่น

- (4) ฉันจะไม่โกหกเธออีก
- (5) อย่าส่งเสียงดังรบกวนคนอื่นสิ
- (6) ช่วยหยิบปากกาตรงนั้นให้หน่อยได้ไหม

ถ้อยคำดังกล่าวข้างต้น นอกจากจะเป็นการนำคำที่มีอยู่ในภาษามาเรียบเรียงเพื่อใช้ในการสื่อความหมายแล้วนั้น ในถ้อยคำที่ (4) ผู้พูดได้แสดงการกระทำการสัญญาว่าในอนาคตผู้พูดจะไม่โกหกผู้ฟัง ในถ้อยคำที่ (5) ผู้พูดได้แสดงการกระทำการสั่งเพื่อให้ผู้ฟังหยุดส่งเสียงดังรบกวนคนอื่น ๆ และในถ้อยคำที่ (6) ผู้พูดได้แสดงการกระทำการขอร้องให้ผู้ฟังกระทำตามความต้องการของผู้พูด การใช้ถ้อยคำในการแสดงการกระทำเหล่านี้ Austin (1992: 3-7) เรียกว่า วัจนกรรม (speech acts)

การศึกษาวัจนกรรมในการศึกษาครั้งนี้ ประกอบด้วยรายละเอียดในเรื่องขององค์ประกอบของวัจนกรรม ประเภทวัจนกรรม เงื่อนไขเหมาะสมในการเกิดวัจนกรรม รูปแบบวัจนกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม ตามลำดับดังต่อไปนี้

## 1. องค์ประกอบของวัจนกรรม

นักภาษาศาสตร์แต่ละท่าน ได้แบ่งองค์ประกอบของวัจนกรรมไว้ต่างกัน โดย Austin (1992: 109-110) กล่าวถึงองค์ประกอบของวัจนกรรม 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การกล่าวถ้อยคำ การสื่อเจตนา และวัจนผล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**1.1 การกล่าวถ้อยคำ (locutionary act)** เป็นการเปล่งเสียงถ้อยคำออกมาเพื่อใช้ถ้อยคำนั้น ในการอ้างถึงสิ่งต่าง ๆ เพื่อสื่อความหมาย

**1.2 การสื่อเจตนา (illocutionary act)** เป็นการแสดงการกระทำผ่านทางกรกล่าวถ้อยคำ เช่น การขอร้อง การถาม การสัญญา เป็นต้น

**1.3 วัจนผล (perlocutionary act)** เป็นผลจากถ้อยคำที่ผู้พูดคาดว่า จะเกิดกับผู้ฟัง หลังจากที่ผู้พูดกล่าวถ้อยคำออกมา เช่น ผู้ฟังเชื่อสิ่งที่ผู้พูดกล่าว ผู้ฟังทำตามที่ผู้พูดขอร้อง เป็นต้น

ในเวลาต่อมา Searle ลูกศิษย์ของ Austin ได้เสนอองค์ประกอบของวัจนกรรมเพิ่มเติมจาก องค์ประกอบของวัจนกรรมตามแนวคิดของ Austin โดย Searle (1976: 22-25) ได้แบ่งองค์ประกอบ การกล่าวถ้อยคำออกเป็นกรกล่าวถ้อย (utterance act) ซึ่งหมายถึง การเปล่งเสียงกล่าวถ้อยคำหนึ่ง ๆ ของผู้พูด และการนำเสนอความ (propositional act) ซึ่งหมายถึง การแสดงความหมายของถ้อยคำที่ เปล่งเสียงออกมา ทำให้องค์ประกอบของวัจนกรรมตามแนวคิดของ Searle มี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การกล่าวถ้อย การนำเสนอความ การแสดงเจตนาและวัจนผล อันเป็นองค์ประกอบของวัจนกรรม ที่ละเอียดกว่าองค์ประกอบของวัจนกรรมตามแนวคิดของ Austin ที่มีเพียง 3 องค์ประกอบเท่านั้น

นอกจากองค์ประกอบของวัจนกรรมตามแนวคิดของ Austin และ Searle จะมีรายละเอียด เรื่องการกล่าวถ้อยคำแตกต่างกันแล้วนั้น ทั้งสองแนวคิดนี้ยังมีรายละเอียดเรื่องมุมมองเกี่ยวกับวัจนผล ต่างกันด้วย โดย Austin เชื่อว่าทุกวัจนกรรมจะก่อให้เกิดวัจนผลตามมา แต่ Searle เชื่อว่าบางวัจนกรรม อาจไม่ก่อให้เกิดวัจนผลได้ เช่น การกล่าวคำอุทานต่าง ๆ ที่แสดงอารมณ์ความรู้สึกของผู้พูด อันได้แก่ “My god!” “Oh!” “เฮ้!” “ว้าว!” จะไม่ก่อให้เกิดวัจนผล เป็นต้น

ในการศึกษาครั้งนี้ มีการกำหนดสถานการณ์ในการแสดงเจตนาเพื่อควบคุมองค์ประกอบ การแสดงเจตนาเพื่อให้ได้เจตนาของการสื่อสารที่หลากหลาย และนำองค์ประกอบกรกล่าวถ้อยคำ ที่กลุ่มตัวอย่างใช้ในสถานการณ์การสื่อเจตนา นั้น ๆ มาวิเคราะห์การเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรม ในลำดับต่อไป อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยไม่ได้ศึกษาองค์ประกอบวัจนผลด้วย

## 2. ประเภทของวัจนกรรม

การติดต่อสื่อสารของมนุษย์ในชีวิตประจำวันนั้นมีเจตนาที่หลากหลาย เช่น การทักทาย การขอบคุณ การขอโทษ และการชมเชย วัจนกรรมที่มนุษย์ใช้จึงมีความหลากหลายด้วย ดังนั้น หากเรานำวัจนกรรมทั้งหมดมาแจกแจงตามเจตนาของการสื่อสาร เราจะได้ประเภทวัจนกรรมที่หลากหลายเช่นกัน ในการจัดกลุ่มประเภทของวัจนกรรมนี้ Searle เสนอว่า วัจนกรรมบางวัจนกรรมมีลักษณะที่คล้ายกันบางประการและสามารถนำมาจัดเป็นประเภทเดียวกันได้ เช่น วัจนกรรมตั้งและวัจนกรรมขอร้องที่เป็นการกล่าวถ้อยคำเพื่อแสดงเจตนาให้เกิดการกระทำในอนาคตของผู้ฟังเหมือนกัน ต่างกับวัจนกรรมสัญญาที่เป็นการกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูด ดังนั้น เราจึงสามารถรวมวัจนกรรมตั้งและวัจนกรรมขอร้องเป็นวัจนกรรมประเภทเดียวกันได้และสามารถแยกวัจนกรรมสัญญาเป็นวัจนกรรมอีกหนึ่งประเภทได้

ในการจัดประเภทวัจนกรรมนี้ Searle (1976: 12-20) ได้เสนอการจัดประเภทวัจนกรรมตามการแสดงเจตนาของการสื่อสารไว้ 5 ประเภท ดังต่อไปนี้

### 2.1 วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ (representatives)

วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟังโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อนำเสนอเนื้อความหรือบอกเล่าข้อเท็จจริงให้ผู้ฟังได้รับรู้ เช่น วัจนกรรมบรรยายหรือพรรณนา (describing) วัจนกรรมคาดการณ์ (anticipating) วัจนกรรมสรุป (concluding) และวัจนกรรมยืนยัน (asserting) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(7) หนูว่าแดงคงทำการบ้านไม่เสร็จนะคะ เขาถึงได้โดดเรียน

(8) ผมไม่ได้ลอกการบ้านใครเลยนะ ผมทำเองจริง ๆ ครับ

ในตัวอย่างที่ (7) ผู้พูดใช้หน่วยคิด ดังที่ให้คำจำกัดความไว้ในบทที่ 1 ว่าเป็นอนุประโยคที่มีใจความสำคัญเพียงหนึ่งเดียวและมีความหมายสมบูรณ์ในตัวเอง จำนวน 2 หน่วยคิด ประกอบกันในการนำเสนอเนื้อความ ผู้พูดเริ่มจากการกล่าวถึงสิ่งที่ผู้พูดคิดว่าเป็นสาเหตุของการโดดเรียน คือ “หนูว่าแดงคงทำการบ้านไม่เสร็จนะคะ” และกล่าวถึงผลที่เกิดขึ้นจากสาเหตุดังกล่าว คือ “เขาถึงได้โดดเรียน” การใช้หน่วยคิดดังกล่าวเพื่อนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการโดดเรียนให้ผู้ฟังรับทราบ ซึ่งสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายการใช้วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ที่เป็นการนำเสนอเนื้อความใด ๆ ให้ผู้ฟังทราบ หน่วยคิดดังกล่าวจึงจัดอยู่ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ ขณะที่ในตัวอย่างที่ (8)

ผู้พูดใช้หน่วยคิด 2 หน่วยคิดประกอบกันในการบอกเล่าข้อเท็จจริงให้ผู้ฟังได้รับทราบ ผู้พูดเริ่มจากการบรรยายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นด้วยหน่วยคิด “ผมไม่ได้ลอกการบ้านใครเลยนะ” และกล่าวยืนยันให้ผู้ฟังเชื่อว่าผู้พูดกล่าวความจริงด้วยหน่วยคิด “ผมทำเองจริง ๆ ครับ” การใช้หน่วยคิดดังกล่าวเพื่อบอกเล่าข้อเท็จจริงว่าผู้พูดทำการบ้านด้วยตนเองและเพื่อกล่าวยืนยันความบริสุทธิ์ของตน ซึ่งสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายการใช้วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ที่เป็นการบอกเล่าข้อเท็จจริงให้ผู้ฟังได้รับรู้ หน่วยคิดดังกล่าวจึงจัดอยู่ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์

## 2.2 วัจนกรรมกำหนดให้ทำ (directives)

วัจนกรรมกำหนดให้ทำ หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้ฟังมีการกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดเพื่อผู้พูด เช่น วัจนกรรมสั่ง (ordering) วัจนกรรมขอร้อง (requesting) วัจนกรรมห้าม (forbidding) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (9) หนูไม่อยากได้เกรด 0 ค่ะครู ครูให้หนูแก้ตัวได้ไหมคะ
- (10) นั่งทำงานเงียบ ๆ สักครู่นะคะ อย่าลุกเดินเพ่นพ่าน ครูมีธุระ เดี่ยวครูนะ

ในตัวอย่างที่ (9) ผู้พูดใช้หน่วยคิด 2 หน่วยคิดประกอบกันในการนำเสนอเนื้อความ ผู้พูดเริ่มจากการกล่าวแสดงความต้องการของตนด้วยหน่วยคิด “หนูไม่อยากได้เกรด 0 ค่ะครู” ซึ่งเป็นวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์เนื่องจากการนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับความต้องการของผู้พูด ตามด้วยการขอร้องครูให้โอกาสผู้พูดสอบแก้ตัวด้วยหน่วยคิด “ครูให้หนูแก้ตัวได้ไหมคะ” ซึ่งเป็นวัจนกรรมกำหนดให้ทำเนื่องจากการกล่าวถ้อยเพื่อให้ครูกระทำการอนุญาตให้ผู้พูดสอบแก้ตัวอีกครั้งหนึ่ง และในตัวอย่างที่ (10) ผู้พูดใช้หน่วยคิด 4 หน่วยคิดประกอบกันเพื่อสั่งห้ามนักเรียนลุกออกจากที่นั่ง ผู้พูดเริ่มด้วยหน่วยคิด “นั่งทำงานเงียบ ๆ สักครู่นะคะ” และ “อย่าลุกเดินเพ่นพ่าน” ซึ่งเป็นหน่วยคิดที่สื่อเจตนาให้นักเรียนกระทำตามที่ครูสั่ง หน่วยคิดทั้ง 2 นี้จึงจัดอยู่ใน วัจนกรรมกำหนดให้ทำ โดยมีวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ประกอบในการนำเสนอเหตุผลว่า “ครูมีธุระ” และการนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับระยะเวลาของการกระทำว่า “เดี๋ยวครูนะ”

## 2.3 วัจนกรรมกล่าวผูกพัน (commissives)

วัจนกรรมกล่าวผูกพัน หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้ฟังรับรู้ว่า ผู้พูดผูกมัดตนเองต่อการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อผู้ฟังในอนาคต เช่น วัจนกรรมสัญญา (promising) วัจนกรรมข่มขู่ (threatening) วัจนกรรมยื่นข้อเสนอหรือเสนอตัว (offering) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (11) ผมสัญญาว่าต่อไปนี่ผมจะไม่มาโรงเรียนสายอีกแล้วครับ
- (12) เดี่ยวหนูรวบรวมแบบฝึกหัดไปส่งให้ที่โต๊ะครูนะคะ

ในตัวอย่างที่ (11) และ (12) ข้างต้น ผู้พูดต่างกล่าวผูกมัดตนเองต่อการกระทำในอนาคตข้างหน้า ด้วยการสัญญากับครูว่า ผู้พูดจะไม่มาโรงเรียนสายอีกและการเสนอตัวเป็นผู้รวบรวมงานไปส่งที่โต๊ะครู ตามลำดับ การใช้หน่วยคิดดังกล่าวเพื่อกล่าวถึงสิ่งที่ตนจะทำในอนาคตนั้น สอดคล้องกับ จุดมุ่งหมายในการใช้วัจนกรรมกล่าวผูกพันที่เป็นการกล่าวผูกมัดตนเองต่อการกระทำในอนาคต จึงทำให้หน่วยคิดในตัวอย่างที่ (11) และ (12) ข้างต้น จัดอยู่ในวัจนกรรมกล่าวผูกพัน

#### 2.4 วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก (expressives)

วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อแสดงสภาวะทางอารมณ์ สภาพจิตใจ ทศนคติหรือความรู้สึก เช่น วัจนกรรมขอบคุณ (thanking) วัจนกรรมขอโทษ (apologizing) วัจนกรรมต้อนรับ (welcoming) วัจนกรรมแสดงความยินดี (congratulating) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (13) ขอบคุณค่ะครู หนูเข้าใจสิ่งที่ครูอธิบายอย่างแจ่มแจ้งเลยคะ
- (14) ขอโทษนะครับที่ผมหลุดปากพูดคำไม่สุภาพออกไป

ในตัวอย่างที่ (13) ผู้พูดใช้หน่วยคิด 2 หน่วยคิดคำประกอบกันในการกล่าวถึงคำอธิบายของครู ผู้พูดเริ่มจากการกล่าวถึงความรู้สึกขอบคุณที่ตนมีด้วยหน่วยคิด“ขอบคุณค่ะครู” ตามด้วยการกล่าวถึงข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นกับตนเองหลังจากฟังคำอธิบายของครูด้วยหน่วยคิด“หนูเข้าใจสิ่งที่ครูอธิบายอย่างแจ่มแจ้งเลยคะ” การใช้ถ้อยคำแสดงสภาวะทางอารมณ์และกล่าวถึงข้อเท็จจริงในตัวอย่างที่ (13) นี้ ทำให้หน่วยคิดทั้งสองจัดอยู่ในวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก และ วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ตามลำดับและในตัวอย่างที่ (14) ผู้พูดใช้หน่วยคิด 2 หน่วยคิดประกอบกันในการกล่าวแสดงความรู้สึกขอโทษผู้ฟัง ได้แก่ “ขอโทษนะครับ” และ “ที่ผมหลุดปากพูดคำไม่สุภาพออกไป” ซึ่งเป็นการกล่าวถึงความรู้สึกของตนและเป็นการบรรยายถึงสิ่งที่ทำให้ตนรู้สึกผิด ทำให้หน่วยคิดทั้งสองหน่วยคิดนี้จัดอยู่ในวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ตามลำดับ

## 2.5 วจนกรรมกล่าวประกาศ (declaratives)

วจนกรรมกล่าวประกาศ หมายถึง วจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อให้ประกาศหรือเปลี่ยนแปลงสถานภาพของบุคคลหรือบางสิ่งบางอย่าง เช่น วจนกรรมขับออก จากศาสนาหรือสั่งคมของชุมชนหรือคว่ำบาตร (excommunicating) วจนกรรมประกาศสงคราม (declaring war) วจนกรรมตั้งชื่อ (christening) วจนกรรมแต่งตั้ง (appointing) วจนกรรมคัดค้าน (objecting) วจนกรรมไล่ออกจากงาน (firing from employment) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(15) ในเมื่อไม่มีใครแย้ง ครูขอแต่งตั้งให้เกวลิมเป็นหัวหน้าห้องนะคะ

(16) ฉันจะไม่ให้เธอเยี่ยมของอีกแล้วนะ ให้เยี่ยมที่ไรทำลายทุกทีเลย

ในตัวอย่างที่ (15) ผู้พูดใช้หน่วยคิด “ในเมื่อไม่มีใครแย้ง” ในการเกริ่นนำเข้าสู่ การใช้หน่วยคิด “ครูขอแต่งตั้งให้เกวลิมเป็นหัวหน้าห้องนะคะ” ซึ่งมีผลในการเปลี่ยนแปลงสภาพของนักเรียนคนหนึ่ง ในห้อง (เกวลิม) ให้มีสภาพเป็นหัวหน้าห้อง ทำให้หน่วยคิดนี้จัดเป็นวจนกรรมกล่าวประกาศ และ ในตัวอย่างที่ (16) ผู้พูดใช้หน่วยคิด 2 หน่วยคิดประกอบกัน ผู้พูดเริ่มด้วยการใช้หน่วยคิด “ฉันจะไม่ให้เธอเยี่ยมของอีกแล้วนะ” เพื่อบอกให้ผู้ฟังทราบสถานการณ์การเยี่ยมของระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง เนื่องจาก ถ้อยคำนี้มีผลในการเปลี่ยนสภาพของผู้ฟังให้ไม่สามารถเยี่ยมของจากผู้พูดได้ หน่วยคิดนี้จึงจัดอยู่ใน วจนกรรมกล่าวประกาศ จากนั้นผู้พูดกล่าวปิดท้ายด้วยหน่วยคิด “ให้เยี่ยมที่ไรทำลายทุกทีเลย” เพื่อกล่าวถึง เหตุผลที่ผู้พูดไม่ให้ผู้ฟังเยี่ยมของว่าเป็นเพราะพฤติกรรมการเยี่ยมของของผู้ฟังที่มักจะทำของที่ตนเยี่ยม จากผู้พูดหายอยู่เสมอ การกล่าวถึงข้อเท็จจริงนี้ทำให้หน่วยคิดนี้จัดอยู่ในวจนกรรมบรรยายเหตุการณ์

ถึงแม้ว่าประเภทวจนกรรมทั้ง 5 ประเภทตามแนวคิดของ Searle ข้างต้นจะเป็นที่กล่าวถึง อย่างกว้างขวาง แต่ Leech กลับไม่เห็นด้วยกับการแบ่งประเภทวจนกรรมตามแนวคิดนี้ โดย Leech (1983: 206) เชื่อว่า วจนกรรมกล่าวประกาศตามแนวคิดของ Searle นั้น แท้จริงแล้วไม่ใช่วจนกรรม หากแต่เป็นการกระทำทางสังคมมากกว่าการกระทำด้วยคำพูด เพราะวจนกรรมกล่าวประกาศเป็น วจนกรรมที่ตายตัวและกลายมาจากอิทธิพลของพิธีกรรมทางศาสนา ตัวอย่างเช่น การสาธยายบาป เพื่อให้บาปของตนหมดไปของชาวคาทอลิก หรือการกล่าว “I now pronounce you husband and wife.” ของบาทหลวงในพิธีแต่งงานตามประเพณีของศาสนาคริสต์ ดังนั้น Leech จึงยอมรับแค่วจนกรรม บรรยายเหตุการณ์ วจนกรรมกำหนดให้ทำ วจนกรรมกล่าวผูกพัน และวจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก

อย่างไรก็ตาม Leech เชื่อว่าวัจนกรรมที่กล่าวถึงทั้งสี่ประเภทนี้ยังไม่ครอบคลุมเจตนาของการสื่อสารได้ครบถ้วน เนื่องจากมีคำกริยาภาษาอังกฤษกลุ่มหนึ่งที่ใช้ในการถาม เช่น query, inquire, ask และ question ที่ไม่สามารถจัดให้เข้ากับการสื่อเจตนาตามประเภทวัจนกรรมทั้ง 4 ประเภทได้ Leech (1983: 206) จึงเสนอวัจนกรรมการขอข้อมูลเพิ่มขึ้นอีกหนึ่งประเภท รวมเป็น 5 ประเภท ดังรายละเอียดต่อไปนี้

## 2.6 วัจนกรรมการขอข้อมูล (rogatives)

วัจนกรรมการขอข้อมูล หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดคือไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อสอบถามข้อมูลบางอย่าง เช่น วัจนกรรมถาม (asking) วัจนกรรมสืบค้นข้อมูล (querying) วัจนกรรมซักถามข้อสงสัย (questioning) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(17) ครูคะ เราจะเริ่มสอบปลายภาคกันวันไหนคะ

(18) ปู่ม พรุ่งนี้พวกเราจะมาทำงานกลุ่มกัน เธอมาได้หรือเปล่า

ในตัวอย่างที่ (17) และ (18) ผู้พูดใช้หน่วยคิด “เราจะเริ่มสอบปลายภาคกันวันไหนคะ” และ “เธอมาได้หรือเปล่า” ตามลำดับ ในการสอบถามข้อมูลจากผู้ฟัง การใช้หน่วยคิดที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อสอบถามข้อมูลนี้ทำให้หน่วยคิดดังกล่าวจัดอยู่ในวัจนกรรมการขอข้อมูล โดยในทั้งสองตัวอย่างผู้พูดได้เกริ่นให้ผู้ฟังสนใจสิ่งที่คุณพูดจะพูดต่อไปด้วยการเรียกขานผู้ฟัง “ครูคะ” และ “ปู่ม” ตามลำดับ หากแต่ในตัวอย่างที่ (18) ผู้ฟังใช้วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ “พรุ่งนี้พวกเราจะมาทำงานกลุ่มกัน” ก่อนการใช้วัจนกรรมถามเพื่อให้ข้อมูลเบื้องต้นที่ผู้ฟังใช้ประกอบการตัดสินใจในการตอบคำถามนั้น

การศึกษารูปแบบวัจนกรรมในครั้งนี้ ผู้วิจัยนำความรู้เรื่องการแบ่งประเภทของวัจนกรรมมาใช้ในการกำหนดประเภทวัจนกรรมในแบบสอบถามเพื่อให้ได้ผลการศึกษาที่ครอบคลุมการใช้วัจนกรรมทุกประเภท ทั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ประเภทวัจนกรรมตามแนวคิดของ Leech (1983) เนื่องจาก ลักษณะเฉพาะของวัจนกรรมกล่าวประกาศที่ว่า “วัจนกรรมกล่าวประกาศเป็นวัจนกรรมประเภทพิเศษที่มักแสดงหรือกล่าวโดยผู้ซึ่งเป็นผู้มีอำนาจที่ทำให้เกิดการกระทำนั้น” (Searle, 1976: 18-19 อ้างใน Leech, 1983: 106) แสดงให้เห็นว่าผู้ใช้วัจนกรรมกล่าวประกาศต้องเป็นผู้ที่มีอำนาจในระดับหนึ่งที่สามารถทำให้คำกล่าวนั้นสัมฤทธิ์ผลได้ วัจนกรรมกล่าวประกาศจึงเป็นวัจนกรรมที่ค่อนข้างจำกัด อีกทั้งนักเรียนที่ผู้วิจัยใช้เป็นกลุ่มตัวอย่างไม่ได้มีอำนาจและสถานภาพทางสังคมสูงพอที่จะใช้ วัจนกรรมกล่าวประกาศในชีวิตประจำวัน ผู้วิจัยจึงใช้ประเภทวัจนกรรมตามแนวคิดของ Leech เป็นเกณฑ์ในการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมทุกประเภทวัจนกรรมที่พบจริงในชีวิตประจำวันของนักเรียน

เนื่องจากประเภทวัจนกรรมตามแนวคิดของ Leech (1983) ทั้ง 5 ประเภทนั้น เป็นการจัดประเภทวัจนกรรมโดยการรวมชนิดของวัจนกรรมย่อยที่มีลักษณะคล้ายกันเข้าด้วยกัน ทำให้วัจนกรรมแต่ละประเภทประกอบด้วยวัจนกรรมย่อยจำนวนมากดังที่ยกตัวอย่างมาแล้วข้างต้น ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงศึกษาวัจนกรรมแต่ละประเภทโดยเลือกวัจนกรรมย่อยเพียง 1 วัจนกรรมย่อยมาเป็นตัวแทนในการศึกษาวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรมการขอข้อมูล ตามลำดับ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**วัจนกรรมบรรยาย (describing)** ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ เนื่องจากในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ที่พบทั้งหมดนั้น วัจนกรรมบรรยายที่มีลักษณะเป็นการบอกเล่านำเสนอข้อมูล และจัดเป็นวัจนกรรมพื้นฐานที่พบในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน ทั้งในการฟังรายงานข่าวทางโทรทัศน์ การอ่านจากข้อความ (sms) ที่ร่วมสนทนาในรายการต่าง ๆ การอ่านหนังสือ นิตยสาร หรือวารสารต่าง ๆ ตลอดจนการใช้ภาษาในการพูดคุยแลกเปลี่ยนข้อมูลประสบการณ์ระหว่างบุคคลด้วยโดยวัจนกรรมอื่น ๆ ที่จัดอยู่ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ เช่น วัจนกรรมรายงาน วัจนกรรมสรุป วัจนกรรมยืนยัน วัจนกรรมคาดการณ์ วัจนกรรมโอ้อวด วัจนกรรมต่อว่าและวัจนกรรมชูปรับ ต่างเป็นวัจนกรรมที่พบการใช้เป็นครั้งคราวเท่านั้น

**วัจนกรรมขอร้อง (requesting)** ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมกำหนดให้ทำเนื่องจาก Maeshiba *et al* (1996: 158) กล่าวว่า วัจนกรรมขอร้องเป็นวัจนกรรมที่น่าสนใจศึกษาที่สุดอันดับแรกในการศึกษาวัจนปฏิบัติศาสตร์พรรณนา วัจนปฏิบัติศาสตร์ข้ามวัฒนธรรมและวัจนปฏิบัติศาสตร์อันตรกษา

**วัจนกรรมสัญญา (promising)** ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมกล่าวผูกพัน เนื่องจาก วัจนกรรมสัญญาจัดเป็นหนึ่งในวัจนกรรมกล่าวผูกพันที่น่าสนใจ ดังที่กฤษดาพรรณ หงส์คารมภ์ และธีรนุช โชคสุวณิช (2551: 105-106) กล่าวถึงวัจนกรรมประเภทนี้ไว้ว่า “วัจนกรรมสัญญาจะได้รับความสนใจจาก Searle มากที่สุดและมักถูกนำไปอ้างเมื่อมีการอธิบายเงื่อนไขต่าง ๆ ที่กำหนดวัจนกรรมรวมทั้งการโต้เถียงว่าในการแสดงวัจนกรรมจำเป็นต้องมีกริยาบังการกระทำหรือไม่” นอกจากนี้ Astington (1990 อ้างในสินี วณิชชานนท์, 2541: 1) ได้กล่าวว่า วัจนกรรมสัญญาเป็นวัจนกรรมหนึ่งที่น่าสนใจอย่างยิ่ง โดยเฉพาะการศึกษาวัจนกรรมสัญญาของเด็ก ทั้งนี้เพราะวัจนกรรมสัญญาจัดเป็นวัจนกรรมที่มาพร้อมกับภาระในการรับผิดชอบการกระทำให้สำเร็จด้วยตัวผู้พูดเอง ทำให้วัจนกรรมสัญญาเป็นวัจนกรรมที่พบน้อยมากในเด็กเล็กและจะไม่ปรากฏจนกว่าเด็กจะโต ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาวัจนกรรมสัญญาในเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่ผู้วิจัยใช้เป็นกลุ่มตัวอย่างในครั้งนี้

**วัจนกรรมขอโทษ (apologizing)** ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก เนื่องจาก Maeshiba *et al* (1996: 158) กล่าวว่า ในการศึกษาวัจนปฏิบัติศาสตร์พรรณนา วัจนปฏิบัติศาสตร์-ข้ามวัฒนธรรมและวัจนปฏิบัติศาสตร์อันตรภาษานั้น วัจนกรรมขอโทษถือเป็นวัจนกรรมที่น่าสนใจศึกษาในอันดับที่สองรองจากวัจนกรรมขอร้อง นอกจากนี้ Makthavornvattana (1998 อ้างใน Khahua, 2003: 18) ยังกล่าวว่า วัจนกรรมขอโทษเป็นวัจนกรรมหนึ่ง que แสดงลักษณะที่สำคัญของวัฒนธรรมไทย เนื่องจากคนไทยจะให้ความสำคัญไปที่ความรู้สึกของผู้ฟังมากกว่าการรักษาหน้าของผู้พูดเอง

**วัจนกรรมถาม (asking)** ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมการขอข้อมูล เนื่องจาก ในวัจนกรรมการขอข้อมูลที่พบทั้งหมดนั้น วัจนกรรมถามจัดเป็นวัจนกรรมพื้นฐานที่พบในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน และมีความถี่ในการใช้สูงกว่าวัจนกรรมการขอข้อมูลชนิดอื่น ๆ เช่น วัจนกรรมสืบค้นข้อมูลและวัจนกรรมซักถามข้อสงสัย วัจนกรรมดังกล่าวต่างเป็นวัจนกรรมที่ใช้เป็นครั้งคราวเท่านั้น

จากเหตุผลที่กล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้วัจนกรรมบรรยายเป็นตัวแทนของวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมขอร้องเป็นตัวแทนของวัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมสัญญาเป็นตัวแทนของวัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมขอโทษเป็นตัวแทนของวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก และวัจนกรรมถามเป็นตัวแทนของวัจนกรรมการขอข้อมูล

วัจนกรรมต่าง ๆ ที่ใช้ในชีวิตประจำวัน บางครั้งไม่ได้ประสบผลสำเร็จตรงตามวัจนกรรมที่ผู้พูดต้องการสื่อเจตนาเสมอไป ตัวอย่างเช่น วัจนกรรม “ดอกตะปูเป็นไขใหม่” ที่ใช้ในการสื่อเจตนาขอร้องให้ผู้ฟังช่วยเหลือผู้พูดนั้นจะไม่ประสบผลสำเร็จเลยหากผู้ฟังตีความวัจนกรรมนี้เป็นการถามและให้คำตอบกับผู้พูดว่า “ใช่” แต่วัจนกรรมนี้จะประสบผลสำเร็จก็ต่อเมื่อผู้ฟังเข้าใจว่าผู้พูดต้องการขอร้องและให้ความช่วยเหลือผู้พูดตามที่ผู้พูดต้องการ ทั้งนี้ การที่วัจนกรรมใดจะบรรลุผลสำเร็จได้ วัจนกรรมนั้นจะต้องเกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขเหมาะสมในการเกิดวัจนกรรมด้วย

### 3. เงื่อนไขเหมาะสมในการเกิดวัจนกรรม (felicity conditions)

บางครั้งสถานการณ์การใช้ภาษาในชีวิตประจำวันอาจบีบบังคับให้ผู้พูดจำเป็นต้องกล่าวถ้อยคำที่ขัดแย้งกับเจตนาของตนออกไป อันจะส่งผลให้ถ้อยคำที่ผู้พูดกล่าวออกไปไม่บรรลุผลสำเร็จตามที่ควรจะเป็น ตัวอย่างเช่น การกล่าววัจนกรรมสัญญา “ต่อไปนี้หนูจะทำการบ้านด้วยตัวเองค่ะ” เพื่อให้ครูรู้สึกสบายใจว่า ผู้พูดจะกระทำตามที่ครูต้องการ หรือเพื่อไม่ให้ครูออกจดหมายเชิญผู้ปกครองของผู้พูดมาพบ โดยที่ผู้พูดทราบอยู่แล้วว่าตนเองไม่สามารถปฏิบัติตามคำกล่าวข้างต้นได้ จึงส่งผลให้วัจนกรรมสัญญานี้เป็นเพียงถ้อยคำที่ผู้พูดกล่าวโดยไม่สนใจรับผิดชอบคำพูดเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของตน

และเป็นวัจนกรรมที่ไม่ทำให้เกิดการกระทำการสัญญาจริง ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า การแสดงวัจนกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันนั้น ไม่ใช่ทุกวัจนกรรมจะประสบผลสำเร็จและก่อให้เกิดการกระทำที่ควรจะเป็น ทั้งนี้ การที่วัจนกรรมใดจะบรรลุผลสำเร็จได้ วัจนกรรมนั้นจะต้องเกิดขึ้นภายใต้สถานการณ์ที่เหมาะสมตามที่ Searle (1976: 57-61) เรียกว่า เงื่อนไขเหมาะสม อันประกอบด้วยเงื่อนไข 4 ประการ ได้แก่ เงื่อนไขเกี่ยวกับเนื้อความ (propositional content) เงื่อนไขเกี่ยวกับปัจจัยพื้นฐาน (preparatory precondition) เงื่อนไขเกี่ยวกับความจริงใจ (sincerity condition) และเงื่อนไขเกี่ยวกับสาระสำคัญ (essential condition) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**3.1 เงื่อนไขเกี่ยวกับเนื้อความ**เป็นการใช้ถ้อยคำในการอ้างถึงสิ่งต่าง ๆ เพื่อสื่อความหมายและแสดงเจตนาของการสื่อสาร

**3.2 เงื่อนไขเกี่ยวกับปัจจัยพื้นฐาน**เป็นความรู้พื้นฐานหรือความคิดความเชื่อของผู้พูดและผู้ฟังที่มีต่อการกระทำนั้น ๆ ก่อนที่ผู้พูดจะกล่าวถ้อยคำ

**3.3 เงื่อนไขเกี่ยวกับความจริงใจ**เป็นการแสดงความรู้สึกและเจตนาที่แท้จริงของผู้พูด

**3.4 เงื่อนไขเกี่ยวกับสาระสำคัญ**เป็นการบอกสาระสำคัญของถ้อยคำที่ผู้พูดกล่าว

เงื่อนไขเหมาะสม 4 ประการที่ Searle กล่าวข้างต้นนี้ปรากฏในการใช้วัจนกรรมทุกวัจนกรรม ตัวอย่างเช่น การสัญญาซึ่งกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้พูดด้วยถ้อยคำ “ต่อจากนี้ไปหนูจะทำการบ้านด้วยตัวเองค่ะ” จะประกอบด้วยเงื่อนไขเกี่ยวกับเนื้อความ คือ การกล่าวถ้อยคำโดยใช้เนื้อความที่เกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูด เงื่อนไขเกี่ยวกับปัจจัยพื้นฐาน คือ ผู้พูดเชื่อว่าสิ่งที่ตนจะกระทำนั้นเป็นสิ่งที่ผู้ฟังต้องการให้ตนทำ เงื่อนไขเกี่ยวกับความจริงใจ คือ ผู้พูดตั้งใจกระทำในสิ่งที่ตนเองกล่าวอย่างแท้จริง และเงื่อนไขเกี่ยวกับสาระสำคัญ คือ สิ่งที่ผู้พูดกล่าวจะถือเป็นข้อผูกพันในการกระทำในอนาคตของผู้พูดและผู้พูดต้องรับผิดชอบคำพูดของตนโดยพยายามทำการบ้านด้วยตนเองเพื่อให้คำกล่าวนั้นเป็นจริง

เงื่อนไขเหมาะสมซึ่งเป็นเงื่อนไขที่กำหนดสถานการณ์ที่เหมาะสมในการใช้วัจนกรรมนั้นย่อมแตกต่างกันไปตามประเภทของวัจนกรรม ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาวัจนกรรมทั้ง 5 ประเภทตามแนวคิดของ Leech (1983) ดังกล่าวข้างต้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงนำเสนอเงื่อนไขเหมาะสมในการเกิดวัจนกรรมทั้ง 5 ประเภทดังกล่าว ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 เกณฑ์การใช้เงื่อนไขเหมาะสมของวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ

เงื่อนไขเหมาะสม			
เงื่อนไขเกี่ยวกับ เนื้อความ	เงื่อนไขเกี่ยวกับ ปัจจัยพื้นฐาน	เงื่อนไขเกี่ยวกับ ความจริงใจ	เงื่อนไขเกี่ยวกับ สาระสำคัญ
<b>วัจนกรรมบรรยาย</b>			
เนื้อความใด ๆ ก็ได้	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ผู้พูดสามารถพิสูจน์และยืนยัน ความจริงของเนื้อความนั้นได้</li> <li>2. ไม่มีสิ่งบ่งชี้ให้เห็นว่าผู้ฟังจะทราบ เนื้อความนั้นมาก่อนแล้ว</li> </ol>	ผู้พูดเชื่อว่า เนื้อความนั้น เป็นความจริง	ถือเป็นการแสดง เนื้อความที่เป็น ความจริงทั่ว ๆ ไป
<b>วัจนกรรมขอร้อง</b>			
เนื้อความเกี่ยวกับ การกระทำใน อนาคตของผู้ฟัง	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังสามารถทำ สิ่งนั้นได้ และสิ่งนั้นเป็นสิ่งที่ ผู้พูดต้องการ</li> <li>2. ไม่มีสิ่งบ่งชี้ให้เห็นว่าผู้ฟังจะ กระทำสิ่งนั้นหากไม่ได้รับการ การขอร้อง</li> </ol>	ผู้พูดต้องการให้ ผู้ฟังกระทำ สิ่งนั้นจริง ๆ	ถือเป็นการ พยายามของ ผู้พูดเพื่อให้ผู้ฟัง กระทำสิ่งนั้น
<b>วัจนกรรมสัญญา</b>			
เนื้อความเกี่ยวกับ การกระทำใน อนาคตของผู้พูด	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำนั้น ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อผู้ฟัง</li> <li>2. ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังต้องการให้เกิด การกระทำ</li> <li>3. ไม่มีสิ่งบ่งชี้ให้เห็นว่าการกระทำนั้น จะเกิดขึ้นหากไม่เกิดการสัญญา</li> </ol>	ผู้พูดตั้งใจ กระทำ	ถือเป็นข้อ ผูกพันในการ กระทำการนั้น
<b>วัจนกรรมขอโทษ</b>			
เนื้อความเกี่ยวกับ เหตุการณ์ในอดีตที่ เกี่ยวข้องกับผู้ฟัง	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การกระทำก่อให้เกิดความขุ่นเคือง ต่อผู้ฟัง</li> <li>2. ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังไม่ต้องการให้ ผู้พูดกระทำสิ่งนั้น</li> </ol>	ผู้พูดเสียใจที่ กระทำสิ่งนั้น ลงไป	ถือเป็นการแสดง ความเสียใจที่ ผู้พูดกระทำลงไป

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

เงื่อนไขเหมาะสม			
เงื่อนไขเกี่ยวกับ เนื้อความ	เงื่อนไขเกี่ยวกับ ปัจจัยพื้นฐาน	เงื่อนไขเกี่ยวกับ ความจริงใจ	เงื่อนไขเกี่ยวกับ สาระสำคัญ
<b>วัจนกรรมตาม</b>			
เนื้อความใด ๆ ก็ได้	<ol style="list-style-type: none"> <li>ผู้พูดไม่รู้คำตอบของเนื้อความนั้น และไม่รู้ว่เนื้อความนั้นเป็นจริง หรือเท็จ</li> <li>ไม่มีสิ่งบ่งชี้ให้เห็นว่าผู้ฟังจะให้ ข้อมูลนั้นหากผู้พูดไม่เอ่ยถาม</li> </ol>	ผู้พูดต้องการ ข้อมูลจากผู้ฟัง จริง ๆ	ถือเป็นการ พยายามค้นหา ข้อมูลจากผู้ฟัง

ที่มา: Searle (1976: 56-61, 66-67) และ Trosborg (1995: 375)

ตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่า ประเภทวัจนกรรมต่างกัน เงื่อนไขเหมาะสมจะแตกต่างกัน เพราะเงื่อนไขเหมาะสมเหล่านี้เป็นเงื่อนไขสำคัญในการเกิดวัจนกรรมแต่ละประเภท อีกทั้งยังเป็นเงื่อนไขที่ทำให้การแสดงวัจนกรรมนั้น ๆ ก่อให้เกิดการกระทำอย่างที่เรตต้องการได้ตามเจตนาของการสื่อสาร ดังนั้น การสร้างสถานการณ์สมมติในแบบสอบถาม ผู้วิจัยสร้างสถานการณ์สมมติทั้งหมดตามกรอบแนวคิดเงื่อนไขเหมาะสมของวัจนกรรมแต่ละประเภท เพื่อให้ได้สถานการณ์ที่เหมาะสมและเอื้อให้กลุ่มตัวอย่างแสดงวัจนกรรมได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้ามากที่สุด

#### 4. รูปแบบวัจนกรรม

คุณสมบัติสากลของภาษาข้อหนึ่ง คือ เราสามารถนำคำในภาษาที่มีอยู่อย่างจำกัดมาเรียบเรียงสร้างสรรค์ถ้อยคำให้เป็นหน่วยที่ใหญ่ขึ้นต่อไปได้อย่างไม่สิ้นสุด (Timyam, 2010: 2-3) ความสามารถนี้ทำให้เราสามารถใช้รูปภาษาที่หลากหลายเพื่อการสื่อเจตนาเดียวกันได้ ตัวอย่างเช่น ในสถานการณ์ที่ผู้พูดต้องการเตือนเพื่อนที่อยู่ในช่วงลดน้ำหนักให้หยุดรับประทานขนม ซึ่งเป็นอาหารจานโปรดของเพื่อนคนนั้น ผู้พูดสามารถเลือกถ้อยคำได้หลายรูปแบบ ได้แก่

- (19) ฉันขอเดือนด้วยความหวังดีนะว่าอย่าไปกินเลขาหมูนะ
- (20) เธอคิดดีแล้วหรือที่จะกินขาหมูนะ
- (21) กินขาหมูแทบทุกวันอย่างนี้คงจะลดหุ่นได้หรือคะเธอ

ในตัวอย่างที่ (19) (20) และ (21) ข้างต้น แสดงให้เห็นว่ามนุษย์เราสามารถเลือกใช้ภาษาในการสื่อสารได้หลายรูปแบบเพื่อแสดงเจตนาอย่างเดียวกัน กล่าวคือ ผู้พูดสามารถกล่าวเดือนอย่างตรงไปตรงมาดังตัวอย่างที่ (19) ว่า ขาหมูเป็นสิ่งที่ไม่ควรรับประทาน หรือผู้พูดสามารถกล่าวเดือนแบบอ้อมด้วยการถามเพื่อให้เพื่อนคิดไตร่ตรองว่า การรับประทานขาหมูเป็นสิ่งที่คนลดน้ำหนักควรทำหรือไม่ดังตัวอย่างที่ (20) หรือผู้พูดกล่าวเดือนแบบอ้อมด้วยการประชดประชันเพื่อให้เพื่อนตีความเองว่า ขาหมูจะไม่ช่วยในการลดหุ่นแต่จะทำให้อ้วนยิ่งขึ้นได้ดังตัวอย่างที่ (21) ถึงแม้ว่าถ้อยคำที่ใช้ในตัวอย่างทั้ง 3 ตัวอย่างข้างต้นแตกต่างกัน แต่ถ้อยคำทั้งหมดล้วนเป็นการเดือนทั้งสิ้น

รูปแบบวัจนกรรมที่หลากหลายนี้ Parker and Riley (2004: 16 - 24) ได้เสนอแนวคิดในการจัดรูปแบบวัจนกรรมให้เป็นหมวดหมู่ โดยใช้ 4 มิติประกอบกัน ได้แก่ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน มิติการสื่อเจตนาตรง มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรง และ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรง การวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมในแต่ละมิติใช้การวิเคราะห์ด้วยอรรถลักษณะสองค่า (binary value) เป็นการมีรูปแบบตามมิติดังกล่าวและการไม่มีรูปแบบตามมิติดังกล่าว ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 4.1 การสื่อเจตนาชัดเจน (explicit illocutionary acts)

มิติการสื่อเจตนาชัดเจนสามารถจัดรูปแบบวัจนกรรมได้เป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน (explicit illocutionary acts) และวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน (nonexplicit illocutionary acts) ซึ่งสามารถแสดงค่าด้วยอรรถลักษณะสองค่าเป็น [+สื่อเจตนาชัดเจน] และ [-สื่อเจตนาชัดเจน] ตามลำดับ

การจำแนกว่า วัจนกรรมใดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจนหรือไม่สามารถสังเกตได้จากการใช้ “คำกริยาบ่งการกระทำ” (performative verbs) เนื่องจากการสื่อเจตนาชัดเจน แสดงได้ด้วยการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ ดังที่ Yule (1996: 49-50) กล่าวว่า คำกริยาบ่งการกระทำเป็นเครื่องหมายที่เห็นได้ชัดเจนที่สุดในการกำหนดเจตนา (Illocutionary Force Indicating Device: IFID) เพราะเป็นการแสดงเจตนาที่เห็นได้ชัดเจนและตรงไปตรงมา ดังนั้น เพื่อให้การตัดสินคำกริยาบ่งการกระทำในการศึกษาครั้งนี้ชัดเจนและน่าเชื่อถือ ผู้วิจัยได้ยึดเกณฑ์การตัดสินคำกริยาบ่งการกระทำ 3 ประการตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 17) ดังนี้

4.1.1 คำกริยาบ่งการกระทำสามารถแสดงเจตนาของการกระทำได้ กล่าวคือ ในการใช้คำกริยา “สั่ง” วจนกรณนั้นสื่อเจตนาถึงการกระทำคือการสั่ง ในการใช้คำกริยา “สัญญา” วจนกรณนั้นสื่อเจตนาถึงการกระทำคือการสัญญา การปรากฏของคำกริยาบ่งการกระทำในประโยคเหล่านี้จะช่วยให้ผู้ฟังเข้าใจเจตนาของการสื่อสารว่าผู้พูดต้องการกระทำสิ่งใดได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

4.1.2 คำกริยาบ่งการกระทำใช้บรรยายการกระทำที่สามารถกระทำได้ด้วยถ้อยคำ เช่น คำกริยา “สั่ง” เป็นการใช้อ้อยคำบรรยายการกระทำการสั่ง และ คำกริยา “สัญญา” เป็นการใช้อ้อยคำบรรยายการกระทำการสัญญา แต่คำกริยา “รู้” ไม่ถือเป็นคำกริยาบ่งการกระทำ เนื่องจากคำกริยา “รู้” ไม่สามารถบรรยายให้เห็นเป็นการกระทำได้ เป็นต้น

4.1.3 คำกริยาบ่งการกระทำภาษาอังกฤษสามารถใช้ร่วมกับคำว่า “hereby” ได้ โดย Parker and Riley (2004: 17) ใช้ตัวอย่างประโยค I hereby promise you I won't be late again. ในการอธิบายว่า คำกริยา “promise” เป็นคำกริยาบ่งการกระทำ เนื่องจากคำกริยา “promise” สามารถปรากฏร่วมกับ “hereby” เป็นประโยคที่ถูกต้องตามโครงสร้างภาษาอังกฤษ และใช้ตัวอย่างประโยค \*I hereby know you will never leave her alone. ในการอธิบายว่าคำกริยา “know” ไม่ใช่คำกริยา บ่งการกระทำ เนื่องจากคำกริยา “know” ไม่สามารถปรากฏร่วมกับ “hereby” เป็นประโยคที่ถูกต้องตามโครงสร้างภาษาอังกฤษได้

ด้วยเหตุนี้ วจนกรณที่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏเพื่อกำกับเจตนาของการสื่อสารจึงจัดเป็น วจนกรณที่สื่อเจตนาชัดเจน ดังเช่น วจนกรณ “ฉันขอเตือนด้วยความหวังดีนะว่าอย่าไปกินเลขาหมูนะ” ในตัวอย่างที่ (19) มีการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “เตือน” กำกับเจตนาของการสื่อสารไว้ อย่างชัดเจน ขณะที่วจนกรณที่ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏเพื่อกำกับเจตนาของการสื่อสาร จะจัดเป็นวจนกรณที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ดังเช่น วจนกรณ “เธอคิดดีแล้วหรือที่จะกินขาหมูนะ” และ “กินขาหมูแทบทุกวันอย่างนี้คงจะลดหุ่นได้หรือกะเธอ” ในตัวอย่างที่ (20) และ (21) ตามลำดับ ที่ไม่มีการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “เตือน” กำกับเจตนาของการสื่อสาร

การจำแนกรูปแบบวจนกรณออกเป็นวจนกรณที่สื่อเจตนาชัดเจนและวจนกรณที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจนในการศึกษาครั้งนี้ ใช้การปรากฏของคำกริยาบ่งการกระทำเป็นเกณฑ์ หากถ้อยคำใดมีคำกริยาบ่งการกระทำจะจัดเป็นวจนกรณที่สื่อเจตนาชัดเจนและหากถ้อยคำใดไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ จะจัดเป็นวจนกรณที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน เพื่อให้เข้าใจความแตกต่างของวจนกรณทั้งสองรูปแบบนี้ได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำเสนอตัวอย่างวจนกรณทั้งสองประเภท ตามที่ Parker and Riley (2004: 18) กล่าวไว้ในตารางที่ 2

## ตารางที่ 2 วังนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจนและวังนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน

	วังนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน	วังนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน
วังนกรรม บรรยายเหตุการณ์	I <i>deny</i> that I killed Cock Robin.	I did not kill Cock Robin.
วังนกรรม กำหนดให้ทำ	I <i>forbid</i> you to leave the room.	Don't leave the room.
วังนกรรม กล่าวผูกพัน	I <i>vow</i> that I'll be faithful to you.	I'll be faithful to you.
วังนกรรม แสดงอารมณ์ความรู้สึก	I <i>thank</i> you for your help.	I appreciate your help.
วังนกรรม การขอข้อมูล	I <i>ask</i> you where you were on the night of May 21.	Where you were on the night of May 21?

ที่มา: Parker and Riley (2004: 18)

ตารางที่ 2 แสดงตัวอย่างวังนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจนและวังนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ในวังนกรรม 5 ประเภท ได้แก่ วังนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วังนกรรมกำหนดให้ทำ วังนกรรมกล่าวผูกพัน วังนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวังนกรรมการขอข้อมูล ตามลำดับ วังนกรรมแต่ละประเภทมีตัวอย่าง วังนกรรมที่ใช้ในการสื่อเจตนาเดียวกันสองวังนกรรมเป็นวังนกรรมที่ปรากฏคำกริยาบ่งการกระทำ และวังนกรรมที่ไม่ปรากฏคำกริยาบ่งการกระทำ การปรากฏของคำกริยาบ่งการกระทำนั้นส่งผลทำให้ ความเด่นชัดของการสื่อเจตนาในประโยคทั้งสองแตกต่างกัน กล่าวคือ ในประโยคที่มีคำกริยาบ่งการกระทำ ผู้ฟังจะทราบได้ทันทีว่า ผู้พูดต้องการสื่อเจตนาใด เช่น คำกริยาบ่งการกระทำ “deny” ใช้สื่อเจตนา ปฏิเสธ คำกริยาบ่งการกระทำ “forbid” ใช้สื่อเจตนาห้าม คำกริยาบ่งการกระทำ “vow” ใช้สื่อเจตนา สาบาน คำกริยาบ่งการกระทำ “thank” ใช้สื่อเจตนาขอบคุณ และ คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ใช้ สื่อเจตนาถาม โดยเราจะเรียกวังนกรรมที่มีคำกริยาบ่งการกระทำและไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำนี้ว่า วังนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน และวังนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ตามลำดับ

### 4.2 การสื่อเจตนาตรง (direct illocutionary acts)

มิตีการสื่อเจตนาตรงสามารถจัดรูปแบบวังนกรรมได้เป็นวังนกรรมที่สื่อเจตนาตรง (direct illocutionary acts) และวังนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม (indirect illocutionary acts) ซึ่งสามารถ แสดงค่าด้วยอรรถลักษณะสองค่าเป็น [+สื่อเจตนาตรง] และ [-สื่อเจตนาตรง] ตามลำดับ

การจำแนกว่าวัจนกรรมใดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงหรือไม่นั้นสามารถสังเกตได้จากความสัมพันธ์ระหว่างรูปประโยค (form) และเจตนาของการใช้ประโยคในการสื่อสาร (function) โดยวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงจะใช้รูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาของการสื่อสาร เช่น การใช้ประโยคคำถามในการสื่อเจตนาถามและการใช้ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนาบรรยายข้อเท็จจริง ส่วนวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมจะใช้รูปประโยคที่ไม่สอดคล้องกับเจตนาของการสื่อสาร เช่น การใช้ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนาถามและการใช้ประโยคคำถามในการสื่อเจตนาบรรยายข้อเท็จจริง สำหรับความสัมพันธ์ระหว่างการสื่อเจตนาและรูปประโยคที่ใช้ในนั้น Parker and Riley (2004: 19) ได้กล่าวถึงเรื่องนี้ไว้ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 เจตนาของการสื่อสารและรูปประโยคที่สัมพันธ์กัน

การสื่อเจตนา	รูปประโยค
directive	imperative
yes-no question	yes-no interrogative
wh-question	wh- interrogative
expressive	exclamatory
representative	declarative
commissive	declarative
declarative	declarative

ที่มา: Parker and Riley (2004: 19)

ตารางที่ 3 แสดงเจตนาของการสื่อสารและรูปประโยคที่สัมพันธ์กันในวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ที่สามารถใช้ในการจำแนกวัจนกรรมเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมได้ กล่าวคือ หากผู้พูดใช้รูปประโยคที่สัมพันธ์กับเจตนาของการสื่อสารดังที่ระบุไว้ในตารางที่ 3 วัจนกรรมนั้นจะเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง แต่หากผู้พูดใช้รูปประโยคอื่นนอกเหนือจากรูปประโยคที่สัมพันธ์กับเจตนาของการสื่อสารดังที่ระบุไว้ในตารางที่ 3 วัจนกรรมนั้นจะเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม ตัวอย่างเช่น เมื่อต้องการทราบว่าวัจนกรรมที่สื่อเจตนาเตือนเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงหรือไม่นั้น ข้อมูลจากตารางที่ 3 จะทำให้ทราบว่ารูปประโยคที่สัมพันธ์กับการสื่อเจตนาเตือนซึ่งเป็นหนึ่งในวัจนกรรมกำหนดให้ทำ คือ รูปประโยคคำสั่ง (imperative) ดังนั้น วัจนกรรม “อย่าไปกินเลขาหมูนะ” ในตัวอย่างที่ (19) ที่ใช้รูปประโยคคำสั่งจึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง ขณะที่วัจนกรรม “เธอคิดดีแล้วหรือที่จะกินขาหมูนะ” ในตัวอย่าง (20) และ “กินขาหมูแทบทุกวันอย่างนี้คงจะลดหุ่น

ได้หรือกะเธอ” ในตัวอย่าง (21) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม เนื่องจาก วัจนกรรมทั้งคู่อยู่ในรูปประโยคคำถามและรูปประโยคบอกเล่าตามลำดับ ไม่ใช่รูปประโยคคำสั่งซึ่งเป็นรูปประโยคที่สัมพันธ์กันกับวัจนกรรมกำหนดให้ทำ

การจำแนกรูปแบบวัจนกรรมออกเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมในการศึกษาครั้งนี้ ใช้ความสัมพันธ์ระหว่างการแสดงเจตนาของการสื่อสารและรูปแบบประโยคที่ใช้ในการสื่อเจตนาเป็นเกณฑ์ เพื่อให้เข้าใจถึงวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำเสนอตัวอย่างวัจนกรรมทั้งสองประเภทตามที่ Parker and Riley (2004: 19-20) กล่าวไว้ในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม

ประเภท	ถ้อยคำ	การสื่อเจตนา	รูปประโยค
วัจนกรรมที่ สื่อเจตนาตรง	Keep quiet.	directive	imperative
	Do you know Mary?	yes-no question	yes-no interrogative
	What time is it?	wh-question	wh- interrogative
	How nice you are!	expressive	exclamatory
	It's raining.	representative	declarative
	I'll help you with the dishes.	commissive	declarative
	You're fired.	declaration	declarative
วัจนกรรมที่ สื่อเจตนาอ้อม	You might give me a hand with this. (Give me a hand with this.)	directive	declarative
	Can I give you a hand with that? (I can give you a hand with that?)	yes-no question	yes-no interrogative
	And you are... (Who are you?)	wh-question	wh- interrogative
	Why don't you be quiet? (Be quiet.)	expressive	exclamatory

ที่มา: Parker and Riley (2004: 19-20)

ตารางที่ 4 แสดงให้เห็นตัวอย่างของวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงและวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม โดยในคอลัมน์ถัดจากตัวอย่างวัจนกรรมที่ให้มาจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับประเภทและรูปแบบประโยคของวัจนกรรมนั้นตามลำดับ ในกรณีของวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง วัจนกรรมนั้นจะมีประเภทและรูปแบบประโยคตรงตามที่กำหนดไว้ในตารางที่ 3 เช่น วัจนกรรม “Keep quiet” ซึ่งเป็นวัจนกรรมกำหนดให้ทำ

ใช้รูปประโยคคำสั่ง วังนกรรม “It’s raining.” ซึ่งเป็นวังนกรรมบรรยายเหตุการณ์ใช้รูปประโยคบอกเล่า ขณะที่ในวังนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมจะมีรูปประโยคไม่ตรงตามที่กำหนดไว้ในตารางที่ 3 เช่น วังนกรรมกำหนดให้ทำซึ่งมีรูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาคือรูปประโยคคำสั่ง แต่วังนกรรมกำหนดให้ทำ “You might give me a hand with this.” กลับอยู่ในรูปของประโยคบอกเล่า และ วังนกรรมถามซึ่งมีรูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาคือรูปประโยคคำถาม แต่วังนกรรมถาม “And you are...” กลับอยู่ในรูปของประโยคบอกเล่า เป็นต้น

### 4.3 การกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา (express locutionary acts)

มิตการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาสามารถจัดรูปแบบวังนกรรมได้เป็น วังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา (express locutionary acts) และวังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา (implied locutionary acts) ซึ่งสามารถแสดงค่าด้วย วรรณลักษณะสองค่าเป็น [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] และ [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] ตามลำดับ

การจำแนกว่าวังนกรรมใดเป็นวังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาหรือไม่นั้น สามารถสังเกตได้จากการตีความผ่านความหมายบ่งชี้เป็นนัย (implicature) โดยในวังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาผู้ฟังจะสามารถตีความหมายที่ผู้พูดต้องการสื่อจากรูปภาษาที่ปรากฏได้ทันที ขณะที่ ในวังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา ผู้ฟังต้องใช้การตีความที่นอกเหนือจากรูปภาษาที่ปรากฏประกอบด้วย เช่น สถานการณ์การใช้ภาษา สถานที่และผู้ร่วมสนทนา

วังนกรรมในตัวอย่างที่ (19) - (21) เป็นวังนกรรมที่สื่อเจตนาเตือนเหมือนกันทุกวังนกรรม และหากมองในมิตการสื่อความหมายตามรูปภาษาจะพบว่าทุกวังนกรรมเป็นวังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา เนื่องจากผู้ฟังสามารถตีความสิ่งที่ผู้พูดต้องการสื่อสารได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการเตือนผู้ฟังเกี่ยวกับการรับประทานอาหาร เพราะรูปภาษา “อย่าไปกินเลยขานู่นะ” “เธอคิดดีแล้วหรือที่จะกินขานู่นะ” และ “กินขานู่นะแบบนี้คงจะลดหุ่นได้หรอคะเธอ” ส่วนแต่มีคำว่า “กินขานู่นะ” ปรากฏในการแสดงความหมายของการสื่อเจตนาทั้งสิ้น อย่างไรก็ตาม หากผู้พูดต้องการใช้ วังนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายนัยในการเตือน ผู้พูดจะต้องใช้รูปภาษาที่ไม่เกี่ยวกับเจตนาของการสื่อสาร ดังในประโยค “กินสลัดไม่ดีกว่าหรือ” หรือ “จะลดน้ำหนักก็ต้องรู้จักเลือกรับประทานอาหารด้วย” เป็นต้น ซึ่งเป็นการใช้รูปภาษาที่ไม่กล่าวถึงการรับประทานอาหารในการสื่อเจตนาเตือนเกี่ยวกับการรับประทานอาหาร

การจำแนกรูปแบบวัจนกรรมออกเป็นออกเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาในการศึกษาครั้งนี้ ส่วนของถ้อยคำที่นำมาใช้วิเคราะห์คือถ้อยคำในส่วนที่ตามหลังคำกริยาบังการกระทำในประโยคประเภทที่สื่อเจตนาชัดเจนและถ้อยคำทั้งหมดในวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน และใช้การสื่อความหมายของถ้อยคำเป็นเกณฑ์ว่าถ้อยคำนั้นมีความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏหรือต้องอาศัยการตีความจากรูปภาษาประกอบในการทำความเข้าใจ และเพื่อให้เข้าใจวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำเสนอตัวอย่างวัจนกรรมทั้งสองประเภทตามที่ Parker and Riley (2004: 22) กล่าวไว้ในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา

รูปแบบของการแสดงเจตนา	วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา	วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา
วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์	The car won't start.	The battery's dead.
วัจนกรรมกำหนดให้ทำ	Please do the dishes.	The dishes are piling up.
วัจนกรรมกล่าวผูกพัน	Do you have the time?	Do you have a watch?
วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก	I'll help with the dishes.	You look like you could use some help with the dishes.
วัจนกรรมการขอข้อมูล	I am sorry to hear that your mother died.	I am sorry to hear of your lost.

ที่มา: Parker and Riley (2004: 22)

ตารางที่ 5 แสดงให้เห็นว่าวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษามีเจตนาของการสื่อสารปรากฏในรูปภาษาอย่างตรงไปตรงมาโดยที่ผู้ฟังไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติมในการทำความเข้าใจเจตนาของผู้พูด ตัวอย่างเช่น จากรูปภาษา The car won't start. ผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ทันทีว่าผู้พูดต้องการสื่อเจตนาว่าผู้พูดติดเครื่องรถยนต์ไม่ได้ ในทางตรงกันข้าม วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายนี้จะไม่มีเจตนาของการสื่อสารปรากฏในรูปภาษาอย่างตรงไปตรงมา ผู้ฟังไม่สามารถ

ใช้รูปภาษา เพียงอย่างเดียวในการทำความเข้าใจเจตนาของผู้พูด แต่ต้องใช้การตีความประกอบจึงจะเข้าใจเจตนาของการสื่อสารได้ถูกต้อง ตัวอย่างเช่น จากรูปภาษา The battery's dead. ที่สื่อเจตนาว่า รถยนต์ไม่ทำงานนั้น หากผู้ฟัง ไม่มีความรู้ว่าแบตเตอรี่เป็นส่วนหนึ่งในการขับเคลื่อนรถยนต์ ผู้ฟังก็จะไม่สามารถตีความถ้อยคำที่ผู้พูดใช้และเข้าใจเจตนาของการสื่อสารที่แท้จริงของผู้พูดได้

#### 4.4 การกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา(literal locutionary acts)

มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาสามารถจัดรูปแบบวัจนกรรมได้เป็น วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา (literal locutionary acts) และวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา (nonliteral locutionary acts) ซึ่งสามารถแสดงค่าด้วยอรรถลักษณะสองค่า เป็น [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] และ [-ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ตามลำดับ

วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา มีลักษณะที่แตกต่างกันคือในวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาผู้พูดจะสื่อเจตนาตามที่ปรากฏในรูปภาษา ไม่มีเจตนาอื่นแฝงในรูปภาษานั้น ขณะที่ในวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา ผู้พูดจะไม่ได้สื่อเจตนาตามที่ปรากฏในรูปภาษาเพียงเท่านั้น แต่ผู้พูดสื่อเจตนาอื่นแฝงมากับรูปภาษาด้วย โดยทั่วไปแล้ว วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษามักเป็นวัจนกรรมที่มีลักษณะเป็นการกล่าวเกินจริง หรือเป็นการกล่าวประชดประชัน ตัวอย่างเช่น การที่สามีบอกภรรยาว่า “ผมหิวจนกินควายได้เป็นตัว ๆ” แทน “ผมหิว” นั้น สามีได้สื่อเจตนาอ้างว่าตนเองหิวมาก เนื่องจาก โดยทั่วไปแล้วมนุษย์ไม่สามารถกินควายได้ทั้งตัว ทำนองเดียวกัน การใช้ถ้อยคำ “ถ้าจะให้ฉันพูดเรื่องนี้ เธอฆ่าฉันให้ตายเลยดีกว่า” แทน “ฉันไม่บอกเรื่องนี้กับเธอหรอก” ผู้พูดได้สื่อเจตนาอ้างว่าไม่ว่าผู้ฟังจะอย่างไรผู้พูดก็จะไม่เอ่ยปากพูด เนื่องจาก โดยทั่วไปแล้วมนุษย์จะไม่กระทำการที่รุนแรงถึงกับฆ่าบุคคลอื่นเพื่อให้ได้ข้อมูลที่บุคคลนั้นปกปิดอยู่ เป็นต้น

ตัวอย่างที่ (19) และ (20) จัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาเนื่องจากผู้พูดสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ ไม่มีความหมายอื่นใดนอกเหนือจากนี้ กล่าวคือ เป็นการเตือนให้ผู้ฟังหยุดรับประทานชาหามู และเป็นการเตือนให้ผู้ฟังคิดทบทวนอีกครั้งว่าชาหามูเป็นสิ่งที่ผู้ลดหุ่นควรรับประทานหรือไม่ ตามลำดับ ขณะที่ตัวอย่าง (21) เป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษากล่าวคือ ผู้พูดไม่ได้ต้องการสื่อเจตนาตามรูปภาษาว่าการรับประทานชาหามูจะช่วยให้ลดหุ่นได้ หากแต่สื่อเจตนาตรงกันข้ามว่าการรับประทานชาหามูนั้นจะทำให้อ้วนขึ้น

การจำแนกรูปแบบวัจนกรรมออกเป็นออกเป็น **วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** และ **วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** ในการศึกษาครั้งนี้ ใช้รูปภาษาที่ปรากฏเป็นเกณฑ์ว่ารูปภาษานั้นสื่อเจตนาตรงตามที่ผู้พูดต้องการและมีการสื่อเจตนาอื่นนอกเหนือจากรูปภาษาหรือไม่ เพื่อให้เข้าใจวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำเสนอตัวอย่างวัจนกรรมทั้งสองประเภทที่ Parker and Riley (2004: 25) กล่าวไว้ในตารางที่ 6

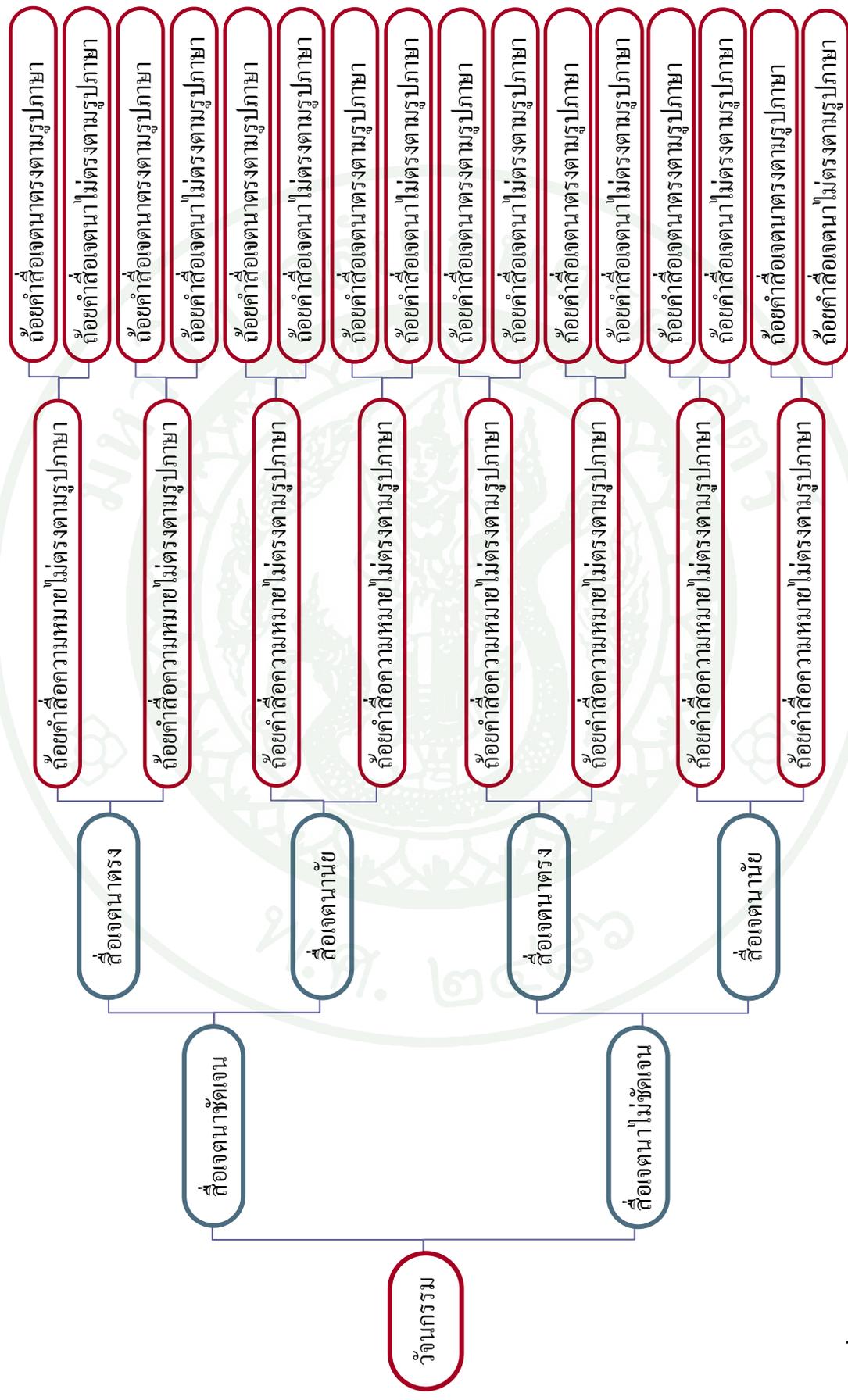
**ตารางที่ 6** วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาและวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา

วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา	วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา
Please don't smoke.	By all means, go right ahead and smoke. (sarcastic)
Think about what you're doing to your lung.	Go ahead and kill yourself, see if I care.
Would you please not smoke?	I guess it would kill you to stop smoking.

ที่มา: Parker and Riley (2004: 23-24)

ตารางที่ 6 แสดงให้เห็นว่า เจตนาของการสื่อสารในวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาปรากฏอย่างชัดเจนในรูปภาษา ตัวอย่างเช่น วัจนกรรม “Please don't smoke.” เป็นรูปภาษาที่แสดงเจตนาขอความร่วมมือในการงดสูบบุหรี่ และวัจนกรรม “Think about what you're doing to your lung.” เป็นรูปภาษาที่แสดงเจตนาเตือนให้ผู้ฟังตระหนักถึงผลของการสูบบุหรี่ที่มีต่อปอดของผู้สูบเอง ขณะที่เจตนาของการสื่อสารในวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาจะไม่ปรากฏในรูปภาษาโดยตรง หากแต่ผู้ฟังต้องวิเคราะห์รูปภาษาและตีความที่นอกเหนือจากรูปภาษาเพิ่มเติม ตัวอย่างเช่น วัจนกรรม “By all means, go right ahead and smoke.” และวัจนกรรม “Go ahead and kill yourself, see if I care.” ต่างเป็นการใช้รูปภาษาที่มีเจตนาขยงให้ผู้ฟังสูบบุหรี่ต่อไปในการแสดงเจตนาขอให้ผู้ฟังงดสูบบุหรี่ ซึ่งการใช้รูปภาษาสื่อเจตนาตรงข้ามกับเจตนาที่แท้จริงของการสื่อสารในกรณีนี้ ผู้ฟังจะไม่สามารถเข้าใจเจตนาและความต้องการของผู้พูดได้จากรูปภาษา แต่ผู้ฟังต้องตีความที่นอกเหนือจากรูปภาษาที่ปรากฏจึงจะเข้าใจความหมายว่าผู้พูดไม่ได้มีเจตนาที่จะขยงส่งเสริมให้ผู้ฟังสูบบุหรี่ แต่มีเจตนาประชดประชันให้ผู้ฟังกระทำในสิ่งตรงข้ามกับสิ่งที่ผู้พูดกล่าว

การจัดรูปแบบวงจรรวมให้เป็นหมวดหมู่โดยใช้มุมมองในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน การสื่อเจตนาตรง การกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาพและการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาพตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16-25) นี้ เป็นการจัดรูปแบบวงจรรวมที่เน้นการวิเคราะห์การสื่อเจตนาและรูปภาพที่ใช้เป็นหลัก โดยพิจารณาการแสดงเจตนาว่าเป็นการสื่อเจตนาชัดเจนหรือไม่ชัดเจนและเป็นการสื่อเจตนาตรงหรืออ้อม และพิจารณารูปภาพที่ใช้ว่าเป็นการแสดงความหมายตามรูปภาพหรือความหมายนัยและเป็นการสื่อเจตนาตามรูปภาพหรือการสื่อเจตนา นัย เนื่องจากการจัดรูปแบบวงจรรวมด้วยมุมมองทั้ง 4 มิติตามแนวคิดของ Parker and Riley ให้รูปแบบวงจรรวมที่ละเอียดถึง 16 รูปแบบ ผู้วิจัยจึงนำมิติการจัดรูปแบบวงจรรวมนี้มาใช้จัดรูปแบบวงจรรวมในการศึกษาครั้งนี้ เพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์หลักของการวิจัยที่ศึกษาความหลากหลายของรูปแบบวงจรรวมที่นักเรียนใช้ และเพื่อแสดงภาพรวมของรูปแบบวงจรรวมที่เกิดขึ้นจากการใช้เกณฑ์ดังกล่าว ผู้วิจัยขอสรุปรูปแบบวงจรรวมทั้ง 16 รูปแบบ ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 รูปแบบวิธีการจำนวน 16 รูปแบบ ตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16-25)

ภาพที่ 1 แสดงรูปแบบวัจนกรรมทั้งหมดที่เกิดขึ้นจากแนวคิดในการจัดรูปแบบวัจนกรรมของ Parker and Riley (2004: 16 - 24) ที่ใช้มุมมอง 4 มิติประกอบกัน ได้แก่ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน มิติการสื่อเจตนาตรง มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาและมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษาการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมในแต่ละมิติใช้การวิเคราะห์หรือรรถลักษณ์สองค่า ลักษณะของวัจนกรรมในแต่ละมิติจึงมีรายละเอียดต่อไปนี้

มิติที่ 1	สื่อเจตนาชัดเจน [+สื่อเจตนาชัดเจน]	และ	สื่อเจตนาไม่ชัดเจน [-สื่อเจตนาชัดเจน]
มิติที่ 2	สื่อเจตนาตรง [+สื่อเจตนาตรง]	และ	สื่อเจตนาอ้อม [-สื่อเจตนาตรง]
มิติที่ 3	ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา [+ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา]	และ	ถ้อยคำสื่อความหมายนัย [-ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา]
มิติที่ 4	ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]	และ	ถ้อยคำสื่อเจตนา [-ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]

เมื่อได้ลักษณะย่อยในแต่ละมิติข้างต้นแล้วสามารถนำแต่ละลักษณะย่อยมารวมกันเป็นรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16 - 24) ได้ 16 รูปแบบ ตัวอย่างเช่น

<b>รูปแบบ 1</b> วัจนกรรมที่ประกอบด้วยอรรถลักษณะ	<b>รูปแบบ 2</b> วัจนกรรมที่ประกอบด้วยอรรถลักษณะ
[+สื่อเจตนาชัดเจน]	[+สื่อเจตนาชัดเจน]
[+สื่อเจตนาตรง]	[+สื่อเจตนาตรง]
[+ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา]	[+ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา]
[+ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]	[-ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]

เนื่องจากการจัดรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16 - 24) ทำให้ได้รูปแบบวัจนกรรมที่ละเอียดถึง 16 รูปแบบวัจนกรรม ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้กรอบแนวคิดดังกล่าวเป็นเกณฑ์ในการจัดรูปแบบวัจนกรรมที่พบในการศึกษาครั้งนี้เพื่อศึกษาความหลากหลายของรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในชีวิตประจำวัน

## 5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม

การศึกษาครั้งนี้ศึกษาเฉพาะวัจนกรรม 5 ประเภทตามแนวคิดของ Leech (1983) อันได้แก่ วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมแสดงอารมณ์ ความรู้สึกและวัจนกรรมการขอข้อมูล โดยมีวัจนกรรมบรรยาย วัจนกรรมขอร้อง วัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมขอโทษและวัจนกรรมถามเป็นตัวแทนในการศึกษาวัจนกรรมหลักข้างต้นตามลำดับ ดังนั้น ในส่วนของงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงนำเสนองานวิจัยในแต่ละวัจนกรรมย่อยตามลำดับดังนี้

### 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมบรรยาย

วัจนกรรมบรรยายเป็นวัจนกรรมหนึ่งที่พบบ่อยครั้งในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน ของมนุษย์ อย่างไรก็ตามงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับวัจนกรรมบรรยายโดยตรงนั้นไม่มี หากแต่มีเพียง งานวิจัยที่กล่าวถึงวัจนกรรมบรรยายเป็นส่วนหนึ่งของผลการวิจัยเท่านั้น ได้แก่ งานวิจัยของ ฮามัม สุปรียาติ (2548) ที่มุ่งศึกษาประเภทวัจนกรรมทุกประเภทที่ปรากฏในเว็บ โฆษณาไทย-อินโดนีเซีย และ งานวิจัยของ นภัทร อังกูรสินธนา (2551) ที่มุ่งศึกษาที่รูปแบบของวัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรม ทุกประเภท

ด้วยวัตถุประสงค์ในการศึกษาค้นคว้าที่ต่างกัน ผลการวิจัยที่ได้จึงแตกต่างกันไปด้วย กล่าวคือ การศึกษาประเภทวัจนกรรมในงานวิจัยของ ฮามัม สุปรียาติ พบว่า วัจนกรรมกล่าวความจริงซึ่งหมายถึง วัจนกรรมบรรยายในงานวิจัยนี้ เป็นประเภทวัจนกรรมที่มีปริมาณการใช้มากที่สุด โดยมีวัจนกรรม กล่าวชี้แนะ วัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมกล่าวประกาศและวัจนกรรมกล่าวแสดงออก เป็นประเภท วัจนกรรมที่มีปริมาณการใช้ลดลงตามลำดับ ขณะที่การศึกษารูปแบบของวัจนกรรมอ้อมงานวิจัยของ นภัทร อังกูรสินธนา พบว่าในวัจนกรรมบอกเล่าซึ่งหมายถึงวัจนกรรมบรรยายในงานวิจัยนี้ มีการใช้ วัจนกรรมอ้อมเพียงรูปแบบเดียว คือ การใช้รูปประโยคคำถามแสดงเจตนาการบอกหรือการแจ้งให้ผู้ฟัง ทราบข้อมูลในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง

เนื่องจากการจัดรูปแบบวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การ จัดรูปแบบวัจนกรรมใน 4 มิติ คือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน มิติการสื่อเจตนาตรง มิติการกล่าวถ้อยคำ สื่อความหมายตามรูปภาพและมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาพ ซึ่งไม่มีงานวิจัยใดในที่นี้ ศึกษาถึงการจัดรูปแบบวัจนกรรมด้วยวิธีนี้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยสามารถนำข้อมูลการใช้วัจนกรรม อ้อมในประโยคบอกเล่าไปใช้ประกอบการอธิบายมิติตามที่ตรงในการสื่อเจตนาได้

## 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมขอร้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมขอร้องที่ผู้วิจัยศึกษามีวัตถุประสงค์การศึกษาค้นคว้าแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง โดยงานวิจัยของ นภัทร อังกูรสินธนา (2551) ได้ศึกษารูปแบบการใช้วัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรมขอร้อง งานวิจัยของล่าย เจ้ (2553) ได้ศึกษากลวิธีความสุภาพในวัจนกรรมขอร้อง และงานวิจัยของ Khahua (2003) ได้ศึกษาโครงสร้างทางไวยากรณ์ รูปแบบ ระดับ และประเภทของวัจนกรรมการขอร้อง

ถึงแม้ว่าแหล่งข้อมูลในงานวิจัยข้างต้นมีความแตกต่างกัน โดยนภัทร อังกูรสินธนา เก็บข้อมูลจากหนังสือนวนิยายไทย ขณะที่ล่าย เจ้ และ Khahua เก็บข้อมูลจากบุคคล แต่ทุกท่านต่างใช้เกณฑ์ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นเครื่องมือวิเคราะห์ข้อมูลเหมือนกัน กล่าวคือ นภัทร อังกูรสินธนาใช้เกณฑ์การแบ่งประเภทวัจนกรรมของ Searle (1976) ล่าย เจ้ใช้ทฤษฎีของ Grice (1975) Austin (1992) Leech (1983) Brown and Levinson (1987) และ Gu Yueguo (1992) และ Khahua ใช้ทฤษฎีเรื่องหน้าของ Brown and Levinson (1987)

ในประเด็นกลวิธีการใช้วัจนกรรมขอร้อง ผลการศึกษาของล่าย เจ้ พบว่าทั้งพนักงานขายและลูกค้าใช้กลวิธีการใช้วัจนกรรมขอร้องเชิงสุภาพที่แสดงด้วยคำสุภาพหรือกลวิธีความสุภาพเท่านั้น ได้แก่ การสัญญา การแสดงความสนใจหรือใส่ใจในตัวผู้รับสาร และการยกย่อง เป็นต้น ไม่มีการใช้กลวิธีการขอร้องเชิงไม่สุภาพ ส่วนในประเด็นรูปแบบวัจนกรรมขอร้อง ผลการศึกษาของ Khahua และนภัทร อังกูรสินธนา กล่าวถึงรูปแบบวัจนกรรมขอร้องที่เป็นวัจนกรรมอ้อมไว้เหมือนกันว่าการแสดงเจตนาขอร้องที่เป็นวัจนกรรมอ้อมมีการใช้รูปประโยคคำถามและรูปประโยคบอกเล่า แต่ผลการศึกษาของ Khahua ให้ข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบวัจนกรรมขอร้องที่เป็นวัจนกรรมตรงเพิ่มเติมว่าการแสดงเจตนาขอร้องที่เป็นวัจนกรรมตรงมีการใช้รูปประโยคคำสั่ง ซึ่งมีทั้งแบบที่มีเติมท้ายด้วย “นะ” “สิ” “หน่อย” และที่ใช้คำแสดงการขอร้อง “ขอ” “เชิญ” “ช่วย” ในการทำให้การขอร้องนั้นสุภาพยิ่งขึ้น

ข้อมูลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้นนี้ ผู้วิจัยได้เลือกใช้เกณฑ์ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ข้อมูลเช่นเดียวกับงานวิจัยข้างต้น หากแต่ใช้แนวคิดของ Parker and Riley (2004) ซึ่งไม่มีงานวิจัยใดในที่นี้ใช้แนวคิดนี้ในการจัดรูปแบบวัจนกรรม ดังนั้น ข้อมูลที่ผู้วิจัยนำไปใช้ในการอธิบายผลต่อไปมีเพียงข้อมูลรูปแบบวัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรมขอร้อง

### 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมสัญญา

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมสัญญาที่พบทั้ง 2 งานวิจัยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัย และกลุ่มตัวอย่างที่ต่างกัน กล่าวคือ งานวิจัยของนักท อังกูรสินธนา (2551) มุ่งศึกษารูปแบบของ วัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรมสัญญาจากแหล่งข้อมูลที่เป็นหนังสือนวนิยายไทย โดยใช้เกณฑ์ทาง วัจนปฏิบัติศาสตร์ คือ เกณฑ์การแบ่งแยกประเภทวัจนกรรมของ Searle เป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ ข้อมูล ขณะที่งานวิจัยของสินี วัฒนชานนท์ (2541) มุ่งศึกษาความสามารถในการอธิบายและการทำ ความเข้าใจวัจนกรรมสัญญา จากแหล่งข้อมูลที่เป็นเด็กไทยวัย 6 ขวบ 8 ขวบ และ 11 ขวบ โดยใช้ แบบสอบถามที่เป็นการ์ตูนสั้น 4 ช่องจบและการสัมภาษณ์เป็นเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูล

ผลการศึกษานักท อังกูรสินธนาให้ข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบวัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรม สัญญาว่ามีการใช้รูปประโยคบอกเล่าในการแสดงเจตนาสัญญา ส่วนผลการศึกษานักท วัฒนชานนท์ ให้ข้อมูลเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างวัจนกรรมสัญญาและเด็กไทยว่า ความสามารถในการอธิบาย วัจนกรรมสัญญาของเด็กไทยพัฒนาตามอายุ โดยมีเงื่อนไขความปรารถนาของผู้ฟังและเงื่อนไข ความจริงใจของผู้พูดเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเรียนรู้วัจนกรรมสัญญาของเด็กไทย ทั้งนี้ รูปภาษาในวัจนกรรมสัญญาไม่มีผลต่อการเข้าใจวัจนกรรมสัญญาของเด็กไทย กล่าวคือ เด็กสามารถ เข้าใจรูปภาษาที่ผู้พูดแสดงเจตนาเป็นการสัญญาได้ดี ไม่ว่าจะมีความว่า “สัญญา” หรือไม่ก็ตาม

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมสัญญานี้ ผู้วิจัยได้นำเงื่อนไขความปรารถนา ของผู้ฟังและเงื่อนไขความจริงใจของผู้พูดซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเรียนรู้วัจนกรรมสัญญา ของเด็กไทยไปใช้เป็นกรอบในการสร้างสถานการณ์สมมติในแบบสอบถามเพื่อให้ได้สถานการณ์ที่ ละเอียดอำนวยการให้ผู้ตอบใช้วัจนกรรมสัญญามากที่สุด และเนื่องจากไม่มีงานวิจัยใดในที่นี้ศึกษาการจัดรูปแบบ วัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ดังที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้เพียงข้อมูล รูปแบบวัจนกรรมอ้อมในวัจนกรรมสัญญาประกอบการอธิบายมิติตามตรงในการสื่อเจตนาเท่านั้น

### 5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมขอโทษ

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับวัจนกรรมขอโทษ ได้แก่ งานวิจัยของ Noptana (2011) งานวิจัย ของอันธิกา ธรรมเนียม (2549) และงานวิจัยของทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) งานวิจัยเหล่านี้ต่างมี วัตถุประสงค์ในการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับกลวิธีในการใช้วัจนกรรมขอโทษเหมือนกัน แต่ Noptana ได้ ศึกษาเปรียบเทียบกลวิธีในการใช้วัจนกรรมขอโทษภาษาอังกฤษของคนไทยและเจ้าของภาษา ขณะที่ อันธิกา ธรรมเนียม และทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา ศึกษากลวิธีขอโทษในภาษาไทยเท่านั้น

เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมปัจจัยแวดล้อมต่าง ๆ ได้ครบถ้วน Noptana อันธิกา ธรรมเนียม และทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา ได้เลือกใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูลเหมือนกัน แต่การเก็บข้อมูลของ Noptana มีการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เพิ่มเติมจากการใช้แบบสอบถาม ถึงแม้ว่าเครื่องมือในการเก็บข้อมูลในงานวิจัยทั้ง 3 ชิ้นนี้เป็นแบบสอบถามเหมือนกัน แต่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในต่างกันอย่างสิ้นเชิง โดยกลุ่มตัวอย่างของ Noptana และทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา เป็นนักศึกษา และคนวัยทำงานตามลำดับ ขณะที่กลุ่มตัวอย่างของอันธิกา ธรรมเนียม เป็นทหารบกซึ่งมีความโดดเด่นในการเป็นสังคมที่อายุและสถานภาพทางสังคมของบุคคลอาจไม่เป็นในทางเดียวกัน กล่าวคือ ผู้ที่อายุมากกว่าอาจมียศหรือตำแหน่งต่ำกว่า ทำให้การเลือกใช้กลวิธีการแสดงวัจนกรรมขอโทษของทหารบกได้รับอิทธิพลจากยศ ตำแหน่ง และสถานภาพทางสังคม ไม่ได้เป็นกลวิธีการแสดงวัจนกรรมขอโทษที่เกิดขึ้นอย่างอิสระ

การศึกษาค้นคว้าของ Noptana ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา และอันธิกา ธรรมเนียม ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันกล่าวคือ กลวิธีการกล่าวคำแสดงเจตนาขอโทษเป็นกลวิธีการขอโทษที่มีความถี่ในการเลือกใช้มากที่สุด นอกจากกลวิธีดังกล่าวแล้ว ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนาพบกลวิธีการเสนอการชดใช้ กลวิธีการยอมรับผิด กลวิธีการพยายามทำให้ผู้ฟังรู้สึกพอใจและกลวิธีการกล่าวแก้ตัว ขณะที่อันธิกา ธรรมเนียม พบกลวิธีการอธิบายหรือชี้แจงเหตุผลของการกระทำผิด กลวิธีการกล่าวว่ามีผู้พูด ไม่มีเจตนากระทำผิด กลวิธีการกล่าวหาตนเอง และกลวิธีการแสดงความห่วงใยผู้ฟัง และเนื่องจากการศึกษาของ Noptana เป็นการศึกษาเปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษในผู้ใช้ภาษาที่มีวัฒนธรรมต่างกัน ผลการศึกษาจึงให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่า กลวิธีการแสดงวัจนกรรมการกล่าวขอโทษแตกต่างกันไปตามวัฒนธรรม ลักษณะเฉพาะตัวของแต่ละคน และความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมขอโทษนี้ ไม่ปรากฏงานวิจัยใดที่ศึกษาการจัดรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ดังที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้ข้อมูลเหล่านี้ในการศึกษาลักษณะของวัจนกรรมขอโทษเท่านั้น

## 5.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมถาม

ในงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับวัจนกรรมถามมีงานวิจัยของนภัทร อังกูรสินธนา (2551) เท่านั้น ที่ศึกษาเกี่ยวกับการสื่อเจตนาอ้อมในการใช้วัจนกรรมถาม ขณะที่งานวิจัยอื่นที่พบจะเน้นไปที่การใช้รูปประโยคคำถามในฐานะที่เป็นวัจนกรรมอ้อม อันได้แก่ งานวิจัยของ Kothong (2006) และงานวิจัยของวรพร ได้สกุลชู (2547)

ข้อมูลที่น่ามาวิจัยในงานดังกล่าวข้างต้นนั้นมาจากแหล่งข้อมูลที่ต่างกัน กล่าวคือ งานวิจัยของนภัทร อังกูรสินธนาศึกษาในนวนิยายไทย งานวิจัยของ Kothong ศึกษาในบทสนทนาในชีวิตจริง และงานวิจัยของวรพร ได้สกุลชู ศึกษาในบทสนทนาในละครโทรทัศน์และแบบสอบถาม

ในการศึกษาการสื่อเจตนาอ้อมในวัจนกรรมถาม ของนภัทร อังกูรสินธนา พบว่า รูปประโยคที่ใช้ในการสื่อเจตนาอ้อมในวัจนกรรมถามมีเพียงรูปแบบเดียว คือ รูปประโยคบอกเล่า ส่วนการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ประโยคคำถามในการสื่อเจตนาอ้อม วรพร ได้สกุล และ Kothong พบว่า รูปประโยคคำถามในวัจนกรรมอ้อมสามารถทำหน้าที่ในบริบทได้แตกต่างกันถึง 7 และ 12 วัจนกรรม ตามลำดับ โดยมีหน้าที่การทักทายและการปฏิเสธเป็นหน้าที่ในบริบทที่ปรากฏทั้งในการศึกษาของ วรพร ได้สกุล และ Kothong ขณะที่ หน้าที่การแสดงอารมณ์และความรู้สึก การแสดงความต้องการให้ผู้ฟังให้ปฏิบัติตามความต้องการของผู้พูด การบอกกล่าว การเน้นความสุภาพและการให้ทางเลือกแก่ผู้ฟังเป็นหน้าที่ในบริบทที่ปรากฏเฉพาะในผลการศึกษาของวรพร ได้สกุล และหน้าที่การขอร้อง การชักชวน การตำหนิ การวิจารณ์ การบ่น การประชดประชัน การกล่าวเพื่อเปลี่ยนแปลงหัวข้อการสนทนา การกล่าวอ้าง การกล่าวเห็นด้วยและการกล่าวโต้แย้งเป็นหน้าที่ในบริบทที่ปรากฏเฉพาะในผลการศึกษาของ Kothong

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมถามข้างต้นนี้ ไม่มีงานวิจัยใดในที่นี้ศึกษาการจัดรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ดังที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้ข้อมูลเกี่ยวกับวัจนกรรมถามข้างต้นในการศึกษาลักษณะของวัจนกรรมถามนั้น

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอันเนื่องมาจากปัจจัยเพศ

ในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคม มนุษย์มีการกำหนดบทบาทของเพศชายและเพศหญิงที่ต่างกัน ซึ่งความแตกต่างเหล่านี้สามารถสังเกตได้อย่างชัดเจนจากการใช้สำนวนไทย เช่น

- (22) ชายเป็นช้างเท้าหน้า หญิงเป็นช้างเท้าหลัง
- (23) ชายเสือต้องไวลาย ชายชายน้องไวชื่อ
- (24) ผู้หญิงมีเสน่ห์ปลายจวัก ผู้รักรจนวันตาย

ตัวอย่างข้างต้นแสดงให้เห็นว่าสิ่งที่สังคมคาดหวังจากผู้ชายและผู้หญิงมีความแตกต่างกัน กล่าวคือ ในตัวอย่าง (22) แสดงให้เห็นว่า บทบาทที่สังคมคาดหวังจากผู้ชายคือการเป็นผู้นำ ขณะที่ บทบาทที่สังคมคาดหวังจากผู้หญิงคือการเป็นผู้ตาม ในตัวอย่าง (23) แสดงให้เห็นว่า บทบาทที่สังคมคาดหวังจากผู้ชายคือการเป็นคนเก่งกล้าหรือองอาจ ซึ่งสังคมไม่ได้คาดหวังสิ่งเหล่านี้จากผู้หญิง และ

ในตัวอย่างที่ (24) แสดงให้เห็นว่า บทบาทที่สังคมคาดหวังจากผู้หญิง คือ การเป็นแม่บ้านแม่เรือน และเป็นผู้ทำอาหารให้สามีรับประทาน ซึ่งสังคมไม่ได้คาดหวังสิ่งเหล่านี้จากผู้ชาย

นอกจากความคาดหวังจากสังคมที่มีต่อผู้ชายและผู้หญิงที่ปรากฏในการใช้สำนวนไทยแล้ว สำนักงานกิจการสตรีและสถาบันครอบครัว (ม.ป.ป.: 1) ได้กล่าวถึงลักษณะที่สังคมคาดหวังต่อผู้ชายและผู้หญิงว่า สังคมคาดหวังว่า ผู้ชายจะเป็นผู้ที่มีอารมณ์ไม่อ่อนไหวง่าย ก้าวร้าว แข็งกระด้าง ขอบบงการ และ รักอิสระเสรี ขณะที่สังคมคาดหวังว่าผู้หญิงจะเป็นผู้ที่มีอารมณ์อ่อนไหวง่าย ไม่ก้าวร้าว สุภาพอ่อนโยน อ่อนน้อมถ่อมตัวและต้องการการปกป้องคุ้มครอง นอกจากนี้ลักษณะบุคลิกภาพที่แตกต่างกันดังกล่าว สำนักงานกิจการสตรีและสถาบันครอบครัว ยังให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่า ผู้ชายและผู้หญิงยังมีความแตกต่างกันในด้านการใช้ภาษาด้วย โดยผู้ชายถูกคาดหวังว่าเป็นผู้ที่ชอบพูดพูดมากและพูดจาตรงไปตรงมา ขณะที่ผู้หญิงถูกคาดหวังว่าเป็นผู้ที่นิ่งเงียบ ไม่ค่อยพูดและมักจะพูดอ้อมค้อม สอดคล้องกับ Trudgill (1981: 84) ที่กล่าวว่า การเลือกใช้ภาษาของแต่ละเพศขึ้นอยู่กับบรรทัดฐานของสังคมและธรรมชาติของภาษาที่แตกต่างกันออกไป กล่าวคือ ในบางชุมชนรูปแบบภาษาของเพศชายและเพศหญิงอาจแตกต่างกันเล็กน้อย เช่น ภาษาท่าทางหรือการออกเสียงหน่วยเสียงต่าง ๆ ในบางชุมชน รูปแบบภาษาของเพศชายและเพศหญิงก็แตกต่างกันมาก ขณะที่ชุมชนบางแห่งอาจมีกฎตายตัวที่จะแบ่งแยกภาษาเพศชายและเพศหญิงออกจากกัน

ถึงแม้ว่านักภาษาศาสตร์หลายท่านพบข้อมูลว่า ในการใช้แต่ละภาษานั้นผู้ชายและผู้หญิงจะใช้ภาษาในลักษณะที่ต่างกันมากบ้างน้อยบ้าง แต่ผู้คนส่วนใหญ่มักไม่ทราบหรือไม่ได้สังเกตถึงความแตกต่างมากนักเพราะใช้ภาษาไปตามความเคยชิน (กชมน ทองสร้อย, 2549: 4) อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยคิดว่า การศึกษาเรื่องภาษาเพศชายและภาษาเพศหญิงยังเป็นประเด็นการศึกษาที่น่าสนใจ เพราะเพศของผู้ใช้ภาษาย่อมมีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาไม่มากนักน้อย ในที่นี้ ผู้วิจัยได้กล่าวถึงรูปแบบการใช้ภาษาของผู้ชาย รูปแบบการใช้ภาษาของผู้หญิง เพศกับและการใช้ภาษาของมนุษย์ พร้อมทั้งกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเพศและการใช้ภาษาประกอบ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

## 1. รูปแบบการใช้ภาษาของเพศชาย

การศึกษาเรื่องเพศและการใช้ภาษาในช่วงครึ่งแรกของคริสต์ศตวรรษที่ 20 นั้น นักภาษาศาสตร์เชื่อว่าผู้ชายเป็นเพศที่ใช้ภาษาได้ตามบรรทัดฐานของสังคมและเป็นเพศที่มีศักยภาพในการใช้ภาษาสูงกว่าผู้หญิง (จิราภา สตะเวทิน, 2554: 7) ทั้งนี้ Wood (2009 อ้างในนันทดา วีรวิทยานุกูล, 2544: 331) ได้ศึกษารูปแบบการสื่อสารของผู้ชาย ดังสรุปรูปแบบการใช้ภาษาของผู้ชายได้ดังนี้

1.1 ผู้ชายมักจะพูดถึงสิ่งต่าง ๆ อย่างกว้าง ๆ มากกว่าจะเจาะจงเรื่องส่วนตัว และมักจะพูดในสิ่งที่ตนมีความรู้ความสามารถ โดยหลีกเลี่ยงการพูดเรื่องที่แสดงให้เห็นจุดอ่อนของตนเอง

1.2 ในการพูดคุยกันผู้ชายมักจะหาทางแก้ปัญหาคือหาทางออกให้คู่สนทนามากกว่าที่จะสนใจความรู้สึกของผู้พูดอย่างฝ่ายหญิง อันส่งผลให้ผู้ชายจะมีการตอบสนองต่อสิ่งที่อีกฝ่ายหนึ่งพูดน้อยกว่าผู้หญิงด้วย

1.3 ผู้ชายมักจะเป็นฝ่ายควบคุมการสนทนาและทำตัวให้โดดเด่นกว่าคู่สนทนา โดยผู้ชายมักแสดงความเป็นตัวของตัวเองออกมาในลักษณะการยืนกรานเพื่อแสดงจุดยืนของตนอย่างชัดเจน

## 2. รูปแบบการใช้ภาษาของเพศหญิง

สิ่งหนึ่งที่มีบทบาทในการประกอบสร้างหรือนิยาม “ความเป็นหญิง” ก็คือภาษา กล่าวคือภาษาเป็นเครื่องมือในการนำเสนอภาพและชุดความคิดเกี่ยวกับ “ผู้หญิง” ว่าผู้หญิงคืออะไร ควรจะเป็นอย่างไรหรือปฏิบัติตนอย่างไร จึงจะเป็นที่ยอมรับของสังคม (ศิริพร ภักดีผาสุข, 2553: 22) ทั้งนี้ Wood (2009 อ้างในนันทา วีรวิทยานุกูล, 2544: 331) ได้ศึกษารูปแบบการสื่อสารของผู้หญิงดังสามารถสรุปรูปแบบการใช้ภาษาของผู้หญิงได้ดังนี้

2.1 ผู้หญิงส่วนใหญ่จะใช้การสื่อสารเพื่อสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่มีกับผู้อื่น โดยผู้หญิงมักจะใช้ภาษาที่เป็นการสนับสนุนหรือเห็นด้วยกับอีกฝ่ายหนึ่ง เพื่อเป็นการแสดงถึงความเข้าใจและเป็นการแสดงความเห็นอกเห็นใจที่ตนเองมีต่อคู่สนทนา

2.2 ผู้หญิงมักจะสนใจความรู้สึกและความสัมพันธ์ระหว่างตนกับคู่สนทนามากกว่าจะสนใจเนื้อหาจริง ๆ ของสิ่งที่ได้คุยกัน โดยผู้หญิงมักจะสนใจเรื่องเล็ก ๆ น้อย ๆ และสนใจรายละเอียดซึ่งจะทำให้คู่สนทนาารู้สึกเหมือนได้ใกล้ชิดสนิทสนมกันมากขึ้น

2.3 ผู้หญิงมักจะชักชวนหรือเปิดโอกาสให้ผู้อื่น ได้พูดหรือเล่าเกี่ยวกับประสบการณ์ต่าง ๆ และมักจะแสดงการตอบสนองต่อสิ่งที่ผู้อื่นเล่าให้ฟัง ซึ่งเป็นสิ่งทำให้คู่สนทนารู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและมีความสำคัญ นอกจากนี้แล้วผู้หญิงมักจะมีการพูดหยั่งเชิงให้การสนทนาดำเนินต่อไปและมีการพูดหยั่งเชิงให้อีกฝ่ายหนึ่งสามารถตอบสนองหรือแสดงความคิดเห็นของตนเองออกมาได้

### 3. การใช้ภาษาที่แตกต่างกันของเพศชายและเพศหญิง

เนื่องจากการใช้ภาษาของเพศชายและเพศหญิงมีลักษณะที่ต่างกัน นักภาษาศาสตร์หลายท่าน เช่น Jespersen Key และ Grass (Jespersen, 1968 และ Key, 1975 อ้างใน ศุภกานดา ทองบุญรอด, 2545: 19-22; Grass, 1992 อ้างใน กชมน ทองสร้อย, 2549: 25-26) จึงสนใจในเรื่องของเพศกับการใช้ภาษา ซึ่งสามารถสรุปความแตกต่างของเพศในการใช้ภาษาได้เป็น 4 ประเด็นหลักดังต่อไปนี้

#### 3.1 ความแตกต่างด้านคำศัพท์

ด้วยบทบาทหน้าที่ในสังคม หน้าที่ในการทำงาน และความสนใจของผู้ชายและผู้หญิง มีความแตกต่างกัน ทำให้ผู้ชายและผู้หญิงมีการใช้ภาษาในแวดวงที่ต่างกัน เช่น ผู้ชายจะรู้คำศัพท์เกี่ยวกับเครื่องจักรหรือการเมืองมากกว่าผู้หญิง ส่วนผู้หญิงก็จะรู้คำศัพท์เกี่ยวกับการเลี้ยงดูเด็ก การเรียกชื่อสัตว์ และการทำอาหารมากกว่าผู้ชาย ดังที่ Jespersen (1968 อ้างใน ศุภกานดา ทองบุญรอด, 2545: 19) กล่าวว่า ผู้หญิงจะมีคลังคำศัพท์ที่น้อยกว่าผู้ชายและจำกัดอยู่ที่เรื่องใกล้ ๆ ตัว ทำให้ผู้หญิงมีความหลากหลายในการเลือกใช้คำไม่มากนัก แต่ในโลกยุคปัจจุบัน ผู้หญิงส่วนมากได้เปลี่ยนวิถีชีวิตจากการเป็นแม่บ้านไปสู่การทำงานนอกบ้าน จึงทำให้แวดวงคำศัพท์ของทั้งสองเพศนั้นมีความใกล้เคียงกันมากขึ้น อย่างไรก็ตาม Key (1975 อ้างใน ศุภกานดา ทองบุญรอด, 2545: 21) กล่าวว่า ผู้ชายและผู้หญิงยังมีการใช้ภาษาแตกต่างกันอยู่บ้าง โดยเฉพาะการเลือกใช้คำอุทาน การเลือกใช้คำขยาย การเลือกใช้คำที่มีความหมายรุนแรง และการใช้หรือการเลี่ยงคำต้องห้าม เป็นต้น ซึ่งผู้หญิงมักเลี่ยงคำที่มีความหมายรุนแรง หรือคำต้องห้ามต่าง ๆ ในขณะที่ผู้ชายนิยมพูดตรง ๆ อีกทั้งผู้หญิงจะใช้คำพูดที่เกินความจริงมากกว่าผู้ชาย เช่น *I'd just die! Tom'll never forgive me.* โดย *"I'd just die!"* เป็นการ ใช้คำพูดเกินจริง เนื่องจากการที่ทอมไม่ยกโทษให้ผู้พูด ไม่ใช่เรื่องใหญ่โตที่อาจทำให้ผู้พูดเสียชีวิตได้ เพียงแต่ผู้พูดกล่าวเปรียบเทียบกับ การเสียชีวิตเพื่อให้ผู้ฟังทราบว่าเรื่องนั้นเป็นเรื่องใหญ่สำหรับผู้พูด เป็นต้น นอกจากนี้แล้ว ผู้หญิงจะใช้กริยาช่วยต่าง ๆ เพื่อแสดงถึงความไม่แน่นอนหรือความไม่แน่ใจ และผู้หญิงจะนิยมใช้คำขยายบางคำที่ผู้ชาย ไม่ใช่ เช่น *pretty nice vastly terribly sweet quite just so* และ *such*

#### 3.2 ความแตกต่างด้านไวยากรณ์

ในเรื่องรูปแบบทางไวยากรณ์นี้ ทั้ง Jespersen และ Key (Jespersen, 1968 และ Key, 1975 อ้างในศุภกานดา ทองบุญรอด) ต่างมีความเห็นตรงกันว่า ผู้หญิงเป็นเพศที่มีแนวโน้มที่จะใช้ภาษา ได้ถูกต้องเป็นไปตามแบบแผนทางไวยากรณ์มากกว่าผู้ชาย อีกทั้งยังมีรูปประโยคบางประเภทที่

ผู้ชายและผู้หญิงนิยมใช้ต่างกัน เช่น ในภาษาอังกฤษผู้หญิงมักใช้รูปประโยคคำถามต่อท้าย (tag questions) มากกว่าผู้ชาย และผู้หญิงมักใช้รูปแบบของประโยคคำถาม ใช้คำกริยาช่วย หรือประโยคที่ซับซ้อนมากกว่าในการสั่ง ขณะที่ผู้ชายจะใช้ประโยคคำสั่งตรง ๆ เป็นต้น

### 3.3 ความแตกต่างด้านการออกเสียง

โดยทั่วไปแล้วผู้ชายและผู้หญิงมีความสามารถในการออกเสียงที่ไม่ต่างกันนักเพราะผู้ชายและผู้หญิงอยู่ในสภาพแวดล้อมการใช้ภาษาที่เหมือนกันและมีโอกาสใช้ภาษานั้นในชีวิตประจำวันอย่างคล่องแคล่วเหมือนกัน อย่างไรก็ตาม ปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมอาจมีผลทำให้ผู้ชายและผู้หญิงออกเสียงต่างกันได้ เช่น ในบางภาษาผู้ชายและผู้หญิงจะออกเสียงคำบางคำไม่เหมือนกัน เช่น ในภาษาอังกฤษ เพศชายมักออกเสียง -ing ว่า 'in แต่ผู้หญิงจะออกเต็มเสียงว่า ing เป็นต้น โดยในเรื่องของการออกเสียงนี้ Jespersen (1968 อ้างในศุภกานดา ทองบุญรอด, 2545: 19) กล่าวว่า ผู้หญิงมักจะออกเสียงถูกต้องและเป็นไปตามแบบแผนมากกว่าผู้ชาย

นอกจากความแตกต่างของการออกเสียงในระดับคำแล้ว เมื่อกล่าวถ้อยคำใด ๆ ก็ตาม ผู้หญิงมักจะแฝงการแสดงอารมณ์ในน้ำเสียงมากกว่าผู้ชายในการแสดงอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ เช่น ความประหลาดใจ ความตื่นเต้นและความไม่มั่นใจ โดยปกติแล้วผู้หญิงมักใช้เสียงสูงเพื่อแสดงถึงความเป็นผู้หญิง ความไว้ใจได้ รวมถึงความเป็นเพศที่อ่อนแอ ขณะที่ผู้ชายจะใช้ลีลาการพูดที่แสดงถึงสถานะของผู้พูดว่าสูงกว่าผู้ฟัง เช่น วิทยุติและการศึกษา ลีลาการพูดที่แฝงนัยว่าอีกฝ่ายหนึ่งด้อยกว่า และลีลาการพูดที่ใช้เสียงต่ำเพื่อสื่อถึงความเข้มแข็งอันเป็นลักษณะของความเป็นผู้ชาย สำหรับกรณีของการเน้นความสำคัญของสิ่งที่พูด ผู้ชายจะเน้นโดยการใช้น้ำเสียงดัง ขณะที่ผู้หญิงจะใช้น้ำเสียงสูงและใช้การเปลี่ยนแปลงน้ำเสียง

### 3.4 ความแตกต่างทางด้านลีลาการใช้ภาษา

ความสามารถในการเลือกใช้ภาษาให้เหมาะสมหรือลีลาการใช้ภาษา มีความสำคัญอย่างยิ่งในการใช้ภาษา ด้วยเหตุผลทางเพศ บางครั้งเราจะพบว่า ผู้หญิงจะใช้ถ้อยคำในการออกความเห็น เอาอกเอาใจมากกว่าผู้ชายซึ่งเป็นเพศที่สังคมมองว่าแข็งแรงและเข้มแข็ง ลักษณะเฉพาะทางเพศและความเชื่อในเรื่องเพศของสังคมเหล่านี้ จึงเป็นสาเหตุหลักที่ส่งผลให้ผู้ชายและผู้หญิงมีลีลาการใช้ภาษาที่แตกต่างกัน ดังสรุปได้ต่อไปนี้

3.4.1 ในการกล่าวถ้อยใด ๆ ก็ตาม ผู้หญิงมักพูดไม่จบประโยค หรือต่อประโยคไปเรื่อย ๆ (parataxis) ในขณะที่ผู้ชายจะใช้ประโยคที่กระชับ ครอบคลุมความต้องการสื่อสาร (hypotaxis) และเมื่อต้องการเปลี่ยนหัวข้อในการสนทนา ผู้ชายมักจะใช้คำอุทาน เช่น “Hey!” “Oh” และ “Listen!” เป็นคำเชื่อม ขณะที่ผู้หญิงมักจะไม่ใช้คำอุทานแบบผู้ชาย แต่จะใช้คำเชื่อมประโยค เช่น “and” “but” “however” แทนเมื่อต้องการเปลี่ยนหัวข้อการสนทนา

3.4.2 ในการสนทนากับผู้อื่น ผู้ชายมักไม่ใช้คำถามเพื่อกระตุ้นการสนทนา ซึ่งต่างกับผู้หญิงที่มักจะใช้คำถามเพื่อให้การสนทนาดำเนินต่อไป ทั้งนี้ ผู้ชายมักจะขจัดจังหวะการพูดของผู้อื่นบ่อยกว่าที่จะยอมให้ผู้อื่นขจัดจังหวะตน ขณะที่ผู้หญิงมักจะขจัดจังหวะการพูดของผู้อื่นน้อยกว่า และยอมให้ผู้อื่นขจัดจังหวะการพูดของตนได้มากกว่า

3.4.3 ผู้หญิงมักจะเปิดเผยเรื่องส่วนตัวในการสนทนามากกว่าผู้ชาย อีกทั้ง ผู้หญิงมักจะสร้างสายสัมพันธ์ทางธุรกิจผ่านทางสนทนาเรื่องส่วนตัว ขณะที่ผู้ชายมักจะไม่กล่าวถึงเรื่องส่วนตัวในการสนทนาเชิงธุรกิจเลย

3.4.4 ในการสนทนาโดยทั่วไปนั้น ผู้ชายมักใช้ประโยคบอกเล่า ขณะที่ผู้หญิงมักใช้คำถามต่อท้าย และมีการเปลี่ยนน้ำเสียงให้สูงขึ้นเพื่อแสดงคำถามด้วย เช่น ในการสื่อเจตนาบอกเล่าว่าวันนี้สภาพอากาศดี ผู้ชายมักใช้ประโยค “It’s a nice day.” แต่ผู้หญิงมักใช้ประโยค “It’s a nice day, isn’t it?” และในการสื่อเจตนาตำหนินั้น ผู้ชายมักจะกล่าวคำตำหนิอย่างตรงไปตรงมา เช่น “You don’t call.” ส่วนผู้หญิงมักจะกล่าวคำตำหนิโดยอ้อมและมักใช้คำว่า why ขึ้นต้น เช่น “Why don’t you ever call?” เป็นต้น

ความแตกต่างทางเพศและการใช้ภาษาของมนุษย์ตามแนวคิดของ Jespersen Key และ Grass ดังกล่าวข้างต้นนี้ แสดงให้เห็นว่า เพศเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้มนุษย์ใช้ภาษาในรูปแบบที่แตกต่างกัน และการเลือกใช้ภาษาของแต่ละเพศจะขึ้นอยู่กับบรรทัดฐานของสังคม ดังนั้น เมื่ออยู่ในสังคมที่ต่างกัน ความเหมาะสมของเพศกับการใช้ภาษาก็อาจจะแตกต่างกันไปด้วย สำหรับภาษาไทย การใช้ภาษาที่แตกต่างกันของแต่ละเพศมีกฎเกณฑ์ที่แน่นอนกว่าการใช้ภาษาอังกฤษ ไม่ว่าจะเป็นการใช้คำเรียกแทนตัวที่แบ่งแยกเพศ เช่น “ผม” “ดิฉัน” หรือการใช้คำลงท้าย “ครับ” “ค่ะ” ซึ่งแสดงถึงเพศของผู้พูดได้อย่างชัดเจน ขณะที่ในภาษาอังกฤษ สุกานดา ทองบุญรอด (2545: 3) กล่าวว่า การใช้ภาษาเนื่องมาจากตัวแปรเพศไม่มีกฎเกณฑ์ตายตัวแต่เป็นการที่เพศหนึ่งนิยมใช้หรือใช้บ่อยกว่าอีกเพศหนึ่ง ตัวอย่างเช่น ผู้ชายมักใช้คำที่มีความหมายตรงไปตรงมา คำหยาบคาย หรือคำสบถมากกว่าผู้หญิง เป็นต้น

เนื่องจากเพศชายและเพศหญิงมีลักษณะและรูปแบบการใช้ภาษาที่แตกต่างกัน การศึกษาทำความเข้าใจในเรื่องเพศและภาษาจะช่วยให้เราตระหนักถึงความแตกต่างของภาษาผู้ชายและภาษาผู้หญิง รวมทั้งยังทำให้เกิดความเข้าใจในการเลือกใช้ภาษาของผู้ชายและผู้หญิงได้ดียิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาตัวแปรเพศประกอบการศึกษารูปแบบวัจนกรรมในครั้งนี้ โดยผู้วิจัยต้องการเปรียบเทียบรูปแบบและความถี่ในการเลือกใช้วัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ระหว่างนักเรียนเพศชายและเพศหญิง

#### 4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเพศกับการใช้ภาษา

ในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับเพศและการใช้ภาษานี้ มีผู้สนใจศึกษาเรื่องเพศกับปัจจัยต่าง ๆ 2 ประการ คือ เพศกับความสุภาพ (ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา, 2541) และเพศกับกลวิธีการแสดงวัจนกรรม (นัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร, 2549; อมรสิริ บุญญสิทธิ, 2548 และ Thammo, 2005) เนื่องจากประเด็นของการศึกษาต่างกัน งานวิจัยของทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนาจึงเป็นงานวิจัยชิ้นเดียวที่มุ่งศึกษาปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินความสุภาพในการสนทนาของเพศชายและเพศหญิง ขณะที่งานวิจัยที่ศึกษากลวิธีการแสดงวัจนกรรม (นัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร; อมรสิริ บุญญสิทธิ และ Thammo) จะมุ่งศึกษากลวิธีแสดงวัจนกรรมของผู้ใช้ภาษาแต่ละเพศว่า ลักษณะเฉพาะของการใช้ภาษาแต่ละเพศเหมือนและต่างกันอย่างใด ขณะที่งานวิจัยของทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา นัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร และ Thammo นั้น มีลักษณะคล้ายกัน คือ มีการแบ่งตัวแปรเพศออกเป็น 2 เพศ ได้แก่ เพศชายและเพศหญิง มีการใช้นักศึกษาทั้งในระดับ ปวช. และมหาวิทยาลัยเป็นกลุ่มตัวอย่าง และมีการเก็บข้อมูลจากแบบสอบถาม โดยมีงานวิจัยของอมรสิริ บุญญสิทธิคนเดียวเท่านั้นที่แบ่งตัวแปรเพศเป็น 3 เพศ คือ เพศชาย เพศหญิง และเพศชายที่มีจิตใจเป็นหญิง อีกทั้งยังศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นพนักงานสายการบิน และมีการใช้แบบสอบถามร่วมกับข้อมูลจากการจดบันทึกหรือการบันทึกเทปจากสถานการณ์จริงในการเก็บข้อมูล

ในการศึกษาปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินความสุภาพในการสนทนาของเพศชายและเพศหญิง ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) พบว่า ปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินความสุภาพในการสนทนาของเพศชายและเพศหญิงต่างกัน โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลสะท้อนให้เห็นว่าความสุภาพมีความเชื่อมโยงกับแบบแผนการประพฤติปฏิบัติของคนในสังคมในเรื่องการใช้ภาษาของทั้งเพศชายและเพศหญิง ซึ่งในสังคมไทยมักใช้ความสุภาพในการประเมินค่าและควบคุมวิธีการสนทนาของเพศหญิงมากกว่าเพศชาย ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษากลวิธีการแสดงวัจนกรรมของนัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร (2549) อมรสิริ บุญญสิทธิ (2548) และ Thammo (2005) ที่ว่าตัวแปรเพศมีผลต่อกลวิธีการแสดงวัจนกรรม โดยเพศชายและเพศหญิงใช้กลวิธีในการแสดงวัจนกรรมที่ต่างกัน กล่าวคือ การศึกษาของนัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร พบว่ารูปแบบกลวิธีการปฏิเสธเพื่อปกปิดความจริงในเพศชายมีเพียง 28 รูปแบบ ขณะที่รูปแบบดังกล่าวในเพศหญิงมีมากถึง 39 รูปแบบ สำหรับการศึกษาของอมรสิริ บุญญสิทธิ พบว่า ถึงแม้คนทุกเพศ

จะกล่าวชมในประเด็นที่ไม่ต่างกันนัก อันได้แก่ รูปลักษณ์ ความสามารถ การมีอักษาศัพท์ดีและ การมีสุขภาพที่ดี แต่เพศชายจะกล่าวชมน้อยกว่าเพศหญิงและเพศชายที่มีจิตใจเป็นหญิง และถึงแม้ การวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ารูปแบบการชมในภาษาไทยเป็นถ้อยคำที่เป็นสุตรมีเพียงไม่กี่แบบ แต่การใช้ คำชมก็แปรไปตามเพศ โดยเพศชายและเพศหญิงนิยมกล่าวชมโดยกล่าวถึงสิ่งที่ชมและไม่นิยมใช้ คำแสดงอารมณ์ในคำชม ขณะที่เพศชายที่มีจิตใจเป็นหญิงนิยมใช้คำชมที่สั้นห้วน ใช้คำแสดงอารมณ์ ในคำชมและนิยมเน้นย้ำน้ำเสียงเวลากล่าวชม ส่วนการศึกษาพฤติกรรมการปฏิเสชนั้น Thammo พบว่า พฤติกรรมการปฏิเสชปรากฏทั้งพฤติกรรมการปฏิเสชแบบตรงและพฤติกรรมการปฏิเสชแบบอ้อม โดยผู้ใช้ภาษา เพศหญิงใช้พฤติกรรมการปฏิเสชแบบตรงมากกว่าเพศชาย (73 กลวิธี และ 63 กลวิธี ตามลำดับ) แต่ผู้ใช้ ภาษาเพศชายใช้พฤติกรรมการปฏิเสชแบบอ้อมมากกว่าเพศหญิง (207 กลวิธี และ 202 กลวิธี ตามลำดับ)

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเพศกับการใช้ภาษา พบว่า การใช้ภาษาของเพศชายและ เพศหญิงมีทั้งลักษณะที่เหมือนกันและลักษณะที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น ในการศึกษาของ Thammo พบว่า เพศชายและเพศหญิงมีการใช้พฤติกรรมการปฏิเสชแบบตรงเหมือนกัน แต่จำนวนการปรากฏของ พฤติกรรมการปฏิเสชแบบตรงในเพศชายและเพศหญิงมีความแตกต่างกัน โดยผู้วิจัยนำข้อมูลส่วนนี้ไปใช้ ประกอบการอธิบายผลการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนแต่ละเพศในการศึกษาครั้งนี้

ในการใช้ภาษาของมนุษย์ เพศเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ภาษาของเพศชายและเพศหญิงมีลักษณะ เฉพาะตัวที่โดดเด่นต่างกับภาษาของเพศตรงข้าม แต่เมื่อก้าวถึงการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศหรือ ภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่จะพบว่า หนึ่งในปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการใช้ภาษาต่างประเทศนั้น ๆ คือ การนำพื้นฐานความรู้ในภาษาแม่ที่ผู้ใช้ภาษามีไปใช้ในภาษาที่สอง หรือการถ่ายโอนภาษา ดังนั้น เพื่อให้เห็นอิทธิพลของภาษาแม่ที่มีต่อการใช้ภาษาที่สอง งานวิจัยชิ้นนี้ได้รวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษาประกอบด้วย

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษา

เนื่องจากมนุษย์ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่ใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร ดังนั้น มนุษย์ จึงมีความจำเป็นที่ต้องเรียนรู้ภาษาที่ใช้สื่อสารในสังคมนั้น ๆ สมพร โกมารทัต (2548: 20) กล่าวถึง การเรียนภาษาแรกซึ่งเป็นภาษาที่ใช้ในสังคมที่ตนอาศัยอยู่ว่าเป็นการเรียนภาษาที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ ที่เด็กทุกคนตั้งแต่แรกเกิดจนกระทั่งเจริญเติบโตได้เรียนรู้การใช้ภาษาจากสิ่งแวดล้อมที่ผู้คนใช้ภาษานั้น แต่ในโลกยุคปัจจุบันการมีความรู้ภาษาอื่นนอกเหนือจากภาษาแม่ถือเป็นเรื่องที่ได้เปรียบอย่างยิ่ง คนจำนวนมากจึงเรียนภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ด้วย

เมื่อเปรียบเทียบการเรียนภาษาแม่และการเรียนภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ นั้น จะพบว่า การเรียนภาษาแม่ซึ่งเป็นภาษาแรกที่เรียนจะเรียนรู้ได้ง่ายกว่าการเรียนภาษาอื่น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ การเรียนภาษาแม่เกิดขึ้นในระยะเริ่มแรกของชีวิตและเป็นสิ่งที่เราจำเป็นต้องเรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการติดต่อสื่อสารกันภายในสังคม ขณะที่การเรียนภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นได้ง่ายเหมือนการเรียนภาษาแรก ทั้งนี้เพราะมีปัจจัยหลายประการที่มีผลต่อการเรียนการสอนภาษาอื่น เช่น บุคลิกลักษณะ อายุ ธรรมชาติการรับรู้ที่แตกต่างกัน สภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนหรือ ความจำเป็นในการใช้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศและอื่น ๆ เป็นต้น (สมพร โกมารทัต, 2548: 20)

การนำภาษาใด ๆ มาเปรียบเทียบกันจะแสดงให้เห็นลักษณะทางภาษาที่เหมือนกันและลักษณะทางภาษาที่ต่างกัน ตัวอย่างเช่น การเปรียบเทียบการเรียงลำดับคำในประโยคและการเรียงลำดับคำในค่านามวลี จากตัวอย่างประโยคภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาญี่ปุ่นที่สื่อเจตนาเดียวกันในประโยค “ฉันรักครอบครัวของฉัน” “I love my family.” และ “私は私の家族を愛しています!” แสดงให้เห็นความเหมือนและความต่างของภาษาไทย ภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่น ในการเรียงลำดับคำในประโยคและการเรียงลำดับคำในค่านามวลี กล่าวคือ การเรียงลำดับคำในประโยคบอกเล่าภาษาอังกฤษและภาษาไทยมีการเรียงลำดับคำเป็นประธาน กริยาและกรรมเหมือนกัน ต่างกับภาษาญี่ปุ่นที่มีการเรียงลำดับคำในประโยคบอกเล่าเป็นประธาน คำช่วยแสดงประธาน (は) กรรม คำช่วยแสดงกรรม (を) และกริยา และการเรียงลำดับคำในค่านามวลีภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่น จะวางส่วนขยายในตำแหน่งหน้าค่านามวลีเหมือนกัน ต่างกับภาษาไทยที่วางส่วนขยายในตำแหน่งหลังค่านามวลี ความเหมือนและความแตกต่างเหล่านี้ล้วนส่งผลให้ความยากง่ายในการเรียนภาษาที่สองที่ต่างกัน ผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองอาจไม่มีปัญหาในการเรียงลำดับคำในประโยคบอกเล่า เนื่องจากประโยคบอกเล่าภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีการเรียงลำดับคำเหมือนกัน แต่ผู้เรียนอาจมีปัญหในการเรียงลำดับนามวลีในภาษาอังกฤษ เนื่องจากภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีการเรียงตำแหน่งของคำหลักคำขยายต่างกัน ขณะที่ผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่สองอาจพบความยากลำบากในการสร้างประโยคบอกเล่าภาษาญี่ปุ่นมากกว่า เนื่องจากทั้งการเรียงลำดับคำในประโยคและการเรียงลำดับคำในค่านามวลีของภาษาไทยและภาษาญี่ปุ่นต่างกัน โดยสิ้นเชิง อีกทั้งในภาษาญี่ปุ่นยังมีการใช้คำช่วยเพื่อแสดงประธานและคำช่วยเพื่อแสดงกรรมซึ่งไม่ปรากฏในการใช้ภาษาไทย

การเรียนภาษาที่สอง ผู้เรียนต่างมีความรู้ในภาษาแม่ของตนอยู่แล้ว ดังนั้น อิทธิพลของภาษาแม่หรือการมีความรู้ในภาษาที่สองที่ไม่สมบูรณ์อาจมีผลทำให้ผู้เรียนใช้ภาษาที่สองไม่ถูกต้อง ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาที่สองอาจลืมการใช้คำช่วยในการสร้างประโยคภาษาญี่ปุ่น เพราะผู้เรียนไม่คุ้นเคยกับการใช้คำช่วยในประโยค นอกจากนี้ การใช้ภาษาในสถานการณ์ที่ผู้เรียนต้องสื่อสารโดยใช้ประโยคที่สูงกว่าระดับความรู้ของตน ผู้เรียนอาจนำความรู้ที่ตนมีทั้งในภาษาแม่และ

ภาษาที่สองมาใช้ร่วมกันในการสร้างประโยคนั้น ๆ จึงอาจกล่าวได้ว่า トラバได้ก็ตามที่ผู้เรียนภาษาที่สอง ยังไม่มีความเชี่ยวชาญในภาษานั้นมากพอ ภาษาแม่จะมีอิทธิพลอย่างยิ่งในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน

## 1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษา

ด้วยเหตุที่มนุษย์มีความสามารถในการใช้ภาษาแม่เป็นพื้นฐาน ดังนั้นเมื่อมนุษย์ศึกษาภาษาอื่นเพิ่มเติม ความรู้ทางภาษาที่มนุษย์มีในภาษาแม่จะเกิดการถ่ายโอน ไปสู่การเรียนรู้ภาษาใหม่ โดย Odlin (1989: 27) ได้กล่าวถึงการถ่ายโอนภาษาว่า การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นนั้นส่วนหนึ่งเป็นอิทธิพลที่ส่งผลมาจากความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาเป้าหมายและภาษาอื่น ๆ ที่เคยได้เรียนรู้มาก่อนหน้า และอีกส่วนหนึ่งเป็นอิทธิพลจากการมีความรู้ในภาษาเป้าหมายที่ไม่สมบูรณ์ ซึ่งจากนิยามดังกล่าว ผู้วิจัยได้ยกตัวอย่างประกอบเพื่อเข้าใจกระบวนการที่เกิดขึ้นในการถ่ายโอนภาษา ดังนี้

(25) I usually walk to school.

(26) \* I make homework by myself.

(27) \* I go to school yesterday.

ตัวอย่างที่ (25) แสดงให้เห็นว่า ลักษณะการเรียงลำดับคำในประโยคภาษาอังกฤษและภาษาไทยที่เหมือนกันมีอิทธิพลให้ผู้เรียนชาวไทยใช้ประโยคภาษาอังกฤษได้ถูกต้อง กล่าวคือ ผู้เรียนชาวไทยสามารถคิดเป็นภาษาไทย “ฉันมักจะเดินไปโรงเรียน” และแทนที่คำศัพท์ภาษาไทยที่ใช้ด้วยคำศัพท์ภาษาอังกฤษ “ฉัน (I) – มักจะ (usually) – เดิน (walk) – ไป (to) – โรงเรียน (school)” เป็นประโยค “I usually walk to school.” อันแสดงให้เห็นว่าความคล้ายคลึงของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษได้ถูกต้องและคล่องแคล่วยิ่งขึ้น

ขณะที่ตัวอย่างที่ (26) แสดงให้เห็นว่ามีลักษณะความเหมือนของภาษาไทยและภาษาอังกฤษบางกรณีที่ส่งผลให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษไม่ถูกต้อง กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนคิดเป็นภาษาไทย “ฉันทำการบ้านด้วยตัวเอง” และแทนที่คำกริยา “ทำ” ด้วยคำกริยาภาษาอังกฤษ “make” จะได้ประโยคภาษาอังกฤษที่ไม่ถูกต้อง เนื่องจากคำกริยาภาษาอังกฤษที่มีความหมายว่า “ทำ” มีหลายคำเช่น คำกริยา “make” คำกริยา “do” และ คำกริยา “act” เป็นต้น ถึงแม้ว่าทั้งสามคำนี้จะมีความหมายเหมือนกันว่า “ทำ” แต่คำกริยา “make” คำกริยา “do” และ คำกริยา “act” มีบริบทการใช้ที่ต่างกัน กล่าวคือ คำกริยา “make” ใช้กับการกระทำที่เป็นการสร้างสิ่งใดสิ่งหนึ่งขึ้นมา เช่น I’ve just **made** a cake. และ Let’s **make** some plans เป็นต้น ส่วนคำกริยา “do” ใช้กับการทำงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ และ การกระทำทั่ว ๆ ไป เช่น I **did**

all the housework on my own. Our teacher told us to **do** exercise A. และ Please **do** something! เป็นต้น ขณะที่ คำกริยา “act” ใช้กับการแสดงการกระทำ เช่น You acted like a child. You’d better act your age! เป็นต้น ซึ่งหากผู้เรียนไม่ทราบความแตกต่างของคำกริยา “make” “do” และ “act” และนำคำกริยาเหล่านี้ไปใช้ในการแสดงความหมาย “ทำ” ในทุกบริบทอาจทำให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษไม่ถูกต้อง

ส่วนตัวอย่างที่ (27) เป็นตัวอย่างที่แสดงให้เห็นว่าความรู้ทางโครงสร้างภาษาอังกฤษที่ไม่สมบูรณ์หรือความเคยชินในการใช้ภาษาไทยมีผลต่อการใช้ภาษาอังกฤษที่ไม่ถูกต้องได้เช่นกัน กล่าวคือ การใช้ถ้อยคำ “I go to school yesterday.” ในการสื่อความหมายบอกเล่าว่าผู้พูดไปโรงเรียนเมื่อวานนั้น รูปประโยคที่ถูกต้องตามโครงสร้างภาษาอังกฤษควรเป็น “I went to school yesterday.” เพราะในการกล่าวถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต ผู้พูดจำเป็นต้องผันคำกริยาให้อยู่ในรูปอดีตด้วย ทั้งนี้ การที่ผู้พูดไม่ผันคำกริยาให้อยู่ในรูปอดีต ดังตัวอย่างที่ (27) นั้น อาจมีสาเหตุหลายประการ เช่น ผู้พูดไม่มีความรู้เพียงพอว่าเมื่อกล่าวถึงอดีตในภาษาอังกฤษต้องผันคำกริยาให้อยู่ในรูปอดีตหรือผู้พูดอาจจะมีความรู้ดังกล่าวสมบูรณ์ แต่ความเคยชินในการใช้ภาษาไทยซึ่งมีรูปแบบการบอกเล่าถึงอดีตโดยการเติมคำบอกเวลาที่เป็นอดีตในประโยค โดยไม่มีการผันคำกริยา ทำให้ผู้พูดลืมผันกริยา “go” ให้อยู่ในรูปอดีต เป็นต้น

ในการเรียนภาษาที่สองนั้น Odlin (1989: 25-28) กล่าวถึงการถ่ายโอนความรู้จากภาษาแม่ไปสู่การเรียนภาษาที่สองในสองลักษณะ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1.1 การถ่ายโอนเชิงบวก (positive transfer)

การถ่ายโอนเชิงบวก หมายถึง การถ่ายโอนทางภาษาที่ช่วยเสริมให้ผู้ที่ใช้ภาษาเรียนรู้ภาษาเป้าหมายได้ง่ายขึ้น ดังการถ่ายโอนภาษาที่พบในตัวอย่างที่ (25) ที่ประโยคภาษาไทยมีการเรียงลำดับคำเหมือนประโยคภาษาอังกฤษ ทำให้คนไทยเรียงลำดับประโยค “I usually walk to school.” เป็นภาษาอังกฤษได้ถูกต้อง

### 1.2 การถ่ายโอนเชิงลบ (negative transfer)

การถ่ายโอนเชิงลบ หมายถึง การถ่ายโอนทางภาษาที่ก่อให้เกิดอุปสรรคต่อการเรียนรู้ภาษาเป้าหมาย โดยอาจทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ภาษาเป้าหมายได้ยากขึ้นหรือทำให้ผู้เรียนใช้ภาษาเป้าหมายผิดพลาด (errors) ในการใช้ภาษาเป้าหมาย ดังการถ่ายโอนภาษาที่พบในตัวอย่างที่ (26) และ (27) กล่าวคือ ถ้อยคำ “ฉันทำการบ้านด้วยตัวเอง” เป็นถ้อยคำที่ถูกต้องตามหลักภาษาไทย ทำให้คนไทย

ใช้คำกริยาภาษาอังกฤษ “make” แทนที่คำกริยาภาษาไทย “ทำ” ส่งผลให้เกิดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาอังกฤษเนื่องจากการทำการบ้านในภาษาอังกฤษต้องใช้คำกริยา “do” และการกล่าวถึงอดีตในภาษาไทยไม่มีการผันคำกริยาตามกาล ทำให้คนไทยใช้คำกริยาภาษาอังกฤษโดยไม่ผันตามกาลเป็น “I go to school yesterday” โดยไม่ผันคำกริยา go ให้อยู่ในรูปอดีตตามกฎเกณฑ์ภาษาอังกฤษ ตามลำดับ ทั้งนี้ นอกจากการถ่ายโอนเชิงลบนอกจากจะทำให้เกิดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาแล้ว Odlin (1989: 25-28) ยังเชื่อว่า การถ่ายโอนเชิงลบยังมีผลทำให้ผู้เรียนภาษาใช้ภาษาเป้าหมายผิดไปจากการใช้ภาษาของเจ้าของภาษา ใน 4 ลักษณะ ดังนี้

1.2.1 การใช้ภาษาแบบจำกัด (underproduction) เป็นลักษณะการใช้ภาษาของผู้เรียนที่มีความรู้ทางภาษาไม่มากนัก ทำให้ผู้เรียนใช้รูปแบบภาษาได้น้อยและไม่หลากหลายเช่นเดียวกับเจ้าของภาษา

1.2.2 การใช้ภาษาบางลักษณะมากเกินไป (overproduction) การใช้ภาษาลักษณะนี้อาจเป็นผลมาจากการที่ผู้เรียนมีความรู้ที่จำกัด ทำให้ผู้เรียนไม่ทราบวิธีการใช้ภาษารูปแบบอื่น ๆ และเลือกใช้ภาษารูปแบบเดิมซ้ำ ๆ

1.2.3 การตีความผิด (misinterpretation) เนื่องจากลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษาในด้านคำศัพท์และ โครงสร้างของภาษามีทั้งลักษณะที่เหมือนกันและต่างกัน การตีความภาษาผิดไปจากเจตนาที่แท้จริงจึงอาจเกิดขึ้นได้ อีกทั้งในการตีความภาษานั้น บางครั้งความรู้ทางตัวภาษาเพียงอย่างเดียวอาจไม่พอที่จะทำให้ตีความได้ถูกต้อง แต่ต้องอาศัยความรู้เรื่องวัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมประเพณีประกอบในการตีความด้วย

1.2.4 การใช้ภาษาผิดพลาด (production errors) คือ ลักษณะความผิดพลาดในการใช้ภาษาที่เกิดจากสาเหตุ 3 ประการ คือ การแทนที่ (substitutions) การยืมแบบแปล (calques) และการเรียงลำดับคำ (word order) โดยการแทนที่จะเป็นการใช้รูปของภาษาแม่ในภาษาเป้าหมาย เช่น การใช้คำว่า ‘พรุ่งนี้’ แทนคำว่า ‘tomorrow’ ในประโยค “I have to go now. See you พรุ่งนี้.” การยืมแบบแปลเป็นการใช้ประโยคภาษาอังกฤษที่เกิดจากการแปลมาจากประโยคภาษาไทย เช่น การใช้ “I use the water left over from washing water plants.” ที่แปลมาจากประโยคภาษาไทย “ฉันใช้น้ำที่เหลือจากการล้างจานรดน้ำต้นไม้” และข้อผิดพลาดในการเรียงลำดับคำ (word order) โดยผู้เรียนอาจเรียงลำดับคำในลักษณะเดียวกันกับภาษาแม่ เช่น การใช้ประโยคภาษาอังกฤษ \* She is a girl beautiful. ตามโครงสร้างประโยคภาษาไทย “หล่อนเป็นผู้หญิงสวย” ที่มีตำแหน่งของคำขยายอยู่หลังคำนามหลัก ตามกฎเกณฑ์ของภาษาไทย อันจะนำไปสู่การแก้ไขเกินเหตุ (hypercorrection) ของผู้เรียนในลำดับต่อไป

การถ่ายโอนภาษาเชิงบวกและการถ่ายโอนภาษาเชิงลบดังกล่าวข้างต้น สามารถปรากฏในการใช้ภาษาในด้านต่าง ๆ ได้ การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการออกเสียงจะถูกเรียกว่า การถ่ายโอนทางเสียง (phonological transfer) การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการสื่อความหมายจะถูกเรียกว่า การถ่ายโอนทางความหมาย (semantic transfer) การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการใช้ระบบโครงสร้างการเรียงคำในภาษาจะถูกเรียกว่า การถ่ายโอนทางไวยากรณ์ (syntax transfer) การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการเชื่อมโยงความและการร้อยเรียงประโยคขึ้นเป็นหน่วยที่ใหญ่กว่าระดับประโยคจะถูกเรียกว่า การถ่ายโอนทางสัมพันธสาร (discourse transfer) และการถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในการใช้ภาษาในบริบททางสังคมจะถูกเรียกว่าการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic transfer)

ถึงแม้ว่าการถ่ายโอนภาษาในด้านต่าง ๆ ดังกล่าวข้างต้นจะพบได้ทั่วไปในการใช้ภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ แต่จากคำกล่าวของ ธนพรพร สหายรุ่น (2542: 1) ที่ว่า “ในการใช้ภาษาที่ตนเองไม่ใช่เจ้าของภาษา ผู้สนทนาส่วนมากจะตระหนักได้ถึงความแตกต่างกันในด้านกรอออกเสียงและโครงสร้างไวยากรณ์ระหว่างภาษาแม่และภาษาที่ตนใช้ แต่มีน้อยคนที่จะตระหนักว่าวัฒนธรรมในการใช้ภาษาในแต่ละสังคมก็มีความแตกต่างกันด้วย” แสดงให้เห็นว่า วัฒนธรรมในการใช้ภาษาหรือการใช้ภาษาในบริบททางสังคมเป็นเรื่องที่สำคัญเรื่องหนึ่งในการใช้ภาษาที่คนส่วนใหญ่ไม่ได้ตระหนักถึง และเนื่องจากการถ่ายโอนทางเสียง ความหมายและโครงสร้างภาษาเป็นสิ่งที่ผู้ศึกษาเป็นจำนวนมาก ดังสามารถศึกษาเพิ่มเติมได้จากหนังสือต่าง ๆ เช่น *Leamer English: a teacher's guide to interference and other problems.* (Swan, M. and S. Bernard, 2001: 343-356) ดังนั้น การศึกษาในครั้งนี้จึงมุ่งศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์เท่านั้น และเพื่อให้เข้าใจความหมายของคำว่า “วัจนปฏิบัติศาสตร์” ได้ดียิ่งขึ้น ราชบัณฑิตยสถาน (2553: 350) ได้ให้ความหมาย “วัจนปฏิบัติศาสตร์” ไว้ดังนี้

...การศึกษการใช้ภาษาในบริบททางสังคม โดยเน้นที่เจตนาของผู้ใช้ภาษาเป็นสำคัญ ความหมายของถ้อยคำ (utterance) จะแตกต่างกันไปตามเจตนาของผู้พูด และอาจเป็นความหมายที่เพิ่มขึ้นจากความหมายของคำ (lexical meaning) และความหมายของประโยค (sentence meaning)...

จากความหมายของ “วัจนปฏิบัติศาสตร์” ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า วัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นการศึกษาการสื่อเจตนาของผู้พูดในบริบทของการใช้ภาษาที่นอกเหนือไปจากการสื่อความหมายด้วยรูปภาษาเพียงอย่างเดียว ดังเช่น “หิวจัง” ถ้าใช้ในบริบททั่วไป ความหมายของประโยคนี้ก็จะขึ้นอยู่กับความหมายของคำที่ประกอบเป็นประโยค เป็นเพียงวัจนกรรมการบอกเล่าอาการทั่ว ๆ ไปของผู้พูด แต่ในสถานการณ์ที่เพื่อนของผู้พูดนำขนมขึ้นมารับประทาน ถ้อยคำนี้ก็จะเป็นวัจนกรรมขอร้อง แสดงเจตนาของผู้พูดที่ขอร้องให้ผู้ฟังชวนผู้พูดร่วมรับประทานอาหารด้วยได้

การศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในครั้งนี้ ผู้วิจัยยึดความหมายของการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ตามที่ Kasper (1992: 207) กล่าวไว้ว่า “... pragmatic transfer in interlanguage pragmatics shall refer to the influence exerted by learners’ pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production and learning of L2 pragmatic information.” ซึ่งหมายถึงอิทธิพลของความรู้ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในภาษาแม่ที่มีต่อการรับรู้ความรู้ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในภาษาที่สอง

ความหมายของการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ข้างต้นแสดงให้เห็นอิทธิพลของภาษาแม่ที่มีต่อการเรียนภาษาที่สอง โดยภาษาแม่ของผู้เรียนจะเป็นอุปสรรคหรือสนับสนุนต่อการเรียนภาษาที่สองก็ได้ เนื่องจากการศึกษาในครั้งนี้ศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบของวัจนกรรมภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้ ความรู้เรื่อง “การถ่ายโอนภาษา” จะมีบทบาทในการอธิบายลักษณะของภาษาไทยบางประการที่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย อันจะนำไปสู่การใช้ประโยชน์จากการถ่ายโอนภาษาในการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียนต่อไป

## 2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษา

เนื่องจากการศึกษาการถ่ายโอนภาษาคั้งนี้มุ่งศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ ดังนั้นในส่วนของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายโอนภาษาได้กล่าวถึงงานวิจัยด้านการถ่ายโอนภาษาระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทยและงานวิจัยด้านการถ่ายโอนภาษาระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาอื่น ๆ ตามลำดับ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 2.1 งานวิจัยด้านการถ่ายโอนภาษาระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทย

งานวิจัยที่ศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทยที่พบมีทั้งสิ้น 2 งานวิจัย คือ งานวิจัยของ นวมินทร์ ประชานันท์ (2549) และ งานวิจัยของ ธนพรพรชัย หุ่น (2542) ถึงแม้ว่างานวิจัยทั้งสองชิ้นนี้ศึกษาการถ่ายโอนในภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวไทยเหมือนกัน แต่ธนพรพรชัย หุ่น ศึกษาการถ่ายโอนในกลวิธีการปฏิบัติเฉพาะ ขณะที่ นวมินทร์ ประชานันท์ ศึกษาการถ่ายโอนในกลวิธีการตอบข้อร้องเรียน พร้อมทั้งศึกษาประเด็นด้านระดับความสามารถในการใช้ภาษาเป้าหมายที่มีผลต่อการถ่ายโอนทางภาษาเพิ่มเติมด้วย

ในการศึกษาการถ่ายโอนในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษนั้น นวมินทร์ ประชานันท์ และ ธนพรพรชัย หุ่น ต่างเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเจ้าของภาษาอังกฤษ เจ้าของภาษาไทย และ

ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย โดยกลุ่มตัวอย่างผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทยของนวมินทร์ ประชานันท์ จะแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มย่อย คือ ผู้เรียนภาษาอังกฤษที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงและผู้เรียนภาษาอังกฤษที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำ เนื่องจากนวมินทร์ ประชานันท์ ศึกษาอิทธิพลของระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่มีผลต่อการถ่ายโอนภาษาด้วย สำหรับเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ทั้งนวมินทร์ ประชานันท์ และชนพรพรย สายหรั่ง เลือกใช้เป็นแบบสอบถาม บทสนทนาปลายเปิดเช่นเดียวกัน

การศึกษาของนวมินทร์ ประชานันท์ และ ชนพรพรย สายหรั่ง ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกัน กล่าวคือ การใช้วัจนกรรมในภาษาอังกฤษและภาษาไทยต่างมีลักษณะเฉพาะของตนเอง ซึ่งในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษนั้นผู้เรียนภาษาที่สองมักใช้กลวิธีที่คล้ายคลึงกับภาษาแม่ ที่แตกต่างกับภาษาที่เจ้าของภาษาใช้ นอกจากนี้ นวมินทร์ ประชานันท์ พบว่า การถ่ายโอนเชิงลบปรากฏชัดเจนในผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับสูงมากกว่าในผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับต่ำ ทั้งนี้เป็นเพราะผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับสูงมีแนวโน้มที่จะกล่าวตอบข้อร้องเรียนด้วยถ้อยคำที่ยาวและมีการใช้คำฟุ่มเฟือย ขณะที่ผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับต่ำมีแนวโน้มที่จะกล่าวตอบข้อร้องเรียนโดยใช้ถ้อยคำที่สั้น แบ่งเป็นช่วง ๆ ขาดตอน ไม่ประติดประต่อกัน

## 2.2 งานวิจัยด้านการถ่ายโอนภาษาระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาอื่น ๆ

งานวิจัยที่ศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาอื่น ๆ ที่พบมีงานวิจัยของ Bu (2012) และ Li (2009) ที่ศึกษาในวัจนกรรมขอร้องภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวจีน งานวิจัยของ Hashemian (2012) ที่ศึกษาในวัจนกรรมปฏิเสธภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวอิหร่าน และงานวิจัยของ Tran (2007) ที่ศึกษาในวัจนกรรมการตอบรับคำชมภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวเวียดนาม โดยมีงานวิจัยของ Bu และ Hashemian เท่านั้น ที่ศึกษาอิทธิพลของระดับความสามารถทางภาษาในภาษาที่สองที่มีต่อการถ่ายโอนภาษานั้นด้วย

ในทุกงานวิจัยที่กล่าวถึงข้างต้น ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 3 กลุ่มเปรียบเทียบกัน ได้แก่ กลุ่มเจ้าของภาษาอังกฤษ กลุ่มเจ้าของภาษาแม่ และกลุ่มผู้เรียนภาษาอังกฤษ โดยกลุ่มผู้เรียนภาษาอังกฤษของ Bu และ Hashemian ถูกแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มย่อย คือ ผู้เรียนภาษาอังกฤษที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงและผู้เรียนภาษาอังกฤษที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำ เนื่องจาก Bu และ Hashemian ศึกษาอิทธิพลของระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนเพิ่มเติมจากการศึกษาการถ่ายโอนภาษา

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลของ Bu และ Hashemian เป็นแบบสอบถามบทสนทนา (DCT) ต่างกับ Tran ที่ให้กลุ่มตัวอย่างแสดงบทบาทสมมติที่ไม่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรมที่ต้องการเก็บข้อมูล และให้ผู้ควบคุมการแสดงบทบาทสมมติที่ผ่านการฝึกเก็บข้อมูลในลักษณะนี้กล่าวชมกลุ่มตัวอย่าง เพื่อเก็บข้อมูลการตอบรับคำชมจากกลุ่มตัวอย่างโดยไม่ให้กลุ่มตัวอย่างรู้ว่ากำลังถูกทดสอบ และต่างกับเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลของ Li ที่ประกอบด้วยการสัมภาษณ์ทางชาติพันธุ์วรรณนา (ethnographic interviews) การจดบันทึกภาคสนามทางชาติพันธุ์วรรณนา (ethnographic field notes) การแสดงบทบาทสมมติ (open role plays) และการสัมภาษณ์โพรโทคอล (recall protocol interview)

การศึกษาของ Bu Li Hashemian และ Tran ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันว่า ภาษาแม่มีอิทธิพลต่อการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของผู้เรียน ในรายละเอียดนั้น Bu และ Li พบว่า ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวจีนนิยมใช้กลวิธีการขอร้องแบบอ้อม โดย Bu กล่าวเพิ่มเติมว่า ถึงแม้ว่าในการใช้ภาษาอังกฤษ ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวจีนนิยมใช้กลวิธีการขอร้องแบบอ้อม แต่ผู้เรียนชาวจีนใช้กลวิธีการขอร้องแบบตรงมากกว่าเจ้าของภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นอิทธิพลมาจากภาษาจีนที่นิยมใช้รูปแบบภาษาที่สื่อความหมายตรง ในรูปประโยคคำสั่งและรูปประโยคบอกเล่าที่แสดงความต้องการ ขณะที่ Li ให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่า ผู้เรียนชาวจีนมีแนวโน้มในการใช้ภาษาแบบจำกัดในการใช้คำขยายส่วนใน (internal modifier) และมีแนวโน้มในการใช้ภาษาบางลักษณะมากเกินไป ในการใช้คำขยายส่วนนอก (external modifier) ส่วน Hashemian พบว่า ในการปฏิเสธ ผู้ใช้ภาษาชาวอิหร่านนิยมใช้กลวิธีการปฏิเสธแบบอ้อม (indirect refusal strategies) ผู้ใช้ภาษาอังกฤษนิยมใช้กลวิธีการปฏิเสธ โดยการกล่าวเสริม (adjuncts to refusals) โดยไม่ปรากฏความแตกต่างระหว่างผู้ใช้ภาษาชาวอิหร่านและผู้ใช้ภาษาอังกฤษ ในกลวิธีการปฏิเสธแบบตรง (direct refusal strategies) ขณะที่ Tran พบว่า ในการตอบรับคำชมนั้น ชาวเวียดนามและผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเวียดนามนิยมใช้กลวิธีเดียวกัน คือ การปรับลดคำชมเชย (compliment downgrade) ต่างกับเจ้าของภาษาอังกฤษที่นิยมใช้ การยอมรับ-คำชมเชย (appreciation token) ทั้งนี้ ในเรื่องของอิทธิพลของระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่มีต่อการถ่ายโอนภาษานั้น การศึกษาของ Bu และ Hashemian ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันว่า การถ่ายโอนภาษาปรากฏในผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับต่ำมากกว่าในผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับสูง ทั้งนี้ เพราะผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับสูงมีความรู้ว่าลักษณะการใช้ภาษาแบบใดเหมาะสมหรือไม่เหมาะสมในการนำไปใช้ในภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับต่ำ

จากการศึกษางานวิจัยด้านการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทยและระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาอื่น ๆ ข้างต้น พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่นิยมใช้ในการศึกษา

การถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเจ้าของภาษาแม่ เจ้าของภาษาเป้าหมาย และผู้เรียนภาษาเป้าหมาย สำหรับเครื่องมือที่นิยมใช้เก็บข้อมูล คือ แบบสอบถามบทสนทนา (DCT) โดยงานวิจัยทั้งหมดให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันว่า ผู้เรียนภาษาที่สองส่วนมากนิยมใช้ภาษาที่สองในลักษณะเดียวกันกับการใช้ภาษาแม่ ซึ่งเป็นการใช้ภาษาที่แตกต่างกับรูปแบบภาษาที่เจ้าของภาษานิยมใช้ แต่ประเด็นของระดับความสามารถในการใช้ภาษาที่สองที่มีอิทธิพลต่อการถ่ายโอนภาษานั้น งานวิจัยข้างต้นให้ผลการศึกษาที่ขัดแย้งกัน กล่าวคือ งานวิจัยที่ศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาไทย พบว่า การถ่ายโอนภาษาปรากฏชัดเจนในผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง เนื่องจากผู้เรียนในระดับนี้มีการเลือกใช้ถ้อยคำในการสื่อเจตนาที่ยาวกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับต่ำ ข้อมูลการถ่ายโอนภาษาจึงปรากฏชัดเจนในผู้เรียนในกลุ่มนี้ ต่างกับงานวิจัยที่ศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างภาษาอังกฤษกับภาษาอื่นที่พบว่า การถ่ายโอนภาษาปรากฏชัดเจนในผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับต่ำ เนื่องจาก ผู้เรียนในระดับนี้มีความรู้ในการใช้ภาษาเป้าหมายต่ำกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง ส่งผลให้สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสมกับบริบทได้น้อยกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง

ในงานวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยศึกษาการถ่ายโอนภาษาทางด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์โดยไม่พิจารณาอิทธิพลของระดับความสามารถทางภาษาประกอบการศึกษาการถ่ายโอนภาษา ดังนั้น การศึกษา งานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้นนี้ ผู้วิจัยจะนำผลการศึกษาที่ได้ไปใช้ประกอบในการอธิบายการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่เกิดขึ้นจากการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยว่ามีการถ่ายโอนภาษาที่พบมีความสอดคล้องหรือแตกต่างกับผลการศึกษาจากงานวิจัยต่าง ๆ ในลักษณะใด

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสุภาพ

ข้อมูลการศึกษาเรื่องความสุภาพในครั้งนี้ ได้กล่าวถึงทฤษฎีความสุภาพของ Leech (1983) ความสุภาพตามกรอบแนวคิดของ Brown and Levinson (1987) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสุภาพตามลำดับ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1. ทฤษฎีความสุภาพตามแนวคิดของ Leech

Leech เป็นผู้หนึ่งที่มีมองว่า พฤติกรรมการใช้ภาษาสุภาพเป็นสิ่งสำคัญในการสนทนาที่ช่วยสร้างและรักษามิตรภาพอันทำให้การสื่อสารสัมฤทธิ์ผลและช่วยลดปัญหาในการสื่อสารที่อาจเกิดขึ้น ได้ ทฤษฎีความสุภาพ (politeness principle) ตามแนวคิดของ Leech (1983: 132) ประกอบด้วยหลัก 6 ประการ ได้แก่

1.1 **หลักผ่อนหนักผ่อนเบา (tact maxim)** เป็นหลักของการรู้ว่าสิ่งใดควรพูดและไม่ควรพูด เช่น ในการบอกว่าทรงผมของเพื่อนไม่สวย เราอาจหลีกเลี่ยงการตำหนิอย่างตรงไปตรงมาว่า “ผมทรงอะไรเนี่ย ดูไม่ได้เลย” ด้วยการใช้คำพูดอ่อนว่า “ฉันว่าผมทรงอื่นอาจจะเหมาะกับเธอกว่านี้นะ”

1.2 **หลักเอื้อเฟื้อ (generosity maxim)** เป็นหลักการแสดงความโอบอ้อมอารี ที่คำนึงถึงผลประโยชน์ของผู้อื่นเป็นหลัก เช่น การชวนเพื่อนมารับประทานอาหารที่บ้านเราจะสุภาพกว่าการขอไปรับประทานอาหารที่บ้านเพื่อน เนื่องจากการชวนเพื่อนมารับประทานอาหารที่บ้านเราทำให้เพื่อนได้รับความสะดวกสบายและไม่เกิดความยากลำบากในการดำเนินการจัดเตรียมอาหารที่บ้านของตน

1.3 **หลักชื่นชมยินดี (approbation maxim)** เป็นหลักการเห็นดีและชื่นชอบกับความดีหรือการกระทำของผู้อื่นให้มากที่สุด เช่น เมื่อใครทำดีจะต้องกล่าวคำชมเชยคนนั้น เพื่อให้คนที่ทำดี รู้สึกว่าสิ่งที่ตนได้กระทำลงไปเป็นสิ่งที่ถูกต้องและเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในการทำดีของตนเอง

1.4 **หลักถ่อมตน (modesty maxim)** เป็นหลักการถ่อมตัวโดยการพูดคุยยกย่องตัวเองให้น้อยที่สุด และพูดคุยยกย่องผู้อื่นให้มากที่สุด ตัวอย่างเช่น การกล่าวยกย่องความดีความชอบให้เพื่อนในกรณีที่ครูชมผลการทำงานกลุ่มของนักเรียน อันจะทำให้เพื่อนรู้สึกดีกับนักเรียนและไม่รู้สึกว่านักเรียนเป็นคนที่มีมักจะนำความดีเข้าตัวความชั่วเข้าคนอื่น

1.5 **หลักคล้อยตาม (agreement maxim)** เป็นการแสดงการเห็นพ้องหรือเห็นด้วยกับผู้อื่น ซึ่งจะทำให้ผู้อื่นรู้สึกว่าคุณได้รับการสนับสนุนและรู้สึกว่ามีความพ้อง ไม่ใช่คนตัวคนเดียว

1.6 **หลักเห็นใจ (sympathy maxim)** เป็นการแสดงความเห็นใจผู้อื่นด้วยคำพูด ซึ่งจะทำให้ผู้ฟังรู้สึกดีต่อผู้พูด และรู้สึกว่าผู้พูดใส่ใจผู้ฟัง

หลักความสุภาพตามแนวคิดของ Leech ข้างต้น กล่าวถึงสิ่งที่ผู้พูดควรคำนึงถึงและควรปฏิบัติ ในขณะที่ใช้ภาษา โดยหลักความสุภาพทั้ง 6 ข้อนี้ต่างเป็นการใช้ภาษาสุภาพที่คำนึงถึงผู้ฟังมากกว่าตนเอง โดยผู้พูดจะเลือกพูดในเรื่องที่ทำให้ผู้ฟังรู้สึกดี และไม่พูดในสิ่งที่ผู้ฟังไม่ชอบ อย่างไรก็ตาม Leech เชื่อว่า การตัดสินความสุภาพในการใช้ภาษานั้นไม่ได้พิจารณาที่รูปภาษาเพียงอย่างเดียว แต่ความสุภาพในการใช้ภาษาขึ้นอยู่กับปัจจัยต่าง ๆ เช่น การศึกษา เพศ อายุ ความสัมพันธ์ของกลุ่มสนทนา ค่านิยมและบรรทัดฐานของคนในสังคมด้วย

## 2. ความสุภาพตามกรอบแนวคิดของ Brown and Levinson

การใช้ภาษาสุภาพตามแนวคิดของ Brown and Levinson (1987) จะใช้การสมมติสิ่งที่เรียกว่า “หน้า” (face) ซึ่งหมายถึงความต้องการเป็นอิสระและเป็นที่ยอมรับของคนอื่น มาเปรียบเป็นภาพลักษณ์ที่ทุกคนในสังคมต้องการมี โดย Brown and Levinson ได้จำแนก “หน้า” ออกเป็นหน้าเชิงบวก (positive face) หรือความต้องการที่จะได้รับการยอมรับ และการยกย่องจากผู้อื่น และหน้าเชิงลบ (negative face) หรือความต้องการเป็นอิสระ และไม่ถูกผู้อื่นละเมิดสิทธิ

ตามแนวคิดของ Brown and Levinson “หน้า” ถือเป็นภาพลักษณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้ตามบริบทของการสนทนาในขณะนั้น หากคู่สนทนาไม่คำนึงหน้าและกล่าวถ้อยคำที่เป็นการคุกคามหน้า (face threatening act) ของผู้อื่นก็อาจทำให้เกิดการเสียหน้าได้ ซึ่งการเสียหน้านี้สามารถเกิดได้ทั้งกับตัวผู้พูดและผู้ฟัง ดังนั้น ผู้พูดและผู้ฟังจึงต่างพยายามรักษาหน้าของตนไว้ พร้อมทั้งพยายามไม่ดูหมิ่นหน้าของผู้อื่นด้วย อย่างไรก็ตาม Brown and Levinson (1987: 68-71) เสนอกลวิธีการใช้ภาษาสุภาพเพื่อรักษาหน้าของผู้อื่นและลดปัญหาการคุกคามหน้าไว้ 5 วิธี ดังนี้

**2.1 การพูดแบบกระชับ (without redressive action)** หมายถึง การสื่อสารที่ผู้พูดใช้ถ้อยคำที่ชัดเจน กระชับ ตรงไปตรงมาเพื่อสื่อให้เห็นวัตถุประสงค์ในการพูด ไม่มีการตกแต่ง คำพูดและ ไม่มีการสื่อความหมายโดยนัย การพูดแบบกระชับนี้มักจะใช้เมื่อวัจนกรรมนั้นมีความเสี่ยงต่อการคุกคามหน้าน้อย หรือในสถานการณ์นั้น “หน้า” มีความสำคัญน้อยกว่าการกระทำวัจนกรรม เช่น

- (28) ช่วยด้วย!
- (29) ระวังโดนหัวนะ!
- (30) มันจะกลับแล้วนะ

ในตัวอย่างที่ (28) และ (29) เป็นการกล่าวร้องขอความช่วยเหลือและการกล่าวเตือนตามลำดับ ซึ่งเป็นการกล่าวถ้อยคำในสถานการณ์คับขัน ทำให้ผู้พูดเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายตรงไปตรงมา ไม่มีการตกแต่งคำพูด และในตัวอย่างที่ (30) เป็นการบอกกล่าว ซึ่งหากเป็นการกล่าวลาโดยทั่วไปที่สื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบว่าผู้พูดจะไม่อยู่ จะเป็นการกระทำที่มีความเสี่ยงต่อการคุกคามหน้าน้อย ผู้พูดจึงเลือกใช้ถ้อยคำสื่อเจตนาตรง ไม่มีการตกแต่งคำพูด นอกจากนี้ ในการสนทนาระหว่างบุคคลที่สนิทสนมกัน การพูดแบบกระชับถือเป็นการใช้ภาษาที่สุภาพมากกว่าการใช้ภาษาที่เป็นทางการเพราะการพูดที่สุภาพ หรือเป็นทางการมากเกินไปอาจทำให้ผู้ฟังรู้สึกว่าคุณพูดไม่พอใจหรือประชดประชันได้

**2.2 ความสุภาพเชิงบวก (positive politeness)** หมายถึง วิธีการที่คำนึงถึงหน้าด้านบวกของผู้ฟังที่ต้องการเป็นที่ยอมรับของสังคม ดังนั้น ผู้พูดจะพูดตรงประเด็นโดยจะมีการตกแต่งถ้อยคำเพื่อให้ผู้ฟังรู้สึกว่าคุณได้รับการยอมรับ การเอาใจใส่ และเกิดความรู้สึกว่าเป็นพวกเดียวกันกับผู้พูด เช่น

- (31) ฟังเธออธิบายแล้วเข้าใจเรื่องนี้ขึ้นมากเลย
- (32) เธอคิดไม่ผิดหรอกที่ซื้อโทรศัพท์รุ่นนี้
- (33) เจน หยิบกระดาศให้เราหน่อยได้ไหม

ในตัวอย่างที่ (31) และ (32) เป็นการกล่าวชมและกล่าวแสดงความเห็นด้วย ตามลำดับ ซึ่งเป็นการกล่าวสื่อเจตนาแบบตรงประเด็นด้วยถ้อยคำ “ฉันเข้าใจสิ่งที่เธออธิบาย” และ “เธอคิดถูกแล้ว” หากแต่ผู้พูดได้ตกแต่งถ้อยคำให้สวยหรูขึ้น เพื่อแสดงให้ผู้ฟังรู้สึกว่าคุณเป็นที่ยอมรับจากผู้พูด ขณะที่ตัวอย่างที่ (33) เป็นการเรียกชื่อเล่น เพื่อการแสดงความเป็นพวกพ้องกลุ่มเดียวกัน

**2.3 ความสุภาพเชิงลบ (negative politeness)** หมายถึง วิธีการที่คำนึงถึงหน้าด้านลบของผู้ฟังที่ต้องการเป็นอิสระ ไม่ถูกบังคับหรือขัดขวางการกระทำ ดังนั้น ผู้พูดจึงเลือกใช้ถ้อยคำที่ตรงประเด็น หากแต่ผู้พูดจะมีการตกแต่งถ้อยคำให้แสดงถึงการขอโทษที่ก้าวท้าวอิสรภาพของผู้ฟัง เพื่อให้ผู้ฟังรู้สึกว่าคุณเป็นอิสระ ไม่ถูกบังคับ และรู้สึกว่าคุณได้รับความเคารพนับถือจากผู้อื่นด้วย เช่น

- (34) เราน่าจะลองเปลี่ยนเส้นทางบ้างนะ เพื่ออีกทางรถจะติดน้อยลง
- (35) ขอโทษนะ พอดีว่าฉันลืมเอาปากกามา ขออภัยของเธอหน่อยสิ
- (36) รบกวนคุณช่วยหยิบกระดาศกอนนั้นให้ฉันหน่อยได้ไหมคะ

ในตัวอย่างที่ (34) เป็นการกล่าวแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับความคิดเห็นของผู้ฟัง โดยผู้พูดได้ตกแต่งถ้อยคำให้เป็นในลักษณะของการเสนอทางเลือกแทนการกล่าวแย้ง เพื่อให้ผู้ฟังรู้สึกเป็นอิสระและไม่ถูกบังคับ ขณะที่ในตัวอย่างที่ (35) และ (36) เป็นการเรียกร้องการกระทำจากผู้ฟัง ซึ่งถือเป็นการก้าวท้าวความเป็นอิสระในการกระทำของผู้ฟัง ดังนั้น ผู้พูดจึงตกแต่งถ้อยคำโดยใช้คำว่า “ขอโทษ” และคำว่า “รบกวน” ประกอบคำพูดของตนตามลำดับ เพื่อลดน้ำหนักของการคุกคามลง

**2.4 การใช้ภาษาอ้อม (off record politeness)** หมายถึง วิธีการใช้ถ้อยคำที่ไม่ตรงประเด็น เพื่อให้ผู้ฟังตีความสิ่งที่ผู้พูดต้องการสื่อสารเอง โดยถ้อยคำนั้นมักจะตีความได้มากกว่าหนึ่งความหมาย ซึ่งผู้ฟังต้องอาศัยบริบทของการสนทนาประกอบการตีความจึงจะเข้าใจเจตนาของผู้พูดได้อย่างถูกต้อง วิธีการนี้จะใช้เมื่อวัจนกรรมนั้นเสี่ยงต่อการคุกคามหน้ามาก เช่น

- (37) “หิวไหม”  
 (38) “วันนี้ฉันลืมเอากระเป๋าใส่ตางค์มา”

ในตัวอย่างที่ (37) เป็นถ้อยคำที่สื่อเจตนาได้ทั้งการถามสภาพของผู้ฟังโดยตรงไปตรงมา และการชวนผู้ฟังไปรับประทานอาหาร ซึ่งเป็นการใช้ภาษาอ้อมที่ผู้ฟังต้องตีความจากบริบทเช่น ช่วงเวลา ประกอบ โดยผู้พูดอาจเลือกกล่าวแบบอ้อมเพื่อรักษา “หน้า” ของตน เพราะเกรงว่าผู้ฟังจะปฏิเสธ หรือเพื่อรักษา “หน้า” ของผู้ฟัง เพราะเกรงว่าจะผู้ฟังจะไม่กล้าปฏิเสธ ขณะที่ ในตัวอย่างที่ (38) เป็นได้ทั้งการบอกเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นให้ผู้ฟังได้รับรู้โดยตรงไปตรงมา และเป็นได้ทั้งการพูดที่เป็น การใช้ภาษาอ้อมเพื่อให้ผู้ฟังตีความเองว่า ผู้พูด ไม่มีเงินจ่ายค่าอาหาร ดังนั้น ผู้ฟังควรเสนอตัวให้ผู้พูด ยืมเงินหรือควรเป็นผู้จ่ายค่าอาหารกลางวันให้ผู้พูดนั่นเอง

**2.5 การไม่พูด (do not do the face threatening acts)** หมายถึง การที่ผู้พูดนิ่งเฉย ไม่พูด หรือไม่กล่าวโต้ตอบใด ๆ ทั้งสิ้น โดยการที่ผู้พูดเลือกที่จะไม่พูดนี้อาจเป็นเพราะในบางสถานการณ์นั้น การนิ่งเฉยจะแสดงถึงความสุภาพมากกว่า เช่น เมื่อได้รับคำตำหนิจากเจ้านายหรือผู้ใหญ่ การเงียบ ถือว่าเป็นการสื่อสารที่สุภาพมากกว่าการโต้เถียงกลับไป เป็นต้น

จากแนวคิดการใช้ภาษาสุภาพข้างต้นจะเห็นได้ว่ามนุษย์จึงมีทางเลือกในการแสดงความรู้สึกในภาษาได้หลากหลาย โดยเราอาจเลือกใช้ความรู้สึกเพื่อให้ผู้ฟังได้รับสิ่งที่ดี ๆ และเกิดความรู้สึกดี ๆ หรือเลือกใช้ความรู้สึกเพื่อรักษาผลประโยชน์ของตนและผู้อื่นได้ ด้วยเหตุที่มนุษย์เป็นสัตว์สังคม ที่มีการดำรงชีวิตอยู่ร่วมกันกับผู้อื่น การใช้ภาษาสุภาพจึงเป็นเรื่องหนึ่งที่สำคัญอย่างยิ่งที่สามารถช่วยให้การสื่อสารสัมฤทธิ์ผลและเป็นที่ยอมรับต่อบุคคลอื่นในสังคม ซึ่งการมุ่งเน้นความรู้สึกทางภาษานี้เป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้รูปแบบวัจนกรรมที่ใช้ในชีวิตประจำวันมีความหลากหลาย เนื่องจากการศึกษาครั้งนี้ไม่ได้มุ่งเน้นที่รูปแบบการใช้ภาษาสุภาพของนักเรียน ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้ จึงเป็นการใช้ความรู้สึกทางภาษาเป็นเหตุผลประกอบการอธิบายการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่หลากหลายของนักเรียนที่ปรากฏในการศึกษาค้นคว้าเท่านั้น

### 3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสุภาพ

ในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับความสุภาพ ผู้วิจัยพบทั้งงานวิจัยที่มุ่งศึกษาปัจจัยที่ใช้ในการตัดสินความสุภาพ (ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา, 2541) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาวิธีการใช้ภาษาสุภาพ (Pantanahiran, 2006) และงานวิจัยที่มุ่งศึกษาการหลีกเลี่ยงการใช้คำไม่สุภาพ (วิภาพรรณ แจ่มจร, 2547) โดยทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนาเป็นผู้เดียวที่เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นบุคคล โดยใช้แบบสอบถาม

สถานการณ์สมมติเป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล ขณะที่ Pantanahiran และวิภาพรรณ แจ่มจร ดำเนินการเก็บข้อมูลจากเอกสาร กล่าวคือ Pantanahiran เก็บข้อมูลจากภาพยนตร์เรื่อง American Pie 3 และ Meet Joe Black โดยใช้กลวิธีความสุภาพของ Brown and Levinson เป็นเครื่องมือในการตัดสินใจการใช้ภาษาสุภาพ และวิภาพรรณ แจ่มจรเก็บข้อมูลจากกระดานสนทนาในเว็บไซต์ [www.sanook.com](http://www.sanook.com) และ [www.mweb.co.th](http://www.mweb.co.th) โดยใช้เกณฑ์การใช้ภาษาสุภาพเพื่อหลีกเลี่ยงการใช้คำหยาบคาย ตามแนวคิดของ สเตอร์น ชั้ววดี ศรีลัมพ์ และ วิทวัส เกื่อนทอ เป็นเครื่องมือในการตัดสินใจใช้ภาษาสุภาพ

ผลการศึกษาของทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา พบว่า เพศชายและเพศหญิงมีแนวคิดในการตัดสินความสุภาพของภาษาที่ต่างกัน โดยเพศชายตัดสินความสุภาพที่เนื้อหาการสนทนาและปัจจัยทางสังคม กล่าวคือ เพศชายจะถือว่าการพูดเรื่องลามก การพูดเรื่องเพศ การพูดเรื่องที่ไม่ให้เกียรติฝ่ายหญิง การใช้ภาษาไม่เหมาะสมกับเวลาและสถานที่ และการใช้ภาษาที่เป็นทางการเกินไปกับบุคคลที่สนิทสนม เป็นเรื่องที่ไม่สุภาพ ขณะที่เพศหญิงตัดสินความสุภาพที่รูปแบบการใช้ภาษา กล่าวคือ เพศหญิงจะถือว่าการใช้รูปภาษาที่สุภาพ การใช้คำลงท้ายและไม่ใช้คำหยาบเป็นการใช้ภาษาสุภาพ สำหรับกลวิธีแสดงความสุภาพนั้น Pantanahiran กล่าวว่า ภาพยนตร์ เรื่อง American Pie 3 และ Meet Joe Black มีวิธีการแสดงความสุภาพทางภาษาที่ต่างกัน โดยภาพยนตร์ เรื่อง American Pie 3 แสดงความสุภาพด้วยการพูดแบบกระชับ และการใช้ความสุภาพเชิงบวก ขณะที่ภาพยนตร์ เรื่อง Meet Joe Black แสดงความสุภาพด้วยการใช้ความสุภาพเชิงลบ และการใช้ภาษาอ้อม ซึ่งความแตกต่างนี้เป็นผลมาจากปัจจัยทางสังคม เช่น อายุ เพศ สถานภาพทางเศรษฐกิจและระดับการศึกษาที่ต่างกัน ในภาพยนตร์ทั้งสองเรื่อง ขณะที่ วิภาพรรณ แจ่มจร ได้สรุปเกี่ยวกับกลวิธีการหลีกเลี่ยงการใช้คำไม่สุภาพที่พบโดยเรียงลำดับจากกลวิธีที่พบมากที่สุดไปกลวิธีที่พบน้อยที่สุด คือ กลวิธีการเว้นวรรคตัวอักษร เช่น / ลีอก และ แร่ค กลวิธีการเปลี่ยน ตัวสะกดคำ เช่น กวนทินและโคตะระ กลวิธีการละ เช่น f\*cking และ ไอ้...หาย กลวิธีการสะกดคำด้วยภาษาอังกฤษ เช่น gu และ E-DORK กลวิธีการยืมคำศัพท์จากภาษาต่างประเทศ เช่น พัก U และกวน my feet กลวิธี การใช้อุปถัมภ์ (2.175%) เช่น ไอ้กระป๋อง และกีฬานเตียง กลวิธีการย่อคำ เช่น SOB และป.ญ.อ และกลวิธีอื่น ๆ ที่ไม่ได้อยู่ในเกณฑ์ที่กำหนด

การศึกษางานวิจัยเรื่องภาษาและความสุภาพในที่นี้ ผู้วิจัยพบว่านอกจากการตัดสินความสุภาพของภาษาจากรูปภาษาที่ใช้แล้ว ความสุภาพของภาษายังขึ้นอยู่กับปัจจัยทางสังคมต่าง ๆ ด้วย เช่น อายุ เพศ สถานะทางสังคมของกลุ่มสนทนา เวลา และสถานที่ เป็นต้น และบางครั้งการใช้รูปภาษาที่สุภาพและเป็นทางการเกินไปก็ถือเป็นเรื่องที่ไม่สุภาพได้ สำหรับการหลีกเลี่ยงการใช้รูปภาษาที่ไม่สุภาพ ผู้พูดสามารถทำได้โดยการเว้นวรรคตัวอักษร การเปลี่ยนตัวสะกดคำ การละตัวอักษรหรือคำนั้น และการย่อคำ เป็นต้น ซึ่งการทำความเข้าใจในลักษณะ เหตุผล และกลวิธีการใช้ภาษาสุภาพ โดยผู้วิจัยจะนำข้อมูลนี้ไปใช้ประกอบในการอธิบายผลการวิจัยในการเลือกใช้รูปแบบภาษานั้น ๆ ของนักเรียน

### บทที่ 3

#### วิธีการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาค้นคว้าใน 2 ขั้นตอน ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

##### การเก็บรวบรวมข้อมูล

เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (survey research) เพื่อศึกษารูปแบบวินัยกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ ดังนั้น ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ การคัดเลือกประชากรและการสุ่มตัวอย่าง การจัดทำแบบสอบถามและการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

##### 1. การคัดเลือกประชากรและการสุ่มตัวอย่าง

การคัดเลือกประชากรและการสุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีดังนี้

ประชากรเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพศชายและเพศหญิงที่ศึกษาในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2555 โรงเรียนชัชวาทพิทยาคม อำเภอเมือง จังหวัดชัชวาท จำนวน 631 คน

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพศชายและเพศหญิง ภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2555 โรงเรียนชัชวาทพิทยาคม จังหวัดชัชวาท ที่ได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยผู้วิจัยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้เกณฑ์ค่าร้อยละของประชากรจากตารางดังต่อไปนี้

## ตารางที่ 7 การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้เกณฑ์ค่าร้อยละ

ประชากร	กลุ่มตัวอย่าง
หลักร้อย	15-30%
หลักพัน	10-15%
หลักหมื่น	5-10%
หลักแสน	1-5%

ที่มา: วาโร เฟ็งส์วัตต์ (2551: 187-188)

การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้เกณฑ์ค่าร้อยละในตารางที่ 7 ข้างต้น พบว่า จากจำนวนประชากรทั้งหมด 631 คน ผู้วิจัยควรใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 15-30% หรือ 95 – 190 คน และเนื่องจากตัวแปรเพศเป็นตัวแปรหนึ่งที่ผู้วิจัยศึกษา ผู้วิจัยจึงใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 200 คน โดยเป็นนักเรียนชายและนักเรียนหญิงในจำนวนเท่ากัน คือ เพศละ 100 คน

ในการสุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย เพื่อให้ให้นักเรียนทุกคนที่เป็นประชากรในการศึกษาครั้งนี้มีโอกาสถูกเลือกเท่าเทียมกัน โดยผู้วิจัยนำรายชื่อนักเรียนทั้งหมดมาแยกตามเพศและสุ่มหยิบชื่อนักเรียนชายและนักเรียนหญิงเพศละ 100 คนมาเป็นกลุ่มตัวอย่าง ในกรณีที่เป็นแบบสอบถามของกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยสุ่มเลือกมานั้น ให้คำตอบที่ไม่สมบูรณ์ เช่น ตอบไม่ครบทุกข้อคำถาม มีคำตอบข้อใดข้อหนึ่งที่ตอบไม่ตรงคำถาม หรือใช้ภาษาไทยในการตอบข้อคำถามทั้งข้อ โดยไม่มีการใช้ภาษาอังกฤษปนอยู่ด้วย ผู้วิจัยจะไม่ใช้แบบสอบถามฉบับนั้นทิ้งชุด และทำการสุ่มเลือกกลุ่มตัวอย่างเพิ่มเติมจนครบ เพื่อให้ได้แบบสอบถามที่สมบูรณ์จำนวนทั้งสิ้น 200 ฉบับ โดยเป็นแบบสอบถามของนักเรียนชายและหญิงเพศละ 100 ฉบับ

## 2. การจัดทำแบบสอบถาม

การเก็บข้อมูลจากการใช้ภาษาในสถานการณ์จริงนั้น มีข้อดีคือ ทำให้ได้ข้อมูลภาษา ที่เป็นธรรมชาติ แต่การเก็บข้อมูลด้วยวิธีนี้ต้องอาศัยเวลาในการเก็บข้อมูลมากและผู้วิจัยสามารถควบคุมปัจจัยต่างๆ ที่ต้องการศึกษาได้ยาก (ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา, 2541: 21) ซึ่งการเก็บข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยควบคุมตัวแปรเพศและสถานภาพทางสังคมทั้งของผู้ให้ข้อมูลและคู่สนทนา ดังนั้น เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นกลางและครอบคลุมปัจจัยควบคุมข้างต้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้แบบสอบถามที่เป็นสถานการณ์สมมติ (discourse completion test: DCT) เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล ถึงแม้ว่า การเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถาม

จะให้ข้อมูลทางภาษาที่ไม่เป็นธรรมชาติเท่ากับบทสนทนาในชีวิตประจำวัน แต่การเก็บข้อมูลแบบนี้ มีข้อดีคือ ผู้ศึกษาสามารถควบคุมปัจจัยต่างๆ ที่ต้องการศึกษาได้ อีกทั้ง จีร์รตันน์ เพชรรัตน์ โมรา (2544: 7) ได้กล่าวถึงข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามสถานการณ์สมมติว่าเป็นข้อมูล ที่ได้รับการยอมรับในสาขาวิชาวิจัยปฏิบัติการว่าเหมาะสมที่จะใช้ในการศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีในการแสดง วัจนกรรม ทั้งนี้ แบบสอบถามสถานการณ์สมมติที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ มีขั้นตอนการสร้างดังนี้

## 2.1 ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม

2.2 เลือกประเภทวัจนกรรมที่จะนำมาสร้างสถานการณ์ในแบบสอบถาม ทั้งนี้ผู้วิจัย ชิดเกษงการแบ่งประเภทวัจนกรรมตามแนวความคิดของ Leech (1983) ที่แบ่งประเภทวัจนกรรมเป็น 5 ประเภท ได้แก่ วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรม แสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรมการขอข้อมูล โดยผู้วิจัยไม่ศึกษาวัจนกรรมกล่าวประกาศตาม แนวคิดของ Searle เนื่องจาก Searle (1976: 18-19 อ้างใน Leech, 1983: 106) กล่าวว่า “วัจนกรรม- กล่าวประกาศเป็นวัจนกรรมประเภทพิเศษที่มักจะแสดงหรือกล่าวโดยผู้ซึ่งเป็นผู้มีอำนาจที่ทำให้เกิด การกระทำนั้น” ซึ่งนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการศึกษา ไม่ได้เป็นผู้ที่มีสถานภาพทางสังคมสูง หรือเป็นผู้ที่มีอำนาจในการกล่าวถ้อยคำเพื่อให้เกิดการกระทำใด ๆ ขึ้นได้บ่อยนัก ดังนั้น วัจนกรรม- กล่าวประกาศจึงเป็น วัจนกรรมที่พบได้น้อยมากในชีวิตประจำวันของนักเรียน ผู้วิจัยจึงไม่ใช้วัจนกรรม- กล่าวประกาศในการสร้างสถานการณ์ในแบบสอบถามครั้งนี้

2.3 เลือกวัจนกรรมย่อยมาใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมแต่ละประเภท ดังรายละเอียด ในบทที่ 2 ซึ่งสรุปได้ดังนี้

- 2.3.1 ตัวแทนของวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ คือ วัจนกรรมบรรยาย
- 2.3.2 ตัวแทนของวัจนกรรมกำหนดให้ทำ คือ วัจนกรรมขอร้อง
- 2.3.3 ตัวแทนของวัจนกรรมกล่าวผูกพัน คือ วัจนกรรมสัญญา
- 2.3.4 ตัวแทนของวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก คือ วัจนกรรมขอโทษ
- 2.3.5 ตัวแทนของวัจนกรรมการขอข้อมูล คือ วัจนกรรมถาม

2.4 กำหนดรูปแบบและจำนวนข้อของแบบสอบถามที่ใช้ เพื่อให้ได้ข้อมูลภาษาที่เป็น ธรรมชาติและคล้ายกับการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน ผู้วิจัยเลือกใช้แบบสอบถามสถานการณ์สมมติที่มี ลักษณะเป็นคำถามปลายเปิดเพื่อให้นักเรียนเติมสิ่งที่ตนคิดว่าจะพูดในสถานการณ์นั้นอย่างอิสระ

โดยไม่ใช้แบบสอบถามที่เป็นบทสนทนาให้เพิ่มเติม เนื่องจาก ปวีณา วัชรสุวรรณ (2547: 8) กล่าวถึง ข้อดีของบทสนทนาให้เพิ่มเติมว่า การสร้างเป็นบทสนทนาให้เพิ่มเติมนั้นอาจจะเป็นการชี้นำคำตอบให้กับผู้ตอบแบบสอบถามทำให้ข้อมูลที่ได้อาจจะไม่ใช่คำพูดที่เกิดจากสถานการณ์นั้นจริง ๆ แต่เป็นคำพูดเพื่อโต้ตอบสิ่งที่กำหนดไว้ข้างต้น สถานการณ์สมมติที่ใช้ในแบบสอบถามครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดให้มีความครอบคลุมในเรื่องเพศและสถานภาพทางสังคมของกลุ่มสนทนา ดังนี้

- 2.4.1 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศชายที่มีสถานภาพทางสังคมสูงกว่า
- 2.4.2 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศชายที่มีสถานภาพทางสังคมเท่ากัน
- 2.4.3 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศชายที่มีสถานภาพทางสังคมต่ำกว่า
- 2.4.4 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศหญิงที่มีสถานภาพทางสังคมสูงกว่า
- 2.4.5 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศหญิงที่มีสถานภาพทางสังคมเท่ากัน
- 2.4.6 เป็นการสนทนากับคู่สนทนาเพศหญิงที่มีสถานภาพทางสังคมต่ำกว่า

จากลักษณะของกลุ่มสนทนาทั้ง 6 ประการข้างต้น ผู้วิจัยนำไปใช้ในการสร้างสถานการณ์ในวัจนกรรมทั้ง 5 ประเภทในข้อ ค. ทำให้ได้สถานการณ์สมมติที่จะนำไปใช้ในแบบสอบถามรวมทั้งสิ้น 30 สถานการณ์

ในแต่ละสถานการณ์สมมติที่สร้างขึ้นมีส่วนประกอบสำคัญ 2 ส่วน คือ ข้อความบรรยายสถานการณ์สั้นๆ และคำถามปิดท้ายที่ถามถึงสิ่งที่ผู้ตอบแบบสอบถามจะกล่าวในสถานการณ์นั้น โดยผู้วิจัยเลือกใช้ภาษาไทยในการบรรยายสถานการณ์เพื่อให้ผู้ตอบแบบสอบถามเข้าใจเจตนาที่แท้จริงของการสื่อสารในสถานการณ์สมมตินั้น และเพื่อให้ได้สถานการณ์ที่เอื้อให้นักเรียนใช้รูปวัจนกรรมที่ต้องการให้มากที่สุด สถานการณ์สมมติที่สร้างขึ้นจะใช้เกณฑ์การใช้เงื่อนไขเหมาะสมของแต่ละประเภทวัจนกรรมประกอบในการสร้างสถานการณ์นั้น ๆ ด้วย โดยผู้วิจัยยึดเกณฑ์การใช้เงื่อนไขเหมาะสมของ Searle (1976: 66-67) และ Trosborg (1995: 375) ในการสร้างสถานการณ์ ดังตัวอย่างการสร้างสถานการณ์ขอร้อง ซึ่งผู้วิจัยจะศึกษาเงื่อนไขเหมาะสมทั้ง 4 ประการของวัจนกรรมขอร้อง และสร้างสถานการณ์สมมติให้มีลักษณะตรงตามเงื่อนไขเหมาะสม ดังรายละเอียดในบทที่ 2

เมื่อได้สถานการณ์สมมติในการแสดงวัจนกรรมบรรยาย วัจนกรรมขอร้อง วัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมขอโทษและวัจนกรรมถามอย่างละ 6 สถานการณ์เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยนำสถานการณ์ที่ได้ทั้งหมดมาเรียงสลับข้อกันเพื่อไม่ให้ผู้ตอบแบบสอบถามทราบว่าในบางสถานการณ์นั้นมีเจตนาของการสื่อสารที่คล้ายคลึงกัน อันจะทำให้ผู้ตอบแบบสอบถามใช้ถ้อยคำลักษณะเดียวกันในการทำตอบ

2.5 ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (content validity) ของเครื่องมือที่สร้างขึ้นด้วยการนำสถานการณ์สมมติทั้ง 30 สถานการณ์ไปสู่ผู้ให้ภาษาไทยจำนวน 5 คน โดยผู้วิจัยยกตัวอย่างเจตนาของการกล่าวถ้อยในสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้ใช้ภาษาไทยเข้าใจความหมายของ “เจตนาของการสื่อสาร” ก่อน จากนั้น ผู้วิจัยจะอ่านสถานการณ์สมมติให้ฟังที่สถานการณ์ และให้ผู้ใช้ภาษาไทยบอกว่าในการกล่าวถ้อยท้ายสถานการณ์สมมตินั้น ผู้กล่าวมีเจตนาในการกล่าวอย่างไร หลังจากนั้น ผู้วิจัยนำสถานการณ์ไปปรับปรุงแก้ไขเพื่อให้ได้สถานการณ์ที่ตรงกับการสื่อเจตนาอื่น ๆ อย่างแท้จริง

2.6 นำแบบสอบถามที่ได้ไปทดสอบกับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนชนาพิทยาคมที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน และผู้วิจัยนำผลที่ได้ไปปรับปรุงแก้ไขแบบทดสอบ

### 3. การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามสถานการณ์สมมติฉบับสมบูรณ์ (ดูรายละเอียดสถานการณ์สมมติในภาคผนวก) ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างด้วยตนเองโดยอาศัยความร่วมมือจากอาจารย์ประจำวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนแต่ละห้องเรียน

นอกจากการตอบแบบสอบถามเป็นภาษาอังกฤษจะทำทายความสามารถของนักเรียนแล้ว การตอบแบบสอบถามจำนวนมากนี้อาจทำให้นักเรียนเหนื่อยล้าและหมดความสนใจในการให้ข้อมูลตามจริงได้ ดังนั้น การเก็บข้อมูลจะใช้เวลาทั้งสิ้น 2 คาบเรียน คาบเรียนละ 50 นาที โดยผู้วิจัยจะแจกแบบสอบถามให้นักเรียนทำเพียงคาบเรียนละ 15 ข้อ ก่อนทำแบบสอบถาม ผู้วิจัยอธิบายวิธีการทำแบบสอบถามอย่างละเอียด พร้อมทั้งตอบข้อสงสัยต่าง ๆ ของนักเรียน เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการดังกล่าว ผู้วิจัยจึงอนุญาตให้นักเรียนเริ่มทำแบบทดสอบโดยการอ่านสถานการณ์สมมติและเขียนคำตอบที่คิดว่าตนเองจะพูดในสถานการณ์นั้นในแบบสอบถาม ผู้วิจัยเก็บแบบสอบถามคืนทันทีคาบเรียนและเลือกเฉพาะแบบสอบถามที่ได้คำตอบที่สมบูรณ์จากผู้ตอบแบบสอบถามเพศชายและเพศหญิงเพศละ 100 ฉบับมาใช้ในการวิเคราะห์

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าในเรื่องวัจนกรรมและการถ่ายโอนทางภาษา ผู้วิจัยได้แยกประเด็นในการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลด้านวัจนกรรมและการวิเคราะห์ข้อมูลด้านการถ่ายโอนภาษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

## 1. การวิเคราะห์ข้อมูลด้านวัจนกรรม

ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยเริ่มจากการจัดข้อสถานการณ์สมมติในแบบสอบถามให้ตรงกับวัจนกรรมทั้ง 5 ประเภท ได้แก่ วัจนกรรมบรรยาย วัจนกรรมขอร้อง วัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมขอโทษ และวัจนกรรมถาม จากนั้นจึงดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลที่ละประเภทวัจนกรรม

สำหรับตัวอย่างข้อมูลจากแบบสอบถามที่นำมาอ้างอิง ผู้วิจัยใช้ตัวอักษร ช / ฉ ตามด้วยตัวเลข 1-30 เป็นสัญลักษณ์แสดงว่าตัวอย่างข้อมูลที่นำมาเสนอนั้น มาจากกลุ่มตัวอย่างเพศชายหรือเพศหญิง และมาจากสถานการณ์ลำดับที่เท่าใดในแบบสอบถาม ตัวอย่างเช่น

ช11	หมายถึง	ข้อมูลนี้มาจากกลุ่มตัวอย่างเพศชาย ในสถานการณ์ที่ 11
ญ28	หมายถึง	ข้อมูลนี้มาจากกลุ่มตัวอย่างเพศหญิง ในสถานการณ์ที่ 28

โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลดังต่อไปนี้

### 1.1 จำแนกข้อความสื่อเจตนาที่นักเรียนตอบในแต่ละสถานการณ์ออกเป็นหน่วยคิด

ในการจำแนกถ้อยคำที่นักเรียนบรรยายในแต่ละสถานการณ์ออกเป็นหน่วยคิด ผู้วิจัยจะยึดแนวทางการจำแนกหน่วยคิดของ Chafe (1985 อ้างใน Sarieva, 2007: 116-121) ที่นับหน่วยคิดจากการเป็นประโยคที่มีใจความสำคัญเพียงหนึ่งเดียวและมีความหมายสมบูรณ์ในตัวเอง และสามารถปรากฏตามลำพังได้ สำหรับอนุประโยคที่ไม่ได้นำเสนอความหมายที่สมบูรณ์ในตัวเอง และไม่สามารถปรากฏตามลำพังโดยปราศจากประโยคหลักได้ ผู้วิจัยจะไม่เจงนับเป็นหน่วยคิดแยก หากแต่จะนับรวมเป็นหน่วยคิดเดียวกับประโยคหลักที่อนุประโยคนั้นปรากฏร่วม เนื่องจากหน่วยคิดนั้นเป็นเพียงหน่วยคิดเสริมที่ไม่ได้ใช้เพื่อแสดงเจตนาหลักของการสื่อสาร หากแต่เป็นหน่วยคิดเสริมที่ใช้ประกอบหน่วยคิดหลักเท่านั้น เพื่อให้เข้าใจการแบ่งหน่วยคิดได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยขอยกตัวอย่างการจำแนกหน่วยคิดในสถานการณ์บรรยายที่สื่อสารกับผู้หญิงที่มีสถานภาพทางสังคมสูงกว่า ดังนี้

**สถานการณ์** ครูอริย์ต้องการทราบว่าทุกเช้าก่อนมาโรงเรียน ท่านทำกิจวัตรประจำวันใดบ้าง ท่านจะกล่าวกับครูอริย์อย่างไร

(39) I usually take a bath, brush my teeth and have breakfast before I go to school.

การวิเคราะห์หน่วยคิดในตัวอย่างที่ (39) สามารถใช้คำกริยาเป็นเกณฑ์แยกถ้อยคำนั้นเป็น 4 ส่วน ได้แก่ I usually take a bath (A) brush my teeth (B) have breakfast (C) และ before I go to school (D) โดยถ้อยคำใน ส่วน (A) (B) และ (C) ถือเป็นส่วนที่สื่อความหมายสมบูรณ์และสามารถปรากฏตามลำพังได้ ถึงแม้ว่าถ้อยคำในส่วนที่ (B) และ (C) จะไม่ปรากฏประธานของประโยค แต่เป็นที่เข้าใจว่าประธานของทั้งสองประโยคถูกละไว้เนื่องจากเป็นประธานเดียวกันกับประโยคก่อนหน้า จึงมีเพียงส่วน (D) ที่ขึ้นต้นประโยคด้วย “before” ส่วนเดียวเท่านั้นที่จัดเป็นส่วนที่สื่อความหมายไม่สมบูรณ์ เนื่องจาก เป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดก่อน โดยไม่มีข้อมูลเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น หลังจากนั้นประกอบ ทำให้ส่วนที่ (D) นี้ไม่สามารถปรากฏตามลำพังได้ ดังนั้น ส่วนของถ้อยคำ 4 ส่วน ในตัวอย่างที่ (39) จึงมีเพียงส่วนที่ (A) (B) และ (C) เท่านั้นที่จัดเป็นหน่วยคิด

### 1.2 คัดเลือกเฉพาะหน่วยคิดที่แสดงถึงเจตนาของการสื่อสารมาใช้ในการวิเคราะห์

ในการคัดเลือกว่าหน่วยคิดใดเป็นหน่วยคิดที่แสดงถึงเจตนาของการสื่อสารนั้น ผู้วิจัยพบว่าหน่วยคิดทั้งหมดที่ได้ในหนึ่งถ้อยคำ จะมีน้ำหนักความสำคัญของหน่วยคิดไม่เท่ากัน และเนื่องจากสถานการณ์สมมติแต่ละสถานการณ์ได้กำหนดให้มีเจตนาในการสื่อสารเพียงเจตนาเดียว ดังนั้น ผู้วิจัยจะนำเฉพาะหน่วยคิดที่มีน้ำหนักความสำคัญที่สุดเพียงหน่วยคิดเดียวเท่านั้นมาพิจารณา โดยไม่พิจารณาหน่วยคิดเสริมที่ผู้ตอบแบบสอบถามใช้ประกอบหน่วยคิดหลักไปด้วย ซึ่งบางกรณี หน่วยคิดเดียวกันอาจพิจารณาเป็นหน่วยคิดหลักหรือหน่วยคิดเสริมต่างกัน ดังตัวอย่างในสถานการณ์ข้อร้องที่สื่อสารกับผู้หญิงที่มีสถานภาพทางสังคมต่ำกว่า ดังนี้

**สถานการณ์** ท่านต้องการคืนหนังสือห้องสมุดซึ่งมีกำหนดส่งวันนี้ แต่ท่านไม่ว่าง ท่านจึงอยากให้บิวตี้ (รุ่นน้องที่โรงเรียน) ไปคืนแทน ท่านจะกล่าวกับบิวตี้ว่าอย่างไร

(40) คำตอบ (ข.) I'm busy. (A) I want you to return the book at the library. (B)

(41) คำตอบ (ข.) Beauty. (C) Can you help me? (D) I want you to take it to library. (E)

จากตัวอย่างที่ (40) และ (41) พบว่าคำตอบทั้งคู่ต่างประกอบด้วยหน่วยคิด “I want you to...” เหมือนกัน แต่หน่วยคิดนี้ทำหน้าที่เป็นหน่วยคิดหลักหรือหน่วยคิดเสริมต่างกันตามบริบท กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (40) หน่วยคิดหลักที่ใช้แสดงเจตนาให้บิวตี้นำหนังสือไปคืนห้องสมุดให้คือหน่วยคิด B โดยมีหน่วยคิด A เป็นส่วนเสริมในการให้เหตุผลว่าทำไมผู้พูดถึงไม่ไปคืนหนังสือเอง ขณะที่ ในตัวอย่างที่ (41) หน่วยคิดหลักที่ใช้แสดงเจตนาคือหน่วยคิด D โดยมีหน่วยคิด C เป็นส่วนเสริมในการเกริ่นความ และหน่วยคิด E เป็นส่วนเสริมในการอธิบายความเพิ่มเติมว่าผู้พูดต้องการให้บิวตี้ช่วยในเรื่องใด

การวิเคราะห์ข้อมูลในครั้งนี้ ผู้วิจัยไม่วิเคราะห์ส่วนเสริมร่วมด้วย เนื่องจาก งานวิจัยนี้มุ่งศึกษารูปแบบวัจนกรรมที่แสดงเจตนาเฉพาะอย่าง ซึ่งส่วนเสริมต่าง ๆ นั้น ไม่ได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตามสถานการณ์สมมติ หากแต่แสดงเจตนาต่าง ๆ ที่หลากหลาย เช่น เรียกขาน กริ่งความ ให้เหตุผล เป็นต้น ซึ่งจาก (40) และ (41) ข้างต้น ผู้วิจัยจะเลือกเฉพาะหน่วยคิด B และ D มาใช้ในการวิเคราะห์เท่านั้น

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่าวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์เป็นวัจนกรรมประเภทเดียวที่ไม่สามารถคัดเลือกหน่วยคิดใดหน่วยคิดหนึ่งมาเป็นหน่วยคิดหลักดังเช่นวัจนกรรมประเภทอื่น ๆ ได้ เนื่องจาก หน่วยคิดทั้งหมดที่ปรากฏร่วมกันนั้นต่างมีความสำคัญเท่ากันและแต่ละหน่วยคิดต่างสื่อเจตนาบรรยายตามวัตถุประสงค์ของแบบสอบถามเหมือนกัน ดังตัวอย่างที่ (39) แสดงให้เห็นว่า ทุกหน่วยคิดที่ปรากฏล้วนใช้ประกอบกันในการบรรยายกิจวัตรประจำวันของผู้ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น ดังนั้นในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ ผู้วิจัยจะนำทุกหน่วยคิดที่ใช้ในการแสดงเจตนาของการสื่อสารมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1.3 วิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมของหน่วยคิดหลักที่ได้จาก ข. ตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16-25) โดยใช้การวิเคราะห์ด้วยอรรถลักษณะสองค่า (binary value) ในมุมมองทั้ง 4 มิติ ได้แก่ การสื่อเจตนาชัดเจน การสื่อเจตนาตรง การกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรง และการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรง ดังการวิเคราะห์คำตอบจากหน่วยคิด (B) “I want you to return the book at the library.” ในตัวอย่าง (40) ดังนี้

1.3.1 การสื่อเจตนาชัดเจน คำกริยาบ่งการกระทำที่ปรากฏในสถานการณ์ข้อร้องอาพบคำว่า “request” “ask” หรือ “beg” ซึ่งจากคำตอบที่ได้ ไม่พบว่ามีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในวัจนกรรม จึงสามารถสรุปได้ว่า วัจนกรรมนี้เป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน [-สื่อเจตนาชัดเจน]

1.3.2 การสื่อเจตนาตรง รูปประโยคที่สัมพันธ์กับการสื่อเจตนาข้อร้องคือรูปประโยคคำสั่ง ซึ่งในที่นี้ กลุ่มตัวอย่างได้เลือกใช้ประโยคบอกเล่าในการแสดงเจตนาข้อร้อง ทำให้สรุปได้ว่า วัจนกรรมนี้เป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม [-สื่อเจตนาตรง]

1.3.3 การกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา ในสถานการณ์ (40) นี้ เมื่อผู้ฟังได้ยินถ้อยคำ “I want you to return the book at the library.” แล้ว ผู้ฟังจะสามารถเข้าใจความหมายของการสื่อสารได้ทันทีว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังนำหนังสือไปคืนห้องสมุดแทนผู้พูด โดยผู้ฟังไม่ต้องอาศัยการตีความที่นอกเหนือไปจากรูปภาษาประกอบ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าวัจนกรรมนี้เป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา [+ถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา]

1.3.4 การกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา จากหน่วยคิด “I want you to return the book at the library.” ของผู้พูดในสถานการณ์นี้ ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังนำหนังสือไปคืนที่ห้องสมุดจริงตามรูปภาษาที่ปรากฏและไม่ได้ต้องการสื่อเจตนาอื่นใดแอบแฝง ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า วัจนกรรมนี้เป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]

จากการวิเคราะห์ถ้อยคำโดยใช้มิติทั้ง 4 ประการข้างต้น ทำให้ทราบว่าหน่วยคิด “I want you to return the book at the library.” จัดเป็นรูปแบบวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [ - - + + ]

เนื่องจากการจัดรูปแบบวัจนกรรมในมิติทั้ง 4 ตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004: 16-25) ใช้การวิเคราะห์ด้วยอรรถลักษณะสองค่า (+/-) ดังนั้น รูปแบบวัจนกรรมที่เกิดจากมุมมองใน 4 มิติสามารถเขียนแทนได้ด้วยสัญลักษณ์ +/- จำนวน 4 ตัว แสดงอรรถลักษณะในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน อรรถลักษณะในมิติการสื่อเจตนาตรง อรรถลักษณะในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรง และอรรถลักษณะในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรง ตามลำดับ และใช้เครื่องหมาย [ ] เป็นเครื่องหมายกำหนดขอบเขตของสัญลักษณ์แสดงรูปแบบวัจนกรรม ตัวอย่างเช่น [ - - + + ] [ + - - + ] และ [ - + - + ] เป็นต้น

#### 1.4 เจงนับความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ลงในตารางด้านล่าง

ตารางที่ 8 ตารางแจกแจงความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรม

Explicit	Direct	Expressed	Literal	วัจนกรรม ขอร้อง		วัจนกรรม ขอโทษ		วัจนกรรม บรรยาย		วัจนกรรม สัญญา		วัจนกรรม การถาม	
				ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง
+	+	+	+										
+	+	+	-										
+	+	-	+										
+	+	-	-										
+	-	+	+										
+	-	+	-										
+	-	-	+										
+	-	-	-										
-	+	+	+										
-	+	+	-										

ตารางที่ 8 (ต่อ)

Explicit	Direct	Expressed	Literal	วจนกรรม ขอร้อง		วจนกรรม ขอโทษ		วจนกรรม บรรยาย		วจนกรรม สัญญา		วจนกรรม การถาม	
				ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง
-	+	-	+										
-	+	-	-										
-	-	+	+										
-	-	+	-										
-	-	-	+										
-	-	-	-										

1.5 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพศกับรูปแบบวจนกรรมประเภทต่าง ๆ โดยนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ในข้อ ๑. ไปเปรียบเทียบระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

## 2. การวิเคราะห์ข้อมูลด้านการถ่ายโอนภาษา

เนื่องจากวัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้ต้องการศึกษาการถ่ายโอนทางภาษาที่เกิดขึ้นจากการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย โดยไม่ได้ทำการเปรียบเทียบการถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในแต่ละประเภทวจนกรรม ดังนั้น ผู้วิจัยจะวิเคราะห์การถ่ายโอนภาษาที่เกิดขึ้นในภาพรวมของทุกวจนกรรม และวิเคราะห์การถ่ายโอนภาษาด้านวจนปฏิบัติศาสตร์เพียงเท่านั้น โดยมีขั้นตอนในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

2.1 อ่านถ้อยคำภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้ในแบบสอบถามสถานการณ์สมมติ

2.2 วิเคราะห์การถ่ายโอนทางวจนปฏิบัติศาสตร์ที่ปรากฏในถ้อยคำภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้

2.3 นำผลข้อมูลและผลการวิเคราะห์ข้อมูลการถ่ายโอนทางวจนปฏิบัติศาสตร์ที่ได้ไปตรวจสอบความถูกต้องจากเจ้าของภาษาจากประเทศสหรัฐอเมริกาจำนวน 1 คน ที่เป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5-6 โรงเรียนชั้นนำพิทยาคม ปีการศึกษา 2556

2.4 สรุปผลการศึกษาค้นคว้า อภิปรายผล และให้ข้อเสนอแนะ

## บทที่ 4

### ผลการวิจัย

การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอผลการศึกษารูปแบบวัจนกรรม ความถี่ในการใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชาย และนักเรียนหญิง และการถ่ายโอนภาษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### รูปแบบวัจนกรรม

จากการศึกษาข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามของนักเรียนชาย 100 ฉบับ และแบบสอบถามของนักเรียนหญิง 100 ฉบับ พบว่ารูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมกล่าวผู้กพัน วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรม การขอข้อมูล มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

#### 1. วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์

วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์เป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อนำเสนอเนื้อความหรือบอกเล่าข้อเท็จจริงให้ผู้ฟังได้รับรู้ เช่น วัจนกรรมบรรยาย วัจนกรรมคาดการณ์ วัจนกรรมสรุป และวัจนกรรมยืนยัน เป็นต้น วัจนกรรมที่ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ วัจนกรรมบรรยาย ดังที่กล่าวไว้ในบทที่ 2

ในการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมบรรยายผู้วิจัยวิเคราะห์ใน 4 มิติ มิติแรก คือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน วัจนกรรมบรรยายที่สื่อเจตนาชัดเจนจะมีคำกริยาบ่งการกระทำ “tell” ปรากฏในรูปภาษา มิติที่สอง คือ มิติการสื่อเจตนาตรง วัจนกรรมบรรยายที่สื่อเจตนาตรงจะต้องใช้ประโยคบอกเล่า มิติที่สาม คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมบรรยายที่มีถ้อยคำมีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาจะนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับเหตุการณ์ทั่ว ๆ ไปที่ต้องการให้ข้อมูล และมิติที่สี่ คือ การกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมบรรยายที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจะต้องสื่อเจตนาให้ข้อมูลตามที่แสดงไว้ด้วยรูปภาษานั้น ๆ

ผลการศึกษาจากข้อมูลพบวัจนกรรมบรรยายจำนวน 2,612 วัจนกรรม รูปแบบของวัจนกรรมบรรยายปรากฏรูปแบบเดียว คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาพ มีรูปประโยคเป็นประโยคบอกเล่า เป็นการนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับเหตุการณ์นั้น ๆ และเป็นการนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (42) You find the Bantahmai School first.  
My house is in front of the school selling snacks. (ญ1)
- (43) Doraemon is a Japanese cartoon. It is a fat cat  
from the future. It is robot. Its color is blue. (ญ18)
- (44) On my birthday, I always go to the temple. (ช24)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาพไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “tell” ซึ่งเป็นรูปภาพที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาบอกเล่า ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาตรง พบว่า การบรรยายใช้รูปภาพคือประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ พบว่า รูปภาพในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาพที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (42) เป็นการใช้รูปภาพแสดงความหมายถึงวิธีการเดินทางไปบ้านของผู้พูด ในตัวอย่างที่ (43) เป็นการใช้รูปภาพแสดงความหมายถึงลักษณะของโดราเอมอน และในตัวอย่างที่ (44) เป็นการใช้รูปภาพแสดงความหมายถึงสิ่งที่ผู้พูดทำในวันเกิดของตน ซึ่งเป็นการใช้รูปภาพแสดงความหมายตรงตามที่ต้องการสื่อเจตนา โดยไม่มีการสื่อความหมายนัย ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ พบว่า รูปภาพในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) ต่างสื่อเจตนาบอกเล่าอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (42) เป็นการบอกเล่าให้ทราบถึงตำแหน่งที่พักอาศัยของผู้พูด ในตัวอย่างที่ (43) เป็นการบอกเล่าลักษณะของโดราเอมอน

และในตัวอย่างที่ (44) เป็นการบอกเล่ากิจกรรมที่ผู้พูดมักจะทำในวันเกิด ซึ่งเป็นการสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นหรือเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการให้ข้อมูลดังกล่าว ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (42) (43) และ (44) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาหรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น พบว่า ในวัจนกรรมบรรยายมีการใช้รูปแบบวัจนกรรมเพียง 1 รูปแบบวัจนกรรมคือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- + + +]

## 2. วัจนกรรมกำหนดให้ทำ

วัจนกรรมกำหนดให้ทำเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟังโดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้ฟังกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดเพื่อผู้พูด เช่น วัจนกรรมสั่ง วัจนกรรมขอร้อง และวัจนกรรมห้าม เป็นต้น ในการศึกษาคั้งนี้ วัจนกรรมที่ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมกำหนดให้ทำ ได้แก่ วัจนกรรมขอร้องดังที่กล่าวไว้ในบทที่ 2

ในการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมขอร้อง ผู้วิจัยวิเคราะห์ใน 4 มิติ มิติแรกคือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน วัจนกรรมขอร้องที่สื่อเจตนาชัดเจนจะมีคำกริยาบ่งการกระทำ “request” หรือ “ask” ปรากฏในรูปภาษา มิติที่สองคือ มิติการสื่อเจตนาตรง วัจนกรรมขอร้องที่สื่อเจตนาตรงจะต้องใช้ประโยคคำสั่ง มิติที่สามคือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมขอร้องที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาจะนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และมิติที่สี่คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมขอร้องที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจะต้องสื่อเจตนาขอร้องตามที่แสดงไว้ด้วยรูปภาษานั้น ๆ

ผลการศึกษาจากข้อมูลพบวัจนกรรมขอร้องจากนักเรียนเพศชายและนักเรียนเพศหญิง เพศละ 600 วัจนกรรม รูปแบบของวัจนกรรมขอร้องปรากฏ 5 รูปแบบ ดังต่อไปนี้

2.1 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ในรูปภาษามีรูปประโยคเป็นประโยคบอกเล่า นำเสนอเนื้อความที่ระบุถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่ได้สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (45) Beauty **I'm asking you to return the book for me.** (ญ4)
- (46) Mikkey! **Can I ask for your help to raise a table, please?** (ญ19)
- (47) Excuse me. **I want to ask for your permission to go outside the school.** I have to buy something there. Please, teacher. (ญ25)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอเรื่อง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอเรื่องในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษาคือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (45) เป็นการขอเรื่องให้ผู้ฟังนำหนังสือไปคืนห้องสมุด ในตัวอย่างที่ (46) เป็นการขอเรื่องให้ผู้ฟังช่วยยกโต๊ะ และในตัวอย่างที่ (47) เป็นการขอเรื่องให้ผู้ฟังให้การอนุญาตแก่ผู้พูดซึ่งเป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายตรงตามที่ต้องการสื่อเจตนา ไม่มีความหมายนัย ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) ต่างสื่อเจตนาขอเรื่องอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่าง (45) (46) และ (47) เป็นการขอเรื่องให้ผู้ฟังทราบเจตนาของผู้พูดได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังนำหนังสือไปคืนที่ห้องสมุดแทนผู้พูด ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังช่วยผู้พูดยกโต๊ะและผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังอนุญาตให้ผู้พูดออกนอกบริเวณโรงเรียน ตามลำดับ ซึ่งเป็นการสื่อเจตนาตามรูปภาษาที่ปรากฏไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการให้ข้อมูลดังกล่าว ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (45) (46) และ (47) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง]

[+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วย  
สัญลักษณ์ [+ - ++]

2.2 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคคำสั่ง นำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่มีความหมายแฝง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(48) My teacher. **Give me less homework, please.** (ข7)

(49) I need your help Micky. **Please move the table with me.** (ญ19)

(50) **Please pick up my pen** and give it to me. (ข27)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “request” หรือ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอร้อง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอร้องใช้รูปภาษาคือประโยคคำสั่งในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (48) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การลดปริมาณการบ้านให้น้อยลง” ในตัวอย่างที่ (49) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การช่วยกันเคลื่อนย้ายโต๊ะ” และในตัวอย่างที่ (50) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การเก็บปากกาที่ตกอยู่” ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) ต่างสื่อเจตนาขอร้องอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) เป็นการขอร้องที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังสั่งการบ้านให้น้อยลง ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังช่วยยกโต๊ะและผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังเก็บปากกาให้ ตามลำดับ ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูด

ได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอร้องให้ผู้ฟังกระทำตามที่ตนต้องการ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (48) (49) และ (50) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [ - + + + ]

**2.3 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคคำสั่ง นำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่ได้สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (51) Beauty, **Can you take my books to the library, please?** (ข4)  
 (52) King! **Can you give me that pen?** (ข7)  
 (53) Please Micky. **I want you to help me to lift the table together.** (ญ19)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “request” หรือ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอร้อง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอร้องในตัวอย่างที่ (51) และ (52) ใช้รูปประโยคคำถาม และการขอร้องในตัวอย่างที่ (53) ใช้รูปประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (51) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การคืนหนังสือ” ในตัวอย่างที่ (52) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การช่วยยกโต๊ะ” และในตัวอย่างที่ (53) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การส่ง

ปากกาให้” ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมาย ตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาพบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) ต่างสื่อเจตนาขอหรืออย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) เป็นการขอร้องที่ผู้ฟังสามารถทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดขอร้องให้ผู้ฟังนำหนังสือไปคืนห้องสมุด ผู้พูดขอร้องให้ผู้ฟังเก็บปากกาและผู้พูดขอร้องให้ผู้ฟังช่วยยกโต๊ะ ตามลำดับ ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอร้องให้ผู้ฟังกระทำตามที่ผู้พูดต้องการ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (51) (52) และ (53) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมาย ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาหรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- - + +]

**2.4 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาษามีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคคำสั่ง นำเสนอเนื้อความที่ไม่ระบุถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (54) **May I have a little homework, please?** (ญ7)  
 (55) **Can I borrow your book?** (ช11)  
 (56) **Excuse me. I want to go outside the school, please.** (ญ25)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “request” หรือ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอร้อง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอร้องในตัวอย่างที่ (54) และ (55) ใช้รูปภาษา คือ ประโยคคำถาม และการขอร้องในตัวอย่างที่ (56) ใช้รูปภาษาคือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจาก รูปภาษาไม่สื่อความหมายที่ชัดเจนว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังกระทำการสิ่งใด กล่าวคือ ในตัวอย่าง (54) เป็นการใช้อุปมาแสดงว่าผู้พูดต้องการมีการบ้านในปริมาณน้อย ในตัวอย่าง (55) เป็นการใช้อุปมาแสดงว่าผู้พูดต้องการยืมหนังสือของผู้ฟังและในตัวอย่าง (56) เป็นการใช้อุปมาแสดงว่าผู้พูดต้องการออกไปนอกบริเวณโรงเรียน ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากรูปภาษาเพิ่มเติมว่า เพื่อให้ความต้องการของผู้พูดสัมฤทธิ์ผลนั้น ผู้ฟังควรลด-ปริมาณการบ้านลง ผู้ฟังควรให้ผู้พูดยืมหนังสือ และผู้ฟังควรอนุญาตให้ผู้พูดออกนอกบริเวณโรงเรียน ตามลำดับ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาพบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) ต่างสื่อเจตนาขอร้องอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) เป็นการขอร้องที่ผู้ฟังทราบเจตนาของผู้พูดได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังสั่งการบ้านให้น้อยลง ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังอนุญาตให้ผู้พูดยืมหนังสือและผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังอนุญาตให้ผู้พูดออกนอกบริเวณโรงเรียน ตามลำดับ ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอร้องให้ผู้ฟังกระทำตามที่ตนต้องการ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [ - - - + ]

2.5 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคคำสั่ง นำเสนอเนื้อความที่ไม่ระบุถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง และนำเสนอเจตนาที่ไม่ตรงตามรูปภาษาหรือเจตนาที่ตรงข้ามกับรูปภาษาที่ใช้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(57) **If teacher give a lot of homeworks, I will die.** (ข7)

(58) **If you give me much homework, I'll move to another school.** (ข7)

(59) **If you give many homework again,  
I will tell director to get you out from this school.** (ข7)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “request” หรือ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอร้อง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (57) (58) และ (59) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอร้องในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่า ในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (57) (58) และ (59) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (57) (58) และ (59) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจาก รูปภาษาไม่สื่อความหมายที่ชัดเจนว่าผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังกระทำการสิ่งใด หากแต่เป็นการใช้รูปภาษาที่แสดงการกระทำของผู้พูดที่อาจเกิดขึ้นในอนาคตให้ผู้ฟังทราบ กล่าวคือ ผู้พูดจะเสียชีวิต ผู้พูดจะลาออกจากโรงเรียนและผู้พูดจะรายงานผู้อำนวยการ โรงเรียน ตามลำดับ ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากรูปภาษาที่ใช้เพิ่มเติมว่าผู้พูดได้สื่อความหมายนัยว่า ผู้ฟังควรตั้งการบ้านให้น้อยลง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (54) (55) และ (56) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาพบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (57) (58) และ (59) ต่างสื่อเจตนาขอร้องไม่ตรงตามรูปภาษา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (57) (58) และ (59)

ผู้พูดใช้รูปภาษาที่สื่อถึง “การเสียชีวิตของผู้พูด” “การย้ายโรงเรียนของผู้พูด” และ “การบอกให้ผู้  
ผู้อำนวยการไล่ผู้ฟังออกจากการทำงาน” ตามลำดับ โดยที่ผู้พูดไม่ได้มีเจตนาที่จะกระทำการดังกล่าว  
แต่ผู้พูดใช้รูปภาษาดังกล่าวในการสื่อเจตนาขอร้องให้ผู้ฟังลดปริมาณการบ้านลง ทำให้เจตนาของ  
การสื่อสารที่ปรากฏในรูปภาษาไม่ตรงกับเจตนาที่แท้จริงของการสื่อสาร ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่  
(57) (58) และ (59) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำ  
สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่  
(57) (58) และ (59) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมาย  
ไม่ตรงตามรูปภาษา และถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน][-สื่อเจตนาตรง]  
[-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [-ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วย  
สัญลักษณ์ [ - - - - ]

ผลการศึกษาวัจนกรรมขอร้องจำนวน 1,200 วัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติตามแนวคิดของ  
Parker and Riley (2004) พบว่า ในการใช้วัจนกรรมขอร้องปรากฏการใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน  
5 รูปแบบ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา  
และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - + +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำ  
สื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - + + +] วัจนกรรมที่สื่อ  
เจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรง  
ตามรูปภาษา [ - - + +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรง  
ตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - - - +] และวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน  
สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา  
[ - - - - ]

### 3. วัจนกรรมกล่าวผูกพัน

วัจนกรรมกล่าวผูกพันเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟังโดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้ฟังรับรู้ว่  
ผู้พูดผูกมัดตนเองต่อการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อผู้ฟังในอนาคต เช่น วัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมข่มขู่  
วัจนกรรมยื่นข้อเสนอและวัจนกรรมเสนอตัว เป็นต้น ในการศึกษาครั้งนี้ วัจนกรรมที่ใช้เป็นตัวแทน  
ของวัจนกรรมกล่าวผูกพัน ได้แก่ ใช้วัจนกรรมสัญญา ดังที่กล่าวไว้ในบทที่ 2

ในการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมสัญญา ผู้วิจัยวิเคราะห์ใน 4 มิติ มิติแรก คือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน วัจนกรรมสัญญาที่สื่อเจตนาชัดเจนจะมีคำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ปรากฏในรูปภาษา มิติที่สอง คือ มิติการสื่อเจตนาตรง วัจนกรรมสัญญาที่สื่อเจตนาตรงจะต้องใช้ประโยคบอกเล่า มิติที่สาม คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมสัญญาที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาจะนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูด และมิติที่สี่ คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมสัญญาที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจะต้องสื่อเจตนาสัญญาตามที่แสดงไว้ด้วย รูปภาษานั้น ๆ

ผลการศึกษาจากข้อมูลพบวัจนกรรมสัญญาจากนักเรียนเพศชายและนักเรียนเพศหญิงเพศละ 600 วัจนกรรม รูปแบบของวัจนกรรมสัญญาปรากฏ 4 รูปแบบ ดังต่อไปนี้

**3.1 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และ มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคบอกเล่า นำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูด และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่ได้สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(60) Don't worry dude. I know how you feel.

**I promise I will keep this story secret. ^^** (ญ3)

(61) **I promise I will do my homework by myself.** (ญ15)

(62) **I promise I will give it to you tomorrow.** (ช26)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การสัญญาในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษาคือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่าง (60) (61) และ (62) เป็นการ ใช้รูปภาษาแสดงความหมาย “การเก็บเรื่องที่ตนรู้เป็นความลับ” “การทำ

การบ้านด้วยตนเอง” และ “การนำของมาให้ในวันรุ่งขึ้น” ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมายถึงการกระทำในอนาคตของผู้พูด ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาพบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) ต่างสื่อเจตนาสัญญาให้ผู้ฟังทราบถึงการกระทำในอนาคตที่ผู้พูดตั้งใจจะกระทำโดยตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) ผู้พูดสัญญาว่าจะเก็บเรื่องที่คุณพูดรู้เป็นความลับ ผู้พูดสัญญาว่าจะทำการบ้านด้วยตนเอง และผู้พูดสัญญาว่าจะนำสิ่งของมาให้ผู้ฟัง ตามลำดับ ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่างผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (60) (61) และ (62) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [++++]

**3.2 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคบอกเล่า นำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูดและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่มีเจตนาสื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(63) I'll teach you tomorrow for sure. (ช10)

(64) I will keep it as my own secret. (ช20)

(65) I will try my best to be here earlier. (ญ23)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การสัญญาในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษาคือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ เป็นการใช้รูปภาษา แสดงความหมาย “การสอนหนังสือให้ผู้ฟังในวันรุ่งขึ้น” “การทำเก็บเรื่องที่ตนรู้เป็นความลับ” และ “การมาโรงเรียนให้เข้ายิ่งขึ้น” ตามลำดับ ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) จึงจัดเป็นวัจนกรรม ที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) ต่างสื่อเจตนาสัญญาโดยการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตที่ผู้พูดตั้งใจจะกระทำ อย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ตัวอย่าง (63) ผู้พูดสัญญาว่าผู้พูดจะสอนหนังสือให้ผู้ฟังในวันรุ่งขึ้น ในตัวอย่าง (64) ผู้พูดสัญญาว่าตนเก็บเรื่องที่ผู้พูดรู้เป็นความลับ และในตัวอย่าง (65) ผู้พูดสัญญาว่าผู้พูดจะไปโรงเรียนเข้ายิ่งขึ้น ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่างผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตาม รูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (63) (64) และ (65) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมาย ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดง ได้ด้วยสัญลักษณ์ [- + + +]

**3.3 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตาม รูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ ปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคบอกเล่า นำเสนอเนื้อความที่ไม่เกี่ยวกับ การกระทำ ในอนาคตของผู้พูดและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(66) Don't worry. **This story is our secret.** (ข3)

(67) **Your secret is safe with me,** friend. (ญ20)

(68) **You will have it tomorrow for sure.** (ข26)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การสัญญาในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษาคือประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจากไม่มีการสื่อความหมายที่ชัดเจนว่าผู้พูดจะกระทำสิ่งใดในอนาคต หากแต่เป็นการใช้รูปภาษาที่บอกให้ผู้ฟังทราบว่าเป็นเรื่องที่ผู้พูดทราบจะถูกเก็บเป็นความลับ ความลับของผู้ฟังที่ผู้พูดทราบจะไม่แพร่กระจาย และผู้ฟังจะได้รับสิ่งของที่ผู้ฟังต้องการในวันพรุ่งนี้ ตามลำดับ ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากรูปภาษาที่ผู้ใช้เพิ่มเติมว่าผู้พูดได้สื่อความหมายนัยถึงการกระทำในอนาคตของตนในตัวอย่าง (66) และ (67) ว่าผู้พูดสัญญาว่าจะเก็บเรื่องที่ตนรู้เป็นความลับ และในตัวอย่างที่ (68) ว่าผู้พูดสัญญาว่าจะนำสิ่งที่ผู้ฟังต้องการมาให้ผู้ฟังในวันรุ่งขึ้น ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาพบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) ต่างสื่อเจตนาสัญญาโดยเป็นการบอกให้ผู้ฟังทราบถึงการกระทำในอนาคตที่ผู้พูดตั้งใจจะกระทำอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่าง (66) และ (67) ผู้พูดสื่อเจตนาสัญญาว่าผู้พูดจะเก็บเรื่องที่ผู้พูดรู้ไว้เป็นความลับและในตัวอย่าง (68) ผู้พูดสื่อเจตนาสัญญาว่าผู้พูดจะมอบสิ่งของที่ผู้ฟังต้องการแก่ผู้ฟัง ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่างผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการสัญญาจะทำตามคำขอของผู้ฟัง ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (66) (67) และ (68) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- + - +]

3.4 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคบอกเล่า นำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับการกระทำในอนาคตของผู้พูดและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้ สื่อความหมายแฝง การศึกษาครั้งนี้พบวัจนกรรมรูปแบบนี้จำนวน 2 วัจนกรรม ได้แก่

(69) **Why can't I do that since you are my best friend?** (ช20)

(70) **How long do we be friend? Why can't I do it for you, friend?** (ช20)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “promise” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (69) และ (70) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การสัญญาในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคคำถามในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (69) และ (70) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (69) และ (70) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (69) และ (70) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายว่าผู้พูดจะกระทำในสิ่งที่ผู้ฟังต้องการเพราะพวกเขาเป็นเพื่อนกัน ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (69) และ (70) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (69) และ (70) ต่างสื่อเจตนาสัญญาบอกให้ผู้ฟังทราบถึงการกระทำในอนาคตที่ผู้พูดตั้งใจจะกระทำเพื่อผู้ฟังอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ด้วยความเป็นเพื่อนกัน ผู้พูดจะทำตามสิ่งที่ผู้ฟังขอร้อง ซึ่งในวัจนกรรมเหล่านี้ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการสัญญา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (69) และ (70) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (69) และ (70) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [ - - + + ]

ผลการศึกษาวัจนกรรมสัญญาจำนวน 1,200 วัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) พบว่า ในการใช้วัจนกรรมสัญญาปรากฏการใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 4 รูปแบบ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ + + + + ] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + + + ] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + - + ] และ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - - + + ]

#### 4. วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก

วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟังโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อแสดงสภาวะทางอารมณ์ สภาพจิตใจ ทศนคติหรือความรู้สึกของตน เช่น วัจนกรรมแสดงความยินดี วัจนกรรมต้อนรับ วัจนกรรมขอโทษ และวัจนกรรมขอบคุณ เป็นต้น ในการศึกษาครั้งนี้ วัจนกรรมที่ใช้เป็นตัวแทนของวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก ได้แก่ วัจนกรรมขอโทษดังที่กล่าวไว้ในบทที่ 2

ในการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมขอโทษ ผู้วิจัยวิเคราะห์ใน 4 มิติ มิติแรก คือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน วัจนกรรมขอโทษที่สื่อเจตนาชัดเจนจะมีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ปรากฏในรูปภาษา มิติที่สอง คือ มิติการสื่อเจตนาตรง วัจนกรรมขอโทษที่สื่อเจตนาตรงจะต้องใช้ประโยคอุทาน มิติที่สาม คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมขอโทษที่สื่อความหมายตรงตามรูปภาษาจะนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับเหตุการณ์ในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดต้องการขอโทษ และมิติที่สี่ คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมขอโทษที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจะต้องสื่อเจตนาขอโทษตามที่แสดงไว้ด้วยรูปภาษานั้น ๆ

ผลการศึกษาจากข้อมูลพบวัจนกรรมขอโทษจากนักเรียนเพศชายและนักเรียนเพศหญิงเพศละ 600 วัจนกรรม รูปแบบของวัจนกรรมขอโทษปรากฏ 6 รูปแบบ ดังต่อไปนี้

4.1 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่ได้สื่อความหมายแฝง การศึกษาครั้งนี้พบวัจนกรรมรูปแบบนี้เพียง 1 วัจนกรรม คือ

(71) I'm so sorry. **I apologize for losing your book.** (ญ30)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (71) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (71) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (71) เป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ เป็นวัจนกรรมที่ใช้รูปภาษาแสดงความหมายว่าผู้พูดรู้สึกสำนึกผิดและตั้งใจขอโทษผู้ฟังเกี่ยวกับเหตุการณ์ในอดีตที่ผู้พูดทำ ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (71) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (71) สื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบว่าผู้พูดสำนึกผิดและต้องการกล่าวขอโทษผู้ฟัง ซึ่งในวัจนกรรมนี้ ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (71) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (71) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [+ - + + ]

4.2 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ในรูปภาษามีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่ไม่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำ ในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมา ไม่ได้สื่อความหมายแฝง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(72) **I apologize for my clumsiness.** (ญ2)

(73) I'm sorry teacher. **I'm apologizing.** (ญ9)

(74) Sorry, Mark. **I apologize you.** (ช14)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจากในทุกวัจนกรรมดังกล่าว ไม่มีการกล่าวอ้างอิงถึงการกระทำในอดีตของผู้พูดที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจ ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากบริบทเพิ่มเติมว่าผู้พูดต้องการจะกล่าวขอโทษในเรื่องใด ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) สื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบว่า ผู้พูดต้องการกล่าวขอโทษผู้ฟังถึงการกระทำในอดีตของผู้พูดที่ผู้พูดรู้สึกผิด ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่างผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [+ - - +]

**4.3 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝงดังตัวอย่างต่อไปนี้

(75) Oh! Sorry I forget to buy you your green tea! (ญ14)

(76) Boy, I'm so sorry that you get hurt! I'm not good at volleyball. (ญ22)

(77) I am really sorry that I lost your book!

I will buy a new book to give to you. (ญ30)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคอุทานในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (72) (73) และ (74) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (75) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการลืมซื้อชาเขียวให้ผู้ฟัง ในตัวอย่างที่ (76) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการทำให้ผู้ฟังได้รับบาดเจ็บ และในตัวอย่างที่ (77) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการทำหนังสือของผู้ฟังหาย ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมายไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาหรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ พบว่า รูปภาพในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) สื่อเจตนาขอโทษโดยตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (75) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ผู้พูดลืมซื้อชาเขียวให้ผู้ฟัง ในตัวอย่างที่ (76) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ผู้พูดทำให้ผู้ฟังบาดเจ็บ และในตัวอย่างที่ (77) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ผู้พูดทำหนังสือของผู้ฟังหาย ซึ่งในทุกวัจนกรรมดังกล่าวผู้พูดได้แสดงเจตนาขอโทษตรงตามรูปภาพที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (75) (76) และ (77) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- + + + ]

**4.4 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาพ และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาพ** วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ในรูปภาพ มีรูปประโยคเป็นประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่ไม่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจและนำเสนอเจตนาแสดงความเสียใจโดยตรงไปตรงมา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (78) Oh! **I’m so sorry!** (ญ2)  
 (79) I’m late. **I am sorry!** (ญ16)  
 (80) **I’m sorry!** Are you okay? (ช22)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาพไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาพที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาพ คือ ประโยคอุทานในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจากในทุกวัจนกรรมดังกล่าว ไม่มีมีการกล่าวอ้างอิงถึงการกระทำในอดีตของผู้พูดที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจ ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากบริบทเพิ่มเติมว่าผู้พูดต้องการจะกล่าวขอโทษในเรื่องใด ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) สื่อเจตนาขอโทษอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในทุกตัวอย่างข้างต้นผู้พูดได้แสดงเจตนาขอโทษตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีมีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (78) (79) และ (80) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วย สัญลักษณ์ [- + - + ]

**4.5 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจ และนำเสนอเจตนาเสียใจอย่างตรงไปตรงมา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(81) **Cherry, I'm sorry to keep you wait.** (ญ16)

(82) **I'm sorry that I forget to buy it for you.** (ช14)

(83) **I'm sorry to lose your book. But I promise to buy you a new one.** (ช30)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ โดยมีการระบุถึงเหตุการณ์ในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟัง ในตัวอย่างที่ (81) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการที่ผู้พูดทำให้ผู้ฟังต้องรอคอย ในตัวอย่างที่ (82) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการที่ผู้พูดลืมชื่อของให้ผู้ฟัง และในตัวอย่างที่ (83) เป็นการใช้รูปภาษาแสดงความหมายถึงการที่ผู้พูดทำหนังสือของผู้ฟังหาย ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏนั้นเพียงพอต่อการสื่อความหมาย ไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) สื่อเจตนาขอโทษถึงเหตุการณ์ในอดีตอย่างตรงไปตรงมา กล่าวคือ ในตัวอย่าง (81) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ตนทำให้ผู้ฟังรอ ในตัวอย่าง (82) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ตนลืมชื่อของให้ผู้ฟังและ ในตัวอย่าง (83) ผู้พูดสื่อเจตนาขอโทษผู้ฟังที่ตนทำหนังสือของผู้ฟังหาย ซึ่งทุกวัจนกรรมเหล่านี้ผู้พูดได้แสดงเจตนาขอโทษตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (81) (82) และ (83) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน][สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วย สัญลักษณ์ [- - + + ]

**4.6 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ในรูปภาษามีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ประโยคอุทาน นำเสนอเนื้อความที่ไม่มีรายละเอียดเกี่ยวกับการกระทำในอดีตที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจ และนำเสนอเจตนาแสดงความเสียใจอย่างตรงไปตรงมา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (84) Kru Somsak, **I'm sorry**. Are you okay? (ญ9)
- (85) **I am sorry**. I'm just don't see you. (ช2)
- (86) **I'm sorry**. I won't be late again. (ช16)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การขอโทษในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) ต่างเป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา เนื่องจากในทุกวัจนกรรมดังกล่าว ไม่มีการกล่าวอ้างอิงถึงการกระทำในอดีตของผู้พูดที่เกี่ยวข้องกับผู้ฟังที่ผู้พูดรู้สึกเสียใจ ซึ่งผู้ฟังต้องตีความหมายจากบริบทเพิ่มเติมว่าผู้พูดต้องการจะกล่าวขอโทษในเรื่องใด ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) สื่อเจตนาขอโทษถึงเหตุการณ์ในอดีตอย่างตรงไปตรงมา ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูดได้แสดงเจตนาขอโทษตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการขอโทษ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (84) (85) และ (86) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- - - +]

ผลการศึกษาวิจัยวรรณกรรมขอโทษจำนวน 1,200 วรรณกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) พบว่า ในการใช้วิจัยวรรณกรรมขอโทษปรากฏการใช้รูปแบบวรรณกรรมจำนวน 6 รูปแบบ ได้แก่ วรรณกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - + + ] วรรณกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - - + ] วรรณกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + + + ] วรรณกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - - + ] วรรณกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - + + ] และวรรณกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - - + ]

## 5. วรรณกรรมการขอข้อมูล

วรรณกรรมการขอข้อมูลเป็นวรรณกรรมที่ผู้พูดสื่อไปยังผู้ฟัง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อสอบถามข้อมูลบางอย่าง เช่น วรรณกรรมสืบค้นข้อมูล วรรณกรรมถาม และวรรณกรรมซักถามข้อสงสัย เป็นต้น ในการศึกษาครั้งนี้ วรรณกรรมที่ใช้เป็นตัวแทนของวรรณกรรมการขอข้อมูล ได้แก่ วรรณกรรมถาม ดังที่ได้กล่าวไว้ในบทที่ 2

ในการวิเคราะห์รูปแบบวรรณกรรมถาม ผู้วิจัยวิเคราะห์ใน 4 มิติ มิติแรก คือ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน วรรณกรรมถามที่สื่อเจตนาชัดเจน จะมีคำกริยาป้องกันการกระทำ “ask” ปรากฏในรูปภาษา มิติที่สอง คือ มิติการสื่อเจตนาตรง วรรณกรรมถามที่สื่อเจตนาตรงจะต้องใช้ประโยคคำถามปลายเปิด มิติที่สาม คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา วรรณกรรมถามที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาจะนำเสนอเนื้อความเกี่ยวกับเหตุการณ์ทั่ว ๆ ไปที่ผู้พูดต้องการทราบข้อมูลและมิติที่สี่ คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วรรณกรรมถามที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจะต้องสื่อเจตนาถามตามที่แสดงไว้ด้วยรูปภาษานั้น ๆ

ผลการศึกษาจากข้อมูลพบวรรณกรรมถามจากนักเรียนเพศชายและนักเรียนเพศหญิง เพศละ 600 วรรณกรรม รูปแบบของวรรณกรรมถามปรากฏ 5 รูปแบบ ดังต่อไปนี้

5.1 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ในรูปภาษามีสรูปประโยคเป็นประโยคคำถามปลายเปิด นำเสนอเนื้อความใด ๆ ที่ผู้พูดต้องการถามผู้ฟังและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝง การศึกษาครั้งนี้พบวัจนกรรมรูปแบบนี้เพียง 1 วัจนกรรม คือ

(87) **Can I ask you about what topic is in the final test?** (ญ5)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (87) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การถามในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคคำถามปลายเปิดในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (87) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (87) เป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ เป็นการใช้รูปภาษาแสดงการขอข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อที่จะออกสอบปลายภาคเรียน ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (87) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (87) สื่อเจตนาถามข้อมูลเกี่ยวกับข้อสอบปลายภาคจากผู้ฟังโดยผู้พูดแสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ คือ เจตนาถามโดยไม่ได้สื่อความหมายอื่นใดนอกเหนือจากเจตนาตามรูปภาษาที่ปรากฏ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (87) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (87) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [++++]

5.2 **วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้มีคำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ปรากฏในรูปภาษามีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่รูปประโยคคำถามปลายเปิด นำเสนอเนื้อความใด ๆ ที่ผู้พูดต้องการทราบข้อมูลจากผู้ฟังและนำเสนอเจตนาถามตรงไปตรงมา ไม่มีความหมายแฝง คั่งตัวอย่างต่อไปนี้

(88) Teacher. **Can I ask you about the item to go to camp?** (ข21)

(89) Excuse me, Teacher. May I ask something? **Can you tell me about the title of content in the final test?** Please. (ญ5)

(90) Namwan. Yesterday, I was absent, so **can I ask you about the homework yesterday?** (ญ6)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การถามในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษาคือ ประโยคคำถามถูกฝึกในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) ต่างเป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (88) เป็นการถามผู้ฟังเกี่ยวกับสิ่งของที่ผู้พูดควรนำติดตัวไปเข้าค่าย ในตัวอย่างที่ (89) เป็นการถามผู้ฟังเกี่ยวกับหัวข้อที่จะออกสอบปลายภาค และในตัวอย่างที่ (90) เป็นการถามผู้ฟังเกี่ยวกับการบ้านที่ครูมอบหมายเมื่อวานนี้ ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏสามารถสื่อความหมายให้ผู้ฟังเข้าใจได้ว่าผู้พูดต้องการถามถึงสิ่งใด โดยไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) ต่างสื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบอย่างตรงไปตรงมาว่าผู้พูดต้องการถามผู้ฟัง กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (88) เป็นการสื่อเจตนาถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการทราบรายการสิ่งของ

ที่ควรนำไปถ่าย ในตัวอย่างที่ (89) เป็นการสื่อเจตนาถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการทราบแนวข้อสอบ และในตัวอย่างที่ (90) เป็นการสื่อเจตนาถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการทราบเกี่ยวกับการบ้าน ซึ่งในทุกวัจนกรรมดังกล่าว ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่น ใดนอกเหนือจากการถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (88) (89) และ (90) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [+ - ++]

**5.3 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำภาษาอังกฤษ “ask” ปรากฏในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นประโยคคำถามปลายเปิด นำเสนอเนื้อความใด ๆ ที่ผู้พูดต้องการถามผู้ฟังและนำเสนอเจตนาถามอย่างตรงไปตรงมาไม่ได้ สื่อความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- |      |   |       |
|------|---|-------|
| (91) | <b>What is the song you will sing in music contest?</b> | (ญ13) |
| (92) | <b>What day is the last day for social report?</b>      | (ช17) |
| (93) | <b>Who want to play volleyball in the school team?</b>  | (ช29) |

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การถามในตัวอย่างข้างต้นใช้รูปภาษา คือ ประโยคคำถามปลายเปิดในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง หรือ [+สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) เป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (91) เป็นการถามผู้ฟังถึงชื่อเพลงที่ผู้ฟังจะร้องในการแข่งขัน ในตัวอย่างที่ (92) เป็นการถามผู้ฟังถึงกำหนดส่งรายงานวิชาสังคมศึกษา และในตัวอย่างที่ (93) เป็นการถามผู้ฟังว่าใครสนใจจะเข้าร่วมเป็นนักกีฬาบอลเลย์บอล

ของโรงเรียน ซึ่งรูปภาพที่ปรากฏสามารถสื่อความหมายให้ผู้ฟังเข้าใจได้ว่าผู้พูดต้องการถามถึงสิ่งใด โดยไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) จึงจัดเป็น วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ พบว่า รูปภาพในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) ต่างสื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบโดยตรงไปตรงมาว่าผู้พูดต้องการถาม กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (91) เป็นการถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาพว่าผู้พูดต้องการทราบรายการสิ่งของที่ผู้พูดควรนำไปขาย ในตัวอย่างที่ (92) เป็นการถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาพว่าผู้พูดต้องการทราบแนวข้อสอบปลายภาค และในตัวอย่างที่ (93) เป็นการถามที่ผู้ฟังทราบได้จากรูปภาพว่าผู้พูดต้องการทราบเกี่ยวกับการบ้านที่ครูมอบหมาย ซึ่งในทุกวัจนกรรมเหล่านี้ ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาพที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (91) (92) และ (93) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [+สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วย สัญลักษณ์ [- + + +]

**5.4 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพ และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ** วัจนกรรมรูปแบบนี้ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ในรูปภาพ มีรูปประโยคเป็นประโยคอื่นที่ไม่ใช่คำถามปลายเปิด นำเสนอเนื้อความใด ๆ ที่ผู้พูดต้องการถามผู้ฟังและนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่มีความหมายแฝงใด ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (94) **Please tell me** what you will test us in final exam? (ช5)  
 (95) **Can you tell me** your song’s name? (ช13)  
 (96) My teacher, Ganlaya. **I want to know the list that should have in my back pack for use in the camp.** (ญ21)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาพไม่ปรากฏการใช้ คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาพที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การถามในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) ใช้รูปภาษาในการสื่อเจตนา คือ ประโยคคำสั่ง ประโยคคำถามถูกผิด และประโยคบอกเล่าตามลำดับ ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) เป็นการสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่ปรากฏ กล่าวคือ ในตัวอย่าง (94) (95) และ (96) เป็นการถามผู้ฟังเกี่ยวกับสิ่งที่จะออกเป็นข้อสอบปลายภาค ชื่อเพลงที่ผู้ฟังจะใช้ในการแข่งขัน และสิ่งของที่ต้องนำไปเข้าค่าย ตามลำดับ ซึ่งรูปภาษาที่ปรากฏสามารถสื่อความหมายให้ผู้ฟังเข้าใจได้ว่าผู้พูดต้องการถามถึงสิ่งใด โดยไม่ต้องอาศัยการตีความเพิ่มเติม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) ต่างสื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบอย่างตรงไปตรงมาว่าผู้พูดต้องการถาม กล่าวคือ ผู้ฟังจะทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการทราบเกี่ยวกับข้อสอบปลายภาค ชื่อเพลงที่ผู้ฟังใช้ในการแข่งขัน และรายการสิ่งของที่ควรนำติดตัวไปค่าย ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกเหนือจากการถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (94) (95) และ (96) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [+ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- - + +]

**5.5 วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา** วัจนกรรมรูปแบบนี้ ไม่มีคำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ในรูปภาษา มีรูปประโยคเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่ประโยคคำถามปลายเปิด นำเสนอเนื้อความใด ๆ ที่ผู้ฟังไม่สามารถทราบได้จากรูปภาษาว่าผู้พูดต้องการถามผู้ฟัง โดยผู้ฟังต้องตีความประกอบจึงจะเข้าใจคำถามนั้น และนำเสนอเจตนาตรงไปตรงมาไม่ได้สื่อความหมายแฝง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (97) **I want to know the detail of my homework yesterday.** (ญ6)
- (98) **Vit! I want to know deadline of social studies work.** (ญ17)
- (99) **Please do for our school. We really need a volleyball player for the next match.** (ช29)

จากตัวอย่างข้างต้นเมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า รูปภาษาไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” ซึ่งเป็นรูปภาษาที่เป็นเครื่องหมายแสดงเจตนาถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ ใน (97) (98) และ (99) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน]

เมื่อพิจารณาในการสื่อเจตนาตรง พบว่า การถามในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) ใช้รูปภาษา คือ ประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนา ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม หรือ [-สื่อเจตนาตรง]

เมื่อพิจารณาในการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) เป็นการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) ผู้พูดต้องการถามผู้ฟังเกี่ยวกับสิ่งที่จะออกเป็นข้อสอบปลายภาค ชื่อเพลงที่ผู้ฟังจะใช้ในการแข่งขัน และสิ่งของ ที่ควรนำติดตัวไปเข้าค่าย ตามลำดับ แต่รูปภาษาที่ผู้พูดใช้นั้นสื่อเจตนาบอกความต้องการของผู้พูด ซึ่งผู้ฟังต้องอาศัยการตีความประกอบว่าในเมื่อผู้พูดต้องการทราบข้อมูลนี้ ผู้ฟังควรให้ข้อมูลดังกล่าวแก่ผู้พูด ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา หรือ [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา]

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า รูปภาษาในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) ต่างสื่อเจตนาให้ผู้ฟังทราบอย่างตรงไปตรงมาว่าผู้พูดต้องการถาม กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (97) ผู้พูดสื่อเจตนาว่าผู้พูดต้องการข้อมูลเกี่ยวกับการบ้านที่ครูสั่งจากผู้ฟัง ในตัวอย่างที่ (98) ผู้พูดสื่อเจตนาว่าผู้พูดต้องการข้อมูลเกี่ยวกับวันที่ต้องส่งงานจากผู้ฟัง และในตัวอย่างที่ (99) ผู้พูดสื่อเจตนาว่าผู้พูดต้องการทราบว่าผู้ฟังท่านใดสนใจเข้าร่วมในทีมวอลเลย์บอล ซึ่งในทุกวัจนกรรมตัวอย่าง ผู้พูดได้แสดงเจตนาของการสื่อสารตรงตามรูปภาษาที่ใช้ ไม่มีการสื่อเจตนาอื่นใดนอกจากการถาม ดังนั้น วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) จึงจัดเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา]

การจัดรูปแบบวัจนกรรมโดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติดังกล่าวข้างต้น ทำให้วัจนกรรมในตัวอย่างที่ (97) (98) และ (99) จัดเป็นวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา หรือ [-สื่อเจตนาชัดเจน] [-สื่อเจตนาตรง] [-ถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา] [+ถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา] ซึ่งสามารถแสดงได้ด้วยสัญลักษณ์ [- - - +]

ผลการศึกษาวัจนกรรมตามจำนวน 1,200 วัจนกรรม โดยใช้มุมมองทั้ง 4 มิติตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) พบว่า ในการใช้วัจนกรรมตามปรากฏการใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 5 รูปแบบ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา และวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา

การศึกษารูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ วัจนกรรมกำหนดให้ทำวัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรมการขอข้อมูล ในครั้งนี้ พบว่า ในรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ทั้งหมดจำนวน 16 รูปแบบ นักเรียนใช้รูปแบบวัจนกรรมต่าง ๆ เพียง 8 รูปแบบ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา ซึ่งสามารถสรุปรูปแบบวัจนกรรมทั้งหมดที่นักเรียนเลือกใช้ได้ดังตารางที่ 9

ตารางที่ 9 การเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียน

รูปแบบวัจนกรรม	วัจนกรรม				รวม
	บรรยาย	ขอร้อง	สัญญา	ขอโทษ	
+ + + +			✓		✓
+ + + -					
+ + - +					
+ + - -					
+ - + +		✓		✓	✓
+ - + -					
+ - - +				✓	✓
+ - - -					
- + + +	✓	✓	✓	✓	✓
- + + -					
- + - +			✓	✓	✓
- + - -					
- - + +		✓	✓	✓	✓
- - + -					
- - - +		✓		✓	✓
- - - -		✓			✓

ตารางที่ 9 แสดงให้เห็นว่า จากรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ทั้งหมดจำนวน 16 รูปแบบ รูปแบบ นักเรียนใช้รูปแบบวัจนกรรมต่าง ๆ เพียง 8 รูปแบบ โดยวัจนกรรมขอโทษเป็นวัจนกรรมที่ปรากฏการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่หลากหลายมากที่สุดถึง 6 รูปแบบ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - + +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - - +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + + +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + - +] วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - + +] และ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - - +] ขณะที่วัจนกรรมบรรยายเป็นวัจนกรรมที่ปรากฏการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่หลากหลายน้อยที่สุดเพียง 1 รูปแบบเท่านั้น คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำ

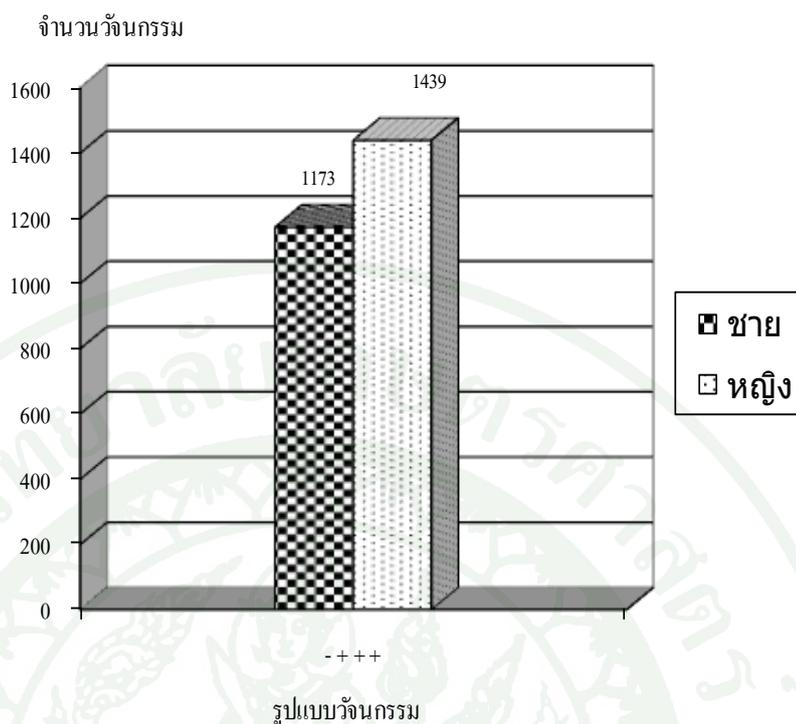
สื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ - + + + ] ส่งผลให้รูปแบบ  
 วัจนกรรมนี้เป็นเพียงรูปแบบวัจนกรรมเดียวที่ปรากฏในการเลือกใช้วัจนกรรมทุกประเภท

### ความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

การศึกษาเปรียบเทียบการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนเพศชายและเพศหญิงใน  
 งานวิจัยนี้ ผู้วิจัยกล่าวถึงการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนแต่ละเพศ พร้อมทั้งเปรียบเทียบ  
 ความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนแต่ละเพศในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์  
 วัจนกรรมกำหนดให้ทำ วัจนกรรมกล่าวผูกพัน วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกและวัจนกรรม  
 การขอข้อมูล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1. วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์

ผลการศึกษาวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ในสถานการณ์สมมติ 6 สถานการณ์จาก  
 นักเรียนชาย 100 คน และนักเรียนหญิง 100 คน พบวัจนกรรมทั้งสิ้น 2,612 วัจนกรรม ดังได้กล่าวไปแล้วว่า  
 ในแต่ละสถานการณ์สมมติจะมีวัจนกรรมหลักเพียงหนึ่งวัจนกรรมเท่านั้น ถ้อยความอื่นที่อยู่รอบ  
 วัจนกรรมส่วนจัดเป็นเพียงส่วนเสริมหน้าหรือส่วนเสริมหลังเท่านั้น แต่ในวัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์  
 ซึ่งใช้วัจนกรรมบรรยายเป็นตัวแทนของวัจนกรรมย่อยนั้น อาจจะมีวัจนกรรมหลักได้มากกว่าหนึ่งวัจนกรรม  
 เนื่องจาก การบรรยายเป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับสิ่ง ๆ หนึ่ง วัจนกรรมที่ปรากฏในถ้อยคำล้วนแต่ให้ข้อมูล  
 เกี่ยวกับสิ่งนั้นเหมือนกันและมีความสำคัญเท่าเทียมกัน ดังตัวอย่างที่ (20) แสดงให้เห็นว่าทุกวัจนกรรม  
 ที่กล่าวถึงนั้นล้วนแต่สื่อเจตนาเดียวกัน คือ เป็นการบรรยายลักษณะของโดเรมอน โดยไม่มีวัจนกรรมใด  
 โดดเด่นกว่าวัจนกรรมใด วัจนกรรมบรรยายจึงเป็นวัจนกรรมประเภทเดียวที่มีการปรากฏของวัจนกรรมหลัก  
 มากกว่าหนึ่งวัจนกรรม ในการศึกษาวัจนกรรมบรรยายทั้งสิ้น 2,612 วัจนกรรม ได้ผลดังภาพที่ 2

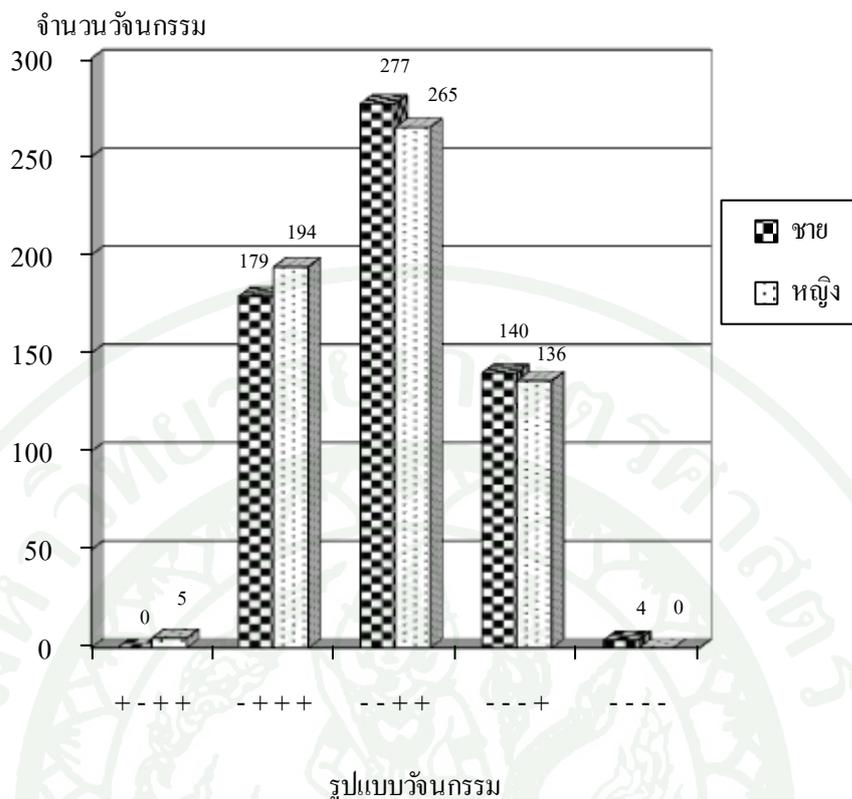


ภาพที่ 2 รูปแบบวัจนกรรมบรรยายของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

เมื่อพิจารณารูปแบบวัจนกรรมที่พบในภาพที่ 2 จะเห็นว่าในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมบรรยายของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีเพียงรูปแบบเดียว คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษา [ - + + + ] อย่างไรก็ตาม จำนวนวัจนกรรมที่ปรากฏแสดงให้เห็นว่าในการสื่อเจตนาเดียวกันนั้น นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีการใช้จำนวนวัจนกรรมต่างกัน โดยนักเรียนหญิงจะใช้วัจนกรรมในจำนวนที่มากกว่านักเรียนชาย กล่าวคือ ในจำนวนวัจนกรรมทั้งสิ้น 2,612 วัจนกรรม พบการใช้ในนักเรียนชายจำนวน 1173 วัจนกรรม หรือร้อยละ 44.91 และพบการใช้ในนักเรียนหญิงจำนวน 1439 วัจนกรรม หรือร้อยละ 55.09

## 2. วัจนกรรมกำหนดให้ทำ

ผลการศึกษาวัจนกรรมกำหนดให้ทำในสถานการณ์สมมติ 6 สถานการณ์จากนักเรียนชาย 100 คน และนักเรียนหญิง 100 คน พบวัจนกรรมทั้งสิ้น 1,200 วัจนกรรม โดยเป็นวัจนกรรมจากนักเรียนชาย 600 วัจนกรรม และวัจนกรรมจากนักเรียนหญิง 600 วัจนกรรม ประเภทวัจนกรรมย่อยที่ใช้เป็นตัวแทน คือ วัจนกรรมขอร้อง ดังแสดงไว้ในภาพที่ 3



ภาพที่ 3 รูปแบบวัจนกรรมของรื่องของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

จากภาพที่ 3 จะเห็นว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 3 รูปแบบ โดยมีลำดับการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่เหมือนกันทั้งหมด ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่หนึ่ง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [---+] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 277 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 46.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 265 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 44.17

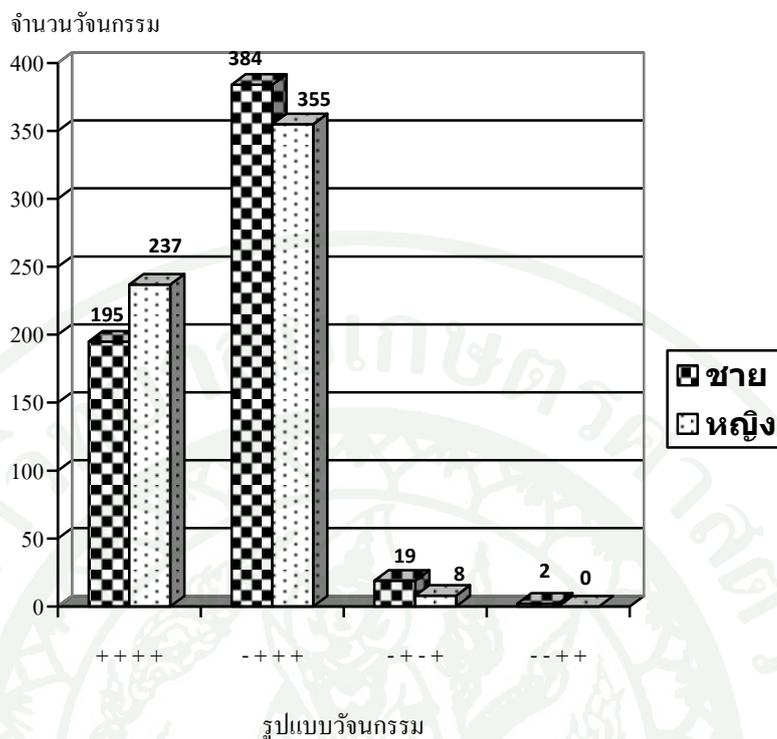
รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สอง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [-+++] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 179 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 29.83 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 194 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 32.33

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่ 3 คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ - - - + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 140 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 23.33 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 136 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 22.67

นอกจากรูปแบบวัจนกรรมที่มีการใช้ร่วมกันทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแล้วยังมีรูปแบบวัจนกรรมอีกรูปแบบหนึ่งที่เฉพาะนักเรียนชายเลือกใช้ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาพ [ - - - - ] และยังมีรูปแบบวัจนกรรมอีกรูปแบบหนึ่งที่เฉพาะนักเรียนหญิงเลือกใช้ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ + - + + ] กล่าวคือ นักเรียนชายใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาพ [ - - - - ] จำนวน 4 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.67 และนักเรียนหญิงใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ + - + + ] จำนวน 5 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.83

### 3. วัจนกรรมกล่าวผูกพัน

ผลการศึกษาวัจนกรรมกล่าวผูกพันในสถานการณ์สมมติ 6 สถานการณ์จากนักเรียนชาย 100 คน และนักเรียนหญิง 100 คน พบวัจนกรรมทั้งสิ้น 1,200 วัจนกรรม โดยเป็นวัจนกรรมจากนักเรียนชาย 600 วัจนกรรม และวัจนกรรมจากนักเรียนหญิง 600 วัจนกรรม ประเภทวัจนกรรมย่อยที่ใช้เป็นตัวแทนคือ วัจนกรรมสัญญา ดังแสดงไว้ในภาพที่ 4



ภาพที่ 4 รูปแบบวัจนกรรมสัณฐานของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

จากภาพที่ 4 จะเห็นว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 3 รูปแบบ โดยมีลำดับการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่เหมือนกันทั้งหมด ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่หนึ่ง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [- + + +] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 384 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 64.00 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 355 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 59.17

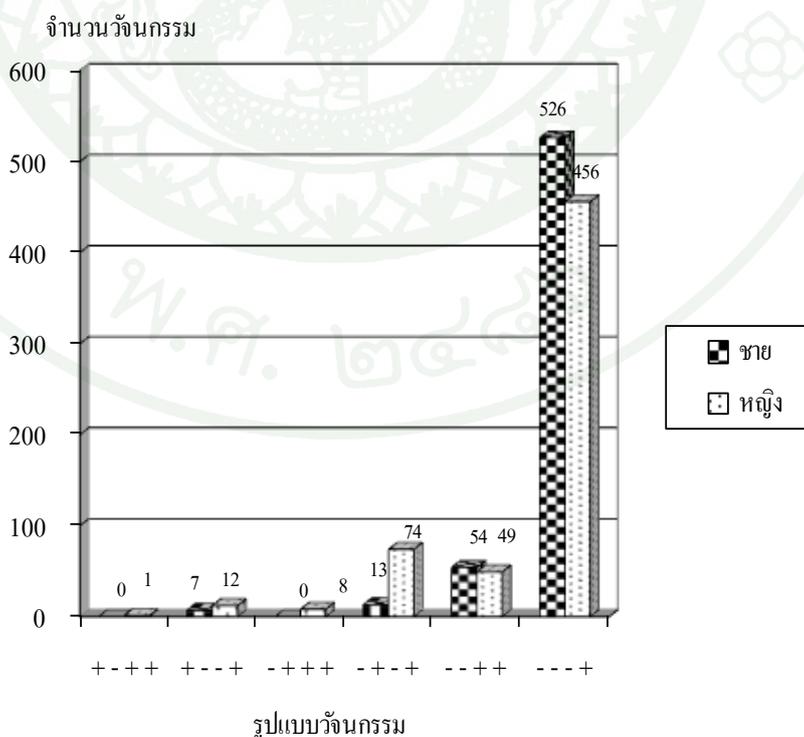
รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สอง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [+ + + +] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 195 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 32.50 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 237 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 39.50

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สาม คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + - +] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 19 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 3.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 8 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 1.33

นอกจากรูปแบบวัจนกรรมที่มีการใช้ร่วมกันทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแล้วยังมีรูปแบบวัจนกรรมอีกรูปแบบหนึ่งที่เฉพาะนักเรียนชายเลือกใช้ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- - + +] กล่าวคือ นักเรียนชายใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 2 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.33 อย่างไรก็ตามจากข้อมูลในวัจนกรรมสัญญาไม่ปรากฏการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่ใช้เฉพาะนักเรียนชายหญิง

#### 4. วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก

ผลการศึกษาวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกในสถานการณ์สมมติ 6 สถานการณ์จากนักเรียนชาย 100 คน และนักเรียนหญิง 100 คน พบวัจนกรรมทั้งสิ้น 1,200 วัจนกรรม โดยเป็นวัจนกรรมจากนักเรียนชาย 600 วัจนกรรม และวัจนกรรมจากนักเรียนหญิง 600 วัจนกรรม ประเภทวัจนกรรมย่อยที่ใช้เป็นตัวแทน คือ วัจนกรรมขอโทษ ดังแสดงไว้ในภาพที่ 5



ภาพที่ 5 รูปแบบวัจนกรรมขอโทษของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

จากภาพที่ 5 จะเห็นว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 4 รูปแบบ รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้มีลำดับเหมือนกันในลำดับที่ 1 และ 4 โดยรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายเลือกใช้เป็นอันดับที่ 2 เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนหญิงเลือกใช้เป็นอันดับที่ 3 และ รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายเลือกใช้เป็นอันดับที่ 3 เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนหญิงเลือกใช้เป็นอันดับที่ 2 ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่หนึ่ง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - - - + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 526 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 87.67 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 456 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 76.00

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายเลือกใช้เป็นอันดับที่สองและรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนหญิงเลือกใช้เป็นอันดับที่สาม คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - - + + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 54 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 9.00 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 49 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 8.17

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายเลือกใช้เป็นอันดับที่สามและรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนหญิงเลือกใช้เป็นอันดับที่ 2 คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - + - + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 13 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 2.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 74 วัจนกรรม หรือคิดเป็นร้อยละ 12.33

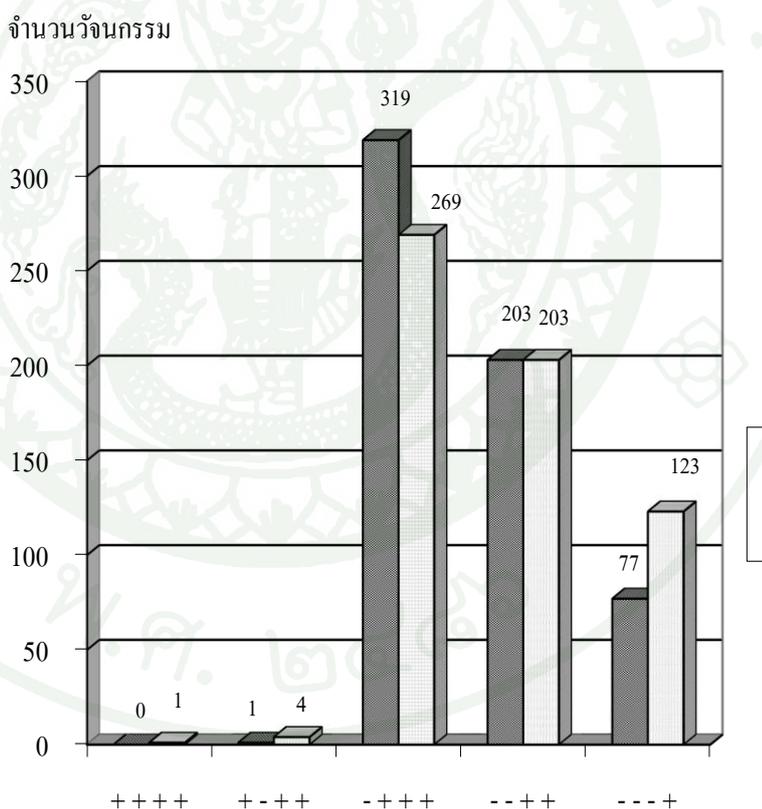
รูปแบบวัจนกรรมนักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สี่ คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ + - - + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 7 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 1.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 12 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 2.00

นอกจากรูปแบบวัจนกรรมที่มีการใช้ร่วมกันทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแล้ว ยังมีรูปแบบ วัจนกรรมอีก 2 รูปแบบที่เฉพาะนักเรียนหญิงเลือกใช้ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [ - + + + ]

และวัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [+ - ++ ] กล่าวคือ นักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 8 วัจนกรรม หรือคิดเป็นร้อยละ 1.33 และ 1 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.17 ตามลำดับ อย่างไรก็ตาม จากข้อมูลในวัจนกรรมขอโทษไม่ปรากฏการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่ใช้เฉพาะนักเรียนชาย

## 5. วัจนกรรมการขอข้อมูล

ผลการศึกษาวัจนกรรมการขอข้อมูลในสถานการณ์สมมติ 6 สถานการณ์จากนักเรียนชาย 100 คน และนักเรียนหญิง 100 คน พบวัจนกรรมทั้งสิ้น 1,200 วัจนกรรม โดยเป็นวัจนกรรมจากนักเรียนชาย 600 วัจนกรรม และวัจนกรรมจากนักเรียนหญิง 600 วัจนกรรม ประเภทวัจนกรรมย่อยที่ใช้เป็นตัวแทน คือ วัจนกรรมถาม ดังแสดงไว้ในภาพที่ 6



ภาพที่ 6 รูปแบบวัจนกรรมถามของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

จากภาพที่ 6 จะเห็นว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 4 รูปแบบ โดยมีลำดับการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่เหมือนกันทั้งหมด ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่หนึ่ง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ - + + + ] นักเรียนชาย เลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 319 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 53.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 269 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 44.83

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สอง คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ - - + + ] นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้ในจำนวนเท่ากัน คือ 203 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 33.83

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สาม คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาพ และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ - - - + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 77 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 12.83 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 123 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 20.50

รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้เหมือนกันในลำดับที่สี่ คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ + - + + ] นักเรียนชายเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 1 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.17 และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 4 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.67

นอกจากรูปแบบวัจนกรรมที่มีการใช้ร่วมกันทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแล้วยังมีรูปแบบวัจนกรรมอีก 1 รูปแบบที่เฉพาะนักเรียนหญิงเลือกใช้ ได้แก่ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ [ + + + + ] กล่าวคือนักเรียนหญิงใช้รูปแบบ วัจนกรรมนี้จำนวน 1 วัจนกรรมหรือคิดเป็นร้อยละ 0.17 อย่างไรก็ตาม จากข้อมูลในวัจนกรรมถามไม่ปรากฏการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่ใช้เฉพาะนักเรียนชาย

ผลการศึกษาการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมในวัจนกรรมบรรยาย วัจนกรรมขอเรื่อง วัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมขอโทษและวัจนกรรมถามของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ในการศึกษาครั้งนี้พบว่า การเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีทั้งลักษณะที่เหมือนกันและต่างกัน การกล่าวถึงรูปแบบวัจนกรรมในที่นี้ ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์แทนรูปแบบวัจนกรรมแต่ละประเภทดังที่กล่าวไปแล้วในบทที่ 3 โดยสามารถสรุปการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมได้ดังตารางที่ 10

ตารางที่ 10 ความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

รูปแบบวัจนกรรม	วัจนกรรม บรรยาย		วัจนกรรม ขอเรื่อง		วัจนกรรม สัญญา		วัจนกรรม ขอโทษ		วัจนกรรม ถาม		รวม	
	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
+ + + +					195	237			0	1	196	238
+ + + -												
+ + - +												
+ + - -												
+ - + +			0	5			0	1	1	4	1	10
+ - + -												
+ - - +							7	12			7	12
+ - - -												
- + + +	1173	1439	179	194	384	355	0	8	319	269	2019	2265
- + + -												
- + - +					19	8	13	74			32	82
- + - -												
- - + +			277	265	2	0	54	49	203	203	536	517
- - + -												
- - - +			140	136			526	456	77	123	743	715
- - - -			4	0							4	-
รวม	1173	1439	600	600	600	600	600	600	600	600	3573	3839

ตารางที่ 10 แสดงให้เห็นว่า จากรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ทั้งหมดจำนวน 16 รูปแบบ ในภาพรวมทุกประเภทวัจนกรรมนั้น นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 7 รูปแบบ คือ [++++] [+--+] [+--+] [-+++] [-++-] [-++-] และ [-++-] ขณะที่รูปแบบวัจนกรรม [----] เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนชาย และไม่ปรากฏรูปแบบวัจนกรรมใดเลยที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนหญิง ทำให้รูปแบบวัจนกรรม [+++-] [++-+] [++-+] [++-+] [-++-] [-++-] และ [-++-] เป็น 8 รูปแบบที่ไม่ปรากฏการใช้เลยทั้งในนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

ถึงแม้ว่าภาพรวมของการใช้รูปแบบวัจนกรรมว่าจำนวนรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้มีความแตกต่างกันเล็กน้อย กล่าวคือ นักเรียนชายมีการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมทั้งหมด 8 รูปแบบ ขณะที่นักเรียนหญิงมีการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมทั้งหมด 7 รูปแบบ แต่หากพิจารณาการใช้รูปแบบวัจนกรรมในวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ แต่ละประเภทแล้วจะพบความแตกต่างในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงชัดเจนยิ่งขึ้น กล่าวคือ นอกจากวัจนกรรมบรรยายแล้ว รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้ในวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ

มีรูปแบบวัจนกรรมและจำนวนรูปแบบวัจนกรรมที่ต่างกัน โดยมีวัจนกรรมบางรูปแบบที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนชายและมีรูปแบบวัจนกรรมบางรูปแบบที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนหญิง ตัวอย่างเช่นในวัจนกรรมขอร้อง รูปแบบวัจนกรรม [ - - - ] เป็นรูปแบบที่มีใช้เฉพาะนักเรียนชาย และรูปแบบวัจนกรรม [ + - + ] เป็นรูปแบบที่มีใช้เฉพาะนักเรียนหญิง เป็นต้น

นอกจากนี้ การศึกษารูปแบบวัจนกรรมในวัจนกรรมแต่ละประเภทยังแสดงให้เห็นว่ารูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้ในวัจนกรรมสัญญา วัจนกรรมขอโทษและวัจนกรรมถาม มีความหลากหลายต่างกัน กล่าวคือ ในวัจนกรรมสัญญา นักเรียนชายใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 4 รูปแบบขณะที่นักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 3 รูปแบบ ในวัจนกรรมขอโทษ นักเรียนชายใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 4 รูปแบบขณะที่นักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 6 รูปแบบ และในวัจนกรรมถาม นักเรียนชายใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 4 รูปแบบขณะที่นักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมจำนวน 5 รูปแบบ โดยมีเพียงในวัจนกรรมบรรยายและวัจนกรรมขอร้องเท่านั้นที่จำนวนรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้มีเท่ากัน คือ 1 และ 4 รูปแบบ ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง พบว่า ถึงแม้ว่าความถี่ในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจะมีความแตกต่างกัน แต่ลำดับการเลือกใช้วัจนกรรมรูปแบบต่าง ๆ ของนักเรียนชายนักเรียนหญิงเป็นไปในลำดับเดียวกันเกือบทั้งสิ้น โดยมีเพียงวัจนกรรมขอโทษวัจนกรรมเดียวเท่านั้นที่รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้ในลำดับที่ 2 และ ลำดับที่ 3 สลับกัน และในภาพรวมของการเรียงลำดับรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงนิยมใช้ พบว่าใน 7 รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้ร่วมกันนั้น นักเรียนชายและนักเรียนหญิงนิยมใช้รูปแบบวัจนกรรมดังกล่าวในลำดับเดียวกันทั้งหมด โดย [ - + + ] เป็นรูปแบบที่นักเรียนนิยมใช้มากที่สุด ตามด้วย [ - - + ] [ - - + + ] [ + + + + ] [ - + - + ] [ + - - + ] และ [ + - + + ] ตามลำดับ

เมื่อพิจารณารูปแบบวัจนกรรมในวัจนกรรมแต่ละประเภทที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงนิยมใช้ พบว่า ในวัจนกรรมแต่ละประเภท รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนนิยมใช้มีความแตกต่างกันเล็กน้อย กล่าวคือ รูปแบบวัจนกรรม [ - - + + ] เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีความถี่ในการเลือกใช้สูงที่สุดในวัจนกรรมขอร้อง ขณะที่รูปแบบวัจนกรรม [ - - - + ] เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีความถี่ในการเลือกใช้สูงที่สุดในวัจนกรรมขอโทษ และรูปแบบวัจนกรรม [ - + + + ] เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีความถี่ในการเลือกใช้สูงที่สุดในวัจนกรรมสัญญาบรรยาย วัจนกรรมสัญญา และวัจนกรรมถาม และเป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีความถี่ในการเลือกใช้สูงที่สุดในภาพรวมทุกวัจนกรรม

## การถ่ายโอนภาษา

การถ่ายโอนภาษาลักษณะหนึ่ง ๆ สามารถเกิดขึ้นได้ในทุกประเภทวัจนกรรม ในที่นี้ ผู้วิจัยกล่าวถึงการถ่ายโอนภาษาในด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ ซึ่งเป็นการถ่ายโอนภาษาที่เกิดจากการที่ผู้เรียนนำความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ซึ่งเป็นความรู้ด้านการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่าง ๆ ของภาษาแม่ไปปรับใช้ในภาษาใหม่ที่ตนเรียน จากข้อมูลการถ่ายโอนภาษาในด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่พบ ปรากฏใน 4 ลักษณะ ได้แก่ การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ การถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วม การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายเฉพาะ และการถ่ายโอนทางการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นที่นิยม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1. การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ

ในสังคมโลกปัจจุบัน ภาษาอังกฤษถือเป็นภาษาสากลของโลกที่ใช้กันอย่างแพร่หลาย และเข้ามามีบทบาทสำคัญในวิถีชีวิตของผู้คนจำนวนมากไม่น้อย ส่งผลให้ภาษาอังกฤษเข้ามามีบทบาทต่อภาษาไทย และคำศัพท์ภาษาอังกฤษบางคำก็เป็นที่นิยมใช้ทั่วไปในหมู่มนุษย์คนไทย แต่ในบางครั้งการนำคำศัพท์ภาษาอังกฤษเข้ามาปรับใช้ในภาษาไทยและใช้ในความหมายที่ต่างออกไปอาจส่งผลให้คนไทยนำคำศัพท์นั้นไปใช้สื่อความหมายได้ไม่ถูกต้องเท่าที่ควรนัก การศึกษาครั้งนี้พบการถ่ายโอนภาษาลักษณะนี้ในคำศัพท์ภาษาอังกฤษจำนวน 2 คำ ได้แก่ “serious” และ “confirm” ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1.1 คำยืมภาษาอังกฤษ “ซีเรียส”

ซีเรียสเป็นคำยืมจากภาษาอังกฤษ คำว่า “serious” เป็นคำคุณศัพท์ หมายถึง เกร็งขริม เอาจริงเอาจัง ร้ายแรง คำศัพท์คำนี้ถูกยืมมาใช้ในภาษาไทยในฐานะคำกริยา หมายถึง เครียด ทำให้นักเรียนใช้คำว่า “serious” ในภาษาอังกฤษในลักษณะเดียวกันกับที่นักเรียนใช้ในภาษาไทย ตัวอย่างเช่น

(97) OK! You don't serious. (ช3)

(98) OK! I will shut up! No serious. (ช3)

ตัวอย่างที่ (97) – (98) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “ซีเรียส” ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 7

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
โอเค เธอไม่ต้องซีเรียสหรอก	OK! You don't <b>serious</b> .
โอเค ฉันจะหุบปาก อย่าซีเรียสเลย	OK! I will shut up! No <b>serious</b> .

### ภาพที่ 7 การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “ซีเรียส”

ภาพที่ 7 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “ซีเรียส” ในลักษณะเดียวกันกับที่ใช้ในภาษาไทย กล่าวคือ นักเรียนใช้คำคุณศัพท์ “serious” ในฐานะของคำกริยาคงที่นักเรียนใช้คำศัพท์ “ซีเรียส” ในภาษาไทย โดยจะสังเกตได้จากการใช้คำศัพท์ “serious” หลังคำกริยาช่วย “don't” และหลังคำว่า “No” นอกจากนี้ นักเรียนยังใช้คำว่า “serious” ในความหมายของกริยาคง ตามความหมายของคำว่า “ซีเรียส” ที่มีใช้ในภาษาไทย แต่ในภาษาอังกฤษคำศัพท์ “serious” หมายถึง เครื่องครัด จริงจัง หรือร้ายแรง ดังนั้น การใช้คำศัพท์ “serious” ในบริบทนี้จึงไม่เหมาะสมเท่าไรนัก เนื่องจากถ้านักเรียนจะใช้ คำศัพท์ “serious” นักเรียนควรใช้ประโยค “Don't take it serious.” ซึ่งมีความหมายว่า “อย่าไปคิดจริงจังกับสิ่งนั้น” เป็นต้น

### 1.2 คำยืมภาษาอังกฤษ “คอนเฟิร์ม”

คอนเฟิร์มเป็นคำยืมจากภาษาอังกฤษ คำว่า “confirm” เป็นคำกริยา หมายถึง การยืนยันความถูกต้องของเรื่องใดเรื่องหนึ่ง คำศัพท์คำนี้ถูกยืมมาใช้ในบริบทของการนัดหมายในภาษาไทย ซึ่งหมายถึง การตกลงหรือยืนยันการนัดหมายนั้น ทำให้นักเรียนใช้คำว่า “confirm” ในภาษาอังกฤษ ในลักษณะเดียวกับที่นักเรียนใช้ในภาษาไทย ตัวอย่างเช่น

(99) OK. I confirm you. (ญ20)

(100) I confirm to tutor you tomorrow. (ช10)

ตัวอย่างที่ (99)–(100) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “คอนเฟิร์ม” ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 8

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
โอเค ฉันคอนเฟิร์มตามเธอว่า	OK. I <b>confirm</b> you.
ฉันคอนเฟิร์มว่าจะติวให้เธอพรุ่งนี้	I <b>confirm</b> to tutor you tomorrow.

### ภาพที่ 8 การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “คอนเฟิร์ม”

ภาพที่ 8 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ “คอนเฟิร์ม” ในลักษณะเดียวกันกับที่ใช้ในภาษาไทย กล่าวคือ ในตัวอย่างที่ (99) และ (100) นักเรียนใช้คำศัพท์ “confirm” ในความหมายว่า ตกลง ตามความหมายของคำว่า “คอนเฟิร์ม” ที่มีใช้ในภาษาไทย ในการตกลงนัดหมายพบเจอกัน แต่ในภาษาอังกฤษคำศัพท์ “confirm” หมายถึง การพิสูจน์ความเชื่อ หรือความคิดเห็นที่ไม่ทราบมาก่อนว่าเป็นความจริง ไม่ใช่การตกลงทำตามสิ่งที่ตนได้กล่าวออกไป

จากตัวอย่างข้างต้นพบว่า คำยืมภาษาอังกฤษที่มีใช้ในภาษาไทยบางคำถูกนำมาใช้ในความหมายที่แตกต่างออกไปจากความหมายดั้งเดิมของคำนั้น ดังเช่นคำว่า “ซีเรียส” และ “คอนเฟิร์ม” ดังตัวอย่างข้างต้น ดังนั้น ในการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ นักเรียนควรเลือกใช้คำนั้นในการสื่อความหมายอย่างรอบคอบ เพื่อให้การสื่อความหมายของคำนั้นเป็นไปในลักษณะที่เจ้าของภาษาใช้ด้วย

## 2. การถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วม

การเรียบเรียงคำให้เป็นประโยคที่ถูกต้องและเป็นที่ยอมรับในหมู่เจ้าของภาษานั้น นอกจากต้องอาศัยความรู้ทางด้าน โครงสร้างภาษาหรือไวยากรณ์ ความรู้ทางด้านการใช้คำปรากฏร่วม (collocations) ก็เป็นความรู้ที่สำคัญไม่น้อยไปกว่ากัน เพราะคำบางคำมักจะปรากฏร่วมกับคำอื่นที่เฉพาะเจาะจงเท่านั้น ตัวอย่างเช่น คำกริยาที่ใช้ร่วมกับคำนาม “decision” ที่แสดงถึงการตัดสินใจในภาษาอังกฤษต้องใช้คำว่า “make” เป็น “make a decision” เท่านั้น ไม่สามารถใช้คำว่า “take” “judge” หรือ “decide” ได้ เนื่องจากจำนวนคำในภาษาแต่ละภาษามีจำนวนไม่เท่ากันและไม่ได้ใช้สื่อความหมายแบบหนึ่งต่อหนึ่ง ดังนั้น คำในภาษาหลายคำที่มีความหมายคล้ายคลึงกันจึงไม่สามารถนำไปใช้แทนกันได้ในทุกบริบท ส่งผลให้ในบางครั้งผู้ใช้ภาษาที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาไม่สามารถการใช้คำปรากฏร่วมได้อย่างถูกต้องเท่าไรนัก ผลการศึกษาจากการการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนในการศึกษาครั้งนี้ แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการใช้คำปรากฏร่วมแบบคำกริยาและคำนาม (fixed verb-noun constructions) ในการคืนหนังสือห้องสมุด การเคลื่อนย้ายโต๊ะ การเก็บปากกา และอื่น ๆ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 2.1 คำปรากฏร่วมในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด”

การส่งสิ่งของกลับคืนให้กับเจ้าของนั้น ในภาษาอังกฤษจะใช้คำว่า “return” แต่ในภาษาไทย คำว่า “ส่ง ส่งให้ นำไปส่ง” สามารถนำไปใช้ในบริบทการคืนหนังสือได้ทั้งสิ้น ทำให้นักเรียนนำคำเหล่านี้ไปเทียบเคียงกับคำศัพท์ภาษาอังกฤษและนำไปใช้ในบริบทการคืนหนังสือ เช่นเดียวกับที่นักเรียนใช้ในภาษาไทย ตัวอย่างเช่น

- (101) Could you **bring** a book to the library? (ญ4)
- (102) Excuse me. Can you **send** a book to the library? (ช4)
- (103) Bew. You're generous. Today I am busy.  
Can you **give** book to libery please? (ช4)

ตัวอย่างที่ (101) – (103) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด” ดังแสดงให้เห็น ได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 9

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
คุณสามารถนำหนังสือไปส่ง ที่ห้องสมุดให้หน่อยได้ไหม	Could you <b>bring</b> a book to the library?
คุณสามารถส่งหนังสือที่ห้องสมุด ให้หน่อยได้ไหม	Can you <b>send</b> a book to the library?
คุณสามารถนำหนังสือไปส่งให้ ที่ห้องสมุดให้หน่อยได้ไหม	Can you <b>give</b> book to libery please?

ภาพที่ 9 การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด”

ภาพที่ 9 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด” กล่าวคือ ในบริบทของการคืนหนังสือห้องสมุดซึ่งเป็นการนำหนังสือไปส่งคืนที่ห้องสมุด ในภาษาไทยนักเรียนสามารถใช้คำกริยา “นำไปส่ง” “ส่ง” และ “ส่งให้” ซึ่งตรงกับคำกริยาในภาษาอังกฤษที่ว่า “bring” “send” และ “give” ตามลำดับ ทำให้นักเรียนนำคำเหล่านี้ไปใช้ในบริบทของการคืนหนังสือห้องสมุดในภาษาอังกฤษ ซึ่งโดยทั่วไปแล้ว ในบริบท “การคืนหนังสือห้องสมุด” นี้ การใช้คำกริยาที่ตรงไปตรงมาอย่างเช่น “return” จะเหมาะสมกว่า

## 2.2 คำปรากฏร่วมในบริบท “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ”

การเคลื่อนย้ายสิ่งของจากที่หนึ่งไปอีกที่หนึ่ง ในภาษาอังกฤษจะใช้คำว่า “move” แต่ในกระบวนการเคลื่อนย้ายนั้นอาจทำโดยการยก การลาก หรือการกลิ้ง เป็นต้น ทำให้มนุษย์สามารถเลือกใช้ภาษาในการเคลื่อนย้ายได้หลายรูปแบบโดยใช้การกล่าวถึงวิธีการเคลื่อนย้าย ทำให้นักเรียนนำรูปแบบภาษาเหล่านี้ไปเทียบเคียงกับภาษาอังกฤษและใช้ภาษาในบริบทการเคลื่อนย้ายโต๊ะในรูปแบบเดียวกับที่นักเรียนใช้ในภาษาไทย ตัวอย่างเช่น

- (104) Can you help me **pick up** the table? (ช19)  
 (105) Can you help me to **lift** this table? (ญ19)  
 (106) Can you help me to **raise** a table, please? (ญ19)

ตัวอย่างที่ (104) – (106) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ” ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 10

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
คุณสามารถช่วยยกโต๊ะขึ้นหน่อยได้ไหม	Can you help me <b>pick up</b> the table?
คุณสามารถช่วยยกโต๊ะขึ้นหน่อยได้ไหม	Can you help me to <b>lift</b> this table?
คุณสามารถช่วยยกโต๊ะขึ้นหน่อยได้ไหม	Can you help me to <b>raise</b> a table, please?

ภาพที่ 10 การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ”

ภาพที่ 10 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ” กล่าวคือ ในบริบทการเคลื่อนย้ายโต๊ะซึ่งเป็นการยกโต๊ะจากที่หนึ่งไปสู่อีกที่หนึ่ง ในภาษาไทยนักเรียนสามารถใช้คำกริยา “ยกขึ้น” ซึ่งตรงกับคำกริยาในภาษาอังกฤษที่ว่า “pick up” “lift” และ “raise” แต่ในภาษาอังกฤษ คำกริยาเหล่านี้จะใช้ในบริบทที่แตกต่างกันเล็กน้อย โดยคำกริยา “pick up” เป็นการเก็บของที่ตกขึ้นมาด้วยมือหรือการยกด้วยมือ คำกริยา “lift” เป็นการยกสิ่งของที่อยู่ในตำแหน่งเดิมให้มีระดับสูงขึ้น และ คำกริยา “raise” เป็นการขึ้นไปอยู่ในระดับที่สูงขึ้น ดังนั้น คำกริยาที่ใช้ในบริบทของ “การยกโต๊ะ” ได้ มีเพียงคำกริยา “lift” เท่านั้น และหากนักเรียนใช้ถ้อยคำเหล่านี้ในการสื่อความหมายของ “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ” ผู้ฟังอาจจะไม่ทราบว่าผู้พูดต้องการให้ยกโต๊ะทำไมและอาจช่วยยกโต๊ะให้เพียงเท่านั้นแต่ไม่ย้ายโต๊ะไปยังตำแหน่งอื่น ซึ่งโดยทั่วไปแล้วในบริบทของ “การเคลื่อนย้ายโต๊ะ” ผู้พูดควรใช้คำกริยาที่ตรงไปตรงมาเช่น “move” จะเหมาะสมกว่า

### 2.3 คำปรากฏร่วมในบริบท “การเก็บปากกา”

คำกริยา “เก็บ” สามารถใช้สื่อความหมายได้หลายความหมาย ตัวอย่างเช่น “เก็บสะสม” “เก็บรักษา” และ “เก็บของที่ตกขึ้นมา” ซึ่งในภาษาอังกฤษการสื่อความหมายเหล่านี้จะใช้คำศัพท์ที่แตกต่างกันไป ดังนั้น การนำคำกริยา “เก็บ” ไปใช้ ควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบท การนำคำกริยา “เก็บ” ไปเทียบเคียงกับคำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยไม่พิจารณาบริบทการใช้ประกอบ ทำให้นักเรียนใช้คำกริยา “เก็บ” ได้ไม่ถูกต้องกับบริบท ดังตัวอย่างเช่น

- (107) Can you help me **collect** my pen, please? (ข27)  
 (108) Excuse me. Can you **keep** my pen, please? (ข27)  
 (109) Kings, my pen falls under your desk. Can you help me **keep** it please? (ญ20)

ตัวอย่างที่ (107) – (109) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การเก็บปากกา” ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 11

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
คุณช่วยฉันเก็บ(รวบรวม)ปากกาให้หน่อยได้ไหม	Can you help me <b>collect</b> my pen, please?
คุณเก็บ(รักษา)ปากกาให้หน่อยได้ไหม	Can you <b>keep</b> my pen, please?
คุณช่วยฉันเก็บ(รักษา)ปากกาให้หน่อยได้ไหม	Can you help me <b>keep</b> it please?

ภาพที่ 11 การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบท “การเก็บปากกา”

ภาพที่ 11 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำปรากฏร่วมในบริบท “การเก็บปากกา” กล่าวคือ ในบริบทการขอร้องให้ผู้อื่นเก็บปากกาที่ตกอยู่บนพื้นขึ้นมาและส่งคืนให้ผู้พูดนั้น ในภาษาไทยนักเรียนสามารถใช้คำกริยา “เก็บ” ซึ่งตรงกับคำกริยาในภาษาอังกฤษที่ว่า “collect” และ “keep” แต่ในภาษาอังกฤษ คำกริยาทั้งคู่จะใช้ในบริบทที่แตกต่างกันเล็กน้อย โดยคำกริยา “collect” เป็นการเก็บในลักษณะของการเก็บรวบรวมหรือการเก็บสะสม ขณะที่คำกริยา “keep” เป็นการเก็บรักษา หรือเก็บไว้กับตัว ดังนั้น หากผู้เรียนนำคำกริยา “collect” และ “keep” ไปใช้ในการขอร้องให้ผู้อื่นเก็บปากกาที่ตกอยู่ก้นให้ผู้พูดนั้น นักเรียนจะไม่ได้ปากกาแท่งนั้นคืนมาตามที่ต้องการและจะเสียบปากกาแท่งนั้นให้กับผู้ฟังไปด้วย ซึ่งโดยทั่วไปแล้ว ในบริบทของการเก็บของที่ตกขึ้นมา นั้น ผู้พูดควรใช้คำกริยาที่มีความหมายถึงการเก็บของที่ตกขึ้นมาอย่างเช่น “pick up” จะเหมาะสมและตรงกับเจตนาของการสื่อสารมากกว่าการใช้คำกริยา “collect” และ “keep”

## 2.4 คำปรากฏร่วมในบริบทอื่นๆ

เนื่องจากในภาษาอังกฤษมีคำบางคำที่ต้องปรากฏร่วมกันเท่านั้น โดยไม่สามารถใช้คำอื่นแทนคำนั้นได้ ดังนั้น หากนักเรียนไม่ทราบว่าคำที่ใช้มักจะถูกปรากฏร่วมกับคำใดนั้น อาจส่งผลให้นักเรียนเลือกใช้คำปรากฏร่วมในภาษาอังกฤษได้ไม่เหมาะสมตามที่เจ้าของภาษานิยมใช้ ตัวอย่างเช่น

- (110) Teacher, Can you **order homework** lower? (ข7)  
 (111) You should **close TV** when you don't watch it. (ข8)  
 (112) I always go to **see the new movie** with my family. (ญ24)

ตัวอย่างที่ (110) – (112) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วมในบริบทอื่น ๆ ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 12

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
คุณสั่งการบ้านน้อยลงหน่อยได้ไหม	Can you <b>order homework</b> lower?
คุณควรจะปิดทีวีตอนที่ ...	You should <b>close TV</b> when ...
ฉันมักจะไปดูหนังเรื่องใหม่ ...	I always go to <b>see the new movie</b> ...

ภาพที่ 12 การถ่ายโอนคำปรากฏร่วมในบริบทอื่น ๆ

ภาพที่ 12 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำปรากฏร่วมของนักเรียน กล่าวคือ ในภาษาไทยเราใช้คำกริยา “สั่ง” ร่วมกับคำนาม “การบ้าน” ในความหมายของการมอบหมายการบ้าน เราใช้คำกริยา “ปิด” ร่วมกับคำนาม “ทีวี” ในความหมายของการหยุดการทำงานของทีวี และเราใช้คำกริยา “ดู” ร่วมกับคำนาม “หนัง” ในความหมายของการรับชมหนังด้วยสายตา เป็นต้น ทำให้นักเรียนใช้คำปรากฏร่วมเหล่านี้โดยการแปลคำกริยาที่ใช้ร่วมกับคำนามนั้น ๆ จากคำว่า “สั่ง” และ “การบ้าน” เป็น “order homework” จากคำว่า “ปิด” และ “ทีวี” เป็น “close TV” และจากคำว่า “ดูหนัง” เป็น “see movie” ซึ่งการสื่อเจตนาเหล่านี้ในภาษาอังกฤษจะใช้คำที่ปรากฏร่วม คือ “give homework” “turn off TV” และ “watch movie” เท่านั้น

ตัวอย่างการถ่ายโอนภาษาในการใช้คำปรากฏร่วมในข้อ 2.1 – 2.2 และ 2.4 แสดงให้เห็นว่าการเลือกใช้คำปรากฏร่วมที่ไม่เหมาะสมส่งผลต่อการทำความเข้าใจความหมายของประโยคได้ และอาจก่อให้เกิดอุปสรรคในการสื่อสารซึ่งทำให้การสื่อสารดำเนินไปอย่างไม่ราบรื่นเท่าใดนัก แต่ด้วยบริบทที่ระบุค่อนข้างชัดเจนว่าผู้พูดกล่าวถึงหนังสือของห้องสมุด (2.1) กล่าวถึงการยกโต๊ะ (2.2) กล่าวถึงการบ้าน ทีวี และการดูหนัง (2.4) ผู้ฟังจึงสามารถเข้าใจเจตนาของผู้พูดได้จากบริบท ทำให้การเลือกใช้คำผิดพลาดนั้นไม่มีผลทำให้การสื่อสารล้มเหลวแต่อย่างใด อย่างไรก็ตาม การเลือกใช้คำปรากฏร่วมที่ผิดพลาดในบางสถานการณ์สามารถทำให้เกิดการตีความผิดพลาดและสื่อความหมายผิดพลาดได้ ดังเช่น การกล่าวขอให้ผู้อื่นเก็บปากกาไว้ในข้อ 2.3 ซึ่งการเลือกใช้คำที่ผิดพลาดนี้ส่งผลทำให้การสื่อเจตนาล้มเหลวได้

### 3. การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายเฉพาะ

การใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารในสังคมมักจะเกิดขึ้นภายใต้บริบทของวัฒนธรรมการใช้ภาษานั้น ๆ ดังนั้น รูปแบบภาษาที่เป็นที่ยอมรับหรือเป็นที่นิยมในสังคมหนึ่ง ๆ อาจไม่เหมาะสมที่จะนำมาใช้สื่อสารในอีกสังคมหนึ่งได้ ทั้งนี้เป็นเพราะมนุษย์ตัดสินความเหมาะสมในการใช้ภาษาจากวัฒนธรรมการใช้ภาษาในสังคมที่ตนอาศัยอยู่ แสดงให้เห็นว่า วัฒนธรรมการใช้ภาษาที่แตกต่างกันนั้น ส่งผลให้รูปแบบภาษาที่เหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการสื่อสารในแต่ละภาษาอาจมีความแตกต่างกัน และไม่สามารถนำไปใช้แทนกันได้ในทุกบริบท ผลการศึกษาการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนในการศึกษาครั้งนี้ แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายเฉพาะ ได้แก่ “How are you?” “Can I help you?” และ “I’m sorry” ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 3.1 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “How are you?”

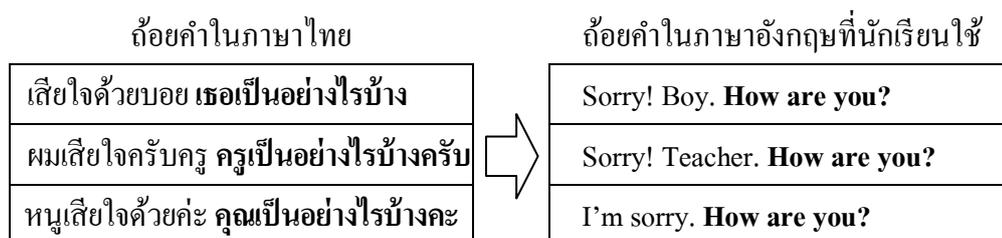
เนื่องจากถ้อยคำ “How are you?” ในภาษาอังกฤษ มีความหมายตรงกับถ้อยคำ “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” แต่ในภาษาอังกฤษนั้น “How are you?” เป็นถ้อยคำที่ใช้ในการทักทายเพื่อถามสารทุกข์สุกดิบว่า “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” ขณะที่ถ้อยคำ “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” ในภาษาไทยนั้นจะใช้ได้ในสถานการณ์ที่หลากหลายกว่า ทั้งในการสื่อเจตนาการทักทาย ถามสภาพโดยทั่วไป หรือถามอาการของผู้ที่ไม่สบายได้ ทำให้นักเรียนนำถ้อยคำ “How are you?” ในภาษาอังกฤษไปใช้ในบริบทที่หลากหลายเหมือนกับการใช้ถ้อยคำ “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” ในภาษาไทย ตัวอย่างเช่น

(113) Sorry! Boy. **How are you?** (ช22)

(114) Sorry! Teacher. **How are you?** (ช9)

(115) I’m sorry. **How are you?** (ญ9)

ตัวอย่างที่ (113) – (115) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “How are you?” อันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็น ได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 13



ภาพที่ 13 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “How are you?”

ภาพที่ 13 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้ถ้อยคำ “How are you?” ของนักเรียน กล่าวคือ ประโยคคำถามภาษาไทย “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” สามารถใช้ถามถึงสภาพอาการของผู้อื่นได้ในทุกสถานการณ์ไม่ใช่เพียงเฉพาะการทักทายเพียงเท่านั้น นักเรียนจึงนำถ้อยคำที่สื่อเจตนาซึ่งตรงกับประโยค “How are you?” ในภาษาอังกฤษไปใช้ในการถามถึงสภาพอาการของผู้อื่นหลังจากที่ตนได้ทำความเดือดร้อนให้แก่ผู้อื่น ดังตัวอย่าง (118)–(120) ซึ่งเป็นการใช้ประโยค “How are you?” เพื่อถามสภาพร่างกายผู้อื่นด้วยความเป็นห่วงว่า “คุณเป็นอย่างไรบ้าง” ซึ่งโดยทั่วไปแล้วประโยคภาษาอังกฤษ “How are you?” จะใช้ในการถามสารทุกข์สุกดิบว่าบุคคลนั้นสบายดีหรือไม่ ไม่ใช่ประโยคที่ใช้ในการถามแสดงความเป็นห่วงในกรณีนี้ ซึ่งในสถานการณ์นี้ นักเรียนควรใช้ Are you okay? หรือ Do you hurt? แทน

### 3.2 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “Can I help you?”

เนื่องจากถ้อยคำ “Can I help you?” ในภาษาอังกฤษ มีความหมายตรงกับถ้อยคำ “ฉันจะสามารถช่วยคุณได้ไหม” เป็นถ้อยคำที่มักใช้ในการเสนอตัวหรือการยื่นมือให้ความช่วยเหลือกับผู้อื่น ทำให้นักเรียนนำถ้อยคำ “Can I help you?” ไปใช้ในการเสนอความช่วยเหลือให้ผู้อื่นเพื่อชดเชยความผิดที่ตนได้กระทำลงไป ตัวอย่างเช่น

(116) Sorry! **Can I help you?** (ข2)

(117) I’m sorry. **Can I help you?** (ญ2)

(118) I’m so sorry. **Can I help you?** (ญ9)

ตัวอย่างที่ (116) – (118) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “Can I help you?” อันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 14

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
เสียใจด้วยนะ ให้ฉันช่วยไหม	Sorry! <b>Can I help you?</b>
ฉันเสียใจด้วยนะ ให้ฉันช่วยไหม	I’m sorry. <b>Can I help you?</b>
หนูเสียใจด้วยค่ะ ให้หนูช่วยไหมคะ	I’m so sorry. <b>Can I help you?</b>

### ภาพที่ 14 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “Can I help you?”

ภาพที่ 14 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้ถ้อยคำ “Can I help you?” ของนักเรียน ซึ่งวัฒนธรรมการใช้ภาษาที่แตกต่างกันของภาษาอังกฤษและภาษาไทย

ที่ส่งผลให้เกิดการใช้ภาษาไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ได้ กล่าวคือ ในตัวอย่าง (116) และ (117) นักเรียนใช้ “Can I help you?” ในการเสนอตัวช่วยเหลือเพื่อน หลังจากที่ตนเองพลาดทำน้ำหกใส่เพื่อน และในตัวอย่าง (118) นักเรียนใช้ “Can I help you?” ในการเสนอตัวช่วยเหลือครู หลังจากที่ตนเอง วิชาจนครูจนครูเกือบล้ม ซึ่งโดยทั่วไปแล้ว คำถาม “Can I help you?” นี้จะใช้ถามเพื่อเสนอความช่วยเหลือ ทั่ว ๆ ไป ไม่ใช่กรณีที่คุณทำผิดต่อผู้อื่น ซึ่งในสถานการณ์นี้ นักเรียนควรใช้ Let me help you. Please tell me what you want me to do. หรือ Is there anything I can do for you? แทน

### 3.3 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry”

การเรียกร้องให้ผู้อื่นทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้ตนนั้นถือเป็นการรบกวนผู้อื่น ดังนั้น ในการแสดงการขออภัยในภาษาไทย ผู้ใช้ภาษามักกล่าวขึ้นต้นการขออภัยด้วยประโยค “ขอโทษนะครับ/คะ” เช่น “ขอโทษครับ ช่วยส่งปากกาแท่งนั้นให้หน่อยค่ะ” ทำให้นักเรียนนำลักษณะการกล่าว “ขอโทษ” ขึ้นต้นการแสดงเจตนาขออภัยไปปรับใช้ในภาษาอังกฤษโดยใช้ประโยค “I’m sorry” แทนประโยค “ขอโทษนะครับ/คะ” ซึ่งไม่เป็นที่นิยมในหมู่เจ้าของภาษาอังกฤษ เนื่องจาก ในการกล่าวแสดงเจตนา ที่ผู้พูดต้องการการรบกวนผู้ฟัง ผู้พูดควรใช้ประโยค “Excuse me” ไม่ใช่ “I’m sorry” การศึกษาค้นคว้าพบการถ่ายโอนภาษาในการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry” ขึ้นต้นประโยคที่แสดงเจตนาขออภัยดังต่อไปนี้

- (119) **I’m sorry.** Can you take my books to the library, please? (ญ4)  
 (120) **I’m sorry.** Can you order homework less? (ญ7)  
 (121) **I’m sorry.** Can you help me pic up that pen? (ญ27)

ตัวอย่างที่ (119) – (121) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry” อันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 15

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
ขอโทษนะ เอนำหนังสือไปคืนห้องสมุดให้หน่อยได้ไหม	<b>I’m sorry.</b> Can you take my books to the library, please?
ขอโทษนะคะ ครูช่วยสั่งการบ้านน้อย ๆ หน่อยได้ไหมคะ	<b>I’m sorry.</b> Can you order homework less?
ขอโทษนะคะ คุณช่วยเก็บปากกาให้ฉันหน่อยได้ไหมคะ	<b>I’m sorry.</b> Can you help me pick up that pen?

ภาพที่ 15 การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry”

ภาพที่ 15 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สอง ในการใช้ถ้อยคำ “I’m sorry” ของนักเรียน ด้วยเหตุที่การขอร้องให้ผู้อื่นกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้ตนในสังคมไทยในบางครั้ง ผู้พูดมักกล่าวนำการขอร้องด้วยประโยค “ขอโทษนะครับ/นะค่ะ” เพื่อแสดงเจตนาขอโทษที่ตนสร้างความรบกวนให้แก่ผู้ฟัง ดังนั้น นักเรียนจึงนำลักษณะการใช้ประโยคกล่าวขอโทษนำหน้าการกล่าวสื่อเจตนาขอร้องที่ตนใช้ในภาษาไทยไปใช้ในการสื่อสารภาษาอังกฤษ และเลือกใช้ประโยค “I’m sorry” ซึ่งเป็นประโยคที่มักใช้ในการสื่อเจตนาขอโทษขึ้นต้นประโยค

#### 4. การถ่ายโอนทางการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นที่นิยม

เนื่องจากสภาพทางสังคมของมนุษย์ อันได้แก่ วัฒนธรรม ขนบธรรมเนียม ประเพณี และมุมมองในการใช้ชีวิตที่แตกต่างกัน ส่งผลการใช้ภาษาของมนุษย์ในแต่ละสังคมมีความแตกต่างกันตามไปด้วย ความรู้ในการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นที่นิยมในวัฒนธรรมการใช้ภาษาจะมีส่วนช่วยทำให้ผู้เรียนภาษาสามารถเลือกใช้รูปแบบภาษาได้อย่างเป็นธรรมชาติดังที่เจ้าของภาษานิยมใช้ ผลการศึกษาจากการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนในการศึกษาครั้งนี้ แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นที่นิยม ได้แก่ การถ่ายโอนภาษาในการเรียงลำดับที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I” การถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกครู และการถ่ายโอนภาษาในการแสดงความเกรงใจในวัจนกรรมขอร้อง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

##### 4.1 การถ่ายโอนภาษาในการเรียงลำดับคำที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I”

ในการกล่าวถึงตนเองและผู้อื่น เราสามารถเรียงลำดับได้ต่างกันเป็น “เธอและฉัน” และ “ฉันและเธอ” ซึ่งในภาษาไทย ผู้ใช้ภาษาสามารถกล่าวถึงตนเองและผู้อื่นได้ในรูปแบบการเรียกตนเองหรือเรียกผู้อื่นขึ้นต้นได้โดยไม่มี ความแตกต่างในการสื่อเจตนา ขณะที่ในภาษาอังกฤษ การกล่าวถึงตนเองและผู้อื่น โดยใช้การเรียงลำดับเป็น “you and I” หรือ “I and you” เป็นการกล่าวอ้างถึงคน 2 คนเหมือนกัน แต่โดยทั่วไปแล้ว ผู้ที่เป็นเจ้าของภาษาอังกฤษมักจะกล่าวถึงผู้อื่นก่อนตนเอง (you and I) โดยถือว่าการใช้ภาษารูปแบบนี้เป็นการให้เกียรติผู้อื่น ทำให้คนไทยที่มีมีความรู้ทางวัฒนธรรมการใช้ภาษาดังกล่าว อาจใช้ภาษาในการกล่าวถึงตนเองและผู้อื่นในลักษณะเดียวกับภาษาไทย ซึ่งไม่เป็นที่เหมาะสมในวัฒนธรรมการใช้ภาษาอังกฤษ ผลการศึกษาค้นคว้าพบการถ่ายโอนในลักษณะนี้จำนวน 2 วัจนกรรม ได้แก่

(122) OK. This is a secret between **I and you**. (ช20)

(123) **I and my family** will have dinner together. (ญ24)

ตัวอย่างที่ (122) – (123) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการเรียงลำดับคำนามหรือคำสรรพนามที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I” อันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 16

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
เรื่องนี้เป็นความลับระหว่างฉันและเธอ	This is a secret between <b>I and you.</b>
ฉันและครอบครัวของฉัน จะรับประทานอาหารเย็นร่วมกัน	<b>I and my family</b> will have dinner together.

ภาพที่ 16 การถ่ายโอนภาษาในการเรียงลำดับคำที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I”

ภาพที่ 16 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการเรียงลำดับคำนามหรือคำสรรพนามที่ใช้ร่วมกับคำว่า “I” ของนักเรียน กล่าวคือ ในภาษาไทยเราสามารถกล่าวถึงตนเองและผู้อื่นโดยการกล่าวถึงใครก่อนก็ได้ ทำให้ในบางครั้งนักเรียนนำลักษณะการกล่าวถึงตนเองและผู้อื่นในภาษาไทยไปใช้ในภาษาอังกฤษโดยเลือกกล่าวถึงตนเองก่อนเป็น “**I and you**” และ “**I and my family**” ตามวัฒนธรรมการใช้ภาษาอังกฤษ ผู้พูดควรกล่าวโดยให้เกียรติกล่าวถึงผู้ฟังก่อน และกล่าวถึงตนเองเป็นลำดับสุดท้าย เป็น “This is a secret between **you and I.**” และ “**my family and I** will have dinner together.”

#### 4.2 การถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกครู

วัฒนธรรมการเรียกขานบุคคลผู้ที่ทำหน้าที่เป็นครูในสังคมไทยและในสังคมผู้ใช้ภาษาอังกฤษมีลักษณะที่แตกต่างกัน กล่าวคือ ในสังคมไทย นักเรียนมักจะเรียกครูด้วยการใช้คำว่า “ครู” หรือ ใช้คำว่า “ครู ตามด้วยชื่อของครู” เช่น ครูบารมี ครูสมพร ครูพอใจ ขณะที่ในสังคมผู้ใช้ภาษาอังกฤษ นักเรียนมักจะเรียกขานครูด้วยการใช้คำนำหน้าชื่อ ตามด้วยนามสกุลหรือตัวอักษรตัวแรกของนามสกุลของครู เช่น “Mr. Smith” หรือ “Mr. S” “Mrs. Jones” หรือ “Mrs. J” “Miss Brown” หรือ “Miss B” ทั้งนี้ ในสังคมผู้ใช้ภาษาอังกฤษจะใช้คำเรียกขานที่ขึ้นต้นด้วยคำว่า “teacher” ในกรณีที่ผู้พูดกล่าวถึงครูในฐานะคำสรรพนามบุรุษที่สามเท่านั้น เช่น “Teacher Smith told me to ...” และ “Teacher Jones said to the class that ...” เป็นต้น ทำให้นักเรียนนำวัฒนธรรมการใช้คำเรียกขานครูในภาษาไทยไปใช้ ในการสื่อสารภาษาอังกฤษ การศึกษาครั้งนี้พบการถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกขานครู ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (124) I'm sorry **teacher**. Please don't mad at me. (ญ30)
- (125) **Teacher Somsuk**. Can you tell me about the final test? (ช5)
- (126) **Teacher Sumalee**, I want to go out.  
Can you allow me to go? (ญ25)

ตัวอย่างที่ (124) – (126) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกครู อันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็น ได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 17

ถ้อยคำในภาษาไทย	ถ้อยคำในภาษาอังกฤษที่นักเรียนใช้
ครูสมศักดิ์ ครูช่วยบอกผมเกี่ยวกับ แนวข้อสอบปลายภาคได้ไหมครับ	<b>Teacher Somsuk</b> . Can you tell me about the final test?
ครูสุมาลี หนูต้องการออกนอกบริเวณ โรงเรียนค่ะ ครูอนุญาตให้หนู ไปนะคะ	<b>Teacher Sumalee</b> , I want to go out. Can you allow me to go?
หนูเสียใจจริง ๆ ค่ะ ครู อย่าโกรธหนูเลยนะคะ	I'm so sorry <b>teacher</b> . Please don't mad at me.

ภาพที่ 17 การถ่ายโอนภาษาในการใช้คำเรียกครู

ภาพที่ 17 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการใช้คำเรียกครู กล่าวคือ ในบริบทของในสังคมไทย นักเรียนมักเรียกครูด้วยคำว่า “ครู” หรือ “ครู(ชื่อครู)” เพื่อแสดงความเคารพครู เนื่องจากในสังคมไทยนั้น การเรียกขานครูโดยไม่มีคำว่า “ครู” จะถือเป็นคำเรียกขานที่ไม่แสดงความเคารพและไม่ให้เกียรติครู ดังนั้น นักเรียนจึงนำความรู้ในเรื่องการเรียกขานครูที่ตนมีในภาษาไทย ไปปรับใช้ในการเรียกครูในภาษาอังกฤษ และใช้ถ้อยคำ “teacher” “Teacher Somsuk” และ “Teacher Sumalee” ซึ่งโดยทั่วไปแล้ว ในบริบทของการใช้คำเรียกครูในภาษาอังกฤษนั้น จะต่างกับภาษาไทย โดยนิยมเรียกโดยใช้คำนำหน้าชื่อ “Mr.” “Mrs.” “Miss” และนามสกุล เท่านั้น

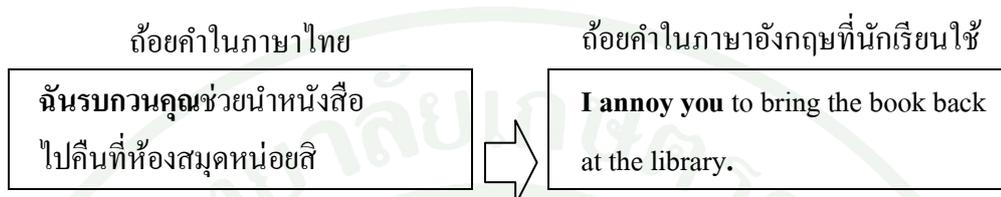
#### 4.3 การถ่ายโอนภาษาในการแสดงความเกรงใจในวัจนกรรมขอร้อง

ในการแสดงวัจนกรรมขอร้องให้ผู้อื่นกระทำการใดสิ่งหนึ่งให้เรานั้น บางครั้งในภาษาไทย เราสามารถแสดงความเกรงใจด้วยการใช้ถ้อยคำ “รบกวน” เช่น “รบกวนส่งปากกาให้หน่อยค่ะ” “ฉันขอรบกวนถามหน่อยนะคะ” เป็นต้น ทำให้นักเรียนนำรูปแบบการกล่าวแสดงความเกรงใจนี้ไปใช้ในภาษาอังกฤษ ผลการศึกษาครั้งนี้พบการถ่ายโอนในลักษณะนี้เพียง 1 วัจนกรรม ได้แก่

(127) **I annoy you** to bring the book back at the library.

(ญ 4)

ตัวอย่างที่ (127) แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาในการแสดงความเกรงใจในวัฒนธรรมขอร้องอันเนื่องมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังแสดงให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นในภาพที่ 12



ภาพที่ 18 การถ่ายโอนภาษาในการแสดงความเกรงใจในวัฒนธรรมขอร้อง

ภาพที่ 18 แสดงให้เห็นการถ่ายโอนภาษาจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาที่สองในการแสดงความเกรงใจในการสื่อเจตนาขอร้องของนักเรียน กล่าวคือ การขอร้องในภาษาไทยบางครั้งนักเรียนจะกล่าวถ้อยคำ “ขอรบกวนหน่อย” เพื่อแสดงความเกรงใจที่ตนเองทำให้ผู้ฟังต้องกระทำบางอย่างเพื่อตน ทำให้นักเรียนนำรูปแบบถ้อยคำเดียวกันนี้ไปใช้ในการสื่อเจตนาขอร้องในภาษาอังกฤษโดยใช้คำว่า “I annoy you” ซึ่งเป็นรูปแบบที่เจ้าของภาษาไม่ใช่ ในการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาขอร้องตามวัฒนธรรมการใช้ภาษาอังกฤษนั้น ผู้พูดจะนิยมกล่าวแสดงการรบกวนด้วยประโยค “Excuse me” ซึ่งเป็นการขอภัยที่ผู้พูดมีเรื่องต้องรบกวนผู้ฟัง เป็นต้น

ข้อมูลการถ่ายโอนภาษาในด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่กล่าวถึงทั้งหมดข้างต้นนั้น แสดงให้เห็นรูปแบบการใช้ภาษาไทยที่มีอิทธิพลในการใช้ภาษาอังกฤษ ในบางกรณีการถ่ายโอนภาษาที่ปรากฏเป็นเพียงข้อผิดพลาดทางภาษาเล็กน้อยที่ผู้ฟังสามารถทำความเข้าใจถ้อยคำนั้นได้ เช่น การใช้คำปรากฏรวม “make homework” ในบางกรณีการถ่ายโอนภาษาที่ปรากฏนั้นทำให้การสื่อความหมายผิดพลาด เช่น การใช้คำกริยา “keep the pen” ในการสื่อเจตนาให้เก็บปากกาที่ตกให้ และในบางกรณีการถ่ายโอนภาษาที่ปรากฏนั้นมีผลต่อการรู้รูปภาษาที่นิยมใช้ในหมู่เจ้าของภาษาเท่านั้น เช่น การใช้ถ้อยคำ “you and I” อย่างไรก็ตาม การมีความรู้ด้านการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเลือกใช้รูปแบบภาษาได้กลมกลืนและมีความสอดคล้องกับรูปแบบภาษาที่เจ้าของภาษานิยมใช้ได้

## สรุป อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มุ่งศึกษาการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนและเปรียบเทียบรูปแบบและความถี่ในการเลือกใช้วัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ระหว่างนักเรียนเพศชายและเพศหญิง พร้อมทั้งมุ่งศึกษาการถ่ายโอนภาษาในการใช้วัจนกรรมของนักเรียน รายละเอียดในบทนี้ประกอบด้วยสรุปและอภิปรายผล และข้อเสนอแนะ ตามลำดับ

### สรุป

การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในครั้งนี ผู้วิจัยสรุปผลการวิจัยในเรื่องรูปแบบวัจนกรรม ความถี่ในการใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และการถ่ายโอนภาษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1. รูปแบบวัจนกรรม

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้มุมมองการจัดรูปแบบวัจนกรรมตามแนวคิดของ Parker and Riley (2004) ที่จัดรูปแบบวัจนกรรมด้วยมุมมองใน 4 มิติประกอบกัน ได้แก่ มิติการสื่อเจตนาชัดเจน มิติการสื่อเจตนาตรง มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา การวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละมิติใช้การวิเคราะห์อรรถลักษณะสองค่า โดยใช้สัญลักษณ์แทนรูปแบบวัจนกรรมดังที่กล่าวไปแล้วในบทที่ 3 ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปผลการศึกษาที่ละประเภทวัจนกรรม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ในวัจนกรรมบรรยายปรากฏเพียง 1 รูปแบบ คือ [- + + +]

1.2 วัจนกรรมกำหนดให้ทำ รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ในวัจนกรรมขอร้อง ซึ่งเป็นตัวแทนของวัจนกรรมกำหนดให้ทำปรากฏ 5 รูปแบบ ได้แก่ [+ - + +] [- + + +] [- - + +] [- - - +] และ [- - - -]

1.3 วัจนกรรมกล่าวผูกพัน รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ในวัจนกรรมสัญญา ซึ่งเป็นตัวแทนของวัจนกรรมกล่าวผูกพันปรากฏ 4 รูปแบบ ได้แก่ [++++] [-+++] [-++-] และ [- - + +]

1.4 วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ในวัจนกรรมขอโทษ ซึ่งเป็นตัวแทนของวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึกปรากฏ 6 รูปแบบ ได้แก่ [+ - + +] [+ - - +] [- + + +] [- - + +] และ [- - - +]

1.5 วัจนกรรมการขอข้อมูล รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ในวัจนกรรมถาม ซึ่งเป็นตัวแทนของวัจนกรรมการขอข้อมูลปรากฏ 5 รูปแบบ ได้แก่ [++++] [+ - + +] [- + + +] [- - + +] และ [- - - +]

ผลการศึกษารั้งนี้แสดงให้เห็นว่านักเรียนเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมไม่ครบทุกรูปแบบ กล่าวคือจากรูปแบบวัจนกรรมทั้งหมด 16 รูปแบบ นักเรียนเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมในการสื่อสารทั้งสิ้นจำนวน 8 รูปแบบ ได้แก่ [++++] [+ - + +] [+ - - +] [- + + +] [- + - +] [- - + +] [- - - +] และ [- - - -]

## 2. ความถี่ในการใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

ผลการศึกษาคัดเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง พบว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้รูปแบบวัจนกรรมร่วมกัน 7 รูปแบบ คือ [++++] [+ - + +] [+ - - +] [- + + +] [- + - +] [- - + +] และ [- - - +] ขณะที่รูปแบบวัจนกรรม [- - - -] เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนชายและไม่ปรากฏรูปแบบวัจนกรรมใดเลยที่มีใช้เฉพาะในนักเรียนหญิง

เมื่อพิจารณาข้อมูลในด้านความถี่ของการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมแต่ละรูปแบบ พบว่าถึงแม้ว่าผลการศึกษาคัดเลือกในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความแตกต่างกัน ความแตกต่างของความถี่นี้กลับไม่มีผลต่อลำดับในการเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง กล่าวคือ ทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิงยังคงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมต่าง ๆ ในลำดับเดียวกัน โดยเรียงลำดับจากรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนนิยมใช้สูงสุดไปต่ำสุด คือ [- + + +] [- - - +] [- - + +] [++++] [- + - +] [+ - - +] และ [+ - + +] ตามลำดับ

### 3. การถ่ายโอนภาษา

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาการถ่ายโอนภาษาที่ปรากฏในการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียนเฉพาะการถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์เท่านั้น ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีการนำความรู้การใช้ภาษาในบริบทต่าง ๆ ของภาษาแม่ไปปรับใช้ในการใช้ภาษาอังกฤษใน 4 ลักษณะ ได้แก่ การถ่ายโอนทางการใช้คำยืมภาษาอังกฤษ การถ่ายโอนทางการใช้คำปรากฏร่วม การถ่ายโอนทางการใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายเฉพาะ และการถ่ายโอนทางการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นที่นิยม ซึ่งการถ่ายโอนภาษาเหล่านี้เป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีลักษณะแตกต่างกับรูปแบบที่เจ้าของภาษานิยมใช้

#### อภิปรายผล

การศึกษาวัจนกรรมและการถ่ายโอนภาษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในครั้งนี้ ผู้วิจัยอภิปรายผลการวิจัยในเรื่องรูปแบบวัจนกรรม ความถี่ในการใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และการถ่ายโอนภาษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1. รูปแบบวัจนกรรม

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้อภิปรายผลการศึกษาที่ละประเภทวัจนกรรม โดยพิจารณาเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมทีละมิติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

##### 1.1 วัจนกรรมบรรยายเหตุการณ์

ลักษณะของเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในแต่ละมิติ มีรายละเอียดดังนี้

1.1.1 ในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีเฉพาะวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน กล่าวคือ ไม่มีนักเรียนคนใดเลือกใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “*can*” ในรูปภาษาทั้งนี้อาจเป็นเพราะสถานการณ์สมมติในแบบสอบถามมุ่งให้นักเรียนให้ข้อมูลนั้น ๆ อย่างชัดเจน นักเรียนจึงไม่จำเป็นต้องใช้คำกริยาบ่งการกระทำในรูปภาษา ประกอบกับลักษณะของการบรรยายสื่อเจตนาบอกเล่า ซึ่งมักเป็นการให้ข้อมูลต่อเนื่อง ผู้ใช้ภาษาจึงมักจะละการใช้คำกริยาบ่งการกระทำเป็นเบื้องต้นอยู่แล้ว ดังเช่นการบรรยายลักษณะของโดราเอมอนในตัวอย่างที่ (43) นอกจากนี้ การใช้คำกริยาบ่งการกระทำในทุกวัจนกรรมบรรยายที่ปรากฏ ดังเช่น I tell you that Doraemon is a Japanese cartoon. I tell you that it is a fat cat from the future. I tell you that it is robot. And I tell you that its

color is blue. อาจเป็นการใช้ภาษาที่พบน้อยมากในชีวิตประจำวัน ดังนั้น ในการใช้วัจนกรรมบรรยาย เหตุการณ์นักเรียนจึงเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน

1.1.2 ในมิติการสื่อเจตนาตรง รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีเฉพาะวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง กล่าวคือ รูปประโยคที่นักเรียนใช้สื่อเจตนาส่วนอยู่ในรูปประโยคบอกเล่าทั้งสิ้น ถึงแม้ว่าในการสื่อเจตนาบอกเล่าในชีวิตประจำวัน บางครั้งเราสามารถเลือกรูปประโยคคำถาม “เธอรู้รึ” ใหม่ว่า การปลูกป่าช่วยลดโลกร้อนได้นะ” ในการสื่อเจตนาบอกเล่าว่า “การปลูกป่าช่วยลดโลกร้อน” ได้ สำหรับสาเหตุที่ไม่ปรากฏการเลือกใช้รูปประโยคอื่นนอกจากประโยคบอกเล่า นั้น อาจเป็นเพราะข้อสถานการณ์สมมติที่เป็นข้อคำถามกลาง ๆ ทำให้นักเรียนตอบคำถามอย่างตรงไปตรงมา ไม่อ้อมค้อม ประกอบกับความกดดันในการทำแบบสอบถามจากครู ที่นักเรียนอาจรู้สึกว่าคุณเองควรตอบคำถามในลักษณะที่สุภาพ และเป็นทางการมากกว่าการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน

1.1.3 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีเฉพาะวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา กล่าวคือ ด้วยสถานการณ์สมมติที่เป็นกลาง เช่น การบอกเส้นทางไปบ้านของตน การบอกสิ่งที่ตนทำก่อนไปโรงเรียน และการบรรยายลักษณะของ โดราเอมอน ทำให้นักเรียนเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายตามรูปภาษาอย่างตรงไปตรงมาตามที่สถานการณ์กำหนด โดยไม่มีการสื่อความหมายใดนอกเหนือจากรูปภาษานั้น

1.1.4 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้มีเฉพาะวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา กล่าวคือ ด้วยสถานการณ์สมมติที่ไม่ได้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกหงุดหงิด และมีอารมณ์โมโห นักเรียนจึงเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาตามรูปภาษาทั้งหมด ไม่มีการใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาหรือเจตนาอื่น ซึ่งมักเกิดขึ้นในสถานการณ์ที่ผู้พูดต้องการกล่าวเสียดสี ประชดประชัน เป็นต้น ถึงแม้ว่ารูปแบบวัจนกรรมบรรยายที่นักเรียนใช้ปรากฏเพียง 1 รูปแบบ แต่จำนวนรูปแบบที่จำกัดนี้ก็ไม่เป็นอุปสรรคในการสื่อสารให้ข้อมูลต่าง ๆ ตามที่กำหนดไว้ในแต่ละสถานการณ์ได้

## 1.2 วัจนกรรมกำหนดให้ทำ

ลักษณะของเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในแต่ละมิติ มีรายละเอียดดังนี้

1.2.1 ในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน นักเรียนนิยมใช้รูปภาษาที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ถึงแม้ว่าจะปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำบ้าง แต่ก็พบเพียง 5 วัจนกรรมจากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.42 โดยคำกริยาบ่งการกระทำทั้งหมดที่ปรากฏมีเพียงคำว่า “ask” เท่านั้น อย่างไรก็ตาม

ถึงแม้ว่านักเรียนส่วนมากไม่ใช่คำกริยาบ่งการกระทำหรือในรูปภาษา แต่นักเรียนส่วนมากใช้รูปภาษาที่ใกล้เคียงกัน คือ คำว่า “please” ที่เจ้าของภาษานิยมใช้ในการแสดงการขอร้องประกอบด้วยคำที่ตนเลือกใช้ด้วย

1.2.2 ในมิติการสื่อเจตนาตรง นักเรียนจำนวนมากเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม ซึ่งหมายความว่ารูปประโยคที่นักเรียนใช้สื่อเจตนาเป็นรูปประโยคอื่นที่ไม่ใช่รูปประโยคคำสั่ง ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะการใช้รูปประโยคคำสั่งในการสื่อเจตนาขอร้องให้ผู้อื่นกระทำการใด ๆ ให้ถือว่าเป็นรูปประโยคที่ไม่สุภาพ เนื่องจากการคุกคามอิสรภาพของผู้อื่น ดังนั้น เพื่อให้ภาษาที่ใช้มีความสุภาพ นักเรียนส่วนมากจึงเลือกใช้รูปประโยคคำถามและรูปประโยคบอกเล่าแทน

1.2.3 ในมิติการกล่าวด้วยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา นักเรียนเลือกใช้ทั้งวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและทั้งวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา โดยในการใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษานั้น ผู้พูดจะแสดงความต้องการของตนอย่างชัดเจนด้วยรูปภาษาที่ใช้ว่าผู้ฟังต้องกระทำการสิ่งใดเพื่อผู้พูด ขณะที่ในการใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา นักเรียนเลี่ยงการสื่อความหมายตามรูปภาษาว่าตนเองต้องการให้ผู้พูดกระทำการสิ่งใดด้วยการบอกเล่าเจตนาของตนเองว่าตนเองต้องการให้เกิดสิ่งใดขึ้น ซึ่งผู้ฟังต้องตีความด้วยตนเองว่าเพื่อให้ความต้องการของผู้พูดสัมฤทธิ์ผล ผู้ฟังควรทำการสิ่งใด

1.2.4 ในมิติการกล่าวด้วยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า ด้วยสถานการณ์สัมมนาที่ไม่ได้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกหงุดหงิด และมีอารมณ์โมโห นักเรียนจึงเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาเกือบทั้งหมด โดยมีการใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาเพียง 4 วัจนกรรม จากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.33 ซึ่งเป็นการกล่าวเกินจริงในลักษณะของการกระเข้าเหย้าเหยื่อ เช่น If teacher give a lot of homeworks, I will die. เป็นต้น

ผลการศึกษาคำใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนทั้งหมดแสดงให้เห็นว่า ถึงแม้การขอร้องในภาษาไทยบางครั้งเราจะใช้การถามตัวอย่างเช่น “เปิดพัดลมให้หน่อยได้ไหม” แต่การใช้คำถามลักษณะนี้ในภาษาอังกฤษของนักเรียนปรากฏเฉพาะในการถามโดยใช้คำกริยาช่วยขึ้นต้นประโยคเท่านั้น ไม่พบรูปภาษาที่เป็นลักษณะเด่นอย่างหนึ่งของการขอร้องในภาษาอังกฤษที่เรียกว่ารูปประโยค question tag ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะลำดับขั้นการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในสังคมไทย ที่มีสอนเรื่อง question tag แยกจากคำถามทั่วไป ในระดับชั้นที่สูงขึ้น ขณะที่รูปแบบคำถามที่ใช้คำกริยาช่วยขึ้นต้นประโยคมีสอนตั้งแต่ นักเรียนเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ ทำให้คำถามในลักษณะนี้พบน้อยมากในการใช้ภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันของคนไทย

### 1.3 วัจนกรรมกล่าวผู้กพัน

ลักษณะของเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในแต่ละมิติ มีรายละเอียดดังนี้

1.3.1 ในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน นักเรียนเลือกใช้ทั้งรูปภาษาที่สื่อเจตนาชัดเจนและรูปภาษาที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะสถานการณ์สมมติที่กำหนดให้ค่อนข้างมีความรัดกุม และสามารถสื่อถึงเจตนาสัญญาได้อย่างชัดเจน โดยปราศจากรูปภาษา ประกอบกับการสื่อเจตนาสัญญานั้น บางสถานการณ์เราอาจไม่จำเป็นต้องกล่าวคำว่า “สัญญา” ผู้ฟังก็สามารถเข้าใจได้ว่าถ้อยคำนั้นเป็นการสื่อเจตนาสัญญา

1.3.2 ในมิติการสื่อเจตนาตรง พบว่านักเรียนจำนวนมากเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง ซึ่งหมายความว่านักเรียนเลือกใช้รูปประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนาสัญญา โดยมีกรเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมในรูปคำถามปรากฏเพียง 2 วัจนกรรม จากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.17 เช่น “Why can't I do that since you are my best friend?” ถึงแม้ว่าการใช้รูปประโยคคำถามในการสื่อเจตนาสัญญาจะมีใช้ในชีวิตประจำวัน แต่อาจเป็นเพราะการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษที่นักเรียนไม่สามารถใช้ได้คล่องแคล่ว นักเรียนจึงเลือกใช้รูปภาษาที่ตรงไปตรงมาและง่ายต่อการเข้าใจ

1.3.3 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่านักเรียนจำนวนมากเลือกใช้ทั้งวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา เนื่องจากสถานการณ์สมมติที่กำหนดให้นักเรียนสื่อเจตนาสัญญาอย่างชัดเจน นักเรียนจึงเลือกใช้ถ้อยคำที่แสดงการสัญญา โดยกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของตนเอง โดยมีปรากฏการใช้ถ้อยคำที่สื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาเพียง 8 วัจนกรรม จากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.67 ซึ่งนักเรียนจะเลี่ยงการกล่าวถึงสิ่งที่ตนเองจะกระทำในอนาคตโดยการกล่าวถึงสิ่งที่ผู้ฟังจะได้รับ เช่น You will have it tomorrow for sure. เป็นต้น

1.3.4 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า ด้วยสถานการณ์สมมติที่กำหนดให้นักเรียนสื่อเจตนาสัญญาอย่างตรงไปตรงมา ในสภาพอารมณ์ที่เป็นกลาง ไม่ได้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกหงุดหงิด และมีอารมณ์โมโห นักเรียนทั้งหมดจึงเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ไม่ปรากฏนักเรียนคนใดเลยที่ใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาในการแสดงการสัญญา

## 1.4 วัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก

ลักษณะของเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในแต่ละมิติ มีรายละเอียดดังนี้

1.4.1 ในมิติการสื่อเจตนา นักเรียนนิยมใช้รูปภาษาที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน พบว่า ถึงแม้ว่าจะปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “apologize” บ้าง แต่ก็พบเพียง 7 วัจนกรรมจากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.58 อย่างไรก็ตามถึงแม้ว่านักเรียนส่วนมากไม่ใช้คำกริยาบ่งการกระทำขอโทษในรูปภาษา แต่นักเรียนส่วนมากใช้รูปภาษาที่ใกล้เคียงกัน คือ ประโยค “I’m sorry.” ที่เป็นที่นิยมใช้ทั่วไปในการแสดงการขอโทษ

1.4.2 ในมิติการสื่อเจตนาตรง พบว่า นักเรียนจำนวนมากเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม ซึ่งหมายความว่ารูปประโยคที่นักเรียนใช้สื่อเจตนาในสถานการณ์สมมติที่กำหนดให้เป็นรูปประโยคบอกเล่า ไม่ใช่รูปประโยคอุทาน โดยไม่พบการใช้รูปประโยคคำถามในการสื่อเจตนาขอโทษปรากฏในข้อมูล

1.4.3 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า มีทั้งการใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา โดยในวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา นักเรียนจะเลี่ยงไม่กล่าวถึงเหตุการณ์ในอดีตที่ตนเองได้กระทำและก่อให้เกิดความเสียหายแก่ผู้ฟัง และกล่าวถึงความรู้สึกของตนที่มีในขณะนั้นแทน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะสถานการณ์สมมติที่กำหนดให้นักเรียนแสดงเจตนาขอโทษนั้นเป็นการกระทำในสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ณ เวลานั้น นักเรียนส่วนมากจึงไม่ได้กล่าวถึงการกระทำของตนประกอบในการแสดงเจตนาขอโทษ

1.4.4 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า ในสถานการณ์การสื่อเจตนาขอโทษนั้น นักเรียนทั้งหมดต่างเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะในการขอโทษ ผู้กล่าวขอโทษควรแสดงความรู้สึกสำนึกผิดและขอโทษด้วยความจริงใจ ดังนั้น รูปภาษาที่ใช้จึงเป็นถ้อยคำที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ทำให้ไม่ปรากฏการเลือกใช้ถ้อยคำที่สื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา ซึ่งเป็นการใช้รูปภาษาในการสื่อเจตนา กล่าวเสียคดี ประชดประชัน ในวัจนกรรมขอโทษ

เนื่องจากการแสดงวัจนกรรมขอโทษมีผลต่อ “หน้า” ของผู้พูด ดังนั้น เพื่อให้เป็นการแสดงเจตนาขอโทษโดยให้ตนเองเกิดการเสียนำน้อยที่สุด ผู้พูดจึงมีการตกแต่งรูปแบบถ้อยคำที่ใช้ในการ

แสดงเจตนาขอโทษมากถึง 6 รูปแบบ วัจนกรรม อย่างไรก็ตาม รูปแบบวัจนกรรมในการสื่อเจตนาขอโทษของนักเรียนทั้งหมด 6 รูปแบบนี้ สามารถใช้สื่อสารแสดงความรู้สึกเสียใจและการขอโทษของตนให้ผู้ฟังรับทราบได้

## 1.5 วัจนกรรมการขอข้อมูล

ลักษณะของเกณฑ์การจัดรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในแต่ละมิติ มีรายละเอียดดังนี้

1.5.1 ในมิติการสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า นักเรียนนิยมใช้รูปภาษาที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน ถึงแม้ว่าจะปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำ “ask” บ้าง แต่ก็พบเพียง 6 วัจนกรรมจากทั้งหมด 1,200 วัจนกรรม คิดเป็นร้อยละ 0.50 เท่านั้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะด้วยรูปประโยคคำถามมีผลให้ผู้ฟังเข้าใจเจตนาของการสื่อสารได้ชัดเจนอยู่แล้ว นักเรียนจึงไม่จำเป็นต้องใช้คำกริยาบ่งการกระทำในรูปภาษาเพื่อแสดงเจตนาของการสื่อสารเพิ่มเติมอีก

1.5.2 ในมิติการสื่อเจตนาตรง พบว่า นักเรียนเลือกใช้ทั้งวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง และวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อม นอกเหนือจากการใช้รูปประโยคคำถามซึ่งจัดเป็นรูปประโยคที่สัมพันธ์กับการสื่อเจตนาตรงแล้วนั้น พบว่าในการวัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมนักเรียนเลือกใช้เพียงรูปประโยคบอกเล่าเท่านั้น ไม่ปรากฏการใช้รูปประโยคคำสั่ง หรือประโยคอุทานในการสื่อเจตนาถามแต่อย่างใด

1.5.3 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า นักเรียนจำนวนมากเลือกใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาที่แสดงถึงการถามหาข้อมูลจากผู้ฟัง สำหรับถ้อยคำที่นักเรียนเลือกใช้เป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมายนัยจะเป็นการใช้ถ้อยคำแสดงถึงเจตนาของตนเองว่าตนเองไม่ทราบข้อมูล หรือ ต้องการทราบข้อมูลเรื่องใด ซึ่งผู้ฟังต้องอาศัยการตีความประกอบว่าในการทำให้เจตนาของผู้พูดได้รับการเติมเต็ม ผู้ฟังต้องให้ข้อมูลในเรื่องนั้น ๆ แก่ผู้พูด

1.5.4 ในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า ด้วยสถานการณ์สมมติที่มุ่งให้นักเรียนแสดงเจตนาการถามอย่างตรงไปตรงมาและมีอารมณ์เป็นกลาง ไม่ได้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกหงุดหงิด และโมโห ในการถาม รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนจึงเลือกใช้จึงเป็นวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาทั้งหมด ประกอบกับการร้องขอข้อมูลจากผู้อื่น การเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาอ้อม ที่เป็นการกล่าวประชดประชันและเสียดสีนั้น ถือได้ว่าเป็นรูปภาษาที่ไม่เหมาะสมและอาจทำให้ผู้พูดไม่ได้รับข้อมูลที่ตนต้องการทราบจากผู้ฟังได้

จากรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนใช้ในวัจนกรรมประเภทต่าง ๆ ข้างต้น เมื่อพิจารณาในมิติ การสื่อเจตนาชัดเจน พบว่า นักเรียนใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจนจำนวน 3 รูปแบบและใช้วัจนกรรมที่ สื่อเจตนาไม่ชัดเจนจำนวน 5 รูปแบบ แสดงให้เห็นว่ารูปแบบวัจนกรรมที่ไม่ปรากฏคำกริยาบ่งการกระทำ เป็นรูปแบบที่นักเรียนนิยมใช้ ถึงแม้ว่าคำกริยาบ่งการกระทำจะเป็นเครื่องแสดงให้เห็นชัดเจนว่า ผู้พูด ต้องการแสดงการกระทำอะไร (กฤษดาวรรณ หงส์ถาวรภักดิ์และธีรนุช โชคสุวณิช, 2551) แต่บางครั้ง ถ้อยคำหรือรูปภาษาที่ใช้ก็แสดงให้เห็นถึงความต้องการของผู้พูดได้เป็นอย่างดีไม่แพ้กัน ตัวอย่างเช่น ในวัจนกรรม “ฉันถามหน่อยสิว่าต้องส่งรายงานวันไหนหรือ” มีคำกริยาบ่งการกระทำ “ถาม” แสดงให้เห็น ชัดเจนว่าผู้พูดต้องการแสดงการกระทำ “ถามหาข้อมูลบางอย่างจากผู้ฟัง” แต่หากพิจารณาวัจนกรรม “ต้องส่งรายงานวันไหนหรือ” ซึ่งอยู่ในรูปประโยคคำถามที่มีรูปภาษาสื่อความหมายอย่างชัดเจนว่า ผู้พูดต้องการทราบข้อมูลเกี่ยวกับการส่งรายงาน จะพบว่ารูปประโยคที่ไร้คำกริยาบ่งการกระทำนี้สามารถ ทำให้ผู้ฟังเข้าใจเจตนาของการสื่อสารได้ชัดเจนเช่นกัน ดังนั้น การใช้กริยาบ่งการกระทำในสถานการณ์นี้ จึงมีลักษณะเหมือนการกล่าวซ้ำซ้อนและเป็นการใช้ถ้อยคำฟุ่มเฟือย ไม่กระชับ ด้วยเหตุนี้ ในการใช้ ภาษาอังกฤษเพื่อสื่อเจตนาต่าง ๆ นักเรียนจึงนิยมละคำกริยาบ่งการกระทำมากกว่าใช้คำกริยาบ่งการกระทำ

เมื่อพิจารณาในมิติการสื่อเจตนาตรง พบว่า นักเรียนใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงจำนวน 3 รูปแบบและใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมจำนวน 5 รูปแบบ แสดงให้เห็นว่ารูปแบบวัจนกรรมสื่อเจตนาอ้อม เป็นรูปแบบที่นักเรียนนิยมใช้ ผลการศึกษาที่พบนี้ขัดแย้งกับผลการศึกษาของบุญโชค เขียวมา (2551) ที่พบว่าข้อความบนป้ายหาเสียงของผู้สมัครรับเลือกตั้งผู้ว่ากรุงเทพมหานครฯ ปี 2547 เป็นวัจนกรรมตรง มากกว่าวัจนกรรมอ้อม ซึ่งความขัดแย้งนี้อาจเป็นเพราะลักษณะของข้อมูลที่บุญโชค เขียวมาศึกษานั้น จำกัดอยู่แค่เพียงข้อความบนป้ายหาเสียงของผู้สมัครรับเลือกตั้ง ขณะที่ลักษณะของข้อมูลที่ผู้วิจัยใช้ ในการศึกษาครั้งนี้เป็นข้อมูลที่มาจากการใช้วัจนกรรมทุกประเภท ซึ่งเป็นแหล่งข้อมูลที่กว้างกว่า อย่างไรก็ตาม เหตุที่วัจนกรรมที่สื่อเจตนาอ้อมเป็นที่นิยมใช้มากกว่าวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรง ใน การศึกษาครั้งนี้ส่วนหนึ่งอาจเป็นเพราะวัจนกรรมอ้อมเป็นรูปแบบหนึ่งของการใช้ภาษาสุภาพ ดังที่ ดิยุ ศรีนราวัฒน์ (2542:27 อ้างถึงในนภภัทร อังกูรสินธนา, 2551) กล่าวว่า วัจนกรรมอ้อมเป็นวิธีการ สื่อสารที่เหมาะสมในการใช้ภาษาที่เน้นความสุภาพ การให้เกียรติและ การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา พบว่า นักเรียนใช้วัจนกรรม ที่มีถ้อยคำสื่อความหมายตามรูปภาษาจำนวน 4 รูปแบบและใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อความหมาย ไม่ตรงตามรูปภาษาจำนวน 4 รูปแบบ แสดงให้เห็นว่านักเรียนนิยมใช้ทั้งการสื่อความหมายตรงตาม รูปภาษาและการสื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษา ทั้งนี้อาจเป็นเพราะในการใช้ภาษาสื่อสารในสังคม นักเรียนต้องปรับแต่งถ้อยคำหรือรูปภาษาที่ใช้ให้เป็นภาษาที่สุภาพ เพื่อรักษา “หน้า” ของตนเองและ ของคู่สนทนาตามแนวคิดภาษาสุภาพของ Brown and Levinson (1987) ทำให้ในบางสถานการณ์

นักเรียนเลือกใช้วัจนกรรมที่สื่อความหมายตามรูปภาษาซึ่งเป็นรูปแบบของการใช้ภาษาสุภาพในการพูดแบบกระชับ และทำให้ในบางสถานการณ์นักเรียนเลือกใช้ วัจนกรรมที่สื่อความหมายไม่ตรงตามรูปภาษาซึ่งเป็นรูปแบบของการใช้ภาษาสุภาพในการใช้ภาษาอ้อม

เมื่อพิจารณาในมิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา พบว่า นักเรียนใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาจำนวน 7 รูปแบบและใช้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาจำนวน 1 รูปแบบ แสดงให้เห็นว่า นักเรียนนิยมใช้วัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษามากกว่าวัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาอย่างชัดเจน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการใช้รูปภาษาสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษามักพบในการใช้รูปภาษาสื่อเจตนาเสียดสี ประชดประชัน เช่น การใช้ถ้อยคำ “ผมทรงใหม่เรื่องนี้เข้ากับหน้าเธอมาก” ในการแสดงเจตนาตรงกันข้ามว่า “ผมทรงใหม่ของเธอไม่เหมาะกับรูปหน้าเธอเลย” เป็นต้น ถึงแม้ว่าการใช้ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชนิดนี้จะพบได้ในหลายสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน แต่ด้วยอุปสรรคในการใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารทำให้นักเรียนไม่สามารถใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษาได้มากนักเนื่องจากรูปแบบภาษาอังกฤษที่สอนในห้องเรียนมักเป็นรูปแบบภาษาที่สุภาพ ไม่ใช่การใช้ภาษาในการสื่อเจตนาเสียดสีและประชดประชัน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในมิติที่ใช้ในการจัดรูปแบบวัจนกรรมทั้ง 4 มิติ แสดงให้เห็นชัดเจนว่า มิติที่เป็นตัวกำหนดการเลือกรูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนในครั้งนี้ คือ มิติการกล่าวถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ดังเห็นได้จากความแตกต่างระหว่างอรรถลักษณะสองค่าในแต่ละมิติปรากฏไม่มากนัก ขณะที่ ความแตกต่างระหว่างอรรถลักษณะสองค่าในแต่ละมิติการสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ปรากฏอย่างชัดเจน กล่าวคือ ร้อยละ 87.50 ของวัจนกรรมที่สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาเป็นรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้ ทำให้วัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาตามรูปภาษามีแนวโน้มเป็นวัจนกรรมที่นักเรียนเลือกใช้มากกว่าวัจนกรรมที่มีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา

นอกจากการวิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมใน 4 มิติข้างต้นแล้วนั้น หากพิจารณาประเภทวัจนกรรมร่วมด้วยจะพบว่าวัจนกรรมบรรยายและวัจนกรรมขอร้องเป็นประเภทวัจนกรรมที่พบการเลือกรูปแบบวัจนกรรมที่มีลักษณะเด่น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ลักษณะเด่นของวัจนกรรมบรรยายที่พบ คือ วัจนกรรมบรรยายเป็นวัจนกรรมประเภทเดียวเท่านั้นที่พบการใช้รูปแบบวัจนกรรมเพียงรูปแบบเดียว คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา แสดงให้เห็นว่าในวัจนกรรมบรรยายนักเรียนใช้รูปประโยคบอกเล่าในการสื่อเจตนาโดยไม่ใช้คำกริยาบ่งการกระทำที่แสดงถึงเจตนาของการสื่อสาร ทั้งนี้อาจเป็นเพราะรูปประโยคบอกเล่า

และเนื้อความที่ผู้พูดใช้ในการสื่อเจตนาในวัจนกรรมบรรยายสามารถนำเสนอเนื้อความหรือบอกเล่าข้อเท็จจริงให้ผู้ฟังได้รับรู้ได้อย่างชัดเจนโดยไม่ต้องอาศัยกริยาบ่งการกระทำ ตัวอย่างเช่น ในถ้อยคำ “ฉันสอบได้ที่หนึ่ง” และ “เมื่อคืนฉันนอนดึกมาก” มีรูปภาพที่แสดงให้เห็นถึงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลสอบของผู้พูดและสภาพของผู้พูดในอดีตแก่ผู้ฟังอย่างชัดเจน ตรงไปตรงมา จากข้อมูลภาษาที่ได้รับผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ว่าผู้พูดต้องการสื่อเจตนาบอกเล่าข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้พูดเอง โดยไม่ต้องอาศัยกริยาบ่งการกระทำ “บอก” นอกจากนี้แล้ว การใช้กริยาบ่งการกระทำ “บอก” ใน วัจนกรรมบรรยาย เช่น “ฉันบอกเลยว่าฉันสอบได้ที่หนึ่ง” และ “ฉันบอกเธอก่อนนะว่าตอนนี้ฉันยุ่งมาก” เป็นการเน้นความสำคัญของข้อความที่บรรยาย และในการใช้ในบางสถานการณ์อาจส่งผลให้เจตนาของการสื่อสารเปลี่ยนไป เช่น เป็นการเตือนว่าอย่ามาดูถูกว่าฉันไม่เก่งเพราะฉันสอบได้ที่หนึ่ง หรือเป็นการห้ามว่าอย่ามาทวงใจฉันเพราะฉันกำลังงานยุ่งมาก

ลักษณะเด่นของวัจนกรรมขอโทษที่พบ คือ วัจนกรรมขอโทษเป็นวัจนกรรมประเภทเดียวที่มีการเลือกรูปแบบวัจนกรรมจำนวนมากที่สุดถึง 6 รูปแบบ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะวัจนกรรมขอโทษเป็นวัจนกรรมที่เสี่ยงต่อการเสียหายของตัวผู้พูดเอง ผู้พูดจึงใช้กลวิธีต่าง ๆ ที่หลากหลายในการตกแต่งคำพูดเพื่อให้วัจนกรรมที่ตนกล่าวออกไปนั้นสัมฤทธิ์ผลโดยที่ผู้พูดเองเสียหายน้อยที่สุด ทำให้รูปแบบของวัจนกรรมขอโทษมีความหลากหลายทั้งกล่าวขอโทษโดยตรงและโดยอ้อม ดังที่ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) กล่าวว่า ในการขอโทษในภาษาไทยนั้น ผู้พูดไม่จำเป็นต้องกล่าวคำว่า “ขอโทษ” ออกมาตรง ๆ เพื่อแสดงการขอโทษ แต่สามารถใช้ถ้อยคำเช่น “ผมนี่แย่จริง ๆ” หรือ “เสียใจจริง ๆ ครับ เป็นอะไรมากหรือเปล่า” เพื่อแสดงว่าตนรู้สึกเสียใจต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในการขอโทษผู้ฟังได้

นอกจากการพิจารณามิติการเลือกรูปแบบวัจนกรรมและประเภทวัจนกรรมแล้วนั้น การพิจารณารูปแบบวัจนกรรมในวัจนกรรมแต่ละประเภท พบว่า วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาพและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาพ เป็นรูปแบบวัจนกรรมเดียวเท่านั้นที่พบการใช้ในทุกประเภทวัจนกรรม ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะการใช้รูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาของการสื่อสาร การใช้รูปภาพแสดงความหมายของการสื่อสาร และการใช้รูปภาพสื่อเจตนาของการสื่อสาร โดยตรงเป็นรูปภาพที่ทำให้ผู้ฟังเข้าใจวัตถุประสงค์ของถ้อยคำนั้น ๆ ได้ง่าย ถึงแม้ว่าถ้อยคำนั้นจะไม่มีกริยาบ่งการกระทำปรากฏก็ตาม

## 2. ความถี่ในการใช้รูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

ผลการศึกษาค้นคว้าเลือกรูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงในครั้งนี้ พบว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีรูปแบบวัจนกรรมที่เลือกใช้ในจำนวนที่ต่างกัน สอดคล้องกับการศึกษาของนันทฤทัย สีหะเกรียงไกร (2549) ที่พบว่ารูปแบบกลวิธีการปฏิเสธเพื่อปกปิดความจริงในเพศชายและเพศหญิงมีจำนวนไม่เท่ากัน โดยรูปแบบวัจนกรรมที่มีความถี่ในการเลือกใช้สูงสุดในทุกประเภทวัจนกรรมทั้งในนักเรียนชายและนักเรียนหญิงเป็นรูปแบบวัจนกรรมเดียวกัน คือ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา [- + + +] วัจนกรรมรูปแบบนี้เป็นวัจนกรรมที่ไม่ปรากฏคำกริยาบ่งการกระทำในรูปภาษาใช้รูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาของการสื่อสาร และใช้รูปภาษาในการสื่อความหมายและสื่อเจตนาอย่างตรงไปตรงมา สาเหตุที่รูปแบบวัจนกรรมรูปแบบนี้เป็นที่นิยมใช้ทั้งในนักเรียนชายและนักเรียนหญิงอาจเป็นเพราะอรรถลักษณะส่วนใหญ่ใน วัจนกรรมรูปแบบนี้เป็นการใช้ภาษาแบบตรงไปตรงมา ทำให้การสื่อสารเป็นที่เข้าใจได้ง่าย และถึงแม้ว่าวัจนกรรมรูปแบบนี้จะไม่ปรากฏการใช้คำกริยาบ่งการกระทำในรูปภาษาแต่การมีรูปประโยคที่สอดคล้องกับเจตนาของการสื่อสารและการใช้รูปภาษาสื่อความหมายและแสดงเจตนาตรงไปตรงมา โดยไม่ต้องอาศัยการตีประกอบส่งผลให้วัจนกรรมรูปแบบนี้มีลักษณะเด่นในการเป็นวัจนกรรมที่สั้น กระชับ และตรงไปตรงมา เหมาะสำหรับการสื่อสารในชีวิตประจำวันได้เป็นอย่างดี

นอกจากการพิจารณาความถี่ในการเลือกรูปแบบวัจนกรรมรูปแบบต่าง ๆ ข้างต้นแล้ว เมื่อพิจารณาด้านมิติที่ใช้ในการจัดรูปแบบวัจนกรรม พบว่า ทุกมิติที่ใช้ในการจัดรูปแบบวัจนกรรมนั้นปรากฏอรรถลักษณะทั้งสองค่าทั้งในนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ยกเว้น มิติการสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาเท่านั้น ที่ปรากฏอรรถลักษณะไม่ครบทั้งสองค่าในนักเรียนหญิง กล่าวคือ นักเรียนหญิงไม่เลือกใช้ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาแน่ชัด ทั้งนี้ หากพิจารณาความถี่ในการเลือกรูปแบบวัจนกรรมนี้ของนักเรียนชายประกอบพบว่านักเรียนชายเองก็ใช้วัจนกรรมรูปแบบนี้น้อยมากซึ่งมีเพียงร้อยละ 0.05 เท่านั้น โดยการเลือกรูปแบบวัจนกรรมนี้ทั้งหมดได้มาจากสถานการณ์สมมติที่นักเรียนต้องการสื่อเจตนาขอร้องให้ครูสั่งการบ้านให้น้อยลงเพียงสถานการณ์เดียวเท่านั้น โดยนักเรียนชายใช้ถ้อยคำดังตัวอย่าง (57) – (59) ที่มีลักษณะเป็นการกล่าวถ้อยคำเกินจริงทั้งสิ้น เช่น “If teacher give a lot of homeworks, I will die.” ดังนั้น การที่รูปแบบวัจนกรรมรูปแบบนี้ปรากฏเฉพาะในนักเรียนชายอาจเป็นเพราะเด็กผู้ชายบางคนเป็นเด็กขี้เล่น กล่าวพูดกระเซ้าเข้าแหย่กับครูมากกว่าเด็กผู้หญิง

ในภาพรวมของการศึกษารูปแบบวัจนกรรมที่ใช้ในนักเรียนชายและนักเรียนหญิงครั้งนี้ พบว่ารูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้ไม่มีความแตกต่างกัน กล่าวคือ ทั้งนักเรียนชาย

และนักเรียนหญิงเลือกใช้รูปแบบวัจนกรรมต่าง ๆ ในทุกประเภทวัจนกรรมยกเว้นวัจนกรรมขอโทษ ในลำดับเดียวกัน แต่การศึกษารูปแบบวัจนกรรมที่ใช้ในนักเรียนชายและนักเรียนหญิงในรายละเอียด พบว่า รูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงใช้มีความแตกต่างกัน กล่าวคือ ในวัจนกรรม ทุกประเภทที่นักเรียนใช้ยกเว้นวัจนกรรมบรรยายปรากฏรูปแบบวัจนกรรมที่ใช้เฉพาะเพศ ตัวอย่างเช่น ในวัจนกรรมขอร้อง วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายไม่ตรงตาม รูปภาษาและมีถ้อยคำสื่อเจตนาไม่ตรงตามรูปภาษา เป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีเฉพาะนักเรียนชายเลือกใช้ ขณะที่วัจนกรรมที่สื่อเจตนาชัดเจน สื่อเจตนาอ้อม มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษา และมีถ้อยคำสื่อเจตนาตรงตามรูปภาษาเป็นรูปแบบวัจนกรรมที่มีเฉพาะนักเรียนหญิงเลือกใช้ เป็นต้น นอกจากนี้ความแตกต่างในประเด็นของรูปแบบวัจนกรรมที่นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้แล้วนั้น ความถี่ในการเลือกรูปแบบวัจนกรรมแต่ละรูปแบบที่ปรากฏทั้งในนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ยังมีความแตกต่างกันด้วย ตัวอย่างเช่น ในวัจนกรรมบรรยาย นักเรียนชายและนักเรียนหญิงเลือกใช้ วัจนกรรมที่สื่อเจตนาไม่ชัดเจน สื่อเจตนาตรง มีถ้อยคำสื่อความหมายตรงตามรูปภาษาและมีถ้อยคำ สื่อเจตนาตรงตามรูปภาษา ในความถี่ที่แตกต่างกัน โดยนักเรียนหญิงเลือกรูปแบบวัจนกรรมนี้ จำนวน 1,439 วัจนกรรม ขณะที่นักเรียนชายเลือกรูปแบบวัจนกรรมนี้จำนวน 1,173 วัจนกรรม แสดงให้เห็นว่า เพศไม่มีอิทธิพลต่อการเลือกรูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนในภาพรวม แต่มี อิทธิพลต่อการเลือกรูปแบบวัจนกรรมของนักเรียนในรายละเอียด ผลการศึกษานี้ เป็นไปในทิศทาง เดียวกันกับงานวิจัยของทัศนัวรรณ นิธิเกษม (2546) ที่ว่า ความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศ ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงในทักษะการฟัง ทักษะการพูดและทักษะการเขียน ไม่มีความ- แตกต่างกัน แต่ความสามารถในทักษะการอ่านนักเรียนชายอยู่ในระดับที่สูงกว่านักเรียนหญิง

### 3. การถ่ายโอนภาษา

การเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สองนั้น นักเรียนมักได้รับความรู้ด้านคำศัพท์ การออกเสียง ตลอดจนความรู้ด้านไวยากรณ์จากการเรียนการสอนในห้องเรียน แต่ความรู้เหล่านั้นอาจไม่เพียงพอ ที่จะทำให้นักเรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการติดต่อสื่อสารได้อย่างคล่องแคล่วเป็นธรรมชาติตามที่ เจ้าของภาษาใช้ ทั้งนี้เพราะในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันนักเรียนต้องเรียนรู้วัฒนธรรมการใช้ภาษาด้วย ดังที่ Pawley and Syder, 1983; Spencer-Oatey, 2001 (อ้างถึงใน ทรงธรรม อินทจักร, 2550: 253-254) กล่าวถึงความรู้ทางด้านตัวภาษาว่า “ความสามารถในเรื่องระบบไวยากรณ์ไม่ใช่เครื่องยืนยันว่าจะ สามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ความเข้าใจในลักษณะการดำเนินชีวิต แนวคิด ตลอดจนวิธีสื่อเจตนาหรือลีลาภาษา (style) ที่เป็นที่ยอมรับของเจ้าของภาษานับว่าเป็นสิ่งที่ผู้เรียน ต้องให้ความสนใจไม่แพ้กัน” การขาดความรู้ทางวัฒนธรรมการใช้ภาษาเหล่านี้จึงเป็นสาเหตุหนึ่ง ที่ทำให้ผู้เรียนใช้รูปแบบภาษาที่ไม่เป็นที่นิยมในหมู่เจ้าของภาษา

การถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่ปรากฏในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การที่ผู้เรียนนำความรู้ในการใช้ภาษาไทยไปปรับใช้ในภาษาอังกฤษ ส่งผลให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษในลักษณะที่เจ้าของภาษาไม่นิยมใช้ ตัวอย่างเช่น การแสดงวัจนกรรมขอร้องที่เป็นการรบกวนผู้ฟังทำตามคำขอของผู้พูด บางสถานการณ์คนไทยมักใช้ประโยค “ขอโทษนะครับ/นะคะ” ในการเกริ่นนำการขอร้อง เพื่อแสดงเจตนาว่าผู้พูดรู้สึกเกรงใจผู้ฟังและเพื่อเป็นการให้เกียรติผู้ฟัง ทำให้คนไทยเกิดการถ่ายโอนภาษาและนำถ้อยคำ “I’m sorry.” ซึ่งในภาษาไทยใช้ในความหมาย “ขอโทษ” ไปใช้เมื่อผู้พูดต้องการกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาการขอร้องในภาษาอังกฤษ แต่วัฒนธรรมการใช้ภาษาอังกฤษ ในการแสดงเจตนาการ “ขอโทษ” ที่ผู้พูดต้องการรบกวนให้ผู้ฟังทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อ ผู้พูดควรใช้ถ้อยคำ “Excuse me.” หรือ “Pardon me” เนื่องจาก ถ้อยคำ “I’m sorry.” มีความหมายถึง “การขอโทษต่อสิ่งที่ผู้พูดได้กระทำลงไป ที่อาจทำให้ผู้ฟังเดือดร้อน” ดังนั้น หากนักเรียนนำถ้อยคำนี้ ไปใช้เกริ่นนำการขอร้องในการสนทนากับเจ้าของภาษาอาจทำให้เจ้าของภาษาสับสนและไม่เข้าใจว่าผู้พูดได้กระทำผิดอย่างไรในการกล่าวขอร้องนั้น เป็นต้น

ด้วยการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันเป็นการใช้ภาษาที่เกิดขึ้น ในบริบท ดังนั้นการใช้ภาษาที่สองที่มีข้อบกพร่องในด้านการออกเสียงหรือโครงสร้างไวยากรณ์เล็กน้อยอาจทำให้เจ้าของภาษาพอที่จะใช้บริบทในการตีความเจตนาที่ผู้พูดต้องการสื่อสารได้ หากข้อบกพร่องนั้นปรากฏมาก เจ้าของภาษาอาจจะไม่สามารถเข้าใจเจตนาที่ผู้พูดต้องการสื่อสารได้ แต่อย่างไรก็ตาม ความล้มเหลวของการสื่อสารที่เกิดขึ้นจะไม่มีผลให้เจ้าของภาษาเข้าใจผู้ฟังผิดหรือมองว่าผู้ฟังเป็นคนไร้มารยาท แต่หากข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นเป็นข้อบกพร่องทางด้านวัฒนธรรมการใช้ภาษาหรือทางด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ ที่ส่งผลให้รูปภาษาที่ผู้พูดใช้ไม่เป็นรูปแบบที่นิยมใช้ หรือเป็นรูปแบบของการใช้ภาษาไม่สุภาพ เจ้าของภาษาอาจไม่ได้ตระหนักว่าผู้พูดใช้รูปแบบภาษาบนพื้นฐานทางวัฒนธรรมในภาษาแม่ และเข้าใจผิดผู้พูดผิดไปว่าผู้พูดเป็นคนไม่รู้จักกาลเทศ และเป็นคนไม่ให้เกียรติผู้อื่นได้

เนื่องจาก ความรู้ในวัฒนธรรมการใช้ภาษาไม่ได้มีรูปแบบกฎเกณฑ์ที่กำหนดความถูกต้อง-ผิดของภาษาที่ใช้อย่างชัดเจนตายตัว ความรู้ทางด้านวัฒนธรรมการใช้ภาษาจึงเป็นปัญหาหนึ่งสำหรับผู้เรียนภาษาที่สอง ต่างกับข้อผิดพลาดในการออกเสียงและการเรียงคำในภาษาที่สองที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ข้อผิดพลาดนั้นได้เองเมื่อมีความรู้มากขึ้น ข้อผิดพลาดในวัฒนธรรมการใช้ภาษา ที่เป็นสาเหตุของการถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ ถือเป็นข้อผิดพลาดที่ผู้เรียนอาจไม่ได้ตระหนักว่าตนเองใช้ภาษาในรูปแบบที่ต่างกับเจ้าของภาษา เนื่องจาก รูปแบบภาษาที่ตนใช้นั้นเป็นรูปแบบที่ยอมรับในวัฒนธรรมการใช้ภาษาแม่ของตน

การถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ทั้งหมดที่พบในการศึกษาคั้งนี้อาจมาจากสาเหตุที่แตกต่างกัน แต่สาเหตุหลักประการหนึ่งของการถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์คือ วัฒนธรรมการใช้ภาษาที่แตกต่างกันของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ที่ทำให้ผู้เรียนนำความรู้ภาษาแม่ที่ตนมีไปใช้ในภาษาอังกฤษ ประกอบกับข้อจำกัดในการเรียนรู้วัฒนธรรมการใช้ภาษาอังกฤษที่อาจเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ยากสำหรับผู้เรียน เนื่องจาก ผู้เรียนมักขาดประสบการณ์การใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน และการดำรงชีวิตอยู่บนธรรมเนียมและวัฒนธรรมในสังคมการใช้ภาษา

การถ่ายโอนภาษาด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่พบส่วนมากเกิดจากการใช้ภาษาอังกฤษในลักษณะเดียวกันกับการใช้ภาษาไทยซึ่งเป็นรูปแบบการใช้ภาษาที่ไม่นิยมใช้ในหมู่เจ้าของภาษา ทำให้ผู้สอนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอาจต้องกลับมาคิดว่าเพราะเหตุใดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในห้องเรียนจึงยังไม่เพียงพอในการทำให้นักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษได้ถูกต้องเหมาะสมในระดับเดียวกันกับเจ้าของภาษา เพื่อให้การถ่ายโอนที่ทำให้เกิดรูปภาษาที่ไม่นิยมใช้นั้นลดลง ผลจากการศึกษาการใช้วัจนกรรมภาษาอังกฤษของนักเรียน ในครั้งนี้ ผู้วิจัยพบการถ่ายโอนภาษาเกิดขึ้นในการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียน สอดคล้องกับการศึกษาของเกียรติกุณ ทิพย์พยอม (2546) มานีนันท์ หรรักษ์วิทย์ (2547) และ กาญจนา สุธีรา (2541) ที่ว่าในการสื่อสารด้วยภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาแม่ของตน จะมีการถ่ายโอนภาษาเกิดขึ้น อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยเชื่อว่าหากผู้เรียนตระหนักถึงความแตกต่างในวัฒนธรรมการใช้ภาษาระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และใช้ถ้อยคำภาษาอังกฤษอย่างรอบคอบ การถ่ายโอนเชิงลบเกิดขึ้นจะปรากฏน้อยลงและส่งผลให้นักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

### ข้อเสนอแนะ

ในการศึกษารูปแบบวัจนกรรมครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาไปที่รูปแบบของวัจนกรรมในภาพรวม แต่จากข้อมูลที่ได้รวบรวมได้ผู้วิจัยสังเกตพบว่า ประเภทวัจนกรรมที่แตกต่างกันมีผลต่อรูปแบบวัจนกรรมที่แตกต่างกันด้วย ซึ่งการศึกษารายละเอียดเพิ่มเติมในประเภทวัจนกรรมแต่ละประเภท จะช่วยให้เห็นลักษณะของการใช้รูปแบบวัจนกรรมที่เป็นลักษณะเฉพาะตัวของวัจนกรรมแต่ละประเภท และเห็นความแตกต่างของลักษณะของวัจนกรรมที่อยู่ในประเภทที่แตกต่างกันได้ดียิ่งขึ้น สำหรับการถ่ายโอนภาษานั้น ผู้วิจัยพบว่า หากมีการเผยแพร่และนำความรู้เกี่ยวกับการถ่ายโอนภาษาไปใช้ จะส่งผลให้ผู้เรียนภาษาอังกฤษมีความระมัดระวังในการใช้ภาษาและทำข้อผิดพลาดในภาษาลงน้อยได้

## เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- กขมน ทองสร้อย. 2549. กลวิธีการแปลภาษาเพศหญิง: กรณีศึกษานวนิยายแปลเรื่องคำสารภาพของ  
สาวนักช้อปฯ และสาวนักช้อปฯ ตะลุยนิวยอร์ก ของพลอย จริยะเวช. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตร  
มหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา, มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กระทรวงศึกษาธิการ. 2545. เอกสารประกอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน. พ.ศ. 2544, คู่มือ  
การจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การ  
รับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- กฤษดาพรรณ หงส์ดารมภ์ และธีรนุช โชคสุวณิช. 2551. วัจนปฏิบัติศาสตร์. กรุงเทพฯ:  
โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กาญจนา สุธีรา. 2541. “การตั้งคำถามในภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง: กรณีศึกษาของผู้เรียน  
ที่เป็นคนไทย.” วารสารมหาวิทยาลัยมหาสารคาม. 17 (1): 117-135.
- เกียรติคุณ ทิพย์พยอม. 2546. การถ่ายโอนภาษาในการใช้อุสภาคบ่งสถานที่ของนักศึกษาไทยที่เรียน  
ภาษาญี่ปุ่นขั้นต้น. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์,  
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- จิรรัตน์ เพชรรัตนโมรา. 2544. การศึกษาการขอโทษของผู้ที่มีสถานภาพต่างกันในประเทศไทย.  
วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จีราภา สตะเวทิน. 2554. ภาษแสดงการครอบงำของเพศชายในนิตยสารผู้หญิงของไทย: มุมมองจากผู้ชาย  
และผู้หญิง. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ดิยู ศรีนราวัฒน์. 2542. “วิธีสื่อสารด้วยการพูดอ้อมของคนไทย.” วารสารภาษาและภาษาศาสตร์.  
17(2): 26-39.
- เดลินิวส์. 2557. โอนีท ม.3 ประกาศผลแล้ว (Online).  
<http://www.dailynews.co.th/Content/education/223648/>, 17 มีนาคม 2557.

- ทรงธรรม อินทจักร. 2550. แนวคิดพื้นฐานด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ทัศนัวรรณ นิธิเกษม. 2546. ความสามารถในการใช้และความต้องการเรียนภาษาต่างประเทศของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในเขตอำเภอเมืองชลบุรี จังหวัดชลบุรี. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาบริหารการศึกษา, มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา. 2541. วัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชนพรรษ สายหรั่ง, ร.อ.หญิง. 2542. กลวิธีการปฏิเสธในภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ: การศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นภัทร อังกูรสินธนา. 2551. การศึกษาเปรียบเทียบวัจนกรรมอ้อมในบทสนทนาในนวนิยายไทยต่างสมัย: ตามแนววัจนปฏิบัติศาสตร์. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- นวมินทร์ ประชานันท์. 2549. การถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในการตอบข้อร้องเรียนของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศในธุรกิจการโรงแรม. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาภาษาอังกฤษศึกษา, มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี.
- นัทธฤทัย สีหะเกรียงไกร. 2549. กลวิธีการปฏิเสธเพื่อปกปิดความจริงในภาษาไทยของวัยรุ่น. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- นันทา วีรวิทยานุกูล. 2544. สตรีศึกษา 2 ผู้หญิงกับประเด็นต่าง ๆ. กรุงเทพฯ : คณะกรรมการส่งเสริมและประสานงานสตรีแห่งชาติ สำนักงานปลัดสำนักนายกรัฐมนตรี.
- บุญโชค เขียวมา. 2551. การศึกษาวัจนกรรมบนป้ายหาเสียงของผู้สมัครรับเลือกตั้งผู้ว่าราชการกรุงเทพมหานครฯ ปี 2547. สารนิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาภาษาศาสตร์การศึกษา, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ปวีณา วัชรสุวรรณ. 2547. กลวิธีการกล่าวแย้งในภาษาไทยของผู้ที่มีสถานภาพต่างกัน: กรณีศึกษาของครูและนักเรียน. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มนตรี รุปียะเวช. 2553. ผลการสอนโดยใช้มุขตลกเป็นสื่อที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโยธินบูรณะเพชรบุรี. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน, มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี.

มานีนันท์ หรรษ์วิทย์. 2547. การถ่ายโอนเชิงลบของภาษาไทย กลวิธีการสื่อสาร และกลวิธีการเรียนในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ราชกิจจานุเบกษา. 2545. เล่มที่ 85 ตอนที่ 128, หน้า 11.

ราชบัณฑิตยสถาน. 2553. พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ประยุกต์) ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.

ถ่าย เจ้. 2553. “กลวิธีความสุภาพในวัจนกรรมการขอร้องและการปฏิเสธระหว่างพนักงานขายและลูกค้าชาวจีน” วารสารอีสานศึกษา ความหลากหลายทางวัฒนธรรม. 7(18): 214–220.

วรพร ใต้สกุลสุข. 2547. การใช้ประโยคคำถามในวัจนกรรมอ้อม. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

วาโร เฟ็งสวัสดิ์. 2551. วิธีวิทยาการวิจัย. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

วิภาพรรณ แจ่มจร. 2547. การศึกษาวิธีการหลีกเลี่ยงการใช้คำไม่สุภาพของผู้ใช้อินเทอร์เน็ตบนกระดานสนทนา. สารนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์การศึกษา, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศิริพร ภัคดีผาสุข. 2553. โครงการวาทกรรม “ความเป็นหญิง” ในนิตยสารสุขภาพและความงามภาษาไทย. สำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา และสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย: กรุงเทพฯ.

ศุภกานดา ทองบุญรอด. 2545. **กลวิธีการแปลภาษาเพศชาย**. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมเพื่อการสื่อสารและการพัฒนา, มหาวิทยาลัยมหิดล.

สมพร โกมารทัต. 2548. รายงานการวิจัย เรื่อง **การศึกษาเปรียบเทียบวัฒนธรรมการสอนภาษาญี่ปุ่น ในฐานะภาษาที่สองระหว่างมหาวิทยาลัยในประเทศไทยกับมหาวิทยาลัย ในประเทศญี่ปุ่น**. งานวิจัยมหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.

สำนักงานกิจการสตรีและสถาบันครอบครัว. (ม.ป.ป.) **ก้าวไปสู่สังคมเสมอภาคกับพลังสร้างสรรค์หญิงชาย**. กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์. (อค์สำเนา)

สินี วณิชชานนท์. 2541. **วัฒนธรรมการสัญญาของเด็กไทย: การศึกษาเชิงอภิวัจจนปฏิบัติศาสตร์**. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อมรสิริ บุญญสิทธิ. 2548. **คำชมและการตอบคำชมในภาษาไทยที่ใช้โดยเพศชาย เพศหญิง และเพศชายที่มีจิตใจเป็นหญิง**. วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อันธิกา ธรรมเนียม. 2549. **การแสดงวัฒนธรรมการขอโทษของทหารบก**. ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ฮามัม สุปรียาดี. 2548. **การศึกษาลักษณะวัฒนธรรมที่ปรากฏในเว็บโฆษณาไทย-อินโดนีเซียตามแนวอภิวัจจนปฏิบัติศาสตร์**. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

Allan, K., *et al.* 2010. **The English Language and Linguistics companion**. Scotland: Palgrave Macmillan.

Astington, J. W. 1990. "Metapragmatics: Children's conception of promising." In G. Conti Ramsden and C. Snow. (eds.). **Children's language**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 223 – 344.

Austin, J. L. 1992. **How to do things with words**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Oxford University Press.

- Brown, P. and S. Levinson. 1987. **Politeness: Some Universals in Language Usage**.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Bu, J. 2012. "A study of relationships between L1 pragmatic transfer and L2 proficiency."  
**English Language Teaching** 5 (1) : 32 – 43.
- Chafe, W.L. 1985. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing."  
In D.R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard. (eds). **Language, Literacy, and Learning**.  
Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-1224.
- Glass, L. 1992. **He Says, She Says: Closing the Communication Gap Between the Sexes**.  
New York: Perigee Books.
- Grice, Paul. 1975. "Logic and conversation." In P. Cole, and J. Morgan. (eds). **Syntax and semantics 3: Speech acts**. New York: Academic Press, pp. 41–58.
- Gù Yuēguó. 1992. "顾曰国礼貌语用与文化 yǐ mào yǔ yòng yǔ wén huà (ความสุภาพ วัจนปฏิบัติศาสตร์และ วัฒนธรรม)". **外语教学与研究, wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū**, (4):10-17.
- Hashemian, M. 2012. "Cross-Cultural Differences and Pragmatic Transfer in English and Persian Refusals." **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)** 4 (3), pp. 23-46.
- Jespersen, O. 1968. **Language: Its Nature, Development and Origin**. London: George Allan & Unwin.
- Kasper, G. 1992. "Pragmatic Transfer", **Second Language Research**. 8:3, 203-231.
- Key, M.R. 1975. **Male/Female Language**. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Khahua, J. 2003. **A study of speech act patterns of requests in Thai society**. Master of Arts thesis in Linguistics, Mahidol University.
- Kothong, A. 2006. **Questions as Indirect Speech Acts in Thai**. Master of Arts independent Study in English, Chiang Mai University.

- Lakoff, R. T. 1989. "The limits of politeness: therapeutic and courtroom discourse." **Multilingual 8**.  
New York: Academic Press, pp. 101-129.
- Leech, G. N. 1983. **Principle of pragmatics**. London: Longman.
- LI, C. 2009. **Chinese EFL Learners' Pragmatic and Discourse Transfer in the Discourse of L2 Requests**. Doctor of Philosophy thesis, The University of Hong Kong.
- Maeshiba, N., *et al.* 1996. Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S.M. Gass & J. Neu. (eds). **Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language**. Berlin: Mouton de Gruyter, 157-187
- Makthavornvattana, T. 1998. **The Speech Act of Apologizing in Thai**. Master of Arts Thesis in Linguistics, Chulalongkorn University.
- Noptana, K. 2011. **Apology Strategies Used by Thai EFL Learners at Ubon Ratchathani Rajabhat University**. Master of Arts Independent Study in English and Communication, Ubon Ratchathani University.
- Odlin, T. 1989. **Language Transfer: Cross-linguistic influence in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pantanahiran, P. 2006. **Linguistics Politeness of "American Pie 3" and "meet Joe Black": A Case Study**. Master of Arts Case Study in English for Business and Industry, King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok.
- Parker, F. and K. Riley. 2004. 4<sup>th</sup> ed. **Linguistics for Non-Linguists: A Primer with Exercises**. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Pawley, A., & Syder, F.H. 1983. "Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency." In J.C. Richards and R.W. Schmidt (Eds.), **Language and communication** (pp. 191-226). London: Longman.

Sarieva, I. 2007. **The communicative two-way pre-writing task performed via asynchronous and synchronous computer-mediated communication and its influence on the writing expertise development of adult English language learners : a mixed design study.**

Doctor of Philosophy dissertation in Secondary Education, University of South Florida.

Searle, J. R. 1976. **Speech Acts.** Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer-Oatey, H. 2001. **Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures.** London: Continuum.

Swan, M. and S. Bernard. 2001. 2<sup>nd</sup> ed. **Learner English: a teacher's guide to interference and other problems.** Cambridge: Cambridge University Press.

Thammo, N. 2005. **Gender and Refusal Strategies in Thai.** Master of Arts Independent Study in English, Chiang Mai University.

Timyam, N. 2010. **An Introduction to English Linguistics.** Bangkok: National Library of Thailand ataloging in Publication Data.

Tran, G. Q. 2007. "The Nature of Pragmatic and Discourse Transfer in Compliment Responses in Cross-Cultural Interaction." **The Linguistics Journal.** 167 – 197.

Trosborg, A. 1995. **Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies.** New York: Mouton de Gruyter.

Trudgill, P. 1981. **Sociolinguistic: An Introduction.** London: Pelican.

Wood, J. T. 2009. **Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture.** CA: Thomson/Wadsworth.

Yule, G. 1996. **Pragmatics.** Oxford, UK: Oxford University Press.



### สถานการณ์ที่ใช้ในแบบสอบถามสถานการณ์สมมติ

1. ครูประสิทธิ์ต้องการทราบเส้นทางการเดินทางไปบ้านของท่าน ท่านจะกล่าวกับครูประสิทธิ์อย่างไร เพื่อให้ครูประสิทธิ์ทราบเส้นทางการไปบ้านของท่าน
2. ขณะถือแก้วน้ำอยู่ ท่านบังเอิญทำน้ำที่ถือมาหกกระโปรงของไบเตย (รุ่นน้องที่โรงเรียน) ท่านรู้สึกผิดต่อไบเตย ท่านจะกล่าวกับไบเตยว่าอย่างไร
3. ดินเพื่อนของท่าน โดดเรียนวิชาศิลปะเพื่อไปทำโครงการวิทยาศาสตร์ที่ต้องส่งภายในวันนี้เท่านั้น ดินขอให้ท่านเก็บเรื่องนี้ไว้ ไม่เล่าให้พ่อแม่ของดินฟัง ท่านต้องการทำตามคำขอของดิน ท่านจะกล่าวกับดินว่าอย่างไร
4. ท่านต้องการคืนหนังสือห้องสมุดซึ่งมีกำหนดส่งวันนี้แต่ท่านไม่ว่าง ท่านจึงอยากให้มีดี (รุ่นน้องที่โรงเรียน) ไปคืนแทน ท่านจะกล่าวกับมีดีว่าอย่างไร
5. ท่านต้องการทราบประเด็นที่ครูสมศักดิ์จะออกเป็นข้อสอบปลายภาค ท่านจะพูดกับครูสมศักดิ์ว่าอย่างไร
6. ท่านขาดเรียนหนึ่งวัน วันรุ่งขึ้น ท่านอยากทราบรายละเอียดเกี่ยวกับการบ้านที่ครูสั่ง ท่านจะพูดกับน้ำหวาน (เพื่อนของท่าน) ว่าอย่างไร
7. ครูอนันต์สั่งการบ้านจำนวนมาก ท่านอยากให้ครูอนันต์สั่งการบ้านให้น้อยลง ท่านจะกล่าวกับครูอนันต์ว่าอย่างไร
8. พี่เพื่อนของท่าน ขอให้ท่านช่วยบอกวิธีการต่าง ๆ ในการลดภาวะโลกร้อน ท่านจะกล่าวกับพี่ในเรื่องนี้ว่าอย่างไร
9. ท่านวิ่งชนครูสมศักดิ์จนครูสมศักดิ์เกือบล้ม ท่านรู้สึกผิดต่อครูสมศักดิ์อย่างยิ่ง ท่านจะกล่าวกับครูสมศักดิ์ว่าอย่างไร

10. แพ้คดี (รุ่นน้องที่โรงเรียนของท่าน) ขอให้ท่านช่วยตีหนังสือให้ แต่ท่านไม่วาง ท่านจึงตั้งใจจะตีเขาในวันพรุ่งนี้ และรับปากว่าจะไม่ลืม ท่านจะกล่าวกับแพ้คดีว่าอย่างไร
11. ท่านเห็นหนังสือตีเตรียมสอบของเป็ย (เพื่อนของท่าน) และอยากจะขอยืม ท่านจะกล่าวกับเป็ยว่าอย่างไร
12. มอส รุ่นน้องในโรงเรียนของท่าน ไม่รู้จักข้าวต้มมัด และต้องการทราบว่าข้าวต้มมัดมีลักษณะอย่างไร ท่านจะกล่าวกับมอสในเรื่องนี้ว่าอย่างไรเพื่อให้มอสเข้าใจรูปร่างและลักษณะของข้าวต้มมัด
13. จ๊อบ รุ่นน้องที่โรงเรียนของท่าน ได้ลงประกวดร้องเพลง ท่านต้องการทราบว่า จ๊อบจะเลือกใช้เพลงใดในการประกวด ท่านจะกล่าวกับจ๊อบว่าอย่างไร
14. มาร์ก (เพื่อนของท่าน) ผากท่านชื่อซาเชียว แต่ท่านลืมเสียสนิท ท่านรู้สึกผิดอย่างยิ่ง เมื่อมาร์กถามถึง ท่านจะกล่าวกับมาร์กในเรื่องนี้ว่าอย่างไร
15. ท่านลอกการบ้านเพื่อนเป็นประจำ ครูณัฐวดีจึงเรียกท่านมาอบรม พร้อมทั้งขอให้ท่านรับปากว่า ท่านจะทำการบ้านด้วยตนเองเสมอ ท่านตั้งใจจะทำตามคำขอนั้น ท่านจะกล่าวกับครูณัฐวดีว่าอย่างไร
16. ท่านมีนัดตีเตรียมสอบกับเชอร์รี่ (เพื่อนของท่าน) แต่ท่านไปถึงช้าไปหนึ่งชั่วโมง ท่านรู้สึกผิดอย่างมาก ท่านจะกล่าวกับเชอร์รี่ว่าอย่างไร
17. ท่านต้องการทราบกำหนดส่งรายงานวิชาสังคมศึกษา ท่านจะพูดกับวิทย์ เพื่อนของท่านว่าอย่างไร
18. แอนนี่ รุ่นน้องในโรงเรียนของท่าน ไม่รู้จักโคราเอมอน ท่านจะกล่าวกับแอนนี่ว่าอย่างไร เพื่อให้แอนนี่จินตนาการและนึกถึงภาพของโคราเอมอนได้
19. ท่านต้องการเคลื่อนย้ายโต๊ะแต่ท่านยกคนเดียวไม่ไหว ท่านต้องการให้มิกกีรุ่นน้องที่เดินผ่านมา ช่วยท่านยกโต๊ะ ท่านจะกล่าวกับมิกกีว่าอย่างไร
20. กู้ก๊กเพื่อนของท่านมีปัญหาที่รุ่นพี่ที่โรงเรียน แต่กู้ก๊กก็ไม่ต้องการให้ใครรู้ นอกจากท่าน ซึ่งเป็นเพื่อนสนิท ท่านจึงรับปากกู้ก๊กกว่าท่านจะไม่เล่าเรื่องนี้ให้ใครฟัง ท่านจะกล่าวกับกู้ก๊กว่าอย่างไร

21. ท่านต้องไปเข้าค่ายกับทางโรงเรียน ท่านต้องการทราบรายการสิ่งของที่ต้องนำไปด้วย ท่านจะพูดคุยกับครูกล้าว่าอย่างไร
22. ขณะเล่นวอลเลย์บอล ท่านไม่ทันระวังจึงตีลูกวอลเลย์บอลไปโดนบอย (รุ่นน้องที่โรงเรียน) ท่านรู้สึกผิด ท่านจะกล่าวกับบอยว่าอย่างไร
23. ครูปรึกษาเรียกท่านไปตักเตือนที่ท่านไปโรงเรียนสายเป็นประจำและขอให้ท่านไปเข้าชั้น ท่านตั้งใจจะทำตาม ที่ครูปรึกษาขอ ท่านจะกล่าวกับครูปรึกษาว่าอย่างไร
24. หนุ่ม(เพื่อนของท่าน)ต้องการทราบถึงกิจกรรมที่ท่านทำเป็นประจำในวันเกิด ท่านจะกล่าวกับหนุ่มในเรื่องนี้ว่าอย่างไร
25. ท่านต้องการออกไปซื้อของนอกบริเวณโรงเรียน ท่านจะกล่าวกับครูสุมาลี ซึ่งเป็นครูเวรว่าอย่างไร เพื่อให้ครูสุมาลีเซ็นชื่ออนุญาตให้ท่านออกไปนอกบริเวณโรงเรียนได้
26. ภูมิ รุ่นน้องของท่านต้องการยืมหนังสือการ์ตูนท่าน แต่ท่านไม่ได้นำมาติดตัวมา ท่านจึงรับปากภูมิว่าพรุ่งนี้ท่านจะนำหนังสือการ์ตูนมาให้คืนยืมอย่างแน่นอน ท่านจะกล่าวกับภูมิว่าอย่างไร
27. ท่านทำปากการ่วงไปยังบริเวณ โต๊ะของคิงส์ (เพื่อนของท่าน) ท่านอยากให้คิงส์เก็บให้ ท่านจะกล่าวกับคิงส์ว่าอย่างไร
28. ครูอริย์ต้องการทราบว่าทุกเช้าก่อนมาโรงเรียน ท่านทำกิจวัตรประจำวันใดบ้าง ท่านจะกล่าวกับครูอริย์ว่าอย่างไร
29. อาจารย์มอบหมายให้ท่านหานักเรียนหญิงที่เล่นวอลเลย์บอลเก่งมาเป็นนักกีฬาโรงเรียนแทนท่าน ท่านจะกล่าวกับรุ่นน้องว่าอย่างไร
30. ท่านบังเอิญท่านทำหนังสือที่ยืมมาจากคุณครูสมใจหาย ท่านรู้สึกผิดต่อคุณครูอย่างยิ่งทำกับคุณครูว่าอย่างไร

## ประวัติการศึกษาและการทำงาน

ชื่อ – นามสกุล	นางสาวสุดาพร ฉัตรปียานนท์
วัน เดือน ปี ที่เกิด	วันที่ 16 เดือนกรกฎาคม พ.ศ.2529
สถานที่เกิด	จังหวัดชัยนาท
ประวัติการศึกษา	การศึกษาระดับมัธยมศึกษา (ภาษาอังกฤษ) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ตำแหน่งงานปัจจุบัน	ครู ค.ศ. 1
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนชัยนาทพิทยาคม
ทุนการศึกษาที่ได้รับ	ทุนการศึกษาโครงการผลิตครูการศึกษา- ขั้นพื้นฐานระดับปริญญาตรี (หลักสูตร 5 ปี) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ