

## สารบัญ (Table of Contents)

เกี่ยวกับวารสาร (About the Journal)

ผู้ประเมินบทความประจำฉบับ (Reviewer)

บทบรรณาธิการ (Editorial)

	หน้า
ESP in Thailand: Practical English Training for Professionals <i>Songsri Soranastaporn</i>	7
Development of BASE Agricultural Business Board Game <i>Vara Engraphunkorn, Ryoju Hamada, Tomomi Kaneko, Masahiro Hiji, Kansak Sunakingpetch, Perawat Boonsathittavorn, Tribhumi Vacharagasemsin, &amp; Papangkorn Jaisuetrong</i>	29
Examining Students' Listening and Speaking Skills in Thai language after Using LINE Assisted Language Practice <i>Orrathip Geerativudhipong</i>	44
Words for Naming Foods in the Thai Language <i>Marasri Miyamoto</i>	55
การประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชานาตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชานา ไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ <i>วชิรวัชร งามละม่อม และ จิตาภา ธีรศิริกุล</i>	83
คำแนะนำการเตรียมต้นฉบับ (Manuscript Preparation Guidelines)	100

## เจ้าของ

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล

## ความเป็นมา

วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล (The Liberal Arts Journal) ตีพิมพ์เผยแพร่ครั้งแรกในปี พ.ศ. 2561 โดยจัดทำเป็นวารสารราย 6 เดือน (2 ฉบับ/ปี) ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – เดือนมิถุนายน และ ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม – เดือนธันวาคม

วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล (The Liberal Arts Journal) จัดพิมพ์บทความวิชาการ (Academic Article) บทความวิจัย (Research Article) บทความปริทัศน์ (Review Article) และบทวิจารณ์หนังสือ (Book Review) ทั้งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาต่างประเทศอื่น ๆ โดยผ่านกระบวนการกลั่นกรองของผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง จำนวนอย่างน้อย 2 ท่าน

## วัตถุประสงค์

1. เพื่อเป็นสื่อกลางในการตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิชาการ ผลงานวิจัย และงานสร้างสรรค์ทั้งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ในสาขาวิชาศิลปศาสตร์ อันประกอบด้วยภาษามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ วิทยาศาสตร์สังคม และศึกษาศาสตร์ ที่มีคุณภาพอยู่ในเกณฑ์มาตรฐานของ TC1 ผลงานดังกล่าวต้องแสดงถึงประโยชน์ทั้งในเชิงทฤษฎีเพื่อให้นักวิจัยสามารถนำไปพัฒนาหรือสร้างองค์ความรู้ใหม่และประโยชน์ในเชิงปฏิบัติที่นักปฏิบัติสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในภาคส่วนต่าง ๆ ทั้งภาครัฐ ภาคธุรกิจ ภาคสังคมและชุมชน
2. เพื่อส่งเสริมการศึกษาค้นคว้าวิจัยและนำเสนอผลงานทางวิชาการของคณาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการ และนักศึกษา

## ขอบเขต

วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล (The Liberal Arts Journal) รับผิดชอบบทความวิชาการ (Academic Article) บทความวิจัย (Research Article) บทความปริทัศน์ (Review Article) และบทวิจารณ์หนังสือ (Book Review) ทั้งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ภายใต้เงื่อนไขว่าจะต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร หรือสิ่งพิมพ์ใดมาก่อน (ยกเว้นรายงานวิจัยและวิทยานิพนธ์) และไม่อยู่ในระหว่างการพิจารณาขอตีพิมพ์ในวารสารอื่น กรณีบทความบางส่วนเคยเผยแพร่ในรายงานสืบเนื่องจากการประชุมวิชาการ ผู้เขียนต้องแสดงให้เห็นว่าบทความที่ส่งมาได้มีส่วนเพิ่มเติมหรือขยายจากบทความเดิมอย่างน้อยร้อยละ 60 นอกจากนี้ผู้เขียนยังต้องระบุในบทความว่าได้เผยแพร่บางส่วนของบทความดังกล่าวไปแล้วที่ใดและเมื่อไร

ขอบเขตของวารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล (The Liberal Arts Journal) จะครอบคลุมเนื้อหา ดังนี้

1. ศิลปศาสตร์ ได้แก่ ภาษา มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ วิทยาศาสตร์สังคม และศึกษาศาสตร์
2. สหวิทยาการ ได้แก่ การศึกษาระหว่างสาขาวิชา หรือการบูรณาการข้ามศาสตร์

**ที่ปรึกษากิตติมศักดิ์**

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร. คุณหญิงสุริยา รัตนกุล

มหาวิทยาลัยมหิดล

**ที่ปรึกษา**

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ธนายศ ธนธิตี

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล

**บรรณาธิการ**

รองศาสตราจารย์ ดร. ทรงศรี สรณสถาพร

มหาวิทยาลัยมหิดล

**กองบรรณาธิการ**

ศาสตราจารย์ ดร. สุวัจน์ ธีรุต

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลศรีวิชัย

ศาสตราจารย์ ดร. สมทรง บุรุษพัฒน์

มหาวิทยาลัยมหิดล

Professor Dr. Willy Christian Kriz

University of Applied Sciences Vorarlberg, Austria

Professor Dr. Richard Donato

University of Pittsburgh, USA

Professor Dr. Ikuko Mihara

Osaka University, Japan

Dr. Vinod Dumblekar

Mantis Co.LTD, India

รองศาสตราจารย์ ดร. วิสุทธิ์ สุนทรนภพงศ์

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

รองศาสตราจารย์ ดร. พนอเนียง สุทัศน์ ณ อยุธยา

มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา

รองศาสตราจารย์ ดร. ลิงหนาท น้อมเนียน

มหาวิทยาลัยมหิดล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรัณศุภมาส เอ่งฉ้วน

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ร้อยโทหญิง ดร. เกิดศิริ เจริญวิศาล

มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รัชฎาภรณ์ นิมมवल

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เศรษฐชัย ชัยสนธิ

มหาวิทยาลัยศรีปทุม วิทยาเขตชลบุรี

อาจารย์ ดร. ณีฎฐพงศ์ จันทร์อยู่

มหาวิทยาลัยมหิดล

อาจารย์ ดร. ทานพร ตระการเถลิงศักดิ์

มหาวิทยาลัยมหิดล

### ผู้ช่วยบรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิวรรณ พันธย์	มหาวิทยาลัยมหิดล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รุ่งภัทร เรืองพิทยา	มหาวิทยาลัยมหิดล
อาจารย์ ดร. กรศิริ บุญประกอบ	มหาวิทยาลัยมหิดล
อาจารย์ ดร. เขมฤทัย บุญวรรณ	มหาวิทยาลัยมหิดล
อาจารย์ ดร. อัญชลี ภูผะกา	มหาวิทยาลัยมหิดล
อาจารย์ ศศิพันธ์ ดิษฐานนท์	มหาวิทยาลัยมหิดล
อาจารย์ ธนัท ปรียานนท์	มหาวิทยาลัยมหิดล

### ฝ่ายจัดการ

นางสาวรัชนิกร นันทิกกาญจนะ	เลขานุการ
นางสาวพนิดา หนูทวี	Web Administrator
นายสุทธิพงษ์ ตะเภาทอง	Graphic Designer

### กำหนดออก

กำหนดออกเป็นราย 6 เดือน (2 ฉบับ/ปี) ดังนี้

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – เดือนมิถุนายน

ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม – เดือนธันวาคม

### สถานที่ติดต่อ

กองบรรณาธิการวารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล Liberal Arts Journal

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล

999 ถ.พุทธมณฑลสาย 4 ตำบลศาลายา

อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม 73170

โทร. 02-441-4401 ต่อ 1201

E-mail: lamujournal@gmail.com

URL: <http://www.la.mahidol.ac.th/lajournal>

- ทักษะและข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล Liberal Arts Journal, Mahidol University เป็นทักษะของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นพ้องด้วยกับทักษะเหล่านั้น และไม่ถือว่าเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ
- ความรับผิดชอบด้านเนื้อหา และการตรวจร่างบทความแต่ละบทเป็นของผู้เขียนแต่ละท่าน
- กรณีมีการฟ้องร้องเรื่องการละเมิดลิขสิทธิ์ถือเป็นการรับผิดชอบต่อผู้เขียนแต่เพียงฝ่ายเดียว
- ลิขสิทธิ์บทความของผู้เขียนและคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล ได้รับการสงวนสิทธิ์ตามกฎหมายการตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตโดยตรงจากผู้เขียน และคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นลายลักษณ์อักษร

## ผู้ประเมินบทความประจำฉบับ

Professor Dr. Toshiko KIKKAWA

Dr. Vinod Dumblekar

รองศาสตราจารย์ ดร. พนอเนียง สุทัศน์ ณ อยุธยา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรัณศุภมาส เอ่งฉ้วน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ธนพร ศรียากุล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วรวิทย์ จิราสมบัติ

อาจารย์ ดร. กิตติศักดิ์ เจิมสิทธิประเสริฐ

อาจารย์ ดร. ทานพร ตระการเฉลิมศักดิ์

ดร. สถาพร สาธุการ

ดร. สมรักษ์ สหพงศ์

Keio University, Japan

Mantis Co.LTD, India

มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีมหานคร

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยรังสิต

มหาวิทยาลัยมหิดล

มหาวิทยาลัยมหิดล

มหาวิทยาลัยมหิดล

## บทบรรณาธิการวารสารศิลปศาสตร์

วารสารศิลปศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 2 ประกอบด้วย บทความวิชาการ จำนวน 1 บทความ บทความวิจัย จำนวน 4 บทความ ซึ่งเป็นบทความที่มีคุณภาพแสดงถึงประโยชน์ทั้งในเชิงทฤษฎีเพื่อให้นักวิจัยสามารถนำไปพัฒนาหรือสร้างองค์ความรู้ใหม่ และประโยชน์ในเชิงปฏิบัติที่นักปฏิบัติสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในภาคส่วนต่าง ๆ ทั้งภาครัฐ ภาคธุรกิจ ภาคสังคมและชุมชน รวมไปถึงการส่งเสริมการศึกษาค้นคว้าวิจัย โดยวารสารฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยความร่วมมือจากหลายฝ่าย ได้แก่ คณะที่ปรึกษา กองบรรณาธิการ ผู้ทรงคุณวุฒิจากหน่วยงานภายในและภายนอกที่กรุณาพิจารณาปรับปรุงแก้ไข บทความ ให้มีความสมบูรณ์ ขอกราบขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารศิลปศาสตร์ฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ทางวิชาการสำหรับผู้อ่านทุกท่าน หากท่านใดสนใจประสงค์ส่งบทความเพื่อเผยแพร่ กองบรรณาธิการยินดีรับตีพิมพ์ โดยต้องผ่านการพิจารณาก่อนกรองจากผู้ทรงคุณวุฒิทั้งภายในและภายนอก และหากท่านมีข้อเสนอแนะประการใด กองบรรณาธิการยินดีน้อมรับคำแนะนำเพื่อจะนำไปปรับปรุง และพัฒนาคุณภาพวารสารศิลปศาสตร์ให้มีมาตรฐานดียิ่งขึ้นต่อไป

รองศาสตราจารย์ ดร. ทรงศรี สรณสถาพร  
บรรณาธิการ

# ESP in Thailand: Practical English Training for Professionals

*Songsri Soranastaporn*

*Mahidol University, Thailand*

## 1. Introduction

English for Specific Purposes (ESP) is very practical for professional training. This is because ESP, of its very nature, according to Dudley-Evans, (1998), (1) is designed to meet the specific needs of a particular group of learners; (2) makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; and (3) is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. Dudley-Evans, (1998, p. 4-5) also makes the nature of ESP clearer by listing other characteristics as follows:

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines;
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English;
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
4. ESP courses are generally designed for intermediate or advanced students.

Most ESP courses assume some basic knowledge of language systems, so learners do not need to learn General English if they are qualified enough.

### 1.1 Classification of ESP

ESP is focused on particular groups of learners, so ESP can be divided based on types of academic and professional areas (Dudley-Evans & St. John, 1998). (See Diagram 1.) Though English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP) are in different categories, both can occur concurrently because people can work and study at the same time or students can use the target language when they start their jobs (Flowerdew & Peacock, 2001). In Thailand, ESP can be classified into EAP (developed and offered at Mahidol University) and EOP (arranged by the English Language Development Center). See examples in Diagram 1.

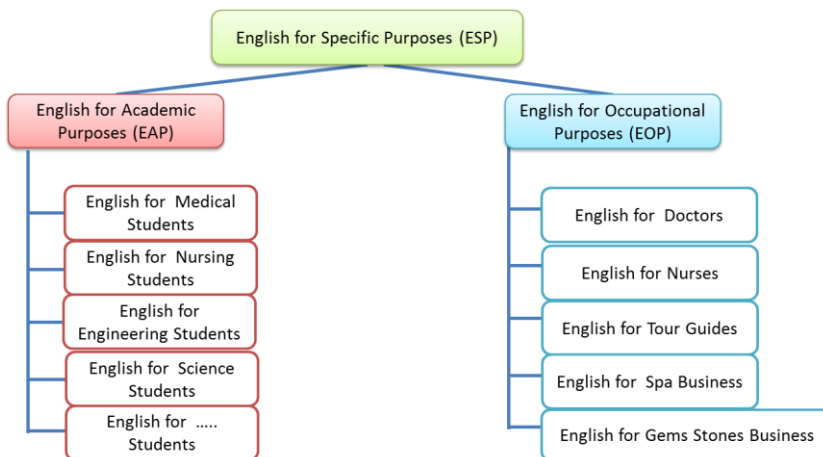


Diagram 1: Classification of ESP in Thailand by professional area

## 1.2 ESP Syllabus Development

The ESP syllabus should be developed systematically and scientifically based on the results of a needs analysis which to determine the goals and objectives of the language learners. Then ESP teachers select and sequence ESP materials, activities, and tasks which are suitable for those learners and matched to their needs before using them in class, employing various and appropriate language teaching methods and techniques. On-going ESP courses must be evaluated periodically so the courses can be improved and all stakeholders can be sure that ESP courses are efficient. In reality these four elements are interdependent (Dudley-Evan & St John, 1998). (See Diagram 2).

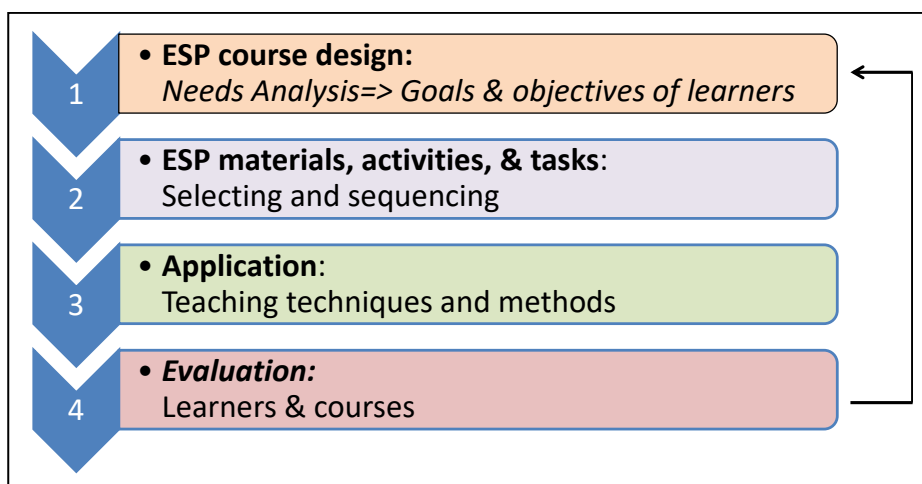


Diagram 2: ESP Syllabus Development



### 1.2.1 ESP Course Design

To develop an ESP syllabus, a needs analysis must be conducted first, so students' needs both for learning and for situations in which the target language will be used can be discovered, together with language or linguistic features which learners will use and their reasons for learning (Basturkmen, 2010, Hutchinson & Water, 1988; Jordan, 1997). These two categories are called academic needs and job needs, learner-centered needs and target-centered needs (Bloor, 1984), learning needs and target needs, present situation needs and target situation needs. The results of the needs analysis together with language descriptions and learning theories need to be considered. Results of the needs analysis will reveal information about the learners in terms of who, why, where, or when which learners will learn or use their target language (Hutchison & Waters, 1988; Jordan, 1997).

At present, needs analysis has been classified into three types: deficiency analysis, strategy analysis, and means analysis (Jordan, 1997; West, 1998), the focus on learners' needs is similar to that of the past, but the factual information elicited is more specific. A *deficiency analysis* investigates strengths and weakness of learners before starting their language course. A *strategy analysis* explores how learners wish to learn, so methods of learning (styles and strategies) and teaching (techniques, materials, activities, and tasks) are investigated. Through this, how learners learn their target language efficiently can be discovered. A *means analysis* examines the teaching environment of the language course, so the constraints and opportunities of the ESP journey will be discovered and a suitable teaching environment can be offered.

Apart from needs analysis, two elements, language description (language issues or subject-specific English) and learning theories (or study skills), need to be considered in designing ESP courses (Dudley-Evans and St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1998; Jordan, 1997). *Language description* is the way language is presented for the purpose of learning such as “structural”, “functional”, or “notional”. At the same time, “form”, “function”, and “sociolinguistics” need to be included in designing ESP courses. Importantly, the purpose of ESP courses is to train students to be able to communicate, so a variety of language in particular contexts must be presented. Thus, some ESP researchers have analyzed target language and have used the results of discourse (rhetorical) analysis to develop their ESP courses. *Learning theories in ESP* refers to “how people learn language” (Hutchison & Waters, 1987, p. 31). Researchers have described language learning strategies used by ESL and EFL learners (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). Learning strategies are “specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more effective, more self-directed, more enjoyable and more transferable to new situations” (Oxford, 1990, p.8). The relationship among these three analyses is presented in Diagram 3. Bruce (2011) suggests putting theories of discourse and of language teaching and learning into the stage of formulating aims and objectives and selection and staging of course content.

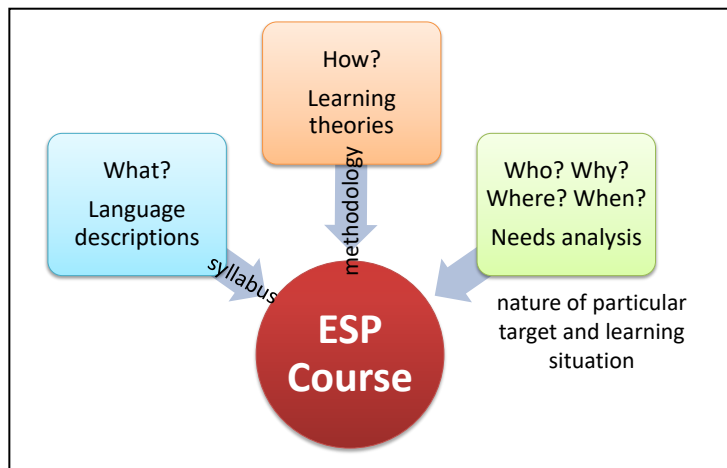


Diagram 3: Factors affecting ESP course design

Source: (Hutchison &amp; Waters, 1987)

### 1.2.2 ESP Materials

ESP teachers may select, adapt, or develop materials which they will use, and they have to evaluate these materials before using them with students. Selecting existing materials according to criteria specified is the most convenient choice. ESP teachers have to define both subjective (materials requirements) and objective (materials being evaluated) criteria for analysis. (See example of analysis in Table 1.) Then they must match their criteria with the proposed book (How far does the material match the needs?) (Hutchinson & Waters, 1987). (See examples of subjective and objective analysis in Table 1.)

**Table 1 Example of subjective and objective analysis**

Subjective analysis	Objective analysis
<p>3A What kind of language description do you require?</p> <p>Should it be structural, notional, functional, discourse-based, some other kind, a combination of one or more of these?</p>	<p>3B What type(s) of linguistic description is/are used in the materials?</p>

Source: (Hutchinson &amp; Waters, 1998, p. 100)

To adapt or develop ESP materials, ESP teachers need to consider guidelines and a model of materials design (Hutchinson & Waters, 1998). Guidelines for materials design are as follows: (1) Materials must stimulate learning, i.e. interesting texts, enjoyable activities, using the existing knowledge and skills of learners, and coping contents by teachers and learners. (2) Materials help to organize the learning process. Thus, ESP

developers organize clear and coherent units and produce materials which are systematic and flexible, so learners will work creatively, experience variety, and use high-order thinking skills. Tasks must be graded from easy to difficult or simple to complex. Teachers can use new techniques with these ESP materials. (3) Materials provide models of correct and appropriate use, so the discourse of specific fields--medicine, engineering, or sports science—should be analyzed and used for each group. The materials design model consists of input, content focus, language focus, and task. *Input* may be texts, dialogues, video recordings, diagrams, or any piece of communication data (Hutchinson & Waters, 1987, p. 108). The purpose of input is to stimulate learners to focus on their learning. *Content focus* should be specific to particular groups of learners, so learning will be meaningful. *Language focus* enables learners to analyze and synthesize the language which they are learning, so they have the “chance to take the language to pieces, study how it works and practice putting it back together again” (Hutchinson & Waters, 1998, p. 109). Textual grammar, “the use of items of grammar and syntax as integrated features of text” (Bruce, 2011, p. 84) should be used because the context helps students to understand more easily. A *Task* is designed and learners use it for the purpose of communication, which is the ultimate goal of language learning. To evaluate teaching materials, Dudley-Evans and St. John (1998) suggest grading materials and methodologies as well as using multimedia or high-technology materials for teaching ESP. Bruce (2011) suggests investigating the different aspects of discourse according to subject matter, by collecting texts and data using three different approaches--ethnographic, genre-based, and corpus linguistics--because texts and contexts are related and provide meaningful information (Widdowson, 2004).

## Application

Dudley-Evans and St. John (1998) stated that “*There is no best way; all techniques and methods are responded to a particular situation*” (p.187). Applying ESP courses, teachers need to focus on a learning-centered methodology (Hutchinson & Waters, 1998). Learners must be encouraged to use background knowledge to understand, learn, and use new information, so the process of second language learning can be developed. Opportunities must be provided for learners to use the target language both in class and in real situations, so learners must do both psycho-motor activities and language learning activities because language learning is an active process. Learners must be able to make their own decisions about learning the target language. A balance between the conceptual/cognitive capacity and the linguistic level of the learners must be achieved, so learners can develop their target language as they did their first language. Learners’ existing communication strategies must be exploited so that they can learn the target language since learners know what communication is and how it is used. A positive attitude towards the language and towards language learning must be developed among the learners by arranging fun, enjoyable, interesting, and meaningful activities and tasks. Learners must think and build relationships within their groups while they are the learning target language. A problem-solving approach to solving language problems should not be used; learners should fit the new language into their matrix of knowledge and language learning. Finally, although the process of language learning may not be systematic, communication is a system so it is important that learners must internalize what they learn.

### 1.2.4 Evaluation

ESP courses need to be evaluated in terms of both learners and the course itself (Hutchinson & Waters, 1998).

*Learner assessment* reflects student's performance as well as the syllabus, activities and tasks, teaching, and tests. Assessment is classified into three types: placement tests, achievement tests, and proficiency tests, based on the purposes and functions of the tests. *Placement tests* are used for placing the students into the most suitable course based on student's needs and the tests are usually done before the course starts. Hutchinson and Waters (1987) suggest that if "students are already proficient, no further tuition is required" (p. 146). These tests should reveal both what the learner's lack and what the potential for learning will be in the ESP course. *Achievement tests* are used for indicating how well the students have kept up with the syllabus and students may be tested at any time during the course so these tests are called teacher-made tests. *Proficiency tests* are used for assessing the ability of students to cope with the demands of a particular situation. In testing the communicative competence of learners, language knowledge and strategic competence must be emphasized (Douglas, 2000).

*Course evaluation* should be done continuously to determine if the existing ESP course satisfies the educational needs of the learners. In constructing an evaluation of the course, these four questions must be answered: "What should be evaluated? How can ESP courses be evaluated? Who should be involved in the evaluation? When (and how often) should evaluation take place?" (Hutchinson & Waters, 1998, p. 152). Teachers may ask themselves whether the ESP course fulfills the needs of language learners in terms of learning and using language. If the answer is "No", teachers may explore the problems which "may be in the syllabus, the materials, teaching and learning techniques, the testing procedures, logistical/administrative arrangement, or the course evaluation system" (Hutchinson & Waters, 1998, p. 153). Information regarding the ESP course should be gathered from learners, ESP teachers, course sponsors, and former students. ESP courses may be evaluated during the first week, at the middle, or at the end of the courses.

Bruce (2001) states that developing ESP courses requires competent teachers because developers need to have competency relating to academic practice, which includes (1) academic contexts, (2) differences among disciplines, (3) academic discourse, and (4) personal learning, development, and autonomy. Moreover, ESP teachers need to have competency in working with EAP students because ESP teachers need to be able to (1) find and analyze students' needs and use the results of needs analysis to start their ESP courses, and (2) develop critical thinking skills and autonomy in their students. The other two competencies are related to curriculum development and program implementation.

### Conclusions

ESP courses are efficient because they are designed to meet the learners' needs. Thus, needs analysis must be done before the goals and objectives for learners and learning are established. Then content, activities, and tasks are carefully selected and graded before use in the classroom. Finally, appropriate tests and evaluations must be done in order to improve the on-going courses. Thus, ESP teachers must be competent.

## 2. ESP in Thailand

English for Specific Purposes (ESP) in Thailand was first offered by the Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University, starting about four decades ago. ESP courses correspond to the mission and practice of this university, which is science-oriented (health sciences in particular, such as medicine, dentistry, medical technicians, pharmacy, science, physiotherapy, radiotherapy, public health, and nursing). ESP courses were developed to meet the specific needs of these bachelor level students. Later, the Department established a Master of Arts (MA) Program focused on *English for Science and Technology*, and the first group of graduate students completed their program in 1978. Therefore, this paper will describe ESP course development at one university in Thailand, namely Mahidol University, and the development of ESP in Thailand.

### 2.1 Developing ESP courses in Thailand

First, in this section, the development of ESP in one university will be explained. Then large changes in ESP teaching and learning will be described. Finally, suggestions will be provided.

Between 1984 and 2004, ESP courses for particular groups of learners at Mahidol University were provided; the courses were developed based on present situation needs and target situation needs. The needs of two groups of students--medical and nursing—who were majority were ascertained. The results revealed that the language skill which students used most was reading, followed by writing and listening; speaking was the least-used skill. Then the results of the needs analysis were used in designing the ESP courses.

*Learners:* Target learners consisted of about 3,500 first-year university students at Mahidol University. They were grouped according to their fields of study and according to their proficiency in English. The high ability group consisted of medical students. The second group comprised dentists, pharmacists, medical technicians, science students, environmental studies students, physiotherapists, and public health students. The third group included engineering students; and the last group was nursing students. The purpose of categorizing students into four groups was to meet students' needs and to facilitate course management and administration. Students were divided into groups of 45-55 in each class.

*ESP Courses:* The course description for each of these English courses for the four groups was the same, but in reality, the differences among the four courses were in contents and in level of difficulty. The objectives for the courses were to help students to be able to read their English textbooks for their further studies. The courses also included writing and listening, but little was done for developing speaking skills. Students learned reading strategies during the first month. Then for three months, they learned language functions which they would face when they read their English texts in their second year or later. (See topics of course instruction in Diagram 4). Students learned critical reading strategies and critical thinking from reading in their second semester. In 2002, medical teachers from the Faculty of Medicine, the parent organization, called for teaching English for communication to their medical students so the course was arranged by using a situation-based approach. English native speakers were recruited to teach one hour a week in this course.

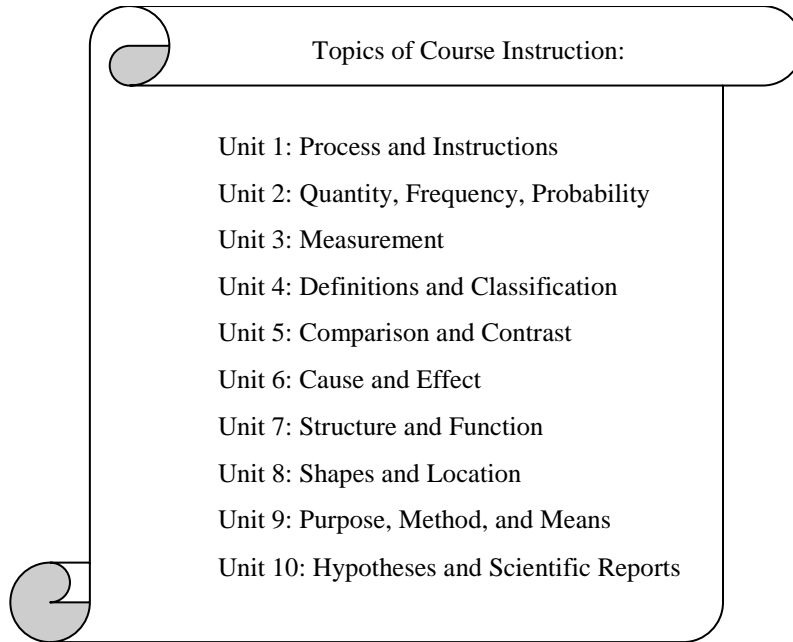


Diagram 4: Reading and Writing for First Year Medical Students, Mahidol University, 2004.

Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.

*ESP Materials*: Teachers developed the ESP teaching materials by themselves, and authentic materials were carefully selected and sequenced for use as examples of language forms and to serve as the basis for activities and tasks. The structural and functional approaches were emphasized as well as communicative English. The materials design model consisted of input, content focus, language focus, and task, based on Hutchinson and Waters (1987). Input included texts, dialogues, diagrams, and pieces of communication data. Most inputs were questions, small tests, new vocabulary, or new sentence structures. These inputs encouraged learners to focus on particular aspects of the language and provided background knowledge for their learning. The content focused specifically on particular groups of learners, and content provided meaningful communication. Thus, medicine-related content was selected for medical students, whereas, science-related content was selected for science students. The language was broken into pieces for students to analyze and synthesize, so they could study how it worked and practice it before putting it back together again. Tasks were placed before the end of each unit, so students used the language they had practiced and learned in communicating with their friends or teachers. (See examples below.)

## Examples of Materials: English for Medicine

Input: Three types of input are presented to motivate students to focus on each chapter. The first section is “Word Study”, the second is a diagram or a picture related to the language focus in each chapter, followed by questions and answers.

Actions in Sequence: Instruction & Process

Section A: Word Study

Exercise: *For each of the following, circle the letter of the word or words which give the meaning of the underlined item.*

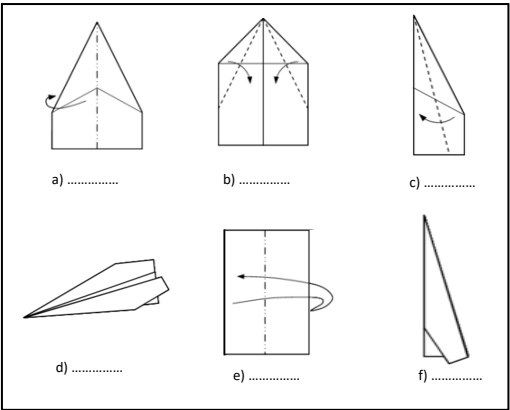
1. Before the students in the English class began to work on the communicative activity question, they were marshalled into five groups with three students in each group.

- a. instruction      c. arranged in proper order  
b. helped by each other      d. pushed

Excerpt 1

Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.

**Excerpt 1:** The purpose of this activity is to introduce new words which students will face when they read the texts in each unit. Students learn new words and know their meaning and function, so students will be familiar with these new words and find texts easier to comprehend. Thus, teachers select about 10-12 words from the reading passage to construct this activity. To further increase students’ background knowledge before getting into the language focus and tasks, one or two more inputs are presented. (See Excerpt 2.)

<p>Section B: Part I: Input Exercise One</p> <p>(A) The diagram below shows you how to make a paper dart. Number the diagrams in the correct order, starting from the first to the final stage.</p> <p style="text-align: center;">A paper dart</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>(B) Now below are the instructions which accompany the diagrams. Rearrange them into appropriate order by numbering them.</p> <p>_____ Throw the dart with the point forward.</p> <p>_____ Lift the wings to make them horizontal.</p> <p>_____ Fold back the same corners again.</p> <p>_____ Take a piece of paper, about 30 centimetres by 20 centimetres, and fold it _____ lengthwise down the middle.</p> <p>_____ Fold back the same corners to the middle fold.</p> <p>_____ Fold back the same corner at one end to the middle fold.</p> <p style="text-align: center;">Excerpt 2</p> <p style="text-align: center;">Pictures adapted from <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Paper_plane">http://en.wikipedia.org/wiki/Paper_plane</a></p> <p>Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). <i>Reading &amp; Writing Skills for First Year Medical Students</i>. Bangkok: Rittisri Printing.</p>
--	--

**Excerpt 2:** Teachers bring their students closer to the main focus of the unit, which is language used for giving instructions or commands. This pattern begins with *Infinitive Verb + Noun*. Students learned this pattern when they were in high school, but now they learn this pattern in a new context, which is medicine or nursing. Moreover, in the language focus section, sequence markers are explicitly given in the context, so the process context is clear for students and they know which step happens first, after, or last.

**Content focus:** The content selected for use in each unit depended on the language focus and field of study. For example, if Unit 7 deals with “Structure and Function”, then a language focus which is related to structure and function is presented and it needs to be related to the medical field. Content was graded from easy to difficulty, simple to complex, and shorter passages to longer ones. (See Excerpt 3.)

**Language focus:** Both the functional and structural approaches were used in the language focus section. Now students analyze and synthesize the language which they learn, so they take the language to pieces, study its function and practice composing sentences. (See Excerpt 3.)



Whole (noun or noun phrase)	Verb Phrase	All parts must be named (noun or noun phrase)
Subject	consist of be composed of be made up of comprise	Object
<p>A cigarette <u>consists of</u> tobacco, paper, and a filter.</p> <p>The respiratory tract <u>is composed of</u> the nose, the mouth, the pharynx, the trachea, and the lungs.</p> <p>The pharynx <u>is made up of</u> the nasopharynx, the oropharynx, and the laryngeopharynx.</p> <p>One week <u>comprises</u> seven days.</p> <p><b>Excerpt 3, p. 113</b></p> <p>Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). <i>Reading &amp; Writing Skills for First Year Medical Students</i>. Bangkok: Rittisri Printing.</p>		

**Excerpt 3:** After students are familiar with new vocabulary and sentence patterns which are given in the language focus section, students see that the language is broken into small pieces according to their use in the sentence (Subject-Verb-Object).

**Task:** Two types of tasks are offered for students: writing at the sentence level and reading comprehension. To practice writing sentences using the pattern in the language focus students learn in each unit, information is given and students use it to construct sentences. Two tasks from Unit 6: Cause and Effect are shown below. (See Excerpt 4.)

D. Write cause and effect statements using the data given and the word or words in quotation marks.

1. Use “cause”

A: Polluted air has been inhaled constantly.

B: The incidence of lung disorders has increased.

---

---

10. Use “be due to”

A: X-ray technicians have been excessively exposed to radiation.

B: Leukemia has occurred among many of them.

---

---

Excerpt 4, p. 100

Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.

**Excerpt 4:** Students use the knowledge which they have just acquired to practice writing. This writing is done in class, so they can ask the teacher if they do not understand.

Students have the chance to practice a lot of reading comprehension because three reading passages are provided in each unit, selected from authentic materials such as textbooks, ABC News, CNN, *Scientific American*, or a local newspaper. The length of the reading texts is about 500-800 words. Then teachers constructed exercises for each passage, and these exercises covered guessing the meaning of words from context, referent terms, answering comprehension questions, finding main ideas or details, responding to inference questions, and completing a diagram. Most are multiple choice questions. (See Excerpt 5.)

Reading Passage 2

High-tech help for deaf kids  
Singapore subsidises “bionic ear”  
for the hearing-impaired  
Alexalesen, Singapore, AP  
Bangkok Post, October 2, 2002

1

At lights-outs for three years-year-old Naomi Koh, her mother tiptoes into her room and takes the magnetic receiver off her skull, cutting her radio connection to the world of sound.

5

By day, the little girl hears very much like the other children in her pre-school class, even though she was born profoundly deaf, or with less than 20 percent normal hearing ability. With the help of a cochlear implant, sometimes referred to as a “bionic ear”, she has learned to hear and speak.

.....

.....

A. Read the passage “High-tech help for deaf kids” and choose the best answer for each question.

1. By what means can Naomi Koh learn to hear and to speak?

- a. with a bionic ear                      c. with sign language  
b. with a hearing aid                      d. with television captions

.....

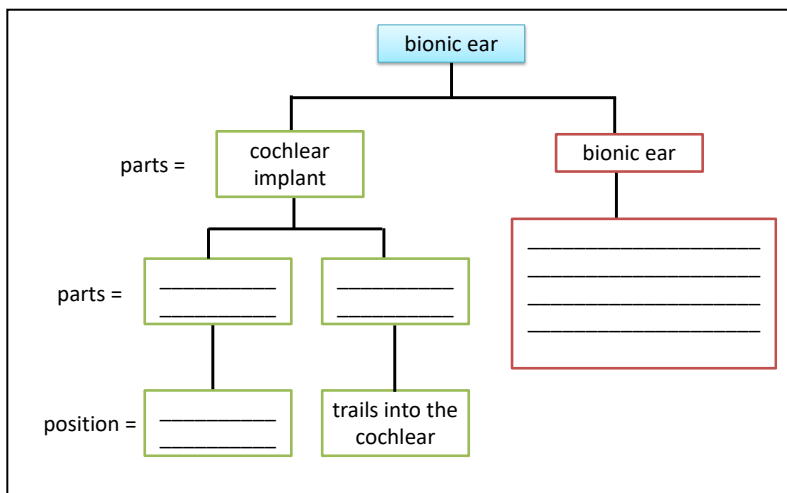
.....

9. What does “some of them” refer to in lines 42 and 43?

- a. auditory specialist                      c. deaf adults  
b. hearing aids                      d. implants

Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.

B. Read the passage “High-tech help for deaf kids” and complete the following diagram.



Excerpt 5, p. 123-125

Source: Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.

**Excerpt 5:** Students read a long text and check their comprehension by doing exercises. Some of these reading texts and excises are taken from old examinations written by teachers. A diagram is provided for students to synthesize what they comprehend from their reading texts because the reading texts are rather long. Students should find key information and be able to recall it when they want to use it.

*Methodology:* Teachers had the freedom to select or combine teaching techniques and methods for teaching their students in class. Moreover, the materials themselves lead teachers to a learner centered and learning-centered methodologies. I myself combined teaching techniques and methods in my teaching. For example, apart from learner-centered and learning-centered methodologies, I used knowledge sharing, social responsibility, and constructivist approaches in my course by using project-based learning or games and simulation for learning. The core value of the university, Thai educational policy, and new trends in learning were also considered and integrated in my teaching. One of my projects: *Sharing English Knowledge to Communities* is provided as an example. (See diagram 5.)

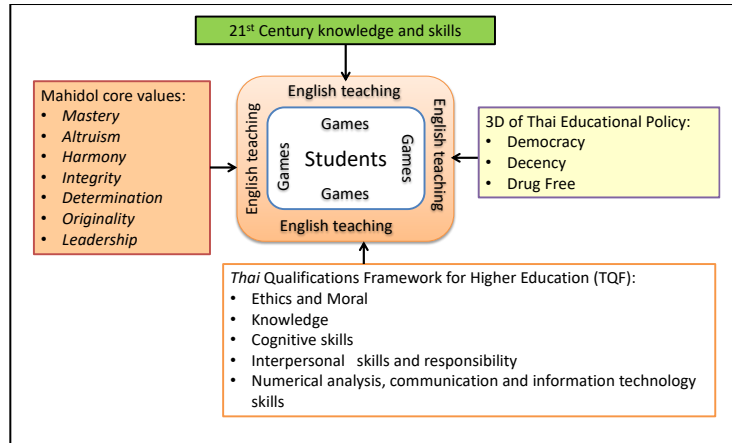


Diagram 5: Sharing English Knowledge to Communities project

Source: Department of English, Faculty of Liberal Arts, Mahidol University, Sharing English Knowledge to Communities, 2010-2015.

At the beginning of the course, I explained the purposes of this project to my students which was to apply their English knowledge and skills by using language games and used these games with primary students in schools around the university. By doing this project, Mahidol University students had the chance to share their knowledge and kindness in schools and with students who were behind and lacked educational opportunities. Students were scared because they had never taught others formally before. I persuaded, encouraged, and empowered my students by splitting the tasks into small chunks and assessing them every week before starting to use the games in schools. First, students were divided into a group of two or three. They chose skills and a topic they wanted to use in their games. After they designed their games, they wrote them down and submitted the games and an explanation to their teacher. The teacher suggested improvements for their games. Students made the corrections and prepared materials which they would use in their games and they trialed these games in class. The teacher and their friends provided comments and suggestions. The designers of the games improved their games before using games in schools. After students finished playing games in schools, both the teacher conducted a debriefing with the students in order to learn what they had learned from this project and to improve games (Department of English, Faculty of Liberal Arts, Mahidol University, 2010-2015).

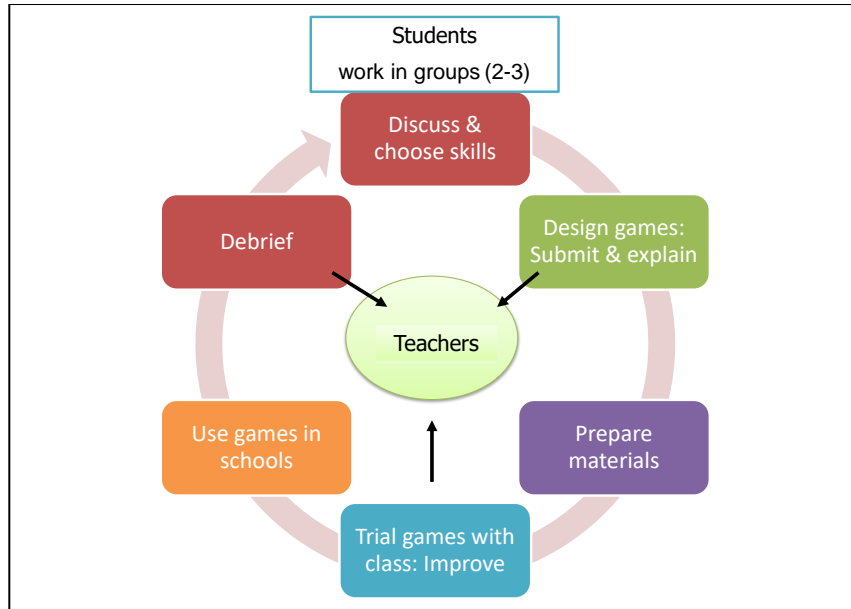


Diagram 6: The process for designing and implementing tasks

*Evaluation:* Traditionally, only learner assessment and achievement tests have been used to assess student proficiency at Mahidol University. The tests include mid-term and final examinations. The tests assess knowledge of the content and ability to do exercises based on the textbooks which students have studied. Teachers write new tests and some use parts of old tests. This consumes time and energy on the part of teachers. In 2003, the Department was challenged by high officials in the administration to answer the question “How do they know students have learned English what was taught by the Department and that students have progressed, not deteriorated in their knowledge of English?” To prove this, pre-tests and post-tests were conducted before and after the English for medical student courses. Moreover, the teacher-made tests were correlated to a standardized test. The results showed that medical students gained statistically significant higher scores after they completed their English for medical student course. Moreover, the teacher-made tests correlated to the standardized test in a statistically significant manner. In 2009, the Office of Higher Education required all universities to conform to the Thai Qualifications Framework for Higher Education (TQF: HEd) which is used to evaluate curricula and courses (The Office of Higher Education, 2014).

To summarize, English for Specific Purposes (ESP) is very practical for professional training. This is because ESP is designed to meet the specific needs of a particular group of learners, such as doctors, engineers, scientists, or nurses. The methodology and activities used for developing English competency and proficiency correspond to the learners’ practical requirements. Specifically, language selected for teaching is appropriate to activities and tasks in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse, and genre. Therefore, these professionals practice and learn the English which they need to use in their careers.

## 2.2 Developments in ESP in Thailand

Two events have caused changes in ESP in Thailand. The first was caused by a change in government policy and the other resulted from the setting up of the ASEAN Economic Community (AEC), which will happen in 2015.

*Academic Developments:* Senior Thai English teachers and scholars were appointed by the Thai government to reform English teaching and learning in Thailand and to establish educational standards. One of these concerns resulted from the establishment of many private universities and from the upgrading of about 75 teacher training colleges to university status. The scholars proposed that the government require all universities to teach general English (three credits) in the first semester before providing EAP or EOP (three or six credits, with a preference for six) in the next two semesters. This caused problems for older universities, especially Mahidol University, where English courses accounted for only a total of six credits, because one ESP course had to be excluded. Much feedback was given to the government, but no response was received. At the same time, high-ranking university administrators forced the Department to change the syllabus to focus on writing skills. Thus, a new English course syllabus had to be developed. In so doing, ESP characteristics disappeared from the current English courses.

*Occupational Developments:* Thailand will enter the AEC in 2015 and English will be used as the official language of this organization. Evidences have shown that the English proficiency of Thais, as compared to others in the community, was rather low. The community requirement for mobility among eight professional groups (medical, dentry, nursing, engineering, architecture, surveying, accounting, hotels and tourism, and the food and beverage industry) means that individuals in these groups will be able to migrate and be employed in any ASEAN country (Office of the National Economic and Social Development Board, 2013). These employees need to have a high level of English. Thus, the government set up the English Language Development Center (ELDC) of the Ministry of Education in 2003 to help Thais to learn to communicate in English (<http://www.eldc.go.th/>).



Source: The English Language Development Center (ELDC), the Ministry of Education, Thailand  
<http://www.eldc.go.th/>

Picture: Boodprom, C. et al. Khonkan University. ([home.kku.ac.th/phanch/5web.ppt](http://home.kku.ac.th/phanch/5web.ppt))

The ELDC saw the importance of training workplace personnel to communicate in English competently because of globalization and of being part of the AEC. The ELDC planned carefully and comprehensively for the development of English skills among Thais. *First*, the ELDC selected 25 occupations for specific training. *Second*, the ELDC set four standards for English for occupations. The first two concern language skills used in the workplace, while the last two concern understanding and using nonverbal communication appropriate to the audience, purpose, setting, and culture. *Third*, the ELDC opened up opportunities for all English teachers in Thailand to develop ESP courses for these 25 occupations. English for Caddies, English for Drivers, English for Spa Owners/ Managers, and English for Hair and Beauty Salon Staff are examples. *Fourth*, the ELDC provided guidelines for establishing ESP training centers. University teachers designed courses and wrote textbooks and produced teaching materials for these professions. These were completed successfully. Those courses are available from the ELDC website. Companies or individuals can download and use them for teaching and learning as desired. Educational institutions could use ELDC programs free of charge to train interested people. Learners were happy to learn English which was relevant to their occupations and they were more confident it. ELDC also produced English Teaching Program called “Yes, you can” and broadcast on the TPBS Television. Moreover, ELDC arranged a web-board for question and answer about problem of using or learning English. Regretfully, the ELDC did not receive further funding and it had to close in five or six years later (<http://www.eldc.go.th/>, 2003).

*The Lower Mekong Initiative (LMI) Education Pillar Symposium on English for Specific Purposes: Collaboration and Innovation Conference* was held in Bangkok, 3-4 June, 2014. The purpose of this conference was to encourage LMI and ASEAN countries on ESP because ESP is central to increasing the ability of professionals to communicate efficiently in English. Experts and scholars from LMI and ASEAN countries will design and deliver high-level professional skills development programs that integrate Information and Communication Technology in multiple learning modalities and can be shared across LMI borders (Lower Mekong Initiative, 2014a, 2014b).

To conclude, in the past, dating back to 1970, ESP was mostly taught for university students in Thailand, and Mahidol University was considered the first and the best place for ESP practice. A needs analysis of these students was conducted, and the results revealed that students needed reading and writing most for their further study. Then materials and activities were selected and designed to meet the needs of the students in the various disciplines and sequenced according to level of difficulty to provide continuity. After teachers trialed, and improved these materials, they used them in their classes. Only informal evaluation was done after implementation. Students reported that they used what they learned in English classes most in their second or later years.

## Discussion and Suggestions

I will discuss three issues: learners, language description, and methodology, as well as provide suggestions in this section.

### Learners

*Opportunities, Motivation, and Use:* Students from high socio-economic status families have a better chance than those who are from remote provinces and border areas to learn, especially to learn English. Students study general English in K-12 or grade 4-12 for an hour a day. Some learn more because they have extra classes or go to tutorial



schools. Nowadays, television, the Internet and smartphones are widespread, so students all over country can learn from resources both in-class and out of class. What to do next? Two key factors need to be considered to increase the English ability of Thais: motivation and use. Motivation is the key factor for enabling Thai language learners to learn English. Learners should see the importance of using English and set their goals and find ways to use and learn English. Even though 500 World Class Standard Schools for the basic education level (K-12) have been established with the purpose of using English as a means of communication in class, and students have the chance to use English, this is not sufficient. The same efforts should be used at other levels as well, such as vocational schools or universities, because the more learners use the target language, the more they learn and become competent. This will provide students with the have basic knowledge of the language system, which is essential for their study at a higher level.

*Challenges and Solutions:* The issue of the ASEAN Economic Community (AEC) is one challenge forcing Thai students and adults to master English communication skills. The Thai Ministry of Education has developed a policy, and provided guidelines and practices for developing the English communication skills of Thais; the developments of English teaching in higher education in 2005 and the ELDC are examples. Educators opposed the former because they thought that universities should maintain the right to manage learning and teaching in their own institutions. This is because each institution is different in terms of students and learning and teaching environment. Faculty members state that they know their students and learning and teaching environment better than outsiders, so they can provide English courses which are suitable for their students. Though a high level of disagreement was communicated to the government, high-ranking administrators in each university forced the language departments to conform to the government policy. However, about 10 years later, the government called for ESP to be taught at the higher education level and for professions. *The Lower Mekong Initiative (LMI) Education Pillar Symposium on English for Specific Purposes: Collaboration and Innovation Conference 2014* is evidence. The ELDC provided EOP according to the government strategy, but the government vision may have been blurry or be short-sighted, so the ELDC lost its funding in 2011 and had to close. Resources such as ESP courses and tests on its website have disappeared. This illustrates the failure of the government. Therefore, to prevent this vicious cycle, research on ESP must be conducted on an on-going basis so the results can be used for the strategic administration of ESP or ELT.

## Language description

Teachers realize that content is an essential part of ESP. Thus, authentic materials are used for developing teaching materials. *English for specific purposes: A learning-centred approach*, written by Hutchinson and Waters (1987), has been used as a guide. Language functions are taught in the context of each discipline. Language is presented in “structural” and “functional” formats. Also, “form”, “function”, and “sociolinguistics” are included in designing ESP courses. The varieties of language used in particular contexts are presented, so students are familiar with different language registers. Now language is displayed using various technology formats such as emails, blogs, websites, e-databases, or You Tube, so ESP teachers may consider these new developments when developing their ESP materials.

## Methodology

Teachers recognize that there is no one best method in English teaching, so teachers combine methods in their teaching. Moreover, the core values of each university and trends in teaching in the 21st century have been incorporated into curriculum design with the intention that students will be able to: (1) internalize morality and ethics in their professions and daily life, (2) gain knowledge of what they learn and use it in their future careers, (3) think critically and intelligently so they will be autonomous learners, (4) build interpersonal skills and acquire responsibility by working on tasks with their peers, and (5) develop their numerical analysis, communication and technology skills. These qualifications can be obtained by using task based approaches, such as projects or games and simulations.

To conclude, three elements—learners, language description, and methodology—need to be considered when designing, developing, and implementing ESP courses. The learners must be the center of the courses, so language description and methodology can be selected appropriately.

## Conclusion

ESP is designed for particular groups of learners to meet their specific needs. ESP was taught at Mahidol University in the past. The English Language Development Center encouraged teachers to develop more practical ESP courses for occupational purposes in Thailand. From my long experience in teaching ESP, ESP teachers need to have the freedom to organize ESP courses for their students. Students should not be experimental subjects, so any change must be carefully considered and based on scientific proof. Language description and the methodology selected for use by ESP teachers are characteristics of good practice among ESP teachers.

## References

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bloor, M. (1984). Identifying the components of a language syllabus: A problem for designers of courses in ESP or communication studies. In R. Williams, J. Swales, & J. Kirkman (Eds.), *Common ground -shared interests in ESP and communication studies* (ELT Documents 117, pp. 15-24). Oxford: Pergamon Press.
- Bruce, I. (2011). *Theory and concepts of English for academic purposes*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Boodprom, C. et al. (2015). A survey of websites presenting information technology and communication. Khonkan University. Available 19 October 2015 From [home.kku.ac.th/phanch/5web.ppt](http://home.kku.ac.th/phanch/5web.ppt).
- Department of English, Faculty of Liberal Arts, Mahidol University. (2015) *Sharing English Knowledge to Communities during 2010-2015*. Projects submitted to Faculty of Liberal Arts, Mahidol University.
- Department of Foreign Languages, Faculty of Science, Mahidol University (2003). *Reading & Writing Skills for First Year Medical Students*. Bangkok: Rittisri Printing.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. A. & Peacock, M. (2001). *Research perspective on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1998). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lower Mekong Initiative, (2014a). *Highlight & News*. Available 19 October 2015 From <http://lowermekong.org/news/lmi>
- Lower Mekong Initiative, (2014b). *The Lower Mekong Initiative Education Pillar Symposium on English for Specific Purposes: Collaboration and Innovation*. Available 19 October 2015 From <http://lowermekong.org/events/lmi-education-pillar-symposium-english-specific-purposes-collaboration-and-innovation#sthash.o0lXXOcM.dpuf>
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Office of the National Economic and Social Development Board. (2013). National Conference of the Office of the National Economic and Social Development Board: Roadmap of Thailand to ASEAN Community. [http://www.nesdb.go.th/Portals/0/news/annual\\_meet/56/m/book02.pdf](http://www.nesdb.go.th/Portals/0/news/annual_meet/56/m/book02.pdf)

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Paper plane. Wikipedia. Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Paper\\_plane](http://en.wikipedia.org/wiki/Paper_plane)
- The English Language Development Center (ELDC) of the Ministry of Education. (2003) Available 10 October 2006 From <http://www.eldc.go.th/>.
- The Office of Higher Education. (2014). Thai Qualifications Framework for Higher Education. Available at: [www.mua.go.th/users/tqf-hed/](http://www.mua.go.th/users/tqf-hed/)
- West, R. (1998). *ESP-State of the art*. Retrieved from [www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm](http://www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm)
- Widdowson, H. (2004). *Test, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.

### Acknowledgement

The author would like to thank Mr. William Martin for correcting her language.

### Author

Songsri Soranastaporn, Ph.D., is an Associate Professor in English teaching, researcher, and course developer. She teaches English, research methodology, material development, and leadership for information and communication technology. She is an expert in English for Specific Purposes. She is the Coordinating Editor of the Association News & Notes Column, Simulation & Gaming Journal, Sage Publication. She is the co-founder (2008) and the secretary general of The Thai Simulation and Gaming Association (ThaiSim), and ThaiSim attracts scholars around the world to join its international conference every year ([www.thaisim.org](http://www.thaisim.org)). She is the committee of The e-Learning Association of Thailand (e-LAT), and e-LAT aims to strengthen, promote, and establish e-Learning quality and standard ([www.e-lat.or.th](http://www.e-lat.or.th)). She is an editor and reviewer of both Thai and international journals and conferences such as *Current Topics in Management*, The Kasetsart Journal (Social Sciences), Kasetsart University, Journal of Language and Culture, Mahidol University, Khonkan University International Journal of Humanities and Social Science, RMUSTV Research Journal, International Conference on Advances in Management (ICAM), ThaiSim International Conference, and the International Conference on Computers in Education (ICCE). [[songsrisoranastaporn@hotmail.com](mailto:songsrisoranastaporn@hotmail.com)]

## Development of BASE Agricultural Business Board Game

*Vara Enggraphunkorn<sup>1</sup>, Ryoju Hamada<sup>1</sup>, Tomomi Kaneko<sup>2</sup>,  
Masahiro Hiji<sup>3</sup>, Kansak Sunakingpetch<sup>1</sup>, Perawat Boonsathittavorn<sup>1</sup>,  
Tribhumi Vacharagasemsin<sup>1</sup> & Papangkorn Jaisuetrong<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> Sirindhorn International Institute of Technology, Thammasat University, Thailand*

*<sup>2</sup> Hokkaido University of Science, Junior College, Japan*

*<sup>3</sup> Graduate School of Economics and Management, Tohoku University, Japan*

### Abstract

The authors have developed business board game called "BASE Agriculture Game (AGR)." Agriculture is a large sector of the Thailand economy, and there is a need to educate farmers and other people in the agricultural business to become more innovative. The basics of this board game were as follows: First, the cattle are selected. Then the players purchase land and fix their assets and procure more cattle. Players provide Corn is as food for their cattle. Finally, the players raise the cattle until they are enough to be sold through bidding. Throughout the experience of playing the game, participants can gain basic knowledge of the agricultural business. Besides, they also learn the essentials of market mechanisms and accounting.

**Keywords:** Agriculture, Animal Husbandry, Board Game, Business Game, Cattle Farming, Live stock

### 1. Introduction

The global food crisis has become more critical and prominent in recent years. Close to one billion people in the world do not have enough food to eat. Therefore, many organizations, industries, and governments have begun shifting attention to innovations in the agriculture sector. Agriculture is a broad topic consisting of cultivation, farming of animals, plants, crops, fungi for food, and fiber as well as the production of biofuels, herbs and other products used to enhance human life. The agriculture business is vitally important to the world economy. Thai agricultural products are found all over the world. The portion of the Thai farm sector still occupies 8.93% of GDP in 2016 (World Bank, 2017). To increase agricultural revenue by a more efficient process, sense of business is necessary for people in the sector. Nevertheless, the majority of people are not familiar with the agriculture as a business. The actors decided to create an agriculture industry business game both for university students and people working in the agricultural sector. under the brand of "BASE business board games." We decided to develop a new game as one of the BASE Business Board Games put initially together by Hamada and his group. (Hamada, Hiji, & Kaneko, 2014, Kaneko, Hamada & Hiji, 2016)

### 2. Literature Review

The use of an agriculture game first occurred with the increased threat of global warming in the early 2000s, and the need to create sustainable farming and business models. Martin et al. (2007) focused on Polish agriculture and the micro model game for

farmers using chicken breeding as an example. Dionnet, Kuper, Hammani, and Dionnet (2008) introduced the Moroccan role-playing game for farmers. This game had a lot of margins to improve and let them consider the usefulness of joint irrigation.

In the United States, O'rourke (2001) surveyed to find out how many agribusiness simulations were used in American Universities. Out of 80 agribusiness courses, he discovered that simulation was being used in 34 classes. However, most of them were computer simulations rather than actual games. Moreover, this survey didn't make clear if any of the simulations related to the agriculture business. Regarding the livestock business or animal husbandry, Koontz, Peel, Trapp, and Ward (1994) introduce computer game called "The packer feeder game," but is classic computer-based game. Moreover, it is a work in over two decades ago. Thus, we can conclude a board game to learn agriculture business is rare existence.

### **3. The outlook for BASE Agricultural Business Board Game (BASE-AGR)**

#### **3.1 Scenario**

In BASE agriculture board game (AGR) the players take the role of cattle farmers. They buy green land, fence, and silos. Also, they purchase cattle through auction, feed corn to them, raise them and then sell the cattle in a competitive environment. Also, they have the choice to grow dairy cows. Every player has to manage their money and inventories like cattle, log, silo, stall, and food, to survive. The team that retains the most assets is the winner.

#### **3.2 Concept: Beefiness Economics**

We named our concept as "Beefiness Economics"; which stands for learning economics by cattle farming.

#### **3.3 Teaching Purposes**

We can summarize the concept of "Beefiness Economics" as following five factors, which is same as our teaching purposes to let students understand them.

1. To understand the basic economic concepts of the agriculture business. The players will have a good picture of the farming business in their mind after completing the game.
2. To understand the length of time involved in raising cattle. It becomes evident in the game by the amount of corn that cattle consume, and a time needed to get the cattle ready for sale.
3. To understand that there is timing involved when deciding whether or not to buy specific items. The game teaches the price fluctuation of corn from month to month.
4. To understand economic fluctuations. In the real world, prices for corn and the selling price of beef cattle always fluctuates.
5. To understand the strict rules of accounting principles. By completing the accounting sheet without any mistakes, (a single mistake will make the entire account sheet wrong; leading to severe problems), the players will understand the basic idea of accounting.

### 3.4 Facts of AGR

Table 1 shows default settings for AGR. IN case we need, we can amend.

Table 1

#### Major Specs of AGR

Facts	Data
Concept	Beefiness Ecownomics
Designer(s)	Tsubaki Group, BASE project, 2016
Form	Interactive Play
Type	Tabletop Games
Category	Eurogames (German-style Board Games)
Number of Teams	1-3 (15 people/table)
Age Range	10+
Setup Time	Approximately 2-10 minutes
Playing Time	1-3 hours
Random Chance	Low
Skills required	Strategy, Management
Optional	Calculator, Laptop Computer

## 4. Items and Components of the AGR

### 4.1 Overview

Fig.1 is an overview of the board game. In this picture, there are four farmers on the table. Each table consists of four teams (farmers), and each farmer has two to three students requiring close communication.



Fig.1 AGR Overview

### 4.2 Parts of the farmer board



Fig.2. Overview of the farmer board of AGR



Let's review the components of this game in detail.

- 1. Beef Cattle (Pink Tray):** This is a cow that the player acquired from an auction in the "Bidding Phase." The player will raise the cow (it lives in a stall). One beef cattle need 1/4 space of the stall to live. The player then sells it when it becomes mature. The cost (buying price) of beef cattle depends on the player's bidding result. The revenue (selling price) from selling beef cattle depends on the market price. Cattle can be sold when they grow up more than three months old (this will consume three or more corn tokens). One corn token needs to be used every month. Beef cattle are represented by the red token in Figure 2.
- 2. Dairy Cattle (Blue Tray):** This is a mature cow that the player buys for selling milk. The player can buy dairy cattle in the "Buying Phase" of each month. The cost (buying price) of dairy cattle is 1,000 each. It can produce one tank of milk per month; which can be sold for 470 each. It also needs to consume one corn token every month. One dairy cattle need 1/4 space of the stall to live. Dairy cattle are represented by the blue tokens in Figure 2.
- 3. Corn:** Corn is a token which is used to feed both the beef and dairy cattle. The player can buy corn during the "Buying Phase" of each month. The price of corn depends on the market offered price. Corn token needs to be stored in the silo. One corn token takes up 1/20 of the space of the silo.
- 4. Log:** Logs are used to build the stalls and silos. The player can buy logs during the "Buying Phase" of each month. The price of one log is 100.
- 5. Stall:** This is the living place for both the beef cattle and dairy cattle. Players can buy stalls during the "Buying Phase" of each month. The price is 150 each. One stall has a capacity of four cows (Beef and Dairy cattle). Beef and dairy cattle can live together in the stall. It needs to be surrounded by logs.
- 6. Silo:** It is the storage space for the corn. The player can buy silos during the "Buying Phase" of each month. The price is 50 each. The maximum capacity of one silo is 20 corns per silo. Players must surround the stall and silo. Otherwise, cattle might escape.
- 7. Price Card:** There are 12 Price cards; each card representing one month of the year. The price to sell beef cattle and the cost of corn will be decided by card every month. The player must open a card from January to December respectively.
- 8. Farmer Board:** This is where the players will build their farms each team will get only one board.
- 9. Accounting Tables:** Each team must record their business on an Accounting Tables: Table A (Cash Flow), Table C (Depreciation), Table D (Income statement), and Table E (Balance sheet). (Examples of these accounting tables are shown in figures 6, 7, 8, and 9).
- 10. Bidding paper:** The sheet used for recording the bidding price for beef cattle by each team.

## 5. Process of AGR

### 5.1 Set-up

Each team prepares one company board and four sheets of accounting tables, consisting of Table A ( Cash Flow Table ), Table C ( Depreciation ), Table D ( Income Statement ), Table E ( Balance Sheet ) and one piece of bidding paper (Fig.3).

### 5.2 Initiation

At the beginning of the game, each team has 5,000 in capital stock. Initially, each group must buy a total of 7 logs (4 logs for a stall and 3 logs for a silo - next to the stall), and then set up the stall and silo by using logs.

### 5.3 Monthly Operation

There are 12 months (Jan-Dec) with four 4 phases in each month: Feed, Sell, Buy, and Bid. At the start of each month, the player will pick a price card from the deck to see the price of beef cattle in the sales phase and the cost of the corn in the buying phase. We called this cycle "FSBB cycle" (Fig. 3), begins. Because of time limitation, the game is played out for only one year.

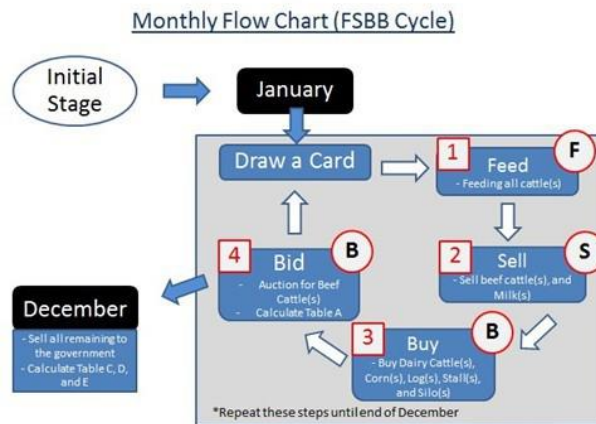


Fig.3. Monthly Role of AGR (FSBB Cycle)

### 5.3.1 Card drawing

Teacher draws one card. It defines the market price of Beef cow and price of corn (Figure 4).

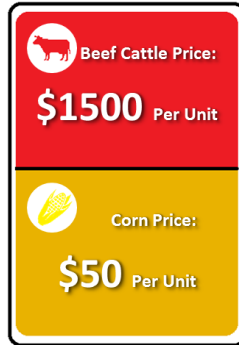


Fig.4. Samples of Market Price Cards

### 5.3.2 Feeding

Cattle eat one unit of corn. The beef cow becomes possible to sell when it eats four corns to grow up by four months. Student must prepared enough corns by previous months.

### 5.3.3 Sales

If a player has one daily cattle, one-tank milk can sell. The price is a 470/one tank. In case a player has enough-feed beef cattle, it can sell at the rate that market price card shows.

### 5.3.4 Buying

Every team can buy corn, dairy cattle, logs, stalls, and silos. Table 2 shows those item's price. Bidding decides procurement of beef cattle by following rules.

- The maximum amount of beef cattle that you can bid depends on the space left in the stall.
- A player cannot bid for beef cattle if there is no vacancy in the stall. If the player wishes to offer for more cattle, they must procure new stall.
- There is no need to bid for the maximum amount of beef cattle in a market. Table 3 shows the initial bidding price per one beef cattle. For example, if there are only two bids in Market 4, the bidder can buy at a price he/she attempts.
- Each Team discusses bidding price and submits a bidding paper to their staff.
- A team with the highest price gets the cattle for that particular market.
- In the case of a tie bid, the bidding will be reopened between the tied players. The new bidding floor starts at the same price.

Table 2

Prices of Items

<b>Item</b>	<b>Price</b>
Beef Cattle	Price defined By Bidding
Dairy Cattle	1000
Corn	Price the market card shows
Log	100
Stall	150
Silo	50

Table 3

Default Number of the bidding market

<b>Market</b>	<b>Available quantity</b>	<b>Initial bidding price of beef cattle</b>
Market 1	1	200
Market 2	2	300
Market 3	3	400
Market 4	4	500

### 5.3.5 Final sales

The real economy never finishes. But in this game, we have to finish at the end of year 1. "World-end" let students sell their beef cows without careful consideration. To avoid dumping sales, they are required to sell all remaining beef cattle, dairy cattle, and corn to the government with the provided price list (Table 4).

Table 4

Price list from the government, which is used in the final stage

<b>Item</b>	<b>Price/unit</b>
Beef Cattle	
with no Corn	300
with one corn	500
with 3 or more corns	1200
Dairy Cattle	800
Corn	80

## 5.4 Accounting

### 5.4.1 General Rules

At the end of the year, including the final stage, each company must finish their accounting table by following steps.

1. Reconfirm all revenue.
2. Recalculate all expenses and check the cash flow integrity.
3. After computing and checking correctly for income and expenditure, the players have to complete their other sheets, Depreciation, P/L, and B/S).
4. At the end of the year, students must complete their Cash Flow Management Sheets. After student complete the Cash Flow Management Sheets, they fill in their Depreciation cost Calculation sheets.
5. Finally, they complete the Profit and Loss Statement and Balance Sheet.

### 5.4.2 Handwriting

Every step of filling in the Accounting Sheets should be handwritten. Writing, not typing is a tradition of BASE business games, and its purpose is to let student realize strictness of accounting rule throughout making miscalculations.

### 5.4.3 Forms

AGR has four accounting sheets and student proceeds in the following order: All of these accounting sheets will help the student understand the fundamentals of accounting.

- Cash Flow Management Sheets (Fig.6.Table A); Table A represents a daily operation, with the horizontal and vertical proof ensuring its integrity. Students record the correct numbers and prices at the end of the year.
- Depreciation cost Calculation Sheet (Fig. 7. Table C); Table C is a simple depreciation table that shows that the stalls, silos, and logs depreciate 10% per year.
- Profit and Loss Statement (Fig.8.Table D): After completing tables A and C, students then complete Table D (Income Statement) to show the income or deficits. Balance Sheet (Fig.9.Table E): Based on the numbers on Table A, C, D, students calculate the status of the asset, liability, and equity, and learn the fundamental principle of accounting.

In this game, there is no Table B. In BASE business games, we always use same code on same table to avoid student's confusion.

BASE.AGR.A.SAMPLE		Desk I	Color R	Year I	Full Name, ID, Nickname												BASE	
		Previous	Initial	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Final	Total	
<b>Sales Revenue</b>																		
Beef	(AA)	x					1x2900			7x2400			7x2300				38100	
Milk	(AB)	x			[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]		5170	
470/Dairy Cattle/Month	(AC)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	6260	
Sale In Final	(AC)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	6260	
<b>Financial Revenue</b>																		
Loan (Interest = 10%)	(AD)	x															0	
Capital Stock (AE)	(AE)	5000	x														5000	
<b>Total Revenue</b>	(AF)	5000	0	0	470	470	3370	470	470	17270	470	470	18870	470	470	6260	54530	
<b>Operating Expense</b>																		
Beef Cattle (AG)	Market 1	x		1x200			1x200			1x200			1x200					
	Market 2	x					2x300			2x300			2x300					
	Market 3	x					3x400			3x400			3x400					
	Market 4	x					1x500			1x500			1x500					
	Total	x		200			2500			2500			2500				7700	
Dairy Cattle	(AH)	x		[1]													1000	
1000/DC	(AH)	x		1000														
Corn	(AI)	x		[2]	[2]	[2]	[8]	[8]	[8]	[8]	[8]	[8]	[8]	[8]	[8]		6600	
100/piece	(AJ)	x	[7]	700			[3]										101	
Stall	(AK)	x	[1]				[1]										300	
150/stall	(AK)	x	150				150											
Silo	(AL)	x	[1]														50	
50/silo	(AL)	x	50															
Employee	(AM)	x	0	100	100	100	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	2100	
100/stall	(AM)	x	0	100	100	100	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200		
Public Utility	(AN)	x																
300/month	(AN)	x	0	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	3600	
<b>Financial Expense</b>																		
Interest (10%)	(AO)	x															0	
Refund	(AP)	x																
<b>Total Expense</b>	(AQ)	x	900	1800	620	1030	3640	1060	1060	3640	1460	1220	3640	1060	1220	0	22350	
<b>Cash Balance</b>	(AR)	5000	4100	2300	2150	1590	1320	730	140	13770	12780	12030	27260	26670	25920	32180	32180	

Fig.5. Cash flow Management Sheet (Table A)

BASE.AGR.C.SAMPLE Depreciation		
	Number	Price
Log	10	1000 (BA)
Stall	2	300 (BB)
Silo	1	50 (BC)
<b>Total (BA)+(BB)+(BC)</b>		<b>1350 (BD)</b>
<b>Depreciation</b>		<b>135 (BE)</b>
<b>((BF lastyear)+(BD))*0.1</b>		
<b>Stall, Silo, Log as Asset (BF last year)+(BD)-(BE)</b>		<b>1215 (BF)</b>

Fig.6. Depreciation calculation sheet (Table C)

BASE.AGR.D.SAMPLE INCOME STATEMENT	
<b>Income</b>	
Sales Revenue (AA)+(AB)+(AC)	49530 (DA)
<b>Expense</b>	
1.Production Cost (AG)+(AH)+(AI)	15300 (DB)
2.Employee (AM)	2100 (DC)
3.Public utility (AN)	3600 (DD)
4.Interest (AO)	0 (DE)
5.Depreciation(BE)	135 (DF)
<b>Total Expense (DB)+(DC)+(DD)+(DE)+(DF)</b>	<b>21135 (DG)</b>
Pre-tax income (DA)-(DG)	28395 (DH)
<b>Corporate Tax (DH)* 0.35</b>	<b>9938.25 (DI)</b>
<b>Net Profit (DH)-(DI)</b>	<b>18456.75 (DJ)</b>

Fig.7. Income Statement (Table D, P/L)

BASE.AGR.E.SAMPLE BALANCE SHEET			
<b>Asset</b>		<b>Liability</b>	
<b>Current Asset</b>		<b>Current liability</b>	
Cash (AR)	32180 (EA)	Tax (DI)	9938.25 (EI)
<b>Fixed Assets</b>		<b>Long term debt</b>	
Stall, Silo, Log as Asset (BF)	1215 (EB)	Initial (EM-LAST YEAR)	0 (EJ)
		New loan (AD)	0 (EK)
		New Refund (AP)	0 (EL)
		Total debt (EJ)+(EK)-(EL)	0 (EM)
		<b>Total liability (EI)+(EM)</b>	<b>9938.25 (EN)</b>
		<b>Stockholder Equity</b>	
		1.Capital Stock (AE)	5000 (EO)
		<b>2.Earned Surplus</b>	
		Initial (ER-LASTYEAR)	0 (EP)
		Net profit (DJ)	18456.75 (EQ)
		Retained Earnings (EP)+(EQ)	18456.75 (ER)
		<b>Total Stockholder Equity (EO)+(ER)</b>	<b>23456.75 (ES)</b>
<b>Total Asset (EA)+(EB)</b>	<b>33395 (EC)</b>	<b>Total Liability &amp; Stockholder Equity (EN)+(ES)</b>	<b>33395 (ET)</b>

Fig.8. Balance sheet (Table E, B/S)

and Table E (Balance Sheet).

## 5.5 Winner

After completing the game, all players need to complete the accounting table to determine the total assets of each team. The team with the most assets will be the winner.

## 6. Results

We operated AGR at Thammasat University in Thailand. We conducted some surveys to prove whether or not AGR is an effective teaching method.

### 6.1 Survey on the understanding of Business Ideas

In February 2017, 33 students of Thammasat University (SIIT students), had to complete questionnaires before and after the use of the simulation game. The surveys consisted of 8 general business ideas, together with the business ideas included in AGR. The Likert Scale was used to assess the questionnaires: (1=Do not Understand at all to 5=Understand all). The students that participated in this experiment were from various faculties. All were beginners at the business simulation game.

Table 5 shows the principal questions from the survey. In all eight query, the answers in the after simulation questionnaire were higher than before playing the game. The average raising ratio is 1.2. Three points of evidence from the results of the surveys point to the improvement of teaching effectiveness. Raising understandings of "Beefiness Economics" can be proved by the outcome of B/A ratio. According to this result, we mostly achieved our teaching purpose that is shown in 3.3. We reconfirm our learning goals below.

1. To understand the basic economic concepts of the agriculture business. (Q1): increased at 43%.
2. To understand the length of time involved in raising cattle. (Q2): increased at 27%.
3. To understand that there is timing. (Q3): increased at 32%.
4. To understand economic fluctuations. (Q4): increased at 13%.
5. To understand the strict rules of accounting principles. (Q5): increased at 29%.



Table 4

Results of the SIIT students' questionnaire (2017)

No	Content of Questions	Before	After	B/A	t-value
1	Understand Nature of Agriculture Business	3.03	4.33	1.43	-7.867**
2	Understand that to grow up cattle take a long time	3.42	4.36	1.27	**6.247-
3	Understand there is a timing to buy or not to buy items	3.27	4.33	1.32	**6.775-
4	Understand Climate affects agriculture business	3.76	4.24	1.13	*2.617-
5	Understand Economy has fluctuation like a wave	3.42	4.42	1.29	**6.373-
6	Understand Accounting Rule is strict	3.27	4.27	1.31	**5.573-
7	Prefer to learn by gaming rather than traditional lecture	3.45	4.39	1.27	**5.782-
8	This game increases communication or friendship	3.82	4.39	1.15	*2.885-

Note:  $N=33$ , \*  $p < 0.005$  \*\*,  $p < 0.0005$ , one-tail

Additionally, we can consider the awareness of the economic principles involved in the agricultural business (Q7), and students welcomed the gaming (Q8).

However, the BASE AGR game does not show the effects of climate (Q4). Climate changes are difficult to measure in this simulation game. Furthermore, communication and friendship do not significantly increase between players because of the stress of competition (Q8). The open-ended question answers indicated that almost all of the players liked the "Bidding Phrase" of the BASE AGR game. Furthermore, they preferred the length of playing time at approximately 2-3 hours.

## 7. Conclusions

AGR is a new business board game about cattle and dairy farming, which allows participants to gain a better understanding of the economic principles of the agricultural industry. According to the statistical analysis, it helps a learner to understand how to manage their resources and thus become successful in their business.

### 7.1 The effects of the Board Game on the participants

As we review in the previous chapter, it worked well and satisfied our learning goals. After launching and testing the game with SIIT students, we gather feedbacks as well, and comments were mostly positive. Therefore, we can conclude this game can encourage participants to consider strategically and deliberately, to plan their actions. It also helped to forecast the future of the participants' company performances and the market prices. And the most important point is this game contributes to the student, not only for

the animal husbandry nor agriculture professionals. This game contributes to understand the basic market mechanism and let student understand nature of beef husbandry business (Beefiness Economics) throughout students' experience.

## 7.2 Discussions

On the other hands, there are several remained problems. Firstly, to improve this game, we need to try out more. In our experiment, most participants are students of School of Management Technology, and they had an experience of studying financial accounting when they were second-year students. It is required for us to determine its availability for those people who have no previous knowledge. Secondly, we design this game only for one-year operation. This cause irregular behavior and rule at the end of the year. However, the real economy never terminates. We need to develop the second year as soon as possible. Thirdly, the economic fluctuation is well included in this game. Drawing a card per month to define different prices is comfortable and practical way, but real price of beef and corn is determined based on many factors. To improve this game, we have to keep in mind those problems.

Despite the authors aim to spread this idea to the people working in the agricultural sector as well, we didn't have an opportunity. We tried only once in the university class. To consider the way to spread this idea to a real business sector is our remained important issue.

## References

- Dionnet, M., Kuper, M., Hammani, A., & Garin, P. (2008). Combining role-playing games and policy simulation exercises: An experience with Moroccan smallholder farmers. *Simulation & Gaming*, 39(4), 498-514.
- Kaneko T., Hamada, R., and Hiji, M. (2016). Development of BASE Supply Chain Collaboration Game. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 43, 8-16.
- Koontz, S. R., Peel, D. S., Trapp, J. N., & Ward, C. E. (2014). The packer-feeder game: A commodity market simulator. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 21, 70-74.
- Hamada, R., Hiji, M., and Kaneko T. (2014). Development of Software Engineering Business Board Game. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 41, 292-299.
- Martin, L., Magnuszewski, P., Sendzimir, J., Rydzak, F., Krolikowska, K., Komorowski, H. & Goliczewski, P. (2007). Microworld gaming of a local agricultural production chain in Poland. *Simulation & Gaming*, 38(2), 211-232.
- World Bank, National Accounts data. Agriculture, value added (% of GDP). (2016). the World Bank, [Online] Available from <https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.ZS?locations=TH> [Accessed: 7th April 2018].

## Authors

Vara Enggraphunkorn, Ryoju Hamada, Kansak Sunakingpetch,  
Perawat Boonsathittavorn, Tribhumi Vacharagasemsin & Papangkorn Jaisuetrong  
Sirindhorn International Institute of Technology, Thammasat University,  
Thailand

E-mail: {tsubaki1, tsubaki2, tsubaki3, tsubaki4, tsubaki5}@base.entrelabo.com  
hamada@siit.tu.ac.th

Tomomi Kaneko Hokkaido University of Science, Junior College, Japan  
E-mail: kaneko@hus.ac.jp

Masahiro Hiji Graduate School of Economics and Management, Tohoku  
University, Japan

E-mail: hiji@econ.tohoku.ac.jp<sup>4</sup>

# Examining Students' Listening and Speaking Skills in Thai language after Using LINE Assisted Language Practice

*Orrathip Geerativudhipong*

*Assumption University of Thailand*

## Abstract

This study was conducted to examine students' listening and speaking skills performance after learning by LINE activities to improve listening and speaking skills in Thai language out-of-class. The subjects of this study were 108 participants took a Thai language and culture course at the international university in Thailand and participated in this research voluntarily. Two types of instruments were used in this study: experimental and data collection tools. The first was a LINE application and the second was pre-test and post-test of listening and speaking skills in Thai language. Data were analyzed by descriptive statistics and t-test. The result revealed that after learning by LINE activities, mean scores of students' listening skill ( $M = 8.52, SD = 1.15, t(48) = 2.15, p = 0.03$ ) and speaking skill ( $M = 8.20, SD = 0.82, t(48) = 2.09, p = 0.04$ ) in Thai language were significantly.

**Keywords:** LINE, mobile-assisted language learning, language skills, Thai language

## 1. Introduction

The development of mobile chat applications has become a part of our lives and a part of education with the convenience and the ease of use to access whenever and wherever. The movement towards the use of mobile application in language education is on the rise since mobile chat applications provide unique features and functionalities which are helpful for language learning process (Kukulska-Hulme & Shield, 2007; Miangah & Nezarat, 2012). The issue for teachers who are teaching languages and utilizing mobile chat applications is whether those mobile chat applications can support and really encourage students to learn languages (Gonzalez, 2003). It is also significant to question on the effectiveness of mobile chat applications assisted language learning whether students' conversation skills are increased and they are better understood in those languages they have learned.

Nowadays, there are several of language applications in various languages run on mobile devices. Thai language have become one of the interesting languages for foreigners. There are many foreigners are learning Thai language both in Thailand and overseas. Because they are interested in Thailand where is one of the most famous country in South East Asia and has the particularities of traditions and customs that attract foreigners. Some of foreign learners are learning by traditional classroom environment and some of them are learning by online class. There are many kinds of mobile applications which facilitate in Thai language learning for foreigners. However, some of those Thai language applications lack of adequate interaction, immediate feedback, and sufficient opportunities for learning and practicing the skills (Jabeen & Thomas, 2015), particularly for foreign learners in Thai language class.

To better utilize language applications assisted language learning for foreign learners who need more interaction between learners and teacher is to employ language applications which offer simultaneous functions of response such as mobile chat applications. Mobile chat application such as LINE can facilitate language learning since it can be accessed easily ( Van De Bogart & Wichadee, 2015) . LINE application (<http://line.naver.jp/en/>) is a freeware app which allow users to make voice call, video call, send text messages, send voice message and share information with friends whenever and wherever they are. And there are little published research of LINE app assisted language learning in the specific areas of language skills which are listening and speaking skills. Therefore, the research objectives of this study was to compare mean scores of listening and speaking skills of students before and after learning by LINE activities between the control group and the experimental groups.

## 2. Literature Review

The movement toward the use of mobile applications in language education is on the rise (Khadage & Latteman, 2013) since the new generation of mobile devices provides tremendous opportunities for language learning (Godwin-Jones, 2005; 2011). Students are willing to use mobile applications to receive m-learning instructions (Watanabe, 2012). They have a variety of language applications on their mobile devices for learning (Steel, 2012) and they accepted that language applications are useful for second language learning (Mindog, 2016).

Based on a review of studies, mobile-based language learning activities through the features offered by instant mobile chat application (Tudini, 2003; Jepson, 2005) make such Mobile Assisted Language Learning (MALL) more efficient (Miangah & Nezarat, 2012) such as LINE application which is not use for personal purposes in social network only but it is also excellent for language skills improvement (Van De Bogart & Wichadee, 2015). Because students will be able to converse with other students and a teacher (Jabeen & Thomas, 2015) while practice their language skills. Teacher can use voice or text chat to provide students with practice tasks and in the same way, students can use voice or text chat in order to practice their listening and speaking skills also. Then, students will receive their feedback and comment from teacher after practiced. Listening and speaking are pair skills that learners require to practice when they learn second or foreign language because those pair language skills take place in real life discourse (Tavil, 2010). Even though listening cannot determine success in speaking, listening does have positive correlation toward speaking (Pinem, 2014). A key to communicate effectively is to be proficient in language ( Pourfarhad, Azmey & Hassani, 2012) that people can communicate and understand what the interlocutor says.

To assist mobile chat application in language learning, however, teachers need to prepare and manage the practice tasks suit for language learning objectives and goals. Also, teachers need to consider that most students think the enjoyment leads to better learning (Idrissovaa, Smagulovaa & Tussupbekovaa, 2015) in order that teacher can manage the appropriate activities conform to students' needs and make the language class through mobile chat application to be more effective.

### 3. Methodology

#### 3.1 Participants

There were 108 first-year foreign undergraduate students taking Thai language and culture course at the first semester of 2017 academic year in an international university in Bangkok, Thailand, and all of them had no background of Thai language before. This research studied of every unit in population, therefore, the random sampling strategy was not employed in this study. There were 78 participants attended in this study on voluntary basis. The participants were categorized into two groups with the similar number of students at 39 students in each group. Experimental group was students who used LINE application to practice their listening and speaking skills in Thai language out-of-class while control group was students who studied as traditional classroom environment. During the study, participants in experimental and control groups needed to attend LINE activities and took post-test at the end of semester. Finally, only a pairs of participants who did pre- and post-tests and joined all LINE activities were included in this study and there were only 25 participants of each group. See Table 1.

Table 1: Numbers of Foreign students in Experimental and Control Groups During the Study

Groups	Pre-test	LINE Activities	Post-test	No. of subjects
Experimental	39	39	25	25
Control	39		25	25
Total				50

#### 3.2 Instruments

There were 2 types of research instruments in this study: experimental tools which were used only with experimental group and data collection tools which were used with experimental group and control group.

##### 3.2.1 Experimental tools

###### 3.2.1.1 LINE application

LINE application, a freeware chat application, was used only with the experimental group as an additional tool assisted language practice of listening and speaking skills in Thai language out-of-class. The Content Validity Index (S-CVI) was applied to measure the validity of the LINE assisted Thai language skills practice out-of-class. Four experts who were experienced in the area of educational research, educational technology, language teaching, and familiar with LINE application were recruited to review LINE application which use in this study. The computation of CVI by the four experts yield the same results of the overall scale with the rating of 1.00 which indicated that the instrument was valid to use (Polit & Beck, 2006).

In this study, the functions which are offered in LINE by means of text and voice messages, and information sharing were used for LINE activities. Students in the experimental group were organized into slight number of participants in each LINE chat group in accordance with Tudini (2003) stated that the session which involved slightly smaller chat groups appeared in fact to be more interactive than the larger group session.

### 3.2.1.2 Practice tasks

The practice tasks were derived from the lesson contents in Thai language and culture course that students who take this course have to learn. The practice tasks were provided only with the experimental group through LINE activities in two practice tasks per week. The activities processed four months which was one semester. The practice tasks consisted of the contents in each chapter of textbook which was used in Thai language and culture course presented in form of basic vocabularies including useful words and phrases, and the basic Thai conversations. Students in experimental group were assigned the practice tasks after they studied in classroom and then they practiced what they learned out-of-class through LINE activities with a facilitator and peers. The brief format examples of the practice tasks which were assigned for students in experimental group are shown in Table 2.

Table 2: The Example of Practice Tasks Assigned for Students in Experimental Group

LINE Posts, Contents, and Resources		
Week of Post	Class of study hours	Introduction and Greeting
6 <sup>th</sup> week		<b>Topic 3: Thai language: Go for shopping – number, clothing and color</b>
	Class1	1. Practice the useful words and phrases the researcher provided; Number as follow by record as voice message. Number 1-10: 1. Nùèng (1)      2. Sǒng (2) 3. Sǎām (3)      4. Sì (4) 5. Hââ (5)      6. Hòk (6) 7. Jèt (7)      8. Pâet (8) 9. Kâo (9)      10. Sìb (10)
	Class2	2. Practice the conversation dialogue the researcher provided as Q&A; Number and Color <i>(The italic-underlined letters, students can be change to be their own answer / questions that in the same meaning of dialogue purpose).</i> <u>Practice1:</u> Q: Khun Aayú thào Rài Khá? = How old are you? A: [ <i>Phǒm / Chăn</i> ] Aayú ..... [ <i>Khráb / Khá</i> ] = I'm.....years old.

### 3.2.2 Data collection tools

#### 3.2.2.1 Pre-Test and Post-Test of listening and speaking skills in Thai language

The pre-test and post-test in form of oral test which used to measure listening and speaking skills in Thai language of first-year foreign undergraduate students who studied in Thai language and culture course, were conducted by the lecturer who teaches in this course. There were two parts played in the form of Question and Answer, and Presentation. Because pre-test and post-test were conducted by the lecturer of Thai language and Culture course, the criteria to assess the results from pre-test and post-test was also conducted by the lecturer as the Rubric Score. The Criteria Assessment was divided into six categories: grammar, pronunciation, vocabulary, comprehension, background knowledge, and fluency. Pre-test was administered to students in the experimental group and the control group at the first time of class to collect the results of students' listening and speaking skills, prior knowledge, in Thai language before they learn in class and Post-test was administered to collect the results once again after students already learnt all contents in class. The pre-test and post-test were validated the validity with IOC and were verified the reliability with KR-20 by the Department Academic Committee (DAC) of an international



university. Therefore, these pre-test and post-test were certainly valid to use. In this study, the pre-test and post-test were used in both experimental and control groups.

### 3.2.2.2 Lesson Plan

There were eight chapters of Thai language which was taught in Thai language and culture course. The example of chapter one about 'Greeting and Introduction' which was assigned to the experimental group and the control group are shown as Table 3.

Table 3: The Example of Lesson Plan for Students in Experimental Group and Control Group

<b>Group</b> <b>Teaching Strategies</b>	<b>Experimental Group</b>	<b>Control Group</b>
Pre-Teaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Get students to say hello in Thai language.</li> <li>- Ask students what the greeting words in Thai language that they know.</li> <li>- Ask students how they introduce themselves in Thai language</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ask students what greeting words in Thai language they have ever heard</li> <li>- Get students say greeting in Thai language with friends</li> </ul>
While-Teaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tell students which greeting words in Thai language that common use in daily conversation.</li> <li>- Tell students how to do the self-introduce</li> <li>- Get students try to do greeting and introduce themselves in each person</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teach students how to pronounce the greeting words and make a self-introduction in Thai language which were provided in textbook</li> <li>- Get students to practice the greeting words and introduce themselves with friends</li> </ul>
Post-Teaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Students do the practice task in form of basic Thai conversation about greeting and self-introduction based on their application of knowledge they have learned in this chapter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Students practices to pronounce the greeting words and conversations following the example situations which were provided in textbook</li> </ul>

### 3.3 Data Collection

This study proceeded 4 steps of data collection as shown in Diagram 1.

1) The aim, benefit, and process of this research was explained to foreign students in Thai language and culture course and then grouped students who volunteered to take part in this study into experimental and control groups.

2) Pre-test of listening and speaking skills in Thai language was administered to participants in experimental and control groups before the experimental.

3) LINE application was used only with experimental group to practice listening and speaking skills in Thai language out-of-class following the practice activities which were provided for participants during the experimental.

4) Post-test of listening and speaking skills in Thai language was administered to participants in experimental and control groups after the experimental.

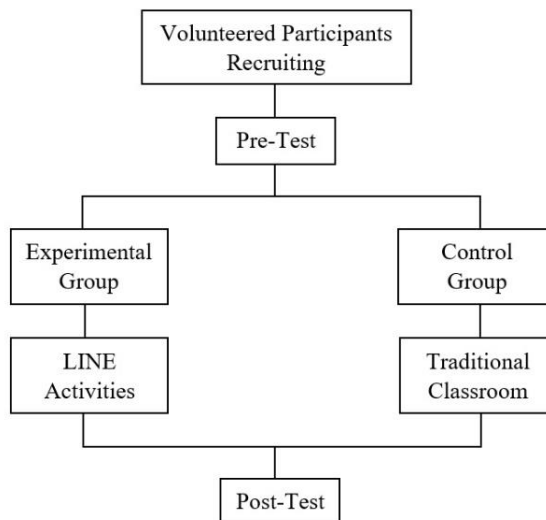


Diagram 1: Data Collection Steps

### 3.4 Data Analysis

The procedure of data analyses to determine students' listening and speaking skills performance, the scores from pre-test and post-test which were compared between the experimental group and control group were analyzed by descriptive statistics and t-test.

#### 4. Results

Students' listening and speaking skills performance between experimental group and control group

This section compares the post- test mean scores which obtained by the experimental group and by the control group to determine whether there were significant differences in the rates of improvement of listening and speaking skills in Thai language between experimental group and control group. The improvement for the experimental group and control group were presented in mean scores. There were 25 respondents in experimental group and 25 students in control group and the results of post-test scores from both groups were analyzed by means of an independent sample t-test in regard to means, standard deviation, t value, and two-tailed p value. The results were shown in Table 4 and Table 5.

Table 4: Students' Listening Post-test Score Comparison of the Experimental Group and Control Group ( $n=50$ )

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Listening skill	Experimental	25	8.52	1.15	48	2.15	0.03
	Control	25	7.78	1.27			

Table 5: Students' Speaking Post-test Score Comparison of the Experimental Group and Control Group ( $n=50$ )

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Speaking skill	Experimental	25	8.20	0.82	48	2.09	0.04
	Control	25	7.64	1.04			

As shown in Table 4 and Table 5, the post-test mean score of listening skills for the experimental group ( $M=8.52$ ) was higher than the control group ( $M=7.78$ ). The t value was equal to 2.15 and the two-tailed p value ( $p=0.03$ ) was less than 0.05. Thus, there was significant difference between the post- test mean scores of listening skills between experimental group and control group. Similar to the post-test mean score in speaking skills of the experimental group ( $M=8.20$ ) was higher than the control group ( $M=7.64$ ). The t value was equal to 2.09 and the two-tailed p value ( $p=0.04$ ) was less than 0.05. Therefore, there was significant difference between the post-test mean scores of speaking skills between experimental group and control group.

The results thus defined there were significant differences in students' listening and speaking skills performance between students in the experimental group and the control group. In summary, the experimental group, which practice listening and speaking skills in Thai language through LINE activities out-of-class, had a significant difference in the rate of listening and speaking skills improvement when compared to the control group which practiced only in traditional classroom.

## 5. Discussion

According to the research results, there was significant differences in students' listening skills performance between students in the experimental group and the control group ( $p=0.03$ ) similar to students' speaking skills performance that was significant differences between both groups ( $p=0.04$ ). Those are firstly leading to confirm the answer of the research question number three that there were significant difference in the listening and speaking skills' improvement between the experimental group and the control group.

To answer the research questions number one and two, the results revealed that there were significant improvement in listening and speaking skills of students who practice through LINE activities because their post-test scores of listening and speaking skills in Thai language were higher than the pre-test scores that students could not do anything at that time they were administered to take the pre-test before the experimental. The reason was students had no knowledge about Thai language before, they then could not do the pre-test. It was different from the post-test that they could do and got high scores because they have more knowledge about Thai language after practiced with LINE activities.

In addition, students gave the feedback to the facilitator that they were satisfied with LINE activities assisted for improving listening and speaking skills in Thai language out-of-class and they accepted that their listening and speaking skills really improve after using LINE activities.

## 6. Conclusion

Based on the findings, the post-test data in this study confirmed that students' listening and speaking skills in Thai language were improved after using LINE activities. LINE application assisted language skills improvement out-of-class appears the strong potential since students accepted that LINE is not only useful for personal purposes but it is also benefit for academic purposes. And students were satisfied with their higher scores of post-test after using LINE activities. It is important that students have a positive attitude toward LINE assisted language skills improvement. They feel comfortable and enjoy to practice their listening and speaking skills through LINE activities because they could interact with peers and teacher whenever and wherever they are. Their achievement of listening and speaking skills in Thai language then significantly progress.

Apart from LINE which is a cases study presented in this paper, there are several of interactive language applications including online chat applications can also be used to facilitate in language learning and practice out-of-class in order to extend the interactive learning experience beyond the traditional classroom. Today's teachers therefore need more skills and knowledge to integrate mobile technologies in teaching and learning in order to create the innovative learning experiences for students out-of-class. The finding from this study could be utilized to provide a better in mobile applications assisted language learning for further study in the future.

## References

- Godwin-Jones, R. (2005). Emerging technologies skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning [Electronic version]. *Language Learning and Technology*, 9(3), 9-12.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies mobile apps for language learning [Electronic version]. *Language Learning and Technology*, 15(2), 2-11.
- Gonzalez, D. (2003). Teaching and learning through chat: A taxonomy of educational chat for EFL/ESL [Electronic version]. *Teaching English with Technology*, 3(4), 57-69.
- Idrissovaa, M., Smagulovaa, B. & Tussupbekovaa, M. (2015). Improving listening and speaking skills in mixed level groups (on the material of New English File). *Social and Behavioral Sciences*, 199, 276 – 284. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.517
- Jabeen, S.S. & Thomas, A.J. (2015). Effectiveness of online language learning [Electronic version]. *World Congress on Engineering and Computer Science*, 1, 297-301.
- Jepson, K. (2005). Conversation and negotiated interaction in text and voice chat rooms [Electronic version]. *Language Learning and Technology*, 9(3), 79-98.
- Khaddage, F. & Latteman, C. (2013). The future of mobile apps for teaching and learning. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 119–128). New York: Routledge.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2007). An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening?. *ReCALL*, 20(3), 1–20. doi:10.1.1.84.1398
- Miangah, T.M. & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309-319. doi:10.5121/ijdps.2012.3126
- Mindog, E. (2016). Apps and EFL: A case study on the use of smartphone apps to learn English by four Japanese university students [Electronic version]. *The JALT CALL Journal*, 12(1), 3-22.
- Pinem, Y.A. (2014). *The correlation between listening and speaking among high school students*. Retrieved from <http://upy.ac.id/ojs/index.php/pbi/article/view/63/48>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497. doi:10.1002/nur.20147
- Pourfarhad, M., Azmey, F.L.A., & Hassani, L. (2012). Perceptions of international students on academic literacy focusing on speaking and listening skills in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 197 – 205. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.399

- Steel, C. (2012). Fitting learning into life: Language students' perspectives on benefits of using mobile apps. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.). *Future challenges, sustainable futures*. Paper presented at the Proceedings ascilite Wellington 2012 (pp.875-880). Wellington, New Zealand: Massey University and ascilite.
- Tavil, Z.M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 765–770. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.231
- Tudini, V. (2003). Conversational elements of online chatting: speaking practice for distance language learners?. *ALSIC*, 6(2), 83-99. doi:10.4000/alsic.2238
- Van De Bogart, W. & Wichadee, S. (2015). Exploring students' intention to use LINE for academic purposes based on technology acceptance model. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 65-85. doi:10.19173/irrodl.v16i3.1894
- Watanabe, Y. (2012). Ready for m-learning? Access to mobile devices by tertiary students studying Japanese. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.). *Future challenges, sustainable futures*. Paper presented at the Proceedings ascilite Wellington 2012 (pp. 1030–1038). Wellington, New Zealand: Massey University and ascilite.

### Author

Orrathip Geerativudhipong Master's Degree, Assumption University of Thailand

E-mail: orrathip@hotmail.com

## タイ語における料理の命名

### Words for Naming Foods in the Thai Language

*Marasri Miyamoto*

*Graduate School of Language and Culture, Osaka University*

This paper aims to examine the semantic characteristics of words used for naming foods in the Thai language. The results of the examination show that names of ethnic groups, regions and countries (e.g.: Miao, Canton, Vietnam) as well as words concerning methods of cooking, food materials, words of taste, color, etc. are used to name foods. Moreover, it has been found out that some of those words are metaphors or loan words from English, French, Chinese, Japanese, etc. Additionally, Thai people's food culture with its geographical and historical background is outlined throughout this study.

#### 1. 問題の所在

##### 1.1 先行研究

命名に用いられる言葉の研究は、人名と地名についてはこれまでに多くされてきているのに対し、料理の命名については管見の限りでは数えるほどしかなく、ほとんど手つかずの分野である。その数少ない中の一つに塚田 (1997) の研究があげられる。塚田 (1997) はフランス、イタリア、日本などの国の料理の命名について、「考案者もしくは注文者の名に因んだ命名もしくは付会」、「地名に因んで命名されるもの」、「外国人が日本語を愛用して命名したもの」、「外国語に基づいて日本人が命名したもの」と挙げているように、料理の名前の由来を論じた。また料理の命名の技法については、「...料理や食材に対する命名法が、歴史的、地理的な由来、関係人物、美化、誇張、婉曲などの錯綜により、一定の原理や法則で律することのできぬ複雑なものとなっている...」と指摘している (塚田, 1997, p.64)。一方、タイの料理については La Loubère<sup>1</sup> (1688)、Na Songkhla (1989)、吉川 (1994/2011)、Svasti (2009)、Pramoj (2010)、Wongtheet (2013,2016,2017a)、Poramanusit (2017) などの論述に少なからず見られるが、主にタイ人の食生活や歴史等について論じられているものである。それぞれの論述を下記の通りまとめる。

La Loubère はフランスの外交官で、1687年アユタヤー<sup>2</sup>訪問後に書かれた『シヤム王国の時事報告 (Du Royaume de Siam)』という報告書にタイ人の生活についての記載がある。ここでは、「シヤム人は海からの貝やエビも食するが、主に食べるのはご飯と魚である。川には魚が豊富にある。魚を新鮮な状態で食するよりも、発酵したり干したりした

---

<sup>1</sup> フランス人外交官 Simon de La Loubère は、1687年にアユタヤーを訪れた際に、『Du Royaume de Siam (シヤム王国について)』という報告書をまとめた。資料は、フランス語で当時のタイ人の生活様式、社会、習慣、歴史、文化が多く記録されている非常に重要な歴史文献であり、また多くの歴史研究家に参考資料として利用されている本稿で参考文献として用いられる La Loubère『シヤム王国の時事報告 (Du Royaume de Siam)』は Sant T. Komolbutra (1967) によってタイ語に訳されたものである。

<sup>2</sup> アユタヤー時代 (1351年～1767年) のタイの首都である。その時代は、インド、中国、日本、中東や西洋の国々と活発に貿易を行い、それらの国々からの文化の影響を受けつつ独自の文化を形成していた。

ものの方を好んで食し、また、エビを発酵させたガピ<sup>3</sup>というもので作られたマスタードに似ているタレも好んで食べる」と当時のタイ人が好んで食するものや料理の保存の仕方について述べている (La Loubère, 1688, pp.119-121)。

La Loubère の指摘にある「マスタードに似ているタレ」は、タイの伝統的な料理の一つである「nám phrik (水・唐辛子 = ナムプリック: 以降はナムプリックと記す) 」<sup>4</sup>と思われる。

Na Songkhla (栄養士、大学教員) はタイの料理の調理法について記述している。そこでは、『「蒸す」と「炒める」が中国から、また、「オープンで焼く」がヨーロッパの国から、持ち込まれた』と調理法の由来を指摘している (Na Songkhla, 1989, p.214)。

吉川 (タイ史の研究者) は、第二次世界大戦中に日本兵がタイで作ったすき焼きがタイ風のすき焼き「sukii thai (タイスキ)」の由来であることに論及している (吉川, 1994/2011, p.273)。

Svasti (料理評論家) は、「伝統的タイ料理は直火焼きと汁ものを中心に調理されていた。汁ものは本来辛い汁であり、ココナッツミルクを入れなかった。ペルシアから来タイしたブンナーク家<sup>5</sup>が、ペルシア料理に使われていたミルクの代用品としてココナッツミルクを使って以来、タイ料理にココナッツミルクを使うことが浸透していくようになった」といったタイの料理の調理法及びその外国からの影響について記述している (Svasti, 2009, February 10)。

Pramoj (記者・作家) は、タイの伝統的な料理である「nám phrik (ナムプリック)」の種類及びそれぞれの種類に用いられる食材を詳細に紹介している。また「nám phrik (ナムプリック)」は様々あるメニューの中心となるおかずであり、他のおかずを何にするのかは「nám phrik (ナムプリック)」の種類によって決められる」と指摘している (Pramoj, 2010, p.14)。

Wongtheet (タイ史の研究者) は、タイの澄まし汁と炒め物は中国の影響を受けたと指摘している (Wongtheet, 2017, January 26a)。そして、第二次世界大戦後に出来た「phát thai (タイ焼き麺)」の由来について『「米の売り上げ向上を狙ってその消費を増やすために、政府は国民に普通の飯以外に米から作られる「kúaitiao (麺)」の消費も勧めた。「kúaitiao (麺)」は本来中国の生麺であるが、生麺の代わりに、タイ発祥の「sêncan (乾麺)」を使用し、さらに愛国心を国民の間に植え付けようと努めていた当時の政府は「kúaitiao phát thai (タイ焼き麺)」と命名した』と記述している (Wongtheet, 2016, December 15)。また、『「sôm」は東北部の方言であり、「酸っぱい」という意味がある。「sôm (酸っぱい)」が用いられている料理は、酸味が際立っていることを表す。「sôm tam malakoo (パパイアのサラダ)」における「sôm tam」はラオスとタイの東北部で一般的に食されている「tam sôm」という料理の影響を受けたと思われる。「tam sôm」は様々な材料をすり鉢に入れて搗きつぶし合わせて、他の味よりも酸味が際立つようにマンゴやタマリンド等で味付けをする。タイの中部が発祥地と思われる「sôm tam」は、南米からバンコク王朝初期に入ってきたと推測されるパパイヤを使うところがラオスとタイ東北部の伝統的な「tam sôm」と違い、料理名も「tam (搗く)」と「sôm (酸っぱい)」を入れ替えて、「sôm tam」とする』と記述している (Wongtheet, 2013, March 5)。このように、Wongtheet の記述はタイの料理におけるある特定の調理法の由来について述べている。

<sup>3</sup> 「kapi ガピ」は小エビと塩をつき混ぜ発酵させた調味料である (富田, 1990, p.153)。

<sup>4</sup> 「nám phrik (ナムプリック)」は kapi (小エビと塩をつき混ぜて発酵させたもの)、ニンニク、キダチトウガラシ、ライムなどで作った食べ物である。野菜や魚につけたり、ご飯につけて食べるもの。タイの家庭食として不可欠のものである (富田, 1991, p.921)。

<sup>5</sup> ブンナーク家はタイで最も多い姓の一つ。約 400 年前エーカートツサロット王時代にアユタヤーにきたアラブ商人チェークアマットは大富豪になり士官して位人臣を極めた。その子孫たちで、この家系からは多くの高官を輩出した (富田, 1990, p.993)。ブンナーク家の先祖の出身地はアラビアともペルシアとも言われており、定かではない。



Poramanusit (料理の専門家) は、タイの「nĕm (発酵した豚肉)」の作り方はベトナムの「Nem Chua(酸っぱい発酵した肉)」の作り方に似ているし、その「nĕm」という言葉はベトナム語の「Nem」から来たと指摘している (Poramanusit, 2017, August 8)。

塚田(1997)の上記の諸国にみる料理の命名には一定の知見が指摘されている一方、上述のタイの料理についての研究では、主にタイ人の食生活や歴史について論じられており、中にはある特定の料理名または食材名に言及するものも若干見られるが、料理の命名におけるタイ語の特徴を考察する研究ではない。本稿は上記の論述を参考にしながら料理名に用いられるタイ語を分析し考察する。

## 1.2 研究目的

本稿の目的は、タイの料理名に用いられているタイ語の語彙の意味を分析することを通して、料理の命名におけるタイ語の特徴を明らかにすることである。またその言語的特徴を基にし、タイ人の食文化における変化も考察する。

なお、本稿が研究対象とする「料理」とはタイ人に日常生活において一般的に広く食されている料理のことである。従って、タイの北部、東北部、そして南部等といった特定の地域に見る、普段その地域の人々にしか食べられていない独自の料理、またデザート類や飲み物は研究の対象外である。研究の対象として用いる料理名は 240 であり、主に料理店、レストラン、大学の食堂、インターネットで見かけるメニューから収集したものであるが、タイ語母語話者コンサルタント (以降：コンサルタント)<sup>6</sup>から指摘されたものも若干含まれる。

## 2. 料理の命名に用いられている言葉

### 2.1 料理名に見られる語彙

タイの料理の名前には、それぞれの料理に用いられる主な食材、調理法、国・地域・民族、料理や食材の状態などを表すタイ語の語彙が含まれている。それぞれの語彙に関する詳細を 2.1.1~2.1.7 で論ずる。また、それぞれの語彙は料理名全体の中でどの程度用いられているのかという傾向を把握することが出来るため、研究対象として取り上げる料理名でそれぞれ用いられる種類の語彙の割合を計算し提示する。

#### 2.1.1 主な食材の語彙

本項では、タイの料理名の主要食材を提示することで、料理に用いられる食材の種類における多様性及びそれぞれの使用頻度を明らかにする。またタイの料理名に用いられる主要食材について言及している La Loubère 等の史資料を参考にして、アユタヤー時代に見るタイ料理名への中国等の諸外国、並びに特定の地域の影響についても考察する。

---

<sup>6</sup> タイ語母語話者コンサルタントは共通タイ語をしゃべっている 20 代～60 代の男女 9 名である。内訳：20 代の女性 2 名、20 代の男性 1 名、30 代の男性 1 名、40 代の女性 2 名、50 代の女性 2 名、60 代の女性 1 名。

下の [表 1] は、タイの料理で使用される食材の種類とそれらが含まれる料理名全体に占める割合を示したものである。240 のタイの料理名のうち 230 (約 95%)<sup>8</sup> は、その料理の主な食材の語彙を含めて構成されている。それぞれの料理名には、たとえば、「kɛɛŋ khǎo wǎan pèt (アヒルのグリーンカレー)」のように主となる 1 つの食材名しか用いられていないものもあれば、「kɛɛŋ kài nǔw-máai dǔwɔŋ (鶏と漬けた竹の子のスープ)」や「kúaitiao ráat náa kúnŋ (エビのあんかけ麺)」のように肉類と野菜、または魚介類と炭水化物などのような主要食材が複数含まれて構成されている名前もある。そのため、主要食材名が見られる 230 の料理名には、326 もの食材名が見られる。

[表 1]

食材の種類	肉類	魚介類	野菜類	炭水化物類	卵	果実類	その他
割合(%)	41	33	33	16	5	5	3

備考：「その他」は海藻、タガメ、蛙、スッポン、ハーブ、漢方ハーブである。

この [表 1] を更に食材の種類別に、[表 2]~[表 4] に分類し、具体的な食材名及びそれぞれの食材の用いられ方、またそこに見られる変化と現状について記述していく。

【肉類】の語彙が見られる料理名の中には [表 2] で提示するように、様々な肉の種類が見られる。

[表 2]

肉の種類	mǔu(豚)	kài(鶏)	pèt(アヒル)	núa または núa wua(牛)	その他
割合(%)	52	36	8	2	3

備考：「その他」は「lúuk-chín(肉団子)」であるが、何の肉で作られた団子であるのかは不明である。

「mǔu(豚)」を含めて構成される料理名の中には、豚肉の総称を表す「mǔu(豚)」が約半数あり、残りは、「khǎa muu(豚足)」、「kradúuk mǔu(豚の骨)」、「khǔw mǔu(豚の首)」、「sǐi-khrooŋ mǔu(豚のスペアリブ)」、「lúat mǔu(豚の血)」のような豚の各部位の言葉や「mǔu sǎp(豚ミンチ)」、または、「(mǔu) heem(ハム)」、「kunchiaŋ(mǔu)(中華風ソーセージ)」、「(mǔu) nǛem(発酵された豚肉)」などの加工された豚肉を表す言葉を含めて構成されている。

「kài(鶏)」を含めて構成された料理名の中には、「piik kài(手羽先)」、「khooŋ piik kài(手羽元)」、「man kài(鶏の脂肪分)」、「kài sǎp(鶏ミンチ)」のような言葉が用いられているものが約 16% 含まれる。

「núa または núa wua(牛)」を含めて構成される料理名には、牛肉を表す「núa または núa wua(牛)」以外に、「khrúaq-nai wua(牛の内臓)」という言葉が用いられている名前が一つだけある。

肉類の語彙が見られる料理名の中では、「mǔu(豚)」と「kài(鶏)」という語彙が「pèt(アヒル)」と「núa または núa wua(牛)」より圧倒的に多く見られる。そして、「núa または núa wua(牛)」が最も少ない。また、様々な動物の肉そのものの名前だけではなく、それぞれの各部位、内臓、加工されたものも少なからず含まれていることが分かった。

<sup>7</sup> 本稿で提示する全ての表 (1~9) は研究対象資料の 240 の料理名を基に筆者によって作成したものである。

<sup>8</sup> 本稿で提示する割合は、全体の中の傾向を把握できるように記すもので、1%未満の場合以外は小数点以下は省略する。よって、合計で 100% に満たない場合もある。

アユタヤ-時代のタイ人は淡水魚とエビを食していたとの記録がある [La Loubère 1688:119]。この史資料からも分かるように、La Loubère が訪れた 1687 年当時のアユタヤ-では一般のタイ人は肉類を食していなかった。では、タイ人が一般的に豚や鶏を食するようになったのはいつのことからなのか、ということになると正確な史料が見つかっていない。

【魚介類】の語彙が用いられている料理名の中で、それぞれの魚介の種類を表す語彙別にその用いられている割合を [表 3] で提示する。

[表 3]

魚介の種類	plaa(魚)	kûŋ(エビ)	plaa-mèk(イカ)	puu(カニ)	魚介類総称(シーフード)
割合(%)	43	32	8	6	8

[表 3] における「plaa (魚)」の中には、「plaa-dùk (ナマズ)」のような淡水魚の名前が 61%あり、魚類の語彙の過半数を占めている。それ以外は、魚の名前ではなく「plaa (魚)」とだけ明記されている (32%)、「plaa-thuu (サバ科の魚)」といった海水魚 (2%)、「plaa-ráa(発酵された魚)」のような加工された魚 (2%)、そして「plaa-lái (うなぎ)」、「tai plaa(発酵された魚の内臓)」がそれぞれ 1%程度見られる。これらの食材名の割合は、魚介類では淡水魚とエビがタイ人の主要な食材であることを示している。

[表 2] と [表 3] で提示したように、たんぱく質を多く含む食材には多様性が見られる。そして、豚、鶏、魚、エビが用いられる料理が主流であることが分かる。たんぱく質を多く含む豚や鶏などの肉類の食材が、主に淡水魚とエビであったアユタヤ-時代と違い、中国の料理や調理法の普及に伴い、多く使用されるようになってきたことも明らかである。

【野菜類】の語彙を含めて構成されている料理名の内、28%の名前には、「phrik(唐辛子)」が見られ、野菜の言葉の中で最も多く用いられている。その次に多く用いられているものは「krathiam (ニンニク)」と「kaphrao(シソ科の野菜の一種)」のそれぞれ約 6%である。「teenkwaa (キュウリ)」や「mará(ニガウリ)」を含む 47 語 (野菜の言葉 80 語内の 58%) の野菜の言葉は、それぞれ 1%~2%の料理名にしか用いられておらず、よく用いられている「phrik(唐辛子)」とは対照的である。

料理名に見られる「phrik 唐辛子」の 73%は「nám phrik mamúan (マンゴのナムブリック)」のような「nám phrik (ナムブリック)」という料理名に最も多く見られる。「nám phrik (ナムブリック)」はタイの伝統の基本的なおかずの一種であり、アユタヤ-時代にもタイ人が好んで食しているという報告がある (La Loubère, 1688, p.121)。また、Pramoj (2000) は「nám phrik (ナムブリック)」について次の通り記述している。

「エビ、ニンニク、唐辛子、ガビ等を搗きつぶし混ぜて、魚醤、ライム等を加え、焼き魚や様々な種類の新鮮な野菜または茹でた野菜等と共に食べる。用いられる食材により多種多様な「nám phrik (ナムブリック)」料理がある。基本的に「phèt (辛い)」、「khem (塩からい)」、「p'riáo (酸っぱい)」の 3 つの味からなる。主となる味は「phèt (辛い)」であり、副味は「khem (塩からい)」である。多くの地域では「phèt khem (塩からくて辛い)」が、中部ではさらに酸っぱさを増すためにライムやタマリンド、そして、現在では甘さを足すために砂糖も入れるようになってきているが、主となる味が「wáan(甘い)」になってはいけな

い。様々なメニューの中心となるおかずであり、他のおかずを何にするのかは「nám phrik (ナムプリック)」の種類によって決められる」(Pramoj, 2000, pp.14-15)。

Pramoj の記述からも分かる通り、様々な食材や料理の種類が増えてきている現在のタイにおいても、「nám phrik (ナムプリック)」が一般のタイ人の家庭料理において重要な存在であることは昔と変わらない。このように多くの料理名には「phrik (唐辛子)」が見られるということは、「phrik (唐辛子)」は昔から今に至るまで、主要な野菜というだけでなく、タイ人の食生活における主要な食材であると言える。

下の [表 4] は、【炭水化物】の語彙が用いられている料理名の中で、それぞれの炭水化物の種類を表す語彙別にその用いられている割合を示したものである。炭水化物の種類を見ても、海外との接触を通じてその使用の頻度に変化が見られる。

[表 4]

炭水化物の種類	khâao (米, 飯)	kūaitiao 等(麺類)	wúnsên (春雨)	khanôm-ciin (生ソーマン)	khanôm-paŋ (パン)	mákaroonii (マカロニ)
割合(%)	33	36	16	5	5	2

[表 4] での「khâao (米)」はインディカ米のことであり、タイ人の主食であるが、料理名に見られる「khâao (飯)」は「khâao phât puu (カニの焼き飯)」や「khâao nâa pêt (アヒルかけご飯)」のように、主に焼き飯や「～かけご飯」の料理のタイプの名前に見られる。麺類は、「kūaitiao (麺)」と「kuaicáp (幅広い麺)」といった米粉で作った中華風の麺類のことであり。「wúnsên (春雨)」は中国人によって持ち込まれた麺類であるが、現在では、汁タイプ、油で調理するタイプ、混ぜ合わせるタイプ (サラダ風)、など伝統的な調理法を含めて様々な調理法で一般的に広く使われる食材である。「khanôm-ciin (生ソーマン)」は米粉で作った細い生麺であり、モン族 (現在はミャンマーの南部を主な居住地としている種族) の影響を受けたと思われる。「khanôm-paŋ (パン)」はアユタヤー時代に訪タイした西洋人が作ったパンが影響している。また「mákaroonii (マカロニ)」も本来西洋の食材であるが、いつタイに入ってきたかは不明である。炭水化物を多く含む食材は、La Loubère (1688, p.119) の記述にもあるように本来「khâao (米)」しかなかったが、現在では、その種類も豊富になっていることが分かる。特に、中国の影響を受けた「kūaitiao」等の麺類と「wúnsên (春雨)」の割合の多さが際立っている。

【khài(卵)】という言葉を含む料理名で用いられる卵は何の卵を示すのかは明らかではないが、日常生活では、鶏の卵以外にタイ人はアヒルの卵もよく食している。Sermkitchakarn (2009)は、「タイ人は昔からアヒルをよく飼っていたため、アヒルの卵をよく食べていた。アユタヤー時代、お菓子を作るのには主にアヒルの卵を使った。しかし、現在ではビジネスとしての鶏の飼育が増えてきており、以前より健康を気遣うようになってきたタイ人にとっては、カロリーがより高く、さらに生臭さが強いアヒルの卵より鶏の卵の方をより多く消費するようになってきた」と記述している (Sermkitchakarn, 2009, February8)。この記述にあるように、現在、タイの料理にはアヒルよりも鶏の卵の使用量の方が高いことが分かる。

【果実・果物類】の名称が用いられている料理名は全体の中では5%しかなく、非常に少ない。それらの料理名の中で用いられている果実・果物名、並びにそれぞれの占める割合は、タイの果実・果物が「makhāam(タマリンド)」(28%)、「sàpparót (パイナップル)」(21%)、「krathóon (センダン科の果物)」(21%)、「mamûaŋ (マンゴ)」(14%)、「mapraaŋ (ウルシ科の果物)」(7%)、そして、元来タイの果物ではない「□éppân (リンゴ)」が7%となっている。料理に用いられる果実・果物は主にタイ原産の物である。たとえば、「nám-phrik makhāam (タマリンドのナムブリック) や「yam sàpparót (パイナップルのサラダ)」などがある。他方、外来からの果物も少ないながら使用されていることが分かる。たとえば、「nám phrik lûuk □éppân (リンゴのナムブリック)」という料理名に見られるように、本来タイにはなかった果物までタイの伝統的な料理の主な食材として用いられるようになった現象も見られる。

上述の通り、タイの料理名には従来タイ人が使っていた食材に加えて、中国人や西洋人等の影響を受けて、現在では多種多様な種類の食材名が料理名に使われるようになっている。食材の中では、肉類、魚介類、そして野菜類の語彙は炭水化物、卵、果実・果物類よりも圧倒的に多く見られる。肉類の中でも「mûu (豚)」と「kài(鶏)」は肉類の88%を占めているように、肉類の食材の主流となっている。そして、魚介類については、淡水魚とエビの名前が多く用いられるように、現在においても主に淡水魚とエビが使われていることを窺うことができる。料理名には魚介類よりも肉類の名前の方が多く見られることで、従来、食材として使われていなかった肉類が現在では魚介類よりも多く使われるようになってきていることが裏付けられた。また、野菜類の中でも「phrik (唐辛子)」が最も多く見られるように、タイの料理には唐辛子が重要な食材である。さらに、料理名に見られる炭水化物類の名前から分かるように、従来、タイの食文化における炭水化物は「khāao (米)」しかなかったが、現在では、多くの種類の炭水化物が増えてきている。

### 2.1.2 調理法語

本項では、タイの料理にはどのような調理法がどの程度用いられているのかということ把握できるように、タイの料理名における調理法語及びそれぞれの調理法語が用いられている割合を記述する。また、調理法が歴史的に言及されている文献を引用しながら、それらの調理法における伝統とその変化を明らかにする。料理名の中には、調理法語を含めて構成されているものが約78%ある。用いられている調理法語と、それぞれが調理法語を含む料理名の中に占める割合を [表 5] で示し、それらの詳細を 2.1.1.1-2.1.1.8 で論ずる。

[表 5]

調理法語	汁状	煮詰め	混ぜ合わせ (サラダ風)	直火焼き	油での調理	蒸気での調理	熱の包み込み焼き (オープン調理)	搗きつぶし合わせ
割合(%)	29	3	11	2	25	0.4	4	1

## 2.1.2.1 汁状にするタイプ

このタイプの基本調理法語には「kɛɛŋ」と「tòm」という動詞がある。「kɛɛŋ」は、唐辛子やニンニク等、様々な香辛料や調味料を細かく搗きつぶし、混ぜ合わせたペーストである「khrúəŋ kɛɛŋ または phrik kɛɛŋ (ゲーンのパースト: 以降はゲーンのパーストと記す)」をお湯またはココナッツミルクに溶かし、肉や野菜などと一緒に煮る調理法である。一方、「tòm」はゲーンのパーストを使わずに、野菜、魚介類、または肉を煮て、スープの状態にする調理法である。料理の種類によって、ライム、唐辛子、魚醤、タマリンド、砂糖、胡椒等の調味料を加える。タイの料理名の 24% は「kɛɛŋ」、5% は「tòm」が見られる。

「kɛɛŋ」はさらに、ココナッツミルクの使用の有無によって大きく分類することが出来る。「kɛɛŋ pàa(森の汁)」、「kɛɛŋ liəŋ(ゲーン・リアン)」、「kɛɛŋ sòm(酸っぱい汁)」、「kɛɛŋ cùut (チュート味の汁 = 澄まし汁, 以降は澄まし汁と記す)」<sup>9</sup>、そして「(kɛɛŋ) phalóo(パロー汁)」はココナッツミルクを使用しない調理法である。「kɛɛŋ pàa(森の汁)」、「kɛɛŋ liəŋ(ゲーン・リアン)」、「kɛɛŋ sòm(酸っぱい汁)」は従来の「kɛɛŋ」通り、それぞれの「ゲーンのパースト」をお湯に溶かして調理する。「kɛɛŋ pàa (森の汁)」は「pàa (森)」と比喻されるように様々な野菜を多く入れる。「kɛɛŋ liəŋ (ゲーン・リアン)」は唐辛子の代わりに胡椒を使い、様々な野菜とハーブを入れる。「kɛɛŋ sòm (酸っぱい汁)」はタマリンドを使って酸味を出す。「sòm」は Wongtheet (2013) の指摘によると、東北の方言であるため、この調理法は東北部の影響を受けたと思われる。また、Wongtheet (2017a) に中国から影響を受けたと指摘された「kɛɛŋ cùut (澄まし汁)」は、辛味のある従来の「kɛɛŋ」との対照として、「ゲーンのパースト」を使わず辛くない「kɛɛŋ」であることを示すために命名されたと思われる。そして、「(kɛɛŋ) phalóo (パロー汁)」も「ゲーンのパースト」を使わず、「五香」という中国の香料を加えて醤油で甘辛く煮る。このように、中国の汁系の調理法の影響を受けて、従来の「kɛɛŋ」と違った調理法で作られる辛くない汁も「kɛɛŋ～」と名付けられることがある。一方、「kɛɛŋ khúa(ゲーン・クア)」、「kɛɛŋ khiao-wáan(グリーンカレー)」、「(kɛɛŋ) mátsamàn(マツサマンカレー)」、「(kɛɛŋ) phaneŋ(パネンカレー)」、「kɛɛŋ kari(カレー汁)」は、ココナッツミルクを使用するものである。基本的に、それぞれの調理法の「ゲーンのパースト」をココナッツミルクに入れて調理するところが共通しているが、微妙な相違点もある。たとえば、「kɛɛŋ khúa (ゲーン・クア)」は「ゲーンのパースト」を油で炒めてからココナッツミルクに溶かす。「kɛɛŋ khiao-wáan (グリーンカレー)」は、その「ゲーンのパースト」に用いられる唐辛子が緑色の生唐辛子である。「khiao-wáan (ソフトグリーン)」はその唐辛子から出た汁の色のことである。「(kɛɛŋ) mátsamàn (マツサマンカレー)」は甘辛い味になるように調理する。「(kɛɛŋ) phaneŋ (パネンカレー)」は野菜を入れずに濃い汁で仕上げる。そして、「kɛɛŋ kari (カレー汁)」はインドから影響を受けたカレー粉を使用する。これらのココナッツミルクを使用する「kɛɛŋ」は Svasti (2009) によるとペルシアの影響を受けて生まれた調理法だと考えられる。

「tòm」には、「tòm sɛp(激辛汁)」、「tòm khlóŋ(クローン汁)」、「tòm sòm(酸っぱい汁)」、「tòm khàa(ナンキョウ汁)」、「tòm yam(トムヤム)」に派生された調理法語が見られる。それらの派生された調理法は、酸味、塩辛味、辛味<sup>10</sup>、が主な味とするところは共通しているが、微妙な相違点もある。「tòm sɛp (激辛汁)」はタイの東北部の料

<sup>9</sup> cùut (チュート味の) は、甘い、酸っぱい、辛い等の特定の味覚語では説明できない、無味、薄味、または水のような味、さらに本来の味や望んでいた味が不足しておいしくないという意味合いでも用いられる。日本語には「淡味」という言葉があり、「あわい味、あっさりした味、また、うまみの不足したさま」という意味がある (小学館, 2005)。しかし、「淡味」は「cùut」と違い、無味の状態または水のような味を表す言葉としては用いられない。このように、「淡味」はタイ人が感じる「cùut」という味覚語と同意語とは言えないため、本稿では「cùut」という味を表すのに「チュート味の」と表記することにする (宮本□2011, p.85)。

<sup>10</sup> 本稿では、魚醤等の辛い味を「塩辛い」、唐辛子等の辛い味を「辛い」と表記する。

理の影響を受けた調理法だと思われ、肉類の汁であり、辛味の素は生の唐辛子、酸味の素はライムまたはタマリンドを使う。「tôm khlóoŋ (クローン汁)」は魚の汁であり、辛味の素は干し唐辛子、酸味の素はライムまたはタマリンドを使う。「tôm sôm (酸っぱい汁)」は魚の汁であり、辛味の素は胡椒と生姜、酸味の素はタマリンドを使う。「tôm khàa (ナンキョウ汁)」はココナッツミルクを使う汁であり、辛味の素は生の唐辛子、酸味の素はライムである。そして、「tôm yam (トムヤム)」は「tôm」と「yam (混ぜ合わせる)」からなる熟語であり、酸っぱくて辛い味付けである魚介類の汁の調理法である。辛味の素は生の唐辛子、酸味の素はライムである。このように、入れる食材や酸味と辛味の味付けに使われる食材等、調理法の違いにより多種多彩な「tôm」系の汁を派生させてきた。

上述の通り、本来、タイの汁系の料理にする調理法には「keŋ」と「tôm」しかなかったが、タイの一部の地域や中国、ペルシア等の海外から持ち込まれた調理法の影響を受けて、料理名に見られる「keŋ」と「tôm」は、全体調理法語の4割近くを占めているように多種多彩な下位の汁系の調理法が派生された。しかし、派生されたそれらの調理法の中には、必ずしも派生元の調理法及び味と同系ではないものも少なからずある。

**2.1.2.2 煮詰めるタイプ:** 「lôn」と「tũn」という動詞がある。「lôn」は塩漬けの小魚またはエビまたは味噌等にココナッツミルク、玉葱、ニンニク、唐辛子等を加えて水気がなくなるまで煮詰めることである。ココナッツミルクが使用される「lôn」は、Svasti (2009) の指摘にもあるように、ペルシア人の影響を受けて生まれた調理法である。一方、「tũn」は食材をとろ火でコトコト煮て軟らかくすることである。「tũn」は潮州語であるため、中国人が持ち込んだ調理法だと考えられる。

タイの料理の名前には、「tâociao lôn (味噌のココナッツミルク煮詰め)」のように、「lôn」という調理法語が1%見られる。一方、「tũn」は、「kài tũn fák hêt-hwôm (鶏と瓜と椎茸のコトコト煮)」のように、2%見られる。その中には、「khài tũn (茶碗蒸し)」のような、「tũn (コトコト煮る)」という調理法は使われていないにも拘らず、「tũn」という調理法語が用いられている料理名も見られる。

「lôn」と「tũn」のどちらの調理法も従来タイにはなかったものである。そして、料理名には、それらの調理法語が全体の中の4%にしか見られないだけでなく、それぞれから派生された下位の調理法語も見られないため、タイの料理の調理法としては傍流であると考えられる。また、「khài tũn (茶碗蒸し)」という料理名に見られるように、料理名に見られる調理法語は必ずしも本来その調理法語が表している調理法であるとは限らないということが分かる。

**2.1.2.3 混ぜ合わせる (サラダ風にする) タイプ:** このタイプの基本調理法語には「yam」と「phlâa」という動詞がある。どちらもタイの中部を発祥地とする調理法だと思われ、野菜を中心に魚介類や肉等を混ぜ合わせ、ライム、魚醤、唐辛子、砂糖を加え、酸っぱくて、塩辛くて、辛いタイ風のサラダにする調理法であるが、「yam」は火を通した魚介類または肉を使うところが、生魚介類や半生肉とハーブを使う「phlâa」と異なる。

このタイプの調理法で作られたタイの料理名には、「yam」を含めて構成されているものは8%あり、「phlâa」は1%である。それら以外に、「nám tòk」の0.8%、と「lâap」の1%が見られる。たとえば、「yam kài yaŋ (焼き鶏のヤム)」、「phlâa kũn (エビのプラー)」、「nám tòk mũu (豚のナムトゥク)」、「lâap mũu (豚のラーブ)」、等。「nám tòk」と「lâap」は「yam」と「phlâa」と同じような調理法の料理名であるが、「nám tòk」は、肉の塊を焼いてから細く切り、他の野菜と香辛料と混ぜる、そして、「lâap」は挽肉を少量の水で炒ってから他の食材と混ぜる、といったところに相違点がある。「nám tòk」は「汁が落ちる」という意味があり、肉を焼く時に肉汁が出てくるころがその調理法の名の由来となっている。一方、「lâap」は本来北部の方言であり、「肉を細かく刻む」という意味がある。北部だけではなく、中部と東北部にも見られる調理法である。中部と東北部では、「lâap〜」に搗いた炒り米も加える。

この調理のタイプでは、本来調理法を表す動詞は「yam」, 「phláa」の 2 語だけであるが、一方、料理名にはあと 2 つ同系タイプの調理法「nám tòk」と「láap」が見られる。「nám tok」と「láap」は例外的に、基本調理法の動詞「yam」, 「phláa」から派生された言葉ではなく、食材の肉の調理の仕方の違いや、一部具材の使用の有無などで使い分けされている。北部から広まって来たと思われる「láap」のように、方言の借用語も含めて、料理名に見られる調理法語は 4 つに展開されてきた。

**2.1.2.4 直火焼きのタイプ:** このタイプの基本調理法語には「yáaŋ」, 「piŋ」, 「phǎo」という動詞がある。どれも直接火にあてて焼くが、弱火で、魚等一匹のままあぶり焼くことを「yáaŋ」, 中火で、小片に切った肉等を焼くことは「piŋ」, そして、強火でエビ等一匹のまま焼くことを「phǎo」と使い分ける。

タイの料理名には、「yáaŋ」を含めて構成されるものが 1%あり、「piŋ」が 0.8%、そして「phǎo」が 0.4%ある。たとえば、「pèt yáaŋ (焼きアヒル)」、 「mũu piŋ (焼き豚)」、 「kũŋ phǎo (焼きエビ)」、等。そして、「yáaŋ」を含めて構成されている料理名の中の 3 分の 2 は、「yam kài yáaŋ (焼き鶏のヤム(サラダ))」のように、2 つの調理法 (yam と yáaŋ) があり、その場合、「yáaŋ」はその料理の主となる食材の調理法を表している。

上述の通り、火の強弱の度合及び食材の形状によって表される言葉が違うこのタイプの調理法は、Svasti (2009) の記述にあるように、タイの伝統的な調理法であるが、現在の料理名にはそれらの調理法語が他のタイプの調理法語と比べると多くはない。また、その中では、料理そのものの調理法語としてではなく、その料理に使われる主となる食材の調理法語としてその食材名を修飾する形で用いられるものの方が多い。

**2.1.2.5 油で調理するタイプの調理法語:** このタイプの基本調理法語には「phát (炒める)」、 「thǎwət (油で焼く、揚げる)」、 「ciao (油で炒る)」という動詞がある。Wongtheet (2017a) と Na Songkhla (1989, p.214) の記述によると、それは中国人によって持ち込まれた調理法である。研究対象とされているタイの料理名の 32%はこのタイプの調理法語を含めて構成されている。料理名に見られるそれぞれの調理法語は下記の通りである。

「phát (炒める)」: 料理名の 19%に、「phát (炒める)」を含めて構成されているものが見られる。たとえば、「phát yǎwət fák-méəo (チャオテの新芽の炒め)」、 「phát pǎiao wǎan kài (鶏の甘酸炒め)」、 「phát phèt khǎa mũu (豚足の辛炒め)」、 「phát phrik khĩŋ kài (鶏の唐辛子と生姜炒め)」、 「phát kraphrao kũŋ (エビのバジル炒め)」、 「puu phát phǎŋ kari (カニのカレー粉炒め)」、 「thalee phát chàa (シーフードのチャー炒め)」、 「wúnsén phát thai (春雨のタイ焼き)」等。これらの料理名には、「phát」以外に、「phát pǎiao wǎan」, 「phát phèt」, 「phát phrik khĩŋ」, 「phát kraphrao」, 「phát phǎŋ kari」, 「phát chàa」, 「phát thai」といった「phát」から派生された調理法語が多く見られる。派生されたそれぞれの調理法語は、中華風の辛くない一般の炒め物の調理法語である「phát」とは微妙な相違がある。「phát pǎiao wǎan」はトマトやパイナップルを使った酢豚に似ている甘くて酸っぱい炒め物である。「phát phèt」と「phát phrik khĩŋ」は「ゲーンのパースト」を食材と一緒に炒める辛炒めであるが、「phát phrik khĩŋ」に使われる「ゲーンのパースト」は唐辛子以外に生姜も入れるところが、「phát phèt」と相違する。「phát kraphrao」はバジル、搗いた生唐辛子とニンニクを食材と一緒に炒める。「phát phǎŋ kari」はカレー粉、唐辛子を食材と一緒に炒める。「phát chàa」は生唐辛子とニンニクと一緒に搗いてから油で炒め、そこに食材を入れる。「chàa」は搗いた唐辛子とニンニクを炒めたときに生じる音から来た擬音語だと思われ、激辛さを連想させる。「phát thai」は Wongtheet (2016) の記述にあるように中国の影響を受けたが、生麺の代わりに乾麺を使い、ライムや唐辛子等も入れるタイ風に調整し、愛国心を植え付けるために命名された。このように、料理名に見られる「phát」の下位の調理法語は当時のタイの国策によって決められたものもあるが、主に特定の味を表す、中でも辛い味にするための調理法を表す言葉が多くあることが分かった。



「thwət (油で焼く, 揚げる)」: 料理名の 4% に「thwət (油で焼く, 揚げる)」を含めて構成されているものが見られる。たとえば, 「plaa salit thwət (焼きサリット魚<淡水魚の一種)>」, 「thwət man kŭŋ (エビのトートマン)」, 「mũu thwət krathiam (豚のニンニク炒め)」, 等。これらの料理名には, 「thwət」以外に, 「thwət man」と「thwət krathiam」が見られ, どちらも, 「thwət」から派生された調理法語だと思われる。「thwət man」は魚やエビのみじん切りと「ゲーン」のペーストを混ぜ合わせてから油で揚げ, 辛い揚げものにする。一方, 「thwət krathiam」は大量の搗いたニンニクと胡椒等を食材と混ぜてから, 油で焼く。このように, 「thwət」の下位の調理法語は 2 語しか見られないが, 食材を油で焼くまたは揚げるといった単純な調理法である「thwət」とは違い, 手を加え特定の味または辛い味にする調理法を表す言葉である。

「ciao (油で炒る)」: 普通, 「ciao krathiam (ニンニクの刻みを油で炒る)」や「ciao nám-man mũu (豚の脂を炒ってラードにする)」のように, 食材を油で炒る場合に用いられるが, 料理名に使われている「ciao(油で炒る)」は全体の 1% にすぎず, その料理は「khài ciao hət hwm (椎茸のオムレツ)」のようにすべてオムレツである。「khài ciao (オムレツ)」は卵を油で炒るのではなく, 油で焼くという方法で調理されるものなので, 本来「ciao(油で炒る)」が表す調理法とは異なっているが, オムレツの料理名では, 焼くではなく, 「ciao(油で炒る)」が使われている。

油を使用するタイプの料理名には, 上述の通り, 「phət (炒める)」を中心に, 調理法語が多く派生されてきた。派生された調理法語は, 主に辛い味にする調理の仕方を表す調理法語である。

**2.1.2.6 蒸気で調理するタイプ:** このタイプの基本調理法語は「nũŋ (蒸す)」しかない。研究対象としたタイの料理名には「plaa-mũk nũŋ manaa (イカのライム蒸し)」しかみられず, 全体の 0.4% にすぎない。Na Songkhla (1989, p.214) によると, 「nũŋ (蒸す)」は中国人によって持ち込まれたが, 同じように中国人によって持ち込まれた油で調理するタイプとは違い, 調理法の展開が見られないし, この調理法で調理される料理も少ない。

**2.1.2.7 熱で包み込んで焼くタイプ:** このタイプの基本調理法語も「òp (<オープンで>焼く)」という動詞しかない。料理名の 2% はこのタイプの調理法語を含めて構成されている。たとえば, 「kũŋ ?òp wũnsên (エビと春雨焼き)」, 等。Na Songkhla (1989, p.214) によると, 「òp (<オープンで>焼く)」は西洋人によって持ち込まれたが, 調理法の展開は見られない。

**2.1.2.8 搗きつぶし合わせるタイプ:** このタイプの調理法語は「tam (搗く)」しかない。「tam (搗く)」は様々な食材をすり鉢に入れて一緒に搗きつぶし混ぜることである。料理名の中の 1% は「tam (搗く)」を含めて構成されている。たとえば, 「sôm tam malakw (パパイヤのサラダ)」, 「sôm tam puu plaa ráa (発酵された魚とエビの<パパイヤ>サラダ)」, など。それらの料理名に見られる「sôm tam (酸っぱい・搗く = 酸味のあるサラダ)」は「tam (搗く)」から派生されたと思われる。Wongtheet (2013) によると, 「sôm tam (酸味のあるサラダ)」はラオスとタイ東北部の伝統的な「tam sôm」の影響を受けた調理法である。

2.1.2.1~2.1.2.8 までの記述の通り, タイの料理の基本調理法語には伝統的な調理法を表す動詞もあれば, 外国の料理の影響を受けて生まれた調理法を表す動詞もある。また, 料理名, 特に汁系と油使用系の料理に見られる調理法語はそれらの基本調理法語から派生されたものが多い。派生された調理法語は, 「keŋ cùut (澄まし汁)」や「khài ciao(オムレツ)」のように, 必ずしも基本調理法語が本来表している方法で調理されるものとは限らない。そして, 「tôm yam」のように, 本来, 違ったタイプの基本調理法語の共起で出来た調理法語もある。料理名全体で見ると, 「汁状にするタイプ」, 「油で調理するタイプ」, 「混ぜ合わせるタイプ (サラダ風にする)」の調理法の名前は合計で 86% も占めているように, 「直火焼きのタイプ」, 「煮詰めるタイプ」, 「熱で包み込んで焼くタイプ」, 「蒸気で調理するタイプ」, そして「搗きつぶし合わせるタイプ」の調理法の名前よりも圧倒的に多く存在している。料理名に見ら

れる調理法の名前の使用割合から、タイの料理の調理法は「汁状にするタイプ」、「油で調理するタイプ」、そして「混ぜ合わせるタイプ（サラダ風にする）」が主流であることは明らかである。

### 2.1.3 国・地域・民族を表す語彙

約 5%のタイの料理名は国・地域・民族を表す語彙で構成されている。また、「phàt kwaangtún táiwán lúuk-chín kún(台湾の潮州白菜= チンゲン菜:以降チンゲン菜)とエビ団子炒め)」のように、一つの料理名に複数の国・地域の名前が見られるものもある。それらの語彙と割合は[表 6]で示す。

[表 6]

国・地域・民族	thai (タイ)	faràn (西洋)	ciin (中国)	kwaangtún (広東)	táiwán (台湾)	yuan (ベトナム)	lao (ラーオ族) <sup>11</sup>
割合(%)	2	0.8	0.8	0.4	0.4	0.4	0.4

【thai タイ】は「kúaitiao phàt thai kún sòt (生エビのタイ焼き麺)」や「sukii thai (タイスキ)」のような料理名に見られる。「(kúaitiao) phàt thai (タイ焼き<麺>)」はタイ風の焼き麺である。Wongtheet (2016) の記述の通り、第二次世界大戦中の不況によって米の値段が下落したときに、愛国心を国民の間に植え付けようと努めていた当時のタイ首相であるピブーンソンクラーム氏によって創案され、命名された。現在、一般のタイ人に呼ばれている「phàt thai (タイ風焼き)」は「kúaitiao phàt thai (タイ風焼き麺)」のことであり、「sencan (乾麺)」の代わりに「wúnsên (春雨)」を使うなら「wúnsên phàt thai (タイ風焼き春雨)」という料理になる。Wongtheet (2016) の指摘に基づいて言えば、現在、一般の人々に食される「phàt thai (タイ風焼き)」は第二次世界大戦中のタイの経済と政治を背景として生まれたと考えられる。

一方、「sukii thai (タイスキ)」は日本のすき焼きに由来すると思われる料理であるが、牛肉だけではなく、豚肉や魚介類も使い、様々な種類のタレと一緒に食される。「sukii thai (タイスキ)」は日本のすき焼きを基に、タイ風にアレンジされたスキヤキであることを示している。この由来については、吉川 (1994/2011) の論述を下記の通り引用したい。

戦後になって、タイ全国津々浦々で爆発的に流行し、定着した庶民料理に「スキヤキ」がある。スキヤキは日本兵が伝えたという話も聞いた。(中略) 日本軍が大量に買ったタイの牛が、あちこちの野営地で「すき焼きなべ」となって消費されていたのであろう。当時、カンチャナブリーやチェンマイで、あるいはクラブリーやバンコクで、日本兵がこしらえる「すき焼き」料理の作り方と味を覚えた現地の労働者たちが、戦後になって全国に散って「スキヤキ」として伝えた、というのがタイ風「スキヤキ」の本当の由来であろう。そして、「スキヤキ」は、いまやタイの国語辞典にも登場する立派なタイ語になっている (吉川, 2011, p.273)。

<sup>11</sup> lao はラーオ人のことであり、タイ族の一派。ラオス国にいるラーオ人はわずか三百数十万にすぎないが、ラーオ族の大部分は現在タイ国にいる。西北部タイと東北部タイの住民のほとんどはラーオ族である (畠田,1990,p.1593)。

吉川の考察を手掛かりにしてみると、タイのスキヤキは第二次世界大戦中に日本軍との交流を通じてタイ社会に誕生したということが分かる。

【farəŋ (西洋)】は「nɔ̀w-máai farəŋ phət kún (アスパラガスとエビの炒め)」にある「nɔ̀w-máai farəŋ (西洋の竹の子 = アスパラガス)」のように、料理に使われる野菜名として用いられている。アスパラガスは、ヨーロッパ人によってアメリカやオーストラリアに持ち込まれ、栽培されていた。1946年にタイ政府はオーストラリアから種を持ち込み、栽培を始めたという記録がある (Samnakngaan Kaseet Amphoe Muang Nakorn Pathom, 2007)。それ以来、アスパラガスは一般のタイ人の食生活に登場し、元来タイにあった「nɔ̀w-máai (竹の子)」との対照として、「nɔ̀w-máai farəŋ (西洋の竹の子)」と名付けられたと思われる。

【ciin (中国)】は「kradúuk ครอบ tũn chaitháo yaa ciin (軟骨と大根の漢方ハーブ煮込み)」にある「yaa ciin (中国の薬 = 漢方ハーブ)」のように料理の材料の名前として用いられている。

【kwaəŋtũŋ (広東)】と【táiwán (台湾)】は「phət kwaəŋtũŋ táiwán lúuk-chín kún (チンゲン菜とエビ団子炒め)」にある「kwaəŋtũŋ (広東)」は潮州白菜のことを指すのであるが、「kwaəŋtũŋ táiwán (台湾の潮州白菜)」は潮州白菜の下位であるチンゲン菜 (bok choy) のことを指して用いられる。

【yuan (ベトナム)】は「khanóm búəŋ yuan (ベトナムのカノム・ブアン)」という料理名に見られる。「khanóm búəŋ (カノム・ブアン)」は粉のとき汁を鉄板に薄くばして焼き、ヤシの果肉などを乗せて半分に折ったタイの伝統的菓子 (khanóm) のことである。「khanóm búəŋ (カノム・ブアン)」の作り方に似ているベトナム料理には「Banh Xeo」がある。しかし、「Banh Xeo」はお菓子ではなく、乗せる具はエビやもやしであり、ご飯の代わりに食べる料理である。タイ国王ラーマ3世 (1787-1851) のベトナム出兵のときに、タイにたくさん連れて来られたベトナム人の捕虜たちが「Banh Xeo」をタイで作って広めた。そして、タイの伝統のお菓子である「khanóm búəŋ (カノム・ブアン)」と作り方や形が似ているところから、「khanóm búəŋ yuan (ベトナムのカノム・ブアン)」と名付けられたと思われる (Thairath Online, 2014, January 23)。このようにして、「khanóm búəŋ yuan (ベトナムのカノム・ブアン)」はお菓子ではなく料理なのに、「khanóm (菓子)」という言葉が付いたまま命名されることとなった。

【lao (ラーオ)】は「sóm tam laao (ラーオのパパイヤサラダ)」に見られる。本来、パパイヤを使わなかったラオスとタイの東北部の「tam sóm」は、20世紀の初めごろに、タイの中部が発祥地と思われる「sóm tam malakɔ̀ (パパイヤサラダ)」の影響で、パパイヤも使われるようになった (Poramanusit, 2016, July 2)。現在では、中部発祥の「sóm tam malakɔ̀ (パパイヤサラダ)」と区別するために、ラオスと東北部のパパイヤサラダを「sóm tam laao (ラーオのパパイヤサラダ)」と名付け、それに対して中部のパパイヤサラダを「sóm tam thai (タイのパパイヤサラダ)」と呼ぶようになった。

国名・地域名とは異なり、民族名称も料理名に見られる。【méəo (ミャオ族)】は「phət yɔ̀t fák méəo (ハヤトウリ (チャヨテ) の新芽の炒め)」に見られる。熱帯アメリカ原産のウリ科の植物である「ハヤトウリ (チャヨテ)」がなぜ「fák méəo (ミャオ族のウリ)」と呼ばれているのか明らかではないが、通説では、タイ北部に居住しているミャオ族を含む山岳民族に布教で訪れた神父がハヤトウリの種を持ってきた。山岳民族の人たちはその実や新芽を使って料理をし、それが「fák méəo (ミャオ族のウリ)」としてタイ北部の人の中で一般的に呼ばれるようになり、全国に広まったと思われる。

上記の国・地域・民族を表す語彙は、本来タイの伝統的な料理にはなかった食材または調理法が用いられて調理される料理名に見られる。「thai (タイ)」、「yuan (ベトナム)」、「lao (ラーオ)」という言葉は発祥地の国や地域の料理と

區別するために用いられる。「thai (タイ)」はさらに、料理が命名された当時のタイの国の政策が大きく関与している。一方、それ以外の語彙は、本来タイにはなかった食材名として用いられる。このように、それぞれの言葉が用いられている料理の誕生には、それぞれの国・地域・民族との歴史的関わりがあった。

#### 2.1.4 乗り物の語彙

タイの料理の名前には、「nám phrik loj rua (船に乗るナムプリック)」と「kūaitiao rua (船の麺)」に見られるように、「rua(船)」という語彙が含まれて構成されているものが2つ(0.7%)ある。「nám phrik loj rua (船に乗るナムプリック)」はバンコク王朝ラマ5世の時代(1868-1910)に、王室の人たちが船に乗ったまま食事をとるために王宮で初めて作られたナムプリックの一種である。そして、「kūaitiao rua (船の麺)」は、川のそばで生活するタイ人は、船で移動することが多かった昔、川には物売りの船が行き来し、その中で「kūaitiao(麺)」も売られていたことにその由来がある。現在では、船で売られている「kūaitiao rua (船の麺)」もまだ見られるが、普通のレストランや料理店で売られても「kūaitiao rua(船の麺)」と呼ばれている。このように、昔のタイ人の生活においては「rua (船)」は移動や輸送手段としてだけでなく、商業活動の手段としても利用されていた重要な乗り物であった。

#### 2.1.5 保存法の語彙

タイの料理名には、「kài tūn manaao dɔɔŋ (鶏と漬けライムの蒸し)」や「mūu dɛet diao (一つの日差しの豚肉)= 干し豚肉)」に見られるように、「dɔɔŋ(漬け)」や「dɛet(日差し= 干す)」という保存法を表現した語彙が1%に含まれている。「塩を漬けて発酵させる」や「干す」というのは、La Loubère (1688, p.120) の、アユタヤー時代のタイ人は魚を漬けたり干したりするという、報告書の記載に見られるように、まだ冷蔵庫がなかった昔の人の食品の保存法である。このような保存法は現在においても一般的に用いられているが、使用される食材には魚以外に、豚肉、野菜なども見られるように多様化している。

#### 2.1.6 調理道具の語彙

タイの料理名には、調理道具を含むものが一つ(0.4%)だけある。それは「mūu kathá□ (中華鍋の豚)」であり、それに用いられている「kathá□(中華鍋)」はジンギスカン用の鍋によく似ている。また、「mūu kathá□ (中華鍋の豚)」もジンギスカン(料理)に似ている料理であるが、羊肉の代わりに豚肉や魚介類を使う。用いられている食材や調理道具はタイの伝統的なものではなく、他国からの影響を受けて生まれた料理だと考えられる。

#### 2.1.7 料理や食材の状態を表す語彙

タイの料理名の中の32%は状態を表す語彙が含まれている。「phàt phèt khāa-mūu(豚足の辛炒め)」のように1つの料理名に「phèt(辛い)」のような状態を表す言葉が一つしか見られないものもあれば、「phàt phèt plaa-dùk thɔ̀t krɔ̀p(ぱりぱりに揚げたナマズの辛炒め)」のように1つの料理名に「phèt(辛い)」と「thɔ̀t krɔ̀p(ぱりぱりに揚げた)」のような状態を表す言葉が複数含まれるものもある。下の[表7]は料理の状態を表す語彙及びそれぞれが見られる料理名の割合を示したものである。

[表 7]

状態を表す言葉	味覚語	視覚語 (色彩, 形体)	触覚語	聴覚語	嗅覚語	～詰め
割合(%)	10	5	3	1	0.8	2

状態を表す言葉	加工の有無	汁の有無とその状態	～かけ	形状
割合(%)	11	2	2	0.8

[表 7]で示しているそれぞれの状態の言葉を見ると、感覚語と加工の有無を表す語彙が多く見られる。それぞれの詳細は下記の通りである。

【味覚語】の中には、「wāan(甘い)」、「phèt(辛い)」、「cùut(チュート味の)」、「p'riao/sôm(酸っぱい)」、「khem(塩辛い)」、「sêep(刺激があって美味しい)」の6種類が見られる。「wāan(甘い)」は「mũu wāan(豚の甘炒め)」のように、他の料理と比べて甘味が少々強いといった料理における味の特徴を表すこともあれば、「keɛŋ khiao wāan pèt yāaŋ(焼きアヒルのグリーンカレー)」に見られるように、甘い味を表す言葉として用いられるのではなく、「khiao(緑の)」を修飾して、「khiao wāan(ソフトグリーン)」といった比喩的な意味で用いられることもある。「p'riao/sôm(酸っぱい)」は、「keɛŋ(汁)」を修飾して、酸味が少々強いといった「keɛŋ sôm(酸っぱいスープ)」になり、「keɛŋ(汁)」から派生された調理法を示す。「phèt(辛い)」はたとえば、「keɛŋ-phèt plaa-mùk sòt sái(詰めイカの辛い汁)」や「phàt phèt khāa-mũu(豚足の辛炒め)」のようにそれぞれの料理における辛さを表すと同時に「keɛŋ(汁)」の下位に「keɛŋ phèt(辛い汁)」、そして「phàt(炒め)」の下位に「phàt phèt(辛炒め)」といったように同系の調理法から派生する辛いタイプを示す修飾語として用いられる<sup>12</sup>。一方、「cùut(チュート味の)」は「keɛŋ cùut mará yát sái mũu-sáp(豚ミンチ詰めニガウリの澄まし汁)」のように、味そのものではなく、辛い味をしている本来の汁系(keɛŋ)との対照として辛くないタイプの汁を示し、「keɛŋ(汁)」の下位の調理法を派生させる。「khem(塩からい)」は、「plaa-mùk phàt khài-khem(イカと塩からい卵の炒め)」のように、料理そのものの味ではなく、材料の味を示す言葉として用いられる。また、「sêep(刺激があって美味しい)」は塩からさ、酸味そして唐辛子の辛さといった刺激を与える味、特に唐辛子の辛さが強調される言葉として用いられるが、料理名には「tôm sêep kraduuk mũu(豚骨の激辛汁)」に見られるように、「tôm(汁)」系から派生された激辛タイプの調理法を表すために用いられる。

【視覚語(色彩, 形体)】には、「khiao(緑色の)」、「deɛŋ(赤い)」、「fuu(油で揚げられて身が膨れる)」、「yaa(長い)」が見られる。「khiao(緑色の)」は「keɛŋ khiao wāan pèt yāaŋ(焼きアヒルのグリーンカレー)」に見られるように、料理の材料として使用される唐辛子の色から出来た汁の色を示すと同時に、「keɛŋ(汁)」系の下位である「keɛŋ khiao wāan(グリーンカレー)」という調理法を表すためにも用いられる。「deɛŋ(赤い)」は「khāao mũu deɛŋ(赤い豚肉乗せ飯)」に見られるように食材に付けられている着色料の色を示す。「fuu(膨れる)」は「yam plaa-dùk fuu(膨れたナマズのサラダ)」に見られる「plaa-dùk fuu(膨れたナマズ)」のように、油で揚げたナマズの膨らんで

<sup>12</sup> 「keɛŋ 汁」は Svasti (2009) の記述にもあるように、元来「keɛŋ phèt 辛い汁」のことである。しかし、後から中国の影響を受けた澄まし汁を「keɛŋ cùut チュート味の汁」と命名したため、従来の「keɛŋ 汁～」という料理名が「keɛŋ phèt 辛い汁～」になったものもあるのではないかと推測するコンサルタントもいる。

いる状態を示す。そして、「yao(長い)」は「yam makhǎa-yao phǎo(焼き長なすびのサラダ)」に見られる「makhǎa-yao(長なすび)」のように、長いという特徴に由来する食材(なすび)の名前として用いられる。

【触覚語】には、「hǎm(軟らかい)」と「krǎp(ぱりぱりの)」が見られる。どちらも、たとえば、「tóm sǎep kradùuk mǔu hǎm(豚の軟骨の激辛煮)」や「phát khanáa mǔu krǎp(ケールとぱりぱり豚肉の炒め)」のように料理に使用される材料の触感を表す。

【聴覚語】には、「chǎa(チャー)」と「chùu-chii(チューチャー)」がある。どちらも、材料を炒める音から来たと思われる擬音語である。「chǎa(チャー)」は「kài phát chǎa(鶏のチャー炒め)」のように、唐辛子やニンニクなどを油で炒めるときに生じる音である。一方、「chùu-chii(チューチャー)」は「chùu-chii plaa-mùk(イカのチューチャー)」のように、唐辛子やニンニクなどを混ぜ合わせて出来たペーストをココナッツミルクで炒めて、煮詰めるときに生じる音である。「chǎa(チャー)」と「chùu-chii(チューチャー)」はこのように、調理する際に生じる音を表す言葉としても用いられるし、「phát(炒め)」から派生された調理法を表す言葉としても用いられる。

【嗅覚語】には、「hǎm(良い香り)」の1つだけがあり、「kài tǔn fák hèt-hǎm(鶏の冬瓜とシタケの煮詰め)」の「hèt-hǎm(キノコ・良い香り=シタケ)」等にあるように、料理そのものの匂いではなく、その料理の材料名として用いられている。

【～詰め】には、「sǒt sǎi(中に入れて)」と「yát sǎi(中に詰めている)」という言葉がある。「keɛŋ-phét plaa-mùk sǒt sǎi(詰めイカの辛い汁)」や「keɛŋ cùut mará yát sǎi mǔu-sàp(豚ミンチ詰めニガウリの澄まし汁)」等における「～が詰められている」という材料の状態を表す。

【加工の有無】については、「sòt(生)」、「yǎaŋ(焼かれた)」、「dǎŋ(漬けた)」等の言葉がある。たとえば、「kùaitiao phát thai kǔŋ sòt(生エビのタイ風焼き麺)」、「keɛŋ khǎao wǎan pèt yǎaŋ(焼きアヒルのグリーンカレー)」、「keɛŋ kài nǒo-mái dǎŋ(鶏と漬けた竹の子のスープ)」における材料が生の状態であるのか、または加工された状態であるのかを示す。

【汁の有無とその状態】については、「náam(水の)」、「hǎeŋ(乾いている)」、「khón(濃い)」、「sǎi(透明な)」という言葉がある。それらの言葉は、「kùaitiao náam lúuk-chín mǔu(豚肉団子の汁有麺)」、「kùaitiao hǎeŋ kài(鶏の汁無麺)」、「kuaicáp náam khón(濁っている汁の幅広麺)」、「kuaicáp náam sǎi(澄まし汁の幅広麺)」のような、麺類が主要な材料である料理名に見られ、出来上がった汁の状態により料理のタイプを区別するために用いられる。「náam(水の)」は汁有を表す一方、「hǎeŋ(乾いている)」は汁無の状態を表す。また、「khón(濃い)」は汁が濁っている状態を表し、その対照として、「sǎi(透明な)」は汁が澄んだ状態を表す。

【～かけ】には、「nǎa(表面=乗せられている)」と「rǎat nǎa(表面にかけられている)」という言葉がある。たとえば、「khǎao nǎa pèt(アヒル肉乗せ飯)」や「kùaitiao rǎat nǎa kǔŋ(エビのあんかけ麺)」のような、「khǎao(飯)」や「kùaitiao(麺類)」が主要な材料である料理名に見られ、ご飯や麺類の上に別の材料が乗せられたり、かけられたりしている状態を表し、出来上がったその状態により料理のタイプを区別するために用いられる。

【形状】については、料理に使用される材料の形状を表す「sàp(みじん切り)」、「pòn(搗きつぶす)」、「bòt(つぶす、粉末にする)」という言葉がある。たとえば、「khài-ciao mǔu sàp(豚ミンチ入りオムレツ)」、「nám-phrik plaa pòn(搗きつぶした魚のナムブリック)」、「yam thǎa-phuu mǔu bòt(シカク豆とつぶした豚肉のサラダ)」等。また、出来上がった

料理の形状を表す「ห่อ (包んでいる)」があり、「phát kaphrao khoo-müu hoo khài(豚首とカブラオ(シソ科の野菜)炒めの卵包み)」に用いられている。

上記の通り、タイの料理名には多くの状態を表す言葉が用いられる。それらの言葉は食材の色、触感、匂い、形状、加工の有無、調理の際に生じる音、または出来あつた料理の味、色、形状を表すために用いられる。さらに【味覚語】、【視覚語(色彩)】、【聴覚語】、【汁の有無とその状態】、【～かけ】、そして【形状】を表す言葉は、ある特定の調理法から派生された下位の調理法または、出来上がった状態により派生された料理のタイプを表すためにも用いられる。

2.1.1 から 2.1.7 を通じて論じた通り、タイの料理名に用いられる言葉は、「食材名」(95%)>「調理法語」(78%)>「料理や食材の状態を表す語」(32%)>「国・地域・民族を表す語彙」(5%)>「乗り物の語彙」(0.7%)、「保存法の語彙」(1%)>「調理道具の語彙」(0.4%)といった順で見られる。それぞれの料理名は、それらの 7 種類の言葉の中の組み合わせからなるものである。「keen khài(卵のスープ)」のような「調理法 + 食材」や「pèt yáaj(焼きアヒル)」のような「食材 + 調理法」といった単純な構成から成る料理名もあれば、「plaa-mùk yát sái thót krathiam(イカ詰めのニンニク揚げ)」のような「食材 + 状態 + 調理法 + 食材」や「phát kaphrao khoo-müu hoo khài(豚首とカブラオ(シソ科の野菜)炒めの卵包み)」のような「調理法 + 食材 + 状態 + 食材」といった複雑な構成から成る料理名もある。その中に、大多数の料理名には「食材名」と「調理法語」が見られるため、「食材名」と「調理法語」は料理の命名に最も重要な言葉であることが分かる。

2.1 の意味的に種別された言葉には、借用語及び比喩表現といった形式で用いられるものも見られる。タイの料理名に見られる借用語と比喩表現は 2.2 と 2.3 で論じる。

## 2.2 借用語

タイの料理名に用いられる 2.1 の言葉はタイ語の共通語だけではなく、他の地域や国から借用したと思われる語もその 23% に含まれている。借用語の割合は中国語が半数を占めており最も多く使用されている。[表 8] はそれらの借用元とそれらの借用語を持つタイの料理名の割合である。

[表 8]

地域・国	タイ東北部の方言	タイ北部の方言	モン語	ベトナム語	タミル語
割合(%)	2	1	0.8	0.8	1

地域・国	中国語	日本語	英語	フランス語	イタリア語	アラビア語
割合(%)	11	0.8	2	0.8	0.4	1

【タイ東北部の方言】は、「sôm tam malak๖๖ (パイアのサラダ)」などに見られる「sôm(酸っぱい)」や「tôm sêep kraduuk müu □๖๖๖ (豚の軟骨の激辛煮)」に見られる「sêep(激辛)」という言葉である。Wongtheet (2013) の指摘によると、「sôm」は「酸っぱい」という意味があるタイ東北部の方言の言葉に由来する。現在では、全国に広がった「sôm tam malak๖๖ (パイアのサラダ)」はパイア、トマト、などを搗きつぶし合わせて、そこにピーナッツ、砂糖、魚醤、生の唐辛子を入れ、酸味はライムまたはタマリンド等を使うサラダ風の料理である。「sôm (酸っぱい)」はさらに、「keey(汁)」と共に、酸味が主な味である「keey sôm (酸っぱい汁)」になるように「keey (汁)」から派生された汁系の調理法を示すためにも用いられている。

また、「sêep」は東北部の方言では「美味しい」という意味であるが、共通語では主に、酸っぱさ、塩からさ、唐辛子辛さの味の混合で、激烈で、食すると満足感が得られるような味の評価語として用いられている。ここでの「tôm sêep kraduuk müu □๖๖๖ (豚の軟骨の激辛煮)」に見られる「sêep」は、味の激烈さを強調し、食欲の増進を狙って付けられたものと思われ、「tôm(汁)」から派生された「tôm sêep(激辛煮)」といった調理法を表すために、「tôm(汁)」の修飾語として用いられている。

【タイ北部の方言】は「lâap plaa-ch๖๖๖ (タイワンドジョウのラープ)」に見られる「lâap」で、混ぜ合わせるタイプ (サラダ風) の調理法語の一つである。「lâap」は本来、北部の方言であり、「肉を細かく刻む」という意味がある。中部以外、北部と東北部にも見られる調理法である。中部の「lâap～」という料理は北部の「lâap～」と違い、「plaa-ch๖๖๖ (タイワンドジョウ)」のような淡水魚も使うし、搗いた炒り米も加える。ちなみに、搗いた炒り米を加えることは、東北の「lâap～」と共通するところである。

【モン語】からの借用語は、たとえば、「khanôm ciin nám-yaa plaa-ch๖๖๖ (タイワンドジョウの辛い汁かけ生ソーメン)」に見られる「khanôm ciin(生ソーメン)」はモン語の「khan๖๖๖ cin」から来たと思われる。「khan๖๖๖」は「(小分けにして)まとめる」という意味があり、「cin」は「ゆでる」という意味がある。「khan๖๖๖ cin」は、本来はモン族 (現在ミャンマーの南部を本拠としている種族) の間で食する生ソーメンのことである。タイは、モン族から「khan๖๖๖ cin」を取り入れて、「khanôm ciin (生ソーメン)」<sup>13</sup>と呼んで、様々な種類の汁をかけて食している。

【ベトナム語】からの借用語は「khài ciao nêem (発酵した豚肉のオムレツ)」に見られる「nêem(発酵した豚肉)」であり、食材名として用いられている。Poramanusit (2017) の記述によると、「nêem (発酵した豚肉)」はベトナム料理の「Nem Chua (酸っぱい発酵した肉)」の「Nem (発酵した肉)」に由来する。

【タミル語】からの借用語は「kài phăt phỏ๖๖๖ kari (鶏のカレー粉炒め)」や「keey kari kài(鶏のカレー汁)」に見られる「kari(カレー)」であり、料理に使われる調味料の名前として用いられるだけでなく、「keey(汁)」から派生された汁系の調理法を示すためにも用いられる。この「kari (カレー)」は英語の「curry」からではなく、タミル語の「kari」から借用された(富田 1991:159)。また、タイの「keey kari (カレー汁)」はインドのカレーの影響を受けたと思われる。

【中国語】からの借用語は、たとえば、「phaloo(甘辛い汁)」といった調理法、「kuaítiao phăt thai(タイ風の焼き麺)」に見られる「kuaítiao(麺)」、 「khâao phăt kunchian๖๖๖ (中国風ソーセージの焼き飯)」に見られる「kunchian๖๖๖(中国風ソ

<sup>13</sup> タイ語では、「khanôm ciin」の「khanôm」は「菓子」という意味であり、「ciin」は「中国」である。このように、「khanôm ciin」は直訳すると中国の菓子であるため、モン語からの借用語であると知らない場合、料理なのに、なぜ菓子という言葉が使われるのか疑問を持つタイ人も多くいる。



–เซจ)そして「phàt pòoisian(トウダイグサの炒め)」に見られる「pòoisian(トウダイグサ科の野菜)」などである。これらの中国語から借用した言葉はすべて潮州語である。富田 (1990) によると、潮州語は福建語系の閩南語に属し、タイ人の言う中国語とは普通は潮州語のことである。また、四百万と称されるタイ華僑の 70% が潮州系と言われ、その多くはタイ国籍を持ちタイ語を話し、タイの経済をその手に握っているほか、政界や学界にも大いに進出している (富田, 1990, p.750)。料理名の中の外国語の借用語で最も多く見られるのが潮州語であることは、タイに住む潮州系の中国人の多さというものがその背景にあると考えられる。

【日本語】からの借用語は「sukii thai (タイスキ)」に見られる「sukii(スキ)」と「kài òp sóot thəəriyaki(照り焼き鶏)」に見られる「thəəriyaki(照り焼き)」である。「sukii thai (タイスキ)」は吉川(1994/2011)の記述の通り、第二次世界大戦後、全国に広まった。一方、「thəəriyaki(照り焼き)」はいつタイに持ち込まれたのかは不明である。

【英語】からの借用語は「yam plaa thuunāa (ツナのサラダ)」に見られる「thuunāa = tuna(マグロ)」や「nám-phrik lúuk éppôn(リンゴのナムブリック)」に見られる「éppôn(リンゴ)」のように、主に食材名として用いられている。ツナとリンゴは本来タイにはなかった食材であるが、現在ではタイの伝統の料理である「タイ風サラダ」や「ナムブリック」の主な材料として用いられている。

【フランス語】からの借用語は「khanôm paŋ nâa mǔu (豚肉を乗せるパン)」に見られる「khanôm paŋ(パン)」であり、料理の食材名として用いられている。「khanôm」は「菓子」、「paŋ」はフランス語の「pain」である。パンはアユタヤ時代に来タイした多くの西洋人が作って以来、タイ全土に普及していった。しかし、なぜ「paŋ」ではなく、「khanôm paŋ(パン菓子)」と命名したのかは、当時のタイ人はパンを主食だと考えなかったため、「khanôm(菓子)」という言葉が付けたからである (Bowornniramarn, 2012, May18)。

【イタリア語】からの借用語は「phàt mákaroonii kúnj (マカロニとエビの炒め)」に見られる「mákaroonii(マカロニ)」である。「mákaroonii(マカロニ)」はタイで広く知られており、現代のタイ人の食生活では珍しい言葉ではなくなったが、いつタイに持ち込まれたのかは不明である。

【アラビア語】からの借用語は「keej mátsamàn kàl (鶏のマツサマンカレー)」などに見られる「mátsamàn(マツサマンカレー)」である。1.1 に記述のある Svasti(2009)の指摘にあるように、タイの「mátsamàn(マツサマンカレー)」はアユタヤ時代に来タイしたペルシア人の料理の調理方に影響を受けたものであり、また、アラビア語では、「masammā」という肉料理があることから、タイの「mátsamàn(マツサマンカレー)」という料理名はアラビア語の「masammā」から借用されたと考えられる。

## 2.3 比喩表現

本節では、タイの料理名に用いられる比喩表現を事例に取り上げ、その比喩表現の特徴について論述する。約 7% の料理名には比喩表現が見られ、それぞれの比喩表現は出来上がった料理の状態及び料理に用いられる食材を表す。食材を表す表現には自然に関する表現が多い。[表 9] に比喩的な意味を持つ言葉とそれぞれの比喩表現が料理全体に占める割合を示した。

[表 9]

比喩的な意味を持つ言葉	wāan (甘い)	pàa (森)	thalee (海)	pó? tèek (ボが壊れた) <sup>14</sup>	ruam mít (友人の集まり)	dèet diao (一つの日差し)
割合(%)	2	2	1	0.4	0.8	0.4

[表 9]での比喩表現が表している意味は下記の通りである。

【wāan(甘い)】は「keɛŋ khiao wāan pèt yān (焼きアヒルのグリーンカレー)」に見られる「khiao wāan(ソフトグリーン)」のように「khiao(緑の)」を「wāan (甘い, やわらかな)」の意味を持つ形容動詞で修飾し, その色の軟らかさを示す。

【pàa (森)】は「keɛŋ pàa khǎa mǔu(豚足のジャングル汁)」に見られるように, 多くの種類の野菜が入っている, ということを比喩している。

【thalee (海)】は「thalee phàt phǒŋ kari(海のカレー粉炒め)」に見られるように, 魚介類の総称を表す比喩として用いられている。

【pó? tèek (ボが壊れた)】は「tóm yam pó? tèek (ボが壊れた酸っぱくて辛い汁)」に見られるように, ボが壊れると中から様々な魚介類が出てくるように, 様々な種類の魚介類が使われた料理に用いられる比喩である。

【ruam mít (友人の集まり)】は「phát phàk ruam mít(友人集まりの野菜炒め)」に見られるように, 様々な種類の野菜を合わせて調理するということの比喩である。

【dèet diao (一つの日差し)】は「mǔu dèet diao(一つの日差しの豚肉) = 干し豚肉)」に見られるように, 保存法の一つである「干す」の比喩である。

「wāan (甘い)」以外の表現は, 海, 森, 日差しのような自然に関する語彙が, 食材または料理の保存法の比喩として使われ, また, 「wāan (甘い)」と「dèet diao (一つの日差し)」を別にすれば, それらの比喩表現が用いられている料理は, 同類の様々な食材と一緒に使って一つの料理に仕上げられているところに特徴がある。

### 3. 結論：料理の命名におけるタイ語の特徴

前章で論じたように料理の命名におけるタイ語の特徴は次の4点があげられる。

第一に, 使用語彙とその用い方である。料理名に用いられる語彙は, 「食材名」, 「調理法語」, 「国・地域・民族を表す語彙」, 「乗り物の語彙」, 「保存法の語彙」, 「調理道具の語彙」, 「料理や食材の状態を表す語彙」がある。その中では, 「食材名」, 「調理法語」, 「料理や食材の状態を表す語彙」が「国・地域・民族を表す語彙」, 「乗り物の語彙」, 「保存法の語彙」, 「調理道具の語彙」よりも, 圧倒的に多く見られるため, タイの料理の命名においては「食材名」, 「調理法語」, 「料理や食材の状態を表す語」を用いるのが主流と考えられる。特に「食材名」と「調理法語」は大多数の料理名に見られ, それぞれの料理のイメージを表すために, 料理の命名における最も基本となる語彙だと考えられる。「料理や食材の状態を表す語」は「食材名」と「調理法語」ほど多く使用されていないが,

<sup>14</sup> pó? は潮州語であり, 鳥が翼をひろげたような形に海中に杭を打ち込んで魚を誘導し捕まえる装置で, 数種類ある(富田,1990,p.1144)。

食材や料理の味、色、形状などを表すために用いられるだけではなく、汁系や炒め系の調理法語を修飾し、それぞれの調理法語から派生した下位の調理法を示したり、炭水化物の食材名を修飾して、その食材が主要な材料である料理の派生した様々なタイプを、出来上がりの状態の違いにより特定するために用いられるので、命名するにおいては非常に重要な言葉だと考えられる。一方、「国・地域・民族」、「乗り物」、「保存法」、そして「調理道具」を表す語彙は料理の名前に多くは見られないが、昔のタイ人の生活様式や、様々な国・地域・民族との関わりがタイの料理の食材や調理法に与えた影響の大きさが、それらの用いられ方から窺われる重要な語彙だと考えられる。用いられるそれぞれの種類の言葉は、共通語が主流であるが、様々な国や民族の人と接触することにより多様化された食材や調理法には、共通語以外に、方言、また外国からの借用語も少なからず利用されている。そして、同じ料理に、たとえば魚介類や野菜のような同類に属している様々な食材が主な材料である場合には、それぞれの個別の食材名を列挙するのではなく、「thalee 海」や「paa 森」などの比喩表現が用いられる。

第二に、外来の料理の命名である。外国から導入した料理は、従来タイにも類似しているものがある場合、後から導入された料理の名前を付けるのに、「従来タイにある料理名 + 導入元であるその外国の名前」という言語形式を用いたり、また逆の場合、元来タイにはなかったが外国の影響を受けて発祥した料理に「~thai タイ」という言葉を付けたりすることもある。

一方、外国から持ち込まれた食材や食べ物、タイ人にとっては必ずしも同類のものと捉えられていないと考えられる料理の命名もある。たとえば、フランスから持ち込まれたパンを「khanôm pan (パン菓子)」そして、ベトナムの「Banh Xeo」の影響を受けた「khanôm bûan yuan (ベトナムのカノムブアン)」における「khanôm (菓子)」という語彙が用いられているあたりにそのようなタイ人の考えが表されている。

第三に、感覚語の活用である。タイの料理名には、味覚語以外に視覚語、嗅覚語、触覚語、そして聴覚語が見られる。嗅覚語と触覚語は食材の匂いや触感を表すために用いられる。色彩語と味覚語は料理の色や味以外にも、多様化された汁系や炒め系の調理法を種別するために用いられる。色彩語は、「keej (汁)」を修飾して、「keej (汁)系」の調理法から色別に派生された調理法語として用いられる。味覚語は、それが用いられていないが基本的に辛いと思われる料理名で、辛い味付けをしないで提供される料理もあり、辛くないということを表すために「cùut (チュート味の)」や「p'riáo/sôm (酸っぱい)」などの味覚語を付けて用いる。その逆で、「phát~ (炒め)」のように海外の影響を受けた基本的に辛い料理であったものを、タイ人の好みに合わせてタイ風に辛く調理されるものに「phát phét~ (辛炒め)」のように「phét (辛い)」という味覚語を付ける。さらに、「sêep (刺激があって美味しい)」という味の評価語は、「tóm sêep (激辛汁)」に見られるように、汁系から派生された「激辛汁」のタイプを表すために用いられることもある。聴覚語は、「phát chàa (チャー炒め)」に見られる「chàa (チャー)」等の唐辛子の炒めから生じる音を通して辛さを連想させる擬音語の使い方に見られる。「chàa (チャー)」等は「phát (炒め)」を修飾して、炒め系の下位である「激辛炒め」といった派生した調理法を示すために用いられる。

第四に、炭水化物が主要な食材である料理の命名の仕方である。炭水化物に別の食材が乗せられたりかけられたりしていること、また汁の有無、汁の状態、といった出来あがった料理における状態を基に料理のタイプを区別するような命名の仕方である。この命名の仕方は「khâao (飯)」と「k'üait'iao (麺類)」が主要な食材として用いられる料理に見られる。料理名には、「~乗せ飯」、「~かけ麺」、「~汁有麺」、「~汁無麺」、「濁っている汁の麺」、などのように、「~nâa (乗せ)」、「~nâam (水の = 汁有)」、「~hêep (乾いている = 汁無)」、「~khôn (濁っている =

濁っている汁」等の修飾語が見られる。それらの修飾語は、それぞれの炭水化物が主要な食材である料理の派生したタイプを区別するために用いられる。

上記の特徴から分かることは、タイ語の料理名は、タイの本来の食材、調理法のあり方から、アユタヤー、トンブリー時代<sup>15</sup>などに持ち込まれた中国人等の外国人の食材や調理法を取りこみながら多様化してきていることであり、またタイ人が料理に名前を付ける際、それぞれの料理に使用する食材と調理法だけでなく、食材の匂いや舌ざわり、調理の段階で生じる音、出来上がった時の料理の見た目、味、そして料理の由来をも意識することであると考えられる。

#### 4. 料理の命名の背景にある食文化

現在のタイ人が食している料理は、シンプルな食材で単純な調理法によってできるものよりも、多種多様な食材を混ぜ合わせて、複雑な手の込んだ味付けや調理法によってできるものを中心に発展してきていることが明らかになった。たとえば、様々な食材や香辛料の混ぜ合わせを中心に調理される汁系のもの及び炒めもの、色々な食材を混ぜ合わせて刺激のある味にするサラダ風のもの、唐辛子を中心に様々な食材を搗きつぶして混ぜ合わせるナムプリック類のもの、などがある。そこには、シンプルでマイルドな味がするものよりも様々な味が混ぜ合わされていて、辛さを中心にした刺激のあるものが好まれることに特徴がある。

このようなタイ人の嗜好には、タイの地理的・気候的背景が関係している。タイは、単一民族の国ではなく、様々なタイ系の民族及び非タイ系の民族が共生している国である。そのため、食文化も含めて様々な生活様式が互いに影響を与え合ってきている。よって、現在、一般的に「タイ料理」と言われるものには、土着のタイ料理もあれば、そうでないものも少なからず含まれている。

スコタイ時代の碑文に「水の中に魚があり、田んぼの中に米がある」<sup>16</sup>と記されているように、タイは、どこに行っても自然に育まれた多種多様な食材がある食に豊かな国である。一つの料理に惜しむことなく様々な食材を積極的に入れ合わせることも、身近に食材が豊富にあることが証明されている。そして、本来、川や運河が多いため、川のそばで居住している人が多くいた。そのことが肉類ではなく魚を、また海水魚よりも淡水魚を好んで食していたことの要因の一つだと思われる。La Loubère (1688,p.120)の記述にもあるように、暑い気候のため長く保存できない食材を発酵させたり、干したりしながら、発酵魚や干し魚もよく食された。このような食材の保存法は保冷の技術が発達している現在においてもまだ見られる。加えて、「~rua 船」といった料理名には、船が主要な移動手段である昔のタイの人々の生活様式を窺うことが出来る。また、熱帯の国に住んでいるタイ人にとっては、マイルドでシンプルな味よりも刺激のある味の方が好まれるのは、より食欲を増すからだと考えられる。

<sup>15</sup> トンブリー時代 (1767-1782) は潮州系華僑であるタークシン王が治世する時代である。この王以来 Royal Chinese として優遇されたので潮州系華僑が大量に流入した(富田, 1991, p.868)。

<sup>16</sup> スコタイ時代 (1240 年ごろ - 1438) の碑文はタイ族が残したタイ文字による最古の碑文である(富田, 1990, p.1702)。当時のタイ人の生活などが記されている貴重な一次資料として、歴史的に重視されている。

従来、タイ各地の地元でとれる農水産物に加え、現在では、多種多様な調理法を通して、豚肉、鶏肉、麺類、パン、マカロニ、ブロッコリー等も一般的に多く食されるようになって来ている背景には、タイの歴史における諸外国との交流や政策といったものもある。隣接している国々のみならず、アジア、中東、西洋の国々からの影響も受けた料理が少なからずあることは、アユタヤー時代から始まり、現在のバンコク時代まで続いてきているタイの歴史におけるそれぞれの国々との交流を物語るものである。特に、中国の影響が他の国よりも際立っているのは、アユタヤー時代から始まった貿易関係、トンブリー時代からは大勢の中国人のタイへの流入などにより、中国人との交流が他の国よりも活発に行われてきているからだと考えられる。

タイの料理は、「nám-phík lùuk ริงโกのナムブリック」, 「kɛɛŋ khiao wǎan kài(鶏のグリーンカレー)」, 「nǎw-mái faràng phàt kŭŋ(アスパラガスとエビの炒め)」, 「phàt phèt khǎa mǔu(豚足の辛炒め)」等のように、諸外国との交流が深まるのに比例して接触機会の増えるその食文化の影響が数々の派生料理を生み出してきた。それぞれの料理には、調理法または使用される食材のどちらか、または両方共外国からの影響が見られるものもあれば、調理法は外国から受け入れたが、辛さなどを加えて自分の好みの味にアレンジしたものもある。そのように、タイ人の料理の命名から明らかになった食文化とは、自然環境に育まれた伝統的なものを継承しながら他の民族や国々の影響も受け入れ、独自の嗜好に合わせるように様々な食材や調理法を通して多種多様な料理を派生させてきたということである。タイの料理の命名は、人々が食する食材、調理法、味の嗜好だけではなく、塚田(1997)の指摘にあるように地理的、歴史的な由来も関わっているということも本稿では証明することが出来た。

## 5. 今後の課題

本稿で研究の対象としてとりあげた料理名は全体の中のごく一部である。その研究の結果が確認できるためには、より多くの料理名が必要となるだろう。また、歴史的背景がまだ不明であるものが若干見られた。それを明らかにするために、これからも引き続き研究を行っていきたいと考えている。

## 参考文献

- 押田 勇雄 (1983), 「物理学から見た調理」『食の言葉』, 東京:ドメス出版, 151-168.
- 川端 晶子 (1983), 「西洋料理に用いられる調理用語」, 『食のことば』, 東京:ドメス出版, 169-182.
- 城生 佰太郎 (1991), 「命名を考える」, 『日本語学』Vol.10, 東京:明治書院, 15-23.
- 柴田 武 (1983), 「言語から見た食」, 『食のことば』, 東京:ドメス出版, 203-220.
- 塚田 孝雄 (1997), 「料理・食材の命名法」, 『言語』Vol.26, No.4, 東京:大修館書店.
- 富田 竹二郎 (1990), 『タイ日辞典』, 天理:養徳社.
- 野元 菊雄 (1991), 「私の命名論」, 『日本語学』Vol.10, 東京:明治書院, 10-14.
- 宮本 マラシー (2016) 「タイ語の触覚を表す表現における共感覚的比喩」, 『言語文化研究』第 42 号, 大阪:大阪大学大学院言語文化研究科, 147-162.
- 森岡 健二, 山口 仲美 (1985), 『命名の言語学: ネーミングの諸相』, 神奈川:東海大学出版会.
- 吉川 利治 (1994/2011), 『泰緬鉄道』, 東京:雄山閣.
- Bowornniramarn, Kritwat. (2012, May 18). Khanom pang tham maa chaak arai lae mii thii-maa yaangrai. *Oknation.nationtv.tv*. Retrieved from <http://okanation.nationtv/blog/kriwat>
- Tham wunsen chaak paeng thua-khiao. (2014, April 17). *Daily News*. Retrieved from <https://www.dailynews.co.th/articles>
- De La Loubere, Simon. (1691). *Du Royaume de Siam* (Komonlabut, San T., trans, 1967). Bangkok: Sripanya.
- Krom Prachaa Samphan. (2012). *Khwaam Pen-maa Khong Phat Thai*. Retrieved from <http://variety.teenee.com/foodforbrain/46317.html>
- Kunlabut, Suthatpong. (2012). *Khanom Chiin*. Retrieved from <https://www.spu.ac.th/culture/files/2012/07/chaina/pdf>
- Na Songkhla, Wandee. (1989). Arharn Thai. *Saaraanukrom Thai Samrap Yaowachon*, 13. Bangkok: Khronkarn Saaraanukrom Thai Samrap Yaowachon.
- Poramanusit, Nantana. (2016, July 2), Tam bak hung, tam som, som tam, Thai-Lao. *Sentang Sedtee Online*. Retrieved from [https://www.sentangsedtee.com/news\\_detail.php?rich\\_id=4214&section=2&column\\_id=42](https://www.sentangsedtee.com/news_detail.php?rich_id=4214&section=2&column_id=42)
- Poramanusit, Nantana. (2017, August 8). Nem-naem wattanatham chao usaakhanee. *Sentang Sedtee Online*. Retrieved from [https://www.sentangsedtee.com/exclusive/article\\_40363](https://www.sentangsedtee.com/exclusive/article_40363)
- Pramoj, Kukrit. (1992/2010). *Nam Prik*, Bangkok: Dok Yaa.
- Ratchabandittayasathan. (2003). *Pojchanaanukrom Chabap Ratchabandittayasathan pho.sor.2542*. Bangkok: Naanmee.
- Samnangkaan Kaseet Amphoe Muang Nakorn Pathom. (2007). *Prawat Noo-Maai Farang*. Retrieved from [mueang.nakhonpathom.doae.go.th/2007/biography.html](http://mueang.nakhonpathom.doae.go.th/2007/biography.html) Svasti

- Thanatsri. (2009, February 10). Ruang lao tamrap khun chaai MRV.Thanatsri Savasti...wattanatham arharn nai sangkom Thai (1). *Prachachat Thurakit Online*. Retrieved from [https://www.prachachat.net/news\\_detail.php?.newsid=31420](https://www.prachachat.net/news_detail.php?.newsid=31420)
- Sermkitchakarn Naritsara. (2009, February 8). Rabert Suk Duan Khai-“Khai Kai vs Khai Pet”Fong Nai Det Kwaa Kan. *MGR Online*. Retrieved from [www.manager.co.th/Travel/ViewNews.aspx?NewsID=9520000014533](http://www.manager.co.th/Travel/ViewNews.aspx?NewsID=9520000014533)
- Suum. (2016, April 24). Tamnaan phat-thai 71 pii suu khrua look. *Thairath Online*. Retrieved from <http://www.thairath.co.th/content/609851>
- Khanom Buang Yuan. (2014, January 23). *Thairath Online*. Retrieved from <http://www.thairath.co.th/content/398196>
- Wongtheet, Suchit. (2015, August 26). Khon Thai maa yangngai/arharn Thai ko maa yangngan. *Matichon Online*. Retrieved from <https://www.matichon.co.th/news/263923>
- Wongtheet, Suchit. (2016, December 15). Phat thai mai mii khrai tang chuu phro dai chuu chaak karn-muang chatniyom. *Matichon Online*. Retrieved from <https://www.matichon.co.th/news/394911>
- Wongtheet, Suchit. (2017, January 26a). Arharn chiin kao sut nai Thai. *Matichon Online*. Retrieved from <https://www.matichon.co.th/news/442052>
- Wongtheet, Suchit. (2017, January 26b). Arharn chiin yuk Ayutthaya maa kap sampokong. *Matichon Online*. Retrieved from <https://www.matichon.co.th/news/442203>
- Wongtheet, Suchit. (2017, May 17). Kratha lek chaak chiin khao thung Thai 700 pii. *Matichon Online*. Retrieved from <https://www.matichon.co.th/news/560876>
- Woralakphanakul, Ladda. (2015). *Kham Phaasaa Chiin Nai Phaasaa Thai(1)*. Bangkok: Office of Royal Society. Retrieved from <http://www.royin.go.th>

## 【付録】

本稿で研究の対象として用いられている 240 の料理名は下記のとおりである。本来タイの共通語ではないと思われる語彙には下線をし、その語源を[ ]内に記す。

- 1.แกงจืดไข่น้ำ (keɛŋ cùt khài náam) 2.แกงจืดเต้าหู้ไข่สาหร่าย (keɛŋ cùt tào-hùu khài sàarài) [中国語] 3.แกงจืดมะระยัดไส้หมูสับ(keɛŋ cùt mará yát sài mǔ sàp) 4.แกงจืดหมูม้วนสาหร่าย (keɛŋ cùt mǔ múan sàarài) 5.แกงจืดลูกรอก(keɛŋ cùt lúuk-ròók) 6.แกงจืดแตงกวาสอดไส้(keɛŋ cùt teɛŋkwaa sòt sài) 7.แกงเลียงกุ้งสด(keɛŋ liang kúŋ sòt) 8.แกงส้มมะละกอ(keɛŋ sóm malakoo) [タイ東北部の方言] 9.แกงกะหรี่ไก่(keɛŋ kari kài) [タミル語] 10.แกงคั่วสับประรด (keɛŋ khúa sàpparót) 11. แกงเขียวหวานปลากระชาย (keɛŋ khiao wáan plaa-kraai) 12.แกงเขียวหวานไก่(keɛŋ khiao wáan kài) 13. แกงเขียวหวานไก่บ้าน(keɛŋ khiao wáan kài bān) 14. แกงเขียวหวานเป็ด (keɛŋ khiao wáan pèt) 15.แกงเขียวหวานเป็ดข่า (keɛŋ khiao wáan pèt yān) 16. แกงเทโพหมู (keɛŋ theepoo mǔ) 17. แกงไตปลา (keɛŋ tai plaa) 18. แกงป่าขาม (keɛŋ khǎa mǔ) 19.แกงป่าปลากระชาย (keɛŋ paa plaa-kraai) 20.แกงเผ็ดเป็ดข่า (keɛŋ phèt pèt yān) 21. แกงเหืองปลา (keɛŋ lǔan plaa) 22.แกงไก่หน่อไม้ดอง (keɛŋ kài nòw-mái doŋ) 23.แกงเผ็ดปลาหมึกสอดไส้ (keɛŋ phèt plaa-mùk sòt sài) 24.แกงเผ็ดกระดูกหมู (keɛŋ phèt kradúuk mǔ) 25.แกงลูกชิ้น (keɛŋ lúuk-chín) 26.แกงเลียงใบตำลึง (keɛŋ liang bai tamlung) 27.แกงป่า (keɛŋ paa) 28.แกงเขียวหวานเนื้อ (keɛŋ khiao wáan núa) 29. แกงป่าไก่สับใบชะพลู (keɛŋ paa kài sàp bai chápluu) 30.แกงมัสมั่น (keɛŋ mátsamàn) [アラビア語] 31.แกงมัสมั่นหมู (keɛŋ mátsamàn mǔ) [アラビア語] 32.แกงมัสมั่นไก่ (keɛŋ mátsamàn kài) [アラビア語] 33.แกงเป็ดสดพริกไทยอ่อน (keɛŋ pèt sòt phrík-thai òw) 34.แกงคั่ว (keɛŋ khúa) 35.แกงหมูชะพานน้ำ (keɛŋ mǔ taphâap-náam) 36.แกงไข่ (keɛŋ khài) 37.แกงเลียงบวบ (keɛŋ liang bùap) 38.แกงเลียงน้ำเต้า (keɛŋ liang náam-tào) 39.แกงผัก (keɛŋ fák) 40.แกงเนื้อ (keɛŋ núa) 41.แกงไก่ (keɛŋ kài) 42.แกงนอมมะเขือขาว (keɛŋ boon mákhǔa-yaao) 43.แกงเนื้อปูใบชะพลู (keɛŋ núa puu bai chápluu) 44. แกงหน่อไม้ (keɛŋ nòw-mái) 45.แกงป่าผักทองกับกุ้งสับ (keɛŋ paa fák-thoŋ kàp kúŋ sàp) 46.แกงซี่เหล็ก (keɛŋ khiiłèk) 47. แกงคั่วหมูข่าขอมมะขาม (keɛŋ khúa mǔ yān yòt makhāam) 48. แกงปลาไหล (keɛŋ plaa-lái) 49.แกงกบ (keɛŋ kòp) 50.แกงพะเนียงหมู (keɛŋ phaneɛŋ mǔ) 51.แกงพะเนียงไก่ (keɛŋ phaneɛŋ kài) 52.พะเนียงกุ้ง (phaneɛŋ kúŋ) 53.แกงไข่พะโล้ (keɛŋ khài phalóo) [中国語] 54.แกงหมูพะโล้ (keɛŋ mǔ phalóo) [中国語] 55. แกงเป็ดพะโล้ (keɛŋ pèt phalóo) [中国語] 56.ต้มเลือดหมู (tóm lúat mǔ) 57.ต้มข่าข่า (tóm càpcháai) [中国語] 58.ต้มข่าไก่ (tóm khǎa kài) 59. ต้มโคล้งปลาลูกข่าง (tóm khlóŋ plaa-dùk yān) 60.ต้มแซ่บกระดูกหมูอ่อน (tóm sɛɛp kradúuk mǔ òw) [タイ東北部の方言] 61.ต้มส้มปลาพันทิ้ม (tóm sóm plaa-thápthim) [タイ東北部の方言] 62. ต้มข่าปลาสด (tóm khǎa plaa-salit) 63.ต้มโคล้งปลากรอบ (tóm khlóŋ plaa kròp) 64.ต้มยำกุ้ง (tóm yam kúŋ) 65.ต้มยำขาม (tóm yam khǎa mǔ) 66.ต้มยำโป๊ยะแตก (tóm yam pó tèek) [中国語] 67.ถ้วยเดียวต้มยำ (kǔaitiao tóm yam) [中国語] 68.ถ้วยเดียวต้มข่าน้ำขิง (kǔaitiao tóm yam náam khôn) [中国語] 69.ถ้วยเดียวต้มข่าน้ำใส (kǔaitiao tóm yam náam sǎi) [中国語] 70.ถ้วยเดียวต้มข่าแห้ง(kǔaitiao tóm yam hêŋ) [中国語] 71.ข้าวต้มหมู (khǎao tóm mǔ) 72.ต้มข่าน้ำใส (tóm yam náam sǎi) 73.ต้มส้ม (tóm sóm) [タイ東北部の方言] 74. ผัดคะน้าปลาเค็ม (phát khanáa plaa khem) 75.ผัดคะน้าหมูกรอบ(phát khanáa mǔ kròp) 76. ทะเลผัดถั่ว (thalee phát chàa) 77.ไก่ผัดถั่ว (kài phát chàa) 78.ผัดถั่วปลาหมึก(phát chàa plaa mùk) 79.ทะเลผัดผองกะหรี่ (thalee phát phòŋ kari) [タミル語] 80.ไก่ผัดผองกะหรี่ (kài phát phòŋ kari) [タミル語] 81.ปลาช่อนผัดกลิ่นข่า (plaa-chôn phát khunchāai) [中国語] 82.ปลาลูกฟูผัดพริกขิง(plaa-dùk fuu phát phrík khiŋ) 83.ผัดกระเพราทะเล (phát kraphrao thalee) 84.ผัดกระเพราหมู (phát kraphrao mǔ) 85.ผัดกระเพราไก่ (phát kraphrao kài) 86.ผัดกระเพราขาม (phát kraphrao khǎa mǔ) 87.ผัดถั่วฝักยาวต้มน้ำขิง (phát kwaantún táiwan lúuk-chín kúŋ) [中国語／中国語] 88.ผัดป๊อเซียน (phát póoisian) [中国語] 89.ผัดข่อยคอกแมว (phát yòt fák méeo) 90.ผัดเผ็ดปลากระชาย (phát phèt plaa-kraai) 91.ผัดเผ็ดขาม (phát phèt khǎa mǔ) 92.ผัดเผ็ดปลาลูกทอดกรอบ (phát phèt plaa-dùk thoŋt kròp) 93.ผัดเผ็ดปลาลูกสด (phát phèt plaa-dùk sòt) 94.ผัดพริกขิงไก่ (phát phrík khiŋ kài) 95. ผัดพริกขิงถั่วปลาสด (phát phrík khiŋ thúa plaa-salit) 96.ผัดพริกขิงถั่วปลาพันทิ้ม (phát phrík khiŋ thúa plaa-tápthim) 97.ผัดน้มน้ำมันเครื่อง



- (phàt wún-sên soŋ khrúan) 98. ผัดสะตอกุ้งสด (phàt satoo kúnŋ sòt) 99. ผัดเปรี้ยวหวานไก่ (phàt práao wáan kài) 100. เม็ดมะม่วงหิมพานต์ผัดกุ้ง (mèt-mamúanŋ hímaphaan phàt kúnŋ) 101. เม็ดมะม่วงหิมพานต์ผัดไก่ (mèt-mamúanŋ hímaphaan phàt kài) 102. ยอดมะพร้าวผัดไก่ (yówt maphráao phàt kài) 103. ยอดมะพร้าวผัดกุ้ง (yówt maphráao phàt kúnŋ) 104. บล๊อคโครีผัดกุ้ง (brók-khorii phàt kúnŋ) [英語] 105. ผัดบล๊อคโครีหมูกรอบ (phàt brók-khorii mǔu krówp) [英語] 106. หม้อไฟผัดกุ้ง (nóv-máai faràn phàt kúnŋ) 107. ถ้วยเตี่ยวผัดไทยกุ้งสด (kúaitiao phàt phàt thai kúnŋ sòt) [中國語] 108. รุ้นเส้นผัดไทยกุ้งสด (wún-sên phàt thai kúnŋ sòt) 109. ข้าวผัดน้ำพริกขิงเรือ (kháao phàt nám-phrík loŋ rua) 110. ข้าวผัดปลาสด (kháao phàt plaa-salit) 111. ข้าวผัดกะปิหัว (kháao phàt kapi khúa) 112. ข้าวผัดปู (kháao phàt puu) 113. ข้าวผัดแฮม (kháao phàt hem) [英語] 114. ข้าวผัดกุนเชียง (kháao phàt kunchian) [中國語] 115. ผัดมั๊กกะโรนีนี (kháao phàt mákkaroonii) [イタリア語] 116. ผัดผักรวมมิตร (phàt phák ruam mít) 117. ผัดกระเทียม (phàt krathóon) 118. ถั่วลิสงผัด (thùu-lantao phàt) [中國語] 119. ซะอมทอดกุ้ง (cha?om thówt kúnŋ) 120. ซี่โครงหมูทอดกระเทียม (síikhróonŋ mǔu thówt krathiam) 121. ทอดมันกุ้ง (thówt man kúnŋ) 122. ทอดมันปลากราย (thówt man plaa-kraai) 123. ปลาชุกขนมปังปิ้งทอด (plaa chúp khandm-paŋ pòn thówt) [フランス語] 124. ปลาทอดกระเทียม (plaa thówt krathiam) 125. ปลาสดทอด (plaa-salit thówt) 126. ปลาหมึกขี้ได้ทอดกระเทียม (plaa-mùk yát sái thówt krathiam) 127. ปีกไก่สอดไส้ทอด (piik kài sówt sái thówt) 128. หมูทอดกระเทียม (mǔu thówt krathiam) 129. ไก่ทอดกระเทียม (kài thówt krathiam) 130. มันฝรั่งทอด (man faràn thówt) 131. ไข่เจียวหมูสับ (khài chiao mǔu sàp) [中國語] 132. ไข่เจียวกุ้งสด (khài chiao kúnŋ sòt) [中國語] 133. ไข่เจียวหนม (khài chiao něem) [中國語/ベトナム語] 134. ไข่เจียวเห็ดหอม (khài chiao hèt hóm) [中國語] 135. ลูกชิ้นปิ้ง (lúuk-chín pínŋ) 136. หมูปิ้ง (mǔu pínŋ) 137. เป็ดย่าง (pèt yáanŋ) 138. ปลาย่าง (plaa yáanŋ) 139. ไก่ย่าง (kài yáanŋ) 140. กุ้งเผา (kúnŋ phǎo) 141. กระดูกอ่อนตุ๋นไขห้วยจีน (kradúuk òvon tún chai-tháo yaa ciin) [中國語] 142. ไก่ตุ๋นพิกมะนาวคอง (kài tún fák maanao dōonŋ) [中國語] 143. ไก่ตุ๋นพิกเห็ดหอม (kài tún fák hèt hóm) [中國語] 144. ซี่โครงหมูตุ๋นเกลือ (síikhróonŋ mǔu tún yâa phài) [中國語] 145. มะระตุ๋นไขห้วยจีนกระดูกหมู (mará tún yaa ciin kradúuk mǔu) [中國語] 146. ไข่ตุ๋น (khài tún) [中國語] 147. ปลาหมึกนึ่งมะนาว (plaa-mùk núnŋ maanao) 148. น้ำคอกหมู (nám tòk mǔu) 149. น้ำคอก (nám tòk) 150. พล่ากุ้ง (phlâa kúnŋ) 151. พล่าปลาสด (phlâa plaa salit) 152. พล่าหมู (phlâa mǔu) 153. ยำถั่วงอกน้ำกุ้งสด (yam kâan khandáa kúnŋ sòt) 154. ยำคอกหมูย่าง (yam khoo mǔu yáanŋ) 155. ยำไก่ย่าง (yam kài yáanŋ) 156. ยำถั่วพุดกุ้ง (yam thùa-phluu kúnŋ) 157. ยำถั่วพุดไก่ (yam thùa-phluu kài) 158. ยำถั่วพุดหมูบด (yam thùa-phluu mǔu bòt) 159. ยำทะเลรวมมิตร (yam thalee ruam mít) 160. ยำปลาดุกฟู (yam plaa-dùk fuu) 161. ยำปลาทุ่น (yam plaa thunâa) [英語] 162. ยำตะไคร้ (yam takhrái) 163. ยำมะเขือยาวเผา (yam makhúa-yaa phǎo) 164. ยำรุ้นเส้นกุ้ง (yam wún-sên kúnŋ) 165. ยำรุ้นเส้นไก่ (yam wún-sên kài) 166. ยำรุ้นเส้นปลาหมึก (yam wún-sên plaa-mùk) 167. ยำหมูขย (yam mǔu yoo) 168. ยำกุนเชียง (yam kunchian) [中國語] 169. ยำเห็ดหูหนูขาว (yam hèt hũu nũu kháao) 170. ยำปลาหมึก (yam plaa mùk) 171. ยำสับประค (yam sàpparót) 172. ยำกระเทียม (yam krathóon) 173. ยำไก่ (lâap kài) [タイ北部の方言] 174. ยำหมู (lâap mǔu) [タイ北部の方言] 175. ยำปลาช่อน (lâap plaa-chóon) [タイ北部の方言] 176. กระดูกหมูอบเห็ดฟาง (kradúuk mǔu òp hèt-faan) 177. กุ้งอบเกลือ (kúnŋ òp klua) 178. ไก่อบคะน้า (kài òp khandáa) 179. ไก่อบซอสเทอร์ริยากิ (kài òp sówt thəeriyaki) [英語/日本語] 180. หมูอบสับประค (mǔu òp sàpparót) 181. หมูอบคะน้า (mǔu òp khandáa) 182. กุ้งอบรุ้นเส้น (kúnŋ òp wún-sên) 183. ปูต้มหลน (puu khem lõn) 184. เต้าเจี้ยวหลน (tǎo*chiao* lõn) [中國語] 185. หลนปลาหัว (lõn plaa ráa) 186. ข้าวหมกไก่ (kháao mòk kài) 187. ข้าวตุ๋นกะปิ (kháao khlúk kapi) 188. แกะหวัดลูกชิ้น (kaolǎo lúuk-chín) [中國語] 189. ปลาแดดเดียว (plaa dèet diao) 190. ขนมจีนน้ำยาปลาช่อน (khandm-ciin náam-yaa plaa-chóon) [モーニング語] 191. ขนมจีนน้ำพริก (khandm-ciin náam-phrík) [モーニング語] 192. ขนมปังหน้าหมู (khandm-paŋ nâa mǔu) [フランス語] 193. หมูมะนาว (mǔu maanao) 194. ไก่มะนาว (kài maanao) 195. ขาหมูน้ำแดง (khâa mǔu náam deŋ) 196. โคนปีกไก่หน้าแดง (khoon piik kài náam deŋ) 197. ไข่ลูกเขย (khài lúuk-khǎoi) 198. สุกี้ไทย (sukii thai) [日本語] 199. ปลาสมุนไพร (plaa samúnphrai) 200. ปีกไก่สอดไส้หน้าแดง (piik kài sówt sái náam deŋ) 201. ปูจ๋าไข่ (puu cáa khài) 202. หมูสับปลาเค็ม (mǔu sàp plaa khem) 203. ส้มขี้ไก่ (hóv*ic*óv kài) [中國語] 204. ส้มขี้หมู (hóv*ic*óv mǔu) [中國語] 205. ส้มขี้ปู (hóv*ic*óv puu) [中

国語] 206. ข้าวมันไก่ (khâao man kài) 207. หมูกระทะ (mũu kathá□) 208. ก๋วยเตี๋ยวเรือ (kũaitiào rua) [中国語]  
 209. ข้าวหน้าเป็ด (khâao nâa pèt) 210. ข้าวหมูแดง (khâao mũu deeng) 211. ห่อหมก (hòw mòk) 212. ก๋วยเตี๋ยวเป็ด  
 (kũaitiào pèt) [中国語] 213. ก๋วยจั๊บน้ำใส (kũaicáp nâam sâi) [中国語] 214. ก๋วยจั๊บน้ำข้น (kũaicáp nâam  
 khòn) [中国語] 215. ก๋วยเตี๋ยวราดหน้าทะเล (kũaitiào râat nâa thalee) [中国語] 216. ก๋วยเตี๋ยวราดหน้าหมู (kũaitiào  
 râat nâa mũu) [中国語] 217. ก๋วยเตี๋ยวราดหน้าไก่ (kũaitiào râat nâa kài) [中国語] 218. ก๋วยเตี๋ยวราดหน้าหมู (kũaitiào  
 râat nâa mũu) [中国語] 219. ส้มตำมะละกอ (sôm tam malakoo) [タイ 東北部の方言] 220. ส้มตำไทย (sôm  
 tam thai) [タイ 東北部の方言] 221. ส้มตำปูปลาร้า (sôm tam puu plaa ráa) [タイ 東北部の方言] 222.  
 ส้มตำลาว (sôm tam laao) [タイ 東北部の方言] 223. น้ำพริกมะม่วง (nám-phrík mamũang) 224. น้ำพริกมะม่วงกึ่งสด  
 (nám-phrík mũng sòt) 225. น้ำพริกกะปิ (nám-phrík kapì□) 226. น้ำพริกกะปิตัว (nám-phrík kakpì□ khúa) 227.  
 น้ำพริกกึ่งสด (nám-phrík mũng sòt) 228. น้ำพริกปลาป่น (nám-phrík plaa pòn) 229. น้ำพริกปลาอย่าง (nám-phrík plaa  
 yâang) 230. น้ำพริกปลาดุก (nám-phrík plaa duk) 231. น้ำพริกปลากุเลา (nám-phrík plaa kulao) 232. น้ำพริกปลาน้ำ  
 ออ (nám-phrík plaa nâa ao) 233. น้ำพริกปลาทู (nám-phrík plaa tu) 234. น้ำพริกปลาคอหมู (nám-phrík plaa koo mũu)  
 235. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík plaa ráa) 236. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík plaa ráa) 237. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík  
 plaa ráa) 238. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík plaa ráa) 239. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík plaa ráa) 240. น้ำพริกปลาร้า (nám-phrík  
 plaa ráa)

## Author

Marasri Miyamoto Graduate School of Language and Culture, Osaka University

E-mail: miyamar@lang.osaka-u.ac.jp

การประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนา  
ตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์

The Evaluation of Helping Farmer Policy in The Case of the Spending  
1,000 Baht Per Rai for Farmers Project in Surin Province

วชิรวัชร นามละม่อม และ จิตภา ธีรศิริกุล

หลักสูตรรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สถาบันรัฐประศาสนศาสตร์

วิทยาลัยรัฐกิจมหาวิทยาลัยรังสิต

### บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ในการวิจัยแบบผสมวิธีครั้งนี้ คือ 1) เพื่อประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบาย และ 2) เพื่อประเมินผลกระทบจากการดำเนินนโยบาย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพมีจำนวน 16 คนได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณมีจำนวน 400 คนได้มาด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล คือ แบบสัมภาษณ์ และแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยการจัดกลุ่ม วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณด้วยสถิติค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยมี 2 ประเด็น คือ 1) ผลการประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบายอยู่ในระดับสูงสุด และ 2) ผลการประเมินผลกระทบจากการดำเนินนโยบาย พบทั้งปัจจัยเชิงบวกและปัจจัยเชิงลบ

**คำสำคัญ:** การประเมินผลนโยบาย, นโยบายช่วยเหลือชาวนา, ต้นทุนการผลิตข้าว

### Abstract

The purposes of this mixed-method study were:- to evaluate the effectiveness of policy in the project “Giving 1,000 Baht per Rai to Farmers Farmer” in Surin Province and to assess the affects of the policy. The sample of qualitative methods included 16 persons, and they were selected by purposive sampling technique. The sample of quantitative methods included 400 persons, and they were selected by simple random sampling technique. Qualitative data were analyzed by content analysis, whereas, quantitative data were analyzed by frequency, mean, and standard deviation. The research findings were as follows. Farmers rated the effectiveness of policy in the project “Giving

1,000 Baht per Rai to Farmers Farmer” in Surin Province at the high level. The affects of the policy included both positive and negative parts.

**Keywords:** Policy Evaluation, Policies to Help Farmers, Cost of rice production

## บทนำ

เกษตรกรรมเป็นอาชีพหลักของประชากรทั่วทั้งประเทศที่ส่วนใหญ่นิยมเพาะปลูกข้าวเป็นอาชีพหลักมานานนับหลายร้อยปี “...ข้าวเป็นทั้งพืชอาหารและพืชเศรษฐกิจหลักที่สำคัญของไทยมานานตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน มีวิวัฒนาการทำนาเริ่มตั้งแต่การเก็บข้าวป่ามาเป็นอาหารสู่การปลูกข้าวแบบไร่เลื่อนลอย การปลูกข้าวแบบนาหว่าน การปลูกข้าวแบบนาดำ และการปลูกข้าวหลายครั้งในรอบปี ซึ่งมีลักษณะการเปลี่ยนแปลงแบบค่อยเป็นค่อยไป...” (เอี่ยม ทองดี, 2547: 18 - 19) ประเทศไทยจึงได้ชื่อว่าเป็นประเทศที่มีการปลูกข้าว ผลิตข้าว เพื่อการขายและส่งออกข้าวเป็นอันดับหนึ่งของโลกตั้งแต่ปี พ.ศ. 2524 ติดต่อกันมา นำเงินเข้าประเทศมูลค่ากว่า 104,000 ล้านบาท “...ข้าวหอมมะลิไทยมีชื่อเสียงโด่งดังไปทั่วโลก แต่สภาพของชาวนาไทยในปัจจุบันต้องเผชิญกับปัญหาต่างๆ และต้นทุนในการปลูกข้าวสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง ในขณะที่น้ำในห้วย หนอง คลอง บึง กำลังแห้งขอด การขาดแคลนน้ำและระบบยุทธศาสตร์การบริหาร...” (เอี่ยม ทองดี, 2547: 18 - 19) แต่ทว่าปัจจุบันมีพื้นที่ชลประทานที่สนับสนุนภาคการเกษตรได้ 23.57 ล้านไร่ หรือประมาณร้อยละ 17.8 เท่านั้น ส่วนพื้นที่การเกษตรที่เหลืออีก 82.2 จะต้องพึ่งแต่น้ำฝนตามธรรมชาติซึ่งมีความไม่แน่นอนส่งผลให้ฐานรายได้ภาคการเกษตรมีความไม่แน่นอนตามไปด้วย ดังจะพบว่า “...ชาวนาต้องอาศัยฝนตามธรรมชาติถึงร้อยละ 73.04 ของการทำนาทั่วประเทศมีระบบบริหารน้ำชลประทานทั้งประเทศเพียงร้อยละ 26.96 ของพื้นที่ทำนาทั้งหมด 84 ล้านไร่ การปลูกข้าวอย่างต่อเนื่องตลอดปีไม่มีการพักนาทำให้ระบบนิเวศขาดความสมดุล ดินเสื่อมโทรม เป็นผลให้เกิดการระบาดของโรค แมลงศัตรูข้าว ทำให้ข้าวที่ได้มีคุณภาพต่ำ และชาวนาไทยยังมีต้นทุนการผลิตที่สูงขึ้นทุกปี...” (กระทรวงเกษตรและสหกรณ์, 2553)

นอกจากปัญหาราคาข้าวและต้นทุนการปลูกข้าวระหว่างปีแล้ว เกษตรกรยังเผชิญปัญหาของราคาข้าวตามฤดูกาล กล่าวคือ “...ในช่วงต้นฤดูเก็บเกี่ยวผลผลิตข้าวมีปริมาณมากทำให้ราคาข้าวตกต่ำ แต่พอถึงปลายฤดูเก็บเกี่ยวผลผลิตข้าวมีปริมาณลดลงทำให้ราคาข้าวเพิ่มสูงขึ้น รัฐบาลได้เห็นความสำคัญของปัญหาเหล่านี้มาโดยตลอด...” (อำนาจ สุวะมาศ, 2556) แต่ก็ยังไม่ได้รับการแก้ไขจากปัญหาที่เกิดขึ้นเท่าที่ควร เมื่อเปรียบเทียบกับต้นทุนในการทำนาปลูกข้าวของชาวนา ซึ่งจากการประสบปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรัฐบาลกำหนดนโยบายและโครงการเพื่อช่วยเหลือชาวนาให้มีชีวิตความเป็นอยู่ที่ดีขึ้น (Araya Newspaper, 2012) โดยรัฐบาลหวังว่าเมื่อเกษตรกรชาวนามีชีวิตความเป็นอยู่ที่ดีแล้วจะทำให้สร้างความเข้มแข็งและความมั่นคงทางด้านเศรษฐกิจของประเทศได้ดีขึ้นตามไปด้วย ดังนั้นรัฐบาลที่ผ่านมาทุกรัฐบาลจึงมีนโยบายในการช่วยเหลือชาวนาดังเช่น “...นโยบายรับประกันราคาข้าวของพรรค

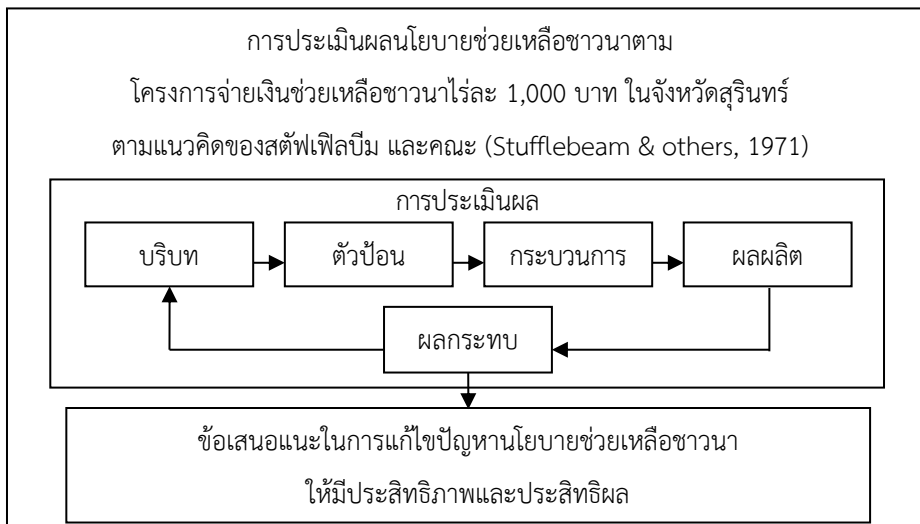
ประชาธิปไตยเป็นผู้บริหารประเทศ ได้นำนโยบายในการแก้ไขปัญหาให้เกษตรกรชาวนาไทยและรับประกันว่าชาวนาจะสามารถขายข้าวได้ไม่ต่ำกว่าตันละ 10,000 บาท และอาจจะปรับราคาขึ้นในปีถัดไป ต่อมาพรรคเพื่อไทยได้เข้ามาบริหารประเทศได้นำเอานโยบายรับจำนำข้าวมาใช้ โดยประกาศรับจำนำข้าวราคา 15,000 บาทต่อตัน (ความชื้นที่ร้อยละ 15)...” (กรมการค้าภายใน, 2559)

จะเห็นได้ว่า นโยบายของทั้งสองรัฐบาลต่างมีจุดมุ่งหวังที่จะเพิ่มรายได้ให้ชาวนา แต่ทั้งสองนโยบายดังกล่าวต่างก็มีแนวทางการแปลงนโยบาย (Conversion policy) ไปปฏิบัติที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน และในส่วนของนโยบายช่วยเหลือชาวนาของคณะรักษาความสงบแห่งชาติ (คสช.) มีนโยบายในการช่วยเหลือเกษตรกร “...โดยการสนับสนุนเงินช่วยเหลือค่าต้นทุนการผลิตจำนวน 1,000 บาท/ไร่ กำหนดกรอบวงเงินสูงสุด 15,000 บาท/ครัวเรือน หมายถึงชาวนาจะได้รับเงินช่วยเหลือไม่เกิน 15,000 บาท แม้จะมีที่นาเกิน 15 ไร่ และสนับสนุนให้มีการถ่ายทอดเทคโนโลยีการใช้งบจ่ายการผลิตที่เหมาะสม เพื่อช่วยลดต้นทุนการผลิตต่อไร่และเพิ่มประสิทธิภาพการผลิต เพื่อให้เกิดความยั่งยืนในการประกอบอาชีพการเกษตร...” (กรมส่งเสริมการเกษตร, 2557)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ ประกอบด้วย 2 ประเด็น คือ ประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบาย ผลกระทบจากการดำเนินนโยบาย และการทำนาแบบยั่งยืนที่เกิดประโยชน์โดยรวมต่อสังคม ประเทศชาติ และชาวนาต่อไป

### กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้รวบรวมปัจจัยและตัวแปรต่าง ๆ มาจากความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ โดยศึกษาทั้งจากแนวคิด ทฤษฎี วรรณกรรม และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถที่จะตอบประเด็นคำถามได้สมบูรณ์ โดยกำหนดตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาโดยใช้หลักการประเมินผลตามแบบซีพี (CIPP model) ของสตัฟเฟิลบีม และคณะ (Stufflebeam & others, 1971) ประกอบด้วย 1) การประเมินบริบท 2) การประเมินปัจจัยนำเข้า 3) การประเมินด้านกระบวนการ 4) การประเมินด้านผลผลิตและเพื่อให้เกิดการประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนาของคณะรักษาความสงบแห่งชาติ (คสช.) ตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์เป็นไปอย่างเต็มรูปแบบหรือครอบคลุมอย่างแท้จริง ผู้วิจัยจึงต้องทำการศึกษาประเมิน CIPPI model ถึงผลกระทบ เพื่อให้การประเมินโครงการมีความสมบูรณ์มากขึ้น ตามกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังภาพ



ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

## วิธีการวิจัย

### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ 1) การวิจัยเชิงคุณภาพ ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้วิจัยได้ใช้วิธีสุ่มแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อให้ได้ผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรงในการประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชวานาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์รวมทั้งสิ้น 16 คน ประกอบด้วยตัวแทนชวานาที่ได้รับเงินช่วยเหลือ จำนวน 10 คน ผู้บริหารระดับท้องถิ่น จำนวน 2 คน เจ้าหน้าที่เกษตรอำเภอ จำนวน 2 คน และผู้จัดการธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์การเกษตร (ธ.ก.ส.) จำนวน 2 คน และ 2) การวิจัยเชิงปริมาณ ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง คือ เกษตรกรที่ประกอบอาชีพทำนาในเขตพื้นที่อำเภอชุมพลบุรี และอำเภอท่าตูม จังหวัดสุรินทร์ รวมทั้งสิ้นจำนวน 167,978 คน (สำนักงานส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่นจังหวัดสุรินทร์, 2559) โดยกำหนดขนาดตัวอย่างโดยใช้สูตรการคำนวณขนาดกลุ่มตัวอย่าง ในการประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชวานาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ ได้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 399 คน เพื่อให้ได้ขนาดตัวอย่างที่เหมาะสม ผู้วิจัยจึงใช้ขนาดตัวอย่าง จำนวน 400 คน จากการคำนวณโดยใช้สูตรทาโร ยามาเน่ และใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบง่าย (วัลลภ รัฐฉัตรานนท์, 2556)

### เครื่องมือการเก็บข้อมูล

**เชิงคุณภาพ** คือ ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ ซึ่งเกิดจากการทบทวนแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนา หลังจากที่ได้รวบรวมแนวคิดจากแหล่งข้อมูลทุติยภูมิแล้วนำไปสร้างเป็นกรอบในการสัมภาษณ์ตามประเด็นตัวแปรในกรอบแนวคิดที่ได้สร้างไว้

**เชิงปริมาณ** คือ ผู้วิจัยได้ใช้เครื่องในการเก็บรวบรวมข้อมูล เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยเหตุศึกษา คือ เพื่อศึกษาการประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ โดยมีโครงสร้างแบบสอบถามแบ่งออกเป็น 4 ส่วน โดยการกำหนดระดับไว้ 4 ระดับ ได้แก่

คะแนนเฉลี่ย	แปรผล
1.00 – 1.74	น้อยที่สุด
1.75 – 2.49	น้อย
2.50 – 3.24	มาก
3.25 – 3.99	มากที่สุด

### การจัดทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ผู้วิจัยได้จำแนกขั้นตอนการวิเคราะห์ออกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ด้วยวิธีอุปนัย 2) การตรวจสอบข้อมูล 3) การทำดัชนีข้อมูล 4) การทำข้อสรุปชั่วคราวและกำจัดข้อมูล และ 5) การสร้างบทสรุปและพิสูจน์บทสรุป (ริตนะ บัวสนธ์ และวราภรณ์ รุ่งเรืองกลกิจ, 2552) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยการนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบมาวิเคราะห์ทางสถิติ โดยการหาค่าความถี่ ค่าร้อยละ การหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

### ผลการวิจัย

การประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ แบ่งออกเป็น 5 ด้าน ดังต่อไปนี้

**1. ด้านบริบทหรือสถานะแวดล้อมของนโยบาย** พบว่า เกษตรกรชาวนามีการรับทราบข้อมูลของวัตถุประสงค์ เป้าหมายของนโยบายตามโครงการฯ นำมาเป็นโครงการช่วยเหลือชาวนาเพื่อลดต้นทุนและยกระดับรายได้ของเกษตรกรให้มีความเหมาะสมในการประกอบอาชีพเกษตรกรรมที่ทำนาปลูกข้าว โดยไม่บิดเบือนกลไกทางเศรษฐกิจและกลไกทางการตลาด และมีการมอบหมายให้ทางกระทรวงเกษตรและสหกรณ์ โดยกรมส่งเสริมการเกษตร และธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ ทำหน้าที่ขึ้นทะเบียนเกษตรกรชาวนา ซึ่งในขณะเดียวกันก็ยังใช้เป็นฐานข้อมูลให้ส่วนราชการสำหรับวางแผนการทำงานทุกระดับ ตั้งแต่ระดับครัวเรือนถึงระดับชาติ โดยมีข้อมูลที่ถูกต้องเพื่อใช้ประกอบ

การดำเนินงานตามนโยบายของรัฐในการส่งเสริมโครงการต่าง ๆ ตลอดจนเป็นส่วนสนับสนุนที่ดีในการเข้าไปตรวจสอบและให้ความช่วยเหลือ เมื่อเกิดภัยพิบัติกับเกษตรกรได้ทันทั่วถึง ซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่า กลุ่มตัวอย่างชาวนาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่มีความเห็นต่อการประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ด้านบริบทหรือสภาวะแวดล้อมของนโยบายโดยรวมมีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.83, SD = .734$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า รัฐบาลมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการจ่ายเงินให้กับชาวนาที่ปลูกข้าวนาปี และชาวนาที่ขึ้นทะเบียนเกษตรกรชาวนาขอรับเงินไว้กับธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) มีค่าสูงที่สุด ( $M = 3.08, SD = .838$ ) รองลงมาโดยนโยบายช่วยเหลือชาวนามีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน คือ ช่วยเหลือและสร้างขวัญกำลังใจให้กับชาวนาในการดำเนินชีวิต ( $M = 2.88, SD = .892$ ) และวัตถุประสงค์ของนโยบายช่วยเหลือชาวนา เพื่อเป็นการช่วยลดภาระงบประมาณค่าใช้จ่ายของรัฐบาลในการช่วยเหลือเกษตรกรที่ทำนามีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.58, SD = 1.018$ ) ตามลำดับ

2. ด้านปัจจัยเบื้องต้นของนโยบาย พบว่า วัสดุอุปกรณ์ สื่อสิ่งพิมพ์ หรือทรัพยากรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานของโครงการฯ จะใช้ร่วมกับงานประจำของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) และกรมส่งเสริมการเกษตรจึงไม่มีปัญหาในขั้นตอนของการดำเนินงาน ซึ่งทางด้านบุคลากรเจ้าหน้าที่ วัสดุอุปกรณ์ สื่อสิ่งพิมพ์ที่ใช้ในการดำเนินงานก็จะเป็นของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) และกรมส่งเสริมการเกษตรคอยให้คำแนะนำ อธิบาย และชี้แจงถึงรายละเอียดต่าง ๆ ของโครงการฯ จึงไม่เกิดปัญหาในกระบวนการนี้ ทั้งนี้ เกษตรกรชาวนาส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการได้รับความอำนวยความสะดวกในการติดต่อประสานงาน สอบถามรายละเอียดการเข้าร่วมโครงการฯ ของชาวนาด้วยความรวดเร็วถูกต้องและมีประสิทธิภาพ บนพื้นฐานของความโปร่งใสและยุติธรรม และการติดตามเงินช่วยเหลือที่จะได้รับจากทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) ที่มีการให้ข้อมูลกับทางเกษตรกรชาวนาเป็นระยะ ๆ ซึ่งก็ได้อธิบายถึงรายละเอียดของเงินช่วยเหลือที่จะได้รับจากทางโครงการฯ ให้กับเกษตรกรชาวนาได้รับทราบข้อมูล ซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่า กลุ่มตัวอย่างของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่โดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.88, SD = .630$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า มีผู้นำชุมชนและเจ้าหน้าที่ของรัฐมีการประสานงานตามที่ส่วนราชการกำหนดให้ดำเนินการตามนโยบายการช่วยเหลือชาวนาอย่างทั่วถึงมีค่าสูงที่สุด ( $M = 3.07, SD = .854$ ) และรายละเอียดขั้นตอนของการขึ้นทะเบียนเข้าร่วมโครงการฯ มีขั้นตอนที่ยุ่งยาก และสลับซับซ้อนมีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.56, SD = .961$ ) ตามลำดับ



3. **ด้านกระบวนการดำเนินการตามนโยบาย** พบว่า ทางหน่วยงานภาครัฐมีการจัดลำดับขั้นตอนของการวางแผนช่วยเหลือเกษตรกรชาวนาอย่างรอบด้าน และการเผยแพร่ประชาสัมพันธ์นโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ประชาสัมพันธ์ทางสถานีโทรทัศน์ร่วมกรมเฉพาะกิจแห่งประเทศไทยให้กับเกษตรกรชาวนาได้รับข้อมูล อีกช่องทางหนึ่งทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) มีการประชาสัมพันธ์และชี้แจงให้กับเกษตรกรชาวนาได้รับทราบข้อมูลผ่านทาง การประชาสัมพันธ์และการออกหน่วยตรวจเยี่ยมชาวนาตามหมู่บ้าน ซึ่งถือเป็นช่องทางในการประชาสัมพันธ์ถึงรายละเอียดและชี้แจงถึงผลประโยชน์ที่ชาวนาจะได้รับจากโครงการฯ ทั้งนี้กระบวนการของการขึ้นทะเบียนของเกษตรกรชาวนาทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ได้นำข้อมูลการขึ้นทะเบียนเกษตรกรมาจากกรมส่งเสริมการเกษตรกระทรวงเกษตรและสหกรณ์ ซึ่งมีระบบฐานข้อมูลทะเบียนเกษตรกรที่ครบถ้วนและเป็นปัจจุบันที่เอื้อประโยชน์ในการดำเนินการ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่า กลุ่มตัวอย่างของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่โดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.95$ ,  $SD = .707$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า หน่วยงานภาครัฐมีการสำรวจและปรับปรุงรายชื่อผู้มีสิทธิได้รับเงินช่วยเหลือจากการขึ้นทะเบียนชาวนาของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) อยู่เสมอมีค่าสูงที่สุด ( $M = 3.16$ ,  $SD = .804$ ) และภาครัฐมีการชี้แจงวิธีการดำเนินงานที่ชัดเจนให้ชาวนาได้เข้าใจเกี่ยวกับนโยบายการช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ มีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.77$ ,  $SD = .938$ ) ตามลำดับ

4. **ด้านผลผลิตของนโยบาย** พบว่า การกำหนดนโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ถือว่าเป็นเครื่องมือหนึ่งในการแก้ไขปัญหาความเดือดร้อน และช่วยแบ่งเบาภาระค่าใช้จ่ายในการเพาะปลูก และช่วยขับเคลื่อนระบบเศรษฐกิจฐานล่างจากการหมุนเวียน ซึ่งเกษตรกรชาวนาได้รับเงินช่วยเหลือตรงตามระยะเวลาที่กำหนด รวดเร็วมีประสิทธิภาพ และทำให้เกษตรกรชาวนามีสภาพจิตใจที่ดีขึ้น จากผลกระทบจากปัญหาราคาสินค้าการเกษตรที่ไม่มีความเหมาะสมกับสภาพเศรษฐกิจ ซึ่งจากนโยบายการช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ทำให้เป็นการช่วยเหลือเรื่องค่าใช้จ่ายให้กับเกษตรกรชาวนา ส่งผลให้ชาวนารู้สึกพึงพอใจที่รัฐบาลให้ความสำคัญกับเกษตรกรที่มีอาชีพปลูกข้าวทำนาเพิ่มขึ้น และที่สำคัญหน่วยงานภาครัฐและองค์กรที่เกี่ยวข้องสามารถดูแลชาวนาได้อย่างเหมาะสมตรงกับความต้องการของชาวนา และสามารถตอบสนองความต้องการของประชาชนในแต่ละพื้นที่ได้อย่างตรงจุด ย่อมนำไปสู่ความสำเร็จของการดำเนินนโยบาย ซึ่งการนำนโยบายไปปฏิบัติที่เหมาะสมต้องตระหนักถึงสภาพแวดล้อมของเกษตรกรชาวนาในแต่ละพื้นที่ที่มีความแตกต่างกัน รวมทั้งการจัดการวางแผนการจัดการความเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นกับเกษตรกรชาวนาจากภัยธรรมชาติที่เกิดขึ้นที่เป็นปัจจัยที่ไม่สามารถที่จะหลีกเลี่ยงได้ ซึ่งจากการดำเนินนโยบายที่ผ่านมาเกษตรกรชาวนาได้รับผลประโยชน์จากการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ได้ตามวัตถุประสงค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่ากลุ่มตัวอย่างของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่โดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.75$ ,  $SD = .765$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า นโยบายการช่วยเหลือชาวนาทำให้ชาวนา

สามารถนำเงินที่ได้รับไปใช้ในการชำระหนี้สินภาคการเกษตรได้อย่างเหมาะสมมีค่าสูงสุด ( $M = 2.88$ ,  $SD = .951$ ) และหน่วยงานภาครัฐ และองค์กรที่เกี่ยวข้องสามารถดูแลขวานาได้อย่างเหมาะสมตรงกับความต้องการของขวานามีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.63$ ,  $SD = 1.002$ ) ตามลำดับ

## 5. ด้านผลกระทบจากการดำเนินนโยบาย แบ่งผลการประเมินออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

5.1) ด้านปัจจัยเชิงบวก พบว่า นโยบายของรัฐบาลมีเป้าหมายเพื่อกระตุ้นเศรษฐกิจระดับฐานรากและแบ่งเบาภาระค่าใช้จ่ายของเกษตรกรขวานาแบบชั่วคราว โดยมอบเงินชดเชยรายได้ให้เกษตรกรขวานาครัวเรือนละไม่เกิน 15 ไร่ หรือ 15,000 บาท ถือว่าเป็นนโยบายที่ทำให้ขวานาได้พึ่งพาและช่วยลดต้นทุนการผลิตหรือนำไปใช้จ่ายหมุนเวียนในครัวเรือน และนำไปใช้ในการอุปโภคบริโภคที่เป็นการกระตุ้นเศรษฐกิจจากการใช้จ่ายเป็นเพียงมาตรการช่วยเหลือระยะสั้น ซึ่งนโยบายของรัฐบาลในแต่ละยุคแต่ละสมัยเป็นเพียงมาตรการช่วยเหลือระยะสั้นและงบประมาณช่วยเหลือส่วนใหญ่อยู่ในรูปของเงินกู้มาช่วยเหลือ ในขณะที่เกษตรกรขวานาต้องการคือเงินช่วยเหลือด้านการศึกษาบุตร ลดอัตราดอกเบี้ย ดังนั้นการแก้ปัญหาขวานาให้ถูกจุดควรดำเนินการให้สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 คือ การรักษาพื้นที่เกษตรกรรม ขยายพื้นที่เกษตรอินทรีย์เพิ่มขึ้นร้อยละ 15 เพิ่มพื้นที่ชลประทาน กระจายการถือครองที่ดินอย่างเป็นธรรม จึงจะเป็นประโยชน์กับเกษตรกรขวานาในระยะยาว ดังความในพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาภูมิพลอดุลยเดช ในหลวงรัชกาลที่ 9 พระราชทานแก่คณะผู้นำสหกรณ์การเกษตรและสหกรณ์นิคม ณ ศาลาดุสิดาลัย เมื่อวันที่ 11 พฤษภาคม พ.ศ. 2521 ความตอนหนึ่งว่า “...การทํานานี้ หรือถ้าไม่ใช้การทํานาก็การปลูกพืชทำกสิกรรมนี้ เป็นสิ่งสำคัญมาก สำคัญยิ่งสำหรับประเทศชาติ ถ้าไม่มีใครทํานา ถ้าไม่มีใครทำการเพาะปลูก จะเป็นเพาะปลูกในสิ่งที่รับประทานได้หรือเพาะปลูกในสิ่งที่เป็นวัตถุดิบสำหรับไปสร้างอะไรต่ออะไร หรือไปผลิตสิ่งอื่นๆ ประเทศชาติก็ไม่มีทางจะอยู่ได้ โดยเฉพาะในสมัยปัจจุบันการอาชีพเพาะปลูกนี้มีความสำคัญมาก เพราะการเพาะปลูกนี้เป็นจุดเริ่มต้นของชีวิตมนุษย์ ถ้าเราไม่มีการเพาะปลูก ก็จะไม่มียอดูดิบที่จะมาเป็นอาหาร หรือเป็นเครื่องนุ่งห่ม หรือเป็นสิ่งก่อสร้าง ฉะนั้นต้องทำการกสิกรรม...” (มูลนิธิข่าวไทยในพระบรมราชูปถัมภ์, 2549) จากพระราชดำรัสนี้ ไม่ว่าจะอาชีพอะไร ก็มีบทบาทความสำคัญในตัวเองอยู่เสมอ อย่างเช่นอาชีพขวานา หลาย ๆ คน อาจจะบอกว่าอาชีพนี้ไม่เห็นได้อะไรเลย ทำงานก็เหนื่อย รายได้ที่ได้มาก็น้อย แต่จริง ๆ แล้ว จากที่เกษตรกรที่ทำนาปลูกข้าวในอาชีพนี้เป็นอีกอาชีพที่นายก้อยงมาก เพราะอาชีพนี้เป็นผู้สร้างเอกลักษณ์ให้กับประเทศไทย ทำให้ประชากรโดยรวมของประเทศได้มีข้าวกิน หากวันใดเกษตรกรขวานาไม่ทำอาชีพนี้สามารถตอบได้เลยว่าคงจะไม่มีข้าวให้ได้ทานกันอีกต่อไป

ดังนั้น การปลูกข้าวเป็นทั้งวิถีชีวิตและอาชีพที่สำคัญของเกษตรกรขวานา อย่างไรก็ตาม ความเหลื่อมล้ำ และความยากจนของกลุ่มเกษตรกรที่ประกอบอาชีพทำนา ความด้อยประสิทธิภาพ และความไม่เป็นธรรมในระบบการผลิตและการตลาด การขาดระบบการจัดการในการทำเกษตรที่ดี

รวมถึงการจัดทำนโยบายที่ขาดการคำนึงถึงการสร้างศักยภาพในการแข่งขันและความยั่งยืนของเศรษฐกิจข้าวไทย จึงเป็นปัญหาสำคัญในตลาดข้าวและการพัฒนาคุณภาพชวานาไทย และเป็นการสร้างระบบการบริหารจัดการข้าวไทยให้มีประสิทธิภาพ ประสิทธิผล และพัฒนาข้าวไทยให้เป็นพืชเศรษฐกิจสำคัญ พร้อมทั้งการสร้างความอยู่ดีกินดีของชวานาไทยให้สอดคล้องกับหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง โดยมีเป้าหมายสูงสุดในการยกระดับคุณภาพชีวิตของชวานาไทยในอนาคต สร้างความมั่นคงทางอาหารและเป็นฐานเศรษฐกิจที่สำคัญของประเทศอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน ซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่ากลุ่มตัวอย่างของชวานาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่โดยรวมชวานามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.67$ ,  $SD = .808$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า ชวานาได้รับช่วยเหลือผ่านโครงการฯ นำไปใช้ในการอุปโภค บริโภค และเป็นการกระตุ้นเศรษฐกิจจากการใช้จ่ายของชวานา เช่น การซื้อปุ๋ย เมล็ดพันธุ์ อุปกรณ์ทางการเกษตร และอื่น ๆ เป็นต้น มีค่าสูงที่สุด ( $M = 2.78$ ,  $SD = .877$ ) และการรักษาเสถียรภาพราคาข้าวผ่านโครงการฯ มีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.37$ ,  $SD = .869$ ) ตามลำดับ

**5.2) ด้านปัจจัยเชิงลบ** พบว่า ปัญหาในการขึ้นทะเบียนของเกษตรกรชวานาที่ปลูกข้าวเป็นเรื่องของกรรมสิทธิ์การถือครองที่ดินในการขึ้นทะเบียน แต่ด้วยทางภาคราชการโดยกระทรวงเกษตรและสหกรณ์ ผ่านกรมส่งเสริมการเกษตรให้เกษตรกรที่ทำอาชีพเพาะปลูกจะต้องมีสมุดประจำตัวเกษตรกร คราวเรือนละ 1 เล่ม ซึ่งในสมุดดังกล่าวจะมีระบบฐานข้อมูลทะเบียนเกษตรกรที่ครบถ้วน และเป็นปัจจุบันที่เอื้อประโยชน์ในการดำเนินการขึ้นทะเบียนเกษตรกรชวานาที่เข้าร่วมโครงการฯ เพราะข้อมูลที่มีในสมุดสามารถนำไปใช้ในการตรวจสอบรับรองสิทธิ์ ซึ่งเป็นการช่วยสนับสนุนข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งด้านปัญหาเบื้องต้นที่เกิดขึ้นกับเกษตรกรชวานาที่ได้รับผลกระทบในการเพาะปลูกคือ ปัญหาต้นทุนในการเพาะปลูกสูง เช่น ค่าปุ๋ยเคมี ค่าวัสดุอุปกรณ์ทางการเกษตร ค่ายาฆ่าแมลงหรือกำจัดศัตรูพืช ค่าจ้างแรงงาน ค่าเพาะปลูก และค่าเก็บเกี่ยวผลผลิต เป็นต้น ประกอบกับเกษตรกรมีปัญหานี้สินครัวเรือน ภัยธรรมชาติ ราคาของข้าวเปลือกที่ต่ำ ซึ่งโครงการฯ เป็นโครงการที่กำหนดค่าใช้จ่ายในการเพาะปลูกของชวานาที่ต่ำกว่าเกณฑ์ ถึงเกษตรกรชวานาจะได้รับเงินช่วยเหลือจากภาครัฐก็ไม่เพียงพอต่อการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างแท้จริงทำให้ต้นทุนในการปลูกข้าวของชวานาต่อไร่ลดจำนวนลง ซึ่งทางรัฐบาลจะต้องพิจารณาให้สอดคล้องกับต้นทุนของการเพาะปลูกข้าวจริงในแต่ละพื้นที่จะทำให้เกษตรกรชวานาได้รับความช่วยเหลืออย่างทั่วถึง ซึ่งจากการศึกษาวิจัยในเชิงปริมาณ พบว่ากลุ่มตัวอย่างของชวานาที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่โดยรวมชวานามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ( $M = 2.64$ ,  $SD = .738$ ) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อจะพบว่า ราคาของปุ๋ยเคมี และปุ๋ยชีวภาพ ที่มีราคาสูงมีผลกระทบต่อต้นทุนการทำนาปลูกข้าวของชวานาในแต่ละพื้นที่ที่มีค่าสูงที่สุด ( $M = 3.06$ ,  $SD = 1.123$ ) และการขึ้นทะเบียนซื้อขายระหว่างผู้เช่าที่นา และเจ้าของที่นาในการอ้างกรรมสิทธิ์ในการรับเงินช่วยเหลือจากภาครัฐมีค่าต่ำที่สุด ( $M = 2.33$ ,  $SD = .991$ ) ตามลำดับ

## อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาวิจัย การประเมินผลนโยบายช่วยเหลือชานาตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชานาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์ ซึ่งผู้ศึกษาวิจัยได้แยกการอภิปรายผลออกเป็น 2 รูปแบบ คือ การวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงประมาณ ดังจะอภิปรายผลได้ดังต่อไปนี้

### 1. การอภิปรายผลการวิจัยเชิงคุณภาพ

#### 1.1) การประเมินด้านบริบทหรือสภาวะแวดล้อมของนโยบาย

เกษตรกรชานามีการรับทราบข้อมูลของวัตถุประสงค์ เป้าหมายของนโยบายจ่ายเงินช่วยเหลือชานาตามโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชานาไร่ละ 1,000 บาท เป็นอย่างดีที่ทางรัฐบาลต้องการช่วยเหลือให้เกษตรกรชานามีทุนสำหรับการเพาะปลูกข้าวในฤดูกาลหน้า และอีกนัยหนึ่งเกษตรกรไม่มั่นใจว่ารัฐบาลจะสามารถแก้ไขปัญหาหรือช่วยเหลือชานาที่ได้รับความเดือนร้อนให้ลดลงได้ ซึ่งการที่รัฐบาลดำเนินโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชานาไร่ละ 1,000 บาท เพื่อลดต้นทุนและยกระดับรายได้ของเกษตรกรให้มีความเหมาะสมสร้างความมั่นคงในการประกอบอาชีพเกษตรกรรมที่ทำนาปลูกข้าว โดยไม่บิดเบือนกลไกทางเศรษฐกิจและกลไกทางการตลาดให้เกษตรกรชานาได้รับผลประโยชน์จากการดำเนินการตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ นาริรัตน์ เยาวธานี (2554) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายประกันรายได้ต่อเกษตรกรผู้ปลูกข้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย ผลการศึกษพบว่า การประเมินด้านบริบทของโครงการสรุปได้ว่า โครงการประกันรายได้เกษตรกรผู้ปลูกข้าวมีเกษตรกรที่ทราบ และไม่ทราบเนื่องจากวัตถุประสงค์ของโครงการที่เกษตรกรทราบ และสอดคล้องกับงานวิจัยของธมน อินทวงษ์ (2556) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายคินภาชีรณยนต์คันแรกในพื้นที่จังหวัดชลบุรี ผลการศึกษพบว่า จากการดำเนินนโยบายทำให้เศรษฐกิจดีขึ้นเป็นกระตุ้นรายได้ของภาคอุตสาหกรรมยนต์ได้อย่างมาก ช่วยยกระดับคุณภาพชีวิตประชาชนในด้านการคมนาคม ทำให้ได้รับความสะดวกสบายในการเดินทางมากยิ่งขึ้น และกระบวนการบริหารจัดการเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ตรงตามนโยบายที่รัฐบาลตั้งไว้ขั้นตอนในการบริหารชัดเจน และประสานหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเป็นไปอย่างมีระบบ

#### 1.2) การประเมินด้านปัจจัยเบื้องต้นของนโยบาย

วัสดุอุปกรณ์ สื่อสิ่งพิมพ์ หรือทรัพยากรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานของโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชานาไร่ละ 1,000 บาท ใช้ร่วมกับงานประจำของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) และกรมส่งเสริมการเกษตร จึงไม่เกิดปัญหาในขั้นตอนของการดำเนินงาน ซึ่งทางด้านบุคลากร เจ้าหน้าที่ วัสดุอุปกรณ์ สื่อสิ่งพิมพ์ที่ใช้ในการดำเนินงานก็จะเป็นของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) และของกรมส่งเสริมการเกษตรที่มีประสบการณ์อยู่แล้วค่อยให้

ค ำ แ น ะ น ำ  
 อธิบาย และชี้แจงถึงรายละเอียดต่าง ๆ ของโครงการจ่ายเงินช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท จึงไม่เกิดปัญหาในกระบวนการนี้ ทั้งนี้ เกษตรกรชาวนาส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการได้รับการอำนวยความสะดวกในการติดต่อประสานงาน สอบถามรายละเอียดเข้าร่วมโครงการของชาวนาด้วยความรวดเร็ว ถูกต้อง และมีประสิทธิภาพ บนพื้นฐานของความโปร่งใสและยุติธรรมในการพิจารณาให้เข้าร่วมโครงการ และการติดตามเงินช่วยเหลือที่จะได้รับจากทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) มีการให้ข้อมูลกับทางเกษตรกรชาวนาเป็นระยะ ๆ ซึ่งก็ได้อธิบายถึงรายละเอียดของเงินช่วยเหลือที่จะได้รับให้กับเกษตรกรชาวนาได้รับทราบข้อมูล ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ นาริรัตน์ เยาว์ธานี (2554) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายประกันรายได้ต่อเกษตรกรผู้ปลูกข้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย ผลการศึกษาพบว่า เกษตรกรส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการได้รับการอำนวยความสะดวกในการติดต่อเข้าร่วมโครงการฯ ของเจ้าหน้าที่สินเชื่อ มีความโปร่งใส และยุติธรรมในการพิจารณาให้เข้าร่วมโครงการฯ และติดตามข่าวที่เกษตรกรประกันกับ ธกส. มีการให้ข้อมูลเกี่ยวกับราคาข้าวเป็นระยะ ๆ มีการอธิบายรายละเอียดของข้อมูลเกี่ยวกับโครงการฯ ได้ทราบก่อนเข้าร่วมโครงการฯ

### 1.3) การประเมินด้านกระบวนการดำเนินการตามนโยบาย

ทางหน่วยงานภาครัฐมีการจัดลำดับขั้นตอนของการวางแผนช่วยเหลือเกษตรกรชาวนาอย่างรอบด้าน และการเผยแพร่ประชาสัมพันธ์นโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ทางรัฐบาลได้มีประกาศประชาสัมพันธ์ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์ และผ่านทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) ให้กับเกษตรกรชาวนาได้รับทราบข้อมูล และการออกหน่วยตรวจเยี่ยมชาวนาตามหมู่บ้าน หรือสถานที่ต่างๆ ที่เกษตรกรชาวนาเป็นสมาชิกอยู่ ถือเป็นช่องทางหนึ่งในการประชาสัมพันธ์ที่ทางธนาคารได้อธิบายถึงรายละเอียดและชี้แจงถึงผลประโยชน์ที่ชาวนาจะได้รับ ซึ่งขั้นตอนของการขึ้นทะเบียนของเกษตรกรชาวนาจากทางธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ได้นำข้อมูลจากกรมส่งเสริมการเกษตรที่มีระบบฐานข้อมูลทะเบียนเกษตรกรที่ครบถ้วน และเป็นปัจจุบันที่เอื้อประโยชน์ในการดำเนินการขึ้นทะเบียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของนาริรัตน์ เยาว์ธานี (2554) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายประกันรายได้ต่อเกษตรกรผู้ปลูกข้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย ผลการศึกษาพบว่า การรับรู้ข่าวสารข้อมูลโครงการประกันรายได้เกษตรกรผู้ปลูกข้าวของเกษตรกรมีการติดตามข้อมูลข่าวสารที่เกี่ยวข้องกับโครงการฯ และการรับรู้ข้อมูลข่าวสารของโครงการฯ ด้านการปฏิบัติตามขั้นตอนของการขึ้นทะเบียนเกษตรกรผู้ปลูกข้าวตั้งแต่เริ่มแรกไปจนถึงการรับเงินชดเชย ในแต่ละขั้นตอนไม่มีความยุ่งยากและซับซ้อนเกินไป

#### 1.4) การประเมินด้านผลผลิตของนโยบาย

นโยบายช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ถือว่าช่วยแก้ไขปัญหาค่าใช้ปุ๋ยที่เกษตรกรชาวนาได้รับความเดือดร้อน และรัฐบาลเข้ามาช่วยแบ่งเบาภาระค่าใช้จ่ายที่เป็นต้นทุนการเพาะปลูกและการผลิต และช่วยขับเคลื่อนระบบเศรษฐกิจฐานล่างในการกระตุ้นการใช้จ่ายจากการหมุนเวียนจากงบประมาณที่ได้รับจากรัฐบาล เกษตรกรชาวนามีสภาพจิตใจที่ดีขึ้นถึงจะได้รับผลกระทบจากปัญหาการขาดของสินค้าการเกษตรที่ไม่มีความเหมาะสมกับสภาพเศรษฐกิจ ซึ่งจากนโยบายการช่วยเหลือชาวนาตามโครงการฯ ทำให้เป็นการช่วยเหลือเรื่องค่าใช้จ่ายให้กับชาวนาสามารถนำไปใช้ในการชำระหนี้ภาคการเกษตร ส่งผลให้ชาวนารู้สึกพึงพอใจที่รัฐบาลให้ความสำคัญกับเกษตรกรที่มีอาชีพปลูกข้าวทำนาเพิ่มขึ้น และสามารถตอบสนองความต้องการของประชาชนในแต่ละพื้นที่ได้อย่างตรงจุด ย่อมนำไปสู่ความสำเร็จของการดำเนินนโยบายนั้น ๆ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สารี ต้นสุ (2552) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายกองทุนหมู่บ้าน กรณีศึกษา กองทุนหมู่บ้านในเขตอำเภวารินชาราบ จังหวัดอุบลราชธานี ผลการศึกษาพบว่า ผลลัพธ์ของนโยบายกองทุนหมู่บ้านเป็นแหล่งเงินทุนในหมู่บ้านหลักจากที่สมาชิกกองทุนหมู่บ้านกู้ไปแล้วจะก่อให้เกิดการกระตุ้นเศรษฐกิจขึ้นในหมู่บ้านโดยเฉพาะในปีแรกๆ ที่กู้เงินและจะลดลงตามลำดับ นโยบายกองทุนหมู่บ้านเป็นแหล่งเรียนรู้การบริหารจัดการ โดยเฉพาะกับคณะกรรมการต่าง ๆ ช่วยสร้างเสริมศักยภาพ และความเข้มแข็งให้แก่ประชาชนในหมู่บ้านอันจะทำให้เศรษฐกิจในหมู่บ้านดีขึ้น และนำความเข้มแข็งมาสู่ประเทศชาติต่อไป นโยบายกองทุนหมู่บ้านถือว่าเป็นนโยบายหนึ่งที่กระจายอำนาจการบริหารจัดการเงินงบประมาณแผ่นดินมาให้ประชาชนในหมู่บ้านได้รับนโยบายโดยตรง

#### 1.5) ด้านผลกระทบจากการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชาวนาไร่ละ 1,000 บาท ในจังหวัดสุรินทร์

##### 1.5.1) การประเมินด้านปัจจัยเชิงบวก

นโยบายของรัฐบาลมีเป้าหมายเพื่อกระตุ้นเศรษฐกิจระดับรากหญ้าและแบ่งเบาภาระค่าใช้จ่ายของเกษตรกรชาวนาแบบชั่วคราว โดยมอบเงินชดเชยรายได้ให้ชาวนาและเกษตรกรครัวเรือนไม่เกิน 15 ไร่ หรือ 15,000 บาท ถึงแม้ว่าเกษตรกรส่วนใหญ่ได้รับประโยชน์แต่ช่วยชาวนาได้เพียงในช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น การนำงบประมาณที่ได้รับมาช่วยลดต้นทุนการปลูกข้าวหรือนำไปใช้จ่ายหมุนเวียนในครัวเรือนและใช้จ่ายในการอุปโภคบริโภค อีกทั้งเป็นการกระตุ้นเศรษฐกิจจากการใช้จ่ายของชาวนา เช่น การซื้อปุ๋ย เมล็ดพันธุ์ อุปกรณ์ทางการเกษตร และอื่น ๆ แต่ยังเป็นเพียงมาตรการช่วยเหลือระยะสั้น งบประมาณที่ได้น้อยไม่เพียงพอต่อค่าใช้จ่ายในการเพาะปลูกของเกษตรกร ซึ่งนโยบายของรัฐบาลในแต่ละยุคแต่ละสมัยเป็นเพียงมาตรการช่วยเหลือระยะสั้นและงบประมาณช่วยเหลือส่วนใหญ่อยู่ในรูปของเงินกู้มากกว่างบประมาณการช่วยเหลือทั้งหมด ดังนั้นการแก้ปัญหา

ชวานาให้ถูกจุด ควรดำเนินการให้สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 12 คือ การรักษาพื้นที่เกษตรกรรม ขยายพื้นที่เกษตรอินทรีย์เพิ่มขึ้นร้อยละ 15 เพิ่มพื้นที่ชลประทาน กระจายการถือครองที่ดินอย่างเป็นธรรม จึงจะเป็นประโยชน์กับเกษตรกรชวานาในระยะยาวยิ่งขึ้นซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ธนพร ศรียากุล และกิตติศักดิ์ เจิมสิทธิประเสริฐ (Sriyakul, & Jemsittiparsert, 2017) ได้ศึกษาเรื่อง การขึ้นราคาข้าว: การเพิ่มขึ้นของราคาข้าวที่เกิดขึ้นจากนโยบายประชานิยมของไทย พบว่าการใช้นโยบายประชานิยมมีประสิทธิภาพในการลดอิทธิพลของตลาดโลกต่อราคาข้าวในประเทศประมาณร้อยละ 13.33 นอกจากนี้ยังช่วยลดผลกระทบจากราคาส่งออกไปสู่ระดับราคาข้าวเปลือกประมาณร้อยละ 35.99 โครงสร้างการแบ่งปันความเสี่ยงที่เกิดจากความผันผวนของราคาข้าวระหว่างผู้ส่งออกโรงสีข้าวและเกษตรกร นอกจากนี้ นโยบายประชานิยมที่แตกต่างกันยังก่อให้เกิดโครงสร้างผลประโยชน์และความเสี่ยงที่ต่างกันสำหรับโครงการรับจำนำข้าวและโครงการประกันรายได้ของโครงการค้ำประกันราคาข้าว

### 1.5.2) การประเมินด้านปัจจัยเชิงลบ

การปลูกข้าวต้องอาศัยน้ำเป็นปัจจัยสำคัญในการทำงาน ถ้าไม่มีจำนวนไม่เพียงพอข้าวที่ปลูกก็ไม่เจริญงอกงาม ซึ่งเนื้อที่ในการปลูกข้าวของเกษตรกรที่ปลูกข้าวส่วนใหญ่อยู่นอกเขตชลประทาน จึงต้องอาศัยน้ำจากธรรมชาติ หรือน้ำฝนเพียงอย่างเดียว ซึ่งบางครั้งในฤดูนาปีจะเป็นฤดูฝนก็อาจจะมีปริมาณน้ำฝนไม่เพียงพอต่อความต้องการในการเพาะปลูก เพราะประสบปัญหาฝนทิ้งช่วงทำให้ผลผลิตที่ให้เกิดความเสียหาย ส่วนการขึ้นทะเบียนของเกษตรกรชวานาที่ปลูกข้าวมีระบบฐานข้อมูลทะเบียนเกษตรกรที่ได้ลงทะเบียนไว้กับทางกรมส่งเสริมการเกษตรอย่างครบถ้วน และเป็นปัจจุบันที่เอื้อประโยชน์ในการดำเนินการขึ้นทะเบียน ซึ่งเป็นการช่วยสนับสนุนช่วยเหลือเจ้าพนักงานหรือเจ้าหน้าที่ของทางธนาคารในการขึ้นทะเบียนเกษตรกรอย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งด้านปัญหาเบื้องต้นที่เกิดขึ้นกับเกษตรกรชวานาที่ได้รับผลกระทบต่อการเพาะปลูก คือ ปัญหาต้นทุนที่ใช้ในการเพาะปลูกที่สูง ประกอบกับเกษตรกรมีปัญหาหนี้สินครัวเรือน ภัยธรรมชาติที่เกิดขึ้นที่เกษตรกรไม่สามารถที่จะควบคุมได้ราคาของข้าวเปลือกหรือผลผลิตที่ได้รับ ซึ่งโครงการฯ เป็นโครงการที่กำหนดค่าใช้จ่ายในการเพาะปลูกของชวานาที่ต่ำกว่าเกณฑ์เกินไป ถึงชวานาจะได้รับเงินช่วยเหลือจากภาครัฐก็ไม่เพียงพอกับการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น เพราะแท้ที่จริงแล้วไม่ได้ทำให้ต้นทุนในการปลูกข้าวของชวานาต่อไร่ลดจำนวนลงซึ่งทางรัฐบาลจะต้องพิจารณาให้สอดคล้องกับต้นทุนของการเพาะปลูกข้าวจริงของชวานาในแต่ละพื้นที่ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ กิตติศักดิ์ เจิมสิทธิประเสริฐธนพร ศรียากุล และชยงการ ภมรมาศ (Jemsittiparsert, Sriyakul, & Pamommast, 2012) ได้ศึกษาเรื่อง นโยบาย "ประชานิยม" และการสร้าง/ลดภาวะเศรษฐกิจ "ความไม่เสมอภาค" และ "ความไม่เป็นธรรม": คำแนะนำเชิงประจักษ์เกี่ยวกับ Pork-Barrel ในธุรกิจการค้าข้าวไทย พบว่า แบบจำลองโครงสร้างผลประโยชน์ร่วมกันระหว่างเกษตรกรผู้

ปลูกข้าวและผู้ส่งออกข้าวก่อนการดำเนินการตามนโยบายแสดงให้เห็นว่ามีสัดส่วน 68-2-30 ส่วนในขณะที่การใช้งานจะกลายเป็น 17-22-61 หลังจากจำแนกนโยบายประชานิยมเป็นสองแบบคือการรับจำนำข้าวเปลือกและการรับประกันรายได้เกษตรกรพบว่าแบบจำลองโครงสร้างผลประโยชน์ของโครงการจำนำข้าวเป็น 17-22-61 ซึ่งแสดงให้เห็นถึงแนวโน้มที่จะสร้างความไม่เท่าเทียมทางเศรษฐกิจและความไม่ยุติธรรมมากกว่าโครงการภายใต้โครงการประกันรายได้ของเกษตรกรรายย่อยซึ่งดูเหมือนว่าจะลดปัญหาดังกล่าวในส่วนแบ่งผลประโยชน์ 87-4-9 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ นารินทร์ เยาวธานี (2554) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินผลนโยบายประกันรายได้ต่อเกษตรกรผู้ปลูกข้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย ผลการศึกษาพบว่า ด้านปัญหาเกษตรกรได้รับหลังจากมีการก่อตัวของโครงการฯ คือ ปัญหาต้นทุนที่ใช้ในการผลิตสูง ปัญหาหนี้สินของเกษตรกร ความแตกต่างของเกษตรกรรายย่อย เกษตรกรขนาดใหญ่ ที่ได้รับผลกระทบด้านราคา ต้นทุน แรงงาน แตกต่างกัน ขนาดของพื้นที่เพาะปลูกเองก็มีผลต่อการขึ้นทะเบียนผู้ปลูกข้าว และการรับเงินชดเชยส่วนต่างที่แตกต่างกัน เกษตรกรมีทั้งเข้าใจและไม่เข้าใจในวัตถุประสงค์ของโครงการฯ การให้บริการของ ธกส. ได้รับการอำนวยความสะดวกในการติดต่อเข้าร่วมโครงการฯ เกษตรกรติดตามข้อมูลข่าวสารที่เกี่ยวข้องกับโครงการฯ ตลอดจนถึงตอนขอขึ้นทะเบียนไม่มีความยุ่งยากและซับซ้อน เกษตรกรมีความคาดหวังในโครงการฯ เพื่อรับรายได้ที่สูงขึ้นและลดปัญหาค่าใช้จ่ายด้านต้นทุนการผลิต

## 2. การอภิปรายผลการวิจัยเชิงปริมาณ

การประเมินประสิทธิภาพของการดำเนินนโยบายช่วยเหลือชาวนาของคณะรักษาความสงบแห่งชาติ (คสช.) ตามโครงการฯ ในจังหวัดสุรินทร์ พบว่า 1) ด้านบริบทหรือสภาวะแวดล้อมของนโยบาย พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามโดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะรัฐบาลมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการจ่ายเงินให้กับชาวนาที่ปลูกข้าวในปี และชาวนาที่ขึ้นทะเบียนเกษตรกรชาวนาขอรับเงินไว้กับธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) มีค่าสูงที่สุด 2) ด้านปัจจัยเบื้องต้นของนโยบาย พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามโดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะมีผู้นำชุมชนและเจ้าหน้าที่ของรัฐมีการประสานงานตามที่ส่วนราชการกำหนดให้ดำเนินการตามนโยบายการช่วยเหลือชาวนาอย่างทั่วถึงมีค่าสูงที่สุด 3) ด้านกระบวนการดำเนินการตามนโยบาย พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามโดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะหน่วยงานภาครัฐมีการสำรวจและปรับปรุงรายชื่อผู้มีสิทธิได้รับเงินช่วยเหลือจากการขึ้นทะเบียนชาวนาของธนาคารเพื่อการเกษตรและสหกรณ์ (ธกส.) อยู่เสมอมีค่าสูงที่สุด และ 4) ด้านผลผลิตของนโยบาย พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ของชาวนาที่ตอบแบบสอบถามโดยรวมชาวนามีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะนโยบายการช่วยเหลือชาวนาทำให้ชาวนาสามารถนำเงินที่ได้รับไปใช้ในการชำระหนี้สินภาคการเกษตรได้อย่างเหมาะสมมีค่าสูงที่สุด



ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของนุชจรี พงษ์เจริญ (2552) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินนโยบายขจัดความยากจน พ.ศ. 2548 - 2550 กรณีศึกษาโครงการพัฒนาศักยภาพของหมู่บ้าน/ชุมชน จังหวัดปราจีนบุรี ผลการศึกษาพบว่า ด้านปัจจัยนำเข้าวัตถุประสงค์ของโครงการมีความชัดเจน กลยุทธ์วิธีการและสถานที่ในการดำเนินโครงการมีความเหมาะสมบุคลากรมีความพร้อม งบประมาณและทรัพยากรมีความเพียงพอได้เป็นอย่างดีมาก ด้านกระบวนการโครงการทั้ง 3 ขนาดสามารถดำเนินงานได้ตามขั้นตอนได้ในระดับที่ดี ด้านความรู้ในขั้นตอนการนำเสนอของคณะกรรมการ มีเพียงโครงการขนาดใหญ่เท่านั้นที่มีความรู้ความเข้าใจเป็นอย่างดีในระดับดีมาก ด้านผลผลิตการดำเนินงานโครงการทั้ง 3 ขนาด บรรลุตามวัตถุประสงค์ แล้วเสร็จตามระยะเวลาและงบประมาณที่กำหนดได้อย่างมีประสิทธิภาพระดับดีมาก ด้านผลลัพธ์ประชาชนมีส่วนร่วมในการดำเนินโครงการ โดยโครงการขนาดเล็กและโครงการขนาดใหญ่สามารถแก้ไขปัญหาด้านการดำเนินชีวิตได้ในระดับดีมาก

### ข้อเสนอแนะ

#### ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย

1. ภาครัฐและผู้บริหารท้องถิ่นควรกำหนดนโยบายส่งเสริมเกษตรกรด้านการประกอบอาชีพทำนาโดยจัดกิจกรรมส่งเสริมหรือประชาสัมพันธ์ให้กับประชาชนในพื้นที่
2. ภาครัฐและผู้บริหารท้องถิ่นควรมีนโยบายส่งเสริมการให้ความรู้เกี่ยวกับองค์ความรู้เกี่ยวกับการทำนาในเศรษฐกิจ และสภาพสังคมยุคปัจจุบันให้กับประชาชนในพื้นที่
3. ภาครัฐและผู้บริหารท้องถิ่นควรสร้างการประสานเครือข่ายชาวนาทั้งในส่วนภาครัฐ ผู้บริหารท้องถิ่น ผู้ประกอบการธุรกิจโรงสี และประชาชนในพื้นที่ เพื่อเป็นการเสริมสร้างการพัฒนาด้านการเกษตรและการทำนาอย่างยั่งยืน

#### ข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติการ

1. ผู้บริหารท้องถิ่นควรส่งเสริมการให้ความรู้ด้านการเกษตร การทำนาแก่เกษตรกรชาวนาและประชาชนเพิ่มมากขึ้น เช่น การจัดทำเป็นคู่มือการเรียนรู้ การรักษาสภาพดิน และบำรุงดินให้มากขึ้น หรือมีการแนะนำหนังสือหรือวารสารที่เกี่ยวกับการทำนาให้กับผู้ที่สนใจได้ศึกษาต่อไป
2. มีการจัดประชุมสัมมนาให้แก่ชาวนาในพื้นที่เพื่อระดมความคิดเห็นของเครือข่ายชาวนาทั้งในส่วนภาครัฐผู้บริหารท้องถิ่น ผู้ประกอบการธุรกิจโรงสีและประชาชนในพื้นที่ได้ทราบข้อมูลและเพื่อเสริมสร้างอาชีพการทำนาอย่างยั่งยืน

## เอกสารอ้างอิง

- กรมการค้าภายใน. (2559). *โครงการประกันราคาข้าวความชื้นที่ 15%*. [ออนไลน์] เข้าถึงได้จาก: <http://www.dit.go.th/contentdetail>.
- กรมส่งเสริมการเกษตร. (2557). *แนวทางการบริหารราชการกรมส่งเสริมการเกษตรตามยุทธศาสตร์การพัฒนาระบบราชการไทย (พ.ศ.2556 - 2559)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กระทรวงเกษตรและสหกรณ์. (2553). *โครงการศูนย์เรียนรู้เศรษฐกิจพอเพียงชุมชน ปี 2553*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- นารีรัตน์ เยาว์ธานี. (2554). *การประเมินนโยบายประกันรายได้ต่อเกษตรกรผู้ปลูกข้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย. การค้นคว้าอิสระรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง*.
- นุชจรี พงษ์เจริญ. (2552). *การประเมินนโยบายขจัดความยากจน พ.ศ. 2548-2550 กรณีศึกษาโครงการพัฒนาศักยภาพของหมู่บ้าน/ชุมชน จังหวัดปราจีนบุรี. วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*.
- มูลนิธิข้าวไทย ในพระบรมราชูปถัมภ์. (2549). *พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวกับการพัฒนาข้าวไทย*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิข้าวไทย ในพระบรมราชูปถัมภ์.
- รณณ อินทวงษ์. (2556). *การประเมินผลนโยบายคืนภาษีรถยนต์คันแรกในพื้นที่จังหวัดชลบุรี. การค้นคว้าอิสระรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารทั่วไป มหาวิทยาลัยบูรพา*.
- รัตนะ บัวสนธ์ และวารภรณ์ รุ่งเรืองกลกิจ. (2552). *วิจัยเชิงคุณภาพทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัลลภ รัฐฉัตรานนท์. (2556). *วิธีและเทคนิคในการวิจัยทางรัฐศาสตร์*. กรุงเทพฯ: เสมาธรรม.
- สารี ต้นสุ. (2552). *การประเมินผลนโยบายกองทุนหมู่บ้าน กรณีศึกษา กองทุนหมู่บ้านในเขตอำเภอวารินชำราบ จังหวัดอุบลราชธานี. วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*.
- สำนักงานส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่นจังหวัดสุรินทร์. (2559). *ข้อมูลจังหวัดสุรินทร์. สุรินทร์: สำนักงานส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่นจังหวัดสุรินทร์*.

อำนาจ สุวะมาศ. (2556). ปัญหา ความต้องการ และแนวทางการพัฒนาโครงการรับจำนำข้าวขององค์การบริหารส่วนตำบลไร่น้อย อำเภอเมือง จังหวัดอุบลราชธานี. วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการปกครองท้องถิ่น วิทยาลัยการปกครองท้องถิ่น มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

เอี่ยม ทองดี. (2547). *ควาย ข้าว พระ ผี พิธีกรรม ในกระบวนการพัฒนาชนบทไทย*. กรุงเทพฯ: สหธรรมิก.

Araya Newspaper. (2016). *Rice Mortgage Policy and Insurance Prices*. Retrieved from: <http://www.arayanewspaper.com/content>.

Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record. 64: 672 - 683.

Jermittiparsert, K., Sriyakul, T., & Pamornmast, C. (2012). The “Populism” Policy and Building/Diminishing Economic “Inequality” and “Unfairness”: Empirical Suggestion on Pork - Barrel in Thailand’s Rice Trading Business. *Public Policy and Administration Research*. 2(7): 21 - 31.

Sriyakul, T., & Jermittiparsert, K. (2017). Politicization of Rice Price: Who Gain and Who Lose from the Populist Policies to Intervene Rice Price in Thailand?. *Asian Political Science Review*. 1(1): 19 - 31.

Stufflebeam, D. L., & others. (1971). *Educational evaluation and Decision Making*. Illinois: F. E. Peacock Publishing.

## ผู้เขียน

นายวชิรวัชร งามละม่อม หลักสูตรรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต  
สถาบันรัฐประศาสนศาสตร์ วิทยาลัยรัฐกิจมหาวิทยาลัยรังสิต

E-mail: Aood\_0231@hotmail.com

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จิตาภา ธิระสิริกุล หลักสูตรรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต  
สถาบันรัฐประศาสนศาสตร์ วิทยาลัยรัฐกิจมหาวิทยาลัยรังสิต

E-mail: jidapa\_thira@hotmail.com

## คำแนะนำการเตรียมต้นฉบับ (Manuscript Preparation Guidelines)

ด้วยคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล จะจัดทำวารสารศิลปศาสตร์ เพื่อเป็นสื่อกลางในการตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิชาการ ผลงานวิจัย ของบุคลากร มหาวิทยาลัย และสมาชิกวารสาร โดยประกอบด้วยบทความวิจัย บทความวิชาการ หรือบทความปริทัศน์ บทความที่ส่งมาตีพิมพ์ในวารสารจะต้องเป็นบทความที่ไม่เคยเผยแพร่ในวารสารหรือสิ่งพิมพ์ใดมาก่อน และไม่อยู่ในระหว่างการพิจารณาของวารสารหรือสิ่งพิมพ์อื่น ๆ การละเมิดลิขสิทธิ์ถือเป็นการละเมิดลิขสิทธิ์ของผู้ส่งบทความโดยตรง

### กำหนดออกวารสารราย 6 เดือน (2 ฉบับ/ปี)

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – เดือนมิถุนายน

ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม – เดือนธันวาคม

### องค์ประกอบของบทความ

1. **ชื่อเรื่อง (Title)** ต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ควรให้มีความกระชับและตรงกับวัตถุประสงค์และเนื้อเรื่อง
2. **ชื่อผู้เขียน (Author(s))** ภาษาไทยและภาษาอังกฤษพิมพ์เฉพาะชื่อ นามสกุลเท่านั้น
3. **สถานที่ทำงาน (Institutional Affiliation(s))** ภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้บอกหน่วยงานที่สังกัด ชื่อสถาบัน และที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้ทางไปรษณีย์ เบอร์โทรศัพท์ที่ทำงาน ระบุจังหวัดและรหัส และ E-mail address
4. **บทคัดย่อ (Abstract)** ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษย่อหน้าเดียว สรุปสาระสำคัญของเรื่อง โดยเฉพาะวัตถุประสงค์ วิธีการศึกษา และผลการศึกษาและสรุป ไม่ควรเกิน 250 คำ และให้ระบุคำสำคัญไว้ท้ายบทคัดย่อทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จำนวนไม่เกิน 5 คำ เรียงตามลำดับอักษรในการเขียนบทคัดย่อทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษควรมีเนื้อหาตรงกัน

5. เนื้อหาของบทความ (Main text) แบ่งเป็น 2 ประเภท มีรายละเอียดดังนี้
  - 5.1 บทความวิชาการหรือบทความปริทัศน์ (Tutorial papers or Review articles) หัวข้อและเนื้อหาควรชี้ประเด็นที่ต้องการนำเสนอให้ชัดเจนและมีการลำดับเนื้อหาที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้อ่านสามารถเข้าใจได้อย่างชัดเจน รวมถึงมีการใช้ทฤษฎีวิเคราะห์และเสนอแนะประเด็นอย่างสมบูรณ์
  - 5.2 บทความวิจัย (Research papers) ควรมีการนำเสนอการวิจัยและผลการวิจัยที่ได้รับตามระเบียบวิธีวิจัย โดยควรมีองค์ประกอบดังต่อไปนี้
    - 5.2.1 บทนำ (Introduction) ที่ครอบคลุมความสำคัญ และที่มาของปัญหาวิจัย ภาพรวมของบทความ พร้อมทั้งเสนอการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมา
    - 5.2.2 วิธีการวิจัย (Research Methodology)
    - 5.2.3 ผลการศึกษา (Results) ผลการศึกษาให้บรรยายสิ่งที่ได้จากการศึกษาวิจัย เป็นสำคัญ พร้อมเสนอข้อมูลในรูปแบบตาราง กราฟ ภาพ หรือแผนภูมิ ประกอบได้
    - 5.2.4 การอภิปรายผล (Discussion) ควรเชื่อมโยงกับผลการศึกษาว่า สอดคล้องกับสมมติฐานหรือแตกต่างจากผลงานวิจัยที่มีผู้รายงานไว้ก่อนหรือไม่อย่างไร และด้วยเหตุผลใด โดยต้องมีการอ้างอิงที่เชื่อถือได้
6. สรุป (Conclusion) เป็นการสรุปเรื่องหรือสรุปผลที่ได้จากการวิจัย
7. กิตติกรรมประกาศ (Acknowledgements) อาจมีหรือไม่ก็ได้
8. เอกสารอ้างอิง (References)

#### การเขียนเอกสารอ้างอิง (References)

สำหรับบทความที่ตีพิมพ์ในวารสารศิลปศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล กองบรรณาธิการได้กำหนดรูปแบบการเขียนอ้างอิงในบทความ และบรรณานุกรมเป็นแบบ APA Style Sixth Edition เพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานของวารสารในฐานข้อมูล ACI ซึ่งเป็นฐานข้อมูลระดับอาเซียน โดยกำหนดรูปแบบการเขียนบรรณานุกรมรายการอ้างอิงที่เป็นของคนไทย ดังนี้

การเขียนรายการอ้างอิงที่เป็นของคนไทย ทำบทความจะต้องแปลเป็นภาษาอังกฤษทุกรายการ โดยจัดเรียงคู่กัน คือ เรียงรายการอ้างอิงภาษาอังกฤษที่แปลขึ้นก่อนและเติมคำว่า (in Thai) ต่อท้าย หลังจากนั้นให้ตามด้วยรายการอ้างอิงภาษาไทยต้นฉบับที่แปลมา

ทั้งนี้ กองบรรณาธิการจะปรับย้ายรายการอ้างอิงที่แปลเป็นภาษาอังกฤษไปอยู่ภายใต้หัวข้อ “Translated Thai References” เอง เพื่อความถูกต้องในการตรวจสอบข้อมูลทั้งหมด โดยจะเริ่มใช้ตั้งแต่ ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – พฤษภาคม 2561 เป็นต้นไป

บทความวิชาการและวิจัยทุกเรื่อง ได้รับการพิจารณาถ้อยแถลงโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Reviewer) จากภายในและภายนอกมหาวิทยาลัย

ผลงานที่ปรากฏในวารสารฉบับนี้เป็นลิขสิทธิ์เฉพาะส่วนบุคคลของผู้เขียน ซึ่งต้องรับผิดชอบต่อผลทางกฎหมายที่อาจเกิดขึ้นได้ และไม่มีผลต่อกองบรรณาธิการ

#### การเตรียมต้นฉบับ

สามารถดาวน์โหลดรูปแบบของบทความ (Journal Template) ได้ที่  
<http://www.la.mahidol.ac.th/lajournal>

#### การส่งต้นฉบับ

ผู้ที่ประสงค์จะส่งบทความกับวารสารศิลปศาสตร์ กรุณาส่งต้นฉบับบทความพร้อมไฟล์ในรูปแบบของ Microsoft Word โดยสามารถส่งได้ 2 รูปแบบ คือ

1. ส่งทาง E-mail: [lamujournal@gmail.com](mailto:lamujournal@gmail.com)
2. <http://www.la.mahidol.ac.th/lajournal>

#### ติดต่อสอบถามได้ที่

กองบรรณาธิการวารสารศิลปศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล  
(Liberal Arts Journal)

999 ถ.พุทธมณฑลสาย 4 ตำบลศาลายา อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม 73170

โทร. 02-441-4401 ต่อ 1201

E-mail: [lamujournal@gmail.com](mailto:lamujournal@gmail.com)