



ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย
กับปัจจัยสถานภาพ: กรณีศึกษาการสนทนา
ระหว่างครูกับนักเรียนจากฐานข้อมูล Mister O Corpus

Received: 31 October 2019

Revised: 12 August 2020

Accepted: 8 April 2021

นริศรา হাসনাম*

ณัฐพร พานโพธิ์ทอง**

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

คำสำคัญ

ถ้อยคำ
แสดงการเป็นผู้ฟัง;
ฐานข้อมูลชุดมิสเตอร์โอ;
สนทนาวิเคราะห์;
การสนทนาภาษาไทย

การแสดงการเป็นผู้ฟังมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการสนทนา เพราะช่วยให้การสนทนาดำเนินไปอย่างราบรื่น งานวิจัยที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่าสถานภาพทางสังคมก็เป็นปัจจัยหนึ่งที่น่าจะมีผลต่อการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง งานวิจัยเรื่องนี้จึงมุ่งศึกษารูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยสถานภาพโดยใช้คู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียนเป็นตัวแทนสถานภาพสูง-ต่ำ ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษามาจากฐานข้อมูลภาษาไทยชุดมิสเตอร์โอ (Mister O Corpus) แนวคิดพื้นฐานที่ใช้ในการศึกษาคือสนทนาวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่าครูและนักเรียนใช้รูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเหมือนกัน แต่ต่างกันที่ความถี่ในการใช้ ด้านรูปแบบ รูปถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่างกันคือ คำแสดงความรู้สึก “คะ” และคำรับรอง “ใช่” (คะ) “นั่นนะสิ” (คะ) ส่วนด้านหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่างกันคือหน้าที่แสดงความเห็นด้วยและสนับสนุนคู่สนทนา และแสดงการรับรู้ ลักษณะการปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าปัจจัยสถานภาพมีผลต่อรูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในด้านความถี่ในการใช้

* อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ติดต่อได้ที่: narisra-bow@hotmail.com

** รองศาสตราจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์ และหน่วยปฏิบัติการวิจัย “ไทยวิทรรศน์” จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ติดต่อได้ที่: ntp1142@hotmail.com



Backchannels in Thai and the Effects of Status: A Case Study of Conversations between Teachers and Students from the Mister O Corpus

Received: 31 October 2019

Revised: 12 August 2020

Accepted: 8 April 2021

Narisra Hasanam*

Natthaporn Panpothong**

Backchannels play an extremely important role in conversation because they enhance the smooth flow of conversation. Based on previous studies, it is hypothesized that social status is one of the factors which seems to have an impact on the use of backchannels. Accordingly, this research aims to examine the forms and functions of backchannels, and the effects of status in the teacher-student relationship, which is chosen as a representative of high-low status. The data elicited are from the Thai Mister O Corpus. The approach adopted in this study is Conversation Analysis. The results reveal that teachers and students use similar forms and functions of backchannels, but the frequency of use is different. In terms of forms, a difference in frequency of use of the polite word “khâ” and two affirmative words, “châj” (khâ) and “nânnàsi” (khá) was noted. In terms of functions, a difference was noted between teachers and students in the frequency with which they showed agreement and support to the interlocutor, and showed acknowledgement. These interactions reflect that status has an impact on forms and functions of backchannels in terms of frequency.

Research Article

Abstract

Keywords

backchannels;
the Mister O Corpus;
conversation analysis;
Thai conversation

* Lecturer, Department of Thai Language, Faculty of Humanities, Kasetsart University, e-mail: narisra-bow@hotmail.com

** Associate Professor, Department of Thai, Faculty of Arts and Thaiwithat Research Unit for Thai Language, Literature and Folklore, Chulalongkorn University, e-mail: ntp1142@hotmail.com

1. บทนำ

การแสดงการเป็นผู้ฟัง¹ เป็นองค์ประกอบสำคัญที่พบในการสนทนา (Goffman, 1976) เป็นช่องทางที่ผู้ฟังให้สัญญาณอันเป็นประโยชน์แก่ผู้พูดว่าตนกำลังฟังอยู่ โดยไม่เชิงผลัด (White, 1989, p. 59) ผู้ฟังอาจใช้อวัจนภาษา เช่น การพยักหน้า การส่ายหน้า การยิ้ม หรือใช้วัจนภาษา เช่น อืม เออ อ้อ เพื่อแสดงว่าตนกำลังฟังผู้พูดอยู่ ในที่นี้เรียกว่า “ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง” วาร์ดและซีกาฮาระได้กำหนดคุณสมบัติของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังไว้ว่า ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังจะใช้เพื่อตอบรับเนื้อความถ้อยคำของผู้พูดโดยตรง จะปรากฏหรือไม่ปรากฏก็ได้ และไม่กำหนดให้ผู้ร่วมสนทนาตอบกลับ (Ward and Tsukahara, 2000 อ้างถึงใน นริศรา หาสนาม, 2558)

ปัจจัยสังคมที่งานวิจัยด้านการแสดงการเป็นผู้ฟังส่วนใหญ่สนใจศึกษาคือปัจจัยเพศ (Hirschman, 1994; Bilous & Krauss, 1988; Zimmerman & West, 1975) ผลการศึกษาพบว่า เพศหญิงมีแนวโน้มที่จะกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในความถี่สูงกว่าเพศชาย เมื่อเพศชายปฏิสัมพันธ์กับเพศหญิง เพศชายมีแนวโน้มที่จะปรับทิศทางการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในลักษณะสู่เข้าหรือใกล้เคียงกับเพศหญิง งานวิจัยกลุ่มนี้แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยเพศมีผลต่อการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง อย่างไรก็ตาม เท่าที่ศึกษายังไม่พบงานวิจัยใดศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยสถานภาพ

ในสังคมไทยสถานภาพเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดบทบาทหรือการกระทำของคนว่าควรประพฤติหรือปฏิบัติอย่างไร รวมถึงการปฏิสัมพันธ์ด้วย (Bandhamedha, 1985; อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2544) งานวิจัยหลายเรื่องแสดงให้เห็นว่า ปัจจัยสถานภาพมีผลต่อกลวิธีการใช้ภาษาเพื่อสื่อวัจนกรรม (ปวีณา วัชรสุวรรณ, 2547; เพชรรัตน์ เอ็มอักษร, 2550; อรวี บุนนาค, 2550 ฯลฯ) ผลการศึกษาพบว่าปัจจัยสถานภาพมีผลต่อกลวิธีและ/หรือความถี่ในการสื่อวัจนกรรม อย่างไรก็ตามยังไม่มียานวิจัยใดศึกษาว่าปัจจัยสถานภาพทางสังคมมีผลต่อการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยหรือไม่ อย่างไร

ในงานวิจัยนี้ เลือกศึกษาคู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียน² เนื่องจากคู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียนเป็นตัวแทนคู่ความสัมพันธ์สูง-ต่ำที่เห็นได้ชัดในสังคมไทย อีกทั้งโอกาสที่จะปฏิสัมพันธ์กันยังมีมากกว่าคู่ความสัมพันธ์อื่นๆ (ปวีณา วัชรสุวรรณ, 2547, น. 3)

1 คำว่า “การแสดงการเป็นผู้ฟัง” และ “ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง” ใช้ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า “back-channelling” และ “backchannels”

2 ในงานวิจัยนี้ ครูและนักเรียน หมายถึง ผู้ที่มีสถานภาพเป็นผู้สอนและผู้เรียน ในที่นี้คืออาจารย์มหาวิทยาลัยและนิสิตระดับปริญญาตรี

ที่ผ่านมางานวิจัยที่ศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยมี 2 งาน ได้แก่ งานของ อัญชลี วรรณรักษ์ (1997) ที่ศึกษาเปรียบเทียบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้พูดภาษาไทยกับผู้พูดภาษาอังกฤษร่วมกับปัจจัยเพศ ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาเป็นการสนทนาแบบเป็นกันเองทางโทรศัพท์ของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน และงานของนริศรา หาสนาม (2558, 2559) ที่ศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในข้อมูลการสนทนาแบบต่อหน้าของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน และเปรียบเทียบข้อมูลการสนทนา 2 ประเภท ได้แก่ การสนทนาในชีวิตประจำวันและการสนทนาแบบเน้นภารกิจ จะเห็นว่่างานที่ผ่านมาเป็นการศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยกับปัจจัยเพศ และประเภทการสนทนา (Wannaruk, 1997a, 1997b; นริศรา หาสนาม, 2558, 2559) ผู้วิจัยเห็นว่า สถานภาพทางสังคมก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่น่าสนใจศึกษา อีกทั้งเท่าที่ทบทวนงานวิจัย พบว่ายังไม่มีงานใดศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในการสนทนาของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพต่างกัน

ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงมุ่งศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียนในบริบทการสนทนาแบบเน้นภารกิจจากฐานข้อมูลภาษาไทยชุดมิสเตอร์โอ การศึกษานี้จะสะท้อนให้เห็นกลไกการสนทนาของคู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียนซึ่งเป็นตัวแทนคู่ความสัมพันธ์สูง-ต่ำในสังคมวัฒนธรรมไทยเพิ่มเติมจากงานวิจัยที่ผ่านมาซึ่งเน้นการศึกษากลวิธีแสดงวจนกรรมเป็นสำคัญ

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษารูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยกับปัจจัยสถานภาพ โดยใช้คู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียนเป็นตัวแทนสถานภาพสูง-ต่ำ

3. สมมติฐานการวิจัย

สถานภาพมีผลต่อการใช้รูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

4. ขอบเขตและการวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 ขอบเขตของข้อมูล

ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษามาจากข้อมูลการสนทนาจากฐานข้อมูลชุดมิสเตอร์โอ (Mister O Corpus) ซึ่งเป็นข้อมูลข้ามวัฒนธรรมที่ใช้ศึกษาเปรียบเทียบประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการปฏิสัมพันธ์

ในภาษาต่างๆ อันได้แก่ ภาษาญี่ปุ่น ภาษาจีน ภาษาเกาหลี ภาษาไทย ภาษาอังกฤษแบบอเมริกัน และภาษาอารบิกที่ใช้ในลิเบีย งานข้อมูลการสนทนาภาษาไทยชุดมิสเตอร์โอเก็บข้อมูลเมื่อเดือน กุมภาพันธ์ ปีพุทธศักราช 2555

งานวิจัยนี้เลือกศึกษาการสนทนาแบบเน้นภารกิจระหว่างครูกับนักเรียน การสนทนาที่เกิดขึ้นขณะที่ครูกับนักเรียน เพศหญิง 2 คน ช่วยกันลำดับเหตุการณ์บนบัตรภาพ 15 ใบให้เป็นเรื่องราวที่สมเหตุสมผล โดยไม่จำกัดเวลา จำนวน 9 คู่ ความยาว 94.9 นาที

ลักษณะของการสนทนาแบบเน้นภารกิจคือการที่ผู้วิจัยกำหนดให้ผู้ร่วมสนทนาพูดคุยกันเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยไม่จำกัดเวลา ผู้ร่วมสนทนาพูดคุยกันอย่างอิสระ ทำให้การสนทนาดำเนินไปอย่างเป็นธรรมชาติ

สาเหตุที่เลือกการสนทนาแบบเน้นภารกิจ เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าเป็นข้อมูลการสนทนาที่น่าสนใจ ครูกับนักเรียนผลัดกันเป็นผู้พูดและผู้ฟัง อีกทั้งยังพบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียนเกิดขึ้นตลอดเวลาขณะที่ปฏิสัมพันธ์กัน ต่างจากการสนทนาในชีวิตประจำวันหลายกรณีซึ่งมีแนวโน้มที่ครูมักจะเป็นผู้พูด ส่วนนักเรียนจะเป็นผู้ฟัง ทำให้การศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูเป็นไปได้ยากเนื่องจากนักเรียนมีแนวโน้มที่จะใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังมากกว่า

ตารางที่ 1

ข้อมูลการสนทนาแบบเน้นภารกิจระหว่างครูกับนักเรียน

ลำดับ	ไฟล์	ผู้ร่วมสนทนา	ความยาว/ นาที
1	T05	TT3-TS5	11.71
2	T07	TT4-TS7	5.89
3	T09	TT5-TS9	16.70
4	T11	TT6-TS11	14.88
5	T13	TT7-TS13	10.03
6	T15	TT8-TS15	8.08
7	T17	TT9-TS17	6.22
8	T19	TT10-TS19	13.58
9	T21	TT11-TS21	7.81
รวม			94.9

4.2 การวิเคราะห์ข้อมูล

ในงานวิจัยนี้ วิเคราะห์ข้อมูลถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังตามแนวทางการศึกษาของนริศรา หาสนาม (2558) ซึ่งใช้สนทนาวเคราะห์เป็นแนวคิดพื้นฐานในการศึกษา แบ่งออกได้ดังนี้

1. จำแนกถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังจากถ้อยคำอื่นๆ โดยใช้เกณฑ์คุณสมบัติของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของวอร์ดและซึกาฮาระ (Ward and Tsukahara, 2000) 3 ประการ ได้แก่ 1) ตอบรับเนื้อความถ้อยคำของผู้พูดโดยตรง 2) จะปรากฏหรือไม่ปรากฏก็ได้ และ 3) ไม่กำหนดให้ผู้ร่วมสนทนาตอบกลับ

2. วิเคราะห์รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังโดยใช้เกณฑ์ของนวรรธน พันธุมธธา (2544) และพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 (2556)

3. วิเคราะห์หน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง โดยใช้เกณฑ์การวิเคราะห์หน้าที่จากงานวิจัยที่มีมาก่อนหน้าเป็นแนวทางในการวิเคราะห์ (Iwata, 2009; Sungkaman, 2006; Heinz, 2003; Uematsu, 2000; Gardner, 1998; Wannaruk, 1997a, 1997b; Tao and Thompson, 1991; Drummond, 1990; Goodwin, 1986; Jefferson, 1983; Schegloff, 1982) ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะพิจารณาจาก 1) รูปและความหมายของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง 2) เจตนาของถ้อยคำของผู้พูด และ 3) บริบทในการสนทนา

4. เปรียบเทียบรูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียน

5. สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

5. แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สนทนาวเคราะห์เป็นแนวทางการศึกษาหนึ่งที่มุ่งศึกษาการปฏิสัมพันธ์ในการสนทนา การแสดงการเป็นผู้ฟังก็เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญในการสนทนา (Goffman, 1976) นักวิจัยด้านการปฏิสัมพันธ์หลายท่านเสนอแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังและวิจัยเกี่ยวกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยต่างๆ ดังจะเสนอต่อไปนี้

5.1 แนวคิดเกี่ยวกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

คำว่า “Backchannel” หรือในภาษาไทยเรียกว่า “ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง” (นริศรา หาสนาม, 2558) “การเออออ” (จันทิมา อังคพณิชกิจ, 2557; วิจิตร คริสเสถียร, 2555; Sungkaman, 2006) การแสดงว่ารับฟังอยู่ (ปริญญญา วงศ์ขัตติย์, 2555; สุจริตลักษณ์ ดีผดุง, 2552) โดยทั่วไปการตอบรับ

ถ้อยคำของผู้พูดมี 2 ลักษณะ ได้แก่ ถ้อยคำแสดงการตอบสนอง (Feedback) และถ้อยคำเออออ (Back channeling) (Tannen, 1991 อ้างถึงใน นิยะดา รสิทวรรณ, 2544) ในงานวิจัยนี้ใช้คำว่า “ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง” หมายถึงรวมถึงการเออออและการตอบสนองการพูด เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าการเออออและการตอบสนองการพูดมีหน้าที่ตอบสนองหรือตอบรับถ้อยคำของผู้พูดเช่นเดียวกัน แต่ลักษณะในการปรากฏต่างกัน การตอบสนองการพูดจะปรากฏเมื่อผู้ฟังตอบรับถ้อยคำของคู่สนทนาและการตอบรับนั้นจะปรากฏเป็นผลัด ส่วนการเออออจะปรากฏเมื่อผู้ฟังตอบรับถ้อยคำของคู่สนทนาขณะผู้พูดกำลังครองผลัดการสนทนา

นอกจากนี้ มีนักวิชาการได้ให้นิยามของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังไว้เป็นจำนวนมาก เช่น ฟรายส์ (Fries, 1952) อธิบายว่า ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเป็นช่วงเสียงสั้นๆ ที่ปรากฏแทรกเป็นช่วงๆ แต่ไม่สม่ำเสมอ ไม่สามารถคาดเดาได้ว่าจะเกิดขึ้นช่วงใด ที่สำคัญถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังจะต้องไม่ขัดจังหวะการพูดของผู้พูด ซึ่งสอดคล้องกับอิงเว (Yngve, 1970) และไวท์ (White, 1989) ที่มองว่าผู้พูดต้องไม่ละทิ้งผลัด อิงเวอธิบายว่า เมื่อผู้พูดครองผลัด ผู้พูดจะได้รับถ้อยคำสั้นๆ เช่น yes หรือ uh huh โดยไม่ทิ้งผลัดการสนทนา (1970, p. 568 cited in Maynard, 1990, p. 328) และไวท์อธิบาย Back channel ว่าเป็นช่องทางที่ผู้ฟังส่งสัญญาณอันเป็นประโยชน์ว่าผู้ฟังกำลังฟังผู้พูดอยู่ โดยไม่ละทิ้งผลัดเช่นเดียวกัน

จากนิยามข้างต้น จะเห็นว่านิยามของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังส่วนใหญ่จะพิจารณาเฉพาะถ้อยคำสั้นๆ เช่น yes uh huh เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ดันแคน (Duncan, 1972) กลับมองว่าถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังไม่ได้มีเฉพาะถ้อยคำสั้นๆ เท่านั้น ดันแคนจึงเสนอให้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังมี 4 รูปแบบ ได้แก่ 1) ถ้อยคำสั้นๆ เช่น mm-hmm yeah 2) ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา 3) ถ้อยคำสั้นๆ ที่ขอความกระจ่าง และ 4) ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา

ภายหลังวอร์ดและซึกาฮาระ (Ward and Tsukahara, 2000 อ้างถึงใน นริศรา หาสนาม, 2558, 2559) ได้กำหนดคุณสมบัติของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง 3 ประการ ได้แก่ 1) ตอบรับเนื้อความถ้อยคำของผู้พูดโดยตรง 2) จะปรากฏหรือไม่ปรากฏก็ได้ และ 3) ไม่กำหนดให้ผู้ร่วมสนทนาตอบกลับ วอร์ดและซึกาฮาระอธิบายเกณฑ์ข้างต้นว่า เกณฑ์แรกกำหนดขึ้นเพื่อจำแนกถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังออกจากถ้อยคำของผู้พูด ถ้อยคำเติมช่วงเงียบ และถ้อยคำแสดงการคิดใคร่ครวญ เกณฑ์ที่สองกำหนดขึ้นเพื่อจำแนกถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังออกจากคำตอบคำถาม และเกณฑ์ที่สามกำหนดขึ้นเพื่อจำแนกถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังออกจากคำถาม หากคำถามไม่ขัดจังหวะหรือเปลี่ยนทิศทางของการพูดของผู้พูด เช่น and then? เป็นต้น ก็จะนับเป็นถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยศึกษาตามแนวการศึกษาของนริศรา หาสนาม (2558; 2559) ซึ่งใช้สนทนาวิเคราะห์เป็นแนวคิดพื้นฐานในการวิเคราะห์และใช้เกณฑ์คุณสมบัติถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

ผู้ฟังของวอร์ดและซึกาฮาระ (Ward and Tsukahara, 2000) ผู้วิจัยเห็นว่าเกณฑ์ของวอร์ดและซึกาฮาระกำหนดคุณสมบัติของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังได้อย่างชัดเจนและครอบคลุมนิยามทั้งหมดของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาอื่น ๆ กับปัจจัยทางสังคม

จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยทางสังคมในภาษาอื่น ๆ พบว่ามีการศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยเพศ เช่น เฮิร์ชแมน (Hirschman, 1994) ซิมเมอร์แมนและเวสต์ (Zimmerman & West, 1975) ไบลัสและครอสส์ (Bilous & Krauss, 1988) ดังจะนำเสนอต่อไปนี้

เฮิร์ชแมนพบว่า ในการสนทนาภาษาอังกฤษ เพศหญิงจะใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังใน ความถี่สูงกว่าเพศชาย ส่วนซิมเมอร์แมนและเวสต์ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของเพศชายว่า ในการสนทนาระหว่างเพศชายกับเพศหญิง เพศชายจะกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังล่าช้าเพื่อแสดงความเห็นแย้งหรือควบคุมไม่ให้คู่สนทนาพัฒนาประเด็นการสนทนาต่อ

งานวิจัยของไบลัสและครอสส์ศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังโดยใช้แนวคิดเรื่องทฤษฎี การปรับทิศทางในการใช้ภาษา (Speech Accommodation Theory) ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาเป็นการสนทนาของนักศึกษา ผลการศึกษาพบว่าเพศชายใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในความถี่ต่ำกว่าเพศหญิง ซึ่งสอดคล้องกันกับเฮิร์ชแมน แต่เมื่อเพศชายกับเพศหญิงปฏิสัมพันธ์กัน เพศชายจะกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในความถี่สูงขึ้น ลักษณะการปฏิสัมพันธ์นี้สะท้อนให้เห็นว่าเพศชายมีลักษณะลู่เข้าเมื่อปฏิสัมพันธ์กับเพศหญิง

สรุปได้ว่า งานวิจัยที่ศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยทางสังคมในภาษาอื่น ๆ ส่วนใหญ่เลือกศึกษาปัจจัยเพศ ผลการศึกษาในงานวิจัยเหล่านั้นแสดงว่า ปัจจัยเพศมีผลต่อการ ใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย

จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยพบว่ามี การศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย 2 งาน ได้แก่ งานของอัญชลี วรรณรักษ์ (Wannaruk, 1997a, 1997b) และนริศรา หาสนาม (2558, 2559) ดังจะนำเสนอในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย

หัวข้อ	Wannaruk (1997a, 1997b)	นริศรา হাসনাম (2558, 2559)
แนวทางการศึกษา	- การศึกษาข้ามวัฒนธรรมโดยเปรียบเทียบระหว่างผู้พูดภาษาไทยกับผู้พูดภาษาอังกฤษอเมริกัน - ปัจจัยเพศ	- การศึกษาภาพรวมของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย - เปรียบเทียบข้อมูลการสนทนา 2 ประเภท
ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษา	การสนทนาทางโทรศัพท์	1. การสนทนาในชีวิตประจำวัน 2. การสนทนาแบบเน้นภารกิจ
ผู้ร่วมสนทนา	นักศึกษาปริญญาตรี ผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน 2 คน ผู้พูดภาษาไทย ชาย 15 คู่ หญิง 15 คู่ ผู้พูดภาษาอังกฤษ ชาย 15 คู่ หญิง 15 คู่	นิสิตปริญญาตรี ผู้ร่วมสนทนาเพศหญิงที่มีสถานภาพเท่ากัน 2 คน การสนทนาในชีวิตประจำวัน 9 คู่ การสนทนาแบบเน้นภารกิจ 9 คู่
ประเด็นในการศึกษา	รูปแบบ ตำแหน่ง และหน้าที่	รูปแบบ ตำแหน่ง และหน้าที่
	-	ความสัมพันธ์ระหว่างถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับถ้อยคำของผู้ที่กำลังพูดอยู่ โดยใช้ทฤษฎีวิัจจนกรรม

จากตารางข้างต้น งานของอัญชลี วรรณรักษ์ และนริศรา হাসনাম ศึกษารูปแบบ ตำแหน่ง และหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากันในภาษาไทยเช่นเดียวกัน แต่แนวทางการศึกษาและข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาต่างกัน งานของอัญชลี วรรณรักษ์เป็นการศึกษาข้ามวัฒนธรรมที่เปรียบเทียบระหว่างผู้พูดภาษาไทยกับผู้พูดภาษาอังกฤษอเมริกัน โดยมีปัจจัยเพศเป็นตัวแปร ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาเป็นการสนทนาทางโทรศัพท์ ส่วนงานของนริศรา হাসনামเป็นการศึกษาภาพรวมของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยและมุ่งเปรียบเทียบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในข้อมูลการสนทนา 2 ประเภท ได้แก่ 1) การสนทนาในชีวิตประจำวัน และ 2) การสนทนาแบบเน้นภารกิจจากฐานข้อมูลภาษาไทยชุดมิตเตอร์โอ อีกทั้งยังศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับถ้อยคำของผู้ที่กำลังพูดอยู่

ในที่นี้จะนำเสนอผลการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง งานวิจัยของอัญชลี วรรณรักษ์พบว่า ผู้พูดภาษาไทยเพศชายใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังใน ความถี่สูงกว่าผู้พูดภาษาอังกฤษเพศชายค่อนข้างมาก ส่วนผู้พูดภาษาไทยและผู้พูดภาษาอังกฤษ เพศหญิงใช้ในความถี่ไม่ต่างกัน

นอกจากนี้ ผู้พูดภาษาไทยและผู้พูดภาษาอังกฤษอเมริกันใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง เพื่อ แสดงว่าเข้าใจในความถี่สูงสุด รองลงมาคือ แสดงอารมณ์ความรู้สึก และหน้าที่ที่ใช้ในความถี่ต่ำสุด คือ กระตุ้นให้ผู้พูดกล่าวต่อ ผู้พูดภาษาอังกฤษอเมริกันแสดงความเห็นด้วยในความถี่สูงกว่าขอความ กระจ่าง ในขณะที่ผู้พูดภาษาไทยใช้เพื่อขอความกระจ่างในความถี่สูงกว่าแสดงความเห็นด้วย งานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยเพศและวัฒนธรรมมีผลต่อการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

ส่วนงานของนริศรา หาสนามพบว่า รูปถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่พบในความถี่สูงสุดคือ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา ส่วนหน้าที่ที่พบในความถี่สูงสุดคือหน้าที่แสดงการรับรู้ จะเห็น ว่า ผู้ฟังมีแนวโน้มที่จะแสดงการรับรู้ในการปฏิสัมพันธ์ในภาษาไทยมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับผล การศึกษาของอัญชลี วรรณรักษ์ (Wannaruk, 1997a, 1997b) นอกจากนี้ นริศรา หาสนาม (2558) ยังศึกษาเปรียบเทียบรูปและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในการสนทนา 2 ประเภท ได้แก่ การสนทนาในชีวิตประจำวันและการสนทนาแบบเน้นภารกิจ ผลการศึกษาพบว่าประเภทของบท สนทนาที่มีผลต่อรูปและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในด้านความถี่ในการใช้

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่ามีการศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัย เพศและประเภทการสนทนา แต่ยังไม่มียานวิจัยใดศึกษาถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทยกับ ปัจจัยสถานภาพทางสังคมในการปฏิสัมพันธ์

6. ผลการวิจัย

จากการจำแนกถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง พบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังจำนวนทั้งสิ้น 580 ครั้ง³ ครูใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง 229 ครั้ง ส่วนนักเรียนใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง 351 ครั้ง จะเห็นว่าเมื่อพิจารณาจากความถี่โดยรวม นักเรียนมีแนวโน้มที่จะกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง ในความถี่สูงกว่าครู

³ เมื่อพิจารณาลักษณะการปรากฏ พบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ปรากฏเดี่ยวๆ 483 ครั้ง ปรากฏซ้ำและ ปรากฏร่วมเพื่อเน้นหน้าที่หนึ่งให้หนักแน่น 75 ครั้ง และปรากฏร่วมเพื่อแสดงหน้าที่ที่ต่างกัน 22 ครั้ง ในการศึกษา นี้จะเปรียบเทียบรูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ปรากฏเดี่ยวๆ เป็นหลัก

การศึกษาครั้งนี้จะเปรียบเทียบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพต่างกัน 2 ประเด็น ได้แก่ รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง ดังจะนำเสนอต่อไปนี้

6.1 รูปแบบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพต่างกัน

จากการวิเคราะห์ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียน พบรูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง 9 กลุ่ม ได้แก่ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา คำแสดงความรู้สึก ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา คำรับรอง คำประเมินค่า ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทาน ตามลำดับ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบ พบว่าครูและนักเรียนใช้รูปถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในความถี่ต่างกันและไม่ต่างกัน ผู้วิจัยจะนำเสนอความถี่ในตารางพร้อมอธิบายและยกตัวอย่างถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังตามลำดับ

ตารางที่ 3

ความถี่ของรูปแบบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

ลำดับ	รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง	ความถี่		
		ครู	นักเรียน	รวม
1.	ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา	119	122	241
2.	คำแสดงความรู้สึก	10	112	122
3.	ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา	25	30	55
4.	คำรับรอง	7	28	35
5.	คำประเมินค่า	1	10	11
6.	ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา	2	6	8
7.	คำถามสั้นๆ	2	6	8
8.	คำเชื่อม	1	1	2
9.	คำอุทาน	0	1	1
รวม		167	316	483

จากตารางข้างต้น รูปของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ครูใช้ในความถี่สูงสุดคือ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา รองลงมาคือ ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา คำแสดงความรู้สึก คำรับรอง ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา คำถามสั้นๆ คำประเมินค่า และคำเชื่อม ตามลำดับ

ส่วนรูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงสุดคือ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา เช่นเดียวกับกับครู รองลงมาคือ คำแสดงความรู้สึก ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา คำรับรอง คำประเมินค่า ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทาน

รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัด คือ คำแสดงความรู้สึก “ค่ะ” นักเรียนใช้คำแสดงความรู้สึก “ค่ะ” 112 ครั้ง ส่วนครูใช้คำแสดงความรู้สึก “ค่ะ” 10 ครั้ง ซึ่งสอดคล้องกับความคาดหวังของคนในสังคมไทย โดยทั่วไปสังคมไทยจะคาดหวังให้นักเรียนหญิงใช้คำแสดงความรู้สึก “ค่ะ” เมื่อปฏิสัมพันธ์กับผู้มีสถานภาพสูงกว่า เช่น พ่อแม่ อาจารย์ เป็นต้น

สิ่งที่น่าสนใจก็คือ อย่างไรก็ตามนักเรียนก็ใช้ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา ในความถี่สูงสุดเช่นเดียวกับกับครู และมีความถี่ไม่ต่างจากครูมากนัก นักเรียนใช้ถ้อยคำสั้นๆ 122 ครั้ง ส่วนครูใช้ถ้อยคำสั้นๆ 119 ครั้ง ในสังคมไทยถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา มักไม่ค่อยใช้เมื่อปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ แต่นักเรียนกลับใช้ถ้อยคำสั้นๆ กลุ่มนี้เป็นจำนวนมากในการปฏิสัมพันธ์กับครู อาจเนื่องจากการกิจมีชุดคำสั่งให้ลำดับเหตุการณ์การเดินทางของตัวการ์ตูนบนบัตรภาพ ทั้งครูและนักเรียนต่างช่วยกันเสนอ ขณะที่ฝ่ายหนึ่งเสนอ อีกฝ่ายก็จะใช้ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา เพื่อแสดงการเป็นผู้ฟัง อีกทั้งถ้อยคำสั้นๆ กลุ่มนี้มีหลายหน้าที่ ได้แก่ แสดงการรับรู้ เข้าใจและนึกออก กำลังคิด เห็นด้วยและสนับสนุนสิ่งที่อีกฝ่ายเสนอ

ตัวอย่างที่ 1 คำแสดงความรู้สึกและถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา (T19)

	86	TT10: ปรากฏว่าเป็นเจออุปสรรค (0.47)	
➔	87	TS19: <u>อืม</u> (248.54)	Z
	88	TT10: <u>อืม</u> =คราวนี้_น่าจะเริ่มด้วย_อันนี้ก่อน <u>รีปะ</u> (0.37)	
➔	89	TS19: <u>ค่ะ</u> (256.50)	
➔	90	TS19: <u>ค่ะ</u> (0.20) (257.21)	
	91	TT10: แล้วแล้วจะมีไม้แม่ตอนแรก (0.18)	

จากตัวอย่างข้างต้น ครู (TT10) ซึ่งมีบทบาทเป็นผู้พูด เสนอให้ตัวการ์ตูนเจออุปสรรคระหว่างเดินทาง “ปรากฏว่าคือเจออุปสรรค” ส่วนนักเรียน (TS19) กล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้ถ้อยคำสั้นๆ “อืม” เพื่อแสดงความเห็นด้วย จากนั้นครูเสนอว่า “ซ้าแล้วซ้าอีก อืม คราวนี้ น่าจะเริ่มด้วยอันนี้ก่อนรีปะ” นักเรียนก็กล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้คำแสดงความสุภาพ “ค่ะ” เพื่อแสดงความเห็นด้วย

นอกจากนี้ คำรับรองก็เป็นอีกกลุ่มหนึ่งที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัดเช่นเดียวกันกับคำแสดงความสุภาพ “ค่ะ” จะเห็นว่านักเรียนใช้คำรับรอง 28 ครั้ง ส่วนครูใช้คำรับรอง 7 ครั้ง สาเหตุที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากนักเรียนมีแนวโน้มที่จะมีบทบาทเป็นผู้ฟังมากกว่าครู นักเรียนใช้คำรับรอง ได้แก่ “ใช่” “นั่นนะสิ” เพื่อแสดงการเห็นด้วย สนับสนุน และยืนยันสิ่งที่ครูเสนอหรือขอให้ยืนยันเพื่อเสนอต่อ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 2 คำรับรอง (T13)

	15	TS13: อะต้อง-เราต้องมีตอนที่ข้มแล้วเพราะไม้หัก (0.43)
➔	16	TT7: ใช่ใช่ (0.56) (56.65)
	17	TS13: แล้วก็ต้องอารมณ์เสียค่ะ (0.50)

จากตัวอย่างข้างต้น นักเรียน (TS13) เสนอว่า “อะต้อง-เราต้องมีตอนที่ข้มแล้วเพราะไม้หัก” ครูกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้คำรับรอง “ใช่ใช่” เพื่อแสดงความเห็นด้วย จากนั้นนักเรียนก็ครองผลัดการสนทนาต่อเพื่อเสนอความคิดเห็น

นอกจากถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อ่า แล้ว รูปแบบถ้อยคำที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ค่อนข้างสูงและมีความถี่ไม่ต่างกันอีกก็คือ ถ้อยคำที่กล่าวขำคู่สนทนา นักเรียนกล่าวขำคู่สนทนา 30 ครั้ง ส่วนครูกล่าวขำคู่สนทนา 25 ครั้ง สาเหตุที่มีความถี่ในการกล่าวขำคู่สนทนาไม่ต่างกันนั้น อาจเนื่องมาจากลักษณะของภารกิจหรือชุดคำสั่งเอื้อให้เกิดการกล่าวขำคู่สนทนา ที่สำคัญมีงานวิจัยที่พบว่า การกล่าวขำคู่สนทนาเป็นกลวิธีเด่นหนึ่งที่คู่สนทนาชาวไทยใช้เพื่อเรียบเรียงเรื่องในข้อมูลการสนทนาแบบเน้นภารกิจ โดยนำถ้อยคำหรือบางส่วนของถ้อยคำที่คู่สนทนากล่าวไว้ในผลัดก่อนหน้ามาก่ออีกครึ่งหนึ่ง (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภักดีผาสุข, 2561)

ตัวอย่างที่ 3 ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา (T07)

	82	TT4: หัก ตก ตกลงไป (0.22)
	83	TS7: แล้วก็, โกรธ (0.28)
➔	84	TT4: <u>โกรธไม่</u> :: (1.09)
	85	TS7: ก็เลย:: หมุนตัวกลับ_ หมุนตัวกลับ
➔	86	TT4: <u>หมุนตัวกลับ</u> (2.16)
	87	TS7: เดินไปหยิบไม้

จากตัวอย่างข้างต้น ครู (TT4) เสนอว่า “หัก ตก ตกลงไป” นักเรียน (TS7) ก็เสนอต่อ “แล้ว ก็ โกรธ” ขณะนั้นครูมีบทบาทเป็นผู้ฟัง แสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการกล่าวซ้ำคู่สนทนาว่า “โกรธไม่” จากนั้นนักเรียนเสนอว่า “ก็เลย หมุนตัวกลับ หมุนตัวกลับ” ครูก็กล่าวซ้ำถ้อยคำคู่สนทนาอีกครั้งว่า “หมุนตัวกลับ” จะเห็นว่าครูแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการกล่าวซ้ำถ้อยคำของนักเรียนเพื่อแสดงความเห็นด้วย โดยที่ครูไม่ซึ่งผลัดหรือเสนอเรื่องต่อ

ส่วนถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา คำประเมินคำ คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทาน จะปรากฏในความถี่ต่ำเมื่อเปรียบเทียบกับถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา คำแสดงความสุภาพ ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา และคำรับรอง

ครูและนักเรียนกล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนาในความถี่ต่ำและมีความถี่ต่ำไม่ต่างกัน นักเรียนกล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา 8 ครั้ง ส่วนครูกล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา 2 ครั้ง ซึ่งสอดคล้องกับฐพรพานโพธิ์ทองและศิริพร ภักดีผาสุข (2561, น. 19) ที่เห็นว่า การต่อประโยคของคู่สนทนาเพื่อช่วยต่อเรื่องเป็นกลวิธีที่คู่สนทนาชาวไทยไม่นิยมใช้ และสันนิษฐานว่าการกล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนาอาจถูกพิจารณาได้ 2 ทางว่า ผู้ที่ช่วยต่อประโยคกระตือรือร้นที่จะให้ความร่วมมือ สามารถคาดเดาหรือทราบสิ่งที่คู่สนทนาต้องการจะกล่าว ในทางตรงข้าม อาจมองได้ว่าเป็นการชิงผลัด เป็นพฤติกรรมที่ไม่สุภาพและอาจเป็นผลให้ผู้ที่ยังกล่าวประโยคไม่จบรู้สึกไม่พอใจ

ตัวอย่างที่ 4 ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา (T05)

	32	TT3:	เตี๋ยวนะ (3.96) (หายใจออก) (1.51) อี้ม: :
	33	TS5:	อี้ม
	34	TT3:	มันมีหน้ายิ้มกับมันมีหน้า ::,
➔	35	TS5:	กับหน้าร้องไห้ (71.29)
	36	TT3:	หน้าร้องไห้: แล้วก็หน้าแบบ= =_คล้ายคล้ายหน้าปีศาจด้วยนะ

จากตัวอย่างข้างต้น จะเห็นว่าในหน่วยผลัดที่ 34 ครู (TT3) กำลังจำแนกตัวการ์ตูน โดยพิจารณาจากการแสดงสีหน้า ครูกล่าวว่า “มันมีหน้ายิ้มกับมันมีหน้า” และลากเสียงยาว ทันใดนั้น นิสิตซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ฟังก็กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนาว่า “กับหน้าร้องไห้” ทั้งนี้เพื่อแสดงให้เห็นว่าตนเข้าใจสิ่งที่คู่สนทนาได้กล่าวไปแล้วและพอจะคาดเดาสิ่งที่คู่สนทนาจะกล่าวต่อได้ เนื่องจากผู้ร่วมสนทนาทั้งสองคนเห็นตัวการ์ตูนบนบัตรภาพพร้อมกัน

นอกจากนี้ คำประเมินค่า คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทานของครูและนักเรียนก็มีความถี่ต่ำและมีความถี่ต่ำไม่ต่างกันเช่นกัน นักเรียนใช้คำประเมินค่า 10 ครั้ง คำถามสั้นๆ 6 ครั้ง คำเชื่อม 1 ครั้ง และคำอุทาน 1 ครั้ง ส่วนครูใช้คำถามสั้นๆ 2 ครั้ง คำประเมินค่า 1 ครั้ง คำเชื่อม 1 ครั้ง แต่ไม่พบการใช้คำอุทาน สาเหตุที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากชุดคำสั่งนี้กำหนดให้ทั้งสองฝ่ายร่วมกันทำกิจกรรม ลักษณะการปฏิสัมพันธ์ที่มักจะพบบ่อยๆ ก็คือการร่วมกันเสนอเพื่อให้ภารกิจสำเร็จ อีกทั้ง คำประเมินค่า เช่น ได้ โอเค มักจะปรากฏเพื่อแสดงความเห็นด้วย แต่ยังคงมีน้อยของการประเมินค่าทั้งสองฝ่ายจึงใช้คำประเมินค่าในความถี่ค่อนข้างต่ำ

การใช้คำถามสั้นๆ และคำอุทานเพื่อแสดงอารมณ์ความรู้สึกปรากฏในความถี่ค่อนข้างต่ำ เนื่องจากต่างฝ่ายต่างร่วมกันเสนอมากกว่าที่แต่ละเหตุการณ์ให้อีกฝ่ายแสดงอารมณ์ความรู้สึก

ส่วนคำถามสั้นๆ เพื่อขอความกระจ่าง เช่น คะ อะไรนะ คำถามสั้นๆ และคำเชื่อมเพื่อโน้มน้าวให้กล่าวต่อ เช่น ทำไม แล้วก็ ปรากฏในความถี่ค่อนข้างต่ำ อาจเนื่องมาจากถ้อยคำกลุ่มนี้อาจจะทำให้ผู้พูดต้องให้ข้อมูลที่ได้กล่าวไปแล้วอีกครั้งหนึ่ง หรือกึ่งบังคับให้ผู้พูดครองผลัดต่อ ในที่นี้จะขอยกตัวอย่างคำถามสั้นๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 5 คำถามสั้นๆ (T15)

	69	TS15: แสดงว่ามัน นี่ไง มันไม่หัก แต่มันก็ข้ามมาได้นะแต่มันก็กระโดดมา= =อีกฝั่งได้_โดดแล้วก็หักไป:: เหมือนโดดมาเลย (10.99) เหมือนแบบ= =อันเนี้ย ยี่มนึกว่าโดดได้แล้ว แต่ว่า, (0.32)
	70	TT8: [หัวเราะ]
➔	71	TT8: [หัวเราะ] <u>อะไรนะ</u> (0.42)
	72	TS15: ยี่มนึกว่าโดดนึกว่าโอ้ยน่าจะโดดไปได้ (0.22) [หัวเราะ]
	73	TT8: [แต่มันอยู่คนละซีกนะ= =_อยู่คนละซีกกัน

จากตัวอย่างข้างต้น จะเห็นว่าขณะที่นักเรียน (TS15) กำลังเสนอให้ลำดับเหตุการณ์ ครู (TT8) แสดงอาการหัวเราะจนทำให้ไม่ได้ยินสิ่งที่นักเรียนเสนอ ขณะนั้นครูซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ฟัง แสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้คำถามสั้นๆ “อะไรนะ” เพื่อขอความกระจ่างหรือขอให้นักเรียนทวนสิ่งที่ได้พูดไปอีกครั้ง ผู้ฟังไม่ได้เจตนาถามเพื่อต้องการให้คู่สนทนาให้ข้อมูลใหม่จนทำให้ผู้พูดเปลี่ยนทิศทางการสนทนา หากแต่ต้องการให้ผู้พูดให้ข้อมูลเดิมที่ได้พูดไปแล้ว

เมื่อพิจารณาโดยภาพรวม ในสถานการณ์ที่ครูกับนักเรียนปฏิสัมพันธ์กัน นักเรียนมีแนวโน้มที่จะกล่าวถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในความถี่สูงกว่าครู นักเรียนใช้คำแสดงความสุภาพ “ค่ะ” และคำรับรองในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัด อีกทั้งครูและนักเรียนยังใช้ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อ่า ในความถี่สูงและมีความถี่ไม่ต่างกัน ส่วนรูปแบบที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ค่อนข้างต่ำ ได้แก่ คำประเมินค่า ถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทาน

6.2 หน้าที่ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพต่างกัน

เมื่อวิเคราะห์รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังแล้ว ลำดับถัดไปจะวิเคราะห์หน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังว่า ครูและนักเรียนใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงหน้าที่ใดและแตกต่างกันอย่างไร

จากการวิเคราะห์หน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังพบว่า หน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ครูและนักเรียนใช้มี 6 หน้าที่หลัก ได้แก่ แสดงการรับรู้ แสดงความเห็น แสดงอารมณ์

ความรู้สึก กำลังคิด โนม่น้าวให้กล่าวต่อ และขอความกระจ่าง⁴ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบ ครูและนักเรียนใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงหน้าที่ต่างๆ ในความถี่ต่างกันและไม่ต่างกัน ดังจะนำเสนอในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 4

แสดงความถี่ของหน้าที่ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง

ลำดับ	หน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง	รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง	ความถี่	
			ครู	นักเรียน
1.	แสดงความเห็น		145	174
	- เห็นด้วยและสนับสนุน	ถ้อยคำสั้นๆ เช่น อืม อืม เออ เอ้อ อ้า อาสะ อืมอืม อืมอืม อืมอืมอืม เอ้อเออเออเออ ค่ะ ค่ะ ค่ะ เป็นต้น คำแสดงความสุภาพ ค่ะ ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา คำรับรอง เช่น ใช่ ใช่ใช่ใช่ และคำประเมินค่า เช่น โอเค ได้ ได้ได้ ถ้อยคำที่ปรากฏรวม เช่น อืม/ เออใช่ใช่ เออ/ อืม/ อ๊ะ/ ค่ะ+กล่าวซ้ำ กล่าวซ้ำ+อา/ เออ เอ้อเออ+กล่าวซ้ำ+เออ กล่าวซ้ำ+โอเคค่ะ	145	173
	- ไม่เห็นด้วย	ถ้อยคำสั้นๆ ได้แก่ หืม	0	1
2.	แสดงการรับรู้		50	140
	- ยินยอม	คำแสดงความสุภาพ ค่ะ ถ้อยคำสั้นๆ เช่น อืม อืม อืม อืม หืมหืม หืม หืม เออ เอ้อเหอะ คำรับรอง เช่น ใช่ และถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา ถ้อยคำที่ปรากฏรวม เช่น เออ/ ใช่ใช่+กล่าวซ้ำ กล่าวซ้ำ+อืม	8	57

⁴ การศึกษาครั้งนี้จะวิเคราะห์หน้าที่จากถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่ปรากฏเดี่ยวๆ ปรากฏซ้ำ และปรากฏรวมที่แสดงหน้าที่ 1 หน้าที่ จำนวน 558 ครั้ง ส่วนถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังอีกกลุ่มหนึ่งคือ ถ้อยคำที่ปรากฏรวมเพื่อแสดงหน้าที่ที่ต่างกัน พบจำนวน 22 ครั้ง ครูและนักเรียนใช้ถ้อยคำกลุ่มนี้ในความถี่ค่อนข้างต่ำไม่ต่างกัน นักเรียนแสดงหน้าที่ที่ต่างกัน 13 ครั้ง ส่วนครูแสดงหน้าที่ที่ต่างกัน 9 ครั้ง

ลำดับ	หน้าที่ของถ้อยคำ แสดงการเป็นผู้ฟัง	รูปแบบของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง	ความถี่	
			ครู	นักเรียน
2. (ต่อ)	- เข้าใจและนึกออก	ถ้อยคำสั้นๆ เช่น อ้อ อ้อ อ้ออ้อ อืม อืมอืม อืมอืม และถ้อยคำที่กล่าวต่อถ้อยคำคู่สนทนา ถ้อยคำที่ปรากฏรวม เช่น อ้อ+กล่าวซ้ำ+คะ	10	39
	- รับรู้	ถ้อยคำสั้นๆ เช่น อืม อืม อืม อืม อืมหืม อืมฮือ หืม ฮือ ฮือ ฮือ อืม อาอา คำแสดงความรู้สึก คะ และถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา	21	19
	- เอื้อให้กล่าวต่อ	ถ้อยคำสั้นๆ เช่น อืม อืม เออ หืม หืม หืม อืมอืม อืม อ่า อืมอืมอืม และคำแสดงความรู้สึก คะ	11	25
3.	กำลังคิด	ถ้อยคำสั้นๆ เช่น เออ อืม อา ออ ฮือ เอ ถ้อยคำ ที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา ถ้อยคำที่ปรากฏรวม เช่น กล่าวซ้ำ+อืม อา+กล่าวซ้ำ	15	11
4.	แสดงอารมณ์ ความรู้สึก	คำถามสั้นๆ เช่น อ้อ/อ้าวหรือคะ หรือคะ เป็นต้น ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา และ คำอุทาน เช่น เย้	3	8
5.	ขอความกระจ่าง	ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนาและคำถามสั้นๆ เช่น คะ อะไรนะ	5	5
6.	โน้มน้าวให้กล่าวต่อ	คำเชื่อม เช่น แล้วยัง ถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนา และคำถามสั้นๆ เช่น ทำไม	2	2
รวม			220	338

จากตารางข้างต้น จะเห็นว่าหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่สูงสุดคือการแสดงความคิดเห็น รองลงมาคือ แสดงการรับรู้และกำลังคิด ส่วนหน้าที่ขอความกระจ่างและแสดงอารมณ์ความรู้สึกอยู่ในลำดับที่ต่างกัน กล่าวคือ ครูใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อขอความกระจ่างในความถี่สูงกว่าแสดงอารมณ์ความรู้สึก ส่วนนักเรียนใช้เพื่อแสดงอารมณ์ความรู้สึกในความถี่สูงกว่าขอความกระจ่าง และหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่ำสุดคือโน้มน้าวให้กล่าวต่อ

สิ่งที่น่าสนใจคือแม้ครูและนักเรียนจะแสดงความคิดเห็นและแสดงการรับรู้ในความถี่สูงเช่นเดียวกัน แต่นักเรียนจะใช้ทั้งสองหน้าที่นี้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัด ดังรายละเอียดต่อไปนี้

กลุ่มแสดงความเห็น เป็นกลุ่มหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่สูงสุด นักเรียนใช้ถ้อยคำ แสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงความเห็น 174 ครั้ง ส่วนครูใช้เพื่อแสดงความเห็น 145 ครั้ง สาเหตุที่ นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัด อาจเนื่องจากนักเรียนมีแนวโน้มที่จะมีบทบาทเป็นผู้ฟังมากกว่าครู จะเห็นได้จากความถี่ของการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง อีกทั้งในขณะที่ครูเสนอ ความคิดหรืออาจจะร่วมกันเสนอ นักเรียนก็มีแนวโน้มที่จะแสดงความเห็นด้วยและสนับสนุนสิ่งที่ครู เสนอ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 6 แสดงความเห็นด้วย (T19)

	161	TT10: อะสมมุติว่าอันนี้มาก่อน (0.17)	
➔	162	TS19:	ค่ะ
	163	TT10: =กำลังคำต่อ_อะวิ่งมาอย่าง เร็วคำต่อปุ๊บหักกลางทาง (0.22)	รีว่าอันนี้มาก่อน_ =
➔	164	TS19:	ค่ะ (419.85)
➔	166	TS19:	ค่ะ (422.52)

จากตัวอย่างข้างต้น ครู (TT10) กำลังเสนอให้เรียงบัตรภาพ “อะสมมุติว่าอันนี้มาก่อน” นักเรียนซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ฟัง ใช้คำแสดงความสุภาพ “ค่ะ” เพื่อแสดงความเห็นด้วยกับสิ่งที่ครูกำลัง เสนอ จากนั้นครูเสนอต่อ “รีว่าอันนี้มาก่อนกำลังคำต่ออะวิ่งมาอย่างเร็วคำต่อปุ๊บหักกลางทาง” นักเรียนก็ใช้คำแสดงความสุภาพ “ค่ะ” เพื่อแสดงความเห็นด้วย

ส่วน กลุ่มแสดงการรับรู้ ปรากฏในความถี่สูงรองจากกลุ่มแสดงความเห็น นักเรียนใช้ถ้อยคำ แสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงการรับรู้ 140 ครั้ง ส่วนครูแสดงการรับรู้ 50 ครั้ง จะเห็นว่านักเรียนใช้ เพื่อแสดงการรับรู้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัด หน้าที่ย่อยของการแสดงการรับรู้ ได้แก่ ยินยอม เข้าใจและนึกออก รับรู้ เอื้อให้กล่าวต่อ ตามลำดับ หน้าที่ย่อยที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่าง เห็นได้ชัด ได้แก่ ยินยอม เข้าใจ และเอื้อให้กล่าวต่อ อาจเนื่องมาจากในขณะที่ครูนำเสนอ นักเรียน จะยินยอมสิ่งที่ครูพูดเพื่อให้ครูนำเสนอต่อ เอื้อให้ครูนำเสนอต่อ และแสดงความเข้าใจสิ่งที่ครูนำเสนอ ส่วนหน้าที่ย่อยที่นักเรียนใช้ในความถี่ไม่ต่างจากครู ได้แก่ รับรู้ ในที่นี้จะยกตัวอย่างการแสดงการ ยินยอมและเข้าใจ

ตัวอย่างที่ 7 แสดงการยืนยัน (T11)

	84	TS11: หนูไม่แน่ใจว่าเป็น (0.41)	
	85	TT6: เออ::_เนาะ น่าจะเป็นแบบ	ที่ TS11 บอกปะใช้ว่า (0.15)
	86	TS11:	(หัวเราะ)
➔	87	TS11:	ใช้::_ (279.37)
	88	TT6:	อันนี้=
		=_ตัวนี้อยู่ข้างนี้อันนี้ขี้	ยามมาได้แล้ว
➔	89	TS11:	คะ (282.34) / คะ (283.33) (0.69)

จากตัวอย่างข้างต้น ก่อนหน้านี้นักเรียน (TS11) ได้เสนอให้ตัวการ์ตูนตัวแรกอยู่อีกฝั่งหนึ่ง และตัวการ์ตูนอีกตัวข้ามไปได้ ครูเห็นด้วยกับข้อเสนอของนักเรียนด้วยการกล่าวว่า “เออ::_เนาะ น่าจะเป็นแบบ ที่ TS11 บอกปะ” นักเรียนซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ฟัง แสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้คำรับรอง “ใช่” และคำแสดงความสุภาพ “คะ” เพื่อยืนยันว่าสิ่งครูพูดเป็นอย่างที่ตนได้เสนอไว้จริง

ตัวอย่างที่ 8 แสดงความเข้าใจ (T07)

	72	TS7: หรือมันมีไม้สองอัน	
	73	TT4:	หรือว่า_มันหักก่อนแล้วมันค่อยกลับไปเอา (0.62)
➔	74	TS7: อ้อ::_ (258.74)	
	75	TT4:	แล้วอีกรอบหนึ่ง-แล้วอีกรอบหนึ่งมันข้ามได้_ดีมะ

จากตัวอย่างข้างต้น นักเรียน (TS7) เสนอว่า “หรือมันมีไม้สองอัน” ครูเสนอต่อ “หรือว่า มันหักก่อนแล้วมันค่อยกลับไปเอา” จากนั้นนักเรียนแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้ถ้อยคำสั้นๆ “อ้อ” เพื่อแสดงว่าตนเข้าใจสิ่งที่ครูเสนอ

ส่วนหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่ำไม่ต่างกัน ได้แก่ *กำลังคิด แสดงอารมณ์ความรู้สึก ขอความกระจ่าง และโน้มน้าวให้กล่าวต่อ* นักเรียนแสดงภาวะกำลังคิด 11 ครั้ง แสดงอารมณ์

ความรู้สึก 8 ครั้ง ขอความกระจ่าง 3 ครั้ง และโน้มหน้าให้กล่าวต่อ 2 ครั้ง ส่วนครูแสดงภาวะกำลังคิด 15 ครั้ง ขอความกระจ่าง 5 ครั้ง แสดงอารมณ์ความรู้สึก 3 ครั้ง และโน้มหน้าให้กล่าวต่อ 2 ครั้ง ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า ในขณะที่กำลังทำภารกิจ หากมีการแสดงภาวะกำลังคิด ขอความกระจ่างหรือโน้มหน้าให้กล่าวต่อในความถี่สูง ก็อาจทำให้ภารกิจสำเร็จช้ากว่าการที่ทั้งสองฝ่ายร่วมกันเสนอความคิด

หน้าที่แสดงอารมณ์รู้สึกเป็นอีกหน้าที่หนึ่งที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่ำ ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าอาจเนื่องจากประเภทของปริจเจตการสนทนาซึ่งมีลักษณะเป็นการผลัดกันเสนอความคิดเห็น จึงไม่ค่อยพบหน้าที่แสดงอารมณ์ความรู้สึก ต่างจากกรณีการสนทนาที่ฝ่ายหนึ่งเป็นผู้เล่าเรื่องและอีกฝ่ายหนึ่งเป็นผู้แสดงอารมณ์ความรู้สึกขณะที่ฟังเรื่องเล่า

ในที่นี้จะยกตัวอย่างหน้าที่กำลังคิดและโน้มหน้าให้กล่าวต่อ ดังปรากฏต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 9 แสดงภาวะกำลังคิด (T17)

	24	TS17: อันนี้ต้องเป็นเรื่องเดียวกันหมดเลยปะ (0.40)
	25	TT9: เค้าบอกให้เราพยายาม= =ทำให้มันเป็นเรื่องเดียวกันนะ_(หัวเราะ) (0.65)
	26	TS17: เหมือนจะเป็นเรื่อง= =เดียวกันมั๊ย?: (3.83) เอ้? แต่มัน (5.59) อิม::_เอาไงดี (0.87)
➡	27	TT9: <u>อิม::_ (0.93)</u>
	28	TS17: เอาไม้มันจะข้ามสะพานแล้วทำไม้หัก_ไม้หัก_ไม้หักเสร็จหงุดหงิด (2.02)= =หงุดหงิดไปหงุดหงิดมากก็ตก_ตกแล้วก็ขึ้นมาใหม่ (หัวเราะขณะพูด=) =หัวเราะ) ไม่ทราบเหมือนกันนะคะ

จากตัวอย่างข้างต้น นักเรียนถามครูว่า “อันนี้ต้องเป็นเรื่องเดียวกันหมดเลยปะ” ครูตอบว่า “เค้าบอกให้เราพยายามทำให้มันเป็นเรื่องเดียวกันนะ” พร้อมหัวเราะ จากนั้นนักเรียนพูดด้วยความไม่แน่ใจว่า “เหมือนจะเป็นเรื่องเดียวกันมั๊ย” ด้วยเสียงสูงและลากเสียง เกิดช่วงหยุด 3.83 วินาที นิสิตก็พูดว่า “เอ้? แต่มัน” และมีช่วงหยุด 5.59 วินาที และถามครูว่า “อิมเอาไงดี” ครูซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ฟัง ไม่ตอบคำถามนักเรียน แต่แสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้ถ้อยคำสั้นๆ “อิม” พร้อมลากเสียงเพื่อแสดงภาวะกำลังคิด นักเรียนก็ยังคงเป็นผู้ครองผลัดต่อไป

ตัวอย่างที่ 10 แสดงการโน้มน้าวให้กล่าวต่อ (T19)

	96	TT10: อันนี้ใช่ปะ เอออะอะสมมุติลองดูนะ ลองดูนะลองดูนะ= =อ้า เดินมาอันนี้ (0.58)
	97	TS19: ตีบ (0.35)
➔	98	TT10: แล้วก็:;
	99	TS19: แล้วก็เจอเจอ= =แบบ_เจอเป็นทาง หยิ่งจ๊ะ
➔	100	TT10: เอ้อแล้วไง (0.40)
	101	TS19: แล้ว
	102	TT10: โมโหแหมะ (1.77)

จากตัวอย่างข้างต้น ครู (TT10) กล่าวว่า “อันนี้ใช่ปะ เอออะอะสมมุติลองดูนะ ลองดูนะลองดูนะ อ้า เดินมาอันนี้” นักเรียน (TS19) ทำเสียงประกอบการเคลื่อนไหวของตัวการ์ตูนในภาพ “ตีบ” จากนั้นครูไม่เสนอต่อแต่แสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้คำเชื่อม “แล้วก็” เพื่อโน้มน้าวให้นักเรียนเสนอต่อ นักเรียนเสนอต่อว่า “แล้วก็เจอเจอ แบบ เจอเป็นทาง หยิ่งจ๊ะ” ครูยังคงแสดงการเป็นผู้ฟังด้วยการใช้ถ้อยคำสั้นๆ “เอ้อ” เพื่อแสดงความเห็นด้วย และตามด้วยคำถามสั้นๆ “แล้วไง” เพื่อให้ นักเรียนเสนอต่อ แต่นักเรียนกลับเสนอต่อไม่ได้ ครูจึงเปลี่ยนบทบาทมาเป็นผู้พูดเพื่อเสนอต่อด้วยการถามว่า “โมโหแหมะ”

กล่าวโดยสรุป หน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่สูงสุดคือ แสดงความเห็นด้วย รองลงมาคือ แสดงการรับรู้ และหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่ำสุดคือ โน้มน้าวให้กล่าวต่อ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบความถี่ของหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ พบว่าหน้าที่ที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัดคือ แสดงความเห็นด้วยและสนับสนุนคู่สนทนา และแสดงการรับรู้ ส่วนหน้าที่ที่ครูและนักเรียนมีความถี่ต่ำไม่ต่างกันคือ กำลังคิด แสดงอารมณ์ความรู้สึก ขอความกระจ่าง และโน้มน้าวให้กล่าวต่อ

7. บทสรุป

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังกับปัจจัยสถานภาพโดยใช้คู่ความสัมพันธ์ครู-นักเรียนเป็นตัวแทนสถานภาพสูง-ต่ำ ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษาเป็นการสนทนาแบบเน้นภารกิจ ผลการศึกษาพบว่าครูและนักเรียนใช้รูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังชนิดต่างๆ เหมือนกัน แต่ต่างกันที่ความถี่ในการใช้รูปแบบที่ใช้ในความถี่ต่างกันคือ คำแสดงความรู้สึกภาพ “คะ”⁵ และคำรับรอง “ใช่” (คะ) “นั่นนะสิ” (คะ) ส่วนหน้าที่ที่ใช้ในความถี่ต่างกันคือ หน้าที่แสดงความเห็นด้วยและสนับสนุนคู่สนทนา และแสดงการรับรู้ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยที่ได้ตั้งไว้ส่วนหนึ่ง เนื่องจากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า สถานภาพมีผลต่อความถี่ในการใช้รูปแบบและหน้าที่ของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังบางชนิด ผู้วิจัยจะสรุปเป็นประเด็นดังต่อไปนี้

ลักษณะที่ต่างกันของรูปแบบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียน

รูปที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัดคือ คำแสดงความรู้สึกภาพ “คะ” และคำรับรอง “ใช่” (คะ) “นั่นนะสิ” (คะ) อย่างไรก็ตามนักเรียนก็ใช้ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา ในความถี่สูงและมีความถี่ไม่ต่างจากครู ในกรณีของคำว่า “เออ” หากในการสนทนาทั่วไป นักเรียนซึ่งมีสถานภาพต่ำกว่าใช้คำว่า “เออ” ในความถี่สูง โดยไม่มีคำลงท้ายแสดงความสุภาพ อาจถูกมองว่าไม่สุภาพได้ แต่ในกรณีการสนทนาแบบเน้นภารกิจ จะเห็นว่าการสนทนาดำเนินไปได้อย่างราบรื่น โดยที่ครูไม่ได้รู้สึกว่่านักเรียนไม่สุภาพ ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะว่านักเรียนใช้คำว่า “เออ” สลับกับคำแสดงความสุภาพ ซึ่งใช้ในความถี่สูงเช่นกัน อีกทั้งทั้งสองฝ่ายก็อาจกำลังจดจ่ออยู่กับภารกิจที่ต้องทำให้สำเร็จ

ลักษณะร่วมของรูปแบบถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของครูและนักเรียน

รูปที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่สูงสุดและมีความถี่ไม่ต่างกันคือ ถ้อยคำสั้นๆ จำพวก อืม เออ อ้อ อา รูปที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ค่อนข้างสูงไม่ต่างกันคือ ถ้อยคำที่กล่าวขำคู่สนทนา ส่วนรูปที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ค่อนข้างต่ำไม่ต่างกันคือ คำประเมินค่า ถ้อยคำที่กล่าวต่อ ถ้อยคำคู่สนทนา คำถามสั้นๆ คำเชื่อม และคำอุทาน ทั้งนี้ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าเป็นเพราะถ้อยคำสั้นๆ

⁵ คำแสดงความรู้สึกภาพ “คะ” หรือ “คะ” ที่เป็นถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังมี 2 ลักษณะ ลักษณะแรกคือ “คะ” หรือ “คะ” ปรากฏท้ายถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง เช่น อ้อคะ ได้คะ โอเคคะ ใช่คะ อ้อหรือคะ เพื่อแสดงความสุภาพ เช่นเดียวกับกรณการปรากฏท้ายถ้อยคำทั่วไป ลักษณะที่สองคือ “คะ” หรือ “คะ” ปรากฏเดี่ยวๆ ซึ่งทำหลายหน้าที่ ดังนี้ “คะ” ทำหน้าที่แสดงการรับรู้ เอื้อให้กล่าวต่อ เห็นด้วยและสนับสนุน และยืนยันสิ่งที่คู่สนทนากำลังพูด ส่วน “คะ” ทำหน้าที่แสดงการขอความกระจ่างให้ผู้ที่กำลังพูดอยู่อธิบายอีกครั้ง

และถ้อยคำที่กล่าวซ้ำคู่สนทนาอาจเป็นรูปของถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังที่เอื้อให้การสนทนาแบบเน้นภารกิจดำเนินไปอย่างราบรื่น

ลักษณะที่ต่างกันของหน้าที่ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของคุณและนักเรียน

หน้าที่ที่นักเรียนใช้ในความถี่สูงกว่าครูอย่างเห็นได้ชัดคือ หน้าที่แสดงความคิดเห็นด้วยและสนับสนุนคู่สนทนา และแสดงการรับรู้ หรือก็คือนักเรียนมีแนวโน้มที่จะมีบทบาทเป็นผู้แสดงความเห็นคล้อยตาม ขณะที่ครูเสนอความคิด ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าปัจจัยสถานภาพมีผลต่อการใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย

ลักษณะร่วมของหน้าที่ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของคุณและนักเรียน

หน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่สูงสุดคือ หน้าที่แสดงความคิดเห็นด้วย และรองลงมาคือ หน้าที่แสดงการรับรู้ ส่วนหน้าที่ที่ครูและนักเรียนใช้ในความถี่ต่ำไม่ต่างกันคือ หน้าที่กำลังคิด แสดงอารมณ์ความรู้สึก ขอความกระจ่าง และโน้มหน้าให้กล่าวต่อ ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าประเภทของปริเฉทการสนทนามีลักษณะเป็นการผลัดกันเสนอความคิดเห็น จึงไม่ค่อยพบหน้าที่แสดงอารมณ์ความรู้สึก ขอความกระจ่าง และโน้มหน้าให้กล่าวต่อ

8. อภิปรายผลการวิจัย

1. ลักษณะการสนทนาแบบเน้นภารกิจอาจจะส่งผลต่อรูปถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง เนื่องจากการปฏิสัมพันธ์กัน ผู้ร่วมสนทนาที่อาจจดจ่ออยู่กับภารกิจหรือมุ่งทำภารกิจให้สำเร็จ อาจจะทำให้นักเรียนใช้ถ้อยคำสั้น ๆ เช่น อืม เออ เพื่อแสดงความคิดเห็นด้วย โดยไม่ได้เลือกใช้คำแสดงความรู้สึกทั้งหมด

2. ลักษณะการสนทนาแบบเน้นภารกิจอาจจะส่งผลต่อความถี่ของหน้าที่ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟัง เนื่องจากการสนทนาแบบเน้นภารกิจ ผู้ร่วมสนทนามีแนวโน้มที่จะร่วมกันเสนอความคิดเห็นและยอมรับความคิดเห็นเพื่อให้ภารกิจสำเร็จลุล่วงไปได้ จึงอาจจะส่งผลให้ครูและนักเรียนใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงความคิดเห็นด้วยและสนับสนุนความเห็นในอัตราความถี่สูงสุด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของนริศรา หาสนาม (2558) ที่พบว่าในการสนทนาแบบเน้นภารกิจ ผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากันใช้เพื่อแสดงความคิดเห็นด้วยในอัตราความถี่สูงสุดในขณะทำงานวิจัยของอัญชลี วรรณรักษ์ (Wannaruk, 1997a, 1997b) พบว่า ในการสนทนาทางโทรศัพท์ ผู้พูดภาษาไทยใช้ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังเพื่อแสดงว่าตนเข้าใจคู่สนทนาในอัตราความถี่สูงสุด

3. ในการสนทนาระหว่างครูกับนักเรียน ไม่พบคำปฏิเสธ เช่น “ไม่ ไม่ใช่” ซึ่งต่างจากการสนทนาระหว่างนักเรียนกับนักเรียน (นริศรา หาสนาม, 2558) อีกทั้งยังพบว่าหากนักเรียนจะแสดงความไม่เห็นด้วย นักเรียนจะใช้ถ้อยคำสั้นๆ “หืม” โดยไม่กล่าวปฏิเสธโดยตรงไปตรงมา อย่างไรก็ตาม นักเรียนก็มีแนวโน้มที่จะแสดงความเห็นด้วยกับครูมากกว่า เนื่องจากพบว่านักเรียนแสดงความไม่เห็นด้วย 1 ครั้งเท่านั้น

4. ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า ในสถานการณ์ที่ครูกับนักเรียนต้องทำภารกิจร่วมกัน ระยะห่างของความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนอาจจะกระชับขึ้นชั่วขณะในฐานะ “ผู้ร่วม” ทำภารกิจให้สำเร็จ ลุล่วงไปได้

รายการอ้างอิง

- จันทิมา อังคพณิชกิจ. (2557). *การวิเคราะห์ข้อความ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภัคดีผาสุข. (2561). การสนทนาแบบเน้นภารกิจในภาษาไทยกับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้อง: กรณีศึกษาข้อมูลชุด Mister O ภาษาไทย. *ภาษาและภาษาศาสตร์*, 36(กรกฎาคม-ธันวาคม), 1-30.
- นริศรา হাসনাম. (2558). ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังของผู้ร่วมสนทนาที่มีสถานภาพเท่ากันในภาษาไทย (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- นริศรา হাসনাম. (2559). ถ้อยคำแสดงการเป็นผู้ฟังในภาษาไทย: การศึกษาตามแนวสนทนาวิเคราะห์. *วารสารภาษาและวรรณคดีไทย*, 33(2), 1-40.
- นววรรณ พันธุมเมธา. (2544). *คลังคำ*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- นิตยาภรณ์ ธนสิทธิสุโรชาติ. (2545). *กลไกการเปลี่ยนประเด็นในการสนทนาภาษาไทย* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาศาสตร์). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- นิยะดา รสิกรรณ. (2544). *การครอบครองการสนทนาในสถานการณ์การสื่อสารแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาศาสตร์). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ปวีณา วัชรสุวรรณ. (2547). *กลวิธีการกล่าวแย้งในภาษาไทยของผู้ที่มีสถานภาพต่างกัน: กรณีศึกษาของครูและนักเรียน* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ปริญญญา วงศ์ชาติย์. (2555). *การวิเคราะห์โครงสร้างบทสนทนาระหว่างนักจัดรายการวิทยุคลื่น 94.0 EFM* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาศาสตร์). สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล, นครปฐม.
- เพชรภรณ์ เอมอักษร. (2550). *กลวิธีการบอกเลิกสัญญาในภาษาไทย: กรณีศึกษาผู้ฟังที่มีสถานภาพต่างกัน* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- วิจิตร คริเสถียร. (2555). *การวิเคราะห์โครงสร้างบทสนทนาภาษาพม่าทางโทรศัพท์ระหว่างเจ้าหน้าที่ให้บริการข้อมูลชาวไทยกับลูกค้าชาวพม่า* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาศาสตร์). สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล, นครปฐม.

- สุจริตลักษณ์ ดีผดุง. (2552). *วาทศิลป์ปฏิบัติศาสตร์เบื้องต้น*. นครปฐม:
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. (2544). *ภาษาศาสตร์สังคม* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ:
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรวี บุณนาค. (2550). *กลวิธีการใช้ภาษาแสดงความผิดหวังต่อผู้ฟังที่มีสถานภาพต่างกัน
ในภาษาไทย: กรณีศึกษานิสิตนักศึกษา* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย).
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- Bandhmedha, N. (1985). Thai views of man as a social being. In A. Pongsapich (Ed.),
Traditional and Changing Thai World View. Bangkok: Chulalongkorn University
Social Research Institute.
- Bilous, F. R. & Krauss, R. M. (1988). Dominance and accommodation in the
conversational behaviours of same- and mixed-gender dyads.
Language & Communication, 8, 183-194.
- Drummond, K. G. (1990). *Back-channels revisited* (Doctoral dissertation).
University of Texas at Austin, Texas.
- Duncan, S. (1972). Some signals and rules for taking speaking turns in conversations.
Journal of Personality and Social Psychology, 23, 283-292.
- Fries, C. C. (1952). *The structure of English: an introduction to the construction of English
sentences*. London: Longmans.
- Gardner, R. (1998). Between speaking and listening: The vocalization of understandings.
Applied linguistics, 19, 204-224.
- Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in Society*, 5(3), 257-313.
- Goodwin, C. (1986). Between and within: alternative sequential treatments of continuers
and assessments. *Human Studies*, 9, 205-217.
- Heinz, B. (2003). Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers'
conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 1113-1142.
- Hirschman, L. (1994). Female-Male Differences in Conversational Interaction.
Language in Society, 23(3), 427-442.
- Iwata, Y. (2009). Acquisition of listeners' short responses in Japanese. *Texas Papers
in Foreign Language Education (TPFLE)*, 13(1), 25-38.
- Jefferson, G. (1983). Notes on systematic deployment of the acknowledgment tokens
"Yeah" and "Mm hm. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 30, 1-18.

- Maynard, S. K. (1990). Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 397-412.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Sungkaman, U. (2006). *An analysis of Mon conversation* (Doctoral dissertation). Mahidol University, Nakhon Phathom.
- Tao, H. & Thompson, S. A. (1991). English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic 'interference'. *Journal of Pragmatics*, 16, 209-233.
- Uematsu, S. (2000). The use of back channels between native and non-native speakers in English and Japanese. *Intercultural communication studies X*, 2, 85-98.
- Wannaruk, A. (1997a). *Back-channel behavior in Thai and American casual telephone conversations* (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.
- Wannaruk, A. (1997b). Back-channel behavior in Thai and American casual telephone conversations. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 4(3), 168-174.
- Ward, N. & Tsukahara, W. (2000). Prosodic features which cue back-channel responses in English and Japanese. *Journal of Pragmatics*, 23, 1177-1207.
- White, S. (1989). Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese. *Language in Society*, 18, 59-76.
- Zimmerman, D. H. & West, C. (1975). Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. In B. Thorne and N. Henley (Eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance* (pp. 105-129). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

ภาคผนวก

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการถ่ายเสียงปรับมาจากงานของแซคส์และเจฟเฟอร์สัน (Sacks, E. A. & Jefferson, 1974) และนิตยาภรณ์ ธนสิทธิสุโรชิตี (2545) ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 5

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการถ่ายเสียง

ลำดับ	การปรากฏ		สัญลักษณ์
1.	ลักษณะของการพูด	กล่าวแทรก/ กล่าวพร้อมกัน	[
		กล่าวถ้อยคำทันที โดยไม่มีช่วงหยุด	Z
		แก้ไขคำพูดตนเอง	-
		ลากเสียงยาว	::
		เสียงแจ๊ะปาก	!
2.	ลักษณะของการหยุด	หยุดด้วยทำนองเสียงต่อเนื่องทั้งช่วง เพื่อให้กล่าวต่อ	,
		หยุดแบบทำนองเสียงสูง	?
3.	ความยาวของช่วงหยุด	หยุดช่วงสั้นๆ ประมาณ 0.5-1.00 วินาที	_
		หยุดช่วงยาว ประมาณ 1.01-2.99 วินาที	_ _
		หยุดตั้งแต่ 3 วินาทีขึ้นไป	(ตัวเลข)
4.	ข้อจำกัดในการถ่ายเสียง	แสดงความต่อเนื่องของถ้อยคำของผู้พูด ที่มีข้อจำกัดของหน้ากระดาษ	=
		แสดงช่วงการสนทนาที่ไม่สามารถถ่ายเสียงได้ เนื่องจากได้ยินข้อมูลไม่ชัดเจน	(x)
5.	การระบุและอธิบาย ตัวอย่าง	เป็นถ้อยคำที่วิเคราะห์ (เน้นตัวหนาและขีดเส้นใต้)	<u>ถ้อยคำ</u> (เวลาระบุตำแหน่ง)
		ช่วงของถ้อยคำที่วิเคราะห์	➔
		แทนผู้มีสถานภาพสูงกว่า (ครู) TT ย่อมาจาก Thai teacher	TT
		แทนผู้มีสถานภาพต่ำกว่า (นักเรียน) TS ย่อมาจาก Thai student	TS